

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Katedra mediálních studií

Diplomová práce

2018

Michaela Janů

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Katedra mediálních studií

**Mediální výchova ve výuce českého jazyka na středních
školách**

Diplomová práce

Autor práce: Bc. Michaela Janů

Studijní program: Mediální studia

Vedoucí práce: PhDr. Radim Wolák

Rok obhajoby: 2018

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 1. 1. 2018

Michaela Janů

Bibliografický záznam

JANŮ, Michaela. *Mediální výchova ve výuce českého jazyka na středních školách*. Praha, 2018. 113 s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí diplomové práce PhDr. Radim Wolák.

Rozsah práce: 168 428 znaků (s mezerami)

Anotace

Cílem předkládané práce s názvem „Mediální výchova v hodinách českého jazyka na středních školách“ je na základě teoretického rámce, který představují státní kurikulární dokumenty a odborná literatura, zhodnotit stav integrace průřezového tématu mediální výchova do hodin českého jazyka a literatury na všech typech středních škol s maturitou v České republice. Na vyučovací proces se snaží pohlížet z perspektivy všech jeho účastníků. V teoretické části má práce čtenáře seznámit s výběrem relevantní odborné literatury a výzkumů, které byly v oblasti našeho zájmu provedeny. Dále se věnuje popsání styčných bodů obou zkoumaných předmětů vyplývajících z názorů odborníků a očekávaných požadavků na žáky. Výzkumná část si klade za cíl poskytnout informace o konkrétních projevech mediální výchovy v povinném předmětu český jazyk a literatura i úspěšnosti těchto projevů při nabývání mediální gramotnosti žáky středních škol. Tyto informace budou získány prostřednictvím obsahové analýzy školních kurikulárních dokumentů, hloubkových rozhovorů a dotazníkového šetření uskutečněných s oběma stranami účastníků vzdělávacího procesu. Práce přináší i rozbor výukových materiálů, vybraných učebnic českého jazyka, které hodnotí z hlediska zapojení tematiky zvoleného průřezového tématu. Výstupem předkládané práce je pak návrh vlastního didaktického nástroje, který představuje didaktický test.

Annotation

The aim of this diploma thesis, which is entitled "Media education in Czech lessons in secondary schools", is to map out the current state of integration of a cross-sectional theme named Media Education into the Czech lessons of all kinds of high schools in the Czech Republic. The educational process is seen from the perspectives of all its participants. The thesis should bring the list of excerpted scientific texts and research dealing with the object of our interest. And it also aims to describe the interfaces of both educational subjects which emerge from the requirements for the students. The research part is aimed at providing the informations about the particular signs of media education in the obligatory school subject of Czech lessons as well as the success of this effort to increase media literacy by the high school students. This information should be collected by a content analyses of school curricular documents, interviews and questionnaires of both sides of the educational process.

The work also brings an analyses of teaching materials represented by Czech lesson textbooks, which are evaluated according to the integration of our cross-sectional theme and its possibilities. The output of this thesis is the suggestion of our own didactic instrument, the didactic test.

Klíčová slova

český jazyk, kurikulární dokumenty, mediální výchova, praxe mediální výchovy, průřezové téma, středoškolské vzdělávání, výukové materiály

Keywords

Czech lesson, curricular documents, media education, media education praxis, cross-cutting topic, secondary education, teaching materials

Title/název práce

Media education in Czech lessons on high schools

Poděkování

Na tomto místě bych ráda všem respondentům za jejich čas a ochotu. Dále rodině a přátelům za trpělivost a podporu.

Obsah

Úvod	2
Vztah k tezím	4
1 Postavení mediální výchovy ve výuce na středních školách v ČR	5
1.1 Mediální výchova a gramotnost v kontextu vzdělávání	5
1.2 Mediální výchova v České republice	7
1.3 Mediální výchova a český jazyk	11
2 Styčné body mediální výchovy a výuky českého jazyka a literatury	13
2.1 Rámcový vzdělávací program	15
2.1.1 Charakteristika Rámcových vzdělávacích programů	15
2.1.2 Gymnaziální a střední odborné vzdělávání	17
2.2 Analýza Rámcového vzdělávacího programu	18
2.2.1 Média a mediální produkce	19
2.2.2 Mediální produkty a jejich významy	20
2.2.3 Uživatelé	21
2.2.4 Účinky mediální produkce a vliv médií	22
2.2.5 Role médií v moderních dějinách	23
3 Vlastní výzkum	25
3.1 Smysl, cíl	25
3.2 Metodologie	25
3.3 Analýza Školních vzdělávacích programů	29
3.3.1 Gymnázia	29
3.3.2 Střední odborné školy	33
3.3.3 Výsledky obsahové analýzy dokumentů	35
3.4 Polostrukturované rozhovory	35
3.4.1 Medailony respondentů	37
3.4.2 Interpretace polostrukturovaných rozhovorů	38
3.5 Dotazníkové šetření	45
3.5.1 Výsledky dotazníkového šetření	45
3.6 Interpretace dat z výzkumu účastníků vzdělávacího procesu	51
3.6.1 Zhodnocení výzkumu a návrh na zlepšení	53
4 Vlastní návrh didaktického nástroje	55
4.1 Dostupné didaktické pomůcky	55
4.1.1 Český jazyk pro gymnázia	56
4.1.2 Český jazyk pro střední odborné školy	58
4.1.3 Český jazyk a komunikace pro střední školy	62
4.2 Vlastní návrh	64
Závěr	67
Summary	70
Použitá literatura	72
Teze diplomové práce	81
Seznam příloh	84
Přílohy	86

Úvod

Média jsou nedílnou součástí našeho každodenního života, přinášejí nám mnoho užitečného, ale zároveň mohou být nebezpečná. Schopnost naučit se s nimi funkčně žít by si každý měl osvojovat v procesu socializace. Tento proces učení začíná už od malička v nejužší rodině, kde si dítě osvojuje návyky rodičů a pokračuje přes první institucionalizované formy vzdělávání. Nekončí však ani se závěrem povinné školní docházky. Jelikož se možnosti a funkce médií neustále rozšiřují, učíme se s nimi vycházet celý život. Tohoto faktu jsme si všichni již plně vědomi a odráží se v nejnovější koncepci vzdělávání schválené zákonem v roce 2004 a zrealizované Rámcovými vzdělávacími programy roku 2007, kdy byla mediální výchova zařazena do kurikul českého školství.

Tato práce se zaměřuje na proces nabývání mediální gramotnosti v sekundárním typu vzdělávání v České republice, tedy středních školách, konkrétně při hodinách českého jazyka a literatury, které jako hodiny mateřského jazyka mohou a dle našeho názoru by přímo měly poskytovat východiska k zapojování mediální výchovy. Cílem práce bude zjistit, jakým způsobem může zařazování mediální výchovy v reálu fungovat, a sice s přihlédnutím k tomu, že je to již více než deset let, kdy se stala oficiální součástí středoškolského vzdělávání. Důvodem výběru středního typu škol jsou osobní preference autorky, která je zároveň studentkou navazujícího magisterského programu Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

Otázkou, co to mediální výchova je, jaký má vztah k mediální gramotnosti i to, proč je pro nás důležité se jí zabývat, se již věnovalo velké množství prací, i těch diplomových, a tak teoretickou část práce naší bude představovat rešerše odborné literatury dotýkající se vybrané problematiky. I když se nevyhneme některým zahraničním autorům, soustředíme se především na práce vzniklé v českém prostředí a zabývající se situací mediální výchovy na českých školách.

Jelikož se zabýváme integrací mediální výchovy do předmětu český jazyk a literatura, bude naším následujícím krokem hledání styčných bodů mezi oběma předměty. Učiníme tak komparací Rámcového vzdělávacího programu a Doporučených očekávaných výstupů průřezových témat, tedy kurikulárních dokumentů na státní úrovni.

Praktická část práce bude zaměřena na konkrétní podoby mediální výchovy ve vybraných Školních vzdělávacích programech, jejich efektivitu následně konfrontuji s názory vyučujících i žáků. Výstupem tohoto průzkumu bude návrh vlastního didaktického nástroje,

který bude představovat didaktický test uplatnitelný při hodinách českého jazyka. Naším záměrem je na danou problematiku nahlédnout z teoretického východiska (RVP) přes aplikovanou teorii (ŠVP) k praxi (vyučující) a následnou reflexi vyučovacího procesu (žáci).

Vztah k tezím

Přestože teze diplomové práce byly vypracovány více než rok před jejím vznikem, nedošlo ve struktuře práce k výrazným změnám. Nejpodstatnější metodickou změnou je využití kvalitativní metody polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s učiteli místo plánovaného dotazníkového šetření. V průběhu práce jsme si uvědomili, že bude přínosnější dívat se na problematiku kvalitativně a objevovat nové možnosti, které by při kvantitativní metodě mohly zůstat opomenuty, i za cenu ztráty možnosti získat větší počet dat. Dále jsme nad rámec tezí zařadili kapitolu Analýza současných učebnic českého jazyka z hlediska integrace mediální výchovy, neboť nabyté informace z analýzy byly užitečné v dalších částech práce a její provedení se nám jevílo jako funkční, doplňující zkoumanou problematiku. Tato analýza také nebyla na vybraném vzorku učebnic českého jazyka pro střední školy dosud provedena, a tak může být jedním z přínosů práce.

1 Postavení mediální výchovy ve výuce na středních školách v ČR

1.1 Mediální výchova a gramotnost v kontextu vzdělávání

Hned zpočátku naší práce je třeba vyjasnit pojem, který ji celou dobu bude provázet, a sice co to mediální výchova je. Podle jednoho z nejcitovanějších odborníků tohoto oboru Davida Buckinghama, je to soubor činností, jejichž cílem má být nabývání a dosažení mediální gramotnosti, jakožto jedné z nutných gramotností nového věku (Buckingham, 2003, s. 4). Jedinec existující ve společnosti je s médii v kontaktu neustále, i proto probíhá přehodnocování jeho vztahu k nim po celý život. Naším úkolem bude zjistit, jakým způsobem se požadovaného cíle, mediální gramotnosti, dosahuje na českých středních školách.

Mediální gramotnost je podle uskupení autorů kolem Biny řazena mezi edukační cíle „dokonale sociálně komunikujícího člověka“ (Bína a kol., 2006, s. 7), společně s výpovědní a komunikační kompetencí a funkční gramotností.

Podle Venera, který svou definici připravil speciálně pro školní kontext „představuje mediální gramotnost 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“ (Verner, 2007, s. 93).

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia*, dokumentu, který od roku 2007 určuje obecně závazný rámec pro tvorbu školních dokumentů, nalezneme toto znění: „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“ (RVP G, 2007, s. 77).

Požadavky, které jsou kladeny na pedagogiku v době soužití s médii, se ve své knize zabývala Uwe Buermann (2007), která vycházela z výzkumu na německém Institutu pro pedagogiku a smyslovou a mediální ekologii. Mimo jiné je podle ní důležité, aby si vyučující uvědomili, že je možné mediální kompetenci získávat až v bodě, kdy máme dovednosti a schopnosti ovládnutí, sebehodnocení, soudnosti a tvořivosti a respektovali míru jejich dispozice u svých žáků (Buermann, 2007, s. 191).

Ze zahraničních autorů se můžeme opřít např. o autora učebnice *Media Literacy*, W. Jamesa Pottera, který se pro účely učebnice omezuje na prohlášení, že „mediální gramotnost je

převzetí kontroly“¹ (Potter, 2008, s. 9). Mediální gramotnost dále přirovnává k mapě, s jejíž pomocí je snazší dosahovat vytyčených cílů, naopak ti, kdo tuto gramotnost postrádají se ztratí v přílivu zpráv, ve kterém se nebudou moci orientovat a ztratí tak přehled o světě (tamtéž). Jeho kniha má představovat návod, jak se mediálně gramotným stát. Kromě toho čtenáře seznamuje s americkým vzdělávacím kurikulem a jeho možnostmi v oblasti mediální výchovy. V jeho další publikaci, zabývající se mediální gramotností teoreticky, můžeme číst, že je to „úhel pohledu, ze kterého jsme vystaveni vnímání sebe samých ve vztahu k médiím a interpretaci obsahu zpráv. Naše perspektivy jsou vystavěny znalostmi. Ke stavbě poznatkových struktur je zapotřebí nástrojů a materiálu. Tyto nástroje jsou naše schopnosti. Materiálem jsou informace z médií a ze skutečného světa. Aktivní využívání znamená, že jsme si vědomi zpráv a vědomě je porovnáváme“ (Potter, 2004, s. 36).

Podle autorů knihy *The Teacher's Guide to Media Literacy* představuje mediální gramotnost „schopnost přijímat, analyzovat, hodnotit a produkovat komunikaci v nejrůznějších formách“ (Scheibe, Rogow, 2012, s. 19).

To, s jakou rychlostí mění technologické možnosti média, reflektuje i pojem gramotnost 2.0, který se objevuje například v knize Hoechsmanna a Poyntze (2012). Zmiňují zde, že s tím, jakou rychlostí se mění možnosti médií, musí se měnit i schopnost jejich uživatelů se v nich orientovat (Hoechsmann, Poyntz, 2012, s. 7).

Stejně jako mnozí další se i tito autoři opírají o teorii výše zmíněného britského akademického pracovníka Davida Buckinghama, který se celoživotně mediálním vzděláváním zabývá. Kromě knih jako *Children Talking Television* (1993), *After the Death of Childhood* (2000), *Media Education: Literacy, Learning and Modern Culture* (2003), *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture* (2007), *The Material Child: Growing Up in Consumer Culture* (2011) a mnohých dalších čítajících dohromady třicet položek, publikoval i mnoho odborných článků, pracuje ve světových organizacích jako např. *Media Education Association* a vede blog vyjadřující se k dané problematice.² Tento stručný medailon je zde zmiňován z toho důvodu, že veškerá Buckinghamova činnost celosvětově rozšiřuje možnosti mediálního vzdělávání.

V jeho teorii je podstatné i pojetí novodobého dětství, které vykazuje jiné rysy než dětství definované v pedagogicko-psychologických pracích a ke kterému je nutno s potřebnou poučeností přihlížet (Buckingham, 2003, s. 19). Mediální gramotnost pak definuje následně:

¹ Všechny citace z anglických originálů byly přeloženy autorkou práce.

² Více o Davidu Buckinghamovi a jeho práci viz webové stránky davidbuckingham.net.

„Mediální gramotnost je soubor znalostí, schopností a kompetencí, které jsou potřeba k používání a interpretování médií“ (Buckingham, 2003, s. 36).

Z porovnání dostupných definic vyplývají dvě vlastnosti, kterými se nabytá mediální gramotnost vyznačuje, a sice obranou proti škodlivým vlivům médií a zároveň schopnosti jejich funkčního využívání k nejrůznějším účelům (např. Mičienka, Jiráček a kol., 2007, s.9).

1.2 Mediální výchova v České republice

První soustavné volání po realizaci mediální výchovy v rámci vzdělávání se u nás objevuje od poloviny 90. let 20. století (Sochorová, 2016), i když úvahy o médiích a jejich vlivech můžeme vysledovat už u Komenského, který ve svém díle *Labyrint světa a ráj srdce* věnoval celou kapitolu tomu „jak poutník mezi novináře přišel“, ve které tematizoval možnosti různých pohledů novinářů na tutéž událost. Celý evropský koncept mediální výchovy vycházel z kontextu masových médií, ať už se jednalo o počátky uvědomování její užitečnosti v obraně proti goebbelské propagandě či při rozšíření komerční povahy médií. Dnešní stav rozvoje médií, kdy se stírají hranice mezi autory a příjemci, otevírají v praxi didaktiky mediální výchovy opět nové rozměry, je obtížnější definovat, co má být jejím předmětem (Jiráček, Pastorová, 2015, s. 144).

Přístupy k mediální výchově se tradičně dělí na dva směry, a sice kriticko-hermeneutický, zaměřený na kritickou recepci a interpretaci obsahu, který bývá přisuzován kontinentální Evropě, Skandinávii a Kanadě, a přístup produkční, tzv. learning by doing. Prototypickou oblastí praktikující druhý způsob mediální výchovy jsou Spojené státy americké (např. Jiráček, 2003). V obou těchto přístupech však nutně dochází k jejich vzájemnému prolínání. Jejich komparace, často ve spojení s posouzením praxe v našem prostředí, bývá předmětem mnoha prací. Takovéto studie představuje např. diplomová práce Lenky Kašpárkové, která porovnává situaci u nás a ve Velké Británii, v době, kdy její práce vznikala došla k poznání, že Velká Británie má jako země s dlouholetou tradicí ve výuce k životu s médii mnohem propracovanější koncepci i možnosti vzdělávání pro vyučující (Kašpárková, 2010). Výhodami a možnostmi obou přístupů se ve své práci zabýval Jakub Ročňák, který dospěl k závěru, že nejvýhodnější je propojení obou přístupů, kdy si žáci v produkčních činnostech upevňují dříve nabyté vědomosti z kritických analýz mediálních obsahů (Ročňák, 2012).

Dnes již snad nikdo nepochybuje o tom, že mediální výchovy třeba je. Naučit se žít s médii je jednou ze schopností, kterou si žák během svého procesu socializace musí nutně osvojit.

Velkou osobností při samotném začleňování mediální výchovy jako povinné složky do kurikula českého školství byl profesor Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy Jan Jirák, jenž celou koncepci pro Rámcové vzdělávací programy vytvořil (viz RVP, 2007). Podle této koncepce může být mediální výchova jakožto průřezové téma ve školách realizována jako „součást vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, je možné jim věnovat samostatné projekty, semináře, kurzy, besedy apod., případně je lze realizovat jako samostatný vyučovací předmět“ (RVP G, 2007, s. 65). Zaváděním mediální výchovy do vzdělávacího systému se pak zabývá rigorózní práce Radima Woláka (2017).

Od této doby se mediální výchova stala tématem mnoha odborných textů. Zájem o ni dokazuje i to, že bývá oblíbenou oblastí při vzniku diplomových prací na různých oborech vysokoškolského vzdělávání. Stěžejním bodem při realizaci mediální výchovy na středních školách je vyučující. Právě příprava budoucích učitelů mediální výchovy bývá jedním z předmětů novějších výzkumů, stalo se tak např. v diplomové práci Vzdělávání učitelů v oblasti mediální výchovy v ČR se zaměřením na situaci na gymnaziální úrovni (Čekanová, 2015), z jejího zjištění vyplývá, že nabídka dalšího vzdělávání je poměrně široká, problém spíše nastává v realizaci absolvování těchto kurzů. To, že je však učitelovo pojetí kurikula rozhodující faktor, uvádí při výzkumu zabývajícím se akceptací kurikulární reformy kolektiv autorů kolem Tomáše Janíka (2010). Zajímavé poznatky přináší sborník *Mediální pedagogika v teorii a praxi* (ed. Mašek, Sloboda, Zikmundová, 2010), který shromažďuje příspěvky z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice z různých pozic účastníků vzdělávacího procesu. Pro naši práci je užitečný především příspěvek Jitky Bělohorské *Mediální výchova v praxi škol z pohledu žáků i učitelů*. I její práce se však, podobně jako většina prací podobných, zabývá výukou mediální výchovy na základní škole. Uvádí však tři oblasti, které determinují úspěšnost naplňování vzdělávacích cílů mediální výchovy, kterými jsou vybavení školy technickými prostředky, postoje žáků a jejich rodičů k jednotlivým médiím a postoje učitelů k médiím jejich dovednosti v práci s nimi (Bělohorská, 2010).

Současné výzkumy a teoretické práce naší problematiky se zabývají účinky médií, šetření stavu mediální gramotnosti a mediální výchovy, realizované např. Národním ústavem pro vzdělávání, dříve Výzkumný ústav pedagogický³, a kolektivem autorů z FSV UK (Cebe,

³ viz Výzkumný ústav pedagogický. Tvorba a ověřování modelových očekávaných výstupů k tematickým okruhům průřezových témat pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání a pro gymnázia (Výstupy z dotazníkového šetření 2009) [online]. 2009 [cit. 2017-08-12]. Dostupné z [www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/03/MOV_Prurezova-temata_metodicka-podpora.pdf>](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/03/MOV_Prurezova-temata_metodicka-podpora.pdf).

Jiráček, Trampota, Wolák, 2011), dále projektovanou a realizovanou formou kurikula.

Mediální výchova není realizována pouze v povinném a středním vzdělávání. Může být zařazena do programů celoživotního vzdělávání, je součástí některých vysokoškolských odvětví a předmětem celospolečenské osvěty. Možnosti realizace mediální výchovy v celoživotním vzdělávání představuje publikace Média pod lupou: (mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání). Zde je vidět, že i další vzdělávání akcentuje orientaci v médiích a rozpoznávání manipulativních technik ve všech typech mediálních obsahů (Jiráček, Pavličiková a kol. 2013). Z našeho hlediska je důležitá především kapitola o problematice dětí jako specifické skupiny uživatelů médií, z porovnání nejrozličnějších výzkumů z celého světa vyvozuje autor závěr, že se mění definice aktivního a pasivního využívání médií, jelikož kvůli zvyšujícímu se objemu mediálních sdělení jsou dětští konzumenti nuceni aktivně z nich vybírat, zároveň se také uzavírají před světem dospělých, jelikož je ke svému životu s médii nepotřebují, a paradoxně se k nim tímto způsobem přibližují⁴ (Šebeš, 2013).

Za deset let figurování mediální výchovy ve školních kurikulech se rozšířila i nabídka výukových materiálů, které mají učitelé k dispozici. Dlouhou dobu chyběla v českém prostředí klasická učebnice pro žáky (Wolák, 2011), první publikace představovaly především metodiky pro vyučující.⁵ Podrobnou analýzu první učebnice mediální výchovy autorů Jana Pospíšila a Lucie Sáry Závodné (2010) nalezneme v diplomové práci obhájené na Pedagogické fakultě UK Analýza metodických materiálů k výuce mediální výchovy v ČR (Vizková, 2013). Učebnice je podrobena kvalitativní obsahové analýze zkoumající ji z hlediska reprezentace doporučených očekávaných výzkumů na škále Bloomovy taxonomie. Výsledky analýzy přibližují didaktické postupy vhodné k dosahování požadovaných výstupů. Další materiálovou oporou pro vyučující mediální výchovy je publikace Mičienky, Jiráčka a kolektivu Základy mediální výchovy, kteří z původní knihy vytvořili metodiku mediální výchovy, kde učitelé kromě teoretického zázemí vybraných témat, naleznou i konkrétní pracovní listy a návody, jak s nimi pracovat (Mičienka, Jiráček a kol. 2007). Výše zmíněné materiály nám budou oporou při tvorbě vlastního didaktického nástroje.

Teoretickými východisky pro středoškolské pedagogy mohou být např. práce Vernera, Mediální výchova – průřezové téma (2007), které přináší základní teorii předmětu i metodologickou pomůcku pro integraci tématu do vybraných povinných předmětů.

⁴ O problematice redefinice dětství viz Buckingham (2003).

⁵ Jejich výčet z roku 2011 představuje článek Učebnice a portály mediální výchovy v ČR (Wolák, 2011).

Podobnou publikací je *Výchova k mediální gramotnosti* (Bína a kol., 2005), která vznikla ještě před zavedením mediální výchovy jako povinné složky. Pomocí stručné a přehledné teorie naléhá na akceptaci nezbytnosti mediální výchovy pro moderního jedince ve společnosti. I ona přináší pedagogické otázky. Mediální výchova pre učitel'ov stredných škôl (Petranová, Vrabec, 2011) představuje alternativu k českému přístupu, a kromě nutné teorie i další praktické typy pro práci s žáky středních škol. S rozvojem technologií a vzniku nových médií je však stále těžší přesně vymezit, co má obsahem mediální výchovy být (Jirák, Pastorová, 2015), což je další faktor, který ztěžuje vyučujícím praktickou integraci.

Z našeho hlediska je zajímavá diplomová práce studentky Pedagogické fakulty UK, která se zabývá „implementací mediální výchovy“ do kurikula českého nižšího vzdělávání. Práce je pro nás přínosná, neboť vznikla v roce 2008, tedy v roce, kdy právě proces implementace probíhal. Ve výzkumné části se autorka zabývala možnostmi nabývání rozvoje, které mají učitele připravit na tento proces. A dále, zda jich učitelé využívají a jaké jsou na tuto implementaci vlastně jejich názory. Autorka práce zjistila, že ačkoliv je podpůrný aparát dostatečný, z učitelů se za tak krátký čas nemohli a ani nestali experti na danou problematiku (Přečková, 2008). Publikací přinášející teoretické poznatky i praktické typy z integrace mediální výchovy je kniha *K integraci mediální výchovy* (Pastorová, Jirák, 2015). Zde nalezneme využití mezioborových vazeb s předměty: dějepis, výtvarná výchova a český jazyk a literatura. Jednotlivé kapitoly představují nejprve styčné body vybraných předmětů s mediální výchovou a posléze ukazují možnosti funkčního propojování.

Výzkum týkající se mediální výchovy na gymnáziích zrealizovala v rámci své diplomové práce Barbora Hronová. Její výzkum byl proveden metodou ohniskových skupin na vzorku čtyř tříd pražských gymnázií, z níž dvě absolvovali speciální předmět mediální výchova a zbylé dvě nikoli. Výzkum ukázal, že velkým faktorem při testování nabyté mediální gramotnosti je i věk respondentů a s ním spojená schopnost kritického myšlení. Hlavním výstupem jejího výzkumu, jehož výsledky není možné generalizovat, je nutnost důkladné přípravy vyučujícího (Hronová, 2008). Kvalitativní metodu ohniskových skupin použila ve své práci Mediální výchova pohledem studentů i Eliška Mrázková. Kvalitativní část práce však doplňovalo ještě dotazníková šetření. Autorka čtenáře seznamuje s ne příliš uspokojivým povědomím studentů Gymnázia Třebíč o mediální gramotnosti a potřebě mediální výchovy (Mrázková, 2015).

1.3 Mediální výchova a český jazyk

Pro účely této práce jsou pak podstatné poznatky z oboru začleňování mediální výchovy do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kterou v českém prostředí reprezentují práce *Mediální výchova ve výuce cizích jazyků v českých školách* (Svítlová, 2016) či konkrétní zařazení *Mediální výchova – začlenění do výuky jazyků a učební materiály pro výuku angličtiny* (Oršošová, 2011). Poslední jmenovaná práce přináší nápadité metodické pomůcky do hodin anglického jazyka.

Garant programu Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě UK, Karel Šebesta, je zastáncem začlenění mediální výchovy do jedné ze tří složek předmětu český jazyk a literatura. Tento názor vychází z jím podporované nové koncepce tohoto předmětu, a sice dělení na jazykové vzdělávání a literární a komunikační výchovu. V poslední jmenované, která má být podle této koncepce upřednostněna, je podle něj jednoznačný prostor pro realizaci výchovy mediální. Své myšlenky publikoval v knize *Od jazyka ke komunikaci* (Šebesta, 2005). Styčnými body obou předmětů se ve svých studiích zabývá i pracovník Ústavu pro jazyk český AV, Ondřej Dufek. Přínosnou práci pro naši problematiku představuje především článek *Možnosti mediální výchovy v současných učebnicích českého jazyka*. V něm autor analyzoval způsob, kterým jsou naplňována témata mediální výchovy v učebnicích pro základní školy tak, jak je stanovuje RVP ZV (Dufek, 2011).

Další autorkou zabývající se tímto tématem je odborná asistentka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity Dagmar Sochorová, dříve Strejčková. Jejím odborným zájmem je propojování mediální výchovy s předmětem český jazyk a literatura. Během své vědecké kariéry publikovala mnoho článků zabývajících se vztahem těchto předmětů především v rovině základního vzdělávání. Vrcholem její práce je nejaktuálnější publikace z roku 2016, která byla vydána v průběhu psaní práce naší. Publikace se jmenuje *Mediální výchova. Reflexe učitelů českého jazyka a literatury* (Sochorová, 2016) a klade si za cíl přispět k empirickému poznání této problematiky.

Její práce je svým zaměřením i cíli nejbližší práci naší. I ta by měla pomoci k poznání problematiky integrace mediální výchovy do předmětu český jazyk a literatura, zaměříme se však na mapování situace ve středním vzdělávání, a sice ve všech jeho typech s maturitou. Dále pak provedeme analýzu nejen osobních reflexí učitelů, což potom vede, jak Sochorová sama přiznává (2016, s. 85), k analýze toho, co učitelé tvrdí, že dělají, nýbrž i ŠVP. Samozřejmě ani v tomto případě není zaručeno, že uvedená tvrzení jsou skutečně

realizována. I proto je naším záměrem sesbírat navíc reflexi žáků, kteří zařazením mediální výchovy do českého jazyka prošli.

Problematikou mediální výchovy se zabývá mnohem širší okruh odborné literatury, její úplný soupis však není cílem této práce. Zde jsme se zaměřili pouze na ta díla publikovaná v českém prostředí, která se našeho tématu přímo dotýkají, tvoří pro něj rámec či popisují analogické nebo paralelní situace.

2 Styčné body mediální výchovy a výuky českého jazyka a literatury

V naší práci se budeme zabývat realizací mediální výchovy v rámci povinného předmětu český jazyk a literatura. Důvodem výběru tohoto předmětu je fakt, že je to právě předmět český jazyk a literatura, do kterého je průřezové téma mediální výchova nejčastěji zařazováno (Pastorová, 2008a). Dále pak osobní preference autorky, jelikož je zároveň studentkou programu Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě UK, a může tak vycházet ze svých oborových poznatků.

Takovéto propojení explicitně zmiňuje RVP G, když tvrdí: „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 „uměle“ 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.“ (RVP G, 2007, s. 78)

Klíčovou roli mateřského jazyka v institucionalizovaném vzdělávání zdůrazňují přední odborníci na vyučování češtiny, Marie Čechová a Vlastimil Styblík, podle kterých je škola „zaměřena na zvládnutí mateřského jazyka jako komunikačního prostředku ve všech sférách jeho fungování. Proto je třeba přistupovat k jazykovému projevu z hlediska funkčního a vůbec širě sociálního. Sleduje se adekvátnost projevu, jeho účel a zřetel ke komunikační situaci projevu: kdo se ke komu obrací, s čím, s jakým cílem, za jakých okolností a jakým způsobem“ (Čechová, Styblík 1998, s. 5). Těchto cílů má podle nich být v hodinách češtiny dosahováno systematickým seznamováním s jazykovými prostředky a především neizolovaně (Čechová, Styblík, 1998, s. 10).

Právě propojování tohoto předmětu s mediální výchovou má mnohé zastánce. Verner zdůrazňuje souvislost průřezového tématu s humanitními, sociálněvědnými či psychologickými předměty, čímž myslí především občanský a společenskovední základ, český jazyk a literaturu a dějepis (Verner, 2007). Podle Šebesty by mediální výchova měla být nedílnou součástí výchovy komunikační. Tento názor rozvíjí jeho novou koncepci jazykové části předmětu český jazyk a literatura, v jehož rámci chce právě komunikační výchovu, v níž spatřuje jasný prostor pro výchovu mediální, zdůraznit: „škola tradičně přispívá k socializaci dětí tím, že je připravuje pro komunikaci ve společnosti: v elementární

podobě šlo o základní gramotnost, tedy schopnost využívat písma ke komunikaci s ostatními. Dnes je ale společenská komunikace i díky médiím natolik složitá, že je potřeba, aby na to byli žáci speciálně připravováni – aby jim škola poskytla základy „mediální gramotnosti“, jak se někdy uvádí“ (Šebesta, 2005, s. 127). Podle něj je mediální výchova vztažena k předmětu český jazyk především prostřednictvím osvojování

„a) dovednosti vyhledávat v různých médiích informace různého typu,

b) dovednosti přijímat mediální sdělení s porozuměním co největšímu množství přenášených významů,

c) dovednosti přijímaná sdělení analyzovat a kriticky je hodnotit“ (Tamtéž, s. 132).

Další nástroj pro nacházení styčných bodů předmětů představuje definice čtenářské gramotnosti. Ta podle pedagogického slovníku představuje „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42)

Podle Sochorové je mediální výchovu možné funkčně zařadit do všech tří složek českého jazyka a literatury, jelikož se týkají především vnímání mluveného a psaného projevu (Sochorová, 2016).

Integrací mediální výchovy do předmětu český jazyk a literatury se ve své publikaci *K integraci mediální výchovy* zabývají i Pastorová a Jiráková (2015). Tito autoři vidí potenciál propojení oborů především proto, že český jazyk a literatura vytváří pro mediální výchovu „přirozený základ zaměřením na rozvíjení vyjadřovacích schopností v mluvené i písemné formě včetně schopností recepce a interpretace slyšeného nebo čteného textu“ (Pastorová, Jiráková, 2015, s.124). Tuto skutečnost podporuje fakt, že masová i síťová média pracují s komunikačními kódy (Pastorová, Jiráková, 2015).

Nejenže média fungují jako nosiče jazyka, ona ho skrze své užívání i mění. Tyto změny bývají zásadní, jelikož kvůli povaze médií proniknou k širokým vrstvám. Podle Šoltyse (2007) je vztah, který tak mezi mediální výchovou a českým jazykem vzniká, natolik provázaný, že je nutné jej prakticky realizovat. Součástí mediální gramotnosti je tak podle něj jednoznačně gramotnost jazyková.

I my vidíme v této integraci nesporné výhody kvůli vysokému počtu styčných bodů obou

oborů. Nejvýraznějším z nich je fakt, že přenos mediálního obsahu je pouze typem komunikace, konkrétně mediální. Stejně jako běžná mezilidská komunikace prochází informace v určité podobě, kterou představuje jazyk či jiný symbol, od autora k adresátovi. Samozřejmě za jistých podmínek a s jistým dopadem. Mateřský jazyk je naším základním prostředkem verbální komunikace. Jazyk jako prostředek komunikace potřebujeme ve všech oblastech života, vzdělávání nevyjímaje. Jazyk prochází skrze užívání neustálými změnami (i díky médiím) a modifikuje tak podobu části mediálních obsahů. Při mediální komunikaci je také usilováno o to, aby byla úspěšná, i když kvůli odlišným důvodům než komunikace běžná.

