

Univerzita Karlova v Praze
Přírodovědecká fakulta
Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Michaela Josková

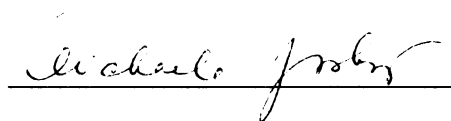
MEDIÁLNÍ VÝCHOVA VE VÝUCE GEOGRAFIE

Diplomová práce

Praha 2006
Vedoucí diplomové práce: RNDr. Dana Řezníčková

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za použití uvedené literatury a odborných rad školitelky.

V Praze dne 24.8. 2006



Je pro mne milou příležitostí poděkovat vedoucí práce RNDr. Daně Řezníčkové za všestrannou pomoc, trpělivost, ochotu věnovat mi konzultace v době své dovolené, nekonečné čtení a korigování mé práce a za to, že mě hodně naučila.

Ráda bych také poděkovala za pomoc, podporu a cenné rady mediálním odborníkům Mgr. Radimu Wolákovi, vědecko-pedagogickému pracovníkovi CEMES FSV UK a PhDr. Marku Mičienkovi, koordinátorovi projektu Rozumět médiím. Můj dík za čtení a korektury náleží i Broni Skalické, Mgr. Radkovi Tichému a Blance Jelínkové.

Za trpělivost a podporu během celého studia děkuji své rodině a blízkým. Ženské části své rodiny připojuji zvláštní dík za gastronomickou podporu, které se mi dostávalo během psaní této práce.

OBSAH:

<i>Seznam rámečků</i>	5
<i>Abstract</i>	6
1. ÚVOD	7
<i>Proč zavádět do škol další „výchovu“?</i>	7
<i>Cíle práce</i>	12
<i>Struktura práce</i>	12
2. VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ	13
2.1 MÉDIUM.....	13
2.2 VÝCHOVA	17
2.3 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA.....	20
2.4 MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST	22
2.5 KONCEPCE MEDIÁLNÍ VÝCHOVY	25
3. MEDIÁLNÍ VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ	28
3.1 VÝVOJ A POSTAVENÍ MEDIÁLNÍ VÝCHOVY	28
3.2 HLAVNÍ PROBLÉMY MEDIÁLNÍ VÝCHOVY VE SVĚTĚ	31
4. MEDIÁLNÍ VÝCHOVA V ČESKU	38
5. ZEMĚPIS A MEDIÁLNÍ VÝCHOVA	44
6. NÁZORY UČITELŮ ZEMĚPISU NA MEDIÁLNÍ VÝCHOVU	50
6.1 PŘÍPRAVA VÝZKUMU	50
6.2 VÝSLEDKY VÝZKUMU	54
7. MEDIÁLNĚ-VÝCHOVNÉ AKTIVITY VE VÝUCE ZEMĚPISU	72
7.1 ČESKO V MÉDIÍCH	77
7.2 REKLAMA	84
<i>Reklama na zájezd</i>	85
<i>Zachraňme planetu Zemi!</i>	91
<i>Poznejme svou vlast</i>	93
<i>Základní potřeby lidí</i>	95
7.3 PŘEDPOVĚĎ POČASÍ	97
7.4 ZPRAVODAJSTVÍ.....	101
7.5 FOTOGRAFIE	104
8. ZÁVĚR	108
9. LITERATURA	111
10. PŘÍLOHY	118
DOTAZNÍK.....	118
OBSAH CD-ROMU	120

Seznam rámečků

Rámeček 1: Rozdělení médií.....	15
Rámeček 2: Základní vymezení pojmu výchova.....	18
Rámeček 3: Tři stupně mediální gramotnosti.....	23
Rámeček 4: Cíle mediální výchovy.....	26
Rámeček 5: Koncepce mediální výchovy	26
Rámeček 6: Mediální výchova v Evropě	30
Rámeček 7: Mediální výchova v českém RVP	39
Rámeček 8: Principy mediální výchovy.....	41
Rámeček 9: Kde mohou učitelé hledat inspiraci?	42
Rámeček 10: Předpoklady rozvoje mediální výchovy v Česku	43
Rámeček 11: Kritické myšlení a mediální výchova.....	45
Rámeček 12: Mediální výchova v geografii na zahraničních webových stránkách.....	49
Rámeček 13: Zásady pro vedení rozhovoru	51

Abstract

This diploma thesis explores Media Education in Teaching Geography. The theoretical part of my thesis contains an explanation of key words and introduces the main concepts of media education. The next part sketches the development and the main problems of media education in foreign countries with a long holding tradition in this field, and discusses the conditions for introducing media education in this country. This thesis concentrates on connections between media education and geography: One part is formed by the results of a survey among teachers of geography. The survey is focused on the teachers' attitudes towards media education in general and also with geography. The main focus is in certain activities in which media education can be used in the teaching of geography. The CD-rom with the necessary materials for these activities is included.

Key words

media education, media literacy, teaching geography, media education in teaching geography

1. Úvod

Předložená práce se zabývá mediální výchovou ve výuce geografie. Mediální výchova v současnosti představuje velmi aktuální problematiku, nicméně se jí věnuje v českém prostředí relativně malý počet odborníků. Od roku 2000 se stala součástí vznikajícího Rámcového vzdělávacího programu (RVP), kde je vyčleněna jako tzv. průřezové téma¹. Přesto podle RVP souvisí zejména s výchovou k občanství, jazykovou a literární průpravou, historií a biologií člověka. Záměrem této diplomové práce je ukázat, že mediální výchova má své nezastupitelné místo i ve výuce zeměpisu², protože se metody a cíle mediální výchovy a zeměpisu jako vyučovacího předmětu prolínají a vhodně doplňují.

Diplomová práce je koncipována v kontextu hlavních cílů projektu JPD 3 – Přírodovědná gramotnost. Tento projekt je spolufinancován ze státního rozpočtu ČR, rozpočtu hlavního města Prahy a Evropského sociálního fondu a je zaměřen na podporu realizace kurikulární reformy v Česku včetně výuky průřezových témat RVP.

Proč zavádět do škol další „výchovu“?

Proč je mediální výchova důležitá? Neil Postman ve své knize „Ubavit se k smrti“ (1999) hovoří o třetí velké krizi západního vzdělávání. První se podle něj odehrála v 5. století př. Kr., kdy v Athénách došlo k proměně orální kultury v kulturu založenou na písmu. Další krize vyvolaná nástupem knihtisku se dostavila v 16.

¹ Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů.

² Výraz „zeměpis“ je v této práci používán pro označení výukového předmětu na českých základních a středních školách (zejména 5 a 6.kap.); výraz „geografie“ je používán ve spojení s vědní disciplínou. V zahraničí se nerozlišuje pojem „Geography“ pro školní a vědecké pojetí, proto se budeme držet výrazu „geografie“. Výraz „geografie“ je tedy považován za širší a s tímto ohledem byl zvolen i pro název celé diplomové práce.

století a současná, třetí krize, je výsledkem elektronické revoluce (vynálezu televize, internetu apod.).

Koncept „gramotnosti“ dříve znamenal schopnost interpretovat „klikyháky“ na kusu papíru jako písmena, která po spojení ve slova dávala smysl. Cílem vyučování bylo spojovat dále tato slova a dávat jim hlubší smysl a význam. Alfabetická gramotnost byla a je naprostou samozřejmostí. V současnosti k nám informace o okolním světě nepřicházejí pouze prostřednictvím kusu papíru, ale stále více prostřednictvím obrázků a zvuků multimediální kultury. Od brzkého rána, kdy mnohé probouzí rádio až po pozdní hodiny, kdy usínáme sledující noční talk show, jsme vystaveni stovkám, možná tisícům obrazů a myšlenkám nejen z televize, ale také z webových stránek, filmů, rádia, obálek časopisů, e-mailu, videoher, hudby, textových zpráv (sms), billboardů, atd. „Média už nedávají podobu naší kultuře...(médiá) jsou naší kulturou“ (Thoman, Jolls 2004, s. 1).

Vzhledem k tomu, že je dnes stále více informací předáváno právě elektronickými médii (porovnejme čas, který běžný školák stráví u televize s časem, který věnuje četbě), interpretace těchto sdělení bude mít záhy stejný význam, jaký má dnes v osnovách čtení (Masterman, cit. v Jirák, Kuchař 1997). Gramotnost už dnes nemůže být jen gramotností literární. „Přečíst‘ fotografii přiřazenou k novinové zprávě není často o nic méně důležité, než si přečíst zprávu samotnou, a hlavně k obojímu je zapotřebí jisté průpravy“, dodává Jirák (1997, s.18).

Média jsou velmi významní činitelé, kteří ať si to připouštíme nebo ne, ovlivňují náš život. Pomocí reklam působí na naše rozhodování, „timingem“ televizních zpráv nebo oblíbeného seriálu organizují náš čas, útočí na náš vkus, působí na postoje a myšlení diváků, rodiče někdy využívají médií k „odložení“ svých potomků. Na druhou stranu jsou to právě média, která nás informují o veškerém dění u nás i v zahraničí, podávají zprávy o počasí, dopravě, mimořádných situacích. Zejména elektronická média šetří náš čas vyhledáváním informací, je možno využívat elektronické slovníky, encyklopedie, on-line deníky, apod.

Před rokem 1989 mediální výchova nebyla v našem prostředí z pochopitelných důvodů žádoucí. V posledních letech se tento termín sice hojně skloňuje, nicméně podle některých autorů (Jirák, Kuchař 1997) stále panuje v českém ovzduší jakási nedůvěra ve „výchovu“ (a ještě k tomu mediální). Důvodem mohou být mimo jiné nesprávné interpretace pojmu „mediální výchova“. Ozývají se názory typu: „oni chtějí děti učit, co si mají myslet o médiích, jak tomu mají rozumět, nepřejí jim žádnou svobodu!“ (Jirák, cit. v Vladyka 2004, s. 16).

Často se setkáváme s názorem, že se vlastně není co učit, vždyť mediované zprávy jsou jasné! Ve skutečnosti používají svůj audio-vizuální „jazyk“, který má svá vlastní pravidla (gramatiku) a který může vyjádřit mnohovrstevnaté koncepty a myšlenky. Ne všechno je zřejmé na první pohled; a uvědomme si, jak rychle se např. obrázky v televizi střídají! Pokud děti mají řídit svůj život podle multimedialní kultury, musí se naučit jasně číst tento „jazyk“ obrázků a zvuků, stejně jako se učí číst jazyk tištěných informací (Thoman, Jolls 2004).

V současnosti si kdekdo povzdychne nad tím, že média předkládají pouze brak, že není z čeho vybírat, nabídka jednotlivých médií se v podstatě neliší, k vidění je velmi často násilí a sex. Na tomto místě bych ráda vzpomněla bývalého ředitele TV Nova Vladimíra Železného, který ve svém pořadu „Volejte řediteli“ zdůrazňoval stále dokola velmi výmluvný fakt, že jeho televize uvádí takové pořady, které si diváci žádají. Z toho vyplývá, že kvalita médií se odvíjí od kvality poptávky. Je tedy na nás, na publiku, abychom zvýšili svou mediální gramotnost, a tím ovlivnili programovou nabídku médií. J. Potter (2004) správně zdůrazňuje, že nikdo se nerodí mediálně gramotný. Člověk se mediálně gramotným teprve stává, a k tomu mu má dopomoci výchova k životu s médii - mediální výchova. Ta ho však nepovede za ruku a nebude mu říkat co je dobré a co špatné, ale poskytne mu lepší nástroj k chápání mediálního sdělení (Jirák, Kuchař 1997).

Německá čtveřice autorů Six, Frey, Gimmler a Thibaut (2004, In: Škulavíková, A. 2004) ve své knize diskutuje nad argumenty pro potřebu mediální výchovy dokonce už pro předškolní děti. Při své studii vycházejí z výsledků mediálního výzkumu a z praxe. Na základě zkušeností učitelů základních škol uvádějí, že domácí

mediální konzum je často překážkou jejich pedagogického působení a rozvoje dětí (jedná se o motorický nepokoj, špatnou koncentraci, agresivní hry ve kterých napodobují televizní hrdiny³). Další argument pro mediální výchovu vyplývá z toho, že děti jsou médiím vystavovány prakticky od narození a své první zkušenosti získávají mimo jiné z médií, která jsou značně komercializovaná. Mnohdy se dokonce zaměřují právě na děti, jako cílovou skupinu (reklamy). Neméně alarmující jsou motivy užívání médií dětmi. Podle mediálního výzkumu ZDF⁴ z roku 1997 je nejčastěji uváděným důvodem zábava a zbavení se nudy. Autoři se domnívají, že média jsou dětmi využívána také k řízení jejich nálad a mohou přispět prostřednictvím „dokonalého světa“ ke zvládnutí každodenních situací, ke kompenzaci emocionálních deficitů nebo též k útěku od každodenního života.

Shrňme tedy nejdůležitější argumenty PRO mediální výchovu:

- Kvantitativně bohatě rozšířená a kvalitativně změněná mediální nabídka implikuje rozšířené požadavky na uživatele médií.
- Velký kvantitativní význam užívání médií a skutečnost, že jsou samozřejmou součástí každodenního života, společnosti a kultury, je důvodem pro to, aby byly děti co nejdříve vychovávány ke kompetentnímu zacházení s médii. Dětem musí být vědomosti o médiích a příslušné kompetence zprostředkovány (stejně jako tomu bylo v případě zavedení dopravní výchovy).
- Velký kvalitativní význam médií, který může pro děti představovat zásadní funkce, podmiňuje fakt, že cílem mediální výchovy není co nejmenší možný mediální konzum, ale schopnost orientace, zhodnocení nabídky a využívání je se zvážením všech alternativ.

³ Přímá souvislost mezi mediovaným násilím a zhoršeným chováním dětí ještě nebyla na základě seriózního výzkumu potvrzena, nicméně mediální násilí představuje určitý rizikový potenciál, který musíme zohledňovat zejména u problémových dětí.

⁴ Německá televize Zweites Deutsches Fernsehen

- Je třeba předcházet rizikům, která mohou být spojená s mediální nabídkou (Six et al. 2001, In: Škulavíková 2004).

Mé přesvědčení o tom, že mediální výchova by měla být samozřejmou součástí geografie, potvrdila i nedávná premiéra filmu *Šifra Mistra Leonarda* (The Da Vinci Code). Po uvedení tohoto díla se nebývale zvedla vlna zájmu o místa, kde se děj filmu odehrával. To zajímavým způsobem ovlivnilo nejen zmíněné historické památky, ale zaznamenalo také ekonomický dopad na jeho okolí. Obdobné zvýšení turistického ruchu nastalo např. i na Novém Zélandě po premiéře filmu *Pán prstenů* (The Lord of the Rings). Dále se například běžné denní zpravodajství podílí na vytváření mediálních stereotypů různých zemí, národů či národností. A úkolem mediální výchovy by právě mělo být tyto mylné představy mediálního obrazu (prekoncepty) odstraňovat.

Ráda bych argumenty pro mediální výchovu uzavřela myšlenkou I. Ramoneta (2003), který diskutuje o pravdě v našem intelektuálním prostředí, na které opravdu záleží. Nazývá ji mediální pravdou. Jaká je tato pravda? Představme si, že o nějaké události média (ať už tisk, televize, rozhlas či internet) řeknou, že je to pravda. Bude se mít za to, že to pravda je, i když to pravda není. „Neboť nyní je pravda to, co uznají za pravdivé média jako celek“ (Ramonet 2003, s.64). Je tomu tak proto, že jediným prostředkem, kterým člověk disponuje, aby si ověřil pravdivost informace jsou opět média. A pokud všechna tvrdí totéž, je nutno tuto pravdu připustit.

Cíle práce

Hlavním cílem této práce je odpovědět na otázku: *Jak koncipovat mediální výchovu ve výuce zeměpisu?* Tato otázka vyvolává řadu otázek dílčího charakteru:

- *Jak definovat mediální výchovu?*
- *Jak je obecně mediální výchova koncipována v zahraničí a co je jejím cílem?*
- *Jaké jsou místní podmínky pro rozvoj mediální výchovy? Existují nějaké limity jejího vývoje?*
- *Je vhodné procvičovat mediální výchovu v rámci výuky zeměpisu?*
- *Jaký je vztah učitelů zeměpisu k mediální výchově?*

Tyto použité výzkumné otázky provázejí, podmiňují a ovlivňují zvolenou metodiku i obsahovou strukturu práce.

Struktura práce

Práce je členěna do sedmi kapitol. Teoretická část práce nejdříve vymezuje klíčové pojmy – médium, výchova, mediální výchova, mediální gramotnost a představuje nejčastější koncepce mediální výchovy. Protože je téma mediální výchovy v českém prostředí relativně nové, cílem dalších kapitol je shrnout vývoj, postavení a hlavní problémy mediální výchovy ve světě. Čtvrtá kapitola diskutuje předpoklady a limity rozvoje mediální výchovy v Česku. Záměrem 5. kapitoly je vytyčit konkrétní cíle mediální výchovy a najít spojující prvky s geografii. Těžiště práce představují 6. a 7. kapitola. V 6. kapitole je formou kvalitativního výzkumu zjišťováno, jaký je názor učitelů zeměpisu na koncepci a realizaci mediální výchovy. Obsahem 7. kapitoly jsou návrhy mediálně-výchovných aktivit, které lze aplikovat v hodinách zeměpisu. Součástí příloh je CD-rom s podpůrnými materiály pro tyto aktivity (viz příloha).

2. Vymezení klíčových pojmů

V této kapitole se zaměříme na některé běžně, ale současně mnohoznačně používané pojmy. Nastíníme, v čem tkví problém jejich definice. Důkladné porozumění pojmům a jejich jednotná definice je totiž klíčem k pochopení dalších částí práce.

2.1 Médium

Nějakou představu o tom, co je *médium*, má zřejmě každý z nás. Význam tohoto pojmu je velmi široký. Slyšeli jsme ho v souvislosti s komunikací, informačními technologiemi, psychologií, přírodními vědami a dokonce i s gastronomií. Jedná se o slovo latinského původu, které znamená střední, prostředník, prostředek či zprostředkující činitel.

Slovník mediální komunikace (2004, s. 139) uvádí pojem médium v několika různých významech. Médium může představovat:

A, *fyzikální podmínky* či obecně *prostředí* umožňující komunikaci (např. internet pro přenos elementů sítě www)

B, *typ technologie*, resp. výroby materiálního nosiče, na který je sdělení vázáno

C, *kód*, v němž je sdělení zaznamenáno a následně technologicky zpracováno (např. dvojková soustava)

D, *typ mediální komunikace* jako komplexu tvořeného charakterem prostředí, technologie a komunikátora (např. rozhlas)

E, *typ sociální instituce* (souhrn praktik, norem a hodnot, jež mediální instituce sdílejí)

F, *konkrétní mediální organizaci* (např. ČT) nebo dokonce její produkty⁵ (např. televizní zpravodajství).

Naprosto specificky vymezil pojem médium Marshall McLuhan⁶, podle něhož jsou média extenzemi našich smyslů, rozšiřující pole naší smyslové zkušenosti: např. oblečení a bydlení jsou extenzemi naší kůže. McLuhan chápe média sama o sobě jako poselství; svojí existencí a funkcí jsou sama o sobě pro uživatele sdělením.

Podle Reifové (2004, s. 140) lze chápat význam pojmu médium ve třech pojetích:

- široké pojetí: médium je vše, co je schopno na sebe poutat význam, který je médii přenášen, a na základě sdíleného kódu mu obě strany zprostředkovaného styku rozumí. Média nejsou primárně komunikační povahy, mají spíše sociální vliv (peníze, čas, doprava, elektřina,..)
- užší pojetí: média již slouží primárně a záměrně ke komunikaci, ne však ke komunikaci masové⁷ (řeč, neverbální komunikace, tanec, umění, způsob oblékání, architektura,..)
- nejužší pojetí: média jsou prostředky masové či mediální komunikace (tisk, televize, rozhlas, internet,..)

Jiný obsah má výraz médium v oborech zabývajících se různými projevy mezilidské a sociální komunikace. Ty chápou médium jako to, „**co zprostředkovává někomu nějaké sdělení, čili médium komunikační**“ (Jiráček 2003, s. 16).

Ovšem i když bereme v úvahu význam slova médium jen v rovině mezilidské a sociální komunikace, lze jej opět podle Jiráčka (tamtéž) chápat v různých

⁵ Naproti tomu Potter (2004, s. 44) nepovažuje produkty mediálních organizací za média, ale vyčleňuje je zvlášť: „The media create vehicles as the means of delivering messages. For example newspaper is a medium; The New York Times and The Wall Street Journal are vehicles“.

⁶ Marshall McLuhan (1911-1980), autor knihy „Understanding media: the extension of man“ (1964, česky 1991).

⁷ „Masová komunikace je proces přenosu sdělení od komunikátora k adresátovi, přičemž komunikátorem je komplexní organizace zaměstnávající profesionální komunikátory a užívající specializované technologie k výrobě vysoce standardizovaných sdělení určených pro rozsáhlé, nesourodé a disperzní publikum“ (Reifová 2004, s.100).

souvislostech. Jedná se jak o technologie, které zprostředkovávají (zajišťují produkci, přenos a příjem) sdělení, tak se pod výrazem médium skrývají lidé, kteří mediální obsahy tvoří.

To potvrzuje i Schellmann (2004, s.10), který odděluje uživatelskou a vědeckou definici pojmu médium. V denní praxi je podle něj pojem médium užíván jako „souhrnný výraz pro technické prostředky či nástroje, které slouží k šíření sdělení“. I věda zdůrazňuje zprostředkovatelskou funkci médií⁸, zároveň však vidí média i v širší souvislosti – v podobě významných sociálních zařízení.⁹ Podle některých autorů (Petříková, 1998) lze médium chápat jako hmotnou formu informace.

Pro účely této práce budeme s pojmem médium pracovat v jeho nejužším pojetí - jako prostředkem masové či mediální komunikace.

S nejednoznačnou definicí pojmu médium souvisí také mnoho kritérií dělení (viz rámeček 1).

Rámeček 1: Rozdělení médií

Rozdělení médií podle míry využívání technických prostředků vysílačem a příjemcem. Z tohoto pohledu je možné média dělit na:

- o primární: nazývají se také jako „lidská média“ a vyznačují se tím, že nepoužívají žádné technické prostředky. Zařazujeme sem např. smích a pláč, mluvenou řeč, vůně a zápachy, nekodifikované zvuky či pohyby těla. Média jsou v tomto případě zprostředkovateli sdělení mezi účastníky komunikace.
- o sekundární: technické prostředky používá pouze vysílač, přijímač se bez nich obejde. Do této kategorie spadají nejrůznější tiskoviny: knihy, noviny, časopisy, fotografie apod. Jiráček (2003) poznamenává, že se jedná o média, která pomáhají lidem překonat časovou a prostorovou omezenost vysílaných médií.
- o terciární: vysílač i příjemce používají při komunikaci technických prostředků, a také přenos sdělení vyžaduje techniku. Typickým příkladem jsou elektronická masmédia rozhlas, televize či internet. Patří sem ale také telefon, telegraf, zvukový film, videokazety, CD apod.

⁸ Médium zahrnuje „všechny technické nástroje a aparatury, jejichž pomocí se publicistické výpovědi dostávají na veřejnost“ (PÜRER, 1990, cit.v Schellmann, 2004, s.11).

⁹ Média jsou nejen komunikační kanály schopné transportovat systémy znaků. Jsou to také organizace, tedy „účelné sociální systémy“, a sice komplexní systémy. Tyto systémy mají velký vliv „na všechny myslitelné vrstvy společenského bytí“. Jsou to institucionalizovaná zařízení, která hrají svou úlohu v „systému uspořádání společnosti“ (SAXER, 1997, cit.v Schellmann, 2004, s.11). Média jsou mj. „technologické artefakty“ (např. kabel, satelity, online systémy), publicistické organizace (redakce, zpravodajské agentury, rozhlasové stanice, tisková střediska, distribuční systémy), stejně jako samo zpravodajství, tedy výsledky selektivního rozhodování redakcí, které jsou šířeny různými technickými prostředky (RÜHL, M., 1993 cit.v Schellmann, 2004, s. 11).

Další kritérium dělení se řídí počtem osob, které mají být osloveny. Jde o to, zda se komunikace odehrává mezi jednotlivci či v rámci skupiny osob.

Na tomto základě zjednodušeně vymežíme dvě skupiny médií:

- o interpersonální média: zajišťují komunikaci člověka s člověkem v soukromém i pracovním styku. Uživatelé jsou vnímáni jako jednotlivé osobnosti; vysílání a přijímání informací probíhá oběma směry (pošta, telefon, telegraf, e-mail, chat apod.). Tato skupina médií podporuje existenci či utváření sociálních vztahů mezi jednotlivci.
- o masová média (masmédia): hrají svou úlohu v masové komunikaci¹⁰. Tato komunikace směřuje od jednoho zdroje k publiku (velké skupině lidí), které není soustředěno na jednom místě, ale je rozptýlené (disperzní). Jedná se o komunikaci veřejnou. Cílem masmédií je tedy zveřejňování sdělení. Vyznačují se tím, že přijímání sdělení probíhá pouze jedním směrem (od zdroje k publiku, tzn. komunikace je jednostranná). Název „masová média“ je odvozen od početného publika s velmi slabými příp. žádnými sociálními vazbami – tzv. „masy“. Sem můžeme zařadit např. noviny, časopisy, knihy, rozhlas, televizi, internetové deníky, CD, apod.).

Dále můžeme média dělit dle způsobu šíření na:

- o tištěná (knihy, časopisy, noviny)
- o elektronická (televize, rozhlas, video,...)

Média se pochopitelně dají rozlišovat podle způsobu financování (komerční a veřejné služby), podle hlavního cíle komunikace (k informování, k přesvědčování, pro zábavu), atd. Kritérií je mnoho a není cílem této práce je všechny postihnout.

Zdroj: Schellmann (2004)

V současnosti se hojně používá termín *nová média* (neboli digitální média), která jsou založena na digitálním, tedy numerickém zpracování dat. Často se můžeme setkat i s termínem *multimedium*, které vzniká spojením více médií ve smyslu přenosových kanálů informace. Jako multimedium chápeme takový nosič textových, zvukových, obrazových a jiných informací, který umožňuje uživateli interaktivně zasahovat do jednotlivých informačních bloků rozličným, individuálně volitelným přístupem (Švejda, 1999)¹¹.

¹⁰ „Forma komunikace, při níž jsou sdělení zprostředkovávána disperznímu publiku veřejně, technickými prostředky, nepřímou (tzn. za prostorové a časové distance) a jednostranně“ (Schellmann, 2004, s.14).

¹¹ V současnosti jde většinou o realizaci interaktivního prostředí pomocí počítače tak, že k počítači se přidávají různá další zařízení, přičemž se využívají programy schopné spojit zvuky, texty, grafiku, video-obrazy, animaci aj.

2.2 Výchova

Definovat pojem *výchova* je nesnadné z několika důvodů. Vymezení tohoto pojmu je mnohostranné, složité a mnohdy rozporné. Výchova je předmětem studia pedagogiky. Kromě ní ovšem pracuje s tímto pojmem i mnoho dalších vědních oborů (didaktika, filozofie, psychologie, sociologie,..), které definují výchovu pro své účely. Pojem výchova ale úplně zdomácněl i mimo akademickou půdu. Dnes je mnohoznačně používán i v běžném jazyce, kde lze vysledovat dvě základní pojetí:

- výchova jako soubor socializačních procesů dítěte v rodině
- institucionalizovaná činnost učitelů (Koťa, 1994, s. 19).

Průcha (1995, s. 263) definuje výchovu jako „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“. Do definování pojmu také vstupují nejrůznější zájmy (sociální, ideologické..). Koťa (1994, s. 19) poznamenává, že definice výchovy vytvářejí základ pro její teoretické uchopení, z čehož podle něj vyplývá fakt, že při jisté míře obezřetnosti si každý může vytvořit svou definici výchovy. Např:

- výchova jako proces adaptace
- výchova jako příprava k plnému žití
- výchova jako tvořivý vztah ke skutečnosti
- výchova jako příprava na specifické aktivity a pro práci

Podle některých autorů (Koťa, 1994) je nezbytné oddělovat pojem *výchova* od pojmu *socializace*¹², který má velmi široký význam. Výchovu je možné chápat jako specifický druh socializace, který je vymezen *vědomým a řízeným* ovlivňováním lidské osobnosti. Výchovu lze definovat i jako „záměrnou socializaci“ (Alan, cit. v Petrusek 1996, s. 1403).

¹² V definici C. A. Helvétia (1715-1771): „člověka vychovávají všechny předměty, které ho obklopují, všechny situace, do nichž ho staví události, všechno to, co se s ním děje“ (cit. v Kasíková, 1994, s. 19).

Je zřejmé, že výchovu lze vymezit v nejrůznějších významech, rámeček 2 shrnuje základní vymezení tohoto pojmu.

Rámeček 2: Základní vymezení pojmu výchova

1. „**Intuitivní** pojetí – výchova jako součást individuální zkušenosti (vychovatele i vychovávaného), tj. empirické zobecnění individuálních a skupinových zkušeností – má anticipační charakter (ovlivněna tradicí, směřuje k budoucím aktivitám).
2. Výchova jako **předmět vědy** (pedagogiky, případně i jiných věd) – v této souvislosti snaha o co nejpřesnější vymezení s použitím především analýzy vztahu výchovy a širších společenských souvislostí.
3. Konkrétní **společenská činnost**, realizovaná za účelem vyvolání určitých změn v psychice lidí nebo v jejich chování a jednání (mnohznačné pojetí) a v důsledku pak i dosažení změn ve společnosti jako celku.
4. Specifický druh **socializace** (vědomé a řízené formování lidské osobnosti, cílevědomost, cílesměrnost) na rozdíl od ostatních nezáměrně působících faktorů socializace člověka.
5. **Adaptace** na stávající podmínky a anticipace, předjímání podmínek ještě nenastalých.“

Zdroj: Horák, Kolář (2004, s. 18)

Výchovu lze považovat za jeden z prostředků rozvoje člověka, dalšími prostředky jsou genové vybavení, vnější prostředí a vlastní proces sebevýchovy. Výchova je z tohoto ohledu základním vnějším vlivem na utváření osobnosti. Je pro ni typické zejména to, že jedná **záměrně** (má nějakou představu, čeho chce dosáhnout) a je **cílevědomá** či **cílesměrná** (směřuje tedy k nějakému cíli), čímž se odlišuje od ostatních vnějších vlivů. V této souvislosti je důležité zdůraznit, že výchova musí respektovat i další faktory, které na člověka působí (nezáměrně), nemůže je měnit, ale měla by je posilovat (v případě, že jsou přínosem) nebo se je snažit oslabovat (v případě, že jsou negativní) (Horák, Kolář 2004).

