

Mediální výchova
na základních a středních školách
ve školním roce 2017/2018

Tematická zpráva

Praha, listopad 2018

Obsah

1	Úvod.....	3
1.1	Cíl šetření	3
1.2	Obecné vymezení mediální výchovy a mediální gramotnosti	3
1.3	Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika	4
2	Shrnutí hlavních zjištění.....	6
3	Podmínky a průběh realizace mediální výchovy	8
3.1	Důležitost mediální výchovy.....	8
3.2	Obsahové vymezení mediální výchovy, její cíle a klíčová témata	8
3.3	Vybrané podmínky realizace mediální výchovy	10
3.3.1	Personální podmínky realizace mediální výchovy.....	10
3.3.2	Spolupráce s partnery při realizaci mediální výchovy	13
3.3.3	Využití médií ve výuce	13
3.4	Způsoby realizace mediální výchovy.....	15
3.5	Chování, postoje a sebehodnocení žáků v mediálním světě	19
4	Dosažená úroveň mediální gramotnosti žáků.....	23
4.1	Základní charakteristika testu	24
4.2	Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti	24
4.3	Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti podle vybraných charakteristik žáků a jejich škol	25
4.4	Úspěšnost žáků v otázkách testu mediální gramotnosti.....	31
5	Vybrané aspekty rozvoje mediální výchovy	34
5.1	Podpora realizace mediální výchovy a náměty pro zlepšení	34
5.2	Realizace mediální výchovy v kontextu úspěšnosti škol	35
6	Závěry a doporučení	37
6.1	Závěry	37
6.2	Doporučení.....	39
	Seznam zkratk	40
	Příloha 1 – Doplnující charakteristiky šetření	41
	Příloha 2 – Odhady regresních modelů	44
	Příloha 3 – Mediální výchova a mediální gramotnost: zjištění vybraných studií	45
	Použitá literatura	47

1 Úvod

Podstatnou složkou výpovědi České školní inspekce o kvalitě vzdělávání v konkrétní škole i o kvalitě vzdělávací soustavy jako celku je hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušných rámcových vzdělávacích programů (dále také „RVP“), přičemž předmětem zájmu není pouze vzdělávání v profilových či neprofilových vyučovacích předmětech, ale v pravidelných cyklech se Česká školní inspekce zaměřuje také na sledování rozvoje vybraných gramotností.

1.1 Cíl šetření

Cílem tematického šetření, jehož výsledky představuje tato zpráva, bylo posoudit podmínky a průběh realizace témat souvisejících s mediální výchovou (dále jen mediální výchova)¹ na základních a středních školách, zhodnotit dosaženou úroveň mediální gramotnosti² žáků 2. stupně základních škol a středních škol³ a diskutovat vybrané aspekty rozvoje mediální výchovy. Tímto způsobem je položen základ pro sledování realizace mediální výchovy a dosažené úrovně mediální gramotnosti u žáků těchto druhů škol v budoucnu, neboť inspekční činnost se zaměřením na oblast mediální výchovy a mediální gramotnosti byla ze strany České školní inspekce uskutečněna poprvé. Souvisejícím cílem tematického šetření pak je formulace doporučení k další podpoře efektivitu výuky témat souvisejících s mediální gramotností, ale také k lepší systémové podpoře mediální výchovy na úrovni celé vzdělávací soustavy. Tematické šetření bylo realizováno v průběhu celého školního roku 2017/2018 a složeno bylo jak z hodnotící inspekční činnosti realizované přímo ve školách, tak z elektronického ověřování výsledků žáků doplněného o různá zjišťování a dotazování (k tomu dále v textu).

1.2 Obecné vymezení mediální výchovy a mediální gramotnosti

Pojmy mediální výchova a mediální gramotnost jsou v dalším textu této tematické zprávy chápány následujícím způsobem – pojem mediální výchova ve smyslu výchovně-vzdělávacího procesu a pojem mediální gramotnost ve smyslu znalostí a dovedností žáků uplatňovat získané poznatky při standardních životních situacích.

Takové chápání obou pojmů vychází z jejich vymezení v relevantních dokumentech, primárně v RVP příslušných pro dané obory vzdělání, v nichž je ovšem postavení mediální výchovy různé⁴. Takto například RVP pro základní vzdělávání uvádí, že „Průřezové téma Mediální výchova v základním vzdělávání nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. (...) Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální

¹ Mediální výchova představuje průřezové téma vzdělávání, které souvisí s řadou dílčích témat. Pro zjednodušení a lepší srozumitelnost je v dalším textu používán pouze pojem *mediální výchova*. Podrobnější pojmoslovný komentář je uveden v kapitole 1.2.

² Pro pojem *mediální gramotnost* dtto.

³ V případě žáků základních škol jsou z tohoto hodnocení vynecháni žáci odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Žáci víceletých gymnázií jsou zařazeni do hodnocení na úrovni středních škol.

⁴ V některých RVP je mediální výchova explicitně uvedena jako jedno z průřezových témat vzdělávání (např. RVP pro základní vzdělávání, RVP pro gymnázia), přičemž v těch RVP, kde tomu tak není, jsou některé výstupy mediální výchovy součástí relevantních vzdělávacích oblastí, kompetencí nebo výchov (např. vzdělávací oblasti týkající se občanského základu v relevantních RVP pro střední odborné vzdělávání).

komunikace.⁵“ RVP pro základní vzdělávání zároveň definuje tematické okruhy mediální výchovy, které rozděluje na tzv. receptivní a produktivní činnosti⁶:

- kritické čtení a vnímání mediálních sdělení (např. kritický přístup ke zpravodajství a reklamě, chápání podstaty mediálního sdělení, objasňování jeho cílů a pravidel a další),
- interpretace vztahu mediálních sdělení a reality (např. rozlišování různých typů sdělení, rozdíly mezi reklamou a zprávou, rozdíly mezi faktickým a „fiktivním“ obsahem, identifikace společensky významných hodnot v textu a další),
- stavba mediálních sdělení (např. příklady pravidelností v uspořádání mediovaných sdělení především ve zpravodajství – sestavení příspěvků podle kritérií, principy sestavování zpravodajství a další),
- vnímání autora mediálních sdělení (např. identifikování postojů a názorů autora v mediovaném sdělení a další),
- fungování a vliv médií ve společnosti (např. faktory ovlivňující média, vliv médií na každodenní život, společnost, politický život a kulturu z hlediska současné i historické perspektivy a další),
- tvorba mediálního sdělení (např. uplatnění a výběr výrazových prostředků a jejich kombinací pro tvorbu věcně správných a komunikačně (...) vhodných sdělení, tvorba mediálního sdělení pro školní časopis, rozhlas, televizi či internet, technologické možnosti a jejich omezení),
- práce v realizačním týmu (např. redakce časopisu, rozhlasu, televize či internetového média).

Prvních pět tematických okruhů je řazeno mezi receptivní činnosti, zatímco poslední dva tematické okruhy mezi produktivní činnosti⁷. RVP pro základní vzdělávání rovněž uvádí existenci úzkých vazeb mediální výchovy ke vzdělávacím oblastem Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie a Umění a kultura.

Příloha č. 3 shrnuje poznatky vybraných studií, které se mediální výchovou a mediální gramotností v České republice zabývaly.

1.3 Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika

Tematická zpráva prezentuje informace z několika různých komplementárních zdrojů:

- a) rozsáhlé elektronické dotazování ředitelů a učitelů škol prostřednictvím inspekčního elektronického zjišťování (INEZ),
- b) tematická prezenční inspekční činnost na vzorku škol zahrnující hospitační činnost a rozhovory s vedením škol a učiteli,
- c) výběrové zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků s využitím testové formy zadané prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET,

⁵ Také Směrnice o audiovizuálních mediálních službách 2010/13/EU definuje mediální gramotnost ve smyslu dovedností, znalostí a porozumění (např. informovaná volba, chápání obsahu, využití příležitostí utvářených novými komunikačními technologiemi), které spotřebitelům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií.

⁶ Toto členění lze dát do kontextu rozlišení kriticko-analytické perspektivy, respektive kreativně-participativní perspektivy mediální gramotnosti. Zatímco první perspektiva zdůrazňuje receptivní činnosti, druhá perspektiva zdůrazňuje produktivní činnosti (srovnej s Jiráková, Šťastná a Zezulková, 2018).

⁷ Takto RVP ve svém obsahu kladou důraz na receptivní činnosti, méně na produktivní činnosti (srovnej s Jiráková, Šťastná a Zezulková, 2018).

- d) doplňující elektronické dotazování žáků, kteří participovali na výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti, a elektronické dotazování učitelů škol zařazených do výběrového zjišťování.

Tabulka č. 1 Počty škol, žáků, ředitelů a učitelů v dílčích typech šetření mediální výchovy a mediální gramotnosti

Elektronické dotazování (INEZ)	ZŠ	SŠ	Celkem
Počet ředitelů	2 440	1 086	3 445
Počet učitelů	10 906	5 004	15 544
Tematická inspekční činnost	ZŠ	SŠ	
Počet škol	55	52	
Zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků	9. ročník ZŠ	2. ročník SŠ	
Počet škol	148	147	
Počet žáků (z toho žáci se SVP ⁸)	4 251 (276)	7 758 (253)	
Počet učitelů – učitelský dotazník	432	420	

Pozn.: Nesoulad počtu ředitelů a učitelů ZŠ a SŠ s hodnotou celku je především dán faktorem sloučených subjektů, kdy jsou některé školy zařazeny do obou druhů škol.

Výběrového zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti se účastnili žáci 9. ročníku vybraného vzorku základních škol (dále jen „9. ročník ZŠ“; do vzorku nebyli zařazeni žáci odpovídajících ročníků víceletých gymnázií) a žáci 2. ročníku vybraného vzorku středních škol (dále jen „2. ročník SŠ“, včetně víceletých gymnázií). O příslušných počtech a velikosti vzorků referuje tabulka č. 1.

Ve svém obsahu se výběrové zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti zaměřilo na dvě dílčí složky znalostí a dovedností žáků:

- **kognitivní složku**, tj. složku výrazně související s aspektem osvojení si poznatků o fungování a společenské roli médií (např. znalosti o typech médií, jejich právním rámci, principech fungování, používaných metodách a nástrojích apod.),
- **kritickou složku**, tj. složku výrazně související se schopností žáka kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí (např. interpretace mediálních sdělení, rozpoznání a posouzení informace v mediálním sdělení apod.).

Šetření formou dotazování i tematická inspekční činnost na místě se zabývaly především hodnocením podmínek a průběhu realizace mediální výchovy na školách. V kontextu dvou různých dotazování učitelů byl položen důraz především na zjištění z vyhodnocení početně rozsáhlejšího elektronického dotazování učitelů (viz tabulka č. 1 pro počty zapojených škol, ředitelů a učitelů pro šetření formou dotazování a tematické inspekční činnosti na místě, další informace o struktuře vzorků jednotlivých typů šetření podle vybraných charakteristik škol, žáků a učitelů pak podává příloha č. 1).

⁸ Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“) byla účast v testování dobrovolná a rozhodoval o ní ředitel školy. Žáci řešili test s nižším počtem úloh.

2 Shrnutí hlavních zjištění

Na více než 70 % škol, na kterých proběhla tematická inspekční činnost (107 základních a středních škol), se realizaci mediální výchovy v různé míře věnovala alespoň polovina interních učitelů. Na téměř 90 % těchto škol pak byla mediální výchova realizována v podobě průřezového tématu v různých předmětech. Z dotazníkového šetření mezi řediteli škol (3 445 ZŠ i SŠ) pak vyplynulo, že na 53 školách se mediální výchovou nezabývají vůbec.

Učitelé (bez ohledu na typ školy nebo jejich předmětové specializace) v mediální výchově převážně preferují předávání informací užitečných pro orientaci v působení masových médií, a to jak v podobě příslušných znalostí, tak dovedností potřebných pro kritický přístup k mediálním výstupům. Za nejdůležitější témata učitelé považují hodnocení mediálního obsahu, bezpečnost při používání internetu a obranu před mediální manipulací a propagandou.

V této souvislosti proto překvapivě působí výsledky testu z vybraných témat mediální výchovy, který ve shodném znění absolvovali žáci 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ. Přestože očekávaná průměrná hodnota úspěšnosti byla stanovena na 60 %, žáci ZŠ dosáhli v průměru pouze 43 % a žáci SŠ 50 %, přičemž jen 5 % žáků ZŠ a 20 % žáků SŠ zodpovědělo správně více než tři pětiny otázek. Výborného výsledku, jenž představoval vyřešení více než čtyř pětin zadaných otázek, nedosáhl z žáků ZŠ vůbec nikdo, v případě SŠ pak jen 1 %. Rozdíly v dosažených výsledcích mezi chlapci a dívkami byly jak u ZŠ, tak u SŠ malé.

U žáků středních škol je možné porovnat výsledky podle typu studijních oborů. Zatímco nejvyšší průměrné úspěšnosti dosáhli žáci gymnázií (59 %), žáci nematuritních oborů měli naopak výsledky nejhorší (37 %). V případě negymnaziálních maturitních skupin oborů se výsledky pohybovaly v rozmezí od 47 do 50 %, přičemž nejlépe dopadly obory umělecké.

Jako významný faktor úspěšnosti v daném testu se tak u SŠ ukázal typ vzdělávání (také největší důležitost mediální výchově přikládají z daných škol gymnázia). Po doplnění dalších proměnných se zjistilo, že žáci kladoucí v komunikaci vyšší důraz na pozitivní mezilidské vztahy dosahují v hodnoceném testu vyšší úspěšnosti než žáci, kteří hlavní význam komunikace spatřují v prosazení svého názoru. Také zájem žáka o svou bezpečnost a vlastní opatrné chování v mediálním prostředí byl spojen s jeho vyšší úspěšností v testu.

Nejúspěšnější byli žáci obou testovaných ročníků v úlohách, které se týkaly rozpoznání mediálního žánru a identifikace časového vývoje vzniku médií (88–98 %). Naopak největší problémy jim působily otázky vyžadující kritické porozumění delšímu mediálnímu výstupu (textu), kdy žáci na základě tohoto textu rozhodovali o pravdivosti či nepravdivosti souvisejících tvrzení nebo o postoji autora daného sdělení (do 10 %).

Pedagogové vyučující mediální výchovu se v ní málo věnují rozvoji dovedností žáků potřebných pro vytváření různých mediálních obsahů. A nejméně často jsou učitelé ve výuce využívány nejnovější on-line platformy mediální komunikace. Jedním z indikátorů praktického zaměření mediální výchovy je i vydávání (provoz) školního média, a to většinou za aktivní účasti žáků. U navštívených škol byla tato praxe zaznamenána v polovině případů, přičemž nejčastěji se jednalo o školní časopis (zhruba 50 %). U ostatních druhů médií pak šlo nejvíce o školní rozhlasové vysílání (necelá pětina ZŠ, 5 % SŠ) a nakonec o televizní, respektive on-line vysílání (přes desetinu). Tvůrčí zaměření mediální výchovy se také může projevat při utváření obrazu školy na veřejnosti. Nejčastěji se tak děje prostřednictvím školního webu, facebookového účtu školy (především u SŠ) a školního časopisu (zejména v případě gymnázií a ZŠ).

Kromě realizace mediální výchovy jako průřezového tématu (90 % škol), v podobě samostatného povinného či nepovinného předmětu (10 %) nebo produkce vlastního média,

školy také volí formu besed, diskuze nebo exkurze v médiích (35 %) a projektové výuky (27 %). Za nejvhodnější formu realizace mediální výchovy pokládají učitelé průřezové téma (tuto formu upřednostňuje 63 % dotázaných učitelů). Naopak pouze 10 % učitelů preferuje formu samostatného předmětu.

Nejčastěji se podle oslovených ředitelů škol mediální výchova realizuje v předmětech český jazyk (94 % ředitelů), informatika (83 %), výchova k občanství / základy společenských věd (78 % / 44 %) a cizí jazyk (55 %).

Tři čtvrtiny učitelů uvedly, že při plánování, uskutečňování a vyhodnocování průběhu mediální výchovy spolupracují se svými kolegy. Nejčastěji (80 % učitelů) má tato spolupráce formu sdílení metodických materiálů, přibližně pětina pedagogů uvádí také týmovou práci nebo vzájemné hospitace s poskytováním zpětné vazby.

Učitelé se k realizaci mediální výchovy nejčastěji dostávají na žádost vedení školy. Přibližně třetina pedagogů se kvůli svému zájmu o mediální výchovu sama přihlásila k její realizaci ve svém předmětu. Pozitivním faktem rozhodně není, že nejfrekventovanější formou přípravy na realizaci mediální výchovy je samostudium (70 % učitelů). Dále jsou to účast na různých akcích, v podobě například konferencí nebo seminářů (čtvrtina). Vždy zhruba desetina respondentů z řad učitelů absolvovala jednak příslušný předmět v rámci studia učitelství, jednak akreditovaný kurz v režimu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. A jen zcela výjimečně někdo z oslovených učitelů absolvoval mediální studia nebo žurnalistiku na vysoké škole.

Vedle samotných vyučujících se na uskutečňování mediální výchovy podílejí také školní metodik prevence, pracovník starající se o obraz školy na veřejnosti, výchovný poradce, ale třeba i pracovník školní družiny, školní knihovník nebo také školní psycholog.

Podstatná většina škol (přes 80 %) při realizaci mediální výchovy spolupracuje s různými partnery. Mezi nimi jsou na prvním místě knihovny (přes 90 % spolupracujících škol), následují mediální organizace (30 %), organizace nabízející mimoškolní zájmové vzdělávání (přes 20 %), neziskové organizace (20 %) a rodiče žáků (20 %). Za nejčastější důvod toho, proč školy nespolečně spolupracují při realizaci mediální výchovy s dalšími institucemi, ředitelé těchto škol uvádějí chybějící metodické náměty na formu i obsah spolupráce. Stejný počet ředitelů (27 %) označil za příčinu neúčelnost spolupráce, dále pak nevyhovující nabídku těchto potenciálních partnerů (9 %).

Mezi tím, co by mohlo realizaci mediální výchovy zkvalitnit, oslovení ředitelé škol nejčastěji uváděli optimální finanční prostředky, zejména jako motivace učitelů nebo na zaplacení hostů (56 %), metodickou podporu (53 %) a potřebný časový prostor pro výuku (37 %). Učitelé by nejvíce uvítali metodickou podporu (např. didakticky zpracované náměty do výuky). Dostatečnou podporu mediální výchovy ze strany vedení školy vnímá podstatná většina pedagogů (95 %).

Přibližně 60 % žáků používáním různých typů médií tráví většinu svého volného času. Žáci 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ označují internetové zpravodajství a sociální sítě za mediální zdroje, které mají nejsilnější vliv na jejich osobu. Početnější skupina žáků zpochybňuje věrnost zobrazení dané skutečnosti masovými médii, méně početná skupina pak vnímá tuto podobu spíše pozitivně. O něco více skeptický pohled přitom vyjadřují žáci 2. ročníku SŠ. Přibližně pětina žáků se setkala s nežádoucími situacemi, jejichž míru působení významně ovlivňuje i mediální gramotnost.

3 Podmínky a průběh realizace mediální výchovy

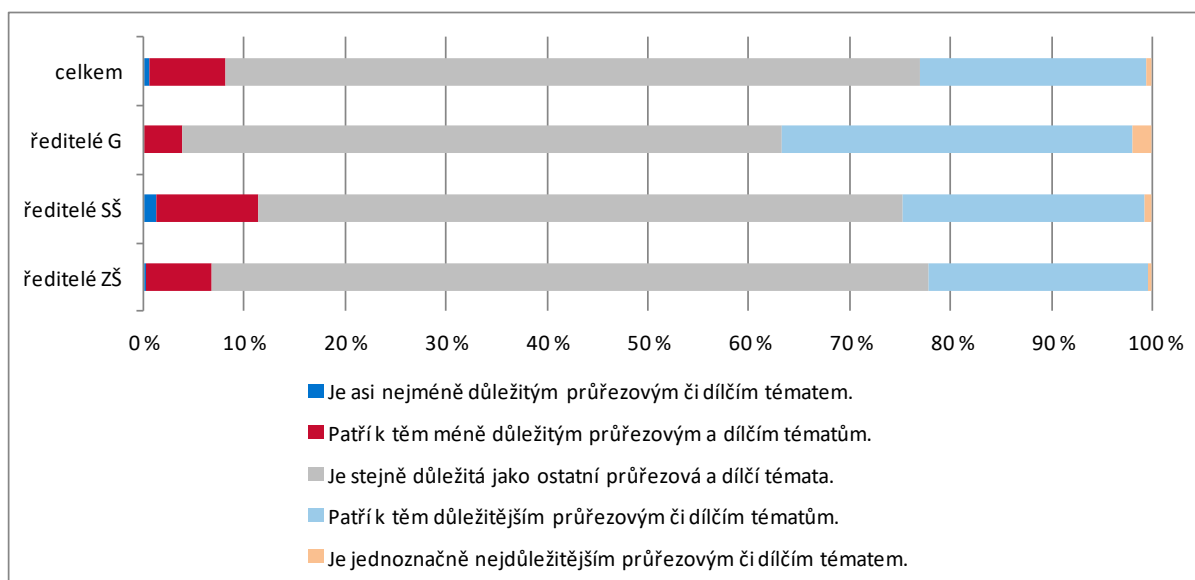
Pro úspěšný rozvoj mediální gramotnosti jsou klíčovým předpokladem vhodné podmínky vytvořené pro realizaci mediální výchovy jakožto specifického výchovně-vzdělávacího procesu na školách. Ty byly posuzovány a hodnoceny především na základě poznatků z tematické inspekční činnosti na místě a poznatků získaných z elektronického dotazování ředitelů, učitelů a žáků.

