



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra společenských věd

Diplomová práce

Mediální výchova pohledem žáků

Vypracovala: Bc. Kristýna Jindrová
Vedoucí práce: Mgr. Marek Šebeš, Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma *Mediální výchova pohledem žáků* jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne.....

.....

Bc. Kristýna Jindrová

Poděkování

Mé vřelé díky patří především vedoucímu této diplomové práce, a to Mgr. Marku Šebešovi, Ph.D. Po celou dobu psaní mi byl velmi nápomocný a poskytoval mi spoustu cenných rad. Dále také velmi děkuji všem respondentům za jejich vstřícnost a ochotu se mnou spolupracovat. V neposlední řadě děkuji své rodině a blízkým za velkou podporu během celého studia.

Anotace

Tato diplomová práce si klade za cíl zmapovat důležitost mediální výchovy ve všeobecném vzdělávání. Odhalit, jak žáci 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií reflektují výuku mediální výchovy, a zároveň zjistit její přínos a využití v praktickém životě žáků.

Teoretická část popisuje základní poznatky, které jsou s tímto tématem spojeny. Největší důraz je kladen na pojetí mediální výchovy v českém vzdělávacím systému. Praktická část je věnována výsledkům výzkumu, kdy na základě rozhovorů s žáky 2. stupně základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií je zjišťováno, jaký je pohled těchto žáků na výuku mediální výchovy. Skrze jednotlivé výpovědi se autorka kromě výše uvedených cílů dále pokusí nastínit, zda se nějak liší pojetí mediální výchovy u žáků základní školy a víceletého gymnázia. V samotném závěru práce jsou autorkou podány návrhy ke zlepšení či zpestření výuky mediální výchovy, které reagují na skutečnosti zjištěné ve výzkumu.

Klíčová slova: mediální výchova, mediální gramotnost, média, vzdělávání, rámcový vzdělávací program, klíčové kompetence, průřezová témata, žák, základní škola, gymnázium

Abstract

The aim of this diploma thesis is to map the importance of media education in general education and also to find out the way how pupils of the 2nd stage of elementary school and pupils of lower grade of multi-years grammar schools reflect the media education and at the same time to find out its benefit and usage in their real life.

The theoretical part describes the basic knowledge that are connected with the theme of this work. The greatest emphasis is placed on the concept of media education in the Czech educational system. The practical part is focus on the results of the research which was made with the mentioned pupils. With the use of the interview with these pupils should be find out what is their opinion on the media education. Through their answers the author of this diploma thesis will try to outline if there is any difference in concept of media education between pupils of the elementary school and pupils of lower grade of multi-year grammar school. At the end of this work the author gives some suggestions for improvement and diversification of teaching media education that reacts on results found out in the research.

Key words: media education, media literacy, media, education, framework educational program, core competencies, cross-curricular themes, student, elementary school, grammar school

OBSAH

ÚVOD	8
PŘEHLED LITERATURY	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	13
1. Tajemství mediálního světa	14
1.1 Mediální chování dětí.....	16
2. Mediální výchova jako cesta k mediální gramotnosti	20
2.1 Koncepty mediální výchovy	25
3. Historický pohled na mediální výchovu	26
4. Významné dokumenty všeobecného vzdělávání	30
4.1 Rámcový vzdělávací program.....	31
4.1.1 Mediální výchova jako průřezové téma v RVP ZV	34
4.1.1.1 Cíle mediální výchovy.....	35
4.1.1.2 Tematické okruhy mediální výchovy	35
4.1.1.3 Mediální výchova v návaznosti na vzdělávací oblasti.....	37
4.2 Doporučené očekávané výstupy.....	38
5. Způsoby a metody zapojení mediální výchovy do výuky	41
6. Podpůrné materiály pro výuku mediální výchovy	43
6.1 Učebnice.....	43
6.2 Mediálně-vzdělávací projekty.....	44
7. Vybrané výzkumy z oblasti mediální výchovy a mediální gramotnosti.....	47
II. PRAKTICKÁ ČÁST	52
8. Cíl výzkumu.....	53
9. Metodologie výzkumu	54
10. Respondenti výzkumu.....	56
11. Analýza a interpretace výsledků výzkumu	58

11.1 Děti ve světě médií.....	58
11.1.1 Média a já.....	58
11.1.2 Důležitost médií v mém životě	63
11.1.3 Moje postoje k užívání médií.....	64
11.2 Mediální výchova nejen ve škole.....	65
11.3 Výuka mediální výchovy ve škole	67
11.3.1 Jakým způsobem se jí učím	67
11.3.2 Jak rozumím vybraným mediálním pojmům	70
11.3.3 Můj učitel mediální výchovy	71
11.3.4 Témata v hodinách mediální výchovy	73
11.3.5 Výukové metody v hodinách mediální výchovy.....	74
11.3.6 Používané materiály ve výuce.....	76
11.4 Můj pohled na mediální výchovu.....	78
11.4.1 Důležitost mediální výchovy ve vzdělávání	78
11.4.2 Přístup k mediální výchově.....	80
11.4.3 "Ideální učitel" mediální výchovy.....	81
11.4.4 Klíčová témata mediální výchovy.....	82
11.4.5 Přínos mediální výchovy pro můj život	83
ZÁVĚR	84
ZDROJE.....	87
PŘÍLOHY	92

ÚVOD

„Vše, co víme o naší společnosti a o našem světě, poznáváme prostřednictvím médií.“

N. Luhmann

Pro život v pozdně moderní společnosti je příznačná existence médií. Ta tvoří významnou součást života každého z nás. Pro člověka představují důležitý zdroj informací, poučení i zábavy. Kromě toho jsou média důležitým sdělovacím prostředkem, bez kterého si mnoho z nás nedokáže představit svůj běžný život. Nelze však opomenout ani to, že se média významně spolupodílí na utváření osobnosti a její hodnotové preference. Média jsou vedle rodiny a školy tím nejvýznamnějším socializačním faktorem, který přispívá k formování osobnosti člověka. Ačkoliv jsou média stále významnější součástí našich životů, člověk si jejich vliv uvědomuje mnohem méně [Mičienka, Jirák et al. 2007]. *„Váha, kterou média mají, je tak velká, a produkce, kterou člověku nabízejí, natolik neprůhledná, že "žít s médii" stále zřetelněji vyžaduje speciální přípravu.“* [Mičienka, Jirák et al. 2006: 11] A proto se stala součástí všeobecného vzdělávání výchova k životu s médii - tzv. mediální výchova [Mičienka, Jirák et al. 2006].

Tato disciplína se však začala v českém prostředí ustavovat až v 90. letech 20. století a až teprve o několik let později se stala povinným tématem vstupujícím do školního vzdělávání. Žáci se díky mediální výchově učí využívat média jako zdroje informací, poučení i zábavy. Jsou schopni vytvářet vlastní mediální produkty, získávají potřebnou orientaci v široké mediální nabídce a kritický odstup od jejího působení. Mediální výchova žáky vybavuje mediální gramotností, která je spolu s kritickým myšlením nezbytnou kompetencí pro život v 21. století [Mičienka, Jirák et al. 2007].

Cílem této diplomové práce je tedy zjistit, jak žáci 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií vnímají výuku mediální výchovy ve škole. Jak vnímají její důležitost ve vzdělávání? Přijde jim smysluplná? Napomáhá jim v porozumění světa

médií? Přináší jim nové a inspirativní pohledy na média? Co by žáci ocenili, aby jim mediální výchova přinesla? Právě to si mimo jiné klade za cíl zjistit předkládaná diplomová práce. Tato práce se tedy snaží zmapovat důležitost a postavení mediální výchovy nejen ve všeobecném vzdělávání, ale také v životech dětí. Odhalit pohled a vztah žáků k mediální výchově a zároveň zjistit její přínos a využití v praktickém životě žáků.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část popisuje základní poznatky, které jsou s tímto tématem spojeny. Největší důraz je kladen na pojetí mediální výchovy v českém vzdělávacím systému. Nedílnou součástí je i popis dostupných materiálů, učebnic, webových portálů a jiných podpůrných materiálů, které je možno využít pro výuku mediální výchovy. V závěru této části jsou shrnuty některé dosavadní výzkumy provedené v oblasti mediální výchovy a mediální gramotnosti. Praktická část je věnována interpretaci výsledků kvalitativního výzkumu, kdy na základě rozhovorů s žáky 2. stupně základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií autorka zjišťuje, jak tito žáci vnímají důležitost mediální výchovy ve vzdělávání. Skrze jednotlivé výpovědi se dále snaží odhalit přínos mediální výchovy pro životy žáků. V samotném závěru práce autorka podává návrhy ke zlepšení či zpestření výuky mediální výchovy, které reagují na skutečnosti zjištěné ve výzkumu.

Tato práce má čtenářům osvětlit postavení a důležitost mediální výchovy nejen ve všeobecném vzdělávání, ale také v životech dětí, a zároveň třeba posloužit i jako pomůcka pro učitele, který chce zajímavým způsobem dle představ a potřeb samotných žáků implementovat mediální výchovu do výuky.

PŘEHLED LITERATURY

Diplomová práce vychází především z knižních a v menší míře i internetových zdrojů. Téma mediální výchovy a médií obecně je hojně zastoupeno nejen v zahraničních publikacích, ale i v těch českých. Žádná z nich se však přímo nevěnuje tématu diplomové práce, kterým je pohled žáků na mediální výchovu. I přesto bych ráda poukázala na několik významných publikací, které se k tématu mediální výchovy vážou a byly tak využity pro sepsání této práce.

Stěžejní část teoretické části diplomové práce je věnována konceptu mediální výchovy v českém vzdělávacím systému. K tomu se váže celá řada zahraničních i českých publikací. Zde je výčet těch základních, které čtenářům přiblíží téma mediální výchovy. Všechny použité zdroje jsou následně sepsány na konci této práce v seznamu citované literatury.

Za jednoho z hlavních představitelů ve spojitosti s médii a mediální výchovou lze považovat Jana Jiráka, který působí na institutu komunikačních studií a žurnalistiky na fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy. Z jeho publikací lze jmenovat například *Média a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Na tomto díle spolupracoval Jirák s Barbarou Köpplou. Tato publikace obecně pojednává o médiích a jejich postavení ve společnosti. Další jeho publikací, věnující se primárně mediální výchově jako součásti všeobecného vzdělávání, je práce s názvem *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*, na které Jan Jirák spolupracoval především s Radimem Wolákem. Publikace *K integraci mediální výchovy* byla vydána Jirákem spolu s Markétou Pastorovou pod záštitou Univerzity Palackého v Olomouci a popisuje mezioborové vazby mediální výchovy. V neposlední řadě možno také uvést dílo, na kterém Jirák spolupracoval s Markem Mičienkou a nese název *Základy mediální výchovy*. Jedná se o metodický materiál pro výuku mediální výchovy, který seznamuje žáky s fungováním médií, učí je kritickému přístupu k médiím a buduje v nich mediální gramotnost.

Za zmínku ale kromě Jana Jiráka stojí také například Daniel Bína a jeho publikace *Výchova k mediální gramotnosti*, která byla vydána pod záštitou Jihočeské univerzity. Publikace obecně pojednává o médiích a současném stavu mediální výchovy. Důvodem k jejímu sepsání byla zvyšující se potřeba porozumět médiím a

problematice mediálně komunikačních kompetencí a mediální gramotnosti lidí. Daniel Bína dále sepsal spolu s Evou Niklesovou publikaci s názvem *Mediální gramotnost a mediální výchova: studijní texty*, která přehledně popisuje mediální výchovu jako součást vzdělávacího systému. Za zmínku zcela jistě stojí i publikace *Média tvořivě: Metodická příručka mediální výchovy* od Niny Rutové. Jako poslední českou publikaci, která se věnuje mediální výchově, bych ráda vyzdvihla tu od Heleny Pavličíkové, Marka Šebeše a Michala Šimůnka, a to *Mediální pedagogika: Média a komunikace v teorii a učitelské praxi*.

Téma mediální výchovy je však velmi diskutováno i ve světě. Ze zahraničních publikací lze jmenovat například *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture* od Davida Buckinghama. Ten patří mezi přední odborníky v oblasti mediální výchovy dětí a mládeže. Tato publikace poskytuje ucelený a přehledný obraz o stavu mediální výchovy ve Velké Británii. Další světová publikace, která se zabývá mediální výchovou, je od Carlyne Wilson et al. a nese název *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*. Toto dílo obecně pojednává o mediální výchově a mediální gramotnosti ve vztahu k jiným gramotnostem. Dále také možno uvést publikaci od americké autorky Renée Hobbs *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Autorka se stejně jako David Buckingham řadí mezi světové odborníky v oblasti mediální výchovy. Za zmínku zcela jistě patří i Henry Jenkins et al. a jeho publikace *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* z roku 2009. Tato práce výrazně přispívá k rozvoji mediální výchovy, protože hovoří o podobě mediální výchovy v 21. století, ve které se objevuje zcela nový koncept, a to tzv. participační složky mediální výchovy.

V neposlední řadě bych také ráda zmínila *Rámcový vzdělávací program (RVP)*, jehož součástí je mediální výchova jako průřezové téma. Jako každé průřezové téma má i mediální výchova v RVP svou charakteristiku, přínos pro rozvoj žákovy osobnosti v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot a obsah, který je následně rozdělen do tematických okruhů a jednotlivých témat. V souvislosti s mediální výchovou a její integrací v RVP pak vznikly *Doporučené očekávané výstupy (DOV)*, které na rozdíl od očekávaných výstupů v RVP nejsou závazné, ale napomáhají učitelům konkretizovat vědomosti, dovednosti, znalosti, postoje a hodnoty, které je u žáků prostřednictvím průřezových témat nutné rozvíjet.

V oblasti mediální výchovy a mediální gramotnosti byla uskutečněna řada zahraničních a českých výzkumů. Vyzdvihla bych například českou publikaci Zdeňka Slobody s názvem *Mediální výchova v rodině*, která prezentuje výsledky výzkumu provedeného v roce 2010. V této publikaci Zdeněk Sloboda přistupuje k mediální výchově jako k prostoru interakce mezi rodičem, dítětem a médií. Zajímavým způsobem popisuje to, jak rodiče působí jako "mediální vychovatelé".

Jak už bylo zmíněno, žádná z publikací se přímo nevěnuje tématu diplomové práce, kterým je pohled žáků na mediální výchovu. I to byl jeden z důvodů k sepsání této práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Tajemství mediálního světa

Jednou z nejdůležitějších vlastností, kterou disponuje každý jedinec, je možnost dorozumívat se s ostatními, tedy komunikovat s nimi. Podle charakteristiky lze komunikaci rozdělit na jednotlivé komunikační typy [Burton, Jiráček 2001]:

- *Intrapersonální komunikace*: Tento typ komunikace vyjadřuje stav, kdy jedinec komunikuje se sebou samým. Jedná se o tzv. vnitřní monolog.
- *Interpersonální komunikace*: Předpokladem pro takový typ komunikace je přítomnost dvou aktérů, kteří budou rozprávět mezi sebou. V tomto případě se již nejedná o monolog, nýbrž dialog.
- *Skupinová komunikace*: U tohoto typu komunikace se předpokládá větší počet komunikujících jedinců. Dělí se dále podle toho, o jakou skupinu se přesně jedná.
- *Institucionální komunikace*: Tento typ komunikace je založen na komunikaci jednotlivých skupin a jejich zájmech. Předpokládá se, že skupiny mohou mít rozličné zájmy, které se budou promítat i do jejich komunikace. Institucionální komunikace také závisí na společenském a pracovním postavení všech aktérů.
- *Veřejná komunikace*: Jedná se o neosobní komunikaci, kterou lze rozdělit na veřejnou (např. projev politika na meetingu) či masovou komunikaci, která probíhá prostřednictvím médií. O masové komunikaci jinými slovy možno hovořit jako o tzv. mediální komunikaci. Jiráček, Köpplová [2003] zdůrazňují její značný význam. Mediální komunikace má v životě člověka významnou roli. Přináší mu nové informace a poznatky, které mu umožňují větší rozhled.

Pro život v pozdně moderní společnosti je příznačná existence médií. Pro člověka jsou velmi důležitým zdrojem informací i zábavy. Média tvoří významnou součást života každého z nás a spolupodílí se na utváření obrazu světa, který nás obklopuje. Samotný pojem "médiu" je dle Krause [2005] označení pro zprostředkujícího činitele, prostředí či prostředek, pomocí kterého dochází k výměně informací. Sochorová [2016] zahrnuje k tomuto pojmu především tisk, televizi, rozhlas, ale také média založená na zpracování a přenosu dat, která bývají označována jako média „nová“. Bína et al. [2005: 7] ve své publikaci uvádí, že médii se rozumí „*oblast materiálních prostředků neboli takový soubor předmětných prostředí a prostředků, jenž*

je zhruba ustáleně předpokládán při běžném užití tohoto výrazu: všechny nosiče psaného slova (listy, knihy, noviny, textové soubory aj.), zvukové nosiče (telegraf, telefon, gramofon, rozhlas, magnetofonový pásek aj.) a audiovizuální prostředky a multimédia (film, televize, počítače, počítačové sítě).“

Média dále možno klasifikovat dle řady faktorů. Tím prvním je způsob, kterým média oslovují své příjemce, neboť komunikace je vždy zprostředkována nějakými médii. Podle tohoto hlediska možno média rozdělit na primární, sekundární, terciární a kvartární. Primární média zahrnují zprostředkovatele sdělení mezi účastníky komunikace, tedy přirozený jazyk a prostředky neverbální komunikace. S postupným vývojem společnosti vyvstala do popředí potřeba přenášet sdělení na větší vzdálenost a poskytnout je v krátkém časovém úseku velkému počtu lidí. Tuto časovou a prostorovou omezenost se snažila překlenout sekundární média. Mezi ně tak patří obrazové materiály či písmo. S neustále zvyšujícími se potřebami společnosti vznikla terciární média, mezi která jsou řazeny tisk a rozhlasové a televizní vysílání. V současném světě však ani to nestačí a na scénu přichází kvartární média, mezi která patří síťová a digitální média [Jirák, Köpplová 2009]. Další způsob jak klasifikovat média vychází z prostředků, které jsou použity pro vyjádření sdělení. Podle toho se média dělí na tištěná, elektronická a tzv. multimédia¹ [Reifová et al. 2004]. Lze se setkat rovněž s dělením médií na horká a chladná². Mezi horká média sám McLuhan řadí fotografii, rozhlas či film. Tento druh médií se vyznačuje vysokou naplněností daty, což znamená, že příjemce není nucen si další informace dohledávat. Opakem jsou chladná média, která se vyznačují nízkou naplněností daty. Příjemce je tedy nucen si další informace aktivně dohledávat. V souvislosti s touto klasifikací je nutné zdůraznit, že rozlišení těchto médií na horká a chladná se děje pouze při srovnávání jednoho média s druhým a slouží pouze pro představu čtenářům [Sochorová 2016].

Média mají ve společnosti zásadní a neustále vzrůstající význam a od toho se odvíjí i celá řada jejich funkcí. Mezi základní funkce médií patří sociální funkce, což znamená, že média poskytují publiku příklady ze života společnosti, jejího jednání, společenské interakce a společenských skupin, které přispívají k socializaci člověka. Mezi další přední funkce médií tak patří socializační funkce, neboť média se výrazně

¹ Multimédia označují nová elektronická média, která spojují videosignál, zvuk, fotografii, text a počítačové efekty do jednoho celku. Tento celek je pak zároveň uložen v digitální podobě [Sochorová 2016].

² Toto dělení bylo zavedeno McLuhanem v roce 1964.

podílí na socializaci³ člověka. Média člověku předkládají mediální obsahy, které jsou odrazem kultury dané společnosti. Taková funkce je nazývána jako kulturní. Další významnou funkcí médií je funkce kognitivní, díky níž člověk poznává mediální obsah, který je šířen mezi příjemce. Neméně důležitou je také funkce informační, kdy člověka média informují o aktuálním dění kolem něj. Interpretační funkce znamená, že média mají moc vytvářet veřejné mínění na základě toho, jakým způsobem informace předávají světu. Vytváří tak představu příjemce o okolním světě, která nemusí být vždy v souladu s realitou. V neposlední řadě lze také uvést funkce zábavnou a rekreační, kdy mediální obsah slouží převážně pro pobavení a rozptýlení příjemce [Jirák, Köpplová 2009; srov. Burton, Jirák 2001; Pospíšil, Závodná 2009].

Mediální svět je natolik široký, že není v silách obyčejného člověka, aby se v něm zcela orientoval. Je však velmi důležitá potřeba a motivace člověka proto, aby tento svět poznal a pochopil jeho principy. Mičienka, Jirák et al. [2007] zdůrazňují, že právě to je jedním z mnoha důvodů, proč se problematika médií a jejich role v každodenním životě stává stále důležitější součástí všeobecného vzdělávání. „*Žádné médium totiž nepředstavuje přehnané riziko, pokud jeho uživatelé vědí, v čem jeho nebezpečí tkví. Ptát se znamená prolomit kletbu.*“ [Postman 1999: 70]

1.1 Mediální chování dětí

Jak bylo zmíněno již v úvodu práce, média jsou výrazným socializačním faktorem a mají důležité postavení nejen v životech dětí. Bohužel užívání médií nemá jen prospěšné účinky v podobě poskytování základny pro sociální interakci, snadného a rychlého získávání informací z různých koutů světa či pomoci při formování osobnosti, ale také nežádoucí účinky. Mezi ty patří například vzrůstající sociální izolace, méně času, změna postojů či podrývání rodičovské autority. Tabulka č. 1 ukazuje na možné žádoucí a nežádoucí účinky užívání médií.

³ Pojem socializace označuje proces, při kterém je jedinec začleňován do společnosti. Při něm si osvojuje hodnoty, normy, způsoby chování a zároveň se učí novým sociálním rolím. Výsledkem tohoto procesu je vytvoření plnohodnotné sociokulturní bytosti [Jandourek 2007].

Tabulka č. 1: Žádoucí a nežádoucí účinky médií

ŽÁDOUCÍ ÚČINKY MÉDIÍ	NEŽÁDOUCÍ ÚČINKY MÉDIÍ
socializační faktor	vzrůstající sociální izolace
poskytnutí základny pro sociální interakci	méně času
získávání vědomostí o světě	změna postojů, myšlení a poznávání
osvětové účinky	agenda setting ⁴
pomoc při formování identity	podrývání rodičovské autority
rozvoj představitosti	předčasné sexuální znalosti a zkušenosti
	sklony k depresím
	přehnaná starost o svůj zevnějšek vedoucí k poruchám příjmu potravy

Zdroj: McQuail 2009; srov. Burton, Jiráček 2001

Výzkumy⁵ potvrzují, že české děti⁶ jsou nadprůměrnými uživateli médií z hlediska frekvence, ale i znalostí z oblasti užívání médií. Tím více jsou však vystaveny rizikům, která v sobě média ukrývají. V současném světě jsou nejužívanějšími médii v životech dětí televize a počítač. Šebeš [2013] prezentuje výsledky výzkumu EU Kids Online, který zkoumal internetovou bezpečnost a testoval více než 25 000 dětí z 25 evropských zemí. Výzkum ukazuje, že 93 % evropských dětí užívá internet alespoň jedenkrát týdně, 60 % dětí pak každý nebo skoro každý den (v České republice tato hodnota dosahuje 75 %). V průměru tráví děti v "online prostředí"⁷ hodinu a půl každý den. Děti ve věku 15 až 16 let pak až dvě hodiny denně. Spektrum aktivit, které děti na internetu praktikují, je velmi široké. Mezi nejčastější aktivity užívání internetu patří vyhledávání informací do školy (tuto odpověď uvedlo 85 % dětí), hraní her (83 %) a sledování videoklipů (76 %). Zajímavostí je, že více než polovina evropských dětí má svůj vlastní profil na sociálních sítích (např. Facebook, Google+, Twitter aj.).

