

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Eva Šimová

**Multimediální a projektová výchova a její
vliv na očekávání učitele předmětu a na
postoje a názory studentů střední školy
s technickým zaměřením**

Diplomová práce

Praha 2017

Autor práce: **Mgr. Eva Šimová**

Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Šťastná**

Oponent práce:

Datum obhajoby: **2017**

Hodnocení:

Bibliografický záznam

ŠÍMOVÁ, Eva. *Multimediální a projektová výchova a její vliv na očekávání učitele předmětu a na postoje a názory studentů střední školy s technickým zaměřením*. Praha, 2017. 68 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí diplomové práce Mgr. Lucie Šťastná.

Abstrakt

Diplomová práce prostřednictvím kvalitativního výzkumu mapuje postoje, názory a chování vůči médiím u vybraných studentů třetího ročníku střední školy technického zaměření na začátku školního roku a sleduje případné změny v těchto postojích, názorech a chování po tom, co studenti půl roku docházejí na předmět multimediální a projektová výchova, který má naplňovat cíle obsažené v RVP týkající se průřezového tématu mediální výchova. V rámci výzkumu bylo se studenty uskutečněno 24 rozhovorů ve dvou termínech, a to na začátku školního roku 2015/2016 a poté po skončení prvního pololetí. Po kódování, analýze a interpretaci dat se ukázalo, že v určitých názorech a chování ke změnám opravdu došlo, co se týká většiny postojů, vyjadřovali je studenti shodným způsobem při obou rozhovorech. Funkce výzkumu by měla být spíše explorativní a práce by měla posloužit jako inspirace pro další výzkumy realizované v oblasti mediální výchovy v českém školství. Získané výsledky ohledně změn v oblasti postojů, názorů a chování jsou sice platné pouze pro sledovaný vzorek studentů na dané střední škole, hodnotu práce je ale možné vidět i v tom, že zároveň umožňuje na příkladu jedné školy, vyučující a třídy pochopit, s jakými potížemi se v současnosti výuka mediální výchovy na středních školách v České republice může potýkat.

Abstract

The diploma thesis, by means of a qualitative research, deals with the attitudes, opinions and behaviour towards media of the selected students who are at grade L3 at a technical secondary school at the beginning of the school year and it is focused on potential changes in these attitudes, opinions and behaviour after a half-year attendance of the subject called Multimedia and Project Education which should fulfil aims written in the RVP dealing with the topic called Media Education. During the research 24 dialogues were realized in two periods, at the beginning of the school year of 2015/2016 and after

the first term of this school year. After coding, analysis and interpretation of the data it was observed that there were certain changes in some students' opinions and behaviour; however, most of the students' attitudes were the same. The function of the research is rather explorative and it could be a source of inspiration for a further research taken in the field of media education in the Czech Republic. Although the achieved results dealing with the changes in the field of attitudes, opinions and behaviour are valid only for the selected students at the chosen technical secondary school, the value of the work could be also seen in the fact that, by an example of a school, a teacher and a class, it allows us to understand which aspects could be problems while implementing media education into teaching at a secondary school in the Czech Republic.

Klíčová slova

Média, mediální gramotnost, mediální výchova, multimediální a projektová výchova, názory a postoje vůči médiím

Keywords

Media, media literacy, media education, Multimedia and project education, opinions and attitudes towards media

Rozsah práce: 136 211 včetně mezer

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.

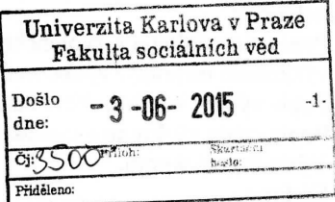
V Praze dne 12. 05. 2017

Eva Šimová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí mé diplomové práce, Mgr. Lucii Šťastné, a to nejen za její cenné podněty a připomínky, které mi ochotně poskytovala po celou dobu mé práce, ale i za její nesmírně vstřícný přístup, díky kterému mohla tato práce vzniknout. Dále bych ráda vyjádřila poděkování své rodině a svému příteli, kteří mi poskytovali podporu po celou dobu mého studia a vždy mi byli oporou. V neposlední řadě také děkuji svým kolegům na SPŠSE a VOŠ Liberec a samozřejmě všem studentům, kteří se výzkumu zúčastnili.

SCHVÁLENO

Institut komunikačních studií a žurnalistiky FSV UK Teze MAGISTERSKÉ diplomové práce	
TUTO ČÁST VYPLŇUJE STUDENT/KA:	
Příjmení a jméno diplomantky/diplomanta: Šimová Eva	Razítko podatelny:
Imatrikulační ročník diplomantky/diplomanta: 2013/2014	
E-mail diplomantky/diplomanta: evasimova2@gmail.com	
Studijní obor/forma studia: Mediální studia/kombinovaná	
Předpokládaný název práce v češtině: Multimediální a projektová výchova a její vliv na očekávání učitele předmětu a na postoje a názory studentů střední školy s technickým zaměřením	
Předpokládaný název práce v angličtině: Multimedia and project education and its impact on the expectation of the teacher and on the attitudes and opinions of the students of the secondary school with a technical field of study	
Předpokládaný termín dokončení (diplomovou práci je možné odevzdat nejdříve po dvou semestrech od schválení tezi) LS 2015/2016	
Charakteristika tématu a jeho dosavadní zpracování (max. 1800 znaků): Mediální výchova je jedním z průřezových témat, které se v rámci českého školství objevuje v rámcových vzdělávacích programech jak v základním, tak ve středním vzdělávání. Dokumenty (RVP, DOV) pro gymnaziální vzdělávání umožňují mediální výchovu integrovat do výuky různými formami (průřezově, projektově či formou volitelného předmětu). Je proto zajímavé sledovat, pro jakou cestu se personál školy při tvorbě školních vzdělávacích programů rozhoduje, jakým způsobem se sestavují tematické plány a vytváří obsahová náplň předmětu. Neméně zajímavé je zaměřit se na to, s jakou odezvou se setkávají u svých studentů, jestli se jejich vzdělávací cíle daří naplňovat a jestli má absolvování mediální výchovy nějaký dopad na postoje, názory a jednání studentů v běžném životě. Až na pár dílčích závěrečných prací, které se však věnují jiným dílčím problémům z této oblasti (viz diplomové práce k tématu níže), u nás neexistuje výzkum, který by se tomuto tématu věnoval.	
Předpokládaný cíl práce, případně formulace problému, výzkumné otázky nebo hypotézy (max. 1800 znaků): Diplomová práce si klade za cíl zmapovat vliv průřezového tématu mediální výchova, které je na SPŠSE a VOŠ Liberec v oboru Technické lyceum realizováno v rámci samostatného předmětu Multimediální a projektová výchova, na postoje a názory studentů, kteří daný předmět absolvují, a zjistit, zda tento předmět splňuje očekávání učitele uvedeného předmětu. Autorka práce si přitom bude všimnout jednak pohledu vyučující (tedy přípravy předmětu a očekávání vyučující směrem ke studentům), tak pohledu samotných studentů (vnímání výuky, názory na jednotlivé otázky z témat, která se během prvního pololetí školního roku 2015/2016 budou v předmětu probírat). U obou stran bude autorka sledovat, zda dochází k nějakým změnám v postojích, názorech, příp. v deklarovaných změnách v jednání. Autorka si zvolila kvalitativní přístup, v rámci něhož využije techniky polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. S oběma stranami (studenti a vyučující) přitom provede rozhovor dvakrát, poprvé před zahájením výuky předmětu (září 2015), podruhé po skončení prvního pololetí (leden 2016).	
Předpokládaná struktura práce (rozdělení do jednotlivých kapitol a podkapitol se stručnou charakteristikou jejich obsahu): Úvod I. Teoretická část <ol style="list-style-type: none"> 1. Základní terminologie, vymezení pojmů. 2. Přehled dosavadní literatury a provedených studií k tématu (rozvíjení mediální gramotnosti u 	

středoškolských studentů, vliv školní výuky na změnu postojů a názorů studentů, stručné uvedení do problematiky generačních rozdílů v rozvoji mediální gramotnosti atd.).

3. Mediální výchova v českém školství (stručné uvedení do problematiky, přehled dokumentů a popis aktuální situace).
4. Multimediální a projektová výchova (charakteristika vyučovacího předmětu).

II. Praktická část

1. Popis metodologie a zvoleného přístupu (obecné principy kvalitativního přístupu, popis zvolené výzkumné techniky, výzkumné otázky).
2. Popis výběru vzorku, sběru dat, organizace a zpracování dat.
3. Popis místa výzkumu a charakteristika respondentů.
4. Výsledky výzkumu.
5. Diskuse.

Závěr

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

Tematický plán předmětu Multimediální a projektová výchova pro školní rok 2015/2016 určený oboru Technické lyceum na SPŠSE a VOŠ Liberec.

Metody (techniky) zpracování materiálu:

Kvalitativní přístup (polostrukturovaný hloubkový rozhovor).

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 a WILLETT, Rebekah. *Digital generations: children, young people and new media*. First published. New York: Routledge, 2006, xii, 337 s. ISBN 0-8058-5980-2.

Publikace se zaměřuje na čtyři klíčové oblasti: hry, internet, komunity online a učení a výchova, které se snaží vnímat jako nové možnosti rozvíjení se v oblasti kreativity, zejména v souvislosti s dětmi a s mladými lidmi.

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

Kniha se zabývá mediální výchovou a vzděláváním v oblasti médií ve školách obecně, ale zároveň ukazuje konkrétní možnosti pro zvyšování mediální gramotnosti v rámci formálního vzdělávání.

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

Výzkum v oblasti mediální gramotnosti realizovaný Centrem pro mediální studia (CEMES UK FSV) na popud Rady pro rozhlasové a televizní vysílání přináší zprávu o stavu mediální gramotnosti u obyvatel České republiky starších 15 let.

JENKINS, Henry. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press, c2009, xv, 129 s. ISBN 9780-262-51362-3.

Kolektiv autorů zpracovává problematiku mediální gramotnosti u mladých lidí a mediální výchovy ve školách, zabývá se také dílčími dovednostmi, které jsou žádoucí při práci s novými médii, a vlivem těchto médií na kulturu.

JIRÁK, Jan a WOLÁK, Radim. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007, 152 s. ISBN 978-80-86212-58-6.

Příspěvky autorů sebrané ze dvou různých konferencí, které se zabývaly médii, se zabírají diskuzí nad pojmem mediální gramotnost a její souvislostí s formálním i neformálním vzděláváním.

LIVINGSTONE, Sonia. *Young people and new media: childhood and the changing media environment*. 1st ed. London: Sage Publications, 2002, viii, 277 s. ISBN 0-7619-6466-5.

Výzkum mapující změny mediálního prostředí a integraci nových médií jako nedílné součásti do života

děti a mladých lidí.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Technické lyceum: 78-42-M/01. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%207842M01%20Technicke%20lyceum.pdf>

Závazný vzdělávací dokument pro střední školy v České republice, který vymezuje jednotlivé vzdělávací oblasti pro tento stupeň školy a u jednotlivých vzdělávacích oblastí stanovuje předpokládané výstupy.

Metodologie:

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

Text se podrobně věnuje kvalitativnímu výzkumu a kromě toho, že vymezuje základní pojmy z této oblasti, slouží také jako praktická příručka pro tvorbu kvalitativního výzkumu, protože se zabývá konkrétními problémy, které při realizaci výzkumu mohou nastat.

PAVLÁSEK, Michal a NOSKOVÁ, Jana. *Když výzkum, tak kvalitativní: serpentinami bádání v terénu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 152 s. ISBN 978-80-210-6480-5.

Sborník prací dvou autorů se zaměřuje na metodu kvalitativního výzkumu a na některá úskalí, která se mohou při tvorbě sociologického průzkumu realizovaného pomocí této metody objevit. Zvláštní pozornost autoři věnují také pozici samotného badatele.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6

Publikace se zabývá problematikou sociálních výzkumů, poskytuje základní informace i praktické rady, které lze při realizaci výzkumu uplatnit. Rozlišuje konkrétní techniky a metody uplatňující se při práci na daném výzkumu.

ŠVARČÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

Metodologická publikace zaměřená na metodu kvalitativního výzkumu se především věnuje některým specifickým jevům, které souvisí s prováděním tohoto typu výzkumu v oboru pedagogiky.

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)

DUBEN, Otakar. *Mediální gramotnost studentů gymnázií v oblasti sociálních sítí*. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. 116 listů. Vedoucí práce Radim Wolák.

FRAIOVÁ, Anna. *Mediální výchova a digitální gramotnost nevidomých středoškoláků* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. 68 listů. Vedoucí práce Radim Wolák.

HRONOVÁ, Barbora. *Mediální výchova na gymnáziích - cíle a skutečnost* [online]. Praha, 2008. 110 listů. Vedoucí práce Radim Wolák.

KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. *Mediální výchova v České republice a Velké Británii : porovnání přístupů*. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010. 120 listů. Vedoucí práce Radim Wolák.

PAUZAROVÁ, Kateřina. *Mediální gramotnost a mediální výchova jako témata odborného výzkumu*. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2013. 95 listů. Vedoucí práce Radim Wolák.

ROČŇÁK, Jakub. *Mediální výchova na školách - kriticko-analytický či produkční přístup*. [online].

Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. 155 listů. Vedoucí práce Radim Wolák.

STOSZKOVÁ, Šárka. *Mediální výuka na českých školách: Postoje vedení škol k rozvoji mediální gramotnosti*. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. 89 listů. Vedoucí práce Karel Bárta.

VÍZKOVÁ, Zuzana. *Stav mediální výchovy na vybraných školách*. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2011. 77 listů. Vedoucí práce Nataša Mazáčová.

Datum / Podpis studenta/ky

5. června 2015

.....*Lucie Šťastná*.....

TUTO ČÁST VYPLŇUJE PEDAGOG/PEDAGOŽKA:

Doporučení k tématu, struktuře a technice zpracování materiálu:

Případné doporučení dalších titulů literatury předepsané ke zpracování tématu:

Potvrzují, 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.

Mgr. Šťastná Lucie

3.6.2015

.....*Lucie Šťastná*.....

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 PODATELNÝ 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.....	4
I. Teoretická část.....	6
1 Základní terminologie, vymezení pojmů	6
1.1 Mediální výchova v oblasti školního vzdělávání	6
1.2 Mediální gramotnost jako cíl mediální výchovy	10
1.3 Názory a postoje.....	13
2 Zdroje inspirace pro diplomovou práci.....	15
3 Mediální výchova v českém školství	19
3.1 Stručný pohled do historie.....	19
3.2 Oficiální zařazení do českého vzdělávacího systému	20
3.3 Mediální výchova a její realizace na středních školách	20
3.4 Mediální výchova a požadované kompetence na třetím stupni odborného vzdělávání	21
4 Multimediální a projektová výchova	23
4.1 Charakteristika vyučovacího předmětu.....	23
4.2 Tematický plán předmětu MPV	24
4.3 Výukový materiál – učebnice.....	26
II. Praktická část.....	28
5 Popis metodologie a zvoleného přístupu	28
5.1 Výzkumné otázky.....	28
5.2 Metodologie a zvolený přístup.....	29
6 Popis výběru vzorku, sběru dat, organizace a zpracování dat	36
6.1 Výběr vzorku a jeho charakteristika.....	36
6.2 Sběr dat, organizace a zpracování dat	37
7 Popis místa výzkumu	40
8 Výsledky výzkumu	41
8.1 Postoje a názory studentů vůči médiím na začátku školního roku 2015/2016.	41
8.1 Postoje a názory studentů vůči médiím po 1. pololetí školního roku 2015/2016	46
8.2 Komparace postojů a názorů studentů z obou kol rozhovorů	50
8.2.1 Oblasti, které se po 1. pololetí částečně proměnily	50
8.2.2 Změna verbálního vyjadřování sledovaných studentů.....	51
8.2.3 Oblasti, které se po 1. pololetí neproměnily	52
8.2.4 Vliv předmětu MPV na návyky studentů vůči médiím	52
8.3 Vnímání předmětu MPV studenty.....	53
8.4 Vnímání předmětu MPV vyučující	54

Závěr	56
Summary	58
Použitá literatura	60
Seznam obrázků	65
Seznam tabulek	65
Seznam příloh	66
Přílohy	67

Použité zkratky

CEMES = Centrum pro mediální studia FSV UK

EU = Evropská unie

L3 = třída třetího ročníku oboru Technické lyceum na SPŠSE a VOŠ Liberec

MPV = předmět multimediální a projektová výchova

RVP = rámcový vzdělávací program

SPŠSE a VOŠ Liberec = Střední průmyslová škola strojní a elektrotechnická a Vyšší odborná škola Liberec

ŠVP = školní vzdělávací program

Úvod

V každé oblasti lidského působení můžeme v průběhu doby sledovat nejrůznější trendy, které se v daném oboru buď natrvalo uchytí, nebo se v něm alespoň nějakou dobu uplatňují, anebo také nenávratně zmizí v prachu historie a nezbyde po nich nic než jen nepatrná zmínka. A někdy ani to ne. To samé pochopitelně platí i pro oblast médií, která se neustále vyvíjí, proměňuje a stále intenzivněji zasahuje do našich životů. To, že jsou média již nedílnou součástí naší každodennosti, je takřka klišé, média zkrátka neodmyslitelně patří do dnešního moderního světa. S nástupem nových, moderních technologií se však mění nejen například podoba mediální komunikace, ale i samotný obsah mediálních studií a to se opět prolíná do našich běžných životů. S těmito proměnami souvisí ale i některé změny v oblasti školství a vzdělávání. Rovněž zde se objevují technologické novinky a přicházejí do módy nové atraktivnější metody a přístupy, ať už se týkají žáků, učitelů či obsahů učiva. Leckdy se jedná i o takové metody, které byly již dříve ve škole uplatňovány, jen se v nepatrně upravené formě prezentují jako něco zbrusu nového.

A tak se zhruba v posledních deseti letech ve školství stalo „moderním“ zaměřovat se například na různé „inovace“, naplňovat „klíčové kompetence“, zavádět do výuky „alternativní metody“ a zařazovat do obsahu učiva tzv. mediální výchovu. Téměř jako kdyby slovo „tradiční“ představovalo synonymum pro něco zastaralého, dávno přežitého a nevyhovovalo požadavkům moderní společnosti. Také pojem mediální výchova se v českém školství stal nedílnou součástí rámcových vzdělávacích programů na základním stupni vzdělávání, ale také některých rámcových vzdělávacích programů platných pro středoškolské vzdělávání. Avšak stačí opravdu „jen“ tuto oblast trochu blíže specifikovat a zařadit do obsahu vzdělávání spolu s dalšími oblastmi, které se souhrnně nazývají jako tzv. průřezová témata? Má skutečně průřezové téma nazvané mediální výchova ve své nynější podobě ve škole své opodstatnění a je stále v této podobě aktuální? A může mít výuka mediální výchovy vliv na postoje, názory a hodnoty žáků, případně je změnit?

Diplomová práce si rozhodně neklade za cíl zodpovědět tyto nelehké otázky, to je úkol dlouhodobějšího rázu a vyžaduje komplexní pojetí celé problematiky mediální výchovy ve školství. Tato práce se pouze snaží zmapovat, zda výuka předmětu multimediální a projektová výchova, která je realizována jako naplnění požadavků zahrnutých v RVP ohledně průřezového tématu mediální výchova, na určité střední

škole může v průběhu jednoho pololetí alespoň částečně ovlivnit názory a postoje vybraných studentů, kteří na daný předmět docházeli. Kromě mapování postojů a názorů jednotlivých studentů na začátku školního roku a v pololetí a jejich následného porovnání se práce také okrajově věnuje pohledu pedagoga, který uvedený předmět vyučuje, a jeho očekávání vůči tomuto předmětu, i když v mnohem menší míře, než bylo zamýšleno. Oproti původnímu záměru, který byl formulovaný také v tezích, jsme se tudíž soustředili převážně na skupinu studentů, především z důvodu požadovaného rozsahu a náročnosti práce. Diplomová práce by tedy měla poskytnout pohled na média a mediální výchovu na střední škole technického zaměření, a to zejména očima studentů, kteří mají svou vlastní zkušenost s realizováním samostatného předmětu, který má na dané střední škole zajišťovat mediální výchovu, což by mohlo být přínosné při aktualizování témat v rámci tohoto předmětu.