Ze všech předešlých názorů a faktů jasně vyplývá, že při nabývání mediální gramotnosti musíme nutně vycházet z gramotnosti jazykové, jejíž rozvíjení je úkolem právě předmětu český jazyk a literatura, především pak jeho složky komunikační a slohová výchova.

Tyto souvislosti jsou dále explicitně zmíněny právě v kurikulárních dokumentech, ve kterých je stanoveno, jakých vědomostí a dovedností mají žáci v obou oblastech dosahovat. Z tohoto důvodu volíme za základní výzkumný materiál právě Rámcové a Školní vzdělávací programy, které nám představí možnosti a skutečné deklarované realizace tohoto průřezového tématu.

2.1 Rámcový vzdělávací program

Pro účely výzkumu jednotlivých Školních vzdělávacích programů je nutné nejprve provést analýzu kurikulárních dokumentů na státní, obecné úrovni. Jelikož se tato práce zabývá výukou mediální výchovy na středních školách, znamená to Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, sportovní a dvojjazyčná gymnázia. Dále Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání s maturitou. Poslední jmenované dokumenty existují v několika verzích pro různé typy středních odborných škol rozdělených do pěti skupin. Jelikož se však jednotlivé verze liší pouze v oddíle popisující odborné kompetence, můžeme pro účely této práce pracovat pouze s jedním zástupcem RVP pro střední odborné vzdělávání. Stejně budeme postupovat i v případě dokumentů pro gymnázia, neboť rozdíly, které vypracované verze představují, se nijak nedotýkají tématu této práce.

2.1.1 Charakteristika Rámcových vzdělávacích programů

Rámcové vzdělávací programy, dále RVP, jsou jedním ze dvou státních kurikulárních dokumentů zakotvených v tzv. Školském zákoně, zákon 561/2004 Sb., druhý dokument, tzv.

Bílá kniha, představuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. RVP pak určuje rámec podoby výuky na jednotlivých stupních vzdělávání. Slouží k tvorbě Školních vzdělávacích programů a stanovuje závazné úrovně, kterých má být během daného vzdělávání dosaženo, a vzdělávací obsahy na jednotlivých stupních škol.

Základní strukturu RVP představuje vymezení daného typu vzdělávání, jeho pojetí a cíle, dále klíčové kompetence a očekávané výstupy z daného učiva v jednotlivých předmětech, které jsou rozděleny do vzdělávacích oblastí. Součástí je i stanovení průřezových témat, jejichž doporučené očekávané výstupy jsou obsaženy ve zvláštním metodickém dokumentu.⁶ RVP obsahuje i zásady k vypracování kurikulárních dokumentů na školní úrovni, Školních vzdělávacích programů. Poslední část shromažďuje pokyny pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných.

Těžištěm RVP jako nového typu kurikulárního dokumentu bylo především definování a charakteristika klíčových kompetencí společně s úrovní, na které si je má žák během procesu vzdělávání osvojit (Sochorová, 2016). Těmito kompetencemi jsou pro žáky gymnázií: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence k podnikavosti (RVP G, 2007, s. 8).

RVP pro střední odborné vzdělávání navíc uvádí ještě kompetenci k pracovnímu uplatnění, matematickou kompetenci, kompetenci využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi, a především oddíl odborné kompetence, který je specifický pro každý středoškolských odborný obor.

Jak bylo zmíněno výše, stanovují tyto kurikulární dokumenty tzv. průřezová témata, stěžejní oblast pro účely této práce. Jako jedno z průřezových témat je právě stanovena mediální výchova. Průřezová témata podle RVP plní zejména výchovnou a motivační funkci, podílí se na rozvíjení osobnosti žáka. Vybraná témata, která RVP představuje jsou povinná, jejich rozsah a úroveň je však již plně v kompetenci školy. „Průřezová témata lze realizovat jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, je možné jim věnovat samostatné projekty, semináře, kurzy, besedy apod., případně je lze realizovat jako samostatný vyučovací předmět. Uvedené formy lze libovolně kombinovat (RVP G, s. 65).“

⁶ Viz Doporučené očekávané výstupy (2011).

2.1.2 Gymnaziální a střední odborné vzdělávání

Znatelný rozdíl představuje zařazení mediální výchovy do programu gymnázií a středních odborných škol. Zatímco RVP G zařazuje mediální výchovu jako průřezové téma společně s osobnostní a sociální výchovou, výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní a environmentální výchovou, RVP pro střední odborné vzdělávání ji zařazuje do jednoho ze čtyř průřezových témat, kterými jsou člověk a životní prostředí, člověk a svět práce, informační a komunikační technologie a občan v demokratické společnosti. Realizace mediální výchovy se očekává v posledním jmenovaném. V tomto dokumentu také nenalezneme seznam témat, která mají být v rámci mediální výchovy probírána, pouze pokyn, že mají být žáci během výuky průřezového tématu občan v demokratické společnosti vedeni k tomu, aby „byli schopni odolávat myšlenkové manipulaci, dovedli se orientovat v mediálních obsazích, kriticky je hodnotit a optimálně využívat masová média pro své různé potřeby“ (RVP pro obor vzdělání e 23-51-E/01 Strojírenské práce, s. 34).

Oproti tomu v dokumentu pro gymnázia nacházíme propracovanou koncepci apelující na zařazení mediální výchovy do běžné výuky. Část zabývající se mediální výchovou začíná argumentací o nutnosti její výuky jakožto nástroje k dosažení mediální gramotnosti, zmiňuje přínosy průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka. Dokument se rovněž zabývá možností integrace mediální výchovy do jednotlivých povinných předmětů, konkrétně do občanského a společenskovedního základu, českého jazyka a literatury a dějepisu, a popisuje i její vztah s jinými průřezovými tématy. Kromě funkční definice mediální gramotnosti se zde nachází i stěžejní dělení mediální výchovy na vědomostní a dovednostní část. V doporučeních pro jednotlivé předměty je český jazyk a literatura s mediální výchovou spojován prostřednictvím kritického čtení textů: „mediální výchova umožňuje využít poznatky o jazykových a dalších znakových kódech při rozvoji kritického čtení textů.“ (RVP G, 2007, s. 78). Vědomosti a dovednosti, které si mají žáci během mediální výchovy na střední škole osvojit popisuje dokument Doporučené očekávané výstupy, který je alternativou Očekávaných výstupů povinných předmětů pro předměty průřezové. Na rozdíl od očekávaných výstupů nejsou doporučené závazné, fungují formativně (NÚV, 2011).

Nadále se budeme zabývat podrobnější analýzou pouze Rámcových vzdělávacích programů pro gymnázia, která svým obsahem nabízejí bohatší materiál ke zkoumání realizace mediální výchovy vůbec. K realizaci mediální výchovy na ostatních typech středních škol se opět vrátíme v empirické části práce. Podle Valenty (2007, s. 102) by mělo být téma mediální

výchovy začleněno do průřezového tématu občan v demokratické společnosti. Za učivo mediální výchovy v odborném školství pak doporučuje: „masová média a jejich funkce, zpravodajství v médiích, především v televizi, reklama v médiích a přesvědčování, reklama v novinách a časopisech, média a skrytá reklama, tištěná média, především časopisy pro mládež, internet, zdroje financování médií, cenzura v médiích, výzkumná zjištění o masových médiích, účinky médií, závislost na médiích“ (Valenta, 2007, s. 103–104). Výsledky vzdělávání v oblasti vzdělávání a komunikace v českém jazyce jsou rozděleny do tří okruhů, kterými jsou: zdokonalování jazykových vědomostí a dovedností, komunikační a slohová výuka a práce s textem a získávání informací.

2.2 Analýza Rámcového vzdělávacího programu

Na rozdíl od RVP ZV se v dokumentu pro gymnázia tematické okruhy Mediální výchovy primárně nedělí do receptivních a produktivních bloků. Princip dělení mediální výchovy na kriticko-analytický přístup a přístup praktický se shoduje s hlavními způsoby fungování mediální výchovy ve světě. Zatímco ve Spojených státech preferují postup „Learning by doing“, tedy osvojování si znalostí a dovedností během praktické produkce, např. v Kanadě, Velké Británii či Skandinávii převládá kriticko-analytický, receptivní, přístup (Vránková, 2004). V RVP G jsou obě složky ponechány propojeny v jeden fungující celek.

Tematické okruhy mediální výchovy jsou v RVP G pochopitelně komplexnější než v dokumentu pro vzdělávání základní. Program mediální výchovy je rozdělen do pěti tematických okruhů, a sice Média a mediální produkce, Mediální produkty a jejich významy, Uživatelé, Účinky mediální produkce a vliv médií a Role médií v moderních dějinách. Jednotlivé tematické okruhy postupují podle Lasswellova klasického modelu přenosu mediálního sdělení. Postupují tak od podavatele přes sdělení, médium, příjemce až k účinkům. Jinými slovy kopírují strukturu „kdo říká co, jakým kanálem a s jakým účinkem“.

Nyní se budeme zabývat styčnými body těchto témat s očekávanými výstupy předmětu český jazyk a literatura, a sice se všemi z jeho tří jeho složek, tedy s komunikační a slohovou výchovou, jazykovým vzděláváním a literární výchovou, i když první dvě jmenované jsou v Očekávaných výstupech RVP uváděny společně.

2.2.1 Média a mediální produkce

Obsahem prvního tematického okruhu je obecný pohled na média reprezentovaný jejich stručnými dějinami, a sice od knihtisku po nová média, a základem teorie médií. Tu zde konkrétně představuje vznik a typy masových médií, fungování redakce a proces produkce a s tím související pohled na náplň práce pracovníků médií. Žáci si zde osvojují schopnost zhodnotit vztah obsahu a média, ve kterém bylo uveřejněno. Žáci by se měli seznámit s omezeními, která usměrňují mediální obsahy a identifikovat jejich nedodržování, ať už se jedná o omezení dobrovolná, která představují nejrůznější pravidla profesně přijatelného chování, které přijímají novinářské svazy, či vynucená zákonná opatření. Ta ošetřují např. distribuci obsahů podporujících nesnášenlivost (Burton, Jiráček, 2001). Dle našeho názoru je právě zde příležitost na diskusi o smývání hranic mezi autorem a adresátem. Tato konvergence je umožněna novými médii, činnost, která je jejím výsledkem se nazývá produsage.⁷

Kromě vědomostní složky, která obsahuje výše zmíněný širší kontext médií, je sem zařazena i praktická dovednost přípravy vlastních obsahů a jejich realizace, během které si žáci osvojují spolupráci v týmu a uvědomují si všechny kroky nutné při produkci mediálních obsahů. Tato činnost je podložena nabytou teoretickou znalostí.

V rámci vzdělávacího oboru český jazyk a literatura můžeme spatřovat těsné spojitosti nabývané vědomostní složky o vývoji médií, jejich osobností a principů, díky kterým mohlo k vývoji dojít, či jak média sama měnila společnost,⁸ s další nabývanou vědomostí o vývoji, literární historii. Identifikované spjaté výstupy jsou následující:

- vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení
- vysvětlí specifickou vývoj české literatury a vyloží její postavení v kontextu literatury světové (vzájemná inspirace, příbuznost, odlišnosti a jejich příčiny)

Nad rámec obecných a stále platných očekávaných výstupů jazyka a jazykové výchovy nutných pro komunikaci obecně jsou především v produkční činnosti realizovány takové, které dopomáhají k efektivnímu průběhu práce žáka při produkční činnosti, zejména tedy následující:

⁷ Blíže k problematice viz např. BRUNS, Axel. Blogs, Wikipedia, second life and beyond.

⁸ Viz Teorie sociální konstrukce reality (Berger a Luckmann, 1966).

- v mluveném projevu ovládá zásady spisovné výslovnosti a pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuků a pauz, správné frázování)
- v mluveném projevu vhodně užívá nonverbálních prostředků řeči
- při tvorbě vlastního textu mluveného i psaného využívá základní principy rétoriky
- volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit
- posoudí a interpretuje komunikační účinky textu, svá tvrzení argumentačně podpoří jeho všestrannou analýzou
- pořizuje z textu výpisky, zpracovává výtahy, konspekty

2.2.2 Mediální produkty a jejich významy

Tento tematický okruh seznamuje žáky již s konkrétními mediálními produkty. V hodinách by se měli dozvědět o českém i světovém mediálním trhu, měli by být schopni rozlišovat druhy mediálních produktů a jejich uspořádání. Stěžejní je uvědomění si vztahu média a obsahu, který přináší. Význam mediálního obsahu tvoří i jeho realizace. To, co je nevyřčené je stejně důležité, jako vyřčené (Burton, Jirák, 2001).

Zde přichází na řadu analýza reálných obsahů, uvědomění si reprezentace reality médií. Zaměřují se zde i na jednotlivé jazykové prostředky, především obrazná pojmenování a frazémy, posuzují jejich funkčnost. Dále se učí ze všech úrovní reprezentace identifikovat právě stereotyp a pracovat s ním. Stereotypem je v mediální teorii chápána převažující reprezentace lidí v médiích, často přílišně zjednodušující a mnohdy přehnaná. Celý koncept reprezentace zdůrazňuje, že to, co je nahlíženo není zpřítomnění určité entity, nýbrž určité pohledy na ně (Mičienka, Jirák a kol. 2007). Právě tento způsob práce s jazykem poté utváří ustálené frazémy, automatismy, které jsou podle středoškolských učebnic češtiny typickým znakem publicistického stylu (např. Kostečka, 2014). Tento tematický okruh vyslovuje i otázky o realističnosti⁹ mediálních obsahů. Realističnost v mediálním prostředí je důležitým aspektem, který potlačuje mediovanou povahu sdělení a podporuje iluzi opravdovosti (Burton, Jirák, 2001).

⁹ Podmínky realističnosti viz např. McQuail (2009).

Veškeré získané poznatky žáci dále aplikují při tvorbě konkrétních produktů. Podle Doporučených očekávaných výstupů (2011, s. 50) se právě zde projevuje kriticko-analytický přístup, v jehož centru je kritická analýza obsahu.

Společné cíle s předmětem jazyk a jazyková výchova spatřujeme především v následujících bodech:

- v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu
- volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit
- posoudí a interpretuje komunikační účinky textu, svá tvrzení argumentačně podpoří jeho všestrannou analýzou

Z hlediska literární výchovy se cíle taktéž prolínají v osvojení si (i uměleckých) jazykových prostředků a rozpoznání jejich funkce. Významnější je pak jistě uvědomování si vztahu mezi reálným a fikčním světem. Z dovednosti identifikace jednotlivých aspektů fikčního světa můžeme vycházet i při kritické analýze mediálních obsahů. Literární věda navíc pracuje i s klíčovým pojmem realističnosti:

- objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí
- na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu
- rozezná typy promluv a vyprávěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu

2.2.3 Uživatelé

Média transferují svůj obsah od autora, kterým se žáci zabývají v prvním tematickém okruhu, nějakým způsobem, za pomoci určitým jazykových prostředků, k adresátovi, reprezentovaném konzumentem mediálních produktů. Touto problematikou se zabývá další tematický okruh. Žáci se v jeho rámci zaměří na entity druhé strany přenosového schématu, pro které jsou mediální obsahy tvořeny a kteří zároveň výrobu těchto sdělení nepřímo platí

(Burton, Jirák, 2001). Při hodinách se seznámí s vývojem publika, podmínkami vzniku masového a následně aktivního, a s termínem cílová skupina. Uvědomí si, na které rysy publika musí brát tvůrce mediální sdělení ohled a volit tak vhodnou komunikační strategii. Tuto diferenciaci publika si média uvědomují i při velkých počtech příjemců, a tak mohou svoje jednání uzpůsobit (Tamtéž). Žáci budou zjišťovat, jakým způsobem se média snaží přinášet vybrané informace právě pro určitý typ čtenáře, seznámí se s konkrétními typy periodik, např. časopisy pro mládež, dívky, ženy atd. Uvědomí si potřeby příjemce. Zároveň si procvičují schopnost zformulovat svoje názory i pocity ohledně mediálního produktu jakožto příjemci, pro které byly mediální obsahy produkovány:

- v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi
- volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum

Soustředíme se tedy nyní na proces percepce, který se odvíjí od charakteristiky každého jednotlivce. Žáci si uvědomují, jak důležitá je při recepci například zkušenost příjemce. Literární teorie zde používá nástroje pro identifikace modelového čtenáře, přičemž vychází z teorie Umberta Eca (1997)¹⁰. Při mediální výchově se žáci zaměří na pojem sémantická moc publika. Podobně jako Ecův empirický čtenář si i tzv. aktivní publikum může vyložit a zpracovat obsah sdělení po svém¹¹ (Jirák, Köpplová, 2009). Styčné body toho tématu s literární výchovou vidíme především v následujícím:

- rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře
- postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu
- samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl

2.2.4 Účinky mediální produkce a vliv médií

Další okruh shromažďuje poznatky o účincích a vlivu. Tedy oblasti, která je poměrně bohatá na výzkumy, např. výzkum o vlivu sledování násilných pořadů na mládež (z novějších studií např. Anderson, 2016) apod. Jak bylo řečeno výše, ačkoliv je nelze nikdy naprosto jistě

¹⁰ Jež se v určitých ohledech shoduje s teorií kódování a dekodování Stuarta Halla (1973).

¹¹ Prvními výzkumy zabývající se aktivitou publika byly realizovány představiteli Frankfurtské školy.

prokázat, existují o nich jisté předpoklady a hypotézy (Burton, Jirák, 2001). To, že tyto vlivy mohou mít závažné dopady především na děti (McQuail, 2007), je jen dalším z mnoha podstatných důvodů, proč mládež s touto problematikou seznamovat.

Žáci si tedy mají uvědomit, jaké dopady mohou mít jednotlivé mediální obsahy na jednotlivce i celou společnost. Tyto otázky jsou v současnosti pro žáky velmi aktuální z hlediska koncentrace vlastnictví médií a politické moci, která je dnes velmi diskutována. Žáci by se měli seznámit s regulací médií a zamyslet se nad její funkčností. V tomto tematickém okruhu je také prostor pro upozornění na sociálně-patologické jevy spojené především s novými médii, např. kyberšikanu,¹² závislosti různého druhu apod. Stejně jako v předešlých tématech, i zde se bude uplatňovat brainstormingový postup a diskuse.

Negativní vlivy médií mohou být rozpoznány na základě porozumění jazykových prostředků značící manipulaci a podobné strategie. I zde tedy spatřujeme styčné body s jazykem a jazykovou komunikací, kde je manipulace explicitně zmíněna:

- volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit
- posoudí a interpretuje komunikační účinky textu, svá tvrzení argumentačně podpoří jeho všestrannou analýzou

2.2.5 Role médií v moderních dějinách

Poslední z tematických okruhů nutí žáky zamýšlet se nad postavením médií ve společnosti a je tedy obecným završením nabytých poznatků. Prostřednictvím moderních dějin, tedy od 18. století, si uvědomují důležitost médií ve všech významných událostech. Upevňují si znalost pojmů jako masová společnost, aktivní publikum či Web 2.0. Na řadu přichází i hypotetické otázky, jak by se změnila role člověka, pokud by média neexistovala. Co vlastně přináší média do společnosti. V neposlední řadě zde bude prostor i pro místní deníky, které ovlivňují dění domovských obcí každého žáka.

Zde můžeme uplatnit očekávané výstupy především z dějin literatury, konkrétně, jak uvádějí doporučené očekávané výstupy pro mediální výchovu, důležitost mediálních produktů během národního obrození (DOV, s. 52):

¹² Problematikou kyberšikan v českém a slovenském prostředí se zabývá např. Kopecký: Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu.

- vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení
- vysvětlí specifickou vývoje české literatury a vyloží její postavení v kontextu literatury světové (vzájemná inspirace, příbuznost, odlišnosti a jejich příčiny)

Role médií ve vývoji společnosti je nastíněna v úvodním učivu jazyka a jazykové komunikace prostřednictvím úvodu do lingvistiky.

Výše jsme se prostřednictvím kurikulárních dokumentů pokusili identifikovat styčné body dvou předmětů našeho zájmu, mediální výchovy a českého jazyka a literatury. V poslední části této práce se k tomuto tématu vrátíme na materiálu učebnic českého jazyka.

3 Vlastní výzkum

3.1 Smysl, cíl

Smyslem naší práce je ukázat praktikujícím nebo připravujícím se učitelům českého jazyka a literatury,¹³ jak je možné s mediální výchovou jakožto průřezovým tématem v jejich hodinách funkčně pracovat. Jak jsme dokázali v teoretické části práce, oba předměty mají mnoho společného, především komunikační část povinného předmětu představuje nosné zázemí pro realizaci mediální výchovy, jejíž součástí je porozumění mediální komunikaci.

Cílem práce je pomocí analýzy kurikulárních dokumentů a dat získaných participanty vzdělávacího procesu nastínit směr, kterým se integrace mediální výchovy na českých středních školách ubírá. Jak bylo řečeno dříve, ubíráme se od konceptu či teorie (Rámcových vzdělávacích programů) přes aplikovanou teorii (Školní vzdělávací programy) k praxi (názory učitelů) a její reflexi (názory žáků).

Výzkum má kromě hlavní výzkumné otázky, tedy jakým způsobem je mediální výchova integrována do hodin českého jazyka a literatury, odpovědět i na otázky dílčí:

Spatřují učitelé českého jazyka a literatury ve svém předmětu prostor pro integraci mediální výchovy?

S jakými problémy se při integraci průřezového tématu do svých hodin učitelé českého jazyka potýkají?

Jaké materiály ke zvyšování mediální gramotnosti svých studentů používají?

Jakého výsledku by chtěli integrací prvků mediální výchovy u svých studentů dosáhnout a jakým způsobem tak činí?

Do našeho procesu získávání dat tak přistupuje prostředník, ať už realizovaný kurikulárním dokumentem či fyzickými osobami z obou stran vzdělávacího procesu. Pro nás to znamená, že se z oblasti realizovaného kurikula přesouváme částečně i do oblasti zamýšleného a částečně i dosaženého.

3.2 Metodologie

Nyní se již přesuneme k hodnocení skutečného¹⁴ stavu realizace mediální výchovy. Vlastní

¹³ Což je i případy autorky této práce.

¹⁴ Či spíše deklarovaného, viz výše.

empirické šetření je navrženo jako kvalitativně-kvantitativní a je rozčleněno do tří základních fází. Prvním krokem k získání povědomí o skutečné situaci na českých středních školách bylo uskutečnění obsahové analýzy kurikulárních dokumentů. K tomuto kroku jsme přistoupili z několika důvodů: Jako projektová forma kurikula na školní úrovni by měly jednotlivé ŠVP představovat mimo jiné realizované učební osnovy, i když samozřejmě v nějaké formalizované podobě. Rámcovým designem výzkumu jsou nalezené styčné body v RVP mezi českým jazykem a literaturou a mediální výchovou. Při analýze dokumentů podle Hendla (2008, s. 130) odpadá možné zkreslení získaných dat faktory, jež nastávají při uskutečňování rozhovorů či pozorování. Jelikož se v naší práci budeme zabývat úředními dokumenty, odpadá otázka po jistotě zdroje, která při obsahových analýzách vyvstává např. u novinových článků (Hendl, 2008, s. 130). Dle Dvořákových definic se v naší práci budeme zabývat strukturním či vnitřním přístupem výzkumu kurikula, budeme se zabývat „kurikulem jako produktem“ (Dvořák, 2011, s. 62). Dalšími možnostmi jsou potom postup funkční či vnější, tedy kurikulum jako proces, nebo historický/komparační. Každý z přístupů má své vlastní metody, které k dosažení cílů používá. Naším účelům nejlépe odpovídá výše zmiňovaná obsahová analýza, která je podle Dvořáka vhodným nástrojem právě při výzkumu určitých částí uvnitř projektovaného kurikula (Dvořák, 2011).

Jelikož je z kapacitních důvodů této práce nemožné analyzovat Školní vzdělávací programy všech středních škol v České republice, rozhodli jsme se pro vzorek všech středních škol z kraje Vysočina a Hlavního města Prahy. Důvodem tohoto výběru je alespoň částečná diverzita, kterou by měly střední školy jednotlivých okresů na Vysočině a v Praze představovat. K identifikaci škol jsme použili rejstřík Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Mšmt, 2017). Jelikož jsou ŠVP povinným údajem, který musí škola zveřejnit, budeme tak mít k dispozici celkem 253 dokumentů, u nichž se zaměříme na deklarované zařazování průřezového tématu mediální výchova do programu předmětu český jazyk a literatura. Sběr dat ukončíme v bodě tzv. teoretické saturace, tedy v okamžiku, kdy se nám začnou data opakovat a nebudeme již nacházet nové příklady integrace či realizace. Použité klasické termíny z oblasti kvalitativní obsahové analýzy jsou v našem kontextu poněkud specifické, jelikož kategorie, ke kterým budeme v průběhu kódování docházet jsou předem dané. A nás zajímá jen jejich obsazenost a exemplifikace.

Získaná data nám v první řadě nastíní, které tematické okruhy jsou do českého jazyka a literatury integrovány a do kterého učiva. Dále pak možnosti, jakým způsobem je mediální

výchova v rámci tohoto povinného předmětu realizována. Díky získaným datům budeme k dalšímu kroku přistupovat již poučeně.

Dalším krokem našeho výzkumu je získání dat od středoškolských vyučujících českého jazyka a literatury. Naším prvotním záměrem bylo zrealizovat dotazníkové šetření, do něhož by se mohlo zapojit velké množství respondentů. V průběhu realizace výzkumu jsme se však potýkali s různými faktory, které upozorňovaly a snad i naznačovaly pravděpodobnou nízkou návratnost vyplněných dotazníků. V případě, že by měl být náš výzkum úspěšný a nosný, museli bychom čerpat ze seznamu všech středních škol v ČR, následně rozeslat průvodní dopis i na dostupné kontaktní adresy a doufat v ochotu pedagogů ve svém volném čase dotazník poctivě vyplnit. Navíc jsme v průběhu práce zjistili, že kvalitativní metoda by mohla lépe odhalit možnosti, které naše problematika představuje, a proto jsme od původního záměru i tezí částečně ustoupili a dotazníkové šetření nahradili kvalitativní metodou polostrukturovaného rozhovoru, která se podle Hendla (2008, s. 166) snaží najít průnik mezi výzkumníkovým teoretickým rámcem a možnostech respondenta.

Největší klad této metody spatřujeme v osobním kontaktu tazatele s respondentem, možnosti reagovat dodatečnými otázkami na respondentovi odpovědi, které mohou být tvořeny naprosto subjektivními názory, možnosti ujistit se o porozumění otázky a v neposlední řadě je možné tematizovat konkrétní podmínky dotazovaného, v našem případě se tedy můžeme opírat o předcházející analýzu konkrétního Školního vzdělávacího plánu dané školy. Výhody polostrukturovaného rozhovoru představuje i bezproblémová možnost repetice, ať už u ostatních respondentů či při validizaci výzkumu (Hendl, 2008, s. 173).

Naopak záparem může být časová tíseň, které je respondent během realizace rozhovoru vystaven. Zároveň je nutné věnovat pečlivou přípravu pokládaným otázkám, aby bylo možno získané odpovědi dosadit do rámce kurikulárních dokumentů. Je třeba zdůraznit, že veškerá data, která popsány metodami získáme, reflektují to, co učitelé tvrdí, že dělají, nikoli to, co skutečně realizují.

Výběr respondentů byl účelový, snažili jsme se o zapojení gymnázia i střední odborné školy, dotazovali jsme čtyři ženy a dva muže. V našem vzorku se objevili i začínající pedagogové, kteří své osnovy teprve vytváří. Pět z dotazovaných pedagogů působí v hlavním městě, jeden pak v okresním městě s dvaceti tisíci obyvateli.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon, následně přepisovány a zpracovány v programu ATLAS.ti. Nejprve zde byly podrobeny otevřenému kódování, následně bylo provedeno axiální kódování pro analýzu výsledků. Otevřené kódování slouží k lokalizování určitých

témat v textu a jejich pojmenování, axiální poté hledá souvislosti mezi jednotlivými tématy (Hendl, 2008, s. 247–252). Ke kódování jsme přistoupili již po získání dat z prvního polostrukturovaného rozhovoru. Kódy vycházely z teoretických východisek týkajících se vzdělávacích programů, zároveň jsme se však nebránili vytváření nových neočekávaných kódů, které vyplynuly z textů. Po získání kategorizovaného seznamu kódů jsme jednotlivé kategorie seřadili do osy, podle které následně vznikla výzkumná zpráva (viz Šedřová, 2007).

Metodu dotazníkového šetření jsme užili v případě získávání dat od středoškolských žáků.¹⁵ Jejich výběr nebyl náhodný, respondenty se stali žáci vyučujících, s kterými byly uskutečněny hloubkové rozhovory. Dotazník byl zaměřen na uživatelské zkušenosti a pocity týkající se médií a mediální výchovy v hodinách českého jazyka a literatury. Sběru dat předcházela pilotáž, která měla odhalit především nesrozumitelně formulované otázky. Připravený dotazník jsme testovali na vzorku čtyř středoškolských studentů.

Výhodou této metody je časově nenáročné získání dat od velkého množství respondentů, které má navíc formalizovanou strukturu. Odpadá také přítomnost výzkumníka, která může ovlivňovat odpovědi respondentů. Všem účastníkům byla navíc zaručena anonymita, takže k vyučujícím, kteří projeví o získaná data zájem, byla tato zprostředkována již jako výzkumná zpráva. Dotazníky byly distribuovány prostřednictvím výzkumníka či dotazovaných učitelů a vyhodnocovány ručně. Vzhledem k povaze výzkumného vzorku byla pro vyplnění dotazníků vhodnější jejich papírová verze. Tento způsob byl však mnohem časově náročnější z hlediska vyhodnocování získaných dat. Ta byla přepsána do programu Microsoft Excel a následně v něm i vyhodnocena.

V posledním bodě naší práce nejprve provedeme rozbor dostupných učebnic českého jazyka, který by měl ukázat možnosti integrace mediální výchovy do hodin češtiny na daném materiálu. Výstupem veškerého dosavadního zjištění se stane didaktický test ověřující nabytou mediální gramotnost podle Doporučených očekávaných výstupů pro průřezové téma mediální výchova (2011). Didaktický test bude tvořen podle zásad tvoření těchto testů vytyčených např. Chráskou v publikaci *Didaktické testy* (1999) či autory příručky *Rukověť autora testových úloh* (Schindler a kol., 2006) a zkušenostmi autorky z volitelných seminářů. Testové otázky budou typově odpovídat otázkám maturitního testu, chceme tak žákům poskytnout další tréninkový materiál pro nácvik řešení testu tohoto typu.

¹⁵ V práci budeme používat termín žák, jelikož to odpovídá terminologii užitě v Rámcové vzdělávacím programu.

3.3 Analýza Školních vzdělávacích programů

Shromažďování dat bylo problematické, protože ačkoliv se jedná o povinně uveřejňovanou položku, velké množství středních škol kurikulární dokumenty na svých webových stránkách neposkytovalo, další část nahradila rozpisu školních vzdělávacích programů pouhým studijním plánem, který nám bohužel nemohl v našem výzkumu sloužit. Jelikož není cílem této práce poukazovat na nedostatky, nýbrž najít deklarované úspěchy integrace mediální výchovy, museli jsme nalézt takové dokumenty, které bylo možno z našeho hlediska analyzovat.¹⁶ Tzn. takové, které měly standardizovanou podobu. Opět zůstává pravdou, že při hledání vhodných dokumentů jsme byli úspěšnější u těch uveřejněných gymnázií. I přesto se našlo několik středních odborných škol, které se prostřednictvím ŠVP k integraci mediální výchovy do hodin českého jazyka hlásily.

Vzhledem k odlišným podobám RVP i následné podoby těch školních, jsme při naší analýze postupovali na dvou úrovních. Výsledky jsou vztaženy vzhledem ke gymnaziálnímu a střednímu odbornému vzdělávání.

3.3.1 Gymnázia

Při analýze gymnaziálních ŠVP jsme použili jejich část Učební osnovy, v níž standardně nalezneme tabulku deklarující vzdělávací obsahy vyučovaných předmětů v jednotlivých třídách. Tyto tabulky obsahují oddíly tematický celek, výstupy, učivo, mezipředmětové vztahy a fakultativně i metody či aktivity. Pro nás bylo klíčové zařazení pojmu mediální výchova, popřípadě i konkrétní tematický okruh, do kolonky mezipředmětových vztahů/průřezových témat. Po identifikaci tohoto kódu u osnov předmětu český jazyk a literatura jsme se zaměřili na jeho realizace, tzn. na učivo, na kterém je tak činěno, výstupy, kterých mají žáci dosáhnout, a popřípadě poznámky k metodě, aktivitě atp. Výstupem z naší činnosti byla tabulka představující na ose x očekávané výstupy z českého jazyka, rozšiřujícím bodem pak byly výstupy literární, na ose y jednotlivé tematické okruhy mediální výchovy. Jejich průsečíky pak tvořily možné realizace. Ačkoliv se v gymnaziálních dokumentech objevovalo zařazení i konkrétních tematických okruhů, ne vždy nám přišlo jejich pojmenování vhodné, neboť daný výstup by odpovídal tématům z okruhu jiného, přesto jsme však deklarované rozdělení užili.

¹⁶ Pro seznam středních škol, jejichž ŠVP jsme v analýze využili viz Přílohu 2.

Zjistili jsme, že do předmětu český jazyk a literatura jsou podle ŠVP integrovány všechny tematické okruhy průřezového tématu mediální výchova. Neděje se tak ve všech kurikulárních dokumentech a téměř nikdy ne zároveň, tento fakt nám pouze ukazuje, že mediální výchovu lze do předmětu začlenit ve všech jejích složkách.

Na otázku, při kterých výstupech je toto téma začleňováno, můžeme odpovědět následovně: Průřezové téma nebývá zařazeno pouze do nabývání výstupů o zákonitostech vývoje češtiny, i když i zde by se jistě dalo uplatnit, neboť právě média jsou často nositelem jazykové změny.

