

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Anna Fraiová

**Mediální výchova a digitální gramotnost
nevidomých středoškoláků**

Diplomová práce

Praha 2014

Autor práce: **Anna Fraiová**

Vedoucí práce: **Mgr. Radim Wolák**

Rok obhajoby: **2014**

Bibliografický záznam

FRAIOVÁ, Anna. *Mediální výchova a digitální gramotnost nevidomých středoškoláků*. Praha, 2014. 68 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radim Wolák.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou mediální výchovy nevidomých středoškolských studentů, a to zejména v aktuálním kontextu digitálních médií. V teoretické části text pojednává především o problematice vzdělávání zrakově postižených osob, o zařazení průřezového tématu Mediální výchova do výuky českých základních a středních škol a také o specifických digitálních médií a širokých možnostech jejich využití zrakově postiženými jedinci. Ve druhé části práce jsou detailněji prozkoumány jednotlivé složky digitální gramotnosti nevidomých středoškoláků. Jako výzkumná metoda byla zvolena metoda polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly provedeny s desítkou zrakově postižených středoškolských studentů a následně podrobeny kvalitativní obsahové analýze. Hlavním cílem práce je upozornit na specifika vztahu nevidomých k digitálním médiím a zdůraznit význam mediální výchovy v této souvislosti.

Abstract

The paper addresses issues of media education in blind high-school students, especially in the topical context of digital media. The theoretical part devotes to problems of education of visually impaired persons. Next, concern the subsumption of media education as a cross-sectional subject into Czech primary and high-schools education. This part is also concerned with specific digital media and extensive opportunities of its utilization for visually impaired persons. In the experimental part of the paper, discrete components of digital literacy of sightless high-school students are analysed. The method of focused (semi-structured) interviews was selected. Interviews were executed with ten visually impaired high-school students and subsequently analysed with the help of qualitative content analysis. The aim of the paper is to give a notice on

dependence of blind people to digital media and its specifics and, in this conjunction, emphasise the importance of media education.

Klíčová slova

mediální výchova, digitální gramotnost, mediální gramotnost, digitální média, nevidomí, zrakově postižení, kvalitativní obsahová analýza

Keywords

media education, digital literacy, media literacy, digital media, blind people, visually impaired, qualitative content analysis

Rozsah práce: 119 438 znaků

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 16. 5. 2014

Anna Fraiová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Radimu Wolákovi za vedení mojí diplomové práce, vstřícný přístup a cenné rady. Mé díky rovněž patří zřetelně postiženým studentům, jejich pedagogům a vychovatelům za ochotu podílet se na výzkumu a jeho organizaci. Dále děkuji Mgr. Radku Pavlíčkovi za přiblížení problematiky přístupnosti digitálních médií. V neposlední řadě děkuji své současné i budoucí rodině za podporu a pomoc při studiu.

Institut komunikačních studií a žurnalistiky FSV UK
Teze MAGISTERSKÉ diplomové práce

TUTO ČÁST VYPLŇUJE STUDENT/KA:

Příjmení a jméno diplomantky/diplomanta:

Fraiová Anna

Razítko podatelny:

Imatrikulační ročník diplomantky/diplomanta:

2012

E-mail diplomantky/diplomanta:

anna.fr@seznam.cz

Studijní obor/forma studia:

Žurnalistika/prezenční

Předpokládaný název práce v češtině:

Mediální výchova a digitální gramotnost nevidomých středoškoláků

Předpokládaný název práce v angličtině:

Media Education and Digital Literacy of Blind High School Students

Předpokládaný termín dokončení (semestr, akademický rok – vzor: ZS 2012/2013)

(diplomovou práci je možné odevzdat nejdříve po dvou semestrech od schválení tezí)

LS 2013/2014

Charakteristika tématu a jeho dosavadní zpracování (max. 1800 znaků):

V České republice žije přibližně sto tisíc zrakově postižených osob. Počet nevidomých se odhaduje na deset až dvacet tisíc. Jejich vzdělávání vyžaduje speciální přístup, přestože může probíhat i v běžných školních zařízeních. V České republice existuje více než desítka speciálních základních a středních škol pro nevidomé a slabozraké.

Vzdělávání i kvalitu života jedinců s těžkým postižením zraku mohou významně zvýšit nová neboli digitální média. Takto hendikepovaní lidé je samozřejmě s jistými omezeními využívají. Otázkou je, jaké úrovně dosahuje jejich mediální, potažmo digitální gramotnost, zda se jim v tomto směru dostává komplexních informací a zda se mediální výchova osob s postižením neorientuje pouze technickým směrem, jak by mohlo vyplývat z dostupných prací zabývajících se tématem médií a osob se zrakovým postižením.

Oblast mediální výchovy zacílené na zrakově postižené dosud není komplexně zpracována. Z důvodu výrazného smyslového hendikepu se s nevidomými a slabozrakými studenty pracuje spíše v relacích technického osvojování si práce s počítačem. Specialisté z oblastí informačních technologií se zabývají zejména přístupností nových médií zrakově postiženým uživatelům, speciální pedagogika se zabývá výukou samotné gramotnosti a praktickým užíváním některých médií.

Předpokládaný cíl práce, případně formulace problému, výzkumné otázky nebo hypotézy (max. 1800 znaků):

Práce zmapuje různé aspekty a omezení mediálního vzdělávání těžce zrakově postižených studentů v oblasti digitálních médií. Jako šablona jí poslouží koncept digitální gramotnosti zformulovaný britskou organizací Jisc zaměřující se na prosazování užívání digitálních technologií ve vzdělávání. Digitální gramotnost se v jejím pojetí skládá z pěti komponentů – mediální gramotnosti, informační gramotnosti, technologické gramotnosti, techno-sociální praxe a studijní praxe. Pomocí rámcového vzdělávacího programu, doporučených očekávaných výstupů a školních vzdělávacích programů budou s přihlédnutím ke zrakovému postižení definovány schopnosti a znalosti, jimiž by nevidomý středoškolský student v oblasti digitálních médií mohl či měl disponovat.

Empirická část práce bude zjišťovat, jak se středoškolští nevidomí studenti v mediální oblasti vzdělávají, kdo jim poskytuje informace, jakou formou se na jejich současné či minulé škole mediální výchova vyučuje. Bude zkoumat, jak využívají internet, sociální média, blogy,

komunikátory atp. V neposlední řadě se bude snažit definovat nedostatky v oblasti mediálního vzdělávání nevidomých a formulovat případná doporučení.

Předpokládaná struktura práce (rozdělení do jednotlivých kapitol a podkapitol se stručnou charakteristikou jejich obsahu):

1. Osoby se zrakovým postižením a specifika jejich vzdělávání

První kapitola se zaměří na obecnou charakteristiku zrakového postižení, na jeho druhy a příčiny. Na základě poznatků z tyflopédie charakterizuje bariéry a specifika vzdělávání osob se zrakovým postižením.

2. Mediální výchova a mediální gramotnost

Druhá kapitola popíše disciplínu zvanou mediální výchova a současný pohled na mediální gramotnost. Dále se bude zabývat zařazením mediální výchovy do výuky na českých školách a jejími doporučenými očekávanými výstupy.

3. Digitální média a koncept digitální gramotnosti

Třetí kapitola definuje pojem digitální média v širším i užším významu. Zmíní nové druhy gramotností. Zaměří se zejména na koncept digitální gramotnosti a rozebere jeho jednotlivé složky.

4. Nevidomí a vybrané aspekty digitální gramotnosti

Čtvrtá část práce aplikuje poznatky z tyflopédie na mediální výchovu. Při tom se soustředí na oblast digitálních médií a pokusí se určit, které poznatky a dovednosti by si měl těžce zrakově postižený student osvojit. Cílem bude koncipovat mediální výchovu zrakově postižených v oblasti digitálních médií tak, aby nebylo opomenuto rozvíjení žádné ze složek digitální gramotnosti.

5. Empirická část

Empirická část práce bude uvedena popisem současného stavu výuky mediální výchovy na speciálních středních školách pro zrakově postižené. K tomu jí poslouží analýza jejich školních vzdělávacích programů. Na základě kvalitativní analýzy poté zhodnotí orientaci nevidomých středoškolských studentů v oblasti digitálních médií. Bude zkoumat, která nová média využívají a jakým způsobem, jakých poznatků z mediální výchovy se jim dostává ve škole, v čem by naopak chtěli své znalosti a povědomí rozšířit a jakou pomoc školy by v tomto směru uvítali.

Vymezení podkladového materiálu (např. titul periodika a analyzované období):

Práce bude vycházet z dostupné odborné literatury, realizovaných průzkumů, dále z metodických příruček a kurikulárních dokumentů.

Jádrem kvalitativní analýzy budou rozhovory s nevidomými studenty navštěvujícími speciální střední školu pro zrakově postižené. Tato cílová skupina byla zvolena ze tří hlavních důvodů:

- **středoškoláci využívají digitální média ve velké míře, na internetu tráví několik hodin denně**
- **u nevidomých středoškoláků lze předpokládat, že již přišli do kontaktu s digitálními médii a zároveň už mají schopnosti a potřeby je nějakým způsobem využívat**
- **nejsou při vyučování integrováni mezi zdravé studenty, výuka ve speciální škole je jim konstruována na míru, což umožní odhalit specifika jejich mediálního vzdělávání**

Metody (techniky) zpracování materiálu:

- **rešerše dostupné odborné literatury, analýza vzdělávacích programů**
- **kvalitativní výzkum realizovaný formou polostrukturovaných rozhovorů s desítkou zrakově postižených respondentů**

Základní literatura (nejméně 5 nejdůležitějších titulů k tématu a metodě jeho zpracování; u všech titulů je nutné uvést stručnou anotaci na 2-5 řádků):

BUCKINGHAM, David. *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003, xii, 219 s. ISBN 0-7456-2830-3.

David Buckingham je jednou z vůdčích osobností v oblasti mediální výchovy. V této knize shrnuje hlavní záměry mediální výchovy a poukazuje, jakým historickým vývojem si celý obor prošel zejména v

souvislosti se změnou povahy moderních médií. Dále se zabývá současným stavem oboru a technikami, které se dají používat ve školním i mimoškolním prostředí.

FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika STOKLASOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 158 s. ISBN 978-80-244-1857-5.

Cílem této publikace je poskytnout vhled do základů speciálněpedagogického přístupu k jedincům se zrakovým postižením s akcentem na nezbytná teoretická východiska. Publikace předkládá základní témata, jež je třeba si osvojit před další etapou, a tou je studium specifik práce z pohledu typu pečující instituce, ale i řady dalších faktorů.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 8073670402.

Příručka ukazuje, z jakých zdrojů metody kvalitativního výzkumu vycházejí, a představuje hlavní výzkumné plány užívané v této oblasti. Popisuje kvalitativní metody sběru dat, jejich kódování, vyhodnocování a interpretaci. Pozornost věnuje i počítačovým nástrojům sloužícím kvalitativnímu výzkumu, psaní zprávy o výzkumu a hodnocení jeho kvality.

HOLLIER, Scott Emery. *The Disability Divide: A Study into the Impact of Computing and Internet-related Technologies on People who are Blind or Vision Impaired*. Perth, 2007. Disertační práce. Curtin University of Technology, Faculty of Media, Society and Culture.

Doktor Scott Hollier se dlouhodobě věnuje problematice zpřístupňování médií hendikepovaným uživatelům. Jeho disertace mimo jiné rozšiřuje současné poznání o tom, jak zrakově postižené osoby vnímají a využívají internetové technologie, a definuje, jaké jim tyto technologie přinášejí výhody a překážky.

LEU, Donald J., Charles K. KINZER, Julie L. COIRO a Dana W. CAMMACK. *Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies*. RUDDELL, Robert B. a Norman UNRAU. *Theoretical models and processes of reading*. 5th ed. Newark, DE: International Reading Association, c2004, s. 1570-1613. ISBN 0872075036.

Kapitola knihy se zabývá konceptem nových gramotností. Zasazuje gramotnost do historického i současného sociálního kontextu, zdůrazňuje rozšíření její definice a identifikuje hlavní principy nových gramotností vyvstávajících z existence internetu a dalších informačních a komunikačních technologií.

LIVINGSTONE, Sonia. *Young people and new media: childhood and the changing media environment*. London: SAGE Publication, 2002, 278 s. ISBN 9781412932776.

Knihla kombinuje komplexní rešerši dostupné literatury spolu s původním empirickým výzkumem zkoumajícím užívání nových médií mladými lidmi. Poskytuje svěží a do hloubky zacházející diskuzi na téma zesilujícího se vztahu mezi médii a dětstvím, rodinou a domovem.

Diplomové a disertační práce k tématu (seznam bakalářských, magisterských a doktorských prací, které byly k tématu obhájeny na UK, případně dalších oborově blízkých fakultách či vysokých školách za posledních pět let)

BÍBROVÁ, Petra. *Sociální a vzdělávací péče o slabozraké a nevidomé*. Brno, 2010. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Lékařská fakulta. Vedoucí práce Jan Richter.

CHADIMOVÁ, Marcela. *Periodický tisk a e-ziny pro nevidomé a slabozraké*. Praha, 2007. 87 listů. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd. Vedoucí práce Jan Cebe.

PASEKA, Radim. *Počítač jako kompenzační pomůcka pro nevidomé*. Brno, 2010. Bakalářská

práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Petra Röderová.

TOUFAROVÁ, Jana. *Přístupnost Internetu handicapovaným uživatelům se zaměřením na slabozraké a nevidomé.* Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Pavel Očenášek.

Datum / Podpis studenta/ky

6. 6. 2013

.....

TUTO ČÁST VYPLŇUJE PEDAGOG/PEDAGOŽKA:

Doporučení k tématu, struktuře a technice zpracování materiálu:

Případné doporučení dalších titulů literatury předepsané ke zpracování tématu:

Potvrzuji, že výše uvedené teze jsem s jejich autorem/kou konzultoval(a) a že téma odpovídá mému oborovému zaměření a oblasti odborné práce, kterou na FSV UK vykonávám.

Souhlasím s tím, že budu vedoucí(m) této práce.

Wolák Radim

Příjmení a jméno pedagožky/pedagoga

.....

Datum / Podpis pedagožky/pedagoga

TEZE JE NUTNO ODEVZDAT VYTIŠTĚNÉ, PODEPSANÉ A VE DVOU VYHOTOVENÍCH DO TERMÍNU UVEDENÉHO V HARMONOGRAMU PŘÍSLUŠNÉHO AKADEMICKÉHO ROKU, A TO PROSTŘEDNICTVÍM PODATELNY FSV UK. PŘIJATÉ TEZE JE NUTNÉ SI **VYZVEDNOUT** V SEKRETARIÁTU PŘÍSLUŠNÉ KATEDRY A **NECHAT VEVÁZAT** DO OBOU VÝTISKŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE.

TEZE NA IKSŽ SCHVALUJE VEDOUCÍ PŘÍSLUŠNÉ KATEDRY.

Obsah

ÚVOD	2
1. TEORETICKÁ ČÁST	6
1.1 OSOBY SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	6
1.1.1 <i>Oftalmopedie a péče o zrakově postižené</i>	6
1.1.2 <i>Vzdělávání zrakově postižených</i>	8
1.1.3 <i>Klasifikace osob se zrakovým postižením</i>	9
1.1.4 <i>Některá specifika vývoje nevidomých dětí a dospívajících</i>	11
1.2 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA A MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST	12
1.2.1 <i>Mediální gramotnost</i>	12
1.2.2 <i>Mediální výchova jako součást rámcového vzdělávacího programu</i>	14
1.3 DIGITÁLNÍ MÉDIA A DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST	17
1.3.1 <i>Základní charakteristika digitálních médií</i>	17
1.3.2 <i>Vybraná média</i>	19
1.3.3 <i>Rozšířený pohled na gramotnost</i>	21
1.3.4 <i>Digitální gramotnost a její složky</i>	22
1.3.5 <i>Digitální média v životě mládeže</i>	24
1.4 NEVIDOMÍ JAKO UŽIVATELÉ DIGITÁLNÍCH MÉDIÍ	25
1.4.1 <i>Internet a jeho přístupnost</i>	28
1.4.2 <i>Nevidomí a sociální média</i>	29
1.4.3 <i>Nevidomí a mobilní zařízení</i>	30
1.4.4 <i>Nevidomí a digitální masmédia</i>	30
1.4.5 <i>Nevidomí a digitální hry</i>	31
2. VÝZKUMNÁ ČÁST	32
2.1 ZÁKLADNÍ ÚDAJE KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	32
2.2 VÝZKUMNÁ METODA A ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ	33
2.3 SOUHRN A INTERPRETACE POZNATKŮ	37
2.3.1 <i>Mediální výchova na středních školách pro zrakově postižené – současný stav</i>	37
2.3.2 <i>Technická gramotnost</i>	39
2.3.3 <i>Mediální gramotnost</i>	41
2.3.4 <i>Informační gramotnost</i>	45
2.3.5 <i>Studijní dovednosti</i>	46
2.3.6 <i>Technicko-sociální dovednosti</i>	47
2.3.7 <i>Souhrn a doporučení</i>	50
2.4 DISKUZE.....	53
ZÁVĚR	56
SUMMARY	58
POUŽITÁ LITERATURA	60
SEZNAM PŘÍLOH	66
PŘÍLOHY	67

Úvod

Potřeba zvyšování mediální gramotnosti české společnosti vyvrcholila zařazením mediální výchovy jako průřezového tématu do rámcového vzdělávacího programu základních a středních škol. Základní školy začaly vyučovat podle vlastních upravených školních vzdělávacích programů od roku 2007, střední školy postupně od roku 2009 (srov. MŠMT, 2009). Mediální výchova se proto v České republice v posledních letech těší zvýšené pozornosti. Postupně přibývá odborných publikací, metodických příruček i pedagogů, kteří mají zájem mediální problematiku do svého vyučování zařadit. Nicméně zdá se, že stále existují oblasti, v nichž má rozvoj mediální výchovy své rezervy. K takovým oblastem patří mediální výchova nevidomých žáků a studentů.

V České republice nejsou známy přesné statistické údaje o těžce zrakově postižených. Jejich počet se uvádí kolem 100 000, z toho by mělo být zhruba 10 % osob nevidomých. Nevidomí mají stejné základní fyzické, intelektuální i citové potřeby jako zdraví jedinci. Navíc však mají speciální potřeby vyplývající z jejich postižení. Poskytne-li se jim komplexní oftalmologická péče¹, vhodný vzdělávací program a dobré prostředí, stávají se plnohodnotnými členy společnosti (Keblová, 2001). Ve škole by měli nevidomí zvládnout stejný objem učiva jako zdravé děti. K tomu je však speciální pedagogové učí ještě dalším dovednostem, jako jsou čtení a psaní Braillova písma či prostorová orientace. Vzdělávání nevidomých žáků může probíhat integrovaně v běžných školách nebo ve speciálních školách (třídách) pro zrakově postižené.

Styku s médii se nevyhne ani nevidomý člověk. Velmi zajímavé je položit si otázku, jak různá média a jejich obsah vnímá. Je ochuzen o jejich vizuální složku a rovněž jejich obsluha je pro něj přes veškerý pokrok ztížená. Do popředí se v současnosti stále více dostávají tzv. digitální média, která nevidomým otevírají řadu nových možností, pokud jsou jim zpřístupněna. Zároveň však kladou zvýšené požadavky na technické znalosti a vybavení. Jelikož mnohé instituce a společnosti usilovně pracují na zpřístupňování digitálních médií zrakově handicapovaným jedincům, akademický výzkum by neměl tuto skupinu konzumentů médií obcházet. Zatímco všechny typy škol nabízejí ve velkém kurzy zaměřené na informační

technologie, panuje jen malé povědomí o tom, zdali se komplexně zvyšuje digitální gramotnost žáků a zdali tak vzniká smysluplnější učební prostředí (Hoechsmann, Poyntz, 2012, s. 144). Diplomová práce si klade za cíl prozkoumat stav různých složek digitální gramotnosti (s důrazem na mediální a technickou gramotnost) u nevidomých středoškoláků a možnosti jejich mediální výchovy v této oblasti. Správně koncipovaná mediální výchova má potenciál zvýšit mediální, v našem případě lépe digitální, gramotnost nevidomých či těžce zrakově postižených. Může rozšířit jejich sociální kontakty, usnadnit jim integraci do společnosti, otevřít jim nové obzory a umožnit jim lépe pochopit svět, ve kterém žijí, ale který nemohou vnímat všemi smysly.

Práce se soustřeďuje na nevidomé studenty, kteří se vzdělávají na středních školách pro zrakově postižené. Cílová skupina byla zvolena ze tří hlavních důvodů:

1. Středoškoláci obecně využívají digitální média ve velké míře, k internetu bývají připojeni prakticky nepřetržitě.
2. U nevidomých středoškoláků lze předpokládat, že již přišli do kontaktu s digitálními médii a zároveň mají schopnosti a potřeby je nějakým způsobem využívat.
3. Vzdělávací program a podmínky ve speciální škole jsou zrakově postiženým utvářeny na míru, což umožní lépe odhalit specifika jejich mediálního vzdělávání.

