

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

**Analýza metodických materiálů
k výuce mediální výchovy v ČR**

2013

Zuzana Vízková

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra školní a sociální pedagogiky

Zuzana Vízková

Analýza metodických materiálů k výuce mediální výchovy v ČR

**The analysis of teaching materials for teaching
media literacy in CR**

Diplomová práce

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Anglický jazyk - Pedagogika

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

2013

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a citovala všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze, 3. května 2013

.....
podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mě v práci podporovali, především vedoucímu práce RNDr. Dominiku Dvořákovi, Ph.D. za cenné rady a spolupráci, Mgr. Radimu Wolákovi za odborné konzultace z oblasti mediální výchovy a Bc. Vojtěchu Hlavsovi za pomoc s formální úpravou práce.

.....
podpis

VÍZKOVÁ, Zuzana. *Analýza metodických materiálů k výuce mediální výchovy v ČR*. [The analysis of teaching materials for teaching media literacy in CR]. Praha, 2013. Počet stran: 98. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra školní a sociální pedagogiky. Vedoucí práce RNDr. Dominik Dvořák, PhD.

ABSTRAKT:

Diplomová práce se zabývá kvalitativní obsahovou analýzou zatím jediné učebnice mediální výchovy pro střední školy na českém trhu, která byla vydaná v roce 2009. Kromě teoretického ukotvení tématu mediální výchovy a objasnění kurikulární reformy českého školství z roku 2007 se práce detailně zaměřuje na obsahové srovnání učebnice s doporučenými očekávanými výstupy RVP, rozvíjení klíčových kompetencí žáků a především zkoumá didaktické vybavení učebnice. Metodou pro analýzu didaktického vybavení je zvolena kvalitativní obsahová analýza s pomocí Bloomovy taxonomie kognitivní domény, která se zabývá zněním úkolů, jež jsou v učebnici žákům zadávány. Ve výsledku práce se odráží jednostranný důraz na pamětní operace a trend k zaujímání hodnotících stanovisek bez předchozí hlubší analýzy, což je ve shodě s četnými dalšími kritikami obsahu kurikula české školy.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Mediální výchova, kurikulum, metodické materiály, učebnice, kvalitativní obsahová analýza, Bloomova taxonomie

ABSTRACT:

Diploma thesis deals with the content analysis of the only media education textbook, which was published in 2009. This textbook represents a teaching material for secondary school students in the Czech Republic. After the theoretical background of this topic and presentation of the curricular reform of the Czech educational system in 2007, the work focuses on the content analysis and comparison of the textbook and recommended outputs of the Czech curricular framework. Moreover, it deals with improving core competencies of the students while teaching the media education. The didactic content of the textbook is the most concerned thing. For this kind of research the qualitative content analysis method has been chosen, using the Bloom's taxonomy of the educational goals (primarily a cognitive domain). The analysis deals with the tasks in the textbook, which are given to the students. The result of the research reflects the emphasis on memorizing data, moreover, it shows the trend of simple evaluation which do not consider the previous deeper analysis. This fact is consistent with the opinion of many other curriculum content critics in Czech schools.

KEYWORDS:

Media literacy, curriculum, teaching materials, textbook, qualitative content analysis, Bloom's taxonomy

OBSAH

OBSAH.....	8
ÚVOD.....	10
1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ MEDIÁLNÍ VÝCHOVY.....	12
1.1 Potřeba mediální výchovy a její vymezení.....	12
1.1.1 Mediální gramotnost a mediální výchova.....	14
1.2 Koncepty mediální výchovy.....	15
1.2.1 Kriticko-hermeneutický koncept.....	16
1.2.2 Koncept Learning by doing.....	17
1.3 Mediální výchova v historickém vývoji.....	18
1.4 Média a cíl vzdělávání.....	20
2 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA V ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
2.1 Mediální výchova v kurikulárních dokumentech.....	22
2.1.1 Začlenění mediální výchovy v RVP G.....	23
2.1.2 Průřezová témata RVP G.....	23
2.1.3 Mediální výchova jako průřezové téma RVP G.....	24
2.1.4 Formy výuky mediální výchovy.....	25
2.1.5 Klíčové kompetence.....	26
2.1.6 Doporučené očekávané výstupy.....	28
2.1.7 Aktuální otázky výuky mediální výchovy.....	29
2.2 Bloomova taxonomie.....	30
2.2.1 Revidovaná Bloomova taxonomie.....	32
2.2.1.1 Proč bylo třeba revidovat?.....	32
2.2.1.2 Co se změnilo?.....	33
2.2.2 Taxonomie afektivní domény.....	35
2.2.3 Proč byla zvolena Bloomova taxonomie?.....	36
2.3 Výzkumná otázka.....	37
3 METODOLOGIE.....	39
3.1 Popis zkoumaného objektu.....	39
3.1.1 Obecný popis učebnice.....	39
3.1.2 Popis obsahu.....	40
3.1.3 Specifika učebnice.....	41
3.2 Metodologie.....	42
3.2.1 Kvalitativní obsahová analýza.....	42
4 VÝZKUM – DATA.....	44
4.1 Výzkumná otázka – Porovnání učebnice a DOV.....	44
4.2 Výzkumná otázka – klíčové kompetence.....	48
4.2.1 Kompetence k učení.....	48
4.2.2 Kompetence k řešení problémů.....	48
4.2.3 Kompetence komunikativní.....	49
4.2.4 Kompetence sociální a personální.....	49
4.2.5 Kompetence občanská.....	49
4.2.6 Kompetence k podnikavosti.....	50
4.3 Výzkumná otázka – didaktické zpracování učebnice.....	51
4.3.1 Úkoly v učebnici.....	51

4.3.2 Analýza úkolů.....	55
4.3.3 Srovnání úrovní úkolů v učebnici a DOV.....	56
5 DISKUZE.....	59
5.1 Srovnání konceptu učebnice a dokumentu RVP.....	59
5.1.1 Formulace výstupů/úkolů.....	59
5.1.2 Obsah výstupů/úkolů.....	60
5.2 Rozvoj klíčových kompetencí v učebnici.....	60
5.3 Didaktické zpracování učebnice.....	61
5.3.1 Dimenze kognitivního procesu.....	61
5.3.2 Znalostní dimenze.....	63
5.4 Ostatní metodické materiály	63
6 ZÁVĚR.....	66
Použitá literatura a zdroje.....	68
Seznam příloh.....	75

ÚVOD

Média a jejich fungování, vliv a role jsou aktuálním tématem dnešní doby. Setkáváme se s nimi téměř na každém kroku a na každém kroku na nás také působí. Je třeba se naučit jim rozumět a kriticky přijímat jejich obsah. Téma mediální výchovy jsem si ve své diplomové práci zvolila z důvodu mého dlouhodobého zájmu o tuto problematiku. Během svého předchozího studia na Fakultě sociálních věd jsem absolvovala přednášky Radima Woláka z Centra mediálních studií, které se zabývaly právě mediální gramotností a mediální výchovou. První setkání s pojmem mediální gramotnost se tedy odehrálo v souvislosti se studiem médií, reklamy a marketingu. Jednalo se spíše o její pojetí v souvislosti s širším publikem, než jsou žáci, a tedy jak média celkově působí na příjemce sdělení a jak se tito mohou bránit vůči ovlivnění. Tuto schopnost (nazývejme ji jako kritické přijímání mediálních obsahů) považuji v současné době za velmi důležitou.

V souvislosti s rozvojem tohoto tématu v kontextu doby se objevil i pokus začlenit mediální výchovu jako předmět výuky na školách, což bylo v roce 2007 zrealizováno a mediální výchova byla zavedena jako průřezové téma (viz kap. 2.1.3) ve zreformovaných dokumentech českého školství – rámcových vzdělávacích programech (viz. kap. 2.1.1), čímž se stala součástí plánovaného školního vzdělávání. V tomto směru jsem se o ni začala zajímat i v souvislosti s mým aktuálním studiem na Pedagogické fakultě. Rozhodla jsem se spojit své poznatky z obou sfér svého studia a vytvořit jakousi didaktickou analýzu metodických materiálů.

V roce 2007 byla mediální výchova, a tedy i všechny metodické materiály k její výuce teprve v zárodku. Narychlo proto vznikaly příručky a publikace vydávané odborníky na média (většinou bez pedagogického vzdělání), které měly být učitelům alespoň trochu nápomocné. Dnes, o pět let později, existuje již několik metodických materiálů, sepsaných studenty mediálních oborů, odborníky na média nebo na vzdělávání, které jsou učitelům k dispozici. Jedná se o odborné publikace, příručky, webové stránky, příspěvky na webových portálech a další zdroje, ve kterých mohou učitelé najít přesně to, co oni sami ke své výuce potřebují. Máme však jen málo informací o kvalitě těchto materiálů, k níž patří mj. i soulad s rámcovým vzdělávacím programem (RVP) a úroveň didaktizace. Proto jsem se zaměřila na v tuto chvíli jedinou učebnici mediální výchovy na českém trhu, jejíž kvalitativní analýza je předmětem této práce. Jedná se o první (a tedy je možno jej

považovat za pilotní) výzkum, který se zaměří především na detailní analýzu učebnice *Mediální výchova* od autorů Lucie Sáry Závodné a Jana Pospíšila. Tato zatím první vlašťovka na poli učebnic mediální výchovy vyšla v roce 2010 v nakladatelství Computer Press a spolu s ní byl vydán i doplňkový materiál metodiky pro učitele, pracovní sešit a jeho řešení.

V diplomové práci navazuji částečně na svou bakalářskou práci, obhájenou v r. 2011, kde jsem se mediální výchově věnovala také, ale jednalo se o výzkum jejího stavu na školách (také viz seznam literatury). V teoretické části této práce byla použita část teoretické části mé práce předchozí. Tato část byla revidována a doplněna. V analýze diplomové práce sleduji jednak soulad s RVP porovnáním s doporučenými očekávanými výstupy (kap. 2.1.6), jednak didaktické zpracování učebnice pomocí Bloomovy taxonomie kognitivních vzdělávacích cílů (viz kap. 2.2). Cílem práce je tedy v prvním plánu analyzovat jednu konkrétní učebnici, ale současně i ověřit použitelnost metod, které by mohly být v případě pozitivního výsledku použity i k analýze dalších vznikajících nebo již existujících materiálů.

1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ MEDIÁLNÍ VÝCHOVY

1.1 Potřeba mediální výchovy a její vymezení

Potřeba orientovat se ve světě prosyceném masově mediální produkcí od tištěných publikací až po sociální sítě je jistě významnou motivací snad pro každého člena současných průmyslově a informačně rozvinutých společností. Masově mediovaná produkce je natolik významná, že vztah k ní je zmíněn i v Chartě práv dítěte OSN z roku 1989. Tam je v článku 17 uvedeno, že členské státy vnímají „významnou funkci, kterou nesou masová média, a budou zajišťovat, aby dítě mělo přístup k informacím a materiálům z množství národních a mezinárodních zdrojů, zvláště takových, které jsou zaměřeny na jeho sociální, duchovní a morální blaho a fyzické i duševní zdraví“. Není tedy divu, že se problematika masových i síťových médií a jejich role v každodenním životě, v politickém rozhodování, ve formování postojů a názorů stává stále zřetelnější a vyhraněnější oblastí všeobecného vzdělávání. (Jirák a Mičienka, 2007)

V současném době se do popředí dostává problematika nejrůznějších gramotností, které jsou definovány vzhledem k potřebám běžného života člověka, a příslušná terminologie. Jedná se o gramotnost informační, čtenářskou, přírodovědnou, funkční apod. Koncepty nově definovaných gramotností se do velké míry překrývají a splývají. Ve světě, kde nyní žijeme, je již potřeba ovládat více takových gramotností, a proto se tento pojem ze svého původního významu schopnosti člověka číst rozvinul do více odvětví a je velmi populární. (Více o gramotnostech např. Dombrovská, 2002; Dostál, 2007; Najvarová, 2007.)

Předmět mediální gramotnosti vychází původně z tzv. informační gramotnosti. Podle definice Komise pro informační gramotnost z roku 1989, která byla zveřejněna American Library Association, je informační gramotnost schopnost rozeznat potřebu získat další informace, vyhledat je, vyhodnotit a efektivně využít. Informačně gramotný člověk potom rozezná, kdy potřebuje informace, efektivně informace vyhledá, s odstupem vyhodnotí jejich zdroje, zařadí nově přijaté informace do kontextu, vhodně je použije, rozumí ekonomickému, právnímu a sociálnímu rámci nakládání s informacemi a používá je v souladu s etickými a zákonnými normami. Jde tedy o široký pojem, pod nějž patří základní počítačová gramotnost, schopnost komunikovat prostřednictvím nových

technologií a samozřejmě také schopnost vyhledávat a pracovat s informacemi z médií. Informační gramotnost tvoří širší kontext pro gramotnost mediální. (ALA, 1989)

Informační společnost charakterizují jednak rysy ekonomické a technologické, ale i politické, společenské a kulturní. McQuail (2002) tvrdí, že existuje šest atributů informační společnosti. Jedná se o převahu práce s informacemi, obrovský objem informačních toků, interaktivitu ve vztazích, integrování a sblížování činností, globalizační tendence a také o postmoderní kulturu.

Mediální gramotnost můžeme tedy v tomto ohledu teoreticky vnímat jako jakýsi zastřešující pojem, jelikož téměř všechny informace jsou nám zprostředkovávány skrze média. Mediální gramotnost však není pouze umění zacházet s médii a aktivně je využívat (tzn. být aktivní na sociálních sítích, dívat se na TV, telefonovat, atd.), ale důležitý je zde především proces jakéhosi „oddůvěřňování důvěrného světa.“ Za důvěrný svět (či „mediální nevinnost“; Jiráček, 2004) považujeme každodenní, intuitivní, nestrukturovanou a neproblematizovanou zkušenost s médii. Mediální výchova je pak snahou vnést do této každodenní zkušenosti reflexi skrze abstraktní vědecké poznatky. (Numerato, 2004)

Naprosto klíčovou, přestože zřejmou a jednoduchou poznámkou, která by měla být při obhajobě důležitosti výchovy zaměřené na rozvoj mediální gramotnosti zaujímat přední pozice, je fakt, že mediální gramotnost není sadou kompetencí vrozenou. (Potter, 2004; cit. podle Ročňák, 2012)

Mediální výchova má, jako každý předmět vyučovaný na školách, svůj edukační cíl. Podle Biny (2005) má být výsledkem dokonale sociálně komunikující člověk. Při dosahování tohoto cíle nesmíme pominout tři základní (překrývající se) koncepty. Prvním z nich je výpovědní a komunikační kompetence - akcentuje především právě ony před-mediální schopnosti řečově komunikační a textotvorné (mluvení-jazyk-psaní-text). Druhým cílem je jakási funkční gramotnost, která je důležitá pro čtenářské a komunikační zvládnutí písemných textů v sociálním životě. Třetím konceptem budiž právě mediální gramotnost, která představuje akcent na zvládnutí komunikace pomocí nosičů slov, písmen, zvuků a obrazů. Tento cíl dokonale sociálně komunikujícího člověka ve své definici bohužel nebere v úvahu právě Numeratem (2004) zmíněné „oddůvěřňování důvěrného.“ (viz výše).

1.1.1 Mediální gramotnost a mediální výchova

Zaměříme se tedy čistě na pojem mediální gramotnost. Ten podle jedné z definic označuje jakýsi soubor komunikačních dovedností, které zahrnují „*schopnost vyhledávat, analyzovat, hodnotit a dále předávat informace v nejrůznějších formátech... nezáleží na tom, zda se jedná o informace v tištěné, elektronické nebo digitální podobě a zda je získáváme z novin, rozhlasu, televize nebo internetu*“ (Heslář, 2004)

Podle Jiráka (2000) má být člověk mediálně gramotný vybaven pro život s médii. Na jedné straně disponuje poznatky, které mu umožňují kritický odstup od médií a mediální produkce, na straně druhé umí maximálně využít médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy a naplnění volného času. Tento široký koncept mediální gramotnosti dostává v současné době konkrétní podobu ve formě mediální výchovy. Snahu o zvyšování gramotnosti bohužel stále ještě provází několik nejasných oblastí. Jednou z těch nejvíce diskutovaných je otázka mediálně gramotného občana a mediálně gramotného konzumenta. Toto téma se dotýká přístupu samotných mediálních institucí k mediální výchově, ke zvyšování mediální gramotnosti. V této souvislosti se v diskuzích o mediální gramotnosti objevují otázky – mají média zájem na tom, aby jejich publikum bylo mediálně gramotné? Jsou pro ně mediálně gramotní příjemci přínosem či ohrožením? Mohou mediální instituce financovat iniciativy na podporu mediální gramotnosti? (Christ a Potter, 1998)

Předešlé otázky proto možná ukazují nezastupitelnost školy (jejíž postoj je stále nezaujatý) a jsou v této práci použity pouze pro ilustraci a nastínění šířky celého problému, zabývat se jimi dále nebudeme. Výzkumy o mediální gramotnosti obyvatel České republiky již existují, odkázat můžeme například na výzkum CEMES a RRTV z května roku 2011. (CEMES, 2011)

Numerato (2004) píše v souvislosti s mediální výchovou o situaci zapojování vědeckého poznání do každodenní reality. Mediální výchova si podle něj musí dobýt svůj vlastní prostor na poli nezpochybnovaných vztahů mezi médii a publikem. Autor pojmenovává několik vnitřních rozporů, se kterými se musí mediální výchova vyrovnávat. Jde jednak o konflikt mezi abstraktním věděním a zkušeností, dále rozpor mezi gramatikou a obsahem a v neposlední řadě také rozpor mezi komplexností a jednoznačností.

Při chápání důležitosti mediální gramotnosti je důležité zaznamenat alespoň

základní problémy fungování médií:

1. Média svět ani neodrážejí, ani neopakují. Vše, co se v nich objeví, prošlo nejdříve výběrem a zpracováním, které podléhá pravidlům.
2. Při zpracovávání informací dochází k jejich vyřídění a zestručnění – novinář tedy není kronikář, ale interpret.
3. Zásadní roli v procesu mediální komunikace hraje publikum, což není unifikovaná masa.
4. Proces interpretace je u každého odlišný.
5. Mediální komunikace nepodléhá absolutnímu vlivu žádné ze složek, které ji ovlivňují (producenti, redaktoři, vláda, inzerenti, mediální magnáti). Každý má částečný vliv.
6. Existuje mnoho variant ve způsobu vyjádření sdělení, které vyplývají z rozdílu mezi jednotlivými komunikačními technologiemi. Moc jednotlivce je zde minimalizována.

1.2 Koncepty mediální výchovy

Ve školním vzdělávání i v rámci rozvíjení mediální gramotnosti dospělých rozeznáváme dva rozměry, které mediální gramotnost má. Jedná se konkrétně o znalostní rozměr, který zahrnuje osvojení si základních poznatků o historii současných médií, o principech jejich fungování, o jejich společenské roli, případných hrozbách jejich zneužití a o rozvoji médií jakožto průmyslového odvětví. Druhá, dovednostní složka mediální gramotnosti se soustředí na získávání a rozvíjení praktických dovedností při práci s médii. Podporuje aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace, a to jak v roli příjemce, tak v roli tvůrce mediálního sdělení. Toto rozdělení lze přiřadit i k didaktickým úrovním Bloomovy taxonomie (více viz. kap. 2.2) Podle těchto dvou přístupů je také přístupováno k samotné výuce či chápání mediální výchovy. Rozlišujeme dva koncepty, a to kriticko-hermeneutický a přístup „learning by doing“. (Heslář, 2004)

Více přístupů k mediální výchově vychází z její dvojrozměrné povahy. Na jedné straně tedy stojí rozměr teoretický (kritický) a proti němu rozměr praktický (dovednostní). Z tohoto faktu se pak odvíjí dva různé přístupy k mediální výchově (viz níže). Tyto přístupy se ovšem navzájem nevylučují, ale spíše doplňují. Mnoho autorů doporučuje v rámci mediálního vzdělávání oba přístupy vhodně zkombinovat. (Plášek, 2004)

Pro ilustraci jiných dělení, například Šebesta (1996) ve své knize zmiňuje přístup

pozitivní a negativní, přičemž ale toto dělení víceméně koresponduje s přístupy výše zmíněnými. Pozitivní vymezení mediální výchovy označuje způsob využívání možností médií ke svému rozvoji a užitku. Negativní vymezení naproti tomu zdůrazňuje především teoretické pochopení fungování médií a prohlubování kritického přístupu a analýzy.

Mezi další přístupy patří například přístup teleologický. Tento koncept reflektuje nástup a vliv nových technologií do procesu komunikace, které nabouraly tradiční dělení na aktivního producenta a pasivního recipienta mediovaného sdělení. Cílem mediální výchovy v teleologickém pojetí je snaha o zkoumání, analýzu, rozvoj a zdokonalování nových možností, které současné informační a technologické možnosti přinášejí, a to v rámci školní výuky i celoživotního vzdělávání v podobě výukových aplikací, virtuální školy nebo i virtuální univerzity. (Heslář, 2004)

1.2.1 Kriticko-hermeneutický koncept

Tento přístup k mediální výchově vychází z teoretického konceptu kritických teorií masových médií. Základní kompetence, které se snaží rozvíjet, jsou kritická analýza a interpretace mediovaného sdělení. Žáci v rámci tohoto pojetí mediální výchovy pracují s mediovanými obsahy, které vycházejí z jejich kulturního prostředí a každodenní zkušenosti. Takové mediální obsahy tedy zobrazují symboly, stereotypy a vzorce chování zařité pro daný sociálně-kulturní kontext. „*To, že se žáci a studenti naučí mýty a stereotypy rozeznávat, přispěje i k následnému uvědomění si vlastních, kulturně formovaných procesů myšlení, myšlenkových omezení a předsudků.*“ Z anonymního publika se tím stávají aktivní příjemci, kteří jsou schopni pochopit sdělení v rámci svého prostředí. Učí se rozebrat reklamní, zpravodajské i zábavné pořady a mají se poučit o mechanismech produkce a distribuce mediálního sdělení. Tím získávají kritický odstup a schopnost imunity vůči manipulaci a propagandě. Podle Livingstonea (2003) tvoří schopnost analýzy jakési jádro mediální gramotnosti. Autor tvrdí, že bez schopnosti zkoumat dílčí aspekty mediálních sdělení (od institucionálního rámce produkce až po žánr a jeho stavbu) bychom nemohli sdělení dále hodnotit. Analýza se tak podle něj stává nástrojem pro hodnocení. Hodnocení je taktéž zcela zásadní pro mediální gramotnost. Přístup i analýza postrádá smysl bez posouzení. Kriticko-hermeneutický nebo též kriticko-analytický přístup je v mediální výchově charakteristický zejména pro oblast kontinentální Evropy, Skandinávie a Kanadu. (Heslář, 2004)

Mičienka a Jiráček (2006) považují receptivní činnosti, na které je tento koncept zaměřen, za přínosné k tomu, aby se žák naučil jak nakládat s mediální produkcí. Tyto činnosti dle autorů zahrnují aktivity jako kritické čtení a pozorování mediálních sdělení, pozorování stavby mediálních sdělení, vnímání a chápání autora mediálních sdělení, sledování vlivu médií a další.

1.2.2 Koncept Learning by doing

Dovednostní přístup teoretický základ doplňuje a nabízí žákům možnost ověřit si své nabyté poznatky v praxi. Je založen na učebních procesy ověřené myšlence, že si žáci nejlépe osvojí poznatky o fungování médií tím, že se budou na přípravě mediálních sdělení sami aktivně podílet. V rámci tohoto konceptu si mohou studenti například zkusit vydávat vlastní noviny, připravovat vlastní vysílání nebo tvořit internetové školní stránky či projekty. Touto cestou získají žáci představu o principech, fungování médií a zároveň i o vlivech a omezeních, které tvorbu mediálního obsahu provází. Podle Mičienky a Jiráčka (2006) zahrnují produktivní činnosti aktivity, které obsahují aktivní vytváření sdělení určených pro média a sestavování vlastní mediální produkce. Mezi tyto aktivity řadí například přípravu a tvorbu vlastních příspěvků, organizaci práce ve školním médiu (časopise, webové stránce, atd.), ale také reprezentaci školního média před školní i mimoškolní veřejností.

Tento přístup rozvíjí také další kompetence, které jsou v rámci teoretické přípravy opomíjeny. Vyjadřovací schopnosti, tvůrčí i kritické myšlení, schopnost spolupráce v týmu, koordinaci úloh ve skupině, práci pod časovým tlakem, potřebu obhájit vlastní názor a postup a v neposlední řadě aktivní používání nových technologií. Takto prakticky zaměřená výuka je typická především pro USA, kde je tradiční důraz na nabytí poznatků skrz praktickou zkušenost. Navíc školy mají takové finanční zázemí, které práci s potřebnými technickými prostředky umožňuje. Samotný praktický přístup bez hlubšího teoretického zázemí však ztrácí smysl. Buckingham (2003) takovou situaci označuje jako technickou past. Jde o proces, který mediální výchovu a schopnost kritického přístupu redukuje na sérii technických kroků. Tento problém by se mohl vyskytnout v projektové formě výuky mediální výchovy (viz níže).