Tematický okruh média a mediální produkty je začleňován do zdůvodňování volby jednotlivých útvarů národního jazyka, užívání vhodných slohotvorných prostředků: „slohové útvary a žánry PS¹⁷ a jejich třídění, kompoziční, jazykové a grafické prostředky publicistických textů“, není překvapením, že se mediální výchova objevovala u výstupu zohledňujícím komunikačního partnera a reflexe manipulativní komunikace: „co ovlivňuje činnost médií, jaký mají média vliv, zvyšování mediální gramotnosti.“ Zde nalezneme i explicitní pojmenování výstupu celé mediální výchovy. Bez konkretizace najdeme poznámku u vyhodnocování účinků textu i práce s informacemi. Tento tematický okruh bývá zařazován i do oblasti literární výchovy, např.: „občanské postoje ve veřejných projevech“, „Práce v produkčním týmu „školního média“ (adaptace literárního díla)“, „vzájemné prolínání útvarů, druhů a žánrů v moderní literatuře, stírání zažitých tematických, kompozičních i jazykových hranic.“ V tomto případě se ukazuje jako funkční konfrontace literárních textů na různých nosičích, v různých médiích. Zde vidíme i příklad nastínění práce v redakčním týmu, stejně jako v následujícím výstupu, uvedeném u slohotvorných prvků publicistického stylu: „spolupráce s renomovaným deníkem, týdeníkem, návštěva novinové redakce – lekce s mediální tematikou“ či „profesně etické kodexy; lidé v médiích a jejich práce“, „organizace práce v médiích; práce v týmu školního média, příprava materiálů psaných a nahrávaných, komunikace a spolupráce v týmu.“

Mediální produkty a jejich význam je téma, které, jak bylo řečeno výše, představuje množství styčných bodů s cílovým povinným předmětem, jelikož se právě zde nejvýrazněji uplatňuje kriticko-analytický přístup k mediálním obsahům. I to vyplynulo z naší analýzy, právě v oblasti mediálních produktů a jejich významu jsme našli nejvyšší zastoupení skrze výstupy českého jazyka. Oba předměty se stýkaly při formách recepce, kde můžeme najít

¹⁷ Publicistického stylu, pozn. autorky.

výstupy zabývající se formálními náležitostmi, strukturou mediálního textu: „příklady pravidelnosti v uspořádání mediovaných sdělení, zjm. ve zpravodajství (zpravodajství jako vyprávění, sestavování příspěvků podle kritérií)“, „příklady stavby a uspořádání zpráv (srovnávání titulních stran různých deníků) a dalších mediálních sdělení (např. skladba a výběr sdělení v časopisech pro dospívající).“ Dále pak zabývající se významem jednotlivých jazykových prostředků: „pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě“, „rozlišování zábavních prvků ve sdělení od informativních a společensky významných“, „hodnotící prvky ve sdělení (výběr slov a záběrů)“, „rozvoj mediálního průmyslu, reprezentace a stereotypy“, „komunikační strategie mediálních komunikátů, manipulace“, „Rozbor zpravodajství a dalších publicistických žánrů (skupinová práce, diskuse, výklad, referáty)“. Můžeme pozorovat, že i zde je často zmiňován pojem manipulace, i když se objevuje v jiných očekávaných výstupech, než je ten, zabývající se jí sám o sobě: „žák rozliší a interpretuje různé druhy komunikace (verbální i neverbální), dokáže rozlišit a uplatnit v komunikaci asertivní a manipulativní postupy“, „specifika komunikace v různých médiích“, „reklamní sdělení, jejich forma a obsah, principy jejich fungování; manipulativní strategie; asertivní komunikace a manipulativní postupy v komunikaci; projev, proslov, diskuse, polemika v mediálním provozu.“ Nedílnou součástí je i integrace mediální výchovy do práce se zdroji, již tradičně jde především o vyhledávání informací a hledání dalších zdrojů k jejich potvrzení: „kriticky vyhodnotí nabídnuté informace nerovnocenné povahy“, „vyhodnocovat kvalitu a význam informačních zdrojů (projev, proslov).“

Produkční činnosti spojené s mediálními obsahy se týkají verbálních projevů: „Komunikace a spolupráce v týmu“, „Mediální komunikace, rétorika v mediální komunikaci“, „ústní řečnická cvičení“, nonverbálních projevů: „nonverbální a paralingvální prostředky komunikace“ i písemných projevů: „Stavba a tvorba sdělení, tvorba časopisu, internetových stránek.“ Tento kód se např. objevil u výstupu rozlišujícím vhodné slohové útvary. Nalezneme však i zaměření na jejich komparaci: „Žák vysvětlí vztahy mezi psanou a mluvenou publicistikou.“ V literatuře se v souvislosti s mediálními obsahy a jejich významem objevil výstup „rozeznávání estetické hodnoty.“

Následujícím tematickým okruhem jsou uživatelé. Zde se deklarované výstupy orientovaly na charakteristiku příjemce, v našem případě, mediálního sdělení, žáci si mají osvojit komunikační strategie cílící na jejich komunikačního partnera prostřednictvím mediálních textů: „psychosociální aspekty mediální komunikace - kritický přístup k mediální produkci“,

„vědomí síly a významu aktivního přístupu ke všem podnětům“, významné místo zde opět zaujmají výstupy s obranou proti manipulaci: „komunikační strategie – adresnost a volba verbálních a neverbálních prostředků s ohledem na partnera (kontaktní prostředky)“, „Žák si uvědomuje možnost manipulativního působení textu nebo projevu a rozpoznává ho v masmédiích, chápe roli mluvčího a posluchače, rozlišuje fakta od názorů a hodnocení, dokáže v textu vyhledat klíčová slova a formulovat jeho hlavní myšlenky, vyjadřuje se kultivovaně, používá prostředky vhodné pro danou komunikativní situaci.“ Navíc se objevují prvky intertextovosti a jejich účinků na čtenáře, a to nejen v literatuře, ale i v jazyce: „identifikuje využití jednoho textu v textu jiném a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře.“ I zde narazíme na tematizování mediální gramotnosti, nyní tedy v kontextu uživatele: „práce s informacemi, internet, masmédiá, zvyšování mediální gramotnosti.“

Účinky mediálních produktů a jejich vliv jsou tematizovány např. v obecném poučení o komunikaci, uplatňuje se zde i výstup osvětlení významu určitých prostředků v daném komunikátu: „racionálně nakládat se symbolickými obrazy“. Za důležitý prvek považujeme reflexi žáka jako konzumenta mediálních produktů: „vliv médií na uspořádání dne“, „zhodnotí vliv médií na vlastní jednání“. Opět největší hustotu dat přináší obranný výstup před manipulací: „vyhledávat „nedořečená“ místa v textu (zamlčené otázky, manipulaci slovem i obrazem)“, „rozvíjení kritického odstupu od podnětů přicházejících z mediálních produktů“, „manipulativní a kooperativní strategie“, „funkce komunikátů – apel, přesvědčování, jazyková etiketa a etika publicisty“, v posledním citovaném výstupu vidíme propojení postavy novináře a manipulativního vlivu textu, které naznačuje zajímavý úhel pohledu pro práci s žáky. Z propracovanějších výstupů můžeme citovat následující: „měření a popis média; ohlasy čtenářů, diváků, posluchačů na pořad, formulace názorů, vznik bulváru, původ, označení, sociální a morální dilemata doby, v níž žijeme.“ Tento výstup naznačuje systematickou práci s žáky, kteří jsou vedeni k úvahám nad vlivy médií. Účinek mediálních produktů je v literatuře propojen s vlivem audiovizuálních záznamů: „(v návaznosti na novou vlnu ve filmu a roli médií v období tzv. pražského jara): žák vystihne podstatné rysy základních period vývoje české literatury“ či estetickými účinky vůbec: „předpokládané a skutečné vlivy některých mediálních obsahů na vnitřní rozpoložení jedince“.

Tematický okruh role médií v moderních dějinách se objevoval ve slohových výstupech: „vědomí postavení médií ve společnosti“, „současná mediální tvorba a její význam“, v

obraně proti manipulaci, a to i v souvislosti s reklamou: „vliv médií na kulturu, každodennost, role médií v politických změnách“, „propaganda – ovlivňování veřejného mínění – reklama.“ Obsazován byl i výstup zabývající se prací s informačními zdroji: „orientace v nejdůležitějších kulturních periodikách a rubrikách domácí publicistiky“, „kontinuální využívání tradičních a digitálních médií“ a především výstupy literární výchovy. V nich se pracuje s osobností novináře v dějinách jako s výraznou osobností české kultury a vývojem médií: „Vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu. Uvede významné představitele české žurnalistiky a literární kritiky a charakterizuje jejich přínos pro vývoj oboru.“

Výstupem, do kterého bývají integrovány všechny tematické okruhy našeho průřezového tématu, je osvojení si vhodných výrazových prvků určitého slohu, volba adekvátních komunikačních situací a s tím související identifikace a obrana před manipulací, dále interpretace komunikačních účinků textu a využívání informačních zdrojů, v posledně zmiňovaném se objevuje i používání nových médií. Literární výchova podle deklarovaných informací v ŠVP představuje prostor pro integraci mediální výchovy zejména ve vývoji médií, a sice na učivu literární historie, popřípadě reflexe literárních děl zprostředkovaných různými médii. Nejnutnějším z očekávaných výstupů českého jazyka se jednoznačně jeví otázka manipulace mediálních textů. Její obrana podle těchto dokumentů funguje prostřednictvím kritické analýzy textu, identifikace jazykových prostředků a identifikace osobnosti autora textu i média, ve kterém je text obsažen.

Naopak nejméně vhodné se při zařazování mediální výchovy jeví výstupy zabývající se vývojem češtiny, nácvik pravopisu a užívání prostředků textového navazování, u nichž nebyla mediální výchova jako průřezové téma explicitně zmíněna vůbec. Řídce zastoupeným tematickým okruhem byla otázka uživatelů a role médií v moderních dějinách.

3.3.2 Střední odborné školy

Při analýze ŠVP středních odborných škol bylo nutné postupovat jiným způsobem než doposud, neboť pro průřezová témata na odborných školách není sestavena metodická opora reprezentovaná doporučenými očekávanými výstupy.

Stále však platí, že údaj o integraci mediální výchovy, na který jsme se zaměřili, se v analyzovaných dokumentech nacházel v oddíle mezipředmětové vztahy. Podle Valenty

(2007, s. 102) by mělo být téma mediální výchovy začleněno do průřezového tématu občan v demokratické společnosti, neděje se tomu tak vždy, někdy jej nalezneme v informačních a komunikačních technologiích.

V deklarované praxi je mediální výchova do vzdělávání a komunikace v českém jazyce integrována prostřednictvím produkční činnosti, kdy si v rámci učiva publicistického stylu žáci osvojují dovednost tvorby některých útvarů: „sestaví jednoduché zpravodajské a propagační útvary (zpráva, reportáž)“, „sestaví zpravodajské a propagační útvary (zpráva, reportáž, interview, úvodník, komentář, fejeton)“, „zpráva, reportáž, interview, úvodník, komentář, fejeton“, „vytvoří reklamu, billboard, prezentaci produktu.“

Některé výstupy se zaměřují i na pochopení struktury mediálních textů: „rozumí postupům slohových i vizuálních útvarů typických pro masmédiá“, podstatnou roli v těchto dokumentech opět hraje obrana před manipulací: „učit se být tolerantní a odolávat myšlenkové manipulaci“, „žáci se dokážou orientovat v médiích, dokážou odolávat jednoduché myšlenkové manipulaci díky mediální výchově“.

V rámci průřezového tématu občan v demokratické společnosti se objevují i tendence po reflexi role médií v životě jedince: „funkce reklamy a propagačních prostředků a její vliv na životní styl“, „naučit se optimálně využívat masová média pro své různé potřeby“ a významu masových médií vůbec: „Žák se učí analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr.“ To se pak projevuje i v dalším požadovaném výstupu, orientaci v nabízených mediálních produktech. V odborném vzdělávání je tematizováno probuzení zájmu o odborný či zájmový tisk: „má přehled o denním tisku a tisku své zájmové oblasti“, „noviny, časopisy a jiná periodika“, „orientace v masových médiích.“

Nejnutnější koncentraci dat představují reprezentace integrace mediální výchovy do průřezového tématu informační a komunikační technologie, kdy jsou média a jejich komunikace tematizována v činnosti vyhledávání a posuzování důvěryhodnosti informací: „kvalifikované shromažďování a zpracování informací s využitím internetu (např. při zpracovávání referátů a domácích prací)“, „čerpat informace z masmédií; informace využít“, „získávání informací z otevřených zdrojů, zejména internet“, „práce s informacemi z různých zdrojů nesených na různých médiích“, „zpracování, uložení získaných informací“.

V souvislosti s prací s informacemi je mediální výchova zmíněna i na literárním učivu: „informace o autorech a jejich dílech, ukázky vzorových tiskopisů, žáci získávají přehled o knižní nabídce, různých kulturních akcích, vyhledávají informace do individuálních

projektů“, „seznamování žáků se spisovateli-novináři z literární části“.

3.3.3 Výsledky obsahové analýzy dokumentů

Celá analýza byla velice časově náročná a poskytla pouze rámcové poznatky pro náš další výzkum. Pro následující analýzy by bylo možná vhodnější zaměřit se spíše na učivo, do kterého je mediální výchova integrována, než na očekávané výstupy z českého jazyka a literatury. Dalším, zásadnějším, problémem byla schematičnost jednotlivých dokumentů, často se nabízelo vysvětlení, že deklarovaná realizace mediální výchovy se zde vyskytuje pouze proto, aby byla dodržena pravidla při vytváření kurikulárních dokumentů na školní úrovni. Jak vyplývá i z následujících rozhovorů s vyučujícími, ŠVP jsou tvořeny velmi obecně, aby měli poté učitelé otevřené možnosti při tvorbě svého plánu, i proto nebyla analýza příliš funkční. Přinesla však alespoň nějaké tipy, jak s tímto průřezovým tématem lze pracovat. Identifikovali jsme odlišnou praxi při mediální výchově na gymnáziích a odborných školách. Zatímco gymnázia akcentují spíše kritický přístup k mediálním produktům, který má být výsledkem procesu uvědomění si všech aspektů jejich vzniku, střední odborné školy především učí své žáky používat média jako nástroje k vyhledávání informací. Výstupy této analýzy pomohly výzkumníkovi při tvorbě struktury otázek pro další část výzkumu.

3.4 Polostrukturované rozhovory

Při tvorbě scénáře pro rozhovor¹⁸ jsme se snažili o jednoznačnost pokládaných otázek a to, aby nebyly sugestivní. Rozhovory byly nahrány na diktafon, následně přepisovány¹⁹ a zpracovány v programu ATLAS.ti.

Otázky týkající se těch charakteristických rysů respondentů, které nebyly z ostatních otázek zjevné, jsme se snažili pokládat v průběhu celého rozhovoru, neboť jejich kladení na začátku může být pro respondenty nudné či nepříjemné a nenavozuje to správný kontext pro přecházení k vlastnímu předmětu rozhovoru (Hendl, 2008). Do tohoto okruhu patří např. otázky týkající se délky pedagogické praxe, předmětů, které vyučují atp.

Naše další otázky formálního rázu se zabývaly hodinovou dotací předmětu český jazyk a

¹⁸ Pro znění celého scénáře rozhovorů viz Přílohu 3.

¹⁹ Doslovné přepisy rozhovorů byly autorce k dispozici pouze pro obsahovou analýzu, nejsou součástí příloh, neboť si respondenti nepřáli jejich uveřejnění ani pod anonymními jmény.

literatura a úspěšností při probírání stanoveného učiva, protože lze předpokládat vyšší tendence k integraci průřezových témat v případě, že učitelé necítí časovou tíseň na probrání učiva povinného předmětu. Dále jsme zjišťovali, do jaké míry se učitelé opírají o znění ŠVP a zda měli možnost se na tvorbě ŠVP podílet. A konečně zda průřezové téma mediální výchova do hodin českého jazyka a literatury zapojují, kolik školních let už tak činí a v jakém přibližně časovém rozsahu. Předpokládáme, že všechny předešlé odpovědi mohou mít vliv na následující, již zcela konkrétní otázky, týkající se praxe mediální výchovy v jejich hodinách.

Zajímalo nás, z čeho vyučující čerpají informace o možnostech realizace mediální výchovy. Jakýmsi kontrolním bodem pro nás měly být odpovědi na otázky týkající se znalosti doporučených očekávaných výstupů (společně s předcházejícími otázkami na ŠVP) a zda se jimi při své práci s žáky řídí. Pokud učitelé přiznali jejich neznalost, bylo pro nás zajímavé ptát se na to, co by podle nich mělo být požadovaným výstupem z mediální výchovy, čeho se se svými žáky snaží v této oblasti dosáhnout.

Následovala série na sobě závislých otázek týkajících se vyučovaných tematických okruhů. Pomocí konkrétních otázek na jednotlivé tematické okruhy jsme zjišťovali kromě přítomnosti doporučených očekávaných výstupů i způsob, jakým k jejich zařazování dochází. Tyto odpovědi korespondovaly i s dotazem na užívaný materiál a jeho funkčnost.

Dále jsme se vyučujících ptali, zda se jako učitelé se svými žáky zapojují do práce na některém ze školních médií. Pro doplnění jsme se zeptali, do které ze tří složek předmětu český jazyk a literatura průřezové téma mediální výchova integrují, chtěli jsme si tak potvrdit, či vyvrátit předpoklad vyplývající z analýzy styčných bodů předmětu i ŠVP, že lze dané průřezové téma zařadit do všech tří složek. Následovaly otázky ohledně zařazování tematiky nových médií, jejich užívání a reakcí učitelů na nejnovější trendy v této oblasti. Nová média totiž nebyla ve školních dokumentech často tematizována a nabízí se předpoklad, že učitelé budou při jejich užívání spíše konzervativní, neboť se budou obávat nižší úrovně dovednosti práce s nimi než žáci.

Závěrečné otázky měly poskytnout učitelům prostor pro vyjádření opět k obecnějším věcem týkajícím se celého průřezového tématu, ať už se jedná o jeho přínosy či problémy, které musí vyučujících v souvislosti s jeho integrací řešit.

I když se pořadí pokládaných otázek nakonec měnilo v závislosti na odpovědích respondentů, poslední otázka zůstala vždy stejná a měla fungovat jako reflexe předchozích odpovědí. Dotazovali jsme se na to, zda si učitelé českého jazyka a literatury myslí, že by

měla být mediální výchova realizována prostřednictvím samostatného předmětu a proč.

3.4.1 Medailony respondentů

Prvním respondentem je učitelka pražského šestiletého gymnázia s více než dvacetiletou praxí. Její aprobačí je kromě českého jazyka a literatury ještě hudební výchova. Kromě toho vedla volitelný seminář film a literatura. Její žáci dále navštěvují externí semináře o kyberšikaně. Vyučující mediální výchovu integruje do obou svých aprobačních předmětů. Předmět český jazyk a literatura vyučuje ve všech ročnících, dotace předmětu jsou tři hodiny týdně. Ve zprávě z výzkumu budeme její odpovědi uvádět pod přezdívkou **Alice**.

Druhý respondent je začínajícím učitelem na pražském čtyřletém, šestiletém či osmiletém gymnáziu, kde učí prvním rokem. Český jazyk a literatura je jeho jediným předmětem. Ve zprávě z výzkumu budeme jeho odpovědi uvádět pod přezdívkou **Bořivoj**.

Třetím respondentem je učitel gymnázia v okresním městě na Vysočině s dvanáctiletou praxí. Jeho aprobačí je český jazyk a literatura a dějepis. Gymnázium, na kterém působí je čtyřleté a osmileté. V prvním ročníku mají žáci tři hodiny českého jazyka, ve vyšších ročnících pak čtyři. Ve zprávě z výzkumu budeme jeho odpovědi uvádět pod přezdívkou **Cyril**.

Čtvrtou respondentkou je učitelka českého jazyka a literatury na umělecké střední odborné škole v Praze. Kromě českého jazyka a literatury vyučuje ještě základy společenských věd. V učitelské profesi působí dvacet pět let a má zkušenosti z práce v redakci regionálních novin. Její žáci navštěvují samostatný předmět mediální tvorba. Ve zprávě z výzkumu budeme její odpovědi uvádět pod přezdívkou **Dagmar**.

Pátou respondentkou je členka učitelského sboru dalšího pražského gymnázia, která učí druhým rokem. Gymnázium, na kterém působí je čtyřleté, šestileté i osmileté. Kromě českého jazyka a literatury učí ještě francouzštinu. Mediální výchovu do svých hodin integruje velice aktivně. Ve zprávě z výzkumu budeme její odpovědi uvádět pod přezdívkou **Eva**.

Poslední respondentkou je rovněž učitelka pražského gymnázia, které je nabízeno ve dvou formách, čtyřleté a osmileté. Kromě českého jazyka a literatury učí respondentka s více než dvacetiletou praxí dějepis. Na gymnáziu organizuje mediální kurzy pro žáky druhého ročníku a odpovídajícího ročníku víceletého gymnázia. Ve zprávě z výzkumu budeme její odpovědi uvádět pod přezdívkou **Františka**.

3.4.2 Interpretace polostrukturovaných rozhovorů

Místo mediální výchovy ve výuce

Všichni z dotazovaných učitelů se identifikují s názorem, že mediální výchova do češtiny patří: „mě nenapadá co by do češtiny mohlo z nich nepatřit, cokoliv obcuje s jazykem, tak tam patří, jestli existuje něco vyloženě znakového, ale i to myslím, že pro češtinu může být obohacující“, „mám docela výrazný preference, aby oni se naučili číst ten jazyk, který je všude okolo nich“. Bořivojovi přijde podstatné i to, že je mediální výchova realizována právě v českém jazyce: „V té češtině to přece jen myslím má docela nějakou vážnost nebo signalizuje tím to hlavní, co se tady máte naučit v rámci jednoho z mála povinných maturitních předmětů.“ Jedním z faktorů, které tento názor podporují je jistě i skutečnost, že publicistický styl je jako jeden z funkčních stylů nedílnou součástí slohové výuky v hodinách českého jazyka. Tento fakt se často stává hlavním zastřešujícím důvodem pro prohlášení výpovědi typu „Ano, mediální výchovu do svých hodin zařazuji.“ Kromě toho však respondenti jmenovali i čtenářskou gramotnost a schopnost kriticky analyzovat text, které se v obou předmětech stýkají.

U dotazovaných učitelů se východiska ze Školních vzdělávacích programů na integraci mediální výchovy podílejí jen minimálně, s výjimkou začínajícího učitele, který tvrdí: „U nás je to zpracováno docela důkladně nebo docela široce, zvláště třeba ty literární části, takže mi bylo doporučeno, abych si i vlastní tematické plány převzal z ešpéčka a byly mi nabídnuty samozřejmě kterékoliv změny, ptali se mě, ale já jsem nakonec si to vzal jako dobrou berlu.“ Podle jeho slov by rád mediální výchovu integroval: „Až se mi zase naskytne příležitost, ale no, zatím se držím těch plánů a bohužel, ještě jsem si to ověřoval, protože jsem si to dobře nepamatoval, a opravdu v těch prvních ročnících to tam moc nemáme nebo téměř vůbec, takže tím se řídím.“ Tato jistá nesmělost může proudit z utváření vlastních plánů učitele, které se z pochopitelných důvodů prvního roku praxe opírají o názory, a tedy postupy zkušenějších kolegů. Ostatní vyučující, ať už se na tvorbě ŠVP podíleli, či nikoli, je považují za formální záležitost. Dokumenty jejich škol jsou sice vytvořeny podle pokynů v rámcových programech, avšak většina je vytvořila natolik vágně, aby byl prostor pro případné neočekávané události.

Aktivní znalost a práce s doporučenými očekávanými výstupy se u většiny respondentů neprojevila, často neznali jejich znění a ani se po něm dříve nesháněli: „Tím se neřídím,

vždycky mám takovou skupinu, jakou mám a očekávání mám podle té skupiny.“ Tento fakt pak vedl k zajímavým názorům na to, co vlastně by mělo být výstupem z mediální výchovy. „Pro mě je důležitý hlavně, aby dokázali napsat ten text (...) a potom samozřejmě řekneme z té pasivní, tak bych byl rád, kdyby si uvědomili, když před ně dám dva texty, tak co je bulvár a co je seriózní, a to jako poznají,“ říká Cyril. Eva vidí přínos mediální výchovy v práci s informacemi: „Mně jde o to, ne aby si něco osvojili jako vědomostně, ale spíš aby si osvojili nějaký dovednosti. Nějakým způsobem pracovat s těmi médii a jakým způsobem třídít ty informace, které přicházejí.“ Pouze učitelka Dagmar z doporučených očekávaných výstupů při svých přípravách aktivně vychází.

Nadstavbové aktivity jako návštěva redakce tříd učitele Cyrila či organizování mediálních kurzů učitelky Františky se uskutečňovaly již před uvedením Rámcových vzdělávacích programů v platnost. To znamená, že jmenovaní češtináři si důležitost mediálního vzdělávání uvědomovali již dříve. Natáčení videa třídou Dagmar je podmíněno uměleckým zaměřením školy.

Často se opakujícím požadovaným výstupem je podle respondentů „orientace v současných médiích“, „rozpoznávání informací, aby věděli, že všechny informace nejsou pravdivé, aby třídili, aby hledali všude možně a přesvědčili se o tom, jestli to, co jim média sdělují je vždycky pravda“ či „schopnost kritického čtení textů“. Podle Alice je nabývání mediální gramotnosti nutně spojené s rozvojem kritického myšlení, které by se žáci v rámci svého vzdělávání měli osvojit. To vše vede k explicitnímu vyjádření, že mediální výchova důležitá je.

Problémy

Samozřejmým a věčným problémem je nedostatečná časová dotace na jednotlivé předměty: „Mám jen tři hodiny češtiny týdně, a proto nestíhám dost kvalitně probrat to, co bych chtěla. Tak třeba na publicistický styl a s ním velmi spjatou mediální výchovu mi nezbývá tolik prostoru,“ říká Alice. Mediální kurz, který organizuje Františka ji pak také připraví o čas, takže na reflexi proběhlého kurzu není v hodinách češtiny prostor: „Ne, ne, není čas, každá hodina je důležitá, i tohleto, že prostě ztratíme třeba sedm hodin češtiny je... tak pak to musíme těžce dohánět.“ Často se ozývaly požadavky na větší prostor pro výuku mediální výchovy i návrhy možných koncepcí: „Mně by se to jako hrozně líbilo, kdyby jedna hodina, jeden rok byla mediální výchova a opravdu by se tam právě ta publicistika dělala a jako líp do hloubky, pro mě by to byla ta jedna hodina třeba češtiny, která by byla navíc, která nám

chybí prostě.“ Nebo: „(...) mám pocit, že by bylo funkční zařadit tu mediální výchovu jakoby do nějaký té části jakoby, že by byla publicistika a mediální výchova ve druháku. Zařadit ji třeba do toho slohu jako takového.“ I Alice o této možnosti uvažuje: „no, ideál možná je i samostatný předmět, ale myslím si, že aspoň v tom konceptu našeho gymnázia to je nerealizovatelné, protože už tak mají děti třicet čtyři hodin. Jedině, že by se zrušila nějaká hodina češtiny a místo toho se nazývala nějaká hodina přímo hodinou mediální výchovy.“ Na druhou stranu si učitelé tedy uvědomují, že žáci nemají ve svém rozvrhu prostor pro další hodinu, kterou by samostatnost mediální výchovy představovala. Podle učitele Bořivoje je navíc problematický celý koncept výchov: „zdá se mi, že studenti mají k těmhle předmětům ten vztah často dost ambivalentní, že na jednu stranu je třeba bavit, ale na druhou stranu, a to je opravdu čirá hypotéza, je naopak berou méně vážně, jako okrajovou věc, podobně jako všechny ty výchovy ke zdraví a takhle. A to by mi bylo líto.“ Učitelé uvažující o rozšíření hodin o mediální výchovu ji většinou navrhuji na úkor zrušení hodiny českého jazyka, i to dokazuje jejich přesvědčení o postavení mediální výchovy v češtině. Zároveň však oceňují i prostor, který se pro ni otevírá v jiných předmětech.

S jiným názorem na časovou dotaci přišli oba začínající učitelé. Učitelka Eva spatřuje v učivu českého jazyka tolik styčných bodů, že jí připadá přirozené mediální výchovu do svých hodin zařazovat společně s povinným učivem, navíc si uvědomuje důležitost mediální gramotnosti v současné společnosti. Nemá problém s tím, že by kvůli mediální výchově potřebovala času více a zároveň vše, co chce probrat zvládá: „Já s tím problém mít třeba nikdy nebudu, protože tomu věnuju klidně půl hodiny, když jako je to plodná diskuse a nějakým způsobem to funguje spíš než prostě se učit o vidu nebo o něčem takovém, ale chápu, že to někdo takhle nemá.“ I Bořivoj vlastně vítá obecnost kurikulárních dokumentů, protože se pak necítí tlačěn k probírání vyššího počtu učiva, než sám chce.

S časovou tísni přímo souvisí i objem možného probraného učiva v rámci povinného předmětu český jazyk a literatura a ostatních předmětů. Díky koncepci průřezového tématu mají vyučující možnost mediální výuku do svých hodin integrovat, jak se ale dotazování učitelé shodují, většinou nebývá striktně rozděleno, který předmět pojme určitou část průřezového tématu, a to pak zůstává nenaplněno, v nejhorším případě se prvky mediální výchovy neobjeví v žádném z nich: „Já mám pocit, že teď když si s tím vlastně každý může dělat, co chce a může to zařazovat kam chce, že vlastně potom může vyplynout z toho to, že to není zařazovaný nikam.“ Otázka kooperace jednotlivých volitelných předmětů má však alespoň částečně kladné řešení v případě více aprobací jednoho učitele, kdy je jeden

vyučující schopen rozhodnout, které styčné body průřezového tématu lze v jeho předmětech funkčně využít, a přitom neztrácí přehled o již integrovaných složkách tématu, na kterých může stavět.

Učitelka Eva také zmiňovala nepsané pravidlo opatrnosti při tematizování aktuálních politických témat a s tím související ztížené možnosti při užívání mediálních obsahů z denního tisku, na druhou stranu však na materiálu volebních agitací před parlamentními volbami na podzim roku 2017 s žáky analyzovali jazykové prostředky manipulace: „Tam je to trošku jako problematický na těch školách jako tam je ta politika jako tak nějak trošku tabu, že jo.“

Dalším problémem, který vyučující vnímají je přenesení nabytých vědomostí a dovedností do každodenní praxe studentů. S tím souvisí i otázka probírání nových médií a chování jejich prostřednictvím. Učitel Cyril s žáky přímo tematizuje obsahy, které žáci o sobě sdílejí, a především jejich jazykovou formu, i když předjímá, že jeho intervence v tomto směru asi velké účinky nepřinese. Co se týče nových médií ani nejmladší z dotazovaných si nejsou jisti, že by se v nich mohli orientovat lépe než jejich žáci. Podle Cyrila je v tomto případě důležité si uvědomovat především význam nových médií, co pro společnost jejich existence znamená.

S vyučujícími jsme se dotkli i tématu kyberšikany ve školách, kromě jednoho případu, kdy takovýto případ skutečně museli řešit (s jednotlivými žáky individuálně či mimo vyučovací hodiny), se češtináři věnují rámcovému varování před hrozbou, dbají především na poučení žáků ohledně sdělování osobních údajů na internetu: „Když se o tom bavíme, tak kývají hlavou, že určitě se obrání, ale je otázka, jaká je realita, já jejich facebooky nečtu,“ říká Alice. Její žáci navíc ještě o kyberšikaně absolvují externí semináře.

Vědomostní a materiální přípravy

Na integraci prvků mediální výchovy do svých hodin se mladší respondenti připravovali v rámci svého vysokoškolského studia („já teda osobně se jako inspiroju hlavně tím, co jsme se na fakultě nějakým způsobem naučili“), což může ukazovat na zlepšující se stav přípravy budoucích učitelů, na jehož nízkou úroveň často dřívější práce poukazovaly.²⁰ Většina odpovědí však tematizovala intuitivní přístup k integraci průřezového tématu: „takže tam jsem měl hodně prostoru a nějak intuitivně jsem ho docela i využil“, „já to беру podle nějaké

²⁰ Viz výše.

osobní zkušenosti“.

Školení v didaktice mediální výchovy neabsolvoval nikdo z respondentů. Učitelka Eva zmiňuje omezené časové možnosti i ve vlastní přípravě na vyučování: „Nejsme úplně uvolňováni tak, jak bychom chtěli a zároveň jsou jaksi palčivější problémy. Když je nějaké školení, tak je prostě o psychických poruchách třeba.“

Jako podporu od vedení školy by si učitelé Bořivoj a Eva spíše představovali metodické materiály než organizaci didaktických kurzů.

Téměř všichni dotazovaní ve svých hodinách pracují s učebnicemi autora Jiřího Kostečky, její užívání však při práci nepovažují za stěžejní. Tato učebnice se jeví jako vhodné teoretické východisko pro probírání učiva útvarů publicistického stylu. Respondentka ze střední odborné školy se částečně opírá o učebnici nakladatelství Didaktis.²¹ Problémem tištěných materiálů je, že podle Dagmar „bývají zastaralé.“ Při integraci prvků mediální výchovy často vycházejí z reálných materiálů, neváhají aktuální témata přinášet do hodin nejbližších popisované události. Materiálem bývají nejčastěji reálné texty z médií. Učitelka Eva zmiňuje i audiovizuální materiál na učivu o reklamě. Učitel Cyril pracuje i se zkušeností žáků, aniž by byl analyzovaný materiál přítomen v hodině: „Řešili jsme reklamy jako takový, jak fungují třeba ty nejznámější televizní, co vlastně divákovi říkají. Třeba klasicky, reklamy na Kofolu“. Právě u audiovizuálních produktů se často zaměřují na identifikaci cílové skupiny. Pro začínajícího učitele Bořivoje je užitečným a často využívaným zdrojem textů Český národní korpus. Dagmar uvádí časopis Echo, který podle ní obsahuje „bystré postřehy ohledně sdělovacích prostředků“.