3.1 Důležitost mediální výchovy

V souvislosti s rostoucím významem médií v současném světě je také zdůrazňována zvyšující se důležitost mediální gramotnosti pro život jedince a společnosti. V kontrastu k tomu je však mediální výchova začleněna do RVP nikoli jako samostatný vzdělávací obor či oblast, ale pouze jako průřezové téma, v případě RVP pro střední odborné vzdělávání pak ani v této podobě (pouze izolované dílčí prvky). Školy si tak samy volí strategii realizace mediální výchovy, a to ve vazbě na celou řadu dalších témat vzdělávání. Z tohoto důvodu nelze reálné postavení mediální výchovy ve vzdělávacím procesu škol přeceňovat.

Uvedené konstatování potvrzuje fakt, že dvě třetiny ředitelů základních i středních škol považují mediální výchovu za stejně důležitou ve srovnání s dalšími průřezovými a dílčími tématy vzdělávacích programů (viz graf č. 1). Zároveň je podíl ředitelů, kteří považují mediální výchovu za spíše důležitější průřezové téma, vyšší než podíl ředitelů, kteří považují toto téma za méně důležité. Potvrzuje se také vyšší důležitost, která je mediální výchově přisuzovaná na gymnáziích ve srovnání se středními odbornými školami. Obdobné závěry vyplývají z odpovědí učitelů.

Graf č. 1 Porovnání důležitosti mediální výchovy oproti jiným průřezovým či dílčím tématům podle respondentů z řad ředitelů (podíl odpovídajících ředitelů)



Pozn.: Pro bližší vysvětlení kategorií ředitelů škol viz příloha č. 1.

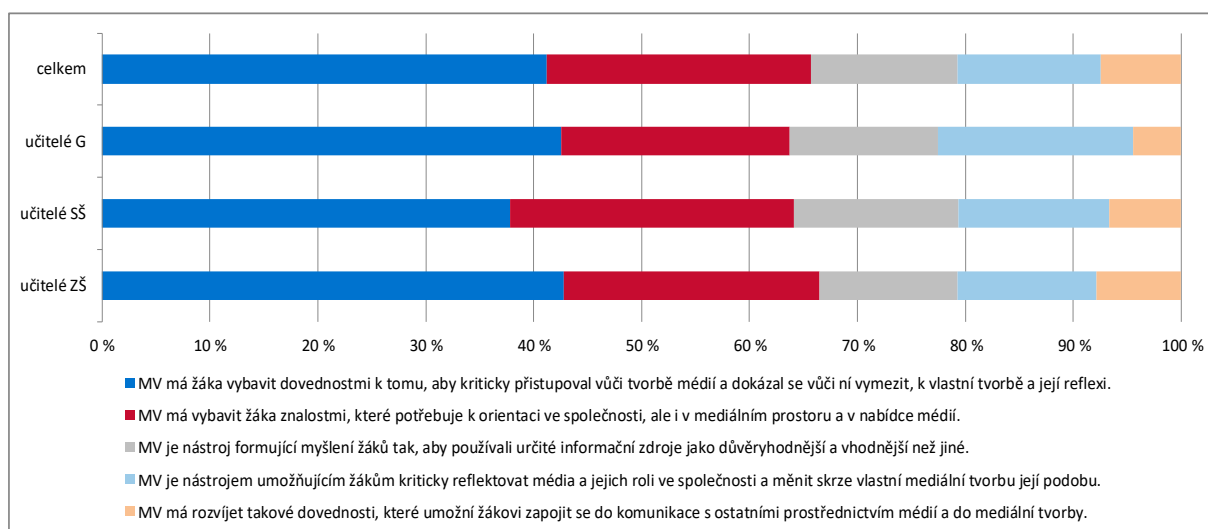
3.2 Obsahové vymezení mediální výchovy, její cíle a klíčová témata

Realizace mediální výchovy na školách je úzce spojena s jejím obsahovým vymezením, včetně definování cílů a klíčových témat. Jak již bylo uvedeno, současná podoba realizace mediální výchovy, včetně obsahového vymezení mediální výchovy v RVP, klade důraz především na receptivní činnosti (např. osvojení si poznatků o fungování a společenské roli médií, kritické

nakládání s médii a s jejich produkcí), méně pak na činnosti produktivní (např. tvorba vlastního mediálního sdělení).

Tomu odpovídá skutečnost, že přibližně dvě třetiny učitelů základních i středních škol (viz graf č. 2), bez ohledu na druh či typ školy a odvětvovou specializaci učitele, vnímají mediální výchovu ve smyslu vybavení žáků jednak znalostmi pro orientaci ve společnosti, mediálním prostoru a v nabídce médií, jednak dovednostmi ke kritickému přístupu vůči obsahu médií a k vlastní mediální tvorbě. Naopak méně často byla mediální výchova vnímána ve smyslu rozvoje dovedností žáků pro jejich zapojení do komunikace prostřednictvím médií a mediální tvorby. Analogické poznatky přinášejí také odpovědi ředitelů.

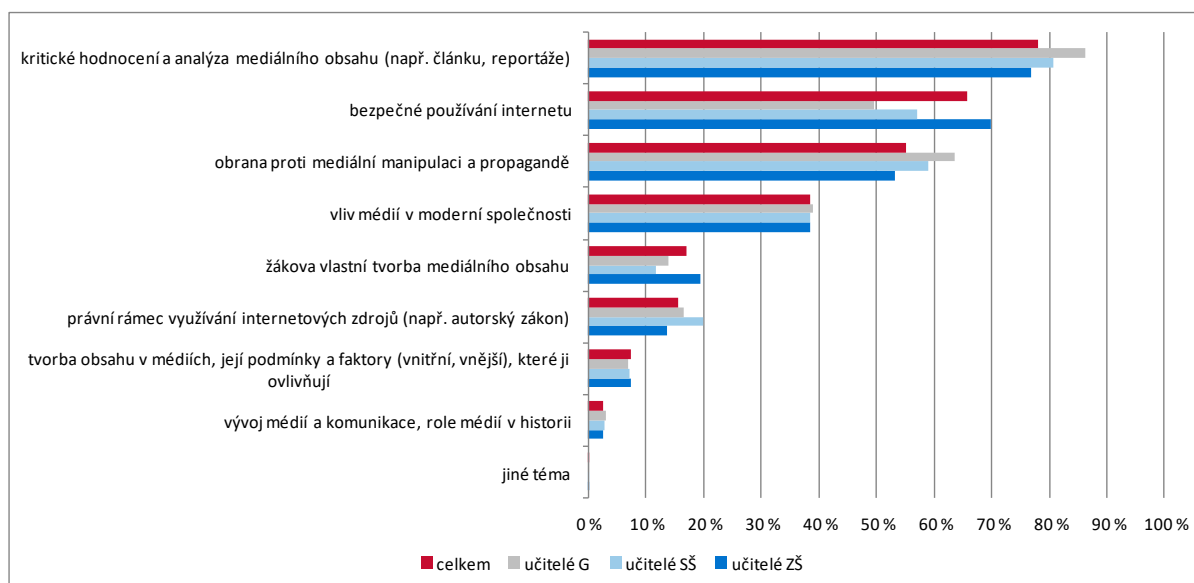
Graf č. 2 Co je mediální výchova podle odpovídajících učitelů (podíl odpovídajících učitelů)



V odpovědích učitelů lze pozorovat logickou vazbu mezi vymezením mediální výchovy, hlavními cíli mediální výchovy a důležitostí témat mediální výchovy. Odpovědi učitelů týkající se nejdůležitějších cílů mediální výchovy potvrzují, že dvěma hlavními cíli mediální výchovy (cca 80 % odpovídajících učitelů) pro učitele (bez ohledu na druh či typ školy a předmětovou specializaci učitele) je rozvíjet schopnosti žáků získávat a kriticky hodnotit informace z médií a kriticky přemýšlet o obsahích médií. Učitelé tak opětovně kladou důraz na kritický pohled žáků na média, zatímco nižší význam přisuzují rozvoji dovedností žáků v utváření vlastních mediálních obsahů (např. textový nebo audiovizuální publikovaný příspěvek). Je ovšem otázkou, co učitelé myslí „kritickým přístupem“ k médiím – může jít jen o snahu vysvětlit žákům, že sdělovaný obsah může být ovlivněn politickým či názorovým zázemím jednotlivých médií, a že je tedy třeba při konzumaci mediálního obsahu vnímat i tyto skutečnosti a nebrat sdělované informace za relevantní či věcně správné automaticky.

Za nejdůležitější témata mediální výchovy učitelé nejčastěji považují, bez ohledu na druh či typ školy i svou předmětovou specializaci, hodnocení mediálního obsahu, bezpečnost používání internetu a obranu proti mediální manipulaci a propagandě (viz graf č. 3). Mediální výchova je tak bohužel učitelé nejčastěji spojována pouze s otázkami interpretace a dezinterpretace mediálního obsahu, méně pak s dovednostmi nutnými pro zapojení žáků do komunikace.

Graf č. 3 Která tři z nabídnutých témat mediální výchovy považují učitelé za nejdůležitější (podíl odpovídajících učitelů)



3.3 Vybrané podmínky realizace mediální výchovy

Ze širokého spektra podmínek ovlivňujících průběh mediální výchovy byla pozornost České školní inspekce zaměřena na personální podmínky realizace mediální výchovy, spolupráci s partnery při realizaci mediální výchovy a využití médií ve výuce.

3.3.1 Personální podmínky realizace mediální výchovy

Průřezový charakter mediální výchovy v RVP přirozeně vede ke skutečnosti, že mediální výchova na školách je typicky zajišťována vícero učiteli. Na více než 70 % škol, na kterých probíhala tematická inspekční činnost (107 škol), se realizaci mediální výchovy v různé míře věnuje v rámci své výuky alespoň polovina interních učitelů školy. Odpovědi ředitelského dotazníku ukazují, že nejčastěji se jedná o výuku v předmětech český jazyk (94 % ředitelů škol), informatika (83 %), výchova k občanství / základy společenských věd (78 % / 44 %) a cizí jazyk (55 %). O něco častěji se vyšší podíl učitelů podílí na realizaci mediální výchovy na základních školách než na školách středních, přičemž tato skutečnost je především ovlivněna nižší důležitostí mediální výchovy v RVP pro střední odborné vzdělávání⁹.

Vedle samotného podílu učitelů zabývajících se mediální výchovou je významným kvalitativním aspektem také míra spolupráce a koordinovaného postupu zapojených učitelů. V tomto ohledu je pozitivní, že 73 % učitelů deklaruje spolupráci s ostatními pedagogy při plánování, realizaci a vyhodnocování průběhu mediální výchovy (mírně vyšší úroveň spolupráce lze vyvodit z odpovědí učitelů základních škol, předmětová specializace učitelů nehraje v tomto směru významnější diferencující roli). Z forem jednoznačně převládá spolupráce prostřednictvím sdílení metodických materiálů (80 % spolupracujících učitelů), přibližně pětina učitelů uvádí také týmovou realizaci témat mediální výchovy nebo vzájemné hospitace učitelů s poskytováním zpětné vazby. Hlavními uváděnými důvody, proč učitelé nespolupracují při realizaci mediální výchovy, jsou jednak nedostatek času (50 %

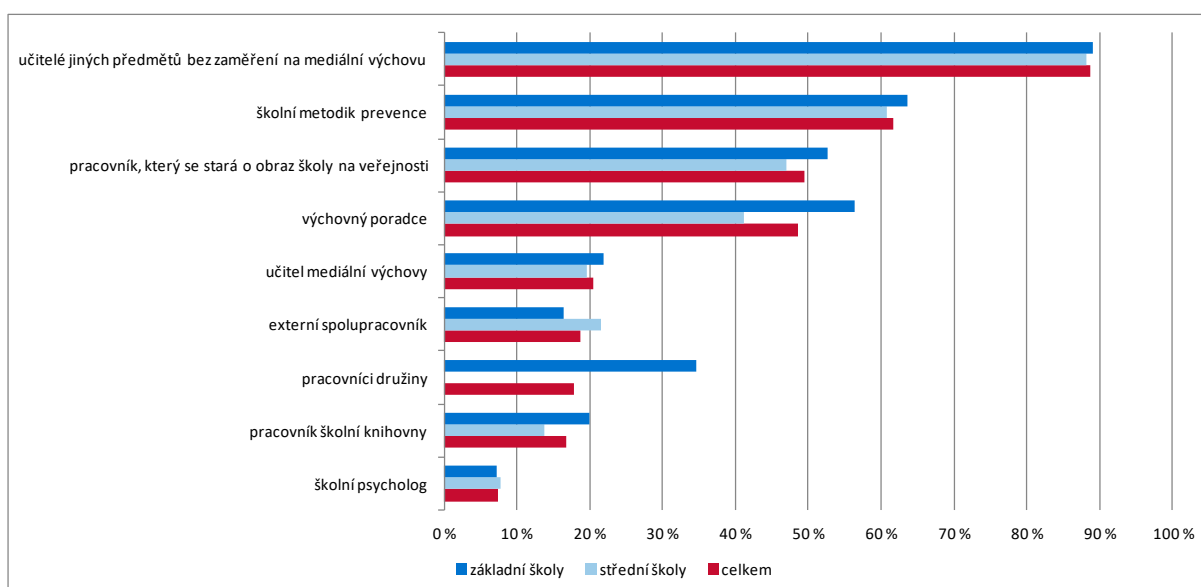
⁹ Na středních odborných školách je mediální výchova realizována v menším počtu předmětů.

nespolupracujících učitelů) a rozvrhové / organizační překážky (32 % nespolutracujících učitelů), a to opětovně bez ohledu na druh či typ školy a předmětovou specializaci učitele.¹⁰

Vedle vyučujících, kteří jsou přirozeně nejčastější kategorií pracovníků školy podílející se na realizaci mediální výchovy, participují na relevantních činnostech také (viz graf č. 4):

- školní metodik prevence, a to především prostřednictvím organizace vzdělávání, besed a akcí spojených s mediální výchovou a rovněž s důrazem na téma kyberšikany a chování v mediálním světě,
- pracovník starající se o obraz školy na veřejnosti, pokud škola k tomu určeného pracovníka má – typicky je však takto chápána činnost ředitele / zástupce ředitele nebo učitele pověřeného činnostmi utvářejícími obraz školy na veřejnosti,
- výchovný poradce, a to především v rámci aktivit zaměřených na práci s informacemi, prevenci a řešení kyberšikany a rizika pohybu v mediálním světě.

Graf č. 4 Kdo se ve školách podílí na realizaci mediální výchovy (podíl škol, na nichž probíhala tematická inspekční činnost)



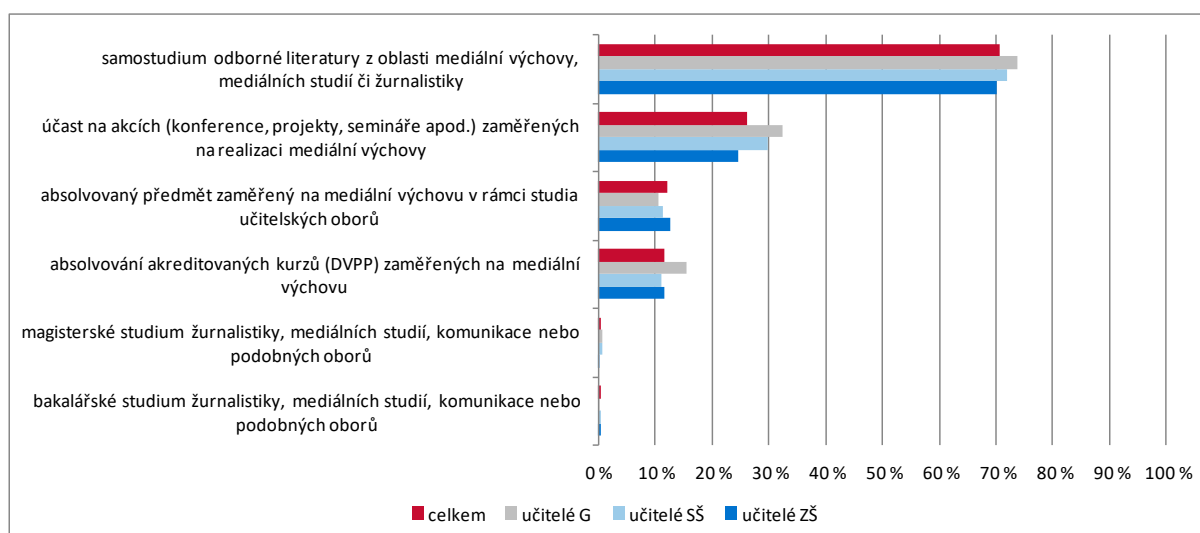
Připravenost učitelů bývá označována jako jedna z výzev pro lepší realizaci mediální výchovy na školách – dokládají to i následující zjištění:

- Realizace mediální výchovy na navštívených školách je zajišťována především běžnými učiteli všeobecně vzdělávacích předmětů bez zaměření na realizaci mediální výchovy. Učitel deklarující zaměření na tato témata byl zaznamenán na pětina škol (viz graf č. 4). Učitelé se k výuce mediální výchovy nejčastěji dostávají na žádost vedení školy, přičemž téma je rovněž zajímavé a s realizací mediální výchovy tak souhlasí (48 % učitelů). Pro přibližně třetinu učitelů byl hlavní motivací k realizaci mediální výchovy jejich vlastní zájem o problematiku, a byli tedy iniciátory realizace mediální výchovy ve svém předmětu. Přibližně desetina učitelů pak byla realizace mediální výchovy přidělena bez ohledu na jejich zájem. Vyšší zájem o témata mediální výchovy lze zaznamenat ze strany učitelů gymnázií, z hlediska předmětových specializací je patrně mírně nižší zájem o implementaci témat mediální výchovy do výuky ze strany učitelů matematiky a přírodovědných oborů.

¹⁰ Mezi další uváděné důvody pak především patří nepociťování potřeby koordinovat činnosti v mediální výchově s ohledem na existenci důležitějších témat ve škole; předmětové odlišnosti týkající se mediální výchovy (obsah, metody výuky) bez potřeby koordinace a s výhodami individuálního přístupu každého vyučujícího v návaznosti na podstatu vyučovaného předmětu.

- Nejčastěji uváděnou formou přípravy učitelů pro realizaci mediální výchovy je samostudium odborné literatury z oblasti mediální výchovy, mediálních studií či žurnalistiky, s odstupem následuje účast na konferencích či seminářích věnovaných mediální výchově. Pouze ojediněle učitelé přiznávají, že pro realizaci mediální výchovy žádnou odbornou přípravu nemají, na druhou stranu jen zcela vzácně byla výuka mediální výchovy realizována učitelem, který vedle své předmětové specializace také absolvoval bakalářské či magisterské studium žurnalistiky, mediálních studií nebo podobných oborů (viz graf č. 5).
- Absolvování akreditovaných kurzů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále také „DVPP“) se zaměřením na mediální výchovu je uváděno jako kvalifikace pro realizaci mediální výchovy desetinou učitelů (viz graf č. 5), přičemž o něco častěji (asi 15 % učitelů) byla tato možnost vybrána učiteli společensky orientovaných předmětů (český jazyk, dějepis, občanská výchova / společenskovední základ).

Graf č. 5 Kvalifikace učitelů pro realizaci mediální výchovy (podíl odpovídajících učitelů)



Ačkoli jsou akreditované kurzy DVPP a další akce se zaměřením na mediální výchovu uváděny jako hlavní forma přípravy pro realizaci mediální výchovy přibližně polovinou učitelů, nevnímají dvě třetiny učitelů, kteří participovali na doplňujícím elektronickém dotazování učitelů škol zařazených do výběrového zjišťování, svou potřebu změn nabídky DVPP v oblasti mediální výchovy, a to bez ohledu na druh školy i předmětovou specializaci učitelů¹¹. Hlavní nedostatky v nabídce DVPP jsou spatřovány:

- v nízkém počtu vhodných akcí (22 % učitelů),
- v nedostupnosti akcí, například z organizačních či geografických důvodů (11 % učitelů),
- v úzké tematické nabídce programu akcí (7 % učitelů),
- ve finanční náročnosti akcí (5 % učitelů),
- v nízké kvalitě akcí, například ve vazbě na potřeby praxe (2 % učitelů).

Ani v tomto případě se druh školy stejně jako předmětová specializace učitelů neukazují být významným diferencujícím faktorem. Mezi dalšími problematickými aspekty realizace DVPP v mediální výchově se také objevily nízká úroveň propagace a informovanosti o DVPP v oblasti mediální výchovy, časové vytížení učitelů v rámci účasti na DVPP s jiným, více prioritním zaměřením, respektive problémy plynoucí z neúčasti ve výuce z důvodů školení.

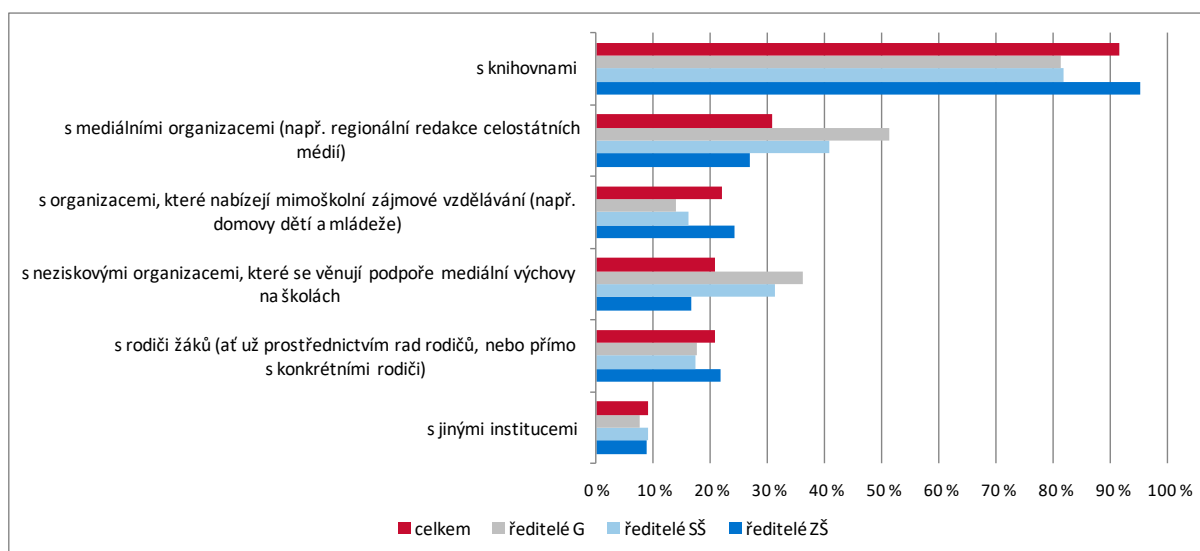
¹¹ Svou roli zde ovšem může hrát nižší informovanost a zájem o toto téma.

