

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky
Katedra mediálních studií

PhDr. Marína Landová

MÉDIA A EDUKACE

**(na materiálu vybraných domácích a zahraničních výzkumů mediálních
edukačních obsahů)**

Disertační práce

Praha 2012

Autor práce: **PhDr. Marína Landová**

Školitel disertační práce: **prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.**

Rok obhajoby: **2012**

Bibliografický záznam

LANDOVÁ, Marína. *Média a edukace (na materiálu vybraných domácích a zahraničních výzkumů mediálních edukačních obsahů)*. Praha, 2012. 201 s. Disertační práce (PhD.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Školitel disertační práce Prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Abstrakt

Disertace se soustřeďuje na problematiku výzkumů mediálních edukačních obsahů, a to zejména s využitím výzkumných poznatků z období let 2003 – 2011. Práce se nejprve zabývá vybranými teoreticko-metodologickými otázkami vztahu médií a vzdělávání z pohledu mediálních studií a dalších sociálních věd. Pozornost je věnována některým definičním otázkám; dále je představena varianta klasifikace vzdělávacích pořadů pro potřeby pedagogické i mediální praxe. V kontextu realizovaných výzkumů je nastíněn současný stav české veřejnoprávní mediálně-vzdělávací scény.

Výzkumná část disertace reflektuje interdisciplinární charakter tématu, a to zejména pohled mediálních studií, sociologie a pedagogiky. Je popsán výběr domácích i zahraničních výzkumných šetření posledního desetiletí zabývajících se mediálními edukačními obsahy; šlo vesměs o šetření empirického charakteru, z nichž část zpracovala autorka disertace. Jsou to zejména dotazníková a anketní šetření zabývajících se vztahem strukturovaného mediálního publika, tj. žáků, studentů a pedagogů ke vzdělávacím pořadům. Dále byly do výběru výzkumů zařazeny mediální obsahové analýzy a ohniskové skupiny k mediálním edukačním obsahům; ze zahraničních výzkumů je ve výběru věnována pozornost zejména výzkumům seriálu *Sesame Street*.

Práce obsahuje dílčí komparace a interpretační pohledy na výsledky výzkumů a rovněž vybraná doporučení pro praxi. Nastiňuje možná východiska pro další výzkumy uvedeného tématu.

Abstract

This dissertation deals with the problematics of the research of the educative media content, using mainly the data we gathered during surveys carried out between 2003 and 2011. The paper handles several theoretical and methodological aspects of the relationship between media and education, namely the role of educative media in education as such. In the theoretical part we focus mainly on the interdisciplinarity of the subject, i.e. the differences in the media studies and other social sciences perspectives. After a description of the necessary

theoretical/methodological framework, an outline of a classification system of educative programmes is proposed that could be useful both in pedagogical and media practise. In the next part of the paper we discuss the current state of the czech public service media education area.

The second chapter itself consists of selected researches results carried out in the area of education programmes and contents, some of which the author of this paper collaborated on. The survey choice consisted of questionnaire and enquiry surveys focusing on the relationship of structured media audiences (students and teachers) towards educative programmes. The other survey then aimed at selected educative programmes, using both content analyses and focus groups as tools to understand them.

The third part of this paper shows how is the topic of media educational contents, products and their influence being handled by researchers abroad, using as an example a research of the educative programme „Sesame Street“, that has continued for 40 years plus several recent research examples.

The paper concludes with a summary and partial comparison of selected domestic and foreign research data, with the interpretation perspective proposals by the author. The author believes the comparison demonstrates a gap in the amount of importance given to media education content in the Czech republic and abroad, both in research and media practise. The paper should provide a groundwork for further research.

Klíčová slova

mediální edukační obsah, televizní vzdělávací pořady, žáci, studenti, pedagogové, veřejnoprávní vysílání, vzdělávání, Česká televize, obsahová analýza, výzkum

Keywords

media educational content, television educational programmes, pupils, students, teachers, public service broadcasting, education, Czech Television, content analysis, research

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Vlastní text práce bez anotací a příloh má celkem 351 901 znaků s mezerami, tj. 201 stran.
4. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti pro účely výzkumu a studia.

V Praze dne 29. března 2012

PhDr. Marína Landová

Poděkování

Ráda bych poděkovala mému školiteli prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc. za cenné konzultace a přátelskou podporu. Děkuji rovněž paní docentce PhDr. Barbaře Köpplové, CSc za mnoho odborných i praktických rad v průběhu mého doktorského studia.

Mé poděkování za pomoc patří i PhDr. Dancě Šljapnikovové ze sdružení Hermés.

V Praze dne 29. března 2012

PhDr. Marína Landová

OBSAH

Úvodem

1	K PROBLEMATICE MEDIÁLNÍCH EDUKAČNÍCH OBSAHŮ	14
1.1	Teoretické základy a metodologie výzkumu mediálních obsahů.....	14
1.2	Vývoj paradigmat v teorii a výzkumu masových médií	16
1.3	K pojmosloví a základním východiskům soudobého pedagogického výzkumu.....	20
1.4	Informační společnost, celoživotní učení a masová média	23
1.5	Mediální edukační obsahy pohledem mediálních studií	28
1.6	Jiný přístup k médiím a edukaci: mediální výchova a mediální didaktika	32
1.7	Použitá terminologie, typy mediálních vzdělávacích pořadů.....	34
1.7.1	<i>K definičním otázkám</i>	<i>34</i>
1.7.2	<i>Ke klasifikaci vzdělávacích pořadů.....</i>	<i>39</i>
1.8	Česká televize, Český rozhlas a vzdělávací pořady – téma k diskusi	46
1.8.1	<i>Česká televize</i>	<i>46</i>
1.8.2	<i>Český rozhlas.....</i>	<i>49</i>
1.9	Legislativní kontexty: postavení, role a cíle České televize v oblasti vzdělávání .	53
2	DOMÁCÍ VÝZKUMY OBSAHU A PUBLIKA VZDĚLÁVACÍCH POŘADŮ ČESKÝCH VEŘEJNOPRÁVNÍCH MÉDIÍ	57
2.1	K situaci v domácím výzkumu vzdělávacích pořadů, relevantní zdroje a literatura	57
2.1.1	<i>Výzkumná šetření realizovaná v České televizi a Českém rozhlase</i>	<i>57</i>
2.1.2	<i>Akademický výzkum.....</i>	<i>59</i>
2.2	Popis vybraných tuzemských výzkumných šetření vzdělávacích pořadů.....	65
2.3	Média a vzdělávání 2003.....	70
2.3.1	<i>Základní identifikace výzkumu</i>	<i>70</i>
2.3.2	<i>Zaměření výzkumu.....</i>	<i>71</i>

2.3.3	<i>Metodologie výzkumu, sběr a analýza dat; popis a charakteristika výzkumného souboru</i>	73
2.3.4	<i>K jednotlivým zjištěním z výzkumného šetření</i>	80
2.3.5	<i>Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu</i>	95
2.4	Evropské vzdělávací pořady a weby	97
2.4.1	<i>Základní identifikace výzkumu</i>	97
2.4.2	<i>Zaměření výzkumu</i>	98
2.4.3	<i>Metodologie výzkumu, sběr a analýza dat; popis a charakteristika výzkumného souboru</i>	99
2.4.4	<i>K jednotlivým zjištěním z výzkumného šetření</i>	102
2.4.5	<i>Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu</i>	111
2.5	Výzkumná šetření realizovaná občanským sdružením Hermés (2005 – 2008)	112
2.5.1	<i>Základní identifikace výzkumu</i>	112
2.5.2	<i>Ohnisková skupina Mediální vzdělávací pořady novinářů a pedagogů k mediálním vzdělávacím pořadům</i>	112
2.5.2.1	<i>Zaměření výzkumu, popis výzkumné metody a výběrového souboru</i>	112
2.5.2.2	<i>K jednotlivým zjištěním z výzkumného šetření</i>	113
2.5.2.3	<i>Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu</i>	113
2.5.3	<i>Expertní analýza televizních vzdělávacích pořadů</i>	114
2.5.3.1	<i>Základní identifikace výzkumu</i>	114
2.5.3.2	<i>Zaměření výzkumu</i>	115
2.5.3.3	<i>Metodologie výzkumu, sběr a analýza dat; popis a charakteristika výzkumného souboru</i>	116
2.5.3.4	<i>K jednotlivým zjištěním z výzkumného šetření</i>	118
2.5.3.5	<i>Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu</i>	127
2.6	Výzkumná šetření „Média a edukace“ (2009-2011).....	129
2.6.1	<i>Mediální obsahová analýza</i>	129

2.6.1.1	Zaměření výzkumu.....	129
2.6.1.2	Metodologie výzkumu, sběr a analýza dat; popis a charakteristika výzkumného souboru	130
2.6.1.3	K jednotlivým zjištěním z výzkumného šetření.....	142
2.6.1.4	Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu	148
2.6.2	<i>Ohnisková skupina Vzdělávací pořady v České televizi.....</i>	<i>150</i>
2.6.2.1	Zaměření výzkumu.....	150
2.6.2.2	Metodologie výzkumu, sběr a analýza dat; popis a charakteristika výzkumného souboru	151
2.6.2.3	K jednotlivým zjištěním z výzkumného šetření.....	152
2.6.2.4	Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu	155
3	ZAHRANIČNÍ VÝZKUMY EDUKAČNÍCH ELEKTRONICKÝCH MÉDIÍ, ZDROJE A LITERATURA	157
3.1	Vybrané výzkumné zdroje a relevantní literatura	157
3.2	Výzkumy seriálu Sesame Street.....	160
3.3	Vybrané výzkumy mediálních edukačních produktů a obsahů.....	164
3.3.1	<i>Výzkum A Teacher in the Living Room (2005)</i>	<i>164</i>
3.3.1.1	Základní identifikace výzkumu.....	164
3.3.1.2	Zaměření výzkumu.....	165
3.3.1.3	Metodologie výzkumu, sběr a analýza dat; popis a charakteristika výzkumného souboru	165
3.3.1.4	Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu	167
3.3.2	<i>Výzkum Structure and Strategies in Children's Educational Television: The Roles of Program Type and Learning Strategies in Children's Learning.....</i>	<i>170</i>
3.3.2.1	Základní identifikace výzkumu.....	170
3.3.2.2	Zaměření výzkumu.....	171
3.3.2.3	Metodologie výzkumu, sběr a analýza dat; popis a charakteristika výzkumného souboru	171

3.3.2.4	Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu	172
4	SOUHRN A POROVNÁNÍ VÝBĚRU VÝZKUMŮ	173
4.1	Zvolená metodika porovnání výzkumů domácích a zahraničních	173
4.2	Rozsah, finanční a institucionální zajištění výzkumů	174
4.3	Zaměření a cíle výzkumů	174
4.4	Metodologie, použité výzkumné metody, velikost výzkumného vzorku.....	175
4.5	Interpretace získaných výzkumných poznatků, jejich využití a prezentace.....	175
4.6	Využití a prezentace výzkumů	180
5	ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ.....	182
5.1	K jednotlivým výzkumným otázkám	182
5.2	Závěrečné náměty „pro futuro“ pro výzkumnou a mediální sféru.....	185
6	SUMMARY.....	186
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	187
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	190
	SEZNAM PŘÍLOH.....	202
	PŘÍLOHY	203

„Stárnu, ale stále se učím.“ (Solón)¹

Úvodem

„Ráno se probudím. Dříve nebo později zapnu mobil a rádio, cestou do školy si většinou koupím noviny (nebo si je vezmu v metru), často si přes sluchátka pouštím hudbu. Ve škole alespoň občas pracuji s počítačem, ať už samostatně nebo ve skupině. Někdy používám při hodině video nebo magnetofon. Pokud pracuji či se učím i odpoledne, bývám také u počítače, někdy jen tak surfuji po internetu a posílám e-maily. Během celého odpoledne mám zapnutý mobil – posílám po něm zprávy, dávám si schůzky, jen tak si povídám... Večer dost často prosedím u televize nebo u počítače, před spaním si čtu zajímavou knihu, někdy i elektronickou.“

Tento velmi zjednodušený popis časového snímku obvyklého denního využití komunikačních prostředků českým učitelem, ale i žákem či studentem na počátku třetího tisíciletí nás uvádí do oblasti, kterou se alespoň dílčím způsobem zabývá tato disertační práce.

Předložená disertační práce se soustřeďuje na oblast edukačních médií, a to na téma výzkumu mediálních edukačních obsahů, produktů a jejich příjemců. Stanovuje si níže uvedené hlavní cíle:

1. na základě dosavadních teoretických poznatků mediálních studií, pedagogiky a sociologie vymezit objekt našeho výzkumu, tj. mediální edukační obsahy;
2. zjistit a doložit, zda se v České republice v uplynulém desetiletí realizovaly výzkumy mediálních edukačních obsahů, v jakém rozsahu, jakého zaměření a s jakými výsledky;
3. zmapovat (výběrově) výzkumy mediálních edukačních obsahů v zahraničí, zejména pokud jde o jejich zaměření a povahu výsledků, které přinesly;
4. porovnat výzkumy domácí a zahraniční v relevantních parametrech a vyhodnotit výsledky.

Disertační práce si v neposlední řadě klade za širší cíl zpřístupnit českým mediálním studiím specifickou oblast mediálních edukačních obsahů, která dosud nebyla v českém

¹ Odkaz na Solóna převzat z: ROUSSEAU, J.J.(1962). *Dumy samotářského chodce*. Praha: SNKLU, s.42.

kontextu (na rozdíl např. od mediální výchovy) teoreticky ani empiricky podrobněji zpracována.

Ke struktuře disertační práce

V první části práce jsou shromážděny a zčásti syntetizovány dosavadní teoretické poznatky mediálních studií i dalších společenských věd k problematice mediálních edukačních obsahů. Soustředíme se na otázku, které mediální obsahy lze považovat za edukační, jaké typy mediálních edukačních obsahů jsou vysílány v elektronických médiích, jaké jsou jejich vazby na plnění úkolů veřejné služby těmito médii, ale i na to, jaké jsou jejich potenciální vazby na procesy výchovy a vzdělávání a na celoživotní učení. Zdůrazňujeme interdisciplinární přístup k tématu, je popsána metodologie použitá v disertační práci.

Zabýváme se dále definičním aparátem vztahujícím se k výzkumu edukačních médií, a to z hlediska mediálních studií, zčásti i pedagogiky. Představeny jsou návrhy variant klasifikace a třídění vzdělávacích pořadů, které autorka disertace zpracovala zejména pro potřeby pedagogické praxe. Další část kapitoly je zaměřena na postavení a roli českých veřejnoprávních médií z pohledu našeho tématu, a to včetně platné legislativy.

Cílem druhé části práce, kterou uvádí přehled relevantní domácí literatury a publikovaných výzkumů v dané problematice, je představit vybrané domácí výsledky empirických výzkumů mediálních edukačních obsahů vysílaných elektronickými médii. Tato část je uvedena souborem výzkumných otázek.

Disertační práce se v této části opírá zejména o empirické výzkumy zpracované autorkou disertace, ať už samostatně, nebo v širším týmu. Pozornost je zaměřena také na další vybraná domácí výzkumná šetření vzdělávacích obsahů (pořadů) českých elektronických médií, zvláště České televize.

Ve třetí části práce jsou výběrově představeny rovněž zahraniční výzkumy různých typů, pocházející převážně ze severoamerického výzkumného prostředí.

V závěrečné části disertace jsou v kontextu hlavních výzkumných otázek předkládané práce syntetizována shromážděná výzkumná data s cílem pokusit se o ověření možnosti komparace relevantních výsledků jednotlivých výzkumů a jejich případné reinterpretace zejména z pohledu legitimacy dosavadních výzkumných závěrů. Uvádíme rovněž závěrečné shrnutí.

Zkoumání edukačních médií lze označit za transdisciplinární; je předmětem zájmu více vědních oborů, z nichž jmenujme vedle mediálních studií rovněž mediální pedagogiku a didaktiku, ale i sociologii žurnalistiky a sociální psychologii. Téma edukačních médií se dotýká také sociologie výchovy a vzdělávání, a to obecněji širších celospolečenských souvislostí výchovy a vzdělávání, specificky pak vývoje kultury, společenských norem a hodnot, masové kultury a masové komunikace.

Předkládaná disertace reflektuje především pole poznání tří vědních oborů, které se tématem mediálních edukačních obsahů zabývají z různých pohledů. Jsou to:

- mediální studia a jejich výzkumný zájem o mediální obsahy, mediální publikum a mediální účinky;
- pedagogický výzkum, zvláště v oblasti výzkumu vlivu mediálních sdělení na výchovu a vzdělávání;
- sociologické přístupy k výzkumu mediálních příjemců a obsahů (zdrojů), metodologie kvantitativního a kvalitativního výzkumného šetření.

Vzhledem k rozsahu tématu jsme výzkumný zájem směřovali zejména do období let 2003-2011 a zaměřili pozornost téměř výhradně na oblast televizního vysílání.

1 K PROBLEMATICE MEDIÁLNÍCH EDUKAČNÍCH OBSAHŮ

1.1 Teoretické základy a metodologie výzkumu mediálních obsahů

Při vymezení našeho hlavního výzkumného tématu, tj. mediálních edukačních obsahů se neobejdeme bez nastínění širších teoretických východisek. V textu první kapitoly se tedy zabýváme zejména možnými shodami a rozdíly v chápání médií, mediálních obsahů a jejich výzkumu pohledem mediálních studií a pedagogiky, vycházejícími z odlišnosti konceptů a významů, které jim jsou či mohou být připisovány poznatky těchto vědních oborů. Nastíníme, jaké jsou základní metodologické přístupy k výzkumu médií, jejich obsahů a příjemců v mediálních studiích a jak je tomu s přístupy pedagogického výzkumu a příbuzných vědních oborů na straně druhé. Popíšeme námi zvolenou metodologii a důvody této volby. Naopak se zde jen minimálně věnujeme sociálně-psychologickým přístupům a přístupu kulturních studií k edukačním médiím a tématu mediální výchovy, které jsou pro téma disertace spíše okrajové.

V českém akademickém prostředí konce 20. a začátku 21. století (jak později dokládáme zejména v druhé části disertace) je námi zvolené výzkumné téma, tj. mediální edukační obsahy považováno spíše za okrajové. Zkoumání edukačních obsahů „tradičních“ elektronických médií (tedy rozhlasu a televize) se navíc počátkem 21. století pomalu přesunuje do oblasti historie médií, a to zejména díky rozšíření „kyberkultury“ nových komunikačních sítí Internetu a nástupu interaktivity a digitalizace médií.²

Již ve třicátých letech minulého století se nad využitím masmédií ve vzdělávání zamýšleli osvědčenější pedagogičtí pracovníci, kteří stáli u zrodu nově vznikajícího školského systému v meziválečném Československu. Uveďme například publikaci, kterou bychom dnes nejspíše zařadili do oblasti mediální didaktiky; jejím autorem je školní inspektor ministerstva školství a národní osvěty v Praze František Mík. V publikaci nazvané „Učebné pomůcky a moderní škola“ autor dospěl mj. k následujícímu zajímavému názoru:

„V nové škole nejsou učebními pomůckami jenom přírodniny, vzorky, obrazy, mapy, tabulky, diagramy, globy, rozmanité hláskovací stroje a počítadla, fyzikální a technologické

² Podrobněji k problematice terminologie tzv. nových médií, multimédií a kyberkultury, ale i k jejich roli ve vzdělávacích procesech viz např. LÉVY, P. *Kyberkultura. Zpráva pro Radu Evropy v rámci projektu „Nové technologie : kulturní spolupráce a komunikace“*. Praha: Karolinum, 2000.

přístroje atd., nýbrž celá školní budova s průřezmanitým svým zařízením, její okolí a celá živá příroda vůbec. Dnes více než kdy jindy se zdůrazňuje život skutečný, s nímž má býti škola v ustavičném spojení, a vše, co moderní doba přinesla a čím šíří vzdělání do širokých vrstev lidových, jako jsou telefon, mikrofon, gramofon, rozhlas, světelné obrazy a film...“^{3/}

Je zřejmé, že autor si byl jako zkušený pedagog dobře vědom významného edukačního potenciálu „nových“ médií své doby, tedy počátku 20. století.

O celých sedmdesát let později napsal známý francouzský vysokoškolský profesor Pierre Lévy ve své knize *Kyberkultura: „Jak docílit toho, aby pedagogická praxe držela krok s novými procesy předávání znalostí? Nejde o to, používat nové technologie za každou cenu, ale vědomě a záměrně se podílet na proměně civilizace, která zásadně zpochybňuje institucionální formy, způsob myšlení, tradiční vzdělávací systémy a zejména roli profesora a žáka...Hlavním cílem kyberkultury – ať už se jedná o snižování nákladů, nebo o všeobecný přístup ke vzdělání – není přechod od „prezenčního“ studia k „dálkovému“ ani náhrada tradičních písemných a ústních forem „multimédií“. Jde o posun od striktně institucionalizovaného vzdělávání (škola, univerzita) ke všeobecné výměně vědomostí, ke společnosti, která vzdělává sama sebe, k pružnému uznávání kompetencí v závislosti na situaci a na potřebách. V této situaci by úkolem státu mělo být:*

- zajistit kvalitní základní vzdělání každému jednotlivci,
- umožnit každému volný a bezplatný přístup do multimediálních knihoven, do poradenských, dokumentačních a samovzdělávacích středisek, do zařízení umožňujících vstup do kyberprostoru. Přitom se však nesmí podcenit nezbytnost lidského faktoru při zprostředkovávání poznání, usměrňovat a oživovat novou ekonomiku poznání, ve které každý jedinec, každá skupina, každá organizace bude považována za potenciální zdroj vzdělání v rámci individualizovaného celoživotního vzdělávání.“⁴

Letmé srovnání obou historicky velmi vzdálených textů jasně ukazuje na jejich obsahovou podobnost, byť je Lévyho text terminologicky velmi odlišný a navíc pracuje s pojmy „ekonomika poznání“ a „lidský faktor“, které sociální vědy počátku 20. století nepoužívaly. Pokud jde o vzájemný vztah a propojení médií, školy, vzdělávání a rozvoje společnosti, jsou

³ MÍK, Fr. *Učebné pomůcky a moderní škola. Dílo instruktivní o pomůckách ze všech oborů, jež moderní škola má mít na zřeteli.* Velké Meziříčí: Nakl.A.Šašek, 1933,s.5.

⁴/ LÉVY, P. , ref. 2, s. 156.

si oba autoři překvapivě názorově velmi blízcí, byť se učební pomůcky, školy i společenské vztahy i jejich zkoumání různými vědními obory od roku 1933 tolik změnily.

1.2 Vývoj paradigmat v teorii a výzkumu masových médií

Interpretace sociální reality závisí na úhlu pohledu, ze kterého se na daný jev díváme; tomuto úhlu pohledu říkáme paradigma. Paradigmatem zde rozumíme určitý specifický pohled na konkrétní jevy, který obsahuje výklad (vyjádřený ve specifickém „jazyce“), plyne ze specifické vědní metodologie nebo ji zakládá. Paradigma je především způsob vidění světa vědcem, je to celek poznatků a vědeckých postupů, které si osvojil a které uplatňuje ve vědecké praxi, soubor historicky vzniklých způsobů rozvíjení vědy v určitém období. Paradigma je určující pro výběr a formulaci problémů v daném období a obsahuje i kritéria, zda jsou řešení daných problémů přijatelná. Paradigma plní tři základní funkce:

- 1) orientační (vymezuje předmět zkoumání),
- 2) metodologické (stanoví pravidla řešení problémů),
- 3) normativní (formuje ustálené vzory řešení).

Thomas Kuhn ve své knize *Struktura vědeckých revolucí* (1997)⁵ definuje čtyři základní stadia vědy:

- 1) dominance paradigmatu (normální věda),
- 2) zpochybnění paradigmatu (krize),
- 3) formulace nového paradigmatu (revoluce),
- 4) opětovná dominance nového paradigmatu.

Kuhn považoval za samozřejmé, že příchod nového paradigmatu (které nazval revolucí) je provázen ostrou kritikou zastánců toho původního. Předpokladem rozvoje sociálních věd je nicméně koexistence a různorodost názorů, což vyžaduje vzájemnou toleranci, naslouchání (*audiatur et altera pars*) a ochotu poučit se jeden od druhého. Proto vedle sebe koexistuje řada i navzájem protikladných teorií a z nich vyplývajících způsobů zkoumání sociální reality.

Tradice samostatného výzkumu masových médií, jehož počátky lze datovat třicátými léty 20. století je zároveň tradicí různorodosti až nekoherentnosti názorů na správnost či nepatřičnost zvolených metod a postupů, tradicí řady škol a také odlišných přístupů ke zkoumání mediálních obsahů jako součástí masových médií. V poznámce pod čarou

⁵ Kuhn, Thomas, S. *Struktura vědeckých revolucí*. OIKOYMENH, Praha 1997. 206 s.

odkazujeme na některá základní teoretická díla a školy; zde se soustředíme na význam, který je v mediálních studiích přikládán mediálním obsahům a jejich výzkumu.⁶

V zásadě nejstarší chápání mediálních obsahů v mediálních studiích vycházelo z teoretických východisek tzv. dominantního (behaviorálního) paradigmatu, které je do značné míry převzato ze sociologického výzkumu a ze sociální psychologie. Dominantní paradigma, založené na myšlenkách funkcionalismu, se inspirovalo ideálem liberální a pluralitní společnosti a upřednostnilo lineární model přenosů a účinků, v němž dominuje kvantitativní výzkum a analýza. Dominantní (behaviorální) paradigma prezentuje publikum jako mediálně manipulovatelné, pasivní a závislé na mediálním obsahu, který pasivně přijímá. Zdůrazňuje vliv strukturálních aspektů a vliv vnějších determinantů chování („vize dobré společnosti“). Mediální sdělení hraje významnou roli, neboť jeho účinky jsou přímo měřitelné („čím více, tím účinněji“). Toto paradigma zdůrazňuje aktivní roli samotného média, publikum je chápáno pasivně, jako „produkt“ daného média.

„Z hlediska teorie vědy je dominantní paradigma pozitivistické a z hlediska metodologie scientisticky orientované na empirická zkoumání zpracovaná statistickými metodami.“⁷ Je tedy spojeno s kvantitativními výzkumnými metodami a soustřeďuje se zejména na výzkum mediálních účinků. V sociologii je toto paradigma nazýváno také konsenzuální.

Alternativní paradigma/Interpretativní směry

Interpretativní směry, které např. sociologie označuje jako paradigma konfliktuální, jsou širokým proudem rozličných metodologických přístupů; jejich společnou charakteristikou je vymezení se vůči pozitivistickým směrům takovým způsobem, že za základní cíl si nekladou vysvětlit či popsat sociální realitu, ale porozumět jí. Užívá tzv. chápající metodu, která vychází z předpokladu, že lidské jednání je specifické; jednajícím osobou je do něj vkládán smysl, bez jehož poznání tomuto jednání neporozumíme. Podobnosti mezi jedinci a kulturami jsou dostatečně významné, aby na základě znalosti vlastní situace bylo možno pochopit situaci cizí. Poznáváný smysl je buď subjektivní, kdy jde o vcítění a přenesení se do cizí situace, nebo objektivní, kdy jde o poznání kontextu a důsledků daného jednání.

⁶ Viz zejména McQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. S českou předmluvou Jana Jiráka. Vyd.2. Praha: Portál, 2002. Dále např. LASSWEL, H. *The Structure and Function of Communication in Society*, in L. Bryson (ed.). *The Communication of Ideas*, pp.32-51. New York: Harper, 1948

⁷ Volek, J. *Užití a gratifikace*. In Reifová, I. a kol. *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál 2004, s. 301-304.

Interpretativní směry lze označit jako paradigmaty kvalitativního výzkumu. Cílem kvalitativního šetření (v sociálních vědách) je porozumět sociální realitě, kterou zkoumáme. Účelem není popsat sociální realitu v její objektivní podobě, ale vysvětlit význam sociálních jevů. V klasické sociologické dismanovské definici je kvalitativní výzkum chápán jako nenumerické šetření a interpretace sociální reality. V centru pozornosti tohoto typu výzkumu je člověk či lidé. Zkoumání jde do hloubky a provádí se pomocí delšího kontaktu s terénem. Základními výhodami kvalitativního výzkumu jsou podrobný popis a vhled při zkoumání problematiky; navíc dobře reaguje na místní situace a podmínky a dokáže hledat lokální příčinné souvislosti. Kvalitativní výzkum umožňuje studovat procesy a navrhnout teorie.

Základní nevýhodou kvalitativního výzkumu je to, že získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí. Sběr a analýza dat jsou časově velmi náročné etapy a výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi. Kvalitativní výzkum zpravidla není hodnotově neutrální. S tímto problémem se setkáme i ve výběru kvalitativních výzkumů ve druhé části disertace.

Ve výzkumu masových médií se alternativní („kritické“) paradigma rozvíjelo od 30. let 20. století a bylo v počáteční fázi spojováno především s kritickou teorií frankfurtské školy, neomarxismu, později i kulturních studií. Přes značnou ideovou různorodost jeho teoretici prezentují především fakt, že publikum samo má schopnost vybírat si mezi jednotlivými mediálními obsahy. Toto paradigma klade důraz na individuální dispozice jednotlivce při výběru a užívání mediálních obsahů, určujícím činitelem je samotné publikum. Také v mediálních studiích alternativní model upřednostňuje spíše kulturní a kvalitativní metody zkoumání, soustřeďuje se na analýzu procesu, ve kterém se publika setkávají s mediálními obsahy, ale i technologiemi, a to v každodenním prostoru. Analýza mediálních sdělení v alternativním paradigmatu spočívá v dekodování zakódovaných významů. Na rozdíl od např. obsahové či kvantitativní analýzy nepracuje na základě žádné závazně definované metody, je více rétorická, hermeneutická a subjektivní.

Významný posun ve vývoji alternativního paradigmatu představoval pro mediální a kulturní studia Hallův model zakódování a dekodování. Tento model předpokládá, že mediální sdělení je umístěno mezi podavatelem, který jej do určité míry formuje, a

příjemcem, který sdělení dekóduje na základě vlastní situace a individuálních interpretačních rámců.

Nedílnou součástí kulturního přístupu ke čtení mediálních sdělení je recepční analýza. U počátků recepční analýzy stojí již zmíněný Stuart Hall, Charlotte Brunsdsonová a David Morley, kteří odmítají textový (obsahový) determinismus a prosazují aktivní diváctví. Shrňeme-li, pak z hlediska alternativního paradigmatu je mediální recepce je velmi individualizovaným jevem, role příjemce ve vztahu k obsahům médií je velmi aktivní.

Výzkumy uvedené v této disertační práci jsou z metodologického hlediska výběrem z obou přístupů, s tím, že autorka disertace v jejich porovnání usiluje o kombinaci obou přístupů, kdy na základě rozsáhlých dat získaných z různých, většinou kvantitativních zkoumání používá v poslední části práce kvalitativních výzkumných nástrojů (ohnisková skupina, reinterpretace předchozích výzkumů založená na sběru a studiu dokumentů). Vycházíme z předpokladu kompatibility obou přístupů a z toho, že závěrečnou interpretaci souhrnu získaných dat lze dosáhnout relevantních výsledků (byť pravděpodobně v některých částech odlišných od původní interpretace).

Metodologicky se tedy náš přístup opírá o tzv. smíšenou (víceparadigmatickou) výzkumnou strategii⁸; vychází z toho, že při využití více výzkumných přístupů a jejich následné interpretaci může výzkumník překlenout jednostrannosti výzkumů, které nepřinesly jednoznačnou odpověď na položené výzkumné otázky. Může (byť vždy nemusí) rovněž existovat zřetelný rozdíl mezi tím, co je výsledkem kvalitativního výzkumu zkoumaného problému (např. pomocí ohniskové skupiny), získanými kvantitativními daty (např. z dotazníkových šetření či obsahových analýz) a dosavadním poznáním expertů či badatele (v daném případě autorky tohoto textu). Autorka si je nicméně vědoma, že zejména tzv. integrované paradigma, které považuje za velmi inspirující, je zatím využíváno badateli jen velmi intuitivně, na což odkazují z českých sociologů např. I. Mucha č. I. Loučková⁹. Směs různých výsledků může rovněž vést až k eklektickému charakteru celého závěrečného výzkumného materiálu; předností tohoto přístupu však je zkoumání tématu ve více

⁸ K této strategii viz zejména LOUČKOVÁ, I. *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Sociologické nakladatelství (Slon). Praha, 2010, a to zejména kap. 4 Integrovaný výzkumný přístup, ss.69-98. Dále viz HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, a to zejména v kap.9 Smíšené strategie, ss.271-287.

⁹ LOUČKOVÁ, I., ref. 8, s. 57.

kontextech a z více perspektiv. Námí zvolený přístup bývá také v rámci zvolené výzkumné strategie považován za více realistický až pragmatický.¹⁰

Použité výzkumné techniky:

1. zkoumání účelového vzorku dokumentů (zejména recepce výstupů výzkumů edukačních mediálních obsahů v odborné literatuře, jednotlivých výzkumných zprávách, analýzách),
2. doplňující výzkumné šetření mediálních vzdělávacích pořadů (mediální obsahová analýza, ohnisková skupina).

1.3 K pojmosloví a základním východiskům soudobého pedagogického výzkumu

V současném českém pedagogickém výzkumu, stejně jako v mediálních studiích, se lze zejména v posledních deseti letech setkat s empirickými výzkumy různého typu, které se zabývají vztahy edukace a médií. Výzkumy se však orientují spíše na oblast mediální výchovy a mediálních kompetencí, popř. na mediální výchovu jako součást rámcových vzdělávacích programů. Dle našich poznatků, které uvádíme ve druhé části disertace, věnuje současný český pedagogický výzkum jen malou pozornost specifické části mediální produkce, tj. mediálním edukačním obsahům dostupným „tradičními“ elektronickými médii (rozhlas, televize). V mediální oblasti se pedagogický výzkum soustředil spíše na používání audiovizuálních prostředků.

Předtím než se v další kapitole budeme zabývat výzkumnými poznatky z této oblasti, zastavme se nejprve u některých základních definic pedagogiky a pedagogického výzkumu, což je pro nás předpokladem pro následné vymezení pojmů „mediální edukační obsah“ či „vzdělávací pořad“. Závěrem v této podkapitole zmíníme možnou klasifikaci paradigmat a metodologii pedagogiky.

Pokud jde o definiční aparát, je zde především samotná pedagogika a její definice. Ve starší i moderní české i zahraniční pedagogické literatuře setkáváme s řadou nejrůznějších (obsahově a rozsahem užších i velmi širokých) definic tohoto pojmu, které vychází z různých úhlů pohledu jednotlivých výzkumníků i směrů¹¹. Např. J. Průcha chápe pedagogiku

¹⁰ HENDL, J., ref. 8, s. 272.

¹¹ Odkazujeme zde např. na 1. kapitolu učebnice Moderní pedagogika od J. Průchy (PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 2. vyd. Praha: Portál 2002), který se zde zabývá vymezením výrazu pedagogika a konstatuje nedokonalost terminologie samotné pedagogiky i dalších sociálních věd, ale i odlišnosti významu a užívání

v nejobecnějším smyslu slova jako vědu o edukaci, jejímž předmětem je edukační realita, její procesy a konstrukty, sám nicméně upozorňuje na problematičnost zkratkovité, slovníkové podoby definice. Tu najdeme např. v Pedagogickém slovníku a v nové Pedagogické encyklopedii (vydané v r. 2009), jichž je Průcha spoluautorem.

Rovněž definice pojmů edukace, výchova a vzdělávání jsou v relevantní tuzemské i zahraniční literatuře často velmi komplikované, někdy až protichůdné. Např. ve filozofii výchovy a v obecné pedagogice a didaktice jsou chápání edukace i výchovy a vzdělávání zcela rozdílné. Zatímco filozofie výchovy chápe edukaci¹² jako „celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením formálních (školských) výchovných institucí a neformálních (rodinných aj.) prostředí“, v obecné pedagogice a didaktice je pojem edukace chápán jako synonymum termínu vzdělávání a vzdělávacího procesu. V tomto významu se vztahuje k prostředí školy, kde probíhají procesy řízeného učení.

Pedagogický slovník chápe výchovu jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.¹³ Zároveň je zde konstatována existence různých pojetí výchovy, podmíněných historicky, sociálně či socio-kulturně. Sociologie výchovy pak chápe výchovu jako „*záměrné ovlivňování socializačních procesů v souladu se společensky přijatými normami a hodnotami*“¹⁴, což je pojetí zasazené do širšího společenského kontextu.

Pokud jde o pedagogický výzkum, v teoretické literatuře najdeme rovněž více jeho definic; např. Pedagogický slovník uvádí, že je to „*vědecká činnost zaměřená na systematický popis, analýzu a objasňování edukační reality*“¹⁵. Edukační realitu pak stejný zdroj definuje jako základní pojem pedagogické vědy nahrazující dosud uplatňovaný, avšak vágní pojem „pedagogická praxe“. Edukační realita je jakýkoli úsek objektivní skutečnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy.“ Edukační realita je podle uvedených definic vztažena k širšímu společenskému prostředí a situacím, než jen ke školskému prostředí.

tohoto termínu v různých historických a teoretických směrech. Představuje pohled domácích i zahraničních teoretiků na pojem pedagogika.

¹² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vyd. Praha: Portál 2003, heslo Edukace, s.53 a heslo Filozofie výchovy, s. 65.

¹³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., ref. 12, heslo Výchova, s.277.

¹⁴ HAVLÍK, R. a Kořa, J. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd.3. Praha: Portál, 2011. s. 13.

¹⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., ref. 12, heslo Edukační realita, s.54 a heslo Pedagogický výzkum, s.160.

V kontextu tématu disertace se přikláníme u všech uvedených pojmů k jejich chápání ve smyslu blízkému filozofii výchovy, která nahlíží na svět výchovy komplexně a rovněž k pojetí blízkému sociologii výchovy, která se jako mezní vědní disciplína mj. zabývá širšími společenskými kontexty výchovy a vzdělávání. Za typické sociální souvislosti rozvoje výchovy a vzdělávání označuje sociologie výchovy např. technologický, ekonomický či politický rozvoj, vývoj sociální struktury, demografický vývoj, ale i vývoj masové kultury a masových médií.

Širší, procesuální chápání všech výše uvedených pojmů, tedy jejich umístění do širšího společenského kontextu a i jiného než výhradně školského prostředí vztahujeme i k pojmům „výchova“ a „vzdělávání“.

Rozdílnost teoretických východisek v pedagogickém výzkumu

Stejně jako v dalších sociálních vědách, i v pedagogickém výzkumu se setkáváme s využíváním různých kvantitativních i kvalitativních výzkumných nástrojů, ovlivněným rozdílnými teoretickými východisky. Soudobé pedagogické směry (dle Průchy)¹⁶ se dle jejich filozofické orientace pohybují v rozpětí od subjektivních přístupů, kde na jedné straně najdeme tendenci k radikálním změnám (tzv. antipedagogika) až ke stabilizačním či mírně regulačním směrům (německá fenomenologická pedagogika, existencialismus, symbolický interakcionismus), na straně druhé jsou směry tzv. objektivní (od směru radikálních změn tzv. nové levice až k hlavnímu proudu anglosaské funkcionalistické pedagogiky). Vedle dominantního paradigmatu (objektivistického) je zde subjektivní (interpretativní) přístup, blízký především německé pedagogice (W. Klafki aj.).

Přehledně popisuje srovnání kvantitativního a kvalitativního výzkumu v pedagogickém výzkumu např. Gavora.¹⁷

V moderním pedagogickém výzkumu se stejně jako v ostatních sociálně-vědních oborech setkáváme rovněž se smíšenými výzkumnými metodami. Výzkumná témata se vzhledem k zaměření tohoto oboru soustřeďují na velmi různorodé jevy edukační reality, od edukačních

¹⁶ PRŮCHA, J. ref. 11, s. 41

¹⁷ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, str. 34.

procesů, žáka jako subjekt edukace, učitele až po např. kurikula a učebnice či obdobných médií či výsledky a efekty(účinky) školní i mimoškolní edukace.

Tématu disertace jsou blízké zejména existující výzkumy učebnic a obdobných neperiodických a periodických médií a rovněž výzkum účinků edukace, jak bude v dalších kapitolách prezentováno na příkladech vybraných výzkumů.

1.4 Informační společnost, celoživotní učení a masová média

V české společnosti prvních desetiletí 21. století je obecně přijímanou realitou silný vliv postupujících globalizačních procesů a s ním těsně spjatá postupná přeměna společnosti, skupin, komunit i jednotlivců v informačně, mediálně a počítačově propojené společenství. Globalizace je provázena dalšími dílčími procesy, z nichž významná z hlediska našeho tématu je zejména ideologická vize „znalostní ekonomiky“ a „učící se společnosti“. Tato vize, podložená mnohdy jen naivně-empirickými tvrzeními o důležitosti užšího propojení ekonomiky se vzděláním, se často dostává do rozporu (nejen) s lokálními a regionálními společenskými a politickými prioritami, ale mnohdy také s výzkumně podloženými poznatky sociálních věd.

Vzdělávací systém rozvíjející se na území nynější České republiky kontinuálně a jen s malými (většinou válečnými) prodlevami již od raného středověku, se od josefínských a tereziánských reforem stal stabilně a po celá staletí významnou komparativní výhodou české společnosti. Ani období let 1948-1989 tuto komparativní výhodu zejména v oblasti přírodních a technických věd, ale i některých jiných (nepolitických) oborů ve srovnání se světem příliš nedevalvovalo. Moderní vzdělávací systémy a jejich vývoj lze podrobně mapovat přibližně od dob J. A. Komenského, řada českých vědců-pedagogů tak soustavně činí. Český vzdělávací systém není určitě bez chyb, avšak po všech historických peripetiích posledních století je jeho kvalita objektivizována velkým množstvím intelektuální vědecké a pedagogické práce a jejich výstupy.

Postindustriální informační společnost se vyznačuje mj. přesunem centra pozornosti z oblasti průmyslové výroby do oblasti informací. Průmyslové výrobě nehrozí v žádném případě zánik, avšak středobodem ekonomických, finančních i sociálních procesů, charakterizujících úspěšnost společnosti i jedinců se počátkem 21. století stává člověk přijímající a produkuje informace a disponující schopností s nimi pracovat a umístit'ovat je v reálném čase do reálného i „virtuálního“ života společnosti; použijme pro něj třeba

zkratkovitě název „homo informaticus“. Nosným prvkem, hybatelem současné společnosti a zároveň její základní prioritou už není „modrý“ či „bílý“ límeček, nýbrž schopnost a možnost rychlého připojení k internetové síti. Přístup k internetu je vizitkou „homo informaticus“, tohoto novodobého dělníka, který ve velké a prosklené tovární hale nepracuje s kovadlinou či u ponku, ale s počítačem připojeným k síti. Člověk se v informační společnosti (alespoň dle kritického náhledu některých filozofů a sociologů) stává zároveň novým a velmi specifickým druhem zboží, označovaným jako „lidské zdroje“. V civilizovaném světě 21. století dostává prostor také komercializace zacházení s lidskými zdroji, nazývanými se „rozvoj lidských zdrojů“ (Human Resources Development). Ruku v ruce s globalizací a informatizací se díky obdobným přístupům na počátku 21. století stále výrazněji projevuje nový reálný fenomén celospolečenských procesů, a to hrozba unifikace „lidských zdrojů“ a jejich prefabrikace v lehce kvantifikovatelnou součást globálních sítí.

Velmi kriticky se k problematice „znalostní ekonomiky a „společnosti vědění“ vyjádřil například již v r. 2006 v knize „*Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*“ Konrad Paul Liessmann (česky vyšla v nakladatelství Academia poprvé v r.2009). Nejnověji se k danému problému k danému tématu v tuzemském prostředí objevila též publikace „*Společnost naší doby. Populární sociologie (ne)populárních problémů*“ autorů M. Petruska a J. Balona, vydaná v r.2011 rovněž v nakladatelství Academia.¹⁸

Vize „učící se společnosti“ a její dynamiky postavené na „lidských zdrojích“ se zdají být i přes rozpaky části vědců zcela legitimní i pro naši společnost, neboť je permanentní součástí strategických úvah tvůrců společné evropské vzdělávací politiky, a to minimálně od dob Římské smlouvy (1957).¹⁹ Také svého druhu první (a velmi obsáhlý) strategický vládní dokument z r. 2003 k danému tématu, nazvaný Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR²⁰,

¹⁸ Autoři se zde svérázným způsobem označují za „diagnostiky doby“ a zejména v podkapitole Proměny práce: na cestách k postfordismu (s. 75-80) a v části IV., příznačně nazvané Společnost karnevalové kultury (s podnadpisem Média a celebrity: od hrdinů k hvězdičkám), do jisté míry souzní nejen s „diagnostikem doby rabelaisovské“ Michailem Bachtinem, ale i s řadou jiných kritiků současných sociálních a sociálně-ekonomických problémů globalizace včetně masmédií a konzumního nazírání na vzdělávání.

¹⁹ Římské smlouvy je souhrnný název pro dvě smlouvy, které byly podepsány v Římě 25. března 1957: smlouvu zakládající Evropské hospodářské společenství (EHS) a smlouvu zakládající Evropské společenství pro atomovou energii (Euratom). Obě vstoupily v platnost 1. ledna 1958. Římské smlouvy byly jedním ze základů pozdější evropské integrace.

²⁰ V podmínkách ČR se strategii rozvoje lidských zdrojů podrobně věnuje velké množství materiálů zpracovaných (či alespoň financovaných) v gesci vlády ČR. Jde především o materiál Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku, vydaný již v únoru 2003, tedy rok před přistoupením ČR k EU (<http://www.esfcr.cz/file/3772/>). Dále jsou to např. Národní rozvojový plán ČR na roky 2004 – 2006. Praha:

shrnuje v závěrečné části hlavní problémy při uvádění strategie rozvoje lidských zdrojů ČR do života takto:

„Pro realizaci strategie a dosažení znatelných zlepšení na všech úsecích RLZ²¹ bude nejdůležitější postoj elit ve všech sektorech - v hospodářství, politice, veřejné správě, vzdělávání i kultuře - bez jejich iniciativní podpory a přímé účasti se v RLZ nedá nic změnit. Půjde vždy o mnohem více než o správná rozhodnutí, stanovení úkolů a přiděl prostředků, i když jsou to důležité podmínky. Rozhodující bude realizace, a ta bude především v rukou vzdělavatelů, učitelů, manažerů, vedoucích pracovníků, podnikatelů a politiků. Politický konsenzus o prioritách a cestách RLZ bude zásadně důležitý proto, aby se dále neztrácel čas a energie a aby se nebrzdily změny, o kterých se někdy dlouho polemizuje a které se někdy odkládají bez ohledu na jejich nevyhnutelnost.“²²

Tento politický dokument bohužel neodpovídá na důležitou otázku, týkající se prognózy vývoje českého vzdělávacího systému a budoucnosti vysoce ceněné národní „komodity“, tj. vzdělané a pro trh práce dobře profesně připravené pracovní sílu. Informační kompetence, tj. znalost informačních zdrojů a práce s nimi je na trhu práce momentálně velmi ceněna – bude však tento typ kompetencí stačit v budoucím úplném průniku a propojení globálních sítí? Přežije tzv. „homo informaticus“, zcela oproštěný od jiných než momentálně dobře prodejných informací, nebo jej globální sítě už nebudou potřebovat? Může člověk a společnost přežít svou unifikaci do „lidských zdrojů“?

Velmi ceněnou součástí vzdělání (bude-li o ně společnost navzdory „lidskozdrojovému managementu“ do budoucna ještě stát) se může pro futuro stát staronová „komodita“ - a tou je nikoliv „papírová“ vzdělanostní úroveň jedince, ale jeho schopnost reálné, ne-virtuální, ne-odosobněné komunikace. Je to umění zvládat a rozvíjet interpersonální, skupinovou či meziskupinovou komunikaci, jednodušeji řečeno umění osobně, tváří v tvář komunikovat s jiným než nejbližším okruhem blízkých lidí. Odosobněnost počítačů, médií a sociálních sítí totiž nevyřeší žádné technicky dokonalé propojení, ať už drátové či bezdrátové. Takzvaný „lidskozdrojový management“ si pravděpodobně nevystačí s pouhým plánováním, prognózováním, evaluacemi či autoevaluacemi trhu práce ani s pracovním trhem sestávajícím

Ministerstvo pro místní rozvoj České republiky. 2003 a Národní akční plán zaměstnanosti na léta 2005-2006. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Zveřejněno 2.3.2005 (www.mpsv.cz). Staženo 20.11.2011.

²¹ RLZ – zkratka pro rozvoj lidských zdrojů použita v textu citovaného dokumentu.

²² Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku. Praha (2003)., dostupné na (<http://www.esfcr.cz/file/3772/>). Staženo 20.11.2011.

z dokonale počítačově zdatných manažerů, asistentek, supervizorů a back či front office pozic. Společnost vědění na to dříve či později přichází (či už přišla)... zájem o šikovné řemeslníky, zdravotní sestry a kvalifikované pečovatelky na evropském trhu práce výrazně předčí poptávku po manažerech, supervizorech, evaluátorech či HR expertech.

Tzv. koncepční úvahy o „lidských zdrojích“ v informační společnosti jsou především v každodenní praxi trhu práce zaměřeny na obecné, přenositelné a nepřiliš stabilní (tzv. flexibilní) vzdělávání, nejlépe bez jakékoli návaznosti na předchozí, ať už akademické či prakticky zaměřené dosažené „oficiální“ vzdělání.

Bohužel, také evropské strategické rozvažování o dalším směřování evropské společnosti jeví tendence vyústit v koncepci „rozvoje lidských zdrojů“. Podle tohoto názoru v informační společnosti o dynamice vývoje a konkurenceschopnosti společnosti rozhoduje realizace vzdělanostního potenciálu, a tedy o úspěšnosti společnosti rozhoduje rozvoj a produktivita vědy. Z důležitou je považována především schopnost rychlého přenosu vědeckých poznatků do praxe a permanentní rekvalifikace populace. Na druhé straně však precizně promyšlený koncept „učící se společnosti“ de facto selhává ve střetu s tzv. „znalostní ekonomikou“; důkazem budiž mimo jiné permanentní snaha o okleštění základního výzkumu na úkor aplikovaného.

V novější evropské pedagogické vědě i praxi bylo celoživotní vzdělávání vždy chápáno jako celek, systém se vzájemně provázanými částmi. V celé Evropě fungovalo v různých variantách základní dělení celoživotního vzdělávání na linii formální a méně formální: jako relativně formalizovaný postup od (pre)primárního po terciární vzdělávání, tedy od mateřské školy, přes základní, střední a vysokou školu s možným vyústěním v doktorském studiu; na ně navazuje a zároveň jimi prolíná další (profesní) vzdělávání, tedy vzdělávání více spojené s požadavky a potřebami trhu práce. V současnosti je chápáno jako standardní součást profesní kariéry, byť bývá (např. u nás v ČR zatím většinou) realizováno mimo základní vzdělávací soustavu.

Vedle v zásadě ustálené a kodifikované soustavy celoživotního vzdělávání je počátkem třetího tisíciletí nepominutelnou součástí celoživotního vzdělávání také neformální vzdělávání. Zatímco ještě počátkem minulého století tvořily základ neformálního vzdělávání zejména kroužky, kluby, spolky a knihovny (a jejich prostřednictvím knihy, noviny a

časopisy), nyní je přístup k němu uskutečňován ve velké míře sice rovněž mimo formální vzdělávací systém, avšak nejen ve smyslu institucionálním. Relativně novým, obtížně institucionálně umístitelným prvkem neformálního vzdělávání je vzdělávání zprostředkované globálními internetovými sítěmi. Velkou roli nicméně stále má neformální vzdělávání realizované zřetelným institucionálním prostřednictvím, mj. i elektronických médií - rozhlasu a televize.²³

Neformální vzdělávání prostřednictvím elektronických médií²⁴, tato jakoby „měkká“ složka vzdělávání však zcela postrádá některé tradiční parametry „klasického“ vzdělávání, včetně neformálního. Zejména zde nejen na úrovni jednotlivých regionů, států či politik, ale mnohdy i na úrovni jednotlivých médií není vždy zřetelná snaha o systémovost či koncepčnost poskytovaného vzdělávání.²⁵

Vzdělávání prostřednictvím elektronických médií má nicméně v českých podmínkách dlouholetou tradici, a to včetně dobré výchozí legislativní a odborné pozice. Již od počátku existence Československého rozhlasu ve 30. letech 20. století bylo jako poměrně významná součást programové strategie tohoto média budováno rozhlasové vzdělávání.²⁶ O několik desetiletí později se v období vzniku a rozšíření televizního média v tehdejší Československu stalo právě rozhlasové vzdělávání dobrým personálním a odborným východiskem pro budování vzdělávání prostřednictvím televize.

V devadesátých letech 20. století se v souvislosti s nástupem tzv. duálního systému rozhlasového a televizního vysílání, tedy se vznikem komerčních médií působících na základě přidělené licence k vysílání na jedné straně a na druhé straně v souvislosti s deklarovanou, legislativně umožněnou přeměnou státní televize a rozhlasu v média veřejné služby objevila řada nových a někdy rozporných přístupů k chápání role a úkolů médií veřejné služby. Tento stav se od poloviny 90. let promítl do úrovně vzdělávání prostřednictvím České televize a zčásti i Českého rozhlasu. Vzdělávací pořady se nejen v současnosti pohybují v objemu

²³ K definici neformálního vzdělávání viz heslo „Neformální vzdělávání“. In: PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., ref. 12, s. 136.

²⁴ Pojmosloví týkajícímu se edukačních médií se věnujeme v podkapitole 1.7.

²⁵ Odkazujeme zde na procesuální pojetí vzdělávání jako procesu, jímž se realizují stavy jedince a společnosti ve smyslu pojetí osobnostního, obsahového, institucionálního i socioekonomického i na definici neformálního vzdělávání. Viz heslo Vzdělání/vzdělávání, In: PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., ref. 12, s. 292.

²⁶ Podrobně viz HANKUSOVÁ, V. *Vývoj výzkumu rozhlasových posluchačů v Československu a v ČR*. Praha: Karolinum, 2006. 152 s.

vysílání České televize kolem 3-4 % celkového vysílacího času, což z hlediska plnění úkolů média veřejné služby a při stálém rozšiřování vysílacího prostoru opravdu není mnoho. Vzdělávání prostřednictvím tradičních elektronických médií má přitom i v současné společnosti stále obrovský potenciál, a to zejména z hlediska možností poskytování širokého spektra edukačních obsahů, nikoli pouze technologií jako takových.

Reálné možnosti televize veřejné služby při plnění její vzdělávací funkce vzrostly její digitalizací a i-vysíláním. Prof. J. Skalková nicméně v této souvislosti zdůraznila:

*"Jedna z problematických stránek působení televize spočívá v tom, že kultura obrazu silně zatlačuje kulturu slova. Dominuje dívání se, pouhé receptivní sledování obrazů, tzv. ikonické osvojování. Potlačuje se verbálně analytické osvojování symbolické kultury. V běžném životě názornost v televizi (s výjimkou speciálních vzdělávacích pořadů) nechce vyučovat, ale baví, a to tak, aby ji každý mohl sledovat bez námahy. To vede ke konzumní názornosti a spolu s tím ke zlovyku vyhýbat se náročnějšímu pojmovému myšlení. Z hlediska školy a realizace názorného vyučování jde vlastně o pseudonázornost nebo jakousi konzumní názornost. Vyučování ve škole nemůže pokračovat v těchto trendech."*²⁷

Hranice mezi „konzumem“ a vzděláním je ovšem právě v televizním médiu často obtížně identifikovatelná. Vzdělávací pořady jako specifický typ mediálních pořadů jsou velmi dostupnou formou vzdělávání; mohou plnit a zpravidla plní vzdělávací funkci i pro sociálně slabší skupiny či pro jinak znevýhodněné osoby.

1.5 Mediální edukační obsahy pohledem mediálních studií

Jak konstatují G. Burton a J. Jiráček, „podstatná moc médií spočívá v tom, že se podílejí na socializaci jednotlivce, na jeho včlenění do společnosti, a tím jak na formování jedince, tak na utváření podoby společnosti a vztahů, které v ní panují.“²⁸

Masová média, tedy veřejný a veřejnosti určený komunikační nástroj mají několik vzájemně souvisejících aspektů:

- aspekt technický a technologický (jsou odrazem i hybatelem technologického pokroku v oblasti komunikačních procesů),

²⁷ SKALKOVÁ, J. Využívání médií jako didaktického prostředku v procesu školního vyučování. *Pedagogika*. 2002, č.4, s. 457.

²⁸ BURTON, G. a JIRÁK, J. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister a Principal, 2003, s. 23.

- aspekt společenský (fungují jako společenské instituce, jsou jedním ze subsystémů celospolečenského systému),
- aspekt kulturně-sociální (spoluvytvářejí sdílení hodnot, významů, ale například i ideologií).