Netradičním „materiálem“ byla návštěva novinové redakce, kde měli žáci možnost nahlédnout do pozadí vzniku mediálních produktů. Tato aktivita byla však podmíněna přítomností známého učitele Cyrila, která s jeho odchodem z redakce skončila. Učitelka Alice absolvuje sama i se svými žáky různé akce organizované Centrem současného umění Dox. Zaměřuje se na takové jejich projekty, které ukazují zkreslenou realitu reprezentovanou známými médii.

Většina z dotazovaných pracuje při svých hodinách s autentickým mediálním obsahem, kromě aktuálních článků, se např. učitelka Alice se svými žáky zabývají jazykovým i obsahovým rozбором internetových diskuzí. Jelikož se tato část výzkumu uskutečnila na podzim 2017, učitelé často zmiňovali rozbor projevů volebních kampaní.

²¹ Pro rozbor obou učebnicových řad z hlediska možností k integraci MV viz následující kapitolu.

Příklady integrace mediální výchovy do hodin českého jazyka a literatury

Co tedy má být podle zpovídaných učitelů cílem mediální výchovy? Často se v odpovědích objevovala slovní spojení jako „orientace v současných médiích“ a „kritický přístup k mediálním obsahům“. Škola by měla podle respondentů žáky vybavit schopností kriticky vybírat mediální produkty a přijímat jejich obsahy, tuto dovednost by měli předávat mezi ostatní členy rodiny: „Je víc než důležité, aby právě oni byli nositeli takového toho kritického myšlení, aby byli nositeli schopnosti posoudit, kterou informaci brát vážně a kterou ne, aby třeba mohli ochránit i své prarodiče nebo případně mladší sourozence.“ Toto ovlivňování by mělo fungovat reciprocitně. Podle učitele Cyrila nemůže škola žákům plně zajistit vzdělávání v oblasti médií, s jistým základem mediální gramotnosti by měli žáci přicházet již z rodiny.

Mezi dotazovanými učiteli byli takoví, kteří uvažovali o mediální výchově pouze v souvislosti se slohovým vyučováním, jiní si dokážou integraci průřezového tématu představit ve všech složkách českého jazyka a literatury. Učitelka Eva je dokonce ve všech aktivně využívá: „No, určitě nejvýrazněji je to ve slohu, mám pocit, s tou publicistikou. V jazyce určitě to taky dělám, v literatuře částečně taky, ale s tím už mnohem míň bych řekla než v těch předchozích dvou složkách. Jako třeba funkce médií v nějakém historickém okamžiku.“

Literární část předmětu představuje účinné nástroje, díky kterým jsou žáci zvyklí pracovat s autorem, autorským záměrem i modelovým čtenářem. Alice využívá taková díla, která tematizují novináře a jejich práci, jako dobrý diskusní podklad o jejich funkci ve společnosti v průběhu různých dějinných období, při probírání Orwella se například zabývají nabízející se otázkou propagandy. Při vhodných příležitostech se také zabývají vhodností informací, které o sobě postavy literárních děl dávají světu znát: „třeba čteme deník Adriana Mowlera, jak tam píše, jak si nerozumí s matkou a taková ta, tak se ptám, jestli by někde mohli něco takového čísti, a někdo se ozve, že třeba i na tom Facebooku, a tak říkám, jestli to je správně, není správně, jestli to je zneužitelné, nebo není.“

Jazyková složka se podle Bořivoje dobře hodí na procvičování syntaxe: „zvlášť třeba ta argumentační strategie nebo falešné argumenty jsou myslím ohromně oči otevírající pro syntax.“ Při lexikologii je možné sledovat neologismy, pohybující se na různých místech naší slovní zásoby právě prostřednictvím médií, v učebnicích nalezneme termíny univerbizace, multiverbizace, či automatizace a aktualizace.

Slohové učivo žáků středních škol představuje publicistický styl, ve kterém se mají žáci

naučit rozlišovat mezi zpravodajstvím a publicistikou, jejichž nerozlišování je podle Cyrila velice palčivým problémem: „Já bych řekl, že je jako dobrý si uvědomit, že angažovanost novin nebo těch médií je jako normální že jo že určitý noviny třeba hlásají názory politický strany (...) to mě hrozně mrzí, tady ta jako nevědomost toho, kdy teda já čtu v podstatě úvahu, kde ten kde ten novinář může být i svým způsobem angažovaný a že to nerozliší právě od té zprávy a potom z toho vznikají úplně zbytečné diskuze. (...) to si myslím, že je jedna z nejdůležitějších věcí, aby tohle pochopili.“

Standardně se probírají jednotlivé útvary publicistického stylu, alespoň část z nich si žáci prakticky zkouší vytvářet. Učivo publicistického stylu přináší pro učitele vhodný prostor pro diskusi i integraci netradiční didaktických postupů.

Učitelka Alice v rámci učiva publicistického stylu vytváří se svými žáky virtuální redakci, ve které si žáci vyjasní povinnosti jednotlivých členů redakčního týmu a „cíleně utvoří takové jedno číslo školního časopisu, takže každá půlka třídy si jednou za rok takové číslo vytvoří a nominuje tam nějakého šéfredaktora.“ Z produkčních činností kromě tréninku jednotlivých útvarů publicistického stylu si žáci Alice vyzkouší tvorbu propagačních materiálů na akce školy.

Cyriilovi žáci často pracují s rozlišováním jednotlivých útvarů publicistického stylu: „Nechávám žáky hledat, jako velký domácí úkol, doneste recenzi, doneste zprávu, doneste komentář, doneste reportáž, pokud najdete, fejeton a potom to řešíme: je to fejeton, není to fejeton, je to reportáž, není to reportáž a potom stejné zprávy z bulváru, stejné zprávy řekněme z těch ‚seriózních‘ médií.“ Na doneseném materiálu pak hledají typické jazykové prostředky a jejich účinky na čtenáře.

Začínající učitel Bořivoj plánuje v budoucnu vyzkoušet v současné době populární videoblogy o přečtených knihách. Při této činnosti, která by mohla být jakousi substitucí za čtenářský deník si žáci vyzkouší nejen technické aspekty této produkce, ale i vyjadřovací schopnosti pro daný typ média potřebné. Žáci odborné školy si podobné dovednosti vyzkoušeli při natáčení videa o Evropské unii.

S tvorbou mediálních textů mají zkušenost i žáci učitelky Evy, která každý rok připravuje se třídou číslo školního časopisu. Při této činnosti si žáci vyzkouší práci na jednotlivých pozicích redakce. Při tvorbě reklamy se učí i cílit na své čtenáře pomocí různých prostředků a zároveň si tak uvědomují manipulativní prostředky.

Setkávání žáků s novináři je předmětem i mediálních kurzů pořádaných učitelkou

Františkou. Ta v rámci českého jazyka, ale i ostatních předmětů, zařizuje každoročně již více než deset let pro žáky druhého ročníku v období, kdy probírají publicistický styl, setkávání se známými novináři z různých médií. Přičemž se snaží pokrýt co nejrozumnější spektrum médií. Kurz představuje deset až čtrnáct hodin uvedených teoretickou dvouhodinovou přednáškou. Žáci již před tímto kurzem absolvují základní poučení o publicistickém stylu. Podle Františky mají kurzy velký ohlas u žáků, kteří se velice aktivně zapojují do diskusí s pozvanými hosty.

3.5 Dotazníkové šetření

Dalším krokem našeho výzkumu bylo získání dat od žáků, tedy adresátů procesu vzdělávání. Jejich odpovědi tvoří jakousi zpětnou vazbu k celému procesu, mohou poukázat na užitečné stránky celé koncepce. K tomuto účelu jsme použili metodu dotazníkového šetření,²² které bylo příslušným žákům distribuováno pomocí dotazovaných učitelů či výzkumníka. O užitečnosti tohoto šetření hovoří i fakt, že množství zapojených učitelů projevilo zájem o získání výstupních dat.

Dotazník se skládal z šestnácti otázek, z nichž byly čtyři zcela otevřené, sedm pak vyžadovalo slovní doplnění při volbě jedné z možností. První soubor otázek měl u studentů navodit potřebný kontext k zodpovězení otázek následujících, zaměřoval se na uživatelské zvyklosti dotazovaných žáků s médii. Následující otázky cílily na identifikaci prvků mediální výchovy ve vyučování. Poslední okruh otázek přímo tematizoval mediální výchovu a její významy. Příprava otázek byla složitější v tom, že jsme žáky nemohli konfrontovat s konkrétním pojmem mediální výchova. Na rozdíl od učitelů, kteří s tímto konceptem vědomě pracují, jsou žáci k životu s médii v rámci jednotlivých předmětů vychovávání bezděčně, nebývá to jediný cíl vzdělávacího procesu. Konkrétní otázka, co si žáci představují pod pojmem mediální výchova byla spíše doplňkovým bodem pro tazatele.

3.5.1 Výsledky dotazníkového šetření²³

Jelikož probíhalo dotazníkové šetření současně se získáváním dat z polostrukturovaných rozhovorů, bylo obtížné vytvořit si konkrétní hypotézy. Navíc se jedná o „zjišťování preferencí a postojů respondentů a jejich změny vzhledem k dalším proměnným“ (Vojtíšek,

²² Pro celé znění dotazníku viz Přílohu 4.

²³ Pro kompletní výsledky dotazníkového šetření viz Přílohu 5.

2012), a proto jsme se rozhodli pracovat v této kvantitativní fázi výzkumu bez hypotéz. Výsledky dotazníků z jednotlivých škol budeme vztahovat ke konkrétním vyučujícím a jejich didaktickým metodám. Jelikož se nám díky 100 % návratnosti dotazníků podařilo získat velké množství dat, budeme v následující části práce uvádět pouze ta, která se vymykají či představují zajímavé souvislosti k tvrzení vyučujícího.

Žáci učitelky Alice s ní mají možnost navštěvovat různé semináře o aktuálních tématech, kde se tematizují např. reprezentace těchto událostí jednotlivými médii. Médii se v rámci vyučování věnují především při probírání publicistického stylu. Získali jsme data od dvou Aliciných tříd, pátého a šestého ročníku šestiletých gymnáziích. Charakteristikou Aliciných studentů je, že většina z nich rozlišuje média z hlediska požadavků, které na ně mohou klást. 63 % žáků pátého ročníku se snaží o bezpečné chování na internetu, což je druhé nevyšší číslo z celého vzorku, z toho může vyplývat fakt, že se pouze 16 % u nich setkalo s kyberšikanou. Alicini žáci i v hodinách češtiny zkoušejí simulovat práci v redakci, rozdělují si jednotlivé role a jmenují šéfredaktora. O možnosti stát se novinářem by však přesto, či právě proto uvažovalo pouze 11 % respondentů. Velká část žáků si v rámci školy vyzkoušela tvorbu alespoň jednoho média. 90 % z nich si také uvědomuje vliv médií na český jazyk, nejvíce respondentů (42 %) si myslí, že se média při češtině používají skoro každou hodinu a přiznávají (42 %) češtině spolu s informatikou (47 %) primární prostor pro výuku mediální výchovy.

Na rozdíl od svých mladších kolegů si celých 29 % žáků posledního ročníku šestiletého gymnázia nemyslí, že je mediální výchova užitečná, i když mají poměrně ucelenou představu o tom, co si pod tímto pojmem představit („rozpoznávat pravdivé informace“, „jak mohou média ovlivňovat“, „jak s médii pracovat, jak do nich přispívat“ či „učení se porozumění záměru autora“...). Její projevy nejvíce spatřují v základech společenských věd (63 %), informatice (36 %) a českém jazyce (31%). Tento rozdíl je pravděpodobně způsoben jiným vyučujícím v předmětu základy společenských věd. 38 % žáků nedostává od učitelů dostatečné informace týkající se médií. Respondenti by uvítali debaty o „psychologii působení médií“, „aktuálních zprávách a jejich pravdivosti“ či „bezpečnost na internetu“. Že je zvláště posledního bodu potřeba dokazuje i fakt, že celých 67 % respondentů tvrdí, že se o bezpečnost svého chování na internetu nestará. Stejně jako u předešlé třídy, velká většina Aliciných žáků (96 %) by se nechtěla stát novináři.

Začínající učitel Bořivoj má zkušenost pouze s žáky prvního ročníku, kteří také dotazník vyplňovali. Podle něj mediální výchova do češtiny určitě patří, zároveň ale dle svých slov

zatím neměl možnost mediální témata do svých hodin zanést, okrajově se pouze dotkli internetových zdrojů. Odpovědi žáků v dotazníku mohou tak alespoň být kontextem pro Bořivoje, který mediální výchovu plánuje do hodin českého jazyka i do hodin literárních integrovat. Z dotazníků skutečně vyplynulo, že žáci si v nové škole teprve zvykají a na otázky týkající se reflexe vyučovacího procesu odpovídali velice zdrženlivě. Téměř 40 % z nich uvažuje o bezpečnosti navštívených internetových stránek, i když z konkretizace odpovědí vyplynulo, že si pod pojmem bezpečnost představují spíše serióznost či důvěryhodnost při využívání stránky jako zdroje informací, 86 % z nich si je vědomo, že je média nějak ovlivňují, především při tvorbě názoru na aktuální témata, ale právě i vytvářením témat ke každodenní konverzaci. Největší zájem projevili Bořivojovi žáci o tvorbu školního webu a natáčení videí. 83 % žáků si myslí, že jazyk médií ovlivňuje češtinu, kromě toho, že se odpovědi na otázku často kryly s názorem na celkový vliv médií, objevila se i odpověď: „lidé spolu méně mluví.“ 20 % by se chtělo stát novináři, a to především proto, že je „baví psát slohovky“ a „dozvídali by se informace z první ruky.“ Od této práce zbylé žáky odrazují osobnostní rysy, odlišné preference, ale i „neprestiž“ daného povolání. Podle 4 z 29 žáků na škole nedostávají dostatek informací o médiích. Tito respondenti by si představovali bohatší komunikaci o aktuálních událostech a klíč, jak rozlišovat pravdivé a nepravdivé informace. Ačkoliv byl učitel Bořivoj k deklarované integraci mediální výchovy zdrženlivý, dvě třetiny jeho žáků uvedli, že se s médii v češtině setkávají více než jedenkrát za měsíc (17 % uvedlo každou hodinu, 17 % jednou týdně a 31 % jednou měsíčně). 31 % Bořivojových žáků také skutečně prvky mediální výchovy v češtině identifikovalo (pro srovnání 65 % v základech společenských věd). 90 % si možná i díky Bořivojovi uvědomuje důležitost mediální výchovy, především proto, aby se dokázali bránit proti manipulaci, byli schopni pracovat s informacemi či získali více názorů na určitou problematiku. Z odpovědí těchto žáků prvního ročníku bylo zřejmé, že jim dělá problém představit si metakomunikaci o médiích, na otázku, co si představují od mediální výchovy ve škole se objevovaly odpovědi jako „nové informace“, „zprávy ze světa“ a podobně. Zaměňování mediální výchovy s mediálními obsahy bylo možné pozorovat i při tom, jaké informace o médiích by si od vyučujících přáli dostávat.

Učitel Cyril je jediným mimopražským vyučujícím, při analýzách mediálních sdělení akcentuje především jejich význam pro společnost spíše než obsah. Se svými žáky se aktivně zabývá porozuměním všech typů textů a identifikací adresátů. Přesto si však 35 % jeho žáků nemyslí, že by jazyk médií český jazyk ovlivňoval, ostatní reflektují média jako nositele kultury i jazyka a uvědomují si jejich dosah a tím i dosah jejich vyjadřování na velké

množství lidí. Ten se projevuje v přijímání nových slov, tvorbou a šířením ustálených slovních spojení („sorry jako“), ale i nastolování témat k hovoru či tím, že lidé mají lepší argumenty pro komentování současného dění. 87 % žáků vůbec práci s médii při hodinách češtiny nereflektuje, 13 % pak jednou měsíčně. Současně pouze 43 % z nich si myslí, že dostává dostatečné informace o médiích. Část zbylých opět zaměňuje informace o médiích za informace z médií, a tak např. tvrdí, že: „nepotřebuji ve škole probírat“ či „ve škole je lepší nic o médiích neříkat“. Objevuje se ale i volání po diskusi o „rozdílu mezi bulvárem a zpravodajstvím“, „vlivu médií na člověka“ a „jak se pozná falešná zpráva a na co si dát pozor“. Absence těchto hovorů je pravděpodobně dána nižším věkem respondentů, neboť učitel Cyril např. definování rozdílu mezi bulvárním a seriózním tiskem sám explicitně zmiňoval. Po pokusu o formulaci definice pojmu mediální výchova si však nejvíce žáků (61 %, což je nevíce z celého vzorku) myslí, že se realizuje právě v předmětu český jazyk a literatura.

Učitelka Dagmar mediální výchovu integruje do obou svých předmětů, tedy českého jazyka i základů společenských věd, ve kterých se podle odpovědí žáků (% z celkového vzorku) médii nejvíce zabývají. Může tak funkčně dělit předávané znalosti a dovednosti na roli médií a pozadí jejich vzniku a formální stránku mediálních obsahů. Respondenti z obou zúčastněných tříd Dagmar jsou v odlišné pozici tím, že jejich oborem studia je umění. Tento fakt odlišuje jejich odpovědi od zbytku vzorku v oblasti produkce, absolvovaných předmětů, ale i touhou stát se novinářem, v obou třídách téměř 90 % žáků odpovědělo záporně s vysvětlením, že chtějí pokračovat ve svém oboru. V motivaci užívání médií se častěji než u ostatních respondentů objevoval kontakt s blízkými a celkově se žáci ve svých odpovědích často orientovali na sociální sítě. 93 % žáků třetího ročníku dbá na bezpečně chování především v opatrnosti při sdílení citlivých informací o sobě. Alarmující může být, že celých 29 % žáků třetího ročníku si myslí, že je média nikterak neovlivňují. Stejně procento tvrdí, že nedostávají od učitelů potřebné informace, chtěli by se více zaměřit na produkci. Toto tvrzení je poněkud překvapující, jelikož jako jediní z celého vzorku mají respondenti této školy k dispozici samostatný předmět mediální tvorba. 64 % žáků myslí, že s médii při češtině nepracují vůbec. Jejich starší kolegové nejčastěji odpověděli jednou týdně (50 %). Celých 88 % žáků třetího ročníku souhlasí s tím, že jazyk médií ovlivňuje naši každodenní komunikace. Krom odkazů k vulgárním výrazům (i prezidentovým) se objevil názor, že média „ničí češtinu“. Žáci reflektují i zkratkovitost vyjadřování a obecné považování hovorových či nespisovných prvků za přijatelnější. Jazykové výrazy z roviny publicistického stylu si žáci podle Dagmar prakticky zkouší při tvorbě „článku, komentáře,

reportáže a fejetonu.“ Při rozboru textu se žáci kromě pravdivosti a relevantnosti zabývají i jazykovou kulturou. Že se to, co si žáci představují pod pojmem mediální výchova v českém jazyce učí si však ve třetím ročníku nemyslí nikdo, ve čtvrtém 38 %. Obě čísla vysoce převyšuje druhý předmět učitelky Dagmar, v základech společenských věd spatřují prvky mediální výchovy 79 % žáků třetího ročníku a 50 % žáků ročníku čtvrtého.

Učitelce Evě se podařilo distribuovat dotazníky do dvou třídy, ve kterých učí češtinu, a sice třetího ročníku a oktávy víceletého gymnázia. Eva přináší autentické mediální materiály do téměř všech svých slohových a jazykových hodin, především pak reklamní materiály, které, jak říká, „nejsou politicky nekorektní“ a může s nimi bez obav pracovat. S žáky se snaží diskutovat o jejich funkcích i vlivu, která média mohou mít. Při tvorbě školního časopisu se zabývají i vznikem mediálních produktů a jejich financování. Žáci třetího ročníku výrazně rozlišují funkce typů médií, se kterými se mění jejich očekávání: „od veřejnoprávních objektivní informace, od internetu zábavu“, také se (62 %) zabývají bezpečností svého chování na internetu, činí tak prostřednictvím antivirových programů, kontroly protokolů stránek i sebekontroly nad přidávaným obsahem. I zde však nalezneme zaměňování pojmu bezpečné chování za důvěryhodnost obsahu. Evě k rozboru posloužily i produkty volebních kampaní politických stran, reflexe této metody se projevuje v názoru žáka, který tvrdí, že média nás ovlivňují, jelikož mohou být „zbraň při volbách.“ Pouze dva žáci z dvaceti jednoho nepřiznávají vliv médií na svou osobu. Manipulaci s názory konzumentů medií žáci reflektují i v důvodu, proč by se nechtěli stát novináři (81 %): „nechci klamat“, další z důvodů jsou opět osobnostní rysy a jiné preference. Zajímavé ale je, že žáci v několika případech zaškrtnuli obě možnosti. Tito respondenti si většinou uvědomovali náročnost daného povolání, která měla větší váhu než „zajímavé“, „informace z první ruky“ či „cestování“. Třída přiznala tvorbu článku do časopisu v rámci školy (66 %), dále pak ve větší míře natáčení videa (38 %) i tvorbu webu (62 %), které si ve škole mohli vyzkoušet. Nejvíce mají zájem o provoz školního rádia (43 %).

Podle 48 % pracují Evini žáci s médii skoro každou hodinu, podle zbylých 52 % jednou týdně, i tak je vidět, že si Evinu snahu žáci uvědomují. O něco dál v dotazníku položená otázka s termínem mediální výchova se v češtině vyučuje podle 42 % žáků, více jich spatřuje prvky mediální výchovy pouze v základech společenských věd (57 %). Podle 19 % není mediální výchova obsažena v žádném z vyučovaných předmětů. 29 % žáků by si představovala důkladnější rozpravy o médiích, především v otázkách médií a aktuálních dějin, uvítali by i nauku o rozpoznávání důvěryhodnosti informačních zdrojů. Žáci by se

také rádi bavili o tom, „jak se do médií dostat jako zaměstnanec.“ Podle jednoho z dotazovaných sice dostatečné informace nedostává, zároveň ale po učitelích žádné nepožaduje. Pouze dva žáci (10 %) si myslí, že je mediální výchova zbytečná.

Druhou dotazovanou třídou učitelky Evy je oktáva. Její žáci od médií krom standardních odpovědí očekávají i to, že „přiznají zaujatost.“ Celých 96 % z nich si vliv médií uvědomuje, reflektují i to jako důvod, proč se stát novinářem: „chci podsouvat lidem svoje názory.“ Naopak 84 %, kteří by se novináři stát nechtěli, uznávají náročnost tohoto povolání spojeného se stresem a zároveň „psaním na zakázku.“ V otázce, kterou z činností v rámci školy zkoušeli se shodují se svými o rok mladšími kolegy, více by naopak chtěli tvořit školní web (48 %). I oni nejčastěji tvrdí, že s médii při češtině pracují skoro každou hodinu (52 %). Poučený pohled vyplývající z rozborů mediálních textů vyplývá z tvrzení, že jazyk médií češtinu ovlivňuje (72 %): „útržkovitost vyjadřování nás nutí ke zkratkovité komunikaci“, „dělá to chyby přijatelnými“. Zprostředkované pronikání neologismů do slovní zásoby snad potvrzuje i následující výrok: „zlepšujeme se v cizích jazycích“. Pouze 56 % dotazovaných si myslí, že dostává od učitelů dostatečné informace o médiích. Ostatní se k otázce buď nevyjádřili nebo prohlašují, že „to dělají jen mladší učitelé.“ Rádi by se zabývali aktuálními tématy, což opět značí záměnu pojmů, či rozlišováním důvěryhodnosti zdrojů, srovnáním médií. Prvky mediální výchovy se objevují v češtině pouze podle 28 % žáků (srovnej s 52 %, podle kterých se v hodinách češtiny pracuje s médii skoro každou hodinu), toto číslo je srovnatelné s integrací mediální výchovy do dějepisu. Podle 68 % Eviných žáků z této třídy je mediální výchova důležitá, např. kvůli obraně proti manipulaci, „rozpoznávání triků médií“, dovednostem, jak ověřit informace či vytvořit reklamu, a měla by se vyučovat především v základech společenských věd (56 %) a českém jazyce (28 %). Jako kuriózní případ si dovolíme uvést názor, že mediální výchova je, když „děti nevychovávat rodiče, ale média,“ a od téhož respondenta pocházející odpověď, že mediální výchova je důležitá, protože „by měla vychovávat lidi.“

Žáci učitelky Františky se s mediální výchovou setkávají prostřednictvím kurzu, který škola organizuje již více než deset let, kromě toho se již médiím věnují jen minimálně, v publicistickém stylu. Ačkoliv celých 91 % žáků třídy posledního ročníku daného gymnázia odpovědělo kladně na otázku, zda si myslí, že je média ovlivňují, s tím, že by média ovlivňovala češtinu se jich neztotožňuje 27 %. Tento fakt může být způsoben tím, že mediální texty při hodinách českého jazyka neanalyzují. Ačkoliv důvody převažující většiny (86 %) k tomu, že se novináři stát nechtějí, byly dosti různorodé, objevil se i ojedinělý názor,

že noviny zanikají. Podle očekávání z výpovědí Františky žáci uznávají přítomnost médií v hodinách češtiny nejčastěji jednou měsíčně (73 %), 32 % žáků si myslí, že nedostávají od učitelů potřebné informace, krom toho, že by rádi znali pozadí vzniků mediálních textů (na něž ale měli možnost v rámci kurzu nahlédnout), se opět chtějí bavit o aktuálním dění, ale i „odhalovat fake news“ a „dezinformace.“ Jeden z žáků si uvědomuje nedostatek času, zároveň by ale dal mediální tematice přednost před pro něj méně podstatnými předměty. Pouze 5 % žáků si myslí, že je mediální výchova zbytečná, což je nejméně ze všech zkoumaných tříd. Respondenti z této skupiny byli specifictí tím, že strávili alespoň deset hodin v přítomnosti pracovníků médií a měli možnost je konfrontovat svými otázkami, čehož podle Františky velice aktivně využívají.

3.6 Interpretace dat z výzkumu účastníků vzdělávacího procesu

Výzkumná zpráva z polostrukturovaných rozhovorů byla sestavena tematicky na základě axiálního kódování. Data z dotazníkového šetření byla naopak vztahována k jednotlivým vyučujícím respondentům. Toto řazení jsme zvolili z toho důvodu, že nám přišlo nejvhodnější vzhledem k velkému počtu získaných dat.

Většina respondentů dotazníkového šetření měla poměrně dobrou představu o tom, co by chtěli od učitelů slyšet, měli povědomí o tom, na co si dát pozor, byli srozuměni s tím, že musí být k mediálním obsahům kritičtí, toto zjištění vyplývá především z otázek po důvodu sledování médií, významu mediální výchovy, významu diskuze o médiích. Často zmiňovaným pojmem byla i obrana, ať už proti médiím či v samotných médiích, celých 32 % respondentů se setkala s kyberšikanou, o bezpečnost v internetovém prostředí se však zajímalo pouze 52 %, i zde bychom tedy mohli najít prostor pro apel z hlediska vyučujících. Pouze minimum respondentů (13 %) tvrdí, že není médií ovlivňováno a celých 81 % považuje mediální výchovu za užitečnou.

Naším hlavním cílem však bylo zjistit skutečný stav praxe mediální výchovy na některých českých středních školách. Jsme si vědomi toho, že odpovědi žáků mohou být zkreslené, především kvůli neochotě z jakéhokoliv důvodu pravdivě odpovídat (zaručená anonymita toto riziko jistě podporuje), což je v jejich věku pochopitelné, proto je třeba brát získaná data s jistým odstupem. Přesto alespoň určitou představu o středoškolské praxi získat můžeme. Nejčastěji si žáci v rámci školního vyučování zkoušejí psát článek do novin nebo časopisu (62 %), dále točit videa a tvořit web (shodně 36 %). Je uspokojivé, že pouze 19 % tvrdí, že

se s autentickými mediálními texty při hodinách českého jazyka nesetkávají. Více než polovina studentů (69 %) také dostává potřebné informace. Ti, kteří si to nemyslí, by rádi diskutovali o vlivu médií a strategiích, kterými ho dosahují, o bezpečném chování v souvislosti s novými médii a rozpoznávání lživých a falešných zpráv. Často však zaměňují otázky aktuálního dění s problematikou médií.

Předmětem, do kterého jsou prvky mediální výchovy podle žáků nejčastěji zařazeny jsou základy společenských věd (40 %), na druhém místě nalezneme český jazyk (35 %) a dále informatiku (16 %). 16 % dotazovaných žáků si myslí, že se mediální výchova u nich ve škole nevyučuje. Tato otázka byla studentům položena ke konci dotazníku, když byli předtím požádáni o reflexi toho, o čem by se při probírání mediální tematiky mělo ve škole hovořit a co si vůbec pod pojmem mediální výchova představují.

Z konfrontace odpovědí žáků a učitelů je zřejmé, že jimi integrované prvky mediální výchovy (v jakékoliv podobě) mají na žáky alespoň částečně právě konkrétní vliv. Při komparaci výsledků více tříd s jedním vyučujícím češtiny však vidíme, že velkou roli hraje kromě osobnosti učitele i osobnost žáků, kteří mají prostřednictvím zkoumaných činností mediální gramotnost nabývat. Učitelé sami tematizovali odlišných způsobů práce v jednotlivých třídách danou charakteristikou třídy jako malé sociální skupiny.

Pomocí všech dat získaných z výzkumu se nyní pokusíme odpovědět na otázky, které jsme si stanovili v úvodu výzkumné části práce a které by podle nás měly vést k poznání možností integrace průřezového tématu mediální výchova do hodin českého jazyka a literatury na středních školách.

Vyučující se jednoznačně shodli na tom, že mediální tematika do hodin českého jazyka a literatury patří, jejich konkrétní praxe pak spočívala v různé míře jejího zapojení do svých hodin. Někteří ji spatřují pouze jako rozšíření učiva publicistického stylu, jiným, většinou těm, kteří staví své hodiny na koncepci komunikačního přístupu k češtině, se mediální výchova dostává do velké části probíraného učiva. Toto průřezové téma lze integrovat do všech složek povinného předmětu, což dokazují jednak analyzované Školní vzdělávací programy, jednak příklady práce s mediální výchovou zmíněné dotazovanými učiteli.

Nejpálčivějším problémem je podle části vyučujících omezená časová dotace, kterou by však neřešilo navýšení počtu hodin, které musí žáci ve škole strávit. I tento problém je však tematizován individuálně, neboť někteří učitelé jej díky přirozené integraci mediální tematiky do běžného učiva nepocítují, to se týká především dvou začínajících učitelů. Koncept integrace průřezových témat přináší nebezpečí v tom, že jelikož není definováno,

co se ve kterém povinném předmětu bude vyučovat, zůstávají často některé aspekty neprobrány nikde. Další ze zmíněných problému je i autentický materiál z médií, který se většinou zabývá současnou politickou scénou, jejíž tematizování v hodinách přijde učitelům ožehavé a raději se mu vyhýbají. Tato skutečnost byla reflektována žáky, kteří by naopak diskuse o aktuálním dění uvítali. Jejich představa komunikace o médiích častěji právě vyústila v přání hovořit o informacích z médií. Z odpovědí učitelů je zřejmé, že představa o mediální výchově nadále vyplývá z koncepce uvažování o masových médiích. Tematiku nových, či síťových, médií do svých hodin vnášejí jen velmi opatrně, často proto, že se obávají, že nejsou natolik uživatelsky zdatní v práci s nimi.

Pouze minimum dotazovaných žáků si myslí, že s médii v hodinách českého jazyka pracují každou hodinu, učitelé je do svých hodin však, pokud k tomu bývá vhodná příležitost, nosí. Nejčastěji to bývají autentické články z novin či časopisů, ale i audiovizuální materiál či obsahy síťových médií (např. internetová diskuse). Se školením k didaktice mediální výchovy se vlastně nesetkali. Mladší učitelé již tematizují přípravu na vyučování mediální výchovy v seminářích didaktiky českého jazyka na vysoké škole. Zkušenější většinou spoléhají na vlastní úsudek či nejrůznější výstavy a tipy z odborné literatury.

Učitelé i jejich žáci se většinou shodli na tom, co by mělo být předmětem mediální výchovy. Učitelé často zmiňovali orientaci v typech médií, jejich kritické čtení a rozlišování funkcí jejich jednotlivých tipů. Neustále se opakujícím pojmem byla obrana proti manipulaci, která byla nejhutněji zastoupena i v nejrůznějších ŠVP. Žáci, kteří by si představovali větší diskusi o médiích ve škole, rovněž zmiňovali nauku o bezpečnosti či rozeznávání nepravdivých informací. Obě strany vyučovacího procesu si pod mediální výchovou představují i práci s informacemi, jejichž nepřeborné množství je nutné funkčně třídit. Učitelé chtějí výše zmiňované znalosti a dovednosti své žáky naučit prostřednictvím nejrůznějších aktivit jako jsou setkávání s tvůrci mediálních obsahů, tvorba školních periodik, ale i „pouhá“ recepce autentických textů.

3.6.1 Zhodnocení výzkumu a návrh na zlepšení

Všechny části našeho výzkumu měly vést k jedinému cíli: odpovědět na otázku, jakými způsoby se průřezové téma mediální výchova integruje do povinného předmětu český jazyk a literatura na všech typech středních škol. Metody, které jsme si při hledání odpovědí na naši otázku zvolili, nejsou jediné možné ani nejsprávnější. Jejich užití nám však přišlo i s

ohledem na ostatní možnosti pro naše účely funkční. I když nepředpokládáme, že by téma naším výzkumem bylo vyčerpáno, pokusili jsme se k tomu touto cestou přiblížit. Naším cílem nebylo výsledná fakta škálovitě hodnotit, ale zjistit stav, ať už pouze deklarovaný, či skutečný, v jakém se mediální výchova v hodinách českého jazyka a literatury nachází.

