

MEDIÁLNÁ VÝCHOVA V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH TEORETICKÝ ZÁKLAD A EMPIRICKÉ VÝSLEDKY

Ulrike Six, Christoph Frey, Roland Gimmler a Kerstin Thibaut

preložila Anna Škulavíková

Zhrnutie

Zavedenie mediálnopedagogickej práce do materských a základných škôl je často vítané nielen v nádeji, že s jej pomocou budeme môcť deti lepšie chrániť pred neželanými vplyvmi médií.

Argumenty podporujúce mediálnu výchovu nachádzame vo vede aj praxi. V politike tiež nachádzame podporu pre mediálnu výchovu, tá sa však orientuje na aktuálne zmeny mediálnej krajiny a s tým spojené možnosti a riziká. V pedagogickej praxi stoja v popredí skôr problémy týkajúce sa priamo médií, ich riešenie robí mediálnu výchovu na základných a materských školách a mediálnopedagogickú prácu rodičov žiadúcou.

Už v rannom veku deti získavajú mediálne skúsenosti s množstvom médií, ktoré sa stali významnou socializačnou inštanciou. Kazety – predovšetkým produkcia rozhlasových hier – a televízia sú pritom najvýznamnejšie. Pre deti je televízia časovo najnáročnejším médiom, od ktorého sa primárne očakáva zábava a zabránenie nude. Pre deti je pri používaní médií ďalším dôležitým motívom identifikácia a vysporiadanie sa s mediálnymi postavami.

Spôsob, akým deti spracovávajú mediálne obsahy, závisí od ich veku a množstva ďalších variabilných veličín – a samozrejme od nich závisí aj účinok daného mediálneho obsahu.

K zvlášť problematickej skupine patrí skupina tzv. silných konzumentov, používanie médií však nie je spojené len s rizikami, ale aj s možnosťami – v tomto ohľade sú zábava, sprostredkovanie vedomostí, podnety k vysporiadaniu sa s vlastnými problémami len tri z množstva kľúčových pojmov. Pozitíva spojené s médiami však automaticky nepredpokladajú určitú kvalitu mediálnych produktov. V tom, do akej miery profitujú deti z mediálnych obsahov, zohráva úlohu nakoľko sú privilegované zo strany rodičov a okolia. Deti, ktoré sú intenzívne podporované, používajú média – relatívne v porovnaní s inými deťmi – skôr k svojmu prospechu, pretože ako aktívni recipienti spracovávajú obsahy adekvátnejšie, dôkladnejšie a nakoniec aj úspešnejšie.

Riziká spojené s mediálnymi účinkami sa uvádzajú ako základný argument pre potrebu mediálnej výchovy. To isté platí pre využitie pozitívnych možností: mediálna výchova môže a tiež musí prispieť k pozitívnemu užívaniu médií.

Prečo ešte aj mediálna výchova?

Pedagógovia v materských a základných školách sú už roky konfrontovaní s narastajúcim počtom nových úloh pre rozličné výchovné, respektíve učebné odbory (dopravná výchova, zdravotná výchova atď.). K takýmto novým úlohám sa má

zaradiť ešte aj mediálna výchova, takže sa musíme pýtať: Prečo ešte aj mediálna výchova?

Mnohí vidia – kvôli zmenám v mediálnej oblasti a ich následkom – v zavedení tohto učebného odboru nevyhnutný príspevok k sprostredkovaniu mediálnej kompetencie ako kľúčovej kvalifikácie v mediálnej a informačnej spoločnosti. Iní vítajú toto nariadenie z čisto pedagogickej perspektívy práve preto, že mediálnu výchovu spájajú s ochranou detí pred ohrozením médiami, a preto jej hlavnú úlohu vidia v tom, aby boli deti vedené ku kritickému a zároveň minimálnemu mediálnemu konzumu. Naopak nájdu sa aj takí, ktorí nevidia žiadny dôvod pre mediálnu výchovu v materských a základných školách – buď pripisujú zodpovednosť za túto oblasť výlučne rodičom, alebo doteraz nevnímali potrebu pre mediálnu výchovu, či sa nad touto otázkou vôbec nezamýšľali.

Mediálna výchova teda zostáva na pleciach vychovávateľov a učiteľov, ktorí sú zodpovední za výchovu a vzdelávanie detí v tomto učebnom, respektíve výchovnom odbore, aj keď potreba tohto odboru im pravdepodobne nie je dostatočne jasná (napríklad na rozdiel od potreby dopravnej výchovy) a

- jeho výchovné a učebné ciele sú určené vägnejšie ako v prípade dopravnej výchovy (môžeme sa teda právom pýtať, čo sa za „mediálnou kompetenciou ako kľúčovou kvalifikáciou“ skrýva a aké čiastkové ciele k nej prináležia),
- pre jeho výuku je nevyhnutný fundovaný pohľad na potrebu tohto odboru a na jeho rôznorodé ciele k tomu, aby bolo možné koncipovať zodpovedajúce stratégie a aby ich bolo možné adekvátne presadiť (pričom individuálne predstavy cieľov sú do značnej miery určované osobným názorom na média a detské užívanie médií),
- ktorí súčasne pôsobia v pedagogickej praxi a ktorí spravidla nie sú v tomto novom odbore vzdelaní a často sa cítia málo kompetentní.

Sú to práve vychovávateľa a učiteľia na základných školách, ktorí prekypujú kreativitou vďaka svojmu špeciálnemu vzdelaniu a/alebo praktickej pedagogickej motivácii a môžu tak presadiť vlastné výchovné a učebné ciele pomocou praktických stratégií a opatrení. Existuje však jasný predpoklad: nestačí, aby im boli známe ciele, musia tiež jasne vnímať potrebu mediálnej výchovy a tento názor založiť na zodpovedajúcich fundovaných poznatkoch a rôznorodých argumentoch.

