

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Výuka mediální výchovy na prvním stupni základní
školy

Media education in primary school teaching

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kargerová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Petr Hamšík

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Praha 2009

Především děkuji Mgr. Janě Kargerové, Ph.D. za odborné vedení, které mi poskytla při tvorbě diplomové práce.

Děkuji mé milované přítelkyni za neochvějnou péči, kterou mi v průběhu psaní diplomové práce poskytovala. Děkuji svým rodičům, že vydrželi čtvrtletní odloučení, v průběhu kterého jsem se z Prahy domů nedostal. Děkuji i obecněji – svému dvornímu herci Davidu „O.J.“ Smrčkovi za to, že už léta srdnatě snáší všechny příkoře v mých filmech, děkuji Tomášovi Prudkému, jehož pevná ruka onu kameru drží, děkuji Petrovi „Medvědovi“ Tynklovi za trefné poznámky, jež mě vždy vrátí zpět na zem. Děkuji i nezbytné IT podpoře Vítkovi „Wyrusovi“ Zachařovi, který už mi nesčetněkrát zachránil data z havarovaných harddisků, děkuji Petře Lorse za krásnou prostorečnost. Děkuji i Báře, Terezce, Lence, Janičce i Alče – bez vás bychom nebyli genderově vyvázeni. Děkuji i Vám zbývajícím a v tuto chvíli bezejmenným: vy všichni dotváříte můj pohled na svět a jen díky Vám je přesně takový.

Děkuji!

OBSAH

I Úvod	9
II Teoretická část	11
A) média a mediální gramotnost	11
1.0 Médium	11
2.0 Vývoj médií.....	13
3.0 Mediální produkce	16
3.1 Mediální trh	18
4.0 Vliv médií.....	19
4.1 Vývoj konceptů mediálního trhu	19
4.2 Publikum.....	21
4.2.1 Další typologie publika	22
4.3 Vztah média a publika	22
4.4 Mediální vliv a dětské publikum.....	24
4.4.1 Pozitivní vliv televize.....	25
4.4.2 Negativní vliv televize.....	26
4.4.3 Vliv internetu	27
4.4.4 Audiovizuální klasifikace	28
B) Mediální výchova	
5.0 Vývoj mediální výchovy	30
5.1 Nové paradigma	33
6.0 Média, dětství a mediální výchova.....	33
6.1 Změny v dětství	35
6.2 Vývoj dítěte a percepce médií.....	35
6.2.1 Kognitivní vývoj a média	35
6.2.2 Emoční a morální vývoj a média	38
7.0 Mediální gramotnost.....	39
7.1 Vrozené schopnosti a mediální gramotnost.....	40
7.2 Model mediální gramotnosti.....	41
8.0 Klíčové koncepty mediální výchovy.....	44
8.1 Produkce.....	44
8.2 Jazyk	45

8.3	Reprezentace.....	45
8.2	Publikum.....	46
9.0	Výukové postupy	47
9.1	Textuální analýza	47
9.2	Kontextová analýza	48
9.3	Případová studie.....	49
9.4	Překlad.....	50
9.5	Simulace	50
9.6	Produkce.....	51
10.0	Mediální výchova v českém školství.....	52
10.1	Definice mediální výchovy v RVP ZV.....	52
10.1.1	<i>Průřezová témata RVP ZV</i>	52
10.1.2	<i>Vymezení mediální výchovy vůči dalším částem RVP ZV.....</i>	53
10.1.3	<i>Hodnocení mediální výchovy v RVP ZV.....</i>	56
10.2	Aplikované pedagogické postupy a mediální výchova.....	56
10.2.1	<i>Kritické myšlení</i>	57
10.2.2	<i>Globální výchova</i>	59
10.3	Mediální výchova a vzdělávání pro učitele v ČR.....	60
10.3.1	<i>Mediální výchova na pedagogických fakultách</i>	60
10.3.2	<i>Další kurzy mediální výchovy.....</i>	61
III.	Výzkumná část.....	66
11.0	Výzkumný záměr	66
12.0	Určení výzkumné metody	68
12.1	Výzkumný cíl a základní výzkumná otázka	69
12.1.1	<i>Dílčí výzkumné otázky</i>	69
12.1.2	<i>Formulace hypotéz</i>	70
13.0	Popis výzkumného vzorku	71
14.0	Popis dotazníku	72
14.1	Témata dotazníku.....	74
15.0	Výzkumná zjištění.....	76

15.1 Demografická data	76
15.2 Mediální výchova a škola	77
15.3 Učitelé prvního stupně a pohled na mediální výchovu.....	79
15.4 Dílčí aspekty mediální výchovy.....	83
15.5 Využití médií na prvním stupni a mediální výchova.....	87
15.6 Prvky mediální výchovy ve výuce před příchodem RVP ZV.....	92
15.7 Vzdělávání v mediální výchově.....	93
15.8 Vztah věku učitele a jeho náhledu na mediální výchovu	95
15.9 Konzumpce médií a její zpětný vliv	100
15.10 Shrnutí výzkumné části	102
16.0 Hypotézy v konfrontaci s výzkumnými zjištěními	103
IV. Závěr	105
Literatura	106
Elektronické zdroje	108
Seznam grafů a tabulek.....	112
Přílohy	113

„Zabití taxikáře kolegou je pro společnost důležitější než názory poslanců na zásady nějakého zákona.“ (Jan Vávra)¹

„(...) zprávy v nás evokují spoustu názorů, s nimiž nemůžeme udělat nic kromě toho, že jim můžeme dát podobu dalších zpráv, s nimiž nemůžeme nic udělat.“ Neil Postman²

„Média jsou v současné době jádrem naší zkušenosti a nalezneme je v srdci naší schopnosti či neschopnosti pochopit smysl světa kolem nás.“ Roger Silverstone³

¹ Šéfredaktor zpravodajství televize Nova v letech 1993 – 1999 vysvětlující změny původní koncepce vážného zpravodajství. In: TABERY, E. *Vládeme, nerušíit*. Praha: Respekt Publishing a.s., 2008, s. 51. ISBN 978-80-903766-3-2

² POSTMAN, N. *Ubavit se k smrti*. Praha: Mladá fronta, 1999, s. 77. ISBN 80-204-0747-2

³ Media are now at the core of experience, at the heart of our capacity or incapacity to make sense of the world in which we live. In: SILVERSTONE, R. *Why Study the Media*. London: Sage 1999. ISBN-13: 978-0761964544

Anotace

Ve své diplomové práci se zabývám výukou mediální výchovy na prvním stupni základní školy v České republice. V teoretické části čtenáře seznamuji s kořeny mediální výchovy, která vychází z obecnějších mediálních studií, představuji hlavní koncepty mediální gramotnosti, vývoj mediální výchovy na příkladech zahraničních teoretiků. Zároveň popisuji současné místo mediální výchovy v českém vzdělávacím systému. Výzkumná část se s použitím dotazníkové metody zaměřuje na určení trendů v náhledech na mediální výchovu mezi učiteli prvních stupňů, snaží se zmapovat použitelnost metod a aktuální zapojení médií v současné výuce.

Klíčová slova

masová média, mediální produkce, společenská role médií, vliv médií na děti, děti a reklama, mediální výchova, mediální gramotnost, kritické myšlení, reklamní výchova, dítě mladšího školního věku

Synopsis

In my diploma thesis I am dealing with media education in primary schools in Czech republic. In theoretical part I inform the readers with foundations of media education, which come from general media studies, I present main concepts of media literacy and the evolution of media education on examples of foreign theorists. In the same time I describe a place of media education in czech education system. Research part focus with help of questionnaire on describing main trends of understanding media education among primary school teachers and tries to clarify applicability of methods and using media in contemporary education.

Key words

mass media, media production, social role of the media, media influence on children, children and advertisement, media education, media literacy, critical thinking, publicity education, children of primary school

I Úvod

Žijeme ve společnosti, v níž stále narůstá mediální saturace, jejíž hranice jsou v současné chvíli v nedohlednu. Mediální obsahy poskytují svým spotřebitelům ve velké míře pouhý „šum“, tedy informaci či emocionální reakci, kterou vlastně nepotřebují. Tento šum ale také narůstá a mnohdy se zdá být jedinou obranou pasivity, s níž plujeme po povrchu mnohosti informací. Nespornou „výhodou“ pasivity pak může být automatismus, jenž napomáhá k odfiltrování veškerého informačního šumu. Automatismus z informačního proudu ale odřezává i ty důležité informace, které bychom naopak měli zpracovat a které jsou pro náš život ve společnosti velice podstatné.

Množství informací, kterému jsme vystaveni, můžeme v hyperbolizované podobě demonstrovat na celosvětové produkci mediálního trhu za rok 2003, kdy bylo celkem vydáno 968 735 knih, vysílalo 47 776 rádií, 21 264 televizních stanic, pravidelně vycházelo 22 643 novin, přibližně 80 tisíc různých časopisů, 40 tisíc školních novin a archivováno bylo přibližně $7,5 \times 10^9$ listů různých dokumentů. Televize pak za rok vyrobila celkem 31 milionů hodin televizních programů, jejichž sledování by jednomu člověku zabralo bez přestávek třicet pět století. (Lyman, Varian, 2003, přeložil P.H.). Když se navíc zaměříme i na celosvětovou počítačovou síť, tak v roce 2002 bylo vyprodukováno celkem 5 exabytů⁴ informací, kdy byť jen milióntina tohoto množství je mimo perceptivní i receptivní schopnosti jakéhokoli jedince, jenž by se v rámci jednoho roku pokusil vše obsáhnout. O splnění tohoto nadlidského úkolu se samozřejmě nikdo pokoušet nebude, přesto můžeme na těchto enormních údajích ukázat výraznou mediální saturaci dnešního světa. Člověk je v současné společnosti evidentně vystaven velkému množství mediálních produktů, jež oplývají různými významy, více či méně plochými, více či méně hlubokými. Některé mediální produkty cíleně vyhledáváme, jako je tomu v případě filmu, oblíbeného časopisu, novin, některé nám jsou zdánlivě lhostejné (reklama), některým se můžeme cíleně vyhýbat. Všechny na nás

⁴ Jeden byte je jednotka množství dat v informatice, která označuje osm bitů, tedy osmiciferné binární číslo. Analogicky kilobyte (kB) je pak 1000 bytů, které pak odpovídají přibližně dvěma stránkám textu. Megabyte (MB) je následně milion bytů, což by mohlo představovat novelu, gigabyte (GB) je tedy bilion bytů, terabyte (TB) je tisíc gigabytů, petabyte (PB) tisíc terabytů a výsledně exabyte (EB) je tisíc petabytů. Pro představu o velikosti 5 exabytů můžeme uvést, že přibližně 20 milionů knih by v digitální podobě zabralo pouze 10 terabytů.

ale působí, jejich vliv navíc v žádném případě nevychází pouze z prvotní vrstvy jejich významu. Média metaforicky vytvářejí vzájemně propletenou síť fragmentarizovaných jednotek (faktů, názorů, polemik, narativních bloků atd.), jež jsou jedinci z určitého úhlu pohledu a při určitém uspořádání neskonale užitečné. Pokud je jedinec nadán určitými kompetencemi, znalostmi a dovednostmi, dovede si v zahuštěnosti vybrat a propojit právě ty podstatné jednotky, které najednou dávají smysl. Na druhou stranu se v síti fragmentů může lehce ztratit, přijmout nejjednodušší cestu propojení jednotek, jež je ale právě výsledkem výše zmiňované pasivity. Život s médii je neustálé prodírání se sítěmi významů, které nemůžeme (a ani nechceme) nadobro zrušit, musíme se ale naučit v rámci této džungle pohybovat. S dostatečnými znalostmi a praxí nakonec dokážeme vytěžit z uvedeného systému co nejvíce pozitiv a vyvarovat se jeho nekritickému přijetí. Výše uvedené samozřejmě implikuje několik otázek: „Kdy se jedinec dostává do sféry vlivu mediálního světa?“ a následně pak: „Kdy může jedinec získat dovednosti, které ho vybaví na život v mediálně saturovaném světě?“ Například už šestiměsíční dítě je schopné chvilkově udržet pozornost na puštěné televizi (Potter, 2005, s. 42) a nelze si dělat iluze o tom, že do začátku povinné školní docházky není kupříkladu tomuto médiu nijak vystaveno. Jedinec se tedy do sféry vlivu mediálního světa dostává nedlouho po narození. Znalosti a dovednosti, které bychom mohli souhrnně označit jako mediální gramotnost, může dítě získávat zcela jistě v průběhu svého vzdělávání a to již, jak se budeme snažit ukázat, v průběhu prvního stupně základní školy.

II Teoretická část

A) Média a mediální gramotnost

Gramotnost můžeme obecně definovat jako dovednost číst a psát (Průcha, Walterová, 2001, s. 70), přičemž mediální gramotností rozumíme spíše její funkční variantu, jež k pouhé dovednosti přidává i její úspěšnou realizaci v rámci aktivit, které jsou nutné pro život ve společnosti. Mediální gramotnost je velmi komplexní soubor dovedností, jimiž se budeme zabývat v samostatném oddílu práce, nejprve však zacílíme na samotný objekt, s nímž tato gramotnost pracuje – tedy na média. Právě znalost médií je jednou ze složek mediální gramotnosti, tedy i materiálem pro samotnou mediální výchovu. Ta v podstatě vychází stejnou měrou jak z různých pedagogických směrů⁵, tak i ze samotných mediálních studií, jejichž aplikací pro speciální cílovou skupinu je i samotná mediální výchova.

1.0 Médium

Slovo médium vychází z latinského *medium* (Rejzek, 2001), což znamená prostředek, střed či veřejnost. Médium je tedy jakýsi zprostředkující činitel či prostředí, kterým se šíří informace. S pojmem médium se ale můžeme setkat i v biologii, kde představuje kultivační půdu pro pěstování mikroorganismů, ve výpočetní technice, kde určuje prostředek, na něž je možné zaznamenat informace (Petráčková, Kraus, 1997). Nás ale zajímá především použití pojmu v rámci teorie komunikace, v níž je médium právě „to, co zprostředkovává nějaké sdělení.“ (Jirák, Köplová, 2003, s. 16). Nejjednodušeji řečeno je kanálem, kterým se k nám v rámci mezilidské komunikace dostane nějaká informace. Tato informace ke svému přenosu ale nějaký kanál nutně potřebuje, ať už na poli komunikace interpersonální (mezi dvěma lidmi), skupinové (například uvnitř rodiny), meziskupinové (například v rámci vesnice), institucionální/organizační (ve firmě, ve škole) či celospolečenské (například masová komunikace) (McQuail, 2003, s. 27). Z hlediska složitosti komunikace je pak ta celospolečenská nejsložitější, zatímco interpersonální nejčastější a médium můžeme v jejích rámci chápat jako technologii, ale i jako jazykový kód (soustavu znaků a

⁵ Srovnej – Buckingham, 2003, s. 70-84.

pravidel pro jejich používání). Tyto jazykové kódy se pak označují jako *primární komunikační média* a jsou zprostředkovatelem mezi komunikátory. S vývojem lidské společnosti a zároveň i technologií bylo stále potřebnější přenášet informace na delší vzdálenost, předat je co největšímu počtu lidí a zajistit jejich uchování.

Tehdy vstupují na scénu tzv. *sekundární média*, mezi něž můžeme řadit všechny prostředky pokoušející se o záznam a přenos sdělení. Z obecného pohledu tak může jít o kresby na stěnách jeskyně Altamira, následně pak samozřejmě písmo, knihtisk, nejrůznější způsoby přenosu analogového či digitálního nahrávání, ale i různé způsoby signalizace (kouřové signály, vlajková abeceda), posel přenášející důležitou listinu či počítačová komunikační síť. (Jiráček, Köplová, 2003, s. 17)

Sekundární média se vyznačují velkou růzností, ať už v povaze přenosového kanálu, tak i v účastnících komunikace. Při zaslání dopisu existuje na jedné straně pisatel a na straně druhé pak adresát, tedy jde spíše o interpersonální komunikaci, zatímco při napsání knihy se mění složka adresáta na nepřeborné množství potenciálních čtenářů. Ve chvíli, kdy vznikla tato možnost, vzniká i kategorie masových médií, jež jsou právě objektem zájmu mediálních studií. Podstatným rysem masových médií pak je „skutečnost, že nepodporují vysílání a přijímání sdělení na obou stranách, nýbrž svou podstatou staví jednoho účastníka do role vysílatele (podavatele) a druhého do role příjemce.“ (Jiráček, Köplová, 2003, s. 21) Tento rys masových médií, který Jiráček s Köplovou předkládají, je samozřejmě problematizován s nástupem internetu a jeho interaktivitou, o čemž budeme hovořit v další části práce. Masová média jsou především organizované postupy a technologie, které umožňují masovou (celospolečenskou) komunikaci. (McQuail, 2003, s. 31) V rámci tohoto pohledu pak mezi ně můžeme řadit knihy, noviny, časopisy, pozemní, kabelové i satelitní televizní a rozhlasové vysílání, film, kompaktní disky i magnetofonové nahrávky, ekvivalenty těchto médií v rámci prostoru celosvětové počítačové sítě (internetové verze novin, časopisů, televizní a rozhlasové vysílání).

Obecně tedy můžeme shrnout média takto:

- primární média (jazykové kódy)
- sekundární média (kanály přenášející informace na delší vzdálenost)

- masová média (organizované postupy a technologie umožňující masovou komunikaci)

2.0 Vývoj médií

Úplný počátek vývoje masových médií můžeme zasadit už do poloviny patnáctého století, kdy Johannes Gutenberg přichází s revolučním vynálezem knihtisku, který napomůže šíření vzdělanosti i mimo velmi uzavřený okruh vyvolených. Přesněji bychom mohli uvést i datum 24. srpna 1456, kdy Heinrich Cremer dokončuje vazbu Gutenbergových biblí, což byly první knihy vytištěné sazbou z jednotlivých liter (Monaco, 2004, s. 587).

Knihy umožňovala šíření zakotveného významu (ať už ve formě informace, náboženské ideologie či narativu), který ale cirkuloval v jednotlivých exemplářích, nikoli na bázi pravidelnosti. Prvním skutečně masovým médiem tak byl až tisk, jenž se začal šířit na přelomu 18. a 19. století v průběhu průmyslové revoluce. Zpočátku se objevují týdeníky, jako byl týdeník *Weekly News* v roce 1622 v Anglii, teprve později noviny, jako je byl *The Daily Courant* vycházející od roku 1702 v Anglii.

Průmyslová revoluce a změna struktury společnosti, která přešla ze své feudální podoby v buržoazní/industriální, s sebou nesla právě větší nutnost přenosu informací, zpočátku čistě obchodních (ceny zboží v různých obchodních centrech), následně pak i dalších. Noviny se tak postupně stávají prostředkem k šíření informací o událostech, zážitcích a zkušenostech obecnější povahy. S vývojem technologií (například rotační tisk – 1846) (tamtéž, s. 579) a nárůstem gramotnosti obyvatelstva rostla potencionální čtenářská obec a s ní i náklad novin. Právě na nich můžeme poprvé sledovat proces, který se následně s určitými obměnami opakuje u všech budoucích médií. Je jím proces „zmasovění“ a komercializace, která do novin vstupuje ve třicátých letech 19. století v USA a Francii a v druhé polovině pak ve Velké Británii a Německu. Specifikem takovýchto novin je velký náklad, pouliční prodej a řádková inzerce, jež je nesmírně důležitou složkou všech budoucích komerčních médií, protože do jisté míry diktuje, jak bude daný produkt vypadat. Noviny se začínají chovat podle toho, co jim přinese větší zisk, přitáhne větší počet čtenářů i inzerentů a do masové komunikace vstupují tzv.

„tabu témata“, které dokáží velkou část společnosti fascinovat.⁶ Tehdejší situace se tak v mnohém podobá té dnešní, kdy vedle sebe koexistuje nízkonákladový seriózní tisk pro vzdělanější vrstvy a velkonákladový „bulvární“⁷ určený široké veřejnosti (Jirák, Köplová, 2003, s. 28-30).

Dalším mezníkem masových médií je bezesporu datum 28. prosince 1895, kdy bratři Lumièrové „poprvé“⁸ veřejně prezentují svůj nový vynález kinematograf, jenž se z počáteční pouťové atrakce vyvíjí v uznávané médium, schopné pojmout (podobně jako předcházející) různé obsahy, od čistě narativních (klasické filmy) až po čistě informační (například filmové týdeníky). Film také může vcelku snadno přetvářet náš pohled na svět a společnost, proto i na něj zaciluje mediální gramotnost.

V rámci podstatných médií je nezbytné zmínit i rozhlas, který se ve velkém začíná šířit na počátku dvacátých let dvacátého století (Monaco, 2004, s. 583), kupříkladu v roce 1922 začíná neoficiální vysílání BBC ve Velké Británii. Rozhlas do jisté míry kopíroval vývoj novin – zpočátku s ním byl spojován edukační rozměr, jenž ale i s nárůstem populární hudby pomalu ustupoval.

Médium, které v současné době ovlivňuje nejvíc populace, má svůj počátek v polovině třicátých let minulého století⁹ a záhy se stalo jedním z nejdůležitějších. Spojuje v sobě vizualitu kinematografie, hlas rozhlasu a zpravodajství novin – vše ale přetváří v novém mixu. Uvedení televize do provozu s sebou neslo velké náklady, které se zasloužily o to, že toto médium bylo v Evropě zprvu úplně v područí státu – jednalo se tedy o státní, lépe řečeno veřejnoprávní televize. Jiná situace byla naopak v USA, kde komerční stanice NBC, CBS, ABC a FOX už v roce 1946 ovládly televizní trh (Monaco, 2004, s. 473). Komerencializace, kterou jsme sledovali u novin či rozhlasu ale vstupuje i do evropského televizního média, kdy v roce 1955 je v Británii založena komerční televize ITV (tamtéž, s. 592). Největší evropská změna na poli komerencializace televizních stanic ale probíhá zejména v sedmdesátých a osmdesátých letech.

⁶ Hovoříme o tématech typu zločinnosti, pohrom a katastrof, sexu, smrti atd. Média jsou z tohoto pohledu velmi vynalézavá.

⁷ Termín *bulvární* je odvozen z typu francouzského velkonákladového tisku, který byl prodáván na pařížských bulvárech (tj. širokých ulicích, jež se začaly budovat od 40. let 19. století).

⁸ Ve skutečnosti byl kinematograf prezentován již na výstavě v březnu roku 1895!

⁹ V roce 1936 například začíná vysílat dodnes prestižní televizní stanice BBC. In: Monaco, 2004, s. 587.

V současné době můžeme sledovat syntézu všech předcházejících médií na poli tzv. *nových médií*, jejichž nejznámějším zástupcem je dnešní internet. Jeho počátky můžeme klást do šedesátých let dvacátého století, kdy už v roce 1968 byla postavena testovací síť v Národní fyzikální laboratoři ve Velké Británii a následně pak pod pentagonskou agenturou ARPA (Advanced Research Projects Agency) vzniká první síť většího rozsahu spojující především armádní a výzkumné počítače (Bartošek, 1995, s. 10-13). V této podobě by ale počítačová síť nemohla být masovým médiem, protože propojuje především výpočetní stroje, ke kterým se dostane jen velmi omezené množství lidí. V roce 1975 je vyroben první osobní počítač Altair 8800 určený široké veřejnosti (Monaco, 2004, s. 599), což s sebou nese i budoucí předpoklad propojitelnosti v rámci sítě. Velký rozvoj nastává v průběhu sedmdesátých a osmdesátých let, kdy se různé izolované sítě postupně propojují do budoucího internetu, jehož masivní nárůst se datuje od počátku devadesátých let minulého století. Vývoj jednotlivých médií se v našich podmínkách odehrával trochu odlišněji, komercializace byla kupříkladu započata až ve druhé polovině dvacátých let minulého století (noviny a časopisy), přičemž v rámci televize a rozhlasu je proces vyhrazen až do období po roce 1989 (Jirák, Köplová, 2003, s. 30).

Knihy, noviny a časopisy, kinematografie, rozhlas, televize a internet jsou těmi hlavními médii, jimiž se mediální výchova zabývá, přičemž je samozřejmě zřejmé, že jejich vliv na potenciální uživatele není vůbec stejný. Jak si ukážeme dále, samotné médium dokáže do velké míry strukturovat podávanou informaci a ovlivňovat jejího příjemce už jen faktem, že tuto informaci přijímá daným médiem. S touto hypotézou přichází už Marschal McLuhan (1991, s. 24) s jeho slavným výrokem: „(...) médium je poselstvím.“ McLuhan upozorňuje na fakt, že se lidé příliš zabývají samotnou informací, podávanou médiem, zatímco by měli dávat větší pozor na akt použití komunikačního média. Dále vyvozuje, že užívání jakéhokoli média na nás má mnohem větší účinek, než to, co k nám skrze toto médium proudí. Zjednodušeně řečeno, kultura postavená na psaném slovu, které už ze své podstaty vyžaduje určitou myšlenkovou zátěž, bude zpracovávat informace zcela jiným způsobem, než kultura postavená na televizním vysílání. Kupříkladu Neil Postman, který na některé McLuhanovy myšlenky navazuje, vyjadřuje podobný názor, když říká „(...) formy veřejné komunikace regulují či dokonce diktují druh obsahu, který jsou schopné ze sebe vydat.“ (Postman, 1991, s.

15) Postman poukazuje nejen na účinek samotného média¹⁰, ale i na strukturu sdělení, jež je v každém médiu odlišná. Jedna a tatáž událost může být ve zpravodajském týdeníku popsána do hloubky, zatímco v televizním zpravodajství se o ní dozvíte jen to, že se stala.

Je zřejmé, že média přenáší sdělení, jejichž význam můžeme dekódovat různým způsobem – je pak o to složitější ty správné významy nacházet. Je nutné si ale uvědomit, že výsledné sdělení prochází dlouhým procesem mediální produkce, jejíž základní prvky je nutné znát.

3.0 Mediální produkce

Mediální produkty vznikají v průběhu tzv. *mediace*, což je proces, jehož průběh je ovlivňován řadou faktorů a u něhož v obecném slova smyslu nemůžeme říci, že je výsledkem rozhodnutí a aktivity jediného tvůrce.¹¹ Samozřejmě můžeme hovořit o autorech článků, režisérech filmů, jež pro nás představují ony jedince, i oni jsou ale účastníky celého mediálního průmyslu, který je v područí řady vlivů. Jiráček a Köplová pak považují mediální produkt jako výsledek:

- působení celkového kulturního prostředí (*kulturní rovina*)
- vzájemného působení médií s dalšími sociálními institucemi (*institucionální rovina*)
- nastavení celého mediálního odvětví (*rovina odvětví*)
- činnosti a uspořádání mediálních organizací (*organizační rovina*)
- tvořivé či rutinní práce jednotlivých lidí (*individuální rovina*)

(Jiráček, Köplová, 2003, s. 53)

Jednotlivé roviny vlivu jsou zde uspořádány od nejobecnější po nejkonkrétnější, přičemž interagují i mezi sebou. Mediální produkt, jak ukazuje Jiráček s Köplovou, musí vyjít vstříc kulturnímu prostředí (je kulturně determinován) a pokud by se minul s jeho pravidly, nebyl by úspěšný. V rámci *institucionální roviny* musí kupříkladu splňovat

¹⁰ Akt sledování televize může mít vliv kupříkladu na denní časový plán člověka.

¹¹ Autora sdělení budeme označovat jako *tvůrce*, kdybychom použili kupříkladu pojem novinář, tak bychom zanedbali kupříkladu režiséry, hudebníky a další.

podmínky své činnosti, kterou svými zákony stanovil stát, je ale ovlivněn i dalšími silnými strukturami typu školy, neziskovými organizacemi apod. *Rovina odvětví* se na mediálním produktu projeví především v rámci různých profesních nařízení (etický kodex novináře), ale i jako dopad konkurenčního boje. *Organizační rovina* se svým vlivem projevuje například tlakem uzávěrek, možnosti zobrazení média, přítomností novináře na daném místě apod. V rámci *individuální roviny* hovoříme o předpokladech a talentu samotných tvůrců (novinářů, režisérů, spisovatelů atd.), jejich občanské angažovanosti, jejich morálce. Přesto je zřejmé, že tvůrce není v žádném případě tím jediným elementem, který ovlivňuje výslednou podobu mediálního produktu.¹²

Pokud budeme o procesu *mediace* hovořit v termínech zprostředkování reality (zpravodajství), tedy poskytnutí informace většímu počtu příjemců, tak je zřejmé, že *mediace* může vykreslit realitu na škále objektivnosti¹³ od zcela přesného zobrazení, po naprosto zcestné až ke zjevným či skrytým manipulacím publikem. V souvislosti se zprostředkováním reality se hovoří o tzv. filtru neboli teorii *gatekeepingu* (McQuail, 2002, s. 241), kdy se novinář metaforicky připodobňuje k jakémusi „hlídači brány“, který rozhoduje o tom, co branou do médií projde a co naopak zůstane zcela opomenuto. Původní teorie se opírala především o samotnou osobu žurnalisty, jenž se rozhodoval, kterým zprávám dá přednost. Pokud si ale uvědomíme dopad výše vyjmenovaných vlivů na mediální produkci, tak nemůže být *gatekeeping* ovládán pouze rozhodnutími samotného novináře. McQuail na základě několika výzkumů zdůrazňuje, že „obsah zpravodajských médií má neodbytný sklon formovat se podle shodných pravidel a (...) pokud jsou zcela odlišné mediální organizace postaveny za srovnatelných podmínek před stejné události, mají tendenci se chovat stejně.“ (McQuail, 2002, s. 241) Média si všímají informací podle určité logiky, která vychází z již zmíněných faktorů, kde má výrazný vliv i samotná organizace médií. Obecně se ukazuje, že dostávají přednost ty události, které jsou *náhlé* a odehrávají se v *krátkém časovém intervalu*, jejich *rozsah je velký* a mají *velkou intenzitu*, jsou *jednoznačné* a *jasné, nečekané*, jsou *kulturně blízké* publiku a mají zároveň jistou *kontinuitu* (tj.

¹² Na druhou stranu to neplatí o obecnější odpovědnosti tvůrce (nebo skupiny tvůrců), který je sice vystaven řadě tlaků, přesto je nakonec tím posledním, kdo rozhoduje o povaze svého díla.

¹³ Pojmy *realita* a *objektivnost* jsou samy o sobě velice problematické a o jejich podstatě bychom mohli napsat samostatné studie. V rámci našich potřeb budeme za *realitu* považovat nezkrácený obraz světa kolem nás. Za *objektivitu* pak považujeme pokus o přesné zobrazení nějaké události, osobnosti, jevu.

korespondují s minulými obrazy a očekáváními). (McQuail, 2002, s. 242) Může se zprvu zdát, že *gatekeeping* je koncept, který manipuluje realitu a předkládá její zkreslený obraz. Na druhou stranu je nutné zdůraznit, že zpravodajství nikdy nemůže postihnout celou realitu ve své mnohosti, proto je filtrování informací nezbytné.

3.1 Mediální trh

Mediální produkce probíhá v rámci mediálního průmyslu, který s sebou s důrazem na výrobu, rychlost a zisk přináší další důležité vlivy. Média se pohybují v rámci dvojího trhu:

- *trhu spotřebitelů* (diváci, čtenáři, posluchači)
- *trhu inzerentů*

Fungování soukromých médií je z velké míry závislé na zisku z *reklamy*, tedy z prodeje mediálního prostoru inzerentům. Cena mediálního prostoru a času vysílání je dána především pozorností samotných příjemců – diváků, čtenářů a posluchačů. Médium tedy inzerentům prodává budoucí *potenciální pozornost příjemců média*, předpoklad, který vychází z výzkumů a pozorování (v případě televize kupříkladu zjišťování sledovanosti pomocí people meterů). Médium se pak zcela logicky pokouší naplnit očekávání příjemce, který se k němu bude vracet, a tím se následně ovlivňuje i podoba mediálních produktů. Cílová skupina média může být rozdílně velká a sociálně definovaná. Soukromá média, která se snaží zasáhnout co největší část společnosti (celostátní televize, celostátní noviny), se pokouší vycházet těmto příjemcům vstříc, zacílením na co nejatraktivnější témata. Toto je proces, který ve své krajní podobě vede k *bulvarizaci* média, akcentaci šokujících témat (smrt, sex, kuriozity, negativismus) a příklonem k zábavě (*infotainmentu*) na rozdíl od informování (McQuail, 2002, s. 181; Jiráček, Köplová, 2003, s. 64).

Jak jsme si ve stručnosti ukázali, mediální produkce je v područí mnoha vlivů a samotný mediální produkt nikdy nemůže být přesným odrazem reality, která nás obklopuje. S tímto vědomím k němu musíme přistupovat a toto vědomí nikdy neztratit,

protože je základem kritického vnímání médií. Mediální výchova, jak si ukážeme v samostatném oddílu, vede skrze analýzu mediálních produktů ke znalostem jejich struktury a výrobních procesů, přičemž tyto znalosti umožňují odstup a kritické vnímání.

4.0 Vliv médií

4.1 Vývoj konceptů mediálního vlivu

V mediální výchově operujeme s předpokladem, že média na nás mají nějaký vliv – jinak bychom tolik nezdůrazňovali význam mediální gramotnosti. V průběhu dvacátého století se pohled na vztah mezi médii a jejich příjemci postupně měnil, reagoval na nástup dalších médií, ale i na vývoj na poli společenských věd (zejména psychologie a sociologie).

První fázi lze vymezit počátkem dvacátého století a 30. lety dvacátého století a bývá označována *obdobím teorie magické střely* (respektive teorie podkožní injekce či očkování). Označení vycházelo z přesvědčení o velké moci médií, která dokáží jedincem zcela manipulovat. Teorie do jisté míry reaguje na masivní nástup a popularitu kinematografie a rozhlasu, nebyla ale podložena žádným exaktním výzkumem. Jedinec je chápán jako pasivní příjemce mediálního obsahu, jímž ho lze zmanipulovat, vštěpit mu určité názory, hodnoty a postoje. Období „magické střely“ silně ovlivnila také zkušenost s propagandou první světové války a zejména pak nastupujícího SSSR a sílícího nacistického režimu. Teorie vycházela také ze stavu psychologického bádání, které upřednostňovalo behaviorismus – tedy zkoumání procesu akce a reakce. Lidé byli v behaviorismu pojímáni jako v zásadě stejní jedinci, u nichž lze také očekávat přibližně stejnou reakci (Čáp, Mareš, 2001, s. 130).

Druhou fází rozumíme období od 30. let dvacátého století až do konce 60. let a lze ji označit jako *období omezených účinků*. Je příznačná masivním nárůstem empirických výzkumů, z nichž první probíhá už počátkem třicátých let na popud Paynovy nadace a zabývá se vlivem sledování filmu na děti. Postupně se upouští od modelu všemocných médií, zejména v souvislosti se zjištěními, v jaké míře do daného

procesu vstupují další faktory sociální a psychologické povahy. Publikum už není vnímáno jako pasivně přijímající masa, ale jako samostatně jednající individua s odlišnými vlastnostmi. Dalším podstatným milníkem bylo publikování studie *People's Choice*¹⁴, v níž autoři zkoumají rozhodování občanů v prezidentských volbách. Autoři na základě výzkumu formulovali tzv. *dvoustupňový model komunikace*, podle kterého se informace nejprve dostávají k tzv. „názorovým vůdcům“ (opinion leaders), kteří ji předávají dál (v rámci rodiny, pracovního kolektivu, party apod.).

