

Předmluva

Prvotní inspirací pro vznik předkládané diplomové práce bylo absolvování povinně volitelného semináře s názvem Mediální výchova vedeného Mgr. Radimem Wolákem, který jsem navštívila v rámci prvního ročníku navazujícího magisterského studia Žurnalistiky na Fakultě sociálních věd UK.

Cílem tohoto semináře nebylo zvýšení mediální gramotnosti posluchačů, jak by se mohlo na první pohled zdát, ale širší seznámení s problematikou Mediální výchovy u nás a ve světě. Byla zde stručně nastíněna dlouhá a nelehká cesta, kterou musela západní společnost ujít, než dala vzniknout výchově, pomáhající jí porozumět stávajícím i stále nově vznikajícím médiím, jejich nástrahám a zákonitostem v každodenním životě člověka. Zároveň zde bylo představeno mnoho zajímavých zahraničních realizací výuky Mediální výchovy a školních i mimoškolních mediálních projektů, a to především ve Velké Británii a USA, kde je na potřebu neustálého zvyšování mediální gramotnosti kladen velký důraz.

Přednášející pan Mgr. Radim Wolák během svého výkladu ohledně situace v České republice velmi často poukazyval na fakt, že přestože díky kurikulární reformě byla i u nás Mediální výchova zařazena do výuky, čelí české školství další velké překážce - nedostatku proškolených pedagogů, kteří by byli schopni výuku Mediální výchovy realizovat.

Dalším krokem a velkou inspirací, která přispěla k pozdějšímu vzniku tématu této diplomové práce, bylo absolvování povinně volitelného semináře na našem ústavu s názvem Vysokoškolské knihovny pod vedením paní doktorky Hany Landové.

V rámci tohoto semináře byla kromě jiného diskutována problematika informační gramotnosti na vysokých školách u nás a ve světě. V návaznosti na toto téma představila paní doktorka realizaci informační výchovy na půdě vysokoškolských knihoven v USA a v Kanadě – tzv. „teaching librarian“, kde se vysokoškolský knihovník stal plnohodnotným členem akademické obce a formou přednášek i praktických seminářů a cvičení konaných přímo v prostorách vysokoškolské knihovny, předává své znalosti studentům.

Tento model výuky vychází z předpokladu vysoké úrovně vzdělávání v oboru informačních studií a knihovnictví, které má v USA již vybudovanou silnou tradici a jeho posluchači jsou po absolvování studia považováni za informační specialisty

a odborníky. Díky tomu jsou pak schopni předávat své poznatky dalším studentům i z jiných oborů.

Jak již sám název napovídá, tématem diplomové práce je role školních knihoven v procesu rozvoje Mediální gramotnosti na českých školách. Nejedná se však o knihovny jako instituce či ve smyslu fyzického prostoru. Mým záměrem zde byl pokus o využití absolventů oboru Informační studia a knihovnictví při řešení problému českého školství s nedostatkem kvalifikovaných pedagogů, schopných realizace výuky Mediální výchovy na základních a středních školách.

Diplomová práce je v podstatě rozdělena na dvě hlavní části – na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část je tvořena šesti samostatnými kapitolami, které se snaží čtenáři stručně přiblížit jednotlivé problematiky - problematiku mediální výchovy, mediální gramotnosti, masových médií a dalších souvisejících témat.

První kapitola uvádí čtenáře do obecné problematiky řady nově vznikajících gramotností. Upozorňuje na fakt, že díky nepřetržitému rychlému vývoji moderní společnosti a jejího poznání, vzniká neustále potřeba po nových gramotnostech, které musí člověk pro svůj život obsáhnout. Kapitola se podrobněji věnuje pěti vybraným gramotnostem, jejich definováním a zařazením v souladu s Rámcovými vzdělávacími programy. Jedná se o gramotnost čtenářskou, gramotnost matematickou, gramotnost přírodovědnou, gramotnost finanční a ICT gramotnost.

Druhá kapitola se již podrobněji zabývá jednou z nově vzniklých gramotností – gramotnosti mediální. Věnuje se problematice vymezení pojmu mediální gramotnost, terminologii a především potřebám společnosti, která této gramotnosti dala vzniknout. Zároveň představuje rozdílná pojetí mediální gramotnosti a jejích prvků z pohledu několika předních zahraničních mediálních odborníků – H. Zettela, J.W. Pottera a J.Meyrowitze.

Třetí kapitola stručně představuje problematiku masových médií. V úvodu jsou pro lepší pochopení tématu definovány některé základní pojmy, které s problematikou úzce souvisí. Dále jsou zde uvedeny příklady typologie a klasifikace médií na základě odlišných kritérií. V poslední části kapitola seznamuje s možnými přístupy studia masových médií, ze kterých částečně vychází i výuka Mediální výchovy.

Čtvrtá kapitola již představuje samotný předmět Mediální výchova. Popisuje potřebu společnosti vyučovat Mediální výchovu, jejíž hlavním cílem je zvyšování úrovně mediální gramotnosti žáků a studentů. Kapitola se zabývá jak definicemi pojmu a jeho teoretickým uchopením, tak vývojem a historií vzniku této výuky u nás i v zahraničí.

Pátá kapitola představuje několik vybraných konkrétních projektů na podporu Mediální výchovy a mediální gramotnosti realizované na území České republiky. Mezi projekty pro děti a mládež jsou představeny projekty s názvem Dětská televize a Junior Press obecně prospěšné společnosti Junior Media Society. Mezi projekty na podporu Mediální výchovy je představen projekt Rozumět médiím obecně prospěšné společnosti Partners Czech, projekt Média tvořivě občanského sdružení Aisis a projekt výstavby internetového portálu pro rozvoj mediální gramotnosti Centra pro mediální studia CEMES.

Poslední šestá kapitola se věnuje roli a místu Mediální výchovy v novém systému českého vzdělávání. V rámci této kapitoly je stručně představena nová kurikulární reforma a její východiska, systém Rámcových vzdělávacích programů a zařazení Mediální výchovy do učebních plánů v souladu s novými předpisy.

Samostatnou sedmou kapitolou je praktická část diplomové práce. Tato část popisuje vlastní výzkum, který byl pro účely diplomové práce proveden na pražských gymnáziích formou elektronického dotazníku. Výzkum byl zaměřen na tři hlavní oblasti – zmapování současného stavu personálního obsazení a technického vybavení školních knihoven, problematiku zavádění Mediální výchovy do výuky a problematiku aktivního zapojování se školních knihovníků do výuky Mediální výchovy. Vzhledem k nízké účasti respondentů v dotazníkovém řízení, je součástí praktické části také pět případových studií, popisujících detailněji problematiku zkoumaných oblastí na konkrétních gymnáziích. Jedná se o Karlínské gymnázium, Akademické gymnázium Štěpánská, gymnázium Jiřího Gutha-Jarkovského, gymnázium English College in Prague a Anglicko-české gymnázium Amazon.

V závěru výzkumné části jsou stručně nastíněny návrhy a možnosti řešení některých problémů a úskalí, odhalených na základě vyhodnocených dat z dotazníku a případových studií.

Na tomto místě bych ráda poděkovala lidem, bez kterých by tato diplomová práce jen těžko vznikala. V první řadě bych velmi ráda poděkovala své vedoucí práce paní doktorce Haně Landové, a to nejen za ochotu ujmout se mého individuálně zvoleného tématu a za mnoho jejích cenných rad během tvorby této diplomové práce, ale především za velkou morální podporu v době, kdy jsem to nejvíce potřebovala.

Dále bych chtěla poděkovat svému zaměstnavateli a všem svým kolegům za jejich shovívavost a ochotu mne zastoupit při mých absencích během realizace výzkumu v terénu. Velký dík patří také mé rodině za její neustálou hmotnou i nehmotnou podporu po dobu celého mého studia a v neposlední řadě mým přátelům a blízkým – jmenovitě Barboře Novákové, Štěpánovi Gaštanovi a celé jeho rodině, Mikoláši Panskému a Jitce Pelikánové.

Na závěr ještě jedno poděkování, a to mému partnerovi za jeho pevné nervy a ohleduplnost, kterou ke mně po celou dobu vzniku diplomové práce choval.

Úvod

Média, ať už tento termín chápeme v jakékoliv podobě, nás v dnešní době obklopují 24 hodin denně, 7 dní v týdnu, 365 dní v roce. Ačkoliv si tuto skutečnost mnozí lidé ještě stále zcela nepřipustili (nebo nechtějí připustit?), stala se média neodlučitelnou součástí našeho každodenního života.

K tomuto mediálně plně saturovanému stavu dospěla západní společnost (bráno z pohledu celé existence lidstva) ve velice krátkém časovém období. Tento prudký technologický vývoj však lidstvu neumožnil se v novém prostředí zcela adaptovat. Aby soužití člověka s médii mohlo být v symbióze, tedy aby média lidem více pomáhala, než jim škodila, potřebují se lidé s médii „naučit žít“. Jedním ze způsobů tohoto učení může být technologické ovládnutí médií, tedy schopnost média efektivně používat a pochopit jak fungují po technické stránce. Dalším, neméně důležitým způsobem učení, je pochopení chování médií a jeho vlivu na člověka. Pochopení určitých zákonitostí, nástrah, výhod i nevýhod využívání médií a především působení každodenní percepcie mediálních obsahů na vývoj a chování člověka.

Dalo by se říci, že k tomuto učení dochází částečně samovolně a u každého jedince v podstatě nepřetržitě, už jen tím, že se médiím vystavuje a používá je. Tím, že člověk média používá, nebo že se různými mediálními obsahy vystavuje, získává v průběhu svého života různé zkušenosti – příjemné, nepříjemné, pozitivní, negativní – a utváří si tak na média vlastní názor. Tento názor je zajisté velmi důležitý, a protože vychází z vlastních prožitých zkušeností, je ve své podstatě nepřenosný na druhého jedince.

Vzhledem k tomu, jak velkou roli dnes média v našich životech hrají, není tento způsob samotný v současné době již dostačující, a je proto nutné jej více institucionalizovat. Z této potřeby postupem času vzešla tzv. mediální výchova, jejímž cílem je dosažení určitého stupně znalosti a porozumění médiím a mediálními problematikám, neboli dosažení určité úrovně mediální gramotnosti, jakožto nově vzniklé kompetence člověka 21. století.

Na českých školách se mediální výchova začala postupně objevovat na základě nové kurikulární reformy v rámci požadavků jednotlivých Rámcových vzdělávacích programů. Přestože od uvedení zmíněných požadavků v platnost uběhl již nějaký čas, není situace týkající se mediální výchovy na českých školách nikterak uspokojivá.

Kromě neexistence kvalitních podpůrných výukových materiálů, čelí české školství dlouhodobě problému nedostatku kvalifikovaných pedagogů, schopných realizace výuky s mediální tematikou. Jedním z možných řešení by mohlo být aktivní zapojení se knihovníků a informačních pracovníků do procesu výuky, což je předmětem zájmu předkládané diplomové práce.

1 Obecná problematika gramotnosti resp. gramotností

Motto: „Žijeme ve věku informací. Lidé by proto měli vědět, jaké jsou cesty informací k nim.“¹

Pavel Verner

V dávné minulosti byl za gramotného člověka považován ten, kdo alespoň částečně dokázal ovládnout umění číst a psát. V těchto dobách se jednalo o velké privilegium. Díky postupnému rozšiřování vzdělanosti a prohlubování poznání i celkového vědění během mnoha staletí, začala být tato dovednost považována za zcela elementární a nutnou nejen pro možnost základního či nadstavbového vzdělávání, ale také pro potřeby běžného života a každodenního koloběhu.

Spolu s rozvojem moderní společnosti, a s ní spojených nových vědních disciplín, získává termín „gramotnost“ stále řadu nových a nových významů. Spolu s konkretizujícím přídavným jménem pak nabírá užších vymezení.

V současné době se setkáváme například s gramotností funkční, čtenářskou, matematickou, počítačovou, informační a mnoha dalšími. Nově také s gramotností digitální, internetovou, sociální, ekonomickou, finanční, enviromentální a v neposlední řadě také s gramotností mediální. Právě tématu mediální gramotnosti se bude předkládaná diplomová práce podrobněji věnovat.

Ve výčtu nových gramotností bychom samozřejmě mohli pokračovat dále. S neustálými technologickými posuny kupředu vznikají nové potřeby nových gramotností, které by měl člověk moderní doby obsáhnout.

V následujícím textu jsou podrobněji uvedeny příklady problematik gramotností, kterými se v současné době zabývá pražský *Výzkumný ústav pedagogický*² (dále jen VÚP) ve snaze o definování a sjednocení gramotnostních kompetencí s požadavky nových kurikulárních dokumentů tzv. *Rámcových vzdělávacích programů*

¹ Verner, Pavel. *Mediální výchova : průřezové téma*. 1. vyd. Praha : SPL, 2007. 106 s s. ISBN 978-80-7361-042-5.

² VÚP – Výzkumný ústav pedagogický v Praze, dostupný na: <http://www.vuppraha.cz/>

(RVP). Jedná se o gramotnost čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, finanční a ICT gramotnost.

1.1 Čtenářská gramotnost

1.1.1 Definice čtenářské gramotnosti

Podle definice PISA³ je čtenářská gramotnost „*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.*“ [Straková, 2002, s. 10]

Definice PIRLS⁴ definuje čtenářskou gramotnost takto: „*čtenářská gramotnost je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat.*“ [Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002]

Výše uvedené definice zohledňují pouze některé složky čtenářství, a to především ty, které lze testovat. Čtenářská gramotnost však zahrnuje i složky netestovatelné. Jedná se o rovinu postojovou a hodnotovou, jako je například vztah ke čtení. Proto byla čtenářská gramotnost v rámci pracovní skupiny Výzkumného ústavu pedagogického vymezena o něco komplexněji:

„*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ [Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 7]

Ve čtenářské gramotnosti se podle pracovní skupiny Výzkumného ústavu pedagogického prolíná několik rovin:

- **rovina vztahu ke čtení**

Do této roviny zapadá především potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

³ PISA - Programme for International Student Assessment, dostupný na: www.pisa.oecd.org/

⁴ PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study, dostupný na: <http://nces.ed.gov/surveys/pirls/>

- ***rovina doslovného porozumění***

Jedná se o dovednost dekodovat psané texty a schopnost porozumění textu na doslovné úrovni se schopností zapojit doposud nabyté znalosti a zkušenosti v procesu zpracování nově nabytých informací.

- ***rovina vysuzování a hodnocení***

Schopnost vyvozovat z čteného textu závěry a dovednost kriticky hodnotit texty z různých hledisek (včetně sledování autorových záměrů⁵).

- ***rovina metakognice***

Rovinou metakognice je míněn jakýsi návyk seberegulace. Dovednost reflektovat záměr vlastního čtení a v souladu s ním správně volit texty a způsob čtení.

- ***rovina sdílení***

Dovednost porovnávat vlastní pochopení textu s jeho společensky sdílenými interpretacemi (např. všímání si interpretačních shod či přemýšlení nad jejich rozdíly).

- ***rovina aplikace***

Schopnost využívat čtení, a s ním spojené nově získané znalosti, k vlastnímu kontinuálnímu seberozvíjení.

[Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 7]

1.1.2 Čtenářská gramotnost a RVP

Jak uvádí Altmanová [Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 9] Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) výslovně nevymezuje pojetí čtenářství ani čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost se v RVP zatím neobjevuje ani v pozici komplexního a dlouhodobého vzdělávacího cíle. Čtenářská gramotnost se zde omezuje na tradičně čtenářské předměty a jazykovou komunikaci tedy na vzdělávací oblasti *Český jazyk a literatura* a *Cizí jazyk*. Rozvoj čtenářských dovedností by tedy do

⁵ V této rovině se požadavky na čtenářskou gramotnost úzce shodují s požadavky na gramotnost mediální. V případě mediální gramotnosti se jedná o schopnost porozumět mediálním obsahům (psaným, zvukovým, vizuálním či audiovizuálním) a dovednost rozpoznat záměr autora daného mediálního obsahu.

budoucná bylo vhodné do vzdělávacích programů zapracovat, a to i v rámci oborů přírodovědných či společenských.

1.2 Matematická gramotnost

1.2.1 Definice matematické gramotnosti

Na základě definice, vytvořené pro mezinárodní výzkum OECD PISA, definoval Ústav pro informace ve vzdělávání⁶ (dále jen ÚIV) matematickou gramotnost v českých podmínkách takto:

„Matematická gramotnost je schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana.“ [Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000] ÚIV zároveň definoval tři roviny matematické gramotnosti:

- ***rovina situací a kontextů***

Jedná se o používání a uplatňování matematiky v běžných životních situacích (např. osobní, vzdělávací, pracovní, vědecké aj.) a kontextech (např. autentický či hypotetický kontext).

- ***rovina kompetencí***

Tato rovina v sobě zahrnuje schopnosti matematického uvažování, matematické argumentace, matematické komunikace, modelování, vymezování problémů a jejich řešení, užívání matematického jazyka a užívání pomůcek a nástrojů.

- ***rovina matematického obsahu***

Rovina matematického obsahu je tvořena strukturami a pojmy nutnými k formulaci matematické podstaty problémů. Jedná se o: *kvantitu* (význam čísel, reprezentace čísel, operace s čísly, představa velikosti čísel, počítání z paměti, odhady, míra aj.), *prostor a tvar* (orientace v prostoru, rovinné a prostorové útvary, metrické a polohové vlastnosti, konstrukce a zobrazování útvarů,

⁶ ÚIV – Ústav pro informace ve vzdělávání, dostupný na <http://www.uiv.cz/>

geometrická zobrazení aj.), *změny a vztahy* (závislost, proměnná, typy funkcí, rovnice a nerovnice, ekvivalence, dělitelnost, vyjádření vztahů symboly či grafy aj.) a *neurčitost* (sběr dat, analýza dat, prezentace a znázorňování dat, pravděpodobnost a kombinatorika, vyvozování závěrů aj.).

[Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 22]

1.2.2 Matematická gramotnost a RVP

V rámci RVP se s pojmem matematická gramotnost setkáváme ve vzdělávací oblasti *Matematika a její aplikace*. Jak však poukazuje Altmanová [Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 23] rozvoj matematické gramotnosti není záležitostí jednoho vzdělávacího oboru. Je proto důležité, aby byly všechny roviny matematické gramotnosti rozvíjeny komplexně, a to napříč vzdělávacími oblastmi.

1.3 Přírodovědná gramotnost

1.3.1 Definice přírodovědné gramotnosti

„Přírodovědná gramotnost je definována jako schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění přírodnímu prostředí a usnadňují rozhodování, která se týkají přírodního prostředí a změn, které v něm nastávají v důsledku lidské činnosti.“ [Straková, 2002, s. 12]

Výzkumný ústav pedagogický definuje čtyři roviny přírodovědné gramotnosti:

- ***rovina pojmového systému***

Slouží k popisu a vysvětlování přírodních faktů (např. vlastností přírodních objektů či procesů probíhajících v těchto objektech aj.).

- ***rovina metod a postupů***

Prostřednictvím roviny metod a postupů (data, hypotézy, teorie, modely aj.) je možné vyhledávat a řešit přírodovědné problémy či získávat a testovat přírodovědné poznatky.

- ***rovina metodologie a etiky***⁷

Rovina zahrnující v sobě schopnost nalézat indikátory objektivitu a pravdivosti přírodovědných hypotéz, teorií či modelů, způsoby dokazování v přírodních vědách, způsoby omezování podvodného jednání v přírodovědném bádání, kritéria pro odlišení vědy od pseudovědy aj.

- ***rovina interakce s ostatními segmenty lidského poznání či společnosti***

Jedná se o dovednost nalézat vzájemné vztahy mezi přírodními vědami a ostatními obory, možnosti využití přírodních věd při řešení společenských problémů, využití přírodních věd v rozhodování jednotlivce, řešení morálních dilemat, týkající se aplikace přírodovědných poznatků v praxi např. v lékařství, ochraně životního prostředí aj.

[Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 32]

1.3.2 Přírodovědná gramotnost a RVP

Přírodovědná gramotnost zastřešuje cílové, obsahové a kompetenční složky přírodovědného vzdělávání a explicitně zdůrazňuje jejich vzájemnou souvislost a zároveň také souvislost s dalšími gramotnostmi. V rámci RVP jsou pro rozvoj přírodovědné gramotnosti zásadní vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*, *Člověk a příroda*, *Člověk a společnost*, *Člověk a svět práce* a *Člověk a zdraví*, *Matematika* a v neposlední řadě oblast *Informační a komunikační technologie*. Velmi důležitá jsou také průřezová témata *Environmentální výchova* a *Mediální výchova*⁸.

⁷ Tato rovina poskytuje zároveň argumenty pro kritické hodnocení přírodovědných informací často používaných například v komerčních mediálních sděleních, které jsou v mnohých případech v přímém rozporu s dosaženými poznatky přírodních věd. U mediální gramotnosti se jedná o rovinu kritického myšlení.

⁸ Mediální výchova hraje významnou roli zejména při vyhodnocování objektivitu a pravdivosti informací, obsažených v mediálních sděleních a k zaujímání racionálních postojů k takto přijatým informacím.

1.4 Finanční gramotnost

1.4.1 Definice finanční gramotnosti

„*Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace.*“ [Ministerstvo financí České republiky, 2010, s. 11]

Finanční gramotnost podle *Národní strategie finančního vzdělávání*⁹ [Ministerstvo financí České republiky, 2010, s. 12] zahrnuje tři složky: *gramotnost peněžní, gramotnost cenovou a gramotnost rozpočtovou.*

- ***Peněžní gramotnost***

Kompetence nezbytné pro správu hotovostních a bezhotovostních peněz a transakcí s nimi a dále správu nástrojů k tomu určených (např. běžný účet, platební nástroje apod.).

- ***Cenová gramotnost***

Jedná se schopnost porozumění cenovým mechanismům a inflaci. Zahrnuje dovednost porozumět principu ceny peněz v čase, rozdílu mezi nominální a reálnou úrokovou sazbou a porozumění cenám finančních nástrojů a služeb.

- ***Rozpočtová gramotnost***

Kompetence nezbytné pro správu osobního či rodinného rozpočtu. Rozpočtová gramotnost v sobě zahrnuje vedle výše popsané obecné složky také dvě složky specializované: *správu finančních aktiv* (např. vkladů, investic a pojištění) a *správu finančních závazků* (např. úvěrů nebo leasingu).

[Ministerstvo financí České republiky, 2010, s. 12]

⁹ *Národní strategie finančního vzdělávání* dostupný na

http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/ft_strategie_financniho_vzdelavani_55251.html

1.4.2 Finanční gramotnost a RVP

Ačkoliv se problematikou finanční gramotnosti v současné době zabývá řada vzdělávacích, ekonomických a finančních institucí¹⁰ včetně Ministerstva financí ČR¹¹, v RVP se s pojmem finanční gramotnost prozatím neseťkáváme. Komplexní finanční vzdělávání má interdisciplinární charakter, přičemž je primárně zahrnováno ve společenskovědních oborech, matematice a informačních technologiích.

Problematika financí je v rámci RVP součástí vzdělávacích oblastí *Výchova k občanství, Člověk a svět práce, Matematika a její aplikace, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost*. Dále lze finanční vzdělávání uplatnit v průřezovém tématu *Osobnostní a sociální výchova* a v neposlední řadě také v tématu *Mediální výchova*¹².