Kromě toho plní výchova důležitou normativní funkci, kdy prostřednictvím změny vědomí a jednání nových generací seznamuje další generace s normami žádoucími pro společnost, čili mění společenskou realitu. Má tedy i obrovský politický význam.

Už samotné obtížně vymežitelné pojetí výchovy ztěžuje fakt, že (nejen) v českém prostředí existuje pojmový (terminologický) dualismus. Pojem *výchova* je často zaměňován s pojmem *vzdělání*¹³ a naopak. Oba pojmy vycházejí z latinské tradice

¹³ Průcha (1995) dále rozlišuje pojem vzdělání a vzdělávání. Vzdělávání je z jednoho úhlu pohledu (tzv. osobnostního pojetí) součástí socializace jedince – tedy proces. Vzdělání pak chápe jako výsledek tohoto procesu, jako složku kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy).

(„educatio“ – výchova, „eruditio“ – vzdělání). Situace je o to těžší, že v anglické literatuře existuje jen jeden výraz „education“, což způsobuje problémy v překladech. Výsledkem je, že ani mnozí čeští pedagogové tyto pojmy neodlišují. Na druhou stranu je pozitivní, že lze s použitím obou pojmů jasně odlišit racionální a mravní aspekty formování člověka.

Otázkou je, jaký je vztah výchovy a vzdělání. Jsou to pojmy rovnocenné, nebo je jeden z nich nadřazen druhému? Jsou vůbec oddělitelné? Podle Weissovy koncepce (cit. v Petrussek 1996, s. 1402) je výchova, jako obecná kategorie, složena ze tří okruhů. Mimo péče a socializace je jedním okruhem právě vzdělání, které podle něj „představuje vše, co rozvíjí autonomní osobnost“. Naopak L. N. Tolstoj (tamtéž) vidí hierarchii obou pojmů opačně. Vzdělání představuje spojitost všech vlivů, které rozvíjejí člověka, a výchova je pak nutně jen specifickou složkou vzdělání.

Kořa (in Kasíková 1994) předložil myšlenku výchovy v širším pojetí, která zahrnuje dvě složky: *výchovu* v užším pojetí jako: „formování vlastností jedince projevujících se v jednání nebo chování“ a *vzdělání*, které tvoří nejen osvojené znalosti, ale i ovládnutí metod jejich dalšího získávání.

Výchova i vzdělání formují osobnost, spojuje je tedy objekt zájmu. Důležitý je fakt, že ve výchovně vzdělávací praxi jsou oba termíny úzce spjaty a zároveň v každém z nich je cosi specifického, co nedokáže postihnout proces druhý.

Pro účely této práce budeme používat poslední nastíněné pojetí termínu výchova, neboť v dalším textu je vycházeno zejména z anglické literatury.

Na závěr bych ráda zdůraznila, že vzhledem k tomu, že výchova je vždy determinována společenskými podmínkami a reaguje na aktuální potřeby jedinců i celé společnosti, existuje na celém světě nespočet koncepcí a modelů výchovy jako takové (ještě komplikovanější to bude v případě konkrétní mediální výchovy).

2.3 Mediální výchova

Pojem *mediální výchova* se v českém prostředí začal objevovat v 90. letech minulého století, jako ekvivalent anglického výrazu *media studies* (resp. *media study*) či *media education*. V její definici panuje jistá nejednoznačnost.

Jedna z definic, kterou vyslovil D. Buckingham (2003, s.4) říká, že mediální výchova je „proces vyučování a učení se o médiích“. Naopak Tyner (cit. v Thoman, Jolls 2004) tvrdí, že mediální výchova je více o výchově než o médiích. Podle ní rozšiřuje gramotnost tím, že zahrnuje čtení a psaní používáním nových komunikačních nástrojů. Je to učení, které vyžaduje cílevědomé, tvořivé používání informace. Někteří autoři (Thoman, Jolls 2004) dospěli k přesvědčení, že mediální výchova nenabízí ani tak nový *předmět*, ale spíše *způsob* jak vyučovat a ještě lépe způsob, jakým se učit.

Průcha (2001, s.119) vyslovil definici, která je postavená na aktivním přístupu uživatelů. Tvrdí, že mediální výchova je „výchova k orientaci v masových médiích, jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení“. Šebesta (1995) vychází z definice *media studies*, jimiž se rozumí „soubor výchovných a vzdělávacích aktivit zaměřených na masovou komunikaci, resp. na média jako její prostředky“.

Mediální výchova představuje systematickou snahu zvyšovat společenské povědomí o médiích a mediálním obrazu světa. Zároveň reflektuje potřebu vybavit jednotlivce dovednostmi potřebnými k samostatné tvorbě mediovaných sdělení.

Zahraniční odborníci na média a učitelé, kteří se médii zabývají, téměř zaměňují termíny *media education*, *media study* a dokonce *media literacy* (viz dále). Worsnop (1994) upřednostňuje používání termínu *media education* jako širšího termínu pro všechno, co se odehrává v mediálně zaměřené vyučovací hodině, ať se jedná o angličtinu, dějepis, zeměpis nebo biologii. (Existuje spousta mediálních aktivit, které se dají zapojit do všech těchto předmětů a do mnoha dalších). Za

media study pak považuje takovou aktivitu, kdy škola nebo učitelé připraví specifické kurzy nebo lekce, ve kterých se studují média

Len Masterman (in Kubey 1997, s. 47) postuluje čtyři kurikulární modely mediální výchovy (*media education*) na základě evropských vzdělávacích systémů. Zaprvé vymezuje *media studies* jako samostatnou speciální disciplínu (média vyučována samostatně) a dále už používá termín *media education* pro jakékoli začlenění mediální výchovy do stávající výuky (jako průřezového tématu, projektu nebo automatickou součást mateřského jazyka). Z tohoto pojetí budeme vycházet pro účely této práce.

Obsahové vymezení pojmu mediální výchova záleží na cílech, resp. na celkové koncepci, kterou se snažíme naplnit. Vzhledem k většímu počtu koncepcí mediální výchovy existuje v odborné literatuře i více definic *mediální gramotnosti*, tj. výsledků mediální výchovy. Kdybychom omezili cíle mediální výchovy pouze na jeden jediný, pak by definice zněla: Cílem mediální výchovy je naučit žáky „**žít s médii**“ (Mičienka, Jirák 2006, s.11).

2.4 Mediální gramotnost

V americké literatuře se více než pojem *media education* či *media studies*, používá výraz *media literacy*, který překládáme do češtiny jako *mediální gramotnost*. Buckingham (2003, s.4) uvádí, že výsledkem mediální výchovy je *mediální gramotnost* – „znalosti a dovednosti, které studenti získají“. Mediální gramotnost tedy představuje obecný cíl mediální výchovy.

Hlavním cílem mediální výchovy by podle Jiráka (2004, s. 1) mělo být „rozvinutí mediální gramotnosti do takové úrovně, aby využívání médií byla činnost, kterou má jedinec co nejvíc pod vlastní kontrolou a již si dokáže řídit tak, aby mohl mediální nabídky co nejvíce využít“.

Patricia Aufderheide (1997, s. 79) uvádí velmi často citovanou definici, která říká, že mediálně gramotný člověk (a každý má možnost se jím stát) je schopen **„získávat, hodnotit, analyzovat a komunikovat (vytvářet) mediální sdělení rozličných typů a forem.“**¹⁴ Jednoduše řečeno by měl člověk dokázat zaujmout vůči médiím kritický a autonomní postoj.

Podle Worsnopa (1994) je *media literacy* očekávaný výsledek práce jak mediální výchovy, tak mediálních studií. Člověk je tím více mediálně gramotný, čím více se prostřednictvím médií a o médiích učí. *Media literacy* je schopnost prožitku, interpretace, analýzy a tvorby mediálních produktů.

Pokud výše uvedené shrneme, můžeme říci, že mediální gramotnost je soubor znalostí a dovedností, které by měl samotný vzdělávací proces ustavit (Numerato 2004). M. Feursten (tamtéž) definuje nízkou a vysokou dimenzi mediální gramotnosti. Jako nízkou chápe dovednosti porozumění a interpretace, do vysoké podle ní spadá schopnost kritického posuzování a hodnocení. Thoman (1995) jde dál, když definuje tři stupně mediální gramotnosti (viz rámeček 3).

¹⁴ Definice je výsledkem tří denních konferencí z roku 1992. Byla navržena 25 pedagogy a mediálními odborníky.

Rámeček 3: Tři stupně mediální gramotnosti

1. stupeň: být si vědom nezbytnosti „mediální diety“ – což znamená vybírat si z mediální nabídky

2. stupeň: schopnost kritického postoje, naučit se analyzovat a ptát se, „co je podstatou?“, jak byla zpráva konstruována a co mohlo být vynecháno. Těto schopnosti je možno se naučit jak konstrukcí (vytvářením mediálních produktů), tak dekonstrukcí (kritickým rozborem již existujících médií - ve skupinách).

3. stupeň: zde jdeme ještě dál a tážeme se: Kdo zprávu vytvořil a za jakým účelem? Kdo na tom vydělává? Kdo na tom prodělává? a kdo o tom rozhoduje?

Zdroj: Thoman (1995)

Jako základní aspekty mediální gramotnosti můžeme chápat následující sadu znalostí:

- „médiá jsou konstruovaná a konstruují realitu,
- médiá mají komerční, politické a ideologické implikace,
- v každém médiu dochází k propojení formy a obsahu,
- každé médium má jedinečné kódy, přesvědčení a estetiku,
- mediální sdělení jsou příjemci dále zpracována“ (Christ, Potter cit. v Numerato 2004, s. 3).

Velmi přehledně o této problematice píše Burton a Jiráček ve své knize Úvod do studia médií (2001).

Jak tedy vypadá mediálně gramotný člověk? Kde začíná mediální gramotnost? Jiráček (cit. v Vladyka 2004, s. 14) trefně poznamenává, že tam, kde končí „mediální nevinnost“. Všichni se pohybujeme v mediálním prostředí. Z toho vyplývá, že všichni jsme *nějak* mediálně gramotní. „Více funkčně gramotný člověk se pozná podle toho, nakolik reflektuje roli médií ve vlastním životě a nakolik ji dokáže podřídit svým potřebám (...) Jinými slovy, má od médií odstup, ale zároveň je umí využít i ve svůj prospěch.“

Obečně se hovoří o dvou složkách mediální gramotnosti:

znalostní¹⁵ (analytická) složka zahrnuje osvojení si základních poznatků o historii a principech fungování médií, jejich společenské roli, apod.

dovednostní (praktická) složka souvisí se získáváním a rozvíjením praktických dovedností při práci s médii

Pro úplnost ještě uveďme pojem „Medienpädagogik“, čili mediální pedagogika, na který můžeme narazit zejména v německé literatuře. Němci jej chápou jako zastřešující pojem pro všechny pedagogicky orientované činnosti, které nějakým způsobem souvisí s médii. Mediální pedagogika je tedy samostatný obor, jejímiž součástmi jsou jak teoretické, tak praktické disciplíny. Rozvíjí metody mediální výchovy, ale využívá i mediální výzkum, zaměřený zejména na vliv médií na psychiku a chování dětí a mládeže (Brečka 1999; Mičienka, Jiráček 2006).

¹⁵ Termín „znalostní“ nebyl dle mého názoru zvolen nejlépe, protože může navozovat představu, že jde pouze o osvojování určitých znalostí. Ve skutečnosti tato koncepce podporuje kritické myšlení při využívání médií, tzn. i vyšší myšlenkové operace.

2.5 Koncepce mediální výchovy

V průběhu posledních desetiletí se zvýšil počet zemí, které etablojí mediální výchovu na poli vzdělávání. Paradoxně se za tu dobu nesjednotila obsahová a formální podoba mediální výchovy v národních vzdělávacích programech (kurikulech). Naopak lze tvrdit, že pohled na věc je stále diverzifikovanější. Z toho plyne značně multidisciplinární charakter mediální výchovy, neboť cíle, koncepce a způsoby jejich naplňování se různí (Plášek 2004). Vyskytují se její rozličné interpretace. Lidé zajímající se o technologii redukují obvykle cíle mediální výchovy na počítačovou gramotnost. Ti, kterým jde zejména o estetiku vidí podstatu mediální výchovy ve výuce o mediálním jazyku. Etnologové, sociologové a psychologové zdůrazňují, že média jsou prostředky přenosu hodnot namísto informací.

R. Hobbs (1998, cit. v Plášek 2004, s. 9) předložila klíčovou otázku, zda tato „rozsáhlá diverzita perspektiv poskytuje pedagogům podporu při vznikajícím úsilí o mediální gramotnost, nebo svědčí o problematickém charakteru současných pokusů definovat a realizovat takový rozsáhlý a nestabilní koncept jako mediální gramotnost“. Vnitřní různorodost představ o mediální výchově vychází nejen z různých sociokulturních podmínek, ale také z historického vývoje (viz kap. 3) a závislosti na různém geografickém prostředí. Celkově lze vysledovat v historii mediální výchovy dvě základní tendence. Jednou byla snaha o posílení kultury a druhou obrana před negativními vlivy médií.

Co se týká převažujících trendů v jednotlivých geografických oblastech, souvisejících s různými sociokulturními podmínkami, existuje několik vymezení. Například J. Brown (cit. v Numerato 2004, s. 3) hodnotí koncepci mediální výchovy v USA jako protekcionistickou, v Západní Austrálii se podle něj klade důraz na estetiku a zastává se liberální pozice k populárnímu umění a Velká Británie stejně jako Latinská Amerika kladou důraz na rozkrývání dominantních ideologií a na její

vazbu s mocí. V mnohém se s ním shoduje C. Rivoltella (tamtéž), který vymezuje celkem čtyři modely mediální výchovy:

- kanadský – soustředí se na rozvoj *kritického myšlení* (viz rámeček 11)
- model spojených států – je zaměřen na obranu před sexem a násilím
- latinskoamerický – vyzdvihuje rezistenci vůči ideologii a posílení etických a náboženských hodnot
- australský – jehož cílem je ochrana minorit

Heterogenita koncepcí mediální výchovy souvisí s rozličnými cíli, které se různě objevují a objevovaly v souvislosti s mediální výchovou (viz rámeček 4).

Rámeček 4: Cíle mediální výchovy

- Výchova k občanství
- Rozvoj demokracie a občanské společnosti
- Zbavení nezdravé závislosti na televizi
- Otupení manipulačního potenciálu médií a odkrytí jejich vazby na mocenské instituce
- Zachování významu vysoké kultury, obrana kulturního dědictví a národního jazyka
- Dekonstrukce falešného vědomí mediálního publika
- Ochrana před vlivem politických ideologií
- Předcházení stereotypizaci rodových či etnických identit
- Obrana před svůdným vlivem reklamy, konzumerismem či materialismem
- Ochrana dětí a dospívajících před vlivem prezentace sexu a násilí v televizi
- Stimulace většího požitku ze sledování médií

Zdroj: Numerato (2004, s.2)

Na základě cílů se vytvářejí nejrůznější koncepce. Rámeček 5 shrnuje dvanáct koncepcí mediální výchovy z různých zemí světa, které se více či méně překrývají, jsou vymezeny na základě různých kritérií a byly či jsou odrazem doby.

Rámeček 5: Koncepce mediální výchovy

1. Mediální výchova jako **nástroj ochrany mládeže** (cílem je schopnost ubránit se škodlivým vlivům médií – reklamy, násilí, sexu apod.)
2. Osvěta a **kritika mediálního průmyslu** (vysvětluje moc a vliv médií)
3. Mediální výchova jako návod na **praktickou práci** s médii (v podstatě koncepce dovednostní – viz níže)
4. **Sociálně-ekologická analýza každodenního kontaktu s médii** (středem zájmu jsou uživatelé médií, sebezpozorování a sebereflexe má vést k novým formám zacházení s médii)
5. **Kvalifikace** v oblasti informačních a komunikačních technologií (poskytnout dovednosti spojené s užíváním informačních a komunikačních technologií – toto je spíše její nezbytná součást, ne však jediný cíl mediální výchovy, tak jak ji pojmáme v této práci)
6. Rozvoj **kritického myšlení** a kritického vztahu k mediálním obsahům (tohoto cíle lze dosáhnout jak prakticky – tvorbou mediálních obsahů, tak analyticky, a to souvisí automaticky s kritickým přístupem k médiím)
7. Mediální výchova jako nástroj **ochrany národní identity** a kultury (v současné globální

- kultuře se dominantně prosazuje americká kultura, které se ostatní země brání)
8. Mediální výchova jako **estetická výchova** (studium jazyka, gramatiky, grafiky médií)
 9. Mediální výchova jako **výchova k občanství** (vychází z přesvědčení, že aby se občan mohl zodpovědně rozhodovat, musí umět mimo jiné analyzovat úlohu médií např. v politickém procesu)
 10. Mediální výchova jako nástroj **hodnotové orientace** („masová média jsou ideálním zdrojem podnětů na diskuse o morálních dilematech, v kterých je možné rozvíjet morální myšlení a takové techniky, jako je objasňování hodnot“)
 11. **Intermediální a interdisciplinární strategie** (apeluje na kombinaci poznatků z historie, literatury, sociologie, psychologie atd., odmítá pouze porovnávání médií v rámci diskuse o určitém problému – např. násilí)
 12. Poznávání **mediálního prostředí** (každé médium je specifické a má vlastní ideologii,...)

Zdroj: upraveno podle Brečka (1999)

Čtenář byl již seznámen (kap. 2) se dvěma složkami mediální gramotnosti (někdy také mediální výchovy) – dovednostní (praktickou) a znalostní (analytickou). V této souvislosti můžeme vymezit **dvě základní koncepce** (obě dvě jsou v různé formě přítomné ve výše zmíněných koncepcích). *Dovednostní koncepce*, v anglosaských zemích nazývána „learning by doing“ (učení se praxí) je založena na tom, že studenti sami tvoří mediální obsahy, a tím se učí poznávat zevnitř, jak média fungují (např. tvorba školního časopisu, vysílání školního rozhlasu, dětská televize apod.). Tento přístup je populární zejména na Americkém kontinentě. Evropské modely vycházejí spíše z analýzy již hotových mediálních obsahů, krácejících ruku v ruce s nezbytností kritického myšlení (*analytická koncepce*). Studenti pak například kriticky analyzují zprávy z tisku, televizního zpravodajství apod.

3. Mediální výchova v zahraničí

Protože téma mediální výchovy v Česku nemá dlouhou tradici, neexistuje zatím dostatek relevantních českých zdrojů pro její studium. Abychom lépe pochopili důvody různorodosti koncepcí mediální výchovy a věděli, kde hledat případnou inspiraci, věnuje se tato kapitola mediální výchově v zahraničí. Není cílem této práce postihnout komplexně situaci mediální výchovy ve světě. Snaží se jen nastínit, jaké byly a jsou důvody jejího zavádění, jakým směrem se tato výchova ve vybraných zemích ubírá a s jakými problémy se potýká.

Již víme, že mediální výchova má řadu různých koncepcí. Je zřejmé, že různé budou i důvody jejího zavádění, rozsah a obsah předmětu mediální výchovy v jednotlivých zemích.

3.1 Vývoj a postavení mediální výchovy

Mediální výchova, jak ji chápeme dnes, se začala rozvíjet po druhé světové válce. Německo bylo jednou z prvních evropských zemí, kde se prosadila. Cílem byla snaha vyrovnat se s neblahou zkušeností s médii a úspěchem goebbelsovské propagandy v meziválečném a válečném období. Mediální výchova byla ve své elementární podobě (kritické čtení novin) součástí programu denacifikace. Stala se samozřejmou součástí mateřského jazyka. Mediální pedagogika (viz výše) zde má dlouhou tradici a rozvíjí se jako samostatný obor (Mičienka, Jiráček 2006). V Německu existují střediska na ochranu mládeže, která se věnují zejména tématice násilí, závislosti a vlivu médií. Mimo jiné je to také církve, která se o mediální výchovu zajímá, protože je sama aktivní v oblasti mediální produkce.

Dalším významným impulsem pro zavedení mediální výchovy byla komercializace médií (zejména televize) v 50. a 60. letech v USA a její postupné pronikání do ostatních zemí (viz dále). V Evropě nebyla až do sklonku 70. let komercializace televizního vysílání zdaleka tak silná. Důvodem byl téměř výlučný

monopol státních a veřejnoprávních médií, a proto se zde (s výjimkou Německa) mediální výchova rozvíjela pomaleji - až od 80. let (zejména Velká Británie¹⁶ a Skandinávské země) (Mičienka, Jiráček 2006).

Příkladem země, kde se mediální výchova zaváděla jako ochrana národní kultury proti „kulturnímu imperialismu“ USA, který zaplavil zdejší média, je Austrálie. Tato země se rozhodla podporovat domácí umělce formou státních grantů. Kromě jiného zde vznikla celostátní organizace učitelů mediální výchovy (Australian Teachers of Media – ATOM), která se podílí na tvorbě osnov, dalším vzdělávání učitelů a zajišťuje také technologickou a finanční podporu. Od začátku 90. let je mediální výchova povinnou součástí výuky mateřského jazyka.

I v Kanadě byla jedním z důvodů pro zavedení mediální výchovy obdobně jako v Austrálii obava ze všudypřítomné populární americké kultury. Mediální výchova má oficiální postavení ve všech kanadských provinciích, kde je začleněna nejen do výuky mateřského jazyka, ale i Sociálních studií (Social Studies), Zdraví (Health), Výchovy k občanství (Citizenship) a Výchovy k budoucímu povolání (Careers and Personal Planning). Mediální výchova se začínala zavádět v 90. letech, kdy byla ve školství finanční krize, z čehož patrně vyplynula malá pozornost věnovaná tomuto tématu. Problémem byla podle Brečky (1999) též apatie části učitelů a nechuť vzdělávat se. S oficiální podporou z nejvyšších vládních míst dochází k velkému rozvoji mediální výchovy. Opět zde existují velké mimoškolní organizace, které podporují její rozvoj.

Ve Velké Británii stála na prvním počátku záchrana kultury, respektive snaha naučit studenty rozlišovat „dobrou“ a „špatnou“ kulturu. V 70. letech proběhl boom tzv. „screen theory“, jejímž cílem byla systematická analýza odhalující „skrytou ideologii“ mediálních obsahů. V 80. letech se začalo upouštět od představy

¹⁶ Podle D. Buckingham (cit. v Numerato 2004, s.2), který se zabývá historií mediální výchovy ve Velké Británii, se vyskytují první zmínky o mediální výchově už v r. 1933 v souvislosti s ochranou literárního dědictví a vysoké kultury.

pasivního publika a rozvinula se diskuse o učitelích, kteří mají klíč k demystifikaci. Připustilo se, že mnohdy mají studenti více informací, než samotní učitelé. V současnosti je mediální výchova důležitou součástí kurikula a vyučuje se jako volitelný předmět i na univerzitách. Největší podpory se jí dostává od mimoškolních organizací – zejména British Film Institut či britské televizní společnosti BBC.

Ač jsou Spojené státy americké hlavním světovým exportérem mediálních produktů, paradoxně právě tato země v podpoře mediální výchovy podle Brečky (1999) zaostává za Velkou Británií, Kanadou i Austrálií. Příčinou je nejen decentralizace systému vzdělávání, ale také fakt, že vzhledem k tomu, že předkládaná mediální tvorba je téměř výhradně domácí (USA jsou geograficky i kulturně izolované), nezdá se být na tomto místě akutní ochrana kultury. Impulsem pro zavedení mediální výchovy byla již zmíněná komercializace médií v 50. a 60. letech. S ní spojené americké výzkumy prokázaly, že mladé generaci činí problém rozeznat zpravodajství od reklamy. Hybnou silou byli v tomto případě rodiče, kteří apelovali na zavedení mediální výchovy do škol (Mičienka, Jiráček 2006). Mediální výchova má v USA podporu zejména v mimovládních organizacích, kterých bylo na počátku třetího tisíciletí více než 250.

Po roce 1989 se zánikem bipolárního světa a s technologickými změnami umožněnými digitalizací médií posílil trend ke komercializaci mediální produkce. Vzrostla také intenzita obav spojená s důsledky masivní mediální produkce (násilné obsahy, popření sexuálních tabu, ...) a s ní také požadavek mediální výchovy ve většině zemí světa (Mičienka, Jiráček 2006).

Mediální výchova má za hranicemi bohatou tradici a v mnoha případech prošla její koncepce v souvislosti s historickým, kulturním i ekonomickým vývojem zemí výraznými změnami. Situaci na poli mediální výchovy v některých evropských zemích částečně postihuje rámeček 6.

Rámeček 6: Mediální výchova v Evropě

Pro přiblížení evropské situace na poli mediální výchovy vycházíme ze závěrečné zprávy mezinárodního projektu Euromedia nazvané *Media Education in 12 European Countries*. Výsledky zpracoval Swiss Federal Institut of Technology ve švýcarském Curychu v roce 2002. Koordinátoři Bernhard a Süss na základě desítek rozhovorů s učiteli mediální výchovy v celkem 12 evropských zemích mimo jiné shrnuli základní rozdíly i podobnosti v postavení mediální výchovy v jednotlivých

zemích.

Nejdůležitější rozdíly v koncepcích mediální výchovy vycházejí z rozdílných školských systémů a také z rozdílných možností učitelů ve školství.

Vyčleňme tři skupiny zemí, kde má mediální výchova podobné postavení. První skupinu tvoří země, kde se z různých důvodů mediální výchova buď vůbec nezavedla nebo se vyskytly nějaké překážky na cestě k jejímu začlenění do kurikula.

Důvodem absence mediální výchovy v Řecku je kromě nedostatečného materiálního vybavení, špatné pozice učitelů a nedostatečné svobody pro zavádění inovací také absence podpory poskytujících organizací. Naopak Rusko má sice excelentní specialisty z národních institucí, kteří poskytují pomoc a konzultace, ale je jich málo a kromě toho svou roli hraje také špatné financování školství a nedořešené začlenění mediální výchovy do kurikula. Švýcarský problém spočívá v rozdrobenosti kurikula. Národní kurikulum neexistuje a kurikula jednotlivých kantonů obsahují jen vágní definice bez jasně stanovených cílů mediální výchovy. Dá se říci, že v posledních letech zájem o mediální výchovu klesl z důvodu technologické orientace na ICT.

Druhou skupinu tvoří země, kde sice nemá mediální výchova pevné postavení v národním kurikulu, ale situaci pomáhají zlepšovat mimoškolní organizace.

Například Belgie se potýká s podobným problémem jako Švýcarsko. V důsledku odlišných jazykových skupin existují i odlišné způsoby pojetí kurikula. Ve Vlámské části Belgie mediální výchova sice zaznamenává úpadek, avšak situaci zachraňuje několik aktivních organizací, které organizují další vzdělávání pro učitele či poskytují materiální podporu. Za začlenění mediální výchovy do mateřského jazyka, umění (art lessons) a občanské výchovy (civic education) přispěl v Irsku velkou měrou Irish Film Institut, Irish Radio a Teacher Community of Media Education.

Do třetí skupiny patří země, kde je mediální výchova důležitou součástí národního kurikula.

Poněkud překvapivým, ale současně pro nás povzbudivým příkladem je Maďarsko. Dále Slovinsko, kde je mediální výchova součástí mateřského jazyka a jejím hlavním cílem je podpora mladého národního uvědomění. V severovýchodních zemích Norsku a Finsku je mediální výchova naprosto nepostradatelnou součástí kurikula. Vyučuje se zejména v rámci hodin mateřského jazyka. Tyto země zdůrazňují klíčovou roli mediální výchovy pro současné i budoucí generace. Největšího rozvoje mediální výchova pravděpodobně dosáhla ve Velké Británii, kde se vyučuje jako součást mateřského jazyka (od roku 1995 také jako samostatný předmět) a zavádí se i na univerzitách. Závěrečné zkoušky z mediální výchovy na střední škole jsou obdobného rozsahu jako zkoušky z mateřského jazyka (podrobněji viz dále).

Zdroj: upraveno podle Bernhard,Süss(2002)

Pro většinu českých učitelů bude patrně ze všech cizojazyčných zdrojů nejsnazší pracovat s anglickým podkladem, rámeček 11 proto poskytuje odkazy na získání anglických mediálně-výchovných námětů pro vyučovací hodiny zeměpisu.

3.2 Hlavní problémy mediální výchovy ve světě

Některé problémy související se zaváděním mediální výchovy do škol už byly nastíněny výše. Také bylo řečeno, že mnohdy jsou to nevládní domácí i zahraniční organizace, které pomáhají udržovat a rozvíjet mediální výchovu ve školním i mimoškolním prostředí. Jednou z nejvýznamnějších mezinárodních organizací, která už dlouho podporuje mediální výchovu v rámci své působnosti v oblasti informatiky a komunikace, je světová organizace **UNESCO** (the United Nations

Educational, Scientific and Cultural Organization)¹⁷. Jednou z mnoha jejích iniciativ bylo provedení mezinárodního výzkumu s cílem zhodnotit šíři a dosah mediální výchovy na celém světě. Dvojice autorů David Buckingham a Kate Domaille z Institut of Education na Londýnské univerzitě poskytli v roce 2003 výsledky svého dvouletého výzkumu. Tyto obsahují detailní informace o situaci v jednotlivých zemích (zapojilo se jich 38). Výzkum byl prováděn pomocí dotazníků, který vyplňovali přední odborníci na mediální výchovu v jednotlivých zemích, dále výzkum vychází z několika mezinárodních sbírek a z relevantních webových stránek. My se v této kapitole soustředíme na hlavní rysy a problémy, které pojí nejvíce zemí. Výzkum byl směřován na tři klíčové oblasti: mediální výchova ve školách, partnerství a rozvoj mediální výchovy. Vzhledem k tomu, že jsou výsledky tohoto výzkumu na mezinárodní úrovni ojedinělé, budeme shovívaví k faktu, že byly zpracovány pouze informace z oficiálních (vládních) míst. Výsledky z nevládních organizací, komunitních projektů atd., které se mediální výchovou zabývají, jsou v současné době předmětem dalšího výzkumu, a tudíž ještě nejsou v době tisku této práce k dispozici.