Třetí fáze spadá zejména do sedmdesátých let dvacátého století a můžeme ji označit jako *fázi nepřímého vlivu*. Badatelé ustupují od výzkumů, jež se zabývaly krátkodobými účinky (například v rámci voleb), a zaměřují pozornost na dlouhodobější vlivy na jedince a především na celou společnost. Média jsou označována jako společenské instituce, které se výrazně podílejí na socializaci jedinců, představují vzor společenských norem, konstruuji společné pojetí reality, ke kterému se vztahujeme. Média tedy nemají přímý vliv na to, že by člověk něco udělal, ale naopak ovlivňují to, jak se chová v rámci celého života. Zajímavým příspěvkem je tzv. teorie *spirály mlčení*¹⁵, která popisuje potvrzování převládajících postojů ve společnosti. Pokud máme názor, který se přiklání k většinovému, mnohem silněji ho budeme prosazovat a naopak, pokud se náš názor s většinovým rozchází, pravděpodobně ho nevyslovíme. McComb a Shaw také přicházejí s první verzí teorie *nastolování témat* (agenda setting), což je zkráceně řečeno vliv médií na to, co společnost považuje za důležité.¹⁶

Čtvrtá fáze *dohodnutého vlivu* začíná na přelomu osmdesátých let minulého století a trvá v podstatě dodnes. Ještě se zesiluje pojetí mediální reality jako zvláštní typ sociální konstrukce reality, v níž se v podstatě odráží sama společnost. Média jsou na jedné straně považována za relativně mocná, na druhé straně se natolik rozšířila nabídka, že má publikum možnost volby, případně dokonce odmítnutí. Koncepce aktivního publika, které má možnost volby (s nárůstem internetu zdánlivě ještě větší), ale vyvolává četné otázky – je skutečně publikum natolik vybavené kritickým

¹⁴ Volba lidu; Lazarsfeld, Berelson a Gaudet, 1947.

¹⁵ Formulovaná v roce 1973 Elisabeth Noelle-Neumannovou.

¹⁶ Pokud kupříkladu média budou stále opakovat nebezpečí napadení potulnými psy, tak publikum začne mít pocit permanentního ohrožení z potulných psů, ačkoli statistiky napadení budou stejné, jako v minulosti. Tlak vyvolaný *nastolením tématu* může nakonec vést až k tomu, že se výskyt toulavých psů upraví zákonnou normou.

odstupem, aby dokázalo mediální obsahy odmítnout? (Jirák, Köplová, 2003, s. 160-169)¹⁷

4.2 Publikum

Mediální publikum¹⁸ se také v průběhu let výrazně proměňovalo a jeho počátky můžeme opět datovat do poloviny patnáctého století v souvislosti s vynálezem knihtisku. Pro naše potřeby je ale mnohem zajímavější pojetí publika jako masy – respektive pojetí *masového publika*. To se rozšířilo na přelomu devatenáctého a dvacátého století s výrazným nástupem kinematografie. Film se stal médiem, které mohlo být konzumováno obrovskou částí veřejnosti, bylo levné a řada tehdejších autorů (například Vachel Lindsay, který byl jedním z prvních, kdo se filmem vážněji zabýval) (Lindsay, 1916) jej nazývala prvním médiem, které mohlo oslovit veškerou společnost a které díky své přístupnosti (vstupné nebylo vysoké) výrazně zasáhlo dělnickou třídu.¹⁹ Masové publikum je pojímáno jako heterogenní množina příjemců, kde je každý naprosto anonymní, každý může být do skupiny přijat. Taková skupina pak nemá vnitřní hierarchizaci a jediným pojítkem mezi jedinci je sledování jednoho média (Jirák, Köplová, 2003, s. 93). Koncept masového publika vychází spíše z představy pasivních příjemců, zároveň byl definován v prostředí relativně malé mediální nabídky.

S nástupem televize a dalších interaktivních médií se objevuje koncept *difúzního publika*, který předpokládá „všudypřítomnost“ příjemců – tedy možnost ovlivnění velkou nabídkou médií. Příjemci jsou rozptýleni v čase a prostoru a nejsou jednotní v rámci nabízeného produktu. Média se totiž stala naprostou součástí běžného života ve společnosti, přičemž příjemce má velkou možnost výběru, přechodu od jednoho produktu či média k druhému. Koncepce *difúzního publika* nám přináší pro nás zajímavou myšlenku *performativnosti* mediální produkce, která se snaží zaujmout vytvořením určitého typu „představení“ (show) a to včetně produktů zpravodajských (tamtéž, s. 94). Snaha získat své publikum tak vede k důrazu na zábavnost, snahu přetvářet mediální obsahy pomocí narativního rámce, jenž má v sobě onu divadelnost v podobě příběhovitosti (konflikt – peripetie – katarze).

¹⁷ srovnej – McQuail, 2002, s. 360 - 365

¹⁸ Pojem vychází z latinského *publicum*, což byl výraz pro veřejnost, obecní jmění; In: Rejzek, 2001.

¹⁹ Kinematografie v tomto ohledu do velké míry předznamenává „všeobecný“ dopad televize.

4.2.1 Další typologie publika

Denis McQuail (2002, s. 320) poznamenává, že „publika mají původ buď v lidech a společnosti, nebo v médiích a jejich obsazích.“ Jestliže jsme výše popisovali publikum spíše z pohledu společnosti, pohled ze strany médií ukazuje, že publikum může být i různým způsobem *iniciováno*. Jirák a Köplová popisují iniciaci publika třemi způsoby:

- publikum určené konkrétním mediálním produktem
- publikum určené konkrétním typem produktu
- publikum určené jeho charakteristickými sociodemografickými rysy

(Jirák, Köplová, 2003, s. 100)

Pod prvním bodem si tedy můžeme představit především deník, časopis, film či pořad, ukázka publika v druhém bodě je například publikum akčních filmů či časopisu o koních a třetí bod určuje publikum stanovené věkem, pohlavím, vzděláním, příjmem atp. Dá se předpokládat, že publikum, které je iniciované samotným médiem, je lépe ovladatelné, protože mu bylo sdělení „ušito na míru“. Iniciace médiem v sobě také nese zájmy tohoto média, tedy konstrukce publik, které budou vyhovovat inzerentům.

4.3 Vztah média a publika

Vztah mezi publikem a médií lze rozdělit do dvou částí – na jedné straně vztah k samotné existenci médií (tj. divácké návyky, čtenářství apod.) a následně k jednotlivým mediálním produktům. Tento vztah je samozřejmě do velké míry provázán s již definovanými koncepcemi (masové publikum, teorie zázračné střely apod. – viz výše) a lze jej rozdělit na dvě polohy – *koncepte pasivního publika* a *koncepte aktivního publika*.

Koncepte *pasivního* publika je starší, pracuje s předpokladem, že jedinec je v recepci mediálního sdělení pasivní a je médiím vydán na milost (v podstatě jakoby reaguje na mediální podněty). Pasivní publikum je v jádru všech snah o mediální

regulace a zásahy státu do fungování médií, neboť předpokládají jasný vliv médií na chování jedince, kterého musíme bránit zvenčí. Původní koncept byl logicky negativně zabarven, v šedesátých letech skupina badatelů pod vedením George Gerbnera přichází s výzkumem, jak televize *kultivuje* (usměrňuje) pohledy na svět kolem nás. Ve výzkumu se ukázalo, že náruživější diváci jsou kultivací mnohem více ovlivněni a zároveň že náhled na svět se obecně usměrňuje k „mainstreamovému“ pohledu. Další zajímavou teorií je tzv. *závislostní*, která předkládá tvrzení, že média svým uživatelům plní důležité funkce (odstraňují nejistotu, formulují postoje, nastolují témata, rozšiřují soustavu pravd, skrze hodnotové střety ustanovují soustavu „pravd“ společnosti). (Jiráček, Köplová, 2003, s. 103-104)

Koncepce *aktivního* publika z něj vytváří aktivního činitele mediální komunikace, přičemž tato myšlenka do jisté míry vychází z výše zmíněné studie *The People's Choice* a s již popsaného konceptu *názorových vůdců*. Zkoumání aktivního přístupu publika dalo vznik třem teoriím: *teorii užití a uspokojení*, *modelu kódování/dekódování* a *hermeneutickému modelu*.

Teorie *užití a uspokojení* vychází ze základní otázky: „Užívá publikum média k tomu, aby uspokojilo nějaké svoje méně zjevné potřeby?“ Potřeby jsou zde nejpodstatnější, protože definují to, co z daných mediálních sdělení jedinec přijme, co odmítne. Může médium využívat v odlišnou dobu, z odlišných důvodů – dle toho, jak mu to vyhovuje. Tento pohled zdůrazňuje volbu publika (jedná se o jeho potřeby) a média jsou přesunuta spíše do utilitární pozice (jsou jen využívána). (tamtéž, 2003, s. 105-106)

Model *kódování/dekódování* se rozvinul sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století v návaznosti na vývoj antropologických a sociologických metod a zkoumá vnímání médií jako součásti každodenního života.²⁰ Tímto směrem se hodně zabývala Birminghamská škola (například Stuart Hall, David Morley), která zkoumala způsoby organizace významu v textu. Zásadní myšlenka je pak *vepsaná ideologie*, kterou do textu zakódoval jeho tvůrce, zatímco uživatel ji ale může dekódovat různým způsobem. Zda dojde ke shodě zakódovaného a dekódovaného významu – na to má vliv opět řada okolností. Přesto teorie předpokládá existenci *preferovaného čtení*, jež počítá

²⁰ Jaké rituály se s používáním médií spojují (pozice televize v pokoji, „boj“ o dálkové ovládání) apod.

s aktivitou publika a snaží se jej dovést ke kýženému pochopení významu sdělení. (tamtéž, s. 108)

Hermeneutický model pak do jisté míry vychází z obou předcházejících teorií. Pracuje s výzkumem recepce uživatele, kdy se předpokládá, že text (ať už je to televizní pořad, novinový článek apod.) obsahuje *implikovaného čtenáře*, což je postoj, který musí čtenář zaujmout, aby danému textu vůbec rozuměl. Texty tedy nějakým způsobem konstruují své čtenáře a je evidentní, že čtenář se musí jinak postavit k čistě politickému textu či čistě zábavnímu. (tamtéž, s. 110)

Koncepce aktivního publika popisuje vztah mezi médii a publikem mnohem komplexněji, než starší teorie a „dává“ uživatelům médií naději, že nejsou zcela v područí mediální moci. Bez tohoto vědomí by totiž byla jakákoli mediální gramotnost úplně zbytečná.

4.4 Mediální vliv a dětské publikum

Dětské publikum bývá většinou označováno jako zvláště citlivé na nejrůznější mediální vlivy, přičemž je zjevné, že i pro něj by měly platit výše zmíněné koncepty a procesy. Rozdílnosti jsou především v tom, jaká média dětské publikum sleduje – nejvíce se pak hovoří o televizi, videu a tzv. „nových médiích“ (internet, počítačové hry), jež mají následně i největší dopad. Přestože jsou nová média stále více využívána, televize přesto zůstává jedním z nejběžnějších médií. Adam Suchý (2007, s. 131) uvádí, že v současné době (2007) sleduje televizní vysílání 44% dětí ve věku od 5 do 14 let bez rozdílu pohlaví, zatímco celá čtvrtina dětí má vlastní televizi. Průměrný čas strávený před televizí denně je pak 3,75 hodin (údaj z roku 2003). Zdeněk Duspiva (2003) pak zmiňuje, že mládež ve věku 10 až 18 let sleduje televizní vysílání 2 hodin denně (z toho je pak celých 11% věnováno reklamním blokům). Počet hodin, které tráví děti sledováním televize, s věkem klesá – neznamená to však, že uživatelé neodcházejí k dalšímu médiu – nejpravděpodobněji internetu.

Elektronická média se stala, jak si všimá Jiráková s Köplovou, jakýmsi *třetím dospělým*, jenž s dítětem tráví nejvíce času. Rodiče si to uvědomují, na jednu stranu jim

to v rámci shonu všedních dnů i vyhovuje, na druhou stranu je to často mrzí. (Jirák, Köplová, 1997)

Sledování televize se pak děti věnují opravdu od raného věku (Potter, 2005, s. 42), jsou jí „přitahovány, baví je a nabízí jim okamžité prožitky, odpočinek a překonání nudy bez jakékoli námahy.“ (Suchý, s. 129). Suchý následně vyjmenuje zjevné vlastnosti televize jako je srozumitelnost, názornost a odtud pramenící působivost a následně i přesvědčivost. Z výše zmíněných výzkumů vyplývá, že díky přítomnosti televize prakticky v každé domácnosti můžeme předpokládat její největší vliv, alespoň na děti v předškolním a mladším školním věku.

4.4.1 Pozitivní vliv televize

Televizi můžeme chápat jako součást veřejných statků²¹, z čehož můžeme vyvodit, že by měla uspokojovat veřejný zájem, tedy nejen bavit a informovat, ale také vzdělávat (Jirák, Köplová, 1997). Vzdělávání může probíhat na jednu stranu prostřednictvím faktických informací, tak jako vzor sociálních rolí. Jirák s Köplovou citují amerického badatele B. Guntera a jeho knihu *Chabé vnímání: O nedorozuměních a zapomínání při sledování zpráv* (1987), kde autor potvrzuje, že televize je pro většinu lidí hlavním zdrojem informací o tom, co se děje ve světě, přičemž totéž platí o dětech (tamtéž, s. 9). Těm poskytuje fakta, ale i návody, jak se chovat k ostatním lidem, tedy sociální vzory. Gunter také zjišťuje, že do velké míry záleží i na očekávání dítěte, pokud k pořadu přistupuje s tím, že bude zábavní, tak výsledné sdělení nezanechá v jeho paměti příliš stop. Televize, u které předpokládáme vzdělávací charakter, je dále určena faktory, záviselými na zájmech, motivaci a znalostech dítěte a na samotné struktuře vzdělávacích programů.

Vliv televize můžeme očekávat i v rámci předkládaných konvencí, norem a sociálních rolí – kdy je toto médium velmi silným zdrojem vzorových situací, s nimiž se dítě může identifikovat. Stejný proces pak nastává i u genderových stereotypů či genderové volbě povolání, kdy je mužům a ženám přiřknuta určitá sociální role (a s ní i „vhodné“ povolání), kterou pak dítě přejímá. Problém samozřejmě nastává v tom, jaké

²¹ Mělo by být nepodstatné to, zda se jedná o televizi veřejnoprávní či komerční.

hodnoty vyznává sama televize svým vysíláním – její vliv může být v tomto ohledu jak pozitivní, tak negativní (Jirák, Köplová, 1997, s. 10-17).

4.4.2 Negativní vliv televize

První zmínky o negativním vlivu televize na dětské publikum se objevily záhy po jejím rozšíření a do jisté míry kopírovaly obavy z nástupu jakéhokoli nového média. Stejně jako se kdysi brojilo proti nestoudnosti divadelních her, nebezpečí románů či dobrodružných knih, nemorálnosti kinematografie a neovladatelnosti internetu, televize představovala nové médium, které mohlo na jedné straně překonat ta stará, jejichž kulturní hodnota byla již uznána, na druhou stranu její audiovizuální vstup do soukromí domácností děsil z důvodu potenciální manipulace publikem.²²

Výzkumy sice na jednu stranu dokazují, že nadměrné sledování televize má na jedince negativní vliv, na druhou stranu jejich autoři záhy přiznávají, že není možné dávat zcela do souvislosti jednání dětí/mládeže a sledování televize, neboť do procesu vstupuje řada dalších faktorů. Jirák s Köplovou v roce 1997 uveřejnili empirickou studii, v níž se dotazovali expertů a běžných diváků na negativní jevy ve vysílání televize (sex, násilí, nacionalismus, rasismus, pokleslá estetická úroveň a další, viz tabulky v příloze IV.). Celkově lze říci, že běžní diváci měli práh posuzování těchto negativních vlivů televizí mírně posunutý směrem dolů – v rámci stejných televizí neposuzovali daný jev jako natolik závažný, zatímco experti ano. Obě skupiny se ale většinou shodovaly v rozdělení negativních vlivů napříč stanicemi, kdy televize Nova šíří dle respondentů nejvíce negativních vlivů, následovaná Premiérou (dnešní TV Prima), ČT1 a ČT2. V poslední jmenované jsou negativní vlivy tradičně nejmenší a mohla by tedy představovat „společenský vzor“. V přímém protikladu je ale sledovanost televizí, kdy televize Nova vykazuje dlouhodobě týdenní sledovanost okolo 40%, zatímco ČT2 se pohybuje okolo 6% (týdenní sledovanost televizí, 2009). Zábavní charakter televizí má na sledovanost samozřejmě největší vliv.

Kauzální vztah násilných televizních obsahů a následného chování dětí zkoumal ve své studii Adam Suchý, který sice uvádí, že „na základě nadměrného sledování

²² Dětské publikum je všeobecně považováno za zranitelnější, ačkoli bychom o tom v případě mediálních vlivů mohli docela pochybovat, vzhledem k tomu, že děti kupříkladu na internetu projevují mnohem větší ostražitost, než jim z pohledu dospělých uživatelů přisuzujeme.

televize (a násilných obsahů) dojde ke zpětnovazebnímu posílení vlastních agresivních sklonů a případně i k eskalaci zjevného agresivního chování.“ (Suchý, s. 133) Přesto se vyhýbá definitivnímu soudu a hovoří o tzv. *rizikovém dětském divákovi*, kterému je méně jak 12 let, sleduje televizi více jak tři hodiny denně, líbí se mu především akční a násilné filmy (v nichž je zobrazeno nebezpečné násilí), má neuspořádané sociální zázemí a zároveň dispozice k agresivnímu chování (tamtéž, s. 132). Suchý svůj výzkum uzavírá tvrzením, že „neexistuje kauzální souvislost mezi zobrazeným násilím a následným agresivním jednáním. Média nemají potenciál měnit kognitivní struktury, ale pouze posilovat stávající – není tedy možné, aby se z prosociálního neagresivního jedince stal následkem sledování televize asociální agresor.“ (tamtéž)

4.4.3 Vliv internetu

Internet je médium, které může (ale nemusí) být syntézou médií předešlých – textů, obrazů, zvuků – nese v sobě i teoretické otázky, které jsme vznesli u výše zmíněných médií. Jaký vliv pak může mít na dětského uživatele? Dítě v interakci s internetem vystupuje jako aktivní účastník sítě – odpadá tedy koncept *pasivního diváka*, právě interaktivita a silné propojení s reálným životem nastoluje nové otázky. Je zjevné, že internet u dětí, které už zvládli čtení a psaní, postupně nahradí televizi, vychází dětskému uživateli vstříc především v tom, že představuje jakousi *hru* – umožňuje aktivní skládání požadovaného obsahu. Bezbřehost celosvětové sítě, nové sociální identity a nutnost patřit do některé sociální skupiny mohou ovlivnit děti natolik, že budou virtuálním světem zcela pohlceni. Šest a půl hodiny denně – to je kupříkladu doba, kterou věnují dnešní americké děti používáním nějakého elektronického přístroje (mobilu, počítače, televizoru či MP3 přehrávače) – často také najednou (Brolík, Třešňák, Komárek, s. 18). Za jeden z vlivů častého používání „nových médií“ se také považuje ztráta pozornosti, která společně se snadno přístupnými informacemi vede k povrchnímu vnímání světa a to nejen u dětských uživatelů (tamtéž). Výzkum Eurobarometr z roku 2008 (tamtéž, s. 20) navíc uvádí, že v České republice celkem 35% rodičů není přítomno, když jejich dítě užívá internet, 30% nepříliš často, 22% velmi často a jen 12% vždy. Je to velký rozdíl kupříkladu vůči zemím, jako je Irsko či Itálie, kde je 44% rodičů přítomno vždy. Přítomnost rodičů ale není jediným faktorem,

který může ovlivnit „správné“ využití média a zabránit jeho negativním dopadům, i když může mít pozitivní vliv. Teprve uvědomělá a soustavná práce s dětmi a daným médiem může vést k pozitivním výsledkům.

4.4.4 Audiovizuální klasifikace

V současné době realizuje Centrum pro mediální studia CEMES UK FSV projekt Audiovizuální klasifikace na základě objednávky Ministerstva kultury, který by měl vytvořit jednotný klasifikační systém audiovizuálních produktů z hlediska jejich vhodnosti pro jednotlivé věkové skupiny mládeže. Primárně je tento projekt namířen k filmům distribuovaným v rámci sítě kin, kde v současné době neexistuje jednotný systém posuzování přístupnosti. Klasifikace v podobě jednoduchých piktogramů by ale byla použitelná i v dalších médiích, kde se audiovizuální produkt objevuje, tj, v televizi, programech kin, na internetu, a její použití je možné i v rámci počítačových her.

Audiovizuální klasifikace vychází z nizozemského modelu vypracovaného institutem NICAM a počítá s kategoriemi *přístupné všem, nevhodný do 6 let, nevhodný do 12 let, nevhodný do 16 let* a se šesti obsahovými kategoriemi: *násilí, děs, sex, diskriminace, užívání drog a alkoholu, vulgární mluva*. Tento model nepočítá s cenzorskou účastí státu, odpovědnost přesouvá na distributory audiovizuálních děl, kteří budou sami kategorizovat své produkty. Výsledná přístupnost v kině by měla zabránit tomu, aby daný produkt viděly děti, kterým nebyl určen, v rámci televize by klasifikace sloužila jako jakési doporučení pro rodiče (Koncepce jednotného klasifikačního systému pro audiovizuální produkty, 2009). Psycholog Stanislav Štech, který se na projektu účastní, sice na jednu stranu opět zpochybňuje kauzalitu „krev a vraždění zhlédnuté ve filmu vedou k fyzickému napadení jiného člověka“, klasifikaci ale obhájí jako „prvek umožňující orientaci těm, kteří jsou připraveni a chtějí s ním pracovat.“ (Holý, 2009, s. 12)

S audiovizuální klasifikací se sice na jednu stranu mohou pojit *efekty zakázaného ovoce* (tj. snaha shlédnout nepřístupný film), její pozitiva ale nesporně převažují.

B) Mediální výchova

Jak jsme si ukázali v části věnované médiím a studiu médií, koncept mediální výchovy je spíše otázkou dvacátého století, je ale překvapivé, že se s jejím průkopníkem setkáváme už v polovině století sedmnáctého. Jan Amos Komenský ve své knize *Schola Pansophica* (1652) totiž navrhuje, aby žáci latinské školy (od 12 do 18 let) četli alespoň jednu hodinu týdně tehdejší noviny. V *Labyrintu světa* (1631) Komenský dokonce uvažuje o novinářích, které přirovnává k píšťálám „různého ladění, nejednostejného zvuku, jenž jedněm zdá se býti příjemným a ostatním nepříjemným. Příčinu toho nesluší hledat v různosti zvuku, nýbrž v různosti sluchu.“ (Jirák, 2005, s. 7) Komenský tak předznamenává budoucí úvahy o diferenciovaném účinku médií.

David Buckingham (2003, s. 4) definuje mediální výchovu jako „rozvíjení kritických a kreativních schopností u dětí v souvislosti s médii.“ Buckingham ji dále chápe jako obsáhlý soubor kompetencí pracující nejen s psanými texty, ale i dalšími symbolickými systémy obrazů a zvuků. Jeho koncepce obsahuje vzájemně provázané metody mediální produkce a kritické analýzy textu.²³ Kimb Masey (2005, s. 3, přeložil, P.H.) v příručce *Media Literacy* cituje Arta Silverblatta, který mediální výchovu pojímá jako „podporování kritického myšlení, jež jedinci umožňuje vytvořit si vlastní názor a následně se rozhodnout na základě informace, kterou získal z médií.“ W. James Potter (2005, s. 22, přeložil P.H.) pod pojmem mediální výchova rozumí především proces, který vede k získání *mediální gramotnosti* (viz dále), která je pro něj „souborem různých hledisek, které aktivně používáme k interpretaci mediálních sdělení.“ Potter následně vyvozuje, že tato hlediska jsou zakotvena v našich strukturách znalostí, které si musíme nejprve vybudovat pomocí našich schopností na základě interakce s médii a světem kolem nás. Jan Jirák pak ve své obhajobě konceptu mediální výchovy definuje její hlavní cíle:

- přiblížit, jak fungují mediální texty;
- vysvětlit, jak se podílejí na vytváření významů;
- vyložit, jak fungují mediální organizace;

²³ Pojem *text* je zde používán ne ve významu *tištěného textu*, ale jako *kategorie* pro jakýkoli mediální produkt – od novinového článku, přes celovečerní film až po televizní zpravodajství.

- popsat, jak se publikum zmocňuje mediálních produktů, technologií a institucí a dodává jim význam.

(Jirák, 2006)

Takto definované cíle by ale byly pouhým učením se poznatků, vzhledem k použitím slovesům *přiblížit*, *vysvětlit*, *vyložit* a *popsat*. Mediální výchova v sobě musí nutně obsahovat analyticko-kritický přístup, jinak se vystavujeme nebezpečí memorování pojmů a faktografických znalostí o mediálním světě.

Mediální výchova zpravidla vyžaduje jak *čtení* mediálních textů, tak i jejich *psaní*, tedy tvorbu, tj. kritické pochopení těchto textů a zároveň aktivní participaci - rozvíjí tedy jak kritické, tak kreativní kompetence dětí a je v důsledku výukou *o médiích*, což nesmí být zaměňováno výukou *skrze* nebo *za pomoci* média (tj. například využití počítačové prezentace pro znázornění dějepisné látky). Pojetí dětí jako „mediálně nejohroženější“ skupiny také vzbuzuje (mylný) dojem, že mediální výchova je jakýmsi řešením problému mediální saturace mládeže a chápe vztah dětí a médií nikoli jako fakt moderního života, ale jako potenciálně nebezpečný fenomén, se kterým je pedagog konfrontován (Buckingham, 2003, s. 6).

5.0 Vývoj mediální výchovy

Jak zmiňujeme výše, prvenství na tomto poli přísluší Janu Amosi Komenskému²⁴, počátek mediální výchovy jako pedagogického konceptu se ale klade do padesátých let minulého století, kdy bylo nutné reagovat na zkušenost s velice účinnou nacistickou propagandou. V poválečném Německu se mediální výchova spojila s požadavkem demokratizace poraženého státu a její hlavní metody vycházely z rozvoje kritického myšlení pomocí společného čtení novin a zpravodajství ve výuce mateřského jazyka (Jirák, 2009). V souvislosti s tím došlo i ke změnám ve vysokoškolské přípravě německých učitelů.

²⁴ Můžeme samozřejmě polemizovat o tom, zda je toto prvenství ospravedlnitelné, protože jej Komenskému přisuzujeme z naší historické perspektivy, kde je *mediální výchova* jako obor velice rozvinuta a hledáme tedy její specifické znaky v minulosti. V hyperbolizované podobě bychom tento akt mohli srovnat s tvrzením, že například počátky komiksu nalezneme už v jeskyni Altamira či na egyptských obrazech, které jsou také obrazovým ztvárněním dějové sekvence.

Jestliže byla mediální výchova zprvu chápána jako *obrana* před médii, na které bylo pohlíženo jako na korupční sílu, jež poskytuje umělou zábavu vytlačující autentické hodnoty „velkého“ umění a literatury, šedesátá léta minulého století přinesla změnu v podobě *kulturálních studií*. Raymond Williams a Richard Hoggart přicházejí s konceptem, kde kultura není souhrn všeobecně platných kanonických artefaktů (románů, obrazů apod.), ale způsobem života, který může nabývat různých forem. Kulturální studia se začala vážně zabývat dosud přehlíženou populární kulturou, kterou vyznává většina obyvatelstva, a překonávají tak odvěkou dichotomii „vysoké“ a „nízké“ kultury. Právě zde můžeme nalézt počátek práce s tím, co vyznávají děti, na rozdíl od předkládání všeobecně uznávaných vzorů (Buckingham, 2003, s. 7).

V průběhu sedmdesátých let dvacátého století se kolem časopisu *Screen* a *Screen Education* utvořila skupina autorů, jež vytvořila tzv. *teorii obrazu* (screen theory). Časopis *Screen* se zabýval novými poznatky na poli sémiotiky, strukturalismu, psychoanalytické teorie a marxistickými teoriemi ideologií, zatímco *Screen Education* představoval postupy, jak výše uvedené teorie implantovat do výuky. Hlavním cílem teorie obrazu bylo ukázat, že všechny mediální texty jsou nějakým způsobem konstruovány, a na základě toho odhalit, jak mediální sdělení podporují dominantní ideologie společnosti. Od tzv. fáze „diskriminace“, kdy jsme se měli médiím bránit (implicitně nás ohrožovala), se mediální výchova přesunula do fáze „demystifikace“, kde jsou žáci podporováni v systematické analýze mediálních produktů, jež má odhalit skryté ideologie médií (tamtéž, s. 8).

Vývoj mediální výchovy shrnuje David Buckingham do dvou vzájemně soupeřících proudů – na jedné straně proud *demokratizace* a na straně druhé proud *obranný* – a vychází hlavně z vývoje ve Velké Británii, ale stejné tendence můžeme nalézt po celém světě, jen v trochu odlišných časových údobích. Demokratizace vychází zejména z nastupujících přístupů, jež začaly využívat i studentské mimoškolní aktivity (tj. jejich vlastní kulturu) i v rámci školních osnov. Proud samozřejmě navazuje na kulturální studia a sílí na přelomu šedesátých a sedmdesátých let minulého století. Žáci jsou v hodinách mateřského jazyka vyzýváni, aby psali o svých zážitcích, rozebírali poetiku populárních písní apod. V sedmdesátých letech se ve školách odráží i politika, jak ukazuje *teorie obrazu* se svým demaskováním převládajících ideologií (Buckingham, 2003, s. 9).

Naopak *obranný proud* neskončil s šedesátými lety a periodicky se znovu objevuje. Projevuje se především silným protekcionismem, kterým se pokouší uchránit žáky před předpokládanými negativními účinky médií. V tomto pohledu jsou média nadána velkou mocí a cílem mediální výchovy je dovést žáky k analýze mediálních produktů, pochopení jejich ekonomických základů, díky čemuž budou lépe vybaveni pro obranu před médii. Mediální výchova se v tomto pohledu stává i zastáncem té „pravé“ kultury (zpravidla domácí) v kontrastu se stále globálnější americkou kulturní hegemonií. Zároveň má vést k odhalování falešných ideologických sdělení, která média šíří (Buckingham, 2003, s. 10).

Obranný proud je také silný v USA, kde je mediální výchova do velké míry ovlivněna celospolečenskou obavou ze zobrazování sexu a násilí v médiích a zároveň mediálním sklonem propagovat konzumerismus a materialismus.

Obecně lze v obranném proudu vysledovat tendence, které vsazují mediální výchovu do pozice řešení komplexních společenských problémů, u nichž se předpokládá, že mají jádro v působení médií. Buckingham (2003, s. 11) si toho trefně všímá v hyperbole – situaci, kde jsou média obviňována z eskalace násilí, se mediální výchova může (paradoxně) přirovnávat k zákonnému omezení držení zbraní. Stává se tak alternativou k vládní regulaci, či ještě vyhraněněji mírnou formou cenzury a vychází se z předpokladu, že má moc změnit celospolečenské chování. Buckingham dále zdůrazňuje, že protekcionismus se objevuje vždy s nástupem nového média (jak jsme zmiňovali výše) a je patrný při zavádění internetu. Ten dává dětem velkou informační svobodu, od které se je někteří snažili ihned ochránit. Protekcionismus navíc vychází z nepřilíš podloženého předpokladu, že je učitel mediálně zdatnější než jeho žáci a dovede přesně odhalovat mediální nástrahy, což je přinejmenším sporné. Posledním diskutovatelným prvkem je i přesvědčení, že mediální výchova automaticky povede k oceňování vyššího umění, správnému chování a rozumným a politicky korektním pohledům na svět kolem nás.

5.1 Nové paradigma

Protekcionismus nelze apriorně odmítnout, protože hovoříme o směru, který má ve vývoji mediální výchovy své nezastupitelné místo – nejvíce v tom, že stále nastoluje otázky související s mocí a ideologií médií, na které musel vzdělávací systém v mnoha zemích reagovat. Na druhou stranu se protekcionismus postupně ukazoval jako překonaný a zejména v zemích s rozvinutým mediálním prostředím se začala prosazovat „demokratičtější“ koncepce mediální výchovy. Dnes například není možné od sebe snadno oddělovat *vysoké a nízké* umění (s čímž obranný trend často operoval), dětem je ponechávána stále větší autonomie a svoboda ve výběru informací. Nový přístup, který je platný i dnes, se odklání od podoby cenzury spíš k jakémusi uživatelskému „doporučení“, v němž je mediální výchova pouze jednou z dimenzí. Navíc se po mnoha zkušenostech ukázalo, že protekcionistický přístup nebyl příliš efektivní.

Nové paradigma mediální výchovy samozřejmě vychází z výše řečeného, je to přístup, v jehož středu je samotný žák, z jehož již existujících znalostí a zkušeností s médii se vychází. Mediální výchova v tomto pohledu nechce primárně děti chránit před vlivem médií, ale rozvinout jejich kritické dovednosti, aby se mohly samy rozhodnout. Využívá také již konstituované dětské mediální záliby, přičemž jejich subjektivní názory se nepokouší apriorně nahradit těmi „objektivními“. Od *protekce* se přesouváme k *přípravě*. Kritická analýza mediálních produktů je zde chápána jako proces vzájemného dialogu žáků s učitelem, než postupné přijímání nějakého předem určeného názoru (Buckingham, s. 12-14).

6.0 Média, dětství a mediální výchova

Dětství se za posledních padesát let výrazně proměnilo, přičemž není naším záměrem tyto proměny do hloubky reflektovat, spíše se zmínit o některých z nich v souvislosti s médii a následně mediální výchovou.

Jakým způsobem se média podílí na změně pojmu dětství, se vedou rozsáhlé diskuze, které lze opět shrnout do dvou proudů – na jedné straně jsou obviňována ze „smrti“ původních představ o dětství, na druhou stranu představují nepominutelnou sílu dětského osvobození, v němž je nová elektronická generace potenciálně otevřenější,

demokratičtější a sociálně vnímavější, než generace jejich rodičů (Buckingham, 2003, s. 19).²⁵

Jedním z autorů, kteří hlasitě prohlašují, že média, jako je televize a internet naprosto změnila náš pohled na dětství, je Neil Postman.²⁶ Vychází z předpokladu, že moderní pojem dětství byl výtvořem tištěných médií (tj. literatury, novin atp.). Televizní kultura, dle Postmana (1996), dětství ničí, jelikož děti mají mnohem snazší přístup k informacím, nečtou knihy, seznámí se s tabuizovanými tématy mnohem dříve, než jsou na ně připraveny. Televize tak vstupuje do domácností jako třetí rodič a narušuje tak hierarchii rodiče versus dítě, jež prochází výchovou.

Názor, že se dětství skrze nová média rozvíjí ke své demokratičtější a mnohem svobodnější formě, zastává Don Tapscott (1999). Souhlasí sice s Postmanovou hypotézou, že hranice mezi dětstvím a dospělostí²⁷ není tak jasná jako dřív, a zároveň přiznává vliv nových médií. Tapscott ale nechápe tyto změny negativně, naopak je vidí jako osvobození a posílení dětí a mládeže. Televizi ale pojímá jako pasivní médium, důležitý je pro něj právě internet.

Vidíme, že jak Postman, tak Tapscott jsou vlastně dvěma stranami téže mince – jestliže Postman vidí děti jako potenciálně zranitelné, Tapscott naopak věří v jejich přirozený rozum, kde první volá po návratu dětí do pozice dětství, kterému rozuměly, druhý chce ještě větší liberalizaci vztahu rodič a dítě. Pro Postmana je řešením autorita dospělého, Tapscott věří, že sociální problémy vyřeší technologie. Oba v podstatě zastávají radikální přístupy, které nabízejí zdánlivě jednoduchá řešení, která by ale v praxi nebyla pravděpodobně proveditelná. Většinou je tzv. „zlatá střední cesta“ spíše podlehnutím konformismu a zejména pak ústupkem, zde se zdá být tím nejlepším řešením.

²⁵ Oba přístupy se evidentně prolínají s již popsányi proudy *protekcionismu a demokratizace*.

²⁶ V knize *Ubavit se k smrti*, která jako jediná vyšla i v češtině, rozebírá změnu v myšlení společnosti v rámci přechodu z literární kultury na kulturu vizuální (televizní).

²⁷ Má tím na mysli především přístup k „dospělým“ informacím, změnu podoby výchovy.

6.1 Změny v dětství

Generalizace s sebou vždy přináší nebezpečí zkreslení – proto nemůžeme mluvit o dětech jako o nějaké homogenní kategorii. Co pro ně²⁸ znamená dětství a jak je prožíváno, je bytostně subjektivní a je podmíněno řadou faktorů od sociálních, přes genderové, rasové či etnické, geografické apod. Přesto můžeme alespoň jmenovat několik základních momentů, které dětství v souvislosti s médii ovlivnily.