1.5 ICT gramotnost

1.5.1 Definice ICT gramotnosti

ICT gramotnost¹³ je jednoduše vzato gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií. Informačními a komunikačními technologiemi rozumíme technické prostředky, které slouží ke sběru, přenosu, ukládání, zpracování a distribuci dat a které zároveň slouží k práci s informacemi a komunikaci obecně. Termín technologie v tomto případě zahrnuje jak nástroje materiální povahy (hardware), tak nástroje povahy nemateriální (software). [Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 57]

Tým odborníků VÚP určil definici ICT gramotnosti následovně: „*ICT gramotnost je soubor kompetencí, které jedinec potřebuje, aby byl schopen se rozhodnout jak, kdy a proč použít dostupné ICT a poté je účelně využít při řešení různých situací při učení i v životě v měnícím se světě.*“ [Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 57]

¹⁰ např. Finanční gramotnost o.p.s, dostupný na <http://www.financnigramotnost.eu/cs/> nebo portál <http://www.financni-gramotnost.com/>

¹¹ Ministerstvo financí ČR, dostupný na www.mfcr.cz

¹² Zde jde například o schopnost porozumění informacím v komerčních sděleních (klamavá reklama, aj.).

¹³ V souvislosti s ICT gramotností se často setkáváme také s termíny informační gramotnost, digitální gramotnost, počítačová gramotnost, internetová gramotnost, síťová gramotnost, technologická gramotnost, hyper-gramotnost aj. Jde o termíny související nikoliv však synonymní.

1.5.2 ICT gramotnost a RVP

Dosažení základní úrovně informační gramotnosti primárně umožňuje vzdělávací oblast *Informační a komunikační technologie*. Jak však podotýká Altmanová [Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 58] rozvoj ICT kompetencí nemůže probíhat pouze v samostatném předmětu, musí být zakotven ve výuce všech předmětů. Je tedy nutné propojit ICT s jednotlivými vzdělávacími oblastmi jako je například oblast *Člověk a jeho svět*, *Matematika a její aplikace*, *Výchova k občanství*, *Výtvarná výchova* aj. Důležité je také vzájemné propojení s průřezovými tématy, jako je například *Osobnostní a sociální výchova* či *Mediální výchova*¹⁴.

Veškeré výše uvedené výčty gramotností se snaží zdůraznit jednu skutečnost, a to že nestačí pouze znát jednotlivé pojmy té které oblasti, ale především to, že je nutné porozumět jejich obsahu, chápat problematiku v souvislostech a vše pak prakticky dokázat využívat v běžném životě.

Tato skutečnost platí samozřejmě i pro mnohé z výčtu dalších gramotností (mediální gramotnost nevyjímaje), které text z kapacitních důvodů nezmiňuje. Problematice mediální gramotnosti se bude věnovat jedna z následujících kapitol.

¹⁴ V tomto případě jde například o problematiku využívání tzv. nových médií apod.

2 Mediální gramotnost

Motto: „Počátek mediální gramotnosti je vlastně vyvedením z určité formy mediální nevinnosti.“¹⁵

Jan Jirák

Klasické školní vzdělávání považovalo dosažení gramotnosti za naprostý základ a předpoklad pro veškeré další studijní a vzdělávací úsilí. S tímto postojem se samozřejmě nedá nesouhlasit. Gramotnost zde však byla chápána v jejím nezákladnějším smyslu, tedy především jako schopnost číst a psát. Tuto schopnost nyní nazýváme gramotností čtenářskou a je jednou z mnoha gramotností, které člověk 21. století musí obsáhnout. Jak bylo řečeno již v předchozí kapitole, se stále se prohlubujícím poznáním v mnoha vědních disciplínách, vznikají neustále potřeby po dalších kompetencích resp. gramotnostech. Problematikou nově vznikajících gramotností a jejich implementací do českého vzdělávacího systému se v současné době zabývá Výzkumný ústav pedagogický (podrobněji viz kapitola 1).

v současné, technologiemi a médií přesytené, době musíme čelit faktu, že děti (resp. žáci a studenti) tráví mnohonásobně více času před televizními obrazovkami a monitory svých počítačů než s knihou v ruce a získávají tím nové informace zcela odlišnými formami, než s jakými počítaly původní učební osnovy.

To nás přivádí k potřebě rozšíření základní gramotnosti o novou dovednostní složku či schopnost – a to umět takzvaně číst mediální obsahy, tedy obsahy zprostředkované médii, která děti nejvíce využívají. Tuto schopnost můžeme nazvat *mediální gramotnost*.

Pojem mediální gramotnost pochází z prostředí anglicky hovořících zemí, kde začal být užíván pojem „*media literacy*“ poprvé.

Mediální gramotnost může být chápána jako „*série určitých komunikačních kompetencí, které zahrnují především schopnost vyhledávat, analyzovat, hodnotit a dále*

¹⁵ VLADYKA, Milan. Mediální gramotnost začíná tam, kde končí mediální nevinnost: rozhovor s Janem Jirákem. *Revue pro média : časopis pro kritickou reflexi médií* [online]. 2004, 4, 8, [cit. 2010-02-28]. Dostupný z WWW: <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/rozhovor_jirak_rpm08.pdf>.

předávat informace v nejrůznějších formátech, přičemž nezáleží na tom, zda se jedná o informace v tištěné, elektronické nebo digitální podobě a zda je získáváme z novin, rozhlasu, televize nebo Internetu.“ [Bína, 2005, s. 20]

Mediální gramotnost vychází z předpokladu, že způsob, jakým média konstruují svět, podléhá určitým zákonitostem, vlivům a stereotypům. Ty lze pomocí různých metod zkoumání identifikovat a definovat, a zároveň takto získaných poznatků využít ve svůj prospěch. Mediální gramotnost se vztahuje nejen k samotným médiím, ale je zaměřena též na proces mediální komunikace.

Mediálně gramotný člověk by tedy měl být schopen smysluplně využívat veškerá média pro své vzdělávání, osobnostní rozvoj a uspokojování dalších potřeb (např. relaxace, zábava, estetický zážitek apod.) [Vránková, 2004a]. Jak řekl prof. Jan Jiráček v rozhovoru pro časopis *Revue pro média*: „...*mediálně gramotný člověk se pozná podle toho, jakou roli médiím ve svém životě přisuzuje.*“ [Vladyka, 1998]

Obecně rozeznáváme dvě složky mediální gramotnosti: *znalostní složku* a *dovednostní složku*.

- **Znalostní složka** v sobě zahrnuje především osvojování si základních poznatků, jako jsou historie a vývoj médií nebo principy a fungování médií, ale zejména porozumění jejich společenské roli v historickém kontextu a uvědomování si potencionálních hrozeb zneužití médií.¹⁶
- **Dovednostní složka** se soustřeďuje na získávání a rozvíjení praktických dovedností v oblasti médií.

[Vránková, 2004a]

V souvislosti s mediální gramotností se často také hovoří o tzv. *třífázovém konceptu*, [Kopecký, 2002], vedoucím k postupnému osvojování si souboru potřebných kompetencí, nutných pro správné soužití s médii.

- **1. fáze** - klade důraz na důležitost tzv. mediální diety. Tím je chápána nutnost omezit čas strávený s různými formami mediálních obsahů.
- **2. fáze** - poukazuje na potřebu naučit se kritickému pohledu na mediální sdělení.

¹⁶ např. Goebbelsovo zneužití médií v rámci propagandy nacistického hnutí v Německu ve 30. letech 20. stol. apod

- **3. fáze** - nabádá hlouběji zkoumat nejen samotná mediální sdělení, ale zároveň podmínky, vlivy a okolnosti, za kterých mediální sdělení vznikají. Důležité je kladení otázek typu: z čí perspektivy jsou informace interpretovány? Komu mediální sdělení slouží? Komu je primárně určeno? Jaké strategie jsou v rámci přenosu informací použity? Proč si dané mediální sdělení získalo mou pozornost a mnoho dalších.

[Kopecký, 2002]

Ačkoliv se dá říci, že téma mediální gramotnosti je v kontextu českého vzdělávání téma relativně nové, v západních a to především v anglosaských zemích se touto problematikou již dlouho zabývala a stále zabývá velká řada odborníků z mnoha odlišných oborů psychologií a pedagogikou počínaje, přes mediální studia po marketing konče. Díky tomuto obrovskému zájmu a multidisciplinárnímu záběru byla vydána již velká řada studií a předložena řada teorií snažících se mediální gramotnost nějakým způsobem akademicky uchopit, definovat a zařadit do kontextu vědeckého poznání.

Mediální gramotnost je koncept, jehož široká definice a rozsáhlé pole pro aplikaci vedou k různým přístupům. Mezi nejznámější odborníky, kteří se mediální gramotnost pokusili cíleně uchopit a definovat, patří britský odborník na mediální problematiku J.W. Potter, který definoval mediální gramotnost takto:

„Mediální gramotnost je přístup, skrze který se sami vystavujeme médiím a kterým interpretujeme významy jejich sdělení. Tento pohled budujeme pomocí našich poznávacích mechanismů. K jejich vybudování potřebujeme nástroje a nezpracovaný materiál. Nástroji jsou naše dovednosti, nezpracovanými materiály jsou informace z médií a ze skutečného světa.“ [Potter, 1998, s. 19]

Potter také definuje sedm základních dovedností potřebných pro plynulý rozvoj mediální gramotnosti, které je nutné neustále zdokonalovat [Potter, 1998, s. 15]. Jedná se o schopnost analyzovat, schopnost hodnotit (evaluace), schopnost seskupovat, schopnost dosazovat (indukce), schopnost dedukovat, schopnost spojovat (syntéza) a schopnost abstrahovat.

- **Analýza** - schopnost analyzovat znamená povrchně nepřijímat mediální sdělení jako celek, nýbrž dokázat je rozložit do smysluplných částí a těmito částmi se pak hlouběji zabývat. Je vhodné sdělení analyzovat pomocí základních otázek: kdo, co, kdy, kde, proč, jak a z jakého důvodu.

- **Evaluce** – schopnost evaluovat znamená být schopen nějakým způsobem hodnotit jednotlivé součásti mediálního sdělení. Toto hodnocení je realizováno komparací části sdělení s nějakým standardem (hodnotou). Nejčastějším problémem bývá fakt, že mnoho hodnot opakovaně přebíráme ze samotných médií a po určité době je přijímáme za vlastní¹⁷. Velmi důležitá je proto schopnost vytvoření si vlastních standardů a hodnot vhodných ke komparaci a následnému hodnocení.
- **Seskupování** – schopnost seskupovat v tomto případě znamená dokázat umět rozpoznat rozdíly a podobnosti jednotlivých částí sdělení a podle těchto rozpoznávaných charakteristik je zařazovat do klasifikačních skupin. Stejně jako v předchozím odstavci u evaluace je důležité vytvoření si vlastní klasifikace vycházející z vlastních hodnot a standardů, nikoliv z hodnot přejatých z médií.
- **Indukce** – schopnost indukce zde znamená schopnost vypořádat a vytvořit vzory použitelné v malých i větších skupinách. Opět je zde nutné vytvářet vzory vycházející z našich vlastních zkušeností, nikoliv ty, které přejímáme z médií¹⁸.
- **Dedukce** – schopnost dedukce znamená využití obecně platných principů pro jednotlivé části mediálních sdělení.
- **Syntéza** – tato schopnost znamená dokázat sestavit jednotlivé části mediálního sdělení do nových struktur.

¹⁷ S problematikou přebírání hodnot ze samotných médií souvisí i velmi často užívaný termín „mainstream“. Mainstreaming – z anglického slova mainstream (hlavní proud). Jedná se o proces, kdy intenzivní a dlouhodobý příjem homogenizovaných a stereotypizovaných mediálních sdělení a obrazů vede k názorovému a hodnotovému ustejnování příjemců z různých sociálních a kulturních prostředí [Slovník mediální komunikace, 2004, s. 126].

¹⁸ Jako příklad Potter uvádí, že díky neustále se opakujícím informacím o kriminálních činech v hlavním zpravodajství si více než 83% Američanů myslí, že kriminalita je obrovský společenský problém. To lze nazvat obecným názorem (či vzorem), který je však z velkou měrou ovlivněn právě médií. Avšak pouze asi 17% Američanů si myslí, že je kriminalita problémem jejich přímého okolí. Tento názor (vzor) je názorem vycházejícím z vlastní zkušenosti.

- **Abstrakce** – schopnost vytvoření si stručného obrázku či hlavní ideje o právě zkoumaném mediálním sdělení.
[Potter, 1998, s. 16-19]

Všechny výše popsané schopnosti v podstatě využíváme při veškerých poznávacích procesech. Jsou to schopnosti, které využíváme při budování našich znalostních struktur. Když přijmeme jakoukoliv informaci, musíme ji nejprve analyzovat, což znamená, že ji rozložíme na menší využitelné části. Tyto části pak zhodnotíme, zda jsou pro nás nějakým způsobem přínosné či ne. Ty části, které vyhodnotíme jako užitečné, automaticky zařadíme do určité skupiny, která byla vytvořena při některém z předchozích poznání, nebo pro tuto informaci vytvoříme skupinu novou a tak ji nově zařadíme. Díky neustálému přijímání a zařazování nových informací do skupin dochází také k upřesňování, obnovování a obměňování již přijatých a zařazených sdělení a vytváření nových struktur poznání.

Podle Pottera je mediální gramotnost mnohodimenzionální. Podrobněji se zmiňuje o *kognitivní*, *emocionální*, *estetické* a *morální* dimenzi resp. oblasti. Každá z těchto oblastí je zaměřena na jiný typ vnímání.

- **Kognitivní oblast** se zaměřuje především na faktické informace, jako jsou data, jména, definice apod. Pomáhá nám tedy vyhodnocovat závěry na faktických podkladech.
- **Emocionální oblast** se zaměřuje na informace spojené s pocity jako je hněv, strach, smutek, radost, rozhořčení, zmatek a další. Čím základnější emoce tím menší mediální gramotnosti je třeba. Jak Potter uvádí, tvůrci mediálních sdělení (např. filmaři aj.) se snaží používat velmi jednoduché a lehce čitelné symboly, které jsou snadno pochopitelné širokému spektru publika. Pro dosažení jemnějších pocitů je třeba mnohem propracovanějšího mediálního produktu a zároveň vyššího stupně mediální gramotnosti pro jeho pochopení.
- **Estetická oblast** nám pomáhá rozlišovat mezi kvalitní a méně kvalitní mediální produkcí (např. hudební aj.). Zároveň nám pomáhá odhalovat prostředky např. vizuální manipulace jako je použití barev, světla apod.
- **Morální oblast** řídí naše hodnoty, tedy primárně dělí informace na to co je špatné a co je dobré. Tuto složku uplatňujeme například při sledování filmu, kde

se hlavní hrdina má nějak rozhodnout. Přejeme si, aby se rozhodl pro tu správnou variantu, která koresponduje s našimi hodnotami. Pro správné vnímání mediálního sdělení potřebujeme využít všech těchto oblastí, které se navzájem doplňují a vytváří tak komplexní nástroj poznávání.

[Potter, 1998, s. 23]

Dalším z významných odborníků v oblasti mediálních teorií a problematiky mediální gramotnosti je Joshua Meyrowitz. Ten definuje typologii tzv. *vícenásobných mediálních gramotností (multiple media literacy)* [Meyrowitz, 1998], podle níž existují minimálně tři typy mediální gramotnosti. Jak Meyrowitz uvádí, definování mediální gramotnosti je ve většině případů zaměřeno na upřesňování pojmu gramotnost. Meyrowitz však svou typologii zakládá na konceptu rozdílného chápání pojmu médium. Mediální gramotnost proto dělí na *gramotnost obsahovou, gramatickou a gramotnost média*.

- **Obsahová mediální gramotnost** (*content media literacy*) vychází z konceptu, že média resp. médium je jakýmsi přivaděčem informací ve formě mediálních obsahů. Zkoumání mediálních obsahů je jedním z nejčastějších přístupů studia médií. Důvodem popularity tohoto přístupu je relativní snadnost jeho uchopení. Mediální obsahy lze celkem jednoduše detekovat, dekodovat, klasifikovat a následně analyzovat. Obsahová mediální gramotnost se zabývá především otázkami typu záměrných a nezáměrných konstrukcí mediálních obsahů (záměry tvůrců, producentů aj.), ekonomickými, kulturními či politickými vlivy na vznik mediálních obsahů, otázkami odlišností individuálního vnímání přijímaných obsahů atd.
- **Gramatická mediální gramotnost** (*media grammar literacy*) vychází z konceptu, že média jsou samostatným specifickým jazykem. Každý typ média má přitom svou vlastní jazykovou charakteristiku a vlastní vyjadřovací prostředky. Určité nebezpečí vězí v tom, že některé z těchto prostředků popřípadě jejich vzájemná kombinace může mít persvazivní a manipulativní účinky (např. použití určité velikosti a barvy písma či typu fotografie v tištěných médiích, podkreslující melodie v rozhlasovém vysílání, kombinace zvuku a obrazu ve vysílání televizním apod.). Gramatická mediální gramotnost se snaží

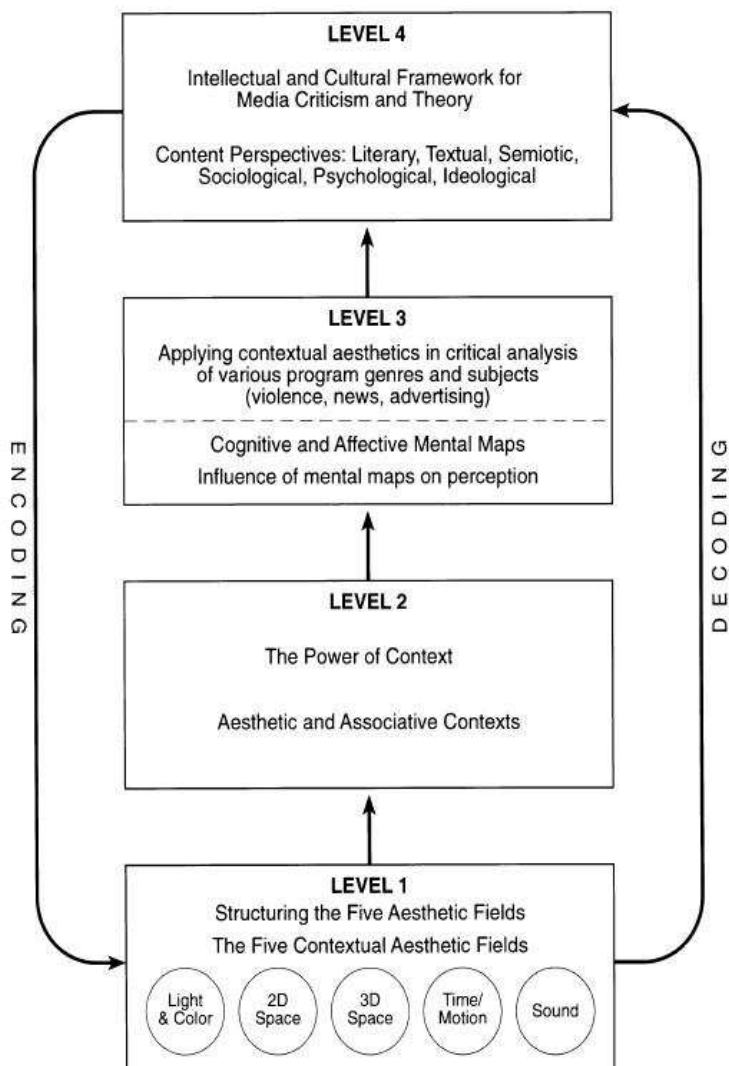
o dosažení schopnosti rozpoznat tyto prostředky a využít této rozpoznávací schopnosti ke kritičtějšímu vnímání mediálních obsahů.

- **Médiová gramotnost** resp. gramotnost média (medium literacy) vychází z konceptu, že médium samotné je specifickým prostředím. Hlavní roli zde hraje skutečnost, jak podstata média ovlivňuje příjem a vnímání informací (mediálních obsahů). Zkoumá např. rozdíl smyslového vnímání (vizuální, audiální, audiovizuální aj.), formy přijímaných informací (obraz, zvuk, psaný text aj.), stupeň věrnosti přijímaných informací (např. obrazová informace může být věrnější než prostý text) a mnoho dalších aspektů.

[Meyrowitz, 1998]

Zajímavý aspekt mediální gramotnosti popisuje Herbert Zettl ve svém článku *Contextual Media Aesthetics as the Basics of Media Literacy*. Poukazuje zde na fakt, že většina konceptů mediální gramotnosti je založena především na obsahové analýze a zcela pomíjí samotné estetické působení mediálních sdělení. Koncipoval proto *čtyřúrovňový hierarchický model mediální gramotnosti* (viz Obrázek 1) [Zettl, 1998].

Media Literacy Model



Obrázek 1: Čtyřúrovňový hierarchický model mediální gramotnosti

[Zettl, 1998]

Ve své koncepci vycházel především z účinků televizního vysílání, jako z nejvíce vizuálního typu média. V první úrovni (*level 1*) hierarchického modelu popisuje Zettl obraz resp. záběr a jeho nezákladnější součásti (*aesthetic fields*): světlo, barvu, dvourozměrný prostor, trojrozměrný prostor, čas, pohyb a zvuk. V druhé úrovni (*level 2*) je popisována jejich struktura a obsah, který nesou. Ve třetí části modelu (*level 3*) se Zettl zabývá aspektem, jak jsou tyto obsahy přijímány a jaké účinky na příjemce jednotlivé složky mohou mít. V poslední úrovni (*level 4*) se snaží jím

definované složky a jejich účinky zasadit do širšího společenského a kulturního rámce. Média mají postavení společenské instituce a mají vliv na iniciování, posilování a formování společnosti a společenských vztahů a utváření kulturního prostředí [Zettl, 1998].

Většina odborníků, zabývajících se problematikou mediální gramotnosti se shoduje v názoru, že mediální gramotnost by měla napomáhat porozumět podstatě médií a porozumět tomu, jak média konstruují realitu.

Dosažení určitých stupňů mediální gramotnosti je cílem nově vznikajícího výukového předmětu Mediální výchova, který byl v rámci kurikulární reformy zařazen do učebních osnov také v České republice. Tématem Mediální výchovy jako výukového předmětu se bude podrobněji zabývat jedna z následujících kapitol.

3 Masová média

*Motto: „Bez televize, hudby, filmů, rozhlasu a internetu bychom měli velký díl času ve vlastních rukou...“*¹⁹

David Croteau

Žijeme v mediálně plně saturovaném prostředí, což je přímý historický důsledek stále se zrychlujícího vývoje médií využívaných technologií. Noviny, časopisy, rádio, televize, filmy, multimediální mobilní telefony a další přístroje založené na internetových technologiích, to vše je v současné době každodenní součást našeho běžného života. To vše jsou také masová média, tedy prostředky pomocí níž lze šířit široké spektrum informací velkému množství příjemců, a ta všechna nám v současné době přinášejí mnoho důležitých ale i velmi mnoho zcela nepodstatných informací, které musí náš mozek podvědomě zachytit a nějakým způsobem zpracovat.

Zpracovat znamená, že přijaté informace mozek vyhodnotí jako užitečné či nějakým způsobem zajímavé a v tom případě je zaznamená na naši vědomou úroveň, kde se dále zpracují a uloží do paměti. V opačném případě, pokud informace nebyla dostatečně zajímavá a neupoutala naši pozornost, ji jednoduše vytěsňují a my ji na přímé vědomé úrovni nezaznamenáme. V mnoha případech však přesto tato informace zůstane v paměti, aniž bychom o tom měli tušení.²⁰

¹⁹ Croteau, David; Hoynes, William. *Media/Society : Industries, Images and Audiences*. 2nd ed. Thousand Oaks : Pine Forge Press, 2000. 399 s. ISBN 0761986375.

²⁰ Na podobném principu funguje tzv. podprahová reklama, která je v současné době ve většině zemí světa zakázána. Každý člověk je jedinečná osobnost s jedinečnými zájmy a proto pro každého z nás může být zajímavým podnětem z médií něco jiného. Tato rozmanitost zájmů je trnem v oku tvůrcům, zadavatelům i šířitelům reklamních sdělení, protože díky tomu není možné zasáhnout všechny příjemce najednou. Do různých výzkumů, jaké podněty nás zasahují nejvíce a proč, tak investují miliony dolarů ročně.

