

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň

Studijní obor: Anglický jazyk - Občanská výchova

**Realizace mediální výchovy na 2. stupni ZŠ se
zaměřením na občanskou výchovu a anglický jazyk**

Media education at 2nd grade of Elementary School with
a view to Civics and English language

Diplomová práce: 09- FP-KPP -55

Autor:

Petra BENEŠOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
121	15	0	5	46	4 + 1 CD

V Liberci dne: 20. 4. 2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Petra Benešová

adresa: Ječná 858/1, Hradec Králové, 500 03

studijní obor (kombinace): Učitelství pro 2.st. ZŠ (AJ+OV)

Název DP: **Realizace mediální výchovy na 2. stupni ZŠ se zaměřením na občanskou výchovu a anglický jazyk**

Název DP v angličtině: Media education at 2nd grade of Elementary School with a view to Civics and English language

Vedoucí práce: PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Konzultant:

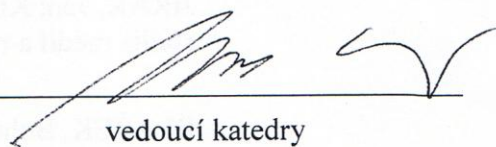
Termín odevzdání: Květen 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 23.11.2009



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): PETRA BENEŠOVÁ

Datum: 23.1.2010

Podpis: Benešová

Název DP: REALIZACE MEDIÁLNÍ VÝCHOVY NA 2. STUPNI ZŠ SE
ZAMĚŘENÍM NA OBČANSKOU VÝCHOVU A ANGLICKÝ JAZYK

Vedoucí práce: PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Cíl: Shrnout zkušenosti škol z prvních let zavádění mediální výchovy do školní praxe. Výzkumným šetřením se pokusit ověřit možnosti a způsoby realizace mediální výchovy na ZŠ podle ŠVP a dále navrhnout náměty pro praktickou aplikaci mediální výchovy ve výuce na druhém stupni ZŠ.

Požadavky: prostudovat příslušnou odbornou literaturu a jiné zdroje
navrhnout a vytvořit výzkumný nástroj pro ověření forem a metod realizace mediální výchovy na 2.stupni ZŠ
provést výzkum
zpracovat vlastní návrhy plánů hodin

Metody: pozorování ve výuce
dotazník pro učitele
praktické ověření vlastních námětů ve výuce

Literatura: MIČIENKA, Marek, JIRÁK, Jan. Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele. Praha: Partners Czech, c2006

BURTON, Graeme, JIRÁK, Jan. Úvod do studia médií. Brno: Barrister & Principal, 2001

SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo, jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007

JIRÁK, Jan; KÖPPLOVÁ, Barbara. Média a společnost : stručný úvod do studia médií a mediální komunikace. Praha : Portál, 2003

BLAŽEK, Bohuslav. Tváří v tvář obrazovce. Praha : Sociologické nakladatelství, 1995.

Čestné prohlášení

Název práce: Realizace mediální výchovy na 2. stupni ZŠ se zaměřením na občanskou výchovu a anglický jazyk
Jméno a příjmení autora: Petra Benešová
Osobní číslo: P05000290

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

Poděkování

Za cenné rady, připomínky a trpělivost děkuji vedoucí mé diplomové práce PaedDr. Jitce Jursové Ph.D. Děkuji také své rodině a blízkým přátelům za podporu a pomoc během celého studia a dodání sil, které nemalou měrou přispěly k napsání této práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá novým oborem ve vzdělávání a jedním z průřezových témat, kterým je mediální výchova. Diplomová práce je rozdělena do dvou základních částí.

V teoretické části je vysvětlena základní teorie, koncepty a pojmy jako je mediální výchova, její vývoj, zařazení do Rámcových vzdělávacích programů a očekávané cíle, jaké by měla splňovat. Porovnány jsou rovněž způsoby realizace mediální výchovy v českém vzdělávacím systému se zahraničím - se zaměřením na anglicky mluvící země.

Praktická část se zabývá výzkumem realizace mediální výchovy na druhém stupni základních škol a komparací realizace mediální výchovy v Rámcových vzdělávacích programech.

Klíčové pojmy:

- Mediální výchova
- Mediální gramotnost
- Občanská výchova
- Teorie médií
- Vzdělávání
- Masová komunikace

Summary:

This thesis deals with a new field in education and one of the cross-cutting issues, which is a media education. The thesis is divided into two main parts.

In the theoretical part, the basic theories, concepts and terms such as media education are explained, its development, included in general educational programs and the expected objectives, which should meet. Also ways of implementation of media education are compared in the Czech educational system to foreign countries - with a focus on English-speaking countries.

The practical part deals with the implementation of the research on media education in secondary schools and compares the implementation of media education in general educational programs.

Key words:

- Media education
- Media literacy
- Civics
- Theory of masmedia
- Education
- Mass communication

Obsah

Úvod.....	8
-----------	---

I. TEORETICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

1	Vymezení základních pojmů	11
1.1	Média.....	11
1.2	Vlastnosti médií.....	11
1.3	Masová média a společnost	12
1.4	Funkce, vliv a účinky médií	14
2	Vliv médií na děti a dospívající.....	16
2.1	Mediální výchova v rodině.....	17
2.1.1	Možnosti kontroly a regulace televizního vysílání	19
2.2	Sociální sítě	21
2.2.1	Možnosti kontroly a regulace užívání internetu.....	23
3	Proč vyučovat mediální výchovu - Média jako pedagogický problém.....	25
4	Mediální výchova	27
4.1	Mediální gramotnost.....	30
5	Mediální výchova a její vývoj.....	34
5.1	Proměny pohledu na výuku o médiích od 20. století	35
5.2	Mediální výchova v České republice	37
6	Vybrané přístupy k mediální výchově	38
6.1	Kriticko-hermeneutická větev	38
6.2	Koncept „Learning by doing“	40
7	Mediální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu.....	42
7.1	Charakteristika průřezového tématu.....	42
7.2	Struktura, cíle a tematické okruhy mediální výchovy	43
8	Realizace mediální výchovy na školách	45
8.1	Integrace dílčích témat mediální výchovy do ostatních předmětů	45
8.2	Projektová výuka	46
8.3	Samostatný předmět	47

9	Mediální výchova a její metodika	48
9.1	Kritické myšlení	48
9.2	Třífázový model učení a myšlení: E-U-R	48
9.3	Průřezovost.....	49
9.4	Kooperace.....	49
9.5	Metody mediální výchovy	50
10	Mediální výchova v zahraničí	52
10.1	Velká Británie	52
10.2	Spojené státy americké	54
10.3	Kanada	55
10.4	Austrálie.....	56
11	Budoucnost mediální výchovy.....	57

II. VÝZKUMNÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

1	Výzkumné šetření.....	60
1.1	Cíl výzkumného šetření	60
1.2	Popis výzkumného šetření.....	61
1.2.1	Výzkumný problém:	61
1.2.2	Metody výzkumu a soubor respondentů	62
1.3	Vyhodnocení výzkumného šetření	63
1.3.1	Soubor respondentů dotazníkového šetření	63
1.4	Srovnání školních vzdělávacích programů.....	81
1.5	Závěry rozhovorů s učiteli.....	83
1.5.1	Shrnutí závěrů z rozhovorů s učiteli	90
1.6	Shrnutí výsledků praktické části.....	91
	Závěr.....	93
	Seznam příloh	96
	Seznam pramenů	118

Seznam použitých zkratk:

RVP - Rámcový vzdělávací program

ŠVP - Školní vzdělávací program

ZŠ - Základní škola

Úvod

„Žádné médium nepředstavuje přehnané riziko, pokud jeho uživatelé vědí, v čem nebezpečí tkví.

... Ptát se znamená prolomit kletbu.“

Neil Postman

Média hrají v životě téměř každého člověka významnou roli. Představují pro nás hlavní zdroj informací, umožňují nám komunikaci s okolím, jsou důležitým sdělovacím prostředkem, nabízejí zábavu i poučení. Bez jejich existence bychom si dnešní svět dokázali jen stěží představit. 21. století tedy prezentuje dobu, která by se dala nazvat dobou mediální.

Snad jedním z největších požadavků na člověka žijícího v moderní společnosti je jeho schopnost orientovat se ve světě, v němž žije. Média dominují současné společnosti a právě ona nám prezentují zdánlivě ucelený a domněle pravdivý obraz světa. Ať již máme na mysli tradiční média (reprezentována televizním a rozhlasovým vysíláním a nepřeberným množstvím periodického tisku), nebo nová (jejichž hlavním představitelem se stal internet), jejich schopnost prostupovat životem jedince a potažmo celé společnosti je nepopíratelná. Naše každodennost je úzce spjata s médii a média naopak nemohou fungovat bez našeho zájmu. Přijmeme-li skutečnosti, že média hrají v našem životě významnou roli, akutně vyvstává potřeba orientovat se ve složité síti jejich sdělení. Pochopit, jak a v čem na nás působí, naučit se držet si vůči médiím kritický odstup a analyzovat informace z nich přicházející. Jednoduše - naučit se s médii žít. Je zřejmé, že potřeba získávat znalosti tohoto druhu se zdaleka netýká jen dětí a dospívajících, ale všech lidí, kteří s nimi přicházejí denně do kontaktu a jejich mediální sdělení konzumují. V tomto se shodují teoretici i praktici z oblasti mediálních studií po celém světě, pedagogové i valná část veřejnosti. Zde by bylo možno užít paralelu k osvojování si pravidel silničního provozu. Tak jako naprosto nezbytné vnímáme, aby se děti již v mateřské škole učili, jak a kde správně přecházet, co značí červené či zelené světlo na semaforech, tak by se s trochou nadsázky dalo říci, že dnešní děti potřebují ochránit i tím, že je vybavíme znalostmi o „provozu“ v oblasti médií. Získané znalosti umožní jedinci získat nad médii kontrolu do té míry, že jejich užívání povede k rozvoji osobnosti, k pobavení i získání vědomostí. Porozumění médiím, schopnost udržet si od nich kritický odstup a odhalit škodlivé vlivy, které na ně mohou média mít, by do jisté míry měla naplnit mediální výchova. Mediální výchova se

v České republice v podobě průřezového tématu povinně zavedla do základního a gymnaziálního vzdělávání v rámcových vzdělávacích programech, platných od roku 2007/2008. Zařazení této oblasti do vzdělávání vnímám jako zásadní pro systematický rozvoj znalostí, dovedností a postojů v oblasti médií. Mediální výchova je však stále se formujícím odvětvím a právě povinné zavedení tohoto průřezového tématu staví mnohé školy a pedagogy do nezáviděníhodné situace, kdy se s ní neustále seznamují. Mediální výchovu v České republice, na rozdíl například od Německa, stále není možné vystudovat jako samostatný předmět. Přestože se již dnes mohou pedagogové opírat o řadu odborně zpracovaných publikací, úplné etablování mediální výchovy a profesionální vyučování tohoto tématu, tak jak to vyžadují okolnosti, asi jistou dobu potrvá. Kromě znalostí samotných, čelí učitelé dalším otázkám. Například, jakým stylem optimálně tuto oblast vzdělání svých výukových plánů zařadit. Jakou formu realizace zvolit.

Proto jsme se v teoretické části naší diplomové práce zaměřili na shrnutí základních poznatků o oblasti médií a jejich vlivu se zaměřením na děti a dospívající. Přinášíme ucelený pohled na mediální výchovu jako na průřezové téma v rámcovém vzdělávacím programu. Zmíněny jsou tematické oblasti a cíle, které by měla naplňovat. Pozornost je věnována také metodice mediální výchovy. Závěrečná část pojednává o realizaci mediální výchovy ve vzdělávacích systémech jiných zemí.

Rámcový vzdělávací program poskytuje školám velké pole působnosti v oblasti konkrétní realizace mediální výchovy. Cílem diplomové práce je shrnout zkušenosti škol z prvních let zavádění mediální výchovy do školní praxe. Proto se v praktické části pokusíme pomocí pedagogického výzkumu a rozhovorů s učiteli ověřit možnosti a způsoby realizace mediální výchovy na základních školách a ověřit stanovené hypotézy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů

Není cílem ani v možnostech naší diplomové práce se zabývat obecným popisem médií, jejich vývojem či do hloubky analyzovat druhy mediální komunikace. Na toto téma vznikla řada odborných publikací. V této práci vymežíme několik základních pojmů, které jsou pro mediální výchovu nejvíce relevantní a na které se budeme dále v diplomové práci odkazovat.

1.1 Média

Jandourkův Sociologický slovník definuje obecně „médiu“ jako prostředek, to co zprostředkovává děj; v užším smyslu je pak médium vnímáno jako: „*nástroj komunikace sloužící k reprezentaci nějakého obsahu. Zvolené médium se liší podle toho, zda jde o komunikaci interpersonální (telefon, fax, e-mail, chat na internetu), nebo komunikaci masovou (rozhlas, televize, noviny, časopisy, knihy, fotografie, film).*“¹ Slovník mediální komunikace² médium chápe jako „*prostředek (masové, mediální) komunikace; obecně to, co existuje uprostřed a vzájemně spojuje dvě a více stran.*“ Z tohoto vymezení jasně vyplývá, že médium vždy něco zprostředkovává, slouží jako nástroj komunikace mezi lidmi.

1.2 Vlastnosti médií

Média mají povahu společenské instituce, jsou primárními zdroji informací o nejrůznějších událostech, pomáhají organizovat každodenní život, konstruuji sociální realitu - produkují a distribuují rozličné významy a spoluvytváří politický a kulturní život. Média do společnosti přinesla nový rozměr sociální komunikace, který ovlivňuje všechny podoby sociální praxe a pro který se vžilo označení medializace. Jedná se o skutečnost, že velká míra společensky relevantních komunikačních aktivit je zprostředkována masovými médii. Veškerá mediální produkce - vše s čím přicházíme denně do styku - se řídí vlastní logikou a principy, které je třeba rozeznávat. Tato pravidla jsou dána historickým a společenským kontextem a vyplývají ze skutečnosti, že média představují dynamické, ale také rizikové odvětví.

Klíčovým znakem médií je jejich komerční charakter. Média nehrají roli objektivního zpravodaje, který přináší pouze poučné pravdivé informace, nezastupují

¹ Jandourek, Jan.: Sociologický slovník. s. 153

² Reifová, Irena a kol.: Slovník mediální komunikace s. 139

funkci milého společníka z pouhého altruismu k potenciálnímu konzumentovi. Předně je třeba si uvědomit, že média tvoří ekonomické podniky, jejichž hlavním cílem je zisk a veškerá produkce masových médií je ve velké míře financována z reklamy. Jejich tvorba a distribuce je vždy zaměřena na určitou cílovou skupinu, které nejsou pro jednotlivá média vybrány náhodně, ale s velkou pečlivostí pomocí komerčně orientovaného sociologického výzkumu konzumentů a uživatelů médií.³

Masovost mediální produkce vyúsťuje ve skutečnost, že výrobce se snaží svým produktem oslovit početný různorodý okruh příjemců. Zaměření na masového příjemce má pochopitelně vliv na podobu sdělení. Právě proto tíhne mediální produkce k zábavným, intelektuálně nenáročným pořadům, které na své diváky nekladou přílišné nároky na interpretaci a dekodování sdělení. Mají tendenci určovat způsoby trávení volného času a schopnost významně se podílet na spoluutváření životního stylu. Právě masový charakter médií je stále častěji považován za potenciálně nebezpečný jev, jenž podporuje pasivitu, diktuje dobovou normu, ovlivňuje vkus a v první řadě zastírá komerční charakter mediální produkce.⁴

1.3 Masová média a společnost

V současné době se pojem médium jednoznačně nejvíce vyskytuje v souvislosti s masovými sdělovacími prostředky. Tyto masové sdělovací prostředky (masmédia), jak už vyplývá z jejich názvu, mají schopnost oslovit velké množství lidí a z toho se odvíjí i nutnost zkoumat jejich možné účinky a dopady na publikum.

Mediální obsahy vznikají a jsou uspořádány podle určitých pravidel a s určitým cílem. Tím nejpodstatnějším nebezpečím moderních médií je především jejich schopnost budit zdání, že věrně odrážejí okolní svět. Žádný mediovaný obsah není prostě jen zrcadlovým odrazem „reálného“ světa a nepředstavuje jen zprostředkovanou (a tedy zaručenou) informaci. Veškerá sdělení od článku v regionálním periodiku, přes televizní zpravodajství až po krátkou reklamu v rádiu jsou výsledkem procesů, v nichž nejvýznamnější roli hraje výběr, zjednodušení a uspořádání a to vždy s určitým cílem (komunikačním záměrem). Přesto není nutné se konzumaci mediálních obsahů vyhýbat, či obviňovat média ze lži, ona totiž většinou nelžou, nebo přesněji, nelžou záměrně.

³ Jiráček, J., Köpplová, B.: Média a společnost. s.113.

⁴ Burton, G., Jiráček, J. Úvod do studia médií. s. 104 – 109.

Média ze své podstaty ani jiná být nemohou. Například publicisté musí denně pečlivě vybírat z neuvěřitelné záplavy nových informací z celého světa. Je pak více než zřejmé, že konkrétní výběr probíhá skrz určitý filtr. Média se věnují tomu, co považují ze svého pohledu za zajímavé a důležité, co vyhodnotí jako atraktivní pro budoucí čtenáře - za jaké informace jsou ochotni dát své peníze.

Noviny, časopisy, rozhlasové a televizní vysílání - to vše je zaměřeno na šíření z jednoho místa k co největšímu počtu příjemců. Tito příjemci nejsou konkrétní jedinci, či skupina jedinců, nýbrž pro obecně definované množství příjemců - pro „masu“. Tento pojem často vyvolává negativní konotace. To je způsobeno původním významem slova, který odkazoval k davu, jenž byl obvykle vnímán jako nevzdělaný, omezený a do značné míry iracionální. Protipólem negativní asociace je pak vnímání masy jako socialistického symbolu solidarity a síly. Do značné míry se vztah k tomuto pojmu odvíjí i od osobního hlediska a zkušenosti jedince. Tomuto pojmu se více věnuje profesor masové komunikace McQuail⁵, který vymezuje několik základních charakteristik pojmu „masy“

- velký soubor
- není diferencovaná
- převážně záporná podoba
- postrádá pořádek
- je projevem masové společnosti

Takto vnímaný pojem se shoduje se sociologickým úhlem pohledu na masu jako na nediferencované publikum, v němž se ztrácí osobnost a jsou předpokládány silné, přímé a univerzální účinky, které mají média na své příjemce.

⁵ McQuail, D. Úvod do teorie masové komunikace. s. 58.

1.4 Funkce, vliv a účinky médií

Ohledně funkcí a vlivů médií nepadají a nikdy nepadala mezi odborníky jednoznačná shoda v tom, jakým způsobem a do jaké míry vlastně mohou média život jedince a potažmo celé společnosti ovlivňovat. Účinky médií lze studovat jednak sledováním chování médií nebo sledovat chování příjemců, oboje se vždy odehrává určitém kontextu. Jistou míru vlivu má i skutečnost, že média představují dynamicky se rozvíjející a proměňující systém a to s sebou přináší i rozdílné pohledy na ně. Navíc jsou pevně provázané s dalšími společenskými institucemi, takže je nelze extrahovat a zkoumat samostatně. V odborných publikacích nalezneme širokou škálu názorů, třídění potenciálních účinků médií. Podle McQuaila hovoří o pěti úkolech médií ve společnosti: informování, korelace, kontinuita, zábava a získávání.

Informování

- poskytování informací o událostech a podmínkách ve společnosti a ve světě
- naznačování mocenských vztahů
- podpora inovací a pokroku, usnadňování adaptace

Korelace

- vysvětlování, vykládání a komentování významů událostí a informací, poskytování podpory ustaveným autoritám a normám
- socializace
- koordinace izolovaných činností
- vytváření konsenzu

Kontinuita

- přenášení dominující kultury a objevování subkultur a nových trendů
- prosazování a udržování všeobecné přijatelnosti hodnot

Zábava

- zdroj pobavení a rozptýlení, prostředek uvolnění
- oslabování sociálního napětí

Získávání

- agitace pro společenské cíle ve sféře politiky, války, ekonomického vývoje, práce a náboženství⁶

Tyto zmíněné funkce samozřejmě nepředstavují vyčerpávající výčet a není ani možné určit, s jakou intenzitou se jednotlivé funkce vyskytují. Vztah mezi mediálními

⁶ McQuail, D. Úvod do teorie masové komunikace. s.103

obsahem a funkcí se do značné míry může překrývat a jedno mediální sdělení může zároveň sloužit více funkcím. McQuail dále hovoří o změnách, které se odehrávají na úrovni jednotlivce, společnosti, instituce, ale také kultury. Média mohou:

- způsobit záměrnou změnu (konverzi)
- způsobit nezáměrnou změnu
- způsobit méně významnou změnu (formy nebo intenzity)
- usnadnit změnu (záměrnou či nikoli)
- posílit existující stav (nulová změna)
- zabránit změně⁷

V odborných publikacích narazíme rámci teorií masové komunikace na další kategorizace účinků médií. Jiráček a Köpplová například uvádějí teorie účinků přímých a nepřímých; plánované a neplánované; krátkodobé a dlouhodobé. Představy o krátkodobých účincích jsou dnes vnímány jako překonané, neboť předpokládaly bezprostřední změnu v chování publika v reakci na podnět z média. V dnešní době výzkumy potvrzují názor, že lidé nejednají a nereagují okamžitě a pouze na jeden podnět, a v žádném případě se tyto reakce nedají generalizovat - nejednají všichni stejně. To podporuje teorii dlouhodobých účinků, které se projevují spíše ve změně postojů a názorů, než v bezprostředním jednání či chování.⁸

⁷ McQuail, D. Úvod do teorie masové komunikace. s 366

⁸ Jiráček, J., Köpplová.: Média a společnost. s. 173 - 176

2 Vliv médií na děti a dospívající

Nikdy v historii lidstva nedocházelo k tak razantnímu úbytku přirozené, nezprostředkované komunikace v životě člověka ve prospěch médií a virtuální reality, tak jako jsme toho svědky u současné generace. Komunikace se ve velké míře odehrává prostřednictvím elektronické pošty a mobilního telefonu, vzdělávání je ovlivněno e-learningem, své finance spravujeme pomocí e-bankingu a podobné příklady by bylo možné uvést ve spoustě dalších oblastí.

Mladí lidé velice citlivě reagují na nové vývojové trendy ve společnosti a to se týká i médií. Vývoj médií a dopívání nové generace je úzce spjatý. Prostřednictvím mládeže jsou mediální inovace vnášeny do společnosti a zároveň jsou zastaralé technologie odsouvány na okraj jejího zájmu. Například gramofon bychom u dnešních teenagerů hledali asi jen stěží. Nyní dochází i k paradoxnímu obrácení rolí, kdy se rodiče dostávají do pozice žáků, které učí jejich děti obsluhovat počítač. Kompetence předchozí generace obvykle končí tam, kde začínají schopnosti generace současné.

Vzhledem k nepopíratelné roli, kterou hrají média v našem životě, je více než zřejmé, že předmětem zájmů nejrůznějších odborníků i široké veřejnosti je snaha zjistit jejich skutečnou moc ovlivňovat podobu našich životů.

Jisté vlivy jsou neoddiskutovatelné a vycházejí ze samotné podstaty médií. Například fakt, že noviny či časopisy vycházejí ve stejný den, pořady v televizi se vysílají v konkrétní dobu, udává rytmus a strukturuje náš čas (ritualizujeme chování, abychom o svůj oblíbený pořad nepřišli). Zářným příkladem může být i uspořádání domácnosti, kde televizor je umístěn tak, aby na něj bylo vidět z co největšího počtu míst; obrazovka počítače pak bývá natočena způsobem, aby uživateli poskytovala co největší soukromí.⁹

V tomto kontextu probíhají diskuse o problémech skutečného vlivu médií na psychiku jednotlivce - především na děti a mládež, které nemají tolik zkušeností, kritické reflexe a jejich kognitivní vývoj není na takové úrovni, aby se s vlivem médií dokázaly uspokojivě vyrovnat. Do jaké míry mohou potenciálně škodlivé obsahy mediovaných sdělení zobrazujících společensky nepřijatelné hodnoty, chování a jednání lidí ohrožovat zdravý vývoj jedince. Otázku, zda existuje přímá souvislost mezi sledováním násilí na televizních či počítačových obrazovkách a následným agresivním

⁹ Mičienka, M., Jiráček, J. a kol.: Základy mediální výchovy. s. 17 - 23

chováním, se pokusilo zodpovědět nespočetné množství výzkumů, které prokazují tento vztah. Údaje pro Českou republiku říkají, že dnešní třináctileté dítě vidělo v televizi asi 52 tisíc vražd, znásilnění, ozbrojených loupeží a přepadení, přičemž „průměrné“ dítě stráví nejméně 25 hodin týdně před obrazovkou.¹⁰ Tato alarmující čísla přinášejí jistou podporu tvrzením, že v pozadí dětské delikvence do jisté míry skutečně stojí média. Jen tato tematika vlivů médií by se mohla být samostatným předmětem diplomové práce, proto se v této kapitole zaměříme na nejaktuálnější problémy a možné způsoby řešení a regulace mediovaných obsahů, kterým jsou děti vystaveny. Je více než zřejmé, že i sebelepší výuka pouze ve školách nemůže plně uspokojovat potřeby vzdělávat se a orientovat se v oblasti médií. Tato snaha by měla jít ruku v ruce právě s výchovou v rodině.

2.1 Mediální výchova v rodině

Nelze nejspíše nikdy spolehlivě vymežit, jaké množství času je vhodné, aby dítě či dospívající věnoval televizi, práci s internetem, hraním počítačových her či jinému konzumování mediálních obsahů. Toto téma obecně vyvolává řadu názorových sporů jak mezi odborníky, tak v řadách široké veřejnosti. Jak již bylo naznačeno výše, nepanuje ani shoda ohledně vlivu médií na jedince. Řada odborníků jsou stoupenci tvrzení, že televize a především nová média - internet, jsou nebezpečná a jejich působení omezuje duševní rozvoj. Z jiných studií vyplývá, že děti nejsou pasivními diváky, ale že se aktivně podílejí na výběru programu, kterému budou svůj čas věnovat a zaujmají k nim kritický postoj. Názornou ilustraci rozdílné interpretace uvádí Buckingham, když staví do opozice nové (internet) a staré (televize) technologie. *Zatímco televize je vnímána jako pasivní, díky internetu jsou lidé aktivní. Televize snižuje obtížnost intelektuálních obsahů, internet podněcuje myšlení svých uživatelů. Televizní vysílání přináší pohled na svět pouze z jednoho úhlu, síť je demokratická a interaktivní. Televize izoluje svého diváka, zatímco díky internetu se vytvářejí komunity a v tomto výčtu bychom mohli pokračovat.*¹¹

Televize je jedním z mnoha vlivů, které na děti působí už od raného věku. Jsou jí přitahovány, poskytuje jim zábavu a překonání nudy bez jakékoli námahy. Mnohdy se stává nejvýznamnějším komunikačním partnerem dítěte a vystupuje v roli „třetí babičky“. Média jsou vedle rodiny a školy další institucí, která se podílí na socializaci

¹⁰ Suchý Adam.: Mediální zlo - mýty a realita. S. 13

¹¹ Buckingha, David.: Media education. s. 20

jedince a která v tomto procesu bezesporu zaujímá velmi důležité místo. Poskytují také vzory jednání a sociálních rolí. Kvůli těmto důvodům je potřebné se zabývat konkrétními obsahy, kterým jsou děti a mládež vystavovány

Nejfrekventovanějšími tématy současné mediální pedagogiky v rodině jsou:

- média a násilí
- jak učit (zejména děti) vypínat TV
- šíření škodlivých textů na webu a v TV (zejména zneklidňující, odpuzující obsahy a sexuální tematika)

Výše zmíněné složky se společně odkazují k jednomu cíli - předejít sociodeprivaci a snažit se učinit osobní kontakt v reálném čase a prostoru s živými lidmi poutavějším, než kontakt s televizí nebo internetem.¹²

Čermák¹³ pak ve své práci shrnuje názory na účinky zobrazovaného násilí zejména na děti, kdy dochází k:

- Snížení sebekontroly - časté pozorování násilí může upevňovat v divákovi přesvědčení, že agrese je přípustný, či dokonce žádoucí způsob řešení interpersonálních konfliktů
- Identifikace s agresorem
- Vedlejší efekt sledování násilí - pozorování násilí v jedné sféře života vede k násilí ve sférách jiných
- Normativní hodnocení násilí - zobrazování násilí si děti mohou vyložit jako morální předpis a mít pak tolerantnější postoj k násilí
- Realismus pozorovaného násilí - realisticky zobrazované násilí má výraznější informační intenzitu
- Návyk na pozorovanou agresi - jsou-li děti vystaveny jako pasivní diváci vizuálním agresivním podnětům, pak důsledkem takto dlouhodobé expozice násilí může být desenzitizace.

Možnosti předcházet nebo napravovat tyto jevy musíme hledat u dospělých - zejména rodičů. Již před prvním kontaktem s jakýmkoli médiem je dítě rodiči „mediálně vychovááno“. To, k jakým mediálním produktům rodiče dítě pustí, jak konzumaci regulují či neregulují, jak se o médiích vyjadřují, jak o nich diskutují, je důležité pro formování dítěte směrem k užívání médií a k získávání mediální

¹² Bína, Daniel.: Výchova k mediální gramotnosti s. 29

¹³ Čermák, Ivo.:Lidská agrese a její souvislosti. s. 90-98

gramotnosti. Za nejvhodnější období, kdy je největší možnost pozitivně ovlivňovat děti při výběru pořadů v televizi, vysvětlovat, na jakých principech funguje reklama atp., bývá označováno období mezi 12. - 15. Rokem. Tedy krátké období v přechodu z dětství, kdy je stále přítomna tendence se nekriticky řídit diktátem médií a nástupem epochy vzdoru, jehož výsledkem je konstruování vlastních postojů a myšlenek.¹⁴

2.1.1 Možnosti kontroly a regulace televizního vysílání

Regulovat sledování televizního násilí je možné několika způsoby. Nová technologie umožňuje rodičům používat takzvaný V- Chip (Violence Chip - čip proti násilí, který vynalezl Kanadčan Tim Collins). Ten označí jednotlivý pořad na sedmi možných úrovních (např. TV-Y znamená, že program není omezen věkem, TV-Y7 označuje program vhodný pro děti od sedmi a více let). Rodiče sami si mohou čip naprogramovat podle vlastního uvážení. V případě násilného nebo pornografického pořadu pak čip vyšle televizoru signál k zablokování.¹⁵ Ve Velké Británii a Německu existuje celá řada institucí (např. WATCH - Světové sdružení dětské televize, FSF - Dobrovolná televizní kontrola), které kontrolují mediální obsahy z hlediska výskytu násilí. V České republice dosud pouze platí zákaz vysílání před desátou hodinou večerní pořad, který by mohl „ohrozit psychický či morální vývoj dětí a mladistvých“ (Zákon o televizním vysílání).¹⁶

Nejúčinnějším způsobem regulace množství potenciálně škodlivých obsahů, kterým mohou být děti vystaveny, je fungující rodina, její výchova a přístup k organizování volného času dětí. Nejvhodnější je omezení doby strávené před obrazovkou jinou plnohodnotnou aktivitou (sportovní či umělecké kroužky, četba atp.)