České školy, které se rozhodly mediální výchovu jako součást výuky uvést ještě před začátkem integrace nových vzdělávacích programů, volily pro téma mediální výchovy

především tento přístup. Konkrétním výstupem se potom v mnoha případech stával školní časopis. (Heslář, 2004)

1.3 Mediální výchova v historickém vývoji

Přesvědčení o důležitosti mediálního vzdělávání se projevuje rozdílně v rozdílných kontextech. Snaha institucionalizovat novinářské vzdělávání je patrná už od sedmdesátých let 19. století. Trvalo ovšem mnohem déle, než se tematizovala mediální výchova jako součást všeobecného vzdělávání a mediální gramotnost jako nezbytná kompetence pro život v současné společnosti. První myšlenky o významu mediálního vzdělávání jsou v českém prostředí spojovány s Janem Ámosem Komenským, který byl už ve své době přesvědčen o významné roli médií. Tiskoviny považoval za významný zdroj informací a navrhoval, aby bylo čtení novin součástí školního vzdělávání. Na média ale kladl důraz především jako na zdroj nových aktuálních informací. Neuvažoval tedy o mediální gramotnosti v současném pojetí (Jiráková a Mičienka, 2007)

Dějiny mediální pedagogiky se začínají počítat spíše od nástupu skutečných masových médií v 2. polovině 19. století. K tomu napomohly do té doby uskutečněné vynálezy spojené s médii, jako například vynález tiskařské rotačky během Nothcliffovské revoluce. Později noviny zjednodušují svůj obsah, vzniká rozhlas a film. První mediální pedagogika se tedy objevuje až při vzniku těchto médií a je spíše ochranná - zaměřuje se zejména na děti a mládež před ohrožením jejich mravů a morálky. (Bína, 2007)

V zahraničí se příspěvky k potřebě mediální gramotnosti objevily v meziválečném období. V roce 1933 byla vydána kniha *Culture and environment: The training of critical awareness* Denise Thomsona a Franka Raymonda Leavise. Autoři v ní zveřejnili první systematické návrhy mediálního vzdělávání. V první fázi těchto snah byla akcentována především ochranná funkce mediální osvěty. (Buckingham, 2003)

Hlavní impulsy mediálního vzdělávání přišly po druhé světové válce. V Německu bylo třeba vyrovnat se s negativní zkušeností goebbelsovské propagandy v meziválečném a válečném období. Zde se tedy mediální výchova prosadila jako kritické čtení novin a sloužila jako součást programu denacifikace. Druhým impulsem byla komercializace médií v 50. a 60. letech v USA a její pronikání do Evropy od sklonku sedmdesátých let. Americké výzkumy z šedesátých let 20. století naznačily, že nastupující generaci dělá stále

větší potíže rozeznat v TV vysílání zpravodajskou informaci od reklamního sdělení a že údajům ze zpráv přikládá stejnou váhu jako údajům z reklamy. V USA toto zjištění mobilizovalo rodiče k tlaku na školy, aby úpravou obsahu tomuto trendu čelily. V Evropě nebyla až do 70. let komercializace televize tak silná, takže se zde kromě Německa mediální výchova rozvíjela pomaleji – fakticky až od 80. let, a to především ve skandinávských zemích a Velké Británii. (Jirák a Mičienka, 2007)

V průběhu následujících let se mediální výchova (MV) stává tématem i v dalších zemích. Různí se přístupy k realizaci a mediální výchova se začíná stávat součástí národních vzdělávacích programů. (Plášek, 2004)

V České republice se systematická podpora zvyšování mediální gramotnosti začala objevovat až na konci 90. let 20. století. Vzhledem k situaci, ve které se česká společnost v 90. letech nacházela, nebylo možné navázat na tradici. Politické změny roku 1989 pak posílily trend ke komercializaci mediální produkce a zároveň vzrostla i intenzita obav spojených s důsledky masivní mediální produkce – nárůst násilných obsahů, odlidštění, degenerace mezilidských vztahů, apod. Z toho důvodu je i role rodiny (respektive rodičů) v oblasti mediálního vzdělávání podstatně odlišná od situace například v USA. Vzhledem k tomu, že rodiče školních dětí žádnou mediální přípravu nezažili, obtížně mohli poskytnout zázemí pro novou vzdělávací oblast. Téma zvyšování povědomí o fungování médií se z toho důvodu později objevilo v diskuzích odborné veřejnosti. Od jejího ustavování bylo nutné myslet na dvě cílové skupiny, pro které má být téma mediální výchovy koncipováno, a tedy žáky a učitele. Dnes je již MV začleněna do vzdělávacích soustav všech vyspělých států, včetně ČR. (Jirák a Mičienka, 2007)

Mediální pedagogika se v novější době jeví jako velmi široký obor. Původní katolická nauka o vhodných a nevhodných mediálních obsazích, jejíž zaměření bylo výrazně normativní a represivní, od 60. let 20. století změnila svou orientaci ke společensko-kritickému myšlení, jehož cílem bylo vychovat kriticky smýšlejícího aktivního recipienta, schopného odhalit politickoekonomické zájmy, stojící v pozadí mediální produkce. V 70. letech získal tento směr ještě intenzivnější zaměření, tzv. politicko-emancipační, jehož cílem bylo demokratizovat komunikační nástroje, odebrat výsadu přístupu do médií politickým a hospodářským institucím a otevřít je dosud němé veřejnosti. (Bína, 2007)

1.4 Média a cíl vzdělávání

Původní zpravodajská funkce médií, kterou měly především noviny v době před svým masovým rozšířením, tedy zhruba do poloviny devatenáctého století, je nyní stále častěji nahrazována tzv. infotainmentem¹, spojením informace a entertainmentu (zábavy) a dokonce by se mohlo zdát, že dnes již zábava nad informací převažuje. Média v současnosti již pouze nešíří informace, jež by měly význam pro náš každodenní život, ale také, a možná především se snaží prostřednictvím zábavných obsahů přilákat diváka, jehož „prodají“ reklamním agenturám. Vezměme v potaz například zprávy o počasí. V rámci infotainmentu jsou dnes již používány vyspělé počítačové animace a moderátorkami jsou ve většině případů modelky. Případnou možností obrany proti úskalím infotainmentu může být i poučení veřejnosti o principu fungování současných médií a snaha přimět člověka ke kritickému myšlení o médiích a jejich funkci v současné společnosti. Jinými slovy jde o zvýšení či odstranění obecné mediální ngramotnosti. Ve světě plném produktů mediované komunikace se hlavním úkolem a cílem edukace stává ve stále zřejměji převládající míře naléhavosti vzdělávání-výchova ke komunikační způsobilosti. Snad nejdůležitějším problémem pedagogiky současnosti a budoucnosti je, jak učit rozumět mediovaným slovům a textům, formulacím a prezentacím, jejich tvorbě a recepci (a jejich zákeřnostem, manipulacím, skrytým mocným a nebezpečným silám). (Bína, 2007)

V následujících kapitolách této práce si představíme, jak se mediální výchovou zabývá vzdělávací soustava České republiky.

1 Výraz infotainment byl použit Cronkitem pro „sklony k banální infozábavě“ ve zpravodajství, od 80. let 20. století se proměňujícím z veřejné služby v komerční. (Mc Nair, 2004: 123)

2 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA V ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Mediální výchova je nyní součástí inovativních témat ve školní výuce. Své místo si vydobyla teprve nedávno, kdy se stala aktuálním tématem, které bylo dle některých odborníků nutno zahrnout i do školního vyučování. V rámci českého primárního i sekundárního vzdělávání je mediální výchova jako samostatný předmět výuky velmi mladým odvětvím, jenž se etablovalo teprve před několika lety. V problému začlenění mediální výchovy do vzdělávacího systému se angažoval Jan Jiráček z Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy (jeho úvodní článek na portálu RVP je v příloze č.1), který je též autorem několika knih, které se věnují tomuto tématu. Spolu s Barbarou Köpplovou vydali knihu *Média a společnost*, ta může být považována za jakousi první publikaci, která se stala vodítkem pro první učitele mediální výchovy (dále viz. kap 5.4).

Autoři ve své publikaci uvádí, že k prohlubování mediální gramotnosti dochází na několika rovinách. V prvním (a při tvorbě nového kurikula zdůrazňovaném) případě se jedná o systematické předávání zkušeností ve školní praxi (úroveň, k níž se v této práci dostaneme), ale k prohlubování gramotnosti dochází zároveň také mimo kontext školního vzdělávání, a to v rámci mimoškolních aktivit neformálního vzdělávání, mezi něž můžeme řadit různé kroužky či mládežnické organizace. (Jiráček & Köpplová, 2009) Na druhou stranu ale v současné době narážíme na jakési „obsahové naplnění“ kurikula, čili fakt, že školní výuka je svým obsahem na jisté pomyslné hranici a další obsahy se tam už zkrátka nevejdou. Na žáky, rodiče i školu působí dnešní společnost velkým tlakem a na žáky jsou kladeny velké znalostní nároky. Další „přítěž“ ve smyslu průřezových témat je proto leckdy nevídaná. Nicméně se nabízí i myšlenky, že průřezová témata byla v podstatě součástí výuky i v minulosti, ovšem na úrovni tehdy aktuálních médií (především tištěných). V rámci kurikulární reformy byla tato témata vyčleněna a pojmenována, a proto bylo nutné jim dát určitou strukturu. (Maňák, Janík a Švec, 2008)

Samozřejmě v neposlední řadě bychom měli zmínit nejčastější (informální) vzdělávání, které probíhá neustále. Sem by bylo nasnadě zahrnout předávání znalostí a zkušeností během života dítěte v rodině a jeho okolí. Bohužel, v této formě vzdělávání lze nadělat spoustu škody, která souvisí s neznalostí a mediální negramotností rodičů a osob působících v okolí dítěte. Neformální a informální složka mediálního vzdělávání jsou velmi široká témata, jimž by bylo možné se věnovat v dalších publikacích.

Cílem této práce je ale analýza dostupné učebnice, určené pro formální vzdělávání. Tato kapitola se proto věnuje popisu začlenění mediální výchovy do vzdělávací soustavy České republiky.

2.1 Mediální výchova v kurikulárních dokumentech

Mediální výchova se až do 90. let 20. století rozvíjela hlavně v západní Evropě, protože zde se rozvíjela i samotná média (na rozdíl od ČR). Poté ale i místní mediální scéna zažila velký boom. Nastává tedy období, kdy je nutné nejen média pasivně sledovat, ale naučit se analyzovat to, co nám říkají. Přestože označení mediální pedagogika souvisí hlavně se školským prostředím, měla by proniknout do všech vrstev společnosti. Primární skupinou jsou učitelé a žáci, ale nesmí se vyhnout ani jiným sociálním skupinám, jako např. seniorům, lidem s nižším vzděláním apod. (Bína, 2007) Vzhledem k povaze této práce se ale budeme věnovat pouze školnímu vzdělávání.

Ukotvení mediální výchovy jako tzv. průřezového tématu (viz níže) v rámci vzdělávání stanovují jak pro základní školy, tak gymnázia hlavní kurikulární dokumenty. Díky principům kurikulární politiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), zformulovaným v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílé knize, a zakotveným v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), byl do vzdělávací soustavy zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od tří do devatenácti let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. (RVP, 2007)

Protože dokument národního programu vzdělávání (jakožto koncepce) českému školství chybí, představují státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů pouze Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání by měl vymezovat počáteční vzdělávání jako celek, bohužel se v tomto směru v českém vzdělávání můžeme opřít pouze o Národní program rozvoje vzdělávání. RVP pak vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy. Existují tedy veřejné rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání (RVP PV), základní vzdělávání (RVP ZV) s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV + LMP), základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV), obor vzdělávání základní škola speciální (RVP ZŠS), gymnázia (RVP G), odborné vzdělávání (RVP OV) a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky (RVP JŠ). (RVP, 2007)

Tato práce je primárně založena na analýze RVP G, jelikož zkoumá učebnici mediální výchovy, která je určena pro střední školy. V RVP G je mediální výchova uvedena jako průřezové téma (viz níže). Pro střední odborné školy (RVP OV) není mediální výchova stanovena jako samostatné průřezové téma, ale je zařazena v jednotlivých RVP OV pro konkrétní vzdělávací obory (kterých NÚOV vymezil cca 275) jako součást společenskovední oblasti. Základní výstupy MV v RVP OV jsou tak oproti RVP G vymezeny daleko stručněji a obecněji – mediálně-výchovná témata tvoří součást (a měla by přispívat k rozvoji) „kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi“. (Ročňák, 2012)

Vzhledem k našemu výzkumnému záměru se nadále budeme výhradně věnovat mediální výchově a specifickým kompetencím, které by měla její výuka rozvíjet, a to na gymnaziálním stupni vzdělávání.

2.1.1 Začlenění mediální výchovy v RVP G

V této podkapitole se podíváme na mediální výchovu podrobněji, především z pohledu jejího začlenění do rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) definuje kromě osmi oblastí vzdělávání, jimž by se gymnaziální vzdělávání mělo věnovat, také jeho obecné cíle, k jejichž naplnění by gymnaziální vzdělávání mělo směřovat. Tyto tři základní cíle jsou (RVP, 2007: 8): vybavit žáky klíčovými kompetencemi (na úrovni, kterou předpokládá RVP G); vybavit žáky širokým vzdělanostním základem (na úrovni, jež popisuje RVP G); připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění. (RVP, 2007)

V analýze učebnice se budeme věnovat prvnímu a druhému cíli, čili tomu, jak učebnice rozvíjí klíčové kompetence žáka, a především jakým způsobem (a zda didakticky správně) jej vybavuje vzdělanostním základem.

2.1.2 Průřezová témata RVP G

Mediální výchova je v RVP označena jako průřezové téma. Na okraj bychom měli zmínit, oč se jedná.

Průřezová témata reprezentují okruhy znalostí a dovedností, které jsou chápány jako aktuální. Ovlivňují především postoje, hodnotový systém a jednání žáků. Vzdělávání

v průřezových tématech na gymnáziu navazuje na již absolvované základní vzdělání. Tvoří povinnou část vzdělávání – musí být tedy ve školách prezentována. Doplnují či propojují znalosti získané v ostatních předmětech. Stejně jako vzdělávací oblasti, i zde jsou rozvíjeny klíčové kompetence. Všechna průřezová témata obsahují charakteristiku tématu, vztah k oblastem vzdělávání, ale především přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti postojů a hodnot, tak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, na což se zaměříme právě u analýzy překládané učebnice. (RVP, 2007)

K průřezovým tématům lze ve školní výuce přistupovat různě. Škola sama si stanoví, zda budou témata začleněna do výuky ostatních předmětů, zda budou vyučována zvlášť jako samostatné předměty, či zda budou pojaty jako projektové vyučování (sem patří i různé semináře, kurzy, besedy apod.). Všechny uvedené formy lze samozřejmě kombinovat v rámci všech průřezových témat. V etapě gymnaziálního vzdělávání (čili ve čtyřletých a na vyšším stupni osmiletých gymnázií) jsou jako průřezová uvedena témata: Osobnostní a sociální výchova; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Environmentální výchova a Mediální výchova. (RVP, 2007)

2.1.3 Mediální výchova jako průřezové téma RVP G

Celé znění průřezového tématu Mediální výchova tak, jak je uvedeno v RVP, obsahuje příloha č. 2. Definice mediální výchovy v RVP G v sobě reflektuje oba výše zmiňované přístupy (kriticko-hermeneutický koncept a koncept learning by doing), učitelé tedy mohou (a mají) kombinovat oba tyto přístupy ve výuce. Hlavní cíle mediální výchovy tak mohou být dosaženy jak receptivním, tak produktivním přístupem. (Jiráková a Mičienka, 2006)

V RVP G je dále uvedeno, jakým způsobem toto téma rozvíjí osobnost žáka, a to jak v oblasti postojů a hodnot, tak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, což si opět rozvedeme kapitole 3. Téma mediální výchovy je v RVP G systematicky rozřazeno do tematických okruhů, jimž se má výuka věnovat. V rámci každého tematického okruhu jsou blíže vymezeny konkrétní oblasti, které by měly být jeho součástí. Základní okruhy, které stanovuje RVP G, jsou: média a mediální produkce; mediální produkty a jejich významy; uživatelé; účinky mediální produkce a vliv médií; role médií v moderních dějinách. (RVP, 2007)

Dle rámcového vzdělávacího programu by MV měla „pedagogickými prostředky navozovat směr osobnostního a sociálního vývoje, který by v žácích založil následující předpoklady: posílení vědomí vlastní jedinečnosti; udržování kritického odstupu od modelů životního stylu, nabízejících se v masových médiích; včlenění masových médií do souboru využívaných zdrojů informace, vzdělávání a zábavy; kritické prověřování mediálních sdělení ostatními zdroji.“ V tomto dokumentu je obzvláště zdůrazněna ochranná funkce mediální výchovy, která by měla na jedné straně vést k obohacení života žáka prostřednictvím výchovy k racionálnímu využívání mediální produkce, na druhé straně ke snížení rizik, jež mediální produkce představuje. (RVP G 2007, cit. podle Ročňák, 2012)

2.1.4 Formy výuky mediální výchovy

Jak již bylo zmíněno výše, průřezová témata mohou být začleněna do výuky několika způsoby. Každý z těchto způsobů má svá specifika, kterým se tato kapitola podrobněji věnuje.

Pravděpodobně nejčastějším způsobem realizace průřezových témat (včetně tématu mediální výchovy) bude integrace do jiného či jiných vyučovacích předmětů. Ideálně by tak mělo být jakékoliv průřezové téma přímo zařazeno ve vyučovacím předmětu, se kterým nejvíce souvisí a na který má největší vazbu. V *dějepisě* může MV poskytnout souvislosti mezi vývojem médií a vývojem společností, informace o institucích, na nichž společnosti stojí i o vzniku a vývoji veřejné sféry. V *biologii člověka* se může zabývat oblastí aplikování poznatků o smyslových poznávacích procesech a o psychologii osobnosti. (Bína, 2007)

V charakteristice vyučovacích předmětů se pak musí objevit název průřezového tématu a jeho forma realizace. Potenciálním úskalím začlenění průřezového tématu do povinných vyučovacích předmětů je pak jejich zanedbávání – je třeba kontrolovat, zda byla vykázaná témata skutečně prezentována. „*Mohlo by se totiž velice jednoduše stát, že se pedagog z nejrůznějších důvodů v rámci svého vyučovacích předmětů průřezovým tématem zabývat nebude nebo se ho dotkne pouze okrajově*“ (Červený, 2010). Vedle prokazatelnosti vykázaných výstupů průřezového tématu je to také podcenění či nedocnění významu konkrétního průřezového tématu (mediální výchovu nevyjímaje), které může vést k realizaci způsobem, jenž nevede k žádnému pozitivnímu efektu (nabytí

nových znalostí či dovedností, posílení žádoucích postojů či osvojování si konkrétních hodnot).

S mediální výchovou vyučovanou jako samostatný předmět se setkáme málokdy. Hlavním důvodem může být nedostatečná časová dotace, nekvalifikovanost pedagogických pracovníků, garance v oboru kvalifikovaným pedagogem a samozřejmě fakt, že se jedná o průřezové téma, jehož původní myšlenka byla pospojovat ostatní předměty jakýmsi společným „tmelem“. Samotnou výuku lze také rozdělit mezi několik pedagogů, což s sebou ale nese potenciální handicap tkvící v nedostatečné provázanosti jednotlivých částí a může vést i k problémům spojeným s organizací v rozvrhu (Červený, 2010). Odborníci na mediální výchovu by samozřejmě měli zájem o samostatné předměty, aby bylo možné pokrýt všechna témata důkladně. Červený (2010) naopak spatřuje v osamostatnění průřezových témat nevýhodu a argumentuje tím, že cílem školské kurikulární reformy je témata integrovat za účelem podpory žáků v objevování a vytváření vzájemných souvislostí mezi jevy, o nichž se jinak vyučuje odděleně. *„Provázanost předmětů a jejich vzájemné „přesahování“ či zasazování poznatků konkrétního předmětu do širšího kontextu souvislostí (historických, společenských, politických atd.) vnímáme obecně jako jeden z nejpalcivějších problémů českého školství.“* (Ročňák, 2012)

Projektový způsob jako třetí varianta výuky průřezových témat se z pohledu Červeného (2010): *„jeví jako nejvhodnější z hlediska schopnosti doplnit předchozí dva způsoby. Jeho hlavním kladem je, že oproti integraci a zavedení samostatného vyučovacího předmětu se jedná asi o nejvýraznější zpestření běžného života školy.“* Základem projektového vyučování je projektová metoda. Pozitivní složkou projektové výuky je určitě fakt, že výuka připravuje na řešení globálních problémů, pomáhá vidět věci v souvislostech, pomáhá získávat poznatky spojené s prožitkem a smyslovým vnímáním, výrazně žáka aktivizuje a motivuje k učení, má úzký vztah k realitě života apod. Jako fakt mluvící proti může být to, že projektová výuka obvykle neposkytuje dostatečný prostor pro procvičení poznatků a jejich závěrečné hodnocení. S výstupy a výsledky projektů by se tedy mělo dále pracovat. (Mazáčová, 2007)

2.1.5 Klíčové kompetence

V rámci kurikulárních analýz je třeba ještě zmínit další aspekt, na který je během výuky kladen důraz, a to jsou klíčové kompetence. Každý z vyučovaných předmětů,

včetně průřezových témat, by měl usilovat o rozvoj klíčových kompetencí, které by žáci měli získat během absolvování školy, a které jsou zařazeny i do výuky průřezového tématu mediální výchova. Kompetence, které by měla škola rozvíjet u žáků, jsou kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanská a kompetence k podnikavosti. (RVP G, 2007)

Kompetence k učení požadují od žáka schopnost samostatně si plánovat a organizovat své učení a pracovní činnost a využívat je pro svůj a osobní rozvoj. Dále v žákovi podporuje efektivní využívání učebních strategií a reflexi vlastního učení a myšlení. Žák pak kriticky přistupuje ke zdrojům informací, které pak využívá při svém studiu a praxi. **Kompetence k řešení problémů** znamená, že žák rozpozná problém a dokáže se jím zabývat. Na základě získaných vědomostí vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému využívá i analytické i tvořivé myšlení. Žák rovněž využívá různé postupy při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran a zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení. V rámci **kompetence komunikativní** žák efektivně využívá verbální i neverbální prostředky komunikace. Umí používat odborný jazyk a symbolická vyjádření informací různého typu a samozřejmě efektivně využívá moderní informační technologie. Vyjadřuje se jasně, srozumitelně a přiměřeně - je citlivý k příjemcům komunikace, prezentuje vhodně svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem. V konverzaci věcně argumentuje a v nejasných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění. Tam, kde dle RVP žák rozvíjí **kompetenci sociální a personální**, je schopen sebereflexe, stanovuje si cíle a priority s ohledem na své schopnosti, zájmy, atd. Umí správně odhadnout důsledky vlastního jednání a chování. Dokáže se přizpůsobit měnícím se životním a pracovním podmínkám. V kolektivu žák aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů a udržování dobrých mezilidských vztahů. K ostatním projevuje úctu a toleranci a je empatický. Mezi klíčovými kompetencemi z této oblasti je zdůrazněna také schopnost žáka odolávat mediálním tlakům. V rámci **občanské kompetence** má žák představu o chodu společnosti a civilizace. Rozšiřuje svou znalost o kulturách a jedná tak, aby neohrožoval společnost ani přírodu či kulturu. Žák promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností a k jejich plnění přistupuje zodpovědně. Umí hájit svá práva i práva jiných a aktivně je vytváří. Umí pomoci v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc. Ve svém životě posuzuje události a

vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho okolí. Rozvíjení **kompetence k podnikavosti** má ve výuce za cíl dovést žáka k tomu, aby se cílevědomě, zodpovědně a s ohledem na své potřeby rozhodoval o svém dalším vzdělávání a budoucím profesním zaměření. Žák by měl být proaktivní ve svém zájmu o pracovních příležitostech využívání dostupných zdrojů a informací při plánování a realizaci svých aktivit. Velmi důležitá je motivace, disciplína a sebehodnocení žáka. V případě nezbytnosti je připraven nést rizika svého rozhodnutí. (RVP G, 2007)

V případě mediální výchovy by z teoretického hlediska neměl být problém v dosahování ani jedné z nich. Jelikož je mediální výchova velmi obsáhlé téma, mohou se v něm objevit všechny tyto kompetence. Pokud navíc bereme v úvahu, že koncepty výuky (kriticko-hermeneutický model a koncept learning by doing) jsou odlišné a jejichž oboustranné začlenění současní odborníci doporučují, mohou být již tyto principy vodítkem k rozvíjení daných kompetencí. Například kompetence k řešení problémů, kompetence k podnikavosti a kompetence komunikativní by se měly projevit ve formě learning by doing, zatímco například kompetenci k učení lze zahrnout do kriticko-hermeneutického modelu výuky mediální výchovy. Na rozvíjení klíčových kompetencí v učebnici mediální výchovy se blíže podíváme v kapitole 4.2.

