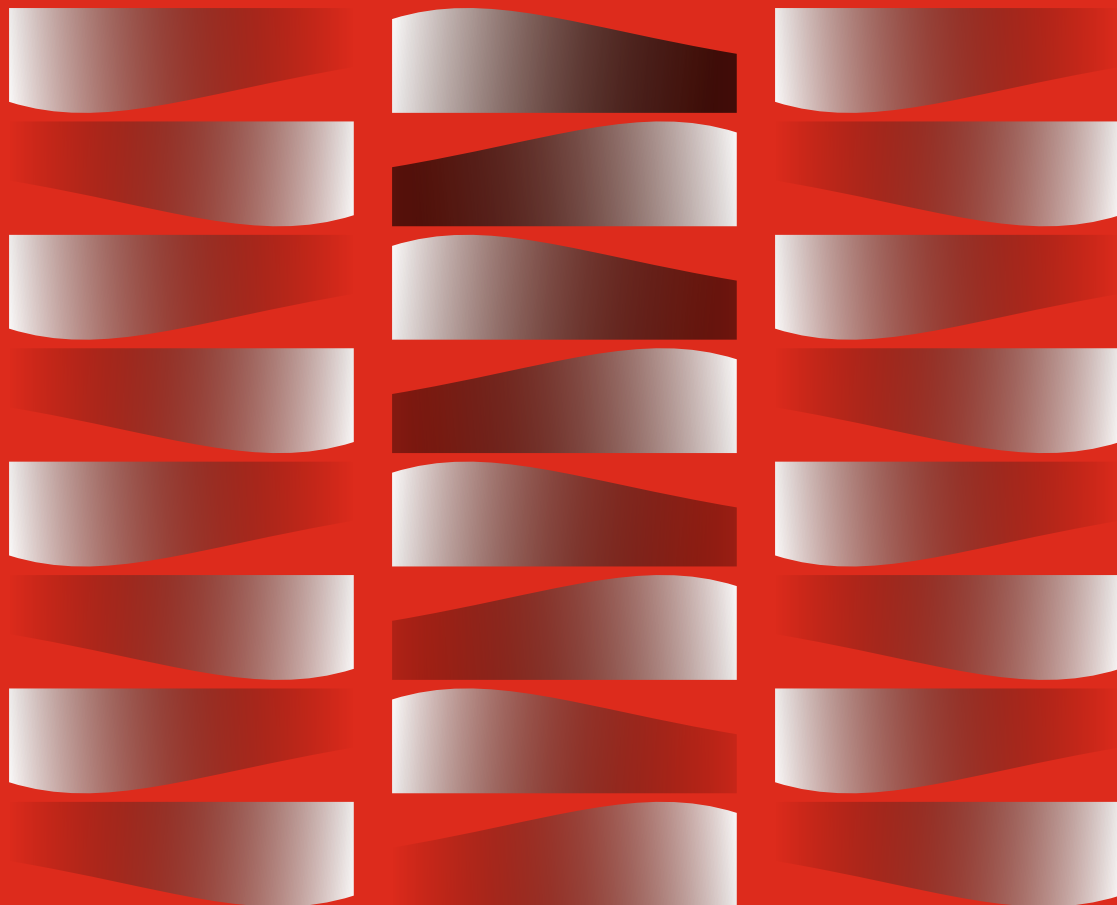


**STUDIA SCIENTIFICA**  
**FACULTATIS PAEDAGOGICAE**  
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



**/2/ 2018**  
ročník XVII.

**/2/ 2018**

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE**

**KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU**



**STUDIA SCIENTIFICA  
FACULTATIS PAEDAGOGICAE  
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



**Ružomberok 2018**

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE  
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

**Vedecký recenzovaný časopis**

**február 2018, ročník 17, číslo 2.**

**Vychádza 5-krát do roka**

**Šéfredaktor:** doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

**Medzinárodná redakčná rada:**

Prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)  
Prof. PhDr. **Míron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)  
Prof. PhDr. **Jolana Hroncová**, CSc. – Mateja Bela University in Banská Bystrica (Slovakia)  
Prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)  
Prof. Dr hab. **Stanislaw Juszczak**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)  
Prof. Dr hab. **Adam Stankowski**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)  
Prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD. – Mateja Bela University in Banská Bystrica (Slovakia)  
Doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)  
Doc. PhDr. **Albín Škoviera**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)  
Doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)  
Doc. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)  
Doc. PhDr. **Mária PISOŇOVÁ**, PhD. – Constantine The Philosopher University in Nitra (Slovakia)  
Prof. **Bart McGettrick** – Liverpool Hope University (United Kingdom)  
Prof. **Juan Carlos Torre Puente** – Universidad Pontificia Comillas Madrid (Spain)  
Prof. **Giuseppe Mari** – Università Cattolica del Sacro Cuore Milan (Italy)  
Prof. dr. **Gabriella Pusztai** – University of Debrecen (Hungary)  
Prof. Dr hab. **Marian Nowak** – Catholic University of Lublin (Poland)  
Prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)  
prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)  
Doc. PaedDr. **Pavel Doulík**, PhD. – Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem  
(Czech Republic)

**Jazyková úprava:** PaedDr. Oľga Drobná, PhD.

**Sadzba:** PaedDr. Anna Baroková

**Obálka:** doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

**EV 4416/11**

Katolícka univerzita v Ružomberku  
© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku  
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok, <http://uv.ku.sk>, [verbum@ku.sk](mailto:verbum@ku.sk)

IČO: 37-801-279

**ISSN 1336-2232**

# Obsah

## Predhovor

Tomáš Jablonský ..... 7

## Educazione morale, comunicazione simbolica e racconti pedagogici

Giuseppe Mari..... 9

## Teorie charakteryzujúce oddziaľovanie mass mediów na mlodych odbiorców

Stanisław Juszczyk..... 19

## Návyky žiakov mladšieho školského veku v používaní internetu

Mária Karasová ..... 30

## Board games as a competition for computer games in the world of an early school age pupil

Hewilia Hetmańczyk ..... 37

## Virtuálny svet verzus detský časopis v primárnom vzdelávaní a správanie žiakov

Zuzana Chanasová ..... 44

## Integrácia mediálnej výchovy pre žiakov z odlišného kultúrneho prostredia

Mária Vargová, Jana Mastišová, Anna Klim-Klimaszewska ..... 52

## Multibooki wsparciem dla nauczyciela oraz inspiracją aktywności muzycznej uczniów klas początkowych

Mirosław Kisiel..... 60

## Podoby mediálnej výchovy v rodine cez prizmu rodičovskej mediácie

Pavel Izrael..... 761

## Mediálna výchova z pohľadu učiteľov

Mária Kožuchová..... 77

## Mediálna výchova v projektoch voľnočasových organizácií

Alojz Kostelanský ..... 83

## Problematika edukácie v akademickom prostredí

Jozef Leščinský ..... 91

## Odlíšnosti vo výtvarnom prejave detí v kontexte kultúrneho a sociálneho prostredia. Téma: Moja obľúbená hračka a moje obľúbené jedlo

Daniela Valachová ..... 101

<b>Možnosti a limity v procese začlenenia dieťaťa s Angelmanovým syndrómom do bežnej materskej školy</b>	
Barbora Kováčová.....	114
<b>Tvorivá dramatika pri prevencii kyberšikanovania</b>	
Zuzana Geršicová, Slávka Krásna.....	122
<b>Výchova a vzdelávanie detských onkologických pacientov počas ich hospitalizácie</b>	
Jiřina Vaňková .....	130

## Contents

### **Preface**

Tomáš Jablonský ..... 8

### **Moral Education, Symbolical Communication and Pedagogical Tales**

Giuseppe Mari ..... 9

### **Theories Characterizing an Impact of Mass Media on Young Receivers**

Stanisław Juszczyk ..... 19

### **The Habits of Pupils of Younger School Age in Using the Internet**

Mária Karasová ..... 30

### **Board Games as a Competition for Computer Games in the World of an Early School Age Pupil**

Hewilia Hetmańczyk ..... 37

### **Virtual World vs. Children's Magazine in Primary Education and Pupils' Behavior**

Zuzana Chanasová ..... 44

### **Integration of Media Education for Pupils from Different Cultural Environments**

Mária Vargová, Jana Mastišová, Anna Klim-Klimaszewska ..... 52

### **Multibook as a Supporting Means for Teacher and an Inspiration of Musical Activity among Primary School Students**

Mirosław Kisiel ..... 60

### **Forms of Family Media Education Through the Prism of Parental mediation**

Pavel Izrael ..... 71

### **Teacher's Perspective on Media Education**

Mária Kožuchová ..... 77

### **Media Education in Projects of Leisure Time Organizations**

Alojz Kostelanský ..... 83

### **The Issue of Education in the Academic Environment**

Jozef Leščinský ..... 91

### **Differences in Artistic Expression of Children in the Context of Cultural and Social Environment My Favorite Toy and My Favorite Food Theme**

Daniela Valachová ..... 101

<b>Possibilities and Limitations in the Process of Inclusion of a Child With Angelman Syndrome Into a Regular Kindergarten</b>	
Barbora Kováčová.....	114
<b>Creative Drama in the Prevention of Cyberbullying</b>	
Zuzana Geršicová, Slávka Krásna.....	122
<b>Education of Paediatric Oncological Patients During Their Hospitalization</b>	
Jiřina Vaňková .....	130

## **Predhovor**

Uvedené číslo časopisu *Studia scientifica facultatis paedagogicae* prináša zaujímavé príspevky domácich a zahraničných autorov, ktoré sa zameriavajú na relevantné pedagogické témy. V tomto čísle sa môžeme dočítať o problematike mravnej výchovy ako zložitej, mnohostrannej a cieľavedomej činnosti získavania mravných princípov a noriem. Viacerí autori spracovali tematiku mediálnej výchovy ako spôsobu získavania mediálnych kompetencií z rôznych uhlov pohľadu – ako schopnosť narábať s médiami, spôsobilosť prijímať a interpretovať mediálne obsahy a aktívne sa zúčastňovať procesu mediálnej komunikácie. Taktiež toto číslo časopisu ponúka zaujímavú štúdiu, ktorá analyzuje kontext katolíckej pedagogiky v postmodernej mentalite. Ďalšia oblasť štúdií sa venuje odlišnostiam vo výtvornom prejave detí v kontexte kultúrneho a sociálneho prostredia; tvorivej dramatiky pri prevencii kyberšikanovania. Oblasť špeciálnej pedagogiky sa orientuje na možnosti a limity v procese začlenenia dieťaťa s angelmanovým syndrómom do bežnej materskej školy.

Verím, že variabilita tematických zameraní jednotlivých štúdií si nájde svojich čitateľov či už z prostredia odbornej prípadne laickej verejnosti.

**doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.**

## **Preface**

The given issue of *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae* magazine brings interesting contributions from domestic and foreign authors which focus on relevant pedagogical themes. In this issue we can learn about moral education as a complex, multifaceted and purposeful activity of acquiring moral principles and norms. Several authors have dealt with media literacy as a way of gaining media competences from different angles - such as the ability to handle media, the ability to receive and interpret media content, and actively participate in the media communication process. This issue of the magazine also offers an interesting study that analyzes the context of Catholic pedagogy in the postmodern mentality. Another field of study addresses to the differences in children's artistic expression in the context of the cultural and social environment and creative drama in cyberbullying prevention. The area of special pedagogy focuses on the possibilities and limits in the process of incorporating a child with Angelman syndrome into a normal nursery school.

I believe that the variability of thematic focus of individual studies will find its readers, whether from the professional or lay public.

**doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.**

## **Educazione morale, comunicazione simbolica e racconti pedagogici**

### **Moral Education, Symbolical Communication and Pedagogical Tales**

**Giuseppe Mari**

#### **Abstract**

Moral education is the heart of education as such because it is connected to the good behaviour. It allows to verify – in practice – whether educational actions reached the goals. First of all, the article aims to focus on the idea of moral education; then it takes into consideration the narrative methodology as a good way to educate because of its symbolical meaning; finally, it puts attention to the theme of utopia by connecting it to freedom as human deep identity.

L'educazione morale è il banco di prova dell'educazione perché è collegata al comportamento buono, quindi permette di verificare – in pratica – se ha raggiunto il suo obiettivo. In questo contributo intendo anzitutto mettere a fuoco l'idea di educazione morale, quindi riflettere sulla narrazione come metodologia per educare al comportamento buono, infine toccare il tema dell'utopia collegandolo alla libertà in cui si sostanziano l'identità e la dignità della persona.

#### **1. Educazione morale e pratica educativa**

La prima ragione per cui dobbiamo riconoscere nell'educazione morale un compito essenziale è che costituisce il cuore dell'educazione in quanto tale. Ne abbiamo conferma se facciamo caso alle più antiche tracce che – in Occidente – identificano l'agire educato, cioè maturo. Si tratta dei versi iniziali dell'*Iliade* dove Achille – l'eroe per eccellenza – viene descritto mentre ha una visione (riservata solo a lui) di Athena che gli dice di non entrare in conflitto con il capo della spedizione achea. La dea, infatti, sa che, se Achille vincesses Agamennone, l'intera armata greca si dissolverebbe impedendole di conseguire la vendetta che sta attuando contro Troia. Accettando, l'eroe dà prova di quella che i Greci chiamano *egkrátēia* cioè del “governo di sé”. Nei suoi confronti, Athena – che è dea della saggezza – agisce come un'educatrice perché lo guida a “custodire il cuore (*phrén*)”, cioè a manifestare *phrónesis*, “saggezza”. L'educazione viene quindi intesa come il governo di pulsioni, emozioni e sentimenti, e la persona matura è quella che mostra *self-control*.

È interessante notare che la stessa capacità (oggi diciamo “competenza”) viene attribuita alla persona educata anche in altre culture antiche. Mi limito a due esempi, riferendomi all’Egitto e a Israele.

Nel caso degli Egizi fanno testo le molteplici testimonianze degli *Insegnamenti* cosiddetti ossia raccolte di consigli rivolti dall’anziano al giovane. Sono famosi quelli di Pthao-tepp, ma non sono gli unici. Possiamo affiancarvi quelli di Khety, Hergedef, Kaghemni<sup>1</sup>... Anch’essi descrivono lo stesso atteggiamento di autocontrollo, associandolo all’obbedienza al *ma’at*, l’ordine cosmico. Secondo gli Egizi, essendo il mondo governato dagli dei, esso è strutturalmente subordinato alla loro volontà, quindi il saggio (la persona educata) è colui che vi si adatta. Un orientamento analogo troviamo – per gli Ebrei – nella *Bibbia* che invita continuamente l’essere umano a tenere una condotta equilibrata. Mi limito a citare l’inizio del *Libro dei Proverbi*: “Proverbi di Salomone, figlio di Davide, re d’Israele, per conoscere la sapienza e la disciplina, per capire i detti profondi, per acquistare un’istruzione illuminata, per dare agli inesperti l’accortezza, ai giovani conoscenza e riflessione. Ascolti il saggio e aumenterà il sapere, e l’uomo accorto acquisterà il dono del consiglio, per comprendere proverbi e allegorie, le massime dei saggi e i loro enigmi. Il timore del Signore è il principio della scienza; gli stolti disprezzano la sapienza e l’istruzione”. Saggia e disciplina sono strettamente connesse perché la seconda riguarda il modo di agire scelto dalla prima in coerenza con l’ordine cosmico fissato dal Creatore.

Per quale motivo l’essere umano dovrebbe porre un limite al suo comportamento? Per evitare quello che i Greci chiamano *hýbris*, la “tracotanza”, il non stare al proprio posto. Occorre, al contrario, restare nella misura, come invita a fare una delle massime dei “sette saggi” ossia dei primi riferimenti concreti relativi all’educazione, associata alla parola poetica: “Agisci sempre con moderazione” (Solone)<sup>2</sup>. I poeti sono stati i primi educatori e questo permette di svolgere una considerazione importante per noi oggi. Infatti, la comunicazione poetica è anzitutto una comunicazione simbolica. Proprio questa è stata la prima forma comunicativa dell’educazione morale, vale la pena riflettere.

## **2. Comunicazione educativa e registro conoscitivo simbolico**

Sul piano conoscitivo dobbiamo soprattutto a Ernst Cassirer di aver identificato il significato del simbolo all’interno della conoscenza umana: “Nessun animale arriva fino al punto in cui si compie la caratteristica trasformazione del movimento prensile in gesto indicativo. L’‘afferrare a distanza’, come viene denominato l’accennare con la mano, anche negli animali più evoluti non è andato oltre il primo e imperfetto abbozzo iniziale.

---

<sup>1</sup> Cfr. *Letteratura e poesia dell’antico Egitto*, Torino, Einaudi, 1969<sup>2</sup>, pp. 28-47 e 151-157.

<sup>2</sup> Cfr. DIOGENE LAERZIO, *Vite dei filosofi*, I, 63.

Già da questo fatto della storia dell'evoluzione risulta che in questo 'afferrare a distanza' si trova nascosto un tratto di tipico e universale significato spirituale. È questo uno dei primi passi con cui l'io che sente e che desidera allontana da sé il contenuto rappresentato facendone in tal modo per la prima volta un 'oggetto', un contenuto 'oggettivo'. (...) L'afferrare fisico-sensibile diventa interpretazione sensibile, ma in quest'ultima vi è già il primo spunto per una superiore funzione significativa quale si manifesta nel linguaggio e nel pensiero<sup>3</sup>. La conoscenza simbolica è tale perché va oltre la manifestazione sensibile, pur prendendo le mosse da essa. In questo senso è un "afferrare" mentale che corrisponde alla concettualizzazione (con curiose conferme lessicali, come il latino *conceptum* che deriva da *capio*, "prendere", e il tedesco *Begriff* che discende analogamente dal verbo *greifen*).

Nella capacità di "distanziarsi" rispetto alla pura fisicità del gesto animale, si esprime l'originalità dell'essere umano che – grazie alla sua libertà – sa andare oltre il piano descrittivo e – appunto – attraverso il simbolo è in grado di identificare significati e comunicare messaggi non semplicemente utili, ma essenziali ossia capaci di misurarsi con ciò che vale in sé. A questo ovviamente aspira l'educazione morale che ha – da subito – trovato nella narrazione un canale comunicativo privilegiato.

La più antica storia, narrata per aiutare a distinguere tra il bene e il male, è quella di *Eracle al bivio* che, dalla classicità, giunge fino alla modernità rinascimentale. Si tratta di una narrazione finalizzata – attraverso il coinvolgimento dell'eroe della forza fisica – a sollecitare il conseguimento della forza morale. Del resto, anche sul piano linguistico, è chiaro il nesso – sia in greco sia in latino – tra "virtù" e "forza". In greco esiste un rapporto tra *areté* ("virtù"), *éros* ("eroe") e *róme* ("forza"), esattamente come – in latino – c'è un rapporto tra *virtus* ("virtù"), *vir* ("eroe") e *vis* ("forza"). Eracle incontra, lungo il suo cammino, due donne – Vizio e Virtù – che cercano di attirarlo a sé. La prima gli offre una vita dedicata ai piaceri, la seconda intende fargli apprezzare la conquista di sé attraverso l'autodominio. Così dice il testo: "Eracle, al momento del passaggio dalla fanciullezza alla giovinezza, quando i giovani, ormai padroni di sé, mostrano se nella vita si indirizzeranno sulla via della virtù o su quella del vizio, si recò in un luogo solitario e seduto si domandava quale strada prendere; ed ecco gli apparvero due donne che venivano verso di lui (...). [Una] gli disse: 'Vedo che tu, o Eracle, sei in dubbio su quale indirizzo dare alla tua vita. Allora, se mi farai tua amica, io ti porterò per la strada più dolce e facile, e non ci sarà piacere che tu non gusterai e passerai la vita senza fare esperienza del dolore'. (...) Ed Eracle, dopo averla ascoltata, chiese: 'Donna, come ti chiami?'. E quella: 'Felicità mi chiamano gli amici, ma quelli che mi odiano mi chiamano con disprezzo Vizio'. E intanto l'altra donna, avvicinatasi, disse: 'Anch'io giungo a te,

---

<sup>3</sup> E. CASSIRER, *Filosofia delle forme simboliche*, La Nuova Italia, Firenze, 1961, vol. I, p. 151.

o Eracle, conoscendo i tuoi genitori (...). Non ti ingannerò con promesse allettanti, ma ti spiegherò senza menzogne come gli dei hanno ordinato la realtà. Delle cose buone e belle che ci sono, infatti, nessuna essi concedono agli uomini senza fatica e impegno (...). Se ti prenderai cura di affrontare questi sacrifici, tu potrai, o Eracle, figlio di nobili genitori, acquistare la più beata felicità”<sup>4</sup>. Voglio attirare l’attenzione sul richiamo ai “genitori” che corrisponde all’invito a ricordarsi chi si è. La narrazione risponde anzitutto a questa esigenza: attraverso l’adozione di un registro comunicativo capace anche di allusività e suggestione, punta a risvegliare la coscienza del destinatario per fargli cogliere che deve agire all’altezza della sua dignità.

L’educazione morale anzitutto deve mirare a far riconoscere il valore della persona. Su questo ora fisso l’attenzione.

### **3. Educazione e dignità personale**

È interessante notare che i Romani, quando dovettero tradurre il vocabolo greco *paideía*, scelsero la parola latina *humanitas*, avendo colto che – attraverso l’educazione (questo significa il termine greco, oltre che “cultura”) – i Greci intendevano portare l’essere umano a esprimere la sua essenza ossia ciò che lo connota strutturalmente. Non è casuale che, sul piano antropologico, abbiano coniato il termine *microkosmos* trattando l’uomo come l’ente che restituisce in miniatura l’armonia (il *kósmos*) dell’universo.

Ma possiamo parlare di “umanesimo” in senso pieno a proposito del mondo greco e, più in generale, della civiltà antica? Sicuramente i Greci hanno colto l’originalità umana e hanno posto l’essere umano al centro del mondo, ma essi non hanno riconosciuto la differenza qualitativa tra l’essere umano e l’animale. In realtà, la civiltà greca non è stata antropocentrica, ma “physiocentrica” (da *phýsis*, “natura”) come hanno chiaramente colto i Padri della Chiesa, in particolare Gregorio di Nissa. Egli dice: “[Filosofi] pagani hanno immaginato cose meschine e indegne della magnificenza dell’uomo nel tentativo di innalzare il momento umano; hanno detto, infatti, che l’uomo è un microcosmo composto degli stessi elementi del tutto e con questo splendore del nome hanno voluto fare l’elogio della natura dimenticando che in tal modo rendevano l’uomo simile ai caratteri propri della zanzara e del topo, infatti anche in essi vi è la mescolanza dei quattro elementi (...). Quale grandezza ha dunque l’uomo, se lo riteniamo figura e similitudine del cosmo? (...) in che cosa consiste, secondo la Chiesa, la grandezza dell’uomo? Non nella somiglianza con il cosmo, ma nell’essere ad immagine del Creatore della nostra natura”<sup>5</sup>. Queste parole possono apparire strane, ma sono vere. La civiltà greca non riconobbe la specifica originalità umana all’interno della

---

<sup>4</sup> SENOFONTE, *Memorabili*, II, 21-34 (RCS, Milano, 2001, pp. 161-169).

<sup>5</sup> GREGORIO DI NISSA, *Sulla creazione dell’uomo*, 16.

natura: i Greci non colsero la dignità di ogni uomo e di ogni donna lungo tutta l'esistenza.

In proposito, è istruttivo il confronto fra tre definizioni. Mi riferisco anzitutto ad Aristotele quando afferma che “solo l'essere umano, tra gli animali, ha il *lógos*”<sup>6</sup>. Naturalmente si tratta di una definizione che ci riempie di ammirazione perché identifica una nota peculiare che distingue l'essere umano dagli animali, associandola alla capacità di ricondurre a unità se stesso e il mondo attraverso il pensiero e la parola (il termine *lógos* deriva dal verbo *léghein* che significa “raccolgere”). Non dobbiamo dimenticare, tuttavia, che, dopo poche righe e sempre nella sua *Politica*, Aristotele scrive: “così l'oggetto di proprietà (*ktēma*) è uno strumento per vivere e la proprietà è un insieme di strumenti e lo schiavo è un oggetto di proprietà animato (*émpsychon*)”<sup>7</sup>. Ora le cose cambiano e all'ammirazione subentra lo sconcerto. Immediatamente ci rendiamo conto del limite intrinseco alla visione aristotelica (e più in generale greca) consistente nel fatto che al riconoscimento dell'originalità umana non corrisponde quello della dignità umana. Certamente Aristotele guarda con interesse e ammirazione all'essere umano, ma non fino al punto da riconoscere che tutti gli uomini e ogni uomo lungo l'intera sua esistenza sono portatori di una dignità intrinseca. Nel caso della schiavitù, che configurava la ricomprensione come “cosa” dell'essere umano, a fronte di precisi comportamenti o avvenimenti (come atti criminali gravi), poteva – anzi, secondo la mentalità antica, doveva – esprimersi. Per questa ragione ritengo improprio parlare di umanesimo a proposito della civiltà antica: infatti il riconoscimento della originalità umana non ha mai condotto a quello della corrispondente – unica – dignità, ma proprio questo identifica l'umanesimo.

Il significato profondo del concetto di persona – comune alle culture cattolica e laica – consiste nel riconoscimento della identità individuale come originale e unica, come dice bene, in pieno medioevo, Riccardo di San Vittore: “Per far un esempio di sostanzialità individuale, non abbiamo vocaboli disponibili; tuttavia, per rendere il discorso più chiaro, possiamo rifarci ad un nome proprio. Così da Daniele facciamo derivare la ‘danielità’, come dall'uomo l'umanità. La danielità, pertanto, va interpretata come quella sostanzialità o, se si preferisce, quella sussistenza che permette a Daniele di essere quella sostanza che egli stesso è e che nessun'altra [sostanza] può condividere. Se, quindi, l'umanità o la corporeità sono comuni a molti, la danielità, invece, è assolutamente incomunicabile, nel senso che appartiene a lui in modo tale che non può essere di nessun altro”<sup>8</sup>. A lui s'ispira Tommaso d'Aquino quando afferma che il termine *persona* deriva dall'espressione *per se una* cioè esprime la più alta perfezione connotata dalla condizione di chi sa

---

<sup>6</sup> ARISTOTELE, *Politica*, I, 1253a.

<sup>7</sup> *Ivi*, I, 1253b.

<sup>8</sup> RICCARDO DI SAN VITTORE, *Sulla Trinità*, II, 12.

riconoscere – da se stesso – il proprio fine<sup>9</sup>. Egli riprende l'avvaloramento della *singularità* associato alla incomunicabilità: “persona” è, infatti, l'individuo dotato di sussistenza, incomunicabilità e razionalità<sup>10</sup>; il vocabolo “significa ciò che è distinto in quella natura (...) significa questa carne, queste ossa, quest'anima, che sono principio di individuazione per l'uomo”<sup>11</sup>. Per Tommaso, la persona è “quanto di più nobile c'è in tutto l'universo, cioè il sussistente di natura razionale”<sup>12</sup>. Questo è il significato oggi riconoscibile, mutuato anche dalla cultura laica perché al concetto tomista corrisponde – ancorché focalizzato secondo coordinate teoretiche peculiari – quello kantiano secondo cui l'essere umano è “fine” o comunque mai semplice “mezzo”<sup>13</sup>. Da questa convinzione prendono forma, durante la modernità, i “diritti umani”, collegati al riconoscimento cristiano del fatto che Dio ama indefettibilmente ogni essere umano (secondo Rm 8,31-39). Questo conduce – come dice Montesquieu<sup>14</sup> – al superamento dell'istituto della schiavitù.

Dal punto di vista pedagogico, riconoscere la dignità personale di ciascuno è molto importante. In realtà, precursori ce ne sono stati anche nel mondo antico, in particolare Socrate (che infatti Erasmo da Rotterdam ritiene molto vicino al Cristo) e Seneca a cui – non a caso – è stato attribuito uno scambio epistolare (apocrifo) con San Paolo allo scopo di spiegare l'originalità del suo atteggiamento. L'attenzione alla singularità personale è manifesta nell'opera di Clemente di Alessandria, *Il pedagogo*. Con Agostino l'educazione acquista tratti più autoritari che verranno accentuati con il passare dei secoli fino a culminare durante la modernità, ma l'umanesimo si orienterà in maniera opposta. Benjamin Constant coglie il punto critico quando afferma “che ciò che gli antichi chiamarono libertà, essi lo ritennero compatibile solo con l'ordinamento sociale causando il completo assoggettamento dell'individuo alla comunità (...). Gli antichi (...) non avevano nozione della libertà individuale, Gli uomini, per così dire, erano come meccanismi regolati dalla legge”<sup>15</sup>. Con questo autore siamo alle soglie dell'epoca contemporanea.

#### **4. La sfida odierna all'educazione morale**

Ho collegato lo sviluppo dell'educazione morale all'umanesimo e quest'ultimo al riconoscimento non solo (come avvenne già nel mondo antico)

---

<sup>9</sup> Cfr. TOMMASO D'AQUINO, *Somma teologica*, I, q. 29, a. 1, *resp.*

<sup>10</sup> Cfr. *ivi*, I, q. 29, a. 1, *resp.*

<sup>11</sup> Cfr. *ivi*, I, q. 29, a. 4, *resp.*

<sup>12</sup> Cfr. *ivi*, I, q. 29, a. 3, *resp.*

<sup>13</sup> Cfr. I. KANT, *Fondazione della metafisica dei costumi*, in *Id.*, *Fondazione della metafisica dei costumi. Critica della ragion pratica*, Rusconi, Milano, 1982, p. 126.

<sup>14</sup> Cfr. MONTESQUIEU, *Lo spirito delle leggi*, XV, 8.

<sup>15</sup> B. CONSTANT, *Della libertà degli antichi paragonata a quella dei moderni*, Einaudi, Torino, 2001, pp. 8-9.

della originalità umana, ma anche della dignità personale. Penso che – a questo punto – risulti chiaro il problema che intendo sinteticamente richiamare: si tratta della prospettiva postumanistica.

Ai nostri giorni, da circa due secoli, l'umanesimo fa i conti con una crescente istanza di segno contrario, comunemente ricondotta al cosiddetto "postumanesimo". Le sue origini prossime sono nel Nietzsche di *Così parlò Zarathustra* e nella sua dottrina relativa all'"oltreuomo" ossia all'oltrepassamento dell'essere umano, superato in un nuovo soggetto vivente che vince i limiti dell'umanità, contemporaneamente gettandosi alle spalle anche ciò che la identifica sul piano antropologico. Se, tuttavia, ci confrontiamo con l'opera nicciana *La nascita della tragedia*, troviamo che già qui viene posta l'istanza postumanistica, ma secondo una modalità che risale alle origini stesse della civiltà occidentale. In questo testo, infatti, Nietzsche afferma: "L'antica leggenda narra che il re Mida inseguì a lungo nella foresta il saggio Sileno (...). Quando quello gli cadde infine tra le mani, il re domandò quale fosse la cosa migliore e più desiderabile per l'uomo. (...): 'Stirpe miserabile ed effimera, figlio del caso e della pena, perché mi costringi a dirti ciò che per te è vantaggiosissimo non sentire? Il meglio è per te assolutamente irraggiungibile: non essere nato, non *essere*, essere *niente*. Ma la cosa in secondo luogo migliore per te è morire presto"<sup>16</sup>. Da queste parole si ricava che la svalutazione dell'esistenza umana – in realtà – percorre l'intera civiltà occidentale già dalle sue origini. Del resto, nella mitologia greca, sono frequenti i richiami alla tracotanza dell'essere umano che scatena l'ira divina e, nel suo celebre coro all'interno dell'*Antigone*, Sofocle identifica l'essere umano con l'aggettivo *deinós* che significa sia "meraviglioso" sia "terribile". Insomma, l'origine remota del postumanesimo è nella stessa civiltà occidentale, ben prima che Nietzsche lo rilanciasse.

Ai nostri giorni le tendenze postumanistiche giustificano sé stesse richiamando la facilità con cui l'uomo esercita la violenza su di sé, sugli altri, sul mondo. Del resto, il ventesimo secolo è stato teatro di due guerre mondiali e di svariati totalitarismi che hanno mietuto decine di milioni di vittime: perché non arrendersi alla "evidenza" della cattiveria e negatività umane denunciate dal postumanesimo? Perché è il problema di sempre! È stato sempre difficile guardare all'uomo con fiducia come dimostrano i versi di Teognide di Megara, vissuto ventisei secoli fa, che ripetono le parole di Sileno: "Per i terrestri il meglio è non esser mai nati,/ non aver visto mai del sole acuto i raggi,/ o appena nati passar al più presto le porte dell'Ade e/ li giacere da un gran manto di terra avvolti"<sup>17</sup>.

La cosa che va, tuttavia, rilevata è che l'umanità non si è mai arresa, come mostrano le testimonianze che ho evocato all'inizio di questo intervento, da Occidente a Oriente. In altre parole, di fronte alla fatica di

---

<sup>16</sup> F. NIETZSCHE, *La nascita della tragedia*, Adelphi, Milano, 1981<sup>4</sup>, pp. 31-32.

<sup>17</sup> TEOGNIDE, *Elegie*, 425-428.

vivere non solo bene, ma all'altezza della propria dignità, l'educazione morale ha sempre giocato un ruolo di primo piano. Ma, allora, perché oggi c'è una diffusa sfiducia? Forse perché veniamo da un eccesso di ottimismo, quello propagato dalla illuministica fede nel progresso: le tragedie del ventesimo secolo rischiano di farci precipitare in una radicale sfiducia nell'essere umano, esattamente come le ideologie del XX secolo ci hanno spinti a non guardare realisticamente alla persona: questa è la sfida che deve affrontare oggi l'educazione morale. Quale può essere il compito che ci attende? Praticare l'educazione morale come l'educazione a scegliere il bene senza costrizione. Penso che il problema sia non tanto quello di riconoscere il bene, quanto quello di compierlo. La nostra educazione è troppo intellettualistica, troppo convinta che basti allestire l'intelligenza perché segua la condotta buona. L'educazione morale, invece, richiede un intervento globale, capace di abbracciare tutte le componenti della persona. In particolare, occorre ridimensionare il richiamo (cognitivo) ai valori per promuovere la pratica delle virtù.

Secoli fa Aristotele scriveva che l'*érgon* (cioè il compito) proprio dell'essere umano non è solamente vivere, ma vivere *bene*<sup>18</sup>. L'educazione morale deve guidare ad agire bene, non solamente né principalmente a conoscere il bene. Si tratta del compito di educare il carattere: questa è la sfida che dobbiamo raccogliere nella "società della conoscenza". Dobbiamo ricordarci del fatto che in latino il verbo "conoscere" è *sapio*, ma *sapio* significa anche "avere sapore". La conoscenza della *learning society*, di cui tanto oggi si parla, non deve limitarsi ad essere utile, ma deve anche dare sapore alla vita. L'educazione morale, attenta alla formazione del carattere e alla educazione dell'intera persona, è chiamata ad agire perché non si dimentichi che la sfida di fondo – per ogni essere umano – non è anzitutto saper fare qualcosa, ma saper diventare qualcuno.

## 5. Narrare per educare al bene

È indubbio che l'umanità ha sempre valorizzato la narrazione per educare al bene. Ho già fatto riferimento alle fonti antiche, soprattutto all'apologo di *Eracle al bivio*. Vorrei ora concludere la mia esposizione ricordando altre forme narrative, a cominciare dalla favola. Da Esopo in avanti, questo genere letterario, che utilizza l'animale per veicolare analisi e messaggi riguardanti l'essere umano, gode di ampia fortuna, diventa popolare pur assumendo anche forme letterarie ricercate, esprime una longevità che giunge fino a noi oggi, soprattutto nella forma della narrazione cinematografica (pensiamo a pellicole come *Il signore degli anelli* oppure *Narnia*).

Un ulteriore tipo di comunicazione narrativa, che è stato e continua ad essere vettore di educazione morale, è la narrazione storica. Anche qui le

---

<sup>18</sup> ARISTOTELE, *Trattato sull'economia*, I, 1343b.

radici culturali sono profonde. La civiltà greca è ricca di autori che – attraverso la storia – vogliono educare al bene, tipico è il caso di Plutarco che intende – confrontando le vite di personalità greche e romane – mostrare l’equivalenza delle due civiltà proprio sul piano morale. La narrazione storica che influisce maggiormente sull’educazione morale in Occidente è sicuramente quella biblica. La storia della salvezza ha una chiara valenza morale come mostra già Clemente Alessandrino il quale, scrivendo *Il Pedagogo*, intende rendere evidente che Dio guida l’umanità lungo la storia affinché possa diventare – riconciliandosi con Lui – non solo migliore, ma ciò che deve essere. Anche in questo caso la comunicazione valorizza il registro simbolico, come emerge chiaramente quando si riconosce la molteplicità di significati del testo sacro e la si esplora attraverso l’esegesi.

Un terzo tipo di narrazione vorrei, conclusivamente, evocare, quella dell’utopia, a cui associo la nascita stessa della pedagogia che identifico con il celebre “mito della caverna”, narrato per distinguere tra “educazione” (*paideia*) e “mancanza di educazione” (*apaideusia*)<sup>19</sup>, quindi con piena coscienza dell’originalità del tema educativo (corrispondente all’oggetto della scienza pedagogica). Platone narra il racconto all’interno dell’utopia finalizzata a progettare la “città ideale”. A un certo punto l’interlocutore chiede a Socrate che senso abbia affaticarsi nella descrizione di un luogo che non sta da nessuna parte (questo appunto vuol dire “utopia”). Il filosofo gli risponde: “Comprendo (...); ti riferisci a quello stato di cui abbiamo discorso ora, mentre lo fondavamo: uno stato che esiste solo a parole, perché non credo che esista in alcun luogo della terra. Ma forse nel cielo (...) ne esiste un modello, per chi voglia vederlo e con questa visione fondare la propria personalità [*eaútòn katoikízein*, cioè ‘costruirsi’]. Del resto non ha alcuna importanza che questo stato esista oggi o in futuro, in qualche luogo (...)”<sup>20</sup>. Platone sembra dirci che, per educare l’umanità, il cui nucleo fondante è la libertà cioè una realtà immateriale, occorre rifarsi ad un *ou-tópos* (letteralmente “non luogo”), congruente con la libertà stessa in quanto non è riducibile alla spazio-temporalità. Si tratta di una motivazione squisitamente pedagogica!

Erede di questa tradizione è Rousseau, grande ammiratore della *Repubblica* platonica da lui ritenuta “il più bel trattato che sia stato scritto sull’educazione”<sup>21</sup>. Non cito a caso questo autore, perché a lui risale la più fortunata utopia pedagogica ossia *Emilio o dell’educazione*.

Com’è noto, in quest’opera egli propugna il “ritorno alla natura” che solo in parte richiama alla natura fisicamente intesa. Esiste, infatti, un uso russoviano dell’espressione che corrisponde a quello platonico. Mi riferisco allo “stato di natura”, il cui profilo è metastorico. Infatti, nella prefazione

---

<sup>19</sup> Cfr. PLATONE, *Repubblica*, VII, 514a.

<sup>20</sup> Ivi, IX, 592a-b (in *Opere complete*, Laterza, Roma-Bari, 1984<sup>3</sup>, vol. VI, p. 314).

<sup>21</sup> Cfr. J.-J. ROUSSEAU, *Emilio*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, p. 12.

all'opera *Sull'origine dell'ineguaglianza*, Rousseau afferma che “non è compito lieve distinguere gli elementi originari dagli artificiali nell'attuale natura dell'uomo, e conoscere bene uno stato che non esiste più, che forse non è mai esistito, che probabilmente non esisterà mai”<sup>22</sup>. La precisazione corrisponde pienamente alla risposta socratica che prima ho citato.

Con il richiamo alla natura come “originario” Rousseau intende porre l'istanza di una condizione che non può essere risolta né in forma descrittiva né in maniera funzionale. Egli si rende conto del limite di un pensiero che vuole tutto dominare in termini obiettivi come esprime bene nella prefazione al *Narciso*: “A lungo sedotto dai pregiudizi del mio secolo, stimavo lo studio unica occupazione degna di un uomo intelligente, guardavo alle scienze solo con rispetto e agli studiosi solo con ammirazione”<sup>23</sup>. Possiamo leggerci il profilarsi di un orizzonte nuovo rispetto a quello riconosciuto dall'illuminismo. Certamente molto rimane in Rousseau di quella iniziale impronta (basti pensare al deismo come lo descrive efficacemente la professione di fede del vicario savoiardo nell'*Emilio*<sup>24</sup> ed è proprio questo che risulta inaccettabile dalla prospettiva cattolica), ma si fa strada il riconoscimento dell'intrinseco limite dell'illuminismo – più in generale della modernità – consistente nell'eccesso di artificializzazione consumato ai danni della natura cioè – in ultima analisi – di ciò che connota intimamente la persona. La critica russoviana della modernità è strategica oggi perché permette di accreditare il registro narrativo all'interno della comunicazione pedagogica anche se il vettore utopistico non è esente da rischi.

Infatti, a causa delle ideologie, il Novecento è stato teatro di progetti politici nei quali si è tentato di tradurre l'utopia in realtà, con risultati disastrosi, generalmente coincidenti con l'instaurarsi di forme politiche totalitarie. Occorre, allora, avere coscienza del fatto che l'utopia non va resa reale, in quanto la sua valenza è simbolica, allusiva e metaforica. Da questi errori, però, non bisogna farsi condurre a negare la valenza educativa della narrazione, anche di quella che va oltre la realtà ordinaria. Come hanno ben mostrato, rispettivamente in ambito filosofico e teologico, Ricoeur e von Balthasar, l'essere umano ha una identità strutturalmente “narrativa”, cioè costantemente bisognosa di raccontare e raccontarsi. Si tratta, quindi, di un'attenzione e di un impegno a cui non bisogna rinunciare.

### **Prof. Giuseppe Mari**

Università cattolica del Sacro Cuore, Facoltà di scienze della formazione

Dipartimento di Pedagogia

Largo A. Gemelli, 1 - 20123 Milano

---

<sup>22</sup> J.-J. ROUSSEAU, *Sull'origine dell'ineguaglianza*, Editori Riuniti, Roma, 19942, p. 88.

<sup>23</sup> J.-J. ROUSSEAU, *Prefazione al Narciso*, in *Opere*, Sansoni, Firenze, 1993, p. 23. Si tratta di una commedia.

<sup>24</sup> Cfr. J.-J. ROUSSEAU, *Emilio*, cit., pp. 315-380

## Teorie charakteryzujące oddziaływanie mass mediów na młodych odbiorców

### Theories Charactering an Impact of Mass Media on Young Receivers

Stanisław Juszczyk

#### Abstract

The goal of the study is a characterization of the most important and often used theories that describe an impact of the contemporary media on children and youth. To them we can rank the following theories: „uses and gratifications approach”, the spiral of silence: a theory of public opinion, a model of structural pluralism, describing a communication of the children and youth with media, theory of social education by media, and cultivation theory. With the help of the above mentioned theories we can described the communication of children and youth, their cooperation, creation of social networks, and transformation of culture.

**Key words:** Mass media. Impact on Receivers. Children and Youth. World of media.

#### Wprowadzenie

Odbiorca komunikatów masowych w sposób aktywny przetwarza informacje płynące z zewnątrz i dostosowuje je do własnych wyobrażeń na temat rzeczywistości, w której funkcjonuje. Staje się to sednem jednej z możliwych teorii opisujących długofalowy wpływ mediów na odbiorcę, zakładającą aktywne dostosowanie informacji medialnych do postaw i zachowań odbiorcy (A. Kozłowska, 2006, s. 152). O stopniowym przejściu rzeczywistości medialnej, jako prawdziwej decyduje intensywność korzystania z mediów: im częściej i więcej czasu dzieci spędzają przed ekranem telewizorów, tym mocniej ich wyobrażenia o społeczeństwie, kulturze czy edukacji odzwierciedlają świat przedstawiony w telewizji, nie zaś otaczającą rzeczywistość (M. Mrozowski, 2001, s. 389). Kolejnym czynnikiem istotnym w różnicowaniu sposobów odbioru komunikatów medialnych jest kompetencja komunikacyjna (poznawcza) odbiorcy: im jest ona niższa, tym większe staje się prawdopodobieństwo, że jednostka będzie przejmowała rzeczywistość medialną, co charakteryzuje dzieci, nie potrafiące rozróżniać fikcji od rzeczywistości, manipulacji od relacji wydarzeń i wysnuwania prawidłowych wniosków z komunikatów niepełnych i tendencyjnych. Z tego powodu oddziaływanie mass mediów na młodego odbiorcę jest szczególnie silne, tym bardziej, jeżeli dotyczy odległych im spraw, miejsc i ludzi. Jeżeli różne media

przedstawiają rzeczywistość w podobny sposób zniekształconą, to dzieci wierzą tym przekazom, a zatem ugruntowują narzucony przez media wizerunek rzeczywistości. Wpływają one nie tyle na to, co myślą odbiorcy, ale w jaki sposób myślą. Najważniejsza w kontaktach dzieci z mediami staje się sfera emocjonalna, a w niej (a) pobudzenie emocjonalne, gdy pewne treści symboliczne czy bodźce zmysłowe wywołują u dziecka stan podrażnienia, napięcie lub zmianę nastroju lub (b) rozładowanie napięcia, gdy zawartość przekazu przyczynia się do zrelaksowania młodego odbiorcy, odprężenia, uspokojenia i przywrócenia stanu równowagi wewnętrznej, czy też (c) przeżycie zastępcze, gdy dziecko utożsamia się z przedstawianymi postaciami, wczuwa się w ich stany i nastroje, nie mając możliwości doświadczenia ich osobiście w sposób bezpośredni. Takie przeżycie staje się ucieczką od rzeczywistości i sposobem na przeżycie doznań kompensujących mu braki i niedostatki jego sytuacji życiowej (M. Mrozowski, 1991, s. 259).

### **Analiza hermeneutyczna teorii oddziaływania mass mediów na dzieci i młodzież**

W trakcie kilkudziesięciu lat w XX wieku rozwinęło się wiele teorii opisujących oddziaływanie mass mediów na odbiorcę/użytkownika (J. B. Thompson, 2001; T. Goban-Klas, 1999). Jedną z pierwszych była teoria „wszechmocy mediów” (R. A. Bauer, A. Bauer, 1960, s. 366; G. Jowett, V. O'Donnell, 1999), charakteryzująca mass media (wtedy stanowiły je: prasa, radio, kino a później telewizja), jako potężny ośrodek upowszechniania informacji, opiniotwórczy, perswazyjne przekonywujący i wpływający na odbiorców (S. Jusczyk, 2013, s. 89-122), opisujący retorykę i argumentację dziennikarzy, pisarzy, krytyków i twórców kultury, kształtujący/kreujący rzeczywistość społeczną i kulturową. Teoria ta odpowiadała na pytania: Co środki masowego przekazu robią z odbiorcami? Jak ich kształtują, wychowują oraz jaka jest ich efektywność i skuteczność oddziaływania? Media oddziałują nie tylko na to, jak ludzie myślą, ale także o czym myślą. Dyskutowano oddziaływanie mediów nieplanowane i krótkotrwałe oraz planowane i długotrwałe, Peter Golding (1981) oddziaływania umieścił w dwóch wymiarach: życia jednostki i intencjonalności.

Dla wielu odbiorców rzeczywistością staje się to, co środki masowego przekazu uznają za rzeczywiste, a wszystko, czemu nie poświęcają uwagi wydaje się pozbawione znaczenia (J. Skrzypczak, 1999). W związku z tym prasa, radio, telewizja i Internet stały się mediami szczególnie silnie oddziałującymi na dzieci i młodzież. Geneza przekonania w bezpośredni i silny wpływ mass mediów na społeczeństwo pochodzi z podstaw teoretycznych w obszarze paradygmatu behawioralnego, rozwijającego się w środowisku naukowym początku XX wieku. Behawioryzm zamiennie nazywany jest psychologią reakcji lub psychologią obiektywną i powstał jako rezultat współdziałania takich dziedzin nauki, jak biologia i fizjologia,

zapoczątkowanej przez prace Edwarda L. Thorndike'a (np. *Animal intelligency*) oraz w wyniku badań prowadzonych przez Johna B. Watsona i Władimira Bechtereva. Na podstawie tych badań podstawowych powstał behawioralny model komunikacji, oparty o schemat bodźca-reakcji, który Denis McQuail (1981, 1983, 2008) i Sven Windahl (1983, s. 93) zdefiniowali jako konkretny wynik lub skutek „specyficznych bodźców, wywołany w taki sposób, iż można się spodziewać lub wręcz przewidzieć ścisły związek między przekazem medialnym a reakcją odbiorców”. Kolejne badania przyczyniły się do uszczegółowienia procesu komunikowania odbiorców z mediami, wprowadzając takie nowe pojęcia, jak: predyspozycje odbiorców, autoselekcję i selektywne postrzeganie a także aktywność i zróżnicowanie demograficzne, poziomu wykształcenia, zawodu i miejsca zamieszkania. Nowe podstawy teoretyczne tak zróżnicowanego procesu komunikacji zostały opisane przez Wilbura Schrama (1978, s. 243), które doprowadziły do rozwoju teorii o minimalnym wpływie mass mediów na odbiorców. W latach sześćdziesiątych XX w. powstała koncepcja umiarkowanego wpływu środków masowego przekazu, sytuując swe analizy pomiędzy dwiema poprzednimi, ekstremalnymi podejściami teoretycznymi. W koncepcjach umiarkowanego wpływu pogłębiano dalsze aspekty oddziaływania mediów, takie jak: poznawcze aspekty komunikacji, wpływające na kulturę, wiedzę, wzorce i wartości oraz zachowania odbiorców. Na podstawie koncepcji o zróżnicowanym zakresie posiadanej wiedzy indywidualnej odbiorców stwierdzono, że jednostki o większych zdolnościach intelektualnych (J. G. Blumer, D. McQuail, 1968; P. J. Tichenor, G. A. Donohue, C. Olien, 1970, s. 158–170), ale także wyższym statusie ekonomicznym, wyższym wykształceniu, osobistej motywacji (C. Monzón, 1992, s. 292–293) osiągają szerszy zakres i wyższy stopień zrozumienia przekazów medialnych. W wyniku zwiększenia zakresu rozpowszechniania informacji osoby te wykazują tendencję do uzyskiwania danej informacji szybciej i w pełniejszy sposób, niż osoby o niższym statusie społecznym i wykształceniu, które często akceptują przekazywane im informacje – mówi o tym teoria przystosowania (E. Noelle-Neumann, 2004, 1991, s. 256–287).