⁴ Tento pojem označuje schopnost médií určovat důležitost témat. Média rovněž umožňují odvádět pozornost od témat důležitých k těm méně důležitým, avšak pro společnost mediálně atraktivním [Burton, Jiráček 2001].

⁵ Například výzkum LSS (Life Style Survey) - Životní styl a mediální chování dětí, který na vzorku 716 dětí realizovala společnost Mediaresearch v roce 2013.

⁶ Uvažujeme děti ve věku 11 až 15 let, což odpovídá věku dětem na 2. stupni ZŠ (případně na nižším stupni víceletého gymnázia).

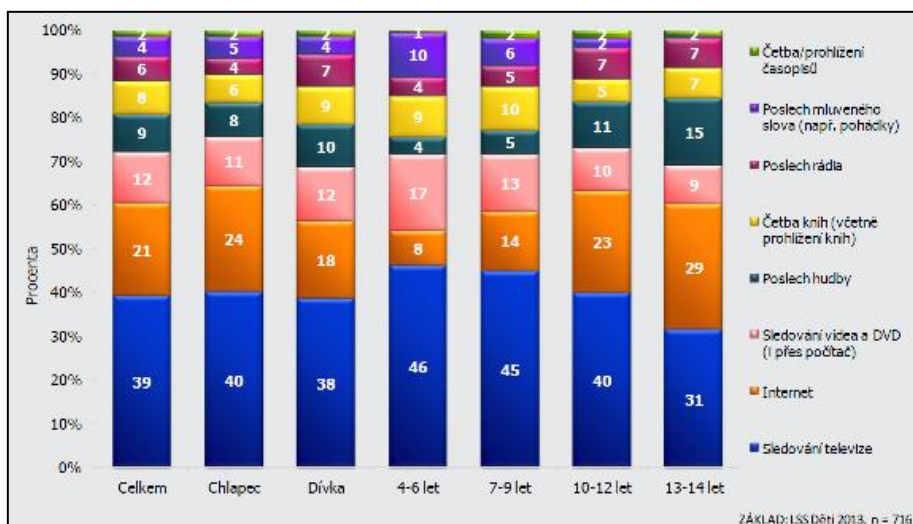
⁷ Pro digitálně vytvořený prostor, kde jsou děti stále online, se užívá označení kyberprostor [Šebeš 2013].

V souvislosti s užíváním kyberprostoru se však děti mohou velmi snadno potýkat i s nástrahami, které mohou pro nezkušené uživatele představovat velké nebezpečí. Nejčastěji se jedná o kyberšikanu, zneužití komunikačních a informačních technologií s cílem poškodit druhou osobu. Dále kyberstalking, opakované obtěžování druhé osoby prostřednictvím komunikačních a informačních technologií, či kybergrooming, což je druh internetové manipulace zaměřené převážně na děti. V neposlední řadě to může být i tzv. sexting, což je vědomé rozesílání například textových zpráv se sexuálním obsahem. Velkým problémem současné doby je také zveřejňování osobních údajů právě na sociálních sítích. Novinkou poslední doby se stávají také tzv. hoaxy, poplašné a často nebezpečné zprávy [ibid 2013]. Jedním z úkolů mediální výchovy je tedy směřovat děti k bezpečnému užívání médií, a to nejen internetu.

Na druhé straně jedním z nejméně užívaných médií u dětí jsou knihy. V roce 2013 realizovala společnost Mediaresearch průzkum Národní knihovny ČR s názvem "Kolik knih přečteš za měsíc?" Cílovou skupinou byly děti ve věku 9 až 14 let, z nichž 29 % odpovědělo, že za měsíc nepřečte ani jednu knihu, 48 % jen jednu, 16 % dvě knihy a pouze 7 % dětí odpovědělo, že jich za měsíc přečte více než tři [NÚV 2013].

Jak si lze povšimnout, přiložený graf č. 1 "Obliba médií u dětí" potvrzuje výše uvedená stanoviska. Nejužívanějším a nejoblíbenějším médiem u jakéhokoliv věku dítěte je jednoznačně televize. Dokonce je její sledování nejčastější volnočasovou aktivitou českých dětí. Na druhém místě je užívání internetu, kde je možné zaznamenat nárůst užívání tohoto média s přibývajícím věkem dětí. Nejvíce oblíbeným je pro děti ve věku mezi 13. a 14. rokem života. Jednou z nejméně oblíbených mediálních činností je u dětí četba, a to prakticky u všech věkových kategorií. Čtení je však pro děti velmi důležité a především rodiče by měli být v této oblasti mediálního působení velmi obezřetní. Čtení totiž výrazně přispívá k rozvoji jazykových schopností dítěte, rozšiřuje jejich znalosti a rozvíjí představivost a fantazii [MediaGuru 2013].

Graf č. 1: Obliba médií u dětí



Zdroj: MediaGuru 2013

Děti je tak možno v současném světě hodnotit jako nadměrné mediální konzumenty, a proto je velmi důležité cílit mediální výchovu právě na ně. Z výzkumu Jiráka et al. [2011] vyplývá, že české děti připravuje na život s médii nejvíce rodina (35 %), poté samotná média (28 %), vrstevníci (22 %) a škola s 15 % je až na posledním místě.

Výše uvedené okolnosti naznačují, že mediální výchova v životech dětí je velmi důležitá a měla by být realizována jak v rodinném, tak i školním prostředí.

2. Mediální výchova jako cesta k mediální gramotnosti

Často jsou slovní spojení mediální výchova⁸ a mediální gramotnost vnímána jako synonyma. Je však nutné přistupovat k těmto pojmům odlišně a tak je i chápat. Stručně to lze vyjádřit jednoduchým vztahem - mediální výchova (*Media Education*) je proces učení, jehož cílem a později pak i výsledkem je mediální gramotnost (*Media Literacy*) [Mičienka, Jirák et al. 2007].

Mediální výchova je naukou o fungování médií, nikoliv o učení skrze média⁹. Obecně je mediální výchova vnímána jako „*výchova k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení.*“ [Průcha, Mareš, Walterová 2013: 119] Jde o proces výuky učení se o médiích, jehož hlavním cílem je předat žákům znalosti a napomáhat rozvoji jejich dovedností, které zvyšují jejich mediální gramotnost [Buckingham 2003]. Mediální výchovu lze také chápat jako mediální tvorbu, dovednost člověka písemně, ústně, hudebně či obrazem vyjádřit svůj záměr. Zároveň zahrnuje i analýzu mediálních sdělení, což je schopnost člověka odhalit účel a cíl různých mediálních produkcí [Rutová 2008]. Podle Niklesové a Bíny [2010] by cílem mediální výchovy mělo být především poznat principy fungování médií, schopnost člověka určit, o jaké sdělení se jedná, posoudit jeho věrohodnost a zároveň vyhodnotit jeho komunikační záměr. Člověk by měl být schopen kriticky přistupovat k médiím a zároveň aktivně participovat na mediální tvorbě. Úkolem mediální výchovy tedy není ochránit uživatele před samotnými médii, ale připravit je na život s nimi.

Mediální výchova v člověku buduje tzv. mediální gramotnost, která je dnes vnímána jako potřebná kompetence pro život v současné společnosti. Mediální gramotnost je možno definovat jako soubor znalostí, dovedností a jiných kompetencí, které jsou potřebné k užívání a interpretaci mediálních obsahů¹⁰ [Buckingham 2003]. Mičienka, Jirák et al. [2007:9] definují mediální gramotnost jako „*soubor poznatků a dovedností potřebných pro orientaci v málo přehledné a neprůhledně strukturované*

⁸ Označení Media Education (mediální výchova), oboru, který se zabývá působením médií na jednotlivce, se užívá především v anglofonních zemích, jako je Anglie, USA, Kanada či Austrálie. V Německu a Rakousku se užívá označení Medienpädagogik (mediální pedagogika). Česká republika užívá pojmenování mediální výchova po vzoru anglicky mluvících zemí [Sochorová 2016].

⁹ Nauka o učení skrze média, kdy učitel využívá média pro lepší zprostředkování daného tématu žákům, se nazývá mediální didaktika, nikoliv mediální výchova.

¹⁰ Mediální obsahy jsou v dnešní době typické svou komercializací. V souvislosti s tím se proto hovoří o tzv. sekundární mediální gramotnosti [Jirák, Wolák 2007].

nabídce mediálních produktů.“ Plášek [2004: 9 - 10] využívá k vysvětlení mediální gramotnosti metafory, která popisuje tuto kompetenci jako „*schopnost "číst" v symbolicky komplikované "knize" mediálně zachycovaného a konstruovaného světa, jako do ní umět "připisovat," ovládat její znaky a jejich gramatiku.*“ Mičienka s Jirákem přistupují k mediální gramotnosti jako k nové svébytné kompetenci, protože média se v současném světě stávají významným socializačním faktorem. Proto hovoří o mediální gramotnosti jako o naučené schopnosti žít s médii [Mičienka, Jirák et al. 2006].

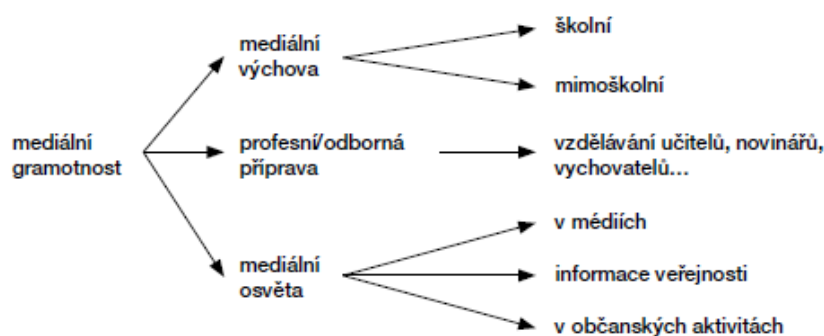
Úroveň mediální gramotnosti se skládá ze tří oblastí, které by měl učitel u dětí rozvíjet. První oblastí jsou znalosti o fungování médií a jejich vývoji. Druhá oblast zahrnuje dovednosti související s praktickým užíváním médií. Poslední oblastí je formování postojů žáka skrze média. V této oblasti je však působení mediální výchovy nejvíce problematické, protože na utváření postojů se vždy podílí více okolností zároveň. Těmi mohou být rodina, výchova, vzdělávání, zkušenosti žáků, jejich životní hodnoty a v neposlední řadě právě samotná média. Mediální výchova se tedy v kultivaci postojů žáka projevuje až při dlouhodobějším působení, což se může jevit jako problematické [Jirák et al. 2011].

U mediální gramotnosti rozeznávají autoři, věnující se jí ve svých publikacích, dva rozměry. Tím prvním je znalostní rozměr, který zahrnuje osvojování si základních poznatků o médiích, o principech jejich fungování, o postavení médií ve společnosti a případných hrozbách či zneužití médií. Dále sem řadíme také rozvoj mediálních produktů jakožto průmyslového odvětví. Dovednostní rozměr se soustřeďuje na získávání a rozvoj praktických dovedností ve spojitosti s médii. Podporuje zapojení jedince do mediálního světa ať už jako obyčejného příjemce, či aktivního tvůrce mediálního sdělení [Frank, Jirásková 2008; srov. Bína et al. 2005]. Mediální gramotnost je tedy založena hlavně na tom, aby si člověk uvědomoval, jak média fungují, a nenechal se jimi vědomě ovlivňovat. Mediálně gramotný člověk je schopen maximálně využívat dostupná média pro vzdělání, osobní rozvoj a uspokojení svých potřeb [Bína et al. 2005].

Rozvoj mediální gramotnosti a zvyšování její úrovně se děje ve více rovinách a podobách. Na dosažení mediální gramotnosti se výrazně podílí právě mediální výchova, kterou možno realizovat ve škole v rámci základního, středního či vyššího odborného

vzdělávání, nebo mimo ní v rámci nejrůznějších mimoškolních aktivit. Další rovínou, vedoucí k mediální gramotnosti, je mediální osvěta, která se realizuje přímo prostřednictvím médií (např. mediální kritikou v tisku), dále informováním veřejnosti či v nejrůznějších občanských aktivitách. Profesní (odbornou) přípravou se rozumí příprava těch, kdo školní i mimoškolní mediální výchovu uvádějí do reálného života, a na druhé straně také těch, kdo se přímo podílí na mediální produkci. Různé složky a roviny, které se podílejí na dosažení mediální gramotnosti, ukazuje schéma č. 1 [Pastorová, Jiráček 2015].

Schéma č. 1: Složky a roviny mediální gramotnosti



Zdroj: Pastorová, Jiráček 2015

Obdobně jako Pastorová s Jiráčkem, Hobbs [2011] zdůrazňuje pět kompetencí, které považuje za důležité složky, které směřují k dosažení mediální gramotnosti:

Přístup (Acces): Tato složka zahrnuje vyhledávání a sdílení důvěryhodných a relevantních informací. Dále sem patří schopnost člověka užívat mediální obsahy, ale také samotná média ke svému prospěchu.

Analýza (Analyze): Pomocí kritického myšlení musí být člověk schopen vyhodnotit a analyzovat účel zprávy, určit cílovou skupinu (jakému typu publika je zpráva věnována), kvalitu a věrohodnost. V neposlední řadě musí být schopen odhalit možné důsledky šíření zprávy.

Tvořivost (Create): Tato dimenze zahrnuje schopnost člověka aktivně vytvářet mediální obsahy. Člověk je schopen volit přiměřené kompoziční techniky dle cílové skupiny a je zároveň dostatečně kreativní v tvorbě mediálních sdělení.

Reflexe (Reflect): Zhodnocení dopadu mediálních obsahů na naše myšlení a činnosti člověka v každodenním životě.

Jednání (Act): Poslední dimenze mediální gramotnosti odkazuje na schopnost člověka pracovat samostatně a uvážlivě, aktivně se účastnit procesu výměny informací a v neposlední řadě sdílet nabyté informace v takovém procesu.

Jenkins et al. [2009] hovoří o současné kultuře, jejíž jsme součástí, jako o kultuře, na které se podílejí všichni její členové, s poměrně nízkými překážkami pro umělecké vyjádření a občanskou angažovanost a silnou podporou při vytváření a sdílení výtvorů (tzv. *Participatory Culture*). Formy participační kultury zahrnují čtyři oblasti: *Vztahy (Affiliations)*, čímž je myšleno formální i neformální členství v online komunitách zaměřených na různé formy médií (například Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp či ICQ). Druhou oblastí jsou *Výrazy (Expressions)*. Ty zahrnují aktivní vytváření zcela nových mediálních produktů. *Řešení společných problémů (Collaborative problem solving)* označuje oblast zahrnující spolupráci ve formálních i neformálních komunitách pro rozvoj nových poznatků (například prostřednictvím Wikipedia, kam mohou přispívat všichni bez rozdílu odborného vzdělání). Poslední oblastí je *Oběh (Circulation)*, který označuje šíření mediálních obsahů skrze média (například tvorbu blogů). V souvislosti s tím Jenkins hovoří o tzv. nové mediální gramotnosti, souboru kulturních kompetencí a sociálních dovedností, které potřebují mladí lidé v nové mediální scéně a která musí zároveň na tyto skutečnosti reagovat. Nové dovednosti mladého člověka, které jsou zároveň považovány za participační složky mediální výchovy, tak zahrnují:

Hru (Play): Schopnost experimentovat s okolím. Cílem je řešení různorodých problémů.

Výkon (Performance): Schopnost přijmout alternativní identitu za účelem improvizace a objevu.

Napodobování (Simulation): Schopnost interpretovat a konstruovat dynamické modely reálných procesů.

Privlastnění (Appropriation): Schopnost smysluplně vyzkoušet a měnit mediální obsah.

Multitasking (Multitasking): Schopnost sledovat prostředí a přesunout pozornost na nejznámější detaily.

Poznání (Distributed cognition): Schopnost smysluplně reagovat s nástroji, které rozšiřují duševní schopnosti.

Kolektivní inteligenci (Collective intelligence): Schopnost shromažďovat znalosti a porovnávat poznatky s ostatními směrem ke společnému cíli.

Rozhodnutí (Judgment): Schopnost vyhodnotit spolehlivost a důvěryhodnost různých informačních zdrojů.

Navigaci (Transmedia navigation): Schopnost sledovat tok informací v různých modalitách.

Sítě (Networking): Schopnost vyhledávat, syntetizovat a šířit informace.

Jednání (Negotiation): Schopnost rozlišovat a respektovat různé pohledy a uchopit a dodržovat alternativní normy.

Na závěr této kapitoly je nutné zdůraznit, že mediální gramotnost je možno vnímat jako interdisciplinární, protože její některé dílčí kompetence je možné rozvíjet pod záštitou jiných typů gramotností. V publikaci Wilsona et al. [2011] je v souvislosti s tímto možno nalézt zkratku MIL (*Media and Information Literacy*). Tyto dva typy gramotností, mediální a informační¹¹, jsou vnímány jako ucelený soubor kompetencí, které jsou vzájemně provázány. Schéma č. 2 ukazuje na vymezení MIL k ostatním typům gramotností, které se výrazně podílí na dosažení mediální a informační gramotnosti.

Schéma č. 2: MIL ve vztahu k jiným typům gramotností



Zdroj: Wilson et al. 2011

¹¹ Někteří autoři (například Renée Hobbs) užívají namísto informační gramotnosti označení digitální gramotnost.

2.1 Koncepty mediální výchovy

K mediální výchově se váže několik přístupů, které se liší především v jejím samotném pojetí. Vránková [2004] rozlišuje dva základní přístupy k mediální výchově, a to tradiční a teleologický.

Tradiční přístup vychází z tradičního pojetí médií a formoval se dávno před tím, než došlo k rozšíření digitálních médií. Tento přístup je rozvinutý především v USA. Tradiční přístup zahrnuje *kriticko-hermeneutický koncept*, který klade důraz na kritickou reflexi, analýzu a interpretaci mediálních sdělení. Základem pro kriticko-hermeneutickou větev mediální výchovy jsou samotná média, s jejichž produkty se člověk setkává v každodenním životě. Druhým konceptem, patřícím k tradičnímu přístupu, je tzv. *learning by doing*, dovednostní větev mediální výchovy. Cílem tohoto konceptu je praktická příprava jedinců na samostatné využívání médií. Žáci se v rámci tohoto pojetí učí samostatně vyhledávat nové informace a ty pak aktivně využívat pro tvorbu mediálního sdělení. Příkladem činností, které spadají do tohoto pojetí, jsou například tvorba webových stránek, úprava fotografií či střih filmu [ibid 2004].

Teleologický přístup pak odráží rozvoj digitálních technologií. Příjemce je vnímán jako aktivní uživatel médií. Mediální výchova se v tomto přístupu zaměřuje především na zkoumání nových možností jak využít informační a komunikační technologie [ibid 2004].

V souvislosti s pojetím mediální výchovy je možné uvést ještě jeden přístup, na který upozorňuje Dagmar Strejčková. Popisovaný přístup vychází z tzv. mediálního trojúhelníku. Tento koncept odráží myšlenku, že skrze média je konstruována sociální realita. Mediální trojúhelník umožňuje analyzovat vztahy mezi třemi aspekty mediální komunikace, a to texty, publikem a produkcí. Toto pojetí může zároveň sloužit jako konceptuální rámec pro výuku jednotlivých témat mediální výchovy [Strejčková 2011].

3. Historický pohled na mediální výchovu

Tato kapitola podává čtenářům stručný pohled na vývoj a formování mediální výchovy. Pro lepší představu čtenáře autorka podává historický pohled na vývoj mediální výchovy nejen v českém prostředí, ale i v tom světovém.

Prvotní pojetí mediální výchovy lze jen těžko přesně vymezit. Jako plnohodnotná součást všeobecného vzdělávání se mediální výchova ustavuje až na konci 20. století, ovšem jednotlivé úvahy o její potřebnosti se objevují mnohem dříve.

Počátky úvah o vlivu médií na člověka lze pozorovat již ve filozofickém myšlení Platóna (427 př. n. l. - 347 př. n. l.), konkrétně v jeho díle *Ústava*. Platón si již v této době uvědomoval rozdílnost vnímání médií publikem. Upozorňoval na nedostatečný kritický odstup těch, k nimž mediální sdělení směřovala. Podobné myšlenky lze nalézt také v antickém vzdělávání, kde se učilo umění politiky prostřednictvím rétoriky a kritického myšlení. Je však důležité si uvědomit, že tyto úvahy nejsou považovány za žádné přímé předchůdce mediální výchovy v takové podobě, v jaké ji vnímáme dnes [Jirák, Šťastná 2012].

Za první takovou úvahu lze považovat až tu J. A. Komenského (1592 - 1670), který navrhoval použít noviny jako nástroj pro výuku a jako zdroj aktuálních informací. Byl přesvědčen, že právě noviny jsou významným nástrojem formování žákovy osobnosti. J. A. Komenský je zároveň považován za prvního, kdo se pokusil popsat účinky médií na člověka. Stejně jako Platón si i Komenský uvědomoval rozdílné vnímání mediálního sdělení publikem. To se pokusil vysvětlit skrze dějovou linii ve svém díle *Labyrint světa a ráj srdce*, kde přirovnává novináře, šířitele zpráv, k tzv. pištcům, kteří na své melodie lákají lidi a ovlivňují jejich mysl [Mičienka, Jirák et al. 2007; srov. Jirák, Šťastná 2012].

Další výrazný mezník ve vývoji mediální výchovy nastal až po více než dvou stoletích. Ustavování mediální výchovy ve 20. století do jisté míry odráží dobovou proměnu samotných médií. V meziválečném období v souvislosti s rozvojem filmového průmyslu a později rozhlasového vysílání bylo na mediální výchovu nahlíženo pod vlivem představ o silných mediálních účincích. Proto v tomto období byla mediální výchova orientována především na obranu před tímto vlivem. Potřeba mediální výchovy

vzešla do popředí v mnoha evropských zemích. Například ve Francii na počátku 20. let 20. století vznikaly diskusní filmové kluby, které měly pozvednout úroveň vnímání diváků ve spojitosti s rozvojem filmového průmyslu. Ve 30. letech pak vznikla iniciativa s názvem Kino a mládež, která měla za úkol učit děti a dospívající kritickému myšlení a tvůrčím dovednostem v oblasti médií. Také ve Velké Británii se mediální výchova rozšiřovala v souvislosti se vznikem filmového průmyslu. V roce 1933 vydali F. R. Leavis a D. Thompson příručku pro učitele s názvem *Kultura a prostředí*, která vyzývala učitele k odolnosti vůči negativním vlivům médií. Tato příručka je zároveň považována za první systematickou pedagogickou publikaci z oblasti působení médií. Německo bylo v této době charakteristické svým odmítavým přístupem, a proto vzniklo Filmové reformní hnutí, které prosazovalo odmítání komerčních filmů, ochranu dětí a dospívajících před nežádoucími vlivy médií a v souvislosti s tím i výrobu pedagogicky vhodných filmů. V Čechách začal vycházet časopis *Duch novin*¹², jehož součástí byla periodika *Noviny ve škole*. Časopis usiloval o rozvoj studia médií, o ustavení samostatného oboru, který by se médií zabýval a nazýval by se jako „novinověda“, a v neposlední řadě také o zařazení čtení novin do školní výuky po vzoru myšlenek Komenského. Mediální výchova byla autory novin vnímána jako nutnost, která by se měla stát povinnou součástí všeobecného vzdělávání [Jirák, Šťastná 2012].