2.1.6 Doporučené očekávané výstupy

Výzkumný ústav pedagogický (VÚP), od 1.1. 2012 divize Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV), publikoval v roce 2011 tzv. Doporučené očekávané výstupy (dále jen DOV), ucelenou metodickou podporu pro výuku všech průřezových témat na základních školách i na gymnáziích. Tato metodická příručka je zpracovaná na základě rámcového vzdělávacího programu a obsahuje také doporučené výstupy pro průřezové téma mediální výchova. Stanovuje tedy konkrétní znalosti, schopnosti a dovednosti, jež by si žáci prostřednictvím výuky MV měli osvojit i postoje a hodnoty, jež by v sobě měly posilovat. Ke každé ze čtyř základních tematických oblastí průřezového tématu MV, které vymezuje RVP G (viz kapitola 2.1.3), stanovuje tato metodická podpora sadu konkrétních úkolů/otázek, které by žák měl díky vědomostem nabytým z výuky průřezového tématu (v jakékoliv formě) umět zodpovědět. DOV tak mohou být pedagogům dobrým nástrojem, s jehož pomocí mohou konkretizovat a strukturovat vlastní představy o obsahu jednotlivých tematických oblastí MV. Doporučené očekávané výstupy, jak už z jejich

názvu slyšíme, jsou pouze doporučené. V této práci je podrobíme rozboru a podíváme se na ně mj. z hlediska zařazení do Bloomovy taxonomie. Všechny doporučené očekávané výstupy jsou uvedeny v příloze č. 4.

2.1.7 Aktuální otázky výuky mediální výchovy

Výuce mediální výchovy jako tématu na českých školách stále poměrně novému je zapotřebí věnovat pozornost hned na dvou rovinách. První tvoří praxe samotných učitelů, která v sobě zahrnuje propracovanost metodiky, vědomostní zázemí, způsob evaluace a další. Pro učitele tedy může být velmi těžké umět studentům správně předložit znalosti a potažmo podklady pro rozvoj specifických dovedností, pokud se v dané problematice sám jen těžko orientuje. Druhou rovinu tvoří vnímání a participace ze strany žáků, pro něž je mediální výchova jako součást vyučování taktéž stále ještě fenomén nový, a tudíž nesnadno uchopitelný, ale zároveň jsou v každodenním kontaktu s obsahem výuky mediální výchovy. Velmi často mají žáci větší povědomí o médiích než samotní učitelé – nikoli ovšem v oblasti kritického přijímání, k jehož podpoře mediální výchova primárně slouží. (Ročňák, 2012)

Jak popisuje Plášek (2004): *„Mezi hlavní nástrahy související se začleněním mediální výchovy a gramotnosti do koncepce stávajících oborů jako tématu průřezového patří, a to především v případě, že samotní vyučující těchto oborů nebudou dostatečně „mediálně vzdělání“, trivializace přístupu k mediální oblasti, rozmělnění možných poznatků a dovedností, projevující se například v redukci kritické reflexe na pouhý popis jednotlivých prvků vztahujících se k danému hlavnímu předmětu.“* Ačkoli tedy bylo původně zamýšleno těmito průřezovými tématy propojit učební obsahy, může se takové průřezové téma stát „neviditelným“ a rozplynout se v dalších obsazích. Učitelé pak mohou při realizaci tématu ve výuce vidět problém v nedostatku času či neochotě se novému, na přípravu potenciálně náročnému předmětu věnovat. Jejich nejistota může pramenit z nedostatku vlastních vědomostí a nízké úrovně mediální gramotnosti či „mediální nevědomosti“ zatížené vnímáním průřezového tématu jako nedůležitého, atd. (Ročňák, 2012)

Jako další problém se může jevit to, na co upozorňuje například Buckingham (2003), tedy že mediální výchova jako vyučování o médiích by neměla být zaměňována za výuku skrze média či s médii – výuka dějepisu se tak samotným užitím televize jako

zprostředkovatele učební látky nestává mediální výchovou. Tato zdánlivě drobná připomínka může být jedním z kritických bodů vztahujících se i k produkčnímu přístupu k výuce mediální výchovy. Ten, pokud se soustředí výhradně na používání technických zařízení sloužících ke zprostředkování komunikace (včetně pořizování záznamů) a rozvoj dovedností spojených s jejich užíváním a bere jako svůj cíl vytvoření mediálních produktů bez toho, aniž by reflektoval procesy, v nichž bylo konkrétní sdělení vytvářeno a nezahrnovalo v sobě kritické posouzení a zhodnocení (reflexi procesu tvorby, jeho limitů, filtrů, bariér a zasahujících proměnných), může dojít k simplifikaci přístupu do rozměru, o kterém se zmiňuje právě Buckingham (2003).

2.2 Bloomova taxonomie

Jak uvádí Kotásek, Byčkovský a Mazák (1984), vzdělávací cíl je v podstatě stav mysli a změna osobnosti žáka, kterých má být dosaženo výukou. Podle zaměření výuky na určitou oblast osobnosti studenta jsou tyto cíle rozděleny na kognitivní (poznávací), afektivní (hodnotové) a psychomotorické. Mezi kognitivní cíle patří především osvojování poznatků z intelektových dovedností, afektivní cíle zahrnují osvojování postojů a vytváření hodnot a psychomotorické cíle ve vzdělávání zahrnují například tělesný pohyb, rýsování, psaní, dovednosti manipulace s předměty, atd.

Správně stanovené cíle musí splňovat požadavky konzistentnosti (cíle hierarchicky nižší jsou podřízené cílům vyšším a napomáhají k jejich dosažení), přiměřenosti (cíle mají být náročné, ale zároveň splnitelné), jednoznačnosti (formulovány tak, aby nemohlo dojít k jejich víceznačnému výkladu) a kontrolovatelnosti (možnost zjistit, zda bylo cíle dosaženo). „*Je pochopitelné, že u cílů na vyšší úrovni cílové hierarchie je obtížnější splnit především dva poslední požadavky – jednoznačnost a kontrolovatelnost.*“ (Kotásek et al., 1984)

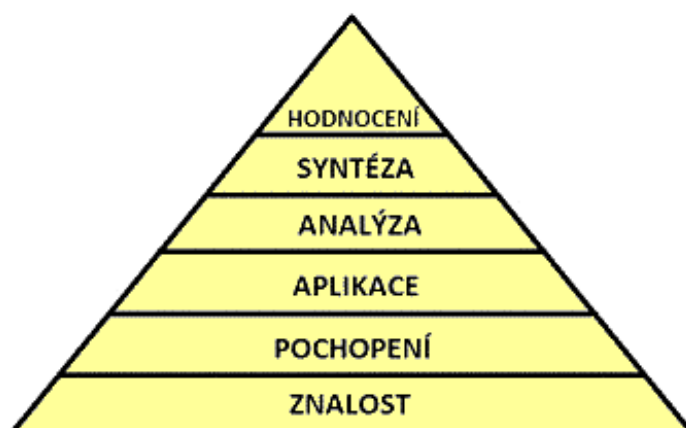
V analýze učebnice mediální výchovy se budeme zabývat cíli kognitivními, čili přesněji otázkou, jakým způsobem učebnice nabízí možnost dosáhnout kognitivních cílů ve výuce. Afektivní ani psychomotorické cíle nejsou cílem tohoto výzkumu, jelikož při něm vycházíme z myšlenky, že na psychomotorické cíle učebnice mediální výchovy nebude zaměřena. Afektivní cíle jsou analyzovatelné lépe přímo v učebním procesu, nicméně některé kognitivní cíle mohou být s afektivními propojeny. Proto se v kapitole 2.2.2 nabízí jejich stručné teoretické ukotvení. Pravděpodobně nejznámějším postupem

při analýze kognitivních vzdělávacích cílů je Bloomova taxonomie.

Bloomova taxonomie neboli Taxonomie vzdělávacích cílů je jakousi strukturalizací cílů a dovedností, které by učitelé měli po žácích požadovat. Tato taxonomie byla navržena psychologem Benjaminem Bloomem v roce 1956. Ve své původní verzi se zabývá kognitivní složkou vzdělávacích cílů. Jelikož se jedná o taxonomii, jsou její úrovně strukturované, což znamená, že cíle na vyšší úrovni automaticky zahrnují ty předešlé. Na základní úrovni stojí znalost (v anglickém originále označena termínem knowledge), na níž navazuje porozumění (comprehension), dále pak taxonomicky aplikace (application), analýza (analysis), syntéza (synthesis) a hodnocení (evaluation).

Zapamatování vyžaduje pamětní procesy a reprodukci informací, které si student zapamatoval. Porozumění chce, aby žák pochopil významu sdělených informací ve formě jak verbální, tak symbolické a schopnost jejich transformace. Aplikace očekává vybavení si takových zobecnění, která se vztahují k nové situaci a jejich transfer. Analýza požaduje rozložení sdělených informací na části a objasnění vztahů mezi nimi. Syntéza vyžaduje skládání prvků a částí do celků. Nové kombinace prvků vytvářejí nové struktury celků, vzniká osobitý výtvar. Hodnotící posouzení je komplexní proces, zahrnující v sobě předchozí úrovně. Podstatou je význam kritérií a hodnot v kognitivním smyslu pro kvantitativní a kvalitativní posuzování myšlenek.

Bloom ve své původní práci dělí každou kategorii ještě na další subkategorie a první kategorii (znalost) dále rozděluje na subkategorie nižšího řádu. Vyjmenovávání všech kategorií a subkategorií by bylo zbytečné, jelikož původní Bloomovou taxonomií se v následující části pouze inspirujeme. Výzkum učebnice je založen na revidované verzi Bloomovy taxonomie z roku 2001.



Obr.1 Bloomova taxonomie v původní verzi (www.pedf.cuni.cz)
(http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2010_Klamt/hierarchie.gif)

2.2.1 Revidovaná Bloomova taxonomie

Čtyřicet pět let po vydání originálního dokumentu byla navržena nová, revidovaná verze taxonomie, která byla zveřejněna v roce 2001 pod názvem Taxonomie pro učení, vzdělávání a hodnocení. Tato revidovaná forma byla vydána kolektivem autorů, v jejichž čele stáli profesor Lorin W. Anderson z Univerzity v Jižní Karolíně a David R. Krathwohl z univerzity v newyorském městě Syracuse.

2.2.1.1 Proč bylo třeba revidovat?

Nabízí se otázka, proč bylo vůbec nutné revidovat vcelku fungující a využívanou metodiku. Ve své publikaci Anderson a Krathwohl (2001) uvádějí dva důvody k revizi. Za prvé bylo potřeba zaměřit pozornost vyučujících více na hodnotu původní práce nejen jako historického dokumentu, ale také jako na dílo, které v mnoha ohledech předběhlo svou dobu. Spousta myšlenek v původní publikaci je podle autorů pro dnešní vyučující ocenitelná v oblastech standardizovaných kurikul, zavádění hodnocení, atd. Jako druhý důvod je jistě možné uvést to, že je třeba přidat nově nabyté znalosti a zkušenosti, protože od roku 1956 proběhlo ve společnosti nespočet změn, které ovlivnily způsob výuky a hodnocení. (volně přeloženo z Anderson a Krathwohl, 2001)

2.2.1.2 Co se změnilo?

Autoři upravili původní Bloomovu taxonomii tak, aby byla více zaměřena na výstupy a cíle moderního vzdělávání, přičemž zahrnuli také změnu názvů úrovní z podstatných jmen na slovesa. „Autoři Anderson & Krathwohl (2001) zdůrazňují u kognitivních procesů výraz v gerundiu (přibližně podstatné jméno slovesné), čímž chtějí upozornit na specifčnost příslušného kognitivního procesu. Z praktických důvodů se od originálu odchylujeme a používáme činná slovesa (aktivita, proces), abychom odlišili proces od výsledku/poznatku/cíle, což je vyjádřené podstatným jménem.“ (Vávra, 2011)

Na nejnižší úrovni autoři změnilí pojem znalost (v originále *knowledge*) na zapamatování (*remembering*). V této úrovni si má být student schopen vybavit si nebo si vzpomenout na nějakou informaci. Pojem porozumění tedy z výše uvedených důvodů v českém jazyce zůstává, v originále se pojem *comprehension* mění na *understanding*. Na této úrovni by měl student vysvětlit nebo podrobněji popsat dané koncepty. V českém jazyce pak z výše zmíněných důvodů zůstávají pojmy aplikace a analýza, zatímco v anglickém originále se mění tvar těchto slov z podstatného jména na sloveso, aby bylo dosaženo daného cíle (viz výše). Na úrovni aplikace by měl student umět použít danou informaci jiným způsobem či v jiném kontextu nebo ji dokázat interpretovat v psané či jiné formě. Analýza dává studentovi za úkol rozlišovat mezi různými částmi úkolu (v případě mediální výchovy například nachází prvky určitého mediálního obsahu, např. reklamy) a zároveň by měl umět je navzájem porovnat.

Jednou z nejobsáhlejších změn je rozdělení kognitivních cílů na znalostní dimenzi a dimenzi kognitivních procesů. V každé úrovni kognitivních procesů (tedy na úrovni zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, hodnocení a tvorba) jsou zároveň obsaženy čtyři úrovně znalostní dimenze, která je rozdělena na procesy faktické, konceptuální, procedurální a metakognici.

Faktografické znalosti obsahují znalost základních prvků, které studenti musí znát, aby byli schopni orientovat se v oboru či předmětu a mohli v něm řešit problémy a úlohy. Znalosti pojmů (konceptuální znalosti) představují znalosti vzájemných vztahů mezi základními prvky uvnitř velké struktury, které umožňují funkčnost. Znalosti postupů (procedurální znalosti) jsou postupy řešení, žití metod zjišťování, výběr činností, algoritmů technik a metod. Metakognitivní znalosti jsou obecné znalosti o poznávání, uvědomování si vlastních kognitivních procesů. (Anderson a Krathwohl, 2001)

Tab.1: Propojení dimenze kognitivních procesů s obsahem znalostní dimenze v revidované Bloomově taxonomii (zdroj <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/bloom.html>)

Znalostní dimenze a její obsah		Dimenze kognitivních procesů					
		Zapamatovat	Porozumět	Aplikovat	Analyzovat	Hodnotit	Tvořit
Faktická znalost	Terminologie a symboly	Označte na mapě, vyjmenujte...	Interpretujte odstavec, shrňte knihu	Použijte matematický algoritmus	Zařaďte slova do kategorií	Zkritizujte článek	Vytvořte krátký příběh
Znalost pojmů	Kategorie, principy, teorie	Definujte úrovně kognitivní taxonomie	Popište taxonomii vlastními slovy	Napište cíle výuky s použitím taxonomie	Rozlišujte úrovně kognitivní taxonomie	Zkritizujte objektivitu psaného textu	Vytvořte nový systém klasifikace
Znalost postupů	Specifické dovednosti a techniky	Napište postup řešení problému	Vyjádrte svými slovy proces řešení problému	Použijte postup řešení problému daného úkolu	Porovnejte konvergentní a divergentní techniky	Zkritizujte vhodnost technik, které jsou v tomto případě použity	Uveďte originální přístup k řešení problému
Metakognitivní znalost	Obecná znalost, znalost sama sebe	Napište prvky vlastního učebního stylu	Popište dopady (klady a zápory) různých učebních stylů	Rozvíjejte studijní dovednosti vhodné k vašemu učebnímu stylu	Porovnejte prvky rozměří vašeho učebního procesu	Zkritizujte vhodnost určitých učebních stylů vzhledem k vlastnímu stylu učení	Vytvořte originální teorii učebního stylu

Další změnou v upraveném modelu byla záměna dvou nejvyšších a nejsložitějších úrovní – syntézy a hodnocení a původní slovo syntéza (*synthesis*) bylo nahrazeno slovem tvorba (v anglickém jazyce sloveso *creating*). (Anderson a Kratwohl, 2001) Jelikož autoři neuvedli empirické důkazy pro tuto záměnu, někteří odborníci uvádějí, že tyto dvě poslední úrovně jsou si ve své složitosti v podstatě rovné. Syntéza nebo tvorba vyžaduje reorganizaci částí problému a vytvoření nové a jedinečné cesty, zatímco hodnocení vyžaduje srovnání s jakýmsi standardem a od studenta požaduje schopnost posoudit tento problém v souvislosti s tímto (např. morálním) standardem. Může to být tedy přirovnáno ke kreativnímu a kritickému myšlení, kdy jedna úroveň souvisí s kreativními procesy a druhá s kritickým myšlením. Obě jsou velmi užitečné, pokud není žádná z nich nadřazená. Pokud je ale jedna úroveň v průběhu řešení problému zdůrazněna, dochází ke snížení efektivity. (Huit, 1992)

S cílem důkladně analyzovat učební materiál nestačí pouze přiřadit úkoly k základním úrovním taxonomie, ale je třeba využít i subkategorizaci. V analýze úkolů v učebnici byly úkoly přiřazovány na základě příkladu z tabulky č. 1 a také se znalostí informací, které jsou zobrazeny v rozsáhlé tabulce kognitivních úrovní, která je z důvodu své velikosti obsahem přílohy č. 3. Tato tabulka znázorňuje šest kategorií dimenze kognitivního procesu a příslušných devatenáct kognitivních procesů s příklady sloves. (Anderson a Krathwohl, 2001)

Tab.2: Srovnání dimenzí kognitivních procesů v původní a revidované Bloomově taxonomii

Dimenze	Kognitivní	
Autor	(Bloom, 1956)	(Anderson & Krathwohl, 2001)
Taxonomické úrovně	Hodnotové posuzování	Tvořit
	Syntéza	Hodnotit
	Analýza	Analyzovat
	Aplikace	Aplikovat
	Porozumění	Porozumět/chápat
	Zapamatování	Zapamatovat

2.2.2 Taxonomie afektivní domény

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, kromě kognitivních cílů existují ještě cíle afektivní a psychomotorické. Psychomotorické cíle lze v metodických materiálech tohoto typu velmi těžko analyzovat, a ačkoli s nimi z výše uvedených důvodů přímo nepracujeme, některé afektivní cíle mohou být provázány s těmi kognitivními.

Afektivním cílům se věnuje rovněž Krathwohl (1964), který ve své publikaci stupňuje afektivní cíle čistě taxonomicky. Nejnižší úroveň tvoří *přijímání* (vnímavost), které se projevuje nasloucháním a věnováním pozornosti učícího se subjektu směrem k tématu jeho učení. Jde o první předpoklad k tomu, aby se učení zaměřilo příslušným směrem. Druhou úrovní je *reagování* (jedinec projevuje zvýšenou aktivitu), na třetí taxonomické úrovni je pak *oceňování hodnoty*, kdy jedinec považuje hodnoty za užitečné nebo žádoucí, čili si myslí, že to, co dělá (či to, co je po něm požadováno), má smysl. Na čtvrté pomyslné taxonomické příčce leží *integrování hodnoty* (organizace). Zde se jedinec setkává se situacemi, k nimž se vztahuje více než jedna hodnota a je nutné vytvořit si prioritní žebříček – jedinec musí umět určit vztah mezi danými hodnotami a stanovit si dominantní hodnoty v soustavě. Na vrcholu taxonomického uspořádání pak stojí *integrace hodnot v charakteru*, kdy hodnoty získávají pevné místo v hodnotové hierarchii a vytvářejí ucelený systém, který ovlivňuje chování člověka. (Krathwohl et. al., 1964)

Taxonomií afektivních cílů se však nezabýval pouze Krathwohl. Dalším, kdo se zabýval taxonomií afektivních cílů, byl například polský autor Bolesław Niemierko, který dělí afektivní cíle na první a druhou úroveň. Na první úrovni pak specifikuje nejprve účast

jedince na činnosti a poté jeho podjímání se činnosti. Na druhé úrovni pak následuje naladění se k činnosti a následné vytvoření systému činnosti. (Niemierko, 2012)

Tab.3: Afektivní cíle a jejich podkategorie (Krathwohl, 1956)

Úrovně	Přijímání	Reagování	Oceňování hodnoty	Integrovaní hodnot	Internalizace v charakteru
Subkategorie	uvědomění	souhlas s reagováním	akceptování hodnoty	konceptualizace hodnoty	generalizovaná zaměřenost
	ochota přijímat	ochota reagovat	preferování hodnoty	integrování hodnot do systému	charakterová vyhraněnost
	usměrnění, výběrová pozornost	uspokojení z reakce	přesvědčení o hodnotě		

2.2.3 Proč byla zvolena Bloomova taxonomie?

V analýze učebnice mediální výchovy jsem se rozhodla použít revidovanou Bloomovu taxonomii, jelikož je to rozpracovaný a časem prověřený způsob jak analyzovat vzdělávací cíle. Bloomova taxonomie byla často používána v praxi amerického testování (proto také vznikla). Její důsledné využití není úplně jednoduché, dává však možnost srovnat, zda se tvůrce materiálu (ať už se jedná o učební plány, učební materiály či testy) příliš nezaměřuje na nejbližší úroveň cílů spočívajících pouze v pamětním osvojení a neopomíjí cíle vyšší. (Byčkovský et. al., 1984)

„Taxonomie jsou užitečné všude tam, kde potřebujeme rozlišovat obtížnost učiva (diferenciaci) a kde plánujeme a kontrolujeme dosažené výsledky výuky, například standardy vzdělávacích cílů.“ (Vávra, 2011)

Učebnice mediální výchovy obsahuje zároveň i další doplňkové materiály. Jedná se o metodiky, cvičebnici a cvičebnici-řešení. Celkem jsou tedy v této sadě k dispozici čtyři sešity. V této práci se budeme zabývat především pohledem na učebnici jako takovou a budeme zkoumat úkoly, které jsou studentům zadávány. Primární roli zde hraje kognitivní úroveň znalostí. Lehce se také vrátíme i ke cvičebnici a metodikám, nikoli však v analýze. Důvodem pro to je fakt, že ne všichni, kteří vyučují (či se chystají vyučovat) dle této učebnice, budou mít metodiky a cvičebnice k dispozici. I zde je možné navrhnout další analýzu těchto dokumentů, které by mohly být věnovány další práce.

Další otázkou může být, proč nebyla analýza provedena na základě publikace

Jana Průchy (1998). V této diplomové práci je srovnávána a analyzována nejen učebnice, ale také kurikulární dokumenty (RVP nebo doporučené očekávané výstupy), pro něž nebyla Průchova metoda zamýšlena. Aby byla metodologie analýzy DOV a učebnice srovnatelná, musela jsem v analýze použít obecnější přístup. Proto jsem se rozhodla podívat se na didaktickou stránku učebnice s pomocí Bloomovy taxonomie (v dnešní době rovněž aktuální téma). Z výsledků výzkumu v této práci by měl vzejít fakt, zda je možné tímto způsobem analyzovat i další metodické materiály, což už nejsou učebnice, a tedy v jejich případě nelze aplikovat Průchovu teorii. Průchova publikace mi ovšem poskytla celkový náhled na tuto problematiku a je jedním z použitých zdrojů při tvorbě této práce.

2.3 Výzkumná otázka

Protože tato práce bude kvalitativní, jejím cílem je první prozkoumání didaktického zaměření materiálů dostupných k výuce mediální výchovy, neformulujeme konkrétní hypotézy, ale klademe si otevřené výzkumné otázky. Naše zjištění by se případně mohla stát východiskem pro navazující kvantitativní výzkum, který by se zaměřil na další prozkoumání jevů a problémů, které se by se mohly objevit v kvalitativním výzkumu.

V předešlých kapitolách jsme našli odpovědi na otázky, které bychom si pravděpodobně jako výzkumníci položili nejdříve. Jak je vůbec mediální výchova začleněna v Rámcových vzdělávacích programech? Existují nějaké přesně stanovené výstupy, kterých by měl žák na konci svého studia být schopen dosáhnout?

Hlubší výzkum se bude týkat oblastí, které je důležité zahrnout do analýzy, a tedy:

- 1) V čem učebnice odpovídá, případně neodpovídá, konceptu mediální výchovy v RVP G a v dokumentech, které ho rozpracovávají?**
- 2) Jak podporuje učebnice MV rozvoj klíčových kompetencí?**
- 3) Jak je učebnice zpracována z hlediska didaktiky, tj. v těch komponentách, které ji odlišují od jiných typů knih na dané téma, konkrétně jaké úkoly sloužící aktivizaci žáků jsou do ní zařazeny?**

Proč se ale učebnice vůbec zkoumají? Zde je třeba zdůraznit fakt, který zmiňuje právě Průcha (1998), a tedy, že v rámci četných diskuzí o kvalitě a efektivitě vzdělávání v dnešní době hrají roli právě edukační média. Učebnice přímo ve školách ovlivňují

fungování vzdělávacích systémů a je tedy třeba je analyzovat a kontrolovat jejich obsahovou a didaktickou správnost.