Dziś różnice w zakresie posiadanej wiedzy z mass mediów (tzw. *knowledge gap*) pomiędzy tymi dwiema grupami społecznymi wykazują tendencję wzrostową i tworzą strukturę teorii luki informacyjnej czy też przepaści informacyjnej (P. J. Tichenor, G.A. Donohue, C. Olien, 1970, s. 158–170; Donohue G. A., Tichenor P. J., Olien C., 1975, s. 3–23). Teoria ta dobrze opisuje brak wiedzy uczniów z rodzin o niższym statusie ekonomicznym, zamieszkałych w małym miejscowościach czy na wsi na temat znanych i używanych w ich środowisku gier komputerowych, braku dostępu do informacji upowszechnianych w grupie rówieśniczej za pomocą mediów mobilnych, niezorientowanych w tematach omawianych przy ich użyciu poza szkołą w zespole klasowym, co sprzyja zjawisku ich marginalizacji a nawet wykluczenia z tej społeczności.

Lata 70. i 80. XX wieku to okres czasu powstawania teorii oddziaływania mass mediów nie tylko na jednostki, ale także na grupy społeczne i całe społeczeństwa. Nastąpiła konwergencja trzech różnych, ale wzajemnie powiązanych obszarów badawczych: analizy roli i wpływu mediów, analizy funkcji dziennikarskich i analizy mechanizmów powstawania i kształtowania opinii publicznej (Esparcia A. C., Smolak-Lozano E., 2012, s. 181–203). Powstawały kolejno teorie pośredniego wpływu mass mediów na odbiorców, odrzucające model bodźca i reakcji, czyli negujące rolę bezpośredniego kontaktu mediami a eksponujące oddziaływanie pośrednie różnych czynników społecznych. W ramach tego nowego nurtu badań komunikacji powstały następujące teorie, które dotyczyły też grup dzieci i młodzieży, a związane były z teorią małych grup, teorią dwustopniowego przepływu informacji oraz teorią czynników pośrednich (McQuil D., 2008, s. 446–491). Wybór treści bywał uzależniony od przynależności odbiorcy do małej grupy, typu rodzina czy grupa rówieśnicza a w tym zespół klasowy. Informacje najczęściej docierają do tzw. nieformalnych przywódców opinii a dopiero od nich do pozostałych członków zbiorowości użytkowników. To oni w dużej mierze decydują o interpretacji przekazu, jego wartościowaniu i możliwego wykorzystania. Wreszcie w teorii czynników pośrednich eksponuje się fakt, że media nie działają w próżni społecznej, ale każdy z odbiorców funkcjonuje w pewnej małej i dużej grupie społecznej, jest powiązany siecią zależności społecznych z otoczeniem i w związku z tym, każde oddziaływanie mediów należy analizować pod kątem kontekstu społecznego, kulturowego i edukacyjnego. Za najbardziej aktywne pod względem społecznym medium została uznana telewizja, która do dziś zajmuje czołowe miejsce

Najbardziej znaną teorią oddziaływania mass mediów była koncepcja teoretyczna „*uses and gratifications approach*” (w skrócie: *uses i grats*) (Blumer K. E., McQuail D., 1968; Blumer J., Katz E., 1974; Katz E., Blumer J. G., Gurevitch M., 1973–1974, s. 509–523), różnie tłumaczona w Polsce np. jako „teoria użytkowania i korzyści” (Gajda J., 2002, s. 35), moim zdaniem najbardziej trafnie, następnie „użytkowania i zaspokojeń” czy „użytkowania i gratyfikacji” (Mattelart A., Mattelart M., 1999, s. 253), albo też „korzystania i satysfakcji” (T. Goban-Klas, 1999, s. 253). Pojawiła się także psychologiczna „koncepcja zastosowań i zaspokojeń” w uzasadnieniu, że widzowie stosują telewizję do różnych celów, zaspokajając za jej pomocą swoje potrzeby (Klebaniuk J., 2006, s. 117). Jednak trudno ją zaakceptować, ponieważ autor zapomina o innych mediach: jeżeli rozrywka – to telewizja, przeżycie emocjonalne – to kino, nauka – to książka. W tej teorii odbiorca stał się podmiotem badań i oddziaływań mediów, świadomym własnych potrzeb i motywacji a przedmiotem sposób korzystania przez niego z mediów i osiągania określonych korzyści. Zatem współczesne dzieci korzystają z mediów cyfrowych, „używają je” w określonym celu, są im potrzebne do różnych aktywności, kształtowania

umiejętności i zaspokajania potrzeb, a w tym przede wszystkim potrzeby akceptacji i przynależności do grupy.

Badano także klimat opinii publicznej w społeczeństwie oraz w obrębie stosunków międzygrupowych i wewnątrzgrupowych, do których najbardziej znaczący wkład wniosła Elisabeth Noelle-Neumann (1974, s. 43–51), niemiecka politolog, która w swym rozważaniach wróciła do tezy o dużej sile oddziaływania mediów (Noelle-Neumann E., 1983, s. 66–94; 1978), eliminując teorie wpływu minimalnego. Naukowcy przestali koncentrować się na procesach perswazji, ale zaczęli skupiać się na wybranych procesach poznawczych, określających sposoby, w jakie media przedstawiają i konstruują rzeczywistość społeczną. W związku z tym został zaakcentowany aspekt indywidualnego postrzegania przez jednostkę opiniotwórczego klimatu społecznego a także podkreślano intencjonalne podnoszenie znaczenia określonej problematyki, a jednocześnie marginalizowanie innych tematów. E. Noelle-Neumann (1991, s. 256–287; 1992, s. 201) diagnozowała zależności między komunikacją masową, komunikacją interpersonalną i wizerunkiem, jaki jednostka kształtuje na temat własnych opinii w relacji do poglądów innych osób, które współtworzą grupę społeczną lub społeczeństwo. Zdaniem badaczki jednostka często przejmuje ukształtowane przez media opinie większości, mimo, że mogą być fałszywe. Jej zdaniem strach przed wyalienowaniem społecznym stał się siłą napędową spirali milczenia. Z tego powodu ludzie najpierw obserwują, co robią i mówią inni, a następnie to powielają, ponieważ czują się bardziej komfortowo, gdy inni zgadzają się z ich opiniami, niż wtedy, gdy przedstawiają w środowisku swe oryginalne, często przeciwstawne opinie. Gdy jednostka ma opinie, które nie są popularne w środowisku, będzie starała się je skrywać, zachować milczenie a jednocześnie traci pewność siebie (E. Noelle-Neumann, 1983, s. 66–94). Teoria ta wzbudziła żywe zainteresowanie w środowisku politologów, ale z powodu słabej metodologii przedstawionej koncepcji przez E. Noelle-Neumann miała wielu krytyków, którzy jednak przyznawali rację istnieniu takiemu zjawisku społecznemu. Szczególne znaczenie ma ta teoria w środowisku dzieci i młodzieży, w którym silne jednostki narzucają swe poglądy, opinie czy nastawienia pozostałej części grupy. Narzucają grupie potrzebę oglądania określonych programów telewizyjnych, korzystania z określonych mediów mobilnych, funkcjonowania w mediach społecznościowych czy też korzystania z wybranych gier komputerowych. To oni lansują opinie, wskazują kierunki zainteresowań i aktywności, czemu podporządkowują się jednostki słabsze psychicznie, wyciszając swe opinie i ukrywając oryginalne pomysły.

Świetnie opisuje komunikację dzieci i młodzieży z mediami socjologiczna teoria strukturalnego pluralizmu (*model of structural pluralism* – Tichenor P.J., Donohue G.A., Olien C., 1970, s. 158–170), odnosząca się do zróżnicowania mediów, wysyłania przez nich

różnorodnych przekazów medialnych, trafiających do zróżnicowanego pod względem społecznym i demograficznym odbiorców. Czynniki te powodują, że przekazy medialne trafiające do podobnych pod względem społecznym i demograficznym odbiorców wywołuje podobne reakcje, a zmiana tych czynników wywołuje także zmiany w percepcji odbioru. Duże znaczenie na odbiór przekazów mają grupy pierwotne, takie jak rodzina czy grupy rówieśnicze, silnie oddziałujące na podobieństwa w recepcji przekazów, asymilację wzorców, postaw czy opinii.

Teoria edukacji społecznej poprzez obserwację, dotyczącej zwłaszcza dzieci i młodzieży została opracowana przez Alberta Bandurę (1986). Jej podstawą jest założenie, że nie sposób, byśmy nauczyli się wszystkiego, czy nawet wiele z tego, co jest nam potrzebne w życiu, na podstawie bezpośredniej obserwacji i doświadczenia. Wiele musimy dowiedzieć się pośrednio, w tym za pomocą środków masowego przekazu. A. Bandura wyróżnił cztery etapy procesu edukacji: zainteresowanie (informacjami mającymi znaczenie dla naszego życia, potrzeb i interesów), przyswajanie (włączamy uzyskane informacje do naszych zasobów wiedzy), zastosowanie (wykorzystujemy wiedzę w działaniu) i motywację (chcemy pozyskać dalsze informacje). Teoria ta odnosi się nie tylko do zachowań, które są bezpośrednio przedstawiane w formie symbolicznej, ale zakłada czynne zaangażowanie jednostki w proces edukacji i jej zdolność do autorefleksji. Teoria A. Bandury stała się zaczymem do rozwoju dalszych teorii socjalizacji.

Teoria socjalizacyjnej funkcji mass mediów określa, że media odgrywają rolę we wczesnej socjalizacji i w socjalizacji w późniejszym wieku a sam proces socjalizacji dokonuje się zarówno poza odbiorcą, jak i w nim samym. W związku z czym odbiorca internalizuje normy, wzory zachowań (np. strój, wygląd, jedzenie i picie, relacje z innymi i indywidualne modele konsumpcji) i wartości społeczne pochodzące z przekazów medialnych. Efektywność funkcji socjalizacyjnej zależy bezpośrednio od: ilości czasu przeznaczanego przez młodych odbiorców na odbiór informacji z mediów, roli społecznych pełnionych przez odbiorców, motywy selekcji przekazów, co nawiązuje do teorii użytkowania i korzyści a także od zaufania do poszczególnych mediów. Jednak należy wziąć pod uwagę to, że proces socjalizacji jest rozciągnięty w czasie a ponadto oddziaływania mediów ulegają modyfikacjom innych czynników społecznych i różnych zmiennych socjalizacji w rodzinie (Hedinsson E., 1981; F. Filipiak, 1996). Najczęściej przedstawia się dwa aspekty udziału mediów w procesie socjalizacji. Z jednej strony media mogą umacniać i wspierać inne instytucje uczestniczące w socjalizacji, z drugiej zaś – są postrzegane jako potencjalne zagrożenie wartości, jakie rodzice, wychowawcy i inne osoby sprawujące kontrolę społeczną wdrażają dzieciom. Czyli media oferują modele życia i wzory zachowań, zanim młody odbiorca spotka analogiczne sytuacje w swoim życiu (Rosengren K. E., Windahl S., 1989).

Dzieci i młodzież pokładają ufność w używanych przez nich mediach, co szczególnie jest to dobrze widoczne w grach komputerowych, w których użytkownik otrzymuje za dużą liczbę zdobytych punktów pochwały a nawet „nowe życie”. Ponadto uzyskując punkty, pochwały a także przechodząc na coraz wyższe poziomy gry komputerowej uzyskuje aprobatę, sympatię i szacunek grupy rówieśniczej (S. Juszczyk, 2009, s. 47–51). Zatem poprzez symboliczne nagrody gry komputerowe uczą „norm i wartości”, ale często odmiennych od tych, które nazywamy ogólnospołecznymi.

Wartą rozważenia jest teoria „kultywacji” (*cultivation theory*) George’a Gebnera, Leary Gross, Michaela Morgana i Nancy Signorelli (1994), tłumaczoną w Polsce jako teoria kultywowania postaw u odbiorców (E. Griffin, 2003), co jednak zawęża jej zasięg, ponieważ dotyczy również przekonań na temat powszechności występowania zjawisk, a nie tylko ich wartościowania i stosunku do nich. Teoria długofalowego oddziaływania mediów w swym założeniu odnosi się głównie do telewizji, traktowanej jako zinstytucjonalizowanego narratora społecznego, pokazującego dramaty toczące się w realnym życiu, natomiast odbiorca postrzegany jest jako bierny widz. Młody widz, oglądając codziennie i przez długi okres czasu podobne programy, zawierające podobne wątki fabularne i akty behawioralne nabiera przekonania o istnieniu ich odpowiedników w losach i zachowaniu ludzi w świecie realnym, a nawet przekonania o powszechności pewnych zdarzeń (np. tragicznej śmierci, często mającej charakter symboliczny) i czynów (np. aktów przemocy także symbolicznej) – J. Klebaniuk, 2006, s. 118–119. Zatem telewizja nie jest odzwierciedleniem rzeczywistości, ale sama staje się rzeczywistością. Stąd teoria kultywacji opisuje uśrednione poglądy i postawy odbiorców wobec pokazywanych zdarzeń, będąc w zgodzie z hipotezą o tzw. „porządku dnia – *agenda setting*” odbiorcy, którą pierwsi sformułowali Maxwell McCombs i Donald Shaw (1972, s. 176–187; 1993, s. 58–66). Teoria ta polega na tym, że media wskazują na pewne wydarzenia jako najważniejsze danego dnia i w konsekwencji tak też postrzega je widzowie. Teorię tę rozwijało wielu badaczy, ponieważ dawała ona możliwość odejścia od rozumienia oddziaływania mediów w kategoriach ich ukierunkowanego wpływu na postawy i zachowania odbiorców. James Dearing i Everett Rogers (1966, s. 15) piszą, że porządek dnia wiąże się z innymi oddziaływaniami: wzmocnieniem poparcia dla spodziewanych zwycięzców (*bandwagon effect*), spiralą milczenia, dyfuzją informacji i filtrowaniem.

Syntetyczna analiza teorii czy modeli oddziaływania mediów na odbiorców czy użytkowników, z których przedstawiono powyżej jedynie kilka wybranych, opierają się albo na obserwacji mediów i analizie treści przekazów albo poddają badaniom widzów (użytkowników) i skutki tych przekazów. Mimo tych dwóch diametralnie podejść, teorie te wywodzą się z tej samej szkoły krytycznej. Jednak wiele teorii jest słabo podbudowane metodologicznie, ponieważ trudno jest dowieść: czy istnieje opisywane

w nich oddziaływanie? jak ono jest silne i trwałe? Jak pisze Denis McQuail (2008, s. 485), media realizują swoje własne zadania i mają własną ideologię, aby być przekaznikami informacji (np. o skandalach, kryzysach, patologiach społecznych, a także innowacjach), które mogą stawać się impulsem do zmiany. Ponieważ stymulują do działania, pobudzają i wzbudzają niepokój, prawdopodobnie zakłócają ustalony porządek, co świadczy o ich potencjale do generowania zmian.

### **Konkluzje**

Dziecko dostaje dostęp do narzędzi kultury, często kultury popularnej, już w domu, a także w szkole i w środowisku rówieśników. Te narzędzia umożliwiają komunikację, współpracę, tworzenie sieci społecznych, a także transformują kulturę. Integracja mediów i technologii kreuje narzędzia wykorzystywane przez dziecko w eksploracji jego świata, wspiera jego ekspresję twórczą, stwarza możliwość rozwiązywania problemów, wspiera rozważania, myślenie, słuchanie i krytyczne postrzeganie, podejmowanie decyzji, obserwowanie, dokumentowanie, badanie, weryfikację pomysłów, demonstrowanie wyników uczenia się i pozwala jednemu dziecku uczyć się od drugiego. Jednak dominacja mediów w życiu codziennym dziecka oznacza, że spędza ono coraz więcej godzin przed ekranami rozmaitych urządzeń: telewizora, wideo, komputera, smartfonu, mediów mobilnych, telefonu komórkowego, tabletu, monitora i urządzeń ręcznych używanych do gier komputerowych czy *play station* (S. Juszczyk, 2009, s. 38–50). Rozróżnienie między tymi urządzeniami, ich treściowa zawartość oraz doświadczenie w ich używaniu staje się zatarte przez dotykowe ekrany i animacje, przemieszczenia i ruch postaci w grach, w ten sposób uaktywniona technologia wykrywa i odpowiada na aktywność i potrzeby dziecka (S. Juszczyk, 2011, s. 215–233). Często zabawom dziecka, odrabianym lekcjom czy prostym czynnościom towarzyszy puszczane radio a w nim muzyka lub puszczony cicho telewizor. Dlatego znajomość teorii oddziaływania mediów na młodych odbiorców pozwala nam w sposób efektywny interpretować uzyskane w badaniach empirycznych dane, a także przeciwdziałać negatywnym zjawiskom społecznym, kulturowym i edukacyjnym.

### **Bibliografia**

- BANDURA, A., *Social Foundations of Thought and Actions: a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1986.
- BAUER, R.A., BAUER, A. 1960. America, mass society and mass media. In: *Journal of Social Issues* 1960, Vol. 10 (3), s. 366.
- BLUMER, J., KATZ, E. 1974. The uses of mass communications: *Current perspectives on gratifications research*. Sage, Beverly Hills 1974.
- BLUMER, J.G., MCQUAIL, D. 1968. *Television in Politics: Its Uses and Influence*, London, Faber 1968.

- DEARING, J., ROGERS, E. 1996. *Agenda-Setting*, Thousand Oaks: Sage 1996.
- DONOHUE, G.A., TICHENOR, P.J., OLIEN, C. 1975. Mass media and the knowledge gap A hypothesis reconsidered. In: *Communication Research*, No. 2, s. 3–23
- ESPARCIA, A. C., SMOLAK-LOZANO, E. 2012. Historyczny rozwój koncepcji teoretycznych na temat roli środków masowego przekazu w społeczeństwie. In: „*Lingua ac Communitas*” 2012, Vol. 22, s. 181-203.
- FILIPIAK, F. 1996. *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*. Lublin 1996.
- GAJDA, J. 2002. *Media w edukacji*. IMPULS, Kraków 2002.
- GEBNER, G., GROSS, L., MORGAN, M., SIGNORELLI, N. 1994. Growing up with Television: The Cultivation Perspective. In: J. Bryant, D. Zillman, red., *Media Effects*. Advances in Theory and Research, New York 1994.
- GOBAN-KLAS, T. 1999. *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa 1999.
- GOLDING, P. 1981. The missing dimensions: news media and management of change. In: Katz E., Szecko T, red., *Mass Media and Social Change*, London: Sage 1981.
- GRIFFIN, E. 2003. *Podstawy komunikacji społecznej, tłum. O. i W. Kubiński, M. Kacmajor*, Gdańsk 2003.
- HEDINSSON, E., *Television, Family and Society: the Social Origins and Effect of Adolescent TV use*. Stockholm: Almqvist and Wiksell 1981.
- JOWETT, G., O'DONNELL, V. 1999. *Propaganda and Persuasion*, wyd. 3. Beverly Hills: Sage 1999.
- JUSZCZYK, S. 2009. Fascynacja młodzieży grami komputerowymi. In: *Edukacja i Dialog*, 09-10/2009, s. 47–51.
- JUSZCZYK, S. 2009. Media w edukacji i czasie wolnym dziecka w wieku wczesnoszkolnym. In: A. Kostelansky, M. Vargova, red., *Volnočasové aktivity ako prostriedok personalnej výchovy* Zborník príspevkov z vedecko-odborného seminára s medzinárodnou účasťou 20. apríl 2009, Pedagogická fakulta Katolícka Univerzita, Ružomberok, s. 38–50.
- JUSZCZYK, S. 2011. Przekazy medialne a czas wolny dzieci w wieku wczesnoszkolnym. In: S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak., red., *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej*. Studia – Rozprawy – Praktyka, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Medialnej, Uniwersytet Śląski, Katowice 2011, s. 215–233.

- JUSZCZYK, S. 2013. Manipulacja i perswazja w programach telewizyjnych a zachowania dzieci. In: P. Plichta, J. Pyżalski, red., *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*, Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, Łódź 2013, s. 89–122.
- KATZ, E., BLUMER, J.G., GUREVITCH, M., Uses and gratifications research. In: „Public Opinion Quarterly” 1973–1974, nr. 37 (4), s. 509-523.
- KLEBANIUK, J. 2006. Czy nauczyciele są bardziej odporni na telewizyjną deformację świata? Wybrane przejawy i uwarunkowania efektu kultywacji. In: Wojciech J. Maliszewski, red., *Komunikowanie społeczne w edukacji*. Dyskurs nad rolą komunikowania. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 117.
- KOZŁOWSKA, A. 2006. *Oddziaływanie mass mediów*. Warszawa 2006.
- MATTELART, A., MATTELART, M. 2001. *Teorie komunikacji*. Krótkie wprowadzenie, tłum. J. Mikułowski Pomorski. Warszawa-Kraków 2001.
- McCOMBS, M., SHAW, D. 1972. The agenda-setting function of the press. In: *Public Opinion Quarterly* 1972, Vol. 36, s. 176–187.
- McCOMBS, M., SHAW, D. 1993. The evolution of agenda-setting theory; 25 years in the marketplace of ideas. In: *Journal of Communication* 1993, Vol. 43 (2), s. 58–66.
- McQUAIL, D. 1981. *Communication models*. London: Sage 1981.
- McQUAIL, D. 1983. *Mass communication theory*. An introduction, London: Sage 1983.
- McQUAIL, D., WINDAHL, S. 1983. *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*, Pamplona 1983.
- McQUAIL, D. 2008. *Teoria komunikowania masowego*. WN PWN, Warszawa 2008.
- MONZÓN, C. 1992. La espiral del silencio y la hipótesis del distanciamiento social. In: VV.AA., *Opinión Pública y Comunicación Política*, Madrid, 1992, s. 282–293.
- MROZOWSKI, M. 2001. *Media masowe. Władza, rozrywka i biznes*. Warszawa 2001.
- MROZOWSKI, M. 1991. *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*. Wrocław 1991.
- NOELLE-NEUMANN, E., 2004. *Spirala milczenia: opinia publiczna – nasza skóra społeczna*, tłum. Joanna Gilewicz. Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- NOELLE-NEUMANN, E., The theory of public opinion: the concept of the spiral of silence. In: J. Anders, red., *Communication Yearbook 14*, Newbury Park: Sage, 1991, s. 256–287.
- NOELLE-NEUMANN, E. 1974. The spiral of Silence: A Theory of Public Opinion. In: *Journal of Communication*, 1974, No.24, s. 43–51.

- NOELLE-NEUMANN, E. 1983. The spiral of silence : A response, In: *Sanders K.R., Kaid L.L., Nimms D., red., Political Communication Yearbook 1983*, Karbondale K.: Southern Illinois University Press, s. 66–94.
- NOELLE-NEUMANN, E. 1978. El double clima de opinión: la influencia de la televisión en una campaña electoral In : *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, No. 4, 1978.
- NOELLE-NEUMANN, E. 1992. Le espiral del silencio. Una Teoria de la Opinión Pública. In: J.-M. Ferry, red., *El nuevo espacio público*, Barcelona 1992, s. 201.
- ROSENGREN, K. E., WINDAHL, S. 1989. *Media Matter*. Norwood: Ahlex 1989.
- SCHRAMM, W. 1978. Comunicación de masas. In: D.A. Miller, red., *Nuevas dimensiones en la psicología y la comunicación*, Madrid 1978, s. 243.
- SKRZYPCZAK, J., red. 1999. *Popularna encyklopedia mass mediów*. Poznań 1999.
- THOMPSON, J. B. 2001. *Media i nowoczesność*. Społeczne teorie mediów. Wrocław 2001.
- TICHENOR P. J., DONOHUE G.A., OLIEN C. 1970. Mass media and differential growth in knowledge. In: *Public Opinion Quarterly 1970*, Vol. 34, s. 158–170.

**Prof. dr hab. Stanisław Juszczyk, PhD.**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

## **Návyky žiakov mladšieho školského veku v používaní internetu**

### **The Habits of Pupils of Younger School Age in Using the Internet**

**Mária Karasová**

#### **Abstract**

This contribution is focused on the presentation of partial results of research VEGA1/0913/15: Media literacy amongst the pupils of primary education, in the context of the cooperation between the family and the school. It approximates the habits of pupils of third year in primary schools associated with using the Internet. It provides representations into children's habits associated with using the Internet as well as possible threats to them.

**Key words:** Family. Media education. Internet. Research. Pupils.

#### **Úvod**

Internet je u detí mladšieho školského veku značne obľúbený. Spolu s televíziou sú najfrekvencovanejšími médiami, o ktoré deti javia záujem. V súčasnosti stojíme pred výzvou výchovne pôsobiť na generáciu detí a mladých ľudí, ktorí sa rodia do sveta, v ktorom je prítomnosť internetu v mobiloch či iných zariadeniach bežnou záležitosťou. V príspevku sa zameriavame na návyky detí mladšieho školského veku spojené s používaním internetu. Predstavujeme čiastkové výsledky výskumu, ktorý sme realizovali v rámci projektu VEGA 1/0913/15.

Deti sú denne bombardované informáciami, ktoré k nim prúdia v rozličných formátoch a podobách prostredníctvom médií. Práve internet zohráva v posledných rokoch v ich životoch významnú úlohu. Chceli sme preto vedieť, čo je predmetom ich záujmu v prípade používania internetu a nakoľko si uvedomujú riziká spojené s jeho využívaním. Zistenia nám poskytujú predstavu aj o stave mediálnej výchovy, a to nielen v škole, ale i v rodine.

#### **Deti mladšieho školského veku a internet**

Zmena, ktorú môžeme pozorovať za posledné roky v spoločnosti, ďaleko presahuje určité hranice, najmä fyzických možností. Všetci ľudia, osobitne mladí a čoraz viac aj deti, majú k dispozícii médiá v podstate nonstop a na všetkých miestach, no ukazuje sa, že pomerne málo z nich vie produktívne využiť všadeprítomný prístup a sociálnu konektivitu. Tým boli a sú narušené sociálne normy a vzťahy (Rheingold, 2012). Mnohí dospelí majú problémy orientovať sa v kyberpriestore, vyberať si pre nich potrebné či vhodné informácie. O čo viac sú týmto prostredím ohrozené deti, keď ich necháme voľne sa pohybovať v internetovom prostredí? „Bohužiaľ, internet prináša i celospoločenské globálne problémy, s nimi si (dúfajme, že zatiaľ) nikto nevie rady. Pretože sa svetová

internetová sieť úspešne vymyká akejkolvek kontrole, stal sa z nej (len počas niekoľkých rokov) najrozsiahljší anarchistický systém na svete.“ (Spousta, 2001, s. 62) Internet má množstvo pozitívnych stránok, urýchľuje komunikáciu medzi vzdialenými blízkymi či priateľmi, v pracovných a iných vzťahoch. Rovnako poskytuje rýchly spôsob vyhľadania potrebných informácií, ktoré sú rôznorodé.

Mnohé výskumy potvrdzujú podstatnú úlohu počítača v živote dieťaťa a mladého človeka. Ide najmä o hry, chat a internet všeobecne. Čoraz viac detí dáva počítaču pripojenému k internetu – interaktívnemu médiu – prednosť pred televíziou. Je to aj z toho dôvodu, že internet prináša pre nich viac zábavy a účasť na vytváraní a zasahovaní do deja (Suchý, 2007; Juszczak, 2015; Karasová, 2014). Okrem možnosti stať sa tvorcom, dieťa mladšieho školského veku môže takmer neobmedzene vyhľadávať rozličné videá, hry, návody, postupy, informácie, z ktorých nie všetky musia byť hneď vierohodné a pre neho potrebné.

V súčasnosti sa ako problém ukazuje aj množstvo médií, prostredníctvom ktorých je možné pripojiť sa na internet. Už žiaci mladšieho školského veku majú možnosť prístupu nielen prostredníctvom počítača či tabletu, ale čoraz častejšie prostredníctvom mobilného telefónu a to nielen doma ale i na mnohých miestach, ktoré poskytujú wifi pripojenie. Dostupnosť k internetu už teda dnes nie je problém. Problémom sa stáva otázka regulovateľnosti prístupu žiakov, a to nielen z pohľadu školy, ale i samotných rodičov. V nasledujúcej časti chceme predstaviť výsledky skúmania v tejto oblasti, a to predovšetkým z pohľadu detí, ale i rodičov a učiteľov.

## Výskumné zistenia

V nasledujúcej časti prinášame čiastkové výsledky výskumu, ktorý bol realizovaný v rokoch 2015 – 2017. Medzi hlavné výskumné nástroje patrili nielen dotazníky vlastnej proveniencie, ktoré boli odovzdané učiteľom a rodičom žiakov vybraných základných škôl, a tiež fokusové skupiny realizované prevažne so žiakmi tretieho ročníka mladšieho školského veku. Vzhľadom na rozsah príspevku sa orientujeme len na zistenia týkajúce sa používania internetu.

Výskumnú vzorku tvorilo 28 škôl z celého Slovenska, ktoré boli vybrané losovaním a tvoria reprezentatívnu vzorku. Výskumu sa zúčastnilo 151 učiteľov, 498 rodičov a 480 žiakov tretích ročníkov, s ktorými boli realizované fokusové skupiny.

Návyky spojené s využívaním internetu deťmi mladšieho školského veku zahŕňali nasledujúce výskumné otázky:

1. *Aké mediálne obsahy sú hlavným záujmom žiakov v prípade internetu?*
2. *Existujú rozdielnosti medzi záujmami o internet v jednotlivých ročníkoch prvého stupňa ZŠ?*

V prípade výskumnej otázky 1 sme okrem definovania internetu chceli zistiť, aké sú obľúbené a najnavštevovanejšie webové stránky u detí mladšieho školského veku. V prípade niektorých stránok sme presnejšie nezistili, o akú konkrétnu stránku ide, preto uvádzame názvy tak, ako ich volali žiaci, prípadne ak je zrejmé, o akú stránku ide, aj jej odkaz.

Najčastejšie uvádzali nasledujúce stránky: *art*, *Facebook*, *Obchod play* (aplikácia v mobiloch na vyhľadávanie aplikácií a hier), *Piano* (stránka na hru na hudobných nástrojoch, ide skôr o pomenovanie simulátorov hry na hudobné nástroje ako o presný názov stránky), *PowerPoint* a *Skicár*, *Tux paint* (programy žiaci uvádzali v domnení, že ide o web stránku, i z tohto môžeme vidieť, že nemajú jasnú predstavu o daných pojmoch), *Rexik.sk*, rôzne *rozprávky* a *filmy*, stránky na *sťahovanie hudby*, *tanky*, *uložto.sk*, *wikipedia*, *wordi* (web stránka, kde je možné spoznávať cudzie jazyky) a najfrekvencovanejšou odpoveďou bol *Youtube*, kde žiaci najviac uvádzali Youtuberov (ako napr. GOGO a pod.). Zaujalo nás, že žiaci používajú programy a stránky určené na sťahovanie hudby, filmov, čo sme považovali za bežné skôr u starších žiakov, rovnako ako portál Ulož.to. Medzi prvé pre žiakov najobľúbenejšie stránky sa dostal aj Facebook, z čoho môžeme vidieť, že napriek vekovému obmedzeniu žiaci mladšieho školského veku využívajú túto sociálnu sieť, pričom sami priznali, že si svoj reálny vek zvýšia natoľko, aby ich systém pustil pri registrácii. Takéto klamanie systému ich dokonca v mnohých prípadoch tešilo.

V súvislosti s druhou výskumnou otázkou sme zisťovali, v ktorom ročníku sa vybrané činnosti na internete objavujú najčastejšie z pohľadu učiteľov. V tabuľke 1 môžeme vidieť pohľad učiteľov na frekvencované činnosti ich žiakov na internete.

**Tabuľka 1:** Pohľad učiteľov na frekvencované činnosti žiakov na internete vzhľadom k výskytu týchto činností v jednotlivých ročníkoch prvého stupňa ZŠ

Činnosti žiakov	Relatívna početnosť			
	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
Píšu e-maily	3,3	2,6	7,9	<b>66,2</b>
Soc. siete	0,7	5,3	19,9	<b>70,2</b>
Youtube	5,3	16,6	49,7	<b>67,5</b>
Chatujú	2,6	2,6	19,2	<b>68,9</b>

Ako môžeme vidieť v tabuľke 1, spomedzi vybraných činností žiakov na internete intenzívne narastá záujem o ne v treťom a štvrtom ročníku. Písanie e-mailov je výrazne zastúpené až v štvrtom ročníku, čo je pochopiteľné i z dôvodu kompetencií žiakov v oblasti pisateľskej gramotnosti.

Na rozdiel od e-mailov žiakov mnoho viac zaujímajú sociálne siete a tu sa zdá, že žiakom nevádi ani to, že pri sledovaní nástienky svojho profilu musia vedieť čítať aj písať. Sociálne siete pritom v 4. ročníku dosiahli najvyššiu početnosť vzhľadom k ostatným činnostiam v tomto ročníku. O videá na Youtube prejavujú žiaci pomerne veľký záujem, a to už od druhej triedy, výrazne viac narastá sledovanie videí u tretiačkov v komparácii s ostatnými činnosťami. Deti priznávali, že najbežnejšou činnosťou spojenou s časom stráveným v internetovom prostredí je sledovanie rozličných videí na portáli Youtube. Deti v tomto veku obľubujú nielen rozprávky, o ktoré s vekom záujem klesá, ale najmä už spomínaných Youtuberov, pričom v niektorých prípadoch sme sa stretli s pozoruhodným zistením, že žiaci prvého stupňa konkrétnej školy sú fanúšikmi Youtubera, ktorý je z druhého stupňa

ich školy. Okrem sledovania takýchto videí deti lákajú aj rozličné videá s hororovou tematikou, prípadne operáciami a piesne rozličných interpretov. Niektoré deti priznali strach zo sledovania násilných a hororových scén, ktorý sa u nich vyskytuje prevažne v noci.

Osobitne sme sledovali záujem žiakov o chatovanie, ktoré narastá od tretieho ročníka, čo je výrazne vyššie ako v prípade písania e-mailov v 3. ročníku.

**Tabuľka 2:** Sledovanie videí na Youtube žiakmi 3. ročníka z pohľadu učiteľov vzhľadom k ich rokom praxe

Youtube 3. ročník	Prax učiteľov – relatívna početnosť		
	0 – 7 rokov	7 – 23 rokov	24 a viac rokov
áno	68,2	55,9	35,9

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,769 <sup>a</sup>	2	,034
Likelihood Ratio	6,871	2	,032
Linear-by-Linear Association	6,536	1	,011
N of Valid Cases	129		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,57.

V tabuľke 2. sme zisťovali významnosť odpovedí učiteľov vzhľadom na roky ich praxe pri uvádzaní jednotlivých ročníkov v prípade, že žiaci sledujú rôzne videá na Youtube. Pri komparácii vzhľadom na roky praxe sme zistili signifikantný rozdiel v názoroch učiteľov v prípade tretieho ročníka. Na základe výsledkov štatistického testovania prostredníctvom  $\chi^2$ -testu možno na hladine významnosti  $\alpha=0,05$  prijať alternatívnu hypotézu o nezávislosti skúmaných znakov (vypočítaná p-hodnota 0,034 je menšia než zvolená hladina významnosti). Vzhľadom na pohľad učiteľov k tomu, či žiaci sledujú videá na Youtube, pričom ide o žiakov 3. ročníka, je štatisticky významný rozdiel medzi kategóriami rokov praxe učiteľov.

Hodnota Pearsonovho Chí- kvadrát testu je rovná  $\chi^2 = 6,769$  a dosiahnutá signifikancia  $p = ,034$

$\chi^2 = 6,769$  ;  $p < 0,05$  ( $p = 0,034$ )

Z tabuľky 2 je zrejmé, že sa potvrdila závislosť vzhľadom k rokom praxe učiteľov v jednotlivých kategóriách. Učitelia s rokmi praxe do 7 rokov sa vyjadrovali k tomu, či žiaci 3. ročníka sledujú videá na Youtube významne častejšie ako učitelia s rokmi praxe viac ako 23 rokov.

Z výsledkov skúmania je zrejmé, že v štvrtom ročníku frekvencia skúmaných javov spojených s používaním internetu výrazne narastá. Záujem detí o sledovanie videí na Youtube najviac pozorujú osobitne učitelia s najnižšími rokmi praxe.

Mali sme možnosť sledovať frekvenciu výskytu vybraných činností žiakov v prostredí internetu z pohľadu učiteľov. Okrem narastajúceho záujmu žiakov o sociálne siete, sledovanie videí na Youtube, prípadne iných činností, sme chceli vedieť aj to, či si žiaci uvedomujú, že nie všetky web stránky sú pre nich vhodné, prípadne vedia, že im ich autorita (najčastejšie rodičia a učitelia) zakázala. Tiež sme chceli zistiť, nakoľko si vedia žiaci poradiť s nevhodným obsahom web stránky, ak sa im taká stránka zobrazí.

Zistili sme, že žiaci, ktorí už majú určitú mediálnu výchovu (v škole alebo v rodine) absolvovanú, si nevhodný obsah vypnú sami (cca 80 %), niektorí si zo zvedavosti aspoň krátku chvíľu daný obsah pozrú a až potom danú stránku zatvoria. Niektorí žiaci dokonca upozornia rodičov, že to, čo pozerajú, je pre nich nevhodné, a poprosia ich, aby im to vypli (predovšetkým žiaci cirkevných škôl). Našli sa aj žiaci, ktorí tvrdili, že sa im to nedá vypnúť. Ojedinele žiaci uviedli, že čokoľvek im prehliadač zobrazí, pozrú si to celé.

V niektorých prípadoch deti uvádzali (prevažne chlapci), že ak pozerajú pre ne nevhodný obsah, majú predstavy, že ich straší v posteli a nemôžu spať alebo sa boja. V menšej miere spomedzi žiakov boli vyjadrenia, že majú konto na Facebooku, a to napriek zákazu rodičov. V prípade zákazov, ktoré majú deti od rodičov, sa vyskytlo aj niekoľko odpovedí, že im niektorý z rodičov zakázal dávať videá na Youtube alebo nakupovať cez internet.

Žiaci skôr považujú za nevhodné prevažne erotické stránky (uvádzali napr. že si do vyhľadávača zadajú heslá, ako „hole cicky, kondom“) a rodičia zas aj bojové a strieľacie hry, hororové, hry, ako GTA, či videá a hry spojené so zobrazovaním krvi, vražd a iného fyzického násillia. Ako nevhodné ešte žiaci uvádzali *nechutné stránky* (lietajú tam črevá a pod.), *hororové* (o duchoch, strašidlách), ale aj *morbídne*, či dokonca realizované nejaké medicínske operácie.

Napriek tomu, že si deti uvedomujú pre ne nevhodné hry, napr. hranie bojových/akčných a iných násillných hier, zvyknú ich hrať a tieto hry sú medzi nimi populárne. PC hry sú pre nás osobitným predmetom záujmu a vzhľadom k téme príspevku sa nimi nebudeme podrobnejšie zaoberať. V malej miere sa u detí vyskytli vyjadrenia, že sledujú aj stránky s nevhodným erotickým obsahom (porno) alebo neslušné fotografie. Niekedy na Youtube sledujú niečo, čo je nevhodné (konkrétne sa už hanbili vyjadriť).

Deti mali možnosť tiež vyjadriť, či môže byť z ich pohľadu nebezpečné používanie internetu, prípadne či si v internetovej komunikácii uvedomujú určité riziká. Takmer 100 % žiakov zhodne odpovedalo, že internet je nebezpečný. Najčastejšie uvádzali nebezpečenstvá v podobe:

- *vykradnutia domu/bytu* zverejnením osobných informácií,
- *získania informácií* (keď cudzia osoba zistí, kde žiak býva, koľko má rokov, čo majú doma, kedy idú na dovolenku atď.),
- *vylákание peňazí* podvodným spôsobom, že môžu vzniknúť finančné problémy (stiahnu hru a rodičia budú musieť platiť, že ak niečo nakúpi, môžu ich obráť o peniaze),

- *vyhrážania a vydierania* – poslania nevhodných či neslušných informácií žiakom alebo o žiakoch, nadávok, vulgarizmov, (vyskytol sa aj názor ohľadom sexuálneho zneužitia),
- *trvalom uložení informácií na internete* (ak niečo zverejnia na internete – najmä na Facebooku, že sa to nedá vymazať, prípadne, že je to tam prítomné aj po zmazaní),
- z technického hľadiska najviac uvádzali *nebezpečenstvo zavírenia* svojho PC/tabletu/mobilného telefónu (môžu dostať alebo poslať vírus, že ich napadnú hackeri a pod.),
- v menšej miere žiaci uvádzali *zdravotné a psychické problémy* (poškodenie zraku, tiež, že žiarenie z mobilu škodí zdraviu, že sa stanú závislými),
- rovnako v menšej miere uvádzali nebezpečenstvo z *technického hľadiska* (PC môže vybuchnúť).

Ako sme mali možnosť vidieť, deti mladšieho školského veku sú v používaní internetu zručné a vynaliezavé. Výnimočne sme sa stretli aj s prípadom, kedy chlapec v snahe utajiť svoju činnosť na internete nainštaloval web kameru na zábradlie balkónu tak, aby mal prehľad, kedy sa rodičia vracajú domov. V mnohých prípadoch nás takáto vynaliezavosť prekvapila až fascinovala. Deti vedia vymazať históriu a pracovať s počítačom/internetom omnoho lepšie ako ich rodičia.

## **Záver**

Z uvedených zistení môžeme vidieť, že deti v tomto veku sú zručné vo využívaní internetu. Dokážu nielen vyhľadávať to, čo ich zaujíma, ale aj zatajiť ich činnosť v kyberpriestore tak, aby nemali za porušenie určitých pravidiel sankcie. Viaceré deti si uvedomujú, že sú zručnejšie v používaní internetu ako rodičia. Najväčší záujem v prípade vyhľadávania obsahu na internete u detí je Youtube, ak neberieme do úvahy PC hry, ktoré majú výrazné prvenstvo. Deti sa stretávajú s rôznorodým obsahom na internete, od užitočného a neškodného až po nevhodný a taký, ktorý im často spôsobuje strach, nočné mory, prípadne ich namiesto obohatenia a pozitívneho prínosu ochudobňuje o poznávanie sveta a života v jeho komplexnosti a kráse.

Z uvedených zistení je zrejmé, že realizácia mediálnej výchovy v rodine ako aj v škole je nevyhnutná a dôležitá. Deti, ktoré už majú určitú formu mediálnej výchovy absolvovanú, dokážu odolávať nástrahám kyberpriestoru lepšie ako tie, ktoré v danej oblasti neboli formované. Neregulované a bezcieľne využívanie internetu deťmi prináša mnohé negatívne následky, ako napr. zdravotné problémy a prvotné prejavy závislosti, rovnako ako problémy spojené s formovaním ich osobnosti v oblasti utvárania hodnôt a morálky. I z týchto dôvodov je potrebné sa danou problematikou zaoberať a skvalitniť mediálnu výchovu.

## **Bibliografia**

- JUSZCZYK, S. 2015. Internet a bezpieczeństwo społeczne jego nieletnich użytkowników. In: MARSZAŁEK-KAWA, J. (Eds.) *Od pedagogiki do polityki*. Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2015. s. 161 – 170.
- KARASOVÁ, M. 2014. *Mediálna gramotnosť žiaka primárneho vzdelávania*. Ružomberok : VERBUM, 2014. 173 s. ISBN 978-80-561-0174-2.
- RHEINGOLD, H. 2012. *Net Smart. How to Thrive Online*. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press, 2012. 322 s. ISBN 978-0-262-01745-9.
- SPOUSTA, V. 2001. Hromadné sdělovací prostředky a výchova. In KRAUS, B. – POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk – prostředí – výchova*. K otázkám sociální pedagogiky. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2. s. 61 – 77.
- SUCHÝ, A. 2007. Mediální zlo – mýty a realita. Souvislost mezi sledováním televize a agresivitou dětí. Praha : TRITON, 2007. 168 s. ISBN 978-80-7254-926-9.

### **PaedDr. Mária Karasová, PhD.**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
maria.karasova@ku.sk

## **Board Games as a Competition for Computer Games in the World of an Early School Age Pupil**

**Hewilia Hetmańczyk**

### **Abstract**

The article intends to introduce board games, which thanks to their merits may constitute a perfect alternative for computer games. The author states a question: in the era of fast development of modern technologies, can the idea of going back to board games be met with approval from teachers, parents and, first and foremost, the interested party which is pupils at early school age?

**Key words:** Modern Technologies. Computer Games. Board Games. Early School Age Pupil.

### **Introduction**

In the era of fast scientific and technical development, wide access to mass communication as well as more and more elaborate products which are technical innovations, designed especially with the thought of the youngest ones in mind, the return to board games seems to be obsolete. However, it is still worth pointing out that in recent times, there has been a certain turn towards simplicity, minimalism and anti-consumerism, the reflection of which are children's, teenagers' and parents' increasingly noticeable interest in spending time on playing board games. What are then the mentioned games and how can they be defined?

Board games are 'such games in which the pawns are placed on the board, but which later on are not removed. However, in majority of board games, the pawns are moved towards the opponent's pawns or over them in order to defeat them or in order to occupy a suitable position on the board (Glönnegger, 1997, p. 225). Therefore, classic board games are made up of a board and pawns. The games are considered to be the oldest and most interesting way to cultivate tradition and creating the cultural heritage. They are also a perfect way to make people spend time together, exchange opinions and competition (Glönnegger, 1997, p. 6).

Computer games, however, are „defined as interactive programmes - games which can be played single-handedly or by many people simultaneously” (Holtkamp, 2011, p. 204). Another definition says that they are computer programmes which means they are such sets of instructions which are understood and performed by the computer processor (Choraży, 2016). By computer game we can also understand computer programme, saved on a digital disk which allows making alterations in the graphics or in the text displayed on the monitor or screen, according to the set rules and plays an entertaining role (Choraży, 2016). Computer games are constantly improved in order to make their quality increase alongside the technological development.

In the following part on the article we are going to look closely at the types of games and their characteristics.

## **Types and roles of board games and computer games**

In literature we can see attempts to classify board games, the basis of which classification are various criteria. The most popular criterion is the numbers of players, where we can distinguish: one player games, two-player games, three-player games, four-player games, games for five and more players, and also group games. However, there are also games in which a precise number of players is specified (Pijanowski, 1972).

Another classification which was created in England divides board games into three subcategories: games which are based on luck or connect\_luck and skills; games of ‘mankala’ type and the like: puzzle games (Pijanowski, 1969, p. 14). It is a rather unusual and unprecedented division. Thanks to library definitions, there has been formed a simpler and more useful division of games into groups. These groups include: action games, trick games, peace games (which do not involve any actions), jigsaw puzzles, crosswords, mathematical games, peace games (which are based on skills) (Pijanowski, 1969, p. 15).

Therefore, there is no precise division of board games. Nowadays, there exist classifications which got formed years ago and those more modern ones which take contemporary trends and novelties in this domain into consideration. One of the present-day divisions distinguishes abstract strategic games. There, entrainment is based on the strategy without the elements which may deconcentrate the player. The example of this may be the well-known game of chess. Stroke of luck plays no role here, but smartness and craftiness do. Another type are the popular war games. These wars relate to the fate of human kind, therefore, thanks to such games, one can get to know and reconstruct history. Simulation plays the most crucial role here. Another subcategory are euro-games, which are games in German style. Germany used to be the most important board games market. These games are characterized by strategy and simple understandable rules. A player faces many interesting and not quite obvious choices, thank to which, he has a chance to reach the goal. The level of interaction between the players is low. However, obtaining the ‘winner’ title signifies the end of the game. Yet another board game type is ‘ameritrash’ which are games in American style. They are the opposite of euro-game, and the example of one can be ‘Game of Thrones’. Here, the most important elements are: subject matter and randomness, which determine our moves by means of, for example, dice throws. Players’ actions play an important role, too. Most frequently, it is a negative interaction, thanks to which one player hinders other players’ reaching the finishing goal. Just like in the previous game type, a winner’s title is assigned to only one player. Party games are another subcategory of board games, which provide a lot of entertainment and fun. Simple rules and plenty of humour dominate in them. Player’s fate is accidental and the situation may change rapidly (<http://gra.wstepna.pl/gatunki-gier-planszowych/>, 2018).

At this point, the role of board games should be described. The first of them is a relaxation role, in which the game is understood as ‘a sport which relieves the tension’. Psychotherapists recommend this kind of game when a person faces problems in their everyday life. In this game, unlike in real life, everyone is equal. Age, education or financial status do not matter (Glönnegger, 1997, p. 8).