Na tomto pozadí predstavíme najprv systematizáciu argumentov pre potrebu mediálnej výchovy a v nadväznosti na to presnejšie objasníme jednotlivé argumenty.

Systematizácia argumentov pre potrebu mediálnej výchovy

Obrázok 1 znázorňuje odôvodnenie (opodstatnenie) a odvodenie mediálnovýchovnej praxe ako viacstupňovú schému, na vrchole ktorej – kvázi ako konečný výsledok – stojí prax konkrétneho mediálnovýchovného správania a konania.

Obrázok 1:

Predpoklad alebo prinajmenšom pozadie pre každú praktickú realizáciu mediálnej výchovy – či už vo forme vedomých, strategicky naplánovaných opatrení alebo spontánneho výchovného spôsobu – tvoria viac alebo menej konkrétne dôvody, ktoré

zase bazírujú na jednom spoločnom určujúcom koncepte (jednej všeobecnejšej hlavnej predstave).

Prax ako aj cieľová a koncepcná rovina sú závislé od ponímania potreby mediálnej výchovy: bez predstáv cieľa a bez vedomia problému a vedomia potreby nie je možná žiadna motivovaná a motivujúca mediálna výchova. Pochopenie problému a potreby je podopierané ďalšími stupňami argumentačnej schémy:

Jedným z dvoch základných pilierov na ktorých leží mediálna výchova sú pedagogicky relevantné výsledky mediálneho výskumu, pričom ich pedagogická relevancia je spoluurčovaná požiadavkami, možnosťami a problematikou týkajúcou sa médií a pedagogickými a spoločenskými predstavami o normách.

Druhý pilier mediálnej výchovy vychádza z praxe: Situácia v mediálnej oblasti a jej zmeny vedú k požiadavkám, možnostiam a problematike týkajúcej sa médií v každodennom živote a v pedagogickej praxi, takže vzniká potreba podporovať kompetentné využívanie možností a zvládnutie spomenutých požiadaviek a problémov.

Veda a prax teda rovnakým dielom prispievajú k argumentácií pre potrebu aktívnej mediálnej výchovy v zmysle podpory mediálnej kompetencie, k pomoci pri riešení problémov a k zvládnutiu požiadaviek, ktoré sa týkajú médií.

Keďže obidva piliere pre odôvodnenie a odvodenie nielen potreby mediálnej výchovy ale – na jej základe – aj cieľov a požiadaviek konkrétneho konania vzťahujúceho sa k médiám sú podstatné, mali by disponovať pedagógovia zodpovedajúcimi vedomosťami a mohli by poznať argumenty z pohľadu vedy a praxe a zvážiť dôvody pre mediálnu výchovu.

Argumenty pre potrebu mediálnej výchovy z pohľadu politiky a pedagogickej praxe

Politické argumenty podporujúce mediálnu výchovu vychádzajú väčšinou z aktuálnych premien mediálnej krajiny: s odkazom na heslá ako mediálna, informačná a komunikačná spoločnosť a – kvôli šanciam a rizikám asociovanými s týmito pojmami – sa vyžaduje sprostredkovanie a osvojenie si mediálnej kompetencie ako kľúčovej kvalifikácie. Vzhľadom na skutočnosť, že média tvoria významnú časť života detí a mladistvých a sú bohato využívané, vyplýva z politického pohľadu potreba mediálnej výchovy v dvojakom ohľade. Na jednej strane by mali byť možnosti vytvárané novými informačnými a komunikačnými technológiami zmysluplne využité, na strane druhej by nemalo byť ohrozené dospievanie, respektíve by sme mali budovať prostriedky sebaochrany. V tomto ohľade nám vystačia niektoré príklady politickej argumentácie:

„Môžeme zabrániť negatívnym víziám a presadiť pozitívne, keď sa postavíme zoči-voči výzvam, ktoré prináša zodpovedné zaobchádzanie s novými technológiami a budeme ich primerane ďalej sprostredkovať [...]. To znamená, že naše deti a mladiství sa musia predovšetkým naučiť orientovať sa v mediálnom svete a kompetentne a vážne sa nad ním zamýšľať [...].“ (ministerský predseda Beck, 1996: 11)

„Na záver by som chcel dôrazne poukázať na to, že za mediálnu výchovu musia niesť zodpovednosť všetky vrstvy spoločnosti [...] počnúc rodičmi, ktorí vo svojej funkcii vzoru hrajú najdôležitejšiu úlohu, cez materské a základné školy, prácu s mládežou a vzdelávanie dospelých, až k tým, ktorí mediálne obsahy ponúkajú. A táto úloha si

bude v budúcnosti – v ktorej budú média hrať ešte významnejšiu úlohu v našich životoch ako dnes – vyžadovať stále viac pozornosti.“ (štátny minister Zehetmair, 1996: 221)

„Užívanie médií sa vzhľadom na aktuálny vývin v mediálnej krajine [...] stáva významnejším [...]. Na základe analýzy situácie Ministerská konferencia mládeže vníma nutnosť mediálnopedagogickej činnosti predovšetkým vo vzťahu k elektronickým médiám, pretože tieto sú hlavnými médiami detí a mladistvých. Keďže dnes už aj deti v predškolskom veku prichádzajú do kontaktu s médiami, musia sa preventívne kroky zaviesť dostatočne včas, malo by sa zdôrazniť kompetentnejšie zaobchádzanie s médiami v materských školách a pôsobiť proti negatívnemu ovplyvňovaniu médiami prostredníctvom mediálnopedagogických opatrení, ktoré sú primerané pre túto vekovú skupinu [...]. Ministerská konferencia mládeže sa zasadzuje o to, aby sa zintenzívnil rozvoj mediálnej pedagogiky v mimoškolskej oblasti, a aby sa zlepšili opatrenia určené pre kvalifikáciu odborných síl, najmä vychovávateľov a sociálnych pedagógov, v oblasti ďalšieho vzdelávania a zvyšovania odbornej spôsobilosti [...].“ (Ministerská konferencia mládeže, 1996: 90–91)