3 METODOLOGIE

V metodologické části se nabízí stručný popis zkoumané učebnice a metodologie, která je zvolena k její analýze. Jelikož zkoumaný soubor je tvořen jedinou existující učebnicí (resp. sadou materiálů), v této metodologické části se nabízí její stručný popis a metodologie, která byla zvolena k jejímu zkoumání. Učebnice Pospíšila a Závodné je skutečně zatím jedinou svého druhu, neboť je na rozdíl od ostatních materiálů určena primárně pro používání žákem (nikoli učitelem) během vyučovací hodiny. Tato informace byla ověřena u expertů na tuto problematiku (viz Wolák, 2011).

3.1 Popis zkoumaného objektu

V této podkapitole bude podrobněji rozebrána učebnice mediální výchovy, a to jak z hlediska obecného, tak i specifického. Jinými slovy zmíníme to, jak učebnice působí, jak vypadá, co všechno je jejím obsahem a jaké má přílohy a v neposlední řadě zda existují nějaká specifika právě pro tuto učebnici.

3.1.1 Obecný popis učebnice

Struktura učebnice by měla obsahovat výkladové a nevýkladové složky. Mezi výkladové složky patří výkladový text, doplňující text a vysvětlující text (popisky u obrázků apod.), k nevýkladovým částem učebnice se řadí orientační aparát (nadpisy, atd.), procesuální aparát (otázky a úkoly) a obrazový aparát. (Bednařík 1987, cit. podle Průcha, 1998) Tato práce je zaměřena především na složku procesů, čili procesuální aparát. V této kapitole jsou však zahrnuty spíše zmíněné zbývající části, které nemohou být v analýze učebnice opomenuty. Na úvod podám souhrnný a obecný popis celé učebnice.

Učebnice mediální výchovy byla vydána v roce 2009 v nakladatelství Computer Media s.r.o., je ve formátu A4 a má celkem 88 stran, včetně seznamu použitých zdrojů a literatury. Jejími autory jsou Jan Pospíšil, absolvent oboru marketingová komunikace Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a Lucie Sára Závodná z katedry podnikové ekonomiky téže školy. Oba autoři absolvovali studium pedagogického minima. Jejich učebnice je prvním učebním textem, který je primárně určen k tomu, aby s ním pracovali přímo studenti (přesněji středoškoláci). Obal učebnice je laděn do modré barvy a je velmi moderní – obsahuje obrázky některých mediálních obsahů, které vychází z moderních

komunikačních zařízení. Uvnitř, kromě černé barvy textu, je graficky zpracována v pastelových barvách – oranžové, modré, žluté a světle zelené. V každé kapitole vedle souvislého textu najdeme kromě úkolů pro žáky ve žlutých rámečcích (jejichž analýzou se tato práce zabývá, viz kap. 4.3) také světle zelené rámečky, ve kterých se objevují různé fotografie, články a ilustrace k tématu. V těchto rámečcích jsou v některých případech také schémata, která zobrazují např. komunikační proces (str. 7), strukturu mediální organizace (str. 63) a spoustu dalších členění. Některé části textu, například termíny či definice, jsou označeny modrým písmem, které je velmi dobře viditelné a zaujme zrak čtenáře. Posledním typem jakéhosi odlišeného označení jsou modré rámečky, ve kterých jsou zaznamenána různá tvrzení. Zda se jedná o dle autorů důležitá fakta, která je potřeba zvýraznit, nebo definice pojmů, lze jen těžko odhadnout. Ve své analýze jsem pracovala i s metodikami, které byly vydány spolu s učebnicí, bohužel ani zde jsem nenašla žádný přehled, jak by se měl učitel v učebnici v těchto různých rámečcích orientovat. Naprosto zbytečné naopak v metodikách bylo definování pojmů *učitel*, *student* a *kurikulum*, které jsou základní znalostí každého pedagoga.

3.1.2 Popis obsahu

Učebnice pokrývá velký počet mediálních témat od úvodu do komunikace až po nová média. Věnuje se tématu komunikace člověka, masové komunikace, žurnalistice a jejím žánrům, typům mediálních obsahů, rozebírá obecný pohled na média a jejich druhy a funkce, zaměřuje se také na reklamu a následně i na vliv nebezpečí a omezení médií. Dále rozebírá, jak média vlastně uvnitř fungují, a to, jak mohou být regulována. V závěru nezapomíná ani na téma nových médií, kam přiřazuje internet, ačkoli dnes už bychom pravděpodobně volili jiná média (což ale není kritikou – média se rozvíjí tak rychle, že by se dalo říct, že jakákoli tištěná učebnice či publikace je už během svého tisku obsahově lehce pozadu). Celý obsah učebnice i s podkapitolami je uveden v příloze č. 5.

Během opakovaného procházení učebnicí se našly i chyby, které obsahuje. Například na str. 13 je ten samý úkol zadán ve dvou rámečcích, podobně tomu na str. 7/8 je úkol zadán jak ve žlutém rámečku, tak přímo v textu učebnice. V několika případech se objevují překlepy (či chyby), například na str. 19 je název Bernaysovy publikace uveden jako Cryslallizing Public Opinion (Crystallizing), v metodice je zahřívací aktivita nazvána worm-up (správný název warm-up), v úvodním textu je ve větě „...*mimo jiné také*

doplňkovou učebnice ke knize...“ (metodiky, str. 7). V tom samém úvodu i oslovení „Vám“ coby množného čísla druhé osoby. Ačkoli autorka této práce považuje za důležité, aby správné termíny a gramatické jevy byly v takové publikaci, jako je učebnice, správně prezentovány, podobnými chybami se dále zabývat nebudeme.

3.1.3 Specifika učebnice

Jak uvádí Wolák (2011) ve své recenzi, v textu dochází k rozporu mezi přirozenou simplifikací učebnice na jedné straně a v některých pasážích možná až přílišnou odborností na straně druhé. Wolák ve své práci kritizuje převážně cvičebnici, kde se tento rozpor projevuje nejpatrněji. *Mediální výchova – cvičebnice* (dva sešity – zadání a řešení) je spolu s metodickou příručkou přílohou námi analyzované učebnice. Cvičebnice se skládá ze dvou samostatných publikací a nabízí učitelům nástroje pro procvičení (cvičení, kvízy, doplňovačky) a zhodnocení (testy) vědomostí, které studenti nabyli při práci s učebnicí. Jedná se o jakýsi pokus o vytvoření systému hodnocení, který ale například právě Wolák považuje za neefektivní, jelikož před vznikem doporučených očekávaných výstupů (kdy byla i tato učebnice vytvořena) chyběla všem tvůrcům přesná definice „mediální gramotnosti“. Jak sám Wolák v rámci recenze uvádí, „...*text se příliš často zaměřuje na znalost odborné terminologie, modelů komunikace, jmen mediálních teoretiků atd.*“ Výzkumný ústav pedagogický zveřejnil *Doporučené očekávané výstupy* pro výuku průřezových témat, které přesněji vymezují, co by měl znát žák či student, který projde mediální výchovou, až v roce 2011. Wolákova recenze je cennou pomůckou z hlediska odborné správnosti zkoumané učebnice, vynechává však některé aspekty stránky didaktické, které jsou hlavním předmětem výzkumu této práce.

3.2 Metodologie

K analýze učebnice byla použita kvalitativní obsahová analýza, přesněji tzv. kurikulární analýza (Dvořák, 2012). Byly stanoveny celkem tři výzkumné otázky, jichž se budeme během výzkumu držet, ačkoli jejich modifikace je v rámci pravidel provádění kvalitativního výzkumu rovněž možná. Cílem práce je totiž kromě nalezení odpovědi na výzkumné otázky také zjištění, zda je možné tímto způsobem analyzovat i další metodické materiály. V původním záměru této práce bylo tyto materiály dle těchto kritérií mezi sebou navzájem srovnat, nakonec jsem se však rozhodla zaměřit se spíše na to, zda je to vůbec možné, právě pomocí analýzy učebnice. (Hendl, 2005)

Princip kvalitativní obsahové analýzy případové studie byl zvolen z důvodu hloubkového prozkoumání jednoho objektu. Na základě výsledků zvážíme, zda je možné tuto analýzu aplikovat i na další metodické materiály. Jak tvrdí Hendl (2005), pokud dojde k detailnímu porozumění jednoho případu, je možné, že dojde i lepšímu porozumění případů podobných.

3.2.1 Kvalitativní obsahová analýza

Obsahová analýza se používá k rozboru obsahů textů, ať už se jedná o texty mediální, historické nebo další a dokonce může být použita i k analýze nepsaných dat, jako jsou například různá umělecká díla. Při takovéto analýze je důležité rozdělit data do kategorií a vybrat ty, které jsou relevantní pro výzkumnou otázku. Obsahové analýzy se dělí na kvalitativní, kvantitativní a strukturované. V této práci byla použita již výše zmiňovaná kvalitativní analýza. Kvalitativní obsahová analýza dává důraz na význam a interpretaci spíše než na kvantifikaci a počty. Obsahuje kódy, které zastupují různé výrazy nebo věty. Cílem kvalitativní analýzy je nalézt příklady k ilustraci problému a interpretovat jejich význam, počítání a zobrazování četností však není v kvalitativní analýze vyloučeno. (Breakwell, 2006)

Pokud tedy analyzujeme učební texty, je vhodnou metodou právě obsahová analýza. Dle Dvořáka (2012) představují kurikulární dokumenty, jako jsou v tomto případě DOV, specifické texty, které se od jiných textů liší, a proto je jejich analýza v literatuře označována jako kurikulární analýza. Principem kurikulární analýzy je popis a rozdělení určitých obsahových jednotek, které se objevují v kurikulu. Po určení těchto doménově specifických znalostí následuje stanovení operační úrovně kognitivní náročnosti tohoto

obsahu. „Data se pak vnášejí do dvojrozměrné matice, jejíž jeden rozměr představují obsahové kategorie učiva a druhou dimenzi tvoří operační úroveň. Do příslušného políčka se pak zaznamenává, zda je dané téma na příslušné operační úrovni v kurikulu zastoupeno či nikoli.“ (Dvořák, 2012)

Metodologií zkoumání učebnice se dále zabývá např. Dvořák (2012), Janko (2012) nebo Pešková (2012).

4 VÝZKUM – DATA

Výzkumné otázky, které jsou předmětem této práce, byly položeny již ve druhé kapitole. V této části budou prezentována data, která se podařilo v procesu analýzy shromáždit. Jako první se pokusíme odpovědět na první výzkumnou otázku, tedy v čem učebnice odpovídá, případně neodpovídá konceptu mediální výchovy v RVP G a v dokumentech, které ho rozpracovávají.

4.1 Výzkumná otázka – Porovnání učebnice a DOV

Podle Průchy (1998) by učebnice měla reflektovat koncept národního vzdělávání, čili v našem případě RVP. Zpočátku bylo proto nutné nastudovat si všechny doporučené očekávané výstupy, které představují jakési stanovené cíle, na které se můžeme obracet. Seznam doporučených očekávaných výstupů je obsahem přílohy č. 4. V této první analýze byly nejen srovnány tematické oblasti obou dokumentů, ale zároveň (v rámci pilotního výzkumu) byly doporučené vstupy přiřazeny k úrovním Bloomovy taxonomie. Tento krok není pro tuto práci stěžejní, nicméně je vhodný a přínosný pro zjištění didaktické úrovně samotných DOV. Jelikož v tomto srovnávání byl zároveň prováděn pilotní výzkum, byli za cílem dosažení co nejvyšší relevance při přiřazování DOV k taxonomickým úrovním osloveni dva další lidé. Konkrétně se jednalo o studentku čtvrtého ročníku oboru Pedagogika na UK a o učitelku ZŠ s téměř třicetiletou praxí. Při tomto přiřazování docházelo ke shodě, návazná diskuse případných rozdílů vedla k většímu vhledu autorky do používané taxonomie.

V obsahové analýze je vždy klíčovým krokem nalezení kategoriálního systému. V mé práci se ukázalo vhodné použít jako kategoriální systém obsahovou strukturu učebnice, protože ta odráží experty stanovenou strukturu učiva. V tabulce č. 4 je tedy jednak zřetelná odpověď na první výzkumnou otázku (čili jak spolu souvisí obsahy DOV a učebnice MV) a zároveň jsou očekávané výstupy přiřazeny k úrovním Bloomovy taxonomie.

Tab. 4: Zařazení doporučených očekávaných výstupů k tématům učebnice a úrovním Bloomovy taxonomie kognitivní domény

Obsahové kategorie vycházející ze struktury učebnice	Úroveň dle revidované Bloomovy taxonomie					
	ZNALOST	POROZUMĚNÍ	APLIKACE	ANALÝZA	HODNOCENÍ	TVORBA
Historie komunikace		P8				
Masová komunikace	H2b	P5b, P2, P1, H2a	P5a		H2c	
Žurnalistika a žánry				AN2a+b	T1b	T1a
Typy mediálních obsahů	Z2			AN6		
Zpravodajství		AN1b		AN1a		
Publicistika					H8	
Média - tištěná a elektronická	Z1	P6, P9, H6a			H6b, H9	
Multimédia		P12				
Média a zábava					H5	
Média a reklama	Z3	AN5a		AN5b		
Vliv, omezení a nebezpečí médií	H3a, H12a	P3, AP1b	AP1a	AN3a+b	H3b, H12b	
Média a vládní moc		P4		H14a	H14b	
Propaganda		P7b		P7a		
Vliv médií na děti					H13	
Stereotypy a předsudky v médiích	AN4b			AN4a		
Vnitřní fungování médií		P10				
Legislativní úprava médií (regulace a autoregulace)	Z4, Z5a	Z5b, H13a			H13b	
Étika v žurnalistické práci		P11b	P11a			
Nová média		H4b			H10, H4a, H7	

Analýza doporučených očekávaných výstupů a její didaktická hodnota nejsou předmětem této práce, ale jsou důležitým přípravným krokem k analýze učebnice. Je proto třeba vysvětlit kódy použité v předešlé tabulce. V doporučených očekávaných výstupech MŠMT jsou cíle stanoveny v několika případech s více aktivními slovesy v jednom výstupu (což Bloom nedoporučuje – více k tomuto v kapitole 5), proto byly pro účely správného přiřazení některé DOV rozděleny na dvě části (jednoduché věty s jedním slovesem). Každá úroveň Bloomovy taxonomie je v tabulce č. 4 označena začátečním písmenem (popř. dvěma). Z = znalost, P = porozumění, AP = aplikace, AN = analýza, H = hodnocení a T = tvorba. Který DOV značí který kód lze dohledat v příloze č. 4. Tematické oblasti ve svislém sloupci jsou témata v učebnici, kterých se dotýkají výstupy RVP.

K tomu, aby bylo možné posoudit to, v čem učebnice odpovídá, případně neodpovídá konceptu mediální výchovy v RVP G, stačí v tuto chvíli pouze srovnat obsahy, neboli mediální témata, kterými se oba dokumenty zabývají. I k tomuto poslouží souhrnná tabulka č. 5. Aby bylo srovnání relevantní, byla vybrána témata, která jsou obsahem úkolů jak v učebnici, tak v dokumentu RVP.

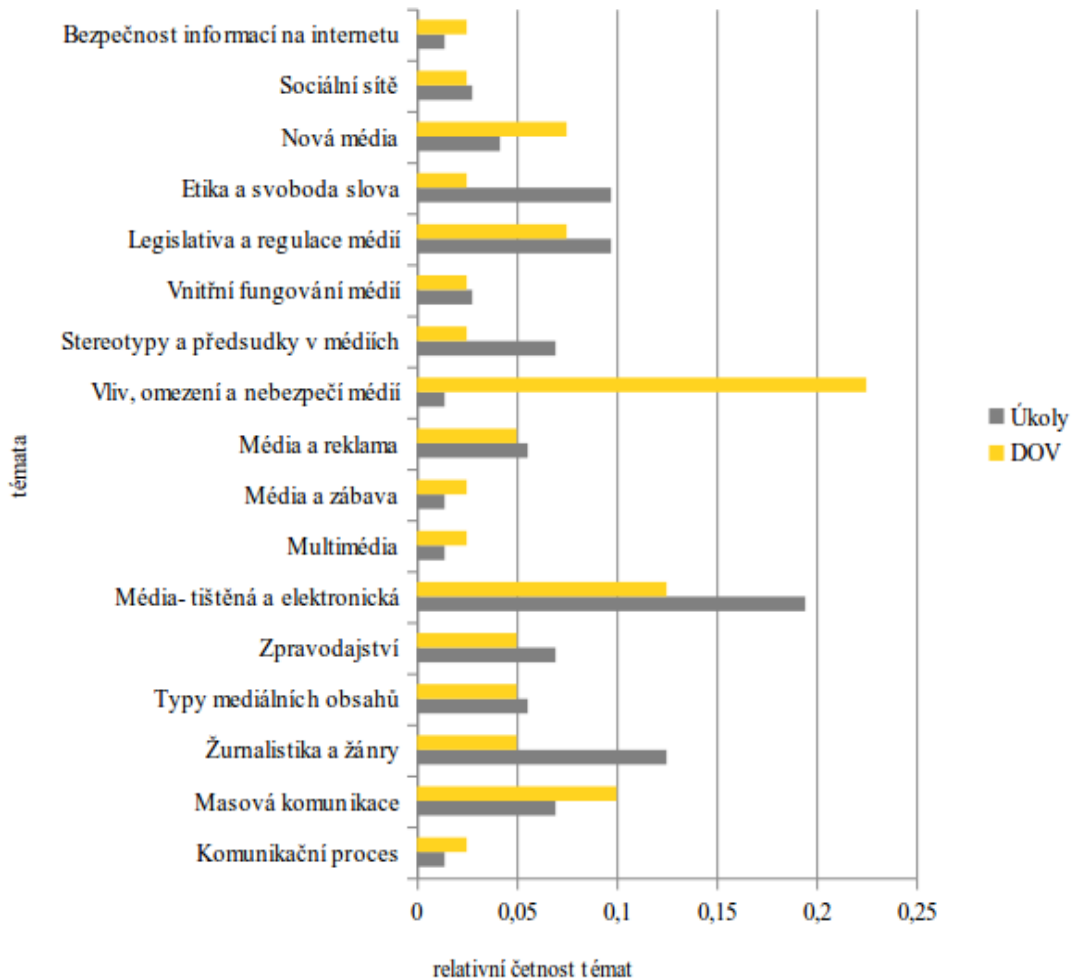
Tab.5: Srovnání počtu úkolů či výstupů k daným tématům v učebnici a DOV

	Úkoly	DOV
Komunikační proces	1	1
Masová komunikace	5	4
Žurnalistika a žánry	10	2
Typy mediálních obsahů	4	2
Zpravodajství	5	2
Média- tištěná a elektronická	14	5
Multimédia	1	1
Média a zábava	1	1
Média a reklama	4	2
Vliv, omezení a nebezpečí médií	1	9
Stereotypy a předsudky v médiích	5	1
Vnitřní fungování médií	2	1
Legislativa a regulace médií	7	3
Etika a svoboda slova	7	1
Nová média	3	3
Sociální sítě	2	1
Bezpečnost informací na internetu	1	1

Jak lze snadno vyčíst z tabulky č. 5, nejčastějším tématem RVP G je vliv, omezení a nebezpečí médií, naopak nejméně pozornosti je věnováno tématům jako je teorie komunikace, multimédia, zábavní funkce médií, atd. Naopak v učebnici se úkoly pro žáky nejvíce věnují oblasti tištěných a elektronických médií a žurnalistickým žánrům a nejmenší pozornost v souvislosti s úkoly pro žáky je kromě jiných věnována vlivu, omezení a nebezpečí médií, což je v kontrastu s DOV. K jednotlivým výsledkům a interpretacím se dostaneme v kapitole č. 5.

Graf č. 1 ukazuje relativní četnost témat v obou dokumentech. Zde je velmi dobře vidět rozdíl v četnosti úkolů (či v případě DOV výstupů) u jednotlivých témat.

Srovnání relativních četností témat ve zkoumaných dokumentech



Graf 1: Srovnání relativních četností témat v učebnici a DOV

Dále je nasnadě otázka, zda by neměla být zmíněna i témata, kterými se učebnice/dokument MŠMT nezabývá. Z porovnání obsahů obou těchto dokumentů je zjevné, že učebnice logicky pokrývá více témat, než dokument RVP, nicméně při porovnávání vyšlo najevo, že všechna témata lze přiřadit k sobě navzájem, takže ačkoli se v jednom dokumentu jedná o téma *vliv, omezení a nebezpečí médií* a v druhém se tento úkol řadí k tématu *vliv médií na děti*, lze tyto dva úkoly zahrnout do stejné kategorie. Kapitola 5.4 poskytuje vhlédnutí i do jiných metodických materiálů, kde jsou k nalezení i jiná témata.

4.2 Výzkumná otázka – klíčové kompetence

Druhá výzkumná otázka se týká podpory rozvoje klíčových kompetencí v učebnici mediální výchovy. Jak bylo zmíněno v úvodní teoretické kapitole (2.1.5), klíčovými kompetencemi jsou myšleny komplexní dovednosti, které by žáci měli mít po absolvování každé úrovně vzdělávání. Pro přehlednost zopakujeme, že dle RVP G by na této úrovni (gymnaziální) měly být rozvíjeny kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a kompetence k podnikavosti. (RVP G) Jejich obsahy, neboli dílčí cíle, kterých by rozvíjení kompetencí mělo dosáhnout, jsou uvedeny již v teoretické části. Pro účely kvalitativní obsahové analýzy jsme vybrali úkoly, které v sobě mají potenciál rozvíjení klíčových kompetencí.

4.2.1 Kompetence k učení

Kompetence k učení obsahuje schopnosti žáků učit se a také kriticky přistupovat ke zdrojům informací. Na tento aspekt je zaměřen například úkol H1: *Zamyslete se nad tím, podle čeho si vybíráte média a čím je váš výběr ovlivněn?* Dalším faktorem je přehled žáka o tom, jak se sám vzdělává a jak přijímá informace. Příklad najdeme třeba v úkolu T3: *Zkuste se teď na chvíli zamyslet nad tím, podle čeho si vybíráte zprávy, které si přečtete. Zkuste si napsat faktory, které tyto zprávy spojují. Co například překročí práh vaší pozornosti? Zkuste potom za třídu vybrat témata, která jasně zaujmou celou skupinu.*

4.2.2 Kompetence k řešení problémů

V rámci rozvíjení této kompetence je zdůrazňováno především to jak žáci umí všeobecně řešit problémy. Měli by umět navrhovat postupné kroky a zvažovat využití různých postupů při řešení problémů. Kompetence k řešení problémů je rozvíjena například v úkolu T4: *Zkuste si představit, že jste vlastníkem nebo manažerem nějaké firmy. Jak byste dokázali využít sociálního média ke svému podnikání? Dokážete vymyslet, jak nalákat více zákazníků? Které ze sociálních médií využijete?* V tomto úkolu je od žáka požadováno popsat kroky, které provedl v rámci řešení nějakého problému, na nějž by se měl umět podívat z více stran. Dalším příkladem úkolu zaměřeného na řešení problémů je například úkol AP6: *Zkuste zjistit, co je považováno za nezákonnou činnost na internetu? Co bývá častou chybou uživatelů internetu?*

4.2.3 Kompetence komunikativní

Dalo by se říct, že rozvíjení této kompetence je v průřezovém tématu jako je mediální výchova jevem téměř samozřejmým. Umění komunikovat, využívat verbální i neverbální prostředky i moderní technologie zdůrazňují například úkoly AP14: *Sami si určitě vzpomenete na nějaký příklad, jak se ve třídě dorozumíváte tak, že vám ostatní nerozumí. Pobavte se o tom se spolužáky a vymyslete aspoň tři příklady. Náповěda: Jakou přezdívkou mají vaši kamarádi? Jak označujete učitele?* nebo Z14: *Z čeho se skládá e-mail? Jak se dostanete k e-mailové schránce? Co musíte znát? Co je to digitální podpis? K čemu se využívá? Co všechno lze e-mailem poslat? Jaký je rozdíl mezi e-mailem a www stránkou?*

4.2.4 Kompetence sociální a personální

Některé úkoly zdůrazňují také porozumění a toleranci k ostatním kulturám, která je součástí rozvíjení sociální a personální kompetence. Žák by měl aktivně spolupracovat při stanovování a dosahování společných cílů a udržování dobrých mezilidských vztahů. Toto se projevuje například ve znění úkolu AP2a + b: *U následujících skupin doplňte běžné užívání stereotypů ve společnosti a zkuste určit, zda jde o stereotyp negativní nebo pozitivní: politici, blondýnky/brunetky, muži/ženy, Vietnamci, učitelé, policisté. // Máte také nějaké autostereotypy? Porozumění jiným kulturám a jejich specifickým se věnuje například úkol Z20 / H7: *Víte, ve kterých zemích ještě i v současnosti existuje kontrola médií, tzv. cenzura (vlajka jedné z těchto zemí vpravo by vám mohla napovědět)? Uveďte alespoň tři. // Souhlasíte s tím, že by měla být média kontrolována? Pokud by tomu tak mělo být – proč?**

Mezi klíčovými kompetencemi z této oblasti je zdůrazněna také schopnost žáka odolávat mediálním tlakům, což je principem celého průřezového tématu.