Nízká informovanost a časové možnosti byly zároveň dvěma nejčastěji uváděnými důvody neúčasti učitelů na DVPP v oblasti mediální výchovy.

3.3.2 Spolupráce s partnery při realizaci mediální výchovy

Spolupráce školy s partnery může být významným faktorem ovlivňujícím kvalitu realizace mediální výchovy na školách. Pozitivní je, že taková spolupráce je běžnou praxí škol – téměř 82 % ředitelů škol uvedlo existenci spolupráce s partnery při realizaci mediální výchovy, přičemž o něco častěji byla taková spolupráce uvedena řediteli základních škol (84 % ředitelů) a gymnázií (87 % ředitelů), méně často pak řediteli středních odborných škol (73 % ředitelů). Zdaleka nejvíce rozšířenou je spolupráce s knihovnami, a to především v případě základních škol (viz graf č. 6). V případě středních odborných škol a gymnázií je častější také spolupráce s mediálními organizacemi či s dalšími subjekty¹², které se věnují i podpoře mediální výchovy na školách¹³.

Graf č. 6 S jakými institucemi spolupracují školy na realizaci mediální výchovy (podíl škol dle odpovědí ředitelů)



Jako nejčastější důvody, proč školy nespolupracují při realizaci mediální výchovy s dalšími institucemi, ředitelé těchto škol uvádějí chybějící metodické náměty na formu a obsah spolupráce (27 % ředitelů škol uvádějících absenci spolupráce s dalšími institucemi při realizaci mediální výchovy), neúčelnost takto koncipované spolupráce s preferencí realizace mediální výchovy samotnou školou (27 %), absenci vhodné externí instituce pro spolupráci v oblasti mediální výchovy (21 %) a nevyhovující obsah nabídky externích institucí (9 %). Neúčelnost spolupráce se ukazuje být častějším důvodem v případě středních škol (pravděpodobně více spoléhají na vlastní síly), absence vhodné externí instituce je pak častější u základních škol (může být častější u škol v odlehlejších lokalitách).

3.3.3 Využití médií ve výuce

Média¹⁴ ve svých různých formách jsou tradiční a nedílnou součástí výuky, v rámci které mohou být zdrojem informací k probíraným tématům a stejně tak i nástrojem k aktivizaci žáků

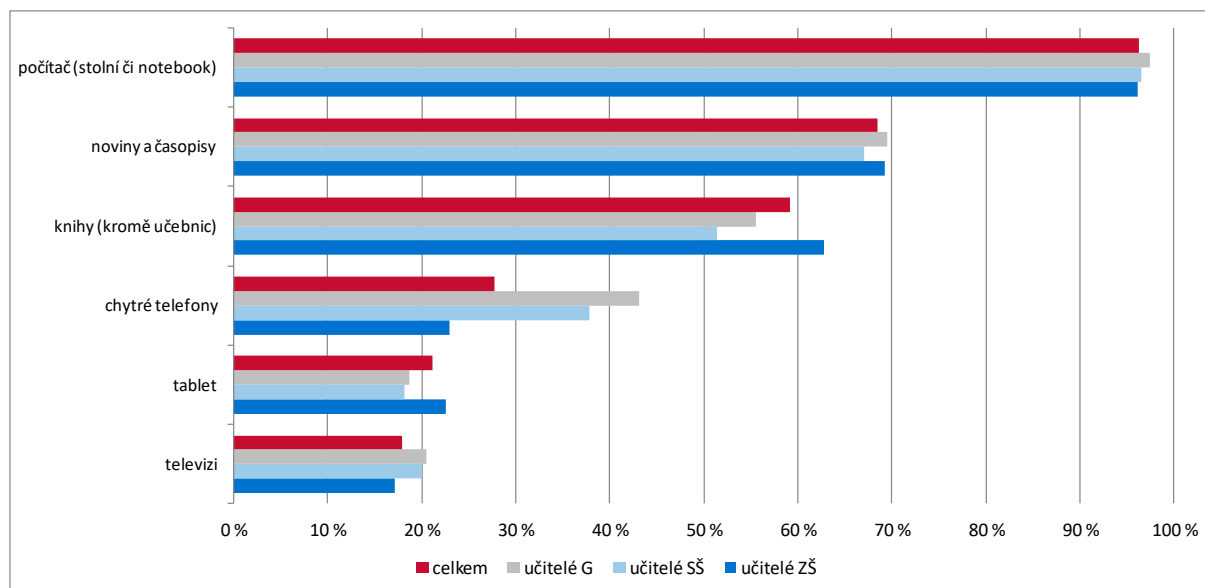
¹² Uváděny byly např. Česká televize, Český rozhlas, Post Bellum, Jeden svět na školách, Člověk v tísni a další.

¹³ Analogická zjištění přináší také šetření učitelů.

¹⁴ Termínem „médiá“ v této zprávě rozumíme obecně prostředky masové komunikace prezentující informace i zprostředkovávající přenos informací. Proto jsou v následující části do tohoto termínu zahrnuty i technické prostředky uplatňované ve výuce, pokud je jejich účelem prezentace či přenos informací.

a k zatraktivnění výuky. Nabídka médií k výběru je přitom různorodá a zahrnuje jak tištěná média (např. knihy, noviny, časopisy apod.), tak elektronická multimédia (např. počítač, tablet, chytré telefony), přičemž zvláštní pozornost je vhodné věnovat sociálním sítím (např. facebook, instagram apod.) jako nástrojům komunikace významně ovlivňujícím současný svět žáků. Poznatky realizovaných šetření naznačují, že učitelé ve výuce nejčastěji využívají počítač (viz graf č. 7), a to především jako zdroj informací k probírané látce či za účelem rozvoje specifických dovedností žáků¹⁵, přičemž hlavní úlohu v tomto směru hrají internetové vyhledávače a videa jiných uživatelů na youtube (viz graf č. 8). Druh či typ školy stejně jako předmětová specializace učitele nejsou významným diferencujícím faktorem.

Graf č. 7 Která média učitelé ve výuce využívají (podíl odpovídajících učitelů)



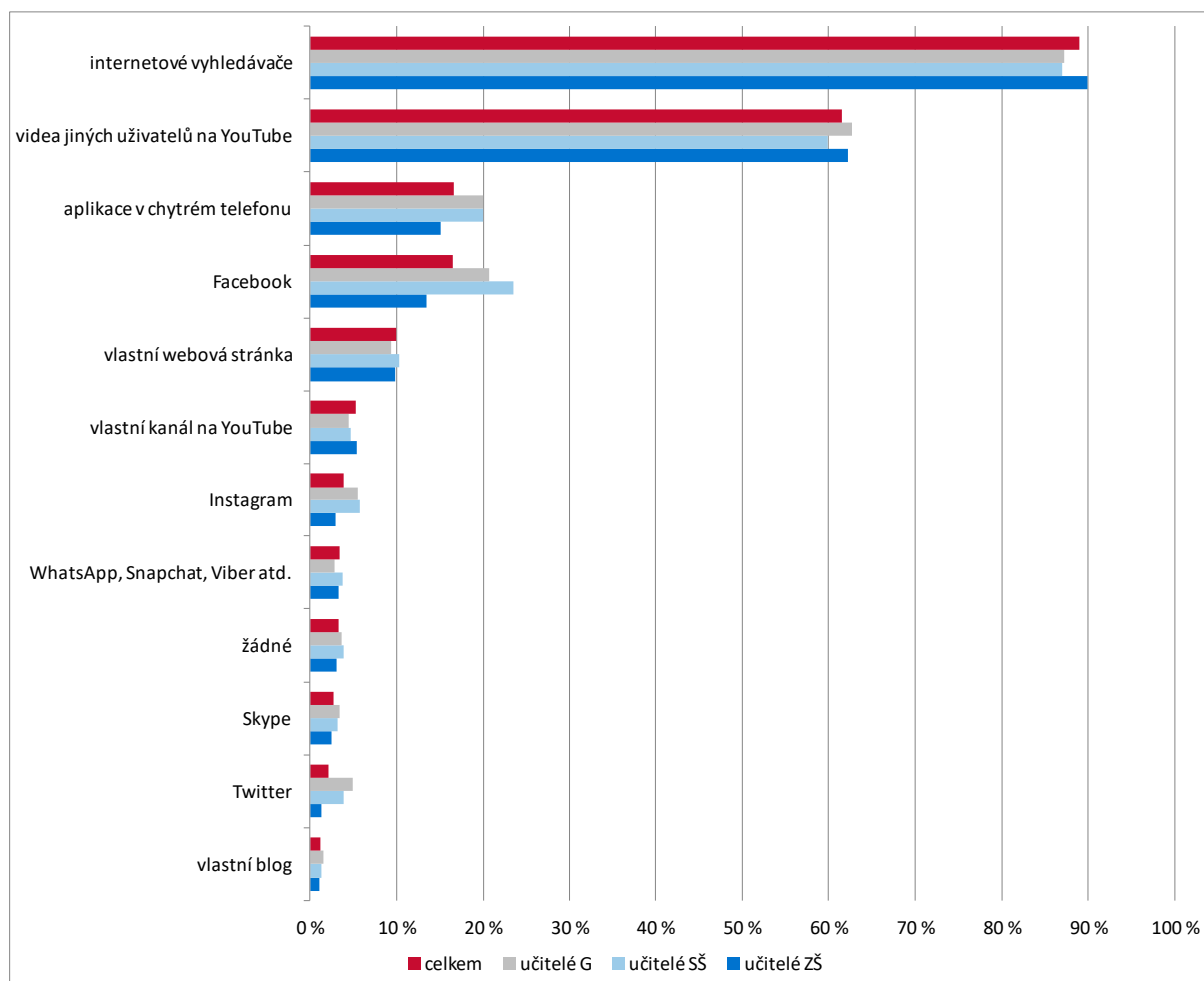
Pozn.: Vedle uvážených médií učitelé ve výuce často využívají také interaktivní tabule, které však nemají nutně charakter nástroje masové komunikace. Další, učiteli méně často zmiňovaná média pak zahrnují čtečky knih, dataprojektory, digitální fotoaparáty a kamery, mapy atd.

Tištěná média jsou stále často využívanými médii ve výuce (viz graf č. 7), přičemž je potřeba vzít do úvahy i tu skutečnost, že periodika a knihy jsou běžnou součástí obsahu také elektronických multimédií. Hlavním účelem využití tištěných médií je však pouze rozvoj specifických dovedností žáků a zajištění informací k probírané látce, nižší důraz je kladen na zatraktivnění výuky a aktivizaci žáků. Zároveň jsou tištěná média častěji využívána učiteli se specializací ve společensky orientovaných předmětech (občanská výchova / společenskovední základ, český jazyk, cizí jazyky, dějepis).

Nejméně často jsou učiteli ve výuce využívány nejnovější on-line platformy mediální komunikace (např. facebook, instagram, chat – graf č. 8) a média založená na vlastní tvorbě žáků/třídy (např. vlastní webová stránka, vlastní blog – graf č. 8) – tyto on-line platformy jsou zároveň využívány především učiteli s předmětovou specializací v ICT/informatice. Celkový obraz využití médií ve výuce tak naznačuje existenci možného nesouladu vůči on-line platformám, které jsou v současnosti v oblibě žáků.

¹⁵ Využití počítače ve výuce je přirozeně mnohem širší, když zahrnuje také zatraktivnění výuky a aktivizaci žáků, prezentace a demonstrace učiva, procvičování, vlastní tvorbu žáků a další.

Graf č. 8 Které on-line platformy využívají učitelé pro účely realizace mediální výchovy ve výuce (podíl odpovídajících učitelů)



Druhy médií, které učitelé využívají pro realizaci mediální výchovy, jsou také hlavním zdrojem informací učitelů při přípravě probírané látky. Takto uvedl nejvyšší podíl učitelů jako nejčastější zdroje informací k probírané látce různé webové stránky k vyhledávání informací (88 % učitelů), filmy, TV pořady a další audiovizuální materiály (71 % učitelů) a veřejně dostupné digitální učební materiály připravené jinými učiteli (67 % učitelů). Potvrzuje se tak očekávaný předpoklad, že učitelé využívají nejrůznější elektronické zdroje informací pro probíranou látku častěji než tradiční tištěné zdroje informací.

3.4 Způsoby realizace mediální výchovy

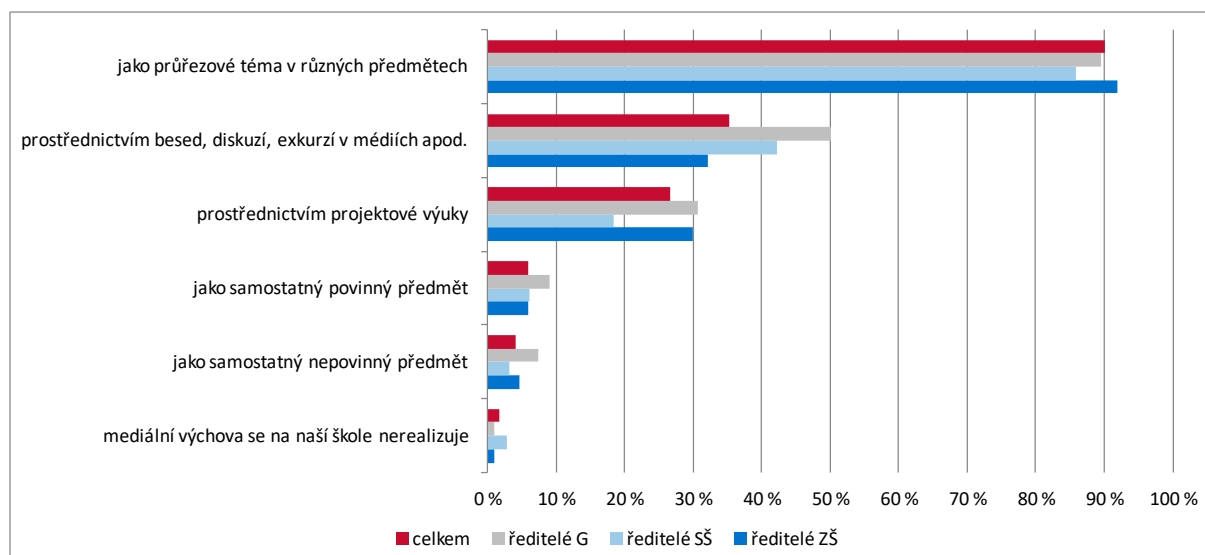
I dřívější šetření poukázala na skutečnost¹⁶, že mediální výchova je v nějaké podobě realizována na velké většině škol, a to s převahou výuky formou průřezového tématu. Předmětem odborných diskusí je však časový prostor, který je mediální výchově na mnoha školách věnován; nižší význam přikládán mediální výchově je, ve srovnání s gymnázií, pozorován v případě středních odborných škol, ačkoli neexistuje žádné racionální odůvodnění nižší důležitosti mediální gramotnosti pro žáky středních odborných škol.

¹⁶ Bližší informace jsou uvedeny také v příloze č. 3.

Také poznatky tohoto šetření dokládají, že mediální výchova má své místo ve výuce na velké většině škol¹⁷, přičemž na 90 % škol je mediální výchova realizována ve formě průřezového tématu v různých předmětech¹⁸ (viz graf č. 9). Zároveň se však ukazuje několik významných zjištění souvisejících s rozsahem a formami mediální výchovy:

- Formy realizace, které se přímo zaměřují na mediální výchovu (samostatný předmět¹⁹, projektová výuka²⁰, besedy, diskuse a exkurze v médiích), jsou využívány na výrazně nižším podílu škol ve srovnání s průřezovým zařazením mediální výchovy do výuky různých předmětů (viz graf č. 9) – besedy, diskuse a exkurze v médiích na 35 % škol, projektová výuka na 27 % škol, samostatný povinný předmět na 6 % škol a samostatný nepovinný předmět na 4 % škol. Zároveň čas věnovaný těmto formám realizace je poměrně omezený, když převažuje projektová výuka v délce do tří vyučovacích dnů školního roku (přibližně 60 % škol realizujících mediální výchovu formou projektové výuky) a besedy, diskuse a exkurze v médiích v délce do jednoho vyučovacího dne ve školním roce (přibližně 70 % škol realizujících mediální výchovu formou besed, diskusí a exkurzí v médiích)²¹.

Graf č. 9 Jakými způsoby se ve školách mediální výchova realizuje (podíl škol dle odpovědi ředitelů)



Pozn.: Další způsoby realizace mediální výchovy na školách zahrnují vydávání školních novin, činnosti školních klubů či kroužků a další.

- Ačkoli je mediální výchova na většině škol realizována jako průřezové téma v různých předmětech, nezařazují učitelé témata mediální výchovy (ve formě průřezového tématu) do své výuky příliš často (viz graf č. 10). O něco častěji se vyskytuje diskuse o pravidlech

¹⁷ Rozdíly v počtech škol, které realizují mediální výchovu v jednotlivých ročnících studia, jsou málo výrazné. Mírně vyšší počet základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií realizuje mediální výchovu v 8. a 9. ročníku, u středních škol pak ve 2. a 3. ročníku studia.

¹⁸ Předměty nejčastěji spojené s realizací mediální výchovy jsou český jazyk (uvedený 94 % ředitelů škol), informatika (83 % ředitelů škol), výchova k občanství / základy společenských věd (78 % / 44 % ředitelů škol), cizí jazyk (55 % ředitelů škol). Okruh předmětů, v nichž je mediální výchova realizována, je ovšem poměrně široký.

¹⁹ Hodinová týdenní dotace takového předmětu je téměř vždy 1 nebo 2 hodiny. Častěji je mediální výchova v podobě samostatného předmětu realizována učiteli s předmětovou specializací v informatice, případně v odborných předmětech na střední škole.

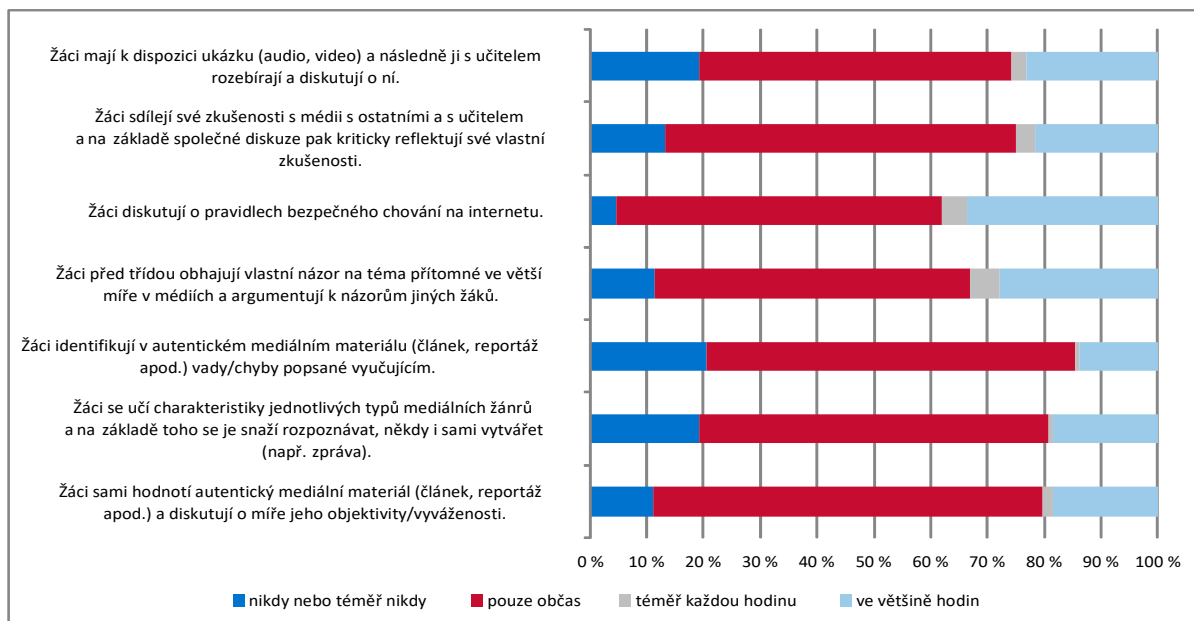
²⁰ Častěji jsou využívány projekty realizované samotnou školou (např. projektové dny, tvorba školního časopisu, bulletinu, webových stránek) než projekty organizované externími subjekty.

²¹ Analogická zjištění poskytují odpovědi učitelů.