Masová komunikace (a média) se zásadně liší od interpersonální komunikace – nikoli pouze počtem komunikujících subjektů, ale celou svou povahou, určením a také postavením komunikujících v mocenském žebříčku. Například interpersonální komunikace (soukromý rozhovor) prezidentů dvou zemí se na jejich společné tiskové konferenci pozvolna transformuje v komunikaci prostřednictvím masových médií a má potenciál zasáhnout velký okruh lidí. Rozhovor učitele a jeho žáka o přestávce je interpersonální komunikací, ale například při použití e-learningu či i-vysílání (jako masového média) může mít takový rozhovor zcela jinou úlohu a počet příjemců.

Lidská komunikace procházela dlouhým historickým vývojem, možných způsobů členění jejích dějin (stejně jako členění dějin lidské civilizace) je celá řada. Připomeňme alespoň klasické členění dějin lidské komunikace podle McLuhana:

1. Analfabetické tribální období (jako příklad masové komunikace mohou posloužit jeskynní malby)
2. „Gutenbergovo období“ (knihtisk, noviny...)
3. Elektronické období od filmů Lumiera ke globální síti Internetu).

Tento způsob členění, velmi jednoduchý a dobře srozumitelný, pokládá za přelomová období historického vývoje médií vždy nový stupeň rozvoje jejich technické úrovně.

V dalším popisu „komunikačního stromu“ se budeme dále věnovat pouze „větvi“ masové komunikace a masových médií, která je důležitá pro naši problematiku, tj mediálním obsahům, mediálnímu příjemci a mediálním účinkům

Každý mediální produkt má poznatelný a popsitelný "obsah" a přisuzuje se mu nějaký "význam". Zpravidla existuje ve smyslově dostupné podobě – jako vytištěné noviny, nahrávka, film, existují však i mediální podprahová sdělení (například v reklamě). Jiráček a Köpplová²⁹ k tomu uvádějí:

²⁹ JIRÁK, J. a KÖPPLOVÁ, B. *Média a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál, 2003, s. 118.

"Jakkoli má charakter obsahu mediálního produktu jistě zásadní podíl na tom, jak s ním uživatel nakládá, a jakkoliv nepochybně představuje jeden ze zdrojů inspirace pro další chování, není možné hledat přímou příčinnou souvislost mezi charakterem mediovaného obsahu a jednáním lidí. Na druhou stranu se ale mediální produkty nepochybně podílejí na formování prostředí, v němž se lidé pohybují, nabízejí řadu podnětů k úvahám, modely chování, rozšiřují hranice poznání za bezprostřední okolí, jsou aktivní součástí kultury, do níž člověk patří. Proto je studium mediovaných obsahů významným zdrojem poznání společnosti, v níž média působí."

Mediální obsahy, jakási „jádra“ masových médií lze z hlediska jejich vzdělávacího potenciálu označit za stěžejní. Ztotožníme-li se s tím, že mediální obsahy představují „úplný kvantitativní a kvalitativní rejstřík verbálních i vizuálních informací distribuovaných masovými médii - jinými slovy prostě všechno, co se v nich objevuje..“³⁰, pak je zřejmé, že existuje celá řada způsobů, jak lze třídit, popisovat a případně hodnotit obsah existujících mediálních produktů. K otázce třídění a klasifikace mediálních obsahů se podrobněji vrátíme v podkapitole 1.7.

Obsahové (tematické) zaměření mediálních produktů je zpravidla nějakým způsobem společensky zakotvené (např. běžně používaná typologie zpráv – domácí, zahraniční, ekonomické, kulturní, sportovní atd. zpravodajství). Svůj tematický rejstřík (zaměření) mají i mediální obsahy, jejichž komunikačním cílem je vzdělávat, tedy edukačně zaměřené mediální obsahy.

Mnohotvárnost mediálních produktů ještě vzrostla digitalizací a nástupem nových technologií (např. místo čtyř terestricky šířených televizních stanic je jich při šíření v kabelových sítích dostupných kolem padesáti i více). Příkladem specializovaných médií pro oblast vzdělávání jsou různé vzdělávací internetové servery, ale i některé dokumentární a dětské kabelové a satelitní stanice.³¹

³⁰ JIRÁK, J. a KÖPPLOVÁ, B., ref. 29, s. 120.

³¹ Zde odkazujeme např. na publikaci ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Evropská média a weby v české škole. Příručka pro učitele, žáky a studenty*. Praha: Tauris-Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004. 54 s.

Dalšími, důležitými součástmi stromu komunikace jsou mediální příjemci (publikum) a mediální účinky.

Základním předpokladem užívání médií je schopnost porozumět jejich obsahu, což předpokládá určité vzdělání. Nejde jen o schopnost rozeznat obraz, schopnost číst nebo pracovat s počítačovými obsahy. Samo zacházení s médii, schopnost porozumět procesům souvisejícím s tvorbou mediálních obsahů a pochopení principů mediální komunikace je nazýváno mediální kompetencí (mediální gramotností). Mediální kompetence (mediální gramotnost) souvisí s obecným vztahem publika a médií. Vztah publika a médií osciluje mezi pasivním (publikum jako bezbranný příjemce mediálních obsahů) a aktivním (aktivní a cílené užívání mediálních obsahů a jejich významů).

Shlédnutí či přečtení mediálních obsahů příjemcem je nezbytným předpokladem pro výzkumné závěry, týkající se jejich využití (případně jejich účinků). Pouhý mediální obsah a jeho znalost není však bezprostředním a jediným impulsem pro jeho užití nebo účinek v různých částech veřejnosti. Pro zhodnocení předpokládaných účinků masmediálních obsahů nutno znát odpovědi na některé otázky: K jakým účinkům dochází, za jakých okolností u jakých recipientů?

Pouhé odkazování na aktivní, výběrovou konzumaci médií včetně zhodnocení jejich předpokládaných účinků nepostačuje - nezabrání například možným nebezpečím mediálních účinků (zejména televize či počítačových her). Ve skupinách dětí jako mediálních příjemců mohou být mediální účinky stejného obsahu velmi různé – a to i ve stejných věkových skupinách z přibližně stejného sociokulturního prostředí. To ve třetí kapitole disertace ukážeme na příkladu výzkumu skupiny amerických dětí.

Jak lze dovodit z výše uvedeného, mediální účinky jsou zpravidla dvojí: přímé (chtěné) a nepřímé (nechtěné či vedlejší). Rozdílné mediální účinky nevznikají jenom na úrovni jednotlivců nebo skupin (viz výše uvedená skupina dětí), ale rovněž na úrovni subsystemů a celých systémů, ať už jde o subsystemy politiky, vzdělávání, ekonomiky nebo práva.

1.6 Jiný přístup k médiím a edukaci: mediální výchova a mediální didaktika

S pedagogicko-didaktickými úvahami o používání médií se setkáváme vlastně již od doby, co začala být média vědomě využívána jako vyučovací prostředek ke zprostředkování vědění. Tyto úvahy vyústily nejprve ve formování samostatné pedagogické disciplíny – mediální výchovy, později také mediální didaktiky. Zejména od konce 90. let se v souvislosti s prudkým rozvojem tzv. „nových médií“ začalo i v českém školství vážněji diskutovat o úloze médií ve vzdělávání. Přesněji šlo o dvousměrnou diskusi: jednak o uplatnění médií jako moderních didaktických prostředků, jednak o „soužití s médii jako předmětu výuky“, tedy mediální výchovu.

Mediální výchova je v novějších vydáních Pedagogického slovníku definována jako výchova k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení.³² Nejde však o jedinou známou definici; problematikou mediální výchovy se zabývá učebnice *Základy mediální výchovy*, vůbec první ucelený učební text o mediální výchově u nás.³³

Za významnou součást mediální výchovy lze považovat samostatný obor mediální didaktiky. Použijme pro jejich odlišení definici prof. J. Skalkové ve stati v časopise *Pedagogika*:

“Mediální didaktika se především ptá, jak zařazovat jednotlivá média do procesu vyučování, jak jich využívat v procesu učení žáků, aby se dosáhlo jejich optimalizace. Mediální pedagogika (někdy také mediální výchova) činí předmětem analýzy vlastní média a jejich používání. Obojí ovšem těsně souvisí, vzájemně se prolíná.”³⁴

Mediální didaktika, zabývající se zejména použitím médií pro účely výuky, má svůj původ nepochybně již ve známém slovním spojení „orbis sensualium pictus“ J. A. Komenského. Uvedme zejména jeho užití knihy (masového média Gutenbergovy doby) ve školské praxi: první, norimberské vydání *Orbis pictus* (Svět v obrazech) pochází z roku 1658 a spolu s *Janua linguarum reserata* (Brána jazyků otevřená) vydanou už v roce 1631, hojně používá názornosti a obrazu. Jako učebnice byl přitom *Orbis pictus* používán běžně ještě v 19. století.

³² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., ref. 12, heslo Mediální výchova, s.119

³³ JIRÁK, J. a MIČIENKA, M. *Základy mediální výchovy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 298 s.

³⁴ SKALKOVÁ, J, ref.27, s. 455-456.

Z didaktických zásad Komenského lze v souvislostech mediální didaktiky připomenout alespoň jeho známý, staletými vyzkoušený návod k práci s pomůckami a předměty ve výuce: *Všechno nejdřív zachycuj smysly. Nato zkoušej v praxi. Pak teprve mluv o věcech.* Mediálně didaktické prvky byly nicméně používány už dříve (v křesťanství kupříkladu k zobrazení výkladu biblických výjevů).

Jak ovšem již v r. 2003 konstatovala prof. Skalková ve zmíněné stati v časopisu *Pedagogika*, „*nestačí tedy, aby učitelé i žáci měli k dispozici nové technologie a naučili se s nimi prakticky zacházet. Učitelé jich musí umět i pedagogicky a didakticky využívat: ujasnit si, k čemu a jak je budou zařazovat do vyučovacího procesu, jaké způsoby učení žáků budou podněcovat, jaké možnosti budou žákům otevírat aj.*“³⁵

Tabulka níže dokumentuje hierarchii pojmů, tj. skutečnost, že mediální pedagogika je pojem širší než mediální didaktika (mediální didaktika je součástí mediální pedagogiky).

Tabulka č.1 Vzdělávací působení médií

Vzdělávací působení médií („pedagogické“ dělení)

- **Mediální pedagogika - (mediální výchova)**
 - **předmětem analýzy jsou samotná média a jejich používání**
 - **Mediální didaktika**
 - **jak zařazovat média do procesu vyučování (využití, optimalizace)**
- (Skalková)**

K tomu citujeme ještě Jana Průchu, který shrnuje, v čem jsou po stránce kvalitativní, tj. z hlediska jejich využití ve výuce přínosem nová média: „*Zatím se ukazuje, že nová média skutečně přinášejí kvalitativní změnu tím, že umožňují realizovat v daleko širší míře některé didaktické postupy, jako je simulace reálného prostředí (fyzikálního, technologického, ekonomického), individualizované učení (řízení tempa práce žákem; inteligentní vyučovací systémy, které si pamatují „slabiny“ každého žáka), vedou ke snížení strachu z neúspěchu (počítač umožňuje dělat chyby bez rizika ztráty sociálního statutu). Zcela nové možnosti poskytují nové technologie v distančním vzdělávání a andragogice.*“³⁶

³⁵ SKALKOVÁ, J., ref.27, s. 456.

³⁶ PRŮCHA, J., ref.11, s. 308–309.

Zdůrazněme (shodně s prof. Skalkovou): televizi, video, počítače či multimédia nelze posuzovat pouze jako moderní didaktické prostředky působící ve vzdělávacím procesu. Modely, přírodniny, mapy snad byly úzce spjaty se školním prostředím, moderní média jsou však součástí sociálního prostoru daleko přesahujícího rámec školy. Děti a mládež žijí svůj život s televizí a počítači i mimo (ne-li především mimo) rámec školy. Odkážeme zde tedy i v kontextu mediální výchovy znovu na význam širších společenských souvislostí výchovy a vzdělávání, jak byl zmíněn v kapitole 1.3.

1.7 Použitá terminologie, typy mediálních vzdělávacích pořadů

1.7.1 K definičním otázkám

Již při práci autorky disertace na projektech Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV) v letech 2003-2004, které se z mnoha aspektů zabývaly vztahy médií a vzdělávání (obsahovaly kromě výzkumné části mj. také vytvoření databáze vzdělávacích pořadů a programů použitelných ve školské praxi, jakousi mediálně-vzdělávací mapu) jsme jako řešitelský tým potřebovali jednotnou terminologii či alespoň pracovní definici vzdělávacích obsahů médií a vzdělávacích pořadů. Již od počáteční fáze výzkumu v ÚIV bylo zřejmé, že vzdělávacím pořadem nemusí být pouze ten pořad, který se takto jeho tvůrci rozhodnou označit. Ani pedagogická literatura, ani literatura z oboru mediálních studií v té době nenabízela mnoho řešení.

Pojmy, které se používají při každodenní komunikaci, nemusí být vždy, každým a v každé situaci chápány jednoznačně. Pro výzkumné účely týkající se edukačních médií se pokusme najít konceptuální definice, které nám umožní uspořádaný vhled do této části oboru mediálních studií i pedagogických věd. Upřesnění a vyjasnění pojmů se ve vědě dosahuje definicí; v následujícím textu je uvedeno několik definic vzdělávacích pořadů, z nichž některé lze jistě řadit spíše mezi naivně-empirické, konfrontace teorie s mediální praxí je v tomto výčtu nicméně potřebná pro naši další práci.

Na obtížnost definice vzdělávacího pořadu upozornila v r.1998 Pauline Hubert ve dvou článcích uveřejněných v časopise Svět televize³⁷, které se zabývají vzdělávacím působením televize. Konstatovala:

“Jedna z prvních otázek, která vyvstane na mysli, zní, jak vzdělávací pořad vůbec definovat. Mnoho lidí zastává názor, že vzdělávací charakter má vlastně vše. Animované pořady, lehká zábava, dokumenty, dramata, hry, sport atd. Jiní se domnívají, že vzdělávací pořady by měly být vyděleny, jejich cíle pevně definovány a ověřovány a vzdělávací postupy a vysílací praxe analyzovány. Další se ovšem ptají, kdo bude mít hlavní slovo: komise “ne-specialistů”, ministři školství, veřejné orgány, nebo ještě někdo jiný?”³⁸.

V českém prostředí se objevila další charakteristika vzdělávacích pořadů v analýze prof. Walterové, a to již v r. 1995. Definice vychází z funkce a rysů pořadu a specifík příjemců tohoto typu pořadu. Podle Walterové televizní vzdělávací pořad tvoří soubor, v němž se kromě informační a sdělovací funkce, které jsou společné s ostatními kategoriemi televizních pořadů, uplatňují jako dominantní funkce vzdělávací a výchovné. Walterová dále uvádí:

„Vzdělávací pořady se vyznačují určitými specifickými rysy. Jsou adresovány určitým specifickým okruhům diváků, věkovým, sociálním a zájmovým skupinám. Záměrně sledují poznávací, socializační a osobnostně rozvojové cíle. Vycházejí z národní vzdělávací koncepce, reagují na vzdělávací potřeby skupin populace a reflektují progresivní evropské a světové trendy ve vzdělávání. Obsah a metodika zpracování vzdělávacích pořadů respektuje požadavky pedagogické, pedagogicko-psychologické a didaktické ve všech jejich typech, které zahrnují pořady výukové, naučné, výchovné, populárně vědecké, osvětové.“³⁹

Definici využívanou Českou televizí, která se týká „čistě“ vzdělávacích pořadů, najdeme v interním předpisu Vzdělávání ve vysílání 2008; podle ní je u vzdělávacího pořadu prioritní jeho vzdělávací funkce. Jeho obsah by měl prohlubovat všeobecné i oborové vzdělání, rozšiřovat znalosti a dovednosti a přispívat k výchově k občanskému vědomí, světovému

³⁷ Radlo, Nick. Vzdělávací stanice. In: *Svět televize*, 1998/č.3-4, s.53-55. Hubert, Pauline. V centru pozornosti – vzdělávání. In: *Svět televize*, 1998/č.3-4, s.56 – 59.

³⁸ Hubert, Pauline, ref.37, s.56.

³⁹ WALTEROVÁ, E. *Vzdělávací pořady ČT: Analýza časového vzorku*. Praha, 1995. 45 s. Oborová práce. Ústav pedagogických a psychologických výzkumů Pedagogické fakulty UK v Praze.

občanství a morálním a citovým hodnotám. Českou televizí jsou rozlišovány vzdělávací pořady těchto kategorií: předškolní, školní, středoškoláci, vysokoškoláci a dospělí.⁴⁰

V České televizi je využívána zejména pro účely statistiky a analýz rovněž základní definice EBU, která uvádí, že vzdělávací pořad je primárně určen k rozvíjení znalostí o neaktuálních tématech podaný explicitně didaktickou formou.⁴¹

Předností této definice (kromě její stručnosti) je na rozdíl od všech předchozích nepochybně to, že vzdělávací pořad nedefinuje jako „pořad, který vzdělává“, ale popisuje jej podle účelu a edukační formy (rozvíjení znalostí, explicitně didaktická forma). Není nicméně zřejmé, co je myšleno „neaktuálními tématy“ – možná je to zpravodajství, možná se autoři definice chtějí vyhnout pozitivistickému „všechno je vzdělání...“.

Na webových stránkách americké FCC jsou k dispozici základní charakteristiky dětské vzdělávací televize⁴², které upravují mj. formální povinnosti provozovatelů při vysílání dětských vzdělávacích pořadů, např. povinnost vysílatele je takto označit, podmínky vysílání reklamy komerčními provozovateli při vysílání vzdělávacích pořadů aj. Definici edukačního pořadu jako takového zde bohužel nenajdeme.

Zajímavou definici, vztahující se rovněž pouze ke vzdělávací televizi (či vzdělávacímu televiznímu pořadu) nabízí Wikipedia, uvádíme ji v anglické a německé verzi; obě se poměrně výrazně liší. Anglická verze, která je poměrně rozsáhlá, popisuje vzdělávací televizi jako způsob využívání televizního vysílání pro dané (v daném případě vzdělávací) účely. Zdůrazňuje sociální aspekty využívání vzdělávací televize.

“Educational television is the use of television programs in the field of distance education. It may be in the form of individual television programs or dedicated specialty channels that is often associated with cable television in the United States as Public, educational, and government access (PEG) channel providers. There are also adult education programs for an older audience; many of these are instructional television or “telecourse” services that can be taken for college credit. Examples of these include Open University programs on BBC television in the UK. Many children's television series are educational, ranging from

⁴⁰ Centrum vzdělávacích pořadů. *Vzdělávání ve vysílání 2008*. Praha: Česká televize, 2009

⁴¹ http://www.ebu.ch/metadata/cs/escort24/tech_escort2-4.pdf; (staženo 30.9.2011).

⁴² <http://www.fcc.gov/guides/childrens-educational-television/> (staženo 20.10.20011)

dedicated learning programs to those that indirectly teach the viewers .Some series are written to have a specific moral behind every episode, often explained at the end by the character that learned the lesson. In the social aspects of television, several studies have found that educational television has many advantages. The Media Awareness Network, explains in its article, The Good Things about Television, that television can be a very powerful and effective learning tool for children if used wisely. The article states that television can help young people discover where they fit into society, develop closer relationships with peers and family, and teach them to understand complex social aspects of communication. “

Německá verze se sice nepříliš šťastně „točí“ kolem pojmu vzdělávání, na druhé straně lze za její přednost označit uvedení dalšího typu pořadů (*populärwissenschaftlichen*) blízkého vzdělávacím pořadům. Uvádí rovněž příklady vzdělávacích televizních stanic.

„Bildungsfernsehen bezeichnet die Ausstrahlung von Fernsehsendungen mit dem Ziel der Bildung. Dazu gehört neben dem Schulfernsehen, das begleitend zum Schulunterricht eingesetzt werden kann, auch die Erwachsenenweiterbildung und der Erwerb von Schulabschlüssen für Erwachsene, wie er zum Beispiel im Telekolleg möglich ist, oder der begleitende Einsatz im Universitätsstudium wie zum Beispiel die Sendungen der Open University im Programm der britischen BBC.

Vom Bildungsfernsehen abzugrenzen sind die im Fernsehen ausgestrahlten populärwissenschaftlichen Magazine, Ratgeber- und Verbrauchersendungen sowie Reportagen, die meist keinen systematischen und didaktisch aufbereiteten Einstieg in das behandelte Thema bieten.

Ein deutscher Bildungskanal ist der BR-alpha, der vom Bayerischen Rundfunk seit dem 7. Januar 1998 betrieben wird und 24 Stunden am Tag, Sprachkurse, Weiterbildungssendungen des Telekollegs sowie Hochschul- und Wissenschaftssendungen sendet.“⁴³

V naší práci v ÚIV jsme využívali následující pracovní definice, kterou lze stejně jako definice předchozí hodnotit jako příliš upoutanou na pojem vzdělávání:

„Vzdělávací pořad (někdy bývá použit pojem „čistě“ vzdělávací pořad)

– pořad, který je jako celek určen svým zaměřením a obsahem k dosažení předem stanoveného vzdělávacího cíle. Obsahuje předem daný plán záměrného vzdělávacího působení přinášející

⁴³ <http://en.wikipedia.org/wiki/Bildungsfernsehen> /staženo 20.10.2011

odpovědi na otázky: „proč, koho, v čem, jak, za jakých podmínek a s jakými očekávanými výsledky vzdělávat.“

Pořad se vzdělávacím prvkem

- pořad, který nebyl jako celek primárně určen k dosažení předem stanoveného vzdělávacího cíle, případně účinku, avšak svým zaměřením a obsahem vzdělávací cíle (účinky) alespoň částečně naplňuje.“⁴⁴.

Přidejme k předchozím definicím ještě názor P. Valenty z magisterské práce *Vzdělávací strategie médií* z r. 2007, který se s uvedenými shoduje v názoru na nezbytnost *cíleného a záměrného* předávání poznatků, máme-li hovořit o edukačním působení u pořadů označených jako vzdělávací.⁴⁵ Uvádí:

„Na rozdíl od většiny ostatních pořadů je vzdělávací pořad vytvářen s cílem opravdu vzdělávat. Tomuto cíli se podřizuje struktura a podoba celého pořadu. Hlavním úkolem vzdělávacího pořadu je zprostředkovat věcné informace, fakta, pojmy, vysvětlit souvislosti. To je právě to, co obrazový kód zřejmě nedokáže. Ve struktuře vzdělávacího pořadu hraje tedy dominantní roli mluvené slovo. Hlavním těžištěm je téma o kterém se hovoří, obrazy slouží pouze jako doplněk pro ilustraci či názornost.“⁴⁶

Shrneme-li, pak z výběru definic lze usoudit na rozdílnost chápání vzdělávacího pořadu/programu v různých prostředích. Názory praktiků typu „televize veřejné služby vzdělává vlastně neustále“⁴⁷ se s akademickým chápáním problému někdy dosti rozcházejí.

Následující vymezení, se kterými dále pracujeme v textu disertace, je určitou reakcí na všechny předchozí. Vycházíme především z toho, že mediální studia považují mediální obsah za úplný rejstřík verbálních i vizuálních informací distribuovaných masmédií, de facto tedy je

⁴⁴ LANDOVÁ, M., ŠKALOUDOVÁ, M., DOBAL, J. *Rozhlas-televizie, škola – místa doteku*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003, 40 s. Definice vzdělávacího pořadu viz str.11, definice pořadu se vzdělávacím prvkem viz s.9.

⁴⁵ Také z těchto důvodů jsme původně uvažovaný název „edukativní mediální obsahy“ v textu disertace změnili na „edukační“. Tím je distinkce mezi „čistě“ vzdělávacími pořady a pořady se vzdělávacím prvkem dle našeho názoru zřejmější.

⁴⁶ VALENTA, Petr. *Vzdělávací strategie médií*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2007. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc. s.49.

⁴⁷ Tento názor sdílí v té či oné podobě všech 10 respondentů- manažerů dříve nebo v současnosti působících v České televizi, se kterými uskutečnila rozhovory autorka diplomové práce *Vývoj nabídky vzdělávacích pořadů České televize v letech 1992 – 2010* V.Havlíková. Vedoucí diplomové práce obhájené v r.2011 na katedře mediálních studií FSV UK byl Mgr. Radim Wolák.

to vše, co jako celek představuje mediální produkt. Mediální edukační obsahy mohou být z tohoto pohledu součástí mediálního produktu (např. jednotlivé vzdělávací pořady televizního vysílání), mohou se mu i rovnat (je-li to např. edukační televizní stanice). Důležitou roli při zkoumání mediálního obsahu hrají prvky, z nichž jsou tyto obsahy sestaveny (např. jednotlivé informace či obrazy), pravidelnosti v jejich výběru a uspořádání (CO a JAK se předvádí) a vlivy, které se na konečné podobě obsahu podepisují.⁴⁸

Ve výzkumné části disertace (při vědomí řady možných omezení) pracujeme se třemi pojmy:

1.
televizní/rozhlasový vzdělávací pořad či program je promyšleně a cíleně tematicky uspořádaný mediální produkt, jehož obsah je primárně určen k rozvíjení vědomostí a dovedností, a to explicitně didaktickou formou.
2.
quasivzdělávací pořad/program – mediální produkt, jehož cíle, zaměření či forma nejsou primárně určeny k rozvíjení vědomostí a dovedností, avšak je či může mu být připisován edukační význam.
3.
informační pořad/program – mediální produkt obsahující údaje či sdělení ve smyslu „poučení ze sdělení“ (podle Clauda Shannona příležitost k redukci nejistoty)⁴⁹.

Výzkumy představené ve druhé a závěrečné části disertace se z větší části zaměřují na televizní vzdělávací pořady a programy, dalším dvěma typům mediálních produktů je věnována jen okrajová pozornost.

1.7.2 Ke klasifikaci vzdělávacích pořadů

Různé varianty klasifikace a třídění elektronických médií se vzdělávacími obsahy tvoří podstatný předpoklad pro tvorbu ucelenější databáze mediálních edukačních obsahů pro potřeby školské veřejnosti.

⁴⁸ JIRÁK, J. a KÖPPLOVÁ, B., ref. 29, s. 120.

⁴⁹ REIFOVÁ, I., JANOUŠEK, J. *Informace*. In Reifová, I. a kol. *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál 2004, s. 87

V projektech ÚIV realizovaných v letech 2003 a 2004 jsme se rovněž zabývali typologií vzdělávacích pořadů. Využili jsme mj. základního rozlišení mediálních edukačních obsahů (dělení podle deklarovaného zaměření), jak jej nastínil prof. J. Sokol ve svém vystoupení na konferenci Česká televize – věc veřejná; uvádíme jej v následující tabulkové podobě:

Tabulka č.2 : Typy vzdělávacího působení elektronických médií dle J. Sokola

<p style="text-align: center;">Vzdělávací působení elektronických médií – dělení:</p> <p><u>I. výslovně vzdělávací pořady:</u> jazyky včetně češtiny - SLOVA čísla a práce s nimi - ČÍSLA občanská gramotnost - LIDÉ</p> <p><u>II. nepřímé vzdělávací působení dalších pořadů</u> (především neškodit - veřejná média: metoda dobrého příkladu).⁵⁰</p>
--

Takto obecné rozlišení, které nemuselo být nutně vztaženo pouze k obsahům, vyžadovalo ovšem pro naše potřeby další, podrobnější členění. V databázi zpracované v ÚIV jsme využili více kritérií třídění mediálních obsahů: jak těch použitelných pro všechny mediální obsahy, tak i specifických, vztahujících se pouze k edukačním mediálním obsahům. Při výběru třídících kritérií jsme vycházeli ze základních poznatků mediálních studi a možného využití tohoto třídění pro prohloubení mediálních kompetencí pedagogů.

Využili jsme dvojí kritéria třídění mediálních obsahů: jak těch použitelných pro všechny mediální obsahy, tak i specifických, vztahujících se pouze k mediálním edukačním obsahům. Postupovali jsme od nejširších třídících kritérií ke speciálním (dále viz písm. A-H), s cílem zpracovat je do výsledné podoby databázového podkladu. Přehled použitých kritérií uvádíme níže ve stručné podobě.

Uvádíme jednu z jednoduchých typologií podle vyučovacích předmětů na základě učebních osnov⁵¹, kterou jsme po konzultacích s pedagogy z praxe použili v r. 2003 ve fázi testování databáze. Nutno podotknout, že tuto typologii jsme použili v období, kdy rámcové

⁵⁰ Sokol, J.: *Veřejná televize a vzdělávání*. In : Česká televize - věc veřejná. Diskuse o roli televize veřejné služby v české společnosti na počátku 21. století. Praha: Česká televize, 2002.

⁵¹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy schválilo s platností od 1. září 2001 modelový učební plán a modelové učební osnovy vzdělávacího programu Základní škola z r.1996 ve znění platném k 1.9.2009 www.msmt.cz/archiv. Obdobně tomu bylo pro střední školy.

vzdělávací programy nebyly ještě na žádném stupni škol ve stádiu realizace. Toto základní tematické třídění se v naší pozdější práci v podstatě osvědčilo.

Tabulka č.3 Třídění vzdělávacích pořadů podle vyučovacích předmětů – základní a střední školy

SP – společenskovední předměty (dějepis, občanská nauka, základy společenských věd, náboženská výchova)
ZE –zeměpis
JA – výuka cizích jazyků
PŘ – přírodovědné předměty (přírodopis, chemie)
MF – matematika, fyzika
IT – informační technologie, programování
VÝ – hudební výchova, výtvarná výchova, umění, estetika...
ČJL – český jazyk a literatura
VZ – všeobecně vzdělávací obsahy, mezipředmětové vazby
PŠV – předškolní výchova
ZD – zdravotnická problematika, protidrogová výchova, zdravý životní styl
OD – odborné předměty
UČ – pořady pro učitele a o učitelích
SE – vzdělávání seniorů

Další třídění a klasifikace vycházely z možností uvedených mj. v publikaci Média a společnost.⁵² Popsali jsme je takto:

A. dělení vzdělávacích obsahů elektronických médií podle typu média

- rozhlasové vysílání,
- televizní vysílání,
- webové stránky rozhlasových a televizních stanic,
- audiovizuální produkty (CD-ROM, videokazety, audiokazety).

B. dělení vzdělávacích obsahů elektronických médií podle účelu média

Členění vzdělávacích obsahů podle účelu média vychází zejména z předpokladu, že veřejnoprávní média poskytují vzdělávací obsahy na základě své zákonem stanovené povinnosti, a lze tedy u nich předpokládat široký výběr vzdělávacích pořadů, ať už cíleně

⁵² JIRÁK, J. a KÖPPLOVÁ, ref. 29, s. 120-121.

edukačních, nebo s takto připisovanými významy. Kromě pořadů vysílaných Českou televizí a Českým rozhlasem nicméně zařazují edukační obsahy i některá soukromá regionální rádia a vybrané pořady např. TV Nova (pořad Teletubbies, Riskuj) a Prima TV (Sauna, Mňam aneb Prima vařečka). Významný podíl edukačních obsahů mají některé specializované zahraniční stanice.

Institucionální členění je tedy následovné:

1. provozovatelé vysílání ze zákona – média veřejné služby (v ČR Český rozhlas: zejména Český rozhlas 1 – Radiožurnál, Český rozhlas 2 – Praha, Český rozhlas 3 - Vltava , Český rozhlas 6, Česká televize: programy ČT1, ČT2, ČT 3, ČT 4),
2. provozovatelé vysílání s licenci – komerční média (např. televizní stanice TV Nova, TV Prima, regionální a lokální soukromé televizní vysílání, rozhlasové stanice Frekvence 1, Radio Impuls aj., regionální a lokální rozhlasové stanice), nekomerční soukromá média s licenci (např. Radio Proglas),
3. specializované vzdělávací programy dostupné kabelem, satelitem, prostřednictvím internetu (Discovery Channel, Animal Planet...).

C. Dělení vzdělávacích obsahů elektronických médií podle obvyklého způsobu šíření

terestricky (pozemskou cestou – vysílače, antény), kabelem, satelitem, internetem (webové stránky, internetová rádia).

D. Dělení vzdělávacích obsahů elektronických médií z hlediska deklarování vzdělávacího účelu

1. vzdělávací (edukační) pořady,
2. quasivzdělávací pořady,
3. informační pořady

E. Dělení vzdělávacích obsahů elektronických médií podle vyučovacích předmětů a dalších vzdělávacích témat (např. vzdělávání seniorů).

Jako podklad pro tvorbu databáze ÚIV jsme použili ještě další třídící kritéria. Jsou to:

F. Dělení vzdělávacích obsahů elektronických médií podle opakování

1. jednotlivé pořady - obsahově ani tematicky nesouvisející, obvykle s jednou nebo více reprízami,
2. pravidelně se opakující pořady - magazíny, týdeníky...,

3. cykly, seriály - ucelené soubory pořadů zaměřených na určitou problematiku, velmi často používaný formát pro vzdělávací pořady,

4. vzdělávací programy (stanice) - zcela nebo z větší části obsahují vzdělávací pořady a pořady se vzdělávacím prvkem, u nás např. TV program Discovery, Arte, Spektrum.

G. Dělení vzdělávacích obsahů elektronických médií podle cílové skupiny

Vzdělávací pořady určené pro:

1. široké publikum bez potřeby předchozího vzdělání (např. televizní seriál Teletubbies určený publiku od věku jeslí nebo americká Sesame Street),

2. od publika s alespoň minimálním předchozím vzděláním v dané oblasti (např. televizní jazykové kurzy pro pokročilé) až po vědecké či jinak 3. speciální publikum, obtížně vzdělávací skupiny publika.

H. Dělení vzdělávacích obsahů elektronických médií podle věku publika

(s přihlédnutím k cyklu školní docházky)

Vzdělávací pořady určené pro:

- předškolní věk,
- mladší školní věk,
- starší školní věk,
- středoškoláky,
- VŠ studenty,
- skupinu seniorů,
- celoživotní vzdělávání.

Testování databáze ukázalo obtíže, které přináší zařazení kritéria věkové skupiny do databáze pořadů. V některých případech mohou vzdělávací pořady být věkově velmi obtížně identifikovatelné. (To se týká např. velmi sledovaného a diskutovaného televizního seriálu Teletubbies).

Dalších možných dělení vzdělávacích obsahů médií je jistě více – mohou být použita např. hlediska předpokládané náročnosti na předchozí vzdělání, sociokulturní vyspělosti nebo určení pro handicapované či jinak menšinové skupiny posluchačů/diváků. Vzdělávací obsahy určené menšinám a seniorům, stejně jako specializované pořady určené např. odborníkům

v určitých vědních oborech představují zvláštní typy s širokými sociálními, kulturními, zdravotními, ale i finančními kontexty.

Tvorba různých třídících kritérií se stala prvotním podkladem pro tvorbu pilotní databáze vzdělávacích rozhlasových a televizních pořadů, která byla součástí výstupů projektu „Média a vzdělávání 2003“. Výstupem její tvorby je i publikace⁵³ Landová, M., Škaloudová M., Dobal, J.: Rozhlas, televize, škola – místa doteku, kterou vydal v r.2003 Ústav pro informace ve vzdělávání. Po dalším zpracování byla výše uvedená kritéria třídění využita pro databázový formulář. Pro ilustraci uvádíme příklad formuláře použitelného do databáze vzdělávacích pořadů, a to v rámci varianty podle typu šíření.

Tabulka č.4 – Příklad databázového formuláře vzdělávacího pořadu

Položka/obsah položky

Název pořadu : **Pravda o mém zdraví**

Dostupnost: rozhlasová stanice Classic FM (kmitočty 98,7 FM, 97,7 FM)

Výrobce pořadu: Classic FM, Ministerstvo zdravotnictví ČR

Typ pořadu: rozhlasový cyklus

Popis pořadu:

Cyklus se věnuje tématice zdravotně postižených, soužití ve společnosti, bariérách v nás. Hosty pořadů jsou známé lékařské osobnosti (prof. Klener, prof. Komárek...), v pořadech vystupují i samotní "účastníci příběhů".

Vybraná vysílaná témata:

Laskavé týrání (týrání dětí, seniorů), Dobrovolníci (dobrovolnická práce jako součást občanské společnosti), Aut není ven (o postižených autismem), Kdo je u tebe blázen (problematika duševně postižených a jejich zařazení do společnosti), Postižené závislosti (k otázkám drogové závislosti) aj.

Vysílací čas: (Po-Pá 7,45 hod., 12,45 hod., 17,45).

Období/datum vysílání: květen 2004

Délka pořadu: 5 minut

Věkové určení : starší školní věk, střední školy

Využitelnost ve výuce: občanská nauka, základy společenských věd, biologie, specializované předměty středních zdravotnických a sociálně-právních škol aj.

⁵³ LANDOVÁ, M., ŠKALOUDOVÁ, M., DOBAL, J., ref.44.

Zvláštnosti (formální, obsahové, didaktické aj.):----

Náročnost na sledování/poslech (požadavky předchozího vzdělání): -----

Dostupnost prostřednictvím internetu: ano/ne

Poznámky: ----

Námi používaná výše popsaná klasifikace vzdělávacích pořadů (publikace, databáze, webová prezentace) vycházela především ze školské praxe; inspirovali jsme se i tematickým členěním vzdělávacích obsahů používaným některými renomovanými televizními stanicemi a jejich weby (BBC School, France 5, Discovery Channel). Také tyto specializované stanice však v průběhu posledního desetiletí měnily klasifikaci a třídění vzdělávacích pořadů. Příklad klasifikace vzdělávacích pořadů používaný Českou televizí na jejích webových stránkách je popsatelný velmi jednoduše. Stačí se proklikat na webové stránky České televize do sekce Vzdělávání (<http://www.ceskatelevize.cz/porady/tema/vzdelavaci/>). Jediné třídění, které zde nalezneme, je dělení na pořady aktuálně vysílané a archivní. Dál už se musíme spokojit s abecedním seznamem jednotlivých vzdělávacích pořadů. Většinou pouze odhadem pak lze zjistit, který pořad by se mohl podle názvu hodit a poté kliknout na detail o pořadu, popř. jej shlédnout prostřednictvím i-vysílání.

Inspirací pro česká veřejnoprávní média může být klasifikace audiovizuálních produktů (vztahující se k věkovým hranicím pro sledování jednotlivých produktů), kterou se v českém audiovizuálním prostředí v r. 2008 na základě zadání odboru médií a audiovize Ministerstva kultury ČR zabývala Koncepce klasifikace audiovizuálních produktů podle věkových skupin⁵⁴. Jde v českých podmínkách o vůbec první pokus o zavedení uceleného klasifikačního systému pro určitý typ audiovizuálních obsahů. Úkolem řešitelů⁵⁵ bylo v průběhu roku 2008 navrhnout jednotný klasifikační systém pro označování audiovizuálních produktů, a to v rámci regulace vlastní činnosti jednotlivých subjektů bez ohledu na formu jejich šíření. Předpokládán byl i soulad klasifikačního systému se zavedenými fungujícími systémy v zemích Evropské unie. Ze studie vyplynulo, že jako nejschůdnější a nejpropracovanější systém klasifikace audiovizuálních produktů v evropských podmínkách se jeví nizozemský systém nazvaný Kijkwijzer. Podle zpracovatelů studie jde o relativně jednoduchý systém,

⁵⁴ Závěrečná zpráva o řešení projektu je dostupná na <http://www.mkcr.cz/assets/media-a-audiovize/Koncepce-klasifikace-audiovizualnich-produktu-podle-vekovych-skupin---Zaverecna-zprava-o-reeni-p.pdf>. Staženo 20.10.2011.

⁵⁵ Řešitelé Prof. PhDr. Jan Jiráček, Ph. D. a Mgr. et MgA. Tereza Dvořáková, Centrum mediálních studií FSV UK.

kteřý je vybudován na koregulačním principu, tedy s (částečně dobrovolnou) participací poskytovatelů audiovizuálních produktů i státu. Jde o systém opírající se o finanční spoluúčast státu, kde je však samotná klasifikace produktů za předem nastavených podmínek v rukou poskytovatelů audiovizuálních produktů, kteří klasifikaci, a tedy i regulaci audiovizuální produkce sami provádějí.

Systém Kijkwijzer je založen na principu on-line formulářů zpracovaných kodéry, kdy systém sám přidělí příslušné deskriptory a audiovizuálnímu produktu přidělí klasifikátor věkového omezení. Systém je v Nizozemí chápán jako prostředek zvyšování informovanosti uživatelů a rozvoje úrovně mediální gramotnosti veřejnosti. Vychází z představy, že posláním klasifikace audiovizuálních produktů je poskytnout uživateli co nejvíce informací o audiovizuálním produktu, aby se sám mohl rozhodnout, zda produkt odmítne či přijme (v případě rodičů zda v přístupu k produktu dětem zamezí, nebo zda jim jeho konzumaci umožní, popř. za jakých okolností – zda samostatně, nebo za přítomnosti dospělých). Autoři studie mj. zdůraznili technickou nenáročnost řešení. Realizační tým doporučil variantu založení nové instituce zajišťující jednotnou klasifikaci audiovizuálních produktů v ČR a podpořil ideu vytvoření klasifikace audiovizuálních děl, která by se ideově i provozně inspirovala nizozemským modelem a vznikala v co nejtěsnější spolupráci s nizozemským partnerem. Obdobný návrh klasifikace (založený na přidělování deskriptorů a klasifikátorů) by mohl být velmi inspirující i pro námi sledovanou oblast, byť je primárně určen pro jiné účely. Jiný typ klasifikace audiovizuálních produktů popisujeme ve 3.části disertace (výzkum č.5).

Tvorba různých typů vzdělávacích rozhlasových a televizních pořadů a pořadů se vzdělávacím prvkem a jejich *dokonalé propojení* na vzdělávací a školské internetové portály je významnou úlohou médií (zejména médií veřejné služby) v měnícím se systému vzdělávání počátku nového tisíciletí. Jejím předpokladem je ovšem cílená a koncepčně zaměřená součinnost školských státních orgánů s médií (zejména médií veřejné služby).

1.8 Česká televize, Český rozhlas a vzdělávací pořady – téma k diskusi

1.8.1 Česká televize

Při úvahách o budoucí digitalizaci vysílání České televize a o rozšíření její programové nabídky kolem r. 2000 – 2004 a v pozdějších letech znovu byla opakovaně zmiňována možnost vytvoření samostatného vzdělávacího a dokumentárního televizního

programu, který by mohl významným způsobem prohloubit a doplnit vzdělávací funkci České televize jako média veřejné služby. Již v roce 2003 se tehdejší kandidát na generálního ředitele České televize Jiří Janeček vyjádřil o budoucím programu ČT4 jako o programu vzdělávacím, když sliboval, že program ČT4 zacílí na školáky, studenty a lidi se zájmem zvyšovat si kvalifikaci, získávat nové dobře strukturované informace a se zájmem o vědu a techniku. Měl být kanálem ryze vzdělávacím, v němž by našly svůj prostor dokumenty a naučné pořady ze všech oblastí lidského vědění, vzdělávací pořady (např. kurzy apod.). V průběhu několika následujících let bylo od původního záměru zcela upuštěno a ČT4 se v celém svém rozsahu věnuje sportu, jak už napovídá jeho celý název: ČT4 sport. Jakousi „cenou útěchy“ se pak stalo v r. 2008 zřízení samostatného Centra vzdělávacích pořadů České televize, v r. 2011 nicméně znovu spojeného s jiným produkčním centrem.

Při sledování prezentací kandidátů na stejné místo v roce 2011 nezbylo než konstatovat, že vzdělávací úloha České televize je od doby odchodu bývalého generálního ředitele České televize Iva Mathého vždy stálíci na “hvězdném nebi” adeptů na řízení tohoto média; po nástupu nového generálního ředitele do funkce však sliby týkající se vzdělávacích pořadů zřejmě nejsou považovány za prioritu.

Jak už bylo uvedeno některými autory⁵⁶, dlouhodobá koncepce či strategie rozvoje Centra vzdělávacích pořadů či případné obdobné součásti veřejnoprávní České televize zřejmě není z hlediska vrcholného managementu této instituce v plánu. Je otázkou, zda a jak se podaří ji například veřejnosti prostřednictvím Rady České televize od managementu tohoto veřejnoprávního média vymoci, je-li to zájem Rady České televize i veřejnosti samotné. Například i-vysílání a informace na webových stránkách by celkem bez větších finančních nároků a bez nároků na samostatný televizní program mohly sehrát významnou roli v plnění vzdělávací funkce České televize. Zatím jsou vzdělávací pořady na webu ČT pouze abecedně seřazeny bez jakéhokoliv pokusu o systematickosti či alespoň roztřídění, i-vysílání není v tomto smyslu o mnoho lepší. Zde by mohla velmi pomoci inspirace velmi systematicky zpracovaným webem BBC School – nebo alespoň využití několika týdnů či měsíců práce šikovného archiváře či knihovníka s dopomocí jednoho-dvou učitelů z praxe. Pokud snad je

⁵⁶ Poznatky o neexistenci dlouhodobé strategie vzdělávání v ČT jsou obsažené ve zprávě z focus group „Mediální vzdělávací pořady“ (v této disertaci součást výzkumu č.3 ve 2.kapitole) a v dopise generálního ředitele ČT. Viz www.hermesmedia.cz a přílohy k této disertaci. Obdobné poznatky najdeme i v magisterské práci V. Havlíkové z r. 2011 a bakalářské práci L. Udržala z r.2008 (viz seznam literatury).

plnění vzdělávací funkce České televize natolik samozřejmé, že nepotřebuje koncepční či strategické zázemí, zcela jistě mu chybí alespoň standardní, veřejně přístupná a katalogizovaná knihovna vzdělávacích titulů s možnostmi časového, tématického, věkového aj. třídění.

O případné prohloubení vzdělávacího potenciálu České televize důsledným propojením již nyní vysílaných vzdělávacích a dokumentárních pořadů s jejich širokou webovou prezentací a rozsáhlým e-learningovým vzděláváním například po vzoru webových stránek BBC není zřejmě v českých manažerských, politických ani tvůrčích kruzích zájem; možná proto, že jde o politicky či finančně nepříliš zajímavou záležitost. Přitom mohlo být alespoň levnější alternativou samostatné digitální televizní stanice.

Vzdělávací pořady v České televizi mají nepochybně své místo. Představují kolem 3% celkové vysílací plochy České televize.⁵⁷ Vedle „čistě“ vzdělávacích pořadů lze v programové skladbě České televize nalézt velké množství pořadů se vzdělávacím prvkem, ať již v oblasti dokumentární tvorby, vědy, menšinových pořadů, kultury či umění. Není bez zajímavosti, že ve výzkumném šetření realizovaném v rámci projektu Média a vzdělávání 2003⁵⁸ uvádějí čeští středoškoláci i jejich pedagogové mezi nejoblíbenějšími pořady se vzdělávacím prvkem zejména pořad *Objektiv, magazín zahraničních zajímavostí*. Zdá se, že pedagogové i studenti shodně oceňují vedle vzdělávacího obsahu zejména atraktivitu témat podobného divácky vděčného pořadu.

Velmi zajímavou úvahu na téma „televize ve školních osnovách“, týkající se pořadů, které nemají primárně vzdělávací obsah, najdeme v článku spisovatele I. Klímy v Lidových novinách:

„Je to paradoxní. Většina dětí stráví denně i několik hodin u televizní obrazovky, pokud zná něco z historie či z klasické literatury, je to většinou z filmového zpracování, které se objevilo na obrazovce. A škola jako by tuto situaci odmítala brát na vědomí. Chápu, že zařadit

⁵⁷ / Přesná čísla o výrobě a vysílání vzdělávacích pořadů i o jejich sledovanosti poskytují jednak pravidelné výroční zprávy České televize (dostupné na <http://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/publikace/rocnky/>), jednak výstupy výzkumů sledovanosti České televize (dostupné na <http://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/divacky-ohlas-a-statistiky-vysilani/aktuality-sledovanosti/>). Zastoupení vzdělávacích pořadů jako jednoho z programových typů je sledováno čtvrtletně. Např. údaje za 1.-3. čtvrtletí 2011 dokladují, že celkový podíl vzdělávacích pořadů na vysílání České televize činil 4,0 % v 1. čtvrtletí 2011, 3,3% ve 2. čtvrtletí 2011 a 2,8% ve 3. čtvrtletí 2011. http://img7.ceskatelevize.cz/boss/image/contents/sledovanost/cisla-o-vysilani/2011/ptypy_3q2011.pdf (Staženo 20.10.2011).

⁵⁸ O projektu a jeho výzkumné části viz podrobněji ve 2. kapitole disertace.

nepředvídatelné televizní vysílání do učebních osnov není jednoduché. Kříž u potoka Karolíny Světlé byl jednou napsán a bude tedy trčet v povinné či doporučené četbě zřejmě na věky, i když už román nedokáže přečíst ani příslušný pedagog, o žácích nemluvě. Kdyby se namísto výkladu o desítkách podobně odumřelých děl hodiny výuky aspoň několikrát za rok věnovaly rozboru dvou či tří konkrétních televizních programů, dokumentů či filmů, které se objevily během týdne na obrazovce, kdyby se posuzovala úroveň srovnatelných programů na veřejnoprávní a soukromé televizi, případně ještě na BBC (ty nejzajímavější programy cizích televizí by měly být k dispozici na kazetách ve školní videotéce), zaujaly by takové hodiny žáky (a pravděpodobně i učitele) a daly jim příležitost k aktivnímu přemýšlení a hodnocení. Navíc by jim mohly pomoci hledat kritéria, podle nichž by se orientovali v houštině televizních programů.“^{59/}

Vraťme se závěrem k této podkapitole znovu o několik desetiletí zpátky, k názoru školního inspektora F. Míka ze 30. let minulého století. V době neexistence televize věnoval ve svých úvahách o didaktických pomůckách značnou pozornost oblasti filmu. Píše v podstatě shodně s názorem Ivana Klímy:

„Primitivními dosavadními metodami a pomůckami nemůže škola dávatí tolik, aby se uspokojivě vyrovnávala s dobou. Zejména nestačí na znázornění celých vývojových dějů, velkých projektů a podniků stavebních, dopravních, obchodních atd., na vyličení charakteru jednotlivých oblastí domácích i cizích, života v nich, ruchu velikých měst atd. Kdyby učení aspoň o nejdůležitějších státech a nejvýraznějších oblastech každého dílu světa bylo vždycky doplněno dobrým filmem (podobně všechny význačné partie kteréhokoli předmětu), způsobilo by to značný převrat v metodách, výběru látky, obsahu, úpravě učebnic i ve zkušenostech a prospěchu žactva.“^{60/}

Žel, teoretická či odborná reflexe a rozpracování problematiky vzdělávání prostřednictvím elektronického média je v České republice, na rozdíl od řady jiných zemí, zatím stále okrajovou záležitostí. O tom pojednáme v dalších kapitolách.

1.8.2 Český rozhlas

„Masarykův lidovýchovný ústav v Praze usiloval, aby se uskutečnil u nás Školský rozhlas jako vysílání krátkých výkladů a.j. v hodinách dopoledních. Hned se organizovalo opatřování

⁵⁹) KLÍMA, I. Televize ve školních osnovách. *Lidové noviny*, 4. 8. 2003.

⁶⁰ / MÍK, Fr., ref.3, s.191.

školních přístrojů radiových, sluchátek nebo amplionů. Poukazovalo se na to, že radio koná již v jiných zemích mládeži pěkné služby. Ale již tehdy bylo varováno, aby se pro vyučování nepřeceňovalo. Od začátku byla potírána fráze o „škole rozhlasem“, aby nebyly k němu připínány přehnané naděje nebo zbytečné obavy. Radio může činnost učitelovu jenom doplňovati, zpestřovati školní hodinu, ale nikdy nenahradí pravidelného vyučování. –v tom směru se podobá filmu. Učitel také nemůže býti nucen, aby každé vysílání dal žákům poslouchati.“^{61/}

Konstatování známé české teoretičky pedagogiky J.Skalkové o „konzumu dívání se“ dává zapravdu těm, kdo zdůrazňují význam vzdělávacích pořadů a pořadů se vzdělávacím prvkem v Českém rozhlasu, a to zejména v oblasti slovesné. Toto konstatování je rovněž dlouhodobě v souladu s výsledky mezinárodního výzkumu čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků v zemích OECD (výzkum PISA). Čtenářská gramotnost je ve výzkumu definována jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti. Čeští žáci se v oblasti čtenářské gramotnosti bohužel trvale umísťují ve skupině zemí OECD s podprůměrným výsledkem.^{62/} Autorka disertace se sice v mnoha ohledech ztotožňuje s názory K.P.Liessmanna na diskutabilnost žebříčků úspěšnosti vč. šetření PISA, v daném případě se však již jedná o dlouhodobý trend. Jiné výzkumy dětí a mládeže pak potvrzují úvahy o dominantnosti pasivního „dívání se“ u dětí a mládeže, konzumní „názornosti“ a potlačení pozitivních kognitivních účinků médií.^{63/} Podívejme se tedy alespoň krátce na možnosti využití rozhlasového média veřejné služby jako média se silným přímým kognitivním potenciálem, a to zejména v oblasti slovesné. Velký důraz přitom klademe především na roli Českého rozhlasu jako média veřejné služby, také v jeho případě (stejně jako u České televize) jde o zákonem výslovně stanovenou povinnost plnění vzdělávací funkce.^{64/}

^{61/} MÍK, Fr., ref 3, s. 177.

^{62/} Blíže viz např. STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život - Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. ÚIV, Praha 2002. Nová data z r.2010 jsou ještě o něco méně příznivá, propad čtenářské gramotnosti českých dětí se jeví jako trvalý.

^{63/} Viz např. SAK, P. *Informatizace české společnosti v kontextu globalizace*. Závěrečná zpráva z výzkumu pro MK ČR, Praha 2003. (Nepublikováno).

^{64/} Text zákona č. 484/1991 Sb., o Českém rozhlasu, v platném znění lze nalézt např. na webových stránkách ČRo: www.rozhlas.cz.

Struktura a členění pořadů stanic ČRo 2 – Praha (Dvojka), ČRo 3 – Vltava, Leonardo a nově také i-stanice D-dur obsahují významné podíly vzdělávacích pořadů, v případě stanice ČRo 3 - Vltava lze zejména díky jeho slovesné části dokonce hovořit o edukačním charakteru stanice jako celku.

Tvůrci a realizátoři (nejen) vzdělávacích pořadů těchto stanic přikládají zjevně velkou důležitost kultuře slova, kvalitě slovesného projevu obecně a kultivaci českého jazyka. Kvalitu slovesného projevu pořadů Českého rozhlasu pozitivně hodnotili např. učitelé českého jazyka a živých jazyků středních škol ve výzkumu v rámci projektu Média a vzdělávání 2003; je tomu tak i nověji.

Škála vzdělávacích témat je velmi široká zejména ve vysílání stanice ČRo 2 - Praha, což zjevně souvisí se zaměřením stanice, která se profiluje jako stanice „rodinného“ typu. V případě stanice ČRo 2 - Praha lze jako pořad s významnou vzdělávací hodnotou označit zejména rozsáhlý dějepisný cyklus Toulky českou minulostí (rozhlasové období knižního souboru), který je ideálně využitelný v hodinách dějepisu, a to i díky vydávání na audiokazetách. Zcela odlišná tematika (přírodopis, technické předměty) je spojena s pořady typu Meteor, Spektrum, Periskop, Odysea, z nichž některé jsou přímo využitelné ve výuce školáků již od 12 let. Stanice ČRo 3 - Vltava z kvantitativního hlediska poskytuje velkou škálu pořadů vhodných pro přímé využití při vyučování českého jazyka a literatury různých věkových skupin. Jejich význam umocňuje skutečnost, že je předkládán pestrý výběr literárních žánrů (pořady Čtení na pokračování, Čtení pod dekou, Moderní a Klasická povídka, Souzvuk aj.), využitelný pro řadu věkových skupin školáků a studentů.

Přímý poslech textů literárních děl v podání umělců i poslech rozhlasové dramaturgie přispívají kultivaci jazyka, porozumění textu a přemýšlení o něm. Při dobrém pedagogickém vedení je poslech těchto typů pořadů pro žáky a studenty pobídkou ke čtení textů uměleckých děl, obohacení a rozvoji jejich fantazie. Jak však ukazují výzkumné poznatky, jsou tyto pořady ve školské praxi využívány jen málo. Pořady určené dětskému posluchači předškolního a mladšího školního věku (Sluchátko, Ostrov, kde rostou housle) nicméně rovněž významně posilují představivost, vnímavost a pozitivní emoce dětí.

Příznivou okolností pro pedagogickou veřejnost je dostupnost řady odvysílaných pořadů na audiokazetách prostřednictvím služeb Radioservisu, a. s. Rovněž šíře nabídky informací o

vzdělávacích pořadech a dalších vzdělávacích aktivitách na webových stránkách Českého rozhlasu je v českých podmínkách nadstandardně kvalitní a rozsáhlá.

Významný vzdělávací potenciál mají rovněž některé publicistické pořady vysílané na stanici ČRo 6; jde zejména o některé menšinové pořady a pořady využívající alternativních vzdělávacích forem. Handicapem stanice je však dlouhodobě velmi nízká poslechovost.