4.2.5 Kompetence občanská

Hájit a znát svá práva a povinnosti a posuzovat události a vývoj veřejného života patří také k občanské kompetenci žáka. Žák by měl sledovat, co se děje v jeho okolí a mít představu o chodu společnosti. Kompetence občanská je v učebnici začleněna v celém tématu práv a legislativy v oblasti médií – v této kapitole se žáci mohou naučit rozumět svým právům jako spotřebitelů a uživatelům médií. Příkladem úkolu, který rozvíjí tuto

kompetenci může být například úkol AP4: *Dokážete zjistit, kolik činí poplatek za TV a rozhlas a kam tyto peníze plynou? Na co jsou potom dále určeny?* nebo Z21: *Znáte sami nějaké příklady zemí, kde existuje stále cenzura?*

4.2.6 Kompetence k podnikavosti

Rozvíjení této kompetence si ve výuce klade za cíl dovést žáka k tomu, aby byl proaktivní v realizaci svých aktivit (úkol AP12: *Kolik procent svého volného času trávíte aktivní zábavou a kolik pasivní? Zkuste si vypsát všechny způsoby, jak trávíte svůj volný čas, a porovnejte je se spolužáky.*) a aby se zajímal o pracovní příležitosti a využívání dostupných zdrojů a informací při plánování a realizaci svých činností. Velmi důležitá je motivace, disciplína a sebehodnocení žáka. V případě nezbytnosti je připraven nést rizika svého rozhodnutí. V úkolu AP7: *Představte si, že chcete natočit krátký film, který bude prezentovat vaši školu veřejnosti. Koho k tomu budete potřebovat? Jaké profese byste si vybrali?* se odráží rozvíjení schopnosti nést následky svého rozhodnutí a naučit se operovat s dostupnými prostředky.

Ve většině úkolů jsou kompetence zkombinovány – v podstatě jakýkoli úkol, který požaduje po žácích vzájemnou spolupráci podporuje rozvoj komunikační kompetence, jelikož při této skupinové práci se žáci musejí mezi sebou domluvit a dojít k nějakému výsledku. Můžeme říci, že například úkol AP14 rozvíjí kompetenci komunikativní a zároveň sociální a personální. V rámci tohoto úkolu mohou žáci podporovat vztahy mezi sebou navzájem, označením učitelů dochází často k semknutí třídy jako celku.

V teoretické části bylo také zmíněno, že v souvislosti se dvěma přístupy k výuce mediální výchovy (kriticko-hermeneutický koncept a koncept learning by doing) by mělo k rozvíjení klíčových kompetencí ve výuce mediální výchovy docházet velmi plynule samo. Jelikož v tomto výzkumu je prováděna analýza kognitivních úrovní úkolů, které jsou studentům zadávány, daly by se tyto úrovně přiřadit ke konceptům výuky. Například aplikace, analýza a tvorba by mohly být považovány za nástroj přístupu learning by doing, zatímco například úrovně zapamatování či porozumění by bylo možné přiřadit ke kriticko-hermeneutickému přístupu výuky. V následující kapitole (kap. 5. - diskuze) zkusíme porovnat počet úkolů týkajících se obou přístupů, a tedy i jejich souvislost s klíčovými kompetencemi.

4.3 Výzkumná otázka – didaktické zpracování učebnice

Jak zmiňuje Průcha (1998), každý, kdo tvoří didaktický materiál, by měl mít na paměti několik věcí, které je třeba při tvorbě dodržovat. Mezi tato obecná pravidla patří především znalost cílové skupiny, čili specifických schopností a limitů žáka, který bude materiál používat, dále pak přítomnost na hodinách – přímé pozorování vyučovacích hodin, popřípadě i rozhovory se žáky a učiteli. S tím souvisí i pravidlo poznávání žáků, čili znalost pořadů, činností a dalších aktivit, které jsou mezi žáky populární. Neméně důležitým pravidlem je rovněž nenechat se unést přílišnou odborností v určité disciplíně a naopak se snažit látku přiblížit čtenářům (studentům). Dovoluji si poznamenat, že toto je v současnosti problémem nejen při tvorbě učebnic, ale i samotného kurikula (viz např. Průcha, 1997; Maňák et al., 2008) V neposlední řadě Průcha zmiňuje zvážení reálných podmínek výuky. Jedná se zejména o podmínky časové, ale také je třeba zvážit materiální podmínky škol a učeben, které jsou zohledňovány při práci s učebnicí.

V poslední (a pro náš výzkum nejvýznamnější) výzkumné otázce se zabýváme tím, jak je učebnice zpracována z hlediska didaktiky. Zaměřili jsme se na konkrétní úkoly, které aktivizují žáky. Téměř v každé kapitole učebnice jsou na okrajích žluté rámečky s titulkem *Úkol*. Tyto úkoly by teoreticky měly sloužit k aktivizaci žáků a v ideálním případě by měly zahrnovat všechny úrovně kognitivních procesů. Hlavním výzkumným úkolem této práce tedy bylo přiřadit úkoly z učebnice k taxonomickým úrovním. Následně je pak nasnadě srovnat kognitivní úrovně těchto úkolů s doporučenými očekávanými výstupy. Pro analýzu úkolů je zvolen podrobnější postup, čili netýká se již pouze zjištění základních kognitivních úrovní (jako tomu bylo u DOV), nýbrž jsou dále kategorizovány do znalostní dimenze kognitivních procesů, které Bloom uvádí (viz kap. 2.2.1.2), jmenovitě tedy znalosti faktů, pojmů, postupů a metakognici.

Přiřazování úkolů v učebnici ke kognitivním cílům nebyl úkol příliš snadný. Některé úkoly dokonce ani nepůsobily jako úkoly, k čemuž se vrátíme v kapitole 5. Je velmi důležité zmínit fakt, že velkou roli hraje subjektivita autora analýzy. V tomto případě bylo v rámci pilotního výzkumu využito konzultace s dalšími kolegy.

4.3.1 Úkoly v učebnici

V učebnici je celkem padesát šest rámečků s úkoly pro žáky. Některé podkapitoly obsahují úkolů více, v jiných naopak nejsou žádné úkoly zadány. Pro přehlednost a lepší

orientaci čtenáře jsem se rozhodla vložit některé vypsané úkoly do těla práce, jelikož se s nimi bude dále pracovat. Všechny úkoly jsou obsahem přílohy č. 6. Jak již bylo uvedeno výše, začlenění úkolů do Bloomoy taxonomie je složitější. Snažila jsem se všemi prostředky předejít subjektivitě (k úkolům jsem se vracela, DOV přiřazovaly i kolegyně), avšak je možné, že ještě existují úkoly, který by někdo jiný zařadil odlišně. Primárním cílem bylo zjistit, jak jsou úkoly nasměrovány, a udělat jakýsi pilotní výzkum a zjistit aplikovatelnost této metody na jiné dokumenty.

Pro orientaci v úkolech je nutné krátké vysvětlení - úkoly jsou rozřazeny podle kognitivních úrovní, v závorce jsou uvedeny názvy kapitol, ve kterých se úkoly objevily. Ke každému úkolu je přiřazen kód (písmeno a číslo na začátku věty) pro snadnější orientaci při další práci s úkoly. V následující kapitole pracujeme především s těmito kódy. Zařazení úkolů do znalostní dimenze bude navazovat již formou přehledné tabulky, kde už budou označeny pouze formou kódů. Cílem je ukázat rozdíly v tom, jak vypadají úkoly zaměřené na zapamatování a např. na aplikaci.

Příklady úkolů, které jsou zaměřeny na zapamatování:

- Z1: Zkuste vyjmenovat alespoň pět médií masové komunikace. (Masová komunikace)
- Z6: Znáte některé noviny nebo časopisy, které jsou vydávány u nás a které bychom mohli označit jako bulvární? (Typy mediálních obsahů – zpravodajství)
- Z7: Zkuste si vzpomenout na nějaké mediální instituce, které působí v České republice. Vyjmenujte jich alespoň pět. (Média)
- Z9: Zkuste vyjmenovat některá periodika – bulvární i seriózní. (Tištěná média)
- Z10: Znáte také jiné on-line médium? (Multimédia)
- Z16: Určitě jste již psali referát nebo jinou slohovou práci. Jak jste postupovali? (Typy mediálních obsahů)

Příklady úkolů, které jsou zaměřeny na porozumění:

- P1: Uveďte, jaký je rozdíl ve zprávě v televizi a v novinách. (Proces masové komunikace)
- P2: Zkuste se zamyslet (případně si sami na pár řádků napsat), kdo je pro vás žurnalista?

Co je jeho prací? Jak by se měl chovat? Kde ho potkáte? (Žurnalistika a žurnalistické žánry)

P4: Jak mohou média využít těchto nových prostředků? Proč je můžeme řadit mezi média masové komunikace? (Nová média: chat, blog)

Příklady úkolů, které jsou zaměřeny na aplikaci:

AP6: Zkuste zjistit, co je považováno za nezákonnou činnost na internetu? Co bývá častou chybou uživatelů internetu? (Nová média: Bezpečnost informací na internetu)

AP8: Zkuste si (až půjdete ze školy) sednout na nějakém rušném místě a plně se soustředit pouze na jednu věc. Soustředte se například pouze na strom před sebou. Zjistíte, že to není vůbec lehké. Mohli byste také zkusit dát si na svém mobilním telefonu diskrétní upozornění tak, aby se vám připomenul každých pět minut například při sledování televize. Soustředte se na film a uvidíte, že při každém připomenutí bude vaše soustředění rázem pryč. (Typy mediálních obsahů – zpravodajství)

AP9: Zkuste si sami vyhledat informace o českých sociálních sítích. Zaměřte se na otázky: Na jakou skupinu obyvatel jsou zaměřeny? Kolik mají uživatelů? Co je jejich hlavním cílem? Kdo a kdy je vytvořil? Kdo je nyní vlastníkem? (Nová média: sociální sítě)

AP11: Zkoušeli jste někdy změřit, kolik času zabere jedna reportáž ve večerních zprávách? To bude také vaším úkolem. Při večerním zpravodajství změřte, kolik trvala každá ze zpráv. (Typy mediálních obsahů – zpravodajství)

Příklady úkolů, které jsou zaměřeny na analýzu:

AN1: Přečtěte si tuto zprávu a odpovězte, kterou ze základních zpravodajských otázek neobsahuje. (Typy mediálních obsahů – zpravodajství)

AN3: Až budete večer sedět u televize, zkuste si změřit délku jednotlivých reklam. Na jaké výrobky reklamy byly? Na koho byly zaměřeny? Která vás nejvíce zaujala a proč? (Média a reklama: reklama v televizi)

Příklady úkolů, které jsou zaměřeny na hodnocení:

H3: Jak poznáme, co je dobré či zlé? Zkuste se nyní zamyslet nad tím, podle čeho určujete ve svém životě, co je dobré a co zlé. (Etika v žurnalistické práci)

H2: Zkuste se zamyslet, jak vzniká móda a módní styly. Proč se mladí lidé masově upínají na podobný styl? Kde vzniká názor mladých lidí? (Funkce médií)

Příklady úkolů, které jsou zaměřeny na tvorbu:

T3: Zkuste se teď na chvíli zamyslet nad tím, podle čeho si vybíráte zprávy, které si přečtete. Zkuste si napsat faktory, které tyto zprávy spojují. Co například překročí práh vaší pozornosti? Zkuste potom za třídu vybrat témata, která jasně zaujmou celou skupinu. (Vnitřní fungování médií: výběr témat)

T1: Zkuste nyní vytvořit krátkou zprávu na aktuální téma, které vám zadá učitel. Nezapomeňte si odpovědět na výše uvedené zpravodajské otázky. (Typy mediálních obsahů – zpravodajství)

Výše uvedené úkoly byly ve svých formulacích víceméně jednoznačné. Našly se ale i úkoly, které byly (přinejmenším z hlediska sloves) nezařaditelné do jedné úrovně. Rozhodla jsem se je tedy nerozdělovat a ponechat jejich původní formulaci. Úrovně jsou v místě, kde se odlišují, rozděleny lomítkem.

Příklady úkolů, v nichž je obsaženo více úrovní:

ZAPAMATOVÁNÍ / APLIKACE / HODNOCENÍ

Z17 / AP15 / H4: Víte, jak vysoké jsou televizní a rozhlasové poplatky? K čemu jsou určeny a kdo je musí platit? Kdo je od těchto poplatků osvobozen? / Zkuste také vyhledat informaci z poslední doby o tom, proč by se poplatky měly rušit. / Souhlasíte, či nikoliv, s případným zrušením poplatků a proč? (Regulace médií: Legislativa)

ZAPAMATOVÁNÍ / HODNOCENÍ

Z20 / H7: Víte, ve kterých zemích ještě i v současnosti existuje kontrola médií, tzv.

cenzura? Uveďte alespoň tři. / Souhlasíte s tím, že by měla být média kontrolována? Pokud by tomu tak mělo být – proč? (Veřejnoprávní a soukromá média)

ZAPAMATOVÁNÍ / APLIKACE

Z23 / AP16: Už jste někdy slyšeli pojem předsudek nebo stereotyp? V jaké souvislosti? // Jaké stereotypy často užíváte? (Vliv, omezení a nebezpečí médií: Stereotypy a předsudky v médiích)

ANALÝZA / APLIKACE

AN5 / AP17: Zkuste v následujících článcích najít stereotypy // a nahraďte je vhodněji formulovaným textem. (Vliv, omezení a nebezpečí médií: Stereotypy a předsudky v médiích)

Jeden úkol (respektive dvě otázky, které byly označeny jako úkol) byl nezařaditelný. Jeho znění: „Jak trávíte svůj volný čas? Jakou další činností zaháníte nudu? (kapitola: Média a zábava)“ nespĺňuje prvky úkolu, a proto se s ním dále nepracuje.

4.3.2 Analýza úkolů

Všechny úkoly z učebnice byly zařazeny nejen ke kognitivním úrovním, ale také do úrovní znalostní dimenze (Anderson a Krathwohl, 2001).

Tab. 6: Zařazení úkolů z učebnice do znalostní dimenze a dimenze kognitivních procesů

ZNALOSTNÍ DIMENZE	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	ZAPAMATOVÁNÍ	POROZUMĚNÍ	APLIKACE	ANALÝZA	HODNOCENÍ	TVORBA
Faktů	Z1, Z2, Z3, Z4, Z5, Z6, Z7, Z9, Z15, Z20, Z21		AP1, AP3, AP5, AP9	AN1		
Pojmů	Z10, Z12, Z13, Z14, Z17, Z19, Z22, Z23	P1, P2, P3, P4, P6	AP2a, AP6, AP11, AP15, AP16	AN2, AN3	H4, H6	
Postupů	Z16		AP4, AP7			T1, T2, T4
Metakognice	Z8, Z11, Z18	P5	AP2b, AP8, AP10, AP12, AP13, AP14, AP17	AN4, AN5	H1, H2, H3, H5, H7, H8, H9	T3

Tabulka č. 6 ukazuje finální přiřazení k úrovním v rámci revidované Bloomovy taxonomie. Nejčastěji jsou úkoly pro žáky zaměřeny na zapamatování faktů a pojmů, a také na subjektivní hodnocení a aplikaci v rámci vlastního života žáka. Naopak velké mezery jsou celkově v zaměření na postupy, z kognitivních dimenzí je velmi málo prostoru věnováno tvorbě a analýze. Na možné interpretace a odůvodnění těchto faktů se zaměříme v kapitole 5.

V této části si ještě uvedeme nějaké příklady úkolů, které jsou zaměřeny na určité dimenze znalosti. Znalost faktů prověřuje například úkol Z7: *Zkuste si vzpomenout na nějaké mediální instituce, které působí v České republice. Vyjmenujte jich alespoň pět.* Na znalost pojmů je zaměřen úkol P2: *Zkuste se zamyslet (případně si sami na pár řádků napsat), kdo je pro vás žurnalista? Co je jeho práce? Jak by se měl chovat? Kde ho potkáte?* Postupy jsou zastoupeny jen málo, příkladem může být třeba úkol T4: *Zkuste si představit, že jste vlastníkem nebo manažerem nějaké firmy. Jak byste dokázali využít sociálního média ke svému podnikání? Dokážete vymyslet, jak nalákat více zákazníků? Které ze sociálních médií využijete?* Metakognitivní úroveň se zabývá žákovou reflexí sebe sama. Ukazuje se například v úkolu H3: *Jak poznáme, co je dobré či zlé? Zkuste se nyní zamyslet nad tím, podle čeho určujete ve svém životě, co je dobré a co zlé.*

4.3.3 Srovnání úrovní úkolů v učebnici a DOV

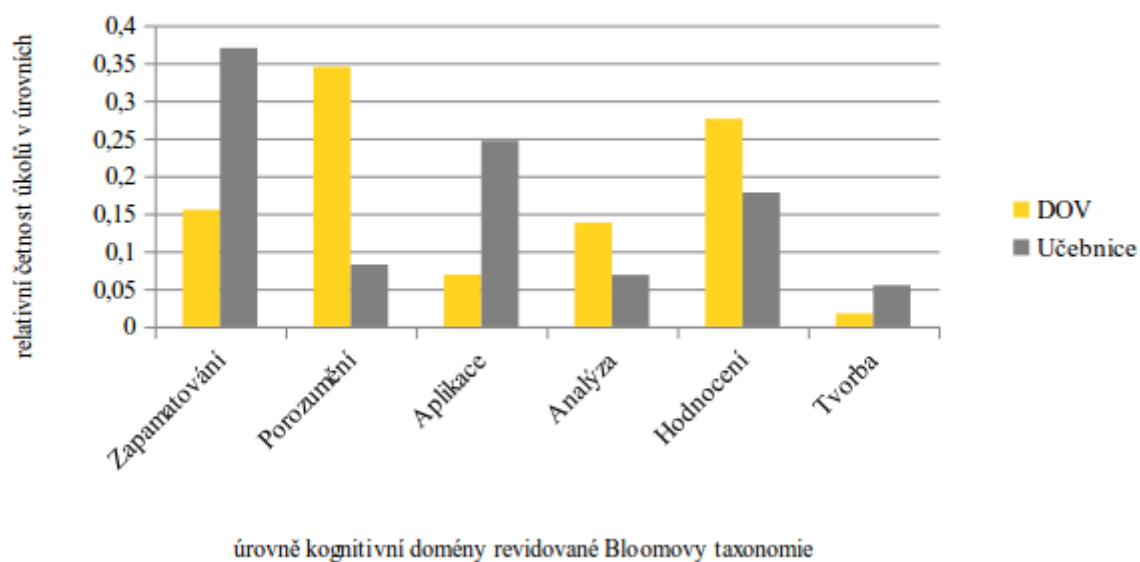
V této části se zaměříme na porovnání toho, jaké znalosti (resp. znalosti na jaké úrovni) u žáků testují doporučené výstupy MŠMT a jaké operace oproti tomu od žáků vyžaduje učebnice. Oba dokumenty byly v tabulce rozděleny podle kognitivních procesů taxonomie. Obsah byl vybrán, stejně jako v obecné obsahové analýze, podle toho, jaká témata jsou zahrnuta v obou dokumentech.

Tab.7: Srovnání obsahů DOV a úkolů v učebnici dle Bloomovy taxonomie (Z = zapamatování, P = porozumění, AP = aplikace, AN = analýza, H = hodnocení, T = tvorba)

Témata	DOV						učebnice					
	Z	P	AP	AN	H	T	Z	P	AP	AN	H	T
Komunikační proces		1							1			
Masová komunikace	1	4	1		1		3	1	1			
Žurnalistika a žánry				1	1	1	5	1	1		3	
Typy mediálních obsahů	1			1			1		1	1	1	
Zpravodajství		1		1	1		1	1	1	1		1
Média- tištěná a elektronická	1	3			2		6	1	4		3	
Multimédia		1					1					
Média a zábava					1				1			
Média a reklama	1	1		1			2			1	1	
Vliv, omezení a nebezpečí médií	2	4	1	3	4					1		
Stereotypy a předsudky v médiích	1			1			1		3	1		
Vnitřní fungování médií		1							1			1
Legislativa a regulace médií	2	2			1		3	1	1		2	
Etika a svoboda slova		1	1				3				3	1
Nová média		1			3			1	1			1
Sociální sítě					1		1		1			
Bezpečnost informací na internetu			1		1				1			
Celkem	9	20	4	8	16	1	27	6	18	5	13	4

Z tabulky 7. lze snadno vyčíst, že DOV se nejčastěji zaměřují na úroveň porozumění a hodnocení, zatímco úkoly v učebnici se orientují především na pamětní operace (zapamatování) a aplikaci. Pokud bychom se tedy soustředili na nejčastější potenciální výstup, v učebnici by to mělo být zapamatování si informací o médiích, zatímco kurikulum není tak vyhraněné – zde je stejná váha přikládána několika výstupům: porozumění vlivu a nebezpečí médií a jejich hodnocení a porozumění principům masové komunikace. Pokud se podíváme na graf srovnání relativních četností úkolů z hlediska jejich rozřazení do úrovně, je výsledek vidět mnohem lépe.

Srovnání relativních četností úrovní kognitivních procesů v obou dokumentech



Graf 2: Zaměření úkolů v dokumentech z hlediska kognitivních úrovní

5 DISKUZE

Aby byla interpretace výsledků přehledná, jsou souhrnné závěry rozděleny opět do podkapitol podle jednotlivých výzkumných otázek. Některé závěry jsou ale podobné u všech otázek, myslím tedy především to, že v učebnici mediální výchovy i v doporučených očekávaných výstupech jsou úkoly pro studenty formulovány velmi obecně. Některé úkoly nesplňují doporučení pro měřitelné cíle a některé jsou dokonce nehodnotitelné (viz dále). Podle taxonomických pravidel by v každé formulaci cíle nebo úkolu mělo být použito pouze jedno sloveso, což není dodrženo ani v případě DOV ani v případě úkolů z učebnice. Ačkoli toto taxonomické zařazení úkolů není primárním cílem učebnice, může dojít k takové situaci, že pokud se takovýto úkol s řadou sloves zadá žákovi v hodině, může být zmaten, popřípadě některá část úkolu zůstane nesplněna apod. Důležitou částí tohoto výzkumu byla snaha přiřadit všechny, nebo alespoň co nejvíce úkolů a výstupů k taxonomickým úrovním, což nebylo z výše uvedených důvodů snadné.

5.1 Srovnání konceptu učebnice a dokumentu RVP

Z hlediska didaktické analýzy je největším problémem doporučených výstupů MŠMT to, že ačkoli se jedná o cíle, jsou formulovány více než jedním slovesem, takže je nutné je v analýze rozdělit na dvě části. (viz příloha č. 4). Jejich srozumitelnost je ale ve větší míře přijatelná. Úkoly v učebnici jsou oproti tomu celkově formulovány velmi komplexně a jejich analýza je složitější. Na tomto místě se možná ukazuje, že autoři knihy nejsou didaktiky, ale především odborníky. Kvalitní učební materiály ve většině případů vznikají tehdy, když se setká odborník s didaktikem a společně aplikují své oborové znalosti.

5.1.1 Formulace výstupů/úkolů

Rozpoznání kognitivní úrovně úkolu v učebnici bylo často velmi komplikované, jelikož úkoly jsou formulovány složitě a nejednoznačně. Svou roli hraje fakt, že formulace úkolů jako takových nemá ve své podstatě žádný předepsaný formát. Nelze tedy říci, že by byly úkoly samy o sobě formulovány špatně. Pokud mají být cíle či výstupy nějakým způsobem měřitelné, musí být formulovány tak, aby jejich hodnocení bylo relevantní. Pokud se setkáme s úkolem, který je formulován jako „*Zkuste se teď na chvíli zamyslet*

nad tím, podle čeho si vybíráte zprávy, které si přečtete. Zkuste si napsat faktory, které tyto zprávy spojují. Co například překročí práh vaší pozornosti? Zkuste potom za třídu vybrat témata, která jasně zaujmou celou skupinu.“ (úkol T3 v učebnici), bude pravděpodobně značně obtížné výstup z tohoto úkolu hodnotit. Jak je vidět ve formulaci úkolů v učebnici, každý úkol, který je zaměřený na tvorbu, začíná slovem „zkuste“. Jak jsme ukázali, úloh na úrovni tvorby je celkově velmi málo a jejich formulace naznačuje to, že sami autoři relativizují jejich význam.