Nejspolehlivější výsledky by nám pravděpodobně přineslo nezúčastněné pozorování výzkumníka, který by však musel být v ideálním případě přítomen na všech hodinách českého jazyka či literatury ve všech středních školách. I při redukci počtu hodin a škol má však tato metoda své nevýhody. Stále bude aktuální problém velké časové náročnosti celého výzkumu ve všech jeho krocích, dále možné zkreslení dané výzkumníkovou přítomností na hodinách.

Nyní se pokusíme stručně popsat funkčnost jednotlivých bodů našeho výzkumu.

Školní vzdělávací programy jsou tvořeny ještě stále na příliš obecné úrovni, než aby mohly přinést nosné informace, z jejich analýzy jsme získali pouze velmi abstraktní představu o integraci mediální výchovy do hodin českého jazyka a literatury. I když jsme získali velké množství dat, nemůžeme je považovat vzhledem k realitě za příliš relevantní, což nám většinou potvrdili i sami jejich tvůrci či alespoň uživatelé. Jejich analýza je časově náročná a nepřináší odpovídající informace. Zřejmě i proto jsme se s podobným typem výzkumu v našem prostředí nesetkali.

Pro výzkum učitelova pojetí kurikula byla zvolena metoda polostrukturovaných hloubkových rozhovorů, která se nám nadále jeví jako funkční. Osobní kontakt s respondenty umožňoval dodatečné rozvíjení podnětných témat a případné dovysvětlení vzájemných nejasností. Díky alespoň částečné struktuře mohla být data podrobena klasické kvalitativní analýze s otevřeným i axiálním kódováním.

Metoda dotazníkového šetření měla tu výhodu, že bylo možno získat velké množství dat (185 vyplněných dotazníků), díky způsobu distribuce, tedy prostřednictvím vyučujících či výzkumníka při vyučovacích hodinách, byla zajištěna jejich stoprocentní návratnost. Specifický byl i vzorek respondentů, který představovali žáci dotazovaných učitelů. To umožnilo získaná kvantitativní data vztáhnout k předešlému kvalitativnímu výzkumu. Vzhledem k častěji se opakujícím nevhodným odpovědím na konkrétní otázky bychom nyní provedli následující změny: dotazník by ve své druhé části, tedy té týkající se reflexe vzdělávacího procesu, měl obsahovat alespoň rámcovou definici mediální výchovy. V realizované verzi jsme tento krok neučinili, neboť jsme chtěli získat i názory žáků na to, co by to mohla mediální výchova být. Kdyby si však byli jejím obsahem jisti, mohlo by to

vést k propracovanějšímu typu některých odpovědí. Dále bychom v otázce číslo 9 (Ovlivňuje podle vás jazyk médií každodenní mezilidskou komunikaci?) podtrhli výraz jazyk, neboť odpovědi často reagovaly na ovlivňování médií jako takových. Zpětná vazba některých respondentů také poukázala na přílišnou obtížnost některých položených otázek (to se týkalo především střední odborné školy). Pilotní verze dotazníku tyto nedostatky neodhalila.

4 Vlastní návrh didaktického nástroje

4.1 Dostupné didaktické pomůcky

V první řadě si je třeba uvědomit, že si výukové materiály ze zřejmých důvodů nemohou klást za cíl obsahovat neustále aktuální informace z oblasti médií, především těch nových. I proto je opravdu složité vytvořit takové prostředky, jež je možné používat univerzálně, zaměřit se na obecné principy, které je třeba si osvojit. Práce s takovými materiály vyžaduje velkou investici ze strany vyučujícího, hodiny, do nichž je mediální výchova kvalitně integrována jsou náročné z hlediska příprav i realizací. Český trh nemůže zvládat neustále obnovovat výukové materiály a ani pro školy by nebylo únosné každý rok obnovovat své příručky. I proto zůstává podstatná část práce na vyučujícím. Kromě příruček popsaných v práci Radima Woláka existují dnes, o 6 let později, na českém trhu mnohé další, z metodických prací např. již zmiňovaná publikace Pastorové a Jiráka K integraci mediální výchovy (2015), Mediální výchova (2012) nakladatelství Raabe, která představuje hotové výukové materiály pro žáky druhého stupně základních škol či slovenská publikace Mediálna výchova pre učiteľov stredných škôl (Petranová, Vrabc, 2011), řadu učebnic pak rozšířila Mediální výchova (2013) od nakladatelství Fraus. V letech 2016 a 2017 neoznačilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy svou doložkou žádnou učebnici mediální výchovy (MŠMT, 2013–2017).

Kromě těchto materiálů jsou pro naši práci důležité i konkrétní oddíly reflektující mediální výchovu v rámci učebnic a jiných materiálů českého jazyka a literatury. Pro účely této práce jsme se zaměřili na tři řady učebnic²⁴ a provedli jejich rozbor z hlediska integrace témat mediální výchovy. Snažili jsme se popsat konkrétní odkazy na mediální výchovu

²⁴ Jelikož je dle Šebesty (2001) prostor pro mediální výchovu právě ve výchově komunikační, zabývali jsme se v tomto místě naší práce pouze učebnicemi jazykové a komunikační složky, byť jsme si vědomi i potenciálu, který mohou mediální výchově nabídnout učebnice literatury a čítanky, především pak jistě z oblasti historie médií.

reprezentované jejími doporučenými očekávanými výstupy i možnostmi, které dané učebnice pro realizaci tohoto průřezového tématu nabízejí.²⁵

Mediální tematika se do učebnic dostává i jinak. Kromě toho, že prvoplánově analyzujeme mediální obsah či čteme výkladový text slouží mediální texty i k formálním nácvikům např. pravopisu. O aspektech mediální povahy nesouvisejících pouze s jazykovou stránkou komunikačního procesu, ale například technickou stránkou přenosu se tak žáci mohou dozvídat z učebnic českého jazyka nepřímou. Otázkou zůstává, do jaké míry jsou žáci schopni vnímat obsahovou stránku cvičebního materiálu, pokud je po nich vyžadováno soustředění na formální náležitosti textu.

Kritériem pro výběr analyzovaných učebnic bylo prohlášení jejich autorů o korespondenci s Katalogem požadavků pro státní maturitu vycházející z nových Rámcových vzdělávacích programů, dále fakt, že daná učebnice provází žáky po celé středoškolské studium, tvoří řadu, a v neposlední řadě aktuálnost jejich vydání.²⁶ Takto jsme vybrali následující řady učebnic: Český jazyk pro gymnázia nakladatelství SPN od autora Jiřího Kostečky, tuto učebnici jsme zařadili i proto, že byla častokrát zmiňována vyučujícími v předešlé části práce, dále Český jazyk pro střední odborné školy, rovněž nakladatelství SPN, a učebnicová řada Český jazyk a komunikace pro střední školy nakladatelství Didaktis.

4.1.1 Český jazyk pro gymnázia

Učebnicová řada s názvem Český jazyk pro gymnázia, jejímž autorem je předseda Asociace středoškolských češtinářů Jiří Kostečka, se skládá ze čtyř dílů odpovídajících čtyřem ročníkům vyššího stupně gymnázií. Druhá vydání jednotlivých dílů byla realizována ve Státním pedagogickém nakladatelství v letech 2009, 2014, 2005, 2006. Díly jsou graficky jednotné, liší se pouze barevným provedením.

Obecně můžeme o této učebnicové řadě říci, že počítá s náročnějšími žáky, obsahuje poměrově mnohem více textu než ostatní dostupné učebnice, používá množství termínů a její styl je více odborný. Naopak neobsahuje téměř žádné obrazové doplňky.

V prvním díle se objevuje kapitola s názvem Získávání a zpracování informací, která počítá se samostudiem žáků. Jako jeden z užitečných nástrojů pomáhající dosáhnout mimoškolního

²⁵ Podobnou analýzu, ovšem na materiálu učebnic pro druhý stupeň základních škol, nabízí článek Ondřeje Dufky z roku 2011.

²⁶ Srovnej Dufek (2011).

seberozvoje je uveden Internet, který je představen i se svými negativy: „Internet je médium moderního věku. Je to neocenitelný zdroj informací, výborně se hodí jak pro získání první orientace v problematice, nalezení odkazů a základní bibliografie, tak pro hlubší poučení. Pozor však: ani dnes, v době bouřlivého rozvoje informačních technologií, není vždy spolehlivým zdrojem, pokud jde o odbornost.“ (s. 39) Konkrétně jsou pak ještě zmíněny vyhledávače Google a Seznam.cz.

Integraci mediální výchovy zde vidíme i v kapitolách o publicistickém funkčním stylu, kde jsou žáci seznámeni s jeho hlavními funkcemi: zpravovací, přesvědčovací a získávací. Učebnice zmiňuje i rekreační funkce, ale podle ní se tak děje pouze v některých útvarech (s. 107). V rámci přehledu funkčních stylů se setkáváme s příkladem politických diskusí v televizi a rozhlasu, jakožto mluvenými útvary prostěsdělovacího stylu, a zprávou a oznámením. Přísně se liší zpráva komentovaná od nekomentované.

Nejnosenější část pro integraci mediální výchovy je druhý díl řady obsahující již celou kapitolu s názvem Publicistický styl. V první části kapitoly získávají žáci teoretické poučení o funkci stylu, typech textů, ve kterých se užívá, krátké zastavení u hromadných sdělovacích prostředků, jmenovitě noviny, časopisy, rozhlas, televize a internet. Při probírání jednotlivých mluvených i psaných útvarů a jejich charakteristik se objevuje prostor pro samostatné uvažování o médiích. To mají podporovat např. úkoly vybízející k vyhledávání reálných článků a pokynu: „napište krátké hodnocení jeho úrovně obsahové i formální. Zaměřte se na eventuální nešvary, o nichž byl řeč výše, neváhejte však naopak pochválit poctivé argumenty, bystrý postřeh, vtipný obrat. Vyslovte s k tomu, nakolik obsahová i jazyková stránka textu odpovídá vymezení obecných rysů vybraného publicistického útvarů.“ (s. 105) Již z tohoto zadání je patrná menší konkrétnost prezentovaných úkolů, a naopak větší prostor pro směry uvažování žáků.

Učebnice se zabývá kompozicí a jazykovými prostředky publicistického stylu, zastavuje se u titulků, syntaktických i lexikálních prostředků jako jsou automatizace a aktualizace. Z praktických úkolů se objevují různé analýzy textů, získávání informací z textu, hledání a upravování stylizačních nedostatků, myšlenek textu a rozlišování funkce užitých výrazových prostředků. Učebnice nabízí i k produkci mediálních obsahů, ať už při pokračování vybraných útvarů, nebo samostatné tvorbě např. sloganů, reportáží či analytických článků. Žáci by se měli zamýšlet nad osobou autora i čtenáře. Měli by se díky učebnici seznámit s reálnými médii a naučit se je využívat ve svůj prospěch.

Třetí a čtvrtý díl pak nabízí jen občasné konkrétní možnosti pro mediální výchovu, a sice

kapitolou o jazykové kultuře, kde využívá článek Šebesty (2001) Lesk a bída mediální komunikace, ve kterém se dočítají o povaze a proměnlivosti médií: „to vše změnilo tvář mediálního sdělování natolik, že ani dnešní publicistiku nepovažují někteří lingvisté za vhodný pramen poznávání spisovné normy“ (s. 24). I zde by měla následovat diskuse a aplikace nabytých poznatků nad konkrétními mediálními obsahy.

Nevyužitou možností integrace spatřujeme v kapitole o řečnickém stylu, kde se krátce hovoří o manipulativní komunikaci, avšak obecně, nikoli ve vztahu k médiím. Trénink kritického čtení textu je pak prováděn na článku z celostátního deníku. V samostatné kapitole Manipulativní postupy v komunikaci je již jako příklad uveden rozhovor redaktora s politikem, jsou zde uvedeny nejčastější manipulativní postupy, které pak mají žáci sami vyhledávat v reálných mediálních obsazích.

Specifika mediální komunikace nejsou zmíněna ani v poslední kapitole učebnicové řady Základy neverbální komunikace.

Ačkoliv tedy tato učebnice obsahuje velké množství informací, nevyužívá příliš možnosti konkrétní integrace mediální výchovy. Zaměřuje se spíše na teoretické poznatky a spoléhá na velkou práci vyučujícího v aplikaci nabitých poznatků do praxe. Počítá s jiným typem uživatele než učebnice následující, a tak nedotahuje některé závěry do konce, její úlohy a náměty k úvahám nejsou natolik konkrétní, což nemusí být na škodu pro aktivní uživatele. Vyhybá se polopatickým vysvětlováním i pokynům, které mohou žáky odrazovat od účasti na práci v hodině.

Učebnice představuje materiál pro nácvik doporučených očekávaných výstupů zabývajících se možnostmi získávání informací, dále pak samotnými mediálními produkty a jejich funkcí především z obsahového hlediska. Učebnice vede žáka k sebereflexi na vlastním užíváním médií a k rozpoznávání manipulativní komunikace.

4.1.2 Český jazyk pro střední odborné školy

Následující učebnicová řada odpovídající našim kritériím je Český jazyk pro střední odborné školy autorů Čechové, Krause, Styblíka a Svobodové. Byla vydávána rovněž Státním pedagogickým nakladatelstvím od roku 2005, v naší analýze jsme použili nejnovější vydání, které představují čtyři učebnice z let 2009, 2010, 2013 a 2014. Jak napovídá její název je určena pro žáky středních odborných škol. Graficky není učebnice nijak výrazná. Celá řada

je vizuálně sjednocena, jednotlivé díly se opět liší barevným provedením desek.

Ihned v úvodu prvního dílu učebnice je tradičně vymezena komunikace, její funkce i druhy. Z našeho hlediska je podstatné, že je v něm zdůrazněna moc jazyka. Právě zde se žáci seznamují se základním schématem komunikace. V podkapitole Základy teorie jazykové komunikace nalezneme již média explicitně zmíněná: „názorným příkladem toho, že technický vývoj významně ovlivňuje možnosti mezilidského dorozumívání, je masová komunikace (...). Prostředky, které slouží procesu komunikace, se nazývají média.“ (s. 13)

Kromě této poznámky se však učebnice médii více nezabývá. Prostor pro aplikaci jednoho z doporučených očekávaných výstupů spatřujeme v kapitole o jazykové kultuře, kde je žákům vysvětlována nutnost jazykové a slohové přiměřenost vzhledem ke komunikační situaci a cíli projevu. Tyto poznatky by se daly aplikovat při definici publika (uživatele) i nacvičování produkce vlastních mediálních obsahů.

V komunikační a slohové části prvního dílu této řady je probírán slohový útvar zpráva. Žáci si osvojují náležitosti tohoto útvaru a zamýšlejí se nad účinkem užitých jazykových prostředků. Ve cvičeních pak zkouší vytvářet různé variace dané zprávy. Tato činnost může podpořit vědomí relativity daných sdělení. Při porovnávání variant vytvořených žáky může docházet k odhalování více možností interpretace.

Vhodným podnětem k práci na doporučeném očekávaném výstupu je i jeden z úkolů přidružených ke kapitole o slohovém postupu vyprávění, kdy žáci diskutují nad tím, co je možné z textu vypustit.

Kromě těchto přímých metod práce vedoucí k nabývání mediální gramotnosti se v učebnici ještě objevují mediální obsahy za účelem procvičování jazykových formálních dovedností, např. článek z deníku Metro určený pro procvičování pravopisu či článek časopisu Vesmír, na kterém si žáci osvojují podobu popisu.

Druhý díl se zabývá převážně lexikologií. Zde spatřujeme prostor zaměřit se na mediální komunikaci v otázkách tázajících se žáků po odvětví, kde se vyskytuje nejvíc nových slov. Můžeme zde nechat žáky uvědomit si, jak se jazyk mění skrze jeho užívání. Tyto možnosti jsou však pouze návrhy na rozvíjení diskuse. Do oblasti médií se učebnice dostává v kapitole o tvarosloví: „Setkali jste se u profesionálních mluvčích s tím, že neuměli dobře skloňovat některá jména (zvláště cizího původu)? Povězte, kdy, u koho, v kterých případech.“ (s. 97) Odpovědi bude nutně předcházet debata o tom, koho můžeme považovat za profesionálního mluvčího, přičemž se zajisté dotkneme pracovníků médií na různých pozicích. Do jaké

hloubky se tak stane je opět záležitostí vyučujících jakožto vedoucích diskuse.

Mnohem konkrétnější podobu integrace mediální výchovy nalezneme v kapitole Jazyk a styl žurnalistiky. Žáci jsou zde seznámeni s dalším funkčním stylem, a sice publicistickým: „základní funkcí publicistického stylu je poskytovat aktuální a přesvědčivé informace o záležitostech veřejného zájmu. Ke kladným slohovým hodnotám publicistického stylu patří všeobecná srozumitelnost, přehlednost, přesvědčivost, pestrost vyjádření i výrazová úspornost. Předpokladem uplatnění všech těchto vyjmenovaných hodnot je jazyková kultivovanost, to je slohově přiměřené užívání národního jazyka, především jeho podoby spisovné.“ (s. 188)

Kromě základní charakteristiky stylu mediálních obsahů učebnice žáky seznamuje s typy médií, pojmem masová média, zaměřuje se na splývání verbální a nonverbální komunikace a obecně se je snaží přimět ke změně čtenářských návyků. To se děje prostřednictvím zamýšlení se nad otázkami po funkci médií („hlavním úkolem médií je sloužit jako zdroj informací, vzdělání a zábavy“ (s. 189)) či podoby titulků. Žáci pak mají za úkol seznámit se s ustálenými rubrikami vydaného periodika a porovnat tištěné periodikum a jeho příslušnou webovou stránku. Díky učebnici se zabývají formální stránkou i podobou diskusních příspěvků, a to klasických i internetových.

Následuje klíčové dělení slohových útvarů na zpravodajství a publicistiku. V rámci zpravodajství si žáci zopakují formální náležitosti zprávy, kterou se zabývali v prvním ročníku. V diskusích se zabývají konkrétními jimi vybranými reportéry a zaměří se na jejich profesní působení. V této podkapitole se setkáme s krátkou poznámkou o zpravodajských agenturách. Přináší i krátké novinové zprávy, které mají být, včetně jejich titulků, podrobeny kritické analýze.

Podkapitola o publicistice začíná vymezením rozdílů se zpravodajstvím, kde je pojem žurnalistika brán jako zastřešující. V rámci publicistiky jsou její útvary dále děleny na analytické a beletristické. Žáci mají za úkol analyzovat strukturu jednotlivých útvarů, jako je televizní diskuse, recenze a medailon. Procvičují se v utváření si názoru na tyto texty. Za úkol pak mají charakterizovat styl nějakého českého publicisty a zaměřit se na gramatické chyby v současných médiích.

Poslední část podkapitoly je věnována reklamě, která je zde charakterizována následovně: „veřejné oznámení určené k podpoře prodeje, koupě, nájmu, k propagaci věci nebo myšlenky podle zájmu a přání zadavatele reklamy. Tento zájem se musí ovšem podřídit určitým obecně platným normám, které jsou platné v domácích i mezinárodně platných úmluvách.“ (s. 200)

Kromě toho, že se žáci zabývají druhy, stylem a podobou reklam, si mají díky učebnici uvědomit, že se dnes propagace posouvá i do soukromé sféry. Učebnice je seznámí s etickým kodexem reklamy a zároveň konstatuje, že: „směřuje k ovlivňování názorů a chování veřejnosti“ (s. 201). Učebnice sama reflektuje: „umění posuzovat reklamu a informace, které přináší (a které zamlčuje), se tak stává důležitou součástí našich komunikačních schopností a předpokladů, naší komunikační kompetence“ (s. 202). Ke konci této části se ještě zastavuje u estetické stránky reklamy zahrnující nápad a vkus a vybízí tak žáky k diskusím o podobě reklam, její potenciální nebezpečnosti a užitých sloganech.

Neméně podstatná je z našeho hlediska i následující kapitola s názvem Mediální komunikace. Tento kratičký oddíl seznamuje žáky s pojmy mediální výchova a mediální gramotnost a přináší odkazy na zdroje informací k této problematice. Úkoly pak mají podnítit další debatu o roli médií ve společnosti: žáci se mají seznámit s výstavbou jednotlivých čísel různého denního tisku, založit časopis a debatovat o tom, kolik času tráví s médii.

Třetí díl řady se v kapitole Komunikát a text zabývá titulkem, jeho podobou i obsahem. Za podnětný považujeme úkol, při kterém mají žáci porovnávat rozdílné titulky referující o stejné události. V kapitole Veřejné mluvené projevy a jejich styl se žáci učí odhalovat reklamu a propagaci skrytou v přesvědčovacích projevech. Zároveň se při plnění úkolu vracejí opět ke konkrétním pracovníkům médií, neboť mají vyhlásit nejpříjemnější hlas hlasatele, moderátora, herce či dabéra a zdůvodnit svoji volbu na jednotlivých paralingválních jevech.

Ve čtvrtém díle se opět vracíme k tématu médií přímo. Podkapitoly humor v médiích a humor v reklamě žáky seznamují s proměňující se funkcí médií: „protože však tištěná média i rozhlas a televize pod vlivem internetu a ostatních nových informačních technologií stále více ztrácejí monopol na sdělování nejnovějších informací, posiluje v nich prvek zábavy, oddechu a relaxace“ (s. 37).

V poslední kapitole Stylová diferenciacie češtiny se pak autoři učebnice ještě krátce vracejí k publicistickému funkčnímu stylu a stylu reklam. V rámci výkladu o zvukové stránce mluvených projevů vyššího stylu jsou žáci vybídnuti ke sledování jednoho televizního či rozhlasového pořadu a mají posoudit zvukovou stránku projevu mluvčích.

I v tomto díle učebnice můžeme najít časopisecké²⁷ i novinové články jako předmět jazykové

²⁷ Jedná se především o články z časopisu Vesmír. Tedy i zde autoři jistě počítali s nepřímým získáváním informací.

analýzy.

Z Doporučených očekávaných výstupů pro průřezové téma mediální výchova představuje učebnicová řada Český jazyk pro střední odborné školy vhodný materiál pro většinu, některé však zůstávají bez většího zásahu učitele pro žáky netknuty. Z pochopitelných důvodů se učebnice vyhýbá technickým aspektům mediální komunikace, poznámka o legislativě a samoregulaci médií by se však v knihách objevit mohla. Dále by kniha mohla využívat více článků vydaných v médiích, ať už za účelem kritické reflexe či procvičování jazykových jevů. V učebnici chybí i výklad o stereotypu, který by neměl být problém do učiva zařadit. Téměř žádný prostor není věnován novým médiím, věkové kategorie uživatelů médií také nejsou explicitně brány v potaz. Historický vývoj médií a jejich vliv v různých obdobích dějin, který zde také nenalezneme, je očekáván spíše v učebnicích literatury.

4.1.3 Český jazyk a komunikace pro střední školy

Poslední analyzovaná učebnice, Český jazyk a komunikace pro střední školy nakladatelství Didaktis, se od předešlých liší v mnoha ohledech. Řada se skládá pouze ze tří knih: pro 1. ročník, pro 2. ročník a pro 3. a 4. ročník. Prohlašuje, že primárně zohledňuje RVP pro střední odborné školy, odpovídá ale i požadavkům RVP G. Učebnicovou řadu, která vycházela v letech 2010, 2011 a 2012, doplňují pracovní sešity i CD. Je graficky velmi nápadná, obsahuje kresby, fotografie i komixy. Graficky jsou také odlišeny různé typy obsahů, které učebnice přináší. Toto členění může kompenzovat možnou ztíženou orientaci v učivu způsobenou množstvím informací i velikostí užitého písma.

Ačkoliv učebnice kopíruje běžnou strukturu probíraného učiva, činí tak netradičním způsobem. Ve všech probíraných jazykových tématech zohledňuje komunikační způsob, na učivo pohlíží z praktického hlediska. Dělení učiva na základní a výcvikovou část prostupuje všechny tři části každého dílu řady: část jazykovou, slohovou i komunikační. V učebnici najdeme i nadstandardní části zaměřené pro nadané žáky či pro žáky s vyšší hodinovou dotací českého jazyka. Učebnici doplňuje slovníček užitých cizích slov.

Jelikož se autoři snažili veškeré učivo propojovat s praxí a zohledňovat tak komunikační přístup, nalezneme v každém dílu učebnice velké množství mediálních obsahů, které vyšly v některém z českých médií. Slouží k procvičování kritického čtení i k nejrůznějším úvahám a zajímavostem o jazyce a jeho užívání. Mediální výchova je integrována do všech částí učebnice, neboť mediální obsahy i informace z mediální praxe jsou využívány k demonstraci

nejrůznějších jazykových jevů. Právě nácviky komunikačních strategií jsou často vystavěny na konkrétních mediálních textech či pracovních médiích. Žáci jsou podněcováni ke sledování médií a pozorování jejich formální i obsahové stránky. Učebnice využívá znalosti žáků v oborech jejich zájmu jako jsou filmy, populární osobnosti či sport. Nová média mají být podle učebnice využívána i při procvičování pravopisu: žáci mají například vyhledat příklady „výskytů slov, které vyhledá Google na českém internetu“ (díl 2., s. 30).

Nová média hrají velkou roli i v kapitole Informační zdroje. Již zde můžeme nalézt tendence k nabývání mediální gramotnosti, když se žáci seznamují s typy médií, která přinášejí informace, pojmy jako důvěryhodnost mediálního sdělení, novinářská kachna, účel vydání a podobně.

Dalším jazykovým tématem, do kterého je mediální výchova umně integrována, jsou frazémy. Učebnice žákům nabízí frazémy užití v reklamě i proslovech politiků a požaduje jejich kritické zhodnocení. Otázka pojmové hierarchie je probírána na materiálu e-shopů, lexikální víceznačnosti slouží jako příklady reklamní slogany.

Komplexní oddíl s názvem Masová komunikace je obsahem třetího dílu řady: Skrze definice masové komunikace a médií se dostáváme k varování: „V masových médiích nevidíme skutečný svět, jen jeho více či méně zkreslený a neúplný mediální obraz.“ (s. 31) Masová média jsou dělena na bulvární a seriózní, žáci se mají zamýšlet nad jejich funkcí. Explicitně se dozvídají, že mediální obsahy jsou především zboží: „Je třeba si uvědomit, že mediální organizace jsou většinou firmy, jejichž hlavním cílem je zisk. Mediální sdělení je pro ně zboží, které nabízejí publiku.“ (s 31)

Učebnice se věnuje i problematice nových médiích, když se zabývá specifiky, vlastnostmi i funkcí médií síťových. Pokládá před žáky problematiku virtuální reality a sociálních sítí, a sice z její komunikační i sociální podstaty, rozebírá fungování Facebooku a Twitteru. Při komentáři o vývoji masových médií zdůrazňuje nutnost kritického přijímání mediálních obsahů a s tím spojený pojem aktivní publikum: „Aktivní příjemce si, na rozdíl od pasivního, mezi masovými médii i jejich sděleními cíleně vybírá, diskutuje o nich s přáteli, dohledává si informace a porovnává je – zkrátka vytváří si vlastní kritický názor.“ (s. 33) Objevíme zde i potřebnou definici stereotypu: „Mediální stereotypy jsou neplatná zjednodušená tvrzení, která deformují skutečnost.“ (s.33)

Mezi zajímavostmi se objevují i informace o regulaci médií, způsobech regulace médií a institucích, které je vykonávají, či o Pulitzerově ceně. V textech užitých za účelem analýz

nalezneme příklady dezinformací a ovlivňování veřejného mínění.

V rámci kapitoly o publicistickém funkčním stylu se žáci seznámí s prací novináře, s požadavky, které jsou kladeny na mediální obsahy v různých médiích. Na četných příkladech si osvojují obvyklé struktury a jazykové prostředky jednotlivých útvarů. Uvědomují si funkci textů a jejich dělení na zpravodajství a publicistiku.

Následuje kapitola Reklama a inzerce, zde je prostor pro detailní analýzy reklamních sdělení nahlížených ze všech jejich aspektů, probírají se zde manipulační strategie. Zajímavým doplňujícím rozšiřujícím učivem je komunikace na trhu práce, v jejíž rámci mají žáci realizovat komunikaci virtuálních týmů. I když je zde obrovské mezioborové využití a náměty k další práci i diskusi, jsou všechny kapitoly ještě praktičtěji doplněny o úkoly v pracovním sešitu.

Tato učebnicová řada představuje dostatečný materiál pro dosažení doporučených očekávaných výstupů průřezového tématu mediální výchova, a sice ve všech jeho tematických okruzích. Na učebnici byl Milanem Polákem vypracován odborný posudek²⁸. I podle něj zde „najdeme zařazení a zpracování všech průřezových témat včetně mediální výchovy“ (Polák, 20).

4.2 Vlastní návrh

Jak již bylo řečeno výše, náš návrh didaktické pomůcky pro žáky středních škol v hodinách českého jazyka bude představovat didaktický test. Test se bude skládat z vědomostních i dovednostních úloh a svou formou i klíčem k řešení bude připomínat didaktické testy státní maturity. Chceme tak poskytnout vyučujícím další materiál, na kterém se jejich žáci mohou připravit ke složení závěrečné zkoušky středoškolského vzdělávání. Společně s dalšími autory testů věříme, že tento nácvik, i když s odlišným rozsahem, může pomoci ke zvyšování úspěšnosti při projekci žákových dovedností a znalostí do zkoušky. Užitečnost chystaného testu nám potvrdili i sami dotazovaní vyučující, kteří o jeho finální verzi projevíli zájem.

Jednotlivé úlohy testu budou ověřovat znalosti i dovednosti ze všech tematických okruhů našeho průřezového tématu. Z doporučených očekávaných výstupů budeme nejvíce testovat právě ty, které se svými vlastnostmi nejvíce setkávají s výstupy z českého jazyka a

²⁸ Dostupný zde:

http://www.didaktis.cz/Data/files/Ke%20stazeni/St%C5%99edn%C3%AD%20%C5%A1koly%20-%20u%C4%8Debnice/%C4%8CJ%20a%20komunikace/1.%20ro%C4%8Dn%C3%ADk%20S%C5%A0/2011-05%20Napsali%20o%20nas_recenze%20Polak.pdf

komunikace. I z tohoto důvodu bude představovat materiál výchozích textů k úlohám především textový materiál a nikoliv obrazový. Těžištěm testu bude zadání jednotlivých úloh, výchozí texty určené pro dekodování mediálního sdělení se mohou měnit podle kontextu, ve kterém bude test zadán.

Problematikou, jak hodnotit výstupy průřezových témat se ve své práci zabývala Pastorová (2008b), podle ní by neměla být hodnocena samostatně, ale naopak v komplexnějším pohledu s látkou předmětu, do něž je téma integrováno. V testu budou využity všechny typy úloh, tedy otevřené široké, úlohy se stručnou odpovědí, úlohy dichotomické, úlohy s výběrem odpovědi, přiřazovací i uspořádací. Jeho reliabilita bude ověřena pilotním testováním malé skupiny středoškolských žáků.

Jsme si vědomi, že jelikož se jedná o test z doporučených očekávaných výstupů průřezového tématu, a nikoliv očekávaných výstupů povinného předmětu, nemůžeme se spolehnout na validitu výsledného testu pro všechny žáky. Jak upozorňují autoři Rukověti autora testových úloh, test není validní, pokud ověřuje takové znalosti a dovednosti, které si žáci ve škole neměli možnost osvojit (Schindler a kol., 2006). My však budeme počítat s ideálním stavem snahy o dosažení doporučených očekávaných výstupů.

Další problematickou oblastí mohou být odpovědi u dovednostních úloh, jelikož zde musíme brát v úvahu možnou odlišnou interpretaci mediálních sdělení. Těmto situacím se v našem testu snažíme vyhnout.

První sada úloh²⁹ se zaměřuje na tematický okruh média a mediální produkce. Tyto úlohy ověřují znalosti týkající pozadí práce novináře i se hojně diskutovanými profesně-etickými kodexy pracovníků médií, jejich znalost je ověřována mimo jiné na kauzách, které řešila Rada pro reklamu. Tři z uvedených příkladů byly po upozornění Rady staženy, poslední z nich kodexu vyhovuje. Toto znění můžeme v různých obměnách pozorovat u mnoha výrobků, v případě tvrzení typu „devět z deseti doporučuje náš produkt“ by měla reklama obsahovat poznámku o provedeném výzkumu.

Nejvíce se nabízely úlohy týkající se konkrétních mediálních produktů. V první úloze zaměřující se na toto téma je ověřována schopnost rozlišovat publicistický a zpravodajský text pomocí identifikace jejich typických jazykových prostředků, která bývá zdůrazňována i v analyzovaných učebnicích. Další úlohy pracují s porozuměním textu ve všech jeho

²⁹ Znění didaktického testu viz Příloha 6.

aspektech. Výchozí text se zabývá životem se sociálními sítěmi. Po žácích je mimo jiné požadována práce s titulky i identifikace autora a uvědomění si jeho role při vyznění sdělení. Následující úlohy se zaměřují na typické obsahy, které produkují různé typy médií. Žáci se zamýšlí nad smyslem užitých prostředků a jejich efektem.

Roli uživatele si žáci uvědomují, když mají v další úloze na vybraných titulcích časopisů pro ženy identifikovat cílovou skupinu daného periodika. Charakteristiky modelových čtenářů jsou převzaty z webových stránek časopisů. Po řešitelích není vyžadována znalost titulů časopisu. Tato část testu pracuje i s žáky-řešiteli jako publikem.

V následujícím tematickém okruhu zabývající se účinky a vlivy mediálních produktů je opět třeba kritické analýzy textu. Žáci vliv mediálního sdělení reflektují prostřednictvím identifikace užitých výrazů, které nejsou stylově neutrální, dále je ověřováno porozumění textu a účinků, které vyvolá pozměnění vybraných výrazů. Do testu jsme dále zařadili úryvek z produkce fanouška knižního souboru Harry Potter distribuovaný online. Klíčem k řešení této úlohy je reflexe zdroje výchozího textu, znalost původního díla není nutná. Žákům ukazuje další z funkcí, kterou média mohou nabývat.