3.1 Definice základních pojmů oblasti masových médií a masové komunikace

Termíny jako médium, masová média či masová a mediální komunikace se v průběhu posledních několika let zdá se determinologizovaly. Téměř každodenní styk s těmito pojmy způsobil, že se staly již běžnou součástí českého jazyka a v mnoha případech se již nikdo nezabývá jejich konkretizováním v rámci daného kontextu.

Definice těchto pojmů však stále ještě není ustálená. Nejzásadnějším problémem je jejich mnohotvárnost a mnohoznačnost. Především díky neustálému technologickému rozvoji v oblasti mediálních technologií, se význam pojmů neustále posouvá a v mnoha případech překrývá.

Pro potřeby této práce a především pro potřeby této kapitoly, jež se médiu a masovou komunikací bude zabývat, bych ráda uvedla alespoň několik základních pojmů a jejich obecných definic z oblasti médií.

- **Médium** (z lat. *medius* = prostředí) – mnohotvárný pojem, který lze všeobecně chápat jako „zprostředkující činitel“. V mediální komunikaci je chápán jako vše, co slouží za prostředek k uchování a přenosu sdělení v prostoru a čase. V žurnalistickém pojetí jde spíše o označení technických prostředků a sociálních systémů, sloužících především masové komunikaci [Praktická encyklopedie žurnalistiky a marketingové komunikace, 2007, s. 118].
- **Multimédia** (z lat. *multus* = mnohý) – jedná se o povahově většinou interaktivní typ média, využívající integrace většího počtu typů médií v jednom uživatelském prostředí. Umožňují přenos, uchování a využití vizuálních, textových, audiálních a dalších typů informací zároveň [Praktická encyklopedie žurnalistiky a marketingové komunikace, 2007, s. 123].
- **Masová media** neboli **masmédia** (z angl. *mass media*) – jde o souhrn médií užívaných v procesu masové komunikace, která multiplikují mediální sdělení a rozšiřují je směrem k individuálně neurčenému publiku. Obecně se pod tento pojem řadí noviny, časopisy, rozhlas a televize. Lze sem však přiřadit také knihy, filmy a veškeré druhy dalších masově šířených obrazových a zvukových záznamů a ostatní vysokonákladové tiskoviny [Praktická encyklopedie žurnalistiky a marketingové komunikace, 2007, s. 117]. Ekvivalentem tohoto pojmu je pojem **hromadné sdělovací prostředky**.

- **Nová média** – obecně se tímto výrazem vždy označovala média, která nastupovala jako určitá technologická inovace [Mičienka; Jiráček, 2007, s. 285]. V současném pojetí se označení nová média (či přesněji digitální média) váže především k platformě mediálních technologií založených na digitálním, tedy numerickém zpracování dat. V širším slova smyslu zahrnuje celé pole výpočetních technologií a s nimi spojených datových obsahů. V užším slova smyslu se vztahuje pouze k počítačově, tedy digitální technologií mediované, komunikaci [Macek, 2002].
- **Medializace** – obecně jde o označení pro aktivní zapojení médií do sociálně komunikačních procesů. Někdy bývá tento pojem chápán jako uvedení něčeho ve veřejnou známost (zpravidla bez možnosti vlivu činitelů, kterých se sdělení týká a často také proti jejich vlastním zájmům) apod. [Mičienka; Jiráček, 2007, s. 285].
- **Masová komunikace** – jedna z rovin sociální komunikace, vyznačující se tím, že veškeré komunikační aktivity se dějí v institucionalizované podobě prostřednictvím masových médií [Slovník mediální komunikace, 2004, s. 100].

3.2 Obecná charakteristika masových médií

Masová média zprostředkovávají mediální obsahy určené primárně ke krátkodobému či jednorázovému užití jako je zpravodajství či zábava. Tyto obsahy mají většinou aktuální charakter. Jsou produkovány formálními (mediálními) organizacemi, využívajícími technologie k multiplikaci médií vytvořených mediálních sdělení a k jejich distribuci. Distribuce mediálních obsahů je zaměřena k masovému, anonymnímu publiku, a to veřejně (bez omezení přístupu) a jednosměrně (bez možnosti zpětné vazby). Tyto procesy probíhají s určitou periodicitou. [Jiráček; Köpplová, 2007, s. 39]

3.3 Typologizace médií

V předchozím textu byl již zmíněn fakt, že terminologie z oblasti mediálních studií není ustálená a podléhá neustálým změnám v souvislosti s technologickým rozvojem a s ním spojeným proměnám této vědní disciplíny. S tímto rozvojem a určitým oborovým přerývem také vznikají stále nové teorie a snahy o klasifikaci a typologizaci médií. V následujícím textu bych ráda uvedla některé z nich.

3.3.1 Klasifikace podle technických kritérií

Jedná se o klasifikaci určující nakolik vysílač a příjemce při komunikaci využívají technických prostředků. Tato klasifikace vychází z předpokladu, že každá komunikace je mediální akt. Podle tohoto kritéria rozeznáváme *média primární, sekundární a terciární*.

- **Primární média** – vysílač ani příjemce ke komunikaci nepoužívají žádné technické prostředky. Jedná se o přímou komunikaci např. pohyby těla, mimika a gestikulace, mluvená řeč atd.
- **Sekundární média** – technické prostředky ke komunikaci využívá pouze vysílač. Příjemce může sdělení přijímat bez jejich využití. V této kategorii rozeznáváme tzv. *raná sekundární média* (např. kouřové signály, vlajky nebo megafon) a *mladší sekundární média*, tedy média na bázi obrazu a písma (např. dopisy, tiskoviny, knihy, plakáty, fotografie aj.).
- **Terciární média** – vysílač i příjemce ke komunikaci oboustranně využívají technických prostředků, přičemž i samotný přenos sdělení technické prostředky vyžaduje. V této kategorii rozeznáváme tzv. *raná terciární média* (např. telegrafie, kabelový přenos, telefon aj.) a *mladší terciární média* (např. rozhlas, televize, gramofonová deska, videokazeta, CD aj.).

[Schellmann, 2004, s. 12]

3.3.2 Klasifikace podle úlohy v komunikačním procesu

Podle úlohy v komunikačním procesu lze média dělit do dvou skupin:

- **Přenosová a transportní média** (např. telefon, rozhlas, televize či internet)
- **Média sloužící k ukládání a fixování dat** (např. rukopisy, fotografie, videokazety, CD aj.)

[Schellmann, 2004, s. 13]

3.3.3 Klasifikace podle počtu užitých mediálních prvků

Podle množství užitých mediálních prvků rozlišujeme média do tří skupin: *monomédia, duální média a multimédia*.

- **Monomédia** – média obsahující pouze samostatný obraz, zvuk nebo text. Jedná se o média působící pouze na jeden lidský smysl.

- **Duální média** – média využívající dvou mediálních prvků zároveň. Jedná se především o spojení audiálních a vizuálních prostředků. Tato média tedy působí na zrak i sluch zároveň.
- **Multimédia** – média spojující vícero mediálních prvků na společné digitální bázi. Tyto prvky jsou jak statické tak dynamické povahy. Multimédia mají za cíl působit na více lidských smyslů najednou.
[Schellmann, 2004, s. 15]

3.3.4 Klasifikace podle stupně aktivního zapojení příjemce

Jednou z neznámějších typologií médií je typologie uznávaného kanadského odborníka na masovou komunikaci Marshalla McLuhana. Hlavním kritériem jeho typologie je stupeň aktivního zapojení adresáta (čtenáře, diváka, posluchače) v procesu mediální komunikace. Podstata této typologie spočívá ve schopnosti médií iniciovat nízkou či naopak vysokou participací adresáta ovlivněnou naplněností sdělení. Čím více informací sdělení obsahuje, nebo čím více smyslových vjemů je při příjmu sdělení využito, tím menší tlak k aktivnímu procesu komunikace na příjemce vzniká. Podle tohoto kritéria dělí média na *média horká* a *média chladná*.

- **Horká média** se vyznačují vysokou naplněností daty, což znamená, že sdělení obsahuje velké množství informací a aktivní participace příjemce není téměř nutná. Zástupcem této kategorie je například film či fotografie.
- **Chladná média** jsou podle McLuhana takzvaně nízkodefiniční. Příjemce dostává pouze omezené množství informací a je tedy vyžadována jeho aktivní účast v procesu mediální komunikace. Zástupcem této kategorie je například denní tisk či telefon.

[McLuhan, 1991]

3.3.5 Klasifikace podle rozměru komunikace

Zajímavou klasifikací je rozdělení médií podle kanadského odborníka Harolda Innise. Podle jeho názoru měla média užívaná v určitém období sklon podporovat časový nebo prostorový rozměr komunikace. Podle tohoto kritéria rozdělil média na *média těžká* a *média lehká*.

- **Těžká média** – jedná se především o média před érou tisku (např. kámen, hlína ap.). Tato média podporovala spíše rozměr časový. Bylo obtížné je přenášet z místa na místo, ale byla relativně odolná vůči zkázám způsobeným časem.
- **Lehká média** – tato média je snazší přenášet z místa na místo, ale o to snadněji podléhají zkáze. Mají proto tendence podporovat spíše prostorový rozměr komunikace.

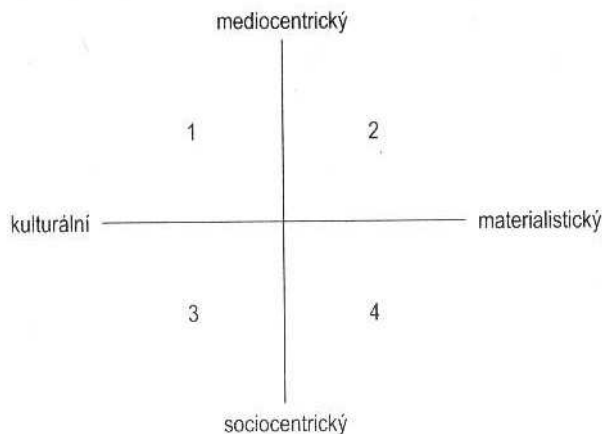
[Jirák; Köpplová, 2007, s. 50]

3.4 Přístupy ke studiu médií

Jak uvádí jeden z předních odborníků v oblasti mediální komunikace Denis McQuail [McQuail, 2009, s. 24] vztah médií a společnosti závisí na čase a místě. Tímto výrokem je míněn fakt, že většina mediálních teorií vychází ze studia médií moderních, rozvinutých a především demokratických státních zřízení. Pravděpodobně velmi odlišně jsou média vnímána například v arabských zemích, tedy zemích méně světsky a více nábožensky založených.

Široká oblast mediálních studií v sobě pojímá velkou řadu odlišných teorií a přístupů. Mnohdy se liší i úhly pohledu na problematiku médií obecně. Jak McQuail upozorňuje, lze rozeznat např. odlišné tendence levicových a pravicových pohledů na danou problematiku. Levicové teorie se na rozdíl od těch pravicových staví kriticky vůči moci médií v rukou velkých globálních korporací [McQuail, 2009, s. 25].

Další způsob jak lze nahlížet na orientaci a typy mediálních teorií názorně ukazuje následující obrázek (viz Obrázek 2).



Obrázek 2: Osové znázornění teoretických přístupů ke studiu médií

[McQuail, 2009, s.26]

Definováním dvou základních os, osy medio-sociocentrické a osy kulturálně-materialistické, vznikají čtyři samostatné kvadranty reprezentující čtyři přístupy ke studiu médií: přístup mediokulturální, mediomaterialistický, sociokulturální a přístup sociomaterialistický.

- **Mediokulturální přístup** – věnuje hlavní pozornost obsahu a přijímání mediálních sdělení, jež jsou ovlivňována bezprostředním osobním prostředím.
- **Mediomaterialistický přístup** – soustředí hlavní pozornost organizačním, finančním a technologickým aspektům samotných médií.
- **Sociokulturální přístup** – zkoumá vliv, který mají různé společenské faktory na mediální produkci a její přijímání a zároveň na funkci médií ve společnosti.
- **Sociomaterialistický přístup** – pojímá média ne jako příčinu ekonomických a materiálních podmínek, ale jako jejich odraz či důsledek.

[McQuail, 2009, s. 27]

Dále McQuail zmiňuje pět odlišných teorií, aplikovatelných při studiu médií. Jedná se o teorii sociálněvědní, kulturální, normativní, provozní a intuitivní.

- **Sociálněvědní teorie** – zkoumá povahu, účinky a fungování masové mediální komunikace. Je postavena na systematickém a objektivním studiu médií. Teorie

kombinuje více vědních disciplín a vychází především z poznatků sociologických, psychologických a částečně také z politologie.

- **Kulturální teorie** – tato teorie si klade za cíl především vymezovat etická pravidla a definovat určité estetické hodnoty. Jde o teorii především kritickou a hodnotící.
- **Normativní teorie** - se zabývá zkoumáním chování médií (mediálních organizací) a následnou formalizací a kodifikací těchto jevů. Normativní teorie uvedené do praxe mediální politiky jsou viditelné ve formě zákonů, nařízení, doporučení a norem či ve formě etických kodexů jednotlivých mediálních společností.
- **Provozní teorie** – jedná se o teorii vycházející z reálné mediální praxe. Opírá se o soubory praktických poznatků, jimiž se řídí mediální praktici při vlastní práci v mediální oblasti.
- **Intuitivní teorie** – vychází ze znalostí, které jedinec nabývá vlastními zkušenostmi. Teorie vychází ze schopnosti logického kritického myšlení, utváření si vlastního vkusu a dovednosti činit vlastní soudy ohledně fungování médií a mediálních účinků.

[McQuail, 2009, s. 27-29]

Média se snaží navozovat ve společnosti pocit, že světu nastavují zrcadlo. Toto zrcadlo je však poněkud pokřivené a realita, kterou se média snaží zobrazit, tak přestává být realitou objektivní. Jak ve své práci píše Pavel Verner „médiá fungují jako určitý filtr, skrze nějž člověk vnímá svět. Proto je důležité pravidla tohoto filtrování dobře poznat.“ [Verner, 2007, s. 4] O toto a mnohé další poznání z oblasti médií a masové komunikace usiluje právě Mediální výchova, jíž se bude věnovat následující kapitola.

4 Mediální výchova

Motto: „Čím více budeme o médiích přemýšlet, tím snáze můžeme nacházet způsoby jak maximalizovat jejich pozitivní účinky a minimalizovat ty negativní.“²¹

Herbert Zettl

Původní hodnotná zpravodajská a informační funkce médií (tedy především novin) před jejich masovým rozšířením, která trvala zhruba do poloviny 19. století, je v současnosti stále častěji nahrazována tzv. *infotainmentem*²².

Tento soudobý trend způsobuje, že zábava nad informacemi ve většině případů již zcela převažuje. Cílem médií již není šířit informace, které by měly význam pro každodenní život spotřebitele. Jejich cílem je především zisk, kterého lze dosáhnout přilákáním co největšího počtu konzumentů na zábavné mediální obsahy a poté tyto konzumenty doslova prodat reklamním agenturám a dalším činitelům nejrůznějších obchodních zájmů.

Jednou z možností obrany proti těmto komerčním záměrům je poučit širokou veřejnost o principu fungování současných masových médií a přimět ji ke kritickému přemýšlení o médiích a jejich soudobé funkci ve společnosti [Bína, 2005, s. 17]. To si jako jeden z mnoha cílů klade za své relativně nově vzniklý obor – *mediální výchova*.

Mediální výchova je termín zastřešující záměrné výchovné působení zaměřené na dosažení určitého stupně mediální gramotnosti [Mičienka; Jiráček, 2007, s. 285]. Můžeme tedy konstatovat, že mediální výchova je prostředkem k rozvoji mediální gramotnosti jako kompetence, která je tvořena souborem poznatků, které napomáhají k pochopení základních principů mediální komunikace. Napomáhá nejen kriticky

²¹ Zettl, Herbert. Contextual media aesthetics as the basis for media literacy. *Journal of Communication*. 1998, vol. 48, is. 1, s. 81-95. ISSN 0021-9916.

²² Infotainment – výraz, který vznikl spojením dvou anglických slov: information (informace) a entertainment (zábava) [Roth, 2005, s.32]. Jde o nový trend ve zpravodajství spočívající v takovém výběru a zpracování zpráv, aby výsledek zpravodajství byl především poutavý a zábavný. Důraz je kladen na jednoduché, dějem nabitě události a na jejich dynamické zpracování [Mičienka; Jiráček, 2007, s. 284]. Často však vede k potlačení reálných informačních hodnot obsahu sdělení ve prospěch potřeby příjemce zabavit a přitáhnout.

přístupovat k mediálním obsahům, ale zároveň učí tyto obsahy vytvářet a aktivně s nimi nakládat [Wolák, 2007].

Mediální výchova je tedy obor, který přináší nový pohled na masová média. Její charakter lze označit za interdisciplinární. Zjednodušeně lze její vznik pokládat za spojení různých disciplín mediální vědy a studií masové komunikace s pedagogickými a didaktickými přístupy [Adamcová, 2001].

Přestože má mediální výchova za sebou již několik desetiletí určitého vývoje a mohlo by se tedy zdát, že se již vyprofilovala do jednotné formální i obsahové formy, opak je pravdou. Koncepce mediální výchovy i způsoby její realizace se stále velmi různí.

Mediální výchova vs. mediální pedagogika

Vedle mediální výchovy postupně vzniká prostor ještě pro další vědní disciplínu, zkoumající vliv médií z hlediska edukačních procesů – tzv. *mediální pedagogiku*. Role médií v současném vzdělávacím prostředí vzrůstá a velmi silně překračuje svou původní roli pouhé učební pomůcky. V určitých formách se stává již plně autonomním subjektem edukace. Mašek [Mašek, 2006] navrhuje vymezení mediální pedagogiky jako „*vědy o edukaci, která zkoumá edukační a socializační procesy realizované pouze prostřednictvím médií nebo s jejich pomocí v různých edukačních prostředích jak v rámci výchovy a vzdělávání individuálního, tak i ve skupinovém či masově společenském kontextu*“. Mediální pedagogika by se tedy měla stát teoretickou platformou pro zkoumání edukačních procesů s médii.

4.1 Vývoj a historie mediální výchovy ve světě

První úvahy o vlivu masového šíření sdělení na společnost zmiňuje již řecký filozof Platón ve svém díle *Republika*, kde upozorňuje na neblahý vliv divadla (jako tehdejšího představitele masového média) na řeckou mládež [Mičienka; Jiráček, 2007, s. 10].

Dalším, kdo si přibližně od 15. století (tedy zhruba od vynálezu knihtisku a s tím spojeného masovějšího šíření informací) uvědomoval vliv a moc tehdejšího masového média – knihy, byla církev. Ta však nelze být považována za zastávce mediální výchovy ve smyslu, jak ji chápeme dnes, tedy jako snahy o kritické myšlení a čtení textů resp. mediálních obsahů obecně. Jejím řešením nežádoucího vlivu knih byla

cenzura a v horším případě řešení definitivní – tedy pálení knih. V tomto případě hovoříme o tzv. *autoritativně normativním směru* či *represivním přístupu k médiím*. Tento druh přístupu využívala církevní i světská moc nejčastěji, a to až do začátku 20. století [Bína, 2005, s. 18] v některých zemích světa, zejména v zemích s autoritářským režimem, se tento přístup využívá dodnes.

Dalšími přístupy, které byly ve vztahu k médiím v minulosti využívány, byl tzv. *přístup ochranný* a *přístup alternativní*. Jak již vyplývá z jeho názvu, ochranný přístup měl za úkol ochránit příjemce (recipienta) mediálních sdělení od jejich špatného vlivu. Tohoto cíle bylo dosahováno většinou přijímáním represivních zákonů a jiných ochranných opatření ze strany autorit (tj. církve či státu resp. panovníka). Jednalo se například o seznamy zakázaných děl nebo o naprostou kontrolu veškerého obsahu, který byl produkován v tiskařských dílnách, ještě před jeho samotným vytištěním a uveřejněním.

Alternativní přístup se příjemcům snažil nabídnout (z pohledu autorit) kvalitní mediální obsahy, a tím působit výchovně na hodnotový systém společnosti jako takové [Bína, 2005, s. 18]. Jednalo se především o náboženské texty a texty nepolitického charakteru. Důraz byl však také kladen na to, aby se v textech neobjevovaly motivy erotické a násilné či jinak společensky nežádoucí.

Výše zmíněné přístupy k médiím vnímaly příjemce mediálních obsahů pouze jako pasivního konzumenta jemu nabízených sdělení.

Jinak k příjemci přistupuje čtvrtý, historicky nejmladší, přístup a to tzv. *přístup společensko – kritický* [Bína, 2005, s. 18]. Ten se snaží o výchovu a působení na recipienta jako aktivního spoluúčastníka mediované komunikace, který je schopen samostatně rozhodovat a uvažovat, a tím sdělení jemu nabízená s kritickým odstupem hodnotit a využívat ve svůj vlastní či obecně společenský prospěch. Jde tedy o snahu o smysluplné využívání mediálních obsahů, přičemž slovo „smysluplné“ je v tomto případě nutné chápat jako uvědomělé a kritické.

Hlavními důvody, které hrály důležitou roli pro rozvoj mediální výchovy v Evropě ve 20. století, byly především silně znepokojující zkušenosti s médii spojenými s velmi účinnou goebbelsovskou propagandou ve 30. a 40. letech v nacistickém Německu. Jednou ze součástí programu tzv. *denacifikace* v německé

společnosti proto bylo začlenění kritického čtení novin do výuky mateřského jazyka na všech školách v Německu [Mičienka; Jiráček, 2007, s. 10].

Ve Spojených státech amerických se objevila potřeba širšího mediálního vzdělávání až po masovějším rozšíření televizního vysílání a především s nástupem komercializace médií v 50. a 60. letech. Podle výzkumů prováděných v 60. letech vyšlo najevo, že nově nastupující „televizní generaci“ činí obrovské problémy rozeznat zpravodajskou informaci od reklamních sdělení. Oběma druhům těchto mediálních obsahů přiřkládají stejnou informační váhu. Díky tomuto překvapivému zjištění, a především díky obrovskému tlaku rodičů dětí této televizní generace, který vzápětí nastal, se mediální výchova stala součástí výuky a amerických školních osnov.

V Evropě podobná, nikoliv však tak odstrašující, situace nastala přibližně o dekádu později. Postupná komercializace médií začala až v 70. letech. Do té doby byla média především veřejnoprávním subjektem a komerčním sdělením nebyl ve vysílání dáván větší prostor. S výjimkou Německa, kde jak už bylo řečeno, se mediální výchova zaváděla již po 2. světové válce, se v Evropě mediální výchova rozvíjela jen velmi pozvolna.

Z počátku šlo spíše o jednotlivé koncepty propagované zarytými nadšenci. Organizovanější a institucionalizovanější koncepty, podporované a zaštiťované různými organizacemi se objevily až v průběhu let osmdesátých a devadesátých, a to především ve Velké Británii [Mičienka; Jiráček, 2007, s. 10]. Zde sehrál hlavní roli především *Britský filmový institut*²³, který v roce 1989 vydal dokument s názvem *Koncept kurikula mediální výchovy pro základní školy*²⁴. Na tento dokument navazoval v roce 1991 další koncept mediální výchovy, vymezený pro středoškolské vzdělávání.

Na mezinárodní spolupráci na rozvoji mediální výchovy se podílela také *Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu*²⁵ se svým programem pro podporu

²³ BFI – British Film Institute, dostupný na: www.bfi.org.uk

²⁴ Primary Media Education: a Curriculum Statement, BFI, 1989

²⁵ UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, dostupný na: www.unesco.org

mediální výchovy s názvem *Media Education* a vydáním *Příručky pro učitele, studenty, rodiče a odborníky*²⁶.

Mnohem komplikovanější cestu než v západních zemích si mediální výchova razila v zemích bývalého sovětského bloku včetně Československa resp. České republiky.