Výstupy RVP mají tu výhodu, že jsou formulovány jako cíle, přesto některé z nich nejsou, či jsou jen těžko měřitelné. Například ve formulaci cíle: *„Zhodnotí význam Československého rozhlasu a Československé televize v dramatických dějinných zlomech (květen 1945, srpen 1968, listopad 1989).“* není definováno, co přesně se od žáka očekává. Pokud má žák něco sám hodnotit, měl by umět vyjádřit svůj názor. V tomto úkolu se ale pravděpodobně očekává spíše znalost situace než žákovu hodnocení. Jen těžko asi učitel přijme odpověď jako *„Myslím, že to pomohlo.“* či podobné hodnocení.

5.1.2 Obsah výstupů/úkolů

Při hodnocení obsahu jednotlivých úkolů a cílů musíme vzít v potaz, že v učebnici bylo úkolů mnohem více, než je doporučených výstupů RVP. Ve svém obsahu se ale shodovaly, jak dokazuje například tabulka č. 5. Tento fakt je velmi pozitivní, pokud vezmeme v potaz, že učebnice byla vytvořena ještě před vydáním dokumentu doporučených výstupů. Pokud ale zvážíme cvičebnici, která je součástí výukové sady, pak již výsledek nebude tak dobrý (viz. kap. 3.1.3). Analýza cvičebnice a metodické příručky však není obsahem této práce z výše uvedených důvodů.

Odpověď na výzkumnou otázku, tedy zda se obsah doporučených očekávaných výstupů a učebnice shoduje, bude znít kladně.

5.2 Rozvoj klíčových kompetencí v učebnici

Po analýze učebnice z hlediska tohoto aspektu lze s přehledem říci, že klíčové kompetence žáků rozvíjí (viz kap. 4.2). V interpretaci navážeme na dřívější polemiku z teoretické části (viz kap. 2.1.5), tedy jak je to v učebnici s úkoly, které reprezentují ten který přístup k výuce mediální výchovy.

Úkolů zaměřených na zapamatování a porozumění je v učebnici celkem 29 a úkolů prověřujících ostatní úrovně (zahrnující aplikaci, analýzu, hodnocení a tvorbu) celkem 35. Dle těchto čísel převažuje tedy přístup podobný principu learning by doing, čili to, že po žákovi požadujeme, aby sám něco použil, hodnotil, vytvořil. Pokud ale vezmeme v potaz, že se jedná o taxonomii, kde vyšší cíle obsahují ty nižší, pak je tak vysoký počet úkolů nižší úrovně (podporující spíše kriticko-hermeneutický model) velmi pozitivní. Souhrnně lze tedy tvrdit, že úroveň úkolů je v rámci přístupů vyrovnaná, což je hodnoceno velmi kladně.

Vraťme se ale opět ke konkrétním klíčovým kompetencím. Za předpokladu, že rozdělíme kompetence k přístupům k výuce, můžeme tvrdit, že učebnice je rozvíjí všechny. Kriticko-hermeneutický koncept zahrnuje rozvíjení kompetence k učení a kompetenci občanskou, zatímco learning by doing rozvíjí kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, sociální a personální a kompetenci k podnikavosti. Odpověď na druhou výzkumnou otázku je tedy za určitých (výše zmíněných) předpokladů také kladná.

5.3 Didaktické zpracování učebnice

Taxonomickou tabulku vzdělávacích cílů si pro účely diskuze rozdělíme na analýzu dimenzí kognitivního procesu (v tabulce č. 6 vodorovně) a na část zabývající se znalostní dimenzí. Souhrnně ale můžeme říci, že ve výsledku jsou úkoly pro žáky v největším počtu zaměřeny na zapamatování faktů a pojmů, a také na subjektivní hodnocení a aplikaci v rámci vlastního života žáka. Úkoly pro žáky mají naopak velké mezery v celkovém zaměření na postupy, z kognitivních dimenzí je překvapivě velmi málo prostoru věnováno tvorbě a analýze.

5.3.1 Dimenze kognitivního procesu

Tabulka zařazení úkolů by měla rámcově odpovídat hierarchickému uspořádání úrovní v taxonomii. V základně pomyslné pyramidy, čili v úrovni zapamatování, by mělo být nejvíce úkolů (což je) a směrem k vrcholu by se jejich počet měl snižovat, čemuž výsledek výzkumu neodpovídá. V oblasti porozumění je mnohem méně úkolů než v oblasti aplikace a úkoly zaměřené na analýzu jsou opět méně časté.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia uvádí, že mediální výchova by měla orientovat žáky k dovednosti využívat média pro vzdělávání sebe sama a zároveň je naučit

filtrovat prezentované informace a odolávat negativním vlivům médií, jako je manipulace konzumního chování pomocí reklamy aj. Z této informace můžeme vyčíst, že RVP považuje za důležité úrovně hodnocení a aplikace.

To, jak velice často je kladen důraz na žákově subjektivní hodnocení probrané látky a její aplikaci v osobním životě žáka, by bylo možné považovat za jev klasický pro výuku mediální výchovy, jejímž principem je v podstatě kromě porozumění médiím také schopnost kriticky přijímat a hodnotit mediální obsahy. Velmi často požadovaná úroveň hodnocení je tedy na místě. Co je ale důležité si uvědomit je, že toto žákovské posuzování toho, co je dobré a co špatné, lze jen velmi obtížně hodnotit. Jak učitel ohodnotí žáka v tomto směru? Totéž platí i pro úroveň aplikace. Myšlenkově opět správné - žáci média používají dennodenně a je nutné je naučit správně používat (aplikovat) probranou látku (tím, že si sami něco vyzkoušejí), nicméně evaluace je v tomto směru opět složitější. Dalším rizikem může být povrchnost tohoto hodnocení. Zde můžeme odkázat na část teorie z kapitoly 2.1.7 (Plášek, 2004): pokud je mediální výchova začleněna do stávajících předmětů, jak je tomu v nejvíce případech aplikace průřezových témat v ŠVP, může být kritická reflexe (úroveň hodnocení) redukována například na pouhý popis jednotlivých prvků vztahujících se k tématu. Pokud tedy mediální výchovu vyučují učitelé, kteří jí nerozumějí, mohou mít tendenci k triviálním hodnocením.

Překvapivě velmi málo prostoru je věnováno tvorbě a analýze, ačkoli třeba právě tvorba by už jen kvůli svému názvu mohla být považována za základní kámen principu learning by doing. Na vysvětlenou by se dalo říci, že kromě pomyslného vrcholu pyramidy (kde by úkolů nemělo být mnoho) je velmi tenká hranice mezi úrovní aplikace a tvorby (to, co by někteří výzkumníci označili za aplikaci, by jiní přiřadili k úrovni tvorby), proto je možné chápat častost úkolů zaměřených na aplikaci jako jakousi substituci úkolů zaměřených na tvorbu. Příkladem nechť je úkol, který zní: „*Popřemýšlejte, kolik hodin strávíte denně u médií. Napište si tabulku pro každé z nich. Doplňte také informaci, na které pořady se pravidelně díváte a proč.* (Proces masové komunikace – příjemce sdělení, AP10)“. Tento úkol může být chápán jednak jako zaměřený na tvorbu (vyžaduje od žáka samostatnou činnost, vytvoření tabulky, atd.) a zároveň vyžaduje aplikaci probrané látky, která se mohla týkat času stráveného u médií. Důležité je shodnout se na zařazení do nižší a vyšší úrovně kategorií, což je v tomto případě splněno.

To, jak malý počet úkolů je zaměřen na analýzu, může být některými autory

odborných publikací považováno za negativní jev. Například Livingstone (2003) tvrdí, že schopnost analýzy tvoří přímo jádro mediální gramotnosti, tedy že bez schopnosti zkoumat dílčí aspekty mediálních sdělení nelze sdělení dále hodnotit. Tento názor odpovídá i hierarchii úrovní Bloomovy taxonomie, kde úroveň hodnocení stojí na svém „analytickém podkladu“. Analýza se tak podle Livingstona i Blooma stává nástrojem pro hodnocení. V učebnici je ale mezi počty úkolů zaměřených na tyto úrovně velmi rozdílný a úkolů zaměřených na analýzu je velmi málo.

5.3.2 Znalostní dimenze

Co se týče dimenze znalostí, má učebnice velké mezery v zaměření úkolů na postupy – počet úkolů, které se zabývají postupy znalostí žáků, je pouze šest a v polovině případů souvisí s kognitivní úrovní tvorby (čili např. úkol T4: *Zkuste si představit, že jste vlastníkem nebo manažerem nějaké firmy. Jak byste dokázali využít sociálního média ke svému podnikání? Dokážete vymyslet, jak nalákat více zákazníků? Které ze sociálních médií využijete?*“).

Úkoly v učebnici jsou v nejvíce případech zaměřeny na metakognici, čili na obecné znalosti o poznávání a uvědomování si vlastních procesů. Většina úkolů je formulována tak, že komunikují s žákem a snaží se propojovat úkoly s životem žáka, viz formulace: „*Určitě jste už někdy ... zkuste si ... popřemýšlejte... zamyslete se ...*“, apod. Tento fakt má opět pozitivní i negativní následky. Přínosem určitě může být snaha propojit látku s životem žáka, na druhou stranu bude obtížné hodnotit žáka na principu takového úkolu. Na druhou stranu jsou ale také velmi čteně zastoupené úkoly zaměřené na fakta (16 úkolů) i pojmy (22 úkolů), což je naopak úroveň velmi dobře měřitelná.

5.4 Ostatní metodické materiály

Metodické materiály k výuce mediální výchovy jsou dnes již poměrně rozšířené. Po kurikulární reformě a začlenění mediální výchovy do rámcových vzdělávacích programů v roce 2007 bylo pro učitele k dispozici jen několik publikací, které ovšem nebyly považovány za metodické materiály. Jednalo se v prvním případě o knihu *Úvod do studia médií* (Burton a Jiráček, 2001), první mediálně-edukační vlašťovku mezi českými publikacemi o médiích. Dalším potenciálním zdrojem pro tehdejší učitele byla kniha Jiřího Rotha *Mediální výchova v Čechách* (Roth, 2005), která ale pouze reflektovala současnou

situaci na mediální scéně. Pro učitele možná zajímavá, nikoli však didakticky zaměřená. První metodický materiál byl vydán v roce 2006. Jednalo se o publikaci *Rozumět médiím - základy mediální výchovy pro učitele* (Mičienka a Jiráček, 2006). Tato publikace byla v té době učiteli hojně využívána, dokonce ještě v roce 2011 jsem viděla učitelku, která ji používá (virtuální hospitace na portálu rvp.cz). Tato první metodická příručka je velmi dobrá, obsáhlá a nepochybně pomohla všem učitelům, kteří se s pojmem mediální výchova v té době teprve seznamovali. Dnes už ale není tak aktuální (viz některé reklamní slogany). Jako další materiály mohou být zmíněny publikace *Základy mediální výchovy* (Jiráček a Mičienka, 2007), dále série dokumentárních filmů *Být v obraze* Člověka v tísní (Strachota a Valůch, 2007), *Média tvořivě* (o.s. Aisis, Ruthová, 2008) a další. Všechny tyto publikace jsou dnes stále aktuální – učitelé v nich mohou najít spoustu zajímavých poznatků a postupů, měli by k nim však v některých specifických věcech přihlížet s nadhledem. (Wolák, 2011)

V současné době jsou učitelé obklopeni kromě těchto „mediálních stálic“ také spoustou dalších drobnějších projektů, textů či audiovizuálních pomůcek, jejichž využití souvisí také s přístupem k výuce mediální výchovy. Pokud je například mediální výchova na škole praktikována v podobě školního časopisu či velkého projektu (tedy přístupem learning by doing), je možné čerpat i z publikací, které se zabývají žurnalistikou, apod. V rámci teoretické výchovy stojí za zmínku také drobné publikace *Mediální pedagogika – Média a komunikace v učitelské praxi* (Pavličíková, Šebeš a Šimůnek 2009), *Mediální gramotnost a mediální výchova* (Niklesová a Bína 2010), soubor studijních textů, poskytovaných zdarma i s materiály na CD, *Mediální výchova* (Verner, 2007), *K mediální výchově* (Frank a Jiráčková, 2008) či *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání* (Jiráček a Wolák, 2007).

Největší počet informací o mediální výchově, o tom, jak a co učit najdou učitelé na webových portálech. Primární roli dnes hraje portál rvp.cz, kde se učitelům nabízí mnoho textů a metodik pro učitele mediální výchovy. Dále je velmi zajímavý a užitečný portál FSV UK www.medialnigramotnost.cz, nebo jemu podobný <http://mediator.osu.cz/> Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Vekou výhodou webů je neustálá aktualizace jejich obsahu a přibývání nových a nových materiálů. Mezi další weby, kde by učitelé mohli najít inspiraci, patří například www.skolamedii.cz, www.mediasetbox.cz. Pozornost zaslouží také stránky Centra pro mediální vzdělávání www.medialni-vzdelavani.cz a

Asociace pro mediální pedagogiku www.medialnipedagogika.cz.

Dalším zdrojem mnoha informací využitelných v mediální výchově mohou být i multimediální pomůcky, záznamy na CD-ROM, atd. Pro úplný přehled všech zdrojů a materiálů dostupných k výuce mediální výchovy doporučuji text Radima Woláka (2011), kde jsou uvedeny další podrobnosti o metodikách k výuce mediální výchovy.

6 ZÁVĚR

Cílem této práce bylo didakticky analyzovat učebnici mediální výchovy, což samo o sobě nebyla věc příliš snadná, pokud chceme zařadit opravdu každý úkol na jeho místo, a proto velmi často docházelo k těžkému rozhodování. Přes snahu snížit vliv subjektivního přístupu hodnotitele zůstává přesné přiřazení úkolů do jednotlivých kategorií v mnoha případech sporné. U tematického zařazení úkolů však byla tato nejistota mnohem nižší, a v rámci hrubého dichotomického členění na kategorie nižšího a vyššího řádu lze úkoly také rozdělit poměrně snadno, a tak bylo možno naplnit hlavní cíle práce. V rámci analýzy byly nalezeny odpovědi na všechny výzkumné otázky.

Odpověď na první výzkumnou otázku, čili jak se liší obsah doporučených očekávaných výstupů (vydaných až po vydání učebnice) od obsahu učebnice, vychází pro učebnici pozitivně. Autoři v době její tvorby sice neměli k dispozici tyto výstupy, ale mohli se opřít o rámcový vzdělávací program, ze kterého DOV vycházejí. Klíčové kompetence, které by měli mít žáci po absolvování střední školy, jsou v učebnici zahrnuty rovněž. Mediální výchova je v tomto směru téma velmi otevřené – je humanitní, a tedy podporuje komunikaci, je ve své přirozenosti otevřené názorům a sociálním interakcím. Rozvíjení klíčových kompetencí zde proto není tak složitě aplikovatelné, jako například v exaktních vědách. Jak bylo zmíněno v úvodním odstavci, poslední výzkumná otázka se ukázala být vcelku obtížnou věcí. Z hloubkové analýzy a interpretace však vyšlo najevo stabilní uspořádání prvků (úkolů) v rámci kognitivních i znalostních procesů.

S přihlédnutím k předchozí kapitole (5.4) se nabízí otázka, zda je v dnešní době technologií rozvíjejících se každým dnem vůbec nutné učebnice mediální výchovy vydávat. Myslím si, že ačkoli je mediální výchova obor velmi aktuální a z hlediska obsahu rychle se měnící, některé obsahy zůstávají stále stejné. Je proto vedle mnoha metodických materiálů, které jsou k nalezení a jsou velmi aktuální a k výuce užitečné, třeba mít také fyzické, tištěné učebnice, které představují stabilitu vzdělávacích dokumentů a zároveň obsahují témata, která jsou neměnná (například teorie médií, procesů a produktů, apod.). Průcha (1998) k tomuto tématu ještě zdůrazňuje fakt, že učebnice mají stále další výhody oproti elektronickým médiím, a tedy především svou dostupnost, přenositelnost a především fakt, že už nepotřebují nic dalšího (počítač, projektor, atd.). V dnešní technologicky vyspělé době (tzn. v době existence přenosných PC, tabletů a dalších

přístrojů) je ale toto tvrzení v určitém směru zpochybnitelné.

Na druhou stranu se média mění tak rychle, že tištěné zdroje nedokáží reflektovat tyto změny. Vezmeme-li v potaz například velmi aktuální komunikace na sítích a síťová média jako taková, nebude nám žádné z tištěných metodických materiálů dostatečně nápomocné. Proti tomuto faktu je ale možné opět argumentovat otázkou, do jaké míry se můžeme spolehnout na pravdivost obsahu, který je online, a proto se může velmi rychle (a snadno) měnit. Navíc internet celkově je velmi interaktivní a anonymní médium a platné a pravdivé zdroje jsou vždy těžko k nalezení.

Tento fakt ještě více podporuje skutečnost, že mediální výchova je důležitá. Opět v návaznosti na předchozí text je nutné zdůraznit nebezpečí sociálních médií pro žáky, kteří je využívají několik hodin denně. Pokud do budoucna nahradí učebnice elektronické zdroje, je tím více třeba sledovat a kontrolovat jejich odborný a didaktický obsah.

Použitá literatura a zdroje

ANDERSON, Lorin W a David R KRATHWOHL. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Complete ed. New York: Longman, c2001, xxix, 352 p. ISBN 08-013-1903-X

BÍNA, Daniel. *Výchova k mediální gramotnosti*. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita, 2005, 103 s. ISBN 80-704-0844-8

BLOOM, Benjamin S. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive domain*. 1. vydání. New York: David McKay Company, Inc., 1956. 207 s.

BLOOM, Benjamin S., David R. KRATHWOHL a Bertram B. MASIA. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. 1. vyd. New York: David McKay Company, Inc., 1964.

BUCKINGHAM, David. *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*. Malden, MA: Distributed in the USA by Blackwell Pub., 2003, xii, 219 p. ISBN 07-456-2830-3

BREAKWELL, Glynis M. *Research methods in psychology*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2006, xxiii, 524 p. ISBN 14-129-1128-1

ČERVENÝ, Pavel. Jak na průřezová témata. Metodický portál: Články [online]. 09. 03. 2010, [cit. 2013-02-12]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8093/JAK-NA-PRUREZOVA-TEMATA.html>> ISSN 1802-4785.

Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-77-9. Dostupné z WWW:

<<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/GYMmedialni.pdf>>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4

Heslár: Mediální gramotnost. *Revue pro média: Časopis pro kritickou reflexi médií* [online]. 2004, roč. 4, č. 8 [cit. 2013-03-12]. Dostupné z WWW:

<http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/medialni_gramotnost.htm>

HRONOVÁ, Barbora. *Mediální výchova na gymnáziích – cíle a skutečnost*. Praha, 2008. Magisterská diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Mgr. Radim Wolák

HUIT, William G. Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Psychological Type*. 1992. Dostupné z WWW: <<http://www.edpsycinteractive.org/papers/prbsmbti.html>>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4

CHRIST, WG a WJ POTTER. Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*. 1998, vol. 48, issue 1, s. 5-15. DOI:

10.1111/j.1460-2466.1998.tb02733.x. Dostupný z WWW:

<<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02733.x>>

JIRÁK, Jan. Návrh koncepce Mediální výchovy pro RVP ZV. Praha, 2000. *Mediální studia na přelomu tisíciletí a role médií v dějinách českých zemí*. [CD-ROM] Praha: Fontis, 2003.

JIRÁK, Jan. Proč potřebujeme mediální výchovu. *Metodický portál: Články* [online]. 30. 04. 2006, [cit. 2013-04-02]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/540/PROC-POTREBUJEME-MEDIALNI-VYCHOVU.html>>. ISSN 1802-4785

JIRÁK, Jan. Přístupy ke studiu médií. *Metodický portál: Články* [online]. 15. 05. 2006, [cit. 2013-02-10]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/544/PRISTUPY-KE-STUDIUM-MEDII.html>>. ISSN 1802-4785

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Masová média*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 413 s. ISBN 978-807-3674-663

JIRÁK, Jan. Mediální gramotnost začíná tam, kde končí 'mediální nevinnost'. [online]. *Revue pro média*, červen 2004, číslo 8. Dostupné z WWW: <http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Revue08/archiv_08.htm>

KOTÁSEK, Jiří. BYČKOVSKÝ, Petr. MAZÁK, Eduard. *Výmezování cílů výuky*. Vyd. 1. Praha: Studijní texty, 1984.

MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008, 127 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, s. 12. ISBN 978-807-3151-751

MAZÁČOVÁ, Nataša. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. *Metodický portál: Články*[online]. 19. 04. 2007, [cit. 2013-01-10]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html>>. ISSN 1802-4785

MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-717-8714-0

Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání. Editor Jan Jirák, Radim Wolák. Praha: Radioservis, 2007, 152 s. ISBN 978-808-6212-586

Mediální gramotnost: Portál FSV UK pro rozvoj mediální gramotnosti a podporu mediální výchovy. [online]. [cit. 2011-03-21]. Dostupné z WWW:

<<http://medialnigramotnost.fsv.cuni.cz/>>

MIČIENKA, Marek a Jan JIRÁK. *Základy mediální výchovy.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 295 s. ISBN 978-807-3673-154

MIČIENKA, Marek a Jan JIRÁK. *Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele.* Vyd. 1. Praha: Partners Czech, c2006, 218 s. ISBN 80-239-6762-2

NIEMIERSKI, Boleslaw. Educational diagnostics for contemporary school systems. Measuring and assessing growth of student human capital: Part I: Main concepts and the scope. *COLLOQUIUM WYDZIAŁU NAUK HUMANISTYCZNYCH I SPOŁECZNYCH.* 2012, roč. 4, č. 2. Dostupné z WWW:
<<http://www publikacjeonline.wnhis.iq.pl/numery/VIII/BN.pdf>>

NUMERATO, Dino. Mediální výchova: oddůvěřňování důvěrného světa. *Revue pro média: Časopis pro kritickou reflexi médií* [online]. 2004, 4., č. 8, s. 2-8 [cit. 2013-04-15]. Dostupné z WWW <: http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Revue08/esej_numerato_rpm08.pdf>

PASTOROVÁ, Markéta a kol. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat na gymnáziích* [online]. 1.Vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, červen 2011. [cit. 2012-11-29]. Dostupné z WWW:
<<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>>. ISBN: 978-80-87000-76-2

PLÁŠEK, Radovan. Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství: Nástin předpokladů, možností a limitů. *Revue pro média: Časopis pro kritickou reflexi*

médií [online]. 2004, 4., č. 8, s. 9-13 [cit. 2013-03-20]. Dostupné z WWW:
<http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Revue08/esej_plasek_rpm08.pdf>

POTTER, W. *Theory of media literacy: a cognitive approach*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, c2004, xi, 306 p. ISBN 07-619-2952-5

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: Věda o edukčních procesech*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-717-8170-3

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média : příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998, 148 s. ISBN 80-859-3149-4

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník: teorie a analýzy edukačního média : příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2013-02-20]. Dostupné z WWW:
<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>. ISBN 978-80-87000-11-3

ROČŇÁK, Jakub. *Mediální výchova na školách – kriticko-analytický či produkční přístup*. Praha, 2012. Magisterská diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Mgr. Radim Wolák

ROTH, Jiří. *Mediální výchova v Čechách: tištěná média*. 1. vyd. Praha: Tutor, 2005, 118, xiv s. ISBN 80-867-0025-9

SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

Stav mediální gramotnosti v ČR: Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let. Výzkumný projekt CEMES a RRTV, květen 2011. Dostupné z WWW:
<<http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>>

ŠEBESTA, Karel. *Výchova komunikační a výchova mediální. Český jazyk a literatura*, 1995/1996, č. 7-8, str. 158-162

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 9788073673130

The American Library Association: *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [online]. 1989, [cit. 2011-04-01]. Dostupné z WWW:
<<http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>>

VÁVRA, Jaroslav. *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?. Metodický portál: Články* [online]. 05. 05. 2011, [cit. 2012-12-19]. Dostupné z WWW:
<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACI-CH-CILU.html>>. ISSN 1802-4785

VÍZKOVÁ, Zuzana. *Stav mediální výchovy na vybraných školách* Praha, 2011. Bakalářská diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PaedDr. Nataša Mazáčová, PhD.