I. Teoretická část

1 Základní terminologie, vymezení pojmů

V první řadě si musíme vymežit alespoň některé základní pojmy, s kterými budeme v diplomové práci pracovat, a specifikovat, co bude předmětem zkoumání v našem sociálním výzkumu. Diplomová práce se bude zabývat postoji, názory a chováním studentů¹ vybrané střední školy vůči médiím, a to na začátku školního roku, ve kterém se sledovaní studenti poprvé setkávají s předmětem *multimediální a projektová výchova* (MPV), a po skončení prvního pololetí, kdy již půl roku na uvedený předmět docházeli.

1.1 Mediální výchova v oblasti školního vzdělávání

Termín „mediální výchova“ představuje obsahově značně široké pojmenování a zahrnuje v sobě celou škálu dílčích aspektů. V současné době se se slovním spojením mediální výchova setkáváme poměrně často, jeho užívání se však netýká pouze odborné části veřejnosti, ale rovněž laické, neboť ta se s ním má možnost setkávat například v médiích samotných, ale také mimo jiné ve školním prostředí, kde již nějakou dobu představuje povinnou součást českého vzdělávacího systému. Náš výzkum se týkal možného vlivu předmětu multimediální a projektová výchova a účastnili se ho studenti střední školy s technickým zaměřením, proto je potřeba si daný termín obsahově zúžit právě pro oblast školního vzdělávání.

Již na první pohled je evidentní, že se toto sousloví skládá ze dvou širokých oblastí: média a výchova.

Pro pedagogiku zcela zásadní pojem výchova je v pedagogickém pojetí dle Průchy definován jako „*záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti,*“² přičemž sem autor přiřazuje hned několik druhů výchovy, např. výchovu rozumovou, mravní, tělesnou, uměleckou... Výchova může probíhat jak v podobě formálního vzdělávání (např. ve vzdělávacích institucích), může se ale také uskutečňovat v rámci vzdělávání neformálního. To samé také platí pro

¹ Ačkoliv podle RVP označujeme středoškoláky jako žáky, v našem textu budeme účastníky výzkumu nazývat studenty, a to z toho důvodu, že označení student se na středních školách běžně používá (rovněž na SPŠSE a VOŠ Liberec), kdežto označení žák asociuje spíše školáka docházejícího na základní školu. Označení žák budeme používat pouze při uvádění doslovných citací z odborných publikací či dokumentů, abychom nepozměnili znění původního textu.

² PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000, s. 15.

výchovu mediální, i ta se uskutečňuje v rámci formálního vzdělávání, ale rovněž může probíhat při vzdělávání neformálním v podobě různých mimoškolních aktivit atd.

Při realizování mediální výchovy by se logicky měl tento proces záměrného působení na jedince uskutečňovat v oblasti médií. Médium je opět pojem, s kterým se dnes setkáváme v různých oblastech. V oblasti mediální komunikace tradičně definujeme médium jako to, „co zprostředkovává někomu nějaké sdělení“³ a „podstatou jednání média je tedy zprostředkování, resp. mediace.“⁴ Jelikož se v rámci našeho výzkumu budeme v rozhovorech se studenty dotýkat také oblasti masových médií, přiblížíme si je ve vymezení Jana Jiráka a Barbary Köpplové: „Jedná se o historicky a společensky podmíněné formy sociální komunikace, jejichž (minimálním) společným charakteristickým rysem je to, že

- a) díky technickým, organizačním a distribučním možnostem jsou (potenciálně) dostupné neomezenému množství adresátů/uživatelů a (reálně) využívané jejich velkým počtem;
- b) nabízejí těmto uživatelům obsahy, které pro ně mohou být z různých důvodů (pro poučení, orientaci ve světě, návody na jednání i jako zdroj zábavy) použitelné;
- c) tyto obsahy nabízejí průběžně nebo pravidelně a
- d) na zájmu a potřebách uživatelů namnoze závisí samotná existence těchto forem komunikace (ať už z důvodů ekonomických, nebo politických, např. stranických).“⁵

Avšak nemůžeme opominout ani tzv. nová média, která s těmi masovými úzce souvisí a která si díky technologickému pokroku našla své místo v našich každodenních životech. Podle Denise McQuaila představují „nová elektronická média“ „soubor inovací soustředěných kolem systému, jehož podstatou je vizuální zobrazovací jednotka (televizní obrazovka) spojená s počítačovou sítí.“⁶ Dále McQuail „nová média“ vymezuje jako „soubor nejrůznějších elektronických technologií s nejrozličnějším užitím, jež byly všeobecně pojímány jako masová média, popřípadě vůbec chyběla jasná definice jejich funkce.“⁷ Mezi největší rozdíly, jimiž se tato nová média liší od těch „starých“, pak podle něho patří:

³ JIRÁK, J.; KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009, s. 36.

⁴ Tamtéž, s. 92.

⁵ Tamtéž, s. 21.

⁶ MCQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. 2. vydání. Praha: Portál, 2002, s. 41.

⁷ Tamtéž, s. 41.

- a) decentralizace,
- b) vysoká kapacita,
- c) interaktivita,
- d) flexibilita formy, obsahu i užití.⁸

Jak již bylo úvodem zmíněno, v dnešní době jsou média nedílnou součástí běžného každodenního života, a je proto velmi důležité umět s médii různého druhu pracovat a rozumět jim, což by mělo být jedním z cílů mediální výchovy. Vrátime-li se zpátky k vymezení pojmu mediální výchova, zjistíme, že není snadné najít jednotnou definici, neboť různí autoři se uchylují k různým pojetím, a tak je definování mediální výchovy trochu problematické. Pokud bychom se striktně drželi na poli pedagogickém, pak nám může posloužit definice mediální výchovy, kterou nalezneme v *Pedagogickém slovníku*. Podle něj se jedná o: „*výchovu k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému zhodnocení.*“⁹ Takové pojetí je však značně obecné a nespécifikuje konkrétní cíle uvedeného výchovného působení, spíše nám jen naznačuje směr, jakým bychom se měli v rámci mediální výchovy ubírat. Více prostoru je mediální výchově a také mediální pedagogice věnováno v *Encyklopedii pedagogiky*. Text sice upozorňuje na to, že mediální pedagogika v našem prostředí není ještě plně etablovaný termín, ale nabízí její následující definici: „*Mediální pedagogika je pedagogická disciplína, která se zabývá působením médií v procesech edukace a socializace. Usiluje postihnout různé způsoby, jimiž média vyvolávají nebo ovlivňují proces učení.*“¹⁰ Co se týče definice mediální výchovy, shoduje se s textem v *Pedagogickém slovníku* a navíc uvádí, že „*obecným cílem mediální výchovy je mediální gramotnost.*“¹¹ Jak uvidíme i v následující definici, mediální výchova je úzce spojena s tzv. mediální gramotností, tyto pojmy tedy nelze od sebe zcela odtrhnout, neboť spolu souvisí.

Autoři Marek Mičienka a Jan Jiráček zastávají stanovisko, že mediální výchova představuje „*záměrné výchovné působení zaměřené na dosažení určitého stupně mediální gramotnosti.*“¹² Cílem mediální výchovy by tedy podle těchto autorů mělo být nejen seznámení se s různými druhy médií, ale také získání určitých praktických dovedností, které by měly napomáhat zvyšovat mediální gramotnost, což je sice opět

⁸ MCQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. 2. vydání. Praha: Portál, 2002, s. 41.

⁹ PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydání, Praha: Portál, 2009. s. 126.

¹⁰ PRŮCHA, J. A KOL. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009, s. 787.

¹¹ Tamtéž, s. 789.

¹² MIČIENKA, M.; JIRÁK, J. *Základy mediální výchovy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 285.

velmi obecné pojetí mediální výchovy, ale při definování mediální gramotnosti jsou zmínění autoři mnohem konkrétnější, jak uvidíme níže (viz kapitola *Mediální gramotnost jako cíl mediální výchovy*), a blíže specifikují, co všechno by si měl člověk k dosažení mediální gramotnosti osvojit.

Problematicke mediální výchovy ve školním prostředí se věnuje také Karel Šebesta, který se mimo jiné zabývá komunikační výchovou ve škole. Šebesta obecně vymezuje mediální výchovu jako „*komunikační výchovu orientovanou na oblast mediálního sdělování*“,¹³ dále zmiňuje, stejně jako Jiráček a Mičienka, potřebu vybavit žáky mediální gramotností a na základě této potřeby specifikuje mediální výchovu jako „*výchovu, jejímž cílem je vybavit žáka tak, aby byl schopen jednat v mediálním světě s minimem ztrát, jednat také vyčíst z možností, které mu média dávají, maximum užítka pro svůj osobní rozvoj*“.¹⁴

Zajímavý a trochu odlišný pohled na mediální výchovu má také Zdeněk Sloboda¹⁵, který se primárně věnuje mediální výchově v rodině. Sloboda ve své práci čerpá zejména z německé tradice mediální pedagogiky a to se odráží také v rozdílném vymezování některých pojmů oproti autorům, kteří vycházejí z anglosaské tradice (např. Jan Jiráček), která převážila také v pojetí mediální výchovy v RVP. Sloboda hodnotí kriticky, že oblast mediální výchovy je u nás „*redukována na zájem a povinnost školy, a to i přesto, že se zdůrazňuje, že rodiče nesou hlavní zodpovědnost a že děti se s médii setkávají už od velmi nízkého věku, tedy v prostředí rodiny, zatímco vliv školy přichází až několik let poté*“.¹⁶ Samotnému vymezení jednotlivých pojmů věnuje značnou pozornost, zvláště v kapitole nazvané *Diskuze termínů mediální socializace a mediální výchova*¹⁷. Pojem „mediální socializace“ vnímá Sloboda jako „*zastřešující, velmi široký pojem, (...), který, žijeme-li ve společnosti neoddelitelné od (mas)medií (vstupují do naší každodennosti) a médii zprostředkované komunikace, je možné chápat jako souhrn socializační interakce triády jedinec – společnost – média*“.¹⁸ Mediální výchovu v rodině, ale nejenom v rodině, potom chápe jako „*užší termín, kde jde o záměrné (intencionální, a tedy formální) socializační (= výchovné a vzdělávací) působení – v tomto případě rodičů –, které vychází z určitých (případně i latentních) pedagogických*

¹³ ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Brno: Sdružení Podané ruce, 1999, s. 122.

¹⁴ Tamtéž, s. 124.

¹⁵ SLOBODA, Z. *Mediální výchova v rodině*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 246 s.

¹⁶ Tamtéž, s. 16.

¹⁷ Tamtéž, s. 37 – 45.

¹⁸ Tamtéž, s. 41.

*představ a potřeb, to znamená, že za výchovnými aktivitami je jakýsi (třeba i neuvědomovaný) „pedagogický plán“ rodičů.“*¹⁹ Stejně jako výše uvedení autoři však dochází k závěru, že v rámci mediální výchovy (respektive mediální socializace) by se měla rozvíjet mediální gramotnost, kterou označuje za „*společného jmenovatele oblastí a zájmů mediální pedagogiky*“²⁰ nebo za „*klíčovou životní kompetenci*“.²¹ V následující kapitole se blíže podíváme na to, co všechno v sobě tato kompetence označená jako mediální gramotnost zahrnuje.

1.2 Mediální gramotnost jako cíl mediální výchovy

Označení „mediální gramotnost“, případně „člověk mediálně gramotný“, se v naší současné společnosti stává jedním z těch módních pojmů, které kolem sebe stále častěji slýcháme a s kterými se alespoň pasivně setkáváme. S nástupem rámcových vzdělávacích programů jako společných vzdělávacích rámcových programů pro jednotlivé stupně škol se do oblasti školního vzdělávání dostává také prostor pro mediální výchovu a spolu s ní požadavek na rozvíjení mediální gramotnosti u žáků, která by měla být výsledkem právě mediální výchovy a s kterou je úzce provázaná nejenom na poli pedagogickém.

Stejně jako jsme si ukázali v předchozí části věnující se vymezení mediální výchovy, tak také u mediální gramotnosti existuje více možných přístupů a způsobů nahlížení na tuto kompetenci. Jak různorodé může být definování pojmu mediální gramotnost (respektive *media literacy*) se pokusil shrnout například W. James Potter ve svém textu *The State of Media Literacy*, který nabízí výčet množství definic a přístupů k mediální gramotnosti, ale zároveň upozorňuje na možná úskalí při definování tohoto pojmu. Shromáždit všechna možná uchopení mediální gramotnosti však nebylo cílem této diplomové práce (ani by to nebylo možné vzhledem k požadovanému rozsahu práce), proto nabízíme jen několik málo pohledů na mediální gramotnost a větší prostor je dán autorům z českého prostředí.

Avšak ani v našem českém prostředí nepanuje jednoznačná shoda v tom, co přesně obsah pojmu mediální gramotnost obnáší. Sloboda proto hovoří o třech základních liniích, které se mu podařilo v rámci českého odborného diskurzu identifikovat. Rozlišuje tyto tři dominantní linie:

¹⁹ SLOBODA, Z. *Mediální výchova v rodině*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s. 44.

²⁰ Tamtéž, s. 32.

²¹ Tamtéž, s. 33.

- a) mediálněvědní (např. Jan Jirák),
- b) jazykovědnou/bohemistickou (např. Karel Šebesta),
- c) (mediálně)pedagogickou (např. Klára Šed'ová).²²

V našem výzkumu vycházíme z první uvedené linie, tedy z mediálněvědní tradice, a proto si ji blíže přiblížíme. Podle odborníků z oblasti médií, autorů Jiráka a Woláka, se v případě mediální gramotnosti jedná o „novou svébytnou kompetenci“,²³ kterou by měl člověk žijící v naší moderní společnosti získat. Zmínění autoři zařazují tuto kompetenci do všeobecného vzdělání a označují ji jako „dimenzi současného občana“²⁴. Autoři Mičienka a Jirák pak upřesňují, že mediální gramotnost označuje „soubor poznatků a dovedností potřebných pro orientaci ve společnostech, které mají bohatě rozvinuté mediální systémy; je tvořena poznatky potřebnými pro získání kritického odstupu od médií a dovednostmi dovolujícími a usnadňujícími tento kritický odstup i maximální kontroly vlastního využívání médií.“²⁵ Podobným způsobem s pomocí konkrétních požadavků pak vymezuje mediální gramotnost rovněž Směrnice Evropského parlamentu a rady 2007/65/ES v článku 37, a to v následujícím znění:

*„Mediální gramotnost se týká dovedností, znalostí a porozumění, které spotřebitelům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií. Mediálně gramotní lidé by měli být schopni provádět informovanou volbu, chápat povahu obsahu a služeb a být schopni využívat celé šíře příležitostí, které nabízejí nové komunikační technologie. Měli by být schopni lépe chránit sebe a své rodiny před škodlivým nebo urážlivým obsahem.“*²⁶

Škola jako vzdělávací instituce by pak měla zajistit svým svěřencům dostatečnou informovanost a takové prostředí, ve kterém by se mediální gramotnost jedinců měla zvyšovat a nadále rozvíjet, protože prostřednictvím mediální výchovy by totiž škola „měla zajistit výchovu, respektive vzdělávání směřující k posílení mediální gramotnosti, neboť tuto kompetenci získáváme již v procesu primární socializace.“²⁷

²² SLOBODA, Z. *Mediální výchova v rodině*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s. 34.

²³ JIRÁK, J.; WOLÁK, R. K postavení a obsahu mediální gramotnosti a mediální výchovy. In *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Radioservis, 2008, s. 6.

²⁴ Tamtéž, s. 7.

²⁵ MIČIENKA, M.; JIRÁK, J. *Základy mediální výchovy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 285.

²⁶ EVROPSKÝ PARLAMENT A RADA EVROPSKÉ UNIE. *Směrnice Evropského parlamentu a rady 2007/65/ES*. [online]. 2007, s. L 332/31. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:CS:PDF>.

²⁷ JIRÁK, J.; ŠTASTNÁ, L. K periodizaci vývoje mediálního vzdělávání v českém prostředí v evropském kontextu. In *Sborník Národního muzea v Praze, Řada C, Literární historie*. [online]. 2012, s. 67. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/310600177_K_periodizaci_vyvoje_medialni_vychovy_a_media_lniho_vzdelavani_v_ceskem_prostredi_v_evropskem_kontextu_On_Periods_of_the_Development_of_Cz

A jak na mediální výchovu a mediální gramotnost nahlíží samotné závazné kurikulární dokumenty, respektive RVP? V RVP pro základní vzdělávání je vymezení mediální výchovy velmi obecné: „*Průřezové téma Mediální výchova v základním vzdělávání nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii.*“²⁸ Mediální gramotnost, tedy výsledek mediální výchovy, je ovšem pak rozvedena pomocí poměrně konkrétních znalostí, dovedností a schopností, a to následovně:

*„Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními; dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.“*²⁹

Na toto vymezení pak navazuje RVP pro gymnázia, který definuje mediální gramotnost jako „*soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit.*“³⁰ RVP platný pro obor Technické lyceum vymezení mediální výchovy či mediální gramotnosti vůbec neřeší (podrobněji se současnou podobou mediální výchovy na českých školách zabývá kapitola 3). Pro účely této diplomové práce se budeme přiklánět k poslední uvedené definici s tím, že však při sběru dat zohledníme i „*kontrolu vlastního využívání medií*“, kterou do své definice zahrnuli autoři Jiráček a Mičienka.

K tomu, jak prakticky rozvíjet mediální gramotnost u žáků a jak aplikovat oblast mediální výchovy do školního prostředí, již existuje na českém trhu poměrně mnoho materiálů s konkrétními aktivitami a náměty pro práci. Jedná se zejména o různé učebnice mediální výchovy, ale existuje také celá řada „doplňkových materiálů“

ech_Media_Education_in_Czech_in_Europeran_Context.

²⁸ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 137. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.

²⁹ Tamtéž, s. 137.

³⁰ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 77. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>.

k výuce, jako jsou internetové portály, metodické příručky, případně další pomůcky. Sumarizaci a kritické zhodnocení některých z nich vypracoval v roce 2011 ve své studii nazvané *Učebnice a portály mediální výchovy v ČR*³¹ Radim Wolák, který mimo jiné věnoval pozornost i učebnici *Mediální výchova*, která je využívána v rámci předmětu MPV ve sledované třídě. Na její zhodnocení se ještě podrobněji zaměříme v kapitole 4.

1.3 Názory a postoje

Diplomová práce se věnuje názorům a postojům studentů vůči mediím a sleduje jejich případné změny v průběhu určitého období. Skupina dospívajících (stejně jako děti) je specifická, „a to jak z pohledu jejich (psychického) vývoje nebo sociálního postavení, tak jako cílová skupina a uživatelé médií, jejich specifčnost je zpravidla vnímána jako jisté výsadní postavení a potřeba přednostní a zvláštní péče a pozornosti,“³² jak uvádí například Sloboda.

Je nutné si také vymezit obsah pojmů názory a postoje, s kterými budeme v rámci výzkumu pracovat. Například *Stručný psychologický slovník* definuje termín „postoj“ jako:

„Hodnotící vztah vyjádřený sklonem ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama. Postoje jsou součástí osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění. Jsou relativně trvalé.“³³

Postoje se během lidského života mohou samozřejmě měnit, získáváme je postupně a nemusíme si je uchovávat po celý život. Z uvedené definice je však patrné, že změna postojů není snadnou záležitostí, neboť postoje jsou relativně trvalé a ustálené. Čáp a Mareš však akcentují také to, že postoje představují „získaný motiv“³⁴ a zahrnují v sobě tři složky:

- 1) *poznání objektu, názory na něj;*
- 2) *citové hodnocení, sympatii či antipatii;*
- 3) *pobídku k jednání či k chování v souhlasu s názorem a emočním hodnocením.*³⁵

Zejména u dospívajících a mladých lidí se řada postojů utváří postupem času a povolna, neboť své životní zkušenosti v tomto období teprve nabírají, proto může být

³¹ WOLÁK, R. *Učebnice a portály mediální výchovy v ČR*. [online]. 2011, 9 s. Dostupné z: <http://medialnigramotnost.fsv.cuni.cz/zobraz/clanek/ucebnice-a-portaly-medialni-vychovy-v-cr>.