V průběhu dvacátého století se mění struktura rodiny – z široce rozkročeného společenství příbuzných se přesouvá do polohy nukleární rodiny či do „nestandardní“ formy matek s dětmi. Buckingham (2003, s. 21-22) jmenuje další faktory, které vstupují do hry a to je větší materiální závislost dětí na rodičích a prodloužená doba jejich podpory (to má souvislost s ekonomickou stránkou médií, jak uvidíme dále), na druhou stranu děti mnohem dříve dospívají, jejich práva se rozšiřují. Jakmile jsou děti chápány jako samostatná skupina se svými právy (ale i povinnostmi), mediální a zejména pak reklamní průmysl v nich nachází velice silný potencionální trh (se statutem občana získávají i statut konzumenta!). Jak ale Buckingham (2003, s. 31) poznamenává dále, postupně se ukázalo, že dítě je sice potenciálně velice dobrý zákazník, pokud se jej podaří přesvědčit, na druhou stranu představuje velmi sofistikovanou vrstvu mediálně poměrně zdatných konzumentů, kteří jsou k předkládaným produktům často velice kritičtí.

Dalším důležitým faktorem byly i změny v samotné technologii, která prošla výrazným *rozšířením* (naleznete dnes rodinu bez televize, respektive počítače?), mediální *konvergence* (duplikování obsahů v různých médiích – jako pořad v televizi, webová stránka, fanouškovský časopis, hračka apod.) a snadný *přístup* k médiu.

6.2 Vývoj dítěte a percepcie médií

6.2.1 Kognitivní vývoj a média

Největší pozornost ve vývoji dítěte budeme věnovat postupu v rámci jednotlivých kognitivních fází, které už definoval Jean Piaget. Kognitivní vývoj je podstatný pro vnímání mediálních sdělení a jejich chápání. Pro vytvoření kritického

²⁸ Ale ve výsledku vlastně pro nás, neboť děti o dětství neteoretizují.

přístupu musí být dítě zralé a je samozřejmě absurdní od něj něco podobného vyžadovat kupříkladu v první třídě.

Americký profesor W. James Potter, který se dlouhodobě zabývá problematikou médií a výchovy, rozdělil dětský vývoj v rámci kognitivních struktur na tři vzájemně prostupující fáze. Nelze je ale jednoduše oddělit, jak poznamenává Buckingham (2003, s. 45, přeložil P.H.): „...vycházením z Piagetova modelu kognitivního vývoje se dostáváme do nebezpečí, že vývoj dítěte (ve vztahu k médiím) redukuje na mechanickou sekvenci věku a stádií.“ První fázi dle Pottera lze označit jako *batolecí a předškolní věk*. Všimá si již zmíněného faktu, že dítě je schopné už v šesti měsících chvilkově udržet pozornost na televizní obrazovce a děti okolo tří let dokáží televizi pravidelně sledovat hodinu až dvě, přičemž jejich sledování je zejména „výzkumné“ (Potter, 2005, s. 42). Sledují spíše samostatné momenty určitých emocí, barev, hudby, nezvyklých zvuků a mají ještě problém chápat, že jednotlivé části konstituují nějaký složitější děj. Důvod je především ten, že se u nich ještě nevyvinula dovednost chápání narativu. Na druhou stranu David Buckingham cituje Paule Messaris²⁹ v názoru, že u dítěte o kolo dvou let se již konstituuje porozumění „jazyku“ televize, respektive že televizní obsah je řízen podle jiných konvencí, než běžný život. Zoom na některou z osob tedy neznamená to, že by se předmět zvětšoval a střih z jedné osoby na druhou neznamená, že by první osoba zmizela.³⁰ Navíc se postupně učí vyplňovat mezery mezi střihem a tím tak konstituovat diegetický prostor (nejen) fikčního narativu.

Podle Pottera se pak okolo čtvrtého roku věku trochu mění způsob sledování televize a dítě tzv. „hledá“.³¹ Dítě už cíleně vyhledává určité motivy a není tolik ovlivňováno náhlostí podnětů (zajímavou barvou, hlukem, viz výše). Postupně se začíná vyvíjet dovednost udržet pozornost v průběhu delšího příběhu. Dokonce dokáže identifikovat formální znaky jednotlivých žánrů – kupříkladu pokud sleduje situační komedii, tak díky předebranému smíchu usoudí, že se jedná právě o komedii. W. James Potter (2005, s. 43) také zmiňuje, že okolo čtyř let děti dokáží rozlišovat mezi reklamou a jinými pořady. Dále narůstá (cca pět let věku) vědomí toho, že v televizi něco reálné

²⁹ MESSARIS, P., *Visual „Literacy“: Image, Mind and Reality*. New York: HarperCollins, 1994. ISBN-13: 978-0813319377. In: Buckingham, 2003, s. 43.

³⁰ SALOMON, G., *Interaction of Media, Cognition and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979. ISBN: 0875894038; In: Tamtéž.

³¹ Search mode.

je a něco není (Buckingham, 2003, s. 43). Rozlišení je ale pouze formální, děti ještě nechápou, že reklamy jsou sdělení, které je mají přesvědčit ke koupi výrobku/služby. Potter (2005, s. 43) dále zdůrazňuje, že jen 10% dětí mezi pátým a sedmým rokem chápe význam reklamy a celých 55% reklamu naprosto přijímají a věří, že jejich cílem je pouze zábava sledujícího. Navíc okolo pátého roku dokážou odlišit fikční programy od zpravodajství či dokumentů (Potter, 2005, s. 62).

Druhou fází bychom mohli dle Pottera (2005, s. 43) označit za *mladší školní věk*, kdy děti již v průběhu druhé a třetí třídy přesně rozlišují mezi běžným programem a reklamou a dokážou i identifikovat její ekonomický smysl. Okolo deseti až jedenácti let, tedy v průběhu čtvrté třídy prvního stupně se u dětí vyvíjí velmi kritický a skeptický přístup k reklamám a mají často pocit, že jim propagátor o výrobku lže, aby je donutil ke koupi (tamtéž, s. 44).

Poslední fází označuje Potter (s. 44) *starší děti*, tedy přibližně od devíti do dvanácti let. Zmiňuje, že děti mezi osmi a deseti lety již velmi dobře rozumějí fikčním příběhům, jaké jsou motivy jednotlivých postav, jejich změnu jako reakci na vývoj narativu. Dokonce dokáží i definovat jejich personální charakteristiky. Mezi desátým a dvanáctým rokem se již přesně konstituuje vědomí o ekonomické podstatě televize, tedy její profitní cíl. Skepticismus vůči reklamám možná ještě sílí, ale je obvykle limitován jejich osobní zkušeností s produkty (kupříkladu dítě bude méně skeptické k reklamě na medikament než k reklamě na hračku, se kterou se už mohlo setkat). Potter cituje výzkum Van der Voorta³², který ukázal, že od devíti do dvanácti let u dětí klesá vnímání reality ve fikčním narativu (nepokládají ho za reálný), na druhou stranu se nijak nemění jejich vnímání reálnosti tzv. „reálných pořadů“. Ani ve dvanácti letech pak děti nechápou, že i televizní zpravodajství není odrazem reality, ale konstrukcí novinářů podobně jako akční seriál (tamtéž, s. 62). Buckingham navíc zmiňuje, že okolo deseti až jedenácti let jsou děti schopné vnímat televizi jako svého druhu artefakt a mezi jedenáctým a dvanáctým rokem začínají spekulovat nad ideologickými dopady televize a potencionálními efekty pozitivních či negativních obrazů na publikum (Buckingham, 2003, s. 44).

³² VOORT, T.H.A., *Television violence: A child's-eye view*. Amsterdam: North-Holland, 1986, ISBN 0444879781.

6.2.2 Emoční a morální vývoj a média

S kognitivním vývojem probíhá i vývoj emoční a morální. Zejména emoční vývoj je s kognitivním velice provázán, kupříkladu fakt, že dítě emočně nereaguje na určitý podnět přicházející z média, může znamenat především to, že ještě není schopné porozumět vývoji narativu. Morální vývoj u dětí zkoumal kupříkladu Lawrence Kohlberg, který stanovil tři vývojové fáze – *předkonvenční*, *konvenční* a *postkonvenční* (Potter, 2005, s. 45).

Předkonvenční fáze podle něj začíná okolo druhého věku dítěte a končí až okolo sedmi až osmi let. V průběhu ní je dítě závislé na autoritě a sebekontrola je zpravidla slabá. Nejprve se dítě vyhýbá potrestání, později je vedeno sebeuspokojením a očekáváním odměny. V konvenční fázi si děti podle Kohlberga uvědomují rozdíl mezi dobrým a špatným a dovedou rozeznávat pravdu i lež. Potrestání ale zůstává silným motivačním činitelem. V prvních letech školní docházky je tak dítě motivováno především uznáním od autority, což se postupně mění ve smysl pro povinnost. Postkonvenční fáze přichází s abstraktním myšlením, kdy je dítě schopno generalizovat různá společenská pravidla.

Potter propojuje Kohlbergovu periodizaci s příkladem vlivu televize na vývoj dítěte. Předkládá situaci, kdy je dítě od útlého věku vystaveno nepřetržitému vlivu televize – jeho morální vývoj je určován pohledem na svět zprostředkovaným televizí. Následuje tedy příklady, které vidí na obrazovce – agrese se stává akceptovatelnou a úspěšnou cestou dosažení cíle, rodinné vztahy jsou plné konfliktů, ale přesto má každý druhého rád. Pokud se dítě posune do konvenční fáze, pak velká část jeho chování bude řízena těmito „lekcemi“. Nejsnazší cestou k uznání tak je zábavnost, vzrušující život a vztahy založené na permanentním konfliktu. Jestliže pod touto představou dítě dospívá, je velice těžké přejít do postkonvenční fáze s vyřešenými otázkami typu celospolečenské prospěšnosti a podobně. Může se lehce stát, že jedinec zůstane v konvenční fázi a svůj život bude rozhodovat podle principů, které se u televize naučil jako předškolák (tamtéž, s. 47). Potter evidentně navazuje na Postmana a tímto názorem se řadí k protekcionistickému proudu.

7.0 Mediální gramotnost

V šedesátých letech se v USA odehrála úsměvná událost ukazující, že i dospělí lidé mají někdy problém odlišit realitu a televizní fikční svět. V roce 1964 se poprvé objevila televizní show *Giliganův ostrov* (*Gilligan's Island*), ve zkratce sitcom, v němž sedm postav ztroskotá na ostrově kdesi v Pacifiku.³³ Po odvysílání šesti epizod byli producenti kontaktováni pobřežní hlídkou, kam přišlo několik tuctů dopisů, v nichž pisatelé odpovědné orgány vážně žádali, aby armáda oněch sedm ubožáků z ostrova osvobodila (Potter, 2005, s. 62).

Mediální výchova vede nejen k rozlišování mezi realitou a fikčními světy, ale měla by vést právě k rozvíjení *mediální gramotnosti*, což je komplex znalostí, schopností a kompetencí, které jsou potřebné pro využívání a interpretaci médií (Buckingham, 2003, s. 36). Pojem gramotnosti byl zprvu spojen s jazykem, respektive se schopností naučit se číst a psát, a někteří autoři odmítají tento pojem přenášet na další dovednosti (Kist, 2005, s. 12). Také Potter (2005, s. 23) definuje mediální gramotnost jako „multidimenzionální koncept“, který chápe především jako proces, nikoli získanou dovednost. V rámci mediální gramotnosti „neexistuje bod, ve kterém bychom mohli říci, že jsme (mediálně) negramotní a naopak bod, kdy jsme dosáhli plné mediální gramotnosti.“ Pokud budeme vycházet z původní definice gramotnosti vztahující se k jazyku, můžeme odvodit, že i média mají svou vlastní formu audiovizuálního jazyka podobného psanému, který se pokoušíme zvládnout (Buckingham, 2003, s. 36). Přeneseně můžeme prohlásit, že základy audiovizuálního jazyka vytvořil Ferdinand de Saussure na počátku dvacátého století a následně se rozvíjí v sémiotice a sémiologii (věda o znakových systémech).³⁴ Buckingham (2003, s. 38, přeložil, P.H.) dále zdůrazňuje, že mediální „gramotnost není pouhým kognitivním nástrojem, který lidem umožňuje chápat a používat média (...) naopak je spíše formou *kritické* gramotnosti, jež obsahuje analýzu, evaulaci a reflexi. Zároveň musí obsahovat i zvládnutí metajazyka, to znamená popsání forem a struktur různých forem komunikace.“ Mediální gramotnost dle Buckinghama obsahuje i širší chápání sociálních, ekonomických a institucionálních

³³ Sitcom navíc obsahoval všechny znaky daného žánru, tj. střih, zvukovou stopu umělého smíchu atd.

³⁴ V rámci konstituce filmového jazyka srovnajte například s knihami Christiana Metz (Imaginární signifikant).

kontextů komunikace. Tedy „schopnost používat a interpretovat média.“ (Buckingham, 2003, s. 38)

Původně byla gramotnost jednoduše definována jako „schopnost přečíst psaný text“, ale tento pohled se změnil zejména s přístupem Lva Vygotského. Gramotnost je následně pojímána ne jako izolovaný pojem, ale jako sociálně konstruovaný soubor dovedností. Vygotsky už v roce 1936 napsal: „Slovo je výrazem historické povahy lidského vědomí,“ (Kist, 2005, s. 6) což do jisté míry implikuje, že žáci musejí pohlížet na všechny texty sociokulturně. Buckingham (2003, s. 38) k tomu dodává, že jakákoli gramotnost je definována i sociálním kontextem a sociálním použitím. Na čtení a psaní je tedy nahlíženo spíše jako na sociální aktivitu než soubor kognitivních schopností. Jednotlivci navíc nevytvářejí sdělení (a jejich smysl) v izolaci, ale vždy v provázanosti s dalšími sociálními sítěmi a příslušností v „interpretačních komunitách“.

7.1 Vrozené schopnosti a mediální gramotnost

Mediální gramotnost vyžaduje i určité přirozené schopnosti, přičemž Potter (2005, s. 49) je rozděluje na kognitivní a emocionální. Mezi kognitivní pak řadí *odlišení* (field independency), *krystalickou inteligenci* (crystalline intelligence), *fluidní inteligenci* (fluid intelligence) a *konceptní diferenciaci* (conceptual differentiation). Mezi emocionální pak *emoční inteligenci*, *toleranci pro nejednoznačnost* (tolerance for ambiguity) a *neimpulsivnost* (nonimpulsiveness).

Odlišení považuje Potter za jednu z nejdůležitějších schopností a definuje ji jako přirozenou schopnost odlišit nosnou část významu od šumu v informaci. Lidé, kteří jsou v *odlišení* rozvinutí, dokáží v průběhu zpravodajství snadno odpovědět na otázky kdo, co, kdy, kde a proč.³⁵ Dnešní svět je ale naprosto zaplněn nejrůznějšími významuplnými sděleními, proto je jisté filtrování nezbytné. *Krystalická inteligence* je schopnost memorizování, která v průběhu života nejprve narůstá, aby posléze klesala. Podle Pottera (2005, s. 50) nám krystalická inteligence pomáhá především v rámci kategorizace nějakého tématu – pokud jej máme dobře zapracovaný do struktur znalostí, je pro nás snazší přijmout nějakou novou informaci. Krystalická inteligence je pak příznačná pro vertikální myšlení, jež se vyznačuje systematičností, logickým postupem

³⁵ V podstatě jsou to základní otázky jakékoli zprávy v médiích.

krok po kroku. *Fluidní inteligence* je pak krokem vpřed, vyznačuje se schopnostmi kreativity, náhlého vhledu. Příznačné je pro ni pak laterální (vertikální) myšlení, které tvůrčím způsobem přeskakuje z jednoho aspektu promyšlené věci na druhý a vytváří mezi nimi nová propojení. Pod kategorií *konceptní diferenciac*e Potter (2005, s. 52) rozumí proces, jakým lidé klasifikují věci, s nimiž se setkávají. Pokud si v průběhu života vytvořili velký počet kategorií, mezi něž myšlenkově třídí vnímané, pak dokáží jemněji diferenciovat přijímaná mediální sdělení. Na druhou stranu nedostatek kategorií (kupříkladu rozdělení pouze na zpravodajství, reklamy a zábavu) zákonitě snižuje interpretační variabilitu posuzovaných informací.

Emoční inteligence je spíše okrajovější kategorií schopností, je provázána s empatií, tedy schopností vidět svět z perspektivy druhého. Mnohem důležitější je *tolerance pro nejednoznačnost*, což v Potterově pojetí znamená především míru našeho přijímání nebo odmítnutí nečekaných situací, jevů, informací. Pokud je naše tolerance pro nejednoznačnost nízká, pak sdělení nepodrobíme žádné analýze, přijímáme jeho prvotní a nejsnazší význam. Pokud je naopak vysoká, jsme ochotni „rozložit“ sdělení na jednotlivé komponenty a pochopit tak jeho pravou podstatu, která může být jiná, než prvotní pohled (Potter, 2005, s. 53). *Neimpulsivnost* (nonimpulsiveness) pak souvisí s předchozí kategorií – Potter ji definuje jako schopnost (nebo i vlastnost osobnosti) delšího probírání tématu, které zabere určitý čas, jenž nám umožní jeho podrobnější reflexi. Na druhou stranu rychlé rozhodnutí snadno vede k povrchním názorům.⁵⁶ Potter (2005, s. 54-55) dále argumentuje, že mediální gramotnost vyžaduje využití právě zmíněných kognitivních a emočních předpokladů v procesu přijímání mediálních sdělení.

7.2 Model mediální gramotnosti

Mezi autory jako je David Buckingham a William Kist, kteří se dlouhodobě zabývají vlivem médií a mediální výchovou, vytvořil W. James Potter velmi systematický model mediální gramotnosti. Buckingham se totiž zaměřuje především na

⁵⁶ Kategorie *neimpulsivnosti* je výtečně vidět na práci současných televizních žurnalistů, kteří jsou médiem tlačením právě k jejímu opuštění – co nejrychlejšímu vytvoření názoru, který musí být nejlépe ihned přenesen k divákovi.

didaktické aspekty mediální výchovy a na proces její aplikace do školního prostředí, zatímco Potter nabízí spíše teoretické modely.

Potterův (2005, s. 33) kognitivní model mediální gramotnosti vychází ze čtyř vzájemně propojených pomyslných rovin (viz příloha I.) – nejspodnější nazývá *strukturami znalostí* (knowledge structures), vyšší patro pak představuje *rozhodnutí* (decisions motivated), výše následují *nástroje pro zpracování informací* (information-processing tools) a celý model završuje patro *procesu zpracování informací* (flow of information processing tasks).

Základem celého modelu jsou *struktury znalostí*, které Potter (2005, s. 34) rozděluje na *mediální efekty*, *mediální obsahy*, *mediální průmysl*, *realitu* a *já*. Se znalostmi v těchto oblastech je člověk lépe vybaven pro *rozhodování* o mediálních sděleních, lépe vyhledává informace, pracuje s nimi a následně je analyzuje. Struktury znalostí jsou v podstatě uspořádané informace v paměti jedince, s nimiž dokáže rychle pracovat. Pro pohyb v mediálním světě nezbytně potřebujeme informace, které se ukládají právě do struktur znalostí.

Kognitivní model mediální gramotnosti pokračuje na vyšším patře *rozhodnutím*, které je vedeno *osobním zájmem* (personal locus), což představuje jakési vnitřní usměrnění procesu zpracování informací, tj. *přijetí významu* a *pochopení významu* (viz dále). Osobní zájem se dle Pottera (2005, s. 35) skládá především z cílů a úsilí – pokud má jedinec v mediální komunikaci přesně stanovené cíle (například co se chce dozvědět), tím lépe může ovládat proces vyhledávání dalších informací. Čím je silnější jeho úsilí, tím více po informacích (významu) pátrá. Potter klade důraz na sílu osobního zájmu, který pracuje v rámci modelu s níže položenými strukturami znalostí a který může jedince dovést k přesnějšímu pochopení mediálního sdělení. Pokud je ale osobní zájem slabý, pak je pravděpodobné, že jedinec snáze přijme význam předkládaný médiem.

Poté, co *osobní zájem* vytvoří plán a dá jedinci stimul, je nutné využít *nástroje pro zpracování informací*, což jsou především *schopnosti* a *dovednosti*. Schopnosti (competencies) definuje Potter jako vlastnosti jedince vykonávat určitý úkon a ten je toho buď schopen, nebo není. Někdo se dokáže naučit číst a psát, někdo toho nikdy nedosáhne. Dovednosti se naopak vyvíjejí v průběhu praxe a nejsou zásadně dichotomické – buď, a nebo – dovednost může mít různé úrovně zvládnutí. Zároveň

platí, že bez praktikování dovednost slábne. Dovednosti, které nejvíc využíváme v souvislosti s mediální gramotností je analýza, hodnocení, kategorizace, indukce, dedukce, syntéza a abstrakce (Potter, 2005, s. 35-37). Mediální výchova se pokouší rozvíjet především dovednosti, které využívá v rámci didaktických metod, jak si ukážeme v Buckinghamově teoretickém modelu výuky.

Na pomyslném vrcholu modelu mediální gramotnosti se nachází *proces zpracování informací*, v němž dochází k „definitivnímu“ stanovení významu sdělení. Skládá se z *filtrování*, *přijetí významu* a *pochopení významu*. Proces začíná u vstupu informace, kde stojíme před otázkou, zda jí přijmeme (budeme zpracovávat) nebo odmítneme. Cílem *filtrování* je především vyhnout se sdělením, které pro nás nemají valný význam. Následuje konstrukce významu, která začíná u *přijatého významu*, se kterým jsme se již někdy v minulosti setkali, například nám byl předán nějakou autoritou. Tehdy ve sdělení identifikujeme již známé skutečnosti a z paměti vyvoláme význam, který jsme si k nim v minulosti přiřadili. Jedná se prakticky o automatický proces asociace, který nevyžaduje velké přemýšlení. Podstatné ale je, dostat se k dalšímu kroku a tím je *pochopení významu* sdělení, jeho samostatnou konstrukci. Cílem je interpretace sdělení z více úhlů, které prozkoumáme a nakonec vybereme jeden či syntetizujeme všechny. Právě zde vstupují do hry dovednosti, jako je indukce, dedukce, kategorizace, syntéza a další. Vytvořený význam následně znovu zpracujeme do našich struktur znalostí, které následně využíváme pro konstrukci dalších významů sdělení (tamtéž, s. 20-21, 37-38).

Potter zdůrazňuje, že mediální gramotnost nelze shrnout do jedné dovednosti – naopak je mnohem širší, jak ukazuje i jeho model. „Mediálně gramotní lidé jsou schopni *vyčíst* z mediálních sdělení mnohem více informací, než jsou v nich na první pohled obsažena. Více si uvědomují existenci vrstev významu, což podporuje větší pochopení. Ovládají proces tvoření významu (...) a z mediálních sdělení získají mnohem větší množství informací, které sami chtějí.“ (tamtéž, s. 38, přeložil P.H.)

8.0 Klíčové koncepty mediální výchovy

Přístup k mediální výchově může být různý – z autorů jako je Potter, Jiráček či Kist ale skoro nikdo nenabízí praktický koncept mediální výchovy. David Buckingham v rámci své knihy „Media education“ představuje soubor metodických návrhů, jakým způsobem mediální výchovu vyučovat. Mediální výchovu přibližuje z pohledu koncepčního porozumění skrze čtyři klíčové koncepty: *produkci, jazyk, reprezentaci a publikum* (Buckingham, 2003, s. 53). Podobně jako celá řada autorů Buckingham nepoužívá pojem „produkt“, ale „text“.

8.1 Produkce

Buckinghamovy koncepty hodně vycházejí z obecných mediálních studií – *produkcí* se míní vědomí o tom, že mediální produkty jsou konstrukcemi a ačkoli mohou být tvořeny jedinci dle jejich vlastních cílů, jsou zároveň vedeny cíly ekonomickými a snahou vytvořit zisk. Studování produkce v Buckinghamově modelu výuky znamená důraz na technologii médií (jak může technologie pozměnit vyznění produktu), profesionální praxi (kdo vytváří mediální texty), mediální průmysl (kdo vlastní společnosti, které jsou odpovědné za produkci a distribuci), propojení mezi médii (jak společnosti prodávají stejné produkty v různých médiích), regulaci (kdo kontroluje produkci a distribuci), cirkulaci a distribuci (jak se text dostane k příjemcům) a na přístup a participaci (kdo je v médiích slyšet a kdo ne; kdo je vyřazen a proč). Tato oblast s sebou nevyhnutelně nese nové informace, které musejí žáci získat, není ale nutné, aby je předkládal neustále jen učitel. Produkci žáci nejlépe odhalí skrze výzkumně zaměřené projekty, kde identifikují vlastníky jejich oblíbených časopisů, zkoumají propojení s dalšími produkty apod. Mohou se také zaměřit na jedno médium a zkoumat, jak jedna televize vytváří a podporuje svou značku. Buckingham také podporuje i vlastní produkci školního časopisu, televize, kde musí aktéři volit mezi různými metodami danými zvoleným médiem, musí zacílit své publikum a vyrovnat se s řadou omezení jejich „amatérské“ produkce. Praktické zapojení ale není samospasitelné – je nutné ho vždy doprovodit reflexí (tamtéž, s. 57).

8.2 Jazyk

Koncept *jazyka* odkazuje k faktu, že každé médium má svůj specifický jazyk, který využívá pro odesílání významu. Může se zdát, že pojem jazyka je možné použít jen v souvislosti s verbálními médii (noviny, kniha), přesto nám nic nebrání jeho využití například u filmu, televize. Zde je jazyk chápán jako soustava známých kódů a konvencí, jež jsou všeobecně známy.³⁷ Stejně jako ve verbálním jazyce musí tvůrce nejprve volit elementy po paradigmatické ose – tedy ze souboru použitelných částí, které následně použije v syntagmatických kombinacích (kupříkladu ve filmové sekvenci). Jazyk vizuálních médií je také řízen určitými pravidly, jež mohou vycházet například z žánru. Analýzou jazyka médií pak vedeme žáky k většímu chápání konstrukce významu. Sledujeme zde několik os – významovou (jak média používají různé formy jazyka k vytváření názorů a významů), konvence (jak se použití jazyka stává obecně přijatelné), kódy (jak se vytváří gramatika média), žánry (jak konvence a kódy pracují v různých typech mediálních textů), výběr a kombinace (jak je konstruován význam skrze kombinaci obrazů a zvuků) a technologie (jak ovlivňuje tvorbu významu). Zkoumání mediálního jazyka je možné skrze observaci a analýzu, skrze srovnání, ale opět i vlastní produkci (tamtéž, s. 57).

8.3 Re prezentace

Re prezentace je v podstatě klíčovým aspektem celé mediální výchovy, neboť odkazuje na skutečnost, že média zdaleka nejsou „zrcadlem světa“, ale jeho reprezentací, re instalací, kde často nemůžeme o realitě vůbec hovořit. V rámci reprezentace můžeme zacílit na několik okruhů – na realismus (do jaké míry má být text realistický), pravdivost (čím se média snaží být autentická), prezence a absence (co je v mediích zdůrazněno a co chybí), zaujatost a objektivita (podporují média jen určitý pohled na svět?), stereotypizace (jak média prezentují určité sociální skupiny), interpretace (proč publikum přijímá určité mediální prezentace jako pravdivé a jiné jako lživé) a ovlivnění (mají média vliv na to, jakým způsobem vnímáte určitou sociální skupinu). (tamtéž, s. 58) Samozřejmě se nelze vyhnout otázce ideologií a hodnot a opět

³⁷ Určitý úhel kamery bude vyjadřovat určitou náladu; film je nastřihán podle určitých pravidel apod.

pro všechny zmíněné okruhy je vhodná metoda srovnání (kupříkladu mezi dvěma typy různých novin), přičemž opět lze danou oblast zkoumat z pozice vlastní produkce žáků.

8.4 Publikum

Publikum je mediální výchovou často pojímáno jako masa, jež je snadno ovlivnitelná, zvláště pak v případě dětí. Jak jsme si ale výše ukázali, publikum je mnohem sofistikovanější a podstatně heterogennější skupina, než se všeobecně soudí. Pro média je velmi těžké najít a hlavně udržet si určité publikum. Pro média je publikum existenčně důležité, proto je podstatné, aby se o něj zajímala i mediální výchova. V zaměření na diváky pak můžeme zkoumat jejich zacílení (jak se média snaží diváka oslovit), oslovení (jak média s diváky komunikují), cirkulaci (jak média dostihnou publikum), použití (jak diváci používají média v jejich běžném životě), vytváření smyslu (jak publikum interpretuje média), potěšení (jaké potěšení má publikum ze sledování médií) a nakonec sociální diferenciaci (jakou roli hraje pohlaví, sociální třída, věk a etnicita v chování publika). (Buckingham, 2003, s. 60) V rámci studia diváků můžeme vycházet ze samotných mediálních textů, nad nimiž můžeme diskutovat. Velice silnou metodou je zde sebereflexe vlastních diváckých návyků a průzkum pole. V prvním případě si žáci mohou vést „mediální deníky“, které pak srovnají s kamarády, v druhém případě pak mohou provést výzkum sledování médií u určité vrstvy obyvatel (rodiče, mladší kamarádi, mladší třídy apod.).

Klíčové koncepty nejsou u Buckinghamova nijak hierarchicky organizované, ale vzájemně provázané a nelze říci, že jeden by byl důležitější, než ostatní. Buckingham také zdůrazňuje součinnost „teoretické“ části (tj. výzkumy, analýzy, debaty, reflexe) s praktickou tvorbou (kdy žáci opravdu vytvářejí mediální texty). Obecně můžeme říci, že v mediální výchově v Buckinghamově pojetí je důležité směřovat v rámci výuky spíše k *přípravě* dětí na mediální svět, než zdůrazňovat *protekcí*. V rámci aktivit by měly být přítomné všechny čtyři klíčové koncepty, samozřejmě některé budou mít převahu a jiné ne. Pedagogický přístup bychom mohli označit jako „zacílení na žáka“, s využitím jeho dosavadních znalostí a názorů. Strategie, které se nabízejí, představují individuální, skupinovou nebo celotřídní práci a mohou obnášet kritickou analýzu textů,

praktickou mediální produkci, simulace, textuální analýzy či studentské výzkumy. Stále se vychází z aktivních metod využívajících samotné žáky, na druhou stranu k částečně frontální výuce se může přistoupit u těch informací, které žáci nemají a je složité (neefektivní) je nechat danou informaci vypátrat.

9.0 Výukové postupy

Mediální výchova, vzhledem ke své interdisciplinaritě, jež vychází už ze zacílení mediálních studií jako takových³⁸, vyžaduje různé způsoby výuky, tím spíše v českém prostředí, kde je mediální výchova určena jako průřezový předmět. Některé výukové strategie/metody jsou specifické pro mediální výchovu, zatímco jiné bychom našli i v rámci společenských věd, dějepisu a podobně. Nejvyužívanější metody, které cituje Buckingham (2003, s. 70), jsou tyto – *textuální analýza, kontextová analýza, případová studie, překlad, simulace a produkce*. První tři jsou spíše analytické povahy, zatímco druhé spíše praktické. Jak už bylo výše několikrát zdůrazněno, žáci přímo oplývají znalostmi o médiích, přičemž mediální výchova je oblastí výuky, kde učitel už není expert. Působí ne jako podavatel znalostí, ale spíše jako moderátor, podněcovatel diskuze, kdy k důležitým výsledkům dochází děti samy.

9.1 Textuální analýza

Textuální analýza je jistým druhem obsahové analýzy, což je metoda studia komunikace, která představuje kvantitativní analýzu relativně velkého množství materiálu s použitím předdefinovaných kódů a kategorií. Například je možné zkoumat časopisy z hlediska velikosti prostoru věnovanému fotografiím a textu nebo reklamě. Obsahová analýza je časově poměrně náročnou metodou, na druhou stranu umožňuje přesně testovat hypotézy na reálném textu. Textuální analýza pro naše použití se zaměřuje s mnohem větším důrazem na jeden text, který do detailu zkoumá (například fotografie, reklama, úvodní titulky filmu, trailery, videoklipy). Tento typ analýzy směřuje k procesu, kdy se „ze známého stává neznámé/zvláštní“ (Buckingham, 2003, s.

³⁸ Ty čerpají z historie, sociologie, psychologie, sémiologie atd.

71, přeložil P.H.) – analyzujeme tak něco, co žáci dobře znají, pečlivě sledujeme, jak je daný text vytvořen a následně se ptáme, proč byl vytvořen právě takovým způsobem.

Textuální analýza se skládá ze třech fází – popisu, určení významu a posouzení. Každou analýzu začínáme popisem daného textu, kdy se snažíme verbalizovat co největší množství elementů textu. V případě televizní reklamy můžeme nejprve postupovat od auditivního popisu, kdy zakryjeme obraz a žáci popisují typ hudby, zvukové efekty, jazyk, použití ticha a podobně. Následně můžeme vypnout zvuk a zapnout obraz, případně následně studovat zastavené momenty videa. Zde na jednu stranu dáváme pozor na to, co je ukazováno – tj. využití scény, řeč těla aktérů, barvu, na druhou stranu, jak je to ukazováno – tedy využití kamerových úhlů, kompozice, nasvícení scény (tamtéž, s. 71-72).

Teprve ve chvíli, kdy se s daným textem skrze deskripci dostatečně seznámíme, můžeme přejít k *posouzení významu textu*. Tedy jaké konotace a asociace text v žácích vyvolává, jaké asociace vyvolávají jednotlivé elementy textu, kupříkladu jak určité úhly kamery umisťují diváka ve vztahu ke scéně. V rámci posouzení významu se často využívá tzv. „komutativního testu“, kdy se žáků ptáme, co by se stalo, kdyby se určitý element sdělení změnil – kupříkladu typ hudby, stylu apod.

Posouzení (názor) se týká textu jako celku a může pokrývat hodnoty či ideologii, která je v textu obsažena. Jeden z úhlů posouzení by například měl být, jak text pracoval s vytvářením pocitů, vzrušení, „cool“ zvevření (doplnit lze cokoli) apod. V rámci celé textuální analýzy je velice důležitá diskuze mezi žáky o jejich názoru na daný text a jeho posouzení. Pro textuální analýzu je také důležité, aby žáci již přijali jistou formu metajazyka, kterým mohou mediální texty popisovat. Zároveň by textuální analýza neměla přejít v mechanicky opakovanou činnost, spíše se nabízí její integrace do dalších aktivit (Buckingham, s. 71-73).

9.2 Kontextová analýza

Jestliže předchozí typ analýzy vyjmul mediální text z kontextu, *kontextová analýza* se na tento vztah k ostatním textům institucím, realitě atd. přímo zaměřuje. Výsledkem by mělo být pochopení vztahu určitým prvků mediálního jazyka s produkcí a publikem. Užitečnou technikou je iniciovat žáky, aby se zaměřili na určitý mediální

aspekt, který obvykle ignorují. Kupříkladu úvodní a závěrečné titulky obsahují mnoho informací o tom, komu je text určen a zároveň o tom, kdo jej vyrobil. Opět je užitečná komparace, kupříkladu dvou rozdílných úvodních titulkových sekvencí. Jiným postupem je sběr informací o tom, jak je daný text propagován a distribuován příjemcům, či jakým způsobem byl přijat (televizní sledovanost, recenze apod.). Všechny podobné aktivity pak vedou k důležitému uvědomění ekonomických motivací mediálního průmyslu (Buckingham, 2003, s. 74 -75).

9.3 Případová studie

Kontextová analýza se v jisté míře odráží i v jiné metodě, což je *případová studie*. Zde jsou žáci vyzváni, aby provedli podrobný výzkum mediálního tématu dle jejich volby. Nejjednodušší případovou studií bychom mohli označit zacílení na určitý mediální text (například televizní show, časopis, film), složitější je pak intermediální výzkum určitého tématu, například zobrazení zvířat v reklamách (tj. nejprve výběr určitých příkladů pro podrobnější studium, využívání profesních magazínů, sledování reakcí diváků, konzultace s regulačními orgány apod.). Třetí druh případové studie může být zacílen na publikum, což se v praxi může realizovat skrze již zmiňované mediální deníky nebo skrze jednoduchý dotazník. Žáci mohou výsledky následně konfrontovat s oficiálními průzkumy a následně je veřejně prezentovat. Nakonec mohou žáci zkoumat práci jednotlivých mediálních organizací (lokální noviny, televize, lokální televize) – poměrně podstatné je, aby daný subjekt byl ochoten žákům poskytnout potřebné údaje o své činnosti. Žáci při tvorbě případových studií vystupují v roli „výzkumníků“ a v rámci své práce musí projít skrze několik fází – musí hodnotit získané informace, do jaké míry jsou nebo nejsou hodnověrné, musí mít stále na paměti, že řada získaného materiálu jsou reprezentace, které vytvořili lidé s určitým cílem, tudíž musí takový materiál posuzovat kriticky. Je také důležité, aby si žáci uvědomili, že případová studie je příkladem, který ale následně můžeme vztáhnout na celek. Žáci by také nutně měli své výzkumy prezentovat svým kolegům v pravidelných intervalech a být schopni svá zjištění shrnout (Buckingham, 2003, s. 76-77).