WOLÁK, Radim. *Učebnice a portály mediální výchovy v ČR. Komunikace, média, společnost*. 2011, roč. 1, č. 1, s. 113-119. ISSN 1804-4190

WOLÁK, Radim. *Učebnice mediální výchovy, aneb, Písemka z Lasswella a DeFleura. Mediální studia: odborný časopis pro kritickou reflexi médií*. Praha: Českomoravský novinář, 2010, roč. 4, č. 1, s. 80-82. ISSN 1801-9978

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném

vzdělávání [online]. [cit. 2013-03-16]. Dostupné z WWW:
<<http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Původní text J. Jiráka k tématu mediální výchovy ve školství

Příloha č. 2: Začlenění mediální výchovy do průřezových témat RVP

Příloha č. 3: Tabulka kognitivní domény Bloomovy taxonomie

Příloha č. 4: Podrobné zařazení doporučených očekávaných výstupů k tématům a taxonomii

Příloha č. 5: Celý obsah učebnice s kapitolami i podkapitolami

Příloha č. 6: Přiřazení úkolů v učebnici do taxonomických úrovní

Příloha č. 1: Původní text J. Jiráka k tématu mediální výchovy ve školství

Proč potřebujeme mediální výchovu

Autor: Jan Jirák

publ. 30.6.2006

(<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/540/PROC-POTREBUJEME-MEDIALNI-VYCHOVU.html>)

Dnešní svět si bez masových médií lze představit jen velmi obtížně. S jistou - ale jen velmi mírnou - nadsázkou je možné říci, že to, co o světě víme, zprostředkovala nám právě média. V mnohých případech nemáme jako příslušníci publika přijímajícího mediální sdělení ani možnost konfrontovat svou vlastní, přímou zkušenost s obrazem reality, který nám média předkládají. Většina z nás je například o válkách probíhajících v různých částech světa informována výhradně médii. Protože jejich podání je vždy založeno na záměru tvůrců sdělení, na jejich omezených možnostech i závislostech, technologických limitech samotného média, politickém a kulturním kontextu a řadě dalších okolností, měli bychom se s mediální realitou srovnávat kriticky. Alespoň v tom smyslu, že budeme znát nebo alespoň tušit, za jakých podmínek a východisek vzniká. Předpokládá to orientovat se alespoň základním způsobem ve světě médií a v jeho vnitřních zákonitostech. Člověk si tak může nejen vybudovat určitou sebeobranu před vlastním sklonem bez výhrad důvěřovat sugestivně podanému mediálnímu sdělení, ale naučí se s médii pracovat tak, aby mu byla k užítku. Jinými slovy - příslušníci vyspělé společnosti by měli být dostatečně mediálně gramotní.

O to se pokouší *Mediální výchova, která aplikuje poznatky a teorie mediálních studií (a dalších oborů) a výzkumů médií na praktickou přípravu zejména mladých generací.*

Význam vzdělávání zaměřeného na mediální oblast se ale jako kompetence (tedy součást všeobecně pojímaných dovedností a znalostí) ve vzdělávacích soustavách jednotlivých zemí projevuje velmi nevyrovnaně. Nutnost profesní přípravy komunikátorů je zřejmá již dlouho (o institucionalizaci novinářského vzdělávání se různé společnosti pokoušejí již od 70. let 19. století). Profesní příprava pracovníků reklamních agentur a sféry public relations se během 70. a 80. let 20. století zcela samozřejmě stala součástí zvláště studijních plánů ekonomických škol a fakult. Mediální příprava "decision makers"

(politiků, řídicích pracovníků apod.) vedla nejen ke vzniku prosperujícího vzdělávacího odvětví "mediálního tréninku", ale i k ustavení oboru, jenž se věnuje řízené komunikaci s médii (například pod označením "news management" či "image management").

Naproti tomu naléhavost zvyšování mediální gramotnosti veřejnosti se prosazuje daleko obtížněji. Tomu odpovídá i nerovnoměrný rozvoj vzdělávání v oblasti mediálních studií. Jak vyplývá z přehledu uvedeného výše, již řadu desetiletí se rozvíjí na nejrůznějších úrovních odborná příprava profesionálních mediátorů, zvláště novinářů (ale i dalších profesí - grafiků, kameramanů, herců apod.). Období od 70. let zaznamenalo prudký rozvoj aplikovaného výzkumu médií a využití získaných poznatků v přípravě profesionálů, kteří se věnují reklamním a politickým kampaním, public relations a institucionální komunikaci vůbec, lobbyingu apod.

A teprve v posledních letech pronikají do všeobecně vzdělávacích škol mnohých zemí nejrůznější pokusy o **zavedení mediální výchovy (výchovy k "životu s médii"), specifické přípravy těch, kteří vstupují do mediální komunikace v roli příjemců, tedy široké veřejnosti**. Postupně se součástí základního a středního stupně vzdělání stává mediální výchova jako prostředek ke zvýšení úrovně mediální gramotnosti veřejnosti. Zdá se, že vpravdě přelomovým textem se stal Primary Media Education: A Curriculum Statement z roku 1991, který zveřejnil Britský filmový institut, v němž se jasně postulují nutnost mediálního vzdělání (rozuměj nutnost poznatků o médiích) jako součástí mediální výchovy: "...základním východiskem mediální výchovy je to, že sdělení není možné oddělit od média. Člověk nemůže pochopit smysl příběhu či informativního sdělení, tím méně ho ocenit či kritizovat, pokud neví něco o médiu, jehož prostřednictvím se k němu sdělení dostalo..."

Z této základní premisy není obtížné odvodit **hlavní cíle mediální výchovy**:

- **přiblížit, jak fungují mediální texty;**
- **vysvětlit, jak se podílejí na vytváření významů;**
- **vyložit, jak fungují mediální organizace;**
- **popsat, jak se publikum zmocňuje mediálních produktů, technologií a institucí a dodává jim význam.**

Mediální gramotnost se tak stále výrazněji prosazuje jako jedna ze základních

kompetencí, jíž by měl být vybaven člověk žijící v otevřené společnosti, který se snaží naplnit svůj život ve spleti osobních, sociálních, ekonomických a politických vazeb, na jejichž podobě, posilování, potvrzování (či distorzích) se významným způsobem podílejí jak tradiční prostředky veřejné komunikace (masová média), tak nově se ustavující o něco více interaktivní prostředky digitalizované veřejné komunikace (tzv. "nová média").

Příloha č. 2: Začlenění mediální výchovy do průřezových témat RVP

Zdroj: výňatek z RVP G (2007)

6.5 Mediální výchova

Charakteristika průřezového tématu

Zařazení průřezového tématu Mediální výchova do RVP G vychází z toho, jakou povahu má současná společnost. Klíčovým jevem současnosti je obohacení života o proces „medializace“, tedy o skutečnost, že velká většina informací je zprostředkována masovými médii, jejichž produkce má svou vlastní logiku, své zákonitosti – a ty je třeba znát a rozeznávat. V úhrnu všech komunikačních aktivit neustále vzrůstá podíl těch, jež jsou stimulovány, vynucovány a zajišťovány moderními zprostředkujícími technologiemi – jinými slovy, že neustále stoupá účast jednotlivců i skupin na mediální komunikaci. Poznávání světa i rozhodování v rozmanitých životních situacích od intimního života až po volební chování se děje – mimo jiné – pod jistým vlivem sdělení, která nabízejí tzv. masová média.

Tato média jsou ale zároveň součástí globalizující se ekonomiky, jejímž podstatným rysem je masový důraz na spotřebu, prožitek a přítomnost – rysy příznačné pro tzv. masovou společnost. To je trend, který s sebou přináší řadu výhod a obohacení, ale i velké množství rizik (od možné ztráty orientace ve společnosti a v jejích normách a hodnotách až po izolaci a možnost sociopatologického chování). Současná společnost proto vyžaduje, aby se její členové dokázali co nejsamostatněji orientovat v mediální nabídce (od produktů „tradičních“ masových médií po možnosti „nových“ síťových médií). Tento požadavek je natolik silný a významný, že zvládnutí mediální nabídky se stává kompetencí svého druhu.

Postavení masových médií a mediální komunikace v životě člověka je zcela zřetelně jedním z faktorů kvality jeho života, faktorem natolik významným, že s médii není možné nakládat toliko intuitivně, nýbrž především poučeně – je třeba dosáhnout „mediální gramotnosti“. Proto se soustavná příprava na „život s médii“ – tedy mediální výchova – stává samozřejmou a běžnou součástí vzdělávání ve všech vyspělých společnostech. Současný člověk musí být vybaven poznatky a dovednostmi, které mu umožní orientovat se v masově mediální produkci, využívat ji, ale nepodléhat jí.

Mediální gramotnost představuje soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit.

Mediální výchova se zaměřuje na to, aby v žácích – pomocí rozborů reálné mediální produkce a prostřednictvím vlastní tvorby mediálních produktů a osvojování poznatků o fungování médií ve společnosti – soustavně rozvíjela jejich schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku a udržovat si od ní odstup.

Koncepce mediální výchovy se tedy opírá o představu mediální gramotnosti jako souboru dovedností a vědomostí nutných pro orientaci v nepřehledné a neprůhledně strukturované

nabídce mediálních produktů, které vytvářejí (znakové, resp. symbolické) prostředí, v němž se současný člověk pohybuje. Mediální výchova by měla vést na jedné straně k obohacení života výchovou k racionálnímu a hodnotnému využívání mediální produkce, na druhé straně ke snížení rizik, jež mediální produkce představuje. Měla by pedagogickými prostředky navozovat směr osobnostního a sociálního vývoje, který by v žácích založil následující předpoklady:

- posílení vědomí vlastní jedinečnosti;
- udržování kritického odstupu od modelů životního stylu, nabízejících se v masových médiích;
- včlenění masových médií do souboru využívaných zdrojů informace, vzdělávání a zábavy;
- kritické prověřování mediálních sdělení ostatními zdroji.

Mediální výchova zahrnuje dvě základní oblasti:

A) vědomostní

— **společenskovědní** – nabízí základní poznatky o roli médií ve společnosti a jejich dějinách – jejím přínosem má být to, že si žáci uvědomí význam médií pro život společnosti, zjistí, jakou roli média sehrávají v každodenním životě (organizují rytmus dne, nabízejí vzory chování, odrážejí vztahy nadřazenosti a podřazenosti apod.) i v historicky vypjatých okamžicích (není náhodou, že zlomové okamžiky nejmodernějších českých dějin se vztahují k „bojům o rozhlas“, vždyť rozhlas je rychle reagující, obecně dostupné médium);

— **mediovědní** – nabízí základní poznatky o médiích samotných a jejich chování, poskytuje postupy pro kritický přístup k mediální produkci – jejím přínosem má být to, že si žáci uvědomí „mediální logiku“ promítající se do mediálních produktů (pravidelnost a předvídatelnost zpravodajství, stereotypní vnímání menšin, orientaci na spotřební chování, podporu ekonomického úspěchu apod.);

- **dovednostní** – umožňuje vlastní mediální produkci – jejím přínosem je to, že žáci vlastní práci poznají, za jakých okolností mediální produkce vzniká, čím je podmínována a omezována, jakou roli hraje orientace na vzbuzení zájmu, jakou roli hraje potřeba fungujícího týmu apod.

Průřezové téma svým věcným obsahem souvisí především s těmi vzdělávacími obory, které mají humanitní, sociálněvědní nebo psychologickou povahu, tedy především se vzdělávacími obory: Občanský a společenskovědní základ, Český jazyk a literatura, Dějepis.

Občanský a společenskovědní základ

Mediální výchova přináší žákům především doplnění představy o fungování rozhodovacích procesů v politické komunikaci (význam médií a „medializace“, funkce veřejného prostoru, rizika mediální manipulace), o moci a její demokratické kontrole (představy o společenské úloze žurnalistiky – „čtvrtý stav“, „hlídací pes demokracie“ apod.), o veřejnosti a veřejném mínění (zvláště postavení výzkumů veřejného mínění v mediální produkci). Dále jim nabízí představu o současných trendech v mediální produkci podmíněných masovostí mediální produkce a její orientací na zisk a spotřebu

(depolitizace politických témat, zezábavňování, zestejňování).

Český jazyk a literatura

Mediální výchova nabízí žákům aplikaci představ o konstrukci významu předváděného (je třeba ukázat, že když se nějaký charakteristický rys něčemu přisuzuje, například osobě ve zpravodajství, postavě v seriálu či účastníkovi reality show, nemusí to být jeho skutečná vlastnost, nýbrž „umělé“ přisouzený rys), o hře s doprovodnými (konotovanými) významy (použití slov „podnikatel“, „tunelování“ či „technoparty“ rozehrává jisté představy a média s těmito představami pracují, jako by byly obecně platné), o stereotypch a mýtech, o kultuře, o roli uměleckého projevu, o realističnosti – mediální výchova umožňuje využít poznatky o jazykových a dalších znakových kódech při rozvoji kritického čtení textů.

Dějepis

Mediální výchova poskytuje žákům poznatky o souvislostech mezi vývojem médií a vývojem moderních společností, o institucích, na nichž tyto společnosti stojí, o vzniku a vývoji veřejné sféry. Poukaz na vnímání prostředků veřejné komunikace (obavy i naděje, které vyvolávalo každé „nové“ médium v dějinách lidské komunikace) umožňuje strukturovat a obohatit uvažování o současné situaci. Zvláštní téma představuje role médií ve vypjatých dějinných okamžicích (noviny v roce 1848, rozhlas v květnu 1945 a srpnu 1968 apod.). Samostatnou část představují dějiny technických prostředků rozšiřujících možnosti komunikace.

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti postojů a hodnot má průřezové téma žákovi pomoci:

- rozvíjet kritický odstup od podnětů přicházejících z mediálních produktů (tedy rozvíjet schopnost přijímat a zpracovávat mediální produkty s vědomím toho, jak jsou konstruovány a s jakým komunikačním záměrem jsou nabízeny na trhu);
- posilovat reflexi sebe sama a nacházet místo ve společnosti;
- uvědomovat si význam nezprostředkovaných mezilidských vztahů (rodinných, partnerských) a jejich vnitřní emocionální i poznávací dynamiku (namnoze kontrastující s šablonovitou nabídkou jejich zobrazení v mediálních produktech);
- rozeznávat společenskou a estetickou hodnotu sdělení v různých sémiotických kódech, zvláště sdělení v mateřském jazyce (podpora rozvoje jazykové kultury) a obrazových sdělení;
- zvyšovat citlivost vůči kulturním rozdílům, chápat je jako obohacení života, učit se rozumět odlišnostem;
- vnímat životní styl jako výraz vlastní autenticity a odlišovat ho od spotřebních životních stylů nabízených masově mediální produkcí;
- získat představu o práci v týmu, o vztazích kooperace a nadřízenosti a podřízenosti při tvorbě společného díla, o vlastním tvůrčím potenciálu.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má průřezové téma žákovi pomoci:

- osvojit si postupy racionálního a kontrolovaného nakládání se symbolickými obsahy;
- podpořit schopnost argumentace tím, že ho naučí vyhledávat „nedorečená“ místa

- v textu (zamlčené otázky, manipulaci slovem i obrazem apod.);
- získat základní představu o práci v jednotlivých „tradičních“ i „nových“ médiích;
- osvojit si dovednosti umožňující práci v týmu, popřípadě jeho řízení a koordinaci jeho jednotlivých členů: vzhledem k tomu, že snaha o uplatnění ve sféře veřejné (resp. mediální) komunikace je v postindustriální (resp. „informační“) společnosti stále častější;
- posílit představu o profesích, které se v této oblasti uplatňují, a zvýšit možnost poučeného rozhodování při volbě povolání či dalšího studia;
- osvojit si poznatky usnadňující orientaci v současném světě;
- podpořit svobodné rozhodování na základě kritického vyhodnocení nabídnutých informací nerovnocenné povahy, zvl. rozhodování v rovině občanského rozměru života ve společnosti a jeho oddělení od rozměru spotřebitelského;
- naučit se vyhodnocovat kvalitu a význam informačních zdrojů;
- získat představu o roli médií v jednotlivých typech společnosti a různých historických kontextech;
- pochopit podstatu a projevy současných trendů ve vývoji světa, zvl. integrační a globalizační procesy, a vnímat, jak se tyto trendy projevují v každodenním životě (včetně mediální nabídky) i v dlouhodobém směřování společnosti.

Tematické okruhy průřezového tématu

Tematické okruhy Mediální výchovy zahrnují složku vědomostní a dovednostní. Tyto složky se vzájemně doplňují a prolínají a tvoří fakticky jeden celek.

MÉDIA A MEDIÁLNÍ PRODUKCE (aktivní pronikání do zázemí veřejné komunikace)

- vývoj médií od knihtisku po internet, vznik a typy masových médií (tisk, rozhlas, televize)
- vnější vlivy na chování médií: institucionální (mediální legislativa), regulace, neformální (nátlak, lobbying, vlivové agentury, public relations apod.)
- financování médií (reklama, poplatky, efektivita realizovaná standardizací)
- profesně etické kodexy
- lidé v médiích a jejich práce (novináři, baviči, herci, manažeři)
- jaká máme práva ve vztahu k médiím (právo na opravu a právo na odpověď)
- organizace práce v médiích: jak vzniká zpráva, jak vzniká zábavní pořad, práce v redakci, výrobní štáb
- práce v produkčním týmu „školního média“ (tištěné periodikum, rozhlasové či televizní vysílání, internetové periodikum), rozbor školní produkce z hlediska dodržování dohodnutých zásad a pravidel („třídní mediální ombudsman“)
- příprava vlastních materiálů psaných i nahrávaných (tvorba textu, zvukového a obrazového záznamu s využitím pokročilých funkcí aplikačního softwaru a multimediálních technologií)
- komunikace a spolupráce v týmu (stanovení časového harmonogramu, rozdělení úkolů a odpovědnosti, otázka autorství a dopracování materiálů s ohledem na celek)

MEDIÁLNÍ PRODUKTY A JEJICH VÝZNAMY

(citlivé vnímání souvislostí v nestrukturovaném sociálním prostředí)

- kategorie mediálních produktů (noviny, časopisy, rozhlasové a televizní vysílání, internetové stránky), formy mediálních sdělení (zpravodajství, komentář,

- dokument, seriál, poradna, fotoromán apod.), vzájemné inspirace mezi médii
- rozbor aktuálního zpravodajství, kritéria pro výběr zpráv (důležitost pro život, aktuálnost, negativita, blízkost, jednoduchost, jednoznačnost, přítomnost prominentní osoby, možnost trvání v čase)
- vztah mezi mediálními produkty a skutečností (mediální „reprezentace“ skutečnosti, vztah zpravodajství a skutečnosti, vztah fikce a skutečnosti, „hra“ se skutečností, relevance a věrohodnost informačních zdrojů a informací)
- výrazové prostředky (kódy a konvence) typické pro konkrétní média: obrazové, zvukové a jazykové prostředky, sekundární kódy charakterizující jednotlivá média (obálky časopisů pro děti a mládež, znělky v rozhlasu a televizi)
- stereotypy, které se projevují v mediovaných reprezentacích, identifikace a vyhodnocení předsudku ve zpravodajství, dramatické tvorbě a zábavních pořadech
- hodnoty a životní styly nabízené/nenabízené mediálními produkty a jejich konkrétní předvedení
- mediální produkce pro mládež (společný rozbor tisku z hlediska prezentace mezigeneračních vztahů, intimních vztahů, představ o žádoucí/nežádoucí budoucnosti)
- reklama a její výrazové prostředky, kritický přístup k reklamě, rozbor reklamy z hlediska použité strategie (úspěch ve společnosti, získání obdivu, výzvy k identifikaci)
- příprava „ideálního“ časopisu pro mládež (co v reálných časopisech žáci považují za zajímavé a co v nich postrádají)
- příprava reklamní kampaně výstižně propagující školu
- příprava příspěvku na stejné téma do různých typů reálných novin či časopisů
- příprava televizního vystoupení založeného na textu z denního tisku (rozdíl mezi psaným a mluveným projevem)

UŽIVATELÉ

(vědomí síly a významu aktivního přístupu ke všem podnětům)

- co je veřejnost, publikum, občané, uživatelé, konzumenti
- jak vzniká čtenářská/posluchačská/divácká skupina, co je cílová skupina
- média pro vybrané skupiny (pro mládež, pro ženy, pro zájmové skupiny)
- jak se měří a popisuje publikum (náklad, čtenost, sledovanost, podíl na trhu)
- co je aktivní publikum, „sémantická moc“ publika (volnost vyložit si sdělení po svém)
- návyky při konzumaci médií (strukturace dne podle médií – čtení novin či časopisu, sledování televize, „boj o dálkové ovládání“, uspořádání nábytku vzhledem k televizi apod.)
- sledování a popis návyků při užívání médií v rodině/třídě/skupině a jejich rozbor
- ohlasy čtenářů/diváků/posluchačů na pořad, formulace názorů, napsání souhlasné či nesouhlasné reakce

ÚČINKY MEDIÁLNÍ PRODUKCE A VLIV MÉDIÍ

(aktivní přístup k utváření vlastního intimního i společenského prostředí)

- vliv médií na uspořádání každodenního života (od denního rytmu přes rozestavení nábytku po výběr konverzačních témat)
- předpokládané či skutečné vlivy některých mediálních obsahů na vnitřní

- rozpoložení jedince (násilí, pornografie)
- vlivy celospolečenské a kulturní (vliv na jazykovou kulturu, sdílené společenské hodnoty, stabilitu společnosti, sport apod.)
- činnost „mediální poradny“ (jak rozpoznat návyky mediální konzumace a jak je měnit)
- příprava televizní či rozhlasové diskuse na téma „vliv médií“ (vliv násilných obsahů, vliv médií na rodinný život, vliv médií na podobu sportu apod.)

ROLE MÉDIÍ V MODERNÍCH DĚJINÁCH

(vědomí postavení médií ve společnosti)

- čím se liší postavení člověka v tradiční a moderní společnosti: význam knihtisku, význam vysílání, význam digitalizace, kontinuální využívání tradičních a digitálních médií
- co to je masová společnost (masová kultura, masová komunikace), význam northcliffovské revoluce
- moderní společnost a svoboda projevu: zda mohou být média nezávislá a odpovědná
- kdy vzniká bulvár a kde se toto označení vzalo
- jak společnost komunikovala: od posunků přes řeč, písmo, tisk a vysílání k internetu
- která média se v současnosti podílejí na formování našich představ o dění ve světě a proč
- média a dějiny: proč se agresor snaží obsadit redakce, proč se v nepřehledných, zlomových okamžicích uplatňuje rozhlas
- role médií v dějinách obce

Průřezová témata

Průřezová témata tvoří povinnou součást vzdělávání na gymnáziu. Na vyšším stupni gymnázia je nutné do ŠVP zařadit všechny tematické okruhy všech průřezových témat z RVP G, průřezová témata ale nemusí být zařazena v každém ročníku. Hloubka, rozsah a formy realizace průřezových témat jsou zcela v kompetenci školy a konkretizují se v ŠVP – průřezová témata lze realizovat jako součást vzdělávacího obsahu jiných vzdělávacích oborů, je možné jim věnovat samostatné projekty, semináře, kurzy, besedy apod., případně je lze realizovat jako samostatný předmět v ŠVP.

Příloha č. 3: Tabulka kognitivní domény Bloomovy taxonomie

Zdroj: Anderson a Krathwohl, 2001

KOGNITIVNÍ PROCESY (podle ANDERSON a KRATHWOHL, 2001)		
Proces/Kategorie	Kognitivní procesy a příklady	Aktivní slovesa
1. ZAPAMATOVAT	Vybavování si relevantních znalostí z dlouhodobé paměti	definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat,
1.1 Znovupoznání - identifikace	popsání jevu v nových souvislostech	popsat, přiřadit,
1.2 Vybavení - reprodukce	reprodukování textu, vztahu, symbolu	reprodukovat, určit, vybrat, seřadit, vysvětlit
2. POROZUMĚT	Konstruování významu sdělení podaného ústní, psanou nebo grafickou formou	dokázat, jinak formulovat, uvést příklad, interpretovat, objasnit, vysvětlit, odhadnout,
2.1 Interpretování - ujasňování - parafrázování - znázorňování - převyprávění	výpočet úlohy, grafické znázornění vztahů v systému, přeformulování sdělení	opravit, přeložit, převést, vyjádřit jinak (vlastními slovy, jinou formou), vypočítat, zkontrolovat, změřit
2.2 Doložení příkladem - ilustrování - uvedení příkladů	uvedení příkladu k teoretickému modelu	
2.3 Klasifikování - kategorizování - zařazování	hierarchicky uspořádat události, interpretovat naměřené údaje	
2.4 Sumarizování - abstrahování - zobečňování	vyvodit přehledy, sumáře	
2.5 Dedukování, usuzování - formulování závěrů - extrapolace - interpolace - predikce	dokázat pravdivost tvrzení, uvést hlavní myšlenky	
2.6 Srovnávání - v kontrastech - vzájemným poměřováním	porovnat účinnost systémů, zkontrolovat kvalitu výstupů/produktů	
2.7 Vysvětlování - konstruování modelů	vytvořit teoretické modely, objasnit pravidla	

3. APLIKOVAT	Použít známé postupy postupy v daných situacích	aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje a vztahy, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi, uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet
3.1 Aplikování - ve známé situaci	použít obvyklý postup tvorby projektu	
3.2 Implementování - ve známé situaci	ověřit zvolenou strategii v neobvyklé situaci	
4. ANALYZOVAT	Rozebrat celek na části, určit vzájemné vztahy a vztahy k celku	
4.1 Diferencování - vylučování - rozlišování - vyčleňování	vyřadit nevhodné způsoby řešení, rozlišit podstatné a nepodstatné	analyzovat, najít princip uspořádání, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozdělit, specifikovat
4.2 Strukturování - uspořádávání - nalézání souvislostí - začleňování - integrování	strukturovat poznatky, formulovat zásady uspořádání prvků, kategorizovat prvky v rámci celé struktury	
4.3 Atribuce - přisuzování - dekonstrukce	specifikovat vlastnosti jednotlivých složek/prvků	
5. HODNOTIT	Provést hodnocení na základě kritérií, norem a standardů	argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, posoudit, provést kritiku, prověřit, srovnat s normou, vybrat, vyvrátit, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit
5.1 Ověřování - monitorování - přezkoumání - testování	monitorování procesu změn, laboratorní testování technologií	
5.2 Kritické posuzování	provést SWOT analýzu	
6. TVOŘIT	Skládat prvky tak, aby vytvářely funkční celek, reorganizovat prvky do nových struktur a modelů	kategorizovat, klasifikovat, syntetizovat, kombinovat, skládat, modifikovat, napsat sdělení (zprávu), navrhnout, organizovat, shnout, vyvodit obecné závěry
6.1 Generování - formulování hypotéz	stanovit hypotézy empirického výzkumu, formulovat problém	
6.2 Projektování - navrhování projektů	navrhnout stavební projekt	
6.3 Tvořivá činnost - konstruování - vynalézání	vytvořit originální dílo	

Příloha č. 4: Podrobné zařazení doporučených očekávaných výstupů k tématům učebnice a Bloomově taxonomii kognitivní domény

Doporučené očekávané výstupy průřezového tématu mediální výchova v souvislosti s revidovanou Bloomovou taxonomií

1) DOV, které se zaměřují na znalost:

Z1 - Vyjmenuje základní média působící v regionu (např. v místě bydliště, školy: radniční listy, místní zpravodaje, regionální rozhlasové a televizní stanice, zpravodajské portály obcí apod.)