³² SLOBODA, Z. *Mediální výchova v rodině*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s. 15.

³³ HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004, s. 192.

³⁴ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 149.

³⁵ Tamtéž, s. 150.

tato sociální skupina náchylnější ke změně svých postojů. Na druhou stranu je potřeba zmínit, že člověk má také tendenci si uchovávat určité své názory, které si osvojil již v dětství, neboť podle Čápa a Mareše se „zvláště v dětství názory formují v silné závislosti na osobních vztazích a emocích“³⁶ a mají pak částečně vliv na jednání a vývoj osobnosti v dalších životních etapách. Pro účely této diplomové práce budeme vycházet z uvedeného pojetí Čápa a Mareše s tím, že zohledňujeme rovněž možnost, že názory a postoje se u jedinců mohou měnit, a to i za relativně krátkou dobu.

³⁶ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 357.

2 Zdroje inspirace pro diplomovou práci

Mediální výchova jako oficiální součást školního vzdělávání nemá v českém školství příliš dlouhou tradici, a to i přesto, že v minulosti se určité ojedinělé náznaky zájmu o témata týkající se médií v souvislosti se školním prostředím objevují. O tom, jak složitě si mediální výchova hledala své místo v našem školství, pojednává však až následující kapitola. V této kapitole se podíváme na několik publikací a studií, které se vztahují k námi sledovanému tématu.

Studií, které by zkoumaly úroveň mediální gramotnosti, je stále relativně málo, na což mimo jiné upozorňuje také Jaromír Volek: „*Nejpodstatnější problém spočívá v neexistenci systematického výzkumu dané problematiky, který trpí jak nedostatkem empiricky testovatelných kritérií efektivity mediální výchovy, tak především absencí dat, která by popisovala efektivitu mediální výchovy za pomoci longitudinálního výzkumu.*“³⁷

I z tohoto důvodu je nelehké touto diplomovou prací navázat na literaturu, která by se zabývala přesně tím, co jsme chtěli v rámci našeho výzkumu u studentů L3 zkoumat. Naším cílem bylo u zmíněných studentů zmapovat jejich názory a postoje vůči médiím a zaznamenat případně změny v nich. Dalo by se říci, že výzkum se týká toho, do jaké míry dokážeme mediální výchovou zvyšovat u studentů mediální gramotnost, což je velice složitá záležitost, neboť většinou se studie tohoto typu zaměřují pouze na některé oblasti mediální gramotnosti. O možnostech hodnocení mediální gramotnosti a o způsobech, jakými na ni můžeme nahlížet, pojednává například studie *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*.³⁸

Zdrojem inspirace pro tuto diplomovou práci byly některé bakalářské či diplomové práce, které se rovněž zabývaly tématem mediální výchovy na středních či základních školách, případně mediální gramotností nebo tématy, které souvisí s tématem této diplomové práce. Mezi takové texty patří například bakalářská práce nazvaná *Stav mediální výchovy na vybraných školách*³⁹ Zuzany Vízkové, ve které se v rámci výzkumné části objevují některé otevřené otázky podobné otázkám, které jsme pokládali studentům účastnícím se našeho výzkumu (např. *Co je médium? Co je reklama?*), avšak v této práci se ve sledovaném vzorku nacházejí děti ve věku 13 – 15

³⁷ VOLEK, J. *Mediální gramotnost. Jak rozumět obsahům médií.* [online]. 2015, s. 7. Dostupné z: http://www.dimle.org/img/copertine/Interpret_Digital_Keys_20150308045245_DCHABGFA.pdf.

³⁸ CELOT, P. *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels.* [online]. 2009, 92 s. Dostupné z: http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf.

³⁹ VÍZKOVÁ, Z. *Stav mediální výchovy na vybraných školách.* Praha, 2011, Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky.

let, jedná se tedy o mladší věkovou kategorii. Také diplomová práce *Analýza metodických materiálů k výuce mediální výchovy v ČR*⁴⁰ od stejné autorky, která je z velké části věnována rozboru učební sady *Mediální výchova* (učebnice z této sady je učebním materiálem používaným v hodinách MPV), posloužila jako jeden z inspiračních zdrojů. Dalšími zdroji inspirace byly práce *Mediální výuka na českých školách: Postoje vedení škol k rozvoji mediální gramotnosti*⁴¹ Šárky Stoszkové, *Výchova k mediální gramotnosti: Vybrané problémy vzhledem k proměnám mediálního prostředí*⁴² Radky Salyskové, *Moc médií a jejich vliv chování a postoje lidí*⁴³ Karolíny Loucké nebo *Otázky mediální výchovy na středních školách*⁴⁴ Michaely Jadrné.

Děti a mládež a jejich názory, postoje a chováním se zabývá publikace *Nová generace* autorek Leony Stašové, Gabriely Slaninové a Ivy Junové, která „se snaží představit obraz některých klíčových momentů, s nimiž mohou přicházet do kontaktu ti, kteří působí v oblasti výchovy a vzdělávání. Jestliže se dnešní rodiče, učitelé, vychovatelé, vedoucí zájmových kroužků snaží přiblížit této části populace, je pro jejich poznání důležité pochopení i toho, jaké procesy tuto novou generaci formují a jak se odrážejí v jejich postojích.“⁴⁵

Za určitý „odrazový můstek“ a značnou inspiraci můžeme pro naši práci považovat projekt nazvaný *Stav mediální gramotnosti v ČR*⁴⁶, což je výzkum zaměřený na zkoumání úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let, který zpracoval CEMES na základě požadavku Rady pro rozhlasové a televizní vysílání. Jedná se o pilotní zmapování uskutečněné prostřednictvím dotazníkového šetření a jeho cílem bylo sledování:

a) vzorců a zvyklostí v užívání médií,

⁴⁰ VÍZKOVÁ, Z. *Analýza metodických materiálů k výuce mediální výchovy v ČR*. Praha, 2013, Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra školní a sociální pedagogiky.

⁴¹ STOSZKOVÁ, Š. *Mediální výuka na českých školách: Postoje vedení škol k rozvoji mediální gramotnosti*. Praha, 2014, Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Centrum školského managementu.

⁴² SALYSKOVÁ, R. *Výchova k mediální gramotnosti: Vybrané problémy vzhledem k proměnám mediálního prostředí*. Brno, 2007, Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.

⁴³ LOUCKÁ, K. *Moc médií a jejich vliv chování a postoje lidí*. Praha, 2013, Bakalářská práce. Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta podnikohospodářská, Katedra psychologie a sociologie řízení.

⁴⁴ JADRŇÁ, M. *Otázky mediální výchovy na středních školách*. Hradec Králové, 2016, Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie.

⁴⁵ STAŠOVÁ, L.; SLANINOVÁ, G.; JUNOVÁ, I. *Nová generace. Vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, s. 212.

⁴⁶ CEBE, J.; JIRÁK, J.; TRAMPOTA, T.; WOLÁK, R. *Stav mediální gramotnosti v ČR. Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let*. [online]. 2011, 74 s. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>.

*b) intuitivního i vědomého organizování vztahu k médiím a kritického myšlení o médiích.*⁴⁷

Na toto šetření z roku 2011 svým způsobem navazuje pak další *Studie mediální gramotnosti populace ČR*⁴⁸ týkající se opět mediální gramotnosti osob starších 15 let, která byla uveřejněna v květnu roku 2016 a ve které se v rámci kompetence mediální gramotnosti zkoumaly tři oblasti:

- a) vzorce užívání médií,*
- b) vnímání role médií ve společnosti,*
- c) znalosti podmínek mediální produkce.*⁴⁹

Existují také další dvě obdobná šetření týkající se mediální gramotnosti vypracovaná pro obyvatelstvo pod 15 let – *Stav mediální gramotnosti v ČR. Fáze II (Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let*⁵⁰) z roku 2011 a *Studie mediální gramotnosti populace ČR (Mediální gramotnost osob mladších 15 let*⁵¹) vydaná v roce 2016.

U nás však v současnosti kromě výše uvedených textů prozatím neexistují práce a výzkumy, které by dlouhodobě a systematicky prováděly šetření v oblasti mediální gramotnosti obyvatelstva, tak jako tomu je v některých jiných vyspělých zemích. Pro náš výzkum tedy můžeme využít informace zjištěné v rámci výše zmíněného výzkumu *Stav mediální gramotnosti v ČR (Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let*⁵²), který zpracoval CEMES. Toto dotazníkové šetření se naopak inspirovalo „výstupy několika rozsáhlých dlouhodobých výzkumných šetření, které od roku 2005 každoročně realizuje britský regulační orgán a organizace, která se systematicky zabývá analýzou úrovně mediální gramotnosti, Ofcom (...) a výstupy z rozsáhlého

⁴⁷ CEBE, J.; JIRÁK, J.; TRAMPOTA, T.; WOLÁK, R. *Stav mediální gramotnosti v ČR. Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let.* [online]. 2011, s. 5. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>.

⁴⁸ JIRÁK, J.; NEČAS, V.; ŠTASTNÁ, L.; ZEZULKOVÁ, M. *Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob starších 15 let.* [online]. 2016, 71 s. Dostupné z: http://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/MG2015_zaverecna%20zprava_prvni_faze.pdf.

⁴⁹ Tamtéž, s. 7.

⁵⁰ CEBE, J.; JIRÁK, J.; KOHUTOVÁ, R.; TRAMPOTA, T.; VOCHOCOVÁ, L.; WOLÁK, R. *Stav mediální gramotnosti v ČR – fáze II. Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let.* [online]. 2011, 28 s. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1387881156.pdf>.

⁵¹ JIRÁK, J.; ŠTASTNÁ, L.; ZEZULKOVÁ, M. *Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob mladších 15 let.* [online]. 2016, 64 s. Dostupné z: http://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/studie_medialni_gramotnosti_populace_CR.pdf.

⁵² CEBE, J.; JIRÁK, J.; TRAMPOTA, T.; WOLÁK, R. *Stav mediální gramotnosti v ČR. Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let.* [online]. 2011, s. 6. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>.

šetření *EU Kids Online*.“⁵³ Využijeme ale především informace z již zmíněného navazujícího výzkumu z roku 2016 – *Studie mediální gramotnosti populace ČR (Mediální gramotnost osob starších 15 let*⁵⁴), jehož výsledky jsou aktuálnější.

Úrovní mediální gramotnosti ve třiceti evropských zemích (včetně České republiky) se zabýval výzkum *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*⁵⁵, který se zaměřil na tři sledované oblasti:

- a) uživatelské dovednosti (*use skills*),
- b) schopnost kritického porozumění (*critical understanding*),
- c) komunikační dovednosti (*communicative abilities*).⁵⁶

Z dalších zahraničních zdrojů, kterými se tato diplomová práce inspirovala, stojí za zmínku například text *The influence of media literacy curriculum on body image of postsecondary students in Oklahoma*⁵⁷, který je opět zaměřen na mediální gramotnost, nebo *Young people and new media: childhood and the changing media environment*.⁵⁸

⁵³ CEBE, J.; JIRÁK, J.; TRAMPOTA, T.; WOLÁK, R. *Stav mediální gramotnosti v ČR. Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let*. [online]. 2011, s. 6. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>.

⁵⁴ JIRÁK, J.; NEČAS, V.; ŠTASTNÁ, L.; ZEŽULKOVÁ, M. *Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob starších 15 let*. [online]. 2016, 71 s. Dostupné z: http://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/MG2015_zaverecna%20zprava_prvni_faze.pdf

⁵⁵ EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR INFORMATION SOCIETY AND MEDIA, MEDIA LITERACY UNIT. *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report*. [online]. 2011, 226 s. Dostupné z: <http://bookshop.europa.eu/en/testing-and-refining-criteria-to-assess-media-literacy-levels-in-europe-pbNC0213133/>.

⁵⁶ Tamtéž, s. 2.

⁵⁷ ASHLOCK, R. *The influence of media literacy curriculum on body image of postsecondary students in Oklahoma*. [online]. 2011, 211 s. Dostupné z: https://shareok.org/bitstream/handle/11244/7297/School%20of%20Teaching%20and%20Curriculum%20Leadership_009.pdf?sequence=1.

⁵⁸ LIVINGSTONE, S. *Young people and new media: childhood and the changing media environment*. 1. vydání. London: Sage Publications, 2002, viii, 277 s. ISBN 0-7619-6466-5.

3 Mediální výchova v českém školství

3.1 Stručný pohled do historie

Zájem o témata, jimiž se mediální výchova v současném chápání svého významu zabývá, se na našem území objevil již s rozvojem prvních masových médií. Úvahy spojené s oblastí médií ovšem můžeme pozorovat například už u pedagogického uvažování Jana Amose Komenského, který mimo jiné přišel s požadavkem zařazení novin jakožto školní pomůcky do výuky. Avšak oproti některým ostatním vyspělým evropským zemím (např. Německo, Velká Británie) jsme se zařazením mediální výchovy jako samostatné vzdělávací oblasti do školního prostředí poněkud váhali. Náznaky týkající se práce s médii ve škole se sice objevovaly již v období před druhou světovou válkou, ale v poválečné době nebylo možné na tyto snahy navázat, a tak jsme za státy, jako je Francie, Německo či Velká Británie, kde v poválečném období probíhaly v této oblasti diskuze a do praxe byly zaváděny různé návrhy, v tomto směru zaostávali.⁵⁹ Původní motivací pro zařazení mediální výchovy jako oblasti vzdělávání do škol byla v těchto zemích snaha „*chránit děti a mládež před zhoubným vlivem médií a imunizovat je proti jejich vlivu.*“⁶⁰

Zlomem se u nás stala až 90. léta 20. století, kdy se mediální výchova pozvolna dostávala do českých škol, a to zejména v podobě různých aktivit jednotlivých učitelů, případně škol. Ovšem stále zde chyběla jednotná koncepce pojetí mediální výchovy, která by tyto individuální snahy sjednotila a formálně zasadila do školní vzdělávací činnosti. Šebesta uvádí čtyři faktory, které ovlivnily konstituování mediální výchovy v českém školství:

- 1) *nevyspělost a velká proměnlivost české mediální scény v první polovině 90. let;*
- 2) *úroveň připravenosti veřejnosti a kritika médií;*
- 3) *stav české školy, zvláště vzdělávacích programů;*
- 4) *stav výzkumu a vzdělávání v oboru masové komunikace na vysokoškolské úrovni.*⁶¹

Pozvolna se však diskuze ohledně zařazení mediální výchovy do českého vzdělávacího systému rozvíjela a dnes je mediální výchova již jeho trvalou součástí.

⁵⁹ JIRÁK, J.; ŠTASTNÁ, L. K periodizaci vývoje mediální výchovy a mediálního vzdělávání v českém prostředí v evropském kontextu. In *Sborník Národního muzea v Praze, Řada C, Literární historie*. [online]. 2012, 72 s. Dostupné z: <http://www.nm.cz/publikace/publikace-download.php?name=File1&dir=archiv&table=tabPublikaceArchiv&id=4110>.

⁶⁰ ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1999, s. 124.

⁶¹ Tamtéž, s. 125.

Navíc se Česká republika v roce 2004 stala členem Evropské unie a od té doby respektuje stejně jako další členské země nařízení EU a odráží ve svých státních reformách také doporučení významných evropských orgánů. Na počátku 21. století se objevuje hned několik doporučení a směrnic orgánů EU, které se týkají zájmu o rozvoj mediální gramotnosti v evropských zemích. Tato doporučení a nařízení se také nutně projevují v závazných dokumentech ČR a mají rovněž vliv na podobu mediální výchovy u nás.⁶²

3.2 Oficiální zařazení do českého vzdělávacího systému

Mediální výchova se poprvé stala oficiální součástí školního vzdělávání ve školním roce 2006/2007, kdy vešla v platnost tzv. kurikulární reforma, která byla schválena v roce 2004 na základě dokumentu nazvaného Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice.⁶³ Tehdy se mediální výchova zařadila mezi oblasti, kterým bude ve školním vzdělávání věnována pozornost a které jsou součástí tzv. rámcových vzdělávacích programů (RVP). Z RVP pak vychází jednotlivé školy při přípravě vlastních školních vzdělávacích programů (ŠVP), které reflektují požadavky stanovené v RVP. Mediální výchova se stala jedním z průřezových témat⁶⁴ obsažených v RVP pro základní vzdělávání, ale přechází i do RVP pro střední vzdělávání. Zatímco v RVP určeném pro základní vzdělávání a v RVP schváleném pro gymnaziální vzdělávání je mediální výchova a její náplň poměrně podrobně zpracována, v RVP pro střední odborné vzdělávání jí zdaleka tolik prostoru poskytnuto není.

3.3 Mediální výchova a její realizace na středních školách

Realizace a konkrétní podoba mediální výchovy je ponechána v kompetenci jednotlivých škol a škola má v zásadě několik možností, jak mediální výchovu do svého

⁶² JIRÁK, J.; ŠTASTNÁ, L. K periodizaci vývoje mediální výchovy a mediálního vzdělávání v českém prostředí v evropském kontextu. In *Sborník Národního muzea v Praze, Řada C, Literární historie*. [online]. 2012, 72 s. Dostupné z: <http://www.nm.cz/publikace/publikace-download.php?name=File1&dir=archiv&table=tabPublikaceArchiv&id=4110>.

⁶³ MŠMT. *Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. [online]. 2013, 19 s. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/26624/>

⁶⁴ Průřezová témata jsou obsažena v RVP a musí být zohledněna při tvorbě ŠVP. Vymezení pojmu průřezové téma v RVP pro obor Technické lyceum nenalezneme. Můžeme však vycházet z definice obsažené v RVP pro základní vzdělávání, která definuje průřezová témata takto: „Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“ Velmi podobnou definici, která zdůrazňuje návaznost na průřezová témata ze základního vzdělávání, pak poskytuje RVP pro gymnázia.

systemu vzdělávání začlenit (i když konkrétně v RVP pro Technické lyceum tyto možnosti uvedené nejsou). Jedním z možných způsobů je vytvoření samostatného předmětu, který se bude dané oblasti věnovat, nejčastěji je nazvaný jako mediální výchova. Další variantou zakomponování této oblasti do školní výuky je integrace tematických okruhů mediální výchovy do jiných předmětů (např. do českého jazyka, dějepisu, občanské výchovy apod.). Třetí možností je uskutečňování různých projektů orientovaných na mediální oblast (např. organizování besed, diskuzí, projektových dnů atd.). V neposlední řadě může škola také zvolit kombinaci všech předchozích možností – vytvořit samostatný předmět a zároveň některá témata vhodně integrovat do jiných předmětů, případně vytvářet či organizovat různé krátkodobé či dlouhodobé projekty apod.

V RVP pro gymnázia je téma mediální výchovy detailně rozpracováno v rámci celé jedné kapitoly a je mu věnována značná pozornost (včetně například zařazení konkrétních tematických okruhů, kterým by se vyučující při realizaci tohoto průřezového tématu měli věnovat). V RVP pro obor vzdělání Technické lyceum taková kapitola, která by naplní oblasti mediální výchovy blíže specifikovala, zcela chybí.