9.4 Překlad

Metoda *překlada* vychází ze zkoumání mediálního jazyka a reprezentace a je zaměřena především na změny, které mohou nastat, pokud je text použit v různých typech médií. Analytický přístup metody překlada využívá srovnání textu a jeho dvou různých prezentací v jiných typech média. Můžeme se zaměřit kupříkladu na jednu scénu z knihy a následně její adaptaci ve dvou různých filmech. Pomocí metody překlada si žáci také osvojí vědomí toho, jak různá média pracují s temporalitou, konstrukcí postav a narací. Praktický přístup k metodě srovnání iniciuje samotné žáky, aby „přeložili“ daný text z média do média, kupříkladu článek z novin do příspěvku televizního zpravodajství, krátký příběh do filmové sekvence apod.⁵⁹ Hlavním cílem je především uvědomění možností a limit daného média a zároveň jejich kódů a konvencí. I při metodě překlada je nutné mít stále na zřeteli i kontext mediálního textu (Buckingham, 2003, s. 78). Kupříkladu při srovnání klasické knihy a její komerční adaptace, se musíme vyhnout apriornímu odvržení druhého jmenovaného, vzhledem k tomu, že obě díla byla vytvořena pro absolutně rozdílné diváky.

9.5 Simulace

Ve výuce mediální výchovy je velmi populární metoda *simulace*. Ta využívá formy „hraní rolí“, kdy se žáci dostávají do pozice mediálních producentů a mají podle toho jednat. Vše se odehrává samozřejmě ve fikční, hypotetické rovině, a metoda je velmi užitečná při hledání odpovědí na produkční otázky (například jak producenti vyrovnávají finanční, technologické a instituční stránky jejich práce). Žákům je obecně předestřen soubor problémů, s nimiž si musejí poradit, přičemž by měli reflektovat i následky svých rozhodnutí, jež následně porovnají s prací jiné skupiny. Žáci tak mohou představovat skupinu editorů televizního zpravodajství, mohou vytvářet nový dětský pořad, vytvářet rebranding existujícího produktu pro jinou cílovou skupinu či navrhnout hypotetické nové postavy do již existujícího seriálu. Samozřejmě je simulacemi možné zpracovat i výběr televizního programu (tj. jeho konstituci v průběhu dne), například v soupeření s jiným kanálem. Řada simulací může přejít i do praktické části, kupříkladu

⁵⁹ Pokud to nedovoluje technické zajištění školy, pak mohou žáci přepisovat televizní reportáž do bodového scénáře či ilustrovaného storyboardu.

při tvorbě zpravodajské relace, kdy se vytváří produkční tým (editoři, producenti, hlasatelé, jež následně pracují se zprávami, které do redakce „přicházejí“.⁴⁰ Jinou formou simulace, kterou zmiňuje Buckingham, je „fotogra“, v průběhu které dostanou žáci sérii fotografií, z nichž mají některé vybrat a vytvořit z nich storyboard myšlené sekvence. Takové aktivity osvětlují, jakým způsobem může střih pomoci k vytváření určité atmosféry, přičemž je zajímavé využít stejný materiál k vytvoření různých druhů narativu. Simulace má na jednu stranu veliký motivační potenciál a zabraňuje tomu, aby se mediální výchova stala pouhým souhrnem faktů, jelikož využívá mnohem aktivnějšího přístupu jak žáků, tak učitele. Na druhou stranu je nutné nezůstat pouze u aktivity samé a vést žáky k odstupu od aktuální aktivity. Závěrečná reflexe proběhlé akce je tak stejně důležitá, jako vše předešlé. Žáci musejí být vedeni k sebehodnocení, k posouzení vazeb k reálnému světu a ke srovnávání (Buckingham, 2003, s. 79-81).

9.6 Produkce

Vlastní *produkce* žáků je z pohledu učitelů nahlížena asi jako nejproblematictější, protože je nejsložitější na organizaci. Buckingham se ale praktické produkce nevzdává, právě naopak – chápe ji jako integrální součást mediální výchovy. Navíc vlastní produkce generuje nebývalý entuziasmus, který lze ve výuce správně nasměrovat. Jak jsme už zmiňovali výše, pokud vycházíme z pojmu „mediální gramotnosti“, tak ta implicitně vyžaduje jak „čtení“ médií, tak i jejich „psaní“. Pro studentskou mediální praxi hraje i nebývalý rozvoj technologií, ať už spotřební elektroniky, výpočetní techniky – to vše umožňuje i v amatérských podmínkách vytvářet televizní vysílání, klipy, vlastní filmy, noviny, časopis a podobně, přičemž distribuci těchto obsahů snadno zvládne internet. Je ale nutné zdůraznit, že školní mediální produkce v žádném případě nevyžaduje „hi-tech“ vybavení, postačí jednoduchá videokamera či digitální fotoaparát, přičemž hodnotných výsledků je možné dosáhnout i s takovými pomůckami, jako je propiska, nůžky a lepidlo.

Při jakékoli produkci je zprvu nutné postupovat od jednodušších úkolů, jejichž jednotlivé kroky budou dobře popsány, od textuální analýzy se po seznámení s médiem (mediálním produktem) pomalu přesunout ke tvorbě skromných projektů typu traileru či

⁴⁰ Tento druh simulace je hodně podobný metodice v příručce *Rozumět médiím*.

úvodní sekvence filmu. Vlastní produkce samozřejmě implicitně obsahuje i organizační problémy, protože musíte zvládnout nejen organizaci třídy, ale zároveň poskytnout i techniku, zvládnout řízení práce ve skupinách, samotní žáci se musí naučit pracovat s uzávěrkami, diskutovat, rozsoudit rozdílné názory a bezesporu mít určité technické zkušenosti. Při produkci žáků je nutné vyvarovat se stavu, kdy je mediální produkt kýženým výsledkem. Tehdy bychom naprosto rezignovali na jakékoli přesahy do reality medií, žáci by si vytvořili vlastní krátký film, kterým by se mohli pochlubit, ale neuvědomili by si vůbec procesy vlastní tvorby a její následky. Proto je nutné stále mít na paměti integraci produkce s kritickou analýzou a pravidelným odstupem od toho, co děláme. Ideální jsou tzv. „produkční schůzky“ s učitelem, kde žáci popíší své pokroky, mohou diskutovat, učitel by je měl vést k sebehodnocení. Naprosto integrální je také konečné hodnocení práce, vzhledem k jejím cílům, opět snaha verbalizovat procesy, které při tvorbě žáci prožili.

Mediální produkce žáků nemá mít nikdy charakter cvičení v technických schopnostech – je spíše pomůckou k cílené reflexi mediálního světa. Mediální výchova se snaží vést ke kritické participaci na mediální produkci, nikoli participaci bezmyšlenkové (Buckingham, 2003, s. 81-85).

10.0 Mediální výchova v českém školství

10.1 Definice mediální výchovy v RVP ZV

10.1.1 Průřezová témata RVP ZV

Mediální výchova je v současném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání⁴¹ zařazena do tzv. průřezových témat, jež reprezentují aktuální témata/problémy současného světa a rozvíjejí osobnosti žáků z hlediska jejich postojů, hodnot, vědomostí, schopností a dovedností. Kromě mediální výchovy v průřezových tématech dále figuruje: *osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova a environmentální výchova*. Průřezová témata jsou navíc povinnou součástí základního vzdělávání a to na obou jeho stupních, což v souvislosti s naším výzkumem mezi učiteli

⁴¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. rvp.cz, 2009 [citováno 7. března 2009]. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf>.

prvního stupně (viz dále) vytváří zajímavá zjištění. Škola má možnost zvolit v jakých ročnících daného stupně se průřezové téma objeví, přičemž není povinné, aby byla všechna zastoupena v každém z ročníků. Na druhou stranu je povinností školy zaručit, aby se všechna průřezová témata objevila jak na prvním, tak na druhém stupni.

Šest průřezových témat lze zcela jistě integrovat do různých vzdělávacích oblastí, teoreticky by nemělo docházet k situacím, kdy je nějaké téma vynecháno z důvodu nedostatku prostoru ve výuce na prvním stupni. Témata totiž do jisté míry vycházejí přímo z vyučovaného, které v průřezovém tématu získává formální tvar, jenž pedagogovi pomůže sledovat vytyčené cíle. Průřezová témata propojují jednotlivé vzdělávací obsahy oborů, zároveň jsou ale i vzájemně komplementární. Mediální výchova se silně odráží i ve výchově demokratického občana, zejména v oblastech rozvoje komunikačních, formulačních, dialogických a dalších schopností a dovedností, v procesu kritického uvažování o problémech v širších souvislostech. Podobně nalzáme části mediální výchovy v tématu výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, zejména v rámci schopnosti srovnání projevů kultury v evropském a globální kontextu⁴² či odhalování stereotypů a předsudků. Vzhledem ke vzájemné komplementaritě, provázání se vzdělávacími oblastmi (konkrétní propojení si ukážeme níže) můžeme říci, že mediální výchovu lze plně rozvíjet už na prvním stupni základní školy.

10.1.2 Vymezení mediální výchovy vůči dalším částem RVP ZV

Na tvorbě koncepce průřezového tématu mediální výchova se podílelo Centrum pro mediální studia v Praze (CEMES)⁴³ při Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy (FSV) pod vedením profesora Jana Jiráka. Definice mediální výchovy je podobná, jako je tomu u zahraničních autorů (viz s. 27 – 28) – určuje se svým cílem, tj. dosažením určité úrovně mediální gramotnosti. Ta je dle RVP ZV složena jak z „osvojení základních poznatků o fungování a společenské roli médií“, tak ze „získání dovedností, které podpoří poučené, aktivní a nezávislé zapojení jedince do mediální komunikace.“ (RVP ZV, s. 101). Mediální výchova je v tomto podání složena jak z receptivních

⁴² amerikanizace; ze kterých prvků je kultura složena a jak jí média reflektují; masová kultura

⁴³ V současné době vytvářejí metodiku klasifikace audiovizuálních produktů (viz s. 26).

(analyticko-kritických) činností, tak z činností produktivních. Je zdůrazňován především aktivní proces zpracování, vyhodnocení a využití mediálních produktů, který se opírá jak o schopnosti analýzy, asociace a kritického přístupu, tak o elementární poznatky o mediálním světě (základní struktura mediálních produktů, fungování médií ve společnosti apod.). Žák by měl následně využívat média jako prostředku k naplnění jeho potřeb (získání informací, studium, zábava), volit správné médium dle situace a v rámci přenosu informace ji nejprve analyzovat, posoudit věrohodnost a vyhodnotit její komunikační záměr (například potenciální manipulativnost). Průřezové téma pak definuje požadované kompetence v rámci vědomostí, dovedností a schopností a dále v oblasti postojů a hodnot (RVP ZV, s. 102).

Časová dotace pro oba stupně základní školy není stanovena – je ponechána čistě v kompetenci školy. Mediální výchova pak může být realizována třemi způsoby:

- integrací do ostatních předmětů
- projektovým vyučováním
- spojením obou předchozích

Ideální způsob pro realizaci na prvním stupni základní školy se nám jeví třetí možnost – na jednu stranu umožňuje přirozené propojení s ostatními předměty⁴⁴, v nichž se budou objevovat její prvky, na druhou stranu umožní čas od času větší a tematicky zaměřený projekt, jenž by komplexněji dokázal podchytit určitou mediální oblast. Integrace mediální výchovy na prvním stupni se nabízí do několika vzdělávacích oblastí:

- jazyk a jazyková komunikace
- informační a komunikační technologie
- člověk a jeho svět
- umění a kultura
- člověk a zdraví

Vzdělávací oblast *jazykové komunikace* lze snadno obohatit o přesahy ke komunikaci mediální. V rámci mediální výchovy totiž žák procvičuje schopnosti a

⁴⁴ Jelikož samostatně se z časových, ale i jiných důvodů nelze mediální výchově věnovat.

dovednosti, které s jazykem zákonitě souvisí, neboť médium je především komunikačním kanálem. Posuzování významu slov, porozumění písemným, ale i mluveným projevům, schopnost vést dialog, posoudit úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení, nebo sestavení osnovy zpravodajského příspěvku a na jejím základě jej převyprávět (RVP ZV, s. 22), toto je příklad kompetencí, které nalzáme už ve vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace a můžeme je propojovat s médií. Obecně tedy vnímání „mluveného i psaného projevu, jeho stavby, nejrůznějších typů obsahů a uplatňování odpovídající škály výrazových prostředků.“ (RVP ZV, s. 101).

Oblast *informační a komunikační technologie* je na prvním stupni určena především praktickými činnostmi⁴⁵, přesto lze s mediální výchovou nalézt průnik v podobě vyhledávání informací na internetu (RVP ZV, s. 35), s čímž by se měla od útlého věku pojit zprvu obezřetnost a s nárůstem analyticko-kritického myšlení i vědomé posuzování informací, ale i virtuálního prostoru.⁴⁶

Člověk a jeho svět se na prvním stupni může prolínat s mediální výchovou zejména v rámci kooperačních metod (simulace, práce na projektu apod.), v nichž musí žáci obhajovat své názory, připustit omyl, dohodnout se na společném postupu a řešení se spolužáky. Zároveň mohou reflektovat média jako společenský nástroj, která do jisté míry (viz teoretická část naší práce) strukturuje jejich život, názory, postoje. Žák se s médií neodmyslitelně setká i v rámci kompetence účelného plánování času mezi učením, prací, zábavou a odpočinkem (RVP ZV, s. 42).

Umění a kultura je vzdělávací oblast, jež je na prvním⁴⁷ stupni vymezena (pouze) na hudební a výtvarné pole, jež nám obě mohou posloužit pro vložení mediální výchovy – stejně jako hudba a obrazy mají svůj určitý „jazyk“ a soubory kódů, stejně tak i média pracují se svojí audio-vizualitou, s určitými znakovými kódy, jež nesou

⁴⁵ Máme tím na mysli utilitární činnosti vedoucími ke znalostem počítačových součástí, periférií, funkcí textových a grafických editorů apod.

⁴⁶ Zde můžeme najít průnik s průřezovým tématem osobnostní a sociální výchova, kdy při současném nárůstu sociálních sítí (facebook, myspace, badoo, spolužáci.cz, lidé.cz, libimseti.cz) můžeme pozorovat nárůst důležitosti virtuálních identit, které do velké míry ovlivňují i reálný život a mohou dokonce způsobit sociální vyloučení. V reálném světě tak může těžce dopadnout příměr: „Kdo nemá facebook, jako by nebyl.“ Viz: KOMÁNKOVÁ, J., Facebook. [online]. *Reflex*, 2009 [citováno 7. března 2009]. Dostupné na WWW: < <http://www.reflex.cz/Clanek34760.html>>, PROCHÁZKOVÁ, B., Virtuální striptýz. *Respekt*, 2009, č. 9, ISSN-0862-6545; BROLÍK, T., TŘEŠNÁK, P., KOMÁREK, M., Záhadný svět našich dětí. *Respekt*. Praha, 2008, roč. 14., č.52-1. ISSN 0862-6545.

⁴⁷ V podstatě ale můžeme hovořit i o druhém stupni ZŠ.

význam. Už na prvním stupni můžeme tyto kódy odhalovat, ať už s pomocí reklam, ukázkami z filmů, zpravodajství.

10.1.3 Hodnocení mediální výchovy v RVP ZV

Mediální výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání pojata zejména z pohledu přenosu informací, který může být objektivní, potenciálně manipulativní, lživý či manipulací přiznanou. Mediální výchova tak čelí tomuto nestejnorodému proudu a umožňuje jedinci jeho vědomé hodnocení. Takovýto přístup je zaměřen především na zpravodajství (zejména televizní a novinové) a reklamu („přiznaná“ manipulace, přesto velmi průbojná) – tedy získávání informací potřebných pro úlohu občana v demokratické společnosti. Na druhou stranu zdejší koncept zanedbává jiné oblasti médií – zejména kulturu masových médií, významný podíl filmu (a dalších fikčních televizních žánrů) na konstrukci současné kultury⁴⁸, složitou otázku estetičnosti – což jsou témata, která v zahraničních koncepcích nalezneme.⁴⁹ Samozřejmě se teď bavíme o vymezení mediální výchovy v RVP ZV, pedagog si může další přesahy do výuky sám přidat. RVP ZV ale představuje závazný dokument, tedy vymezení pole, které musí všechny školy naplnit. Pokud v tomto poli postrádáme některé prvky mediální výchovy, nedá se očekávat, že by byly naplněny, vzhledem k tomu, že řada škol má problémy i s naplněním základních požadavků RVP ZV (z našeho výzkumu vyplývá, že řada škol mediální výchovu ani nezařadila do ŠVP).

10.2 Aplikované pedagogické postupy a mediální výchova

V následujícím oddílu se budeme zabývat především pedagogickými směry, které aplikují „nové“⁵⁰ metody výuky do českého školství na prvních stupních základních škol a které mají hodně společného s přístupy mediální výchovy. V mnoha

⁴⁸ S filmem se děti skrze televizi setkávají dříve než s vlastním čtením knihy. Pomiňme v tuto chvíli otázku, zda to pro ně je či není prospěšné.

⁴⁹ Zejména u Davida Buckinghama, ale i William Kist ve své studii mapuje řadu pokusů amerických učitelů na tomto poli.

⁵⁰ Je otázka, jak definujeme novost – kupříkladu program „reading and writing for critical thinking“ působí v ČR skoro deset let.

případech lze říci, že se tyto směry a mediální výchova vzájemně obohacují a čerpají ze svých zjištění a poznatků, často lze konstatovat, že jejich východiska jsou naprosto shodná.

10.2.1 Kritické myšlení

Jedním z pilířů mediální výchovy je kritický přístup k mediálním produktům, jejich vzájemným vztahům, vlivům na diváka. Tento kritický přístup vyžaduje mnohé dovednosti, jakými jsou analýza, posouzení, vyhodnocení, jež bychom zpravidla nezařazovali do prvního stupně základního vzdělávání. O nepravdivosti tohoto tvrzení svědčí velký úspěch programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“, který v České republice oficiálně působí od roku 2000, přičemž program zajišťuje občanské sdružení „Kritické myšlení, o.s.“.⁵¹

„Reading and Writing for Critical Thinking“ (RWCT) směřuje k již zmiňovanému kritickému myšlení, které se vyznačuje například nezávislostí, v níž může každý vyslovit své názory, hodnoty a přesvědčení. Výuka v této podobě nezůstává pouze u přijímání informací, které jsou hlavně východiskem, jelikož žáci potřebují mít o daném tématu nějaké povědomí, než jsou o něm schopni přemýšlet. David Klooster (2000) popisuje vztah informací s další kritickou reflexí tématu, která není omezená na vyšší ročníky: „Když se učí dále, postupně se z nich stávají „rafinovanější“ myslitelé, ale už velmi malé děti jsou schopny nezávislého, kritického myšlení.“ Důležité také je, že kritické myšlení začíná tam, kde začíná žákovo zapojení do problému, tedy tam, kde začíná i jeho přirozený zájem. Klade důraz i na rozumné a správně strukturované argumenty, složené z tvrzení, jež je podporované důvody, které vycházejí z nějakých důkazů. Klooster (2000) dále zdůrazňuje, že „kritické myšlení je myšlením o společnosti. Myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány tím, jak se o ně dělíme s ostatními.“

Program využívá především strukturované čtení, psaní a vzájemné diskuze k rozvíjení samostatného myšlení studentů a podporuje jejich kooperaci, vzájemné hodnocení (nejen výsledku, ale i celého učebního procesu), snaží se ve třídách vytvořit

⁵¹ Viz www.kritickemysleni.cz.

bezpečné prostředí, v němž se žák nemusí bát vyjádřit svůj nápad či názor. Cílem je i to, aby žáci vedli diskuzi sami mezi sebou, ne pouze na trase žák – učitel – žák. Důležitá je i podpora názorů, jež se liší od učitelových – snaha vytvářet názorový pluralismus, s čímž souvisí i vědomí, že na řadu otázek neexistuje jedna správná odpověď. Program čtením a psaním ke kritickému myšlení využívá řadu metod: volné psaní, párovou diskuzi, metodu klíčových slov, brainstorming a myšlenkové mapy či metodu kostky.⁵²

Základní rámec programu počítá s tzv. třífázovým cyklem učení:

- a) Evokace – žák si uvědomí a vyjádří dosavadní poznatky v dané problematice
- b) Uvědomění si významu – původní žákovy znalosti jsou konfrontovány s novými informacemi
- c) Reflexe – reformulace chápání problematiky skrze diskuzi s kolegy, uvědomění si nových vědomostí, potvrzených či naopak vyvrácených představ

Výuka kritického myšlení je zacílena samozřejmě zejména na literaturu, produkci vlastních písemných projevů, chápání textů a skrze ně pak rozvíjení myšlení jedince. Pokud se ale k pojmu textu budeme vztahovat v jeho obecnější rovině, jak jsme s ním pracujeme v teoretické části naší práce, uvidíme, že podobný postup používá i mediální výchova. Také vychází především z poznatků, které již žáci o mediích mají a které se jim zdají až příliš samozřejmé. Skrze mediální výchovu je ale vedeme k jejich postupnému znejišťování, skrze další poznatky o mediální sféře a analýzu mediálních produktů mohou žáci konfrontovat své dřívější názory s novými odhaleními. Navíc mediální výchova vychází (nebo může vycházet) od reálných zájmů a potřeb žáků.⁵³ Program čtením a psaním ke kritickému myšlení je na prvním stupni ZŠ mnoha učiteli s úspěchem praktikován, a jak ukazuje výzkum Lucie Carbochové (2008), řada jeho metod je použitelná již od první třídy. Vzhledem k velké podobnosti (či shodnosti) s metodami používanými mediální výchovou je zřejmé, že určité aspekty MV je možné začít integrovat do výuky již od první třídy ZŠ.

⁵² Metoda spočívá v šesti postupných náhledech na jedno téma – lze ji shrnout v následujících bodech: 1) popiš, 2) porovnej, 3) asociuj, 4) analyzuj, 5) aplikuj, 6) argumentuj pro a proti.

⁵³ Může i reagovat na aktuální mediální trendy, což na druhou stranu žádá velmi zdatného učitele, který do problematiky nebude vnášet svůj apriorní názor (viz reality show, násilí v televizi apod.).

10.2.2 Globální výchova

Globální výchova je pedagogický směr, který na první pohled sice akcentuje odlišné cíle, než ty, které zdůrazňuje výchova mediální, přesto můžeme mezi oběma oblastmi nalézt výrazné průniky. Tento alternativní pedagogický přístup⁵⁴, jehož hlavní představitelé jsou Graham Pike a David Selby, propojuje tři hlavní aspekty: 1) reflexi globálních problémů Země, 2) pedocentrismus (tedy ústřední postavení dítěte ve vzdělávacím procesu) a 3) systémovou teorii (důraz na vztahy mezi prvky). Globální výchova podporuje především samostatné myšlení žáků, jejich názory, ale i respekt k názorům druhých, vědomí celosvětové provázanosti (ekonomické, politické, technické, kulturní, ekologické), která má jistý vliv na žákův život, vědomí odpovědnosti za svůj osobní růst (Pike, Selby, 2000a).

Metoda globální výchovy využívá ve výuce čtyři fáze: 1) fázi bezpečí, v níž se učitel snaží vytvořit atmosféru, kde mohou žáci bez obav sdělit svůj názor, 2) fázi úkolu a jeho řešení, kde je předestřena „provokativní“ myšlenka či situace, kterou by žáci měli vyřešit, 3) fázi analýzy, reflexe a závěrečné diskuze, kde žáci analyzují zážitky a zkušenosti z předchozí fáze a vyvozují z ní závěry a 4) fázi „akce“, v níž žáci mohou použít a aplikovat získané znalosti a dovednosti (Pike, Selby, 2000a, s. 24 – 28). Je důležité, že učitel není v průběhu výuky direktivní vedoucím, naopak je spoludiskutujícím, jenž podporuje reflexi problému z více stran, zdůrazňuje respekt k názorům a může zdůrazňovat neexistenci jedné správné odpovědi. V této souvislosti rozvíjí povědomí o provázanosti světa a vzájemné závislosti jeho částí na globální a lokální úrovni. Globální výchova využívá různé postupy – od diskuzních technik, přes simulační hry, hry s rolemi, po kritické čtení textu.

Globální výchova je opět pedagogický směr, který se prosadil na některých základních školách v ČR včetně prvních stupňů, přičemž opět můžeme nalézt paralely s mediální výchovou. Proces výuky GV je svým způsobem analogický přístupu k mediálním produktům, kdy s žáky daný produkt (ale i téma apod.) ohledáváme, zjišťujeme jejich názor na tematiku, následně přistupujeme ke konfrontaci s novými informacemi a zjištěními (například skrze hru), ve výsledku analyzujeme a reflektujeme

⁵⁴ Opět záleží na tom, jak je definován „standardní“ a „alternativní“ přístup k výuce.

výsledek aktivity. Důraz na diskuzi, podporu názorů jednotlivých žáků, laterální myšlení a vzájemná provázanost nastolených témat je do velké míry totožný s postupy mediální výchovy. Navíc Graham Pike a David Selby věnují poslední kapitolu své knihy *Cvičení a hry pro globální výchovu 2 právě médiím* (Pike, Selby, 2000b, s. 205 - 230).

10.3 Mediální výchova a vzdělávání pro učitele v ČR

Výuka mediální výchovy na prvním stupni ZŠ se samozřejmě pojí i s otázkou vzdělávání učitelů v této oblasti. V současné chvíli existují tři možnosti vzdělávání: v rámci studia učitelství na pedagogických fakultách, v rámci různých kurzů mediální výchovy⁵⁵ a nakonec nadšenecké samovzdělání. Poslední možností se vzhledem k její nesystémovosti nebudeme zabývat – nejdůležitější jsou pro nás první dvě kategorie.

10.3.1 Mediální výchova na pedagogických fakultách

V současné době z devíti pedagogických fakult v ČR nabízejí semináře mediální výchovy pouze čtyři z nich – Pedagogická fakulta UK v Praze, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity a Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.

V rámci Pedagogické fakulty UK je nabízen seminář mediální výchovy přímo určený studentům učitelství pro první stupeň ZŠ, který je veden PhDr. Radkou Čapkovou. Seminář se zaměřuje na integraci mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury, odhaluje význam mediální gramotnosti, postupy při analýze mediálních produktů, manipulativní techniky médií, mediální instituce a další. Velmi pozitivní je jeho explicitní zaměření na první stupeň ZŠ, s čímž se v rámci nabídky dalších pedagogických fakult většinou nesetkáme.

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně nabízí studentům předmět *Filmová a mediální výchova*, který mohou navštěvovat i posluchači primární pedagogiky. Seminář je zaměřen na posilování analytických schopností učitele a ke

⁵⁵ Kvalita těchto kurzů se zpravidla diametrálně liší a to, co bývá označováno za mediální výchovu, může být pouze tzv. „kurzem ovládnutí techniky média“.

kritickému přístupu k filmovým a dalším mediálním produktům a jejich využití ve výuce. Vyučující Mgr. Jana Krátka, Ph.D. a Mgr. Patrik Vacek především zdůrazňují začlenění filmu do ŠVP a tímto směrem pak mapují možnosti projektování kurikula mediální výchovy. Kromě filmu se zabývají i institutem televize, digitálních médií a počítačových her.

Kurzy mediální výchovy jsou na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity zastoupeny pouze pro učitelství na druhém stupni ZŠ – v rámci oborů českého jazyka a literatury a občanské výchovy. Seminář mediální výchovy vedený Mgr. Evou Niklesovou se zaměřuje především na vývoj mediální výchovy ve vztahu k psychologickým, sémiotickým a didaktickým východiskům a dle sylabu zdůrazňuje především teoretickou znalost médií a mediálního světa na rozdíl od metodiky mediální výchovy. Seminář Mediální výchova a gramotnost vedený Mgr. Markem Šebešem určený posluchačům občanské výchovy jde stejnou cestou jako předešlý zmíněný – zdůrazňuje teoretická východiska na úkor metodologie.

Z českých pedagogických fakult nabízí semináře mediální výchovy i Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání Ostravské univerzity pod názvy Metody dramatické výchovy 1 a 2, jejímiž garanty jsou PhDr. Hana Cisovská, Ph.D. a Mgr. Jan Karaffa, Ph.D. První z obou jmenovaných je dle sylabu zaměřen především na rozvoj mediální gramotnosti studentů – tedy na rozšíření znalostí mediálního pole, způsobů interpretace mediálních produktů, vztahů médií a společnosti a dalších. Druhý seminář, který je primárně určen pro studenty učitelství pro první stupeň se specializací na dramatickou výchovu, se již hlouběji zaměřuje na metodiku mediální výchovy – zprvu opět skrze zvládnutí okruhu znalostí mediální sféry (a práce s ní), následně pak i v rámci demonstrace užití médií v pedagogické praxi.

10.3.2 Další kurzy mediální výchovy

Kurzů mediální výchovy je relativní dostatek, bohužel se velmi liší kvalitou (respektive zaměřením), což lze zjistit už ze sylabů či popisů kurzů. Jedním z důležitých faktorů přitom je věrohodnost instituce, která za kurzem stojí, a zároveň schválení kurzu MŠMT. Budeme se zaměřovat především na kurzy určené pedagogům, důraz klademe především na použití v rámci prvního stupně.

Kurzy mediální výchovy pro pedagogy dlouhodobě nabízí *CEMES UK FSV*, jež i autorem koncepce mediální výchovy v RVP ZV. Mgr. Radim Wolák zde vede seminář s názvem „*Mediální gramotnost a mediální výchova*“ (Wolák, 2009), který je primárně určen studentům oborů Mediální studia a Žurnalistika, přesto umožňuje účast studentů pedagogických fakult a dalším zájemcům z humanitních pedagogických aprobací. Wolák se v semináři zabývá historickým ukotvením mediální gramotnosti a výchovy, jejím zahraničním, ale i domácím vývojem a současným stavem. Rozebírá také zakotvení v RVP⁵⁶, vztah k dalším vzdělávacím oblastem a zároveň význam mediální výchovy pro společnost. Seminář není zaměřen pouze teoreticky – výstupem je seminární práce, v níž studenti zpracují některou oblast mediální výchovy jako realizovatelný projekt/hodinu do škol.

FSV UK také provozuje stránky medialnigramotnost.cz, jež integrují úsilí CEMES na tomto poli. Zájemci zde naleznou náměty pro hodiny mediální výchovy, které jsou bohužel většinou určené středoškolským učitelům, dále pak webové kurzy mediální výchovy v prostředí Moodle, které jsou přístupné komukoli. V současné chvíli je dostupný kurz Média a politika – Média jako veřejná sféra (Moodle FSV, 2007) zaměřený na rozdílné pohledy na vztah médií a společnosti, přičemž kurz můžeme označit jako iniciační – podněcuje účastníka k „jinému“ přemýšlení o médiích a jejich funkcích.

Významným projektem, který je skrze odborného garanta Jana Jiráka propojen s Centrem pro mediální studia FHS UK, je program *Rozumět médiím*, jenž vypracovala pod vedením PhDr. Marka Mičienky obecně prospěšná společnost Partners Czech. Školení programu bylo určeno pro učitele základních a středních škol a probíhalo od dubna 2006 do října 2007. Jeho cílem bylo především získání základních znalostí o fungování mediálního světa, následně nezbytné metodické dovednosti a znalosti metodických postupů. Program byl doplněn i příručkou s jednotlivými cvičeními, jež byly zacíleny jak na obecné pojmy médií, tak na zpravodajství, stereotypy v médiích, mediální regulaci a autoregulaci, vztah médií, zábavy a politiky, provázanost médií s marketingem a reklamou. Školení fungovalo na bázi praktického vyzkoušení jednotlivých lekcí z příručky, v průběhu kterého byli účastníci stále vyzýváni k neustálé

⁵⁶ Jak základního, tak středoškolského vzdělávání.

reflexi procesu výuky. Velká komplexnost aktivit opravdu vyhovuje spíše žákům druhého stupně ZŠ, po určité úpravě je lze použít i na stupni prvním. Rozumět médiím se zcela zaměřuje na aspekt médií jako prostředků pro přenos informací, kde se trochu ztrácí estetické hledisko mediálních produktů a kinematografie je zcela opomenuta (Mičienka, Jirák, 2006).

Společnost *Aisis*⁵⁷, která se zabývá vzdělávacími a obecně prospěšnými programy, donedávna poskytovala kurzy mediální výchovy v rámci projektu *Média tvořivě*, jež byly určeny především učitelům druhého stupně ZŠ, učitelům středních škol, ale i samotným žákům. Program *Média tvořivě* byl akreditován MŠMT, přičemž trval do srpna roku 2008 a za dobu dvou let jím prošlo 160 učitelů a 160 dětí (Rozhovor: *Média tvořivě*, 2008). Kurzy programu *Média tvořivě* probíhaly vždy ve dvou třídních setkáních, kdy byl kladen důraz především na praktickou tvorbu účastníků kurzu. Účastníci si tak mohli „naživo“ vyzkoušet praktickou stránku mediální výchovy v oblastech internetu, fotografie, zpravodajství, reklamy a filmu, která byla zároveň následována reflexí, zkoumáním použití daného média. Kurzy zároveň přidávaly aspekt umělecké a tvůrčí složky médií, který je v RVP ZV zanedbán. Zde jsou totiž média spojována pouze s informacemi a jejich přenosem. V současné chvíli je k dispozici příručka s lekcemi, kterou společnost zájemcům zdarma zasílá.⁵⁸

Časově omezené trvání je příznačné i pro projekt *Projektovým vyučováním k mediální výchově* (ProMed), který od ledna 2007 do června 2008 realizovala společnost Czech Efficient Learning Mode o.s. s deseti základními školami po celé ČR.⁵⁹ Pedagogové ze zapojených škol se zúčastnili školení týkající se mediální výchovy a jejího zpracování do ŠVP ve formě projektové výuky. Semináře se nezaměřovaly čistě na teorii mediální výchovy, ale i na samotnou metodiku projektového vyučování a práci s multimediální technikou. Pedagogové ve svých školách následně od září 2007 do dubna 2008 realizovali projekty, v nichž vyučovali mediální výchovu většinou skrze praktické aktivity. Projektová výuka byla zcela zaměřena na druhý stupeň ZŠ, projektů se účastnili zpravidla žáci od 6. do 9. třídy. Toto zacílení bylo způsobeno také tím, že

⁵⁷ www.aisis.cz

⁵⁸ Viz www.mediatvorive.cz.

⁵⁹ ZŠ a MŠ Kollárova Prostějov, ZŠ a MŠ Lomnice nad Lužnicí, ZŠ a MŠ Rynoltice, ZŠ Aléská – Bilina, ZŠ Lidická – Bilina, ZŠ Dr. J. Malíka Chrudim, ZŠ a MŠ Judr. J. Mareše Znojmo, ZŠ Osvobození Pelhřimov, ZŠ a MŠ Klíč Česká Lípa, ZŠ Velké Němčice

samotní lektori nepodporovali rozvíjení mediální výchovy na prvním stupni, kde měla být prováděna spíše implicitně – setkáváním s médii, hovořením o nich, komentováním pohledů na ně (Kašová, 2009).

Vzdělávání pedagogů v mediální výchově probíhá i v rámci dalších státních organizací, jak ukazuje Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v Novém Jičíně⁶⁰, které pořádá kurzy *Užití multimédií a mediální výchova ve výuce*, které se zaměřují částečně na popis mediální výchovy v RVP ZV, její cíle, metodiku práce s různými médii se zdůrazněním novinářských žánrů, kamerovou a zvukovou techniku.