„Používanie médií ako didaktických pomôcok je nevyhovujúce [...], v didaktickej činnosti sa musia média stať predmetom vzdelávacej praxe. Do vzdelávacej praxe materských škôl, školských družín a práce s mládežou musíme zahrnúť filmové, respektíve obrazovojazykové aspekty ako aj zaobchádzanie s počítačmi.“ (Konceptná správa Najvyššieho Krajského Úradu pre mládež, Ministerská konferencia mládeže, 1996: 96)

Prístup pedagogickej praxe k mediálnej výchove sa opiera aj o iné argumenty (nielen politické), ktoré navyše často explicitne nezdôvodňujú potrebu mediálnej výchovy, ale zotrvávajú iba v rovine identifikácie problému.

Jedna téma, zdá sa, dominuje správam o skúsenostiach vychovávateľov a učiteľov na základných školách – tzv. „pondelkový syndróm“. Učitelia zisťujú, že na začiatku týždňa sú pracovné podmienky v skupinách, respektíve triedach zvlášť sťažené kvôli silnému mediálnemu konzumu cez víkend. (porovnaj napr. Paus-Haase, Höltershinken&Tietze, 1990) Ale aj mimo pondelkových rán pociťujú učitelia dôsledky, respektíve následky domáceho mediálneho konzumu často ako prekážku svojej pedagogickej práce a prekážku rozvoja detí (predovšetkým motorický nepokoj, nekoncentrovanosť, agresívne hry s pridelenými úlohami, v ktorých imitujú televíznych hrdinov). (porovnaj medzi inými Paus-Haase, Höltershinken&Tietze, 1990)

Pedagógovia majú často dojem, že elektronické média sa stávajú v živote detí čoraz dôležitejšími a s týmto vývojom asociujú prevažne problematické motívy, spôsoby užívania a účinky. (porovnaj medzi inými Holzwarth, 1997b, Frey&Six, 1997)

S takýmito – médiami spôsobenými – problémami sa cítia vychovávatelia a učitelia základných škôl opustení, následne sa apeluje predovšetkým na zodpovednosť rodičov (Holzwarth, 1997a). Avšak aj rodičia sa cítia mediálnou výchovou často zaťažovaní a očakávajú naopak od pedagógov vysvetľovací návod a pomoc s domácou mediálnou výchovou. (porovnaj Kreibich, 1991, Neuss, 1997) Z toho vyplýva potreba mediálnopedagogickej práce rodičov.

Ak vnímame tu zhrnuté predpoklady a skúsenosti z pedagogickej praxe, tak zisťujeme, že detská mediálna výchova (a s ňou súvisiace motívy, preferencie a účinky) je vnímaná problematicky vo vzťahu k vývinu detí a pedagogickej práci s

nimi. Inú a menej explicitnú argumentačnú perspektívu (ako politickú), predstavujú prístupy z pedagogickej praxe, ktoré odôvodňujú potrebu mediálnej výchovy.

Pedagógovia považujú technický vývoj za tak pokročilý, že je podľa nich nevyhnutným vysporiadať sa s médiami. (Höltershinken, Kasüschke&Sobiech, 1989) Obhajujú spracovanie mediálnych skúseností detí ako dôležitú úlohu v materských a základných školách. Aktívna mediálna výchova (napríklad „aktívna mediálna práca“, rozhovory o médiach, hry s pridelenými rolami a projekty) sa napriek ich tvrdeniam uskutočňuje v materských a základných školách len málo. (vid' Six, Frey&Gimmler, 1999) Môžeme predpokladať, že pedagógovia síce podporujú mediálnu výchovu, ale neuvažujú o dlhodobej podpore mediálnej kompetencie. Namiesto toho sa v pedagogickej praxi zdôrazňujú – inak ako v politickej argumentácii – problémy a nie požiadavky a možnosti, ktoré sa týkajú médií.

Pre riešenie problému obsiahlej a aktívnej mediálnej výchovy sú dôležité pohľady na požiadavky a možnosti vzťahujúce sa k médiam, ktoré vyplývajú z každodenného života jednotlivca a v pedagogickej praxi predstavujú základňu pre potrebu dlhodobejšej podpory obsiahlej mediálnej kompetencie. Takéto prístupy závisia od toho, ktoré mediálne skúsenosti a vlastné mediálne kompetencie a ktoré názory na média majú vychovávatelia a učitelia. Takisto je pre tento prístup podstatné, aké vedomosti k detskému zaobchádzaniu s médiami (spôsoby užívania, motívy a účinky, atď.) pedagógovia prinesú. Preto môžeme vychádzať z toho, že prístup k potrebe dlhodobo a aktívne praktikovať mediálnu výchovu v materských školách sa dá dosiahnuť prostredníctvom zlepšenia kvalifikácie v rámci ďalšieho vzdelávania a zvyšovania odbornej spôsobilosti.

Výsledky mediálneho výskumu: Argumenty pre potrebu mediálnej výchovy

Popri politických a pedagogických argumentoch predstavujú výsledky výskumu médií základný pilier na ktorom leží potreba mediálnej výchovy (vid' obrázok 1). V tomto odstavci chceme načrtnúť vybrané výsledky výskumu, ktoré sú relevantné pre užívanie médií v predškolskom veku, a tým aj pre mediálnu výchovu v materských školách. Z rozličných čiastkových oblastí mediálneho výskumu majú v tomto kontexte význam tie, (1) ktoré dodávajú informácie o mediálnom užívaní, o mediálnych preferenciách a motívoch detí predškolského veku a (2) o spracovaní a účinkoch mediálnych obsahov na deti.