3.4 Mediální výchova a požadované kompetence na třetím stupni odborného vzdělávání

V RVP pro střední stupeň odborného vzdělávání se témata mediální výchovy prolínají hned v několika vzdělávacích oblastech, explicitně je však mediální výchova pojmenována a zařazena do průřezového tématu nazvaného občan v demokratické společnosti, kde se uvádí, že jedním z těžišť naplňování tohoto průřezového tématu je právě realizace mediální výchovy. Jak konkrétně se však má mediální výchova ve výuce realizovat nebo jakým tématům by se měla mediální výchova na tomto typu středního vzdělávání věnovat, v RVP specifikováno není. Jednotlivá témata spadající do oblasti mediální výchovy ovšem nalezneme v dalších průřezových tématech.⁶⁵

Mediální výchova a témata, jimiž se toto průřezové téma zabývá, jsou dle RVP v požadavcích na absolventa střední školy s maturitou zakomponována hned do několika oblastí. Patří například mezi klíčové kompetence, které by spolu s odbornými kompetencemi absolventi středního stupně s maturitou měli získat, a to v následujícím

⁶⁵ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Technické lyceum: 78-42-M/01*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 77 s. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%207842M01%20Technicke%20lyceum.pdf>.

znění: „kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi“.⁶⁶ Uvedená kompetence v sobě zahrnuje kromě dalších dovedností rovněž to, že by absolventi střední školy s maturitou měli:

- „získávat informace z otevřených zdrojů, zejména pak s využitím celosvětové sítě Internet;
- pracovat s informacemi z různých zdrojů nesenými na různých médiích (tištěných, elektronických, audiovizuálních), a to i s využitím prostředků informačních a komunikačních technologií;
- uvědomovat si nutnost posuzovat rozdílnou věrohodnost různých informačních zdrojů a kriticky přistupovat k získaným informacím, být mediálně gramotní.“⁶⁷

Dalšími požadovanými kompetencemi, které by měl absolvent ovládat, jsou pak: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám a matematické kompetence.

Jedním z předpokládaných výstupů RVP je také dovednost žáka „orientovat se v mediálních obsazích, kriticky je hodnotit a optimálně využívat masová média pro své různé potřeby“.⁶⁸

Jak již bylo výše zmíněno, za jednu z požadovaných kompetencí je pokládána také mediální gramotnost, která by měla být v rámci středoškolského vzdělávání rozvíjena a navazovat na dovednosti získané na základním stupni vzdělávání. Takto se o ní zmiňuje RVP pro Technické lyceum: „Ve společenskovední oblasti vzdělávání je kladen důraz nikoliv na sumu teoretických poznatků, ale na přípravu pro praktický život a celoživotní vzdělávání. K této dobré přípravě je samozřejmě třeba vybraných vědomostí a dovedností, které jsou prostředkem ke kultivaci historického vědomí (především v dějinách 20. století), dále také ke kultivaci politického, sociálního, právního a ekonomického vědomí žáků a k posilování jejich mediální a finanční gramotnosti (poznámka: zvýrazněno autorkou).“⁶⁹

⁶⁶ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Technické lyceum: 78-42-M/01.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 10. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%207842M01%20Technicke%20lyceum.pdf>.

⁶⁷ Tamtéž, s. 10.

⁶⁸ Tamtéž, s. 55.

⁶⁹ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Technické lyceum: 78-42-M/01.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 20. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%207842M01%20Technicke%20lyceum.pdf>.

4 Multimediální a projektová výchova

4.1 Charakteristika vyučovacího předmětu

Předmět *multimediální a projektová výchova* (MPV) je v současnosti realizován ve třetím a čtvrtém ročníku čtyřletého oboru Technické lyceum. Žádný jiný obor, který je součástí SPŠSE a VOŠ Liberec, tento předmět neobsahuje, neboť ostatní obory mají odlišný RVP a oblast mediální výchovy je rozvíjena jiným způsobem než zavedením samostatného předmětu, který se věnuje dané problematice (v ostatních oborech jsou témata integrována do jiných předmětů).

Vytvoření samostatného předmětu zabývajícího se mediální výchovou je jednou z možností realizace průřezového tématu nazvaného *občan v demokratické společnosti*, které je součástí Rámcového vzdělávacího plánu určeného pro Technické lyceum. Další možné způsoby představuje zahrnutí dílčích témat z oblasti mediální výchovy do jiných předmětů (zpravidla se jedná o český jazyk a dějepis), kdy se mediální výchova stává součástí těchto předmětů, nebo realizace různých projektů, besed apod. Na SPŠSE a VOŠ jsou témata týkající se mediální výchovy nejčastěji integrována do jiných předmětů – zejména do předmětu český jazyk a literatura a základy společenských věd. Tato forma integrace je upřednostňována zejména z důvodu nedostatečné časové dotace pro zavedení samostatného předmětu (respektive přidělení hodin na zavedení samostatného předmětu mediální výchova by ubralo vyučovací hodiny jinému předmětu, který je z pohledu vedení školy vnímán jako důležitější vzhledem k oborovému zaměření studentů).

MPV představuje předmět, který je zařazen do učebního plánu pro obor Technické lyceum se zaměřením na informatiku, multimédia a design. Technické lyceum je jeden z šesti středoškolských oborů, které nabízí SPŠSE a VOŠ v Liberci, a svým pojetím se od ostatních oborů značně odlišuje. Charakteristika oboru Technické lyceum dle webových stránek školy je následující:

„Zaměření lycea reaguje na trendy informačního věku a s ním související požadavky na schopnost využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a práci s informacemi na digitálních datových úložištích. Zabývá se prostředky grafické komunikace v technických oborech, digitální fotografií a videem jako propagačním a

*dokumentačním nástrojem, průmyslovým designem a komplexním návrhem webových aplikací s využitím moderních programovacích jazyků a databází.*⁷⁰

V současné době se samostatný předmět MPV vyučuje v uvedeném oboru ve třetím a čtvrtém ročníku studia, přičemž je zařazen mezi povinné odborné předměty, musí ho tedy absolvovat všichni studenti studující tento obor. Ve třetím ročníku předmět disponuje dvouhodinovou týdenní dotací a v posledním ročníku studia je předmět dotován pouze jednou hodinou týdně. Ve čtvrtém ročníku má sice předmět stále stejný název (tedy MPV), ale jeho náplň je úplně jiná. Jedná se o předmět, ve kterém jsou studenti systematicky připravováni pro odevzdání tzv. maturitní práce a který s mediální výchovou jako takovou nemá nic společného.

V ročníku třetím je výuka realizována formou dvou vyučovacích hodin, které po sobě následují, a třída L3 je při nich rozdělena na dvě stejně početné skupiny. Studenti z těchto dvou skupin docházejí na předmět v jiný den, neboť MPV se střídá s jiným předmětem, ve kterém je třída opět rozdělena na dvě části. Vytvoření dvou menších studijních skupin dává učiteli více příležitostí uplatnit ve vyučování skupinovou výuku či práci ve skupinách a lze omezit frontální typ výuky.

4.2 Tematický plán předmětu MPV

Tematický plán předmětu MPV platný pro školní rok 2015/2016 byl umístěn na webových stránkách školy na začátku školního roku 2015/2016, respektive v průběhu měsíce září. Studenti tak měli možnost seznámit se dopředu s učebním plánem tohoto předmětu (čehož však dle provedených rozhovorů nevyužili).

Tematický plán je rozpracován do jednotlivých měsíčních celků a jsou v něm vždy obsažena témata, kterým se daný měsíc budou studenti věnovat. Měsíc červen je vyhrazen pro opakování získaných poznatků a také zajišťuje časovou rezervu pro případ nenadálých hodinových ztrát během školního roku.

Struktura tematického plánu MPV z velké míry odpovídá obsahu učebnice *Mediální výchova*, která je využívána v hodinách MPV. Jen některé dílčí kapitoly z učebnice byly v tematickém plánu předmětu MPV vynechány.

⁷⁰ SPŠSE a VOŠ Liberec. [online]. Dostupné z: <https://www.pslib.cz/index.php?id=1427>.

Tabulka č. 1: Tematický plán předmětu MPV

Předmět: Multimediální a projektová výchova	
Školní rok: 2015/2016	
Obor a třída: Technické lyceum, L3	
Vyučující: -	
Rozvržení učiva:	
Měsíc	Téma
Září	Proč mediální výchova? Co jsou média, proč existují Veřejnosprávní, státní, komerční média Historie médií
Říjen	Masová komunikace Veřejná dostupnost zpráv Periodicita Neexistence přímého kontaktu Proces masové komunikace
Listopad	Žurnalistika Kdo je žurnalista Zdroje žurnalistických informací
Prosinec	Typy mediálních obsahů Zpravodajství Publicistika Publicistické žánry
Leden	Média Funkce médií Druhy médií Struktura fungování médií Vliv a nebezpečí médií
Únor	Tištěná média Elektronická média Multimédia
Březen	Média a zábava Druh mediální zprávy Média a reklama
Duben	Legislativa v médiích Etika v médiích Nová média
Květen	Regulace médií Nebezpečí sociálních sítí
Červen	Závěrečné opakování

Zdroj: SPŠSE a VOŠ Liberec

Během prvního kola rozhovorů se studenti L3 teprve seznamovali s požadavky spojenými s úspěšným absolvováním předmětu MPV a věnovali se prvnímu bloku témat. Při druhém sběru dat již byli obeznámeni s většinou témat v tematickém plánu a věnovali se právě tištěným a elektronickým médiím.

4.3 Výukový materiál – učebnice

Vyučující pro výuku předmětu MPV využívá učebnici nazvanou *Mediální výchova*, jejímiž autory jsou Jan Pospíšil a Lucie Sára Závodná, pedagogové působící na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Učebnice je součástí sady, která nabízí také cvičebnici, pak další cvičebnici, ve které nalezneme řešení úkolů, a metodickou příručku pro učitele. V hodinách MPV realizovaných na vybraném technickém lyceu se pracuje pouze s učebnicí, cvičebnice využívány nejsou.

Učebnice *Mediální výchova* je primárně určena středoškolákům a prezentuje se tak, že „je jednou z prvních vlaštovek a vůbec první učebnicí v České republice, která k předmětu „mediální výchova“ přistupuje inovátorským způsobem, (...) je psána velmi vlídně, přátelsky a srozumitelně. Obsahuje velké množství obrázků, grafiky, schémat a příkladů.“⁷¹

Učebnice je koncipována převážně jako výkladový text a je obohacena obrazovým materiálem. Po stranách jsou umístěny jednoduché úkoly, které se vztahují k probíraným tématům. K učebnici byla také vydána cvičebnice, která obsahuje řadu cvičení k daným tématům, převážně doplňovacího, zaškrťovacího nebo spojovacího typu, dále v ní nalezneme také soubor testů ke každé kapitole. K této cvičebnici existuje i verze cvičebnice s vyplněným řešením jednotlivých úloh. Zajímavě zpracovaná je pak metodika k této řadě učebnic. Kromě obecné kapitoly zabývající se metodikou výuky mediální výchovy obsahuje celou škálu praktických úkolů, námětů k diskuzím ve třídě, a témat pro referáty a samostatné práce, dále tipy na testové otázky a také dotazník na rozlišení studentů podle jejich hlavního stylu učení.

Pozornost uvedené učební sadě věnoval také Radim Wolák, a to ve svém přehledu vybraného materiálu k výuce mediální výchovy nazvaném *Učebnice a portály mediální výchovy v ČR*.⁷² Hodnotí ji následujícím způsobem:

„Obsahově učebnice v zásadě kopíruje základní tematické oblasti průřezového tématu mediální výchova, jak je vymezeno v kurikulárních dokumentech. Jako ve většině učebnicových textů pro školy jsou i zde témata spíše nastíněna v základních konturách a některé jejich aspekty jsou opomenuty, což je pochopitelné vzhledem k rozsahu i účelu publikace. V textu však dochází k významnému rozporu mezi touto simplifikací na jedné straně a možná až přílišnou odborností na straně druhé, která je přítomna v některých

⁷¹ *Computer media*. [online] Dostupné z: <http://www.computermedia.cz/knihy/medialni-vychova.html>.

⁷² WOLÁK, R. *Učebnice a portály mediální výchovy v ČR*. [online]. 2011, s. 5 – 6. Dostupné z: <http://medialnigramotnost.fsv.cuni.cz/zobraz/clanek/ucebnice-a-portaly-medialni-vychovy-v-cr>.

pasážích. Rozpor „přiměřenosti úrovně obsahu“ se nejpatrněji projevuje ve cvičebnici, která je doplňkem k učebnímu textu.“⁷³

Dále pak autor kriticky nahlíží na to, zda poznatky a vědomosti ověřované v testech z dané cvičebnice jsou skutečně tím, co pomáhá utvářet „mediálně gramotného“ člověka.

V praktické části diplomové práce se zaměříme na to, jak učebnici vnímají a hodnotí účastníci našeho výzkumu. Nicméně jejich hodnocení se bude týkat pouze učebnice *Mediální výchova*, neboť cvičebnici uvedení studenti k dispozici nemají, a také jejich znalosti nejsou testovány pomocí testů z cvičebnice (vyučující předmětu MPV si vytváří své vlastní testy).

Obrázek č. 1: Učebnice *Mediální výchova* (L. S. Závodná, J. Pospíšil)



Zdroj: Fotografie pořízená autorkou

⁷³ WOLÁK, R. *Učebnice a portály mediální výchovy v ČR*. [online]. 2011, s. 5 – 6. Dostupné z: <http://medialnigramotnost.fsv.cuni.cz/zobraz/clanek/ucebnice-a-portaly-medialni-vychovy-v-cr>.

II. Praktická část

5 Popis metodologie a zvoleného přístupu

Realizovaný výzkum si neklade žádné nároky na reprezentativnost, jeho funkce by měla být spíše explorativní. Sledujeme způsoby, jakými o médiích mladí lidé přemýšlejí a jestli se jejich myšlení mění s tím, jak se dozvídají nové informace. Výzkum může posloužit jako inspirace pro další možné bádání v oblasti přínosu mediální výchovy v rozvoji názorů a postojů studentů na středních školách. Rozhovory s jednotlivými studenty byly realizovány pouze v rámci jedné třídy na konkrétní střední škole – SPŠSE a VOŠ Liberec, Masarykova 3, příspěvková organizace. Z důvodu výběru kvalitativního přístupu pro náš výzkum není možné provést zobecnění, neboť kvalitativní přístup se zaměřuje na konkrétní jev ve společnosti více do hloubky, nikoliv na více jevů tak, aby byly výsledky zobecnitelné.

Tabulka č. 2: Základní informace týkající se výzkumu

Celkový počet uskutečněných rozhovorů	24
Vzorek	studenti L3 (SPŠSE a VOŠ Liberec)
Zvolený přístup	kvalitativní
Metoda	polostrukturovaný hloubkový rozhovor podle předem připraveného scénáře
Délka rozhovoru	cca 30 minut (1. kolo rozhovorů), cca 45 minut (2. kolo rozhovorů)
Termín sběru dat	09. 09. – 30. 10. 2015 (1. kolo) 17. 02. – 17. 03. 2016 (2. kolo)

Zdroj: Autorka výzkumu

5.1 Výzkumné otázky

Formulace jednoznačné a srozumitelné výzkumné otázky byla problematická, a to vzhledem k charakteru celého výzkumu. Jelikož jsme se zaměřili pouze na velmi krátký časový úsek (půlrok ve školním roce), musela být výzkumná otázka položena tak, aby zohlednila právě daný časový úsek a zároveň aby si nekladla nereálné cíle.

Výzkumná otázka:

„Jak se mění názory a postoje studentů technického lycea na média a na jejich fungování ve společnosti v průběhu absolvování předmětu multimediální a projektová výchova (po skončení 1. pololetí) oproti jejich názorům a postojům před absolvováním tohoto předmětu?“

Postupně byly stanoveny také dílčí výzkumné otázky, které měly za úkol výzkum konkretizovat, přizpůsobit danému prostředí a v neposlední řadě dopomoci zodpovězení hlavní výzkumné otázky.

Dílčí výzkumné otázky:

1. *Jaké názory a postoje mají k médiím studenti na začátku školního roku?*
2. *K jaké změně v názorech a postojích u studentů dochází po skončení prvního pololetí?*
3. *Projevuje se částečné absolvování předmětu na jejich jazykovém vyjadřování?*
4. *Ovlivnilo částečné absolvování předmětu MPV návyky studentů vůči médiím?*

5.2 Metodologie a zvolený přístup

Vzhledem k formulaci výzkumného problému a výzkumných otázek byl pro výzkum zvolen jako nejvhodnější kvalitativní přístup. Zkoumaly se zejména konkrétní postoje a názory jednotlivých studentů třídy L3. Rozhovory však byly uskutečněny také s vyučující daného předmětu, a to pro zmapování jejich názorů a postojů vůči předmětu MPV a pro zaznamenání případné změny v těchto názorech či postojích po půl roce vyučování daného předmětu v uvedené třídě.

Definice kvalitativního přístupu se u jednotlivých autorů liší, neexistuje pouze jediný možný způsob vymezení tohoto pojmu, který by byl obecně uznávaný, a odborná literatura často na tuto skutečnost upozorňuje (např. Hendl⁷⁴). Anselm Strauss a Juliet Corbinová kupříkladu vnímají termín kvalitativní výzkum velmi obecně, pro ně představuje kvalitativní výzkum „*jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*“⁷⁵ Naproti tomu pouze s absencí číselných údajů si při shrnutí kvalitativního výzkumu nevystačil Jan Hendl ve své publikaci *Kvalitativní výzkum*, do svého pojetí tohoto typu výzkumu zahrnuje mnohem více aspektů a nakonec ho shrnuje následujícím způsobem:

„Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejrůznější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování. Cílem je získat popis zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech

⁷⁴ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008, 408 s.

⁷⁵ STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. 1. vydání. Boskovice: Albert, 1999, s. 10.

*světa. Kvalitativní výzkum je orientován na explorování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu má pružný charakter.*⁷⁶

Někteří autoři využívají k vymezení kvalitativního přístupu výčet odlišností vůči jinému přístupu, a to kvantitativnímu. Vytvoření takové definice, která vymezí kvalitativní přístup jako opak přístupu kvantitativního, však může být velmi zavádějící a může vést k výraznému zjednodušení obou přístupů. Proto například jeden z autorů, kteří termín kvalitativní přístup vymezili, Roman Švaříček, ve své definici kvalitativního přístupu zohledňuje hned několik kritérií – metodu sběru dat, metodu usuzování, typ dat a způsob analýzy dat. Na základě uvedených kritérií následně dochází k vymezení kvalitativního přístupu v tomto znění:

*„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*⁷⁷

Švaříčkův pohled na kvalitativní výzkum se stal výchozím pro potřeby této diplomové práce, tato definice však nebyla z množství různých pohledů na kvalitativní přístup vybrána náhodně, jedná se totiž o vymezení, které nalezneme v publikaci nazvané *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, a jelikož náš výzkum se týkal názorů a postojů středoškoláků, byl výše zmíněný odborný text stanoven jako hlavní zdroj pro seznámení se s tímto typem přístupu.

V rámci kvalitativního přístupu byla pro náš výzkum zvolena metoda, která se v něm používá nejčastěji – hloubkový rozhovor. Hloubkový rozhovor představuje *„nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“*.⁷⁸ Švaříček dále rozlišuje dva typy hloubkového rozhovoru:

- a) polostrukturovaný rozhovor,
- b) nestrukturovaný (narativní) rozhovor.

Uvedené druhy rozhovorů se v zásadě liší v tom, zda má badatel předem připravený seznam témat a otázek (polostrukturovaný rozhovor), nebo zda má předem

⁷⁶ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008, s. 61.

⁷⁷ ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 17.

⁷⁸ Tamtéž, s. 159.

připravenou pouze jednu otázku a při dalším dotazování vychází z informací poskytnutých přímo dotazovaným (nestrukturovaný rozhovor). Zásadám a možným způsobům kvalitativního dotazování se věnuje také Jan Hendl v publikaci *Kvalitativní výzkum*,⁷⁹ kde je možné nalézt mnoho praktických rad, které se týkají například řazení otázek, způsobu kladení otázek i zásad pro vedení rozhovoru. I tento text poskytl cenné podněty pro zpracování našeho výzkumu.

Pro potřeby našeho výzkumu byl upřednostněn polostrukturovaný hloubkový rozhovor, a to zejména z důvodu zachování jisté podobnosti struktury při dotazování a zamezení možnému odklonu od zjišťovaných dat. Pro obě fáze sběru dat byly vypracovány okruhy témat a otázky, které byly následně položeny v rámci nahrávání rozhovorů. Pořadí okruhů a otázek nebylo vždy důsledně dodržováno, pokládání dotazů se podřizovalo aktuální situaci při rozhovoru, případně odpovědím daného studenta.