4.2 Vývoj a historie mediální výchovy na našem území

Za jednoho z prvních zastánců a propagátorů myšlenek jakéhosi druhu mediální výchovy na našem území můžeme považovat Jana Ámose Komenského, který doporučoval a zároveň uplatňoval jako součást výuky čtení novin. Tento způsob výuky zmiňuje také ve svém díle *Schola Pansophica*²⁷. Současně byl také prvním autorem, který se pokusil o výklad mechanismu působení médií ve společnosti. Ve svém díle *Labyrint světa a ráj srdce*²⁸ přirovnává novináře k pištcům, kteří lákají obyvatele měst na své melodie [Mičienka; Jirák, 2007, s. 10].

O příznivém vlivu čtení novin ve školách i obecně se ve 20. letech 20. století často zmiňuje také časopis *Duch novin*²⁹, který díky svému redaktorovi Oskaru Butterovi kritické čtení novin jako způsobu osvěty dlouhodobě podporoval.

Vzhledem k historickým událostem na našem území během 20. století se však mediální výchova neměla šanci plně rozvíjet. Období obou válek ani poválečná situace a pozdější komunistický převrat v roce 1948 nedaly českému obyvatelstvu možnost svobodného využívání médií a s tím spojeného kritického uvažování o jejich vlivu. Monopolní postavení médií a jejich stoprocentní řízení a kontrola státem resp. komunistickým režimem, nedávalo žádný prostor pro jiná mediální sdělení, než byla ta

²⁶ a Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals

²⁷ Komenský, Jan Ámos. *Jana Amosa Komenského Škola pansofická*. Z latiny vyložil Fr.J. Zoubek. 1.vyd. v Praze : Nákladem Besedy učitelské, 1875. 82 s.

²⁸ Komenský, Jan Ámos . *J.A. Komenského Labyrint světa a ráj srdce, to jest : Světlé vymalování, kterak v tom světě a věcech jeho všechněch nic není než matení a motání, kolotání a lopotování, mámení a šalba, bída a tesknost a naposledky omrzení všeho a zoufání; ale kdož doma v srdci svém sedě s jediným Pánem Bohem se uzavírá, sám k pravému a plnému mysli uspokojení a radosti že přichází*. S úvodem F. Urbánka. Letovice : Štifter, 1922. 178 s. Podle vydání amsterodamského z r. 1663.

²⁹ *Duch Novin* : Studium novin, péče o novinářství, umění čísti noviny. Řídí O. Butter a V. Švihovský.

žádoucí a komunistickou diktaturou prosazovaná. V Československu jako zemi, která byla součástí bývalého východního bloku, se tedy potřeba mediální výchovy objevila až po pádu komunistického režimu v roce 1989.

Pozdější nástup trendů spojených s komercializací médií, kterým západní země čelily již od 60. let minulého století, způsobil, že se s iniciativami podporujícími rozvoj mediální výchovy na našem území setkáváme až zhruba od druhé poloviny devadesátých let.

Na rozdíl od Spojených států amerických, kde byla mediální výchova do výuky zařazena z iniciativy rodičů, na našem území přišly první impulsy z řad odborné veřejnosti. Zpočátku se jednalo spíše o pouhé diskuse a sporadické pokusy o určitá teoretická vymezení.

Jedním z hlavních iniciátorů a propagátorů mediální výchovy u nás se stal profesor Jan Jiráček z katedry mediálních studií FSV UK, který již na počátku devadesátých let o mediální výchově veřejně hovořil a publikoval mnoho odborných i populárních článků, kde informoval o stavu a úrovni mediální výchovy ve světě. Uváděl především příklady z Velké Británie a Spojených států amerických, kde je mediální výchova již dlouho běžnou součástí výuky. Zároveň však nastiňoval možnosti, jak by se dalo postupovat u nás. Byl také tím, kdo se zasadil o to, aby mediální výchova byla v rámci kurikulární reformy zařazena do nového vzdělávacího programu na základních a středních školách. Zároveň spolupracoval na celkovém konceptu výuky mediální výchovy, jenž se nakonec stal pevnou součástí Rámcového vzdělávacího programu.

5 Projekty na podporu mediální gramotnosti v České republice

5.1 Mimoškolní projekty pro děti a mládež

Ještě předtím, než v České republice vyšla v platnost kurikulární reforma a s ní spojené nově koncipované *Rámcové vzdělávací programy*, ve kterých je mediální výchova zakomponována jako součást základního i středoškolského vzdělávání, byla výuka mediální výchovy odkázána především na mimoškolní vzdělávací a volnočasové aktivity, které si žáci a studenti museli aktivně vyhledávat a sami volit.

Z počátku šlo pouze o jednorázové či krátkodobé projekty skupin nadšenců z řad laické veřejnosti, ale s postupem času a s přibývajícím zájmem dětí o tuto problematiku se médiím jako volnočasové aktivitě začaly věnovat i dětské kluby a společnosti, obecně prospěšná sdružení a jiné organizace zaštiťující práci s dětmi a dospívajícími a oficiálně je zastřešovat.

V této podkapitole bych ráda představila několik nejúspěšnějších a nejznámějších projektů, které na našem území byly realizovány.

5.1.1 Junior Media Society

Jednou z hlavních organizací, která se na našem území prací s dětmi na poli mediální osvěty několik let zabývala, byla obecně prospěšná společnost *Junior Media Society*.

Obecně prospěšná společnost *Junior Media Society*³⁰ byla založena v roce 2003 jako organizace zastřešující již rozběhnuté a dobře fungující projekty *Dětská televize* a *Junior Press*, které původně zastřešovala společnost *Medialix, o.p.s.*³¹.



³⁰ Junior Media Society, dostupný na: <http://www.juniormedia.cz>

³¹ webové sídlo této organizace již není dostupné.

Společnost Junior Media Society se snažila o aktivní účast dětí a dospívajících na výrobě mediálních produktů a podporuje jejich další aktivity spojené s médii. Mezi hlavní oblasti její činnosti patřila především organizační podpora mediálních, informačních a technických aktivit iniciovaných dětmi a dospívajícími. Jednalo se především o oficiální zastřešování redakcí časopisů, rozhlasových a televizních studií včetně pomoci na aktivní účasti v celoplošných médiích a v médiích na Internetu. Junior Media Society podporovala výrobu a šíření děl (literárních, zvukových, obrazových, audiovizuálních, multimedialních) pocházejících z tvůrčí činnosti dětí a mladých lidí včetně jejich dlouhodobé archivace [Junior Media Society, 2008].

Další oblastí, kterou se společnost zabývala, bylo organizování a zajišťování regionálních, celorepublikových i mezinárodních tvůrčích setkání, školení, kurzů a jiných vzdělávacích akcí pro mladé tvůrce, laickou i odbornou veřejnost. Pro potřeby učitelů základních a středních škol bylo zřízeno *Školící středisko JuniorMedia*, jehož cílem bylo seznamování s možnostmi výuky mediální výchovy a multimedialní techniky ve výuce prostřednictvím odborných školení a seminářů. V rámci DVPP³² byla realizována školení na téma Mediální výchova ve výuce na ZŠ a SŠ, Vedení dětských tvůrčích skupin, Vedení dětí při práci s multimedialní technikou, Multimedialní technika ve výuce, Práce s kamerou a mikrofonem a Střih videozáznamu na počítači [Junior Media Society, 2008].

V roce 2006 získala JuniorMedia Society, o.p.s. dva finanční granty z Evropského sociálního fondu na řešení projektů *Děti a média* a *Učitelé a média*. Oba projekty reflektovaly povinnost škol zařadit od září roku 2007 mediální výchovu do svých vzdělávacích programů.

Junior Media Society dále zprostředkovávala kontakty a zajišťovala spolupráci s organizacemi s podobným zaměřením jak na úrovni národní, tak na úrovni mezinárodní. Spolupracovala především s podobně zaměřenými organizacemi v rámci Evropské unie. Díky této spolupráci se podařilo pro dětské účastníky zorganizovat projekty výměnných pobytů *Mládí, média a Evropa 2001* a *JuniorMedia Europe 2004*, které umožnily dětem z různých koutů Evropy multikulturní setkání, výměnu

³² Další vzdělávání pedagogických pracovníků

zkušeností, poznatků, a metod práce s médii v různých zemích [Junior Media Society, 2008].

Poslední aktualizované informace na webu Junior Media Society jsou z března roku 2008. Od té doby žádné informace o nových projektech nejsou dostupné. Přes veškeré snahy kontaktovat někoho z bývalého vedení společnosti se mi další informace o stavu společnosti nepodařilo získat. Většina níže dále zmiňovaných projektů je již ukončena nebo pokračuje pod záštitou jiných organizací.

5.1.1.1 Projekt Dětská televize

Motto: „Prvním krokem jak věci ovládnout a nenechat se ovládat jimi, je jejich důkladné poznání.“

Projekt Dětská televize (1997)



Projekt *Dětská televize*³³ byl původním projektem společnosti *Medialix*, který v roce 2003 převzala společnost *Junior Media Society*. Tento projekt byl zaměřen na rozvoj dovednostní složky mediální gramotnosti. Děti a mladí lidé od 12 do 26 let zde měli možnost si vyzkoušet, jaké to je pracovat s televizní technikou a vyrábět vlastní pořady. V rámci vysílání tak vznikaly ankety, reportáže, zprávy, dokumenty, krátké hrané filmy, školní naučné pořady, videoklipy a mnoho dalších mediálních produktů [Junior Media Society, 2008a].

Účast v projektu byla dobrovolnou volnočasovou aktivitou. Podstatou projektu byla možnost v procesech realizace pořadů postupně si vyzkoušet veškeré funkce, figurující při přípravě vysílání (tedy např. funkci moderátora, režiséra, scenáristy, kameramana, střihače, zvukaře a mnoho dalších).

V minulosti existovalo patnáct redakcí v různých městech po celé České republice. Poslední redakci tvořil speciální Tvůrčí štáb, který byl složen z moderátorů, výtvarníka, režiséra, scenáristky, produkční, střihače a kameramana. Redakce své příspěvky jednou měsíčně zasílaly do Centra Junior Media, kde Tvůrčí štáb vyráběl

³³ Dětská televize, dostupný původně na: <http://www.dtv.cz>

komponovaný pořad s názvem *Bedna*³⁴. Tento pořad byl vysílán v sítích kabelových televizí po celé České republice a od listopadu 2004 také v síti Internet. Pořad již v současné době není vyráběn. Staré díly pořadu jsou však stále dostupné online [Junior Media Society, 2008a].

V současné době již projekt Dětské televize společnost Junior Media Society nezastřešuje. Původní oficiální webové sídlo projektu je zrušeno a jeho doména je na prodej. Mnoho redakcí zcela zaniklo. Ty, které se udržely v chodu, musely najít nové sponzory a oficiální zastřešení pod jinými organizacemi.

5.1.1.2 Projekt Junior Press

Projekt *Junior Press* byl dalším projektem na podporu mediální gramotnosti pod záštitou společnosti *Junior Media Society*.

Svým účastníkům nabízel možnost vyzkoušet si klasickou novinářskou práci. Mohli zastávat funkci dopisovatele, redaktora, fotografa, grafika nebo pomáhat se správou webu. Na serveru projektu³⁵ mohly děti a mládež do 26 let publikovat v rámci internetového zpravodajství své články, názory a komentáře k dění kolem sebe, stejně jako vlastní literární díla nebo fotografie [Junior Media Society, 2009].

Poslední příspěvek byl na server přidán 30. 6. 2009. Od té doby server není aktualizován. V titulku názvu je pouze informace o možnosti koupě serveru i domény. Přes opětovné snahy kontaktovat někoho z bývalé redakce se mi důvody ani další podrobnější informace o zániku projektu nepodařilo získat.

5.2 Projekty na podporu mediální výchovy pro pedagogy

Se zavedením nové kurikulární reformy a s ní spojeným požadavkem výuky Mediální výchovy na českých školách, vznikla náhlá potřeba okamžitého dodatečného a zároveň průběžného vzdělávání pedagogů. Na tuto akutní potřebu však vysokoškolské vzdělávání nebylo s to pružně reagovat. Na podporu pedagogům proto přišly především soukromé vzdělávací instituce.

³⁴ původně dostupný na: www.play.cz/detska-televize, nyní dostupný na: <http://www.play.cz/detska-tv>

³⁵ dostupný na: www.juniorpress.cz

5.2.1 Partners Czech

Obecně prospěšná společnost *Partners Czech*³⁶ je nevládní nezisková organizace, která působí v oblasti vzdělávacích programů pro nejrůznější skupiny osob (pro učitele, příslušníky



minorit, úředníky, policisty aj.). Od svého založení v r. 1992 se organizaci podařilo uskutečnit celou řadu vzdělávacích programů a projektů na národní i mezinárodní úrovni jako například projekt *Multikulturní výchova* - vzdělávací projekt pro pedagogické pracovníky zaměřený na multikulturní výchovu, projekt *Mladé ženy* - projekt na podporu profesionálních dovedností mladých žen pracujících se znevýhodněnými skupinami, *Program DEEP*³⁷ - mezinárodní výměnný vzdělávací program výchovy k demokracii, *Program romské integrace* - česká část mezinárodního programu *Americké agentury pro mezinárodní rozvoj USAID*³⁸, zaměřeného na zlepšení soužití mezi romskou komunitou a většinovou společností a mnoho dalších.

Jedním z projektů, které společnost Partners Czech zastřešovala, byl také projekt na podporu mediální výchovy s názvem *Rozumět médiím*.

5.2.1.1 Projekt Rozumět médiím

Začátkem listopadu roku 2005 zahájila obecně prospěšná společnost *Partners Czech* projekt na podporu mediální výchovy v České republice financovaný z *Evropského sociálního fondu ESF*³⁹ v rámci *Operačního programu rozvoje lidských zdrojů*⁴⁰ pod názvem *Rozumět médiím*.

Idea projektu byla prostřednictvím vyškolení učitelů přinést kritičtější pohled na média - tedy naučit žáky a studenty přistupovat k informacím nabízeným masmédií

³⁶ dostupný na: <http://www.partnersczech.cz>

³⁷ DEEP - The Democracy Education Exchange Program, dostupný na: <http://iearn.org/deep/about.html>

³⁸ USAID - United States Agency for International Development, dostupný na: <http://www.usaid.gov/>

³⁹ ESF - European Social Fund, dostupný na http://ec.europa.eu/employment_social/esf/
nebo na: <http://www.esfcr.cz/>

⁴⁰ dostupný na: <http://www.esfcr.cz/04-06/oprlz>

s kritickým odstupem, poznat na jakých, tedy především ekonomických, principech komerční i veřejnoprávní média fungují a pomoci jim odhalit možné manipulativní tendence běžných mediálních sdělení. Na školách, ve kterých studenti projeví zájem, proběhly v rámci projektu také diskuse se studenty s některým z českých mediálních odborníků na danou problematiku.

Hlavním výstupem projektu je publikace⁴¹ se stejnojmenným názvem - *Rozumět médiím s podtitulem základy mediální výchovy pro učitele*, která vyšla v nákladu 1000 kusů a byla pedagogům k dispozici na vyžádání zdarma. Vyučujícím byla prezentována prostřednictvím interaktivních školení, která proběhla ve všech krajích České republiky. Publikace učitelům nabízí náměty a aktivity pro výuku mediální výchovy.

Příručka Rozumět médiím

Tato metodická příručka obsahuje osm ukázkových tematických lekcí, které zpracovaly týmy českých odborníků na mediální problematiku u nás i ve světě. Odborným garantem se stal profesor Jan Jiráček z katedry Mediálních studií FSV UK ve spolupráci s vedoucím celého projektu Markem Mičienkou. Dále na publikaci spolupracovali odborníci z Centra pro mediální studia CEMES⁴², Rady pro reklamu⁴³, redakce zpravodajství České televize⁴⁴, redakce TV Prima⁴⁵, časopisu Marketing&Media⁴⁶, neziskové organizace Člověk v tísni⁴⁷ a další odborníci v oblasti médií a mediální výchovy.

Součástí publikace je také multimediální CD-ROM obsahující praktické materiály k výuce mediální výchovy tj. různé ukázky mediálních produktů (klipy,

⁴¹ MIČIENKA, Marek , et al. Rozumět médiím : základy mediální výchovy pro učitele. Vyd. 1. Praha : Partners Czech, 2006. 218 s. ISBN 80-239-6762-2.

⁴²CEMES - Centrum pro mediální studia, dostupný na: <http://cemes.fsv.cuni.cz/>

⁴³ Rada pro reklamu, dostupný na: <http://www.rpr.cz/>

⁴⁴ dostupný na: <http://www.ceskatelevize.cz/ct/lide/redakcepravodajstvi/index.php>

⁴⁵ dostupný na: <http://www.iprima.cz/porady/zpravy-tv-prima>

⁴⁶ dostupný na: <http://mam.ihned.cz/>

⁴⁷ dostupný na: <http://www.clovekvtsni.cz/>

reklamní spoty, ukázky z filmů apod.) k jednotlivým lekcím. Tento CD-ROM získal cenu *Comenius EduMedia Medaille* udílenou německou *Společností pro vzdělávání a informace GPI*⁴⁸.

Cílem příručky není podat vyčerpávajícím způsobem souhrn teoretických východisek, ale nabídnout stručný přehled základních přístupů v mediální výchově a tvoří základy metodiky mediální výchovy využitelné v pedagogické praxi [Partners Czech, 2008].

5.2.2 Aisis

Občanské sdružení *Aisis*⁴⁹ je významná česká společnost zabývající se realizací projektů na podporu vzdělávání. Podle informací z webového



sídla společnosti je jejím hlavním posláním tvorba a realizace obecně prospěšných programů, které umožňují lidem rozvíjet klíčové životní dovednosti, napomáhají k rovným příležitostem a podporují trvalý rozvoj organizací. K jednotlivým projektům i mimo ně vydává *Aisis* vlastní metodické publikace. Kromě toho také vydává vlastní měsíčník *Moderní vyučování*⁵⁰. V rámci tohoto časopisu od roku 2003 realizuje soutěž o nejlepší školní časopis pod názvem *Freinet*⁵¹.

Společnost *Aisis* byla založena v roce 1999 a za dobu své téměř dvanáctileté existence již zorganizovala celou řadu úspěšných projektů pro soukromé firmy, neziskové organizace i státní a vzdělávací instituce. Jedná se například o projekt *Minimalizace šikany*⁵² - projekt v boji proti šikaně na českých školách; projekt

⁴⁸ GPI - Die Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V., dostupný na: <http://www.gpi-online.de/>

⁴⁹ dostupný na: <http://www.aisis.cz>

⁵⁰ dostupný na: <http://www.modernivyucovani.cz>

⁵¹ Název soutěže je odvozen od jména *Célestin Freinet*. Célestin Freinet (1896-1966) byl francouzský učitel propagující moderní školu založenou na pracovní aktivitě žáků, kooperaci a tvorbě školního společenství. Tradiční škole vytýká, že je pasivní a rozvíjí pouze intelekt dítěte. Místo učebnice využíval školní kartotéku, knihovnu, školní slovník, časopisy a audiovizuální techniku. Činnost dětí stimuluje školní tiskárnou. Žáci si sami připravovali a tiskli texty, z nichž vytvářeli tzv. knihu života dané školy.

⁵² dostupný na: <http://www.minimalizacesikany.cz>

*Paragraf 11/55*⁵³ – projekt zaměřený na zvýšení právního povědomí dětí; projekt *Dokážu to?* - projekt zasazující se o zařazení osobnostní a sociální výchovy jako jednoho z průřezových témat nové školské reformy a mnoho dalších [Aisis, 2010].

Jedním z projektů, na kterém se společnost Aisis podílela, byl také projekt na podporu mediální výchovy s názvem *Média tvořivě*, kterému je věnována následující podkapitola.

5.2.2.1 Projekt *Média tvořivě*

Projekt *Média tvořivě* byl realizován občanským sdružením *Aisis* ve spolupráci s pražskou základní školou Táborská. Financován byl především z grantu Evropského sociálního fondu ESF a částečně státním rozpočtem České republiky a rozpočtem hlavního města Prahy.



Hlavními cíli projektu je didaktická podpora učitelů v oblasti průřezového tématu mediální výchova a podpora redakcí školních časopisů. Projekt byl primárně určen učitelům druhého stupně základních škol a učitelům středních škol a gymnázií. Dále byla doporučována účast pedagogům podílejících se na tvorbě školních mediálních výstupů (tvorba školních časopisů aj.).

Hlavními aktivitami projektu byly odborné semináře *Mediální tvorba pro učitele* a *Tvorba školního časopisu pro školní redakce*. Konečným výstupem projektu bylo vydání metodické příručky pro učitele *Jak ve škole využít média* a příručky *Média tvořivě*. Dále pak překlad, úprava (náměty jednotlivých lekcí jsou zasazeny do britského kontextu) a publikování anglických publikací zabývajících se moderní výukou mediální výchovy například *Učebnice mediální výchovy*, *Cíle mediální výchovy ve výuce angličtiny v 7. - 9. ročníku* a *Síla obrazu*. Všechny tyto publikace jsou volně přístupné ke stažení na webové stránce projektu⁵⁴. Ke všem třem publikacím existuje v anglické verzi DVD nebo videokazeta s filmy, kterých se lekce týkají. Získat je možné od

⁵³ dostupný na: <http://www.paragraf1155.cz>

⁵⁴ <http://www.mediatvorive.cz/publikace/?id=3>

londýnského *English and Media Centre*⁵⁵, s kterým byla v rámci projektu navázána spolupráce.

5.2.3 Centrum pro mediální studia CEMES

Centrum pro mediální studia CEMES bylo zřízeno v roce 1996 díky grantu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jako univerzitní výzkumné pracoviště při Fakultě sociálních věd UK. Je tvořeno



Centrum pro mediální studia

řešitelským týmem, jehož členy jsou především vyučující působící na katedře Mediálních studií a na Institutu komunikačních studií a žurnalistiky FSV UK. Vedoucím řešitelského týmu je doc. PhDr. Barbara Köpplová, CSc. a prof. PhDr. Jan Jiráček, Ph.D.

Centrum se zabývá fungováním médií ve společnosti, rozborů mediálních textů, vývojem masových médií a mnoha dalšími oblastmi týkajícími se médií.

V minulosti bylo centrum CEMES zapojeno například do programu podporovaného *Evropskou vědeckou nadací*⁵⁶ pod názvem *Changing Media – Changing Europe*⁵⁷. V současné době spolupracuje v rámci programu COST⁵⁸ na projektu nazvaném *East of West: Setting a New Central and Eastern European Media Research Agenda*⁵⁹.

Mezi činnostmi, kterými se centrum zabývá, je také přednášková činnost týkající se vývoje českých masových médií a především soustavná péče o rozvoj a zlepšování úrovně mediální kritiky a mediální výchovy v české společnosti. Pro tento účel byl také zřízen Portál FSV UK pro rozvoj mediální gramotnosti a podporu mediální výchovy, který by měl sloužit studentům, učitelům, rodičům i odborníkům věnujícím se

⁵⁵ dostupný na: <http://www.englishandmedia.co.uk>

⁵⁶ European Science Foundation, dostupný na: <http://www.esf.org>

⁵⁷ dostupný na: <http://www.lboro.ac.uk/research/changing.media>

⁵⁸ European Cooperation in Science and Technology, dostupný na: <http://www.cost.esf.org>

⁵⁹ dostupný na:

http://www.cost.esf.org/domains_actions/isch/Actions/European_Media_Research_Agenda

problematicke mediální výchovy a mediální gramotnosti [Centrum pro mediální studia, 2010].