Z týchto výsledkov sa dajú vyvodit' nielen argumenty pre potrebu mediálnej výchovy a vzdelania v materských a základných školách, ale súčasne aj požiadavky na kvalifikáciu vychovávateľov a učiteľov.

Užívanie médií, mediálne preferencie a motívy detí

Na rozdiel od predchádzajúcich generácií, dnešné deti nezískavajú svoje prvé mediálne skúsenosti prostredníctvom tradičnej detskej, respektíve obrázkovej knižky, ale prostredníctvom najrozličnejších, značne komercializovaných médií. Zo strany tých, ktorí ponúkajú mediálne obsahy, sú deti chápané ako cieľová skupina (kvôli ekonomickým aspektom) so špeciálnymi nárokmi (v užšom zmysle detskými médiami) – navyše už deti v predškolskom veku často konzumujú práve programy, ktoré sú pôvodne produkované pre mladistvých, respektíve dospelých (napríklad zábavné televízne show v sobotu večer v televízii).

Okrem detských, respektíve obrázkových kníh ako aj iných tlačených médií (napríklad detské komiksy) patria k detskému mediálnemu trhu najmä kazety a televízia. Počítače a počítačové hry majú naproti tomu u troj- až šesťročných detí ešte podriadenú pozíciu (avšak vybavenie a doba užívania počítačových hier stúpa aj u detí predškolského veku; Weiler, 1997, Kübler&Swoboda, 1998).

Už dlho patria kazety k dôležitým a často používaným médiam detí v predškolskom veku. Prinajmenšom tretina troj- až päťročných detí vlastní vlastný kazetový prehrávač a v priemere desať až dvadsať kaziet. (Hansen&Manzke, 1993) Okrem detských hudobných kaziet ide pritom najmä o produkciu rozhlasových hier, v rámci ktorej môžeme rozlišovať štyri žánre: *Funnies* (napr. Bibi Blocksberg), *fantastické dobrodružstvá* (napr. Regina Regenbogen), *detektívne príbehy* (napr. Traja) a *rozprávková produkcia* (napr. Pocahontas).

Tieto kazety používajú deti predškolského veku – prevažne v neskoré popoludnie, respektíve večer, najčastejšie ako zvukovú kulisu pri hraní (Hansen&Manzke, 1993) – v priemere 20 až 30 minút denne. Pritom sa zdá, že existuje značný rozdiel medzi deťmi, ktoré toto médium používajú len krátko a 11 % silných užívateľov, ktorí počúvajú kazety viac ako dve hodiny denne. (Treumann a iní, 1996)

Televízia zohráva u detí časovo najväčšiu rolu spomedzi všetkých médií. Na odôvodnenie potreby mediálnej výchovy sú pritom podstatné nasledujúce faktory. Väčšina detí má dnes k dispozícii programovú paletu s viac ako tridsiatimi vysielateľmi. Z nich si deti v žiadnom prípade nevyberajú len vysielania explicitne detstského programu, ale pozerajú aj programy určené pre staršie vekové skupiny, respektíve programy pre dospelých a sú do určitej miery konfrontované s programami, ktorých obsah, respektíve spôsob spracovania býva s ohľadom na deti často problematizovaný. Exemplárnym príkladom je skutočnosť, že deti sú jako cieľová skupina čoraz častejšie oslovované reklamným priemyslom. Len v čase od 6 do 13 hodín je v komerčných televíziách vysielaných priemerne viac ako 30 reklamných spotov. (Schäfer, 1997)

V priemere pozerajú televíziu troj- až päťročné deti asi 1,3 hodiny denne (soboty a nedele cca. 1,5 hodiny; Feierabend, Klingler&Simon, 1999). Z detí, ktoré v roku 1998 pozerali cez deň televíziu, strávilo pri televízii takmer každé štvrté dieťa viac ako dve hodiny a takmer každé desiate dieťa viac ako tri hodiny.

Podvečer – cca. od 17.30 do 20.00 – je „primetime“ detí predškolského veku. Medzi 18.00 – 21.00 pozerá televíziu priemerne 13 % detí tejto vekovej skupiny. A takisto už ráno medzi 6.00 – 9.00 sedí cca. 80 000 troj- až päťročných detí pred televízorom.

Každé štvrté až piate dieťa medzi tretím a piatym rokom života môže byť označené ako silný konzument, ak pozerá televíziu dlhšie ako dve hodiny denne. Medzi všetkými silnými konzumentami vo veku troch až trinástich rokov života je každý piaty len dvoj- až päťročný (Buss&Simon, 1998). K silným konzumentom patria chlanci častejšie ako dievčatá a deti z nových spolkových krajín častejšie ako tie zo starých. Podstatným faktorom vplyvu trvania televízneho sledovania u detí je televízne správanie sa rodičov a starších súrodencov. (Buss&Simon, 1998; Kübler&Swoboda, 1998)

Keď pozerajú televíziu deti v predškolskom veku, tak jednoznačne uprednostňujú súkromného televízneho vysielateľa Super RTL, až potom s väčším odstupom nasleduje detský kanál RTL a RTL 2. (Feierabend, Klingler&Simon, 1999) Pritom môžeme pozorovať značné výkyvy v priebehu dňa, ktoré súvisia s programovými preferenciami detí. Deti v predškolskom veku obľubujú Sesamstrasse,

Sandmännchen, Sendung mit der Maus ako aj kreslené programy. V tejto vekovej skupine nie sú na prvých desiatich miestach zastúpené hrané filmy a rodinné série. (Mediálny výskum ZDF, 1997) Deti radi pozerajú aj klubové vysielania ako Käpt'n Blaubär Club alebo Tigerentenclub a v neposlednom rade aj vysielania programov pre mládež, či dospelých (napríklad Koleso šťastia, Gute Zeiten, schlechte Zeiten; porovnaj Kübler&Swoboda, 1998).