Another role of those games is a formative one which directs the game onto cognitive aims which are supposed to convey the material about the surrounding world in the social and natural aspect as well as consolidation of the gained information. Among the multitude of games one can encounter such ones which require children to use certain knowledge of matters, phenomena or patterns of the surrounding reality.

Yet another matter which should also be mentioned is the important motivational role which prompts the players to initiate cognitive activity which aims at stimulating and developing the interest in the world. This type of games prepares the children to making independent decisions and observations. Another function of board games is the educational one. Thanks to it, a child gets familiar with norms and rules in various situations and learns to observe them in contacts with other people. The therapeutic function, also called the corrective one, is delivered by both the computer games and board games. During the game, children have an opportunity to release their tension and negative emotions. Young pupils learn to express their emotions, to solve conflicts and their own problems. Next in order is the integration function which plays a crucial role especially in educational games, in forming concepts and their consolidation. Thanks to such practices children experience the pleasure in performing a task, and at the same time gain new knowledge. The last function indicated by me is the projection function. In the games children have a possibility to 'enter' various situations, while simultaneously performing tasks and playing different roles (<http://www.kostka.egaudi.pl/zalety%20gier.html> 2018). Naturally, it is not the ultimate list of qualities of board games, however, a certain selection had to be conducted in order to proceed to analysis of computer games whose significance in the young person's development is equally crucial.

In literature there does not exist one specific division of computer games. Therefore they can be divided into various categories. The first one is action games, strategic games, role play games, sports games. The main objective of the game is to defeat one's opponent. Another one is adventure games, games of skill, intelligence games. Such a game aims at solving a puzzle. They are simulation games in which historical or real life processes are reconstructed - the example of which can be *The Sims* and *FIFA* (Holtkamp, 2011, p. 76).

A more detailed classification offers a division of games into: sports games, action (skill games), races, shooting games, logical games, FPP (first person perspective) shootings, adventure games, RPG (Role-Playing Games), MMORPG (Massively Multiplayer Online Role-Playing game), platform games (manual dexterity games), fighting games, battle simulations, non-battle simulations and gambling games (Litwinowicz, 2006, p. 17-26).

Like board games, their computer counterparts fulfil specific roles. One of the most basic ones is to satisfy the need of entertainment. Furthermore, the educational role is to assist in the child's teaching process. It is about the player's development and expanding their knowledge. Those games shape linguistic and mathematical skills. In games, especially the ones with a storyline, one can come across historical plots, thanks to which it is easier to memorize historical events. Educational value of the games is also connected with a player getting to know how

a given mechanism or social/economic system works (Stasieńko, 2018). Another feature is a therapeutic one, which means that games use the somatic influence on the users. Medical applications should be remembered here. Through the games, intensive sensory trainings for people with linguistic or motoric dysfunctions can be organized. The chances are that the people who are sick will make visible progress (Stasieńko, 2018). The last but not least is the role of community building. It comes down to creating a virtual community which is the community of game players (Matusiak, 2013, p. 229).

Research shows that boys, more often than girls, reach out for the game which are designed for intellectually gifted players and in which the main goal is to destroy a virtual enemy. Boys mainly choose the games based on action, competition, domination, leadership and those in which the players can express their aggression. An important category are dexterity games which have a multi-functional character, which translates into a multi-layer nature of relations and a big number of plots ranging from simple to very complex ones. Therefore, to say that games 'stupefy' is not possible because with the current state of knowledge it is difficult to definitely determine what influence they have on children's imagination and whether they satisfy their natural needs and motivate them to develop computer work skills (Siemieniecki, 2018).

It cannot be denied that the roles discussed above play a very important role in both intellectual and socio-emotional development of young pupils.

### **Characteristics of the conducted research**

The preliminary research was supposed to depict the popularity of board games among pupils at early school age. Research focused on the board games played in pupils' leisure time on the basis of the opinions of pupils, parents and teachers and the references concerning the games and the attitude of the respondents to game playing.

In order to conduct this research, the diagnostic survey was used, while the results analysis was conducted on the basis of anonymous questionnaire forms and interview forms. Research sample consisted of 70 people including; 33 children and 4 teachers working with children at early school age<sup>1</sup>.

### **Presentation of research results**

Analyzing the respondents' answers to the questions, which were supposed to depict the popularity of board games among pupils at early school age, it can be claimed that they are commonly known and owned by the research sample (97% of pupils own board games). The study reveals that young respondents enjoy playing those games and do that often. Most of them play the board games once a week or 2-3 times per month and they usually play with their parents. The research also shows

---

<sup>1</sup> Research was conducted by Roksana Przybyła within diploma seminar under the supervision of the author of this paper, having expressed the permission to publish the results for academic purposes

that the most frequently chosen games are the strategic ones, like chess or economic games like 'Eurobusiness'.

The conducted research presented that parents are the people who most often play the board games with their children, so they consider it an enjoyable way of spending time together. Games also have the educational character, which is why teachers themselves often encourage pupils to turn to them for entertainment. In order to make pupils interested, they offer class demonstrations. Children, by getting familiar with their practical use and by noticing the wealth of contents, may easily get interested in a given game.

The significant part of the respondents indicated that spending time at home, friend meetings, birthday parties or after-school clubs are good opportunities to play board games. Study shows that children own on average 5 to 9 board games. On this basis, it can be claimed that in home environment, spending time on board game playing is still a popular pastime, which positively affects the consolidation of family bonds. It is worth mentioning that by engaging siblings, parents and grandparents, the family bonds get strengthened ([http://www.mini-kultura.pl/905-gry\\_planszowe\\_doceniane\\_czy\\_zapomniane.html](http://www.mini-kultura.pl/905-gry_planszowe_doceniane_czy_zapomniane.html), 2018).

Adult respondents reckon that playing board games has its advantages. Parents readily buy new games for their children (76% of respondents declared that they had bought a board game within the last 6 months). Moreover, according to the teachers, it is a great idea for playtime activity because the games often contain competitive edge, which makes pupils get more engaged and compete with one another. Also, a fair play rule which pupils should obey as well as the how-to-lose experience are crucial. Therefore, board games are a good way in which one can learn how to handle defeat; they shape appropriate attitudes of the winners and form stress management skills.

The research conducted demonstrates that board games have an educational dimension, that is they can be used in an educational system. Teachers use them in various educational contexts, among others: mathematical, Polish language, natural science education. It is an interesting key to gaining knowledge and skills. The respondents say that typical educational games stimulate pupils to engage in logical thinking, thank to which, they absorb new information more easily. Apart from using the games during the lesson, teachers declare that they also use them in after-school clubs, including mathematical clubs or corrective-compensatory classes. Applying games in cases of children with developmental problems gives them an opportunity to find relief from tensions and negative emotions. Children learn to express their feelings and to solve problems (<http://www.kostka.egaudi.pl/zalety%20gier.html>, 2018).

## **Conclusions**

The world in which contemporary children live, varies from the one from the 1990s or even the one from the beginning of 21<sup>st</sup> century. There is no escaping from scientific-technical development and it is worth realizing that present-day early school age pupils, once they become adults will function in the world even more permeated with modern technologies. Hence, the return to the roots, in this case -

traditional, natural toys, which guarantee balance and offer a chance to enter real, not only virtual, social relations is so important.

The 21<sup>st</sup> century is also the age of living in haste and with constant changes, which everybody experiences, so this problem also affects children. It becomes even more important to find the right balance between those two forms of pupils' life: study and rest (Jakubowicz-Bryx, 2010, p. 268). And so, each educator should realize that pupils turn to other forms of leisure activities than they did several years ago. For teachers it can be depressing to notice smaller and smaller interest in higher culture such as philharmonic concerts, museum visits or theatre (Palacz, 2012, p. 244).

Children's activity deserves to be considered as one of the subjects taken up by pedagogues and future teachers. Due to that fact, it is crucial to raise social awareness as to directing young generation's activity in an appropriate way, which may affect their future life (Malinowski, 2013, p. 113).

The conducted study showed that the role of board games in the world of early school age pupils is still very significant. Despite the development of technologies and mass media, adult respondents are able to find the time to sit down with their children and play the board games. Therefore it is worth encouraging children to choose such ways of spending free time with their peers or parents. Board games, in comparison with computer games, positively influence child's development and are a better alternative for satisfying the need for entertainment. Study showed that board games help integrate people, which cannot be said about computer games. Thanks to them, one can easily spend free time with their whole family. Games are great fun but also have an educational value to them. While playing, children discover their strong and weak points, learn in which areas they are better skilled. They develop different skills, for example, mathematical: calculations, creating strategies or logical thinking (Korolczuk, Zambrowska, 2014, p. 6-7).

It is a more and more frequent occurrence that we can find adults who meet up with friends in order to play board games. Childhood experiences of today's parents and teachers should pay off in the future by instilling their children and pupils with passion for board games.

## **Bibliography**

- CHORAŹY P. 2016. *Negatywny wpływ gier komputerowych na rozwój dzieci i młodzieży*. Available on:  
[http://www.szkołypto.pl/pdf/Wplyw\\_gier\\_komputerowych](http://www.szkołypto.pl/pdf/Wplyw_gier_komputerowych) [05.02.2016].
- GLONNEGGER E. 1997. *Leksykon gier planszowych*. Geneva, zasady i historia, Warszawa: Świat Książki.
- HOLTKAMP J. 2011. *Co oglupia nasze dzieci?*, Kraków: Wydawnictwo Salwator.  
<http://gra.wstepna.pl/gatunki-gier-planszowych/> [12.01.2018].  
<http://www.kostka.egaudi.pl/zalety%20gier.html> [14.01.2018].  
[http://www.mini-kultura.pl/905-gry\\_planszowe\\_doceniane\\_czy\\_zapomniane.html](http://www.mini-kultura.pl/905-gry_planszowe_doceniane_czy_zapomniane.html) [07.01.2018].
- JAKUBOWICZ-BRYX A. 2010. Czas wolny a zainteresowania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. In: Adamek I., Grochowalska M., Żmijewska E. (ed.):

- Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- KOROLCZUK R., ZAMBROWSKA M. 2014. *Pozwólmy dzieciom grać. O wykorzystywaniu gier planszowych w edukacji matematycznej*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- LITWINOWICZ K. 2006. *Preferencje gatunków gier komputerowych a osobowość i agresywność u młodzieży gimnazjalnej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- MALINOWSKI J. A. 2013. Aktywność pozalekcyjna i pozaszkolna a włączenie społeczne dzieci i młodzieży. In: Biernat T., Malinowski J. A. (ed.): *Edukacja a włączenie społeczne: konteksty socjalne i pedagogiczne*, Toruń: Wydawnictwo „Akapit”.
- MATUSIAK I. 2013. *Gra komputerowa jako przedmiot prawa autorskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska SA.
- PALACZ J. 2012. Nowe formy wykorzystywania czasu wolnego przez współczesną młodzież. In: Bis D., Smółka E., Skrzyniarz R. (ed.): *Wychowanie wobec współczesnych przemian społeczno-kulturowych*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- PIJANOWSKI L. 1969. *Podróże w krainie gier*, Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- PIJANOWSKI L. 1972. *Przewodnik gier*, Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- SIEMIENIECKI B. 2018. *Komputery i wychowanie - podstawowe dylematy edukacji*. Available on: <http://www.pedagogika.umk.pl/ztk/a6.htm> [05.01.2018].
- STASIEŃKO J. 2018. *Gry komputerowe – jestem na „tak”, jestem na „nie”*. Zagrożenia, szanse i wyzwania rozrywki komputerowej. Available on: [http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/user\\_upload/wszechnica/07.pdf](http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wszechnica/07.pdf) [14.01.2018].

**dr Hewilia Hetmańczyk**

Chair of Early Education and Pedagogy Media

University of Silesia in Katowice,

Faculty of Pedagogy and Psychology

<http://www.us.edu.pl/>

e-mail: [hewilia@interia.pl](mailto:hewilia@interia.pl); [hewilia.hetmanczyk@us.edu.pl](mailto:hewilia.hetmanczyk@us.edu.pl)

## **Virtuálny svet verus detský časopis v primárnom vzdelávaní a správanie žiakov**

### **Virtual World vs. Children's Magazine in Primary Education and Pupils' Behavior**

**Zuzana Chanasová**

#### **Abstract:**

The aim of the paper is to characterize the decreasing trend of interest in children's magazines in primary education compared to the virtual world. Present partial results of the research carried out within the framework of the project Media literacy in pupils of primary education in the context of VEGA 1/0913/1 family and school cooperation in relation to pupil behavior.

**Key words:** Magazine. Child. Media Education. Media Literacy. Virtual Word.

#### **Úvod**

V súvislosti s masovo-komunikačnými prostriedkami už v roku 1975 v zborníku pracovníkov *Spoločnosti priateľa knihy pre mládež* bola uvedená veta: „Hromadné zdieľacie prostriedky dnes už hlboko zasahujú do života našej spoločnosti a ovplyvňujú jej hodnotovú orientáciu, uspokojujú určité potreby, prinášajú výmenu informácií a poznatkov.“<sup>1</sup> Je veľmi zaujímavé, že už viac ako pred štyridsiatimi rokmi výskum masovo-komunikačných prostriedkov hovoril o tom, že tieto prostriedky hlboko zasahujú do našej spoločnosti a uspokojujú potreby.

Digitálny svet je pre človeka ešte stále novým prostredím. Kým pri čítaní knihy človek čítajúc otáča strany, listuje, pri digitálnych médiách stále nemá dostatočne vytvorené pravidlá a spôsoby ich správneho používania. Často len veľmi živelne prichádza na to, ako ich používať, aby mu neublížovali a nespôsobovali závislosti.<sup>2</sup> Hoci prvá počítačová sieť vznikla v roku 1969 ako výsledok projektu Ministerstva obrany USA a využívala sa iba na výskum,<sup>3</sup> dnes sme tak ďaleko, že tieto prostriedky dokážu vytvárať virtuálnu realitu. Tá sa postupne stáva pre človeka takmer neoddeliteľnou súčasťou a labilnejší a mladší jedinci jej dokážu podľahnúť. Film, počítačové hry a videohry sa pre dieťa stávajú emocionálnou provokáciou a môžu narúšať vizuálnu pozornosť. To má vplyv na formovanie skráteného rozpätia či narušenie koncentrácie a formovanie impulzívneho štýlu myslenia. „Nové médiá majú magickú moc, dieťa si veľmi rýchlo zvykne na túto príťažlivosť, až sa od nich nevie odpútať.“<sup>4</sup> Cez filmy, reklamy, časopisy, TV, rozhlas či internet sa k dieťaťu

---

<sup>1</sup> HOLINOVÁ, H.: Inštitút pre výskum masových komunikačných prostriedkov, In.: *Detská literatúra a sdieľací prostriedky*. Praha: Albatros, 1974, s. 16.

<sup>2</sup> Tamtiež, s. 26.

<sup>3</sup> PŠENÁKOVÁ, I.: *Kapitoly z mediálnej výchovy*. Nitra: FSS, 2010, s. 12.

<sup>4</sup> HRDINÁKOVÁ, E.: *Krok za krokom k čitateľstvu*. Bratislava: Občianske združenie Milujem knihy/Amo libris, 2017, s. 9.

kontrolované i nekontrolované dostávajú informácie, postoje a hodnoty, ktoré priamo ovplyvňujú jeho osobnosť, hodnotový rebríček a pohľad na svet. V spleti tých informácií sa ťažko orientuje.<sup>5</sup> Ako hovorí Högerová: „vplyvom nekontrolovaného vplyvu televízie sa môže v človekovi vypestovať pseudorelita. Televízny priestor je iluzórny, vytvára iba zdanie komunikácie a stretnutia.“<sup>6</sup> Podľa psychológov je závislosť na internete rovnako nebezpečná ako závislosť od alkoholu. Človek takto závislý hľadá náhradný kontakt vo svojom imaginárnom raji.<sup>7</sup>

Ak sa na médiá pozeráme z iného pohľadu, vidíme ešte jednu negatívnu charakteristickú črtu vplyvu médií na dieťa. Mediá vedú svojich príjemcov k pasivite. Tento trend vidieť v televíznych a rozhlasových informáciách, ale aj v tlači.<sup>8</sup> V súčasnosti je veľmi náročné odpútať pozornosť dieťaťa od televízie, lebo ako hovorí Zasepa s Olekšákom „dieťa sa vždy zaujíma o všetko, čo vydáva zvuky, je to farebné a pohybuje sa to. Všetky tieto podmienky plní v dome televízor, preto on vzbudzuje u malého dieťaťa živý záujem. Je to súčasne pokušenie pre rodičov, aby sa televízia stala v dome náhradným spôsobom výchovy a starostlivosti o dieťa.“<sup>9</sup>

Na to, aby dieťa či dospelý dokázal odolávať virtuálnemu svetu je potrebné, aby bolo u neho rozvinuté kritické myslenie.<sup>10</sup> Kritické myslenie je sprostredkované prostredím a výchovu. „Jeho hĺbka a intenzita závisí od mnohých kultúrnych vplyvov, ale predovšetkým od hĺbky a intenzity rozvoja osobnosti. Bez ukotvenia zdravého sebapoznania a sebavedomia nie je možné zdravé a primerané vyhodnocovanie reality okolo nás.“<sup>11</sup> Pre klasifikáciu a popis mediálnych kompetencií bola východiskom správa *Measuring Media Literacy* z roku 2011, ktorá nastavila model mediálnej gramotnosti, do ktorého patrí aj kompetencia K3 – pochopiť stratégie, ktorými médiá prezentujú realitu. A preto je dôležité, aby sa v prierezových témach etickej výchovy, medzi ktoré patrí mediálna výchova, zaraďovali aj snahy zamerané na rozvoj porozumenia stratégiám vykresľovania reality médiami.<sup>12</sup>

Okrem nebezpečenstva virtuálnej reality si treba uvedomiť aj nebezpečenstvo prísunu „akýchkoľvek“ informácií dieťaťu, keďže spoločným znakoch tlače, filmu, rozhlasu, televízie a internetu je, že sa prostredníctvom týchto prostriedkov rozširujú informácie, ku ktorým má každý človek prístup a zároveň, že

---

<sup>5</sup> HÖGEROVÁ, J.: *My a médiá. Príručka k ročnej téme 2007/2008*. Bratislava : eRko - Hnutie kresťanských spoločenstiev detí, 2007, s. 3.

<sup>6</sup> ŠVERHA, S.: *Požehnanie a prekliatie : kresťan vo svete masmédií*. Spišské Podhradie : Kňazský seminár biskupa Jána Vojtaššáka, 2007, s. 33.

<sup>7</sup> Tamtiež, s. 40.

<sup>8</sup> ZASEPA, T. : *Mediá v čase globalizácie*. Bratislava : LÚČ, 2002, s.159.

<sup>9</sup> ZASEPA, T. – OLEKŠÁK, P.: *Mediálna výchova*. Ružomberok: FF KU, 2008. s. 61.

<sup>10</sup> KOVÁČOVÁ, B.: *Skryté agresívne konanie v rovesníckych skupinách detí predškolského veku*. In: Striešová, V. a kol.: *Problémové dieťa v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, 2016, s. 1–31.

<sup>11</sup> PRAMUKA, J.: *Výchova ku kritickému mysleniu : metodická príručka pre učiteľov*. Ružomberok : KU, 2008, s. 7.

<sup>12</sup> Porov. BAĐUROVÁ, B.: *Prierezové témy v etickej výchove*. Banská Bystrica : Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, 2016, s. 116.

s nimi prechádza do kontaktu veľa ľudí – masa, a tým aj veľmi jednoduchým spôsobom aj deti.<sup>13</sup>

Ukazuje sa nevyhnutným zaoberať sa na Slovensku v oveľa väčšej miere mediálnou gramotnosťou a mediálnou výchovou, ktorá je pozitívnou odpoveďou na nové komunikačné prostriedky.<sup>14</sup> V rokoch 2009 sa realizoval v našej krajine rozsiahlejší výskum týkajúci sa mediálnej gramotnosti na základných školách.<sup>15</sup> Cieľom bolo zistiť, okrem iného aj mieru zastúpenia mediálnej výchovy v obsahu vzdelávania. Až 93 % opýtaných škôl uviedlo, že ich učitelia neabsolvovali žiadnu formu vzdelávania.<sup>16</sup> Určite sa od daného roku situácia na Slovensku zlepšila, pretože tu máme portály, ako *www.ovce.sk*, *www.medialnevychova.sk*, *www.zabky.sk*, no stále sme v porovnaní s inými krajinami v Európe mierne v úzadí.<sup>17</sup>

Spomínali sme, že virtuálny svet je v súčasnosti určitou náhradou reálneho sveta. Napriek tomu, že sa zdá, že môžeme hovoriť až o *smrti* kvalitných časopisov a novín, pretože čitatelia sa okrem bulváru vo väčšine prípadov presúvajú k internetovým portálom,<sup>18</sup> sú tu ešte stále školské časopisy pre primárne vzdelávanie. Vedenie škôl, ako aj samotní učitelia v školách, v rámci troch základných funkcií médií, v ktorej by mal detský časopis spĺňať informačnú, zábavnú a edukačnú funkciu,<sup>19</sup> stále ešte nezabúdajú využiť ho pre edukačnú funkciu.

## Výskum

V rokoch 2015 – 2017 prebiehal rozsiahlejší výskum na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky PF KU v Ružomberku zameraný na výskum mediálnej gramotnosti u žiakov tretieho ročníka s názvom *Mediálna gramotnosť u žiakov primárneho vzdelávania v kontexte kooperácie rodiny a škôl VEGA 1/0913/1*. Bol realizovaný na 29 školách prostredníctvom viacerých výskumných nástrojov u učiteľov, rodičov, vedenia školy, ako aj samotných žiakov. V rámci viacerých výskumných otázok sa čiastkovo zamerával aj na vplyv médií na správanie žiakov, zisťovanie čitateľnosti detských časopisov žiakmi tretích ročníkov. Vyberáme niektoré čiastkové zistenia.

Ako sme zistili výskumom, rodičia v značnej miere počítajú s tým, že vhodné časopisy pre ich deti im objednáva škola, ktorú navštevujú. Základné školy ešte stále objednávajú hromadne niektoré časopisy, predovšetkým pre prvý a druhý

<sup>13</sup> VARGOVÁ, M. – MASTIŠOVÁ, M.: The importance of media education in pupils from a socially disadvantaged environment in primary education . In: *Orientacje i przedsięwzięcia w edukacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Siedlce : AKKA, 2017, s. 166-173.

<sup>14</sup> ZASEPA, T. – OLEKŠÁK, P. – RONČÁKOVÁ, T.: *Človek, slovo a obraz v médiách*. Ružomberok : Verbum , KU, 2010, s. 172.

<sup>15</sup> Porov. [https://issuu.com/medialnavychova.sk/docs/vyskumna\\_sprava\\_zs.original](https://issuu.com/medialnavychova.sk/docs/vyskumna_sprava_zs.original) (28.1.2018)

<sup>16</sup> ČUVALOVÁ, J.: *Mediálna výchova hrou pre učiteľov* : (učebná pomôcka pre pedagógov druhého stupňa základných škôl). Košice: DTI, 2014, s.16.

<sup>17</sup> LANGEROVÁ, M.: *Mediálna výchova hrou pre rodičov* : (manuál moderného rodiča). Košice: DTI, 2014, s. 55.

<sup>18</sup> ZASEPA, T. a kol.: *Mediálna výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Ist., 2014, s.16.

<sup>19</sup> ZASEPA, T. – OLEKŠÁK, P.: *Mediálna výchova*. Ružomberok: FF KU, 2008. s. 23.

ročník ZŠ. V porovnaní s minulosťou pred niekoľkými rokmi (cca 15–20) je percento objednávaní detských časopisov oveľa nižšie.

Ak žiakom primárneho stupňa kupujú časopisy rodičia, ide predovšetkým o časopisy so špecifickým obsahom, ako Rebrík, skautský časopis, ale aj dievčenské časopisy, prípadne časopisy zamerané na nejakú záľubu ich dieťaťa – napr. kozmonautika, rybárstvo a pod.

Medzi najčastejšie časopisy, ktoré objednáva škola a žiaci ich zvyknú čítať patria časopisy s dlhoročnou tradíciou, ako Slniečko a Zornička. Medzi ďalšie najčítanejšie časopisy vychádzajúce až po r. 1989 patria časopisy: Maxík, Fifík, Adamko, Flak a pod. Jediný kresťanský časopis, ktorý sa objavoval ako u žiakov, tak aj u učiteľov predovšetkým na cirkevných školách, bol časopis Rebrík. Mierne alarmujúce je, že žiaci často čítajú dennú a bulvárnu tlač, prípadne reklamné letáky, ktoré sa im nepriamo dostanú do rúk prostredníctvom rodičov, ktorí si ich kupujú.

Učitelia mali v jednom z dotazníkových otázok zoradiť, ktoré z médií sú na prvej až deviatej pozícii v používanosti u žiakov. Na prvom mieste sa umiestnili digitálne a komunikačné médiá, konkrétne mobilný telefón. Za ním nasledovali počítačové hry, televízia, hudba, počítač s prístupom na internet. Kniha sa umiestnila na siedmom mieste a za ňou sa umiestnila ostatná tlač (noviny a časopisy). Na poslednom deviatom mieste sa umiestnilo rádio. Z daného vyplýva, že žiaci vo veľmi zanedbateľnej miere používajú vo svojom voľnom čase printové médiá. Uprednostňujú pred čítaním časopisov čítanie kníh. Prioritné postavenie v ich voľnom čase majú však digitálne médiá.

Ako je možné vidieť v *Tabuľke 1*, najviac časopisov z pohľadu učiteľov žiaci čítajú v druhom a následne v prvom ročníku. V druhom ročníku je to až 58,3 % zo všetkých žiakov daného ročníka. Teda každý druhý druhák číta niektorý z detských časopisov. V prvom ročníku, pravdepodobne kvôli ešte menšej znalosti čítania, je ich o trochu menej. Vo štvrtom ročníku je ich najmenej, len 26,5 %.

**Tabuľka 1:** Porovnanie čítania časopisov podľa ročníkov

	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
Relatív.početnosť	53,6	58,3	35,1	26,5

Vo výskume sme sa zaoberali aj tým, s akými problémami sa učitelia stretávajú u žiakov z pohľadu používania médií. Výsledky uvádzame v *Tabuľke 2*. Až 79,5 % učiteľov uvádza, že žiaci nevedia rozlišovať vhodné televízne programy a často tieto nevhodné programy sledujú. Podľa učiteľov 77,5 % žiakov hrá nevhodné počítačové hry. Vysoké je aj percento žiakov, ktorí nevedia rozlišovať pravdivé a nepravdivé informácie z médií. Ide o 68,9 % žiakov. Možnosť, že žiaci sú závislí na počítačových hrách, uvádza 51,7 % učiteľov.

Učitelia uvádzajú, že 35,1 % žiakov je prihlásených na internetových sieťach a stále majú tendenciu prostredníctvom nich komunikovať. V tabuľke vidíme aj problematiku závislosti na televízii. Učitelia uviedli, že ide 27,8 % žiakov. Veľmi nízke percento žiakov je podľa učiteľov v súčasnosti v primárnom vzdelávaní predmetom alebo aktérom kyberšikany.

**Tabuľka 2 :** Problémy týkajúce sa žiakov s používaním médií z pohľadu učiteľov

Problém s vlastnením média	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
Žiaci sú závislí na počítačových hrách	78	51,7
Žiaci nevedia rozlišovať vhodné televízne programy a často sledujú nevhodné programy	120	79,5
Žiaci často hrajú nevhodné počítačové hry	117	77,5
Žiaci sú prihlásení na internetových sieťach a stále chatujú	53	35,1
Žiaci nevedia rozlíšiť pravdivé a nepravdivé informácie z médií	104	68,9
Žiaci sú predmetom kyberšikany	15	9,9
Žiaci sú závislí na televízii	42	27,8
Žiaci sú aktérom kyberšikany	11	7,3
iné	1	0,7

V súvislosti s problémami, sme sa pýtali aj rodičov, či vôbec a akým spôsobom sa mení správanie ich detí v súvislosti s médiami. Rodičia hodnotili to, či si všimli zmenu správania u svojich detí vplyvom médií. Výsledky sú uvedené v *Tabuľke 3*. Ako najčastejšia zmena správania vplyvom médií sa objavila odpoveď, že dieťa má problémy s učením. Uviedlo to 47 % rodičov. Najvyššiu hodnotu odpovedí mali odpovede matiek, ako aj otcov. Je to veľmi zaujímavé zistenie, pretože často sa objavuje názor súvisiaci so vzdelávaním, že je vhodné zaraďovať do vyučovacieho procesu informačno-komunikačné technológie.

**Tabuľka 3:** Zmeny správania vplyvom médií (Televízia, internet, časopisy, rozhlas)

Súhlas rodičov s danými tvrdeniami:	Pohlavie rodiča		Spolu (N=498)	
	Muž (N=92)	Žena (N=406)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
Dieťa napodobňuje svoj idol	26	93	119	23,9
Dieťa napodobňuje vyjadrovanie	26	117	143	28,7
Menej sa pohybuje, je lenivejšie	26	104	130	26,1
Má prvé prejavy závislosti	21	08	129	25,9
Je uzavreté, ťažšie nadväzuje kontakty	4	25	29	5,8
Špolieha na google viac ako na vedomosti	39	34	173	34,7
Dieťa má problémy s učením	44	90	234	47
Nepozorujem žiadne zmeny	12	25	37	7,4

Ukazuje sa ako potrebné žiakov v tejto oblasti vzdelávať, aby im to negatívne neovplyvilo na výsledky v škole. Alarmujúce je aj to, že každý tretí rodič si myslí, že jeho dieťa sa špolieha na google viac, ako na svoje vedomosti. Zistenia, že dieťa vplyvom médií napodobňuje svoj idol, správanie, menej sa pohybuje mali približne rovnakú hodnotu okolo 25 %. Len 7,4 % rodičov nespozorovalo zmenu správania. Je potrebné si všimnúť to, že 25,9 % odpovedí rodičov hovorilo, že začínajú u svojich detí vidieť prvé prejavy závislosti.

Výskum ukazuje, že na vidieku a v menšom meste je závislosť na počítačových hrách žiakov z pohľadu učiteľov nižšia, ako v stredných a veľkých mestách. Je potrebné si všimnúť to, že 25,9 % odpovedí rodičov hovorilo, že začínajú u svojich detí vidieť prvé prejavy závislosti. Tu sme zistili štatistickú významnosť v závislosti od pohlavia dieťaťa. Výskum ukazuje, že je viac chlapcov, u ktorých začínajú rodičia vidieť zmenu v správaní, konkrétne prvé prejavy závislosti ako u dievčat.

V inej časti dotazníka sme prišli k zisteniam, ktoré dopĺňajú obraz o problematike. Len približne 7 % žiakov by si vedeli predstaviť, že by sa vzdali všetkých médií. 25 % žiakov by sa vedelo vzdať televízie. V jednom prípade sa žiačka potešila tejto otázke a uviedla, že by si celkom vedela predstaviť život bez médií, lebo by chcela žiť „v staršej dobe“. Zopár žiakov by radšej šli von, boli viac s kamarátmi.

### Záver a odporúčania

V súvislosti so zistenými výsledkami výskumu sa ukazuje ako je veľmi potrebné zaoberať sa vo väčšej miere mediálnou výchovou a z pohľadu rodičov sa zdá nevyhnutnosťou viac sa zamerať na stanovovanie hraníc. Treba však byť pripravený na náročnosť tejto úlohy, ako aj na odpor zo strany niektorých rodičov zameraných na prehnaný liberálny štýl výchovy.<sup>20</sup> Autori H. Cloud a J. Townsend vypracovali niekoľko bodov, ktoré súvisia s hranicami a je veľmi vhodné ich aplikovať do mediálnej výchovy. Odporúčajú rodičom:

- Dovoľiť svojim deťom hovoriť o svojom hneve, ktorý sa v nich zrodí, ak sa im začnú stanovovať hranice, resp. ak dospelý vyžaduje, aby sa tieto pravidlá dodržiavali.
- Dovoľiť deťom prejavovať smútok, žiaľ alebo nešťastie, ktoré im stanovenie hraníc môže priniesť.
- Podporovať deti v kladení otázok a nevytvárať dojem, že nemusia rozumieť tomu, čo rodičia povedali. Ak niečo jasne rodič zakáže, je dôležité, aby dovolil deťom klásť otázky, ktoré im z toho vyplývajú.
- Spýtať sa na ich pocity.<sup>21</sup> Ak rodič vidí, že to, čo stanoví, v nich nejakým spôsobom pracuje, je potrebné to otvoriť a pýtať sa.

Inšpiráciou môže byť aj cvičebnica *Čo všetko viem o médiách*, v ktorej Miroslava Langerová, v rámci projektu *Školy pre budúcnosť 2013/2014*, konkrétne pre žiakov 5. – 9 ročníka kladie žiakom otázky na zamyslenie, po ktorých sa im snaží dôležité veci vysvetliť. Hovorí: „tým, že budeme žiť svoje reálne životy a nie

---

<sup>20</sup> Porov. KARASOVÁ, M. – UHRINOVÁ, M.: Médiá a ich účinky na správanie sa žiaka mladšieho školského veku. In: *Analýza súčasného stavu problematiky realizácie mediálnej výchovy v primárnom vzdelávaní v kontexte výskumov mediálneho pôsobenia na správanie žiaka*. Ružomberok : Verbum, 2016, s. 53–64.

<sup>21</sup> Porov. CLOUD, H. – TOWNSEND, J.: *Hranice, kedy povedať nie, kedy povedať áno*. Bratislava : Porta Libri, 2007, s. 158.

iba tie statusové, mediálne, môžeme byť naozaj šťastní. Nezabúdajme žiť aj inak, ako iba virtuálne."<sup>22</sup>

V súvislosti s negatívnym vplyvom virtuálnej reality na dieťa, môže byť veľmi nápomocným aj časopis. Časopis je jednou zo skutočností, ktorá by mala byť dieťaťom spolu prežívaná, aby do jeho duchovného, kultúrneho horizontu vošla tak, ako má.“ Tzn. aby časopis nebol len časopisom dieťaťa, ale aby bol časopisom celej rodiny, ktorá sa spolu s dieťaťom touto kultúrnou skutočnosťou zaoberá."<sup>23</sup>

## **Bibliografia**

- BAĎUROVÁ, B.: *Prierezové témy v etickej výchove*. Banská Bystrica : Belianum, Vydavateľstvo UMB, 2016. ISBN 978-8055711-06-5.
- CLOUD, H. – TOWNSEND, J.: *Hranice, kedy povedať nie, kedy povedať áno*. Bratislava : Porta Libri, 2007. ISBN 978-80-8156-058-3.
- ČUVALOVÁ, J.: *Mediálna výchova hrou pre učiteľov* : (učebná pomôcka pre pedagógov druhého stupňa základných škôl). Košice: DTI, 2014. ISBN 978-80-89400-97-3.
- HELUS, Z.: *Detské časopisy a jejich společenské působení*. Praha: Albatros, 1974.
- HÖGEROVÁ, J.: *My a médiá. Príručka k ročnej téme 2007/2008*. Bratislava : eRko - Hnutie kresťanských spoločenstiev detí, 2007. ISBN 978-8088710-82-0.
- HOLINOVÁ, H.: Inštitút pre výzkum masových komunikačných prostriedkov, In.: *Detská literatúra a sdělovací prostředky*. Praha: Albatros, 1974.
- HRDINÁKOVÁ, I.: *Krok za krokom k čítateľstvu*. Bratislava : Občianske združenie Milujem knihy/Amo libris, 2017. ISBN 978-8097226-10-7.
- KARASOVÁ, M. – UHRINOVÁ, M.: *Médiá a ich účinky na správanie sa žiaka mladšieho školského veku*. In: *Analýza súčasného stavu problematiky realizácie mediálnej výchovy v primárnom vzdelávaní v kontexte výskumov mediálneho pôsobenia na správanie žiaka*. Ružomberok : Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2016. ISBN 978-80-561-0370-8, CD-ROM.
- KOVÁČOVÁ, B.: *Skryté agresívne konanie v rovesníckych skupinách detí predškolského veku*. In: Striešová, V. a kol.: *Problémové dieťa v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, 2016. ISBN 978-80-8140-075-9, s. 1–31.
- LANGEROVÁ, M.: *Čo všetko viem o médiách : (pre žiakov 5.–9. ročníka ZŠ)*. Košice : Dubnický technologický inštitút, 2014. ISBN 978-80-89400-96-6.
- LANGEROVÁ, M.: *Mediálna výchova hrou pre rodičov : (manuál moderného rodiča)*. Košice: DTI, 2014. ISBN 978-80-89400-98-0.
- PRAMUKA, J.: *Výchova ku kritickému mysleniu : metodická príručka pre učiteľov*. Ružomberok : KU, 2008. ISBN 978-8080843-13-7.
- PŠENÁKOVÁ, I.: *Kapitoly z mediálnej výchovy*. Nitra: FSS, 2010. ISBN 978-80-8094-792-7.

---

<sup>22</sup> LANGEROVÁ, M.: *Čo všetko viem o médiách : (pre žiakov 5.–9. ročníka ZŠ)*. Košice : v Dubnici nad Váhom : Žabky ; Dubnický technologický inštitút, 2014, s. 50.

<sup>23</sup> HELUS, Z.: *Detské časopisy a jejich společenské působení*. Praha: Albatros, 1974, s. 43.

- ŠVERHA, S.: *Požehnanie a prekliatie : kresťan vo svete masmédií*. Spišské Podhradie : Kňazský seminár, 2007. ISBN 978-80-89170-15-9.
- VARGOVÁ, M. – MASTIŠOVÁ, M.: The importance of media education in pupils from a socially disadvantaged environment in primary education . In: *Orientácie i praxi v edukácii osôb ze špeciálnymi potrebami edukacyjnymi*. Siedlce : AKKA, 2017. ISBN 978-83-948104-0-5.
- ZASEPA, T. – OLEKŠÁK, P. – RONČÁKOVÁ, T.: *Človek, slovo a obraz v médiách*. Ružomberok : Verbum, KU, 2010. ISBN 978-80-8084-6411.
- ZASEPA, T. : *Médiá v čase globalizácie*. Bratislava : LÚČ, 2002. ISBN 80-7114-387-1.
- ZASEPA, T. – OLEKŠÁK, P.: *Mediálna výchova*. Ružomberok: FF KU, 2008. ISBN 978-80-8084-291-8.
- ZASEPA, T. a kol.: *Mediálna výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Ist., 2014. ISBN 978-80-8120-245-2.
- [https://issuu.com/medialnavychova.sk/docs/vyskumna\\_sprava\\_zs.original](https://issuu.com/medialnavychova.sk/docs/vyskumna_sprava_zs.original) [28.1.2018]

**Doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
e-mail: zuzana.chanasova@ku.sk

## **Integrácia mediálnej výchovy pre žiakov z odlišného kultúrneho prostredia**

### **Integration of Media Education for Pupils from Different Cultural Environments**

**Mária Vargová, Jana Mastišová, Anna Klim-Klimaszewska**

#### **Abstract**

The media are part of everyday life of children and adults. Television and its range of programs are included in the life of younger school children from different cultural environments. The educational process in schools uses television where different educational elements are applied. Contribution in addition to theoretical sources on the subject provides an overview of the results of the partial research, which among other things deals with the impact of television on children 7–10 years old of different cultural environments and the need for media education in primary education.

**Keywords:** Media. Media Education. Cultural Environment. Primary Education. Pupils of Younger School Age.

#### **Úvod**

Médiá majú veľký vplyv na človeka v každom veku. Uvedomujú si to tí, ktorí koncipujú reklamy, či už vizuálne, auditívne alebo audiovizuálne. Sila médií ale nie je iba v reklamách a reklamných šotoch. Pozeráme a počúvame aj správy, rôzne filmy, seriály alebo relácie. Silným výdobytkom posledných desaťročí je aj internet. Už aj najmladší žiaci majú k nemu prístup a to dokonca i na niekoľko hodín denne.

Pod pojmom kultúra môžeme rozumieť, že je to „súhrn ľudských činností, predmetov, hodnôt, ideí a inštitúcií, ktoré sú špecifické pre určité spoločenstvo. Obsahuje predmety, znaky a symboly, hodnoty, zvyky, inštitúcie, rituály, tradície. Neodovzdáva sa genetickým kódom, ale prostredníctvom života v spoločenstve a vo výchove, takže umožňuje sociálne učenie sa“ (Mistrík a kol., 2008, s. 21). Kultúra sa môže prejavovať v rôznych podobách, cez materiálne výtvyry, idey, ľudské správanie sa, až po sociálne inštitúcie.

Médiá, zasahujú do života jedinca bez ohľadu na sociálne pomery. Žiak sa prispôsobuje v myslení. Informácie, ktoré získava, kombinuje. Rôzne situácie a udalosti spája. Fikcia sa u neho prelína s realitou, pričom často sa u neho virtuálny svet zamieňa s tým reálnym. Nie vždy dokáže správne posúdiť mediálny obsah, preto sa čoraz viac do popredia dostáva potreba rozvíjať u žiakov na základnej škole mediálnu gramotnosť, a to už v primárnom vzdelávaní.

#### **1 Žiaci z odlišného kultúrneho prostredia**

Prostredie, kde dieťa vyrastá, je významný činiteľ podieľajúci sa spolu s výchovou, vrozenými a dedičnými činiteľmi a vlastnou aktivitou na ovplyvňovaní

vývinu jedinca. Predstavuje určitý systém nezámerých spontánných vplyvov, ktoré na dieťa pôsobia nielen pozitívne, ale i negatívne. Za odlišné kultúrne prostredie v rámci spoločnosti môžeme považovať aj prostredie, ktoré nespĺňa všetky kritériá výhodného prostredia pre zdravý vývin detí. Môžeme ho nazvať aj znevýhodnené prostredie. Je to prostredie, v ktorom absentujú určité faktory (pedagogické, psychologické, materiálne, kultúrne, demografické) podieľajúce sa na integrite osobnosti. Toto prostredie neposkytuje dostatok podnetov na uspokojovanie takých potrieb, ktoré sú nevyhnuté pre primeraný rozvoj a výchovu detí. Môžeme hovoriť aj o kultúrne špecifickom prostredí, ktoré v negatívnom zmysle vplyva na samotné dieťa a tiež môžeme hovoriť o prostredí znevýhodňujúcom pre dieťa, ktoré je ním formované. Podmienky, v akých žijú dnešné deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, im umožňujú vytvárať veľké spoločenstvá a veľké skupiny na malom priestore, čo nesie so sebou špecifické znaky správania, a tým vlastnej ochrany.

Na tomto mieste môžeme tvrdiť, že dané kultúrne prostredie sa prenáša z rodičov na deti a zároveň ich ovplyvňuje. Rodičia ovplyvňujú svoje deti (pozri bližšie Gajda, Gajda, 2011) – autori opisujú, ako rodičia vplyvajú na hodnotový systém detí, akým spôsobom by mali vplyvať na deti, aby z nich vyrástli plnohodnotné osobnosti.

Predkladaná problematika nie je skúmaná iba v súčasnosti. Vidíme, že aj v minulom režime odborníci riešili odlišné kultúrne prostredie. Uvádame príklad z publikácie J. Švarbalíka, kde uvádza, že deti vyrastajúce v sociálne znevýhodnenom prostredí často vnímame ako veľké rodiny, u ktorých výchovné zásahy sú „všetkých ku všetkým“. V týchto rodinách sa rodičia nezaujímajú o školu, pokiaľ sú ich deti trestané a karhané. Akonáhle sú v škole chválené a spokojné, tak sú schopní čakať učiteľa po škole a chcú počuť, že ich dieťa je veľmi šikovné (Švarbalík a kol., 1981).

V súčasnej spoločnosti sa život jedinca riadi určitými zákonitostami, ktoré sa navzájom prelínajú, podmieňujú a dopĺňajú. Ich narušením dochádza k viacerým zmenám, ktoré majú vplyv na celkový stav rodiny. Ide prevažne o rodiny, ktoré nie sú schopné plniť spomínané základné úlohy, v dôsledku čoho dochádza k ich dysfunkčnosti, resp. poruchám rodinného prostredia. Pri plnení rodičovských úloh rozlišujeme podľa J. Dunovského (1999) nasledovné poruchy:

- *Rodičia sa o dieťa nemôžu starať* – na dôvody, ktoré poruchu zapríčiňujú, nemajú rodičia dieťaťa žiadny vplyv. Vznikajú v dôsledku prírodných katastrof, poruchami fungovania spoločnosti a poruchami fungovania rodinného systému.
- *Rodičia sa o dieťa nevedia starať* – neschopnosť rodičov zabezpečiť dieťaťu primeraný vývin z dôvodu vlastnej nezrelosti a neschopnosti riešiť konfliktné situácie v rodine.
- *Rodičia sa nechcú o dieťa starať* – príčinou sú predovšetkým samotné poruchy osobnosti rodičov, ktorí nemajú o dieťa záujem. Nezáujem rodičov sa prejavuje nedostatočnou starostlivosťou, ktorá je pre dieťa škodlivá, označujúca sa ako zanedbávanie dieťaťa zasahujúca oblasť somatickú i psychickú.

Rodina stretávajúca sa s problémom chudoby, nezamestnanosťou, s alkoholizmom, agresívnym správaním sa v odbornej literatúre považuje za rodinu *klinickú*, ktorá často nenapĺňa parametre dysfunkčnej rodiny, ale môže sa ňou kedykoľvek stať.

Hlavným poslaním súčasného vzdelávacieho systému na Slovensku je umožniť každému dieťaťu získať vedomosti a zručnosti, ktoré bude môcť neskôr aplikovať v praktickom živote. Tieto základné ciele sa ťažko realizujú najmä u detí, ktoré sú nositeľmi určitých znevýhodnení brániacich dieťaťu jeho úspešné zaškolenie.

Do skupiny znevýhodnených detí zaraďujeme aj dieťa vyrastajúce v sociálne znevýhodnenom prostredí. Takéto dieťa je v školskej legislatíve označované ako dieťa/žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Pri zabezpečovaní edukácie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia majú príslušné školy možnosť vychádzať z opatrení školského systému rozdelené do dvoch základných kategórií: *opatrenia určené pre bežný systém vzdelávania* a *opatrenia určené pre špeciálne vzdelávanie*. Taktiež môžu školy využívať aj vlastné individuálne podmienky vzdelávania detí, medzi ktoré zaraďujeme:

- *úpravu organizácie výchovy a vzdelávania;*
- *úpravu prostredia, v ktorom sa edukácia uskutočňuje;*
- *využívanie špecifických metód a foriem práce v procese edukácie;*

V procese edukácie dieťaťa z odlišného kultúrneho prostredia je potrebné v dieťaťi prebúdať zvedavosť a záujem učiť sa, starať sa o jeho rozumový vývin, obohacovať a rozvíjať slovnú zásobu, cvičiť pamäť, vyžadovať dodržiavanie pravidiel správania sa, ale tiež podporovať jeho zdravý emocionálny vývin. Výhodiskom pre skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu žiakov z odlišného kultúrneho prostredia môže byť nielen vytváranie inkluzívnych foriem, ale tiež zavedenie multikultúrnej výchovy.

## **2 Mediálna výchova, súčasť primárneho vzdelávania**

Mediálnu gramotnosť môžeme rozvíjať u žiakov z odlišného kultúrneho prostredia predovšetkým prostredníctvom mediálnej výchovy. Je to tak nielen na Slovensku, ale i v zahraničí.

V zahraničí sa realizuje mediálna výchova ako samostatný predmet najmä v krajinách, kde sa touto problematikou dlhodobo zaoberajú, ako je napr. Kanada, Austrália a Nový Zéland. V Amerike sa aktivizujú skôr ako vládne, tak i mimovládne organizácie a mediálna výchova je úspešnejšia i v neformálnom vzdelávaní ([http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/media-literacy-worldwide\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/media-literacy-worldwide_en.htm)).

V štátoch Európskej únie je vypracované množstvo štúdií, ktoré sa venujú nadobúdaniu a rozvíjaniu mediálnej gramotnosti ([http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm)). Predovšetkým u žiakov mladšieho školského veku je potrebné budovať správne postoje voči médiám a rozvíjať obzvlášť kritické myslenie. Je nesporné, že už deti predškolského veku sa stretávajú s médiami, o to viac žiaci po nástupe na základnú školu.

Deti prichádzajú v súčasnosti do kontaktu s masmédiami skôr, ako začne na nich pôsobiť škola, prípadne iné výchovné inštitúcie. Do školy teda prichádzajú už s bohatou mediálnou skúsenosťou. Informácie, ktoré z médií získavajú, zanechávajú v ich psychike hlbokú stopu. Nie vždy sú pre dieťa prínosom (viac Izrael in Izrael a kol. 2012). „Zodpovednosť za najmladšiu generáciu nemajú len rodičia či školy,

ale samotní tvorcovia televízneho vysielania. Majú si uvedomovať svoj podiel pôsobenia na dieťa“ (Karasová, 2011, s. 90).

Na Slovensku sa priestor ponúka osobitne v zaradení mediálnej výchovy ako prierezovej tematiky, čo sa realizuje v primárnom vzdelávaní na takmer každej škole. Zo skúseností a z praxe vieme, že sa najčastejšie realizuje v rámci predmetu informatická výchova, kde niektoré témy s ňou úzko súvisia. Sú ale školy, kde posilnili mediálnu výchovu a začlenili ju ako samostatný predmet. V rámci neformálneho vzdelávania sa na Slovensku úspešne rozbehli viaceré projekty, ktoré realizujú prevažne občianske združenia, ako napr. *Zodpovedne.sk*, v rámci ktorého je realizovaný aj projekt *ovce.sk* (animované rozprávky s tematikou bezpečnej práce s internetom a prevencie voči jeho negatívnemu pôsobeniu, zamerané pre deti), *www.zabky.sk* (Občianske združenie Žabky a mediálna výchova), Saleziánska mediálna škola a Centrum mediálnej gramotnosti – IMEC (*www.medialnavychova.sk*). Potreba mediálnej výchovy sa ukazuje zvlášť v posledných rokoch.