Systematičtější úvahy o mediální výchově, které poskytly jasnější kontury pro její vymezení, však možno nalézt až po druhé světové válce, tentokrát v souvislosti s masovým nástupem televize. Výrazným impulzem pro rozvoj mediální výchovy byla právě komercializace médií v 50. a 60. letech v USA, která postupně pronikala až do Evropy. Americké výzkumy v 60. letech zjistily, že stále větší část populace nedokáže rozeznat zpravodajskou informaci od reklamního sdělení a že údajům ze zpráv přikládá stejnou váhu jako údajům z reklam. V USA toto zjištění zalarmovalo rodiče dětí, kteří začali tlačit na školy. Ty měly zajistit úpravu obsahu výuky, která bude reagovat na soudobé potřeby společnosti. V Evropě však nebyla komercializace médií tak silná (především díky monopolu státních a veřejnoprávních médií), což zde způsobilo pomalejší rozvoj mediální výchovy [Mičienka, Jirák et al. 2007]. V souvislosti s komercializací médií, hlavně televize, se proto začíná hovořit o tzv. audiovizuální výchově. Ve Francii byla od 60. let 20. století vyučována na školách jako volitelný

¹² Měsíčník, který se zabýval studiem novin, péčí o novinářství a uměním četby novin. Vycházel od ledna roku 1928 do prosince roku 1931 pod záštitou pražského novinářského teoretika Oskara Buttera.

předmět a žáci se jí učili převážně formou přístupu learning by doing. Ve Velké Británii se učila prakticky na všech školách formou speciálních kurzů, a někde se dokonce již v té době vyučovala formou samostatného předmětu. V Německu bylo pojetí mediální výchovy výrazně ovlivněno válečnými zkušenostmi, což způsobovalo nedůvěřivost učitelů vůči médiím. I přesto byla mediální výchova, zpravidla ve formě kritického čtení novin, zaváděna do škol v rámci tzv. denacifikace¹³. V českých zemích, které byly v tu dobu pod vlivem SSSR, se mediální výchova jako samostatná oblast vůbec nerozvíjela [Jirák, Šťastná 2012].

Velký posun pro mediální výchovu znamenala 90. léta 20. století. V západních zemích se uvolnil politický režim, což souviselo i s jistou společenskou rozvolněností, která umožnila pronikání nových komunikačních technologií, na které samozřejmě musela reagovat i mediální výchova. Ve Francii se mediální výchova stala, stejně jako v Čechách, tzv. průřezovým tématem. Byla vyučována nejčastěji v rámci francouzského jazyka, dějepisu a zeměpisu. Francouzská mediální výchova je v současnosti zaměřena na kritickou reflexi médií. Ve Velké Británii dosud není ujednocen názor na výuku mediální výchovy¹⁴. V Německu se mediální výchova začlenila do výuky předmětů jako umění, zeměpis či občanská výchova. Od dob druhé světové války, kdy byl posluchač pouze pasivním příjemcem informací, se výuka mediální výchovy zaměřila na vzdělávání aktivních tvůrců mediálních sdělení [ibid 2012]. Počátečním impulzem pro rozvoj mediální výchovy v Čechách v takové podobě, v jaké ji vnímáme dnes, se stal až rok 1989. *„Vlivem demokratizačních změn ve společnosti došlo nejen k politickému uvolnění, ale také k pronikání globalizačních vlivů ve sféře médií. To vedlo k posílení komercializace mediální produkce a k posílení vlivu médií zejména na děti a mládež.“* [Krouželová et al. 2010]

Rozvoj mediální výchovy a mediální gramotnosti zaznamenal ve světě za posledních několik let velký posun kupředu. Jedním z důvodů je i to, že jejich důležitost si uvědomují evropské instituce jako Evropská komise či UNESCO, a zařazují je tak do

¹³ Denacifikace označuje společenský proces, který probíhal v Německu po druhé světové válce. Tento pojem označuje vyčištění poválečného Německa od nacionalismu. Denacifikace se řadí mezi tzv. „4D“ spolu s demilitarizací, demokratizací a demonopolizací.

¹⁴ V průběhu času se měnily představy o tom, co je vlastně cílem mediální výchovy. Ve 30. letech se ve Velké Británii projevovala diskriminace a rezistence. Média byla pojímána jako degradující prvek kultury. Teprve v 60. letech se média stávají úplnou součástí kultury. Léta 70. jsou charakteristická tím, že mediální výchova má učit lidi kriticky myslet a přistupovat k médiím kriticky. Od 90. let dodnes je pro mediální výchovu typická participace a porozumění ze strany okolí. Mediální výchova nepůsobí jako ochrana před médii, nýbrž jako příprava na život s nimi [Buckingham 2003].

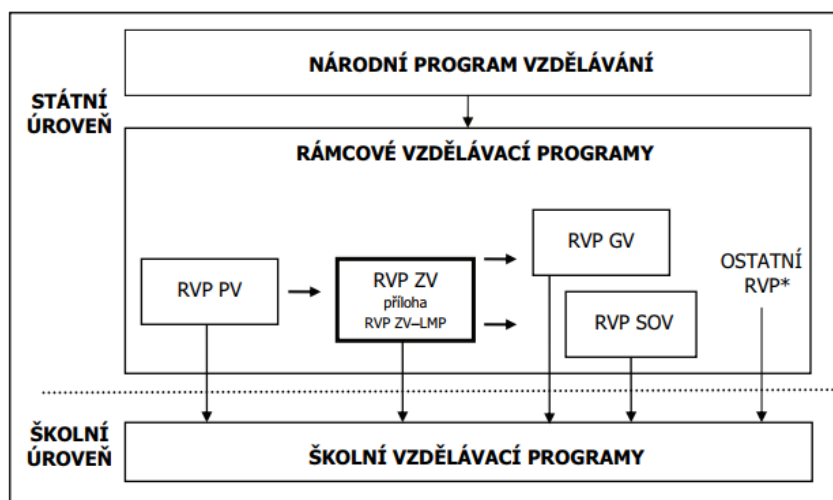
svých programů jednání. Jedním z prvních dokumentů, který byl v souvislosti s mediální gramotností vydán, je *Grünwaldská deklarace* z roku 1982. Tento dokument reaguje na zvyšující se vliv médií na společnost a uznává nutnost zavedení mediální výchovy do školních vzdělávacích programů. Na Grünwaldskou deklaraci navázala v roce 2007 tzv. *Pařížská agenda*. Pařížská agenda obsahuje dvanáct doporučení, která se týkají tvorby vzdělávacích programů, vzdělávání učitelů, výzkumů mediální gramotnosti a mezinárodní spolupráce na souvisejících aktivitách [Mičienka, Jirák 2007; srov. Jirák, Šťastná 2012].

Dnes lze najít mediální výchovu jako součást všeobecného vzdělávání ve většině zemí světa. Velmi rozvinutým oborem je mediální výchova především v zemích západní Evropy a Ameriky. Postupně se však prosazuje i v zemích bývalého východního bloku, kde se mediální výchova zprvu potýkala s velkým nepochopením [Mičienka, Jirák et al. 2007].

4. Významné dokumenty všeobecného vzdělávání

Od druhé poloviny 90. let 20. století probíhala v České republice kurikulární reforma¹⁵, jejíž podstatou byla změna obsahu vzdělávání. Jejím cílem bylo především systematicky připravovat žáky pro praktický život [Gošová 2011a]. Nové principy kurikulární politiky, které jsou zakotveny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zavádí do vzdělávání nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků ve věku od 3 do 19 let. Jak ukazuje schéma č. 3, kurikulární dokumenty jsou od té doby vytvářeny na dvou úrovních, státní a školní. Státní úroveň je zastoupena Národním programem vzdělávání (NPV; tj. Bílá kniha), který vymezuje vzdělávání jako celek, a Rámcovými vzdělávacími programy (RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy¹⁶. Školní úroveň představují Školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách a které zároveň musí vycházet z RVP [NÚV 2017].

Schéma č. 3: Systém kurikulárních dokumentů v České republice



Zdroj: NÚV 2017

¹⁵ Kurikulární reforma označuje změnu vzdělávání, která má vést ke zvýšení a zlepšení kvality vzdělávání, a tím přispívat ke zvýšení efektivity výsledků vzdělávání [Průcha, Walterová, Mareš 2013].

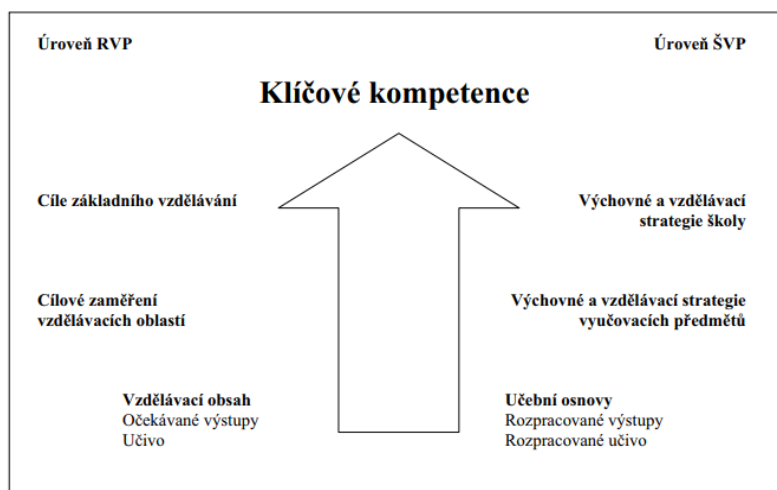
¹⁶ Na základě toho lze rozlišit RVP pro předškolní vzdělávání (RVP PV), RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV), v rámci něhož lze nalézt i přílohu RVP pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP), dále RVP pro gymnázia (RVP GV), RVP pro střední odborné vzdělávání (RVP SOV) a ostatní RVP, mezi které lze zařadit např. RVP pro základní umělecké školy, RVP pro jazykové školy atd. [NÚV 2017].

4.1 Rámcový vzdělávací program

Tato práce se zaměřuje na žáky 2. stupně základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií, a proto bude výhradně pracovat s RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV)¹⁷.

Nově vzniklé RVP přichází s mnoha novými koncepty, které nebyly doposud ve vzdělávání přítomny. Jedním z nich jsou tzv. klíčové kompetence¹⁸. Ty vedle sebe nestojí izolovaně, ale navzájem se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat pouze jako výsledek celkového procesu vzdělávání. K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat celý vzdělávací obsah včetně aktivit a činností, ke kterým ve škole dochází. Pro základní vzdělávání je stanoveno šest základních klíčových kompetencí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní [NÚV 2017].

Schéma č. 4: Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků



Zdroj: NÚV 2017

¹⁷ RVP ZV byl schválen v roce 2005. O dva roky později (od 1. září 2007) se podle něj začalo učit na základních školách a nižším stupni víceletých gymnázií.

¹⁸ Klíčovými kompetencemi se rozumí „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, který je důležitý pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ [NÚV 2017: 10]

Nově je také obsah základního vzdělávání v RVP ZV rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí tak, jak ukazuje tabulka č. 2. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním či více obsahově blízkými vzdělávacími obory.

Tabulka č. 2: Vzdělávací obsah základního vzdělávání

VZDĚLÁVACÍ OBLAST	VZDĚLÁVACÍ OBORY
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk
Matematika a její aplikace	Matematika a její aplikace
Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie
Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět
Člověk a společnost	Dějepis, Výchova k občanství
Člověk a příroda	Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis
Umění a kultura	Hudební výchova, Výtvarná výchova
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
Člověk a svět práce	Člověk a svět práce

Zdroj: NÚV 2017; vlastní zpracování

Nejvýraznějším konceptem obsaženým v RVP ZV, který se nejvíce váže k této diplomové práci, jsou tzv. průřezová témata¹⁹. Ta reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se nedílnou součástí základního vzdělávání. Všechna průřezová témata mají jednotné zpracování, které vždy obsahuje charakteristiku průřezového tématu, jeho přínos pro rozvoj žákovy osobnosti v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot a obsah rozdělený do tematických okruhů, které pak následně nabízejí řadu jednotlivých témat. V této etapě vzdělávání je

¹⁹ Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Škola musí všechna průřezová témata zařadit do výuky jak na 1. stupni, tak i na 2. stupni základních škol. Jejich rozsah a způsob realizace stanovuje školní vzdělávací program (ŠVP). Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků [NÚV 2017].

vymezeno celkem šest průřezových témat²⁰: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova²¹ [ibid 2017].

Skalková [2004] shrnuje výhody v koncepci RVP, které podle ní spočívají především v tom, že RVP neklade důraz na organizační strukturu vzdělávacího systému, ale spíše na obsahovou stránku vzdělávání. Dále se domnívá, že v souvislosti se zavedením RVP je realizována větší autonomie a pružnost škol v oblasti vzdělávání. RVP také klade důraz na výsledky vyučování, které bude možno využít v praktickém životě. Zdůrazňuje také mezioborové souvislosti, které žákům umožní větší rozhled.

Skalková se zároveň vyjadřuje k reflexi zavádění RVP do praxe²². Podle ní bylo alarmujícím problémem samotné zavádění RVP. Učitelé nevěděli, jak s takovýmto dokumentem pracovat, a nebyli žádní odborníci, kteří by je to naučili. V této době nebyly utvářeny žádné platformy, které by reflektovaly zkušenosti jiných a kde by zároveň docházelo k různým diskusím na toto téma. Podle Skalkové je největší problém nedostatečná komunikace mezi autory dokumentů vzdělávání a veřejností, kterou představuje nejen škola, ale také například rodiče žáků [ibid 2004].

V současné době se hovoří o revizi RVP²³. Právě do těchto dokumentů je nutné promítat společenské změny, ať už sociální, ekonomické či politické. Cílem revize by mělo být vymezení obsahu a rozsahu vzdělávání, který bude společný pro všechny a který bude zároveň základem pro individuální rozvoj každého žáka. Na základě této revize budou stanoveny očekávané výsledky učení, u kterých bude posuzována nezbytnost pro vzdělávání žáků, potřebnost v každodenním životě, nezbytnost pro další profesní život žáků, věcná správnost a spojitost s obecnými cíli vzdělávání. Závazné vzdělávání by mělo v revidované verzi RVP naplnit pouze 70 % hodinové dotace. Zbytek by měla každá škola využít dle vlastního uvážení. Součástí má být i tzv. ilustrační část, která bude mít formu metodické podpory. Jejím obsahem budou příklady učebních činností, které mají podpořit stanovené výsledky učení. Revize se bude týkat i

²⁰ Od školního roku 2007/2008 jsou školy povinny zařazovat průřezová témata do výuky.

²¹ Osmiletá gymnázia jsou povinna zařadit na nižším stupni (tj. třídy prima až kvarta) všechna průřezová témata RVP ZV. Průřezové téma Výchova demokratického občana jako jediné musí být zařazeno úplně celé. Z ostatních musí škola vybrat a realizovat takové tematické okruhy, aby žáci byli připraveni na tematické okruhy průřezových témat obsažených v RVP G [NÚV 2017].

²² Skalková shrnuje tyto reflexe v době, kdy teprve dochází k zavádění RVP do praxe.

²³ Revize RVP zahrnuje přezkoumání těchto dokumentů s cílem zpracovat návrhy pro jejich úpravu, které budou směřovat k systematictějšímu vzdělávání žáků a studentů [NÚV 2018].

oblasti průřezových témat, která budou rozvíjena prostřednictvím vzdělávacích oblastí. Výsledky učení, které budou vhodné pro rozvoj právě průřezových témat, budou pro přehlednost symbolicky označeny [NÚV 2018].

Změna se tak týká i samotné mediální výchovy. Tuto změnu možno nově charakterizovat jako přechod od "života s médii" k "životu v médiích". Nová koncepce mediální výchovy by měla reflektovat dopad vysoké míry interaktivity síťové komunikace a propojení individuální, veřejné (masové) a komerční komunikace, která je spojena s rozvojem sociálních sítí. Ze stávající koncepce je patrné nedostatečné propojení individuální a veřejné komunikace, což odráží i tradiční témata, na která se mediální výchova zaměřuje. Mediální gramotnost se tak postupně stává výraznou klíčovou kompetencí budoucnosti. Měla by se také nově stát základním organizačním principem vzdělávání [Jirák 2018].

4.1.1 Mediální výchova jako průřezové téma v RVP ZV

Nutnost zařazení mediální výchovy do RVP vychází především z povahy současné společnosti a probíhajícího procesu v ní, který lze nazvat jako medializace. Většina informací je nám totiž předávána skrze média, která využívají různých technik, postupů a strategií, které je potřeba poznat a pochopit [Mičienka, Jirák et al. 2007].

Průřezové téma mediální výchovy nabízí v základním vzdělávání elementární poznatky a dovednosti, které se týkají mediální komunikace a médií obecně. Média se stávají významným socializačním faktorem, mají vliv na chování člověka, na utváření životního stylu a na kvalitu života vůbec. Pro uplatnění člověka ve společnosti je velmi důležité umět zpracovávat podněty přicházející právě z médií. To však vyžaduje značnou průpravu, a právě k tomu má sloužit mediální výchova [NÚV 2017].

4.1.1.1 Cíle mediální výchovy

„...v mediální výchově, na rozdíl od ostatních školních předmětů, po dětech chceme, aby zkoumaly, jak to vědí. V mediální výchově se musí pít po tom, odkud informace a myšlenky přicházejí, a ne přijímat fakt, že tu prostě jsou.“

Carry Bazalgette [cit. podle Mičienka, Jiráček et al. 2007: 8]

Hlavním cílem mediální výchovy je vybavit žáky základní úrovní mediální gramotnosti. Důležitou kompetencí, která zahrnuje osvojení si základních poznatků o fungování a roli médií ve společnosti a zapojení žáka do mediální komunikace. Mediální výchova má zároveň přispívat k rozvoji osobnosti žáka, a to v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Následující výčet obsahuje jen některé z nich pro představu čtenáře [NÚV 2017]:

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- přispívá ke schopnosti aktivně se zapojit do mediální komunikace,
- umožňuje rozvoj kritického přístupu od mediálních obsahů sdělení,
- učí využívat média jako potenciální zdroje informací, ale i zábavy,
- rozvíjí komunikační schopnosti, a to nejen v mluveném, ale i psaném projevu,
- učí žáky týmové práci (např. při tvorbě školních novin).

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- rozvíjí přístup žáků k rozličným mediálním sdělením a jejich způsobu zpracování,
- vede k uvědomování si základních hodnot (např. hodnoty vlastního života),
- rozvíjí citlivost vůči stereotypům a předsudkům,
- napomáhá k utváření vlastního postoje a názoru na mediální sdělení.

4.1.1.2 Tematické okruhy mediální výchovy

Mediální výchova na úrovni základního vzdělávání obsahuje základní poznatky a dovednosti, které se týkají médií a mediální komunikace. Tematické okruhy mediální výchovy se člení na tematické okruhy receptivních činností, které se soustředí na to, jak

člověk nakládá s médii a mediálními sděleními, a tematické okruhy produktivních činností, které se soustřeďují na aktivní vytváření mediálních sdělení [Mičienka, Jiráček et al. 2006].

Tabulka č. 3: Tematické okruhy mediální výchovy v RVP ZV

TEMATICKÉ OKRUHY RECEPTIVNÍCH ČINNOSTÍ	TEMATICKÉ OKRUHY PRODUKTIVNÍCH ČINNOSTÍ
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	Tvorba mediálního sdělení
Interpretace vztahu mediálního sdělení a reality	Práce v realizačním týmu
Stavba mediálních sdělení	—
Vnímání autora mediálních sdělení	—
Fungování a vliv médií ve společnosti	—

Zdroj: NÚV 2017; vlastní zpracování

K receptivním činnostem člověka v oblasti mediální výchovy patří *Kritické čtení a vnímání mediálního sdělení*. Sem jsou řazena témata jako pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě, rozlišování prvků ve sdělení, hodnotící prvky ve sdělení, hledání rozdílů mezi informativním, zábavním a reklamním sdělením a chápání podstaty mediálního sdělení. Druhým tematickým okruhem je *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality*. Témata v tomto okruhu se zaměřují na vnímání a pochopení mediálních produktů čtenářem. Řadíme sem např. téma vztahu mediálního sdělení a sociální zkušenosti, identifikace společensky významných hodnot v textu, rozdílů mezi zprávou a reklamou, různých typů sdělení, jejich rozlišování a funkcí. Dalším tematickým okruhem je *Stavba mediálních sdělení*, která zahrnuje témata týkající se aktivní tvorby mediálních obsahů či produktů. Patří sem např. téma věnující se principům sestavování zpravodajství a jejich identifikace, příklady stavby a

uspořádání zpráv a dalších mediálních sdělení. Tematický okruh s názvem *Vnímání autora mediálních sdělení* se zaměřuje na identifikování postojů a názorů autora v mediovaném sdělení. Poslední tematický okruh z řady receptivních činností je *Fungování a vliv médií ve společnosti*. Tento tematický okruh se řadí k nejdůležitějším v kontextu s fungováním člověka ve společnosti. Média jsou významným faktorem ovlivňujícím socializaci člověka. Je proto velmi důležité, aby člověk nejen pochopil fungování médií v současné společnosti, ale také aby si uvědomoval jejich sílu. Mezi hlavní témata této oblasti bezesporu patří téma postavení médií ve společnosti, způsoby financování médií, vliv médií na každodenní život člověka, role médií v politickém životě či vliv médií na kulturní život [NÚV 2017].

K produktivním činnostem jsou řazeny pouze dva tematické okruhy, a to *Tvorba mediálního sdělení* a *Práce v realizačním týmu*. První z nich zahrnuje témata jako uplatnění a výběr výrazových prostředků pro tvorbu sdělení, tvorba mediálního sdělení pro školní časopis, rozhlas, televizi či internetové médium, technologické možnosti a jejich omezení. Druhý tematický okruh mediální výchovy zahrnuje témata, ve kterých si žáci prakticky vyzkouší principy fungování médií. Patří sem např. redakce školního časopisu, rozhlasu, televize či internetového média, utváření týmu, komunikace a spolupráce v týmu, faktory ovlivňující práci v týmu, pravidelnost mediální produkce a jiné [ibid 2017].

4.1.1.3 Mediální výchova v návaznosti na vzdělávací oblasti

Jak již bylo řečeno v předchozí podkapitole, mediální výchova je jedním ze šesti průřezových témat v RVP ZV. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi. Tato kapitola tedy popisuje, s jakými vzdělávacími oblastmi je mediální výchova nejvíce spjata a ve kterých je tudíž i nejčastěji realizována.