Výzkum ztěžoval fakt, že vzdělávací systém je v mnoha zemích značně fragmentovaný a rozdílný, je tudíž nesmírně těžké, zdali vůbec možné, sestavit kompletní přehled. Nepřesnosti mohou pramenit z nespolehlivosti některých zdrojů (oficiálních dokumentů, politických zpráv apod.). Nemůže být zaručeno, že se teorie shoduje vždy s praxí. Už v této fázi můžeme dojít k základnímu zjištění, že v oblasti mediální výchovy je nedostatek spolehlivého výzkumu na národní úrovni. V neposlední řadě je nutno zdůraznit, že mediální výchova má v řadě zemí stále jakýsi pionýrský status, a tím pádem není vyloučeno, že se její stoupenci snaží zvětšit výčet aktivit na poli mediální výchovy v dobré víře, že podporují správnou věc. Toto bychom měli mít neustále na paměti, neboť se jedná o kvalitativní výzkum.

Alarmující je podle výzkumu fakt, že mnozí odborníci z vládních míst nejsou informováni o nevládních aktivitách v oblasti mediální výchovy (a to zejména v USA

¹⁷ Další je např. mezinárodní organizace Orbicom, která pracuje na rozvoji mediální gramotnosti

a Latinské Americe, kde se nejproduktivnější a nejzajímavější práce děje mimo školské systémy). Tato skutečnost svědčí o tom, že propojení mezi formální a neformální mediální výchovou není dostatečné.

Argumenty pro mediální výchovu se mnohdy setkávají se zamítavým nebo lhostejným postojem zákonodárců, z čehož plyne nedostatek finančních prostředků a nedostatečná pozornost tvůrců školního kurikula. Lze říci, že zejména v chudších zemích (ale nejen tam) je úsilí aktivních učitelů mařeno právě nedostatkem základního vybavení a financí. Obecně řečeno lze tvrdit, že se mediální výchova netěší (samozřejmě na výjimky) dostatečnému zájmu jak představitelů mediálního průmyslu, tak autorit a chybí základní výzkum o efektivitě programů mediální výchovy (výjimkami jsou Rusko, Anglie, Švédsko). Jako nejčastější důvody nedostatečného výzkumu jsou uváděny konzervatismus vzdělávacích systémů, trvalý odpor ke studiu populární kultury a také princip „kritického myšlení“, který je od mediální výchovy neodmyslitelný.

➤ **Postavení mediální výchovy**

Mediální výchova prodělává navzdory obecným změnám ve školství na celém světě velmi nerovnoměrný vývoj. V mnohých případech lze pozorovat výbuchy inovačních aktivit, které ale následně nebyly podpořeny z vládních míst, anebo naopak relativní zlepšení na úrovni národní politiky nevedlo k posunu v praxi. Některé země (již zmiňované Maďarsko nebo Nový Zéland) jsou v současnosti na vrcholu vlny mediální výchovy, zatímco u jiných (Japonsko, JAR) je zřetelná patrná frustrace z neschopnosti politiků navést mediální výchovu na smysluplnou cestu. V mnoha zemích se stále váhá, zda na mediální výchovu pohlížet jako na samostatný předmět, nebo ji začlenit do stávajícího kurikula. Nejčastěji se mediální výchova objevuje jako všudypřítomný element osnov mateřského jazyka nebo Social studies. Mediální výchova je někdy také zaměňována s využíváním mediálních technologií za účelem vzdělávání. Dalo by se říci, že mediální výchova je „všude a nikde“. Často se na mediální výchovu pohlíží jako na prostředek, než jako na cíl samotný.

➤ Cíle a koncepce mediální výchovy

V oblasti cílů mediální výchovy se respondenti výzkumu shodli na tom, že se prakticky všude, kde je populární protekcionistický přístup mediální výchovy (USA, Hong Kong), přechází k přístupu založeném na pojmech jako „kritické myšlení“, „demokratická participace“ či dokonce „požitek“ z mediální produkce. Samozřejmě je nezbytný vhled do historického pozadí jednotlivých zemí, ke kterému se váže rozdílný původ a podmínky pro mediální výchovu. Z tohoto důvodu by nebylo vhodné hledat jediný jednotný model.

Obecně vzato země se slabší tradicí mediální výchovy mají tendenci přebírat „ochranářské“ koncepce mediální výchovy (např. v Africe je cílem chránit malé děti před „nevhodnou“ resp. importovanou kulturou, ale i ve vyspělých USA je stále tendence protekcionismu proti mediálnímu násilí, drogám a sexu). Nadále je možné vysledovat tendenci přebírat „západní“ modely mediální výchovy, což je v současnosti zástupci neanglosaských zemí kritizováno.

Rozdílné vytyčení mediální výchovy souvisí s tím, jak jsou definovány její cíle. Nedostatečně stanovená forma aktivit a kompetencí, kterých mají studenti dosáhnout je důvodem marginalizace cílů mediální výchovy. Je pak jednoduché mediální výchovu „zneužít“ jako záminku pro práci s jazykem či sociálními tématy. V decentralizovaných vzdělávacích systémech (Indie, USA, Čína) je patrný rozpor mezi cíli centrální vlády a lokálními vzdělávacími systémy. Definovat konceptuální rámcové programy pro mediální výchovu je nezbytné ze dvou důvodů. Prvním důvodem je, aby učitelé i studenti věděli, jakých cílů mají v rámci mediální výchovy dosáhnout. Za druhé proto, aby se ustanovil základ pro hodnocení výsledků. Rámcové programy pro mediální výchovu vytvořené *Asociací pro mediální výchovu v Kanadě* (the Association for Media Literacy in Canada) a *Britským filmovým institutem* v Anglii (the British Film Institute in England), které spolu úzce souvisí, se velmi dobře uchytily na mezinárodním poli, dokonce ve zcela odlišných kulturních poměrech.

➤ **Hodnocení**

V mnoha případech je mediální výchova sice zahrnuta do kurikula, ale není samostatně hodnocena. Jak bylo zmíněno výše, s mediální výchovou se často nakládá jako s prostředkem k dosažení jiných cílů (např. rozvoj mluveného či psaného projevu), a je tudíž hodnocena v rámci toho, čehož je součástí. Například v Chile kurikulární dokumenty uvádějí, že by mělo být u studentů rozvíjeno kritické myšlení, a že by se měli aktivně zapojovat do tvorby mediálních produktů, ale už nedefinuje kritéria, podle kterých by měli být studenti hodnoceni.

Není pochyb o tom, že absence jasně definovaného hodnocení přispěla k nedostatečnému postavení mediální výchovy.

➤ **Teorie a praxe**

Mnozí učitelé vidí jako nezbytné propojení „teorie“ a „praxe“. V současnosti roste na významu (tam, kde je dostatek financí) dovednostní složka mediální výchovy, částečně jako důsledek rozšíření ICT (Information and communication technologies). V této souvislosti vyvstává riziko zdůraznění čistě technické podstaty tvorby, která postrádá jakékoli kritické myšlení. Naopak pro představitele některých zemí (USA, Kanada, Hong Kong) nepředstavuje rozdělení teorie a praxe negativum, podporují tvořivou mediální produkci samu o sobě, a nepovažují ji nutně neslučitelnou s praktickými a tvořivými úkoly, které jsou praktikovány v rámci mediální výchovy. Nakonec je možné, že nástup ICT změní vztah mezi teorií a praxí v mediální výchově a zapříčiní širší re-definici v rámci předmětu jejího studia. Na druhou stranu může mít mediální výchova značný podíl na rozvoji kritického myšlení ve vztahu k ICT. Jeden respondent výstižně poznamenal: „studenti mají technické know-how, ale nemají kritické myšlení, u učitelů je tomu právě naopak“.

➤ **Partnerství**

Zkušenosti jednotlivých zemích s partnerstvím (máme na mysli podporu nevládních organizací, mediálních společností apod.) jsou velmi rozdílné, nicméně

názory na nutnost partnerství pro další vývoj mediální výchovy jsou v podstatě jednotné. Zejména v chudších zemích (Indie) s kratší historií mediální výchovy nebo s menším zájmem politiků závisí vývoj mediální výchovy explicitně na partnerství. Tak je tomu například i v Číně nebo Hong Kongu. V mnohých společnostech jsou mediální organizace vůči mediální výchově přímo zaujaté. Protože už pozvolna většina zemí přehodnotila protekcionistický přístup k mediální výchově, je na čase začít spolupracovat. Příkladem země, kde výborně funguje spolupráce mezi učiteli mediální výchovy a mediálními tvůrci je Austrálie. Autoři výzkumu také diskutují nebezpečí zastření společných a výchovných cílů. Někteří respondenti zdůraznili, že by partnerství nemělo mít pouze formu public relations pro mediální organizace, ale že by měly být více zdůrazněny výchovné cíle. V neposlední řadě činí problémy v některých zemích otázka autorského práva. Podmínky pro mediální výchovu jsou značně omezeny neochotou mediálních společností a vládami, které nehodlají upustit od autorských práv pro účely vzdělávání.

➤ **Vzdělání a vzdělávání učitelů**

V podstatě univerzálním a největším problémem týkajícím se všech států je nedostatečné vzdělání v oblasti mediální výchovy pro učitele, a to jak na úrovni začátečnických, tak doškolovacích kurzů. Absence vzdělávání je dobře patrná i v zemích, kde má mediální výchova pevné postavení.

Můžeme říci, že situace v jednotlivých zemích je velmi diferencovaná v závislosti na vývoji země, podmínkách a cílech, které si školství klade. Velmi bohatou tradici a zatím nejlepších výsledků dosahují anglosaské země, kde byla mediální výchova zavedena především jako reakce na mohutný import amerických mediálních produktů. Obecně příznivější situace je v zemích, kde je podporována národní identita a kde působí silné veřejnoprávní mediální instituce. Mediální výchova je důležitou součástí celoživotního vzdělávání. Proto existuje mimo rámec školy spousta institucí, které se mediální výchovou zabývají. Mnohde se hlavní práce na

poli mediální výchovy děje právě mimo školy. V řadě zemí fungují četné neziskové organizace, které na svých webových stránkách nabízejí informace, nápady a zkušenosti s mediální výchovou. (Některé odkazy na webové stránky poskytuje rámeček 12, lze využít také přehled internetových zdrojů této práce). Pro zájemce o bližší informace o situaci mediální výchovy v jednotlivých evropských zemích odkazujeme na studii Harta a Süsse *Media Education in 12 European Countries* (2002).

Hlavním společným problémem, který mediální výchovu provází v celosvětovém měřítku je zejména nepropojenost formální a neformální mediální výchovy a nedostatečná podpora mediální výchovy (finanční i formální) z vládních míst. S tím souvisí další četné problémy (absence výzkumu efektivity projektů mediální výchovy, nedostatek možností dalšího vzdělávání pro učitele, nedostatečně stanovená kritéria hodnocení výstupů mediální výchovy, omezení autorským právem, nejasně stanovený obsah mediální výchovy v kurikulu, apod.).

4. Mediální výchova v Česku

V českém tisku se o mediální výchově začalo více psát teprve ve druhé polovině 90. let (např. Jirák, Kuchař 1997; Jirák, Šebesta 1995; Šebesta 1995; Jirák 1998). Fragmentarizované články pojednávaly o zahraniční zkušenosti s mediální výchovou, diskutovaly o možnostech mediální výchovy v českém školství a apelovaly na její zavedení. Až se vstupem do třetího tisíciletí začala být představa o začlenění mediální výchovy do českého školství jasnější.

Od roku 2000 je mediální výchova zařazena do vznikajícího Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro základní (RVP ZV) i gymnaziální vzdělávání (RVP GV). Společně s dalšími pěti „výchovami“ se stala tzv. průřezovým tématem¹⁸. Průřezovost spočívá v tom, že se mediální výchova „dotýká“ všech stávajících předmětů, a každý vyučující tak má možnost takové téma do svého předmětu začlenit. Jde tedy o součást vzdělávacích obsahů předmětů a má také jistou integrativní funkci mezipředmětovou. RVP se snaží vysvětlit důvody pro zavádění mediální výchovy, vymezuje její souvislost se vzdělávacími oblastmi a vyčleňuje její tematické okruhy (podrobněji viz rámeček 7). Každé průřezové téma by mělo napomáhat plnit hlavní obecné cíle RVP ZV a GV, které jsou specifikovány jako tzv. klíčové kompetence, kterých mají studenti dosáhnout. Existuje ovšem nebezpečí, že příliš obecný a vše zahrnující rámec mediální výchovy stanovený v RVP ZV i GV umožní, aby se pod toto průřezové téma v pozměněné podobě „schovalo“ cokoli, což jistě není cílem.

Je jisté, že zavádění mediální výchovy do škol s sebou nese jistá úskalí. Podle Pláška (2004) souvisí jeden z problémů s jasnou definicí vstupních a výstupních kritérií mediální výchovy, s čímž je úzce spojeno nejen stanovení cílů, ale i např. materiální podmínky. Druhým problematickým aspektem jsou samotní pedagogové a jejich

¹⁸ Další průřezová témata jsou: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova a Environmentální výchova

schopnost a připravenost zařadit mediální výchovu do svých předmětů. Skutečnost, že je mediální výchova v rámci nových RVP začleněna do koncepce stávajícího kurikula, může být také problematické. Především je to nebezpečí trivializace přístupu k mediálně-výchovným prvkům, a to zejména v případě nedostatečného „mediálního“ vzdělání pedagogů – kdo a jak bude zajišťovat jejich vzdělávání. Hrozí „rozmělnění možných poznatků a dovedností, které se projevují například v redukci kritické reflexe na pouhý popis jednotlivých prvků vztahujících se k danému hlavnímu předmětu“ (Plášek, 2004, s.10). Situaci nezlehčuje ani skutečnost, že české školství tradičně stále inklinuje k jakési separátnosti jednotlivých předmětů a kritická reflexe podpořená mezioborovou provázaností v našem prostředí zatím nemá tradici. Podle Pláška (2004, s.11) je neopomenutelnou stránkou výuky mediální výchovy také konkrétní „každodenní vědění“ samotných pedagogů. V celé řadě znalostí spojených s mediálním světem mohou studenti projevovat mnohem větší zběhlost než jejich vyučující (nové technologie a schopnost jich aktivně využívat, schopnost orientovat se v reklamě, populární kultuře apod.). Kromě toho může některým školám způsobit potíže nedostatečné materiální vybavení, případně finanční možnosti, které jsou předpokladem pro dovednostní koncepci mediální výchovy, tedy vytváření mediálních produktů. Je otázkou, jestli je ve většině případů překážkou absence materiálního vybavení, nebo dovednost pedagogů s novými médii pracovat. Dalším úskalím se jeví postoj mediálních organizací k mediální výchově. Podle Jiráka (cit. v Vladyka 2004) lze zjednodušeně tvrdit, že na rozdíl od situace v západní Evropě, kde mediální organizace samy aktivně přispívají k mediální gramotnosti, česká média v zásadě mediální výchově nepřejí.

Česká koncepce mediální výchovy, tak jak je předložena v RVP, v sobě spojuje obě nejčastější koncepce - analytickou a dovednostní.

Rámeček 7: Mediální výchova v českém RVP

Tematické okruhy mediální výchovy pro základní vzdělávání se člení na:

- A, Tematické okruhy receptivních činností, kam spadá:
- Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení
 - Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality
 - Fungování a vliv médií ve společnosti
- B, Tematické okruhy produktivních činností:
- Tvorba mediálního sdělení

Podle RVP pro GV souvisí mediální výchova zejména s výchovou k občanství, jazykovou

a literární průpravou, historií a biologií člověka. Mediální výchova má žákovi pomoci mimo jiné zvyšovat citlivost vůči kulturním rozdílům či pochopit podstatu a projevy současných trendů ve vývoji světa, zvláště integrační a globalizační procesy, a vnímat, jak se tyto trendy projevují v každodenním životě.

Tematické okruhy mediální výchovy jsou v RVP pro GV uspořádány do tří rovin:

- rozvoj uživatelské kompetence žáků - schopnost orientace v mediální nabídce, tedy schopnost přijímat a zpracovávat mediální produkty s vědomím toho, jak byly konstruovány a s jakým záměrem se objevují v nabídce na trhu
- posílení představy o profesích, které se v této oblasti uplatňují, a zvýšení možnosti poučeného rozhodování při volbě povolání či dalšího studia
- podpora schopnosti žáků zapojit se do týmové spolupráce, objevovat vlastní tvůrčí potenciál a hledat možnosti, jak ho zapojit do práce na společném výtvoru. (upraveno podle RVP pro GV)

V centru zájmu mediální výchovy tedy jsou:

1. **samotná média** - cílem je poznání, že
 - mediovaná sdělení neodrážejí realitu a významným faktorem fungování mediální organizace jsou ekonomizace výrobního času a minimalizace nákladů.
 - jak jsou organizovány a jak fungují mediální organizace – financování, vlastnické vztahy, výrobní zákonitosti,..
 - vnější vlivy na chování médií a jejich regulace
 - vývoj mediální komunikace
2. **mediální produkty**
 - schopnost rozlišovat jednotlivé kategorie médií a jejich produktů, hlavní formy mediálních sdělení (zpravodajství, dokument,..)
 - schopnost kriticky vyhodnocovat stereotypy, které se projevují v mediovaných reprezentacích (např. identifikace předsudku ve zpravodajství)
3. **významy**
 - pochopit nabídku hodnot, která je v mediovaném sdělení obsažena
 - naučit se kriticky číst mediální sdělení, a tím odhalovat hodnoty v nich obsažené
4. **uživatele**
 - jakou důležitost jedinec médiím přikládá, jakou hrají roli v jeho životě?
5. **Účinky**

Další novinkou v RVP jsou kromě průřezových témat i tzv. vzdělávací oblasti. Mediální výchova souvisí podle RVP ZV zejména se vzdělávací oblastí *Člověk a společnost*, a to zejména tím, „že média, jako sociální instituce, se podílejí na utváření podob a hodnot moderní doby, umožňují hledat paralely mezi minulými a současnými událostmi a porovnávat jevy a procesy v evropském i celosvětovém měřítku.“ (RVP ZV, s.101) Dále má úzkou vazbu na vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie*, ale také *Umění a kultura*.

Zdroj: upraveno podle RVP ZV(2005) a RVP GV (2004)¹⁹

Jiráček (2004) předkládá výčet principů, které by žáci měli pochopit (viz rámeček 8). Uvedené principy v podobě „desatera“ velmi dobře korespondují s koncepcí prezentovanou v RVP a souvisí také s metodami mediální výchovy uvedenými v kapitole 7.

¹⁹ Úplné znění charakteristiky mediální výchovy v RVP ZV i GV je k dispozici na www.rvp.cz.

Stanovením cílů a principů ještě není jasně dáno (a není to cílem RVP), **jak** konkrétně se má mediální výchova vyučovat. RVP sice vymezuje tematické oblasti tohoto průřezového tématu a předkládá důvody, proč jej vyučovat, největší problém se však jeví v samotné aplikaci mediální výchovy do výuky. Vzhledem k tomu, že se jedná o nové téma a ve vzdělávací sféře prakticky neznámé, je především nutné, aby ti, kdo mají mediální výchovu realizovat byli dostatečně připraveni. Důležité opatření je podle mého názoru okamžité zavedení všech průřezových témat do vysokoškolské výuky, respektive pedagogických a ostatních fakult, které připravují budoucí učitele k jejich povolání.²⁰ Postupně se sice objevují nabídky různých kurzů (viz rámeček 9), avšak stmelující institucionální rámec zatím chybí.

Rámeček 8: Principy mediální výchovy

1. **„sociální prostředí, v němž se pohybujeme, je neustále zaplňováno mediálními produkty**, které se podílejí na formování našich představ o světě (například tím, že zamířují hranici mezi realitou a fantazií) - jsou tedy aktivním faktorem konstruování společensky akceptované reality, v níž se pohybujeme;
2. **zprávy nejsou věrným odrazem skutečných událostí**, nýbrž konstrukcí, kterou vytvářejí média a novináři, kteří jsou sami předmětem řady vlivů a omezení;
3. na trhu existuje obrovská nabídka výrobků, jež se mezi sebou liší jen velmi málo, a tak je **úlohou reklamy vytvářet iluzi**, že rozdíly mezi výrobky jsou velké a že výrobky mohou řešit naše problémy - pomáhat nám v naplňování života v duchu hodnot, které považujeme za významné;
4. **mediální organizace jsou ekonomické podniky**, které obchodují s předpokládanou pozorností svých příjemců a mají rostoucí vliv ve společnosti a vzájemně se ovlivňují;
5. podstatným trendem ve vývoji mediálních institucí je směřování ke **koncentraci vlastnictví a kulturní i ekonomické globalizaci**;
6. **každý z nás patří do několika publik**, která jsou určena sociodemografickými charakteristikami i zájmy a psychologickými vlastnostmi jednotlivých členů, některá publika mají společenské kořeny, jiná jsou "iniciována" médii;
7. ve skupinách příjemců se formují sdílené představy o tom, jak mají jednotlivé mediální produkty vypadat, a tyto **představy pomáhají mediální produkty interpretovat a dodávat jim smysl**;
8. **významy**, které mediální produkty nabízejí, si příjemci "směňují" za hodnoty, jež mají podle jejich představ společenskou platnost;
9. **média ovlivňují společnost**, již jsou součástí, i jedince nejrozličnějším způsobem (od krátkodobých účinků po dlouhodobé, od pozitivních po negativní apod.), ale nikdy ne izolovaně;
10. média představují významné sekundární, zprostředkované poznání (formují představy o světě, očekávání spojená s projevy jednotlivců i institucí), které stále více konkuruje poznání primárnímu a které významným způsobem **pracuje se stereotypy**."

Zdroj: Jiráková (2004, s. 1)

²⁰ Některé fakulty již tento krok učinily - např. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. Předmět zde vyučují externisté.

Rámeček 9: Kde mohou učitelé hledat inspiraci?

V současnosti se velmi aktivně na poli mediální výchovy angažuje společnost **Partners Czech** se svým projektem *Rozumět médiím*. Ve spolupráci s Fakultou sociálních věd Univerzity Karlovy (FSV UK) vydala multimediální CD-rom a příručku pro učitele, kde jsou k dispozici kompletní scénáře vyučovacích hodin a materiály pro učitele, včetně literatury a řady cenných zdrojů. M. Mičienka, koordinátor projektu, organizuje v každém kraji dvoudenní školení pro učitele, jehož součástí je mimo jiné i beseda se zasvěceným mediálním pracovníkem. Více informací je na www.rozumetmediim.cz.

FSV UK připravila pro zájemce semestrální kurz mediální výchovy. Cílem kurzu je poskytnout pedagogickým pracovníkům základní informace týkající se problematiky mediální výchovy a vybavit je některými elementárními dovednostmi potřebnými pro aplikaci mediální výchovy, jak je vymezena RVP, do výuky. Podrobnější informace je k dispozici na <http://medialnivychova.fsv.cuni.cz/MVP-23.html>.

Centrum mediálních studií CEMES při FSV UK se dlouhodobě zabývá zpracováváním koncepce mediální výchovy v ČR a pořádáním kurzů pro učitele.

Majitelé kabelové televize mají možnost pravidelně sledovat vysílání Dětské televize Bedny. Tento projekt funguje pod patronátem společnosti **JuniorMedia Society**, která podporuje mediální tvorbu dětí a mládeže do 26 let. Činnost společnosti se ubírá dvěma směry: projekt JuniorMedia podporuje dětskou mediální tvorbu, projekt Děti a média je zaměřen na mediální výchovu a gramotnost, se záměrem oslovit odborníky a veřejnost. Centrum Junior Media zastřešuje další tři projekty: Junior TV (Dětská televize), JuniorPress.cz (internetový server) a JuniorRadio (rozhlasové vysílání). Cílem těchto projektů je, aby si děti samy vyzkoušely práci v redakcích, a lépe tak chápaly, co všechno ovlivňuje výslednou podobu mediálních příspěvků. Dětská televize začala fungovat v roce 1996 při DDM v Praze 8, v současné době je 15 redakcí po celé republice. V rámci projektu Děti a média realizuje JuniorMedia Society kurz nazvaný *Užití multimediální techniky a základů mediální výchovy ve výuce*, určený zejména pro učitele základních a středních škol. Cílem kurzu je, aby se učitelé naučili pracovat s multimediální technikou. Jde tedy o zvýšení „uživatelské gramotnosti“ učitelů, neboli naučit pedagogy vytvářet mimo jiné powerpointovou prezentaci a osvojit si práci s médii. Z výše uvedeného vyplývá, že se kurz explicitně netýká mediální výchovy v tom smyslu, jak ji chápe tato práce, nicméně je její vhodnou součástí.

Nezisková organizace **Člověk v tísni** realizuje projekty týkající se mediální, ale i multikulturní výchovy. Jeden z jejich největších informačních projektů je internetový magazín Infoservis, kde jsou k dispozici velmi zajímavé, jinak těžko dostupné informace.

Speciální programy mediální výchovy táborovou formou pro studenty druhého stupně základních škol a středních škol poskytuje Třebíčská organizace **STAN** (Special Team for Adventure in Nature) http://www.icm-trebic.cz/stan/text.php?id=s_42a3623f3f79a.

Zdroj: vlastní

Výše nastíněné možné překážky bránící plnohodnotnému rozvoji mediální výchovy v českém prostředí se do jisté míry podobají problémům, se kterými se mediální výchova potýká na celosvětové úrovni. V rámečku 10 jsou shrnuty základní předpoklady realizace mediální výchovy a možná úskalí tohoto procesu.

Rámeček 10: Předpoklady rozvoje mediální výchovy v Česku

Předpoklady	Limity
<ul style="list-style-type: none">▪ Jasná definice kritérií - co je a co není mediální výchova▪ Jak mediální výchovu učit – nabídka konkrétních příkladů▪ Stanovení evaluace výstupů▪ Materiální vybavení▪ Organizace zajišťující další vzdělání pro učitele▪ Zavedení mediální výchovy pro budoucí pedagogy již na vysokých školách▪ Podpora z vládních míst	<ul style="list-style-type: none">▪ Neochota stávajících pedagogů měnit zaběhlý styl výuky, učit se novým trendům▪ Nedostatečná orientace ve všech inovacích přicházejících do škol – špatná informovanost▪ Trivializace přístupu k mediální výchově pramenící z nedostatečné „mediální vzdělanosti“ pedagogů▪ Mediální organizace mediální výchovu v zásadě nepodporují

Zdroj: vlastní

5. Zeměpis a mediální výchova

Encyklopedické pojetí zeměpisu převládá nejen v povědomí široké veřejnosti, ale bohužel stále ještě v mnohých školách. Dokladem tohoto tvrzení jsou výsledky polostrukturovaných rozhovorů, které jsou uvedeny v kap. 6. Toto pojetí vychází z převládající deskriptivní funkce geografie jako vědního oboru 19. století.

V současnosti se na zeměpis nahlíží jako na předmět, který se má zabývat zejména řešením problémů, jež jsou podmíněny stavem, vývojem a prostorovým rozmístěním jevů v krajině, jejich vzájemnými vztahy a vazbami. Apeluje se na tzv. **geografické myšlení**. Podle Řezníčkové (1999) se jedná o „schopnost chápat souvislosti a vzájemné vztahy mezi aktivitami lidí, polohou a prostředím na Zemi. Tyto, zejména prostorové vztahy a vazby se přitom vyvíjejí v čase, a proto bychom měli být schopni vnímat v čase a na různých územních řádech jejich změny i dopad na konkrétní území.“

Kromě poznání světa jsou proto podle Marady (2005) aktuálními úkoly školského zeměpisu taková témata jako regionální rozvoj, územní plánování, problematika široce pojímaného životního prostředí, multikulturní výchova, proces globalizace, ale i např. využití geografických informačních systémů (GIS). „Zeměpis je prostě ideálním předmětem pro rozvoj rozmanitých dovedností a způsobů myšlení v souvislostech, zvláště ve specifických vztazích prostorových. Tedy myšlení kritického, včetně kritického posuzování vypovídací schopnosti dat, map, textů apod.“ (Marada, 2005, s. 1). Kritické myšlení (viz rámeček 11) a aktuálnost jazyka geografie (práce s různými informacemi a obrazy z médií) jsou výzvou pro mediální výchovu v rámci tohoto předmětu²¹.

²¹Podle mnohých autorů (Rogow cit. v Thoman, Jolls 2004, Plášek 2004, J. A. Brown cit. v Šed'ová 2004) je mediální výchova ideální způsob, jak si princip kritického myšlení osvojit. Williamson (cit. v Numerato 2004, s.3) navíc zdůrazňuje propojení analytické koncepce s individuální zkušeností jedince:

Rámeček 11: Kritické myšlení a mediální výchova

Kritické myšlení jako nedílná kompetence mediální gramotnosti je základem metodiky mediální výchovy. V době informační exploze je člověk stále důrazněji nucen interpretovat a třídit informace, vyhodnotit jejich komunikační záměr, posoudit jejich věrohodnost, pochybovat o nich a teprve na základě důkladného zvažování si tvořit vlastní názor a stanovisko. Hlavní cíl mediální výchovy je proto zaměřen na uvědomování si sebe sama ve vztahu k okolnímu světu, konkrétně v tomto případě na systematické vytváření kritického odstupu od médií a na schopnost analyzovat a interpretovat mediální obsahy. Jedinec, který dokáže kriticky myslet, je pravděpodobně o něco méně ovlivnitelný reklamou, běžnými postupy manipulace, přesvědčovacími tlaky a taktikami médií.

Podle převládajících současných modelů výuky, vycházejících z principu kritického myšlení, rozlišujeme tři základní fáze procesu myšlení a učení a učení: fázi evokace, fázi uvědomění si významu a fázi reflexe. Ve fázi evokace si studenti samostatně, aktivně vybavují, co již vědí o tématu (Grecmanová 2000). Cílem je zjistit, co studenti o dané problematice vědí, do jaké míry se v ní orientují a následně tomu přizpůsobit průběh hodiny.

Zdroj: Mičienka, Jirák (2006)

Jak již bylo řečeno výše, v Česku se stále silně projevuje tendence separovat jednotlivé předměty (teprve pomalu se začíná prosazovat integrace předmětů a projektové vyučování). Geografie má integrující charakter již svojí podstatou. Spojuje totiž poznatky přírodního prostředí (fyzickogeografické) s poznatky socioekonomickými (obyvatelstvo, jeho ekonomické aktivity v prostoru atd.). Tomu sice neodpovídá její jednoznačné zařazení v RVP v tematické oblasti *Člověk a příroda*, ale v konečné realizaci výuky by toto podle Dokoupila (2005) nemuselo být až tak velkou překážkou za předpokladu, že dobře připravení učitelé nebudou opomíjet humánní část geografie. Zeměpis přitom tíží mylná představa mnohých učitelů, že některá témata sociálně ekonomického charakteru (např. politická geografie, globální problémy, ochrana životního prostředí, apod.) do výuky zeměpisu nepatří. Obdobný názor zastává i jeden respondent z výzkumu (kap. 6). Podle mého názoru se tato témata zdají být pro mediální výchovu velmi vhodná.