Mediálna výchova patrí v súčasnosti medzi výchovy, ktorým prikladáme veľký význam. Opodstatnenosť mediálnej výchovy v spoločnosti rastie priamo úmerne s neustálym vývojom komunikačných technológií, s možnosťami ich využívania a prístupu k nim, ale aj s množstvom ponúkaných mediálnych obsahov (Kostelanský, 2011). Cieľom uplatňovania tejto prierezovej témy – mediálna výchova, je prispieť k tomu, aby (si) žiak:

- uvedomil význam a vplyv médií vo svojom živote a v spoločnosti;
- pochopil a rozlíšil pozitíva a negatíva využívania, vplyvu médií a ich produktov;
- osvojil zodpovedný prístup pri využívaní médií na komunikáciu a vytváranie vlastných mediálnych produktov;
- nadobudol základy zručností potrebných na využívanie médií ([http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statnyvzdelavaci-program/svp\\_pv\\_2015.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statnyvzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf), 2015, s. 12).

Podľa W. Strykowskeho (in Juszczak, 2000) cieľom mediálnej výchovy je povinné hľadanie základných empiricky overených mechanizmov príjmu a interakcie médií a vypracovanie všeobecných zásad a metód práce s médiami. Aby sme mohli stanovené ciele a úlohy realizovať, je potrebné v mediálnej výchove spĺňať nasledujúce funkcie:

- opisná (diagnostická) – umožňuje odpovedať na otázku: Ako? – predmetom opisu a analýzy musia byť rôzne rozdielne edukačné situácie, uplatňované cez médiá, tiež vplyv médií: pozitívny i negatívny;
- vysvetľovacia – stanovenie, prečo je tomu tak: popisné údaje, interakcie mediálnych efektov by mali byť vysvetlené s odvolaním sa na stanovené poznatky a teórie z rôznych vedeckých oblastí, hlavne z pedagogiky, tiež nevynímajúc psychológiu, sociológiu a tiež filozofiu;
- predpokladajúca – o tom, čo bude, ak napr. deti budú naďalej sledovať filmy plné násillia a agresivity, ako má pokračovať rozvoj vzdelania;
- technická (praktická) – navrhovať opatrenia s cieľom dosiahnuť, čo možno označiť za javy spojené s médiami a ako sa vyhnúť nepriaznivým následkom vplyvu médií.

Na každej vyučovacej hodine sa žiak v primárnom vzdelávaní zdokonaľuje vo svojich zručnostiach a schopnostiach. Prostredníctvom mediálnej výchovy sa tiež zdokonaľuje – získava obraz o nástrahách dnešného komerčného života a zároveň pozná možnosti mediálnej tvorby. Rozličnými spôsobmi učiteľ pomáha žiakom pochopiť nielen nástrahy mediálneho sveta, ale vedieť využiť aj to pozitívne, čo môže mať vzdelávací, náučný kontext. Mediálna výchova vedie žiaka predovšetkým ku kritickému mysleniu.

### 3 Akceptácia médií žiakmi z odlišného kultúrneho prostredia

Príspevok je jedným z výstupov projektu VEGA 1/0913/15. V projekte sa zaoberáme mediálnou gramotnosťou žiakov na 1. stupni základnej školy. Hlavným cieľom projektu je diagnostikovať úroveň mediálnej gramotnosti u žiakov, ich rodičov a učiteľov, ako aj úroveň kooperácie rodiny a školy v tejto oblasti. Následne na základe výsledkov výskumu chceme navrhnúť a overiť v praxi možnosti zefektívnenia spolupráce rodiny a školy v súvislosti s mediálnou výchovou.

V záverečnej časti projektu je komplexné spracovanie výskumných údajov a ich následná interpretácia s cieľom komparácie pohľadu rodičov a učiteľov s pohľadom žiakov (interview a dotazník).

O aké médiá ide:

- vo výskume sa orientujeme na masové médiá, digitálne, ako aj klasické, s ktorými sú žiaci v kontakte:
- televízia (televízne programy aj reklamy),
- rozhlas (obľúbené stanice, hudba),
- internet (najviac vyhľadávané stránky žiakmi, komunikácia, zábava, sociálne siete, internetové hry...),
- printové médiá – tlačoviny (noviny, časopisy a knihy pre deti),
- mobilné telefóny (SMS, MMS), smartfóny, Ipady a pod. (napr. tablety).

Súčasťou projektu sú aj fokusové skupiny so žiakmi. My sme ešte vyčlenili žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Uvádzame výskumné otázky so zameraním na jednu oblasť:

1. Čo žiaci vedia o médiách?
2. Aký televízny obsah poznajú?
3. Za akým účelom sledujú televíziu?

Konkrétne v tomto výstupe budú čiastočné výsledky z ôsmich fokusových skupín zo šiestich základných škôl z východného Slovenska. Jednu fokusovú skupinu tvorilo 8–10 žiakov z tretieho a štvrtého ročníka základnej školy.

Na naše výskumné otázky žiaci odpovedali nasledovne:

1. Čo žiaci vedia o médiách? Žiaci spontánne nevedeli odpovedať čo sú to médiá. Možnosti na odpoveď nemali, keďže otázka bola otvorená. Po spoločnom ozrejmení pojmu, žiaci odpovedali: *médiá sú „televízia, noviny, časopisy a internet. Môžeme sa dozvedieť správy, že sa niekto bil, kde strieľali, že niekto zomrel, či sme v hokeji vyhrali pohár. Cez internet si môžeme hrať hry, pozrieť obrázky a tiež si niečo pozrieť do školy.“*

Odpovede žiakov sa zväčša zhodovali. Ani v jednej skupine žiaci nevedeli spontánne odpovedať na otázku, čo sú to médiá. Približne 60 % žiakov sa ani

nevedelo zorientovať v prvých informačných otázkach o médiách. Až po spoločnom vysvetlení sme si spoločne vymedzili pojem médiá. Televíziu a internet žiaci rýchlo pochopili, ťažšie to bolo s časopismi a novinami. Časopisy poznali detské, ktoré niektorí odoberajú v škole. Až 70 % žiakov uvádzalo názvy bulváru.

2. Aký televízny obsah poznajú? Žiaci najčastejšie odpovedali: „rozprávky, všetky filmy pre deti, správy, podľa hercov, bojové, a tiež telenovely (*Víťazstvo lásky, Indická nevesta, Kúsok z teba a i.*)“. Z filmov a seriálov u chlapcov prevládali bojové, u dievčat telenovely. Pravidelne pozerajú sitkomy, ktoré sú určené pre dospelých. Približne 65 % žiakov sleduje televíziu s rodičmi. Občas im vysvetlia obsah pozeraného (menej než 30 %). Ak zapnú televíziu a je tam pre nich niečo nevhodné, 10 % žiakov pozerá ďalej. 80 % žiakov odpovedalo, že nemajú stanovené pravidlá pri sledovaní televízie. Viac než 50 % žiakov odpovedalo, že spať chodia po pol dvanástej v noci aj cez týždeň.
3. Za akým účelom sledujú televíziu? Viac než 80 % žiakov najčastejšie odpovedalo: „pozeráme ju, lebo ju pozerajú rodičia“. 15 % žiakov odpovedalo: „lebo sa z nej môžeme niečo naučiť“.

Vedieť sa zorientovať vo svete plnom rôznych informácií nie je ľahké. Mediálna gramotnosť musí presahovať do edukačného procesu, aby žiaci vedeli zaujať správny postoj k rozličným každodenným problémom. Sledovanie televízie môže byť ako forma oddychu, vzdelávania, ale ako vidíme z predchádzajúceho, aj snahou detí tráviť čas s rodičmi. Nechať dieťa pozeráť televíziu dlho do noci nie je spôsob výchovy detí. Odpovede detí sme overovali aj s odpoveďami rodičov a učiteľov.

## Záver

Z vyššie uvedených dôvodov, ako aj z čiastočných výsledkov výskumu vidíme potenciál aplikácie mediálnej výchovy v školskom prostredí u detí z odlišného kultúrneho prostredia. Významnú úlohu pri riešení problematiky využívania moderných informačných technológií v živote detí zohráva okrem rodinného prostredia aj edukačný potenciál školy. Je potrebné si uvedomiť veľkú zodpovednosť pri usmerňovaní žiakov so zreteľom na efektívne využívania televízie.

„Pretože deti vyrastajú v čase, v ktorom sa pravdepodobne ešte vyostří boj medzi ničivými a tvorivými silami, budú musieť byť na svoju neľahkú cestu dobré vybavené:

- vedieť rozlišovať medzi dobrom a zlom;
- jemným citom pre tie hodnoty starého dedičstva, ktoré je dobré uchovať;
- slobodným, tvorivým myslením, ktoré je schopné objavovať nové životné formy a priestory“ (Prekopová, Schweizerová, 2008, s. 7).

Mediálna výchova ako jedna z prierezových tém nemá byť do edukačného procesu implementovaná len sporadicky, ale má byť implementovaná premyslene. Cieľovou skupinou by však nemali byť len žiaci, ale súčasne aj ich rodičia a blízka rodina.

Správne používané médiá v procese výchovy a vzdelávania detí môže úspešne a efektívne rozvíjať rôzne sféry, napríklad kognitívne, sociálne, emocionálne, motivačné, axiologické alebo dokonca fyzické a pod. (Huk, 2011).

Je potrebné, aby školy a učitelia v procese vyučovania rešpektovali odlišnosti žiakov a vytvárali pre výchovu a vzdelávanie žiakov z odlišného kultúrneho prostredia prijateľné podmienky a vhodné vzdelávacie programy.

## **Bibliografia**

- DUNOVSKÝ, J. a kol. 1999. *Sociálni pediatrie*. Praha : Grada Publishing, spol. s.r.o., 1999. 284 s. ISBN 80-7169-254-9.
- GAJDA, M., GAJDA, M. 2010. *Rodzice w akcji. Jak przekazać dzieciom wartości*. Częstochowa : Edycja Świętego Pawła, 2010. 152 s. ISBN 978-83-7424-810-5.
- HUK, T. 2011. *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*. Kraków : Impuls, 2011. ISBN 978-83-7587-875-2.
- JUSZCZYK, S. 2000. *Człowiek w świecie elektronicznych mediów - szanse i zagrożenia*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000. 215 s. ISBN 978-83-226-0956-6.
- IZRAEL, P. a kol., 2012. *Médiá a socializácia*. Ružomberok : Verbum, 2012. 145 s. ISBN 978-80-8084-961-0.
- KARASOVÁ, M. 2011. Vplyv médií na formovanie hodnotovej orientácie žiakov v primárnom vzdelávaní. In: *Implementácia mediálnej výchovy do edukácie v primárnom vzdelávaní*. KOSTELANSKÝ, A. a kol., eds. Ružomberok : Verbum, 2011. s. 74 – 99. ISBN 978-80-8084-816-3.
- KOSTELANSKÝ A. 2011. *Mediálna výchova a jej zacielenie na formovanie mediálnej gramotnosti*, In: *Implementácia mediálnej výchovy do edukácie v primárnom vzdelávaní*. KOSTELANSKÝ, A. a kol., eds. RUŽOMBEROK : VERBUM, 2011. 303 s. ISBN 978-80-8084-816-3.
- Media Literacy Profile Europe. Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe, Media Literacy 2014  
[http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm).
- Media literacy worldwide (Media 2007 – 2013), Media programme, European Commission 2014, [http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/media-literacy-worldwide\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/media-literacy-worldwide_en.htm).
- MISTRÍK, M. a kol. 2008. *Multikultúrna výchova v škole. Ako reagovať na kultúrnu rôznorodosť*. Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2008. ISBN 978-80-969271-4-2.
- PREKOPOVÁ, J. – SCHWEIZEROVÁ, CH. 2008. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha : Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-495-3.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRIMÁRNE VZDELÁVANIE – 1. STUPEŇ ZÁKLADNEJ ŠKOLY. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2015. [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp\\_pv\\_2015.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf)
- ŠVARBALÍK, J. a kol. 1981. *Na pomoc učiteľom cigánskych detí zo zanedbaného prostredia*. Bratislava : SPN, 1981.

*Štúdia je spracovaná ako súčasť riešenia výskumnej úlohy VEGA 1/0913/15: Media literacy amongst the pupils of primary education, in the context of the cooperation between the family and the school.*

**Mária Vargová, PaedDr., PhD.**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
e-mail: maria.vargova@ku.sk

**Jana Mastišová, PaedDr., PhD.**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
e-mail: jana.mastisova@ku.sk

**Anna Klim-Klimaszewska, prof. nadzw. dr hab.**

Katedra Edukacji Nauczycielskiej  
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny  
w Siedlcach ul. Żytnia 39, 08-110 Siedlce

## **Multibooki wsparciem dla nauczyciela oraz inspiracją aktywności muzycznej uczniów klas początkowych**

### **Multibook as a Supporting Means for Teacher and an Inspiration of Musical Activity among Primary School Students**

**Mirosław Kisiel**

#### **Abstract**

The aim of a following article was presenting the postulated theses concerning musical education in primary school as well as the role of multimedia in the process of teaching and learning. The article also includes results of a research involving the use of multibooks as a way of supporting teacher's job in completing musical education tasks and stimulating musical activities among students.

**Key words:** Multibooks. Musical Activity. Teacher. Student. Primary School Education.

#### **Wprowadzenie**

Reforma oświaty wprowadzana w Polsce w roku szkolnym 2017/2018 przyniosła poważne zmiany w strukturze szkolnictwa i w programie edukacyjnym szkoły podstawowej. Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) przygotowało przy współpracy ekspertów poszczególnych etapów kształcenia nową *Podstawę programową*. W dokumencie bazowym podkreślona została umiejętność poszukiwania, porządkowania i krytycznej analizy oraz konieczność wykorzystania informacji z różnych źródeł w ramach kształcenia ogólnego w szkole. Świadomość rozwoju i kulturowego wpływu mediów skłania nauczycieli do wyjścia poza tradycyjne „narzędzia” kształcenia i skierowania uwagi na nowe zdobycze technologiczne. Warto również zaznaczyć, że obecne pokolenie uczniów to „dzieci mediów”, a prawdziwość tego określenia można dostrzec obserwując młode pokolenie, poczynając już od wieku przedszkolnego. Technologia informacyjna otwiera nowe możliwości w dziedzinie edukacji i w pewnym zakresie zmienia jej efektywność. Poszukując odpowiedzi na pytanie o rolę nowoczesnych środków wspomagających proces nauczania i uczenia się w rzeczywistości szkolnej, należy zauważyć, że media są w wielu aspektach przydatne w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym, nie wyłączając edukacji wczesnoszkolnej. Interesującym jest również wdrażanie nowoczesnych technologii do kształcenia muzycznego. Tę zależność dostrzegły również wydawnictwa pedagogiczne, oferując nauczycielom przygotowane dla wybranych poziomów nauczania multibooki.

#### **Postulowany wymiar edukacji muzycznej w klasach początkowych**

Muzyka w edukacji i wychowaniu małego dziecka stanowi ważne ogniwo procesu dydaktyczno-wychowawczego, chociaż jej miejsce na poziomie wczesnej edukacji jest odmienne oraz podyktowane potrzebami i możliwościami jednostki,

a także w pewnym zakresie oczekiwaniami nauczycieli, szkoły i rodziców (Kisiel, 2005: 22). Muzyka, śpiew i taniec w edukacji wczesnoszkolnej stymulują ogólnie rozwój ucznia, a jednocześnie wspierają małego człowieka w przygotowaniu do uczestnictwa w szeroko pojmowanej kulturze. Zadania opisane w literaturze przedmiotu przez wielu autorów (tj. Maria Przychodzińska, Ewa Lipska, Maciej Kołodziejski, Lidia Kataryńczuk-Mania, Beata Bonna i inni) mają na celu rozbudzenie trwałych zainteresowań artystycznych w przyszłości. Istotna jest również ogólnorozwojowa wartość muzyki, która sprowadza się do działań aktywizujących, usprawniających zapamiętywanie, poprawiających koncentrację uwagi, trenujących wytrzymałość i zaangażowanie czy spostrzegawczość. Muzyka kształci też wyrażanie uczuć, ćwiczy koordynację ruchową i prawidłową postawę ciała, pobudza kreatywność i wyobraźnię, a także wpływa na zdolności komunikacyjne. Rola szkoły i odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest tutaj niezwykle istotna. W wielu przypadkach owi pedagodzy pełnią funkcję jedynych edukatorów muzycznych wprowadzających dziecko w świat wartości artystycznych (Kisiel, 2013: 128). Ważna w tym procesie jest rola nauczyciela jako organizatora procesu dydaktyczno-wychowawczego, animatora muzyki oraz trenera w zakresie zdobywania umiejętności w obszarze podstawowych form aktywności muzycznej. Jego działania i profesjonalizm przyniesie oczekiwane rezultaty tylko wówczas, gdy postawione przed nim zadania realizowane będą jako swoisty dialog muzyczny w wielowymiarowym kanale komunikacji dziecka z nauczycielem (Kisiel, 2015: 9).

Bazowym dokumentem oświatowym, który wytycza wszelkie działania w obszarze edukacji muzycznej w klasach początkowych jest *Podstawa programowa* (Dz. U., 2017a). Treści kształcenia z zakresu edukacji muzycznej zawarto w pięciu działach. Pierwszy dział, słuchanie muzyki, dotyczy słuchania i identyfikowania dźwięków, reagowanie na sygnały muzyczne, odróżniania dźwięków i głosów, słuchania i analizowania prostych utworów muzycznych. Drugi dział to ekspresja muzyczna, a w niej: nucenie i śpiewanie piosenek dziecięcych, tworzenie własnych melodii, dbanie o emisję głosu, wykonanie kilku zalecanych utworów w tym hymnu Polski. Improwizacja ruchowa, trzeci dział, zawiera przedstawianie ruchem treści muzycznej i pozamuzycznej, tworzenie układów muzyczno-ruchowych, nauka kroków wybranych tańców. Edukacja muzyczna to również gra na instrumentach muzycznych: umiejętność posługiwania się szkolnymi instrumentami perkusyjnymi, gestodźwiękami, tworzenia własnych zabawek dźwiękowych, eksperymentowanie i tworzenie akompaniamentu do piosenek, ruchu, zabawy, nauka gry na instrumencie melodycznym: dzwoneczkach, ksylofonie, flecie podłużnym lub flażolecie. Ostatni dział dotyczy znajomości form zapisu dźwięku, a obejmuje poznanie różnych sposobów rejestracji dźwięku i muzyki, zapisywanie w zabawie prostych schematów rytmicznych i melodycznych, używanie do zapisu piktogramów, kolorów, liczb i prostej notacji muzycznej.

Edukację muzyczną, która z uwagi na swoją specyfikę doskonali u odbiorcy percepcję słuchową, sferę emocjonalną, wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą, w kształceniu zintegrowanym zaleca się do realizacji jako element w codziennym porządku zajęć. Podkreślone zostało muzykowanie, co ma znaczenie w procesie organizacji zespołu, któremu przypisano rolę wspierania motywacji do działań

środowiska grupy/klasy oraz pozytywnego wpływu na nastrój podopiecznych. Sugeruje się, iż nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego jest edukatorem i animatorem muzyki w środowisku oświatowym na propedeutycznym poziomie kształcenia. W przypadku przedszkola, oprócz wskazań dotyczących zajęć umuzykalniających, znalazł się enigmatyczny zapis o tym, że zajęcia rytmiki ze względu na ważność w budowaniu dojrzałości szkolnej, powinny być prowadzone w każdej grupie wiekowej. W wykazie ramowym planów nauczania wzmiankowano także możliwość wprowadzenia nauczyciela-specjalisty muzyka, do realizacji jednej godziny tygodniowo dla edukacji muzycznej w klasach I-III (Dz. U. 2017b). Aspekt edukacji holistycznej w pełnym zakresie może i powinien być wspierany inicjowaną celowo i profesjonalnie aktywnością muzyczną.

Istotną rolę w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego jest baza dydaktyczna placówki, a szczególnie wyposażenie sal lekcyjnych w nowoczesne media dydaktyczne, dzięki którym nauczyciel i uczeń będą mogli usprawnić proces nabywania kompetencji muzycznych w zakresie odbioru, rejestracji dźwięku/muzyki, poszukiwaniu wartościowych artystycznych prezentacji oraz informacji rozszerzających wiedzę o muzyce i wskazówek dotyczących realizacji materiału zawartego w podstawie programowej.

### **Multimedia w edukacji wczesnoszkolnej – zarys problemu**

Media edukacyjne to różnego rodzaju przedmioty, urządzenia i materiały, a także mass media (radio, telewizja, Internet), które umożliwiają zdobywanie informacji lub przekazywanie informacji od nadawcy do odbiorcy w formie komunikatów skonstruowanych ze słów, obrazów i dźwięków (Kisiel, 2003: 38). Problematyką mediów w polskiej edukacji zajmowali się: Waclaw Strykowski, Janusz Gajda, Stanisław Juszczyk, Agnieszka Rogulska, Janusz Morbitzer i inni. Media umożliwiają uczącym się wykonywanie określonych czynności o charakterze intelektualnym i manualnym oraz komunikowanie się. Zgodnie z definicją do mediów zalicza się: wszelkie materiały drukowane i obrazowe, modele, przeźrocza, foliogramy, nagrania magnetofonowe, nagrania CD, programy telewizyjne, audycje radiowe, programy wideo, programy komputerowe, programy multimedialne oraz zasoby Internetu (Strykowski, 1996: 4).

Pojęcie „multimedia” odnosi się głównie do mediów, które wykorzystują różne formy informacji oraz odmienne formy ich przekazu (np. tekst, dźwięk, grafikę, animację, wideo) w celu dostarczania odbiorcom informacji lub rozrywki. Termin „multimedia” ma również zastosowanie w mediach elektronicznych służących do rejestrowania oraz odtwarzania treści multimedialnych. Multimedia posiadają cechy tradycyjnych technik mieszanych i sztuk pięknych, jednak posiadają szerszy zakres (Roch, 1997: 45). Trudność w precyzyjnym zdefiniowaniu multimediów wynika z ich niezwykle bogatej natury, różnorodności zastosowań, z przenikania się sztuki z technologią, nauki z rozrywką, treści z formą co podkreślają m.in.: Józef Bednarek, Maciej Pękała, Wojciech Skrzydlewski czy Joanna Adamkiewicz (Opoka, 2008: 120). Multimedia nie powinny zastąpić naturalnych środków dydaktycznych, chociaż coraz częściej stają się podstawowym źródłem informacji. Istnieje jednak szereg sytuacji dydaktycznych, w których

stosowanie pośrednich form opisu rzeczywistości jest wskazane, a nawet konieczne. W pewnych sytuacjach nowe formy obrazowania pozwalają zrozumieć złożoność i zasięg procesów oraz zjawisk. Dzięki multimediom uczeń poznaje przeszłość, teraźniejszość oraz kreowane w wirtualnym świecie wizje przyszłości. Obserwuje i wpływa na proces, którego nie można prześledzić w szkolnej sali lekcyjnej ze względu na duże ograniczenia w przemieszczaniu się, czy dostępności w rzeczywistym wymiarze infrastruktury szkoły. Problem funkcjonowania i użyteczności mediów elektronicznych w wychowaniu estetycznym podjęła Maria Gołaszewska, dokonując z jednej strony ostrej krytyki, z drugiej uznania statusu nowych mediów (Gołaszewska, 1999: 29). Z perspektywy edukacji muzycznej można wskazać kilka podstawowych sytuacji wymagających użycia multimedii, wykorzystując zasadę pogłębienia (Siemienicki, 2001: 85). Należą do nich:

- 1) prezentacja wydarzeń i zjawisk odległych w czasie (np. retransmisje koncertów, audycji muzycznych itp.);
- 2) ukazanie miejsc odległych w przestrzeni (np. interaktywna podróż po muzeach, izbach pamięci poświęconych muzykom lub wytworom muzycznym itp.);
- 3) pokazanie procesów trudnych do zaobserwowania i diagnozowania (rozróżnianie wysokości dźwięku, zapisywanie melodii i rytmu oraz ich odtwarzanie na różnych instrumentach muzycznych, brzmienie różnych instrumentów muzycznych itp.);
- 4) zobrazowanie procesów i zjawisk niebezpiecznych (wirtualne podróże do regionów bogatych w egzotyczną, rodzimą kulturę muzyczną);
- 5) wizualizacja treści wysoce abstrakcyjnych oraz dużych zbiorów danych charakteryzujących dane zjawisko lub proces (powstawanie dźwięku, alikwoty, rozchodzenie się fal głosu i dźwięku, praca kory mózgowej stymulowanej dźwiękiem i muzyką itp.).

Przytaczane w literaturze wyniki badań Bernarda Steinbrika (1993: 17) wywołują optymizm i fascynację multimediami. Jednak w wielu przypadkach jest to, jak ujmuje Janusz Morbitzer, bardziej zachwyt nad osiągnięciami współczesnej techniki, niż nad możliwości edukacyjnymi (Juszczyk-Rygałło, 2013: 80). Multimedia mogą być znakomitą pomocą dydaktyczną, pod warunkiem racjonalnego ich stosowania. Racjonalność ich użycia powinna wynikać z teorii uczenia się muzyki opartej na przeżywaniu, doświadczaniu, działaniu i poznawaniu (Kisiel, 2008: 23). Wykorzystanie multimedii w kształceniu wczesnoszkolnym w znacznym stopniu może przyczynić się do: ułatwienia integracji nauki z zabawą (co jest istotą metodyki nauczania na tym etapie kształcenia), zwiększenia motywacji do nauki (co może wpłynąć na kształtowanie postaw proedukacyjnych uczniów) oraz umożliwienia indywidualizacji kształcenia (co może przyczynić się do upodmiotowienia procesu nauczania i uczenia się). Anna Hassa prezentuje najważniejsze funkcje multimedii jako środków dydaktycznych, takie jak: aktywizująco-motywowującą, poznawczo-twórczą, ćwiczeniową, kontrolną, wychowawczą i terapeutyczną (Hassa, 1998: 89). W praktyce pedagogicznej, nauczyciel nauczania początkowego z reguły stosuje takie metody, których realizacja powoduje, że dzieci aktywnie uczestniczą w procesie nauczania i uczenia się. Istotna w tym działaniu jest wiedza interdyscyplinarna (pedagogiczna,

psychologia, neurodydaktyczna), która pokazuje, że podstawą uzyskiwania informacji staje się aktywna eksploracja, podczas której dominującą rolę odgrywają zmysły – współpracujące w rejestracji wrażeń. Dotyczy to również tych obszarów, które poznajemy za pośrednictwem mediów. W tak ujętym doświadczeniu percepcyjnym występują przeplatające się fazy aktywności i działania, bierności i obserwacji.

Sala lekcyjna, która jest wyposażona w środki i materiały dydaktyczne oraz urządzenia umożliwiające efektywne organizowanie procesów edukacyjnych, kształtowanie umiejętności i postaw, nazywana jest pracownią. Stosunkowo bogaty zbiór środków, materiałów i urządzeń wymaga takiego ich rozmieszczenia, aby były łatwo dostępne w sytuacjach, gdy mają być wykorzystane, a równocześnie nie utrudniały realizacji zadań procesu edukacyjnego w innym czasie. Multimedia stanowią w niektórych pracowniach nauczania początkowego centralne miejsce, a to za sprawą tablicy multimedialnej zintegrowanej z komputerem stacjonarnym lub laptopem z mobilnym Internetem.

### **Edukacja muzyczna w przestrzeni multimedialnej – obraz rzeczywisty i postulowany**

Uwzględniając problem wykorzystania wybranych multimediów w procesie wsparcia nauczyciela oraz inspirowania aktywności muzycznej ucznia klas początkowych w polskiej szkole, nakreślono procedurę badawczą, która oparta została na metodzie sondażowej i dialogowej. Sondaż diagnostyczny w badaniach użyty został jako sposób gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasileniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk (Pilch, 1998: 49). Metoda dialogowa stała się w przyjętej procedurze swobodną rozmową na określony temat badawczy. Zainicjowana konwersacja była wymianą myśli i uczuć, w której uczestniczyli na równych prawach osoba przeprowadzająca badania, jak i osoby badane (Łukasiewicz, 1985: 99). Badania prowadzono na terenie wybranych placówek Metropolii Górnośląsko-Zagłębiowskiej w Polsce<sup>1</sup>. W wyniku przeprowadzonej eksploracji zgromadzono materiał badawczy, uzyskując informacje w drodze ankietowania, wywiadu i rozmowy oraz analizy dostępnych dokumentów. Celem badań było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: *Jakie multimedia są używane w procesie wsparcia nauczyciela w przygotowaniu muzycznych działań dydaktyczno-wychowawczym oraz w jakim zakresie multibooki inspirują aktywność muzyczną uczniów klas początkowych?* Uzyskany w trakcie naukowej eksploracji, a później przeanalizowany, materiał porównawczy ukazał przedmiot badań w zróżnicowanym świetle, pozwalając na ustalenie: jakie jest i czym charakteryzuje się środowisko edukacji wczesnoszkolnej wzbogacone multimedialnie w obszarze animacji muzycznej.

---

<sup>1</sup> Rozporządzeniem Rady Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej 1 lipca 2017 r. powstała Górnośląsko-Zagłębiowska Metropolia. Na powierzchni 2500 km<sup>2</sup> w 41 największych miastach Śląska (30 miast i gmin) oraz Zagłębia (11 miast i gmin) mieszkają ponad dwa miliony ludzi.

Obfite zasoby Internetu przepełnione bywają materiałami o charakterze edukacyjnym, zgodnie z duchem współczesnej kultury szerzącej takie wartości, jak dostępność, współdzielenie czy otwartość. Większość portali udostępnia różnorodny materiał dźwiękowy oraz bogatą ofertę kursów samokształcących w dziedzinie sztuki. Także instytucje publiczne, jak wydawnictwa i edukacyjne stacje telewizyjne, muzea, instytucje kulturalne itp., realizujące misję edukacyjną, umieszczają na swoich portalach materiały o charakterze edukacyjnym<sup>2</sup>.

Z opinii uzyskanych od pedagogów wczesnoszkolnych wynika<sup>3</sup>, że 83,4% z nich korzysta z informacji internetowych przygotowując ćwiczenia i zadania o charakterze muzycznym. Kwerenda internetowa dotyczyła przede wszystkim scenariuszy zajęć muzycznych, tekstów piosenek, podkładów instrumentalnych (akompaniamentów), opisów zabaw, etiud muzyczno-ruchowych, rejestracji wideo tańców regionalnych i narodowych oraz ścieżek dźwiękowych odgłosów przyrody, zwierząt i brzmień instrumentów muzycznych. Grupa 16,6% badanych nie podejmowała tego typu działań, bazując w czynnościach przygotowawczych na własnym zbiorze nagrań muzycznych, ilustracjach podręcznikowych lub posiłkując się materiałami z dostępnych książek, przewodników metodycznych i dołączonych do nich płyt CD.

Prezentując materiał foniczny, wideo i poglądowy, badani pedagodzy stosowali różne media dydaktyczne. Wśród nich najczęstszym okazał się odtwarzacz płyt kompaktowych (63,5% wskazań), mobilny aparat telefoniczny (smartfon) lub mp3/mp4 (gdzie dźwięk wzmacniano za pomocą przenośnych głośników) – 25,2% oraz tablet, laptop lub komputer bezpośrednio połączony z wybraną stroną internetową (11, 3%). Z uzyskanych dodatkowych informacji wynika również, że nauczyciele nauczania początkowego w jednostkowych przypadkach korzystali z instrumentu akompaniującego podczas przygotowania i tworzenia obudowy muzycznej zajęć. Odnotowana aktywność w tym zakresie koncentrowała się głównie na użyciu takich instrumentów jak: dzwonki chromatyczne, flet podłużny, gitara, keyboard, flet podłużny czy skrzypce.

Wnioski są następujące. Po pierwsze użycie multimediów wiązało się bezpośrednio z dostępnością elektronicznych publikatorów (dzięki sieci Wi-Fi) oraz sprzętu odtwarzającego w szkole. Po drugie, stwierdza się niski poziom umiejętności muzycznych nauczycieli nauczania początkowego, którzy posiadali braki lub ograniczone umiejętności gry na instrumencie akompaniującym i szkolnych instrumentach melodycznych.

Uczniowie klas I-III szkoły podstawowej, zgodnie z podstawą programową, poznawali zasady gry i uczyli się wykonywać utwory na różnych instrumentach muzycznych. Wśród bogatej gamy instrumentarium szkolnego, na których muzykowali, w opinii badanych znalazły się: dzwonki chromatyczne (30,5%), fłażolet (17,6%) i flet podłużny (11,7%). Niestety, jak wynika z badań, znaczna grupa podopiecznych (40,2%) pozbawiona była kontaktu z instrumentem

---

<sup>2</sup> Kwerenda zasobów internetowych oraz analiza stron odnoszących się do edukacji muzycznej realizowanej na pierwszym etapie edukacyjnym szkoły podstawowej.

<sup>3</sup> W badaniu sondażowym wzięło udział 350 nauczycieli nauczania początkowego. Pozyskano również wypowiedzi 25 pedagogów biorących udział w swobodnej dyskusji.

melodycznym. W przypadku instrumentów perkusyjnych niemelodycznych (tj.: bębenek, kołatka, trójkąt, drewnienka, tarka, grzechotka, talerz, janczary, blok akustyczny) odnotowano odwrotne proporcje. Grupa 61,3% nauczycieli wskazała, że uczniowie mieli zapewniony z nimi kontakt, pozostali (16,2%) mogli oglądać i słuchać tego typu brzmienia podczas medialnej prezentacji lub śledzić rysunki i zapis w podręcznikach, bez bezpośredniego doświadczania (20,1%). W kilkunastu przypadkach (2,3%) nauczyciele wskazywali na użycie podczas zajęć smartfonu lub tabletu w celu wirtualnej gry na klawiaturze pianina. Z opinii wynikało, że ten rodzaj muzykowania bardzo przypadł do gustu młodym wykonawcom. Respondenci w indywidualnej rozmowie deklarowali podejmowanie prób w tym zakresie.

Ministerstwo Edukacji Narodowej udostępniło nauczycielom nauczania początkowego wykorzystywane od 2013 roku pliki multimedialne, zalecając je do użycia wraz z podręcznikiem „Nasz Elementarz” i „Nasza Szkoła”<sup>4</sup>. Wśród wielu zakresów kształcenia tj. edukacja polonistyczna, społeczna, matematyczna i przyrodnicza w wersji tradycyjnej i multibooków, dla klas I-III szkoły podstawowej znalazł się pakiet pt. „Inspiracje muzyczne” oraz „Piosenki”. Wspomniany pakiet „Multibooki” zawiera cztery wersje wydawnicze: jedną ogólną (z możliwością przewijania stron, powiększania wybranych elementów na stronie, wysłuchania materiału dźwiękowego, przejścia do spisu treści) oraz trzy przygotowane dla uczniów z trudnościami w uczeniu się i/lub komunikacji (dodatkowo zaznaczono zielonym kolorem materiał możliwy do realizacji), uczniów słabowidzących (tekst i ilustracje prezentowane są w powiększeniu) i uczniów słabosłyszących i niesłyszących (z dołączonym materiałem filmowych, gdzie polecenia prezentowane są w języku migowym)<sup>5</sup>.

Nauczyciele realizujący zadania z zakresu edukacji muzycznej otrzymali do dyspozycji także pakiet wspierający zatytułowany „Inspiracje muzyczne do podręcznika”, którego zadaniem jest pobudzanie nauczycieli do podejmowania różnorodnych działań muzycznych z dziećmi (Hamerski, Jakubowska, Józwiak, Putkiewicz, 2014). Pomocą w realizacji opublikowanych zadań stały się nuty i teksty piosenek przeznaczonych do nauki w poszczególnych miesiącach edukacji oraz związane z nimi zabawy, praktyczne porady i wskazówki dotyczące nauki i wykorzystania piosenek, zabawy do realizacji przez cały rok szkolny oraz pomysły ułatwiające wprowadzanie dzieci w świat muzyki (Józwiak, Putkiewicz, Rozmus, 2015). W materiałach dodatkowych znalazły się również propozycje utworów do słuchania oraz odmienne formy wizualizacyjne. Autorzy zamieścili na kolejnych kartach odwołania do powiązanych z podręcznikiem ścieżek dźwiękowych tj.: *sample* do ćwiczeń wokalnych, materiał foniczny obejmujący różne odgłosy i dźwięki, materiał muzyczny w formie linków do ścieżek audio i wideo (obrazujące np. grę na dzwoneczkach chromatycznych, czy naukę kroku wybranego tańca), a także

---

<sup>4</sup> Piosenki dla klas I-III szkoły podstawowej, <http://naszelementarz.men.gov> [data dostępu: 22.01.2018].

<sup>5</sup> Dostępne na stronie [www.me.gov](http://www.me.gov) *multibooki* działają w systemie operacyjnym Windows. Przed otwarciem aplikacji należy się upewnić, czy w komputerze została zainstalowana najnowsza wersja wtyczki *Adobe Flash Player*.

połączenia z oficjalnymi stronami instytucji promujących kulturę muzyczną (tj. Muzeum Dźwięku, Muzykoteka Szkolna, Narodowy Instytut Fryderyka Chopina, Scholaris – portal dla nauczycieli i inne)<sup>6</sup>. Kolekcja utworów wokalnych przygotowana przez konsultantów metodycznych, została opublikowana jako materiał wizualny (nuty i słowa piosenek) oraz ścieżki dźwiękowe zapisane w wersji wokalnie-instrumentalnej i instrumentalnej (jako akompaniament). Proponowany materiał nauczyciel może pobrać w formie oddzielnych plików (w celu odtworzenia ich w programie muzycznym) na swój komputer, bądź (w przypadku tekstu pisanego) wydrukować albo też zaprezentować przy pomocy projektora. W przypadku dysponowania tablicą multimedialną (poprzez nawiązanie bezpośredniego połączenia ze wskazaną stroną internetową) pedagog ma możliwość dokonywania całościowej ekspozycji materiału.

Podążając za propozycją MEN, niektóre wydawnictwa rozpoczęły pracę nad przygotowaniem własnych propozycji multimedialnych do opracowanych programów i podręczników. Mają one pomóc nauczycielowi w organizacji urozmaiconych i efektywnych dydaktycznie zajęć w klasie pierwszej, czwartej i siódmej ośmioletniej szkoły podstawowej, tak aby każda lekcja była niezwykłą przygodą<sup>7</sup>. W jednym z nich przygotowane dokumenty elektroniczne do muzyki (klasa I) zawierały: ćwiczenia emisyjne – nuty, rymowanki – nuty, podkład dźwiękowy do ćwiczeń „Do, re, mi, fa”, rejestrację utworów wokalnych itp. Opisane zjawisko można odczytać jako istotną zmianę w prezentacji materiału dydaktycznego, przygotowaną przez wydawnictwa edukacyjne w Polsce. Zainicjowane działania będą, zgodnie z zapowiedzią, kontynuowane i rozszerzane na pozostałe klasy i grupy wiekowe.

Praktyka edukacyjna pokazuje, że opisane nowości wydawnicze niejednokrotnie przypadły do gustu badanym nauczycielom. W pewnym zakresie zaobserwowano usprawnienie procesu dydaktycznego w aspekcie prezentowania poszczególnych treści. Niestety nie odnotowano zwiększonej aktywności muzycznej uczniów oraz wzrostu ich umiejętności wokalnych i w grze na instrumentach muzycznych. Pewien progres uwidocznił się w doborze zabaw i ćwiczeń oraz możliwości swobodnego dysponowania materiałem dźwiękowym – to niewątpliwie poprawiło poziom percepcji muzyki. Jednak w przypadku prezentacji muzycznych umiejętności oraz podejmowaniu działań w obszarze zróżnicowanych form aktywności muzycznej i dostarczaniu wrażeń wykonawczych, ujawnił się znaczący regres.

Obiektywne spojrzenie na udostępnione treści edukacyjne z perspektywy użytkownika-dziecka, do którego adresowane były te materiały, skłania do umiarkowanej, aczkolwiek krytycznej refleksji. Zapoznanie się z zawartością wybranych stron „WWW” pokazuje, że twórcami zamieszczonego materiału były osoby należące do pokolenia cyfrowych imigrantów. Mimo dysponowania doskonałą technologią i zasobami pozwalającymi w pełni wykorzystać potencjał multimedialny, instytucje wydawnicze zaoferowały młodym odbiorcom przekaz

---

<sup>6</sup> Wersja elektroniczna materiałów edukacyjnych zamieszczona została na stronie internetowej, <http://www.ore.edu.pl> [data dostępu 12.12.2017].

<sup>7</sup> Multimedia do nowej szkoły podstawowej, <http://www.nowaera.pl> [data dostępu: 7.01.2018].

oparty na tekście, w minimalnym stopniu odwołujący się do łączenia i płynnego przechodzenia zasobów od nadawczo-odbiorczych do interakcyjnych. W niektórych przypadkach mianem „multimedialnego wykładu” określano prelekcję nagraną kamerą, przeznaczoną dla słuchaczy uczestniczących w spotkaniu z dydaktykiem (np. nauka gry na dzwoneczkach, flecie, flażolecie, zasady wydobywania głosu itp.). Również materiał, który w założeniu miał być interakcyjny czy określany mianem „gry” lub multimedialnego instruktażu, okazał się niejednokrotnie opartym na tekście np. zestawieniem informacji, testem wyboru (np. rozpoznawanie brzmienia instrumentów muzycznych, odgłosów przyrody i zwierząt, rozróżniania wysokości dźwięków oraz określanie ich liczby) czy zbiorem ilustracji. W wirtualnej przestrzeni pojawiły się również programy, gdzie młody człowiek mógł: graficznie przedstawić melodię z wykorzystaniem wszystkich znaków muzycznych, budować własne schematy rytmiczne (by później je odtworzyć na wybranym instrumencie), ułożyć autorską kompozycję z możliwością jej odsłuchania. Interesującym zabiegiem wydaje się propozycja zajęć muzycznych, gdzie nauczyciel i uczniowie po dołączeniu dodatkowej klawiatury otrzymali możliwość manipulowania improwizowaną melodią, np. wielokrotnie ją zmieniając i poprawiając, by później ją zapisać w postaci nutowej lub przekierować do komputera, w celu odtworzenia zarówno melodii zadanej, jak i przedstawionej później w postaci nut. To oczywiście jest „pieśń” przyszłości, ale już dzisiaj pedagogzy powinni przygotowywać się do podejmowania tego typu multimedialnych wyzwań.

Po analizie zgromadzonego materiału empirycznego nasuwa się refleksja, że multimedia należy wykorzystywać świadomie i celowo. Są one doskonałe w wizualizacji wszelkich procesów, które rozciągają się w czasie. Pozwalają także na wniknięcie w głąb zjawiska, zobaczenie czegoś z bliska, bądź przeciwnie – na ogarnięcie procesów rozgrywających się na wielką skalę, w ogromnej przestrzeni. Jednak często multimedia są mało mobilne w przypadku stymulowania aktywności muzycznej wychowanków. Edukacyjny materiał multimedialny powinien pozwolić uczestnikom przenikać w wykreowany świat, dokonywać w nim działań, których skutki można pośrednio doświadczyć. Nie można zapominać o współuczestnictwie, o budowaniu społeczeństwa „uczącego się”. Tu multimedia przychodzą z pomocą otwierając przed edukatorami nieprzebrane możliwości projektowania gier, wirtualnych światów, gdzie uczestnicy mogą wchodzić w role, podejmować wspólne działania, współzawodniczyć.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na popełniane błędy. Współcześnie dość często spotykamy się z sytuacją, gdy nauczyciel zafascynowany nowymi technologiami informacyjnymi, zastępuje kontakt z rzeczywistością multimedialnym pokazem. Przykładem takiego postępowania może być lekcja w klasach początkowych, na której uczniowie poznają muzykę jedynie słuchając i patrząc na wyidealizowany obraz. W tego typu przekazie piękne i kolorowe slajdy zastąpiły obcowanie z naturalnym dźwiękiem. Jednocześnie uczniowie pozbawieni zostali obcowania z instrumentami muzycznymi, rekwizytami, doznaniem akustyki pomieszczenia, kontaktu z muzykującym nauczycielem. Bezgraniczna wiara w ogromną moc multimedii może być niebezpieczna. Naprawdę stymulują one tylko zmysł wzroku i słuchu oraz w bardzo ograniczonym zakresie np. zmysł dotyku. To właśnie kontakt z prawdziwym muzykującym człowiekiem, grającym

instrumentem, śpiewem „na żywo” oraz możliwość doświadczania sukcesów i porażek, bycia w dźwięku, odczuwanie muzyki całym ciałem, jest naprawdę multimedialne.

### Podsumowanie

Świadome, celowe i skuteczne wykorzystanie multimediiów w edukacji musi opierać się na metodycznych podstawach. W przypadku edukacji muzycznej medium powinno stanowić jedynie dodatkowe narzędzie, natomiast większość czasu winna być przeznaczona na bezpośrednie obcowanie z muzyką/dźwiękiem. Media cyfrowe mają olbrzymi potencjał, jednak ich użycie zależy od zrozumienia natury nowych publikatorów, języka, idei otwartości oraz kontaktu ze współczesną rzeczywistością kultury, w której wszyscy jesteśmy zanurzeni. Kształcąc umiejętności i zachowania promuzyczne u naszych podopiecznych, budujemy zaangażowanie w wykonywaną pracę oraz wzbogacamy ich w niezapomniane przeżycia. Media mogą być doskonałym narzędziem, które nam w tym pomogą. Powinniśmy jednak pamiętać, by przygotowane przez nas multimedialne zdarzenia edukacyjne nie przesłoniły idei przeżywania, doświadczania i działania w obcowaniu z tą, jakże abstrakcyjną i wzbudzającą emocje, dziedziną sztuki.

### Bibliografia

- BIAŁAS, M. R., 2010. *Multimedia w edukacji muzycznej*. [W:] *Edukacja medialna. Nadzieje i rozczarowania*. Warszawa: Wyd. WSP TWP, ISBN 978-83-61121-35-0.
- Dz. U., 2017a. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14. lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej dla szkoły podstawowej*, poz. 356, Warszawa: MEN.
- Dz. U., 2017b. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28. marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, poz. 703. Warszawa: MEN.
- GOŁASZEWSKA, M., 1999. *Multimedia – krytyka i obrona. Esej o estetycznym statusie nowych mediów*. [W:] *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media*. Red. K. Wilkoszewska, Kraków: Wyd. „Universitas”. ISBN 83-70528-35-X.
- HAMERSKI J., JAKUBOWSKA E., JÓŹWIĄK M., PUTKIEIWCZ A., 2014. *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasz elementarz”*. Warszawa: MEN. ISBN 978-83-62360-86-4.
- HASSA, A., 1998. *Komputer jako środek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej*, „Komputer w Szkole”, nr 1. ISSN 0866-9619.
- JÓŹWIĄK M., PUTKIEWICZ A., ROZMUS K., 2015. *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasza szkoła”*. Warszawa: MEN. ISBN 978-83-65450-28-9.
- JUSZCZYK-RYGALŁO, J., 2013. *Multimedia w procesie kształcenia wczesnoszkolnego*. [W:] *Aktualne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii*. Red. J. Kancir, Prešov: Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0994-5.
- KISIEL, M., 2003. *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*, Mysłówice: GWSP im. kard. A. Hłonda. ISBN 83-89032-20-1.

- KISIEL, M., 2005. *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*. Katowice: Uniwersytet Śląski. ISBN 83-226-1505-1.
- KISIEL, M., 2008. *Pedagogiczno-dydaktyczne implikacje dziecięcego przeżywania, doświadczania, poznawania i działania w obszarze muzyki*. [W:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*. Red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza: Wyd. WSB. ISBN 978-83-88936-57-9.
- KISIEL, M., 2013. *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Katowice: KPWiPM, UŚ. ISBN 978-83-929881-2-0.
- KISIEL, M., 2015. *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Katowice: ŚWSZ im. gen. J. Ziętka, ISBN 978-83-8878967-0.
- ŁUKASIEWICZ, P., 1985. *Metoda dialogowa w praktyce badawczej*. W: *Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*. Red K. Lutyńska, zeszyt 8, Warszawa: IFiS PAN, 1985. ISSN: 0239-2889.
- OPOKA, J., 2008. *Multimedia w edukacji*, Studia i Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej, r. 10, z. 2 (17), s. 120. ISSN 1509-1414.
- PILCH T., 1998. *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”. ISBN 83-86770-00-7.
- ROSCH, W. L., 1997. *Multimedia od A do Z. Biblia o multimediami*. Tłum. P. Barancewicz, Warszawa: Wyd. „Intersoftland”. ISBN 83-86861-13-4.
- SIEMIENIECKI, B., 2001. *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek. ISBN 83-71742-577-X.
- STEINBRINK, B., 1993. *Multimedia u progu technologii XXI wieku*. Przekł. M. Waśko, A. Amanowicz, Wrocław: Wyd. Robomatic. ISBN 83-90094-52-5.
- STRYKOWSKI, W., 1996. *Media i edukacja*. „Edukacja Medialna”, nr 1. ISSN 1427-0919.