Největší souvislost má mediální výchova se vzdělávací oblastí *Člověk a společnost*, konkrétně s předmětem výchova k občanství²⁴. Mediální výchova se k této

²⁴ Tento předmět nemá ustálené pojmenování. Možno ho najít také pod označením občanská výchova či občanská nauka. Na středních školách se pak ve většině případů užívá pojmenování společenské vědy či základy společenských věd.

vzdělávací oblasti vztahuje především tím, že se média výrazně podílí na utváření podoby společnosti, které je člověk součástí. Propojení se vzdělávací oblastí *Jazyk a jazyková komunikace* lze vnímat především na úrovni užívání výrazových prostředků v médiích. V rámci vzdělávací oblasti *Informační a komunikační technologie* se pak jedná o využívání tištěných i digitálních dokumentů jako zdroje informací. Poslední vzdělávací oblast, na kterou mediální výchova z větší míry navazuje, je *Umění a kultura*. Vztah je založen na vnímání specifické "řeči" znakových kódů, jež média užívají, a jejich kombinaci. Přispívá ke schopnosti vnímat, interpretovat a kriticky hodnotit výsledky mediální produkce [NÚV 2017].

4.2 Doporučené očekávané výstupy

V základním vzdělávání nabízí mediální výchova základní poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Pokud chce jedinec uspět v tomto mediálním světě, je důležité, aby uměl zpracovat a především využít podněty přicházející z médií pro své potřeby [Jirák, Pavličíková 2011]. Nově vytvořený dokument reagoval na aktualizace z hlediska pojetí a obsahu mediální výchovy. Reflekoval zároveň technologický i společenský vývoj [Jirák 2018]. Současné Doporučené očekávané výstupy (DOV) respektují rozdílnou úroveň poznávacích schopností žáků a jejich různé zkušenosti s médii. Z tohoto důvodu propojují receptivní a produktivní činnosti mediální výchovy²⁵, a to proto, že se sice jedná o rozdílné přístupy, ale směřující vždy ke stejnému cíli. DOV zdůrazňují získání základních dovedností a znalostí v oblasti médií, mediální produkce, dějin médií a role médií ve společnosti. Navíc ještě rozšiřují obsah mediální výchovy o problematiku bezpečnosti užívání médií. Tato problematika vstupuje do popředí hlavně v souvislosti s rozvojem internetu a sociálních sítí [Jirák, Pavličíková 2011]. Došlo tedy k aktualizaci pole působení mediální výchovy ze "světa masových médií" na "svět masových a síťových médií" [Jirák 2018]. Na rozdíl od RVP však nejsou DOV závazné, ale pouze napomáhají učitelům zvyšovat vědomosti, dovednosti, znalosti, postoje a hodnoty, které je u žáků prostřednictvím průřezových témat nutné rozvíjet [Jirák, Pavličíková 2011].

²⁵ V RVP ZV jsou receptivní a produktivní činnosti mediální výchovy oddělené.

Následující tabulka č. 4 ukazuje na jednotlivé tematické okruhy, které jsou realizovány v mediální výchově a jsou zahrnuty do Doporučených očekávaných výstupů. Pro větší přehlednost čtenářům jsou uvedeny i tematické okruhy realizované na 1. stupni ZŠ.

Tabulka č. 4: Doporučené očekávané výstupy - tematické okruhy

OBDOBÍ	TEMATICKÝ OKRUH
1. stupeň (1. - 3. třída)	Mediální propedeutika
1. stupeň (4. - 5. třída)	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení
2. stupeň (6. - 9. třída)	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení ²⁶
	Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality
	Stavba mediálních sdělení
	Fungování a vliv médií ve společnosti

Zdroj: Jirák, Pavličíková 2011; vlastní zpracování

Mediální výchova má své nezastupitelné místo především na 2. stupni základní školy (případně na nižším stupni víceletého gymnázia). Doporučené očekávané výstupy mediální výchovy jsou pro 2. stupeň ZŠ zpracovány pro tematické okruhy *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení*, *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality*, *Stavba mediálního sdělení* a *Fungování a vliv médií ve společnosti* [ibid 2011].

Následující přehled ukazuje na vybrané doporučené očekávané výstupy jednotlivých tematických okruhů, které jsou v mediální výchově realizovány [ibid 2011]:

²⁶ Tento tematický okruh obsahuje na 2. stupni ZŠ (případně nižším stupni víceletého gymnázia) i některá témata tematického okruhu Vnímání autora mediálních sdělení, Tvorba mediálních sdělení a Práce v realizačním týmu [Jirák, Pavličíková 2011].

Tematický okruh *Kritické čtení a vnímání mediálního obsahu:*

- žák rozezná typy mediálních sdělení a jejich typické výrazové prostředky,
- žák rozezná grafické prvky a dovede je přiřadit ke konkrétnímu druhu mediálního produktu,
- žák uvede, jakou funkci plní vybrané grafické prvky mediálního sdělení (např. užití velkých písmen, podtržení textu aj.),
- žák dokáže určit dle analýzy mediálního sdělení, jakému druhu publika je mediální sdělení určeno.

Tematický okruh *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality:*

- žák dokáže rozlišit, zda se jedná o fikci či realitu uvedenou v mediálním sdělení,
- u audiovizuálních médií žák vnímá významy práce s obrazem a zvukem,
- žák dokáže v mediálním sdělení rozeznat stereotypy a na konkrétních příkladech uvede jejich zjednodušující vztah ke skutečnosti,
- žák zvládne ve vybraných mediálních sděleních identifikovat principy nadsázky (např. v komediích).

Tematický okruh *Stavba mediálních sdělení:*

- žák je schopen porovnávat mediální produkty a identifikovat pravidelnosti v jejich stavbě,
- žák navrhne stavbu školního či třídního časopisu či webové stránky,
- žák pojmenuje základní stavbu daného textu (expozice, zápletka, postavy aj.),
- žák je schopen vytvořit příběh, který dále dokáže prezentovat.

Tematický okruh *Fungování a vliv médií ve společnosti:*

- žák zhodnotí přednosti a rizika získávání informací z médií,
- žák je schopen říci, jakou roli mají média v jeho vlastním životě,
- žák rozpozná a pojmenuje oblasti vlivu médií na člověka,
- žák chápe vliv reklamy.

5. Způsoby a metody zapojení mediální výchovy do výuky

Mediální výchova tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Každá škola je tedy povinna realizovat tematické okruhy mediální výchovy jak na 1. stupni, tak na 2. stupni ZŠ²⁷ nebo nižším stupni víceletých gymnázií. Rozsah a způsob zapojení všech průřezových témat, tedy i mediální výchovy, pak stanovuje ŠVP, který si vytváří jednotlivé školy samy. RVP ZV nabízí tři možnosti realizace mediální výchovy ve výuce. Tou nejužívanější možností je integrace průřezového tématu do vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu, nejčastěji do výchovy k občanství či českého jazyka a literatury. Další, avšak méně užívanou, je možnost realizace mediální výchovy jako samostatného předmětu s vlastní časovou dotací v rozvrhu. Poslední možností realizace průřezového tématu jsou projektové dny, semináře či kurzy. Všechny předešlé možnosti lze také dle uvážení dané školy možno kombinovat [NÚV 2017].

Mediální výchova jako samostatný předmět, anebo spíše integrativní součást již existujícího vyučovacího předmětu? Právě na toto téma se vedou časté spory. A to nejen v České republice, ale i v zahraničí. Jiráček [2004] je zastáncem druhého konceptu, tedy mediální výchovy jako integrativní součásti vyučovacího předmětu. Doporučuje ji realizovat především v předmětech český jazyk a literatura, výchova k občanství a dějepis. Každý učitel by měl přistupovat k mediální výchově aktivně a zařazovat do svého předmětu média tak, aby to vždy co nejvíce korespondovalo s daným předmětem. Rutová [2008] je také zastáncem integrace mediální výchovy do vzdělávacího obsahu daného předmětu. Spatřuje v tom velkou výhodu, protože se žáci seznámí s danou problematikou pomocí materiálů, které se prolínají různými obory. Na druhou stranu Plášek [2004] poukazuje i na negativní stránky tohoto pojetí. Za největší slabinu považuje nedostatečné mediální vzdělání učitelů vyučujících předměty, do kterých mediální výchovu integrují. Dále také upozorňuje na stav v českých školách, ve kterých převládá samostatné vyučování jednotlivých předmětů bez mezioborové provázanosti a kompaktnosti. Šebeš [2016] upozorňuje na další problém, který vchází do popředí v souvislosti s integrací mediální výchovy do jednotlivých předmětů. Učitelé jen těžko hledají čas na výuku průřezových témat v rámci jiných předmětů, protože tím zároveň

²⁷ Nemusí však být realizovány ve všech ročnících.

ubírají čas na probrání původní látky daného předmětu, do něhož je mediální výchova integrována.

Jiráček [2004] zároveň odmítá možnost mediální výchovy jako samostatného předmětu, a to hlavně z toho důvodu, že na trhu práce nejsou mediálně zkušení učitelé²⁸, kteří by předávali své znalosti žákům. Pastorová [2008] dodává, že výuka mediální výchovy jako samostatného předmětu je nejnáročnější formou, protože je potřeba zajistit nejen časovou dotaci pro nově vzniklý předmět, zajistit kvalitu výuky, a to především prostřednictvím kvalifikovaného učitele, ale také zpracovat vzdělávací obsah pro tento předmět.

Spory se vedou také ohledně vyučovacích metod, které jsou nejvíce vhodné pro výuku mediální výchovy. Niklesová [2007] doporučuje pro výuku mediální výchovy využít tzv. angažované vyučování, ve kterém se bude angažovat sám žák, nikoliv učitel. Nejdůležitější je aktivita, samostatnost myšlení, kolektivní spolupráce, zodpovědnost za provedené úkoly, angažovanost a pozitivní motivace.

K výuce mediální výchovy jako průřezového tématu doporučují Pospíšil, Závodná [2009] využít následující metody: diskuse, audiovizuální přednášky, dohledávání informací v médiích, myšlenkové mapy, přednášky odborníků, případové studie či analýzy, dotazníkové průzkumy, simulační hry, hraní rolí, brainstorming. V hodinách mediální výchovy je dále dobré užívat relaxačních technik, které zvýší koncentraci žáků. Niklesová [2007] považuje za nejvíce vhodné diskusní metody, komunitní kruh, brainstorming a myšlenkovou mapu.

Na závěr této kapitoly je nutno zdůraznit, že mediální výchova by se neměla zaměřovat jen na děti, ale také na učitele a rodiče dětí.

²⁸ K nezkušenosti učitelů přispívá i to, že v České republice nenabízí žádná vysoká škola mediální výchovu jako vzdělávací obor na pedagogických fakultách.

6. Podpůrné materiály pro výuku mediální výchovy

Následující kapitola hodnotí stav materiálů, které jsou dostupné pro výuku mediální výchovy. Prezentované materiály zahrnují učebnice a webové portály, které jsou dostupné na našem trhu. Všechny tyto materiály výrazně zkvalitňují výuku mediální výchovy v českých školách.

6.1 Učebnice

Následující výčet publikací je určen spíše pro učitele, kterým poskytují rady jak vyučovat mediální výchovu, a tím tak lépe předávat znalosti z oblasti mediálního světa žákům. Všechny zmíněné publikace obsahují návrhy, které může učitel realizovat ve svých hodinách mediální výchovy, a odrážejí charakter průřezového tématu přesně tak, jak je uvedeno v RVP.

Za první učebnici, která vznikla v souvislosti se zavedením mediální výchovy jako plnohodnotné součásti vzdělávacího obsahu, možno považovat tu od Graema Burtona a Jana Jiráka - *Úvod do studia médií*. Jedná se o první česky psanou učebnici o médiích, která je dodnes užívána pro svou přehlednost a srozumitelnost. Dále také díky svým námětům na praktická cvičení, která může učitel bez větší přípravy zařadit do své výuky [Wolák 2011].

První ucelený pohled do světa médií poskytuje publikace *Rozumět médiím: Základy mediální výchovy pro učitele* od Marka Mičienky a Jana Jiráka z roku 2006. Metodická příručka je rozdělena do osmi tematických celků, které kopírují vymezení mediální výchovy v RVP. Součástí této publikace jsou kromě teoretického vymezení před každou lekcí také návrhy vyučovacích hodin doplněné pracovními listy [ibid 2011].

Publikace *Základy mediální výchovy* od Marka Mičienky a Jana Jiráka vydaná v roce 2007 navazuje na publikaci předešlou. Za povedenou příručku k mediální výchově lze uvést i tu od Niny Ruthové. Publikace nese název *Média tvořivě* a byla vydána v roce 2008. Kolektiv autorů v zastoupení Heleny Pavličkové, Marka Šebeše a Michala Šimůnka vydal práci s názvem *Mediální pedagogika: Média a komunikace*

v *teorii a učitelství* v roce 2009 [ibid 2011]. Tato publikace zaujme především tím, že „nabízí oborově i tematicky různorodé příspěvky, jejichž společným rysem je snaha překonávat prostor mezi odborným vědeckým diskursem o médiích a pedagogickou praxí učitele.“ [Pavličíková, Šebeš, Šimůnek 2009: 5] Metodickou oporu pro výuku mediální výchovy lze hledat i v publikaci *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání* od Jana Jiráka a Radima Woláka z roku 2007 [Wolák 2011].

Dlouhou dobu od zařazení mediální výchovy do školního vzdělávání nebyly k dispozici publikace určené samotným žákům. První taková se dostala na trh až v roce 2009 a sepsali ji Jan Pospíšil a Lucie Sára Závodná. Tato publikace poprvé cílila na ty, kterých se mediální výchova týká nejvíce, tedy na děti. Výhodou je to, že kromě učebnice určené pro žáky vznikla ještě metodika pro učitele a cvičebnice, která je rozdělena na zadání a řešení. Učebnice je velmi systematicky a přehledně členěna, je doplněna množstvím obrazových příloh, grafů a schémat tak, aby čtenář co nejrychleji pochopil dané téma. Kapitoly jsou rozděleny do šesti celků, kterými jsou Masová komunikace, Zpravodajství a publicistika, Ovládnou nás média?, Reklama v médiích, Média a zábava a Nová média [Pospíšil, Závodná 2009].

Asi nejnovější publikace, která je k dostání na českém trhu, je učebnice od nakladatelství FRAUS *Mediální výchova* z roku 2013. Tato publikace je určena primárně pro žáky 2. stupně ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Kromě učebnice je na trhu dostupná i metodická příručka pro učitele. Témata mediální výchovy jsou rozdělena do sedmi celků: Co jsou to média a jak fungují, Bezpečný internet, Mediální technologie, Mediální obsahy a sdělení, Média a reklama, Média a zábava, Práce v médiích [Bělohlová, 2013]. Stejně jako všechny učebnice z nakladatelství FRAUS se snaží i tato nepředávat žákům pouze nové poznatky, ale probudit v nich zájem pro další badání v oblasti médií.

6.2 Mediálně-vzdělávací projekty

V období, kdy byla mediální výchova zaváděna do vzdělávacího obsahu, se na českém trhu objevila řada metodických portálů, které se snažily reflektovat obsah mediální výchovy vymezené v kurikulárních dokumentech. Některé z nich souvisely s

již zmíněnými publikacemi, které vznikly v rámci různých projektů, např. www.rozumetmediim.cz či www.mediatvorive.cz²⁹ [Wolák 2011].

Vzdělávací portál *Média pod lupou* (www.mediapodlupou.cz), který trval od srpna 2012 do října 2013, se zaměřoval na zvyšování mediální gramotnosti v České republice. Nabízel učitelům řadu kurzů, workshopů a seminářů, jejichž úkolem bylo seznámit účastníky blíže se světem médií a s jeho možnými nástrahami. Dodnes je na tomto portálu možný e-learning. Výstupem celého projektu byla mimo jiné i publikace Jana Jiráka a Heleny Pavličíkové s názvem *Média pod lupou: Mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání*.

Nejvíce užívaným a dosud funkčním webovým portálem je portál *RVP* (www.rvp.cz), který je od roku 2012 spravován Národním ústavem pro vzdělávání (NÚV). Je pravidelně doplňován různými materiály, které do něj vkládají přímo učitelé jednotlivých škol. Hlavním cílem tohoto metodického portálu bylo vytvořit platformu, která by reagovala na vznik RVP jako nového kurikulárního dokumentu a ve kterém by se učitelé mohli inspirovat a informovat o svých dosavadních zkušenostech.

Webový portál *Mediální gramotnost* (www.medialnigramotnost.cz) je pod správou FSV UK. Je určen převážně pro učitele mediální výchovy, ale také pro rodiče, kteří mají zájem o problematiku médií. K nalezení jsou zde mnohé náměty, které lze realizovat v hodinách mediální výchovy.

Webový portál *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* (www.ctenarska-gramotnost.cz) je určen pro učitele a žáky 1. i 2. stupně ZŠ. Dají se zde najít zajímavé tipy pro výuku mediální výchovy. Žáci si například skrze e-learning formu sami vyzkouší roli redaktora školního časopisu nebo se naučí, jak se tvoří reklama.

Dalším podnětným zdrojem může být metodický portál *Media set* (www.mediasetbox.cz), který slouží jako metodická a informační podpora výuky mediální výchovy. K nalezení je zde celá řada výukových materiálů, například pracovní listy, tematické filmy či náměty pro tvorbu projektů.

Za novinku na českém trhu lze považovat sadu e-produktů včetně e-učebnice s názvem *Mediální výchova* od nakladatelství FRAUS, kterou může učitel promítnout žákům skrze interaktivní tabuli, a žák má tedy možnost být součástí mediálního světa

²⁹ Oba portály však v současné době již nefungují.

přímo ve škole. Nevýhodou takové multilicence je však její vysoká cena, a proto je tedy pro školy téměř nepředstavitelné si takovou pomůcku pořídit.

V poslední době je velmi oblíbený mediálně-vzdělávací projekt *Jeden svět na školách* od společnosti Člověk v tísni (www.jsns.cz), který se mimo jiné zaměřuje i na mediální vzdělávání. Tento projekt si uvědomuje důležitost mediální výchovy a mediální gramotnosti, které se tak snaží rozvíjet. Autoři připravují zajímavé audiovizuální materiály, které možno využít ve výuce, pořádají mediálně-vzdělávací semináře, a to nejen pro žáky, ale také pro učitele, či organizují tzv. týdny mediálního vzdělávání, během kterých předávají žákům zajímavé "mediální informace".

Jako doplňující zdroj ve výuce mohou být použity i vzdělávací pořady na televizních obrazovkách. Mezi ně by se řadil například magazín *Věřte, nevěřte* nebo vzdělávací cyklus *Být v obraze*, který je určen přímo pro použití ve výuce. Oba tyto pořady jsou z dílny České televize [Wolák 2011]. Ta navíc připravila i novější vzdělávací cyklus, a to v roce 2016. Vzdělávací cyklus o médiích s názvem *Pirátské vysílání* je určen pro ty nejmenší, a proto je vysílán primárně na ČT :D.

7. Vybrané výzkumy z oblasti mediální výchovy a mediální gramotnosti

V souvislosti s problematikou mediální výchovy a mediální gramotnosti bylo uskutečněno mnoho zahraničních i domácích výzkumů. Následně je představeno několik z nich. Pro lepší orientaci čtenáře jsou výzkumy členěny podle toho, čím se zabývají a co konkrétně zkoumají.

Realizace mediální výchovy na ZŠ

Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, jednou z možností realizace průřezových témat je integrace do vzdělávacího obsahu již existujícího předmětu. Strejčková [2011] prováděla výzkum, který se týká právě integrace mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury³⁰. Z výzkumu vyplynulo, že více než 57 % respondentů zařazuje mediální výchovu do předmětu 1krát až 2krát za měsíc, 15 % respondentů uvedlo její realizaci velmi častou (tj. 1krát týdně) a 10 % respondentů uvedlo, že ji realizuje pouze 1krát za pololetí, a to jen proto, aby splnili stanovené podmínky v ŠVP.

Podobný výzkum provedla i o 5 let později Sochorová³¹ [2016], která reflektovala výpovědi učitelů českého jazyka a literatury. Celkem se výzkumu účastnilo 766 učitelů českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ z celé České republiky. 78 % respondentů uvedlo, že právě do tohoto předmětu integruje mediální výchovu. 21 % odpovědělo, že mediální výchovu do svých hodin nezapojuje. Nejčastější odpovědi učitelů, proč mediální výchovu nerealizují, byla, že tematické okruhy mediální výchovy se na jejich škole integrují do výuky jiného vyučovacího předmětu (nejčastěji do Výchovy k občanství). Nejvíce respondentů (197) odpovědělo, že mediální výchovu realizují 1krát za měsíc, 141 respondentů uvedlo její realizaci 1krát týdně a 133 respondentů se jí snaží realizovat každých 14 dnů. Při zkoumání začleňování do konkrétní oblasti českého jazyka a literatury bylo zjištěno, že nejvíce je mediální výchova začleňována ve slohovém vyučování, méně pak ve vyučování o literatuře.

³⁰ Výsledky tohoto výzkumu však nelze vztahovat na celou populaci učitelů, protože byl výzkum uskutečněn pouze v okrese Brno-město.

³¹ Dagmar Strejčková a Dagmar Sochorová jsou jedna a tatáž osoba. Jedná se pouze o nově převzaté příjmení po uzavření sňatku. V obou případech se ale jedná o rozdílné výzkumy, avšak na stejné téma.

Tato práce se zaměřuje převážně na mediální výchovu, která je žákům zprostředkována právě ve školním prostředí. Kručayová [2012] tvrdí, že pro to, aby se žákům dostalo kvalitního vzdělání v oblasti médií, je důležitá osobnost učitele. I samotný učitel však musí být mediálně vzděláván, protože jeho vzdělání je nezbytnou podmínkou kvality mediální výchovy, která je posléze předávána žákům. To dokládá i inspirativní diplomová práce Zdráhalové [2015], která hovoří o osobnosti učitele mediální výchovy a jeho přístupu k její výuce, což následně do jisté míry odráží i vztah žáků k mediální výchově. Zdráhalová rozděluje osobnost učitele mediální výchovy na tzv. Hvězdy, Samotáře a Želvy. První typ učitelů, Hvězdy, aktivně přistupuje k přípravě i výuce mediální výchovy. Mediální výchova má v jejich výuce významnou pozici a kladou na ni proto přiměřený důraz. Druhý typ, Samotáři, označuje učitele, kteří mají, stejně jako předchozí typ, k mediální výchově kladný přístup, ale do svých hodin ji implementují již mnohem méně. Ve výuce mediální výchovy se věnují jen základním tématům, která by měli žáci znát. Třetím typem jsou tzv. Želvy. Mediální výchovu nevnímají jako svou prioritu, což odráží i jeden z důvodů, proč jí ve své výuce nevěnují příliš prostoru. Když už mediální výchovu do své výuky zařadí, tak jen velmi okrajově. Následující tabulka ukazuje na rozdělení učitelů mediální výchovy dle převažujících charakteristik týkajících se přístupu k výuce mediální výchovy, práce se zdroji a postojů ke změnám ve výuce mediální výchovy.