Rodičom, vychovávateľom a učiteľom nie je často jasné, že detský konzum má (tiež) svoje zásadné funkcie a motívy. Potreba zábavy a zbavenie nudy sú deťmi najčastejšie uvádzané motívy ich užívania médií, pričom kreslené filmy mimoriadne dobre vyhovujú tejto potrebe prostredníctvom svojho dramaturgického usporiadania a „istého“ víťazstva hrdinu. (Kruse&Tarnow, 1995; Mediálny výskum ZDF, 1997) Televízia alebo kazety ponúkajú deťom príležitosť bez rizika sa zúčastniť nebezpečných situácií. Taktiež dynamika formálneho usporiadania (v televízii napríklad rýchly strih záberov), vzrušujúca dramaturgia a hustota udalostí a deja môžu vyvolať fyziologickú aktiváciu, ktorá je pre deti príjemná. (Groebel, 1991)

Média sú deťmi využívané aj k riadeniu ich nálad (porovnaj tiež Klingler&Gröbel, 1994) a môžu prispieť prostredníctvom prezentácie „neporušeného sveta“ k zvládnutiu každodenných situácií, ku kompenzácii emocionálnych deficitov alebo tiež k úteku od každodenného života. Prostredníctvom emocionálnej väzby a identifikácie s mediálnymi hrdinami a ich úspechmi je deťom umožnené zníženie neistoty a strachu pred ohrozením alebo vlastným zlyhaním.

Práve u detí spočíva základný motív užívania médií v potrebe získania informácií a v ich zvedavosti, média umožňujú „pohľad cez kľúčovú dierku“ a môžu – prostredníctvom sledovania akčných alebo rodinných sérií – uspokojiť zvedavosť, ktorá sa týka sveta dospelých. (Paus-Haase, 1991)

Konzum vždy rovnakých obsahov (napríklad určitej kazety) (ktorý je dospelými často pocitovaný ako „vynútené opakovanie“) súvisí s detskou potrebou dôvery, ale môže slúžiť k vyrovnaniu sa s nejakou pre dieťa aktuálnou významnou témou (napríklad rozvod rodičov, potreba samostatnosti), ktorá môže byť spracovaná prostredníctvom identifikácie sa s mediálnym hrdinom. (Charlton, 1991; Theunert, 1992)

Navyše média fungujú u detí ako zvuková kulisa a robia znesiteľnejším samotu, dodávajú mimo iného témy rozhovorov a podnety pre spoločnú hru.

S počítačovými hrami prichádza do úvahy okrem toho ešte jedna nová funkcia. Obrazová dynamika audiovizuálnych médií sa spája s možnosťou ovplyvňovania. Média umožňujú rýchle a víťazné zážitky a prostredníctvom identifikácie s jedným silným hrdinom sprostredkovávajú pocity moci a sily. (Dittler, 1997; Schell, 1997)

Identifikácia alebo tiež vysporiadanie sa s mediálnymi postavami je dôležitým motívom pre detské užívanie médií. Deti nachádzajú v médiách najrozličnejšie modely, v ktorých dokážu rozpoznať sami seba vo svojich vlastných situáciách so svojimi problémami a ktoré môžu slúžiť ako vzory pre vlastný život (napríklad pri zvládnutí problému) ale aj pri kompenzácii neuspokojených sociálnych vzťahov, alebo ako náhrada chýbajúcich kontaktov. Využívajú mediálne postavy z obrázkových kníh, kaziet alebo televízie ako šablóny, pričom aktéri v médiách zvládajú za nich – kvázi v zastúpení – ich aktuálne problémy. (porovnaj medzi inými Charlton, 1991; Theunert, 1992; Stiftung Lesen, 1998)

Takéto výsledky o detskom užívaní médií vedú prinajmenšom k nasledujúcim argumentom pre potrebu mediálnej výchovy:

- Kvantitativně bohatě rozšířená a kvalitativně zmenšená mediální nabídka implikuje rozšířené, částečně i nové požadavky na uživatele médií (orientace a cílený výběr v mediálním spektru, sebekontrola, technické kompetence atd.), žádoucím je ze strany uživatelů médií zodpovědné, kvalifikované a reflektované zacházení se zmenšenou mediální nabídkou.
- Vysoký kvantitativní význam užívání médií v rozličných oblastech života a v rozličných situacích a skutečnost, že média patří k samozřejmé součásti každodenního života, společnosti a kultury, je důvodem na to, aby se děti či možno nanejvýš vychovávali ke kompetentnímu užívání médií a třeba je připravili na společenskou a kulturní participaci. Dětem musí být sprostředkovány vědomosti o médiích a zodpovědné kompetence (jako například v případě dopravní přemávky).
- Velký kvalitativní význam médií, který může pro děti představovat zásadní funkce, podmiňuje, že cílem dětské výchovy není nejmenší možná mediální konzum. Ide spíše o to, aby se děti naučili orientovat v mediálním spektru, zhodnocovat jeho nabídky a cíle, vědomě a reflektovaně je používat se zvažováním – mediálních a ne-mediálních – alternativ.
- Kvantitativní a kvalitativní význam médií v každodenním životě implikuje, že se stali důležitou socializační instancí a děti se musí naučit s ní vyrovnat. Současně z toho vychází potřeba předcházet rizikům, které mohou být spojené s mediální nabídkou a její socializační potenciál a také potřeba podporovat pozitivní možnosti v zmyslu socializace ke kompetentnímu užívání médií.