Výše jsme zmiňovali kurzy, které považujeme za poměrně hodnotné a to i pro pedagogy prvního stupně, ačkoli nejsou pro první stupeň primárně určeny. Na druhou stranu existuje hodně kurzů mediální výchovy, které zdaleka nespĺňují cíle stanovené v RVP ZV. Jedním z příkladů je projekt společnosti *Istan*⁶¹, která pro žáky druhých stupňů a studenty středních škol nabízí dva programy *Media* a *Media Excellent* a propaguje je jako ideální pro obohacení žáků v mediální výchově. Jak ale ukazuje pouhý popis obou programů, důraz je kladen na praktické činnosti typu natočení vlastní reportáže či krátkého filmu, v průběhu nichž (ani po nich) nedochází k reflexi procesu, pomyslnému načrtnutí souvislostí. Výsledkem tedy není ani tak zvyšování mediální gramotnosti, jako spíše utilitární zábavná činnost. Podobným způsobem je koncipován i kurz společnosti *Amplion* s názvem *Mediální trénink aneb filmová škola*⁶². Autor Luboš Pavel uvádí vhodnost kurzu jako vzhledu do mediální výchovy, struktura kurzu ale odhaluje, že se jedná pouze o výuku „jak si natočit svůj film“.

Z nabídky kurzů mediální výchovy jsme rozhodně nezmínili všechny, přesto si můžeme všimnout jednoho aspektu ve vzdělávání v této oblasti. Výrazným aspektem je totiž nesystematičnost, působnost většiny rozsáhlejších projektů je omezena maximálně na dva roky, v průběhu kterých jsou financovány obvykle z nejrůznějších grantů. Po jejich vypršení ale daná společnost projekt zastaví (respektive zastaví pravidelná školení). Pozitivní dopad ukončených projektů spočívá především ve vzniku metodických příruček, které jsou následně k dispozici, a samozřejmě také nemůžeme

⁶⁰ Viz http://www.kvic.cz/dvpp/kurz.asp?ID_Kurzy=2071.

⁶¹ Viz <http://www.istan.cz/cz/skoly/1-kurzy-medialni-vychovy-obecny-uvod.html>.

⁶² Viz <http://amplion.webnode.cz/medialni-trenink-aneb-filmova-skola/>.

opomenout učitele, jež kurzy prošli. Jedinou platformou, která se dlouhodobě vzdělávání v mediální výchově mimo oblast pedagogických fakult zabývá, je CEMES na Univerzitě Karlově, jehož kurzy ale samozřejmě nemohou pokrýt množství pedagogů, jež dosud žádným kurzem neprošli. Citelně zde chybí systematictější koncepce za strany MŠMT.

III Výzkumná část

11.0 Výzkumný záměr

Kurikulární reforma základního vzdělávání zanedlouho uzavře svůj druhý školní rok, ve kterém všechny základní školy v ČR vyučují dle nově vypracovaných školních vzdělávacích programů, jež vycházejí z rámcového vzdělávacího programu a zároveň odpovídají specifikům daných škol. RVP ZV zavedlo v rámci svých průřezových témat i velmi aktuální mediální výchovu, jež reflektuje stále silnější mediální saturaci života dětí a dospívajících, která vyžadovala odpovídající reakci ze strany vzdělávacího systému. Vzdělávání v mediální výchově je v západní Evropě již léta standardem jak v rámci základních škol, tak i ve vysokoškolské přípravě budoucích absolventů, a tento standard je přirozeně doprovázen i dostatkem didaktických materiálů, doplňkových kurzů a dalších aktivit na tomto poli. RVP ZV poskytlo školám relativní volnost při přípravě ŠVP, na druhou stranu představuje formální mantinely, jimiž se každá škola musí řídit – jedním z nich je i povinné začlenění průřezových témat včetně mediální výchovy do výuky prvního a druhého stupně.

Jak ale ukázala kupříkladu bakalářská práce Blaženy Tošnerové (2008, s. 62), jež se týkala vlivu mediální výchovy na vnímání reklamního sdělení a která reflektovala stav mediální výchovy na jaře roku 2008, ne všechny školy postupovaly v souladu s RVP ZV. V bakalářské práci dokonce uvádí, že z malé průzkumné sondy⁶³, ve které oslovila školy v Praze, Lounech a Mostě, vyplývají zajímavé skutečnosti – celkem 38% z oslovených škol mediální výchovu nevyučovalo vůbec, přičemž jako důvod byla často uváděna nedostatečná kvalifikace pedagogů (výzkumná sonda byla zaměřena na druhý stupeň základních škol). Vzhledem k malé průzkumné sondě ale nemůžeme tyto poznatky generalizovat na všechny základní školy v Praze, potažmo v celé České republice, přeci jen ale z poznatků vyplývají důležité otázky. Do jaké míry se dnešní učitelé základních škol mediální výchově reálně věnují? Je vzdělávání pedagogů

⁶³ Ta původně sloužila k zajištění požadovaného vzorku respondentů pro výzkum.

v mediální výchově dostatečné a zároveň existuje dostatek didaktických materiálů, které by bylo možné využít při výuce?

Výše zmíněné otázky se zdánlivě týkají pouze druhého stupně základních škol, se kterým je mediální výchova často spojována. Tato argumentace vychází z předpokladu, že žáci prvního stupně se zprvu pouze učí číst a psát, přičemž mediální výchova vyžaduje vyšší úroveň čtení a porozumění nejrůznějším textům. Tomáš Feřtek k tomu ve článku *Vychováváme čtenáře a diváky, ne novináře* (Kašová, 2008, s. 9) dokonce poznamenává: „Jestliže na prvním stupni základní školy omylem zapomeneme, že vůbec existuje průřezové téma mediální výchova, nic se nestane.“ Toto pojetí mediální výchovy se ale vzpírá jak předpokladům RVP ZV, tak odporuje i faktu mediální saturace, jež dítě provází prakticky od předškolního věku. V rámci výuky na prvním stupni nemůžeme vztah dítěte a médií ignorovat – podle našeho názoru je krátkozraké s mediální výchovou vstoupit do procesu vzdělávání až později, kdy už je mnoho vazeb k médiím upevněno. Mediální výchova má správně mít své kořeny již na prvním stupni ZŠ, a jak jsme si ukázali v teoretické části, její metody jsou často shodné s jinými programy (zejména kritické myšlení), o jejichž použitelnosti se na prvním stupni (většinou) nepochybuje.

Pokud budeme souhlasit s uvedenými argumenty ospravedlňujícími výraznější přítomnost mediální výchovy na prvním stupni, měli bychom výše zmíněné otázky přenést na toto pole a zacílit je na současný stav vyučování. Naprostým předpokladem pro účinnou výuku pak bude vzdělanost učitelů primární pedagogiky, jejich vlastní mediální gramotnost, znalost pojmů, obeznámenost s postupy mediální výchovy, ale i jejich samotné užívání médií.⁶⁴ V současné době je z výše zmíněných důvodů pozornost v této oblasti zaměřena zejména na druhý stupeň, proto bude zajímavé zjistit stav u učitelů primární pedagogiky. Výuka mediální výchovy přímo nevyžaduje zapojení složitější techniky⁶⁵, přesto je technika často potřebnou součástí, proto je pro nás zajímavá i tato stránka. V teoretické části rozebíráme i vzdělávání v mediální výchově

⁶⁴ Sami učitelé jsou mediálními konzumenty a jejich vymezení vůči mediálnímu poli bude mít jistě vliv na výuku této problematiky.

⁶⁵ Jak poznamenává David Buckingham, tak technika je pouhým prostředkem a kvalitní výuka nevyžaduje kamery, stříhové počítače a další – flexibilní učitel si vystačí s obrázky, balícím papírem, nůžkami a lepidlem.

na pedagogických fakultách, dostupnost vzdělávacích kurzů a didaktických materiálů, přičemž bude zajímavé zjistit i náhled učitelů na tuto oblast.

Mediální studia a výchova jsou pro nás vzrušující oblastí, která dokáže otevřít pole podnětných zjištění, nečekaných souvislostí a náhledů na svět, který nás obklopuje. Myslíme si proto, že dveře do tohoto světa by se měly pomalu otevírat i v rámci primárního vzdělávání.

12.0 Určení výzkumné metody

Hlavní výzkumné pole, jak jsme si ukázali v předchozí kapitole, pro nás představují učitelé prvního stupně základních škol, u nichž nás budou zajímat jejich znalosti, průběh vyučování v jejich třídách v souvislosti s mediální výchovou, jejich názor na problematiku vyučování mediální výchovy na prvním stupni ZŠ a zároveň na současné podmínky tohoto vyučování (technické možnosti, didaktické pomůcky a manuály). Vzhledem k rozsahu výzkumného pole (k jeho bližší specifikaci se dostaneme níže) a vzhledem k našemu pokusu zmapovat současný stav mediální výchovy v rámci (celého) prvního stupně jsme se rozhodli pro kvantitativní podobu výzkumu.

Jak uvádí Gavora (2000, s. 31), kvantitativní výzkum „zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, respektive jejich míru (stupeň).“ Pro nás je touto mírou právě úroveň znalostí učitelů, množství škol, na nichž se mediální výchova v rámci prvního stupně vyučuje, a další faktory, které si dále specifikujeme v rámci výzkumného cíle, jeho podotázek a hypotéz. Gavora dále zmiňuje, že kvantitativní výzkum je ze své podstaty verifikační a zároveň jistým způsobem prověřuje již existující pedagogickou teorii (v našem případě jak podobu mediální výchovy ve formě zahraničních teorií, tak její implementaci v rámci RVP ZV). Ve výzkumu se pak tyto teoretické poznatky potvrzují nebo vyvrací. Gavora zmiňuje i důležitou složku výběru zkoumaných osob tak, „aby co nejlépe reprezentovaly jistou populaci.“ Vymezení výzkumného vzorku si ukážeme dále.

Vzhledem k tomu, že naším cílem je zjistit výše uvedené poznatky u co největšího počtu učitelů prvního stupně, pak se nám zdá v rámci metod kvantitativních výzkumů nejlepší volbou *dotazník*, respektive jeho elektronická podoba. Chráska (2007,

s. 163) definuje dotazník jako soustavu předem připravených otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (tedy respondent) písemně odpovídá. Dotazník nám navíc umožní zacílení na větší množství učitelů při zachování co největší variability škol. Zároveň si ale uvědomujeme společně s Gavorou (2000, s. 99), že „dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů,“ z čehož vyplývá i nebezpečí učitelského přesycení touto metodou výzkumu. Rozhodli jsme se proto, že distribuci dotazníku rozdělíme na dvě cesty – na anonymní oslovení skrze e-mailovou korespondenci a na osobní kontakt s učiteli. Korespondenční cesta skýtá dle Gavory i Chráska problém návratnosti dotazníků, který chceme řešit právě osobním kontaktem s respondenty.

12.1 Výzkumný cíl a základní výzkumná otázka

Jak jsme už zmínili výše, cílem našeho výzkumu je především popsat aktuální stav výuky mediální výchovy na prvním stupni základních škol. Z toho vyplývá *základní výzkumná otázka*, kterou se naše šetření bude řídit:

- **Do jaké míry se mediální výchova stala součástí výuky na prvním stupni základních škol?**

12.1.1 Dílčí výzkumné otázky

V rámci definice výzkumné otázky jsme dále definovali další podotázky z ní vyplývající, jež nám pomohou strukturovat náš výzkum:

- a) Jak jsou učitelé na prvním stupni základní školy obeznámeni s metodami výuky mediální výchovy?
- b) Jak učitelé na prvním stupni základní školy chápou důležitost výuky mediální výchovy?
- c) Jaká média učitelé na prvním stupni využívají?
- d) Jak často tato média využívají?

- e) Jaká je z pohledu učitelů dostupnost materiálů pro výuku mediální výchovy na prvním stupni základních škol?

12.1.2 Formulace hypotéz

Po definování základního výzkumného cíle, hlavní a vedlejších výzkumných otázek musíme přistoupit k formulaci hypotéz, které „jsou konkrétnější než výzkumný problém a vlastně vedou linii celého výzkumu. Výzkum se soustřeďuje na potvrzení nebo vyvrácení stanovených hypotéz.“ (Gavora, 2000, s. 50) Hypotézou rozumíme vědecký předpoklad, jenž byl nějakým způsobem vyvozen z vědecké teorie – z toho, co bylo o daném tématu již vědecky zpracováno (tamtéž).

Výše uvádíme, že kvantitativní výzkum je ze své podstaty verifikační, zajímavý je v tomto ohledu ale náhled Karla R. Poppera (Chrásek, 2007, s. 17), který „dospěl k názoru, že obecně formulovaná tvrzení (hypotézy) není možno empiricky prokázat (verifikovat). Pro verifikaci navrhl tzv. metodu *falzifikace*.“ Popper vychází z toho, že bychom neměli potvrzovat hypotézy, které jsme si předem definovali, ale naopak se snažit o jejich vyvrácení, nalézt fakta, svědčící o jejich neplatnosti. Jestliže hypotézu nevyvrátíme, můžeme ji přijmout, ale nelze ji nikdy považovat za jednu provždy dokázanou. „Vždy existuje možnost, že při opakovaném ověřování hypotézy budou nalezena fakta, která s ní nejsou slučitelná.“ (tamtéž) Popperovy myšlenky implicitně odkazují na nemožnost absolutní objektivity výzkumu, který pracuje s určitým vzorkem populace, jenž je vždy do jisté míry omezený. Z tohoto pohledu i my nevytváříme obraz celého prvního stupně v rámci všech škol, jedná se spíše o náhled na problematiku, který odhaluje určité tendence.

Hlavní hypotézy, které budeme ve výzkumu zkoumat, jsme definovali takto:

- H1: Výuka mediální výchovy bude probíhat na všech prvních stupních základních škol (vzhledem k povinnosti její výuky vycházející z RVP ZŠ).
- H2: Metody výuky mediální výchovy nebudou znát všichni učitelé prvního stupně základních škol.

- H3: Učitelé budou média využívat především utilitárně jako názornou pomůcku pro jiné výukové oblasti.
- H4: Význam mediální výchovy budou uznávat především mladší učitelé.
- H5: Metody výuky mediální výchovy budou ovládat především mladší učitelé.

13.0 Popis výzkumného vzorku

Z výše stanoveného výzkumného cíle, otázek a hypotéz vyplývá, že se zaměříme na učitele prvního stupně, jež se stanou příjemci našeho dotazníku. Nemůžeme ale zůstat u takto obecně definovaného výzkumného vzorku, který v sobě implicitně obsahuje celou Českou republiku – musíme jej výrazně omezit a ohraničit. Samozřejmě by bylo možné zkoumat názory alespoň jednoho učitele z každé základní školy v ČR. Bylo by to ale velice náročné na organizaci a skoro nemožné vzhledem k návratnosti dotazníků. Zároveň to ani není cílem této práce, která se pokouší zachytit současné trendy náhledů na mediální výchovu na prvním stupni ZŠ, nikoli její celkový stav v rámci republiky.

Z těchto důvodů jsme výzkumný vzorek omezili na oblast pražských základních škol, které působí v prostředí velkoměsta, které sami dobře známe. Podle rejstříku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v současné době v Praze působí celkem 256 různých školských zařízení poskytujících základní vzdělávání,⁶⁶ z nichž jsme oslovili celkem 130 různých škol. Některé školy totiž nevyhovovaly pro zacílení našeho výzkumu, neboť v celkovém počtu 256 školských zařízení jsou uvedeny i praktické a speciální základní školy.

Jak se zmiňujeme výše, rozhodli jsme se pro dvojí způsob oslovení:

- skrze elektronickou komunikaci (e-mail)
- osobním kontaktem s respondenty

⁶⁶ Viz www.rejskol.msmt.cz.

První způsob nám vyhovoval vzhledem k výhodám rychlého oslovení většího počtu zařízení, druhý naopak zajišťoval potřebnou návratnost dotazníků, která by byla při spoléhání pouze na první způsob jistě výrazně nižší.

14.0 Popis dotazníku

Základní typy otázek, které můžeme v dotazníku použít, jsou podle Gavory (2000, s. 102) celkem tři – uzavřené, polouzavřené a otevřené. Každá z typu otázek s sebou nese určité výhody a nevýhody, uzavřené otázky nabízejí hotové alternativní odpovědi a jejich nespornou výhodou je jejich snadné zpracování, na druhu stranu omezují popisovatelnou realitu, neboť respondent je vmanévrován do určitého „odpovědního pole“. Polouzavřené otázky pak nabízejí alternativní odpovědi (například ano X ne) a následně u jedné žádají vysvětlení (pokud ano, proč?). V tomto případě je pak respondentova odpověď informačně bohatší. Nakonec otevřené otázky dávají respondentovi velkou volnost v odpovědi – ten je sice nasměrován, zároveň není v odpovědi nijak omezován. Odpověď je ale následně mnohem složitější, jelikož je nutné vhodnou odpověď nalézt, srozumitelně ji naformulovat a následně napsat.

V našem případě by nebylo příliš vhodné v dotazníku použít pouze jeden typ otázek, pokud bychom zvolili pouze uzavřené, dostáváme se do nebezpečí malé informační hodnoty, druhá možnost – tedy pouze použití otevřených otázek – může zanedlouho vést k únavě respondenta. Gavora (2000, s. 105) k tomu sám dodává: „V dotazníku nemusí nevyhnutelně vystupovat jen jeden druh otázek. Naopak, střídá-li se více typů, zlepšuje to pozornost, vyvádí to respondenta ze stereotypu.“

Vzhledem k uvedeným poznatkům budeme v dotazníku sice upřednostňovat otevřené otázky, ze kterých můžeme získat potřebné informace pro konstrukci pohledu na stav mediální výchovy na prvním stupni ZŠ, na druhou stranu musí být jejich počet menší než $\frac{1}{4}$, aby byl respondent schopen soustředěně odpovídat.

Uzavřené otázky můžeme dále dělit na *dichotomické* (Chrásek, s. 166), jež nám předkládají dvě vzájemně se vylučující odpovědi (ano X ne) a *polytomické*, u nichž jsou předloženy více než dvě odpovědi. Polytomické otázky můžeme dále dělit na *výběrové*, *výčtové* a *stupnicové*. Výběrové otázky se vyznačují několika odpověďmi, ze kterých si respondent vybere jednu, zatímco ve výčtových vybírá současně i několik odpovědí.

Nakonec stupnicové respondentovi předkládají „určitý počet odpovědí s tím, že je mají seřadit podle určitého kritéria.“ (tamtéž) Poslední položkou, kterou využijeme, je *posuzovací škála*, která umožňuje zjistit míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu, kdy respondent vyjádří své hodnocení určením polohy na škále. V našem případě budeme používat *Likertových škál*, jež jsou použitelné „na měření postojů a názorů lidí (a skládají se z výroků a stupnice (, na které se) vyjádří stupeň souhlasu či nesouhlasu s výrokem.“ (Gavora, 2000, s. 92).

V našem dotazníku jsme použili 56 otázek, z nichž 5 se týká demografických a profesních údajů (pohlaví, věk, délka působení ve školství, ročník třídy; ZŠ, kde učitel působí). Na první pohled se může zdát počet 51 otázek (nebudeme počítat zmiňovaných 5) příliš, na druhou stranu je třeba si uvědomit, že z tohoto počtu je 17 otázek v pozici podotázky 3 hlavních otázkových témat:

- a) použití médií mimo vyučování (tedy pro každé médium jedna),
- b) četnost sledování TV stanic (opět jedna otázka pro každou TV),
- c) využití médií a jejich produktů ve vyučování (opět jedna otázka pro každé médium).

Náš dotazník vypadá dle četnosti typu otázek takto:

- **1/ Uzavřené, polytomické, výběrové, škála:** 21 otázek; 41%
- **2/ Uzavřené, dichotomické:** 11 otázek; 21%
- **3/ Otevřené:** 9 otázek; 18%
- **4/ Uzavřené, polytomické, výčtové:** 5 otázek; 10%
- **5/ Uzavřené, polytomické, výběrové:** 5 otázek; 10%

Největší zastoupení první skupiny otázek je způsobeno zejména přítomností škál u otázek zjišťujících mediální saturaci učitelů a společně s druhou skupinou uzavřených dichotomických otázek pokrývají 62% dotazníku. Takové rozvrstvení nám vyhovuje, jelikož upřednostňuje otázky, které respondenty, vzhledem k rozsahu dotazníku, pravděpodobně neunaví. Zbýlých 38% dotazníku pak pokrývají otevřené a dále uzavřené výčtové a uzavřené výběrové otázky. U této druhé skupiny můžeme očekávat větší vypovídací hodnotu, jelikož respondent má i větší volnost ve výpovědích.

Otevřené otázky pak pokrývají 18%, což je podle nás ideální poměr (skoro 1/5 dotazníku) pro zjišťování pohledu samotných učitelů (a jejich znalostí).

14.1 Témata dotazníku

Dotazník jsme tematicky rozdělili na dvě části – v jedné se zabýváme konkrétně *mediální saturací učitele a jeho názory na média*, ve druhé pak *mediální výchovou*, kterou specifikujeme dalšími podtématy. Mediální saturaci pak věnujeme celou první část dotazníku, která slouží respondentovi i jako vstup do problematiky a iniciační impuls pro přemýšlení o médiích a mediální výchově. Podtémata druhé části se následně prolínají a snažíme se je postupně střídat.

Tematické rozdělení dotazníku vypadá takto:

A) Mediální saturace učitele a jeho názory na média

- otázky 1-15, 17, 18

B) Mediální výchova

- a. **Pohled učitelů na mediální výchovu a mediální gramotnost**
(znalost pojmů a metod mediální výchovy)
 - otázky 16, 21-24, 26, 27, 33, 34, 43-45
- b. **Využití médií a mediálních produktů na prvním stupni ZŠ**
 - otázky 28-32, 36-42
- c. **Preference učitele v rámci průřezových témat**
 - otázka 19
- d. **Přítomnost mediální výchovy na prvním stupni ZŠ**
 - otázka 25
- e. **Učitelovy předchozí zkušenosti v mediální výchově**
 - otázky 46, 47
- f. **Vzdělání učitelů v mediální výchově**
 - otázky 48, 49
- g. **Znalost pole vzdělávání v mediální výchově**
 - otázka 50

h. **Pohled učitele na dostupnost didaktických materiálů**

- otázka 51

i. **Vybavenost škol**

- otázka 35

Dotazník obsahuje také čtyři „rozdělující“ otázky (otázka 23, 28, 30, 46), v nichž kladná odpověď respondenta nasměruje na další otázku, kde má tuto kladnou odpověď rozvést, zatímco když odpoví záporně, tak je následující otázka přeskočena. V terminologii pedagogického výzkumu bychom tyto otázky sice měli označit jako polozavřené, to by ale podle našeho názoru platilo pouze v případě, když by ono „rozvedení“ figurovalo v rámci samotné otázky⁶⁷. V našem případě se ale přechází (nebo nepřechází) k další, tentokrát otevřené otázce.

Důležitým faktorem je i důraz na elektronické vyplňování dotazníku. Jak píšeme výše, zvolili jsme cestu elektronického oslovení a osobního kontaktu – vyplňování dotazníku ale probíhalo ve velké míře elektronickou cestou. Upřednostnili jsme redakční systém dotazníkových šetření na specializované webové stránce, na kterou se respondenti přihlásili a následně zde dotazník vyplnili. Pokud jim tato možnost nevyhovovala, měli možnost dotazník vyplnit i v rámci připojeného dokumentu Word, v opravdu výjimečných případech při osobním kontaktu i fyzicky.⁶⁸ Čistě elektronické vyplnění je podle nás nejsnazší jak pro respondenty, tak pro výzkumníky, proto jsme tuto cestu výrazně upřednostnili.

⁶⁷ Tedy ve formulaci: „Odpovězte ano nebo ne, a pokud odpovíte ano, tak uveďte důvod:....“.

⁶⁸ Viz vyplněný dotazník v příloze.

15.0 Výzkumná zjištění

15.1 Demografická data

Průzkum proběhl v rámci deseti dnů, v průběhu kterých odpovědělo 71 respondentů z 38 různých identifikovaných škol (tj. těch, které sami respondenti uvedli) a 22 neidentifikovaných (zde uváděli respondenti především městskou část, ve které se škola nachází). Hypoteticky můžeme předpokládat, že jsme získali informace z celkem 60 různých škol na území Prahy a jejího okolí.

Pokud se budeme zabývat rozložením dle jednotlivých městských částí⁶⁹, pak z Prahy 1 odpověděly tři školy (5 respondentů), z Prahy 2 dvě školy (3 respondenti), z Prahy 3 dvě školy (2 respondenti), z Prahy 4 šest škol (12 respondentů), z Prahy 5 jedna škola (1 respondent), z Prahy 6 pět škol (7 respondentů), z Prahy 7 jedna škola (jeden respondent), z Prahy 8 dvě školy (2 respondenti), z Prahy 9 dvě školy (2 respondenti), z Prahy 10 sedm škol (7 respondentů) a nakonec z Prahy 12 čtyři školy (5 respondentů). Nakonec jsme zahrnuli do výzkumu i školy z okolí Prahy, kde nám odpovědělo celkem pět škol (5 respondentů). Výzkumem se nám podařilo pokrýt celkem polovinu všech pražských městských částí, přičemž z hlediska centrální Prahy jsme dokonce pokryli relativní většinu vzorku.

Výzkum v rámci demografických údajů o učitelích vcelku očekávaně potvrdil rozdělení v rámci pohlaví, kdy celých 94%⁷⁰ (67 respondentů) představují ženy, zatímco pouze 6% (4 respondenti) muži. Průměrný věk všech respondentů dosáhl 37 let, v rámci části dalšího vyhodnocení jsme pak učitele rozdělili do čtyř věkových skupin, od nichž jsme následně odvozovali vliv na jejich názory, vnímání mediální výchovy, používání médií ve vyučování a znalosti mediální výchovy. V první skupině do 30 let figurovalo 27 respondentů, ve druhé od 31 do 40 let celkem 12, ve třetí od 41 do 50 let až 27 respondentů a nakonec ve skupině nad 50 let pouze 5 respondentů.

	do 30 let	31 - 40 let	41 - 50 let	nad 50 let
počet učitelů	27	12	27	5

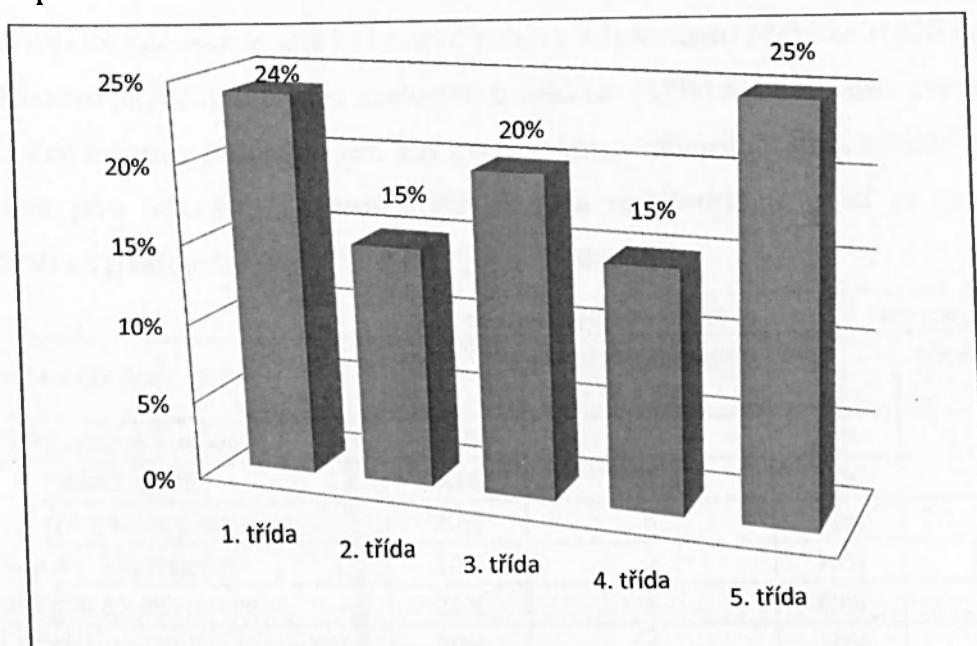
tabulka č. 1

⁶⁹ Počítáme v tomto případě pouze školy, které uvedly jméno.

⁷⁰ Procentuální hodnoty v celé práci zaokrouhlujeme na jednotky (jen s jistými výjimkami). Jsme toho názoru, že procentové rozdělení na desetiny a setiny je v našem případě naprosto zbytečné.

Průměrná hodnota působení ve školství všech respondentů čítá 13 let, přičemž v rámci nejčtenější odpovědi vítězí pouhý jeden rok (11%, tj. 8 respondentů), který je ale ihned následován dvaceti lety praxe (10%, tj. 7 respondentů), dvěma a osmi lety praxe (obě 7%; dvakrát 5 respondentů) či dvaceti pěti lety praxe (6%, tj. 4 respondentů). Z tohoto pohledu můžeme prohlásit, že je pravděpodobné, že výsledky výzkumu do jisté míry pokrývají relativně celé učitelské spektrum.

Posledním obecným údajem předtím, než vstoupíme do tematického vyhodnocení výzkumu, je rozvrstvení respondentů podle tříd, ve kterých vyučovali. Na grafu č. 1 vidíme relativně poměrné rozdělení mezi všech pět tříd, s mírnou převahou pátých a prvních tříd.



graf č. 1

15.2 Mediální výchova a škola

Jak jsme zmiňovali v předchozích kapitolách, RVP ZV ukládá školám, aby mediální výchovu zařadili jak do výuky druhého stupně, tak ale i do výuky stupně prvního – předpokládali jsme tedy drtivou převahu škol, ve kterých bude mediální výchova na prvním stupni vyučována buď jako integrovaný předmět, jako projekt nebo jako kombinace obou. Z počtu dotázaných uvedlo celých 72% (51 r.⁷¹), že mediální výchova je zařazena do výuky prvního stupně, 28% (20 r.) ale uvedlo, že není, což nám

⁷¹ V závorkách budeme místo slova respondent uvádět zkratku „r.“.

připadá po roce a půl od spuštění výuky dle RVP ZV jako docela vysoké číslo. Na druhou stranu celých 90% dotázaných (64 r.) souhlasí s názorem, že by mediální výchova měla být součástí prvních stupňů všech škol a pouze 10% je proti (7 r.).

V rámci odpovědí na otevřenou otázku 21 (k jejímu vyhodnocení se níže dostaneme), která se učitelů ptá na to, co si představí pod pojmem mediální výchova, nás zajímal vztah právě k faktu, že na tamní škole není mediální výchova součástí školního vzdělávacího programu. Jak ukazuje tabulka č. 2, učitelé ze škol, kde mediální výchova není v ŠVP, ji chápali zejména jako kritický přístup k médiím (tento aspekt v odpovědi uvedlo 35% r.) společně se znalostmi o médiích (40%) a rozeznání manipulace (30%). Na druhou stranu skupina učitelů, kteří mají mediální výchovu v ŠVP, nejvíce zdůrazňuje aspekt kritické práce s informacemi (43% na rozdíl od 25% v předchozím případě) doplněný znalostmi o médiích (37%) a rozeznáním manipulace (33%). Zde můžeme pozorovat jev, kdy první skupina zdůrazňuje spíše kritický přístup k médiím jako takovým, zatímco druhá skupina upřednostňuje práci se samotnou informací a vyjadřuje tak spíše důležitost jejího hodnocení.

Náhled na mediální výchovu	v ŠVP nemají mediální výchovu		v ŠVP mají mediální výchovu	
		počet respondentů / z 20		počet respondentů / z 51
kritický přístup k médiím	35%	7	29%	15
znalost médií	40%	8	37%	18
rozeznat manipulaci	30%	6	33%	17
práce s informacemi	10%	2	10%	5
kritická práce s informacemi	25%	5	43%	22
praktická tvorba mediálních produktů	20%	4	10%	5
utilitární použití médií	10%	2	10%	5
počítačová gramotnost	5%	1	0%	0
orientace ve světě médií	20%	4	8%	4
posoudit vliv médií	5%	1	2%	1
edování TV a novinového zpravodajství	0%	0	2%	1
získání úrovně mediální gramotnosti	0%	0	2%	1
rozvoj komunikace	10%	2	2%	1
mimo téma	0%	0	6%	3

tabulka č. 2

Ještě výraznější rozdíly však nalezneme u učitelů, kteří nesouhlasí s tím, že by mediální výchova měla být součástí všech prvních stupňů základních škol. U této skupiny, jak vidíme v tabulce č. 3, je absolutní důraz na rozeznání manipulace (43%) a

znalosti o médiích (28%), zatímco kritický přístup k médiím neuvedl žádný respondent (0%, na rozdíl od 34% ve druhé skupině). První skupina také minimálně pojímá mediální výchovu jako kritickou práci s informacemi (14% na rozdíl od 41% ve druhé skupině). Z obou srovnání je patrné, že přítomnost výuky mediální výchovy má nejspíše dopad i na to, jak ji bude učitel pojímat. Zároveň není bez vlivu ani to, zda si učitel myslí, že by měla být přítomna na všech školách.

Náhled na mediální výchovu	jsou proti MV na všech 1.st. ZŠ		jsou pro MV na všech 1.st. ZŠ	
		počet respondentů / z 7		počet respondentů / z 64
kritický přístup k médiím	0%	0	34%	22
znalost médií	28%	2	39%	25
rozeznat manipulaci	43%	3	31%	20
práce s informacemi	0%	0	11%	7
kritická práce s informacemi	14%	1	41%	26
praktická tvorba mediálních produktů	0%	0	14%	9
utilitární použití médií	0%	0	11%	7
počítačová gramotnost	0%	0	0%	0
orientace ve světě médií	0%	0	13%	8
posoudit vliv médií	0%	0	3%	2
sledování TV a novinového zpravodajství	0%	0	2%	1
získání úrovně mediální gramotnosti	0%	0	2%	1
rozvoj komunikace	0%	0	5%	3
mimo téma	14%	1	0%	0

tabulka č. 3

15.3 Učitelé prvního stupně a pohled na mediální výchovu

Mediální výchova je součástí průřezových témat RVP ZV, proto nás samozřejmě zajímal i pohled učitelů prvního stupně na tuto problematiku – respektive jejich preference na tomto poli. Za nejdůležitější průřezové téma je považována s naprostým předstihem osobnostní a sociální výchova, následovaná environmentální výchovou (viz tabulka č. 4). Deset procent učitelů (7 r.) zvolilo možnost „nelze určit“, osm procent (6 r.) pak výchovu demokratického občana zatímco zbylá témata už nejsou pro učitele natolik důležitá. Možná se i zde odráží fakt, že mediální výchova se na prvním stupni nevyučuje všude a dokonce bývá občas považována za zcela neadekvátní tomuto stupni.

Z hlediska vývoje dítěte je pochopitelné, že učitelé upřednostňují právě toto průřezové téma, na druhou stranu je tím výrazně zakryt fakt, že lze (samozřejmě s jistým úsilím) všechna témata integrálně provázat.⁷²

důležitost mediální výchovy		počet r. / z 71
osobnostní a sociální výchova	61%	43
enviromentální výchova	14%	10
nelze určit	10%	7
výchova demokratického občana	8%	6
mediální výchova	3%	2
multikulturní výchova	3%	2
výchova k myšlení v evropských a globální souvislostech	1%	1

tabulka č. 4

Jakým způsobem je mediální výchova na prvním stupni ZŠ vyučována, je samozřejmě ovlivněno i tím, jak ji chápou sami učitelé (otázka 21). V dotazníku figurovalo celkem 9 otevřených otázek, jejichž odpovědi jsme museli individuálně vyhodnotit. V případě otázky 21 jsme přistoupili k vytvoření obecných témat, která se v odpovědích respondentů vyskytovala, a zpětně jsme odpovědi kategorizovali vzhledem k přítomnosti těchto témat v odpovědích. Témata pro otázku 21 byla následující:

- 1) kritický přístup k médiím
- 2) znalost médiím
- 3) rozeznat manipulaci
- 4) práce s informacemi
- 5) kritická práce s informacemi
- 6) praktická tvorba mediálních produktů
- 7) utilitární použití médií
- 8) počítačová gramotnost
- 9) orientace ve světě médií
- 10) posouzení vlivu médií
- 11) sledování TV a novinového zpravodajství

⁷² Jakým způsobem by to bylo možné u mediální výchovy, jsme si ukázali v teoretické části a nepochybujeme o tom, že by to nebylo možné i u dalších průřezových témat.