Tabulka č. 5: Přehled učitelů dle přístupu k výuce mediální výchovy

TYP UČITELE	PŘÍSTUP K VÝUCE	PRÁCE SE ZDROJI	POSTOJ KE ZMĚNÁM
Hvězdy	velmi aktivní	aktivně vyhledává různé zdroje	vítá větší prostor k výuce mediální výchovy
Samotáři	pozitivní	čerpá z vlastní zkušenosti	není iniciátorem, ale vítá rychlá a nenáročná zlepšení
Želvy	pasivní	necítí potřebu vyhledávat jakékoliv zdroje	necítí potřebu změn

Zdroj: Zdráhalová 2015

Mediální výchova v rodině

V souvislosti s mediální výchovou je důležité si uvědomit, že by k ní nemělo docházet až s nástupem dětí do školy, ale již mnohem dříve. Děti se totiž s médii poprvé nesetkávají ve škole, nýbrž v rodinném prostředí³². Proto by měli být v oblasti mediální socializace obezřetní nejen učitelé, ale také rodiče dětí. Český výzkum trojice Šťastné, Woláka a Cigánkové prováděný v letech 2012 a 2013 se zaměřil na rodiče dětí ve věku 12 až 15 let, což odpovídá 2. stupni ZŠ a nižšímu stupni víceletých gymnázií. Celkem bylo osloveno 36 rodičů, se kterými autoři výzkumu provedli hloubkové rozhovory. Během průzkumu bylo zjišťováno, jakým způsobem nahlízejí rodiče na vztah svých dětí a médií a jak se samotní rodiče vyrovnávají s rolí "mediálního vychovatele". Z výzkumu vyplynulo, že většina rodičů je v mediální výchově pasivní, ovšem pouze do té doby, než se u svých dětí setkají s nějakou negativní mediální zkušeností. Většina rodičů uvedla, že v mediální výchově užívají strategii regulace. Například sledování televize regulují zákazem sledování nevhodných či příliš pozdě vysílaných pořadů. Největší regulativní opatření však provádějí rodiče v souvislosti s užíváním internetu. Na jedné straně vnímají internet jako snadnou a rychlou možnost získání informací, na druhé straně jako nástrahu, které mohou jejich děti snadno podlehnout. Proto někteří rodiče zakazují dětem zakládat profily na sociálních sítích (např. na facebooku) nebo chatování s přáteli. Téměř všichni rodiče výzkumu se shodují na tom, že se snaží děti motivovat k efektivnímu užívání internetu [Šťastná, Wolák, Cigánková 2014]. Sloboda [2010] uvádí, že většina rodičů si uvědomuje svou roli "mediálního vychovatele", avšak stále ve velké míře apeluje na školy, které by podle nich měly mít mnohem větší zodpovědnost za mediální vzdělání jejich dětí.

Mediální gramotnost dětí a mládeže

Radim Wolák uskutečnil výzkum, který měl ukázat na uživatelské zvyklosti a zkušenosti žáků a studentů v souvislosti s médii. Výzkum se skládal ze dvou částí. První

³² Odborná literatura popisuje tři hlavní přístupy, které rodiče uplatňují při výchově svých dětí k životu s médii, a to přístup aktivní, přístup restriktivní a přístup společného užívání. *Aktivní přístup* k mediální výchově dětí spočívá především v tom, že rodiče s dětmi o mediálních obsazích diskutují a vysvětlují jim významy mediálních sdělení. *Vzájemná komunikace* mezi rodičem a dítětem by měla podporovat zájem dětí o média. *Restriktivní přístup* je založen na principu pravidel, kterými rodič reguluje užívání médií dětmi. *Přístup společného užívání* je nejčastěji používaná rodičovská strategie ve výchově k životu s médii. Specifickou strategií, kterou však možno využít pouze při užívání internetu, je tzv. *monitoring*. Jedná se o skrytou či zpětnou kontrolu činností rodiči [Šťastná, Wolák, Cigánková 2014].

část měla popsat zkušenosti žáků před zavedením předmětu, který měl zvyšovat úroveň mediální gramotnosti žáků. Druhá část měla popsat zkušenosti žáků po zavedení tohoto předmětu. V první fázi odpovídalo v dotazníkovém šetření 136 žáků a studentů. Po šesti měsících, kdy žáci a studenti prošli vzdělávacím programem *Média a my*, proběhla druhá fáze výzkumu. Ukázalo se, že se u studentů po absolvování programu projevil větší zájem o obsahy zpravodajství a větší kritičnost vůči mediálnímu sdělení [Jirák, Wolák 2007].

EU Kids Online prezentuje výsledky výzkumu, který se zabýval internetovou bezpečností a testoval více než 25 000 dětí ve věku 9 - 16 let z 25 evropských zemí. Výzkum odhalil, že 93 % evropských dětí užívá internet alespoň jedenkrát týdně, 60 % dětí pak každý nebo skoro každý den (v České republice tato hodnota dosahuje 75 %). Užívání internetu s rostoucím věkem dětí výrazně roste. 85 % uvedlo, že internet používá převážně pro vyhledávání informací do školy, 83 % hraje počítačové hry online a 76 % dětí uvedlo, že internet využívá především pro sledování videoklipů. 2/3 dětí uvedly, že užívají sociální sítě (50 % z nich odpovědělo, že má na sociální síti svůj vlastní profil). V rámci výzkumu došlo ke zjištění, že děti jsou nadprůměrnými konzumenty médií nejen z hlediska frekvence, ale i rozmanitosti činností [Šebeš 2013].

Kolektiv autorů, Jan Jirák, Lucie Šťastná, Markéta Zezulková, prováděl v roce 2016 průzkum mediální gramotnosti populace ČR. Zadavatelem tohoto průzkumu byla Rada pro rozhlasové a televizní vysílání. Cílem tohoto průzkumu bylo zjistit, jak děti do 15 let rozumějí médiím, jaká média a jakým způsobem je užívají ve svém životě, jak vnímají rizika a příležitosti s nimi spojené a jaká je role druhých v jejich mediálním životě. Autoři zvolili pro svůj výzkum techniku ohniskových skupin, které byly strukturovány podle věku do tří kategorií (předškolní věk 5 až 7 let, mladší školní věk 7 až 10 let, starší školní věk 12 až 15 let). Celkem se průzkumu účastnilo 63 dětí, rozdělených do 10 ohniskových skupin. Průzkum zjistil, že kontakt s médii je již běžnou součástí každodenního života dětí. Inklinují k tzv. uživatelské univerzálnosti, což znamená, že jsou mnohočetnými uživateli elektronických a digitálních komunikačních technologií (např. počítač, tablet, telefon aj.). Uživatelské zkušenosti s médii jsou pak určeny vybavením domácnosti, ve které děti vyrůstají. Děti užívají média především pro pobavení či získání nějaké nové informace. V předškolním věku převládá výchova v oblasti médií spíše v rodinném prostředí a teprve později převládá mediální výchova ve školním prostředí [Jirák, Šťastná, Zezulková 2016].

Nejnovější průzkum stavu mediální gramotnosti českých žáků základních škol a gymnázií byl uskutečněn ve dnech 13. až 24. listopadu 2017. Prováděla ho Česká školní inspekce mezi žáky 9. tříd a 2. ročníků středních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií v oblasti gramotnosti, a tudíž i mediální gramotnosti. Do průzkumu bylo zahrnuto celkem 1 200 škol, 600 základních a 600 středních škol. Bohužel výsledky tohoto průzkumu zatím ještě nejsou zveřejněny [RRTV 2017].

II. PRAKTICKÁ ČÁST

8. Cíl výzkumu

Tato diplomová práce a zároveň i realizovaný výzkum si klade za cíl zmapovat důležitost a postavení mediální výchovy nejen ve všeobecném vzdělávání, ale také v životech dětí. Odhalit pohled a vztah žáků k mediální výchově a zároveň zjistit její přínos a využití v praktickém životě žáků. Skrze jednotlivé výpovědi se autorka dále pokusí nastínit, zda se nějak liší pojetí mediální výchovy u žáků základní školy a víceletého gymnázia. V samotném závěru práce autorka podává návrhy ke zlepšení či zpestření výuky mediální výchovy, které reagují na skutečnosti zjištěné ve výzkumu.

Autorka pevně doufá, že předkládaný výzkum osvětlí čtenářům postavení a důležitost mediální výchovy v životech dětí a zároveň třeba poslouží jako pomůcka pro učitele, který chce zajímavým způsobem dle představ a potřeb samotných žáků implementovat mediální výchovu do výuky.

9. Metodologie výzkumu

Tato kapitola seznamuje čtenáře s metodami, které byly využity při realizaci výzkumu na téma *Mediální výchova pohledem žáků*. Vzhledem k povaze tématu diplomové práce bylo využito kvalitativní výzkumné strategie, protože umožňuje mnohem lépe odhalit zkušenosti respondentů. Autorka této práce zároveň navazuje na své předešlé zkušenosti s psaním bakalářské práce, kde využila stejné výzkumné strategie. Tato problematika by se zcela jistě dala zkoumat i kvantitativně, a to například pomocí dotazníkového šetření. Tato výzkumná strategie však nebyla shledána za příliš vhodnou, a to především z důvodu neznalosti respondentů běžně užívaných pojmů v mediální výchově³³. Získané výsledky by tak mohly být výrazně zkreslené. Autorka tedy pevně doufá, že tento výzkum poskytne čtenářům zajímavé podněty o tom, jak žáci 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií vnímají výuku mediální výchovy a jaký přínos má mediální výchova pro jejich život.

Jako metodu sběru dat autorka užila polostrukturovaného rozhovoru. Tato technika je vhodná především v souvislosti s výběrem respondentů, kterými jsou žáci ve věku 11 až 15 let. Žákům je tak dána možnost volně se vyjádřit ke každému z daných témat. Volba polostrukturovaného rozhovoru autorce umožnila otázky libovolně upravovat. Zároveň také často využívala možnosti volně vstupovat do rozhovorů například tím, když byla potřeba respondentům některé otázky blíže specifikovat. Hlavní výzkumnou otázkou je "*Jaký je současný pohled žáků na výuku mediální výchovy?*" Na základě této základní výzkumné otázky byly připraveny další otázky, o kterých autorka s respondenty diskutovala. Otázky byly rozděleny do tří okruhů: a) mediální chování žáků 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií v běžném životě, b) pohled těchto žáků na výuku mediální výchovy a zkušenosti s ní a c) přínos a využití mediální výchovy v praktickém životě žáků. Jednotlivé rozhovory trvaly v průměru 15 minut a všechny byly nahrávány na mobilní telefon. Následně pak došlo k transkripci pořízené nahrávky do textové podoby. Dle Hendla [2008] byla při transkripci využita tzv. komentovaná transkripce. Jedná se o doslovný přepis informací,

³³ Jak se ukázalo v provedeném výzkumu (viz kapitola 11.3.2 *Jak rozumím vybraným pojmům*), většina žáků (především ti, co nemají mediální výchovu jako samostatný předmět) nerozuměla základním pojmům z oblasti mediální výchovy. Někteří nebyli schopni interpretovat ani samotný pojem *mediální výchova*, který je pro celou práci klíčový.

který umožňuje zachytit i nonverbální projevy respondentů. Veškeré použité odpovědi byly následně stylisticky upraveny.

Pro podrobnou analýzu získaných informací byl využit systém tří druhů kódování³⁴, konkrétně otevřené kódování. K pořízeným rozhovorům autorka přistupovala s představou základních kódů, které se jí buď potvzovaly, či nikoliv. Z jednotlivých kódů byly poté vytvořeny tematické celky, se kterými autorka dále pracovala [ibid 2008].

Ačkoliv výzkum nezjišťuje žádné intimní informace z osobního života respondentů, i přesto byly v rámci výzkumu dodržovány veškeré etické zásady, a to právě proto, že respondenty jsou děti ve věku 11 až 15 let. V souvislosti s tím tak autorka u žádného z nich neuváděla jeho pravé jméno ani konkrétní název školy, kterou navštěvuje.

³⁴ „Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.” [Hendl 2008: 246]

10. Respondenti výzkumu

Pro tento výzkum byli vybráni respondenti, kteří pochází ze Středočeského kraje, Jihočeského kraje a Prahy. Tato možnost byla zvolena především kvůli přijatelné vzdálenosti, a tudíž možnosti osobního setkání s respondenty. Všichni respondenti jsou žáky 2. stupně základní školy (tj. navštěvují základní školu od šesté do deváté třídy) nebo nižšího stupně víceletého gymnázia (tj. navštěvují osmileté gymnázium, třídy primu, sekundu, tercii a kvartu). Respondenti jsou ve věku 11 až 15 let a všichni z nich se na škole dostali do kontaktu s mediální výchovou. Je však důležité podotknout, že vzhledem k výběru respondentů a jejich malému množství nelze výsledky výzkumu zobecňovat na celou dětskou populaci v České republice.

Výběr respondentů původně směřoval na učitele jednotlivých škol, které autorka nejprve oslovila pomocí e-mailu a poté i prostřednictvím telefonu. Bohužel jen malé množství učitelů projevilo zájem spolupracovat na původně připraveném výzkumu³⁵, a proto byla autorka nucena zvolit jinou techniku výběru respondentů. Oslovila tedy učitele škol, na kterých působila v rámci svých praxí. Na všech školách, na kterých autorka působila, docházelo k implementaci mediální výchovy, takže všichni žáci těchto škol mohli být potenciálními respondenty. Následně pak získávala kontakty na další učitele, kteří do své výuky také začleňují mediální výchovu a byli ochotni s ní spolupracovat. S tím tak zároveň postupně získávala i další vhodné respondenty pro výzkum³⁶. Celkem tedy autorka měla k dispozici 20 žáků z 8 škol (10 žáků ze ZŠ a 10 žáků z nižšího stupně víceletých gymnázií), kteří byli ochotni se výzkumu účastnit. Výběr konkrétních žáků zůstával v režii učitelů (pouze 5 žáků si autorka vybrala sama, a to z důvodu známosti). Všechny rozhovory se odehrávaly na půdě dané školy, kde žák působí (kromě výše zmíněných pěti rozhovorů). U rozhovorů byl zprvu přítomen také učitel, což se posléze ukázalo jako nepříliš vhodné. Žáci totiž vnímali učitele jako jakýsi subjekt kontroly a nevyjadřovali se k otázkám otevřeně. Proto byli učitelé autorkou požádáni, zda by rozhovory mohly probíhat bez jejich přítomnosti, což všichni učitelé respektovali. Autorka zároveň nabídla žákům možnost tykání, což odstranilo veškerou formálnost v jejich komunikaci.

³⁵ V původním znění plánovaného výzkumu měla být užita technika ohniskových skupin, což mohl být pravděpodobně jeden z důvodů negativního přijetí ze strany učitelů.

³⁶ Tato metoda výběru respondentů by se dala označit jako "metoda sněhové koule".

Tímto bych chtěla všem respondentům, ale také učitelům vybraných škol velmi poděkovat za jejich ochotu a čas se mnou spolupracovat.

Seznam všech respondentů ukazuje tabulka č. 6.

Tabulka č. 6: Respondenti výzkumu "Mediální výchova pohledem žáků"

JMÉNO	TYP ŠKOLY	TŘÍDA	JMÉNO	TYP ŠKOLY	TŘÍDA
Patrik	ZŠ*	6.	Kristýna	ZŠ	6.
Jan	ZŠ	7.	Karolína	ZŠ	7.
Michal	ZŠ	8.	Martina	ZŠ	8.
Jiří	ZŠ	9.	Nela	ZŠ	9.
Marek	ZŠ	9.	Zuzana	ZŠ	9.
Petr	G**	prima	Kamila	G	prima
Pavel	G	sekunda	Anna	G	sekunda
Šimon	G	tercie	Simona	G	tercie
Martin	G	kvarta	Veronika	G	kvarta
Tadeáš	G	kvarta	Laura	G	kvarta

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

* ZŠ - Základní škola

** G - Gymnázium

11. Analýza a interpretace výsledků výzkumu

11.1 Děti ve světě médií

Pro pochopení vztahu dětí k mediální výchově je důležité se nejdříve zaměřit na jejich mediální chování, a tím odkrýt jejich osobní zkušenosti s médii.

11.1.1 Média a já

Média se stala samozřejmou a každodenní součástí života prakticky každého dítěte. České děti jsou nadprůměrnými uživateli médií z hlediska frekvence, ale také znalostí z oblasti využívání médií. První otázka, která tedy směřovala k mým respondentům, se týkala právě užívání médií v jejich běžném životě.

Ze zjištění jednoznačně vyplývá, že nejvíce preferovaným médiem u všech respondentů je počítač, což ne úplně koresponduje s již provedenými výzkumy³⁷. Tato odpověď se však dá předpokládat vzhledem k charakteru dnešní doby, což potvrzovali i samotní respondenti.

Patrik (ZŠ): „...*Nejvíce asi používám počítač, což je docela jasný v dnešní době.*“

Zuzana (ZŠ): „...*V běžném životě užívám určitě nejvíce počítač. Je to takovej můj nejlepší kamarád (smích). Dokonce chodím na školu, kde počítač můžeme využívat i v hodině, což je podle mě super. Když je třeba někdo nemocnej, nemusí si výpisky kopírovat, ale můžeš mu je prostě jen poslat třeba přes e-mail.*“

Pavel (G): „...*V dnešní době je pochopitelný, že nejvíce člověk používá počítač, což platí i u mě.*“

Simona (G): „...*Jednoznačně počítač. Tam najdeš úplně všechno. Líbí se mi ta neomezenost, kterou ti počítač nabízí.*“

V souvislosti s užíváním počítače mě zajímalo, k jaké aktivitě ho oslovení respondenti nejčastěji využívají. Všichni, dívky i chlapci, se shodli, že počítač nejvíce

³⁷ viz kapitola 1.1 *Mediální chování dětí*

využívají pro vyhledávání různých informací. Přednost tohoto média spatřují především v jeho rychlosti a neomezenosti, kterou jim nabízí. Prostřednictvím internetu a sociálních sítí využívají počítač ke komunikaci s přáteli. To uváděla především děvčata. Naopak u chlapců se nejčastěji objevovalo, že na sociální sítě a aktivity s nimi spojené nemají čas a preferují počítač spíše pro hraní online her (to uváděli především chlapci ze základní školy) nebo sledování filmů. Počítač je tedy pro všechny respondenty jak zdrojem informací, tak i zábavy a potěšení.

Jan (ZŠ): „...*Počítač používám hlavně proto, že tam rychle najdu všechno, co chci.*“

Michal (ZŠ): „...*Počítač, ten používám hlavně na vyhledávání nějakých informací třeba do školy. Ve volném čase ho používám hlavně na "onlinovky", který paříme s klukama.*“

Nela (ZŠ): „...*Ve volným čase používám počítač nejvíc asi tak, že si píšu s holkama. Nejčastěji asi na facebooku.*“

Kamila (G): „...*Počítač nejvíc používám k vyhledávání všelijakých informací a pak taky ke komunikaci s holkama. Je to rychlejší a hlavně levnější (smích).*“

Martin (G): „...*Počítač používám každý den. Vzhledem k tomu, že chodím na gympl, tak mi dost pomáhá s úkolama nebo referátama, který dostáváme. Mimo školu si pak na něm rád pustím nějaký pěkný film.*“

Patrik (ZŠ): „...*Vzhledem k tomu, že bydlíme na vesnici a nemám tam moc kamarádů, tak by se dalo říct, že počítač hodně využívám, abych zabil nudu. Bud' surfuju po internetu, anebo hraju hry.*“

Počítač však respondenti nepoužívají jen ve svém soukromém životě, ale i třeba ve škole. Jak se ukázalo, tak právě počítač je nejvíce užívaným médiem při vyučování. To potvrdzovali především respondenti ze základních škol, jejichž učitelé využívají počítač pro lepší zprostředkování učební látky žákům. Žáci si tak mohou sami procvičit danou látku. Učitelé na gymnáziu pak počítač využívají pouze jako zprostředkovatele informací, které se žákům dostávají skrze promítací plátno.

Michal (ZŠ): „...*Počítač hodně využíváme i ve škole. Například v přírodopise si procvičujeme různé věci ze stavby těla člověka. Je to dobrý, že si to vyzkoušíme sami a jen neposloucháme, co nám kdo říká.*“

Žáci dále zmiňovali jako velmi oblíbené médium v jejich životě mobilní telefon. Ten vlastní všichni respondenti a užívají ho především ke komunikaci s rodiči či přáteli. Často využívají připojení k internetu, což jim jejich mobilní telefon v dnešní době umožňuje. Převážně dívky uváděly, že ke komunikaci s přáteli užívají messenger, což vyžaduje právě připojení k internetu. Dva žáci, Jiří (ZŠ) a Karolína (ZŠ), uvedli, že mobilní telefon využívají hodně i ve škole při samotném vyučování, například při hře *KAHOOT!*, která je velmi oblíbená u učitelů především v oblasti motivace žáků. V souvislosti s užíváním mobilního telefonu děti často hovořily i o tom, že při jeho užívání například ještě sledují televizi³⁸.

Marek (ZŠ): „...*Hodně taky používám telefon. Mám ho pořád u sebe. Hlavně asi na komunikaci s kamarádama nebo rodičema.*“

Jiří (ZŠ): „...*Nejvíce asi používám telefon ve škole, kupodivu. Máme skvělého učitele zeměpisu, se kterým hrajeme hru KAHOOT!, ke který je potřeba právě telefon.*“

Karolína (ZŠ): „...*Kromě počítače používám hodně i telefon. Když nemám po ruce svůj notebook, podívám se na internet právě třeba na telefonu. Jinak mobil používáme i ve škole. Učitelé s námi hrají KAHOOT!, což je taková hra, kde odpovídáš na předem připravený otázky právě pomocí telefonu. Je to bezva třeba v rámci opakování nějaký látky. Víc si toho člověk zapamatuje.*“

Anna (G): „...*Telefon používám proto, abych mohla zavolat našim, kde třeba jsem, v kolik přijdu domů a tak. A pak taky hodně využívám messenger, kde si píšou s kamarádkama.*“

Třetím nejvíce užívaným médiem v životě oslovených dětí je televize. Dva respondenti, Tadeáš (G) a Simona (G), uvedli, že televize je pro ně důležitý zdroj informací. Denně se dívají se svými rodiči na večerní zpravodajskou relaci a zajímají se o veřejné dění. U ostatních respondentů má televize spíše relaxační či zábavní funkci.

Tadeáš (G): „...*Televize je pro mě hodně důležitá. Každý večer s rodičema sleduju zprávy, hlavně na ČT 1. Je to takový zakončení dne, kde se dozvíme, co všechno se během toho dne stalo.*“

³⁸ Hovoříme o tzv. multitaskingu.

Simona (G): „...*Můj táta se hodně zajímá o politiku, takže se spolu každý večer koukáme na zprávy a pak se o tom spolu bavíme. Víím, že to normálně asi holky nedělají, ale myslím si, že to vůbec není špatný mít přehled o tom, co se v naší zemi děje. Hlavně teda taky proto, že chodím na gympl, kde to po nás třeba na občance vyžadují.*“

Michal (ZŠ): „...*Na televizi moc nekoukám. Když už, tak zkouknu nějakou kriminálku večer před tím, než jdu spát.*“

Kristýna (ZŠ): „...*Televizi vnímám hlavně jako možnost odpočinku. Prostě si jen lehneš a nic neděláš (smích).*“

Kamila (G): „...*Televizi sleduju docela dost, hlavně koukám na seriály, třeba Gilmoreova děvčata, a pak občas i na zprávy.*“

V rozhovorech se poměrně často objevovalo, že respondenti sledují v televizi večerní zpravodajskou relaci. Zajímalo mě tedy, jakou preferují televizní stanici. Zde se odpovědi poprvé výrazně lišily. Děti ze základních škol preferovaly televizi NOVA nebo případně PRIMA FAMILY, kdežto děti z gymnázia ČT 1 nebo výjimečně i ČT 24. O televizi NOVA se respondenti z gymnázia vyjadřovali jako o komerční a málo důvěryhodné. Naopak děti ze základní školy se o ČT 1 vyjadřovaly jako o "televizi minulého století".