Vnímání, spracovanie a účinky mediálních obsahů v předškolním věku

Mediální užívání můžeme posuzovat jako pozitivní pro uživatele jen v případě, když jsou nabídky nejen cíle vybrané a technicky kompetentně využívány, ale také reflektovány, adekvátně a „strávitelně“ přijímány a zpracovávány a když jsou minimalizovány negativní následky, respektive když jsou maximalizovány pozitivní následky. Předtím než se tu zhrneme vybrané výsledky mediálního výzkumu jako argumenty pro potřebu mediální výchovy, předsa musíme poukázat na následující fakta. Dětské užívání médií neprobíhá v žádném případě jen pasívně. Paušalizované výroky o účincích médií na děti jsou nepřijatelné. Správnější je předpokládat komplexní souvislost účinků mezi (1) určitým mediálním materiálem a jeho formálními a obsahovými charakteristikami, (2) předpoklady na straně uživatele médií (skúsenosti, zájmy, kompetence, dispozice, aktuální rozpoložení a motivace, kontextové podmínky, či podmínky prostředí atd.), (3) aktuální situací užívání a způsobem užívání a (4) přijatím a zpracováním jako i nakonec účinky použitých mediálních obsahů.

Zásadní úlohu pro mediální účinky hrají přitom rozmanité „aktivity recipientů“. Sahažou od výběru a vnímání mediálních obsahů a jejich zpracování (porozumění, interpretování, zařazení, zhodnocení za účasti paměťových procesů jako i předošlých očekávání a zkušeností, vědomostí a schémat) až ke skreslení nebo změně zmyslu mediálních informací, ke fantazím (například obrazové představy při počívání audiokaziet) a ke vnútornému spoluúčinkování, respektive spolucítání s televizními hrdinami.

Aby sa takéto aktivity recipientov adekvátnym a „stráviteľným“, respektíve prospešným spôsobom uskutočnili – a tak sa negatívne mediálne účinky minimalizovali a pozitívne maximalizovali – nestačia k tomu len všeobecné základné kompetencie (napríklad k spracovaniu informácií), ale tiež špeciálne mediálne kompetencie, ktorými mladšie deti ešte nedisponujú, ale ktoré sú podporované prostredníctvom mediálnej výchovy.

V závislosti od veku a individuálneho stupňa vývinu, od mediálnych a reálnych skúseností ako aj individuálnych vzorcov pre mediálne užívanie sú deťmi mediálne obsahy rozlične prijímané a spracovávané (a vedú preto aj k rozličným účinkom).

Najskôr tu spomenieme rozpätie pozornosti. Hoci sa vizuálna a akustická pozornosť detí medzi druhým a piatym rokom života zvyšuje, predsa zostáva u detí predškolského veku zachovaná kratší čas v porovnaní so staršími deťmi. Mediálne obsahy sú preto prijímané len úlomkovo a medzery sú vyplňané vlastnými predstavami. Ale už u mladších detí môžeme pozornosť zlepšovať prostredníctvom cieleného vysvetľovania prítomnými dospelými.

Pozornosť súvisí s porozumením mediálnym obsahom, ktorému sú stanovené v predškolskom veku značné limity. Lineárne myslenie v tomto veku vedie k tomu, že deti môžu sledovať nanajvýš jednu líniu príbehu, je pre nich namáhavým, keď sa menia časové roviny, keď sa kombinujú viaceré línie rozprávania, alebo sú vynechané jej dôležité časti. Egocentrická perspektíva detí v predškolskom veku vedie k ťažkostiam vcítiť sa do iných osôb – do motívov konania alebo emócií filmového aktéra. Deti takisto sotva disponujú schémami, na základe ktorých by rozpoznali rozdiely medzi mediálnymi obsahmi (napríklad medzi žánrami) alebo na základe ktorých by mohli posúdiť realitu. Až počas predškolského veku sa začínajú deti učiť rozlišovať medzi skutočnosťou a nápodobou, realitou a fikciou, pričom v tomto veku ešte nedokážu rozlišovať medzi hercami a ich rolami alebo medzi televíznou reklamou a televíznou reláciou.

A navyše je potrebné pre porozumenie mediálnošpecifickým technikám (napríklad montáže, zábery a zoom) a symbolickým kódom audiovizuálnych médií osvojenie si komplexnej „obrazovej reči“ a obsiahlej „mediálnej gramotnosti“ bez toho, aby došlo k nedorozumeniam a neadekvátnym a „nestráviteľným“ aktivitám recipientov (viď hore).

- Vo všeobecnosti môžu viesť takéto deficity k negatívnym následkom pri prijímaní a spracovávaní mediálnych obsahov a k nežiadúcim aktivitám recipientov (od dezinterpretácií a neadekvátnych fantazijných predstáv až k reakciám strachu). Vysvetľujúce rozhovory a informácie, hry s pridelenými rolami, ukážky mediálneho materiálu, spoločná mediálna produkcia (napríklad videonahrávka) a iné aktivity v materskej škole sú užitočné a dajú sa spojiť s inými pedagogickými cieľmi a stratégiami v priebehu dňa.

- Aj keď sú kapacity a kompetencie k prijímaniu a spracovaniu mediálnych obsahov v predškolskom veku limitované, mali by byť predsa čo možno najskôr prostredníctvom mediálnej výchovy nasadené, okrem nutných základných kompetencií by sa mali primeraným spôsobom tiež podporovať špeciálne mediálne kompetencie, prostredníctvom ktorých bude deťom umožnené dlhodobé alebo krátkodobé adekvátne prijímanie a plodné, respektíve „stráviteľné“ spracovanie mediálnych obsahov.