Říčan a Pithartová přicházejí s konkrétními radami pro rodiče, jak mají televizi „ovládnout“. Za stěžejní považují naučit děti si pořady v televizi pečlivě *vybírat* a dokázat ji *vypínat* v případech, kdy je pořad nevhodný. Poukazují rovněž na potřebu *odměřovat* množství času stráveného u obrazovky. K ovládnutí obrazovky dále patří i autoritativní a jednoznačný zákaz sledování určitého pořadu. *Komunikaci* s rodiči a

¹⁴ Bína, Daniel.: Výchova k mediální gramotnosti s. 30

¹⁵ Agentura Focus provedla v roce 1997 průzkum, ze kterého vyplynulo, že pro použití V-Chipu se v tuzemsku vyslovilo 45% dotázaných. Tato informace je ovšem bezpředmětná, protože uvedené zařízení technické je v naší zemi nereálné - je totiž příliš drahé a neexistuje kupní síla, která by zajistila odbyl televizorů vybavených V-Chipem.

Redakce: Jak chránit děti před nevhodnými scénami. MFD, 4.3 1997. s. 7

¹⁶ Suchý Adam.: Mediální zlo - mýty a realita. S. 68 - 69

společné sledování pořadů, během nichž je potřebné *vysvětlovat* (předně rozdíly mezi fikcí a realitou), jasně a zřetelně *vyjádřit svůj názor* (odsoudit lež, zločin či nemorální chování), je vnímána jako stěžejní předpoklad pro rozvoj inteligentního a kritického diváctví u dětí. V roce 2009 proběhl v České republice výzkum¹⁷ zaměřující se na úroveň mediální výchovy v rodině. Dílčí část výzkumu zpracovávala téma mediální gramotnosti samotných rodičů. Z výsledků vyplývá, že celých 63,7% z dotazovaných rodičů dokáže uspokojivě odpovědět dětem na otázky, které by se týkaly kontroverzních či pedagogicky problematických nebo rizikových mediálních obsahů. To svědčí o poměrně značné důvěře ve svou mediální gramotnost. Naproti tomu by necelých 70% respondentů uvítalo rady a pomoc v otázkách mediální výchovy (22, 4% by spíše nebo rozhodně zájem nemělo). Do rodinné mediální výchovy vstupují další faktory, které ji činí pro rodiče velmi obtížnou. Vysílané pořady bývají pro děti často jako magnet, a sílící tlak vrstevníků na sledování konkrétních pořadů pak může být pro dítě, které tyto programy nesleduje, velice frustrující. Pro rodinu i pro samotné dítě to často znamená jít proti většinovému názoru společnosti a existuje nebezpečí, že dítě si pak bude připadat ošizené či vyřazené ze svého sociálního okruhu.¹⁸

O tato doporučení by se v rámci svých možností měla opírat i škola, ve které tráví dítě podstatnou část svého aktivního času. Také učitel by měl hovořit se svými žáky o tom, co viděly, jasně vyjadřovat své názory a postoje a vést žáky ke kritickému hodnocení shlédnutých obsahů.

Zde bych se ještě krátce zmínila o možném protichůdném jednání v rámci rodinné výchovy. Sledování televize bývá v rodinách často chápáno jako forma odměny. Vaničková¹⁹ ve svém výzkumu v roce 1994 oslovila 886 pražských dětí středního školního věku. Sledování televize „za odměnu“ uvedlo téměř 20% dětí. Čili téměř jedna pětina dětí je za odměnu „odložena“ před obrazovku. Naopak zakázeme-li za trest dětem sledování televize, dáváme jim tak bezpochyby najevo, že je to něco cenného. Význam věci posvěcujeme trestem, protože přeci nemá cenu zakazovat něco bezcenného.

¹⁷ Sloboda, J.: Mediální pedagogika v teorii a praxi s. 30-35

¹⁸ Říčan, P., Pithartová D. Krotíme obrazovku - jak vést děti k rozumnému užívání médií., str. 35 - 50

¹⁹ Vaničková E. : Násilí v rodině. In Adam Suchý.: Mediální zlo - mýty a realita

2.2 Sociální síť

V dnešní době již televizor nezaujímá exkluzivní postavení v zájmu dětí a dospívajících. O pozornost se do značné míry dělí s internetem, který představuje fenomén, nemající svou oblíbeností a vlivem obdoby. Vznikají zde virtuální prostory - komunitní servery, kde stovky milionů lidí po celém světě tráví i několik hodin denně. Komunikují se svými reálnými i virtuálními přáteli, navazují nové kontakty, sdílejí videa i fotografie, prezentují sami sebe a sledují, co dělají ostatní. Jedním z nejúspěšnějších a nejdynamičtěji se rozvíjejících portálů je Facebook. S trochou nadsázky by bylo možné užít klišé, že kdo není na Facebooku, jako by neexistoval.

Facebook má v současnosti více než 650 milionů uživatelů po celém světě. Podle údajů z Českého statistického úřadu k lednu roku 2010, se počet uživatelů Facebooku v České republice blíží k hranici třech milionů. Pokud vztáhneme počet uživatelů Facebooku na internetovou populaci ČR (tj. na tu, která využívá internet), pak z údajů vyplývá, že téměř 50%, tj. přibližně každý druhý uživatel internetu měl současně také založený profil na Facebooku. Nejvyšší podíl tedy panuje u věkové skupiny 18–34 let, kdy 70% všech obyvatel v tomto věku mělo založený Facebook profil. Lidí ve věku do 17 let bylo na Facebooku téměř 40%.²⁰

V dnešní době si stále více lidí klade otázku, nakolik představují bezpečnostní riziko (například jako technická podpora různým teroristickým organizacím, organizování nelegálních shromáždění apod.) V České republice mohou být ilustrujícím příkladem události z května roku 2009, kdy docházelo k házení vajec na čelní představitele ČSSD před parlamentními volbami. V tomto případě sehrál Facebook roli organizační platformy, skrze kterou bylo možné nejen „mobilizovat masy“, ale celá akce vystupňovala emocionalitu a iracionální chování blížící se k hranici hysterie.

Z podstaty sociálních sítí dále vyplývá, že jsou zaměřeny na sdílení informací i o jednotlivých uživatelích (včetně detailních osobních údajů na propracovaných profilech). Tento fakt spolu s informací o enormním počtu uživatelů - zvláště mezi dětmi a dospívajícími - nás v rámci mediální výchovy přivádí k potřebě chránit mladé uživatele a poučit je o bezpečném chování na internetu v rámci užívání těchto sítí.

²⁰ Dostupné z:

<http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/1_uzivatele_facebooku_v_ceske_republice>
[online] [cit. 2011-01-01]

Potřebu se tímto tématem vážně zabývat potvrzují i výsledky výzkumného šetření, ze kterého vyplývá, že čím více času lidí tráví používáním internetu, tím více ztrácejí kontakt se svým sociálním prostředím. Tento negativní efekt se viditelný již při dvou až pěti hodinách přítomnosti na internetu do týdne. Výzkum zároveň uvádí, že lidé užívající internet tráví méně času s přáteli a rodinnými příslušníky.²¹

Proto se v této kapitole se zaměříme vybraná rizika²² spojená s užíváním sociálních sítí a zmíníme se o způsobech, jak je minimalizovat.

1. Sociální sítě slouží jako úložiště osobních údajů

Sociální sítě jsou ideálním prostorem k bezbřehému sebe prezentování. Celá řada uživatelů poskytuje bez jakéhokoli omezení své osobní údaje, včetně velkého množství fotografií, které mohou být následně zneužity například v rámci nebezpečných komunikačních technik. Statistika ukazuje neradostná čísla - až 98% dětských uživatelů internetu v ČR sděluje lidem známým z internetu své osobní údaje.²³ Velikému riziku jsou vystaveni zejména děti a mladiství. Tvář je jedním z nejspodnějších zneužitelných osobních údajů, protože umožňuje jednoznačnou identifikaci obětí. Běžné jsou případy, kdy „kyberútočník“ následně vydírá nezletilé oběti vyhrožováním, že zveřejní fotografie s urážející či ponižující nepravdivou informací.

2. Uživatelé sociálních sítí se chovají v kyberprostoru jinak než v běžném životě

Virtuální sítě poskytují ideální prostor pro naprostou anonymitu svých uživatelů. V prostředí komunitních serverů totiž uživatelé (na rozdíl od reálného světa) mohou díky drobné úpravě ve svém profilu jednoduše komunikovat bez rozdílu věku a pohlaví, děti s dospělými. Stírají se společensky vymezené role, díky anonymitě a pocitu bezpečí i introvert může podstatně snadněji navazovat kontakty, než jak by se to odehrávalo v reálném životě. Sociální sítě rovněž nepodporují rozvíjení komunikačních strategií a nalézání kompromisů v konfliktních situacích, jak je to běžné v osobní komunikaci. V prostoru internetu je možnost jednoduše ukončit komunikaci zavřením diskusního panelu, pokud se vám komunikace přestane líbit.

²¹ Pavlíčková a kol.(eds.) Mediální pedagogika. s. 79

²² Více například: Brzobohatý Marian.:Vliv komunitních serverů na chování a výchovu dětí v pubertálním věku. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Brno 2002.

²³ Sociální sítě jako prostředí pro nebezpečnou virtuální komunikaci [online] [cit. 2010-12-02]. Dostupné z: <<http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/222/63/lang,czech/>>

3. Sociální sítě jsou prostorem pro existenci sociálně-patologických jevů

Absence způsobu ověřování pravdivosti osobních údajů uživatelů může způsobovat situace, kdy kdokoli předstírá jiný věk a vzhled (díky fotografiím, i když nepravdivým, se profily zdají být věrohodnější) a méně obezřetní uživatelé pak souhlasí osobním setkáním. K jak tragickým koncům to může vést, si asi každý domyslí. Na pravdivost informací v sociálních sítích nelze spoléhat. Výzkumy dokazují, že 42,5% dětí je ochotno jít na osobní schůzku s člověkem, kterého znají jen z internetu.²⁴ Sociální sítě mohou také sloužit jako nástroje pomsty. Kdokoli může lehce vytvořit účinné diskusní skupiny, či založit falešný profil oběti s urážlivým obsahem. Zde často dochází k zneužití fotografií pro různé druhy fotomontáží a následného šíření takového obsahu ostatním uživatelům. Tyto aktivity představují tzv. kyberšikanu, které je dle statistik vystaveno 39% uživatelů internetových sociálních sítí.²⁵

V neposlední řadě je nutné zmínit relativně nový fenomén - možné vytvoření psychické závislosti na sociálních sítích. Velké množství uživatelů má nutkavou potřebu pravidelně navštěvovat, aktualizovat své profily nejrůznějšími informacemi a pravidelně kontrolovat své účty. Výzkumy mapující užívání sociálních sítí v České republice zatím chybí. Průzkumy realizované například v USA však uvádí, že k závislosti na Facebooku se hlásí až 39% procent uživatelů.²⁶

2.2.1 Možnosti kontroly a regulace užívání internetu

Výše nastíněná rizika implikují i možné způsoby řešení. Předně je třeba mít přehled o sociálních sítích, které dítě navštěvuje a rámcovou představu o osobách, se kterými komunikuje. Prodiskutovat s dítětem, jaké osoby se mohou na těchto sítích vyskytovat a důrazně varovat před riziky spojenými se schůzkami s neznámým člověkem (ať se již jedná o sexuálně motivované pohnutky, nebo osoby, u kterých nemusí být rizikové chování zcela patrné - falešní zástupci modelingových agentur, které vylákají dívku na „pracovní“ schůzku a v rámci pracovní nabídky pořídí erotické fotografie. Následně dívku vydírají hrozbou jejich zveřejnění). Upozornit na potřebu ochrany soukromí, na možné zneužití osobních dat (citlivých údajů jako jsou čísla kreditních karet apod.) a jakým rizikům se mohou vystavit sdílením svých fotografií a videí. Obecný mýtus

²⁴ tamtéž

²⁵ tamtéž

²⁶ [online] [cit. 2010-12-02]. Dostupné z <<http://domaci.ihned.cz/c1-46427240-rada-cechu-priznava-uz-nemohu-dal-lecim-se-ze-zavislosti-na-facebooku>>

anonymity a možnosti beztrestného vyjadřování jakýchkoli osobních názorů na internetu je třeba vyvrátit varováním před projevy extrémistického chování nebo obecně před trestně postižitelnou činností.

Tato doporučení lze brát pouze orientačně a jejich faktické užití v praxi může být problematické obzvláště u dospívajících, kteří jakékoli vměšování rodičů do jejich soukromí obvykle přijímají velice neochotně. V těchto případech lze přistoupit k restriktivním opatřením např. omezit přístup na vybrané portály, vyměřit množství času stráveného na internetu. Zpětná kontrola je možná prohlížením historie navštívených webových stránek či využitím aplikací pro monitorování chování na Internetu. Takovéto postupy by však měl být uplatněny až v případě, kdy je zřejmé, že je dítě zapojeno v nějaké nežádoucí aktivitě.

Na druhou stranu není na místě veškeré aktivity odehrávající se na internetu kategoricky odmítat. Sami učitelé by měli být schopni reflektovat měnící se požadavky společnosti a využít entusiasmů a schopností svých žáků k zařazení těchto technologií do výuky, například v rámci tzv. e-learningu, podpořit smysluplné využívání médií, iniciovat vytvoření komunikačního serveru v dané třídě, zadávat domácí úkoly přes internet, obecně učinit vyučování, alespoň v domácích přípravách, dynamičtější a efektivnější.

3 Proč vyučovat mediální výchovu - Média jako pedagogický problém

Tato kapitola úzce souvisí s předchozí tematikou a podporuje tvrzení pro potřebu účinného výuky mediální výchovy. Veškeré mediální aktivity zaberou mladé generaci (15-30 let) jednu třetinu z jejich aktivního bdělého času.²⁷ Z tohoto zjištění logicky vyplývá, že objem informací, který se k uživateli denně dostává, je obrovský. Na jedince je následně vyvíjen stále větší tlak, aby se v jejich záplavě orientoval. Samozřejmě záleží z velké části na nás, v jaké míře dovolíme, aby k nám média každodenně vstupovala. Média dnes však agresivně soutěží o limitované množství pozornosti, které jim může člověk ve svém běžném dni věnovat. Tento trend je patrný například v reklamním odvětví, kdy jak píše James Potter „*průměrný člověk je dnes vystaven třem stům reklam denně, z nichž většina není uživatelem vyhledávána.*“²⁸ Prudký rozvoj technologie usnadňuje přístup k médiím. Dochází také k jejich propojování. Televize již běžně vysílají na internetu, její signál lze přijímat na mobilních telefonech a DVD přehrávač, v podobě malého notebooku, se spolehlivě umístí do větší kapsy u kabátu. Rozvoj technologie kráčí ruku v ruce s dalšími negativními vlivy, které mohou působit již na velmi malé děti, které vykazují vůči médiím nejmenší odolnost. Televize nám zde poslouží jako zářný příklad ilustrující skutečnost, že zatímco dříve musely být gramotné, aby získaly přístup k určitým mediálním obsahům, dnes stačí zmáčknout knoflík. „*Používat televizi je jednoduché, člověk v podstatě nepotřebuje umět číst a psát,*“²⁹ Televize vykazuje i řadu dalších „předností“, jak podotýká Klíma: „*je srozumitelná, názorná, působivá a tedy i přesvědčivá. Prostý divák si ani nedovede představit, že obraz nemusí odpovídat skutečnosti.*“³⁰

S nástupem nových elektronických médií, především internetu (s dominantním postavením sociálních sítí), který se v posledním desetiletí stal nedílnou součástí téměř každé domácnosti³¹, dochází k zásadním změnám v dostupnosti informací a zábavy. Ve větší míře je tak skrze média ovlivňován i způsob trávení volného času žáků.

²⁷ Viz. Petr Sak.: Média a počítače mají zásadní vliv na myšlení, postoje názory, hodnoty, estetiku a životní styl. 2004. [online] [cit. 2010-12-02]. Dostupné z:<<http://www.blisty.cz/art/19934.html>>

²⁸ Potter, J. W.: Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach, Sage Publications, Thousand Oaks, 2004, s. 5

²⁹ In Suchý Adam. Černoušek, Michal.:Psychologie médií, Psychologie dnes, 8, 2002. s. 14

³⁰ In Suchý Adam. Klíma, Ivan.:Jaký svět vytvářejí média? Psychologie dnes, 9, 2003, s. 14

³¹ Viz. Penetrace internetu v českých domácnostech (2001 - 2008)

I jen z letmého nástínu této velice komplexní a složité problematiky jasně vyplývají důvody, vedoucí stoupence mediální výchovy k jejímu prosazování, co by nedílné součástí všeobecného vzdělání. Eva Vránková je shrnuje následovně: „1) *Osobní zkušenost a prožívání reality byly v mnoha ohledech nahrazeny jejich zprostředkovaným podáním za pomoci médií. Tím se vytvořil poměrně velký prostor pro možnou manipulaci obsahu sdělení.* 2) *Existuje potenciální nebezpečí škodlivého vlivu mediovaných sdělení zobrazujících společensky nepřijatelné hodnoty a chování na jednání lidí. (V této souvislosti se často diskutuje například o možném vlivu násilí na televizní obrazovce na psychiku jedince.)* 3) *Orientace v nových komunikačních technologiích se stává nezbytným předpokladem pro seberealizaci jedince a pro jeho všestranné společenské uplatnění.*“³²

Život bez médií bychom si v dnešní době ani nedokázali představit. Prostupují všemi sférami lidského života, od oblastí navýsost intimních až po ty nejveřejnější. Ubránit se případným negativním vlivům z médií není možné tím, že přestaneme sledovat televizi, kupovat noviny či se zbavíme počítače. „*Využívání moderních médií je dnes podmínkou aktivního zapojení se do veřejného života,*“³³ poznamenává David Buckingham. Média potřebuje ve větší či menší míře ke svému každodennímu životu každý z nás. Proto se soustavná příprava pro „život s médii“ - mediální výchova - stala běžnou součástí vzdělávání ve všech vyspělých společnostech. Jedinec a potažmo celá společnost tak bude vybavena poznatky a dovednostmi, díky nimž se stane odolnější vůči manipulaci médii a lépe porozumí světu kolem sebe.

Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/kolik_domacnosti_v_cr_ma_pocitac_a_internet> [online] [cit. 2010-12-02].

³²Vránková, E.: Mediální výchova, Revue pro média č. 8 [online] [cit. 2010-12-02].

Dostupné z: <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/medialni_vychova.htm>

³³ Buckingham, D.: Media Education; Literacy, Learning and Contemporary Culture, Polity Press, Cambridge, 2003, s. 5

4 Mediální výchova

Mediální výchova je v poslední době často skloňovaným termínem a stává se, dalo by se říci, až módní záležitostí. To může být je do určité míry způsobeno faktem, že výchova toho druhu byla až do nedávné doby v českém vzdělávacím systému opomíjena. Tento nedostatek byl vykompenzován povinným zavedením mediální výchovy na všech českých základních školách od školního roku 2007/2008. Pro Výzkumný ústav pedagogický, který připravoval Rámcové vzdělávací programy (RVP) pro základní a gymnaziální vzdělávání, vytvořil koncepci mediální výchovy doc. PhDr. Jan Jiráček. Světové literatuře dominují David Buckingham³⁴ a James Potter³⁵.

Rozhodnutí zařadit průřezové téma mediální výchova do RVP ZŠ přirozeně vychází se skutečnosti, jakou povahu má současná moderní společnost. Čím více se média stávají samozřejmou součástí našeho každodenního života, tím méně jsme schopni si jejich vliv plně uvědomovat. *„Váha, kterou masová média mají, je tak velká, a produkce, kterou nám nabízejí do té míry tak neprůhledná, že „žít s médii“ stále zřetelněji vyžaduje speciální přípravu. Proto je stále potřebnější součástí výbavy jednotlivce kompetence, která mu umožňuje médií využívat ke svému prospěchu a současně se bránit jejich případným neblahým dopadům.“*³⁶

Celková koncepce mediální výchovy, která přináší základní poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii, směřuje k naplňování dvou základních cílů - kritickou analýzu médií a produktivní využívání médií.

V prvním případě je důraz kladen především na porozumění tomu, jak média fungují, což tvoří nezbytný předpoklad pro rozvoj kritického myšlení a posuzování obsahů mediálních sdělení. *„Mediální výchova je výchova, jejímž cílem je vybavit žáka tak, aby byl schopen jednak přežít v mediálním světě s minimem ztrát, jednak také vytěžít z možností, které mu média dávají, maximum užitku pro svůj osobní rozvoj.“*³⁷ Touto

³⁴Profesor David Buckingham působí na Londýnské univerzitě a je vedoucím organizace „Centrum pro mediální vzdělávání dětí a mladistvých“. Mediálním vzděláváním a gramotností se zabývá v díle „Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press, 2003

³⁵ James Potter je profesorem na katedře komunikací v Kalifornii, autorem mnoha publikací z oblasti mediální gramotnosti. Nejznámější z nich Theory of Media Literacy: a Cognitive approach. Sage Publications, Thousand Oaks, 2004.

³⁶ tamtéž

³⁷ Šebesta, Karel.: Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova Praha: Karolinum; 1999, s. 124

oblastí se zabývá kriticko-hermeneutická větev³⁸ mediální výchovy, jež vychází z kritických teorií masových médií. Získání těchto dovedností umožní jedincům větší ochranu před možným zneužitím ze strany masových médií (např. prosazování názorů a hodnot, jež slouží soukromým potřebám kulturních, politických či ekonomických elit prostřednictvím ovlivňování mediální komunikace).³⁹

Druhým cílem mediální výchovy je výchova k samostatnému jednání a využívání médií, rozvoj komunikačních dovedností, díky praktickým činnostem mediální povahy (vyhledávání informací, tvorba vlastních mediálních produktů - webové stránky, školní časopis, rozhlasové vysílání apod. (metoda „Learning by doing“⁴⁰).⁴¹ V druhém konceptu tak mediální výchova „...reflektuje potřebu vybavit jednotlivce dovednostmi potřebnými k samostatné tvorbě mediálních sdělení.“⁴²

Mediální výchova s těmito dvěma cíli se označuje jako tradiční. Tento tradiční koncept se vytvořil na základě postupného zvyšování intenzity výskytu takzvaných masových médií (tisk, rozhlas, televize) ve společnosti. Tradiční pojetí vnímá diváka jako pasivního příjemce mediovaných sdělení, který má malý prostor aktivně se podílet na utváření mediálního prostoru. Mediální výchova si tak v tomto pojetí klade za cíl minimalizovat nekritické přijímání informací z tištěných, auditivních a vizuálních médií, tedy toho, co člověk čte, slyší nebo vidí.⁴³

Ač byla v rámci tradičního proudu mediální výchova rozdělena na část kritické analýzy a koncept Learning by doing, sám Jiráček⁴⁴ upozorňuje, že je nelze chápat odděleně. V některých zemích sice může určitý aspekt převažovat, existuje však všeobecná snaha rovnocenného začlenění obou těchto typů.

Druhý přístup k mediální výchově se označuje jako teleologický - úzce spjatý s nástupem a rozšířením digitálních technologií, které narušují původní rozdělení rolí na aktivního producenta a pasivního příjemce mediovaných sdělení. V tomto pojetí má

³⁸ Viz kapitola Didaktické metody v mediální výchově

³⁹ Heslář: Mediální výchova. Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií, 2004, roč. 4, č. 8, s. 41-42

⁴⁰ Viz kapitola didaktické metody v mediální výchově

⁴¹ Heslář: Mediální výchova. Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií, 2004, roč. 4, č. 8, s. 41-42

⁴² Vránková, Eva.: Mediální výchova, Revue pro média č. 8 [online] [cit. 2011-02-15].

Dostupné z: <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/medialni_vychova.htm>

⁴³ Heslář: Mediální výchova. Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií, 2004, roč. 4, č. 8, s. 41-42

⁴⁴ In Revue pro média: Mediální gramotnost začíná tam, kde končí „mediální nevinnost“ 2004, roč. 4, č. 8, s. 2 [online] [cit. 2011-02-11].

Dostupné z: <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/rozhovor_jirak_rpm08.pdf>

mediální výchova za úkol zkoumat, analyzovat, rozvíjet a zdokonalovat nové možnosti, které moderní technologie otvírají v rámci výuky a obecně celoživotního vzdělávání.⁴⁵

Složitost výuky mediální výchovy je daná komplexností tohoto oboru, který v sobě zahrnuje poznatky z humanitních věd, pedagogiky a mediálních studií. Jak podotýká Radovan Plášek *„berou-li si mediální studia při analýzách mediovaných sdělení na pomoc celou řadu spřízněných oborů jakými jsou sociologie, sociální patologie, politická ekonomie či sémiotika, znamená to, že i učitelé mediální výchovy se budou na poli těchto disciplín s určitou mírou „poučené nevědomosti“ orientovat? A jaká by měla být minimální hranice této „poučené nevědomosti“? A které z již existujících školních předmětů mohou poskytovat mediální výchově nejlepší zázemí?“*⁴⁶ Orientovat se ve složitém systému fungování médií je předmětem studia samostatných vědních oborů. Dosažení cílů mediální výchovy, jak zde byly popsány, klade mimořádně velké nároky na kompetentnost a kvalifikovanost pedagogů. Cary Bazalgette⁴⁷ výstižně shrnuje, v čem konkrétně spočívá podstata a nesmírná obtížnost výuky o médiích, *„...v mediální výchově, na rozdíl od ostatních školních předmětů, po dětech chceme, aby zkoumaly, jak vědí to, co vědí. V mediální výchově se musejí pít po tom, odkud informace a myšlenky přicházejí, a ne přijímat fakt, že tu prostě jsou.“*⁴⁸

Na tomto místě bych se ráda krátce zmínila o možných problémech, se kterými se pedagogičtí pracovníci mohou potýkat. Přestože legislativně je mediální výchova pevně ustanovena jako součást rámcového vzdělávacího programu, troufám si říci, že její realizace poněkud zaostává za vytyčenými cíly. Jakkoli to může znít banálně, mediální výchova, která má za cíl zvyšování mediální gramotnosti, se neobejde bez mediálně gramotných a kvalifikovaných pedagogů, kteří se při realizování výuky budou moci opřít o didakticky zpracované materiály a další pomůcky. Právě zde spatřuji největší nedostatky. Výsledky průzkumu (realizovaném v roce 2008) ukázaly, že 53% dotázaných učitelů na základních školách nevědělo o žádném školení týkajícím se

⁴⁵ tamtéž

⁴⁶ Plášek, R.: Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství. In Revue promédia 8/2004 Brno: Spolek přátel pro vydávání časopisu Host, 2004, s. 3, [online] [cit. 2011-02-02].

Dostupné z: <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/esej_plasek_rpm08.pdf>

⁴⁷ Předsedkyně asociace mediální výchovy, členka Evropské komise odborníků v oblasti mediální gramotnosti, členka RSA, hostující vědecká pracovnice na Institutu Vzdělávání na Univerzitě v Londýně

⁴⁸ Jiráček, Jan Mičienka Marek.: Základy mediální výchovy. Praha: Portál, 2007, s. 8

mediální výchovy. Z výzkumu dále vyplývá, že 40% z dotázaných, kteří sice o probíhajících školeních informováni byli, se nemohli zúčastnit kvůli nízké kapacitě kurzů, velké dojezdové vzdálenosti nebo nebyli na školení uvolněni vedením školy.⁴⁹

Na tuto situaci začínají pomalu reagovat pedagogické fakulty (pořádají pro své studenty první semináře zabývající se mediální problematikou⁵⁰), odborná pracoviště (například Centrum mediálních studií CEMES při FSV UK se dlouhodobě zabývá zpracováváním koncepce mediální výchovy v ČR a pořádáním kurzů pro učitele) a další organizace (školení pro učitele provozují i nezisková centra a obecně prospěšné společnosti⁵¹).

Je zřejmé, že mediální výchova, která se teprve nedávno etablovala v českém vzdělávacím systému, nemůže být podpořena adekvátní odborností pedagogů. Problém zde spočívá právě v oné průřezovosti tématu. Učít mediální výchovu tedy spadá do kompetencí všech učitelů. Ačkoli se situace oproti minulým letům výrazně zlepšila - pedagogům jsou k dispozici metodické příručky⁵² k mediální výchově, také se zvyšují možnosti navštívit vzdělávací kurzy (sama jsem se v roce 2010 zúčastnila kurzu nazvaném Mediální výchova ve školách, který pořádal Institut dalšího vzdělávání na Univerzitě v Hradci Králové), stále vnímám mediální výchovu za natolik potřebnou a důležitou, že nebude možné trvale řešit vzdělávání pedagogů krátkodobými školeními. Bude třeba zacílit pozornost na dlouhodobé vzdělávací programy. Není vyloučeno, že v budoucnu se mediální výchova vyčlení jako samostatný předmět, jež budou vyučovat pedagogové, kteří tento obor přímo vystudovali.