Marek (ZŠ): „...*Na zprávy koukám hlavně na Nově, a to hlavně proto, že na ně koukají rodiče.*“

Karolína (ZŠ): „...*Na zprávy koukám jen někdy. Spíš preferuju televizi NOVA, protože se mi líbí ty efekty, který používají. A taky je to pro mě takový víc srozumitelnější než na ČT 1. Tam mi ty zprávy přijdou takový jako zastaralý.*“

Šimon (G): „...*Na zprávy moc nekoukám. Když už, tak rozhodně na ČT 1. Zprávy na mě působí víc pravdivěji než třeba na Nově.*“

Laura (G): „...*Zprávy sleduju hlavně na ČT 1. Tahle televizní stanice je rozhodně víc seriózní než třeba taková Nova. A to si myslím, že se promítá i do výběru zpráv v hlavním vysílacím čase. Pak třeba je taky velký rozdíl v počasí. Na ČT 1 používají moderátoři třeba cizí názvy z oblasti meteorologie, který jim napomáhají k serióznosti, což na Nově moc ne.*“

V jen malé míře se ve výpovědích respondentů objevovaly jako nejčastěji užívané médium knihy. Pouze tři děvčata uvedla, že jejich zálibou je čtení. Ostatní však tuto zálibu ve větší míře nesdílejí.

Martina (ZŠ): „...*Čtení miluju. Každý den bych mohla trávit v knihovně. Pokud mám čas, jsem schopná přečíst každý den klidně jednu knihu (smích). V průměru jich za měsíc přečtu asi pět.*“

Kristýna (ZŠ): „...*Neřekla bych, že knížky jsou úplně TOP médiem. Ale čtení mě hrozně odraťová a mám to zkrátka ráda.*“

Veronika (G): „...*Co jsem na gymplu, tak jsem svoje oblíbený knížky vyměnila spíš za povinnou četbu (smích). Ale i tak mám čtení pořád ráda a najdu si chvilku i na nějakou tu knížku vlastní.*“

V žádném z rozhovorů se neobjevil tisk. Proto můj další dotaz směřoval právě k užívání tohoto média. Oslovení žáci ze základních škol nepovažují tisk za relevantní zdroj informací, což také odráží jejich vztah k tomuto médiu. Ve výpovědích o využívání tisku se nejčastěji objevovaly odpovědi o absurditě placení za informace obsažené v tisku. Žáci z gymnázií se také vyjadřovali k tisku s jistým odstupem. Učitelé z gymnázií se však v mnohem větší míře než na základních školách snaží zařazovat tisk právě do hodin mediální výchovy.

Jan (ZŠ): „...*Tisk? Jako noviny? Ty nečtu vůbec. Přejde mi zbytečný platit za informace v novinách, když mám všechny informace stejně na internetu a zadarmo.*“

Nela (ZŠ): „...*Tisk nečtu skoro vůbec. Maximálně nějaký časopis, ale seriózní noviny jako třeba MF Dnes nebo Lidovky, ty vůbec. A myslím si, že v dnešní době jsou noviny stejně tak trochu na ústupu. Každý člověk si přece může informace najít online na internetu.*“

Šimon (G): „...*Tak já si myslím, že noviny jsou určitě důležitý. Ale já je pro svojí potřebu rozhodně nevyhledávám. Všechno je dneska přeci na internetu. Někdy je používáme třeba v občance, třeba když probíráme reklamu nebo tak.*“

Kamila (G): „...*Tisk moc nečtu. Občas používáme noviny ve škole při mediální výchově, ale to je asi tak všechno.*“

11.1.2 Důležitost médií v mém životě

Ve škole nebo v práci dostanete úkol, se kterým si zkrátka nevíte rady. Co uděláte? Zřejmě se podíváte na internet, kde ve chvílce odpověď najdete. Anebo vás zajímá, co se právě děje ve světě? Zapnete si počítač nebo se podíváte na zpravodajskou relaci v televizi. Kdo by si v dnešní době uměl představit ranní kávu bez novin či mobilního telefonu nebo tabletu. Všechna tato média člověku poskytují informace z celého světa mnohdy jen pomocí jednoho stisknutí. Mnoho z nás si tedy nedovede svůj život představit bez těchto malých pomocníků, kteří nám výrazně ulehčují život.

Jak to ale vidí děti? Vnímají média jako důležitou součást svého života, či nikoliv? Všichni respondenti se shodli, že média jsou pro člověka obecně velmi důležitá, protože mu výrazně ulehčují život. Na druhou stranu si ale mnoho z nich uvědomuje, že média jim "kamarády" nenahradí a nepřisuzují jim proto ve svém životě tak velkou důležitost.

Zuzana (ZŠ): „...*Média jsou v mém životě hodně důležitá. Jak jsem řekla, nejvíc asi počítač. Neumím si představit, že by najednou neexistovaly. Celkově je to takový všechno jednodušší než dřív, když třeba počítač nebo telefon vůbec nebyly.*“

Jan (ZŠ): „...*Ve využívání médií vidím velkou důležitost. Dá se říct, že člověku pomáhají přežít v tomhle složitém světě. Každý den používám média, takže si bez nich určitě nedovedu představit svůj život.*“

Petr (G): „...*Pro mě jsou média docela dost důležitá. Člověk se na ně může vždycky spolehnout. Když třeba něco nevíš, můžeš se podívat třeba na internet.*“

Kristýna (ZŠ): „...*Média jsou pro mě dost důležitá. Asi jako pro každého. Na druhou stranu si uvědomuju, že kamarády mi nenahradí, a proto se jejich užívání snažím omezovat.*“

Anna (G): „...*Myslím si, že pro každého člověka jsou média důležitá, i když třeba tvrdí, že ne. Hodně člověku totiž usnadňují život. Spíš jde o to, nenechat se jima strhnout a uvědomovat si i rizika, která v sobě ukrývají.*“

V souvislosti s touto otázkou mě zajímalo, bez kterého média (možno vybrat pouze jedno) si oslovené děti neumí představit svůj život. Ačkoliv se v předchozích

výpovědích respondentů objevoval jako nejvíce užívané médium počítač, neuměli by si jednoznačně představit svůj život bez mobilního telefonu.

11.1.3 Moje postoje k užívání médií

Z rozhovorů vyvstalo, že všichni respondenti mladší 13 let mají svůj profil na sociální síti (nejčastěji na facebooku). Respondentky Kristýna (ZŠ) a Karolína (ZŠ) se před získáním informací z oblasti médií chovaly na sociálních sítích velmi nezodpovědně. Vkládaly veškeré fotografie své i svých blízkých, uváděly zde své osobní údaje a zveřejňovaly aktuální dění ze svého života. Poté, co obdržely informace z oblasti mediální výchovy, si uvědomily riziko jejich chování a svůj profil začaly spravovat mnohem zodpovědněji. U ostatních takové chování zaznamenáno nebylo, protože jejich chování na sociálních sítích mají pod kontrolou zpravidla jejich rodiče³⁹. Několik jich dokonce uvedlo, že to byli právě oni, kdo jim profil na sociální síti založil.

Kristýna (ZŠ): „...*Tak dřív jsem byla hodně neopatrná. Měla jsem profil na facebooku a dávala jsem tam fakt úplně všechno. Přišlo mi super, že jseš ve spojení s celým světem. Pak jsme ale měli ve škole přednášku o rizicích spojených se sociálními sítěmi, a to mi otevřelo oči.*“

Karolína (ZŠ): „...*Udělat si profil na facebooku je otázka pár minut. Ale pak ty důsledky můžou být na celý život. Ted' si daleko víc uvědomuju rizika, který nezodpovědný chování třeba na facebooku může způsobit.*“

Respondenti také upozorňovali na nepravdivé informace, které se mohou v médiích objevovat, především v souvislosti s internetem. Respondenti z gymnázií si uvědomují, že je tedy velmi důležité přistupovat ke všem informacím kriticky a ověřovat si je na různých zdrojích. V souvislosti s tím tak uváděli, že právě na to by měli učitelé v hodinách mediální výchovy klást mnohem větší důraz. Zdá se však, že u dětí ze základních škol k takovému chování dochází jen málokdy. Jsou často důvěřivé ke všem informacím, které jsou k nalezení na internetu. Tyto děti zároveň neumí pracovat s více zdroji zároveň a důvěřují zpravidla jednomu, a to ve většině případů wikipedii.

³⁹ Tato kontrola se nazývá monitoring.

Jan (ZŠ): „...Vím, že ne všechny informace jsou pravdivé, ale moc si je neověřuju. Prostě tomu věřím.“

Patrik (ZŠ): „...Informace většinou беру z wikipedie a nikde si je dál neověřuju.“

Karolína (ZŠ): „...Já nejvíc používám wikipedii. Najdeš tam všechno a je to hlavně srozumitelný. Uvědomuju si ale taky, že se tam někdy objevují nesmysly. Když mi něco přijde jako blbost, tak tu informaci prostě vypustím. Jinak si informace dál neověřuju.“

Martin (G) „...Tak je zřejmé, že na internetu ne vždycky je všechno pravda. Je tak důležitý si tu informaci ověřit z jiného zdroje, a to třeba i zahraničního.“

Anna (G): „...Uvědomuju si, že na internetu se občas objevují hlouposti, viz třeba wikipedia (smích). Proto, když třeba dělám referát do školy, se snažím informace radši ověřovat ještě z jiného zdroje.“

Žádný respondent ale nepotvrdil, že by po získání informací o oblasti médií užíval média méně, nebo je dokonce přestal užívat úplně. Zdůrazňují však, že poté, co se jim dostalo důležitých informací o mediálním světě a fungování médií, jsou mnohem více obezřetní a média je nutí více přemýšlet nad jejich chováním.

11.2 Mediální výchova nejen ve škole

Výchova k životu s médii by rozhodně neměla začínat až s nástupem dětí do školy, jak se mnozí domnívají. Děti se totiž poprvé s médii nesetkávají ve škole, nýbrž v rodinném prostředí. Proto by měli být v oblasti jejich mediální socializace obezřetní především rodiče dětí.

Další otázka, která tedy směřovala k mým respondentům, byla, od koho získali nejvíce poznatků z oblasti médií. Odpovědi, kterých se mi dostávalo, byly velmi zajímavé. Nejčastějším zdrojem informací o médiích jsou pro respondenty samotná média. Internet nebo televize je pro ně důležitým zdrojem informací a poučení o nástrahách médií. Škola se zpravidla objevovala až na druhém místě, zatímco však ve výzkumu mediální gramotnosti žáků Jiráka et al. [2011] se škola objevila až na posledním místě. V neposlední řadě respondenti uváděli i své rodiče, sourozence či

kamarády, což odráží fakt, že mediální výchova je realizována nejen ve školním, ale i v rodinném prostředí.

Michal (ZŠ): „...Nejvíce informací o médiích asi získávám z internetu. Je to nejjednodušší. Mediální výchovu pak taky máme ve škole, tam se toho taky docela dost dozvím.“

Martina (ZŠ): „...Když potřebuju něco vědět o médiích, podívám se kam jinam než na internet (smích).“

Tadeáš (G): „...Tak my máme mediální výchovu ve škole, takže dost informací se dozvím tam. Pak ale taky určitě od rodičů, který jsou v tomhle směru docela obezřetní.“

Simona (G): „...Nejvíce informací ohledně fungování médií? Řekla bych, že od ségry a pak taky ze školy.“

Všichni respondenti se ve svých výpovědích zmiňovali o mediální výchově, která probíhá přímo u nich doma. Za "mediální vychovatele" jsou nejčastěji považováni rodiče dětí. Výchova k životu s médii je však realizována v různých formách. Aktivní přístup rodičů k mediální výchově byl zřejmý pouze u Tadeáše (G) a Simony (G).

Tadeáš (G): „...Doma se hodně bavíme o tom, co se v médiích objevilo. S rodičema si vyměňujeme názory, což mi zvětšuje rozhled v různých věcech.“

Simona (G): „...Můj táta se hodně zajímá o politiku, takže se spolu každý večer koukáme na zprávy a pak se o tom spolu bavíme. Je to dost zajímavý a myslím si, že do života docela užitečný.“

U ostatních respondentů se nejčastěji v rodinné mediální výchově objevuje přístup restriktivní, který je založen na pravidlech, kterými rodiče regulují užívání médií dětmi. Tento přístup k mediální výchově se zvyšuje s nepříznivými zkušenostmi rodičů s mediálním chováním svých dětí. Důležitá je v tomto přístupu především důvěra mezi rodiči a samotnými dětmi.

Jiří (ZŠ): „...Máme s rodičema domluvený pravidla, který se snažím respektovat, a oni mi v tomhle dost důvěřují. Může to být ale i tím, že už jsem v devítce.“

Patrik (ZŠ): „...*Tak s rodičema máme domluvu, že nejdřív povinnosti a pak zábava. Dost hraju "onlinovky", takže to mi občas zakazují (smích), ale jinak mě moc neomezují.*“

Martina (ZŠ): „...*Rodiče mi ani moc nemluví do toho, co mám nebo nemám dělat. V tomhle si důvěřujeme.*“

Petr (G): „...*S rodičema máme pravidla, který respektuju.*“

Respondenti, především ti z nižších ročníků základních škol, také dále uváděli, že jejich rodiče občas využívají tzv. monitoring, zpětnou kontrolu činností související s internetem a sociálními sítěmi.

11.3 Výuka mediální výchovy ve škole

Všichni respondenti se ve škole setkávají s mediální výchovou. Jakým způsobem se jí však učí? Jaká témata probírají? Jaké výukové metody či materiály jsou pro její výuku využívány? Právě to se pokusí čtenářům nastínit následující soubor otázek.

11.3.1 Jakým způsobem se jí učím

Podle RVP ZV existují tři základní možnosti, jak je průřezové téma mediální výchovy ve výuce možno realizovat. Za tu nejvíce užívanou je považována integrace mediální výchovy jako průřezového tématu do vzdělávacího obsahu již existujících vyučovacích předmětů. To potvrzovali i respondenti, z nichž jedenáct uvedlo, že mediální výchova je na jejich škole realizována právě touto formou. Mediální výchova je dle respondentů integrována nejčastěji do výchovy k občanství, českého jazyka a literatury, IKT⁴⁰ a globální výchovy⁴¹.

⁴⁰ IKT je zkratkou pro Informační a komunikační technologie.

⁴¹ Globální výchova by měla vycházet z problémů současného světa. Měla by se zaměřovat především na rozvoj osobnostních kompetencí žáka a spolupráci ve třídě. Měla by upřednostňovat aktivizující metody (hry, diskuse, projekty aj.) namísto klasické frontální výuky. Následuje společný rozbor formou závěrečné diskuse, reflexe či cílené zpětné vazby [Gošová 2011b].

Jiří (ZŠ): „...Mediální výchovu ve škole nemáme jako samostatný předmět, ale je součástí jiných předmětů, a to češtiny, občanky a taky dost informatiky.“

Martina (ZŠ): „...Mediální výchova se na naší škole učí v globální výchově. Nejvíce se zaměřuje na rozvoj komunikace.“

Petr (G): „...U nás je mediální výchova součástí občanky. Každý rok je to vždycky zaměřený na nějaký téma. Teď v primě třeba na komunikaci.“

Pavel (G): „...Mediální výchovu máme v občance a v češtině. Dalo by se říct, že i v IKT, kde se učíme vytvářet třeba prezentace.“

Integrace mediální výchovy do vyučovacího předmětu je spojena i s různými aktivitami, pomocí nichž se realizace uskutečňuje. Zajímalo mě tedy, jaké konkrétní mediální aktivity oslovení žáci ve výuce dělají a v jakém vyučovacím předmětu. Pro představu čtenářům jsou skrze výpovědi respondentů představeny pouze některé z nich.

Jiří: (ZŠ): „...Tak třeba v občance po nás učitelka chce aktuality z Česka i ze světa. Každý musí mít vždycky připravenou jednu aktualitu z kultury, politiky nebo ekonomiky a sportu.“

Patrik (ZŠ): „...V informatice jsme před prezidentskými volbami vytvářeli plakát, kde jsme měli občany ČR nalákat, aby k volbám přišli a volili. No a sama posuď, jak to dopadlo (smích).“

Martina (ZŠ): „...V globální výchově s námi vyučující dělá různé komunikační hry, abysme si zlepšili komunikační dovednosti. Zároveň se učíme vytvářet mediální produkty. Zrovna včera jsme si hráli na reportéry televizních novin a měli jsme vždycky ve dvojicích vytvořit nějakou reportáž, která pak bude vysílána ve zprávách. Nebo jsme třeba natáčeli vlastní video.“

Nela (ZŠ): „...Mediální výchovu máme jako blok různých aktivit v češtině. Psali jsme například asi v sedmičce sloh na téma "Média a já" a pak jsme s celou třídou diskutovali nad tím, jakou roli mají média v našem životě.“

Karolína (ZŠ): „...Mediálku máme asi nejvíce v češtině. Učitelka třeba přinese různé druhy novin a my musíme objevit co nejvíce rozdílů. Nebo jsme si třeba vylosovali jednu věc a měli jsme k ní vytvořit reklamu. Já si třeba vytáhla mobilní telefon (smích).“

Zuzana (ZŠ): „...Na naší škole je mediální výchova vyučována hlavně v občance. Moc ale neděláme prakticky věci, spíš se jen učíme o tom, co je mediální výchova, co zahrnuje a tak. Maximálně jsme vytvářeli nějakou reklamu nebo tak něco. Ale přijde mi to docela škoda, že skoro nic neděláme“

Šimon (G): „...Mediálku se učíme hlavně v informatice. S naším učitelem vytváříme pořád nějaký prezentace, upravujeme fotky nebo jsme se třeba učili stříhat film, což mi přijde dost užitečný.“

Martin (G): „...Mediální výchovu mám v občance. Děláme různé aktivity, třeba naposledy jsme analyzovali reklamy v televizi.“

Simona (G): „...Na naší škole se každý rok 28. března slaví "Den barev". Je to takovej náš školní svátek, který si vytvořili před několika lety studenti, a dodržuje se dodnes. Jde o to, že se vždycky vybere jedna barva a v té pak musí všichni včetně učitelů přijít. No a pamatuju si, že vždycky v občance pak vytváříme reportáž o tom, jak tenhle den probíhal.“

Dvě respondentky, Martina (ZŠ) a Zuzana (ZŠ), dále uvedly, že se mediálním aktivitám věnují i mimo výuku, a to tak, že jsou součástí žakovské redakce školního časopisu.

Martina (ZŠ): „...Dá se říct, že mediální výchově se věnuju i mimo školu (myšleno mimo vyučování). Ve škole jsem součástí redakce školního časopisu "Měsíčník" a to je super. Dost mě to baví a chtěla bych se tomu věnovat i dál.“

Zuzana (ZŠ): „...Spolu s kamarády ze školy děláme časopis "Školní drbna". Každý má na starosti určitou oblast, ze který shromažďuje informace. Já mám třeba kulturu.“

Další možností realizace mediální výchovy ve výuce je možnost zavedení samostatného povinného předmětu. Tato varianta se však ve výpovědích respondentů objevila jen výjimečně, a to pouze u čtyř respondentů - Michala (ZŠ), Jana (ZŠ), Tadeáše (G) a Veroniky (G).

Michal (ZŠ): „...Mediálku máme jako samostatnej předmět jednou za týden.“

Veronika (G): „...Mediální výchovu máme jednou týdně jako samostatnej předmět. Váhově bych jí dala na stejnou úroveň jako třeba občanku.“

Poslední možností uvedenou v RVP jak realizovat průřezová témata jsou projektové dny, semináře či kurzy. Tuto variantu realizace mediální výchovy ve škole uvedly tři respondentky, a to Kristýna (ZŠ), Kamila (G) a Anna (G). Kristýna v současné době navštěvuje šestou třídu. Na její základní škole je mediální výchova vyučována jako povinný předmět, ale až v devátém ročníku. Do té doby je vyučována zpravidla formou workshopů.

Kristýna (ZŠ): „...*Já mediálku zatím nemám. Jsem šestce a na mojí škole se mediální výchova vyučuje povinně až v devítce. Zatím máme různé přednášky nebo děláme různé projekty. Byli jsme třeba s celou třídou na exkurzi v novinové redakci, kde nám pan novinář pověděl všechno o tom, jak se noviny tvoří. Bylo to dost zajímavý.*“

Kamila (G): „...*Já mediální výchovu jako takovou nemám. Učitelé na naší škole pořádají různé přednášky právě na tohle téma. Mně osobně to ale přijde mnohem lepší než mít předmět navíc.*“

Anna (G): „...*My máme ve škole přednášky, který pořádají odborníci, a tam se dozvídáme tyhle informace.*“

Marek (ZŠ) a Laura (G) se mediální výchově neučí ani v jedné z výše uvedených formách, ale v povinně volitelném předmětu, který si volili s nástupem do deváté třídy, v případě Laury do kvarty. Důvody pro jejich volbu tohoto předmětu představují jejich výpovědi.

Marek (ZŠ): „...*No, já úplně nevěděl co si zvolit, tak jsem si dal mediální výchovu. Ale je to docela pohodovej předmět.*“

Laura (G): „...*Pro mě je důležitý vědět o všech informacích, které jsou kolem nás. V dnešní době je tolik možností a je tak lehký nechat si jima strhnout. No, a aby se mi to nestalo, tak mi k tomu, doufám, pomůže právě mediální výchova.*“

11.3.2 Jak rozumím vybraným mediálním pojmům

V souvislosti s pokládanými otázkami respondentům vyvstal do popředí problém, a to v souvislosti s neznalostí respondentů mnou běžně používaných pojmů z oblasti mediální výchovy. Musela jsem tedy značně využívat možnosti volného vstupu

do rozhovorů a neznámé pojmy respondentům blíže specifikovat. Při dekódování rozhovorů při jejich transkripci byla zjištěna spojitost mezi neznalostí pojmů z oblasti médií s formou výuky mediální výchovy.

Respondenti, kteří mají mediální výchovu jako samostatný předmět, všem pojmům porozuměli a nebylo třeba jim je nijak blíže vysvětlovat. Jak vybrané pojmy interpretují tito žáci, přibližuje několik jejich výpovědí.

Michal (ZŠ): „...*Mediální výchova? To je něco, co tě má vychovávat ke správnému užívání médií.*“

Tadeáš (G): „...*Mediální výchova má člověka vychovávat k tomu, aby se nenechával vědomě ovlivňovat médii.*“

Veronika (G): „...*Médium je takovej prostředník k tomu, jak získat informace.*“

Jan (ZŠ): „...*Médium je druh věci, pomocí který získávám informace z celého světa.*“

Michal (ZŠ): „...*Mediální gramotnost je schopnost něco umět, v něčem se orientovat a ovládat to. V tomhle případě v oblasti médií.*“

Veronika (G): „...*Mediální gramotnost je soubor dovedností a schopností, které člověk potřebuje pro život, který je spojen právě s různými médii.*“

Naopak největší problém s porozuměním těchto pojmů měli žáci, jejichž učitelé realizují mediální výchovu pouze formou projektových dnů, seminářů či kurzů. Tam byla autorkou shledána nutná intervence. Jediným pojmem, který nebylo nutné blíže specifikovat, bylo "médium".