Následující text se snaží odpovědět na tři základní skupiny výzkumných otázek:

1. *Jaký vztah mají nevidomí středoškoláci k digitálním médiím? Jak rozumí a jak se pohybují v jejich prostředí?*
2. *Jaký prostor je věnován médiím a mediální výchově na středních školách pro zrakově postižené? Jaká by mohla být doporučení školám v tomto směru?*
3. *Jaké výhody mohou vybraná digitální média nabídnout nevidomým? Jaká pro ně představují úskalí? Jak jsou jim zpřístupněna?*

Dále se zaměří na potvrzení či vyvrácení následujících hypotéz, které byly formulovány na základě informací získaných ve fázi výběru tématu diplomové práce:

H1: Nevidomí středoškolští studenti mají dostatečné znalosti, dovednosti a kompetence z oblasti technické gramotnosti, které jim umožňují využívat běžně dostupná digitální média.

¹ Oftalmologie je lékařský obor zabývající se prevencí a léčbou onemocnění a úrazů oka a zrakové dráhy.

H2: *Nevidomí středoškolští studenti nemají dostatečné znalosti, dovednosti a kompetence z oblasti mediální gramotnosti v porovnání s doporučenými očekávanými výstupy mediální výchovy.*

Vychází při tom převážně ze studia odborné literatury, z dostupných průzkumů a ze vzdělávacích dokumentů. Empirická část práce obsahuje kvalitativní analýzu autorkou provedených polostrukturovaných rozhovorů s nevidomými studenty navštěvujícími střední školy pro zrakově postižené.

Text práce je rozčleněn na teoretickou a výzkumnou část. Úvodní podkapitola teoretického přehledu poskytuje základní vhled do problematiky vzdělávání zrakově postižených osob. Přibližuje také základní způsoby klasifikace zrakového postižení a charakterizuje jednotlivé skupiny. Druhá podkapitola se zabývá mediální výchovou a jejím výstupem, tedy mediální gramotností. Dále zařazuje mediální výchovu do současného systému vzdělávání v České republice a v základních obrysech uvádí, jak se mediální výchově věnují střední školy pro zrakově postiženou mládež. Třetí podkapitola obecně popisuje širokou množinu digitálních médií a její specifika, zabývá se několika konkrétními, v kontextu práce relevantními médii a naznačuje vztah dětí a mládeže k těmto moderním komunikačním prostředkům. Čtvrtá podkapitola se zabývá vztahem zrakově postižených k digitálním médiím. Specifikuje výhody, které jednotlivá média nevidomým přináší a blíže se zabývá problémem jejich uživatelnosti a přístupnosti. Výzkumná část práce seznamuje čtenáře se základními parametry výzkumu, s metodami sběru a zpracování dat a se samotnými výsledky výzkumu.

Mezi hlavní zdroje teoretické části práce patří v první řadě monografie *Media education: literacy, learning, and contemporary culture* Davida Buckingham, který je jedním z vůdčích odborníků v oboru mediální výchova. Novější pohled na mediální gramotnost ve druhém tisíciletí přináší publikace autorů Michaela Hoechsmanna a Stuarta R. Poyntze s názvem *Media literacies: a critical introduction*. Ucelený úvod do studia nových médií nabízí práce *New media: a critical introduction* kolektivu autorů z University of the West of England v Bristolu, která, přestože je určena primárně studentům, detailně zpracovává mnoho důležitých nových fenoménů ve světě médií. Na tomto místě je rovněž nutno zmínit publikaci *Young people and new media: childhood and the changing media environment* od Sonii Livingstone, která poskytla základní vhled do problematiky zkoumání vztahu mladých lidí a nových médií

a do zkoumání mediální gramotnosti vůbec, ačkoli je na ni v textu odkazováno minimálně z důvodu dynamického vývoje, který zaznamenala tato oblast od data jejího vydání roku 2002.

Ke klíčovým zdrojům týkajícím se vztahu nevidomých k digitálním médiím, zejména internetu a sociálním sítím, se řadí práce nevidomého specialisty na přístupnost médií Dr. Scotta Holliera, který působí v organizaci Media Access Australia. Pro proniknutí do problematiky užívání digitálních médií nevidomými v České republice byla zásadní osobní konzultace s českým specialistou Mgr. Radkem Pavlíčkem, která proběhla v březnu 2014 ve středisku Teiresiás Masarykovy univerzity v Brně, jež poskytuje pomoc studentům se specifickými nároky.

Základní metodologickou oporou kvalitativního výzkumu se staly monografie *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* a *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Autorem první z nich je přední český odborník na metodologii vědy a zpracování dat Jan Hendl, druhá publikace je dílem Juliet Corbinové a sociologa Anselma Strausse, který v roce 1967 položil spolu s kolegou Barneyem Glaserem základy kvalitativní metody zakotvené teorie (v angl. *grounded theory*).

1. Teoretická část

1.1 Osoby se zrakovým postižením

Aby bylo možno zabývat se nevidomými osobami a jejich vztahy s digitálními médii a mediální výchovou, nejprve je nutné ujasnit si některá teoretická východiska. Následující podkapitoly proto poskytnou úvod do problematiky vzdělávání těžce zrakově postižených, kterou se zabývá zejména jeden z oborů speciální pedagogiky, pro nějž se používají dva české termíny – oftalmopedie a tyflogedie. K tomuto tématu se také nezbytně váže popis klasifikace osob se zrakovým postižením a charakteristika jednotlivých skupin.

1.1.1 Oftalmopedie a péče o zrakově postižené

Oftalmopedie je jedním z oborů speciální pedagogiky. Zabývá se výchovou, vzděláváním a rozvojem osob se zrakovým postižením. Název oftalmopedie vznikl spojením řeckých slov *ophtalmos* – oko a *paidea* – výchova. V současnosti se v České republice používá také synonymní označení tyflogedie (*typhlos* znamená řecky slepý), (Hamadová, Květoňová-Švecová, Nováková, 2007). Cílem oftalmopedie jako vědního oboru je maximální rozvoj osobnosti jedince se zrakovým postižením (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Tím je myšleno dosažení nejvyššího stupně socializace, zajištění adekvátních podmínek pro edukaci (výchovu a vzdělávání), příprava na povolání, následné pracovní zařazení a plnohodnotné společenské uplatnění.

Oftalmopedie je spjata s mnoha společenskovědními i přírodovědnými obory. Má vazby na filozofii, pedagogiku, psychologii a sociologii. Úzce souvisí s oftalmologií, ale také s pediatrií, neurologií a psychiatrií. Technická podpora zrakově postižených v podobě speciálních pomůcek využívá poznatky z fyziky, elektroniky, kybernetiky apod. Nejasné hranice panují mezi oftalmopedií a tyflogií, oborem který se zabývá vším, co souvisí se životem zrakově handicapovaných osob (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Péče o zrakově postižené osoby je v České republice poměrně rozsáhlá. Rodinu postiženého dítěte podporují nejen pediatři a oftalmologové, ale také odborníci ze speciálně-pedagogických center a středisek rané péče.² Existují speciální mateřské, základní i střední školy určené zrakově postiženým dětem a mládeži. Služby zrakově postiženým osobám starším 15 let zajišťuje do velké míry neziskový sektor. Mezi nejvýznamnější organizace se řadí Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých (SONS), která zastřešuje střediska Tyfloservis, o. p. s. (mezi jejich hlavní činnost patří pořádání výukových kurzů) a Tyflocentrum, o. p. s. (zaměřují se zejména na přístupnou informatiku a braillnet).

Model komplexní péče o zrakově postižené stojí na vrcholu dlouhého vývoje ve vztahu společnosti k zrakově postiženým jedincům. Prvotní pozornost v tomto směru byla pro specifičnost zrakové vady věnována nevidomým (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).³ Jedním ze zakladatelů prvního výchovně-vzdělávacího ústavu pro nevidomé na českém území byl Aloys Klár (1763–1833), absolvent filozofické a teologické fakulty. Roku 1807 spoluzaložil v Praze ústav pro nevidomé a zřídil několik fondů pro své studenty z chudých poměrů. Kromě vzdělání a výchovy chtěl nevidomým poskytnout také perspektivu v dospělosti, a proto roku 1832 založil první zaopatřovací ústav zaměstnávající dospělé slepce. Klárova rodina vedla ústav ještě v dalších generacích a vyzdvihla ho na evropskou úroveň. Vznik prvního ústavu pro nevidomé, ve kterém se vyučovalo v češtině, inicioval na počátku 20. století významný český oftalmolog Jan Deyl (1855–1923), jenž zdůrazňoval nutnost vzdělávat nevidomé v rodném jazyce.

Jelikož se následující části práce budou věnovat médiím a gramotnosti, je třeba na tomto místě zmínit celosvětově proslulého nevidomého pedagoga Louise Brailla (1809–1852), který ve svých šestnácti letech vytvořil vlastní slepecké písmo tvořené 64 kombinacemi šestibodu. Roku 1850 bylo písmo oficiálně uznáno a s mírnými obměnami je užíváno doposud. Lze v něm zaznamenat nejen textový, ale také číselný a notový zápis (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

² Raná péče je terénní sociální služba poskytovaná rodinám, ve kterých se narodilo a vyrůstá dítě se zdravotním postižením. Služba se zaměřuje na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte v jeho přirozeném prostředí.

³ Klasifikace osob se zrakovým postižením viz podkapitola 1.1.3.

1.1.2 Vzdělávání zrakově postižených

Legislativně upravuje vzdělávání zrakově postižených osob školský zákon a vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Vyhláška mimo jiné stanovuje, že speciální vzdělávání se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, jimiž se rozumí „*využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.*“ Kurikulárním dokumentem upravujícím vzdělávání na všech typech škol je Rámcový vzdělávací program, podle něhož jsou tvořeny konkrétní školní vzdělávací programy.

Již na počátku předškolního vzdělávání se mohou rodiče rozhodnout, zda se jejich zrakově postižený potomek bude vzdělávat integrovaně, či ve specializovaných vzdělávacích zařízeních (srov. Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Integrace v běžných školách je žádanou variantou, ovšem nedá se jednoznačně říct, zda je lepší nebo horší. Její nespornou výhodou je blízký kontakt s intaktními spolužáky. Vzdělávání ve speciálních školách oproti tomu poskytuje studentům komfort v podobě dostatečného vybavení speciálními výukovými pomůckami, sníženého počtu žáků ve třídě, přizpůsobení prostor, informovaných pedagogů apod. Při výběru vhodného způsobu vzdělávání je nutné přihlížet k mnoha faktorům a ve spolupráci s lékaři a speciálními pedagogy posuzovat každé dítě individuálně. Často se speciální školy nenacházejí v blízkosti bydliště zrakově postiženého, a je proto nezbytné vzít v úvahu připravenost dítěte na pobyt v internátě. Při výběru střední školy je potom nutné rozhodovat se také podle možného budoucího pracovního uplatnění, přání a schopností zrakově postiženého a v případě integrace také podle připravenosti školy přijmout takto handicapovaného studenta.⁴

⁴ V praxi se lze setkat i s názorem, že se nevidomý naučí na speciálních školách paradoxně větší samostatnosti, protože běžné školy často vyžadují, aby měl při sobě asistenta pedagoga, přestože ho objektivně vzato nepotřebuje.

Na tomto místě je také vhodné zmínit, že vzhledem k pokrokům lékařské vědy a techniky se rodí stále méně nevidomých dětí. Školy pro zrakově postižené proto navštěvuje také mnoho žáků s jinými handicapy, s kombinovanými postiženími a z nejrůznějších důvodů také žáci zdraví. Zrakově handicapovaní, kteří dají přednost speciální škole před integrací, proto již v dnešní době fakticky nejsou vzdělávání v izolaci, jak by mohlo přečtení předchozích řádků naznačovat. Přesto by si speciální školy měly uchovávat výhody kvalifikovaných pedagogů, uzpůsobeného studijního prostředí, malých třídních kolektivů atd.

1.1.3 Klasifikace osob se zrakovým postižením

Klasifikace osob se zrakovým postižením probíhá na základě různých kritérií a pro různé účely (medicínské, vzdělávací, účely sociálního zabezpečení). Světová zdravotnická organizace provádí diferenciaci podle stupně zrakového postižení, tedy na základě stavu zrakové ostrosti (WHO, 2008):⁵

0. Mírné nebo žádné postižení (zraková ostrost je lepší než 6/18)
1. střední zrakové postižení (tzv. lehká a střední slabozrakost, zraková ostrost v intervalu 6/18 až 6/60)
2. těžké zrakové postižení (tzv. těžká slabozrakost, zraková ostrost v intervalu 6/60 až 3/60)
3. slepota (tzv. zbytky zraku, zraková ostrost v intervalu 3/60 až 1/60, čili počítání prstů na 1 metr)
4. slepota (tzv. praktická slepota, kdy zraková ostrost je 1/60 až světlocit)
5. slepota (tzv. úplná slepota, bez světlocitu)

Dále je možné zrakové vady dělit podle vzniku na vrozené a získané či podle příčiny vzniku na orgánové (zasažen zrakový orgán jako celek nebo jeho část) a funkční (porucha oslabuje výkon zrakového orgánu), (Hamadová, Květoňová-Švecová, Nováková, 2007). Vzhledem k zaměření práce bude vhodné užívat dělení pro edukační účely, jehož prostřednictvím se má dosáhnout prohloubení a zefektivnění vzdělávacího procesu (Keblová, 2001). Toto dělení se v literatuře vyskytuje v několika mírných

⁵ Zraková ostrost se udává ve tvaru zlomku, v němž číselník označuje vzdálenost v metrech, z níž postižený četl řádek na tabuli, a jmenovatel vyjadřuje číslo řádku na tabuli, který postižený ze vzdálenosti uvedené v číselníku čte. Výsledek zlomku je tedy číslo, které znamená, z jaké vzdálenosti vidí postižený ostře.

obměnách. Finková, Ludíková a Růžičková (2007) uvádějí, že současná speciální pedagogika užívá čtyřstupňové klasifikace:

- osoby nevidomé
- osoby se zbytky zraku
- osoby slabozraké
- osoby s poruchami binokulárního vidění

Děti s poruchami binokulárního vidění (tupozraké a šilhavé), tvoří nejpočetnější skupinu zrakově postižených dětí (Keblová, 2001). Tupozrakost a šilhavost bývají diagnostikovány již v předškolním věku. Následná lékařská a speciálně pedagogická péče je umožní odstranit nebo podstatně zmírnit. Proto takto postižené děti zpravidla navštěvují běžné školy a v dospělosti mohou být bez obtíží. Jejich případná mediální výchova tedy nemusí probíhat s výraznými zvláštnostmi.

Oproti poruchám binokulárního vidění je slabozrakost nevratnou orgánovou vadou vyznačující se poklesem zrakové ostrosti. Projevuje se omezením zrakových schopností, kognitivní činnosti a vytváření vztahů a deformací zrakových představ (Hamadová, Květoňová-Švecová, Nováková, 2007). Ztížená je také prostorová orientace a samostatný pohyb. Ve škole pracují děti zrakově jen zkrácenou dobu, často se zvětšenou velikostí písma, při zvýšeném osvětlení a s optickými pomůckami, např. s různými lupami.

U dětí se zbytky zraku je vada buď ustálená, nebo při ní dochází k progresi či částečnému zlepšení. Jedná se o specifickou skupinu, neboť část postižených se zbytky zraku inklinuje spíše k poznávání nevidomých, tedy využívá spíše kompenzačních smyslů, a část se přibližuje ke způsobu poznávání vidomých (Hamadová, Květoňová-Švecová, Nováková, 2007). Ve škole si žáci musí osvojit jak čtení a psaní černotisku⁶, tak Braillovo písmo.

Charakteristice nevidomých se věnuje samostatná podkapitola. Diplomová práce se zaměřuje na nevidomé, neboť je u nich zrakové postižení nejzřejmější a nejzávažnější. Styk s médii je pro ně zcela specifický. Na druhou stranu ovšem není

⁶Kontrastní černý tisk na bílém podkladu, často zvětšený, někdy také reliéfní.

přesný typ postižení zraku pro práci tolik podstatný, protože přizpůsobená mediální výchova by mohla posloužit všem studentům speciálních škol pro zrakově handicapované, kteří pro své postižení využívají média spíše způsobem typickým pro nevidomé, tedy bez zraku.

1.1.4 Některá specifika vývoje nevidomých dětí a dospívajících

V případě nevidomých osob hraje značnou roli fakt, zda je jejich vada vrozená či získaná (Hamadová, Květoňová-Švecová, Nováková, 2007). Pokud nevidomý není slepý od narození, zachované zrakové představy v paměti významně formují jeho obrazové myšlení a prostorovou orientaci (rozhodující je věk kolem 5–7 let). Informace z okolního světa získávají nevidomí pomocí kompenzačních smyslů, především sluchu a hmatu. U prakticky nevidomých je důležitý i rozvoj zraku, jelikož ulehčuje samostatný pohyb a prostorovou orientaci. Nevidomost ztěžuje poznávací procesy, omezuje grafický výkon a socializaci. U nevidomých dětí se při nesprávné edukaci či rehabilitaci může objevovat tzv. verbalismus, tedy kompenzace nedostatku smyslových zkušeností verbálními prostředky (používání velkého množství slov, aniž by postižený chápal jejich smysl). Řeč a jazyk všeobecně mají u těžce zrakově postižených kompenzační význam. Podobně jako paměť, která u nich bývá lépe rozvinutá. Myšlení zrakově postižených se významně neliší od vidících osob. Je specifické z důvodu omezení smyslových zkušeností a následného zpomalení v intelektovém vývoji. Nevidomé děti mívají potíže se srovnáváním a přirovnáváním předmětů, identifikací předmětů se shodnými znaky a vlastnostmi a se zevšeobecňováním (Požár, 2000).

V komunikaci a při běžných sociálních situacích zažívají nevidomí například tyto těžkosti (Vágnerová, 1995):

- ztráta možnosti učit se nápodobou může vést k opoždění v rozvoji různých sociálních aktivit
- nedostatek vizuálního kontaktu v komunikaci
- neschopnost vnímat nonverbální složku komunikace
- potíže s připojením se k rozhovoru, s nakupováním, se vstupem do místnosti apod.
- větší závislost na ostatních způsobená omezenou schopností orientace

Na vývoj osobnosti zrakově postiženého jedince má významný vliv akceptace vady sebou samým i rodinou. Obtížné období obvykle nastává při nástupu do školy, kdy dochází k první konfrontaci s vrstevníky. Ještě komplikovanější potom bývá přestup na střední školu, kdy se ke klasické pubertě a touze po samostatnosti přidává také časté zhoršení prospěchu a obavy z nejisté budoucnosti v podobě hledání pracovního uplatnění a životního partnera (Konvičková, 1999).

Ve vyučovacím procesu je u nevidomých kladen zvláštní důraz na rozvoj kompenzačních smyslů a nácvik sociálních dovedností. Ke čtení a psaní je používáno Braillovo písmo. Mezi speciální vyučovací předměty patří nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu. Nevidomí využívají širokou škálu kompenzačních pomůcek, mezi něž patří počítač, digitální čtecí přístroj s hlasovým vstupem, braillský řádek atp. Mnohdy nákladné pomůcky mohou být hrazeny (nebo částečně hrazeny) ze zdravotního pojištění, z příspěvků, které poskytují úřady práce, či z darů od nejrůznějších nadací.

1.2 Mediální výchova a mediální gramotnost

1.2.1 Mediální gramotnost

Mediální průmysl představuje výnosné a rychle se rozvíjející odvětví, které používá stále sofistikovanější metody práce. Různorodá mediální produkce vytváří komplikované prostředí, v němž není jednoduché se orientovat bez hlubších znalostí. Globalizovaný svět, zvláště ten západní, je na fungující mediální komunikaci závislý. Hovoříme o tzv. medializaci, novém rozměru sociální komunikace, v němž se stále více společensky relevantních komunikačních aktivit (ekonomické, politické, osvětové, zábavní, umělecké) odehrává prostřednictvím a za aktivní účasti médií (Mičienka, Jiráček, 2007).