Samotný rozhovor se studenty byl rozdělen do tří částí. V úvodní části byl každý student stručně seznámen s tím, jakým způsobem bude rozhovor veden, a s přibližným časem trvání rozhovoru. Z obavy před zkreslením výsledků nebylo studentům před prvním, ale ani před druhým rozhovorem sděleno téma diplomové práce. Mohlo by totiž dojít k tomu, že by studenti podvědomě očekávali, že se jejich postoje musí při druhém rozhovoru nutně změnit, a tomu by pak přizpůsobovali své odpovědi. Všichni zúčastnění byli ujištěni o tom, že doslovné celé přepisy nahrávek nebudou nikde zveřejněny a že ve spojitosti s tímto výzkumem nebudou nikde zveřejněna jejich jména. Pro jistotu byl souhlas s nahráváním zaznamenán také na začátku každé nahrávky. Před uskutečněním nahrávání rozhovorů byla celá třída, ze které byli studenti vybíráni, seznámena s podmínkami účasti na projektu a jejich zapojení se do výzkumu pak bylo zcela dobrovolné.

Po úvodních formalitách následovala druhá část sběru dat. Po zapnutí nahrávání rozhovor začal tzv. zahřívací otázkou, která měla mít funkci tzv. icebreaker (aktivita, která se obvykle zařazuje na začátek nějakého setkání formálnějšího druhu za účelem navození přátelské a uvolněné atmosféry), čili „prolomit ledy“ mezi tazatelem a dotazovaným. V případě potřeby (např. přílišná nervozita studenta) byla zařazena ještě další otázka neformálnějšího rázu a teprve potom se přešlo k otázkám směřujícím ke sběru potřebných dat. Při prvním sběru dat byla součástí rozhovoru otázka týkající se volného času studentů, při nahrávání druhých rozhovorů se první otázky týkaly právě

⁷⁹ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008, 408 s.

uplynulých jarních prázdnin, případně obecného zhodnocení prvního pololetí školního roku 2015/2016. Ne vždy byla tato úvodní fáze zaznamenána prostřednictvím nahrávání, neboť studentům bylo pokaždé nabídnuto malé občerstvení, a tak se kontakt navazoval již během přípravy kávy či čaje. Při druhém rozhovoru panovala při nahrávání mnohem uvolněnější atmosféra, což se projevilo již v úvodní části setkání. Účastníci se studenti byli sdílnější, bylo na nich znát, že mají již předešlou zkušenost s nahráváním, projevovali se více spontánně a také ve svých odpovědích byli otevřenější. Celý rozhovor byl pak veden v méně formální atmosféře a trval delší dobu než v případě prvního nahrávání.

Po úvodní otázce/úvodních otázkách následovala hlavní část sběru dat, ve které se pokládaly stěžejní otázky, a bylo velmi důležité dávat pozor na to, aby se student ve svých odpovědích příliš nevzdálil sledovanému tématu, nebo aby otázku úplně „nepřešel“. Někdy však nebylo žádoucí trvat na odpovědi, neboť by to mohlo být kontraproduktivní (např. u otázky, ve které měli studenti definovat mediální gramotnost). Otázky pro rozhovor byly voleny tak, aby většina z nich byla koncipována jako tzv. otázky otevřené (jedná se o otázky, které neumožňují odpověď z předem definovaných hodnot, jako je například *ano*, nebo *ne*, ale mají vést ke zjištění širších informací), a to z toho důvodu, aby studenti měli prostor vyjádřit se svými vlastními slovy a aby je otázky v jejich odpovědích příliš nelimitovaly.

V závěrečné fázi se, zejména při druhém rozhovoru, dbalo na to, aby studenti mohli případně vyjádřit ještě další myšlenky a názory, které je v průběhu rozhovoru napadly a které by rádi doplnili. Tento prostor jim byl dán obvykle na samém konci rozhovoru a bylo překvapivé, jak se studenti často ještě sami rozprávěli.

První fáze sběru dat se skládala z dvanácti tematických okruhů, které dále sestávaly z dílčích otázek. Jejich výběr byl částečně přizpůsoben tematickému plánu předmětu MPV, ale zároveň byla témata volena tak, aby jejich výběr byl rozmanitý a pro studenty zajímavý. První kolo uskutečněných rozhovorů obsahovalo následující tematické okruhy:

1. *Jak obvykle trávíte svůj volný čas?*
2. *Co je podle Vás médium? Co všechno můžeme pod pojem médium zahrnout?*
3. *Máte své oblíbené médium? Pokud ano, proč? Kolik času mu denně věnujete?*
4. *Zajímáte se o zpravodajství? Jakou podle Vás plní zpravodajství roli? Jak hodnotíte současné zpravodajství v českých médiích?*

5. *Která média se u Vás v rodině pravidelně vyskytují? Mluvíte ve Vaší rodině o tématech, která se v médiích objevují?*
6. *Když se v médiích objeví nějaká kauza, co všechno Vás obvykle ovlivní v tom, jaký pohled k tématu zaujmete?*
7. *Která média považujete za důvěryhodná? Popište, jak podle Vás vypadá důvěryhodné médium.*
8. *Co je podle Vás mediální gramotnost? K čemu slouží? Zkuste svými slovy popsat člověka, o kterém byste řekli, že je mediálně gramotný.*
9. *Když si chcete koupit něco pro Vás velmi důležitého, co všechno Vás ovlivní při výběru konkrétního produktu?*
10. *Jaká reklama má podle Vás největší šanci na úspěch?*
11. *Mohou být média pro člověka nebezpečná? V čem může být jejich riziko?*
12. *Co se podle Vás budete učit v předmětu MPV? Co od tohoto předmětu čekáte?*

Po přepsání zaznamenaných dat z prvního kola rozhovorů, jejich analýze a interpretaci výsledků bylo vytvořeno opět dvanáct tematických okruhů pro druhou fázi sběru dat, které svým obsahem navazovaly na první okruhy témat. Stejně jako při prvním sběru dat i zde byla zařazena úvodní otázka a celý rozhovor měl pak podobnou strukturu jako rozhovor první.

Druhá fáze sběru dat obsahovala následující tematické okruhy:

1. *Jak jste prožil/a jarní prázdniny? (Případně jiná otázka, která se ovšem nevztahovala ke zkoumanému tématu.)*
2. *Co Vás napadne, když se nyní po půl roce řekne předmět multimediální a projektová výchova?*
3. *Zaznamenal/a jste za poslední půlrok v médiích nějakou zmínku o tom, o čem jste si povídali v hodinách MPV (např. nějaký pojem apod.)?*
4. *Kolik času nyní denně věnujete médiím?*
5. *Co je pro Vás zpravodajství? Na jaké zprávy se zaměřujete? Z jakých médií čerpáte? Proč pro zpravodajství používáte právě tato média? Vyhledáváte cíleně internetové zpravodajství? Jak často? Jak ho hodnotíte? Je něco, co byste na zpravodajství rád/a změnil/a a co byste naopak rád/a ponechal/a?*
6. *Co je podle Vás možné považovat za médium? (nebo: Jak rozumíte označení médium?)*
7. *Může pro Vás používání médií představovat nějaké riziko nebo nebezpečí? Pokud ano, jaké? Dejte příklad. Specifikujte média, o kterých hovoříte.*

8. Je možné se těmto nebezpečím nějak vyhnout? Pokud ano, jak? (Specifikujte média, o kterých hovoříte.)

9. Může pro Vás používání médií znamenat určitou příležitost nebo možnost? Pokud ano, v čem ji vidíte?

10. Jaký je Váš názor na reklamu? V čem vidíte její výhody a nevýhody pro Vás osobně? A v čem spočívají její výhody a nevýhody obecně? Jakým způsobem se zachováte, pokud jste vystaven/a reklamě, která Vám vadí?

11. Splnil předmět MPV Vaše původní očekávání? Co považujete v obsahu předmětu za hodnotné a co Vám v obsahu předmětu chybí?

12. Sebehodnocení: Máte pocit, že jste v hodinách MPV zjistili něco, co změnilo Váš pohled na média? Nebo co Vás nějakým způsobem ovlivnilo? Můžete uvést příklad?

I po druhé fázi sběru dat byly nahrané rozhovory přepsány do písemné podoby, což byl úkol časově nejvíce náročný. Rozhovory se přepisovaly tak, aby korespondovaly s pořízenými nahrávkami v maximální možné míře. Zaznamenávaly se tedy i pauzy ve výpovědích, váhání, výplňková slova, hezitační zvuky apod. Tak bylo dosaženo co největší autentičnosti, navíc se při analýze dat pracovalo s oběma verzemi – s písemným přepisem dat i s původní zvukovou stopou.

Přepisy nahrávek pak posloužily jako materiál pro kódování zaznamenaných dat. Pro potřeby diplomové práce byla využita technika tzv. otevřeného kódování. Otevřené kódování představuje techniku, při které „je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“⁸⁰

Kódování bylo realizováno bez pomoci počítačových programů, kódy se zapisovaly ručně na vytištěné přepisy nahrávek. Jednotlivé kódy byly přiřazeny ke kategoriím. Tyto kategorie vycházely zejména z předem stanovených tematických okruhů, na jejichž základě rozhovory probíhaly. Příležitostně však byla vytvořena i úplně nová kategorie, jestliže se vícekrát ze strany studentů objevila informace, která tematicky nespádala do žádné kategorie. Tímto způsobem se do výzkumu dostalo například i hodnocení učebnice, která se používá v hodinách MPV ve sledované třídě, ačkoliv pro potřeby výzkumu byly tyto informace nadbytečné. Studenti však hodnocení

⁸⁰ ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 211.

učebnice zmiňovali natolik významně, že byla tato skutečnost později také zaznamenána.

Následně byla roztríděná data analyzována. Pro vlastní analýzu dat byla zvolena analytická strategie nazvaná konstantní komparace. Jedná se o proces, ve kterém *„jsou v průběhu analýzy prováděna neustálá porovnávání, hledají se podobnosti a rozdíly, a to na všech rovinách práce s daty.“*⁸¹

V konečném stadiu práce s daty byly zjištěné výsledky interpretovány na základě výzkumných otázek a byly zaznamenány některé významné skutečnosti bez nutnosti přílišného generalizování.

⁸¹ ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 223.

6 Popis výběru vzorku, sběru dat, organizace a zpracování dat

6.1 Výběr vzorku a jeho charakteristika

Studenti, kteří se výzkumu zúčastnili, představují skupinu dospívajících osob ve stejném nebo velmi podobném věku, u kterých se sledovaly jejich postoje a názory před zahájením výuky uvedeného předmětu MPV, nebo krátce po zahájení výuky, a jejich názory, postoje a případné změny v nich po ukončení prvního pololetí školního roku 2015/2016.

Do výzkumu byla zařazena jedna třída třetího ročníku oboru Technické lyceum, respektive zájemci z řad studentů třídy L3, a to z toho důvodu, že dle ŠVP má obor Technické lyceum ve třetím a čtvrtém ročníku zařazen do výuky předmět *multimediální a projektová výchova*. Žádný jiný obor tento předmět či jiný samostatný předmět, který by se věnoval mediální výchově, v učebním plánu zařazen nemá. Mediální výchova je tak v ostatních studijních oborech na SPŠSE a VOŠ Liberec integrována v rámci jiných předmětů.

V prvním i v druhém kole sběru dat se rozhovorů zúčastnilo vždy celkem 12 studentů, kteří byli ochotni věnovat výzkumu svůj čas. Dohromady se tedy uskutečnilo 24 nahrávaných rozhovorů. Výzkum probíhal ve škole ve speciální místnosti, ve které bylo pro studenty připravené malé pohoštění, aby místo pro získávání dat příliš neevokovalo školní prostředí.

Do sledovaného vzorku byli studenti ze třídy L3 vybráni víceméně náhodně, na základě jejich zájmu zúčastnit se výzkumu. Z celkových 12 studentů se rozhovorů zúčastnilo 5 děvčat. Vzorek tedy sestává ze skupiny dospívajících, kteří jsou ve stejném věku a které spojuje zvolený studijní obor, přičemž větší zastoupení má mužské pohlaví.

Při nahrávání prvních rozhovorů byl na studentech patrný jistý ostych a počáteční nedůvěra, s jakou přistupovali zejména k úvodním otázkám. Jejich vyjadřování nebylo zpočátku příliš spontánní, omezovali se spíše na strohé odpovědi. Bylo evidentní, že na celou situaci má vliv skutečnost, že tazatelka působí na SPŠSE a VOŠ jako učitelka. Postupem času se však podařilo navázat kontakt prostřednictvím tzv. úvodních otázek, které se týkaly například zálib studentů apod. Také nabídnuté občerstvení pomohlo atmosféru zpříjemnit a vliv role učitelky se nakonec minimalizoval. Při druhém sběru dat již tento problém nenastal. Sledovaní studenti byli

ve svých odpovědích otevření a od samého počátku setkání působili uvolněným dojmem. Vliv na tuto změnu měla také jejich předchozí zkušenost s nahráváním rozhovorů, neboť po druhé již měli jasnější představu o tom, jak bude setkání probíhat.

Tabulka č. 3: Sledovaný vzorek studentů L3

Student	Pohlaví	Věk	Záliby
S1	žena	18	balet, četba
S2	žena	18	aktivity s přáteli
S3	muž	18	tvorba webových stránek, počítačové hry, jízda na kole
S4	muž	18	programování, četba, sport
S5	žena	18	sport, procházky, přátelé
S6	muž	18	programování, skoky na trampolíně, bojové umění
S7	muž	19	skaut, tvorba webových stránek, sledování seriálů a filmů
S8	muž	18	golf
S9	muž	18	běhání, posilování
S10	muž	18	sport
S11	žena	18	počítač, sport
S12	žena	19	počítač

Zdroj: Autorka výzkumu

6.2 Sběr dat, organizace a zpracování dat

Klíčovou metodou, která byla zvolena pro sběr dat, se stal polostrukturovaný hloubkový rozhovor. Následně byl vypracován seznam témat, k němuž byly vytvořeny otázky, jež byly v průběhu rozhovoru studentům pokládány. Rozhovor však neprobíhal vždy přesně podle konkrétních otázek, otázky a jejich formulace byly přizpůsobovány konkrétní situaci. Někdy studenti v rámci odpovídání na jednu otázku zároveň odpověděli i na další zjišťovanou skutečnost, někdy bylo naopak potřeba se na stejnou skutečnost zeptat vícekrát.

Záznam rozhovoru byl pořizován pomocí diktafonu, aby mohl být později zpracován do písemné podoby, na základě které byla následně provedena analýza zaznamenaných dat. Studenti byli vždy předem informováni o skutečnosti, že rozhovor bude nahráván, a před vlastním zahájením rozhovoru vyjádřili do záznamu svůj souhlas s nahráváním. V rámci zachování etického kodexu byla zajištěna jejich anonymita, o které byli předem ujištěni. Studentům byl také stručně nastíněn způsob zpracování dat i jejich další použití. Vzhledem k tomu, že zúčastněným studentům již bylo více jak osmnáct let, nebyl požádán souhlas jejich zákonných zástupců. Před samotným zahájením sběru dat byli studenti v rámci jedné hodiny hromadně informováni o možnosti zúčastnit se výzkumu a bylo jim vysvětleno, v čem by spočívala jejich účast.

První období sběru dat bylo naplánováno na samý počátek školního roku 2015/2016, tedy na měsíc září. Z důvodu některých nepředpokládaných komplikací se však termín sběru dat posunul i do měsíce října, kdy byla situace pro pořizování rozhovorů příznivější. Nahrávání rozhovorů probíhalo průběžně v období od 09. 09. do 30. 10. 2015 vždy ve středu a ve čtvrtek v odpoledních hodinách.

Druhá setkání se studenty měla proběhnout po ukončení prvního pololetí školního roku 2015/2016. Vzhledem k tomu, že v tomto období probíhaly v Libereckém kraji také jarní prázdniny, uskutečnilo se druhé kolo sběru dat od 17. 02. do 17. 03. 2016.

Na samém počátku realizace výzkumu se jevílo jako problematické nabídnout studentům vhodnou motivaci pro to, aby se výzkumu zúčastnili. Tyto obavy se však v jeho průběhu ukázaly jako zbytečné, neboť třídní učitel sledované třídy umožnil sběr dat v průběhu jeho hodin, které probíhaly v odpoledním vyučovacím bloku. Studenti tak nakonec rádi uvítali možnost odpočinku i uvolnění z odpoledního vyučování a do výzkumu se ochotně zapojili.

Výzkumu se nakonec zúčastnilo 12 studentů, kteří byli ochotni v průběhu školního roku dvakrát věnovat svůj čas a kteří se uvolnili z odpoledního vyučování na zhruba třicet až čtyřicet minut. Zájemců z řad studentů bylo více, ale v průběhu nahrávání se odpovědi začaly opakovat, a tak se zdálo, že vzorek je již nasycen. Nebylo také vhodné pokračovat s rozhovory ještě delší dobu z toho důvodu, že hrozilo, že data sesbíraná později než na začátku školního roku by nebylo možné porovnat s daty po skončení prvního pololetí, neboť by nebylo možné zaznamenat případný rozdíl.

Dle Švaříčka a Šed'ové⁸² existuje několik možných rolí výzkumníka ve vztahu k terénu. Výzkumník může realizovat svůj výzkum jako „cizinec“, „návštěvník“, „zasvěcený“ nebo „domorodec“. V našem výzkumu, realizovaném na SPŠSE a VOŠ Liberec, se sledovaní studenti setkávali s rolí tzv. zasvěceného, neboť na uvedené škole pracuji jako učitelka českého a anglického jazyka. Studenti L3 mě tak osobně znají, často mě potkávají na školních chodbách a „*stýkám se s nimi i mimo rámeček výzkumu.*“⁸³ Nabízelo se tedy riziko zkreslení výsledků skutečností, že budu vystupovat v pozici učitelky a nebude navázána potřebná důvěra mezi účastníky výzkumu a tím, kdo výzkum realizuje. Ve sledované třídě jsem však neučila žádný předmět, ani zde nebudu

⁸² ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEDO VÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 76.

⁸³ Tamtéž, s. 76.

mít žádné hodiny ve školním roce, kdy studenti ukončí své studium na škole, tudíž se riziko možného vlivu výrazně snížilo a studenti mě při rozhovorech nemuseli nutně vnímat striktním způsobem v pozici vyučující.

7 Popis místa výzkumu

Celý výzkum, jak již bylo několikrát zmíněno, se odehrával v prostorách Střední průmyslové školy strojní a elektrotechnické a Vyšší odborné školy Liberec, Masarykova 3 v průběhu prvního pololetí školního roku 2015/2016 a krátce po jeho skončení. Střední škola nebyla pro výzkum vybrána nijak náhodně, ale naopak zcela záměrně, neboť zde pracuji jako učitelka českého a anglického jazyka a výsledky výzkumu poslouží pro mé další působení na této škole.

Rozhovory se studenty probíhaly v místnosti, která ve škole slouží pro potřeby výchovného poradenství a je situována v klidové zóně školy. Uvedený prostor svým uspořádáním nepřipomíná klasický kabinet pro učitele, ani běžnou školní třídu, neboť jsou zde umístěna pohodlná křesla, konferenční stolek, koberec a celková malá rozloha místnosti zajišťuje klidnou a ničím nerušenou atmosféru. Další výhodou zvoleného místa je snížené riziko nečekaného vyrušení při rozhovoru, neboť prostor využívá pouze školní výchovná poradkyně a nikdo jiný do něj přístup nemá. Školní výchovná poradkyně tento prostor pro účely nahrávání rozhovorů ochotně zapůjčila, samotné nahrávání tak probíhalo bez rušivých vlivů. Aby se ještě více minimalizoval možný vliv vztahu učitelka – žák, který by mohl zjištěné výsledky zkreslit, bylo studentům nabídnuto drobné občerstvení ve formě kávy, čaje, čokolády apod.