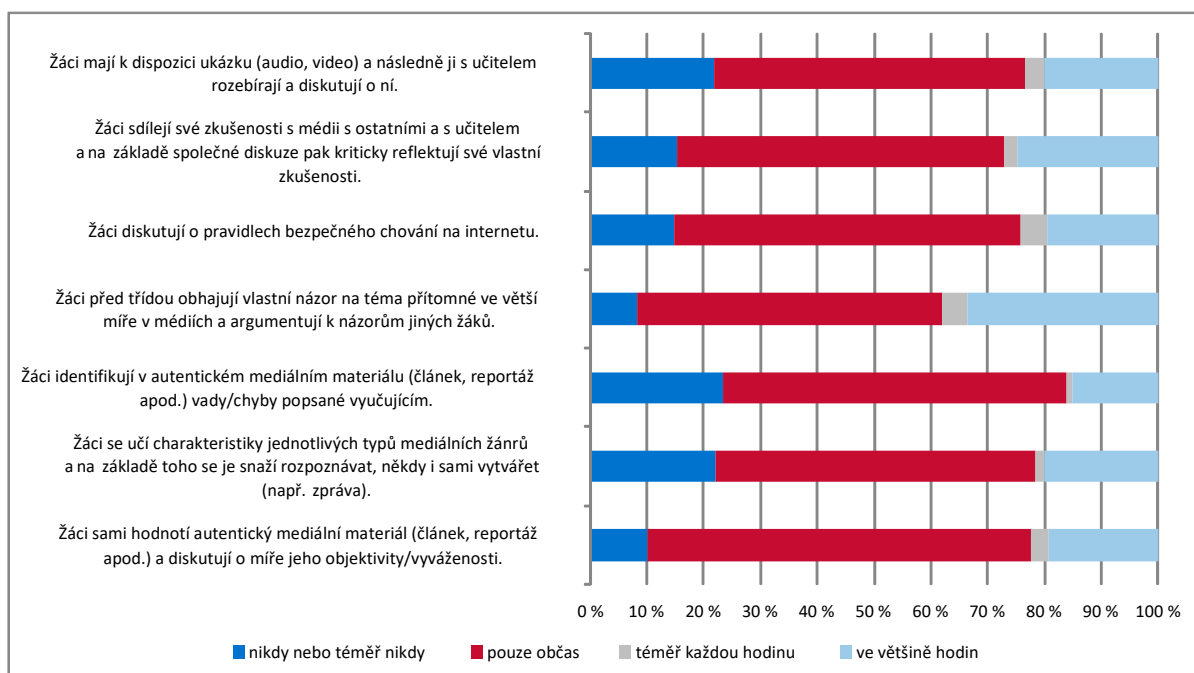
bezpečného chování na internetu na základních školách, jakkoli je to z hlediska orientace ve světě médií jen podpurná dovednost (viz graf č. 10a), respektive obhajoba vlastního názoru a argumentace před třídou k důležitému mediálnímu tématu na středních školách (viz graf č. 10b).

Graf č. 10 Jak často v rámci výuky témat mediální výchovy dochází k vybraným situacím (podíl odpovídajících učitelů)

a) učitelé ZŠ



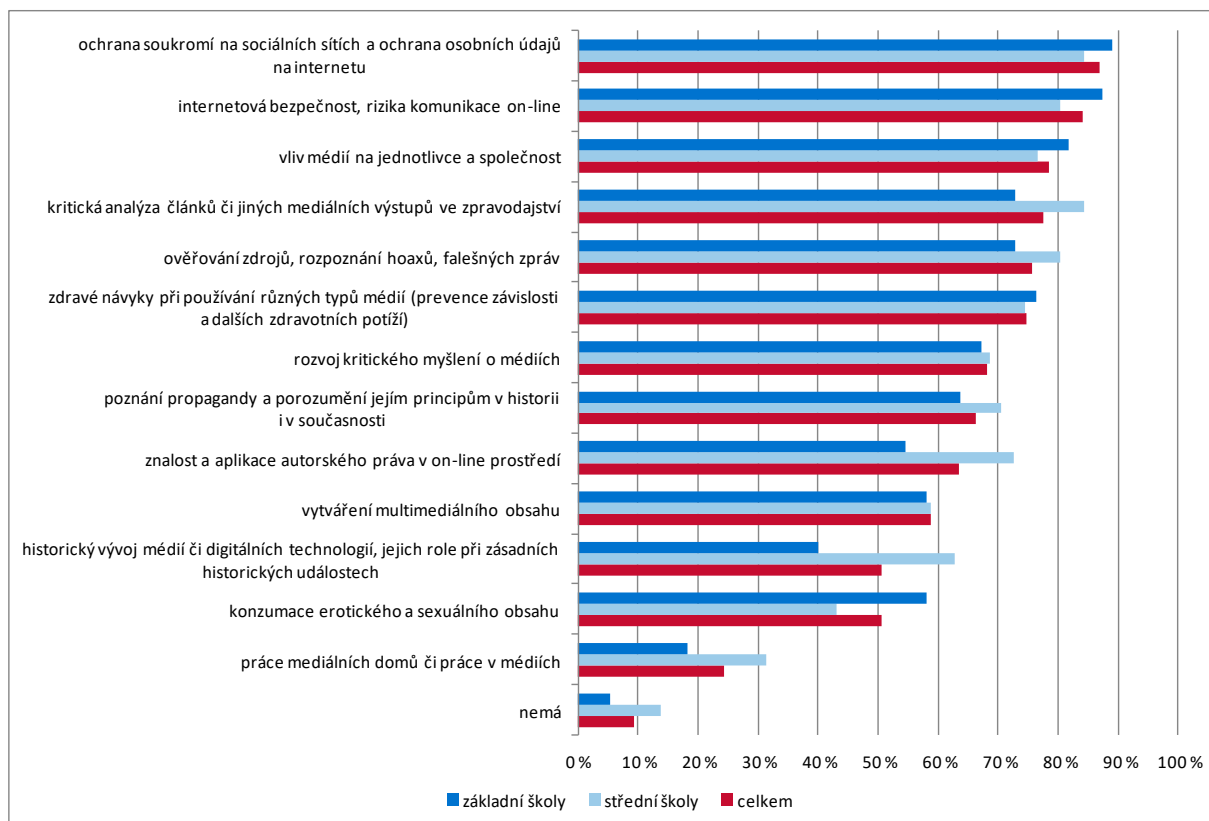
b) učitelé SŠ



- Graf č. 11 potvrzuje důležitost témat mediální výchovy souvisejících s přítomností žáků ve virtuálním světě komunikačních médií, a to v rámci nastavení vnitřních pravidel školy.

Zároveň se ukazuje různá intenzita pokrytí této oblasti mediální výchovy v jednotlivých školách²².

Graf č. 11 Podíl škol, které mají vnitřně nastaveno, že každá třída musí projít během školního cyklu výukou či seminářem zaměřeným na uvedená témata (podíl škol na celkovém počtu škol, na nichž probíhala tematická inspekční činnost)



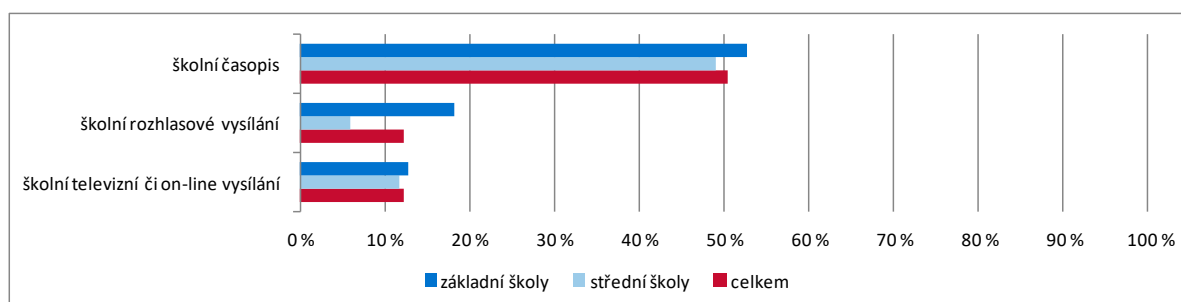
Významným předpokladem pro úspěšné naplňování cílů mediální výchovy je ztotožnění učitelů, kteří na ní participují, s formami, kterými je na základě školních vzdělávacích programů v jednotlivých školách realizována. Přibližně dvě třetiny učitelů (63 %) jsou přesvědčeny, že realizace mediální výchovy jako průřezového tématu v dalších předmětech je nejvhodnější formou (což je nicméně menší podíl učitelů, než je podíl škol, v nichž je mediální výchova formou průřezového tématu realizována), relativně často jsou uváděny také projekty realizované školou (17 %), formu samostatného povinného či nepovinného předmětu uvedlo 10 % učitelů.

Součástí realizace mediální výchovy na školách může být také vydávání / provoz vlastního média, a to s aktivní účastí žáků. U škol, které byly navštíveny v rámci tematické inspekční činnosti, byla tato praxe pozorována v polovině případů, přičemž nejčastějším typem média, které škola vydává, je tradičně školní časopis (viz graf č. 12). Provozování školního

²² Realizovaná šetření také ukazují, že více než polovina škol nemá formulována interní pravidla pro chování žáků/učitelů na sociálních sítích (např. jako součást školního řádu, etického kodexu apod.), přičemž o něco častější je tato skutečnost v případě středních škol (58 % škol) než v případě škol základních (45 % škol). Necelá třetina škol má takto koncipovaná pravidla vytvořena pro chování žáků a necelá pětina škol (17 % škol) pro chování jak žáků, tak učitelů. V případě škol, které mají formulována pravidla pro chování žáků/učitelů na sociálních sítích, má třetina z nich vytvořen systém pravidelné kontroly jejich dodržování pověřenou osobou, kterou je nejčastěji některý z učitelů, ředitel školy nebo výchovný poradce. Častěji je systém pravidelné kontroly pověřenou osobou nastaven na těch školách, které mají formulována pravidla pro chování na sociálních sítích jak pro své žáky, tak pro své učitele. Na polovině škol, na nichž jsou formulována pravidla pro chování žáků/učitelů na sociálních sítích, pak kontrola jejich dodržování probíhá namátkově, na desetině škol kontrola neprobíhá vůbec.

rozhlasového vysílání a školního televizního / on-line vysílání je očekávaně méně časté, přesto roste podíl škol, které do své činnosti zařazují i tyto aktivity. Zároveň platí, že na fungování daného média se většinou aktivně a cíleně podílejí samotní žáci školy (95 % školních časopisů, 70 % rozhlasového vysílání, 85 % školních televizních / on-line vysílání), o něco méně časté je zapojení žáků do provozování školního rozhlasového vysílání na základní škole. Tvorba školního časopisu vykazuje mezi sledovanými médii nejvyšší míru souladu s charakteristikami profesionálních médií – redakční rada, ediční plán, tematické rubriky.

Graf č. 12 Produkce jednotlivých typů médií ve školách (podíl ze škol, v nichž probíhala tematická inspekční činnost)



Vedle vydávání / provozu školních médií může být mediální gramotnost žáků zvyšována také prostřednictvím utváření obrazu školy na veřejnosti. Taková možnost se zdá být obecně akceptovanou, neboť ji neuvádí pouze 8 % ředitelů škol. Pokud žáci mají možnost podílet se na utváření obrazu školy na veřejnosti, pak se tak nejčastěji děje s využitím školního webu, facebookového účtu školy (především v případě středních škol) a školního časopisu (především v případě gymnázií a základních škol). Nejnovější nástroje elektronické komunikace (např. Twitter, Instagram, YouTube) jsou i v tomto případě využívány méně často. Z konkrétních činností pak žáci nejčastěji pořizují fotografie, vytvářejí propagační videa školy a příspěvky na školní web, připravují články o škole do novin/časopisů a jsou členy redakce školních médií.

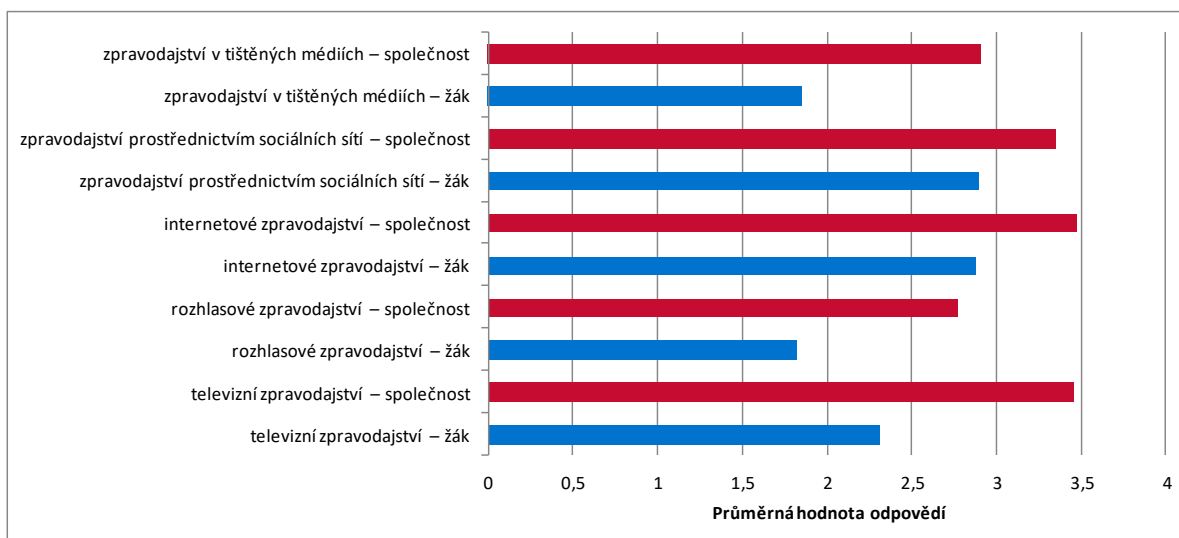
3.5 Chování, postoje a sebehodnocení žáků v mediálním světě

Za hlavní zdroje informací žáků o současném světě jsou stále silněji označovány sociální sítě a internet, někteří odborníci spojují „off-line stav“ žáka s jeho „sociálním znevýhodněním“. Poznatky šetření tuto tezi podporují. Grafy č. 13a) a 13b) ukazují, že žáci 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ označují internetové zpravodajství a sociální sítě za média, která mají nejsilnější vliv na jejich osobu. Vliv televizního zpravodajství, zpravodajství v tištěných médiích a rozhlasového zpravodajství na svou osobu hodnotí žáci jako méně významný. Význam internetových médií a sociálních sítí pro žákovu práci s informacemi potvrzuje také ta skutečnost, že v tomto prostředí si přes 70 % z nich ověřuje své informace.

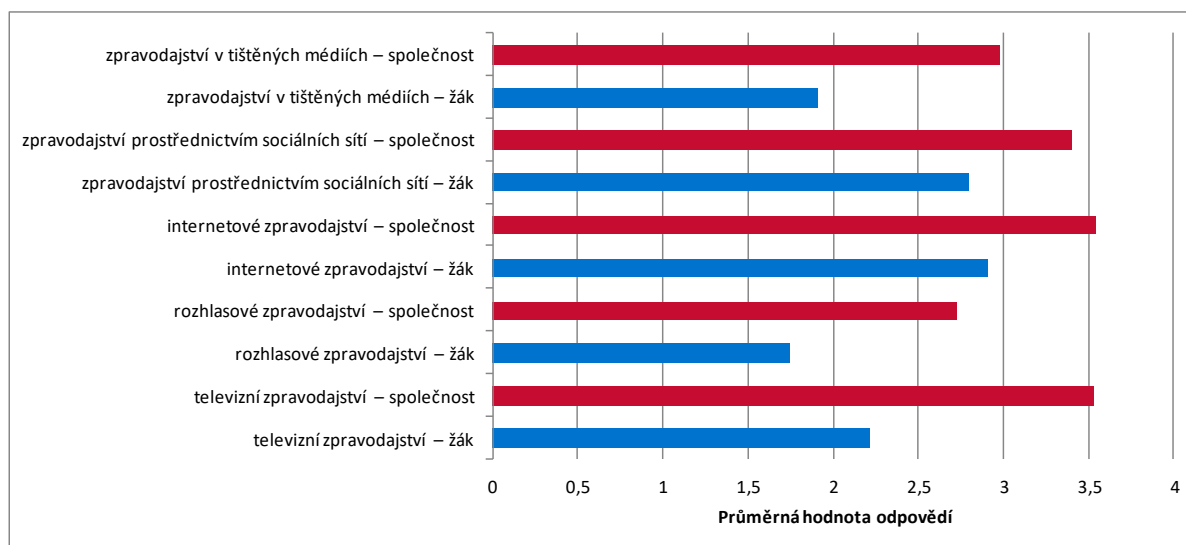
Za pozornost stojí, že žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ uvádějí, že všechna média mají vyšší vliv na celou společnost než na jejich vlastní osobu. Potvrzuje se tak známý „efekt třetí osoby“, který spočívá v intenzivnějším přisuzování vlivu médií na třetí (cizí) osoby než na sebe samého a své známé. Uvedená zjištění potvrzují, jak důležité je rozvíjet mediální gramotnost právě v souvislosti s preferovanými typy médií, a to včetně posilování znalostí a dovedností zaměřených na kritický postoj ke sdělením pocházejícím právě z tohoto prostředí. Zároveň uvedená zjištění mohou představovat výzvu pro tradiční zpravodajská média s cílem získat v mediálním prostoru využívaném věkovou skupinou dospívajících silnější postavení.

Graf č. 13 Míra vlivu různých typů médií na osobu žáka a na společnost podle názoru žáků (průměrná hodnota odpovědí žáků; čtyřbodová škála hodnocení vlivu – 1 = žádný; 2 = malý; 3 = střední; 4 = velký)

a) žáci 9. ročníku ZŠ



b) žáci 2. ročníku SŠ

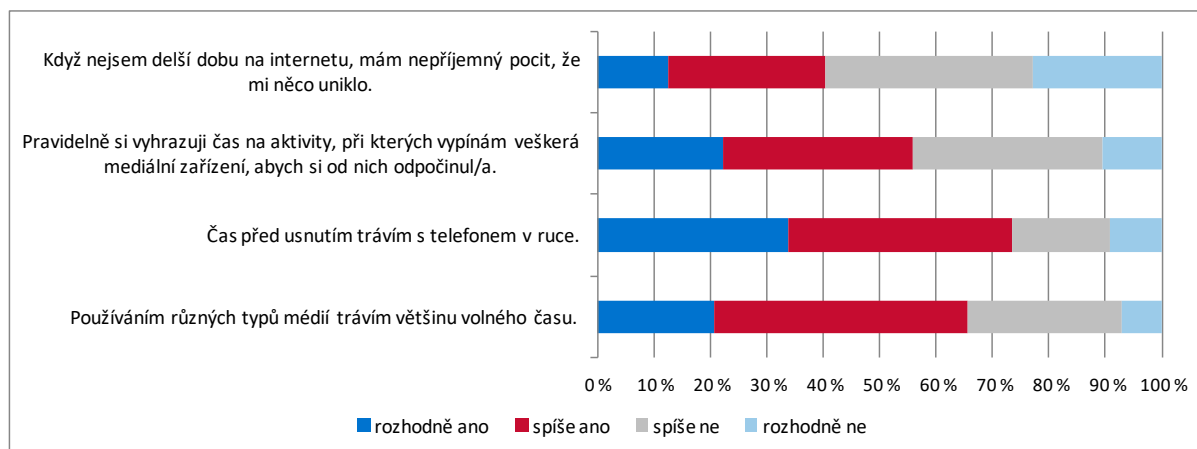


Význam médií v životě žáků potvrzuje také jejich chování ve vybraných modelových situacích (viz graf č. 14). Přibližně 60 % žáků používáním různých typů elektronických médií²³ tráví většinu svého volného času, přičemž velmi časté je také využití telefonu před usnutím. Téměř polovina žáků si nevyhraduje čas, kdy by zcela vypínala veškerá mediální zařízení tak, aby se mohla věnovat aktivitám nespojeným s médii. Nejméně často sice žáci přiznávají nepříjemný pocit, že by během „off-line pauzy“ něco ve světě zmeškali, nicméně téměř 40 % žáků existenci takové situace připouští. Nejčastěji se může jednat o něco důležitého v komunikaci s přáteli či při domlouvání společných akcí, neboť tyto dvě činnosti jsou nejčastější formou využívání sociálních sítí ze strany žáků. Celkově se potvrzuje, jak významným prvkem v životě žáků média jsou, a že intenzita jejich používání je jednoznačně spojena s rizikem vzniku závislosti.

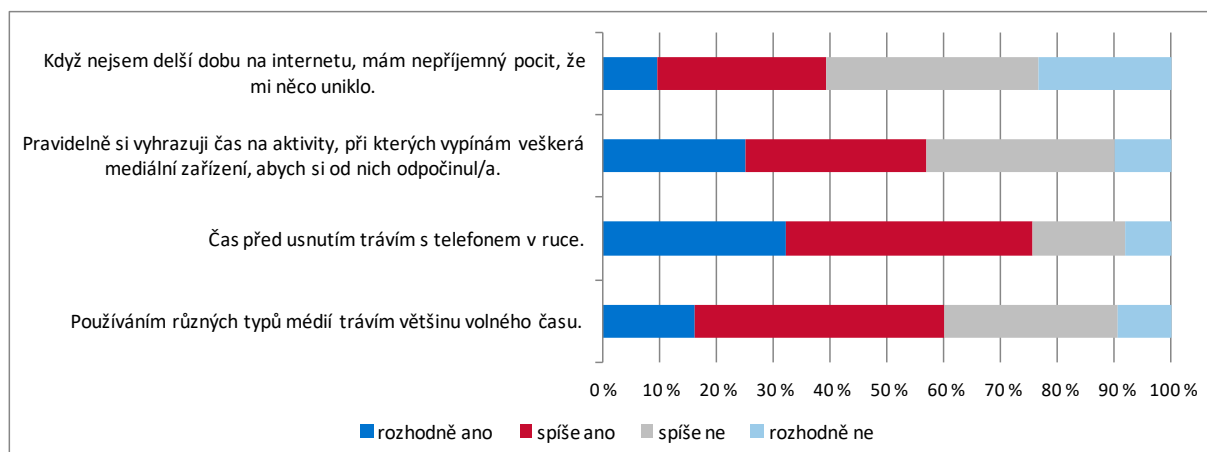
²³ Např. hraní počítačových her, sledování televize či videí na internetu, chatování a prohlížení sociálních sítí.

Graf č. 14 Vztah žáků k médiím – vybraná tvrzení (podíl odpovídajících žáků)

a) žáci 9. ročníku ZŠ



b) žáci 2. ročníku SŠ



V kontextu významu mediálního světa pro život žáků je zásadní jejich schopnost kritického přístupu k médiím, například v uvědomění si faktu, že média ne vždy přesně vypovídají o skutečnosti. Lze identifikovat dvě skupiny žáků – početnější skupinu žáků, která věrnost zobrazení skutečnosti médií zpochybňuje, a méně početnou skupinu žáků, kteří vidí podobu mediální skutečnosti ve spíše pozitivní podobě. O něco více skeptický pohled přitom vyjadřují žáci 2. ročníku SŠ a naopak o něco více pozitivní pohled na mediální skutečnost mají žáci, kteří uvádějí, že na ně má vyšší vliv televizní a rozhlasové zpravodajství.