4.1 Mediální gramotnost

„Být gramotný znamenalo původně umět číst a psát, mít moc nad písemnými znaky.“⁵³ Stěžejním cílem mediální výchovy, tak jak ji vymezují Rámcové vzdělávací programy, by se měl stát rozvoj tzv. mediální gramotnosti, „která představuje soubor

⁴⁹ Marková, Jana.: Mediální výchova na 2. stupni ZŠ. Diplomová práce, FP-KPP-06- Liberec, 2008

⁵⁰ Např. pedagogická fakulta Jihočeské univerzity

⁵¹ Např. kurz Rozumět médiím

⁵² Např. Jirák, J., Mičienka, M. Rozumět médiím – základy mediální výchovy pro učitele. Praha:Partners Czech, 2006

Jirák, J., Mičienka, M. Základy mediální výchovy. Praha: Portál, 2007

Pospíšil, J., Závodná, L.S.: mediální výchova, učebnice, cvičebnice, řešení, Kralice na Hané: Computer Media, 2009

Strachota, K. - Valůch, J. Být v obraze: mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků. Praha: Člověk v tísni, 2007.

⁵³ Plášek, Radovan. Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství: nástin předpokladů, možností a limitů. Revue pro média, 2004, roč. 4, č. 8 [online] [cit. 2011-02-18]. Dostupné z <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/esej_plasek_rpm08.pdf>

poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ke svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal tyto oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit.⁵⁴ Mediální gramotnost je tedy vnímána jako soubor kompetencí, které napomáhají uživateli vyhledávat, analyzovat a hodnotit informace a být schopen je dále předávat. Nezáleží v jaké podobě (tištěné, elektronické) se k příjemci dostávají a není rozhodující, zda takové informace získáváme z novin, rozhlasu, televize nebo Internetu. Mediálně gramotný jedinec je schopen plně využívat všechna dostupná média ve svůj prospěch, v oblasti svého vzdělání, osobního rozvoje a uspokojování potřeb.⁵⁵

Mediální gramotnost se tak stává jednou ze stěžejních kompetencí současného člověka. Význam této kompetence dokládá skutečnost, že i Evropská komise v roce 2007 vydala dokument nazvaný *Evropský přístup k mediální gramotnosti v digitálním prostředí*. Tento dokument mediální gramotnost vymezuje ve smyslu obecné schopnosti získávat přístup k médiím, chápat a kriticky vyhodnocovat různé aspekty médií a jejich obsahu a vytvářet sdělení v různých kontextech.⁵⁶ Rozvíjet mediální gramotnost jsou zavázány všechny členské země Evropské unie.

Buckingham⁵⁷ poukazuje na fakt, který je velmi často v mediální výchově opomíjen. Tak jako obecná gramotnost v sobě zahrnuje dvě dovednosti - čtení a psaní, tak i mediální gramotnost musí nevyhnutelně obě tyto dovednosti obsahovat. Proto se o mediální gramotnosti uvažuje ve dvou hlavních rovinách - znalostní a dovednostní.

Znalostní složka zahrnuje osvojení si poznatků z historie médií, z principů jejich fungování, struktur a strategií. Díky těmto teoretickým znalostem bude docházet k rozvoji dovedností potřebných pro kriticko-analytický odstup, který umožní aktivní obranu proti nežádoucímu působení médií.⁵⁸

Dovednostní rozměr se soustřeďuje na získávání a rozvíjení praktických dovedností při práci s médii. Důraz je kladen zejména na vyhledávání informací a tvorbu mediálních sdělení. Dovednostní složka mediální gramotnosti by měla podpořit

⁵⁴ Verner, Pavel.: Mediální výchova: průřezové téma Praha: SPL - Práce, 2007, s. 93

⁵⁵ Heslář: Mediální gramotnost. Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií, 2004, roč. 4, č. 8, s. 40-41.

⁵⁶ Jiráková, Barbora.: Masová média, Portál, Praha 2009, s. 373

⁵⁷ Buckingham, David. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press, 2003, s. 49 (překlad)

⁵⁸ Viz Heslář: Mediální gramotnost. Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií, 2004, roč. 4, č. 8, s. 40-41.

sebevědomé, aktivní a nezávislé začlenění jedince do mediální komunikace, a to jak v roli příjemce mediálních sdělení, tak v roli jeho tvůrce.⁵⁹

„Požadavek cíleného zvyšování mediální gramotnosti vychází z předpokladu, že to, jak média vykládají a konstruují svět, podléhá určitým zákonitostem a stereotypům. Ty lze při určité míře kritického odstupu a teoretické výbavy identifikovat, vysvětlit a případně také využít ve vlastní prospěch. Například díky odhalení strategie, jakou používají výrobní firmy při inzerci svých produktů, je možné svobodněji koordinovat své spotřebitelské chování“⁶⁰

Zvyšování úrovně mediální gramotnosti se odehrává ve více úrovních a podobách. (viz schéma Složky a roviny mediální gramotnosti). Jak již bylo výše zmíněno, mediální osvěta se nejčastěji realizuje v rámci školní výuky na úrovni základního, středního či vyššího školního vzdělávání. Další možnosti se nabízejí v podobě nejrůznějších mimoškolních aktivit (zájmové kroužky, mládežnické organizace apod.) Mediální výchova, v podobě informování širší veřejnosti, probíhá prostřednictvím samotných médií (formou různých vzdělávacích pořadů, mediální kritiky v tisku, osvětovými weby...). Profesní přípravou se zde rozumí na jedné straně vzdělávání těch, kteří se podílejí na vytváření mediální produkce, tedy profesionálové v oblasti médií (především novináři), na druhé straně právě těch, kteří realizují mediální výchovu (pedagogové, vychovatelé), nebo zajišťují například odborné zázemí při zpracovávání metodických příruček, mediální analytici, historici).⁶¹

Buckingham dále podotýká, že mediální gramotnost nemůže být považována nebo vyučována pouze jako konečný souhrn poznávacích schopností, kterých se jednotlivci jakýmsi způsobem zmocní jednou provždy. Netvoří pevně uzavřený soubor znalostí či dovedností. Na začátku musíme připustit skutečnost, že média tvoří nedílnou součást běžného života člověka. Každý z nás má tedy do určité míry představu o způsobu, jakým média fungují. Tuto představu bychom mohli nazvat vstupní mediální gramotností. Tak jako si s sebou přinášíme před započítím mediální výuky určité znalosti, nelze na druhou stranu nikdy stanovit úroveň, která by se dala označit za plné dosažení mediální gramotnosti. S překotným vývojem společnosti se také mění

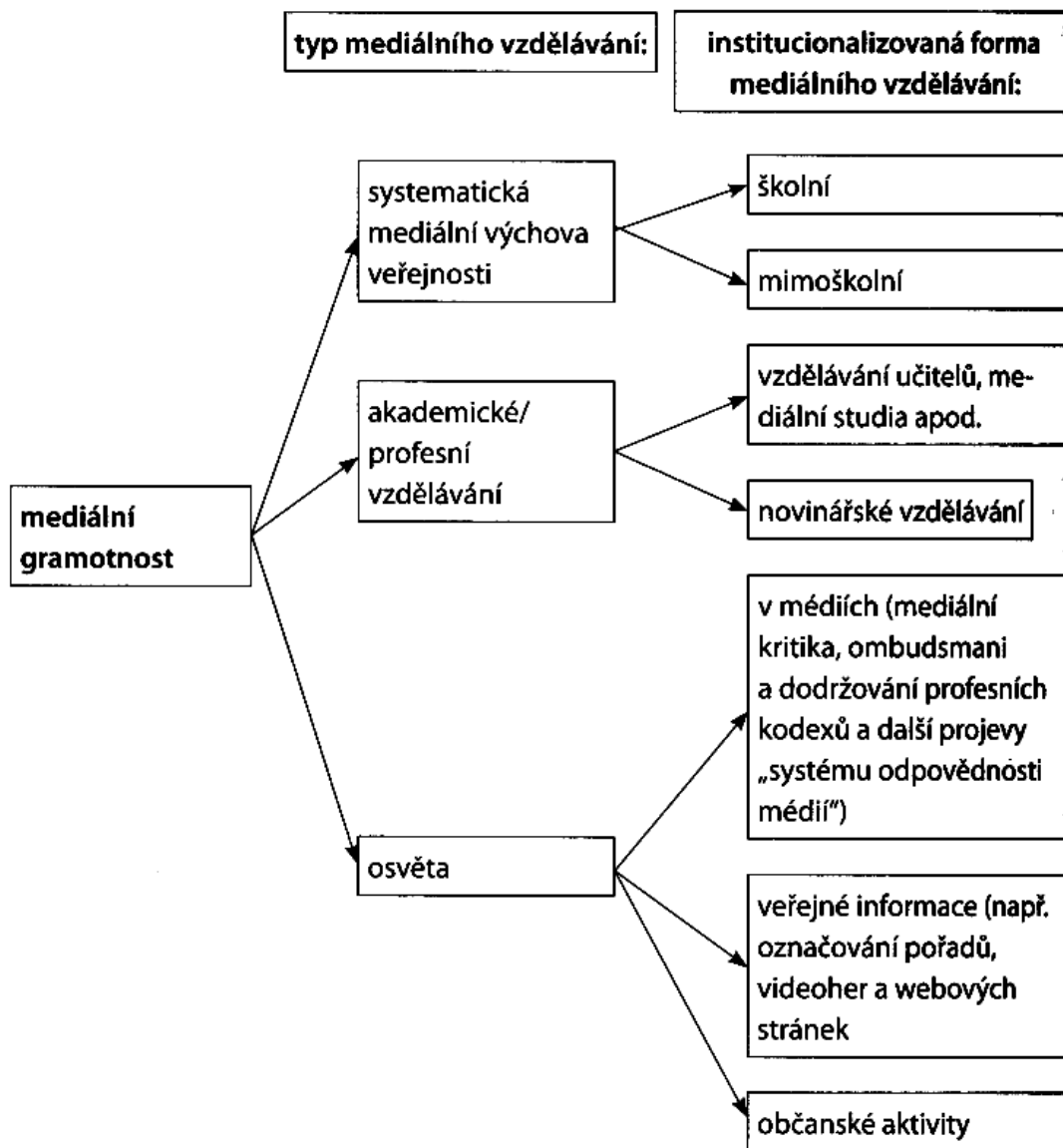
⁵⁹ Tamtéž.

⁶⁰ Viz Heslář: Mediální gramotnost. Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií, 2004, roč. 4, č. 8, s. 40-41.

⁶¹ Jiráček Jan, Köpplová, Barbora.: Masová média, Portál, Praha 2009, s. 373

charakter požadavků na mediální gramotnost. Ke stávajícím kompetencím časem jistě budou přibývat nové.⁶²

Složky a roviny mediální gramotnosti:



Zdroj: Jiráček Jan. Köpplová, Barbora.: *Masová média, Portál, Praha 2009, s. 374*

⁶² Buckingham, David. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, 2003, s. 37 - 39 (překlad)

5 Mediální výchova a její vývoj

Než pojednáme o konceptech, ze kterých současná mediální výchova vychází, zaměříme pozornost na její dosavadní vývoj a stručně shrneme její dřívější snahy.

S drobnou nadsázkou bychom mohli první snahy o zavádění médií do výuky (v českém kontextu vzdělávání), připsat J. A. Komenskému. Ten již ve svém díle *Schola Pansophica* (1650) – navrhuje mimo jiné, aby žáci latinské školy alespoň jednu hodinu týdně četli současné noviny. Zde se v pravdě nejedná o mediální výchovu, tak jak je vnímána dnes⁶³. Komenský nahlížel na noviny jako na cenný zdroj aktuálních informací pro své žáky. Snažil se, aby měli žáci možnost číst i listy ze zahraničí (z exilu posílal anglické a holandské noviny.) Ve svém dalším díle *Labyrint světa* zároveň Komenský reflektuje svůj kritický pohled na novináře (doslovně „roznašeče a sběrače novinek“), kteří se snaží pomocí svých píšťal zmámit lid různými melodiemi „*spatřím, ani se píšťalkami jakýmisi pěstují, a jeden druhému přichýle se do ucha píská: kterýž pískot byl-li libý, plésali; pakli skřipavý nějaký, troudili se. Avšak toto mi bylo divné, že jedné a též píšťalky zvuk jedněm se tak hrubě líbil, že se skákání zdržeti nemohli; druhým tak se mrzutý zdál, že uši zacpávali a v stranu běželi; aneb poslouchali a rozkvílic se usedavě plakali.*“⁶⁴ Zde by bylo možné použít paralelu, kdy každý „novinář“ jako Krysař, má svoji píšťalu a svou skupinu posluchačů, které ovládá a vede prostřednictvím přináššených zpráv (melodií).⁶⁵

Za klíčový moment v oblasti vývoje médií lze označit vynález knihtisku. Výsada získat vzdělání byla dříve jen v rukou církve. Vynález knihtisku, který podstatně přispěl k rozvoji vzdělávání, vědy i k všeobecnému pokroku, umožnil šíření literárních hodnot daleko širšímu okruhu čtenářů, než tomu bylo u rukopisných děl. Nová technologie, která s sebou přinesla možnost tisku, měla najednou obrovský společenský význam. Od nejjednodušších informačních letáků a plakátů už byl jen krůček k vydávání prvních novin a odtud k dalším médiím. Tento překotný rozvoj šel ruku v ruce se zvyšováním gramotnosti obyvatelstva (díky povinnému zavádění školní docházky) a následnému nárůstu potenciálního množství čtenářů. Ale i přes vzrůstající gramotnost celkové vzdělání nedosahovalo vysoké úrovně. Této skutečnosti se musela přizpůsobit i úroveň nabízených obsahů. Tak se v průběhu 19. století zrodila myšlenka masového publika-

⁶³ Viz. kapitola Mediální gramotnost

⁶⁴ Komenský, Jan. Amos.: *Labyrint světa a ráj srdce* s. 36

⁶⁵ Jiráček, Jan Míčiánka Marek.: *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007, s. 8

„masy“⁶⁶. Za první ryze masové médium můžeme označit tisk. Jeho rozvoj (od první třetiny 19. století) přinesl zásadní změnu pohledu na vydávání novin. Samotný prodej novin dříve nebyl schopen pokrýt náklady na výrobu, a tak bylo vydávání novin spíše osvětovou záležitostí. Významnou osobností na poli novinové produkce se stal lord Northcliffe⁶⁷, anglický vydavatel listu Daily Mail (založen roku 1896), který k financování svých novin začal systematicky využívat příjmy z inzerce. Poprvé tak dochází k vědomému využívání reklamy pro levnější produkci novin, které se tak staly cenově dostupnější i širší veřejnosti. Northcliffe je zároveň označován za průkopníka v zavádění rozmanitých reklamních triků (atraktivní ceny v soutěžích, odměny pro nové předplatitele), které měly sloužit k nárůstu čtenářské obce a potažmo k většímu dopadu přesně zacílené reklamy. K tisku se na počátku třicátých let 20. století přidal i rozhlas a o dvě desítky let později i televize v takové míře, že je bylo možné označit za masové.⁶⁸

5.1 Proměny pohledu na výuku o médiích od 20. století

Na poli praktické realizace mediální výchovy se s ucelenějšími koncepty setkáváme na počátku 20. století s tím, jak postupně roste dostupnost mediálních obsahů a s nimi i jejich předpokládaný negativní vliv. V této době jsou noviny stále stěžejním médiem zprostředkovávajícím informace o dění ve světě.

V Československu, už v době první republiky, měla být zařazena do výuky analýza obsahu novin a poučení o systému novinové produkce (časopis *Duch médií* dokonce zavedl rubriku *Noviny ve škole*). Hlavním impulsem v rozvoji mediální výchovy se však staly snahy vyrovnat se s rolí, jakou média sehrála za druhé světové války v goebbelsovské propagandě v meziválečném a válečném období⁶⁹. Mediální výchova byla prosazována spojenci po 2. světové válce, kdy se v poraženém poválečném Německu snažili zajistit jeho denacifikaci a demokratizaci. Toto úsilí považovali za cestu k rozvoji kritického myšlení, a tedy za pojistku proti dalšímu možnému podlehnutí totalitární propagandě v masových médiích. V praxi se mediální výchova integrovala do výuky mateřského jazyka (a tudíž i do osnov vysokoškolské přípravy budoucích

⁶⁶ Definice např. in Reifová: Velké množství, početně nedefinovatelného množství lidí, kteří jsou rozptýlení v prostoru a neexistují mezi nimi.

⁶⁷In Jirák Jan, Köpplová Barbora.: Média a společnost, Portál, Praha 2007. Lord Northcliffe je spojován nejen s komercializací tisku, ale je pokládán za významnou osobnost v oblasti propagandy, především v době první světové války, kdy se v roce 1917 stal ředitelem propagandy proti nepřátelským zemím britské vlády. (Bramsted, 1965)

⁶⁸ Jirák Jan, Köpplová Barbora.: Média a společnost, Portál, Praha 2007, s. 29 - 35

⁶⁹ Jirák, Jan., Mičienka, Marek. Rozumět médiím – základy mediální výchovy pro učitele. Praha:Partners Czech, 2006, s. 10 - 11

pedagogů) v podobě společného „kritického čtení novin“ a rozboru zpravodajství. Tradice německé mediální pedagogiky (Medienpädagogik) jako samostatného vědního oboru se tedy datuje od poválečného období a její nesmírný význam spočívá nejen v rozvoji metod mediální výchovy, ale zabývá se výzkumy vlivu médií na psychiku a chování dětí a dospívajících.⁷⁰

V padesátých a šedesátých letech se zejména v USA do popředí pozornosti publika dostává televize. V této době se také zvyšuje zájem o zkoumání možného negativního vlivu médií na své konzumenty. Výzkumy, které se uskutečnily v USA v 60. letech 20. století, jasně některé z těchto obav potvrdily. Bylo například zjištěno, že pro středoškolské studenty je stále obtížnější v televizním vysílání rozlišit informaci pocházející ze zpravodajské činnosti, od reklamního sdělení. V jiném případě přikládali stejnou hodnotu údajům z reklamy, jako informacím přicházejícím ze zpráv.⁷¹ Tato alarmující zjištění s sebou přinesla snahu čelit negativním dopadům na uživatele médií, v podobě nárysu a definování mediální výchovy. Proto se v průběhu 70. a 80. let v USA, Kanadě a Evropě začínají experti zabývat problematikou mediální výchovy a konceptu mediální gramotnosti. Ta měla za úkol jak poskytovat obranu před neblahým vlivem médií, tak být prostředkem pro rozvoj mediální gramotnosti, kdy jedinec dokáže mediální nabídky využít co nejvíc ve svůj prospěch.⁷²

V současnosti se zařadila Mediální výchova do školních kurikul všeobecného vzdělání všech zemí Západní Evropy, USA, Austrálie a Nového Zélandu, tedy zemí, které se zabývají zkoumáním dopadu médií na jednotlivce. Její rozvoj v afrických zemích masivně a úspěšně podporuje UNESCO⁷³.

V průběhu vývoje se vytvořily dva základní přístupy k pojetí mediální výchovy- tzv. Tradiční koncept (Kritická analýza obsahu mediálních sdělení (Kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy) a dovednostní přístup koncept „Learning by doing“) a novější směr Teleologický. Těmto konceptům se budeme více věnovat v kapitole *Vybrané přístupy k mediální výchově*.

⁷⁰ In: Jiráček, J. Mediální výchova ve světě [online]. 2003 [cit. 2011-01-01]. Dostupné z: <<http://www.afis.cz/bubaci/medfejeton.html>>

⁷¹ Jiráček, Jan., Mičienka, Marek. Rozumět médiím – základy mediální výchovy pro učitele. Praha:Partners Czech, 2006, s. 10 - 11

⁷² Plášek, Radovan. Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství: nástin předpokladů, možností a limitů. Revue pro média, 2004, roč. 4, č. 8 [online] [cit. 2011-02-02]. Dostupné z <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/esej_plasek_rpm08.pdf>

⁷³ Přehled akcí z oblasti mediálního vzdělávání, které jsou pořádány po celém světě možno sledovat na portálu: Inforamtion and Media Literacy . UNESCO 1995 - 2010 [online] Dostupné z <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=15886&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

5.2 Mediální výchova v České republice

Do konce 90. let minulého století se mediální pedagogika rozvíjela především v západní Evropě a německy mluvících zemích, které se vyznačovaly liberálním prostředím - na rozdíl od tehdejší české společnosti - v němž se mohla média volně vyvíjet. V České republice se téma mediální výchovy dostává do popředí zájmu odborníků po roce 1989. S novým politickým uspořádáním země sílily obavy z možných důsledků masivní mediální produkce. První kroky vedoucí k realizaci uceleného konceptu byly učiněny v roce 2000, kdy Výzkumný ústav pedagogický v Praze začal vypracovávat Rámcové vzdělávací programy (RVP). Mediální výchova je v nich pojata jako jedno z průřezových témat v rámci realizované kurikulární reformy. Od školního roku 2006/2007 je mediální výchova povinně zařazena do všech základních škol v rámci školních vzdělávacích programů (ŠVP), které si tvoří jednotlivé školy samostatně.

6 Vybrané přístupy k mediální výchově

Studovat média s sebou přináší potřebu osvojit si přesné metody, díky kterým budeme schopni analyzovat nejrůznější aspekty existence a chování médií a docházet k ověřitelným poznatkům. Jak Graeme Burton poznamenává „*studium médií je obor, který již má k dispozici svůj soubor ověřených poznatků, metod práce a výzkumu. Naše poznání tak závisí na tom, jak dokážeme těchto metod využívat.*“⁷⁴

Proto v této části diplomové práce krátce představíme dva vybrané koncepty z oblasti mediálních studií, ze kterých vychází mediální výchova. Prvním z nich je metoda „Learning by doing“ a druhý přístup označujeme jako Kriticko-hermeneutickou větev mediální výchovy. Zařazením těchto konceptů do diplomové práce podtrhujeme skutečnost, že mediální výchova má jasně daný teoretický základ, který nebývá vždy akcentován. Kurikulární dokumenty mediální výchovy operují s pojmy, jako jsou: kritická analýza a reflexe, interpretace mediovaných sdělení; odhalování skryté ideologie, stereotypů, mýtů; pojetí publika jako aktivních/ pasivních příjemců mediálních sdělení; odhalování manipulačních a propagačních praktik a odhalování mechanismu jejich vzniku. Výše zmíněné koncepty tyto pojmy aktivně užívají, a proto jim bude zde věnována pozornost.

6.1 Kriticko-hermeneutická větev

Kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy (typická především pro kontinentální Evropu, Skandinávii a Kanadu) zaměřuje pozornost na interpretaci a kritickou analýzu skutečných médií a jejich forem sdělení, se kterými je možné přicházet každodenně do styku. Díky kritickému přístupu (reflektované práci s informacemi) je mediálně gramotný člověk schopen ve sdělení vysledovat případné manipulační a propagační techniky. Pro praktickou činnost v rámci tohoto přístupu jsou stěžejní například rozbory zábavních pořadů, zpravodajství a reklamy a snaha odhalit pravidelnosti a mechanismy, které určují jejich podobu.⁷⁵

⁷⁴ Burton, Graeme; Jiráček, Jan. Úvod do studia médií. Brno: Barrister & Principal, 2001, s. 27-28

⁷⁵ Jiráček, Jan.: Mediální výchova ve světě. [online] [cit. 2011-01-01]. (2003)
Dostupné z: <<http://www.afis.cz/bubaci/medfejeton.html#mv>>

V příručce *Rozumět Médiím*⁷⁶ je explicitně vyjádřeno, jakým receptivním činností se kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy věnuje:

- kritické čtení, poslouchání, pozorování mediálních sdělení
- interpretace vztahu mediálních sdělení a reality
- pozorování stavby mediálních sdělení
- vnímání autora mediálních sdělení
- sledování vlivu médií
- sledování fungování médií

Studenti by měli získávat vědomosti z oblasti mechanismů mediální produkce (jaké prostředky a techniky jsou tvůrci mediálních sdělení využívány k dosažení konkrétních cílů, které mohou představovat například umělé zvyšování poptávky a spotřeby), distribuce a recepce, díky nimž si utvoří potřebný odstup od konkrétních mediovaných sdělení. Jan Jiráček k tomuto přístupu dále dodává že „*tradice většího objemu analýzy médií vychází z představy, že žák/student si nejlépe osvojí poznatky o fungování médií a naučí se „žít s médii“ rozbořením a poznáním opravdových, reálně fungujících médií.*”⁷⁷ Tyto dovednosti pak uplatní nejen ve školním prostředí, ale také ve skutečném životě. Kriticko-hermeneutický přístup dává důraz na ta mediovaná sdělení, která vycházejí ze studentova vlastního kulturního prostředí.⁷⁸

Student se stane více imunní vůči tlakům přicházejícím z médií, bude-li kritická analýza mediovaných obsahů probíhat v souladu s konceptem 5 klíčových otázek⁷⁹, jak jej vymezilo americké Centrum pro mediální gramotnost. Kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy pomáhá vybavit studenty komplexními znalostmi z oblasti mediálního průmyslu, díky nimž se stane plně kompetentním k aktivnímu příjmu a vlastní uvědomělé interpretaci mediovaných sdělení. Tyto vědomosti jsou ve své podstatě neoddelitelné od druhého, prakticky zaměřeného konceptu „Learning by

⁷⁶ Jiráček, Jan., Mičienka, Marek. *Rozumět médiím – základy mediální výchovy pro učitele*. Praha:Partners Czech, 2006, s. 15

⁷⁷ tamtéž

⁷⁸ Vránková, E. Mediální výchova – kriticko-hermeneutická větev. In *Heslář Revue pro media* [online] [cit. 2011-01-01].

Dostupné z: <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/medialni_vychova-kritherm_vetev.htm>

⁷⁹1) Kdo vytvořil tuto zprávu?

2) Jaké tvůrčí techniky byly použity k upoutání mé pozornosti?

3) Jak by různí lidé chápali tuto zprávu na rozdíl ode mě.

4) Jaký životní styl, hodnoty a názory jsou zastoupeny nebo vynechány v této zprávě?

5) Proč byla tato zpráva odeslána?

Center for Media Literacy [online] [cit. 2011-01-18].

Dostupné z: <<http://www.medialit.org/reading-room/five-key-questions-form-foundation-media-inquiry>>

doing“. Ten umožní žákům a studentům ověřit si teoreticky nabyté znalosti a vědomosti v praxi.⁸⁰

6.2 Koncept „Learning by doing“

Tento koncept byl Janem Jirákem do českého jazyka přeložen jako „dělání médií“⁸¹, Vránková přichází s parafrázováním ideje J. A. Komenského do podoby „médiá hrou“⁸².

Podstata metody „Learning by doing“ vychází z předpokladu, že studenti si nejlépe osvojí poznatky o médiích a jejich fungování na základě vlastní mediální produkce. Ta se zaměřuje na vytváření jednoduchých sdělení, sestavování vlastní mediální produkce. Konkrétní podoba nabývá například v rámci:

- organizování práce ve školním časopise, rozhlase, tvorba webových stránek a příprava vlastních příspěvků
- dohled a oprava příspěvků druhých
- prezentace školního média pro veřejnost⁸³

Díky různým organizačním formám výuky (projektové vyučování, skupinová výuka), které vyžadují týmovou práci a kooperaci studentů, jsou rozvíjeny pozitivní sociální vazby. Skrze tvorbu vlastních mediálních produktů by studenti také měli získat představu o faktorech ovlivňujících podobu mediálních výstupů (př. práce pod časovým tlakem, omezení finančními prostředky, hierarchii pozic v týmu a s tím související restrikce a pravomoci). Větší autentičnosti (v podobě vnějších „politických tlaků“) může být rovněž dosaženo intervencemi ředitele školy, editora či sdružením rodičů.⁸⁴

Tak jako se předchozí koncepce stala příznačnou spíše pro Evropu, prakticky orientovaná koncepce „Learning by doing“ je nejvíce rozvinuta ve Spojených státech amerických. To je dáno především celkovým odklonem amerického školství od ryze teoretického přístupu ke vzdělávání.⁸⁵

⁸⁰ Vránková, Eva. Mediální výchova – kriticko-hermeneutická větev. In Heslář Revue pro media [online] [cit. 2011-01-01].

Dostupné z: <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/medialni_vychova-kritherm_vetev.htm

⁸¹ Jirák, Jan.: Mediální výchova ve světě [online] [cit. 2011-01-01]. 2003

⁸² Vránková, Eva. Koncept „Learning by doing“. In Heslář Revue pro media [online] [cit. 2011-01-01] (2006)

Dostupné z: <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/koncept_learningbydoing.htm>

⁸³ Jirák, Jan., Mičienka, Marek. Rozumět médiím – základy mediální výchovy pro učitele. Praha:Partners Czech, 2006, s. 15

⁸⁴ Jirák, Jan.: Mediální výchova ve světě [online] [cit. 2011-01-01].

⁸⁵ Vránková, Eva. Koncept „Learning by doing“. In Heslář Revue pro media[online] op.cit.

Zde je na místě se ptát, zda v prostředí českého školství, které se trvale potýká s nedostatkem financí, je současné materiální vybavení většiny škol na takové úrovni, aby bylo možné poskytnout zázemí pro realizaci oné dovednostní dimenze. Další otázkou zůstává, do jaké míry jsou sami pedagogové schopni a ochotni využívat již dostupné technologie na školách a nakolik je jejich případná snaha omezena možnostmi školy a do jaké míry jejich vlastními znalostmi a dovednostmi. Je však pravdou, že špičkově vybavené učebny na celé škole netvoří podmínku například pro tvorbu školního časopisu. Vzhledem k cenám komunikačních a informačních technologií je dnes téměř každá škola⁸⁶ vybavena alespoň počítačovou učebnou s přístupem na internet.

V průběhu vlastní tvůrčí činnosti se žáci a studenti nejen rychle zorientují v dostupných komunikačních technologiích, ale osvojí si poznatky a dovednosti, která jim teoretická výuka nabídnout nemůže. Koncept „Learning by doing“ podněcuje žáky k vyjadřování a obhajování vlastních názorů. Zlepšuje koordinaci vlastní činnosti v rámci celé pracovní skupiny. Žáci se učí přejímat zodpovědnost za svá rozhodnutí, což je vede k jejich větší autonomii.