**dr hab. Mirosław Kisiel**

Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ul. Grażyńskiego 58,

40-126 Katowice

Polska

e-mail: miroslaw.kisiel@us.edu.pl

## Podoby mediálnej výchovy v rodine cez prizmu rodičovskej mediácie

### Forms of Family Media Education Through the Prism of Parental Mediation

Pavel Izrael

#### Abstract

The paper addresses the concept of media education in family environment from the perspective of parental mediation – the phenomenon that has been referred to by numerous research abroad and scarcely in Slovakia. The author suggests, drawing from multiple research studies that it is legitimate to use the term parental mediation despite the fact that in Slovakia it is also used in a different context. The paper offers theoretical bases for the concept of three mediation strategies in relation to mediation of TV viewing, and outlines difficulties related to conceptualisation of internet mediation strategies. The author draws from foreign research as well as his own research.

**Key words:** Parental Mediation. Family Media Education. Active Mediation. Restrictive Mediation. Co-Use. Children.

#### Úvod

Z pohľadu vzdelávania a výchovy každá generácia so sebou prináša aj nové výzvy. Okrem toho, dnes sa už bežne tvrdí, že striedanie generácií v dvadsaťročnom intervale už neplatí. Interval sa skraca a s tým súvisí aj snaha teoretikov a výskumníkov vymedziť jednu generáciu voči druhej. Aktuálne sa spomína generácia „Post-Millennials“ (Pew Research Center, 2016), čiže generácia ľudí, ktorí sa narodili na hranici tisícročia a po nej. Pre túto generáciu je vlastné úzke a intenzívne prepojenie na komunikačné technológie, predovšetkým spojené s používaním internetu. Z tohto poznatku vyplývajú aj snahy edukátorov a politikov reflektovať tento jav vo vzdelávacom systéme. Inštitucionálna mediálna výchova však nevyhnutne stavia na tom, čo si deti so sebou prinášajú z rodinného prostredia. Na jednej strane sú to konkrétne mediálne kompetencie, na druhej strane kontextové faktory prostredia, ktoré majú vplyv na rozvoj mediálnych kompetencií prostredníctvom školského vzdelávania. Práve z tohto dôvodu by rodičia do výchovného procesu mali zahrnúť aj výchovu k správneému používaniu médií.

Vo všeobecnosti a tiež v prípade médií rodičia vychovávajú dvojakým spôsobom: nepriamo, prostredníctvom modelového správania dávajú najavo svoje postoje k médiám, alebo priamo – zámerným výchovným pôsobením. Rodičia bežne sprostredkovávajú deťom kontakt s médiami, a tak sa dostávajú do mediátorskej pozície. Výraz mediácia sa však na Slovensku aj v iných krajinách uvádza hlavne

ako spôsob riešenia konfliktných situácií s využitím tretej strany, tzv. mediátora<sup>1</sup>, alebo ako proces, ktorým médiá sprostredkovávajú kontakt so spoločenskou realitou (MCQUAIL, D. 1999).

V mediálnych štúdiách zahraničnej mediálnej praxe sa výraz rodičovská mediácia (parental mediation) používa vo význame činnosti, keď rodič ako tretia strana – mediátor vstupuje do vzťahu detí a médií a určitým spôsobom reguluje, dáva na správnu mieru interakciu detí a médií (Nathansonová, 2008). Rodičovská mediácia je práve forma, akou sa v rodine napĺňajú niektoré ciele neinštitucionalizovanej mediálnej výchovy.

Pojem rodičovská mediácia sa začal používať hlavne v súvislosti so sledovaním televízie, ale v súčasnosti sa jeho využitie rozširuje aj na iné médiá, hlavne internet a počítačové hry. Či už hovoríme o rodičovskej mediácii alebo o mediálnej výchove v rodine vo všeobecnosti, „mediálna výchova realizovaná (nielen) v rámci rodinnej výchovy by mala prednostne zahŕňať výchovu k hodnotám vo vzťahu k médiám a ich produktom a rozvoj kritického myslenia detí a mládeže (Kačínová, 2008).

Od rodičov smerom k deťom by mali byť vysielané jasné signály ohľadne vhodnosti mediálnych obsahov: pozitívne signály voči obsahom, ktoré sprostredkujú pozitívne hodnoty; negatívne signály voči obsahom, ktoré sú nasmerované proti hodnote človeka a spoločnosti. Neskôr by deti samy, bez zásahu rodičov, mali vedieť kriticky posúdiť mediálne obsahy.

## **1 Typy mediačných stratégií a ich aplikácia v praxi**

V rámci rodičovskej mediácie televízie poznáme tri hlavné stratégie, ktoré môžu rodičia využiť na sprostredkovanie mediálnych obsahov: aktívnu mediáciu – deťom sa o mediálnych obsahoch rozpráva; reštriktívnu mediáciu – vytvárajú sa pravidlá obmedzujúce používanie televízie; „sociálne spolu-sledovanie“ – rodičia sledujú televíziu spolu s deťmi (Nathansonová, 1999). Tento model sa potvrdil aj na Slovensku (Izrael, 2013a; Izrael, 2013b). V súvislosti s používaním internetu Livingstonová a Helsperová zistili, že rodičia používajú štyri typy mediačných stratégií. Prvý typ nazvali „*aktívne spoločné používanie*“ (angl. orig. Active co-use), v ktorom možno nájsť prvky aktívnej, reštriktívnej mediácie aj spoločného sledovania. Druhým typom mediácie bolo „*obmedzenie interakcie*“ (angl. orig. Interaction restrictions), pričom to zahŕňalo reštrikcie piatich aktivít, pri ktorých deti nadväzujú kontakty s druhými ľuďmi. Tretím typom stratégie boli „*technické reštrikcie*“, ktoré odkazovali na používanie rozličných filtrovacích a monitorovacích programov. Posledným typom mediácie bolo „*monitorovanie*“. V rámci tejto stratégie rodičia kontrolovali on-line aktivity tínedžerov až po uskutočnení týchto aktivít, ako napr. poslané emailové správy či navštívené stránky (Livingstonová a Helsperová, 2008). Nikken a Jansz (2011) identifikovali päť stratégií: spoločné používanie, aktívnu mediáciu, reštriktívnu mediáciu, supervíziu a stratégiu postavenú na používaní filtrovacích programov alebo iných technických aplikácií.

---

<sup>1</sup> Mediácia je zo zákona definovaná ako „mimosúdna činnosť, pri ktorej osoby zúčastnené na mediácii pomocou mediátora riešia spor, ktorý vznikol z ich zmluvného vzťahu alebo z iného právneho vzťahu.“ (Zákon č. 420/2004 Z.z.)

Vo výskume na Slovensku, ktorého cieľom bolo overiť funkcionálnosť nástroja Nikkena a Jansza (2011), sa ako výsledok faktorovej analýzy podarilo konceptualizovať len tri stratégie. Prvý faktor zahŕňal položky zamerané na stanovovanie pravidiel týkajúcich sa napr. sťahovania z internetu, ako aj konkretizovanie povolených internetových stránok. Druhý faktor v sebe zahŕňal dohľad rodiča nad internetovými aktivitami dieťaťa, či už vo forme fyzickej prítomnosti počas aktivít alebo monitorovaním aktivít po ich uskutočnení. V tomto faktore sa aj po viacnásobnej faktorovej analýze objavili dve položky týkajúce sa spoločného používania. Keďže teoretické prepojenie spoločného používania s monitorovaním by bolo ťažké zdôvodniť, rozhodli sme konkrétne položky nezaraďovať. Tretí identifikovaný faktor sme nazvali aktívna mediácia, keďže položky v ňom sú postavené na aktívnej komunikácii rodičov s deťmi o určitých otázkach spojených s používaním internetu, ako napr. vysvetľovanie, čo sa smie robiť na čete alebo na sociálnych sieťach. Následne boli vytvorené skupiny položiek na základe identifikovaných faktorov a pre tieto skupiny bola znova zisťovaná ich vnútorná konzistentnosť (pozri Tabuľka 1) (Izrael, 2015). Všetky nástroje dosiahli potrebnú hodnotu Cronbachovej alfy, čo vytvára predpoklad pre použitie nástroja v ďalšom výskume. Na mieste však je určitá rezervovanosť, a to z dôvodu rýchlo sa meniaceho online prostredia, ktoré prináša nové aktivity, a tým usmerňuje aj mediálne prístupy rodičov.

### Tabuľka 1

Test reliability škál vygenerovaných faktorovou analýzou

<b>Položky</b> <b>Ako často ...</b>	<b>Typ mediácie/ Cronbachova <math>\alpha</math></b>
Hovoríte svojim deťom, čo robiť pri kontakte s neznámymi ľuďmi v on-line prostredí?	Aktívna mediácia /0,83
Hovoríte svojim deťom, aby si chránili svoje osobné informácie?	
Hovoríte svojim deťom, čo robiť, ak sú šikanované alebo obťažované?	
Rozprávate sa so svojimi deťmi o pravidlách správania on-line, ktoré treba dodržiavať?	
Vysvetľujete, ako sa správať v sociálnych sieťach?	
Vysvetľujete svojim deťom, čo smú robiť na čete?	
Poviete, aký druh avataru je dovolený?	Reštriktívna mediácia/0,85
Poviete, ktoré žánre on-line hier sú dovolené?	
Poviete, ktoré filmy sa smú z internetu sťahovať?	
Poviete, ktoré produkty sa smú kupovať on-line?	
Poviete, aká hudba sa smie počúvať a sťahovať z internetu?	
Dohliadate na dieťa pri počítači?	Supervízia a monitorovanie/0,78
Dovoliť dieťaťu prezeráť internet len vo Vašej prítomnosti?	
Zostanete blízko počítača, aby ste mohli pomôcť, ak to bude potrebné?	
Prihlásite sa na sociálne siete, aby ste skontrolovali aktivity Vášho dieťaťa?	
Čítate záznamy komunikácie svojho dieťaťa na sociálnych sieťach?	

### *Aktívna alebo inštruktívna mediácia*

Tento typ mediácie je postavený na aktívnom prístupe rodičov, ktorí svojim deťom sprostredkujú a pomáhajú pochopiť obsahy médií prostredníctvom komunikácie. Vo všeobecnosti aktívna mediácia môže prispieť k lepšiemu porozumeniu persuzívnych zámerov médií tým, že deťom pomáha rozvíjať si skeptické a kritické zmýšľanie (Austinová a Fujioka, 2002). Aktívna mediácia tiež znižuje prejavy agresivity (Nathansonová, 1999), znižuje súvislosť medzi negatívnymi emóciami u mladších detí a spravodajstvom s násilným obsahom (Buijzenová, Molenová a Sondijová, 2007).

### *Reštriktívna mediácia*

Reštriktívna mediácia je nevyhnutná, pretože prostredníctvom nej sa do rodiny dostáva regulácia príjmu mediálnych obsahov, čo je zvlášť dôležité v nižšom veku, keďže menšie deti ešte nemajú dostatočne rozvinutú schopnosť kritického hodnotenia mediálnych obsahov. Teoreticky možno klasifikovať dva typy reštriktívnej mediácie. Kvantitatívna reštriktívna mediácia sa zameriava na reguláciu času stráveného sledovaním televízie, počúvaním hudby, hraním počítačových hier alebo používaním internetu. Môže zahŕňať aj počet počítačov, mobilných telefónov, televíznych a rozhlasových prijímačov, hracích konzol alebo zariadení na prehrávanie hudby (napr. MP3 prehrávače). Druhým typom je kvalitatívna reštriktívna mediácia. Môže sa realizovať viacerými spôsobmi v závislosti od druhu média. Vo všeobecnosti však ide o elimináciu nevhodného obsahu (Izrael, 2009).

### *Spoločné sledovanie*

Spoločné sledovanie, resp. spoločné používanie sa predovšetkým týka sledovania televízie, ale je možné predpokladať, že jeho koncept sa preniesie i na iné oblasti, ako napr. spoločná aktivita rodičov a detí na internete alebo spoločné hranie počítačových hier. V rámci spoločného sledovania sa dá rozlíšiť úmyselné a výchovne neúmyselné sledovanie. Spoločné sledovanie je možné vymedziť voči aktívnej mediácii tak, že rodičia počas neho s dieťaťom nekomunikujú, je teda preň typický skôr pasívny postoj.

## **2 Determinanty rodičovskej mediácie**

Výskumy ukazujú, že rodičia používajú rozličné mediačné stratégie vo vzťahu k médiám a výskumníci si zároveň kladú otázku, aké činitele či determinanty ovplyvňujú rozhodovanie sa rodičov pre použitie určitej mediačnej stratégie. V nasledujúcich riadkoch budú spomenuté niektoré z nich.

Pri výskume, akú rolu v determinácii mediácie hrá pohlavie a vzdelanie rodiča, sa zistilo, že sú to skôr matky ako otcovia a rodičia s vyšším dosiahnutým vzdelaním, kto inklinuje k používaniu reštriktívnej mediácie (Valkenburgová a kol., 1999). Reštriktívna mediácia sa tiež častejšie vyskytovala v rodinách s nižším príjmom (Warren, 2005). Zaujímavým faktorom je rodinná štruktúra, pri ktorej sa ukazuje, že aktívnej rodičovskej mediácie je viac v úplných rodinách s dvoma rodičmi (Austinová, Knaus a Meneguelliová, 1997).

Zaujímavým faktorom je komunikačný model v rodine. Orientácia na komunikáciu je determinantom aktívnej rodičovskej mediácie (Austinová a Fujioka, 2002; Izrael, 2013). Keď však rodičia preferujú komunikačný štýl postavený na konformnom správaní detí na jednej strane a autorite rodičov na strane druhej, ukazuje sa, že viac inklinujú k reštriktívnej mediácii (Austinová a Fujioka, 2002).

Na vzorkách slovenskej populácie sa testoval aj možný vplyv nábožnosti na rodičovskú mediáciu. V centre náboženstva totiž stoja hodnoty a na hodnotách vo všeobecnosti zas stoja postoje. Je teda možné predpokladať, že nepriamo môže nábožnosť vplývať aj na rodičovskú mediáciu. Výskum na vzorke z Oravy dokázal, že čím sú rodičia nábožnejší, tým viac aplikujú aktívnu aj reštriktívnu mediáciu, pričom to viac platí pre druhú spomenutú (Izrael, 2013a). Výskum realizovaný v regióne s nižšou mierou religiozity však túto súvislosť nepotvrdil (Izrael, 2013a). Aj z tohto dôvodu bude potrebný ďalší výskum na overenie súvislosti medzi nábožnosťou a rodičovskou mediáciou.

### Záver

Rodičovská mediácia je zaujímavým výskumným fenoménom, aj preto, že stále existuje priestor k výskumu jej determinantov. Doterajšie výskumy ukazujú, že skôr než o jeden silný determinujúci faktor ide o spolupôsobenie viacerých faktorov, pričom váha niektorých z nich môže byť kultúrne či regionálne podmienená. Mediálna výchova v rodine však aj naďalej bude s rodičovskou mediáciou úzko spojená. Väčšina rodičov totiž nepatrí do skupiny profesionálnych edukátorov v oblasti mediálnej gramotnosti. Ich intencionálne či neintencionálne aktivity pramenia z ich hodnôt, postojov či vlastných mediálnych kompetencií, návykov a vzorcov správania. V súčasnosti je legitímne hovoriť o kríze rodiny – vzhľadom vysoké percento dysfunkčných rodín či rodín postihnutých rozvodmi – no nič sa nemení na skutočnosti, že rodina stále ostáva primárnym socializačným a formujúcim prostredím v živote dieťaťa. A to platí aj pre oblasť mediálnej výchovy, či už z rodiny dieťa čerpá pozitívne alebo negatívne prvky.

### Bibliografia

- AUSTIN, E.W. – FUJIOKA. 2002. The Relationship of Family Communication Patterns to Parental Mediation Styles. In *Communication Research*. 2002, 29: 642. DOI: 10.1177/009365002237830
- AUSTIN, E. W. – KNAUS, CH. – MENEGUELLI, A. 1997. Who talks how to their kids about TV: A clarification of demographic correlates of parental mediation patterns. In *Communication Research Reports*. 1997, r. 14, s. 418–430.
- BUIJZEN, M., - WALMA VAN DER MOLEN, J. H. – SONDIJ, P. 2007. Parental Mediation of Children's Emotional Responses to a Violent News Event. In *Communication Research*, 2007. 34: 2, s. 212 – 230.
- IZRAEL, P. 2009. Rodičovská mediácia. In *Mediální pedagogika: Média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2009. s. 78 – 85.

- IZRAEL, P. 2013a. Religiousness, Values, and Parental Mediation of Children's Television Viewing in Slovakia, In *Journal of Children and Media*. 2013, r. 7, č. 4, s. 507-524.
- IZRAEL, P. 2013b. Vplyv nábožnosti rodičov na mediálnu výchovu v rodine. In *Náboženské vyznanie rodičov a najlepší záujem dieťaťa*. 2013, Praha: Leges, s. 21 – 45.
- IZRAEL, P. 2015. Tvorba slovenskej verzie nástroja na meranie rodičovskej mediácie internetu. Výskumná poznámka. In *Megatrendy a médiá 2015. Mediálna farma I. Transformácia mediálnej záhrady*. Petranová, D. – Matúš, J. – Gálik, S. (eds) Trnava. FMK UCM 2015 s. 121 – 140.
- KAČINOVÁ, V. 2008. Mediálna výchova v rodine. *Rodina a médiá*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. s. 380.
- LIVINGSTONE, S. – HELSPER, E. 2008. Parental mediation of children's Internet use. In *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 2008, r. 52, č. 4. s. 581 – 599.
- MCQUAIL, D. 1999. *Úvod do teórie masovej komunikácie*. Praha: Portál. 1999, s. 88.
- NATHANSON, A.I. 2008. Parental Mediation Strategies. In *The International Encyclopedia of Communication*. 2008. [online] Dostupné na: [http://www.communicationencyclopedia.com/public/tocname?id=g9781405131995\\_chunk\\_g978140513199521\\_ss7-1](http://www.communicationencyclopedia.com/public/tocname?id=g9781405131995_chunk_g978140513199521_ss7-1) . [cit. 2017-12-13].
- PEW RESEARCH CENTER 2016. Millennials overtake Baby Boomers as America's largest generation. [online] Dostupné na: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/04/25/millennials-overtake-baby-boomers/> [cit. 2018-01-15].
- VALKENBURG, M. P. et al. 1999. Developing a scale to assess three styles of television mediation: „Instructive mediation,” „restrictive mediation,” and „social covieing”. In *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 1999, r. 43, s. 52–66.
- WARREN, R. 2005. Parental mediation of children's television viewing in low-income families. In *Journal of Communication*. 2005, r. 55, s. 847–863.
- NIKKEN, P. – JANSZ, J. 2011. *Parental mediation of children's internet use*. 2011, s. 17. [online]. Dostupné na internete: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Conference%202011/Nikken.pdf> . [cit. 2017-12-13].

*Predkladaný príspevok je súčasťou výskumného projektu VEGA 1/0638/17. Mediálne návyky a kompetencie detí v ranom detstve a v mladšom školskom veku.*

**Pavel Izrael, PhD.**

Katedra žurnalistiky

Filozofická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: pavel.izrael@ku.sk

## Mediálna výchova z pohľadu učiteľov

### Teacher's Perspective on Media Education

Mária Kožuchová

#### Abstract

Media today are an important socializing factor. Not only do they have a great impact on the behavior of an individual but also on the quality of life. Since 2008, media education has been incorporated in the state curriculum as one of cross-cutting themes; therefore it should be part of the teaching in all primary schools. The aim of our research was to find out how media education is being implemented in schools, particularly at primary level (pupils aged 6-10). The quality of media education was assessed from the point of view of school leaders and primary school teachers.

**Key words:** Media. Media Education. Primary Education. Cross-Sectional Theme.

#### Úvod

V súčasnosti sú médiá významným socializačným faktorom, majú veľký vplyv na správanie jedinca a na kvalitu života vôbec. Musíme ale podotknúť, že informácie ponúkané médiami majú rôznorodý charakter, preferujú rôzne názory a často v sebe ukrývajú eticky neprípustné až manipulačné formy. Z hľadiska zámeru ich vzniku a z hľadiska ich vzťahov k realite sa vyžaduje odborná príprava na vyhodnotenie týchto informácií. Od školského roka 2008 – 2009 sa mediálna výchova stala súčasťou obsahu vzdelávania na základných školách. Jej opodstatnenosť bola potvrdená aj v novom kurikulárnom dokumente z roku 2015, avšak naďalej zostala ako prierezová téma bez časovej dotácie s možnosťou integrovať obsah mediálnej výchovy do vzdelávania ostatných predmetov.

#### Ciele a obsah mediálnej výchovy

Mediálna výchova je zacielená na získavanie zručností, kompetencií, kritického prístupu, schopností analyzovať, hodnotiť a tvoriť<sup>1</sup>. Potter<sup>2</sup> charakterizuje mediálnu výchovu ako prostriedok pomoci ľuďom vyrovnávať sa s problémami informačnej presýtenosti.<sup>3</sup> Parlamentné zhromaždenie Rady Európy na svojom zasadnutí<sup>4</sup> prijalo nasledujúcu definíciu mediálnej výchovy: „Mediálna výchova je

---

<sup>1</sup> Mistrík, M., Plencner, A., Petranová, D., Lалуňová, J. 2008. Koncepcia výučby predmetu mediálna výchova na stredných školách, Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie, UCM, 130 s. ISBN 978-80-8105-076-3.

<sup>2</sup> Potter, W. James. 2005. *Media Literacy*. Third Edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 2005. ISBN 9781483306674.

<sup>3</sup> Informačná presýtenosť vzniká ako dôsledok obrovského pretlaku informácií, ktoré k nám plynú informačnými kanálmi.

<sup>4</sup> Odporúčanie Parlamentného zhromaždenia Rady Európy č.1466/2000 o mediálnej výchove. Text bol prijatý 27. júna 2000. Dostupné: <http://www.radaeuropy.sk/?736>

praktické vyučovanie zacielené na budovanie mediálnych kompetencií, chápaných ako kritický postoj voči médiám s cieľom vychovávať občanov schopných vynášať vlastné súdy na základe dostupných informácií.“ Z toho vyplýva, že najdôležitejšou úlohou mediálnej výchovy je učiť jednotlivcov vyslovovať názory k ponuke mediálnych obsahov. Škola by sa mala pričiniť o to, aby sme sa nestali len pasívnymi a nekritickými mediálnymi konzumentmi.

V štátnom vzdelávacom programe pre primárny stupeň ZŠ sú zdôraznené dva ciele mediálnej výchovy:

- **základná orientácia** v druhoch, vo funkciách médií a v ich produktoch, ako aj v ich vplyve na detského príjemcu (poslucháča, diváka, čitateľa...). Žiak by si mal vedieť uvedomiť, s ktorými médiami prichádza každodenne do kontaktu, ako naň vplývajú uvedomiť si ich pozitívny vplyv, ako aj ich nebezpečenstvá (manipulácia, neprimerané násilie a i.),
- **formovanie vlastného názoru** na médiá a ich posolstvá na základe poznania, interpretácie, hodnotenia a tvorby jednoduchých mediálnych produktov<sup>5</sup>.

### Výskum mediálnej výchovy na základných školách

Mediálna výchova nemá vytvorený časový priestor v Rámcovom vzdelávacom programe, ale základné školy na Slovensku majú povinnosť vyučovať mediálnu výchovu v rámci prierezových tém. Až doteraz chýbalo komplexnejšie zmapovanie a analýza súčasného stavu. Naším cieľom je zistiť aktuálnu situáciu na školách.

### Ciele výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, ako sa realizuje mediálna výchova na školách. Osobitne sme sa zamerali na realizáciu mediálnej výchovy na 1. stupni ZŠ. Hodnotenie úrovne mediálnej výchovy sme zisťovali z pohľadu učiteľov prvého stupňa ZŠ (dotazníkmi) a z pohľadu riaditeľov škôl (interview). Zo stanoveného cieľa vyplývajú nasledovné výskumné úlohy:

- zistiť, či učitelia základných škôl považujú mediálnu výchovu za dôležitú a potrebnú,
- zistiť, ako sa mediálna výchova na školách realizuje,
- zistiť predstavy vedenia školy a učiteľov, aký model mediálnej výchovy by im najviac vyhovoval.

Cieľ a úlohy výskumu boli východiskom pre formuláciu hypotéz:

**H1:** *Nadpolovičná väčšina učiteľov považuje mediálnu výchovu za dôležitú a potrebnú.*

**H2:** *Mediálnej výchove sa viac venujú v mestách, než na vidieckych školách.*

**H3:** *Mediálnej výchove sa viac venujú vekovo mladší učitelia než starší.*

### Výskumný súbor a postup spracovania

---

<sup>5</sup> Štátny vzdelávaci program (ŠVP). 2011. Mediálna výchova. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné v: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/medialna\\_isced1.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/medialna_isced1.pdf)

Celkovo sme zrealizovali 27 interview s vedením školy (z plánovaných 49). V niektorých prípadoch na naše otázky odpovedali riaditelia škôl, v iných prípadoch zástupcovia riaditeľa. Takmer na polovici škôl nám vedenie školy interview odmietlo. Bolo to jednak pre zaneprázdnenosť vedenia školy, ale pravdepodobne aj z obavy, že sa mediálnej výchove na škole nevenujú. Otázkami v interview sme chceli zistiť od riaditeľov jednotlivých základných škôl názor na úroveň mediálnej výchovy žiakov 1. stupňa ZŠ a ich predstavu o tom, aký by mal byť model mediálnej výchovy na Slovensku.

Dotazníky učiteľom 1. stupňa ZŠ boli distribuované v elektronickej aj printovej podobe (formu distribúcie si vyžiadala škola). Celkovo bolo vyplnených 159 dotazníkov z 28 škôl. Aby sme získali čo najpresnejšie odpovede od respondentov, 21 otázok obsahovalo päťstupňovú škálu, ktorá nám umožnila zistiť nielen obsah postoja, ale aj jeho približnú silu. Výskum sa realizoval v roku 2016–2017. Na spracovanie výsledkov sme použili matematicko-štatistické operácie: absolútna a relatívna početnosť. Na vyjadrenie korelačného vzťahu bol použitý  $\chi^2$ -kvadrát. Výsledky boli spracované v štatistickom programe SPSS.

### Výsledky výskumu

V prvom rade sme chceli zistiť, či učitelia tretích ročníkov základných škôl považujú mediálnu výchovu za potrebnú. K tejto otázke sa nevyjadrilo 8,6 % učiteľov. Až 72,2 % učiteľov na túto otázku odpovedalo kladne, že mediálna výchova je potrebná. Otázkou zostáva, prečo 19,2 % učiteľov ju nepovažuje za potrebnú. Znamená to, že pätina učiteľov sa mediálnej výchove nevenuje vôbec alebo ju chápe ako nutné zlo? Túto problematiku bude potrebné ďalej skúmať.

**Tab. 1:** Otázka: Je podľa Vás mediálna výchova potrebná v primárnom vzdelávaní ZŠ?

Škála odpovedí	Početnosť	Percento	Valid Percent	Cumulative Percent
1	13	8,6	8,6	8,6
2	16	10,6	10,6	19,2
3	13	8,6	8,6	27,8
4	68	45,0	45,0	72,8
5	41	27,2	27,2	100,0
Sumár	151	100,0	100,0	

**Legenda:**

- 5– áno, úplne súhlasím
- 4– skôr súhlasím
- 3– neviem
- 2– skôr nesúhlasím
- 1– určite nie

Potvrdila sa nám hypotéza H1, že viac ako polovica učiteľov považuje mediálnu výchovu za **potrebnú**.

To, ako sa mediálna výchova na školách realizuje sme zisťovali jednak vo vedení školy (interview s vedením), aj prostredníctvom dotazníkov u učiteľov 3. ročníkov ZŠ. Prostredníctvom interview sme zistili, že projekty mediálnej výchovy v primárnom vzdelávaní sa realizujú len vo veľmi malej miere (cca 7 %). Medzi uvádzané realizované projekty patril projekt: „Vypni telku – zapni seba“, ktorý realizuje Hnutie kresťanských spoločenstiev detí – eRko, a preventívny program pre 4. ročník ZŠ – „Mediálna výchova – prevencia závislosti na internete“. V niekoľkých prípadoch riaditelia uvádzali, že existujú programy len pre 2.stupeň ZŠ alebo čiastočne niečo realizujú v rámci krúžkov (napr. v rámci záujmového krúžku mediálna výchova), alebo v rámci počítačových krúžkov si deti robia mediálne shoty, prípadne na informatike vo 4. ročníku ZŠ.

Z dotazníkov učiteľov 3. ročníkov ZŠ v nasledujúcej tabuľke môžeme vidieť možné rozdielnosti medzi odpoveďami v meste a na vidieku. Najpočetnejšou odpoveďou bolo, že stratégia mediálnej výchovy je síce vypracovaná, ale veľmi stručne. Takmer rovnakú početnosť dosiahla možnosť, že o tom učitelia prvého stupňa nevedia. Ak máme porovnať odpovede respondentov v meste a na vidieku, tak na vidieku je v prevahe odpoveď, že o žiadnej koncepcii učiteľa nevedia (50 %), podobne je to aj v malých mestách (až 58 % učiteľov nevie o žiadnej koncepcii mediálnej výchovy), vo väčších mestách o koncepcii nevie 32 % učiteľov a vo veľkomestách 19,3 % učiteľov.

**Tab. 2:** Stratégia mediálnej výchovy na škole z pohľadu miesta pôsobenia.

Škála odpovedí	Miesto pôsobenia				Sumár
	1	2	3	4	
0	1	1	4	4	10
1	0	1	7	7	15
2	6	2	14	29	51
3	5	1	7	8	21
4	12	7	17	12	48
5	0	0	4	2	6
Sumár	24	12	53	62	151

**Legenda:**

**Škála odpovedí**

- 0– iné
- 1– áno, je kvalitne prepracovaná
- 2– áno, ale je to veľmi stručné
- 3– nie je spracovaná dostatočne
- 4– neviem
- 5– nie, vôbec

**Miesto pôsobenia**

- 1– vidiek; 2– malé mesto;
- 3– stredné mesto;
- 4– veľkomesto

Naše výskumné zistenia poukazujú na to, že situácia ohľadom mediálnej výchovy na školách je v žalostnom stave tak v mestách, ako aj na vidieku. Potvrdilo sa to v rámci interview s riaditeľmi škôl a vyplýva to aj z odpovedí učiteľov. Väčšina nevie o žiadnej koncepcii mediálnej výchovy na školách a učelia tému súvisiacu s mediálnou výchovou zaraďujú do výučby len intuitívne. V mestách učelia označili, že nejakú koncepciu mediálnej výchovy majú, ale je veľmi stručná (35 % učiteľov). Štatistická závislosť sa nepreukázala ( $\chi^2$ -kvadrát=,233), takže hypotéza H2 sa nepotvrdila. Zistili sme, že nezáleží od miesta sídla školy, ale skôr od jej zamerania a celkovej orientácie školy. Väčšina škôl bola zameraná na regionálnu a environmentálnu výchovu.

Zisťovali sme aj vízie učiteľov do budúcnosti. Pre skvalitnenie výučby mediálnej výchovy učelia jednoznačne požadujú kvalitný metodický materiál. Táto požiadavka sa prejavila u učiteľov pôsobiacich na vidieku aj v mestách. Hypotéza H3 bola postavená na stratégii mediálnej výchovy v závislosti od praxe učiteľov. Vytvorili sme tri kategórie praxe (1- do 7 rokov praxe; 2 – (7-23) rokov praxe a 3 – 24 rokov praxe a viac). Znova sa nám odpovede zgrupovali okolo 2. možnosti, že koncepcia mediálnej výchovy je veľmi stručná alebo okolo 4. možnosti, že o žiadnej koncepcii mediálnej výchovy na škole nevedia. Ak porovnáme najstaršiu a najmladšiu skupinu učiteľov, tak čiastočnú koncepciu uviedlo 28 % najstarších a 59 % najmladších učiteľov. Žiadnu koncepciu nepozná 33,3 % najstarších a 36,3 % najmladších učiteľov. V rozdieloch z pohľadu veku učiteľov sa nepreukázala štatistická závislosť ( $\chi^2$ -kvadrát= ,520), tým sa nám H3 nepotvrdila.

**Tab. 3:** Stratégia mediálnej výchovy v škole z pohľadu praxe učiteľov

Škála odpovedí	Prax učiteľov			Sumár
	1	2	3	
0	0	6	4	10
1	0	10	3	13
2	13	19	11	43
3	1	9	7	17
4	8	21	13	42
5	0	3	1	4
Sumár	22	68	39	129

**Legenda:**

**Škála odpovedí**

- 0 – iné
- 1 – áno, je kvalitne prepracovaná
- 2 – áno, ale je to veľmi stručné
- 3 – nie je spracovaná dostatočne
- 4 – neviem
- 5 nie, vôbec

**Prax učiteľov**

- 1 – (0-7) rokov praxe,
- 2 – (7-23) rokov praxe,
- 3 – 24 rokov praxe a viac

**Diskusia a záver**

Na základe vyhodnotenia interview s vedením školy a jednotlivých položiek z dotazníka učiteľov možno usúdiť, že úroveň kompetencií učiteľov prvého stupňa v oblasti mediálnej výchovy nie je dobrá. Mnohí učelia sa v dotazníku vyjadrili, že do ich prípravy na povolanie nebola zahrnutá mediálna výchova a ani neabsolvovali žiadne školenia. Mediálna výchova bola zaradená do obsahu vzdelávania bez

náležitej prípravy. Ukázalo sa, že jej zaradenie do prierezočných tém nemá takmer žiaden efekt. V tejto oblasti by sme sa mali oprieť o dobrú prax v zahraničí. Vo Veľkej Británii školám pomáha Britský filmový inštitút.<sup>1</sup> Vo Francúzku príprava učiteľov trvala 7 rokov a bola pod záštitou dvoch ministerstiev. V Maďarsku učitelia majú k dispozícii učebné „balíčky“, ktoré zahŕňajú učebnice, „čítanky“ a audiovizuálne materiály. Toto všetko našim školám chýba.

### **Bibliografia**

- MISTRÍK, M., PLENCNER, A., PETRANOVÁ, D., LALUHOVÁ, J. 2008.  
*Koncepcia výučby predmetu mediálna výchova na stredných školách*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie, UCM, 130 s. ISBN 978-80-8105-076-3.
- POTTER, W. James. 2005. *Media Literacy*. Third Edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 2005. ISBN 9781483306674.
- Odporúčanie Parlamentného zhromaždenia Rady Európy č.1466/2000 o mediálnej výchove. Text bol prijatý 27. júna 2000. Dostupné:  
<http://www.radaeuropy.sk/?736>
- Štátny vzdelávací program (ŠVP). 2011. *Mediálna výchova*. Bratislava: ŠPÚ.  
Dostupné v: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/medialna\\_isced1.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/medialna_isced1.pdf)  
[www.bfi.org.uk/education-research/teaching-film-tv-media-studies](http://www.bfi.org.uk/education-research/teaching-film-tv-media-studies)

Článok vyšiel s podporou grantu: **VEGA 1/0913/15** “*Mediálna gramotnosť u žiakov primárneho vzdelávania v kontexte kooperácie rodiny a školy*”.

### **Prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.**

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky  
Pracovisko: Šoltésovej 4, miestnosť Š-234  
Pedagogická fakulta UK v Bratislave  
e-mail: [kozuchova@fedu.uniba.sk](mailto:kozuchova@fedu.uniba.sk) / [kozuchova@gmail.com](mailto:kozuchova@gmail.com)

---

<sup>1</sup> [www.bfi.org.uk/education-research/teaching-film-tv-media-studies](http://www.bfi.org.uk/education-research/teaching-film-tv-media-studies)

## Mediálna výchova v projektoch voľnočasových organizácií

### Media Education in Projects of Leisure Time Organizations

Alojz Kostelanský

#### Abstract

Media education is a cross-cutting theme in the state education program. The aim of the study is to specify the importance of media literacy and raising the level of media literacy in projects of leisure time organizations. The study identifies some risks and concerns about the uncontrolled and uncritical use of minors by the media.

**Key words:** Media. Media Education. Leisure Time Organizations. Teacher. Educator.

#### Úvod

Mediálny svet je pre deti podstatným a stále zosilňujúcim fenoménom v oblasti zábavy a informácií. Osvojenie schopnosti kompetentného zaobchádzania s médiami je cieľom mediálnej výchovy. Mediálna výchova je prostriedkom zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti a vzhľadom na miesto médií v živote jednotlivca i spoločnosti by mala byť súčasťou všeobecného vzdelania v školskom i mimoškolskom prostredí.

Mimoškolské prostredie je pre deti veľmi potrebné a prospešné. Rôzne voľnočasové organizácie sa zapájajú do rôznych projektov, ktoré zahŕňujú aj mediálnu výchovu. V rámci výskumu sme skúmali aj pripravenosť vychovávateľov, učiteľov v oblasti mediálnej výchovy.

#### 1 Potreba mediálnej výchovy

Médiá sú významné v spoločenskom živote detí i dospelých. O vplyve a pôsobení médií na spoločnosť a jednotlivca hovoria empirické zistenia mnohých výskumov. Sú späté so spoločnosťou natoľko, že ich podiel na stave spoločnosti či rozpoložení jedinca prakticky nie je možné od seba izolovať a skúmať samostatne. Problémy týkajúce sa podstaty a mechanizmu pôsobenia médií majú tri základné zdroje:

- rôznosť pohľadu na médiá a mediálnu komunikáciu, pretože každý vníma pôsobenie médií inak a každý na to má svoj názor;
- spoločenská povaha mediálnej komunikácie a to preto, lebo mediálna komunikácia je komplexný sociálno-komunikačný proces, ktorý sa nedá oddeliť od iných činností, je s nimi v neustálej interakcii, reaguje na ne, vníma ich reakcie a opäť na ne reaguje;
- premieňajúca sa povaha samotných médií. Médiá tvoria stále sa rozvíjajúci a premieňajúci systém s vnútornou dynamikou vývoja danou nielen spoločenskými, ale aj technologickými možnosťami. Tým, že ponuka mediálnych produktov sa neustále premieňa a že médiá menia postavenie a úlohu

v spoločnosti, sťažuje sa hľadanie odpovedí na otázku týkajúcu sa povahy a podoby pôsobenia médií (Jirák, Köpplová, 2009, s. 54).

Podľa W. Jamesa Pottera existujú štyri hlavné problémy, ktoré vznikajú pri kontakte s médiami: informačná presýtenosť, falošný dojem informovanosti, falošný dojem kontroly, falošné presvedčenia.

*Informačná presýtenosť* – vzniká ako dôsledok obrovského množstva informácií, ktoré k nám plynú informačnými kanálmi. Prirodzenou reakciou publika je osvojenie si návyku automatického, bezmyšlienkovitého správania v kontakte s médiami.

*Falošný dojem informovanosti* – je rovnako ako informačná presýtenosť zapríčinený skutočnosťou, že médiá nás zahŕňajú množstvom informácií. Ich nepretržitá produkcia v nás vyvoláva skreslenú predstavu, že vieme všetko, čo potrebujeme vedieť. Veľké množstvo informácií však neznamená informačnú pestrosť a rôznorodosť. Skôr naopak, čím viac informácií médiá spracovávajú, tým je ich ponuka homogénnejšia. Napríklad namiesto toho, aby spravodajské médiá, ktoré zamestnávajú veľké množstvo reportérov a vytvárajú rozsiahle spravodajské siete, prinášali relevantné informácie o všetkých dôležitých oblastiach a témach spoločenského života a analyzovali ich do hĺbky, publikujú len malé množstvo informácií spracovaných väčšinou povrchno, a tie neustále opakujú.

*Falošný dojem kontroly* – je paradoxom, ktorý vzniká vďaka stále rastúcemu prudkému technologickému pokroku. Množstvo komunikačných a informačných technológií nám umožňuje podstatne zvýšiť kontrolu nad tým, čo všetko budeme prijímať zo strany médií. Napriek tomu stále menej zvládame usmerňovať svoj vlastný mediálny konzum. Nadbytok mediálnych obsahov si vynucuje náš pasívny postoj a automatické reakcie, takže v konečnom dôsledku to nie sme my, kto reguluje proces mediálnej komunikácie, ale skôr tí, ktorí nám mediálne obsahy ponúkajú.

*Falošné presvedčenia* – sú buď dôsledkom toho, že preberáme názory a postoje, ktoré sme videli v médiách alebo si vytvárame vlastné presvedčenia na základe nedostatočných a neúplných informácií z médií. Vznik falošných presvedčení je možný vtedy, ak dôverujeme informáciám, ktoré sú povrchné a čiastkové. Falošnosť presvedčení spočíva v tom, že neodrážajú realitu alebo sú logicky chybné (Potter, 2005).

Z hľadiska pôsobenia médií môžeme hovoriť o krátkodobom a dlhodobom pôsobení médií tak na jednotlivca, ako aj na celú spoločnosť. Ak je človek vystavený určitým typom mediálnych obsahov, môžu sa u neho prejaviť niektoré okamžité, bezprostredné, ale spravidla pominuteľné reakcie. Tie majú zväčša emocionálnu, kognitívnu či fyziologickú povahu. Spravodajstvo o násilnostiach dokáže vyvolať pocity pohoršenia či ohrozenia, komédia smiech alebo uvoľnenie a pod. Toto pôsobenie médií býva krátkodobé (Jirák, Köpplová, 2009).

Veľkým nebezpečenstvom v pôsobení médií je ich schopnosť budiť zdanie, že verne odrážajú okolitý svet, v ktorom žijeme. Ony však často pravdu k okolitému svetu len ľahko prekrúčia v tom zmysle, že neukážu úplný a pravdivý obraz sveta. Často nám pri pozeraní televíznych správ ani nenapadne uvažovať nad tým, že dav demonštrantov by bolo potrebné vidieť aspoň z dvoch strán, aby sme si vytvorili lepšiu predstavu o jeho veľkosti. Skutočnosť, že spravodajstvo, film alebo reportáž sú zostrihané z mnohých záberov, doplnené komentárom či hudbou, ovplyvňuje

dojem z predstavovanej udalosti. Tento silný dramatický náboj nás naplní a my nie sme často schopní brániť sa pokojným uvažovaním. M. Karasová (2011) uvádza, že médiá pôsobia na človeka pozitívne alebo negatívne. Pomáhajú mu v mnohých oblastiach, na druhej strane ho môžu manipulovať, podsúvať mu rôzne produkty, najmä však myšlienky, ktoré sú často vzdialené od etických, mravných noriem správania sa.

Médiá predstavujú významný faktor, ktorý vplyva na rozvoj osobnosti a socializáciu detí.

Slovíková rozlišuje dve cieľové skupiny, ktorým by sme sa mali venovať. Prvou cieľovou skupinou sú deti a mládež. Mediálna výchova v tejto skupine sa realizuje mediálnou výchovou v školách v rámci formálneho systému vzdelávania, s dôrazom na predprimárne vzdelávanie. Mediálnou výchovou detí a mládeže v mimoškolskom prostredí (kluby, centrá voľného času, pastoračné centrá, občianske združenia mládeže a pod.). Mediálnou výchovou detí a mládeže prostredníctvom médií – predovšetkým verejnoprávnych.

Druhou cieľovou skupinou sú dospelí. Mediálna výchova zahŕňa systém rekvalifikácie a odbornej prípravy súčasných učiteľov, ktorí majú záujem vyučovať mediálnu výchovu. Systematickú prípravu nových učiteľov mediálnej výchovy na vysokých školách. Vzdelávanie a systém poradenstva v oblasti mediálnej výchovy pre rodičov a starých rodičov a iných rodinných príslušníkov (Slovíková, 2013, s. 6).

Prvou aj druhou cieľovou skupinou sa ešte budeme zaoberať v nasledujúcich dvoch častiach.

## **2 Vybrané voľnočasové organizácie**

V tejto časti sa zameriame na dve organizácie – Hnutie kresťanských spoločenstiev detí – eRko a Saleziánov dona Bosca – Saleziánska mediálna škola.

Medzi organizácie s najdlhšou tradíciou fungovania malých kresťanských spoločenstiev pre deti a mládež po roku 1989 sa na Slovensku zaraďuje Hnutie kresťanských spoločenstiev detí a mládeže – eRko. **eRko – Hnutie kresťanských spoločenstiev detí** je od roku 1990 zaregistrované na Ministerstve vnútra SR podľa zákona 83/1990 Zb. ako občianske združenie. Jeho cieľom je pomáhať pri formovaní detí na dospelé kresťanské osobnosti schopné kvalitným osobným životom prispievať k rozvoju spoločnosti, v ktorej žijú. Ako občianske združenie sa až dodnes prezentuje v spoločnosti logom, vytvoreným v jeseni roku 1991 a mottom hnutia, ktoré znie: „Radostnou cestou svedectva viery kráčame spolu malí i veľkí.“ Deti a dospievajúca mládež sa pod vplyvom pretechnizovanej a automatizovanej doby a doby mediálnych vplyvov sa stávajú jej obeťami, čo má za následok rast pocitu odcudzenia a izolácie od rovesníkov. Spoločenstvo rovesníkov dáva pocit väčšej bezpečnosti a stability aj v čase krízy, skúšok, v rôznych ťažkých životných situáciách a angažovať sa pre vlastné dobro, ako aj pre dobro druhých. Sociálne potreby vyplývajú zo statusu človeka ako spoločenskej bytosti, žijúceho v istom sociálnom prostredí, ktorý má svoje záujmy, sny, priania, rodinu, ale aj problémy.

### **MeŠ – Saleziánska mediálna škola**

Mediálna škola (MeŠ) je projekt neformálneho vzdelávania v oblasti médií, ktorý vznikol v roku 2009 v rámci spolupráce saleziánskej rodiny na Slovensku

a v Českej republike. Mediálnu školu (MeŠ) zastrešuje saleziánska mládežnícka organizácia Laura – združenie mladých. Cieľom MeŠ je podpora vzdelania mladých ľudí v mediálnej oblasti, aby mladí „videli pod povrch médií“, vedeli ich správne využívať, ale zároveň boli aj sami tvorcami mediálnych obsahov. Absolvent mediálnej školy má byť v oblasti médií formovaný ako ich príjemca, animátor a tvorca. Ako príjemca dokáže kriticky zhodnotiť obsah a formu mediálnych diel. Ako animátor dokáže viesť druhých ku kritickému vnímaniu médií a ako tvorca vie v prostredí médií vyjadriť svoje hodnoty a názory. Projekt Mediálnej školy sa skladá zo štyroch víkendových kurzov, ktoré rozvíjajú nielen praktické zručnosti, ale aj kritické myslenie:

- kurz „VIDÍM“ je zameraný na písanie žurnalistiku (bulvár, komerčné a verejnoprávne médiá, PR) a propagáciu akcií strediska či farnosti, v ktorej účastníci pôsobia;
- kurz „ŽIJEM“ rozvíja techniky portrétnej a reportážnej fotografie a cez etiku médií učí tvorcov kritickejšiemu vnímaniu mediálnych obsahov;
- kurz „TVORÍM“ je zameraný na prezentačné zručnosti, čoho výsledkom je tvorba rozhlasovej hry a lepšie vnímanie verbálnej a neverbálnej komunikácie v médiách;
- kurz „DÁVAM“ motivuje mladých tvorcov k šíreniu pozitívnych správ a myšlienok prostredníctvom im atraktívnej formy, napr. videa.

Týmto projektom sa mladým ľuďom otvárajú široké možnosti, kde môžu uplatniť svoj talent. Aj vďaka profesionálnym lektorom, ktorí obohacujú kurzy skúsenosťami z praxe, si účastníci zo školení odnášajú omnoho viac ako len praktické zručnosti. [www.medialnaskola.sk](http://www.medialnaskola.sk)

### **3 Pripravenosť učiteľov, vychovávateľov na mediálnu výchovu**

Jedným z cieľov nášho výskumu bolo zistiť súčasný stav v oblasti pripravenosti učiteľov, vychovávateľov primárneho vzdelávania pri realizácii mediálnej výchovy v primárnom vzdelávaní.

Do výskumu bolo zapojených 498 rodičov, 480 žiakov a 27 riaditeľov, prípadne zástupcov základných škôl z celého Slovenska.

Pri tvorbe štruktúry dotazníkov a realizácii interview sme vychádzali aj z nasledujúcich výskumných otázok:

*Aké sú vedomosti a zručnosti učiteľov, vychovávateľov v oblasti komunikácie s médiami a ich využívania v procese primárneho vzdelávania? Aké profesijné kompetencie v oblasti mediálnej výchovy majú skúmaní vychovávateľa, učiteľia a riaditeľia škôl? Majú vychovávateľa, učiteľia záujem rozvíjať si svoje kompetencie v oblasti mediálnej výchovy?*

V rámci tejto štúdie uvádzame aspoň krátky náhľad výsledkov výskumu.

Sebahodnotenie profesijných kompetencií učiteľa je dôležitým aspektom so zreteľom na skvalitňovanie edukačného procesu. V oblasti mediálnej výchovy nás zaujímalo, ako hodnotia učiteľia svoju odbornú pripravenosť, získanú počas štúdia. Výsledky prezentuje Tabuľke 1.