Jak výstižně shrnují Jan Jiráček a Radim Wolák (2007, s. 6), „*média se stávají rozhodující institucí socializace a identifikace se společností, institucí, jež namnoze dokáže zastínit školu i rodinu. Mají zřejmý vliv na chování jedince a společnosti, na životní styl, na kvalitu života vůbec. Přitom sdělení, jež jsou médiu nabízena, mají různorodý charakter, vyznačují se velmi svébytným vztahem k přírodní i sociální realitě*

a jsou vytvářena s různými (namnoze nepřiznanými, a tedy potenciálně manipulativními) záměry.“ Každý, kdo nechce být pouhým pasivním, nekritickým konzumentem médií, by si měl osvojit řadu kompetencí, které souhrnně nazýváme mediální gramotnost. Britský odborník na mediální výchovu David Buckingham (2003, s. 36) uvádí, že *„termín mediální gramotnost odkazuje na znalosti, dovednosti a kompetence, které jsou zapotřebí k užívání a interpretování médií.“* Dále upřesňuje, že ona gramotnost není vnímána pouze jako druh kognitivního nástroje, který umožňuje chápat a používat média, ale že je formou kritické gramotnosti, jež zahrnuje analýzu, hodnocení a kritickou reflexi. Mediální gramotnost tedy vyžaduje analytické pochopení různých druhů mediální komunikace.

Mediální gramotnost tvoří poznatky potřebné pro získání kritického odstupu od médií a poznatky umožňující maximální využití médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy, aktivního naplnění volného času apod. (Mičienka, Jiráček, 2007). Dále s ní souvisí dovednosti dovolující a usnadňující kritický odstup i kontrolu vlastního využívání médií. V souvislosti s nástupem nových technologií a nových médií rozlišují Michael Hoechsmann a Stuart R. Poyntz (2012) mediální gramotnost 1.0 a mediální gramotnost 2.0. O potřebě rozvíjení mediální gramotnosti 2.0 podle nich můžeme hovořit od počátku nového milénia. Tehdy se centrem komunikace do velké míry stal všeobecně dostupný internet a došlo k řadě změn v tom, jak organizujeme a produkujeme znalosti, a v tom, jak komunikujeme. Novou éru komunikace charakterizuje participace spolu s oboustranným „tokem“ médií (tzv. web 2.0). Těžištěm mediální gramotnosti 2.0 by mělo být „vybavení“ umožňující smysluplnou a kritickou participaci v současném mediálním prostředí.

Pro pedagogy z toho plyne hned několik výzev, shrnout se dají symbolicky pod „sedm C“ (Hoechsmann, Poyntz, 2012): vědomí (*consciousness*), komunikace (*communication*), konzumace a dohled (*consumption and surveillance*), konvergence (*convergence*), kreativita (*creativity*), kopírovat-vložit (*copy-paste*), komunita (*community*). Děti a mládež se pohybují ve velké míře v prostředí virtuálního světa a sociálních sítí, kantoři by jim mohli pomoci uvědomovat si jejich pevné místo v realitě a ukázat jim, v čem jsou úskalí internetové komunikace a virtuálního života (např. archivace jejich aktivit na síti do dospělosti). Vyučující by též mohli využít popularity

online komunikace a rozvíjet vzájemnou toleranci a dialog napříč komunitami. Neméně důležitý by měl být důraz na přístup ke kvalitním informacím a jejich ověřování.

Tím, jak naučit jedince „žít s médii“ (srov. Jirák, Wolák, 2007), se zabývá obor, zvaný mediální výchova. Mediální výchovu lze podle Davida Buckinghama (2003) charakterizovat jako proces vyučování o médiích a učení se o médiích. Soustředí se na rozvíjení kritického pochopení a aktivní participace, jejím výstupem by měla být mediální gramotnost. Neměla by být zaměňována s používáním médií jako pomůcek při výuce jiných předmětů.

1.2.2 Mediální výchova jako součást rámcového vzdělávacího programu

Jak již bylo zmíněno v úvodní kapitole, zrakově postižení žáci by měli při studiu obsáhnout stejné množství učiva jako zdraví žáci. Při dosahování tohoto cíle mají k dispozici speciální pomůcky, asistenty pedagoga, volnější tempo výuky, speciální předměty apod. Studijní plány smyslově postižených žáků jsou většinou individuální, ale řídí se podle standardních vzdělávacích programů. Výjimku pochopitelně tvoří případy, kdy je smyslové postižení kombinováno ještě s dalším závažným postižením.

V České republice probíhaly zhruba od poloviny 90. let přípravy kurikulární reformy. Cílem zamýšlených změn byl přechod od jednotných celostátních školních osnov k rámcovým vzdělávacím programům (RVP) pro všechny stupně vzdělávání, od předškolního po středoškolský. RVP pro mateřské a základní školy byly schváleny v roce 2005 a na jednotlivých školách mohly začít vznikat individuální školní vzdělávací programy (ŠVP). Školám vznikla nově povinnost zařadit do svých ŠVP také tzv. průřezová témata reflektující aktuální společenské problémy a fenomény. Na českých školách jsme se tak poprvé roku 2007 mohli setkat s výukou mediální tematiky (srov. MŠMT, 2009).

Základní školy mají povinnost zařadit do výuky na 1. a 2. stupni šest průřezových témat, mezi něž patří kromě mediální výchovy například také multikulturní či environmentální výchova. „*V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat,*

jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.“ (RVP ZV, 2010, s. 100)

Gymnázia musejí do svých ŠVP zařadit pět okruhů průřezových témat, mezi něž rovněž patří mediální výchova, přičemž rozsah, hloubka a formy realizace jsou stejně jako v případě základního vzdělávání zcela v kompetenci konkrétních škol (Balada, c2007). Na odborných středních školách je situace komplikovanější. RVP jsou koncipovány pro jednotlivé obory rozdílně a školy musí do výuky zahrnout čtyři obecná průřezová témata. Tato témata lze opět aplikovat ve výuce jednotlivých předmětů, v nadpředmětových aktivitách, ve skrytém kurikulu či v samostatných předmětech. V odborném školství je mediální výchova zařazena do průřezového tématu Občan v demokratické společnosti, přičemž je doporučováno, aby se uplatnila jako samostatný vyučovací předmět. *„Tato praxe se však u nás uplatňuje minimálně. Většinou se prvky mediální výchovy rozprostřou do několika vyučovacích předmětů, hlavně do občanské nauky, dějepisu, češtiny, případně do dalších. Při tomto způsobu řešení doporučujeme v ŠVP v učebních osnovách zabývajících se mediální výchovou jasně formulovat jednotlivá osnovná hesla mediální výchovy (tj. témata a jejich části v tabulce pro učivo) a vytvořit k nim odpovídající výsledky vzdělávání.“ (Szebestová et al., 2012, s. 15)*

Základy metodiky mediální výchovy by měly stát na následujících přístupech:

- kritické myšlení (správná interpretace a třídění informací, vyhodnocení jejich komunikačního záměru, posouzení věrohodnosti apod.),
- spontánní učení (důraz na potřebnost a užitečnost získaných poznatků, kterou si žák může ověřit při své každodenní zkušenosti s médii),
- kooperace (z učitele a žáka se stávají partneři),
- průřezovost (spojitost se vzdělávacími předměty), (Mičienka, Jiráček, c2006).

Z těchto principů vychází jednotlivé metody mediální výchovy, které se používají při výuce. Jsou jimi analýza textu, práce v malých skupinách, diskuze, strukturovaná diskuze (diskuze nad kontroverzním tématem podle předem stanoveného scénáře, žáci vyhledávají argumenty pro a proti), brainstorming, škálování (vyjádření postoje žáka ke kontroverznímu tématu umístěním na škále), hraní rolí či volné psaní (Mičienka, Jiráček, c2006).

Jako metodickou podporu k výuce mediální výchovy mají učitelé k dispozici dvě publikace specifikující doporučené očekávané výstupy (DOV) začleňování jednotlivých průřezových témat do výuky. Jde o *Doporučené očekávané výstupy v základním vzdělávání* a *Doporučené očekávané výstupy pro gymnázia* (obě z roku 2011). DOV nejsou pro školy závazné, ale slouží jako cenná pomůcka pro pedagogy, kteří si často nevědí s aplikováním průřezových témat rady. Diplomová práce se vzhledem ke svému tématu zaměří podrobněji na DOV mediální výchovy na gymnáziích.

DOV mediální výchovy na gymnáziích jsou rozděleny do čtyř tematických okruhů (Jiráček, Pavličiková, 2011a). První z nich nese název *Média a mediální produkce* a zaměřuje se na vysvětlení technických, právních, ekonomických, etických a politických aspektů mediální produkce a fungování médií. Druhý okruh *Mediální produkty a jejich významy* rozvíjí u studentů již zmiňovaný kritický a analytický přístup (odhalení stereotypizace, bulvarizace, inscenační prvky ve zpravodajství atp.). Třetí okruh pojmenovaný krátce *Uživatelé* seznamuje studenty mimo jiné s bezpečným užíváním internetu a sociálních sítí, s pojmem „cílová skupina“ a vede žáky k uvažování nad jejich motivy k využívání médií. Čtvrtý okruh *Účinky mediální produkce* zprostředkovává základní představy o vlivu mediální produkce na jednotlivce i společnost.

Pro odborné vzdělávání nejsou DOV průřezových témat specifikovány. V souvislosti s mediální výchovou je však podle metodické příručky (Szebestová, 2012) vhodné zařadit do výuky tato témata: masová média a jejich funkce, zpravodajství v médiích, tištěná média (především časopisy pro mládež), přesvědčování v médiích, reklama v televizi, v denících a v časopisech, skrytá reklama, financování médií, cenzura v médiích, internet, digitální hry, účinky médií, závislost na médiích. Jelikož se jedná o témata, která jsou zařazena v gymnaziálních DOV, lze v případě odborných škol sledovat mediálním vzděláváním obdobné očekávané výstupy a cíle. Samozřejmě je třeba přizpůsobit probíranou problematiku odlišným studijním předpokladům žáků různých oborů.

Podíváme-li se na výše nastíněné DOV, zjistíme, že mezi nimi prakticky nenalzáme výstupy, kterých by se nedalo docílit u nevidomých žáků, učňů či studentů. Lze se tedy domnívat, že mediální výchova by měla mít místo také v jejich

individuálních vzdělávacích plánech. Není důvod, proč by také nevidomí mladí lidé neměli lépe porozumět mediálnímu prostředí a získat nad ním kritický nadhled, popřípadě proč by sami neměli být producenty mediálních sdělení.

1.3 Digitální média a digitální gramotnost

O dětech a mladých lidech se v současnosti s oblibou hovoří jako o „digitální generaci“, generaci definované skrze její zkušenost s digitálními počítačovými technologiemi. David Buckingham (2006) je vůči tomuto označení poměrně kritický, což vysvětluje jednak tím, že technologie nejsou běžně dostupné mladým lidem ve všech částech světa, a také tím, že technologické změny působí na děti i dospělé. Za mnohem podstatnější považuje Buckingham to, jakým způsobem a za jakým účelem jsou média a technologie užívány. Pojmenování jedné generace jako digitální je proto podle něj spíše jakýmsi populárním zjednodušením, hojně využívaným například pro marketingové účely, než seriózním označením založeným na akademickém výzkumu. Termín digitální generace implikuje jakousi všemocnost technologie, kterou je však nutno vidět v širším sociálním, politickém a ekonomickém kontextu.

Od roku 2006 již přeci jen výzkum vztahů mladé generace k médiím pokročil a odborníci mají jasnější představu o tom, jak a proč mládež média využívá. Problematika vztahů handicapovaných jedinců k médiím však při tomto bádání stojí na samém okraji. Přestože se z určitého úhlu může pohlížet na skupinu nevidomých či těžce zrakově postižených osob, která je středem zájmu této práce, jako na nepatrný segment společnosti, zkoumání jejich „žití s médii“ by nemělo být opomíjeno. Už jen z toho důvodu, že se majoritní společnost stále intenzivněji zabývá zpřístupňováním médií a nových technologií právě těžce zrakově postiženým lidem.

1.3.1 Základní charakteristika digitálních médií

Digitální média bývají nazývána také jako nová, síťová, konvergentní, interaktivní atd. Každé z těchto přívěsků má své opodstatnění, své zastánce i odpůrce. Obecný termín „nová média“ bývá obhajován jako pojem zahrnující širokou škálu fenoménů. Není založen na technické specifikaci, ale odkazuje na řadu ideologických, experimentálních a technologických změn, jež vedly ke vzniku nové generace médií

(Lister et al., 2009). Někteří autoři nepovažují označení nová za šťastné. Graham Meikle a Sherman Young (2012) argumentují, že každé médium bylo někdy nové a poukazují na to, že není jasné, jak dlouhou dobu lze něco za novinku považovat (např. základy internetu byly položeny před půl stoletím). Kloní se proto k označení „konvergentní“. Tím odkazují na mediální obsahy, odvětví, technologie a praktiky, které jsou digitální a síťové. Termín konvergentní však není široce vžitý. Jakub Macek (2012) nastíněnou problematiku shrnuje takto: označení interaktivní (rozšiřující možnost interakce mezi čtenářem a textem) a síťová (připojitelná k internetu) nezahrnují celou oblast zájmu studia nových médií. Přívlastek nová se podle Macka užívá spíše ze setrvačnosti než pro svou výstižnost a jako nejpříhodnější se mu jeví termín „digitální média“, který vystihuje patrně jediný společný znak všech tzv. nových médií, totiž že jsou založena na digitálním kódování dat.

Termín digitální média je v práci využíván rovněž proto, že dobře odkazuje k technologické stránce problematiky. Užívání digitálních médií totiž vyžaduje kompetence, jež můžeme souhrnně nazývat jako digitální gramotnost a které zahrnují jak znalost techniky (kterou např. ke sledování televize prakticky nepotřebujeme), tak také schopnost kritické analýzy a další podobné kompetence (známé jako mediální gramotnost). Vzhledem k tomu, že diplomová práce zkoumá právě zastoupení jednotlivých kompetencí patřících k digitální gramotnosti u nevidomých studentů, jevil se termín „digitální média“ jako nejpříhodnější a z toho důvodu je také v práci užíván.

Než přistoupíme k charakteristice samotné digitální gramotnosti a nového pohledu na gramotnost vůbec, vymežeme si blíže digitální média a jejich vybrané zástupce. K těmto médiím můžeme přiřadit šest nejčastějších charakteristik: jsou interaktivní, hypertextuální, virtuální, síťová, simulační a pochopitelně digitální (Lister et al., 2009). **Digitální technologie**, jak již bylo zmíněno, převádí veškerá vstupní data do číselného kódu. Poté jsou jako čísla procesována a ukládána, takže jsou přístupná online, z digitálních disků či paměťových jednotek. Mediální texty jsou tímto „dematerializovány“ (na rozdíl od klasických fotografií, knih, filmů apod.), data mohou být komprimovaná do velmi malého prostoru, přístupná vysokorychlostně a nelineárními cestami a lze s nimi jednodušeji manipulovat než s předchozími analogovými formami. Digitální média vlastně permanentně proudí, zatímco jejich analogoví předchůdci existují výhradně jako fyzické objekty.

WorldWideWeb (WWW), firemní intranety, virtuální výuková prostředí, sociální sítě, online fóra, MMORPG (žánr počítačových her, online hraní na hrdiny pro víc hráčů) a další, jsou všechno **sítě**. Všechny jsou spojeny v obrovskou, hustou a téměř globální síť (Internet), v rámci níž se mohou jednotlivci toulat (Lister et al., 2009). Klíčovou vlastností digitálních médií je konektivita (Siapera, 2012). Můžeme je připojit k internetu či je propojovat navzájem (tzn. propojovat sítě nebo fyzicky připojit např. fotoaparát k počítači).

Interaktivita dovoluje uživateli zasahovat do procesů nebo bezprostředně reagovat. Je výraznou přidanou hodnotou oproti klasickým médiím a činí digitální média přitažlivými. **Virtualita** představuje možnost vytvářet vlastní či sdílený abstraktní prostor, se kterým jde manipulovat, do něhož lze vstupovat, v rámci něhož lze komunikovat v reálném čase atp. Virtuální společenství vznikají a existují bez geografických či časových hranic, otevírají prostor anonymitě a pocitu nepostižitelnosti. S virtuální realitou souvisí možnost **simulace** (např. různé simulační hry). **Hypertext** označuje skupinu textů, které jsou mezi sebou propojeny pomocí odkazů, což dává čtenáři možnost procházet textem bez pevně stanoveného pořadí. Spojení hypertextu a ICT dává čtenáři kontrolu nad informacemi, které čte, a sledem, ve kterém je čte, ale na druhou stranu ho nutí lokalizovat potřebnou informaci a uvádět ji ve vztah s jinými fakty v síti. Hypertext často postrádá tradiční struktury nebo vyprávěcí stimuly, které jsou nápomocny čtenáři klasických textů (Pavlíček, 2010, s. 16–22).

1.3.2 Vybraná média

Podle Erica Schmidta a Jareda Cohena ze společnosti Google (2013) se v prvním desetiletí 21. století celosvětově zvýšil počet lidí připojených k internetu z 350 milionů na více než dvě miliardy. Počet zákazníků mobilních operátorů vrostl v témže období ze 750 milionů na více než pět miliard. Šíření komunikačních technologií nabralo bezprecedentní rychlost. Počátky této digitální revoluce můžeme spatřovat v 70. a 80. letech 20. století (Dennis, DeFleur, c2010). V té době začal být internet využíván ve vojenských a vzdělávacích institucích. Jednalo se o exkluzivní záležitost, která byla velmi vzdálena masivnímu šíření. Od roku 1994 si však v domácnostech

začaly vydobývat své pevné místo osobní počítače a ke konci 20. století mohl internetový byznys expandovat. Z důvodu přetížených burz, pomalé rychlosti internetu, finanční krize a dalších okolností zaznamenal tento byznys v letech 2000 a 2001 útlum, ale hned v následujících měsících došlo k oživení. Vysokorychlostní internet, ploché obrazovky, mobilní telefony a další novinky se staly neodmyslitelnou součástí života lidí, přinejmenším ve vyspělých částech světa.

V současnosti je internet hlavní platformou digitálních médií. Od devadesátých let 20. století na něm funguje web, což je protokol umožňující sdílení obsahu. V polovině 90. let se začaly na web přesouvat novinové tituly (Čermák, 2009). Tuto novou vlnu spustil tiskový magnát Rupert Murdoch se svým vydavatelstvím News Corporation. Na web se postupně přesouvala i další tradiční média, televize a rádia. Novým fenoménem se staly blogy, které díky jednoduchým redakčním systémům umožnily publikovat a diskutovat širokému okruhu zájemců. Blogy a nejrůznější diskuze jsou součástí komplexního mediálního prostředí nazývaného web 2.0, v němž uživatelé nejen publikují, ale také sdílí obsahy a vytváří virtuální komunity.

Vzniklo ideální prostředí pro masový rozvoj sociálních médií, mezi něž řadíme zejména webové služby jako Facebook či Twitter a webové komunity (např. FourSquare, Second Life). K sociálním médiím bývají řazeny i služby typu instant messaging (tj. zasílání zpráv v reálném čase) jako např. Skype (Hollier, 2012). Skype sice nefunguje na webu, ve většině případů je nutné ho nainstalovat na zařízení, a není určený k veřejnému sdílení obsahu, ale spadá rovněž mezi formy internetové komunikace. Umožňuje uživateli propojit se s vybranou skupinou lidí a sdílet s nimi myšlenky i obsahy pomocí hovorů a chatování.

Další důležitou množinou digitálních médií jsou mobilní média. Mezi jejich nejvíce ceněné a svého času revoluční vlastnosti patří přenosnost a permanentní dostupnost (Siapera, 2012). Mezi mobilní média řadíme mobilní telefony, MP3 přehrávače, bezdrátový internet, digitální fotoaparáty, GPS zařízení (z angl. *global positioning system*) ad. V Evropě překračuje tržní penetrace mobilními telefony 120 %, celosvětově 90 % (ITU, 2013), což dobře demonstruje široké spektrum jejich využití, které je rozptýlené od byznysu po osobní a společenské účely.

Kapitolou sama pro sebe by pak mohly být nejrůznější hry. Jedná se o velmi úspěšná digitální média (Lister et al., 2009). Obecně bývají prezentovány jako problém zvyšující nadvládu techniky nad našim každodenním životem (technokonsumerismus). V rámci mediálních studií nám ale videohry a jejich popularita „*umožňují nahlížet hru jako takovou z mnoha různých úhlů pohledu: jako kulturní zážitek, jako formu konzumace médií, jako prostředek k analyzování způsobů a společenských zvyklostí u ludických médií a mediálních her a jako způsob uvažování o konzumaci počítačových médií coby o neužitečném užívání této technologie.*“ (Lister et al., 2009, s. 295).