5.2.3.1 Portál pro rozvoj mediální gramotnosti a mediální výchovy

Portál FSV pro rozvoj mediální gramotnosti a podporu mediální výchovy⁶⁰ vznikl především z iniciativy Mgr. Radima Woláka, který se v rámci Centra mediálních studií CEMES problematice mediální výchovy a mediální gramotnosti již dlouhou dobu věnuje. Sám je také lektorem vyučujícím mediální výchovu studenty z oboru žurnalistika a oboru mediální studia na FSV a koordinátorem odborných kurzů pro učitele, akreditovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Jak již bylo řečeno, portál by měl sloužit všem, kteří se o mediální výchovu zajímají, ať jde o studenty, učitele, rodiče či mediální odborníky. Myšlenka vybudování tohoto informačního portálu je zajisté správným krokem vpřed, avšak jeho nedostatkem je, že je již dva roky stále ve fázi výstavby.

V současné době jsou funkční pouze dvě záložky. Záložka *Novinky* obsahuje informace o již proběhlých kurzech a kontakt na koordinátora projektu. Druhá záložka s názvem *Náměty, lekce, materiály* nabízí ke stažení lekce, které mohou vyučující použít ve svých hodinách. Tyto volně dostupné materiály jsou výsledkem práce studentů FSV, kteří již kurz mediální výchovy absolvovali a lekce vytvořili jako závěrečný výstup kurzu. K dispozici je přibližně padesát lekcí, které jsou rozděleny do 13 tematických kategorií: Média a my, Dějiny médií, Mediální obsahy, Vlastnictví médií, Stereotypy v médiích, Média a zábava, Reklama, Média a paragrafy, Etika a média, Internet, Jak se co dělá, Tematické plány a Něco navíc.

V budoucnu by měl portál obsahovat také informace o vydaných publikacích s tématikou mediální výchovy, odkazy na projekty mediální výchovy, kontakty na organizace, odborné texty ke stažení, e-learningové kurzy a mnoho dalších užitečných informací.

⁶⁰ dostupný na: <http://medialnivychova.fsv.cuni.cz/MVP-1.html>

Komplexní výčet projektů na podporu mediální gramotnosti přesahuje rámec této diplomové práce, jen zmíníme, že v současné době probíhá více podobných projektů, z nichž některé mohou mít například pouze regionální působnost.

6 Mediální výchova v novém systému českého vzdělávání

6.1 Kurikulární reforma

Cílem školské (kurikulární) reformy je přinést změny v obsahu a cílech vzdělávání. Kromě předávání znalostí by školy nyní měly klást důraz na to, aby se žáci naučili s informacemi aktivně pracovat a osvojili si další celoživotní dovednosti, tzv. klíčové kompetence⁶¹, které jim mají usnadnit plnohodnotný život ve 21. století [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2006]. Reforma je kodifikována v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR⁶² (tzv. Bílá kniha) v zákoně č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. Školský zákon).

Východiska kurikulární reformy

- *zvýšení vzdělávací autonomie škol* – umožnit školám svobodnější rozhodování, pokud jde především o volbu vzdělávacích cest, metod výuky, struktury vzdělávacího obsahu a do jisté míry i jeho výběru.
- *akcent na získávání klíčových kompetencí* – tedy na určitý soubor vědomostí, dovedností a postojů podstatných pro osobní rozvoj jedince a jeho aktivní zapojení do společnosti a uplatnění v životě.

Desatero kurikulární reformy:

1. žáci se budou ve škole cítit příjemně a bezpečně budou zažívat radost z učení.
2. žáci dostanou příležitost ukázat, co umí a v čem se zlepšují – to by se mělo odrazit v jejich hodnocení.
3. žáci získají nejen dobré znalosti, ale i chuť a dovednost učit se po celý život.

⁶¹ V rámci kurikulární reformy se jedná o následující klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence občanská, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální [Slejškova, 2008, s. 8].

⁶² *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.

4. žáci se naučí poznávat svět v souvislostech a učivo maximálně využít ve svém budoucím životě.
5. žáci budou dobře jazykově připraveni na život v současném propojeném světě.
6. žáci se naučí pracovat s různými zdroji informací.
7. žáci budou umět žít a jednat s ostatními lidmi.
8. žáci se naučí jednat samostatně a rozhodovat se zodpovědně.
9. žáci budou pečovat o zdraví svoje i ostatních.
10. žáci zvládnou aktivně vstupovat do výuky i dění ve škole.

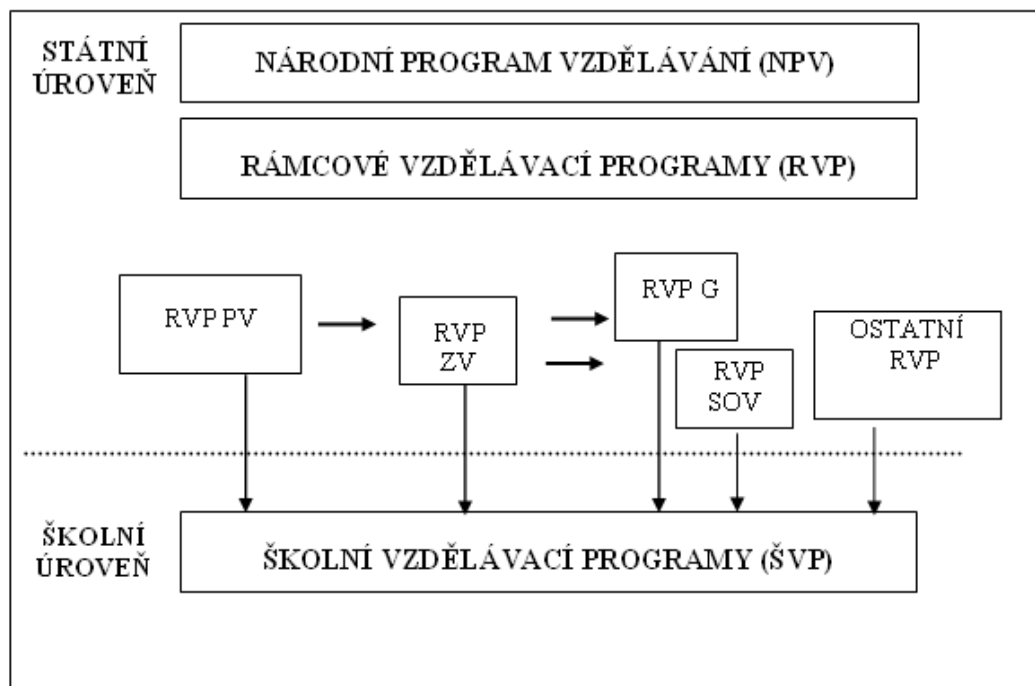
[Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2006a]

6.2 Rámcové vzdělávací programy

V souvislosti s kurikulární reformou byl do vzdělávací soustavy České republiky zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání. Tyto dokumenty byly vytvořeny na dvou úrovních – na úrovni *státní* a na úrovni *školní*.

- **Státní úroveň** - ve zmiňovaném systému představuje *Národní program vzdělávání* (NPV), který vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, a dále pak *Rámcové vzdělávací programy* (RVP), které formulují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy – tedy etapy pro předškolní, základní a střední vzdělávání. V současné době je v systému kurikulárních dokumentů zahrnuto pět typů rámcových vzdělávacích programů: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (včetně *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* a *Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální*), *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (včetně *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia se sportovní přípravou*), *Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání* a „ostatní“ *rámcové vzdělávací programy* (např. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, *Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání* aj.) [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 9].
- **Školní úroveň** - představují *Školní vzdělávací programy* (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách podle individuálních plánů

a programů. V případě potřeby mohou školy pro tvorbu těchto programů využít speciálně vytvořený *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů*, který seznamuje s postupy tvorby školních vzdělávacích programů a uvádí způsoby zpracování jednotlivých jejich částí i s konkrétními ukázkami [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 9]. Na Obrázku 3 v textu je zobrazeno grafické znázornění systému kurikulárních dokumentů a jejich vzájemných vztahů.



Obrázek 3: Grafické znázornění systému kurikulárních dokumentů

[Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 9]

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání zdůrazňující především klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Zároveň definují očekávanou úroveň vzdělání, stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání. Snaží se o podporu pedagogické autonomie jednotlivých škol a kladou důraz na profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání, což znamená, že se ze strany pedagogů předpokládá komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vzájemného propojování, volby různorodých postupů, metod a forem

výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 10].

Jak již bylo řečeno, jsou Rámcové vzdělávací programy součástí nové kurikulární reformy. Principy reformy byly zformulovány v dokumentu nazvaném *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (označovaném také jako tzv. *Bílá kniha*) a jsou součástí nového *Školského zákona* tedy *zákona č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Rámcové vzdělávací programy jsou otevřené dokumenty, což umožňuje jejich případné úpravy podle měnících se potřeb učitelů, žáků i společnosti. Zároveň jde o dokumenty zcela volně přístupné pedagogické i nepedagogické veřejnosti.

6.3 Mediální výchova jako součást Rámcového vzdělávacího programu

Mediální výchova není v rámcových vzdělávacích programech vymezena jako samostatný výukový předmět resp. vzdělávací oblast, nýbrž jako tzv. *průřezové téma*. To znamená, že nemusí být vyučována jako celek. Může být vyučována v rámci jiných předmětů, vyučovaných na škole.

Mediální výchova není zahrnuta v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* (RVP PV). Ve všech ostatních návazných vzdělávacích programech již zahrnuta je. V rámci těchto programů má mediální výchova úzce definovanou vazbu především na čtyři vzdělávací oblasti: vzdělávací oblast *Člověk a společnost*, oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, oblast *Umění a kultura* a oblast *Informační a komunikační technologie* [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 101].

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je mediální výchova rozdělena do dvou hlavních tematických okruhů: tematické okruhy *receptivních činností* a tematické okruhy *činností produktivních*. Ty jsou pak dále specifikovány a rozděleny následujícím způsobem:

- ***Tematické okruhy receptivních činností:***
 - a) kritické čtení a vnímání mediálních sdělení
 - b) interpretace vztahu mediálních sdělení a reality

- c) stavba mediálních sdělení
- d) vnímání autora mediálních sdělení
- e) fungování a vliv médií ve společnosti
- **Tematické okruhy produktivních činností:**
- a) tvorba mediálního sdělení
- b) práce v realizačním týmu

V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia zahrnuje mediální výchova dvě základní vzdělávací oblasti:

- **oblast vědomostní**
- a) společenskovední – poznatky o roli médií ve společnosti
- b) mediovední – poznatky o médiích samotných (jejich funkce, účinky aj.)
- **oblast dovednostní**

Tematické okruhy pro gymnaziální vzdělávání Mediální výchovy zahrnují jak složku vědomostní, tak složku dovednostní. Tyto složky se vzájemně doplňují a prolínají.

Tematické okruhy:

- a) média a mediální produkce
- b) mediální produkty a jejich významy
- c) uživatelé
- d) účinky mediální produkce a vliv médií
- e) role médií v moderních dějinách

Mediální výchova jako průřezové téma souvisí především s humanitními, sociálně-vědními a psychologickými disciplinami. V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia jsou tedy jednotlivá témata mediální výchovy obsažena v předmětech *Občanský a společenskovední základ, Český jazyk a literatura a Dějepis*.

7 Výzkumná část

7.1 Cíl výzkumu

Výzkumná část předkládané diplomové práce se bude zabývat otázkou, jaké jsou v současné době možnosti využití prostor a technického vybavení školních knihoven při výuce na českých školách. Konkrétně se bude zabývat otázkou případné spolupráce školních knihoven při výuce předmětu Mediální výchova a možností zapojení knihovníků do samotného procesu výuky. Inspirací pro aktivní zapojení školních knihovníků do výuky se stal zahraniční model z USA, tzv. *teacher librarian*⁶³, ve kterém se američtí školní knihovníci aktivně zapojují do výuky předmětů s prvky informační výchovy vyučovaných na základních a středních školách.

Podle mých dosavadních zjištění se projekt podobný tomuto americkému výukovému modelu, na pražských středních školách (a pravděpodobně ani na ostatních školách v České republice) v současné době nikde nerealizuje. Zároveň nebyl zaznamenán ani žádný předchozí pokus o jeho realizaci.

Práce si tedy klade za cíl především zmapování současné situace školních knihoven s ohledem na možnost realizace podobného projektu v našich stávajících podmínkách. Cílem výzkumu je zjistit, zda jsou na pražských gymnáziích provozovány samostatné a kvalitně vybavené knihovny, které by případně umožňovaly provoz multimediálních center (mediaték) podporujících výuku předmětu Mediální výchova.

Zároveň se výzkum bude věnovat otázce, zda na zkoumaných gymnáziích probíhá výuka předmětu Mediální výchova, případně v jakém rozsahu a zda se na její výuce nějakým způsobem podílejí také knihovníci. Další problematikou, na kterou se

⁶³ Pro anglický termín *teacher librarian* lze podle Hany Landové v češtině použít nejlépe výraz *knihovník-učitel* nebo *učící knihovník*. Jedná se o profesionálního knihovníka, tj. držitele magisterského titulu v knihovnickém oboru, který má zároveň i kvalifikaci v oblasti pedagogiky [LANDOVÁ, 2008, s. 70].

výzkum zaměří, je otázka, zda tyto knihovny provozují vysokoškolsky vzdělaní absolventi oboru Informační studia a knihovnictví (popř. obdobného knihovnický zaměřeného oboru) nebo spíše učitelé odborných předmětů.

7.2 Formulace výzkumných otázek

V rámci prováděného výzkumu byly formulovány tři základní oblasti, které budou podrobněji sledovány a podle získaných dat interpretovány.

Výzkumné otázky, resp. oblasti budou tedy definovány následovně:

1. Jaké je materiální a personální zajištění školních knihoven s ohledem na realizaci zamýšlené koncepce?
2. Zda a jakým způsobem školy zařazují předmět Mediální výchova do výuky?
3. Podílejí se knihovníci nějakým způsobem na výuce předmětu Mediální výchova?

7.3 Sběr dat a popis výzkumného vzorku

7.3.1 Výběr a popis výzkumného vzorku

Po vzájemné dohodě s vedoucí diplomové práce bylo upuštěno od původního záměru oslovit všechny základní a střední školy na území hlavního města Prahy. Jedním z hlavních důvodů pro zvolení užšího ohraničení byla snaha o jednotnost zkoumaného vzorku. Rozdíly mezi respondenty (tedy mezi základními školami, odbornými učilišti, středními školami a gymnázii) by mohl být velmi markantní a získaná data by mohla být obtížně interpretovatelná a výsledky výzkumu by mohly být určitým způsobem zkreslené. Dalším důvodem byla také časová a technická náročnost při zpracování dat takto rozsáhlého výzkumného záměru.

Pro potřeby této diplomové práce byl nakonec zvolen menší výzkumný vzorek, který zahrnuje pouze pražská gymnázia. Jedná se o gymnázia státní, soukromá i církevní, a to jak víceletá, tak i čtyřletá. Celkově se tedy jedná o 66 oficiálně registrovaných gymnázií na území hlavního města Prahy. Abecední seznam oslovených škol je uveden v příloze v závěru diplomové práce.

7.3.2 Příprava pro sběr dat

Pro účely tohoto výzkumu byl sestaven interaktivní dotazník, který je tvořen 14 otázkami, resp. 8 otázkami a 6 doplňujícími podotázkami (viz příloha). Dotazník byl umístěn na webové stránce komerční dotazníkové služby Vyplňto.cz⁶⁴. Služba byla nastavena tak, aby dotazník nebyl veřejně přístupný, a proto jej mohla vyplnit pouze účelově oslovená skupina osob. V našem případě se jednalo pouze o ředitele vybraných gymnázií, zástupce ředitele, školní knihovníky, popř. učitele a profesory vyučující předmět Mediální výchova.

Vybraná gymnázia byla oslovena prostřednictvím emailu, který obsahoval žádost o spolupráci na výzkumu a jedinečný odkaz na předem vytvořený dotazník. Emailové kontakty na tato gymnázia byly získány především prostřednictvím volně dostupné databáze „Seznamskol.eu“, registrující školy na území celé České republiky⁶⁵. Chybějící kontakty byly doplněny prostřednictvím Ústavu pro informace ve vzdělávání.

7.3.3 Sběr dat

Základní výzkumnou metodou pro sběr dat byla zvolena metoda strukturovaného dotazníku. Ohrožujícím faktorem pro výzkum pomocí zvolené metody se však ukázala neochota gymnázií spolupracovat na výzkumu a s tím spojená nízká návratnost vyplněných dotazníků. S touto překážkou bylo předem počítáno a postup při sběru dat byl tomuto účelu přizpůsoben. Doplňující metodou proto byla zvolena metoda řízeného rozhovoru v rámci osobní návštěvy vybraných gymnázií. Sběr dat byl nakonec proveden ve třech na sebe navazujících a doplňujících se fázích.

I. fáze sběru dat

V první fázi sběru dat bylo nejprve osloveno 45 gymnázií z celkových 66, tedy zhruba dvě třetiny respondentů. V této fázi se potvrdil již zmiňovaný ohrožující faktor výzkumu, tedy nespolupráce ze strany respondentů a malá návratnost dotazníků.

⁶⁴ dostupný na <http://www.vyplnto.cz/>

⁶⁵ dostupný na <http://www.seznamskol.eu/>

Získáno bylo pouhých 11 dotazníků ze 45 možných. Návratnost dotazníků v první fázi výzkumu byla 24,4%.

Zbylých 21 gymnázií bylo osloveno v druhé fázi sběru dat.

II. fáze sběru dat

V druhé fázi sběru dat byla využita metoda řízeného rozhovoru. Tato metoda byla podmíněna osobní návštěvou kompetentních osob (ředitelé gymnázií, zástupci ředitele, školní knihovníci popř. učitele a profesori vyučující předmět Mediální výchova) ve snaze zajistit si vyšší spolupráci ze strany zkoumaných gymnázií. Zároveň zde byla snaha o získání většího množství informací, než dovoluje dotazníková metoda. Rozhovor vycházel především z původního dotazníku. Původní záměr rozšíření o doplňující otázky se ve většině případů zcela nezdařil. Důvodem byl především nedostatek času ze strany respondentů.

Uskutečněné rozhovory přesto přinesly o něco více informací než dotazníky, a proto bylo po dohodě s vedoucí diplomové práce rozhodnuto, že budou v rámci výzkumu rozpracovány zvlášť jako případové studie.

Předpoklad vyšší spolupráce při osobním oslovení respondentů se nakonec bohužel také nepotvrdil. Ve zbylých 21 gymnáziích se rozhovor podařil pouze v 5 případech. Úspěšnost metody řízeného rozhovoru tedy byla 23,8%.

III. fáze sběru dat

V poslední fázi sběru dat bylo zbývajících 16 gymnázií dodatečně ještě osloveno pomocí emailu s žádostí o vyplnění dotazníku. Zpět byly získány 2 dotazníky. Úspěšnost při návratu dotazníků v závěrečné fázi sběru dat tedy byla 12,5%.

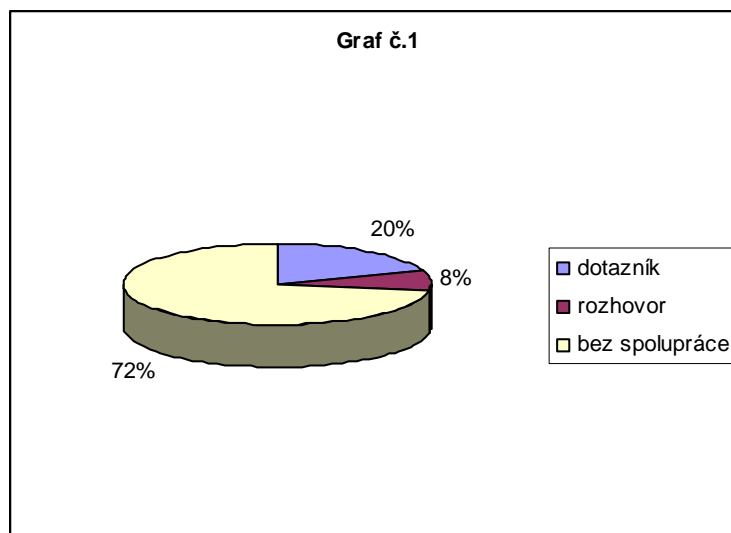
7.4 Výsledky výzkumu, jejich rozbor a interpretace

7.4.1 Obecná statistika výzkumu

Z původního vzorku 66 gymnázií byly získány údaje o 18 gymnáziích, z toho 13 gymnázií, tedy 20% dotázaných, vyplnilo dotazník elektronicky. Na 5 gymnáziích, což činí 8% z celkového počtu dotázaných, byla realizována osobní návštěva. V navštívených gymnáziích byl uskutečněn strukturovaný rozhovor, který vycházel z původního elektronického dotazníku. Jelikož byly kladené otázky v souladu

s dotazníkem, jsou odpovědi získané při osobní návštěvě gymnázií také započítány do následující statistiky.

Celková návratnost byla dle očekávání nízká. Pouze 28% gymnázií bylo ochotno na výzkumu spolupracovat. Zbýlých 72% respondentů, tedy 48 gymnázií, na žádost o spolupráci nereagovalo nebo ji odmítlo. Procentuální vyjádření celkové návratnosti je uvedeno níže v Grafu č. 1.



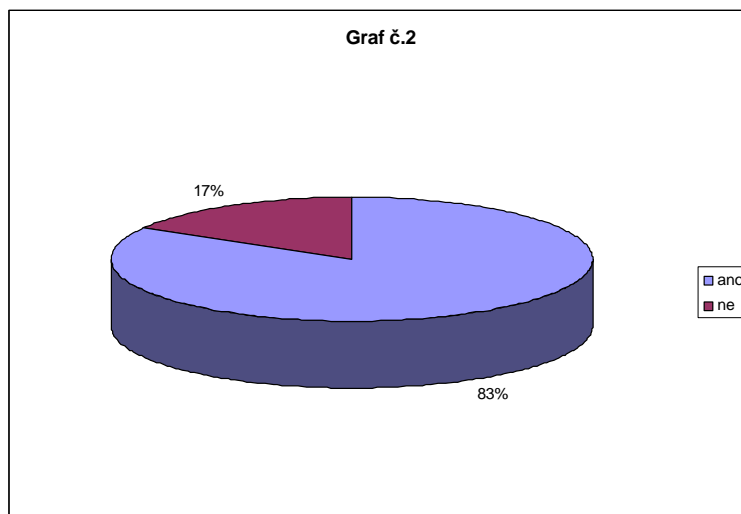
Graf 1: Procentuální vyjádření návratnosti odpovědí

7.4.2 Statistika jednotlivých odpovědí výzkumného šetření

Jak již bylo uvedeno v předchozím textu, dotazníkové šetření se stávalo celkově ze 14 otázek, resp. z 8 otázek a 6 podotázek. Otázky byly zaměřeny jak na oblast současného technického, prostorového a personálního zázemí školních knihoven, tak na zmapování nově zaváděné vzdělávací oblasti Mediální výchova do výuky na českých školách a možnosti spolupráce knihoven a knihovníků v této oblasti.

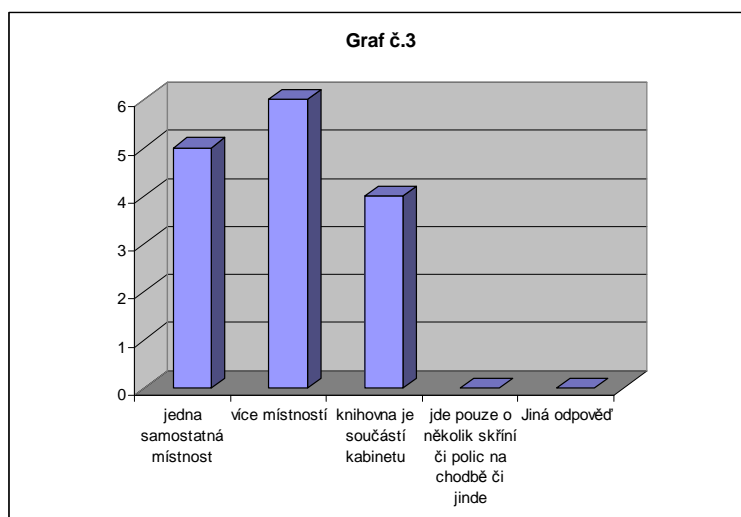
První otázka dotazníkového šetření byla zaměřena na utvoření obecné představy o počtu školních knihoven fungujících na gymnáziích. Z 18 oslovených gymnázií, ochotných na výzkumu spolupracovat, uvedlo 15 z nich, že mají v budově školy vlastní školní knihovnu, což činí 83% z celkového počtu respondentů. Zbýlých 17%, tedy pouze 3 gymnázia, uvedlo, že vlastní knihovnu v rámci prostor školy nemá.