Stanice ČRo1 – Radiožurnál, nejposlouchanější stanice Českého rozhlasu, která je prioritně zaměřena na poskytování aktuálního zpravodajství a publicistiky, vysílá rovněž některé pořady s edukačním potenciálem (Kniha týdne, Knihovnička). Ve svém celku je však co do úrovně slovesné i hudební složky tato stanice mnohdy do jisté míry podobná komerčním rozhlasovým stanicím. Kritérium vysoké poslechovosti (a souvisejících komerčních efektů) se u této stanice pak nutně jeví jako zřejmě dominantní.

Velmi pozitivně lze z hlediska plnění vzdělávacích funkcí Českého rozhlasu hodnotit tradiční, aktivně fungující skupinu elévů rozhlasové žurnalistiky, která v této instituci působí a přímo se zapojuje do tvorby programu různých stanic.

Přes výše uvedené, celkem pozitivní poznatky, podpořené např. výsledky výzkumných šetření, která budou podrobněji explikována v další kapitole, se (jak ukazují i výsledky jiných výzkumných šetření a průzkumy poslechovosti uvedených stanic) zřejmě nedaří oživit zájem dětí a mládeže o pořady Českého rozhlasu obecně; tím méně to pak platí o pořadech vzdělávacích. Tuto instituci zřejmě mladší věkové skupiny posluchačů nepovažují za „své“ médium, což do značné míry souvisí s obecným odklonem mladých lidí od poslechu rozhlasu. Řešením v médiu veřejné služby by ovšem neměla být komercializace, vítězství konzumního přístupu v oblasti hudební i slovesné, případně upřednostňování dílčích politických zájmů. Komerčních stanic má mladý posluchač na výběr dost, Český rozhlas musí posluchače mladších věkových kategorií získat jinou cestou, vyžadující ovšem koncepční přístup k řešení problému. Klademe důraz na plnění vzdělávací funkce Českého rozhlasu jako instituce s historicky pevně zakotveným místem v české společnosti, která by se nicméně neměla stát mediálním reliktem.

Závěrem k médiím veřejné služby zdůrazněme: úloha vysílání veřejné služby v oblasti vzdělávání je nesporně důležitá, byť leckdy poměrně náročná. Má-li mít v blízké budoucnosti

vzdělávací působení obou médií větší smysl a žádoucí účinky, bude vhodné hledat efektivní cesty ke koncepčnímu řešení - to se ovšem neobejde bez spolupráce se školskými orgány a odborníky v dané oblasti. Vzájemná spolupráce a úzká součinnost České televize a Českého rozhlasu na koncepčním řešení (včetně využití nových informačních technologií a možností Internetu) by pak měla být samozřejmostí. Vždyť obě média veřejné služby mají svého diváka či posluchače kvalitně informovat, *vzdělávat* a bavit...

1.9 Legislativní kontexty: postavení, role a cíle České televize v oblasti vzdělávání

Jak už jsme uvedli, Česká televize působí jako provozovatel vysílání na základě zákona (v případě ČT jde zejména o několikrát novelizovaný zákon č. 483/1991 Sb., o České televizi).⁶⁵ Tento zákon výslovně stanoví České televizi jako významnému audiovizuálnímu médiu povinnost veřejné služby, mimo jiné i přímo v oblasti vzdělávacích pořadů.

V § 2 zákona jsou vymezeny hlavní úkoly veřejné služby takto:

„... (2) *Hlavními úkoly veřejné služby v oblasti televizního vysílání jsou zejména*

- a) poskytování objektivních, ověřených, ve svém celku vyvážených a všestranných informací pro svobodné vytváření názorů,*
- b) přispívání k právnímu vědomí obyvatel České republiky,*
- c) vytváření a šíření programů a poskytování vyvážené nabídky pořadů pro všechny skupiny obyvatel se zřetelem na svobodu jejich náboženské víry a přesvědčení, kulturu, etnický nebo národnostní původ, národní totožnost, sociální původ, věk nebo pohlaví tak, aby tyto programy a pořady odrážely rozmanitost názorů a politických, náboženských, filozofických a uměleckých směrů, a to s cílem posílit vzájemné porozumění a toleranci a podporovat soudržnost pluralitní společnosti,*
- d) rozvíjení kulturní identity obyvatel České republiky včetně příslušníků národnostních nebo etnických menšin,*
- e) výroba a vysílání zejména zpravodajských, publicistických, dokumentárních, uměleckých, dramatických, sportovních, zábavných a vzdělávacích pořadů a pořadů pro děti a mládež.“*

Za povšimnutí patří v tomto paragrafu zákona vedle výslovné zmínky o vzdělávacích pořadech a pořadech pro děti a mládež (odst. 2 písm. e) tohoto paragrafu) také požadavek vyváženosti pořadů a rozmanitosti názorů v nich prezentovaných (v předchozích odstavcích).

⁶⁵Úplný text zákona o ČT viz např. <http://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/zakony/>. Staženo 25.10.2011

Takto výslovně, a to zákonem, uložená povinnost vysílat vzdělávací pořady vyžaduje podrobnější rozpracování v dalších dokumentech. Další podrobnosti o plnění veřejné služby jsou proto upraveny jednak v úvodu ke Statutu České televize v, ale zejména v Kodexu České televize. Kodex zpracovala a předložila Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR ke schválení Rada České televize jako orgán, který má ze zákona za úkol uplatňovat v ČT zájmy veřejnosti.⁶⁶

Z rozsáhlého Kodexu, který se do značné míry inspiroval obdobnými dokumenty jiných evropských veřejnoprávních médií (například britskou BBC), vybíráme jednak části týkající se vzdělávacích pořadů a dětských diváků, jednak velmi zajímavou část, která se týká závazku České televize dbát o kultivovanost jazykového projevu.

Jak se konstatuje v preambuli Kodexu ČT, ... *„účelem existence televize veřejné služby je zajistit veřejnosti zdroj informací, kritické reflexe, umělecké tvorby a zábavy, které jsou chráněny před lobbistickými tlaky. Česká televize přispívá k vytváření prostoru svobody slova, myšlení a tvorby, v němž může vyrůstat demokracie. Informuje, poskytuje kritickou reflexi událostí, vzdělává a baví v ovzduší úcty k člověku, k jeho dílu i ke všem formám existence. Předpokladem úspěšného plnění takto obecně vytyčeného poslání je poznání potřeb občanů a jednotlivých diváckých skupin, proto bude Česká televize neustále hledat a posilovat zpětné vazby s veřejností. Snaha po sebeuplatnění či slávě musí být podržena pokoře vůči rozmanitosti společnosti i televizního publika. ... Pro Kodex je nejvyšším a nepominutelným kritériem, k němuž zavazuje humanistická tradice v tomto nejširším slova smyslu, respekt k lidské důstojnosti založený na úctě k veškerým projevům existence. ...“*

Výroba a vysílání vzdělávacích pořadů jsou upraveny článkem 10 Kodexu.

„Čl. 10 Vzdělávací a osvětové pořady

10.1. Česká televize vytváří a v programu vyčleňuje pevné místo pro populárně vzdělávací a osvětové pořady určené různým věkovým i zájmovým skupinám. Využívá výhod a zvláštních forem, jež poskytuje televizní komunikace, a vhodně tak doplňuje zdroj pramenů, z nichž lidé mohou získávat poznání. Tam, kde je to možné a vhodné, doplní uvedení vzdělávacího či

⁶⁶ Úplný text Kodexu České televize viz např. <http://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/kodex-ct/> (Staženo 25.10.2011)

osvětového pořadu nabídkou dalších zdrojů informací o tématu včetně publikace vzdělávacích informací na vlastních internetových stránkách (e-learning).

10.2. Ve skladbě vzdělávacích pořadů České televize je značná pozornost věnována pořadům přispívajícím k znalosti cizích jazyků.“

Za velmi důležitá lze považovat zvláště ta ustanovení preambule ke Kodexu, v nichž se Česká televize profiluje jako instituce přispívající k vytváření prostoru svobody slova, myšlení a tvorby, v němž může vyrůstat demokracie; velmi podstatný je i její závazek informovat, poskytovat kritickou reflexi událostí, vzdělávat a bavit v ovzduší úcty k člověku, k jeho dílu i ke všem formám existence.

Za skutečně inovativní počín lze z pohledu roku jeho přijetí (2003) při pohledu na plnění vzdělávací funkce České televize v kontextu výše uvedeného článku 10 považovat tu část, která se zabývá možnostmi e-learningu jako určitého doplnění nabídky vzdělávacích pořadů. Není pro některé televize veřejné služby ničím novým a je řada důvodů k jeho využití i v našich podmínkách. Zatím se tak nicméně až na výjimky neděje.

Stejně tak lze pozitivně hodnotit význam, který tato část Kodexu přikládá výuce cizích jazyků. Srovnání tohoto ustanovení Kodexu s realitou, například s minimálním rozsahem informací souvisejících s jednotlivými jazykovými kursy na webových stránkách ČT nebo s nabídkou (velmi drahých) učebnic k jednotlivým kursům však i při dobré kvalitě těchto jazykových kursů vyznívá pro ČT spíše negativně.

Poměrně obsáhlý je článek Kodexu, který je věnován „zvláštní pozornosti dětskému divákovi“. Vybíráme z něj pouze ty části, které přímo souvisejí s tématem disertace. Za pozornost jistě stojí odstavec 2.3. o poskytování poradenství rodičům o vlivu aktuálně vysílaných pořadů na děti a mládež prostřednictvím informační telefonní linky. Je jen škoda, že Česká televize zřejmě neuvažuje o podobné službě učitelům v oblasti vzdělávacích pořadů.

„Čl. 2 Zvláštní pozornost dětskému divákovi

2.1 Česká televize přistupuje k dětskému divákovi především s cílem pomáhat mu objevovat a přijímat za vlastní hodnoty slušnosti, vzdělanosti, pracovitosti a úcty k životnímu prostředí. Tomuto úkolu přizpůsobuje skladbu a charakter pořadů určených dětskému publiku. Je si přitom vědoma, že nezaujme-li pořad děti, nemůže právě uvedené povinnosti dostát.

2.2 Česká televize nabízí dětským divákům především zprostředkování tradice české i světové pohádky, filmy pro děti a mládež, soutěže, vzdělávací a výchovné pořady. Přispívá rovněž ke kulturní orientaci a popularizaci sportu mezi dětmi a dospívajícími. Za důležitý závazek v této oblasti třeba považovat vytváření podmínek pro rozvinutí původní tvorby adresované dětem a mládeži. Tento závazek je umocněn vědomím, že Česká televize je v tuzemsku hlavním a prakticky jediným stálým producentem televizní tvorby pro děti a mládež.

2.3 Česká televize věnuje pozornost informování dětí a rodičů o míře času, který odborníci doporučují dětem trávit sledováním televizního vysílání. Ve zvláštní části teletextu a na internetu zveřejňuje relevantní poznatky zabývající se dopady televizního vysílání na dětské diváky. Česká televize také provozuje stálou informační telefonní linku poskytující rodičům poradenství o vlivu aktuálně vysílaných pořadů na děti a mládež. “

Velmi podstatnou součástí Kodexu je rozsáhlý samostatný článek věnovaný jazykovému projevu, a to včetně péče o bohatství a kultivovanost jazykového projevu moderátorů a redaktorů a zmínky o spolupráci s jazykovými odborníky a analýz jazykové úrovně vysílání. Zvláště pro učitele českého jazyka nabízí takto deklarovaný zájem České televize řadu možností ve výuce.

Závazky uložené České televizi v jejím Kodexu v souvislosti se vzdělávacími pořady i s plněním vzdělávací funkce samotného média lze považovat za velmi „silné“; otázkou je, do jaké míry, kdy a za jakých okolností se je podaří tomuto médiu uspokojivě naplnit. Přitom nikterak nezpochybňujeme, že plnění řady ustanovení Kodexu ČT i v námi citovaných ustanoveních je již nyní pro Českou televizi jako médium veřejné služby samozřejmostí.⁶⁷

⁶⁷ Postavení a úkoly televize jako instituce veřejné služby jsou popsány rovněž v evropské legislativě. Zde odkazujeme např. na předchozí kratší práce autorky disertace Např. LANDOVÁ, M. *Základní právní instrumenty evropské mediální legislativy*. In: *Z vůle médií. Stati k novinářské teorii a praxi*. Praha: Hermés, 2006, s. 15-28. Dále rovněž LANDOVÁ, M. *The Financing of Public Service Broadcasting in Selected Central and Eastern European States. Czech Republic*. Strasbourg: IRIS. Legal Observations of the European Audiovisual Observatory. 2000/No.6, p. 17.

2 DOMÁCÍ VÝZKUMY OBSAHU A PUBLIKA VZDĚLÁVACÍCH POŘADŮ ČESKÝCH VEŘEJNOPRÁVNÍCH MÉDIÍ

V této části práce, kterou uvádí přehled relevantních výzkumných zdrojů k dané problematice, jsou představeny vybrané výsledky domácích empirických výzkumů mediálních edukačních obsahů vysílaných elektronickými médii. Tato část je uvedena souborem výzkumných otázek.

Opíráme se zde především o empirické výzkumy zpracované autorkou disertace, ať už samostatně, nebo v širším týmu. Uvádíme i výsledky dalších vybraných domácích výzkumných šetření vzdělávacích obsahů (pořadů) českých elektronických médií, zvláště České televize. V českém prostředí šlo převážně o bakalářské či magisterské práce studentů českých vysokých škol.

Vzhledem k rozsahu tématu jsme náš výzkumný zájem směřovali zejména do období let 2003-2011 a zaměřili pozornost téměř výhradně na oblast televize.

Stanovili jsme následující výzkumné otázky:

1. Zabývala se česká mediální studia a další sociální vědy v 1. deceniu tohoto století výzkumy mediálních edukačních obsahů, produktů a jejich příjemců?
2. Které výzkumy proběhly, kdo je realizoval a v kterém období?
3. Na jaké skutečnosti byly tyto výzkumy zaměřeny?
4. Jaká byla metodologie provedených výzkumů?
5. K jakým zjištěním (typům poznatků) tyto výzkumy dospěly? Jak byla tato zjištění dále využita?

2.1 K situaci v domácím výzkumu vzdělávacích pořadů, relevantní zdroje a literatura

Situaci v domácím výzkumu vzdělávacích pořadů jsme pro úvodní popis rozdělili na dva základní typy – na výzkumy realizované samotnými provozovateli vysílání a na akademický výzkum. Zcela stranou ponecháme pro naše účely marketingové výzkumy, a to jednak z důvodu jejich menší dostupnosti, ale i z důvodu, že našemu tématu věnují zpravidla jen velmi okrajový zájem.

2.1.1 Výzkumná šetření realizovaná v České televizi a Českém rozhlasu

Výzkumná šetření sledovanosti a ohlasu diváků má v České televizi na starosti útvar Výzkum programu a auditoria (dále VPA). Vede agendu odvysílaných pořadů a shromažďuje

údaje o chování diváků a jejich ohlasu na televizní vysílání. V České televizi v období posledních cca od r. 1997 slouží jako podklad při zjišťování ohlasu diváků na vysílání dva typy výzkumných šetření:

1. elektronické měření sledovanosti realizované firmou Mediaresearch pro všechny televizní provozovatele;
2. vlastní sociologický výzkum České televize, který má v této instituci poměrně dlouhou tradici. Je založen na vyplňování programových deníčků 750členným panelem respondentů. Tento aktivní panel je průběžně obměňován (týdenní inovace = cca 1/13) tak, aby tvořil reprezentativní vzorek dospělé populace v České republice, a to z hlediska pohlaví, věku, vzdělání, bydliště a ekonomické aktivity. Každé čtvrtletí je takto kontaktováno cca 9 tisíc domácností s nabídkou ke spolupráci. Diváci, kteří jsou ochotni k této spolupráci, tvoří tzv. zásobní soubor o velikosti v průměru 30 tisíc diváků, z něhož je obměňován zmíněný 750členný panel respondentů.

Programové deníčky zahrnují většinu vysílaných pořadů, respondentům jsou zasílány buď poštou a poštou se také vrací zpět do televize, kde se vyhodnocují nebo hodnocení probíhá pomocí on-line aplikace, která ulehčí práci respondentům s přístupem k internetu a hlavně zpětnou vazbu výrazně urychlí. Způsob vyplňování deníčků – poštou / internetem si každý respondent zvolí na začátku své spolupráce. Respondenti v deníčcích nehodnotí úroveň pořadů, které viděli, nýbrž vyjadřují s nimi svou spokojenost. Činí tak jako ve škole prostřednictvím známek v rozsahu 1 až 5 (přičemž 1 znamená „velmi spokojen“ a 5 je „zcela nespokojen“). Z těchto známek se vypočítává koeficient spokojenosti, vyjadřující rozložení známek v jemněji odstíněné stupnici od +10,0 do -10,0.

Po více než čtvrtstoletí se „deníčkovým“ výzkumem zjišťovala vedle divácké spokojenosti také sledovanost. V současnosti nadále slouží k zjišťování divácké spokojenosti, a to nejen prostřednictvím klasického deníčkového výzkumu, ale také prostřednictvím tematických otázek týdně a výzkumných sond.

3. V případě potřeby dalších dat o divácích uskutečňuje Česká televize průzkumné sondy nebo zadává specializované výzkumy renomovaným firmám.

Výzkumy realizované Českým rozhlasem podrobně zmapovala v publikaci Výzkum Rozhlasových posluchačů v Československu a České republice Veronika Hankusová, která

vyšla v r. 2006 v nakladatelství Karolinum. Autorka uvedenou oblast mapovala jak z historického, tak i metodologického hlediska. Pokryla tak dosud chybějící oblast výzkumu veřejnoprávních českých médií.

2.1.2 Akademický výzkum

Výzkumem edukačních médií se v našem akademickém prostředí zabývá více vědních oborů. Pro přehled o současném stavu domácího bádání v této oblasti sociálněvědního výzkumu se omezíme pouze na období cca od r.2000.

Na základě provedené rešerše výzkumů dané oblasti jsme dospěli ke stejnému závěru, jako naši předchůdci v různých typech prací, které v českém akademickém prostředí v posledních letech vznikly. Tento závěr není příliš povzbudivý. Edukační elektronická média (týká se to zejména televize) nejsou na rozdíl např. od tištěných médií předmětem větší výzkumné pozornosti ani v jedné z námi sledovaných vědních disciplín, tj. pedagogice, sociologii a mediálních studiích. Soustředili jsme se tedy mj. na studium těch prací, ve kterých edukační pořady nebyly sledovány prioritně, ale alespoň jako součást jiných, širších šetření, zejména ve vazbě na oblast počítačové a mediální gramotnosti. Velkou pozornost této problematice věnuje např. J. Mašek. Konstatoval mj. větší zaměření pedagogických fakult na technické aspekty „nových“ médií, než na obsah samotný. Uvedl:

„Tradičně je velmi málo analyzován systém tvorby a analýzy audiovizuálních komunikátů (Mašek, 2002) a vlastní praxe „nových médií“ tj. multimediální a hypermediální tvorby je velmi často jen na spekulativní úrovni. Například příprava studentů opět pedagogických fakult na informační výchovu bývá více zaměřena na technologická témata, bez významného zřetele na aspekty mediální komunikace.“⁶⁸

Z pedagogických výzkumných šetření jmenujme jako jeden z mála příkladů výzkumů vztahujících se k tématu disertace např. dva empirické výzkumy realizované dr. Jitkou Bělohradskou z Pedagogické fakulty Technické univerzity Liberec v období 2002 - 2006. Výzkumy byly zaměřeny na možnosti sebevzdělávání žáků základních škol mimo školní vyučování a práci žáků s informačními zdroji mimo výuku, jejich součástí je však rozsáhlejší pasáž týkající se vzdělávacích pořadů.

⁶⁸ MAŠEK, J. *Role média v edukačním prostředí a vybrané otázky mediální pedagogiky.*
<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/134/134.pdf>. Staženo 15.10.2011.

Šetření uskutečněného v r. 2002⁶⁹ se účastnili žáci 4. až 9. ročníků základních škol, celkem šlo o 344 žáků ze tří základních škol. Děti měly v dotazníkovém šetření mj. odpovědět na otázky týkající se sledování televizních vzdělávacích pořadů. Mezi typy preferovaných vzdělávacích pořadů mezi dětmi jednoznačně zvítězily přírodopisné pořady (a to jak u dětí na 1., tak i na 2. stupni základní školy). Jak však poznamenala řešitelka výzkumu, obliba či sledování jednotlivých typů pořadů je do značné míry determinováno i osobou učitele (např. byly uváděny pořady k výuce fyziky či hudební výchovy).

Druhé šetření z r. 2006 probíhalo formou řízených rozhovorů a dotazníku v jarních měsících roku 2006; zúčastnilo se jej 194 žáků 5.-9. ročníků základních škol z celé ČR, z toho 106 dívek a 88 chlapců. Tato fáze byla dle autorky součástí širšího výzkumného šetření, probíhajícího od roku 2001. Výzkum byl zaměřen na možnosti sebevzdělávání žáků základních škol mimo školní vyučování a na mediální a informační výchovu.

Autorka výzkumu konstatovala:

„Televize veřejnoprávní si vedle cíle bavit diváka zachovává i další funkce – funkci vzdělávací a informační. Česká televize nabízí dokumentární filmy rozmanitého zaměření, programy zaměřené na vzdělávání (například na výuku jazyků či na rozšiřování počítačové gramotnosti), divák si může zábavnou formou ověřovat a rozšiřovat své znalosti ve vědomostních soutěžích, a samozřejmě televize přináší zprávy a informace z celého světa. Také skladbou kulturních a zábavných programů může být veřejnoprávní televize protiváhou, alternativou televize komerční. Složení nabídky obou programů České televize má do jisté míry vliv na využívání televize jako zdroje informací a prostředku vzdělávání.“⁷⁰

Autorka se mj. zabývala tím, jak učitelé žákům doporučují televizní pořady, což přineslo jen málo optimistické výsledky. Pouze 4% žáků vypovědělo, že některý z učitelů aspoň 1x týdně doporučí pořady v televizi, 72% žáků připustilo, že učitelé občas doporučí některý pořad.

⁶⁹ Bělohradská, Jitka. *Práce s informačními zdroji ve volném čase dětí*. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání : 11. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003

⁷⁰ Bělohradská, Jitka. *Televize a počítač – fenomény dětského světa 21. století*. <http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictpracovnici/kabinetinformatiky/dalsivzdelavani/15587.aspx> (Staženo 20.10.2011).

7% žáků vypovědělo, že s nimi učitelé často hovoří o vybraných televizních pořadech, 80% uvedlo, že s nimi učitelé hovoří o některých televizních pořadech alespoň občas.

Dle autorky „*pohled na odvysílané programy ukazuje, že ve vysílání mají výchovně vzdělávací programy velmi omezené místo. Zdá se, jako by pořady pro děti a mládež nebyly v současné době chápány jako plnohodnotná součást televizního vysílání. Televizní vysílání pro školy (které by mohlo s využitím specifických možností televize významně pomáhat výuce, rozvíjet tvořivost, komunikaci a kooperaci) je zredukováno na úplně minimum. Kromě edukačních pořadů chybí ve vysílání pro děti a mládež příběhy, které by nabízely vhodnější alternativu bezduchým komerčním seriálům a telenovelám, které by modelovaly řešení problémových situací, do nichž se děti dostávají (setkání s násilím, drogami, manipulace sektou apod.), velmi málo jsou zastoupeny interaktivní programy apod.*“⁷¹ V návaznosti na to autorka výzkumu uvedla jako pozitivní příklad práce se vzděláváním dětí a mládeže příklad interaktivních pořadů veřejnoprávní polské televize (pořady Budzik, Wirtulandia, Teleranek).

Sociologicky orientované výzkumy zaměřené na vzdělávací pořady realizoval jako součást širších výzkumných šetření v námi sledovaném období doc. Petr Sak. Bylo to zejména v sociologickém výzkumu Obsahová analýza televizních vzdělávacích pořadů (řešitelé P.Sak a K. Saková), který byl dílčí součástí výzkumného grantu MPSV ČR „Vliv komputelizace na edukační procesy a na osobnost člověka v informační společnosti“.⁷² Výzkum pro MPSV ČR byl realizován metodou expertní obsahové analýzy televizních vzdělávacích pořadů. Sedm expertů (pedagogů, sociologů, psychologů) sledovalo šest vybraných televizních vzdělávacích pořadů na webu České televize; tyto pořady hodnotili prostřednictvím připravených otázek. Každý jednotlivý pořad byl hodnocen prostřednictvím samostatného elektronického dotazníku.

Do souboru analyzovaných pořadů byly vybrány tři skupiny pořadů podle tří kritérií:

1. pořady, které byly uváděny respondenty v předchozím reprezentativním výzkumu;
2. pořady, které jsou televizní stanicí deklarovány jako vzdělávací;
3. pořady vybrané výzkumným subjektem.

⁷¹ Tamtéž.

⁷² Údaje o této obsahové analýze viz <http://www.insoma.cz/obsahova.pdf> (Staženo 15.10.2011) Tato obsahová analýza se zaměřením ani metodologicky nijak zásadně nelišila od obdobného výzkumu realizovaném doc. Sakem v rámci sdružení Hermés, účastnilo se jí o dva experty méně a některé otázky byly oproti výzkumu realizovanému v rámci výzkumu Hermésu zřejmě vyřazeny (nebo nepublikovány).

Hodnocené pořady byly následující:
Objektiv, Popularis, AZ-kvíz, Rodina & škola, O češtině a Diagnóza /Tu sílu jsem vždycky měla.

Experti u každého z uvedených pořadů hodnotili didaktickou úroveň pořadu, jeho didaktické zpracování, úroveň vazby pořadu na školskou soustavu, modernost sdělovaných poznatků a intencionalitu (záměr) pořadu z hlediska edukace. Část dotazů byla směřována ke kulturní a jazykové úrovni moderátorů i průvodního slova k pořadu. Poté bylo zpracováno tzv. celkové skóre jednotlivých pořadů, kdy nejnižšího celkového skóre dosáhl pořad Rodina a škola, naopak nejvyššího pořady Diagnóza, Objektiv a Popularis.

Tato expertní obsahová analýza měla být určitým doplněním reprezentativního sociologického šetření Komputerizace společnosti, vzdělávání a životní styl, který řešitelé grantu realizovali. V jeho rámci byla věnována pozornost rovněž využívání rozhlasového a televizního vysílání. Mezi nejčastěji uváděnými sledovanými televizními vzdělávacími pořady se v tomto reprezentativním šetření objevily pořady Cestománie (9 % respondentů) , Objektiv(4% respondentů) a AZ-kviz(rovněž 4%), obecně pak přírodopisné a historické pořady a výuka jazyků. Podrobnosti k celému výzkumu jsou uvedeny mj. v publikaci *Člověk a vzdělání v informační společnosti*, vydané v návaznosti na realizovaný grant.⁷³

Poměrně bohatou výzkumnou literaturu k edukačním televizním a rozhlasovým pořadům, ač zřejmě nikoli systematicky založenou, najdeme v řadě vysokoškolských kvalifikačních prací. Pocházejí jednak z pedagogické oblasti, v posledních letech se objevily i práce z oblasti mediálních studií.

Diplomové práce k námi sledované problematice jsou v českých podmínkách zpracovávány nejvíce na pedagogických fakultách, objevují se však, byť výrazně méně, i na katedře mediálních studií FSV UK. Uveďme zde alespoň výstupy dvou diplomových prací, konkrétně výzkumných šetření, která byla jako součást těchto diplomových prací realizována.

⁷³ SAK, Petr; MAREŠ, Jirí; NOVÁ, Hana; RICHTER, Vít; SAKOVÁ, Karolína; SKALKOVÁ, Jarmila. *Člověk a vzdělání v informační společnosti. Vzdělávání a život v komputerizovaném světě*. Praha: Portál, 2007, str. 136 – 146.

První z diplomových prací od autorky Pavly Vraspírové nazvaná „*Rok 2010 – Počítáme s dětmi v České televizi: Vysílání pro děti a mládež*“ se primárně zabývá vysíláním pro děti a mládež v České televizi a zaměřuje se především na produkci cyklických pořadů a na programovou strategii České televize v souvislosti s programovým zaměřením České televize na děti a mládež v r.2010. Ve výzkumné části diplomové práce využila autorka nástroj sémiotické analýzy pro zjištění míry sociální konvence a výrazové prostředky, jež se používají při zobrazení reálných a fiktivních postav ve vzdělávacím cyklu *Vzduchoplavec Kráčmera*, který byl vysílán od roku 2010.

Jak uvádí P. Vraspírová, „*autorem námětu k cyklu je Petr Mikšíček, který k pořadu vytvořil i legendu o Franzi Aloisovi Kratschmerovi, který na začátku dvacátého století objevoval českou zemi ze vzduchu díky horkovzdušnému balonu, navíc byl prvním vzduchoplavcem z povolání. Z jeho devítiletého putování se zachoval deník plný zápisů, fotografií a kreseb. Kratschmera zemřel roku 1946 a jeho deník byl dlouhá léta uložen v knihovně, ať ho našel jeho pravnuke František Kráčmera, který se rozhodl vydat po jeho stopách a porovnat, nakolik se česká krajina změnila od doby, kdy ji prozkoumal jeho pradědeček. Cestovní deník však po tak dlouhé době nebyl kompletní, a tak František musí mnoho informací zjistit od místních lidí. Průvodcem pořadu je herec Tomáš Šulaj...*“⁷⁴

Sémiotická analýza vzdělávacího cyklu se zaměřila na deset postav šesti dílů cyklu, které rozdělila do jednotlivých zmíněných kategorií tak, aby byly zastoupeny v případě skupiny reálných osob postavy z různých historických období a v případě obecných typů aby bylo zastoupeno povolání, příslušnost k církvi, k národu (či oblasti) a k zájmové skupině. Autorka přitom postupovala, jak sama uvádí, v souladu s Pierceovou koncepcí sémiotiky. Došla k názoru, že ve ztvárnění postav převažovalo ikonické zobrazení, docházelo k zdůrazňování typických znaků postav, upozornila na možnost stereotypizace v zobrazování, zabývala se rovněž mírou sociální konvence v zobrazování postav v cyklu. Uvedla:

„*Na základě vykonané analýzy lze říci, že reálné postavy byly zobrazovány podle předpokladu podle reálné předlohy (kresba, fotografie) a při zobrazení postav obecného charakteru, k nimž je nyní možné zařadit i Franze Aloise Kratschmeru, byly zdůrazňovány typické vlastnosti členů těchto skupin.*“⁷⁵

⁷⁴ Vraspírová, P. *Rok 2010 – Počítáme s dětmi v České televizi: Vysílání pro děti a mládež*. Diplomová práce. Praha: FSV UK, 2011. Vedoucí diplomové práce Mgr. R. Wolák, s.66.

⁷⁵ Vraspírová, P., ref.74, s.102.

Dodejme ještě informaci, že vzdělávací cyklus Vzduchoplavec Kráčmera byl součástí vzdělávacího projektu financovaného Evropskou unií (Evropský sociální fond ČR, Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR), do něhož je zapojeno 32 českých základních škol a gymnázií (2400 žáků). Cílem projektu je podpora rozvoje druhotné čtenářské gramotnosti žáků, podpora zavádění metod aktivního učení, ale i samotný vznik a natáčení pořadu vč. tvorby učebnice vlastivědy, pracovních listů apod. Informace o jednotlivých dílech pořadu na webových stránkách jsou celkem obsáhlé, je možné shlédnout pořad prostřednictvím i-vysílání, je k němu možné diskutovat na webu vč. diskuse s hlavními hrdinou cyklu. Tento cyklický pořad byl zpracováván za účasti pedagogické veřejnosti (vždy k jednotlivým dílům).

Druhá diplomová práce autorky Venduly Havlíkové, nazvaná *Vývoj nabídky vzdělávacích pořadů České televize v letech 1992 až 2010*⁷⁶, zpracovaná stejně jako předchozí práce v akademickém roce 2010/2011, se zabývá de facto obdobným tématem jako námi předkládaná disertační práce. Empirická část diplomové práce se nicméně omezuje na archivní rešerše České televize a na sérii řízených rozhovorů a konzultací se současnými i bývalými pracovníky a manažery České televize. Tyto rozhovory představují přes omezení daná použitou výzkumnou metodikou poměrně zajímavý materiál. Autorka (kromě snahy získat od respondentů názor na definici vzdělávacího pořadu) se respondentů dotazuje na priority a cíle televizního vysílání, možnou existenci programové koncepce vzdělávacích pořadů České televize, spolupráci s pedagogickou veřejností a ministerstvy, zpětné vazby a kontrolní mechanismy, organizační změny v České televizi týkající se vzdělávacích pořadů i na názory na budoucnost České televize. Struktura všech řízených rozhovorů je obdobná, v každém rozhovoru se nicméně vyskytují i otázky směřující přímo k dané osobnosti. Např. bývalý generální ředitel České televize Ivo Mathé, mj. z titulu své dřívější funkce dobře obeznámený s problematikou Evropské vysílací unie, odpovídá i na otázku týkající se plnění vzdělávací funkce médií veřejné služby.

Autorka diplomové práce získala díky realizaci rozhovorů řadu názorů od pracovníků mediální sféry. Bylo by nepochybně zajímavé konfrontovat je s názory odborné pedagogické

⁷⁶ Havlíková, V. *Vývoj nabídky vzdělávacích pořadů České televize v letech 1992 – 2010 Diplomová práce*. Praha: FSV UK, 2011. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radim Wolák. O této práci se zmiňujeme i v 1. kapitole této disertace týkající se definičního aparátu.

veřejnosti. Další diplomové a bakalářské práce vztahující se k naší problematice jsou uvedeny v seznamu literatury, a to včetně starších prací.

2.2 Popis vybraných tuzemských výzkumných šetření vzdělávacích pořadů

Následující část předkládané práce se soustřeďuje na oblast vztahu vzdělávání a médií pohledem realizovaných empirických výzkumů vybraných vzdělávacích pořadů vysílaných českými elektronickými médii (především Českou televizí) v období let 2003 – 2011, a to především v kontextu českých mediálních studií. Tuto oblast autorka disertace z různých pohledů výzkumně sledovala již cca od r. 2002, a to v několika výzkumných a analytických projektech realizovaných v letech 2003 – 2008.⁷⁷ Následně autorka disertace v období 2010 - 2011 volně navázala na předchozí práce, a to zpracováním mediální obsahové analýzy vybraných vzdělávacích pořadů vysílaných Českou televizí v období let 2009 - 2011, kterou pro doplnění celkového obrazu v září 2011 rozšířila ještě o realizaci ohniskové skupiny zaměřené na vybrané kvalitativní otázky. Dále byl výběr domácích výzkumů doplněn o dvě výzkumná šetření vztahující se k dané problematice, která se v domácím prostředí sociálně-vědního výzkumu uskutečnila ve sledovaném období let 2003 – 2011. Celkem je do výběru výzkumů zařazeno 6 výzkumných šetření ze čtyř projektů (viz následující tabulka č.5).

Obecným cílem je pokusit se v návaznosti na autorkou realizované výzkumy a další výzkumy k danému tématu o shrnutí a o širší reflexi dosavadních výzkumných zjištění, a to se záměrem identifikovat a popsat dílčím způsobem základní proměny a trendy, ke kterým docházelo u tohoto typu mediovaných obsahů z hlediska jejich (potenciální) vazby na vzdělávání v námi sledovaném období.

Východiskem pro výběr realizovaných výzkumných šetření je (kromě autorství či spoluautorství předkladatelky disertace ve větší části námi uváděných výzkumů) především skutečnost, že mediální studia zaujímají v oboru sociálních věd interdisciplinární charakter. To se týká zvláště mediálního a komunikačního výzkumu, kdy je pro zkoumání médií a mediální komunikace využíváno řady přístupů. Jde zejména o standardní sociologický přístup ke zkoumání médií zejména „prostřednictvím“ kvantitativního výzkumu mediálních příjemců a příbuznost zkoumaných témat sociologie a mediálních studií (např. postoje sociálních skupin k určitým jevům, otázky politické a symbolické moci aj). Dalšími vědními

⁷⁷ Konkrétní autorský podíl autorky disertace na jednotlivých výzkumných šetřeních je popsán v tabulce č. 5 a u jednotlivých výzkumů.

obory, které mají k mediálním studiím tradičně velmi blízko, jsou lingvistika a psychologie, ale i řada dalších (ekonomie, filozofie, estetika..) Poměrně specifické místo zaujímá v širokém poli poznání médií pedagogika. Vzhledem k našemu tématu připomeňme alespoň komunikační výchovu a její blízkost studiu komunikačních procesů ve společnosti a také oblast mediální didaktiky a mediální pedagogiky, kterým jsme se částečně věnovali již v předchozí kapitole.

Zatímco v období let 1948 – 1989 se většina výše uvedených vědních disciplín (byť s řadou omezení) výzkumně rozvíjela i v podmínkách tehdejšího Československa, mediální studia (pomineme-li socialistickou žurnalistiku) se zčásti rozvíjela pouze v oblasti lingvistické, popř. právě v pedagogickém výzkumu. Řada tematických oblastí mediálních studií nemá tedy v novodobé české historii prakticky na co navázat. To se bohužel týká i námi zvoleného výzkumného tématu, jak je ostatně zřejmé z předchozího přehledu domácí literatury a realizovaných výzkumů posledního decenia.

Výzkum edukačních mediálních obsahů, příjemců těchto obsahů a jejich účinků má tradičně poměrně silné místo v západních demokraciích, které neprošly „odmlkou reálného socialismu“,.. Týká se to jak mediálních studií, tak i např. sociální psychologie či pedagogického výzkumu. Naše výzkumné práce se proto logicky opírají o tuto dlouhodobou výzkumnou tradici, byť i s využitím domácích výzkumných zdrojů.⁷⁸ Jako příklad mezioborové systematické výzkumné pozornosti uveďme znovu v předchozí kapitole již zmíněnou Sezamovou ulici, americký kultovní edukační televizní seriál pro předškoláky, který se stal za léta svého vysílání předmětem desítek výzkumných šetření – ať už pedagogického, sociálně-psychologického, kulturologického či mediálního zaměření.⁷⁹

Omezení našeho výběru vzorku výzkumných prací je v kontextu předchozích úvah determinováno následovně:

1. vybrané časové období je obdobím, kdy v západní Evropě i v zámoří docházelo ke změnám přístupu k chápání role edukačních televizních obsahů v souvislosti s nástupem internetu a rozvojem možností i-vysílání; zajímalo nás tedy, zda a jak se tyto změny projevují v domácím výzkumném i televizním prostředí;

⁷⁸ Zde podrobněji odkazujeme zejména na předchozí podkapitulu .

⁷⁹ O výzkumech seriálu Sesame street viz podrobněji třetí kapitola .

2. vybrali jsme především ty výzkumy, na kterých autorka disertace participovala svou účastí v řešitelském týmu či byla jejich jedinou řešitelkou. Důvodem je skutečnost, že k výstupům z těchto výzkumů měla (na rozdíl od ostatních výzkumů) k dispozici úplný přístup;
3. výzkumných šetření zaměřených na naše téma bylo v českém prostředí ve sledovaném období přibližně deseti let jen málo; kromě několika sociologických šetření se uskutečnily až v posledních několika letech menší výzkumy v rámci magisterských prací jak v oboru mediálních studií, tak i pedagogiky; de facto je tedy disponibilní vzorek velmi omezen;
4. pedagogický výzkum edukačních mediálních obsahů se v českých podmínkách soustředil dosud téměř výhradně na didaktické aspekty práce s těmito obsahy; v souvislosti se schválením rámcových vzdělávacích programů pak byla více rozpracována oblast mediální výchovy, která však s naším tématem souvisí jen omezeně;
5. dostupné přehledy relevantní domácí literatury i předchozí rešerše autorky disertace nasvědčují tomu, že tato výzkumná problematika není v českých mediálních studiích ani sociologii nijak významným předmětem zájmu.

V našem výběru jsme zkoumali především existenci či neexistenci vazeb vzdělávacích televizních pořadů na vzdělávání a na školskou soustavu a soustředili jsme se na to, jak a zda je jednotlivá výzkumná šetření sledovala a popsala. Z tohoto důvodu rovněž nebyly do našeho výběru zařazeny výzkumy sledovanosti České televize ani sociologická šetření tzv. deníčkovou metodou, které mají zcela odlišné zaměření. Rozhlasové pořady sledujeme jen okrajově, a to zejména z technických důvodů.

Pro přehlednost nejprve uvádíme formou tabulky sumář realizovaných výzkumných a analytických prací, které byly využity pro účely disertace, a rovněž názvy zastřešujících institucí a řešitele.⁸⁰ U projektů, na jejichž zpracování se autorka disertace řešitelsky podílela, uvádíme ty výstupy, které s tématem disertace přímo souvisí.

⁸⁰ Na tuto tabulku dále opakovaně odkazujeme v textu kapitoly.

Tabulka č. 5: Přehled vybraných domácích výzkumů vzdělávacích pořadů

Č.	Název projektu	Období realizace	Použitá výzkumná technika	Instituce	Řešitelský tým
1.	Média a vzdělávání 2003	leden 2003 – prosinec 2003	-dotazníkové šetření	Ústav pro informace ve vzdělávání	M. Landová D.Šljapnikovová J. Dobal
2.	Evropské vzdělávací pořady a webové stránky	leden- prosinec 2004	-anketní šetření	Ústav pro informace ve vzdělávání	P.Žďárský M.Landová (do dubna 2004)
3.	Pražské mediální a komunikační centrum	září 2005 – červen 2008	-expertní analýza, -focus group ⁸¹	Hermés	P.Sak, K.Saková (do dubna 2006) F.Pelka D.Šljapnikovová (ve fázi interpretace a prezentace výstupů též M.Landová)
4.	Média a edukace	září 2009 – říjen 2011	-obsahová analýza -ohnisková skupina	IKSŽ FSV UK (disertační práce)	M. Landová, tým dobrovolníků

Popis výzkumných poznatků jsme pro zpřehlednění seřadili jednak časově, dále pak podle odlišného autorství i řešitelské instituce. Větší prostor dostaly ty výzkumy, na jejichž realizaci má autorka disertace významnější podíl.

Výzkumy realizované ÚIV (výzkum č.1 a č.2) se soustředily především na příjemce mediálních vzdělávacích obsahů, jen v malé míře na mediální obsahy; byly přitom využity vesměs standardní empirické sociologické výzkumné metody a techniky. Zvolenou metodiku silně ovlivnil zadavatel, kterým byl Ústav pro informace ve vzdělávání, příspěvková organizace

⁸¹ Ponecháváme anglický název typu šetření (focus group), tak jak je uveden autorem výzkumného projektu, byť se v české terminologii nyní poměrně často objevuje český název „ohnisková skupina“, který dále používáme i my.

Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Obdobně tomu bylo u výzkumných šetření uskutečněných řešitelským týmem občanského sdružení Hermés (zde pořadové č.3).⁸²

U výzkumů realizovaných pro účely této disertace její autorkou na katedře mediálních studií FSV UK (č.4) jsme se zaměřili více na mediální edukační obsahy jako takové. Zde je pole poznání edukačních médií rozšířeno o výzkum mediálních sdělení metodou mediální obsahové analýzy a doplňující ohniskové skupiny s využitím částečné replikace postupů předchozích šetření.

Nastíněný přístup v jednotlivých výzkumech byl dán jednak odlišností přístupu různých subjektů k samotné problematice mediálních edukačních obsahů, a to jak institucionální (dle charakteristiky zadavatele výzkumů) a personální (ve všech případech šlo o součinnost sociologů, pedagogů a zástupců mediální teorie i praxe), tak i z hlediska výzkumných cílů a předmětu výzkumu. Interdisciplinarita našich výzkumných postupů i zjištění je zřejmá; pokusíme se v dalším popisu uvedených výzkumů o jejich reflexi, danou do určité míry odstupem času, ale i tím, že v českých mediálních studiích se v posledních cca pěti letech již objevují práce zabývající se mediálními edukačními produkty a obsahy, byť zatím spíše na úrovni bakalářských a diplomových prací.

Struktura popisu jednotlivých výzkumů je pro všechny uvedené výzkumy stejná. Pro naše účely používáme pro tyto výzkumy a informace o nich také souhrnný termín dokumenty. Popis každého dokumentu obsahuje standardně:

1. Základní identifikace výzkumu (název a typ výzkumu, realizující instituce, řešitelé, období realizace)
2. Zdroj informace o dokumentu (námi zkoumané dokumenty mají většinou podobu závěrečné zprávy, v několika případech je využita jiná dostupná forma informací o výzkumu, např. studie, časopisecká stať)
3. Vnější kontext výzkumu (kdo ho zadával, kdo ho realizoval)
4. Zaměření výzkumu, blízkost výzkumu k předmětu zkoumání

⁸² Hermés, občanské sdružení, založeno 1997 politologem Zdeňkem Zbořilem, publicistou Pavlem Vernerem a redaktorem Jiřím Koubkem. Působí zejména v oblasti dalšího profesního vzdělávání v oblasti médií a příbuzných odvětví, zpracovává analýzy a výzkumy médií, dlouhodobě se zabývá různými aspekty působení médií v české společnosti. Sdružení vydalo řadu publikací a příruček určených zejména pro mediální praxi. Od r. 2004 jsou činnosti Hermésu financovány zejména z projektů evropských strukturálních fondů. Podrobněji k výstupům a aktivitám sdružení viz též www.hermesmedia.cz.

5. Metodologie výzkumu, sběr a analýza dat; popis a charakteristika výzkumného souboru

6. Zjištění z výzkumu (s komentáři autorky disertace), využití výsledků výzkumu.

Tato unifikace popisu výzkumů nám umožnila vytvořit „technické“ předpoklady mj. pro následnou komparaci v závěrečné části disertace, a to i přesto, že rozsah disponibilních dat a jejich validita z hlediska zvolené výzkumné techniky v jednotlivých výzkumech není stejná.

2.3 Média a vzdělávání 2003

2.3.1 Základní identifikace výzkumu

Č.	Název projektu	Období realizace	Použitá výzkumná technika	Instituce	Řešitelský tým
1.	Média a vzdělávání 2003	leden 2003 – prosinec 2003	kvantitativní dotazníkové šetření	Ústav pro informace ve vzdělávání	M. Landová D.Šljapnikovová J. Dobal

Zadavatelem výzkumu bylo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, řešitelskou institucí byla příspěvková organizace Ústav pro informace ve vzdělávání.

Výzkum byl součástí projektu Média a vzdělávání 2003 (dále „MaV 2003“), jehož zpracovatelem byl řešitelský tým oddělení mediálních a informačních analýz Ústavu pro informace ve vzdělávání. Výstupy tohoto projektu tvořily základ pro další výzkumné práce autorky disertace v dané oblasti i pro samotné téma disertace, která byla projektem inspirována a na projekt do značné míry obsahově navazuje zejména v té části, jejíž hlavní řešitelkou byla autorka disertace. Dále zde popíšeme zejména Modul S – sociologické výzkumné šetření. V předchozí části disertace je využito rovněž některých poznatků z Modulu B – Vzdělávací rozhlasové a televizní pořady.

Zdrojem informace o výzkumu je závěrečná zpráva z výzkumu vč. prvotních podkladů (dotazníky, zpráva z pilotního výzkumu). Výzkumná zpráva byla řešitelskou institucí publikována pouze částečně.

2.3.2 Zaměření výzkumu

Základním, velmi široce chápaným cílem celého projektu bylo zmapovat v různých souvislostech a aspektech vztah média – škola – vzdělávání. Řešitelský tým měl za úkol analyzovat a komparovat různé typy českých médií z hlediska jejich využití ve školství a vzdělávání, ale i hodnotit jejich působení, úroveň a rozsah informování o školské a vzdělávací problematice. Dalším cílem bylo napomoci rozvoji mediálních a informačních kompetencí.

V kontextu výzkumného tématu disertace se zaměříme na tu část projektu, která kladla důraz na problematiku edukačních obsahů tradičních i „nových“ médií a na zpřístupnění základních informací o vzdělávacích pořadech v tradičních i „nových“ médiích, a to s cílem jejich širšího využití ve vzdělávání. Jak je zřejmé z předchozí podkapitoly, nebylo téma mediálních edukačních obsahů v podmínkách ČR v období po r. 1989 až do r. 2003 v zásadě sociálními vědami výzkumně pokryto. Projekt byl ve své době zřejmě jedním z prvních pokusů tohoto typu. Již od přípravné fáze projektu bylo zřejmé, že bude nezbytné téma projektu chápat jako interdisciplinární, v řešitelském týmu se sešli pedagogové, sociologové a novináři. Vzhledem k zaměření řešitelské instituce byl velmi akcentován pedagogickovědní přístup a rovněž důraz na potřeby školské praxe.

Mezi specifické cíle projektu patřilo mj.:

- získat, vytrídít a sumarizovat údaje o rozhlasových a televizních vzdělávacích a výukových pořadech a programech (stanicích). ⁸³Dále bylo naším záměrem komparovat stav v ČR se situací v zemích Evropské unie a zpracovat získané poznatky pro využití ve školské a vzdělávací praxi a pro potřeby médií,
- pomoci české pedagogické veřejnosti, žákům a studentům, ale i médiím dobře se orientovat v různých typech vzdělávacích pořadů vysílaných ve veřejnoprávních i soukromých médiích v ČR (formou publikace a webových stránek).

Projekt byl původně koncipován jako první část dlouhodobého záměru monitorování, kvantitativních a kvalitativních analýz a hodnocení působení českých médií v oblasti školství a vzdělávání. Byl naplánován koncem roku 2002 a poté zpracován v období únor až prosinec 2003. K jeho pokračování v Ústavu pro informace ve vzdělávání došlo v následujícím období

⁸³ Poznátka z této části projektu (zejména explikace otázek definičního aparátu a pokus o klasifikaci vzdělávacích pořadů) jsou zčásti obsaženy v předchozí kapitole disertace.

zejména z finančních a personálních důvodů jen v minimální míře (viz následující podkapitola Evropské vzdělávací pořady a weby).

Uživatelskou skupinou, které byly určeny výstupy projektu, byli pracovníci MŠMT, učitelé a další pedagogičtí pracovníci, žáci, studenti, pracovníci státní správy a samosprávy (krajských úřadů), pracovníci masmédií.

Projekt Média a vzdělávání 2003 sestával ze čtyř oblastí (modulů):

1. Analýza médií se zaměřením na školství a vzdělávání (Modul A); šlo o dlouhodobý sběr a analýzu informací o školství a vzdělávání zveřejňovaných v různých typech médií. Tato část projektu byla zaměřena velmi prakticky a byla zpracována ve spolupráci s tiskovým odborem MŠMT ČR.

2. Vzdělávací rozhlasové a televizní pořady (Modul B); tato část projektu, ve své době v českém mediálním prostředí po r.1989 tématicky zcela nová, měla poskytnout relativně ucelený obraz o množství, typologii, aktuálnosti a variabilitě vzdělávacích pořadů vyráběných a vysílaných českými, zejména veřejnoprávními elektronickými médii v období let 2002-2003. Pokusili jsme se rovněž o terminologické zpřesnění některých používaných pojmů.

3. Vzdělávací portály a internetové projekty v ČR a EU a využití ICT ve vzdělávání (Modul C); modul byl zaměřen na vybrané pedagogické aspekty využití internetu a informačních technologií ve vzdělávání. Nepřímo souvisel s realizací projektu Internet do škol (INDOŠ), zastřešovaného a financovaného MŠMT ČR.⁸⁴

4. Projekt měl společnou část (Modul S), která obsahovala sociologické šetření pedagogů a studentů středních škol. Dotazníkové šetření se obsahově zaměřilo na otázky týkající se využívání médií a informačních zdrojů ve školské praxi a na mediální edukační obsahy jako takové.

Řešitelský tým pracoval s následujícími velmi obecnými hypotézami, které měly být výzkumně ověřeny na dané cílové skupině, ale i pomocí mediální analýzy:

- Úloha učitele (a lidského faktoru obecně) při zprostředkování poznání je v nové informační společnosti stále nezastupitelná.
- Mediální kompetence žáků i učitelů v podmínkách české společnosti neodpovídají expanzi informačního prostředí.

⁸⁴ Podrobnosti o projektu viz www.indos.cz; šlo o projekt PIII – Infrastruktura, který byl součástí dokumentu Státní informační politika ve vzdělávání (SIPVZ), jehož garantem bylo MŠMT ČR.

- Vzdělávací prostředí na www stránkách nabízí jen minimální informace, které lze označit za vzdělávací systém na internetu. Jde spíše o informace „o vzdělávání, ke vzdělávání či pro vzdělávání“.

Snad právě určitá kritičnost řady zjištění a omezená legitimita výzkumných zjištění, podložených pouze jedním jednoročním výzkumným šetřením mohla být důvodem, proč byly práce na projektu řešitelskou organizací v dalších letech ukončeny. V tehdejších prvotním období vpádu počítačů a internetu do školství nebyla zejména otázka internetových obsahů považována za příliš významnou; rovněž např. bezpečný internet nebyl tehdy v českém školském prostředí až na výjimky předmětem analýz, zkoumání či legislativní úpravy.

Věnujme se nyní podrobněji výstupům sociologického šetření (Modul S).

Modul S – Sociologický výzkum projektu Média a vzdělávání 2003 byl řešitelským týmem koncipován jako střešní součást analyticko-výzkumného záměru, obsahově se opírající o ostatní moduly projektu. V jeho rámci bylo v roce 2003 realizováno dotazníkové šetření zaměřené na pedagogy a studenty středních škol.

Cíle výzkumu

Realizovaný výzkum měl, stejně jako celý projekt, především praktické cíle; pro naše účely se soustředíme zejména na tu část výstupů výzkumu, která byla zaměřena na využití vzdělávacích mediálních obsahů ve vzdělávání.

2.3.3 Metodologie výzkumu, sběr a analýza dat; popis a charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný vzorek

Pro úvodní etapu šetření byl zvolen jako předmět výzkumu reprezentativní výběrový soubor učitelů a studentů středních škol (v ČR), s doplňkovým výzkumem formou ohniskové skupiny expertů působících ve vzdělávací a mediální oblasti.

Pro rok 2003 byla zvolena jako předmět šetření skupina učitelů a studentů středních škol. Výběr uvedených cílových skupin měl zcela pragmatické důvody – u středních škol bylo již v uvedeném roce možné předpokládat vyšší stupeň vybavenosti novými informačními technologiemi, než tomu bylo u škol základních. Až v roce 2004 (tedy v další tehdy předpokládané etapě výzkumu) se měly ve větší míře projevit výsledky projektu „Internet do škol“ (INDOŠ), realizovaného v oblasti základního školství.

Popis výzkumného šetření, cíle, metodologie, metodika

Výzkumné šetření byl realizováno v období duben–listopad 2003, samotný sběr dat proběhl v období květen–červen 2003.

Obecné cíle výzkumného šetření:

1. Získat obraz o využití masmédií jako informačního zdroje pedagogické veřejnosti v oblasti školství a vzdělávání.
2. Zmapovat názorovou hladinu učitelů a studentů v oblasti využití masových médií a informačních technologií ve vzdělávacím procesu.
3. Získat možnost komparace názorů učitelů a studentů v dané oblasti.
4. Získané poznatky z této oblasti využít pro metodickou a řídicí práci MŠMT ČR, krajských úřadů a dalších složek decizní sféry.
5. Získané poznatky poskytnout k využití pro jednotlivé rámcové vzdělávací programy, tvorbu vzdělávacích pořadů a vzdělávacích webů i pro vnitřní potřebu ÚIV.

Dílčí cíle výzkumu odpovídaly cílům jednotlivých modulů celého projektu.

Blok 1. – Informace o školství

1. jak, zda vůbec a jak často pracují cílové skupiny (pedagogové a studenti) s informacemi o školství a vzdělávání získanými prostřednictvím médií (součást Modulu A – Analýza médií se zaměřením na školství a vzdělávání),
2. jaké zdroje informací využívají nejčastěji, jejich hodnocení, význam, který jim přikládají, hodnocení důvěryhodnosti informací.

Blok 2. – Vzdělávací pořady

V tomto bloku jsme hledali odpovědi na výzkumné otázky týkající se využití vzdělávacích pořadů pro jejich původní účel, tj. pro vzdělávání. Zajímalo nás, jak probíhá práce učitelů a žáků se vzdělávacími pořady, zejména pak:

1. zda vůbec, jak a jak často cílové skupiny (pedagogové a studenti) pracují se vzdělávacími pořady a programy,
2. s jakými typy vzdělávacích pořadů a programů pracují a jaké jsou jejich preference v této oblasti,
3. jak je z různých aspektů hodnotí (aktuálnost, dynamika, úroveň českého jazyka, estetika, odborná úroveň),

4. ve kterých věkových skupinách a vyučovacích předmětech se vzdělávacími pořady cílové skupiny pracují, využití pořadů podle předmětových skupin,
5. jaké jsou zdroje informací o vzdělávacích pořadech a programech,
6. jaké je znalost propojení vzdělávacích pořadů s webovými stránkami jednotlivých médií,
7. jak využívají učitelé audiovizuální techniku (videokazety, CD aj.) přímo ve vyučovacích hodinách a nakolik je tato technika ve školách dostupná.