Jak již bylo předesláno v úvodu této kapitoly, koncepce „Learning by doing“ poskytuje studentům možnost osvojení praktických poznatků a dovedností. Avšak bez teoretických poznatků z Kriticko-hermeneutické koncepce, která se zaměřuje na kritickou analýzu reálně fungujících médií, by byla tato praktická činnost jen nepodloženým využíváním médií ve výuce a ne mediální výchovou. Je tedy pochopitelné, že se obecně využívá kombinace obou těchto typů, které dohromady zajišťují správnou realizaci mediální výchovy, tedy dosažení potřebné mediální gramotnosti.⁸⁷

⁸⁶ Viz. Marková, Jitka.: Mediální výchova na 2. stupni ZŠ. Diplomová práce 07-FP-KPP-06.Liberec, 2008. Ve svém výzkumu uvádí, že jen necelá 2% škol nemají počítačovou učebnu. Zároveň 57% škol je vybaveno interaktivní tabulí.

⁸⁷ Vráňková, E. Koncept „Learning by doing“. In Heselář Revue pro media [online]. 2006. Op. cit.

7 Mediální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu

7.1 Charakteristika průřezového tématu

Rámcový vzdělávací program definuje ve školství v České republice nejvyšší úroveň vzdělávání spolu s projektem Národní program pro rozvoj vzdělávání (tzv. Bílá kniha).

Jak již bylo zmíněno v úvodu naší práce, mediální výchova byla v rámci kurikulární reformy zařazena do rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP), potažmo školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) v podobě průřezového tématu.

Průřezová témata⁸⁸ nemají striktně vymezený obsah vzdělávání, ale obecně reflektují aktuální problémy současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jejich koncepce vytvářejí prostor pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka. V každém průřezovém tématu je obecně nastíněn vztah ke vzdělávacím oblastem. Důraz je přitom kladen na přínos k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot. Obsah průřezových témat je rozpracován do tematických okruhů, obsahujících nabídku témat.

Schválením zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání dne 24. 8. 2004, dostali učitelé do rukou možnost vytvořit si vlastní vzdělávací program, založený na jejich představách a zkušenostech s výukou. Společným úsilím všech učitelů na škole by mělo podporovat pedagogickou autonomii s ohledem na potřeby a zájmy žáků. Výběr témat a jejich konkrétní zařazení do učebních osnov je již plně v kompetenci školy. Průřezová témata sice tvoří povinnou součást základního vzdělávání a všechna témata musí být do výuky postupně zařazena, jednotlivé školy však získaly možnost rozhodnout se, ve kterém ročníku, jakým způsobem a s jakou a časovou dotací budou jednotlivá témata v rámci vyučování realizována.

Díky průřezovým tématům tak dochází k propojování obsahů vzdělávání, které žákům a studentům umožňují získávat ucelené poznatky a možnost hledání souvislostí mezi danými tématy. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně

⁸⁸ Rámcový vzdělávací program vymezuje 6 průřezových témat: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova.

ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí⁸⁹ žáků, uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě a podporují tak koncepci celoživotního vzdělávání.

Průřezová témata je možné v zásadě realizovat třemi hlavními způsoby. Jedním z nich je zařazení tématu jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu dále pak v podobě samostatných předmětů v rámci učebních plánů, průřezová témata mohou mít rovněž podobu projektů, seminářů, kurzů apod.⁹⁰

7.2 Struktura, cíle a tematické okruhy mediální výchovy

Hlavním cílem mediální výchovy by mělo být dosažení základní úrovně mediální gramotnosti. Rozsáhlou problematiku fungování, vlivů, obsahů a rolí médií ve společnosti Jan Jiráček (srv. Revue pro média, 2004, s. 41, Americké Centrum pro mediální gramotnost)⁹¹ shrnuje do několika základních principů, kterými následně vymezuje pilíře mediální výchovy:

1. Média neodráží svět jako v zrcadle, ale jejich produkce je podřízena ustáleným výrobním procesům, v jejichž průběhu nevyhnutelně dochází k selekci obsahů (které jsou podřízeny určitému účelu, jenž nemusí být na první pohled zřejmé), ke zjednodušení a zestručnění, než se jako mediální produkty dostávají ke svým příjemcům.
2. Příjemci jsou vnímáni jako aktivní uživatelé, kteří si cíleně z nabídky mediálních produktů vybírají to, co mohou v budoucnu použít.
3. Média spoluutvářejí veřejný (politický a kulturní) život, zaplňují volný čas a podílejí se na vytváření životního stylu.
4. Mediální obsahy (v souvislosti s druhy médií) mají tendenci se opakovat a vytvářet si vlastní výrazové prostředky, které se stávají nositeli specifického významu v daném obsahu.
5. Informace nabízené v médiích je nutné si ověřovat.

⁸⁹ Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Klíčové kompetence [online] [cit. 2011-02-14].

Dostupné z: <<http://www.medialit.org/reading-room/five-key-questions-form-foundation-media-inquiry>>

⁹⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 90. [online] [cit. 2011-02-14]. Dostupné z <<http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>

⁹¹ Center for Media Literacy [online] [cit. 2011-01-18].

Dostupné z: <<http://www.medialiteracy.com>>

6. Média jsou sociální institucí, která má svoji historii, systém i pravidla (zákonné normy i nepsaný morální kodex).

9. Poslední důležitý znak shrnuje skutečnost, že média se chovají jako výrobní podniky, které se orientují v první řadě na tvorbu zisku.⁹²

Na základě tohoto výstižného shrnutí by si studenti měli uvědomit, že veškeré mediované obsahy jsou konstrukcemi, které sledují konkrétní účel a mají schopnost ovlivnit, případně i manipulovat, své publikum. Samotné uvědomění si tohoto faktu je pro mediální výchovu a pro edukaci studentů v této disciplíně, spolu se znalostí teorie médií, klíčové.

Tematické okruhy mediální výchovy (jak byly definovány v dokumentech ŠVP ZŠ) se v základu dělí na dvě hlavní oblasti - receptivní a produktivní činnosti. V příloze č. 3 je zpracován koncept obou těchto činností.

Na principech teoretických požadavků pro mediální výchovu, byla vytvořena či na základě odborných publikací zpracována určitá témata, která je možné využít při realizaci mediální výchovy. V kontextu této diplomové práce se návrhy na realizaci týkají předmětů výchova k občanství a anglický jazyk (viz. Přílohy č. 2 a 3)

⁹² JIRÁK, Jan.: Základní půdorys mediální gramotnosti. In: Hrachovcová, M. / Stanek, A. (eds.): Občanská výchova v globalizující se společnosti. UJEP, Pedagogická fakulta: Olomouc 2002. s. 76-77

8 Realizace mediální výchovy na školách

Informace o dosavadní realizaci byly čerpány z ŠVP pilotních základních škol, které se účastnily projektu ESF Pilot Z a z analýz ŠVP základních škol v Hradci Králové.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze ve svých metodických materiálech uvádí pro II. stupeň ZŠ rozsah výuky 30 hodin rozdělených do dvou pololetí jako maximální dotaci v libovolném ročníku.

8.1 Integrace dílčích témat mediální výchovy do ostatních předmětů

Na základních školách je integrace do ostatních předmětů nejčastější formou, jež je zvolena pro výuku mediální výchovy. Integrace je pak uplatněna ve všech ročnících. Jak však uvádí Plášek, hlavní nástrahy související se zaváděním mediální výchovy do koncepce stávajících oborů spatřuje v možné *trivializaci přístupu k mediální oblasti, rozmělnění možných poznatků a dovedností, projevujících se například v redukci kritické reflexe na pouhý popis jednotlivých prvků vztahující se k danému hlavnímu předmětu, nebudou-li samotní vyučující těchto oborů dostatečně „mediálně vzděláni“*⁹³ Rozhodne-li se škola aplikovat mediální výchovu do stávajících předmětů, oborová učitelé by následně měli přihlížet k těmto aspektům:

- Co o médiích je účelné učit ve svém předmětu?
- Mohu některé důležité cíle, které sleduji ve svém předmětu s výhodou naplňovat prostřednictvím mediálních témat?
- Co z mého oboru reflektují média? Jaké mediální obsahy mohu využívat, neboť dobře doplňují nebo dokonce nahrazují učebnicové kapitoly

Pokud je průřezové téma mediální výchova realizováno v jednotlivých předmětech nebo jako projekt, lze vytipovat největší míru zastoupení ve vzdělávacích oblastech:

Jazyk a jazyková komunikace:

- Český jazyk a literatura
- Cizí jazyk

Na aktuálních příkladech z médií učí žáky vnímat mluvený i psaný projev, všimnout si jeho stavby i využitých výrazových prostředků. Seznamuje žáky se základními pravidly komunikace (zvl. veřejné), dialogu a argumentace.

⁹³ Plášek, Radovan. Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství: nástin předpokladů, možností a limitů. Revue pro média, 2004, roč. 4, č. 8 [online] [cit. 2011-01-02] s. 2 Dostupné z <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/esej_plasek_rpm08.pdf>

Člověk a společnost:

- Dějepis
- Výchova k občanství

Učí žáky hledat paralely mezi minulými a současnými událostmi a srovnávat je s obdobnými či odlišnými jevy a procesy v národním kontextu, evropském a celosvětovém měřítku. Přináší základní poznatky o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře, fungování, pravdivosti obsahu, ústavě, právním řád, reklamě, apod.)

Informační a komunikační technologie

Žáci budou schopni využívat komunikačních technologií, tištěných i digitálních dokumentů jako zdrojů informací. Pozornost se obrací k věcné správnosti a přesnosti sdělení (jak kritickou analýzou existujících textů, tak vlastní produkcí). Žáci jsou vedeni k návyku ověřovat si co nejdůkladněji veškeré údaje.

Další předměty například:

- Výtvarná výchova – rozbor vizuálního zpracování mediálního obsahu
- Hudební výchova – zvuková stránka mediálního obsahu
- Zeměpis - zdůraznění významu médií jako důležitého zdroje pro sběr a porovnávání dat o regionu

Z výše uvedeného výčtu vyplývá, že při realizaci není vždy nutné perfektní technické vybavení. Lze využít běžných prostředků, které škola má k dispozici (počítačovou učebnu, rozhlas, televizi, magnetofon, videorekordér, CD přehrávač). Tištěný materiál mohou žáci donést z domova, tím se nabídka stává pestřejší a rozmanitější (noviny, časopisy, reklamní letáky).

8.2 Projektová výuka

Vedle integrace do jednotlivých předmětů je na 2. stupni mediální výchova také náplní projektových dnů v rámci projektového vyučování. Pokud se výuka realizuje formou projektů, pak je nejvhodnější osmý až devátý ročník, kde žáci již mají nejvíce zkušeností. Vhodné je vycházet ze zkušeností dětí (tisk, rozhlas, televize).

Projekt jako jediná forma realizace byl zvolen u dvou škol, které rozvíjely zájem žáků o Mediální výchovu i formou nepovinných předmětů. Právě v nepovinných

předmětech či zájmových kroužcích je prostor pro práci redakčních rad školních médií. Další možnost se naskýtá při tvorbě videopořadů například pro regionální vysílání, nebo práce se zvukem pro rozhlas. Dále je možná tvorba prezentací a www stránek školy a získat jejich zájem o tvorbu školního časopisu například s využitím digitálního fotoaparátu a počítače. Důležité je, aby žáci měli možnost poznat celý proces tvorby mediálního sdělení, podíleli se na něm podle svých schopností a učili se společně s dalšími nést za výsledek odpovědnost za svoji práci. V jedné škole se MV stala součástí pravidelných „ranních kruhů“, kdy jsou žáci informováni nejen o tom, co se děje ve škole, ale i o dalších důležitých událostech, ale tvoří příležitost pro vyjádření názoru na dění v bezprostředním okolí a regionu.

8.3 Samostatný předmět

Poslední způsobem realizace je forma samostatného předmětu. K její realizaci je nutné, aby škola přidělila samostatnému předmětu časovou dotaci, a aby byla zajištěna kvalita výuky. Pokud je ambice vytvořit z MV samostatný vyučovací předmět, je třeba zpracovat jeho vzdělávací obsah do osnov stejně, jako u všech ostatních předmětů. Forma samostatného předmětu nebyla ve vzorku pilotních škol pro Mediální výchovu zvolena.⁹⁴

⁹⁴ Rámcový vzdělávací program [online] [cit. 2011-01-02]
Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/282/2108>>

9 Mediální výchova a její metodika

Jak již bylo mnohokrát zmíněno, hlavním cílem mediální výchovy je rozvoj mediální gramotnosti do té míry, aby měl jedinec využívání médií plně pod kontrolou a mohl pestré mediální nabídky zužitkovat co nejvíce ke svému prospěchu. Není v možnostech této práce podat vyčerpávající přehled veškerých teoretických východisek, ale představíme pouze vybrané přístupy k metodice mediální výchovy.

9.1 Kritické myšlení

V nedávné době měl výhodu ten, kdo dokázal informace získat. Dnes je to ten, kdo se dokáže v jejich záplavě orientovat. V 21. století je člověk stále důrazněji nucen informace třídit a interpretovat. Posuzovat jejich věrohodnost a odhalovat, s jakým záměrem byly vytvořeny a na základě této analýzy si zformulovat vlastní názory a stanoviska. Proto je kritické myšlení nedílnou kompetencí mediální gramotnosti a tvoří základ metodiky mediální výchovy. Kriticky myslet zahrnuje schopnost například nepodléhat prvnímu dojmu, obecnému mínění a naléhavosti nějakého sdělení, nepřebírat naivně tradované názory. Kritický přístup tak znamená aktivní učení a samostatné myšlení „*patří sem diferencovaná a reflektovaná práce s informacemi, vidění faktů v souvislostech, využití všech úrovní logických myšlenkových postupů.*“⁹⁵. Mediální výchova je zaměřena na vytváření kritického odstupu od médií a na schopnost analyzovat a interpretovat mediální obsahy. Člověk, který dokáže kriticky myslet, bude pravděpodobně méně ovlivnitelný reklamou, odhalí běžné postupy manipulace, tlaky a taktiky médií.

9.2 Třífázový model učení a myšlení: E-U-R

V moderních vyučovacích přístupech se coby jedné z pedagogických technik využívá třífázového modelu učení a myšlení zahrnující fázi Evokace - Uvědomění si významu - Reflexe (E-U-R). Přičemž jeho prvotní fáze nazvaná evokace, je předstupněm následujících kognitivních aktivit. Evokace, jednoduše řečeno, znamená zjistit, co žáci již o daném předmětu vědí a přizpůsobit tomu průběh následujícího vzdělávacího procesu. V případě mediální výchovy a gramotnosti je tento přístup více než smysluplný, neboť od tohoto každodenního „praktického vědění“ se odvíjí všechny

⁹⁵ Grecmanová Helena, Urbanovská Eva.: Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc. Hanex, 2007, s. 7

další otázky včetně efektivity následně zvolených vzdělávacích strategií. Respektování posloupnosti fází ve výuce přispívá k rozvoji vědeckého poznání a kritického myšlení. Podmínkou úspěšného vzdělávání je udržet zájem žáka přinejmenším na úrovni dosažené ve fázi evokace. Dalším kritériem je výběr vhodných zdrojů nových informací, který by měl být relevantní vzhledem k míře schopností a úrovně poznání žáků. Při úspěšné realizaci toho modelu se role učitele z pouhého zprostředkovatele informací mění v partnera, rádce a pomocníka. Sám pedagog se může poučit ze znalostí a tvořivosti svých žáků.⁹⁶

9.3 Průřezovost

Rámcové vzdělávací programy zařadily do své koncepce průřezová témata, která představují pojítka mezi jednotlivými vzdělávacími předměty. Propojení s mediální výchovou lze nalézt téměř ve všech vzdělávacích oblastech RVP. Těsný vztah mediální výchovy s každodenností se nejvýrazněji odráží ve vzdělávacích oblastech, které mají humanitní, sociálněvědní nebo psychologickou povahu. Máme především na mysli výchovu k občanství, jazykovou přípravu a dějepis. V oblasti Člověk a společnost je mediální výchova akcentována zejména skutečností, že média se jako sociální instituce podílejí na utváření podob a hodnot moderní doby. V rámci Jazyka a jazykové komunikace se propojení poznatků uplatní zejména v kritické analýze existujících textů a vlastní tvorbě mediálního sdělení. Mediální výchova se úzce váže k dalším průřezovým tématům například k Multikulturní výchově a k Výchově demokratického občana.

9.4 Kooperace

Princip, na kterém spočívá kooperativní učení, je prostý. Žáci se učí lépe a efektivněji, mohou-li společně pracovat na řešení jednoho úkolu. Tento zásada poukazuje na potřebu změnit zažité role učitele coby zprostředkovatele informací a žáka jako jejich pasivního příjemce, do nové podoby, která vyžaduje aktivitu všech účastníků výuky. Soutěživost musí být nahrazena partnerstvím. Z učitele a žáků se stávají partneři, které spojuje úsilí o dosažení společného cíle. Aktivita učitele je upozaděna a přejímá roli rádce a pomocníka, provází žáky při skupinové i individuální

⁹⁶ Grecmanová Helena, Urbanovská Eva.: Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc. Hanex, 2007, s. 31 - 38

práci, usměrňuje diskuse a zdůvodňuje vhodná řešení. Žák tak získává větší prostor k vlastní aktivitě, výrazně spoluutváří a modifikuje výukový proces.⁹⁷

9.5 Metody mediální výchovy

V mediální výchově vycházíme především z interaktivních metod a z principů, jež byly formulovány v předchozí kapitole. Tato kapitola přináší náměty na vhodnou realizaci mediální výchovy pomocí metod vybraných z odborné literatury⁹⁸.

- **Analýza textu** - metoda, založená na analýze konkrétního textu (reálně vydaného článku v novinách, zprávy) nebo ukázky reklamy či zpravodajství, vede žáky k nutnosti samostatně přemýšlet, v diskusi konfrontovat vlastní názory s myšlenkami spolužáků. Pracovní listy mohou být vhodnou pomůckou, která žákům poskytne například návodné otázky a poukáže na jaké aspekty se zaměřit.
- **Diskuse** - metoda diskuse se osvědčuje zejména v situacích, které přinášejí řadu sporných otázek, které s sebou nevyhnutelně přinášejí i rozdílnost názorů. Žáci se tak učí rozhodovat, zaujímat stanoviska, obhajovat vlastní názory a přijímat za ně odpovědnost. Řízená diskuse je velmi náročná jak pro samotného pedagoga, který by měl vhodně volenými otázkami usměrňovat emoce žáků a vést je ke konstruktivním závěrům, tak pro žáky, kteří se zároveň učí pravidlům diskuse. Předpokladem účinné diskuse je vhodně zvolené, pro účastníky zajímavé téma, které obsahuje provokující a rozporuplné podněty. (Vhodným doplněním diskuse o kontroverzních tématech může být metoda škálování, kdy úkolem žáka je vyjádřit svůj názor nebo postoj místem na škále, které se nejvíce blíží jejich názoru. Ve třídě je možné vytyčit pomyslnou škálu v podobě úhlopříčky v učebně, kdy opačné konce vyjadřují protikladné pozice).
- **Brainstorming** - Klíčovým principem a předností brainstormingu je produkce velkého množství návrhů řešení vhodně formulovaného problému v relativně velmi krátké době. Metoda spočívá ve volném prezentování nápadů, postřehů a asociací k danému pojmu nebo problému. Nápady a navrhovaná řešení se nehodnotí a každý návrh se musí zapsat. Podporuje se naprostá volnost v jejich

⁹⁷ Bertrand, Yves.: Soudobé teorie vzdělávání. Praha, Portál 1998. s. 141-143

⁹⁸ Maňák Josef, Vlastimil Švec: Výukové metody, Brno 2003

Petty, Geoffrey.: Moderní vyučování, praktická příručka. Praha: Portál 1996.

Kol.aut.: Média a multimédia v pedagogické praxi: Mediální výchova ve školách. UHK, 2010.

produkcí. Tato volnost ovšem vyžaduje vytvořit neformální, tvůrčí klima třídy. V poslední fázi dochází k diskusi o nápadech, které se vyhodnocují, třídí a shrnují.

- **Volné psaní** - metoda založená na uvolnění myšlenek. Díky této aktivitě žáci rozvíjí své vyjadřovací schopnosti, umožňuje lepší pochopení souvislostí či komplikovanosti popisovaného jevu. Žáci samostatně píšou po vymezenou dobu myšlenky, které se jim vybavují v souvislosti se zadaným tématem. Důležitým faktorem je, aby psali bez přerušování, i když již nemají žádné originální nápady.
- **Hraní rolí** - tato metoda umožňuje žákům přemýšlet a jednat v určených rolích a sehrávat konkrétní situace vztahující se k probíranému tématu. Tím, že se prakticky ztotožní s rolí, kterou hrají, se učí přemýšlet o druzích lidech. Hledají podklady pro argumenty postavy, kterou by sami třeba ve skutečnosti nechápali. Hraní rolí obecně podporuje vyjadřování názorů, představivost a kritické myšlení a zároveň pomáhá rozvíjet empatii.

Ať již zvolíme jakoukoli metodu, je důležité, abychom se jako pedagogové zaměřili na rozvíjení dovedností žáků orientovat se v nepřehledném množství informací, které z médií přicházejí a vhodně je využívali. Důležité je přemýšlet, jak ve výuce svého předmětu využít různá média a propojit je s dalšími oblastmi vzdělávání, aby se mediální výchova nestala jen jednorázovým projektem bez hlubších souvislostí. Abychom dosáhli autentičnosti ve výuce, je nutné co nejvíce vycházet z vlastní zkušenosti žáků, kteří přicházejí s médii do každodenního styku. Díky tomu je možné využívat aktuálních informací z médií (reality show, nový seriál, kontroverzní reklama), o kterých mohou žáci hovořit.

10 Mediální výchova v zahraničí

Kapitola *Vývoj mediální výchovy* pojednávala o nejvýznamnějších momentech v procesu formování mediální výchovy jak v zahraničí, tak v tehdejší Československé republice. Česká republika v mediální výchově výrazně zaostává za cizinou. Diplomová práce je zaměřena z části na anglický jazyk, proto se tato kapitola se věnuje vybraným anglicky mluvícím zemím, kde má mediální výchova dlouholetou tradici a může sloužit jako zdroj inspirace právě pro české školství.

Obecně je možné říci, že budeme-li se zabývat jakýmkoli systémem školství, v rámci kterého se mediální výchova etablovala do školních kurikul, narazíme na heterogenitu související s cíli, jež si mediální výchova klade v dané zemi. Na její realizaci se pak podílejí různé zájmové skupiny od mediálních teoretiků, teoretiků vzdělávání, pedagogů až po aktivisty.

Největší množství informací týkajících se mediální výchovy v zahraničí poskytuje internet a fundované zahraniční portály⁹⁹, které byly založeny na podporu vzdělání a ze kterých jsou také čerpány informace pro tuto kapitolu.

10.1 Velká Británie

První ucelený koncept mediální výchovy se objevuje ve třicátých letech ve Velké Británii. V tomto období sílily obavy ze vzrůstajícího negativního vlivu médií a s ní spojené populární kultury, která byla vnímána jako ohrožení pro kulturu „vysokou“. Médii se přisuzovaly korumpující účinky, které nabízí pouze povrchní potěšení namísto původních hodnot umění a literatury. Hlavním úkolem mediální výchovy bylo tedy zachránit literární dědictví, jazyk a hodnoty, které reprezentovaly celý národ. Studenti se měli učit rozlišovat a stát se odolnými proti komerční manipulaci přicházející z masové kultury a docenit hodnotu „vysoké kultury“.¹⁰⁰

⁹⁹ Dostupné z:
<<http://www.medialiteracy.com/international.htm>>
<<http://www.mediaed.org.uk/>>
<<http://www.media-awareness.ca/english/index.cfm>>
<<http://www.medialit.org/>>
[online] [cit. 2011-02-28]

¹⁰⁰ Buckingham, David.: *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, 2003, s. 7

Na přelom 50. let se přesouvá pozornost pod vlivem kulturních studií¹⁰¹ od vysoké kultury ke kultuře populární, která reflektuje naši každodennost. David Buckingham vnímá sedmdesátá léta 20. století za klíčové období ve vývoji mediální výchovy v Británii, kdy se o tuto oblast začíná zajímat rostoucí počet pedagogických pracovníků. V této době se pozornost zaměřuje na odhalování skrytých ideologií mediálních textů a zároveň na jejich osvobození od ideologických vlivů pomocí časopisů *Screen* a *Screen Education*).¹⁰²

Celkově by se dala mediální výchova ve Spojeném království charakterizovat dvěma protichůdnými přístupy. První klade důraz na posílení vlivu kultury, se kterou se studenti běžně setkávají a kterou si přinášejí do škol a to na úkor vnucování kultury dominantní. Studenti se zaměřením na rodný jazyk, byli například podporováni, aby psali o svých každodenních zkušenostech s médii - aby diskutovali o poezii a současné hudbě a aby byla probírána současná společenská témata.

Druhý přístup jasně reflektuje snahu učitelů bránit studenty proti negativním vlivům médií. Tento proces byl dokonce později pojmenován výrazem „inoculation“ doslova očkování, jako způsob obrany proti nemoci (kterou v tomto případě představovala média a jejich obsahy).¹⁰³

Už na konci osmdesátých let byla mediální výchova začleněna do kurikul Anglie a Walesu, konkrétně do předmětu anglický jazyk (realizována je však i v rámci předmětů cizí jazyky, dějepis, zeměpis, umění, přírodní vědy atd.). Výuka se zaměřuje hlavně na žáky ve věku 11 až 16 let.

¹⁰¹ Více viz <<http://fss.muni.cz/rpm-blog/index.php?/archives/97-Britska-kulturalni-studia.html>>

¹⁰² Numerato, Dino.: Mediální výchova: oddůvěrnování důvěrného světa. In: *Revue pro média* 2004, roč. 4, č. 8. 2006. s. 1-2. [online] [cit. 2011-02-28]

Dostupné z: <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/esej_numerato_rpm08.pdf>

¹⁰³ Buckingham, David.: *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, 2003, s. 9

V roce 1996 vzniká centrum pro mediální výchovu, *Media Education Centre*. Hlavním cílem této instituce byl výzkum postavení mediální výchovy v anglickém kurikulu a situace na mezinárodním poli. Tato organizace definovala 5 klíčových oblastí, které se prolínají veškerým vzděláním týkajícím se médií:

- * Jazyk medií (formální vlastnosti mediálních textů)
- * Žánr (klasifikace textů)
- * Zastoupení (způsoby, jakými jsou myšlenky a hodnoty, konkrétní skupiny nebo typy lidí, prezentované v mediálních textech)
- * Instituce (organizace, mediální produkce a otázky vlastnictví a kdo má kontrolu nad komunikací)
- * Publikum (cílová skupina pro mediální produkty)

Britský filmový ústav, BBC (televizní i rádiové vysílání) a Institut vzdělávání jsou instituce, které nejvíce zasloužili o realizování a dalšímu zabezpečení mediální výchovy. Velká Británie je jedním z nevlivnějších států na poli mediální výchovy nejen v Evropě, ale i ve světovém měřítku.¹⁰⁴

10.2 Spojené státy americké

V USA je mediální výchova silně motivována úzkostí o vlivu sexu a násilí v médiích a do jisté míry i úlohou médií při prosazování konzumerismu a materialismu. V sedmdesátých letech téměř 40 procent všech středních škol nabízelo studentům kurzy zaměřené na mediální výchovu. V následujícím desetiletí se tyto kurzy masově rozšířily do vzdělání třetího stupně. I přes zařazení výuky do univerzitního vzdělání se mediální výchova nestala povinným předmětem na základních a středních školách.

Samotný vzdělávací systém (který nereprezentuje jednotnou vzdělávací politiku) představuje v USA velikou překážku při snaze sjednotit mediální výchovu. Každý z 50 států má svou vlastní vzdělávací politiku a každá vzdělávací instituce své vlastní kurikulum a program¹⁰⁵. Na velmi vysoké úrovni se mediální výchova nachází například v Montaně a Texasu¹⁰⁶. Ve zbylých 48 státech se standardy ve vzdělávání

¹⁰⁴Media Education in the UK[online] [cit. 2011-02-28]

Dostupné z: <<http://www.mediaed.org.uk/content/view/85/115/>>

¹⁰⁵ pro srovnání zařazování mediální výchovy do jednotlivých předmětů v rámci celých Spojených států viz. <http://frankwbaker.com/state_lit.htm>

¹⁰⁶ [online] [cit. 2011-02-28] <<http://www.medialiteracy.com/standards.htm>>

mezi jednotlivými státy výrazně liší. Hlavní instituce¹⁰⁷, které se zabývají mediální výchovou, se nachází mimo systém akademického vzdělávání. Přestože se mediální výchova v USA nevyvíjela zprvu tak intenzivně jako v Evropě, počátkem 21. století je americká mediální pedagogika již zralým systémem. Oblasti je věnována řada webových stránek, pořádají se konference, vydávají publikace a Amerika se stala sídlem několika hlavních organizací, které se zabývají mediální výchovou. V polovině devadesátých let mělo pouze 12 států mediální výchovu integrovanou do svých kurikul, avšak do roku 2004 uznalo mediální gramotnost jako součást kurikula všech 50 států.¹⁰⁸

10.3 Kanada

Kanada je považována za světového lídra v oblasti mediální výchovy. Být "myší vedle slona," přineslo přirozenou potřebu zaujímat analytický a reflexní přístup k všudypřítomné mediální kultuře (anglicky namluvených filmů a TV programů) dovážené ze Spojených států a být schopni uchránit svoji vlastní kulturní identitu. Těmto tlakům musely vedle již zmíněné Kanady, čelit také v Austrálii a Velké Británii. Právě proto z těchto zemí přichází nejvíce nových poznatků a uskutečňuje se velké množství výzkumů na poli mediální výchovy.¹⁰⁹

V roce 1978 byla v Torontu založena významná organizace, která se věnuje mediální výchově - AML (Association for Media Literacy). V Kanadě mediální výchovu začlenilo do svého kurikula jako první Ontario, a to sice v roce 1987. Ontario představilo nový program pro stupně 1-12. Ve stupni 1-8, jsou mediální složky zahrnuty do učebního plánu jazyka, zejména v rámci ústní a vizuální komunikace. Na sekundární úrovni ve stupních 9-12, jsou mediální studia zahrnuta v jedné čtvrtině osnov jazyka.¹¹⁰ V současné době je mediální výchova součástí předmětu anglický jazyk všech kanadských kurikul.¹¹¹ Zároveň byl uznán i její mezipředmětový potenciál a cíle týkající se mediální gramotnosti byly zahrnuty i do společenských věd, občanské a zdravotní výchovy, výchovy k budoucímu povolání a plánování osobního rozvoje.¹¹²

¹⁰⁷ Samuel Brečka: Mediální výchova - ve své publikaci uvádí, že na území Severní Ameriky je možné napočítat více jak 250 organizací, které se mediální výchovou zabývají, sám uvádí devět nejdůležitějších str. 14 - 16

¹⁰⁸ Ladislava Whitcroft.: Mediální výchova ve světě. [online] [cit. 2011-02-28]2010.