Současná doba si žádá, aby si studenti vytvářeli komplexní pohled na svět. Na vytváření klíčových kompetencí se podílí celá řada předmětů a domnívám se, že zařazení učiva pod určitý rámeček (např. předmětový) není tak důležité. Daleko důležitější je, zda a jakým způsobem si žáci potřebné učivo osvojili. Z pohledu žáka

„analýza a rekonstrukce médií nemusí být pro posílení reflexivity ve vztahu k médiím dostatečná, nejsou-li napojeny na subjektivitu studentů a tím i na jejich individuální zkušenosti²¹.“ Ze studií R. Hobbs (cit. v Numerato 2004, s.3) např. vyplývá, že „dovednosti studentů jsou slabší ve chvíli, kdy jsou dotázáni na analýzu zpravodajství ve srovnání s jejich schopnostmi při analýze reklam, s nimiž mají větší zkušenost.“

není totiž podstatné, zda se se zeměpisným učivem seznámí v předmětu zeměpis nebo zda se politické a ekonomické souvislosti (např. vývoje a současného stavu některých států, oblastí, integračních seskupení) dozví v předmětech občanská výchova nebo dějepis. Zda pochopí problematiku a nutnost ochrany a tvorby životního prostředí v přírodopise, zeměpise nebo v rámci zařazení kroskurikulárního tématu v jiném předmětu či třeba při řešení projektu, který vůbec nerespektuje (a nepotřebuje) rozdělení učiva do jednotlivých předmětů a do pevně stanovených hodin v rozvrhu (Dokoupil 2005).

Cíle mediální výchovy ve výuce zeměpisu

Předtím, než se pokusíme alespoň rámcově vymezit cíle mediální výchovy, ujasníme si, co za ně pro naše účely **nebudeme** považovat:

- samotné hledání chyb v médiích,
- pouhé používání techniky (videa, dataprojektoru,..) nebo schopnost vytvořit např. powerpointovou prezentaci,
- osvojování faktografických informací o médiích.

Výše uvedené body můžeme považovat za její součást, ale ne za cíle samy o sobě. Cílem je spíše prozkoumat otázky, které vyvstávají, kdykoli se kriticky zabýváme mediovanou zprávou. Mediální výchova by měla podle Jiráka a Šebesty (1995) vést k tomu, aby žáci nezaujímalí triviální, zjednodušené *postoje* k médiím jako celku, ale aby byli schopni určité hodnoty žádat a vyhledávat je v nich.

Jak rozmanité mohou být obecné cíle mediální výchovy, ukazuje rámeček 4. Heterogenita je dána tím, že jednotliví autoři definují cíle na různých úrovních obecnosti a na základě odlišných koncepcí. Jak bylo zmíněno výše, tyto cíle lze v zásadě naplnit dvěma způsoby, které korespondují i s postupy navrženými v RVP:

- kritickou interpretací (znalostní složka mediální výchovy),
- vlastní mediální produkcí (dovednostní složka mediální výchovy).

Z RVP vyplývá, že se oba postupy mohou vzájemně doplňovat, prolínat a směřovat tak k dosažení týchž dílčích výchovných a vzdělávacích cílů (Mičienka, Jirák 2006). Tzn., že oba postupy vedou k naplnění cílů mediální výchovy, ale každý jiným způsobem. Tato forma je podle mého názoru nejvhodnější i pro výuku mediální výchovy v zeměpise.

Mediální výchova v zeměpise má studentům pomoci:

- vyhledávat a třídit informace různého typu v různých médiích
- přijímat mediovaná sdělení s porozuměním co největšímu množství přenášených významů
- analyzovat přijímaná sdělení, uvádět je ve vztah se znalostmi zjištěnými z jiných zdrojů a jiným způsobem a vlastními zkušenostmi - kriticky analyzovat mediální obsah
- používat média s vědomými motivy
- spolupracovat v týmu, akceptovat vztahy kooperace - nadřízenost a podřízenost při tvorbě společného díla, zapojovat vlastní tvůrčí potenciál
- analyzovat roli médií v životě člověka a celé společnosti (na kulturu, na politický život,..)

Jaké konkrétní cíle výuky mediální výchovy v zeměpise učitel zvolí? Lze předpokládat, že bude vycházet z cílů stanovených v RVP ZV a GV. Pouze některé z nich lze považovat za „vlastní“ výuce zeměpisu. Za přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti studenta v zeměpise můžeme považovat:

- pochopení podstaty a projevů současných trendů ve vývoji světa - zvláště integrační a globalizační procesy, a vnímání projevů těchto trendů v každodenním životě (včetně mediální nabídky) i dlouhodobém směřování společnosti
- rozvíjení kritického odstupů od podnětů přicházejících z okolního světa, v tomto případě od nabídky mediálních produktů (tedy rozvíjet schopnost

přijímat a zpracovávat mediální produkty s vědomím toho, jak jsou konstruovány a s jakým komunikačním záměrem jsou nabízeny na trhu)

- rozvíjení citlivosti vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivcích
- rozvíjení citlivosti vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení
- zvyšování citlivosti vůči kulturním rozdílům, chápání je jako obohacení života
- chápání mediálního průmyslu v jeho ekonomickém, politickém a etickém kontextu (pro pochopení vlivu zájmů až manipulace)²² (upraveno podle RVP ZV a GV).

Uvedené cíle chápeme jako obecné cíle, tzn. cíle, které jsou zaměřeny na dosažení obecných vlastností. V případě, že jsou procvičovány na geografické problematice (na geografickém obsahu), můžeme hovořit o cílech mediální výchovy ve výuce zeměpisu. Již v úvodu bylo diskutováno vhodné propojení zeměpisu s mediální výchovou pro odstranění mylných mediálních prekonceptů (stereotypů) zemí, národů či národností získaných např. prostřednictvím vizuálního znázorňování. Mediální vyobrazení některých dobře známých lokalit na světě je tak silné a zafixované, že může až bránit tomu, co chce učitel studentům sdělit o reálných poznacích dané země. Aplikujeme-li na cíle RVP konkrétní geografický obsah, nabízí se např.:

- Srovnání mediálních stereotypů městských a venkovských krajín s jejich skutečnými geografickými/kulturními/ekonomickými charakteristikami.
- Analýza geografických (cestopisných) filmů z hlediska jejich interpretace. Čí zájmy jsou touto interpretací sledovány? Které hodnoty jsou v nich shrnuty?

²² Ignacio Ramonet ve své knize Tyranie médií uvádí příklad manipulace se zprávou: Televizní společnost ABC „v programu Day One obvinila firmu Philip Morris, že manipuluje s množstvím nikotinu, načež jí tabáková firma pohrozila procesem a požadavkem na vyrovnání škod a ztraceného zisku ve výši 15 miliard dolarů. Avšak ABC stála před odkoupením firmou Disney a proces by hrozil znatelným snížením hodnoty jejich akcií na burze. Kanál tedy zvolil veřejné uvedení na pravou míru, které poplivalo pravdu a zbavilo výrobce veškerého podezření.“

- Zhodnocení populární mediální reprezentace kultury, země nebo národa. Televize je pravděpodobně pro děti nejdůležitějším zdrojem informací o zemích. Toto otevírá výjimečné možnosti studia populárních představ (často prekonceptů), které si okamžitě vybavíme v souvislosti s určitým regionem, zemí nebo kontinentem.
- Analýza dopadu mediálního průmyslu na konkrétní region.

Realizace cílů mediální výchovy v zeměpise závisí pochopitelně také na podmínkách jednotlivých škol. Svou roli hraje hodinová dotace předmětu, a také způsob začlenění mediální výchovy. Jiná bude pravděpodobně situace při vymezení samostatného předmětu (projektu) s participací zeměpisu a jiná při začlenění mediální výchovy přímo do výuky zeměpisu.

Pro inspiraci lze opět využít zahraniční webové stránky. Mediálně-výchovných aktivit je nabízeno poměrně hodně (viz např. rámeček 12), ale ty, které jsou výslovně určeny pro výuku geografie, se objevují velmi sporadicky. Nesmíme opomenout, že geografie se v zahraničí vyučuje často v rámci bloku (Science nebo Social Studies) a ve srovnání s našimi podmínkami zaujímá daleko větší prostor mezipředmětová integrace a projektové vyučování.

Rámeček 12: Mediální výchova v geografii na zahraničních webových stránkách

- Veřejná nezisková mediální organizace PBS se sídlem ve Virginii (USA) na svých stránkách www.pbs.org v sekci PBS TeacherSource nabízí učitelům nápady do vyučovacích hodin. Jedním z nabízených okruhů je i mediální výchova, v jejímž rámci jsou nabízena témata Health, Language Arts, Math, Science a Social Studies. Vzhledem k povaze zeměpisu lze použít oba posledně zmíněné okruhy.
- Webová stránka www.mediachannel.org poskytuje učitelům možnost vybrat si v sekci Media Literacy Teacher's Toolkit aktivitu podle věku žáků anebo podle témat (obsahu) či zvoleného média.
- Vyučovací aktivity nabízí také kanadský server www.media-awareness.ca, nicméně zde není možnost vybírat si aktivity podle konkrétního předmětu nebo skupiny předmětů (jako Science). Aktivity se vyhledávají se na základě mediálních témat (násilí, reklama, sport apod.).
- Australian Children's Television Foundation na svých stránkách <http://www.actf.com.au/index.htm> zájemcům nabízí více než 200 výukových aktivit, které se vztahují k mediální výchově a lze zde hledat podle věkové skupiny, tématu i výukového předmětu (geografie má své zastoupení v rámci Science).

Zdroj: internet

6. Názory učitelů zeměpisu na mediální výchovu

6.1 Příprava výzkumu

➤ Cíle výzkumu

Jedním z cílů diplomové práce a hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjištění názoru učitelů zeměpisu na koncepci a realizaci mediální výchovy. Zajímalo nás konkrétně:

- Odkud čerpají učitelé informace, se kterými ve škole pracují (nakolik jsou média významným zdrojem seriózních informací pro práci učitele).
- Co si respondenti pod pojmem *mediální výchova* představují a zda tento koncept ve výuce zeměpisu praktikují. V případě kladné odpovědi se dále zjišťoval způsob realizace mediální výchovy, v případě záporné odpovědi důvody zamítavého postoje.
- Zda existuje „přímá úměra“ mezi vlastním užíváním médií a postojem k mediální výchově.
- Zda je podle respondentů mediální výchova vhodnou součástí výuky zeměpisu.
- V čem vidí učitelé přínos nebo úskalí zavádění mediální výchovy.
- Jaký je postoj učitelů k zavádění RVP, jehož je mediální výchova součástí.

➤ Sestavení dotazníku, průběh rozhovoru a způsob zpracování výsledků

Názory učitelů zeměpisu na mediální výchovu byly zjišťovány na základě kvalitativního výzkumu, a to metodou polostrukturovaných rozhovorů. Volba této metody představuje kompromis mezi zcela strukturovanými rozhovory a neformálním nestrukturovaným interview (Bell 1999). V případě zcela strukturovaných rozhovorů je nevýhodou restrikce na předem dané téma, a tedy nízká flexibilita rozhovoru a slabý důraz na individualitu respondenta (Hendl

1999). Vzhledem k tomu, že se jedná o můj první výzkumný projekt tohoto druhu, nezvolila jsem ani zcela neformální nestrukturované interview, jehož analýza je náročnější a vyžaduje značnou zkušenost tazatele. Během přípravy této práce jsem tedy přihlížela k tomu, že při rozhovoru je možné získat od respondentů značné množství různých informací právě díky možnosti okamžitě reagovat na odpovědi respondenta a následně přizpůsobit pořadí kladených otázek či položení otázek doplňujících. Tím, že tazatel může při rozhovoru přímo reagovat na výpověď respondenta, zvyšuje zároveň validitu získaných informací.

Po celou dobu rozhovoru jsem se snažila dodržovat zásady pro jeho správné vedení (viz rámeček).

Rámeček 13: Zásady pro vedení rozhovoru

1. V průběhu všech fází interview, od plánování a sběru dat až po jejich analýzu, se soustředujeme na účel zkoumání. Účel určuje celý proces interview.
2. Základním principem kvalitativního interview je poskytnout rámec, ve kterém se bude dotazovaný vyjadřovat pomocí vlastních termínů a svým vlastním stylem.
3. Klademe opravdu otevřené otázky.
4. Otázky mají být jasně formulovány způsobem, kterému dotazovaný rozumí.
5. Klademe vždy jen jednu otázku.
6. Otázky doplňujeme sondážními otázkami.
7. Dotazovanému dáváme jasně na vědomí, jaké informace požadujeme, proč jsou informace důležité a jak postupuje celé interview.
8. Nasloucháme pozorně a odpovídáme tak, aby dotazovaný poznal, že máme o něj zájem.
9. Vyhýbáme se otázkám, které naznačují, co je správná odpověď.
10. Vytváříme vztah vzájemné důvěry, vstřícnosti a zájmu.
11. Udržujeme si neutrální postoj k obsahu sdělovaných dat. Sbíráme data, ale neposuzujeme osobu.
12. Jsme pozorní. Jsme citliví k tomu, jak je dotazovaný rozhovorem ovlivněn a jak odpovídá na různé otázky.

Zdroj: upraveno podle Patton (cit. v Hendl, 1999)

Dotazník jsem vypracovala ve spolupráci se sociology z Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy. Sestává z patnácti otázek a dílčích podotázek (dotazník viz příloha). Při vymýšlení vhodných typů otázek jsem brala ohled především na to, aby tyto otázky pokrývaly všechny důležité aspekty mého výzkumu, nebyly uzavřené a nenabízely pouze odpovědi typu ano/ne.

Rozhovory jsem se svolením dotazovaných nahrávala na diktafon a poté přepisovala, což mi následně umožnilo snadnější analýzu. Na začátku jsem udělala dva pilotní rozhovory, na základě kterých jsem upravila definitivní podobu

dotazníku. Do konečné analýzy jsem z těchto pilotních rozhovorů zahrnula pouze odpovědi na některé otázky z dotazníku. V rámci jednotlivých otázek jsou uvedeny citace rozhovorů, které zde slouží pouze jako ilustrace.

Všichni učitelé komunikovali bez problémů, na většině z nich byla sice na počátku rozhovoru patrná nervozita z diktafonu, ale té se během rozhovoru rychle zbavili a mluvili bez zábrán i o velmi interních informacích. Zdůrazňuji, že jednou ze základních zásad pořizování rozhovorů je brát ohled především na respondenta, a proto jsem vzhledem ke zvolené metodice, byla nucena délku prováděného rozhovoru přizpůsobit především časovému harmonogramu dotazovaného. Všechny rozhovory probíhaly ve velmi přátelské atmosféře, v průměru trval každý rozhovor kolem 45 minut, přičemž nejdelší trval 65 minut a nejkratší 30 minut. Pořadí otázek uvedené v této práci jsem nezachovávala, průběžně jsem ho měnila v závislosti na vývoji rozhovoru tak, aby další otázka co nejplynuleji navázala na předchozí. Ve dvou případech se mi nepodařilo získat odpovědi na všechny otázky, musela jsem respektovat časové možnosti respondentů.

Z genderového hlediska je v této kapitole nesprávně užíváno označení respondent, dotazovaný, učitel, pedagog i u žen, namísto jejich ženských ekvivalentů. Záměrná absence ženského rodu a deklinace je zavedena z důvodů zachování anonymity dotazovaných, a v této souvislosti irelevancí znalosti pohlaví.

➤ **Výběr respondentů**

Uskutečnila jsem celkem devět rozhovorů. Šest rozhovorů s učiteli a tři rozhovory s učitelkami zeměpisu. Původním záměrem byl vyrovnaný počet respondentů mužského a ženského pohlaví, ale s ohledem na časovou náročnost rozhovorů jsem se spokojila s výsledným zastoupením mužů a žen. Respondenty jsem vybírala a oslovovala na základě sociálních vazeb. Délka učitelské praxe dotazovaných se lišila – služebně nejmladší respondent učil 1 rok, nejstarší 41 let. Dotazování učitelé pracují v Praze a ve Zlínském kraji na základních školách a gymnáziích – státních i soukromých. Až na jednoho respondenta, který nemá aprobaci na zeměpis, ale

tento předmět již několik let učí, byli všichni dotazovaní a probovaní učitelé zeměpisu. V jednom případě byl respondent ředitelem školy.

➤ **Dotazovaní respondenti**

- (1) Rozhovor č. 1: učí 2 roky, a probace biologie-zeměpis, soukr. gymnázium, Praha
- (2) Rozhovor č. 2: učí 1 rok, a probace biologie-zeměpis, soukr. gymnázium, Praha
- (3) Rozhovor č. 3: učí 1 rok, a probace biologie-zeměpis, státní ZŠ a gymnázium, Praha
- (4) Rozhovor č. 4: učí 9 let, a probace matematika-zeměpis, učí i informatiku, předseda předmětové komise, státní gymnázium, Zlínský kraj
- (5) Rozhovor č. 5: učí 7 let, a probace dějepis-zeměpis, státní gymnázium, Praha
- (6) Rozhovor č. 6: učí 7 let, a probace matematika-zeměpis, učí i informatiku, státní ZŠ, Praha
- (7) Rozhovor č. 7: učí 37 let, předseda předmětové komise, a probace biologie-zeměpis, státní gymnázium, Zlínský kraj
- (8) Rozhovor č. 8: učí 40 let, státní ZŠ, a probace přírodopis-zeměpis, nyní učí jen zeměpis, ředitelská funkce (20 let), Praha
- (9) Rozhovor č. 9: učí 41 let, a probace chemie - branná výchova, letos učí i tělesnou výchovu, zeměpis (15 let), německý jazyk, v minulosti učil i jiné předměty, státní ZŠ, Zlínský kraj

6.2 Výsledky výzkumu

Představení respondenta a postavení zeměpisu na škole.

Na úplném začátku rozhovoru byli respondenti vyzváni, aby se představili. Řídila jsem se pravidlem, že jednoduchá otázka tohoto typu se obvykle klade na začátek interview pro odlehčení atmosféry a zbavení případného ostychu.

Podstatné byly pro náš výzkum informace o tom, jak dlouho dotazovaný učí, jakou má aprobaci, na jakém typu školy učí, jestli má ve škole nějakou funkci (předseda předmětové komise apod.). Tyto informace jsou shrnuty v medailoncích (viz výše). Další podotázka se zaměřila na postavení zeměpisu na škole. Při hodnocení postavení zeměpisu v rámci školy zohlednila většina respondentů svůj subjektivní dojem, ale i hodinové dotace, zájem vedení školy o daný předmět, účast na olympiádách, vybavenost zeměpisnými pomůckami a zeměpisnou učebnou, apod. (špatným postavením zeměpisu tedy rozumíme nedostatečnou prezentaci tohoto předmětu v rámci školy v porovnání s ostatními předměty).

„...nikdo neútočí proti zeměpisu (...) neslyšel jsem žádná veřejná obviňování, ale mám někdy pocit, že se na ten zeměpis někdy nahlíží jako na předmět přece jenom snadněji naučitelný.“ (7)

Téměř všichni se vyjádřili v tom smyslu, že zeměpis svou podstatou (prací s mapou, obrázky, cestováním,...) žáky přirozeně baví. Na druhé straně ale cítí, že je považován za lehčí předmět. Mnohdy je to proto, že v něm není vyžadováno přemýšlení, ale pouhopouhý dril (orientace na mapě, číselné hodnoty apod.).

Z odpovědí vyplývá, že konkrétní učitel, vedení školy (přístup, nikoli aprobace) a zaměření školy hrají velkou roli v tom, jak se na zeměpis ve škole nahlíží. Většina respondentů uvedla postavení zeměpisu do souvislosti s úspěšností v olympiádách,

s příchodem či odchodem konkrétního vyučujícího nebo výměnou vedení školy. Jeden respondent uvedl, že se zeměpis těší na škole dobrému postavení proto, že jeho vyučující používají pravidelně pro výuku dataprojektor, což dodává tomuto předmětu na serióznosti (4). Velmi dobré postavení má zeměpis na škole, která je přírodovědně zaměřená a dále tam, kde jsou studenti úspěšní v zeměpisných olympiádách. Tři respondenti naopak výslovně uvedli, že zeměpis nemá v jejich škole dobré postavení, ačkoli jeden z nich vyučuje na škole, která přiřkla zeměpisu největší hodinovou dotaci (dvě hodiny týdně ve všech ročnících).

„No, ocásek, dokonalý ocásek. I když teď se dělaly přijímačky a zařadili tam docela dost otázek ze zeměpisu, které jsem vymyslel a které se mi zdály docela dobré. Tak oni je tam opravdu zařadili. Byly tam ve všech typech testů snad čtyři otázky zeměpisné, zatímco z chemie tam byla jenom jedna. Tak u přijímaček se naopak projevil zeměpis, že je v čele, ale jinak je na chvostu. Když je třeba pedagogická rada, zkoumá se chování žáků ve třídě, tak se ptá paní ředitelka podle předmětů, jak se kde chová, a na zeměpis vždycky zapomene.“ (5)

Hodinové dotace jsou nejčastěji dvě hodiny týdně, v jednom ročníku pouze jedna hodina týdně a v posledním ročníku středních škol pouze volitelné semináře (orientované ve všech případech sociálně-geograficky: aktuální globální problémy, politická geografie). Na dvou školách se budou hodinové dotace dále snižovat (tam, kde je horší postavení zeměpisu). V několika případech si dotazovaní stěžovali na nerovnoměrné rozložení učiva do jednotlivých ročníků a špatnou vybavenost zeměpisnými pomůckami.

V čem podle vás spočívá význam zeměpisu?

Na základě této otázky je možno zjistit nejen jaký význam (funkce) dotazovaný zeměpisu připisuje, ale nepřímo i jeho osobní pojetí výuky zeměpisu. Kromě významu zeměpisu nás zajímal případný rozdíl těžiště výuky zeměpisu na základních a středních školách. Odpověď na tuto otázku opět naznačuje koncepci výuky respondenta a jeho představu o tom, co považuje ve vyučování za zásadní. Podle mého předpokladu by se přístup k výuce zeměpisu měl odrazit v ochotě

přijímat i novinky v podobě průřezových témat apod. Porovnejme tři odlišné odpovědi na otázku: V čem podle vás spočívá význam zeměpisu?

„Aby věděli, když řeknu třeba Filipíny, kde to je, jaké je hlavní město a kdo je tam předsedou, takové to nejzákladnější.“ (8)

„Rozšíří obzor každého člověka (...) V deváté třídě jsou špatné osnovy, není co učit (...) Třeba krajina – to bych vyhodil, to patří do přírodopisu nebo někam.“ (9)

„...mně se líbí, že zeměpis má být považován za jakýsi zastřešující předmět, pokrývající jako deštník i ostatní informace, protože zasahuje do biologické, biochemické sféry, samozřejmě politika je nezbytnou součástí zeměpisu, náhled na svět, na ty globální problémy, atd.“ (7)

Jako hlavní význam zeměpisu uváděla většina respondentů schopnost orientace – na mapě, v naší vlasti, ve světě. Všichni jej považují za velmi praktický pro další život. Až na dvě výjimky pojmají dotazovaní pedagogové zeměpis jako bezbřehý předmět, který má svými disciplinami velmi široký záběr. Někteří respondenti vyjádřili obavy z toho, že se stále vyučuje „po staru“ ve formě „seznamů“, které se žáci mají naučit nazpaměť.

„ To je velký problém zeměpisu – čím více nasadím techniky, tím méně proberu samotného učiva, čím více budu s děckama diskutovat, a to je chválihodné, tím méně proberu pojmů. Tady se někdy dopouštím hříšků- více diskutujeme, a pak omezím pojmosloví. Děcka nemusí vědět všechno: co je altostratus, za cenu, že si sami dokáží odvodit, jaké bude počasí. Někteří kolegové se mnou nesouhlasí – musí se dodržet plán. Já jsem spíše pragmatik a chci, aby děcka znaly to, co skutečně v životě využijí. Asi už ustupuji od množství a snažím se spíše o kvalitu. Ale bohužel přijedu na olympiádu a otázka: kolik tun cukrové třtiny se sklízí tam a tam....stačí mi, že děcko o tom ví, že se tam pěstuje a mají třeba problémy s odbytem,...“ (7)

Pedagogové zejména ze základních škol se shodli na tom, že nejdůležitější je nadchnout žáky pro svůj předmět. Na střední škole byla potom kromě dovednosti

orientace zmiňována sociální geografie – zejména politická situace, konflikty a globální problémy lidstva, a to formou diskuse a problémové výuky, práce s moderní technikou – zejména s využitím internetu.

Odkud čerpáte informace?

Otázka byla položena obecně. Pod dojmem předchozí otázky všichni uváděli zdroj informací pro výuku zeměpisu. Poté byla otázka doplněna podotázkou, která zkoumala zdroj informací pro vlastní potřebu. Zjišťovali jsme, do jaké míry se média uplatňují jako zdroj informací, zejména pro výuku, a jaký je vztah mezi zdrojem informací pro vlastní potřebu a pro výuku.

Až na jednu výjimku uvedli všichni respondenti jako zdroj informací pro vlastní potřebu i pro výuku na jednom z prvních míst internet, k němuž mají všichni přístup na pracovišti. I když jsou dotazovaní na různém stupni internetové gramotnosti, věk nehraje v mém vzorku respondentů zásadní roli. Internet je populární zejména kvůli snadnému vyhledávání, velké databázi obrázků a proměnlivých ekonomických a demografických ukazatelů, které využívají ve výuce. Dále dominovala televize, zejména večerní zprávy. Pouze jeden respondent zdůraznil, že sleduje výhradně nekomerční a zahraniční stanice. Šest respondentů uvedlo jako zdroj informací nejrůznější tiskoviny, především denní tisk. Dva dotazovaní čtou více druhů tiskovin každý den.

„Snažím se vyzískat takový objektivnější názor – takže Mladou frontu, Lidové noviny. Protože děckám nemůžu předkládat vizi pravicovou nebo levicovou, to si musí udělat samy.“ (7)

Z dalších tiskovin pak převládaly časopisy, a to jak neodborné (např. Květy) či populárně naučné (National Geographic, Koktejl), tak odborné (Geografické rozhledy, Vesmír). Je samozřejmě otázkou, do jaké míry, a jak často dotazovaní zmíněné tituly čtou nebo jen prolistují, protože je odebírá škola. Musíme brát v úvahu jisté zkreslení, protože respondenti věděli, že se rozhovor týká vyučování a zeměpisu. V jiném případě by pravděpodobně odborné tituly nezískaly tolik

„bodů“. Většina dotazovaných zdůraznila, že je pro ně z povahy předmětu geografie nezbytné sledovat neustále aktuální dění – prostřednictvím výše zmiňovaných médií. Kromě toho pro vlastní výuku používají jako zdroj informací přednášky z vlastního studia na vysoké škole, encyklopedie, učebnice, atlasy, pracovní listy. Čtyři respondenti uvedli jako další možný zdroj informací vlastní cestování, veletrhy cestovního ruchu nebo přednášky pozvaných cestovatelů či výukové programy a pořady. Rozhlas, konkrétně rozhlasový archiv Leonardo, poslouchá pouze jeden dotazovaný.

Lze shrnout, že elektronická média hrají významnou roli v získávání informací jak pro osobní potřebu tak pro výuku. Pro osobní potřebu převládá televize, pouze jeden respondent zdůraznil potřebu informace filtrovat a sledovat více médií či výhradně nekomerční stanice nebo podle jeho názoru seriózní zdroje. Internet jako zdroj informací pro výuku používají respondenti hlavně pro získávání aktuálních informací, číselných údajů či ilustrativních obrázků. Práci s informacemi z médií ve formě studentských aktualit jsem zaznamenala u pěti dotazovaných. Pouze dva respondenti upozorňují studenty na serióznost informací a ptají se na zdroj, ze kterého studenti čerpali.

Která média používáte ve výuce?

Zatímco v předchozí otázce byli téměř všichni jednotní, v otázce využívání médií ve škole se odpovědi respondentů značně lišily. Vybavenost škol je v tomto ohledu velmi individuální a co je pro jednu školu standard, je pro druhou cíl, kterého se pokouší dosáhnout. Zatímco jeden respondent čeká na bezdrátové připojení notebooku v jinak perfektně vybavené zeměpisné učebně, druhý už několik let dává vedení školy požadavky na opravu videorekordéru.

Ve vybavení všech škol se víceméně shodně objevují televize, videa (v různém technickém stavu) a počítačové učebny či alespoň několik počítačů v kabinetech učitelů. Jeden pedagog si zve studenty do kabinetu a na počítači předvádí synoptické mapy a momentální povětrnostní situaci. Jinak počítače v kabinetech slouží zejména pro vlastní přípravy učitelů, kteří pracují zejména s internetem.

Většina učitelů využívá video a televizi pouze na odreagování po písemné práci, či na konci roku. Nejčastěji promítají pořad ČT - Cestománii. Jeden respondent (7) pustí video bez zvuku a komentuje ho vlastními slovy. „Video jen v některých hodinách, tak deset patnáct minut, ale je to hodně poruchové... Kantor, který pustí video na celou hodinu, to není kantor – nemá přípravy! To je zašvindlovaná hodina. Ještě mu tam někdo usne. Tak když video, tak ano, ale částečně.“ (7)

Mezi média zařadili dotazovaní pedagogové pouze ve třech případech také atlasy, mapy, učebnice, odborný tisk, rozhlasový archiv. Jen jeden dotazovaný pracuje s GPS, kterou zakoupila škola. Až na jednu výjimku mají všichni možnost jít se žáky do počítačové učebny, kde je připojení k internetu. Využívají toho ale sporadicky. Nejčastěji používají výukové počítačové programy určené pro zeměpis nebo vyhledávají informace na internetu.