Blok 3. – Počítače a internet ve škole vycházel z potřeb Modulu C; zajímalo nás:

1. jaká je dostupnost počítačů a internetu pro jednotlivé cílové skupiny (ve školách, knihovnách, doma aj.), jak jsou s ní spokojeny cílové skupiny, jaká je frekvence využití pro různé účely,
2. zda, jak a jak často cílové skupiny pracují se vzdělávacími obsahy na internetu a obecně s počítači ve vzdělávání,
3. pro které vyučovací předměty využívají učitelé internet a které internetové stránky jednotlivé cílové skupiny nejčastěji využívají ve vzdělávání.

Metodika výzkumu, sběr a analýza dat

Zvolené metodické postupy pro výzkum vycházely ze záměru analyzovat mediální problematiku a nové informační technologie v přímé vazbě na otázky vzdělávání, proto byly tyto oblasti spojeny v uceleném datovém souboru pokrývajícím dvě vzájemně propojené skupiny respondentů z prostředí středního školství. Šetření realizované v roce 2003 bylo prvním vstupním zmapováním široké problematiky.

Základem výzkumné části projektu byl empirický sociologický výzkum s využitím standardní sociologické techniky sběru dat. S ohledem na požadavek reprezentativnosti výběrového souboru byla zvolena technika dotazníkového šetření na základě polostandardizovaného dotazníku. Data byla zpracována s použitím statistického softwaru Statistical Package for Social Sciences (SPSS pro Windows). Pro dotazníkové šetření byly námi zpracovány dva typy polostandardizovaných dotazníků, a to z důvodu sledování dvou odlišných (věkově, vzdělanostně, úlohou ve školském systému) cílových skupin:

- A. dotazník pro učitele středních škol.
- B. dotazník pro studenty středních škol.

Dva typy dotazníků poskytly komplexnější možnost zjištění názorové hladiny dvou cílových skupin i možnost komparace názorů obou skupin na některé otázky.

Distribuce a sběr dotazníků byly realizovány tazatelskou skupinou placených spolupracovníků ÚIV (dohody o provedení práce) s předchozím proškolením, a to ve všech krajích ČR. Distribuce a sběr dotazníků proběhly přímo ve vybraných školách, a to zásadně odděleně pro skupinu učitelů a žáků (učitelé nebyli přítomni při distribuci, vyplňování a sběru dotazníků žáků a naopak). Učitelé a žáci byli před zahájením distribuce a sběru dotazníků instruováni rovněž odděleně. Kódování dotazníků a jejich zpracování v SPSS bylo realizováno s částečnou podporou externí firmy (PF Consult). Samotnému šetření předcházela pilotáž, která byla realizována na vzorku 50 respondentů ve dvou školách. Po pilotáži byl dotazník částečně přepracován; došlo ke zkrácení o několik otázek.

Popis a charakteristika výzkumného souboru

Ke konstruování výběrových souborů obou skupin respondentů bylo využito kvótního výběru, základními použitými znaky byl věk, vzdělání, typ školy a kraj. Ve výzkumu byla dodržena základní kritéria výběru reprezentativního vzorku, a to pro oba typy dotazníkového šetření.

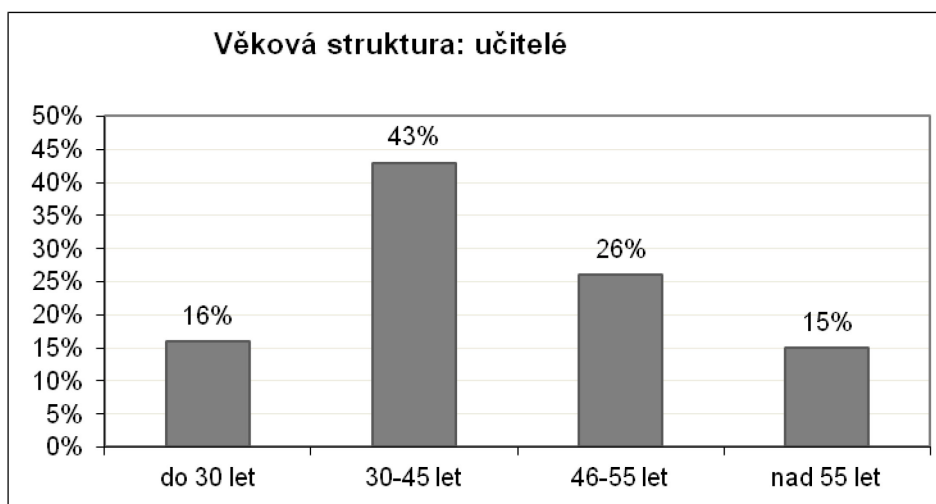
Šetření se v souladu s projektem zúčastnilo celkem 1127 náhodně vybraných respondentů ze všech 14 krajů ČR, z toho 557 učitelů různých typů středních škol a 570 studentů různých typů středních škol. Původně plánovaný počet 500 respondentů z obou zkoumaných skupin (500 U, 500 S) přesáhl 100 % předpokladu. Tato skutečnost byla ovlivněna zvolenou metodikou sběru dat (dotazníkové šetření s využitím prověřené tazatelské sítě, předchozí kontaktování jednotlivých škol).

Struktura vzorku

Z hlediska pohlaví u respondentů-učitelů ve vzorku výrazněji převládaly ženy- učitelky, což přibližně koresponduje s reálnými statistickými údaji, u respondentů-studentů byl podíl téměř vyrovnaný (cca 52 % mužů, 48 % žen).

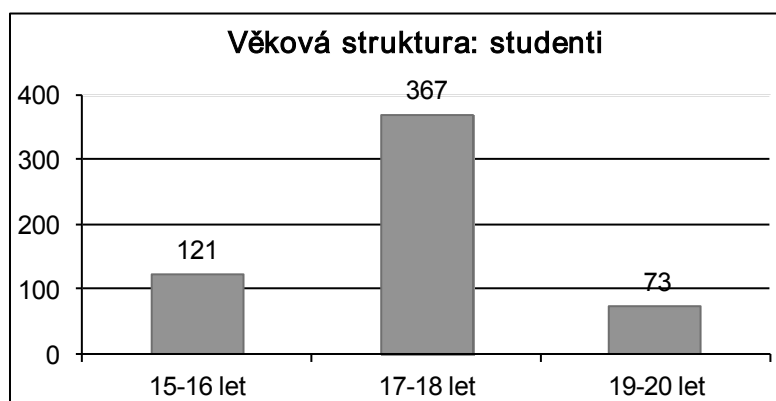
Věková struktura respondentů v obou skupinách, regionální rozložení a typ škol, v nichž respondenti působili, jsou uvedeny v následujících grafech a tabulkách.

Graf č. 1 Věk respondentů MaV 2003 (věk/procenta)



N= 557

Zdroj: ÚIV



N= 570

Zdroj: ÚIV, 2003

Tabulka č.6 Regionální rozložení výběrového souboru MaV 2003

A. Zastoupení krajů: učitelé – počty absolutně a v procentech

Kraj	abs	%	Kraj	abs	%
Jihočeský	40	7	Pardubický	40	7
Jihomoravský	40	7	Plzeňský	39	7
Karlovarský	38	7	Praha	40	7
Královehradecký	41	7	Středočeský	39	7
Liberecký	40	7	Ústecký	41	8
Moravskoslezský	40	7	Vysočina	38	7
Olomoucký	40	7	Zlínský	42	8

N=557

B. Zastoupení krajů: studenti – počty absolutně a v procentech

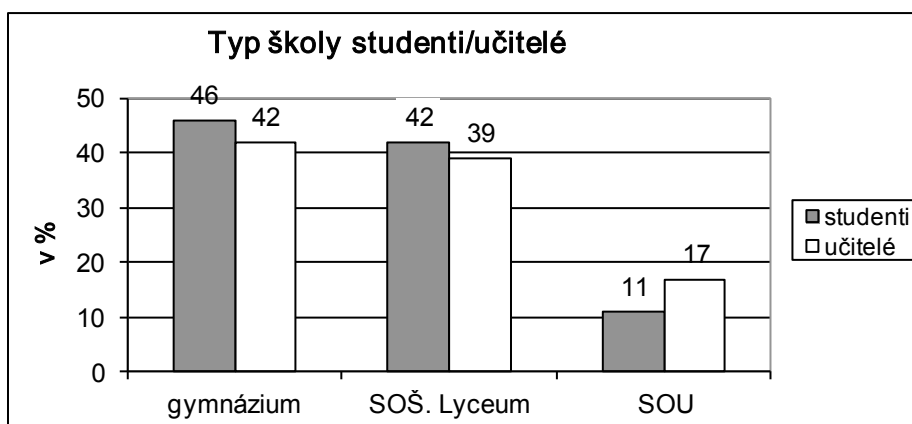
Kraj	abs	%	Kraj	abs	%
Jihočeský	40	7	Pardubický	40	7
Jihomoravský	30	5	Plzeňský	38	7
Karlovarský	40	7	Praha	71	12
Královehradecký	35	6	Středočeský	38	7
Liberecký	36	6	Ústecký	40	7
Moravskoslezský	40	7	Vysočina	40	7
Olomoucký	40	7	Zlínský	42	7

N= 570

Uvedená čísla prokazují velmi uspokojivé věkové rozložení i zastoupení jednotlivých krajů v obou souborech; i v této oblasti byla dodržena kritéria výběru. Vybočuje pouze kraj Praha s vyšším procentním zastoupením studentů (12 %). Také zastoupení obou skupin respondentů z hlediska velikosti obcí (měst), v nichž žijí, bylo poměrně vyrovnané.

Pokud jde o typ školy, přibližně odpovídal rozložení podle aktuálního školského rejstříku, jehož správcem byla řešitelská instituce ÚIV.

Graf č. 2: Typ školy MaV 2003



Zdroj: ÚIV, 2003

Údaje o nejvyšším dosaženém vzdělání dokumentovaly odpovídající vzdělanostní úroveň rozhodující části pedagogů středních škol.

Tab. č. 7 Vzdělání: učitelé, MaV 2003

	abs.	%
nižší než vzdělání s maturitou	4	1
SŠ s maturitou	34	6
VOŠ	9	2
VŠ nepedagogického směru	85	15
VŠ pedagogického směru	407	73

Zdroj: ÚIV, 2003

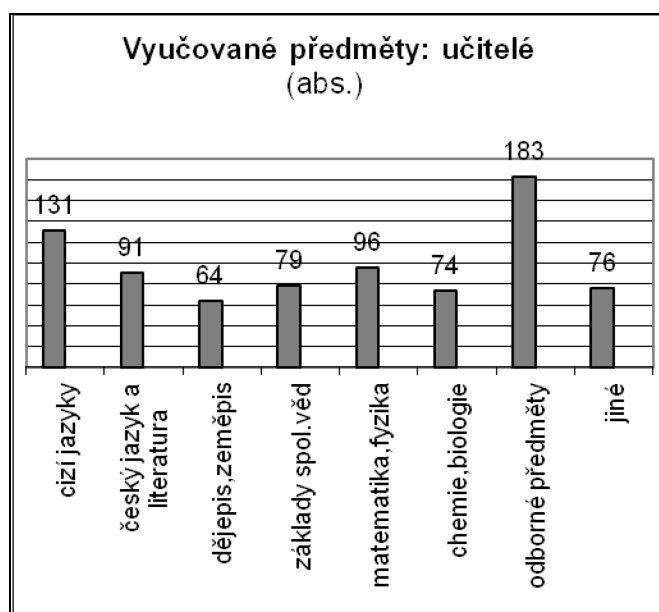
Zkoumaný soubor učitelů, jak je zřejmé z údajů v následující tabulce a grafu, byl poměrně vyrovnaně rozložen rovněž z hlediska odborného zaměření a vyučovaných předmětů.

Tabulka č. 8 Typ absolvované školy (pedagogického směru): učitelé, MaV 2003

absolvovaná pedagog. VŠ zaměření	abs	%
jazykového zaměření	98	18
společenskovedního zaměření	116	21
přírodovědného zaměření	105	19
matematického zaměření	55	10
jiného zaměření	39	7

Zdroj: ÚIV, 2003

Graf. č. 3 Vyučované předměty – učitelé, MaV 2003



Zdroj: ÚIV, 2003

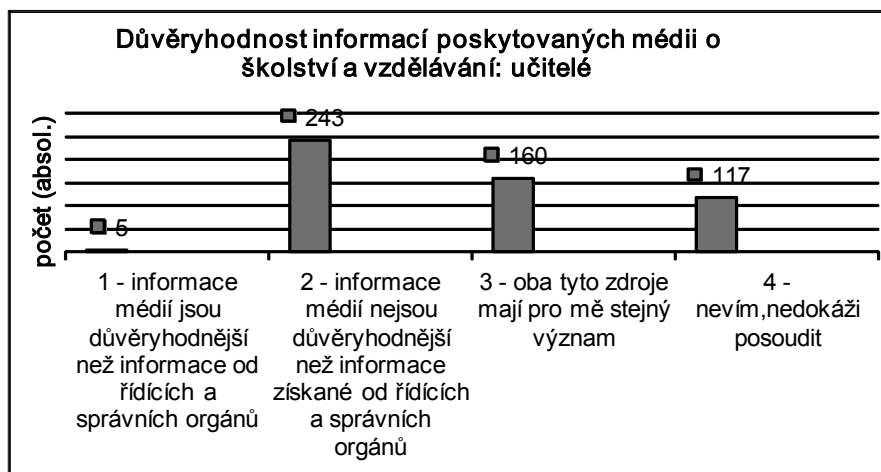
2.3.4 K jednotlivým zjištěním z výzkumného šetření

Blok č.1 Informace o školství

Cílem bylo získat obraz o názorech středoškolských učitelů na množství a kvalitu informací poskytovaných médii; dále nás zajímalo, jaké zdroje informací jsou učitelé využívány nejčastěji, jak je hodnotí a jaký význam jim ve své práci přiřkládají. U skupiny studentů bylo naším cílem mj. zjistit, jaká média v oblasti informací o školství a vzdělávání využívají, a rovněž to, nakolik uvedeným médiím v dané oblasti důvěřují. Data o důvěryhodnosti médií jsou v kontextu doby, která od výzkumu uplynula, stále zajímavá.

Tato otázka u obou skupin respondentů sledovala vnímání důvěryhodnosti médií jako zdroje informací o školství a vzdělávání. Zatímco u skupiny respondentů-učitelů jsme důvěryhodnost médií srovnávali s důvěryhodností informací poskytovaných řídicími a správními orgány, u skupiny respondentů-studentů byla zvolena korelace učitel-média. Podle výstupů šetření velká skupina učitelů naprosto jednoznačně považovala v uvedeném období za důvěryhodnější informace o školství a vzdělávání získané

Graf č.4: Důvěryhodnost informací poskytovaných médii o školství a vzdělávání: učitelé

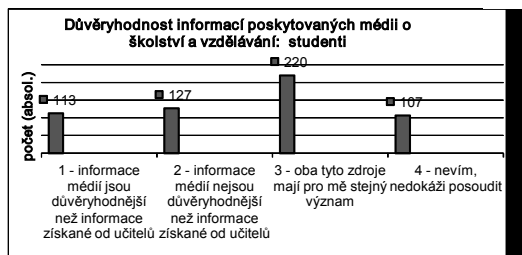


Zdroj: ÚIV, 2003

od řídicích a správních orgánů (44 %), pouze 5 % považovalo za důvěryhodnější informace poskytované médii. Téměř čtvrtina učitelů (21 %) uvádí odpověď „nevím, nedokáži posoudit“, téměř třetina (29 %) uvádí, že oba zdroje informací mají pro ně stejný význam. Třídění 2.

stupně ukázalo, že s rostoucím věkem učitelů významně stoupal počet těch, kteří více důvěřují informacím o školství získaným od řídicích a správních orgánů (zatímco ve skupině nejmladších učitelů – do 30 let – je to 30,8 % dotázaných, ve skupině nad 55 let je to již 54,4 %). Jak vyplývá ze srovnání odpovědí obou skupin respondentů v přehlednějším grafovém vyjádření, u skupiny studentů byla, pokud jde o důvěryhodnost informačních zdrojů, situace odlišná.

Graf č. 5 Důvěryhodnost informací poskytovaných médii o školství a vzdělávání: studenti



Zdroj: ÚIV, 2003

Pro téměř 40 % studentů mají oba zdroje informací (médiá, učitelé) stejný význam(!). Velká skupina studentů (20%) důvěřuje informacím získaným z médií dokonce více. Z hlediska velikosti obce bylo mírně větší procento studentů, kteří více důvěřují médiím než učitelům, ve školách se sídlem ve větších obcích. O cca 7 % kladných odpovědí více bylo na tuto otázku u skupiny studentů středních odborných učilišť.

Hypotéza předpokládající vysokou akceptaci důvěryhodnosti informací poskytovaných médii o otázkách školství a vzdělávání ukázala značné rozdíly mezi oběma skupinami respondentů (učitelé/studenti) i některé dílčí rozdíly uvnitř skupiny respondentů – studentů (třídění podle věku, typu školy). Naše výzkumné poznatky v tomto výzkumném bloku jednoznačně ukazovaly na skutečnost, že čeští středoškoláci nebyli v r. 2003 většinou dostatečně vybaveni schopností kritického přístupu k mediálnímu sdělení a celkovému mediálnímu působení. Tento názor nebyl nikterak nový, získaná data jej ovšem věcně posilovala.

- ◆ Učitelé více důvěřují informacím o školství a vzdělávání získaným od řídicích a správních orgánů, než informacím z médií (44 %)
- ◆ Pro studenty mají oba zdroje informací (médiá, učitelé) stejný význam – uvádí největší skupina studentů, tj. 39 %.

Blok č.2 Vzdělávací pořady

Druhou, z obsahového hlediska velmi širokou oblastí výzkumu byla oblast rozhlasových a televizních vzdělávacích pořadů; zaměřili jsme se zejména na zjištění týkající se znalostí respondentů výzkumu o vzdělávacích pořadech, dále na jejich sledovanost (poslechovost) učiteli a studenty a rovněž nás zajímalo, jak a zda vůbec jsou tyto pořady ve vzdělávání využívány.

V tomto bloku byly ověřeny následující výzkumné hypotézy, které předpokládaly:

1. nízkou sledovanost a využití televizních a rozhlasových pořadů cílovými skupinami přímo ve výuce,
2. vyšší výskyt aktivní práce učitele i třídy se vzdělávacími pořady ve výuce živých jazyků než v ostatních skupinách předmětů;
3. nedostatečnou informovanost cílových skupin o existenci vzdělávacích pořadů a možnostech přístupu k nim.

Obecně lze na základě výstupů této části šetření konstatovat, že povědomí o existenci rozhlasových a televizních vzdělávacích pořadů mezi středoškolskými studenty sice v r. 2003 bylo (vedlo až 87 %, tj. 496 respondentů ze skupiny studentů), avšak jejich hodnocení touto skupinou nebylo příliš uspokojivé. Jak dokládají další zjištění, znalost vzdělávacích pořadů byla ve skupině respondentů – studentů spíše povrchní.

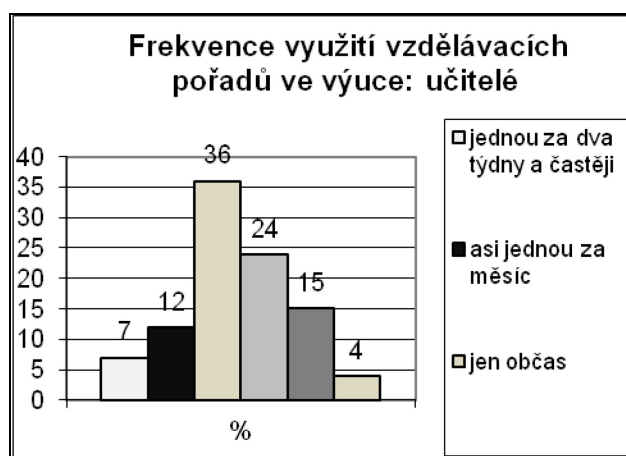
Názorová shoda obou skupin respondentů se projevila v odpovědi na otázku, jak často jsou vzdělávací pořady přímo využívány ve vyučovacích hodinách. Tuto názorovou shodu dokládají odpovědi respondentů.

Ze získaných dat vyplývá, že cca 20 % respondentů v obou skupinách (učitelé, studenti) shodně uvedlo, že vzdělávací pořady a jejich nahrávky jsou přímo ve vyučování využívány poměrně často (jednou za dva týdny a častěji uvedlo 7 % učitelů/6 % studentů, asi jednou za měsíc uvedlo 12 % učitelů/14 % studentů). Toto názorově shodné konstatování obou skupin

Ize z hlediska validity hodnotit poměrně pozitivně – tvrzení učitelů bylo do značné míry verifikováno odpověďmi skupiny studentů; zdá se tedy, že víceméně odráželo školskou realitu r. 2003.

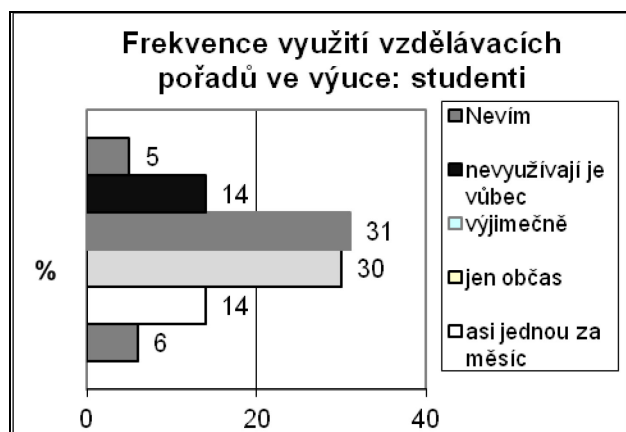
Graf č. 6 Frekvence využití vzdělávacích pořadů ve výuce: učitelé, MaV 2003

Zdroj: ÚIV, 2003



Zdroj: ÚIV, 2003

Graf č. 7 Frekvence využití vzdělávacích pořadů ve výuce: studenti, MaV 2003



Zdroj: ÚIV, 2003

Poznatek o 20 % respondentů uvádějících časté využití tohoto typu pořadů ovšem souvisel s nepříliš pozitivní zprávou pro rozhlasové a televizní tvůrce, a to, že nejvyšší procento respondentů obou dotazovaných skupin uvedlo jen občasné, případně výjimečné využívání tohoto typu pořadů přímo ve vyučování (60 % učitelů, 61 % studentů). Zdá se, že podle

názoru většiny respondentů šlo spíše o zpestření vyučovacího procesu či občasnou „akci“ provázející výuku.

Výzkumná hypotéza, která předpokládala nízkou sledovanost a využití televizních a rozhlasových pořadů cílovými skupinami ve výuce, se potvrdila jen zčásti – kolem poloviny respondentů uvádělo v r. 2003 alespoň občasně nebo častější využití těchto pořadů přímo ve výuce.

Hodnocení vybraných rozhlasových a televizních pořadů České televize a Českého rozhlasu

Obě skupiny respondentů měly známku od 1 (nejlepší) do 5 (nejhorší), jako ve škole, v poměrně obsáhlé tabulce ohodnotit vybrané rozhlasové a televizní pořady, většinou „čistě vzdělávací“ povahy⁸⁵. Číslovku 6 respondent měl použít v případě, že daný pořad nezná.

Do výběru vzdělávacích pořadů a pořadů se vzdělávacím prvkem byly zvoleny pouze periodicky se opakující pořady či cykly pořadů s vyšší pravděpodobností poslechu či sledování a většinou také s delší tradicí. Byly vybrány pouze pořady médií veřejné služby (Česká televize, Český rozhlas), pro které je plnění vzdělávací funkce zákonou povinností. Výběr pořadů do hodnotící tabulky byl námi konzultován s příslušnými pracovníky České televize a Českého rozhlasu (paní Zita Drdová, Česká televize, pan Miroslav Dittrich, Český rozhlas). Vedle „čistě“ vzdělávacích pořadů pak byly do tabulky zařazeny i pořady se vzdělávacím prvkem, většinou publicistické či kulturní. V obou skupinách respondentů nedopadlo hodnocení pořadů příliš dobře. Ve srovnání se skupinou studentů však bylo hodnocení učitelů přece jen o něco lepší.

Tabulka č. 9 – Hodnocení vzdělávacích pořadů: učitelé, MaV 2003

Ohodnoťte nyní vybrané vzdělávací pořady vysílané Českou televizí a Českým rozhlasem (známkujte na každém řádku od 1 do 5 jako ve škole, 1 nejlepší, 5 nejhorší, 6 – neznám, zakroužkujte)

Údaje v %.

Pořad	Hodnocení pořadu/známka					
	1	2	3	4	5	6
Česká televize						
Jazykové kursy (Adult English aj.)	10	19	10	2	1	50
TVŠ – Videoatlas naší přírody	4	15	6	1	1	62
Z rodu Přemyslovců, Lucemburků...	13	18	6	1	1	52

⁸⁵ K definici vzdělávacího pořadu viz podrobněji první kapitola.

Volejte učitelé	9	17	11	3	1	50
Hra na zelenou	1	4	4	2	1	75
Bařoh	5	15	12	3	1	54
Kalendárium	34	23	11	2	1	22
Rodina školou povinná	6	8	7	3	1	64
Vědník	17	13	4	1	1	55
Literární revue	12	13	5	1	.	59
Objektiv	51	23	4	1	1	15
Český rozhlas 2 – Praha						
Meteor	19	12	5	1	.	52
Toulky českou minulostí	24	16	4	.	.	47
Periskop	5	8	4	.	1	69
Jazykový koutek	9	7	5	1	1	67
Rodina v Evropské unii	4	11	7	2	1	62
Český rozhlas 3 – Vltava						
Slovo o hudbě	7	4	3	1	0	75
Ostrov, kde rostou housle	3	2	1	1	.	80
Četba na pokračování	12	9	3	1	1	64
Moderní/Klasická povídka	7	5	4	1	1	71

Tabulka č. 10 – Hodnocení vzdělávacích pořadů: studenti, MaV 2003

Ohodnořte nyní vybrané vzdělávací pořady vysílané Českou televizí a Českým rozhlasem (známkujte na každém řádku od 1 do 5 jako ve škole, 1 nejlepší, 5 nejhorší, 6 – neznám, zakrouřkujte)

Údaje v %.

Pořad	Hodnocení pořadu/známka					
	1	2	3	4	5	6
Česká televize						
Jazykové kursy (Adult English aj.)	6	13	15	4	2	59
TVŠ – Videoatlas naší přírody	6	8	6	2	2	74
Z rodu Přemyslovců, Lucemburků...	6	9	10	5	5	63
Volejte učitelé	10	12	15	8	8	47
Hra na zelenou	4	5	8	5	7	71
Bařoh	13	24	23	13	7	19
Kalendárium	14	20	19	17	11	18
Rodina školou povinná	4	7	10	6	4	68
Vědník	9	6	5	3	3	73
Literární revue	6	7	6	3	3	74
Objektiv	51	23	10	3	3	10
Český rozhlas 2 – Praha						
Meteor	4	4	4	2	2	84
Toulky českou minulostí	7	6	5	3	2	77

Periskop	2	3	4	1	2	87
Jazykový koutek	1	3	4	2	1	88
Rodina v Evropské unii	3	5	3	2	3	82
Český rozhlas 3 – Vltava						
Slovo o hudbě	3	3	2	2	3	87
Ostrov, kde rostou housle	1	2	3	2	2	90
Četba na pokračování	6	3	4	3	2	81
Moderní/Klasická povídka	4	2	3	1	3	85

Hodnocení televizních pořadů

Znalost vzdělávacích televizních pořadů byla v r.2003 u učitelů podstatně vyšší než u studentů. V hodnocení jednoznačně vítězí (jak v této, tak i v další, otevřené otázce) pořad Objektiv České televize, který se umístil na 1. místě u obou skupin respondentů.

Hodnocení (známku) 1–2 uvedlo u pořadu Objektiv shodně až 74 % respondentů v obou skupinách. Jde přitom o pořad, který sama Česká televize nezařazuje do formátu vzdělávacích pořadů.

Ve skupině učitelů se na 2. místě (známky 1 a 2 uvedlo 57 % respondentů) umístil pořad Kalendárium, dále jsou to pořady Z rodu Přemyslovců – 31 %, Vědník – 30 %, jazykové kursy 29 %. Přesto, že šlo o nepřiliš rozsáhlý seznam televizních vzdělávacích pořadů, hodnocení bylo celkem uspokojivé; učitelé televizní vzdělávací pořady znali a věnovali jim pozornost.

Ve skupině studentů kromě již zmíněného Objektivu byl velmi dobře hodnocen pořad Bařoh (37 % známek 1 a 2), na třetím místě se umístil pořad Kalendárium; obecně lépe byly hodnoceny pořady se zaměřením na historii, zeměpis a společenskovední problematiku. Znamka 6 (neznám) však až na čtyři výjimky v hodnocení studentů převažovala. Nejhůře dopadl pořad TVŠ – Videoatlas naší přírody a Literární revue (74 % respondentů jej neznalo). Pokud jde o studenty, oblíbený Bařoh měli například nejvíce v oblibě studenti 2. a 3. ročníků středních škol, kteří byli vůbec „nejvděčnějšími“ diváky těchto pořadů v našem souboru.

Hodnocení rozhlasových pořadů

U obou skupin respondentů převládala neznalost vybraných rozhlasových pořadů se vzdělávacími prvky.

Z pořadů vysílaných stanicí ČRo2 – Praha o něco lépe dopadly Toulky českou minulostí (až 40 % učitelů jej hodnotilo známkou 1 a 2) a pořad Meteor (31 % učitelů dalo známkou 1 a 2). Rovněž u skupiny studentů byl nejlépe hodnocen pořad Toulky českou minulostí (13 % z nich mu dalo známky 1 a 2), ale neznalo jej 77 % studentů. Pořad Toulky českou minulostí, ale i pořad Meteor velmi dobře (známkami 1 a 2) hodnotila skupina učitelů ve starších věkových skupinách (kolem 50 % učitelů ve skupinách 46–55 let a nad 55 let).

Za zajímavost ještě stojí pořad rozhlasové stanice Českého rozhlasu Praha (nyní ČRo 2 Praha – Dvojka) Jazykový koutek, kde neznalost pořadu uvádělo o hodně vyšší procento studentů než učitelů (88 % proti 67 %), známkou 1–2 mu dalo 16 % učitelů a pouze 4 % studentů. Hodnocení pořadů ČRo 3 – Vltava bylo ještě o něco horší, v obou skupinách respondentů výrazně převládala neznalost vybraných pořadů se vzdělávacími prvky. Výjimkou byl pouze pořad Četba na pokračování, kterému 21% respondentů-učitelů dalo známkou 1 a 2, u studentů je to 9 %.

Pokud jde o obsahové zaměření pořadů a jejich využití pro jednotlivé vyučované předměty, podle odpovědí na naši otázku ve skupině učitelů u vyjmenovaných pořadů převládal zájem o pořady se společenskovedním zaměřením – zeměpis, historie, jazyky, méně o pořady přírodovědného zaměření. V následující otevřené otázce, kde měli respondenti vypsát oblíbené pořady, se nicméně tento rozdíl stírá.

Z třídění dat 2. stupně celkem pochopitelně vyplynul o něco vyšší zájem učitelů – jazykářů o jazykové pořady, ale tato skupina měla v oblíbě například i pořad Hra na zelenou. Vyšší zájem o pořad Literární revue než jiné skupiny učitelů měli absolventi společenskovedních oborů pedagogických fakult, mírně vyšší zájem o pořad Vědník byl u skupiny učitelů přírodovědných předmětů.

Pro potvrzení hypotézy, která předpokládala vyšší využití vzdělávacích pořadů ve výuce živých jazyků než v ostatních skupinách předmětů, jsme využili rovněž třídění dat 2. stupně. Tato hypotéza se potvrdila jen zčásti.

Respondenti měli dále uvést názvy nejvýše tří oblíbených vzdělávacích pořadů.

Kódováním volných odpovědí jsme tak získali následující obraz o preferencích podle obsahového zaměření pořadů:

Tabulka č. 11 – Oblíbené pořady podle typu: učitelé, MaV 2003

(Uved'te prosím název Vašeho oblíbeného vzdělávacího pořadu a stanici, na které je vysílán/ uved'te nejvýše tři pořady)

Údaje v %.

Přírodovědné pořady (Vědník..)	11
Zeměpisné pořady (Objektiv ...)	12
Historické pořady (Kalendarium ...)	8
Publicistické pořady (Volejte učiteli ...)	3
Vědomostní pořady (AZ Kviz ...)	2
Jiné pořady (různé)	8
Neuvedl, neodpověděl	56

Tabulka č. 12 – Oblíbené pořady podle typu: studenti, MaV 2003

Údaje v %.

přírodovědné pořady (Vědník ...)	6
zeměpisné pořady (Objektiv ...)	33
historické pořady (Kalendarium ...)	2
publicistické pořady (Volejte učiteli ...)	3
vědomostní pořady (AZ kviz ...)	11
jiné pořady (různé)	10
neuvedl, neodpověděl	35

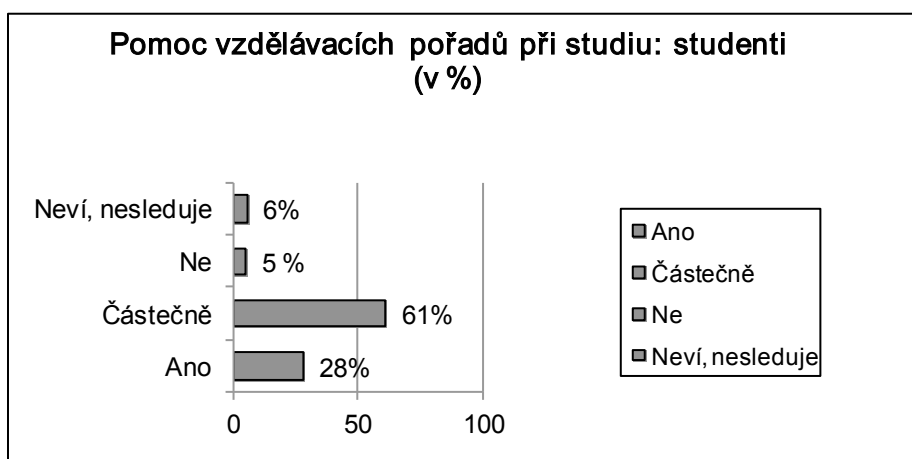
Nejčastěji uváděnými pořady byly u obou skupin respondentů pořady se zeměpisným zaměřením: Objektiv, Cestománie, Bat'oh, Zálety. Uvádělo je 33 % studentů a 12 % učitelů. Na druhém místě uváděla skupina učitelů nejčastěji přírodovědné pořady (Vědník apod. – 11%), skupina studentů vědomostní pořady (AZ kvíz, Riskuj... – 11%). Zvláštností je, že vědomostní pořady uvedla jen dvě procenta učitelů.

Závěrem k hodnocení vzdělávacích pořadů respondenty výzkumu lze uvést, že ve velké skupině středoškoláků a učitelů nebyly v r. 2003 rozhlasové a televizní pořady „klasicky“ vzdělávacího typu rozhodně nedílnou a obvyklou součástí vyučování. Ve vyšší míře se toto konstatování týká rozhlasových pořadů se vzdělávacím prvkem, které byly pro většinu respondentů – studentů „nepopsaným listem“.

Velmi rozporně pak vyznívaly odpovědi na další otázku, která se týkala množství a výběru vzdělávacích pořadů v České televizi a Českém rozhlasu. Shodně 61 % respondentů obou skupin uvádělo spokojenost a částečnou spokojenost s množstvím a výběrem těchto pořadů v České televizi a Českém rozhlasu. Přitom z odpovědí na předchozí blok otázek je zřejmé, že velká skupina respondentů tento typ pořadů neznala nebo je nesledovala. Pomineme-li nepravděpodobnou možnost, že tato velká skupina respondentů si vybírala ke sledování či poslechu zcela jiný typ vzdělávacích pořadů než těch, které jsme uvedli, je možné do jisté míry zpochybnit validitu odpovědí (buď v jedné, nebo druhé části bloku). Jen asi třetina respondentů uvedla, že je s těmito pořady nespokojena.

Studenti odpovídali i na otázku, týkající se přínosu vzdělávacích pořadů pro studium.

Graf č 8 Přínos vzdělávacích pořadů pro studium, studenti, MaV 2003



Zdroj: ÚIV, 2003

V 61 % studenti odpověděli, že jim vzdělávací pořady při studiu částečně pomáhají. I v kontextu předchozích odpovědí tohoto bloku u skupiny studentů lze mít za to, že jejich názor byl v této věci velmi nevyrovnaný a vzdělávací pořady berou pouze jako dílčí, nepřilíš využívanou pomůcku.

Skupině respondentů-učitelů jsme ještě položili další, poměrně obsáhlou otázku týkající se hodnocení vzdělávacích pořadů z různých hledisek (aktuálnost, dynamika, úroveň češtiny aj.). Získané poznatky potvrdily menší zájem respondentů-učitelů o rozhlasové vzdělávací pořady, také hodnocení rozhlasových pořadů (z různých hledisek) bylo spíše horší než u pořadů televizních. Velmi zajímavá byla i zjištění získaná tříděním znaků 2. stupně týkající se

hodnocení úrovně českého jazyka v těchto pořadech v rozhlasu a v televizi. Učitelé společenskovedních předmětů a jazyků tuto úroveň hodnotili v obou médiích poměrně pozitivně, ostatní skupiny učitelů se k úrovni jazyka v rozhlasu téměř nevyjádřili (známka 6) nebo lepší známky z češtiny dávali televizi.

Další oblastí tohoto bloku byla otázka, odkud respondenti získávají informace o rozhlasových a televizních vzdělávacích pořadech (respondenti mohli uvést více variant odpovědí). Učitelé uváděli, že získávají informace o vzdělávacích pořadech především z denního tisku – uvedlo až 80 % respondentů, u studentů byl tento zdroj informací až na třetím místě (57 %). Pro studenty byla nejsilnějším zdrojem informací o pořadech televize (82 %). Zdroje informací o těchto pořadech byly u obou skupin rozdílné i v jiných položkách – až 71 % respondentů-studentů uvádělo, že informace získávají náhodou. Pro učitele byl významným zdrojem informací o vzdělávacích pořadech také rozhlas a televize, zajímavé je, že rovněž kolegové ve škole jsou podle respondentů dobrým zdrojem informací (až 50 %). Podobně 50 % studentů uvedlo jako zdroj informací spolužáky a kamarády. Nepříliš lichotivým poznatkem pro učitele je, že pouze 41 % studentů právě pedagogy označilo jako zdroj informací o vzdělávacích pořadech.

Obecně lze shrnout, že pro obě skupiny (pro učitele ovšem víc) hrál denní tisk, rozhlas a televize významnou roli jako informační zdroj o vzdělávacích pořadech, se příliš nelišily od odpovědí na otázku z předchozího bloku, která se týkala zdrojů informací o školství a vzdělávání.

Odpovědi respondentů výzkumu z roku 2003 jsou svědectvím změn, kterými české školství za období od realizace výzkumu prošlo, alespoň pokud jde o vybavenost počítači a přístupem k internetu jako způsobu přístupu k informačním zdrojům.

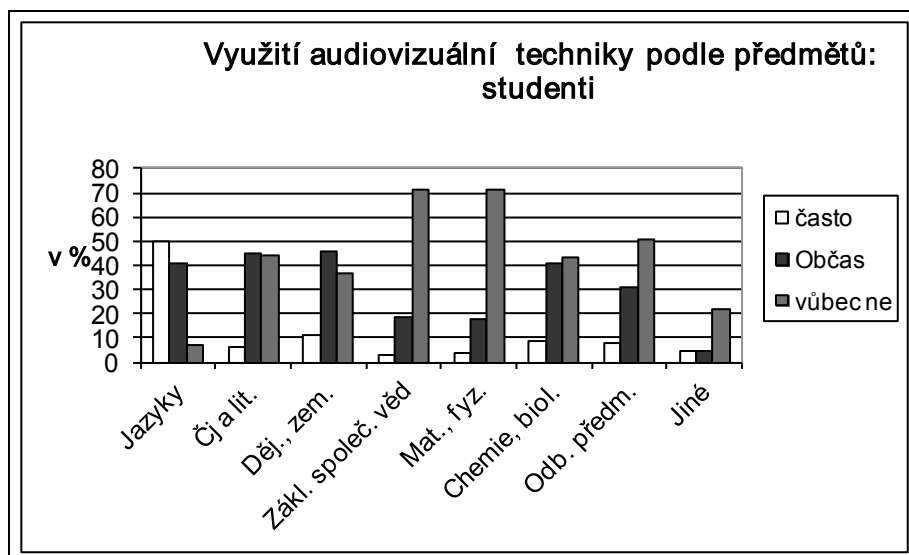
Audiovizuální technika (videorekordéry, magnetofony, CD přehrávače, rozhlasové a televizní přijímače) patří k významným didaktickým prostředkům, i v kontextu našeho výzkumu nás tedy zajímalo jejich využití ve výuce. Nejprve jsme zjišťovali, zda se učitelé a studenti shodnou v názoru na frekvenci využití audiovizuální techniky ve výuce.

Podstatně lépe hodnotili využívání audiovizuální techniky ve svých vyučovacích hodinách učitelé (až 42 % učitelů tvrdilo, že audiovizuální techniku využívají jednou za dva týdny a častěji). Naproti tomu studentů se shodným názorem bylo pouze 34 % . Také pouze občasné a výjimečné použití audiovizuální techniky uvádělo více studentů (46 %) než učitelů (31 %). Pozitivně lze na druhé straně hodnotit, že pouze 5 (cca 1 %) učitelů uvedlo, že tuto techniku nemá k dispozici a pouze 8 studentů (cca 1 %) uvedlo, že ji učitelé nevyužívají vůbec. Poznatky z třídění znaků 2. stupně ukázaly, že využití audiovizuální techniky bylo do značné míry závislé na věku učitelů. 53 % učitelů mladších 30 let ji využívalo velmi často, s věkem využití klesalo až na 31 % u skupiny učitelů nad 55 let.

Problém zjevně nebyl v nedostatku audiovizuální techniky, ale v pravidelnosti jejího využití ve vyučovacím procesu. Tyto poznatky se shodují s našimi poznatky z později realizovaných šetření.

S výjimkou výuky cizích jazyků, kde celá polovina studentů uvedla časté využívání audiovizuální techniky, měly celkem dobré „skóre“ ve využití audiovizuální techniky ještě předměty jako český jazyk a literatura, dějepis, zeměpis a celkem překvapivě i chemie a biologie. Nejhůře dopadl předmět Základy společenských věd, celkem pochopitelně i matematika, případně fyzika. Je zřejmé, že zatímco využívání audiovizuální techniky bylo v r. 2003 na českých středních školách v některých předmětech samozřejmostí, jinde byl stav takřka na pováženou – to se týká zejména předmětu Základy společenských věd, kde bylo již v r. 2003 kvalitního audiovizuálního materiálu (zvláště nahrávek pořadů) nepochybně dostatek. Ukazovala se tedy jistá nevyrovnanost ve využití audiovizuální techniky (s výjimkou cizích jazyků), která mohla souviset se skutečností, že pro některé učitele je zapojení audiovizuální techniky do výuky „zátěží“ či se nesmířili s rychlým tempem modernizace didaktických prostředků v posledních desetiletích.

Graf č. 9 Využití audiovizuální techniky podle předmětů: studenti, MaV 2003(v %)



Zdroj: ÚIV, 2003

Tabulka č. 13 Možnost využití (alespoň v jedné třídě) moderních didaktických prostředků.
Údaje v %.

Vybavenost didaktickými prostředky	učitelé	studenti
- možnost příjmu kabelové nebo satelitní televize	25	29
- využití audiovizuální techniky (video, projektor aj.)	94	92
- přístup studentů k internetu	91	96

Zdroj: ÚIV, 2003

Poznatzky týkající se využívání audiovizuální techniky včetně kabelové a satelitní televize vedou na základě předchozích výpovědí respondentů spíše k závěru, že existující, poměrně dobrý přístup k této technice ve školách nebyl ve sledovaném období velkou skupinou středoškolských učitelů zdaleka využíván tak, jak je žádoucí.

Závěry k bloku Vzdělávací pořady

- ◆ Byla zjištěna názorová shoda učitelů a studentů na využití rozhlasových a televizních vzdělávacích pořadů přímo ve výuce. Asi 20 % respondentů obou skupin uvádělo, že tyto pořady jsou ve vyučování využívány alespoň jednou za měsíc a častěji. Nejvíce (až 60 %) bylo však těch respondentů, kteří tyto pořady využívají jen občas nebo výjimečně. Učitelé v této otázce „nelhali“, jejich tvrzení verifikovaly odpovědi studentů.
- ◆ Asi 1/5 výběrového souborů obou skupin uvádělo, že vůbec nevyužívá vzdělávací pořady ve vyučovacím procesu.

- ◆ Poměr respondentů uvádějících časté využití a respondentů nevyužívajících tyto pořady je přibližně stejný.
- ◆ Využití vzdělávacích pořadů přímo ve vyučování se ve svém celku jevílo jako spíše nahodilé, nikoli systematické.
- ◆ Učitelé obecně hodnotili vzdělávací pořady lépe než studenti.
- ◆ Na 1. místě mezi vzdělávacími pořady se v obou skupinách umístil pořad Objektiv, který není Českou televizí deklarován jako vzdělávací. Až na dalších místech se v obou skupinách umístily pořady zamýšlené a deklarované jejich tvůrci jako vzdělávací (Kalendárium, Ba'oh).
- ◆ U obou skupin respondentů byl patrný malý zájem a znalost rozhlasových pořadů se vzdělávacími prvky. Kladné hodnocení pořadu Toulky českou minulostí potvrzuje zájem respondentů o historii, naopak zájem o pořady klasické hudby je minimální. Učitelé deklarovali zájem o literární pořady (Četba na pokračování).
- ◆ Obě skupiny respondentů byly na jedné straně celkem spokojeny s množstvím a kvalitou vzdělávacích pořadů v České televizi a Českém rozhlasu, na druhé straně vybrané vzdělávací pořady většinou nehodnotili příliš dobře nebo je neznají.
- ◆ Získání informací o vzdělávacích pořadech bylo u skupiny učitelů bezproblémové (prostřednictvím televize, rozhlasu, tisku), u skupiny studentů hrála poměrně velkou roli při získání informace náhoda (až 71 %).
- ◆ 42 % učitelů uvádělo časté (jednou za dva týdny a častěji) využívání audiovizuální techniky ve vyučovacích hodinách, avšak studenti jej uváděli jen ve 34 procentech.
- ◆ Nejvíce byla AV technika využívána ve výuce cizích jazyků (až 50 % pravidelně), nejméně v matematice, fyzice a základech společenských věd (až 70 % vůbec nepoužívá). Mladší skupiny učitelů pracují s AV technikou výrazně více.

Blok č.3 Počítače a internet ve škole

Další součástí projektu Média a vzdělávání 2003, tedy i součástí výzkumného šetření byly otázky týkající se využití „nových mediálních obsahů“, tj. internetových stránek, vzdělávacích portálů, internetových projektů a webových stránek o školství a vzdělávání. Vedle „technické“ stránky věci, tj. dostupnosti počítačů a přístupu k internetu ve školách nás zajímala především práce pedagogů a studentů s obsahy tohoto média.

Na předchozí blok přímo navazovala otázka směřovaná ke skupině učitelů, která se týkala znalosti webových stránek jednotlivých rozhlasových a televizních stanic.

Tabulka č. 14 – Znalost webových stránek rozhlasových a televizních stanic: učitelé, MaV
2003

	Abs.	%
ANO	95	17
NE	415	74.5

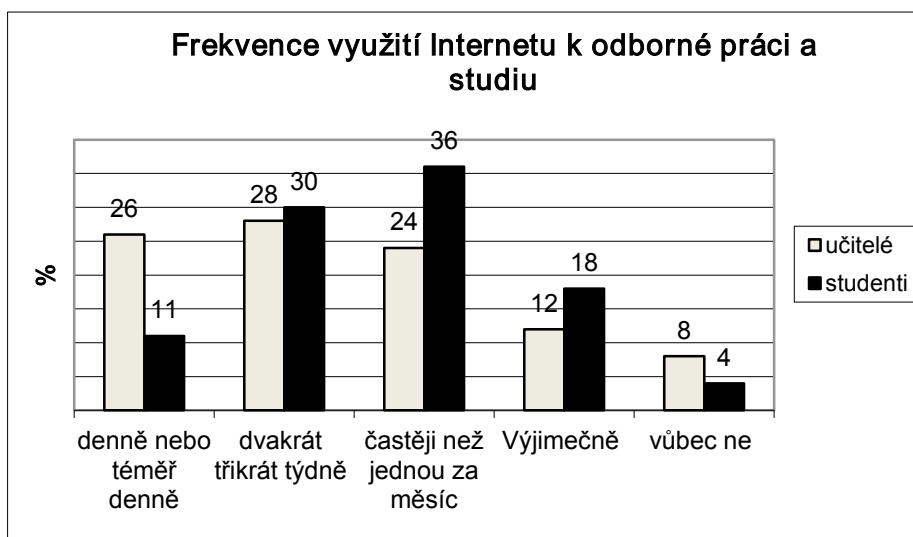
Potvrdila se tedy naše hypotéza, která předpokládala velmi nízkou úroveň informovanosti o propojení webových stránek jednotlivých médií s rozhlasovým a televizním vysíláním.

Další blok otázek se týkal velmi důležité oblasti, související s modernizací vzdělávacího procesu a vlivem počítačů na život, práci a vzdělávání respondentů. Z hlediska dnešního rozvoje počítačové a internetové gramotnosti je zajímavá např. frekvence využívání internetu oběma skupinami respondentů. Byla zjišťována ve dvou rovinách:

1. využití pro odbornou práci nebo pro studium respondentů,
2. jak často pracují studenti s internetem a počítačem přímo ve vyučovacích hodinách.

K první ze dvou rovin uvádíme následující graf:

Graf č. 10 Frekvence využití Internetu k odborné práci a studiu



Zdroj: ÚIV, 2003

Frekvence používání Internetu pro odbornou práci je u učitelů obecně vyšší, více než čtvrtina z nich uvádí denní využití, zatímco u studentů je to pouze 11 %. Největší skupina studentů uvádí využití častěji než jednou za měsíc, a to 36 % z nich. V odpovědích učitelů na tuto otázku jsou nejvíce zřejmé rozdíly mezi jednotlivými věkovými skupinami učitelů.

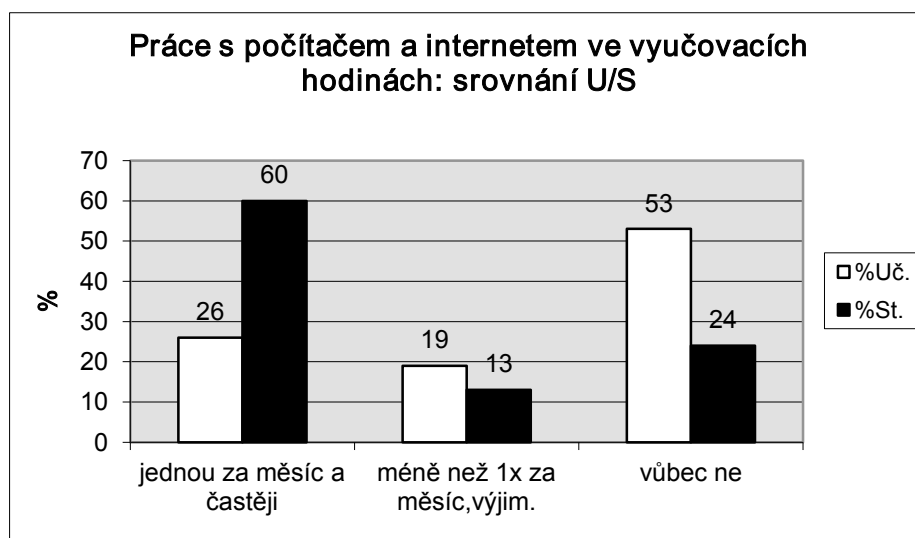
Tab. č. 15– Frekvence využití Internetu v závislosti na věku učitele, MaV 2003

Věk/Frekvence užití	denně	2-3x týdně	častěji než 1x měsíčně	výjimečně	vůbec ne
Do 30 let	51	21	22	6	1
30-45 let	27	32	29	10	3
45-55 let	20	31	19	17	14
nad 55 let	11	25	24	20	20

Údaje v % (2. stupeň třídění – výběr)

V druhé rovině, tj. jak často pracují studenti s počítačem a internetem přímo ve výuce jsou získané odpovědi respondentů-studentů nad očekávání dobré.

Graf č. 11 Práce s počítačem a internetem ve výuce, MaV 2003



Zdroj: ÚIV, 2003

2.3.5 Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu

- ◆ Učitelé více důvěřují informacím od školských řídicích orgánů než informacím z médií. U studentů je tomu jinak – hodně důvěřují médiím.
- ◆ Využití vzdělávacích pořadů přímo ve výuce se podle výpovědí respondentů z obou skupin jeví jako spíše nahodilé.

- ◆ Učitelé středních škol obecně hodnotí kvalitu vzdělávacích pořadů lépe než studenti.
- ◆ Studenti i učitelé upřednostňují atraktivní formy vzdělávacích pořadů, název „vzdělávací pořad“ podle nich studenty spíše odrazuje od sledování.
- ◆ Studenti středních škol téměř neznají rozhlasové vzdělávací pořady.
- ◆ Učitelé středních škol velmi málo využívají ve výuce rozhlasové pořady a jejich nahrávky.
- ◆ Názory studentů pokud jde o spokojenost se vzdělávacími pořady a jejich přínosem pro studium jsou rozporuplné.
- ◆ Využívání audiovizuální techniky ve vyučování není technickým problémem, tato technika je ve školách dostupná.
- ◆ Využívání audiovizuální techniky je závislé na věku učitelů (čím starší učitel, tím menší je frekvence využívání ve výuce).

V závěru výzkumné zprávy jsme uvedli některá doporučení pro praxi, tedy pro MŠMT ČR, řídicí školské orgány krajů a management České televize a Českého rozhlasu, které uvádíme (po krácení):

1. Nepříliš uspokojivé odpovědi obou skupin respondentů týkající se oblíbenosti a sledování rozhlasových a televizních vzdělávacích pořadů a jejich využívání v procesu vyučování vedou k úvaze o nutnosti podstatných změn jak na úrovni školských orgánů, tak i médií veřejné služby, a to zejména změn ve způsobu práce učitelů se vzdělávacími médii v procesu vyučování a zásadních změn ve způsobu práce médií veřejné služby s mediálními vzdělávacími obsahy, včetně specifík jednotlivých cílových skupin, výběru forem práce, výběru žánrů.
2. Výzkumné poznatky potvrdily nezbytnost zamyslet se nad větší přitažlivostí a změnou forem vzdělávacích pořadů pro diváky a posluchače. Považujeme za žádoucí:
 - usilovat o rozšíření spolupráce veřejnoprávních médií s pedagogickou veřejností i se školskými řídicími orgány,
 - doplňovat vzdělávací pořady rozsáhlejšími informacemi, odkazy aj. na webových stránkách médií, tak jak již z velké části v té době činil Český rozhlas,
 - poskytovat médií veřejné služby pedagogické veřejnosti průběžně informace o připravovaných novinkách (např. ve specializovaných médiích, na webových stránkách školských institucí aj.),

1. konzultovat se školskými odborníky obsahy připravovaných vzdělávacích projektů médií,
 2. analyzovat a prezentovat výstupy výzkumů sledovanosti a poslechovosti médií z hlediska plnění vzdělávacích funkcí médií veřejné služby,
 3. ze strany řídicích školských orgánů metodicky usměrňovat pedagogické pracovníky v oblasti využití vzdělávacích funkcí médií,
 4. zpracovat návrh metodiky využití rozhlasových a televizních vzdělávacích pořadů ve výuce v podmínkách rozvoje „nových“ médií,
- diskutovat a zpracovat ve spolupráci obou stran a za účasti široké školské veřejnosti ucelenou koncepci vysílání médií veřejné služby určeného pro oblast vzdělávání včetně rozpracování varianty specializovaného internetového nebo digitálního vzdělávacího vysílání.

3. Pedagogickým pracovníkům jsme doporučili především častěji než dosud vybírat a zařazovat vzdělávací pořady a jejich nahrávky přímo do výuky, doporučovat studentům vybrané rozhlasové a televizní vzdělávací pořady a pořady se vzdělávacím prvkem, odkazovat na jejich obsahy, diskutovat tyto obsahy ve výuce.