Dostupné z: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-zahranici/mv-ve-svete>>

¹⁰⁹ Mediální výchova v Kanadě [online] [cit. 2011-02-28]2010.

Dostupné z:

<http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/media_education_overview.cfm>

¹¹⁰ tamtéž

¹¹¹ tamtéž - možnost srovnání realizace mediální výchovy ve všech 13 teritoriích na území Kanady

¹¹² Ladislava Whitcroft.: Mediální výchova ve světě. [online] [cit. 2011-02-28]2010.

10.4 Austrálie

K nejméně aktivnějším zemím na poli mediální výchovy se řadí i Austrálie, kde byla mediální výchova integrována do kurikul všech států. Mediální výchova je vyučována především ve vyšších ročnících, avšak elementární poznatky z této oblasti se předávají žákům již na prvním stupni. Na středních školách existuje specifický předmět media studies (mediální studia), mediální výchova je zároveň integrována do anglického jazyka (tudíž se stala povinným předmětem), společenských věd, literatury a umění. Většina australských pedagogů se shoduje v názoru, že rozvoj mediální gramotnosti je nezbytný, protože jsou to právě média, která významně přispívají k šíření kultury a poznání.¹¹³ Hlavním důvodem pro integraci mediální výchovy byla právě amerikanizace. „V Austrálii chápou mediální výchovu jako nástroj kulturní ochrany, jako prostředek, který pomůže rodičům a učitelům objasňovat dětem rozdíly mezi americkými a australskými hodnotami.“¹¹⁴

Ať již se zaměříme na jakýkoli stát v rámci Evropy nebo jiného kontinentu, budoucnost mediální gramotnosti je závislá na dlouhodobém vývoji, pečlivé a intelektuálně náročné vzdělávací činnosti pedagogů při realizaci mediální gramotnosti ve školách. Nezbytná je podpora odborníků v oblasti médií a v neposlední řadě potřeba probudit zájem o tuto problematiku v řadách široké veřejnosti. Je třeba nalézt možnosti podělit se o zkušenosti, strategie a filozofie a najít způsoby, jak měřit a hodnotit kvalitu výuky a učení, která je poskytována.

Dostupné z: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-zahranici/mv-ve-svete>>

¹¹³ Ladislava Whitcroft.: Mediální výchova ve světě. [online] [cit. 2011-02-28]2010.

Dostupné z: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-zahranici/mv-ve-svete>>

¹¹⁴ Samuel Brečka: Mediální výchova. s. 11

11 Budoucnost mediální výchovy

Do určité míry všechny přístupy, jak byly zmíněny výše, zůstaly vlivné. Avšak v posledním desetiletí se mediální výchova ve Velké Británii a v mnoha dalších zemích začala přesouvat do nové fáze. Ačkoli názor zastánců ochránářského způsobu ve výuce mediální výchovy nebyl ještě zdaleka nahrazen, začíná se objevovat tendence ke změně pohledu ve prospěch méně obranného přístupu. Obecně lze říci, že v zemích s nejrozvinutějším konceptem mediální výchovy - tzn. v zemích, které mají nejdelší historii - se pohybují daleko za pouhým konceptem protekcionismu.

Tato změna je zapříčiněna několika důvody. Do určité míry tento koncept musí odrážet měnící se pohledy na vztah mladých lidí k médiím. Jednostranný názor na média jako na pouhé nositele souborů ideologií a falešných přesvědčení, která jsou škodlivá a jimž chybí jakékoli kulturní hodnoty, není snadné udržet. Stejně tak představa, že média jsou všemocný průmysl, který dokáže přenést falešné hodnoty na pasivní publikum, se také stává velice diskutabilní. Současné výzkumy dokazují, že děti jsou daleko více nezávislé a kritické publikum, než za jaké jsou konvenčně považovány.

Změna ve vývoji může být také výsledkem generačního posunu. Mladí, nově nastupující učitelé, kteří vyrostli obklopeni elektronickými médii, bývají více uvolnění ve svých postojích k tomuto tématu. Pro tuto generaci (mající mnohem blíže k dětské populární kultuře, a která je ochotna více využívat nových technologií), by byl pouhý obranný přístup k mediálnímu vzdělávání v rozporu s jejich vlastními zkušenostmi, coby konzumentů médií a jako učitelé by se octli ve falešném, paternalistickém postoji.

Obecně řečeno, tento nový přístup má snahu začít s tím, co studenti už vědí, využít jejich stávajícími chuti a radosti z médií. Tento přístup se nesnaží nahradit „subjektivní“ reakce za „objektivní“ nebo redukovat potěšení z médií prostřednictvím racionální analýzy.¹¹⁵

Plně zastávám názor, že by bylo přinejmenším nerozumné žákům a studentům předkládat jednostranný obraz médií jako něčeho nebezpečného, čemu je třeba čelit drastickým omezením přístupu k nim.

Bylo by škodlivé vytvářet kolem médií atmosféru nedůvěry a strachu - médií se není třeba bát a bránit se jejich využívání. Budoucnost mediální výchovy tedy spatřuji ne ve

¹¹⁵ Buckingham, David.: Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press, 2003, s. 11 - 14

způsob ochrany, ale ve formě přípravy, ve které se studenti naučí reflektovat vlastní aktivity coby čtenáři a tvůrci mediálních textů, porozumí širším sociálním a ekonomickým faktorům, které se na jejich tvorbě podílejí a naučí se je využívat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Výzkumné šetření

11.1 Cíl výzkumného šetření

V českém školství se uskutečnila reforma a vznikly Rámcové vzdělávací programy (RVP). Do roku 2007/2008 byly školy povinny na základě RVP vypracovat vlastní Školní vzdělávací programy (ŠVP) a učitelé se při jejich tvorbě ocitli v situaci, kdy museli do svých výukových plánů určitým způsobem zařadit nová témata, která doposud v osnovách nebyla. Toto se týká i jednoho ze šesti průřezových témat - mediální výchovy.

Praktická část této diplomové práce je proto tvořena výzkumným šetřením, jehož cílem bylo shrnout zkušenosti škol z prvních let zavádění mediální výchovy do školní praxe. Výzkumným šetřením jsem se pokusila ověřit možnosti a způsoby realizace mediální výchovy na základních školách podle školních vzdělávacích programů a zároveň ověřit hypotézy a zodpovědět otázky, které jsou formulovány v následující kapitole. Metody zvolené pro dosažení těchto cílů jsou blíže popsány v kapitole 1.2.2.

11.2 Popis výzkumného šetření

11.2.1 Výzkumný problém:

- 1) Jakou formou se nejčastěji realizuje mediální výchova na základních školách?
- 2) Ve kterých předmětech je mediální výchova nejčastěji zařazována?
- 3) Jaké praktické výstupy má mediální výchova na školách?

Pro vyhodnocení výzkumného šetření byly na základě předvýzkumu zformulovány následující hypotézy:

Hypotéza č. 1

Všichni učitelé považují mediální výchovu za důležitou součást vzdělání na ZŠ.

Hypotéza č. 2

V nadpoloviční většině (minimálně 60%) je mediální výchova zařazována ve vyučovacích předmětech vycházejících ze vzdělávacích oblastí: Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie a Jazyk a jazyková komunikace - český jazyk.

Hypotéza č. 3

Minimálně v 60% škol je mediální výchova realizována pouze formou integrace do ostatních vyučovacích předmětů.

Hypotéza č. 4

V oblasti produktivní činnosti se mediální výchova realizuje častěji formou tvorby školního časopisu než ostatními činnostmi.

11.2.2 Metody výzkumu a soubor respondentů

V pedagogickém výzkumu jsou použity následující metody:

Dotazníkové šetření - užito pro získání podrobných informací o výuce a realizaci mediální výchovy. Pro tento výzkum jsem vytvořila nestandardizovaný dotazník, který je tvořen devíti uzavřenými otázkami s předem daným výběrem odpovědí. Respondenti jsou učitelé z druhého stupně základních škol. Pro potřeby výzkumného šetření byly dotazníky na každé škole distribuovány podle počtu učitelů na 2. stupni, aby byly ve výzkumu zastoupeny všechny vyučované předměty a bylo možné analyzovat, do kterých předmětů je mediální výchova nečastěji zařazována. Celkem bylo osloveno 148 pedagogů z deseti základních škol v Hradci Králové a blízkém okolí. Detailní údaje týkající se respondentů se nachází v následující kapitole.

Celý dotazník - viz. příloha č. 4

Obsahová analýza ŠVP - cílem je analyzovat a srovnat školní vzdělávací programy a zaměřit se na konkrétní způsoby realizace mediální výchovy na jednotlivých školách. Analyzováno bylo 22 ŠVP, které jsou přístupné na webových stránkách škol.

Analýzou dotazníků a školních vzdělávacích programů je možné ověřit platnost hypotézy stanovené v kapitole 1.2.1.

Rozhovor s učiteli - v rámci této diplomové práce byly zároveň s učiteli vedeny nestrukturované rozhovory o názorech, zkušenostech a obtížích se zařazováním mediální výchovy do výuky. Takto získané informace poskytují plastičtější obraz o současném stavu mediální výchovy a její realizace. Rozhovory se uskutečnily se třemi učiteli anglického jazyka a čtyřmi učiteli výchovy k občanství na třech základních školách v Hradci Králové.

Závěry rozhovorů jsou shrnuty v kapitole 1.5.

11.3 Vyhodnocení výzkumného šetření

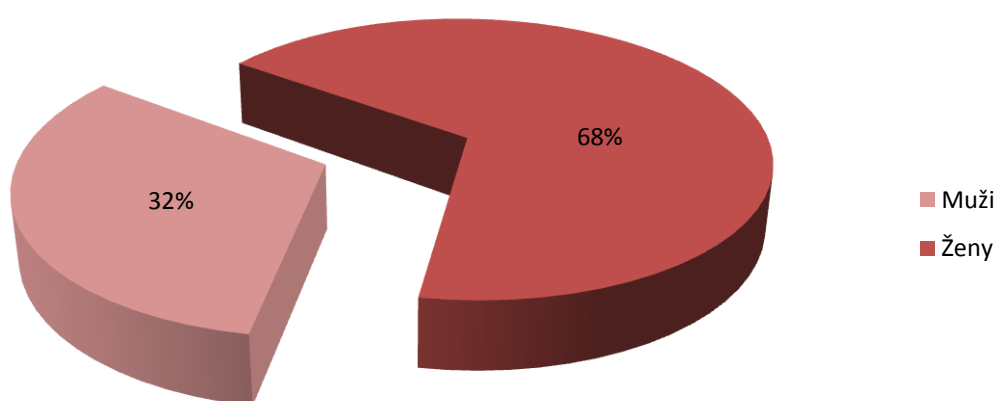
Z celkově 148 rozdaných dotazníků jsem získala zpět 105 (71%) dotazníků. Ze získaných dotazníků nemohlo být devět do výzkumu zařazeno, protože nebyly kompletně vyplněné. Celkový počet, ze kterého vychází analýza je tedy 96, což tvoří 65% ze všech rozdaných dotazníků.

Výsledky pro každou položku z dotazníku jsou pro větší přehlednost prezentovány samostatně pomocí grafu nebo tabulky.

11.3.1 Soubor respondentů dotazníkového šetření

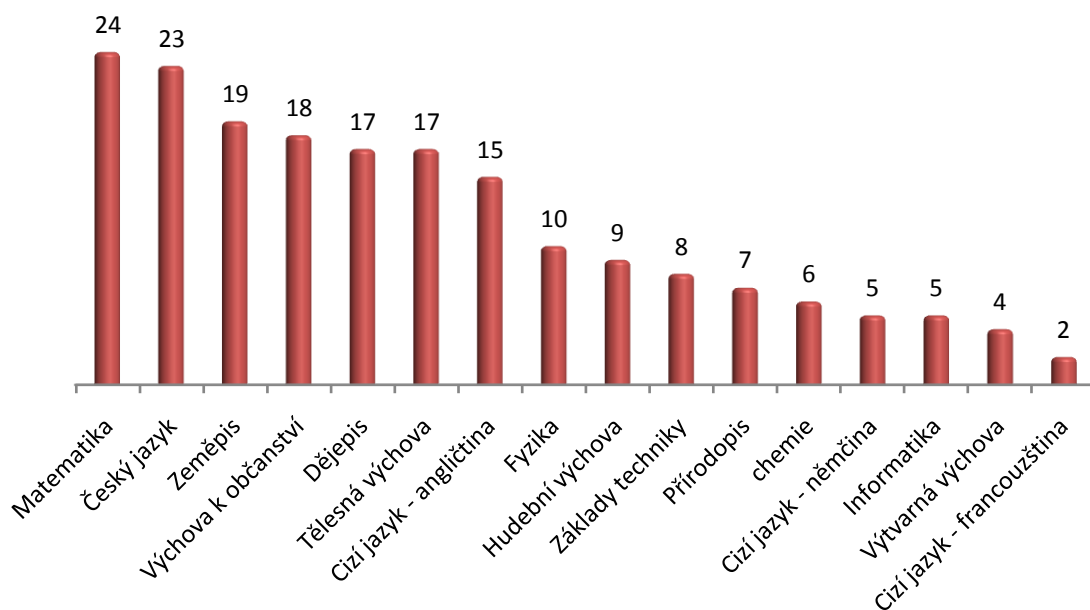
V úvodní části svého dotazníku jsem získala základní informace o tom, kdo dotazník vyplnil. Dotazníky, které mohly být zahrnuty do výzkumu, jsem získala od 65 žen a 31 mužů. V následující otázce jsem zjistila, jakou aprobaci mají učitelé, kteří mi dotazník vyplnili. Výsledky odpovědí ukazuje graf č. 1 a č. 2

Soubor respondentů dle pohlaví



Graf č. 1 - Soubor respondentů dle pohlaví

Zastoupení jednotlivých aprobací



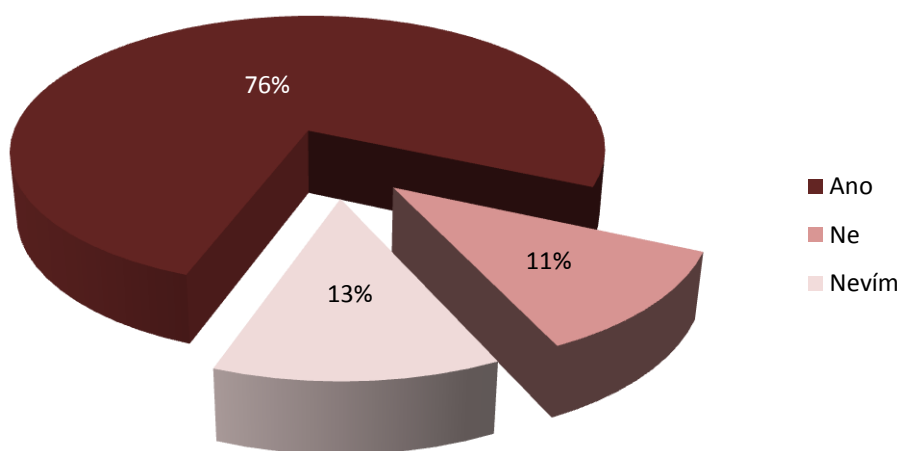
Graf č.2 - Zastoupení jednotlivých aprobací

Počet uvedených aprobací se neshoduje s počtem respondentů, protože někteří učitelé uvedli výuku více nebo méně než dvou předmětů. Proto je počet uvedených respondentů 96 a četnost odpovědí pro jednotlivé předměty 189.

Otázka č. 1 - Považujete mediální výchovu za důležitou?

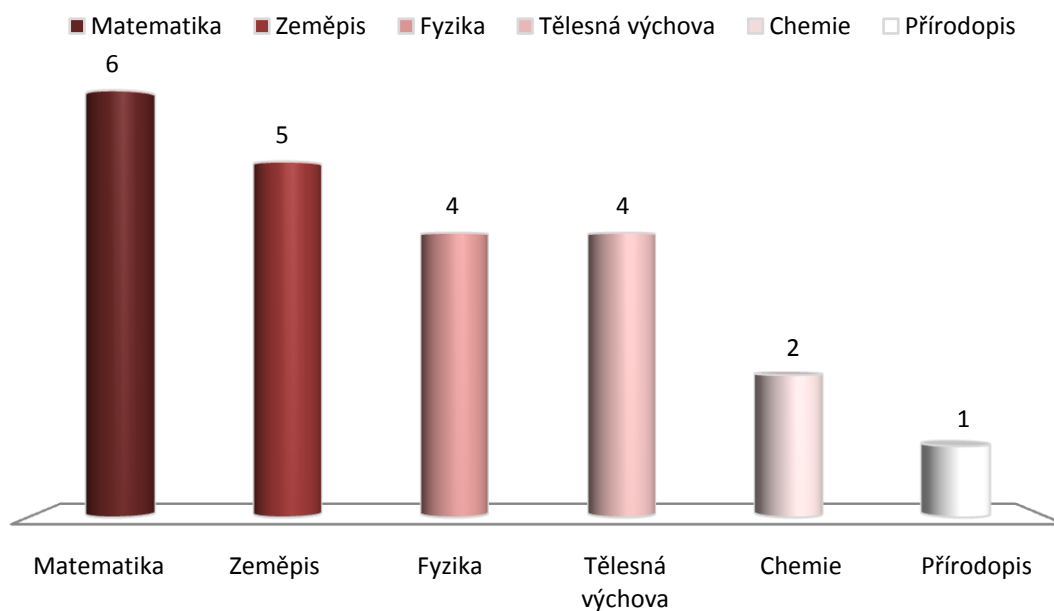
První otázka měla ověřit platnost hypotézy, že všichni učitelé považují mediální výchovu za důležitou. Z následujícího grafu vyplývá, že 73 dotazovaných učitelů odpovědělo ANO, pro možnost NE se vyjádřilo 11 a NEVÍM zvolilo 12 pedagogů. Platnost první hypotézy se tedy nepotvrdila.

Považujete mediální výchovu za důležitou?



Graf č. 3 - Považujete mediální výchovu za důležitou?

Zastoupení jednotlivých aprobací, v rámci kterých považují učitelé mediální výchovu za nedůležitou, představuje následující graf. Čísla nad sloupci vyjadřují početní zastoupení odpovědí pro konkrétní předmět.

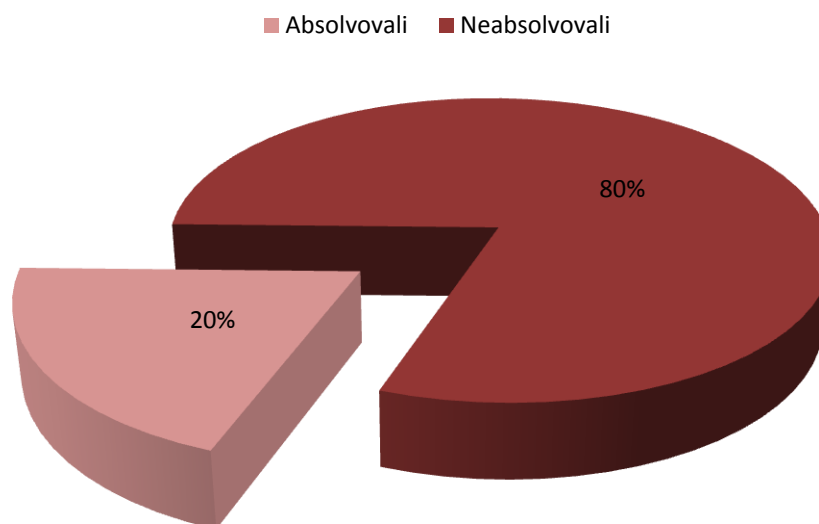


Graf č. 4 - Zastoupení aprobací, v rámci kterých nepovažují učitelé mediální výchovu za důležitou

Otázka č. 2 - Absolvovali jste někdy školení k mediální výchově?

Tato otázka měla přinést informaci o jednom ze způsobů dalšího vzdělávání v rámci mediální výchovy. Předpokládala jsem, že se většina pedagogů žádného školení nezúčastnila a výsledky tento předpoklad potvrzují. 19 učitelů se nějakého školení zúčastnilo, zbylých 77 pedagogů žádné neabsolvovalo.

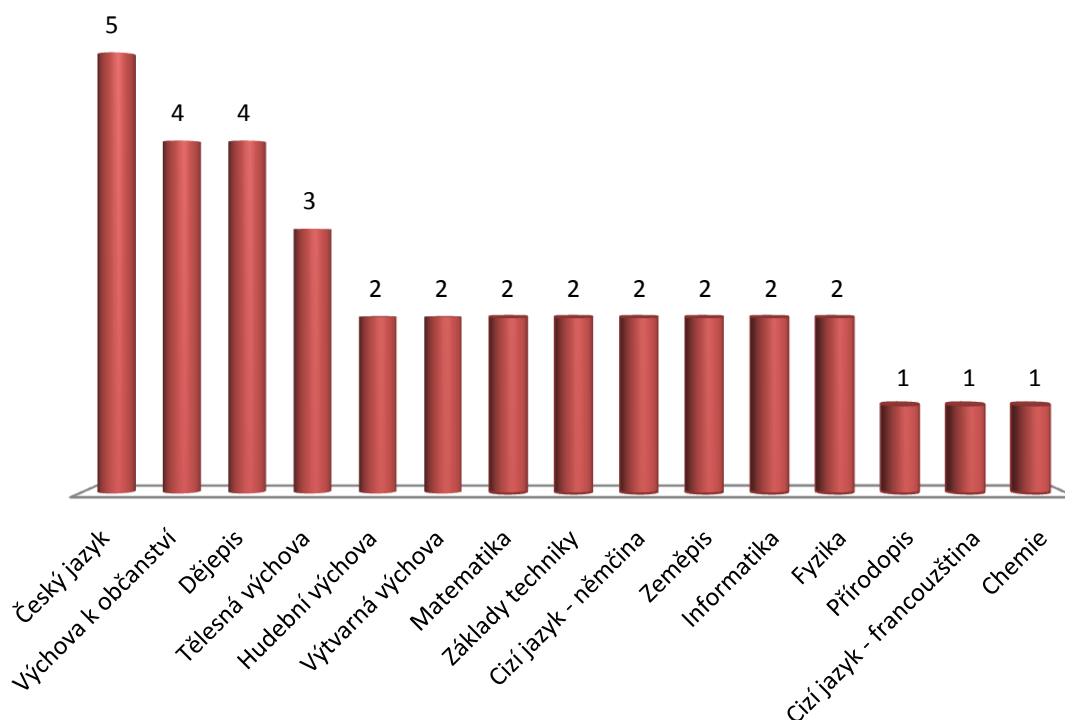
Poměr mezi účastí a neúčastí pedagogů na školení



Graf č. 5 - Poměr mezi účastí a neúčastí pedagogů na školení

Protože byl dotazník rozdán všem učitelům druhého stupně, není výsledek o velké neúčasti na jakémkoli školení zvláště překvapující. Proto jsem dále data analyzovala v rámci četnosti výskytu v konkrétních předmětech. Předpokládala jsem, že školení budou absolvovat převážně učitelé humanitních předmětů. Z 19 pedagogů, kteří absolvovali nějaké školení k mediální výchově, bylo zastoupení aprobační následující:

Aprobační rozložení absolventů školení



Graf č. 6 - Aprobační rozložení absolventů školení

Otázka č. 3 - Proč jste školení neabsolvovali?

Učitelé, kteří školení neabsolvovali, uvedli jako nejčastější důvod, že získávají informace z jiných zdrojů. Druhým nejčastějším důvodem byla absence jakýchkoli nabídek ze strany školících organizací. Více než tři roky po zavedení mediální výchovy je poněkud překvapující, že se do škol žádná nabídka takového druhu nedostane. Nemalé procentuelní zastoupení měla i odpověď - *Neměl/a jsem zájem*. Jedna učitelka uvedla v možnosti *Jiné*, že upřednostňuje školení v rámci svých aprobačních nebo rozšiřování znalostí z pedagogicko-psychologické způsobilosti.



Graf č. 7 - Důvody pro neabsolvování školení

Zde je opět pro srovnání nabídnuta analýza předmětů, jejich vyučující zájem o školení neprojeví. Čísla nad sloupci v grafu vyjadřují, kolik vyučujících daného předmětu, vyjádřilo nezájem o školení.

Porovnáme-li učitele, kteří školení absolvovali a s těmi, kteří neměli o školení zájem, potvrzuje se předpoklad, že mediální výchova je v popředí zájmu učitelů humanitních oborů.



Graf č. 8 - Zastoupení jednotlivých aprobací s nezájmem o školení

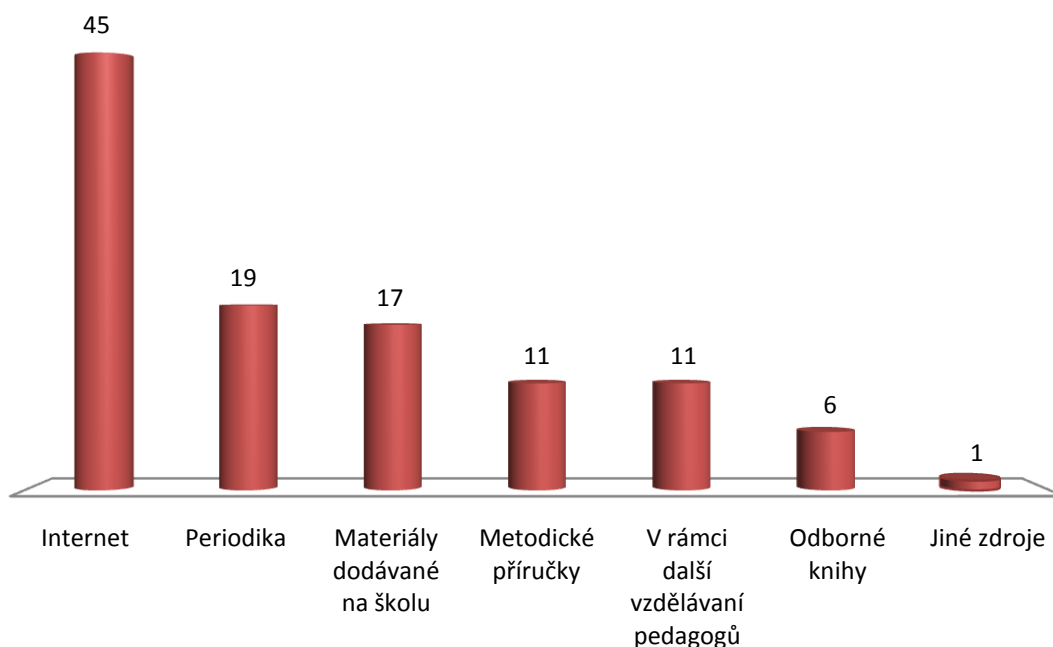
Otázka č. 4 - Kde nejčastěji získáváte náměty do mediální výchovy?

Tato otázka navazuje na předchozí a detailně zjišťuje, které zdroje vyučující pro mediální výchovu využívají. V současné době je vytvořeno několik velice kvalitně zpracovaných metodických příruček k mediální výchově. Zároveň předpokládám, že za největší zdroj informací budou učitelé uvádět i materiály přístupné na internetu.

Při analýze odpovědí byl nejčastěji zmíněn internet (41%), dále pak s téměř stejnou frekvencí periodika (17%) a materiály dodávané na školu (15%). Osobně jsem očekávala, že výrazně častěji budou zmíněny i metodické příručky, které označilo pouze 10% respondentů. V možnosti *Jiné* jedna respondentka uvedla, že využívá své poznámky z vysokoškolských studií.

Někteří učitelé zvolili v této otázce více odpovědí. Počet odpovědí byl sečten pro každou nabízenou položku. Číselné údaje nad sloupci v grafu vyjadřují četnost zvolené odpovědi.

Zdroje námětů pro mediální výchovu



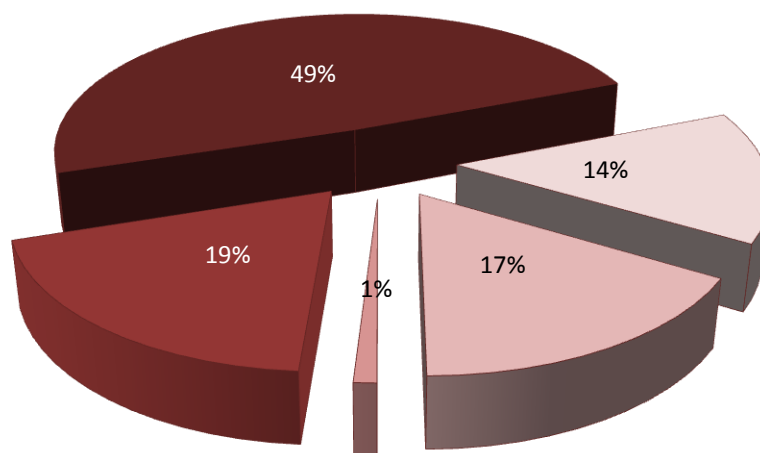
Graf č. 9 - Zdroje námětů pro mediální výchovu

Otázka č. 5 - **Jak vnímáte svoji odbornou připravenost pro výuku mediální výchovy?**

V této otázce měli učitelé pomocí stupnice jako ve škole ohodnotit svoji teoretickou připravenosti pro výuku mediální výchovy. Zde se jedná o jejich pouhé subjektivní posouzení a následující graf znázorňuje získané odpovědi.