A jaké jsou prognózy „digitálních“ vizionářů? „*Většina z nás bude stále více spatřovat sebe sama, jak žije, pracuje a je řízena ve dvou světech zároveň. Ve virtuálním světě budeme všichni zakoušet jistý druh rychlého propojení skrze řadu prostředků a zařízení. Ve fyzickém světě se stále budeme muset potýkat s geografii, náhodností narození (...), neštěstím a dobrými i špatnými stránkami lidské povahy.*“ (Schmidt, Cohen, 2013, s. 6)

1.3.3 Rozšířený pohled na gramotnost

S nástupem nových komunikačních technologií již zdaleka nemůžeme ztotožňovat gramotnost pouze se čtením a psaním. Nové gramotnosti vyplývající z internetu a dalších ICT vyžadují další dovednosti, strategie a dispozice nezbytné k efektivnímu využívání digitálních médií a k úspěšnému adaptování jejich neustále se měnícímu prostředí. Donald J. Leu et al. (2004, s. 2) uvádí, že nové gramotnosti nám dovolují využívat digitální média k „*identifikování důležitých otázek, lokalizování informací, kritickému hodnocení užitečnosti informací, syntéze informací za účelem zodpovězení otázek a ke komunikování těchto odpovědí dalším uživatelům.*“ K tomu autoři dodávají, že lepší definice nových gramotností není možno dosáhnout, neboť se nové technologie neustále mění, z čehož vyvstávají další nové gramotnosti. Přesto určili deset základních charakteristik všech nových gramotností. Mezi tyto charakteristiky mimo jiné patří (Leu et al., 2004, s. 15–16):

- Nové gramotnosti jsou deiktické.
- Vztah mezi gramotností a technologií je transakční.
- Nové gramotnosti jsou ze své povahy mnohačetné.
- Nové formy strategických znalostí jsou ústředním bodem nových gramotností.

- V rámci nových gramotností hraje důležitou roli rychlost.
- Učitelé jsou důležitější než v minulosti, třebaže se jejich role mění.

Hoechsman a Poyntz (2012) zdůrazňují, že gramotnost má svoji sociální dimenzi. Určitá forma gramotnosti hraje roli jen v takovém sociálním prostředí, v němž jsou tyto kompetence ceněny a v němž mohou být plně využívány. Klíčové je nabytí dovedností a přístup do prostředí, kde je možno těmito dovednostmi vytvářet určité hodnoty (tzn., že čtení a psaní je zbytečné v sociálním prostředí, v němž se písmo nepoužívá). Gramotnost tedy obecně zahrnuje sociální vztahy. Nové gramotnosti odkazují na nové sociální praktiky, které se rozvíjejí spolu se zvyšujícím vlivem digitálních médií na práci, vzdělání, politiku, trávení volného času a způsob zábavy. V centru těchto sociálních praktik se nacházejí nové způsoby produkování a distribuce kulturních textů a zkušeností pomocí digitálního kódu.

1.3.4 Digitální gramotnost a její složky

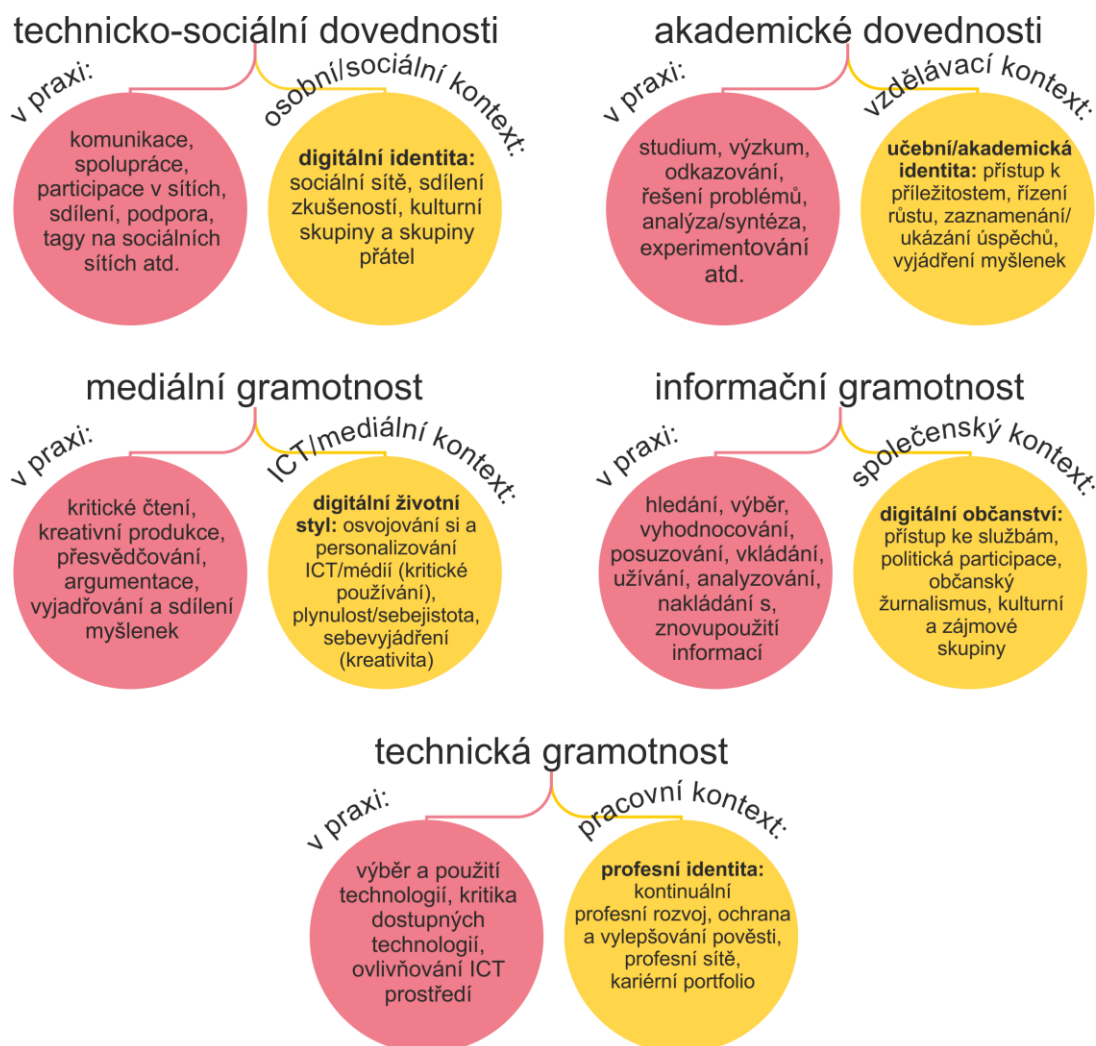
Digitální média spíše doplňují, než nahrazují tradiční média a stejně tak nové formy gramotností pouze doplňují ty starší (Livingstone, 2002). Gramotnost se diversifikuje, můžeme říci, že zahrnuje mnoho různých druhů gramotností (technologickou, informační, vizuální, kritickou, mediální či síťovou). Někdy bývá jako zastřešující termín používáno spojení mediální gramotnost, pro účely této práce byl však zvolen (podobně jako v případě označení „digitální média“) zastřešující název „digitální gramotnost“.

Druhá kapitola využívá logický koncept digitální gramotnosti (obr. 1, s. 23) zpracovaný britskou organizací Jisc.⁷ Koncept byl zvolen pro svou přehlednost a rovněž proto, že smysluplně propojuje všechny aspekty užívání digitálních médií. Jasně vyjadřuje, že při využívání digitálních médií by se měla snoubit určitá technická gramotnost (znalost práce s technologií) spolu s mediální gramotností a dalšími

⁷ Společnost Jisc je britským expertem na užívání digitálních technologií ve školství a výzkumu (viz Jisc, 2002). Původně se jednalo o nevládní veřejnou organizaci Joint Information Systems Committee, která byla založena roku 1993 a zabývala se informačními a komunikačními technologiemi v kontextu středního a vysokého školství. Postupně se výbor vyvinul v neziskovou společnost známou pod zkratkou Jisc. Dnes se Jisc zabývá mimo jiné efektivním využíváním informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání a vědě, provádí v této oblasti vlastní výzkum, poskytuje kvalitní elektronické zdroje, pořádá workshopy.

kompetencemi. Mediální gramotnost je v tomto pojetí spojena zejména s kritickým užíváním médií, se sebejistotou při styku s nimi, s kreativní produkcí, se schopností vyjadřovat a sdílet myšlenky jejich prostřednictvím (viz kapitola 1.2).

Obr. 1: „Anatomie“ digitální gramotnosti



Zdroj: JISC, 2010. Dostupné z: <http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/page/40474566/JISC-Digital-Literacy-Workshop-materials>. Upraveno a přeloženo autorkou.

ICT dovednosti (podmíněné funkčním přístupem k sítím, službám, obsahu, softwaru, zařízením) vyžadují od jedince dispozice dalšími kompetencemi, které můžeme rozčlenit do pěti oblastí a které tvoří společně jako celek digitální gramotnost. Kromě **mediální gramotnosti** sem patří **informační gramotnost**, kterou tvoří kompetence jako nalézání, analyzování a kritické hodnocení informací. Za třetí oblast lze považovat **technickou gramotnost**, chápanou jako správnou volbu technologií

a správný způsob jejich užití a také jako ovlivňování ICT prostředí jedincem. Čtvrtou a pátou oblast představují **studijní a technicko-sociální dovednosti** (zapojení se do nejrůznějších sítí, sdílení zkušeností apod.).

1.3.5 Digitální média v životě mládeže

Ačkoli každoročně stoupají počty uživatelů digitálních médií napříč všemi generacemi, stále existuje jasná přímá úměra mezi věkem a vztahem k novým technologiím. Čím starší jedinec, tím méně rád užívá internet a další digitální média (Siapera, 2012). V průzkumu, který provedl Oxford Internet Institute (Dutton, Blank, 2013), odpovědělo 100 % britských teenagerů a studentů, že používá internet. Dále 94 % studentů odpovědělo, že technologie usnadňuje život (oproti 75 % pracujících a 60 % seniorů) a jen v 5 % studentů vyvolávalo osvojování si nových technologií strach (oproti 15 % pracujících a 43 % seniorů). Studenti byli nejaktivnějšími uživateli internetu za účelem zábavy (sledování filmů, stahování hudby apod.).⁸ Mezi uživateli sociálních sítí preferovalo 61 % dotázaných studentů komunikaci prostřednictvím těchto sítí před emailem. Z výše zmíněného vyplynulo, že studenti byli také nejčastějšími producenty online obsahu.

Česká studie *Stav mediální gramotnosti v ČR* (CEMES, 2011) rovněž potvrdila, že významný vliv na penetraci internetem má přítomnost dětí do 18 let v domácnosti. Většina mladých respondentů se v průzkumu domnívala, že nové komunikační technologie neodosobňují vztah rodičů s dětmi, a považovala je za rychlý a efektivní způsob komunikace. Výsledky studie naznačily, že děti jsou v rodinách nositeli internetové gramotnosti.

Marc Prensky (2001, s. 1) zavedl nový termín *Digital Natives* (volně přeloženo jako digitální domorodci). Nazval tak mladou generaci, která je od narození obklopena digitálními médii a je pro ni přirozené je využívat. Digitální imigranti (angl. *Digital Immigrants*) jsou naproti tomu nuceni přizpůsobit se pro ně novému digitálnímu prostředí. Jejich socializace totiž probíhala v odlišných podmínkách. Jako největší problém, kterému čelí školství, vidí Prensky fakt (2001, s. 2), že digitální imigranti,

⁸ Co se týče volného času, byli zaměstnaní uživatelé aktivnější než studenti pouze v hazardu a ve sledování sexuálního obsahu (Dutton, Blank, 2013).

jejichž jazyk je zastaralý, se snaží učit digitální domorodce, kteří hovoří zcela novým jazykem.

Jakkoli musíme být při používání termínu *Digital Natives* opatrní a vyhnout se zjednodušením, podobně jako u označení digitální generace, faktem zůstává, že tzv. *Digital Natives*, tedy mladí lidé ve středoškolském a vysokoškolském věku, bývají v průzkumech mediálního chování opomíjeni. Zájem se často soustředí pouze na děti a mládež například do 15 či 17 let věku, ale nesoustřeďuje se na mladé lidi jako na samostatnou skupinu. To se snaží změnit britská organizace YouthNet⁹, která iniciovala průzkum vztahu mladých lidí ve věku 16–24 let k digitálním médiím (Hulme, 2009). Šetření odhalilo, že tři čtvrtiny mladých si neumí představit život bez internetu. Přes 80 % respondentů uvedlo, že užívá internet, když hledá radu nebo nějakou informaci, přičemž většina z nich hledá co nejvíce možných názorů. 44 % dotázaných mělo profil na sociální síti a 45 % přiznalo, že se cítí šťastnější, když jsou online. Obecně se prokázalo, že *Digital Natives* jsou digitálně gramotní, ve virtuálním prostředí spokojeni, ale přesto obezřetní.

1.4 Nevidomí jako uživatelé digitálních médií

Stejně jako v případě údajů o přesném počtu nevidomých osob chybí údaje také o přesném počtu nevidomých uživatelů digitálních médií. Zdravotní handicap bývá ovšem stále zdrojem digitálního vyloučení (angl. *digital exclusion*). V průzkumu OxIS (Dutton, Blank, 2013) vyšlo najevo, že internet používá více než polovina britských občanů se zdravotním postižením. Je to sice o 11 % více než v roce 2011, ale stále o třetinu méně oproti intaktní populaci.

Výsledky staršího britského průzkumu (Ofcom, 2006), zaměřeného speciálně na mediální gramotnost lidí se zdravotním postižením od 16 do 65 let, naznačily, že oproti běžné populaci užívají zrakově postižení digitální média ve větším objemu (o 16–30 %). Mezi preferovanými způsoby, jak se zrakově postižení učí o digitálních službách a produktech, figurovaly na prvních třech místech tyto tři: poprosit kamarády a rodinu, přečíst si návod/instrukce, metoda vlastních experimentů typu „pokus-omyl“.

⁹ YouthNet se zabývá informováním, podporováním a angažováním mladých lidí, k čemuž využívá digitální média.

Podle Radka Pavlíčka¹⁰ (2014) jsou současní čeští nevidomí mladí lidé velmi podobnými uživateli digitálních médií jako jejich intaktní vrstevníci. S tím rozdílem, že nemohou vnímat vizuální složku obsahu a že některé věci dělají jinak (např. používají ozvučený počítač). Pavlíček se víceméně shoduje s průzkumy Ofcomu v tom, že IT gramotnost a objem užívání digitálních médií je v této komunitě stejný, ne-li vyšší než u mladých bez postižení. Z toho důvodu že mnoho zrakově postižených je okolnostmi donuceno nové technologie začít používat, přestože třeba nejsou jejich příznivci. Nejvýznamnější roli hraje stejně jako u zdravých lidí ochota a zájem digitální média užívat, až potom následuje úroveň poskytnutého vzdělání v této oblasti, výběr kompenzačních pomůcek a vypořádání se s jejich ovládním. Pokud má v dnešní době zrakově postižený český občan zájem digitální média ovládat, nebrání mu v tom prakticky nic. V ČR existuje poměrně štedrý systém příspěvků na pomůcky, síť školících center, připojení k internetu je dostupné a levné. Bariéry jsou tedy oproti době před deseti či patnácti lety minimální (Pavlíček, 2014). Nejrozličnější výukové kurzy jsou již běžně dostupné bezplatně, maximálně za vstupní poplatek v řádu několika set korun. Kurzy bývají individuální, uchazeč nemusí čekat na naplnění kapacity k otevření kurzu. V rámci zemí Visegrádské čtyřky je na tom podle Pavlíčka Česko se servisem poskytovaným zrakově postiženým rozhodně nejlépe a neztratí se ani v porovnání se západními zeměmi.

Překážky v přístupu k digitálním médiím odpadají nevidomým nejen v legislativní a výukové, ale i v technologické rovině (Hollier, 2007). Technologický pokrok a korporátní politika souvisí s vývojem a produkcí specifických produktů a služeb pro lidi se zdravotním postižením. Vznikají tak stále dokonalejší asistivní (dočasně modifikují produkt do přístupného formátu) a adaptivní (zajišťují permanentní změnu produktu do přístupné podoby) technologie pro zrakově postižené.

¹⁰ Mgr. Radek Pavlíček vedl v brněnském TyfloCentru Centrum pomůcek a informatiky. Od roku 2012 zde působí jako externí konzultant v oblasti ICT. Pod hlavičkou projektu Blind Friendly Web se od roku 2000 aktivně věnuje přístupnosti webových stránek - konzultacím, testování a školení. Pracuje také ve Středisku Teiresiás (pomoc studentům se specifickými nároky) na Masarykově univerzitě. O přístupnosti píše mimo jiné na svém blogu POSLEPU. Mnoho let vedl letní tábory pro nevidomé děti a pobyty s výukou PC pro mládež s těžkým postižením zraku (*TyfloCentrum Brno, o. p. s., 2002*).

K hlavním kompenzačním pomůckám nevidomých patří hlasový výstup počítače (skládá se z odečítače obrazovky a hlasové syntézy), ozvučení mobilního telefonu, braillovský řádek (umožňuje zobrazení textu pomocí Braillova písma) a OCR programy (z angl. *Optical Character Recognition*), které opticky rozpoznají naskenovaný tištěný text a převedou ho do digitální podoby. Osoby, jejichž zrakové postižení to umožňuje, používají různé softwarové lupy, které mohou být ozvučené. S rychlým rozvojem stále propracovanějších ICT se vývoj asistivních a adaptivních technologií přeorientoval z vynalézání nových, samostatně stojících produktů pro zrakově postižené na přizpůsobování aktuálně dostupných technologií (Hollier, 2007).

První pokusy o zpřístupňování informatiky těžce zrakově postiženým lidem se v České republice datují do 80. let 20. století. Jak popisuje ředitelka brněnského TyfloCentra Hana Bubeníčková (2002), první počítač se speciálním zařízením pro nevidomé k nám byl dovezen roku 1991. Záhy zahájilo provoz Digitalizační středisko České unie nevidomých a slabozrakých, jehož úkolem byl převod tištěných textů do digitální podoby. Posléze byla zprovozněna modemová centrála BBS Brailnet, která uchovávala digitalizované texty, zpřístupňovala je v digitálních knihovnách a zřizovala interní elektronickou poštu. V polovině 90. let se již rozšířily hlasové výstupy k počítačům a začaly být nabízeny první výukové kurzy ovládnání PC. Počítač se prosadil jako kompenzační pomůcka pro nevidomé. V roce 1996 zahájil provoz internetový server Brailnet plus a rozvinula se síť školicích středisek. Započaly snahy o zpřístupňování internetu nevidomým uživatelům. Koncem 90. let již dosáhla výuka zrakově postižených v obsluze PC profesionální úroveň. Roku 2000 spustil SONS projekt Blind Friendly Web, který se systematicky zabývá přístupností webových stránek.

Rozvoj digitálních médií otevřel nevidomým zcela nové možnosti v oblasti vzdělávání (Hollier, 2007). Výukové materiály, které byly dříve dostupné jen v tištěné podobě v knihovnách, mohly být převedeny do elektronické podoby. V takovém formátu je již nevidomý snadno přečte pomocí odečítače obrazovky nebo braillovského řádku. Toto konvertování textu umožňuje nevidomým přístup k dříve nepředstavitelnému množství informací. Ještě větší výhodou než samotný přístup k informacím je možnost jejich pohodlné editace přímo na počítači.

1.4.1 Internet a jeho přístupnost

Pro nevidomé má přístup na internet zcela zásadní význam. Některé jeho výhody již byly nastíněny výše, k dalším patří komunikace bez okamžitého rozpoznání vady komunikačním partnerem a možnost jednoduše se spojit s lidmi se stejným handicapem a získávat od nich podporu (Hollier, 2007). V reálném světě je obtížné potkat se s dalšími nevidomými lidmi jen dílem náhody. Na internetu však vznikají tematicky zaměřené diskuze, blogy apod., které umožňují nevidomým sdílet zkušenosti s komunitou, s níž by se fyzicky jen obtížně potkali (nemožnost spatřit se náhodně, obtížná logistika na neznámé místo...).

Pro nevidomého uživatele jsou zásadní dva parametry webových stránek: uživatelnost (snadné užívání pro kohokoli) a přístupnost (kompatibilita s asistivními a adaptivními technologiemi), (Hollier, 2007). V současnosti nejlepší metodikou přístupnosti jsou *Web Content Accessibility Guidelines 2.0* (W3C, 2008). Požadavky na přístupnost však nelze zúžit pouze na rovinu technickou (Pavlíček, 2009). Určuje je zejména samotný druh postižení uživatele (nevidomý má jiné potřeby než slabozraký), zkušenosti konkrétního uživatele s prací s webem a s asistivní technologií (čím větší zkušenosti, tím lepší orientace i na špatně přístupném webu), použitý webový prohlížeč. Aby uživatel plně využil všech funkcí asistivní technologie, musí s ní být dobře obeznámen a mít ji správně nakonfigurovanou. Novější verze umí zpřístupnit mnohem více obsahu než ty staršího data. Přestože má tvorba přístupných webových stránek svoje technické náležitosti, neexistuje na jejich podobu jednotný názor. Každý zrakově postižený uživatel má totiž na přístupnost jiné nároky a preferuje jiná řešení (např. v oblasti strukturování obsahu, textových popisků obrázků).