2.4 Evropské vzdělávací pořady a weby

2.4.1 Základní identifikace výzkumu

Č.	Název projektu	Období realizace	Použitá výzkumná technika	Instituce	Řešitelský tým
2.	Evropské vzdělávací pořady a webové stránky	leden-prosinec 2004	-anketní šetření	Ústav pro informace ve vzdělávání	P.Žďárský, M.Landová (pouze úvodní část projektu EVP)

Na projekt Média a vzdělávání 2003 jsme v Ústavu pro informace ve vzdělávání částečně navázali realizací jednoletého projektu Evropské vzdělávací pořady a webové stránky – další možnost spojení pro české školy (dále „EVP“).⁸⁶

Zadavatelem výzkumu bylo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, projekt byl spolufinancován Evropskou komisí z programu PHARE 2002; řešitelskou institucí byla příspěvková organizace Ústav pro informace ve vzdělávání.

Zdrojem informací o projektu je závěrečná zpráva, tištěná publikace z projektu a archiv autorky disertace.

2.4.2 Zaměření výzkumu

Obecným cílem projektu EVP bylo odpovědět především učitelům základních a středních škol a studentům pedagogiky na otázku, zda a jak se žáky pracovat se vzdělávacími pořady a webovými stránkami televizních a rozhlasových stanic zemí EU. Řešitelský tým chtěl naznačit možnost, jak žáky a studenty vést k využívání tohoto vzdělávacího a informačního zdroje, který by při vhodném uplatnění mohl usnadnit studium a pomohl jim orientovat se v rozšířené Evropské unii.

Projekt měl motivovat české pedagogy k využívání těchto pořadů zejména při výuce předmětů s širší evropskou dimenzí a dát jim také možnost srovnání situace v dané oblasti v ČR se situací v zemích EU (využití metody „dobrého příkladu“). Realizace projektu měla také přímo přispět ke zkvalitnění mediálních kompetencí české pedagogické veřejnosti. Uživatelé výstupů projektu měli být vedeni k aktivnímu osvojení cizích jazyků a k širšímu využití audiovizuální techniky ve výuce. Projekt tak měl přispět k přiblížení evropského vzdělávacího a audiovizuálního prostoru české odborné veřejnosti.

Projekt měl zmapovat a vyhodnotit možnosti využití vzdělávacích pořadů, programů a webových stránek vyráběných a vysílaných v zemích EU v české školské praxi, zvláště v základním a středním školství, přiblížit českým pedagogickým pracovníkům tyto pořady a pokusit se přispět k oživení tvorby vzdělávacích pořadů v českých médiích. Koncepce projektu byla připravena s tím, že může přispět ke zvýšení zájmu českých médií o vzdělávací

⁸⁶ Řešitelem projektu byl Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004. Projekt byl spolufinancován z programu Phare 2002 (Contract ref.: 9 European Educational Programmes and Websites – a Further Connectivity for a Czech School/Evropské vzdělávací pořady a webové stránky – další možnost spojení pro české školy, PHARE 2002 – Small projects programme.)

problematiku v zemích a školách EU. Zvláštní pozornost byla v souladu s požadavky programu Phare věnována učitelům působícím ve školách se sídlem v příhraničních regionech ČR. Cílovými skupinami výstupů projektu EVP byli učitelé zejména základních a středních škol a další pedagogická veřejnost, dále žáci a studenti a nepřímo i mediální tvůrci. V neposlední řadě byla cílovou skupinou i širší veřejnost se zájmem o pořady se vzdělávacím prvkem.

V rámci projektu vydal řešitelský tým publikaci *Evropská média a weby v české škole. Příručka pro učitele, žáky a studenty*.⁸⁷ Cílem publikace, kterou v části věnované evropským médiím a vzdělávacím pořadům zpracovala autorka disertace, bylo poskytnout čtenářům přehled významných evropských televizních a rozhlasových stanic a popis vzdělávacích pořadů a webových stránek, použitelných v české školské praxi. Publikace byla doplněna o anotace oficiálních školských webů a o přehled struktury jednotlivých školských systémů vybraných evropských zemí. Navázali jsme tak na dříve vydanou publikaci věnovanou zmapování českých vzdělávacích pořadů.⁸⁸

2.4.3 Metodologie výzkumu, sběr a analýza dat; popis a charakteristika výzkumného souboru

V průběhu projektu se uskutečnilo anketní šetření, které obsahově přímo navázalo na předchozí projekt MaV 2003.⁸⁹ Sběr anket proběhl v rámci seminářů pro učitele a studenty, které byly součástí projektu EVP; výsledky ankety však poznamenala malá návratnost anketních archů. Účast na seminářích i v anketě byla dobrovolná. Výstupem tak byla pouze pracovní sonda do školského prostředí v navštívených příhraničních regionech. Poskytla nicméně určitou představu o technickém vybavení škol, o jazykové zdatnosti žáků a učitelů a o jejich přístupu k mediálním vzdělávacím pořadům či přímo o praxi využívání pořadů ve vzdělávacím procesu.

Popis vzorku respondentů

Ankety k projektu EVP se aktivně zúčastnilo celkem 45 studentů a 72 vyučujících. Celkem tedy utvořilo vzorek 117 respondentů z řad návštěvníků seminářů.

⁸⁷ kol.(2004). *Evropská média a weby v české škole. Příručka pro učitele, žáky a studenty*. Praha: ÚIV, 2004. ISBN 80-211-0468-6.

⁸⁸ LANDOVÁ, M.; ... (2003)

⁸⁹ Autorka disertace zpracovala návrh projektu anketního šetření, samotného sběru dat a vyhodnocení ankety se nezúčastnila.

A. Skupina Učitelé

Mezi učiteli bylo přibližně stejně mužů a žen, nejasnost v přesném určení tohoto údaje je dána účastí jednoho respondenta, který tuto informaci neuvedl. Učitelé, kteří se ankety zúčastnili, byli nejčastěji ve věku 31–45 let, a to více než polovina z nich (51 %). Početnější byla také skupina respondentů ve věku 46–55 let, respondenti starší 56 let činili jen necelá 3 % vzorku (konkrétně 2 učitelé). To dokumentují následující data.

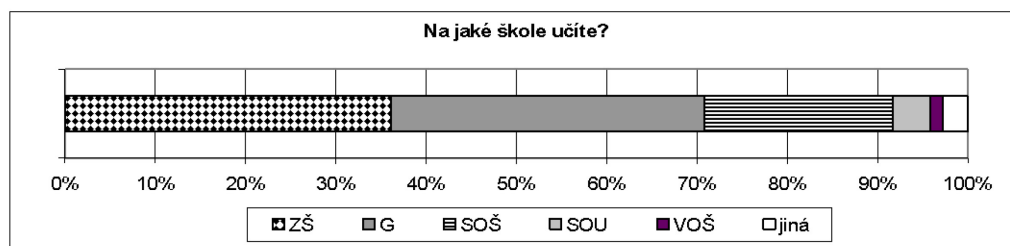
Tabulka č.16 Pohlaví a věk respondentů, učitelé/ EVP 2004

Pohlaví respondenta	četnost	%
muž	35	48,6
žena	36	50,0
neuvedeno	1	1,4
Celkem	72	100,0

Věk resp.	četnost	%
do 30 let	13	18,1
31–45 let	37	51,4
46–55 let	20	27,8
56–65 let	2	2,8
celkem	72	100,0

Následující graf popisuje rozložení respondentů podle typu školy, v níž působí.

Graf č.11 Typ školy, učitelé, EVP 2004



Typ školy	četnost	%
ZŠ	26	36,1
G	25	34,7
SOS	15	20,8
SOU	3	4,2
VOŠ	1	1,4
jiná	2	2,8
celkem	72	100,0

B. Skupina Studenti

Tabulka č.17 Pohlaví a věk, studenti, EVP 2004

Následující tabulky ukazující základní sociodemografické charakteristiky respondentů-studentů. Mezi respondenty výrazně převažovaly dívky a respondenti nad 19 let.

Pohlaví respondenta	četnost	%
muž	16	35,6
žena	29	64,4
celkem	45	100,0

Věk	četnost	%
16-19 let	17	37,8
nad 19 let	28	62,2
celkem	45	100,0

Téměř dvě třetiny studentů byly posluchači vysokých škol (62 %), zbývající část tvořili studenti gymnázií

Tabulka č.18 – Typ školy, studenti, EVP 2004

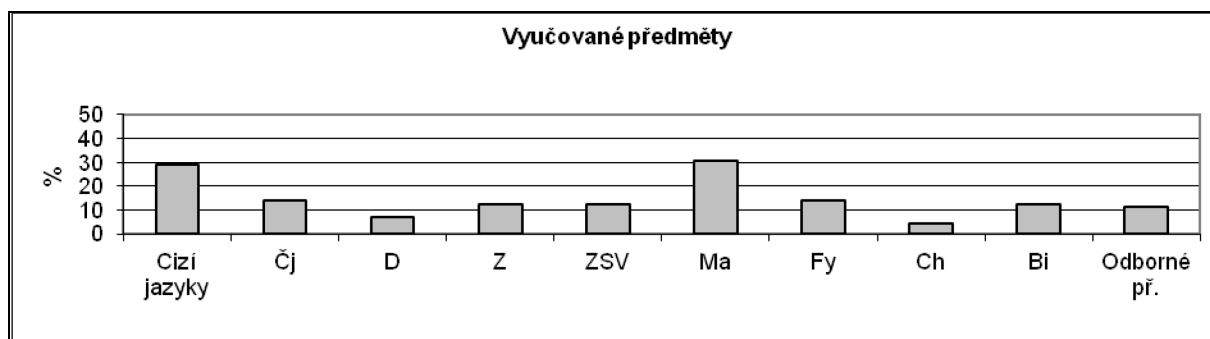
Typ školy	četnost	%
G	17	37,8
VŠ	28	62,2
celkem	45	100,0

2.4.4 K jednotlivým zjištěním z výzkumného šetření

Popisovaný soubor měl mj. poskytnout informace o znalostech cizích jazyků respondentů- učitelů a o jimi vyučovaných předmětech.

A. Skupina učitelů

Graf č.12 Znalost jazyků a vyučované předměty učitelé, EVP 2004



Jazyk	%
A	68,1
N	59,7
F	9,7
I	0,0
Šp	1,4
Polšina	16,7

Předmět	%
Cizí jazyky	29,2
Český jazyk	13,9
Dějepis	6,9
Zeměpis	12,5
Základy	12,5
Matematika	30,6
Fyzika	13,9
Chemie	4,2
Biologie	12,5
Odborné př.	11,1

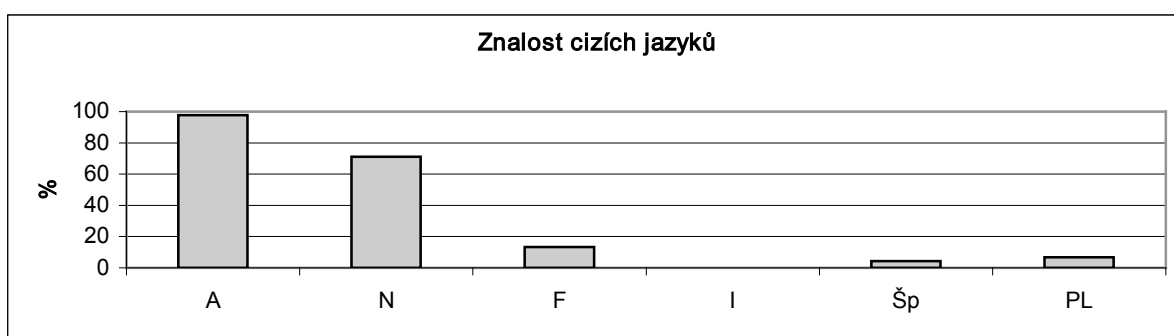
Co se týká znalosti jazyků, učitelé nejčastěji uváděli jazyk anglický (68 %) a necelé dvě třetiny také jazyk německý (60 %). 17 % respondentů uvedlo znalost jazyka polského a 10 %

francouzského. Ankety se zúčastnili nejčastěji učitelé, kteří vyučují matematiku (31 %) a cizí jazyky (29 %). Učitelů vyučujících ostatní předměty bylo ve vzorku maximálně 14 %, nejméně pak bylo učitelů chemie (4 %).

B. Skupina studentů

Při zjišťování znalosti cizích jazyků studentů, což bylo pro téma ankety velmi důležité, se jako nejrozšířenější prokázal anglický, na druhém místě německý jazyk, v menší míře pak jazyk francouzský, polský a španělský (v uvedeném pořadí). Je zřejmé, že oproti učitelům je deklarovaná znalost angličtiny vyšší.

Graf č.13 Znalost cizích jazyků, studenti, EVP 2004

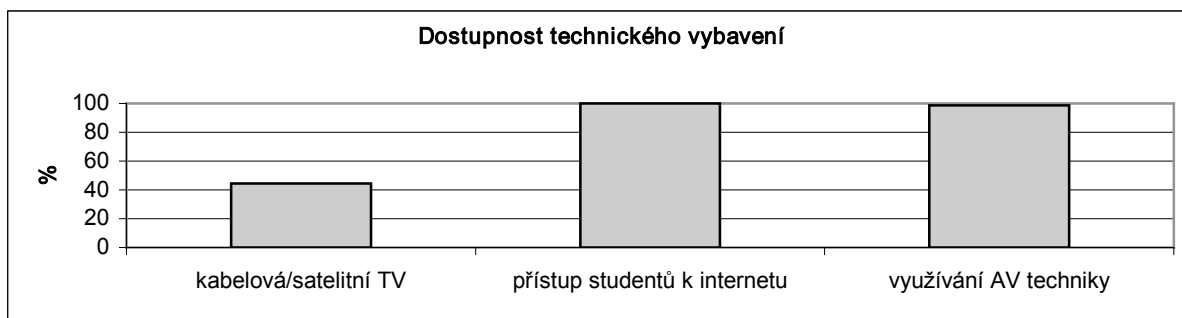


Jazyk	%
A	97,8
N	71,1
F	13,3
I	0,0
Šp	4,4
PL	6,7

A. Skupina učitelů – využívání audiovizuální techniky a vzdělávacích pořadů

V další části ankety nás zajímala dostupnost a četnost využívání technických prostředků (audiovizuální technika, přístup k internetu, kabelové a satelitní televizi). Uvedme nejprve odpovědi učitelů.

Graf č.14 a 15 Dostupnost a četnost využívání vzdělávacích pořadů a techniky

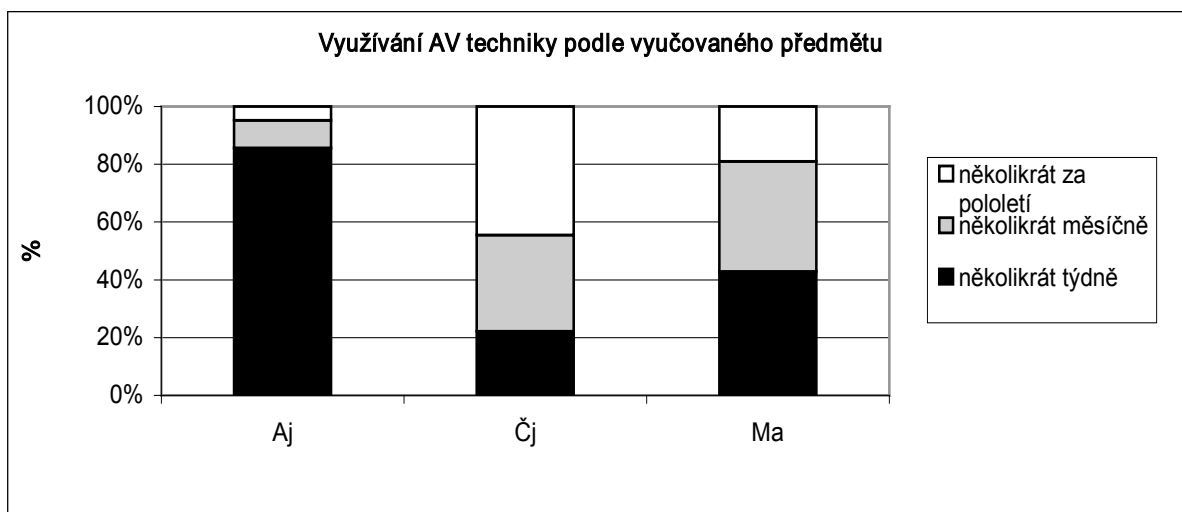


Četnost využívání AV techniky ve výuce	četnost	%
několikrát týdně	38	52,8
několikrát měsíčně	15	20,8
několikrát za pololetí	15	20,8
méně často	2	2,8
nevyužívám	1	1,4
nemám k dispozici	1	1,4
celkem	72	100,0

Všichni zúčastnění respondenti potvrdili, že jejich studenti mají přístup k internetu, a většina z nich (99 %) dále uvedla, že ve výuce mohou využívat audiovizuální techniku. Kabelovou či satelitní televizi má k dispozici pouze necelá polovina respondentů (44 %).

Četnost využívání audiovizuální techniky nezávisí na věku ani pohlaví učitele, a stejně tak nezávisí ani na typu školy. Nejčastěji využívají zúčastnění učitelé tuto techniku několikrát týdně (53 %).

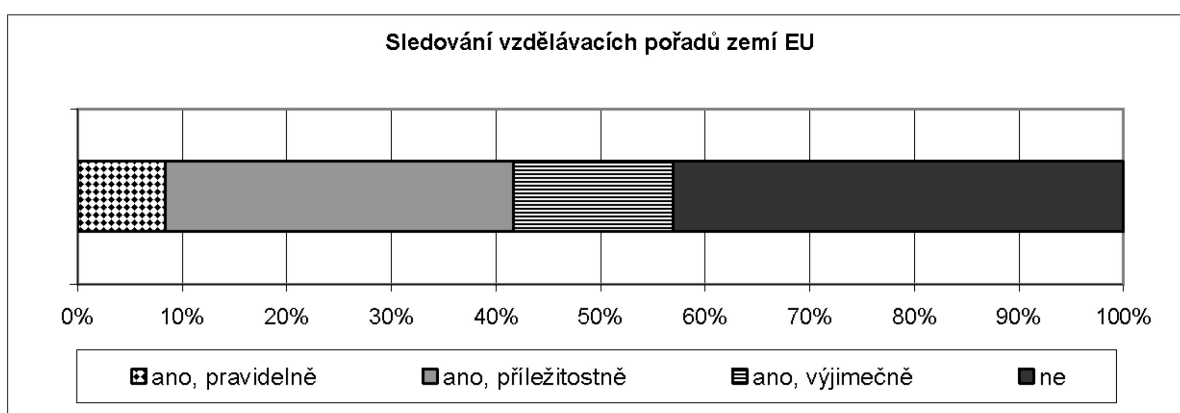
Graf č.16 Využívání AV techniky podle předmětů



České vzdělávací pořady využívají učitelé nejvíce několikrát za pololetí a méně často. Využívání těchto pořadů několikrát měsíčně a častěji uvedlo pouze 14 % zúčastněných učitelů. Četnost využívání českých vzdělávacích pořadů je nezávislá na věku a pohlaví učitele i na typu školy. Nezávisí ani na dostupnosti příjmu kabelové nebo satelitní TV. Pro malý počet respondentů nelze prokázat závislost četnosti využívání českých vzdělávacích pořadů na vyučovaném předmětu.

V souvislosti s hlavním cílem projektu byla důležitá data vztahující se ke sledování vzdělávacích pořadů ze zemí Evropské unie (v původním znění).

Graf č.17 Sledování vzdělávacích pořadů zemí EU, EVP 2004 - učitelé

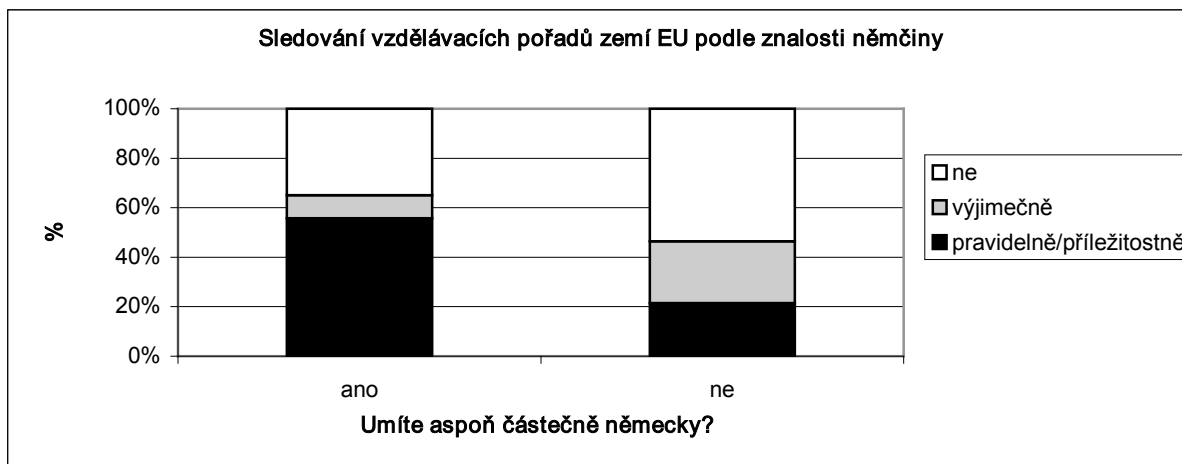


Sledování vzdělávacích pořadů zemí EU	četnost	%
ano, pravidelně	6	8,3
ano, příležitostně	24	33,3
ano, výjimečně	11	15,3
ne	31	43,1
Celkem učitelé	72	100,0

Pokud respondenti uvedli, že sledují vzdělávací pořady zemí EU, tak pouze příležitostně (33 %) či výjimečně (15 %), nejvíce učitelů však tyto pořady nesleduje (43 %). Stejně jako české vzdělávací pořady, jsou vzdělávací pořady zemí EU sledovány nezávisle na věku a pohlaví učitele i na typu školy. Sledovanost těchto pořadů nezávisí ani na dostupnosti příjmu kabelové nebo satelitní TV. Pro malý počet respondentů nelze prokázat závislost

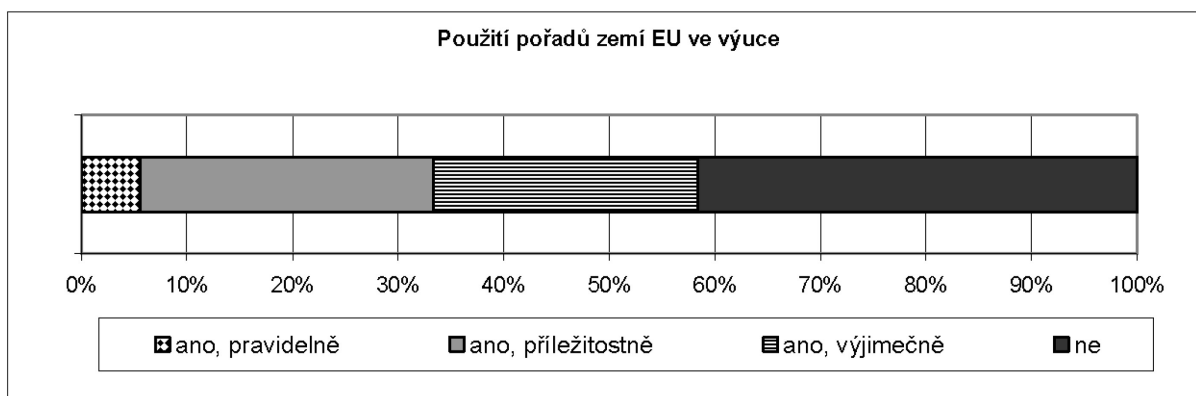
četnosti sledování vzdělávacích pořadů zemí EU na vyučovaném předmětu. Četnost sledování nezávisí ani na znalosti angličtiny, závisí však na znalosti němčiny.

Graf č.18 Znalost němčiny a jiných cizích jazyků, učitelé, EVP 2004



Při zkoumání vztahu sledování vzdělávacích pořadů zemí EU a znalosti německého jazyka se projevila tato pozitivní závislost: učitelé, kteří umí alespoň částečně německy, častěji také zmíněné pořady sledují.

Graf č.19 Použití pořadů zemí EU ve výuce, učitelé, EVP 2004



Využití pořadů zemí EU ve výuce	četnost	%
ano, pravidelně	4	5
ano, příležitostně	20	27
ano, výjimečně	18	25
ne	30	41
celkem	72	100

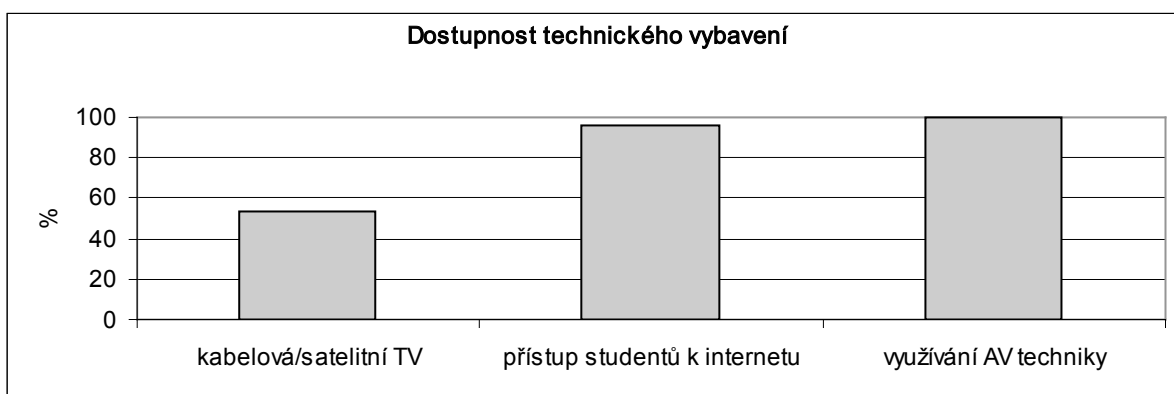
Pravidelně či příležitostně využívá vzdělávacích pořadů zemí EU ve výuce třetina zúčastněných učitelů. Největší část z nich je však ve výuce nevyužívá vůbec (42 %) a čtvrtina pouze výjimečně.

Četnost využívání pořadů zemí EU ve výuce je nezávislá na věku a pohlaví učitele i na typu školy. Nezávisí ani na dostupnosti příjmu kabelové nebo satelitní TV, ani na jazykových schopnostech učitele.

B. Skupina Studenti – využívání audiovizuální techniky a vzdělávacích pořadů

Stejně jako u skupiny učitelů, i u studentů bylo předmětem dotazování využívání vzdělávacích pořadů a techniky. Vzhledem k malému počtu respondentů nebyla na základě výsledků této ankety ve skupině studentů prováděna další třídění dat .

Graf č. 20 Dostupnost a četnost využívání AV techniky, studenti, EVP 2004



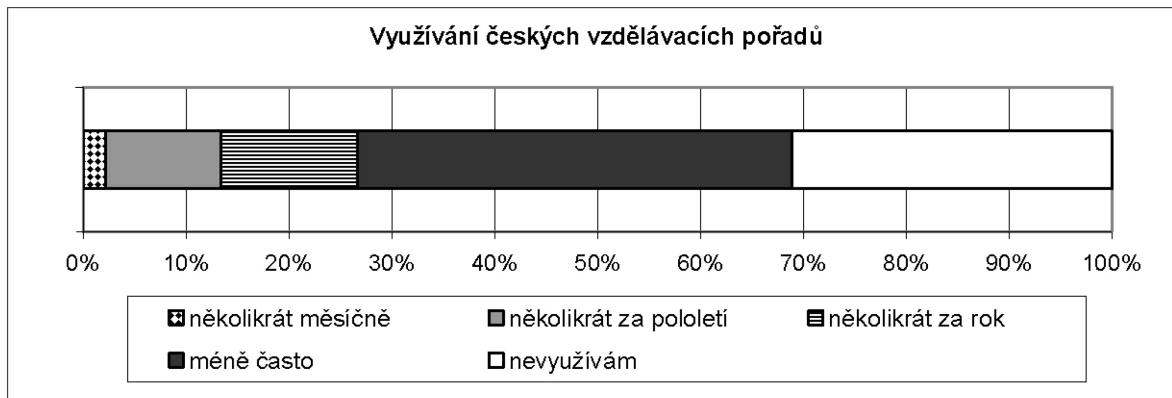
Dostupnost vybavení	%
kabelová/satelitní TV	53,3
přístup studentů k internetu	95,6
využívání AV techniky	100,0

Četnost využívání AV techniky ve výuce	četnost	%
několikrát týdně	21	46,7
několikrát měsíčně	17	37,8
několikrát za pololetí	2	4,4
několikrát za rok	1	2,2
méně často	3	6,7
nevyužíváme	1	2,2
celkem	45	100,0

Podle výpovědí studentů jsou všechny školy, které navštěvují, vybaveny audiovizuální technikou, většina z nich poskytuje studentům přístup k internetu (96 %) a více než polovina škol (53 %) má k dispozici kabelovou či satelitní TV.

Výpovědi studentů týkající se využívání audiovizuální techniky ve výuce korespondují s odpověďmi učitelů, nejčastěji je tato technika využívána několikrát týdně (47 %) a více než třetina studentů (38 %) uvedla její využívání také několikrát měsíčně.

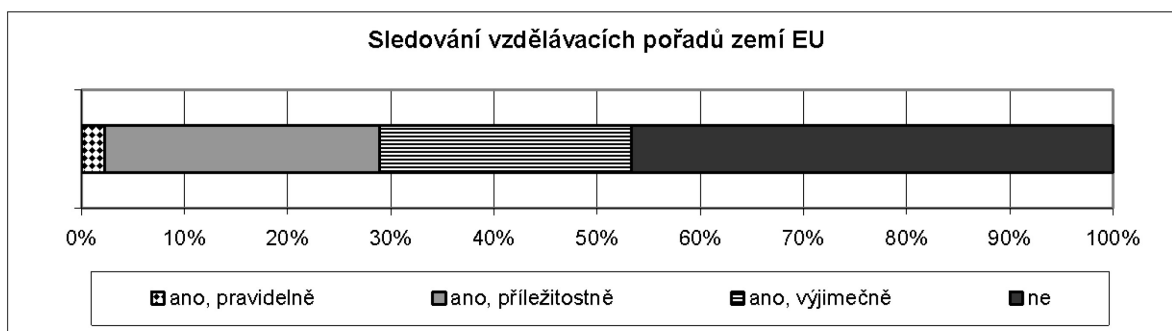
Graf č. 21 Využívání českých vzdělávacích pořadů ve výuce, studenti, EVP 2004



Využívání českých vzdělávacích pořadů	četnost	%
několikrát měsíčně	1	2,2
několikrát za pololetí	5	11,1
několikrát za rok	6	13,3
méně často	19	42,2
nevyžívám	14	31,1
celkem	45	100,0

Poněkud se již liší odpovědi studentů na otázku četnosti využívání českých vzdělávacích pořadů. Obecně lze říci, že studenti uváděli využívání těchto pořadů méně často než učitelé, což může být dáno jinými složením vzorku studentů z hlediska typu školy. Nejpočetnější byla skupina studentů, kteří uvedli, že tyto pořady sledují méně často než několikrát za rok (42 %) a také téměř třetina z nich (31 %) uvedla, že je nevyžívají vůbec.

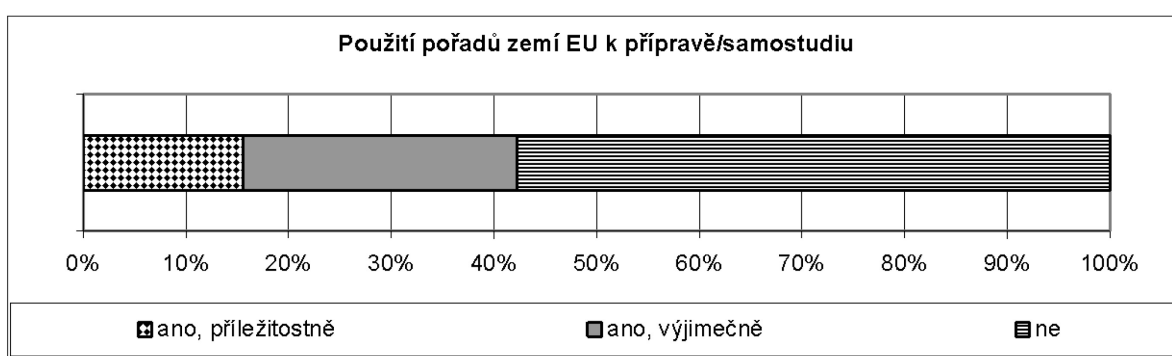
Graf č. 22 Využívání evropských vzdělávacích pořadů, studenti, EVP 2004



Sledování vzdělávacích pořadů zemí EU	četnost	%
ano, pravidelně	1	2,2
ano, příležitostně	12	26,7
ano, výjimečně	11	24,4
ne	21	46,7
celkem	45	100,0

Stejně tak jako ve skupině učitelů, uvedlo nejvíce studentů, že vzdělávací pořady zemí EU nesledují (47 %). Další více než polovina z nich (51 %) uvedla, že tyto pořady sledují příležitostně či výjimečně.

Graf č.23 Použití evropských pořadů v přípravě/samostudiu, studenti, EVP 2004



Využití pořadů zemí EU ve výuce	četnost	%
ano, příležitostně	7	15,6

ano, výjimečně	12	26,7
ne	26	57,8
celkem	45	100,0

K samostudiu využívá vzdělávacích pořadů zemí EU necelá polovina studentů (42 %), avšak i mezi těmito studenty jsou pořady využívány spíše výjimečně. Většina studentů (58 %) však vzdělávací pořady zemí EU k samostudiu nevyužívá.

2.4.5 Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu

Alespoň příležitostné či výjimečné využití evropských vzdělávacích pořadů ve výuce i k samostudiu bylo dle výpovědí obou skupin respondentů ankety uváděno v cca 40% respondentů; vzhledem k malému vzorku respondentů nelze potvrdit přímou závislost využití těchto pořadů na jazykových znalostech respondentů.

Dostupnost audiovizuální techniky ve výuce, tedy základní předpoklad k využití vzdělávacích pořadů ve výuce, uvedlo téměř 100% respondentů, což koresponduje s výsledky výzkumu Média a vzdělávání 2003.

Údaje o využití domácích vzdělávacích pořadů se příliš nelišily od výsledků výzkumu Média a vzdělávání 2003, častější využití (alespoň několikrát za rok) uvedlo kolem 40% oslovených.

2.5 Výzkumná šetření realizovaná občanským sdružením Hermés (2005 – 2008)

2.5.1 Základní identifikace výzkumu

Č.	Název projektu	Období realizace	Použitá výzkumná technika	Instituce	Řešitelský tým
4.	Pražské mediální a komunikační centrum	září 2005 – červen 2008	-focus group ⁹⁰ -expertní analýza	Hermés	P.Sak, K.Saková (do dubna 2006) F.Pelka D.Šljapnikovová (ve fázi prezentace výstupů též M.Landová)

Na práce realizované v rámci ÚIV v letech 2003 – 2004 volně navázala výzkumná šetření, která uskutečnil výzkumný tým občanského sdružení Hermés v projektech financovaných v rámci Evropského sociálního fondu v ČR. Soubor výzkumných šetření byl realizován a poté komplexněji vyhodnocen v období od konce r. 2005 do začátku roku 2008.

Pro účely disertace bylo využito vytřídněných dat z různých výzkumných šetření sdružení Hermés z uvedených let (viz tabulka č. 5 a rovněž webové stránky www.hermesmedia.cz). Šlo o následující výzkumná šetření:

1. úvodní ohnisková skupina novinářů a pedagogů k mediálním vzdělávacím pořadům,
2. kvalitativní expertní obsahová analýza televizních vzdělávacích pořadů,

2.5.2 Ohnisková skupina Mediální vzdělávací pořady novinářů a pedagogů k mediálním vzdělávacím pořadům

2.5.2.1 Zaměření výzkumu, popis výzkumné metody a výběrového souboru

Focus group Mediální vzdělávací pořady na základě výzkumné části projektu občanského sdružení Hermés (autoři projektu P.Sak – K.Saková) realizovala AMASIA, s.r.o. na počátku r. 2006. Pro tuto část výzkumu Hermésu bylo využito standardní metody výzkumu skupiny

⁹⁰ Ponecháváme anglický název typu šetření (focus group), tak jak je uveden autorem výzkumného projektu, byť se v české terminologii nyní poměrně často objevuje český název „ohnisková skupina“, který dále používáme i my.

příjemců mediálních sdělení⁹¹, a to zejména z důvodu její menší časové i finanční náročnosti. Focus group byla složena ze sedmi osob ze dvou profesí: pracovníků médií působících v oblasti výroby pořadů a pedagogů.

2.5.2.2 K jednotlivým zjištěním z výzkumného šetření

Hlavním zjištěním focus group byl fakt, že v názoru na koncepci vzdělávání prostřednictvím médií nejsou jednotní ani samotní účastníci; shodli se nicméně na její absenci v České televizi i Českém rozhlasu. Tato média však pracují s analýzou potřeb cílových skupin a snaží se vycházet vstříc jejich požadavkům; k tomu využívají peoplemetrové analýzy, tzv. deníčkové metody České televize aj.

Účastníci potvrdili, že v České televizi i v Českém rozhlasu existují v redakci vzdělávacích pořadů samostatné pozice dramaturgické i tvůrčí. V naprosté většině jde o pracovníky s vysokoškolským vzděláním humanitního směru – historii, filozofii, žurnalistiku. V názoru na žádoucí typ vzdělání tvůrců vzdělávacích pořadů nebyli účastníci focus group zcela jednotní. Oslovení pracovníci médií byli přesvědčeni, že hlavním kritériem je koncepční myšlení lidí z této oblasti. Podle názoru odborníků z oblasti vzdělávacích pořadů není podmínkou pedagogické vzdělání, ale odborná praxe a schopnosti. Připustili také, že pedagogický cit je pro pracovníky redakce vzdělávání značnou výhodou. Účastníci se nicméně shodli v názoru, že v obou médiích neexistuje systém vzdělávání, který by napomáhal tvůrcům získat pedagogické schopnosti.

Moderátor focus group také vyjmenoval účastníkům televizní a rozhlasové pořady a ti měli uvést, které z nich považují za vzdělávací a uvést hlavní důvod svého rozhodnutí. Nadpoloviční většina účastníků za televizní vzdělávací pořady označila pořad Zázračná planeta (BBC), Diagnóza, Cestománie, AZ – kviz, Šumná města a Riskuj. Z rozhlasových pořadů označili jako vzdělávací pořady Toulky českou minulostí, Periskop a Meteor.

2.5.2.3 Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu

Přítomní respondenti z “nemediální” sféry, stejně jako zástupci médií zastávali názor, že vzdělávací pořady mají pro image České televize a Českého rozhlasu zásadní význam. Disponibilní data o množství vzdělávacích pořadů v ČT však tomu dle zpracovatele

⁹¹ K této výzkumné metodě viz např. TRAMPOTA, T. a VOJTĚCHOVSKÁ, M. *Metody výzkumu médií*. Praha: Portál 2010, s. 213-226.

výzkumné zprávy z focus group neodpovídala.⁹² Jak dále uvedli respondenti, pro skupiny lidí předproduktivního a postproduktivního věku jsou přitom vzdělávací pořady z uvedených médiích často jediným zdrojem informací a možností k rozšíření znalostí. Tyto informace se stávají pomocí i pro nezaměstnané, kteří jsou dočasně vyřazeni z pracovního procesu a mnozí z nich doplňují tímto způsobem chybějící informace.

Výstupy focus group posloužily jako prvotní materiál pro další výzkumné práce ve výše uvedeném projektu. I přes omezenou validitu lze ocenit skutečnost, že se focus group uskutečnila, v době její realizace rozhodně nebyly vzdělávací pořady v centru pozornosti akademického ani jiného (např. korporátního) výzkumu. V příloze č.3 k disertaci je uveden záznam z průběhu focus group.

2.5.3 Expertní analýza televizních vzdělávacích pořadů

2.5.3.1 Základní identifikace výzkumu

Na realizaci focus group navázalo expertní šetření vybraných vzdělávacích pořadů České televize a Českého rozhlasu využívající prvky kvalitativní obsahové analýzy.

Analýza televizních vzdělávacích pořadů byla zpracována na základě zadání občanského sdružení Hermés v rámci projektu „Pražské mediální a komunikační centrum - tvorba, ověření a evaluace vzdělávacích programů a výzkumná činnost v oblasti dalšího vzdělávání“⁹³

⁹² Zde opět odkazujeme na diplomovou práci V Havlíkové z r. 2011, která uskutečnila deset rozhovorů s bývalými i současnými manažery a tvůrci vzdělávacích pořadů v České televizi. (HAVLÍKOVÁ, V, ref.76, s.84) Bývalý generální ředitel České televize I. Mathé v odpovědích na dotazy zpracovatelky diplomové práce uvádí k charakteristice vzdělávacích pořadů mj to, že „absence definice je poměrně pochopitelná, protože nikdo určitě nebude pochybovat o takovém tom lapidárním vzdělávání jako jazykové kurzy nebo nějaké nápomocné pořady pro základní, střední školy, reagující na tehdy existující osnovy. Televize, obzvláště televize určená pro službu veřejnosti, vlastně vzdělává leccím jiným. Měla by celou svou formou vysílání a skladby programu přinášet nějaké hodnoty a vzdělávání.

Na tom tedy byla založena ta základní myšlenka, proč zužovat definičně jenom na ty úplně jasné vzdělávací pořady, a dejme tomu i nějaké předtím existující útvary, které se zabývaly jenom vzdělávacím vysíláním a ponechat jakousi větší volnost a opravdu přiznat i těm jiným pořadům, které jsou primárně třeba vyrobeny pro úplně jiné účely, nebo ne jenom pro vzdělávání v té úzké věci a jsou skutečně vzdělávací jako takové, což je celá řada dokumentů, dokumentárních seriálů a podobně. O těch nemůžeme říct, že nemají edukační a vzdělávací hodnotu.“ V tomto smyslu, do jisté míry zpochybňujícím relevanci „pouze“ vzdělávacích pořadů, se vyjadřují v uvedené diplomové práci i jiní manažeri ČT. Účastníci focus group se v dané věci s manažery ČT neshodují; proto jsme se tématu relevance vzdělávacích pořadů věnovali i v závěrečné výzkumné etapě v roce 2011 (ohnisková skupina pedagogů a rodičů).

⁹³ Autory výzkumné části projektu (Modul S) byli P.Sak a K.Saková, kteří se na realizaci projektu podíleli v jeho úvodní části, tj. od září 2005 do dubna 2006.

Obdobný typ obsahové analýzy byl jimi poté realizován v rámci výzkumného grantu MPSV ČR 1J021/04-DP 1Vliv komputelizace na edukační proces a na osobnost člověka v informační společnosti“, omezená informace o projektu viz http://www.mpsv.cz/files/clanky/3913/Proj_021.pdf (staženo 20.8.2011), viz též SAK, Petr a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerizovaném světě*. Praha: Portál 2007, str.139 – 146, s. 220.

Vzhledem k tomu, že v rámci tohoto projektu nebyly mediální edukační obsahy hlavní výzkumnou prioritou (tou byl výzkum v oblasti dalšího profesního vzdělávání a zaměstnanosti), byla zejména z finančních a personálních důvodů zvolena metoda expertní obsahové analýzy, která byla doplněna o focus group. Samotnou realizaci výzkumného projektu v terénu zajistil tým občanského sdružení EU-Forum. Po změnách v řešitelském týmu byla první verze analýzy přepracována co do šíře a interpretace výzkumných dat.⁹⁴ Vzhledem k mezní validitě zvolené metodologie (provázené poměrně ambiciózními výzkumnými cíli) nebyl výzkum v plném rozsahu publikován. Krácený text analýzy viz příloha č. II.

2.5.3.2 Zaměření výzkumu

Předmětem výzkumu byl „obsah a forma vzdělávacích pořadů a celku televizního vzdělávání“.⁹⁵

Výzkumné cíle obsahové analýzy byly založeny velmi široce a byly vyjmenovány následovně:

- zjistit strukturaci televizních vzdělávacích pořadů v závislosti na věku podle cílové skupiny;
- zjistit strukturaci televizních vzdělávacích pořadů v podle cílové skupiny závislosti na vzdělání;
- zjistit strukturaci televizních vzdělávacích pořadů podle cílové skupiny v závislosti na profesi-povolání;
- zjistit strukturaci televizních vzdělávacích pořadů podle cílové skupiny v závislosti na gender a sexuální orientaci;
- zjistit strukturaci televizních vzdělávacích pořadů podle předmětu – disciplíny;
- zjistit vzdělávací cíle pořadu (deklarované, reálné);
- zjistit míru manipulace, propagandy vzdělávacích pořadů;
- zjistit ideovou, teoretickou zakotvenost pořadu;
- zjistit vazbu vzdělávacího obsahu na školskou soustavu;
- zjistit intencionalitu vzdělávacího pořadu;
- zjistit strukturaci televizních vzdělávacích pořadů podle novosti sdělovaných poznatků;

⁹⁴ Výstupy analýzy zástupci Hermésu v částečně upravené interpretaci prezentovali v monografii Mediální gramotnost – nový rozměr vzdělávání. Praha: Radioservis 2008, a to ve dvou příspěvcích: Vzdělávací úloha České televize (Marína Landová) a Úloha médií v dalším profesním vzdělávání (František Pelka).

⁹⁵ Zaměření a cíle výzkumu viz LEVÁ, V. a kol. *Analýza televizních vzdělávacích pořadů*. Zpráva z výzkumné sondy. Praha: EU Forum, 2006, s.8-9. (Nepublikováno, zdroj: archiv sdružení Hermés).

- zjistit strukturaci televizních vzdělávacích pořadů podle většinové společnosti a minoritních skupin (etnické, aj.)
- zjistit a vyhodnotit didaktickou charakteristiku a úroveň vzdělávacího pořadu;
- vyhodnotit relevanci (didaktickou, odbornou náročností, jazykovou) pořadu vzhledem k proklamované cílové skupině;
- zjistit pozici pořadu na škále politická neutralita – politická pozice –jaká;
- zjistit podíl české a zahraniční produkce televizních vzdělávacích pořadů;
- zjistit kultivovanost jazyka v pořadu;
- zmapovat nakolik jsou vzdělávací pořady rušeny reklamou a sponzorskými vzkazy;
- zjistit začleněnost pořadu do širšího celku (seriál, vzdělávací koncepce);
- analyzovat a vyhodnotit odbornou úroveň pořadu;
- analyzovat a vyhodnotit kultivovanost pořadu;
- analyzovat a vyhodnotit úroveň moderátora;
- analyzovat a vyhodnotit odbornou úroveň odborníků pořadu;
- analyzovat a vyhodnotit úroveň průvodního slova.

2.5.3.3 Metodologie výzkumu, sběr a analýza dat; popis a charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl realizován metodou expertní obsahové analýzy televizních vzdělávacích pořadů. Tato metoda není v sociologickém výzkumu standardně využívána, byly proto převzaty některé používané postupy mediální obsahové analýzy. Objektem výzkumu byly televizní vzdělávací pořady uvedené v tabulce č. 19.

Nejprve bylo skupinou 10 expertů vybráno celkem 10 televizních vzdělávacích pořadů, které byly poté analyzovány a hodnoceny podle připravených otázek a škál. Vybrané pořady bylo možno shlédnout přímo na PC na webových stránkách České televize, popř. byly zapůjčeny z archivu České televize VHS kazety s nahranými (především zahraničními) pořady.

Experti charakterizovali v příloženém dotazníku sami sebe jako hodnotící subjekt. Vzhledem k zadání projektu a ke skladbě vybraných pořadů byly osloveni pedagogové, novináři, režisér a televizní producenti.

Do souboru analyzovaných pořadů byly jako objekt výzkumu vybrány tři skupiny pořadů, a to cíleným výběrem vzorku v součinnosti řešitelů Hermésu s řešitelským týmem EU Forum.

Cílem bylo získat mix různých typů pořadů, ať už deklarovaných Českou televizí jako vzdělávací (Eurovzdělávání, Popularis, Planeta věda) či jiných pořadů vzdělávacího charakteru, které v době zpracování analýzy nebyly na webových stránkách České televize takto výslovně uvedeny (AZ - Kvíz, O češtině, Rodina a škola, Bílá místa, České hlavy, Neúspěšné operace 2.světové války, Kosmické lékařství).

Tabulka č. 19 Seznam analyzovaných pořadů

č.	Název pořadu	Název dílu	TV stanice, datum, čas vysílání
1	O češtině	Není titul jako titul	ČT 2 21.9.06 16:15
2	Eurovzdělávání	Jak získat a použít granty z Evropského sociálního fondu na vzdělávání	ČT 2 26.9.06 16:20
3	Rodina a škola	Jak učit a vychovávat, aby to nebolelo	ČT 2 26.9.06 16:35
4	Popularis	Věda a technika digitálního věku pro ty, kdo chtějí vědět víc	ČT 2 26.9.06 16:55
5	AZ - kvíz	Soutěž pro každého	ČT 2 9.10.06 11:30
6	České hlavy	Kdo žije v hlubinách	ČT 2 9.10.06 11:50
7	Neúspěšné operace 2.světové války	Mussoliniho řecké dobrodružství	ČT 2 10.10.06 15:55
8	Kosmické lékařství	Poznatky z výzkumu vesmíru se uplatňují i v	ČT 2

		medicině	11.10.06 17:15
9	Bílá místa	Pořad o české historii	ČT 2 12.10.06 16:10
10	Planeta věda	Od vesmíru až po buňky –svět do nejmenších detailů	ČT 2 15.10.06 08:30

Dále uvádíme seznam znaků, odpovídající šíři deklarovaných výzkumných cílů. Byly to následující sledované znaky:

- délka pořadu;
- předmět-disciplína pořadu;
- původ pořadu (zahraniční, domácí, dané televizní stanice);
- míra manipulace, propagandy;
- didaktika pořadu charakteristika a úroveň;
- kultura mluveného projevu;
- zaměřenost na cílové skupiny (věkové, vzdělanostní, gender, etnika);
- odborná úroveň pořadu;
- začleněnost pořadu do širšího celku (seriál, vzdělávací koncepce);
- kultivovanost pořadu;
- rušení pořadu reklamou a odkazy na sponzory;
- úroveň moderátora;
- odborná úroveň odborníků pořadu;
- úroveň průvodního slova;
- vzdělávací cíle pořadu (deklarované, reálné).

2.5.3.4 K jednotlivým zjištěním z výzkumného šetření

Pozn.: data a zjištění v podkapitole 2.5.3.4 jsou do textu disertace převzata pouze s technickým a stylistickým krácením, komentář autorky disertace je uveden až v další podkapitole).

Tab. č. 20 Identifikace pořadů podle původu, stopáže a určení (cílové skupiny)

Pořad č:	TV stanice	Producent	Délka pořadu v minutách	Cílová skupina proklamovaná	Cílová skupina reálná
1	ČT2	Čs.televize	13'	Bez rozlišení	Bez rozlišení
2	ČT2	Čs.televize	15'	Vzdělavatelé, zájemci o ESF	Vzdělavatelé, zájemci o ESF
3	ČT2	Čs.televize	18'	Školní mládež, rodina	Školní mládež, rodina
4	ČT2	Čs.televize	28'	Zájemci o nové vědecké poznatky	Zájemci o nové vědecké poznatky
5	ČT2	Čs.televize	21'	Bez rozlišení	Bez rozlišení
6	ČT2	Čs.televize	2'	Zájemci o nové vědecké poznatky	Zájemci o nové vědecké poznatky
7	ČT2	BBC	22'	Zájemci o historii	Zájemci o historii
8	ČT2	TV - Kanada	44'	Zájemci o nové vědecké poznatky	Zájemci o nové vědecké poznatky
9	ČT2	Čs.televize	13'	Zájemci o historii a kulturní souvislosti	Zájemci o historii a kulturní souvislosti
10	ČT2	Čs.televize	22'	Zájemci o oblast poznání a populárně vědecké informace	Zájemci o oblast poznání a populárně vědecké informace

Pořadové číslo vždy odpovídá pořadí ze seznamu výše uvedených titulů.

Experti konstatovali, že u všech zkoumaných pořadů jsou proklamované a reálné cílové skupiny identické.

Tabulka č.21 Identifikace pořadů podle témat a zaměření (vzdělávací cíle)

Pořad č:	Předmět - – disciplína pořadu	Vzdělávací cíle proklamované	Vzdělávací cíle reálné
1	Český jazyk	Pravidla psaní zkratk titulů	Odpovídají

			zadání
2	Vzdělávání	Způsob získávání grantů EU	Odpovídají zadání
3	Pedagogika - výchova	Jak učit a vychovávat, aby to nebolelo	Odpovídají zadání
4	Lékařství, astronomie	Šíření nových vědeckých poznatků	Odpovídají zadání
5	Kvíz	Ověřování a prověřování všeobecných znalostí	Odpovídají zadání
6	Objevy v oblasti vědy	Seznamování s unikátními vědeckými objevy a poznatky	Odpovídají zadání
7	Historie válečných konfliktů	Rozkrývání epizod válečné historie	Odpovídají zadání
8	Medicínské poznatky z výzkumu vesmíru	Seznámení se zajímavými metodami využívajícími poznatků kosmické medicíny	Odpovídají zadání
9	Historické exkurzy d	Objasňování dosud méně známých či utajených faktů z naší historie	Odpovídají zadání
10	Přírodní vědy	Pomocí virtuálních prostředků je objeven svět přírodních věd	Odpovídají zadání

Proklamované a reálné cíle korespondují ve všech základních aspektech.

Míra manipulace, propagandy

Kritéria:

- | | |
|---|---|
| a) Neobsahuje žádné prvky propagandy a manipulace | 1 |
| b) Obsahuje prvky propagandy a manipulace, pořad je víceméně vyvážený | 2 |
| c) Pořad má lehce manipulativní a propagandistický charakter | 3 |
| d) Pořad je manipulativní, má vyhraněně propagandistický charakter | 4 |
| e) Téma pořadu neumožňovalo propagandistické působení | 5 |

Pořad č:	E 1	E 2	E 3t	E 4t	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

2	5	2	2	2	5	2	5	2	2	5
3	2	2	1	2	1	1	1	2	1	2
4	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1
5	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1
6	2	2	2	2	5	2	2	2	2	5
7	5	5	5	5	5	2	5	5	2	5
8	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2
9	2	2	5	2	5	5	5	5	2	5
10	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2

E – expert , pořadové číslo odpovídá výše uvedenému pořadí expertů. Tuto tabulku s hodnocením jednotlivých expertů uvádíme pouze jako příklad, plné znění viz příloha č.III.

Výzkum ukázal, že prvky propagandy a manipulace jsou v pořadech vzdělávacího, informativního a obecně edukativního typu výrazně minimalizovány, až zcela potlačeny. Vyloženě manipulativní a propagandistický charakter u pořadů této kategorie prakticky absentuje. Nejvíce odpovědí (47x) bylo ve smyslu, že pořad je víceméně vyvážený, dále že neobsahuje prvky propagandy a manipulace (33) a že téma pořadu neumožňovalo propagandistické působení (20). Nikdy však nebylo zmíněno, že je pořad lehce manipulativní anebo že by měl vyhraněně propagandistické působení.

Didaktická úroveň pořadu

Kritéria:

- a) Pořad didaktickou úrovní odpuzuje od sledování 1
- b) Didaktika pořadu je na úrovni, která neruší, ale ani nepomůže 2
- c) Didaktika pomáhá ve sledování a zvyšuje efekt učení 3
- d) Vynikající didaktická stránka pořadu 4

Didaktická úroveň odpovídá určení a obsahu jednotlivých pořadů a jeví z tohoto pohledu jako vyvážená. Nejčastěji byla didaktika pořadu hodnocena jako na úrovni, která neruší, ale ani nepomůže 73x. Následovalo hodnocení typu: didaktika pomáhá ve sledování a zvyšuje efekt učení 21x a vynikající didaktická stránka pořadu byla zmíněna 6x. Pořad svou didaktickou úrovní nikdy neodpuzoval.

Vazba vzdělávacího obsahu na školskou soustavu

Kritéria:

- | | |
|--|---|
| a) Poznatky a úroveň pořadu je na úrovni základní školy | 1 |
| b) Poznatky a úroveň pořadu je na úrovni střední školy | 2 |
| c) Poznatky a úroveň pořadu je na úrovni vysoké školy | 3 |
| d) Poznatky a úroveň pořadu rozvíjí vysokoškolské poznatky | 4 |

Výběr pořadů zasáhl celé vzdělanostní spektrum a z tohoto hlediska volba titulů pokryla záměr projektu. To, že je pořad na úrovni poznatků základní školy, ohodnotili experti pouze 9x. Naopak 46x se domnívali, že úroveň pořadu je na úrovni středoškolské. Úroveň vysokoškolská vyšla 30x a to, že pořad rozvíjí vysokoškolské se experti domnívali 15x. To znamená, že vzdělávací pořady navazují na školskou soustavu a z ústní diskuse nad problémem experti došli k závěru, že pořady školskou soustavu vhodně rozvíjejí.