12) rozvoj komunikace

13) mimo téma

Kategorizace odpovědí k jednotlivým tématům neprobíhala definitivně, tj. pokud jsme u výroku určili přítomnost jednoho tématu, mohli jsme následně ten samý výrok zařadit k dalšímu, neboť v některých výrocih se objevovalo více aspektů.

kategorie odpovědí		počet respondentů / vždy z 71
kritická práce s informacemi	38%	27
znalost médií	38%	27
rozeznat manipulaci	32%	23
kritický přístup k médiím	31%	22
praktická tvorba mediálních produktů	13%	9
orientace ve světě médií	11%	8
práce s informacemi	10%	7
utilitární použití médií	10%	7
mimo téma	6%	4
rozvoj komunikace	4%	3
posoudit vliv médií	3%	2
počítačová gramotnost	1,50%	1
sledování TV a novinového zpravodajství	1,50%	1
získání úrovně mediální gramotnosti	1,50%	1

tabulka č. 5

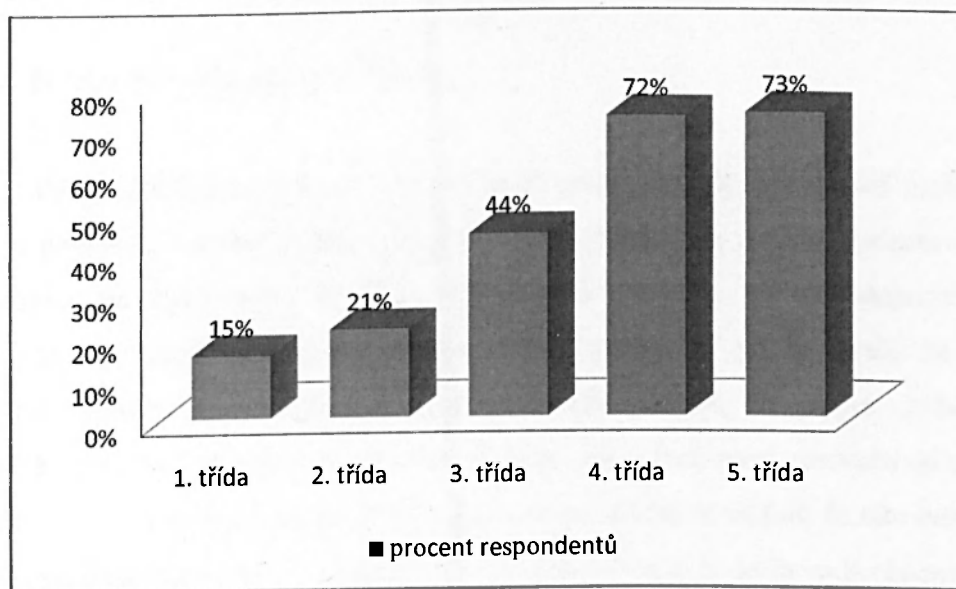
Jak vidíme v tabulce č. 5, největší počet učitelů (38%) chápe mediální výchovu jako výuku, která u žáků rozvíjí schopnosti kritické práce s informacemi společně se znalostmi o médiích (také 38%). Výrazně se v odpovědích respondentů objevuje i rozeznání manipulace (32%) a celkový kritický přístup k médiím (31%). Evidentně méně jsou pak zastoupeny další tematické oblasti. Některé odpovědi byly výrazně komplexní a byla v nich zastoupena řada témat.

„Výchova, při níž děti učí pracovat s informacemi, zprostředkovanými sdělovacími médii...Učí se informace nejen vyhledávat, ale i řadit podle důležitosti, porovnávat je a zaujímat k nim postoj. Umí tutéž informaci vyhledat z více zdrojů, porovnat ji a zaujmout své osobní stanovisko. Učí se kriticky přistupovat k různým sdělením včetně reklam a diskutovat o nich. Žáci sami vytvářejí svůj časopis.“

Na druhou stranu se objevovaly i odpovědi, které byly poměrně zcestné a ve kterých jsme našli výrazný utilitarismus.⁷³ Odpovědi tohoto typu spíše směřovaly k využití médií pro něco dalšího, ať už „výchova pomocí hromadných sdělovacích prostředků“ či „využití médií a informací při vyučování.“

Pokud bychom si v rámci vyskytujících se témat například stanovili tři důležité – kritickou práci s informacemi⁷⁴, znalosti médií a praktickou tvorbu mediální produktů, najednou zjistíme, že odpovídá pouze jeden výrok ze všech (!). Na druhou stranu pokud rezignujeme na praktickou tvorbu mediálních produktů, vyhovuje 9 odpovědí respondentů (13%), což ale také není příliš vysoké číslo.

V otázce 20 jsme se učitelů ptali, do kterého ročníku prvního stupně by zařadili průřezová témata (mediální výchovu) tak, aby to bylo nejsnazší a odpovídající věku žáků. Respondenti volili alespoň jednu odpověď, přičemž výsledky nejsou příliš překvapivé – nejvíce vhodná se zdá být 5. a 4. třída a skoro polovina respondentů by průřezová témata zařadila již do třídy 3.(graf č. 2). Přesto je nutné zdůraznit, že celých 15% (11 r.) si dokáže průřezová témata a mediální výchovu představit už od první třídy. Důraz na pátou a čtvrtou třídu je pochopitelný zvláště ve srovnání s výsledky předchozí otázky – velká část učitelů rozumí mediální výchově jako výuce, kde nutně figuruje kritický pohled na informace (a práce s nimi), která je možná až ve vyšších ročnících.

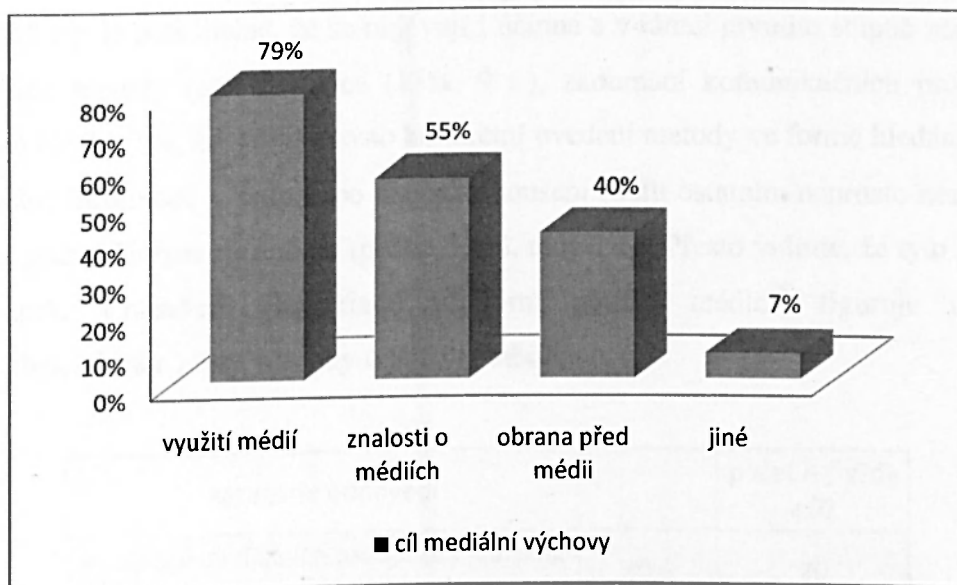


graf č. 2

⁷³ Tento pojem stále užíváme ve smyslu použití médií pro výuku nějakého dalšího předmětu – klasický příklad jsou výukové dokumentární filmy například objasňující nějaké přírodní jevy apod.

⁷⁴ Samozřejmě i další jsou důležité, ale například rozeznání manipulace už je implicitně obsaženo v tématu kritické práce s informacemi.

Pohled učitelů na mediální výchovu jsme ještě zpřesnili otázkou 22, v níž jsme se ptali na cíl mediální výchovy. Respondenti měli na výběr čtyři odpovědi, z nichž měli zvolit alespoň jednu. Jak vidíme na grafu č. 3, učitelé chápou jako cíl mediální výchovy především účelné využití médií, nikoli pouhou obranu před nimi (ačkoli ta figuruje ve 39% odpovědí). Z výsledků je také zřejmé, že pro učitele není cíl mediální výchovy jednorozměrný, vzhledem k tomu, že většinou volili kombinaci více odpovědí.



graf č. 3

15.4 Dílčí aspekty mediální výchovy

Výuka mediální výchovy s sebou nese určité metody, specifické prvky, které jsme si popsali v teoretické části a jejichž alespoň částečnou znalost bychom u učitelů považovali za nezbytnou. V našem výzkumném vzorku ale odhalujeme citelné disproporce – kupříkladu skoro většina učitelů (94%, 67 r.) si myslí, že metody mediální výchovy jsou použitelné v rámci prvního stupně, ale celých 25% (17 r.) následně přiznává, že nezná konkrétní metody nebo nad nimi neuvažoval/a. Přesto v otázce 24⁷⁵ vyvstávají konkrétnější obrysy metod. Musíme zmínit, že tato otázka byla opět otevřená a stejně jako v předcházejícím případě jsme si definovali obecná témata, jež se v odpovědích vyskytovala. Konkrétně šlo o: 1/ vytváření mediálních produktů / learning by doing, 2/ vzájemné porovnávání informací z médií a reality, 3/ nezná

⁷⁵ Jaké metody mediální výchovy byste na prvním stupni použili?

konkrétní metody / neuvažoval(a) nad nimi, 4/ zkoumání komunikačních prostředků jednotlivých médií, 5/ diskuze o médiích, 6/ vyhledávání informací, 7/ simulace, 8/ analýza mediálního produktu, 9/ utilitární použití konkrétního média, 10/ hledání skryté nesmyslné informace v textu a 11/ pojmenování cíle (například mediální gramotnost) nikoli metody. Učitelé nejvíce jmenují určitou formu learning by doing (30%, 20 r.), tedy určitou podobu produkce vlastních mediálních produktů, následně pak zdůrazňují aktivity postavené na vzájemném porovnávání informací z medií mezi sebou a s realitou (27%, 18 r.). Je potěšitelné, že se objevují i účinné a v rámci prvního stupně zcela jistě použitelné metody typu simulace (13%, 9 r.), zkoumání komunikačních prostředků určitého média (3%, 2 r.) či naprosto konkrétní uvedení metody ve formě hledání skryté nesmyslné informace v textu nebo naopak zkoušení sdělit ostatním naprosto nesmyslné sdělení přesvědčivým způsobem (pouze 1,5%, tedy 1 r.). Přesto vidíme, že tyto metody jsou spíše v menšině, kupříkladu utilitární použití média⁷⁶ figuruje u 12% odpovídajících (8 r.). Pro všechny údaje viz tabulka č. 6.

kategorie odpovědí		počet r. / vždy z 67
vytváření mediálních produktů / learning by doing	30%	20
vzájemné porovnávání informací z médií a reality	27%	18
nezná konkrétní metody / neuvažoval(a) nad nimi	25%	17
diskuze o médiích	18%	12
vyhledávání info	15%	10
simulace	13%	9
utilitární použití konkrétního média	12%	8
analýza mediálního produktu	7%	5
pojmenování cíle (např. med. gramotnosti), nikoli metody	7%	5
zkoumání komunikačních prostředků jednotlivých médií	3%	2
hledání skryté nesmyslné info v textu	1,50%	1

tabulka č. 6

⁷⁶ Sami učitelé samozřejmě nepřiznávají otevřeně utilitárnost použití médií. Výroky jsme posuzovali a sami označili jako utilitární použití. Jasným příkladem je jeden z výroků označující použitelné metody mediální výchovy: „využití počítačů a tisku ke tvoření referátů.“

V souvislosti s tím, že celkem 30% učitelů při jmenování metod mediální výchovy zmínilo produkci mediálních produktů (learning by doing), není překvapivé, že celých 94% (67 r.) pak souhlasí s tím, že praxe je nezbytnou součástí mediální výchovy. Nesouhlasili pouze 4 respondenti, přičemž je zajímavé zmínit, že dva z nich nesouhlasí ani s přítomností mediální výchovy na všech prvních stupních základních škol.

Otázku 34, v níž se učitelů ptáme proč podle nich patří/nepatří tvorba mediálních produktů do mediální výchovy, opět můžeme zařadit do jedné z otevřených, u níž jsme museli stanovit obecné kategorie odpovědí a to následovně: 1/demonstrativnost (learning by doing), tudíž lepší a snazší pochopení, 2/ uvědomění si konstrukce mediálních produktů, 3/ motivační aspekt, 4/ práce se skutečností, 5/ neoddělitelná součást mediální výchovy, 6/ aktivní tvorba jako nácvik prezentace informací, 7/ obecný rozvoj žáka, 8/ mimo téma, 9/ tvorba spíše pro druhý stupeň. Následně jsme stanovili i kategorie pro záporné odpovědi, které praxi odmítají: 10/ nedostatečné vybavení, 11/ nedostatek času.

Když se podíváme na tabulku č. 7, vcelku nepřekvapivě dominuje důvod demonstrativnosti (52%, 35 r.), učitelé zdůrazňují důležitost vlastního prožitku, na základě kterého pak mohou žáci snáze „pochopit principy fungování mediální reality a porozumět i některým složitějším problémům, které by jinak nechápali.“ Ostatní důvody začlenění praxe, kterou učitelé často chápou zejména jako tvorbu vlastního časopisu či příspěvků na webové stránky, jsou relativně vyrovnané, ať už uvědomění si konstrukce mediálních produktů (18%, 12 r.) či praktickou tvorbu jako postupné ovládnutí prezentace informací a názorů (15%, 10 r.). Mezi důvody se opět objevují i velice pěkné postřehy, které by odpovídaly prvkům mediální výchovy – ať už je to práce se skutečností a jejím vědomým posouváním, či použití vět, které jsme vytrhli z kontextu, a jejich následné využití v jiném rámci. Na druhou stranu musíme zmínit i relativně vysoký počet respondentů (15%, 10 r.), kteří odpověděli naprosto mimo téma položené otázky, ať už v podobě hesel („modernizace“), příliš obecnou odpovědí („...protože média čím dál více zasahují do každodenního života žáků...“) či prohlášením, že toto „nelze hodnotit“. Samozřejmě můžeme tyto odpovědi interpretovat z hlediska náročnosti otázky, tedy že respondenti už neměli dostatek času pro vyplnění,

přeci jen musíme zdůraznit, že i heslovité odpovědi by mohly odrážet názor respondenta.

Skupina 4 respondentů, podle nichž do mediální výchovy praktická tvorba mediálních produktů nepatří, jako argument pro svůj názor shodně uváděli ať už nedostatečné vybavení tříd/školy (50%, 2 r.), tak i nedostatek času pro výuku mediální výchovy (50%, 2 r.).

kategorie odpovědí - praxe patří		počet r. / z 67
demonstrativnost (learning by doing) – lepší a snazší pochopení	52%	35
uvědomění si konstrukce mediálních produktů	18%	12
motivační aspekt	7%	5
práce se skutečností	3%	2
neoddělitelná součást	10%	7
aktivní tvorba jako naučení prezentace informací	15%	10
obecný rozvoj žáka	7%	5
mimo téma	15%	10
spíše pro druhý stupeň	3%	2
kategorie odpovědí - praxe nepatří		počet r. / ze 4
nedostatečné vybavení	50%	2
nedostatek času	50%	2

tabulka č. 7

Dílčí aspekty náhledu učitelů na výuku mediální výchovy ukazuje i otázka 43, v níž jsme se ptali, jak by podle učitelů měl stručně vypadat výukový proces mediální výchovy. Jelikož se jednalo opět o otevřenou otázku s nesmírně širokými odpověďmi, rozhodli jsme se ji vyhodnotit dle toho, jak daná odpověď odráží obecný „model“ procesu. Tento „model“ se podle nás skládá z určitých znalostí médií, konfrontace nových znalostí s vlastní zkušeností, práce s médii, která v sobě obsahuje jak složku analytickou, tak produktivní a následně reflexi procesu výuky. Výpovědi jsme následně rozdělovali do kategorií: 1/ odráží model, 2/ částečně odráží model, 3/ neodráží model, 4/ nedovede odpovědět, 5/ záleží na cíli výuky, 6/ záleží na ročníku.

Musíme uznat, že tato otázka je jednou z nejsložitějších v celém dotazníku, neboť vyžaduje výrazné zamyšlení nad mediální výchovou jako celkem, přesto by učitel podle našeho názoru měl být schopen alespoň částečně určit podstatné aspekty výuky

mediální výchovy.⁷⁷ Při pohledu na tabulku č. 8 ale „vítězí“ kategorie, v níž respondent nedovedl na otázku odpovědět. Pouze 10% učitelů (7 r.) pak dokázalo proces výuky formulovat tak, aby odrážel náš model a 26% (19 r.) model odráželo částečně. Učitelé uváděli například obecnější procesy jdoucí od definice médií, přes ozřejmění jejich fungování a vliv, stavbu mediálních sdělení, kritické posuzování těchto sdělení a nakonec tvorba vlastních sdělení, v nichž se všechny aspekty protínají. Pokud učitel vzor vystihl částečně, často zmínil některé formy práce s médii ve výuce (simulace, produkce apod.), většinou ale v odpovědích nefigurovala důležitá reflexe procesu. Odpovědi, které model neodrážely (pouze 6%, 4 r.), často zmiňovaly pouze formu (například hra či projekt), aniž by se učitelé zamysleli nad celým procesem. V šesti případech se objevil i názor, že výukový proces mediální výchovy nelze zcela zobecnit a záleží především na kolektivu třídy, věku, úrovni jejich znalostí a složení třídy. S tímto názorem ale nemůžeme zcela souhlasit, je jisté možné vytvořit obecný model procesu výuky, který následně upravujeme možnostem žáků – obecný model nám při výuce pomáhá nezanedbat určité aspekty, které by se v mediální výchově měly objevit.

popis procesu mediální výchovy		počet r. /ze 71
odráží model	10%	7
částečně odráží model	26%	19
neodráží model	6%	4
nedovede odpovědět	48%	34
záleží na cíli výuky	2%	1
záleží na ročníku	8%	6

tabulka č. 8

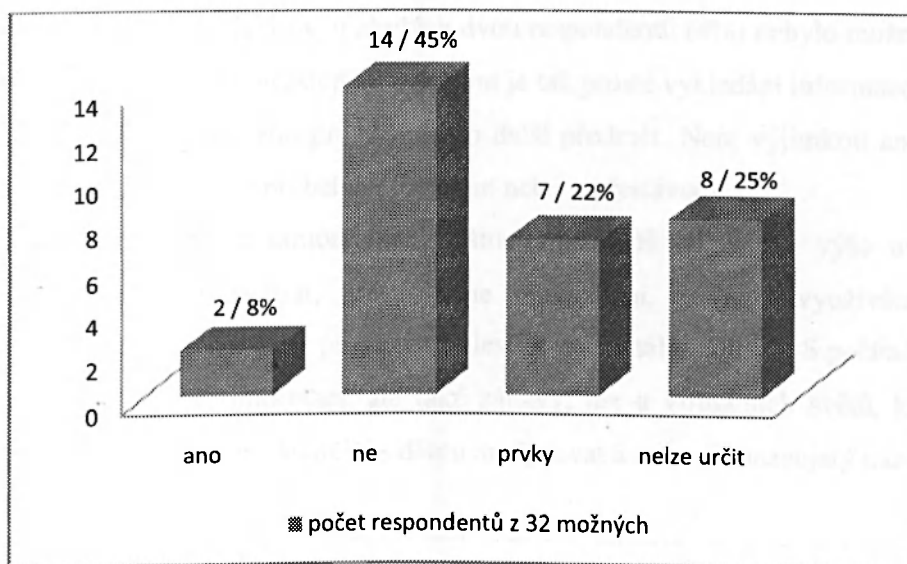
15.5 Využití médií na prvním stupni a mediální výchova

Z výše uvedených výsledků můžeme obecně usuzovat, že učitelé mají o výuce mediální výchovy alespoň částečnou představu (v individuálních případech dokonce přesnou), proto je zajímavé zjistit, jak sami nahlízejí na použití médií v jejich třídách. Otázka 28 se učitelů ptala, zda jejich žáci pracují na projektech, v nichž využijí více

⁷⁷ Zvláště v situaci, kdy v předcházejících otázkách byla řada metod explicitně zmíněna.

médií, přičemž 55% (39 r.) odpovědělo záporně a 45% (32 r.) kladně. V následující otázce (opět otevřená) jsme ty, kteří odpověděli kladně, požádali, aby projekt popsali.

V první řadě nás zajímal způsob použití médií ve vyučování a zejména pak to, zda můžeme dané použití označit za mediální výchovu. Na prvním stupni by se mediální výchova nejpravděpodobněji projevila v integraci nebo projektu, a pokud žáci pracují s více médií, očekávali bychom, že tomu tak bude. Popisy jsme tedy rozdělili do čtyř kategorií, dle toho, zda popis považujeme za příklad mediální výchovy, či naopak nepovažujeme, zda obsahuje její prvky nebo nakonec zda dle uvedeného popisu nemůžeme určit.



graf č. 4

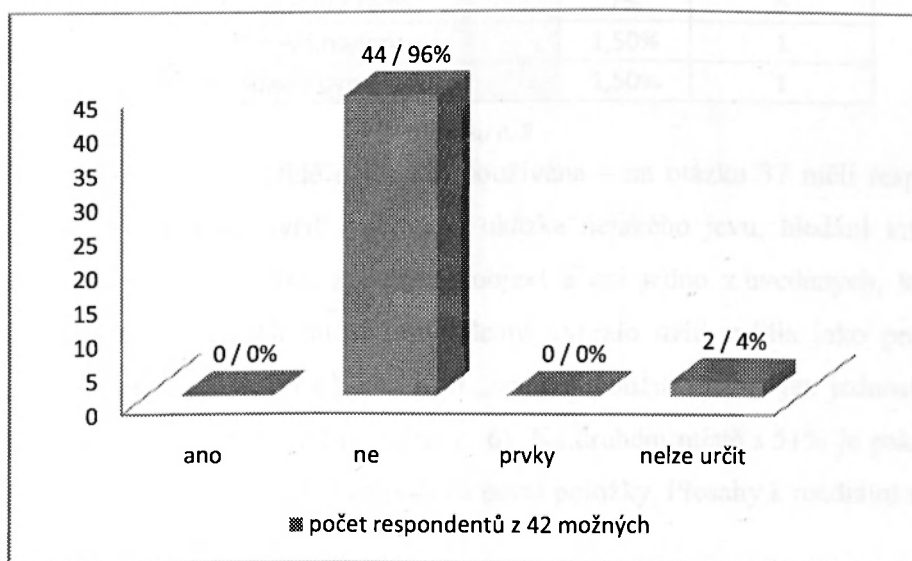
Celkem 45% odpovědí (14 r. s celkového počtu 32, kteří odpověděli na předcházející otázku kladně) jsme ale shledali jako nevyhovující (viz graf č. 4). Učitelé zpravidla uváděli vyhledávání informací (na internetu, v novinách, knihách, obrazových materiálech atp.), promítnutí filmu (Byl jednou jeden život), což mohou být aktivity, které by za určitých konstelací (které ale v popisu učitelů nebyly zmíněny) byly prvky mediální výchovy. Ve 22% odpovědí (7 r.) jsme našli určité prvky mediální výchovy, ať v procesech (získávání informací z různých médií, jejich třídění, vyvození poznatků) či zjišťování aktualit a jejich následná reflexe. Pouze v 8% (2 r.) lze popis učitelů označit za proces mediální výchovy – oba dva se týkaly vnímání reklamy (reklama v tisku, televizi, rozhlasu, internetu – vyvození základních rysů reklamy, vyhledávání

jednotlivých reklam, určení charakteristik reklam v různých médiích, následně tvorba vlastní reklamy /i nesmyslně sestavené/).

Podobně jako v předchozích dvou otázkách jsme se ptali na využívání počítače v průběhu vyučování, kdy nás nejprve zajímalo, zda jej mají žáci v průběhu vyučování k dispozici a pokud ano, jakým způsobem jej využívají. Celkem 65% (46 r.) uvedlo, že jej k dispozici mají, 35% (25 r.) nikoli.

Využití počítače jsme opět hodnotili z hlediska užití či naopak jako prvku v procesu mediální výchovy. Počítač v kombinaci s internetem byl skoro ve všech třídách chápán pouze jako nástroj, skrze který získáme informace použitelné v dalších předmětech. V podstatě většina, tedy 96% (44 r. ze 46) využití počítače neodpovídalo naší představě mediální výchovy, u zbylých dvou respondentů (4%) nebylo možné určit cíl využití (viz graf č. 5). Nejčastějším použitím je tak prosté vyhledání informace (nebo obrázku) či použití výukového programu pro další předmět. Není výjimkou ani hraní různých her (jako odměna v průběhu vyučování nebo o přestávce).

Počítač ve třídě je samozřejmě většinou primárně určen pro výše uvedené aktivity, to nebudeme zastírat, přesto jsme překvapeni, že jeho využívání není (respektive to učitelé nevedli) provázeno alespoň minimální reflexí. S počítačem se navíc nepojí pouze svět informací, ale také zábavy, her a virtuálních světů, které je lehké odsoudit, ale mnohem složitější s dětmi analyzovat a vytvořit nezaujatý názor.



graf č. 5

Jaké mediální produkty jsou nejpoužívanější v rámci výuky a jejich využití jsme zkoumali v otázkách 36 a 37. V rámci otázky 36 měli respondenti na výběr z těchto položek: televizní reportáže, vzdělávací pořady, rozhovory z rádií, články z časopisů, internetové články, internetová videa, reklamy, filmové trailery, novinové články, fragmenty filmů a ani jedno z uvedených, z nichž si museli vybrat alespoň jednu. Výsledky (viz tabulka č. 9) do velké míry souzní s tím, co učitelé nejnáze využijí ve vyučování – tedy zejména různé články (z časopisů, novin či internetu) a vzdělávací pořady (zpravidla dokumenty). Ostatní mediální produkty už jsou mnohem méně zastoupeny a mohou poukazovat na fakt nesystematičnosti výuky mediální výchovy⁷⁸. Respondenti ještě výrazně udávají používání reklamy (31%, 22 r.), u níž můžeme předpokládat zdůrazňování manipulativních složek, a fragmentů filmů (30%, 21 r.).

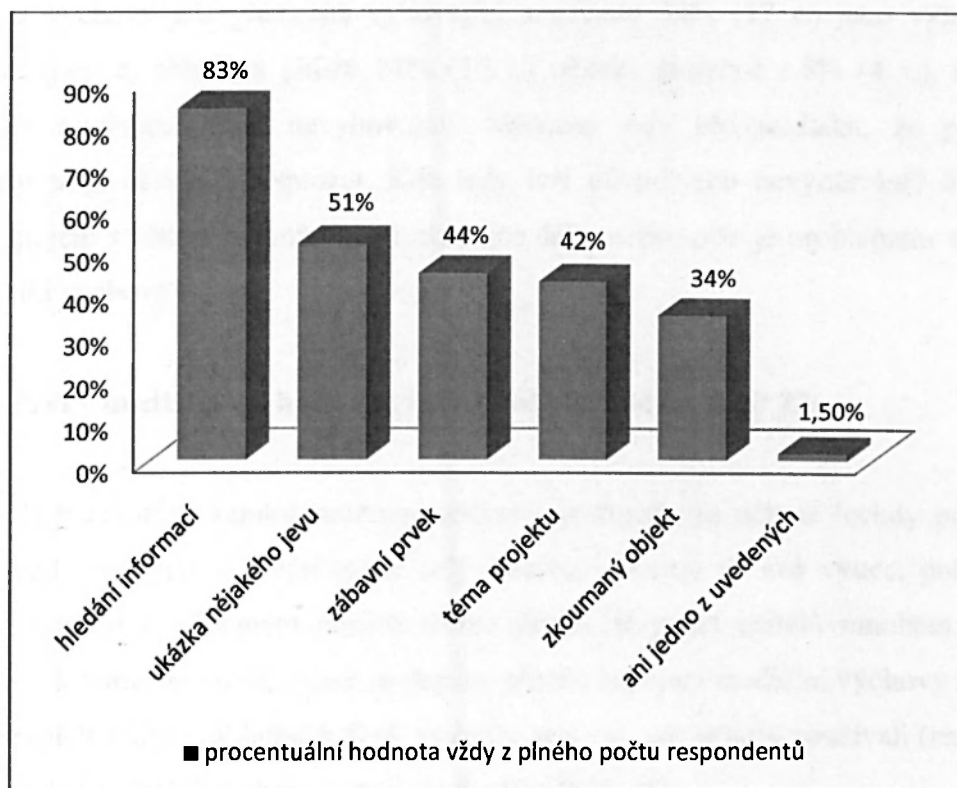
mediální produkty používané ve vyučování		počet r. / vždy z 71
článek z časopisu	83%	59
vzdělávací pořady	77%	55
internetový článek	76%	54
novinové články	61%	43
reklamy	31%	22
fragmenty filmů	30%	21
televizní reportáže	25%	18
internetové video	34%	17
rozhovory z rádia	7%	5
filmové trailery	1,50%	1
ani jedno z uvedených	1,50%	1

tabulka č. 9

Jak jsou média ve třídě nejčastěji používána – na otázku 37 měli respondenti vybrat alespoň jednu odpověď z položek: ukázka nějakého jevu, hledání informací, zábavní prvek, téma projektu, zkoumaný objekt a ani jedno z uvedených, kdy opět nepřilíh překvapivě největší počet respondentů vybralo užití média jako prostředek k hledání informací (83%, 59 r.), což není „špatné“ použití média, jen jednostranné a nesouznící s mediální výchovou (viz graf č. 6). Na druhém místě s 51% je pak ukázka nějakého jevu, což je v podstatě jiná podoba první položky. Přesahy k mediální výchově

⁷⁸ Myslíme si, že zastoupení medií při výuce by mělo být alespoň trochu vyvážené – v tomto pohledu jsou stále zvýhodňována média psaná, ačkoli stav společnosti je úplně jiný.

pak můžeme nalézt až ve druhé části grafu, kde 42% učitelů (30 r.) zvolilo médium jako téma projektu a následně 34% (24 r.) jako samostatný zkoumaný objekt. Přesah k mediální výchově je v tomto případě pouze hypotézou, vzhledem k již výše uvedeným zjištěním (kde se řada učitelů v procesu mediální výchovy orientuje) jsme přesvědčeni o její platnosti.



graf č.6

Větší vhléd do používání medií a mediálních produktů při vyučování může po grafu otázky 36 vypadat relativně pozitivně alespoň co do četnosti jednotlivých médií, otázky 38 – 42 se ale zaměřily na častost využití, která už tak pozitivní není.

Budeme uvádět pouze první údaje z každé otázky, zbylé je možné porovnat v grafech, které jsme zařadili do přílohy III. Drtivá většina medií je v našem výzkumném vzorku využívána pouze sporadicky – 83% (59 r.) používá televizní vysílání (pořady) jednou měsíčně nebo méně často, 69% (49 r.) používá noviny a novinové články také jednou měsíčně nebo méně často, jedinou výjimkou je internet, který 30% (21 r.) učitelů do výuky zapojí jednou za 14 dní (v závěsu je ale použití jednou měsíčně nebo méně často – 23%, 16 r.), rozhlas je nejvíce „nepoužívaným“

médiem s 93% využití (66 r.) jednou měsíčně nebo méně často a nakonec film je využit v rámci 75% učitelů (53 r.) také pouze jednou měsíčně nebo méně často.

Co nám četnost využití vlastně říká? Na jednu stranu to může být odsunutí veškerých netradičních médií⁷⁹ do různých projektových vyučování. Můžeme to také definovat jako nemožnost dostatečného využití techniky, ale proti této hypotéze hovoří to, že celkem 48% (34 r.) učitelů hodnotí technické vybavení školy pro naplnění mediální výchovy jako částečně vyhovující a celkem 34% (17 r.) jako vyhovující. Nevyhovující jej shledává pouze 14% (10 r.) učitelů společně s 5% (4 r.), kteří se přiklonili k výroku velmi nevyhovující. Můžeme tedy předpokládat, že potřebné vybavení mají učitelé k dispozici. Kde tedy leží důvod jeho nevyužívání? Můžeme hledat spojení s věkem učitelů, jak si ukážeme dále, nebo spíše je problémem vzdělání v mediální výchově?

15.6 Prvky mediální výchovy ve výuce před příchodem RVP ZV

Z předchozích kapitol můžeme obecněji prohlásit, že učitelé leckdy používají prvky mediální výchovy (výjimečně celý /ideální/ proces) ve své výuce, pokud ale budeme hovořit o vědomém použití těchto prvků, je počet učitelů mnohem menší. Vzhledem k tomu, že prosazujeme myšlenku plného zapojení mediální výchovy v rámci všech prvních stupňů základních škol, zajímalo nás i to, zda učitelé používali (resp. si to myslí) prvky mediální výchovy i před příchodem RVP ZV.

Za úplně novou oblast výuky tak mediální výchovu (a další průřezová témata) považuje 32% učitelů (23 r.), oproti 68% (48 r.). S tím souvisí i následující odpověď na otázku 46, kdy celkem 72% učitelů (51 r.) soudí, že aplikovali prvky mediální výchovy už před příchodem RVP ZV, 14% (10 r.) si pak myslí, že nikoli a 14% (10 r.) si není jisto. Obě otázky spolu samozřejmě souvisí – ti, co nepovažují mediální výchovu za novou oblast, její prvky aplikovali i před příchodem RVP ZV.

Následně jsme se těch, co již prvky mediální výchovy aplikovali i před příchodem RVP ZV, ptali na konkrétní použití. Tato otázka se opět řadí mezi otevřené, proto jsme si opět vytvořili na základě odpovědí respondentů obecné kategorie, na

⁷⁹ Tedy všech kromě tištěné knihy, různých článků apod.

jejichž základě jsme odpovědi zpětně kategorizovali (viz tabulka č. 10). Opět platí, že jedna odpověď může být zařazena mezi více kategorií/témat. Největší počet odpovědí pak vyhovoval kategorii tvorba mediálních produktů s 31% (16 r. z 51 r. možných), což můžeme přisoudit zejména výrazné podpoře konceptu „learning by doing“, učitelé ale většinou chápou tvorbu mediálních produktů pouze jako napsání článku do časopisu a další formy se ve vyučování zpravidla nevyskytují (viz výše). Očekávaným prvkem je i vyhledávání informací (24%, 12 r.), které ovšem samo o sobě mediální výchovou samozřejmě není. Zde se opět ukazuje, že velká část učitelů chápe média ve výuce pouze na základě utilitárnosti (viz 18%, 9 r., v jejichž výpovědích se utilitárnost výrazně projevila). Můžeme ještě zmínit 22% (11 r.) výpovědí, které zdůraznily metodu porovnávání informací, k níž se učitelé vztahovali prostřednictvím sledování aktualit a jejich komentování, diskuzí o různých zprávách apod.