V České republice platí Vyhláška č. 64/2008 Sb. *o přístupnosti webových stránek orgánů veřejné správy*. Neodpovídá však již současným požadavkům na reálnou přístupnost. Na webech veřejné správy je pouze asi desetina informací publikována ve formě HTML stránky (Pavlíček, 2014). Zbylé informace mají podobu formulářů a dokumentů. Web jako takový tedy může být přístupný, ale když si nevidomý stáhne hledaný dokument, ten již zpřístupněn není. Podle současných pravidel je to v pořádku. Ministerstvo vnitra ale připravuje legislativní změny, které by měly reflektovat

zmíněnou metodiku WCAG 2.0, zakomponovat požadavky Evropské unie i různých sdružení.

Přístupnost webu nikdo systematicky nemonitoruje. Pokud nevidomý narazí na problém, může kontaktovat přímo provozovatele stránek nebo organizaci, která se touto problematikou zabývá (SONS, Blind Friendly Web...) a která naváže s provozovatelem kontakt a nabídne mu řešení. Méně obvyklý způsob představuje kontaktování poskytovatele kompenzačních pomůcek. Pokud se chce nevidomý domoci svých práv jinak, zbývá mu pouze soudní cesta. Vyhláška ani různé úmluvy totiž neobsahují sankce. Problematika přístupnosti zkrátka není černobílá a nemá svého arbitra.

1.4.2 Nevidomí a sociální média

Ještě před několika lety platilo, že nevidomí si vybírají sociální média podle toho, v jakém stavu je jejich přístupnost (Hollier, 2012; Martiniello et al., 2009). V Kanadě byly podle studie z roku 2009 mezi zrakově postiženými nejpoužívanější YouTube, Facebook, MSN/Windows Live Messenger a Skype (Martiniello et al., 2009). Novější australský výzkum ukázal (Hollier, 2012), že zrakově postižení si už vybírají sociální média podle svých individuálních preferencí, a poté teprve hledají návody, jak je mohou se svým omezením kvalitně využívat. Vzhledem k tomu, že většina známých má účet na Facebooku, směřují nevidomí také tam, přestože by eventuálně mohli využívat jenom uživatelsky přívětivější Skype či Twitter.

Pro nevidomého uživatele mají sociální média ještě širší význam než pro toho bez handicapu. Poskytují mu nejen možnost zapojení se (tvoření, sdílení obsahu, komentování...), ale také důležitý prostředek komunikace, při němž se může vyhnout překážkám, které často nastolují běžné sociální situace (Hollier, 2012). Může například komunikovat s přáteli, aniž by se ocitl v nepřehledném kolektivu, v němž by byl zapotřebí oční kontakt, nebo lokalizovat svou polohu pomocí služby FourSquare a upřesnit tak místo schůzky. Nevidomí a další zdravotně postižení využívají sociální média také k tomu, aby zůstali ve spojení s oblíbenými značkami a produkty (Hollier, 2012).

1.4.3 Nevidomí a mobilní zařízení

Nevidomí uživatelé často využívají různé mobilní aplikace a alternativní mobilní verze nejrůznějších webových služeb (srov. Hollier, 2012; Pavlíček, 2014). Mobilní verze bývají totiž zjednodušeně a obecně řečeno přístupnější. Jejich výhodou bývá větší přehlednost a responzivní design (rozhraní se přizpůsobuje velikosti displeje). Problémy mohou nastat, když se jejich obsah neshoduje s plnou verzí. Nevidomý tak nemůže mít jistotu, že najde to, co potřebuje, jelikož už za něj provozovatel učinil jakýsi „předvýběr“ funkcí a informací. To samé se týká různých textových verzí webových stránek.

Nevidomí využívají mobilní média ke stejným účelům jako vidomí (komunikace, internet, poslech hudby, čtení knih...), ovládají i jejich moderní dotykové displeje. Do některých nových výrobků jsou z hlediska služeb pro nevidomé vkládány velké naděje. V současnosti se testují asistivní technologie nainstalované v Google Glass (MAA, 2014). Aplikace v brýlích jsou schopny opticky rozpoznat předměty a přečíst nápisy. Takovéto služby využije samozřejmě i intaktní uživatel, ale pro nevidomé představují pomoc daleko větších rozměrů (nakupování, pohyb v neznámém prostředí apod.). Brýle mají stejný design pro vidomé i pro postižené, což znamená z psychologického hlediska výhodu.

1.4.4 Nevidomí a digitální masmédia

Rádio je pochopitelně mezi nevidomými populární médium. Poslouchají ho i přes internet. Český rozhlas patří k těm organizacím, které se k přístupnosti webových stránek staví pozitivně (Pavlíček, 2014). Oproti tomu služba České televize iVysílání není pro nevidomého úplně uživatelsky přívětivá. Existuje ale také v podobě aplikace, která problémy částečně řeší. Zákony o České televizi a o rozhlasovém a televizním vysílání ukládají televizím opatřit část vysílaného obsahu audio popisem. Komerční televize musí takto ozvučit 2 % pořadů, veřejnoprávní televize dokonce 10 %. Pokud je zvukový popis u pořadu k dispozici, dá se spustit i v iVysílání.

Specifickými médii vydávanými speciálně pro zrakově postižené jsou časopisy. K dispozici jsou většinou v audio podobě (vydává např. Charita, Mathilda). Nejstarším a nejznámějším časopisem pro zrakově postižené v České republice je Zora. Vydává jej

SONS. Historie titulu sahá až do roku 1917, kdy začal vycházet v Braillově písmu. V současnosti je kromě tištěné podoby v Braillově písmu dostupný také ve zvětšeném typu běžného písma, ve zvukovém formátu MP3 a v elektronické textové podobě. Pod hlavičkou Zory vychází dalších 15 specializovaných periodik. V současné době má redakce ve své čtenářské evidenci na 2000 abonentů, s nástupem digitálních technologií zpřístupňujících zrakově postiženým informace z internetu však zaznamenává pokles počtu svých předplatitelů. Sedmdesát procent čtenářů a posluchačů Zory je starších 65 let. Zatímco do konce 90. let se redakce věnovala snižování informačního deficitu, nyní se přeorientovala na poskytování specifických informací ze všech oblastí života těžce zrakově postižených občanů.¹¹

1.4.5 Nevidomí a digitální hry

Pro nevidomé nejsou tabu ani nejrůznější typy her. Můžeme je rozdělit na dvě základní kategorie, na hry vyvinuté speciálně pro nevidomé a na hry zpřístupněné nevidomým. Hlavním komponentem her pro nevidomé je zvuk. Zaměřují se na trénink paměti, prostorové orientace, postřehu apod. Nejedná se však zdaleka jen o učení hravou formou, také hry pro nevidomé obsahují napětí a poutavý příběh (např. *Shades of Doom*). Největší výběr speciálních her pro nevidomé je dostupný v angličtině.

V designu některých mainstreamových videoher zohledňují výrobci požadavek přístupnosti (např. *Dragon Age: Origins*) nebo vznikají jejich doprovodně ozvučené alternativy (např. *AudioQuake*). Na zařízeních od společnosti Apple je možné nainstalovat mnoho herních aplikací, které jsou nevidomým zpřístupněné pomocí hlasové služby VoiceOver. Těžce zrakově postižení mají většinou dobře rozvinutou paměť, takže není výjimkou, když se nevidomý fanoušek videoher naučí ovládat nepřizpůsobené hry jen s pomocí vlastní paměti a sluchu. K největším problémům v oblasti přístupnosti videoher patří nepřehledná herní rozhraní.

¹¹ Informace laskavě poskytl PhDr. Jiří Reichel ze sdružení SONS, šéfredaktor Zory.

2. Výzkumná část

2.1 Základní údaje kvalitativního výzkumu

Cílem kvalitativního výzkumu bylo prozkoumat stav digitální gramotnosti u nevidomých středoškoláků a najít případné rezervy v jejich mediální výchově v této oblasti. Zjištěné poznatky by měly pomoci k zodpovězení následujících výzkumných otázek:

1. *Jaký vztah mají nevidomí středoškoláci k digitálním médiím? Jak rozumí a jak se pohybují v současném mediálním prostředí?*
2. *Jaký prostor je věnován médiím a mediální výchově na středních školách pro zrakově postižené? Jaká by mohla být doporučení školám v tomto směru?*
3. *Jaké výhody mohou vybraná digitální média nabídnout nevidomým? Jaká pro ně představují úskalí? Jak jsou jim zpřístupněna?*

Dále by měly posloužit k potvrzení či vyvrácení dvou hypotéz.

H1: Nevidomí středoškolští studenti mají dostatečné znalosti, dovednosti a kompetence z oblasti technické gramotnosti, které jim umožňují využívat běžně dostupná digitální média.

H2: Nevidomí středoškolští studenti nemají dostatečné znalosti, dovednosti a kompetence z oblasti mediální gramotnosti v porovnání s doporučenými očekávanými výstupy mediální výchovy.

Druhou výzkumnou otázku částečně zodpovídá podkapitola 1.2.2, v níž je popsán výsledek krátkého dotazování zástupců středních škol. Rozhovory se studenty by měly přispět k hlubšímu vhledu do této problematiky, k ověření získaných informací a k rozpoznání potřeb samotných studentů.

Jako cílová skupina byli zvoleni nevidomí studenti středních škol pro zrakově postiženou mládež. Výzkum probíhal metodou polostrukturovaných rozhovorů a zúčastnilo se ho celkem deset studentů navštěvujících Střední školu pro zrakově postižené v Brně, Střední školu Aloyse Klara a Konzervatoř Jana Deyla (školy, s nimiž se podařilo navázat kontakt). Věkový průměr respondentů činil 18,9 let, jednalo se

o čtyři ženy a šest mužů.¹² Osm dotazovaných bylo nevidomých, dva trpěli těžkou formou slabozrakosti. Rozhovory proběhly v dubnu 2014 v Praze a Brně, v prostorách škol a internátů. Délky rozhovorů se pohybovaly od 30 do 60 minut. Kontakt s respondenty zprostředkovali vychovatelé či pedagogové. Výběr konkrétních studentů byl víceméně náhodný, autorkou práce neovlivněný. Závisel na souhře časových možností (jež byly na straně studentů omezené) a ochoty zúčastnit se šetření.

2.2 Výzkumná metoda a způsob zpracování výsledků

Jakoukoli novou formu gramotnosti, ať už hovoříme o mediální či digitální, je obtížné testovat. Neexistuje jednotný názor na to, jak by takové testování mělo být uskutečňováno, ani na to, zda vůbec provádět lze. Digitální gramotnost představuje soubor mnoha kompetencí, přičemž při absenci některých z nich nemůžeme zkoumaný subjekt označit jednoduše za negramotný. Tento existující problém vedl k tomu, že byla pro práci zvolena kvalitativní metoda polostrukturovaného rozhovoru. Podle terminologie Jana Hendla (2008, s. 174) se jedná o rozhovor podle návodu, přičemž onen návod „*představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat. Tento návod má zajistit, že se skutečně dostane na všechna pro tazatele zajímavá témata. Je na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které osvětlí daný problém. Zůstává mu i volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace.*“

Rozhovor podle návodu dovoluje výzkumníkovi zařazovat sondážní otázky, které mu pomohou lépe respondentovi porozumět a získat podrobnější informace. Zároveň umožňuje pokládat otázky různým způsobem a přidávat vysvětlení tak, aby dotazovaný správně otázky pochopil, což je v případě průřezových témat, v nichž má každý student jiné znalosti a zkušenosti, velmi výhodné. Rozhovor je také vhodnou formou pro nevidomé, kteří jsou zvyklí formulovat své myšlenky slovně a je to pro ně v mnohých případech snazší a rychlejší než „se potýkat“ např. s internetovým dotazníkem. Tazatel má také přehled o množství a kvalitě získaných výstupů. Rozhovor si odnáší ve zvukové podobě s pocitem, že udělal všechno proto, aby odpovědi nebyly

¹² Vyšší věkový průměr středoškoláků je způsoben tím, že těžce zrakově postižení mívají odložený začátek povinné školní docházky, v případě zdravotních komplikací jim bývají rozvolněny studijní plány a nezdávka studují více středoškolských oborů za sebou.

odbyté, aby otázky byly správně pochopené a aby dotazovaného nějakým způsobem zaujal a vzbudil jeho zájem o věc. Rozhovor podle návodu a kvalitativní zaměření výzkumu vůbec souvisí nepochybně také s poměrně úzce vymezenou cílovou skupinou a malým okruhem respondentů.

Nevýhodou metody rozhovoru, zvláště v tak komplexní problematice, jakou je digitální gramotnost, je bezesporu nemožnost postihnout všechna související témata, všechny aspekty zkoumaného problému. Kvalitativní výzkum sám o sobě s sebou nese negativa spočívající v menší míře replikovatelnosti (změna výzkumníka znamená pravděpodobně změnu výsledků) standardizace a reliability. Jeho výhodou naopak je, že výzkumník může reagovat na neočekávané informace a zajít do hloubky. Výzkum tak není limitován výzkumníkovou počáteční znalostí tématu, což je užitečné hlavně tehdy, nebylo-li téma předtím zkoumáno (Trampota, Vojtěchovská, s. 18–19).

Jako vodítko při vytváření návodu k rozhovoru (viz příloha č. 2 na konci práce) posloužilo schéma digitální gramotnosti (viz obr. 1 na str. 23). Schéma stanovilo pět hlavních okruhů interview, tedy mediální gramotnost, informační gramotnost, technickou gramotnost, technicko-sociální praxi a studijní praxi. V rámci těchto okruhů bylo nutno vybrat témata, na která budou respondenti dotazováni. Jako inspirace při výběru otázek posloužily kromě schématu digitální gramotnosti zejména DOV pro gymnázia, DOV pro základní vzdělávání, výzkum Centra pro mediální studia *Stav mediální gramotnosti v ČR* z roku 2011 a také výzkum Scotta Holliera (2007), nevidomého odborníka na přístupnost digitálních médií působícího v organizaci Media Access Australia.

Jednotlivé okruhy otázek se částečně prolínají, některé dotazy totiž z povahy věci souvisí s více oblastmi. Do okruhu učební praxe byly kromě otázky na způsob získávání informací ke studiu zařazeny také otázky zaměřené na probírání mediální problematiky ve škole. Oblast mediální gramotnosti je zvláště široká (viz DOV pro gymnázia) a nebylo samozřejmě možné ji metodou rozhovoru prozkoumat v celé šíři. Byla proto pro lepší přehlednost rozdělena do tří podkategorií (rozumět médiím, užívat média, produkovat mediální texty) a návod k rozhovoru a doplňující ad hoc otázky se soustředily zejména na bezpečnost na internetu a sociálních sítích, reklamu a ekonomické pozadí mediálního průmyslu, fungování médií (výběr hlavních zpráv,

regulace internetu), práva jedince vůči médiím, uživatelské zvyklosti (sledování zpravodajství, bulváru, důvěryhodnost informací na internetu, zpravodajství versus realita...).

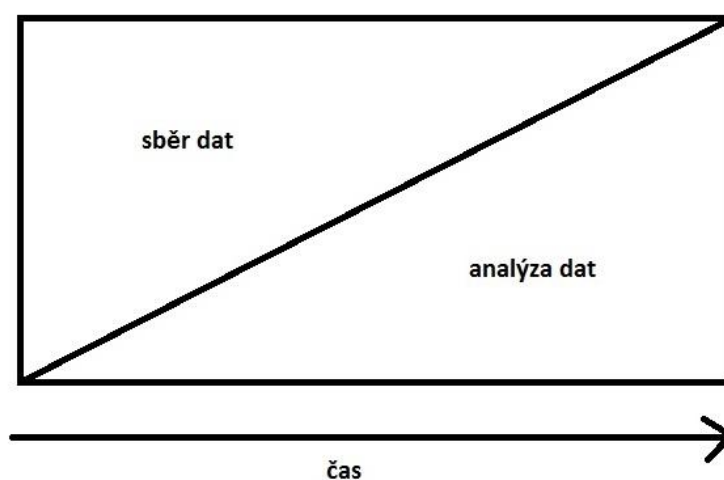
Schéma digitální gramotnosti zahrnuje i témata (kompetence), která jsou aktuální spíše pro vysokoškolské studenty či pracující. Mezi taková patří např. témata spojená s profesní či akademickou identitou (profesní síť, kariérní portfolio, profesní růst...). Z logického důvodu tedy nebyly v návodu k rozhovoru reflektovány. Dalším kritériem pro výběr otázek byla předpokládaná délka rozhovoru. Aby se dal rozhovor provést v přiměřeném časovém úseku, soustředil se návod zejména na otázky relevantní z pohledu mediálních studií. Nezajímal se tudíž podrobně o speciální software pro zrakově postižené atp.

Neexistuje předpis pro vedení efektivního rozhovoru. Osvědčenou zásadou je důkladná příprava a nácvik provedení interview (Hendl, 2008). Návod k rozhovoru koncipovaný pro účely předkládané práce byl prvotně prověřen v praxi při zkušebním interview, jehož výsledky nebyly zařazeny do zpracování výsledků. Rozhovor s první respondentkou tedy sloužil výhradně k nácviku vedení rozhovoru a jako zdroj cenné reflexe zvolených témat a otázek (ilustruje obr. 2, s. 36). Z návodu bylo následně zcela odstraněno několik dotazů a některé otázky byly naopak nově zařazeny nebo lépe formulovány. Přidán byl například dotaz na sledování a charakteristiku bulváru a dotaz na zobrazení reality v médiích. Z odpovědí dotazované totiž vyplynulo, že ačkoli umí vysvětlit, co je bulvár, nerozlišuje při vlastní konzumaci médií bulvární a seriózní zpravodajství a nezamýšlí se nad objektivitou či pravdivostí získaných informací. Odstraněn byl mimo jiné dotaz z okruhu „informační gramotnost“ zjišťující, co je podle respondentů občanský žurnalismus. Termín byl totiž pro dotazovanou zcela neznámý, otázka zbytečně prodlužovala rozhovor a odpověď na ni nebyla pro výzkum nijak podstatná (potvrzeno i při prvních výzkumných rozhovorech).

Celý proces zpracování dat v kvalitativním výzkumu bývá dle Hendla (2008, s. 223) definován jako „*systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, formy, kvality a vztahy.*“ Na rozdíl od zpracování kvantitativních dat, ve kterém jsou jasně definované proměnné, četnosti, korelace atp., není možné kvalitativním data redukovat a je třeba k nim přistupovat

kontextuálně. Pro zpracování rozhovorů byla použita běžná metoda zpracování kvalitativních dat, kterou je metoda kvalitativní obsahové analýzy. Ta se řadí mezi interpretativní metody. Definuje se jako „*přístup empirické, metodologicky kontrolované analýzy textů v rámci jejich vlastního kontextu komunikace*“ (Mayring, 2000, odst. 5). Analýza dat probíhá postupně již ve fázi sběru dat, kdy v mnoha případech analýza vede výzkumníka k novým zdrojům dat (obr. 2). Jinými slovy je analýza součástí sběru dat (Hendl, 2008).

Obr. 2: Kvalitativní výzkum



Zdroj: HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, s. 224.

Metoda kvalitativní obsahové analýzy se zpravidla skládá z těchto fází – transkripce dat, segmentace, kódování dat, poznámkování, identifikace vztahů mezi kategoriemi, interpretace zkoumaných dat (Strauss, Corbinová, 1999). *Transkripce* probíhala v tomto výzkumu tak, že byly doslovně přepsány audio záznamy rozhovorů, které se zároveň porovnávaly s poznámkami výzkumníka (viz přílohy č. 4–13 dostupné na přiloženém kompaktním disku).¹³ Přepis měl za cíl systematicky seřadit odpovědi respondentů tak, aby bylo možné jednotlivé otázky mezi respondenty porovnávat. *Ve fázi segmentace* se rozlišily odpovědi, které jsou ve vztahu k výzkumným otázkám a hypotézám relevantní. Proces *kódování dat* se skládal z operací, které pomohly

¹³ Přiložené přepisy rozhovorů obsahují pouze klíčové části rozhovorů související se zkoumanými tématy. Z praktických důvodů v nich byla vynechána uvítání, krátká počáteční seznámení s výzkumem a závěrečná rozloučení s poděkováním. Z důvodu zachování anonymity v nich také nejsou uvedena místa uskutečnění rozhovorů ani názvy škol, které respondenti navštěvují.

rozhovory rozebrat, konceptualizovat a následně opět složit novým způsobem (Strauss, Corbinová, 1999, s. 39). V tomto případě bylo použito podrobné kódování textu řádek po řádku s nalézáním klíčových úseků (často i jednotlivých slov/vět) jakkoliv souvisejících s výzkumnými otázkami a hypotézami. Při obsahové analýze je důležité *poznámkování* (Hendl, 2008). Rozlišují se poznámky teoretické a pracovní (Strauss, Corbinová, 1999). V tomto případě byly při zpracování pořizovány jen poznámky teoretické, obsahující především myšlenky o klíčových úsecích rozhovorů a jejich vztazích. *Identifikace vztahů mezi kategoriemi* je poměrně složitý proces, protože na rozdíl od kvantitativního výzkumu není možné změřit, jak statisticky významný je vztah mezi dvěma proměnnými. V této fázi byly v rámci teoretických poznámek definované relevantní vztahy mezi odpověďmi. Všechny dosud zmíněné fáze na sebe navazují nebo mohou probíhat současně, a to především ze začátku. Proto je výhodné uvědomovat si názvy i časovou posloupnost fází. Poslední fází analýzy je *interpretace zkoumaných dat*. Je možné říci, že právě kvůli této fázi byl celý proces zpracování dat uskutečněn. Interpretaci dat se věnuje další kapitola. Při interpretaci odpovídáme na otázku, o čem naše data vypovídají a proč k popsáním jevům dochází (Švaříček, Šed'ová, 2007). Při tom je nutné mít na vědomí, že tato část nemá být nijak ovlivněna subjektivními úvahami výzkumníka, ale má se jednat pouze o výsledky analýzy dat.