Procentuální vyjádření výskytu školních knihoven na pražských gymnáziích je uvedeno níže v Grafu č. 2.



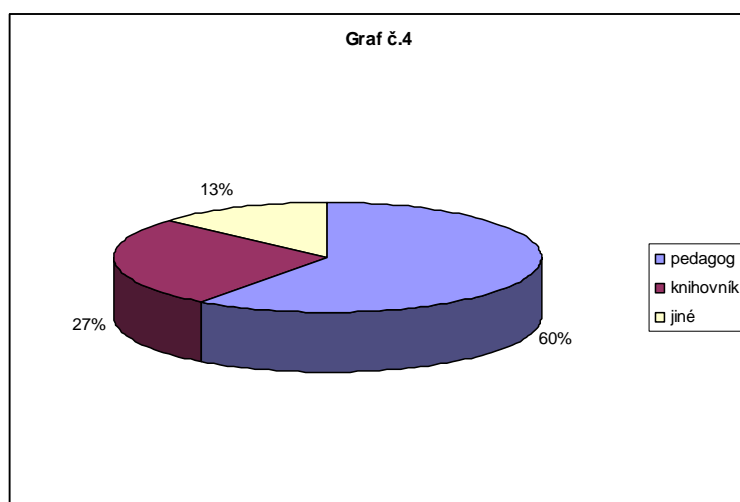
Graf 2: Procentuální vyjádření výskytu školních knihoven na pražských gymnáziích

Druhá otázka byla zaměřena na detailnější zmapování prostorového zázemí zmíněných školních knihoven. Z celkového počtu 15 gymnázií, která uvedla, že mají vlastní knihovnu, byla ve 4 případech knihovna pouze součástí učitelského kabinetu. V 5 případech byla knihovna tvořena jednou samostatnou místností. Ve zbylých 6 případech měla knihovna k dispozici dvě a více vlastních místností. Dalších z nabízených možností odpovědí v dotazníku nebylo využito. Grafické znázornění odpovědí je uvedeno níže v Grafu č. 3.



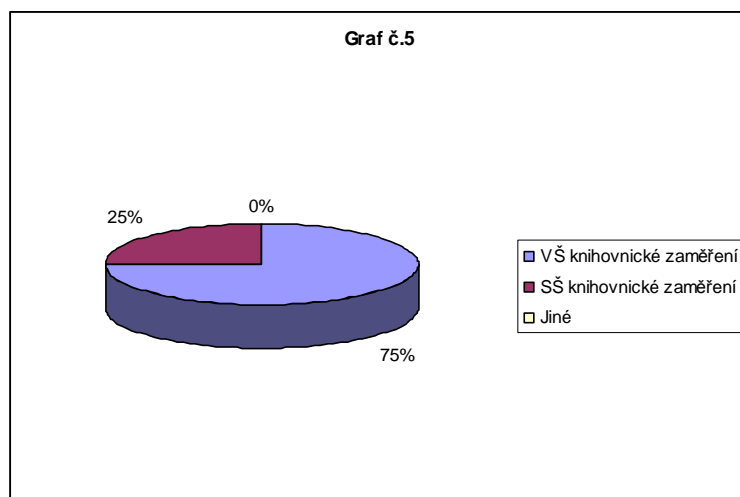
Graf 3: Prostorové zajištění školních knihoven

Třetí otázka výzkumného šetření se věnovala oblasti personálního zajištění školních knihoven. Nejčastěji volenou odpovědí byla varianta, že knihovnu vedle svého pedagogického úvazku spravuje některý z členů učitelského sboru. Tuto odpověď uvedlo 9 z 15 možných respondentů, tedy 60% dotázaných. Variantu odborného specialisty – knihovníka uvedla 4 gymnázia, tedy pouze 27% dotázaných. Zbylá 2 gymnázia, tedy 13% z celkového počtu dotázaných, uvedla jako odpověď variantu „jiné“. Tato odpověď v dotazníku nebyla dále více specifikována, protože by pro potřeby tohoto výzkumu nenesla žádnou další vypovídací hodnotu. Procentuální znázornění je uvedeno níže v Grafu č. 4.



Graf 4: Procentuální vyjádření personálního obsazení školních knihoven

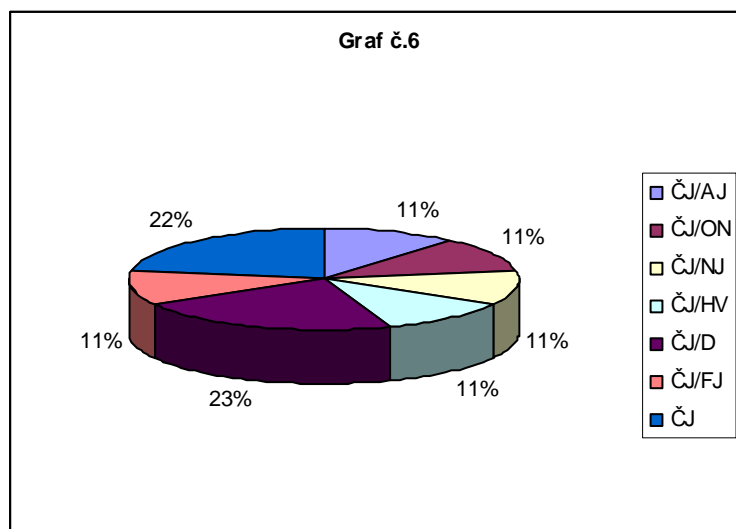
Čtvrtá otázka byla jednou z doplňujících podotázek vztahujících se k otázce číslo tři. V případě, že respondent při vyplňování dotazníku u třetí otázky („Kdo spravuje vaši knihovnu?“) zvolil jako odpověď variantu „knihovnik“, byl systémem automaticky odkázán na otázku číslo čtyři, která zkoumá kvalifikaci školních knihovníků, spravujících knihovny na pražských gymnáziích. Tato varianta byla zvolena celkem čtyřikrát, z toho ve 3 případech, tedy v 75%, byl knihovnik vysokoškolského vzdělání a to přímo s knihovnickou specializací. Ve zbylém jednom případě, což zde činí 25%, se jednalo o knihovníka se středoškolskou kvalifikací v oboru knihovnictví. Varianta „jiné“ s možností upřesnění kvalifikace nebyla v tomto případě zvolena ani jednou. Grafické znázornění kvalifikace školních knihovníků spravujících školní knihovny dotazovaných gymnázií je uvedeno níže v Grafu č. 5.



Graf 5: Procentuální vyjádření dosaženého vzdělání školních knihovníků

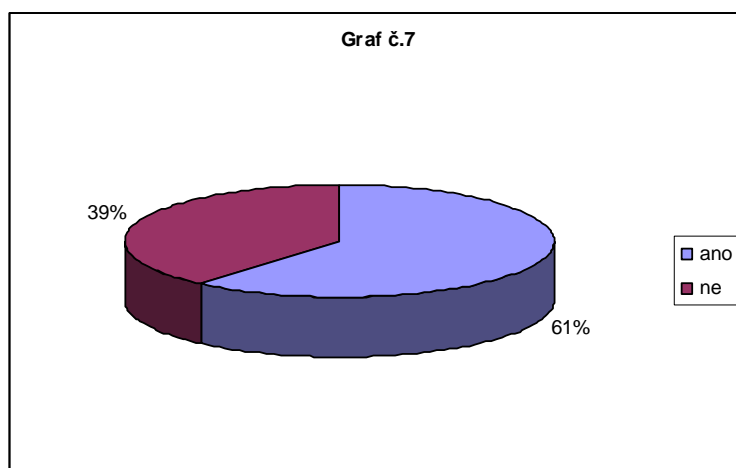
Pátá otázka byla také jednou z doplňujících podotázek vztahujících se k otázce číslo tři. V případě, že respondent při vyplňování dotazníku u třetí otázky („Kdo spravuje vaši knihovnu?“) zvolil jako odpověď variantu „pedagog“, byl systémem automaticky odkázán na otázku číslo pět, která zkoumá aprobaci pedagogů, spravujících knihovny na pražských gymnáziích.

Ve většině případů se jednalo o aprobaci předmětu Český jazyk v kombinaci s dalším předmětem. Tato varianta byla zvolena celkem 7krát z celkových 9 možných, což činí 77% z celkového počtu respondentů. Konkrétně byly kombinace aprobací následující: Český jazyk – Anglický jazyk (11%), Český jazyk – Občanská nauka (11%), Český jazyk – Německý jazyk (11%), Český jazyk – Dějepis (22%), Český jazyk – Hudební výchova (11%) a Český jazyk – Francouzský jazyk (11%). Ve zbylých 2 případech, tedy ve 23%, se jednalo o aprobaci samostatného předmětu Český jazyk. Grafické znázornění poměrného zastoupení aprobací pedagogů spravujících školní knihovny dotazovaných gymnázií je uvedeno níže v Grafu č. 6.



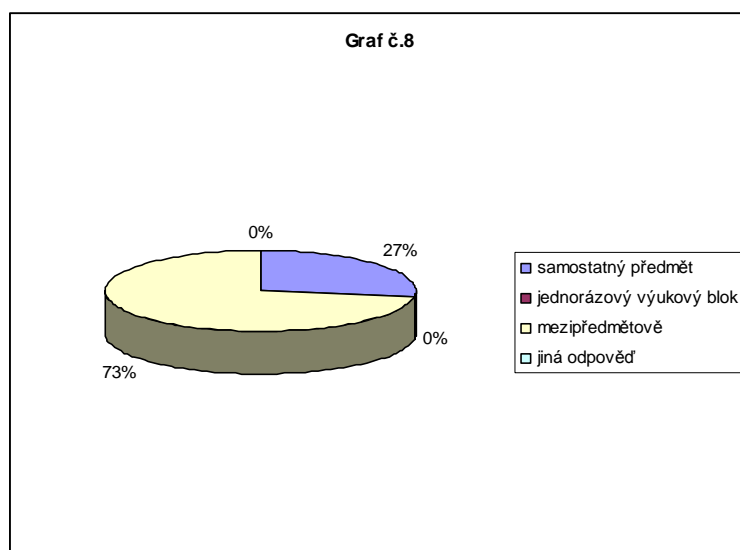
Graf 6: Procentuální znázornění aprobací pedagogů, spravujících školní knihovnu

Šestá otázka směřovala již konkrétně k problematice Mediální výchovy u nás. Snažila se zmapovat aktuální situaci zavádění předmětu Mediální výchova do výuky. Na otázku, zda je na daném gymnáziu Mediální výchova vyučována odpovědělo z 18 dotazovaných gymnázií kladně 11 gymnázií, což činí 61% z celkového počtu dotázaných. Zbýlých 7 gymnázií, tedy 39%, překvapivě odpovědělo záporně. Grafické znázornění současného stavu zavádění předmětu Mediální výchova do výuky je uvedeno níže v Grafu č. 7.



Graf 7: Procentuální vyjádření zařazení Mediální výchovy do výuky

Sedmá otázka se věnovala způsobu, jakým je předmět Mediální výchova na gymnáziích vyučován. Z 11 gymnázií, která v předchozí otázce uvedla, že Mediální výchovu do své výuky již zařadila, uvedlo 8 gymnázií pouze mezipředmětový způsob výuky, což zde činí 73%. Mediální výchovu jako samostatný předmět uvedla jako svou odpověď 3 gymnázia, tedy 27% z celkového počtu dotázaných. Způsob výuky v podobě jednorázových výukových bloků nezvolilo žádné z dotázaných gymnázií. Ani variantu „jiná odpověď“ s možností další specifikace způsobu výuky žádné z gymnázií neuvedlo. Grafické znázornění odpovědí je uvedeno níže v Grafu č. 8.

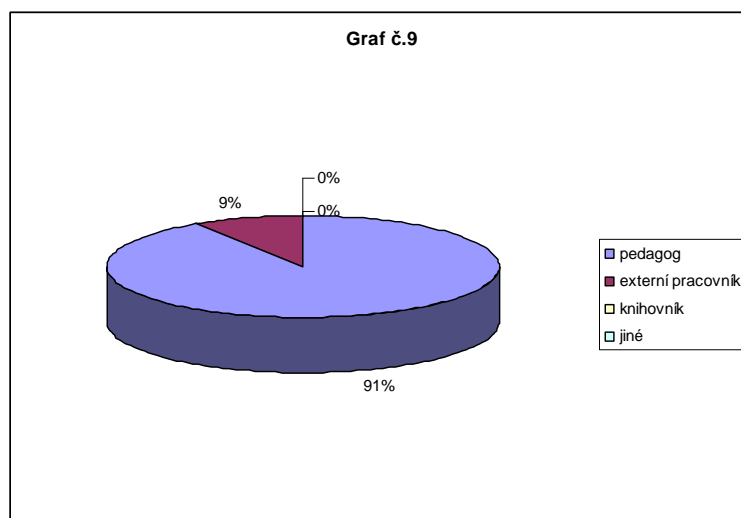


Graf 8: Procentuální vyjádření realizace výuky Mediální výchovy

Osmá otázka byla zaměřena na personální obsazení výuky předmětu Mediální výchova. Společně s předchozí otázkou mapuje způsob, jakým se dotazované školy jaly uchopit výuku Mediální výchovy. Zároveň napomáhá zjistit, zda se na gymnaziální výuce Mediální výchovy podílejí také školní knihovníci podle amerického modelu *teacher librarian*, který byl již zmiňován a autorkou práce navrhován v předchozím textu.

Z celkového počtu 11 gymnázií, zahrnujících v současné době do svých učebních osnov Mediální výchovu, uvedlo 10 gymnázií, tedy 91%, že výuku realizuje některý z členů učitelského sboru gymnázia, tedy z vlastních pedagogů dané školy. Ve zbylém 1 případě, což zde činí 9%, realizuje výuku předmětu Mediální výchova externí spolupracovník. Variantu spolupráce školního knihovníka žádné z gymnázií neuvedlo.

Ani varianta „jiné“ s možností další specifikace nebyla zvolena. Grafické znázornění výsledků personálního obsazení výuky Mediální výchovy je uvedeno níže v Grafu č. 9



Graf 9: Procentuální vyjádření realizátorů výuky Mediální výchovy

Devátá otázka byla jednou z doplňujících podotázek vztahujících se k otázce číslo osm. V případě, že respondent při vyplňování dotazníku u osmé otázky („Kdo na vašem gymnáziu vyučuje předmět Mediální výchova?“) zvolil jako odpověď variantu „pedagog“, byl systémem automaticky odkázán na otázku číslo devět, která zkoumala kvalifikaci těchto pedagogů.

Tato otázka původně směřovala ke zjištění nadstavbové kvalifikace pedagogů v oboru Mediální výchova a příbuzných témat jako např. speciální školení z oboru mediálních studií, žurnalistické semináře, zahraniční stáže, certifikace apod. Zadání otázky však bylo pochopeno odlišně a respondenti v dotazníku uváděli pouze již získané aprobace těchto pedagogů. Pro úplnost vyhodnocení dotazníku jsou zde výsledky uvedeny, i když pro účely statistiky a jejího původního záměru nemají tak velký význam, jak bylo autorkou diplomové práce zamýšleno.

Mezi uvedené aprobace patřily především tyto předměty: Český jazyk, Hudební výchova, Základy společenských věd, Dějepis a dále pak jejich vzájemné kombinace.

Desátá otázka byla další z doplňujících podotázek vztahujících se k otázce číslo osm. V případě, že respondent při vyplňování dotazníku u osmé otázky („Kdo na vašem gymnáziu vyučuje předmět Mediální výchova?“) zvolil jako odpověď variantu „externí

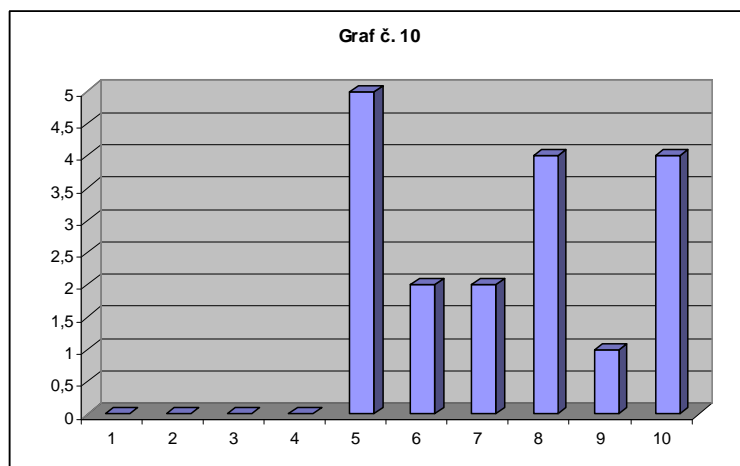
pracovník“, byl systémem automaticky odkázán na otázku číslo deset, která zkoumala jejich kvalifikaci k výuce Mediální výchovy.

Varianta externí pracovník byla v osmé otázce zvolena pouze jednou. V desáté otázce byl jako kvalifikace uveden magisterský titul z oboru Filozofie a estetika získaný na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

Jedenáctá otázka byla poslední doplňující podotázkou vztahujících se k otázce číslo osm. V případě, že respondent při vyplňování dotazníku u osmé otázky („Kdo na vašem gymnáziu vyučuje předmět Mediální výchova?“) zvolil jako odpověď variantu „knihovnick“, byl systémem automaticky odkázán na otázku číslo jedenáct, zkoumající odbornou kvalifikaci knihovníka k výuce předmětu mediální výchova. Tato varianta však nebyla respondenty zvolena ani v jednom případě.

Dvanáctá otázka zkoumala, jak pedagogové resp. respondenti vnímají roli Mediální gramotnosti ve školní výuce potažmo v životě. Na škále od jedné do desíti mohli zvolit, jakou důležitost Mediální gramotnosti přikládají.

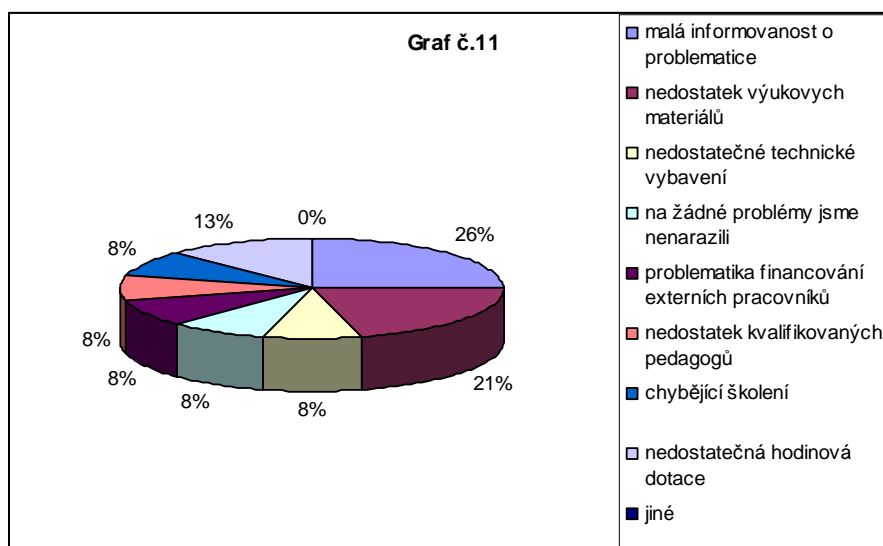
Hodnotu 1-4 nezvolil žádný z 18 respondentů. Hodnota 5 byla zvolena nejčastěji a to pětkrát, což je 27,2% z celkového počtu respondentů. Hodnota 6 byla zvolena dvakrát, stejně jako hodnota 7, což je 11,2% v obou případech. Hodnotu 8 zvolili 4 respondenti, tedy 22,1% z celkového počtu. Hodnota 9 byla zvolena pouze jednou. V procentuálním zastoupení se však jedná o 5,2%. Nejvyšší hodnota 10 byla zvolena čtyřikrát, tedy 22,1%. Výsledná průměrná škálovací hodnota, vyjadřující jaká důležitost je Mediální gramotnosti přikládána tedy činila 7,3. Rozvržení zvolených hodnot zobrazuje Graf č. 10.



Graf 10: Škálovací osa důležitosti mediální gramotnosti

Třináctá otázka byla zaměřena na odhalení případných problémů, na které mohla gymnázia při zavádění Mediální výchovy do výuky narazit. Odpovědi na tuto otázku byly tzv. zaškrťovací, kdy respondenti měli možnost zvolit jednu či více nabízených odpovědí najednou a zároveň mohli do volného textového pole u odpovědi „jiné“ doplnit chybějící variantu, týkající se konkrétně jejich gymnázia.

Nejčastějším problémem se ukázala malá informovanost o dané problematice. Tuto variantu zvolilo 26% respondentů, tedy v šesti případech. Druhým nejčastějším problémem byl nedostatek podpůrných výukových materiálů (tedy např. odborné texty, pracovní listy, knihy a časopisy, DVD, videa s tematikou týkající se problematiky médií apod.). Na tento nedostatek narazilo 21% respondentů. Jako třetí nejčastější problém se ukázala malá hodinová dotace předmětů, kvůli které se pedagogové Mediální výchově nemohou dostatečně věnovat. Tento problém se řešil na třech gymnáziích, což činí 13% z celkového počtu možných odpovědí. Všechny zbývající varianty, které byly v dotazníku nabízeny, byly vždy zvoleny dvakrát, což činí v každém případě 8% z celkového počtu odpovědí. Konkrétně se jednalo o nedostatečné technické vybavení (8%), problematiku financování externích pracovníků (8%), nedostatek kvalifikovaných pedagogů (8%) a chybějící školení (8%). Zbývajících 8% respondentů uvedlo, že na žádné obtíže při zavádění Mediální výchovy do výuky nenarazilo. Variantu odpovědi „jiné“ s možností konkretizace problému ve volném textovém poli žádné z gymnázií neuvedlo. Grafické znázornění odpovědí je uvedeno níže v Grafu č. 11.



Graf 11: Procentuální znázornění problémů při zavádění Mediální výchovy do školních osnov

Poslední čtrnáctá otázka byla v dotazníku definována jako nepovinná. Respondenti měli k dispozici volné textové pole s neomezeným počtem znaků, kde mohli vyjádřit svůj názor či návrh, co by konkrétně na jejich gymnáziu mohlo pomoci k rozvoji Mediální gramotnosti. Možnost zodpovědět tuto otázku využilo 10 respondentů z celkových 18 možných. Jednotlivé odpovědi a návrhy se do jisté míry shodovali s odpověďmi na předchozí otázku, která se zabývala problémy při zavádění Mediální výchovy do praxe.

Ve většině případů byla požadována větší informovanost o dané problematice - „pomohla by větší informovanost o problematice a s tím spojená širší nabídka školení“, „z důvodu malé informovanosti jsme se danou otázkou hlouběji nezabývali“, „více informací, školení, finance“ aj. Druhým nejčastějším požadavkem bylo obecně zlepšení finanční situace školy, s čímž souvisí i ostatní problémy jako je např. technické vybavení knihoven, studoven a počítačových učeben, zakoupení výukových materiálů či prostředky na chybějící personální obsazení a jejich dodatečná školení – „potřebovali bychom dobře vybavené prostory pro knihovnu a prostředky na řádného knihovníka“, „stejně jako u všech ostatních disciplín jsou nutné slušnější finanční podmínky, a to jak v oblasti mezd, tak v materiálním vybavení (časopisy i knihy jsou nákladná záležitost)“, „přispělo by proškolení našich pedagogů a především jeho financování, výukové materiály a pomůcky“, „v našem případě rozhodně lepší technické vybavení“ aj.