**Tabuľka 1:** Pripravenosť vychovávateľov, učiteľov v oblasti mediálnej výchovy počas štúdia z pohľadu učiteľov

		nevyjadrili sa					Spolu	
		1	2	3	4	5		
Sídlo školy	vidiek	0	9	3	7	1	4	24
	malé mesto	1	5	1	5	0	0	12
	stredné mesto	1	25	4	9	3	11	53
	veľké mesto	1	27	7	14	3	10	62
Spolu		3	66	15	35	7	25	151

Legenda:

- 1 – vôbec sme počas štúdia túto oblasť nemali
- 2 – štúdium ma nepripravilo v dostatočnej miere pre oblasť mediálnej výchovy
- 3 – štúdium ma nepripravilo v dostatočnej miere, ale informácie by mi boli nápomocné
- 4 – štúdium ma v dostatočnej miere pripravilo, ale nepoužívam tieto vedomosti v praxi
- 5 – štúdium ma v dostatočnej miere pripravilo pre oblasť mediálnej výchovy a používam vedomosti v praxi

Ako vidieť z Tabuľky 1, takmer polovica opýtaných (43,7 %) uvádzala, že sa problematike mediálnej výchovy počas štúdia vôbec nevenovali. Za nedostatočnú prípravu počas štúdia sa vyjadrilo 50 vychovávateľov, učiteľov, čo predstavuje 33,1 %. Napriek hodnoteniu 23,2 % respondentov, že ich štúdium nepripravilo v dostatočnej miere pre túto oblasť, informácie o mediálnej výchovy by boli pre nich užitočné. Iba 25 respondentov (16,6 %) považuje svoju prípravu počas štúdia v danej oblasti za dostačujúcu, pričom získané vedomosti využívajú aj v praxi. Na základe uvedených výsledkov môžeme konštatovať rastúcu potrebu kvalitnej prípravy počas vysokoškolského štúdia aj v oblasti mediálnej výchovy. Možno predpokladať, že vychovávateľa, učiteľia, ktorí nie sú dostatočne pripravení v tejto oblasti, nebudú nápomocní pri rozvoji mediálnej gramotnosti detí ani pre rodičov.

Ďalšou z možností, ako si môžu učiteľia rozvíjať svoje mediálne kompetencie, je zúčastniť sa školenia, ktoré sú pripravované a realizované za účasti špecialistov a odborníkov z tejto oblasti.

Tabuľka 2 prináša prehľad odpovedí učiteľov na otázku, či by mali záujem o školenie v oblasti mediálnej výchovy.

**Tabuľka 2:** Záujem vychovávateľov, učiteľov o školenie v oblasti využívania médií

	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť	Kumulatívna početnosť
Záujem určite nie učiteľov o školenie	6	4,0	4,0
skôr nie	21	13,9	17,9
neviem	44	29,1	47,0
skôr áno	66	43,7	90,7
určite áno	14	9,3	100,0
Spolu	151	100,0	

Z tabuľky 2 je zrejmé, že iba 17,9 % respondentov neprejavilo záujem o školenie z oblasti mediálnej výchovy. Ostatní učitelia boli buď nerozhodní (29,1 %) alebo záujem v menšej alebo väčšej miere prejavili (53 %).

Na doplnenie informácií pri rozvíjaní mediálnych kompetencií u učiteľov sme sa upriamili na konkrétnu oblasť, na ktorú sa učitelia pri prehlbovaní svojich zručností a vedomostí zameriavajú. Respondenti mohli uvádzať viaceré možnosti odpovedí. Výsledky ukazuje tabuľka 3.

**Tabuľka 3:** Oblasti prehlbovania si vedomostí a zručností v mediálnej výchove z pohľadu vychovávateľov, učiteľov

	Oblasti mediálnej výchovy					
	A	B	C	D	E	F
Sídlo školy						
Vidiék	16	12	5	11	4	1
malé mesto	10	6	3	4	5	0
stredné mesto	37	33	15	29	5	1
veľké mesto	36	36	15	30	12	1
Spolu	99	87	38	74	26	3

Legenda:

- A – vyučovanie žiakov k efektívnemu a vedomému využívaniu prijímaných informácií z médií
- B – vyhýbaniu sa nebezpečenstvám v médiách
- C – adekvátnemu správaniu sa v núdzových situáciách, napr. kyberšikanovanie
- D – kritickému výberu informácií, ktoré žiaci získavajú prostredníctvom médií
- E – v práci s médiami a tvorbe mediálnych produktov
- F – iné

Ako možno vidieť v tabuľke 3, viac ako polovica respondentov (65,6 %) si vybrala možnosť rozvíjania si svojich mediálnych kompetencií v oblasti edukačného procesu, kde považujú za dôležité viesť deti k tomu, aby vedeli efektívne využívať prijímané informácie z médií. Za dôležité tiež považujú vychovávatelia, učitelia, aby sa vedeli deti vyhýbať nebezpečenstvám v médiách (57,6 %) a aby vedeli kriticky vyberať informácie, ktoré získavajú prostredníctvom médií (49 %).

Z realizovaného výskumu sme zistili, že vychovávatelia, učitelia hodnotia svoju pripravenosť v oblasti mediálnej výchovy za nedostatočnú. Napriek tomu považujú svoje kompetencie, ktoré sa týkajú vybraných aspektov mediálnej výchovy, za dobré, príp. priemerné. Hoci sa vychovávatelia, učitelia cítia v tejto oblasti kompetentní a erudovaní, nemožno explicitne posúdiť, nakoľko sú kritickí pri sebahodnotení svojich mediálnych kompetencií. Zdravé sebahodnotenie je potrebné jednak so zreteľom na osobnosť vychovávateľa, učiteľa, jednak je potrebné podporovať zdravé sebahodnotenie detí zo strany vychovávateľov, učiteľov, aby sa u detí rozvíjalo mediálne kompetentné správanie.

Pedagógovia, ktorí sú erudovaní v oblasti mediálnej výchovy, efektívne implementujú prvky mediálnej výchovy aj vo voľnočasových organizáciách.

## Záver

Virtuálny svet je pre deti, ale aj dospelých podstatným a stále zosilňujúcim fenoménom v oblasti zábavy a informácií. Osvojenie schopnosti kompetentného zaobchádzania s médiami je cieľom mediálnej výchovy.

Mediálna výchova je teda prostriedkom zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti a musí sa stať súčasťou všeobecného vzdelania. Odborne a systematicky realizovaná mediálna výchova môže predovšetkým mladej generácii pomôcť porozumieť mediálnym obsahom, viesť k väčšej selektivite pri voľbe médií a konkrétnych produktov, podporiť vnímavosť, schopnosť samostatne usudzovať, analyzovať informácie, zužitkovať sledovanie médií vo svoj prospech. A preto by mediálna výchova nemala byť súčasťou iba primárneho vzdelávania, ale aj súčasťou mimoškolských aktivít, ktoré organizujú vo svojich projektoch voľnočasové organizácie. Uviedli sme dve organizácie. Tiež sme sa zamerali na vychovávateľov a učiteľov, ako sú pripravení rozvíjať u detí mediálnu gramotnosť.

## Bibliografia

- JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B. 2009. *Masová média*. Praha : Portál, 2009. 208 s. ISBN 978-80-7367-466-3.
- KARASOVÁ, M. 2011. Vplyv médií na osobnostný a morálny vývin žiakov v primárnom vzdelávaní. In *Implementácia mediálnej výchovy do edukácie v primárnom vzdelávaní*. Ružomberok : VERBUM, 2011. s. 74 – 99. ISBN 978-80-8084-816-3.
- POTTER, W. J. 2005. *Média Literacy Third Edition*. Thousand Oaks, London, New Delhi : Sage Publications, 2005. ISBN 978-141297-945-0.
- SLOVÍKOVÁ, N. 2013. Quo vadis mediálna výchova? In *Pedagogické rozhľady*. Odborno-metodický časopis pre školy a školské zariadenia. 2013. roč. 22, č. 4–5/2013. Bratislava : MPC, 2013. ISSN 1335-0404. s. 6.

*Štúdia je spracovaná ako súčasť riešenia výskumnej úlohy VEGA 1/0913/15: Media literacy amongst the pupils of primary education, in the context of the cooperation between the family and the school*

**Doc. PaedDr. ThLic. Alojz Kostelanský, PhD.**  
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
e-mail: [alozj.kostelansky@ku.sk](mailto:alozj.kostelansky@ku.sk)

## Problematika edukácie v akademickom prostredí

### The Issue of Education in the Academic Environment

Jozef Leščinský

#### Abstract

The article explores the challenges of education in the context of catholic pedagogy in postmodern mentality, which is remote from Christianity and its values. The educational method and its influence in a catholic school is the highest horizon – God, who should be known and lived by a teacher. God should be not only the result, but also the beginning and precondition of education. Such influence is connected with a certain risk, which should lead students to positive critical thinking.

**Key words:** Christianity. Education. Postmodern Thinking.

Prvé, čo ma napadá pri téme o výzvach edukácie v kontexte súčasnej katolíckej pedagogiky, je realita dnešného prostredia a postava študenta v ňom, ktorého pripravujeme na Katolíckej univerzite k nejakému budúcemu povolaniu a zároveň a nepochybne aj k istému typu životného štýlu.

Pri takejto analýze vidím predovšetkým dve veci: prvou je pomerne šťastná záležitosť – pri všetkom našom pesimizme sme ako kresťania nikdy predtým nevideli tak geograficky a kultúrne rozšírené kresťanstvo, ako je tomu dnes a zároveň sa nikdy v minulosti nenachádzalo medzi nami toľko vynikajúcich kresťanských mysliteľov, ktorí by takým výrazným spôsobom obohatili kresťanské myslenie, ako tomu bolo v minulom storočí a v našich časoch (za všetkých spomeňme H. de Lubaca, Jeana Daniéloua, Yvesa Congara, bratov Rahnerovcov, Hansa U. von Balthasara, Ericha Przywaru, Oscara Cullmanna, Karla Bartha, Josepha Ratzingera, Paula Tillicha, Dietricha Bonhoeffera alebo pravoslávnych teológov Pavla Florentského, Sergeja Bulgakova, Solovjova atď.), ako aj veľa skvelých kresťanských spisovateľov a rozličných osobností.

Zároveň sa však spoločne s nimi dnes ocitáme v jednej naprosto kresťanstvu opozičnej postmodernej mentalite, ktorá by mohla byť opísaná v súvislosti s kresťanstvom skoro protikladnými termínmi: je to napríklad prostredie a myšlienkový pohyb, ktorý je v opozícii svetu, ako sme ho poznali doposiaľ. Toto myslenie je totiž poznačené procesom, ktorý ho skoro spontánne oddeľuje od tradičnej metafyziky, racionálneho aristotelizmu, od augustiniánskeho idealizmu, v náboženskom slova zmysle od Ríma, ako strediska katolíckej Cirkvi a od mnohých ďalších, až doposiaľ platných vecí.

Postmoderné myslenie sa vzdialilo od predchádzajúceho kresťanského platónskeho sveta, v ktorom bola pravda a jej hodnoty nadradené nad sentimenty, inteligencia stála nad vôľou, duch prevažoval nad telom, jednota nad pluralizmami, asketizmus nad vitalitou a večnosť nad časnosťou. V dnešnom svete, a to najmä u našich študentov sa naopak uprednostňuje senzibilitnosť, emotívnosť, aktívna prítomnosť a existencia sa chápe ako miesto slobody bez obmedzenia, osobnej

svoju vôľu a vlastnej kreativity<sup>1</sup>. Tomuto určeniu zodpovedá aj akási ignorujúca reakcia v posluchárňach proti racionálnym postojom. Súčasná literatúra, umenie, hudba a nové vedné odvetvia, akým je napr. psychoanalýza, ukazujú, že mnohí ľudia už viac neveria v svet, ktorý je ovládaný prirodzenými a racionálnymi zákonmi, v ktorom až doposiaľ prevládal západný model civilizácie a jej hodnôt. V dnešných ľuďoch prevláda mienka, že všetky civilizácie a kultúry sú si podobné. V posluchárňach na našej fakulte, ale platí to zrejme pre celú univerzitu, pozorujem niečo ako opozíciu až nechť voči racionálnym faktom, ktoré sú vnímané už nie ako prameň poznania, ale ako prameň násilia, keďže si profesor na rozdiel od poslucháčov stále ešte myslí, že racionálnosť môže byť pochopená ako pravdivá a potrebná vec. Preto sa v spoločnosti presadzuje uplatňovanie akejkoľvek formy dialógu a výmeny názorov, a to s cieľom byť neustále otvorený smerom k iným a k tomu, čo je odlišné. K tomu sa pridáva pochybnosť o všetkom, aj pochybnosť o sebe samom a neverí sa nikomu, kto chce potvrdiť vlastnú identitu prostriedkami nejakého tlaku. Toto všetko sú motívy, prečo je dnes ťažké vyučovať na Katolíckej univerzite, kde sa kresťanstvo a jeho aj pedagogické hodnoty prezentujú ako „pravé náboženské“ hodnoty. V takejto atmosfére akoby viac nejestvovala pravá podstata vecí, ale len ich úžitok a ich použitie pre nejaký cieľ určený vôľou a želaním jednotlivca.

Mám taký dojem, spolu s inými, že aj na našej univerzite študujú mnohí nie kvôli vzdelaniu, ale kvôli diplomu, ktorý treba získať za každú cenu. V náboženskom slova zmysle sa následkom takejto klímy rodí odmietnutie zmyslu hriechu a tiež potreby Boha a vykúpenia. Módnym sa stalo prehlásenie: „Všetci sú si rovní, ale každá ľudská osoba je jedinečná“. Jestvuje tak právo, ktoré sa stalo absolútnym: že sme jedineční, a teda, že to, na čom záleží, sme iba my sami. Každé mravné pravidlo, ktoré sa stavia proti tomuto názoru, je podozrivé. Hriech už viac nejestvuje, a teda ani odpustenie, ani vykúpenie a ešte menej niečo, čo by mohlo pripomínať „zanechanie seba samého“ a svojich potrieb pre nejaký iný cieľ. Život už viac nemôže byť videný ako obeta a trápenie a každá rehoľná sestra, kňaz a nedajbože tradičná rodina s matkou a otcom a s viacerými deťmi sa vníma ako spoločenstvo poľutovaniahodných ľudí, čo si kazia skvelý život.

Tým, čo som doposiaľ povedal, nechcem, samozrejme, nikoho súdiť. Je totiž niekedy ťažké povedať, čo je okolo nás skutočnou tendenciou a čo len prechodnou módou. Chcem tým len povedať, že táto záležitosť zmeny je pozorovateľná všade a je aj u našich študentov na univerzite. Chcem ďalej povedať, že takáto situácia je aj možno lepšia, ako bola tá predtým. V nej totiž, ak máte dosť inteligencie a odvahy, má kresťanstvo lepšiu možnosť preukázať svoj charakter vážnej výzvy, objektívnosti, realizmu, vykonávania skutočnej slobody a náboženstva spojeného nielen s myšliou, ale aj s telom a srdcom, ako je to v podnázve našej univerzity. Vo svete, v akom žijeme dnes, tajomstvo Boha, ktorý nie je tak jednoducho naporúdzi, s ktorým sa nestretete len tak na ulici „pri Tesco“, ako si to niektorí pomýlene myslia a ktorý nás stále prekvapuje, nadobúda na väčšej intenzite a aj kráse. Aj viera, ktorá je dnes pochopená ako veľké dobrodružstvo a risk (a nemyslím tým len prípad arcibiskupa Bezáka...), priťahuje viac ako inokedy. Kresťanstvo sa dnes môže

---

<sup>1</sup> MARTINI, C. M., *Educare nella postmodernità*, Brescia 2010, s. 27–35.

javit' aj ako viac pekné, viac bližšie ľuďom, viac pravdivé v tých zápasoch, ktoré dnes zažíva a prekonáva.

A preto mi dovoľte, aby som teraz začal s jeho možnosťami v dnešnom katolíckom edukačnom procese. Ak sa tu chcem pokúsiť povedať pár slov, tak nie preto, že obdivujem nejaký presný pedagogický systém alebo teóriu (podľa mňa v nejakom definitívnom a vyhranenom slova zmysle ani nejestvujú alebo ich je tak veľa, že sa komplikujú navzájom), ale robím tak preto, že som mal do činenia s ľuďmi, a to aj s mladými, ako kňaz po celý svoj život a vyučujem neuveriteľne rád po celý svoj život. Myslím si, že v strede akéhokoľvek edukačného procesu bol vždy a bude predovšetkým človek a jeho určenie a rozhodujúce nie sú metódy, ktoré treba stále zlepšovať, ale najmä prístup k človeku ako takému.

V tomto zmysle hľadania výziev pre edukáciu v katolíckom duchu chcem povedať ďalšiu pre mňa kľúčovú vec: tou vecou je moje celoživotné presvedčenie o autotranscendencii ľudského bytia, nech sú jeho spirituálne a morálne podmienky mizerné alebo akékoľvek. Toto transcendentné povznesenie človeka a jeho nadprirodzené zameranie pochádza z toho pomyselného „horiaceho krika“, ktorým je Božie zdieľanie sa, Božia komunikácia s nami všetkými. Taliansky vydavateľ Ferlinghetti sa síce niekde vyjadril, že pri Mojžišovom kříku sa stále hrá golf, ale kuriozita tohto biblického príbehu o kříku, ktorý horel a nevedel zhorieť, pred ktorým stál Mojžiš na púšti a z ktorého ho oslovil Boh, je naďalej nielen ohromným obrazom, ale aj pravdou pre všetky edukatívne subjekty podieľajúce sa na výchove a vzdelávaní ľudí.

Na jednej strane totiž mnohých odborníkov stravujú a pohlcujú rozličné teoretické rozpravy na tému edukácie, hľadanie nástrojov, ako zlepšiť svoju pedagogickú prax, ale často bez toho, aby oni sami našli tie precízne kritériá, v ktorých by sa určili aj kľúčové hodnoty tejto pedagogickej práce. Z minulého obdobia komunizmu sme napríklad zdedili mnohých pedagógov, ktorí buď ešte trvajú na predošlých ideologických aspektoch, alebo tzv. rýchlo kvasených, teda takých, čo pod rúškom rôznych módnych, najmä západných filozofií sa snažia nájsť nejaké edukačné riešenie v liberálnych prúdoch a v konfrontácii s dnešnými obrovskými populáciami s ich nespočetnými marginálnymi problémami, či s postupným degradovaním ľudského svedomia a uplatnenia sa mladých ľudí v nich. Zaznamenávame tiež názor, že vedeckosť pedagogických vied a ich znovuoživenie snáď zachráni nové vedné odbory, akými sú sociológia alebo psychológia potom, čo sa pedagogika zriekla svojho, z veľkej časti kresťanského filozofického základu a prístupu spočívajúceho v rešpekte k ľudskej autenticite, ako veci Božej, nielen ľudskej.

Preto mi dovoľte vyjadriť prvú zásadnú vec: ak tu na našej univerzite pre niečo sme, prednášame a píšeme a prečo žijeme a chceme dokonca niečo povedať na túto tému tak len preto, lebo nás všetkých na tomto mieste – Boh vedie a vyučuje! On nás tu priviedol. On je ten, čo pracuje v nás a vedie naše kroky. „Len jeden je váš učiteľ, Kristus – povie Ježiš v Matúšovom evanjeliu – vy všetci ste bratia“ (Mt 23, 8). V knihe Deuteronomium sa v tejto súvislosti nachádza jeden pekný text, ktorý tak trochu osvetľuje to, čo chcem povedať a o čom sú často naše pedagogické pocity: „Pán našiel svoj ľud... na pustej zemi na mieste divokom, v revúcej pustatine. Ujal sa ho a dával naň pozor, striehol na neho, ako na zrenicu oka. Jak orol, keď zobúdzal

svoje hniezdo, krúži nad svojimi mláďatami, tak Pán rozpál svoje krídla, chytil (svoj ľud) a niesol ho na svojich perutiach. Pán sám ho vychovával, nijaký cudzí Boh mu nebol (pritom) na pomoci...“ (Dt 32, 9–12). Celý tento text je spomienkou Mojžiša na Toho, kto skutočne viedol a vychovával svoj ľud počas cesty púšťou. Zdá sa aj mne peknou metaforou opisu toho, pred čím ako pedagógovia a poslucháči, nielen našej fakulty, stojíme. Nejestvuje ani dnes pochybnosť o tom, že je to Boh, kto je veľkým vychovávateľom a učiteľom svojho ľudu.<sup>2</sup>

Keď sa totiž aj ja obzriem dozadu na svoje edukačné kroky, pozorujem na nich skvelé pedagogické osobnosti: moju mamu, niekoľko výnimočných kňazov, zopár ohromných učiteľov a profesorov. Ďalší boli menej zaujímaví, možno menej milovaní nami deťmi a študentmi, ale všetci nám v konečnom dôsledku niečo dali. Veľký Augustín sa raz vyjadril, že „nič nie je blízke bez blízkeho človeka“. Myslím si, že táto geniálna veta naplno odkrýva to, že všetci tí, ktorých som ako pedagógov na svojej ceste životom stretol, boli v nejakej miere Božími nástrojmi. Je to tak. Boh vyučuje svoj ľud. Nie traktátmi z pedagogiky, nie nejakou malou baňou zbožných rád. Ale veľkým posolstvom dôvery: Boh je medzi nami, Boh vyučoval a dodnes vyučuje každého z nás. A Boh pokračuje v tomto vyučovaní. My všetci pedagógovia sme jeho spojenci a spolupracovníci – dielo edukácie nie je naše, ale jeho. Od neho sa učíme, jeho nasledujeme, dôverujeme mu a on nás stráži a vedie. Preto je v Písme najväčším trestom nie nejaká rana od neho, ale pocit, že sa ako učiteľ a človek cítite mimo a opustení touto láskavou, múdrou a naliehavou Božou prítomnosťou. Ako som to čítal na prebale jednej knihy, kedysi dávno stratený na jednom americkom letisku: „Keď si mal 17 rokov, neveril si na Mikuláša, keď si mal 30 rokov a prvé dieťa, začal si veriť na Mikuláša, máš 50 a stal si sa Mikulášom...“

S tým súvisí ďalší poznatok a konštatovanie, že najdôležitejšou vecou pre určenie pedagogických metód alebo výchovného pôsobenia v katolíckej škole je vždy ten najvyšší horizont, ktorý musí učiteľ poznať a žiť ho. Určujúce pedagogické hodnoty a schopnosť výchovy nie je merateľná množstvom titulov na dverách našich katedier (u niektorých zisťujem spolu s predponou Monsignor, že si píšú 7 /sic!/ titulov pred svojím menom aj za ním... nešťastníci...), ale tá závisí od toho, nakoľko si pedagóg uvedomuje existenciu tohto totálneho horizontu, ku ktorému má smerovať všetka ľudská kultúra a skúsenosť a ktorý je uznaný, ako zmysel všetkého. Poznanie zmyslu všetkého je tak nevyhnutnou podmienkou, aby nejaká edukácia bola vôbec výchovná.<sup>3</sup> Z toho vyplýva ďalší poznatok: ak je tento totálny horizont, teda Boh podmienkou edukácie, to tiež znamená, že Boh nemôže byť v prvom rade výsledkom tejto edukácie, ale skôr jeho počiatkom, jeho predpokladom. To hovorím pre všetkých tých, ktorí si myslia, že tým, že pošlú svoje deti na Katolícku univerzitu, budú ich deti lepšie. Možno, ale nie vždy to tak je. Výchova, študijný rozvoj, kultúra na univerzite to všetko smeruje k niečomu, čo nie je výsledkom edukačného procesu, ale je jeho hypotézou a úvodom alebo základom a predtuchou celého plánu cesty, ktorý takáto kresťanská edukácia ponúka. Znamená to aj to, že ak nejaký pedagóg v sebe nemá tento najvyšší horizont, ktorým je Boh, je dosť dobre možné, že ho tu ani nenájde a nebude s plánom cesty tejto univerzity celkom

---

<sup>2</sup> MARTINI, C. M., *Educare nella postmodernità*. Brescia 2010, s. 36-40.

<sup>3</sup> GIUSSANI, L., *Il rischio educativo come creazione di personalità e di storia*. Torino 1995.

kompatibilný, pretože tento globálny horizont má byť prítomný najmä v pedagógoch. Takáto syntetickosť musí byť už v základoch a počiatkoch univerzity samotnej a jej pedagogického pôsobenia a ak na počiatku nie je, je síce možné nahradiť ju určitým náhradným navrhnutím ďalších možností (psychológiou alebo sociológiou a ich metódami, ako som vyššie zmienil), ale tieto faktory nenahradia ono božské, onú počiatkovú intuíciu, počiatkovú milosť a zmysel, ktoré znamenajú základné nasmerovanie a obohatenie človeka. Inými slovami, skúsenosť našich študentov s Katolíckou univerzitou a katolíckou pedagogikou má byť skúsenosťou práve s takouto katolíckou a nie nejakou inou školou.

Ak by som mal byť konkrétnejší, takúto skúsenosť a pôvodný horizont, o ktorom som hovoril, predstavuje naša ponuka na univerzite, ktorá je zásadne iná, než som spomenul v úvode na tému postmoderného sveta. V čom iná? – spýtate sa. Odpoveďou je staré a známe poznanie: ak v tomto rýchlo sa meniacom svete jestvuje niečo, čo sa podobá podmienkam ešte aj neandertálskeho človeka, tak je ňou jediná vec – srdce človeka. To je tá stále tá istá vec. A ak je základnou myšlienkou sústreďenia sa výchovy na mladých ľudí skutočnosť, že ich prostredníctvom sa obnovuje spoločnosť, tak pre nás v kresťanskom slova zmysle je výchova výchovou toho prvotného v nás, toho skutočne ľudského, čo sa v každom prejavuje rozličným spôsobom i keď podstatne a základne – a to je výchova srdca a človeka tak, ako ho Boh kedysi stvoril. Každé pedagogické pôsobenie nie je v tomto zmysle ničím iným, než pokračovaním postoja, s ktorým na počiatku Boh stvoril človeka, tvárou v tvár veciam a vo vzťahu k nim.

1. Takáto pedagogika si preto bude vážiť „počiatok“ niečoho, a teda v našom prípade svoju kresťanskú minulosť. Pedagogika ani nemôže jestvovať bez poukazu na minulosť. Ľudstvo na svojom pochode medzitým kamsi došlo, nesie si so sebou obrovský batoh kultúrnych a vedomostných informácií, ktoré majú byť v edukačnom procese predstavené na vysokej úrovni dnešného poznania a zhodnotenia. V náboženskom slova zmysle sa tomu vraví „tradícia“. Je to čiastočne všetko to, čo si o svete nejaká komunita myslí a v širšom slova zmysle aj je – je to celý ten diapazón ľudstva, všetka tá kultúrna, vedecká a civilizačná výbava, ktorú ľudstvo vrylo do svojich diel. Sám viem, aké máme v tomto zmysle rezervy a ako sa našim študentom z dôvodov, ktoré som predtým vymenoval, nechce učiť túto ľudskú klasiku. Som však z bytostných dôvodov presvedčený o tom, že inej cesty niet. Naša univerzita, niekedy si myslím, by mala mať jednoduché motto: „čítajúca univerzita“. A stačilo by. Namiesto toho na nej máme ľudí, čo hľadajú do super počítačov, ale zo svetovej klasiky neprečítali ani čiarku. Je to hrozné. Prečo je táto ľudská tradícia a jej poznanie tak dôležité? A nielen v náboženskom slova zmysle? Nielen pre jej intelektuálnu krásu a obohatenie, ktoré v konečnom dôsledku odlišujú vysokoškolača od učňovkára, ale aj v niečom dôležitejšom. Táto tradícia je pre mladého človeka akousi „vysvetľujúcou hypotézou reality“. Podľa rakúskeho teológa J. A. Jungmanna je vzdelanie a výchova „úvedením do reality, teda do plnej skutočnosti“. Zároveň, povedali sme už, tejto realite niečo chýba, ak nie je potvrdená zmyslom. Všetci zisťujeme, že v živote nejestvuje žiadny objav, ďalší krok, žiadny kontakt s ľudskou realitou, pokiaľ nám nie je daná idea možného významu. Bez tejto ponuky minulosti, bez spomínaného globálneho horizontu a zmyslu, bez znalosti minulosti a svojich koreňov, a teda bez Boha mladý človek

rastie ako čudák, ako rozumkár alebo skeptik a dokonca ako anarchista. Ak totiž na škole alebo v pedagogickom procese nie je uprednostnená žiadna ponuka, žiadna pracovná hypotéza, potom si ju mladý človek vymyslí alebo sa stane skeptikom alebo anarchistom, čo je ešte pohodlnejšie lebo sa už ani nemusí namáhať nasledovať projekt, čo si sám pre seba vytvoril. Čo sa týka pedagóga, ak v sebe takúto počiatočnú ideu zmyslu má alebo sa v ňom narodí, je to znamenie génia, jej predloženie študentom je znakom ohromného ľudského základu ich učiteľa a prilipnutie k nej (často to vidíme) zo strany študenta, akoby k svetlu je znakom prvých známkov jeho vlastnej inteligencie. Génus je totiž ten, kto vie veci pravdivo pomenovať už vtedy, keď sa iným o tom ani nesníva. Génus je svedectvom toho, že svet v sebe nosí určitú víziu. Hovorím to preto, lebo určitá dramatickosť dnešného pedagogického procesu je aj v tom, že jestvuje značné popieranie tohto princípu, a to v moderných racionalizačných školských koncepciách, podľa ktorých je osobnosť človeka výsledkom spontánneho vývoja bez toho, aby sa použilo nejaké pravidlo alebo vedenie. Výsledky takto moderne chápanej autonómie vzdelania a výchovy sú však spravidla katastrofálne. Skutočnosť, že niekto má kráčať sám, sám sa neustále rozhodovať a hodnotiť život okolo seba bez nejakého merítka alebo kritéria, ktoré sa mu ponúklo z onoho zmyslu a tradície, spôsobuje nielen spomínaný skepticizmus a pocity anarchie, ale aj vedomie straty času na univerzite a spôsobuje aj typickú neistotu a strašnú neangažovanosť, ktorá na seba neberie len podobu hlúpej ľahostajnosti k všetkému, ale niekedy dokonca aj skrytý výsmech. Anglický kardinál John Henry Newman rád hovorieval niečo v tom zmysle, že všetky obrátenia a konverzie nie sú preto ničím iným, než hlbším objavom toho, čo si už človek predtým naozaj prial, len o tom nevedel... Každá skutočná konverzia je preto najmä prehĺbením pohľadu a nájdením zmyslu reality. Dnešné až podivínske a preceňované poňatie novosti, ktoré občas okolo seba pozorujem (a sú pedagogické fakulty u nás, kde staré klasické pojmy ako pravda, duch, milosť, pokánie, odpustenie, klasické vzdelanie a pod. sú vysmievané a na ich miesto nastúpili nové poznatky a čisto teoretický a intelektuálny slovník, ktorý má všetko spasiť), zabúda, že každá skúsenosť nového, a teda objav, je nutným porovnaním s niečím, čo pretrváva, pretože inak by to nebola novinka, ale rozklad a prach. K tomu prispieva aj naša všade zdôrazňovaná analytičnosť a metodičnosť pedagogických a nielen učebníc, ale aj osnov, v ktorých sa človek prestal vyskytovať a ktoré nechávajú osamelého študenta tvárou v tvár rozmanitostí vecí a množstvu navzájom si odporujúcich riešení. Aj preto sa na humánnych univerzitách a fakultách tak presadzuje potreba hermeneutického pohľadu, čo by zosynchronizoval tie rozličné diagnózy a riešenia a zaviedol v nich nejaký spôsob interpretácie, čiže hľadania zmyslu. Za všetky pohľady na túto vec uvádzam jeden, ktorý sa objavil v jednom študentskom časopise: „Skutočne negatívnym rysom súčasnej školy – niekto doň napísal – je to, že nedáva poznať to, čo je ľudské prostredníctvom hodnôt. Zatiaľ čo pri každom ľudskom čine človek odhaľuje svoju povahu, zdá sa smiešne, ba až tragické, že v škole sa prostredníctvom štúdia najrozličnejších ľudských prejavov prejdú tisícročia civilizácie bez toho, aby sa vôbec čo len rekonštruovala postava človeka a jeho význam v realite. Naše školy sú postavené na neprirodzenej neutralite a laicizácii, ktorý anuluje každú hodnotu. Naša škola je kvôli slepote doby málokedy postavená na lavicu obžalovaných, keď je skutočne vinná. Spravidla je na túto

lavicu obžalovaných predvolaná len vtedy, keď nie je schopná vychovať dobrých technikov, schopných odborníkov a zodpovedné kádre alebo nie je v stave zvládnuť obsah prípravy k maturitným skúškam, ale nikdy nie preto, že nedokáže vychovať skutočných ľudí...“<sup>4</sup>

2. Rád by som teraz skrátene prešiel k dvom posledným záležitostiam. S tým, čo som doteraz povedal, súvisí nasledovné: minulosť či tradícia, či pracovná hypotéza a zmysel reality môžu byť mladému človekovi predkladané len v kontexte určitej jeho skúsenosti so sebou samým, a teda s tým, čo sa v ňom práve odohráva, s požiadavkami jeho srdca. To neznamena len to, že naše vyučovanie má byť pravdivé do tej miery, aby nevytváralo dvojcestnosť a neponúkalo nič, čo odporuje ľudskému srdcu, teda vec, na ktorej strokotal komunizmus, ale aj to, že tá minulosť, o ktorej sme hovorili, a tradícia a pôvodný zmysel vecí treba hermeneuticky nájsť v prítomnosti. V tejto prítomnej chvíli treba overiť zmysel a hypotézu, ktorá sa ponúka. V mladom človeku, povedali sme, už treba posilniť jeho osobnú angažovanosť vo vzťahu k pôvodnému zmyslu. Treba mu inými slovami nejako povedať, že to, čo sa učí a k čomu je vychovávaný, môže ďalej rozviesť len on sám zo svojej iniciatívy a nikto iný to za neho v budúcnosti neurobí. Preto je jednou z najvýznamnejších charakteristík nejakej osobnosti „sila jej presvedčenia“. Toto presvedčenie sa často rodí ako overenie, v ktorom sa to, čo sme predtým učili o počiatočnom zmysle a idey, ukáže byť kľúčom k tomu, čo človek prežíva. Človek zrazu s prekvapením zisťuje, že všetko, čím žije, je zrazu v zhode s onou prvotnou ideou, ktorá mohla byť ako pracovná hypotéza predtým možno aj podceňovaná.

Neviem ako vy, ale ja sa často stretávam s ľuďmi, ktorí nevyznávajú môj vesmír, ale niekedy sa stane, že po čase doň vedome alebo nevedome v kontakte so mnou vstúpia a ja sa čudujem, ako sa začnú meniť. To je to, o čom hovorím. Ale skoro vždy to pre mňa znamená zísť zo svojho piedestálu a pobrať sa za ľuďmi. To je to dôležité. Dnešný pedagóg, ale aj kňaz v nejakom pastoračnom centre nemôže byť uzatvorený vo svojom kabinete, katedre, kaplnke atď. a tam čakať na študenta. Pretože ani ten najočividnejší fakt sa nestane presvedčením, kým sa ľudské ja nejako nespriatelí s objektom, o ktorom sa učí a s prostredím, v ktorom žije. Ak tomuto prostrediu nedá svoj čas, ak sa mu trpezlivo neotvorí, ak ho proste nemá rád. Moderný racionalizmus opomína a popiera základnú závislosť ľudského ja, ono prvotné prekvapenie, ktorým je očividnosť niečoho (ako je tomu napr. v Jánovom evanjeliu, kde sú učeníci Ondrej a Ján doslova ohúrení zo stretnutia s Kristom). Túto očividnosť niečoho, v čom sme ako pedagógovia a študenti ponorení, by sa dala definovať aj takto: je to uvedomenie si nevyhnutnej prítomnosti niekoho alebo niečoho. Ako to vysvetliť lepšie? Moderná mentalita učí mladých ľudí nasledovať veci (napr. prednášky, ale aj modlitby alebo omše) len do tej miery, nakoľko im to ešte nejakým spôsobom vyhovuje. Jestvuje vnímanie prítomnosti na škole len ako naplnenie vlastných záujmov a predstáv. Dávam otázku: ak Ježiš v evanjeliách žiadal od svojich nasledovateľov „do krajnosti“, čo tým vlastne myslel? Podľa mňa tým nemyslel úniky typu „ale až keď“ alebo „pokiaľ sa dá“, ktoré nie sú ničím iným, než zakrývaním nedostatku ochoty a skutočnej lásky k dobru a pravde a k spoločenstvu, do ktorého človek práve patrí. Slovo spoločenstvo je tu kľúčové. Málo slov je tak zle

---

<sup>4</sup> Tamtiež, s. 53–54.

pochopených najmä u nás po komunizme ako práve toto slovo. Problémy, často personálne medzi kolegami, ktoré pozorujeme na iných univerzitách a fakultách, ale aj na našej, pramenia čiastočne z totálneho nepochopenia slova – spoločenstvo. Komunizmus totiž vypestoval akési nadšenie ľudí pre jednotne riadené spolky a stádovitý typ organizácie, ktoré však nemohli byť z princípu spoločenstvom rozličných osobností a individualít. Pretože spoločenstvo, napríklad fakultné alebo univerzitné, nevzniká zblížovaním zvonku, ako dohoda na realizovaní nejakého cieľa. Spoločenstvo, komunita práve preto, že je podstatne spolužitím, je budované zvnútra, je vnútornou dimenziou, stojí pri počiatkoch našich myšlienok a činov, lebo inak by to nebolo spoločenstvo, ale kalkul. Spoločenstvo a v našom prípade fakultná alebo univerzitná komunita, to je hlboká a slobodne sa prejavujúca jednota rodiaca sa zo spoločného uvažovania a zo spoločného života vyvolaného spoločnou štruktúrou. V každej ľudskej skutočne výchovnej činnosti je prítomný spoločenský rozmer. Stačí spomenúť rodinu. Rovnako to je s rehoľnými rádmí. Ani žiaden z geniálnych vychovávateľov nezačal svoju činnosť bez toho, aby temer okamžite nevytvoril spoločenstvo. Ale z tohto faktu, akéhosi strachu pred tým, prijať očividné spoločenstvo vyplýva potom aj iný rovnako rozšírený strach a podivná neschopnosť človeka prijať vlastnú očividnosť – teda spoločenstvo seba samého, svoje vlastné bytie aj v jeho najvyššom rozmere smerom k Bohu. V tomto zmysle sa z úst pedagóga, ale aj od kníh a od študentov žiada akási srdečná otvorenosť voči všetkému pozitívnemu v konkrétnej láske. Toto tvrdenie sa v podstate zhoduje s tým, čo raz nejakému mladému mužovi napísal staroveký Seneca: „Povedal som ti o týchto veciach preto, aby som ti ukázal, aký búrlivý by mohol byť vzlet mladých ľudí smerom k najvyšším hodnotám, keby ich niekto povzbudil, keby ich niekto zapálil. Namiesto toho sa chybuje, a to čiastočne aj vinou študentov, ktorí prichádzajú k pedagógom s úmyslom pestovať rozum alebo vedu, a nie ducha. Preto to, čo sa kedysi nazývalo filozofiou, sa stalo filológiou a to, čo bolo múdrosťou, sa stalo niečím, čo dnes voláme vedou“.<sup>5</sup> Ako to môžeme vidieť, ešte aj Seneca z psychologického hľadiska trval na obrovskej úlohe prvotnej hypotézy a zmyslu, onom duchu vecí, v ktorom neskôr každý mladý človek má overovať a s požiadavkami svojho srdca konfrontovať všetko, čo ho v živote postretne.

3. Posledná vec, ktorej sa chcem venovať pri tomto mojom globálnejšie zameranom pohľade na dnešnú katolícku edukáciu a jej možnosti, je slovo, ktoré bolo už použité v úvode a to je slovo – risk, riziko spojené s našou edukáciou. Naša výchova a vzdelanie dospelých ľudí na univerzite musia viesť práve pre ich dospelosť k určitej miere kritičnosti. Až do istého momentu, píše Luigi Giussani, môže človek vraviť, že koná niečo preto, lebo to povedal otec, mama alebo učiteľ. Je tomu tak preto, lebo mladý človek nepochybuje, že mu do pomyselného batohu na pleciach naložili len to najlepšie. No potom príde okamih, keď si náš študent spravidla batoh, v ktorom je všetko o hypotéze a zmysle, čo sme ho naučili, dá dole z pliec a postaví si ho pred oči. V gréčtine sa to povie „pro-ballo“ – odtiaľ slovo „problém“. To, čo nám bolo povedané, sa nutne stane pre študenta problémom. Ak sa tak nestane, človek nikdy nedozreje, teda sa nestane dospelou osobou. Akonáhle si človek postaví ten pomyselný batoh pred seba a začne sa v ňom sám preberať,

---

<sup>5</sup> Tamtiež, s. 62.

dostaví sa niečo, čo gréčtina nazýva slovesom „krinein“ – súdiť, posudzovať od čoho je odvodené aj podstatné meno – kríza a kritika. Kritika tak predstavuje nielen krízu, slovo, ktoré má v slovenčine neprávom negatívnu konotáciu, pretože ono naopak spočíva v uvedení si zmyslu vecí. Chcem povedať, že náš študent má v tomto zmysle právo kriticky myslieť, teda porovnávať to, čo na prednáškach počul a čo mu na pleciah naložila tradícia s túžbami vlastného srdca. Najvyššie hodnotiace kritérium sa totiž nachádza v nás samých, v našom rozume, srdci a svedomí. A toto kritérium je v každom z nás totožné, pretože je to Božia požiadavka: požiadavka pravdy, krásy a dobra, ktoré sú univerzálnymi hodnotami.<sup>6</sup> To je aj obsahom slova – katolicizmus, čiže univerzálnosť, všeobecnosť. Katolícka univerzita učí univerzálne pripravených študentov, ale tejto univerzálnosti učí pod uhlom „sub specie aeternitatis“ – z hľadiska večnosti, zmyslu, poslednej hypotézy. To je jej príspevok Slovensku. Je to aj príspevok našej katolíckej Pedagogickej fakulty. Iba akási plne autonomistická výchova, tak moderná dnes ponecháva mladého človeka v zajatí jeho záľub, jeho pudovosti, bez nejakého vyššieho výchovného a vzdelanostného kritéria. Jej podobná je výchova a vzdelanie ovládané strachom z neznámeho alebo úzkostlivo dbajúce na to, aby náš mladý človek niekde nenarazil, čo z neho spravidla urobí vnútorne nevyrovnanú alebo rebelujúcu bytosť, neschopnú zapojiť sa do skutočného vzťahu so svetom a s jeho realitou. Často sa pritom ukáže pomýlený postoj mnohých rodín alebo škôl, ktorých najvyšším ideálom je nič neriskovať a ponechať veci také, ako sú. Naša účasť v tomto procese však má byť iná. Má byť „riskantná“ v zmysle svojej angažovanosti. Nebyť v tomto zmysle aktuálny a na pulze času by znamenalo neviesť nášho študenta k jeho konfrontácii so svetom, znamenalo by to vyvolať v jeho vedomí trpký pocit zbytočnosti svojho štúdia a akejsi vlastnej neexistencie a teda v konečnom dôsledku aj jeho apatiu v boji dobra so zlom.

Z mnohých dôvodov, ktoré som sa pokúsil vymenovať, je jasné aj to, prečo pociťujeme nakoniec takú vďačnosť k učiteľovi, s ktorým sme spojení pevným putom, ale naše presvedčenie je na ňom nezávislé.

Záverom chcem napísať, že mnohé veci o ktorých som tu dnes hovoril, sú pre mňa samého druhom pedagogického manuálu, ktorým sa sám roky riadim. Rád by som bol, keby naša univerzita bola takýmto „uvedením do plnej reality“ života realizovaná ľuďmi, ktorí sami v sebe majú a smerujú do ešte širšej a dokonalejšej formy výchovy a vzdelania postavenej na Kristovej vete: „Len jedného učiteľa máte – mňa – vy všetci ste bratia“. Prajem si, aby sa nás všetkých pedagógov, študentov a zamestnancov našej fakulty a univerzity stále zmocňoval akýsi údiv a až úžas a dojatie z takto s Bohom budovaného kontaktu s vecami, ktoré učíme, a s ľuďmi. Nech je to úsilie, ktoré prerastie samo seba a ktoré nás potešuje svojím bohatým ovocím a skromným zadosťučinením.

## **Bibliografia**

- MARTINI, C. M., *Educare nella postmodernità*. Brescia 2010. 160 s.  
GIUSSANI, L., *Il rischio educativo come creazione di personalità e di storia*. Torino 1995. 153 s.

---

<sup>6</sup> Tamtiež, s. 11–20.

Leščinský, J.:

*Problematika edukácie v akademickom prostredí*

---

**Prof. Jozef Leščinský PhD.**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

**Odlíšnosti vo výtvarnom prejave detí  
v kontexte kultúrneho a sociálneho prostredia.  
Téma: Moja obľúbená hračka a moje obľúbené jedlo**

**Differences in Artistic Expression of Children in the Context  
of Cultural and Social Environment  
Theme: My Favorite Toy and My Favorite Food**

Daniela Valachová

**Abstract**

The article deals with thematic representation of children in the context of the cultural and social environment. Assuming that the artistic expression of respondents differs from one another, our goal is to specify areas in which it differs. Selected signs and symbols are examined through multiple research methods in educational reality.

**Key words:** Artistic Expression. Thematic Representation. Culture, Social Environment. Differences in Artistic Expression.

**Úvod**

Podnetom k riešeniu problematiky prezentovanej v príspevku bolo predovšetkým stieranie a prekonávanie predsudkov. Víziou inkluzívneho trendu je (vy)budovanie ústretového a otvoreného prostredia školy s filozofiou prijímať a efektívne vzdelávať všetkých žiakov, tzn. byť ústretovým voči všetkým.<sup>1</sup> To sa stalo našou motiváciou k realizácii výskumu. Skúmanie a porovnávanie výtvarného prejavu detí pochádzajúcich z rôznych kultúrnych prostredí nám napomáha pochopiť špecifiká prostredia, v ktorom žijú.

Hlavným cieľom príspevku je poukázať na skutočnosť, že aj napriek rôznemu vnímaniu sveta a náhľadu naň je svet miestom, kde má priestor každá kultúra so svojimi tradíciami a zvykmi.

Veríme, že detský výtvarný prejav je univerzálnym jazykom, neobmedzujúcim sa na hranice určitej krajiny.<sup>2 3</sup> Umelecký prejav detí a žiakov odzrkadľuje spoločenské prostredie, v ktorom dieťa vyrastá; predmety, s ktorými sa dennodenne stretáva; pokrm, ktorý prijíma; hračky, s ktorými sa hrá vo svojom voľnom čase.

---

<sup>1</sup> KOVÁČOVÁ, B. 2011. Praxeologická dimenzia inkluzívnej edukácie. In: *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : Iris 2011, s. 109–268. ISBN 978-80-89256-69-3

<sup>2</sup> BABYRÁDOVÁ, H. 2004. *Symbol v detském výtvarném prejave*. 2. vydanie. Brno : Masarykova univerzita v Brne, 2004. 132 s. ISBN 80-210-3360-6.

<sup>3</sup> BANAŠ, J., GERÓ, Š., JUSKO, A., ŠEFRANOVÁ, E. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. 1. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 352 s. ISBN 80-08-00013-9.

## Metodológia výskumu

Cieľom predmetného výskumu bolo zistiť, do akej miery sa odlišuje výtvarný prejav detí žijúcich na Slovensku, pochádzajúcich z rôznych kultúrnych a sociálnych prostredí. Za predpokladu, že výtvarný prejav respondentov sa navzájom odlišuje, je našim ďalším cieľom konkretizovanie oblasti, v ktorých sa ich výtvarné zobrazovanie rôzni.

Výtvarný prejav vybraných žiakov bol hodnotený podľa vopred určených kritérií, ku ktorým patrili fluencia a obsah, originalita, farebnosť a celkový dojem.<sup>4</sup> Tieto znaky sme skúmali výskumnými metódami: vonkajším pozorovaním výtvarných produktov žiakov, ich vzájomným komparovaním a rozhovorom so žiakmi, ktorý prebieha na začiatku a priebežne počas spoločných stretnutí.

## Výskumné otázky

Aký bude v žiackych výtvarných produktoch viditeľný vplyv prostredia, z ktorého pochádzajú a v ktorom vyrastajú?

Ako sa budú výtvarné produkty v skupinách respondentov vzájomne odlišovať?

Aké budú medzi skúmanými skupinami výrazné rozdiely v použitej farebnosti a v zobrazených témach?

Aká bude odlišnosť v používaní farieb v prípade dievčat a v prípade chlapcov?

## Tematický výtvarný prejav

Výber tém na výtvarné zobrazenie bol zámerný, v kontexte hlavného cieľa výskumu a stanovených výskumných otázok. Pre tento príspevok sme na analýzu vybrali prvé dve témy: Moja obľúbená hračka a Moje obľúbené jedlo.

V prípade prvej témy – **Moja obľúbená hračka** – vychádzame zo skutočnosti, že detská hračka je dôležitým fenoménom zrenia a vývinu dieťaťa. Predpokladáme, že voľba obľúbenej hračky sa môže líšiť v závislosti od regiónu a sociálneho prostredia, v ktorom dieťa žije, či od rodiny, v ktorej dieťa vyrastá, a preto ju považujeme za znázornenia vhodný námet na výtvarné spracovanie.

V prípade druhej témy – **Moje obľúbené jedlo** – vychádzame zo skutočnosti, že obľúbené jedlo dieťaťa je dôležitou súčasťou v jeho živote. Predpokladáme, že voľba obľúbeného jedla sa môže líšiť v závislosti od regiónu a sociálneho prostredia, v ktorom dieťa žije, či od rodiny, v ktorej dieťa vyrastá, a preto ho považujeme za zaujímavý výtvarný motív.