2.3 Souhrn a interpretace poznatků

2.3.1 Mediální výchova na středních školách pro zrakově postižené – současný stav

Nevidomí mladí lidé se v současnosti mohou v České republice vzdělávat na pěti středních školách pro zrakově postižené. Čtyři školy se nachází na území Prahy, jedna v Brně. Všechny nabízí svým žákům možnost ubytování na internátu a malé třídní kolektivy (cca deset žáků ve třídě). Školy navštěvuje kolem 160 zrakově postižených, z čehož se asi z poloviny jedná o nevidomé či o osoby se zbytky zraku (do tohoto množství nejsou zahrnuti žáci s kombinovaným postižením). Zástupci škol byli autorkou kontaktováni a tázáni, zda je v jejich zařízeních aplikováno průřezové téma mediální výchova. Ze získaných odpovědí a z dostupných školních vzdělávacích programů vyplynulo, že mediální výchova není vyučována na žádné ze škol jako

samostatný předmět. Z reakcí se dá rovněž usuzovat, že se všeobecně těší ve výuce malému zájmu, v čemž se speciální školy patrně neliší od průměru.

Gymnázium pro zrakově postižené a Střední odborná škola pro zrakově postižené

Gymnázium a SOŠ sídlí v Praze 5 na ulici Radlická. Zřizovatelem je Hlavní město Praha. Jedná se o fakultní školu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Školu navštěvuje 20 zrakově postižených studentů, z toho 9 nevidomých a se zbytky zraku. Dalších 20 studentů má kombinované postižení (nevidomost plus další vada). Vyučují se zde tyto studijní obory: gymnázium (čtyřleté, všeobecné), obchodní akademie (čtyřleté maturitní studium), sociální činnost (čtyřleté maturitní studium) a obchodní škola (dvouleté studium zaměřené na telemarketing). Mediální výchova je dle vyjádření školy do vyučování zařazena pouze tak, že se studenti učí kriticky pracovat s internetovými zdroji při zpracovávání seminárních prací. Okrajově se jí také věnuje předmět informatika.

Konzervatoř a střední škola Jana Deyla pro zrakově postižené

Konzervatoř Jana Deyla sídlí na Maltézském náměstí v Praze. Zřizuje ji Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT ČR). Navštěvuje ji asi 50 těžce zrakově postižených studentů, z toho asi 35 nevidomých. Kromě hudebních oborů nabízí škola výuku oboru ladění klavírů a kulturní činnost. Mediální výchova je zde dle vyjádření školy zařazena do předmětu základy společenských věd.

Praktická škola pro zrakově postižené při Škole Jaroslava Ježka

Škola Jaroslava Ježka sídlí v centru Prahy na Loretánské ulici. Jejím zřizovatelem je MŠMT ČR. Škola poskytuje předškolní, základní, praktické i základní umělecké vzdělání. Dvouletý studijní program praktické školy připravuje žáky na další studium nebo na samostatný život. Navštěvuje ho 12 zrakově postižených žáků, 4 jsou nevidomí. Praktická škola při Škole Jaroslava Ježka do svého ŠVP zařadila průřezová témata osobnostní a sociální výchova, environmentální výchova a výchova k práci a zaměstnanosti. Mediální výchovou se nezabývá.

Střední škola Aloyse Klara

Střední škola Aloyse Klara se nachází v Praze 4 – Krči, zřizuje ji Hlavní město Praha. Nabízí řadu čtyřletých, tříletých i dvouletých studijních oborů, mezi nimi masér sportovní a rekondiční, knihař, čalouník, textilní výtvarnictví ad. Jedná se o fakultní školu Fakulty tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy. Vzhledem k úbytku uchazečů o studium z řad zrakově postižených, se škola koncentruje na vzdělávání žáků s různými handicapy. Školu navštěvuje 20 zrakově postižených žáků, mezi nimi 9 nevidomých. Dalších 37 žáků má kombinované postižení. Mediální výchova je dle vyjádření školy zařazena v předmětech občanská výchova a český jazyk a literatura.

Střední škola pro zrakově postižené

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro zrakově postižené sídlí v Brně a zřizuje ji MŠMT ČR. Střední škola nabízí dvou až čtyřleté studijní obory, např. obchodní akademie či sociální činnost. Školu navštěvuje zhruba 60 studentů se zrakovým postižením, z toho je 19 nevidomých či se zbytky zraku. Mediální výchova dle vyjádření školy v ŠVP zařazena není a podporována je pouze příležitostnými besedami na související témata. Při přečtení dokumentů obsahujících ŠVP se však témata mediální výchovy objevují například v předmětech český jazyk a občanská výchova.

2.3.2 Technická gramotnost

Technická gramotnost znamená správný výběr a správné použití technologií, schopnost kritiky dostupných technologií a schopnost ovlivňovat ICT prostředí. Z výsledků výzkumu je zcela zřejmé, že pro zrakově postižené je nepostradatelnou kompenzační pomůckou přenosný počítač. Nevidomí studenti mají k dispozici vlastní notebooky opatřené hlasovým výstupem a využívají je při výuce. Pokud to uživatelům rozsah zrakové vady umožňuje, využívají také softwarovou lupu. Všichni dotazovaní vlastní kromě notebooku ještě nějaký další druh mobilního zařízení. Jedná se nejčastěji o klasické mobilní telefony či chytré telefony. Telefony jim slouží ke standardním úkonům jako volání a zasílání SMS, ale také k přehrávání hudby, ke čtení/poslechu knih, k přístupu na internet a na sociální sítě. Poslední roky vzrůstá mezi nevidomými obliba produktů společnosti Apple, které mají mimo jiné velkou výhodu v zabudovaném hlasovém zařízení (VoiceOver). Nevýhodou však může být, že ve školách se vyučuje

pouze v operačním systému Microsoft Windows, takže se majitelé odlišných produktů musí spokojit pouze s individuální výukou v kurzech, popř. s radami od přátel. Takřka všichni uživatelé, kteří ovládají počítač na vyšší než začátečnické úrovni, využívají přídatné zařízení, tzv. braillovský řádek (hmatový displej). Umožňuje jim psaní a čtení v brailu. Některým také kompenzuje méně citlivý hmat, jelikož bodové písmo je na něm snadněji rozpoznatelné než na papíře.

Obr. 3: Digitální média



Zdroj: Vytvořeno pomocí <http://tagul.com/>.

Všichni dotazovaní využívají internet (pouze respondent č. 9, dále R9, byl dotazován ve dnech, kdy s internetem teprve začínal). Škála jejich online aktivit je široká: studium; komunikace; sociální sítě; vyhledávání informací; stahování audia/video; poslech hudby, televize, radia; přístup do digitálních knihoven; nakupování; vyhledávání užitečných programů/aplikací; diskuze, blogy; trávení volného času; sledování zpravodajství. Nejčastěji zmiňovaná digitální média a zařízení ilustruje obr. 3, tzv. *word cloud* (čím větší slovo, tím vyšší četnost výskytu). Nutné je ovšem podotknout, že nikdo z dotazovaných nepoužívá digitální média v tomto celém rozsahu. To se odvíjí od individuálních zájmů a preferencí, ale také od technické zdatnosti a absolvovaného vzdělání v této oblasti. Nevidomí začínají s internetem a dalšími digitálními médii v pozdějším věku (naučit se základní obsluhu počítače jim trvá déle)

a na specifické úkony (např. stahování, instalování, poslech rádia či televize přes internet) často musí absolvovat konkrétní kurzy, protože na jejich výuku ve škole není prostor. Zdatnější jedinci ale na mnohé postupy přijdou sami nebo s pomocí blízkých.

O dostatečné technické gramotnosti zrakově postižených může nasvědčovat fakt, že na otázku, co z oblasti digitálních médií neumí užívat a chtěli by, odpovídali vesměs tak, že jsou se svou znalostí ICT spokojeni. V odpovědích se objevilo jen několik jednotlivostí (s výjimkou dvou respondentů), jako stahování, Twitter či Skype. Všichni také konstatovali, že digitální média je baví, přinejmenším je tedy neobtěžují, a přispívají k jejich samostatnosti (kompenzují handicap). Dobrý pocit jim kazí zejména špatná přístupnost některých webových stránek (např. nepřístupností vyhlášená Student Agency). Méně technické typy také obtěžují pro ně složité postupy ovládání, někomu činí problémy například dotykové displeje. Omezenější technické znalosti a schopnosti se vyskytují spíše u žáků učňovských, manuálně zaměřených oborů, kteří technickou gramotnost příliš nepotřebují ke studiu.

O novinky ze světa asistivních technologií a přístupnosti se nevidomí příliš aktivně nezajímají. Vybraná množina respondentů se ukázala jako poměrně konzervativní – ve vztahu k novinkám, sociálním médiím, elektronické komunikaci atp. Ačkoli jeden z dotazovaných (R5), distancující se od komunity zrakově postižených, hovořil o nevidomých jako o uzavřených, lítostivých jedincích preferujících virtuální svět, takové tvrzení se v této skupině respondentů nepotvrdilo. Je možné konstatovat, že čas strávený online je u nich poměrně krátký, přinejmenším ve srovnání s běžnou představou o životě současného teenagera. Často preferují osobní komunikaci a jiné způsoby trávení volného času. Shodně ale dodávají, že mezi svými spolužáky mají i větší technické „nadšence“.

2.3.3 Mediální gramotnost

Mediální gramotnost souvisí v kontextu digitální gramotnosti s „digitálním životním stylem“, tedy s kritickým užíváním médií/ICT, se sebejistotou a plynulostí ve styku s nimi a se schopností kreativního vyjádření. Při zkoumání mediální gramotnosti mohou být nápomocné DOV mediální výchovy pro gymnázia (Jirák, Pavličíková, 2011a). Je jistě nutné přihlídnout k tomu, že v případě tohoto výzkumu se

jednalo o studenty různých středoškolských oborů.¹⁴ Do jejich vzdělávacího programu však mediální výchova také patří a měla by sledovat podobné cíle, jak již bylo zmíněno v podkapitole 1.2.2. Otázky zohledňovaly, že na studenty konzervatoří a středních odborných škol nejsou obvykle kladeny takové nároky jako na studenty gymnázií. Proto se také částečně při formulacích inspirovaly DOV pro základní vzdělávání (Jirák, Pavličíková, 2011b).¹⁵

Okruh otázek týkající se **porozumění médiím**, obsahoval šest výchozích položek (příloha č. 2, s. 67). Zjišťoval, zda student uvede práva, která může uplatňovat vůči médiím a rozumí principům mediální legislativy (okruh *Média a mediální produkce*). Ukázalo se, že respondenti si často s regulací internetu spojují pouze regulaci ze strany správce či poskytovatele sítě (zkušenosti z internátu). Někteří si uvědomují restrikce související s autorskými právy, mládeži nepřístupným obsahem a propagací hnutí směřujících k potlačení práv a svobod člověka. V zásadě se ale domnívají, že internet je regulován minimálně (a ani ho dost dobře regulovat nelze). Nikdo z nich neprojevil komplexnější vhled do problematiky a neuvedl více než jeden příklad omezení. Dále bylo zjištěno, že studenti nemají de facto žádné povědomí o svých právech vůči médiím (právo na odpověď, opravu, ochranu osobnosti). Domáhání se práv mají spojeno povětšinou se spory celebrit s bulvárními médii a s podáváním žalob.

Dalším souvisejícím tématem bylo porozumění vlivu reklamního trhu na mediální produkci a ekonomickému pozadí fungování médií (okruh *Média a mediální produkce*). Vztah financování internetových portálů a reklamy identifikovali dva dotazovaní. Většina buď neměla tušení, nebo tipovala financování z poplatků za připojení k internetu či z daní. Svůj vztah k reklamě reflektují nevidomí negativně jako k překážce, která je obtěžuje. Často je totiž při pohybu na webové stránce vyleká, obtížně se jim přeskakují při přehrávání videí a obecně vzato je nezajímá. Jen minimum dotazovaných uvedlo, že když se reklama týká pro ně zajímavého produktu (oblečení, sport), kliknou na ni nebo si ji přečtou. Nezájem o reklamu může být způsoben mj. také zákazem nákupů na internetu od rodičů nebo obavami z internetového nakupování

¹⁴ Nikdo z Gymnázia pro zrakově postižené na žádosti o spolupráci nereagoval, pravděpodobně z důvodu zahlcení podobnými výzkumy. Jedná se totiž o fakultní školu PedF UK v Praze.

¹⁵ Vždy uvedeno v závorce (DOV ZV).

(časté neopodstatněné obavy z nechtěného koupení zboží pouhým neuváženým kliknutím). Na vnímání reklamy navazoval požadavek na vysvětlení pojmu „cílová skupina“ (okruh *Uživatelé*). Dvě třetiny respondentů nevěděly, co si pod slovním spojením představit. Paradoxní je, že mezi ně patřili i ti, kteří dokázali vysvětlit financování internetových portálů. Ekonomickým principům fungování médií zrakově postižení studenti příliš nerozumějí.

Na pomezí okruhu otázek rozumět médiím a **užívat média** stály dotazy týkající se zpravodajské produkce. Na určení kritéria výběru zpráv (okruh *Stavba mediálních sdělení, DOV ZV*) měli studenti rozličné názory (ilustruje obr. 4). Uváděli hodnoty jako aktuálnost, negativita, senzacechtivost. Student střední školy by však mohl mít v této oblasti širší rozhled, být ve svých odpovědích jistější a dokázat uvést více příkladů (zvláště přihlédneme-li k průměrnému věku respondentů blížícímu se 19 letům). Mnozí se viditelně zamýšleli nad takovou otázkou poprvé v životě.

Obr. 4: Kritéria výběru zpráv

CELEBRITY
 CO BAVÍ LIDI
 AKTUÁLNOST
 SENZACE
 ZAJÍMAVOST STRATEGIE
 DŮLEŽITOST
 POLITICI POPULARITA BULVÁRNOST
 AKČNOST NEGATIVITA
 PSYCHOLOGIE

Zdroj: Vytvořeno pomocí <http://tagul.com/>.

Nevidomí vyhledávají zpravodajské informace podle svých individuálních preferencí. Nelze určit, která média u nich vítězí. Někomu více vyhovuje věcnost Českého rozhlasu, jiný využívá kvůli flexibilitě televizní internetové archivy

či internetové zpravodajské servery. R1 uvedla jedno zajímavé „znevýhodnění“ nevidomých. Často si připadala v kolektivu neinformovaně a hloupě, protože vidomí měli na rozdíl od ní vždy přehled o aktuálním dění. Potom si však uvědomila, že to mají svým způsobem snadnější. Titulky zpráv vidí i mimoděk na internetu, kdežto ona musí za zpravodajským obsahem směřovat cíleně. Zároveň připustila, že zná mnoho informovaných nevidomých a záleží na její vůli zprávy číst.

V souvislosti se zpravodajstvím byli respondenti tázáni na vztah mediálních sdělení a reality (okruh *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality*, DOV ZV), na objektivitu zpravodajství a na charakteristiku bulvární produkce (okruh *Mediální produkty a jejich významy*). Za nejméně objektivní je studenty považováno bulvární zpravodajství, které téměř nikdo z nich nesleduje (pokud byly odpovědi upřímné). Až na jednu výjimku ho umí v rámci svých možností charakterizovat. Většina si je vědoma, že na výslednou podobu zprávy má vliv osoba novináře, interpretace, střih nebo zpracování fotografií. Řada respondentů také pozoruje bulvarizaci zpravodajství v některých médiích. Takovýto všeobecný přehled ovšem nebyl patrný ze všech odpovědí.

Poměrně dobré znalosti měli respondenti v oblasti kritického přístupu k informacím z internetových zdrojů a v pravidlech internetové bezpečnosti (okruhy *Média a mediální produkce* a *Uživatelé*). Problematika relevance informací z Wikipedie je jim dobře známa. Přesto ji nevidomí studenti, stejně jako ti vidomí, využívají, a to zejména díky její přehlednosti a přístupnosti. Hojně také využívají uživatelsky přívětivý vyhledávač Google. Někteří kvůli větší důvěryhodnosti srovnávají více zdrojů, jiní dají na reference ostatních. Ti, kteří využívají internet k získávání informací ke studiu, většinou vědí, že k internetovým zdrojům musí přistupovat kriticky, přiznávají však, že často u nich vítězí pohodlnost (tzn., že vezmou zavděk jediným zdrojem, často právě Wikipedií).

Z internetu má podstatná část dotazovaných nevidomých respekt. Obávají se vstupu na placené stránky, nechtěného nákupu, krádeže osobních údajů, napadení počítačovým virem. Někteří považují internet za nebezpečné místo. Tyto obavy jsou zčásti pochopitelné. Pokud nevidomý stáhne nechtěně z internetu nějaký program, nemusí to vůbec zjistit. Navíc viry zablokovaný počítač představuje pro nevidomého

uživatelé nezřídka problém, který nezvládne vyřešit samostatně. Respondenti jsou v rámci rizik komunikace v kyberprostoru obeznámeni s kyberšikanou, anonymitou, pocitem ztráty omezení apod. Jak již bylo zmíněno, vůči sociálním sítím jsou mnohdy skeptičtí a obezřetní.

Alternativní typy médií, zaměřené na užší okruh uživatelů, respondenti příliš nevyhledávají. Občas sledují různé stránky pro zrakově postižené (přístup do digitálních knihoven, rady ohledně kompenzačních pomůcek, blog pro nevidomé apod.). Dále se v odpovědích objevil cyklistický online magazín a lesbické skupiny. R10 uvedl, že sleduje své oblíbené hudební skupiny na Facebooku, kde od nich dostává různá aktuální oznámení, aniž by musel navštěvovat např. stránky jejich fanklubů.

Zkušenosti respondentů s vlastní **mediální produkcí** (okruh *Mediální produkty a jejich významy*) jsou povětšinou sporé. Technicky zdatný R10 se pokoušel pro svou třídu programovat stránky v jazyce HTML (nakonec však zvolil schůdnější cestu ve formě Google Disku) a asi dvakrát experimentoval s umístěním převzatého (ilegálního) videa na svůj YouTube kanál. R3 psala na blíže nespecifikovanou facebookovou stránku krátké „pohádky pro dospělé“. Dva dotazovaní uvažují o založení vlastního blogu, prozatím se k tomu však neodhodlali. Jediným, kdo aktivně zpracovává své zážitky, postoje a představy, je literárně nadaná R1, která přispívá na vlastní blog a zároveň píše autobiografický příběh, který hodlá rozšířit mezi zájemce ze svého okolí. Z reakcí mnohých respondentů lze usuzovat, že by si vlastní tvorbu rádi zkusili, kdyby dostali impuls. Takto zaměřené aktivity by pro ně mohly představovat velký přínos, protože by v rámci nich projeвили vlastní kreativitu (mnozí se sami ostýchají něco prezentovat) a mohli by si uvědomit různé souvislosti profesionální mediální produkce.

2.3.4 Informační gramotnost

Informační gramotnost (hledání, vyhodnocování, analyzování informací) souvisí ve společenském kontextu mimo jiné s politickou a občanskou participací. Na otázky, zda média v čele s internetem ovlivňují politiku a volby, odpovídali respondenti rozdílně. Největší část z nich měla za to, že média politiku ovlivňují, a uváděla jako příklad politickou reklamu v rámci volebních kampaní. Někteří jedinci si jsou vědomi i toho, že média jsou jejich jediným zdrojem informací o politice, a tudíž zákonitě musí

ovlivňovat jejich názor a preference. Zajímavý byl názor respondentů R4 a R5, kteří jsou toho názoru, že internet české volby neovlivňuje, protože zde není zavedeno elektronické hlasování. Nejstarší z dotazovaných paradoxně odpověděl, že politika ho nezajímá a nesleduje ji. R3 je přesvědčená, že internet ovlivňuje především osobní život. Jako příklad uvedla komplikované vztahy na sociálních sítích, které jsou pro ni jako pro teenagera pravděpodobně podstatnější než veřejné dění.