Zcela výjimečně se rozhovory uskutečňovaly také v prostorách kabinetu anglického jazyka. Zde však bohužel nebylo možné klidné prostředí vždy zaručit a zabránit všem případným rušivým vlivům, které by mohly rozhovor zkreslit. Rovněž zde byl zcela jasně patrný větší vliv vztahu učitelka – žák, protože studenti, s nimiž byl rozhovor veden v kabinetě angličtiny, byli na počátku rozhovoru výrazně více nervózní a ve svých odpovědích méně spontánní. Také jim však bylo nabídnuto malé občerstvení, při nahrávání byl dán větší prostor těm otázkám, které pro samotný výzkum nebyly potřebné, ale byly pokládány za účelem navázání kontaktu se studenty a měly vést k snížení jejich případné nervozity, a tak se většinou v průběhu rozhovoru tento nežádoucí vliv téměř rozptýlil. Navíc rozhovory zde byly vedeny opravdu jen ve výjimečném případě, pouze tehdy, když nebylo možné využít místnost vyhrazenou pro výchovné poradenství (uvedená situace se týkala pouze dvou nahrávání).

8 Výsledky výzkumu

8.1 Postoje a názory studentů vůči médiím na začátku školního roku 2015/2016

Po prvním sběru dat, který proběhl na začátku školního roku 2015/2016 v období od 9. 9. do 30. 10. 2015, se výzkum soustředil na zmapování některých vybraných postojů a názorů sledovaných studentů vůči médiím. Při prvním kole rozhovorů měla být zodpovězena první dílčí výzkumná otázka, která zněla:

Jaké názory a postoje mají k médiím studenti na začátku školního roku?

Největší důraz byl tedy při sběru dat kladen na získávání informací, které se týkaly médií či záležitostí s nimi spojenými. Byly však zaznamenány i některé další informace, které se ukázaly být pro výzkum zajímavé, i když s ním přímo nesouvisely. V rámci polostrukturovaných hloubkových rozhovorů byly zjištěny a zaznamenány následující informace, názory a postoje studentů:

- Studenti účastníci se výzkumu pojmají slovo „médiium“ jako velmi obecný pojem. Až na výjimku, kdy jeden z dotazovaných uvádí konkrétní příklady médií, definují médiium velmi obecně. Nejčastěji se objevuje spojení s přenášením, sdílením a šířením („*Něco, co přenáší data.*“ [S2], „*Něco, co sděluje a my to můžeme využít ke sdílení.*“ [S3], „*Prostředek pro sdílení mezi lidmi.*“ [S6], „*Něco, co přenáší informace.*“ [S8]). Jasno mají většinou v tom, že se jedná o přenos informace. Zde se ukazuje vliv předmětu MPV, ale i dalších předmětů, ve kterých bylo potřeba objasnit pojem médiium (např. předmět nazvaný multimédia), studenti L3 se v učebnici *Mediální výchova* setkali s tímto vymezením: „*Médiium je jakýmsi prostředníkem něčeho, kanálem či technickým prostředkem,*“⁸⁴ z kterého si pak obvykle zapamatovali jen část, případně si definici upravili.
- Jako své nejoblíbenější médiium uváděli zúčastnění studenti nejčastěji internet (někdy použili označení „počítač“). Důvody oblíbenosti tohoto média se však u jednotlivých studentů lišily. Jedna ze studentek uvedla, že mezi její nejoblíbenější médiium patří USB (USB je v učebnici používané v rámci

⁸⁴ POSPÍŠIL, J.; ZÁVODNÁ, L. S. *Mediální výchova*. 1. vydání. Kralice na Hané: Computer Media, 2009, s. 32.

předmětu MPV zmíněno jako příklad u výčtu, který má za cíl uvést konkrétní příklady médií).

- Všichni zpovídaní studenti, až na jeden případ, se shodli na tom, že o víkendu věnují médiím podstatně méně času než v průběhu školního týdne. Při rozhovoru vyšlo najevo, že víkendy většinou tráví jinde než doma a věnují se jiným činnostem než v týdnu.
- U uvádění negativ médií patřilo mezi nejčastější odpověď „ztráta času“ [S1], [S12], případně „žrout času“ [S2]. Dále se mezi negativně vnímanými aspekty v médiích objevily záležitosti jako reklama, bulvár, riziko ovlivňování lidí, chybějící kontakt, nejednoznačnost informací či riziko závislosti. S konkretizováním rizik médií měli však studenti značné problémy, většinou zvládli pojmenovat pouze jedno z možných nebezpečí.
- Mezi pravidelně používaná média v rodině u sledovaných studentů patří televize a internet. Mnohem méně zmiňovali účastníci výzkumu rádio a tisk. Sledování televize bylo často uváděno jako odlišnost sledovaných studentů vůči zbylé rodině (respektive vůči jejich rodičům). Studenti účastníci se výzkumu odpovídali, že televizi sledují mnohem méně než jejich rodiče, případně že ji nesledují vůbec („*Na televizi nekoukám už čtyři roky.*“ [S8], *Já jsem přes ten internet a rodiče přes tu televizi.*“ [S9], *Ostatní koukaj hodně na televizi, kromě mě.*“ [S3]). V rámci dalších otázek však vyšlo najevo, že i ti studenti, kteří zprvu uvedli, že se na televizi nedívají nikdy, ji alespoň občas sledují. Následně totiž zmínili, že se někdy záměrně podívají prostřednictvím televize na film, že si někdy k televizi přisednou, když ji sledují jejich rodiče apod. (např. „*...když společně koukáme na zprávy...*“ [S9] – u studenta, který předtím odpověděl, že televizi nesleduje vůbec).
- O obsazích zhlédnutých prostřednictvím médií se dle námi zpovídaných studentů v rodinách obvykle diskutuje, většina má dokonce pocit, že diskuze z této oblasti jsou v rodinách velmi časté a studenti jsou mnohdy jejich součástí („*Vždycky když si něco přečtu na internetu a jdu okolo obýváku, tak se o tom hnedka s mamkou bavím, o tom si normálně povídáme.*“ [S3]). Kromě dvou studentů, kteří uvedli, že diskuze na témata získaná z médií se v rodině neuskutečňují („*Ne, vůbec.*“ [S2]), nebo že se jich oni sami neúčastní („*Rodiče si o tom povídají dost mezi sebou, ale mě do toho nijak nezahrnují, ani mě to moc*

nezajímá.“ [S6]), se všichni v této otázce vyjádřili kladně a svá tvrzení rovnou dokládali na konkrétních příkladech témat, o kterých se nedávno v rodině společně bavili (např. uprchlická krize, kauza s Petrem Kramným, kauza s Davidem Rathem).

- Na otázku týkající se zájmu o zpravodajství zpovídání studenti uváděli, že se o něj spíše nezajímají („Moc ne.“ [S8], „Nebaví mě to sledovat.“ [S1], „Na zprávy se koukat nemusím.“ [S7]), nebo že se o něj zajímají spíše příležitostně („Občas.“ [S2], „Když se děje něco velkého.“ [S6], „Čas od času si ty noviny taky přečtu.“ [S10]). Jak se ale v rozhovorech ukázalo, při své odpovědi měli zřejmě na mysli pouze televizní, případně novinové zpravodajství. Dále se totiž naprosto všichni shodli v tom, že sledují zprávy na internetu (například prostřednictvím příspěvků umístěných na sociálních sítích). I přesto, že účastníci výzkumu často okamžitě reagovali záporně na dotaz ohledně sledování zpravodajství, v další části rozhovoru vyšlo najevo, že také televizní zpravodajství alespoň někdy sledují („Když třeba zapnu televizi a ty zprávy tam jsou, tak na to kouknu.“ [S3], „Když zapnu televizi a nic jiného nedávaj, tak si je pustím.“ [S12]).
- Odpovědi na otázku, proč se lidé zajímají o zpravodajství, byly velmi různorodé – objevuje se např. i zmínka o „zasednutí ke zprávám jako rituál“ [S9] („Jsou na to zvyklí.“ [S3], „Mají to vždycky v určitéj čas.“ [S9]), „Čas oddychu.“ [S1], „Mají to jako relax.“ [S9] apod.). Příklady zdůvodnění oblíbenosti zpravodajství se často vztahovaly k rodičům dotazovaných.
- Role zpravodajství je dle většiny dotazovaných informativní („Zpravodajství je informátor.“ [S1]), jeden student však uvedl, že role zpravodajství je „ovlivňování lidí“ [S7]. U tohoto studenta byl patrný poměrně negativní postoj k tradičním médiím. Při rozhovoru se v jeho odpovědích zračila také velká nedůvěra vůči médiím – zpravodajství hodnotil jako „bulvární, málo objektivní, nevyvážené“ [S7] a dle jeho názoru „člověk neví, komu má věřit“ [S7]. Sám uvedl, že se o zpravodajství nezajímá a že podle něj neexistuje žádné důvěryhodné médium, ani není žádná možnost takové médium vytvořit. Zajímavé zjištění však bylo, že i přes tento citelně negativní postoj k médiím student při rozhovoru přiznal, že sám tráví s médii dvě třetiny času ze svého běžného dne (včetně sledování zpravodajských příspěvků sdílených jeho přáteli

na Facebooku), a to i když u možných rizik médií projevil obavu ze závislosti na médiích.

- U hodnocení českého zpravodajství studenti účastníci se výzkumu zmiňovali spíše nespokojenost s jeho současnou podobou, svá tvrzení pak dokládali většinou odkazem na současnou podobu televizního zpravodajství („*Subjektivní.*“ [S10], „*Dají, co se jim hodí.*“ [S10], „*Člověk neví, komu má věřit.*“ [S7], „*Často jsou to naprosto zbytečné zprávy.*“ [S6]), ačkoliv dříve uvedli, že televizi nesledují, nebo téměř nesledují. Zajímavé ovšem bylo, že zároveň dle jejich vyjádření představují jeden z možných hlavních vlivů na názor, který zaujímají k určité problematice objevující se v médiích, internetové články, respektive internetové zpravodajství, i když předtím sedm studentů odpovědělo, že se o zpravodajství nezajímá, nebo se o něj zajímá velmi málo. Je tedy možné, že studenti si spojili pojem zpravodajství pouze s podobou televizních zpráv a z ní pak vycházeli pro svá hodnocení.
- Za důvěryhodné médium sledování studenti považovali většinou internet („*To, co se objeví na internetu... a víckrát.*“ [S2]), jeden student označil za důvěryhodné médium to, které je veřejnoprávní („*Má historii, je spravováno státem a mělo by si udržet standard.*“ [S10]), ovšem zde čtyři z nich vyslovili také názor, že stoprocentně důvěryhodné médium pro ně není žádné („*To je science fiction.*“ [S7], [S9]). Výrazněji se objevuje odkaz na MF Dnes nebo internetový portál I dnes. Odkazy na toto periodikum zřejmě nejsou v rozhovorech náhodné, neboť MF Dnes v uvedený školní rok realizovala ve škole projekt, jehož součástí byli právě sledování studenti, a proto se s tímto periodikem setkávali v uvedené době častěji. Měli mimo jiné k dispozici ve své kmenové třídě vždy několik výtisků MF Dnes a mohli si je v případě zájmu rozebrat. V rámci rozhovorů vyšlo najevo, že možnost získat zdarma výtisk novin byla lákavá pouze na začátku projektu a jejich zájem o toto periodikum se později výrazně snížil. Dalším motivem k tomu, aby studenti jmenovali jako důvěryhodný zdroj právě I dnes, je zřejmě skutečnost, že na něj učitelé humanitních předmětů v rámci svých hodin často odkazují a doporučují jej. Dle všeho se tyto noviny vyskytují také v několika rodinách dotazovaných, protože odkazování na ně bylo spojeno i s rodinnými příslušníky („*Rodiče pravidelně odebírají Mladou frontu Dnes.*“ [S10], „*Máma na I dnes vždycky chodila, i ve škole nám říkali, že je to dobrý zdroj.*“ [S5]). Studenti tak zřejmě automaticky

na základě těchto odkazů ve školní výuce, případně doma, zařadili Idnes mezi důvěryhodné zdroje, neboť jim bylo toto zpravodajství opakovaně doporučováno.

- Pouze čtyři studenti již někdy ve svém životě slyšeli pojem „mediální gramotnost“, ostatní studenti uvedli, že se s tímto pojmem setkávají poprvé. Ačkoliv pro většinu z nich bylo spojení slov mediální gramotnost novinkou, logicky si dávali do souvislosti mediální gramotnost s médii. V několika případech si pomohli srovnáním se čtenářskou gramotností, o které měli daleko větší povědomí (pravděpodobně vliv českého jazyka a přípravy k maturitní zkoušce). Zcela přesně definovat mediální gramotnost se nepodařilo nikomu. Zároveň se otázka na mediální gramotnost stala v rozhovoru momentem, kdy studenti při odpovídání nejvíce váhali. V popisu mediálně gramotného člověka již byli jistější, často se objevovalo spojení „*orientuje se v médiích*“ [např. S8]. Frekventovaná je také souvislost se zprávami („*Hodně sleduje to zpravodajství.*“ [S2]) – mnohdy je pro ně tato souvislost zcela automatická. Jedna ze studentek poskytla poměrně dobře formulovanou definici mediálně gramotného člověka, ačkoliv nebyla schopná definovat mediální gramotnost v předešlé otázce: „*Mediálně gramotný člověk pracuje hodně s médii, orientuje se v nich, pozná důvěryhodné médium, zná nástrahy médií.*“ [S11]
- Téměř všichni dotazovaní (až na jednoho) uvedli, že se při nákupu hodnotnější věci nechají ovlivnit recenzemi ostatních a také tyto recenze před nákupem finančně náročnějšího produktu pravidelně sledují („*Kouknu na recenze, videa, obrázky.*“ [S8], „*Podívám se na internet a porovnám, co tam píšou ostatní.*“ [S2], „*Přečtu si recenze ostatních uživatelů a kouknu na jejich počet a kolik jich bylo kladných a záporných.*“ [S6]).
- Významně se objevuje projev nespokojenosti s tím, když reklama narušuje průběh filmu (přerušuje ho). Naopak zcela ojedinělá zůstala zmínka jednoho z účastníků výzkumu o tom, že reklama může také narušovat ráz krajiny (billboardy u silnic). Polovina zpovídaných studentů uvedla, že si již někdy ve svém životě koupila nějaké zboží jen na základě reklamy, nebo reklama alespoň vzbudila jejich zájem o daný produkt. Vliv reklamy na nákup nějakého produktu však často datovali do období svého dětství a nepřikládali mu větší váhu.

- Při uvádění kladů používání médií se objevuje nejvýznamněji přínos v podobě „*získávání informací*“ [S1], [S3], [S7] nebo [S10], záporné stránky jsou mnohem více rozličné, leč na druhou stranu byly zastoupeny mnohem méně než pozitivní stránky médií.
- V rámci prvního sběru rozhovorů se velmi často objevovala pochybnost účastníků výzkumu o tom, zda se ještě pohybují ve „správné“ oblasti, nebyli si například jistí, co všechno lze považovat za médium, a často se ujišťovali, zda stále mluví „k věci“ a neodbíhají od „správného“ tématu.
- Dále studenti účastníci se výzkumu formulovali svá očekávání vůči předmětu MPV a vyjádřili se, že by se rádi věnovali problematice autorských práv.

8.1 Postoje a názory studentů vůči médiím po 1. pololetí školního roku 2015/2016

Druhé kolo sběru dat se uskutečnilo od 17. 02. do 17. 03. 2016, tedy krátce po skončení prvního pololetí. Při těchto polostrukturovaných rozhovorech byly zjištěny následující informace:

- Hodnocení předmětu MPV ze strany sledovaných studentů nebylo příliš lichotivé. Uváděli, že je daný předmět nebaví, případně nudí („*Zbytečnej předmět.*“ [S9], „*Mě to pořád moc nezaujalo.*“ [S8], „*Pořád je to stejná nuda.*“ [S11]), dokonce se při dotazu na pololetní známku z tohoto předmětu často ani nerozpomněli, jak byli na vysvědčení hodnoceni, i když druhé kolo rozhovorů probíhalo bezprostředně po ukončení prvního pololetí. Dva ze studentů dokonce uvedli, že záměrně vyhledávají příležitost, jak se uvedenému předmětu vyhnout („*...že se mi stalo, že jsem nešla do školy na ty dvě hodiny, že jsem se radši vyspala, protože to bylo víc produktivní, než abych tady seděla dvě hodiny.*“ [S5]). Ovšem na druhou stranu při rozhovoru studenti nedokázali blíže specifikovat, čím by předmět MPV konkrétně obohatili, případně jak by pozměnili jeho koncepci („*Já bych třeba ukazoval něco konkrétnějšího.*“ [S9]). Jejich nejčastější výtky vůči vyučování předmětu MPV se týkaly práce s učebnicí („*Pořád jenom informace z té knížky, o ničem jiným to není.*“ [S8], „*Furt podle učebnice.*“ [S9]), které je dle jejich názoru v hodině dáván až nadbytečný prostor, a také vnímali negativně práci se zastaralými daty („*Pracujeme se starými daty.*“ [S1] – pozn. učebnice byla vydána v roce 2009).

Další výhrady se vztahovaly k přílišné obecnosti poskytovaných informací („*Ten předmět je takovej hodně obecněj.*“ [S5]) a strohosti výkladu („*Sucej dril.*“ [S5]). Někteří také uvedli, že by uvítali kreativnější způsob práce („*Chybí mi takový to kreativní tvoření.*“ [S2]), ale vzápětí zase přiznávali, že si nedovedou představit, jak by šlo s daným učivem pracovat jiným způsobem. Pouze jedna studentka měla jasnější představu o tom, jak by podle ní vypadal kreativnější způsob výuky předmětu MPV – tvorba prezentací, skupinové projekty, hraní her atd. („*Já jsem od toho očekávala, že se budu učit formou her, projektů ve skupinkách, který se pak budou prezentovat před třídou...*“ [S2]). Dvě studentky přirovnaly koncepci předmětu MPV k vyučování předmětu český jazyk a literatura („*Taková trochu čeština.*“ [S2]), zejména z důvodu práce s učebnicí a způsobu ověřování znalostí (zkoušení). Dva dotazovaní se však také shodli na jednom pozitivním přínosu předmětu MPV – písemná formulace vlastních názorů („*...a my to máme právě psát a pak si to čteme a pak to hodnotíme vzájemně, což je podle mě docela fajn.*“ [S5]). Jedná se o aktivitu, která byla zařazována na konec hodiny, kdy studenti měli za úkol zformulovat během velmi krátkého časového úseku svůj názor na vybrané téma.

- Při dotazování se na sledování zpravodajství zpovídání studenti zpravidla odpovídali, že zpravodajství nesledují v televizi, tím obvykle svou odpověď začínali („*Televizní noviny moc nesleduju.*“ [S2], „*Na televizi moc nekoukám.*“ [S11], „*Já si vždycky představím televizní zprávy, ty večerní.*“ [S1]). Primární asociace se zpravodajstvím je tedy u studentů ve spojitosti s televizí (tzn. televizní zpravodajství), to se projevilo opět u všech dotazovaných (podobně jako na začátku školního roku). Teprve jako další možnost studenti uváděli zpravodajství internetové, které vnímali převážně pozitivně („*Přehledný.*“ [S5], „*Aktuální.*“ [S8], [S11], „*Jednoduchý.*“ [S5]), případně jiné, u kterého již připouštěli občasné sledování. Přesto se při rozhovorech ukázalo, že určité povědomí o televizním zpravodajství účastníci výzkumu mají, neboť se o něm vyjadřovali velmi negativně („*Většinou na Nově a na Primě je hrozně moc kriminálních zpráv, který nejsou ani tak moc důležitý.*“ [S1]). Následně vyšlo najevo, že většina ze sledovaných studentů se k pořadům v televizi dostane v přítomnosti rodičů („*Když se rodiče dívají, tak se taky podívám.*“ [S1]). Překvapivě však většina studentů uvedla, že na sociální síti (respektive na Facebooku) mají ve svém kanálu zpráv alespoň jeden z televizních programů

(Nova, Prima) a tímto způsobem sledují také zprávy, které zde tyto televize umisťují („*Třeba na Novu nebo na Primu, ty tam taky sdílej podobný články, takže tam taky často klikám.*“ [S1]).