Pokud není médium, které by pedagog rád použil, přímo ve vybavení učebny, ale je přenosné, záleží víceméně na ochotě a libovůli učitele, zda obětuje svou přestávku přenosu a instalaci zařízení. To se týká zejména dataprojektorů a notebooků. S tímto problémem se potýkají dva z dotazovaných (2, 3)– oba jsou začínající, mladí učitelé. Jeden z nich přenáší dataprojektor a notebook téměř každou hodinu, druhý pouze na shrnutí a opakování probrané látky. Oba uvedli, že jsou na škole v tomto ohledu spíše výjimkou, ostatní pedagogové na jejich škole přenosný dataprojektor nepoužívají. Dataprojektory jsou ve vybavení škol pěti dotazovaných, shodou okolností všichni učí méně než deset let. Pouze v jednom případě (4) je součástí zeměpisné učebny, a pokud vyučující nemá k dispozici zeměpisnou učebnu, může využít dalších šest přenosných dataprojektorů. Ve zbylých čtyřech případech jsou dataprojektory ve škole přenosné, z toho dva dotazovaní (1, 5) je nevyužívají vůbec a domnívají se, že by je nepoužívali, ani kdyby byly pevnou součástí učebny. Z analýzy rozhovorů vyplývá, že věk ve využívání moderní techniky nehraje příliš velkou roli. Je to spíše zázemí školy, finanční možnosti a podpora vedení, které významně ovlivňují práci učitelů s moderní technikou. Ředitel základní školy uvedl, že jsou všichni pedagogové školeni v počítačovém kurzu a věkový průměr pedagogického sboru je padesát let. Dataprojektor je nejčastěji používán jak pro

vlastní prezentace obrázků, aktuálních číselných údajů, grafů i textů, tak pro prezentace studentské power pointové prezentace s ústním komentářem.

Pouze tři respondenti zařadili mezi média také tištěná média (zejména články z odborných časopisů). Denní tisk se neobjevil ani v jednom případě. Nejpravidelněji jsou používány dataprojektory a notebooky (ve školách, které na to jsou vybavené). Televize a videa jsou používána pouze sporadicky, většinou jako zpestření výuky na konci tematického celku. Ačkoli internet používají učitelé hodně, v rámci výuky minimálně. Dříve hodně používané zpětné projektory (meotary) v současnosti nevyužívá žádný respondent.

Která média používáte pro vlastní potřebu?

V rámci této otázky jsem chtěla ověřit přímou vazbu mezi vlastním používáním médií a důležitostí, kterou dotazovaný přisuzuje práci s médii ve škole. Můj předpoklad o vzájemné souvislosti se ale nenaplnil. Z výsledků rozhovorů nelze učinit jednoznačný závěr, který by potvrdil, že respondenti, kteří jsou zdatnými uživateli médií, je využívají ve větší míře i ve výuce nebo přisuzují větší důležitost mediální výchově. Je pochopitelné, že počítačově gramotní učitelé pracují s počítačem hodně i ve škole – pakliže tu možnost mají – ale v podstatě jsou ve velké míře směrodatné podmínky, které vytváří škola (materiální vybavení).

„Televizi – zprávy. A pak večer podle času. (...) No, pravidelně Metro a 24 hodin a jinak tak náhodně- třeba Květy, co mi přijde do ruky?“(6)

Co je podle vás médium?

Většina dotazovaných byla touto otázkou zaskočena a cítila se být „zkoušena“. Doplnila jsem proto další otázku: „Co vás první napadne, když se řekne médium?“ Většina respondentů pak automaticky uvedla na prvním místě televizi, dále pak rádio, internet. Tištěná média byla zmíněna spontánně pouze ve dvou případech. Na cílený dotaz, zda by zařadili tisk mezi média, odpověděli všichni respondenti

kladně. Za médium považovali všichni dotazovaní prostředek či zdroj, který předává informace.

*„...něco s masovou působností na obyvatelstvo. Masově sdělovací prostředek, který informuje společnost o nejzávažnějších událostech u nás doma, ve světě...“
(7)*

Ovlivňují podle vás média život člověka? Pokud ano, jak?

Až na jednu výjimku – pedagoga, který se domnívá, že na něj osobně média nepůsobí (9), se všichni respondenti shodli na tom, že média v dnešní době ovlivňují život člověka ve velké míře. Na tom, že nejvíce ovlivňují mládež a děti, se shodli všichni. Pozitivní aspekt tohoto vlivu médií spatřují ve vyšší informovanosti a snadném a rychlém přístupu k vyhledávání informací zejména přes internet. Negativní působení médií se podle nich odráží zejména v manipulačních technikách reklam a nevhodných pořadech – zejména pořadech plných násilí a nevhodných sexuálních scén a také reality show, které mohou předkládat negativní vzory. Patrně vzhledem k faktu, že jsem několik rozhovorů uskutečnila v době těsně před volbami do Poslanecké sněmovny, ozývaly se i názory na ovlivňování voličů prostřednictvím mediální kampaně. Dále se vyskytlo několik podobných názorů na neobjektivitu konkrétních deníků či televizních pořadů a na šíření mylných informací.

„Třeba časopis 21.století je toho příkladem. Tam byl u ptačí chřipky vyfocený například nezmar (...) Myslím si, že média mají vliv úplně na všechno, a čím dál větší. Ovlivňují třeba to, jak se dívají lidi na nějaké problémy. Například když Bush zaútočil na Irák, tak si většina lidí vytvořila názor na základě toho, jak to podala média.“ (3)

„Ti, co vládnou médiím, tak to jsou mocipáni. My si ani snad neuvědomujeme dosah toho, jak na nás působí. Já se neustále rozčiluji, jaké jsou na komerčních televizích pořady. Protože mládež, zejména ti malí, jsou nesmírně přizpůsobiví. Dosah je tedy obrovský, jsme ovlivňováni ze všech stran, v kladném, ale velmi často i v záporném slova smyslu. Teď ty volby: bude velice záležet na tom, jak

který moderátor promluví, koho si pozve - to ovlivní spoustu lidí a tiskoviny taktéž. Takže získat objektivní náhled na svět je podstatné. Učitel by měl přečíst několik druhů novin. (7)

Ačkoli všichni respondenti považují otázku mediální manipulace a dezinformace v současném světě za zásadní, jak dokumentují odpovědi na následující otázku, nedomnívají se nebo netuší, zda nebo jak by měla na tomto problému participovat kromě rodiny i škola.

Slyšel/ a jste někdy o mediální výchově?

Můj předpoklad, že se najde mezi dotazovanými respondent, který je s mediální výchovou obeznámen, se nenaplnil. Jednoznačně kladné odpovědi na tuto otázku jsem se nedočkala. Pěti z dotazovaných je termín mediální výchova povědomá, někde ho už zaslechli – buď ještě na vysoké škole (mladší respondenti), nebo v souvislosti s novými RVP, ale nikdo přesně nevěděl, co si pod tímto pojmem představit. Dokonce ani ti, kteří sami tvoří ŠVP.

„O mediální výchově? Popravdě řečeno moc ne. Ten termín mi něco říká, že jsem to zaslechl, ale že bych dokázal o tom... Hm, já nevím. Já bych si pod tím možná představil to, že by lidé měli umět s médii pracovat. To je všechno, nevím jinak co bych k tomu řekl.“(4)

Co je podle vás mediální výchova? (co by mělo být jejím cílem, k čemu by měla sloužit?)

Přesto, že odpovědi na předchozí otázku byly povětšinou záporné nebo nejednoznačné, respondenti byli vyzváni, aby se pokusili vysvětlit svou představu tohoto pojmu. Jednoznačně přesnější představu o tom, co by mediální výchova mohla být, měli zejména mladší pedagogové.

„Myslel bych si, že to bude právě výchova k nějakému způsobu čerpání informace z médií, tzn., že by se vlastně dozvíдали, kde ty informace můžou brát, jaká média

a jak je poskytují. A pak by to bylo něco, jak by to uměli filtrovat nebo přetvořit pro své potřeby, dát tomu nějakou důvěryhodnost.“(1)

„No já si myslím, že to bude spíš možná o tom, aby se studenti právě uměli v médiích orientovat, aby uměli vybrat to, co je kvalitní. Aby uměli poznat, jestli tomu článku můžou věřit. Spíš možná o tů orientaci v médiích, o tom vybírání těch informací, že ne všechno, co najdou na internetu, je pravda. Že musí hledat v seriózních zdrojích. Nebo že třeba data z ČSÚ jsou určitě kvalitnější, než nějaký z jiných zdrojů apod. Spíš si myslím, že je to o tom, jak umět ty média využívat ke svýmu prospěchu a pracovat s nima.“(3)

Dále učitelé často mediální výchovu definovali jako vyhledávání informací, práci s internetem, počítačovou gramotnost učitelů nebo studentů a používání médií (videa, televize, dataprojektoru,..) ve výuce. V několika případech zaměnili mediální výchovu s proběhlou akcí „Internet do škol“ nebo s počítačovými kurzy Z a P pro pedagogy.

Jeden respondent shrnul svou představu o mediální výchově : *„Měla by se vyučovat nestranně. Aby ten, kdo bude mediální výchovu prezentovat, tam nedával svůj názor – no vlastně to musí, ale aby to byla informace o informaci, ale ne o médiu. Aby oni (studenti) uměli posoudit tu informaci, aby to nevedlo k tomu, že si z té mediální výchovy vezmou to, že nějaká média jsou seriózní, dobrá, a nějaká že jsou nepoužitelná. A to by asi neměl být závěr, jsou jistě média, která je s vysokou pravděpodobností informace ověřená, ale aby posoudili informaci z média, a pak udělali si svůj obrázek, ale abychom jim nepodávali balíčky médií...“(1)*

Vyčlenil/a byste mediální výchovu jako samostatný předmět nebo ji začlenila do stávajících předmětů?

Otázka zdá se zbytečná, zejména proto, že už je mediální výchova v RVP jasně vyčleněna jako průřezové téma. Nicméně odpovědi na tuto otázku předkládají učitelé nejen názory na možné výhody či nevýhody toho kterého způsobu realizace, ale také preferenci předmětů, které by podle jejich názoru měly mediální výchovu

zajišťovat především. Zejména pak odpověď na otázku, zdali patří mediální výchova do výuky zeměpisu, je pro nás zajímavá.

Až na jednu výjimku žádný z respondentů netušil, že je mediální výchova začleněna v RVP jako průřezové téma. Všichni respondenti jsou pro zavádění mediální výchovy už na základní škole. Pouze jeden z dotazovaných (9) by jednoznačně vyčlenil mediální výchovu jako samostatný předmět. Uvedl příklad branné výchovy, kterou kdysi vyučoval, a která byla zrušená s tím, že se měla začlenit do ostatních předmětů. Podle jeho názoru z branné výchovy nezbylo nic, a proto by byl jednoznačně pro samostatný předmět. Zároveň zdůraznil, že je nezbytné, aby se aprobace tohoto předmětu zavedla urychleně na vysokých školách. Ostatní respondenti se přiklonili k začlenění mediální výchovy do stávajících předmětů. Nejčastěji byly jmenovány předměty společenskovední – základy společenských věd, zeměpis, dějepis a jazyky. Český jazyk byl několikrát zdůrazněn pro trénování rétoriky a kultury projevu. V rámci zeměpisu se někteří učitelé shodli na potřebě neustálé aktualizace a vhodnosti začlenění mediální výchovy zejména do sociální geografie, ale také do fyzické geografie.

„Protože právě v zeměpisu musí získávat ty informace, musí je hodnotit, musí nějakým způsobem je zpracovat, je tam spousta mylných informací. Takže to by měli taky umět nějak vyselektovat, to jako si myslím, že zeměpis je na to celkem úplně ideální...“ (3)

„Já si myslím, že by (mediální výchova) mohla být samostatným předmětem, ale to neznamena, že by měla. Klidně by mohla, ta náplň by vystačila na jeden předmět. Kdyby měla být v rámci nějakého předmětu, tak nejspíš základů společenských věd (dále ZSV). Tam se mi to stává často, že mně studenti, kteří jsou zvyklí na „více geografické“ téma například Asie (...) tak když jsme měli sestavit dokument OSN, kde oni mají od roku 2000 do roku 2015 rozvojové cíle tisíciletí- to má osm bodů, a oni se měli snažit, kdyby oni byli v radě, sestavit rozvojové cíle tisíciletí – co by mohli zlepšit... A na to byla taky reakce: ‚ale my nemáme ZSV, my máme geografii!‘ Toto třeba nevidí jako geografické téma. I když oni v tomto

rámci řeší chudobu, přístup k pitné vodě, úmrtnost - mohlo by se to použít tam i tam.“ (1)

„No, prostě jo, jako myslím si, že zeměpis je jeden z ideálních předmětů, k tomu, aby ta práce s médii se tam nějak... Budu konkrétní, tak když mám ten dvouhodinový seminář ve čtvrtáku, kde se bavíme o politologii, tak tam opravdu chci po těch čtvrtákách, že se tam hodinu bavíme o aktuálních událostech, o aktualitách, kdy oni prostě opravdu hodinu si to připravují. A ty aktuality vždycky ten jeden dotyčný přednese a bavíme se o tom, a on mně potom samozřejmě říká, zkama čerpal, že čerpal z těch a těch novin, že čerpal z televize, že čerpal z internetu.“ (4)

**V čem vidíte přínos a naopak nevýhody nebo úskalí zavádění
mediální výchovy do škol?**

Jako nejčastější problém se objevovala absence znalostí o mediální výchově a personální zajištění. „...já bych si nedokázal představit, co mám učit...“ (6). Pokud se chceme vyhnout trivializaci přístupu k mediální výchově, je podle respondentů naprosto nezbytné školení pro učitele a urychlené zavedení nového předmětu na vysokých školách. To souvisí s množstvím odborníků, kteří by měli učitele připravovat. Dále s výukovými materiály, pomůckami a potřebnou technikou, a to vše samozřejmě s finančními prostředky. Další problém nastává podle dotazovaných v časové dotaci mediální výchovy. Již teď má většina učitelů problémy s plněním časového plánu. Jedním z úskalí je také nadšení učitelů pro nové věci, což souvisí s časovou náročností na přípravu učitele. A v neposlední řadě hraje roli věk. Podle názorů oslovených respondentů platí, že čím starší pedagogický sbor, tím menší je předpoklad zásadních změn ve stylu vyučování.

V odpovědi na podotázku, v čem by byla mediální výchova přínosem, se víceméně opakovaly odpovědi: k vytvoření vlastního názoru, ke kritickému myšlení, dovednosti třídit a pracovat s různými názory, orientovat se v širokém spektru mediálních informací, usnadnění dalšího studia na vysoké škole. Jeden

z respondentů se domnívá, že za úbytek sociálního citění u dnešní mládeže mohou z velké části také média, proto je podle něj mediální výchova velmi důležitá.

Je vám bližší analytická nebo dovednostní koncepce mediální výchovy?

Této otázce předcházelo bližší uvedení do problému, vysvětlení obou hlavních koncepcí. Možnost kombinace obou koncepcí nebyla při uvádění do problému zmíněna záměrně.

Přesto se pět dotazovaných přiklonilo ke kombinaci obou koncepcí, větší sympatie, až na jednu výjimku, obecně získala dovednostní koncepce. Domnívám se ovšem, že velkou roli sehrál fakt, že většina z nich si v současné době nedokázala sama sebe představit v roli učitele, který by byl schopen zasvěceně analyzovat mediální obsah. Nicméně připouštěli, že dovednostní koncepce je finančně mnohem náročnější.

„Já bych byl pro takovou spíš jako kombinaci. Že bych jako úplně to, prostě jako každej ten přístup je o něčem jiným, trošku něco jiného se tam naučej, tak si myslím, že je to dobrý to kombinovat.“ (3)

„No a ten druhý způsob, to mě v životě nenapadlo, abych v zeměpise, v geografii aplikoval nějaký způsob (...) toho kritického nahlížení na ty zprávy. Docela zajímavé, možná s tím začnu. Možná když najdu někde několik zajímavých článků, které budou (...) tak nějak se to dá spíš do nějakého toho semináře přidat, ale zase kdo mi koupí tolik novin různých? S naším platem, no, já nevím, já si nekoupím patery noviny a nedám za to padesát korun, abych se podíval, jestli tam něco není. No, zajímavé, zajímavé. Zatím pro mě spíš teda inspirativní.“ (4)

Jakým způsobem byste začlenil/a mediální výchovu ve vašem předmětu?

Součástí této otázky jsou následující podotázky:

- Napadají Vás konkrétní aktivity?

Většina učitelů se přiklání pro začátek k práci s mapou a atlasem. Dále by použili novinové články, televizní zpravodajství, ze kterých by čerpali informace, a ty dále podrobovali zkoumání a porovnávání s jinými zdroji nebo by se zaměřili na konkrétní zeměpisnou událost, kterou by zmapovali ve vícero médiích.

Konkrétní nápady respondenti neměli, spíše mluvili o tématech, se kterými by se dalo takto pracovat. Nejčastěji to bylo politické zpravodajství, demografické údaje a živelné katastrofy, globální problémy, chudoba, hlad, nemoci, ale také cestování.

- Budete mediální výchovu zavádět?

Pro většinu dotazovaných je mediální výchova inspirativní, dva respondenti uvedli, že vlastně určité prvky mediální výchovy praktikují, aniž by ji mediální výchovou nazývali. Víceméně se všichni shodli na tom, že jazyk geografie je velmi aktuální, je potřeba pracovat s informacemi z médií, a k tomu schopnost kriticky je zpracovávat rozhodně patří.

Pozitivní bylo zjištění, že po bližším představení obou koncepcí a vysvětlení podstaty mediální výchovy, se mnozí začali živě zajímat o bližší informace a uvažovat o zavedení prvků mediální výchovy do svých hodin.

Dokumentuje to např. tato odpověď: *„Je to hodně důležité téma. Protože dnes je neuvěřitelné množství zdrojů informací, a když se mají (studenti) vyjádřit k nějakému tématu nebo mají nějaký referát, tak jdou vždycky na internet, víc než do knihovny. Tam mají přístup k nejrůznějším zdrojům, všeho je hodně, informací je hodně. Věřím, že mediální výchova je k tomu, aby se tím uměli prokousat, nebo uměli metodu, jak je používat. A protože mně se líbí ta metoda čtením a psaním ke kritickému myšlení a ten princip práce s informací je podobný, nebo že to může být základ té mediální výchovy, nebo paralela, je mi to sympatické a myslím, že bych to rád používal...“ (1)*

Žádný rozhovor neodhalí veškeré postoje a názory dotazovaných. Nicméně kladná reakce ke konci rozhovoru a živý zájem o semináře mediální výchovy či konkrétní

nápady do hodin, jež jsou výstupem této práce, mohou být důkazem, že se o předmětu našeho rozhovoru nevyjadřovali pozitivně pouze ze slušnosti.

Slyšel/a jste o průřezových tématech?

Odpověď na tuto otázku zodpovídá i další, neméně důležitou, a to - jaké má mediální výchova postavení v rámci průřezových témat RVP, případně jestli se dotazovaní věnují jinému průřezovému tématu - byť jej dosud takto nenazývali. Jedna podotázka se ptá, v čem spočívá podle respondentů průřezovost.

Zcela nepřekvapivě většina respondentů uvedla jako další průřezové téma environmentální výchovu či jednoduše ochranu životního prostředí. Je to vcelku logické, neboť se jedná o téma, které se probírá už delší dobu, souvisí s trvale udržitelným rozvojem a propagačních materiálů či nabídek školení prošla učitelům pod rukama celá řada. Dále jeden respondent vzpomněl multikulturní výchovu, která podle jeho názoru spadá zejména do základů společenských věd, zeměpisu a dějepisu. Objevila se i zdravá výchova, která není vyčleněna jako průřezové téma, ale pod názvem Člověk a zdraví je zařazena do RVP jako jedna ze vzdělávacích oblastí. Mediální výchovu jako průřezové téma vzpomněli pouze dva respondenti, na ostatní témata si nevzpomněl nikdo z dotazovaných. Pouze jeden respondent o průřezových tématech neslyšel vůbec. Vysvětlit v čem spočívá průřezovost, dokázali čtyři respondenti.

„Toho jednoho průřezového tématu se dotýká víc školních předmětů (...) Takže téma, které by se právě dalo ukrást do různých těch předmětů, ale dalo by se dělat z různých pohledů.“ (1)

Podílíte se na tvorbě Školního vzdělávacího programu (ŠVP)?

Tvorba ŠVP zvyšuje pravděpodobnost povědomí o mediální výchově. Kromě toho se odpověď respondentů dotýkala i pocitů spojených s tvorbou ŠVP a vyřčených obav, potřeb a úvah o smysluplnosti celého nově zaváděného systému. Původní verze

dotazníku tuto otázku neobsahovala, začlenila jsem ji hned po prvním rozhovoru, k čemuž mě přiměl spontánní názor respondenta.

Seďm respondentů pracuje na školách, kde se už delší dobu ŠVP připravuje. Šest z nich přímo tvoří konkrétní část ŠVP. Je zajímavé, že zejména nejmladší respondenti tvoří ŠVP pro kompletně celý jeden předmět (v našem případě zeměpis), zatímco jejich kolegové z jiných škol pracují na stejném úkolu se svými aprobačními kolegy a zpracovávají například pouze jeden ročník. Jednotlivé školy se dost liší v nápomoci učitelům s tvorbou ŠVP. Zatímco na některé škole (soukromé) se koná několikadenní intenzivní sportovně-pracovní soustředění za účelem sestavení ŠVP, jinde učitelé musí shánět informace sami a často berou tento úkol jako nutné zlo.

„Mám obavu, že to někdo až tak čist nebude. Já si nemyslím, že najednou začnu učit jinak od příštího roku, protože učím tak, jak si myslím, že je to nejlepší a nějaké tabulky to nezmění.“ (6)

Všichni tvůrci ŠVP považují na ně naložený úkol za náročný. V jednodušší situaci je respondent ze školy, kde se už několik let dělají projektové týdny, kde se klade důraz na mezipředmětové vazby a v podstatě některá současná průřezová témata.

V odpovědi na dotaz o smysluplnosti se rozdělili respondenti do dvou pomyslných skupin. Na jedné straně stojí ti, kteří se domnívají, že celá záležitost zůstane pouze v teoretické rovině, je to pro ně víceméně další starost a „papírování“. Druhou skupinu tvoří ti, kteří se těší z větší autonomie školy a z možnosti prosadit smysluplné změny. Respondenti z první skupiny patří zároveň mezi zaměstnance těch škol, kde zatím neproběhl větší informační tok o této záležitosti a je na tomto problému slabší spolupráce s vedením školy.

Shrňeme-li výsledky výzkumu lze konstatovat, že média jsou významným zdrojem informací, který učitelé používají. Média, která jednoznačně dominují, jsou internet a televize (spíše doma). Internet učitelé využívají nejčastěji pro svou vlastní potřebu a pro získávání aktuálních informací a zajímavostí pro výuku. Pouze dva respondenti zdůraznili nutnost rozlišování serióznosti mediálních obsahů.

V samotném vyučovacím procesu je internet s dataprojektorem využíván v našem vzorku respondentů zejména mladšími pedagogy. Jednotlivé školy se výrazně liší v technickém vybavení. Ovšem na všech školách je k dispozici alespoň jedna počítačová učebna, avšak ta je využívána pro zeměpis jen sporadicky. V internetové gramotnosti nehraje věk zásadní roli. Spíše je to technické vybavení, zaměření školy a individuální zájmy respondentů, které se v této otázce projevují. Na prokazatelném negativním vlivu mediálních obsahů - zejména na děti - se shodli všichni učitelé. Ovšem participaci školy v této oblasti si povětšinou nedokážou představit. Pojem mediální výchova je povědomá více než polovině dotazovaných, ale nikdo se s ní osobně nesetkal, neví o žádném kurzu ani možnosti, jak se mediálně-výchovně vzdělávat. Přesnější představu o cíli mediální výchovy měli zejména mladší pedagogové. Významný vztah mezi vlastním užíváním médií a mediální výchovou nebyl zaznamenán. Většina respondentů se domnívá, že mediální výchova rozhodně patří do společenských věd, včetně zeměpisu. Všichni učitelé byli pro zavedení mediální výchovy již na základní škole. Až na jednu výjimku byli pro začlenění mediální výchovy do stávajících předmětů. Za přínos považovali respondenti orientaci v širokém spektru mediálních informací, kritické myšlení, dovednost třídít a pracovat s různými názory, apod. Kromě toho diskutovali dotazovaní úskalí, které spočívá zejména v personálním a materiálním zabezpečení nového tématu a také v ochotě měnit zaběhnutý systém vyučování. Při výběru mezi analytickou a dovednostní koncepcí se přikláněli nejčastěji ke zlaté střední cestě, čili ke kombinaci obou. Přestože šest respondentů přímo na tvorbě ŠVP pracuje, jejich povědomí o průřezových tématech je mizivé. Paradoxně se postoj k zavádění mediální výchovy u konkrétních dotazovaných nerovná postoji k zavádění RVP. Nejpozitivněji se o mediální výchově vyjádřili ti, kteří se domnívají, že RVP se stanou pouze teoretickými osnovami.

Na základě rozhovorů je možné dotazované učitele zeměpisu rozdělit na dvě skupiny. První skupinu tvořili pedagogové s delší praxí a menší flexibilitou, ochotou něco ve svém zaběhnutém systému měnit. Druhou skupinu představovali, až na jednu výjimku, mladší respondenti, otevřenější a ochotnější novým věcem. Zejména druhá skupina více chápe nutnost mediální výchovy. Všichni ji považovali za

vhodnou, nicméně sami nebyli příliš ochotní nové prvky do svých hodin zavádět a spíše se odvolávali na odborníky, kteří by mediální výchovu měli vyučovat. Tento závěr asi není nijak překvapivý, uvážíme-li, že jsou učitelé od tzv. sametové revoluce „bombardováni“ novinkami, změnami, přičemž ovšem jejich sociální postavení, materiální možnosti školy a finanční ohodnocení neodpovídá nárokům na ně kladeným.

Tento výzkum se snažil zjistit, jaký je vztah učitelů k mediální výchově. Potvrdil, že učitelé zatím nejsou dostatečně s tímto pojmem obeznámeni. Nicméně mnozí z nich jsou novým trendům naklonění a otevření (zejména mladší). Výzkum odpověděl na jednu z cílových otázek celé práce – potvrdil, že za předpokladu, že si učitelé zeměpisu vytvoří představu o tom, co je podstatou mediální výchovy, připouští, že by mohla/měla být i součástí výuky zeměpisu. Určitou překážkou realizace mediální výchovy se kromě nízké informovanosti učitelů jeví i rozdílné materiálně technické podmínky na jednotlivých školách. Proto poslední kapitola přináší ukázky mediálně-výchovných aktivit ve výuce zeměpisu, které jsou více či méně technicky náročné.

7. Mediálně-výchovné aktivity ve výuce zeměpisu

Tato kapitola předkládá inspirativní aktivity, kterými lze podle mého názoru procvičovat mediální výchovu ve výuce zeměpisu. Naším záměrem bylo vytvořit takové úkoly, které umožní dětem zkoumat, jak vědí, co vědí. Zastáváme stejný názor jako Bazalgette (1989, cit v. Mičienka, Jirák 2006, s.12), že „v mediální výchově se žáci musí pít po tom, odkud informace a myšlenky přicházejí, a ne přijímat fakt, že tu prostě jsou.“ K dosažení tohoto cíle využívá metodiku, která je založená na nejrůznějších pedagogických přístupech. Mezi základní přístupy patří:

- **Kritické myšlení** – viz výše
- **Spontánní učení** – učení je chápáno jako zkoumání nebo řešení problémů, které nás zajímají a dotýkají se našeho každodenního života. Při výuce se proto klade důraz na procesy objevování a předkládání problémových a polemických zadání. Zdůrazňuje se použitelnost a užitečnost daného poznatku pro život.
- **Průřezovost** – spočívá v naznačení společných míst (okruhů, námětů, činností) ve výchově a vzdělávání žáků.
- **Kooperace** – odkazuje na potřebu změny zažitých rolí učitele a studentů a k aktivizaci všech účastníků výuky. Interaktivní výuka vyžaduje aktivní spoluúčast studentů při plnění vzdělávacího cíle (Mičienka, Jirák 2006).

Při vymýšlení aktivit jsem se snažila použít různé metody vycházející mimo jiné z výše uvedených pedagogických přístupů.

Zde je stručná charakteristika použitých metod:

- **Práce v malých skupinkách:** umožňuje rozvíjet dovednosti spolupráce a další důležité sociální dovednosti. Pomáhá dovednosti konfrontovat rozdílné názory a hledat cesty k řešení problémů (7.1, 7.2, 7.3).
- **Brainstorming:** podporuje představivost a kreativitu. Pomáhá nalézt řešení velkého množství nejrůznějších problémů. Metoda spočívá ve volném

prezentování nápadů, postřehů a asociací. Tyto se nehodnotí, jen se zapisují. Na závěr se nápady diskutují, třídí a shrnují (7.1, 7.2).

- **Hraní rolí:** studenti se ztotožňují s rolí, kterou představují. Tato metoda výrazně napomáhá rozvíjení empatie a podporuje vyjadřování názorů. Studenti se učí přemýšlení „v kůži druhého“ (7.4).
- **Volné psaní:** metoda je založená na uvolnění myšlenek. Rozvíjí vyjadřovací schopnosti a umožňuje lepší pochopení souvislostí. Studenti po vymezenou dobu zapisují samostatně myšlenky, které se jim v souvislosti se zadaným tématem vybavují. Pravidlem je souvislé psaní bez přerušování i v případě, že studenty nenapadají originální myšlenky (7.2).
- **Diskuse:** studenti se učí přijímat kompromisy, obhajovat vlastní názory, zaujímat stanoviska a rozhodovat se (7.1, 7.2, 7.3).
- **Analýza textu:** vede studenty k samostatnému přemýšlení a především k diskusi o různých pohledech na stejný materiál (7.2 a 7.4, 7.5) (Mičienka, Jiráček 2006).

V předchozím textu byla zmíněna kritická analýza mediálního sdělení. Na tomto místě předkládáme jednu z možností pro práci s libovolným mediálním sdělením. Vycházíme z několikaletých zkušeností vedoucích pracovníků kalifornského *Centra pro mediální gramotnost* (the Center for Media Literacy). Toto centrum poskytuje rámec pro vyučování mediální výchovy, jehož jádrem je myšlenka „Pět klíčových otázek, které mohou změnit svět“. Zaměřuje se na pět fundamentálních aspektů jakékoli zprávy z jakéhokoli média: autor, formát, publikum, obsah a záměr. Zdůrazňuje, že učit se používat těchto „Pět klíčových otázek“ je stejně těžké, jako učit se plavat nebo jezdit na kole, praxe je nezbytná.

Jak tedy zní oněch pět klíčových otázek?