S ohľadom na mediálne účinky sa vo výskume mediálnych účinkov a v pedagogickej praxi vymedzuje skupina detí – silných televíznych konzumentov. Silná konzumácia

televízie je pritom asociovaná s mnohými negatívnymi účinkami: s fyziologicky nadmernou podráždenosťou ako aj s následnou hyperaktivitou a nekoncentrovanosťou, s oslabovaním (obmedzovaním) kognitívnych schopností, jazykového vývinu a kreativity, s úzkostlivosťou a agresivitou, izoláciou a problémami s nadväzovaním kontaktov. Avšak existuje tu už spomenutá komplexná súvislosť účinkov s rozsahom vplyvu, ktorá nepripúšťa zovšeobecnenie, je nutná diferenciácia. Faktické vedomosti silných konzumentov sú dokonca lepšie ako u iných detí, zatiaľ čo kognitívne predpoklady na vyriešenie problému sú menšie, silní konzumenti profitujú pri rozvoji jazyka prostredníctvom televízie v sémantike, ale nie v syntaxi. Ďalej sa zdá, že je možné prostredníctvom pozorovania motívov, emócií a konaní mediálnych postáv podporovať empatickú schopnosť a v neposlednom rade môže široké spektrum mediálnych skúseností viesť k zlepšeniu niektorých dimenzií mediálnej kompetencie (ako napríklad porozumenie žánru, technická mediálna kompetencia, tréning stratégií spracovania atď.).

Takéto diferenciácie sú takisto nutné s ohľadom na účinky jednotlivých žánrov, respektíve špeciálnych mediálnych obsahov ako je reklama, erotické a pornografické obsahy alebo mediálne zobrazenia násilia.

V rámci týchto oblastí dominuje verejnej debate – v súčasnosti ako aj v minulosti – téma potenciálnych účinkov násilia v médiach. Problematizujú sa najmä emocionálne otupenie a navyknutie si na násilie, identifikácia s agresívnymi modelmi a prevzatie násilných stratégií riešenia problémov, ako aj vznik takého obrazu sveta, ktorý je spojovaný s brutalitou a ktorý vedie k úzkosti. Mladšie deti vnímajú násilie úplne inak ako staršie alebo ako dospelí (malé deti vnímajú primárne fyzické násilie, ktoré však interpretujú a hodnotia len ako čistú akciu a nie v spojení s príčinami a následkami). Z výskumu účinkov násilných zobrazení vyplýva, že síce nevznikajú priame súvislosti, ale mediálne násilie predstavuje rizikový potenciál, ktorý musíme brať vážne a ktorý je najmä v určitých problémových skupinách detí podnetom k znepokojeniu – predovšetkým u detí, ktoré žijú v sťažených rodinných situáciách, sú zanedbávané alebo je rodičovský štýl výchovy autoritatívny a ich sociálne prostredie poskytuje prednostne agresívne vzory s minimálnymi stimulmi pre nenásilné riešenie konfliktov. Užívanie médií musíme hodnotiť nielen z pohľadu rizikových aspektov, ale takisto v spojení s pozitívnymi šancami a možnosťami, začínajúc so zábavnou hodnotou jednotlivých médií a sprostredkovaním vedomostí prostredníctvom špeciálnych vysielaní pre deti až k pozitívnym možnostiam, ktoré ponúkajú média k uspokojeniu podstatných motívov (vid' hore), a k funkčnému užívaniu nových médií (v zmysle tréningu koncentrácie, zlepšenia jemnej motoriky a priestorových schopností predstavivosti etc.). Avšak nie všetky deti profitujú rovnakou mierou z takýchto pozitívnych možností, pretože aj tu nachádzame už spomenuté diferenciácie. Môžeme predpokladať, že deti, ktoré sú intenzívne podporované rodičmi v získávaní vedomostí, kompetencií a zdrojov užívajú média – relatívne v porovnaní s inými deťmi – skôr k svojmu prospechu, pretože ako aktívni recipienti spracovávajú obsahy adekvátnejšie, dôkladnejšie a nakoniec aj úspešnejšie.

- Je jasné, že rizikový potenciál mediálnych účinkov je základným argumentom pre potrebu mediálnej výchovy. Cieľom musí byť podpora detí pri spracovávaní mediálnych zážitkov a také usmernenie, ktorým sa sami chránia pred negatívnymi účinkami – prostredníctvom rozpoznanie a uvedomenie si mediálnych účinkov, kritického zhodnotenia mediálnych obsahov a reflektovaného a vedomého výberu a užívania mediálnych ponúk.

- Analogicky to isté platí pre podporu vyčerpania pozitívnych možností užívania médií. K tomu *môže* a *musí* prispieť mediálna výchova.
- Všeobecne z toho na pozadí rizík a šancí účinkov vyplýva potreba, čo možno najskoršej podpory mediálnej výchovy, aby všetky deti získali mediálnu kompetenciu, ktorá by ich oprávňovala nielen k samostanému užívaniu médií, ale aj k takému zaobchádzaniu s médiami, ktoré je prospešné pre rozvoj osobnosti, sociálneho správania, možností participácie a rozvoja šancí do budúcnosti.

Úryvok zo state publikovanej v Aufenanger, Stefan – Six, Ulrike (2001): *Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern*. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, s. 13–20.