- Všichni studenti účastníci se našeho výzkumu se shodli na tom, že nejčastější způsob, jak se dostávají ke zpravodajství, je prostřednictvím svých přátel a známých, které mají na sociální síti (zmiňovali výhradně Facebook). Nejčastěji si totiž zprávu přečtou tehdy, když na ni kliknou na Facebooku po tom, co ji někdo z přátel sdílí na své zdi. Tento způsob zprostředkování zpráv využívají téměř denně a přijde jim přínosnější než cílené vyhledávání zpráv týkajících se konkrétní problematiky na internetu. Dvě studentky rovněž uvedly, že při jejich získávání informací ze zpravodajství hraje roli autorita otce, který funguje jako zprostředkovatel zpravodajských informací (přeposílá internetové zprávy, přiláká pozornost při sledování televizního zpravodajství, upozorňuje na informace atd.).
- Pokud se rozhovor stočil na uvádění kladů zpravodajství, studenti účastníci se výzkumu se oproti prvotní asociaci se zpravodajstvím, která byla ve všech případech spojena s televizním vysíláním, zaměřovali na zpravodajství internetové (nebo ho dávali do kontrastu s tím televizním – „*Dává víc smysl.*“ [S8], „*Na tom internetu je to nejlepší.*“ [S8]). U internetových zpráv vyzdvihovali zejména rychlost informací, přehlednost a snadnou dostupnost („*Je to přehledný.*“ [S5], „*Je to aktuální.*“ [S8], [S11], „*Je to všude.*“ [S5], „*Nemusím za to nic platit.*“ [S9]). Co jim naopak vadilo, je občasná neobjektivnost, podsouvání názorů, neověřování si informací u více zdrojů („*Jsou ovlivněný státem.*“ [S1], „*Může bejt manipulativní.*“ [S5], „*Občas to je opravdu blbost.*“ [S11], „*Není úplně seriózní.*“ [S8]). Zde však došlo u několika studentů k rozporu ve sdělení. Zatímco u negativ zpravodajství většinou zmiňovali, že jim vadí výše uvedená neobjektivnost („*U zpravodajství bych chtěla, aby bylo úplně objektivní.*“ [S5]), při otázce, zda by něco na zpravodajství změnili, se pak ale vyslovili v tom smyslu, že by uvítali, kdyby ve zprávě byl také subjektivní pohled, vlastní názor, což je popření předešlého. Při dalším dotazování se ukázalo, že „*lidský pohled*“ je pro ně hodně důležitý při formování jejich vlastního názoru na danou problematiku („*Je hezký, když se někdo zmíní, jak to na něj působilo osobně, jestli to v něm něco zanechalo... pro mě to má velkou váhu, když se tam ten člověk nebojí vložit svoje vlastní pocity.*“ opět [S5]).

- Stejně jako u prvního kola rozhovorů se také při druhém sběru dat významněji objevovala zmínka týkající se online zpravodajství Idnes. Znovu toto zpravodajství studenti zařazovali mezi tzv. věrohodné zdroje informací. Je možné, že se tento jejich názor, který se u některých objevil již na začátku školního roku v průběhu prvního sběru dat, ještě upevnil po tom, co se s odkazy na zpravodajství Idnes setkali také v učebnici používané při výuce předmětu MPV (například v kapitole věnující se úvahové publicistice). Navíc jeden z účastníků výzkumu uvedl, že je na MF Dnes jakožto na zdroj informací odkazovala také vyučující předmětu MPV.
- U možných rizik a nebezpečí médií se stále ještě opakovalo uvádění možného negativního ovlivnění lidí médii, byla zmíněna i manipulace (*„Můžu mít pak i zkreslený informace o čemkoli.“* [S11]), ale oproti začátku školního roku studenti uváděli i další rizika používání médií. Nově dvakrát zaznělo upozornění na možnost onemocnění karpálního tunelu, dále pak riziko vydávání se za někoho jiného na sociální síti, riziko získání počítačového viru. Vždy však převažovaly klady médií (*„Můžu se dozvědět spoustu nových věcí, mít větší přehled.“* [S11], *„Dozvídám se hodně věcí, který bych si normálně nezjišťovala, je to úžasný zdroj informací.“* [S1]) a uvádění možných nebezpečí se omezilo na jeden, maximálně dva příklady, nebo o možných nebezpečích v médiích pochybovali (*„To si úplně nemyslím.“* [S9]), což svědčí o tom, že si sledovaní studenti stále ještě spoustu rizik médií neuvědomují, ačkoliv s jejich možnými riziky už byli v předmětu MPV seznámeni.
- K zajímavému zjištění došlo v případě dotazování se na reklamu a reklamní sdělení. Přestože studenti v obou kolech rozhovorů zdůrazňovali, že televizi nesledují (nebo téměř vůbec nesledují), uváděli pak, že s tzv. rušivou reklamou, která jim vadí nebo je obtěžuje, se setkávají právě v televizi (zvláště na televizní stanici Nova). Negativně hodnotili zejména dlouhé reklamní bloky zařazované do promítání filmů a celkově výběr reklam umístěných v televizním vysílání (*„Bud' na reklamy přepínám, když koukám na Novu, nebo dělám něco jinýho.“* [S2], *„Vadí mi samozřejmě v televizi, já bych na ni koukal i víc, kdyby tam nebylo tolik reklam.“* [S9]). Teprve pak zmiňovali reklamy na internetu, z nichž označili za obtěžující taková reklamní sdělení, která se objevují při přehrávání různých videí, zejména hudby (*„Třeba na YouTube je to úplně hrozný, na to jsem byla alergická, tak jsem si pořídila ten adblocker.“* [S1]).

8.2 Komparace postojů a názorů studentů z obou kol rozhovorů

Po dokončení obou kol sběru rozhovorů, jejich přepsání do písemné formy a kódování došlo na komparaci názorů a postojů z počátku školního roku s názory a postoji zaznamenanými po skončení prvního pololetí. Dílčí výzkumná otázka, která byla zaměřena na tuto komparaci, zněla následovně:

K jaké změně v názorech a postojích u studentů dochází po skončení prvního pololetí?

Je zřejmé, že při každotýdenní dvouhodinové časové dotaci předmětu MPV není zcela možné, aby studenti změnili své chování, postoje a názory vůči médiím razantním způsobem. Nicméně některé dílčí odlišnosti byly přece jenom zaznamenány.

8.2.1 Oblasti, které se po 1. pololetí částečně proměnily

Celkový dojem z rozhovorů realizovaných po skončení 1. pololetí naznačoval, že studenti, kteří se účastnili našeho výzkumu, mnohem jistěji pracovali s pojmy týkajícími se mediální výchovy – např. s pojmem „médiium“ – a některé výrazy se jim zautomatizovaly, patrně z důvodu jejich častého užívání v hodinách MPV. Přestali se také ujišťovat, zda se vyjadřují „správným“ způsobem.

K zajímavému poznatku došlo například při dotazování se na možný negativní vliv médií. Zatímco na začátku školního roku studenti uváděli různá možná rizika médií (například blíže nespecifikované ovlivnění, významněji pak možnost závislosti na médiích a fakt, že jim zabírají až příliš mnoho času), po prvním pololetí uváděli negativa médií ve spojitosti se sociálními sítěmi a naopak významněji opomíjeli další místa, kde mohou podle jejich názoru média škodit. Problematice vlivu a nebezpečí médií s důrazem na sociální síť se studenti L3 v rámci MPV věnovali v lednu, proto je dost pravděpodobné, že jim oblast sociálních sítí jako potencionálního nositele rizika utkvěla v paměti. Stále se však při otázce věnované rizikům médií omezovali na uvedení pouze jednoho možného nebezpečí, mnohem více se byli schopni (a ochotni) rozprávět při uvádění přínosů a kladných stránek médií. Pro zajímavost můžeme toto zjištění porovnat s jedním ze závěrů výzkumu CEMES, ve kterém se uvádí, že „v české populaci není příliš rozšířené povědomí o rizicích pobytu v prostředí internetu.“⁸⁵ Také naši sledovaní studenti měli poměrně značný problém popsat případná rizika a nebezpečí, která se podle nich mohou při používání médií objevit.

⁸⁵ JIRÁK, J.; NEČAS, V.; ŠTASTNÁ, L.; ZEZULKOVÁ, M. *Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob starších 15 let.* [online], 2016, s. 5. Dostupné z: http://www.rtv.cz/cz/files/monitoring/MG2015_zaverecna%20zprava_prvni_faze.pdf.

Oproti začátku školního roku se také změnil čas strávený s médii. Sledovaní studenti uváděli při druhém rozhovoru kratší dobu, kterou věnují médiím, než v září, případně říjnu. Je pravděpodobné, že za snížením času stráveného s médii stojí navýšení školních povinností. Zatímco při prvním kole rozhovorů školní rok teprve začínal a nebyla vyžadována náročná příprava do školy, po prvním pololetí se požadavek na přípravu do školy zvýšil (někteří studenti tuto spojitost přímo uvedli), proto studentům zbývalo méně času na volnočasové aktivity, a tudíž i méně času na využití médií.

8.2.2 Změna verbálního vyjadřování sledovaných studentů

Třetí sledovanou oblastí, na kterou jsme se v rámci našeho výzkumu soustředili, bylo jazykové vyjadřování studentů. Dílčí výzkumná otázka zněla:

Projevuje se částečné absolvování předmětu na jejich jazykovém vyjadřování?

Zdá se, že v tomto směru došlo u sledovaného vzorku k asi největší změně oproti začátku školního roku. Zatímco při prvních rozhovorech studenti váhali už při vlastním definování slova médium (i když se v rámci svého oboru s tímto pojmem setkávají poměrně často i při výuce jiných předmětů) a bylo evidentní, že mají problém s tím, co všechno můžeme pod označení médium zahrnout, s odpovědí vyčkávali, celkově odpovídali velmi nejistě a snažili se získat ujištění ze strany tazatele, že odpovídají správně, v druhém pololetí se vyjadřovali již značně suverénněji (i když ne vždy zcela přesně). Několik z nich při znovu položené otázce, co si představují pod označením médium, poznamenalo, že právě díky předmětu MPV si dokázali utvořit konkrétnější představu o tom, co se médii rozumí, a také definice, kterou formulovali, byla značně přesnější.

Nejenom že pro účastníky výzkumu některé pojmy z oblasti mediální výchovy získaly konkrétnější podobu, zpovídání studenti začali také do svého slovního projevu zahrnovat slova specifická právě pro oblast médií. Mezi termíny, které se při druhém kole rozhovorů objevily, patří například: fičrová zpráva, infotainment, zpravodajská relace, seriózní zpravodajství,... (všechny uvedené pojmy je možné rovněž dohledat v učebnici *Mediální výchova*, která je používána v hodinách MPV).

Sebevědomější vystupování studentů bylo zcela zřejmé, částečně byl tento posun daný pochopitelně tím, že se studenti účastnili rozhovoru již podruhé, tím pádem měli od setkání konkrétnější očekávání a tomu přizpůsobili i svůj projev. Zajímavé je, že navzdory evidentnímu jazykovému obohacení studenti shodně uváděli, že jim předmět MPV připadá jako zbytečný a nepřináší jim nic nového. Zároveň však někteří z nich v závěru rozhovoru připustili, že právě seznámení se se „speciálním

pojmenováním/názvem“ je to, čím byl pro ně tento předmět přínosný (konkrétní příklad však většinou nebyli schopni uvést).

8.2.3 Oblasti, které se po 1. pololetí neproměnily

Stejný zůstal vztah sledovaných studentů ke zpravodajství. I v druhém rozhovoru se u zpovídaných studentů významně objevovala prvotní asociace zpravodajství s televizními zprávami. A také v rámci druhých rozhovorů nejprve uváděli, že televizní zpravodajství (a televizi obecně) nesledují, přitom však na zpravodajství v televizi nešetřili kritikou a hodnotili ho spíše negativně (ve srovnání s internetovým zpravodajstvím). Dle studie CEMES realizované v roce 2016 „*zdrojem nespokojenosti s televizní nabídkou je především zařazování reklam (...)*“.⁸⁶ Naši studenti sice uváděli, že se na televizi nedívají buď vůbec, nebo jen velmi sporadicky, ale pak při otázce týkající se tzv. rušivé reklamy uváděli, že jim vadí četnost reklamních sdělení právě v televizi. Hodnocení zpravodajství však zůstávalo podobné v obou sledovaných obdobích.

Obdobně nebyly zaznamenány změny v oblíbenosti jednotlivých médií, ani ve vztahu k reklamě, nebyl zaznamenán nárůst ani pokles důvěry v média či změna postoje vůči předmětu MPV.

8.2.4 Vliv předmětu MPV na návyky studentů vůči médiím

Poslední dílčí výzkumná otázka směřovala k tomu, zda výuka předmětu MPV má nějaký vliv na chování studentů vůči médiím. Stanovili jsme si ji v následující podobě:

Ovlivnilo částečné absolvování předmětu MPV návyky studentů vůči médiím?

Nedá se zřejmě konstatovat, že by u studentů došlo po absolvování půlroku předmětu MPV k nějaké výraznější změně. Sami studenti účastníci se výzkumu hodnotili předmět jako nezáživný, nudný a většinou dokázali zmínit pouze jednu věc, která jim přišla za uplynulý školní půlrok přínosná. Na druhou stranu však nedokázali na začátku druhého pololetí blíže specifikovat, co konkrétně by v předmětu změnili a jaká témata jim při výuce chyběla. Sami studenti v rámci sebereflexe uváděli, že k žádné změně v chování u nich během půl roku nedošlo.

Jak už bylo uvedeno výše, ke změně došlo dle rozhovorů v době, kterou studenti tráví s médií. Čas věnovaný médiím se proti začátku školního roku téměř u všech

⁸⁶ JIRÁK, J.; NEČAS, V.; ŠTASTNÁ, L.; ZEŽULKOVÁ, M. *Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob starších 15 let.* [online], 2016, s. 5. Dostupné z: http://www.rtv.cz/cz/files/monitoring/MG2015_zaverecna%20zprava_prvni_faze.pdf.

sledovaných studentů snížil. Nedá se však předpokládat, že by trávení méně času s médii souviselo s výukou předmětu MPV. Nabízí se spíše vysvětlení související s uzavíráním známek na konci pololetí a se zahájením nového pololetí. Toto období je tradičně spojené s tím, že se v něm studenti musí mnohem více připravovat do školy (píší se pololetní písemné práce, probíhá zkoušení atd.) než na samém počátku školního roku, kdy je nástup školních povinností pozvolný.

8.3 Vnímání předmětu MPV studenty

Téměř všichni sledovaní studenti L3 si nakonec dokázali v předmětu MPV najít něco, co pokládali za přínosné. Velmi pozitivně například hodnotili zejména aktivitu, která obvykle přicházela ke konci vyučovací hodiny a ve které měli zformulovat svůj vlastní názor do písemné podoby. Tyto své názory pak během další hodiny MPV prezentovali před třídou a posléze o nich diskutovali. Studenti v průběhu rozhovorů ocenili, že své názory museli při hodinách MPV zapsat a neřikali je bezprostředně po zadání úkolu ústně, protože pokládali za nesmírně obtížné vyjádřit se právě v písemné podobě. Zmiňovali, že po půl roce vnímají zlepšení v této dovednosti právě díky uvedené aktivitě.

Nicméně studenti také tvrdili, že MPV patří mezi jejich méně oblíbené předměty, respektive jedná se o předmět, který je nebaví, při kterém se nudí, v některých případech hovořili dokonce o zklamání (nejčastěji uváděli pojmenování „*nuda*“). Negativně hodnotili zejména frontální způsob výuky (např. vyjádření typu „*suchej drill*“) a přílišnou práci s učebnicí *Mediální výchova*. Vadilo jim jednak to, že při hodině byl učebnici věnován příliš velký prostor, ale několik studentů také tvrdilo, že koncepce učebnice je pro středoškoláky až příliš snadná.

Sledovaní studenti se vyjádřili v tom smyslu, že by uvítali kreativnější způsob vyučování, jejich očekávání vůči předmětu byla poměrně konkrétní, alespoň zkraje školního roku. Na začátku školního roku by se totiž v obsahu předmětu rádi seznámili s problematikou autorských práv. Po prvním pololetí již příliš konkrétní nebyli a nedokázali uvést, co přesně jim v předmětu MPV chybí, případně co by tento předmět oživilo. Celkové hodnocení předmětu MPV bylo však velmi negativní, jak jsme si již ukázali výše.

Zajímavé zjištění představoval názor několika studentů týkající se toho, že jim pojetí učebnice *Mediální výchova* přišlo až příliš snadné, vnímali ji spíše jako text koncipovaný „*pro základní školu*“ („*My tam nic neprobíráme, bych řekla, že to je*

učebnice spíš pro základku.“ [S1]). Právě práce s učebnicí pro ně byla jedním z negativ, které nejčastěji uváděli při hodnocení předmětu MPV. Na tuto simplifikaci textu v učebnici upozorňoval také Radim Wolák ve svém srovnávacím textu *Učebnice a portály mediální výchovy v ČR*,⁸⁷ jak jsme si ukázali v teoretické části v kapitole věnující se učebnici používané v předmětu MPV.

8.4 Vnímání předmětu MPV vyučující

Ačkoliv realizovaný výzkum byl primárně zaměřen na postoje a názory vůči médiím u studentů navštěvujících předmět MPV, byl dán prostor pro vyjádření také vyučující tohoto předmětu. V jejím pohledu na vyučování předmětu MPV se mísí i některé problematické záležitosti, které blíže specifikuje publikace *Nová generace*⁸⁸ mimo jiné i ve shrnutí studie Jitky Jursové (*Mediální výchova v praxi očima učitelů*). Jelikož na uvedené střední odborné škole není v pracovním poměru zaměstnán nikdo, kdo by disponoval svým zaměřením na oblast mediální výchovy, bylo vedením školy rozhodnuto, že výuku předmětu MPV zajistí učitelé českého jazyka, a proto byla oslovena současná vyučující MPV, která má právě aprobaci pro výuku českého jazyka a literatury. Technické vybavení školy je pro realizaci mediální výchovy zcela dostačující, avšak není v předmětu MPV aktivně využíváno (škola vzhledem ke svému technickému zaměření disponuje například kvalitními videokamerami, tiskárnami a dalším technickým vybavením na vysoké úrovni).

Vyučující předmětu MPV učí tento předmět na škole třetím rokem (tzn. celou dobu, co se předmět MPV na SPŠSE a VOŠ Liberec vyučuje) a z rozhovoru vyplynulo, že k němu nemá příliš pozitivní vztah (předmět si sama nezvolila, byl jí přidělen vedením školy, sama by si ho nevybrala). Předtím, než začala předmět MPV vyučovat, absolvovala několikahodinový kurz zaměřený na výuku mediální výchovy na školách a sama si vypracovala tematický plán předmětu, při jehož tvorbě se inspirovala učebnicí *Mediální výchova* Jana Pospíšila a Lucie Sáry Závodné. Je tedy velmi pravděpodobné, že negativní postoj vyučující k předmětu MPV se také odráží v realizovaných hodinách, studenti tento její přístup pocítují a může mít pak částečně vliv na to, jak předmět MPV přijímají a vnímají studenti.

⁸⁷ WOLÁK, R. *Učebnice a portály mediální výchovy v ČR*. [online]. 2011, 9 s. Dostupné z: <http://medialnigramotnost.fsv.cuni.cz/zobraz/clanek/ucebnice-a-portaly-medialni-vychovy-v-cr>.

⁸⁸ STAŠOVÁ, L.; SLANINOVÁ, G.; JUNOVÁ, I. *Nová generace. Výbrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, s. 212.