1. Kdo vytvořil tuto zprávu?

Tato otázka koreluje s přesvědčením, že „**všechny zprávy jsou konstruovány**“. Ať mjíme na ulici billboard, sledujeme večerní zprávy či se nám dostal do rukou leták politické strany, zpráva (informace), která k nám promlouvá, byla někým vytvořena, fotografie prošly výběrem a úpravou. Publikum (příjemci sdělení) nevidí celou událost, dostává se k němu pouze zpráva, která je nějakým způsobem upravena, nemá k dispozici informace, které byly vynechány. Podstatné je proto pro naše kritické myšlení poznání, že cokoli je „konstruováno“ (i jen malou skupinou lidí), může být pro zbytek populace fakt, který je automaticky přijímán.

Důležité je tedy uvědomit si, že obdobně jako je auto vyráběno v továrně, je i mediální sdělení konstruováno. Navzdory populární představě média jednoduše nejsou výlohami světa, ani zrcadly, která by odrážela skutečný svět.

2. Jaké techniky na přilákání mé pozornosti byly použity?

Tato otázka vychází z přesvědčení, že „**mediální sdělení používá tvořivý jazyk, který se řídí vlastními pravidly**“. Většina forem komunikace závisí na způsobu použití „jazyka“ (děsivá hudba nahání hrůzu, detailní záběr kamery vyjadřuje intimitu, velké titulky signalizují důležitost, ...). Porozumění gramatice, syntaxu a metaforám tohoto (zejména vizuálního) jazyka nám pomáhá k tomu, abychom byli odolnější vůči manipulaci.

3. Jak mohou jiní lidé chápat smysl tohoto sdělení?

Základem této otázky je fakt, že „**různí lidé vnímají jedno a týž mediální sdělení rozdílně**“. Podstata vlastního já ovlivňuje to, jak chápeme mediální sdělení. Každý z nás je jiný a má jiné zkušenosti (rolí hraje věk, pohlaví, vzdělání, výchova, atd.). To vede také k různé interpretaci sdělení (zvažme rozdíl mezi válečným veteránem a mladým teenagerem, kteří sledují film „Zachraňte vojína Ryana“). Každý z nás, dokonce i batole se neustále snaží dávat smysl tomu, co vidí

nebo slyší. Čím více se budeme ptát, tím budeme vstřícnější názorům druhých a ostražitější ve vytváření vlastního postoje.

4. Jaké hodnoty, postoje a názory zpráva obsahuje ?

„**Média mají sama o sobě vtisknuty určité hodnoty a postoje**“. To, co se v mediálních sděleních objevuje, je nevyhnutelně odrazem hodnotové a názorové orientace jejich tvůrců. Rozhodnutí o věku, pohlaví, barvě pleti společně se zobrazeným životním stylem, postoji a hodnotami a výběrem prostředí jsou jenom jedním z příkladů, kterými jsou hodnoty vtisknuty do televizní show, filmu nebo reklamy. Dokonce i televizní zpravodajství je takto ovlivňováno způsobem řazení zpráv, jejich délkou, vybranými obrazy apod. Co bychom se měli naučit, je kritická schopnost identifikovat jak otevřené, tak skryté hodnoty v mediální prezentaci.

5. Proč tato zpráva vyšla?

Poslední klíčová otázka se ptá na důvod, cíl, motivaci mediálního sdělení. „**Mediální zprávy jsou konstruovány za účelem zisku nebo moci**“. Abychom byli schopni zodpovědně odpovědět na otázku, zda a jak by mohlo být mediální sdělení ovlivněno penězi, mocí, ideologií, musíme zjistit, proč vůbec vyšlo? Faktem je, že většina světových mediálních společností byla založena proto, aby vydělávala peníze. Dramaticky se téma motivace změnilo s rozmachem internetu na mezinárodní úrovni. Internet umožňuje bez omezení nejen skupinám, organizacím, ale dokonce jednotlivcům využívat mocné nástroje pro přesvědčování ostatních. Je to internet, který násobí důvody pro to, aby byli uživatelé různého věku schopni interpretovat rétorické manipulace, chybné úvahy, ověřit si zdroje a rozpoznat kvalitu legitimního výzkumu (Thoman, Jolls 2004).

Předkládané aktivity se zaměřují na pět různých témat:

- Téma „Česko v médiích“ se věnuje práci se stereotypy.
- Téma „Reklama“ je složeno ze čtyřech částí, přičemž společným jmenovatelem je identifikace přesvědčovacích technik reklam.
- V tématu „Předpověď počasí“ se studenti seznámí s novým prvkem ve zpravodajství – infotainmentem.
- Téma „Zpravodajství“ se zaměřuje na kritickou analýzu článku.
- „Fotografie“ je posledním tématem, jehož cílem je ukázat, že ani obrazové zprávy nejsou věrným odrazem skutečných událostí, nýbrž její pouhou konstrukcí.

Každé téma je rozděleno do několika aktivit. Aktivity nejsou explicitně určeny pro konkrétní věkovou skupinu, lze je přizpůsobit pro mladší i starší studenty. Je na učiteli, jestli zvolí pro svou třídu všechny aktivity nebo jen část z nich. Každý učitel si může upravit předložené návrhy podle vlastních potřeb a cílů, které si stanovil a zohlednit úroveň studentů i hodinové dotace, které má k dispozici.

Součástí příloh je i CD-rom obsahující všechny aktivity ve wordových souborech a dále některé podklady (zejména televizní reklamy) pro jednotlivá témata. V textu je na doporučená videa odkaz také na jejich internetový zdroj, v případě, že jsou na CD-romu, je uvedena zkratka (CD).

7.1 Česko v médiích

Své názory a pohledy na určitý problém, příslušníky určité skupiny nebo národa často přejímáme z médií. Média také formují naše představy o místech, která jsou nám vzdálená. Díky médiím známe řadu zemí, přestože jsme v nich nikdy nebyli. Ale známe je doopravdy? Kolik z nás bylo někdy v Kanadě? A kolik z nás ví, že kanadský národní strom je javor? To, že se kupříkladu Holandsko prezentuje tulipány, se nám takřkajíc vryje pod kůži, a je pro nás vcelku samozřejmé nazývat Holandsko zemí tulipánů. Toto téma si klade za cíl ukázat, jakou roli hrají média při vytváření stereotypů a představ na příkladu prezentace evropských zemí.

Co si studenti úkolem procvičují:

- Vyjádřit a obhájit svůj názor
- UVědomit si, jak média ovlivňují naše představy o státech a národech světa

Co by studenti měli na konci výukového bloku umět:

- Uvést příklady zkreslených představ lidí o určitých zemích světa
- Vysvětlit výhody a nevýhody grafických symbolů
- Navrhnout způsoby jak lze odstraňovat mylné představy o jednotlivých zemích

Pomůcky: nakopírované články, obrázek 1, tabulka 1, výtvarné potřeby nebo počítačový program pro kreslení

Aktivita 1: Co vás napadne jako první, když se řekne,..?

Obyčejně máme s každou zemí spojeno něco, co je pro ni typické, nebo co momentálně vnímáme jako něco, co ji prezentuje. Může to být historická památka, typické jídlo, osobnost, příroda, průmysl apod. (Itálie – pizza, Anglie – David Beckham, Francie – Eiffelovka, Švédsko – kvalitní ocel,..).

1.krok: Rozdějte studentům tabulku 1. Vyzvěte je, aby během pěti minut tabulku vyplnili. Zdůrazněte, aby psali první, co je napadne. Můžete tuto zahřívací aktivitu udělat jako brainstorming a nápady k jednotlivým státům zapsat na tabuli.

Zadání: Vyplňte přiloženou tabulku. Pište první, co vás napadne.

Až tabulku vyplníte, ke každé položce udělejte do závorky značku vysvětlující její „původ“ (Z – vlastní zkušenost, M - znáte z médií, Š – znáte ze školy, V – všeobecně známé, říká se to, J - jiný původ).

Tabulka 1

Nizozemsko (Holandsko)	Norsko	Slovensko	Španělsko	Řecko	Polsko

2.krok: Zeptejte se studentů:

- Co by podle vás mohlo být symbolem jednotlivých států uvedených v tabulce?
- Tušíte, jaké mají tyto státy logo?

3.krok: Rozdejte nebo promítněte obrázek 1. Zeptejte se studentů, zda se jim loga líbí, jestli odpovídají jejich představě. Vyzvěte je, aby své odpovědi zdůvodnili.

Obrázek 1



Zdroj: www.idnes.cz

Aktivita 2: Co vás napadne jako první, když se řekne Česko?

1.krok: Zopakujte se studenty pravidla metody volného psaní. Vyzvěte je, aby tuto metodu použili při odpovědi na výše uvedenou otázku (cca 2 minuty). Nejčastěji se opakující nápady запиšte na tabuli.

2.krok: Diskutujte společně (nechejte studenty písemně zpracovat) následující otázky:

- Jak podle vás vidí cizinci náš stát, co je podle nich pro naši zemi typické?
- Jak (čím) by se měla podle vás naše republika prezentovat v zahraničí?
- Domníváte se, že reklamní kampaň a prezentace v médiích může výrazněji měrou přispět k tomu, jak nás vidí za hranicemi naší vlasti?

3.krok: Rozdejte studentům okopírované články. Polovině třídy jeden, polovině druhý článek.

Zadání: Přečtěte si následující články. Souhlasíte s názory, které jsou zde uvedené? S kterým názorem se ztotožňujete? Který naopak nesdílíte vůbec?

článek 1

Češi jsou prostí vesničané a dělají hlavně olej

Milan Vodička : Mladá fronta DNES, 4. července 2005

V představách cizinců jsou Češi prostí, rázovití venkované. Průzkum ukázal zarážející věc: image Česka v zahraničí je strašlivý. Raději ani nechtějte vědět, co si o Čechách myslí cizinci.

Tak tedy: nejsme národ skvělých hokejistů a krásných dívek, nýbrž civilizací nepříliš zasažená země obývaná rázovitými a udřenými vesničany s vrásčitými tvářemi. Jsme levná pracovní síla a to hlavní, na co se zmůžeme, je výroba slunečnicového oleje a věžních hodin. Jsme chudí a pevně spjatí s půdou a krajinou. Jsme neveselí a máme sklon k melancholii. Jsme neiniciativní, zaostalí a nekosmopolitní.

Říkáte, že to vůbec není pravda? „Když jsme to četli poprvé, také jsme tomu nechtěli věřit,“ říká Jana Adamcová, ředitelka odboru komunikační strategie ministerstva zahraničí, na jehož zakázku průzkum vznikl. „Spousta lidí si myslela, že to je nějaký omyl. Není. Takhle nás prostě venku vidí.“

„Je to horší, než by se zdálo,“ konstatuje Miloslav Knepr z agentury Mark BBDO, která výsledky průzkumu zpracovává, a suše podotýká: „Je to tristní obraz.“

Výzkum se prováděl v Japonsku, USA, Velké Británii, Francii, Německu, Rakousku a Švédsku. Co je horší: zúčastnili se ho vzdělaní lidé, spíše střední vrstvy a elity.

Vzpomínáte na českou komedii Tajemný hrad v Karpatech? S nadsázkou lze říci, že podobně jako hlavní hrdina Michal Dočolomanský viděl transylvánské vesničany coby zaostalé, jednoduché, ale v jádru hodné lidičky, vidí cizinci i nás.

„Česko je skvělé, protože to je, jako když se vrátíte do světa svých rodičů,“ uvedl jeden z účastníků průzkumu. Další se vyjádřil podobně: „Je vzrušující jet do České republiky, protože je to jako výprava padesát let zpátky.“

„Některé věci jsou úplně pitoreskní,“ komentuje to Knepr. „Ti lidé Česko neberou jako moderní zemi.“ Zdá se, že za rozdíl mezi tím, jak se vidíme my a jak nás vidí svět, si můžeme sami. „Nejsme stále ještě standardní evropskou zemí. To poznáme okamžitě, když porovnáme čistotu a úpravu měst a vesnic tady a tam,“ říká Martin Potůček, vedoucí Centra pro sociální a ekonomické strategie UK. „Hodně se změnilo, ale pořád se nemůžeme rovnat městům v Bavorsku a Rakousku.“

Kde se však vzal obraz Čechů jako chudých a tvrdě pracujících vesničanů bez ambicí a ctižádosti, ale o to víc svázaných s rodnou hroudou? „Tento obraz je pozoruhodně podobný ve všech zkoumaných státech,“ stojí ve shrnutí výzkumu.

Dědictví z minulosti?

Jednou z příčin může být i vzorec, který se vytvořil v průběhu historie. „Do Vídně jezdili za prací vždy spíše lidé z nižších vrstev. Dnes se to svým způsobem opakuje, vezměte si poprask kolem ‚polského instalatéra‘ ve Francii,“ říká Potůček. Možná tak opravdu cizincům připadáme.

„Společnost od středověku nese plebejský, venkovanský punc, šlechta nebyla a národní obrození se dotklo jen určité vrstvy,“ říká psycholog Slavomil Hubálek. a možná si obraz venkovanství vyrábíme sami a v dobré víře, aniž to vůbec tušíme. Jde o to, jak se světu prezentujeme. Hrady, krajinky, kroje, folklor, selská stavení. Na plakátu to vypadá dobře, ale výsledek je špatný.

„Pořád jsme nemohli objevit, jak cizinci přišli na ten olej a věžní hodiny,“ vzpomíná Knepr. „Pak jsme si

uvědomili, že za tím musí být hezké snímky českých krajin: modré nebe, zelené kopce a žlutá pole se slunečnicemi nebo řepkou. Věžní hodiny, to bude orloj. Když ho cizinci vídají na fotkách, řeknou si, že to bude asi něco typického.“ Výzkumy sdělují i jiné věci. Jen čtyřicet procent Francouzů dokázalo naši republiku ukázat správně na slepé mapě. Lepší to nebylo dokonce ani s Rakušany.

Ukázalo se, že nejhorší mínění o nás mají sousedé, čím vzdálenější národ, tím lépe o nás smýšlí. Pokud máme v Evropě příznivce, jsou to Švédové, jimž připadáme velmi sympatičtí.

Jinak nic moc. Nejznámější Češi? Mnohdy Karel Gott, Dolly Buster, Ivana Trumppová, Eva Herzigová, Pan Tau. Pověst ekonomiky se zlepšuje, ale nás znají přes staré vývozní artikly, jako je sklo a pivo.

„Jako stát neděláme dost pro to, abychom o sobě dali správným způsobem vědět v cizině. Je to dluh ministerstva zahraničí,“ říká Martin Potůček. „Je třeba vymyslet nové způsoby, jak o sobě informovat, je nutné vypíchnout každému to, co ho zaujme,“ říká Hubálek.

Co s tím dělat?

Jana Adamcová už to ví dlouho. „Je třeba přestat vysílat hlavně obrázky krojů a tanců,“ zdůrazňuje. „Je nutné ukazovat to, co evokuje vyspělost, kultivovanost. Musíme ukázat věci, jimiž jsme ve světě vynikli, ale svět neví, že jsou to české věci. Chcete příklad? Třeba kontaktní čočky. Nebo atomový dóm v Hirošimě, který jako jediný přestál jaderný výbuch. Vyprojektoval ho Čech,“ říká.

Země, kam se jezdí levně zapařit

S tím souhlasí i Hubálek: „Šokovalo mě, že někteří Američané, kteří považují Dvořáka za svého nejoblíbenějšího skladatele, nevěděli, že je Čech. Teď mi řekněte, čí chyba je větší - jejich, nebo naše?“

Miloslav Knepr ukazuje jako typický příklad nulového poselství Británii. „Praha je dnes pro Brity místo, kam si jezdí levně zapařit. My se jim díváme, ale nic jiného jim nenabízíme. Když se prezentujeme jen hrady a památníky, mladí lidé si řeknou - a co tam budeme dělat? Jenže teď máme image země levné zábavy, kam se jezdí na levné pivo a za levnými dívkami.“ Nová strategie má počítat s tím, že každá země dostane „Česko na míru“. Co to znamená?

„Zjistili jsme, že každý reaguje jinak. Když ukážeme obrázek české krajiny Holanďanovi, řekne, že by se tam dobře jezdilo na kole. Když ho ukážeme Britovi, řekne, že by se tam třeba krásně lovilo,“ vysvětluje Knepr.

Adamcová říká: „Chceme propagovat věci, které o sobě ani nevíme, protože se musíme dostat na vlnu těch, jimž je to určeno.“ „Ale to bude práce na deset let.“

článek 2

Švejk, pivo nebo lev? Hledá se logo Česka

Milan Vodička: Mladá fronta DNES, 18. června 2005

Hledá se: logo České republiky. Popis: má to být jednoduchý symbol, který se má dostat cizincům rychle pod kůži. Zvláštní znamení: nikdo zatím nemá nejmenší představu, co by to mělo být. Australané mají klokana, Holanďané tulipán s nápisem Holland, Švédové vlajku.

Co máme mít my? Symboly, které našince okamžitě napadnou, nejsou nic moc.

Lev? Tím, o sobě vůbec nic neřekneme. Hradčany? Příliš statické, nezáživné. Pivo? Lidé náš půllitr budou přičítat Irům, Holanďanům či Dánům. Švejk? Ale jděte, copak se chceme světu opravdu prezentovat jako švejci?

Ted' už vás asi tolik nepřekvapí, že logo republiky se marně hledá už dva roky. Vylámala si na něm zuby i komise, kde jsou zástupci ministerstev, parlamentu, Hradu i regionů.

"Nic nás nenapadá," říká ředitelka odboru komunikační strategie ministerstva zahraničí Jana Adamcová. "Vždycky skončíme na mrtvém bodě," dodává.

Zadání zdánlivě jednoduchého úkolu je totiž úmyslně velmi obtížné. Nové logo České republiky má být takové, že se cizincům při jeho spatření téměř rozbuší srdce a konečně pochopí, že Česko je moderní, zajímavá země. Tedy něco úplně jiného, než si často myslí.

"Máme jednoduché poselství. Už nejsme ta postkomunistická země s levnou pracovní silou," říká Adamcová. "Jsme standardní evropská země, člen Unie, kde je normální doprava a platí kreditky. Jsme už prostě jiná liga."

My to víme, ale cizinci ne. Průzkumy ukazují, že v Česku stále vidí východní zemi, v níž je Praha a pak už jen bodří venkované. Takže přece jen do loga to pivo? Ne, úvahy jdou úplně jiným směrem. Ted' je šance něco změnit. Proč dělat symbol země z toho, čím jsme známí, když ho můžeme udělat z toho, čím chceme, abychom byli známí?

Při přemýšlení nad logem lze narazit na zajímavé problémy. Logo by mělo vyjadřovat duši země. Jenže jakou duši má vlastně Česko? "My snad nemáme žádnou identitu. Možná si ji budeme muset vytvořit," říká Adamcová.

Například Španělé si zvolili sluníčko s hvězdičkou od malíře Miróa. Je to vyjádření slunce, barev, umění a uvolnění. Většina zemí je však zoufale nenápaditá: používají symboly svých vlajek nebo znaků. Ty nikoho netáhnou.

Přítom na logu kupodivu záleží. Je to směrovka, která táhne a odlišuje. Je to důležitý prvek ve rvačce o turisty a podnikatele vedené s Poláky, Maďary, Rakušany. Jde prostě o peníze.

Jaké bude budoucí české logo, je ve hvězdách. Ministerstvo zahraničí zakrátko vypíše soutěž a osloví přední grafiky a designéry.

Tady je několik rad, které dostanou. Zpráva Komise pro prezentaci ČR doporučuje, aby logo ukazovalo vitalitu a energii země, přičemž soustředění na vlajku by ukázalo, že Česko je provinciální a neinspirativní země. "Logo by o nás mělo říkat vždy jen jednu či dvě věci. Vtip spočívá v tom, aby to

byly právě ty dvě, které chceme my," uvádí zpráva.

Loni se objevoval v logu země šnek. Měl ukázat turistům, že v Česku je klid a čas se tam zastavit. Odborníky z toho dodnes mrazí, protože šnek vyslal jen signál, že země spí a nic se tady neděje.

"Teď máme šanci. Musíme být ale originální, abychom se odlišili," říká Adamcová. "Bud' budeme zapšklí, nebo se odvážíme mít něco, co si každý zapamatuje."

Aktivita 3: Jak by mělo vypadat reprezentativní logo Česka?

1.krok: Přečtěte studentům článek 3, a poté jim ukažte původní logo Česka:

článek 3

Lidové noviny, 16.8.2005

Ministerstvo vyhlásilo soutěž o logo česka

Ministerstvo zahraničních věcí včera vyhlásilo soutěž na vytvoření loga České republiky. Mělo by sloužit jako jednotný symbol země používaný při prezentacích a informačních akcích státní správy v zahraničí, jakými jsou například výstavy, veletrhy, kulturní akce či konference.

Vytvořením koncepce jednotné prezentace pověřila ministerstvo zahraničí v lednu 2005 vláda, logo je součástí koncepce. Podle rozhodnutí kabinetu musí Česko změnit svou image nepříliš vyspělé postkomunistické země s levnou pracovní silou a působit ve světě jako moderní stát EU, který má světovou úroveň služeb, bohatou historii a zajímavou současnost. Marketingová značka země by podle dostupných informací neměla být totožná s vlajkou a jejími barvami. Vaším úkolem je vytvořit takové logo, které by o naší republice vypovídalo a obsahovalo něco typicky českého, co by přitáhlo zahraniční turisty.

Původní logo Česka:



Zdroj: <http://www.czechtourism.com/index.php?lang=3&show=003007>

2.krok: Rozdělte třídu do několika skupin. Každá skupina tvoří tým reklamní kanceláře. Jejím úkolem je:

- vytvořit seznam typických charakteristik Česka
- navrhnout a graficky zpracovat nové logo
- prezentovat a obhájit své logo před ostatními týmy

3.krok: Na závěr diskutujte:

- Proč je důležité vhodně prezentovat Česko v médiích?
- Co může dobrá propagace ovlivnit? Jak se to může projevit?
- O čem vypovídá (ne)jednostnost vašich názorů?
- Bylo jednoduché domluvit se na konkrétní podobě loga ve vaší skupině?

- Porovnejte svůj návrh s vítězným návrhem, který byl ministerstvem zahraničí přijat. Jak se vám líbí? Můžete si také přečíst objasnění podoby nového loga od jeho tvůrců (viz níže tabulka 2).

Vítězné nové logo Česka:



Zdroj: <http://www.czech.cz/>

Tabulka 2: Explikace loga

CESTA: Při práci na logotypu ČR jsme hledali především odpověď na to, čím je naše země výjimečná nebo typická a co může nabídnout. Nalezli jsme množství odpovědí, ale ani jeden z možných atributů jsme neuměli nadřadit nad ostatní.

TVAR: Chtěli jsme vytvořit logo, které by obrazně řečeno, mluvilo a bylo schopno již ve své základní podobě vypovídat více než o jedné skutečnosti, o barevné nabídce a rozmanitosti našeho státu. Tvarová stylizace „mluvy“ či „rozhovoru“, vytvořená z pěti autonomních grafických prvků je obecně srozumitelná a poskytuje vhodný prostor k zamýšlenému „vyprávění“ k výpovědi, která by představovala Českou republiku s její kulturou a památkami, bohatou historií, tradicemi a současností, s její přírodou i s lidmi, kteří v ní žijí a pracují.

BAREVNOST: Barevná škála, zvolená pro základní logotyp vychází přibližně ze spektrálního rozkladu bílého světla a je symbolem mnohobarevného pohledu na svět, který nás obklopuje. Pokud náš logotyp „vypráví příběhy“, přináší si útržky dějů svoji vlastní autonomní barevnost. Námí vytvořené logo a jeho aplikace mluví o významných osobách, pohádkových hrdinech, velkých počinech stejně jako o skutečnostech zdánlivě či doopravdy marginálních. Jednoduše řečeno můžeme hovořit o výjimečných nápadech i tradičních představách o nás, o věcech důležitých i okrajových, ale právě jejich množstvím a pestrostí předat mnohoznačnou zprávu o naší zemi.

PÍSMO: Důležitým prvkem vizuálního stylu je písmo. Pro naše řešení jsme vybrali dvojici abeced od českého typografa Františka Štorma. První z nich, zvolená pro doplňkovou sazbu je překresem antikvy anglického písmáře Johna Baskervilla důstojného řezu. Dobře koresponduje s podstatou řešeného úkolu a je v evropských i světových souvislostech dostatečně známá. Titulkovou abecedou je potom její bezpatková verze John Sans, zachovávající stejné proporce se svým inspiračním zdrojem. Díky tomu lze obě abecedy velmi dobře podle potřeby kombinovat, aniž by taková skutečnost působila násilně.

PRINCIP: Díky zvolenému principu se nám daří postavit vedle sebe velikány našich dějin, remosku nebo vánočního kapra, aniž by takové násilnosti působily násilně nebo dokonce nepatřičně. Tato forma vyprávění příběhů nám dokonce umožní hovořit o ikonách nebo symbolech, které bývají obvykle zmiňovány v souvislosti s jinými národy nebo zeměmi a přesto u nich lze často najít „českou stopu“ (Německo/Porsche, Rakousko/Mozart, Nizozemí/tulipány, Japonsko/robot). Všechny tyto jednotlivosti nám pomáhají vytvořit hlubší, zábavnější a neschematickou výpověď.

APLIKACE: Na zmiňovaných základech pracujeme při řešení tiskovin, prostorových aplikací, dárkových předmětů nebo informačního serveru Czech.cz. Navržený vizuální styl lze dále rozvíjet a obohacovat pro konkrétní zadání a potřeby, a podle jejich povahy a charakteru lze nacházet nejučinnější formu sdělení.

CÍL: Protože jsme naše logo „naučili mluvit“, může také za jistých okolností říct: Hello, jsme otevřená a přátelská země, stojí za to nás navštívit a dozvědět se o nás víc. Těšíme se na Vás.

Zdroj: <http://www.mzv.cz/servis/soubor.asp?id=16315>

7.2 Reklama

Reklamou se rozumí taková sdělení či činnosti, která mají příjemce ovlivnit tak, aby se nějak choval, popřípadě aby zaujal určitý postoj: něco si koupil, rozhodl se pro nějakou značku, zůstal značce věrný, změnil operátora, volil nějakou stranu, třídil odpadky, dával přednost na přechodu, považoval určitý způsob trávení dovolené či oblékání za vhodný a žádoucí. Podle toho, ze které oblasti je chování, k němuž se reklama snaží člověka ovlivnit, lze rozlišit *reklamu komerční* (reklama na Coca-Colu), *politickou* (předvolební kampaň) a *sociální* (reklama hnutí Greenpeace, Besipu). Jedním z principů mediální výchovy, které by si studenti měli osvojit je fakt, že úlohou reklamy je vytvářet iluzi. Zatímco cíle reklam jsou všeobecně známy, postupy, které reklama využívá, zdaleka tak jasné nejsou.

K dosažení svého hlavního a obecného cíle - tedy usměrnění chování či postoje - reklama vytvořila celou řadu postupů, které je užitečné rozeznávat. Některé reklamy mají posílit povědomí o značce, jiné nabízejí konkrétní produkt. Jelikož cílem reklamy je podporovat spotřebu, určité vzorce chování či postoje, pracuje reklamní sdělení často s idealistickými zobrazeními a klišé, se schémata, stereotypy a zjednodušeními, s nimiž je snadné se identifikovat nebo které je snadné si zapamatovat.²³

Reklamy jsou všude kolem nás. Působí na různé cílové skupiny a bohužel reklam zaměřených na dětské publikum neustále přibývá. Pokud se naučíme identifikovat přesvědčovací techniky reklamy, je snazší se jí bránit.



Autor: Jaroslav Dostál

²³ upraveno podle Mičienka, Jirák (2006)

I. Reklama na zájezd²⁴

Cílovou destinací je v tomto úkolu Sluneční soustava, úkol však lze stejně dobře aplikovat i na jiné lokality.

Co si studenti úkolem procvičují:

- Identifikovat přesvědčovací techniky, které se v reklamách objevují
- Hledat a zpracovávat informace, spolupracovat v týmu
- Dosáhnout žádoucí rovnováhy mezi vyhledanými informacemi a vlastními originálními myšlenkami

Co by studenti měli na konci výukového bloku umět:

- Uvést charakteristiky jednotlivých planet naší Sluneční soustavy
- Uvést příklady principů a přesvědčovacích technik, které ovlivňují úspěšnost reklamy

Pomůcky: televize, video, videokamera, počítač s připojením k internetu, (dataprojektor), pracovní list

Videonahrávky: televizní reklamy, video o Sluneční soustavě (CD), ukázky reklam na CD-romu

Webové stránky:

- <http://www.astrohk.cz/ss2003/> - video o Sluneční soustavě
 - <http://www.reklamavtv.cz> - různé české reklamy
 - <http://www.nineplanets.org/> - obsahují informace o planetách Sluneční soustavy
 - <http://space.jpl.nasa.gov/> - užitečné pro stažení obrázků
 - <http://travel.discovery.com/> - zahraniční reklamy o cestování
 - <http://www.visit4info.com> - zahraniční reklamy o cestování
-

Aktivita 1: Objevujeme Sluneční soustavu

Na úvod hodiny promítněte studentům video o dané problematice. Pokud není videokazeta s obdobnou tematikou ve školní knihovně, lze pro náš příklad (Sluneční soustava) využít video na přiloženém CD-romu nebo na webových stránkách (viz pomůcky).

Vytvořte pro studenty otázky, na něž mají v průběhu videa odpovědět. Tyto odpovědi by měli využít v následujících aktivitách.

Příklady otázek:

- Které planety se nazývají planetami zemského typu a proč?
- Co jsou tzv. ledoví obři?

²⁴ Upraveno podle: <http://www.pbs.org/teachersource/24>

- Které planety mají prstence? Z čeho jsou prstence tvořeny?
- Která planeta má charakteristickou červenou barvu? Čím je zabarvení tvořeno?
- Čím se odlišuje Země od ostatních planet?
- K čemu slouží planetám měsíce?
- Která planeta má nejvíc měsíců?
- Co způsobuje ohromnou povrchovou teplotu Venuše?
- Vysvětlete příčinu stálého obíhání planet kolem Slunce.

Aktivita 2: Co je princip „trápení-uspokojení“?

1.krok: Téma o reklamě začněte otázkami:

- Co pro vás znamená reklama?
- Máte nějaké oblíbené reklamy?
- Které reklamy si nejlépe pamatujete?
- Kolik jste viděli televizních reklam na cestovní agentury, stát nebo město?
- K čemu reklamy sloužily?

2.krok: Pusťte studentům reklamy s tematikou cestování (viz CD-rom a webové stránky). Zeptejte se jich, jak na ně reklama působí a jakou podle jejich názoru používá přesvědčovací techniku.