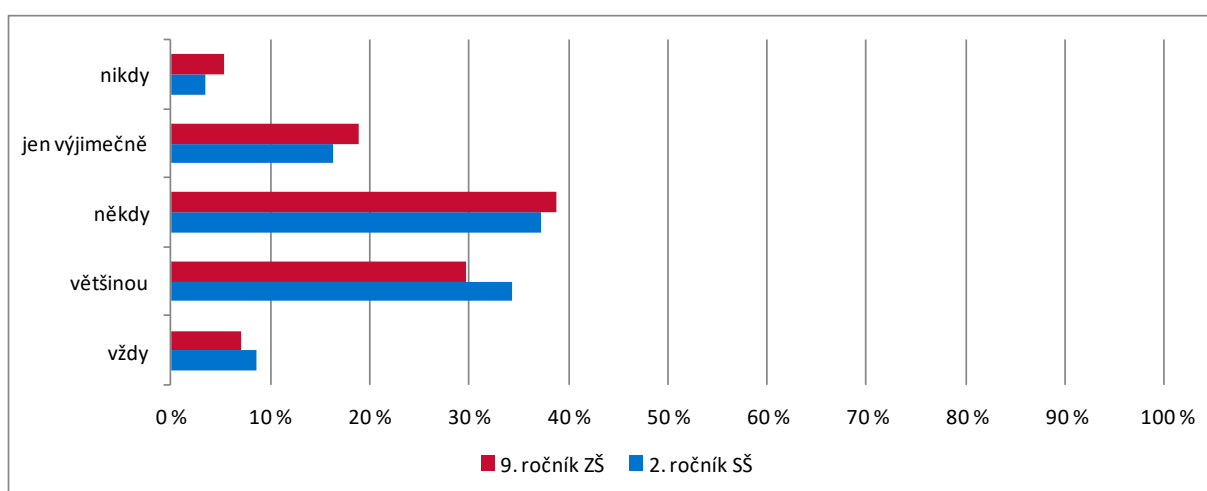
Žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ poměrně často přiznávají pozitivní roli médií pro orientaci člověka ve společnosti, zároveň však většina žáků přistupuje kriticky k řadě mediálních vlivů²⁴. Nejčastěji si žáci uvědomují vliv médií na politické rozhodování člověka, neschopnost médií poskytovat pozitivní vzory chování a příspěvek médií k šíření strachu a paniky. Protože žáci tráví s médii velkou část svého volného času, je překvapením, že většina z nich nevnímá média nutně jako prostředek ke kvalitnímu trávení volného času, ale naopak vidí hrozby spojené se závislostí na médiích. Svůj význam zde může mít časté poukazování rodičů a dalších osob na tuto skutečnost a vznik rozporu mezi tím, co žáka baví, a tím, co by

²⁴ Doplňme, že za hlavní smysl komunikace považují žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ utváření pozitivních mezilidských vztahů (např. respekt k názorům druhého) a nalezení společného pohledu s druhými. Komunikace je tak žáky vnímána v duchu pozitivních interakcí mezi jednotlivými aktéry. Zároveň však existuje poměrně početná skupina žáků (cca pětina), kteří vidí hlavní význam komunikace v prosazování vlastního názoru.

podle názorů jiných dělat měl. Celkově se ukazuje, že většina žáků je schopna kritického pohledu na média, zároveň však existuje nemalý podíl žáků, kteří médiím značně důvěřují.

V návaznosti na zjištěné postoje žáků k médiím je otázkou, jaké je jejich chování v typových situacích souvisejících jak s kritickým přístupem k mediálním sdělením, tak s bezpečným chováním na internetu a sociálních sítích. Pro přibližně čtyři z deseti žáků je častou praxí ověřování informací aktivně získávaných z jediného typu média (např. zpravodajské portály, zpravodajské relace v televizi a rádiu, Wikipedie, blogy, sociální sítě, učebnice a další) také z jiných zdrojů, přičemž o něco častější je takové chování v případě žáků 2. ročníku SŠ. Typicky je zdroj ověření hledán v prostředí internetu. Zároveň ale existuje poměrně početná skupina žáků, kteří ověřují informace jen výjimečně nebo je neověřují vůbec (viz graf č. 15).

Graf č. 15 Míra, v jaké si žáci ověřují informace aktivně získávané z jediného typu média (např. zpravodajské portály, zpravodajské relace v televizi a rádiu, Wikipedie, blogy, sociální sítě, učebnice a další) také z jiných zdrojů (podíl odpovídajících žáků)

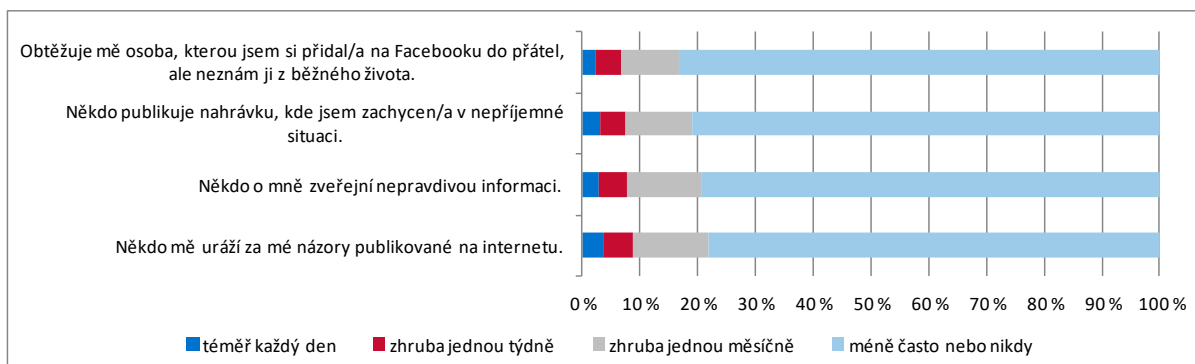


Ohledně bezpečného chování na internetu žáci častěji deklarují přidávání přátel na Facebooku jen z okruhu svých známých (zhruba 90 % žáků), respektive pečlivé nastavení soukromí na sociálních sítích (zhruba 80 % žáků). Přesto však zůstává poměrně početná skupina žáků (asi 10 % žáků) s méně zodpovědným přístupem ke svému chování na Facebooku. V situacích, kdy je takový postup možný, je anonymní přístup na internet využíván žáky spíše méně často (asi 30 % žáků) a také preventivní zjišťování informací o své osobě na internetu není běžnou praxí žáků (asi 15 % žáků). Otázkou zůstává, do jaké míry je tato skutečnost ovlivněna povědomím žáků o těchto možnostech. Konečně za pozornost stojí poměrně vysoký podíl žáků (přibližně 70 % žáků), kteří vyjadřují svou skepsi k ochraně osobních dat.

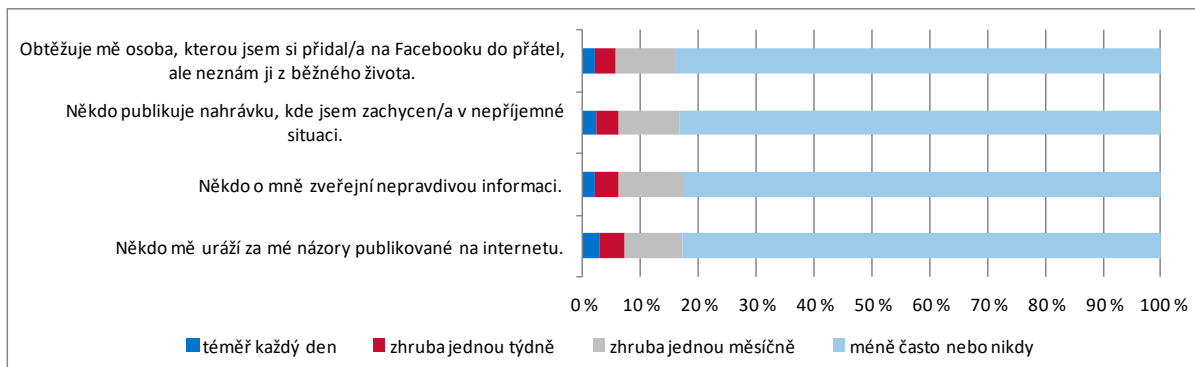
Hodnocení odpovědí také ukázalo na skutečnost, že se přibližně pětina žáků setkala s nežádoucími situacemi, jejichž výskyt a prevence před nimi jsou významně ovlivněny mediální gramotností žáků. Konkrétně jde o situace, kdy žáky někdo uráží za jejich názory publikované na internetu, někdo o nich zveřejní nepravdivou informaci, někdo publikuje nahrávku, kde jsou zachyceni v nepříjemné situaci, nebo je obtěžuje osoba, kterou si přidali na Facebooku do přátel, ale neznají ji z běžného života, přičemž o něco častěji uváděnou situaci je urážení žáka za názory publikované na internetu (viz graf č. 16). Platí, že s výskytem nežádoucích situací na internetu se častěji setkává skupina žáků s méně zodpovědným přístupem ke svému chování na sociálních sítích.

Graf č. 16 Osobní zkušenosti žáků s negativním chováním vůči nim v prostředí médií (podíl odpovídajících žáků)

a) žáci 9. ročníku ZŠ



b) žáci 2. ročníku SŠ



Šetření přineslo také poznatky o sebehodnocení mediální gramotnosti žáků se zaměřením na tvorbu různých druhů mediálních výstupů a dovednosti potřebné pro vytvoření mediálního výstupu. Hodnocení ukazuje podobná zjištění od žáků 9. ročníku ZŠ i od žáků 2. ročníku SŠ a naznačuje spíše jejich nižší důvěru ve své schopnosti a dovednosti. Pouze přibližně 10–20 % žáků uvádí, že daný typ mediálního výstupu produkuje, a to ještě nejčastěji pouze na začátečnické úrovni. Jedinou výjimkou je v tomto ohledu mediální výstup spočívající v psaní příspěvků a publikování fotografií a videí na sociálních sítích, který na různé úrovni dovedností vytváří více než 70 % žáků 9. ročníku ZŠ i žáků 2. ročníku SŠ. Žáci 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ si nejvíce věří v oblasti vytváření grafů v Excelu, vytváření automatického obsahu s odkazy ve Wordu a úpravě fotografií ve Photoshopu. Naopak nejnižší důvěru ve své dovednosti mají žáci v oblasti programování webu.

4 Dosažená úroveň mediální gramotnosti žáků

Hodnocení dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků vždy souvisí se vzdělávacími obsahy relevantních vzdělávacích oblastí. Výběrové zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků se zaměřilo především na ověřování míry dosažení vybraných očekávaných výstupů v návaznosti na příslušné RVP, přičemž důraz byl kladen na zvládnutí obecnějších znalostí a dovedností využívat relevantní poznatky mediální výchovy.

Rozlišeny a sledovány byly dvě složky mediální gramotnosti žáků:

- **kognitivní složka**, tj. složka výrazně související s aspektem osvojení si poznatků o fungování a společenské roli médií (rozlišení základních typů médií a jejich

charakteristika, principy a aktéři tvorby mediálního obsahu, právní souvislosti činnosti, působení a využívání médií, typy mediální prezentace, formy manipulativních technik v mediálních obsazích apod.),

- **kritická složka**, tj. složka výrazně související se schopností žáka kriticky a tvořivě nakládat s médii a s jejich produkcí (interpretace mediálního sdělení, rozpoznání manipulativních prvků mediálního sdělení, identifikace hlavní myšlenky textu či obrazu, identifikace myšlenky či názoru autora mediálního sdělení, orientace v textu, reakce na mediálně citlivé sdělení apod.).

Veškeré následující hodnocení dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků se samozřejmě vztahuje pouze k obsahu použitého testu. Jeho výsledky pochopitelně samy o sobě neurčují, zda jsou škola či rozvoj mediální gramotnosti v ní na vysoké úrovni, nebo na nízké. Výsledek v testu nevypovídá ani o tom, jak úspěšný je žák, případně třída – na to test postihuje příliš úzké spektrum vzdělávacích cílů. Z výsledků testu nebo jeho tematických částí však je možné vyčíst informace o tom, které z dovedností zahrnutých v testu jsou žáci schopni uplatnit lépe a které hůře, a promítnout pak tyto informace do budoucí výuky.

4.1 Základní charakteristika testu

Pro hodnocení úrovně mediální gramotnosti žáků byl využit test zadávaný prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Test pro žáky 9. ročníku ZŠ i pro žáky 2. ročníku SŠ zahrnoval shodné otázky a obsahoval celkem 45 úloh dále členěných na 75 otázek. Vedle toho byla připravena zkrácená verze testu (menší počet úloh na stejný čas) pro žáky se SVP. Tabulka č. 2 zachycuje počty žáků řešících obě možné verze testu, přičemž dokládá, že ne všichni žáci se SVP řešili přizpůsobenou verzi testu. Další hodnocení je založeno na výsledcích všech žáků (viz tabulka č. 1 v úvodu a tabulka č. 7 v příloze č. 1 pro počty žáků účastnících se testování včetně jejich struktury vzhledem k vybraným charakteristikám žáků a školy) s tím, že výsledek žáků se SVP je na vybraných místech uveden zvlášť. Pro kognitivní složku mediální gramotnosti bylo v testu formulováno 54 otázek, pro kritickou složku mediální gramotnosti pak 21 otázek. Očekávaná průměrná hodnota úspěšnosti byla stanovena na 60 %.

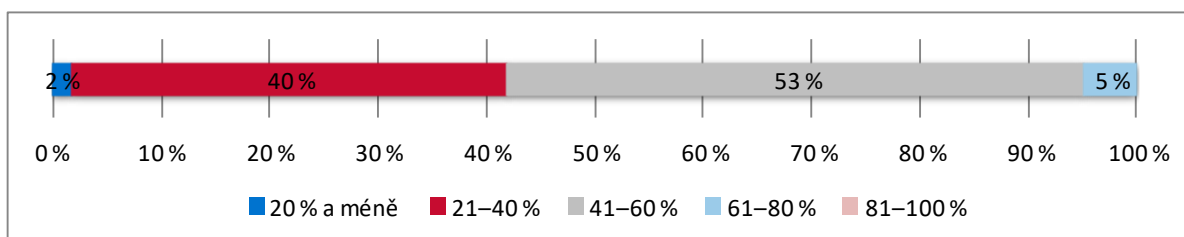
Tabulka č. 2 Počty žáků řešících jednotlivé verze testu

Typ testu	9. ročník ZŠ	2. ročník SŠ
Základní verze testu	4 065	7 574
Přizpůsobený test pro žáky se SVP	186	184

4.2 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti

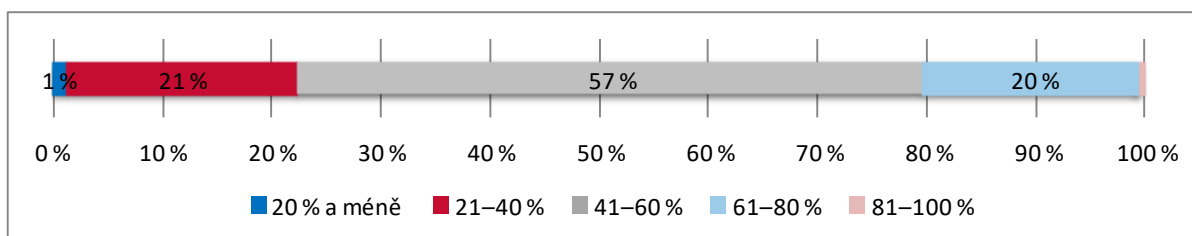
Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu dosáhla pouze 43 %, což naznačuje nedostatky ve zvládnutí testovaných složek mediální gramotnosti. Úspěšnost žáků se SVP byla o něco nižší (40 %), přičemž lepšího výsledku dosáhli žáci řešící přizpůsobenou verzi testu (41 %). Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (viz graf č. 17) plyne, že více než 40 % žáků dosáhlo spíše slabého výsledku, tj. vyřešilo správně méně než dvě pětiny otázek. Současně pouze 5 % žáků zodpovědělo správně více než tři pětiny otázek a žádný ze žáků nedosáhl výborného výsledku, kdy by správně vyřešil více než čtyři pětiny otázek.

Graf č. 17 Rozložení výsledků žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti v testu



Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ v testu byla 50 %, což je o 7 p.b. lepší výsledek než průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ, přesto i zde lze pozorovat nedostatky žáků ve zvládnutí testovaných složek mediální gramotnosti. Úspěšnost žáků se SVP byla o něco nižší (46 %), a to bez ohledu na to, zda žáci se SVP řešili základní nebo přizpůsobenou verzi testu. Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (viz graf č. 18) plyne, že pětina žáků (22 %) dosáhla slabého výsledku v testu, tj. vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek. Pětina žáků zodpověděla správně více než tři pětiny otázek – jejich výsledek lze považovat za uspokojivý.

Graf č. 18 Rozložení výsledků žáků 2. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti v testu



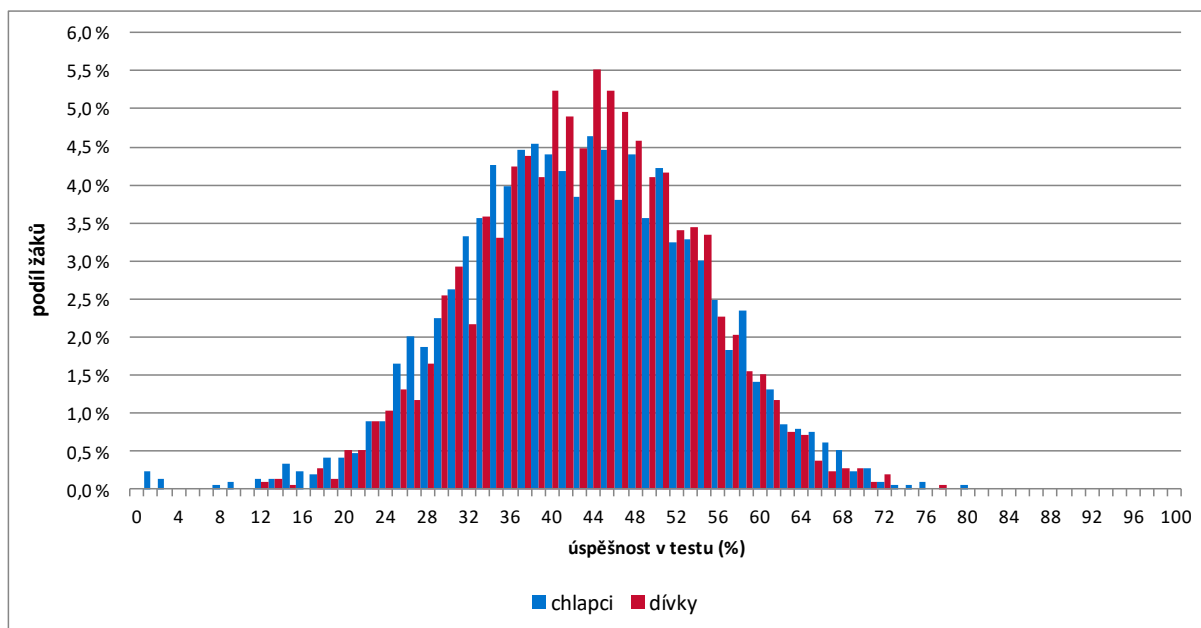
4.3 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti podle vybraných charakteristik žáků a jejich škol

Podoba výběrového zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků umožňuje hodnotit rozdíly ve výsledcích podle vybraných charakteristik žáků a škol, které navštěvují.

- **Pohlaví žáka**

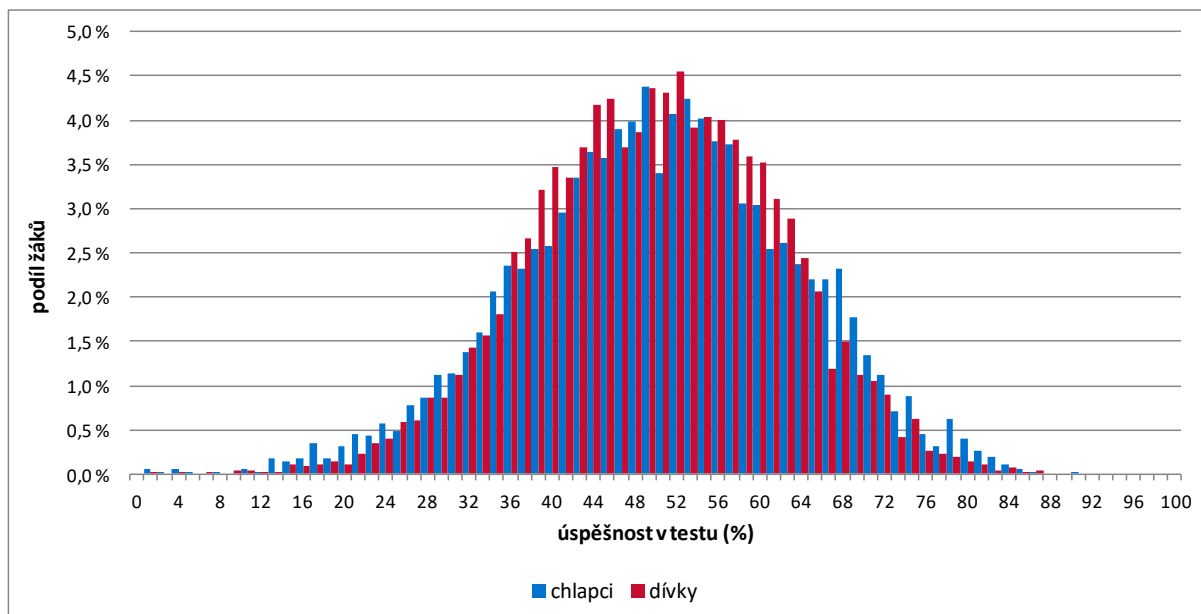
Celkové rozložení úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ při řešení zadaných úloh z oblasti mediální výchovy ukazuje na poměrně malé rozdíly mezi dosaženými výsledky dívek a chlapců, přičemž chlapci jsou o něco málo častěji zastoupeni v kategoriích nižší dosažené úspěšnosti (viz graf č. 19). Toto potvrzuje také rozdíl průměrné úspěšnosti dívek a chlapců, která je v případě dívek o 0,5 p.b. vyšší než v případě chlapců. Tento rozdíl je utvářený především vyšší úspěšností dívek v řešení otázek kritické složky mediální gramotnosti, kdy jejich lepší schopnost kriticky pracovat s mediálními sděleními může být spojena s úrovní čtenářské gramotnosti. Přesto se jen velmi mírně potvrzuje obvykle pozorovaná vyšší úspěšnost dívek ve srovnání s chlapci v testech společenskovedního zaměření (český jazyk, cizí jazyky, společenskovední základ; chlapci bývají obvykle úspěšnější v matematice a dalších přírodovědně zaměřených předmětech).