Poznatky, které jsme v rámci našeho výzkumu zjistili, odpovídají výsledkům výzkumu *Výuka mediální výchovy na středních školách*,⁸⁹ který si nechala zpracovat organizace Člověk v tísni u společnosti MEDIAN, s.r.o. Z tohoto dotazníkového šetření vyplývá, že větší důležitost mediální výchově přikládají zejména na gymnáziích. Výzkum také ukazuje některé problémy spojené s realizací mediální výchovy (např. absence proškolených učitelů apod.). *„Celkově lze konstatovat, že intenzita výuky mediální výchovy se mezi typy škol velmi liší. Její kvalita může být velmi variabilní díky individuálním pojetím, časté absenci vyhodnocování cílů a odborných používaných prostředků. S vyšším zaměřením na výuku mediální výchovy spíše roste pocit nedostatku materiálů.“*⁹⁰

⁸⁹ MEDIAN. *Výuka mediální výchovy na středních školách*. [online]. 2017, 32 s. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/pdf/6517001_medialni_vychova_zprava_final.pdf.

⁹⁰ Tamtéž, s. 20.

Závěr

Diplomová práce se soustředila na zmapování názorů, postojů a v malé míře také návyků vůči médiím u vybraných studentů studujících ve třetím ročníku ve třídě L3 na SPŠSE a VOŠ Liberec. Jejím cílem bylo zjistit, zda se tyto názory, postoje a návyky změni či alespoň částečně pozmění po půl roce docházení na předmět multimediální a projektová výchova, který by měl naplňovat požadavky RVP kladené na realizaci průřezového tématu nazvaného mediální výchova.

Nástrojem pro realizaci tohoto kvalitativního výzkumu se stal polostrukturovaný hloubkový rozhovor, díky němuž byl proveden sběr dat. Rozhovory s vybraným vzorkem studentů se uskutečnily ve dvou kolech (na začátku školního roku 2015/2016 a po skončení 1. pololetí školního roku 2015/2016) a posloužily jako stěžejní materiál pro výzkum. Zjištěná data byla následně zpracována a interpretována tak, aby bylo možné postihnout výzkumnou otázku. V rámci hlavní výzkumné otázky bylo potřeba zodpovědět také dílčí výzkumné otázky stanovené před samotnou realizací výzkumu.

Při odpovídání na první dílčí výzkumnou otázku byly představeny některé názory a postoje studentů vůči médiím na začátku školního roku. Takto získaná data byla následně porovnána s názory a postoji studentů po 1. pololetí a byly v nich zaznamenány některé nepatrné změny. Nejpatrněji se změny projevíly ve vnímání možných rizik a nebezpečí médií, kde došlo u sledovaných studentů k nárůstu povědomí o dalších možných nebezpečích spojených s využíváním médií oproti rizikům, která uváděli na začátku školního roku. Avšak vždy se omezovali na uvedení pouze jednoho či dvou rizik.

V rámci třetí dílčí výzkumné otázky jsme zmapovali, že došlo ke změně ve vyjadřování studentů, neboť studenti si za půl roku osvojili některé termíny, které aktivně používali v rámci sledovaných rozhovorů (sledování studenti například spontánně používali výrazy jako infotainment, fičrová zpráva apod., ale získali rovněž jistotu v používání základních pojmů, jako je médium atd.). U jazykového vyjadřování sledovaných studentů byl tedy zaznamenán největší vliv předmětu MPV. Ve čtvrté dílčí otázce však bylo konstatováno, že k výrazným změnám v názorech, postojích či chování vůči médiím u sledovaných studentů L3 nedošlo (například v postoji studentů vůči zpravodajství, reklamě, v míře jejich důvěry v média atd.).

V neposlední řadě byly do závěrečné práce zahrnuty také některé informace, jejichž zjišťování sice nebylo cílem výzkumu, ale v průběhu výzkumu nabyly na svém významu a staly se minimálně zajímavými (například hodnocení předmětu MPV studenty). Díky tomu, že jsme měli možnost porovnat výpovědi studentů i vyučující předmětu MPV týkající se podoby daného předmětu, bylo možné udělat si přesnější obrázek o podobě realizace mediální výchovy v praxi. Práce konkrétně ukazuje, jak nelehké je v praxi naplňovat dané požadavky takovým způsobem, aby byla výuka pro studenty obohacující, ale zároveň zajímavá, dostatečně motivující a vedla skutečně k tomu, k čemu by vést měla – ke zvyšování mediální gramotnosti studentů. V diplomové práci se odráží některé problémy spojené s realizací mediální výchovy, jakožto poměrně nového tématu, na středních školách, a to nejen technického typu – např. vedením školy určený vyučující pro tento předmět z důvodu absence kvalifikovaného pedagoga. Vzhledem k tomu, že v současnosti není možnost se u nás na pedagogických fakultách v rámci aprobace specializovat na oblast mediální výchovy, není ani možné na školách najít aprobované pedagogy.

Diplomová práce kromě odpovědí na výzkumné otázky přináší rovněž užitečné informace, které mohou ostatním pedagogům poskytnout pohled na problematiku realizace mediální výchovy na střední škole technického typu. Autorce výzkumu práce konkrétně poslouží jako zdroj informací, které jí pomohou v její současné pedagogické praxi, neboť v budoucnu bude pravděpodobně na zmíněné škole vyučovat předmět MPV a při tvorbě obsahové náplně předmětu bude moci reflektovat i některé požadavky a potřeby studentů zmíněné v této práci.

Summary

The diploma thesis was focused on mapping the opinions, attitudes and also habits towards media of the selected students studying at grade L3 at SPŠSE a VOŠ Liberec. The aim of this work was to find out whether these opinions, attitudes and habits would change or slightly change after a half-year attendance of the subject called Multimedia and Project Education which should fulfil the requirements of the RVP dealing with realization of a cross-subject topic called Media Education.

As a tool for this qualitative research, a semistructured interview was chosen and the data collection was done by means of it. The interviews with the chosen sample were realized in two cycles (at the beginning of the school year 2015/2016 and after the first term of the school year 2015/2016) and they were regarded as the crucial material for the research. The collected data were treated and interpreted in order to answer the research question. Within the main research question there were also partial research questions having been set before the realization demanded to be answered.

While answering the first partial research question there were introduced some opinions and attitudes of the selected students towards media at the beginning of the school year. These data were compared with the opinions and attitudes of the selected students after the first term and there were some subtle changes observed. The most evident changes were shown in perception of possible risks and dangers of media; the selected students were more aware of some further possible risks connected with the use of media than at the beginning of the school year. Nevertheless, they still mentioned only one or two risks.

Within the third partial research question we found out that there was a certain change in the students' language based on adoption of more appropriate expressions which were impulsively used in the interviews by the students after the first half of the school year (the selected students used spontaneously expressions such as infotainment, feature news etc.; moreover, they were more sure while using the basic terms such as a medium etc.). The biggest influence of the subject MPV on the selected students was; therefore, recorded in the language of the selected students. In the fourth partial research question; however, it was stated that no significant changes in the opinions, attitudes or behaviour of the selected students towards media were recorded (for instance in their attitudes towards news service, advertisements, their level of trust in media etc.).

The diploma thesis deals also with some pieces of information which were not the aim of the work but they became important within the research and were at least interesting (for example the evaluation of the subject MPV by the selected students). Thanks to this fact, we were able to compare the statements of the students and the statements of the teacher of MPV connected with the form of the subject along with the possibility of getting known the way of realization of media education in reality. The work shows the difficulty about implementation of the requirements in such a way that it is rewarding, interesting and motivating enough that it really leads to the aim which is expected – to improve students' media literacy. The diploma thesis reflects some problems connected with the realization of media education, as a rather new topic, at a secondary school, not necessarily of a technical type – for instance a teacher of the subject appointed by the headmaster because of lack of qualified teachers. In view of the fact that nowadays there is no possibility to specialize in the field of media education at pedagogical faculties, there is no chance to find such specialized teachers at schools.

The diploma thesis, except for the answers for the research questions, brings also useful information which can show other teachers some issues connected with the realization of media education at a technical school. The work will be also a source of practical information for the author of this diploma thesis which can help her with her future practice because she will probably teach the subject MPV at SPŠSE a VOŠ in the future and she would like to reflect some demands and needs of the students while considering the topics of this subject.

Použitá literatura

Tištěné publikace

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, 150 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004, 311 s. ISBN 80-7178-803-1.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008, 408 s., ISBN 978-80-7367-485-4.

JIRÁK, J.; KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009, 413 s. ISBN 978-80-7367-466-3.

JIRÁK, J.; WOLÁK, R. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Radioservis, 2008, 152 s. ISBN 978-80-86212-58-6.

MCQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. 2. vydání. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-714-0.

MÍČIENKA, M.; JIRÁK, J. *Základy mediální výchovy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007, 296 s. ISBN 978-80-7367-315-4.

LIVINGSTONE, S. *Young people and new media: childhood and the changing media environment*. 1. vydání. London: Sage Publications, 2002, viii, 277 s. ISBN 0-7619-6466-5.

PRŮCHA, J. A KOL. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807367-647-6.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 80-7178-399-4.

SLOBODA, Z. *Mediální výchova v rodině*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 246 s. ISBN 978-80-244-4496-3.

STAŠOVÁ, L.; SLANINOVÁ, G.; JUNOVÁ, I. *Nová generace. Vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 212 s. ISBN 978-80-7435-567-7.

STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. 1. vydání. Boskovice: Albert, 1999, 228 s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Brno: Sdružení Podané ruce, 1999, 157 s. ISBN 80-7184-711-9.

ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Bakalářské a diplomové práce

DUBEN, O. *Mediální gramotnost studentů gymnázií v oblasti sociálních sítí*. Praha, 2012, Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra mediálních studií.

JADRNÁ, M. *Otázky mediální výchovy na středních školách*. Hradec Králové, 2016, Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie.

KAŠPÁRKOVÁ, L. *Mediální výchova v České republice a Velké Británii : porovnání přístupů*. Praha, 2010, Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra mediálních studií.

LOUCKÁ, K. *Moc médií a jejich vliv chování a postoje lidí*. Praha, 2013, Bakalářská práce. Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta podnikohospodářská, Katedra psychologie a sociologie řízení.

PAUZAROVÁ, K. *Mediální gramotnost a mediální výchova jako témata odborného výzkumu*. Praha, 2013, Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra mediálních studií.

ROČŇÁK, J. *Mediální výchova na školách – kriticko-analytický či produkční přístup*. Praha, 2012, Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra mediálních studií.

SALYKOVÁ, R. *Výchova k mediální gramotnosti: Vybrané problémy vzhledem k proměnám mediálního prostředí*. Brno, 2007, Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.

STOSZKOVÁ, Š. *Mediální výuka na českých školách: Postoje vedení škol k rozvoji mediální gramotnosti*. Praha, 2014, Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Centrum školského managementu.

VÍZKOVÁ, Z. *Analýza metodických materiálů k výuce mediální výchovy v ČR*. Praha, 2013, Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra školní a sociální pedagogiky.

VÍZKOVÁ, Z. *Stav mediální výchovy na vybraných školách*. Praha, 2011, Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky.

Dokumenty

EVROPSKÝ PARLAMENT A RADA EVROPSKÉ UNIE. *Směrnice Evropského parlamentu a rady 2007/65/ES*. [online]. 2007, s. L332/27 – 332/45. Dostupné z: [http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:CS:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:CS:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:CS:PDF).

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. [online]. 2013, 19 s. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/26624>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 100 s. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Technické lyceum: 78-42-M/01*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 77 s. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%207842M01%20Technicke%20lyceum.pdf>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 164 s. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.

Internetové zdroje

ASHLOCK, R. *The influence of media literacy curriculum on body image of postsecondary students in Oklahoma*. [online]. 2011, 211 s. Dostupné z: https://shareok.org/bitstream/handle/11244/7297/School%20of%20Teaching%20and%20Curriculum%20Leadership_009.pdf?sequence=1.

CEBE, J.; JIRÁK, J.; TRAMPOTA, T.; WOLÁK, R. *Stav mediální gramotnosti v ČR. Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let*. [online]. 2011, 74 s. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>.

CEBE, J.; JIRÁK, J.; KOHUTOVÁ, R.; TRAMPOTA, T.; VOCHOCOVÁ, L.; WOLÁK, R. *Stav mediální gramotnosti v ČR – fáze II. Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let*. [online]. 2011, 28 s. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1387881156.pdf>.

CELOT, P. *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. [online]. 2009, 92

s. Dostupné z: http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf.

Computer media. [online]. Dostupné z: <http://www.computermedia.cz/knihy/medialni-vychova.html>.

EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR INFORMATION SOCIETY AND MEDIA, MEDIA LITERACY UNIT. *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report*. [online]. 2011, 226 s. Dostupné z: <http://bookshop.europa.eu/en/testing-and-refining-criteria-to-assess-media-literacy-levels-in-europe-pbNC0213133/>.

JIRÁK, J.; NEČAS, V.; ŠŤASTNÁ, L.; ZEZULKOVÁ, M. *Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob starších 15 let*. [online]. 2016, 71 s. Dostupné z:

http://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/MG2015_zaverecna%20zprava_prvni_faze.pdf.

JIRÁK, J.; ŠŤASTNÁ, L.; ZEZULKOVÁ, M. *Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob mladších 15 let*. [online]. 2016, 64 s. Dostupné z: http://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/studie_medialni_gramotnosti_populace_CR.pdf.

JIRÁK, J.; ŠŤASTNÁ, L. K periodizaci vývoje mediální výchovy a mediálního vzdělávání v českém prostředí v evropském kontextu. In *Sborník Národního muzea v Praze, Řada C, Literární historie*. [online]. 2012, 72 s. Dostupné z: <http://www.nm.cz/publikace/publikace-download.php?name=File1&dir=archiv&table=tabPublikaceArchiv&id=4110>.

MEDIAN. *Výuka mediální výchovy na středních školách*. [online]. 2017, 32 s. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/pdf/6517001_medialni_vychova_zprava_final.pdf.

POTTER, W. J. *The State of Media Literacy in Journal of Broadcasting & Electronic Media* 54 (4). [online]. December 2010, s. 675 – 696. Dostupné z: <http://mysite.dlsu.edu.ph/faculty/marianog/publish/potter.pdf>.

SPŠSE a VOŠ Liberec, Masarykova 3. [online]. 2016, Dostupné z: <https://web.pslib.cz>.

VOLEK, J. *Mediální gramotnost. Jak rozumět obsahům médií*. [online]. 2015, 28 s. Dostupné z: http://www.dimle.org/img/copertine/Interpret_Digital_Keys__20150308045245_DCHA_BGFA.pdf.

WOLÁK, R. *Učebnice a portály mediální výchovy v ČR*. [online]. 2011, 9 s. Dostupné z: <http://medialnigramotnost.fsv.cuni.cz/zobraz/clanek/ucebnice-a-portaly-medialni-vychovy-v-cr>.

Učebnice

POSPÍŠIL, J.; ZÁVODNÁ, L. S. *Mediální výchova*. 1. vydání. Kralice na Hané: Computer Media, 2009, 88 s. ISBN 978-80-7402-022-3.

POSPÍŠIL, J.; ZÁVODNÁ, L. S. *Mediální výchova. Cvičebnice (Řešení)*. 1. vydání. Kralice na Hané: Computer Media, 2010, 88 s. ISBN 978-80-7402-055-1.

POSPÍŠIL, J.; ZÁVODNÁ, L. S. *Mediální výchova. Cvičebnice (Zadání)*. 1. vydání. Kralice na Hané: Computer Media, 2010, 88 s. ISBN 978-80-7402-039-1.

POSPÍŠIL, J.; ZÁVODNÁ, L. S. *Mediální výchova. Metodika*. 1. vydání. Kralice na Hané: Computer Media, 2010, 112 s. ISBN 978-80-7402-040-7.

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Učebnice <i>Mediální výchova</i> (L. S. Závodná, J. Pospíšil).....	27
--	----

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Tematický plán předmětu MPV	25
Tabulka č. 2: Základní informace týkající se výzkumu	28
Tabulka č. 3: Sledovaný vzorek studentů L3	37

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka přepisu polostrukturovaného rozhovoru – 1. kolo (záznam)

Příloha č. 2: Ukázka přepisu polostrukturovaného rozhovoru – 2. kolo (záznam)

Přílohy

Příloha č. 1: Ukázka přepisu polostrukturovaného rozhovoru – 1. kolo (záznam)

T: *Co se Vám líbí na médiích?*

S5: Tak já vezmu internet celkově. Nabízí strašnou svobodu, svobodu slova, můžete si najít informace snadno a hlavně ta komunikace se strašně zjednodušila. Není prostě problém zavolat si s člověkem přes půlku zeměkoule. A nestojí to nic. Což je super.

T: *A co Vás na médiích naopak štve?*

S5: Co se týče třeba televize, tak je to ovlivňování hrozně těch lidí, protože je to snadný a stále na to spousta lidí kouká a nemá žádný jiný zdroj informací, takže co je v televizi, to je svatý, protože to řekli tydle a tydle. Ale zas ten internet nabízí... Taky si tam člověk může prostě najít, co chce, a může věřit, čemu chce, a nemusí si to prostě... Může to být jedna stránka a z té čerpá a nemá to podložený nijak jinak. Takže je to tak.

T: *Dobře... Která média se pravidelně používají ve Vaší rodině?*

S5: Televize. Táta kouká. Ráno rádio, spíš jako kulisa. A jinak určitě internet a facebook.

T: *A Vy se odlišujete nějakým způsobem od zbytku rodiny tím, která média a jak používáte?*

S5: Určitě. Táta kouká víc na televizi, já ji úplně vypouštím... A hlavně von nebo jako... Mně se líbí to, na co se budu koukat, co budu teď sledovat.

T: *Povídáte si někdy v rodině o tom, co jste v těch médiích viděli, slyšeli nebo co jste četli?*

S5: Hodně. Povídáme si, co se událo a co jsme kde četli. Probíráme to pak večer třeba.

T: *Zajímáte se o zpravodajství?*

... Ani moc ne. Spíš jakoby když mě vážně něco zajímá, tak si to vyhledám. Ale že bych sledovala denní zprávy, to ne.

T: *Proč myslíte, že ostatní lidé sledují zpravodajství?*

S5: Tak je to... Je dobrý vědět, co se děje, aby byl ten všeobecný přehled, mít prostě i víc názorů na tu věc a vědět, co se kde semlelo. Než jenom si žít v té své bublině a prostě nic se mě netýká, když všechno se vlastně ovlivňuje, není nic bez důvodu.

Vysvětlivky:

T = tazatel

S5 = studentka č. 5

Příloha č. 2: Ukázka přepisu polostrukturovaného rozhovoru – 2. kolo (záznam)

T: *A proč vyhledáváte právě tenhle typ zpravodajství? Proč právě internetové zpravodajství?*

S5: Pro mě je to přehledný a je to určitě jednoduchý. Já jsem na to zvyklá už, že to mám zažitý. Noviny nebo takhle, to už jde mimo mě trošku. A je to určitě takový, je to všude. Můžu na to kouknout na mobilu, můžu na to kouknout doma.

T: *Je něco, co byste na tom zpravodajství změnila?*

S5: To je těžký. To je těžká otázka.

T: *Mám tam potom i lehčí otázky.*

S5: U zpravodajství asi bych chtěla, aby bylo úplně, úplně objektivní. Aby si tam nikdo nedal ten svůj vlastní názor. Ale zas to není podle mě úplně možný, nebo v lidských silách. Takže pak je... Musí člověk si najít víc zdrojů a najít si ten..., udělat si svůj vlastní názor na to.

T: *A je něco, co byste na tom zpravodajství ponechala? Co Vám naopak vyhovuje?*

S5: No zas na druhou stranu ten lidskej pohled do toho kolikrát, že je hezký, když se někdo zmíní, jak to na něj působilo osobně, jestli to v něm něco zanechalo. To má pro mě velkou váhu. Když to ten člověk se nebojí tam vložit, ty svoje vlastní pocity z toho.

T: *A ještě jedna taková obecnější otázka. Jak hodnotíte to internetové zpravodajství?*

S5: Je přehledný. Určitě. Snadno dosažitelný. A může bejt manipulativní hodně.

T: *Může pro Vás používání médií představovat nějaké riziko nebo nebezpečí?*

S5: Když bych to brala... Kdybych brala média třeba i poslouchání muziky nebo takhle, tak určitě se mi stalo, že jsem třeba neslyšela vlak.

Vysvětlivky:

T = tazatel

S5 = studentka č. 5