3.krok: Vysvětlete princip „trápení-uspokojení“, který se v reklamách používá. Tento princip říká, že produkt nebo služba, kterou nám reklama předkládá je ta jediná, která nám zajistí maximální uspokojení. Tím nás naprosto zbaví veškerého trápení. Diskutujte o technikách, které reklama používá (viz rámeček 1).

4.krok: Znovu pusťte vybrané reklamy a vyzvěte studenty, aby zapsali, jaké přesvědčovací techniky reklama používá.

Tabulka 3: Přesvědčovací techniky reklam

Přesvědčovací techniky reklam

Tvůrci reklam používají řadu identifikovatelných technik, pomocí kterých přesvědčují zákazníky. Znalost těchto technik můžeme použít pro dekodování jejich obsahů. Jsou to zejména:

Přehánění, přednosti produktu: Časté je používání expresivního slovníku. Tato technika se snaží přesvědčit svou cílovou skupinu o tom, že daný výrobek nemá konkurenci a je naprosto nejlepší („Lepší auto nenajdete!“).

Strach, trest: Média se v nás často snaží vzbudit strach nebo obavu. Pokud si produkt nekoupíme, něco zlého se nám může stát (porouchaná pračka – Calgon).

Humor: Předpokládá se, že pokud dokážete lidi rozesmát, dokážete je také přesvědčit. Lépe si zapamatují produkt a spojí si s ním příjemné pocity (Bobika – www.centrum.cz).

Doporučení, osvědčení: Používá se ke zvýšení prodeje výrobku nebo myšlenky známé lidi nebo respektované odborníky či instituce („Výzkum Univerzity Karlovy prokázal, že voda Magnesia,...“; Lucie Bílá volí ODS).

Opakování: Dokonce i nepříjemné reklamy působí, pokud je příjemci vidí nebo slyší opakovaně. Dostanou se nám tzv. pod kůži.

Úplatkářství, odměny: Zdá se, že nám nabízí něco výhodného - slevy, odměny: „Kup si dva, třetí máš zdarma!“ Tato technika počítá s lidskou hrabivostí a nenasytností. Bohužel nikde nedostaneme nic zadarmo.

Módní tendence: Tato technika trvá na tom, „že to dělá nebo má každý“ (buď in!!). Hraje na city osamělosti a izolace.

Sentiment: Používání dojemných obrázků (hlavně rodin, dětí a zvířat).

Krásní lidé: Pokud si koupíme tento výrobek, budeme vypadat stejně dobře, jako modelky v reklamě!

Sdílení hodnot: Reklamy jsou spojeny s prezentací všeobecně uznávaných hodnot (bezpečí, úspěch, zdraví,...). Prezentovaný produkt má pomoci dosáhnout i této hodnoty (sušenky DISCO - ty nikdy nejíš sám – hodnota společnosti, zábavy).

Vědecký důkaz: Používá vědecké nástroje (grafy, schémata, tabulky, záběry laboratoře) k dokázání „pravosti“ něčeho, co je nabízeno.

Srovnávání: Jednoznačně srovnává svůj produkt s konkurenčním produktem nebo s „běžným produktem“.

Upraveno podle: http://www.nmmlp.org/media_literacy/language_persuasion.html a Mičienka, Jiráček (2006)

Aktivita 3: Vyhledávání informací

Rozdělte třídu do osmi skupin. Každá skupina si vylosuje nebo vybere jednu planetu. Úkolem každé z nich je vyhledat informace o své planetě. Skupiny mohou použít nejrůznější zdroje informací. Pro hledání na internetu nabídněte třídě různé vyhledávače a před zahájením aktivity sepište brainstorming výrazů, pod kterými lze najít ve vyhledávači daný odkaz.

Rozdejte třídě pracovní list (viz níže) a zdůrazněte požadavky.

Aktivita 4: Tvorba skriptu

Před natáčením reklamy je vhodné vytvořit skript. Skript je detailní plán, který slouží jako podklad pro zkoušení a pozdější točení reklamy.

Existuje spousta způsobů, jak psát skript. Nejjednodušší je způsob: co vidím, co slyším.

Rozdejte třídě následující ukázkou a přečtěte ji nahlas:

[Na židli sedí muž. Vypadá unaveně.]

Hlas: Jste unavený a nudíte se?

Muž: Přesně tak, není co dělat.

Hlas: Ale ano JE! Polette na Saturn a užijte si jeho krásných prstenců z okna vašeho hotelového pokoje. Budete pyšný na to, že stojíte na druhé největší planetě Sluneční soustavy. A představte si tu nádheru. Saturn má ne jeden, ale hned 18 měsíců!

Muž: Už se cítím lépe. Jak můžu objednat svou cestu?

Hlas: Volejte 800-123456 nebo navštivte naše webové stránky www.letsaturn.cz!

Studenti by měli procvičit psaní skriptů několikrát předtím, než se pustí do natáčení videa.

Aktivita 5: Rozdělení rolí

Představte studentům všechny role, které souvisejí s produkčním týmem.

➤ **Producent**

- Řídí tým
- Pomáhá s brainstormingem nápadů pro příběh reklamy
- Má na starosti dodržení termínů dokončení práce
- Pomáhá psát skript
- Přednáší pokroky a problémy učitel
- Ustanoví grafika závěrečného skriptu a plakátu
- Pomáhá s rekvizitami
- Zkouší s členy týmu

➤ **Režisér**

- Velí, připravuje a pomáhá členům skupiny plnit jejich povinnosti
- Vybírá kamerové záběry
- Pomáhá s rekvizitami
- Říká kameramanovi a herci (hercům) kdy začít a kdy ukončit záběr

➤ **Kameraman**

- Natáčí, manipuluje s kamerou

- Řídí se režisérovými pokyny

➤ **Herec**

- Mluví před kamerou
- Pomáhá s ostatními pracemi

aktivita 6: Tvorba reklamy

Nechejte členy skupiny rozhodnout o přidělení jednotlivých rolí. Vyzvěte studenty, aby reklamu vyzkoušeli několikrát „nanečisto“. Pro kameru použijte pokud možno stojan. Vyberte pozadí pro natáčení - lze použít umělecké pozadí nebo točit venku. Všechna videa následně promítněte ve třídě a vytvořte kopii pro školní knihovnu.

Vhodnou doplňkovou akcí by mohla být návštěva planetária.

Pracovní list 1

Planetární cestovní agentura

Jméno _____ Datum _____

Vaše planeta _____

Členové týmu _____

Sluneční soustavu tvoří kromě Země dalších osm planet. Jsou to Merkur, Venuše, Mars, Jupiter, Saturn, Uran, Neptun a Pluto.

Představte si, že je rok 2200 a cestování do vesmíru je běžnou záležitostí. Planety mohou být už také kolonizovány pozemšťany, kteří hledají dobrodružství a změnu prostředí.

Pro náš projekt budete představovat lidi, kteří žijí na těchto planetách a byli pověřeni zajištěním nárůstu turismu na své planetě. To znamená, že jste součástí marketingového týmu, který pracuje na tom, aby přesvědčil pozemšťany, že to správné místo, kde strávit dovolenou, je právě vaše planeta.

Požadavky:

1) Vytvořte pro svou planetu kreslenou reklamu nebo leták, který se objeví v časopisu nebo na billboardech. Plakát by měl mít velikost A2. Měl by být barevný, přehledný, poutavý a efektní. Pro inspiraci nahlédněte na reklamy do časopisu.

Pro vyhledání informací můžete použít internet. Použijte nejrůznější vyhledávače: www.seznam.cz, www.google.com, www.yahoo.com, www.dogpile.com.

2) S určeným týmem natočte televizní reklamu ne delší než dvě minuty. Můžete využít jakékoli rekvizity a zařízení.

3) V rámci reklamy musí zaznít následující informace:

-Název planety

-Barva povrchu

-Stavba planety – plynné či pevné složení

-Délka roku v porovnání se Zemí

-Délka jednoho dne v porovnání s pozemským dnem

-Průměrná teplota

-Gravitace v porovnání se Zemí

-Vzdálenost od Slunce

-Velikost v porovnání se Zemí

-Počet měsíců (pokud nějaké má)

II. Zachraňme planetu Zemi!

V úvodu jsme nastínili, že existují tři druhy reklamy: komerční, politická a sociální. Tato lekce seznámí studenty s formou sociální reklamy.

Co si studenti úkolem procvičují:

- Vyhledat informace o zadaném problému, vybrat nejpodstatnější a referovat ostatním tak, aby je byli schopni užít (udělat si poznámky, dále s nimi pracovat)
- Argumentovat, obhájit své nápady a spolupracovat ve skupině

Co by studenti měli na konci výukového bloku umět:

- Popsat vybrané ekologické problémy, vysvětlit příčiny jejich vzniku a nabídnout řešení problému na nejnižším stupni hierarchie
- Uvést, co rozhoduje o úspěšnosti reklamy, jaké jsou zásadní kroky její přípravy

Pomůcky:

- 3,5 minutový film „Invaze vetřelců“ (k dispozici na www.greenpeace.cz a CD)
 - Videokamera
 - Dataprojektor
-

Aktivita 1: Proč zachránit Zemi?

1.krok: Pusťte studentům film „Invaze vetřelců“. Na úvod můžete uvést:

Ve vesmíru – na oběžné dráze planety Thyrius se sešli zástupci celého vesmíru („vesmírné zastupitelstvo“), aby rozhodli o jeho dalším osudu. Na programu je i další osud jedné z planet Sluneční soustavy – Země. Podívejte se na záznam z „jednání“.

2.krok: Zadejte studentům následující pokyny:

Vaším úkolem je vytvořit skupiny po čtyřech nebo pěti. Vyberte jednoho zapisovatele. Metodou brainstormingu shromážděte co nejvíc argumentů PRO záchranu Země (tak, abyste přesvědčili vesmírné zastupitelstvo, že Zemi nemají zničit).

Ze všech nápadů všech skupin pak запиšte na tabuli deset nejdůležitějších, na kterých se studenti hlasováním shodnou.

Aktivita 2: Vypracujte plán záchrany

Uveďte: Představte si, že vesmírné zastupitelstvo vaše důvody uznalo a vyzvalo vás, abyste vypracovali plán záchrany vaší planety.

Připomeňte si, co bylo v záznamu nejvíc kritizováno. Zaměřte se zejména na druhý důvod pro zničení Země. („Jejich ekosystém má hodnotu 33 trilionů šilinků, a přesto se ho pokoušejí zničit...“).

1. krok: Studenti musí nejdříve nastudovat ty faktory, které zemský ekosystém ničí. Každá skupina si vylosuje lístek s jedním z následujících témat:

- Znečištění ovzduší – (skleníkový efekt, ozónová díra) – Které látky se na znečištění nejvíce podílejí? Které produkty je obsahují? Jak se znečištění ovzduší projevuje na globální úrovni? Jaké je řešení omezení úniku těchto látek?
- Změna klimatu – globální oteplování, kácení deštných pralesů, zeleň ve městě,...
- Degradace půd – desertifikace, znečištění půd, ekol. zahradničení, kompost,...
- Znečištění vody – sladké i slané, odpadní látky vypouštěné do vody, ekologické čisticí prostředky. Jak šetřit vodou?
- Obnovitelné zdroje – alternativní zdroje energie. Jak šetřit energií?

2. krok: Za domácí úkol nechte skupinu vypracovat referát na dané téma tak, aby odpověděli na otázky:

- Co způsobuje daný problém?
- Jak se problém projevuje na globální úrovni?
- Co může udělat každý jedinec pro zlepšení situace?

3.krok: Každá skupina zpracuje svůj příspěvek tak, aby mohli všichni její členové referovat ve dvou minutách základní informace o své problematice ostatním. Využijte metodu *skládankového učení*. Vytvořte nové skupiny tak, aby v nich byl vždy jeden zástupce z původních skupin. (Tzn., že nová pětičlenná skupina je tvořena zástupci ze skupin A,B,C,D,E). Každý zástupce má za úkol předat informace o „své“ nastudované problematice ostatním.

4. krok: Každá nově vytvořená skupina přednese návrh na dodržování nejdůležitějších ekologických zásad své zkoumané oblasti. Vypracujte „desatero“ správného chování, které může pomoci lidstvu zachránit planetu Zemi. Desatero se týká takových zásad, které může dodržovat a ovlivnit každý (např. šetřící kohoutky na vodu).

Aktivita 3: Vytvořte výzvu pro obyvatele Země!

Nyní je na řadě zareagovat na výzvu zastupitelstva a vytvořit reklamu.

Skupiny pracují ve stejném složení, ale vytvářejí reklamu na téma „Jak zachránit planetu Zemi“ – vycházejí ze všech ekologických problémů, o kterých se naučili.

Zopakujte se studenty zásady tvorby reklamy:

- Myslete vždy na účel reklamy - proč reklamu vytváříte, čeho chcete dosáhnout?
- Uvědomte si, pro koho je reklama určena - koho chcete reklamou oslovit, jaká je cílová skupina.
- Použijte takové prostředky (výběr herců, rekvizit, slovníku, techniky, nápadu,...), které vaši cílovou skupinu zaujmou.
- Nezapomeňte na to, že reklama musí být přitažlivá, dejte si záležet na kvalitním zpracování.

Dále postupujte jako v lekci I. (aktivita 4 až 6).

III. Poznejme svou vlast

Předpokládá se seznámení s technikami reklamy viz aktivita 2 v I. úkolu.

Co si studenti úkolem procvičují:

- Udělat výběr nejpodstatnějších informací
- Dosáhnout žádoucí rovnováhy mezi vyhledanými informacemi a vlastními originálními myšlenkami
- Prezentovat své nápady, mluvit na veřejnosti

Co by studenti měli na konci výukového bloku umět:

- Uvést faktory, které mohou ovlivňovat turistický potenciál konkrétní lokality
- Uvést faktory, které rozhodují o úspěšnosti reklamy

Pomůcky:

- Počítač s programem Powerpoint
 - Internet
 - Vlastní rekvizity
 - Pracovní list
 - Reklamy o Česku : <http://www.horydoly.cz/vypsat.php?id=1856> (CD)
-

Aktivita 1: O reklamě

Jako motivační úvod použijte ukázkou reklamy o Česku. Ptejte se studentů:

Jak na vás reklama působí?

Pro koho byla nejspíš určena? (pro turisty nebo zahraniční investory)

Co vás nejméně upoutalo? (obraz, hudba, komentář,...)

Aktivita 2: Přilákejte turisty!

Studenti budou představovat týmy (po cca 6 studentech), které se snaží vytvořit upoutávku regionu pro potenciální turisty (varianta 1) nebo potenciální zahraniční investory (varianta 2). Zadejte konkrétní region: kraj ČR, evropská země, naše město, národní park, přímořské letoviště,...

Úkolem studentů je vyhledat informace o dané lokalitě, roztřídit je a vybrat ty, které použijí pro svou prezentaci (toto lze zadat jako domácí úkol). Následně vytvořit reklamní prezentaci dané lokality a ilustrující leták, který během prezentace rozdají spolužákům. Délka jedné prezentace nesmí přesáhnout tři minuty. Po prezentaci dejte prostor ostatním studentům na zapsání poznámek (co se mi líbilo, co je třeba vylepšit, apod.). Předajte je jako zpětnou vazbu prezentující skupině.

Pracovní list 2

- *Vytvořte ve vašem týmu upoutávku (Powerpointovou prezentaci = ppt) propagující vybraný region.*
- *Prezentace musí obsahovat jasné důvody, PROČ by měl potencionální turista tento region navštívit.*
- *Můžete ji doplnit zvukovými či obrazovými efekty.*
- *Prezentace by neměla mít více než deset slidů včetně fotografií.*
- *Pro závěrečné představení vaší prezentace před spolužáky lze použít i další rekvizity ilustrující váš region (ochutnávka typického pokrmu, charakteristický průmyslový výrobek, oblečení, atd.). Připravte komentář k prezentaci. Délka vaší prezentace nesmí přesáhnout tři minuty.*
- *Pro inspiraci je k dispozici: <http://cestovani.centrum.cz>.*
- *Vytvořte leták, který na konci prezentace rozdáte spolužákům. Měl by obsahovat nejdůležitější informace o představeném regionu, měl by mít dobrou grafiku, speciální nabídky a příležitosti, vhodně zvolený slovník – přitažlivé titulky, lákavé fotografie. Tento přeložte i do angličtiny.*
- *Výstupem vaší práce tedy budou: leták a jeho verze v angličtině, ppt prezentace s ústním komentářem a ilustrujícími rekvizitami.*
- *Na vytváření prezentace se podílí celý tým. Zvolte si jednoho zástupce, který bude celý projekt řídit a rozdělí úkoly (vyhledávání informací - o přírodě a počasí, kultuře, zvycích a historii, památkách, stravování, ekonomické vyspělosti a politickém uspořádání, možnosti ubytování a dopravy,... - vyhledávání obrazové dokumentace, tvorba grafiky, příprava mluveného komentáře, příprava rekvizit,...).*

IV. Základní potřeby lidí

Reklama často útočí na naše smysly nevědomky. Tvůrci reklamy používají osvědčené techniky, jak upoutat naši pozornost a nenápadně námi manipulovat. To, co vidíme v reklamách často považujeme za standard.

Na úvod hodiny chceme dětem připomenout, že to, v jakém prostředí a materiálním zabezpečení žijí, není standardem pro velkou část populace.

Jedním ze závažných problémů současného světa je nerovnoměrná distribuce bohatství na Zemi. Zjednodušeně mluvíme o bohatém „Severu“ (kam patří S. Amerika, Evropa, Japonsko a Austrálie) a chudém „Jihu“, kde žije mnohem více lidí, ale současně produkuje velmi nízký hrubý domácí produkt. Kromě jiných problémů je zde velmi aktuální problém hladu a podvýživy.

Často si neuvědomujeme, že naše životní úroveň je proti zbytku světa značně nadstandardní. Pro tuto aktivitu mě inspiroval jeden respondent z výzkumu, který řekl: *„Děti si myslej, že to jak žijou ony, je standard. Že všechny děti mají doma videohry a ráno jedí Nutelu. Začali jsme chodit do Planetária i na chudší země (...) a děti byly překvapené, jaká je tam chudoba.“* (6)

Co si studenti úkolem procvičují:

- Rozlišit pro jejich život nezbytné a nadstandardní produkty
- Třídít informace

Co by studenti měli na konci výukového bloku umět:

- Uvést příklady zemí, jejichž obyvatelé si nemohou dovolit koupit stejné produkty jako Češi
- Kriticky posoudit podíl marketingu na úspěchu výrobku na trhu

Cílem hodiny je upozornit na to, že předkládané reklamní obsahy často nabízejí produkty, které jsou pro život člověka nadstandardní a ne „nezbytné“, jak se nás snaží reklamy přesvědčit.

Pomůcky:

- Papírové kartičky
 - Tabulka 4
 - Školní atlas dnešního světa
 - Reklamy vystřižené z časopisů
-

Aktivita 1 - Varianta 1:

1.krok: Zeptejte se studentů, jaké znají reklamy (tištěné nebo elektronické²⁵).

²⁵ Televizní, rozhlasové; případně internetové v podobě bannerů.

Názvy produktů či služeb pište na tabuli. Ve druhé fázi projděte sepsaný seznam a ptejte se studentů, proč (jak) si pamatují tyto konkrétní značky (melodie, časté opakování, dobrý vtíp, apod.).

2.krok: Na předem připravené kartičky ve dvojicích studenti zapisují některé vybrané produkty z brainstormingu.

3.krok: Dalším úkolem je kartičky roztrždit na dvě skupiny. V jedné skupině jsou produkty, bez kterých by se dokázali dlouhodobě obejít (máme na mysli v každodenním životě – ne za přechodných podmínek), ve druhé jsou produkty běžně používané.

4.krok: Rozdělte třídu do skupin (Česko, Bolívie, Somálsko, Albánie, Japonsko). Nyní je úkolem vybrat takové kartičky s takovými produkty, které si může dovolit koupit většina obyvatel dané země. Na pomoc použijte Školní atlas dnešního světa.

Varianta 2:

Studenti mají za úkol přinést do hodiny reklamy vystřižené z časopisů. Reklamy produktů ve dvojici rozdělí na běžně používané a nadstandardní.

Ptejte se: Kterých produktů nabízejí reklamy více?

Zadání: doplňte následující produkty do tabulky 4:

pitná voda, nutela, parfém Nina Ricci, nábytek, zubní pasta, zahradní gril, jogurt, mobilní telefon s videokonverzací, lék na chřipku, zahradní bazén

Tabulka 4

Běžně používané produkty	Nadstandardní produkty

Je pravděpodobné, že se všichni neshodnete na tom, co jsou nadstandardní produkty (např. káva pro někoho, kdo ji pije třikrát denně je pravděpodobně nezbytný produkt pro jiného je to nadstandard; mobilní telefon pro podnikatele, který neustále cestuje bude asi nezbytný – bude ovšem to samé platit v případě mobilního telefonu s videokonverzací?).

Aktivita 2:

Znáte produkty, které jsou distribuovány téměř po celém světě? Jakou roli hrají v tomto jevu (globalizaci) média? Dokázali byste uvést příklady takového produktu?

Použijte Školní atlas dnešního světa, s. 148.

7.3 Předpověď počasí

Předpověď počasí je součástí televizního zpravodajství, novinového zpravodajství, pravidelně ji můžeme slyšet na rozhlasových stanicích, k dispozici je na velkém množství internetových stránek. Proč je předpovědi počasí přikládána taková důležitost? Ovlivňuje ve velké míře náš život (bio zátěž pro nemocné, množství srážek a teploty hrají velkou roli v zemědělství i stavebnictví a průmyslu, ovlivňuje dopravu, cestovní ruch a tím pádem ekonomiku, informuje o povodňových nebezpečích, atd.)

V mnoha sdělovacích prostředcích (zejména komerčních) se objevuje nový prvek ve zpravodajství – tzv. infotainment. Termín je složeninou ze dvou anglických slov: information (informace) a entertainment (zábava). Cílem je příjemce sdělení nejen poučit, informovat, ale i pobavit. Infotainment se stává také součástí předpovědi počasí na komerčních stanicích.

Co si studenti úkolem procvičují:

- Porovnat způsob a míru zjednodušení předpovědi počasí na různých televizních stanicích

Co by měli na konci výukového bloku umět:

- Rozpoznat a uvést příklady infotainmentu
- Vytvořit vlastní novinovou zprávu nebo televizní „prezentaci“ předpovědi počasí
- Definovat vybrané pojmy

Pomůcky:

- Nahrávky relací předpovědi počasí – pro účely tohoto úkolu lze nahrát relace na videokazetu, nebo použít odkaz na webové stránky (viz níže).
- Výtvarné potřeby
- Počítač s programem Powerpoint
- Pracovní list s úkoly a otázkami

Webové stránky:

- Meteosat - http://www.volny.cz/pv.cech/meteo/fore_cz.html
- Archív předpovědi počasí České televize (ČT)²⁶ - <http://www.ceskatelevize.cz/vysilani/porad1178166999.html>

²⁶ Komerční televize zatím relace předpovědi počasí v archívech nemají.

aktivita 1: Proč je dobré sledovat předpověď počasí?

Na úvod diskutujte se studenty téma předpověď počasí a její význam pro člověka.

aktivita 2: Porovnáváme různé formy a způsoby předpovědi počasí

1.krok: Pusťte třídě dvě ukázky předpovědi počasí. Použijte ukázku z veřejnoprávní ČT a druhou z komerční televize Nova (Prima nebo slovenská Markíza).

(Nabízí se také možnost porovnat způsob prezentace předpovědi počasí v různých novinách a na internetu - např. Český hydrometeorologický ústav).

Úkolem studentů je pouze obě relace sledovat.

2.krok: Rozdělte třídu do čtyř skupin a rozdejte pracovní list s otázkami a úkoly. Každá skupina bude zaznamenávat odpovědi na dvojici otázek pro každou relaci zvlášť.

Každou ukázku pusťte ještě jednou, aby studenti měli možnost své odpovědi co nejlépe zaznamenat.

Pracovní list 3

Skupina A

Vypište odborné (meteorologické) termíny, které v předpovědi zazněly. Zopakujte si jejich význam.

ČT:.....

NOVA:.....

O kterých meteorologických charakteristikách předpověď počasí informovala?

ČT:.....

NOVA:.....

Skupina B

Jaký je projev moderátora/ky? Zhodnoťte stránku odbornou a moderátorskou (rétorika, gestikulace, pohyb po studiu, oblečení, ne/formálnost projevu,...)

ČT:.....

NOVA:.....

Je míra pozornosti, kterou poutá moderátor/ka přiměřená? Lze se bez problémů soustředit na zobrazované informace?

ČT:.....

NOVA:.....

Skupina C

Popište, jak vypadá virtuální studio předpovědi počasí – je statické nebo se mění (úhel záběru, apod.), jak často?

ČT:.....

NOVA:.....

Jaké je grafické zpracování studia? Líbí se vám? Jsou zde nějaké neobvyklé a doprovodné prvky (zvuk,...)? Je veškerá použitá grafika účelná?

ČT:.....

NOVA:.....

Skupina D

Kolik různých map, schémat a informačních tabulí se v předpovědi celkem objevilo?

ČT:.....

NOVA:.....

Dokážete na základě shlednuté relace objasnit aktuální stav počasí?

ČT:.....

NOVA:.....

3.krok: Vyzvěte postupně zástupce všech skupin, aby shrnuli odpovědi z pracovního listu. Ostatní si doplňují informace do svých pracovních listů.

4.krok: Diskutujte: V čem se relace liší, v čem jsou podobné? Liší se mírou zjednodušení (generalizací) podávaných informací?

Výsledky запиšte do dvou sloupců na tabuli.

5.krok: Vysvětlete žákům význam termínu „infotainment“ (viz rámeček 4).

Zeptejte se: Objevily se v některé předpovědi prvky infotainmentu? Vyjmenujte je.

Která předpověď se vám líbila víc a proč?

Tabulka 5: Infotainment

Infotainment vznikl v 70. letech v americké žurnalistice. Výraz je složen ze slov information (informace) a entertainment (zábava). Používá se především v profesionálním novinářském slangu, přechází však již do běžného užívání.

Označuje se jím nový trend ve zpravodajství, který je založen na podávání zpráv zábavnou cestou. Zábava zpřijemňuje trávení volného času a stejně tak zábavné podání (infotainment) zpřístupňuje zpravodajství, většinou suché a nudné, širšímu publiku.

Důvodem odlehčování („zezábavňování“) zpráv, které je typické pro komerční televize, je finanční zisk, protože infotainment a zábavné pořady vůbec na sebe „nabalují“ více a více diváků, a tím pádem i více inzerentů (Mičienka, Jiráček 2006).

Příklady a projevy infotainmentu:

- Výstup redaktora na závěr zpráv – reportáž o povodni točí moderátor stojící po kolena v řece
- Konverzační tón moderátorů
- Angažování celebrit
- Vyprávění o hlubokých lidských osudech
- Důraz na živé vstupy – televize je při tom

V případě relací o počasí: netradiční oblečení (beranice), výběr moderátorek mezi modelkami, stupnice sexuálního harašení, netradiční grafika,...

Aktivita 3: Vytváříme zprávy o předpovědi počasí

Předpokládá se absolvování tématu „atmosféra“.

1.krok: Zopakujte se studenty pojmy studená, teplá a okluzní fronta, cyklona a anticyklona, tvoření frontálních systémů nad naším územím. Ujistěte se, že studenti dokážou objasnit jednotlivé prvky synoptické mapy (obrázek 2).

Obrázek 2: synoptická mapa



Zdroj: <http://www.ct24.cz/pocasi/index.php?p1=2&p2=7>

2.krok: Rozdělte třídu na skupiny po čtyřech studentech. Úkolem každého týmu je vytvořit vlastní zprávu o předpovědi počasí do Blesku, Hospodářských novin či podklad textu pro televizního moderátora ve veřejnoprávní a komerční televizi (s prvky infotainmentu) a zvolit moderátora, který ji přednese před třídou. Tým spolupracuje na vytvoření kulis nebo powerpointové prezentace. Ostatní studenti určují, pro jakou televizi tým pracuje, a hodnotí vystoupení na základě otázek a úkolů pracovního listu.

7.4 Zpravodajství

Zpravodajství je důležitým zdrojem informací o událostech, se kterými obvykle nemáme bezprostřední zkušenost. Z tohoto důvodu by měly být zprávy objektivní, vyvážené a nestranné²⁷. To ale není jednoduché. Zprávy jsou totiž výsledkem mnoha výběrů. Redaktoři vybírají zprávy na základě svých zkušeností a tzv. zpravodajských hodnot (blízkost, negativita, příběh konkrétní nebo známé osobnosti, apod.).

Média (zejména komerční) často nevybírají zprávy, které jsou důležité, ale ty zprávy, které jsou zajímavé a udrží pozornost publika. Důvodem je závislost na zisku z reklamy. Tzn. čím více lidí zaujmou, tím lépe. Do zpráv se tak dostávají (vědomě i nevědomě) subjektivní prvky, jejichž prostřednictvím nám je podsouván názor autora (volba titulku, fotografie a jejího popisku, umístění zprávy, prostor k vyjádření,...). Je proto důležité naučit se rozpoznat tyto prvky. Naučení se kritickému pohledu na obsah zpráv může být jedním z kroků omezujících moc médií a jejich případné negativní vlivy.

Co si studenti úkolem procvičují:

- Kriticky analyzovat obsah článku
- Obhájit svůj názor a argumentovat
- Dokázat se vžít do role jiného člověka (empatie)

Co by studenti měli na konci výukového bloku umět:

- Posoudit míru objektivity tištěné zprávy

Pomůcky:

- Kopie článku
- Internet

Webové stránky:

- www.rsd.cz – Ředitelství silnic a dálnic
- www.detizeme.cz – Nezisková ekologická organizace Děti Země - článek *Jak to vidí ekoteroristé* (Z. Fiala, 10.3.2005, časopis Ekonom)
- www.mdcz.cz – Ministerstvo dopravy ČR
- www.ihned.cz – Internetový portál Hospodářských novin - článek *Krajina veselá, dálnicí „vylepšená“* (J.Zemánek, 8.3.2005, Hospodářské noviny)
- www.dnes.seznam.cz – Internetový portál deníku MF Dnes - článek *Starostům obcí na E55 došla trpělivost s kamióny* (R. Prchal, 8.2.2005, deník Právo)

²⁷ Prostor pro subjektivní názory poskytuje publicistika.

Aktivita 1: Je zpráva objektivní?

V současnosti se v médiích často objevují nejrůznější zprávy o střetu ekologů („ekoteroristů“) a stavitelů pozemních komunikací (zejména dálnic). Jedním z problémů se stal spor o výstavbu úseku dálnice D8.