Graf č. 19 Rozložení podílů žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



Celkové rozložení úspěšnosti žáků 2. ročníku SŠ při řešení zadaných úloh z oblasti mediální výchovy ukazuje na obdobné poznatky, jako tomu bylo v případě žáků 9. ročníku ZŠ (viz graf č. 20). Rozdíly v dosažené úspěšnosti jsou mezi dívkami a chlapci poměrně malé, což dokládá také rozdíl průměrné úspěšnosti obou pohlaví, který je 0,7 p.b. ve prospěch chlapců. Dívky opětovně dosáhly vyšší úspěšnosti v řešení otázek kritické složky mediální gramotnosti, naopak chlapci řešili lépe otázky složky kognitivní. Specifickým znakem je častější zastoupení chlapců v percentilech nejvyšší i nejnižší dosažené úspěšnosti. Rozptyl dosažené úspěšnosti chlapců je tedy vyšší, než je tomu v případě dívek.

Graf č. 20 Rozložení podílů žáků 2. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví

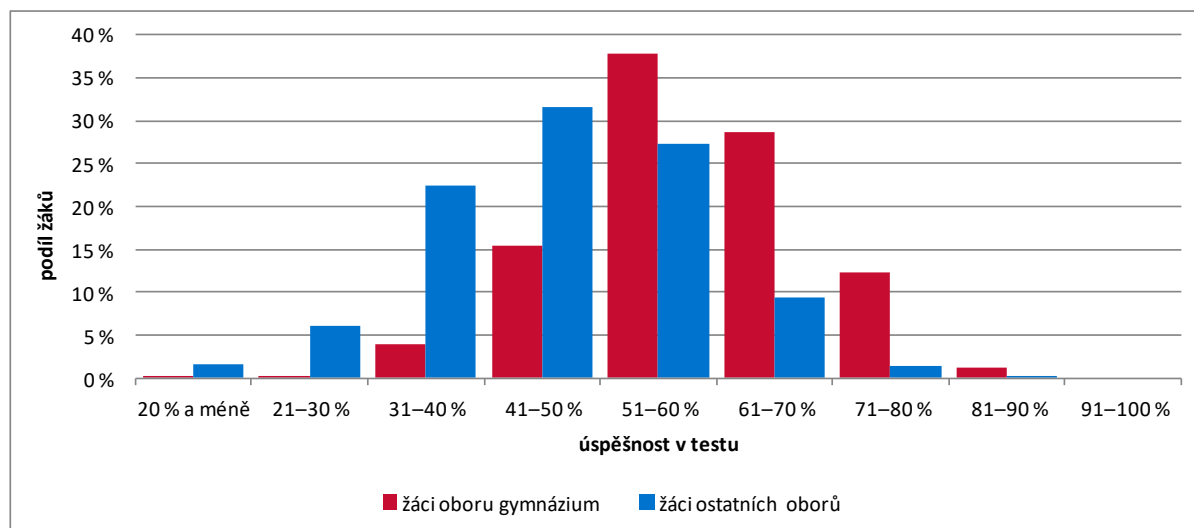


- **Studovaný obor vzdělání žáka**

Hodnocení rozdílů ve výsledcích žáků ve zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti podle studovaného oboru vzdělání je samozřejmě relevantní pouze pro žáky 2. ročníku SŠ.

Porovnání výsledků žáků gymnázií a ostatních oborů dokládá očekávaný poznatek, že žáci gymnázií dosahují výrazně vyšší průměrné úspěšnosti (o více než 12 p.b.) ve srovnání se žáky ostatních oborů vzdělání. Za pozornost stojí skutečnost, že jen menšinový podíl žáků gymnázií dosáhl kategorií úspěšnosti vyšší než 60 % (viz graf č. 21).

Graf č. 21 Rozložení podílů žáků 2. ročníku SŠ oboru gymnázium a ostatních oborů podle celkové úspěšnosti v jednotlivých pásmech po 10 %

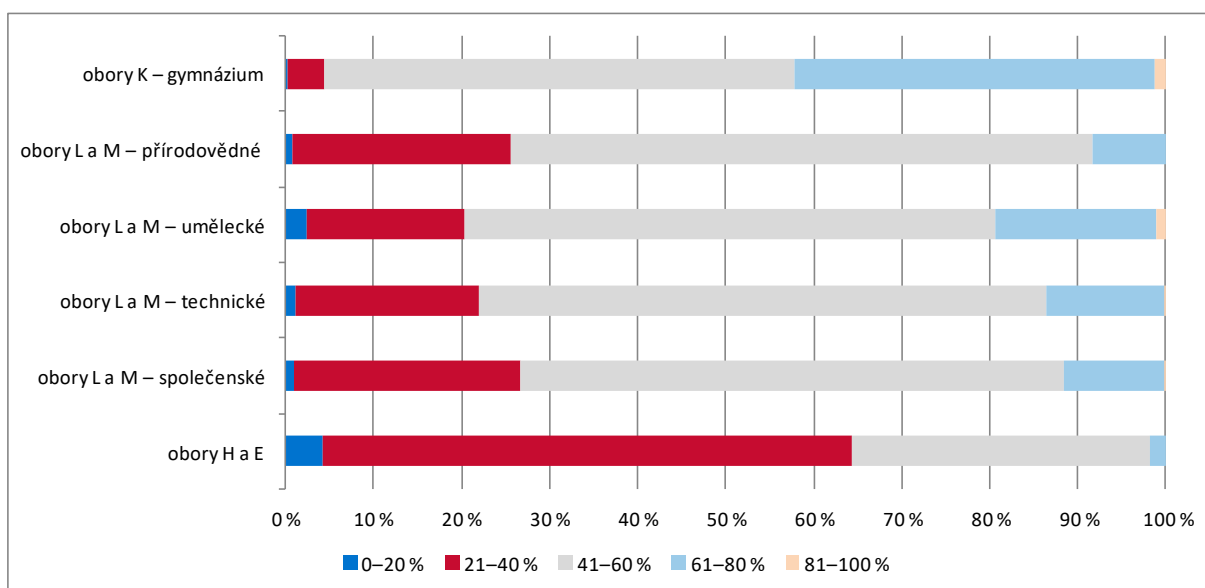


Rozdíl v průměrné úspěšnosti žáků oboru gymnázium a ostatních skupin oborů vzdělání je patrný i z podrobnějšího členění podle skupin oborů (viz tabulka č. 3). Za pozornost stojí o něco vyšší úspěšnost žáků uměleckých oborů. Výrazně nejnižší průměrná úspěšnost pak je charakteristická pro žáky nematuritních učebních oborů. Z rozložení počtu žáků podle úspěšnosti je patrné, že v případě všech skupin oborů vzdělání nedosáhla více než polovina žáků úspěšnosti nad 60 %. V případě žáků nematuritních oborů vzdělání nedosáhla dokonce více než polovina žáků ani dvou pětin správně vyřešených testových otázek (viz graf č. 22).

Tabulka č. 3 Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ podle skupin oboru vzdělání

Skupiny oborů vzdělání	Průměrná úspěšnost (v %)
Obory K – gymnázium	58,6
Obory L a M – umělecké	50,1
Obory L a M – technické	48,7
Obory L a M – společenské	47,5
Obory L a M – přírodovědné	47,2
Obory H a E	37,3

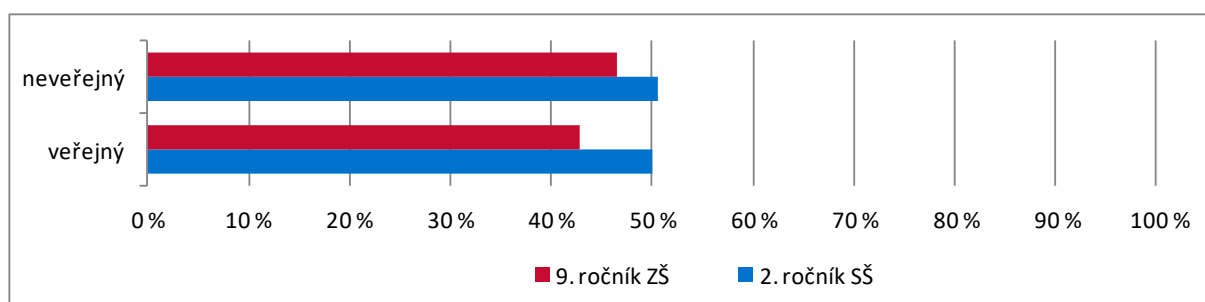
Graf č. 22 Rozložení výsledků žáků 2. ročníku SŠ podle oboru vzdělání a podle celkové úspěšnosti



• Zřizovatel školy

Hodnocení rozdílů ve výsledcích žáků vzhledem k typu zřizovatele školy (graf č. 23) ukazuje, že žáci neveřejných škol (soukromé a církevní) dosáhli ve zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti o něco vyšší průměrné úspěšnosti než žáci veřejných škol, a to jak pro žáky 9. ročníku ZŠ (o 3,5 p.b.), tak pro žáky 2. ročníku SŠ (o necelých 0,5 p.b.). Zároveň žáci 2. ročníku SŠ veřejných i neveřejných škol dosáhli vyšší úspěšnosti než žáci 9. ročníku ZŠ stejného typu zřizovatele školy, přičemž tento rozdíl je vyšší v případě žáků veřejných škol. V tomto ohledu je ale potřeba upozornit na malý počet žáků neveřejných ZŠ, kteří se testování účastnili. V případě žáků 2. ročníku SŠ pak typ zřizovatele školy patří k nejméně významným faktorům pro vysvětlení rozdílů v úspěšnosti žáků.

Graf č. 23 Průměrná úspěšnost žáků podle zřizovatele školy v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ

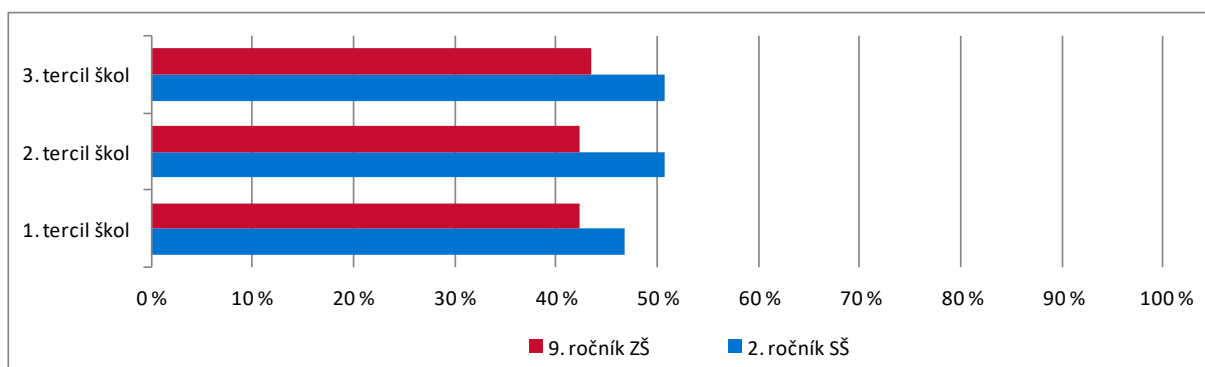


• Velikost školy

Z hlediska velikosti škol dosáhli žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ, kteří studují na větších školách s vyšším počtem žáků (3. tercil škol), o něco lepší průměrné úspěšnosti v testu (viz graf č. 24). Poněkud více patrný je tento poznatek v případě žáků 2. ročníku SŠ, kde je ovšem

ovlivněn odlišnou strukturou žáků podle studovaných skupin oborů vzdělání²⁵. Při kontrole tohoto vlivu se význam velikosti školy pro vysvětlení rozdílů v úspěšnosti žáků snižuje.

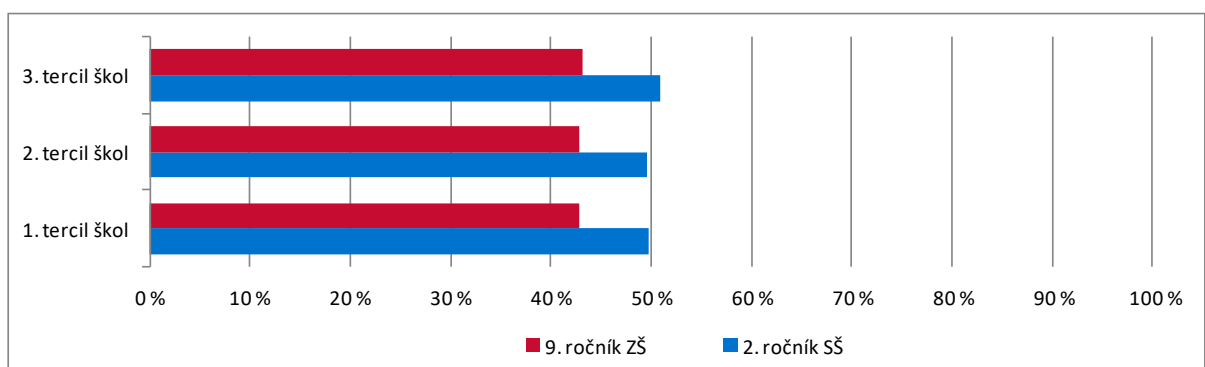
Graf č. 24 Průměrná úspěšnost žáků podle velikosti školy v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ



- **Velikost obce**

Hodnocení rozdílů ve výsledcích žáků vzhledem k velikosti obce, v níž se škola nachází, zachycuje graf č. 25. Ukazuje se, že žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ škol ve větších obcích (3. tercil škol) dosáhli mírně vyšší průměrné úspěšnosti v testu než žáci škol v menších obcích (viz graf č. 25). Rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků vzhledem k velikostní kategorii obce jsou ovšem malé, když se nejvýše pohybují kolem 1 p.b. – velikost obce se tedy nezdá být významným diferencujícím faktorem úspěšnosti žáků v testu, projevit se mohou některé výhody umístění školy ve velkých městech (např. socioekonomické charakteristiky obyvatel apod.).

Graf č. 25 Průměrná úspěšnost žáků podle velikosti obce školy v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ



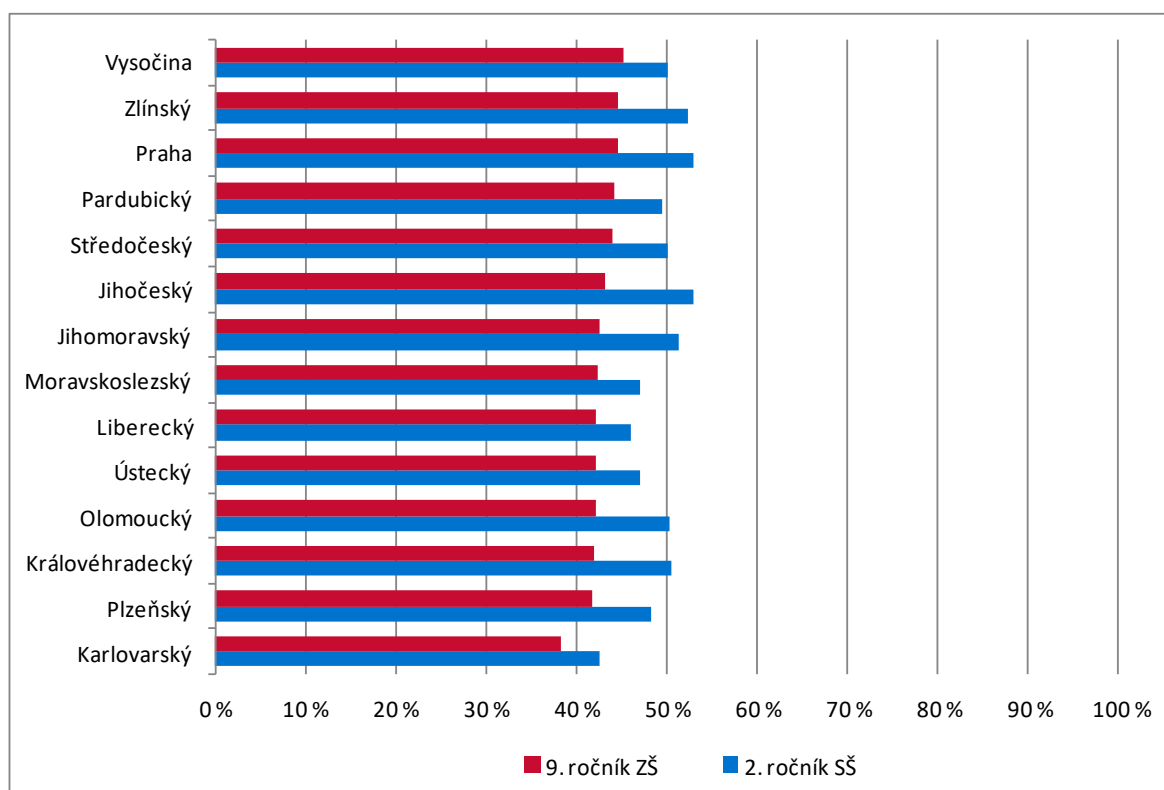
- **Regionální umístění školy**

Mezikrajové rozdíly ve výsledcích žáků v testu byly pozorovány jak v případě žáků 9. ročníku ZŠ, tak v případě žáků 2. ročníku SŠ, přičemž rozpětí mezi nejnížší a nejvyšší hodnotou bylo u žáků 9. ročníku ZŠ 7 p.b. a u žáků 2. ročníku SŠ pak 10 p.b. (viz graf č. 26). Společným znakem obou zjištění je nejnížší průměrná úspěšnost žáků škol Karlovarského kraje, což je poznatek vyskytující se ve více zjišťováních se zaměřením na společenskovední předměty. Ukazuje se však, že pořadí krajů podle průměrné úspěšnosti není u žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ shodné, neboť je významně ovlivněno strukturou žáků vzhledem

²⁵ Vyšší zastoupení žáků gymnázií ve skupině největších škol, naopak vyšší zastoupení žáků oborů kategorie H a E ve skupině nejmenších škol.

ke studovaným oborům. V tomto kontextu je potřeba hodnotit také postavení žáků 2. ročníku SŠ Karlovarského kraje.

Graf č. 26 Průměrná úspěšnost žáků podle kraje školy v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ



• Významnost jednotlivých faktorů pro rozdíly v úspěšnosti žáků v testu

Podrobnější analýza výsledků umožnila posoudit významnost hodnocených charakteristik žáků a jejich škol pro vysvětlení rozdílů v úspěšnosti žáků v testu, a to při současném působení dalších proměnných. Tabulka č. 8 v příloze č. 2 prezentuje statistické odůvodnění následujících zjištění:

- Výše prezentované charakteristiky žáků a jejich škol vysvětlují jen velmi malou část rozdílů v dosažené úspěšnosti žáků. Toto tvrzení je patrné především pro žáky 9. ročníku ZŠ, v případě žáků 2. ročníku SŠ se významně uplatňuje diferenciací výsledků ve vazbě na studovaný obor vzdělání žáka.
- V případě žáků 9. ročníku ZŠ má v odhadovaném modelu nejvyšší vliv na úspěšnost žáka lokalizace místa školy v Karlovarském kraji, postavení žáka jako žáka se SVP a velikost školy. Horších výsledků tak dosáhli žáci z menších škol, žáci škol lokalizovaných v Karlovarském kraji a žáci se SVP.
- V případě žáků 2. ročníku SŠ je významným faktorem, který ovlivňuje úspěšnost žáků v testu, studovaný obor vzdělání, a to v kontextu nejlepších výsledků dosahovaných žáky gymnázií a naopak nejhorších výsledků dosahovaných žáky nematuritních oborů. Rozdíly mezi čtyřmi definovanými typy negymnaziálních maturitních oborů nejsou významné – s výjimkou lepšího výsledku žáků uměleckých maturitních oborů.

Úspěšnost žáků v testu je jen málo ovlivňována velikostí obce či typem zřizovatele školy. Současně se potvrzuje potřeba interpretace dat v širším kontextu, a to především v případě žáků středních škol, kde struktura oborů vzdělání, které žáci studují, má na dosažené výsledky

zásadní vliv. Ukazuje se (především u žáků 9. ročníku ZŠ), že jiné, doposud nehodnocené faktory mají na úspěšnost žáků v testu významně vyšší vliv.

Analýza byla proto rozšířena o pět proměnných charakterizujících osobnost žáka a konstruovaných na základě jeho odpovědí na obsahově relevantní otázky žakovského dotazování:

- individualismus ve smyslu žákova chápání komunikace s jinými osobami pro prosazování svého vlastního názoru²⁶,
- pozitivní postoj k médiím²⁷ (např. ve smyslu jejich příspěvku ke vzdělanosti, k orientaci člověka ve společnosti, ke kvalitnímu trávení volného času a další),
- opatrnost a dbání o vlastní bezpečnost v médiích (např. význam ochrany osobních dat, ochrana soukromí, kontrola cizích osob v mediálním prostředí a další),
- množství svého volného času tráveného s médii a tendence média neustále využívat,
- dovednosti týkající se produktivních činností v mediálním prostředí (např. práce v Excelu/Wordu, tvorba článků do novin či v internetovém prostředí, tvorba blogu, programování a další).