Modernost sdělovaných poznatků

Kritéria:

- | | |
|--|---|
| a) Jedná se o tradiční poznatky, které se učí ve školách | 1 |
| b) Jedná se o nové poznatky vědních disciplín | 2 |
| a) Pořad je postaven na postnewtonovském paradigmatu | 3 |

Tradiční poznatky, které se učí ve školách, v obsahu pořadů sice ještě velmi mírně převažují, ale celkově lze říci, že pořady nové poznatky reflektují – a zvláště ve vědních disciplínách je tato tendence stoupající. V zadání výzkumu chyběl aspekt sledovanosti, jehož výpovědní hodnota by mohla potvrdit rostoucí trend poznávání nových poznatků rovněž z pohledu širší veřejnosti. Experti se 52x domnívali, že se jednalo o tradiční poznatky, které se učí na školách. V 47 případech došli k závěru, že se jedná o nové poznatky vědních disciplín, a pouze 3x, že je pořad postaven na postnewtonovském paradigmatu.

Ideová, teoretická zakotvenost pořadu

Kritéria:

- | | |
|---|---|
| a) Pořad vychází z určité ideologie, jaké | 1 |
| b) Pořad je zaměřen proti určité ideologii, jaké | 1 |
| c) Pořad vychází z určité teorie, paradigmatu, jakého | 1 |
| d) Pořad zaměřen proti určité teorii, paradigmatu | 1 |

Objektivně lze na zadání ideové (teoretické) zakotvenosti pořadu říci, že vybraný programový vzorek byl jednoznačně „neideologický“.

Mírnou ideologičnost vykazuje – ve smyslu zadané otázky – pouze jeden pořad – č. 9 Bílá místa. Jeden pořad nekoresponduje s žádným definovaným kritériem (jedná se pořad č. 5 A-Z Kvíz). Pořad číslo 7 (Neúspěšné operace 2. světové války) odpovídá kritériím d) – tedy je zaměřen proti určité teorii, paradigmatu, konkrétně proti totalitní ideologii jako nástroje hegemonie. Odpověď ve smyslu c) – tedy že pořad vychází z určité teorie, paradigmatu - vyhodnotili experti u zbývajících pořadů.

Charakteristika didaktiky pořadu

Kritéria:

- a) Pořad chce za každou cenu bavit
- b) Pitvoření, přihlouplé permanentní žertování moderátorů, průvodců
- c) Samoučelná grafika, autoři exhibují a ukazují co všechno umí, není to v zájmu vzdělávacího procesu-naopak (poskakující, pitvořící se figurky)
- d) Pořad nevyužívá audiovizuálních možnosti televize (obrazu, archivu)
- e) Pořad využívá audiovizuální možnosti televize, archiv
- f) Pořad je postaven na bázi logické struktury, odvíjí se s respektováním zákonitostí lidského myšlení a učení, v logice věci jsou zařazovány audiovizuální prvky

To, že chce pořad za každou cenu bavit – se experti domnívali 15x. Z toho 10x (tedy plný počet) náleží pořadu č. 5 (A-Z kvíz). Kritérium b) - pitvoření, přihlouplé permanentní žertování moderátorů, průvodců - potvrdili experti 4x u pořadu č. 2 (Eurovzdělávání). 37x bylo kladně zodpovězeno kritérium e) - využití audiovizuálních možností televize a archivu. Nejvíce odpovědí (42) akceptuje kritérium f) - tedy, že pořad je postaven na bázi logické struktury, odvíjí se s respektováním zákonitostí lidského myšlení a učení, v logice věci jsou zařazovány audiovizuální prvky.

Lze tedy říci, že experti hodnotili didaktiku pořadů převážně kladně.

Intencionalita vzdělávacího pořadu

Kritéria:

- a) Pořad je zaměřen na předání praktických znalostí 1
- b) Pořad je zaměřen na poskytnutí informací 1

c) Pořad je zaměřen na rozvoj dovedností, kompetencí	1
d) Pořad je zaměřen na rozvoj vzdělanosti a kulturnosti	1
e) Pořad je zaměřen je zaměřen na rozvoj myšlení a tvořivosti	1
f) Pořad je zaměřen na encyklopedické znalosti, ověření paměti	1

U vybraného vzorku zcela absentuje kritérium a) – tedy, že pořad je zaměřen na předání praktických znalostí. Kritérium b) - pořad je zaměřen na poskytnutí informací – je potvrzeno nejčastěji (60x). Kritérium d) - pořad je zaměřen na rozvoj vzdělanosti a kulturnosti – je reflektováno 20x a kritérium f) - pořad je zaměřen na encyklopedické znalosti, ověření paměti – bylo akceptováno 10 x.

Začleněnost pořadu do širšího celku (seriál, vzdělávací koncepce)

Kritéria:

a) Pořad je izolovaný, není součástí širšího projektu, seriálu	1
b) Pořad je částí seriálu, řady	2
c) Pořad je částí širšího konceptu s jednotným záměrem	3

Všechny zkoumané pořady byly součástí seriálů, což je pro vzdělávací pořady charakteristické.

Rušení pořadu reklamou a odkazy na sponzory

Za jednoznačně pozitivní výstup výzkumu lze považovat fakt, že reklama do pořadů vzdělávacího a naučného typu vůbec nevstupuje.

Zaměřenost na cílové skupiny (věkové, vzdělanostní, gender, etnika)

Kritéria:

a) Pouze většinová společnost	1
b) Většinová + skupina	1
c) Na věkovou skupinu, jakou	1
d) Na vzdělanostní skupinu, jakou	1

Ve zkoumaném programovém vzorku převažovalo zaměření na většinovou společnost (7x), Středoškoláci byli cílovou skupinou 2x, pedagogové a rodiče dětí základních škol 1x. Vysokoškoláci a vysokoškolští pedagogové dominovali cílové skupině 3x.

Odborná úroveň pořadu

Kritéria:

a) Velmi špatná	1
b) Spíše špatná	2
c) Ani špatná, ani dobrá	3
d) Spíše dobrá	4
e) Velmi dobrá	5

Velmi špatná úroveň pořadu se ve zkoumaném spektru nevyskytovala. Rovněž absentovala úroveň „spíše špatná“. Jako „ani dobrou ani špatnou“ vyhodnotili zkoumanou úroveň pořadů experti 21 x. Spíše dobrou úroveň pořadu ohodnotili experti 44x a 28x ji ohodnotili jako velmi dobrou. Celkově lze tedy říci, že odborné úroveň vzdělávacích pořadů byla hodnocena vysoce.

Kultivovanost pořadu

Kritéria:

a) Velmi špatná	1
b) Spíše špatná	2
c) Ani špatná, ani dobrá	3
d) Spíše dobrá	4
e) Velmi dobrá	5

Kultivovanost pořadu se jako „velmi špatná“ nejevila žádnému z expertů. Jako „spíše špatnou“ ohodnotili úroveň pořadu 5x. Úroveň pořadů byla 42 x akceptována jako „ani špatná, ani dobrá“, 31x jako „spíše dobrá“ a 19x jako „velmi dobrá“. Celkově lze tedy říci, že úroveň vzdělávacích pořadů byla oceněna kladně až velmi kladně.

Kultura mluveného projevu

Kritéria:

a) Velmi špatná	1
b) Spíše špatná	2

c) Ani špatná, ani dobrá	3
d) Spíše dobrá	4
e) Velmi dobrá	5

Velmi špatná kultura mluveného projevu nebyla experty zaznamenána. Jako „spíše špatná“ se jim jevila v 11 případech. Jako „ani špatnou ani dobrou“ ji experti shledali 39x, „spíše dobrá“ jim připadala 38x a kategorii „velmi dobrá“ zvolili 11x. Celkově lze tedy říci, že kultura mluveného projevu je ve vzdělávacích pořadech dobrá až velmi dobrá.

Úroveň moderátora

Kritéria:

a) Velmi špatná	1
b) Spíše špatná	2
c) Ani špatná, ani dobrá	3
d) Spíše dobrá	4
e) Velmi dobrá	5

Žádný moderátor nebyl hodnocen jako „velmi špatný“. „Spíše špatnou úroveň“ moderátora zaznamenali experti 7x. Jako „ani špatnou, ani dobrou“ viděli experti moderátorovu úroveň 37x. Spíše dobrou shledali 34x a jako „velmi dobrá“ byla moderátorova úroveň akceptována v 22 případech. Celkově lze tedy říci, že úroveň moderátorů byla shledána jako dobrá a velmi dobrá.

Odborná úroveň odborníků pořadu

Kritéria:

a) Velmi špatná	1
b) Spíše špatná	2
c) Ani špatná, ani dobrá	3
d) Spíše dobrá	4
e) Velmi dobrá	5

Velmi špatná odborná úroveň odborníků vystupujících v pořadu nebyla zaznamenána. Jako „spíše špatná“ byla ohodnocena 7x. Jako „ani špatná, ani dobrá“ byla ohodnocena 15x.

Jako „spíše dobrá“ 36x a jako „velmi dobrá“ 40x. To znamená, že experti ohodnotili úroveň odborníků pořadu v převážné většině jako dobrou a velmi dobrou.

Úroveň průvodního slova

Kritéria:

a) Velmi špatná	1
b) Spíše špatná	2
c) Ani špatná, ani dobrá	3
d) Spíše dobrá	4
e) Velmi dobrá	5

Úroveň průvodního slova nebyla experty nikdy shledána jako „velmi špatná“. Jako „spíše špatnou“ ji ohodnotili v 9 případech. Jako „ani špatnou, ani dobrou“ v 28 případech. Jako „spíše dobrá“ byla hodnocena 42x a jako „velmi dobrá“ 21 x. Celkově lze tedy konstatovat, že úroveň průvodního slova byla shledána jako dobrá až velmi dobrá.

2.5.3.5 Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu

Autoři obsahové analýzy shrnuli její výsledky velmi stručně, a to takto:

„Ačkoliv lze pouze u některých ze zkoumaných pořadů vymezit jasně edukativní hranice, má drtivá většina všech zkoumaných pořadů velmi širokou cílovou skupinu. Tato cílová skupina jde napříč věkem i vzděláním a má jasně inspirativní vliv a efekt, který vytváří touhu po poznání, učení a rozšiřování vědomostního obzoru.“⁹⁶

Pro další interpretaci dat v rámci disertace jsme přes zmíněnou mezní validitu a legitimitu výzkumných zjištění shrnuli získaná výzkumná data následovně:

Odborná úroveň vybraných vzdělávacích pořadů byla experty hodnocena vysoce. Jako spíše dobrou odbornou úroveň pořadu ohodnotili experti ve 47 % případů, ve 30 % ji ohodnotili jako velmi dobrou. Jako „ani dobrou ani špatnou“ vyhodnotili zkoumanou úroveň pořadů experti ve 23 % případů. Hodnocení „velmi špatná“ a „spíše špatná“ odborná úroveň pořadu se ve zkoumaném vzorku nevyskytla.

⁹⁶ LEVÁ, V., ref. 95, s.34.

Didaktická úroveň hodnocených pořadů odpovídala podle expertů určení a obsahu jednotlivých pořadů a jeví z tohoto pohledu jako vyvážená. Nejčastěji byla didaktika pořadu hodnocena odpovědí typu „neruší, ale ani nepomůže“ (73 %). Následovalo hodnocení typu: didaktika pomáhá ve sledování a zvyšuje efekt učení (21 %). Vynikající didaktická stránka pořadu byla zmíněna pouze v 6 % případů.

Hodnocené pořady zasáhly celé vzdělanostní spektrum diváků a z tohoto hlediska volba titulů pokryla záměr projektu, byť se tím nevyhnula možná až příliš vysoké míře zobecnění. Pořady na úrovni poznatků základní školy našli experti pouze v 9 % případů. Naopak ve 46 % se domnívali, že úroveň pořadu je na úrovni středoškolské, úroveň vysokoškolská byla hodnocena v 36 % a to, že pořad rozvíjí vysokoškolské vzdělání se experti domnívali v 15 %. Podle expertů to znamená, že vybrané vzdělávací pořady navazují na školskou soustavu a vhodně ji rozvíjejí.

Kultura mluveného projevu byla ve vzdělávacích pořadech hodnocena jako dobrá až velmi dobrá. Ve více než desetině případů experti hodnotili kulturu mluveného projevu jako velmi dobrou, jako spíše dobrou 38 %, ve 40 % byla hodnocena jako „ani špatná, ani dobrá“. Kultivovanost pořadu se jako „velmi špatná“ nejevila žádnému z expertů. Jako „spíše špatnou“ ohodnotili úroveň pořadů v 11 % případů.

Poměrně vysoko byla hodnocena odborná úroveň odborníků účastnících se pořadů. Experti ohodnotili úroveň odborníků pořadu v převážné většině jako dobrou a velmi dobrou. Ve více než dvou pětinach případů byla úroveň odborníků hodnocena jako velmi dobrá, spíše dobrá ve 37 % případů, a v 15 % byla hodnocena jako „ani špatná, ani dobrá“.

Celkově lze ve shodě s experty konstatovat, že ačkoliv lze pouze u některých ze zkoumaných pořadů vymezit jasně edukační hranice z hlediska určení konkrétní cílové skupině, měla drtivá většina všech zkoumaných pořadů velmi širokou cílovou skupinu, která jde napříč věkem i vzděláním a má jasné pozitivní efekty z hlediska přínosů pro procesy celoživotního učení.

2.6 Výzkumná šetření „Média a edukace“ (2009-2011)

Č.	Název výzkumu	Období realizace	Použitá výzkumná technika	Instituce	Řešitelský tým
4.	Média a edukace	září 2009 – říjen 2011	A. mediální obsahová analýza B. ohnisková skupina	IKSŽ FSV UK (disertační práce)	M. Landová, tým dobrovolníků Hermés

Pro výzkumné šetření zpracované autorkou disertace v rámci výzkumné části předkládané disertační práce bylo nejprve nezbytné vzhledem k již stanoveným obecným výzkumným cílům disertace zvážit využití vhodné výzkumné metody, která by alespoň částečně navázala na poznatky z obsáhlého datového souboru získaného v předchozích letech, a bylo přitom možné více se zaměřit na zkoumání samotných mediálních edukačních obsahů a jejich využitelnosti pro vzdělávací účely.

Pro získání širšího obrazu o výzkumném tématu se autorce jevilo jako vhodné doplnit do výzkumné části disertace k již realizovaným (zejména sociologickým) výzkumům mediální obsahovou analýzu vybraných vzdělávacích pořadů; v průběhu šetření se pak ukázalo jako žádoucí její doplnění o ohniskovou skupinu rodičů a pedagogů k některým otázkám výzkumné části disertace.

2.6.1 Mediální obsahová analýza

2.6.1.1 Zaměření výzkumu

Prvotní inspirací pro tuto část disertační práce byla pro autorku disertace zejména longitudinální studie Fiony Clark a Deborah Illman zaměřená na obsahovou analýzu New

York Times Science Times Section, publikovaná v červnu 2006.⁹⁷ Studie nás zaujala nejen tématickou příbuzností zkoumaných mediálních obsahů (věda/vzdělávání), ale i kvůli podobnosti výzkumné metody, tj. kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu realizovaného na jednoznačně definovaném výzkumném vzorku a s využitím jednoduché typologie kódovacích jednotek. V námi citovaném výzkumu je zkoumaný typ mediálních obsahů definován jako veškerý obsah Science Times vztahující se k vědě („all science-related content appearing in Science Times“) Pro naše účely jsme mírně modifikovali výzkumné otázky, jejichž původní podobu ve výzkumu Clarkové a Illmanové zde uvádíme:

„*Research Question 1:* Has the size of Science Times changed over the time period examined? If so, how?

Research Question 2: Which disciplines and topics are contained within the broadheading “science,” as viewed through the institutional lens of Science Times?

Research Question 3: Has the degree of emphasis given to specific areas of scientific work remained constant, or has it changed over time?

Research Question 4: What angles or themes have been emphasized in items appearing in Science Times?“⁹⁸

2.6.1.2 Metodologie výzkumu, sběr a analýza dat; popis a charakteristika výzkumného souboru

Využití vhodné metodiky (kvantitativní/kvalitativní analýza) bylo testováno na malém vzorku tří pořadů, a to od samotného počátku s využitím cíleného výběru souboru zkoumaných edukačních obsahů. Zároveň byl proveden výběr již získaných dat a postupů předchozích výzkumů a pro další práci bylo využito pouze těch zjištění a postupů, u kterých bylo možné (a vhodné) replikování s minimálními metodickými či obsahovými změnami. V průběhu šetření pak byly provedeny některé dílčí úpravy sledovaných proměnných i základních výzkumných otázek.

Oproti původnímu zaměření a rozsahu výzkumů z předchozích let jsme od počátku předpokládali, že se budeme zabývat pouze obsahy „čistě“ vzdělávacích pořadů České

⁹⁷ Clark, F.; Illmann Deborah L. *A Longitudinal Study of the New York Times Science Times Section*. In: *Science Communication*, 2006 /27: 496 Dostupné na: <http://scx.sagepub.com/content/27/4/496> (Staženo 10.8.2011).

⁹⁸ Clark, F.; Illmann, D., ref.97, s. 501

televize_(*definice viz 1. kapitola*). Pouze pro účely komparace bylo zařazeno několik dílů magazínu Sama doma jako pořadů „mezního“ určení (quazivzdělávací).⁹⁹

V souladu s uvedenými autory a cíli našeho výzkumného šetření jsme zvolili standardní výzkumnou metodu mediální obsahové analýzy.

Obsahová analýza je jednou z nejmladších výzkumných metod. Byla vyvinuta Bernardem Berelsonem ve čtyřicátých letech 20. století, který ji původně vytvořil pro analýzu obsahu masmédií. Masmédia se v jeho době stávala masovou záležitostí a již před šedesáti lety se výzkumníci pokoušeli odhalit jejich dopad na veřejnost. Nově vyvinutá metoda záhy zdomácněla v nejrůznějších humanitních oborech, jako např. v sociologii, psychologii a v rovněžv pedagogice, kde nalézá uplatnění např. ve studiu edukační komunikace, při určování srozumitelnosti textu či při analýze trendů.

Obsahová analýza jako interaktivní kvantitativní technika, která zkoumá výsledek komunikačních procesů, je zaměřena na objektivní, systematický a kvantitativní popis zjevného obsahu komunikace. Výzkumník při jejím použití vychází z obecných tvrzení a hypotéz a měří posléze vybrané proměnné v textu. Jejím cílem je z textu extrahovat proměnné v jejich měřitelné podobě. Původní berelsonovské pojetí obsahové analýzy prošlo řadou proměn. Například podle M. Dismana je tato metoda kvantitativní, objektivní analýzou sdělení jakéhokoliv druhu, a může se tak zabývat obsahem sdělení stejně jako formou, autorem i adresátem tohoto sdělení.¹⁰⁰

S volbou kvantitativní, nikoli kvalitativní mediální obsahové analýzy se výzkumník hned od počátku výzkumu musí zabývat otázkou volby kódovacích jednotek a kategorií. U obsahové analýzy se tyto jednotky objevují v řadě forem, např. jako slovo, tvrzení, výrok, věta, článek či odstavec, nebo také zdroje, autority, námět a téma sdělení či osoba objevující se ve sdělení. Podle slovenského pedagoga Štefana Švece¹⁰¹ jsou významné čtyři charakteristické prvky obsahové analýzy, a to:

- zjevný obsah komunikace jakožto nezastřený obsah (zjevný),

⁹⁹ K této části výzkumu viz podrobněji příloha č. IV.

¹⁰⁰ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2008, s.168.

¹⁰¹ Viz např. ŠVEC, Štefan a kol. 2009. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno : Paido, 2009. 303 s.

- objektivní popis, tj. analýza přesně definovaných obsahových kategorií,
- systematický popis, tj. rozbor obsahových kategorií relevantních pro zvolený výzkumný problém,
- kvantitativní popis, jež vyjadřuje postup výzkumu na základě číselného vyjádření četnosti výskytu jednotek analýzy či stupně intenzity postoje nebo podle jiného komunikačního postupu.

Mezi nejčastěji používanými postupy lze nalézt zjišťování frekvence výskytu analyzované kategorie, analýzu kontingence, zjišťování dichotomie ne/výskytu indikátoru, zjišťování intenzity pořadových stupňů, měření času či plochy věnované danému problému v médiích a kvantifikování podle systému kategorií.

Také obsahová analýza naráží na problém objektivity, validity a reability. V případě problému objektivity je důležité dokázat zabezpečit různé alternativy kontextových jednotek, neboť výzkumník pracuje s pojmy a myšlenkami, které v různých kontextech mohou nabývat více či méně odlišných významů. Bohužel značná variabilita kontextů a sémantických prostředí je na překážku objektivizování analýzy, což se ukazuje např. v plné míře u námi analyzovaných edukačních mediálních obsahů. K valorizaci obsahové analýzy obvykle dochází za pomoci jiné výzkumné metody, což platí i opačně (obsahová analýza valorizuje jinou metodu). Reliabilita obsahové analýzy je tím vyšší, čím jsou analytické kategorie přesněji vymezeny; úměrně se zvyšuje se snižováním množství rozhodnutí, úsudků či interpretací, které musí výzkumník učinit.

Základní analytická jednotka, konstrukce vzorku pořadů

Za základní výzkumnou jednotku autorka disertace stejně jako v předchozích výzkumech zvolila jeden pořad (či jeden díl cyklu, série pořadů), tj. vycházíme z původní velikosti mediované obsahové jednotky (jeden pořad rovná se jedna jednotka), tedy totožné velikosti a variability jednotlivých částí vzorku. Proč byla využita uvedená, poměrně objemná velikost mediované obsahové jednotky?

Původně uvažované využití jednotlivých sekvencí mluvcích jako obsahových jednotek se ukázalo z hlediska cílů zkoumání ne zcela vhodné. Variabilita edukačních obsahů vysílaných Českou televizí je jak z hlediska předpokládané cílové skupiny, tak i co do způsobu

zpracování značná. Rovněž velmi významný aspekt našeho zájmu, tj. tématické členění edukačních obsahů ve vazbě na vzdělávací soustavu prakticky znemožnil jinou velikost zkoumané obsahové jednotky. Již od počátku našich výzkumných prací na tématu, tj od r. 2003 je zřejmé, že jednotlivé tvůrčí týmy České televize využívají pro vzdělávací pořady širokou škálu různých žánrových typů a způsobů zpracování. Jako zřejmá se jeví zejména snaha většiny autorů vzdělávacích pořadů oprostít se od standardizace typu mluvčí-publikum či diskuse učitel-žák. Zejména v období let 2009-2011 vstupuje do tvorby tohoto typu pořadů silně nový prvek – informace o jednotlivých pořadech poskytované prostřednictvím webových stránek se rozšířily a pořady v určité části umožňují interaktivitu s příjemci a také využití i-vysílání. Se stejným přístupem ke stanovení velikosti mediované obsahové jednotky pracuje řada mediálních analýz, jsou využívány zejména ve výzkumech tématické mediální agendy.¹⁰²

Struktura, rozsah a časové zařazování vzdělávacích pořadů do programu České televize není konstantní, v průběhu námi sledovaného období došlo nicméně k nárůstu počtu odvysílaných hodin tohoto typu pořadů. Jediný prvek, který se vyskytoval po celé námi sledované období víceméně beze změn, bylo široké tématické zaměření spektra vysílaných vzdělávacích pořadů a na druhé straně převažující monotematicnost a jedno hlavní téma u téměř každého vzdělávacího pořadu.

Podle dominujících témat jednotlivých vybraných pořadů byly námi tyto pořady rozříděny a zařazeny do tématických kategorií, a to na základě jejich kontextuálního významu, bez ohledu na frekvenci výskytu klíčových slov v dané výzkumné jednotce. Pro potřeby šetření 2009-2011 byly předchozí metodické postupy výzkumných týmů ÚIV a Hermésu v maximální míře očištěny od prvků subjektivního přístupu kódovačů a expertů v hermeneutické části předchozích výzkumů, které byly z hlediska cílů výzkumu 2009 - 2011 jen velmi podmíněně ověřitelné. V tomto šetření byla nicméně z velké části zachována základní tematika původně realizovaných výzkumů, tj. výzkum vzdělávacích pořadů. Více než na příjemce mediálních obsahů jsme se nyní soustředili na obsahy samotné. To však s ohledem na rozdílné výzkumné cíle, výzkumné techniky i omezené personální a finanční kapacity umožnilo pouze dílčí šetření analyzovaných pořadů.

¹⁰² Podrobněji viz např. TRAMPOTA, T. a VOJTĚCHOVSKÁ, M., ref. 91.

Z důvodu vysokého počtu vzdělávacích pořadů, tedy velikosti základního souboru i kvůli definičním problémům byl pro analýzu zvolen účelový výběr. Jevil se jako nejvhodnější vzhledem k tomu, že jedním z cílů disertace bylo sledování vývoje vzdělávacích pořadů v delším časovém období a na druhé straně i napříč těmito obdobími. Toto omezení použité výzkumné metody na účelový výběr bylo opět dáno i čistě technicky omezenými personálními, finančními i časovými možnostmi. Výzkumu, kdy bylo možné počítat pouze s velmi omezenou personální podporou. Každá výzkumná jednotka (pořad) byla pak zařazena do jednoho předem definovaného specifického tematického okruhu, a to dle převažujícího významového kontextu, bez ohledu na to, zda obsahovalo témat více či ne.

V průběhu přípravné fáze analýzy jsme provedli tři nezávislé tematické kategorizace pořadů. Každá kategorizace umožnila získat relativně odlišné výsledky, a to jak co počtu a názvu kategorií, tak co do počtu pořadů v každé z nich. Tato nejednotnost je přirozeným důsledkem multitematičnosti některých pořadů a přístupu jednotlivých kodérů, kteří se na zpracování dat podíleli. Otázka kategorizace tak zůstává jedním z dalších možných témat pokračování tohoto výzkumu a hlubší kvalitativní analýzy dat.

Souvislé, soustředěné či dokonce opakované sledování pořadu věnující se jednomu tématu může mít, obecně vzato, pro kodéra silnější význam, než má pro diváka, který dané informace sleduje v určitém, daném kontextu či prostředí. U vzdělávacích pořadů jsme se však s tímto problémem v zásadě nesetkali, na tematickém zařazení jednotlivých pořadů se kodéři shodli. Za jediný kategorizační problém lze tedy označit multitematičnost několika pořadů v našem výběru.

Další omezení našich závěrů plyne z nedostupnosti informací o celkovém počtu vzdělávacích pořadů v České televizi. Nejsme schopni přesněji odhadnout, jaký podíl námi vybrané pořady a jejich témata představují v celkové produkci České televize, ať už premiérové nebo reprízované. Navíc při pokusu o kvantitativní vymezení opět narážíme na definiční problémy zmíněné již v 1. kapitole; přesné zařazení (či vyřazení) pořadu by vyžadovalo jeho předchozí shlednutí – to jsou při cca 3% vzdělávacích pořadů ročně stovky hodin audiovizuálního záznamu.

Přestože výše zmíněná omezení představují podstatné limity pro generalizaci našich závěrů o edukačních obsazích vysílaných Českou televizí v posledních cca osmi letech, jsou

zároveň námětem do budoucna jak pro výzkumnou, tak i mediální sféru. Je zřejmé, že se jedná o téma velmi široké a výzkumně zajímavé.

Shrnutí k použitým výzkumným metodám

Ve výzkumném šetření realizovaném v letech 2009 – 2011 použila autorka disertace techniku mediální kvantitativní obsahové analýzy s využitím kodérů, kódovacích knih a záznamových archů k jednotlivým pořadům. Šlo o zčásti replikované postupy obsahové analýzy mediální edukační agendy s dílčí návazností na poznatky předchozích výzkumů a analýz a s využitím řady postupů používaných námi v předchozím období. Zejména vzhledem k různorodosti metodiky předchozích výzkumů byly pro tuto závěrečnou výzkumnou etapu použity prvky kvalitativního zkoumání a obsahová analýza byla doplněna o ohniskovou skupinu (pedagogové, publikum).

Pro zpracování souboru dat tohoto období bylo námi vzhledem k odlišnosti do té doby využívaných výzkumných technik (2003-2008) a nepříliš velkému objemu dat po jejich vytřídění po úvaze upuštěno od zvažovaného využití pomocí programu SPSS využívaného v předchozích etapách a soubory dat byly zadány a zpracovány ručně do databází ve formátu Microsoft Office (tabulkové soubory typu Excel a Word, s přenesením ručně zpracovaného lístkového katalogu), vše ve verzi Windows 2007.

Pro obsahovou analýzu byl nejprve cíleným výběrem vybrán soubor televizních vzdělávacích pořadů (13 pořadů, popř. dílů cyklu), které byly poté analyzovány a hodnoceny podle připravených kódovacích archů. Vybrané pořady byly kodéry shlédnuty přímo na PC na webových stránkách ČT prostřednictvím i-vysílání.

Část cyklicky opakujících se pořadů byla již autorkou disertace v předchozích letech monitorována a zařazena do databáze, a to včetně použití různých třídících hledisek (podrobněji ke klasifikaci a třídění vzdělávacích pořadů viz 1. kapitola). Popisy pořadů jsou převzaty z webových stránek České televize, jejich aktuální přehled je k dispozici na webových stránkách České televize v Katalogu pořadů, heslo Vzdělávání. Množství souvisejících informací k pořadům je až na výjimky oproti předchozímu období (2003, 2006) již poměrně velké; kvalita a dostupnost informací k pořadům oproti předchozím etapám výrazně vzrostla. Na rozdíl od předchozích výzkumů bylo možné všechny pořady shlédnout prostřednictvím i – vysílání na webu České televize.

Výzkumné cíle:

získání poznatků o vzdělávacích pořadech České televize a jejich vazbě na procesy celoživotního učení.

Základní soubor analyzovaných jednotek:

Vzdělávací pořady České televize vysílané v časovém úseku let 2009-2011.

Výběrový soubor analyzovaných jednotek:

Cílený výběr vzorku vzdělávacích pořadů vysílaných Českou televizí ve vybraných dnech v období let 2009-2011.

Výzkumné otázky:

1. Shodují se deklarované a reálné vzdělávací cíle a cílové skupiny vzdělávacích pořadů?
2. Existuje přímá vazba obsahů vzdělávacích pořadů na školskou soustavu a na změny systému vzdělávání?
3. Rozšířila se oproti předchozím výzkumům od r.2003 vazba jednotlivých vzdělávacích pořadů na webové stránky?

Na základě takto formulovaných výzkumných otázek jsme konstruovali poměrně širokou škálu proměnných, a to:

1. délka pořadu;
2. téma-předmět-disciplína pořadu;
3. původ pořadu (zahraniční, domácí televizní stanice);
4. vzdělávací cíle pořadu (deklarované, reálné)
5. zaměřenost na předem dané cílové skupiny (věkové, vzdělanostní, gender, etnika);
6. začlenění pořadu do širšího celku (seriál,cyklus);
7. spolupráce s odborníky v pořadu;
8. deklarovaná institucionální spolupráce;
9. novost/inovativnost sdělovaných poznatků;
10. přítomnost aktivizačních prvků na webu;
11. informace o pořadu a dostupnost pořadu na webu ČT.

Specifické problémy konstrukce výběrového souboru

Nejproblematictější bodem konstrukce výběrového souboru se již od počátku autorkou realizovaných výzkumů v r. 2003 v dané oblasti ukázala neexistence standardní a v praxi používané definice mediálních edukačních obsahů (či širěji specifického typu mediálních produktů, tj. vzdělávacích pořadů) v dostupné české pedagogické či společenskovědní

literatuře. Jak už jsme uvedli výše, např. vzdělávacím pořadem z hlediska mediálních příjemců nemusí být nutně pouze ten pořad, který se takto jeho tvůrci rozhodnou označit, a naopak. Uvedené tvrzení má empirickou oporu právě v sociologických šetřeních let 2003 – 2008 (viz předchozí podkapitoly).

Zatímco v předchozím období 2003 - 2008 jsme pracovali s oběma typy pořadů, v uvedeném období jsme se soustředili pouze na vzdělávací (edukační) pořady, jak je definujeme v předchozí části disertace, a to zejména z praktických důvodů, které popisujeme výše. Výjimkou je pořad *Sama doma*, deklarovaný Českou televizí jako magazín; zde bylo kromě standardního zastoupení jedním dílem pořadu ve vzorku pro mediální analýzu shlédnuto a poté okomentováno účastníky ohniskové skupiny celkem pět dílů tohoto magazínu.¹⁰³

Pro výzkum jsme nakonec využili jednoduché typologie, a to co nejbližší strukturu vyučovacích předmětů členěných dle rámcových vzdělávacích programů. Základní kódovací schéma bylo od r. 2003 rozšířeno a přímo navázáno na postupně schvalované a zveřejňované rámcové vzdělávací programy.

Tabulka č.22 Základní tématické členění vzdělávacích pořadů podle vyučovacích předmětů (kódovací schéma)

Zkratka	Zaměření pořadu	Vazba na RVP ¹⁰⁴
SP, HUM	společenskovědní předměty (občanská nauka, základy společenských věd, etika, náboženská výchova)	Společenskovědní vzdělávání
ZE	zeměpis	
DE	dějepis	

¹⁰³ K pořadu *Sama doma* zpracovala autorka disertace příspěvek *Sama doma – škola hrou?*, který se zabývá některými genderovými specifiky tohoto magazínu vč. využívání rolových stereotypů, a to právě na základě autorkou realizované obsahové analýzy vzdělávacích pořadů. Vzhledem k přímé vazbě příspěvku na výzkumnou část zpracované disertace je příspěvek zařazen jako jedna z příloh k disertaci. Příspěvek byl publikován ve sborníku JIRÁK, J.; KOPPLOVÁ, B.; WOLÁK, R. (eds). *Česká novinářka. K postavení a obrazu novinářek v českých médiích*, který vyšel v září 2011 v nakladatelství Portál.

¹⁰⁴ Pro účely analýzy jsme využili členění Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy.

ČJL	český jazyk a literatura	Jazyk a jazyková komunikace Jazykové vzdělávání a komunikace
JAZ	cizí jazyky	Jazyk a jazyková komunikace
PŘ	přírodovědné předměty (fyzika, chemie, biologie, ekologie)	Přírodovědné vzdělávání
MF	matematika,	Matematické vzdělávání
IT	informační technologie, programování	Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích
VÝ	hudební výchova, výtvarná výchova, umění, estetika	Estetické vzdělávání
PŠV	předškolní výchova	Existuje samostatný RVP pro předškolní vzdělávání
ZDR	zdravotnická problematika, protidrogová výchova, zdravý životní styl	Vzdělávání pro zdraví
ODB	odborné předměty	Odborné vzdělávání
SEN	vzdělávání seniorů	není relevantní
UČ	pořady pro učitele a o	Není relevantní

	učitelích	
POP	popularizace vědy	Není relevantní
VZ	všeobecně vzdělávací obsahy, mezipředmětové vazby	Průřezová témata
EK	ekonomie	Průřezová témata

V průběhu osmi let jen mírně upravovanou tabulku třídění autorka disertace průběžně „kontrolně srovnávala“ nejen s podobou vznikajících či již platných rámcových vzdělávacích programů, ale i s vývojem obsahové struktury vzdělávacích pořadů vysílaných BBC (web BBC Schools (www.bbc.co.uk/schools)). V r. 2010 jsme ji srovnali i s tabulkou základních obsahových kategorií používaných v longitudinálním výzkumu Clarková a Illmanová, kde je základní členění následující:

1. Zdraví, lékařství, jednání
 2. Fyzikální vědy, geografie, přírodní vědy, matematika
 3. Technické vědy – vývoj věd
 4. Historie a vědy o kultuře
 5. Obecné o vědě a technologiích, o financování vědy a vládní politice ve financování vědy.
- Clarková a Illmanová využívaly také členění do dalších „podkategorií“ – výzkum, události, vývoj postupů nebo technologie, politika, profily/recenze/doporučení.¹⁰⁵

Shrneme-li k problémům konstrukce výběrového souboru:

1. z intuitivního náhledu na výběr témat podle specializace a předmětů je zřejmá velká tematická pozornost věnovaná přírodovědné a zeměpisné problematice, IT, cizím jazykům a zdravotní problematice;
2. výběr z pořadů více výrobních center ČT občas činil problémy při výběru vzorku;
3. již při cíleném výběru vzorku pořadů byla zřejmá velká věková škála potenciálních uživatelů a častá průřezovost určení pořadů pro jednotlivé věkové a vzdělanostní skupiny.

Popis výběrového souboru

¹⁰⁵ K uvedenému longitudinálnímu výzkumu viz též TRAMPOTA, T., VOJTĚCHOVSKÁ, M, ref. 91, s. 111 – 114.

Celkem bylo k analýze vybráno 13 pořadů vysílaných Českou televizí v časovém období 2009-2011. Jeden typ pořadu, a to magazín Sama doma byl zvolen zejména z komparativních důvodů. Česká televize tento pořad zařazuje mezi magazíny, prvoplánově tedy nejde o vzdělávací pořad; do výběru bylo zařazeno celkem 5 dílů magazínu ze stejného časového období, tj. 2009 - 2011).

Analyzovány byly následující pořady:

Tabulka č.23 Identifikace pořadů podle původu, stopáže a tématického určení, výzkum 2009-2011

Č.	Název pořadu/ dílu Produkce/koprodukce	Téma	Zkratka	Vysílací čas, délka pořadu	Stanice
1.	<u>Diagnóza/ Skolióza</u> Producent pořadu: český, Herafilm, Petr Zrno	zdravotnictví	ZDR	1.12.2010 17,05 hod. 17 minut	ČT 2
2.	<u>Krotitelé dluhů 27/28</u> <u>Jirešovi – od výplaty k výplatě</u> Producent pořadu: ČT Brno, ve spolupráci: Frame100r, Asociace občanských poraden, Partners	Finanční gramotnost	EK, VZ	15.12.2010 21,40 hod. 26 minut	ČT 1
3.	<u>Lucemburkové</u> (byl zařazen již do předchozích výzkumů) <u>Stěhuji se za manželkou</u> ČT Praha, ve spolupráci s Trimexo	Dějepis	HUM, DĚJ	5.12.2010 20,55 hod. 26 minut	ČT 2
4.	<u>Port TV</u> <u>Rekonstrukce Karlova mostu</u> Hera film pro Centrum VP ČT 2010		POP	29.9.2010 17,25 hod. 12 minut	ČT 2
5.	<u>Evropský manuál</u>	Přírodovědné	PŘ, POP	2.11.2010,	ČT 2

	<u>Chytré technologie</u> Centrum dětských a vzdělávacích pořadů ČT 2010	vzdělávání		22,55 hod. 17 minut	
6.	<u>O češtině</u> (byl zařazen již do předchozích výzkumů) Centrum vzdělávacích pořadů ČT 2009	Český jazyk	ČJL	13.6.2009, 17,45 17 minut	ČT2
7.	<u>Zeměpis světa</u> <u>Tropický deštný prales</u> (byl zařazen již do předchozích výzkumů) Centrum vzdělávacích pořadů ČT 1998	Zeměpis, Přírodověda	ZE	27. 8. 2010, 17,00 19 minut	ČT 2
8.	<u>Mizející místa domova: Mariánská 1/13</u> Centrum publicistky a dokumentu ČT 2010	Historie	HUM, DĚJ	24.7,2010, 18,00 hod. 17 minut	ČT 2
9.	<u>Sama doma</u> Centrum publicistky a dokumentu ČT 2010	Zdraví, výchova, Ekonomika, právo	VZ, ZDR	21. 10. 2010 , 12,30 hod. 56 minut	ČT 1
10.	<u>Šikulové</u> Centrum publicistky a dokumentu ČT 2010		PŠV, VZ	14.1.2010 16,00 HOD. 17 minut	ČT 1
11.	<u>Hýčkaný vetřelec</u> Centrum vzdělávacích pořadů ČT 2009	Přírodověda	PŘ	7.1.2011, 17,25 hod. 26 minut	ČT 2
12.	<u>Brána poznání/ Jak jsme zelenali</u> Centrum vzdělávacích pořadů ČT 2009	Přírodověda	PŘ, Eko	18.11.2009, 16,55 hod. 26 minut	ČT 2
13.	<u>Brána poznání/Louže</u> Centrum dětských a vzdělávacích	Přírodověda	PŘ	19. 6. 2009 16:40 hod.	ČT 2

	pořadů ČT 2009, koprodukce Fate2004 ve spolupráci s Entomologickým ústavem AV ČR České Budějovice			23 minut	
--	---	--	--	----------	--

Cílený výběr analyzovaných pořadů byl proveden:

1. z delšího časového období, v daném případě ze dvou let;
2. dle tematického zaměření, kdy cílem bylo pokrytí všech základních skupin pořadů – viz tabulka výše)
 - dle věkového určení (cílem bylo pokrytí všech věkových skupin potenciálních diváků)
3. dle ne/zařazení do cyklu či seriálu (výběrovým souborem byly pokryty jak jednotlivé pořady mimo cykly, tak i delší či trvalé cykly či seriály)
4. zařazeny byly vesměs vzdělávací pořady, pouze okrajově byl analyzován úspěšný pořad, jehož autoři deklarují i vzdělávací cíle (magazín Sama doma).

Použité výzkumné instrumenty

Po stažení vybraného vzorku pořadů z i-vysílání České televize byl obsah kódován do kódovacích archů jednotlivými kodéry. Poté byla zpracovaná kódovací kniha včetně ručních poznámek kodérů zpracována do souborů v Microsoft Excel a provedena analýza získaných dat. Veškerá data kodovali dobrovolní kódovači.¹⁰⁶ Po samostatném otestování kódovacích archů na třech pořadech či jednotlivých dílech pořadu vždy dvěma kódovači se uskutečnila diskuse k jednotlivým proměnným a ke způsobu měření. Na základě diskuse byly některé znaky vyřazeny z kvantitativní analýzy kvůli nestejnosti v hodnocení znaků jednotlivými kódovači. Vyřazen byl rovněž původní znak přítomnost reklamy v pořadu (šlo o pořady České televize, která jednotlivé pořady reklamou nepřerušuje).

2.6.1.3 K jednotlivým zjištěním z výzkumného šetření

V následujícím textu jsou dle jednotlivých výzkumných otázek prezentována získaná data z uvedeného vzorku pořadů, který byl podroben obsahové analýze.

Jsou to:

1. časové zařazení pořadu do programové skladby České televize, program ČT, na kterém byl pořad vysílán – viz tabulka č.23.

¹⁰⁶ Pro účely výzkumu realizovaného v letech 2009 – 2011 autorka disertace spolupracovala s tříčlenným týmem dobrovolných spolupracovníků, kteří s ní působí v občanském sdružení Hermés (PhDr. Danka Šljapniková, Ing. Lucie Balášová, Ing. Jiří Koubek).

Pořady Krotitelé dluhů, Sama doma a Šikulové byly premiérově vysílány na programu ČT 1. Ostatní pořady byly vysílány na programu ČT 2.

2. stopáž pořadu (tj. časová vzdálenost mezi začátkem a koncem pořadu)

Tabulka č.24 : Stopáž pořadů v minutách, výzkum 2009-2011

Název cyklu/pořadu	Stopáž (v min.)
- Port TV/Rekonstrukce Karlova mostu	12
- Šikulové - Mizející místa domova/Mariánská 1/13 - Diagnóza: Skolióza - Evropský manuál/Chytré technologie - O češtině	17
- Zeměpis světa /Tropický deštný prales	19
- Brána poznání/Louže	23
- Brána poznání/ Jak jsme zelenali - Hýčkaný vetřelec - Krotitelé dluhů/Jirešovi – od výplaty k výplatě - Lucemburkové/Stěhují se za manželkou	26
- Sama doma	56
Průměrná stopáž	23

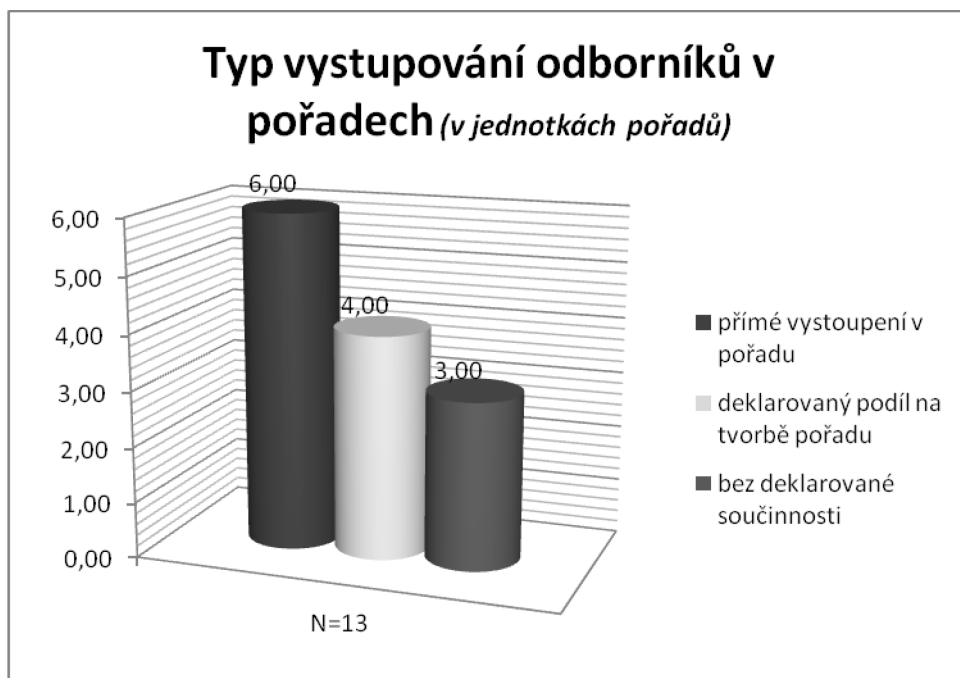
3. téma a tématické zařazení pořadu – viz tabulka č.23 výše. V našem výběru jen mírně převažovaly přírodovědné pořady, přesněji řečeno pořady, kde převažovalo přírodovědné téma (celkem 5).

4. součinnost při tvorbě pořadu (externí tvůrčí či autorský subjekt). Deklarovaná spolupráce při tvorbě pořadu s externími subjekty (producenty aj.) se ze 13 pořadů vyskytla celkem v pěti případech.

5. přítomnost odborníků, přítomnost institucionální spolupráce, vazba na rámcové vzdělávací pořady. Nejprve byla u vybraného vzorku sledována přítomnost či deklarovaná součinnost odborníků v pořadu nebo při jeho tvorbě (dle titulků pořadu), a to na následující škále:

- a. přímé vystupování odborníka k danému tématu v průběhu pořadu
- b. byl deklarován podíl odborníka na dané téma (v titulcích, v průvodním komentáři)
- c. v průběhu pořadu ani v titulcích nebyla nijak deklarována součinnost jeho tvůrců s odborníky
- d. nelze posoudit.

Graf č. 24 Typ vystupování odborníků v pořadech, výzkum 2009-2011



V našem vzorku převažují pořady s deklarovanou součinností odborníka na dané téma či s jeho přímým vystoupením v pořadu. Pouze ve třech případech tvůrci (pořady Šikulové, Zeměpis světa a Mizející místa) není součinnost odborníků při tvorbě pořadu nijak zmíněna.

Dále jsme sledovali, zda tvůrci pořadu nějakým způsobem spolupracovali s institucemi, které se vzděláváním zabývají; byla použita následující škála:

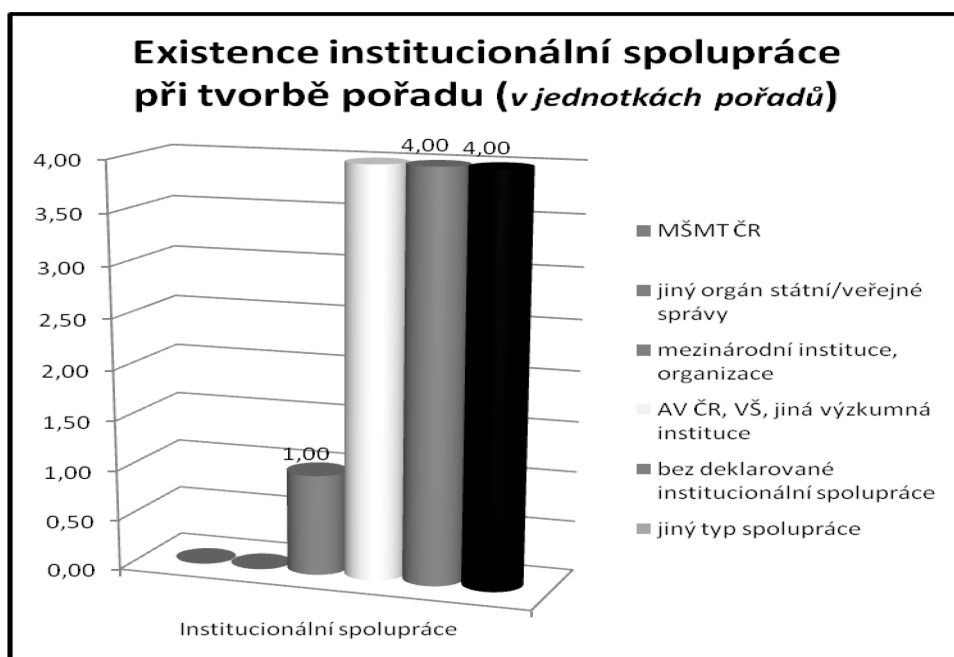
- a. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- b. jiné orgány státní či veřejné správy
- c. mezinárodní instituce či organizace
- d. AV ČR, vysoké školy, další výzkumné instituce apod.

e. bez deklarované institucionální spolupráce

f. jiný typ spolupráce.

Ani v jednom ze sledovaného vzorku pořadů není jeho tvůrci deklarována žádná spolupráce s odpovědným ministerstvem či jakýmkoliv orgánem veřejné či státní správy při tvorbě pořadu. V jednom případě (pořad Evropský manuál) je zmíněna spolupráce s mezinárodní institucí (EU), ve čtyřech případech spolupráce s akademickou sférou či vysokou školou. Díky svému charakteru se poněkud odlišuje případ magazínu Sama doma (není Českou televizí označován jako vzdělávací), kde je spolupráce s odborníky velmi častá. Instituce, v nichž tito odborníci působí, jsou v námi sledovaném vzorku 5 dílů cyklu zmiňovány rovněž (jde vesměs o zdravotnická zařízení). U pořadu Jak jsme zelenali se objevilo více zástupců různých institucí.

Graf č. 25 Institucionální spolupráce při tvorbě pořadu, výzkum 2009-2011



Pro úplnost obrazu o odborných, popř. institucionálních vazbách jednotlivých pořadů jsme se ještě v etapě přípravy analýzy pokusili zařadit další základní kvantitativní charakteristiku, a to vazbu pořadu na rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé typy škol. K žádnému zcela jednoznačnému závěru zde však nebylo možné dojít, a to u cca poloviny ze 13 pořadů ze sledovaného vzorku. V předchozích realizovaných šetřeních let 2002 – 2008 nebyla tato otázka předmětem zkoumání, neboť v uvedeném období byly RVP vesměs ve fázi před uvedením do školské praxe či těsně po „startu“. Problematika vazby vzdělávacích pořadů na

rámcové vzdělávací programy byla z tohoto důvodu zařazena jako jedno z hlavních témat ohniskové skupiny odborníků.

6. cílová skupina pořadu, zařazení do vzdělávacího stupně, plnění cílů pořadu

Předmětem kvantitativní analýzy byla dále problematika dosahování shody deklarovaných a reálných cílů jednotlivých pořadů, jednoznačnosti určení jejich cílových skupin a možnosti identifikace pořadu dle jeho určení pro daný stupeň vzdělávání.

Pouze u dvou ze 13 pořadů našeho vzorku (pořad Mizející místa domova a magazín Sama doma) nebylo možné jednoznačně určit shodu deklarovaných a reálných cílů jednotlivých pořadů; u ostatních sledovaných pořadů ze vzorku byla shoda deklarovaných a reálných cílů pořadu jednoznačná.¹⁰⁷

Možnost přiřazení jednotlivých pořadů některému ze stupňů vzdělávání se stejně jako u předchozích výzkumů jeví rovněž poměrně jednoznačně.

Tabulka č. 25 Vazba pořadů na stupně vzdělávací soustavy, výzkum 2009-2011

Úroveň pořadu	Počet pořadů
Obsah pořadu odpovídá minimálně úrovni žáka základní školy	3
Obsah pořadu odpovídá minimálně úrovni studenta střední školy	4
Obsah pořadu odpovídá minimálně úrovni studenta vysoké školy	2
Nelze určit , není relevantní	4

N=13

Oproti tomu další téma, která jsme se nejprve pokusili podrobit kvantitativnímu zkoumání, tj. přiřazení určité cílové skupiny diváků k pořadu se na našem vzorku ukázala poměrně obtížně kvantitativně zpracovatelná (ze 13 námi analyzovaných pořadů nebylo u osmi zřejmé, jaké konkrétní cílové skupině či skupinám je pořad určen, pouze u pěti bylo přiřazení možné). Rovněž toto téma jsme proto podrobili diskusi ohniskové skupiny.

7. začlenění pořadu do širšího celku (cyklus, seriál)

Ze 13 námi analyzovaných pořadů jsme vybrali tři pořady, které jsou zcela samostatné a nejsou součástí žádného cyklu či seriálu pořadů (z toho dva jsou nicméně součástí

¹⁰⁷ Jednoznačnou shodou deklarovaných a reálných cílů pořadu zde pro pracovní účely rozumíme zřetelnou tematickou, obsahovou a žánrovou odchylku pořadu od jeho popisu na webu České televize.

odpoledních programových bloků Brána poznání). Dva analyzované pořady (Sama doma a Šikulové) jsou Českou televizí vysílány po dobu delší než pět let. Všechny ostatní pořady jsou rovněž součástí delšího cyklu či seriálu.

8. novost poznatků, názorová jednostrannost pořadu

Vzorek pořadů byl nejprve analyzován z hlediska novosti či inovativnosti sdělovaných poznatků.

Tabulka č.26 Pořady s novými/inovativními poznatky, výzkum 2009 - 2011

Typ sdělovaných poznatků v pořadu	Počet
jedná se o tradiční poznatky, které se standardně učí ve školách	3
jedná se alespoň částečně o nové poznatky vědních disciplín	8
nelze posoudit, nerelevantní	2

N=13

Pouze u dvou ze 13 pořadů nebylo možné určit, zda jsou či nejsou svým charakterem nové/inovativní (Hýčkaný vetřelec, Louže). U ostatních jedenácti pořadů bylo přiřazení jednoznačné.

Téma názorové jednostrannosti byla po diskusi s kodéry převedena do diskuse v ohniskové skupině.

9. přítomnost zábavných prvků v pořadu

Při práci s touto proměnnou bylo nejprve nezbytné jasně vymezit, zda v daném případě bude možné zábavný prvek a jeho převahu v pořadu jednoznačně vymezit. Testování pěti pořadů třemi kodéry ukázalo jasný soulad; limit pro přiřazení pořadů jednotlivým proměnným kodéři spatřovali vesměs v dosažení daného vzdělávacího cíle, nikoli pouze v tom, „jak vzdělávat a za jakých podmínek“.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Viz námi používaná definice vzdělávacího pořadu (předchozí kapitola).

Tabulka č.27 Zábavné prvky v pořadech, výzkum 2009-2011

Přítomnost zábavných prvků	Počet pořadů	Pořady
výhradně zábavná funkce pořadu	0	-----
částečná přítomnost zábavné složky	4	O češtině, Sama doma, Šikulové, Hýčkaný vetřelec
není zřejmá ani částečná přítomnost zábavné složky	9	Diagnóza, Krotitelé dluhů, Lucemburkové, Port, Evropský manuál, Zeměpis světa, Mizející místa domova, Jak jsme zelenali, Louže
nelze rozlišit	0	

Jediný ze 13 pořadů (Sama doma), který jsme podrobili analýze na vzorku celkem pěti jednotlivých vydání (jde o magazín), v testování neprošel jednoznačně. Důvodem může být skutečnost, že samotnými tvůrci pořad není deklarován jako vzdělávací, byť nepochybně vzdělávací prvky obsahuje v poměrně velkém rozsahu.

Přítomnost zábavného prvku jsme podrobili diskusi také v ohniskové skupině.

10. prezentace pořadu na webových stránkách, interaktivita, i-vysílání

V poslední části analýzy jsme se věnovali propojení pořadu s webovými stránkami České televize, možnostem interaktivity a zařazení pořadu do i-vysílání České televize. V této oblasti došlo oproti období let 2002-2008 k určitému posunu; na webových stránkách České televize je o každém z 13 pořadů našeho vzorku umístěna vždy alespoň základní informace. Dohledání konkrétního pořadu podle jeho názvu je sice možné, ale další možnosti vyhledávání vzdělávacích pořadů nejsou. U pěti ze 13 pořadů byla zjištěna interaktivní složka prostřednictvím i-vysílání a webu ČT.

2.6.1.4 Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu

Na jednotlivé výzkumné otázky, které jsme položili na začátku obsahové analýzy, bylo možné odpovědět na základě výzkumných zjištění v několika případech u námi vybraného vzorku pořadů poměrně jednoznačně, ať už kladně či nikoli.