Subjektivní hodnocení kvalifikace učitelů

- výborně 1 učitel
- chvalitebně 18 učitelů
- dobře 47 učitelů
- dostatečně 14 učitelů
- nedostatečně 16 učitelů



Graf č. 10 - Subjektivní hodnocení kvalifikace učitelů

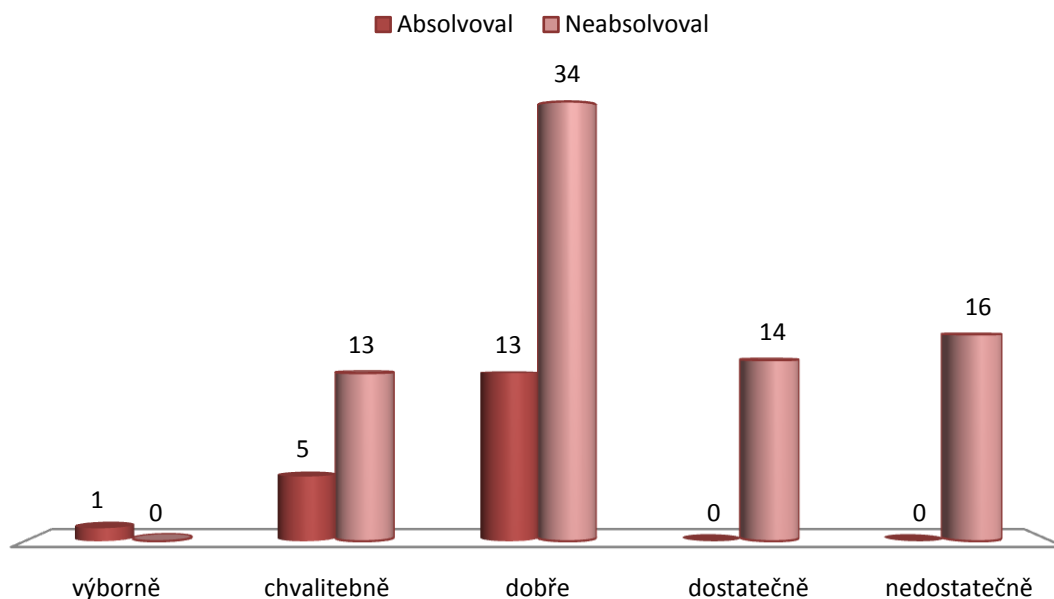
V souvislosti s tímto zjištěním jsem provedla porovnání subjektivního hodnocení u učitelů, kteří nějaké školení absolvovali.

Čísla v následujícím grafu vyjadřují počet pedagogů, kteří ohodnotili úroveň své teoretické připravenosti, a zároveň je v grafu znázorněno, kolik učitelů školení absolvovalo a kolik se žádného nezúčastnilo.

Z grafu je patrné, že ze všech učitelů, kteří školení absolvovali, se 68% pedagogů hodnotí známkou dobře, 26% označilo svoji teoretickou připravenost jako chvalitebnou. Pouze jeden pedagog, který se školení zúčastnil, vnímá své kompetence jako výborné. Všichni učitelé, kteří se ohodnotili dostatečně či nedostatečně, žádné školení k mediální výchově neabsolvovali.

Zde se nabízí otázka, zda jsou tyto výsledky ovlivněny přílišnou skromností učitelů nebo zda absolvovaná školení nenaplnila očekávání svých posluchačů.

Subjektivní hodnocení teoretické připravenosti



Graf č. 11 - Subjektivní hodnocení teoretické připravenosti

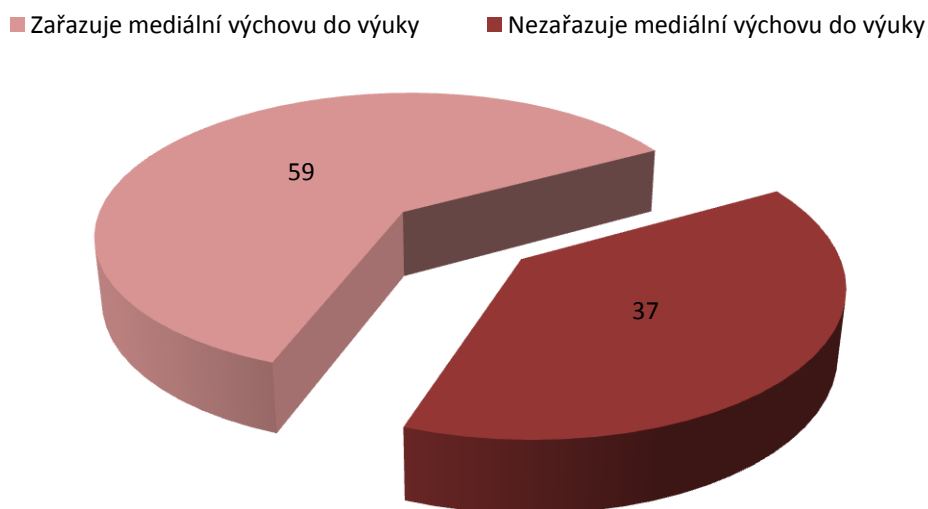
Otázka č. 6 - **Realizujete mediální výchovu ve svých aprobačních předmětech?**

Otázka č. 7 - **V jakých předmětech?**

Díky těmto otázkám jsem zjistila, ve kterých aprobačních předmětech se mediální výchova nejčastěji vyučuje. Na základě předvýzkumu jsem stanovila hypotézu, že nejvíce bude mediální výchova zařazována do předmětů vycházejících ze vzdělávacích oblastí Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace a Informačními a komunikační technologie.

Z odpovědí na otázku č. 6 vyplývá, že mediální výchovu zařazuje celkem 59 a nezařazuje 37 pedagogů. Tyto výsledky přehledně prezentuje následující graf.

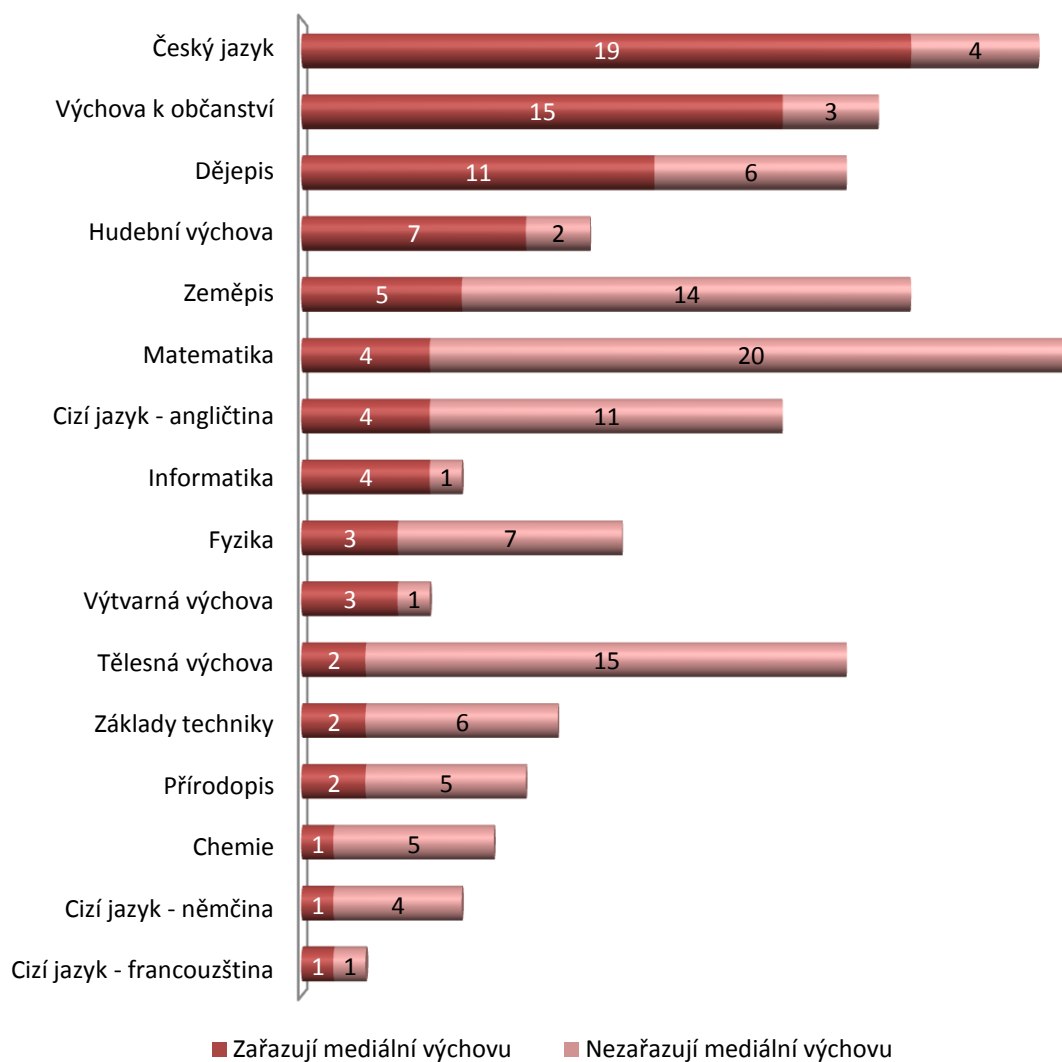
Počet učitelů, kteří zařazují mediální výchovu do výuky



Graf č. 12 - Počet učitelů, kteří zařazují mediální výchovu do výuky

Tento graf prezentuje data, která i s vyjádřením procentuelního zařazení mediální výchovy v jednotlivých předmětech budou podrobněji uvedena v následující tabulce. Součet v číselném sloupci vyjadřuje početní zastoupení odpovědí v jednotlivých předmětech.

Realizace mediální výchovy v jednotlivých předmětech



Graf č. 13 - Realizace mediální výchovy v jednotlivých předmětech

Následující tabulka znázorňuje celkové rozložení všech předmětů a četnosti jejich výskytu. Výsledky mohou být z části zkresleny faktem, že návratnost dotazníků byla 65%. Proto jsem následně byla nucena pracovat jen s malým počtem respondentů.

Vzhledem k tomu, že všechny předměty na druhém stupni nejsou rovnoměrně zastoupeny v celkovém počtu i v počtu hodin, byl vždy součet dat z obou sloupců (zařazují/ nezařazují) považován za výchozích 100%. Z nich bylo následně vypočítáno procentuelní vyjádření četnosti zařazení mediální výuky do konkrétního předmětu. Proto pro některé předměty mohou vycházet čísla odlišná, než by mohlo odpovídat skutečnosti, kdyby byla vyšší návratnost dotazníků.

PŘEDMĚTY	ZAŘAZUJI	NEZAŘAZUJI	Procentuelní ¹¹⁶ vyjádření četnosti zařazení
Výchova k občanství	15	3	83%
Český jazyk	19	4	82%
Informatika	4	1	80%
Hudební výchova	7	2	78%
Výtvarná výchova	3	1	75%
Dějepis	11	6	65%
Cizí jazyk - francouzština	1	1	50%
Fyzika	3	7	30%
Přírodopis	2	5	29%
Cizí jazyk - angličtina	4	11	27%
Zeměpis	5	14	26%
Základy techniky	2	6	25%
Cizí jazyk - němčina	1	4	20%
Matematika	4	20	17%
Chemie	1	5	17%
Tělesná výchova	2	15	12%
Celkem			189

Tabulka č. 1 - Realizace mediální výchovy v jednotlivých předmětech

¹¹⁶ Čísla byla pro přehlednost zaokrouhlena

Z údajů, které prezentuje graf i tabulka vyplývá, že nejčastěji (v 82%) je zmiňována vazba mediální výchovy na oblast Jazyk a jazyková komunikace, konkrétně v předmětu český jazyk. Spočítáme-li průměrnou četnost zařazení ve všech cizích jazycích, které jsou rovněž součástí této vzdělávací oblasti, vyjde procentuální četnost pouze 32%. Celkový procentuelní aritmetický průměr v této oblasti je 89,5%.

Na druhém místě je zdůrazněna oblast Informační a komunikační technologie. Zde byla dílčí témata mediální výchovy zařazena v 80%.

Poslední zmiňovaná oblast je Člověk a společnost, v jejímž rámci jsou vyučovány předměty Výchova k občanství a dějepis. V prvně zmíněném předmětu učitelé mediální výchovu zařazují v 83%; v dějepisu byly odpovědi téměř vyvážené - nadpoloviční většina dotázaných (65%) ji do své výuky zařazuje. Celkový procentuelní aritmetický průměr v této oblasti je 74%.

Veškeré údaje přehledně prezentuje následující tabulka:

VZDĚLÁVACÍ OBLASTI					
Jazyk a jazyková komunikace		Informační a komunikační technologie		Člověk a společnost	
Český jazyk	82%	Informatika	80%	Výchova k občanství	83%
Cizí jazyky	32%			Dějepis	65%
Procentuelní průměr	89,5%.		80%	Procentuelní průměr	74%

Tabulka č. 2 - Zařazení mediální výchovy do vzdělávacích oblastí

Na základě zanalyzovaných podkladů mohu prohlásit, že platnost hypotézy č. 2 - V nadpoloviční většině (minimálně 60%) je mediální výchova zařazována ve vyučovacích předmětech vycházejících ze vzdělávacích oblastí: Člověk a společnost, Informačními a komunikační technologie a Jazyk a jazyková komunikace - český jazyk, se potvrdila

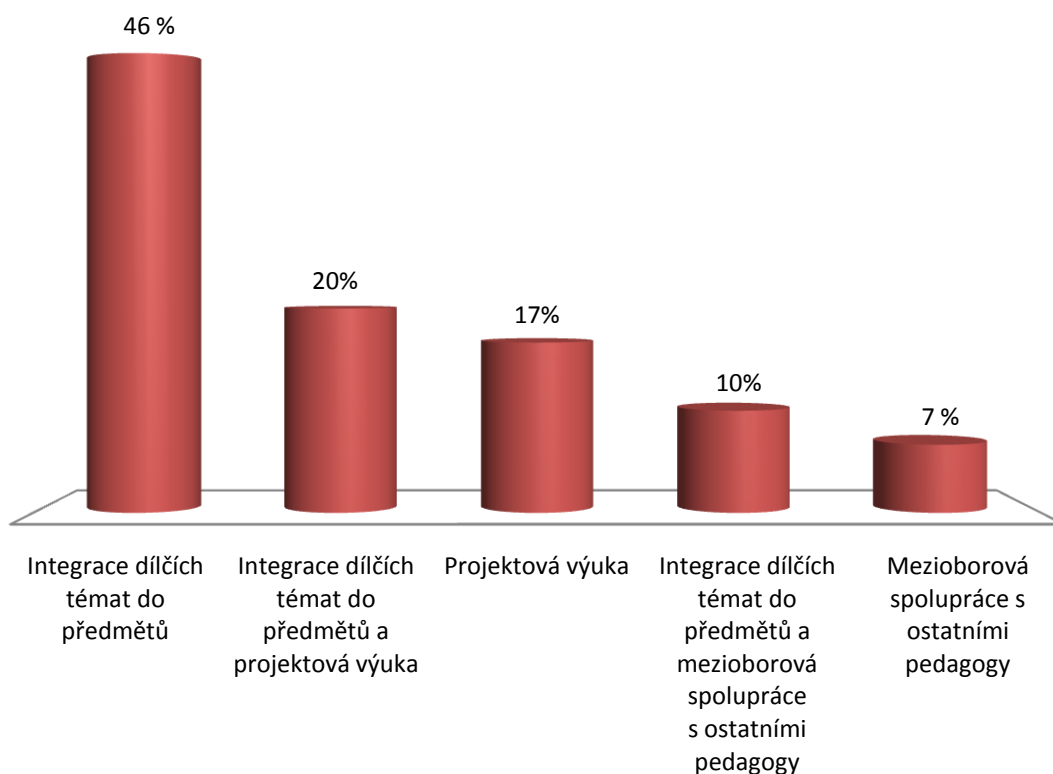
Učitelé, kteří v 6. otázce odpověděli NE, již ve vyplňování dotazník nepokračovali.

Otázka č. 8 - Jakým způsobem realizujete mediální výchovu?

V této otázce měli učitelé na výběr nadefinované možnosti způsobů realizace, jak byly zmíněny v teoretické části. Z dotazníků v otázce č. 6 vyplynulo, že 59 z 96 dotázaných učitelů mediální výchovu určitým stylem vyučuje.

Způsoby realizace z těchto 59 dotazníků přehledně znázorňuje následující graf, kde čísla na sloupcích udávají, kolik pedagogů označilo danou odpověď.

Způsob realizace mediální výchovy



Graf č. 14 - Způsob realizace mediální výchovy

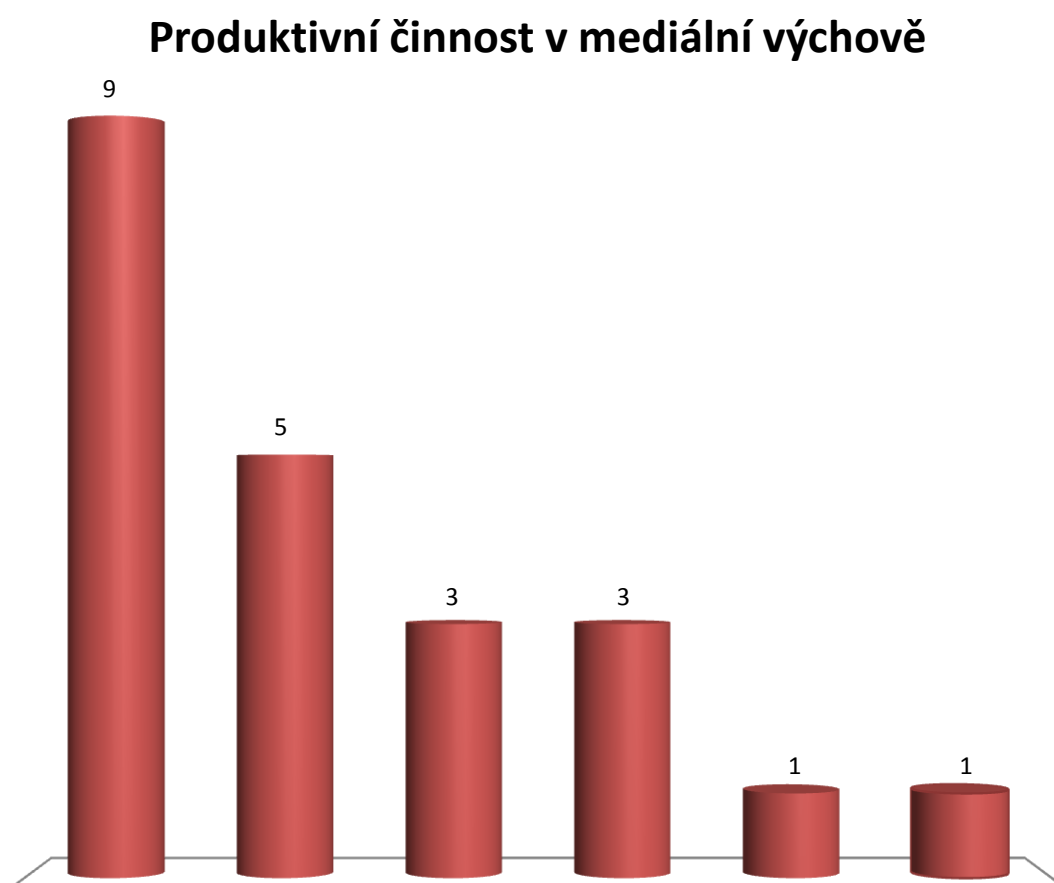
Zde jsem ověřovala platnost hypotézy, že minimálně v 60 % škol je mediální výchova realizována pouze formou integrace do ostatních vyučovacích předmětů. Z grafu vyplývá, že integrace dílčích témat do předmětů představuje pouze 46%. Platnost třetí hypotézy se tedy nepotvrdila.

Tyto dílčí výsledky jsou podpořeny i analýzou 22 vzdělávacích programů základních škol z Královéhradeckého kraje.¹¹⁷

Otázka č. 9 - V produktivní činnosti mediální výchovu realizujete

Vzhledem ke skutečnosti, že ohledně mediální výchovy v její produktivní činnosti nebyly odpovědi od učitelů v rámci jedné školy průkazné, rozhodla jsem se tuto otázku vyhodnotit pomocí jiného zdroje informací. Navštívila jsem webové stránky a případně použila získané informace z analýzy školních vzdělávacích programů 22 základních škol¹¹⁸ v Královéhradeckém kraji.

Výsledky prezentuje následující graf, kde číselný sloupec znázorňuje, kolik škol realizuje produktivní činnost mediální výchovy v daném kritériu:



Graf č. 15 - Produktivní činnost v mediální výchově

¹¹⁷ Viz druhá část výzkumu: Srovnání školních vzdělávacích programů.

¹¹⁸ Zde byly analyzovány stejné vzdělávací programy, se kterými se pracuje v následující kapitole: Srovnání školních vzdělávacích programů.

Celkem devět škol tedy uvádí význam školních médií - tvorby školního časopisu při prezentaci a propagaci různých událostí, například výročí školy, zprostředkování informací o různých školních projektech apod.

Ve třech případech jsou školní média uváděna rovněž jako součást informačního a komunikačního systému v rámci tvorby webových stránek školy a stejný počet škol uvádí vlastní školní rozhlasové vysílání. Dvě školy se rozhodly pro kombinaci dvou přístupů a pouze pět škol žádnou z těchto činností na svých webových stránkách neinzerovalo.

Podle informací zveřejněných na webových stránkách se potvrdila platnost poslední hypotézy, která stanovila, že v oblasti produktivní činnosti se mediální výchova realizuje nejčastěji formou tvorby školního časopisu.

Na základě těchto informací se potvrdila platnost 4. hypotézy, že v oblasti produktivní činnosti se mediální výchova realizuje častěji formou tvorby školního časopisu než ostatními činnostmi.

11.4 Srovnání školních vzdělávacích programů

Tato kapitola srovnává způsoby, jakými školy realizovaly mediální výchovu na základě vlastních ŠVP. Na internetu jsem vyhledala a zanalyzovala školní vzdělávací programy 22 základních škol z Královéhradeckého kraje.

Školy mají možnost mediální výchovu do svých programů zařadit následujícími způsoby:

- Mediální výchova jako samostatný předmět, a to buď jako povinný nebo povinně volitelný
- Integrace dílčích témat mediální výchovy do ostatních předmětů
- Projekt či jiná forma specifické výuky
- Kombinace zmíněných přístupů

Výsledky analýzy 22 školních vzdělávacích programů představuje následující tabulka:

Realizace průřezového tématu mediální výchova na 2. stupni základních škol	
Integrace dílčích témat do vyučovacích předmětů	10¹¹⁹
Projekt či jiná forma specifické výuky	2
Kombinace integrace a projektů	8
Kombinace projektu, povinně volitelného předmětu a integrace	1
Kombinace projektu a povinně volitelného předmětu	1
Samostatný předmět	0
CELKEM	22

Tabulka č. 3 - Realizace průřezového tématu mediální výchova na 2. stupni ZŠ

¹¹⁹ Ve 2 školních vzdělávacích plánech byla v rámci explicitního vyjádření integrace do ostatních předmětů také připomínka, že vitanou formou doplnění integrace mohou být také krátkodobé nebo dlouhodobé projekty. K tomuto způsobu realizace přistoupí každý vyučující individuálně po konzultaci s vedením školy, popř. s ostatními vyučujícími a to tak, aby byla splněna podmínka účinnosti průřezového tématu nebo tematického okruhu.

Ze všech 22 analyzovaných ŠVP ani jedna neuvedla realizaci mediální výchovy formou samostatného předmětu. Deset škol (45%) uvádí jako způsob realizace výlučně integraci dílčích témat do předmětů. Druhým nejčastěji zastoupeným způsobem je kombinace integrace a projektů (36%).

Jedna škola realizuje mediální výchovu v podobě projektů a zároveň povinně volitelného předmětu nazvaného Dramaticko-mediální tvorba pro 8. a 9. ročník, ve kterém se učí zvládat formy projevu, pracují s informacemi, užívají prostředky digitálních médií. Znalosti dokazují prezentací svých názorů a postojů a pracují na vydávání žakovského časopisu.

Pouze dvě školy uvedly realizaci výlučně v rámci projektů či projektových dnů. Jedna škola zpracovala mediální výchovu do dvou na sobě nezávislých jednodenních projektů pro 6. třídu (5 vyučovacích hodin) a 8. třídu (6 vyučovacích hodin) a druhá škola zařadila projekt pro každý ročník na druhém stupni.

Tyto výsledky podporují i odpovědi učitelů na dílčí otázku¹²⁰ z dotazníkového šetření.

¹²⁰ Viz. otázka č. 8 - Jakým způsobem realizujete mediální výchovu?

11.5 Závěry rozhovorů s učiteli

Pro účel své diplomové práce jsem v rámci výzkumné části provedla i nestrukturované rozhovory se sedmi pedagogy. Oslovila jsem tři vyučující anglického jazyka (jejichž další aprobační byl dějepis a český jazyk) a čtyři učitele výchovy k občanství (kteří měli v kombinaci dějepis, český jazyk a výtvarnou výchovu). Rozhovory proběhly na jaře tohoto roku na třech základních školách v Hradci Králové.

RVP pro ZŠ vymezil mediální výchovu jako průřezové téma. Díky tomu mají školy volnost v pojetí mediální výchovy a způsobu jejího uchopení i volbě předmětů, do nichž má být zařazena.

Mnou oslovení učitelé o mediální výchově přemýšleli především v kontextu svých aprobačních předmětů. Proto, ačkoli jsem se přednostně soustředila na získání informací z předmětů anglický jazyk a výchova k občanství, učitelé neoddělovali své postřehy pro jednotlivé aprobované předměty, ale hovořili komplexně v rámci veškeré své pedagogické činnosti.

Toto bylo obzvláště patrné při rozhovorech s učiteli anglického jazyka, kteří shodně potvrdili, že v cizím jazyce mediální výchovu téměř nezařazují vzhledem k náročnosti samotných témat mediální výchovy a obecně nízké úrovni znalostí cizího jazyka svých žáků. O mediální výchově tedy hovořili z pohledu dvou učitelů českého jazyka a jednoho učitele dějepisu.

Význam a potřeba mediální výchovy

Ve svých rozhovorech jsem se v první řadě soustředila na názory vyučujících ohledně smyslu a potřeby vyučovat mediální výchovu ve školách. Osobně ji vnímám jako potřebnou součást vzdělávání, která tvoří nezbytný předpoklad k rozvoji orientace člověka v současné společnosti. I z rozhovorů s učiteli vyplynul pozitivní postoj k zavádění mediální výchovy a všichni vyučující jsou přesvědčeni o potřebě a smysluplnosti vzdělávání v této oblasti. Především nutnost naučit žáky vyhledávat a zpracovávat informace, vnímali všichni oslovení jako stěžejní. Zazněly i další názory: „*Je to důležitý a hlavně to představuje něco, co rozhodně upotřebí ve svém dalším životě.*“ Další názor: „*Já jsem v rámci občanky v deváté třídě s dětmi dělal téma reklamy, jak reklama ovlivňuje a jaký manipulativní techniky používá a opravdu to děti bavilo a v dalších hodinách se k tomu žáci sami vraceli.*“ Vyskytovaly se i shodné

názory o potřebě naučit děti spolupráci a kooperaci v týmu, což mohou v rámci mediální výchovy rozvíjet.

Vzdělávání učitelů a metodické materiály

Při zpracování své diplomové práce jsem se také snažila zjistit, jaké mají učitelé možnosti sebevzdělávání. Je zřejmé, že pokud se nikdy tomuto tématu v rámci svého studia nevěnovali, bude třeba tento nedostatek určitým způsobem kompenzovat. S tím v podstatě souhlasila i většina mnou dotazovaných pedagogů a z rozhovorů vyznívalo i uvědomění si vlastní zodpovědnosti. Jak poznamenává jedna z dotázaných: *„Já se to snažím učit podle svého nejlepšího vědomí a svědomí a věřím, že i spousta mých kolegů to dělá s dobrou vůlí, ale je potřeba tomu dát určitou profesionální úroveň.“*

Většina učitelů (jeden z dotazovaných prý spoléhá na užití „selského rozumu“ a domnívá se, že mediální výchovu může učit i bez dalšího sebevzdělávání) si však podle svých slov nepřipadá připravena mediální výchovu adekvátně učit. Nikdo z oslovených učitelů se nezúčastnil žádného školení k mediální výchově, nicméně z rozhovorů i z následného dotazníkového šetření vyplývá, že tento nedostatek je do jisté míry kompenzován vzrůstajícím počtem didaktického materiálu, který jim umožňuje mediální výchovu zcela konkrétně uchopit a upravit pro potřebu vlastní výuky.

Technické vybavení školy pro potřeby mediální výchovy

Velké množství názorů přicházejících především ze zahraničí se opírá o tvrzení, že jedním z problémů při zavádění mediální výchovy do výuky, je především nedostatečné technické vybavení škol. Mnou dotazovaní učitelé se však jednoznačně shodli, že toto problémem na jejich školách není. Přístupné jsou specializované počítačové učebny a ve velkém množství tříd jsou k dispozici projektory napojené na počítače s připojením na internet.

Metody užitě pro výuku mediální výchovy

Jako mnohem větší problém než technické vybavení, vidí většina dotazovaných učitelů právě ve zmiňované vzdělávání. Realizace mediální výchovy a s ní spojený vhodný výběr metod nestojí podle učitelů na špičkové technologii, ale především na ochotě a schopnostech jednotlivých učitelů být kreativní. Jak shrnuje jeden z pedagogů *„...v zásadě jde o to, nebát se experimentovat a přicházet do výuky s novými nápady a tématy (...), obecně ji modernizovat a přitáhnout pozornost dětí tím, že bude reflektovat skutečný svět.“*

V otázce didaktiky mediální výchovy panovala mezi většinou vyučujících shoda. Zastávali názor, že velké množství témat poskytuje možnost pro zařazení kratších projektů a práci ve skupinkách a občasné zařazení alternativních metod založených na prožitku a hraní rolí. Frontální výuku rovněž považují za nutnou v částech hodin, kdy dochází k zápisu na tabuli nebo vysvětlování pojmů spojených s danou tematikou.

Zařazení průřezového tématu

Z rozhovorů vyplynulo, že na všech třech základních školách je mediální výchova realizována zařazováním do různých předmětů, případně do projektů či tzv. projektových dnů. Je rozpracována v rámci ŠVP, na jehož tvorbě spolupracovali především vyučující humanitních předmětů. Zavedení mediální výchovy vnímají jako pozitivní krok. Potřebu ji realizovat v podobě samostatného předmětu nepociťovali i s odvoláním na skutečnost, že na ni ani není ve školním rozvrhu prostor.