V příloze č. 2 zachycuje tabulka č. 9 statistické opodstatnění získaných poznatků. Ukazuje se významně silný vliv dvou faktorů – žáci kladoucí v komunikaci vyšší důraz na pozitivní mezilidské vztahy dosahují v hodnoceném testu vyšší úspěšnosti než žáci, kteří hlavní význam komunikace spatřují v prosazení svého názoru, tj. v individualismu. Současně zájem žáka o svou bezpečnost a jeho opatrné chování v mediálním prostředí zvyšuje žakovu úspěšnost v testu. Za pozornost stojí, že sebehodnocení vlastních dovedností nijak zřetelně nesouvisí s žakovým výsledkem v testu. Tuto skutečnost lze vnímat v kontextu zaměření testu na receptivní činnosti mediální výchovy, nikoliv činnosti produktivní, vůči kterým se žák ve svém sebehodnocení vyjadřoval. Podobně množství volného času tráveného s médii nemá vliv na úspěšnost žáka v testu.

Je tedy patrné, že význam dvou osobnostních charakteristik žáka je pro vysvětlení rozdílů v úspěšnosti žáků ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti vyšší, než je význam všech doposud sledovaných charakteristik žáků a škol vstupujících do základního modelu pro žáky základních škol.

4.4 Úspěšnost žáků v otázkách testu mediální gramotnosti

Základním ukazatelem úspěšnosti žáků je průměrná úspěšnost v úlohách obou sledovaných složek mediální gramotnosti (viz tabulka č. 4). Ukazuje se, že žáci obou ročníků dosáhli vyšší úspěšnosti v otázkách kognitivní složky a nižší úspěšnosti v otázkách kritické složky mediální gramotnosti. Schopnost žáka kriticky a tvořivě nakládat s médii a s jejich produkcí se tak jeví být větší výzvou pro zvyšování mediální gramotnosti žáků obou ročníků.

Tabulka č. 4 Úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v řešení otázek testu – otázky dílčích složek mediální gramotnosti

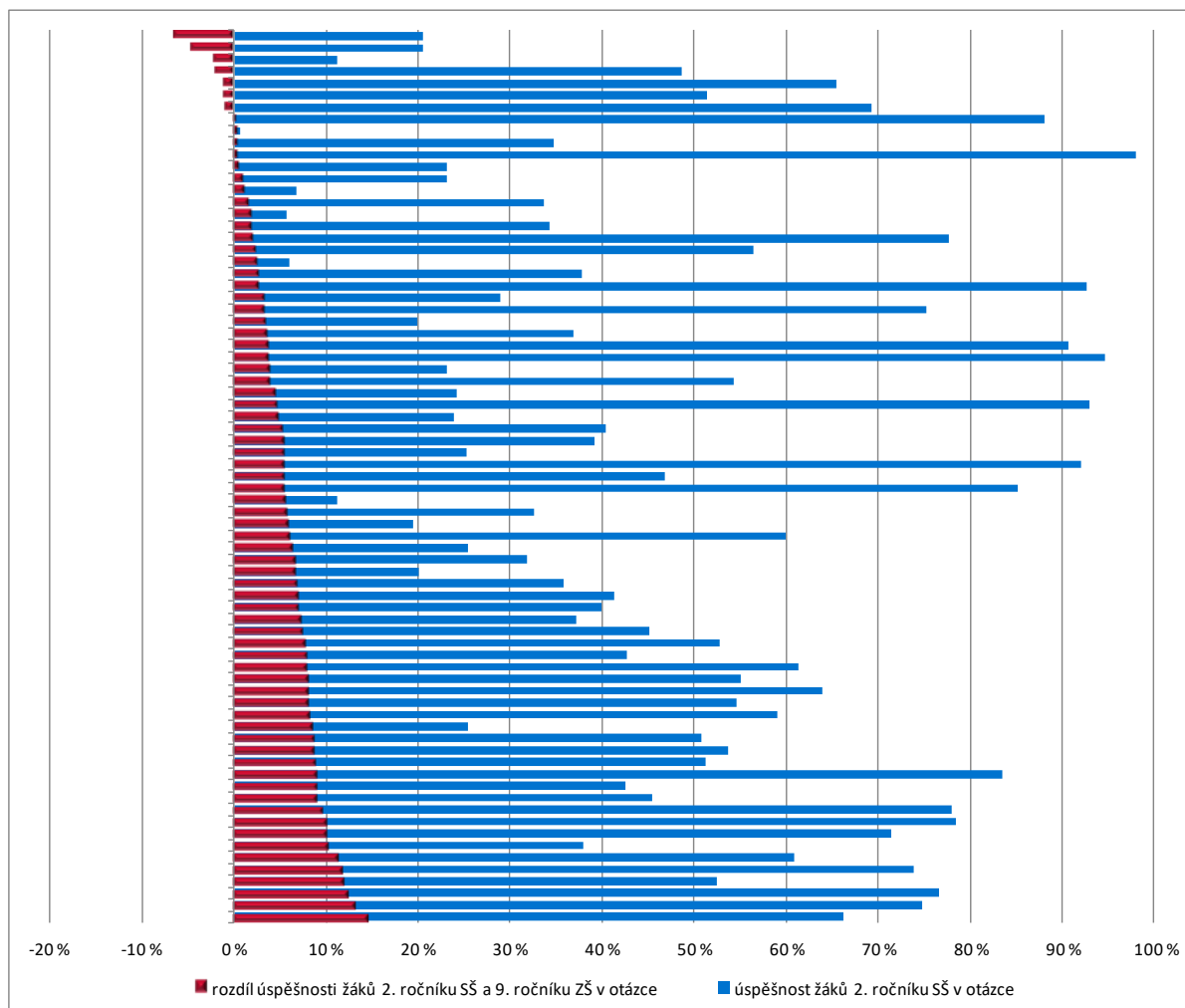
Složka mediální gramotnosti	9. ročník ZŠ	2. ročník SŠ
Kognitivní	45,3 %	52,4 %
Kritická	36,8 %	44,4 %

²⁶ Alternativou je vnímání komunikace jako cesty k navazování pozitivních mezilidských vztahů.

²⁷ Alternativou je kritický postoj k médiím.

To, že žáci 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ řešili stejné testy, umožňuje porovnat jejich úspěšnost při řešení jednotlivých otázek. Protože do výběrového souboru žáků 9. ročníku ZŠ nebyli zařazeni žáci víceletých gymnázií, jsou pro účely srovnání z výběrového souboru žáků 2. ročníku SŠ vyřazeni žáci studující na šestiletých a osmiletých gymnáziích. Naopak jsou ve výběrovém souboru ponecháni žáci čtyřletých gymnázií. Graf č. 27 zachycuje srovnání rozdílů v průměrné úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v jednotlivých otázkách testu, kdy se ukazuje lepší výsledek žáků 2. ročníku SŠ ve většině otázek. V sedmi otázkách však dosáhli vyšší úspěšnosti žáci 9. ročníku ZŠ, z čehož šest otázek odpovídalo kognitivní složce a jedna otázka kritické složce mediální gramotnosti.

Graf č. 27 Porovnání úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v řešení otázek testu



Pro žáky 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ se ukazují být nejsnadnější i nejvíce obtížné otázky obdobné, vztažené ke kognitivní složce mediální gramotnosti v případě nejlehčích a ke kritické složce mediální gramotnosti v případě nejtěžších otázek. Nejvyšší úspěšnost žáků je spojena s otázkami, které se týkají: (a) rozpoznání mediálního žánru a (b) identifikace časového vývoje vzniku médií. Tuto skutečnost ilustrují příklady čtyř otázek, v nichž žáci dosáhli nejvyšší úspěšnosti pohybující se v intervalu 88–98 %.

Otázky s nejvyšší úspěšností odpovědí žáků

OT_1 a OT_2. Přiřaďte náhledy správně k jednotlivým žánrům.



(1)



(2)



(3)



(4)



(5)



(6)

OT_1: seriál (číslo: ...)

OT_2: talk-show (číslo: ...)

OT_3. a OT_4. Seřadte následující média podle toho, jak v čase postupně vznikala.

řeč písmo knihtisk periodické tištěné noviny telegraf rozhlasové vysílání televizní vysílání
osobní PC internet chytré telefony, tablety

OT_3: nejstarší (výběr:...)

OT_4: nejnovější (výběr: ...)

Naopak největší problémy žákům působily otázky vyžadující kritické porozumění delšímu mediálnímu výstupu – textu, kdy žáci na základě tohoto textu rozhodovali o pravdivosti či nepravdivosti souvisejících tvrzení nebo o postoji autora mediálního sdělení. Příklady dvou takových otázek, v nichž žáci dosáhli úspěšnosti nižší než 10 %, jsou uvedeny níže, přičemž vždy je uvedeno až vlastní znění otázky bez úvodního textu, na jehož základě žáci správnou odpověď vybírali.

Otázky s nejnižší úspěšností odpovědí žáků

OT_1: Označte všechny možnosti, které podle uvedeného textu odpovídají realitě.

- Donald Trump odstranil z oválné pracovny Bílého domu bustu Winstona Churchilla.
- Předvolební kampaň Donalda Trumpa mnohdy využívala mediální manipulaci s polopravdami.
- Mediální obraz reality se od skutečnosti vždy výrazně odlišuje.
- Inaugurace Donalda Trumpa se zúčastnilo méně lidí než inaugurace Baracka Obamy.
- Inaugurace Baracka Obamy se odehrála ve washingtonském parku National Mall.

OT_2: Označte všechna tvrzení, která o bustě Winstona Churchilla v Bílém domě vyplývají z uvedeného textu.

- V roce 2001 byla jako umělecké dílo zapůjčena britské ambasádě v USA.
 - Stojí v oválné pracovně Bílého domu vedle busty Martina Luthera Kinga.
 - V den inaugurace Donalda Trumpa byla umístěna do oválné pracovny Bílého domu.
 - Nejméně dvakrát v minulosti se již stala předmětem mediální diskuse.
 - Do Bílého domu se dostala jako dar, který obdržel prezident Lyndon Johnson.
-

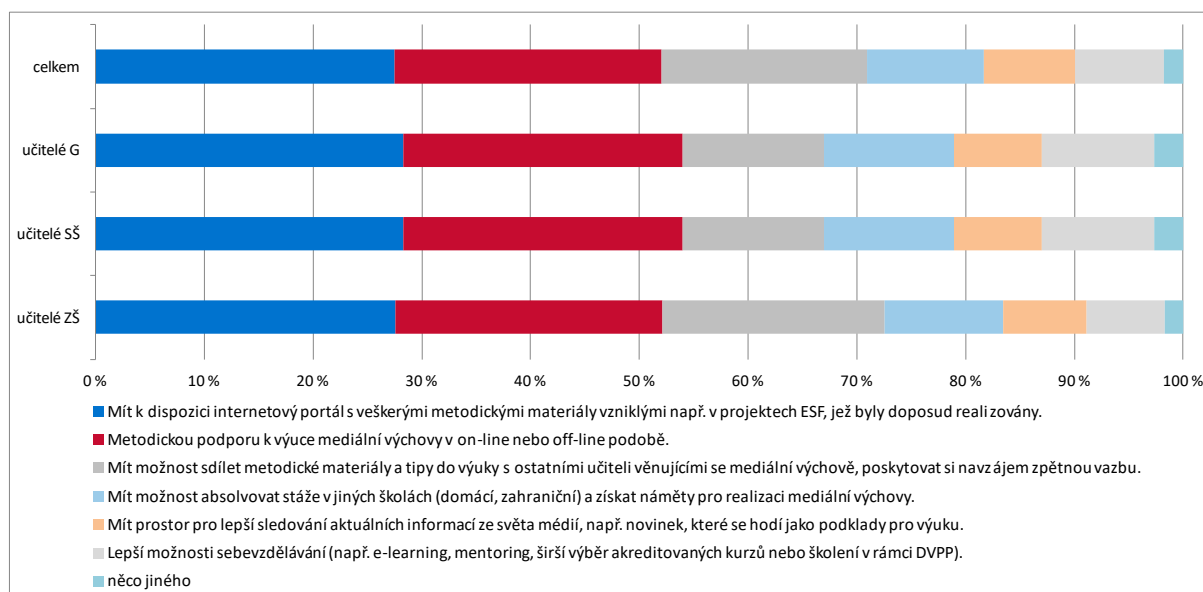
5 Vybrané aspekty rozvoje mediální výchovy

V kontextu jednoho ze záměrů tohoto tematického šetření – položit základ pro sledování rozvoje mediální výchovy v dalších cyklech inspekční činnosti, a tedy i v kontextu omezené datové základny týkající se hodnocení mediální výchovy z minulosti – jsou v této kapitole diskutovány dva dílčí aspekty rozvoje mediální výchovy na školách. Prvním z těchto aspektů je hodnocení pohledu ředitelů škol a učitelů na podporu realizace mediální výchovy, a to včetně námětů pro zlepšení stávající podoby realizace mediální výchovy. Druhý z těchto aspektů diskutuje dílčí otázky realizace mediální výchovy v kontextu různé úspěšnosti škol ve zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti jejich žáků.

5.1 Podpora realizace mediální výchovy a náměty pro zlepšení

Hodnocení podpory realizace mediální výchovy na školách se primárně zaměřilo na poznání názoru učitelů, zda má mediální výchova na jejich škole dostatečnou podporu vedení školy. Učitelé obecně vnímají dostatečnou podporu mediální výchovy ze strany vedení školy (95 % učitelů bez ohledu na druh či typ školy i hlavní předmětovou specializaci), méně než 2 % z celkového počtu odpovídajících učitelů uvedla některé náměty pro silnější podporu mediální výchovy ze strany vedení školy (např. větší časový prostor pro realizaci mediální výchovy a lepší materiální podmínky).

Graf č. 28 Co by učitelé uvítali pro lepší realizaci mediální výchovy ve své výuce (podíl odpovídajících učitelů)



Pro možnost dalšího rozvoje mediální výchovy by učitelé nejvíce uvítali metodickou podporu (např. didakticky zpracované náměty do výuky), a to bez ohledu na formu této podpory (on-line, off-line, portál). Ukazuje se přitom, že rozdíly v odpovědích učitelů z různých druhů a typů škol nejsou velké; učitelé základních škol o něco častěji preferují sdílení metodických materiálů a poskytování zpětné vazby, učitelé středních odborných škol a gymnázií pak lepší možnosti sebevzdělávání (viz graf č. 28). Malé rozdíly lze pozorovat i vzhledem k hlavní předmětové specializaci učitelů. Další uváděné náměty ze strany učitelů se týkaly především časových možností realizace mediální výchovy²⁸, materiálního a technického vybavení

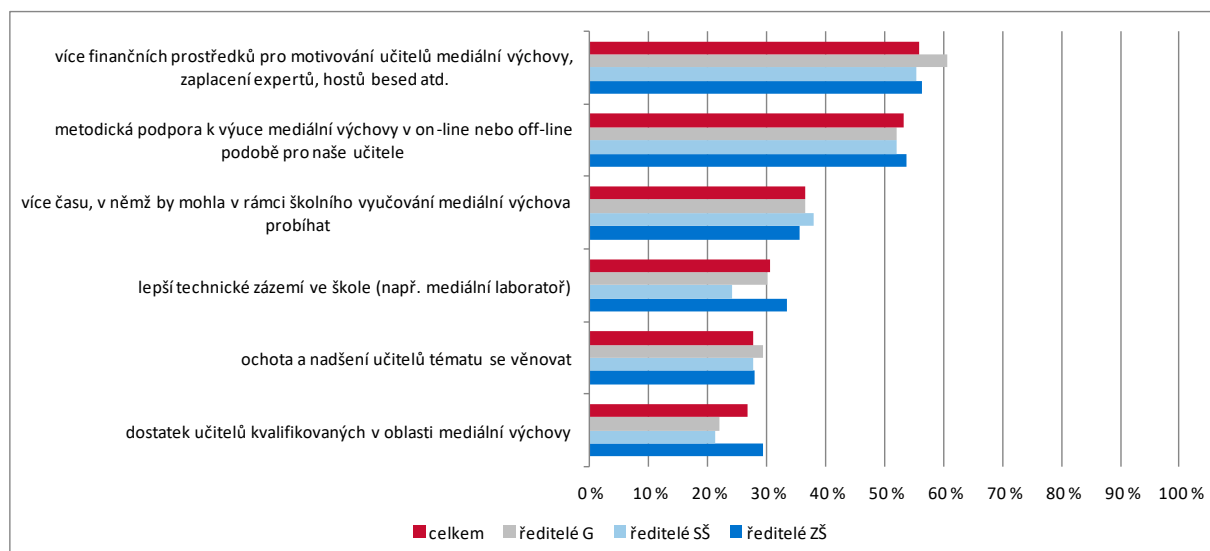
²⁸ V tomto ohledu stojí za pozornost, že v menším dotazníkovém šetření realizovaném spolu s výběrovým zjišťováním úspěšnosti žáků považují dvě třetiny učitelů ZŠ i SŠ prostor věnovaný mediální výchově ve výuce na svých školách za dostatečný, zbývající třetina učitelů pak tento názor nesdílí.

a finančních prostředků pro realizaci exkurzí, besed a výměny zkušeností s odborníky. Názory ředitelů škol na náměty pro zlepšení realizace mediální výchovy jsou podobné výpovědím učitelů s tím, že vyšší důraz je v tomto případě kladen na finanční aspekty realizace mediální výchovy.

Ředitelé 53 škol uvedli, že mediální výchova není v jejich škole realizována. Z hlediska toho, co by tuto situaci podle nich pomohlo změnit, ředitelé uváděli nejčastěji metodickou podporu k realizaci mediální výchovy (42 % odpovídajících ředitelů škol), dostatek kvalifikovaných učitelů v oblasti mediální výchovy (38 %), časový prostor pro realizaci mediální výchovy (38 %) a finanční prostředky pro realizaci mediální výchovy – např. motivace učitelů, zaplacení hostů a další (38 %).

Ve 3 377 školách, v nichž je mediální výchova nějakou formou realizována, by ředitelé pro její další zkvalitnění nejčastěji uvítali větší množství finančních prostředků pro realizaci mediální výchovy, například pro motivování učitelů nebo zaplacení externistů (56 % odpovídajících ředitelů škol), metodickou podporu k realizaci mediální výchovy (53 %) a větší časový prostor pro realizaci mediální výchovy (37 %).

Graf č. 29 Co by podle ředitelů nejvíce napomohlo lepší realizaci mediální výchovy v jejich škole (podíl odpovídajících učitelů)



5.2 Realizace mediální výchovy v kontextu úspěšnosti škol

Diskuse druhého sledovaného aspektu podpory mediální výchovy vychází ze srovnání vybraných faktorů realizace mediální výchovy na školách kategorizovaných podle úspěšnosti jejich žáků ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti s cílem zjistit, zda školy, které byly úspěšnější ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků, vykazují odlišné charakteristiky sledovaných faktorů realizace mediální výchovy od škol, které byly v tomto zjišťování méně úspěšné.

Primární oblastí hodnocení jsou vybrané otázky, které byly ředitelům základních a středních škol položeny v rámci elektronického dotazování. Z populace škol, jejichž ředitelé participovali na elektronickém dotazování, byly k dalšímu hodnocení vybrány dvě kategorie škol:

- základní a střední školy, jejichž průměrná úspěšnost žáků²⁹ ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti spadá do 4. kvartilu hodnot všech škol (celkem 36 základních škol a 33 středních škol), tj. kategorie škol s nejvyšší úspěšností,
- základní a střední školy, jejichž průměrná úspěšnost žáků³⁰ ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti spadá do 1. kvartilu hodnot všech škol (celkem 36 základních škol a 33 středních škol), tj. kategorie škol s nejnižší úspěšností.

Druhou oblastí hodnocení jsou vybrané odpovědi charakterizující podmínky a způsob realizace mediální výchovy na základních a středních školách, na nichž probíhala tematická inspekční činnost na místě. Tyto školy byly rozděleny do dvou kategorií ve vazbě na dosaženou průměrnou úspěšnost svých žáků ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti:

- První kategorie zahrnovala základní a střední školy, jejichž průměrná úspěšnost žáků³¹ ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti byla nad mediánem průměrné úspěšnosti všech škol tematické inspekční činnosti (celkem 28 základních škol a 25 středních škol), tj. kategorie škol s vyšší úspěšností.
- Druhá kategorie zahrnovala základní a střední školy, jejichž průměrná úspěšnost žáků³² ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti byla pod mediánem průměrné úspěšnosti všech škol tematické inspekční činnosti (celkem 27 základních škol a 26 středních škol), tj. kategorie škol s nižší úspěšností.

Poznatky shrnuté v tabulkách č. 5 a č. 6 naznačují existenci některých rozdílů mezi školami s vyšší a nižší úspěšností ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti³³:

- Úspěšnější základní školy jsou charakteristické především tím, že využívají vyšší různorodost forem realizace mediální výchovy – včetně projektové výuky a vydávání vlastního školního časopisu s aktivním zapojením žáků – a přikládají mediální výchově vyšší důležitost.
- Úspěšnější střední školy jsou charakteristické především tím, že mediální výchova je realizována vyšším počtem učitelů a externích partnerů, a to ve vyšším množství předmětů. Úspěšnější střední školy rovněž častěji vydávají vlastní časopis s aktivním zapojením žáků.

Realizace mediální výchovy v podobě samostatného předmětu je také více typická pro úspěšnější základní a střední školy, nicméně počet takových škol v hodnocení je malý.

²⁹ Bez žáků se SVP.

³⁰ Bez žáků se SVP.

³¹ Bez žáků se SVP.

³² Bez žáků se SVP.