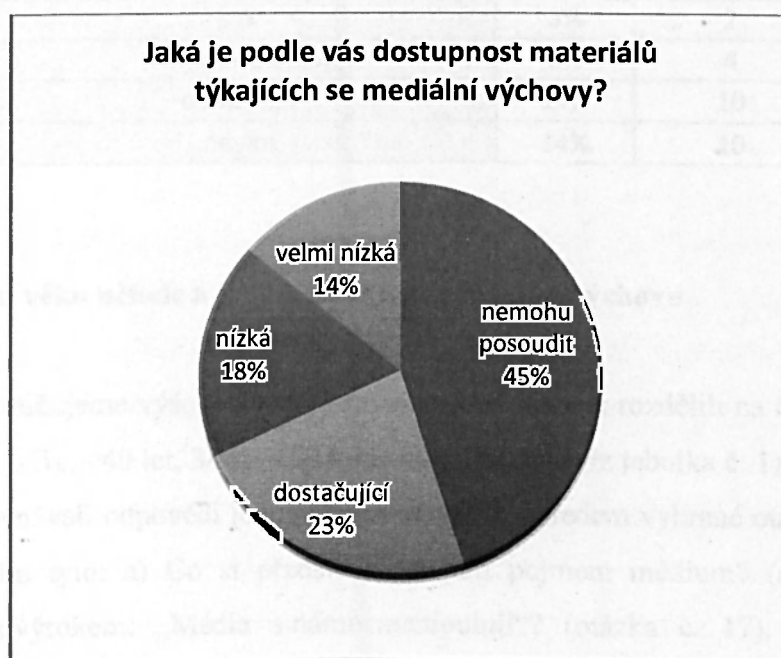
kategorie odpovědí		počet r. / z 51
tvorba mediálních produktů	31%	16
vyhledávání informací	24%	12
porovnávání informací	22%	11
utilitární použití médií	18%	9
simulace	16%	8
analýza mediálních produktů	4%	2
diskuze o med. produktech	2%	1

tabulka č. 10

15.7 Vzdělávání v mediální výchově

Jak jsou učitelé prvního stupně vzděláni v otázkách mediální výchovy? Respektive účastnili se někdy seminářů či kurzů s touto tematikou? Nejprve nás zajímalo, zda učitelé prošli nějakým seminářem/kurzem mediální výchovy již v průběhu studií na pedagogické fakultě. Podle očekávání většina učitelů odpověděla negativně (89%, 63 r.), zatímco 11% (8 r.) kladně, jejichž věkový průměr odpovídá přibližně 26 letům, jsou to tedy učitelé, kteří nedávno pedagogickou fakultu dokončili. Počet učitelů, kteří absolvovali jakýkoli kurz mediální výchovy je už výrazně vyšší, s 28% (20 r.) ale představuje pouhou třetinu našeho vzorku, což také nepovažujeme za výraznější úspěch. 72% (51 r.) respondentů následně uvádí neabsolvování jakéhokoli kurzu, což může

samozřejmě souviset s jejich aktuálním nedostatkem⁸⁰. Pokud ale vezmeme v úvahu údaj, který říká, že celkem 45% (32 r.) učitelů nedokáže posoudit dostupnost didaktických materiálů týkající se mediální výchovy, můžeme se zeptat, zda učitelé kurzy opravdu vyhledávají. Odpověď „nemohu posoudit“ totiž implicitně obsahuje i význam, ve kterém se učitel o danou problematiku (didaktické materiály) hlouběji nezajímá a danou hypotézu bychom mohli přenést i na otázku kurzů mediální výchovy (viz graf č. 7).



graf č. 7

Pokud učitel neabsolvuje kurz mediální výchovy, stále může získat informace z dalších zdrojů a nás přitom zajímalo, kde by učitelé informace vyhledali. Otázka byla opět otevřená, přičemž posléze jsme odpovědi kategorizovali (viz tabulka č. 11⁸¹). Většina učitelů odpovídala velice obecně, zpravidla uváděla spíše oblast, kde by informace hledali, ať už 56% (40 r.) zmiňovalo internet, 41% (31 r.) odbornou literaturu či 18% (13 r.) pedagogické časopisy. Pouze 6% (4 r.) respondentů uvedlo konkrétní zdroj (!), například projekty zabývající se mediální výchovou od festivalu Jeden svět či

⁸⁰ A jak jsme si ukázali v teoretické části naší práce, je to do jisté míry pravda – kurzy zpravidla fungují pouze jeden až dva roky a následně končí, jelikož dočerpají dotace na svou činnost.

⁸¹ Opět platí, že jedna odpověď se může objevit ve více kategoriích.

obecně prospěšné společnosti Člověk v tísni. Odpovědi spíše budí dojem, že učitelé předpokládají, že v daných obecně definovaných zdrojích lze určitě informace o mediální výchově dohledat, konkrétně se tím ale evidentně nezabývali.

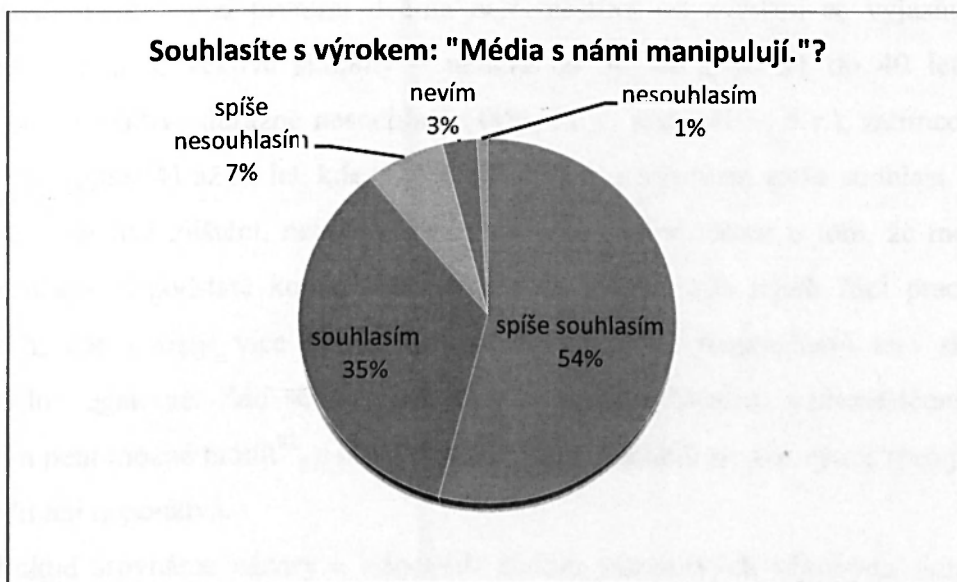
zdroje pro mediální výchovu	počet odpovědí	počet r. / vždy z 71
internet	56%	40
pedagogické časopisy	18%	13
odborná literatura	43%	31
ŠVP	3%	2
konkrétní zdroj	6%	4
od kolegů	14%	10
nevím	14%	10

tabulka č. 11

15.8 Vztah věku učitele a jeho názoru na mediální výchovu

Jak zmiňujeme výše, celý výzkumný vzorek jsme si rozdělili na čtyři kategorie: 1/ do 30 let, 2/ 31 – 40 let, 3/ 41 – 50 let a 4/ nad 50 let (viz tabulka č. 1), přičemž jsme následně srovnávali odpovědi jednotlivých skupin na předem vybrané otázky. Zajímaly nás především tyto: a) Co si představujete pod pojmem médium? (otázka 16), b) Souhlasíte s výrokem: „Média s námi manipulují“? (otázka č. 17), c) Souhlasíte s výrokem: „Proti mediálním manipulacím se nelze bránit.“? (otázka č. 18), d) Ve kterých ročnících prvního je podle vás zařazení průřezových témat (mediální výchovy) nejsnazší a odpovídající věku žáků? (otázka č. 20), e) Co si představíte pod pojmem mediální výchova? (otázka č. 21), f) Co je podle vás cílem mediální výchovy? (otázka č. 22), g) Pracují vaši žáci na projektech, kde využijí více médií? (otázka č. 28), h) Popište projekt, kde vaši žáci využívají více médií. (otázka č. 29), i) Jak by podle vás měl (v bodech) vypadat výukový proces mediální výchovy? (otázka č. 43).

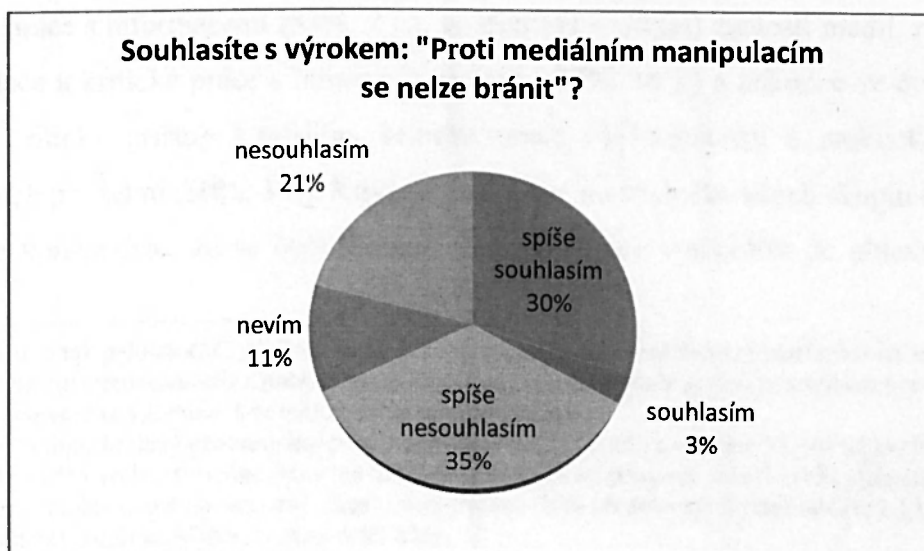
Obecně se většina učitelů kloní k názoru, že média s nimi do jisté míry manipulují – celých 54% (38 r.) s tímto spíše souhlasí a 35% (25 r.) zcela souhlasí. Vnímání mediální manipulace je mezi učiteli poměrně silné (viz graf č. 8).



graf č. 8

Když následně srovnáme výsledky pro jednotlivé věkové skupiny, prakticky se mezi sebou neliší – u všech je na prvním místě odpověď „spíše souhlasím“ (55% pro skupinu 1; 50% ve skupině 2; 55% ve skupině 3 a 40% ve skupině 4) zpravidla následovaná plným souhlasem s výrokem.

V otázce obrany proti mediálním manipulacím jsou učitelé (hovoříme o celém vzorku) poměrně rozpolčení – 35% (25 r.) spíše nesouhlasí s výrokem, že se proti mediálním manipulacím nelze bránit, zatímco 30% (21 r.) respondentů naopak spíše souhlasí. Přesvědčení o možnosti rezistence ale doplňuje 21% (15 r.) respondentů, kteří s výrokem zcela nesouhlasí, viz graf č. 9.



graf č. 9

Disproporce mezi prvními dvěma nejčetnějšími odpověďmi se vyjasňuje při rozdělení jednotlivé věkové skupiny – učitelé do 30 let a od 31 do 40 let spíše nesouhlasí, respektive důrazně nesouhlasí (44%, 12 r.; resp. 41%, 5 r.), zatímco obrat nastává ve skupině 41 až 50 let, kde celých 48% (13 r.) s výrokem spíše souhlasí. To je podle nás zajímavé zjištění, neboť se tím implikuje i přesvědčení o tom, že mediální vliv nemůžeme v podstatě kontrolovat. Navíc na otázku, zda jejich žáci pracují na projektech, kde využijí více médií, celkem 74% (20 r.) respondentů této skupiny odpovědělo negativně. Zde se do jisté míry ukazuje souvislost s přesvědčením, že se médiím není možné bránit⁸², s tím, že daná skupina učitelů ve své výuce (pro jistotu) více médií ani nepoužívá.

Pokud srovnáme názory a odpovědi učitelů jednotlivých věkových skupin na další otázky, ukazuje zajímavá shoda. V případě otázky číslo 16 si pod pojmem médiem představuje skupina 1, 3 a 4 především prostředek pro přenos informací (40%, 11 r.; 26%, 7 r.; 40%, 2 r.), skupina 2 pojem chápe jako určení hromadných sdělovacích prostředků (26%, 7 r.). V názoru na ideální uvedení průřezových témat a mediální výchovy do výuky se navíc skoro všechny skupiny shodují na páté třídě (74%, 27 r.; 78%, 21 r.; 80%, 4 r.), s výjimkou skupiny 41 – 50let, ve které by 75% (9 r.) dalo přednost čtvrté třídě. I zde ale následuje pátá třída.⁸³

V souvislosti s tím, co si učitelé představují pod pojmem mediální výchovy (otázka č. 21) můžeme říci, že v první skupině (do 30 let) se nejvíce objevuje kategorie/téma výuky ke kritickému přístupu k médiím (44%, 12 r.) společně se znalostí médií (44%, 12 r.). Ve druhé skupině (31 – 40 let) pak nejvíce nalezneme kategorii kritické práce s informacemi (58%, 7 r.), ve třetí (41 – 50 let) znalosti médií, rozeznání manipulace a kritické práce s informacemi (vše - 37%, 10 r.) a nakonec ve čtvrté (nad 50 let) kritický přístup k médiím, kritická práce s informacemi a praktická tvorba mediálních produktů (60%, 3 r.). Když se podíváme na výsledky všech skupin obecněji, můžeme konstatovat, že se opět výrazně shodují – sice v několika se objevuje spíše

⁸² Ano, není to tak jednoduché, jak jsme ukázali v teoretické části, nelze média polarizovat na základě všemocnosti (manipulativnosti) a naopak všemocnosti uživatele, protože realita je mnohem komplexnější. My ale pracujeme se vzorkem, kde tento náhled předpokládáme.

⁸³ Je nutné zmínit, že daný procentuální poměr není absolutní – tj. že ve skupině 31 -40 let zvolilo 75% pátou třídu a 25% volilo třídy jiné. Musíme brát v úvahu to, že respondenti mohli zvolit alespoň jednu odpověď, ale mohli stejně tak dát svůj „hlas“ všem třídám. 75% představuje 9 respondentů z 12, přičemž tito respondenti mohli ještě hlasovat pro další třídy.

kategorie kritického přístupu k médiím jako celku, zatímco v druhé polovině kritický přístup k informacím jako takovým – pokud zdůrazníme samotný kritický přístup, pak se všechny skupiny relativně shodují.

K podobné shodě dojdeme i v případě náhledu učitelů na cíle mediální výchovy (otázka č. 22), kde jejich odpovědi přesně souzní s výsledky celého výzkumného vzorku, jak vidíme v tabulce č. 12.

otázka č. 22	počet uč.	možné odpovědi		počet r.
1/ do 30 let	27	využití médií	78,00%	21
		znalosti o médiích	56,00%	15
		obrana před médii	44,00%	12
		jiné	11,00%	3
2/ 31 - 40 let	12	využití médií	83,00%	10
		znalosti o médiích	67%	8
		obrana před médii	50,00%	6
		jiné	8,00%	1
3/ 41 - 50 let	27	využití médií	74%	20
		znalosti o médiích	52%	14
		obrana před médii	33%	9
		jiné	4%	1
4/ nad 50 let	5	využití médií	40%	2
		znalosti o médiích	40%	2
		obrana před médii	20%	1
		jiné	0%	0

tabulka č. 12

Do jisté míry se všechny skupiny rozdělují v otázce, zda žáci pracují na projektech, kde využijí vícero médií. 59% (16 r.) z první skupiny do 30 let překvapivě odpovídá, že nikoli, společně s 74% (20 r.) skupiny třetí (41 – 50 let). Druhá skupina (31 – 40 let) naopak z 58% (7 r.) projekty s využitím více médií aktivně tvoří překvapivě společně se čtvrtou skupinou (nad 50 let; 60%, 3 r.).

Otázkou ale zůstává, zda daná aktivita odpovídá naší představě mediální výchovy, jak jsme si jí určovali výše. Tabulka č. 13 ukazuje, že nikoli a výsledky jsou přibližně u všech skupin shodné.

otázka č. 29	počet uč.	splňuje koncept mediální výchovy?		počet r.
1/ do 30 let	11	ano	0%	0
		ne	64%	7
		prvky	18%	2
		nelze určit	18%	2
2/ 31 - 40 let	7	ano	14%	1
		ne	43%	3
		prvky	0%	0
		nelze určit	43%	3
3/ 41 - 50 let	7	ano	14%	1
		ne	14%	1
		prvky	43%	4
		nelze určit	29%	2
4/ nad 50 let	5	ano	0%	0
		ne	60%	3
		prvky	20%	1
		nelze určit	20%	1

tabulka č. 13

Odpovědi z hlediska věkových kategorií nakonec srovnáme v rámci odpovědi na otázku č. 43: „Jak by podle Vás měl (v bodech) vypadat výukový proces mediální výchovy?“ Vyhodnocením této otázky v rámci celého výzkumného vzorku jsme se již zabývali výše a vyhodnocení v rozdělení na jednotlivé věkové kategorie není odlišné. Všichni s výraznou převahou uvádějí, že na otázku nedovedou odpovědět (1.sk: 56%, 15 r.; 2.sk: 33%, 4 r.; 3.sk: 44%, 12 r.; 4.sk: 60%, 3 r.), což je docela výrazný neúspěch. Jediný rozdíl, který v rámci věkových kategorií můžeme vyzorovat ve prospěch prvních třech (do 30 let; 31 – 40 let, 41 – 50 let) jsou odpovědi, které částečně a zcela odráží model mediální výchovy, který jsme si stanovili výše. Dohromady 9 odpovědí učitelů (33%) z první skupiny odráží nebo částečně odráží model mediální výchovy, 4 odpovědi (33%) z druhé skupiny a překvapivě 12 odpovědí (44%) z páté skupiny opět odráží či částečně odráží model mediální výchovy.

15.9 Konzumpce médií a její zpětný vliv

V našem dotazníku jsme také zkoumali, jaké jsou učitelské návyky konzumpce médií, která média preferují a další. Samozřejmě nás zajímá, zda má tato konzumpce i nějaký vliv na učitelovo chápání médií jako celku a následně i mediální výchovy. Při pohledu na učitelské preference ve světě médií můžeme konstatovat, že nejsou nijak vybočující – kupříkladu 59% učitelů denně sleduje televizi, 31% denně čte noviny, 56% denně využívá internet a 35% denně poslouchá rozhlas, kdy toto jsou první hodnoty z každé otázky (tedy ty nejčtenější). Na druhou stranu celkem 89% učitelů shlédne film v kině dokonce jednou měsíčně nebo méně často. Dále jsme ještě mapovali učitelské preference v rámci českých televizních stanic, nejprve bychom se ale měli zeptat - co nám tyto údaje říkají? Samozřejmě odhalují učitelské preference na tomto poli, ale důležitější je, zda mají přesah i na další oblasti, které jsme naším dotazníkem mapovali.

Provedli jsme proto jednoduchý test, který ukazují tabulky č. 14 a 15. U každé otázky (Jak často sledujete TV? atd. – viz tabulka) jsme se zaměřili na ty respondenty, kteří dané médium využívají denně, přičemž jsme sledovali, zda jejich výrazná mediální saturace má nějaký vliv na jejich náhled na důvěryhodnost či nedůvěryhodnost různých typů zpravodajství. U každé skupiny jsme pak sledovali, která média se v odpovědích objeví⁸⁴. Když jsme pak srovnali počty hlasů u jednotlivých médií, u nichž považují respondenti zpravodajství za důvěryhodné a naopak ty, které považují za nedůvěryhodné, ukázal se zajímavý fakt. U učitelů, kteří využívají denně televizi, noviny, internet či rozhlas se u televizního, novinového a internetového média skoro nemění hlasy v rámci důvěryhodnosti a nedůvěryhodnosti. Kupříkladu 11 těch, co každý den využívají internet, považuje televizní zpravodajství za důvěryhodné a naopak 11 jiných respondentů z téže skupiny za nedůvěryhodné. Podobné situace nastávají i u novin a internetu. Jediným rozdílem je pak vztah k rozhlasu, který v prvním případě získává od všech skupin dohromady 15 hlasů (součet denních uživatelů TV, novin, internetu a rozhlasu) „důvěryhodnosti“, zatímco pouhé 2 hlasy „nedůvěryhodnosti“.

⁸⁴ Respondenti mohli zvolit jedno médium nebo vypsát jinou odpověď, ve které se ale často objevovalo více médií (či obecnější kategorie typu bulvár) – proto jsme nakonec přistoupili k podobnému vyhodnocení, jako v případě otevřených otázek – vytvořením prvků, které se ve výpovědích objevují. Proto součet respondentů pod jednotlivými médii nemusí odpovídat celkovému počtu respondentů (kteří odpověděli ano).

		Který typ zpravodajství považujete za nejdůvěryhodnější?			
1/ Jak často sledujete TV?	počet r.	TV	Noviny	Internet	rozhlas
denně	42	13	14	8	2
2/ Jak často čtete noviny:					
denně	22	6	7	7	3
3/ Jak často surfujete po internetu?					
denně	40	11	8	11	5
4/ Jak často posloucháte rozhlas?					
denně	25	6	7	4	5

tabulka č. 14

		Který typ zpravodajství nepovažujete za důvěryhodný?				
1/ Jak často sledujete TV?	počet r.	TV	Noviny	Internet	rozhlas	bulvární média
denně	42	11	10	9	1	8
2/ Jak často čtete noviny:						
denně	22	8	3	4	0	4
3/ Jak často surfujete po internetu?						
denně	40	11	8	6	0	5
4/ Jak často posloucháte rozhlas?						
denně	25	4	6	6	1	5

tabulka č. 15

U médií, jejichž zpravodajství není podle respondentů důvěryhodné, se navíc objevuje nová obecná kategorie bulvárních médií (je různě specifikovaná, někdo pod ní vidí zejména noviny a časopisy, někdo zahrnuje i TV). Jestliže u skupin takto výrazně mediálně saturovaných může docházet k tomu, aby jedna jejich část vnímala to samé médium jako výrazně důvěryhodné, zatímco druhá jako nedůvěryhodné, tak se ukazuje, že sledování tohoto média nebude mít pravděpodobně vliv na další názory jedince.

Vyplývá z toho naše hypotéza, která říká, že mediální saturace či nesaturace výrazněji neovlivňuje názory jedince na mediální výchovu a média, tyto názory jsou podle nás ovlivňovány mnohem individuálnějšími vlastnostmi jedince.

Při stanovení této hypotézy jsme se proto rozhodli, že další zkoumání směrem k naznačení souvislostí mediální saturace učitelů a názorů na mediální výchovu nebudeme provádět, neboť nefigurují ani v našich předem stanovených hypotézách.

15.10 Shrnutí výzkumné části

Při shrnutí výsledků výzkumné části naší práce můžeme konstatovat, že dotazníkové šetření bylo úspěšné a vzhledem k velikosti vzorku učitelů, jež byli rozvrstveni po různých základních školách, bychom mohli označit i validitu dat za relativně vysokou. Přesto bychom chtěli zdůraznit, že interpretace výzkumu jsou částečně dalšími hypotézami, ačkoli se zakládají na (většinou) kvantitativních datech. Interpretace výzkumu, ke které saháme u každé výzkumné oblasti či přímo konkrétních otázek, je pouze určením určitých tendencí, které lze na současném prvním stupni vypořádat, nesouhlasíme ale s tím, že bychom popisovali celkový stav. Na druhou stranu nám ale tyto tendence mohou posloužit jako výchozí bod pro zlepšení v oblasti mediální výchovy, v její aplikaci na prvním stupni ZŠ či v dalším vzdělávání v mediální výchově.

Myslíme si, že je zbytečné, abychom zde opakovali konkrétní závěry a data, která jsme podrobně popsali v části věnované výzkumným zjištěním. Spíše se zaměříme na obecnější zhodnocení získaných dat.

Je zřejmé, že stav mediální výchovy je na prvním stupni podceněn. Myslíme si, že hlavní problém spočívá v nedostatečných možnostech vzdělávání v dané oblasti – většina učitelů neabsolvovala žádný kurz mediální výchovy ani nedokáže uvést konkrétnější zdroje informací, v nichž by získali podrobnější informace. Přitom existuje řada zahraničních webových portálů (především ve Velké Británii a Kanadě), které se přímo výukou mediální výchovy na prvním stupni zabývají.

Učitelé se evidentně nebrání využití dalších médií ve vyučování, uvádějí kombinaci médií v projektové výuce, četnost použití je ale velmi malá a většinou se nejedná mediální výchovu v pravém slova smyslu (nebo pouze o její prvky). Také se

ukázalo, že učitelé si dovedou obecně představit, v čem by výuka mediální výchovy měla spočívat, když by měli jmenovat konkrétní postup nebo metodu mediální výchovy, tak většinou nedovedou odpovědět. Nemůžeme ale nemístně zobecňovat – mezi učiteli se najdou i tací, kteří si proces výuky o médiích uvědomují a evidentně jej začlenili do své výuky. Na jednu stranu nejsou z teoretického hlediska schopni přesně pojmenovat proces, na druhou stranu konkrétně uvádějí postupy, které vedou k jasnému cíli mediálního vzdělávání. Jestliže ale učitelům jmenujeme konkrétní metody mediální výchovy, velkou část z nich si dovedou představit v každodenní praxi prvního stupně, což pro nás představuje argument pro větší začlenění mediální výchovy.

Z odpovědí učitelů můžeme dále vyvodit fakt, že na prvním stupni není pozice mediální výchovy úplně vyjasněna. Je také evidentní, že někteří učitelé mediální výchovu vyučují, aniž by si to uvědomovali (ale jsou dle výzkumu v menšině). Výzkum bohužel prokázal spíše přítomnost větší skupiny učitelů, kteří by mediální výchovu byli schopni vyučovat, ale zatím o ní mají mylné představy.

16.0 Hypotézy v konfrontaci s výzkumnými zjištěními

V naší práci jsme si stanovili celkem pět hypotéz, které jsme po konfrontaci s výsledky výzkumu mezi učiteli prvního stupně v souznění s názory Karla R. Poppera spíše falzifikovali, než verifikovali. Falzifikace se nám dokonce podařila dokonce u čtyř hypotéz z pěti.

První hypotézou bylo tvrzení, že výuka mediální výchovy bude probíhat na všech stupních základních škol. Toto tvrzení bylo v odpovědích na otázku číslo 25 učiteli záhy vyvráceno, jelikož celkem 25% (20 r.) z nich odpovědělo, že do tamních ŠVP není mediální výchova vůbec zařazena.

Druhá hypotéza, že metody výuky mediální výchovy nebudou znát všichni učitelé prvního stupně základních škol, se potvrdila, vzhledem k tomu, že v mnoha odpovědích učitelé uváděli čistě utilitární použití médií, velká část učitelů nebyla schopna pojmenovat nebo aspoň částečně popsat proces výuky mediální výchovy. Kupříkladu v odpovědích na otázku č. 24, která se metod týkala, celých 25% učitelů přiznalo, že nedovedou odpovědět. Na druhou stranu je zjevné, že se nejedná o většinu

- někteří učitelé přesně uvedou konkrétní metodu/postup, mají i jasno v procesu mediální výchovy.

Třetí hypotézou bylo, že učitelé budou média užívat především utilitárně jako názornou pomůcku pro jiné výukové oblasti. Tato hypotéza byla vcelku přesvědčivě vyvrácena – samozřejmě, že učitelé také využívají média utilitárně, vždy se ale jednalo o část celkových možností použití. Přesto se utilitárnost objevovala jak v náhledu na mediální výchovu, tak ve jmenování metod i následně při snaze definovat proces mediální výchovy.

Čtvrté hypotéze, ve které jsme prohlásili, že význam mediální výchovy budou uznávat především mladší učitelé, jsme ve výzkumné části věnovali samostatnou podkapitolu, ve které byla hypotéza vyvrácena. Všechny věkové skupiny, které jsme si stanovili, se totiž v odpovědích na otázky stran mediální výchovy, metod či zasazení do ročníků prvního stupně vzácně shodovaly. V několika případech dokonce starší učitelé vytvářeli více projektů s využitím médií, než učitelé mladší.

Pátá hypotéza, v níž jsme prohlásili, že metody výuky mediální výchovy budou ovládat především mladší učitelé, velmi souvisí s předchozí odpovědí a kapitolou, v níž jsme se věnovali vztahu věku a náhledu na mediální výchovu, byla taktéž vyvrácena. Například projekty mladších učitelů, kde žáci využívali vícero médií z většiny (64%, 7 popisů z 11) vůbec neodpovídaly konceptu mediální výchovy. Dále pak 56% první skupiny (tj. učitelů do 30 let, 27 r.) nedokázalo popsat proces mediální výchovy.

IV Závěr

Mediální výchova, jak už zdůrazňujeme poněkolkrát, je podle našeho názoru opravdu důležitou součástí vzdělávání každého jedince. Nesmíme si ji plést s výchovou budoucích žurnalistů, kameramanů, režisérů, herců a dalších profesí mediálního světa. To ale neznamená, že bychom si práci těchto profesí v rámci výuky neměli vyzkoušet a pod úhlem této zkušenosti nahlížet na vlastní mediální konsumpci. Otázky, proč televizní noviny vypadají tak, jak vypadají a proč je ve filmu při přechodu do snové sekvence prolínáčka, jsou prvotní impulzy, které nám určí směr ve zkoumání zdánlivě jasného mediálního světa kolem nás.

Tento mediální svět bude čím dál víc součástí i světa žáků prvního stupně, ačkoli se nám dnes může zdát, že to více není možné. Osobní multifunkční komunikátory, jejichž prvními reprezentanty jsou dnes „chytré mobilní telefony“ (smart phones), v sobě budou čím dál více integrovat celý mediální svět, od televize přes sociální sítě, počítačové hry až po denní tisk a nejnovější filmová díla. Svět za obrazovkou bude čím dál skutečnější a bude ovlivňovat ten reálný. Mediální výchova se stane naprosto integrální součástí prvního stupně základní školy, ne pouhou možností, jako je tomu dnes (ačkoli RVP ZV říká něco jiného, stále se na prvním stupni prosazuje MV jako hledání informací apod.). S větší integrací MV do prvního stupně ale musíme začít přímo u vzdělávání učitelů, vytvořením propracované koncepce různých kurzů, které učitele na výuku připraví. Učitelé sami pocítují nedostatek v oblasti didaktických materiálů, jež jsou většinou určeny pouze pro druhý stupeň ZŠ, neexistuje podrobnější celorepubliková koncepce.⁸⁵ Inspirace můžeme stále hledat v zahraničí, kde mají s danou problematikou velké zkušenosti.

Přesto věříme, že se situace postupně změní k lepšímu, jak ukazuje i větší zájem českých odborníků, zcela zaplněné kurzy mediální výchovy a nezbytný entuziasmus učitelů. V mediální výchově se totiž studijním objektem stává to, pod čím si řada žáků představovala pouze objekt zábavy. Odhalování skrytých zákoutí zdánlivě jasného je přeci vzrušující.

⁸⁵ Nevoláme zde po osnovách! Je nám jasné, že kutikulární reforma přinesla RVP ZV na základě kterého si školy vytvářejí svůj školní vzdělávací program. Na druhou stranu se nemůžeme zbavit dojmu, že neexistuje dostatek podkladů, na základě kterých by bylo možné ŠVP se smysluplným zařazením MV na prvním stupni vytvořit.

LITERATURA

BARTOŠEK, M., Krátce z historie Internetu. *Zpravodaj ÚVT MU*, 1995, č. 3. ISSN 1212-0901.

BERTRAND, Y., *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BROLÍK, T., TŘEŠNÁK, P., KOMÁREK, M., Záhadný svět našich dětí. *Respekt*. Praha, 2008, roč. 14., č.52-1. ISSN 0862-6545.

BUCKINGHAM, D. *Media education*. Cambridge: Polity Press, 2003. ISBN 978-0-7456-2830-1.

ČÁP, J., MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463.

GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HOLÝ, Z., Nový systém rozhodně nic nezkazí. *Cinepur*, 2009, roč. 17, č. 61, s. 12. ISSN 1213-516X.

HORROCKS, CH., *Baudrillard a milénium*. Praha: Triton, 2002. ISBN 80-7254-266-4.

HORROCKS, CH., *Marshall McLuhan a virtualita*. Praha: Triton, 2002. ISBN 80-7254-269-9.

HVÍŽĎALA, K., *Moc a nemoc médií*. Praha: Máj, 2003. ISBN 80-86643-07-7.

HVÍŽĎALA, K., *Jak myslet média*. Praha: Máj, 2005. ISBN 80-86643-14-X.

CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JIRÁK, J., KÖPLOVÁ, B., *Média a společnost*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-697-7.

JIRÁK, J., Komenský a noviny. *Hospodářské noviny. Zvláštní vydání k výstavě Národního muzea Zlaté časy médií*, 2005, 24. 11., s. 7.

KIST, W., *New Literacies in Action*. New York: Teachers College Press, 2005. ISBN 0-8077-4540-5.

LINDSAY, V., *The Art of Moving Picture*. New York, 1916.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.), *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315—078-6.

MASSEY, K., *Media Literacy Workbook*. Belmont: Thompson Learning, 2005. ISBN 13: 978-0-534-64394-2.

McLUHAN, M., *Jak rozumět médiím*. Praha: Odeon, 1991. ISBN 80-207-0296-2.

McQUAIL, D., *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál, 2002, s. 27. ISBN 80-7178-714-0.

MIČIENKA, M., JIRÁK, J. a kol., *Rozumět médiím. Základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech, 2006. ISBN 80-239-6762-2.

MONACO, J., *Jak číst film*. Praha: Albatros, 2004. ISBN 13-844-005-09.

PIKE, G., SELBY, D. (2000a), *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-369-2.

PIKE, G., SELBY, D. (2000b), *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-474-5.

POSTMAN, N., *Ubavit se k smrti*. Praha: Mladá fronta, 1999. ISBN 80-204-0747-2.

POSTMAN, N., *The Disappearance of Childhood*. UK: Vintage Books, 1996, ISBN 13: 978-0679751663.

POTTER, W. J. *Media Literacy*. California: Sage Publications, 2005. ISBN 1-4129-0989-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

RAMONET, I., *Tyranie médií*. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1037-6.

REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3.

Kolektiv autorů pod vedením PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J., *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Akademia, 1997. ISBN 80-200-0607-9.

SMOLÍKOVÁ, K., *Ovladač je můj aneb jak na média*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01865-9.

SUCHÝ, A., *Mediální zlo – mýty a realita*. Praha: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-926-9.

TAPSCOTT, D., *Growing Up Digital*. New York: McGraw-Hill, 1999, ISBN-13: 978-0071347983.

TOŠNEROVÁ, B., *Vliv mediální výchovy na vnímání reklamních sdělení*. Zlín, 2008. bakalářská práce (Bc.). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta multimediálních komunikací. Vedoucí práce Mgr. Svatava Navrátilová, Ph.D.

Elektronické zdroje

DOUBRAVA, L., Mediální výchova, nové téma ve výuce. [online]. *Ucitelskenoviny.cz*, 2006 [citováno 7. března 2009]. Dostupné na WWW: <

http://www.ucitelskenoviny.cz/n_obsah_clanku.php?id=48&PHPSESSID=086bfe>

CARBOCHOVÁ, L., Využití metod kritického myšlení na 1. Stupni ZŠ. [online].

kritickemysleni.cz, 2008 [citováno 10. března 2009]. Dostupné na WWW: <

<http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=32/metodkm>>

DUSPIVA, Z., Vliv elektronických médií na děti a mládež ČR v roce 2003. *Britské listy*. 2003, [citováno 2009-02-24]. Dostupné na WWW:

<<http://www.blisty.cz/2003/8/20/art15104.html>>

JIRÁK, J., Proč potřebujeme mediální výchovu. [online]. *RVP*, 2006 [citováno 24. února 2009]. Dostupné na WWW: < <http://www.rvp.cz/clanek/438/540>>

JIRÁK, J., Mediální výchova ve světě. [online]. *Mediální bubáci* [citováno 25. února 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.afis.cz/bubaci/medfejeton.html>>

JIRÁK, J., KÖPLOVÁ, B., Socializační role masmédií u dětí a mládeže, negativní prvky ve vysílání. Praha: Parlamentní institut, 1997, [citováno 24. února 2009].

Dostupné na WWW: <<http://www.psp.cz/kps/pi/PRACE/PI-5-101.doc>>

KAŠOVÁ, J. (ed.), *Sborník projektu ProMed*. Praha, 2008, [citováno 11. března 2009].