Třetí otázka tohoto okruhu cílila na základní kompetenci související s informační gramotností, tedy na schopnost najít na internetu požadované informace. Dotazovaní jsou při vyhledávání informací úspěšní. S klesající uživatelskou znalostí ICT klesá i snaha pouštět se do komplikovanějšího vyhledávání. Souvisí to také s tím, zda dotyčný používá internet pouze k zábavným a volnočasovým aktivitám, nebo i ke studiu. Nevidomí se však shodli (kromě R9, který s internetem začíná a o vyhledání informací dosud žádá vychovatele nebo kamarády), že co hledají, v drtivé většině případů naleznou.

2.3.5 Studijní dovednosti

Internet využívá ke studiu každý středoškolský student. Výjimku tvoří jeden respondent, jehož manuálně zaměřený obor to nevyžaduje. R9 vyhledávat neumí, a proto musí vždy požádat vychovatelku nebo někoho z okolí. Touha po samostatnosti byla jednou z motivací, proč se ve vyšším věku (22 let) rozhodl k tomu začít s internetem. Dalším motivem byl kontakt s přáteli. Kromě klasických zdrojů informací využívají respondenti také výhod sociálních sítí, jmenovitě Facebooku, na nichž ve třídních skupinách sdílejí zápisky z vyučování nebo informace o testech a zkoušení (samozřejmě pouze ti, kteří se sociálním sítím nevyhýbají). R10 poskytl spolužákům přístup na svůj soukromý Disk Google a dělí se s nimi altruisticky o své studijní materiály. Studijní praxe nevidomých se neliší od zvyklostí intaktních vrstevníků.

Do tohoto okruhu byly také zařazeny dotazy na diskutování témat mediální výchovy ve škole. Odpovědi však mohou poskytnout pouze orientační přehled, jelikož si jedinci méně zapálení do předmětů, v nichž tato témata mohli eventuálně probírat, nemuseli vybavit příliš mnoho podrobností. Lze odhadovat, že největší prostor je na základních a středních školách věnován internetové bezpečnosti, různým rizikům

komunikace v kyberprostoru, stahování apod. V informatice se studenti učí práci s informacemi, kritický přístup k nim je od nich vyžadován v závislosti na studovaných oborech. Zmíněno bylo pár aktivit s mediální tematikou prováděných v občanské výchově (hledání aktualit, co je to reklama), základech společenských věd či v češtině (jak vypadá zpráva, přiřazování titulků). Kromě bezpečnosti, popř. problematiky autorských práv, se však studenti domnívají, že se mediální tematika nevyučuje vůbec nebo velmi málo. Možnost srovnání má R2, která absolvovala předmět mediální výchova v posledním ročníku základní školy, s časovou dotací jedna hodina týdně. Vyhovovalo jí, že se mediální výchově věnovali intenzivně a pomohlo jí to k zásadním zjištěním. Na střední škole nyní pociťuje nedostatečnou výuku v této oblasti a spatřuje rozdíl mezi znalostmi svými a svých spolužáků.

O tom, co by se chtěli v souvislosti s médii ve škole naučit, nemají respondenti příliš konkrétní představy. Je to pochopitelné, protože se s mediální výchovou prakticky nesetkali a nemají představu o její náplni. Panuje mezi nimi přesvědčení, že se o médiích mluví ve vyučování málo. Na obecnější dotaz, zda si myslí, že jsou zrakově postižení dostatečně informováni o výhodách, které jim mohou přinášet digitální média, odpovídali respondenti, že spíše ano, respektive že pro toho, kdo má zájem, není problém informace získat.

2.3.6 Technicko-sociální dovednosti

Technicko-sociální praxe zahrnuje dovednosti jako komunikace, spolupráce, sdílení a souvisí v osobním a sociálním kontextu s „digitální identitou“. Digitální média slouží nevidomým ke komunikaci stejně běžně jako intaktní populaci. Jak už bylo zmíněno, skupina náhodně vybraných respondentů se projevila jako poměrně konzervativní. Mnozí zdůraznili, že nejraději komunikují naživo tváří v tvář. Bez výjimky samozřejmě komunikují prostřednictvím mobilních telefonů (zasílání SMS je u několika kvůli nutnosti většího soustředění méně populární). Většina dotazovaných bydlí již mnoho let na internátech, a proto je pro ni mobilní telefon jedním z hlavních prostředků pro kontakt s rodiči.

Nevidomí také pravidelně používají email. Ačkoli se v současnosti hovoří o poklesu emailové komunikace mezi mladými a příklonu k sociálním sítím,

u nevidomých je email stále velmi preferovanou službou, kterou využívají a kontrolují prakticky denně. Oblíbená je zejména díky snadné přístupnosti a uživatelské přívětivosti, která se ještě zvyšuje, používají-li pro vstup ke schránce softwarové klienty.

Výběr komunikačních prostředků studentů je dán zejména jejich vzdáleností od domova. S kamarády ze školy a internátu si vybraní studenti raději povídají osobně. Ze sociálních médií u nich vévodí Skype a YouTube. Skype je dobře přístupný a velké množství nevidomých tuto službu skutečně aktivně využívá. R1 uvedla, že z komunikačních prostředků ráda využívá právě *instant messaging* na Skypu nebo email. K sociálním sítím typu Facebook nemá blízko, tudíž je nevyužívá, a na zmíněných způsobech komunikace jí vyhovuje, že u nich může paralelně provozovat ještě nějakou další činnost. YouTube využívají nevidomí spíše jako přehrávač a zdroj audio nahrávek. Existuje speciální software, který jim umožňuje přehrávat i stahovat z něj skladby. Vlastní obsah ale na této síti, až na pár experimentů, nesdílejí. Studentky hudební konzervatoře využívají YouTube také ke studijním účelům.

Profil na Facebooku má založený polovina dotazovaných, ale pouze tři ho využívají aktivně (shodou okolností studenti s „lehčími“ vadami). Impulsem pro připojení k této síti pro ně byl fakt, že na ní mají hodně známých a sdílí zde se svou třídou mnoho informací užitečných ke studiu. Ostatní studenti neuváděli jako důvod nepoužívání Facebooku svou zrakovou vadu, ale to, že jim tento typ sociálních médií není blízký, nebo že jim vadí ztráta soukromí, shromažďování osobních údajů a anonymita. Jednalo se tedy o jejich osobní postoje a všichni shodně potvrdili, že nevidomí v jejich okolí Facebook užívají.

Twitter používá pouze jedna slabozraká respondentka (R3). R1 má vlastní blog na platformě pro zrakově postižené. Komunikuje zde i s neznámými lidmi, což vysvětluje takto: „*Tam když mě někdo oslovil, že se se mnou chce kontaktovat, tak jsem se s ním začala kontaktovat, protože jsem měla záruku, že je to nevidomej člověk. Jinde by asi člověk musel být opatrnější.*“ Komunitu nevidomých tedy považuje za bezpečnou a jejím příslušníkům obecně důvěřuje.

Co se týče stahování obsahu z internetu, ne všichni respondenti ho ovládají. Populární jsou digitální knihovny pro nevidomé (zejména u dívek), služba Ulož.to i zmíněné stahování z YouTube. R10 zkoušel stahovat pomocí *torrentů*, ale vyděsilo ho, když se dozvěděl, že může někdo cizí také stahovat data z jeho počítače a ihned tyto aktivity ukončil. Stejněho respondenta také pozitivně zaujal direct mail, který obdržel od Pirátské strany. Porušování či obcházení autorských práv a sympatie k Pirátské straně vysvětluje mimo jiné takto: „*Kdybychom museli všechno kupovat, tak jak by to vypadalo u nás doma?! To by byla tuna a tuna céděček. Něco do sebe to trošku má.*“

Když byli respondenti dotazováni na svoje pocity v souvislosti s používáním digitálních médií, jmenovali jich celou řadu. Také v průběhu rozhovorů se objevovaly jisté náznaky, které posloužily k utvoření celkové představy o tom, jak se nevidomí v digitálním prostředí cítí (ilustruje obr. 5). Jejich pocity se výrazně odvíjí od přístupnosti stránek či služeb a všeobecně od toho, jak s nimi technika zrovna „komunikuje“.

Obr. 5: Pocity při používání digitálních médií



Zdroj: Vytvořeno pomocí <http://tagul.com/>.

Většina hodnotí pozitivně zejména fakt, že v prostředí digitálních médií může fungovat samostatně, není závislá na ostatních a má ze sebe dobrý pocit, když se jí

podání nalézt, co potřebuje, nebo se naučit využívat novou službu. Nepříjemné jsou pro nevidomé různé znenadání se objevující reklamy, příkazy k instalaci neznámých programů či špatně označená pole na stránce, která je zavedou nechtěným směrem. Taková překvapení je občas vyděsí. Z toho důvodu také někteří neradi prozkoumávají neznámé končiny internetu. Většina respondentů potvrdila, že když s digitální technikou začínala, měla strach s ní cokoli sama zkusit. Po získání určité rutiny a představy o jejím fungování však zábrany postupně ztratila a poznala její výhody.

Některým respondentům také není úplně blízká anonymita virtuálního prostředí. Nechtějí narazit na „zlý lidi“ nebo mají obavy, že jim někdo může ublížit, třeba slovně, „a není až tak postižitelný“. R1 poznamenala, že na blogové platformě pro nevidomé je nevýhoda, že „tam nemáš celý jméno, pokud si ho tam nenapišeš, že tam jsou lidi pod přezdívkami. Hlavně ze začátku jsem byla taková, že jsem se do všech komentářů podepisovala, takže všichni věděli, jak se jmenuju.“

Na dotaz, zda pociťují v prostředí digitálních médií nějaká znevýhodnění, odpovídali respondenti spíše záporně. Uváděli, že to mají obtížnější v případě tolikrát zmiňované špatné přístupnosti některých stránek. Za nevýhodu oproti zdravým někteří považují složitější způsob ovládání digitálních médií a nemožnost nechat si ho vysvětlit od kohokoli z okolí. R7 uvedla, že se v prostředí digitálních médií necítí znevýhodněná, protože jí naopak kompenzují její zrakovou vadu. R1 doplnila, že pociťuje oproti vidomým také výhody, například v možnosti přístupu do digitálních knihoven.

2.3.7 Souhrn a doporučení

Cílem práce bylo upozornit na specifika vztahu nevidomých k digitálním médiím a zdůraznit význam mediální výchovy v této souvislosti. Jaký vztah tedy mají nevidomí středoškoláci k digitálním médiím? Jak rozumí a jak se pohybují v jejich prostředí? Diplomová práce se záměrně nezaměřila na komparaci nevidomých mladých lidí s vidomými. Není možné vyloučit, že při bližším testování digitální gramotnosti na běžných středních školách by výzkum došel k podobným závěrům.

Jednou z nejvýznamnějších kompenzačních pomůcek je pro nevidomé bezesporu počítač, nejčastěji vlastní notebook. Díky různým příspěvkům a síti školících center má

každý zájemce o internet a další digitální média šanci začít. Systém práce s nimi je však pro nevidomého uživatele odlišný a od méně technicky zdatných jedinců může vyžadovat velkou dávku soustředění a trpělivosti. Ve zkoumaném vzorku studentů bylo devět internetově gramotných a jeden respondent právě s internetem začínal, což se dá považovat za výjimku. Pokud si nevidomý digitální technologie dobře osvojí, zraková vada pro něj nepředstavuje v tomto prostředí výraznou bariéru. Respondenti se kloní spíše k názoru, že jim digitální média zrakovou vadu kompenzují. Využívají je sice prakticky ke stejným účelům jako uživatelé bez handicapu, v jejich životě však znamenají ulehčení daleko většího charakteru (pohodlný přístup k digitalizovaným informacím, snadná komunikace, možnost vyslechnout zprávy kdykoli v klidném prostředí bez dalších ruchů, sdílení obsahů v digitální podobě apod.). Asi největší úskalí představují špatně zpřístupněné webové stránky a služby (nepřehledná struktura stránek, špatné popisky různých polí, nepřístupné dokumenty apod.). Někdy takový problém vyřeší rada zkušenějšího, jindy je stránka či služba nedostupná. Asistivní technologie však zaznamenaly za poslední desetiletí prudký vývoj. Snaží se nevidomým práci s digitálními médii co nejvíce ulehčit a dle referencí samotných respondentů se jim to daří (odečítače obrazovky s pokročilými funkcemi, různá softwarová zjednodušení apod.). Zrakově postižení se samozřejmě řídí ve výběru médií svými individuálními preferencemi. Jelikož většina z nich ovládá víceméně všechna digitální média, o která má zájem a která k životu potřebuje, můžeme tvrdit, že nevidomí středoškoláci jsou technicky gramotní. Užívání digitálních médií je navíc i přes absenci vizuálních vjemů baví a mají z něho dobrý pocit, pokud je nepřekvapí žádná nepředvídanost (např. v podobě reklamy či nainstalovaného programu).

Ruku v ruce s technickou gramotností by však v případě digitálních médií měla jít také gramotnost mediální. V této oblasti se však respondenti projevovali dosti nejistě. Podle jejich odpovědí se můžeme domnívat, že školy nezanedbávají témata jako bezpečnost na internetu, rizika internetové komunikace, přístup k internetovým informačním zdrojům a možná snad autorského práva. Patrně se jedná o témata, s nimiž studenty seznamují zejména v hodinách informatiky. V případě sociálních sítí lze s nadsázkou říci, že mezi některými respondenty panuje až zbytečná panika (představy o automatické ztrátě soukromí, nutnosti vystavit veřejně svoji fotografii apod.). Těžko soudit, zda se jedná o přehnaná varování ze strany vyučujících, neúplné informace nebo o skutečně rezervované postoje studentů.

Vzhledem k tomu, že pro nevidomé není díky absenci vizuální složky příliš jednoduché a atraktivní na internetu pouze bezcílně brouzdat, uvědomují si poměrně dobře vlastní motivy využívání médií. Avšak o principech mediální produkce a o její komercializaci mají jen nepatrné znalosti. Bez nich nemohou přistupovat k mediálním sdělením ani dostatečně kriticky ani analyticky. U nevidomých studentů by vzhledem k jejich handicapu mohly být obzvláště účelné aktivity v hodinách zaměřené na vlastní mediální produkci. Simulace redakční práce by jim mohla lépe přiblížit fungování médií, a navíc je zbavit ostychu před vlastní kreativní prezentací. Často nepopulární slohová cvičení nemohou tyto simulační hry, řízené a uváděné do kontextu připraveným kantorem, nahradit. Takové činnosti by se mohly například zaměřit na přípravu rozhlasové relace. Rádio je mezi nevidomými oblíbeným médiem, jelikož mohou jeho sdělení vnímat v plné šíři bez ochuzení o nějakou jeho složku.

Nelze jinak, než doporučit středním školám zabývat se mediální výchovou intenzivněji. Kusé informace zařazené do různých aktivit v předmětech jako český jazyk, občanská výchova nebo základy společenských věd si studenti dostatečně nevztáhnou na sebe jako na uživatele médií. Úkoly jako přepsání úryvku textu ve stylu různých žánrů, mezi nimiž se mohou objevit i žánry novinové, jsou možná přínosným slohovým cvičením, ale bez zasazení do širšího kontextu postrádají z hlediska mediální výchovy význam. Ideálním řešením je pochopitelně zařazení mediální výchovy jako plnohodnotného vyučovacího předmětu do školního vzdělávacího programu. Pokud k takovému kroku nemá škola kapacity časové či personální, měla by učinit odpovědné za probrání témat mediální výchovy konkrétní učitele. Ti by se posléze měli mediálními tématům věnovat v rámci svých předmětů systematicky. To znamená tak, že žáci či studenti pochopí, že probíraná látka má souvztažnost s médii a může mít dopady na jejich konkrétní přístup k jejich konzumaci.

Nevidomí mají v jistém ohledu ztíženou možnost učit se nápodobou. O to důležitější je, aby konkrétní poznatky a fakta o světě médií opravdu v hodinách zazněly a byla jim věnována patřičná pozornost. Zrakově postižení studenti si uvědomují, že je média ovlivňují, ale často o nich mají zkreslené představy a neúplné informace. Proto pro ně mohou být některá zjištění naprosto zásadní. Mediální výchova by sice měla začínat už v rodinách, ale kdo jiný než škola by měl dohlédnout na to, aby žáci

a studenti získali kritický nadhled, a rozvinout v nich v této oblasti aktivní přístup. Řešením by mohly být alespoň vyučovací hodiny kompletně věnované mediální výchově, které mají oporu v kvalitně připravených metodických listech a nevyzní do ztracena.

2.4 Diskuze

Na základě studia dostupné literatury a provedeného kvalitativního šetření byly prozkoumány jednotlivé složky digitální gramotnosti nevidomých středoškoláků a vztah nevidomých k digitálním médiím celkově. Potvrdily se předpoklady, že nevidomí využívají digitální média často a že jsou technicky gramotní (srov. Ofcom, 2006; Hollier, 2007 a 2012; Pavlíček, 2014). Budeme-li technickou gramotnost chápat jako schopnost výběru a použití technologií, kritiky dostupných technologií a ovlivňování ICT prostředí (JISC, 2010). V oblasti mediální gramotnosti se však u nich projevíly mnohé nedostatky. To, že se respondenti nad některými otázkami z mediální oblasti byli nuceni při výzkumu zamýšlet poprvé ve svém životě, lze přisuzovat nedostatečnému důrazu, který české školy kladou na zařazování průřezového tématu mediální výchova do výuky.

Je nutné uvědomit si, že vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu není možné závěry zobecňovat a aplikovat na komunitu zrakově postižených mladých lidí obecně. Takovým závěrům by musel předcházet výběr širšího vzorku respondentů a bylo by také nutné rozšířit spektrum výzkumných metod. Celkové pojetí této práce vycházelo z toho, že problematika mediální výchovy zrakově postižených je oblastí neprobádanou a v akademickém prostředí opomíjenou. Stále se zvyšující přístupnost digitálních médií, vývoj v oblasti asistivních technologií a dostupnost technického vzdělání pro nevidomé však dávaly tušit nesoulad mezi technickou a mediální gramotností nevidomých. Byla by škoda, kdyby zůstalo jen u rozvíjení technické gramotnosti a další součásti digitální gramotnosti zůstaly u nevidomých nerozvíjeny. Použité metody a celý text se tedy zaměřily na uvedení do této problematiky, nastínění situace a poskytnutí výchozího bodu k dalšímu výzkumu.

Zvolená metoda rozhovorů podle návodu s sebou nesla klady i zápory. Mezi výhody jistě patřila možnost klást respondentům doplňující ad hoc otázky, měnit

formulace dotazů například v závislosti na studijních předpokladech nevidomých z různých středoškolských oborů nebo otázky dodatečně vysvětlovat. Rozhovor však musel mít svoje časové hranice (riziko ztráty koncentrace, omezené časové možnosti respondentů), a proto neměl možnost testovat jednotlivé složky digitální gramotnosti hloubkově. Pro hloubkové šetření by ani rozhovor sám o sobě nebyl dostačující. Nemohl se mimo jiné věnovat doporučeným očekávaným výstupům, které hovoří o schopnosti žáka identifikovat různé fenomény nebo rozpoznat určité prvky na konkrétních příkladech. Zajímavé by jistě bylo aplikovat při výzkumu metodu ohniskových skupin. Nebylo to však reálné kvůli organizační a logistické náročnosti.

Otázkou je, zda by nebylo možné doplnit kvalitativní výzkum také výzkumem kvantitativním. Při použití kvalitativní a posléze kvantitativní metodologie lze vytvořit dostatečně hlubokou teorii potvrzenou na širokém vzorku (Švaříček, Šedřová 2007, s. 25). Kvantitativní výzkum však vzhledem k testovaným datům naráží na spoustu problémů. Validita dat by byla nízká, mj. kvůli tomu, že některé nečíselné odpovědi z dotazníku by se musely převést na znaky číselné (tzv. škálování). Škálování závisí na formulaci otázek, jejich správném pochopení a schopnosti respondentů. Navíc by v tomto případě musel být testovaný vzorek několikanásobně větší (což by vyžadovalo rozšíření parametrů výzkumného vzorku a spolupráci např. s TyfloCentry). Například Sonia Livingstone (2002) zkoumala v kvalitativní fázi studie mediální gramotnosti celkem 160 dětí, v kvantitativní fázi až 1 300. Z komunity nevidomých v České republice by nebylo možné tak rozsáhlý vzorek získat, tím spíš že počty narozených nevidomých dětí klesají. Výsledek by tedy zvláště v tomto případě mohl být velmi nejistý, a navíc takovýto výzkum naráží na kapacity jediného výzkumníka.