## Výskumná vzorka

Výskumu sa zúčastnilo celkovo 79 žiakov zo štyroch základných škôl. Vyučovacími jazykmi vo vybraných školách bola francúzština, nemčina, maďarčina a slovenčina, preto budeme tieto školy v rámci zachovania anonymity žiakov pracovnými názvami Francúzska škola, Nemecká škola, Maďarská škola a Slovenská škola.

---

<sup>4</sup> VALACHOVÁ, D. 2012. *Didaktika výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní*. 1. vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2012. 124 s. ISBN 978-80-223-3215-6.

Výskumnú vzorku tvorilo 39 dievčat a 40 chlapcov. Počet bilingválnych žiakov bol 46, monolingválnych žiakov sa nášho výskumu zúčastnilo 33. Celkový počet žiakov rómskeho pôvodu bol 5, všetci títo respondenti boli žiakmi Slovenskej školy.

Všetci vybratí respondenti boli žiakmi prvého stupňa základnej školy. 68 respondentov pochádzalo z Bratislavského kraja a 11 respondentov zo Žilinského kraja. Celkový počet žiackych výtvarných produktov bolo 283 kusov.

### **Realizácia výskumu**

Výskum sa realizovali na prvom stupni ZŠ. Každý žiak tvoril sám a celkový počet zúčastnených je ľubovoľný. Pred začatím aktivity viedol vyučujúci so žiakmi krátky rozhovor, počas ktorého sa snažil žiakov motivovať, aby ich odpovede boli čo najoriginálnejšie a príliš sa neopakovali. V prípade žiakov, pre ktorých slovenčina nie je materinským jazykom, prebieha tento rozhovor v anglickom, nemeckom, prípadne maďarskom jazyku. V ďalšej fáze hodiny učiteľ vysvetlil žiakom princíp tieňovania a miešania farieb. Následne im predstavil, aké výtvarné materiály budú pri svojej tvorbe používať. Učiteľ žiakom vysvetlil princípy hodnotenia a snažil sa žiakov motivovať ku kreatívnej, uvoľnenej tvorbe.

### **Spôsob hodnotenia**

Všetky žiacke výtvarné produkty v rámci nášho výskumu hodnotíme podľa nasledovných kritérií.<sup>5 6</sup>

- **Fluencia a obsah**  
Ide o počet znázornených znakov a ich čitateľnosť.
- **Originalita**  
Ide o hodnotenie jedinečnosti znázornených znakov a ich frekvenciu objavovania sa v žiackych dielach, taktiež spôsob ich výtvarného znázornenia a umiestnenia v určenom formáte.
- **Farebnosť**  
Ide o hodnotenie zvolenej farebnosti a tiež skutočnosť, či a akým spôsobom žiaci znázornili pozadie znázornených znakov.
- **Celkový dojem**  
Ide o hodnotenie výtvarného zobrazenia a spracovania určenej témy, zvládnutie formátu papiera a veľkosť znakov voči nemu a sebe navzájom, a tiež estetickú hodnotu diela.

### **Výsledky a ich interpretácia**

Téma: Moja obľúbená hračka

---

<sup>5</sup> VALACHOVÁ, D. 2012. *Didaktika výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní*. 1. vydanie. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2012. 124 s. ISBN 978-80-223-3215-6.

<sup>6</sup> ZELINA, M. 1995. *Výchova tvorivej osobnosti*. 1. vydanie. Bratislava : Univerzita Komenského, 1995. 156 s. ISBN 80-223-0713-0.

**Francúzska škola**

	N	D	CH
Počet žiakov	17	9	8
Počet výtvarných diel	17	Formát papiera: A2 Výtvarné pomôcky: pastelky, ceruza, guma	

**Fluencia a obsah**

Napriek tomu, že zadanie znelo Moja obľúbená hračka, viac než polovica žiakov (10 zo 17) znázornila viacero kusov hračiek. Medzi najfrekvencovanejšie a najobľúbenejšie hračky žiakov Francúzskej školy patria plyšové hračky a postavičky zo série Playmobile (Obrázok č. 1, 2), podobnej stavebnici Lego. Medzi ďalšie znázornené hračky, ktoré sa medzi kresbami žiakov vyskytujú, patria rôzne stavebnice, postavičky vojakov a modely dopravných prostriedkov (vláčik, vrtuľník). Obsah všetkých kresieb zodpovedá zadanej téme. Považujeme ho za dostatočne dobre čitateľný, no v niektorých prípadoch sa môže stať, že pozorovateľ, ktorý nemá skúsenosti, na prvý pohľad nerozozná znázornené hračky, a túto skutočnosť pripisujeme vývoju, keďže hračky sa stále vyvíjajú a vznikajú nové.



Obrázok č. 1: Výtvarná tvorba respondentov z Francúzskej školy



Obrázok č. 2: Výtvarná tvorba respondentov z Francúzskej školy

## Originalita

Oceňujeme fakt, že žiaci nad témou vopred rozmýšľali – na rozmyslenie mali približne dva a pol dňa. Aj napriek tomu, že viacerí žiaci považovali za svoju obľúbenú hračku rovnakú ako ich spolužiaci, dokázali ju znázorniť odlišným spôsobom a neodkresľovali od seba. Kladne hodnotíme odvahu žiakov, ktorí sa napriek nezvyčajnej veľkosti formátu papiera nezľakli a svoju obľúbenú hračku dokázali nakresliť vo vhodnej veľkosti, primeranej formátu.

## Farebnosť

Všetky kresby žiakov Francúzskej školy považujeme za farebne dobre zvládnuté. Farebné pozadie nachádzame v 7 obrázkoch, na ostatných desiatich kresbách zostalo biele pozadie. Za zaujímavé a netradičné považujeme jednu čiernobielu kresbu nadpriemerne talentovaného dievčaťa, ktoré sa snažilo obrázok vrtuľníka aj tieňovať. Ďalšia kresba je čiernobiela, kolorovaná jednou farbou. V žiackych kresbách považujeme farby za rovnomerne zastúpené a v kresbách nie je dominantná ani jedna farba.

## Celkový dojem

Z výtvarných diel žiakov máme veľmi dobrý dojem. Aj napriek ohromujúco veľkému formátu papiera, ktorý sme zvolili po spoločnej dohode s triednym učiteľom, zvládla väčšina žiakov túto tému nadpriemerne. Kladne hodnotíme odvahu žiakov, ktorí sa napriek nezvyčajnej veľkosti formátu papiera nezľakli a svoju obľúbenú hračku dokázali nakresliť vo vhodnej veľkosti, primeranej formátu.

## Maďarská škola

	N	D	CH
Počet žiakov	15	8	7
Počet výtvarných diel	15	Formát papiera: A4 Výtvarné pomôcky: pastelky, ceruza, guma	

## Fluencia a obsah

Väčšina žiakov z Maďarskej školy sa nevedeli rozhodnúť pre svoju jednu obľúbenú hračku. Aj preto štyri pätiny (12/15) žiakov znázornilo vo svojich kresbách viac než len jednu hračku. Medzi najčastejšie sa opakujúce hračky medzi dievčatami v tejto triede patria plyšové zvieratá a stavebnica Lego. V prípade chlapcov sa najčastejšie zobrazenými hračkami nachádzajú hračky – dopravné prostriedky (auto, loď, lietadlo, vrtuľník, traktor alebo vlak) a rovnako ako u dievčat stavebnica Lego, príp. postavy zo série Lego Chima. Obsah všetkých žiackych kresieb zodpovedá zadanej téme a považujeme ho za dobre a jasne čitateľný. Niektoré z hračiek môžu byť divákovi neznáme, rovnako ako v prípade kresieb žiakov z Francúzskej školy. Tento problém žiaci z Maďarskej školy intuitívne vyriešili stručnými popismi ako súčasť každej z kresieb.

**Originalita**

Rovnako ako v prípade žiakov Francúzskej školy, aj v tejto triede sa zobrazené druhy hračiek pomerne často opakovali. Výtvarné spracovanie bolo rôznorodé. Za najoriginálnejšie zobrazené predmety považujeme plyšového jednorožca, rebrinu, ... Za originálne výtvarné spracovanie zadanej témy pokladáme zobrazenie celej detskej izby, v ktorej sú poukladané hračky. Týmto spôsobom svoje obľúbené hračky zobrazila jedna pätina žiakov.

**Farebnosť**

Všetky kresby žiakov sú spracované pestrofarebne. Použitá farebnosť je veľmi bohatá a odvážna. Ani jeden zo žiakov nenechal pozadie nevyfarbené, v čom sa prejavil významný vplyv triednej pani učiteľky, ktorá žiakov vedie tým spôsobom, že len obrázok, ktorý má vyfarbené aj pozadie, môžeme považovať za dokončený. V tomto prípade nebudeme túto okolnosť rozoberať z výtvarného hľadiska. Dôležitý je pôvodný úmysel, ktorého úlohou bolo precíznou kresbou rozvíjať motoriku a sústredenie zverených žiakov, čo považujeme za veľmi dobrý didaktický krok. Farby použité v žiackych dielach sú rovnomerne zastúpené a podľa nášho názoru ani jednu z farieb nemožno považovať za dominantnú. Z farieb použitých v pozadí kresieb sa najčastejšie opakujú žltá a modrá farba.

**Celkový dojem**

Výtvarné zobrazenia obľúbených hračiek žiakov v nás zanechávajú dobrý dojem a príjemný pocit, za ktorý vďačíme bohatej farebnosti a spontánnej kresbe respondentov. Formát A4, na ktorom sme sa zhodli spoločne s triednou učiteľkou žiakov a podľa nášho názoru bol primeraný veku žiakov a zvolenej výtvarnej technike, každý z chlapcov a dievčat adekvátne zvládol a nemal problém ho zaplniť. Najväčšie rozdiely medzi dievčatami a chlapcami nachádzame v zobrazených témach, v zvolenej farebnosti len minimálne.

**Nemecká škola**

	N	D	CH
Počet žiakov	33	14	19
Počet výtvarných diel	49	Formát papiera: A4 Výtvarné pomôcky: pastelky, ceruza, guma	

**Fluencia a obsah**

Na viac než polovici zo žiackych diel je znázornená len jedna obľúbená hračka, čo samozrejme znamená, že žiaci zadanie splnili, no kresby na prvý pohľad pôsobia prázdny dojem. Približne tretina žiakov stihla počas jednej vyučovacej hodiny nakresliť viac než jeden obrázok, čím výrazne stúpol počet kusov výtvarných diel. Táto skutočnosť sa medzi žiakmi dvoch tried tejto školy zopakovala aj počas dvoch nasledujúcich stretnutí, čo znamená, že celkový počet diel prevyšuje počet zúčastnených respondentov. Tento jav sa v takejto miere neopakoval v žiadnej z ďalších troch navštívených školách, preto ho môžeme považovať za

charakteristický pre žiakov Deutscheschule. Celkovo považujeme obsah kresieb za čitateľný a zodpovedajúci zadanej téme.

### Originalita

Kladne hodnotíme a za netradičné považujeme zobrazené námety, ktoré sa objavujú len v tejto skupine žiakov a patria medzi ne luk a šíp, drevený meč, stolový šach, tabuľka s futbalovými výsledkami, pingpongový stôl. Medzi ďalšie často sa opakujúce predmety patria plyšové hračky, hračky na diaľkové ovládanie mobilný telefón či i-pad. Za zaujímavé považujeme série kresieb, najmä sériu piatich obrázkov postáv superhrdinov a sériu stolových hier.

### Farebnosť

Použitá farebnosť v kresbách je pomerne nevýrazná, prevažujú svetlé a nie príliš výrazné farby. Pomerne často nachádzame medzi kresbami perokresbové obrázky, čierno-biele, prípadne troj- až štvorfarebné obrázky. Farebné pozadie sa vyskytuje len v prípade štyroch žiackych diel, ostatné zostávajú bez pozadia, čo však neznamená, že by sme ich považovali za nedokončené. V tvorbe dievčat a chlapcov nachádzame zreteľné rozdiely v použitej farebnosti – dievčatá častejšie používajú svetlé a pestré farby, chlapci preferujú tmavé farby a kresbu perom.

### Celkový dojem

Kresby žiakov 2. aj 3. ročníka sa zdajú byť na prvý pohľad prázdne a smutné. No keď sa divák prizrie zblízka, nachádza v nich veľa rôznych námetov. Niektoré kresby pôsobia nedokončene a spravené narýchlo, ostatné sú zvládnuté pekne a s citom.

### Slovenská škola

	N	D	CH
Počet žiakov	11	5	6
Počet výtvarných diel	11	Formát papiera: A3 Výtvarné pomôcky: pastelky, ceruza, guma	

### Fluencia a obsah

Žiaci dostali za úlohu výtvarne zobraziť svoju obľúbenú hračku, a túto úlohu splnili všetci respondenti. Väčšina žiakov nakreslila jednu konkrétnu hračku. Medzi kresbami nachádzame aj také, v ktorých sa objavuje viacero znakov. Medzi obľúbené hračky tejto skupiny žiakov patria v prípade dievčenských kresieb plyšové zvieratá a bábiky, v chlapčenských kresbách prevládajú najmä autá, športové náradie a postavy superhrdinov. Čitateľnosť kresieb je podľa nášho názoru okrem obrázkov Spidermana a postavy „Zombie“ veľmi dobre čitateľná.

### Originalita

Zobrazené témy sú navzájom podobné, no túto skutočnosť pripisujeme skutočnosti, že žiaci sa vzájomne ovplyvňujú, keďže spolu trávia denne viac ako šesť až sedem hodín a majú medzi sebou silné priateľské väzby, ktoré sme si mohli

všimnúť najmä v prípade dievčat. Za originálne spracovanú považujeme plyšovú mačičku, ktorú žiačka zobrazila tým spôsobom, že hlava mačky zaberá takmer celý formát papiera.

### **Farebnosť**

Použitá farebnosť je primeraná zobrazenému obsahu. Žiaci vo svojich dielach nepoužívali príliš výrazné či krikľavé farby. V obrázkoch nachádzame pestré farby, najčastejšie sa v nich opakuje biela a červená farba. Pozadie zostalo biele len v dvoch prípadoch a za najčastejšie sa opakujúce farby znázorňujúce pozadie patrí modrá, zelená a fialová farba. V žiackych kresbách si môžeme všimnúť výraznejšie rozdiely v použitej palete farieb medzi dievčatami a chlapcami. Dievčatá používali viac ružovej a žltej farby, chlapci preferujú predovšetkým tmavé farby, ako je zelená, modrá či fialová farba. Za zaujímavé považujeme použitie pestrých a veselých farieb, ktoré nachádzame v kresbe jedného z chlapcov.

### **Celkový dojem**

Výtvarné diela žiakov v nás zanechávajú pocit zvládnutej témy a kvalitne odvedenej tvorby. Väčšinu kresieb považujeme za zvládnuté na rovnakej úrovni. V kresbách žiakov tejto skupiny nachádzame zreteľné rozdiely v porovnaní tvorby dievčat s tvorbou chlapcov.

### **Moje obľúbené jedlo**

#### **Francúzska škola**

	N	D	CH
Počet žiakov	16	7	9
Počet výtvarných diel	21	Formát papiera: A3 Výtvarné pomôcky: voskové pastely, ceruza, guma	

### **Fluencia a obsah**

Každá zo žiackych kresieb je veľmi originálna, na obrázkoch sa nachádza veľký počet rôznych jedál, či už exotických, tradičných francúzskych, slovenských alebo typických pre krajiny, z ktorých pochádzajú príbuzní žiakov. Kresby žiakov považujeme za veľmi čitateľné, ich obsah zodpovedá zadanej téme. V dielach je možné všimnúť si, aký veľký dôraz kladli žiaci na detail.

### **Originalita**

Za najoriginálnejšie a výtvarne veľmi dobre zvládnuté detské diela považujeme znázornenie pečeného kurčat'a a filetu z lososa. Za zvláštne a netradičné, predovšetkým z hľadiska zvolenej farebnosti, pokladáme obrázok modrej ryby, mrkvovej polievky, parených buchiet, carpaccia či tradičných ruských „guliek“.

## Farebnosť

Žiaci vo svojich dielach použili živé a pestré farby, no predsa len korešpondujúce so skutočnými farbami znázornených pokrmov. Na väčšine obrázkov zostalo pozadie biele.

## Celkový dojem

Žiacke kresby považujeme za výtvarne kvalitne spracované, oceňujeme dobre zvládnutý formát papiera, na ktorý žiaci odvážne kreslili veľké a veľmi pestré obrázky jedál. Toto smelé spracovanie zadanej témy prezrádza pozitívne vysoké sebavedomie žiakov. Páči sa nám, že mnoho zobrazených jedál je pre slovenského diváka netradičných. Žiaci znázorňovali jedlá, ktoré konzumujú na návštevách u svojich príbuzných, jedlá, ktoré sú typické pre krajiny, z ktorých pochádzajú ich rodičia. Taktiež sa objavujú jedlá, ktoré sa podávajú aj v slovenských reštauráciách, no pre bežného konzumenta ešte stále predstavujú istý druh luxusu, z čoho usudzujeme, že honosnosť a netradičnosť zobrazených jedál má značný súvis so spoločenským postavením a finančnou situáciou rodín, z ktorých vybratí žiaci pochádzajú.

## Maďarská škola

	N	D	CH
Počet žiakov	15	8	7
Počet výtvarných diel	15	Formát papiera: A3 Výtvarné pomôcky: voskové pastely, ceruza, guma	

## Fluencia a obsah

Väčšina kresieb na prvý pohľad zaujme po výtvarnej aj obsahovej stránke. Až jedna tretina žiakov zobrazila len jeden druh jedla, čo je v porovnaní so žiakmi Francúzskej školy dosť veľký nárast. Napriek náročnosti témy sú kresby čitateľné a jednotlivé jedlá sa dajú ľahko identifikovať. Najčastejšie zobrazenými jedlami sú torta, ovocie a mäso.

## Originalita

Niektoré motívy, napríklad torta, prasa a dokonca aj duch, sa v kresbách často opakujú. Opakujúci sa motív torty zapríčinila dobre mienená rada učiteľky, ktorá sa snažila vymenovaním niektorých jedál pomôcť žiakom, ktorí sa nevedeli rozhodnúť, aké je ich obľúbené jedlo, a keďže tortu má rád takmer každý, mnohým žiakom sa táto ponuka zapáčila a rozhodli sa, že budú kresliť tortu. Napriek tomu, že sa torta nachádza až na deviatich obrázkoch z pätnástich, každá z nich sa odlišuje farebnosťou, veľkosťou či tvarom. Za originálne považujeme zobrazenie celého stola, na ktorom je naservírované jedlo, a celý tento výjav je zasadený do priestoru. Ďalším, často sa opakujúcim motívom, je luster a postava ducha. Tieto znaky sa opakujú vo viacerých kresbách, no zapríčinila to skutočnosť, že viacerí spolužiaci sa inšpirovali svojím spolužiakom – pôvodným autorom týchto znakov. Napriek tomu hodnotíme pozitívne, že aj opakujúce sa znaky dokázali žiaci znázorniť rôznym spôsobom. Z hľadiska

farebnosti považujeme za originálnu kresbu s ružovým pozadím, zhodou okolností tiež od pôvodného autora strašidelného zámku s duchom.

### **Farebnosť**

Farebnosť je aj v tomto prípade veľmi živá a pestrá. V obrázkoch nepozorujeme žiadnu prevládajúcu farbu, farby jedál korešpondujú s ich skutočnými farbami. Čo sa týka pozadia, najčastejšie sa opakujúcou farbou je modrá, inak sú farby na pozadí zastúpené rovnomerne.

### **Celkový dojem**

Výtvarné spracovanie diel žiakov považujeme za kvalitné a vydarené. Obrázky sú pestré, s množstvom detailov. Ani jeden z výkresov nezostal bez vyfarbeného pozadia, čo považujeme za pozitívne. Aj napriek opakujúcim sa motívom oceňujeme originálny spôsob spracovania každého zo žiakov. Medzi znázornenými jedlami nenachádzame nič, čo by sme mohli označiť za tradičné maďarské, napriek tomu tu nachádzame množstvo sviatočných jedál.

### **Nemecká škola**

	N	D	CH
Počet žiakov	34	17	17
Počet výtvarných diel	60	Formát papiera: A3 Výtvarné pomôcky: voskové pastely, ceruza, guma	

### **Fluencia a obsah**

Viac než na troch štvrtinách kresieb je znázornené len jedno obľúbené jedlo žiakov, čo znamená, že určenú tému splnili. Obsah výtvarných diel je veľmi dobre čitateľný, no v niektorých prípadoch, predovšetkým pri zobrazení špagiet, je čitateľnosť slabšia, čo pripisujeme náročnosti motívu. Z celkového počtu diel vyplýva, že v priemere takmer 90% žiakov stihlo počas jednej vyučovacej hodiny nakresliť viac než jeden obrázok. Najčastejším znázorneným jedlom je v skupine mladších žiakov z 2. ročníka jedlo z fastfoodového reťazca, v prípade starších žiakov z 3. ročníka sa najčastejšie, až 16x, nakresleným jedlom stala pizza v rôznych podobách.

### **Originalita**

Medzi najoriginálnejšie motívy zaraďujeme nasledovné jedlá a sladkosti: sviečková na smotane, cestoviny penne, torta, lízanka, zmrzlinový pohár, sacherova torta a čokoládová figúrka čerta. Za najoriginálnejšie z výtvarného hľadiska považujeme obrázok hamburgera, zmrzlinového pohára a taktiež niektoré z obrovského množstva pizze. V približne jednej tretine kresieb nachádzame náznačky prestierania.

### **Farebnosť**

Použitá farebnosť pri zobrazovaní obľúbených jedál žiakov je v tomto prípade viditeľne výraznejšia a živšia než v prípade kresieb obľúbených hračiek.

Predpokladáme, že túto skutočnosť ovplyvnil fakt, že žiaci sa počas nášho druhého stretnutia cítili uvoľnenejšie, osmelili sa a kreslili s väčším elánom. Taktiež im možno pomohlo, že na zobrazenie tejto témy používali voskové pastelky, ktoré majú sýtejšiu farebnosť než obyčajné pastelky. Pozitívne hodnotíme, že žiaci svoje obrázky nepredkresľovali čiernou ceruzkou, ale od začiatku až do konca používali výlučne voskové pastelky. V žiackych kresbách nedominuje žiadna farba, všetky farby sú zastúpené rovnomerne a farba znázornených jedál korešponduje s ich skutočnou farbou. Pozadie zostalo vo všetkých kresbách biele.

### Celkový dojem

Druhú tému, obľúbené jedlo žiakov, považujeme za lepšie a krajšie zvládnutú z obsahového aj výtvarného hľadiska než tému z prvého stretnutia. Podľa nášho názoru sa žiakom podarilo veľmi dobre zvládnuť určený formát výkresu, ktorý bol väčší než pri našom prvom stretnutí. Z kresieb sa dozvedáme, že mladšie deti uprednostňujú jedlo „fastfoodového“ charakteru a sladkosti, staršie deti obľubujú rôzne druhy pizze. Medzi kresbami nenachádzame žiadne jedlo, ktoré by sme mohli považovať za tradičné nemecké, no napriek tomu sa medzi nimi našlo niekoľko tradičných slovenských.

### Slovenská škola

	N	D	CH
Počet žiakov	11	5	6
Počet výtvarných diel	11	Formát papiera: A3 Výtvarné pomôcky: voskové pastelky, ceruza, guma	

### Fluencia a obsah

Počet znakov zobrazených v žiackych kresbách sa zhoduje so zadanou témou, v kresbách nachádzame pomerne veľa rôznych motívov a tie, ktoré sa opakujú, znázornili žiaci zakaždým odlišným spôsobom. Čitateľnosť všetkých kresieb je veľmi dobrá a divákovi je na prvý pohľad jasné, aké jedlo žiaci znázorňovali.

### Originalita

Aj napriek často sa opakujúcim motívom, medzi ktoré zaraďujeme vysmázaný syr s hranolkami a palacinky, nachádzame v žiackych kresbách aj veľmi originálne témy, ktoré sa neobjavili v žiadnej inej skupine respondentov. Z výtvarného aj tematického hľadiska považujeme za originálny tanier s haluškami a vajíčko vo forme volského oka. V mnohých kresbách nachádzame veľmi pekne zobrazené prestieranie, príbor, ozdobný tanier či obrus.

### Farebnosť

Žiaci vo svojich dielach použili pestré a živé farby, ktoré korešpondujú so skutočnými farbami znázornených pokrmov. Na ani jednej kresbe nezostalo pozadie biele, alebo aspoň nevyzdobené. Žiaci si dali záležať na znázornení pestrého prestierania. Najčastejšie použitou farbou v kresbách jedál je žltá farba, v prípade

pozadia nepovažujeme ani jednu z farieb za dominantnú. Zaujímavým zistením pre nás je, že ružovú farbu používali v približnej rovnakom množstve dievčatá aj chlapci.

### Celkový dojem

Žiacke kresby považujeme za výtvarne kvalitne zvládnuté, oceňujeme dobré rozloženie znakov vo formáte papiera. Aj napriek často sa opakujúcim motívom oceňujeme použitú farebnosť a pestrosť zobrazených jedál. Medzi nimi sa nachádza veľké množstvo jedál fast-foodového charakteru, no objavuje sa tu aj tradičné slovenské jedlo, bryndzové halušky, ktoré sa v žiadnej z pozorovaných skupín žiakov neobjavuje. V kresbách žiakov nenachádzame žiadne tradičné rómske jedlo.

#### Tabuľka 1

Vyhodnotenie témy Moja obľúbená hračka

Škola	Fluencia a obsah	Originalita	Farebnosť
Francúzska	****	***	**
Nemecká	*	**	*
Maďarská	***	****	****
Slovenská	**	*	***

LEGENDA:

\* početnosť symbolov (od 1 do 4) poukazuje na prítomnosť daného faktora, ktorý bol sledovaný

V prípade výsledkov, ktoré sú zobrazené v Tabuľke 1, získali najvyšší počet bodov žiaci Maďarskej školy. Najvyššie hodnotenie získali vo faktore farebnosti a originality. V poradí za nimi boli hodnotení žiaci Francúzskej školy, ktorí získali najlepšie hodnotenie za fluenciu znakov a čitateľnosť obsahu kresieb. Tretí najvyšší počet bodov získali žiaci Slovenskej školy, ktorí získali najviac bodov za použitú farebnosť. Na štvrtom mieste sa umiestnili respondenti z Nemeckej školy, ktorých diela boli najmä z pohľadu obsahu a farebnosti hodnotené najnižším počtom bodov.

#### Tabuľka 2

Vyhodnotenie témy Moje obľúbené jedlo

Škola	Fluencia a obsah	Originalita	Farebnosť
Francúzska škola	***	****	***
Nemecká škola	*	*	*
Maďarská škola	****	***	****
Slovenská škola	**	**	**

LEGENDA:

\* početnosť symbolov (od 1 do 4) poukazuje na prítomnosť daného faktora, ktorý bol sledovaný

V prípade výsledkov, ktoré sú zobrazené v Tabuľke 2, získali najvyšší počet bodov žiaci Maďarskej školy, ktorých sme najlepšie hodnotili za použitú farebnosť a čitateľnosť obsahu kresby. Na druhom mieste sa umiestnili žiaci Francúzskej školy, ktorí získali najlepšie hodnotenie za originalitu zobrazených námetov. Tretí

najvyšší počet bodov sme pripísali žiakom Slovenskej školy, ktorí získali v každej kategórii hodnotiacich kritérií rovnaký počet bodov. Na štvrtom mieste sa umiestnili respondenti z Nemeckej školy, ktorých diela boli najmä z pohľadu obsahu a farebnosti hodnotené najnižším počtom bodov.

### **Záver**

V prezentovanom príspevku prezentujeme len prvé dve témy z realizovaného výskumu, preto závery nie sú skompletizované. Niektoré výsledky naznačujú prezentované tabuľkové zobrazenie, ale záverečné výsledky budú prezentované v pokračovaní príspevku.

### **Bibliografia**

- BABYRÁDOVÁ, H. 2004. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vydanie. Brno : Masarykova univerzita v Brne, 2004. 132 s. ISBN 80-210-3360-6
- BANAŠ, J., GERÓ, Š., JUSKO, A., ŠEFRANOVÁ, E. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. 1. vydanie. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 352 s. ISBN 80-08- 00013-9
- DÉMUTH, A. 2005. *Čo je to farba?* Bratislava : Iris, 2005. 180 s. ISBN 80-89018-79-3
- KOVÁČOVÁ, B. 2011. Praxeologická dimenzia inkluzívnej edukácie. In: *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : Iris, 2011. - S. 109-268. - ISBN 978-80-89256-69-3
- VALACHOVÁ, D. 2012. *Didaktika výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní*. 1. vydanie. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2012. 124 s. ISBN 978-80-223-3215-6
- ZELINA, M. 1995. *Výchova tvorivej osobnosti*. 1. vydanie. Bratislava : Univerzita Komenského, 1995. 156 s. ISBN 80-223-0713-0

### **Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.**

Katedra výtvarnej kultúry  
Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela  
Banská Bystrica  
e-mail: daniela.valachova(at)fedu.uniba.sk

## **Možnosti a limity v procese začlenenia dieťaťa s Angelmanovým syndrómom do bežnej materskej školy**

### **Possibilities and Limitations in the Process of Inclusion of a Child With Angelman Syndrome Into a Regular Kindergarten**

**Barbora Kováčová**

#### **Abstract**

The paper describes the possibilities and limitations of including a child with Angelman syndrome into the conditions of a regular kindergarten. Peer groups and social relationships in them belong to factors contributing to the progress in development of a child with this syndrome. Therefore, the author supports this type of inclusion, where the profession of teaching assistant plays an inevitable role in supporting the child as well as the kindergarten teacher and the group of children. The described possibilities and limitations of the inclusion of a child with Angelman syndrome are a simplified presentation of a child with Angelman syndrome of how the child is able to and can react and cooperate considering their symptoms.

**Key Words:** Including. Child With Angelman Syndrome. Kindergarten. Peer Groups.

#### **Úvod**

V súčasnosti existuje niekoľko desiatok, až stoviek netradičných ochorení, o ktorých je pomerne málo informovaná nielen odborná, ale i laická verejnosť. Angelmanov syndróm predstavuje vzácne ochorenie, ktorému sa pozornosť venuje len v posledných troch desaťročiach. Stretávame sa s tým, že spomenuté ochorenie je pomerne často zamieňané s autistickým syndrómom, psychomotorickou oneskorením, či ťažkými formami epilepsie. V predmetnom texte popisujeme skutočnosti, ktoré považujeme za významné nielen čo sa týka informovanosti pedagógov, odborných pracovníkov, ale aj z dôvodu reálnych možností začlenenia dieťaťa s Angelmanovým syndrómom do materskej školy bežného typu.

Začlenenie detí s Angelmanovým syndrómom je zvyčajne realizované bez väčších problémov, aj z toho dôvodu, že deti s týmto syndrómom sú priateľské a pomerne obľúbené u rovesníkov. V začiatkoch inštitucionálneho začlenenia ide primárne o sociálnu formu začlenenia s tým, že je žiaduce, aby paralelne prebiehali individuálne stratégie zamerané na rozvíjanie a stimuláciu vyššie uvedených oneskorení.<sup>1</sup> Reálne bývajú zväčša začleňované ako deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami so zdravotnými znevýhodnením (môžu byť zaradované ako

---

<sup>1</sup> SMITH, P., O'BRIEN, J. 2007. Have we made any progress? Including students with intellectual disabilities in regular education classrooms. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, 297–309.

deti s vývinovými poruchami, s mentálnym postihnutím alebo s viacnásobným postihnutím), ktoré „vyžadujú podporný servis, ktorý je náročnejší a komplexnejší v porovnaní so servisom poskytovaným deťom so štandardným vývinom.“<sup>2</sup>

Všeobecné možnosti začlenia detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do materskej školy boli popísané,<sup>3</sup> z toho dôvodu sa v príspevku zameriame na možnosti a limity začlenia detí práve s diagnostikovaným Angelmanovým syndrómom do podmienok bežnej materskej školy na základe reálnej skúsenosti.<sup>4</sup>

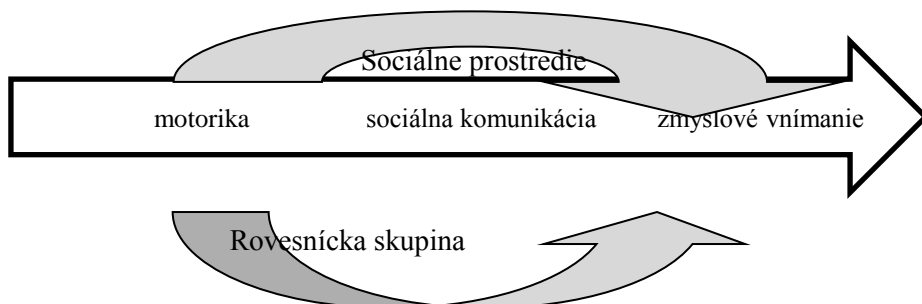
### **Možnosti začlenia dieťaťa s Angelmanovým syndrómom do bežnej materskej školy**

Sociálne prostredie a rovesnícka skupina je pre dieťa s Angelmanovým syndrómom šancou k individuálnemu rozvoju, nakoľko mu dáva príležitosti zrkadliť rozličné vzorce v konaní a správaní sa.

Na základe toho sa predpokladá, že samotné začlenie je pre dieťa s Angelmanovým syndrómom predpokladom vo vývinovom napredovaní, najmä čo sa týka pohybového vzoru (motoriky), sociálnej komunikácie a v oblasti kognitívneho rozvoja. Dôležitými faktormi sa stávajú sociálne prostredie (v zmysle inštitúcie) a rovesnícka skupina (Schéma 1).

#### Schéma 1

Proces začleňovania dieťaťa s Angelmanovým syndrómom z aspektu možností



Na základe špecifických prejavov dieťaťa s Angelmanovým syndrómom pokúsime sa popísať oblasti, ktoré považujeme za šancové, vzhľadom na proces začlenia a možné dosiahnutie vývinového progresu u dieťaťa.

<sup>2</sup> Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s platnosťou od 1.septembra 2016. Dostupné na:

[http://www.minedu.sk/data/files/6317\\_svp\\_materske\\_skoly\\_2016-17780\\_27322\\_1-10a0\\_6jul2016.pdf](http://www.minedu.sk/data/files/6317_svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf), s. 108.

<sup>3</sup> KOVÁČOVÁ, B. 2016. Začlenie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do materskej školy In: *Problémové dieťa v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava : Nakladateľstvo Dr. Josef Raabe Slovensko, 2016. s. 1–34. ISBN 978-80-8140-075-9.

<sup>4</sup> ZÁKON Č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

## Oblasť motoriky

Všeobecne u detí s motorickým oslabením, k nim patria aj deti Angelmanovým syndrómom, sa objavujú problémy s integrovaním vlastnej osobnosti do prostredia. Dôvodom je absencia repertoáru vhodných reakcií, to znamená, že nevedia ako v prostredí adekvátne fungovať.<sup>5</sup> Je to niečo, ako keby sme vedeli, čo chceme povedať, no nepoznáme slová (nemáme ich vo svojom slovníku), ktorými by sme sa mohli vyjadriť. Presne to isté platí u týchto detí pre oblasť motoriky.<sup>6</sup> V niektorých situáciách **pohybové vzorce rovesníkov počas hier pozitívne napomáhajú k eliminovaniu strachu a úzkosti pred samostatným pohybom**. Michalík tvrdí, že často strach a úzkosť pri chôdzi je v niektorých prípadoch taká silná, že môže dôjsť až k úplnej strate schopnosti chôdze. V oblasti jemnej motoriky dieťa s Angelmanovým syndrómom dokáže správne uchopiť a manipulovať s predmetmi; keď mu predmet spadne, zdvihne ho. Grafomotorické cvičenia má v obľube, ale samotné písanie nezvláda.<sup>7</sup>

## Oblasť sociálnej komunikácie

Nízky svalový tonus sa odzrkadľuje aj v oblasti úst, svalov tváre a jazyka. Môže to spôsobovať problémy s výslovnosťou hlások a slov. Objavujú sa len jednoduché slabiky a 1–3 slová. Len výnimočne sú deti s Angelmanovým syndrómom schopné používať až 20 slov, aj keď pokynom a jednoduchým vetám rozumejú. Neverbálne komunikačné schopnosti sú omnoho lepšie ako verbálne“. **Prostredie napomáha dieťaťu s týmto syndrómom zrkadliť komunikačné vzorce počas rôznych situácií, v ktorých sa deti v materskej škole prirodzene ocitnú**. Ak je začlenenie do materskej školy realizované na niekoľko hodín, sú podnetom situácie najmä počas voľnej hry, kde má možnosť pozorovať viaceré situácie a selektovať ich na základe záujmu. V začiatkoch pozorovania sa hier nezúčastňuje. Zostáva v pozícii pasívneho pozorovateľa. Hru dieťaťa zrkadlí zvyčajne počas hry s dospelým/asistentom pedagóga.

Pri zapojení do skupinových hier sa rád pridruží, spolupracuje, ale skôr ako súčasť skupiny. Hry v skupine podporujú rozvoj empatického správania, senzitivitu, porozumenie, rozvoj priateľských vzťahov, prekonávanie interpersonálnych bariér.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> LESSNER, I. 2017. Zmeny vo vnímaní vlastnej identity človeka v dôsledku migrácie. *Výzvy 21. storočia : migrácia a ľudská dôstojnosť* [elektronický zdroj]. Rimavská Sobota : Asociácia pre sociálny rozvoj a podporu občanov SR, 2017. ISBN 978-80-972352-2-2-2. S. 121-129.

<sup>6</sup> CSELKOVÁ, K. 2015. Ergoterapeutická intervencia u dieťaťa s Angelmanovým syndrómom. In: *Študentské liečebnopedagogické dni 2015*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2015.

<sup>7</sup> MICHALÍK, J. 2013. Angelmanův syndrom. *Vzdělávání dětí a žáků se vzácnými onemocněními* (sborník příspěvků). 2013. 121.

<sup>8</sup> JABLONSKÝ, T. 2006. *Kooperatívne učenie vo výchove*. Levoča : MTM, 2006. 184 s.

## Oblasť zmyslového vnímania

Vnímanie možno definovať ako kognitívny proces, ktorý sprostredkúva informácie z vonkajšieho a vnútorného prostredia. Tieto informácie sa prenášajú pomocou zmyslových analyzátorov, ktoré Bundy, Lane a Murray delia na primárne a sekundárne. Medzi primárne zmyslové systémy, ktoré nám poskytujú informácie z prostredia, zaraďujú zrak, sluch, čuch, chuť a hmat. Medzi sekundárne zmysly zaraďujú proprioceptívny a vestibulárny systém, ktoré nám dávajú spätnú väzbu, napr. o polohe nášho tela v priestore a pomáhajú nám udržať rovnováhu.<sup>9</sup> Deficity v oblasti senzorického spracovania majú nepriaznivý vplyv na celkový vývin dieťaťa s Angelmanovým syndrómom, na jeho schopnosti zmysluplného zamestnania alebo sociálnej participácie. S vestibulárnym systémom je podľa Shumway-Cooka, Woollacotta úzko prepojený zrakový systém, ktorý slúži motorickej kontrole rôznymi spôsobmi. Uvedomovanie si priestoru, smeru, a taktiež dosiahnutie kontroly rovnováhy, t. j. rovnovážny mechanizmus je prepojený na svaly, ktoré riadia pohyby očí prostredníctvom nervového okruhu nazývaného **vestibulárno-zrakový reflexný oblúk**.<sup>10</sup>

Deti s oslabenou rovnováhou majú veľmi často narušené pohyby očí (napr. oči nefungujú ako pár – jedno robí iné ako druhé, čo významne ovplyvňuje zrakové vnímanie, aj keď to nie je pri bežných činnostiach viditeľné). Narušenie pohybov očí patrí k jedným zo symptómov očného albinizmu, ktorý je pre deti s Angelmanovým syndrómom typický.<sup>11</sup>

## Limity začlenenia dieťaťa s Angelmanových syndrómom do bežnej materskej školy

Tým, že dieťa s Angelmanovým syndrómom potrebuje zväčša podporu dospelého bez ohľadu na svoj biologický či mentálny vek, limitom práve v začlenení je **asistent/asistent pedagóga**, podporujúca osoba, ktorá svojím konaním napomáha dieťaťu v sociálnom začlenení sa. Tento profesionál je potrebným a nevyhnutným k podpore vo vývine dieťaťa s Angelmanovým syndrómom, ale v praxi nie je samozrejmosťou.

---

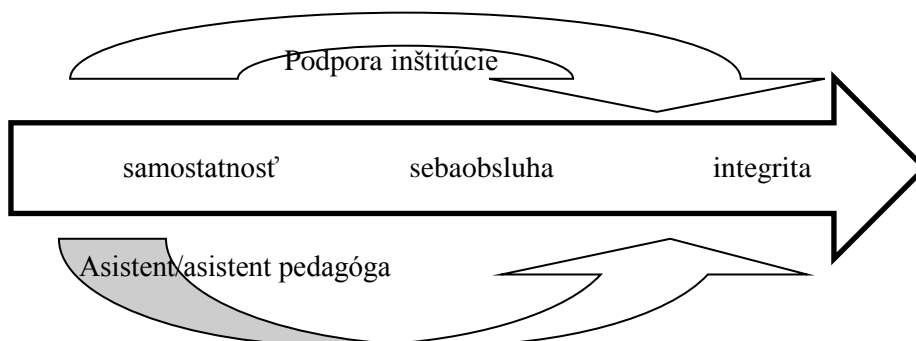
<sup>9</sup> BUNDY, A. C., LANE, S. J., MURRAY, E. A. 2002. Sensory Integration. Theory and Practice. 2. vydanie. Philadelphia : F. A. Davis Comapny, 2002. 496 s. ISBN 13: 978-0-8036-0545-9, ISBN 10: 0-8036-0545-5.

<sup>10</sup> SHUMWAY-COOK, A., WOOLLACOTT, M. H. 2012. Motor Control: Translating Research into Clinical Practice. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2012. 656 s. ISBN 978-14-511-1710-3.

<sup>11</sup> CSELKOVÁ, K. 2015. Ergoterapeutická intervencia u dieťaťa s Angelmanovým syndrómom. In: *Študentské liečebnopedagogické dni 2015*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2015.

## Schéma 2

Proces začleňovania dieťaťa s Angelmanovým syndrómom z aspektu limitov



Uvedomujeme si, že samostatnosť dieťaťa je významným faktorom k jeho prijatiu do materskej školy, aj z toho dôvodu samostatnosť dieťaťa s Angelmanovým syndrómom posudzujeme ako limit v procese začleňovania. Samotné začleňovanie potrebuje podporu okolia, v našom prípade inštitúcie, či jeho zriaďovateľa. V súlade s § 28 ods. 14 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)<sup>12</sup> **môže pôsobiť aj asistent učiteľa**. V súvislosti s asistentom pedagóga Hajdúková píše, že slovo „môže“ je limitujúce, pretože na rozdiel od základných škôl, **zriaďovatelia materských škôl nemôžu na pokrytie finančných nákladov spojených s pôsobením asistenta učiteľa v materskej škole požiadať ministerstvo o navýšenie finančných prostriedkov na mzdy. A tak pôsobenie asistentov učiteľa v materských školách závisí nie od potrieb jeho pôsobenia, ale výhradne od finančných možností zriaďovateľa príslušnej materskej školy, v ktorej je prijaté, resp. sú prijaté deti so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami.**<sup>13</sup>

**Oblasť samostatnosti**

Posudzovanie samostatnosti pri vykonávaní sebaobslužných činností sa týka oblastí zvládnutia starostlivosti o svoju osobu (osobná hygiena, obliekanie, stolovanie), o svojich blízkych (poskytnutie pomoci v každodenných úlohách) a o svoje okolie (čistota okolia, návyk v zabezpečovaní poriadky – uloženie hračiek, oblečenia, spoločné upratovanie okolia).<sup>14</sup>

Pripravenosť dieťaťa vykonávať tieto činnosti musí spĺňať určité predpoklady, medzi ktoré sa zaraďujú:

- predchádzajúce skúsenosti dieťaťa (dieťa s Angelmanovým syndrómom túto skúsenosť zvyčajne nemá),

<sup>12</sup> ZÁKON Č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, bližšie § 28 ods. 14.

<sup>13</sup> HAJDÚKOVÁ, V. 2014/2015. Kto by mal byť asistentom učiteľa materskej školy. *Predškolská výchova*, 2014/2015, R. LXIX, č.1, s. 2–9.

<sup>14</sup> KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Ergoterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-223-3737-3, s. 118–120.

- dostatočne vyvinutú jemnú motoriku (dieťa s Angelmanovým syndrómom má pomerne dobre vyvinutú jemnú motoriku za predpokladu, že bolo stimulované v domácom prostredí a bolo pod dohľadom odborníkov),
- schopnosť dodržať určitú sekvenciu krokov pri realizácii činnosti (dieťa s Angelmanovým syndrómom má pomerne častý problém s touto schopnosťou, ale dokáže sa ju mechanicky naučiť),
- senzorická tolerancia voči vzhľadu, zvuku, pachu a určitému telesnému postoju, ktorý si daná činnosť vyžaduje (dieťa s Angelmanovým syndrómom má problém s týmto druhom tolerancie, ale vhodná motivácia dokáže dieťa pomerne ľahko namotivovať k aktivite).

Samostatnosť dieťaťa sa najlepšie rozvíja cez bežné denné činnosti, tzv. sebaobslužné činnosti, pretože sú primárnou záležitosťou vo vývine dieťaťa a ako uvádza Kováčová, úroveň ich zvládnutia napovedá o celkovej integrite. Vhodnými pomôckami sú rozlične stimulačné hračky podporujúce úchop, navliekanie, viazanie, či bábky s možnosťou prezliekania rôznych druhov oblečenia, napr. počas ročného obdobia.<sup>15</sup>

Samostatnosť u dieťaťa s Angelmanovým syndrómom je výrazne ovplyvnená zmenami v motorike a zmenami v zmyslovom vnímaní. Jednotlivci s Angelmanovým syndrómom majú ťažkosti s dosiahnutím koordinácie psychomotorických zručností a činností potrebných pre zvládnutie bežných denných aktivít, ako je svojpomoc a nezávislosť v jedení, obliekaní a používaní toalety.<sup>16</sup>

Každopádne dieťa s Angelmanovým syndrómom potrebuje vizuálnu podporu pri nácviku v rámci samostatnosti a získavaní návykov. Zvyčajne vizuálna podpora v rámci piktogramov, fotografií je nepostačujúca, aj z toho dôvodu sú rovesnícke skupiny výbornou príležitosťou k nácviku, podpore a samotnej fixácii.

Pri ranom začlenení do kolektívu má dieťa vyššiu mieru úspešnosti byť samostatné s čiastočnou podporou asistenta. K nácviku vyžaduje asistenta, nakoľko čo sa týka miery samostatnosti je rizikom ponechať dieťa v kolektíve bez asistencie (z dôvodu nestálej motoriky vzniká vyššie riziko pádu a následkov úrazu).

Pri sebaobslužných činnostiach u jednotlivcov s Angelmanovým syndrómom je možné pozorovať výraznú variabilitu v samostatnosti. Kým niektorí majú minimálne schopnosti pri ich vykonávaní a potrebujú maximálnu starostlivosť, iní sú relatívne nezávislí a potrebujú len malú asistenciu.<sup>17</sup> Obliekanie je zvyčajne obmedzené na časti odevu bez gombíkov alebo zipsov, pričom vyzliekanie je pre nich menej náročné. Dieťa s Angelmanovým syndrómom je síce schopné najesť sa samostatne pomocou základného riadu, ale v predškolskom veku je nevyhnutná podpora alebo čiastočná asistencia.

---

<sup>15</sup> KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Ergoterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-223-3737-3, s. 119.

<sup>16</sup> PELC, K., et al. 2008. Epilepsy in Angelman Syndrome. In: *Seizure*, roč. 17, č. 3, 2008, 211-217s. ISSN 1059-1311.

<sup>17</sup> SPROW, E. 2011. *Variability in Angelman syndrome*. [online]. 2011. [cit. 2015 – 01 – 09]. Dostupné na internete: < <http://www.cureangelman.org/FASTFaq/Variability.pdf>>.

## Záver

Zámerom tohto textu bolo upriamiť pozornosť na Angelmanov syndróm aj z toho dôvodu, že diagnostika ohľadom tohto syndrómu výrazne napredovala a deti s týmto syndrómom, príp. určitými symptómami sa postupne stanú realitou materských škôl, či už bežného typu alebo špeciálneho.

Skutočnosť, že Angelmanov syndróm sa prejavuje zvláštnou kombináciou motorickej ataxie, porúch učenia, epilepsie, niektorých fyzických a behaviorálnych funkcií<sup>18</sup> nie je dôvodom k tomu, aby deti s týmto syndrómom nedostali šancu začleniť sa do rovesníckej skupiny.

Popisované možnosti a limity začlenenia dieťaťa s Angelmanovým syndrómom sú zjednodušeným predstavením dieťaťa, ako dokáže a môže na základe svojich symptómov reagovať a spolupracovať.

V závere je potrebné a dôležité zdôrazniť, že v mnohých prípadoch začlenenie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nie je možné dosiahnuť nielen bez kvalitných učiteľov (bez ich vôle, ochoty a nadšenia pre prácu s deťmi s odlišnosťami), ale často sa to nepodarí dosiahnuť **ani bez pôsobenia pedagogických asistentov**.