Dostupné na WWW:

<http://portal.celn.cz/promed/Portals/0/Dokumenty/Sbornik_ProMed_2008.pdf>

KLOSTER, D., Co je kritické myšlení?. [online]. *Kritické listy*, 2000 [citováno 8. března 2009]. Dostupné na WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM>

Koncepce jednotného klasifikačního systému pro audiovizuální produkty. [online]. avklasifikace, 2009 [citováno 24. února 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.avklasifikace.cz>>

Média a politika – Média jako veřejná sféra?. [online]. Moodle FSV, 2007 [citováno 11. března 2009]. Dostupné na WWW: <<http://moodle.fsv.cuni.cz/course/view.php?id=6>>

LYMAN, P., VARIAN, H. R. *How Much Information?* 2003 [online]. Berkley: University of California, 2003 [citováno 20. února 2009]. Dostupné na WWW: <http://www.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info-2003/printable_report.pdf>

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. [online]. KritickeMysleni.cz , 2000 [citováno 7. března 2009]. Dostupné na WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. rvp.cz , 2009 [citováno 7. března 2009]. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf>

Rozhovor: Média tvořivě. [online]. Modernivyucovani.cz, 2008 [citováno 11. března 2009]. Dostupné na WWW: <http://www.modernivyucovani.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=129&Itemid=73>

Týdenní sledovanost televizí - 2008/2009 [online]. DigiZone.cz, 2009 [citováno 24. února 2009]. Dostupné na WWW: < <http://www.digizone.cz/texty/tydenni-sledovanost-televizi/>>

WOLÁK, R., *Sylabus předmětu Mediální gramotnost a mediální výchova*. [online]. DigiZone.cz, 2009 [citováno 11. března 2009]. Dostupné na WWW: < <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=JJM151>>

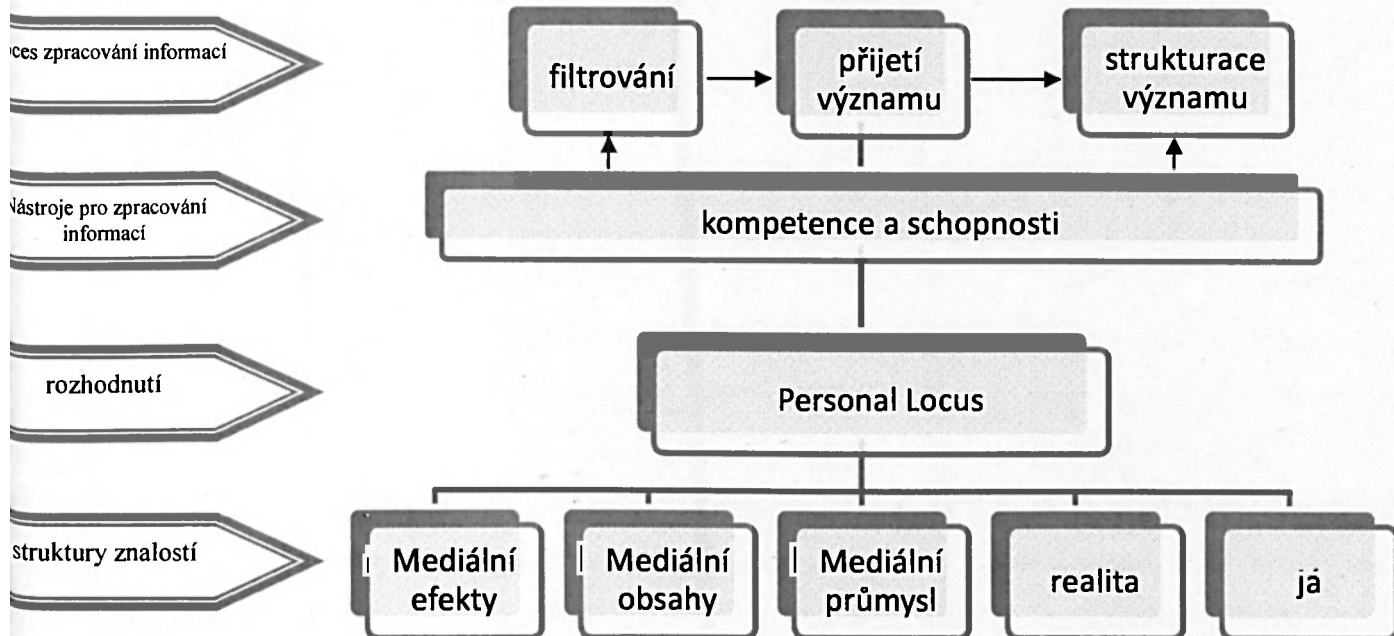
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

GRAF ČÍSLO 1.....	77
GRAF ČÍSLO 2.....	82
GRAF ČÍSLO 3.....	83
GRAF ČÍSLO 4.....	88
GRAF ČÍSLO 5.....	89
GRAF ČÍSLO 6.....	91
GRAF ČÍSLO 7.....	94
GRAF ČÍSLO 8.....	96
GRAF ČÍSLO 9.....	96
TABULKA ČÍSLO 1.....	76
TABULKA ČÍSLO 2.....	78
TABULKA ČÍSLO 3.....	79
TABULKA ČÍSLO 4.....	80
TABULKA ČÍSLO 5.....	81
TABULKA ČÍSLO 6.....	84
TABULKA ČÍSLO 7.....	86
TABULKA ČÍSLO 8.....	87
TABULKA ČÍSLO 9.....	90
TABULKA ČÍSLO 10.....	93
TABULKA ČÍSLO 11.....	95
TABULKA ČÍSLO 12.....	98
TABULKA ČÍSLO 13.....	99
TABULKA ČÍSLO 14.....	101
TABULKA ČÍSLO 15.....	101

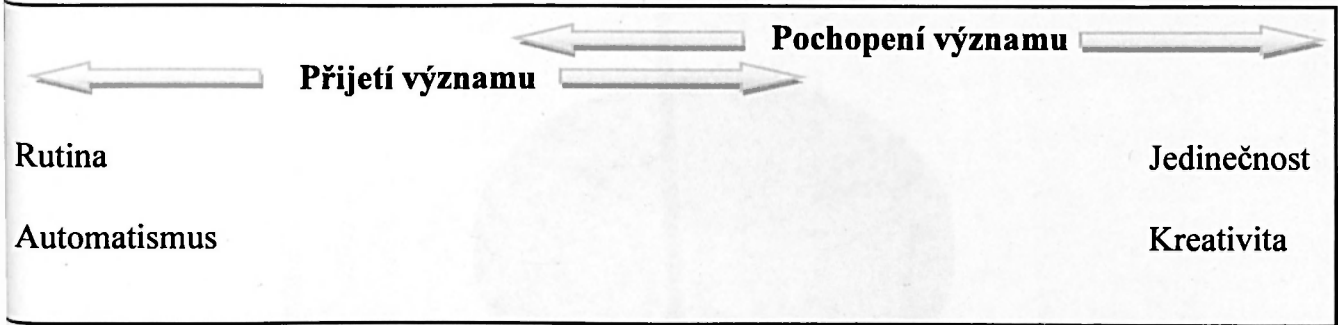
PŘÍLOHY

Příloha I.

Kognitivní model mediální gramotnosti

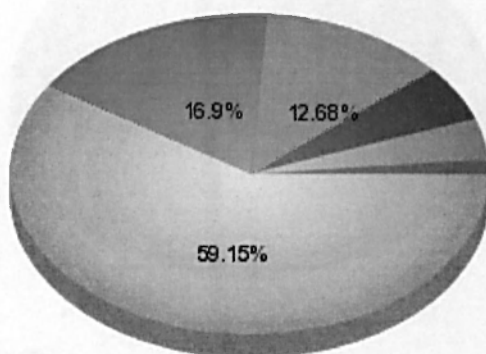


Příloha II.



Příloha III. – další odpovědi na dotazník

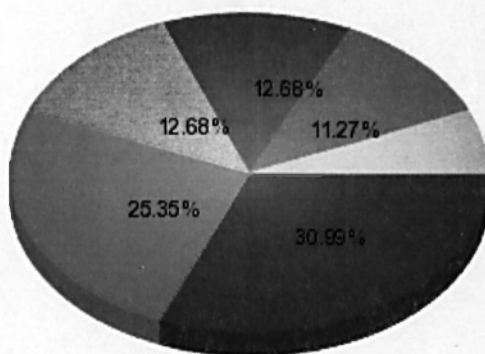
Jak často sledujete televizi?



- denně: 42 (59.15%)
- ▣ dvakrát týdně: 12 (16.9%)
- obden: 9 (12.68%)
- jednou měsíčně nebo méně často: 4 (5.63%)
- ▣ jednou týdně: 3 (4.23%)
- jednou za 14 dní: 1 (1.41%)

graf otázky č. 1

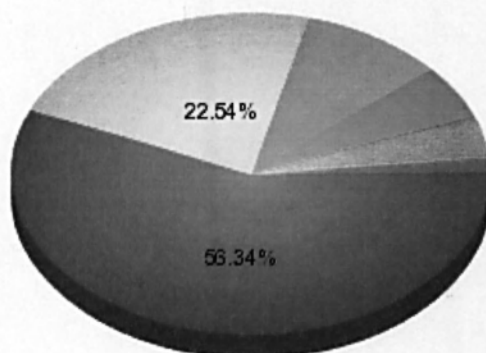
Jak často čtete noviny?



- denně: 22 (30.99%)
- ▣ jednou týdně: 18 (25.35%)
- jednou měsíčně nebo méně často: 9 (12.68%)
- obden: 9 (12.68%)
- dvakrát týdně: 8 (11.27%)
- jednou za 14 dní: 5 (7.04%)

graf otázky č. 2

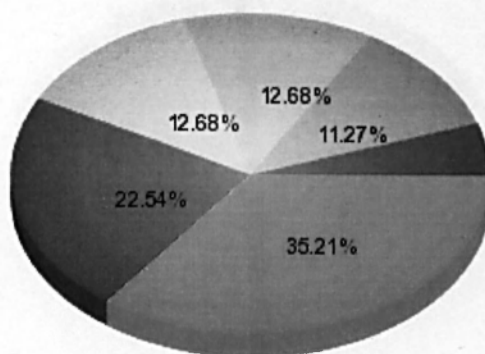
Jak často surfujete po internetu?



- denně: 40 (56.34%)
- obden: 16 (22.54%)
- dvakrát týdně: 7 (9.86%)
- jednou týdně: 4 (5.63%)
- jednou za 14 dní: 3 (4.23%)
- jednou měsíčně nebo méně často: 1 (1.41%)

graf otázky č. 3

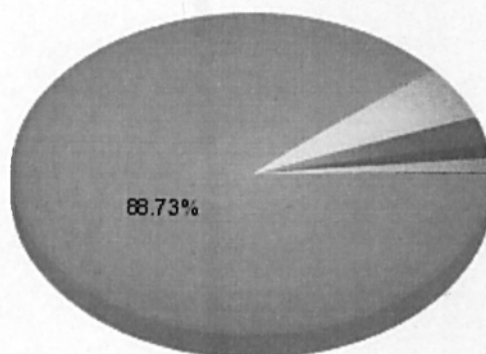
Jak často posloucháte rozhlas?



- denně: 25 (35.21%)
- jednou měsíčně nebo méně často: 16 (22.54%)
- jednou týdně: 9 (12.68%)
- obden: 9 (12.68%)
- jednou za 14 dní: 8 (11.27%)
- dvakrát týdně: 4 (5.63%)

graf otázky č. 4

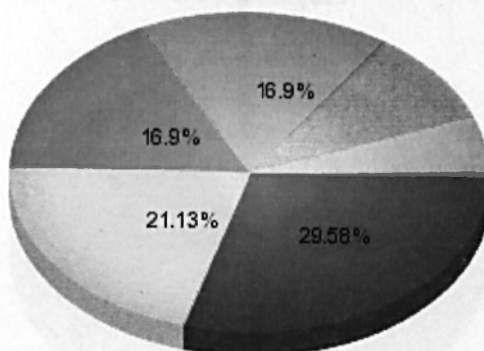
Jak často shlédnete film v kině?



- jednou měsíčně nebo méně často: 63 (88.73%)
- jednou za 14 dní: 4 (5.63%)
- jednou týdně: 2 (2.82%)
- dvakrát týdně: 1 (1.41%)
- obden: 1 (1.41%)

graf otázky č. 5

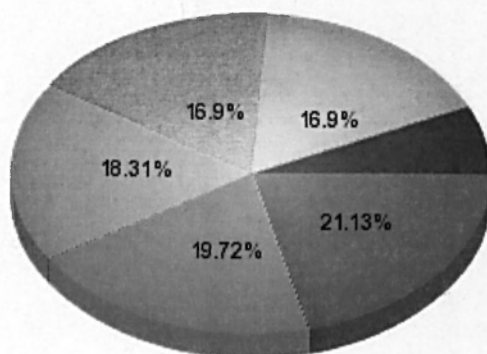
Televizi nova sledujete:



- denně: 21 (29.58%)
- dvakrát týdně: 15 (21.13%)
- obden: 12 (16.9%)
- jednou týdně: 12 (16.9%)
- jednou měsíčně nebo méně často: 7 (9.86%)
- jednou za 14 dní: 4 (5.63%)

graf otázky č. 8

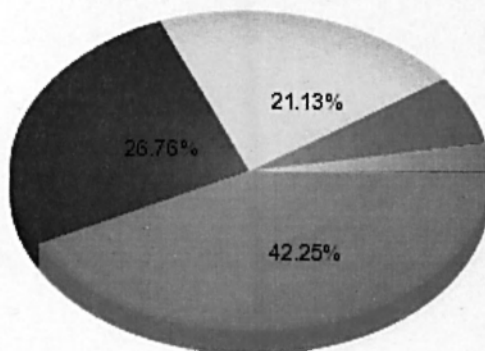
Televizi Prima sledujete:



- obden: 15 (21.13%)
- denně: 14 (19.72%)
- jednou měsíčně nebo méně často: 13 (18.31%)
- dvakrát týdně: 12 (16.9%)
- jednou týdně: 12 (16.9%)
- jednou za 14 dní: 5 (7.04%)

graf otázky č. 9

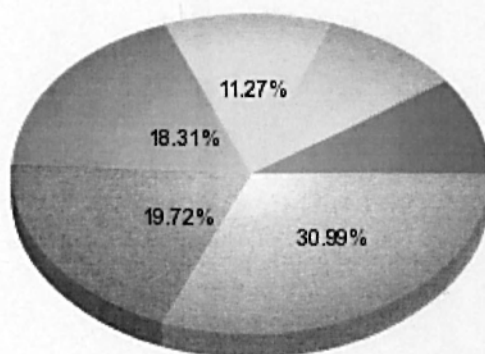
ČT1 sledujete:



- denně: 30 (42.25%)
- dvakrát týdně: 19 (26.76%)
- obden: 15 (21.13%)
- jednou měsíčně nebo méně často: 5 (7.04%)
- jednu za 14 dní: 2 (2.82%)

graf otázky č. 10

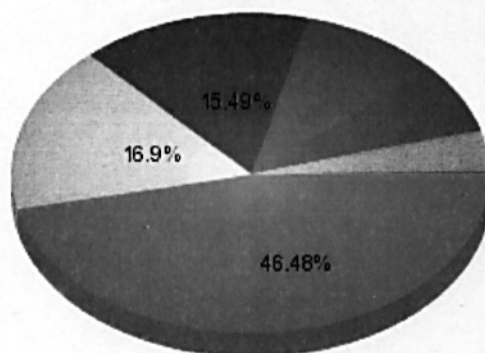
ČT 2 sledujete:



- dvakrát týdně: 22 (30.99%)
- jednou týdně: 14 (19.72%)
- jednou měsíčně nebo méně často: 13 (18.31%)
- denně: 8 (11.27%)
- obden: 7 (9.86%)
- jednou za 14 dní: 7 (9.86%)

graf otázky č. 11

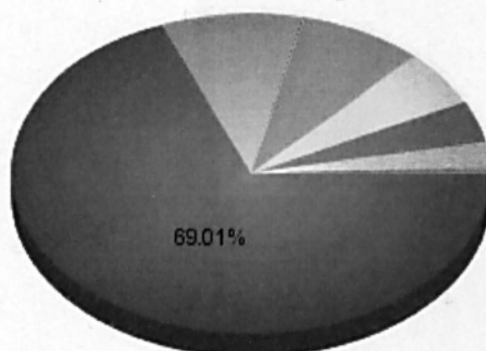
ČT 24 sledujete:



- jednou měsíčně nebo méně často: 33 (46.48%)
- denně: 12 (16.9%)
- dvakrát týdně: 11 (15.49%)
- jednou týdně: 7 (9.86%)
- jednou za 14 dní: 5 (7.04%)
- obden: 3 (4.23%)

graf otázky č. 12

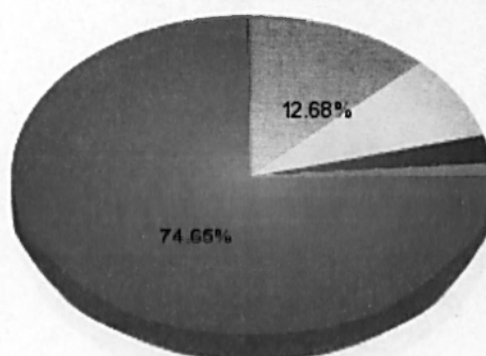
ČT 4 sledujete:



- jednou měsíčně nebo méně často: 49 (69.01%)
- jednou týdně: 7 (9.86%)
- jednou za 14 dní: 6 (8.45%)
- dvakrát týdně: 4 (5.63%)
- obden: 3 (4.23%)
- denně: 2 (2.82%)

graf otázky č. 13

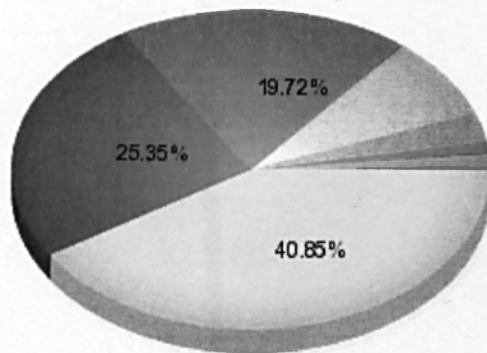
TV Barrandov sledujete:



- jednou měsíčně nebo méně často: 53 (74.65%)
- jednou týdně: 9 (12.68%)
- jednou za 14 dní: 6 (8.45%)
- obden: 2 (2.82%)
- dvakrát týdně: 1 (1.41%)

graf otázky č. 14

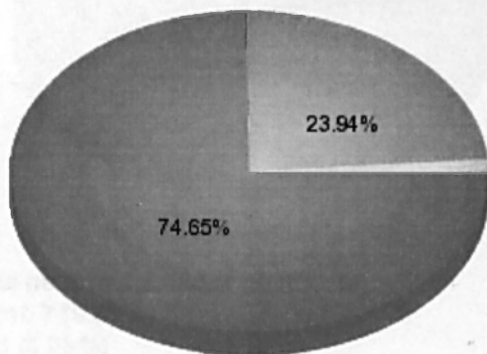
Které noviny čtete nejčastěji?



- Mladá fronta DNES: 29 (40.85%)
- internetové noviny: 18 (25.35%)
- Lidové noviny: 14 (19.72%)
- Právo: 6 (8.45%)
- Blesk: 2 (2.82%)
- Hospodářské noviny: 1 (1.41%)
- Šíp: 1 (1.41%)

graf otázky č. 15

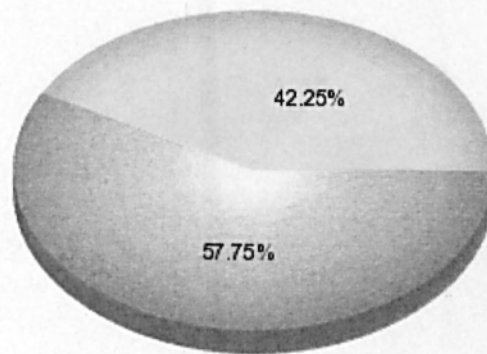
Kdo podle vás dokáže média lépe využít?



- je to individuální: 53 (74.65%)
- učitel: 17 (23.94%)
- děti: 1 (1.41%)

graf otázky č. 27

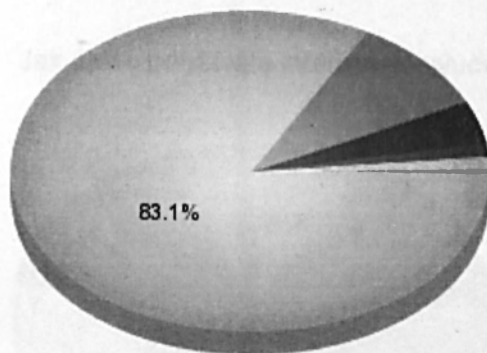
Používáte k demonstraci nějakého problému vícero médií?



- ano: 41 (57.75%)
- ne: 30 (42.25%)

graf otázky č. 32

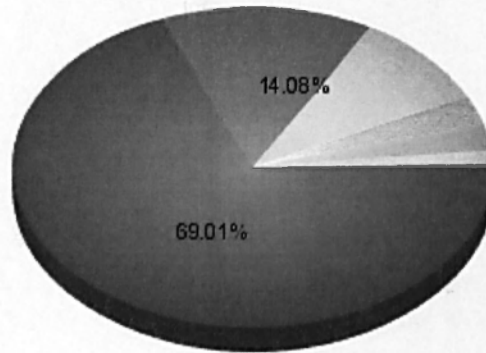
Jak často používáte televizní vysílání (pořady) při výuce?



- jednou měsíčně nebo méně často: 59 (83.1%)
- jednou za 14 dní: 7 (9.86%)
- jednou týdně: 3 (4.23%)
- dvakrát týdně: 1 (1.41%)
- obden: 1 (1.41%)

graf otázky č. 38

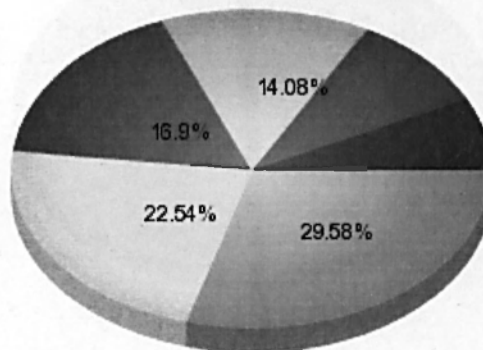
Jak často používáte noviny při výuce?



- jednou měsíčně nebo méně často: 49 (69.01%)
- jednou za 14 dní: 10 (14.08%)
- jednou týdně: 7 (9.86%)
- dvakrát týdně: 2 (2.82%)
- obden: 2 (2.82%)
- denně: 1 (1.41%)

graf otázky č. 39

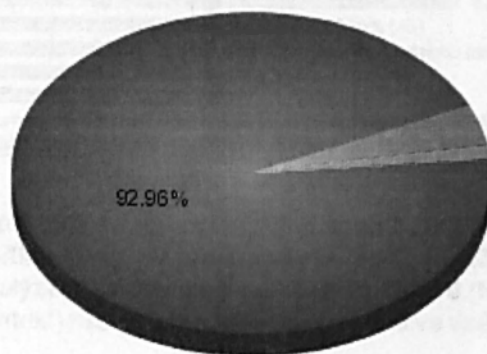
Jak často používáte internet ve výuce?



- jednou za 14 dní: 21 (29.58%)
- jednou měsíčně nebo méně často: 16 (22.54%)
- jednou týdně: 12 (16.9%)
- dvakrát týdně: 10 (14.08%)
- denně: 7 (9.86%)
- obden: 5 (7.04%)

graf otázky č. 40

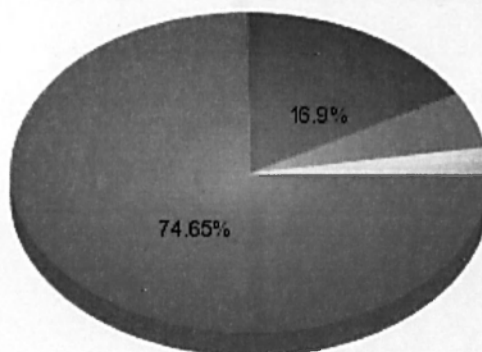
Jak často používáte rozhlas při výuce?



- jednou měsíčně nebo méně často: 66 (92.96%)
- jednou týdně: 3 (4.23%)
- jednou za 14 dní: 1 (1.41%)
- dvakrát týdně: 1 (1.41%)

graf otázky č. 41

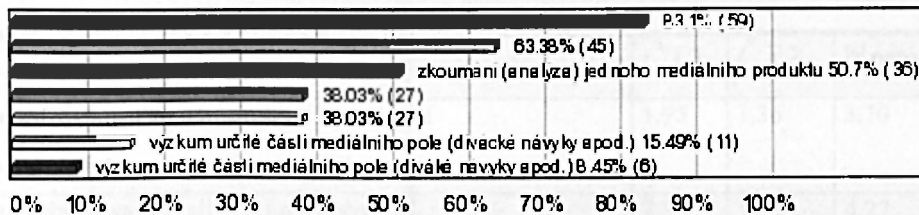
Jak často používáte film ve výuce?



- jednou měsíčně nebo méně často: 53 (74.65%)
- jednou za 14 dní: 12 (16.9%)
- jednou týdně: 4 (5.63%)
- obden: 1 (1.41%)
- dvakrát týdně: 1 (1.41%)

graf otázky č. 42

Které z následujících metod mediální výchovy si dovedete představit v praxi prvního stupně? (alespoň jedna odpověď)



- vlastní produkce (článku, časopisu, klipu apod.): 59 (83.1%)
- simulace (například "hra" na producenty pořadu): 45 (63.38%)
- zkoumání (analýza) jednoho mediálního produktu: 36 (50.7%)
- zkoumání (kontext) různých mediálních produktů ve vzájemném vztahu: 27 (38.03%)
- překlad mediálního textu (zpravodajství ztvárníme jako sled obrázků): 27 (38.03%)
- výzkum určité části mediálního pole (divácké návyky apod.): 11 (15.49%)
- výzkum určité části mediálního pole (divácké návyky apod.): 6 (8.45%)

graf otázky č. 44

Příloha IV.

	ČT1	ČT2	Nova	Premiera
vulgární zobrazování sexu a lidského těla snižující lidskou důstojnost	1.95	1.36	3.10	2.32
samoúčelné zobrazování násilí a jeho zlehčování	2.33	1.73	4.27	3.00
špatný příklad pro děti a mladistvé ohrožující jejich psychický, morální a sociální vývoj	2.28	1.70	3.98	2.75
nacionalismus	1.53	1.50	1.95	2.00
rasismus	1.48	1.44	1.95	1.96
antisemitismus	1.30	1.35	1.73	1.78
agresivita zaměřena proti některým náboženským, politickým, sociálním, etnickým či jiným skupinám	1.58	1.53	2.24	1.86
agresivní hloupá reklama	3.24	2.44	4.05	3.55
pokleslá estetická úroveň (brak, kýč)	2.36	1.50	4.32	3.39
pokleslá intelektuální úroveň (hloupost)	2.60	1.74	4.15	3.17

Tab. Negativní jevy ve vysílání televizních stanic - hodnocení expertů

	CT1	CT2	Nova	Premiéra
vulgární zobrazování sexu a lidského těla snižující lidskou důstojnost	1.86	1.62	3.11	2.35
samoúčelné zobrazování násilí a jeho zlehčování	2.2	1.83	3.70	2.60
špatný příklad pro děti a mladistvé ohrožující jejich psychický, morální a sociální vývoj	2.32	1.91	3.58	2.49
nacionalismu	1.83	1.74	3.24	1.98
rasismus	1.67	1.62	2.14	1.87
nacionalismu	1.83	1.74	3.24	1.98
antisemitismus	1.69	1.67	1.99	1.76
agresivita zaměřena proti některým náboženským, politickým, sociálním, etnickým či jiným skupinám	1.95	1.77	2.38	2.00
agresivní hloupá reklama	2.99	2.19	3.52	2.90
pokleslá estetická úroveň (brak, kýč)	2.51	2.04	3.43	3.00
pokleslá intelektuální úroveň (hloupost)	2.33	1.96	3.15	2.52

Tab. Negativní jevy ve vysílání televizních stanic - hodnocení populace

Příloha V.

Mediální výchova na prvním stupni ZŠ

Dobrý den,

v současné době dokončuji diplomovou práci, ve které se zabývám výukou mediální výchovy na prvním stupni ZŠ, přičemž v praktické části mé práce bych velmi rád využil poznatky získané z níže uvedeného dotazníku., který je určen pro učitele prvního stupně.

Budu velice potěšen, když tento dotazník vyplníte, přispějete tím k větší validitě mé práce.

Všechny údaje o vaší osobě či odpovědi, které uvedete, zůstanou zcela interní a budou použity pouze pro potřeby mé práce.

Ještě jednou Vám děkuji a přeji příjemný den!

Petr Hamšík, student Učitelství pro první stupeň ZŠ na Pedf UK

- Dotazník začíná na následující straně.

MEDIÁLNÍ VÝCHOVA NA PRVNÍM STUPNI ZŠ – mediální

- **Jak často používáte/využíváte média mimo školní vyučování?** (zvýrazněte jednu volbu)

- 1) Jak často sledujete TV?
denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často
- 2) Jak často čtete noviny?
denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často
- 3) Jak často „surfujete“ po internetu?
denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často
- 4) Jak často posloucháte rozhlas?
denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často
- 5) Jak často shlédnete film v kině?
denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často

6) Který typ zpravodajství **považujete** za nejdůvěryhodnější? (zvýrazněte jednu položku nebo uveďte jinou odpověď)

- televizní / novinové / internetové / rozhlasové / jiná odpověď:

Za nejdůvěryhodnější považují novinové a rozhlasové zpravodajství.

7) Který typ zpravodajství **nepovažujete** za důvěryhodný? (zvýrazněte jednu položku nebo uveďte jinou odpověď)

- televizní / novinové / internetové / rozhlasové / jiná odpověď

Mám na mysli bulvární noviny jako Blesk, Aha!

- **Jaké televizní stanice sledujete?** (zvýrazněte v každé otázce vždy jednu volbu)

- 8) Televizi Nova sledujete:
denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často
- 9) Televizi Prima sledujete:
denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často
- 10) ČT1 sledujete:
denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často
- 11) ČT2 sledujete:
denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často
- 12) ČT24 sledujete:
denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často
- 13) ČT4 sledujete:
denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často
- 14) TV Barrandov sledujete:
denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často
- 15) Které noviny nejčastěji čtu? (zvýrazněte jednu volbu)
 - Mladá fronta DNES / Lidové noviny / Hospodářské noviny / Právo / Blesk / Aha! / Šíp / internetové noviny

16) Co si představujete pod pojmem médium? Pokuste se rozvést.

Informační prostředek, kterým lze ovlivnit, informovat širokou veřejnost jak v pozitivním, tak i negativním směru.

17) Souhlasíte s výrokem: „Média s námi manipulují.“? (zvýrazněte jednu volbu)

- nesouhlasím / spíše nesouhlasím / nevím / spíše souhlasím / souhlasím

18) Souhlasíte s výrokem: „Proti mediálním manipulacím se nelze bránit.“? (zvýrazněte jednu volbu)

- nesouhlasím / spíše nesouhlasím / nevím / spíše souhlasím / souhlasím

19) Které z průřezových témat RVP považujete za nejdůležitější? (zvýrazněte jednu odpověď)

- enviromentální výchova / výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech / mediální výchova / výchova demokratického občana / multikulturní výchova / osobnostní a sociální výchova / nelze určit

20) Ve kterých ročnících prvního stupně je podle vás zařazení průřezových témat (mediální výchovy) nejsnazší a odpovídající věku žáků? (zvýrazněte - alespoň jedna odpověď)

- 1. třída / 2. třída / 3. třída / 4. třída / 5. třída

21) Co si představíte pod pojmem mediální výchova? (prosím rozveďte)

Seznámení žáků s pozitivními i negativními vlivy masmédií, jejich využitelnost a zneužitelnost v manipulaci s veřejností.

22) Co je podle vás cílem mediální výchovy? (zvýrazněte – alespoň jedna odpověď)

- obrana před médii / znalosti o médiích / využití médií / jiné

23) Myslíte si, že jsou metody mediální výchovy použitelné v rámci prvního stupně ZŠ?

- ano / ne

24) Pokud jste na předcházející otázku odpověděli ano, rozvedte, jaké metody mediální výchovy byste na prvním stupni použili? (prosím rozvedte)

Metody mediální výchovy příliš neznám, mohla by to být hra, zkoumání nějakého média - textů, zpráv, nebo vlastní tvorba (školní časopis apd.)

25) Je na vaší škole mediální výchova zařazena do ŠVP prvního stupně? (zvýrazněte)

- ano / ne

26) Myslíte si, že by měla být mediální výchova součástí prvního stupně v každé škole? (zvýrazněte)

- ano / ne

27) Kdo podle vás dokáže média lépe využít? (zvýrazněte – jedna odpověď)

- učitel / děti / je to individuální

28) Pracují vaši žáci na projektech, kde využijí více médií? (zvýrazněte)

- ano / ne

29) Pokud jste na předcházející otázku odpověděli ano, popište projekt, kde vaši žáci využívají více médií.

V rámci projektového dne Austrálie jsme využili dokumentárního filmu, článků v časopisech, informaci na internetu.

30) Mají žáci v průběhu vyučování k dispozici počítač? Pokud ano, pro jaké aktivity jej využívají? (zvýrazněte)

- ano / ne

31) Pokud jste na předcházející otázku odpověděli ano, popište, pro jaké aktivity žáci počítač ve třídě využívají.

Využívá se v rámci práce na interaktivní tabuli (Smart-board), projekci filmů, dokumentů, vyhledávání informací v rámci tematické výuky či projektů.

32) Používáte k demonstraci nějakého problému vícero médií? (zvýrazněte)

- ano / ne

33) Patří podle vás do mediální výchovy i praxe – aktivní tvorba mediálních produktů?

- ano / ne

34) Proč podle vás patří/nepatří aktivní tvorba mediálních produktů do mediální výchovy?

- pozitivní ohlas má především tvorba vlastního časopisu
- v rámci výuky jsme s dětmi simulovaly televizní zpravodajství ve francouzském jazyce, což mělo velký motivací efekt

35) Myslíte si, že technické vybavení vaší školy (počítače, připojení na internet, kamerová technika, tiskárny, fotoaparáty apod.) je dostatečné pro naplnění výuky mediální výchovy? (zvýrazněte – jedna odpověď)

- velmi nevyhovující / nevyhovující / částečně vyhovující / vyhovující / velmi vyhovující

36) Využíváte ve vyučování následující mediální produkty? (zvýrazněte – alespoň jedna odpověď)

- televizní reportáže / vzdělávací pořady / rozhovory z rádií / články z časopisů / internetové články / internetová videa / reklamy / filmové trailery / novinové články / fragmenty filmů / ani jedno z uvedených

37) Jak jsou ve vyučování ve vaší třídě média nejčastěji používána? (zvýrazněte – alespoň jedna odpověď)

- ukázka nějakého jevu / hledání informací / zábavní prvek / téma projektu / zkoumaný objekt / ani jedno z uvedených

- Která média (a jejich produkty) používáte při výuce? (u každé otázky zvýrazněte jednu odpověď)

38) Jak často používáte televizní vysílání (pořady) při výuce?

denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často

39) Jak často používáte noviny při výuce?

denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často

40) Jak často používáte internet ve výuce?

denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často

41) Jak často používáte rozhlas při výuce?

denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často

42) Jak často používáte film ve výuce?

denně / obden / dvakrát týdně / jednou týdně / jednou za 14 dní / jednou měsíčně nebo méně často

43) Jak by podle vás měl (v bodech) vypadat výukový proces mediální výchovy?

- brainstorming o médiu: vlastní názory, znalosti, zkušenosti, zážitky
- rozšíření o pozvatky druhých, učitele, rodiče
- zdůvodnění pozitivního i negativního vlivu médií
- vlastní reportáže, články...
- simulace, produkce s konkrétním cílem (ovlivnit, informovat, pobavit...)

44) Které z následujících metod mediální výchovy si dovedete představit v praxi prvního stupně?
(zvýrazněte – alespoň jedna odpověď)

- zkoumání (analýza) jednoho mediálního produktu / zkoumání (kontext) různých mediálních produktů ve vzájemném vztahu / výzkum určité části mediálního pole (divácké návyky apod.) / překlad mediálního textu (zpravodajství ztvárníme jako sled obrázků) / simulace (např. „hra“ na producenty pořadu) / vlastní produkce (článku, časopisu, klipu apod.) / ani jedno z uvedených

45) Považujete mediální výchovu (resp. i další průřezová témata) za úplně novou oblast výuky?

- ano / ne

46) Aplikoval/a jste prvky mediální výchovy i před příchodem RVP? (zvýrazněte)

- ano / ne / nevím

47) Pokud jste na předcházející otázku odpověděli ano, popište, které prvky mediální výchovy jste používali?

48) Absolvoval/a jste v průběhu studia na pedagogické fakultě kurz mediální výchovy? (zvýrazněte)

- ano / ne

49) Absolvoval/a jste někdy kurz týkající se mediální výchovy? (zvýrazněte)

- ano / ne

50) Kde podle vás mohou pedagogové čerpat odborné informace bez účasti na školení?

- internet: ZVP, portály o mediální výchově
- odborná literatura
- zahraniční zkušenosti

51) Jaká je podle vás dostupnost didaktických materiálů týkajících se mediální výchovy? (zvýrazněte – jedna odpověď)

- velmi nízká / nízká / nemohu posoudit / dostačující / velmi dostačující

52) Pohlaví?

- žena / muž

53) Věk

- 25

54) Kolik let působíte ve školství?

- 1 rok

55) Ročník, ve kterém vyučujete?

- 1. třída

56) Základní škola, na které vyučujete?

- ZŠ nám. Curieových