³³ Hodnocení rozdílů sledovaných faktorů realizace mediální výchovy mezi dvěma definovanými kategoriemi škol (tj. kategorie škol více úspěšných a kategorie škol méně úspěšných) je založeno na posouzení statistické významnosti těchto rozdílů, přičemž volba odpovídajícího testu byla dána charakterem hodnocených dat. V případě dat (pseudo)metrické povahy byla hodnocena statistická významnost rozdílů průměrů, v případě dat kategorických pak statistická významnost odlišností v rozložení četností.

Tabulka č. 5 **Statistická významnost rozdílů vybraných faktorů realizace mediální výchovy, odpovědi ředitelů kategorie škol s nejvyšší úspěšností a ředitelů kategorie škol s nejnižší úspěšností**

Faktor realizace mediální výchovy	Základní školy	Střední školy
Důležitost MV oproti jiným tématům	ano	ne
Realizace MV v podobě samostatného předmětu*	ano	ano
Realizace MV s využitím projektové výuky	ano	ne
Realizace MV v podobě besed, diskusí, exkurzí v médiích	ne	ne
Různorodost typů forem realizace MV	ano	ne
Různorodost předmětů, v nichž je MV realizována	ne	ano
Potřeby pro rozvoj MV – kvalifikovaní učitelé	ne	ne
Potřeby pro rozvoj MV – metodická podpora	ne	ne
Potřeby pro rozvoj MV – časové možnosti realizace	ne	ne
Potřeby pro rozvoj MV – technické zázemí	ne	ne
Potřeby pro rozvoj MV – finanční prostředky	ne	ne
Potřeby pro rozvoj MV – ochota a nadšení učitelů pro téma	ne	ne
Různorodost typů externích partnerů pro realizaci MV	ne	ano

* Robustnost testu je ovlivněna malým počtem škol realizujících MV v podobě samostatného předmětu.

Tabulka č. 6 **Statistická významnost rozdílů vybraných faktorů realizace mediální výchovy, záznamy tematické inspekční činnosti v rámci kategorie škol s vyšší úspěšností a kategorie škol s nižší úspěšností**

Faktor realizace mediální výchovy	Základní školy	Střední školy
Podíl učitelů podílejících se na realizaci MV	ne	ano
Různorodost aktérů podílejících se na realizaci MV	ne	ne
Různorodost předmětů, v nichž je MV realizována	ne	ano
Různorodost pro výuku vnitřně vyžadovaných témat MV	ne	ne
Školní časopis s aktivní účastí žáků na jeho vydávání	ano	ano

6 Závěry a doporučení

6.1 Závěry

Mediální výchova má své pevné místo ve vzdělávání na základních a středních školách a prakticky na všech z nich je nějakým způsobem realizována. Ředitelé škol i učitelé typicky vnímají mediální výchovu jako rovnocennou s dalšími průřezovými i dílčími tématy vzdělávání. Realizace mediální výchovy probíhá nejčastěji v podobě průřezového tématu vyučovaného v různých předmětech, přičemž tato forma realizace mediální výchovy je učiteli

vnímána jako nejvíce vhodná. Přibližně třetina škol zvyšuje atraktivitu realizace mediální výchovy formou besed/exkurzí a přibližně čtvrtina škol formou projektů, byť ve zbývajících školách je využívání s praxí sepnutých forem rozvoje mediální gramotnosti žáků doposud nenaplněnou rezervou. Zároveň ale platí, že při výběru besed/exkurzí je potřeba důsledně dbát na kvalitu a objektivitu sdělení, a předcházet tak případné skryté manipulaci se žáky. Využívána je také spolupráce škol s externími subjekty, nejčastěji knihovnami (spolupráce s dalšími externími subjekty je méně častá). V uvedených oblastech lze hledat příležitosti pro další rozvíjení mediální výchovy na školách, naopak realizace mediální výchovy formou samostatného předmětu není velkou většinou učitelů na školách považována za potřebnou, a to mimo jiné v kontextu významu jiných témat vzdělávání.

Žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ dosáhli poměrně nízké úspěšnosti ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti. Zároveň se projevují problémy žáků obou ročníků v řešení úloh kritické složky mediální gramotnosti, především pak problémy s orientací v delším textu s potřebou rozhodnutí o pravdivosti/důvěryhodnosti sdělení či o postoji mluvčího. V tomto kontextu stojí za pozornost, že právě kritické složce mediální gramotnosti (např. schopnosti orientace v médiích a kritického přístupu k nim, mediální hrozby) přikládají ředitelé i učitelé škol hlavní význam v obsahovém zaměření mediální výchovy.

Nízkou úspěšnost žáků ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti je potřeba vnímat v kontextu vysokého významu médií – především internetu a sociálních sítí – v životě žáků. O této skutečnosti svědčí mimo jiné to, že šest z deseti odpovídajících žáků tráví s různým typem médií většinu svého volného času, polovina žáků si nevyhrazuje volný čas bez médií a čtyři z deseti žáků zažili pocit, že jim bez médií „něco důležitého uniká“. Ukazuje se dále, že žáci jsou schopni kritického pohledu na média, nicméně že rovněž existují rezervy v jejich chování (např. ověřování důvěryhodnosti informací, chování na internetu apod.), přičemž pětina žáků uvádí, že se setkala s nepříjemnými situacemi v prostředí internetu.

Významným faktorem ovlivňujícím úspěšnost žáků ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti se ukazuje být studovaný obor vzdělání žáka na střední škole – významné problémy se schopností orientace v mediálním světě tak lze pozorovat především v případě žáků nematuritních oborů, což v kombinaci s nižším dosahovaným vzděláním pro ně může předznamenat výrazně horší společenské a profesní uplatnění. Tendence k vyšší úspěšnosti žáků ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti vykazují také školy charakteristické zapojením vyššího počtu učitelů a širšího okruhu externích partnerů do realizace mediální výchovy, a to v rámci rozsáhlejšího spektra vyučovaných předmětů (především střední školy) a realizací mediální výchovy více různorodými formami výuky (především základní školy). V tomto kontextu je možné vnímat i nejčastěji uváděný námět pro zlepšování realizace mediální výchovy ze strany učitelů, a to metodickou podporu k výuce (např. náměty pro výuku v rámci různých vzdělávacích oblastí a s využitím různých forem výuky). Znepokojivá je skutečnost, že převažující kvalifikací učitelů realizujících mediální výchovu je samostudium – v této souvislosti je ke zvážení možnost vytvořit příležitost pro získání kvalifikace k realizaci mediální výchovy již v rámci studia učitelského oboru a nutnost rozšiřovat možnosti získávat a zvyšovat kvalifikaci formou akreditovaných kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Za vhodné je třeba označit další zvyšování kompetencí učitelů, ale také dalších pracovníků v této oblasti (výchovní poradci, pracovníci prevence, vychovatelé ve školních družinách, pracovníci školních knihoven a další, kteří se do realizace mediální výchovy na škole zapojují), přičemž možnosti je potřeba zasadit do reálného rámce časových a finančních předpokladů ve vazbě na množství jiných priorit vzdělávacího procesu.

Ředitelé i učitelé škol kladou v konceptu mediální výchovy a mediální gramotnosti (cíl, tematická důležitost) hlavní důraz na receptivní činnosti a nižší důraz na produktivní činnosti žáka. Tato skutečnost koresponduje s častým tvrzením žáků, že velká většina z nich nevytváří mediální výstupy, s výjimkou příspěvků a fotografií na sociálních sítích.

6.2 Doporučení

Pro školy:

- Rozšiřovat okruh učitelů a dalších aktérů školy, kteří ve svých předmětech a jiné činnosti přispívají k rozvoji mediální výchovy, a to s využitím kombinací různých forem výuky.
- Více využívat besedy, exkurze a další formy externí spolupráce s přímým dopadem do mediální výchovy a projektově orientované výuky se zahrnutím mediální výchovy jako průřezového tématu, s tím, že při výběru a realizaci těchto aktivit je třeba důsledně dbát na kvalitu a objektivitu, a předcházet tak případné skryté manipulaci se žáky.
- Vedle důrazu na receptivní složku mediální výchovy (vnímání obsahu apod.) využívat více příležitosti pro posilování znalostí a dovedností žáků, potažmo učitelů, týkajících se produktivní složky mediální výchovy (schopnost vytvářet korektní sdělení, práce v realizačním týmu např. školních časopisů apod.), včetně vazby na digitální gramotnost.
- Vytvářet podmínky pro výraznější spolupráci učitelů (sdílení podkladů, vzájemné hospitace, společné projekty), příp. mezi učiteli a dalšími zapojenými pracovníky školy v oblasti plánování a realizace mediální výchovy.

Pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy:

- Podporovat vzdělávání (budoucích) učitelů i dalších zapojených pracovníků školy v oblasti médií a mediální výchovy, v rámci pregraduální přípravy i dalšího vzdělávání.
- Vytvořit metodické materiály pro učitele, případně další zapojené pracovníky škol, přinášející dostatek kvalitních podnětů pro implementaci témat mediální výchovy do předmětové výuky.

Seznam zkratk

DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
INEZ	Inspekční elektronické zjišťování
RVP	Rámcové vzdělávací programy
SŠ	Střední škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ZŠ	Základní škola

Příloha 1 – Doplnující charakteristiky šetření

Tabulka č. 7 zachycuje pro vybrané ukazatele strukturu vzorku škol a jejich žáků, kteří se účastnili zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ. V tomto ohledu byla u žáků 2. ročníku SŠ v hodnocení využita struktura vymezující šest skupin oborů vzdělání, kdy dílčí obory vzdělání byly do definovaných skupin zařazeny s využitím metodického postupu skládajícího se ze dvou kroků:

- V prvním kroku byly vymezeny dvě skupiny oborů v návaznosti na kategorie dosaženého vzdělání podle Klasifikace kmenových oborů vzdělání, a to obory kategorie K (gymnázium) a obory kategorií H a E (střední vzdělání s výučním listem).
- Ve druhém kroku byly maturitní obory kategorií L a M podle Klasifikace kmenových oborů vzdělání zařazeny do jedné ze čtyř skupin oborů vzdělání označených jako: (a) přírodovědné; (b) technické; (c) společenské; (d) umělecké.

Zařazení maturitních oborů kategorií L a M do čtyř vymezených skupin oborů bylo provedeno ve dvou krocích. V prvním kroku šlo o hierarchické shlukování oborů na základě podobnosti struktury jejich rámcového rozvržení obsahu vzdělávání podle RVP daného oboru. Ve druhém kroku byla výsledná podoba vymezených skupin oborů posuzována podrobněji, s ohledem na celkové zaměření oboru, přičemž v odůvodněných případech došlo k reklasifikaci „hraničních“ oborů vzdělání mezi definovanými skupinami.

Tabulka č. 7 Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ

	9. ročník ZŠ		2. ročník SŠ	
	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle skupin oborů vzdělání				
Obory K – gymnázium	-	-	45	2 302 (31)
Obory L a M – přírodovědné	-	-	25	457 (11)
Obory L a M – technické	-	-	36	1 535 (86)
Obory L a M – společenské	-	-	55	2 337 (64)
Obory L a M – umělecké	-	-	17	378 (10)
Obory H a E	-	-	22	749 (51)
Struktura podle zřizovatele				
Veřejný	143	4 191 (271)	109	6 555 (200)
Neveřejný	5	60 (5)	38	1 203 (53)
Struktura podle velikosti školy				
1. tercil škol	49	674 (57)	50	1 187 (30)
2. tercil škol	50	1 350 (86)	48	2 413 (89)
3. tercil škol	49	2 227 (133)	49	4 158 (134)

Pozn.: V případě struktury vzorku podle skupin oborů vzdělání je součet škol vyšší, než je celkový počet škol, a to z toho důvodu, že jedné škole mohl být přiřazen vyšší počet skupin oborů vzdělání v návaznosti na klasifikaci dílčích oborů vzdělání školy.

Tabulka č. 7 Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ (pokračování)

	9. ročník ZŠ		2. ročník SŠ	
	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle velikosti obce školy				
1. tercil škol	50	855 (49)	49	1 889 (35)
2. tercil škol	49	1 692 (98)	48	2 755 (92)
3. tercil škol	49	1 704 (129)	50	3 114 (126)
Struktura podle krajů				
Jihočeský	10	184 (7)	8	403 (7)
Jihomoravský	14	497 (55)	14	861 (46)
Karlovarský	5	110 (10)	5	118 (0)
Královéhradecký	7	170 (14)	9	473 (21)
Liberecký	9	260 (23)	6	279 (12)
Moravskoslezský	19	639 (39)	17	782 (27)
Olomoucký	10	258 (11)	11	558 (13)
Pardubický	9	200 (14)	9	381 (3)
Plzeňský	7	210 (4)	6	305 (7)
Praha	11	302 (21)	23	1 359 (35)
Středočeský	18	585 (46)	15	716 (20)
Ústecký	13	358 (13)	9	625 (18)
Vysočina	8	235 (10)	7	425 (27)
Zlínský	8	243 (9)	8	473 (17)

Elektronického dotazování se účastnili učitelé s různými hlavními specializacemi v rámci své vykonávané pedagogické činnosti. Z celkového počtu 15 544 dotazovaných učitelů byla struktura jejich specializací následující:

- 5 671 učitelů se specializací český jazyk a literatura (36 % učitelů),
- 2 656 učitelů se specializací informační a komunikační technologie / informatika (17 % učitelů),
- 2 991 učitelů se specializací dějepis (19 % učitelů),
- 3 365 učitelů se specializací občanská výchova / společenskovední základ (22 % učitelů),
- 2 953 učitelů se specializací cizí jazyk (19 % učitelů),
- 3 572 učitelů se specializací matematika / přírodní vědy (36 % učitelů),
- 2 254 učitelů se specializací v oblasti výchov (15 % učitelů).

V rámci otevřené odpovědi pak 559 učitelů uvedlo specializaci v odborných předmětech (4 % učitelů) a 606 učitelů specializaci pro první stupeň základní školy (4 % učitelů). Vystudované bakalářské či magisterské studium žurnalistiky, mediálních studií, komunikace či podobných oborů uvedlo 126 učitelů.

Konečně vyhodnocení elektronického dotazování je v dalším textu uváděno s rozlišením ředitelů a učitelů tří kategorií škol, které jsou označovány následujícím způsobem:

- kategorie s označením „ředitelé ZŠ“, respektive „učitelé ZŠ“, zahrnuje ředitele (2 359 ředitelů) a učitele (10 540 učitelů) základních škol,
- kategorie s označením „ředitelé SŠ“, respektive „učitelé SŠ“, zahrnuje ředitele (1 005 ředitelů) a učitele (4 638 učitelů) středních škol,
- doplňková kategorie s označením „ředitelé G“, respektive „učitelé G“, zahrnuje ředitele (313 ředitelů) a učitele (1 418 učitelů) všech škol, na nichž se vyučují gymnaziální obory, a to jak samostatně (samostatná gymnázia), tak spolu s dalšími obory.

Do žádné z uvedených kategorií nejsou zařazeni ředitelé a učitelé škol, na kterých jsou vyučovány jak obory základního vzdělání, tak obory středního vzdělání. Ředitelé a učitelé samostatných gymnázií jsou zařazeni pouze do kategorie s označením „ředitelé G“, respektive „učitelé G“. Kategorie „celkem“ pak zahrnuje všechny ředitele a učitele škol, kteří se účastnili elektronického dotazování.

Příloha 2 – Odhady regresních modelů

Tabulka č. 8 Charakteristiky žáků a jejich škol s nejvyšší hodnotou standardizovaného regresního koeficientu (β) – základní model

Žáci 9. ročníku ZŠ		Žáci 2. ročníku SŠ	
Charakteristika	Standardizované β	Charakteristika	Standardizované β
Karlovarský kraj	- 0,083	Obory K – gymnázium	0,387
Žáci se SVP	- 0,073	Obory H a E	- 0,242
Velikost školy (tercil 2)	- 0,069	Dívka	- 0,071
Velikost školy (tercil 1)	- 0,068	adj. $R^2 = 0,28$	
adj. $R^2 = 0,02$			

Tabulka č. 9 Charakteristiky žáků a jejich škol s nejvyšší hodnotou standardizovaného regresního koeficientu (β) – rozšířený model

Žáci 9. ročníku ZŠ		Žáci 2. ročníku SŠ	
Charakteristika	Standardizované β	Charakteristika	Standardizované β
Individualismus	- 0,175	Obory K – gymnázium	0,375
Opatrnost/bezpečnost	0,087	Obory H a E	- 0,229
Karlovarský kraj	- 0,069	Individualismus	- 0,129
Žáci se SVP	- 0,068	Dívka	- 0,094
Velikost školy (tercil 2)	- 0,062	Opatrnost/bezpečnost	0,073
adj. $R^2 = 0,06$		adj. $R^2 = 0,30$	

Příloha 3 – Mediální výchova a mediální gramotnost: zjištění vybraných studií

Jiráček, Šťastná a Zezulková (2018) ve své podkladové studii k mediální výchově zdůrazňují proměnlivost komunikačního prostředí současné společnosti (např. nástup nových technologií komunikace na úkor tradičních médií, rozšiřování oblastí s klíčovou rolí médií), stejně jako obtížnosti spojené s intuitivním uvědoměním a adaptací člověka na změny v mediálním světě. Jiráček a Wolák (2007) označují média za zásadní instituci socializace a identifikace se společností, která ovlivňuje chování jedince i společnosti, a má tak dopad na veřejný život, životní styl a kvalitu života. Tento význam médií je uveden také v RVP pro základní vzdělávání, který zároveň hovoří o důležitosti schopnosti zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií pro uplatnitelnost člověka ve společnosti. RVP pro gymnázia pak doplňuje, že prostřednictvím médií může člověk získat řadu výhod a obohacení, současně je však vystaven řadě rizik, která média mohou přinášet. Na tomto základě vzniká potřeba samostatné orientace člověka v prostředí médií, tj. potřeba dosažení určité mediální gramotnosti, o které Jiráček a Wolák (2007) hovoří jako o svébytné kompetenci potřebné k životu ve společnosti.

Mediální výchova a mediální gramotnost v České republice byla předmětem zájmu několika poměrně aktuálních studií a analýz (např. Jiráček, Šťastná a Zezulková, 2016; Jiráček, Šťastná a Zezulková, 2018; Kaderka, 2018; MEDIAN, 2017; MEDIAN, 2018), které přinesly mimo jiné následující zjištění:

- Dotazníkový průzkum společnosti MEDIAN ukázal, že respondenti šetření zdůraznili rozvoj kritického myšlení žáků při práci s informacemi mezi cíli mediální výchovy (srovnej s MEDIAN, 2017; MEDIAN, 2018). Produktivní činnosti byly v tomto ohledu uváděny méně často, i když v sobě mohou skrývat motivační potenciál (srovnej s Kaderka, 2018; Jiráček, Šťastná a Zezulková, 2018).
- Dotazníkový průzkum společnosti MEDIAN dále poukázal na skutečnost, že mediální výchova byla v nějaké podobě realizována na velké většině škol, které byly do průzkumu zařazeny, přičemž převažovala její výuka ve formě průřezového tématu v různých předmětech. Časová dotace věnovaná mediální výchově však byla na mnoha školách poměrně omezená, přičemž vyšší význam byl mediální výchově přisuzován na gymnáziích (srovnej s MEDIAN, 2017; MEDIAN, 2018). Posilování postavení mediální výchovy ve výuce je však v kontextu obsahového naplnění kurikula problematické (srovnej s Kaderka, 2018), a i proto byla realizace mediální výchovy v podobě průřezového tématu nejčastěji uváděnou preferovanou volbou v průzkumu společnosti MEDIAN (srovnej s MEDIAN, 2018). K realizaci mediální výchovy mohou významně přispět instituce neformálního vzdělávání a také lidé z praxe (srovnej s MEDIAN, 2018).
- Odborná připravenost učitelů³⁴, dostupnost vzdělávacích akcí a informovanost o nich, dostupnost aktuálních didaktických materiálů (především audiovizuální podpora pro konkrétní témata), časový prostor pro výuku³⁵ a možnost zajištění finančních prostředků jsou v řadě studií vnímány jako slabé stránky realizace mediální výchovy (srovnej s Kaderka, 2018; MEDIAN, 2017; MEDIAN, 2018).
- Digitální média, sociální sítě, internet představují hlavní zdroje informací žáků, přičemž význam těchto médií se v čase zvyšuje – internet a média jsou součástí života dětí a „být off-line“ se stává jistým druhem „sociálního znevýhodnění“ (srovnej s Jiráček, Šťastná

³⁴ Jeden z aspektů tohoto bodu jsou také znalosti a dovednosti učitelů v práci s médii používanými žáky, kdy žáci častěji než učitelé využívají např. facebook; skype, messenger, chat; instagram – a naopak méně e-mail (srovnej s MEDIAN, 2018).

³⁵ Včetně vazby na vnímání spíše nižší důležitosti tématu.

a Zezulková, 2016). V tomto kontextu je potřeba vnímat význam důvěry žáků v uvedené média, kdy lze pozorovat poměrně častou nejistotu žáků, zda danému typu médií (např. on-line zpravodajství) důvěřovat (srovnej s MEDIAN, 2017).

- Existuje úzká vazba mezi mediální gramotností žáků a dalšími gramotnostmi, specificky pak gramotností informační. Lze předpokládat, že nízká informační gramotnost žáka ovlivňuje také úroveň jeho gramotnosti mediální (srovnej s Kaderka, 2018).

Použitá literatura

JIRÁK, J., ŠŤASTNÁ, L., ZEZULKOVÁ, M. (2016). Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob mladších 15 let. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.

JIRÁK, J., ŠŤASTNÁ, L., ZEZULKOVÁ, M. (2018). Mediální výchova jako průřezové téma. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

JIRÁK, J., WOLÁK, R. (2007). Mediální gramotnost jako dimenze současného člověka. In Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání. Praha: Radioservis, s. 6–11.

KADERKA, M. (2018). Analýza stavu mediálního vzdělávání na základních a středních školách v ČR. Praha: Think-tank Evropské hodnoty.

MEDIAN (2017). Výuka mediální výchovy na středních školách. Praha: MEDIAN.

MEDIAN (2018). Stav výuky mediální výchovy na středních školách. Praha: MEDIAN.