Na poslední tematickém okruhu jsou do značné míry ověřovány vědomosti řešitelů. Dovednostní složka se projevuje při práci s textem, konkrétně projevem ruského prezidenta Vladimira Putina, ve kterém mají žáci identifikovat prvky propagandy i celkový smysl sdělení.

Závěr

Cílem práce bylo na základě teoretického rámce, který představují státní kurikulární dokumenty a odborná literatura, zhodnotit stav integrace průřezového tématu mediální výchova do hodin českého jazyka a literatury na všech typech středních škol v České republice. Důvodem volby právě předmětu český jazyk a literatura je mimo jiné mnoho styčných bodů obou předmětů, které byly identifikovány v první části předkládané práce. Vytyčeného cíle mělo být dosaženo za pomoci kombinovaného výzkumu: obsahové analýzy školních dokumentů, hloubkových rozhovorů s vyučujícími češtiny a dotazníkovým šetřením mezi jejich žáky jako adresáty vzdělávacího procesu.

Analýza Školních vzdělávacích programů padesáti škol sice ukázala, že do hodin českého jazyka literatury bývají zařazovány všechny tematické okruhy průřezového tématu, avšak vzhledem k schematičnosti záznamů v dokumentech a prohlášení téměř všech dotazovaných učitelů, že vnímají tyto dokumenty jako zcela formální, nepřinesla provedená analýza příliš nových poznatků. Nabídla však alespoň tipy na práci v dalších fázích výzkumu a identifikovali jsme odlišnou praxi při mediální výchově na gymnáziích a odborných školách. Zatímco gymnázia akcentují spíše kritický přístup k mediálním produktům, který má být výsledkem procesu uvědomění si všech aspektů jejich vzniku, střední odborné školy především učí své žáky používat média jako nástroje k vyhledávání informací.

Hloubkové rozhovory s vyučujícími představují nejbohatší materiál odpovídající na naši výzkumnou otázku. Všichni z oslovených češtinářů považují mediální výchovu za součást svého předmětu a prostřednictvím nejrůznějších aktivit (ať už setkáváním s novináři, simulací novinové redakce či rozebíráním mediálních obsahů) ji realizují. Všichni respondenti, kromě dvou začínajících učitelů, tematizovali nedostatečný časový prostor pro to, aby se mediální výchově mohli naplno věnovat. Pro učitele bývá dále ožehavé probírání aktuálních politických témat, která se v médiích objevují. Omezením ve snahách učitelů jsou i neustále se proměňující technologie, které způsobují posun i v oblasti médií. Pouze minimální počet z našich respondentů se zúčastnilo některého z nabízených školení, opět se většinou odkazuje na nedostatek času. Vyučující se však inspirojí dostupnou literaturou, výstavami a nejmladší respondenti reflektovali přípravu na mediální výchovu v rámci jejich vysokoškolského studia.

Při dotazníkovém šetření jsme získali data od sto osmdesáti pěti respondentů, které bylo vzhledem k formě distribuce nutno vyhodnocovat ručně. Jelikož pro získání odpovědí na naše výzkumné otázky bylo nutné v dotazníku pokládat velké množství dílčích otázek

navozujících kontext pro ty klíčové, přináší naše práce poměrně velké množství dat týkající se uživatelského chování k médiím žáků českých středních škol. Výsledky ukázaly, že žáci mají poměrně dobré povědomí o vlivu, který média mohou mít a někteří z nich vhodně rozlišovali, k jakému účelu které médium používat. Žáci ve svých odpovědích reagovali i na činnost učitele, což opět ukazuje na klíčovou roli, kterou osobnost učitele při nabývání mediální gramotnosti žáky hraje. Projevy mediální výchovy byly nejčastěji pozorovány v předmětu základy společenských věd (a jeho obměnách) a právě českém jazyku a literatuře. Více než polovina studentů také dostává potřebné informace. Ti, kteří si to nemyslí, by rádi diskutovali o vlivu médií a strategiích, kterými ho dosahují, o bezpečném chování v souvislosti s novými médii a rozpoznávání lživých a falešných zpráv. Často však zaměňují otázky aktuálního dění s problematikou médií.

Přínosem práce může být i původně nezamýšlený rozbor vybraných řad učebnic českého jazyka z hlediska integrace mediální výchovy. Zkonstruovaný didaktický test, který využívá reálné mediální obsahy, získané poznatky ze všech částí výzkumu reflektoval.

Největším rizikem mediální výchovy jako průřezového tématu, které má být většinou integrované do jednotlivých povinných předmětů, je, že díky volnosti v jeho zařazování není integrováno nikam. A ačkoliv se vyučující češtiny, jelikož si všichni dotazovaní uvědomují, že to do jejich hodin patří, snaží mediální problematiku zapojovat, stále je svazují původní osnovy, kterých se snaží držet. To způsobuje především chronologické probírání dějin literatury a omezená časová dotace komunikační složky českého jazyka, která se nejvíce nabízí k integraci i tím, že obsahuje učivo publicistického stylu. Samostatnost předmětu ani hodiny navíc by však učitelům v ničem neprospěli, neboť pro jejich žáky už by bylo neúnosné setrvávat ve školním prostředí více hodin než dosud. Řešení se tedy nabízí ve změně koncepce celého předmětu, tyto návrhy již nacházíme například v pracích Šebesty, ale podle naší sondy nejsou v praxi příliš zastoupeny. Ani po deseti letech od vzdělávací reformy. Užitečné postupy vedoucí k nabývání gramotnosti však dotazovaní učitelé používají a používali je i před zavedením Rámcových vzdělávacích programů. Změny přichází především při práci s autentickými mediálními produkty, které slouží jako materiál i prostředek k výuce. Zjištěná praxe středoškolských učitelů češtiny se opírá o teorie masových médií, podle které je také mediální výchova koncipována. Aby vyhovovala současnému stavu médií, měla by didaktika mediální výchovy nadále vycházet i z teorií nových médií, které ještě nejsou a nemohou být zcela ukotveny.

Podle nás by měla být práce s novými médii každodenní praxí vyučovacího procesu. Žáci si skrze recepci i produkci uvědomují základní fungování jednotlivých typů nosičů. Místem, kde se otvírá prostor pro kritickou analýzu mediálních obsahů, které budou žáky středních škol nutně obklopovat ve všech oblastech života, je pak dle našeho názoru vyučování mateřského jazyka. Ten má specifické místo mezi ostatními předměty tím, že jeho ovládnutí ve všech aspektech umožňuje rozvoj a nabývání vědomostí a dovedností v oblastech dalších, a zároveň mezi dalším jazykovým vzděláváním tím, že žáci, jakožto rodilí mluvčí daného jazyka, si ho nepotřebují osvojovat stejným způsobem jako jazyky ostatní, učí se s ním pracovat.

Summary

The aim of this diploma thesis is to map out the current state of integration of a cross-sectional theme named 'Media Education' into the Czech lessons of all kinds of high schools in the Czech Republic. The reason of the choice of the subject Czech lessons is, among other things, a lot of things they have in common which are improved in the second chapter. The aim should have been reached by a combined research: the content analyses of curriculum documents, in-depth interviews with the Czech lessons teachers and the questionnaires of their students as the addressee of the educational process.

The analyses of curriculum documents of fifty high schools shows, that all the components of the cross-sectional topic are integrated. But due to the schematic forms of the data that is there, and the opinions of almost all of the interviewed teachers, (who consider these documents just as a formal thing) the analyses hasn't shown a lot of new knowledge. However it shows some possibilities for the next research. We have also identified a different way of doing media education in grammar schools and post-secondary technical schools. The grammar schools aim at critical reading, whereas, the post-secondary technical school teaches their students how to use media to look for the information.

The in-depth interview with the teachers represents the richest material which answers our research question. All of the interviewed Czech lessons teachers have considered media education as a part of their subject. They implement it by a lot of different activities (such as meeting with the journalist, simulation of redaction or critical analyses of the media contents). All of them (except for two starting teachers) mention the deficit of time for quality media education in their lessons. The current political situation described in the media is also difficult to discuss. Another problem is the changing technical situation which causes a shift in media. Just a minimum of our respondents took part in any of the training. However, they inspire themselves in literature or exhibitions. The youngest respondents are talking about the training within their university studies.

We got data from one hundred eighty five students by the questionnaire, which had to be evaluated manually. We had to ask a lot of questions to complete the context, so our thesis brings a lot of data about user habits of Czech high school students. The results show that a lot of the respondents are aware of the influence caused by the media and some of them could find the difference properly between the functions of different media. The media education was most commonly identified in the basic subjects of social science and Czech lessons. More than a half of the respondents got enough information about media from

teachers. The rest of them want to discuss the influence and influential strategies of media, than about the safe behavior within new media and how to recognise the false news. However, they often change the current problematics for the media education.

The designed didactic test, which used the real media content, reflected the reached knowledge.

The biggest risk of the media education in high schools, where it is usually integrated into some compulsory subject, is that because of the freedom in its integration it could happen that it is not integrated anywhere. And however the Czech lesson teachers try to use its topic, they are limited by the old curriculum which they want to abide. The lack of time causes primarily the chronological exposition of the literary history and the limited time for the communication part of Czech lessons, which is the most suitable for media education e.g. because of the presence of publicistic style part. The independence of the media education as a subject is not a solution, because it means more time which the student will have to spend in schools. The solution could be a new conception of Czech lesson which was offered by Šebesta, but according to our research, they haven't been in the practise yet. The useful activities which lead to media literacy have been implemented by an interviewed teacher before the new curriculum was in operation. The changes are seen especially in work with authentic media contents. The found practice of Czech lessons teachers rely on mass media theories. To suit the current state of media the media education should implement the theories of new media, which haven't and couldn't have been done yet.

According to us, media education should be an every day practise of the educational process. The students should understand the basic workings of different medias. Czech lessons represents a proper background for the critical content analyses of the media, which surrounds them anywhere. Czech lessons have a special place in education because the students need to control it to reach the knowledge in any other subject. And as native speakers, they don't have to acquire it the same way as a foreign language. They learn how to use it properly.

Použitá literatura

- ANDERSON, Craig A. *Media Violence Effects on Children, Adolescents and Young Adults*. Health Progress (Saint Louis, Mo.) [online]. 2016, 97(4), 59-62 [cit. 2017-08-31]. ISSN 08821577.
- BÍNA, Daniel a kol. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2006. ISBN 80-7040-844-8.
- BĚLOHRADSKÁ, Jitka. Mediální výchova v praxi škol z pohledu žáků i učitelů. In MAŠEK, Jan a SLOBODA, Zdeněk, ed. *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství ZČU, 2010, s. 11–17. ISBN 978-80-7043-851-0.
- BRUNS, Axel. Blogs, Wikipedia, Second life, and Beyond: from production to produsage. *Digital formations*. New York: Peter Lang, 2008, vol. 45. ISBN 978-0-8204-8867-7.
- BUERMANN, Uwe. *Jak (pře)žít s médii: příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky: výzkumná práce Institutu pro pedagogiku a smyslovou a mediální ekologii (IPSUM)*. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-58-1.
- BUCKINGHAM, David. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. 1. vyd. Cambridge: Polity Press, 2003, 219 s. ISBN 0-7456-2830-3.
- BURTON, Graeme a JIRÁK, Jan. *Úvod do studia médií*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2001. ISBN 80-85947-67-6.
- CEBE, Jan, JIRÁK, Jan, TRAMPOTA, Tomáš, WOLÁK, Radim: *Stav mediální gramotnosti v ČR. Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let*. Praha: RRTV, CEMES, 2011. Dostupné z www: <<http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>>.
- ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
- ČEKANOVÁ, Hana. *Vzdělávání učitelů v oblasti mediální výchovy v ČR se zaměřením na situaci na gymnaziální úrovni*. Praha, 2015. Diplomová práce. (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radim. Wolák.
- Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další

vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. 2011, 1. vydání. Dostupný z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2011/11/GYMmedialni.pdf>>. ISBN 978-80-87000-77-9.

Doporučené očekávané výstupy jako metodická podpora pro začleňování průřezových témat do ŠVP a výuky. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011 [cit. 2017-10-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vystupy/doporucene-ocekavane-vystupy-1?highlightWords=doporu%C4%8Den%C3%A9+o%C4%8Dek%C3%A1van%C3%A9+v%C3%BDstupy>.

DVOŘÁK, Dominik. Psychologické a epistemologické otázky tvorby kurikula. Praha, 2011. Disertační práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky. Vedoucí disertační práce Vladimíra Spilková.

DUFEK, Ondřej. Možnosti mediální výchovy v učebnicích českého jazyka. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 2012. Č. 5, s. 209-217.

ECO, Umberto. *Šest procházek literárními lesy: přednášky na Harvardově univerzitě*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-248-2.

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

HENDL, J. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 3., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-482-3.

HOECHSMANN, Michael. a POYNTZ, Stuart R. *Media literacies: a critical introduction*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2012. ISBN 9781405186100.

HRONOVÁ, Barbora. *Mediální výchova na gymnáziích – cíle a skutečnost*. Praha, 2008. diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky, 2008. Vedoucí magisterské diplomové práce Mgr. Radim Wolák.

CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-68-0.

KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. *Mediální výchova v České republice a Velké Británii – porovnání přístupů*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky, 2010. Vedoucí magisterské diplomové práce Mgr. Radim Wolák.

- JANÍK, Tomáš. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-39-7.
- JIRÁK, Jan. *Proč potřebujeme mediální výchovu*. Metodický portál: Články [online]. 30. 04. 2006, [cit. 2017-08-15]. Dostupné z www: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/540/proc-potrebuje-me-medialni-vychovu.html>>. ISSN 1802-4785.
- JIRÁK, Jan., KÖPPLOVÁ, Barbara. *Média a společnost. Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-697-7.
- JIRÁK, Jan., KÖPPLOVÁ, Barbara. *Masová média*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7367-466-1.
- JIRÁK, Jan a PAVLIČÍKOVÁ, Helena. *Média pod lupou: (mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání)*. Praha: Powerprint, 2013. ISBN 978-80-87415-70-2.
- JIRÁK, Jan a WOLÁK, Radim. K postavení a obsahu mediální gramotnosti a mediální výchovy. In JIRÁK, Jan a WOLÁK, Radim, ed. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Radioservis, 2007, s. 6–11. ISBN 978-80-86212-58-6.
- JIRÁK, Jan. a ŠEBESTA, Karel. Mediální výchova a její výhledy v ČR. In *Učitel'ské noviny*. Praha: SPN 95 (14), s. 12.
- KOPECKÝ, Kamil. *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 9788024448619.
- MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Vyd. 3. Přeložil Marcel KABÁT, přeložil Jan JIRÁK. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-338-3.
- MIČIENKA, Marek a JIRÁK, Jan. *Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech, 2006. ISBN 80-239-6762-2.
- MIČIENKA, Marek a JIRÁK, Jan. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4.
- MRÁZKOVÁ, Eliška. *Mediální výchova pohledem studentů*. Bakalářská práce (Bc.) Praha, 2015. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Radim Wolák.
- ORŠOŠOVÁ, Lenka. *Mediální výchova – začlenění do výuky jazyků a učební materiály pro výuku angličtiny*. Praha, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra školní a sociální pedagogiky. Vedoucí práce: PhDr. Ivo Syříště.

- PASTOROVÁ, Markéta. Hodnocení průřezových témat. Metodický portál: Články [online]. 31. 01. 2008a, [cit. 2017-12-14]. Dostupný z www: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1950/hodnoceni-prirezovch-temat.html>>. ISSN 1802-4785.
- PASTOROVÁ, Markéta. *Mediální výchova – ukázka zpracování*. Metodický portál: Články [online]. 21. 03. 2008b, [cit. 2017-08-25]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2108/medialni-vychova--ukazka-zpracovani.html>.
- PASTOROVÁ, Markéta a JIRÁK, Jan. *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4624-0.
- PETRANOVÁ, Dana a VRABEC, Norbert, ed. *Mediální výchova pre učiteľov stredných škôl*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Fakulta masmediálnej komunikácie, 2011. ISBN 978-80-8105-284-4.
- POSPÍŠIL, Jan a ZÁVODNÁ Lucie Sára. *Mediální výchova*. Kralice na Hané: Computer Media, 2009. ISBN 9788074020223.
- POTTER, W. James. *Theory of media literacy: a cognitive approach*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, 2004. ISBN 07-619-2952-5.
- POTTER, W. James. *Media literacy*. 4th ed. Los Angeles: Sage Publications, 2008. ISBN 978-1-4129-5875-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- Rámcové vzdělávací programy* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2017-07-20]. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>. ISBN 978-80-87000-11-3.
- Rejstřík škol a školských zařízení* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017 [cit. 2017-08-14]. Dostupné z: <https://profa.uiv.cz/rejskol/>.
- ROČŇÁK, Jakub. *Mediální výchova na školách – kriticko-analytický či produkční přístup*. Praha, 2012. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radim Wolák.
- SCHEIBE, Cyndy a ROGOW, Faiht. *The teacher's guide to media literacy: critical thinking in a multimedia world*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin, 2012. ISBN 978-14-5226-912-2.

- SCHINDLER, Radek a kol. *Rukověť autora testových úloh*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2006. ISBN 80-239-7111-5.
- SOCHOROVÁ, Dagmar. *Požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v průřezovém tématu Mediální výchova a současná vzdělávací praxe učitelů českého jazyka*. Paidagogos, 2013, roč. 14, č. 1, s. 81-96. ISSN 1213-3809.
- SOCHOROVÁ, Dagmar. *Mediální výchova: reflexe učitelů českého jazyka a literatury*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8523-7.
- STREJČKOVÁ, Dagmar. Výzkumy mediální výchovy: Přehledová studie. In NAJVAROVÁ, Veronika a KNECHT, Petr, ed. *Bulletin Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU*, 2010. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 71-80. ISBN 978-80-210-5378-6.
- STREJČKOVÁ, Dagmar. *Pojetí mediální výchovy ve výuce českého jazyka a literatury*. Usta ad Albim BOHEMICA. Ústí nad Labem: PedF UJEP, 2012. č. 1, s. 138-149. ISSN 1802–825X.
- SVÍTILOVÁ, Tereza. *Mediální výchova ve výuce cizích jazyků v českých školách*. Praha, 2016. 102 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radim Wolák.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- ŠEBEŠ, Marek. Velká mediální hostina: úvod do mediálních světů dětí a mládeže. In JIRÁK, Jan a PAVLIČÍKOVÁ, Helena. *Média pod lupou: (mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání)*. Praha: Powerprint, 2013, s. 33–47. ISBN 978-80-87415-70-2.
- ŠEĐOVÁ, Klára. Média jako pedagogické téma. *Pedagogika*. Praha: PedF UK, 2004, roč. 54, č. 1, s. 19–33. ISSN 0031-3815.
- ŠOLTYS, Otakar. Média a český jazyk. In JIRÁK, Jan a WOLÁK, Radim, ed. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007, s. 47–52. ISBN 978-80-86212-58-6.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

- VERNER, Pavel. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1. vyd. Praha: Albra, 2007. ISBN 978-80-7361-042-5.
- VÍZKOVÁ, Zuzana. *Analýza metodických materiálů k výuce mediální výchovy v ČR*. Praha, 2013. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra školní a sociální pedagogiky. Vedoucí práce RNDr. Dominik Dvořák, PhD.
- VRÁNKOVÁ, Eva. Heslář: Mediální výchova. *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií* [online]. 2004, roč. 4, č. 8 [cit. 2017-10-06]. ISSN 1214-7494. Dostupné z: http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/medialni_vychova.htm
- WOLÁK, Radim. *Mediální výchova v ČR: k zavádění nového tématu do vzdělávacího systému*. Praha, 2017. Rigorózní práce (PhDr.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí rigorózní práce prof. PhDr. Jan Jiráček, Ph.D.
- WOLÁK, Radim. *Učebnice a portály mediální výchovy v ČR*. In *Komunikace, média, společnost*. Praha: FSV UK, 2011. č. 1, ISSN 1804–4190.

Prameny

- ADÁMKOVÁ, Petra, BOZDĚCHOVÁ, Ivana a ČUŘÍK, Jaroslav. *Český jazyk a komunikace pro střední školy 1*. Brno: Didaktis, 2010. ISBN 978-80-7358-166-4.
- ADÁMKOVÁ, Petra, BOZDĚCHOVÁ, Ivana a ČUŘÍK, Jaroslav. *Český jazyk a komunikace pro střední školy 2*. Brno: Didaktis, 2010. ISBN 978-80-7358-172-5.
- ADÁMKOVÁ, Petra, BOZDĚCHOVÁ, Ivana a ČUŘÍK, Jaroslav. *Český jazyk a komunikace pro střední školy 3*. Brno: Didaktis, 2010. ISBN 978-80-7358-199-2.
- BŘEZINA, Ivan. V zajetí sociálních sítí. *Magazín Víkend DNES*. 25. 11. 2017, s. 4.
- ČECHOVÁ, Marie a kol. *Český jazyk pro 1. ročník středních odborných škol*. 2. vyd. Praha: SPN, 2009. ISBN 80-7235-132-1.
- ČECHOVÁ, Marie a kol. *Český jazyk pro 2. ročník středních odborných škol*. 2. vyd. Praha: SPN, 2010. ISBN 80-7235-251-2.
- ČECHOVÁ, Marie a kol. *Český jazyk pro 3. ročník středních odborných škol*. 2. vyd. Praha: SPN, 2013. ISBN 80-7235-190-3.

ČECHOVÁ, Marie a kol. *Český jazyk pro 4. ročník středních odborných škol*. 2. vyd. Praha: SPN, 2014. ISBN 80-7235-190-4.

Chvilka pro tebe [online]. Bauer Media, 2013 [cit. 2017-12-02]. Dostupné z: <http://www.bauermedia.cz/chvilka-pro-tebe>

Ivana? Vždycky tmavovláska. *Aha!*. 27. 12. 2016, s. 11.

KOSTEČKA, Jiří. *Český jazyk pro 1. ročník gymnázií*. 2., upr. vyd. Praha: SPN, 2009. ISBN 978-80-7235-400-9.

KOSTEČKA, Jiří. *Český jazyk pro 2. ročník gymnázií*. 2., upr. vyd. Praha: SPN, 2014. ISBN 978-80-7235-535-8.

KOSTEČKA, Jiří. *Český jazyk pro 3. ročník gymnázií*. 2., upr. vyd. Praha: SPN, 2005. ISBN 80-7235-191-5.

KOSTEČKA, Jiří. *Český jazyk pro 4. ročník gymnázií*. 2., upr. vyd. Praha: SPN, 2006. ISBN 80-7235-228-8.

LIBIGER, Milan. „Senátor lidi přijímat nemusí.“ Čuba prý pracuje z domova. *Mladá Fronta DNES*. 11. 11. 2017, s. 3.

LOUŽEK, Marek. Globalizace zastavila. Na chvíli. *Mladá Fronta DNES*. 11. 11. 2017, s.13.

Marianne: Online magazín pro ženy, které jsou in! [online]. Burda Praha, 2013 [cit. 2017-12-02]. Dostupné z: <https://www.marianne.cz/>.

Moje Betynka: web, který rozumí vám i dětem [online]. CN Invest, 2017 [cit. 2017-12-02]. Dostupné z: <https://mojebetynka.maminka.cz/>

Na temnou stranu a ještě dál! *Harry Potter Fanfiction* [online]. [cit. 2017-12-03]. Dostupné z: <https://fanfiction.potterharry.net/cze/kapitola/26020%7cKam-nas-to-vlastne../?html>

Nový Hyundai i20: inspirace, dokonalost [online]. [cit 2017-10-30]. Dostupné z [www: https://video.idnes.cz/?c=A150203_145128_ekoakcie_fih&idvideo=V150203_095731_tv-svet-techniky_mku](https://video.idnes.cz/?c=A150203_145128_ekoakcie_fih&idvideo=V150203_095731_tv-svet-techniky_mku).

Pokud najdete lepší marmeládu, kupte si ji. [online]. [cit 12-11-2017] Dostupné z [www: https://blog.aira.cz/nejhorsi-reklamni-slogany-aneb-jak-pohrbit-dobry-produkt](https://blog.aira.cz/nejhorsi-reklamni-slogany-aneb-jak-pohrbit-dobry-produkt).

Policista parkoval jako blondýna! *Aha!*. 6. 5. 2017, s. 4.

Popsala, jak zabila tři děti. *Aha!*. 24. 9. 2015, s. 8.

Promluvily silikony! *Aha!*. 25. 1. 2013, s. 2.

Tereza Kostková: Před čím chrání syna? *Aha!* [online]. 12. 11. 2017 [cit. 2017-11-12].

Dostupné z: <http://www.ahaonline.cz/clanek/zhave-drby/139485/tereza-kostkova-pred-cim-chrani-syna.html>.

Twistus: Chybí ti cash na nákupy? [online]. [cit 2017-10-30]. Dostupné z www:

<https://youtu.be/ayM4vULKDec>.

RENOVICA, Vera. Splněný sen Zemana i jeho hůlky: Konečně se setkal s Trumpem. A

Putin ho pozval do Soči. *Blesk.cz* [online]. 20.9.2017 [cit. 2017-12-03]. Dostupné z:

<https://www.blesk.cz/clanek/zpravy-politika/494989/splneny-sen-zemana-i-jeho-hulky-konecne-se-setkal-s-trumpem-a-putin-ho-pozval-do-soci.html>.

SATTLER, Robert. Před 30 lety byl kvůli uhlí nezničený zasypan. Mladý architekt by

kostel pod zemí rád zpřístupnil. *Lidovky.cz* [online]. 12. 11. 2017 [cit. 2017-11-12].

Dostupné z: https://www.lidovky.cz/student-architektury-navrhl-pristup-k-zasypanemu-kostelu-pow-/zpravy-domov.aspx?c=A171110_135930_ln_domov_rsa.

Sensodyne kompletní ochrana [online]. [cit 2017-10-30]. Dostupné z www:

<https://www.youtube.com/watch?v=MR2ur8TP0Ro>.

SUCHOMEL, Petr. Vystřížený herec je oběť násilí. *Mladá Fronta DNES*. 11. 11. 2017, s.

12.

Školní vzdělávací plány (viz Přílohu č. 2).

ŠTRUNC, Pavel. Zeman a Mynář: Mistři absurdních scénářů. Jak skončí jejich telenovela?

Info.cz [online]. [cit 20-11-2017]. Dostupné z www: <http://video.info.cz/strunc/zeman-a-mynar-mistri-absurdnich-scenaru-jak-skonci-jejich-telenovela-19110.html>.

V2cigs: Co oči nevidí, to srdce nebolí. [online]. [cit 2017-10-30]. Dostupné z www:

https://mediamania.tyden.cz/rubriky/pr/prodejce-e-cigaret-zneuziva-prezidenta-v-reklamni-kampani_274453.html.

Vladimir Putin: Ted' budu mluvit otevřeně a upřímně. [online]. 2014 [cit. 2017-12-29].

Dostupné z: <https://www.parlamentnilisty.cz/arena/nazory-a-petice/Vladimir-Putin-Ted-budu-mluvit-otevrene-a-uprimne-343469>.

ZAHRADNICKÁ, Eva. Školy kvůli matematice nafukují rozvrh a škrtačí odborné předměty. *Mladá Fronta DNES*. 12. 11. 2017, s. 1.

Žena a život [online]. Bauer Media, 2013 [cit. 2017-12-02]. Dostupné z:
<http://www.bauermedia.cz/zena-zivot>

Teze diplomové práce

h

Institut komunikačních studií a žurnalistiky FSV UK Teze MAGISTERSKÉ diplomové práce													
TUTO ČÁST VYPLŇUJE STUDENT/KA:													
Příjmení a jméno diplomantky/diplomanta: Janů Michaela	Razítko podatelny: <table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;"> Univerzita Karlova v Praze Fakulta sociálních věd </td> </tr> <tr> <td>Došlo dne:</td> <td style="text-align: center;">26-05-2016</td> <td style="text-align: right;">-1-</td> </tr> <tr> <td>Cj: 2957</td> <td>PM: _____</td> <td>Skartovní číslo: _____</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Přiděleno: _____</td> </tr> </table>	Univerzita Karlova v Praze Fakulta sociálních věd			Došlo dne:	26-05-2016	-1-	Cj: 2957	PM: _____	Skartovní číslo: _____	Přiděleno: _____		
Univerzita Karlova v Praze Fakulta sociálních věd													
Došlo dne:		26-05-2016	-1-										
Cj: 2957		PM: _____	Skartovní číslo: _____										
Přiděleno: _____													
Imatrikulační ročník diplomantky/diplomanta: 2015/2016													
E-mail diplomantky/diplomanta: michaela.janu1@gmail.cz													
Studijní obor/forma studia: Mediální studia/kombinovaná													
Předpokládaný název práce v češtině: Mediální výchova ve výuce českého jazyka na středních školách													
Předpokládaný název práce v angličtině: Media education in Czech lessons on high schools													
Předpokládaný termín dokončení (semestr, akademický rok – vzor: ZS 2012/2013) (diplomovou práci je možné odevzdat <u>nejdříve</u> po dvou semestrech od schválení tezí) LS 2017/2018													
Charakteristika tématu a jeho dosavadní zpracování (max. 1800 znaků): Mediální výchova je součástí Rámcového vzdělávacího programu a měla by být vyučována jako průřezové téma na všech středních školách, přičemž školy volí různé přístupy k jejímu pojetí. Autorka se ve své práci zaměří na integraci mediální výchovy do hodin českého jazyka a literatury na různých typech středních škol. Téma mediální výchovy a jejího cíle, mediální gramotnosti, bylo zpracováno v mnoha závěrečných pracích, především na FSV UK. Autoři se věnovali integraci mediální výchovy do různých předmětů na jednotlivých stupních školního i předškolního vzdělávání, komparaci v přístupu k mediální výchově u nás a v zahraničí i realizaci mediální výchovy jako samostatného předmětu. Téma integrace mediální výchovy do hodin českého jazyka a literatury u nás nebylo systematicky zpracováno.													
Předpokládaný cíl práce, případně formulace problému, výzkumné otázky nebo hypotézy (max. 1800 znaků): Cílem této práce je zjistit, jakým způsobem je realizována didaktika mediální výchovy jako průřezového tématu v hodinách českého jazyka na různých typech středních škol, a navrhnout vlastní didaktické nástroje sloužící k tomuto účelu. V teoretické části autorka shrne dostupnou literaturu zabývající se realizací mediální výchovy na českých středních školách, dále analyzuje požadavky na výstupy žáků z oblasti českého jazyka a mediální výchovy vycházející z rámcových vzdělávacích programů a to, jakým způsobem jsou obsaženy v konkrétních školních vzdělávacích programech. V praktické části bude provedeno dotazníkové šetření mezi studenty a učiteli středních škol, které nastíní, jakým způsobem vyučující výuku mediální výchovy realizují a jak se tato výuka promítá do mediální gramotnosti studentů. Autorka dále na základě výsledků dotazníkového šetření, analýzy školních vzdělávacích programů a didaktických příruček k výuce předmětu český jazyk i průřezového tématu mediální výchovy navrhne vlastní didaktický nástroj pro realizaci mediální výchovy.													
Předpokládaná struktura práce (rozdělení do jednotlivých kapitol a podkapitol se stručnou charakteristikou jejich obsahu): 1) Postavení mediální výchovy ve výuce na středních školách v ČR - rešerše literatury tématu 2) Styčné body mediální výchovy a výuky českého jazyka a literatury - analýza rámcových vzdělávacích programů pro všechny typy středních škol 3) Vlastní výzkum - popis a smysl výzkumu - příprava výzkumu, metodologické zázemí, výzkumný vzorek - realizace výzkumu													

<p>- vyhodnocení výzkumu – sumarizace a kategorizace výsledků, vyvození závěrů - návrh na zlepšení a možnosti dalšího zkoumání 4) Vlastní návrh výukových materiálů k mediální výchově v hodinách čj na základě didaktických příruček a výsledků výzkumu 5) Závěr</p>
<p>Vymezení podkladového materiálu (např. titul periodika a analyzované období): RVP OS, RVP G, ŠVP vybraných středních škol, dotazníkové šetření na středních školách v ČR – dotazování učitelů českého jazyka a literatury a studentů středních škol.</p>
<p>Metody (techniky) zpracování materiálu: obsahová analýza školních vzdělávacích programů dotazníkové šetření mezi studenty i vyučujícími</p>
<p>Základní literatura (nejméně 5 nejdůležitějších titulů <u>k tématu a metodě</u> jeho zpracování; u všech titulů je nutné uvést stručnou anotaci na 2-5 řádků):</p> <p>BALADA, Jan. <i>Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G.</i> Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia představuje hlavní kurikulární státní dokument, na jehož základě si gymnázia vytvářejí své vlastní vzdělávací programy.</p> <p>BUCKINGHAM, David. <i>Media education: literacy, learning, and contemporary culture.</i> Malden, MA: Distributed in the USA by Blackwell Pub., 2003. ISBN 0745628303. Kniha se zabývá cílem mediální výchovy, představuje čtenářům historii její praxe, vývoj i současný stav. Autor zde nastiňuje problematické oblasti, jejich možná řešení i další směřování předmětu mediální výchova.</p> <p>HENDL, J. <i>Přehled statistických metod zpracování dat.</i> Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1 Autor svým čtenářům podrobně a srozumitelně popisuje jednotlivé statistické metody získávání dat. Na mnoha příkladech ilustruje postup a zásady při jeho provádění. Kniha také obsahuje informace o metodách zpracování kvantitativního systematického přehledu.</p> <p>JIRÁK, Jan a WOLÁK, Radim (eds.). <i>Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání.</i> Praha: Radioservis, 2007. ISBN 978-80-86212-58-6. Soubor příspěvků ze dvou konferencí, které se zabývaly vazbou mezi vzdělaností, mediální gramotností a médií. Sborník je rozdělen do tří oddílů. Ty se postupně zabývají postavením a obsahem mediální gramotnosti a mediální výchovy, dále mediální výchovou jako součástí všeobecného vzdělávání a mediální gramotností v souvislosti s médií.</p> <p>PASTOROVÁ, Markéta a JIRÁK, Jan. <i>K integraci mediální výchovy.</i> Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4624-0. Publikace se zamýšlí nad obsahem výuky mediální výchovy a možnostmi její integrace do jednotlivých předmětů všeobecného vzdělávání. Součástí knihy jsou ukázky výukových materiálů a možných pomůcek při realizaci mediální výchovy.</p>
<p>Diplomové a disertační práce k tématu (seznam bakalářských, magisterských a doktorských prací, které byly k tématu obhájeny na UK, případně dalších oborově blízkých fakultách či vysokých školách za posledních pět let)</p> <p>ČEKANOVÁ, Hana. <i>Vzdělávání učitelů v oblasti mediální výchovy v ČR se zaměřením na situaci na gymnaziální úrovni.</i> Praha, 2015. 104 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radim Wolák.</p>

DUFEK, Ondřej. *Mediální výchova v současných učebnicích českého jazyka*. Praha, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce Karel Šebesta.