1. Shoda deklarovaných a reálných vzdělávacích cílů a cílové skupiny vzdělávacích pořadů

Předmětem kvantitativní analýzy byla mj. problematika dosahování shody deklarovaných a reálných cílů jednotlivých pořadů, jednoznačnosti určení jejich cílových

skupin a možnosti identifikace pořadu dle jeho určení pro daný stupeň vzdělávání. Pouze u dvou ze 13 pořadů vzorku (pořad Mizející místa domova a magazín Sama doma) nebylo možné jednoznačně určit shodu deklarovaných a reálných cílů jednotlivých pořadů; u ostatních sledovaných pořadů ze vzorku byla shoda deklarovaných a reálných cílů pořadu jednoznačná. Rovněž poměrně jednoznačné a možné se ukázalo přiřazení jednotlivých pořadů jednotlivým stupňům školské soustavy.

Druhá část výzkumné otázky, tj. přiřazení určité cílové skupiny k deklarovaným vzdělávacím cílům nebyla na našem vzorku kvantitativně zpracovatelná a získaná data neukazují jednoznačnou vazbu cílové skupiny na pořad (ze 13 námi analyzovaných pořadů nebylo u osmi zřejmé, jaké konkrétní cílové skupině či skupinám je pořad určen, pouze u pěti bylo přiřazení možné). Proto byla tato otázka zařazena do témat ohniskové skupiny (viz další podkapitola).

2. Existence přímé vazby obsahů vzdělávacích pořadů na školskou soustavu a na změny systému vzdělávání

Ani v jednom ze sledovaného vzorku pořadů není jeho tvůrci deklarována žádná spolupráce s odpovědným ministerstvem či jakýmkoliv orgánem veřejné či státní správy při tvorbě pořadu. V řadě případů se tvorby a realizace pořadů účastnili odborníci na danou problematiku, účast pedagogů je však výrazně nižší. Reakce tvůrců pořadů na změny školské soustavy a změny systému vzdělávání, např. na fungování rámcových vzdělávacích programů a jejich případné změny není z našeho vzorku zřejmá.

Na druhé straně jsou z našeho vzorku zřejmé tendence k zařazování pořadů obsahujících nové či inovativní poznatky, což může souviset s častou přítomností odborníků v pořadech a může to mít žádoucí edukační účinky z pohledu vzdělávacích potřeb.

3. Rozšířila se oproti předchozím výzkumům od r.2003 vazba jednotlivých vzdělávacích pořadů na webové stránky?

V této oblasti došlo od r.2003 k určitému pozitivnímu posunu; na webových stránkách České televize je o každém z 13 pořadů našeho vzorku umístěna vždy alespoň základní informace. Nepříliš sofistikovaně je však na webu zpracován systém třídění a vyhledávání vzdělávacích pořadů. Dohledání konkrétního pořadu podle jeho názvu je sice možné, ale další možnosti vyhledávání vzdělávacích pořadů nejsou. U pěti ze 13 pořadů byla zjištěna

interaktivní složka prostřednictvím i-vysílání a webu ČT. Všechny pořady v našem vzorku bylo možné shlédnout prostřednictvím i-vysílání.

2.6.2 Ohnisková skupina Vzdělávací pořady v České televizi

2.6.2.1 Zaměření výzkumu

Mediální obsahová analýza popsaná v předchozí podkapitole byla pro potřeby disertace doplněna o realizaci ohniskové skupiny učitelů a rodičů k vybraným vzdělávacím pořadům, které byly předtím předmětem předchozí obsahové analýzy.

Ohnisková skupina byla zaměřena na vnímání mediálních edukačních obsahů pedagogy a rodiči. Chtěli jsme zmapovat názory malého vzorku diváků na vybrané vzdělávací pořady ČT, jejich využitelnost pro vzdělávání jednotlivých cílových skupin, a jejich celkové hodnocení, včetně názorů na existenci koncepce vzdělávacích pořadů a práce s tímto typem pořadů ve školské praxi.

Tématické zaměření ohniskové skupiny:

- vazba vzdělávacích pořadů na rámcové vzdělávací programy
- věkové určení pořadů , vazba na stupeň školské soustavy
- odborná úroveň pořadů, přiměřenost pořadů cílové skupině
- názorová jednostrannost pořadů
- prvky edutainment v pořadech.

Scénář ohniskové diskuse byl rozdělen do tří tematických oblastí, a to nejprve obecnějších otázek ke koncepci vzdělávacích pořadů a jejich návaznosti na rámcové vzdělávací programy a stupeň školské soustavy. Další dvě oblasti obsahovaly konkrétnější otázky ke shlédnutým vzdělávacím pořadům, jejich hodnocení, přiměřenosti obsahu pořadů vůči cílové skupině, prvky edutainmentu apod.

Závěrečná část diskuse umožnila respondentům vyjádřit jejich názory na význam vzdělávacích pořadů pro společnost a podtrhnout, co je v této diskusi pro ně klíčové, v čem vidí hlavní problém. Hlavním cílem bylo však zjistit názory na to, zda vysílané vzdělávací pořady v České televizi jsou v souladu se vzdělávacími potřebami potenciálního publika.

2.6.2.2 Metodologie výzkumu, sběr a analýza dat; popis a charakteristika výzkumného souboru

Ohnisková skupina je považována za standardní kvalitativní techniku sběru dat v empirickém výzkumu, a to i v mediálních studiích. V této disertaci s ní pracujeme jako s doplňkovou výzkumnou metodou.

Výzkumná technika ohniskové skupiny spočívá v realizaci organizované diskuse na podkladě připraveného scénáře; spojuje přednosti scénářem připravené diskuse a prostoru pro spontánní vyjádření. Ohnisková skupina umožňuje získat poznatky v několika rovinách:

- názory jednotlivých účastníků,
- postižení různých úhlů pohledu na dané téma,
- postižení názoru na základě skupinové diskuse, a tedy skupinový názor,
- postižení dynamiky názorů k danému tématu a faktorů, které jsou v příčinném vztahu k utváření názoru a postoje.

Popis výzkumného souboru, složení a velikost vzorku respondentů:

Skupina byla složena z pedagogů z různých stupňů škol, kteří v minulosti spolupracovali (či stále spolupracují) s občanským sdružením Hermés především jako lektoři a odborní poradci. Do této ohniskové skupiny byli zařazeni i rodiče, kteří pocházeli z cílové skupiny různých projektů, které realizoval Hermés v minulém období. Bylo osloveno celkem 8 rodičů, avšak ohniskové skupiny se nakonec zúčastnili pouze dva. Začlenění rodičů do ohniskové skupiny bylo záměrné z důvodů získání jiného než pedagogického pohledu na problematiku vzdělávacích pořadů v České televizi..

Pět účastníků pracuje v Praze, čtyři v jiných regionech ČR (Středočeský, Jihočeský kraj).
Z celkem 9 účastníků byli:

dva učitelé střední školy (žena 35 let a muž 56 let)

dva učitelé základní školy (ženy 38 let a 42 let)

dva učitelé vysoké školy (žena 33 let a muž 45 let)

jeden lektor dalšího profesního vzdělávání (muž 37 let)

dva rodiče školních dětí (1 žena 40 let a 1 muž 44 let)

Moderátorka : PhDr. D. Šljapnikovová.

Postup práce ohniskové skupiny:

Výběr účastníků byl proveden s využitím existujících telefonních a mailových kontaktů. Účastníkům byl sdělen e-mailem důvod realizace ohniskové skupiny a popsán předpokládaný postup výzkumu a jeho cíle. Z původně oslovených 20 respondentů účast přislíbilo 10 účastníků, jeden se na poslední chvíli omluvil.

Deset dnů před realizací samotné ohniskové skupiny byl jejím účastníkům zaslán CD ROM se 13 vzdělávacími pořady, které měli v rámci svých časových možností shlédnout. Vzdělávací pořady na CD-ROM byly totožné s pořady podrobenými kvantitativnímu zkoumání (viz předchozí podkapitola), a to včetně jejich celkové stopáže. Zároveň byl účastníkům popsán způsob, jak najdou záznamy těchto pořadů v archivu i-vysílání České televize. Z ohniskové skupiny byl pořízen zvukový záznam, který byl poté přepsán.

2.6.2.3 K jednotlivým zjištěním z výzkumného šetření

Všichni respondenti odpověděli kladně na první otázku moderátora, zda shlédli všech 13 vzdělávacích pořadů ČT.

Potřeba koncepce vzdělávacích pořadů a jejich vazby na rámcové vzdělávací programy a školský systém

První komplex otázek se soustředil na potřebu koncepce vzdělávacích pořadů a vazby tohoto typu pořadů na rámcové vzdělávací programy a jednotlivé stupně školské soustavy. Názory členů ohniskové skupiny potvrdily některá zjištění předchozích výzkumů :

Žádný z respondentů neví o existenci strategie či koncepce tvorby a šíření vzdělávacích pořadů v českých médiích veřejné služby nebo na úrovni státní správy či samosprávy. Po shlédnutí vzdělávacích pořadů většina respondentů (sedm dotázaných z devíti) zastává názor, že existuje jen okrajově vazba na školskou soustavu, dva respondenti (rodiče) nemají názor na tuto otázku. Rodiče však doporučují, aby je škola na vzdělávací pořady a přístup k nim upozorňovala, a docházelo by tak k větší informovanosti o využívání vzdělávacích pořadů ve vzdělávání.

Obecně názory respondentů na strukturu vzdělávacích pořadů jsou vcelku pesimistické a negativní. Respondenti se domnívají, že míra využívání těchto pořadů ve vzdělávání je

minimální. Při posuzování obsahu a kvality zpracování hodnotí jednotlivé vzdělávací pořady obecně vcelku pozitivně, ale více než u poloviny pořadů jim chybí jakákoli vazba na rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé typy škol. Všichni respondenti však velmi pozitivně hodnotí zeměpisný (Zeměpis světa), historický (Lucemburkové) a přírodovědný (Brána poznání) cyklus pořadů právě z hlediska vazby na školský systém.

Po shlédnutí 13 pořadů odpovědělo všech 9 respondentů shodně, že nevědí, které pořady by mohli využívat ve své pedagogické praxi. Nevědí také, podle jakých kritérií jsou vybírána v České televizi témata vzdělávacích pořadů a jak celý systém výběru a tvorby vzdělávacích pořadů v tomto médiu funguje.

Všech 7 respondentů / pedagogů/ odpovědělo na otázku o využitelnosti vzdělávacích pořadů ve své pedagogické praxi vcelku pozitivně. Všichni mají již nějaké zkušenosti, již někdy „využili“ ve své výuce nějaký vzdělávací pořad, ale není to pravidelně, nemají svůj oblíbený vzdělávací pořad. Z výběru předložených programů je nejlépe hodnocen z hlediska využitelnosti pro pedagogickou praxi cyklus PORT TV. Rodiče k této obecnější problematice vzdělávacích pořadů vyjádřili své postoje jednoznačně: neznají strukturu vzdělávacích pořadů, využití těchto pořadů je podle nich pro školy okrajovou záležitostí a uvítali by více informace o možném využití tohoto typu pořadů.

Přiměřenost vzdělávacích pořadů ve vztahu k cílovým skupinám

Diskuse ohniskové skupiny z hlediska hodnocení pořadů ve vztahu k cílové skupině verifikovala zjištění z předchozí mediální obsahové analýzy těchto pořadů.

Podle názorů respondentů přiřazení pořadů k určité cílové skupině diváků nebyla možná u 9 ze 13 pořadů, což je podobné jako u obsahové analýzy (8 pořadů z 13). Jednoznačně lze určit cílovou skupinu pouze u 4 ze 13 pořadů; sledované pořady mají zřejmě univerzálnější využití. Z hlediska jejich určení konkrétní věkové a vzdělanostní skupině diváků jsou tedy pořady obtížněji klasifikovatelné. Respondenti zastávají názor, že pro lepší využitelnost pořadů by mělo být u nich uvedeno, pro kterou věkovou a vzdělanostní skupinu je pořad určen. Pomohlo by to také lepší orientací pedagogů i rodičů. Orientovat se v „přehledu“ vzdělávacích pořadů, tak jak je k dispozici na webu České televize považují za nemožné.

Všichni respondenti se shodli, že v týmu tvůrců vzdělávacích pořadů by měl být také pedagog z praxe, který by byl nejen garantem obsahových cílů, ale i přiměřenosti věku a vzdělanosti dané cílové skupiny.

Šest ze sedmi pedagogů ohniskové skupiny celkem ocenilo skutečnost, že většina pořadů je zařazena do seriálu, že jsou obecně známé (např. O češtině, Diagnóza, Zeměpis světa.../ a jejich využitelnost je univerzálnější. Pedagogové by však uvítali podrobnější informace o využitelnosti pořadů pro svou učitelskou praxi.

Oba rodiče v ohniskové skupině měli k těmto otázkám „radikálnější“ přístup. Domnívají se, že vzdělávací pořady musí jasně deklarovat, komu jsou určeny z hlediska věku a vzdělání. Chybí jim informovanost o pořadech, zajímá je využitelnost pořadu a orientace, kde mohou určitý typ vzdělávacího pořad najít. Tyto otázky jsou pro ně dominantní.

Z diskuse ohniskové skupiny v této části vyplynulo jednoznačně, že stanovení přiměřenosti obsahu vzdělávacích pořadů cílovým skupinám by mělo být dáno přesně stanovenými vzdělávacími cíli pro jednotlivé věkové skupiny.

Hodnocení vzdělávacích pořadů (odbornost, názorová jednostrannost, inovativnost, prvky edutainment)

Většina členů ohniskové skupiny (celkem 7 z 9) se domnívá, že vzdělávací pořady, které viděli, mají vysokou odbornou úroveň, což dokumentuje skutečnost, že na jejich tvorbě se podílela řada odborníků z Akademie věd ČR, vysokých škol apod. Ve většině pořadů je deklarováno přímé vystoupení odborníka v pořadu; naproti tomu nízké je zastoupení odborníků z ministerstev a státní správy. Učitelé v naší skupině pozitivně hodnotí jednotlivé obsahy vzdělávacích pořadů z hlediska odbornosti, mají však připomínky k využitelnosti ve vyučování. Problémem podle nich je, že často nevědí, jak tyto pořady využít; navrhují možné řešení např. metodickým pokynem ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Učitelé předpokládají, že zařazení většího počtu pedagogů do tvůrčích týmů by prospělo využitelnosti těchto pořadů ve školce praxi. Ani ze strany rodičů nezazněly žádné kritické poznámky k odbornosti pořadů. Na pořadech si vesměs cení propracovanost daného problému do hloubky. Nejlépe byly z hlediska odbornosti hodnoceny přírodovědné pořady (Hýčkaný vetřelec, Louže, Jak jsme zelenali).

Názorová jednostrannost pořadů měla být stěžejním bodem diskuse v ohniskové skupině. Ani z diskuse ohniskové skupiny však jednoznačně nevyplývá podstatná zjištění. Shlédnuté vzdělávací pořady nejsou dle účastníků názorově jednostranné, což dle nich zajišťuje i skutečnost, že na jednotlivých pořadech se většinou podílí více odborníků z různých oblastí a že 10 pořadů z výběrového souboru je součástí seriálu (10 ze 13).

Názory na inovativnost pořadů také nejsou příliš odlišné od závěrů předchozí analýzy. Respondenti ohniskové skupiny charakterizují vzdělávací pořady z hlediska inovativních prvků velmi pozitivně, všech 9 účastníků se domnívá, že až 10 pořadů obsahuje nový či inovativní prvek. Inovativnost pořadů chápou v tom smysle, že v pořady i jim přinesly dosud neznámé poznatky.

Názory respondentů na prvek zábavy ve vzdělávacích pořadech je jednoznačný. Všichni respondenti zastávají názor, že každý pořad by měl mít alespoň okrajový prvek zábavy. Jde především o pořady, určené pro primární vzdělávání. Prvkem zábavy lze obohatit nejen obsah pořadu ale docílit jeho vyšší didaktickou kvalitu, což je pro využitelnost ve škole důležité.

Z tohoto pohledu byly posuzovány i shlédnuté pořady. Respondenti byli velmi kritičtí, u 10 pořadů zcela tento prvek postrádali.

Význam vzdělávacích pořadů a co je klíčové

Názory všech respondentů vč. rodičů jsou poměrně jednoznačné : pokud se bude systém, struktura, tvorba, skladba apod. vzdělávacích pořadů ubírat podobnou cestou jako dosud, bude jejich využitelnost pro potřeby školské praxe minimální. Většina respondentů zastává názor, že bez koncepce a zařazení pedagogů do tvůrčích týmů do budoucna nelze realizovat kvalitní vzdělávací pořady. Je důležité, aby byl do pořadů zařazen prvek interaktivity, zábavy a větší informovanost o pořadech a jejich didaktickém využití.

2.6.2.4 Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu

Respondenti ohniskové skupiny postrádají koncepci vzdělávacích pořadů České televize, jejich propojenost na školskou praxi by měla být větší a měla by existovat větší míra informovanosti o využívání vzdělávacích pořadů. Chybí možnost se orientovat v nabídce pořadů. Nebyly zaznamenány podstatné rozdíly mezi názory pedagogů a rodičů; rodiče mají

negativnější názory na přiměřenost obsahu pořadů věku a vzdělání. Výběr témat vzdělávacích pořadů se respondentům jeví jako nahodilý až chaotický.

Tvorby vzdělávacích pořadů by se měl podle respondentů účastnit pedagogický pracovník, který by byl garantem nejen obsahových cílů, ale i přiměřenosti věku a vzdělanostní úrovní dané cílové skupiny. Učitelé pozitivně hodnotí jednotlivé obsahy vzdělávacích pořadů z hlediska odbornosti.

Respondenti postrádají u vzdělávacích pořadů prvek zábavy a zastávají názor, že je nepostradatelný, neboť zajišťuje atraktivitu obsahu. Vzdělávacím pořadům také chybí interaktivní prvek, který je v době internetu a digitalizace předpokladem úspěšnosti pořadů.

Zjištění ohniskové skupiny s obsahovou analýzou v mnohém korespondují; ani v oblasti vlastního hodnocení pořadů nebyla zjištěna žádná zásadní odlišnost. Nejvíce se diskutovalo v obecné rovině a o využívání pořadů ve vyučování.

3 ZAHRANIČNÍ VÝZKUMY EDUKAČNÍCH ELEKTRONICKÝCH MÉDIÍ, ZDROJE A LITERATURA

Stejně jako u domácích výzkumů k téma tu disertace, výzkumné otázky se zaměřily na existenci tohoto typu výzkumů, jejich zaměření, zjištění z výzkumů a použitou metodologii.

Výzkumné otázky:

1. Jaké výzkumy edukačních mediálních pořadů se realizovaly v uvedeném období v západních zemích (zvl. USA, Velká Británie)?
2. Které typy výzkumů proběhly, kdo je realizoval a v kterém období?
3. Na jaké skutečnosti byly tyto výzkumy zaměřeny?
4. Jaká byla metodologie provedených výzkumů?
5. K jakým zjištěním (typům poznatků) tyto výzkumy dospěly?

3.1 Vybrané výzkumné zdroje a relevantní literatura

Zatímco výzkumná literatura k problematice rozhlasových a televizních vzdělávacích pořadů není v českém prostředí v námi sledovaném období 2002 – 2011 nijak bohatá, v zahraničních výzkumech je situace výrazně odlišná. Tato problematika je výzkumně sledována sociálními vědami de facto v celé jejich škále; my se však soustředíme pouze na relativně úzký výběr výzkumné literatury, převážně anglosaské. Okruh literatury soustředíme zejména na oblast výzkumu edukačních obsahů televize a jejich účinků.

V posledních přibližně pěti letech je v zahraniční literatuře, včetně realizovaných výzkumů, zřetelný určitý přesun výzkumné pozornosti od studia edukativních obsahů v „klasických“ médiích včetně televize k jejich propojení s „novými“ médii. Svědčí o tom mj. změny názvu a priorit, ke kterým došlo v průběhu let u odborného impaktního časopisu vydávaného v nakladatelství Routledge. Časopis, který se od r. 2005 až dosud jmenuje Learning, Media and Technology, byl dříve (v období 1996 – 2004) vydáván pod názvem Journal of Educational Media a ještě předtím, v období 1975 – 1995 se jmenoval Journal of

Educational Television. V mezidobí byl navíc v r. 2005 do tohoto časopisu začleněn bývalý časopis Education, Information and Communication, vydávaný v letech 2002 – 2005.¹⁰⁹

V britském prostředí je tradičně velká výzkumná pozornost věnována problematice mediální výchovy dětí a mládeže, lze však (kromě samotné tradiční existence BBC School jako zřejmě nejvýznamnějšího edukačního televizního média vůbec) upozornit na řadu výzkumných prací k mediálním edukačním produktům, obsahům a jejich účinkům. Kromě výzkumů realizovaných v samotné BBC (nejen jako výzkum sledovanosti či postojů diváků k jednotlivým programovým typům) je problematice edukačních médií věnována i širší akademická pozornost.

D. Buckingham v této souvislosti upozorňuje jednak na často opomíjený rozdíl mezi výukou prostřednictvím médií a výukou o médiích (připomeňme zde článek J. Skalkové v časopise Pedagogika), jednak na skutečnost, že pedagogové právem spatřují v edukačních médiích výukové (studijní) opory, a to z důvodu, že stejně jako jiné mediální obsahy nabízejí určité typy reprezentací. Naopak v častém nadšení pedagogů pro využití nových technologií a jejich domnělé „neutrality“ spatřuje Buckingham zjevná nebezpečí.

„Finally, it is important to distinguish here between teaching through the media and teaching about the media: educational media should not be confused with media education. Thus, television or the internet are frequently used in schools as means of teaching particular subjects or curriculum areas. Of course, these educational media also provide representations of the world; and, for that reason, media educators have often sought to challenge the instrumental use of media as ‘teaching aids’ (Buckingham, 2003a). This emphasis is particularly important in relation to the contemporary enthusiasm for new technologies in education, where media are frequently seen as neutral means of delivering ‘information’: even the ICT curriculum in schools seems to focus primarily on ‘functional’ literacy (the manipulation of hardware and software tools) rather than on critical questions about how to evaluate information. It is these latter questions that are the primary focus of media education.“¹¹⁰

¹⁰⁹ Learning, Media and Technology. Routledge. ISSN 1743-9884 (Print), 1743-9892 (Online). Vychází 4x ročně.

¹¹⁰ Buckingham, D. *The Media Literacy of Children and Young People. A review of the research literature on behalf of Ofcom*. Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education, University of London, London. 2005. <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy-pubs/>. Staženo 20.10.2011.

Buckingham rovněž upozorňuje na rostoucí význam neformálního vzdělávání prostřednictvím edukačních médií pro ty skupiny dětí a mládeže, které se z jakýchkoli důvodů nezapojují do hlavního vzdělávacího proudu.

Velkou roli v britském výzkumu edukačních elektronických médií hraje Britský filmový institut; na jeho webových stránkách byla zřízena samostatná sekce věnovaná výzkumu v oblasti výuky a vzdělávání ¹¹¹ V posledních letech se zde výzkumná pozornost soustřeďuje na různé aspekty využití digitálních médií ve výuce, a to zejména jako aktivního výukového nástroje. Upozorníme alespoň na jeden z desítek publikovaných výzkumů, a to výzkum *Editing Myself: using Video Production and editing to help pupils reflect on their classroom behavior*, ¹¹² zpracovaný C. Robertsem, který se zabýval využitím digitálního videa samotnými žáky při výuce skupiny osmiletých školáků v základní škole v západním Londýně.

Tradičně rozsáhlá výzkumná pozornost je vzdělávacím pořadům a jejich publiku věnována v USA a Kanadě; kromě sociologických, pedagogických a psychologických aspektů se zde výzkum soustřeďuje i na sociálně pedagogické aspekty edukační televize. Uvedme zde např. novější práci z r. 2010 od autorek Deborah L. Linebargerové a Jessiky Taylor Piotrowski (University of Pennsylvania) ¹¹³, která se zabývá identifikací, kódováním a testováním účinků vzdělávací televize na schopnost porozumění a rozvoj slovní zásoby dětí. Tomuto výzkumu se věnujeme podrobněji v samostatné podkapitole.

Podrobné přehledy starších i novějších výzkumů edukační televize najdeme mj. v publikaci *Learning from television: what the research says* od autorů G. C. Chu a W. L. Schramma, vydané poprvé již v r.1995, poslední vydání je z r.2004 (Information Age Publishing).

Z dalších novějších publikací k námi sledované výzkumné problematice upozorníme ještě na poměrně specifický příspěvek amerického pedagoga Kennetha P.Kinga "Educational

¹¹¹ <http://www.bfi.org.uk/education/research/teachlearn/>

¹¹² Roberts, Carlo. *Editing Myself: using Video Production and editing to help pupils reflect on their classroom behavior*. London: British Film Institute, 2004. Staženo 25.10.2011.

¹¹³ Linebarger, D.; Tyolor Piotrowski, J. *Structure and Strategies in Children's Educational Television: The Roles of Program Type and Learning Strategies in Children's Learning*. Child Development, September/October 2010, Volume 81, Number 5, Pages 1582–1597.

Television: Let's Explore Science”¹¹⁴, který se zabývá historickými aspekty využití edukační televize, a to zejména u pořadů potenciálně podporujících rozvoj vědy. Některé novější výzkumy se zabývají např. interaktivitou edukačních médií a edukačními hrami v rámci digitálních vzdělávacích pořadů.¹¹⁵

3.2 Výzkumy seriálu *Sesame Street*

V přehledu zahraniční výzkumné literatury dále upozorníme na velkou výzkumnou pozornost, která je již po desítky let v (nejen) amerických mediálních studiích, pedagogice a psychologii věnována seriálu Sezamová ulice (*Sesame Street*). Lze se domnívat, že zřejmě žádnému televiznímu vzdělávacímu pořadu nebyla dosud věnována tak soustavná pozornost sociálních věd, jako je to v případě tohoto pořadu, který zaujímá zcela specifické místo ve výzkumu edukačních médií již více než 40 let. Díky tomu je k dispozici řada relevantních dat, byť se většinou vztahují ke staršímu období, tj. před rok 2000, kdy v zámoří vrcholila výzkumná pozornost věnovaná Sezamové ulici a televizním vzdělávacím pořadům v „tradiční“ podobě obecněji.

Sesame Street je vzdělávací seriál, který vznikl v r.1969 v americké produkční společnosti Children Television Workshop; z velké části (jako ostatně většina zámořských vzdělávacích pořadů či programů) byl na začátku financován z grantů. Podle tvůrců seriálu byl určen dětem ve věku od 3 do 7 let. Již v r.1972 byl tento seriál alespoň jednou týdně sledován v 4,5 milionech amerických domácností. V průběhu dalších desetiletí se z něj stal doslova globální fenomén; byl vysílán ve 140 zemích světa a shlédlo jej cca 120 milionů dětí, má za sebou přes 4 300 epizod a 42 let existence, premiérově je v současnosti vysílán na stanici PBS (Public Broadcasting Service). Ve dvacítce zemí vznikly místní verze seriálu, doplněné o nové postavy a příběhy. Od r.1996 byl krátce vysílán i Českou televizí pod názvem „Sezame, otevři se!“, avšak tehdy bez větší publicity.

¹¹⁴ King, Kenneth, P. *Educational Television: Let's Explore Science*. Journal of Science Education and Technology, Vol. 9, No. 3, 2000

¹¹⁵ Bellotti, F., Berta, R., De Gloria, A., Ozolina, A. Investigating the added value of interactivity and serious gaming for educational TV. *Computers and Education*, 2011, 15, pp.1136-1148. Staženo z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.11.013> (Staženo dne 12.3.2012).

V seriálu, který je realizován ve formě kombinující vzdělávací a zábavné prvky, vystupují kreslené i lidské postavy, např. Pták Buk, Oskar, Bert, Ernie, Zoe (Žofka), Keksík, Žabák Kuba.. Například v ruské verzi jsou postavy doplněny o venkovské prostředí, kterým děti provází postavička tety Daši, v Polsku se objevila chytrá ovečka Beata. Tyto postavičky na principu nápodoby představují dětem předškolního věku a mladšího školního věku různé životní situace a symboly, ukazují rolové stereotypy, ale cílem je i upevňování řečových návyků, usnadnění rozeznávání písmen, čísel, světových stran, barev. Významnou roli hraje v původní americké verzi otázka rasy, kdy bělošské a černošské postavy jsou představovány při společném řešení situací a problémů. Právě tento fakt seriálu velmi významně napomohl při jeho vývozu do světa. V seriálu za dobu jeho existence vystupovala celá řada významných osobností, mj. Whoopi Goldbergová, Hillary Clintonová aj. Německý Der Spiegel přirovnal v roce 1973 Sezamovou ulici k „elektronické školce“, což tento pořad charakterizuje pravděpodobně nejvýstižněji.

V akademickém prostředí má Sezamová ulice, stejně jako její pozdější odnož, seriál Electric Company, mnoho zastánců i kritiků. Mezi výrazné kritiky lze jistě řadit teoretika mediální komunikace Neila Postmana a Marii Winnovou; v případě Winnové je kritika podložena rozsáhlou výzkumnou studií.

Postman ve své knize Ubavit se k smrti¹¹⁶ v kapitole nazvané Vyučování jako zábava se rozsáhle zabýval rolí seriálu Sezamová ulice ve vztahu k edukaci; nešlo jen o tento seriál, spolu s ním zaměřil Postman své kritické postoje i na řadu dalších, obdobných televizních pořadů (např. matematicko-technický vzdělávací projekt The Voyage of the Mimi). Postman k roli seriálu ve výchově a vzdělávání konstatoval mj.: „*Sezamová ulice je televizní pořad, který navzdory svým kvalitám nepěstuje v dětech lásku ke škole nebo k čemukoi, co se školou souvisí; pěstuje v nich totiž především lásku k televizi*“.¹¹⁷

Tento citát poměrně přesně vystihuje jeden z podstatných argumentů Postmana proti tomuto typu televizních pořadů, a to negativní vliv televize (a s ní i reklamy) jako takové. V tom s Postmanem názorově souzní velmi radikální kritička seriálu a jeho negativních dopadů na společnost Marie Winnová, která odmítla návykovost („drogový charakter“)

¹¹⁶ POSTMAN, N. *Ubavit se k smrti. Veřejná komunikace ve věku zábavy*. Praha: Mlada fronta, 1991.

¹¹⁷ POSTMAN, N., ref. 116, s. 153.

seriálů typu Seznamové ulice. V své knize *The Plug-In Drug*¹¹⁸, podložené výzkumnou studií, nastínila obraz generace dětí, na které se velmi negativně odrazí vliv návyku na televizi, což podle ní skončí citovou deprivací a konečným všeobecným odcizením. Mezi kritiky seriálu se řadí i zastánci „klasického“, užšího vymezení pedagogiky (popisuje to např. Harald Hohenacker z Bayerische Rundfunk v televizním dokumentu *Samson und das Krümelmonster*, který se zabývá vznikem a historií Seznamové ulice¹¹⁹). Tito pedagogové jej považují za zneužití pedagogických prostředků způsobem, který plyne z nedostatku pedagogické morálky; vyčítají mu také, že představuje dětem sterilní svět plný komerčních symbolů.

Na druhé straně se i v akademickém světě objevily názory, že tento typ pořadů může mít i pozitivní vliv. Jmenujme alespoň profesora psychologie z Harvard Graduate School of Education Geralda S. Lessera, který jako dlouholetý předseda sboru poradců pořadu kladl důraz na aktivní roli rodičů při sledování tohoto pořadu. K pozitivnímu vlivu tohoto typu pořadů se v českém prostředí vyjádřil i Pavel Říčan.¹²⁰

Shrme-li, pak kritici vyčítají Seznamové ulici především skutečnost, že jde o smíšení zábavy s edukací a rovněž skutečnost, že sledování seriálu je pouze nepřímým, jednosměrným „přenosem“ znalostí, což snižuje jejich úroveň. Názory na seriál v zásadě odpovídají rozporuplnosti názorů pedagogů, psychologů, sociologů i teoretiků masové komunikace na televizní vysílání určené dětem. Smíšení zábavných prvků s edukací v Seznamové ulici považují jiní odborníci naopak za přednost.

Empirický přístup k Seznamové ulici uvedeme syntetickou studií k tomuto seriálu z roku 2000. Tým vedený Shalomem M. Fischem se v ní zabývá přehledem a syntézou třiceti let výzkumu Seznamové ulice.¹²¹ Autoři popsali výzkumné směry, kterými výzkum pořadu za 30 let prošel. Z raných výzkumů pořadu upozorňují na studie z let 1970-1971; šlo o výzkum kognitivních schopností předškoláků na vzorku 1000 dětí od 3 do 5 let, které měly po dobu 26 týdnů sledovat seriál. Děti byly testovány před a po shlédnutí seriálu ve 26 týdnech (součástí

¹¹⁸ WINN, M. *The Plug-In Drug*. New York: Viking, 1977.

¹¹⁹ http://muppet.wikia.com/wiki/Samson_und_das_Krummelmonster. Staženo 2.3.2012.

¹²⁰ ŘÍČAN, Pavel a PITHARTOVÁ, Drahomíra. *Krotíme obrazovku. Jak vést děti k rozumnému užívání médií*. Portál: Praha, 1995.

¹²¹ FISCH, Shalom M.; TRUGLIO, Rosemarie T.; COLE, Charlotte F.. *The Impact of Sesame Street on Preschool Children: A Review and Synthesis on 30 Years Research*. In: *Media Psychology*, 2000/I, s. 165-90.

testu bylo např. rozeznávání písmen, pravé a levé strany, barev aj.); výzkum prokázal výrazné zlepšení napříč sociálním statutem dětí; druhá studie byla replikační (283 dětí v 1. třídě, které dříve sledovaly seriál). Studie opět poukázala na rozdíly mezi dětmi, které pořad pravidelně sledovaly, a jinými dětmi.

Další longitudinální studie z r.1995 (Houston, Wright), na kterou Fisch odkazuje, brala podle něj v úvahu nejen sledování seriálu Sesame Street, ale i sledování řady dalších pořadů a širší kontexty. Studie podle názoru Fische potvrdila obecně lepší výsledky testování u všech dětí, které sledovaly televizní pořady s edukačními obsahy.

Fisch dale upozorňuje na „nekontaktní“ výzkum z r.1998 realizovaný na vzorku 570 středoškoláků, dřívějších diváků a ne-diváků Sesame Street; u dřívějších diváků byla zjištěna nichž byla zjištěna výrazně lepší čtenářská a matematická gramotnost a vyšší důraz na význam akademického vzdělání ve srovnání se skupinou ne-diváků.

Kromě řady sociálně-psychologických výzkumů, na které Fischův tým ve studii rovněž upozornil, je velmi zajímavý také jejich popis postupů při tvorbě místních variant Sesame Street v rámci celého světa včetně Evropy. Například v Německu byla před přípravou “místní” varianty seriálu oslovena tvůrci pořadu (stejně jako v jiných zemích) skupina místních expertů v oblasti vzdělávání, byly dále osloveny relevantní výzkumné instituce, ministerstva, školy, přičemž byl mj. brán velký zřetel na edukační priority každého regionu či země¹²².

Pro srovnání ještě uvedme, že seriál Sezamová ulice byl předmětem výzkumné pozornosti i u nás, a to v souvislosti s jeho uvedením v České televizi. Pilotní díly seriálu shlédlo v r.1996 8376 dětí v 264 mateřských školách v ČR. 64 % dětí (5116) se seriál líbil, nelíbil se 5 % dětí.¹²³

¹²² O výzkumech seriálu Sesame Street viz dále např. FISCH, Shalom M. (2002.. *Vast Wasteland or Vast Opportunity? Effects of Educational Television on Children's Academic Knowledge, Skills and Attitudes*. In: Jennings Bryant, Dolf Zillmann(eds.) *Media Effects. Advance in Theory and Research*. Second Edition. Mahwah, New Jersey – London: 2002, s. 397 – 426.

¹²³ Údaje o výzkumu České televize jsou převzaty z diplomové práce Michaely Prokopové: *Děti a televize (na příkladu Sezamové ulice)*, zpracované na Fakultě sociálních věd UK v r. 2000.

3.3 Vybrané výzkumy mediálních edukačních produktů a obsahů

V rámci daném tématem disertace se dále budeme podrobněji zabývat dvěma novějšími výzkumy, a to:

1. výzkum A Teacher in the Living Room, který byl publikován v prosinci 2005 Michelle M. Garrisonovou a Dimitri A. Christakisem z Child Health Institute Washingtonské univerzity s odbornou podporou lékařů – pediatrů. (publikován Henry J. Kaiser Family Foundation, Menlo Park, California), který se věnuje výzkumu týkajícímu se nových edukačních médií (počítačové hry a videohry, záznamy DVD a CD-ROM), a to včetně Sezamové ulice.

2. výzkum Structure and Strategies in Children's Educational Television: The Roles of Program Type and Learning Strategies in Children's Learning od Deborah L. Linebargerové a Jessiky Taylorové, který jsme zmiňovali v přehledu zahraničních výzkumů výše.

Samotný popis výzkumů je obdobný jako u domácích výzkumů, které byly předmětem 2. kapitoly, avšak bereme v úvahu omezení pokud jde o zdroje informací o výzkumech a menší znalosti detailů realizace výzkumů, než tomu bylo u domácích výzkumů.

3.3.1 Výzkum A Teacher in the Living Room (2005)

3.3.1.1 Základní identifikace výzkumu

Č.	Název projektu	Období realizace	Použitá výzkumná technika	Instituce	Ředitelský tým
5	A Teacher in the Living Room (Educational Media for babies, toddlers and preschoolers)	2005	Obsahová analýza, rozhovory, rešerše výzkumů	University of Washington a Childrens Hospital and Regional Medical Center	Garrison, M., Christakis, D.

Pro možnost případné komparace se v rámci našeho tématu jevil jako vhodný (zejména s ohledem na to, že spadá do období sledovaného touto disertací) výzkum A Teacher in the Living Room (Educational Media for babies, toddlers and preschoolers), publikovaný v prosinci 2005 Michelle M. Garrisonovou a Dimitri A. Christakisem z Child Health Institute Washingtonské univerzity s odbornou podporou lékařů – pediatrů. Výzkum byl

publikován a financován s podporou Henry J. Kaiser Family Foundation, Menlo Park, California). Zabývá se novými edukačními médii (počítačové hry a videohry, záznamy DVD a CD-ROM), které obsahují mj. i tradiční mediální edukační obsahy, a to včetně seriálu Sezamová ulice. Zdrojem informací o výzkumu je závěrečná zpráva z výzkumu, dostupná na webu Kaiser Family Foundation <http://www.kff.org/entmedia/7427.cfm>.

3.3.1.2 Zaměření výzkumu

Výzkum byl zaměřen na úspěšné mediální produkty zaměřených na děti od kojeneckého do předškolního věku, které jsou v upoutávkách či sloganech k produktům (angl. claim) deklarovány jako vzdělávací a na jejich (potenciální) dopady. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak je deklarovaný vzdělávací obsah tohoto typu mediálních produktů využíván v jejich reklamě a marketingu a rovněž na to, zda u jednotlivých produktů byly někdy výzkumně sledovány potenciální edukační účinky, což může být důležité z hlediska zájmu rodičů. Výzkum se zabýval DVD a videonahrávkami, počítačovým softwarem a videohrami, tj. mediálními produkty s potenciálně interaktivními možnostmi. DVD a videonahrávky byly v řadě případů původně úspěšně vysílány televizí.

3.3.1.3 Metodologie výzkumu, sběr a analýza dat; popis a charakteristika výzkumného souboru

Výzkum je zaměřen na poměrně úzkou oblast využití mediálních edukačních produktů pro cílovou skupinu velmi malých dětí. Zabývá se jediným, ale velmi důležitým aspektem jejich působení, a to vlivem deklarovaných edukačních účinků na nákup produktů a následné chování rodičů jako jejich uživatelů. Výzkum využívá poznatků pediatrie, mediálních studií i marketingové komunikace.

Ve výzkumu byl použit následující výzkumný postup kombinující několik výzkumných strategií:

1. řešitelský tým uskutečnil cílený výběr 29 různých úspěšně prodávaných mediálních produktů, a to s využitím webu [www. Amazon.com](http://www.amazon.com). Výběr proběhl dle předem stanovených kritérií (deklarované a popsané edukační účinky na cílovou skupinu, slogany posilující edukační charakter produktu, věk cílové skupiny, různost typů produktů z hlediska nosiče aj.), tak aby splňovali požadavek reprezentativnosti tohoto vzorku produktů;
2. analýza vybraných mediálních produktů zaměřená na zodpovězení výzkumných otázek, a to na:

- existenci specifikace a typologie edukačních účinků u cílové skupiny produktu a s nimi spojených sloganů či upoutávek na obalech produktů, návodech, webových stránkách k produktu aj.,
 - přítomnost návodů k maximalizaci edukačních účinků, ať už přiložených v tištěné podobě, či přímo zařazených do obsahu produktu;
3. rešerše dostupné výzkumné literatury a výběr výzkumů dle předem stanovených kritérií;
 4. rozhovory (interview) s devíti představiteli různých produkčních společností, které vybrané mediální produkty úspěšně dodávají na trh.

Tabulka č.28: Přehled mediálních produktů, které byly zahrnuty do výzkumu A Teacher in the Living Room

<u>DVD a videonahrávky</u>
Baby Shakespeare (Baby Einstein)
Baby Einstein Language Nursery (Baby Einstein)
Baby Superstar: Forest Ranger (IMAGE)
Brainy Baby: Left Brain (Brainy Baby)
Curious Buddies: Let's Go to the Farm (Baby Nick Jr.)
Dora the Explorer: Map Adventure (Nick Jr.)
Elmo's World: Babies, Dogs and More (Sesame Street)
Learning About Letters (Sesame Street)
Letter Factory (LeapFrog)
Math Circus (LeapFrog)
Mickey's Seeing the World: Around the World in 80 Days (Disney)
Počítačový software
Adventure Workshop Tots (The Learning Company)
Blue Takes You to School (Atari)
The Boohbah Zone (Brighter Child)
Caillou Magical Adventure (Brighter Child)
Disney Learning Toddler (Disney)
I Spy Junior (Scholastic)
Jumpstart: Advanced Toddler (Knowledge Adventure)
Zooboomafoo Animal Alphabet (Brighter Child)
Videohry
Alphabet Park Adventure (V.Smile)

Care Bears: A Lesson in Caring (V.Smile)
Dora the Explorer (InteracTV)
Dora the Explorer: Wildlife Rescue (Leapster)
Elmo's World (InteracTV)
Elmo's World: Elmo's Big Discoveries (V.Smile)
Learning With Leap (Leapster)
Letters on the Loose (Leapster)
The Little Engine That Could (Read With Me DVD system)
Miss Spider's Tea Party (Read With Me DVD system)
SpongeBob Squarepants (InteracTV)
SpongeBob Squarepants: Krusty Krab Adventures (InteracTV)
The Wiggles: It's Wiggle Time (V.Smile)
Winnie the Pooh: The Honey Hunt (V.Smile)

Jak je ze seznamu patrné, jsou v něm zařazeny i velmi populární seriály typu Sezamové ulice či Baby Einstein.

3.3.1.4 Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu

Obecněji nutno upozornit zejména na skutečnost, že prodej s tímto úzce zaměřeným typem mediálních produktů dosahuje dle údajů z výzkumu částek kolem několika set milionů dolarů ročně.¹²⁴ Jak uvádějí autoři, až 62% rodičů se domnívá, že mediální edukační produkty mají významný vliv na intelektuální vývoj jejich dítěte.

K jednotlivým zjištěním:

Všechny vybrané mediální produkty ze seznamu obsahovaly potřebné popisy, klasifikace, instrukce a návody k maximalizaci edukačních účinků, odpověď na výzkumnou otázku u vybraného vzorku je tedy kladná. Výzkumníci každý mediální produkt popsali dle jednotné struktury následovně do tabulky (příklad):

¹²⁴ GARRISON, M. a CHRISTAKIS, D. *A Teacher in the Living Room. Educational Media for babies, toddlers and preschoolers*. Washington: Kaiser Family Foundation, 2005. Staženo z: <http://www.kff.org/entmedia/7427.cfm> (11.2.2012). S.13.

Tabulka č.29 : Popis deklarovaného mediálního obsahu a využití mediálního edukačního produktu A Teacher in the Living Room¹²⁵

Title: Interact TV
Company: Fisher Price
Platform: DVD-based video-game systém
Age Range: 3 years +

Educational Claims: According to the packaging, the system “allows children to interact with their favorite characters and shows in a fun and educational way,” which “transforms television into an educational, active, and empowering experience!” The product website states that “Over 100 randomized learning questions have been added to the shows, so even when kids play these DVDs again and again, they’ll never have the same experience twice!”

Parent Instructions: Parent instructions are on the included DVD and are discussed below.

Other Information: The product uses specially created DVDs, which are adapted from popular children’s television programming. The DVDs have clips taken from these programs; interspersed between the clips are short interactive segments akin to quizzes which children can answer by pressing the appropriate picture or button on the InteracTVcontroller.

Ve studii je mj. citován jeden ze způsobů, jakým jsou edukační účinky na mediálních produktech prezentovány; jde o dialog mezi matkou a vypravěčem:

„Mom: You’ll never get into college if you don’t play your video games!

Narrator: Moms are now thinking of video games in a whole new way.

Mom: If you don’t play your video games, no dessert!

Narrator: Because of (V.Smile), the first educational video gaming system. With (V.Smile), your kids will learn letters, numbers, and love learning almost as much as they love playing.

Mom: You can stay up one hour later if you play your video game.

Narrator: (V.Smile), the educational video game that turns game time into brain time.

¹²⁵ GARRISON, M. a CHRISTAKIS, D., ref.124, S. 50

Game: You're a genius!¹²⁶

- V jednotlivých produktech jsou dále popsány předpokládané edukační účinky. Jsou to:
- kognitivní účinky
 - kritické myšlení a řešení problémů
 - porozumění příběhům, zvukům, písmenům
 - pre-matematické kompetence (velikost, množství, počítání, čísla)
 - porozumění obsahům a významům (roční doby, počasí, zvířata, země)
 - cizojazyčné základy (chápání odlišnosti jazyků).

Dalším zajímavým zjištěním, které vyplynulo z reakcí rodičů na www.amazon.com, je to, že rodiče mají dle výstupů výzkumu velký zájem o edukaci hravými metodami. Jak známo, část odborníků to považuje správné a prvky zábavy v edukaci velmi podporuje, jiná část odborníků se dle autorů s tímto přístupem neztotožnila.

Autoři také zjistili, že pokud je mediální edukační produkt určen školám, má dle výzkumu (v americkém prostředí) vždy jasné a srozumitelné označení možného využití pro výukové účely včetně klasifikace (věk, téma). U produktů určených pro domácí užití tomu tak vždy není a mnohdy rodiče neumějí tyto mediální produkty správně použít a jejich edukační účinky mohou být sporné. Jak uvádějí autoři výzkumu:

„Many of these home-based products are created for very young children, for use at an age that is critical to children's brain development, but when the effectiveness of media as an educational tool is, at this point, unproven. In fact, preliminary research indicates that the various media may be less effective in educating very young children than are the other activities that they may well be displacing – such as one-on-one parental interaction.“¹²⁷

Jak uvádějí autoři, akademický výzkum i korporátní výzkum v této oblasti (testování před uvedením na trh, formativní výzkumy, výzkumy sledující krátkodobé účinky) jsou v USA velmi časté. Marketingové výzkumy jsou pro firmy velmi důležité, mj. proto, že naznačují, že rodiče dávají při nákupu přednost spíše názorům jiných rodičů před názory expertů.

¹²⁶ GARRISON, M. a CHRISTAKIS, D., ref.124, s.19

¹²⁷ GARRISON, M. a CHRISTAKIS, D., ref.124, s.33

Pro tento typ výzkumů je dle autorů velmi důležité dlouhodobé a opakované výzkumné sledování a využívání kontrolních skupin (vzorků) dětí. V praxi jsou však častější kratší a méně náročné akademické výzkumy a korporátní marketingové výzkumy, které však sledují primárně komerční dopady, až v druhé řadě samotné edukační vlivy svých produktů. Výjimkou jsou výzkumy Sezamové ulice, kde je však zejména v americkém prostředí obtížné sestavit kontrolní vzorek dětí nesledujících Sezamovou ulici.

Výstupy výzkumu pro praxi

Dle autorů výzkumu je žádoucí:

1. realizovat dlouhodobá výzkumná šetření týkající se dopadu edukačních médií na velmi malé děti, zvláště o výzkum jejich potenciálních účinků na vývoj mozku a výzkum týkající se vlivu edukačních médií určených těmto dětem na jejich budoucí vztah k médiím obecně a budoucí schopnost věnovat se mimomediálním aktivitám.
2. zřídit, nezávislý neziskový subjekt zabývající se informacemi o pozitivních i negativních edukačních účincích mediálních produktů tohoto typu;
3. zvážit standardizaci označování tohoto typu produktů určených pro domácí užití;
4. podpořit výrobu a distribuci kvalitních nekomerčních mediálních edukačních obsahů určených předškolním dětem.

3.3.2 Výzkum Structure and Strategies in Children's Educational Television: The Roles of Program Type and Learning Strategies in Children's Learning

3.3.2.1 Základní identifikace výzkumu

Č.	Název projektu	Období realizace	Použitá výzkumná technika	Instituce	Řešitelský tým
6.	Structure and Strategies in Children's Educational Television: The Roles of Program Type and Learning Strategies in Children's Learning	2010	Obsahová analýza, Regresní analýza	University of Pennsylvania	Deborah L. Linebarger, Jessica Taylor Piotrowski

3.3.2.2 Zaměření výzkumu

Ve výzkumu je identifikován, kódován a testován vliv televizních vzdělávacích pořadů na schopnost porozumění a rozvoj slovní zásoby dětských diváků. Je zaměřen na výzkum výukových strategií zvolených pro tento typ pořadů v návaznosti na tištěné materiály a dále na jejich edukační účinky.

Zdrojem informací o výzkumu je stať v časopise *Child Development*.¹²⁸ Výzkum zpracoval řešitelský tým z Annenberg School for Communication, University of Pennsylvania; byl podpořen ze dvou výzkumných grantů U.S. Department of Education .

3.3.2.3 Metodologie výzkumu, sběr a analýza dat; popis a charakteristika výzkumného souboru

Autorky výzkumu zpracovaly dvě výzkumné studie. V první studii využily metodu obsahové analýzy, v níž se mj. zabývaly výukovými strategiemi sledování vzdělávacích pořadů jako výukových opor pro tištěné učebnice. Ve druhé studii využily autorky metodu regresní analýzy účinků vzdělávacích pořadů na sedmileté děti. Výsledky obou analýz pak autorky interpretovaly a dále evaluovaly výukové strategie edukační televize zaměřené na různé typy kompetencí u dětí mladšího školního věku s využitím sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury a tzv. kapacitního modelu Shaloma Fische..

Ve studii č.1 pracovaly autorky se vzorkem 6 třicetiminutových vzdělávacích pořadů vysílaných americkou televizní stanicí PBS (Public Broadcasting Service), které jsou podle tvůrců určeny 7-9letým dětem. PBS byla vybrána z důvodu volného bezplatného šíření a dostupnosti a rovněž proto, že tato televize nevysílá reklamu.

Pokud jde o zvolenou metodologii pro studii č.1, vybrané vzdělávací pořady pracují s řadou příběhů, dialogů, mají narativní charakter a z druhé strany pracují i s řadou výkladů a popisů různých situací (jsou explanatorní). Struktura pořadů byla zakódována, a to jak v narativní části, tak i v části kompetencí a slovní zásoby. Pro následnou frekvenční analýzu dat bylo využito počítačového programu Concordance software.

¹²⁸ Linebarger, D. L and Taylor Piotrowski, J. *Structure and Strategies in Children's Educational Television: The Roles of Program Type and Learning Strategies in Children's Learning*. In: *Child Development*, September/October 2010, Volume 81, Number 5, Pages 1582–1597.

Ve studii č.2 se autorky zaměřily na schopnost dětí porozumět narativním a explanatorním makrostrukturám vzdělávacích pořadů, a to odděleně. Pracovaly se vzorkem 71 dětí ve věku 7-9 let, převážně s průměrným až nižším socioekonomickým statusem, ze dvou velkých měst na západě USA; rasově šlo o smíšenou skupinu afroamerických dětí s angličtinou jako rodným jazykem a dětí hispánského původu (angličtina jako druhý jazyk). Tato skupina byla celkem 12x se souhlasem rodičů i škol podrobena testování, následnému shlédnutí televizních vzdělávacích pořadů a post-testování. Poté byla získaná výzkumná data podrobena regresní analýze.

3.3.2.4 Shrnutí výzkumných zjištění, využití výsledků výzkumu

Studie č.1 identifikovala výukové strategie u celkem šesti vzdělávacích pořadů a kategorizovala je dle jejich narativní či explanatorní struktury. Studie č.2 pracovala se skupinou 71 potenciálně rizikových dětí ze sociálně slabších rodin; hodnotila (odděleně) edukační účinky narativní a explanatorní makrostruktury pořadů a jejich dopady na kompetence, porozumění a rozvoj slovní zásoby této skupiny dětí.

Studie č.1 pracovala s hypotézou, podle které narativní struktury více podporovaly oblast porozumění, explanatorní struktury více napomáhají výukové strategii týkající se rozvoje slovní zásoby. Studie č.2 tuto hypotézu částečně potvrdila. Autorky však konstatují:

“ Programs using narrative macrostructures tell stories with a beginning, middle, and end; use characters; include plot or conflict; and create a setting. In other words, they present content in a structurally homogenous way using prototypical story parts. Narrative macrostructures should reduce processing demands due to children’s considerable narrative experience in real-life, print-based, and TV-based contexts “.

Obtíže spatřují autorky výzkumu ve skutečnosti, že explanatorní makrostruktury (včetně tištěných materiálů) jsou pro tuto cílovou skupinu nové, a proto mohou pro ni být obtížnější a frustrující.

Další část výzkumu se zaměřila na výukové strategie používané ve vzdělávacích pořadech. Zde autorky upozornily na negativní účinky vícetematických pořadů. Jako účinnější z hlediska rozvoje kompetencí a slovní zásoby se jeví používat pro tuto věkovou skupinu více opakování nebo podobností (viz též teorie nápodoby A.Bandury).

K využití výzkumu:

Autorky na základě obou studií popsaly negativní i pozitivní stránky obou typů výukových strategií a doporučily jejich kombinaci. Konstatovaly, že televizní vzdělávací pořady dávají v kombinaci se vhodně zvolenou školní výukovou strategií možnost, aby se děti z rizikových prostředí rychleji a lépe naučily pracovat s explanatorními texty.

4 SOUHRN A POROVNÁNÍ VÝBĚRU VÝZKUMŮ

4.1 Zvolená metodika porovnání výzkumů domácích a zahraničních

Pro závěrečné porovnání předchozího výzkumného materiálu jsme s dílčím využitím kvalitativní metody systematického přehledu¹²⁹ zvolili následující parametry porovnání:

- a) vnější parametry (rozsah, zajištění institucionální, finanční...),
- b) zaměření a cíle výzkumů,
- c) metodologie, použité výzkumné metody, velikost výzkumného vzorku
- d) interpretace získaných výzkumných poznatků, jejich využití.

Autorka disertace zvolila tuto metodu s vědomím, že zaměření a rozsah předkládané disertace nedovoluje rozsáhlé komparace vzorku vybraných 6 výzkumných šetření zejména v jejich datové a interpretační části. Omezila tedy porovnání na obecnější parametry.

Ke zjednodušení práce s následujícím textem níže znovu uvádíme přehled domácích a zahraničních výzkumů, které byly předmětem předchozích dvou kapitol.

Tabulka č.30 : Vzorek srovnávaných výzkumův disertaci

Č.	Název projektu	Použitá výzkumná technika	Instituce
1.	Média a vzdělávání 2003	dotazníkové šetření	ÚIV
2.	Evropské vzdělávací pořady a webové stránky	anketní šetření	ÚIV
3.	Pražské mediální a komunikační centrum...	expertní analýza, focus group	Hermés

¹²⁹ Viz např. Cooper, H.M. Integrating research. A guide for literature reviews. 2nd ed. Newbury Park: Sage, 1989. Dále viz též HENDL, J., ref.8, s.349-350.

4.	Média a edukace	obsahová analýza, ohnisková skupina	IKSŽ FSV UK (disertační práce)
5	A Teacher in the Living Room	obsahová analýza, rozhovory, rešerše	University of Washington a CHRM
6.	Structure and Strategies in Children's Educational Television...	regresní analýza, obsahová analýza	University of Pennsylvania

4.2 Rozsah, finanční a institucionální zajištění výzkumů

Z porovnání výběru výzkumných šetření je zřejmé, že po stránce institucionální je mezi domácími a zahraničními výzkumy jen malý rozdíl. S výjimkou projektů sdružení Hermés šlo ve všech případech o výzkum realizovaný v rámci univerzit či výzkumných institucí.