7.5 Rozbor případových studií

7.5.1 Karlínské gymnázium

Stručná charakteristika gymnázia

Karlínské gymnázium je fakultní školou Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Jedná se o čtyřleté státní gymnázium s možností studia denního i studia dálkového. Denní studium je zaměřeno na předměty humanitní, u nichž je zajištěna zvýšená hodinová dotace. Dálkové studium je zaměřeno všeobecně a výuka probíhá formou konzultací. [Karlínské gymnázium, 2011]

Osobní návštěva

Při osobní návštěvě Karlínského gymnázia jsem měla možnost hovořit se zástupkyní ředitele paní Monikou Vichrovou. Vzhledem k tomu, že gymnázium nemá svou vlastní knihovnu ani knihovníka a zároveň kvůli velké časové tísní ze strany paní zástupkyně, trvalo celé setkání zhruba 10 minut. Rozhovor probíhal v pracovně paní Vichrové a řídil se zcela podle otázek původního elektronického dotazníku. K prohlídce budovy z časových důvodů také nedošlo.

Vyhodnocení

Část týkající se knihovny:

Jak již bylo řečeno v předchozím textu, gymnázium nemá vlastní školní knihovnu, určenou pro potřeby svých studentů. Vzhledem k tomu, že prostory v budově školy jsou velmi omezené, není se zbudováním knihovny počítáno ani do budoucna. Potřebné publikace k předmětu Český jazyk a literatura jsou v malé příruční knihovně, umístěné v kabinetu vyučujícího tento předmět. Stejně tak je to s literaturou k předmětu Anglický jazyk. Tato literatura však slouží výhradně pro účely pedagogů a studenti k ní nemají přístup. Práce knihovníka zde tedy není zapotřebí. Odborná literatura (česká i zahraniční) s mediální tematikou pro potřeby pedagogů či studentů zcela chybí.

Část týkající se Mediální výchovy:

Předmět Mediální výchova je na gymnáziu vyučován mezipředmětově, a to tak, jak doporučuje Rámcový vzdělávací program, tedy např. V rámci předmětu Český jazyk a literatura, Základy společenských věd, Dějepis a pomocí výuky cizích jazyků (v tomto

případě se jedná o anglický, německý a francouzský jazyk). Předměty jsou vyučovány pedagogy s příslušnou aprobační daného předmětu. Žádné speciální školení či seminář, rozvíjející téma Mediální výchovy a Mediální gramotnosti, nikdo z pedagogů neabsolvoval. Spolupráce s externími odborníky gymnázium nevyužívá. Součástí pedagogického sboru je však několik nedávných absolventů pedagogických fakult, kteří o základech Mediální výchovy byly informováni v rámci výuky na vysoké škole.

Při zavádění Mediální výchovy do výuky se škola, podle slov paní zástupkyně, s žádnými problémy nesešla. Začlenění mediálních témat do určených předmětů nečinilo žádné problémy. S hodinovou dotací na tyto předměty je gymnázium také spokojeno. Na otázku jaká důležitost je Mediální gramotnosti přikládána (na škále od jedné do desíti), odpověděla paní zástupkyně hodnotou 5. Škola podle jejích slov zcela plní požadavky Rámcového vzdělávacího programu a pedagogové přistupují k výuce Mediální výchovy moderním způsobem. Kdo ze studentů má zájem, může se stát součástí redakce školního časopisu, který vychází zhruba jednou za čtvrt roku. K otázce, co by pomohlo v rozvoji Mediální výchovy na jejich gymnáziu či v obecném hledisku, neměla paní zástupkyně potřebu se vyjadřovat.

Závěr

Z osobní návštěvy a potažmo i z celého rozhovoru vyplynulo, že o Mediální výchovu nemá Karlínské gymnázium nijak zvlášť velký zájem. To, co je dáno oficiálními doporučeními gymnázium plní, rozhodně však nemá potřebu jít v tematice médií hlouběji.

Autorkou zamýšlená idea, uplatnění amerického modelu „*teacher librarian*“, tedy učícího knihovníka (viz předchozí text), vyučujícího Mediální výchovu v prostorách plně vybavené školní knihovny a moderně zařízené mediátekny, je v tomto případě zcela neslučitelná s realitou. Gymnázium nejen že nemá na takovýto projekt prostory a jako státní zařízení ani finanční zdroje, ale s největší pravděpodobností by o tento model nejevilo ani zájem.

7.5.2 Akademické gymnázium Štěpánská

Stručná charakteristika gymnázia

Akademické gymnázium Štěpánská je státní gymnázium, jehož zřizovatelem je hlavní město Praha. Studentům nabízí čtyřletý studijní program s možností volby tří typů studia lišících se svým zaměřením: typ studia P – studium s posílenou výukou přírodovědných předmětů a matematiky, typ studia F – studium s posílenou výukou francouzského jazyka a typ studia S – studium s posílenou výukou společensko-vědních předmětů. [Akademické gymnázium Štěpánská, 2011]

Osobní návštěva

Podobně jako v případě Karlínského gymnázia, probíhala osobní návštěva i na gymnáziu Štěpánská. Hovořit jsem měla možnost se zástupkyní ředitele paní Janou Srpovou. Z časových důvodů na straně gymnázia trvalo celé setkání zhruba 15 minut.⁶⁶ Rozhovor probíhal, stejně jako v předchozím případě pouze v pracovně paní zástupkyně a řídil se opět podle původního elektronického dotazníku s možností několika doplňujících nebo upřesňujících otázek k prohlídce budovy ani školní knihovny bohužel nedošlo. Pro některé informace jsem byla odkázána na webové stránky školy.

Vyhodnocení

Část týkající se knihovny

Akademické gymnázium Štěpánská má vlastní uspokojivě vybavenou školní knihovnu. Jedná se o dvě samostatné místnosti. Jedna místnost slouží studentům jako studovna s volným výběrem mnoha titulů a zároveň zde mají studenti možnost využití několika počítačů s připojením k síti Internet. Druhá místnost slouží jako úložiště dalších knihovnických jednotek, které nejsou umístěny ve volném výběru. Kromě již

⁶⁶ Takto krátký čas, který mi mohla paní zástupkyně věnovat byl ospravedlněn vysvětlením, že gymnázium Štěpánská je jedno z předních a nejznámějších pražských gymnázií a pro účely výzkumu si jej vybírá velká řada studentů, a to nejen z řad pedagogických fakult. Stejně jako v našem případě často žádají o možnost osobní návštěvy. Z těchto důvodů gymnázium nemá kapacitu věnovat se všem žadatelům déle než čtvrt hodiny během velké přestávky. Zároveň se gymnázium nacházelo v období příprav na „premiéru“ státních maturit, což je podle slov paní zástupkyně, jedno z nejvytíženějších období školního roku.

zmiňovaných počítačových stanovišť knihovna žádné další technické či multimediální vybavení nemá.

Pro výuku tříd s plným počtem žáků se knihovna využít bohužel z důvodu omezených prostor nedá. Občas je využívána při suplovaných hodinách s malým počtem studentů nebo pro samostudium ve volných hodinách.

Knihovnu střídavě spravují dva knihovníci. Jedním z knihovníků je penzistka, bývalá členka pedagogického sboru gymnázia, pracující na částečný úvazek. Druhým knihovníkem na částečný úvazek je bývalá studentka gymnázia a zároveň absolventka oboru Informační studia a knihovnictví paní Ivana Hovorková (roz. Malá).

Část týkající se Mediální výchovy

Mediální výchova se na gymnáziu vyučuje tak, jak je doporučováno Rámcovým vzdělávacím programem, tedy mezipředmětově v rámci předmětů Český jazyk a literatura a Základy společenských věd. Výuku realizují pedagogové daných předmětů. Školení či seminář s mediální tematikou žádný z pedagogů neabsolvoval. Externí spolupráci s mediálními odborníky gymnázium nevyužívá.

Při zavádění Mediální výchovy do výuky čelilo gymnázium problémům s tvorbou Školních vzdělávacích programů, vycházejících z doporučení Rámcových vzdělávacích programů. Podle slov paní zástupkyně se většina pedagogů bránila zařazení mediálních témat do již tak nabitých osnov daných předmětů. Byla zde cítit velká neochota obětovat jiné vyučovací hodiny ve prospěch Mediální výchovy. Zároveň mnozí z pedagogů nevěděli, jak požadovaná mediální témata zpracovat a vyučovat. K otázce, co by gymnáziu v procesu rozvoje mediální gramotnosti mohlo pomoci, se paní zástupkyně nevyjádřila. Gymnázium se prý nad touto otázkou ještě nezamýšlelo.

Co se týče hodnocení významu mediální gramotnosti na škále od jedné do desíti, hodnotila paní zástupkyně za svou osobu hodnotou 10. Za své kolegy si však oficiálně hodnotit netroufla, jelikož každý z nich by k problému přistupoval odlišně.

K otázce mimo dotazník, týkající se návrhu uplatnění amerického modelu „teacher librarian“ na gymnáziu se z časových důvodů paní zástupkyně bohužel již nevyjádřila.

Závěr

Z rozhovoru s paní zástupkyní v podstatě nepřímo vyplynulo, že Mediální výchově není na gymnáziu zatím přikládán příliš velký význam. Koho z pedagogů témata Mediální výchovy zajímají, má možnost se jim ve svých hodinách věnovat hlouběji. Naopak ten, kdo mediálními tématům nepřikládá přílišnou důležitost, je v podstatě nevyučuje. V současné době zatím oficiálně neexistuje žádná evaluace mediálních kompetencí studentů, takže není žádná zpětná kontrola, zda se studenti během studia mediální problematice věnovali či nikoliv.

Co se týče realizace autorčina záměru aplikovat americký model „teacher librarian“ do praxe českého školství, vychází situace gymnázia Štěpánská o něco lépe než Karlínské gymnázium v předchozím případě. Nespornou výhodou je přítomnost knihovníka vysokoškolsky vzdělaného v oboru Informační studia a knihovnictví. Zároveň jsou zde položeny základy kvalitní knihovny - co se knihovních jednotek týče. Doplněna by však měla být literatura týkající se mediální problematiky, a to jak české, tak zahraniční tituly. Zároveň by měla být rozšířena nabídka periodik, s kterými by se v hodinách mohlo pracovat. Největším úskalím se v tomto případě zdají být nedostatečné prostory a finance pro zabezpečení potřebného technického vybavení.

7.5.3 Gymnázium Jiřího Gutha-Jarkovského

Stručná charakteristika gymnázia

Gymnázium Jiřího Gutha-Jarkovského je státní osmileté gymnázium se všeobecně zaměřeným studijním programem, jehož zřizovatelem je Magistrát hlavního města Prahy. Od prvního do šestého ročníku vyučuje gymnázium podle vlastního vzdělávacího programu. Poslední dva ročníky jsou vyučovány podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. [Gymnázium Jiřího Gutha-Jarkovského, 2011]

Osobní návštěva

Osobní návštěvu gymnázia Jiřího Gutha-Jarkovského jsem měla původně domluvenou se zástupkyní ředitele paní Janou Hujerovou. Jakmile jsme však s rozhovorem začaly, odkázala mne paní zástupkyně raději na paní Danu Machovou, pedagožku spravující místní školní knihovnu. Rozhovor s paní Machovou probíhal následující den přímo v prostorách knihovny.

Paní Machová byla velmi ochotná a ve svém osobním volnu mi zodpověděla veškeré mé dotazy, týkající se provozu a zázemí spravované knihovny. S otázkami z druhé části dotazníku, týkající se předmětu Mediální výchova a jejího zavádění do výuky, mi doporučila kontaktovat pana Martina Mudru, vyučujícího na škole předměty, spojené podle Rámcového vzdělávacího programu s mediální tematikou.

Pan Mudra mi ochotně věnoval veškerý svůj volný čas během velké přestávky a prošel se mnou postupně všechny zbývající otázky dotazníku, týkající se výuky Mediální výchovy. Zmínil se též o školních i volnočasových aktivitách, jejichž je iniciátorem, týkajících se práce s médii a mediálními produkty.

Vyhodnocení

Část týkající se knihovny

Školní knihovna gymnázia Jiřího Gutha-Jarkovského slouží nejen pro potřeby samotného gymnázia, ale zároveň je školní knihovnou základní školy Jiřího Gutha-Jarkovského, jež je součástí stejné budovy. Z tohoto důvodu není fond knihovny budován pouze na úrovni gymnaziálního vzdělávání, ale více všeobecně. Kromě odborné literatury tak obsahuje například i dětskou beletrii a obrázkové encyklopedie pro žáky prvního stupně.

Prostory knihovny jsou velmi stísněné. Jedná se o jednu malou místnost (původně učitelský kabinet) s volným výběrem titulů. Tato místnost je dveřmi propojena s další místností, kde je umístěna skříň, obsahující další tituly, které se do polic s volným výběrem již nevešly. Publikace, týkající se médií a mediálních tématik se ve fondu knihovny nevyskytují.

V knihovně je jedna zastaralá počítačová stanice, sloužící spíše pro administrativní potřeby knihovníka než studentům. Technické vybavení v knihovně zcela chybí. Omezené prostory knihovny však jejímu pořízení brání. K výuce je využití prostor knihovny zcela vyloučeno.

Knihovnu spravuje pouze paní Dana Machová, pedagožka s aprobací Český jazyk, Občanská výchova a Francouzský jazyk. Zhruba před 15 lety absolvovala knihovnické školení, jehož náplní byly základní informace, jak budovat a spravovat školní knihovnu. Od té doby žádný další odborný seminář či školení práce v knihovně nenavštívila.

Část týkající se Mediální výchovy

Mediální výchova je na gymnáziu Jiřího Gutha-Jarkovského vyučována mezipředmětově tak, jak doporučuje Rámcový vzdělávací program, tedy například v rámci předmětu Základy společenských věd, Dějepisu, Českého jazyka a literatury nebo v rámci výuky cizích jazyků. Výuku realizují pedagogové daných předmětů. Speciálním školením pro výuku Mediální výchovy nikdo z pedagogů neprošel. V případě mladších kolegů, nedávných absolventů škol, je výhodou, že se s mediální problematikou setkali alespoň částečně okrajově ve škole. Podle slov pana Martina Mudry „to každý dělá po svém“. Záleží tedy na aktivitě ze stran pedagogů, jak k problému přistupují.

V případě pana Mudry mu při výuce pomáhá jeho předchozí novinářská zkušenost v deníku Svobodné slovo a Prager Zeitung, do kterých v minulosti pravidelně přispíval. Díky jeho osobní iniciativě a kontaktům spolupracuje škola s mnoha českými deníky např. Mladá fronta DNES, The Prague Post nebo již zmiňovaným Prager Zeitung.

V současnosti se škola účastní projektu Mladé fronty DNES „Studenti čtou a píší noviny⁶⁷“. Škola má zároveň předplatné některých periodik, se kterými mohou studenti ve výuce pracovat a učit se tak kriticky zpracovávat aktuální informace o dění kolem nich. Jedná se například o měsíčník National Geographic nebo deník Hospodářské noviny.

Studenti mají možnost vytvářet i vlastní videoprojekty a učit se tak zacházet s videotechnikou. Mohou tak na vlastní kůži poznat, co vše stojí za vznikem jediného krátkého snímku. V minulosti studenti⁶⁸ například získali první cenu v soutěži vypsané

⁶⁷ Dostupný na:

<http://zpravy.idnes.cz/studenti-ctou-a-pisi-noviny-2011-pravidla-fcg-/studenti.aspx?y=studenti/studenti-ctou-a-pisi-noviny-2011-pravidla.htm>

Jedná se o celorepublikový projekt deníku Mladá fronta DNES, kdy se studenti na předem zadaná témata pokoušejí vytvořit novinové články. Mohou si tak vyzkoušet novinářskou práci přímo v praxi. Ty nejlepší články jsou vybrány a otištěny (bez nároku na honorář).

⁶⁸ Zmiňovanou cenu nezískali studenti gymnázia Jiřího Gutha-Jarkovského, ale žáci základní školy Jiřího Gutha-Jarkovského. Obě školy sdílí jednu budovu a pedagogové se podílejí na výuce obou škol zároveň.

Ministerstvem obrany České republiky s názvem „Bojovníci proti totalitě pohledem dětí“⁶⁹ za dokument o Jiřím Guthovi-Jarkovském.

Na otázku, jakou důležitost na škále od jedné do desíti přikládá mediální gramotnosti, odpověděl pan Mudra hodnotou 10. Podle tohoto přesvědčení se také snaží prvky mediálních témat zařazovat do svých hodin a zároveň podporovat studenty v zapojování se do mimoškolních aktivit v oblasti mediální produkce. Tuto snahu by podle jeho slov zajisté podpořilo zakoupení lepšího technického vybavení, které by studenti měli možnost využívat při tvorbě audio a video dokumentů i psaných textů.

Při zavádění Mediální výchovy do výuky tedy ze strany pana Mudry žádné problémy nenastaly. K otázce chybějící evaluace Mediální výchovy se pan Mudra vyjádřil spíše kriticky. Podle jeho slov by se s největší pravděpodobností jednalo pouze o další zbytečnou administrativu. Co se týče evaluace mediální gramotnosti studentů, nedokáže si prý představit, jak by se dala objektivně měřit a hodnotit.

Závěr

Na příkladě pana Mudry se názorně potvrzuje heslo „když se chce, tak to jde“. Ačkoliv škola nedisponuje nejmodernější audio či video technikou, speciálními softwary, odbornými publikacemi ani výkonnými počítači, vytváří přesto mnoho zajímavých aktivit, vedoucích studenty k poznávání médií i z jiného pohledu než z pohledu pouhého pasivního konzumenta.

Pan Mudra jeví o mediální problematiku opravdový zájem a díky své předchozí novinářské praxi, má svým studentům co předávat. Aktivní zapojování se do nejrůznějších mediálních projektů, možnost vytváření vlastních studentských mediálních produktů (v rámci výuky či v rámci mimoškolních aktivit) i používání předplacených periodik ve výuce je rozhodně tou správnou cestou, kterou by se české základní i střední školy měly ubírat.

Co se týká možnosti realizace autorkou zamýšleného modelu „teacher librarian“, ztroskotává idea především ze strany školní knihovny. Prostory knihovny jsou velmi stísněné a pro výuku naprosto nevyhovující. Také potřebné technické vybavení zcela chybí. Samotný fond knihovny bohužel postrádá odbornou i populárně-naučnou

⁶⁹ Dostupný na <http://www.bojovniciprotitotalite.cz/>

literaturu, zabývající se mediálními tématy a problematikami. Personální obsazení by bylo nutné doplnit vysokoškolsky vzdělaným personálem příslušného oboru, tzn. absolventa knihovnického oboru, se znalostí mediálních studií.

7.5.4 English College in Prague - Anglické gymnázium, o.p.s.

Stručná charakteristika gymnázia

English College je soukromé gymnázium se šestiletým studijním programem na bázi denního studia. Školní rok však není rozdělen na pololetí, nýbrž na podzimní, jarní a letní trimestr. English College nabízí dva studijní programy: mezinárodní a český. V českém studijním programu je většina předmětů vyučována v angličtině. Studenti mají češtinu jako svůj první jazyk a angličtina je při zkouškách brána jako druhý jazyk. V mezinárodním programu jsou všechny předměty vyučovány v angličtině, ale v průběhu prvních tří ročníků studenti absolvují kurz češtiny pro cizince. Oba dva programy vedou k účasti na zkouškách IGCSE (Mezinárodní vysvědčení o všeobecném středoškolském vzdělání) a IB (Mezinárodní maturitní zkouška). [English College in Prague, 2011]

Osobní návštěva

Při osobní návštěvě anglického gymnázia English College jsem měla možnost nejprve hovořit s paní Ivou Rozkošnou, koordinátorkou přijímacího řízení a studijních záležitostí gymnázia. Paní Rozkošná mě seznámila především s organizací studia a školního roku, které se v mnoha ohledech značně liší od českého (viz úvodní charakteristika výše). Ohledně otázek o provozu školní knihovny jsem byla odkázána na asistentku hlavního knihovníka paní Milenu Brůhovou. Vedoucí knihovny pan Michael Hubbell byl v té době na dovolené ve Spojených státech a bohužel nebylo tedy možné s ním hovořit. k otázkám Mediální výchovy a jejího uplatnění ve výuce se mi dostalo několik smíšených odpovědí jak ze strany paní Rozkošné, tak ze strany paní Brůhové. Nikdo z pedagogů se k tématu bohužel neměl čas podrobněji vyjádřit.

Vyhodnocení

Část týkající se knihovny

Knihovna anglického gymnázia English College je tvořena třemi vzájemně propojenými místnostmi. První a největší místností je automatizovaný výpůjční

protokol, který střídavě obsluhují dva školní knihovníci: Češka paní Milena Brůhová a Američan pan Michael Hubbell. V místnosti je velký volný výběr knih, periodik, videokazet a DVD. Jedná se jak o výuková DVD či odbornou literaturu, tak DVD s filmovou tvorbou a beletrií, sloužící studentům k rozšíření slovní zásoby. Škola má předplatné mnoha odborných i populárně-naučných časopisů např. Psychology Review, Philosopher's Magazine, Wildlife, Science, National Geographic aj. Většina titulů je v anglickém jazyce, v knihovně je však budován i český koutek. Všechny tituly slouží ke studijním účelům (studenti jsou povinni často psát eseje a seminární práce), ale studenti si většinu titulů mohou zapůjčit také domů.

V druhé místnosti je zbudován počítačový koutek s několika počítačovými stanicemi s možností přístupu na Internet. Zároveň jsou zde k dispozici různé překladové a výkladové slovníky a encyklopedie na CD-romech, které mohou studenti využívat při zpracovávání zadaných témat seminárních prací apod. Škola má také předplacený přístup do některých oborových databází společnosti EBSCO. Ty studenti využívají pro zpracovávání rešerší.

Ve třetí místnosti je sklad školních učebnic a některých dalších titulů, které se nevešly do polic s volným výběrem. Jsou zde však především uskladněny tituly povinné školní četby, které má knihovna k dispozici ve více exemplářích a studentům tak umožňuje bezproblémový přístup k povinné literatuře.

Část týkající se Mediální výchovy

Mediální výchova je na gymnáziu vyučována mezipředmětově, v rámci několika předmětů zároveň. Stejně jako na českých školách se jedná o předměty Základy společenských věd, Dějepis a Český jazyk. Navíc jsou to předměty jako Critical Thinking nebo Study Skills.

Mediální výchovu vyučují pedagogové jednotlivých předmětů. Jedná se jak o české, tak i zahraniční lektory, a to především lektory z Velké Británie. Mnozí ze zahraničních lektorů využívají při hodinách metod a zkušeností získaných během praxe na anglických školách, kde je běžné zahrnovat média a jejich studium do výuky. Pro tyto pedagogy tak pojem „media literacy“ není ničím novým a neznámým.

Co se týče hodnocení důležitosti mediální gramotnosti na škále od jedné do desíti, shodla se paní Rozkošná s paní Brůhovou na hodnotě 8. Obě věří, že porozumění

médiím je v současné době pro život nutností. Podle svých slov paní Rozkošná věří, že „gymnázium v této oblasti dává svým studentům maximum možného“.

Vzhledem k faktu, že gymnázium má své vlastní učební osnovy, nebyly prý na gymnáziu při zavádění Mediální výchovy do výuky v souladu s RVP zaznamenány žádné problémy. Některé hodiny se případně trochu poupravily a aktualizovaly, aby se přizpůsobily těmto požadavkům, ale k žádným velkým změnám dojít nemuselo.