Z2 - Identifikuje inscenační prvky ve zpravodajství (např. animace) a autentizační prvky ve fíkcích.

Z3 - Identifikuje projevy komercializace a vliv reklamního trhu na současnou mediální produkci.

Z4 - Vyjmenuje základní orgány, které ho zastupují vůči médiím, ať již podle zákona nebo jako součást samoregulace (např. zná význam postavení Rady ČT nebo Rady pro reklamu).

Z5a + Z5b - Uvede práva, která může uplatňovat vůči médiím (právo na odpověď, opravu, ochranu osobnosti), a rozumí základním principům mediální legislativy ČR a mediální politiky EU.

2) DOV, které se zaměřují na porozumění:

P1 - Vysvětlí pojem „cílová skupina“ jako jeden z určujících principů komercializované mediální produkce.

P2 - Uvědomuje si příklady nárůstu objemu zprostředkované interpersonální komunikace a její vliv na každodenní podobu mezilidské komunikace.

P3 - Rozpozná mechanismy, jimiž je ke konzumaci médií manipulován nebo jimiž sám ostatní manipuluje (kupříkladu hrozbou sociálního vyloučení).

P4 - Uvědomuje si nutnost ochrany soukromí před médii (rozumí například riziku druhotného postižení obětí trestných činů, zvláště znásilnění, podvodu a loupeže).

P5a + P5b - Přístupuje k médiím jako k svěbytnému projevu kultury a uvědomuje si podíl médií na ustavování dobové kultury.

P6 - Orientuje se v historických a technických souvislostech vývoje masových médií (periodický tisk, film jako masové médium, rozhlas a televize, síťová média).

P7a + P7b - Rozpozná rysy propagandy v médiích a uvede konkrétní příklady dobové propagandy.

P8 - Charakterizuje základní etapy ve vývoji lidské komunikace od počátků do současnosti (řeč, písmo, tisk, vysílání, síť).

P9 - Charakterizuje základní etapy vzniku a vývoje mediálního systému v českém prostředí od sklonku 18. století do současnosti.

P10 - Rozpozná, v čem spočívá kolektivní (týmová a hierarchizovaná) povaha práce v médiích.

P11a + P11b - Na příkladech rozpozná nedodržování základních principů profesně-etických kodexů a rozumí zásadám, které jsou v nich obsaženy.

P12 - Vysvětlí vliv technické a technologické stránky mediální produkce na výslednou podobu mediálního sdělení.

3) DOV, které se zaměřují na aplikaci:

AP1a + AP1b - Uplatňuje pravidla bezpečného užívání internetu a vysvětlí základní problémy komunikace v kyberprostoru (anonymita, neviditelnost, pocit ztráty omezení apod.)

4) DOV, které se zaměřují na analýzu:

AN1a + AN1b - Rozlišuje bulvární a nebulvární sdělení a na základě vlastní zkušenosti charakterizuje předpokládaného adresáta jednotlivých mediálních produktů

AN2a + AN2b - Rozlišuje mediální sdělení podle funkce a identifikuje výrazové prostředky typické pro jednotlivé žánry (např. hudební kód hororu od crazy komedie).

AN3a + AN3b - Rozpozná výrazové prostředky snažící se vyvolat emoce či ovlivnit jeho postoje a chování, identifikuje základní argumentační a manipulační postupy.

AN4a + AN4b - Odhalí zkratkovitost, zjednodušování a selektivní přístup k mediálním reprezentacím (zná problém stereotypizace).

AN5a + AN5b - Rozlišuje hlavní marketingové postupy a identifikuje jejich projevy v různých typech řízené komunikace (reklama, politická kampaň apod.).

AN6 - Rozlišuje mediální produkci v různých historických epochách (např. estetiku televizních inscenací či zpravodajství v různých obdobích).

5) DOV, které se zaměřují na hodnocení:

H1 - Hodnotí přednosti a rizika užívání sociálních sítí.

H2a + H2b + H2c - Rozlišuje základní typy měření a popisu publika/uživatelů médií; zná

slabé stránky těchto měření a kriticky vyhodnocuje zveřejněné výsledky těchto měření.

H3a + H3b - Identifikuje vlastní i cizí návyky v užívání médií a hodnotí je z hlediska psychohygieny.

H4a + H4b - Vyhodnocuje obsah sociálních sítí, komunitních webů, on-line fotoalb a vysvětluje, jaké důsledky a rizika má stírání hranice mezi soukromým a veřejným.

H5 - Kriticky vnímá četnost a úroveň informací a zábavy, kterou média produkují (např. vzdělávací a zábavní pořady pro děti a mládež, AZ-kviz Junior, Bludiště, Superstar).

H6a + H6b - Na konkrétních příkladech uvede a hodnotí výrazné posilování role obrazu v komunikaci (fotografie, televize, digitální média).

H7 - Na konkrétních příkladech hodnotí „alternativní média“ ve vztahu k hlavnímu proudu mediální produkce (např. časopisy a portály fanoušků fotbalu, sci-fi či hudebních stylů).

H8 - Zhodnotí význam Československého rozhlasu a Československé televize v dramatických dějinných zlomech (květen 1945, srpen 1968, listopad 1989).

H9 - Zhodnotí význam tisku pro emancipační snahy jazykově českého prostředí v 19. století.

H10 - Na konkrétních příkladech hodnotí přeměnu mediální produkce vlivem digitalizace a internetizace (občanská žurnalistika, blogosféry, on-line média).

H11a + H11b - Kriticky přistupuje k informacím z internetových zdrojů a ověřuje si jejich hodnověrnost (např. informace dostupné z Wikipedie).

H12a + H12b - Rozpozná vlastní zájmy, přání a potřeby, zhodnotí své motivy využívání médií a hledá alternativy k mediální spotřebě.

H13a + H13b - Orientuje se ve vlivu médií na jednotlivé věkové skupiny (zvláště vliv na dětské uživatele) a zhodnotí význam regulace mediální komunikace.

H14a + H14b - Analyzuje vybrané mediální kauzy a na jejich příkladu zhodnotí, či (resp. které) zájmy média hájila (např. v prezentaci vládní politiky nebo v předvolebních kampaních).

6) DOV, které se zaměřují na tvorbu:

T1a + T1b - Zpracovává vlastní prožitky, postoje a představy do vizuální a verbální podoby a kriticky posuzuje rozdíly mezi vlastní a profesionální mediální produkcí.

Příloha č. 5: Celý obsah učebnice s kapitolami i podkapitolami

Komunikace

Komunikační proces

Historie komunikace (epochy)

Masová komunikace

Přítomnost masového publika

Prostředky přenosu zpráv

Veřejná dostupnost zpráv

Periodicita

Neexistence přímého kontaktu mezi komunikátorem a příjemcem

Náhodná a neplnohodnotná zpětná vazba

Proces masové komunikace - zdroj, kódování, sdělení, dekódování, příjemce sdělení

Žurnalistika a žurnalistické žánry

Znaky žurnalistiky

Typy žurnalistiky

Zdroje žurnalistických informací – vlastní zdroje, rešerše, zprostředkované info

Typy mediálních obsahů

Zpravodajství

Zpráva

Základní zpravodajské otázky

Obsah zprávy

Zásady tvorby zprávy

Konstrukce zprávy

Délka zprávy

Typy zpravodajství

Seriózní zpráva, bulvární zpráva, fičrová zpráva

Publicistika

Typy publicistiky (analytická, beletrizující, blábolivá, manipulativní, úvahová)

Publicistické žánry

Analytický článek, črta, editorial, fejeton, fičrová zpráva a fotografie, fraška, glosa, interview, komentář, komiks, kritika, kurzíva, polemika, poznámka, příběh, recenze, reportáž, sloupek, úvaha, úvodník, ostatní žánry

Média

Základní rozdělení mediálních institucí a médií

Funkce médií (informační, zábavní, kulturní, sociální, politická)

Veřejnoprávní a soukromá média

Tištěná média (periodický tisk, dnešní noviny, historie, druhy periodik, vzhled novin, posloupnost sdělení)

Elektronická média (Film, RTV, Obsah vysílání rozhlasu a TV, Posloupnost RTV zpravodajství, moderátoři)

Multimédia

Média a zábava

Zábava a zábava v médiích

Druhy mediální zábavy (ušlechtilá, neškodná, pokleslá)

Zábavní žánry (v RTV a v tisku)

Infotainment

Média a reklama

Co je to reklama

Základní cíle reklamy

Historie reklamy

Typy reklamy (inzerce v tisku, TV reklama, rozhlasová, outdoor, internetová, alternativní média)

Reklama a naše společnost

Současná reklama

Vliv, omezení a nebezpečí médií

Vliv médií a agenda setting

Média a vládní moc

Propaganda

Vliv médií na děti

Stereotypy a předsudky v médiích

Vnitřní fungování médií

Struktura mediální organizace (vedení redakce)

Faktory ovlivňující práci redakcí (vnitřní a vnější)

Výrobní postupy

Uzávěrka

Výběr témat

Rozsah a zařazení zpráv

Náklady a financování médií

Regulace médií

RRTV, Digitalizace televizního a rozhlasového vysílání

Média pro veřejnou službu

Legislativní úprava médií (regulace a autoregulace)

Etika v žurnalistické práci

Svoboda slova

Nová média

Internet jako prostor pro submédiá (www, mail, chat, skype, sociální sítě)

Nebezpečí sociálních médií

Bezpečnost informací na internetu

Netiketa

Příloha č. 6: Přiřazení úkolů v učebnici do taxonomických úrovní

(číslo na konci zaznamenává pořadí konkrétního úkolu v učebnici, písmena F, POJ, POS a META značí zařazení do znalostní dimenze BT)

Zapamatování:

Z1: Zkuste vyjmenovat alespoň pět médií masové komunikace. (Masová komunikace) – F 2

Z2: Mediální průmysl je průmysl jako každý jiný. Jaký průmysl ještě znáte? (Proces masové komunikace) – F 3

Z3: Vyjmenujte některé pořady, které se nyní vysílají. Nemusí to být pouze pořady televizní, ale obecně všechny, o kterých víte, že se nyní uskutečňují a které mohou mít vliv na utváření lidského povědomí. (Proces masové komunikace) – F 6

Z4: Kdy jste naposledy o někom takovém četli? Slyšeli jste o tomto člověku ještě někdy později? (Žurnalistika a žurnalistické žánry) – F 8

Z5: Napadají vás nějaká rizika spojená s psaním internetového deníčku (blogu)? (Zdroje žurnalistických informací) – F 12

Z6: Znáte některé noviny nebo časopisy, které jsou vydávány u nás a které bychom mohli označit jako bulvární? (Typy mediálních obsahů – zpravodajství) – F 21

Z7: Zkuste si vzpomenout na nějaké mediální instituce, které působí v české republice. Vyjmenujte jich alespoň pět. (Média) – F 22

Z8: Jaké typy zábavy z minulosti se dodnes zachovaly? Kam se chodíme nejčastěji bavit? (Funkce médií) – META 23

Z9: Zkuste vyjmenovat některá periodika – bulvární i seriózní. (Tištěná média) – F 30

Z10: Znáte také jiné on-line médium? (Multimédia) – POJ 31

Z11: Zkuste se sami zamyslet, kde všude jste se setkali s reklamou (na jakých neobvyklých místech, produktech, apod.) (Média a reklama: alternativní média) – META 36

Z12: Umíte vyjmenovat další příjmy, ke kterým se veřejnoprávní média dostanou? Jakými způsoby lze platit televizní a rozhlasový poplatek? Liší se nějak poplatek, který musí platit

domácnost, od poplatku, který je povinen platit podnikatel nebo firma? (Regulace médií: Legislativa) – POJ 45

Z13: Znáte nějakou reklamu, která porušuje Kodex? Čím jej porušuje? (Regulace médií: Autoregulace) Z-POJ 46

Z14: Z čeho se skládá e-mail? Jak se dostanete k e-mailové schránce? Co musíte znát? Co je to digitální podpis? K čemu se využívá? Co všechno lze e-mailem poslat? Jaký je rozdíl mezi e-mailem a www stránkou? (Nová média: Internet jako prostor pro submédiá) – POJ 53

Z15: Zkuste si vzpomenout na nějaký skandál z poslední doby (ať už to bylo z oblasti narušování soukromí nebo z plagiátorství). (Etika) – F 48

Z16: Určitě jste již psali referát nebo jinou slohovou práci. Jak jste postupovali? (Typy mediálních obsahů) – POS 15

Porozumění:

P1: Uveďte, jaký je rozdíl ve zprávě v televizi a v novinách. (Proces masové komunikace) – POJ 4

P2: Zkuste se zamyslet (případně si sami na pár řádků napsat), kdo je pro vás žurnalista? Co je jeho prací? Jak by se měl chovat? Kde ho potkáte? (Žurnalistika a žurnalistické žánry) – POJ 10

P3: Pokuste se uvést další příklady diskriminace skupin lidí, kdy mohou sehrát roli i média. (Veřejnoprávní a soukromá média) – POJ 29

P4: Jak mohou média využít těchto nových prostředků? Proč je můžeme řadit mezi média masové komunikace? (Nová média: chat, blog) – POJ 54

P5: Znáte nějaké programy, které by neměly sledovat děti? Vzpomenete si na některé? Proč nejsou vhodné? (Regulace médií) – META 43

P6: Přečtěte si následující zprávu a řekněte, proč byste ji nezařadili mezi seriózní zpravodajství (Typy mediálních obsahů – zpravodajství) – POJ 16

Aplikace:

AP1: Zkuste někdy spočítat, kolik je ve vašem oblíbeném časopise reklamy (Žurnalistika a žurnalistické žánry) – F 7

AP2a + b: U následujících skupin doplňte běžné užívání stereotypů ve společnosti a zkuste určit, zda jde o stereotyp negativní nebo pozitivní: politici, blondýnky/brunetky, muži/ženy, Vietnamci, učitelé, policisté. // Máte také nějaké autostereotypy? (Vliv, omezení a nebezpečí médií: Stereotypy a předsudky v médiích) – POJ/META 39

AP3: Zjistěte, kolik cirkusů v současnosti ještě v České republice aktivně vystupuje. Jaká je jejich návštěvnost? (Funkce médií) – F 24

AP4: Dokážete zjistit, kolik tento poplatek (za TV a rozhlas – pozn.aut.) činí a kam tyto peníze plynou? Na co jsou potom určeny? (Veřejnoprávní a soukromá média) – POS 26

AP5: Dokážete zjistit, kolik stojí půlminutová reklama v televizi? (Veřejnoprávní a soukromá média) – F 28

AP6: Zkuste zjistit, co je považováno za nezákonnou činnost na internetu? Co bývá častou chybou uživatelů internetu? (Nová média: Bezpečnost informací na internetu) – POJ 56

AP7: Představte si, že chcete natočit krátký film, který bude prezentovat vaši školu veřejnosti. Koho k tomu budete potřebovat? Jaké profese byste si vybrali? (Vnitřní fungování médií) – POS 41

AP8: Zkuste si (až půjdete ze školy) sednout na nějakém rušném místě a plně se soustředit pouze na jednu věc. Soustředte se například pouze na strom před sebou. Zjistíte, že to není vůbec lehké. Mohli byste také zkusit dát si na svém mobilním telefonu diskrétní upozornění tak, aby se vám připomenul každých pět minut například při sledování televize. Soustředte se na film a uvidíte, že při každém připomenutí bude vaše soustředění rázem pryč. (Typy mediálních obsahů – zpravodajství) – META 19

AP9: Zkuste si sami vyhledat informace o českých sociálních sítích. Zaměřte se na otázky: Na jakou skupinu obyvatel jsou zaměřeny? Kolik mají uživatelů? Co je jejich hlavním cílem? Kdo a kdy je vytvořil? Kdo je nyní vlastníkem? (Nová média: sociální sítě) – F 55

AP10: Popřemýšlejte, kolik hodin strávíte denně u médií. Napište si tabulku pro každé z nich. Doplňte také informaci, na které pořady se pravidelně díváte a proč. (Proces masové komunikace – příjemce sdělení) – META 5

AP11: Zkoušeli jste někdy změřit, kolik času zabere jedna reportáž ve večerních zprávách? To bude také vaším úkolem. Při večerním zpravodajství změřte, kolik trvala každá ze zpráv. (Typy mediálních obsahů - zpravodajství) – POJ 20

AP12: Kolik procent svého volného času trávíte aktivní zábavou a kolik pasivní? Zkuste si vypsát všechny způsoby, jak trávíte svůj volný čas, a porovnejte je se spolužáky. (Média a zábava) – META 33

AP13: Zjistěte, kolik spolužáků má přístup k internetu doma. Jak často a k jakým účelům ho využívají? Dokázali byste na internetu najít náměty pro činnost nebo vytvořit webovou prezentaci své skupiny? (Nová média) – META 51

AP14: Sami si určitě vzpomenete na nějaký příklad, jak se ve třídě dorozumíváte tak, že vám ostatní nerozumí. Pobavte se o tom se spolužáky a vymyslete aspoň tři příklady. Nápověda: Jakou přezdívku mají vaši kamarádi? Jak označujete učitele? (Komunikace) – META 1

Analýza

AN1: Přečtěte si tuto zprávu a odpovězte, kterou ze základních zpravodajských otázek neobsahuje. (Typy mediálních obsahů – zpravodajství) – F 17

AN2: Pracovali jste také někdy v nějakém dětském médiu? Co práce obsahovala? Zkuste analyzovat dětské časopisy – jak se liší od těch „dospěláckých“? (Vliv, omezení a nebezpečí médií: vliv na děti) – POJ 37

AN3: Až budete večer sedět u televize, zkuste si změřit délku jednotlivých reklam. Na jaké výrobky reklamy byly? Na koho byly zaměřeny? Která vás nejvíce zaujala a proč? (Média a reklama: reklama v televizi) – POJ 34

AN4: Vyjmenujte pořady, které pravidelně sledujete, a popište, co je jejich náplní. V čem se liší? (Typy mediálních obsahů) – META 13

Hodnocení

H1: Zamyslete se nad tím, podle čeho si vybíráte média a čím je váš výběr ovlivněn? (Typy mediálních obsahů) – META 14

H2: Zkuste se zamyslet, jak vzniká móda a módní styly. Proč se mladí lidé masově upínají na podobný styl? Kde vzniká názor mladých lidí? (Funkce médií) – META 25

H3: Jak poznáme, co je dobré či zlé? Zkuste se nyní zamyslet nad tím, podle čeho určujete ve svém životě, co je dobré a co zlé. (Etika v žurnalistické práci) – META 47

Tvorba

T1: Zkuste nyní vytvořit krátkou zprávu na aktuální téma, které vám zadá učitel. Nezapomeňte si odpovědět na výše uvedené zpravodajské otázky. (Typy mediálních obsahů – zpravodajství) – POS 18

T2: Zkuste teď každý napsat pár řádků o jakémkoliv tématu, které vás pobuřuje. Podívejte se na své okolí a napište krátký příspěvek o tom, co se vám nelíbí. Vyměňte si tyto příspěvky navzájem ve třídě a nyní vyškrtajte (zcenzurujte) spolužákovi části článku, které se vám nelíbí. Můžete věty (slova) nahradit nebo úplně vymazat. Až budete hotovi, diskutujte na dané téma s učitelem. Proč a co jste vyškrtali? (Svoboda slova) – POS 49

T3: Zkuste se teď na chvíli zamyslet nad tím, podle čeho si vybíráte zprávy, které si přečtete. Zkuste si napsat faktory, které tyto zprávy spojují. Co například překročí práh vaší pozornosti? Zkuste potom za třídu vybrat témata, která jasně zaujmou celou skupinu. (Vnitřní fungování médií: výběr témat) – META 42

T4: Zkuste si představit, že jste vlastníkem nebo manažerem nějaké firmy. Jak byste dokázali využít sociálního média ke svému podnikání? Dokážete vymyslet, jak nalákat více zákazníků? Které ze sociálních médií využijete? (Nová média) – POS 52

Úkoly, v nichž je obsaženo více úrovní

ZAPAMATOVÁNÍ / APLIKACE / HODNOCENÍ (pojmu) → Z17 / AP15 / H4

Víte, jak vysoké jsou televizní a rozhlasové poplatky? K čemu jsou určeny a kdo je musí platit? Kdo je od těchto poplatků osvobozen? // Zkuste také vyhledat informaci z poslední doby o tom, proč by se poplatky měly rušit.// Souhlasíte, či nikoliv, s jejich (poplatků) případným zrušením a proč? (Regulace médií: Legislativa) 44

ZAPAMATOVÁNÍ / HODNOCENÍ (metakognice) → Z18 / H5

Zamyslete se nad tím, jakým způsobem si ověříte informaci. // Stalo se vám, že informace, kterou jste se dozvěděli z médií, nebyla pravdivá? Jak jste reagovali? Jste zvyklí si zjištěné informace ověřovat? (Žurnalistika a žurnalistické žánry) 9

ZAPAMATOVÁNÍ / HODNOCENÍ (pojmu) → Z19 / H6

Jaké další průzkumy (veřejného mínění – pozn.aut.) jste již někde viděli? // Jaké mohou být pozitivní a negativní důsledky těchto průzkumů? (Zdroje žurnalistických informací) 11

ZAPAMATOVÁNÍ / HODNOCENÍ (faktů – meta) → Z20 / H7 a Z21 / H8

Víte, ve kterých zemích ještě i v současnosti existuje kontrola médií, tzv. cenzura (vlajka jedné z těchto zemí vpravo by vám mohla napovědět)? Uveďte alespoň tři. // Souhlasíte s tím, že by měla být média kontrolována? Pokud by tomu tak mělo být – proč? (Veřejnoprávní a soukromá média) 27

Znáte sami nějaké příklady zemí, kde existuje stále cenzura? // Myslíte si, že je to správné? Vysvětlete a obhajte svůj názor. (Svoboda slova) 50

ZAPAMATOVÁNÍ / HODNOCENÍ (pojmu – meta) → Z22 / H9

Zkuste vyjmenovat další příklady venkovní reklamy. // Který typ se vám zdá zajímavý a proč? (Média a reklama: outdoor) 35

ZAPAMATOVÁNÍ / APLIKACE (pojmu) → Z23 / AP16

Už jste někdy slyšeli pojem předsudek nebo stereotyp? V jaké souvislosti? // Jaké stereotypy často užíváte? (Vliv, omezení a nebezpečí médií: Stereotypy a předsudky v médiích) 38

ANALÝZA / APLIKACE (pojmu) → AN5 / AP17

Zkuste v následujících článcích najít stereotypy // a nahraďte je vhodněji formulovaným textem. (Vliv, omezení a nebezpečí médií: Stereotypy a předsudky v médiích) 40

Kognitivní – není úkol, znalostní – metakognice

Jak trávíte svůj volný čas? Jakou další činností zaháníte nudu? (Média a zábava)