MRÁZKOVÁ, Eliška. *Mediální výchova pohledem studentů*. Praha, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radim Wolák.

ORŠOŠOVÁ, Lenka. *Mediální výchova - začlenění do výuky jazyků a učební materiály pro výuku angličtiny*. Praha, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra školní a sociální pedagogiky. Vedoucí práce: PhDr. Ivo Syříšně

PÁCLOVÁ, Jana. *Nová média jako téma mediální výchovy*. Praha, 2014. 133 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radim Wolák.

PAUZAROVÁ, Kateřina. *Mediální gramotnost a mediální výchova jako téma odborného výzkumu*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky, Katedra mediálních studií. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radim Wolák.

ROČŇÁK, Jakub. *Mediální výchova na školách – kriticko-analytický či produkční přístup*. Praha, 2012. 155 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radim Wolák

ŠTĚPÁNKOVÁ, Michaela. *Realizace mediální výchovy na 2. stupni základní školy*. Brno, 2013. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra občanské výchovy. Vedoucí diplomové práce doc. RNDR. Svatopluk Novák, CSc.

VÍZKOVÁ, Zuzana. *Analýza metodických materiálů k výuce mediální výchovy v ČR*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra školní a sociální pedagogiky. Vedoucí diplomové práce: RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Datum / Podpis studenta/ky

26. 5. 2016

U. Janda
.....

TUTO ČÁST VYPLŇUJE PEDAGOG/PEDAGOŽKA:

Doporučení k tématu, struktuře a technice zpracování materiálu:

Případné doporučení dalších titulů literatury předepsané ke zpracování tématu:

Potvrzuji, že výše uvedené teze jsem s jejich autorem/kou konzultoval(a) a že téma odpovídá mému oborovému zaměření a oblasti odborné práce, kterou na FSV UK vykonávám.

Souhlasím s tím, že budu vedoucí(m) této práce.

Mgr. Radim Wolák

Příjmení a jméno pedagožky/pedagoga

26.5.2016
[Signature]
.....
Datum / Podpis pedagožky/pedagoga

TEZE JE NUTNO ODEVZDAT VYTIŠTĚNÉ, PODEPSANÉ A VE DVOU VYHOTOVENÍCH DO TERMÍNU UVEDENÉHO V HARMONOGRAMU PŘÍSLUŠNÉHO AKADEMICKÉHO ROKU, A TO PROSTŘEDNICTVÍM PODATELNY FSV UK. PŘIJATÉ TEZE JE NUTNÉ SI VYZVEDNOUT V SEKRETARIÁTU PŘÍSLUŠNÉ KATEDRY A NECHAT VEVÁZAT DO OBOU VÝTISKŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE.

TEZE NA IKSŽ SCHVALUJE VEDOUcí PŘÍSLUŠNÉ KATEDRY.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Doporučené očekávané výstupy: Mediální výchova – CITACE (text)

Příloha č. 2: Seznam škol, jejichž ŠVP bylo použito v analýze (text)

Příloha č. 3: Scénář rozhovoru s učiteli (text)

Příloha č. 4: Znění dotazníku pro žáky (text)

Příloha č. 5: Data získaná z dotazníkového šetření (grafy)

Příloha č. 6: Didaktický test (text)

Přílohy

Příloha č. 1: Doporučené očekávané výstupy: Mediální výchova – CITACE (text)

Tematický okruh: Média a mediální produkce

Žák:

- uvede práva, která může uplatňovat vůči médiím (právo na odpověď, opravu, ochranu osobnosti), a rozumí základním principům mediální legislativy ČR a mediální politiky EU
- 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)
- identifikuje projevy komercializace a vliv reklamního trhu na současnou mediální produkci
- rozpozná v čem spočívá kolektivní (týmová a hierarchizovaná) povaha práce v médiích
- na příkladech rozpozná nedodržování základních principů profesně-etických kodexů a rozumí zásadám, které jsou v nich obsaženy
- vysvětlí vliv technické a technologické stránky mediální produkce na výslednou podobu mediálního sdělení
- kriticky přistupuje k informacím z internetových zdrojů a ověřuje si jejich hodnověrnost (např. informace dostupné z Wikipedie)
- analyzuje vybrané mediální kauzy a na jejich příkladu zhodnotí, či (resp. které) zájmy média hájí (např. v prezentaci vládní politiky či v předvolebních kampaních)

Tematický okruh: Mediální produkty a jejich významy

Žák:

- rozlišuje bulvární a nebulvární sdělení a na základě vlastní zkušenosti charakterizuje předpokládaného adresáta jednotlivých mediálních produktů
- vyjmenuje základní média působící v regionu (např. v místě bydliště, školy: radniční listy, místní zpravodaje, regionální rozhlasové a televizní stanice, zpravodajské portály obcí apod.)
- rozlišuje mediální sdělení podle funkce a identifikuje výrazové prostředky typické pro jednotlivé žánry (např. hudební kód hororu od crazy komedie)
- rozpozná výrazové prostředky snažící se vyvolat emoce či ovlivnit jeho postoje a chování, identifikuje základní argumentační a manipulační postupy
- odhalí zkratkovitost, zjednodušování a selektivní přístup k mediálním reprezentacím (zná problém stereotypizace)
- identifikuje inscenační prvky ve zpravodajství (např. animace) a autentizační prvky ve fiktivních

- zpracovává vlastní prožitky, postoje a představy do vizuální a verbální podoby a kriticky posuzuje rozdíly mezi vlastní a profesionální mediální produkcí
- hodnotí přednosti a rizika užívání sociálních sítí

Tematický okruh: Uživatelé

Žák:

- vysvětlí pojem „cílová skupina“ jako jeden z určujících principů komercializované mediální produkce
- rozlišuje základní typy měření a popisu publika/uživatelů médií; zná slabé stránky těchto měření a kriticky vyhodnocuje zveřejněné výsledky těchto měření
- identifikuje vlastní i cizí návyky v užívání médií a hodnotí je z hlediska psychohygieny
- rozpozná vlastní zájmy, přání a potřeby, zhodnotí své motivy využívání médií a hledá alternativy k mediální spotřebě
- uplatňuje pravidla bezpečného užívání internetu a vysvětlí základní problémy komunikace v kyberprostoru (anonymita, neviditelnost, pocit ztráty omezení apod.)
- vyhodnocuje obsah sociálních sítí, komunitních webů, on-line fotoalb a vysvětlí, jaké důsledky a rizika má stírání hranice mezi soukromým a veřejným

Tematický okruh: Účinky mediální produkce a vliv médií

Žák:

- uvědomuje si příklady nárůstu objemu zprostředkované interpersonální komunikace a její vliv na každodenní podobu mezilidské komunikace
- orientuje se ve vlivu médií na jednotlivé věkové skupiny (zvláště vliv na dětské uživatele) a zhodnotí význam regulace mediální komunikace
- rozlišuje hlavní marketingové postupy a identifikuje jejich projevy v různých typech řízené komunikace (reklama, politická kampaň apod.)
- 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)
- rozpozná mechanismy, jimiž je ke konzumaci médií manipulován nebo jimiž sám ostatní manipuluje (kupříkladu hrozbou sociálního vyloučení)
- na konkrétních příkladech uvede a hodnotí výrazné posilování role obrazu v komunikaci (fotografie, televize, digitální média)
- uvědomuje si nutnost ochrany soukromí před médii (rozumí například riziku druhotného postižení obětí trestných činů, zvláště znásilnění, podvodu a loupeže)
- na konkrétních příkladech hodnotí „alternativní média“ ve vztahu k hlavnímu proudu mediální produkce (např. časopisy a portály fanoušků fotbalu, sci-fi či hudebních stylů)

Tematický okruh: Role médií v moderních dějinách

Žák:

- přistupuje k médiím jako k svébytnému projevu kultury a uvědomuje si podíl médií na ustavování dobové kultury rozlišuje mediální produkci
- v různých historických epochách (např. estetiku televizních inscenací či zpravodajství v různých obdobích)
- orientuje se v historických a technických souvislostech vývoje masových médií (periodický tisk, film jako masové médium, rozhlas a televize, síťová média)
- zhodnotí význam tisku pro emancipační snahy jazykově českého prostředí v 19. století
- zhodnotí význam Československého rozhlasu a Československé televize v dramatických dějinných zlomech (květen 1945, srpen 1968, listopad 1989)
- rozpozná rysy propagandy v médiích a uvede konkrétní příklady dobové propagandy
- charakterizuje základní etapy ve vývoji lidské komunikace od počátků do současnosti (řeč, písmo, tisk, vysílání, sítě)
- charakterizuje základní etapy vzniku a vývoje mediálního systému v českém prostředí od sklonku 18. století do současnosti
- na konkrétních příkladech hodnotí přeměnu mediální produkce vlivem digitalizace a internetizace (občanská žurnalistika, blogosféry, on-line média)

Příloha č. 2: Seznam škol, jejichž ŠVP bylo použito v analýze (tabulka)

Gymnázia
Akademické gymnázium, škola hlavního města Prahy, Praha 1, Štěpánská 22
Arcibiskupské gymnázium, Praha 2, Korunní, 586
Gymnázium a Hudební škola hlavního města Prahy, Praha 3, Komenského náměstí 400/9
Gymnázium a Obchodní akademie Pelhřimov, Pelhřimov, Jirsíkova 244
Gymnázium Bystřice nad Pernštejnem, Bystřice nad Pernštejnem, Nádražní 760
Gymnázium Duhovka s.r.o., Praha 7, Ortenovo náměstí 1275
Gymnázium Havlíčkův Brod, Havlíčkův Brod, Štáflova 2063
Gymnázium Chotěboř, Chotěboř, Jiráskova 637
Gymnázium Jana Keplera, Praha 6, Parlérova 2
Gymnázium Jana Nerudy, škola hlavního města Prahy, Praha 1, Hellichova 3
Gymnázium Jana Palacha, Praha 1, Pštrossova, 203
Gymnázium Jaroslava Heyrovského, Praha 5, Mezi Školami 2475
Gymnázium Jiřího Gutha-Jarkovského, Praha 1, Truhlářská 22
Gymnázium Karla Sladkovského, Praha 3, Sladkovského náměstí 8
Gymnázium Na Pražačce, Praha 3, Nad Ohradou 23
Gymnázium Opatov, Praha 4, Konstantinova 1500

Gymnázium Otokara Březiny a Střední odborná škola Telč , Telč, Hradecká 235
Gymnázium Oty Pavla, Praha 5, Loučanská 520
Gymnázium prof. Jana Patočky, Praha 1, Jindřišská 36
Gymnázium Třebíč, Třebíč, Masarykovo nám. 116
Gymnázium Vincence Makovského se sportovními třídami, Nové Město na Moravě, Leandra Čecha 152
Gymnázium Žďár nad Sázavou, Žďár nad Sázavou, Neumannova 1693
Gymnázium, Praha 2, Botičská 1
Gymnázium, Praha 4, Na Vítězné pláni 1160
Gymnázium, Praha 4, Písnická 760
Gymnázium, Praha 4, Postupická 3150
Gymnázium, Praha 5, Na Zatlance 11
Gymnázium, Praha 6, Arabská 14
Katolické gymnázium Třebíč , Třebíč, Otmarova 30
Malostranské gymnázium, Praha 1, Josefská 7
Mensa gymnázium, o.p.s., Praha 6, Španielova 1111
Soukromé gymnásium Josefa Škvoreckého s.r.o., Praha 5, Plzeňská 488
Střední odborné školy
Česká zemědělská akademie v Humpolci, Humpolec, Školní 764
Hotelová škola, Praha 10, Vršovická 43
Masarykova střední škola chemická, Praha 1, Křemencova 12
Obchodní akademie a Hotelová škola Havlíčkův Brod, Havlíčkův Brod, Bratříků 851
Obchodní akademie Dr. Albína Bráfa, Třebíč, Sirotčí 63
PB-Vyšší odborná škola a Střední škola managementu, s.r.o., Praha 8, Nad Rokoskou 111/7
Smíchovská střední průmyslová škola, Praha 5, Preslova 25
Soukromá střední odborná škola a Střední odborné učiliště s.r.o., Třebíč, Znojemská 1027/23
Střední odborná škola a Střední odborné učiliště Třešť, Třešť, K Valše 1251/38
Střední odborná škola sociální u Matky Boží Jihlava, Jihlava, Fibichova 978/67
Střední odborné učiliště kadeřnické, Praha 8, Karlínské náměstí 8/225
Střední škola gastronomická a hotelová s.r.o., Praha 4, Vrbova 1233/34
Střední škola knižní kultury, o.p.s., Praha 3, Perunova 975/6
Střední škola kosmetiky a hotelnictví BEAN, s.r.o., Praha 9, Českobrodská 362/32
Střední škola průmyslová, technická a automobilní Jihlava, Jihlava, třída Legionářů 1572/3
Výchovný ústav, dětský domov, střední škola, základní škola a školní jídelna, Počátky, Horní 617
Výchovný ústav, základní škola, střední škola a středisko výchovné péče, Velké Meziříčí, K Rakůvkám 1
Vyšší odborná škola a Střední umělecká škola Václava Hollara, Praha 3, Hollarovo náměstí 2

Příloha č. 3: Scénář rozhovoru s učiteli (text)

Jak dlouho působíte v učitelské profesi?

Na jakém typu střední školy působíte?

Jaké předměty vyučujete?

Otázky zabývající se formálními náležitostmi:

Jak velkou hodinovou dotaci má Váš předmět v jednotlivých ročnících, ve kterých působíte?

V jakém rozsahu stiháte většinou probrat Vámi stanovené učivo?

Do jaké míry se opíráte o ŠVP?

Měli jste možnost zasahovat do ŠVP?

Otázky sloužící k hledání styčných bodů obou předmětů:

Zařazuje průřezové téma MV do hodin ČJL?

Pokud ano, kolik školních roků tak činíte?

Pokud ne, proč?

Pokud ano, kolik asi procent času mu v jednotlivých ročnících věnujete?

V čem vidíte největší přednosti integrace MV do předmětu ČJL?

Otázky týkající se přípravy na MV:

Z čeho čerpáte inspiraci při přípravě hodin s mediální tematikou? (Z akcí pořádaných vzdělávacími institucemi, ze svého studia na VŠ, z metodických příruček, z materiálů MŠMT, z odborné literatury, z učebnic – kterých, z internetu ...)

Znáte obsah Doporučených očekávaných výstupů MV?

Pokud ano, řídíte se jím?

Pokud ne, co si myslíte, že by mělo být náplní mediální výchovy na SŠ?

Do které ze složek ČJL průřezové téma MV zařazujete? (jazyk, komunikace a sloh, literatura)

Otázky zabývající se realizací jednotlivých tematických okruhů (+ příklady činnosti, materiálu...)
Média a mediální produkce

Bavíte se s žáky o užitečnosti/škodlivosti médií?

Zabývali jste se někdy prací novináře, chodem redakce?

Probíráte otázku financování médií?

Mediální produkty a jejich významy

Jaké útvary publicistického stylu probíráte?

Pracujete s reálnými obsahy (texty, videi, obrazy)?

Na co se zaměřujete při rozboru obsahů?

Tvoříte se žáky nějaké školní médium?

Uživatelé

Bavíte se s žáky o roli médií v jejich životě i životě jejich blízkých?

Zabýváte se „cílovou skupinou“? Proč vyhledávají jiná média než jejich rodiče?

Otevíráte ve svých hodinách téma kyberšikany?

Účinky mediální produkce a vliv médií

Zabýváte se reklamou?

Tematizujete možnost světa bez médií?

Role médií v moderních dějinách

Probíráte vývoj médií?

Jaké materiály při výuce používáte? (učebnice ČJL, MV, internetové nástroje, reálná média, vlastní materiály...)

Používáte nějaké zajímavé/neobvyklé didaktické postupy při realizaci mediální výchovy?

Otázky týkající se „aktualizace“ příprav:

Jak reagujete na nové trendy v oblasti médií?

Jakým způsobem zařazujete nová média do výuky?

Jaké problémy v souvislosti s MV při hodinách ČJL řešíte?

Názory

Myslíte si, že by měla být MV realizována prostřednictvím samostatného předmětu? Proč?

Napadá Vás v souvislosti s MV nějaká další poznámka?

Příloha č. 4: Znění dotazníku pro žáky (text)

Milí studenti, obracím se na vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku. Vaše odpovědi budou anonymní a budou sloužit jako data v diplomové práci na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy. Žádám vás o pravdivé volení odpovědí a mnohokrát vám děkuji za vaše úsilí a čas. Zdraví vás Michaela Janů.

Který ročník studujete?

1 Která média sledujete?

- televizi
- rádio
- časopisy
- noviny
- Internet

2 Co od těchto médií čekáte?

.....

.....

.....

.....

3 Zajímáte se o bezpečnost navštívených internetových stránek?

- Ano. Jak?
- Ne.

4 Setkali jste se někdy s kyberšikanou?

- Ano.
- Ne.

5 Myslíte si, že vás média nějak ovlivňují?

- Ano. V čem?
-
- Ne.

6 Chtěli byste se stát novináři?

Ano. Proč?

.....

Ne. Proč?

.....

7 Kterou z následujících činností jste v rámci školy zkoušeli (i více možností)?

napsat článek do novin nebo časopisu

psát blog

točit videa

tvořit web

pracovat v rádiu

8 Do kterých činností byste se v rámci školy chtěli zapojovat (i více možností)?

napsat článek do novin nebo časopisu

psát blog

točit videa

tvořit web

pracovat v rádiu

9 Ovlivňuje podle vás jazyk médií každodenní mezilidskou komunikaci?

Ano. Jak?

.....

Ne.

10 Jak často v hodinách českého jazyka a literatury pracujete s médii (články z novin a časopisů, fotografie, nahrávky, videa...)?

každou hodinu

skoro každou hodinu

jednou týdně

jednou měsíčně

vůbec ne

11 Setkáváte se s médii i v jiných předmětech než v českém jazyce?

Ano. Ve kterých?

.....

Ne.

12 Dostáváte od učitelů dostatečné informace o médiích?

Ano.

Ne. O čem byste rádi mluvili?

.....

.....

13 Co si představujete pod pojmem mediální výchova?

.....

.....

.....

14 V jakém předmětu by se podle vás měla učit mediální výchova?

.....

.....

15 V jakých předmětech si myslíte, že se mediální výchova na vaší škole učí?

.....

.....

16 Myslíte si, že je mediální výchova užitečná?

Ano. V čem?

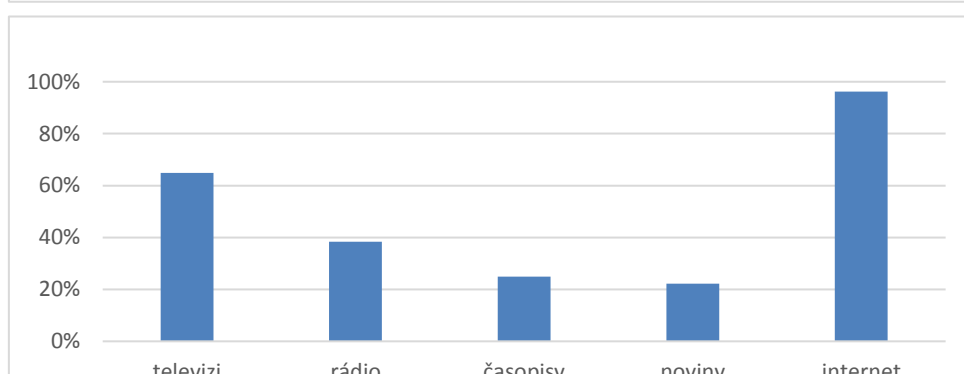
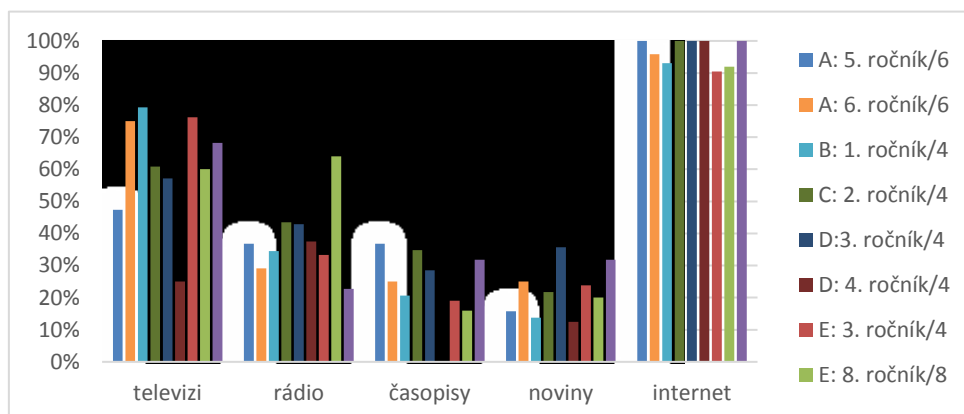
.....

.....

Ne.

Příloha č. 5: Data získaná z dotazníkového šetření (grafy)

1 Která média sledujete?



2 Co od těchto médií čekáte?

A5: dozvím se, co potřebuji nebo chci vědět; rozhled; objektivitu; znalosti; pobavení; informace; sdílení aktuálních informací; pravdivé informace; politicky nezabarvenou interpretaci reálných událostí; nic moc-nevěřím jim; prostředek ke komunikaci; sebepropagaci...³⁰

A6: informace, pobavení, zisk pokud možno pravdivých informací; informace, které si ale musím ověřit, objektivitu; pomůžou mi zabít volný čas; nestrannost

B1: i lež; samé dobré zprávy; seriózitu a spolehlivost; informace; důvěryhodné zdroje; názory reportérů

C2: informace a zábavu; že budou sledovat zájem vlastníka; pravdivé informace ze všech oblastí; kvalitní informace; nápady, co dělat; informace, které nemohu získat na vlastní oči; informace, které budu brát s rezervou; od každého jiné

D3: všeobecný rozhled; informace ze světa; novinky v oblasti zájmu; novinky o mých blízkých, inspirace; rady; různé názory; stručnost; pomoc; zábavu

D4: aktuálnost, pravdivost; seriózní zajímavé a podstatné informace; všeobecný rozhled a zábavu; televize spíše jako relax; pravdivé informace

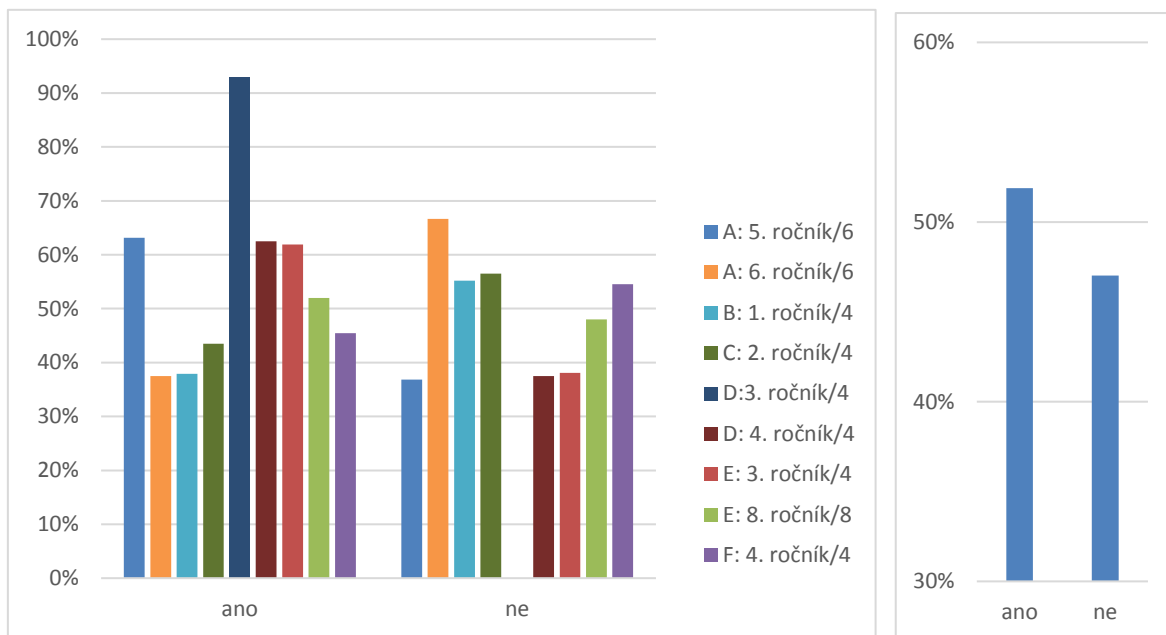
E3: zprávy ze světa; informace; objektivitu; od veřejnoprávních objektivní informace, od internetu zábavu; co se stalo nebo stane; neutralitu a prostor pro vyjádření pro všechny zúčastněné v dané kauze; co je in; reklamu; tipy na cesty; odpočinek; komunikaci s přáteli; učební materiály do školy

E8: informace; zábavu; zpestření, nezaujatost, že přiznají zaujatost, relax, to opravdu nevím, regionální zpravodajství

F4: informace pro školu; seriály; zábavu na sociálních sítích; srozumitelnost; momentálním dění; vzdělávání v různých oblastech (dokumenty, AZ-kvíz); pravdivost; zábavu, komunikaci s blízkými, relax

³⁰ Z důvodu velkého množství dat vybíráme reprezentanty žákovských odpovědí.

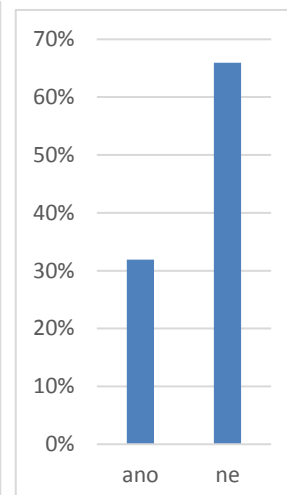
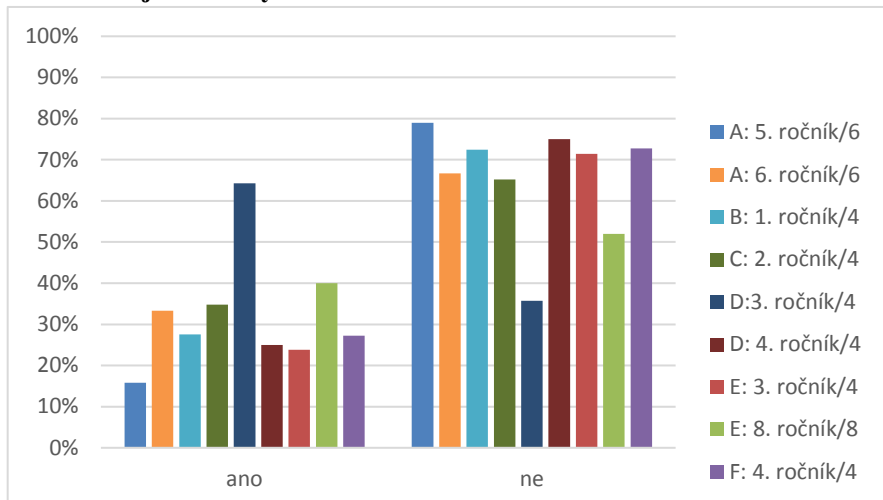
3 Zajímáte se o bezpečnost navštívených internetových stránek?



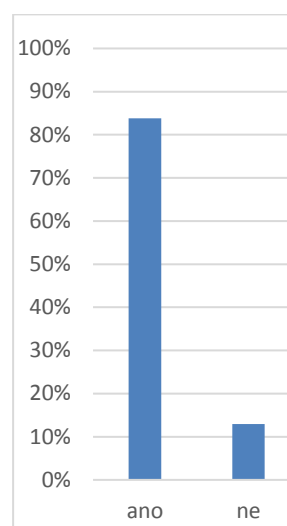
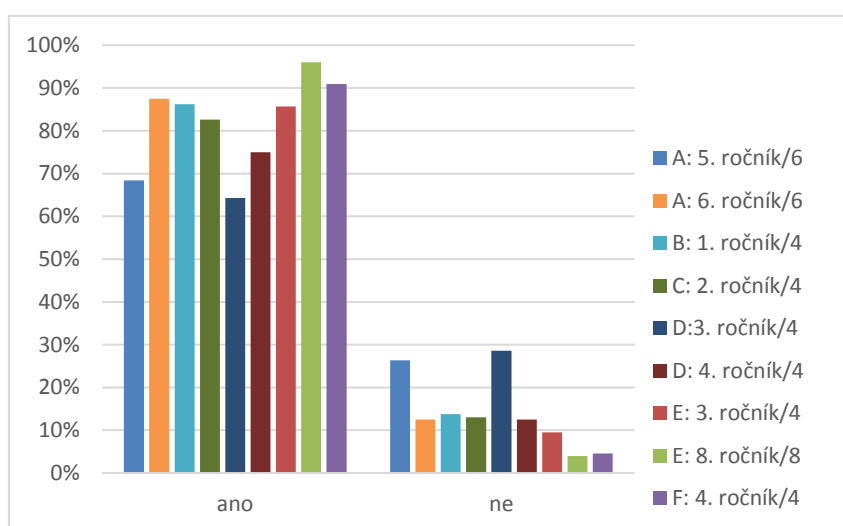
Jak?

A5: nenavštěvuji pochybné weby, antivir, kontrola protokolů
A6: antivir, co dávám za údaje, když slyším, že něco není bezpečné, nenavštěvuji; když jsem na internetovém bankovníctví
B1: chodím jen na známé stránky; antiviry; podezřelé stránky; důvěryhodnost; více zdrojů
C2: nevyplňuji osobní údaje; chodím jen na důvěryhodné weby; nenavštěvuji podezřelé stránky
D3: spoléhám na antivir; mám aplikaci; nechodím na podezřelé stránky; mám program na ochranu soukromí; nesdělují intimní informace na sociální sítě
D4: spoléhám na antivir, navštěvuji jen ověřené zdroje, prověřuji informace
E3: chodím na osvědčené stránky; zajímám se o věrohodnost a objektivitu; zkušenosti blízkých; program; dávám pozor na to, co přidávám na sociální sítě; kontrolování, zda má stránka protokol https://
E8: ověřené stránky; hledám zdroje; používám antivir; nepokračuji v pochybně vypadajících stránkách
F4: nahlásila bych nevhodný obsah; při placení – jak je to zabezpečeno; varování; ptám se na zkušenosti známých; chovám se podle pravidel bezpečnosti; ověřuji si informace z různých zdrojů; pozoruji, jestli stránky požadují cookies; neposkytuji důvěryhodné informace; používám hesla; čerpám jen z ověřených zdrojů; nechodím na stránky, kde se mohou vyskytovat viry; mám zapnutý Adblock

4 Setkali jste se s kyberšikanou?



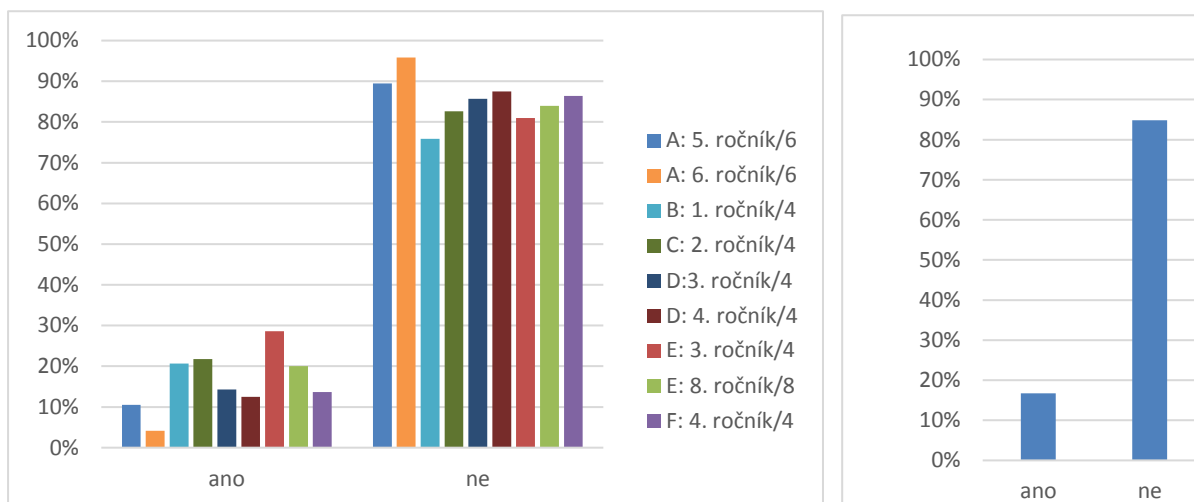
5 Myslíte si, že vás média nějak ovlivňují?



Jak?