## Bibliografia

- BECKUNG, E. – STEFFENBURG, S. – KYLLERMAN, M. Motor impairments, neurological signs, and developmental level in individuals with Angelman syndrome. In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, roč.6, č. 46, s. 239-243. ISSN 1469-8749.
- BUNDY, A. C., LANE, S. J., MURRAY, E. A. 2002. *Sensory Integration. Theory and Practice*. 2. vydanie. Philadelphia : F. A. Davis Company, 2002. 496 s. ISBN 13: 978-0- 8036-0545-9, ISBN 10: 0-8036-0545-5
- CSELKOVÁ, K. 2015. Ergoterapeutická intervencia u dieťaťa s Angelmanovým syndrómom. In: *Študentské liečebnopedagogické dni 2015*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2015.
- HAJDÚKOVÁ, V. 2014/2015. Kto by mal byť asistentom učiteľa materskej školy. *Predškolská výchova*, 2014/2015, R. LXIX, č.1, s. 2-9.
- KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Ergoterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. 132 s. ISBN 978-80-223-3737-3
- KOVÁČOVÁ, B. 2016. Začlenenie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do materskej školy In: *Problémové dieťa v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava : Nakladateľstvo Dr. Josef Raabe Slovensko, 2016. s. 1-34. ISBN 978-80-8140-075-9
- LESSNER, I. 2017. Zmeny vo vnímaní vlastnej identity človeka v dôsledku migrácie . *Výzvy 21. storočia : migrácia a ľudská dôstojnosť* [elektronický zdroj]. Rimavská Sobota : Asociácia pre sociálny rozvoj a podporu občanov SR, 2017. ISBN 978-80-972352-2-2-2. S. 121-129.

---

<sup>18</sup> BECKUNG, E. – STEFFENBURG, S. – KYLLERMAN, M. Motor impairments, neurological signs, and developmental level in individuals with Angelman syndrome. In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, roč.6, č. 46, s. 239–243. ISSN 1469-8749.

- MICHALÍK, J. 2013. Angelmanův syndrom. *Vzdělávání dětí a žáků se vzácnými onemocněními* (sborník příspěvků). 2013. 20-25 s.
- PELC, K., et al. 2008. Epilepsy in Angelman Syndrome. In: *Seizure*, roč. 17, č. 3, 2008, 211-217 s. ISSN 1059-1311.
- SHUMWAY-COOK, A., WOOLLACOTT, M. H. 2012. *Motor Control: Translating Research into Clinical Practice*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2012. 656 s. ISBN 978-14-511-1710-3.
- SMITH, J. C. 2001. Angelman syndrome: evolution of the phenotype in adolescents and adults. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 43(7): 476-480.
- SMITH, P. - O'BRIEN, J. 2007. Have we made any progress? Including students with intellectual disabilities in regular education classrooms. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, 297-309.
- SPROW, E. 2011. *Variability in Angelman syndrome*. [online]. 2011. [cit. 2015 – 01 – 09]. Dostupné na internete:  
< <http://www.cureangelman.org/FASTFaqs/Variability.pdf>>.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH. 2016. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s platnosťou od 1.septembra 2016. Dostupné na:  
[http://www.minedu.sk/data/files/6317\\_svp\\_materske\\_skoly\\_2016-17780\\_27322\\_1-10a0\\_6jul2016.pdf](http://www.minedu.sk/data/files/6317_svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf)
- ZÁKON Č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

**Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
[barbora.kovacova@ku.sk](mailto:barbora.kovacova@ku.sk)

## Tvorivá dramatika pri prevencii kyberšikanovania

### Creative Drama in the Prevention of Cyberbullying

Zuzana Geršicová, Slávka Krásna

#### Abstract

The contribution has a theoretical-empirical-application character. In the theoretical part, it brings the latest knowledge from the field, in the empirical part it describes the results of the actual realized researches from the given area.

**Key words:** Cyberbullying. Creative Drama. Prevencia.

#### Kyberšikanovanie

V základných definíciách kyberšikanovania sa rieši spôsob šikanovania, jeho formy a hlavne masovokomunikačné prostriedky, ktoré sú na šikanovanie zneužívané. Virtuálne šikanovanie je šikanovanie inej osoby, ubližovanie, obťažovanie, ohrozovanie a zastrašovanie s využitím internetu, mobilného telefónu alebo iných informačných technológií.<sup>1</sup> Podobným spôsobom definuje kyberšikanu aj Kolář, uznávaný odborník z praxe. Podľa neho *ide o zámerné násilné správanie, realizované prostredníctvom modernej komunikačnej techniky, ako sú napríklad mobilný telefón alebo internet.*<sup>2</sup> Ak nahliadneme na preklad pojmu z anglického originálu cyberbullying, ide o kyberšikanovanie, ktoré predstavuje sériu aktov agresie v elektronickej podobe. Medzi ne patrí opakované posielanie výhražných, ohrozujúcich a urážlivých e-mailov, správ, MMS správ, SMS správ, rôznych obrázkov a videí. Tento pojem zahŕňa aj vytváranie falošných profilov, webových stránok a vytváranie falošných diskusných fór a skupín.<sup>3</sup> Kyberšikanovanie možno chápať aj ako druh on-line násilia, ktorého cieľom je niekoho zosmiešniť alebo mu ublížiť. Používajú sa pritom informačné a komunikačné technológie. Je to úmyselné nepriateľské správanie, ktoré sa opakuje. Útočník alebo skupina útočníkov ubližujú takým spôsobom, že obeť sa nemôže účinne brániť.<sup>4</sup> Môže prebiehať aj skryto (latentne), napriek toho, či je skrytá alebo otvorená, dôsledky sú závažné.<sup>5</sup>

Elektronické šikanovanie je nový pojem, ktorý je pre väčšinu ľudí neznámy. V roku 2009 sa podarilo zistiť, že deti, ktoré poznajú tento význam slova, zaraďujú medzi kyberšikanovanie posielanie výhražných MMS správ, SMS, e-

---

<sup>1</sup> Kyberšikana – časopis. [online]. 2010. [cit.2015-09-29]. Dostupné na: [www.e-bezpeci.cz](http://www.e-bezpeci.cz)

<sup>2</sup> KOLÁŘ, M. 2001. Nová cesta k léčbě šikany: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele. Praha : Portál. s. 83. ISBN 978-807-3678-715.

<sup>3</sup> HOLLÁ, K. 2010. Elektronické šikanovanie – nová forma agresie. Bratislava: IRIS, 2010, s. 19. ISBN 978-80-89256-58-7.

<sup>4</sup> HOLLÁ, K. 2010. Elektronické šikanovanie – nová forma agresie. Bratislava: IRIS, 2010. ISBN 978-80-89256-58-7.

<sup>5</sup> KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Latentná agresia v škole*. 1. vyd. - Bratislava : Musica Liturgica, 2014. ISBN 978-80-89700-03-5. s. 13.

mailov, urážok cez internet, natáčanie ponižujúcich videí a mnohé ďalšie formy šikanovania.<sup>6</sup>

Kyberšikanovanie ako nová forma agresie je veľmi široká. N. Willard zostavila ucelenú typológiu, ktorá medzi elektronické šikanovanie zaraďuje:

- vylúčenie zo skupiny – je odpojenie skupiny alebo jednotlivcov zo sociálnych vzťahov, ide tu taktiež o zámerné a hrubé vylúčenie osoby či osôb z online skupín, pričom im nie je umožnené vstúpiť znova do četovacích miestností alebo do skupín svojich známych;
- obťažovanie – ide o časté a opakované posielanie urážlivých a drzých správ, je realizované cez SMS, MMS, e-mail, komentáre a chat;
- napodobňovanie – zahŕňa pokročilé technické zručnosti, pretože útočník sa vydáva za obeť, posiela urážlivé správy v snahe dostať danú osobu do problémov, poškodiť jej vzťahy a povesť;
- očierňovanie – ohováranie cez internet, šírenie hanlivých výrokov, klebiet a výmyslov o obeti na rôznych blogoch, fórach či statusoch na internete;
- odhaľovanie – šírenie kompromitujúcich a intímnych informácií, videí alebo obrázkov prostredníctvom mobilu a internetu;
- prenasledovanie – obťažovanie a zastrasovanie obetí, napríklad spamom, zasielaním vírusov alebo neprimeraných odkazov na chate (čete);
- provokovanie – útoky pomocou správ v diskusných skupinách s neslušným obsahom, kde je cieľom obeť provokovať;
- podvádzanie – manipulovanie obeti za účelom zistiť tajomstvá a osobné informácie o jednotlivcovi, ktoré následne zdieľa páchateľ na internete.<sup>7</sup>

Medzi ďalšie typy alebo prejavy kyberšikanovania môžeme zaradiť:

- ohováranie, zastrasovanie, urážanie, zosmiešňovanie alebo strápňovanie cez SMS a MMS správy, e-mail, chat;
- vytváranie si zvukových záznamov, videí alebo fotografií, ich upravovanie a následné zverejnenie s cieľom poškodiť danú osobu;
- vytváranie internetových stránok, ktoré urážajú, ohovárajú a ponižujú konkrétnu osobu;
- zneužívanie cudzieho účtu;
- vydieranie pomocou mobilu alebo internetu;
- obťažovanie a prenasledovanie volaním, písaním správ alebo prezváňaním.<sup>8</sup> (Kyberšikana 2010, s.1).

Na základe výskumu Patkovej, ktorý bol realizovaný v strednej odbornej škole v Dubnici nad Váhom a zúčastnilo sa ho 120 respondentov, sme dospeli k zisteniam súvisiacich s kyberšikanou. Šetrenie prebiehalo formou dotazníka, kde mohli respondenti výskumu označiť viacero odpovedí zároveň. Zistili sme, že 54 %

---

<sup>6</sup> HOLLÁ, K. 2010. Elektornické šikanovanie – nová forma agresie. Bratislava: IRIS, 2010. s. 11. ISBN 978-80-89256-58-7.

<sup>7</sup> HOLLÁ, K. 2010. Elektornické šikanovanie – nová forma agresie. Bratislava: IRIS, 2010. s. 15-16. ISBN 978-80-89256-58-7.

<sup>8</sup> Kyberšikana – časopis. [online]. 2010. [cit.2015-09-29]. Dostupné na: [www.e-bezpeci.cz](http://www.e-bezpeci.cz)

dievčat niekto na internete zosmiešňoval, 15 % sa stretlo prostredníctvom internetu s vyhrážaním. 43% dievčat sa stretlo s vyčleňovaním z aktivity, 52 % odpovedalo, že o nich niekto rozširoval nepravdivé informácie. Až 60 % dievčat zažilo na internete ohováranie a 65% odpovedalo, že sa s nimi niekto prestal bezdôvodne baviť. 11 % dievčat odpovedalo, že boli samy obeťami kyberšikanovania na internete. Chlapci boli obeťami kyberšikanovania na internete len s podielom 2 %. Iba 13% chlapcov odpovedalo, že ich niekto vyčlenil z aktivity, 33 % sa zdôverilo, že o nich niekto rozširoval nepravdivé informácie, 42 % chlapcov uviedlo v dotazníku, že ich niekto na internete ohováral a s 9 % sa úplne bezdôvodne prestali rozprávať.<sup>9</sup> Je evidentné, že dievčatá sa stávajú obeťami kyberšikanovania častejšie ako chlapci. Predpokladáme, že výsledok je ovplyvnený dĺžkou strávenou na sociálnych sieťach, kde majú dievčatá samozrejme prevahu. Chlapci trávia svoj čas častejšie on-line hrami, kde je priestor na ohrozenie menší.

Zaujímavé z tohto výskumu sú aj zistenia týkajúce sa pocitu bezpečia a zverejňovania osobných údajov na internete a ich porovnanie v závislosti od veku respondentov. Výskum zverejňuje nasledujúce výsledky v skupine zúčastnených respondentov, kde až 64 % žiakov prvého ročníka SOŠ dokáže o sebe zverejňovať súkromné informácie na sociálnych sieťach, v porovnaní so žiakmi tretieho ročníka, ktorí na rovnakú otázku odpovedali iba percentuálnym podielom 27 % z celkového počtu zúčastnených. Až 56 % žiakov prvého ročníka SOŠ sa cíti na internete bezpečne, naopak je tomu v skupine tretiakov, ktorí uviedli, že až 61 % sa na internete necíti bezpečne.

Na základe týchto zistení môžeme vidieť, že starší žiaci si viac uvedomujú riziká spojené s používaním internetu v porovnaní so žiakmi v mladšom veku. Určite je to spojené s osobnými skúsenosťami, a preto je potrebné predchádzať týmto javom primeranými spôsobmi prevencie.

### **Prevencia a jej spôsoby**

Rosová definuje ciele preventívneho programu zameraného na prevenciu šikanovania nasledovne: Žiaci majú pochopiť, že:

- nie je správne nečinne sa pozerat’;
- nie je správne schvaľovať agresivitu a násilné správanie svojich spolužiakov;
- nie je správne mlčať, keď žiaci vidia nečestnosť, ponižovanie, ubližovanie iným;
- nie je správne odcudzovať niekoho, kto je iný, kto má nejaký hendikep;
- nie je správne ostať ľahostajným, keď sa stanú svedkom šikanovania.<sup>10</sup>

Podľa nášho názoru je možné šikanovaniu predísť správnou prevenciou.

Žiakov by sme mali učiť:

- vedieť správnym spôsobom riešiť konflikty;

---

<sup>9</sup> PATKOVÁ, B. 2016. *Kyberšikanovanie ako nežiaduci jav v podmienkach stredných odborných škôl*. [Bakalárska práca]. Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom. Dubnica nad Váhom: DTI, 2016. 63 s.

<sup>10</sup> ROSOVÁ, D. 2005. Prevencia šikanovania v základných školách. In *Prevencia*. ISSN 1336-3689, 2005, roč. IV., č. 3, s. 13–18.

- nepoužívať silu a násilie;
- vedieť sa vcítiť do situácie iných ľudí;
- neublížovať spolužiakom či spolubývajúcim, ktorí majú určitý hendikep, alebo sú izolovaní od kolektívu v triede alebo na internáte;
- akceptovať sa;
- vzájomne si pomáhať.

Myslíme si, že k ľuďom by sme sa mali správať tak, ako chceme, aby sa oni správali k nám.

### **Expresívne prvky tvorivej dramatiky pri prevencii kyberšikanovania**

Tvorivá dramatika sa snaží využívať situácie, v ktorých má človek možnosť vyskúšať si svoje konanie. Účastníci hier vstupujú do rolí a vytvorených situácií a konajú v nich „ako“. Veľkou výhodou je, že každá táto situácia sa dá opakovať a dáva tak hráčom možnosť hľadať nové optimálnejšie riešenie. Taktiež sa dajú vytvoriť situácie, do ktorých by sa hráči mohli dostať len výnimočne. Každý účastník hry je potom, v budúcnosti, pripravený čeliť niektorým situáciám lepšie a ľahšie sa vyrovnáva s ich následkami. Zároveň sa učí spolupracovať a rešpektovať názory iných. Tvorivá dramatika je metóda, v ktorej je proces rovnako dôležitý ako výsledok. Podnecuje kladenie otázok, vyzýva k aktivite a núti premýšľať. Dieťaťu ňou dávame možnosť na sebaopoznanie, sebarealizáciu, na pochopenie vlastného miesta a postavenia v živote. A to prirodzenou, preň zaujímavou cestou, cestou vlastného zážitku.

Táto metóda naučí deti komunikovať navzájom. Tvorivo motivuje deti, aby samy pátrali po odpovediach na otázky, chceli sa niečo nové dozvedieť, a nie iba pasívne prijímať veľké množstvo informácií, ktoré sa na nich sypú zo všetkých strán.

Pre deti nie je učenie tvorivou dramatikou učením, ale hrou, v ktorej sú aktérmi, tvorcami aj organizátormi. Dôležité je dať im šancu, všetko dôkladne spoznať a pozorovať. A to všetkými zmyslami, ktoré možno zapojiť – hmatom, zrakom, sluchom, čuchom i chuťou. Deti si takýmto spôsobom učenia skôr niečo osvoja, a čo je dôležité, učia sa s chuťou, naučia sa komunikovať, dôverovať sebe i ostatným a vzájomne spolupracovať.

Ak chceme hovoriť o metódach tvorivej dramatiky, musíme si najskôr sformulovať cieľ a obsah tvorivej dramatiky.

Cieľom tvorivej dramatiky je vychovať všestranne rozvinutú osobnosť, rozvoj komunikatívnosti, sebaopoznávanie, estetického cítenia a schopností jedínce riešiť konfliktné situácie. Dáva si za úlohu:

- vychovať človeka vnútorne slobodného, schopného prežívať naplno svoj život;
- človeka, ktorý poznáva a skúša svoje možnosti a schopnosti a nebojí sa riskovať a experimentovať;
- smeruje k sebaopoznaniu a sebarealizácii, je citlivý k svojmu okoliu a jeho potrebám;
- človeka, ktorý je otvorený zmenám, priznáva sebe i ostatným právo na vývoj a zmenu;

- človeka s tvorivým prístupom k sebe i k okoliu, ktorý si uvedomuje, že všetkým čo dosiahne, čo vykoná, môže ovplyvniť život všetkých, teraz i v budúcnosti.<sup>11</sup>

Obsah tvorivej dramatiky tvorí Zásobník dramatických hier a improvizácií autorky Machkovej,<sup>12</sup> v ktorom sú cvičenia rozdelené do 9 skupín:

1. rozohriatie, uvoľnenie a sústredenie;
2. objavovanie seba a okolitého sveta;
3. pohyb a pantomíma;
4. kontakt, mimojazyková komunikácia a skupinová citlivosť;
5. plynulosť reči a slovnej komunikácie;
6. tvorivosť;
7. charakterizácia;
8. improvizácia s dejom;
9. pomocné cvičenia.<sup>13</sup>

Zameriame sa na hlavné metódy tvorivej dramatiky,<sup>14</sup> ktorými sú v situácii, hra v role, charakterizácia, interpretácia a improvizácia.

### **Hra v situácii**

Každý hráč v nej vystupuje sám za seba v navodenej situácii, existuje tu možnosť korekcie chybného rozhodnutia. Modeluje situácie bez konfliktných vzťahov alebo situácie, v ktorých sa uskutočňujú vzťahy konfliktnej povahy.

### **Hra v role**

V hre sa aktivuje komplexná skúsenosť jedinca, ten na seba preberá určitú sociálnu rolu a snaží sa vytvoriť najtypickejšie správanie danej postavy, ktorú predstavuje. Všetko sa odvíja od osobnej skúsenosti a poznania hráčov. Učenie sa tak k žiakom dostáva cestou získavania skúseností.

### **Charakterizácia**

Charakterizácia je komplexom oboch metód. Ide v nej o vcítenie sa do skutočnej osoby s určitými názormi, problémami, dôležité je pri nej vnútorné porozumenie. Metóda je náročnejšia, a preto určená starším vekovým kategóriám.

### **Interpretácia**

Interpretácia môže existovať v individuálnej alebo hromadnej podobe. Ide v nej o výklad alebo predvedenie určitého diela. Interpret sa snaží o umelecký spôsob odovzdania divákovi.

### **Improvizácia**

Improvizáciu rozdeľujeme na dva druhy. Improvizáciu bez dramatického deja a improvizáciu s dramatickým dejom. Improvizácia bez dramatického deja nerieši

---

<sup>11</sup> MACKOVÁ, S. 1995. *Dramatická výchova ve škole*. Brno: Df JAMU. s. 35.

<sup>12</sup> MACHKOVÁ, E. 1993. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: IPOS ARTAMA. ISBN 80-7068-041-5.

<sup>13</sup> MACHKOVÁ, E. 1993. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: IPOS ARTAMA. ISBN 80-7068-041-5.

<sup>14</sup> PAVLOVSKÁ, M. 1998. *Dramatická výchova*. Brno: Akademické nakladatelství. ISBN 80-7204-071-5. s. 6.

problémy, je určená na rozvoj zručností alebo uspokojenie fyzických a psychických potrieb. Môže byť bez kontaktu, kde hrá každý hráč sám za seba, alebo s kontaktom, kde ide o spoluprácu a vzájomnú súhru. Improvizácia s dramatickým dejom navodzuje dramatickú situáciu, ktorú je potrebné riešiť a nabáda žiaka k jednaniu riešiacemu určitý problém.<sup>15</sup>

Pri realizácii lekcii tvorivej dramatiky využívame *techniky*, ktoré často využívajú aj terapeutické skupiny pri práci s klientom. Preto si dovoľujeme v tomto príspevku vytvoriť paralelu s odbornými terapeutickými postupmi v rovine primárnej prevencie s bežnou populáciou a v klasických podmienkach školy. Týmito technikami sú hlavne:

*Horúce kreslo* – hráč v kresle je v role a odpovedá na otázky spoluhráčov.

*Ulička* – hráči stoja v dvoch radoch otočení tvárou k sebe. Uličkou prechádza hráč v role, spoluhráči mu vyjadrujú svoje postoje, pocity a mienku ako reakciu na jeho konanie.

*Živý obraz* – obraz, pri ktorom hráči svojimi telami v štrone vyjadrujú danú situáciu.

*Titulkovanie* – hráči vytvárajú nadpisy, slogany k tomu, čo práve vidia.

*Kresba prostredia* – výtvarné zobrazenie prostredia, v ktorom sa bude dej odohrávať.

*Názorové spektrum, čiara rozhodovania* – hráči sa rozmiestnia po imaginárnej čiare medzi dvoma protichodnými názormi. Svoje rozhodnutie spoluhráčom oznamujú a pri jeho obhajobe vecne argumentujú.

*Časový okamih zo života postáv* – priblíženie určitej časti zo života jednotlivých postáv drámy a doplnenie chýbajúcich informácií o nich.

*Mapy a plány* – oživujú a sprehl'adňujú konkrétne prostredie.<sup>16</sup>

Na základe vyššie uvedených skutočností sme sa zamerali za využitie tvorivej dramatiky a jej metód v prevencii šikanovania a kyberšikanovania v školskom prostredí. Overený projekt<sup>17</sup> na prácu s kolektívom žiakov, ktorý realizujeme pri pochopení škodlivosti vplyvu prvotného úsudku na tvorbu mienky o jednotlivcovi či skupinách, máme pomenovaný Fotografie. Základom je aktivita, na ktorú potrebuje staré fotografie ľudí. My pracujeme s vlastným fotoalbumom, ale možná je i alternatíva, že fotografie prinesú sami účastníci lekcii.

Priebeh lekcii možno stručne opísať v niekoľkých fázach. Fotografie sa rozložia do stredu kruhu, ktorý vytvorili jeho účastníci. Lektor postupne zadáva inštrukcie na tvorbu príbehov o danej osobe. Najskôr sa riešia iba jej vlastnosti, neskôr dokonca životný príbeh. Účastníci lekcii pracujú iba s prvým dojmom a na

---

<sup>15</sup> PAVLOVSKÁ, M. 1998. *Dramatická výchova*. Brno: Akademické nakladatelství. ISBN 80-7204-071-5. s. 6–7.

<sup>16</sup> GUBRICOVÁ, J.; GERŠICOVÁ, Z.; POCHANIČ, J. 2016. *Literárno-dramatická expresia vo výchove a vzdelávaní vo voľnom čase*. In: *Expresivita vo výchove I*. Bratislava : UK v Bratislave. ISBN 978-80-223-4220-9. 94–101 s.

<sup>17</sup> Vznikol na podnet workshpu Dr. Marie Pavlovskej, ktoré ho sme sa ako lektori osobne zúčastnili a je prepracovaný na naše potreby a potreby skupiny klientov, s ktorou pracujeme (pozn. autoriek príspevku).

základe neho posúvajú aktivitu vpred. Následne vytvárajú dve skupiny, kedy ľudia na fotografiách rozdelia na pozitívne a negatívne osobnosti. Účastníci si neuvedomujú formu manipulácie a strhnutia hrou pri vykonávaní jednotlivých zadaní. Až v závere lekcie pri reflexii dochádza k uvedomeniu si súvislostí a závažnosti konania jednotlivcov i celej skupiny.

Postrehy z poslednej realizácie boli veľmi zaujímavé a aspoň niekoľko z nich na tomto mieste uvádzame:

*„Je zaujímavé, ako jednoduché bolo ponoriť sa do hry a zabudnúť, že sa hovorí o reálnych ľuďoch s ich vlastnými osudmi a životmi.“* (študent učiteľstva)

*„Zrazu som si uvedomila, že sme odsúdili ľudí na rôzne činy a skutky a to i napriek tomu, že sme o nich absolútne nič nevedeli a jediný náš kontakt s touto osobou bol pohľad na fotografiu zhotovenú pred minimálne desiatkou rokov.“* (študentka učiteľstva)

*„Uvedomil som si silu kolektívu a kolektívny spôsob odsúdenia. Pod rúškom hry a nevedomou manipuláciou sme ublížili ľuďom, ktorých sme nikdy osobne nestretli, a to iba na základe prvého pohľadu a statickej fotografie.“* (študent učiteľstva)

Tak to bolo aspoň niekoľko ukážok a postrehov účastníkov realizovanej lekcie.

Aj na základe týchto postrehov môžeme konštatovať, že expresívnosť metód a techník dramatickej výchovy spočíva v ich výraze, práve s fikciou, so symbolom. Ich špecifický princíp podľa J. Valentu<sup>18</sup> tkvie vo využívaní metód divadla a dramatičnosti, teda v hraní rolí vo fiktívnych situáciách. Ide o princíp hry a prežívania situácií na nečisto v divadelnom, dramatickom stvárnení. Princíp divadelnosti spočíva vo využití ľudskej schopnosti tvoriť, hrať, svojím konaním predstavovať fiktívny objekt, fiktívnu situáciu, fiktívne konanie za účelom predvážania (t. j. aby sa na to niekto pozeral, napr. spolužiaci, spoluhráči).

## **Záver**

Ako sme už písali v predchádzajúcom príspevku venovanom literárno-dramatickej expresii, princíp dramatičnosti spočíva v zameranosti obsahu hry „na niečo, na niekoho“, „akoby, akože“ na určité problémy, konflikty, tenzie, rozpory... a ich riešenie v hre, v konaní. Aj realizácia nášho projektu je zostavená práve na využití týchto princípov. Ako sme už uviedli, východiskom tvorivej dramatiky sú princípy a stavba podobná dramatickému umeniu. V primárnej rovine je preň dôležitý proces tvorby, v rámci ktorého dochádza k stimulácií rozvoja osobnosti. Napriek skutočnosti, že pracuje s metódami a technikami dramatického umenia a divadla, nezameriava sa na proces hrania divadla a tvorbu predstavenia (aj keď ako „vedľajší produkt“ sa nevyklúčujú). Zameriavame sa hlavne na proces tvorby, hry životných situácií na nečisto s možnosťou ich precítienia a následnej nápravy bez následkov pre jednotlivých účastníkov i celú skupinu.

---

<sup>18</sup> VALENTA, J. 1997. *Metódy a techniky dramatickej výchovy*. Praha: STROM. ISBN 80-901954-1-5.

## Bibliografia

- Šikana a mobily. [online]. 2008. [cit.2015-09-22]. Dostupné na:  
<http://www.minimalizacesikany.cz>
- KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Latentná agresia v škole*. Bratislava : Musica Liturgica, 2014. ISBN 978-80-89700-03-5.
- Kyberšikana – časopis. [online]. 2010. [cit.2015-09-29]. Dostupné na: [www. e-bezpeci.cz](http://www.e-bezpeci.cz)
- Kyberšikana – tragické prípady zo sveta. [online]. 2015. [cit.2015-11-12]. Dostupné na : <http://kybersikanovanie.sk/index.php/slovník#ID8>
- GUBRICOVÁ, J.; GERŠICOVÁ, Z.; POCHANIČ, J. 2016. *Literárno-dramatická expresia vo výchove a vzdelávaní vo voľnom čase*. In: *Expresivita vo výchove I*. Bratislava : UK v Bratislave. ISBN 978-80-223-4220-9. 94–101 s.
- HOLLÁ, K. 2010. *Elektornické šikanovanie – nová forma agresie*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-58-7.
- KOLÁŘ, M. 2001. *Nová cesta k léčbě šikany: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. Praha : Portál. ISBN 978-807-3678-715.
- KRÁSNA, S.; GERŠICOVÁ, Z. 2016. *Bezpečná škola 21. storočia*. In: Ed. Kojs, W.-Rostanska, E., Wójcik, K. *Edukacja i Bezpieczenatwo w dobie globalizacji*. Dabrowa Górnicza: Wyzsza Szkola Biznesu w Dabrowie Górniczej. ISBN 978-83-64927-56-0. 105-117.
- MACKOVÁ, S. 1995. *Dramatická výchova ve škole*. Brno: Df JAMU.
- MACHKOVÁ, E. 1993. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: IPOS ARTAMA. ISBN 80-7068-041-5.
- PATKOVÁ, B. 2016. *Kyberšikanovanie ako nežiaduci jav v podmienkach stredných odborných škôl*. [Bakalárska práca]. Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom. Dubnica nad Váhom: DTI, 2016. 63 s.
- PAVLOVSKÁ, M. 1998. *Dramatická výchova*. Brno: Akademické nakladatelství. ISBN 80-7204-071-5.
- ROSOVÁ, D. 2005. *Prevenencia šikanovania v základných školách*. In *Prevenencia*. ISSN 1336-3689, 2005, roč. IV., č. 3, s. 13–18.
- VALENTA, J. 1997. *Metódy a techniky dramatické výchovy*. Praha: STROM. ISBN 80-901954-1-5.

**PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.**

**PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD.**

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Vysoká škola DTI

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

## **Výchova a vzdelávanie detských onkologických pacientov počas ich hospitalizácie**

### **Education of Paediatric Oncological Patients During Their Hospitalization**

**Jiřina Vaňková**

#### **Abstract**

Author of this article presents knowledge about educational activity applied to paediatric oncological patients during their hospitalization. It introduces activities that make up this practice, points out conditions in which it is applied and also pays special attention to the specifics of educative work with paediatric oncological patients. It emphasizes individual approach of a teacher in educative work with paediatric oncological patients, game therapy and suggests possible usage of means of information and communication technologies.

**Key words:** Paediatric Oncological Patient. Educative Work. Game Therapy.

Výchovne vzdelávacia činnosť u detských onkologických pacientov prebieha na detskej onkológii buď individuálne u lôžka dieťaťa, čo je u všetkých detí pri chemoterapii, alebo v miestnosti pre hru u tých, ktoré ešte nemajú určenú presnú diagnózu a detí liečených rádioterapiou. Niekedy prebieha aj v jedálňach, spoločenských miestnostiach. Je potrebné ju prispôsobiť biologickému a mentálnemu veku dieťaťa, jeho zdravotnému stavu aj psychickému stavu. Tvoria ju odpočinková činnosť, čiže čítanie rozprávok, skladanie puzzle, záujmová a rekreačná činnosť, ako je výtvarná výchova, pracovná výchova, spoločenské hry, príprava na vyučovanie, výchova k zdraviu, environmentálna výchova a podobne. Detský onkologický pacient potrebuje zmenu záujmových činností, pretože sa rýchlo unaví, potom sa nesústredí a aktivita mu trvá dlhšie.

Vo výtvarnej výchove deti preferujú vyrábanie koláží, zapúšťanie farieb a v pracovnej výchove činnosti s plastelínou, vyšívanie, práce s papierom.

Súčasťou výchovne vzdelávacích činností je terapia hrou, do ktorej sa môžu zapájať nielen detskí onkologickí pacienti, ale aj ich rodičia. Terapia hrou eliminuje u detí pocity strachu a bezmocnosti.

Detský onkologický pacient býva dlhodobo hospitalizovaný a pretože sa nemôže pre svoj zdravotný stav či typ liečby venovať dlhším aktivitám, je potrebné aplikovať pre neho nenáročné činnosti. V niektorých zdravotníckych zariadeniach sú k dispozícii výtvarné dielne, čo znamená pre deti väčší výber aktivít, pri ktorých aspoň na chvíľu zabudnú na nepríjemnú aj bolestivú liečbu.

Odborník, ktorý pracuje s detskými onkologickými pacientmi, musí zvoliť individuálny prístup ku každému dieťaťu, pretože každé dieťa má inú diagnózu a nachádza sa v odlišnej fáze liečby. Mal by si vytvoriť pedagogickú diagnostiku

dieťaťa, zvoliť vhodnú motiváciu a podmienky prístupu k nemu. U ťažkých prípadov je potrebné s dieťaťom veľa komunikovať (Kalousková, 2008).

Výchovno-vzdelávací proces sa podriaduje režimu oddelenia, čiže žiaci môžu v priebehu výučby odchádzať na rôzne vyšetrenia, môžu im byť podávané lieky a podobne.

V prípade, že výučba je realizovaná individuálne u lôžka detského pacienta, má žiak k dispozícii mobilný stolček. Je to v podstate pracovná doska, ktorá je súčasťou nočného stolčeka a umožňuje používanie učebníc, zošitov a hlavne písanie. Lôžka majú možnosť polohovania alebo sú tam vankúše na podoprenie chrbta.

Učiteľ je povinný realizovať pred vstupom do izieb dezinfekciu rúk, eventuálne používať ochranu na ústa. Zvýšené sú požiadavky na výučbu v prípadoch, keď je detský pacient pripojený na prístroje, alebo ak má zavedenú infúziu. Umiestnenie dieťaťa na izbe s izoláciou znamená pre neho zvýšenie psychickej záťaže, pretože absentuje kontakt s rovesníkmi, má nedostatok pohybu aj nedostatok podnetov. Učiteľ potom musí zadávať svojim žiakom samostatnú prácu, vymýšľať zaujímavé úlohy na vyplnenie voľného času a, samozrejme, prísne dodržiavať hygienické pravidlá. Keď je dieťa prepustené z nemocnice a absolvuje dlhodobjšiu rekonvalescenciu v domácom prostredí môže byť výučba vykonávaná v určitých časových intervaloch pri kontrolách na ambulancii.

Detský onkologický pacient je zaradený do výchovno-vzdelávacieho procesu od prvého dňa hospitalizácie. Po jeho prepustení z nemocnice sa posielajú správa na kmeňovú školu, a ak dochádza k opakovanej liečbe v nemocnici je dôležitá intenzívna spolupráca s touto školou. Niekedy je ale potrebné kmeňovú školu vzhľadom na zdravotný stav dieťaťa zmeniť (Čonková, 2008).

Prezentovali sme iba stručný všeobecný pohľad na výchovu a vzdelávanie detských onkologických pacientov počas ich hospitalizácie, a preto tejto problematike venujeme podrobnejšiu pozornosť v nasledujúcom texte.

### **Špecifiká výchovne vzdelávacej práce s detskými onkologickými pacientmi**

Cieľom výchovne vzdelávacej práce je zabezpečenie kontinuity vzdelávacieho procesu a nasledovné bezproblémové zaradenie dieťaťa po ukončení liečby medzi spolužiakov v kmeňovej škole. Ide v podstate aj o pomoc pre úspešný priebeh liečby.

Pri výučbe samotnej je kľúčový individuálny prístup učiteľa k žiakovi a, samozrejme, aj prístup žiaka k učeniu. Výučba väčšinou prebieha do obeda tri až štyri vyučovacie hodiny. Najskôr spraví učiteľ kontrolu zadanej samostatnej práce z minulých hodín, opravuje ich spolu so žiakom a vysvetľuje prípadné nejasnosti. Potom nasleduje samotný výklad nového učiva najčastejšie spojený s použitím učebníc, zošitov a iných pomôcok a súčasťou môže byť aj opakovanie a precvičovanie už prebratého učiva. Poslednou časťou je zadanie samostatných úloh na ďalšiu hodinu, resp. ďalší deň.

Učiteľ sa usiluje prebrať so žiakom to, čo sa preberá na základnej škole. Z učebných osnov vyberá podstatu, čiže aby žiak vedel základné poznatky k danej problematike, dokázal sa v nej orientovať. Návrhy hodnotenia žiaka posielajú kmeňovej škole, ktorá vydáva vysvedčenie.

Pred výučbou by mal učiteľ venovať žiakovi pozornosť v tom zmysle, či je vôbec disponovaný sa učiť, pretože napríklad po chemoterapii na tom nebyva psychicky najlepšie, a tak treba výučbu presunúť na poobedňajší čas. Je dôležité, aby prispôbil tempo výučby žiakovi, pretože ten niekedy potrebuje dlhší čas na vypracovanie úlohy. To znamená, že by mal vedieť, aké má za sebou vyšetrenia, ako na tom je po stránke psychickej a fyzickej a z tejto skutočnosti pri koncepcii aktuálnej výučby vychádzať.

Nastávajú aj prípady, že onkologický detský pacient odmietne spolupracovať, odmietne sa učiť. Potom treba hľadať dôvernejšiu situáciu, snažiť sa k nemu priblížiť, a tak podnietiť jeho činnosť. Podľa jeho zdravotného stavu, psychického rozpoloženia a bolestí sriedať a meniť zadania úloh, štruktúru a obsah činností. Aktivity sú pochopiteľne obmedzené aj hygienickými predpismi. Čas, ktorý dieťa trávi v nemocnici sa usilovať zmysluplne vyplniť, pretože keď sa dieťa môže učiť, niečo tvoriť, tak sa cíti ako ostatné deti a na chorobu zabúda.

Pražská nemocnica v Motole realizovala v tomto zmysle projekt nazvaný „Zustat v kontakte“, cieľom ktorého bolo zvýšiť kvalitu vzdelania dlhodobo chorých detí.

Tento projekt zaviedol do škôl pri nemocniciach e-learningový program „Škola za školou“, ktorý umožňuje žiakom pracovať zábavne a interaktívne. Do výučby zaraďuje žiakov dlhodobo hospitalizovaných v nemocnici a dlhodobo chorých, ktorí sú liečení ambulantne. Program obsahuje množstvo rôznych cvičení a testov a hospitalizovaní žiaci ho môžu využívať v rámci doobednej výučby alebo v priebehu voľného času. Je určený žiakom piatych až deviatych tried a stredoškólakom a vďaka nemu si môžu precvičiť a doplniť znalosti z trinástich vyučovacích predmetov, môžu samostatne pracovať na riešení určitých úloh. Učiteľ si tu môže vytvárať vlastné výučbové cvičenia pre žiakov podľa ich možností, čo poskytuje priestor k individualizácii a diferenciacii vo výučbe.

Ambulantne liečeným deťom umožňuje komunikáciu na diaľku, pretože prostredníctvom e-learningového prostredia môže učiteľ zadávať úlohy, ktoré žiak vypracováva doma a učiteľ ich skontroluje pomocou vlastného pripojenia na internet. Súčasťou je aj zábavne vzdelávací prázdninový program pre hospitalizovaných žiakov (Čonková, 2008).

Učiteľ musí spolupracovať s psychológom, lekármi, zdravotným personálom a, samozrejme, s rodičmi dieťaťa a kmeňovou školou. S kmeňovou školou spolupracuje hlavne pokiaľ ide o zostavovanie individuálneho výchovne vzdelávacieho plánu žiaka, jeho primeraného hodnotenia a dohľadu nad výučbou vzhľadom k zdravotnému stavu žiaka.

Napríklad u detí po mozgových tumoroch je výučba špeciálna, pretože je zameraná na rozvoj ich reči, hrubej a jemnej motoriky, je celkove pomalšia, musí byť motivujúca a zohľadňujúca rozsah postihnutia. Podstatnú úlohu tu zohráva špeciálny pedagóg v oblasti pedagogickej diagnostiky postihnutia, ktorý môže stanoviť úroveň vzdelania, postihnutia a porúch učenia, ktoré vznikli v dôsledku ochorenia a jeho liečby a ktorý sa angažuje aj v oblasti poradenskej činnosti, čiže spolupráce s rodičmi a lekármi

([https://www.slovenskypacient.sk/zuzana\\_skakalova-deti-nestresujeme-v-n](https://www.slovenskypacient.sk/zuzana_skakalova-deti-nestresujeme-v-n)).

Učiteľ s detským onkologickým pacientom komunikuje, pokiaľ ide o výber učiva, edukačných hier, hračiek aj tvorivej činnosti, ku ktorej ho chce doviestť.

Dôležitou súčasťou výchovne vzdelávacej práce s detskými onkologickými pacientmi je hrová terapia, v rámci ktorej sa aplikujú logické hry, pamäťové hry, hry, pri ktorých sa oboznamujú s liečbou, lekárskymi zákrokmi a podobne. Zabezpečeniu výučby napomáha materiálne vybavenie, o ktorom už bola vyššie zmienka, aj televízia, videorekordér či DVD prehrávač, počítače, tablety, notebooky, rôzne druhy učebníc, pracovných zošitov, atlasy, obrazový materiál, výtvarné potreby a ďalšie pomôcky.

(<http://www.linkos.cz/kongresovy-kalendar/5-psychoonkologicke-symposium-dite-v-onkologicke-peci/>).

### **Bibliografia**

ČONKOVÁ, K. 2008. *Specifika práce s dětmi na škole při nemocnici*. Praha, PFUK 2008, 92 s. Diplomová práce [cit.2016-03-05]

Dostupné na internete <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120107268>

KALOUSKOVÁ, E. 2008. *Výchovně vzdělávací činnost onkologicky nemocných dětí*. Bakalárska práca 39 s. [cit.2016-08-12] Dostupné na internete

[https://is.muni.cz/th/1999947/pedf\\_b](https://is.muni.cz/th/1999947/pedf_b)

MASARYKOVA\_%20UNIVERZITA\_-\_bakalarska%20prace.pdf

[https://www.slovenskypacient.sk/zuzana\\_skakalova-deti-nestresujeme-v-n](https://www.slovenskypacient.sk/zuzana_skakalova-deti-nestresujeme-v-n)

<https://www.linkos.cz/kongresovy-kalendar/5-psychoonkologicke-symposium-dite-v-onkologicke-peci>

**doc. PhDr. Jirina Vaňková CSc., m. prof. KU**

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: [jirina.vankova@ku.sk](mailto:jirina.vankova@ku.sk)

### Manuscript Submission Guidelines for:

## STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK

Accepted contributions will be published after recommendation of at least two reviewers and after an evaluation of journal's Editorial Board.

#### *Formatting your article:*

Size B5 (18,2x25,7 cm)

Margins	top	3 cm
	bottom	3 cm
	left (outer edge)	3 cm
	right (inner edge)	3 cm

Font Times New Roman

Font Size: 11: Line spacing – 1.0 (simple)

*Scope of a contribution:* Maximum of 10-15 standard pages in A4 format is recommended

An article must contain the following items in their respective order: title, subtitle (if there is any) in the language of a contribution and in English, contributor's name (names), email address, author's workplace, abstract in English (up to 200 words), key words (up to 6 words in English), text, list of bibliographical references, picture descriptions (if there are any), picture and graph references.

Besides original scientific and professional studies, every issue of the journal may contain essays of renowned academics, book reviews and information about international conferences as well as brief research outcomes from recently completed empirical explorations.

#### *Citations and Lists of Bibliographical References:*

Citations should take the following form:

**STN ISO 690 – Documentation.**

#### **Bibliographical References:**

References to these standard works should be consistent: the method of the first indication and the date.

*Dates for submissions:* 1.2., 1.4., 1.6., 1.9., 1.11.

Contact: [studiascientifica@ku.sk](mailto:studiascientifica@ku.sk)

### **Code of Ethics for Publishing Articles in the Scientific Journal:**

#### **STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE**

The publication process in the journal *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE* is governed by the standards for publication ethics of the scientific board of EU companies Elsevier and COPE/Committee on Publication Ethics.

#### **Duties of Authors According to the Code of Ethics**

The authors submitting articles to *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE* declare that their manuscripts are entirely original works. The following duties listed for authors, editors, reviewers and the publisher are binding for them and they must adhere to the principles of the journal *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE*.

##### *Standard for Manuscripts, Access to Data and Their Retention*

The authors of articles are obliged to use objective reasoning and objective results of scientific research. The data base of a scientific research should be explicitly presented. Scientific studies must be sufficiently detailed and the references used must enable readers to reproduce their work objectively.

The authors of the articles may be asked to provide source data used in the studies and articles for editorial control purposes, and if it is possible, the author should retain the used data for a reasonably long period after the publication.

Misleading or intentionally incorrect statements are considered unethical.

##### *Originality and Plagiarism*

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others, that this has been appropriately cited or quoted. Plagiarism in all its forms constitutes unethical behaviour and is unacceptable. Plagiarism takes many forms, from ‘passing off’ another’s paper as the author’s own paper, to copying or paraphrasing substantial parts of another’s paper (without attribution), to claiming results from research conducted by others.

##### *Multiple, Redundant and Concurrent Publication*

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal of primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behaviour and is unacceptable

##### *Citing sources*

Authors should cite publications that have significantly influenced the reported article.

The article should always contain correct and full quotation of another’s paper. Information obtained privately must not be used or reported without

explicit, written permission from the source, or from the owner of the property rights.

#### *Authorship of the Article*

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the final conception, design, execution, or interpretation of the reported study, article or paper. All those who have made substantial contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the paper, they should be recognised in the article. The corresponding (responsible) author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

#### *Fundamental Errors in the Published Works*

When an author discovers a significant error or inaccuracy in their own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper if deemed necessary by the editor. If the editor or the publisher learns from a third party that a published work contains an error, it is the obligation of the author to cooperate with the editor, including providing evidence of accuracy of the original results to the editor when requested.

#### **Duties of Editors According to the Code of Ethics**

Publication decision: Editor in Chief of STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE may accept, reject or request corrections of the articles reported to the journal for publication.

In case both reviews are positive, the text is accepted to be published with the approval of editorial board. If both reviews are negative, the text is rejected. If one of the reviews is positive and the other negative, the author is invited by the editor in chief to edit the article. Subsequently, the article will be reconsidered. Unpublished materials disclosed in a submitted article must not be used in anyone's own research without the express written consent of the author.

#### *Publication Decision*

Accepting articles into individual issues of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is in the competence of editorial board of the journal which takes into account the reviews and other material acquired from the managing editor. The validation of the article in question and its importance to researchers and readers must be realized in accordance with the editorial rules. The managing editor is thus subject to legal requirements in case of libel, copyright infringement and plagiarism. The managing editor may confer with other editors or reviewers in making these decisions. The managing editor works with the manuscripts solely from the perspective of their content and quality

### *Confidentiality*

The editor in chief or anyone in the editorial office of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE must not provide any information about submitted manuscripts to any subjects other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, members of the editorial board and publisher.

### *Participation and Cooperation on Handling Complaints*

The editorial office shall take specific measures in case of complaints of ethical character regarding the submitted or published manuscript. These measures will generally include contacting the author of the manuscript or paper and giving due consideration to the respective complaint or claims made. The measures further include communications to the relevant institutions and research bodies and if the complaint proves to be justified, correction will be published, or the article will be retracted, or other correction will be implemented. Each reported case of unethical behaviour in publishing in the journal must be investigated, even in the case that the article has been published long time ago.

### **Duties of Reviewers According to the Code of Ethics**

**Promptness:** The accepted texts will be provided to two reviewers who are professionals in the given area and come from other workplaces than the author of the text. If the reviewer is not able to finish the review of the manuscript within the agreed deadline, he/she must communicate with the editor so that the manuscript will be provided to another reviewer.

### *Contribution to Editorial Decisions*

Reviewer helps the editor and editorial board of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE with editorial decisions about publishing/rejecting articles. Reviewer's comments assist the author in improving the paper. Peer review is an essential component of *formal* scholarly communication.

### *Further Aspects/Time Perspective of Review Procedure*

Each suggested reviewer who does not feel qualified to review a certain manuscript, or who knows that he/she will not be able to make the review within the agreed deadline, should notify the redaction office and excuse him/herself from the review process.

### *Confidentiality*

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. Reviewers must not show the manuscript or discuss the manuscript with anyone unless the redactor in chief of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE permits it.

### *Objectivity*

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

### *Citation of Sources*

Reviewers should point out the data and information that are wrongly cited or not cited at all by the author. Any proclamation that the data or information were already published in the past must be supported by relevant documentation. A reviewer should bring to the attention of the editor any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which the reviewer has personal knowledge.

### *Publishing and Competing Interests*

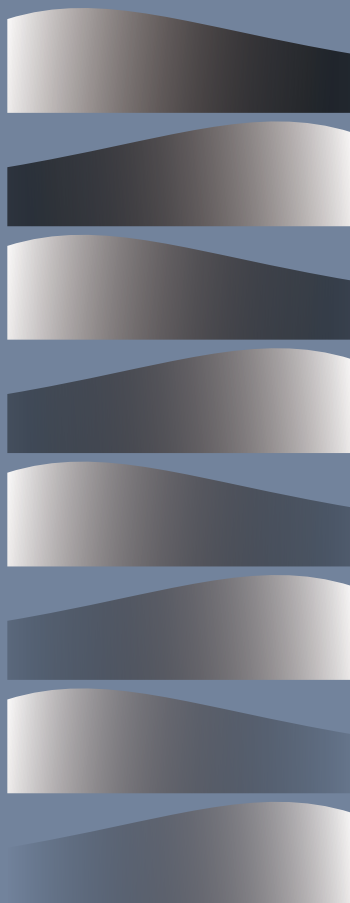
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. Reviewers should not review articles in which a conflict of interests resulting from competitive or other relations with the author may arise.

## **DUTIES OF THE PUBLISHER**

The publisher defines the relationship between the publisher, editors and other contracting parties, respects the confidentiality (e.g. towards the participants of a research, authors, professional reviewers), protects intellectual property and copyright, and also supports editorial independence.



/2/ 2018  
ročník XVII.



ISSN 1336-2232