Shodně poznamenávají, že propojení témat z mediální výchovy je právě v rámci jejich aprobace logická. Jak poznamenává jedna vyučující českého jazyka:

„Z češtinářské stránky - stavba mediálního sdělení a například užití výrazové prostředky, to vnímám jako velice užitečné. Tady děti mohou konkrétně s tímto tématem pracovat a samozřejmě v rámci češtiny k tomu mají nejbliže. Když si vezmu publicistiku - konkrétně bulvár a seriózní tisk a porovnáme, jakým stylem jsou informace zpracované, tak si myslím, že to do té mediální výchovy zasahuje.“

Další učitel se nad zařazením mediální výchovy do předmětů zamýšlel z pohledu výuky výchovy k občanství „...myslím, že v rámci tohoto předmětu je to velice vhodné, protože tam se dají některá témata logicky představit. Jako příklad uvádí výukový CD-ROM Rozumět médiím¹²¹ „(...) jsou výborně rozpracované příklady televizních zpráv a televizních novin a to se dá krásně v občance použít. Jako další způsob uvádí možnost realizace dlouhodobého projektu - například volby „...nejenom, že si žáci sami mohou pokusit na volby zahrát, vytvořit politické strany, sepsat programová prohlášení a pokusit se vystoupit před kamerou, ale reálně budou dění sledovat v médiích - v různých tiskovinách a na obrazovkách televize a následně v hodinách občanky diskutovat o konkrétních případech prezentace jednotlivých politiků v médiích.

¹²¹ Mičienka, M., Jiráček, J. Rozumět médiím; Základy mediální výchovy pro učitele, Partners Czech, 2006

Anglický jazyk

Všichni tři učitelé anglického jazyka shodně uvedli, že mediální výchova netvoří pevnou součást učebních plánů pro jejich obor. Umí si představit zařazení mediální výchovy v tématech, která probírají například v českém jazyce - stavba a interpretace mediálních sdělení - užití jazykových prostředků, psaní reportáží či jiných článků, nicméně celková úroveň jazykových dovedností jejich žáků takovéto aktivity v zásadě neumožňuje. Mediální výchova se tedy realizuje velice zřídka, situačně, zpravidla v rámci drobných dílčích aktivit, které se konkrétně váží na probírané téma - například volný čas (ve kterém hrají média školáků důležitou roli) a jejich záliby, kdy žáci mají za úkol vyhledat a zpracovat informace z anglicky psaných nebo mluvených médií například o svém oblíbeném zpěvákovi, sportovci atp.

Pouze jedna vyučující uvedla zařazení mediální výchovy spoluprací na projektech v předmětu konverzace v anglickém jazyce, který je povinně volitelný pro žáky devátých ročníků.

Výchova k občanství

Oproti anglickému jazyku se všichni oslovení učitelé výchovy k občanství shodují v názoru, že neměli závažnější obtíže dílčí témata z mediální výchovy do svého předmětu zařadit a to už od 6. ročníku (např. v tématech Obec, region, naše vlast, kde žáci sami tvoří programy kulturního vyžití pro různé věkové i zájmové skupiny v okolí bydliště i v ČR) a porovnávají mediální informace z různých zdrojů s vlastní zkušeností. Zároveň však poznamenávají, že velké množství dílčích témat či aktivit zařazují spontánně, aniž by to bylo v rámci školních vzdělávacích programů jasně definováno. Proto analýzou výukových plánů zřejmě dostáváme poměrně menší počet zastoupení mediální výchovy, než tomu ve skutečnosti může být v hodinách výchovy k občanství.

Nejčastěji uvádějí spolupráci s učiteli českého jazyka a v jednom případě se dokonce praktikuje týmové vyučování. Spolupráce se odehrává v dlouhodobých projektech „Školní časopis“ o kterém se zmínili dva vyučující. Zmiňované jsou i jednodenní projekty spojené s exkurzí do redakce místního tisku Hradecké noviny a exkurze do českého rozhlasu Radiožurnál rovněž v Hradci Králové.

Ohledně používaných zdrojů shodně zmiňují publikaci Rozumět médiím, ze které přebírají hotové lekce pro zpestření hodin výchovy k občanství (především pro 8. a 9. ročník). Nečastěji z nabídky využívají lekce spojené s reklamou, interpretace zpravodajství, rozbor a kritické čtení tisku pro mládež. Komentář přidal jeden vyučující *„Když nemá učitel možnost použít metodicky zpracovaná témata, tak to nebude dělat. Nikdo nemá tolik času, aby vasedával u zpráv a hledal vhodnou reportáž nejdřív na Nově, pak ČT 1 a Primě a bůh ví kde ještě, nahrával to na video, pak to nějak srovnával, kdo na tohle má čas?*

V 9. ročnících také dva učitelé zmiňovali krátkou prezentaci aktualit. Každý žák má za úkol sledovat určitou oblast dění z domova či ze světa, sportu, politiky či kultury a na začátku hodiny vybraní žáci prezentují své zprávy. Učitelé shodně poznamenávají, že je to ideální způsob, jak přimět žáky vnímat svět kolem sebe, naučí se vystupovat před třídou a kultivovat svůj projev. Tato aktivita také poskytuje možné srovnání interpretací zpráv v různých typech médií.

Vzhledem ke skutečnosti, že rozhovory probíhaly pouze s malým množstvím pedagogů, rozhodla jsem se při analýzách ŠVP dále zaměřit pozornost právě na tyto dva předměty. Konkrétně jsem se věnovala tomu, v jakých tematických celcích mediální výchovy a v jakých ročnících jsou tyto předměty uvedeny.

K analýze jsem vybrala 12 ŠVP ze škol v Královéhradeckém kraji, kde byla realizace mediální výchovy uvedena výhradně formou integrace dílčích témat do stávajících předmětů, aby byla zajištěna co největší objektivita výsledků. Následující tabulka představuje výsledky analýzy ŠVP pro předmět výchova k občanství. Číselné údaje ve sloupci a ročníku vyjadřují počet škol, které danou oblast pro toto kritérium zařadily.

Realizace jednotlivých tematických okruhů průřezového tématu mediální výchova v jednotlivých ročnících pro předmět				
VÝCHOVA K OBČANSTVÍ				
Celkem 12 škol	2. stupeň			
	6.ročník	7.ročník	8.ročník	9.ročník
Receptivní činnosti				
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	2	2	2	3
interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	1	2	3	3
Stavba mediálních sdělení	0	2	3	2
Vnímání autora mediálních sdělení	1	3	2	3
Fungování a vliv médií ve společnosti	1	2	2	3
Produktivní činnosti				
Tvorba mediálního sdělení	0	2	2	3
Práce v realizačním týmu	1	5	4	5

Tabulka č. 4 - Realizace jednotlivých tematických okruhů průřezového tématu mediální výchova v jednotlivých ročnících pro předmět výchova k občanství

Z 12 ŠVP dvě školy vůbec nezařadily mediální výchovu ani do tohoto předmětu. Z výše uvedené tabulky vyplývá, že v hodinách výchovy k občanství jsou jednotlivé oblasti zastoupeny víceméně rovnoměrně napříč všemi ročníky na druhém stupni. Nejvíce pozornosti mediální výchově je pak věnováno v 9. ročníku a nejméně v 6. ročníku, což potvrzují i názory učitelů, se kterými byly vedeny rozhovory. Ti tvrdí, že pro mladší žáky je hůře srozumitelná, v případě, že by se ve výuce chtěli vyhnout přílišnému zjednodušování.

Pro anglický jazyk byly analyzovány stejné dokumenty jako pro předcházející předmět výchova k občanství.

Následující tabulka opět prezentuje výsledky analýzy, kde číselné údaje ve sloupci a ročníku vyjadřují počet škol, které danou oblast pro toto kritérium zařadily.

Realizace jednotlivých tematických okruhů průřezového tématu mediální výchova v jednotlivých ročnících pro předmět ANGLICKÝ JAZYK				
Celkem 12 škol	2. stupeň			
	6.ročník	7.ročník	8.ročník	9.ročník
Receptivní činnosti				
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	1	1	1	2
interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	1	2	1	2
Stavba mediálních sdělení	1	2	1	2
Vnímání autora mediálních sdělení	0	1	0	1
Fungování a vliv médií ve společnosti	1	2	1	3
Produktivní činnosti				
Tvorba mediálního sdělení	0	1	2	2
Práce v realizačním týmu	1	3	3	4

Tabulka č. 5 - Realizace jednotlivých tematických okruhů průřezového tématu mediální výchova v jednotlivých ročnících pro předmět anglický jazyk

Na základě předchozích rozhovorů jsem předpokládala, že integrovaná témata se objeví minimálně a pouze ve vyšších ročnících; nejčastěji budou zastoupena v tématech produktivních činností.

Tři školy neměly tematické okruhy mediální výchovy do anglického jazyka zařazeny ani v jednom ročníku. Ve zbývajících devíti školách byla témata zařazena alespoň v jednom ročníku - nejčastěji 9. ročnících a nejméně v 6. ročnících.

Tyto výsledky korespondují s názory vyučujících, se kterými se uskutečnily rozhovory. Dle pedagogů je velice náročné mediální výchovu do výuky cizího jazyka zařadit. Školy, které ji do anglického jazyka zařadily, ji ve většině případů realizují až v posledním ročníku.

11.5.1 Shrnutí závěrů z rozhovorů s učiteli

Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že mediální výchovu mají rozpracovanou v rámci ŠVP jako průřezové téma zasahující především do humanitních předmětů.

Zavedení mediální výchovy jako průřezového tématu vnímali všichni dotázaní pozitivně a zmiňovali užitečnost vzdělávání v této oblasti. Nikdo nezmínil potřebu realizovat mediální výchovu jako samostatný předmět. Za vhodnou je pak považována realizace především v humanitních předmětech - výchova k občanství, dějepis a český jazyk. V rámci cizího jazyka učitelé mediální výchovu samostatně nezařazují, stává se pouze dílčím tématem v rámci projektových dnů.

Mediální výchova je realizována zařazováním dílčích témat do jednotlivých předmětů, tudíž není možné v rámci celé školy vymezit konkrétní tematické celky, do kterých je mediální výchova rozpracována. Didaktických přístupů k mediální výchově zazněla celá řada. Mezi vyučujícími nepanuje shoda, který z nich je nejvhodnější. Všichni ale shodně doporučují jejich vhodné střídání a kombinování.

Za hlavní problémy se zaváděním mediální výchovy dotazovaní učitelé označili své nedostatečné vzdělání. Pozitivně vnímají větší množství metodických příruček a možností hledat inspiraci na internetových portálech. I technické vybavení na svých školách vnímají jako plně odpovídající jejich požadavkům.

Pro učitele cizích jazyků, je dle jejich slov, velice obtížné mediální výchovu do výuky zařadit. Nejčastěji se její realizace odehrává v 8. a 9. ročnících formou participace na dílčích projektech či jednorázovým zařazením jednoduššího tématu přímo do výuky. Takovéto činnosti nejsou v ŠVP explicitně vyjádřeny, a proto se konkrétní analýzy vzdělávacích programů a data získaná pomocí dotazníků, či osobními rozhovory nemusí co do četnosti zařazení témat shodovat. To samé platí i v rámci výuky výchovy k občanství, kdy učitelé v ŠVP sice uvádějí, která témata v konkrétních ročnících vyučují, ale v praxi opět dochází, dle odpovědí z dotazníků i osobních rozhovorů, k častějšímu zařazování témat podle uvážení pedagoga a vhodnosti v rámci právě probíraného tématu.

11.6 Shrnutí výsledků praktické části

V rámci této diplomové práce se uskutečnilo dotazníkové šetření. Celkem bylo osloveno 148 pedagogů z deseti základních škol v Hradci Králové a blízkém okolí. Kvůli relativně nízké návratnosti dotazníků jsem ve své analýze byla nucena pracovat s daty, pocházejícími jen od 96 respondentů.

Pro zajištění větší reprezentativnosti vzorku výzkumného šetření, byla jako další zdroj dat pro zjištění realizace mediální výchovy na školách použita analýza 22 školních vzdělávacích programů. K utvoření plastičtějšího obrazu o současném stavu a možnostech integrace mediální výchovy do výuky, byly zároveň s učiteli vedeny nestrukturované rozhovory o názorech, zkušenostech a obtížích se zařazováním mediální výchovy v rámci jejich aprobací. Rozhovory se uskutečnily se třemi učiteli anglického jazyka a čtyřmi učiteli výchovy k občanství na třech základních školách v Hradci Králové.

Ačkoli většina dotázaných učitelů (76%) považuje výuku mediální výchovy za důležitou, platnost první hypotézy, která stanovila, že ji za důležitou považují všichni učitelé, se nepotvrdila.

Přestože velké množství pedagogů žádné školení k mediální výchově neabsolvovalo, subjektivně vnímají svoji teoretickou připravenost pro adekvátní výuku většinou jako dobrou. Jako zdroje informací a námětů do hodin udávají nejčastěji práci s internetem (41% pedagogů zvolila tuto odpověď), kde jsou k tomuto tématu volně přístupné podklady a ze kterých mohou vycházet pro plánování své výuky. Následně byly zmíněny metodické materiály a periodika dodávaná do školy.

Výsledky dotazníkového šetření potvrdily platnost druhé hypotézy, která stanovila, že v nadpoloviční většině (minimálně 60%) je mediální výchova zařazována ve vyučovacích předmětech vycházejících ze vzdělávacích oblastí: Člověk a společnost, Informačními a komunikační technologie a Jazyk a jazyková komunikace - český jazyk. Ve všech těchto oblastech byla témata integrována z více jak 65%.

Další část výzkumu se týkala konkrétní realizace témat mediální výchovy ve školách. Samotnou integraci dílčích témat do předmětů zvolilo pouze 46% učitelů. Platnost třetí hypotézy, že minimálně v 60% škol je mediální výchova realizována pouze formou integrace do ostatních vyučovacích předmětů, se tedy nepotvrdila. Tato data jsou podpořena analýzou ŠVP.

Jako konkrétní příklady realizace mediální výchovy v produktivní činnosti v rámci základních škol, byla nejčastěji zmíněna tvorba školního časopisu (41%), dále webových stránek či školního rozhlasového vysílání (13%). Pět škol (22%) žádnou z těchto činností neuvádí. Tato fakta potvrdila platnost 4. hypotézy, že v oblasti produktivní činnosti se mediální výchova realizuje častěji formou tvorby školního časopisu než ostatními činnostmi.

Závěr

Tato diplomová práce je systematicky strukturována do dvou hlavních tematických celků. Primárním zaměřením teoretické části bylo vysvětlit základní pojmy, teorie a modely, představit koncept a vývoj mediální výchovy a mediální gramotnosti a nastínit určitou syntézu dosavadních poznatků souvisejících s touto oblastí. Druhá, praktická část diplomové práce, je tvořena pedagogickým výzkumem, kterým jsem se pokusila ověřit způsoby realizace mediální výchovy na druhém stupni základních škol. Obě tyto části pojí skutečnost, že žijeme v době, kdy média hrají nezastupitelnou roli v našich životech, spoluutváří kulturu a formují celou společnost. V tomto kontextu je více než zřejmá potřebnost a užitečnost cíleně a adekvátně rozvíjené mediální výchovy. Na druhém stupni ZŠ začínají žáci vnímat média v širším společenském kontextu a postupem času jsou schopni složitějšího uvažování o světě médií. Jedním z předních znaků masových médií je jejich ryze komerční charakter, kvůli kterému neustále usilují o naši pozornost. Pokud se budeme rozvíjení mediální gramotnosti ve škole soustavně věnovat, bude možné posílit imunitu našich žáků vůči přílišné manipulaci, naučí se s médii žít, čelit jejich tlaku, být schopni se orientovat v nepřehledném množství informací a z nabídky médií si vybrat hodnotné a užitečné produkty.

První kapitola teoretické části seznamuje čtenáře se základní charakteristikou masmédií ve společnosti, s jejich rozdělením na základní druhy a popisem hlavních funkcí. Tato pasáž si ale nekladla za cíl být vyčerpávajícím výkladem teorií a pojmů z oblasti mediálních studií, to by ani v omezeném rozsahu diplomové práce nebylo možné.

V další kapitole je pozornost věnována médiím a jejich vlivu na děti a dospívající v kontextu mediální výchovy v rodině. K jakým mediálním obsahům rodiče dítě pustí, jak s ním o médiích hovoří, jak případně regulují či neregulují konzumaci obsahů, jestli jsou média záměrně či nezáměrně používána jako nástroj socializace, to vše je důležité pro formování dítěte ve vztahu k médiím a k získávání mediální gramotnosti.

Následující část pojednává o vývoji mediální výchovy a proměnách pohledu na výuku o nich ve 20. století. V České republice probíhaly diskuse o potřebě zavedení mediální výchovy do škol již od poloviny 90. let 20. století. Tyto diskuze byly podpořeny změnou politického uspořádání po roce 1989, kdy se české mediální prostředí otevřelo

expandujícímu vlivu a komercializaci masových médií ze zahraničí. Tyto úvahy získaly v praxi reálnou podobu v školské a kurikulární reformě. Mediální výchova se stala pevnou součástí nových vzdělávacích dokumentů v podobě šestého průřezového tématu. Za podpory materiálů z Výzkumného ústavu pedagogického jsem vysvětlila, proč je mediální výchova zaváděna do vzdělávacích plánů škol a jakými způsoby může být tato oblast do vzdělání zařazena.

Dále se diplomová práce věnovala podrobné deskripci pojmů mediální výchova a mediální gramotnost. Představila jsem dva hlavní didaktické směry - prvním je směr kriticko-teoretický, který si klade za cíl rozvoj kritické reflexe při čtení a analýze médií a jejich produktů u příjemců z řad publika. Druhým přístupem mediální výchovy je tzv. dovednostní - koncept learning-by-doing. Základní představa tohoto směru vychází z myšlenky, že žáci si potřebné znalosti o fungování médií osvojí tím, že se budou sami aktivně podílet na tvorbě různých typů mediálních sdělení. Tento koncept umožní praktické ověření teoretických znalostí získaných z kriticko-hermeneutické části mediální výchovy. Tento fakt nasvědčuje jednoznačnou provázanost obou přístupů. Proto je vhodné pro každé téma mediální výchovy tyto přístupy vhodně volit a případně kombinovat.

V závěrečných pasážích teoretické části diplomové práce byla rozpracována didaktika mediální výchovy, v níž jsem uvedla metody, které považuji za vhodné při výuce zařadit.

Základní školy ukončují čtvrtý rok výuky podle nově vytvořených ŠVP. Jedním z nových úkolů, které před učiteli stály, byla realizace průřezových témat a tedy i mediální výchovy. Proto byla praktická část diplomové práce věnována analýze způsobů realizace mediální výchov na druhém stupni základních škol. Pro sběr dat jsem použila dotazníkové šetření, analýzu školních vzdělávacích programů a rozhovory s učiteli. Většina dotázaných učitelů považuje zařazení mediální výchovy jako průřezového tématu do vzdělávacích programů za důležitý krok na cestě k rozvoji potřebných kompetencí pro budoucí život a uplatnění svých žáků ve společnosti. Přestože velké množství pedagogů žádné školení k mediální výchově neabsolvovalo, subjektivně vnímají svoji teoretickou připravenost pro adekvátní výuku většinou jako dobrou, především díky podpoře metodicky zpracovaných příruček a materiálům, které jsou volně přístupné na internetu a ze kterých mohou vycházet pro plánování své výuky. Je třeba, aby škola poskytla pedagogům zázemí a možnost zvyšování si kvalifikace,

podporovala spolupráci a komunikaci s dalšími učiteli a s odborníky, a aby učitelé sami byli schopni pedagogické sebereflexe.

Ačkoli z definice průřezového tématu vyplývá, že tato témata mají tendenci a schopnost procházet napříč celým systémem vzdělávání, jsou to především humanitní předměty, ve kterých tematické celky mediální výchovy našly nejširší uplatnění. Jako konkrétní příklady realizace mediální výchovy v rámci základních škol byla nejčastěji zmíněna tvorba školního časopisu, webových stránek či školního rozhlasového vysílání, což vnímám jako velice užitečný způsob realizování témat z produktivní oblasti. V rámci těchto aktivit se žáci naučí vyhledávat a pracovat s informacemi, aktivně se podílejí na prezentaci a propagaci různých událostí, například výročí školy, zprostředkování informací o školních projektech apod.

V moderní společnosti četnost sdělení vysoce přesahuje schopnost přijetí a zpracování informací u příjemců. Kvantita nevede k růstu vědění, nýbrž ke ztrátě orientace. Naše životy jsou prostoupeny médii a schopnost orientovat se v nich zvyšuje mediální gramotnost, kterou zprostředkovává mediální výchova. Ta si klade za cíl vychovat kriticky myslícího člověka, schopného pochopit a orientovat se v prostředí, které ho obklopuje. Proto by se měla mediální výchova, jako výchova k mediální gramotnosti, stát součástí a opěrným bodem výchovně-vzdělávacího procesu na školách, kde ji bude věnován dostatek pozornosti a výuka bude probíhat v takovém rozsahu, jak si potřebnost této problematiky zaslouhuje. Je však třeba rozvíjet oblast mediální výchovy i mimo školu pro vlastní seberozvoj v rámci celoživotního vzdělávání. Má-li se mediální výchova ve školách efektivně vyučovat, je nutné v samotných žácích vyvolat potřebu se ve světě médií a orientovat.

Měli bychom si také uvědomit, že mediální gramotnost závisí na celkové vzdělanostní úrovni člověka. Osobnost kultivovaná, se širokým rozhledem, lépe čelí vlivům z médií a orientuje se v okolním světě nežli jedinci, kteří nebyli ve škole a ve svém sociálním prostředí pro budoucí život dostatečně vybaveni.

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Tematické okruhy mediální výchovy

Příloha č. 2 - Návrhy témat z mediální výchovy pro výuku výchovy k občanství

Příloha č. 3 - Návrhy témat z mediální výchovy pro výuku anglického jazyka

Příloha č. 4 - Dotazník pro učitele

Příloha č. 1

Tematické okruhy mediální výchovy

Tematické okruhy mediální výchovy se člení na oblast receptivních činností a produktivních činností.

Tematické okruhy receptivních činností:

- **kritické čtení a vnímání mediálních sdělení** – pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě; rozlišování zábavních („bulvárních“) prvků ve sdělení od informativních a společensky významných; hodnotící prvky ve sdělení; hledání rozdílu mezi informativním, zábavním a reklamním sdělením; chápání podstaty mediálního sdělení, objasňování jeho cílů a pravidel; identifikování základních orientačních prvků v textu
- **interpretace vztahu mediálních sdělení a reality** – různé typy sdělení, jejich rozlišování a jejich funkce; rozdíl mezi reklamou a zprávou a mezi „faktickým“ a „fiktivním“ obsahem; hlavní rysy reprezentativnosti; vztah mediálního sdělení a sociální zkušenosti; identifikace společensky významných hodnot v textu, prvky signalizující hodnotu, o kterou se sdělení opírá; identifikace zjednodušení mediovaných sdělení
- **stavba mediálních sdělení** – příklady pravidelností v uspořádání mediovaných sdělení, zejména ve zpravodajství, principy sestavování zpravodajství a jejich identifikace; pozitivní principy (význam a užitečnost), zezábavňující principy (negativita, blízkost, jednoduchost, přítomnost); příklady stavby a uspořádání zpráv (srovnávání titulních stran různých deníků) a dalších mediálních sdělení (například skladba a výběr sdělení v časopisech pro dospívající)
- **vnímání autora mediálních sdělení** – identifikování postojů a názorů autora v mediovaném sdělení; výrazové prostředky a jejich uplatnění pro vyjádření či zastření názoru a postoje i pro záměrnou manipulaci; prvky signalizující explicitní či implicitní vyjádření hodnocení, výběr a kombinace slov, obrazů a zvuků z hlediska záměru a hodnotového významu
- **fungování a vliv médií ve společnosti** – organizace a postavení médií ve společnosti; faktory ovlivňující média, interpretace vlivů působících na jejich chování; způsoby financování médií a jejich dopady; vliv médií na každodenní

život, společnost, politický život a kulturu z hlediska současné i historické perspektivy; role médií v každodenním životě jednotlivce, vliv médií na uspořádání dne, na rejstřík konverzačních témat, na postoje a chování; role médií v politickém životě (předvolební kampaně a jejich význam); vliv médií na kulturu (role filmu a televize v životě jednotlivce, rodiny, společnosti); role médií v politických změnách¹²²

Tematické okruhy produktivních činností:

- **tvorba mediálního sdělení** – uplatnění a výběr výrazových prostředků a jejich kombinací pro tvorbu věcně správných a komunikačně (společensky a situačně) vhodných sdělení; tvorba mediálního sdělení pro školní časopis, rozhlas, televizi či internetové médium; technologické možnosti a jejich omezení
- **práce v realizačním týmu** – redakce školního časopisu, rozhlasu, televize či internetového média; utváření týmu, význam různých věkových a sociálních skupin pro obohacení týmu, komunikace a spolupráce v týmu; stanovení si cíle, časového harmonogramu a delegování úkolů a zodpovědnosti; faktory ovlivňující práci v týmu; pravidelnost mediální produkce.¹²³

Z výše uvedeného výčtu tematických okruhů zřetelně vyplývá, že jsou nároky na práci pedagogů při realizaci mediální výchovy značně vysoké. Při řádné aplikaci ŠVP žáci, kteří se věnují veškerým stanoveným okruhům, získají základy mediální gramotnosti.

¹²² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 103. [online] [cit. 2011-01-14]. Dostupné z <<http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>

¹²³ tamtéž

Příloha č. 2

Návrhy témat do výuky

Na principech teoretických požadavků pro mediální výchovu, byla vytvořena či na základě odborných publikací zpracována některá témata, která je možné využít při realizaci mediální výchovy ve výuce. V níže navrhovaných aktivitách se uplatní oba základní přístupy k mediální výchově - koncept „learning by doing“ (produktivní činnosti) a kriticko-hermeneutický přístup (receptivní činnosti), jak byly popsány v teoretické části diplomové práce¹²⁴

Zmíněné aktivity jsou zpracovány a navrženy tak, aby dovednosti a postoje žáků byly rozvíjeny všemi metodami, které byly nastíněny v kapitole Mediální výchova a její metodika.

Návrhy témat z mediální výchovy pro výuku výchovy k občanství

Mediální výchova má úzkou vazbu na vzdělávací oblast Člověk a společnost (předně výchova k občanství), zejména tím, že média spoluutváří podobu současné společnosti, stávají se rozhodující institucí socializace a identifikace se společností. V rámci výchovy k občanství je mediální výchova zaměřena na systematické vytváření kritického odstupu od mediovaných sdělení a na schopnost interpretovat tato sdělení z hlediska jeho informační kvality (např. zpravodajství z hlediska významu a věrohodnosti událostí, reklamy z pohledu odhalování manipulativních prvků, účelnosti nabízených informací apod.).

¹²⁴ viz. kapitola Vybrané přístupy k mediální výchově

ROZBOR TELEVIZNÍHO ZPRAVODAJSTVÍ

Cíle:

- ❖ vysvětlit, proč zpravodajství není a nemůže být úplným odrazem reality
- ❖ určit, která kritéria jsou rozhodující pro výběr zpráv

V průběhu hodiny studenti v diskusi zaujmají stanoviska, obhajují vlastní stanoviska a naslouchají názorům druhých. Praktický úkol řeší žáci ve skupinách.

Pomůcky - Učitel nahraje v jednom dni hlavní zpravodajství České televize, Primy a Novy a vytvoří pracovní listy s událostmi z rubriky - ze světa, ze sportu a z domova

Průběh aktivity:

Žáci budou rozděleni 3 skupin (ČT, NOVA, Prima) a představují zaměstnance televizních stanic. Každá skupina obdrží pracovní listy s přehledem událostí konkrétního dne. Úkolem pracovního týmu je vybrat informace do hlavních večerních zpráv podle přidělené stanice, kterou zastupují a pokusit se svoji volbu zdůvodnit.

Skupina se může v průběhu činnosti dále rozdělit na redakce domácího, zahraničního a sportovního zpravodajství.

Vyhodnocení: v diskusi se budeme snažit, aby žáci formulovali kritéria, podle kterých zprávy vybírali (zapisujeme na tabuli).

Možné otázky: *Jak probíhala diskuze ve skupinách?*

Podle čeho jste zprávy vybírali?

Bylo těžké se shodnout?

Na závěr hodiny přehrajeme úvodní přehled zpráv, jak byly odvysílány ve skutečných hlavních zpravodajských relacích z tohoto dne. Na základě diskuze se společně s žáky pokusíme shrnout, jaké zprávy se dostávají do zpravodajství.

Jak se vybírají zprávy - zpravodajské hodnoty: (Mičienka, Jiráček, 2007)

- význačnost - pro média jsou hodnotnější zprávy, ve kterých jsou známé osobnosti, např. herci, politici, zpěváci apod.
- personalizace - ve zpravodajství jsou častěji zachycovány příběhy lidí a jejich osudy, zprávy o konkrétní osobě jsou hodnotnější než obecné události
- negativita - smutné, tragické události, při kterých dochází k velikým materiálním škodám a ztrátám na životech, jsou pro média nejzajímavější
- překvapení - média častěji zaměřují pozornost na události, které jsou nějakým způsobem originální, nečekané a překvapivé

- blízkost - pro média jsou hodnotnější zprávy, které se odehrály v oblasti nám blízké, ať už geograficky, sociálně či kulturně, než ty, které se odehrály na druhém konci světa
- variace - zařazovány mohou být i informace, které nějak souvisí s hlavní událostí
- průběh - zajímavější jsou zprávy, u kterých lze očekávat nějaký další vývoj, popřípadě rozuzlení
- následky - událost má pro média větší hodnotu, pokud se stalo, nebo stane něco, co bude mít dopad na velký počet lidí

Událost mají větší šanci stát se součástí zpravodajství, pokud je jasná a jednoznačná, probíhá v krátkém časovém intervalu, je pro autora snadno uchopitelná a pro publikum na první pohled srozumitelná. Je intenzivní, výjimečná, nečekaná a má blízko k divákům, čtenářům a posluchačům.

PŘÍPRAVA VLASTNÍHO ZPRAVODAJSTVÍ

Tato aktivita navazuje na předchozí tematiku, kde byli žáci obeznámeni s výběrem událostí do zpravodajství - v této lekci žáci sami zkusí vytvořit vlastní zpravodajství.