U žáků, kteří se mediální výchově učí v jiném předmětu, bylo zapotřebí specifikovat pouze vybrané pojmy. Tito žáci nebyli například vůbec schopni vysvětlit pojem mediální výchova.

11.3.3 Můj učitel mediální výchovy

Z výpovědí respondentů vyplývá, že učitelé, kteří vyučují mediální výchovu ať už formou integrace do jiného předmětu, či samostatného předmětu, jsou zpravidla

mladí lidé, u nichž lze přepokládat, že k mediální výchově, respektive k médiím obecně, mají mnohem vřelejší vztah než jejich starší kolegové. Toto tvrzení nepotvrdila pouze respondentka Veronika (G), již učí mediální výchovu jako jedinou ze všech respondentů starší profesorka.

Učitele mediální výchovy je možné klasifikovat nejen podle věku, ale i podle přístupu, který zaujímají k její výuce.

Čtyři respondenti, Michal (ZŠ), Jan (ZŠ), Tadeáš (G) a Veronika (G), uvedli, že na jejich škole je mediální výchova realizována formou samostatného předmětu. Michal a Jan uvedli, že jejich mediální učitelé, dle jejich slov, nejsou žádnými "zapálenými mediálními vychovateli", ale k její výuce přistupují zodpovědně. Toto stanovisko potvrdila i Veronika. Jediný Tadeáš hovořil o své učitelce mediální výchovy jako o takové, která mediální výchovu považuje za velmi důležitou součást vzdělávání, což odráží i její přístup k výuce. Zároveň i Tadeáš považuje za velmi důležitý předmět právě mediální výchovu.

Michal (ZŠ): „...*Moje učitelka mediální výchovy je dobrá. Děláme spoustu zajímavých věcí, ale nepociťuju, že by do mediální výchovy byla nějak extra zapálená.*“

Jan (ZŠ): „...*Učitelku na mediální výchovu mám docela rád. Není to sice žádnéj odborník, ale snaží se nám ty věci říkat s přesností.*“

Veronika (G): „...*Na mediální výchovu mám starší profesorku, která není "fandou" všech těch technických vymožeností (smích). To je zřejmě důvod, proč k mediální výchově přistupuje trošku povrchně.*“

Tadeáš (G): „...*Moje profesorka mediální výchovy je opravdu profík, což se odráží i v její výuce tohoto předmětu. Často k nám do hodiny chodí různí mediální odborníci, novináři aj. Ona sama pak vymýšlí všelijaké aktivity, jak nám co nejlépe přiblížit mediální svět.*“

Většina respondentů však uváděla, že mediální výchova probíhá na jejich škole formou integrace do různých vyučovacích předmětů. Podle typologie A. Zdráhalové lze učitele mediální výchovy klasifikovat do tří skupin. Nejvíce se ve výpovědích žáků objevovali učitelé Samotáři. K mediální výchově přistupují zodpovědně a mají k ní kladný vztah. Do svých hodin jí však nezapojují v tak velké míře, a to především

z důvodu časové dotace na látku, která je primární součástí vyučovacího předmětu, do něhož je mediální výchova integrována. Takoví učitelé tak implementují do výuky pouze základní témata, která by měli žáci ovládat.

Dva respondenti, Patrik (ZŠ) a Zuzana (ZŠ), popsali své učitele mediální výchovy jako takové, kteří nevnímají mediální výchovu jako svou prioritu, což odráží i jejich vztah k ní. Když mediální výchovu zařazují do svých hodin, tak jen velmi okrajově. Takový typ učitelů by se dle typologie A. Zdráhalové dal označit jako tzv. Želvy.

Poslední typ učitelů, Hvězdy, aktivně přistupuje k přípravě i výuce mediální výchovy. Mediální výchova má v jejich výuce významnou pozici a kladou na ni proto přiměřený důraz. Bohužel tuto charakteristiku uvedl pouze jeden respondent, a to Martin (G). Jeho učitelka realizuje mediální výchovu nejčastěji ve výchově k občanství a mediální výchova má v jejich hodinách významné postavení.

Martin (G): „...*Moje učitelka klade na mediální výchovu velký důraz. Probírá s námi spoustu témat, které se vždycky snaží provázat s aktuálním děním. Vytváří nám různé pracovní listy a materiály, které nám pomůžou v pochopení mediální tematiky.*“

11.3.4 Témata v hodinách mediální výchovy

V souvislosti s osobností učitele jsem se zajímala i o to, na jaká témata se učitelé respondentů zaměřují a která témata mediální výchovy nejčastěji realizují ve svých hodinách a zároveň s jakými tématy se tak nejčastěji respondenti setkávají.

K této otázce jsem přistupovala s jistými pochybnostmi. Domnívala jsem se, že v hodinách mediální výchovy budou realizovány převážně tematické okruhy receptivních činností. To se mi však během výzkumu nepotvrdilo, což odráží fakt, že se učitelé v dnešní době snaží vést žáky nejen k porozumění fungování médií, ale také k aktivní tvorbě vlastních mediálních produktů.

U respondentů, kteří se mediální výchově učí formou samostatného předmětu, byla odpověď jasná. Učitelé realizují většinu témat, receptivní i produktivní činnosti, která jsou obsažena v RVP ZV.

Rozdíly nastaly u respondentů, kteří se mediální výchově učí jako součástí různých předmětů. Z oblasti receptivních činností kladou jejich učitelé největší důraz na následující témata: kritický přístup k mediálnímu sdělení (hlavně na gymnáziu), vliv médií na člověka, reklama a její analýza a bezpečnost na sociálních sítích. V dnešní době však učitelé nezůstávají jen u těchto témat a snaží se do výuky zařadit i témata týkající se vlastní produkce, kdy aktivními tvůrci jsou samotní žáci. Témata, která v této oblasti učitelé realizují ve svých hodinách, jsou tvorba mediálních produktů a mediálních sdělení. Žáci se tak sami učí například vytvářet reklamu, psát články do novin či vytvářet vlastní reportáž.

V návaznosti na tuto otázku jsem zároveň svým respondentům položila doplňující otázku, která témata jejich učitelé v hodinách mediální výchovy nerealizují a pro ně by byla natolik atraktivní, že by je do výuky zařadili. Především dívky se vyjadřovaly k absenci informací o tom, jak poznat relevantní zdroje a informace. Takové informace by uvítaly především respondentky z gymnázia, pro které by to bylo užitečné především při tvorbě referátů či seminárních prací.

Simona (G): „...*Mě třeba chybí informace o tom, kde najít vhodné informace. Jak mám poznat, které zdroje jsou dobré a které ne. Proč se třeba wikipedia, kde je prakticky všechno, nedoporučuje pro psaní prací?*“

U chlapců ze základních škol se objevila velmi zajímavá odpověď, a to taková, že by do mediální výchovy zapojili hraní online her. RVP ZV tuto činnost nepovažuje za klíčovou v souvislosti s výukou mediální výchovy, ale v zahraničí se právě tato činnost dostává v posledních letech do popředí mediálních diskusí. Jenkins [2009] se o této činnosti pozitivně vyjadřuje, a dokonce ji považuje za jednu z participačních složek mediální výchovy.

Patrik (ZŠ): „...*Myslím si, že témat je dost. Ale docela by se mi líbilo, když bysme v mediální výchově hráli "onlinovky" a celkově by to všechno probíhalo v online prostředí.*“

Michal (ZŠ): „...*Tak super by třeba bylo, když by učitelé zapojili do hodin třeba hraní online her. Myslím, že by to docela zpestřilo ty hodiny. Záleželo by ale hodně na tom, jak by to ty učitelé pojali.*“

11.3.5 Výukové metody v hodinách mediální výchovy

S realizací mediální výchovy souvisí i organizační formy a vyučovací metody, které učitelé používají k lepšímu zprostředkování témat žákům. Zároveň také kvalitní výběr vyučovacích metod napomáhá učitelům motivovat samotné žáky.

Nejdříve mě zajímalo, jaké organizační formy pro výuku mediální výchovy učitelé žáků využívají. Respondenti se shodovali v tom, že se učitelé snaží mediální výchovu nerealizovat pouze frontálním způsobem výuky, který je bohužel v českém školství stále nejužívanějším způsobem výuky. Kromě frontální výuky se tak ve výpovědích respondentů objevovalo i skupinové vyučování⁴², kooperativní forma vyučování⁴³ a projektová výuka. Respondent Tadeáš (G) také uvedl, že se setkal s tzv. týmovým vyučováním (tj. team teaching)⁴⁴.

Co se týče výukových metod realizovaných v mediální výchově, respondenti se nejvíce vyjadřovali ke slovním, diskusním a inscenačním metodám a didaktickým hrám. Kromě toho se učitelé snaží využívat různých audiovizuálních pomůcek, které žákům pomohou k lepšímu porozumění mediální tematiky. Jako aktivizující metody, které mají žáky motivovat, uváděli respondenti brainstorming, případně brainwriting, diamant, pětilístek nebo myšlenkovou mapu.

Jiří (ZŠ): „...*Moje učitelka se snaží zapojovat do hodin spoustu zajímavých aktivit. Vytváří nám pracovní listy, který si pak můžeme nechat a máme je místo výpisků. Je super, že jen nesedíme a neposloucháme, ale hodně aktivit je přímo v naší režii.*“

Nela (ZŠ): „...*Tak naše učitelka zapojuje nejvíc komunikační metody, hodně diskutujeme nad tématy, který jsou zrovna aktuální.*“

Tadeáš (G): „...*Tak jak jsem řekl, moje profesorka je opravdu profík, což se odráží i v její výuce tohoto předmětu. Často k nám do hodiny chodí různí mediální odborníci, novináři aj. Ona sama pak vymýšlí všelijaké aktivity, jak nám co nejlépe přiblížit*

⁴² Skupinové vyučování je založeno na systému, kde jsou žáci rozděleni do skupin, které mohou být heterogenní i homogenní. Všechny skupiny řeší stejný úkol, případně každá skupina jiný. Úkolem učitele je rozvíjet u žáků schopnost spolupráce.

⁴³ Kooperativní vyučování je založeno na principu kooperace (spolupráce) stejně jako u předchozí organizační formy. Učitel tu však zaujímá roli organizátora, který pouze dohlíží na činnost žáků.

⁴⁴ Týmové vyučování je v České republice inovací, která se stále častěji stává součástí vyučovacích hodin. Výuka je vedena týmem učitelů, zpravidla jiných aprobací. Tato organizační forma výuky je založena na mezipředmětových vztazích.

mediální svět. Nejvíc se mi asi líbil team teaching, což bylo úplně něco jiného než klasická hodina.“

Laura (G): „...*Asi proto, že mám mediální výchovu jako volitelný předmět, tak se naše učitelka snaží, aby pro nás byl zajímavý. Vymýšlí různé aktivity, brainstorming, banka nápadů aj. V hodinách dost často pracujeme ve skupinách a pracujeme na různých úkolech. Je to pro mě určitě lepší, než jen sedět a poslouchat.“*

Ve výpovědích se také potvrdila myšlenka tzv. angažovaného vyučování od Niklesové [2007]. Učitelé se snaží do výuky aktivně zapojit samotné žáky, kteří se budou sami dle vlastního uvážení angažovat a podílet na mediální výchově.

11.3.6 Používané materiály ve výuce

V návaznosti na realizaci mediální výchovy mě dále zajímalo, zda žáci využívají přímo v hodinách nějaké podpůrné materiály, které jim napomáhají pochopit mediální tematiku.

Nejprve jsem se dotazovala na využívání učebnic. Ačkoliv z předchozích výpovědí respondentů lze nabýt dojem, že mediální výchova je důležitou součástí vzdělávání, a učitelé na ni proto kladou přiměřený důraz, výzkum ukázal, že učebnice nejsou moc rozšířenou pomůckou. Jak lze očekávat, učebnice využívají především žáci, kteří mají mediální výchovu jako samostatný povinný předmět, případně povinně volitelný předmět. I mezi nimi se však ukázala jistá odlišnost. Učebnice mají k dispozici především žáci z gymnázií, a to Tadeáš (G), Veronika (G) i Laura (G). Tadeáš s Veronikou mají mediální výchovu jako povinný předmět a Laura jako povinně volitelný předmět. Všichni uvedli, že využívají učebnici *Mediální výchova* od nakladatelství FRAUS. Důvodem může být nejen kvalita této učebnice, ale také to, že má jako jediná na trhu doložku MŠMT. Stejně jako ostatní publikace od nakladatelství FRAUS se snaží i tato apelovat na samostatnost žáků. Z respondentů, kteří navštěvují základní školu, má k dispozici učebnici pouze Michal (ZŠ). Stejně jako žáci z gymnázií využívá pro výuku mediální výchovy výše uvedenou publikaci. Kvalitních učebnic, které jsou přímo věnovány žákům 2. stupně ZŠ a nižšího stupně gymnázií, je na trhu poměrně málo. Učebnice však mohou být v hodinách mediální výchovy využívány i u

ostatních respondentů, ovšem ty, které slouží jako metodická podpora pro učitele, nikoliv pro samotné žáky.

Pro výuku mediální výchovy však nejsou využívány jen učebnice, ale i jiné podpůrné materiály. Nejčastěji se ve výpovědích respondentů objevoval mediálně-vzdělávací projekt Jeden svět na školách, a to napříč všemi ročníky. Žáci se tak pravidelně účastní přednášek, které se zaměřují na rozvoj mediální gramotnosti a kritického myšlení. Učitelé respondentů zároveň využívají i různých audiovizuálních materiálů, které jsou volně dostupné na webových stránkách.

Jiří (ZŠ): „...*Chodíme pravidelně s naší učitelkou občanky na Jeden svět na školách, kde vždycky koukneme na nějaký film a pak o tom diskutujeme. Je to super, protože tam jsou většinou odborníci, který na to mají úplně jiný pohled než učitelé.*“

Anna (G): „...*Jak už jsem říkala, já mám mediální výchovu jen formou různých přednášek, diskuzí s odborníky atd. No a tohle je jedna možnost. Chodíme na Jeden svět na školách, projekt, který je pravidelně každý rok realizovaný. Já se dokonce podílím na jeho organizaci, takže mě osobně to přijde určitě super. Pochopíme tu problematiku taky z jiného úhlu než jen sedět ve škole.*“

Tadeáš (G) uvedl, že v jeho škole je moderní interaktivní učebna, kde se žáci učí pomocí tabletů. Mnohdy tuto učebnu využívá i jeho profesorka mediální výchovy, která tak žákům nabízí nevídaný pohled přímo do světa médií.

Tadeáš (G): „...*Ve škole máme učebnu, kde se učíme pomocí tabletů. Jednou jsme tam byli i na mediální výchovu a vytvářeli jsme dotazník, který jsme pak online vyplňovali. Určitě to využiju třeba na veřejce.*“

Někteří žáci nižších ročníků, Patrik (ZŠ), Jan (ZŠ), Karolína (ZŠ) a Pavel (G), uváděli, že jejich učitelé často pracují v hodinách mediální výchovy s mini seriálem *Pirátské vysílání*, který je pod záštitou České televize. Přestože tato mini série je primárně určena pro malé diváky, respondenti si seriál pochvalují především kvůli jeho jednoduchosti, která jim umožňuje lepší porozumění tématům o oblasti médií.

Jan (ZŠ): „...*Moje učitelka nám občas pouští takový mini seriály "Pirátské vysílání". Jsou tam díly, který trvají okolo 15 minut a jsou vždycky zaměřené na nějaké téma,*

třeba reklama, internet, informace atd. Tím, že jsou ty videa takhle krátký, zbývá nám pak v hodině čas na zhodnocení. Diskutujeme o nich s ostatními.“

11.4 Můj pohled na mediální výchovu

Poslední soubor otázek se zaměřuje na zjištění toho, jak mediální výchovu reflektují ve svém životě samotní žáci 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií a co jim vlastně mediální výchova přináší.

Jak tedy žáci vnímají důležitost mediální výchovy ve vzdělávání? Přijde jim smysluplná? Jaká témata jsou pro samotné žáky klíčová? Co by ocenili, aby jim mediální výchova přinesla? Právě to se pokusí nastítnit následující výpovědi respondentů.

11.4.1 Důležitost mediální výchovy ve vzdělávání

Tato otázka mě v souvislosti s mediální výchovou pohledem očima žáků zajímala asi nejvíce. Považují respondenti za nutné, aby získávali informace o médiích? Je to vůbec potřeba v dnešní době, kdy prakticky všechny děti vyrůstají s tabletem či mobilním telefonem v ruce a jsou mnohdy zkušenější než kdejaký učitel?

Jak vyplynulo z výzkumu, postoje dětí k získávání informací z oblasti médií lze vyjádřit přímou úměrou. S rostoucím věkem se zvyšuje i potřeba získávat informace z oblasti médií. Žáci osmých a devátých tříd a tercie a kvarty si uvědomují důležitost získávat mediální informace. Naopak žáci šestých a mnohdy i sedmých tříd (a primy a sekundy) vnímají tyto informace často jako zbytečné. Paradoxem je, že tito žáci si uvědomují rizika, která média přináší, stejně jako starší žáci. Neuvědomují si však to, že učením o médiích se těmto rizikům dá předejít, nebo je alespoň do jisté míry potlačit. Znalost médií je přitom velmi důležitá, protože čím více o nich člověk ví, tím lépe je dovede využívat ve svůj prospěch.

Zuzana (ZŠ): „...Pro mě jednoznačně je nutný získávat informace o všelijakých médiích. Myslím si, že by to tak měl mít každý člověk. Protože hodně záleží na tom, abysme médiím nepodlehli a nenechali se jima ovlivňovat.“

Tadeáš (G): „...Myslím si, že je hodně důležitý dostávat informace o médiích. Asi ne třeba o tom, jak zapnout a vypnout počítač (smích), ale důležitý je pro mě vědět, jak média obecně fungují. Třeba, kdo je platí? Kdo je vlastní? Jak se vytváří taková reklama v televizi? apod.“

Patrik (ZŠ): „...Pro mě to určitě nutnost není. Naopak mi to přijde docela uhozený učit se o médiích.“

Kamila (G): „...Já si teda nemyslím, že by to bylo nějakou nutností. Žijeme ve světě médií, kde si všechny informace přece můžu "vygooglit". Tak na co se je musím učit ve škole. Tak to je ale prakticky se všema informacema. Takže to' otázka, jestli jo nebo ne.“

V souvislosti s touto otázkou jsem svým respondentům položila doplňující otázku, která se týkala toho, jak se změnil jejich pohled na média poté, co obdrželi informace týkající se právě médií.

Respondenti chápou média jako zdroje informací, poučení i zábavy. Na druhou stranu si uvědomují, že média mohou přinášet i jistá rizika. Po obdržení informací z oblasti mediální výchovy si tak žáci mnohem více uvědomují nebezpečí, které s užíváním médií souvisí. V souvislosti s tím nejčastěji hovořili o kyberšikaně, kterou znají z různých přednášek především ze školy.

Patrik (ZŠ): „...Docela jo. Tak bylo mi jasný i předtím, že používání médií s sebou nese i nějaký ty rizika. Za největší blbost považuju asi zveřejňování osobních údajů někde na sociální síti, kde to uvidí všichni. Hodně rozšířená je dneska taky kyberšikana, o který máme ve škole pořád nějaký přednášky. Ale záleží na každém, jak se bude chovat a přistupovat k tomu.“

Veronika (G): „...Já osobně si uvědomuju víc ty rizika, který souvisí třeba s užíváním internetu. Vždycky je dobré to slyšet od nějakého odborníka, který tomu rozumí a je z praxe. Snažím se být víc opatrná.“

11.4.2 Přístup k mediální výchově

Všichni respondenti se setkávají s mediální výchovou ve školním, a dvě respondentky dokonce i v mimoškolním prostředí.

Michal (ZŠ), Jan (ZŠ), Tadeáš (G) a Veronika (G) mají mediální výchovu jako samostatný předmět a Marek (ZŠ) s Laurou (G) jako povinně volitelný předmět. Zajímalo mě tedy, jak k tomuto předmětu přistupují ve škole a jak vnímají jeho důležitost v souvislosti s ostatními vyučovacími předměty. Jak se ukázalo, ve výpovědích respondentů lze nalézt jisté rozpory. Všichni zmínění respondenti totiž považují mediální výchovu za důležitou součást vzdělávání a měla by se podle nich na školách vyučovat, ovšem vzhledem k charakteru současné doby také přiznávají, že mediální výchova nestojí v jejich "žebříčku školních povinností" na prvním místě. Jejich stanoviska jsou uvedena na vybraných výpovědích několika z nich.

Michal (ZŠ): „...*Tak já osobně vnímám mediální výchovu spíš jako okrajovej předmět. Určitě ho nestavím na stejnou úroveň jako matiku nebo češtinu, ale spíš na stejno s VkJ⁴⁵ nebo občankou.*“

Tadeáš (G): „...*Informace z oblasti médií jsou podle mě určitě důležitý pro život v současné době, ale vzhledem k tomu, kolik jiných povinností mám, tak určitě nestavím mediální výchovu na první příčku.*“

Marek (ZŠ): „...*Je to docela pohodovej předmět, ale rozhodně ne klíčovej.*“

Učitelé většiny respondentů však realizují mediální výchovu jako průřezové téma, které integrují do již existujících předmětů. Těchto respondentů jsem se dotazovala, zda jim tato forma výuky vyhovuje a zda by si dokázali představit mediální výchovu jako povinný samostatný předmět.

Nela (ZŠ): „...*Já jsem docela spokojená, jak to je. Neumím si moc představit, že bysme měli mediální výchovu jako samostatnej předmět.*“

Pavel (G): „...*Mediální výchova jako samostatnej předmět? To si moc neumím představit, co by bylo jeho náplní. Co bysme se tam učili ty celý čtyři roky?*“

⁴⁵ VkJ je zkratkou předmětu výchova ke zdraví.

Petr (G): „...*Tak já si myslím, že je hloupost mít mediální výchovu jako samostatnej předmět a jsem rád zato, jak to je u nás na škole. Byly by to akorát další povinnosti navíc.*“

V souvislosti s předchozí otázkou lze tedy konstatovat, že s přibývajícím věkem si žáci uvědomují nutnost výuky mediální výchovy. Na druhou stranu přiznávají, že vzhledem k množství povinností ve škole nekladou na tento předmět příliš velký důraz.

11.4.3 "Ideální učitel" mediální výchovy

Předchozí část se sice již zabývala učiteli mediální výchovy, ale odrážela spíše současnou situaci ve školách. Tato otázka má však vést respondenty k zamyšlení, co jim v hodinách mediální výchovy chybí a promítli by to do osobnosti učitele. Jak má tedy dle respondentů vypadat takový ideální učitel mediální výchovy? Žáci 2. stupně i nižšího stupně víceletých gymnázií během rozhovorů vyslovili potřebu, že by mediální výchovu měli více vyučovat odborníci z praxe, kteří mají větší zkušenosti s fungováním médií než jejich učitelé ze školy.