1.krok: Napište na tabuli termín „ekoterorista“. Požádejte studenty, aby napsali, jakou představu v nich toto slovo vyvolává. Zeptejte se, zda a v jaké souvislosti se s termínem setkali.

2.krok: Rozdejte studentům do dvojice článek 4 a zadání úkolu.

článek 4

Starostové měst a obcí na trase mezinárodní silnice E55 jsou přesvědčeni, že průtahy kolem stavby dálnice D8 přes České středohoří denně ohrožují zdraví a životy obyvatel. Sepsali proto už ostrou petici. Stalo se tak po jejich pondělním jednání u hejtmána Ústeckého kraje Jiřího Šulce (ODS).

ČESKÁ REPUBLIKA - Vedoucí muži radnic měst a obcí ležících v blízkosti kamióny přeplněné komunikace E55 tvrdí, že lidé trpí stále víc nejen hlukem a exhalacemi, ale také častými dopravními nehodami.

Jen obcí Velemín každý den projedou tisíce aut a kamionů, v lednu 2004 projelo obcí Dubí na E 55 29 tisíc kamiónů, letos za stejný měsíc to už bylo 49 tisíc kamiónů. "Proto jsme dnes připravili petici, vyzývající zastupitele Ústeckého kraje, aby již dále neustupovali ekologům v jejich požadavcích," řekl v pondělí Právu mluvčí revoltujících starostů, senátor a primátor Teplic Jaroslav Kubera (ODS).

"Od prvního okamžiku jsem ekologům nevěřil, že stáhnou své žaloby blokující výstavbu. Když to nebude tunel Kubačka, přijdou zase s jinými požadavky," dodal rozhořčený Kubera.

Nechtější Kubačku

"Žádáme krajské zastupitele, aby odmítli prodlužování výstavby dálnice a podpořili stávající variantu D8 bez tunelu Kubačka. Jakkoli mohou být motivy ekologů z Prahy, Brna či Ostravy pochopitelné, doufáme, že i signatáři petice ekologických organizací uznají, že také my máme zájem na zachování kvality životního prostředí v Českém středohoří," stojí dále v petici starostů.

Podle Miroslava Patrika z ekologického hnutí Děti Země, ochránci přírody stáhnou všechny žaloby, když investor přistoupí na jejich požadavek na výstavbu tunelu Kubačka v chráněné krajinné oblasti. Zatímco povrchová varianta by přišla na 8,2 miliardy korun, tunel stavbu prodraží o další dvě miliardy.

Ředitelství silnic a dálnic chce vést Českým středohořím povrchovou dálnici se dvěma kratšími 800 metrů dlouhými tunely doplněnými dvojicí visutých mostů, ekologové chtějí v lokalitě lomu Dobkovičky pouze jeden, 3,35 kilometru dlouhý tunel. Pokud zastupitelé Ústeckého kraje rozhodnou o změně územního plánu a dají zelenou tunelové, ochránci přírody požadované variantě s Kubačkou, začne znovu celé martyrium kolem stavebního řízení, které potrvá roky.

Verdikt v březnu?

"Zastupitelé rozhodnou o územním plánu 9. března," prozradil v pondělí hejtman Šulc. "Osobně jsem pro variantu výstavby, která bude nejrychlejší," dodal.

Stavba tunelu Kubačka by po případném vítězství Děti země tak začala nejdříve v roce 2008, trvala by až čtyři roky a prodražit by se mohla až o 10 miliard korun.

"Námi navrhovaná trasa se vyhne místům s chráněnými rostlinami, lilii zlatohlavou, jeřábem českým a živočichům, mlokům, zmijím, užovkám či slepýšům," řekl Právu Patrik. Pokud svou variantu s Kubačkou ekologové neprosadí, budou prý výstavbu dálnice D 8 nadále blokovat.

Rudolf Prchal, *Právo*, 8.2. 2005

Zadání: Po přečtení článku odpovězte písemně na otázky:

- 1. Kolik prostoru zabírají v článku výpovědi obou stran (procentuálně)?*
- 2. Vymyslete titulěk, který by podle vašeho názoru nejlépe odpovídal obsahu článku.*
- 3. Pokuste se vymyslet několik titulků tak, aby zpráva dostala jiný význam.*
- 4. Používá podle vašeho názoru autor článku nějaké výrazy, které v sobě zahrnují určité hodnocení této události?*

Aktivita 2: Hraní rolí

1.krok: Rozdělte třídu na dvě skupiny - 1. skupinu představují ekologové a 2. skupinu zástupci stavební společnosti. Úkolem každého studenta je vyhledat na internetu dostupné informace o celé problematice a pokusit se sepsat co nejvíc argumentů, které podporují postoj jeho skupiny k problému výstavby dálnice D8. Doporučte webové stránky (viz pomůcky).

2.krok: Pro prezentaci názorů použijte metodu hraní rolí. Vyberte dva zástupce (každého z jedné skupiny). Úkolem vybraných studentů je obhajovat ne svůj názor, ale názor přidělené role (té, pro kterou si vyhledali podklady)! Učitel představuje moderátora, zbytek třídy porotu (publikum). Úkolem poroty je naslouchat argumentaci, a na závěr se přiklonit k jednomu názoru. Pokud jsou studenti na metodu hraní rolí zvyklí, lze ve třídě vytvořit trojice a jako moderátory zvolit studenty.

3.krok: Nezapomeňte na reflexi! Po skončení diskuse se ptejte studentů:

- Jak jste se v rolích cítili?
- Bylo pro vás náročné zastávat názor se kterým se neztotožňujete?
- Bylo jednoduché pro porotu zachovat nestrannost?
- Jaký je váš skutečný názor na celý problém?

7.5 Fotografie

Fotografie nám umožňuje být očitým svědkem události. U čtenáře vyvolává pocit, že „viděl událost na vlastní oči, že u toho byl“. Z tohoto tvrzení vyplývá, že zpravodajská fotografie poskytuje přesnější a důvěryhodnější informace než psané slovo, protože je z podstaty svého vzniku spojena s autentičností. 'Přece to vidím na vlastní oči, tak to muselo skutečně být!'. „Člověk je nejen přesvědčen o existenci určitého jevu v okamžiku zhotovení snímku, ale také o tom, že tyto jevy měly takový smysl či vlastnosti, které ze snímku vyplývají“.²⁸

Ovšem s érou digitální fotografie se zbouřil fotografický mýtus o autentičnosti a důvěryhodnosti fotografického obrazu. To, co má být zaznamenáno nemusí reálně vůbec existovat. Kromě toho existuje možnost fotomontáže a nejrůznějších úprav fotografie.²⁹ Fotografie přiložená k textové zprávě může velmi snadno ovlivnit čtenáře při čtení dalšího textu. Ne vždy odpovídá titulek přiložené fotografii či následnému textu. Novinář také může svým výběrem nevhodné doplňující ilustrace čtenáře záměrně nebo nevědomky nějakým způsobem naladit až manipulovat.

Co si studenti úkolem procvičují:

- Přemýšlet o funkci titulků, uvědomit si, jak mohou čtenáře ovlivnit

Co by studenti měli na konci výukového bloku umět:

- Vysvětlit příčiny různé interpretace jedné obrazové zprávy
- Zhodnotit výhody a nevýhody obrazového zpravodajství v porovnání s textovou zprávou

Pomůcky:

- Kopie obrázků a tabulek
-

Aktivita 1: Vytvořte vlastní příběh

V každém z nás jeden a týž obraz vyvolává různé asociace a představy. Souvisí to s mnoha faktory (zkušenostmi, vlastnostmi, momentálním naladěním apod.). Následující cvičení ukazuje, jak různě lze interpretovat jednu „obrazovou zprávu“.

1.krok: Rozdejte (promítněte) studentům fotografie A - C. Poté je vyzvěte, aby ke každé fotografii vytvořili titulek uvádějící zprávu a komentář pod fotografií. (V jednodušší verzi lze ponechat komentář u fotografií a studenti tvoří pouze titulky).

²⁸Drausinger (2005 cit. v Lábová, s.88)

²⁹Lábová (2005)

2.krok: Nechejte studenty vybrat pouze jednu fotografii a požádejte je, aby vymysleli několik různých titulků tak, aby změnili kontext, v jakém by mohla být fotografie uvedena.

3.krok: Dejte studentům k dispozici tabulku 6. Studenti porovnávají své vytvořené titulky s původními titulky a komentáři.

Diskutujte:

- Odpovídají podle vašeho názoru původní titulky přiloženým fotografiím? Svě odpovědi zdůvodněte.
- Liší se zásadně původní a vaše autorské titulky?
- Porovnejte své titulky s titulky svých spolužáků. Liší se vaše návrhy? Proč tomu tak je?

Tabulka 6: Fotografie³⁰

Foto	Původní titulek	Komentář
A	Hispanci v USA se zlobí, knihovny jim berou čtení	Pro Američany je imigrace problém. Dobrovolníci na hranici s Mexikem staví plot z ostnatého drátu (Autor: profimedia.cz).
B	Změna klimatu chystá Zemi koktejl smrti	Teplotní extrém a větší teplotní a srážkové kolísání může rychle přetvořit krajinu, znekválitnit zdroje potravin a vody a také způsobit energetické nedostatky (Zdroj: Reuters).
C	Filipíny slibují Šifře křížovou výpravu	Většina Filipínců se řadí ke hluboce věřícím katolíkům (Autor: Martin Novák).

4.krok: Na závěr rozdejte studentům (nechejte je vytvořit) tabulku 7.

Zadání: Zvažte výhody a nevýhody psané a obrazové zprávy. Doplňte tabulku 7.

Tabulka 7

	Výhody	nevýhody
Text		
Fotografie		

³⁰ Fotografie v kontextu článků na stránkách internetových deníků jsou k dispozici na CD.

foto A



foto B



foto C



8. Závěr

Cílem diplomové práce bylo odpovědět na otázku, jak koncipovat mediální výchovu ve výuce geografie. Nejprve jsme vymezili základní pojmy. Mnohoznačný klíčový pojem „mediální výchova“ jsme nejobecněji definovali jako výchovu pro život s médii, jejímž hlavním cílem je dosažení „mediální gramotnosti“ – čili schopnosti využívat dostupná média pro své vzdělání, osobní rozvoj a uspokojení potřeb.

Dospěli jsme k závěru, že i přes zvyšující se počet zemí, které etabloují mediální výchovu na poli vzdělávání, se paradoxně nesjednotila obsahová ani formální podoba mediální výchovy. Koncepce mediální výchovy v zahraničí jsou velmi různorodé. Důvodem této heterogenity jsou především rozličné cíle, které se jednotlivé země snaží v rámci mediální výchovy naplnit. Celkově lze vysledovat dvě převažující tendence (důvody zavádění) mediální výchovy: první je snaha o posílení vlastní kultury, druhou je obrana před negativními vlivy médií. Značný počet cílů a koncepcí souvisí především se socioekonomickými podmínkami a historickým vývojem konkrétních zemí. Přesto lze obecně vysledovat zejména dva hlavní postupy, které vedou k osvojení hlavních principů mediální výchovy. Analytickou složku mediální výchovy představuje kritická interpretace mediálního obsahu, dovednostní složka mediální výchovy je založená na vlastní mediální produkci.

Česká koncepce mediální výchovy prezentovaná v RVP ZV a GV zahrnuje oba výše zmíněné postupy a stává se základním východiskem pro koncepci mediální výchovy ve výuce zeměpisu. Pouze některé z navržených cílů v těchto dokumentech může zeměpis vzhledem k svému charakteru naplnit.

Jednou z otázek, na kterou jsme hledali odpověď, byly podmínky pro zavedení mediální výchovy v Česku. Mezi základní předpoklady patří jasná definice kritérií mediální výchovy, včetně stanovení evaluace, a zajištění vzdělávání pro budoucí i stávající pedagogy všech stupňů škol. Jako hlavní úskalí zavádění mediální výchovy v českém prostředí se jeví zejména malá pružnost pedagogů měnit zaběhlý

styl výuky a nedostatečná informovanost. Tyto předpoklady a úskalí do jisté míry korespondují s hlavními problémy mediální výchovy v celosvětovém měřítku. Těmi jsou zejména nepropojenost formální a neformální mediální výchovy a nedostatečná podpora mediální výchovy (finanční i formální) z vládních míst. S tím souvisí další četné problémy jako např. nedostatek možností dalšího vzdělávání pro učitele, omezení autorským právem nebo nejasně stanovený obsah mediální výchovy v kurikulu. Obecně příznivější situace na poli mediální výchovy je v zemích, kde působí silné veřejnoprávní mediální instituce a existují neziskové organizace zabývající se mediální výchovou.

Otázka, jaký je vztah učitelů k mediální výchově, je naznačena výsledky kvalitativního výzkumu. Výzkum potvrdil, že média jsou významné informační zdroje pro práci učitelů. S pojmem mediální výchova však ještě nejsou dostatečně obeznámeni. Nicméně nutno připustit, že mnozí z nich jsou novým trendům nakloněni a otevření (zejména mladší). Výzkum také odpověděl na jednu z cílových otázek celé práce – potvrdil, že za předpokladu, že učitelé zeměpisu si vytvoří představu o tom, co je podstatou mediální výchovy, připouští, že by mohla/měla být i součástí výuky zeměpisu. Určitou překážkou realizace mediální výchovy se kromě nízké informovanosti učitelů jeví i rozdílné materiálně technické podmínky na jednotlivých školách.

Práce se též zaměřila na otázku spojení mediální výchovy a geografie. Dospěli jsme k závěru, že konkrétní cíle mediální výchovy jsou velmi dobře slučitelné a naplnitelné i ve výuce geografie. Jak lze mediální výchovu aplikovat v rámci výuky geografie, nastiňují vypracované inspirativní aktivity. V případě větších časových možností by bylo zajímavé ověřit navržené aktivity v hodinách dotazovaných učitelů, a následně jim znovu položit některé otázky z dotazníku. S respondenty jsem nadále v kontaktu a věřím, že ukázka mediálně-výchovných aktivit ve výuce zeměpisu může být pro mnohé vhodnou inspirací. Navržené aktivity spolu s podpůrnými materiály jsou k dispozici také na přiloženém CD-romu.

Téma mediální výchovy je velmi široké a nabízí se možnost pojmout je i z jiného hlediska. Vzhledem ke zkušenostem mediální výchovy v zahraničí by mohlo být

zajímavé zaměřit se na její postavení, podmínky a vývoj v jedné konkrétní zemi, příp. udělat komparativní studii dvou zemí. Protože je tematika mediální výchovy v naší zemi relativně nová a v souvislosti s geografii zatím nezpracovaná, domnívám se, že její význam spočívá také v tom, že je první prací tohoto charakteru.

Výsledky diplomové práce budou využity v kurzech dalšího vzdělávání učitelů, které jsou realizovány v rámci projektu JPD3 - Přírodovědná gramotnost a dále v projektu Rozumět médiím společnosti Partners Czech. Zároveň se předpokládá publikování části diplomové práce v odborném tisku.

9. Literatura

AUFDERHEIDE, P. (1997): Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. In: Kubey, R.: Media Literacy in the Information Age – current perspectives. Transaction Publisher, New Brunswick, 484 s.

BELL, J. (1999): Doing Your Research Project: A Guide for First-time Researchers in Education and Social Science. Open University Press, Berkshire, 248 s.

BREČKA, S. (1999): Heslár mediálnej komunikácie, zošit 1. NCMK, Bratislava, 50 s.

BUCKINGHAM, D. (2003): Media education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Polity Press, Cambridge, 219 s.

BURTON, G., JIRÁK, J. (2001): Úvod do studia médií. Barrister & Principal, Brno, 392 s.

DISMAN, M. (1993): Jak se vyrábí sociologická znalost. Karolinum, Praha, 376 s.

DOKOUPIL, J., MATUŠKOVÁ, A. (2005): Integrační úloha geografie.
www.vuppraha.cz, 29. 4. 2006

DOMAILLE, K., BUCKINGHAM, D. (2001): Youth Media Education Survey. Final Report. Institute of Education, London University, London, 88 s.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. (2000): Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Hanex, Olomouc, 159 s.

HART, A., SÜSS, D. (2002): Media Education in 12 European Countries. Swiss Federal Institute of Technology, Zurich, 158 s.

HENDL, J. (1999): Úvod do kvalitativního výzkumu. Karolinum, Praha, 279 s.

HOBBS, R. (1998): The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication*. Vol. 48 (1), s.16-33.

HORÁK, J., KOLÁŘ, Z. (2004): *Obecná pedagogika*. Univerzita J.E. Purkyně. Ústí nad Labem, 81 s.

JIRÁK, J. (2005): O stereotypch v médiích aneb svět, který vidí média.
<http://www.rvp.cz/clanek/284>, 27. 5. 2006

JIRÁK, J. (2004): Mediální výchova – inspirace k realizaci. Výzkumný ústav pedagogický Praha. www.rvp.cz/clanek/87, 26. 1. 2006

JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. (2003): *Média a společnost*. Portál, Praha, 207 s.

JIRÁK, J. (1998): Rychlokurz mediální gramotnosti. *Kmit*, č. 1, s. 18-19.

JIRÁK, J., ŠEBESTA, K. (1995): Mediální výchova a její výhledy v ČR. *Učitelství noviny*, č. 20, s. 12.

JIRÁK, J., KUCHAR, P. (1997): Mediální výchova čili o jedné díře v našem všeobecném vzdělávání. *Kmit*, č. 12, s.17-18.

KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. (1994): *Pedagogické otázky současnosti*. Institut sociálních vztahů, Praha, 124 s.

KOŤA, J. (1994): *Pedagogika jako věda o výchově*. In: KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A.: *Pedagogické otázky současnosti*. Institut sociálních vztahů, Praha, 124 s.

KUBEY, R. (1997): *Media Literacy in The Information Age – current perspectives*. Transaction Publisher, New Brunswick, 484 s.

LÁBOVÁ, A. (2005): *Fotografické zpravodajství v tištěných médiích*. In: Kolektiv autorů: *Zpravodajství v médiích*. Karolinum, Praha, 155 s.

- MARADA, M. (2005): Využití skládkového učení ve výuce zeměpisu. OS Kritické myšlení, 17, s. 27.
- MASTERMAN, L. (1997): A Rationale for Media Education. In: KUBEY, R.: Media Literacy in The Information Age – current perspectives. Transaction Publisher, New Brunswick, 484 s.
- McLUHAN, M. (1991): Jak rozumět médiím: extenze člověka. Odeon, Praha, 348 s.
- MIČIENKA, M., JIRÁK, J. A KOL. (2006): Rozumět médiím - základy mediální výchovy pro učitele. Partners Czech, Praha, 218 s.
- MIČIENKA, M. (2004): Rozumět médiím. Moderní vyučování. Portál, 10, č. 7, s. 14.
- NUMERATO, D. (2004): Mediální výchova: oddůvěrňování důvěrného světa. Revue pro média, IV, č. 8, s. 2-8.
- PETRUSEK, M. A KOL. (1996): Velký sociologický slovník-II. Díl. Karolinum, Praha, 1627 s.
- PETŘÍKOVÁ, J., ŠTĚPÁNEK, D. (1998): Média – prostředky transferu informací. Masarykova univerzita, Brno, 47 s.
- PLÁŠEK, R. (2004): Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství (nástin předpokladů, možností a limitů). Revue pro média, IV, č. 8, s. 9-13.
- POSTMAN, N. (1999): Ubavit se k smrti. Mladá fronta, Praha, 192 s.
- POTTER, J. (2004): Theory of Media Literacy – A Cognitive Approach. Sage, Thousand Oaks, 307 s.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003): Pedagogický slovník – 4. vydání. Portál, Praha, 324 s.
- PRŮCHA, J. (1995): Pedagogický slovník. Portál, Praha, 292 s.

- RAMONET, I. (2003): Tyranie médií. Mladá fronta, Praha, 232 s.
- REIFOVÁ, I. A KOL. (2004): Slovník mediální komunikace. Portál, Praha, 328 s.
- ROTH, J. (2005): Mediální výchova v Čechách. Tutor, Praha, 118 s.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2001): Od myšlenkových map ke schématům, aneb jak jsem objevila dávno objevené. Kritické listy, 1, č.5, s. 15-16.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (1999) : O čem je vlastně zeměpis? Geografické rozhledy, 9, č. 2, s. I.-III.
- SCRIVEN, M. (1995): Critical Thinking Defining and Assessing it. Corwin Press, Thousand Oaks, 120 s.
- SCHELLMANN, B., GAIDA, P., KEGEL, T. (2004): Média – základní pojmy, návrhy, výroba. Europa Sobotáles, Praha, 484 s.
- SIX, U., FREY, CH., GIMMLER, R., THIBAUT, K. (2001): Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, s.13-20. In: ŠKULAVÍKOVÁ, A. (2004): Mediální výchova v materských školách. Teoretický základ a empirické výsledky. Revue pro média,IV, č. 8, s.18-25.
- ŠEBESTA, K. (1995): Média a mediální výchova na II. Stupni. Čeština doma a ve světě. FF UK v Praze, 3, č. 3, s. 165-167.
- ŠEBESTA, K., JIRÁK J. (1995): Mediální výchova a její výhledy v ČR. Učitelství noviny, č. 20, s. 12.
- ŠUBRT, J. (1998): Kapitoly ze sociologie veřejného mínění: teorie a výzkum. Karolinum, Praha, 241 s.
- ŠEĐOVÁ, K. (2004): Média jako pedagogické téma. Pedagogika, 54, č. 1, s. 19-33.

ŠVEJDA, G. (1999): Technologie vzdělávání. PF JČU, České Budějovice.
<http://www.pf.jcu.cz/toCP1250/stru/katedry/pgps/svejda-ztv.htm>, 7. 3. 2006

THOMAN, E., JOLLS, T. (2004): Media literacy: A national Priority for a Changing World. www.medialit.org/reading_room/article540, 26. 1. 2006

THOMAN, E. (1995): The 3 Stages of Media Literacy
http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm, 20. 12. 2005

VLADYKA, M. (2004): Mediální gramotnost začíná tam, kde končí „mediální nevinność“ - Rozhovor s J. Jirákem. Revue pro média, IV, č. 8, s. 14-17.

WORSNOP, CH.(1994): Screening Images: Ideas for Media Education, Wright Communications, Mississauga.
http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm, 20. 12. 2005

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ
s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (2005):
Výzkumný ústav pedagogický, Praha, 126 s. <http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>, 15. 3. 2006

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNAZIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ –
pilotní verze (2004): Výzkumný ústav pedagogický, Praha, 97s.
<http://www.rvp.cz/sekce/88>, 15. 3. 2006

Internetové zdroje:

České stránky:

<http://afis.cz/bubaci/> »Diskusní večery o různých aspektech chování médií ve společnosti
<http://mediajinak.bloguje.cz/> »Kuriózní titulky, zajímavé postřehy chybiček v médiích
www.astrohk.cz/ss2003/ »Hvězdárna Hradec Králové - video o Sluneční soustavě
www.blisty.cz »Britské listy
www.cemes.fsv.cuni.cz »Centrum pro mediální studia CEMES UK FSV
www.ceskaskola.cz »Web pro základní a střední školy
www.ceskatelevize.cz/vysilani/porad1178166999.html »Online vysílání ČT
www.ct24.cz/pocasi/index.php?p1=2&p2=7 »Online předpověď počasí ČT
www.czech.cz »Stránky České republiky
www.czechtourism.com/index.php?lang=3&show=003007 »K dispozici reklamy o Česku
www.detizeme.cz »Nezisková ekologická organizace Děti Země
www.dtv.cz »Vysílání Dětské televize
www.fss.muni.cz/rpm/ »Revue pro média - časopis pro reflexi médií
www.greenpeace.cz »Ekologická organizace Greenpeace
www.horydoly.cz/vypsat.php?id=1856 »Reklama na Česko
www.icm-trebic.cz/stan/text.php?id=s_42a3623f3f79a »Mediální výchova formou táborů
www.idnes.cz » Internetový portál deníku Mf Dnes
www.ihned.cz »Internetový portál deníku Hospodářské noviny
www.juniormedia.cz »Juniormedia Society, Děti a média
www.juniorpress.cz » Projekt Děti a média
www.kritickemysleni.cz »Portál věnovaný kritickému myšlení
www.lidovky.centrum.cz »Internetový portál deníku Lidové noviny
www.mdcr.cz »Ministerstvo dopravy ČR
www.mediainfo.cz »Mediainfo - analytický web o českých médiích
www.medialnivychova.cz »Nabídka kurzů pro učitele
www.mzv.cz »Ministerstvo zahraničních věcí ČR
www.partnersczech.cz »Stránky organizace PARTNERS CZECH, o. p. s
www.reklamavtv.cz »Různé české reklamy
www.rsd.cz »Ředitelství silnic a dálnic
www.rozumetmediim.cz »Stránky projektu Rozumět médiím
www.nuov.cz »Národní ústav odborného vzdělávání
www.tvinfo.cz/ »Přehled vysílání českých televizí
www.volny.cz/pv.cech/meteo/fore_cz.html »Meteosat
www.vuppraha.cz »Výzkumný ústav pedagogický v Praze

zahraniční stránky:

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/home/> »Media Literacy Online Project
<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/CAMEO/> » Canadian Association of Media Education Organizations
<http://portal.unesco.org/> »UNESCO
<http://space.jpl.nasa.gov/> »Solar systém stimulator - užitečné pro stažení obrázků
<http://travel.discovery.com/> »Travel channel
www.actf.com.au »Australian Children's Television Foundation
www.aml.ca/ »The AML is a voluntary, non-profit organization dedicated to promoting media education.
www.amtec.ca »The Association for Media and Technology in Education in Canada
www.atomvic.org/ »Australian teachers of media
www.bfi.org.uk/ »British Film Institute
www.criticalthinking.org »Kritické myšlení
www.edu.gov.mb.ca/ks4/iru/publications/medialit/medialt1.html »North American websites and resources for media literacy.
www.kqed.org/topics/education/medialiteracy/ »Public broadcasting for northern California
www.media-awareness.ca »Collections of Media Education and Internet literacy resources.
www.nmmlp.org »New Mexico Media Literacy Project, one of the oldest and most successful organization
www.mediachannel.org/classroom/integration.shtml » Teaching media in any subject, USA
www.mediaed.org.uk »The UK Media Education website
www.medialit.org »Center For Media Literacy, Los Angeles, California, USA
www1.medialiteracy.com »Media literacy in the United States
www.mediasmart.org.uk »Media Literacy in the UK
www.nineplanets.org/ »The Nine Planets - obsahují informace o planetách Sluneční soustavy
www.orbicom.uqam.ca/ »The International Network of UNESCO Chairs in Communications
www.pbs.org/teachersource/social_studies/high-geography.html »Ideas for teaching media
www.visit4info.com »Portál věnovaný reklamám

10. Přílohy

Dotazník

➤ **Představení respondenta**

- Kde učíte (soukromá x státní škola; základní x střední škola)?
- Jaká je vaše aprobace?
- Jak dlouho učíte zeměpis?
- Jak staré děti učíte?
- Jaké je podle vašeho názoru postavení zeměpisu na škole?
- Jaké má zeměpis hodinové dotace?
- Jakou aprobaci má vedení školy?
- V čem podle vás spočívá význam zeměpisu ?
- Vnímáte rozdíl mezi těžištěm zeměpisu na základní a na střední škole?

➤ **Odkud čerpáte informace?**

- Odkud čerpáte informace pro osobní potřebu?
- Odkud čerpáte informace pro výuku?

➤ **Která média používáte ve výuce ?**

- Jak často je používáte?
- Za jakým účelem (jakým způsobem)?
- Proč právě tato, osvědčilo se to?
- Která další by se dala v zeměpise využít (kdybyste měl neomezené finanční prostředky)?

➤ **Která média používáte pro vlastní potřebu?**

- Jak pravidelně je používáte?

➤ **Co je vlastně podle vás médium?**

- Co vás první napadne, když se řekne médium?

➤ **Co můžou podle vás média ovlivňovat, a jak?**

- Jaký může být podle vás negativní vliv médií?
- Jaký mohou mít podle vás média pozitivní vliv?
- Myslíte si, že mohou mít média větší vliv na děti než na dospělé?

➤ **Slyšel jste o mediální výchově?**

- Pokud ano - kde a kdy se o ní dozvěděl?
- Zavádí se u vás na škole?

- Znáte někoho jiného, kdo se o ni zajímá?
 - Praktikujete ji vy osobně?
 - Budete ji zavádět?
 - Absolvoval/a jste nějaký kurz o mediální výchově?
 - Pokud jen částečně - co jste o mediální výchově slyšel?
 - Znáte někoho, kdo se o ni zajímá?
- **Existuje hodně definic mediální výchovy. Co je podle vás mediální výchova?**
- **Tak jak jste mediální výchovu definoval/a - co by mělo být jejím cílem?**
- **Vyčlenil/a byste mediální výchovu jako samostatný předmět nebo byste ji začlenila do stávajících předmětů?**
- Do kterých předmětů by měla patřit?
 - Patří podle vás mediální výchova do výuky zeměpisu?
- **Je vám bližší analytická nebo dovednostní koncepce?**
(Otázce předcházelo bližší uvedení do problému).
- **V čem vidíte přínos a naopak úskalí nebo nevýhody zavádění mediální výchovy?**
- **Jakým způsobem byste začlenil/a MV ve Vašem předmětu (do výuky zeměpisu)?**
- Napadají vás konkrétní aktivity?
 - Víte, kde získat informace o mediální výchově?
 - Existuje něco, co byste potřeboval/a do začátku?
- **Slyšel jste o průřezových tématech RVP?**
- V čem spočívá průřezovost?
 - Věnujete se jinému průřezovému tématu?
 - Myslíte si, že zavádění RVP nezůstane pouze v teoretické rovině?
- **Podílíte se na přípravě ŠVP?**

Obsah CD-romu

1. video Sluneční soustava (wmv) – <http://www.astrohk.cz/ss2003/>
2. video Reklama_svycarska_MS_fotbal (mpeg) -
<http://adblog.wordpress.com/2006/04/27/switzerland/>
3. video Reklama_recka (mpeg) -
<http://adblog.wordpress.com/2006/04/27/switzerland/>
4. video Reklama_ceska_Telc (mpg) – <http://www.horydoly.cz>
5. video Reklama_ceska_Hrad (mpg) – <http://www.horydoly.cz>
6. video Greenpeace_Invazevetrelcu (wmv) – <http://www.greenpeace.cz>
7. fotografie_5.tema (doc)
8. text 7.kapitola_MV_v_zemepise (doc)