Skupinová práce

- ❖ Žáci jsou rozděleni do 4 skupin
- ❖ Učitel položí na přední lavici výstřižky z různých druhů novin (MF DNES, LIDOVÉ NOVINY, BLESK, atp.)
- ❖ 1. Skupina – seriózní domácí zprávy
- 2. Skupina – seriózní zahraniční zprávy
- 3. Skupina – domácí bulvár
- 4. skupina - zahraniční bulvár
- ❖ Každá skupina bude mít za úkol vybrat alespoň jednu zprávu z oblasti, která jim byla přidělena
- ❖ Po krátké skupinové diskusi vybraný žák před ostatními prezentuje zprávu, kterou si vybral a zdůvodňuje, proč spadá do této kategorie

Vlastní tvorba zpravodajství

- ❖ Žáci ve skupinách dostanou za úkol vytvořit vlastní zprávy (budoucí televizní vysílání).
Učitel stanoví podmínky: 1) alespoň jedna zpráva seriózní – domácí/zahraniční
2) alespoň jedna zpráva bulvární – domácí/zahraniční
3) jedna může být naprosto smyšlená – popustit uzdu novinářské fantazii
- ❖ Tvůrčím týmům budou pro inspiraci rozdány různé druhy časopisů, ze kterých mohou čerpat inspiraci pro tvorbu vlastních zpráv a reportáží
- ❖ Po zbytek vyučovací hodiny žáci pracují na zadaném projektu
- ❖ Na příští hodinu si žáci připraví vlastní televizní vysílání se svými zprávami (za domácí úkol je možná příprava rekvizit, aby bylo možné simulovat vysílací studio).

Zde bude navázána mezipředmětová spolupráce s vyučujícím českého jazyka, který ve své hodině pomůže žákům vytvořit kultivované reportáže.

V navazující hodině žáci metodou dramatizace prezentují vlastní zpravodajství, kriticky hodnotí vystoupení ostatních týmů.

Televizní studia

Upravení třídy pro potřeby vysílání

- ❖ Postupná prezentace jednotlivých zpravodajských týmů
- ❖ Fotodokumentace, případné pořízení nahrávky televizního vysílání (vyvěšení fotografií ve třídě)
- ❖ Společné hodnocení, výběr nejzdařilejšího projektu

REKLAMA

Cíl: Žáci rozpoznají manipulativní funkci reklamy, popíší, jaký vliv na vnímání reklamy má slogan, sami reklamní slogan vytvoří. Výuka podpoří kritické vnímání reklamy.

Motivace: Za DÚ - žáci zhlédnou co nejvíce bloků reklam, alespoň jeden do 21:00, tedy v době, kdy sledují televizi celé rodiny. Zapiší si různé reklamy uvedené v jednotlivých reklamních blocích. Pokusí se určit, které z reklam prezentují produkty vyrobené pro 11-14leté. Žáci napíší tři výrobky z reklam, které sledovali za DÚ a jsou jejich nejoblíbenější. *Co se vám na každé z nich líbilo?* (její humor, speciální efekty, výrobek hudba, vizuální strana reklamy) *Kolik z nich bylo podle vás vytvořeno pro 11-14leté?*

1. Co je reklama

Metoda: Myšlenková mapa

- ❖ Žáci zkusí společně formulovat obsah pojmu „reklama“. Co vše podle nich patří do tohoto pojmu.

Možné doplňující otázky:

- ❖ *Pokud vám kamarád doporučí nějakou knihu, je to podle vás reklama?*
- ❖ *Pokud se v televizi objeví výzva, abyste přispěli na oběti postižené živelnou katastrofou, chápete to jako reklamu?*
- ❖ *Pokud ve filmu jezdí hrdina autem značky Škoda, je to reklama?*

Po krátké diskusi uvedeme definici reklamy, jak byla schválena Parlamentem České republiky v roce 1995.

"Reklamou se rozumí přesvědčovací proces, kterým jsou hledáni uživatelé zboží, služeb nebo myšlenek prostřednictvím komunikačních médií".

2. Jak nás přesvědčuje reklama (Mičienka, Jirák, 2007)

- ❖ žáci shlédnou různé ukázky reklam (zdroj např. výukové CD - Rozumět médiím)
- ❖ Pokusí se odhalit skryté marketingové strategie. Zdůvodní, jaký vliv mohou mít na rozhodování lidí při nakupování.

V diskusi žáci společně s učitelem utvoří na tabuli seznam:

- ❖ Opakování
- ❖ Tradice
- ❖ Humor
- ❖ Odměna
- ❖ Nápodoba
- ❖ Přednosti produktu

TVORBA REKLAMNÍHO SLOGANU

Cíl: Žáci hlouběji proniknou do problematiky reklamy. Budou schopni spojit své znalosti a zkušenosti z předešlé hodiny. Propojí a prakticky využijí teoretické vědomosti díky tvorbě vlastního reklamního sloganu a reklamy.

1. Návrh vlastní reklamy

Brainstorming - učitel zadá název produktu, na který budou jednotlivá reklamní studia tvořit svoji reklamu a slogan.

Např. *BigMac – Amerika to žere.*

Metodou brainstormingu se žáci snaží přijít na co nejvíce asociací pojících se k zadanému produktu.

2. Skupinová práce

Žáci jsou rozděleni do skupin po čtyřech, tyto skupiny budou tvořit samostatná „reklamní studia“. Televizní spot mohou žáci zpracovat pomocí detailního scénáře, případně formou hrané scény.

- ❖ součástí tvorby televizního spotu může být i volba preferované stanice, typu pořadu či času, do kterého by bylo vhodné reklamu zařadit.

3. Vyhodnocení práce reklamních studií

- ❖ Jednotlivá reklamní studia jsou postupně požádána o prezentaci výsledků své činnosti. Ostatní žáci mohou vznášet připomínky ke zpracování, diskutovat, co je na návrhu nejvíce zaujalo a zda je reklama sama o sobě dostatečně atraktivní.
- ❖ Snažili se žáci tvořit reklamy podle toho, co oceňovali u reklam profesionálů, nebo jen popisují předměty?
- ❖ Ve výsledku je možné společně s ostatními žáky provést bodování nejlepších reklam.

Žáci mohou být dodatečně požádáni, aby za domácí úkol ve skupinách graficky ztvárnili (výstřižky z časopisu, koláže, atp.) svoji reklamu na formát A3. Výsledky vyvěsíme ve třídě.

ETIKA V REKLAMĚ (Mičienka, Jiráček, 2007)

Cíle: Rozlišit hlavní aspekty etické/neetické reklamy a popsat, jak se lze neetické reklamě bránit.

Na úvod položíme žákům otázky například:

Vzpomenete si na nějakou reklamu, která se vám nelíbila?

Myslíte, že platí v reklamě nějaká omezení?

Omezili byste nějak tvůrce reklam?

Následně jsou žáci seznámeni s existencí Rady pro reklamu.

Průběh aktivity: Učitel vybere ukázky kontroverzních reklam. Žáci jsou rozděleni do 3 skupin.

- ❖ První zastupuje výrobce reklamy a hledá argumenty, proč je reklama nezávadná.
- ❖ Ve druhé skupině se shromáždí ti, co si na reklamu stěžují a hledají argumenty opačné.
- ❖ Třetí skupina představuje zástupce Rady pro reklamu a ti v závěru posoudí závadnost/nezavadnost dané reklamy.

Po sepsání argumentů se vytvoří nové trojice, ve kterých jsou zástupci všech tří stran. Po uskutečněných jednáních jsou sděleny výsledky jednotlivých skupin a proběhne reflexe.

Je vhodné, aby učitel vybral reklamu, která skutečně byla projednávána Radou, aby mohl žákům na konci aktivity sdělit, jak bylo skutečně rozhodnuto.

Možné rozšíření aktivity

Na základě dalších ukázek kontroverzních reklam (upřednostňují, aby žáci sami vybrali reklamu, kterou považují za neetickou) se žáci pokusí zformulovat vlastní stížnost (například ve spolupráci s učitelem českého jazyka), která bude následně odeslána Radě pro reklamu k posouzení.

Příloha č. 3

Návrhy témat z mediální výchovy pro výuku anglického jazyka

Obecná vazba na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace se především týká vnímání mluveného i psaného projevu, jeho konstrukce, různých druhů obsahů a volby jazykových prostředků. Ve výuce cizího jazyka je možné realizovat již výše navrhovaná témata podle jazykové úrovně a schopností žáků (například tvorba reklamní sloganu). Protože se jedná o cizí jazyk, zvolila jsem jednodušší náměty na rozvíjení komunikačních dovedností a aktivity, které v sobě zahrnují i vizuální složku, aby veškerá realizace hodiny nestála na pouhém slovním vyjadřování žáků. V rámci anglického jazyka je možno zabývat se například těmito náměty:

CO O SOBĚ VÍME?

Cíl: žáci si uvědomí vliv médií na jejich každodenní život.

Postup: Každý obdrží seznam otázek, na které se bude snažit od spolužáků získat alespoň jednu kladnou odpověď. Žáci volně přechází po třídě a pokládají spolužákům otázky, dokud nemají u každé položky zaznamenané alespoň jedno jméno.

Příklady možných otázek:

- ❖ *Měli jste v dětství nebo máte teď nějaký televizní pořad, který si nenecháte ujít?*
- ❖ *Měli jste někdy zakázáno dívat se na televizi nebo na nějaký pořad?*
- ❖ *Měli jste doma (když jste byli malí) televizi na stejném místě, jako ji máte teď?*
- ❖ *Máte televizor ve svém pokoji?*
- ❖ *Máte omezené množství času, které můžete strávit u televize?*
- ❖ *Jaký film by měl určitě každý znát?*
- ❖ *Když se nemůžete v rodině dohodnout, na co se budete dívat v televizi, má u vás v rodině někdo rozhodující slovo?*

Žáci mohou sami přicházet s dalšími příklady z každodenního života.

KDO TVOŘÍ MÉDIA

Cíl hodiny: žáci si uvědomí, že zprávy jsou tvořeny novináři a že příspěvky nejsou vždy objektivním viděním světa, ale jedná se často osobní interpretace ze strany tvůrce medií. Bude poukázáno na fakt, že výsledný mediální projev může být ovlivněn například autorovým pohledem na svět, schopnostmi nebo vzděláním.

Postup:

- ❖ Žáci mají za úkol přinést článek z anglických novin nebo časopisu (dostupné na internetu). Tento článek by měl být vůči něčemu kritický, nebo by měl naopak něco chválit.
- ❖ Žáci nejprve přečtou originální článek a následně jsou požádáni, aby se pokusili sami vystavět mediální sdělení, které by vyjadřovalo opačnou myšlenku, než měl původní text.

Články se navzájem předčítají a proběhne diskuse o možnostech opsat jednu věc různými způsoby (použitím jiných výrazových prostředků apod.)

Možné doplňující otázky:

- ❖ *Umí si žáci představit, že kdyby jim, jako novinářům, určitá společnost zaplatila například prezentační výlet do zahraničí, že by o produktu psali stejně nestranně jako v případě, že by o firmě nikdy předtím neslyšeli?*
- ❖ *Je u každého článku uvedený autor nebo jen například poznámkou redakce (red.) Jsou pro vás takto podepsané články stejně důvěryhodné?*

CO NÁM ŘEKNE OBRAZ?

Cíl: Studenti si uvědomí, že fotografie sice dokáže říci hodně, ale bez spojení s textem nebo bez znalosti situačního kontextu jsou buďto nic neříkající, nebo nejasné.

Postup: Z novin a časopisů vystřihneme 8-10 obrázků a od každého oddělíme popisek. Obrázky i fotografie jsou promíchány a žáci se pokusí přiřadit správný komentář k jednotlivým fotografiím. Poté zdůvodní, co je vedlo k vybrání dané popisky (detail na fotografii, obeznámenost s kontextem apod.)

MÉDIA A KAŽDODENNOST

Cíl: žáci si uvědomí, které běžné denní činnosti (ranní vstávání, snídane, návrat ze školy, odpolední volný čas....) jsou doprovázeny pravidelnou konzumací masových médií.

Postup:

- ❖ Žáci stručně zpracují harmonogram svého všedního dne, následně v malých skupinách své harmonogramy porovnávají.
- ❖ Poté do svých harmonogramů připíší, ve kterých částech dne pravidelně konzumují některá masová média a opět porovnají se svými spolužáky. Shodná místa mohou být zapsána na tabuli a prodiskutována s celou třídou. Proč právě v těchto momentech vyhledávají určitá média. Následně mohou napsat stručnou úvahu o tom, jak by den či jeho části vypadaly bez nich.

Možné rozšíření aktivity I

Média jsou však neodmyslitelnou součástí i některých nevšedních dní. Na základě mezigeneračního srovnání zjistí, jak se pod vlivem médií mění povaha například Vánoc a vánočních tradic.

Postup:

- ❖ Žáci jsou opět vyzváni, aby se zamysleli nad způsobem, jakým tráví Štědrý den. Kdy vstávají, jaké zvyky dodržují, které činnosti vykonávají. Do harmonogramu opět poznamenají, kdy konkrétně je doprovází média během dne.

Do příští hodiny žáci za domácí úkol porovnají způsob trávení Štědrého dne se svými rodiči či prarodiči z doby, kdy byli ještě oni dětmi. Jaké hlavní odlišnosti z tohoto mezigeneračního srovnání vyplývají?

Možné rozšíření aktivity II

Žáci za domácí úkol vypracují učitelem navržený pracovní list. Následující hodinu žáci představí úkol ve své pracovní skupině.

Podle situace může vyučující požádat žáky, aby do tabulky zahrnuli i sledování zahraničních médií.

Návrh pracovního listu - domácí úkol

I. Ke každé z funkcí napište alespoň 3 televizní pořady, které ji splňují

Funkce masmédií:

1. informační (hlavní funkce spočívá v poskytování informací)

.....
.....

2. relaxační (přináší odpočinek, zábavu, rozptýlení)

.....
.....

3. motivační (dávají podněty, návody, doporučení k nejrůznějším aktivitám - zdraví, bydlení, cestování...)

.....
.....

4. jiné

.....
.....

II. Zapište do tabulky: kolik hodin denně (průměrně) se díváte na televizi v týdnu a kolik o víkendu? Jaké pořady a s jakou funkcí převládají, jaké pořady sledujete pravidelně?

	Po	Út	St	Čt	Pá	So	Ne	celkem
ČT 1								
ČT 2, ČT 24, ČT 4								
NOVA								
PRIMA								
Jiné:								

Pořady (funkce):

.....
.....
.....
.....

III. Napište své 3 nejoblíbenější pořady a poté přiřpte jinou činnost nebo aktivitu na trávení volného času, které byste dali přednost právě před sledováním vašeho pořadu.

.....
.....
.....
.....

Možné rozšíření aktivity III

Následující cvičení směřuje k podpoře selektivního přístupu ke sledování televize. Za domácí úkol si žáci prohlédnou týdenní program televize. Jsou v pozici dítěte, kterého rodiče vyzvali, aby si z nabídky vybralo to, co chce sledovat. Doba strávená u televizoru však nesmí přesáhnout 2 hodinu denně a dohromady 14 hodin za týden. Zároveň jsou žáci vyzváni, aby navrhli jiné volnočasové aktivity (mimo internet a počítačové hry). Žáci následně své plány prezentují, zdůvodňují výběr pořadů a volbu jiných aktivit a hodnotí celkovou důležitost v jejich životě.

ROZPORNÉ INFORMACE

Cíl: žáci poznávají techniky, jakými reklamní průmysl používá obrazy v kombinaci se slovy, k ovlivňování lidí.

Pomůcky: učitelem vytvořená sada karet = dvojice stejných obrázků (podle zvolného tématu reklamy - např. hamburger, osoby mající tetování, auto značky BMW, graffiti), výtvarné potřeby

Postup: třídu rozdělíme na 5 stejně velkých skupin a každou skupinu následně ještě na půl, takže celkově vznikne 10 skupin. Každá dvojice dostane stejný obrázek, ale jiné zadání. Úkolem skupiny je s využitím obrázku vytvořit reklamu podle textu, který dostala.

Po dokončení práce se tvůrčí týmy sejdou, aby prodiskutovaly své výtvary a všimly si shodných a odlišných rysů. Dvojice skupin zabývající se stejnými výrobky třídě představí své reklamy a zdůvodní volbu použitých barev, slov a obrázků. Až poté jsou přečtena jednotlivá zadání. Třída komentuje, jak lze ústřední obraz (stejný obrázek) využít zcela odlišným způsobem, připojíme-li k němu jiná slova, další obrazy a barvy.

Ukázka pracovního listu

Karty s protichůdnými informacemi - např. pro tetování

Tetování - Vaším úkolem je navrhnout a vytvořit co nejúčinnější reklamu (zaměřenou především na mladé lidi), která je přesvědčivá, aby si nechali udělat tetování. Měli byste zdůraznit, jak je to módní a cool, a jak vám to dodá na společenské prestiži, především ve skupině vašich kamarádů.

Tetování - Vaším úkolem je navrhnout a vytvořit co nejúčinnější reklamu, která bude zdůrazňovat, jak je špatné si tetování pořídit. Ukažte, jaká možná zdravotní rizika to s sebou přináší. Zdůrazněte, že tetování je již dávno nemoderní a že možné odstranění je velice bolestivé.

Možné rozšíření aktivity

Na základě předchozích zkušeností žáci zkoumají a komentují reklamy v časopisech a novinách. Reklama může být vystřižena a nalepena do středu archu balicího papíru. Žáci si prohlíží vystavené archy a do prostoru okolo píše poznámky k tomu, jakým způsobem se tvůrci reklam snaží maximalizovat jejich účinek.

LIDSKÁ KOMUNIKACE

1. aktivita - Jak se šíří fáma

Cíl: Žáci si uvědomí některé základní charakteristiky mezilidské komunikace. Často dochází k radikálnímu, až komickému zkreslení. Vlivem ústního předání je původní zpráva nejen kvantitativně chudší, ale také kvalitativně odlišná - důvodem je chybné pochopení a následný posun v interpretaci

Postup: Vybráno je šest dobrovolníků - pět z nich je posláno ze třídy. Zbylému žákovi a zbytku třídy je přečtena libovolná krátká novinová zpráva. Úkolem dobrovolníka je, aby si co nejvíce informací ze zprávy zapamatoval a převyprávěl dalšímu studentovi, kterého zavoláme. Poslední účastník zapíše nebo převypráví informace, které získal. Nakonec přečteme původní zprávu a porovnááme, nakolik se obě verze liší a čím mohly být tyto nesrovnalosti způsobeny.

2. aktivita - Tichá pošta

Postup: Třída stojí v kruhu a učitel zašeptá do ucha po pravici stojícímu žákovi nějakou zprávu. Větu si žáci potichu předávají po kruhu. Když se zpráva vrátí k učiteli, řekne ji nahlas a třída se snaží odhalit, kde a jak se postupně změnila. Byly změny záměrné nebo náhodné? Můžeme si být jisti, co se s jakoukoli zprávou stane?

Obě cvičení ilustrují některé základní vlastnosti lidské komunikace. Ukazují, jak často se nám stane, že nenasloucháme dostatečně pozorně; dokazují, že často máme sklon slyšet to, co chceme, nebo co očekáváme, že uslyšíme. Občas si upravíme informaci podle toho, jak se nám to v tu chvíli hodí. Jasnou paralelou žákům naznačíme, že stejným způsobem vnímáme i sdělení přicházející z médií a že je třeba tyto informace kriticky nahlížet a být schopni vyhledávat a porovnávat je s dalšími zdroji.

PRODUCT PLACEMENT

Cíl: Vysvětlíme žákům podstatu product placementu a jak funguje (jedná se ve skutečnosti o reklamu jako každou jinou). Díky získaným vědomostem budou moci lépe určit, které mediální projevy a díla jsou vytvořena za účelem reklamy a zisku.

Postup: Žáci společně sledují vybranou ukázkou zahraničního filmu¹²⁵ například *Cast Away - Trosečník*; *I Robot - Já robot* (který kritici hodnotí jako jeden z filmů nejlépe využívajících product placementu.)

Na základě společně shlédnuté ukázky následně s žáky prodiskutujeme například:

- ❖ *Jaké značky se jim podařilo ve filmu zachytit?*
- ❖ *V jakých situacích byly tyto výrobky prezentované?*
- ❖ *Jaké postavy je používali a jak se při tom tvářili?*

Žáci mohou prezentovat další časté příklady značek nejen ve filmech a seriálech, ale také ve zpravodajství (rozhovory se sportovci, kteří nosí našitá loga na dresech apod.), či v zábavních pořadech.

Možné rozšíření aktivity:

V průběhu promítání učitel zastaví ukázkou uprostřed scény a žáci podle vlastní fantazie nebo podle skutečnosti (znají-li příběh) pokusí dovyprávět příběh, (vymyslet vlastní závěr) ústně (každý žák postupně přidá část příběhu a celá třída společně dotvoří konec příběhu) nebo za domácí úkol děj dopíše.

Učitel může zadat, které konkrétní výrobky by se ve vyprávění měly objevit a třída pak vybere nejzdařilejší a nejoriginálnější dokončení příběhu.

¹²⁵ Možnost nalezení ukázek na portálu dostupném z: <<http://www.youtube.com>>

Učitelé se mohou inspirovat pro výběr dalších ukázek například na portálech:

10 nejostudnějších použití product placementu v historii filmu: dostupné z:

<http://www.cracked.com/article_16574_the-10-most-shameless-product-placements-in-movie-history.html>[online] [cit. 2011-02-28]

Příloha č. 4 - Dotazník pro učitele

Vážená kolegyně, vážený kolego,

obracím se na Vás jako studentka pedagogické fakulty v Liberci se žádostí o vyplnění krátkého dotazníku, který se týká mediální výchovy a její realizace na Vaší škole. Vámi poskytnuté informace budou zpracovány ve výzkumné části mé diplomové práce.

Velice děkuji za spolupráci a Váš čas

Petra Benešová

Jsem: **žena** **muž** **Aprobace**.....

1. Považujete mediální výchovu za důležitou?

ano ne nevím

2. Absolvovali jste někdy školení k mediální výchově?

ano ne

3. Proč jste školení neabsolvovali?

- neměl/a jsem zájem
- plná kapacita
- nevyhovující termín
- žádné mi nebylo nabídnuto
- informace získávám z jiných zdrojů - například knihy, periodika apod.
- jiné.....

4. Kde nejčastěji získáváte informace o námětech do mediální výchovy?

- metodické příručky
- internet
- odborné knihy
- periodika
- materiály dodávané na školu
- v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- jiné.....

5. Jak vnímáte svoji odbornou připravenost pro výuku mediální výchovy?

- výborně
- chvalitebně
- dobře
- dostatečně
- nedostatečně

6. Realizujete mediální výchovu ve svých aprobačních předmětech?

- Ano
- Ne

Pokud jste odpověděli ne, další část dotazníku se Vás již netýká a děkuji za Váš čas.

7. Ve kterých předmětech?

.....
.....

8. Jakým způsobem?

- integrací dílčích témat do svých předmětů
- projekt či jiná forma specifické výuky
- mezioborová spolupráce s ostatními pedagogy
- jinak.....

9. V produktivní činnosti mediální výchovu realizujete:

- podílem žáků na tvorbě školního časopisu
- podílem žáků na tvorbě webových stránek školy
- podílem žáků na vysílání školního rozhlasu
- jinak.....
- nerealizujeme

Seznam pramenů

Monografie a sborníky

- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha, Portál 1998. 247s. ISBN 80-7178-216-5

- BÍNA, Daniel. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. 103 s. ISBN 80-7040-844-8

- BREČKA, Samuel. *Mediální výchova*. Národné centrum mediálnej komunikácie, Bratislava 1999.

- BRZOBOHATÝ, Marian. *Vliv komunitních serverů na chování a výchovu dětí v pubertálním věku*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Brno 2002.

- BUCKINGHAM, David. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, 2003, 219 s. ISBN 0745628303

- BURTON, Graeme, JIRÁK, Jan. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal, 2001, 391 s. ISBN 80-85947-67-6

- ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. 204 s. ISBN 80-902614-1-8

- GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, 178 s. ISBN 92-8803-306-6

- HRACHOVCOVÁ, Marie, STANĚK, Antonín. (eds.). *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 228 s. ISBN 80-244-0475-3.

- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 978-80-7367-269-0

- JIRÁK, Jan, KÖPPLOVÁ, Barbara. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2003, 207 s. ISBN 80-7178-697-7

- KAVANOVÁ, Lucie. *Mediální výchova na nižším stupni gymnázií, návrh výukového plánu a jeho aplikace*. Brno. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií, 2008.

- Kol. aut. *Média a multimédia v pedagogické praxi: Mediální výchova ve školách*. Univerzita Hradec Králové. 2010
- Kol. aut. *10 let v českých médiích*. Praha: Portál, 2005. 142 s. ISBN 80-7178-925-9
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil.: *Výukové metody*. Brno 2003. 219s. ISBN 80-7315-039-5
- MARKOVÁ, Jitka.: *Mediální výchova na 2. stupni ZŠ*. Diplomová práce, FP-KPP-06- Liberec, 2008.
- MAŠEK, Jan, SLOBODA, Zdeněk, ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Fakulta pedagogická ZČU. 2010. 229 s. ISBN 978-80-7043-851-0
- McQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál, 1999, 447 s. ISBN 80-7178-200-9
- MIČIENKA, Marek, JIRÁK, Jan. *Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech, c2006, 218 s., ISBN 80-239-6762-2
- PAVLÍČKOVÁ, Helena, ŠEBES, Marek, ŠIMŮNEK, Michal (eds.). *Mediální pedagogika, Média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích 2009. 133 s. ISBN - 978-80-7394-190-1
- PETTY, Geoffrey.: *Moderní vyučování, praktická příručka*. Praha: Portál 1996. 380s. ISBN 80-7178-070-7
- PIKE, Graham, SELBY, David. *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. Praha: Portál, 2000, 235 s. ISBN 978-80-7367-630-8.
- POTTER, JAMES. W. *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*, Sage Publications, Thousand Oaks, 2004, 307 s. ISBN 0-7619-2951-7
- REIFOVÁ, Irena a kol.: *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN - 80-7178-962-7
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo, jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 97-8802-4718-217
- ŠEBESTA, Karel: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum; 1999, 157s. ISBN 80-246-0948-7.

■ ŘÍČAN, Pavel, PITHARTOVÁ, Drahomíra. *Krotíme obrazovku - jak vést děti k rozumnému užívání médií*. Praha: Portál, 1995, 62 s. ISBN 80-7178-084-7

■ VAŘEKA, Karel. *Mediální výchova v kontextu znalostní společnosti: komparace přístupů aplikovaných ve vyšším sekundárním vzdělávání v České republice a v Kanadě*. Brno: Masarykova univerzita, FF, Ústav české literatury a knihovnictví, 2006.

Elektronické zdroje

■ Center for Media Literacy [online] [cit. 2011-01-18].

Dostupné z:

<<http://www.medialiteracy.com>>

■ Český statistický úřad [online] [cit. 2011-01-01].

Dostupné z:

<http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/1_uzivatele_facebooku_v_ceske_republice>

■ Český statistický úřad [online] [cit. 2010-12-02].

Dostupné z:

<http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/kolik_domacnosti_v_cr_ma_pocitac_a_internet>

■ *Inforamtion and Media Literacy . UNESCO 1995 - 2010* [online] poslední revize 3. 2. 2011.

Dostupné z:

<http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=15886&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

■ Jiráček, J. *Mediální výchova ve světě* [online]. 2003 [cit. 2011-01-01].

Dostupné z:

<<http://www.afis.cz/bubaci/medfejeton.html>>

■ *Klíčové kompetence pro mediální gramotnost*. [online] [cit. 2010-12-01].

Dostupné z:

<<http://www.medialit.org/reading-room/five-key-questions-form-foundation-media-inquiry>>

■ *Mediální výchova v Kanadě* [online] [cit. 2011-02-28] 2010.

Dostupné z:

<http://www.mediaawareness.ca/english/teachers/media_education/media_education_Overview.cfm>

■ *Media Education in the UK* [online] [cit. 2011-02-28].

Dostupné z:

<<http://www.mediaed.org.uk/content/view/full/85/115/>>

■ Numerato, D. *Mediální výchova: oddůvěrňování důvěrného světa*. In: *Revue pro média* 2004, roč. 4, č. 8. 2006. [online] [cit. 2011-02-28].

Dostupné z:

<http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/esej_numerato_rpm08.pdf>

■ Plášek, R.: *Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství*. In *Revue promédia* 8/2004 Brno: Spolek přátel pro vydávání časopisu Host, 2004, [online] [cit. 2011-02-02].

Dostupné z:

<http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/esej_plasek_rpm08.pdf>

■ *Product placement* [online] poslední revize 30. 2. 2011.

Dostupné z:

<http://www.cracked.com/article_16574_the-10-most-shameless-product-placements-in-movie-history.html>

■ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Výzkumný ústav pedagogický, 2005 [cit. 2011-01-20].

Dostupné z:

<<http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>>

■ *Revue pro média: Mediální gramotnost začíná tam, kde končí „mediální nevinnost“* 2004, roč. 4, č. 8, [online] [cit. 2011-02-11].

Dostupné z:

<http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/rozhovor_jirak_rpm08.pdf>

■ *Sociální sítě jako prostředí pro nebezpečnou virtuální komunikaci* [online] [cit. 2010-12-02].

Dostupné z:

<<http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/222/63/lang,czech/>>

■ Vránková, E. *Mediální výchova, Revue pro média č. 8* [online] [cit. 2011-02-15].

Dostupné z:

<http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/medialni_vychova.htm>

■ Vránková, E. *Mediální výchova – kriticko-hermeneutická větev*. In *Heslář Revue pro média* [online] [cit. 2011-01-01].

Dostupné z:

<http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/medialni_vychova-krittherm_vetev.htm>

■ Vránková, E. *Koncept „Learning by doing“*. In *Heslář Revue pro média* [online] [cit. 2011-01-01] (2006).

Dostupné z:

<http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/koncept_learningbydoing.htm>

■ Whitcroft L. *Mediální výchova ve světě*. [online] [cit. 2011-02-28]2010.

Dostupné z:

<<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-zahranici/mv-ve-svete>>