Samo o sobě jistě stojí za úvahu, zda mediální, respektive digitální gramotnost vůbec testovat lze a jakým způsobem. Livingstone (2002) naznačuje, že určit konkrétní doporučení toho, co by žáci či studenti měli znát, je poměrně komplikované. Na tento problém naráží i hypotéza číslo 2, která porovnává znalosti a dovednosti testovaného vzorku právě s definovanými DOV mediální výchovy (Jirák, Pavličíková, 2001). Jak uvádí Livingstone (2002, s. 234), termín gramotnost je opředen mnoha mýty a těžko ho definovat, protože je zakořeněn v kulturních a morálních diskurzech a snahy vymezit hranice gramotnosti a negramotnosti naráží na četná empirická úskalí. Normativně stanovit něco, co je koncipováno zároveň jako rys technologie, kultury i osobnosti je

zkrátka velmi komplikované. Nejednoznačné také je, jakou budou mít DOV mediální výchovy časovou platnost vzhledem k neustále se proměňujícímu prostředí digitálních médií.

Závěr

Základní a středoškolské vzdělávání osob se zrakovým postižením se v České republice uskutečňuje buď ve školách zaměřených speciálně na jejich výuku, nebo integrovaně v běžných školách, vždy však s pomocí podpůrných opatření, mezi něž patří využití speciálních metod vzdělávání a kompenzačních pomůcek, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb a mnohá další.

Jednotlivá školní zařízení vychází při koncipování svých školních vzdělávacích programů ze závazně platných rámcových vzdělávacích programů, jejichž vznik koordinovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Přestože mají zrakově postižené děti a mládež svoje specifika, měly by obsáhnout stejný počet učiva jako jejich intaktní spolužáci. Odlišnosti jsou nejpatrnější u dětí nevidomých, pro něž je charakteristické pomalejší tempo učení, získávání informací pomocí kompenzačních smyslů, ztížené poznávací procesy, značně limitovaná možnost učit se nápodobou atd.

Mezi nejdůležitější kompenzační pomůcky nevidomých patří v současnosti počítač. Dynamický rozvoj v oblasti digitálních médií následuje také vývoj stále kvalitnějších asistivních technologií, které nevidomým digitální média zpřístupňují a usnadňují jim jejich užívání. Digitalizované informace a snadný přístup k nim znamenaly pro nevidomé v ČR na počátku 90. let 20. století opravdovou revoluci a výrazné zvýšení kvality života.

Nevidomí mladí lidé využívají celou širokou škálu digitálních médií a praxe ukazuje, že se od vidomých uživatelů v tomto směru ve svých návycích a zvyklostech příliš neodlišují. Diplomová práce si proto stanovila za cíl prozkoumat vztah nevidomých středoškolských studentů k těmto relativně novým médiím a zaměřit se při tom na jednotlivé složky digitální gramotnosti (technická gramotnost, mediální gramotnost, informační gramotnost, studijní praxe a technicko-sociální praxe). Zvláštní důraz byl při tom kladen na gramotnost technickou a mediální, neboť se pro výzkum jeví jako nejpodstatnější a zbylé tři oblasti se s nimi částečně prolínají.

Na počátku si práce stanovila k zodpovězení tři skupiny výzkumných otázek a byly také formulovány hypotézy. Můžeme konstatovat, že se podařilo potvrdit hypotézu H1 (*Nevidomí středoškoláci mají dostatečné znalosti, dovednosti a kompetence z oblasti technické gramotnosti, které jim umožňují využívat běžně dostupná digitální média.*) i H2 (*Nevidomí středoškoláci nemají dostatečné znalosti, dovednosti a kompetence z oblasti mediální gramotnosti v porovnání s doporučenými očekávanými výstupy mediální výchovy.*).

Ukázalo se, že k digitálním médiím mají nevidomí respondenti spíše pozitivní vztah. Využívají je prakticky denně ke komunikaci, studiu, volnočasovým aktivitám, získávání informací atp. Digitální média jim v mnohém kompenzují zrakovou vadu, největší bariéru pro nevidomé představuje nepřístupnost některých internetových stránek či služeb. Nevidomí studenti mají poměrně dobrý přehled o otázkách internetové bezpečnosti a o rizicích komunikace v anonymním virtuálním světě. Řadě z nich není blízký fenomén sociálních sítí, jmenovitě Facebooku, ale zároveň dodávají, že jde o jejich konkrétní postoj či obavy a že jejich zrakově postižení přátelé využívají sociální síť běžně.

V oblastech mediální gramotnosti, které nesouvisí s bezpečností či s relevancí internetových zdrojů, byli studenti podstatně váhavější. Jednalo se zejména o principy mediální produkce, její komercializaci, okolnosti zpravodajské tvorby, vlivy médií na jedince a společnost. Všechny související cíle mediální výchovy by střední školy měly ve svých vzdělávacích programech zohledňovat. Nevidomí si uvědomují, že média na ně mají vliv, ale neznají konkrétní souvislosti a bylo patrné, že se nad mnohými otázkami zamýšlejí poprvé. Technické znalosti jim poskytují hodiny informatiky a snadno dostupné individuální počítačové kurzy, které většina z nich absolvovala nebo ještě hodlá absolvovat. Řadu zkušeností si také předají mezi svými vrstevníky, např. v prostředí internátů. Pedagogové by se měli koncentrovat na to, aby se se vzrůstající technickou gramotností jejich studentů zvyšovala také úroveň jejich mediální gramotnosti a aby nevidomí získali k médiím kritický přístup založený na reálných faktech a znalostech.

Summary

Young blind people use entire scale of digital media. The practice shows that visually impaired people do not differ from healthy population in their customs and usage of digital media. The paper thus set the aim to inquire the relation of blind high-school students to relatively new media and, at the same time, focus on particular components of digital literacy (techno-literacy, media literacy, information literacy, academic practice and techno-social practice). The special accent was putted on techno-literacy and media literacy because those two was crucial for the research and remaining three domains seemed to be penetrated.

Presently, personal computer falls into the most important compensative instruments. Dynamic progress in digital media follows the development of more and more high-quality assistive technologies. These technologies make digital media more accessible and simplify its usage to blind people. Digitalized information and effortless access to them represented a true revolution at 90ties to blind people in the Czech Republic and significant life-quality improvement.

The paper shows that blind people have rather affirmative relationship to digital media. They use them daily for communication, study, leisure-time activities, information acquiring etc. Digital media compensate visual abnormality in many ways to them. Utmost barrier for blind people makes inaccessibility of some web pages or services. Blind students often have quite fair overview about internet immunity issues and risks of communication in virtual world.

Students were more doubtful in the area of media literacy, which does not directly relate to safety or internet sources relevancy. Principles of media production and its commercialization, report activities or effects on individual and society of media were primarily discussed. High schools ought to take into account all targets of media education and should take into account to their education programmes. Blind people are aware of the media influence, nonetheless, the do not know particular connectivity. Apparently, it was the first time they think of a lot of topics. Computer science classes and easy-accessible computer courses provide good technical knowledge to the blind

students. A lot of skills they acquire are from their coevals, e.g. in school hostels. Educators should concentrate on the increasing level of their media literacy which goes collaterally with accruing of technical literacy.

Použitá literatura

Monografie:

BUCKINGHAM, David, 2003. *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*. Malden, MA: Blackwell Pub., xii, 219 p. ISBN 07-456-2830-3.

BUCKINGHAM, David, 2006. Is There a Digital Generation? In: BUCKINGHAM, David and Rebekah WILLETT. *Digital generations: children, young people, and new media*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 1–13. ISBN 9780805858624.

ČERMÁK, Miloš, 2009. Nová média. Úvod a stručná historie. In: OSVALDOVÁ, Barbora a Alice TEJKALOVÁ, eds. *Žurnalistika v informační společnosti: digitalizace a internetizace žurnalistiky: proměny a perspektivy žurnalistiky v epoše digitálních médií aneb nová média teoreticky i prakticky*. Praha: Karolinum, s. 7–41. ISBN 9788024616841.

DENNIS, Everette E. and Melvin L. DEFLEUR, c2010. *Understanding media in the digital age: connections for communication, society, and culture*. New York: Allyn & Bacon, xiii, 411 p. ISBN 978-0-205-59582-2.

FINKOVÁ, D., L. LUDÍKOVÁ a V. STOKLASOVÁ, 2009. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky.

HAMADOVÁ, P., L. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Z. NOVÁKOVÁ, 2007. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 66 s. ISBN 978-807-3151-454.

HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOECHSMANN, Michael and Stuart R POYNTZ, 2012. *Media literacies: a critical introduction*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. ISBN 978-140-5186-100.

JIRÁK, Jan a Radim WOLÁK, 2007. Mediální gramotnost jako dimenze současného člověka. In: JIRÁK, Jan a Radim WOLÁK, eds. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, s. 6–11. ISBN 9788086212586.

KEBLOVÁ, Alena, 2001. *Zrakově postižené dítě*. Vyd. 1. Praha: Septima. ISBN 80-721-6191-1.

LISTER, Martin et al., 2009. *New media: a critical introduction*. 2nd ed. London: Routledge, xvi, 446 p. ISBN 978-0-415-43161-3.

LIVINGSTONE, Sonia M., 2002. *Young people and new media: childhood and the changing media environment* [online]. Thousand Oaks, Calif.: SAGE, viii, 277 p. [cit. 2014-04-23]. ISBN 9781412932776.

MEIKLE, Graham and Sherman YOUNG, 2012. *Media convergence: networked digital media in everyday life*. New York: Palgrave Macmillan, vi, 242 p. ISBN 978-0-230-22894-8.

MIČIENKA, Marek a Jan JIRÁK, c2006. *Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Partners Czech. ISBN 80-239-6762-2.

MIČIENKA, Marek a Jan JIRÁK, 2007. *Základy mediální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-807-3673-154.

PAVLÍČEK, Antonín, 2010. *Nová média a sociální sítě*. Vyd. 1. Praha: Oeconomica, 181 s. ISBN 978-802-4517-421.

POŽÁR, Ladislav, 2000. *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku*. Trnava. ISBN 80-88774-74-8.

SCHMIDT, Eric and Jared COHEN, 2013. *The new digital age: reshaping the future of people, nations and business*. 1st pub. London: John Murray, 315 p. ISBN 978-184-8546-240.

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRAMPOTA, Tomáš a Martina VOJTĚCHOVSKÁ, 2010. *Metody výzkumu médií*. Vyd. 1. Praha: Portál, 293 s. ISBN 978-807-3676-834.

VÁGNEROVÁ, Marie, 1995. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-053-X.

Online zdroje:

BALADA, Jan, c2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2014-04-01]. ISBN 978-808-7000-113. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>.

BUBENÍČKOVÁ, Hana, 2002. *Počítače se speciální úpravou pro těžce zrakově postižené uživatele* [online]. [cit. 2013-06-01]. Dostupné z: <http://is.brailnet.cz/pocitace.php>

CEMES, 2011. *Stav mediální gramotnosti v ČR* [online]. [cit. 2014-04-21]. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialnigramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>

DUTTON, William H. and Grant BLANK, with D. GROSELJ, 2013. *Cultures of the Internet: The Internet in Britain* [online]. Oxford Internet Survey. Oxford Internet Institute, University of Oxford. [cit. 2014-04-21]. Dostupné z: http://oxis.oii.ox.ac.uk/sites/oxis.oii.ox.ac.uk/files/content/files/publications/OxIS_2013.pdf

MŠMT, 2009. Harmonogram. In: *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. 2009 [cit. 2014-04-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/harmonogram>

HOLLIER, Scott, 2007. *The Disability Divide: A Study into the Impact of Computing and Internet-related Technologies on People who are Blind or Vision Impaired* [online]. Perth. Disertační práce. Curtin University of Technology, Faculty of Media, Society and Culture [cit. 2013-06-01]. Dostupné z: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1342&context=gladnetcollect>

HOLLIER, Scott, 2012: *Sociability: Social media for people with a disability* [online]. [cit. 2013-06-01]. Dostupné z: <http://www.mediaaccess.org.au/online-media/social-media>

JIRÁK, Jan a Helena PAVLIČÍKOVÁ, 2011a. *Doporučené očekávané výstupy: Mediální výchova v gymnáziích* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků [cit. 2014-04-01]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/GYMmedialni.pdf>

JIRÁK, Jan a Helena PAVLIČÍKOVÁ, 2011b. *Doporučené očekávané výstupy: Mediální výchova v základním vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2014-04-01]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29303&view=3251>

Jisc [online]. 2002 [cit. 2014-04-23]. Dostupné z: <http://www.jisc.ac.uk/>

JISC, 2010. *Digital literacies anatomised: access, skills and practices* [online]. [cit. 2014-04-26]. Dostupné z: <http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/page/40474566/JISC-Digital-Literacy-Workshop-materials>

KONVIČKOVÁ, Klára, 1999. Vývoj osobnosti u dospívajících nevidomých dívek. *Tyflologické listy* [online]. č. 1–2 [cit. 2014-03-01]. Dostupné z: <http://www.brailnet.cz/sons/docs/tl99/07.html>

LEU, JR., Donald J. et al., 2004. Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies [online]. In: RUDELLE, Robert B. and Norman UNRAU, eds. *Theoretical models and processes of reading*. 5th ed. Newark, DE: International Reading Association, p. 1–30 [cit. 2014-04-26]. Dostupné z: <http://www.readingonline.org/newliteracies/leu/>

MACEK, Jakub, 2012. Poznámky k okouzlení novostí nových médií. *Mediální studia* [online]. č. 1, s. 6–16 [cit. 2014-04-21]. Dostupné z: http://medialnistudia.files.wordpress.com/2013/01/ms_2012_1_stat1.pdf

MARTINIELLO, Natalie et al., 2009. Accessibility of Social Media for Students Who Are Blind or Have Low Vision. In: *Alliance for Equality of Blind Canadians* [online]. [cit. 2014-05-12]. Dostupné z: <http://www.blindcanadians.ca/publications/cbm/32/accessibility-social-media-students-who-are-blind-or-have-low-vision>

MAYRING, Philipp, 2000. Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2), 28 paragraphs [cit. 2014-04-21]. Dostupné z: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385%3E>

MAA, 2014. Google Glass Apps for People with Disability Trialled by Telstra. In: *Media Access Australia* [online]. [cit. 2014-04-21]. Dostupné z: http://www.mediaaccess.org.au/latest_news/digital-technology/google-glass-apps-for-people-with-disability-trialled-by-telstra

PAVLÍČEK, Radek, 2009. 7 aspektů, které mají vliv na přístupnost. In: *Zdroják* [online]. [cit. 2014-04-21]. Dostupné z: <http://www.zdrojak.cz/clanky/7-aspektu-ktere-maji-vliv-na-pristupnost/>

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, 2001. *On the Horizon* [online]. 9 (5), p. 1–6 [cit. 2014-04-21]. Dostupné z: <http://www.emeraldinsight.com/10.1108/10748120110424816>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], 2010. Praha [cit. 2014-04-01]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>

SZEBESTOVÁ, Zdeňka et al., 2012. *Průřezová témata ve výuce žáků odborných škol* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků [cit. 2014-04-01]. ISBN 978-808-7063-392. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/Prurezova_temata_1._dil.pdf

Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. In: *č. 73/2005 Sb.* 2005. [cit. 2014-02-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

W3C, 2008: *Web Content Accessibility Guidelines 2.0* [online]. [cit. 2014-04-01]. Dostupné z: <http://www.w3.org/TR/WCAG20/>

WHO, 2008: *Change the Definition of Blindness* [online]. [cit. 2014-02-05]. Dostupné z: <http://www.who.int/blindness/Change%20the%20Definition%20of%20Blindness.pdf>

Rozhovor:

PAVLÍČEK, Radek: *Rozhovor* [audio], Brno, 17. 3. 2014.

Seznam příloh

Příloha č. 1: „Anatomie“ digitální gramotnosti (obrázek).....	23
Příloha č. 2: Návod k rozhovoru (tabulka).....	68
Příloha č. 3: Kvalitativní výzkum (obrázek)	36
Příloha č. 4: Rozhovor č. 1 (přepis)CD
Příloha č. 5: Rozhovor č. 2 (přepis)CD
Příloha č. 6: Rozhovor č. 3 (přepis).....	.CD
Příloha č. 7: Rozhovor č. 4 (přepis).....	.CD
Příloha č. 8: Rozhovor č. 5 (přepis).....	.CD
Příloha č. 9: Rozhovor č. 6 (přepis).....	.CD
Příloha č. 10: Rozhovor č. 7 (přepis).....	.CD
Příloha č. 11: Rozhovor č. 8 (přepis).....	.CD
Příloha č. 12: Rozhovor č. 9 (přepis).....	.CD
Příloha č. 13: Rozhovor č. 10 (přepis).....	.CD
Příloha č. 14: Digitální média (obrázek).....	40
Příloha č. 15: Kritéria výběru zpráv (obrázek).....	43
Příloha č. 16: Pocity při používání digitálních médií (obrázek)	49

Přílohy

Příloha č. 2: Návod k rozhovoru (tabulka)

technická gramotnost

1. *Jaká digitální média používáte (internet – web, email, VoIP, IM, multimédia, hry, digitální masmédia, mobilní zařízení, sociální sítě, blog...)? Máte je speciálně upravena?*
2. *Jak často je používáte?*
3. *K čemu je používáte (zábava, informace, studium, komunikace...)?*
4. *Která zařízení máte kdykoli k dispozici?*
5. *Která média neumíte užívat a chtěl/a byste?*
6. *Jak jste se je naučil/a obsluhovat?*
7. *Jaké obtíže při jejich užívání pociťujete?*
8. *Co vám znalost jejich obsluhy ulehčuje? (studium, nakupování apod.)*
9. *Baví vás užívání digitálních médií nebo je pro vás styk s nimi spíše nepříjemností? Ulehčují vám život, nebo ho komplikují?*
10. *Zajímáte se o specifický software, nové aplikace a produkty určené pro lidi se zrakovým postižením?*

mediální gramotnost

- A. *Rozumět médiím*
 1. *Je nějak regulovaný internet?*
 2. *Jaká máte podle vás vůči médiím práva?*
 3. *Z čeho jsou podle vás financovány webové portály?*
 4. *Co podle vás ovlivňuje to, jaká událost se dostane na hlavní stránky?*
 5. *Vnímáte nějak reklamu na internetu?*
 6. *Víte, co je to „cílová skupina“?*
- B. *Užívat média*
 1. *Kde získáváte zpravodajské informace?*
 2. *Je podle vás zpravodajství objektivní? Zobrazuje vždy věrně realitu?*
 3. *Podle čeho se rozhodujete, které informace z internetu budete důvěřovat?*
 4. *Co si představíte pod pojmem „bezpečný internet“?*
 5. *Myslíte, že komunikace v kyberprostoru má nějaká úskalí?*
 6. *Sledujete bulvár? Jak byste ho charakterizovala?*
 7. *Využíváte nějaká alternativní média (např. fanouškovské portály, speciální diskusní fóra)?*
- C. *Produkovat mediální sdělení*
 1. *Publikoval jste někdy na internetu vlastní text/video/audio?*
 2. *Pokud ne, měl/a byste o to zájem (např. v rámci školy)?*

informační gramotnost

1. *Myslíte, že média ovlivňují politiku?*
2. *Ovlivňuje internet volby?*
3. *Je pro vás snadné najít na internetu informaci, kterou hledáte?*

učební praxe

- 1. Kde získáváte informace potřebné ke studiu?*
- 2. Pracujete někdy ve škole např. se zpravodajskými texty?*
- 3. Bavíte se někdy o bezpečnosti a důvěryhodnosti na internetu? O reklamě? O autorských právech?*
- 4. Co byste se chtěl/a ve škole v souvislosti s médii naučit?*
- 5. Poskytuje vám škola dostatečnou výuku v oblasti médií a ICT?*
- 6. Myslíte, že lidé se zrakovým postižením jsou dobře informováni o výhodách digitálních médií, specifických nástrojích a službách, které jim mohou usnadnit přístup k nim?*

technicko-sociální praxe

- 1. Jak komunikujete s kamarády?*
- 2. Jak komunikujete s rodiči?*
- 3. Proč volíte tento způsob prostředek komunikace?*
- 4. Používáte nějaké sociální sítě? K čemu? / Proč ne?*
- 5. Jak získáváte audio/video nahrávky?*
- 6. Jaké máte pocity při používání digitálních médií? (samostatnost, frustrace, zmatek, svoboda...)*
- 7. Máte pocit, že vás digitální média nějak znevýhodňují? Myslíte, že lidé se zrakovým postižením mají v této oblasti přístup ke stejným produktům a službám, jako osoby bez postižení?*