Pokud jde o personální zajištění, je zde opět jediná výjimka, a tou jsou v daném případě výzkumy realizované v rámci disertační práce autorky, kde s ohledem na charakter výzkumu nebylo k dispozici větší personální zajištění. Zajištění všech výzkumů, ať už domácích nebo zahraničních, bylo realizováno s finanční či personální podporou z grantů či jiných dotačních prostředků (v případě disertace šlo o pomoc dobrovolníků).

Rozsah výzkumových šetření odpovídá zvolené výzkumné technice. Velmi rozsáhlý a náročný byl výzkum č.1 (reprezentativní výzkumný soubor, dotazníkové šetření) a rovněž výzkum č.6, který sestával ze dvou typů analýz, z nichž jedna byla založena na opakovaném testování větší cílové skupiny žáků.

4.3 Zaměření a cíle výzkumů

Všechny výzkumy pracují s některými obsahově shodnými či obdobnými pojmy, byť je mnohdy definují odlišně (např. masová média, edukace, vzdělávání, mediální edukační obsah, vzdělávací pořad/program/produkt, mediální publikum). Jako předmět zkoumání vesměs deklarují v zaměření výzkumu média a edukaci, avšak jsou velmi patrné rozdíly ve výzkumných cílech. Výzkumy se liší i co do významů přiřkládaných výše uvedeným pojmům a v celkovém zaměření výzkumů, které jsou dané zejména zaměřením vědní disciplíny. Tato skutečnost dle názoru autorky disertace vylučuje standardní obsahové komparace typu sekundární analýzy. Na některé shody a rozdíly v analyzovaných datech, jejich interpretaci a závěrech, které umožňují dílčí porovnání získaných dat, nicméně upozorníme v dalším textu.

Zatímco u vzorku domácích výzkumů je pozornost soustředěna na „tradiční“ elektronická média, tj. televizi a rozhlas, zahraniční výzkumy, byť realizované ve stejném časovém období, jsou již zaměřeny i na jiné formy přenosu audiovizuálních edukačních obsahů k příjemcům (DVD, CD-ROM, videohry).

4.4 Metodologie, použité výzkumné metody, velikost výzkumného vzorku

Výzkumy jsou zpracovány s využitím kvantitativních i kvalitativních metod i s jejich kombinacemi (s výjimkou výzkumu č.1 a 2 jde o smíšené výzkumné metody). V zahraničních výzkumech byla oproti výzkumům domácím použita širší škála výzkumných metod (výzkumy č.5 a 6). Metodologicky nejbližší jsou si výzkumy č.3 a 4, částečnou shodu najdeme i u zahraničního výzkumu č.5. Všechny tyto výzkumy využívají obsahovou analýzu, byť u výzkumu č.4 jsou znatelné určité ideologizující tendence, typické pro autora-sociologa; tím se v některých tématech analýzy poněkud liší od standardní mediální obsahové analýzy. Zřejmě proto autor analýzu nazval expertní a kvalitativní.

Výzkumy se díky odlišnostem v použitých výzkumných metodách a objektu výzkumu liší i co do velikosti výzkumného vzorku.

U obsahových analýz se počet zkoumaných pořadů či produktů pohybuje v rozmezí od 10 (výzkum č.3) do 29 (výzkum č.5). V zásadě platí, že s rostoucím počtem zkoumaných pořadů klesá počet výzkumných otázek a získaných výzkumných dat. Pokud jde o počty respondentů či účastníků výzkumu, jejich počet se pohybuje od 7 účastníků focus group ve výzkumu č.3 do 1127 respondentů v dotazníkovém šetření ve výzkumu č.1.

S výzkumnými metodami i s velikostí vzorku dle názoru autorky do značné míry souvisí i validita jednotlivých výzkumů. Zejména u focus group (výzkum č.3) či ohniskové skupiny (výzkum č.4) šlo v obou případech pouze o dílčí šetření, která měla velmi mezní validitu i reliabilitu. Oproti tomu rozdílnost ve způsobu provedení obsahových analýz u výzkumu č.3, 4 a 6 je dle autorky disertace dána především jiným pohledem na problematiku, danou odlišným odborným zaměřením řešitelů výzkumů (sociologie, mediální studia, pedagogika).

4.5 Interpretace získaných výzkumných poznatků, jejich využití a prezentace

I přes komparační obtíže spojené s rozdílným zaměřením výzkumů autorka disertace provedla dílčí přehled těch závěrů z jednotlivých výzkumů, kde lze najít alespoň zčásti

shodná data i interpretace. Přehled a zvolený způsob interpretace je založen spíše kvalitativně a jistě jej nelze označit za vyčerpávající; nastiňuje však možné stejné reflexe některých jevů, situací, údajů apod. různými výzkumnými týmy.

Tento přehled obsahuje celkem 24 různých výzkumných zjištění a jim odpovídajících interpretací výzkumných zjištění v 6 výzkumech (výzkum č.1 – 6), které jsme analyzovali v předchozích dvou kapitolách a považujeme je za relevantní.

Nalezené shody či rozdíly v získaných datech a jejich interpretaci jsou označeny slovně (SHODA + číslo výzkumu), stejně jako nalezené zjevné rozdíly (ROZDÍL + číslo výzkumu), popř. uvádíme i ROZDÍLNÉ SITUACE v prostředí ČR a USA. Výzkum č.6 se svým zaměřením i výzkumnými poznatky poměrně značně odlišuje od ostatních výzkumů, zde byla nalezena pouze jedna (částečná) shoda interpretace, označujeme ji jako PODOBNOST.

Nejvíce shod bylo nalezeno v domácím prostředí, avšak také u výzkumu č.5 (je zacílen poměrně úzce) lze nalézt některé shodné interpretace; týkají se zejména otázky označování a klasifikace edukačních produktů. Nejčastěji najdeme shody u výzkumu č.3 a č.4, a to vzhledem ke stejnému zaměření a obdobnému vzorku analyzovaných vzdělávacích pořadů).

Výzkum č.1

1. Využití vzdělávacích pořadů přímo ve výuce se podle výpovědí respondentů z obou skupin jeví jako spíše nahodilé.

SHODA – výzkum č.2, výzkum č.4/ohnisková skupina

2. Studenti i učitelé upřednostňují atraktivní formy vzdělávacích pořadů, název „vzdělávací pořad“ podle nich studenty spíše odrazuje od sledování.

SHODA – výzkum č. 4/ohnisková skupina a výzkum č.5

3. Využívání audiovizuální techniky ve vyučování není technickým problémem, tato technika je ve školách dostupná Dostupnost audiovizuální techniky ve výuce, tedy základní předpoklad k využití vzdělávacích pořadů ve výuce, uvedlo téměř 100% respondentů, což koresponduje s výsledky výzkumu Média a vzdělávání 2003.

SHODA – výzkum č.2

Výzkum č.2

4. Alespoň příležitostné či výjimečné využití evropských vzdělávacích pořadů ve výuce i k samostudiu bylo dle výpovědí obou skupin respondentů ankety uváděno v cca 40% respondentů.

SHODA – výzkum č.1

5. Údaje o využití domácích vzdělávacích pořadů se příliš nelišily od výsledků výzkumu Média a vzdělávání 2003, častější využití (alespoň několikrát za rok) uvedlo kolem 40% oslovených.

SHODA – výzkum č.1

Výzkum č.3

A. Focus group

6. Vzdělávací pořady mají pro image České televize a Českého rozhlasu zásadní význam. Disponibilní data o množství vzdělávacích pořadů v České televizi však tomu dle zpracovatele výzkumné zprávy z focus group nenasvědčují.

SHODA – výzkum č.1, č.4/ohnisková skupina a výzkum č.3/Obsahová analýza

B. Obsahová expertní analýza

7. Ačkoliv lze pouze u některých ze zkoumaných pořadů vymezit jasně edukativní hranice, má drtivá většina všech zkoumaných pořadů velmi širokou cílovou skupinu.

SHODA výzkum č.4/obsahová analýza i ohnisková skupina

8. Odborná úroveň vybraných vzdělávacích pořadů byla experty hodnocena vysoce. Hodnocení „velmi špatná“ a „spíše špatná“ odborná úroveň pořadu se ve zkoumaném vzorku nevyskytla.

SHODA – výzkum č.1 a č.4

9. Pořady na úrovni poznatků základní školy našli experti pouze v 9 % případů. Naopak ve 46 % se domnívali, že úroveň pořadu je na úrovni středoškolské, úroveň vysokoškolská byla hodnocena v 36 % a to, že pořad rozvíjí vysokoškolské vzdělání se experti domnívali v 15 %. Podle expertů to znamená, že vybrané vzdělávací pořady navazují na školskou soustavu a vhodně ji rozvíjejí.

ROZDÍL – výzkum č.4/obsahová analýza a ohnisková skupina

10. Poměrně vysoko byla hodnocena odborná úroveň odborníků účastnících se pořadů. Experti ohodnotili úroveň odborníků pořadu v převážné většině jako dobrou a velmi dobrou. Ve více než dvou pětinach případů byla úroveň odborníků hodnocena jako velmi dobrá, spíše dobrá ve 37 % případů, a v 15 % byla hodnocena jako „ani špatná, ani dobrá“.

SHODA – výzkum č.1 a 4

Výzkum č.4

A. Mediální obsahová analýza

11. Pouze u dvou ze 13 pořadů vzorku nebylo možné jednoznačně určit shodu deklarovaných a reálných cílů jednotlivých pořadů; u ostatních sledovaných pořadů ze vzorku byla shoda deklarovaných a reálných cílů pořadu jednoznačná. Rovněž poměrně jednoznačně a možné se ukázalo přiřazení jednotlivých pořadů jednotlivým stupňům školské soustavy. ROZDÍL u druhého zjištění oproti výzkumu č.3.

12. V druhé část výzkumné otázky získaná data neukazují jednoznačnou vazbu cílové skupiny na pořad (ze 13 námi analyzovaných pořadů nebylo u osmi zřejmé, jaké konkrétní cílové skupině či skupinám je pořad určen, pouze u pěti bylo přiřazení možné).

ROZDÍL oproti výzkumu č.3.

13. Ani v jednom ze sledovaného vzorku pořadů není jeho tvůrci deklarována žádná spolupráce s odpovědným ministerstvem či jakýmkoliv orgánem veřejné či státní správy při tvorbě pořadu. V řadě případů se tvorby a realizace pořadů účastnili odborníci na danou problematiku, účast pedagogů je však výrazně nižší. Reakce tvůrců pořadů na změny školské soustavy a změny systému vzdělávání, např. na fungování rámcových vzdělávacích programů a jejich případné změny není z našeho vzorku zřejmé.

ROZDÍL oproti výzkumu č.3.

14. Jsou zřejmé tendence k zařazování pořadů obsahujících nové či inovativní poznatky, což může souviset s častou přítomností odborníků v pořadech a může to mít žádoucí edukační účinky z pohledu vzdělávacích potřeb.

SHODA výzkum č.1 a 3.

15. Vazba jednotlivých vzdělávacích pořadů na webové stránky

V této oblasti došlo od r.2003 k určitému pozitivnímu posunu; na webových stránkách České televize je o každém z 13 pořadů našeho vzorku umístěna vždy alespoň základní informace. Nepříliš sofistikovaně je však na webu zpracován systém třídění a vyhledávání vzdělávacích pořadů. Dohledání konkrétního pořadu podle jeho názvu je sice možné, ale další možnosti vyhledávání vzdělávacích pořadů nejsou. U pěti ze 13 pořadů byla zjištěna interaktivní složka prostřednictvím i-vysílání a webu ČT. Všechny pořady v našem vzorku bylo možné shlédnout prostřednictvím i-vysílání.

ZMĚNA SITUACE OPROTI R.2003

B. Ohnisková skupina

16. Respondenti ohniskové skupiny postrádají koncepci vzdělávacích pořadů České televize, jejich propojenost na školskou praxi by měla být větší a měla by existovat větší míra informovanosti o využívání vzdělávacích pořadů. Chybí možnost se orientovat v nabídce pořadů.

SHODA výzkum č. 1 a 3.

17. Výběr témat vzdělávacích pořadů se respondentům jeví jako nahodilý až chaotický. SHODA výzkum č.3.

18. Tvorby vzdělávacích pořadů by se měl podle respondentů účastnit pedagogický pracovník, který by byl garantem nejen obsahových cílů, ale i přiměřenosti věku a vzdělanostní úrovně dané cílové skupiny. Učitelé pozitivně hodnotí jednotlivé obsahy vzdělávacích pořadů z hlediska odbornosti.

SHODA VÝZKUM č. 1 a 3.

19. Respondenti postrádají u vzdělávacích pořadů prvek zábavy a zastávají názor, že je nepostradatelný, neboť zajišťuje atraktivitu obsahu. Vzdělávacím pořadům také chybí interaktivní prvek, který je v době internetu a digitalizace předpokladem úspěšnosti pořadů. SHODA výzkum č.1, 3, v 1. části i výzkum č. 5.

Výzkum č.5

20. Všechny vybrané mediální produkty ze seznamu obsahovaly potřebné popisy, klasifikace, instrukce a návody k maximalizaci edukačních účinků, odpověď na výzkumnou otázku u vybraného vzorku je tedy kladná.

ROZDÍLNÁ SITUACE V ČR, standardní klasifikace neexistuje.

21. Rodiče mají dle výstupů výzkumu velký zájem o edukaci hravými metodami.

SHODA VÝZKUM č.4.

22. Autoři také zjistili, že pokud je mediální edukační produkt určen školám, má dle výzkumu (v americkém prostředí) vždy jasné a srozumitelné označení možného využití pro výukové účely včetně klasifikace (věk, téma).

ROZDÍLNÁ SITUACE V ČR, není u nás legislativně ošetřeno.

23. Jak uvádějí autoři, akademický výzkum i korporátní výzkum v této oblasti (testování před uvedením na trh, formativní výzkumy, výzkumy sledující krátkodobé účinky) jsou v USA velmi časté.

ROZDÍLNÁ SITUACE V ČR.

Výzkum č.6

24. Televizní vzdělávací pořady dávají v kombinaci se vhodně zvolenou školní výukovou strategií možnost, aby se děti z rizikových prostředí rychleji a lépe naučily pracovat s explanatorními texty.

PODOBNOST ZJIŠTĚNÍ (důraz ve výzkumu č.3 a 4 (v ohniskové skupině) na kombinaci vzdělávacích pořadů a velby adekvátních výukových metod).

Dále uvádíme jednoduchou tabulku nalezených tematických a interpretačních shod a rozdílů jednotlivých výzkumů našeho vzorku.

Tabulka č.31: Tematické a interpretační shody a rozdíly v porovnávaných výzkumech

Výzkum č.	Počet shod	Počet rozdílů	Počet odlišných situací
1.	3	0	0
2.	2	0	0
3.	4/z toho 1 focus group	1	0
4.	5	3	1
5.	1	0	3
6.	1 /podobnost	0	0
Celkem	16	4	4

4.6 Využití a prezentace výzkumů

Způsob prezentace výzkumných zjištění s možností dalšího využití se jeví u všech výzkumů jako standardní (tištěné publikace, webové prezentace) a jednotlivé výkumy se v tomto ohledu příliš neliší. Pouze v případě výzkumů realizovaných v Ústavu pro informace ve vzdělávání nedošlo u výzkumu č.1 ke zveřejnění závěrečné zprávy; jako dobře využitelné pro školskou praxi se nicméně ukázaly dvě tištěné publikace vydané Ústavem pro informace ve vzdělávání (výzkum č.1 a č.2), které byly již rozebrány. Např. zahraniční výzkum č.5 byl oproti tomu široce prezentován novinářům a odborné veřejnosti na tiskové konferenci a výstupy jsou k dispozici na webových stránkách donátora. Výzkum č.6 byl publikován

v časopise Child Development. Ve všech případech lze konstatovat, že výsledky výzkumů jsou k dispozici veřejnosti (byť nikoli ve stejném rozsahu).

5 ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ

Tato disertační práce si kladla za cíl především na základě dosavadních teoretických poznatků mediálních studií, sociologie a pedagogiky zmapovat a doložit rozsah, zaměření a výsledky domácích výzkumů mediálních edukačních obsahů realizovaných v posledním deceniu, a to zejména na příkladu výzkumných šetření realizovaných autorkou disertace či za její účasti. Dalším cílem bylo zpracovat dílčí přehled obdobných výzkumů realizovaných v zahraničí, a to zejména pokud jde o jejich zaměření a povahu výsledků. Na tomto výzkumném materiálu jsou pak v závěru porovnány výzkumy domácí a zahraniční v relevantních parametrech a vyhodnoceny výsledky.

Výzkumné otázky, na které v závěrečné části disertace odpovídáme, byly již od počátku zaměřeny obdobně pro domácí i zahraniční výzkumy, byť s vědomím rozdílů v možnostech přístupu autorky k výběru domácích a zahraničních původních zdrojů výzkumných dat.

Shrnutí poznatků z této disertace obsahuje především odpovědi na výše uvedené výzkumné otázky; v průběhu vyhodnocování a analýzy vzorku celkem šesti domácích a zahraničních výzkumných šetření se však vyskytla i řada otázek, které mohou být podnětem pro další výzkum v této oblasti. Cílové skupině potenciálních uživatelů výstupů této disertace, tedy studentům, vědeckým, akademickým a pedagogickým pracovníkům či odborné veřejnosti a pracovníkům médií je tedy předkládán nejen soubor odpovědí na původně zadané výzkumné otázky, ale i řada dalších podnětů a otázek k případné další výzkumné práci i pro potřeby praxe.

5.1 *K jednotlivým výzkumným otázkám*

V prvních dvou výzkumných otázkách týkajících se domácích i zahraničních výzkumů nás zajímalo, zda se česká a zahraniční mediální studia a další sociální vědy v 1. deceniu tohoto století zabývala výzkumy edukačních mediálních obsahů, produktů a jejich příjemců. Konkrétně nás pak zajímalo, které výzkumy proběhly, kdo je realizoval a v kterém období.

Jak je zřejmé z obsahu druhé kapitoly této práce, výzkumy mediálních edukačních obsahů, produktů a jejich příjemců nejsou v českém výzkumném prostředí příliš frekventovaným či systematicky sledovaným tématem, a to jak v akademickém prostředí, tak v médiích samotných. Dle názoru autorky disertace může tato skutečnost být způsobena mj. nízkou

sledovaností či poslechovostí většiny vzdělávacích pořadů vysílaných českými médii a nepřímou souvisejícím menším zájmem o dané téma ve školském, výzkumném i mediálním prostředí. Roli v menším výzkumném zájmu může hrát rovněž interdisciplinární charakter tohoto tématu, který shodně konstatuje většina námi rešeršované literatury.

Provedená rešerše zahraniční výzkumné literatury dle našeho názoru jednoznačně prokazuje, že na rozdíl od českého prostředí je zejména v USA a anglosaské oblasti obecně věnována v akademické sféře výzkumům mediálních edukačních obsahů, produktů a jejich příjemců soustavná výzkumná pozornost již po celá desetiletí. Uvedli jsme to jednak na příkladu výzkumů edukačního seriálu Sesame Street, ale i na příkladech dvou novějších výzkumů posledního decenia.

V podkapitolách 2.1, 3.1 a 3.2 uvádíme výběr existující novější výzkumné literatury a i relevantních výzkumů k námi sledované problematice. Z provedené rešerše výzkumů je zřejmé, že zatímco v západních zemích najdeme i v námi sledovaném období let 2003 – 2011 výzkumníky, pro které jde o dlouhodobé výzkumné téma (jmenujme alespoň Shaloma M. Fische), u nás tomu tak není. Zatímco vzorek čtyř českých výzkumů, který je předmětem naší podrobnější analýzy, byl vybrán z velmi malého množství vůbec existujících domácích výzkumů na dané téma v uvedeném období, v námi sledovaném výzkumu zejména v zámoří se jedná v posledním deceniu o počty šetření v řádech desítek.

Další výzkumné otázky v disertaci se týkají zaměření výzkumů, zvolené metodologie a získaných výzkumných poznatků. Výzkumy, které byly popsány, analyzovány popř. porovnány v této disertaci především ukazují na multitematičnost výzkumů. Předmětem výzkumů byly jak mediální edukační obsahy a produkty, tak i jejich příjemci, popř. účinky. Zatímco sociologické výzkumy zajímaly především názory uživatelů mediálních edukačních obsahů a produktů, výzkumy z oboru mediálních studií pak sledovaly především obsahy a produkty samotné. Pokud jde o pedagogický výzkum, setkali jsme se zejména s výzkumy sledujícími účinky edukačních médií na jejich příjemce – děti, žáky, studenty, ale i rodiče.

Tematická různorodost výzkumů mediálních edukačních obsahů, produktů a jejich příjemců je provázena i různorodými metodologickými přístupy. Je využito kvantitativních, kvalitativních i smíšených metod.

Dále je uveden souhrn výzkumných zjištění, která autorka disertace považuje za relevantní a stále aktuální a zároveň podle ní i přes poměrně velký časový rozsah sledovaného období disponují stále potřebnou validitou a reliabilitou.

- Vzdělávací potenciál „tradičních“ elektronických médií se v domácích podmínkách realizuje zejména v médiích veřejné služby. Česká média veřejné služby (Český rozhlas, Česká televize) vyrábějí a vysílají velké množství vzdělávacích pořadů pro všechny věkové skupiny a ve velké tematické škále. V této oblasti však oběma médiím chybí ucelený, komplexní a koncepční přístup k plnění vzdělávací funkce těchto médií, což uvádějí opakovaně respondenti výzkumů uvedených v této práci.
- Legislativní zakotvení úkolů veřejnoprávních médií v podmínkách ČR lze považovat za vyhovující; institucionální podoba této oblasti je v České televizi v námi sledovaném období poměrně nestálá, procházela řadou organizačních změn (produkční centra, skupiny apod.); pozornost věnovaná této oblasti je pravděpodobně do značné míry závislá na momentálních prioritách managementu. Zde kromě platné legislativy odkazujeme rovněž na výzkumná a analytická data popsaná v této disertaci.
- Výzkumy týkající se mediálních edukačních obsahů, produktů a účinků (zejména televizních a rozhlasových pořadů) jsou v tuzemských podmínkách velmi roztržštěné; procházejí napříč širším spektrem sociálních věd bez konzistentního zájmu o toto výzkumné téma. Tím se lišíme zejména od amerického přístupu, jak lze dovést na řadě výzkumů a studií z různých oborů, které z různých úhlů pohledu a z různých důvodů dlouhodobě výzkumně sledují např. oblíbený vzdělávací pořad *Sesame Street*.
- Autorkou disertace sledované či realizované domácí výzkumy se zaměřují převážně na sociologické a pedagogické aspekty působení edukačních médií; méně je výzkumná pozornost věnována samotným mediálním edukačním obsahům.
- Česká televize nedisponuje kvalitně vedenou e-knihovnou edukačních vzdělávacích pořadů s alespoň minimální (veřejnosti přístupnou), stabilní a odborně zpracovanou klasifikací a tříděním tohoto typu pořadů. Tím se dle našich výzkumných poznatků liší od praxe médií veřejné služby např. v USA (PBS) či Velké Británii (BBC). Zámořský výzkum akcentuje mj. otázku třídění a klasifikace mediálních edukačních obsahů a produktů pro předškolní děti, které v domácích podmínkách dosud není věnována soustavná pozornost žádnou z námi sledovaných sociálních věd.

5.2 Závěrečné náměty „pro futuro“ pro výzkumnou a mediální sféru

- „Tradiční“ elektronická média (rozhlas, televize) a s nimi propojené nové informační a komunikační technologie jsou nejen významným průmyslovým odvětvím, ale i podstatnou složkou všech společenských procesů s řadou funkcí, mj. i s funkcí vzdělávací. Tato média, jak ukazují shromážděné výzkumné poznatky v této disertaci, disponují významným edukačním potenciálem. Lze předpokládat, že význam a využívání vzdělávacích pořadů vyráběných a vysílaných rozhlasem a televizí veřejné služby v ČR do budoucna výrazně poklesne, nebude-li zajištěna jejich těsná vazba s webovým prostředím a i-vysíláním.
- Přímá a formalizovaná institucionální, informační či personální vazba mezi tvorbou a vysíláním mediálních edukačních obsahů Českou televizí a Českým rozhlasem a školskou soustavou a jejími potřebami dle našich výzkumných poznatků neexistuje, což může být tématem k úvaze nejen pro decizní sféru, ale i pro uvedená média.
- Další výzkumné zpracování vyžaduje dle našeho názoru zejména téma současných změn v dostupnosti a šíření mediálních edukačních obsahů a produktů v digitálním prostředí.
- Tématem pro akademickou sféru i média veřejné služby v ČR je odborné zpracování, třídění, klasifikace a zpřístupnění e-knihovny vzdělávacích pořadů médií veřejné služby.

6 SUMMARY

Media and Education (based on the material of the selected domestic and foreign surveys of the media educational contents)

This paper aims to provide a synthesis of results of selected surveys and the state of research of media educational contents, products and to an extent also the audiences related to TV educational broadcasting.

It consists of two main parts:

In the first part, after defining the theoretical/methodology framework, a number of quantitative/qualitative surveys carried out between the years 2003 and 2011 is presented, on some of which the author of this paper collaborated. The author presents two quantitative researches (questionnaires and surveys) on how teachers and students relate to educative programmes and what role do such programmes play in school education as well as two content analyses of educative programmes and two focus group inquiries on teacher/student/parent vs. the educative programmes relationship.

The second part of this paper shows how is the topic of media educational contents, products and their influence being handled by researchers abroad, using as an example a research of the educative programme „Sesame Street“, that has continued for 40 years plus several recent research examples.

The paper concludes with a summary and partial comparison of selected domestic and foreign research data, with new interpretation perspective proposals by the author. The author believes the comparison demonstrates a gap in the amount of importance given to media education content in the Czech republic and abroad, both in research and media practise.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

A. Seznam tabulek

Tabulka č.1 Vzdělávací působení médií, s.33

Tabulka č.2 Typy vzdělávacího působení médií dle J.Sokola, s.40

Tabulka č.3 Třídění vzdělávacích pořadů podle vyučovacích předmětů – základní a střední školy, s.41

Tabulka č.4 Příklad databázového formuláře vzdělávacího pořadu, s.44-45

Tabulka č.5 Přehled výběru výzkumů edukačních televizních pořadů, s.68

Tabulka č.6 Regionální rozložení výběrového souboru, MaV 200, s.77-783

Tabulka č. 7 Vzdělání: učitelé, MaV 2003,s.79

Tabulka č. 8 Typ absolvované školy (pedagogického směru): učitelé, MaV 2003, s.79

Tabulka č.9 Hodnocení vzdělávacích pořadů: učitelé, MaV 2003, s.84

Tabulka č.10 Hodnocení vzdělávacích pořadů: studenti, MaV 2003, s.85-86

Tabulka č. 11 Oblíbené pořady podle typu: učitelé, MaV 2003, s.88

Tabulka č.12 Oblíbené pořady podle typu: studenti, MaV 2003,s.88

Tabulka č.13 Možnost využití (alespoň v jedné třídě) moderních didaktických prostředků, MaV 2003, s.92

Tabulka č. 14 Znalost webových stránek rozhlasových a televizních stanic: učitelé, MaV 2003,s.94

Tabulka č. 15 Frekvence využití Internetu v závislosti na věku učitele, MaV 2003,s.95

Tabulka č.16 Pohlaví a věk respondentů, učitelé, EVP 2004, s.101

Tabulka č.17 Pohlaví a věk, studenti, EVP 2004, S. 101

Tabulka č. 18 Typ školy, studenti, EVP 2004, s. 101

Tabulka č.19 Seznam analyzovaných pořadů, Hermés 2006-2008, s.117-118

Tabulka č. 20 Identifikace pořadů podle původu, stopáže a určení (cílové skupiny), Hermés 2006-2008, s. 119

Tabulka č.21 Identifikace pořadů podle témat a zaměření (vzdělávací cíle), Hermés 2006-2008, s. 119-120

Tabulka č.22 Základní tematické členění vzdělávacích pořadů podle vyučovacích předmětů (kódovací schéma), výzkum 2009-2011, s.137-139

Tabulka č.23 Identifikace pořadů podle původu, stopáže a tematického určení, výzkum 2009-2011, s.140-142

Tabulka č.24 Stopáž pořadů v minutách , výzkum 2009-2011, s.143

Tabulka č. 25 Vazba pořadu na stupně vzdělávací soustavy, výzkum 2009-2011, s.146

- Tabulka č.26 Pořady s novými/inovativními poznatky, výzkum 2009 – 2011, s.147
- Tabulka č.27 Zábavné prvky v pořadech, výzkum 2009-2011, s.148
- Tabulka č.28 Přehled mediálních produktů, které byly zahrnuty do výzkumu A Teacher in the Living Room, s.166
- Tabulka č.29 Popis deklarovaného mediálního obsahu a využití mediálního edukačního produktu, A Teacher in the Living Room, s.168
- Tabulka č.30 Vzorek srovnávaných výzkumů v disertaci, s.173 - 174
- Tabulka č.31 Tematické a interpretační shody a rozdíly v porovnávaných výzkumech, s.180

B. Seznam grafů

- Graf č.1 Věk respondentů, MaV 2003, s.77
- Graf č. 2 Typ školy, MaV 2003, s.77-78
- Graf č. 3 Vyučované předměty – učitelé, MaV 2003,s.79
- Graf č.4 Důvěryhodnost informací poskytovaných médiu o školství a vzdělávání: učitelé, MaV 2003, s.80
- Graf č. 5 Důvěryhodnost informací poskytovaných médiu o školství a vzdělávání: studenti, MaV 2003, s.82
- Graf č. 6 Frekvence využití vzdělávacích pořadů ve výuce: učitelé, MaV 2003,s.82
- Graf č. 7 Frekvence využití vzdělávacích pořadů ve výuce: studenti, MaV 2003,s.82
- Graf č.8 Přínos vzdělávacích pořadů pro studium, studenti MaV 2003, s.89
- Graf č. 9 Využití audiovizuální techniky podle předmětů: studenti, MaV 2003,s.92
- Graf č. 10 Frekvence využití Internetu k odborné práci a studiu, MaV 2003,s.94
- Graf č.11 Typ školy, učitelé, EVP 2004, s.100
- Graf č.12 Znalost jazyků a vyučované předměty učitelé, EVP 2004, s.102
- Graf č. 13 Znalost cizích jazyků, studenti, EVP 2004, s.103
- Graf č.14 Dostupnost využívání vzdělávacích pořadů a techniky, učitelé, EVP 2004, s.104
- Graf č.15 Četnost využívání vzdělávacích pořadů a techniky, učitelé, EVP 2004, s.
- Graf č.16 Využívání českých vzdělávacích pořadů, učitelé, EVP 2004, s.105
- Graf č. 17 Sledování vzdělávacích pořadů zemí EU, učitelé, EVP 2004, s.105
- Graf č. 18 Znalost němčiny a jiných cizích jazyků, učitelé, EVP 2004, s.106
- Graf č. 19 Použití pořadů zemí EU ve výuce, učitelé, EVP 2004, s.107
- Graf č. 20 Dostupnost a četnost využívání AV techniky, studenti, EVP 2004, s.108
- Graf č. 21 Využívání českých vzdělávacích pořadů ve výuce, studenti, EVP 2004, s.109
- Graf č. 22 Využívání evropských vzdělávacích pořadů, studenti, EVP 2004, s.110

Graf č. 23 Použití evropských pořadů v přípravě/samostudiu, studenti, EVP 2004, s.110

Graf č. 24 Typ vystupování odborníků v pořadech, výzkum 2009-2011, s.144

Graf č. 25 Institucionální spolupráce při tvorbě pořadu, výzkum 2009-2011, s. 145

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. OECD. *Analýza vzdělávací politiky 2003*. České vydání. Praha: Tauris, ÚIV, 2004.
2. ARENDTOVÁ, Hannah. *Mezi minulostí a budoucností*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2002.
3. BANGEMANN, Michael. et al. *Europe and the global information Society. Recommendations to the European Council*. Brussels: European Commission, 1994.
4. BELTZ, H. a SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.
5. Bellotti, F., Berta, R., De Gloria, A., Ozolina, A. Investigating the added value of interactivity and serious gaming for educational TV. *Computers and Education*, 2011, 15, pp.1136-1148. Staženo z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.11.013> (Staženo dne 12.3.2012).
6. BENEŠ, Milan. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 2001. 129 s.
7. BERTRAND, Ina a HUGHES, Peter: *Media research methods: Audience, Institutions, Texts*. New York: Palgrave Macmillan, 2005. 286 pp. ISBN 0-333-96095-5.
8. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
9. BĚLOHRADSKÁ, Jitka. *Škola a televize*. Učitelství listy, roč. 11, č.10 (2003/04), s.14-15.
10. BOURDIEU, Paul. *O televizi*. Brno: Doplněk, 2002. Vyd.1.(doplněk). 104 s. ISBN: 80-7239-122-4.
11. BUCKINGHAM, David. *After the Death of Childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press, 2000. 245 pp. ISBN 0-7456-1933-9 [Omezený náhled dostupný na books.google.cz]
12. Buckingham, D. *The Media Literacy of Children and Young People. A review of the research literature on behalf of Ofcom*. London: Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education, University of London, 2005. <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy-pubs/>. Staženo 20.10.2011.

13. BURTON, G., JIRÁK, J. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister&Principal, 2003. 1. Vyd.1(dotisk). 392 s. ISBN: 80-85947-67-6.
14. Clark, F., Illmann Deborah L. *A Longitudinal Study of the New York Times Science Times Section*. In: *Science Communication*, 2006 /27: 496 Dostupné na: <http://scx.sagepub.com/content/27/4/496> (Staženo 10.8.2011).
15. Cooper, H.M. *Integrating research. A guide for literature reviews*. 2nd ed. Newbury Park: Sage, 1989
16. European Commission. *Communication on European Social Fund support for the European Employment Strategy*. Brussels: European Commission, 2001.
17. CURRAN, James. *Nový pohled na masová média a demokracii*. In ŘÍCHOVÁ, Blanka a JIRÁK, Jan (eds). *Politická komunikace a média*. Praha: Karolinum, 2000,s. 116–164.
18. Ústav pro informace ve vzdělávání. *České školství v mezinárodním srovnání*. Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2004.. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004.
19. (eds.) *České vzdělávání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999.
20. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2008. 3. vyd. 372 s. ISBN: 978-80-246-0139-7.
21. (eds.) *10 let v českých médiích*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005 s. 9–21. ISBN 80-7178-925-9
22. Ústav pro informace ve vzdělávání . *Evropská média a weby v české škole. Příručka pro učitele, žáky a studenty*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004. Vyd.1. 54 s. ISBN: 80-211-0468-6
23. MPSV ČR. *Evropská politika zaměstnanosti a sociální politika 1999-2001*. Pracovní místa, soudržnost, produktivita. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2002.
24. European Commission. *The European Social Fund: an overview of the programming period 1994 – 1999*. Luxembourg: DG Employment and social affairs, 1998.
25. European Comission. *Third report on economic and social cohesion: A new partnership for cohesion*. Luxembourg: DG Regional policy, 2004
26. European Commission. *Reform of the Structural funds 2000 – 2006: comparative analysis*. Brussels: DG Regional policy. European Commission, 1999.

27. *Evropská unie a vzdělávání*. Příloha Učitelství č.22-23/2003.3.6.2003.
28. Evropská komise. *Evropská Unie regionům*. Praha: Delegace Evropské komise v České republice, 2002.
29. FORET, M. *Komunikace s veřejností*. Brno: Masarykova universita, 1994.
30. FISCH, Shalom M. *Vast Vasteland or Wast Opportunity. Effects of Educational Television on Children's Academic Knowledge, Skills and Attitudes*. In: Bryant, J. – Zillmann(ed.) . *Media Effects. Advances in Theory and Research*. 2nd Edition. Mahwah, New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 2002.
31. FISCH, Shalom M., TRUGLIO, Rosemarie T., COLE, Charlotte F.. *The Impact of Sesame Street on Preschool Children: A Review and Synthesis on 30 Years Research*. In: *Media Psychology*, 2000/I, s. 165-90.
32. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-279
33. GARRISON, M. a CHRISTAKIS, D. *A Teacher in the Living Room. Educational Media for babies, toddlers and preschoolers*. Washington: Kaiser Family Foundation, 2005. Staženo z: <http://www.kff.org/entmedia/7427.cfm> (11.2.2012).
34. Gunter, B. *Media Research Methods. Measuring Audiences, Reactions and Impact*. London: SAGE Publications, 2000. ISBN 0 7619 5969 X.
35. HANKUSOVÁ, Veronika. *Vývoj výzkumu rozhlasových posluchačů v Československu a v ČR*. Praha: Karolinum, 2006. 152 s. ISBN 80-246-1092-2.
36. HANSEN, Anders. *Mass communication research methods*. 1st publ. New York: Palgrave, 1998. 350 pp. ISBN 0-333-61710-X.
37. HART, Andrew. *Understanding the media: a practical guide*. London: Routledge, 1991. [Omezený náhled dostupný na books.google.cz]
38. HARTLEY, John: *Tele-ology: Studies in Television*. London, New York: Routledge, 1992. ISBN 0-415-06818-5.
39. HARTLEY, John: *Communication, Cultural and Media Studies. The key concepts*. Third Edition. New York: Routledge, Taylor and Francis. ISBN 0-415-26888-5 (Omezený náhled dostupný na books.google.cz).
40. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2011. Vyd.3. 176 s. ISBN 978-80-262-0042-0.
41. HENDL, Jan: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. Vyd.1. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

42. HUBERT, Pauline. *V centru pozornosti – vzdělávání*. In: Svět televize, 1998/č.3-4, s.56 – 59.
43. Royal Charter and Agreement. (www.bbc.co.uk).
44. *Interactive TV learning services to the European home-study and the t-learning follow-up study* (study for the European Commission. 1999-2002).www.pjb.co.uk/t-learning,
45. JARVIS, P.*The Sociology of Adult and Continuing Education*. London 1985.
46. JEŘÁBEK, Hynek.*Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1992. 1. vyd. ISBN 80-7066-662-5
47. JIRÁK, J. a KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. Praha: Portál 2009. Vyd.1.ISBN 978-80-7367-466-3.
48. JIRÁK, J. a KÖPPLOVÁ, B. *Média a společnost. Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál, 2003. 1. vyd. 208 s. ISBN 80-7178-697-7.
49. JIRÁK, J., WOLÁK, R. (eds.). *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007. Vyd. 1. 152 s. ISBN: 978-80-86-212-58-6.
50. JIRÁK, J.,KÖPPLOVÁ, B., WOLÁK, R. (eds.). *Česká novinářka. K postavení a obrazu českých novinářek v českých médiích*. Praha: Portál, 2011. Vyd. 1. 168 s. ISBN: 978-80-262-0056-7.
51. JONES, G. *Killing Monsters. Why Children Need Fantasy, Super Heroes, and Make-Believe Violence*. New York: Basic Books 2003. ISBN: 0465036961.
52. King, Kenneth, P. *Educational Television: Let's Explore Science*. Journal of Science Education and Technology, Vol. 9, No. 3, 2000
53. KIRWAN, T., LEARMONTH, J., SAYER, M., WILLIAMS,R. *Mapping Media Literacy. Media Education 11-16 years in the United Kingdom*. BFI, BSC, ITC, March 2003.
54. KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Portál: Praha 1996. ISBN 80-7178-022-7
55. KLÍMA, I. *Televize ve školních osnovách*. Lidové noviny, 4.8.2003.
56. Kodex České televize. Praha: Česká televize, 2003. (Staženo z : www.czech-tv.cz, 20.10.2011).
57. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Labyrint světa a ráj srdce*. 3. vyd. Praha: Odeon, 1984.

58. KOŤA, J. *Pedagogika jako věda o výchově*. In: KASÍKOVÁ, H. – VALIŠOVÁ, A. a kol.: *Pedagogické otázky současnosti. Praha 1994*.
59. KOUCKÝ, J., GOULLIOVÁ, K., KOVAŘOVIC, J., PROCHÁZKOVÁ, I. a kol. *Evropská unie a vzdělávání*. Příloha Učitelství novin 22-23/2003. *Učitelství noviny*. 2003, č.22-23, 3.6.2003.
60. KŘIŠŤAN, A. *Sdělovací prostředky – cesty k člověku*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 1999 .
61. KUNCZIK, M. *Základy masové komunikace*. Praha: Karolinum, 1995.
62. LANDOVÁ, M. *Základní právní instrumenty evropské mediální legislativy*. In: *Z_vůle médií. Stati k novinářské teorii a praxi*. Praha: Hermés, občanské sdružení, 2006. 183 s. ISBN 80-903852-0-6, str. 15-28.
63. LANDOVÁ, M., ŠKALOUDOVÁ, M., DOBAL, J. *Rozhlas, televize, škola – místa doteku*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003. Vyd.1. 40 s. ISBN: 80-211-0447-3.
64. *Learning, Media and Technology*. Routledge. ISSN 1743-9884 (Print), 1743-9892 (Online). Vychází 4x ročně.
65. LÉVY, P. *Kyberkultura. Zpráva pro Radu Evropy v rámci projektu „Nové technologie: kulturní spolupráce a komunikace“*. Praha: Karolinum, 2000.
66. *Lidské zdroje v České republice*. Praha: NVF a ÚIV, 2000.
67. LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2009 (dotisk). Vyd.1. 125 s. ISBN: 978-80-200-1677-5.
68. Linebarger Deborah L., Piotrowski Jessica Taylor. *Structure and Strategies in Children's Educational Television: The Roles of Program Type and Learning Strategies in Children's Learning*. University of Pennsylvania. Child Development, September/October 2010, Volume 81, Number 5, Pages 1582–1597.
69. LÍSKA, J. *Evropský sociální fond v ČR*. In: Sociální politika. 2003. č.12.
70. LONERGAN, J. *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
71. LOUČKOVÁ, I. *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. Vyd.1..311 s. ISBN: 978-80-86429-79-3.
72. MARTIKAINENOVÁ-FLORATHOVÁ, U.: *Budoucnost vzdělávací televize*. In: Svět televize, Česká televize 2000, s. 29-31.

73. McLUHAN, M. *Člověk, média a elektronická kultura*. Brno: Jota, 2000. 1. vyd. 424 s. ISBN 80-7217-128-6
74. McNAIR, B. *Sociologie žurnalistiky*. Praha: Portál, 2004. 1. vyd. 184 s. ISBN: 80-7178-840-6.
75. McQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace..* Praha: Portál, 1999. 1. Vyd. 447 s. ISBN 80-7178-200-9
76. *Média tvořivě*. In: *Moderní vyučování*, 23. 5. 2008, s. 3.
77. *Mediální slovník Arbomedia*. Praha: Arbomedia, 2002.
78. MEYROWITZ, J. *Všude a nikde. Vliv elektronických médií na sociální chování*. Praha: Karolinum, 2006. Vyd. 1. 341 s. ISBN: 80-246-0905-3.
79. MIČIENKA, M. a JIRÁK, J. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007. 1. vyd. 296 s. ISBN 978-80-7367-315-4
80. MIESSLER, Jan. *Kritická diskurzivní analýza (CDA) a velké množství masmediálních textů*. In *Média a text II*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008. ISBN 978-80-8068-730-4, s. 118-124. 2007, Prešov.
81. MÍK, F. *Učebné pomůcky a moderní škola. Dílo instruktivní o pomůckách ze všech oborů, jež moderní škola má mít na zřeteli*. Velké Meziříčí: Nová knižnice učitelská, Nakl, A. Staška , 1933.
82. MPSV ČR. *Evropská politika zaměstnanosti a sociální politika 1999-2001. Pracovní místa, soudržnost, produktivita*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2002.
83. MPSV ČR. *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. Praha: NVF, listopad 2000.
84. MPSV ČR. *Národní akční plán zaměstnanosti na léta 2005-2006*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. Zveřejněno 2.3.2005.
85. MPSV ČR. *Operační program Rozvoj lidských zdrojů*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky. 2004.
86. MPSV ČR. *Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, 2008
87. MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. Praha: MŠMT ČR, 2001.
88. MŠMT ČR. *Memorandum EU o celoživotním učení. Závěrečná zpráva o konzultačním procesu v ČR*. Praha: MŠMT, 2001.

89. MUCHA, I. *Sociologie - základní texty*. Pelhřimov: Tiskárna a vydavatelství 999, 2004. 2., rozš. vydání. 302 s. ISBN 80-86391-13-2
90. MUSIL, J. *Elektronická média v informační společnosti*. Praha: Studie pro MK ČR, 1997.
91. MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: CODEX Bohemia, 1998.
92. Návrh Smlouvy o založení Ústavy pro Evropu. Úřad pro úřední tisky Evropských společností. Lucemburk. 2003. (Pracovní tisk).
93. OSVALDOVÁ, B. a kol.: *Zpravodajství v médiích*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 156 s. ISBN 80-246-0248-28.
- PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998, 416s. ISBN 80-7178-127-4.
94. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995.
95. PETRUSEK, M., BALON, J. *Společnost naší doby. Populární sociologie (ne)populárních problémů*. Praha: Academia, 2011. Vyd. 1. 155 s. ISBN: 978-80-200-1965-3.
96. POSTMAN, N. *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books: 1994.
97. POSTMAN, Neil. *Ubavit se k smrti*. Překlad Irena Reifová. Praha: Mladá fronta, 1999, 190 s. ISBN 80-204-0747-2.
98. POTTER, James W. *Theory of Media Literacy. A Cognitive Approach*. London: Sage, 2004.
99. PROKEŠ, J. *Člověk a počítač aneb svítání digitální kultury*. Brno: Sursum 2000.
100. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN:80-7178-772-8.
101. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
102. *(Prvních) 10 let České televize*. Praha: Česká televize 2002.
103. PUNCH, K. F. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. 1. vyd. 152 s. ISBN 978-80-7367-381-9
104. RADLO, N. *Vzdělávací stanice*. In: Svět televize, 1998/č.3-4.
105. MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Dostupné na: http://www.rvp.cz/soubor/RVP_G.pdf [Staženo 30. 10. 2011.]
106. MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné na: http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf [cit. 30. 10. 2011]

107. *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, část Mediální výchova* (pracovní verze). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004.
108. REIFOVÁ, I. a kol. *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 2004. 328 s. ISBN: 80-7178-926-7.
109. RICHTA, Radovan a kol. *Civilizace na rozcestí. Společenské a lidské souvislosti vědeckotechnické revoluce*. 2. vyd. Praha: Svoboda, 1967.
110. Ročenky České televize, Ročenky Českého rozhlasu 2000 - 2010.
111. ROUSSEAU, Jean-Jacques: *Dumy samotářského chodce*. Praha: SNKLU, 1962. Vyd.1. 170 s.
112. RUB-MOHL, S.; BAKIČOVÁ, H. *Žurnalistika: komplexní průvodce praktickou žurnalistikou*. Praha: Grada, 2005. 1. vyd. ISBN 80-247-0158-8
113. ŘÍČAN, P., PITHARTOVÁ, D. *Krotíme obrazovku. Jak vést děti k rozumnému užívání médií*. 1. vyd. Portál: Praha, 1995. 62 s. ISBN 80-7178-084-7
114. SAK, P. *Informatizace české společnosti v kontextu globalizace a evropské integrace*. Závěrečná zpráva z výzkumného grantu Ministerstva kultury ČR. Praha 2003.
115. SAK, P. a SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce. Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis, 2004.
116. SAK, P., MAREŠ, J., NOVÁ, H., RICHTER, V., SAKOVÁ, K., SKALKOVÁ, J. *Člověk a vzdělání v informační společnosti. Vzdělávání a život v komputerizovaném světě*. Praha: Portál, 2007. 296 s. ISBN: 978-80-7367-230-0.
117. SCHULZ, W. a kol. *Analýza obsahu mediálních sdělení*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 149 s. ISBN 80-246-0827-8
118. SINGER, D. G., SINGER, J. L. (eds.) *Handbook of Children and the Media*. London: Sage Publications, 2001. 765 pp.
119. SKALKOVÁ, J. *Využívání médií jako didaktických prostředků v procesu školního vyučování*. Pedagogika, ročník 2002, číslo 4.
120. SKALKOVÁ, J. *Využívání médií jako didaktických prostředků v procesu školního vzdělávání*. In: Teoretické podkladové studie. Grant MK ČR: Informatizace české společnosti v kontextu globalizace. Praha 2002 (Interní tisk).
121. SLOBODA, Z., KEILHAUER, J., SCHORB, B., HNILICOVÁ, J. a kol. *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání. Na příkladu česko-německého mediálně-pedagogického*

- projektu o genetice*. Brno: Barrister and Principal, 2011. Vyd.1. 113 s. ISBN 978-80-87474-28-0.
122. *Slovníček mediálních pojmů*. Praha: Regie Radio Music, 1994
123. SOKOL, Jan. *Veřejná televize a vzdělávání*. In : *Česká televize - věc veřejná. Diskuse o roli televize veřejné služby v české společnosti na počátku 21.století*. Praha: Česká televize, 2002.
124. Stanovy občanského sdružení Hermés. Úplný text. (Interní tisk).
125. Statut České televize. (Dostupné na: www.czech-tv.cz)
126. Statut Českého rozhlasu. (Dostupné na: www.rozhlas.cz)
127. STEMPLESKI, S., TOMALIN, B. *Video in Action. Recipes for using Video in Language Teaching*. Cambridge: University Press,1990
128. STŘELEČEK, S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno : MSD, 2004. ISBN 80-86633-21.
129. ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. 2. vyd. 166 s. ISBN: 80-246-0948-7.
130. ŠEĎOVÁ, Klára. *Média jako pedagogické téma*. In *Pedagogika*, 2004, roč. LIV, č. 1,s. 19–33. ISSN 0031-3815.
131. ŠVEC, Štefan a kol. 2009. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno : Paido, 2009. 303 s.
132. ITC. *The Future of Schools Television*. London: Independent Television Commission, 1999.
133. t-learning Study – A study into TV-based interactive learning to the home. Final Report(Full Report written by Peter J.Bates,pjb Associates, UK with funding from the European Community under the IST Programme (1998-2002).
134. THOMPSON, John B. *Média a modernita*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 220 s. ISBN 80-246-0652-6.
135. TOFFLER, Alvin, TOFFLEROVÁ, Heidi. *Nová civilizace : třetí vlna a její důsledky*. Praha : Dokořán, 2001. 125 s. ISBN 80-86569-00-4.
136. TOMKOVÁ, Anna. *Podněty z pedagogiky C. Freineta*. In *Učitelství listy*, 2005/2006,roč. 13, č. 3, s. 11. ISSN 1210-7786.
137. TRAMPOTA, Tomáš. *Zpravodajství*. Praha: Portál, 2006. Vyd.1. 192 s. ISBN 80-7367-096-8.

138. TRAMPOTA, Tomáš a VOJTĚCHOVSKÁ, M. *Metody výzkumu médií*. Praha: Portál, 2010. 1. Vyd. 296 s.. ISBN: 978-80-7367-683-4.
139. TYNER, Kathleen. *Literacy in a digital world : teaching and learning in the age of information*. In. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 1998. 291s. ISBN 0-8058-2226-7.
140. Ústav pro informace ve vzdělávání . *Evropská média a weby v české škole. Příručka pro učitele, žáky a studenty*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004. Vyd.1. 54 s. ISBN: 80-211-0468-6.
141. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Agentura STROM, 1998.
142. VÍKA, K. *Zápisky podučitelovy*. Praha: Nakladatelství knih K.H.Viky. 287 s. Nedatováno [1912].
143. VLADYKA, Milan. *Volejte řediteli: Anatomie jedné komunikační strategie*. In: *Média a realita*. Sborník prací katedry mediálních studií a žurnalistiky FSS MU Brno. Brno: MU, 2003, s. 199- 225. Vyd.1. ISBN: 80-210-3308-8.
144. VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. Vyd. 1. 264 s. ISBN: 80-7178-291-2.
145. Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti. (Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě). Praha: Gnosis,s.r.o.,1997.
146. WILSON, Steve – CAMERON, Rob: *Student Teacher Perceptions of Effective Teaching: a developmental perspective*. In *Journal of Education for Teaching*, 1996, vol. 22, no. 2, pp. 181–195.
147. WINN, M. *The Plug-In Drug*. New York: Viking, 1977.
148. ŽID, A., BENÁČANOVÁ, H., KUNSTOVÁ R., SVOBODA J. *Orientace ve světě informatiky*. Praha: Management Press. 1998.

Právní předpisy:

1. *Nařízení Evropského Parlamentu a Rady (ES) č. 1784/1999 ze dne 12. července 1999 o Evropském sociálním fondu*. Základní legislativa k ESF. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2004.

2. *Nariženi Rady (ES) č. 1260/1999 ze dne 21. června 1999 o obecných ustanoveních o strukturálních fondech.* In: Základní legislativa k ESF. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2004.
3. *Zákon č. 483/1991 Sb., o České televizi.* Dostupné na:
<http://www.mkcr.cz/scripts/detail.php?id=535> [cit. 4. 10. 2011]
4. *Zákon č.484/1991 Sb., o Českém rozhlase* Dostupné na:
<http://www.mkcr.cz/scripts/detail.php?id=535> [cit. 4. 10. 2011]
5. *Zákon č. 46/2000 Sb., o právech a povinnostech při vydávání periodického tisku a o změně některých dalších zákonů (tiskový zákon).* Dostupné na:
<http://www.mkcr.cz/scripts/detail.php?id=535>. Staženo. 4. 10. 2011
6. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* Dostupné na:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/novyskolsky>. Staženo 4.10.2011.
7. *Zákon č. 40/2004 Sb., o zaměstnanosti.* Dostupné na www.mpsv.cz/cs/3458. Staženo 4.10.2011.

Vysokoškolské kvalifikační práce

1. ENGELOVÁ, T. *Vztah zábavy, vzdělání a výchovy v dětských pořadech České televize.* Praha, 2006. 159 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.
2. HAVLÍKOVÁ, V. *Vývoj nabídky vzdělávacích pořadů České televize v letech 1992 – 2010.* Praha, 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.
3. JELÍNEK, R. *Děti a televize.* Praha, 1999. 96 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.
4. KOCOURKOVÁ, Z. *Děti, mládež a televize.* Praha, 2006. 73 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
5. PROKOPOVÁ, M. *Děti a televize (na příkladu Sezamové ulice).* Praha, 2000. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.
5. SLOBODA, Z. *Vliv médií na socializaci dětí.* Praha, 2005. 200 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.
6. ŠVARCOVÁ, A. *Mediální zobrazování norem a sankcí na příkladu pořadu Kostičky.* Praha, 2008. 81 s. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.

7. UDRŽAL, L. *Možnosti spolupráce mezi Českou televizí (Centrum publicistiky, dokumentaristiky a vzdělávání) a MŠMT v oblasti poskytování vzdělávacích pořadů (a jejich vytváření)*. Pardubice, 2008. 38 s. Bakalářská práce. Universita Pardubice, Filozofická fakulta.
8. VALENTA, P. *Vzdělávací strategie médií*. Praha, 2007. 93 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
9. VAŘEKA, Kamil: *Mediální výchova v kontextu znalostní společnosti: komparace přístupů aplikovaných ve vyšším sekundárním vzdělávání v České republice a v Kanadě*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Ústav české literatury a knihovnictví, 2006. Vedoucí práce: Klára Šedřová.
10. VLČEK, T. *Televizní vzdělávání dospělých a televize veřejné služby*. Praha, 2011. 77 s. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského.
11. VRASPIROVÁ, P. *Rok 2010 – Počítáme s dětmi v České televizi: Vysílání pro děti a mládež*. Diplomová práce. Praha, 2011. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.

Webové zdroje

BBC <http://www.bbc.co.uk/>

Česká televize www.ceskatelevize.cz

Český rozhlas www.rozhlas.cz

Eurolex www.eurolex.com

Evropská unie www.europa.eu

Evropský sociální fond v ČR www.esfcr.cz

Hermés www.hermesmedia.cz

Insoma www.insoma.cz

Mediaresearch www.mediaresearch.cz

MŠMT ČR www.msmt.cz

MPSV ČR www.mpsv.cz

Ústav pro informace ve vzdělávání www.uiv.cz

SEZNAM PŘÍLOH

I. SEZNAM VZDĚLÁVACÍCH POŘADŮ A VZORY DOTAZNÍKŮ POUŽITÝCH VE VÝZKUMU MÉDIA A VZDĚLÁVÁNÍ 2003.

II. OBSAHOVÁ ANALÝZA TELEVIZNÍCH VZDĚLÁVACÍCH POŘADŮ VE VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ HERMÉS, 2007. (Krácená verze).

III. ZÁZNAM Z FOCUS GROUP K MEDIÁLNÍM VZDĚLÁVACÍM POŘADŮM. HERMÉS, 2007.

IV. PŘÍLOHY K VÝZKUMU MÉDIA A EDUKACE (2009-2011)

IV/1 Seznam a stručný popis analyzovaných pořadů

IV/2 Kódovací arch, sumarizační tabulka

IV/3 Landová, M. Sama doma – škola hrou? (úplné znění příspěvku, 2011)

IV/4 Scénář ohniskové skupiny

PŘÍLOHY