Literatúra:

- Aufenanger, S. 1999. „Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben“. S. 94–97 in D. Baacke et al. (Hrsg.). *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bonn.
- Beck, K. 1996. „Grusswort zum Bundeskongress der Bildstellenmedien/Medienzentren 1995“. *FWU Magazin* č. 1–2: 10–11.
- Buss, M., E. Simon 1998. „Fernsehnutzung auf die Spitze getrieben: Die Vielseher.“ S. 125–145 in W. Klingler, G. Roters, O. Zöllner (Hrsg.). *Fernsehforschung in Deutschland*, Band 1. Baden-Baden.
- Charlton, M. 1991. „Wieso, weshalb, warum – (Ge-)Brauchen Kinder das Fernsehen?“ S. 28–42 in Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein Westfalen (Hrsg.). *Das Fernsehen im Alltag von Kindern*. Düsseldorf.
- Dittler, U. 1997. *Computerspiele und Jugendschutz. Neue Anforderungen durch Computerspiele und Internet*. Baden-Baden.
- Feierabend, S., W. Klingler, E. Simon 1999. „Was Kinder sehen: Eine Analyse der Fernsehnutzung 1998 von Drei- bis 13jährigen“. *Media Perspektiven* č. 4: 174–186.
- Frey, Ch., U. Six 1997. „Kriterien zur Bewertung des „Kinder-Fernsehens“. S. 177–196 in H. D. Erlinger (Hrsg.). *Kinder und der Medienmarkt der 90er Jahre*. Opladen.
- Groebel, J. 1991. „Wer, Wie, Was? – Forschungsergebnisse zum Fernsehverhalten von Kindergarten- und Grundschulkindern“. S. 11–27 in Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). *Das Fernsehen im Alltag von Kindern*. Düsseldorf.
- Hansen, L. & G. Manzke 1993. „Hexen und Monster im Kinderzimmer. Ergebnisse einer Befragung zum Gebrauch von Kinder-Hörspielkassetten“. In *Medienpraxis RAT – Remscheider Arbeitshilfen und Texte*. Remscheid.
- Höltershinken, D., H. P. Kasüschke, Sobiech, D. 1989. „Medien aus der Sicht der Erzieherinnen.“ S. 267–464 in Presse und Informationsamt der Landesregierung von Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). *Medien im Alltag von Kindern im Kindergartenalter*. Düsseldorf.
- Holzwarth, F. 1997a. *Medienpädagogische Kenntnisse und Ansichten von Erzieherinnen und Eltern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau, Institut für Kommunikationspsychologie und Medienpädagogik. Landau.

- Holzwarth, F. 1997b. *TV-Wirkungsannahmen bei Erzieherinnen und Eltern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau, Institut für Kommunikationspsychologie und Medienpädagogik. Landau.
- Jugendministerkonferenz 1996. „Medienpädagogik als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe.“ Beschluss der Jugendministerkonferenz am 13./14. Juni 1996 in Hamburg. In *Kind, Jugend, Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendschutz* 41 (3): 90–96.
- Klingler, W., J. Groebel 1994. *Kinder und Medien 1990*. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission. Baden-Baden.
- Kreibich, H. 1991. „Lesen – Fernsehen – Spielen statt nur Konsumieren. Über alternative integrative Informationsformen“. S. 87–93 in Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). *Kinderfernsehen – Fernsehkinder*. Bonn.
- Kruse, U., St. Tarnow 1995. „(Un)heimliches Kinderfernsehen“. S. 417–435 in H. D. Erlinger, K. Esser, B. Hollstein, B. Klein, U. Mattusch (Hrsg.). *Handbuch des Kinderfernsehens*. Konstanz.
- Kübler, H. D., W. H. Swoboda 1998. *Wenn die Kleinen fernsehen. Die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern*. Berlin.
- Neuss, N. 1997. „Mittendrin wird abgeschaltet“ – Eltern planen einen Trausamstag“. S. 42–49 in B. Bachmair, N. Neuss, F. Tilemann (Hrsg.). *Fernsehen zum Thema machen*. München.
- Paus-Haase, I., D. Hölterschinken, W. Tietze 1990. *Alte und neue Medien im Alltag von jungen Kindern – Orientierungshilfen für Eltern und Erzieherinnen*. Freiburg.
- Schäfer, A. 1997. „Der Kinderkanal von ARD und ZDF: Ein Zukunftsmodell“. S. 57–66 in ARD (Hrsg.). *Jahrbuch '97*. Baden-Baden.
- Schell, F. 1997. „Computerspiele“. S. 73–81 in J. Hüther, B. Schorb, Ch. Brehm-Klotz (Hrsg.). *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München.
- Six, U., C. Frey, R. Gimmler 1999. *Medienerziehung in der Grundschule: Befragung von Grundschullehrerinnen und -lehrern*. Projektabschlussarbeit.
- Stiftung Lesen 1998. *Kinder wollen Bücher. Ideen, Projekte, Erfahrungen zum spielerischen Umgang mit Büchern im Kindergarten*. Mainz.
- Theunert, H. 1992. *Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern. Eine Untersuchung zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Fernsehinhalten durch Kinder aus unterschiedlichen sozio-kulturellen Milieus in Hamburg*. Berlin.
- Treumann, K.P., St. Gartemann, D. Schnatmeyer, R. Röllecke 1996. *Benjamin Blümchen, Bibi Blocksberg & Co. Beliebte Kinder-Hörpielerien auf Cassette und CD*. Beschreibungen, Analysen, Hintergründe. Bielefeld.
- Weiler, S. 1997. „Computernutzung und Fernsehkonsum von Kindern“. *Media Perspektiven* č. 1: 43–53.
- ZDF Medienforschung 1997. „Abenteuer Forschung“ – Kinder und Fernsehen“. *Didacta 1997*, Düsseldorf 17. – 21. Februar 1997 (Foliensatz).
- Zehetmair, H. 1996. „Zur Entwicklung der Medienpädagogik“. *Medien und Erziehung* 4: 220–221.