Marek (ZŠ): „...*Tak rozhodně někdo zkušeněj, kdo tomu rozumí a ideálně je z praxe. Vždycky je dobrý, když ti někdo něco vysvětluje na konkrétním případu, který se třeba i opravdu stal. Pak to má, aspoň pro mě, větší váhu.*“

Nela (ZŠ): „...*Ideální učitel? (smích) Tak já si myslím, že mediální výchovu by hlavně vůbec neměl vyučovat nikdo ze školy, ale nějakej odborník, který té tématice rozumí daleko víc, třeba novinář. Ale chápu, že to nejde. Tak by aspoň měli učitelé pořádat víc takových hodin, kam budou zvat tyhle lidi. U naší učitelky bych si přála, abychom využívali víc samotná média přímo v hodině, třeba počítač.*“

Pavel (G): „...*Musí tomu ten člověk hlavně rozumět, to je pro mě asi nejdůležitější. Pak je taky dobrý, když to všechno vidíš v praxi. Takže já bych třeba podniknul nějakou exkurzi do tiskárny na komiksy (smích).*“

Tadeáš (G): „...*Je asi jedno, že bude učit mediální výchovu. To, co si myslím, platí obecně pro všechny učitele. Podle mě "ideální učitel" by měl v první řadě zaujmout studenty, pak je bude ten předmět daleko víc bavit. Určitě by neměl jeho předmět*

vyzdvihovat a dělat z něj ten nejdůležitější na světě. Pak je určitě důležitý, když studenti vidí, že předmětu rozumí a umí třeba odpovídat na otázky, na které se ho studenti ptají. U mediální výchovy konkrétně je asi ještě důležitý, aby i uměl ovládat média jako taková.“

11.4.4 Klíčová témata mediální výchovy

Jak již bylo zmíněno, způsob realizace jednotlivých témat závisí pouze na osobnosti učitele. Ne vždy to však koresponduje s tím, jak by si to představovali samotní žáci. Jaká konkrétní témata realizují učitelé oslovených žáků, je známo již z předchozích otázek. Jaká témata však považují za klíčová pro mediální výchovu, potažmo pro jejich život, samotní žáci? Právě na to jsem se zeptala svých respondentů.

Překvapením pro mne bylo, když se ve výpovědích začala objevovat daleko více témata receptivních činností. Pro žáky je tak zřejmě důležitější znalost, a to alespoň částečná, témat mediální výchovy než vytváření vlastních mediálních produktů. Tyto činnosti berou spíše jako formu zábavy či zpestření vyučovacích hodin. Z témat se pak nejvíce objevovaly sociální sítě a kritický přístup k jejich užívání. Ostatní preferovaná témata reflektují vybrané výpovědi respondentů.

Jan (ZŠ): „...*Tak když už si mám vybrat, tak asi sociální sítě a všechny ty rizika, který souvisí s jejich užíváním.*“

Karolína (ZŠ): „...*V dnešní době je asi nejdůležitější mít povědomí o všech těch rizicích, které se objevují na sociálních sítích.*“

Simona (G): „...*Tak jak už jsem řekla. Mě přijdou docela důležitý ty zdroje. Ale bohužel nic takového se v mediální výchově neučíme.*“

Šimon (G): „...*Tak podle mě je asi nejdůležitější obecně mít ten odstup od médií a nenechat se vědomě ovlivňovat.*“

11.4.5 Přínos mediální výchovy pro můj život

Poslední má otázka směřovala ke zjištění, jaký přínos má výuka mediální výchovy pro praktický život žáků. Během rozhovorů jsem dospěla ke zjištění, že opravdový přínos mediální výchovy lze pozorovat až u žáků devátých ročníků či kvarty v případě víceletého gymnázia. Tito respondenti se dokážou ohlédnout zpět a dokážou tak posoudit přínos mediální výchovy pro jejich život. U ostatních jsem pocítovala značnou nejistotu při odpovědi na tuto otázku.

Všichni respondenti se však v souvislosti s výukou mediální výchovy shodují na tom, že k médiím přistupují zodpovědněji a více si uvědomují rizika, která souvisí především s užíváním internetu a sociálních sítí. Po zhodnocení odpovědí lze dále konstatovat, že mediální výchova přináší respondentům nové pohledy na média a do jisté míry jim napomáhá v porozumění světa médií.

Jiří (ZŠ): „...*Tak já si myslím, že mediální výchova asi užitečná je, jinak by se přece nevyučovala ve škole. Člověk se snaží držet si odstup od médií a nepodléhat jim tolik. Přesně to se snažím dělat i já.*“

Veronika (G): „...*Tak mediální výchova má pro mě docela velký přínos. Každý z nás přeci používá média každý den a jsou důležitou součástí našich životů. Proto je důležité vědět o jejich působení. Řekla bych, že mediální výchova mě nutí více přemýšlet o těchto věcech.*“

Laura (G): „...*Když třeba vidím nějakou reklamu v televizi, tak jí nevěřím hned na první pohled, ale snažím se v ní najít hlubší smysl. Zkrátka se díky mediální výchově na všechny tyhle věci, který souvisejí s médii, snažím dívat víc s odstupem.*“

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak žáci 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií reflektují mediální výchovu, která je od roku 2007 povinnou součástí vzdělávacích programů. Média jsou vedle rodiny a školy tím nejvýznamnějším socializačním faktorem, který přispívá k formování osobnosti člověka. Média jsou zároveň spoluvůrci obrazu světa kolem nás, a proto je důležité proniknout do jejich fungování a odhalit jejich podstatu. Žáci se díky mediální výchově učí využívat média jako zdroje informací, poučení i zábavy. Jsou schopni vytvářet vlastní mediální produkty, získávají potřebnou orientaci v široké mediální nabídce a kritický odstup od jejího působení. Mediální výchova žáky vybavuje mediální gramotností, která je spolu s kritickým myšlením nezbytnou kompetencí pro život v 21. století [Mičienka, Jiráček et al. 2007]. Jak ale vnímají mediální výchovu samotní žáci? Právě to se snažila čtenářům nastínit předkládaná diplomová práce.

Ještě jednou je však důležité zdůraznit, že vzhledem k malému množství respondentů nelze výsledky výzkumu zobecňovat na celou dětskou populaci. I přesto věřím, že výzkum čtenářům poskytne zajímavé informace o důležitosti mediální výchovy nejen ve všeobecném vzdělávání, ale především v životech oslovených respondentů.

Pro pochopení vztahu dětí k mediální výchově je důležité se nejdříve zaměřit na jejich mediální chování, a tím odkrýt jejich osobní zkušenosti s médii. Oslovení respondenti vypověděli, že nejvíce užívaným médiem v jejich životě je jednoznačně počítač. Ten pro ně představuje nejen zdroj informací, zábavy, ale i poučení. Jako médium, bez kterého by si nedovedli představit svůj běžný den, uváděli zpravidla svůj mobilní telefon. Jako třetí nejvíce oblíbené médium v životech dětí se objevovala televize. Pro mnohé plní zábavní a relaxační funkci. Pro některé je však televize důležitým zdrojem informací. Nejméně užívaným médiem jsou knihy, které mnohé děti ani nepovažují za běžné médium. V žádné z výpovědí se neobjevil tisk. U něj se žáci vyjadřovali k absurditě placení za informace, které jsou v tisku obsažené. Všichni respondenti se však shodli, že média jsou pro člověka obecně velmi důležitá, protože mu výrazně ulehčují život.

Jak dále vyplynulo z výzkumu, mediální výchově se žáci 2. stupně ZŠ a nižšího stupně gymnázií neučí jen ve škole, ale také v rodinném prostředí. "Mediálními vychovateli" jsou tu zpravidla rodiče či starší sourozenci. Ani škola a ani rodiče však nejsou zdrojem, odkud získávají oslovení žáci nejvíce poznatků o oblasti médií. Tím jsou samotná média. Internet nebo televize je pro respondenty důležitým zdrojem informací a poučení o nástrahách médií.

Mediální výchova je dle respondentů nejvíce vyučována formou integrace tohoto průřezového tématu do vzdělávacího obsahu již existujících vyučovacích předmětů, což dokládá i RVP ZV. Nejčastěji je integrovaná do předmětů výchovy k občanství, českého jazyka a literatury a IKT. Z výpovědí respondentů vyplývá, že učitelé, kteří vyučují mediální výchovu, jsou zpravidla mladí lidé, u nichž lze předpokládat, že k mediální výchově, respektive k médiím obecně, mají mnohem vřelejší vztah než jejich starší kolegové. To oceňují i samotní respondenti. Nejčastěji se ve výpovědích respondentů objevovali tzv. učitelé Samotáři. Takoví učitelé sice přistupují k výuce mediální výchovy kladně, ale do svých hodin ji nezapojují v tak velké míře, a to především z důvodu časové dotace na látku, která je primární součástí vyučovacích předmětů, do něhož je mediální výchova integrována. Takový přístup učitelů má však za následek i podobný postoj k tomuto předmětu u samotných žáků. Žáci během rozhovorů zároveň vyslovili potřebu, že by mediální výchovu měli více vyučovat odborníci z praxe, kteří mají větší zkušenosti s fungováním médií než jejich učitelé ze školy. Ti by zároveň měli daleko více využívat těchto možností. Mohli by například konat pravidelné návštěvy novinových redakcí, kde se žáci přímo v praxi naučí vytvářet novinová sdělení. Učitelé se snaží žákům předávat témata receptivních i produktivních činností. Dle žáků by však měli klást mnohem větší důraz na kritický přístup k informacím. Dívky z gymnázia se dále vyjadřovaly k absenci informací o tom, jak poznat relevantní zdroje a informace. Takové informace by uvítaly především při tvorbě referátů či seminárních prací. Chlapci ze základních škol by uvítali při mediální výchově hraní online her. V zahraničí tato činnost vchází do popředí mediálních diskusí a je považována za jednu z participacních složek mediální výchovy. Učitelé by mohli skrze online hry například demonstrovat nebezpečné jevy spojené s užíváním internetu a sociálních sítí (například kybergrooming aj.). Učitelé by zároveň měli daleko více využívat podpůrných materiálů, které jsou dostupné na našem trhu. Tím tak bude

mnohem lépe zprostředkována mediální tematika žákům, což povede k jejímu lepšímu pochopení.

Z výzkumu dále vyplynulo, že postoje oslovených dětí k získávání informací z oblasti médií lze vyjádřit přímou úměrou. S přibývajícím věkem si tedy žáci mnohem více uvědomují nutnost výuky mediální výchovy. Na druhou stranu však přiznávají, že vzhledem k množství povinností ve škole nekladou na tento předmět příliš velký důraz. I přesto, že někteří žáci nepovažují výuku mediální výchovy za důležitou, si troufám říci, že si na základě informací o oblasti médií mnohem více uvědomují nebezpečí, které s užíváním médií souvisí, což následně pak odráží i jejich přístup k nim. K médiím přistupují zodpovědněji a více si uvědomují rizika, která média mohou představovat.

Na závěr této práce lze konstatovat, že mediální výchova má své místo v životech oslovených dětí, což mě jako budoucí učitelku výchovy k občanství velmi těší. Během výzkumu nebyly zaznamenány výrazné rozdíly ve výuce mediální výchovy na základních školách a nižším stupni víceletého gymnázia, což značí poměrně dobrou situaci ve výuce tohoto průřezového tématu. I přesto, že někteří respondenti považují mediální výchovu za zcela "zbytečnou", je zřejmé, že žákům mediální výchova přináší nové pohledy na média a napomáhá jim v porozumění světu médií. Každý učitel by tedy měl žákům 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií ukázat, že mediální výchova není jen "okrajovým předmětem". Měl by se zároveň také snažit zapojovat do vyučovacích hodin takové aktivity, které žákům představí nevídané možnosti, který nám všem svět médií v dnešní době nabízí. Znalost médií je totiž velmi důležitá, protože čím více o nich člověk ví, tím lépe je dovede využívat ve svůj prospěch.

ZDROJE

Bělohlová, E. 2013. *Mediální výchova*. Plzeň: FRAUS.

Bína, D. et al. 2005. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Buckingham, D. 2003. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. London: Polity Press.

Burton, G., J. Jiráček. 2001. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal.

Frank, T., V. Jiráčková. 2008. *K mediální výchově*. Praha: Občanské sdružení SPHV.

Gošová, V. 2011a. „Kurikulární reforma.“ [online] [cit. 11. 2. 2018]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD_reforma

Gošová, V. 2011b. „Globální výchova.“ [online] [cit. 13. 3. 2018]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Glob%C3%A1ln%C3%AD_v%C3%BDchova

Hendl, J. 2008. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hobbs, R. 2011. *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Corwin: Thousand Oaks.

Jandourek, J. 2007. *Sociologický slovník*. Praha: Portál.

Jenkins, H. (ed.), R. Purushotma, M. Weigel, K. Clinton, A. J. Robinson. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: MIT Press.

Jiráček, J. 2004. „Mediální gramotnost začíná tam, kde končí "mediální nevinność".“ *Revue pro média*. [online] 4 (8): 14 - 17 [cit. 15. 2. 2018]. Dostupné z: http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Revue08/rozhovor_jirak_rpm08.pdf

Jiráček, J. 2018. „Mediální výchova jako průřezové téma: podkladová studie - revidovaná verze.“ [online] [cit. 11. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/3222/>

Jiráček, J., B. Köpplová. 2003. *Média a společnost: Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál.

Jirák, J., R. Wolák. 2007. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis.

Jirák, J., B. Köpplová. 2009. *Masová média*. Praha: Portál.

Jirák, J., H. Pavličíková. 2011. „Doporučené očekávané výstupy: Mediální výchova v základním vzdělávání.“ [online] [cit. 27. 11. 2017]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29303&view=3251>

Jirák, J., R. Wolák, J. Cebe, T. Trampota. 2011. „Stav mediální gramotnosti v ČR.“ [online] [cit. 18. 1. 2018]. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>

Jirák, J., L. Šťastná. 2012. „K periodizaci vývoje mediální výchovy a mediálního vzdělávání v českém prostředí v evropském kontextu.“ *Literární historie*. [online] 57 (4): 67 - 72 [cit. 15. 2. 2018]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/310600177_K_periodizaci_vyvoje_medialni_vychovy_a_medialniho_vzdelavani_v_ceskem_prostredi_v_evropskem_kontextu On Periods of the Development of Czech Media Education in Czech in European C ontext

Jirák, J., L. Šťastná, M. Zezulková. 2016. „Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let.“ [online] [cit. 17. 2. 2018]. Dostupné z: https://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/studie_medialni_gramotnosti_populace_CR.pdf

Kraus, J. 2005. *Nový akademický slovník cizích slov: A – Ž*. Praha: Academia.

Krouželová, D. et al. 2010. „Příručka mediální výchovy.“ [online] [cit. 18. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.mediasetbox.cz/data/text/000004/prirucka-medialni-vychovy.pdf>

Kručayová, A. 2012. „Metodické pomůcky pro učitelův v oblasti mediálního vzdělávání.“ Diplomová práce. Univerzita Karlova. [online] [cit. 15. 2. 2018]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Krist%C3%BDna/Downloads/DPTX_2010_2_0_323244_0_111656%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Krist%C3%BDna/Downloads/DPTX_2010_2_0_323244_0_111656%20(1).pdf)

McQuail, D. 2009. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál.

MediaGuru. 2013. „U dětí je stále televize nejoblíbenějším médiem.“ [online] [cit. 8. 2. 2018]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2013/11/u-deti-je-stale-televize-nejoblibenejsim-mediem/>

- Mičienka, M., J. Jiráček et al. 2006. *Rozumět médiím. Základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech.
- Mičienka, M., J. Jiráček et al. 2007. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál.
- Niklesová, E. 2007. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Niklesová, E., D. Bína. 2010. *Mediální gramotnost a mediální výchova: studijní texty*. České Budějovice: Vlastimil Johanus.
- NÚV. 2013. „Stále méně dětí baví čtení.“ [online] [cit. 8. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vystupy/stale-mene-deti-bavi-cteni>
- NÚV. 2017. „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.“ [online] [cit. 21. 11. 2017]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf
- NÚV. 2018. „Návrh pojetí revizí RVP (všeobecné vzdělávání).“ [online] [cit. 11. 3. 2018]. Dostupné z: www.nuv.cz/t/navrh
- Pastorová, M. 2008. „Mediální výchova - ukázka zpracování.“ [online] [cit. 14. 2. 2018]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOF/2108/MEDIALNI-VYCHOVA-%E2%80%93-UKAZKAZPRACOVANI.html/>
- Pastorová, M., J. Jiráček. 2015. *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Pavličíková, H., M. Šebeš, M. Šimůnek (eds.). 2009. *Mediální pedagogika: Média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Plášek, R. 2004. „Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství: Nástin předpokladů, možností a limitů.“ *Revue pro média*. [online] 4 (8): 9 - 13 [cit. 18. 2. 2018]. Dostupné z: http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Revue08/esej_plasek_rpm08.pdf
- Pospíšil, J., L. S. Závodná. 2009. *Mediální výchova*. Kralice na Hané: ComputerMedia.
- Postman, N. 1999. *Ubavit se k smrti. Veřejná komunikace ve věku zábavy*. Praha: Mladá fronta.
- Průcha, J., E. Walterová, J. Mareš. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Reifová, I. et al. 2004. *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál.

RRTV. 2017. „Děti a média: Česká školní inspekce zkoumá mediální gramotnost žáků.“ [online] [cit. 17. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.detiamedia.cz/art/2835/ceska-skolni-inspekce-zkouma-medialni-gramotnost-zaku.htm>

Rutová, N. 2008. *Média tvořivě: Metodická příručka mediální výchovy*. Kladno: ASIS.

Skalková, J. 2004. „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - dlouhodobý úkol.“ *Pedagogická orientace*. [online] 12 (3): 21 - 35 [cit. 15. 2. 2018]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7988/7231>

Sloboda, Z. 2013. *Mediální výchova v rodině*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Sochorová, D. 2016. *Mediální výchova: Reflexe učitelů českého jazyka a literatury*. Brno: Masarykova univerzita.

Strejčková, D. 2011. „Mediální výchova ve výuce učitelů českého jazyka a literatury.“ Rigorózní práce. Masarykova univerzita [online] [cit. 18. 2. 2018]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/68811/pedf_r/?lang=cs

Šebeš, M. 2013. „Děti a mládež v kyberprostoru.“ [online] [cit. 5. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.mediapodlupou.cz/lekce/deti-a-mladez-v-kyberprostoru>

Šebeš, M. 2016. „Mediální výchova v Čechách: kontury a kontexty školního mediálního vzdělávání v České republice.“ [online] [cit. 20. 2. 2018]. Dostupné z: http://www.academia.edu/22432912/Medi%C3%A1ln%C3%AD_v%C3%BDchova_v_%C4%8Cech%C3%A1ch_kontury_a_kontexty_%C5%A1koln%C3%ADho_medi%C3%A1ln%C3%ADho_vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_v_%C4%8Cesk%C3%A9_republice_Media_Education_in_Bohemia_Contours_and_Contexts_of_School_Media_Education_in_the_Czech_Republic

Šťastná, L., R. Wolák, K. Cigánková. 2014. „Mediální výchova v rodině: postoje a přístupy českých rodičů.“ *Pedagogium*. [online] 14 (1): 89 - 100 [cit. 27. 2. 2018]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Krist%C3%BDna/Downloads/e-Pedagogium_1-2014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Krist%C3%BDna/Downloads/e-Pedagogium_1-2014%20(1).pdf)

Vránková, E. 2004. „Mediální výchova.“ *Revue pro média*. [online] 4 (8): 40 - 41 [cit. 20. 2. 2018]. Dostupné z: http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/medialni_vychova.htm

Wilson, C. (ed.), A. Grizzle, R. Tuazon, K. Akyempong, Ch. Cheung. 2011. *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*. Francie: UNESCO.

Wolák, R. 2011. „Učebnice a portály mediální výchovy v ČR.“ *Komunikace, média, společnost*. [online] 1 (1): 113 - 119 [cit. 20. 2. 2018]. Dostupné z: <http://medialnigramotnost.fsv.cuni.cz/zobraz/clanek/ucebnice-a-portaly-medialni-vychovy-v-cr>

Zdráhalová, A. 2015. „Mediální výchova na gymnáziích perspektivou učitelů.“ Diplomová práce. Masarykova univerzita. [online] [cit. 14. 2. 2018]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/gsc3d/DP_Zdrahalova2015.pdf

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Okruhy otázek k rozhovorům s respondenty

ZVO - *Jaký je současný pohled žáků na výuku mediální výchovy?*

1. Jaká média běžně užíváš ve Tvém životě? Která nejvíce?
2. K jakým činnostem nejčastěji média využíváš?
3. Je pro Tebe používání médií důležité? Umíš si například představit život bez nich?
4. Vnímáš nutnost získávat informace o médiích (např. jak fungují)?
5. Od koho a kdy jsi získal nejvíce poznatků souvisejících s médii?
6. Jak se změnil Tvůj vztah k médiím poté, co jsi obdržel informace z oblasti médií?
7. Učíš se mediální výchově jen ve škole nebo i v rodinném prostředí? Jakým způsobem?
8. Jak rozumíš pojmu mediální výchova?
9. Rozumíš některým vybraným pojmům z oblasti mediální výchovy (např. mediální gramotnost, médium aj.)?
10. Jakým způsobem se ji ve škole učíš? Máte mediální výchovu jako samostatný předmět nebo je integrována do jiných předmětů (např. výchovy k občanství, českého jazyka a literatury aj.), anebo vytváříte různé projekty (např. na téma „*Média a já*“)?
11. Jaký typ učitele/ky Tě mediální výchovu vyučuje?
12. Jaká témata mediální výchovy Tvůj/Tvoje učitel/ka realizuje?
13. Co by ses chtěl/a v hodinách mediální výchovy naučit? Jaká témata Tvůj/Tvoje učitel/ka nerealizuje a Tebe by zajímala?
14. Jaké výukové metody Tvůj/Tvoje učitel/ka pro výuku témat mediální výchovy využívá?
15. Používáte ve škole při její výuce nějaké učebnice, tištěné materiály, webové portály a jiné? Pokud ano, jaké?
16. Jakou váhu přiřkládáš známkám z mediální výchovy?
17. Jak bys chtěl/a, aby Tvůj/Tvoje učitel/ka vyučoval/a mediální výchovu?
18. Jaký má mediální výchova přínos pro Tvůj život?
19. Jaká témata mediální výchovy jsou pro Tebe klíčová?
20. Myslíš si, že mediální výchova je důležitou a nezbytnou součástí vzdělávání? Proč?

Příloha č. 2 - Seznam tabulek, schémat a grafů

Tabulka č. 1	Žádoucí a nežádoucí účinky médií	17
Tabulka č. 2	Vzdělávací obsah základního vzdělávání.....	32
Tabulka č. 3	Tematické okruhy mediální výchovy v RVP ZV.....	36
Tabulka č. 4	Doporučené očekávané výstupy - tematické okruhy.....	39
Tabulka č. 5	Přehled učitelů dle přístupu k výuce mediální výchovy.....	48
Tabulka č. 6	Respondenti výzkumu „ <i>Mediální výchova pohledem žáků</i> “	57
Schéma č. 1	Složky a roviny mediální gramotnosti.....	22
Schéma č. 2	MIL ve vztahu k jiným typům gramotností.....	24
Schéma č. 3	System kurikulárních dokumentů v České republice.....	30
Schéma č. 4	Směrování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.....	31
Graf č. 1	Obliba médií u dětí.....	19