K poslední otázce, týkající se toho, co by gymnáziu mohlo pomoci k lepšímu rozvoji mediální gramotnosti studentů, se paní Rozkošná nechtěla nijak vyjadřovat. Jak již prý uvedla v předchozí odpovědi, gymnázium v této oblasti dělá pro své studenty maximum možného.

Závěr

Anglické gymnázium English College se se svými možnostmi nejvíce blíží realizaci záměru autorky této diplomové práce. Nespornou výhodou gymnázia je přítomnost zkušeného amerického vysokoškolsky vzdělaného knihovníka, který by mohl pomoci při implementaci modelu „teacher librarian“. Vzhledem k tomu, že výuka na škole probíhá v anglickém jazyce, mohl by se pan Hubbell stát první vlaštvou v procesu realizace autorkou navrhovaného modelu.

Další výhodou je zajisté i to, že součástí pedagogického sboru jsou britští pedagogové se zkušenostmi z výuky na britských školách, kde je na mediální gramotnost - „media literacy“ brán velký zřetel. Jejich zkušenosti by mohly napomoci při tvorbě osnov jednotlivých lekcí a praktických cvičení.

Zázemí knihovny včetně jejích prostor by pro výuku byly v podstatě také dostačující. Fond knihovny by však bylo nutné doplnit vhodnou literaturou z oblasti mediálních studií, pro možnost získání teoretických poznatků z této oblasti.

7.5.5 Anglicko – české gymnázium Amazon

Stručná charakteristika gymnázia

Anglicko – české gymnázium Amazon je soukromé gymnázium především s humanitně zaměřenou výukou. Nabízí čtyřletý studijní program se specializací na cizí jazyky a komunikační dovednosti. Možnosti studia jazyků jsou arabština, čínština, francouzština, italština, japonština, latina, němčina, portugalština, ruština a španělština.

Výuka probíhá v anglickém jazyce převážně s rodilými mluvčími podle vlastního školního vzdělávacího programu "*Worldwide Education*", který koresponduje s českým Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnaziální vzdělávání. [Anglicko – české gymnázium Amazon, 2011]

Osobní návštěva

Při osobní návštěvě gymnázia Amazon jsem nejprve krátce hovořila se zástupkyní ředitele paní Pavlou Bajuszovou. Ta mi ochotně sdělila potřebné informace ohledně struktury gymnázia, studijních programů a možností dalšího vzdělávání (včetně vzdělávání mediálního), které gymnázium svým studentům nabízí. Dále mi zprostředkovala následující den setkání s jedním z pedagogů – s panem Miroslavem Ungrem, který se podílí na správě školní knihovny. Zároveň mi následně bylo zprostředkováno setkání se slečnou Janou Charvátovou, která byla ochotna se vyjádřit k otázkám ohledně Mediální výchovy a jejího zavádění do výuky na tomto gymnáziu. Oba dva pedagogové však byli časově velmi vytíženi a mohli mi věnovat zhruba čtvrt hodinku svého volného času. Z tohoto důvodu bohužel i v tomto případě nebylo zodpovězeno o mnoho více, než co obsahoval původní elektronický dotazník.

Vyhodnocení

Část týkající se knihovny

Gymnázium Amazon je malé soukromé gymnázium, jehož prostory tvoří dvě patra původního obytného domu v samém centru Prahy. I přes tyto stísněnější prostorové poměry byly školní knihovně v budově školy vyčleněny dvě samostatné místnosti. První z nich je určena pro volný výběr knižních titulů, včetně mnoha periodik, a to především v anglickém jazyce (jedná se zhruba o polovinu fondu knihovny). Zahrnutý jsou však publikace také v dalších jazycích, které jsou na gymnáziu vyučovány. Jedná se jak o literaturu odbornou v podobě slovníků, příruček, encyklopedií apod., tak o cizojazyčnou beletrii pro možnost rozšiřování slovní zásoby studentů a k plnění rozsáhlé povinné školní četby. Literatura týkající se mediální problematiky ve fondu knihovny však chybí.

Další místností je prostor nazývaný „klubovna“ nebo také “chill-out zone“. Tento prostor je využíván jako studijní místnost, ale také jako místnost pro odpočinek

a volný čas. Je vybaven velkým pohodlným gaučem, křesly a stolkem. Podél zdi jsou rozestaveny skříně s knihami, DVD a CD pro volný čas i další studium.

Počítačové stanice ani další technické vybavení nejsou (především z důvodu omezených prostor) na tomto gymnáziu součástí knihovny. Počítače s přístupem na Internet mohou studenti volně využívat v samostatné počítačové učebně.

Knihovnu spravuje pan Miroslav Unger, pedagog s aprobačí Český jazyk a Hudební výchova. Žádné speciální knihovnické školení doposud neabsolvoval, ale rozhodně se tomu podle svých slov nebrání. Knihovnu buduje podle aktuálních potřeb školy. Americký model „teacher librarian“, který jsem mu při rozhovoru stručně nastínila, by prý na škole rozhodně uvítal. Profesionální vysokoškolsky vzdělaný knihovník by byl pro knihovnu i pro školu podle jeho názoru velkým přínosem. Škola by prý, vzhledem ke svému především anglicko-jazyčnému založení, dokonce uvítala spíše Američana (myšleno absolventa americké univerzity v oboru informační studia a knihovnictví). Ani finanční stránka věci by pro školu v případě skutečné realizace nemusela být nepřekonatelným problémem.

Část týkající se Mediální výchovy

Mediální výchova je na gymnáziu vyučována - obdobně jako v předchozích případových studiích mezipředmětově - v rámci několika předmětů zároveň. Kromě hlavních předmětů jako je např. Český jazyk a literatura, Dějiny nebo výuka cizích jazyků jsou to například i speciální semináře určené pro jednotlivé ročníky jako výuka o zdraví ve třetím ročníku apod.

Výuku realizují pedagogové jednotlivých předmětů. Stejně jako v předchozí případové studii gymnázia English College, i zde jsou součástí pedagogického sboru hostující i stálí zahraniční pedagogové, kteří s sebou přinášejí zkušenosti z výuky na školách ve své rodné zemi. Nejedná se však pouze o pedagogy z Velké Británie či USA, ale například také ze Španělska. Jak při rozhovoru podotkla slečna Charvátová, velkou výhodou je také relativně mladý pedagogický sbor, jehož členové už měli možnost se s Mediální výchovou alespoň okrajově setkat při svém studiu na vysoké škole a této zkušenosti mohou v hodinách využít.

Dobrovolnou mimoškolní aktivitou s mediální tematikou, na které se mohou studenti podílet, je vydávání školního časopisu, který vychází zhruba třikrát do roka.

U otázky, jakou důležitost na škále od jedné do deseti přikládá Mediální výchově, odpověděl pan Unger hodnotou 9 a slečna Charvátová hodnotou 7⁷⁰.

Na poslední otázku, co by pomohlo ke zlepšení rozvoje Mediální gramotnosti na jejich škole, se odpověď u obou respondentů shodovala – technické vybavení „redakce“. Děti prý zájem o tvorbu vlastních mediálních produktů mají, jen chybí kvalitnější technika – např. fotoaparát pro tvorbu vlastních ilustračních či reportážních fotek, software pro jejich úpravu a úpravu grafické podoby časopisu a jiné.

Závěr

Zdá se, že na rozdíl například od Karlínského gymnázia, které bylo popisováno v první případové studii, je gymnázium Amazon otevřeno novým nápadům a změnám. Největší překážkou je nedostatek prostoru nejen v knihovně, ale na gymnáziu celkově. Autorkou zamýšlený plán zbudování prostorné a technicky plně vybavené knihovny / mediatéky, která by kromě jiného sloužila i pro potřeby výuky Mediální výchovy, zde naráží na jen velmi těžko překonatelný problém.

Pozitivně se však dá hodnotit přístup gymnázia k autorčinu návrhu výuky Mediální výchovy realizované vysokoškolským knihovníkem. Zajímavá je i možnost využití knihovníka ze Spojených států, který by měl pro školu kromě jiného i jazykový přínos.

7.6 Zodpovězení výzkumných otázek

V druhé kapitole výzkumné části diplomové práce byly definovány následující výzkumné oblasti, které po provedení a vyhodnocení výzkumu mohou být na základě získaných dat zodpovězeny.

Definované výzkumné oblasti byly následující:

- 1. výzkumná oblast:** Jaké je materiální a personální zajištění školních knihoven s ohledem na realizaci zamýšleného konceptu?
- 2. výzkumná oblast:** Zda a jakým způsobem školy zařazují předmět Mediální výchova do výuky?

⁷⁰ Pro výslednou statistiku byly tyto hodnoty zprůměrovány a byla použita hodnota 8.

3. výzkumná oblast: Podílejí se školní knihovníci nějakým způsobem na výuce předmětu Mediální výchova?

1. výzkumná oblast

Jak vyplývá z již výše uvedeného vyhodnocení dotazníku a z vyhodnocení případových studií, současný stav školních knihoven ve většině případů zcela nepřeje zamýšlenému konceptu.

Jedním z prvních negativních zjištění, které výzkumné šetření v této oblasti přineslo, je poznatek, že ne všechna gymnázia mají v rámci své budovy k dispozici vlastní školní knihovnu. S tím je samozřejmě spojený fakt, že na těchto gymnáziích nefigurují ani žádní školní knihovníci, kteří by se potenciálně mohli podílet na výuce Mediální výchovy. Dalším takovým zjištěním bylo, že velká část školních knihoven je pouhou součástí pedagogického kabinetu, což znamená, že prostor „knihovny“ je velmi omezený a jakékoliv technické vybavení zde samozřejmě zcela chybí.

V obou těchto případech by realizace navrhovaného konceptu byla velmi obtížná. Škola by ve svých prostorách nejprve musela najít prostorově dostačující samostatnou místnost a následně z ní vytvořit moderní fungující mediátéku, tzn. vybavit ji potřebným technickým zařízením, kvalitním multimedialním fondem aj. To by samozřejmě bylo finančně dost náročné a pro většinu státních škol pouze obtížně dosažitelné.

Na první pohled pozitivním zjištěním bylo, že více než polovina respondentů v dotazníku uvedla, že školní knihovna má k dispozici jednu či více vlastních místností. Jak však později dokázaly případové studie, velikost knihovny a úroveň jejího vybavení je mezi gymnázii velmi rozdílná. Dá se konstatovat, že ve většině případů byly knihovny soukromých gymnázií zařízeny mnohem lépe a moderněji než knihovny gymnázií státních. Světlou výjimkou v tomto případě však bylo státní Akademické gymnázium Štěpánská, jehož knihovna byla relativně velmi dobře vybavena. K realizaci zamýšleného konceptu by však její prostory ani technické vybavení bohužel nestačily.

Co se týká personálního zajištění školních knihoven, více než v polovině případů se o knihovnu stará některý z členů pedagogického sboru nikoliv odborný knihovník. Nejčastěji se jedná o učitele českého jazyka a literatury či o učitele s kombinovanou aprobací zahrnující český jazyk a literaturu. Vysokoškolsky vzdělaný knihovník starající se o školní knihovnu u nás zatím není běžným jevem jako v zahraničí. Výjimku

opět tvoří Akademické gymnázium Štěpánská, kde bývá na částečný úvazek zaměstnán VŠ student knihovnického oboru. Z hlediska zamýšleného konceptu vyšlo nejlépe soukromé anglické gymnázium English College in Prague, které na plný úvazek zaměstnává ve své knihovně amerického vysokoškolského knihovníka s dlouholetou praxí na amerických středních školách.

2. výzkumná oblast

Jak ukázal dotazníkový průzkum, většina škol zvolila nejjednodušší cestu zařazení Mediální výchovy do výuky, a to tím způsobem, že zařadila vybraná mediální témata do osnov několika předmětů zároveň – tedy mezipředmětově. Nejčastěji se jednalo o český jazyk, dějepis, základy společenských věd a výuku cizích jazyků.

Především prostřednictvím případových studií však bylo možné zjistit, jak velký rozdíl mezi pojetím výuky Mediální výchovy na jednotlivých školách může být.

Na příkladu Karlínského gymnázia popisovaného v první případové studii je patrné, že zařazení Mediální výchovy do výuky bylo pouze povinným plněním požadavků Rámcového vzdělávacího programu a kurikulární reformy. Naopak v případě gymnázia Jiřího Gutha-Jarkovského, popisovaného ve třetí případové studii, lze vidět snahu a hlubší zájem o danou tematiku (reprezentovanou především v osobě pana Mudry), což se také následně projevuje v pojetí výuky a v množství dalších mediálněvzdělávacích aktivit nad rámec daných požadavků.

Tři gymnázia zvolila v elektronickém dotazníku variantu, kdy je výuka Mediální výchovy realizována jako samostatný předmět. Dotazník byl však anonymní, a proto nebylo možné zjistit, o která gymnázia se jedná a posléze je dále kontaktovat za účelem podrobnějšího průzkumu realizace výuky.

3. výzkumná oblast

Jak bohužel vyplynulo z konečných výsledků elektronického dotazníku, tak i z odpovědí při osobních návštěvách gymnázií jednotlivých případových studií, ani v jednom případě se školní knihovník nijakým způsobem nepodílí na výuce Mediální výchovy daných gymnázií. Původně předpokládaným výsledkem byla situace, kdy se na výuce nepodílí žádný z vysokoškolsky vzdělaných knihovníků podle již zmiňovaného amerického modelu „teacher librarian“. Překvapivým zjištěním však bylo, že se na výuce Mediální výchovy nepodílí ani jeden z pedagogů, zastupujících zároveň roli

školního knihovníka. V rámci výzkumu tedy nefigurovala jediná kompetentní osoba, která by měla zkušenosti s výukou Mediální výchovy a zároveň se správou školní knihovny či s dalším knihovnickým povědomím.

Závěr

Na první pohled by se výsledek výzkumu mohl jevit v podstatě jako neúspěch. Výzkum však již na svém počátku nepředpokládal, že by současný stav výuky Mediální výchovy ani situace školních knihoven s ohledem na realizaci autorčina konceptu byly nějakým způsobem uspokojivé. Spíše naopak. Cílem výzkumu a práce samotné bylo zmapování současného stavu a na základě vyhodnocení výsledků navrhnout možná řešení, která by výslednou realizaci v budoucnu případně umožňovala.

7.7 Návrhy, připomínky a koncepce některých definovaných problematik

7.7.1 Současná legislativa

Na základě vícero ukazatelů můžeme s lítostí konstatovat, že současný stav většiny školních knihoven budovaných na českých státních školách je vzhledem k funkcím, které mají tyto knihovny plnit, v mnoha ohledech nedostačující. Jednou z hlavních příčin tohoto nežádoucího stavu je zcela chybějící legislativa zajišťující dobré zázemí pro vznik kvalitních školních knihoven, mediátek či informačních center školy.

V současné době neexistuje pro základní či střední školy zákonem daná povinnost zřizovat ve svých prostorách školní knihovny, ani povinnost zajišťovat jejich správu kvalifikovanými odbornými pracovníky - tedy profesionálními školními knihovníky. Je tedy více než nutností, vytvořit takovou legislativu, která by školám tuto povinnost ukládala, ale která by zároveň školy k této povinnosti motivovala, nikoliv jen postihovala.

O vytvoření takovéto legislativy by měli usilovat nejen naši zákonodárci, ale především oficiální knihovnické organizace jako je např. Klub školních knihoven (KŠK), jehož členové by se na přípravě podkladů měli aktivně podílet.

7.7.2 Finanční zajištění chodu školních knihoven

K vybudování funkčních moderních školních knihoven / mediátek, vybavených potřebným kvalitním vybavením a odborným personálem, je samozřejmě zapotřebí dostačující finanční zajištění. To je úzce spojeno s předchozí problematikou – tedy s chybějící legislativou, nařizující školám dávat určité procento z jejich rozpočtu k dispozici pro potřeby školní knihovny. Vzhledem k již nyní velice napjatým rozpočtům škol, by tato povinnost však měla být ministerstvy zohledněna a při tvorbě nového rozpočtu by jej o tuto částku či alespoň o její část měla navýšit.

Vidina požadované legislativy je v současné době však v nedohlednu, a tak je jedním z možných řešení využití dotací či grantů Evropské unie, anebo dalších podpůrných projektů mezinárodních organizací. Tato možnost však není všespásná ani dosažitelná pro všechny školy celoplošně.

Dalším z možných řešení je získávání sponzorů a sponzorských darů, a to v podobě jak finančních příspěvků, tak v podobě potřebného vybavení. Jednou z variant je také dobrovolná finanční či hmotná účast rodičů studentů navštěvujících danou školu.

7.7.3 Personální zajištění školních knihoven

Na rozdíl od mnoha západních zemí jako jsou např. Spojené státy americké nebo Velká Británie není zatím v České republice běžné, aby školní knihovnu spravoval odborný a vysoce kvalifikovaný pracovník – tedy profesionální školní knihovník.

Jak ukázal také výzkum vytvořený pro tuto diplomovou práci, běžnou praxí u nás doposud je, že pokud škola nějakou školní knihovnu má, spravuje ji nejčastěji učitel Českého jazyka a literatury. Tento nešvar vznikl pravděpodobně z mylné představy vedení škol, že pokud pedagog vyučuje v rámci svého předmětu literaturu, musí mít bezpodmínečně blízko i ke knihám a v tom případě se o školní knihovnu dobře postará. Tato praxe může fungovat v případě, že se jedná o několik polic s tituly povinné školní četby v kabinetu pedagoga, nikoliv však v moderně pojaté školní knihovně.

Opravdu kvalitní školní knihovna / mediátka by se měla stát srdcem školy – jejím informačním a zároveň vzdělávacím centrem. Takovéto centrum by podle své velikosti a vybavenosti mělo být obsazeno jedním či více zkušenými profesionálními knihovníky na plný úvazek, kteří by zde byli k dispozici nejen pro správu a organizaci

knihovny, ale především pro své uživatele – pedagogy a jejich studenty. S tím také souvisí možnost využití knihovníků jako realizátorů výuky některých nově vznikajících předmětů např. informační výchovy či výchovy mediální.

7.7.4 Učící knihovník

V České republice je termín „teacher librarian“ neboli učící knihovník zatím téměř neznámým pojmem. Ve Spojených státech amerických jde však o obecně uznávanou specializaci. Jedná se o profesionálního školního knihovníka, který má kromě vysokoškolského titulu v oboru knihovnictví zároveň i nadstavbové vzdělání v oblasti pedagogiky. Díky této kvalifikaci se stává odborníkem schopným být studentům nejen informační podporou, ale zároveň může jejich informační gramotnost zvyšovat v rámci Informační výchovy, kterou v prostorách školní knihovny realizuje.

Mělo by být cílem vedení všech základních i středních škol u nás, získat takového odborníka do svých školních knihoven. V případě českého školství by tak mohl být zároveň vyřešen problém nedostatku kvalifikovaných pedagogů, schopných realizovat výuku výchov směřujících studenty k tzv. novým gramotnostem, mezi něž patří i výchova mediální.

7.7.5 Vzdělávání učících knihovníků

K tomu, aby každá základní i střední škola v České republice mohla do své školní knihovny získat učícího knihovníka, musí být nejprve uzpůsoben systém našeho vysokoškolského knihovnického vzdělávání.

V současné době je pravděpodobně nejideálnějším kandidátem na školního knihovníka, vyučujícího na českých školách předmět Mediální výchova, absolvent magisterského studia se zaměřením na studium nových médií. Bakalářské studium knihovnického oboru absolventům zajišťuje znalosti a schopnosti organizovat a budovat kvalitní školní knihovnu a díky studiu nových médií získávají navíc přehled o současné mediální problematice. Dalšími kandidáty mohou být absolventi bakalářského knihovnického programu v kombinaci s navazujícím magisterským programem oboru Mediální studia na FSV UK. V obou případech však těmto učícím knihovníkům chybí potřebná pedagogická kvalifikace. Ta je případně řešitelná dodatečným získáním tzv. pedagogického minima na PedF UK.

Do budoucna by však ÚISK FF UK měl zvážit rozšíření svých studijních programů a přizpůsobení nabízených povinně volitelných předmětů tak, aby studenti po absolvování magisterského studia mohli kvalitně plnit funkci učícího knihovníka na českých školách.

7.7.6 Doporučení pro prostorové zajištění a technické vybavení školní knihovny / mediatéky

Jak již bylo řečeno v předchozím textu, základní a střední školy v České republice nemají zákonem uloženo budovat ve svých prostorách školní knihovnu / mediátéku. Jedním z prvních kroků je tedy vytvoření legislativy zajišťující tuto povinnost. Dalším krokem by mělo být vytvoření doporučení, alespoň rámcově definujících potřebné základní prostorové, technické a další vybavení školní knihovny / mediatéky tak, aby splňovala funkci moderního informačního centra školy.

Závěr

Svět kolem nás je obklopen médii a náš život je tak médii každodenně ovlivňován. Do jaké míry se médii necháme ovlivňovat, však záleží z velké části na nás samotných. Namísto pouhého pasivního přijímání mediálních obsahů je důležité se stát aktivním participantem, schopným kritického myšlení a odstupu.

V mnoha západních zemích tento fakt již dávno pochopili, a proto do výuky na základních i středních školách zařadili předmět Mediální výchova, který má za úkol zvýšit povědomí studentů o vlivu a chování médií. Během posledních zhruba dvou dekád se díky této mediální osvětě v mnohých z těchto zemí zvyšuje mediální gramotnost obyvatel a zmenšuje se tak negativní dopad vlivu médií na společnost.

V České republice byla na základě relativně nedávno přijaté kurikulární reformy Mediální výchova do školních osnov také zařazena, ale ne jako samostatný výukový předmět, nýbrž pouze jako tzv. průřezové téma. Zavádění do praktické výuky se však neobešlo bez problémů.

Mezi hlavní instituce, které by měly usilovat o zvyšování (nejen) mediální gramotnosti studentů a žáků jsou především knihovny – lépe řečeno knihovny školní. Vzhledem k faktu, že se české školství potýká s problémem nedostatku kvalifikovaných pedagogů, schopných výuku Mediální výchovy realizovat, vzniká tak prostor pro uplatnění kvalit vysokoškolsky vzdělaných knihovníků a informačních pracovníků, což se stalo ústředním tématem předkládané diplomové práce.

Inspirací pro toto uplatnění se stal americký model školního knihovníka tzv. „teacher librarian“ neboli učící knihovník. Tato specializace je kombinací knihovnického a zároveň pedagogického vzdělání, opravňující knihovníka, jako informačního specialisty, k výuce Informační výchovy na amerických základních a středních školách.

Navrhovanou ideou je realizace výuky Mediální výchovy učícím knihovníkem v prostorách kvalitní, moderně vybavené školní knihovny resp. mediátéky. Mediátkou je zde myšlena školní knihovna, vybavená kromě rozsáhlého multimediálního knihovního fondu také funkčním technickým vybavením, potřebným pro praktickou výuku Mediální výchovy. Zároveň předpokládá dostatečný prostor pro samotnou realizaci výuky.

Cílem výzkumu této diplomové práce bylo zmapování současného stavu realizace výuky Mediální výchovy na českých školách. Zároveň se výzkum zaměřil na zmapování stavu školních knihoven a jejich personálního obsazení s ohledem na možnost realizace výuky Mediální výchovy učícím knihovníkem v prostorách těchto knihoven.

Na základě výsledků výzkumu i případových studiích a po jejich celkovém vyhodnocení je patrné, že cesta k dosažení navrhovaného konceptu pojetí výuky Mediální výchovy na českých školách nebude vzhledem k současnému neuspokojivému stavu školních knihoven a jejich personálního obsazení jednoduchá.

Přesto lze však doufat, že autorkou zamýšlená idea nezůstane pouze návrhem pro účely této diplomové práce a najde své zastánce a realizátory jak v řadách pedagogické, tak v řadách knihovnické a akademické obce.