A5: v pohledu na danou věc a částečně i na výsledný názor, ve znalostech; trendy; ve všem; zloděj času; hlavní informační zdroj; cílená reklama
A6: zkreslují; formují naše představy např. o kráse; v tom, co očekávám od života; velké množství informací; díky nim prokrastinuju; v úhlu pohledu
B1: rozšiřují nám vědomosti; manipulují s námi; jsme informovaní; vnucují nám názor; vybírají téma, o kterém budeme mluvit
C2: názory a zkreslený pohled na svět; názory diskutujících; určují úhel pohledu; ve volbách; vnucují nám pohledy na události; myslíme si, že něco tak je, protože mluvíme jen s lidmi, kteří mají stejný názor; ovlivňují náladu; způsob myšlení
D3: berou mi čas a soukromí, chovám na sociálních sítích, ve všem, ve stylu a chování, jsem v obraze, názory, formují osobnost
D4: názor na věci o kterých si sama nemůžu udělat obrázek, ve všem
E3: v reklamě; v našich názorech; jediný zdroj informací; trávíme s nimi hodně času; podvědomě přejímám nabízené názory; stranění je zbraň při volbách
E8: v názorech; vím více informací; ukazují nám úhel pohledu; odrazují mě od politiky
F4: rozšiřují určité názory; zatajují informace; zkreslují; v utváření názorů, jsou všude-téměř ve všem; zajímám se i o věci, ke kterým se osobně nedostanu; styl života; říkají nám, co je a není dobré; manipulace

6 Chtěli byste se stát novináři?



Proč?

Ano:

A5: může to být zajímavá práce

A6: bavím mě psát a ráda bych předávala informace

B1: chci být spisovatelka; baví mě slohovky; baví mě rozhovory a články; informace z první ruky

C2: baví mě psát; spojuje více oborů zájmu; baví mě práce s lidmi, získávání informací; chtěla bych podávat pravdivé informace, protože jich není dostatek

D3: zajímám se, co se kolem děje; baví mě komunikovat

D4: baví mě psát a zjišťovat informace

E3: baví mě psát; zajímavé; informace z první ruky; zábava; cestování; zajímavá a nebezpečná práce

E8: zajímavá výzva; vymýšlet témata; chci podsouvat lidem svoje názory

F4: zajímavé; chci předkládat pravdivé informace; získávat informace od různých lidí

Ne:

A5: nechci šířit lži, špatná pověst; nemám na to; nebavilo by mě to; nerad se stýkám s cizími lidmi; nejsem dobrá ve psaní; špatný plat; nezajímám se o současné dění; náročné

A6: nemám talent; nechtěla bych házet špínu na ostatní; neumím zajímavě psát; nechci psát o ostatních; náročné; jsem materialista; i když mě baví psát slohy, tak ne; nebyl bych nezaujatý

B1: je to nuda; nehodlám stát v mrazu a zjišťovat, co se stalo; neprestížní povolání; nemám ráda špatné zprávy; je to nebezpečné; neumím psát

C2: nechci pracovat s lidmi; nebaví mě psát; je náročné dodržet objektivitu; nechci neúmyslně lhát; šokuje mě počet médií a novinářů, kteří šíří překroucené nebo lživé informace; nemám rád konkurenční povolání; nemám talent

D3: nebavilo by mě to; nechci lhát; nezajímají mě cizí záležitosti; je to nebezpečné; nechci vnucovat svůj názor

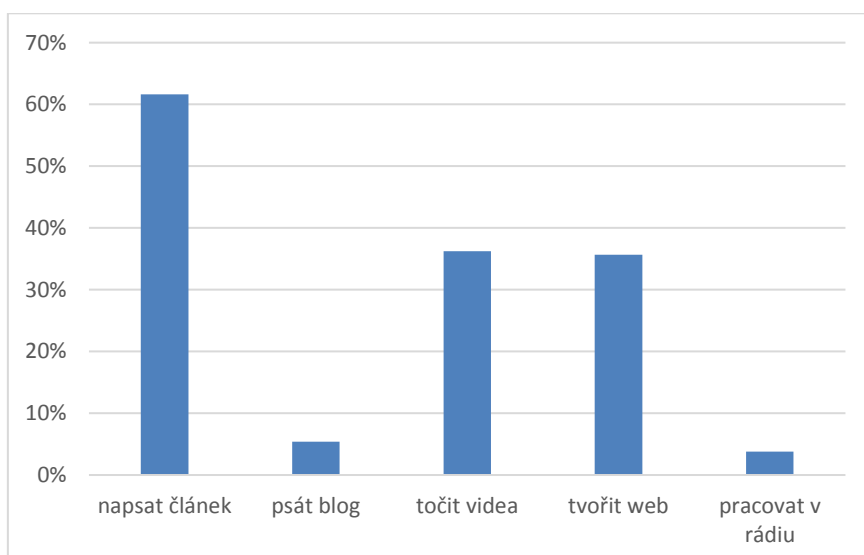
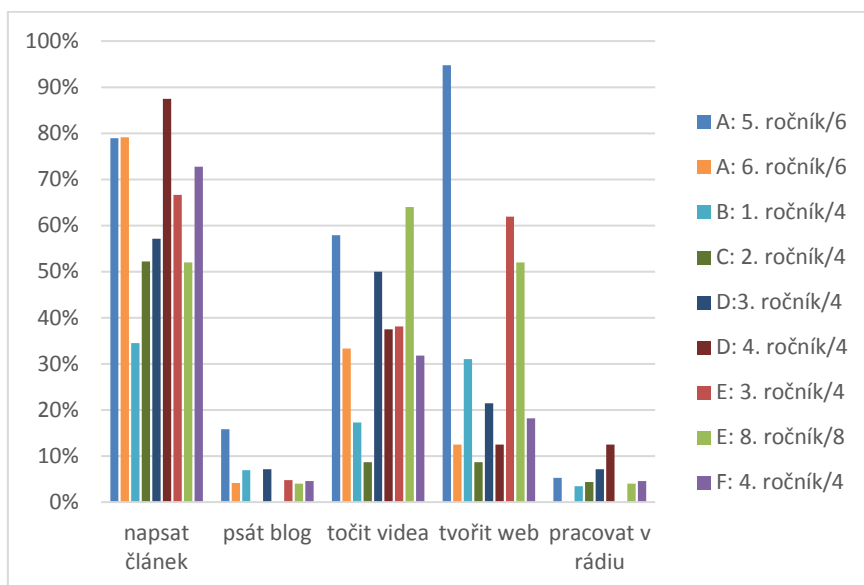
D4: těžké hledat pravdu; nejde mi čeština; je to riskantní, náročné a odsuzované

E3: mají špatnou pověst; nechci klamat; nechci se bavit s cizími lidmi; díky sestře vím, co to obnáší, je to náročné; nebaví mě psát slohy; nemám talent; není to práce pro mě

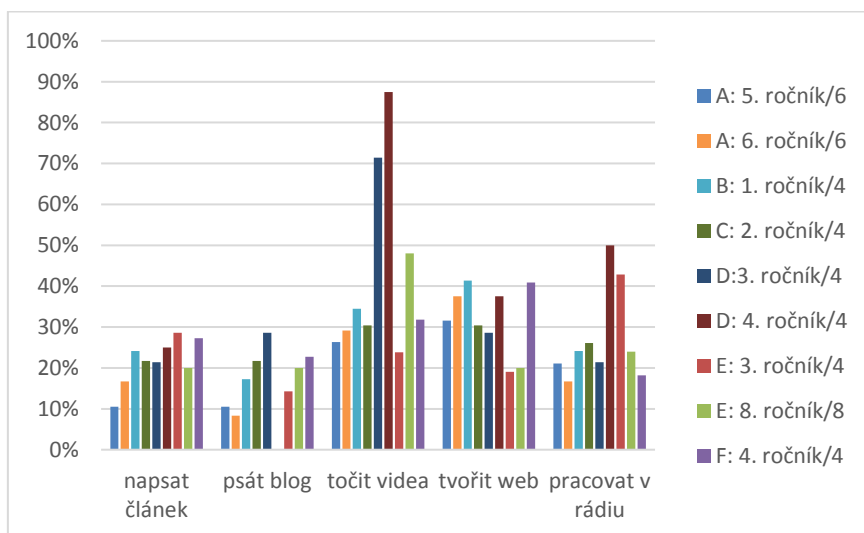
E8: nemám přehled; neumím psát; nerad píšu veřejně; mají stres z odevzdávání; musel bych psát, co mi někdo řekne; nechci lhát; je to náročná práce

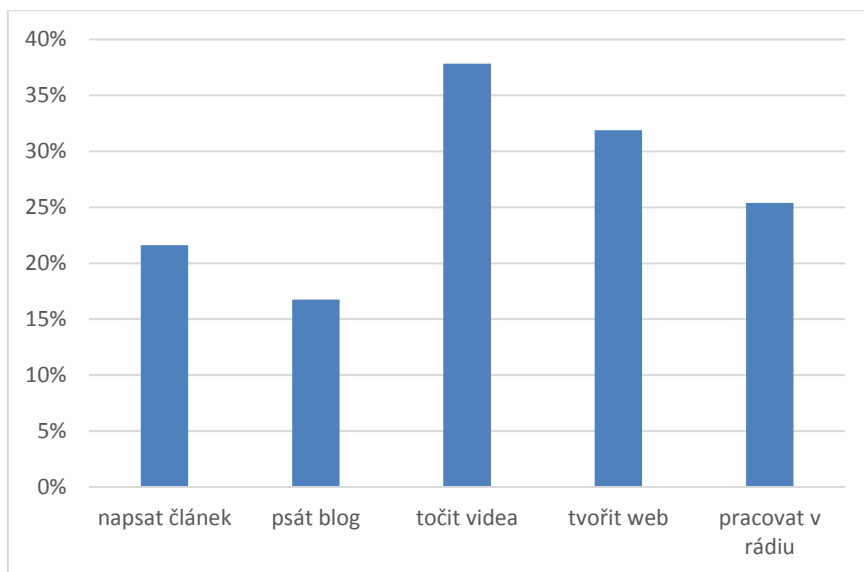
F4: při slohu mi nešlo psát zprávy; nechci řešit cizí problémy; negativní obsahy, nebaví mě psát; noviny zanikají; je těžké uchovat nestrannost,

7 Kterou z následujících činností jste v rámci školy zkoušeli?

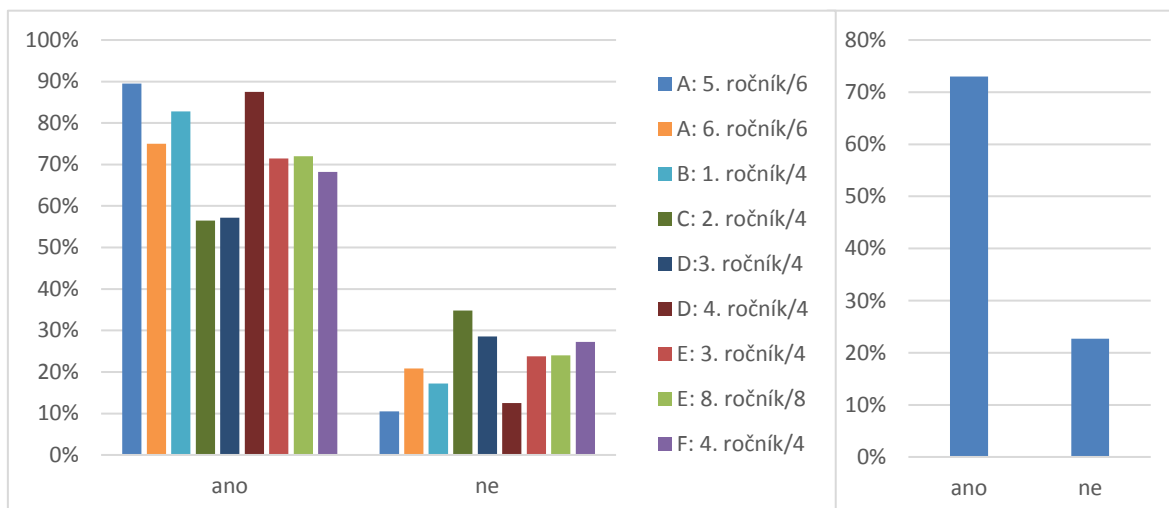


8 Do kterých činností byste se v rámci školy chtěli zapojovat?





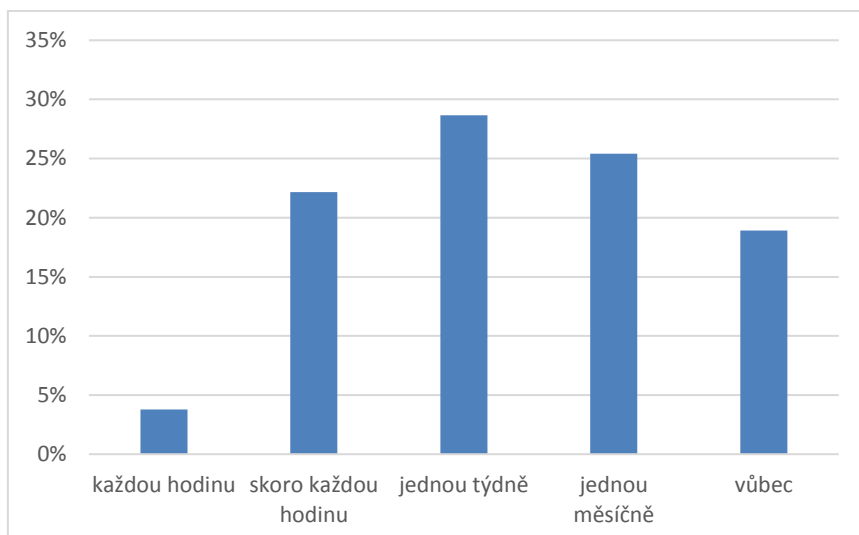
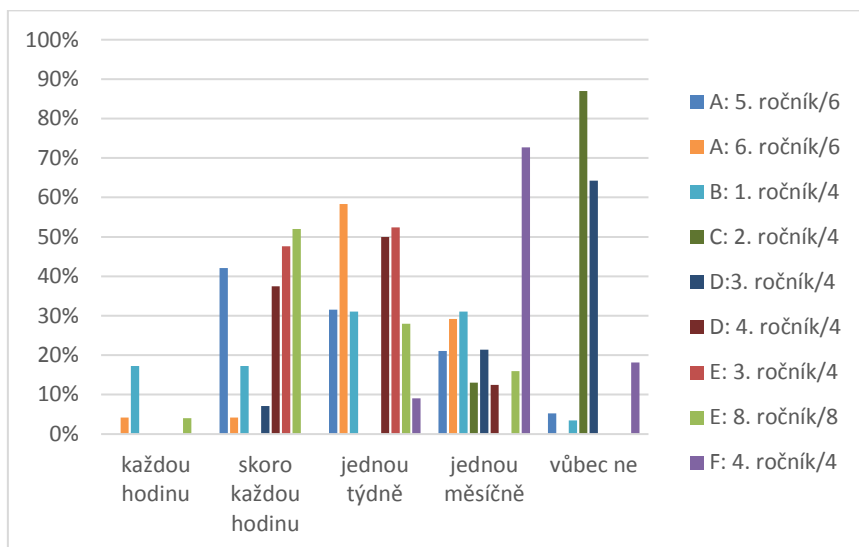
9 Ovlivňuje podle vás jazyk médií každodenní mezilidskou komunikaci?



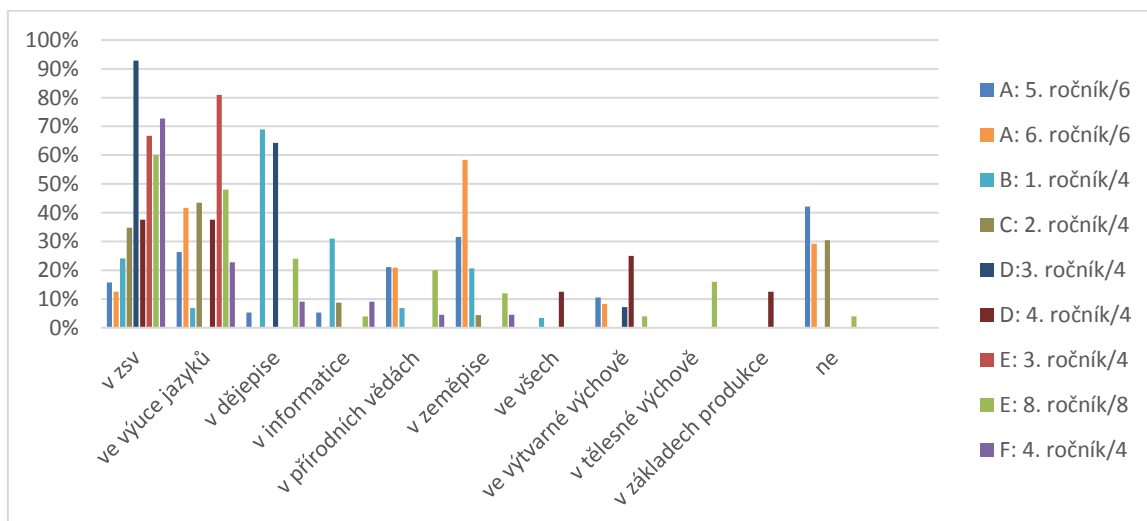
Jak?

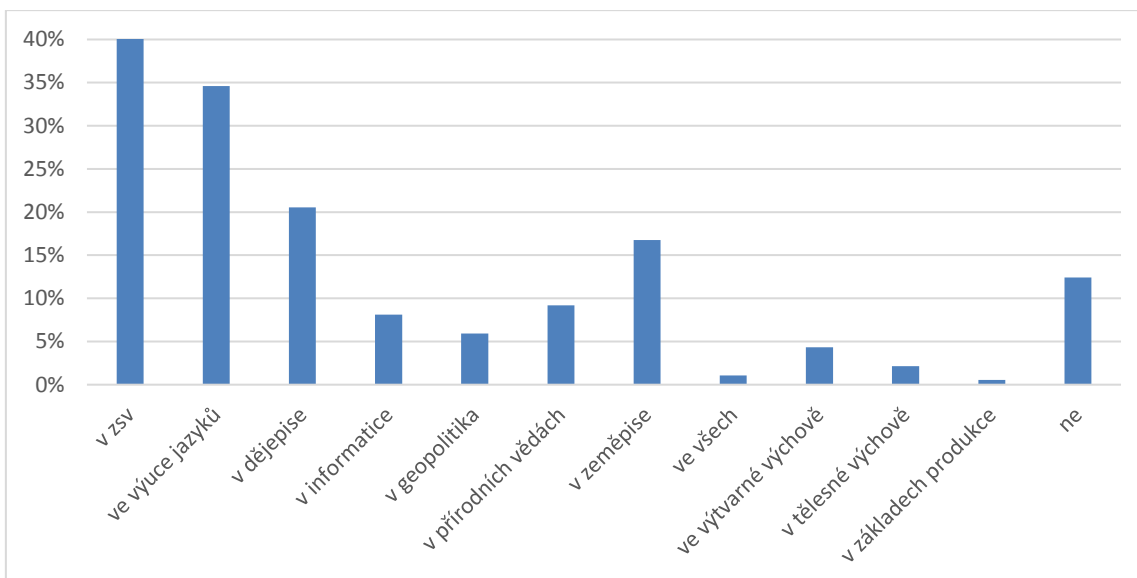
- A5:** určuje obecnou míru veřejné zdvořilosti; nevědomé používání nových slov; hlášky z internetu; snadnější komunikace; slovní zásoba
- A6:** zkratky; nejde nám o kvalitu projevu; nová slova; témata, o kterých se mluví; nemluvíme spolu; dezinformace
- B1:** satira; záznamy; slang; mluva mladých; lidé spolu méně mluví; nová slova, mluvíme o tom, o čem se píše
- C2:** nositel kultury a jazyka; téma hovoru; píše pro velké množství lidí; nová slova a slovní spojení; sorry jako; lidé lépe komunikují o aktuálních věcech
- D3:** názory; vulgární slova; zkratky; jak mluví prezident; ničí český jazyk; nové výrazy; nespisovná čeština nám připadá v pořádku
- D4:** tvoří naše názory; podle vyjadřování médií se vyjadřuje i valná většina lidí
- E3:** obsahově, nová slova
- E8:** zlepšujeme se v cizích jazycích; slovní zásoba; nastolování témat; útržkovitost vyjadřování nás nutí ke zkratkové komunikaci; nová slova; dělá to chyby přijatelnými
- F4:** nové tvary; posun spisovnosti; o čem budeme mluvit; omezuje vzájemnou komunikaci; ovlivňuje hlavně děti; používá módní slova

10 Jak často v hodinách českého jazyka a literatury pracujete s médii (články z novin a časopisů, fotografie, nahrávky, videa...)?

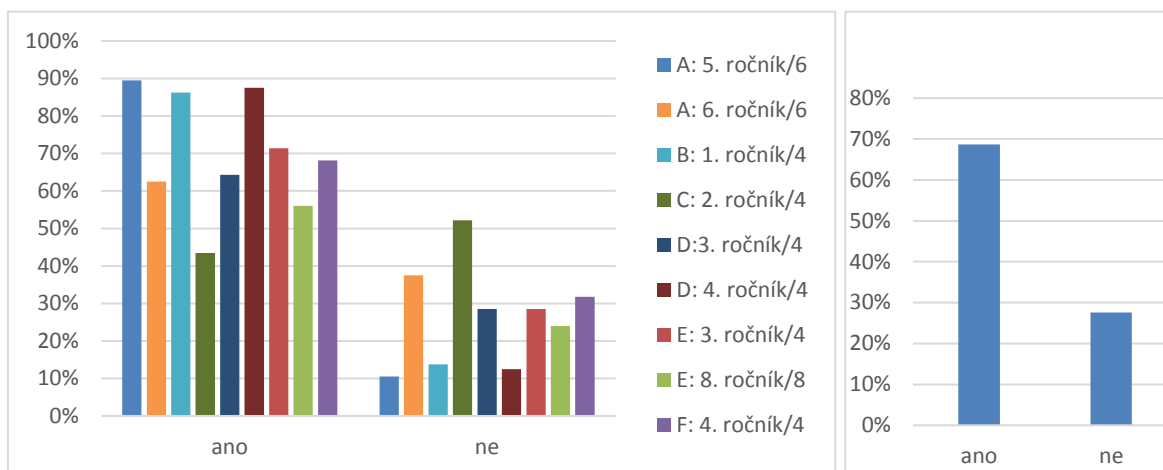


11 Setkáváte se s médii i v jiných předmětech než v českém jazyce?





12 Dostáváte od učitelů dostatečné informace o médiích?



Pokud ne, o čem byste chtěli mluvit?

A5: od nich to vědět nechci; máme jiné zdroje; myslím si, že není povinnost učitelů sdělovat nám informace o médiích

A6: o psychologii působení médií; více mluvit o aktuálních zprávách a jejich pravdivosti; bezpečnost na internetu; jak nás dokážou ovlivnit; o politice; aktuální problémy a kauzy

B1: co je pravda a co názor; co je nového

C2: nepotřebuji ve škole probírat; řešit aktuální události; rozebírat některé kauzy; nebát se mluvit o vážnějších věcech; jak se pozná falešná zpráva a na co si dát pozor; ve škole je lepší nic o médiích neříkat; rozdíl mezi bulvárem a zpravodajstvím; o ovlivňování médií; o vlivu médií na člověka

D3: více o politice a událostech; praktický nácvik produkce; co se ve světě děje

D4: o jejich nebezpečnosti

E3: nechci; jak mám vyhledávat informace; kterým věřit; ze kterých čerpat; o novodobých dějinách; jak se do médií dostat jako zaměstnanec; o věrohodnosti aktuálních zpráv

E8: dělají to pouze mladší učitelé; chci mít větší všeobecný přehled; o vlivu médií na naše názory; jak rozpoznat objektivitu; srovnávání zdrojů; o vlivu reklamy

F4: o politické situaci; není na to čas, i když by to bylo zajímavé, místo blbostí; jak funguje dezinformace; jak to tam funguje; jakou mají sféru vlivu; ani to nechci, mám svoji hlavu; co se ve světě aktuálně děje; o vlivu na jedince i společnost; na co si dát pozor; jak rozpoznat fake news; není to potřeba

13 Co si představujete pod pojmem mediální výchova?

A5: nauka o pracování s médii a zpracovávání informací; všeobecný rozhled při dostávání informací z médií; kyberšikana, problémy způsobené médii; poučení o bezpečnosti na internetu, kvalita zdrojů; jak s nimi zacházet, jak poznat falešnou zprávu; jak se bezpečně pohybovat na internetu; učit se tvořit média; jak média fungují; pojem o virtuální světě; obrana před manipulací

A6: učí nás rozpoznávat pravdivé informace, učí nás, jak mohou média ovlivňovat; jak s médii pracovat, jak přispívat do médií; učení se porozumění záměru autora; bezpečný pohyb na sociálních sítích; o různých médiích, jejich srovnání

B1: probírají se různá média; co se děje ve světě; jak psát do médií; schopnost zpracovat data; probírat různé zdroje informací; analýza článků; jak se chovat s médii; vztah k médiím; práce s informacemi; výuka prostřednictvím internetu; vystupování na veřejnosti; jak si stát si za svým názorem; o žurnalistice a médiích

C2: psaní článků; práce se zdroji; jak s nimi nakládat; práce na počítači, bezpečnost na internetu, orientace v médiích, aby se jimi člověk nenechal manipulovat; aby je uměl cíleně používat, bezpečnost na sociálních sítích, rozeznávání falešných zpráv; co tvůrci médií používají, aby nás ovlivnili, nauka o publicistice, kvalitní a nekvalitní novinařina; rozpoznávání pravdy, poznávání bulváru od objektivních zpráv; rozeznávání médií, porozumění textu; člověk na gymnáziu by měl sám být schopen poznat čemu může věřit; jak fungují média a kdo je dělá, výchova médií

D3: co se děje ve světě; dějiny médií; rozlišení; tvorba a vliv; jak filtrovat informace; poučení o chování na sociálních sítích; poučení o bezpečnosti a produkci; vnímat, nacházet a tvořit informace; jak se prosazují demokratické principy; informace o stránkách a aplikacích

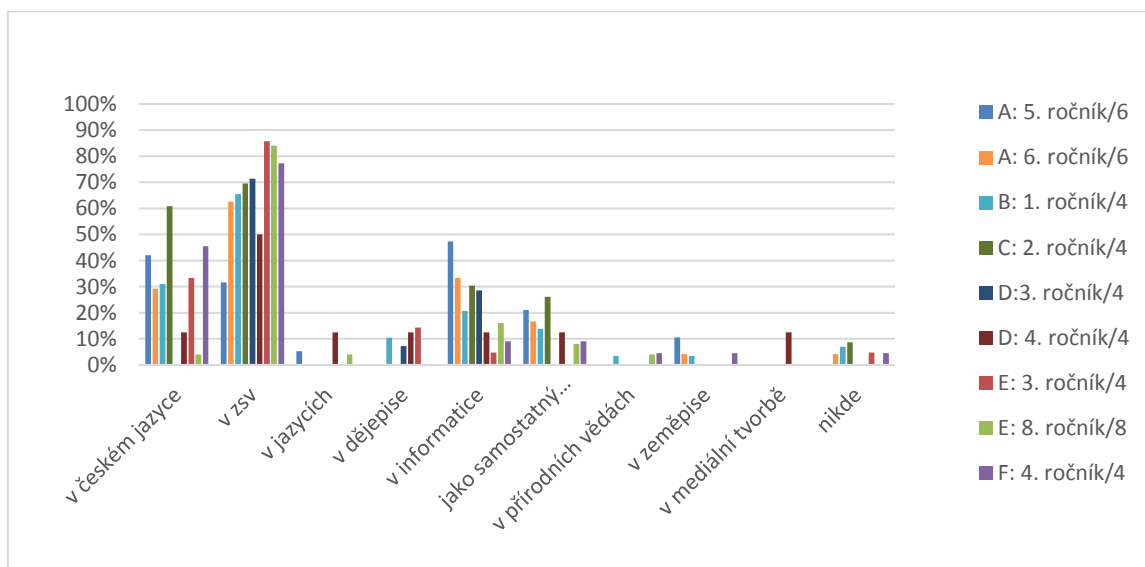
D4: výchova sdělování pravdy; seznámení s médii; nauka o zpracovávání informací; jak která média fungují; seznámení s mediální tvorbou

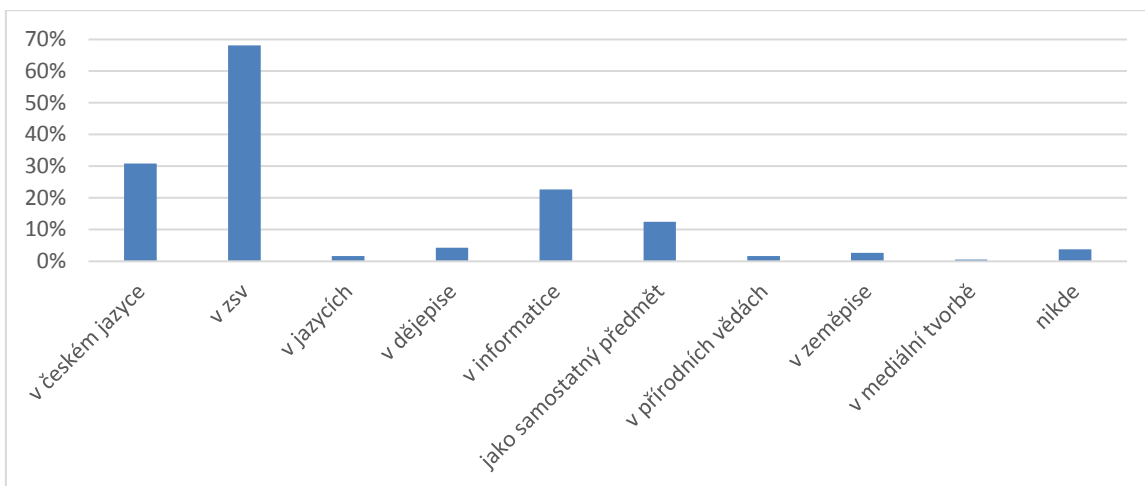
E3: Výuka publicistického stylu; jak vytvořit ovlivňující reklamu; rozeznat nesmysly; naučí mě pracovat s informacemi; jak poznat kvalitní informace; obeznámení s riziky vlivu médií; důvěryhodné a falešné zdroje

E8: obrana proti manipulaci; jak získat informace z médií; triky médií; výuka objektivního vyhodnocování; o zdrojích; snižuje ovlivnitelnost; jak se chovat na internetu; interpretace toho, co čteme; výchova médií

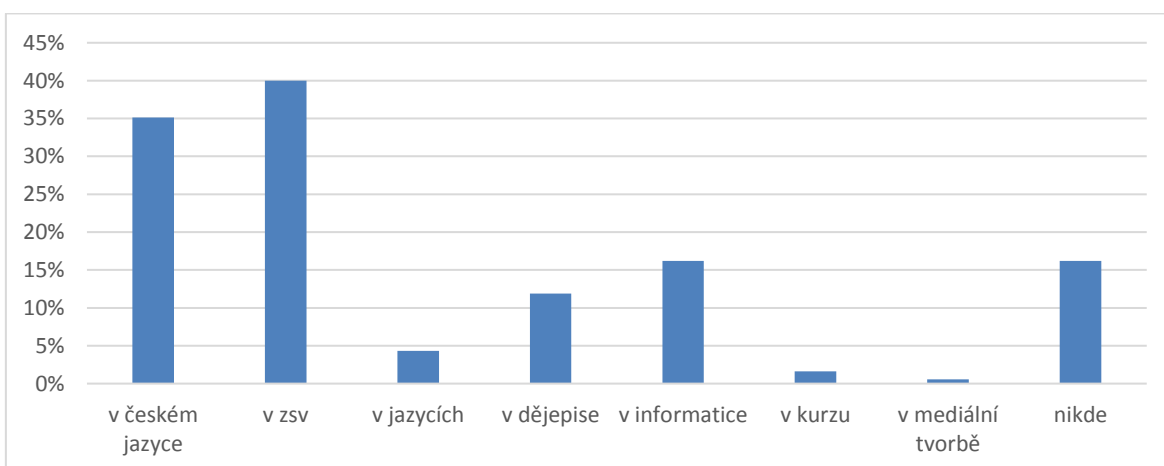
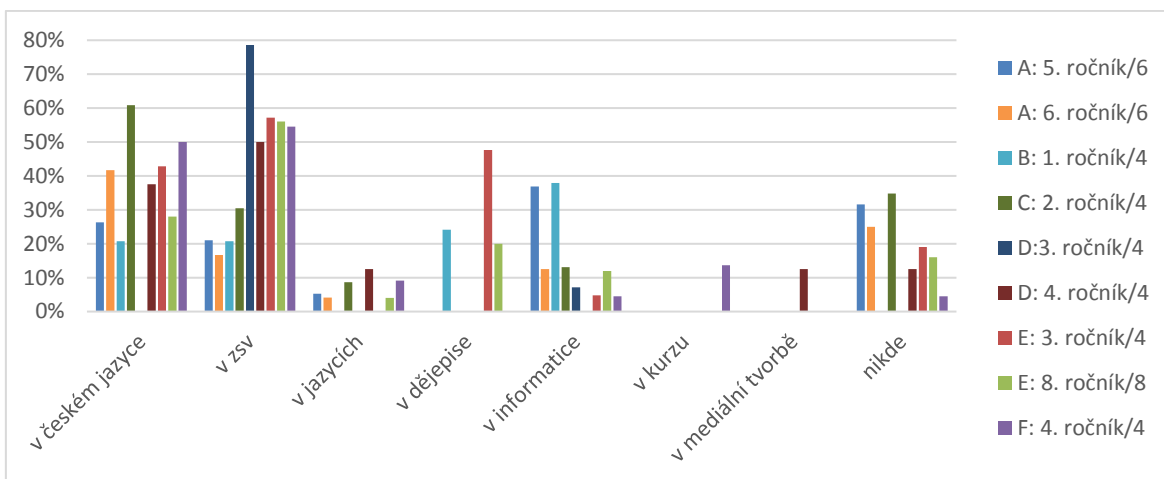
F4: jak to dnes chodí; nauka o informačních prostředcích; tvorba vlastních názorů; porozumění manipulaci, nebezpečí; seznámení s českým mediálním prostředím; jak si tvoří; jak poznat kvalitní informace, jak je podat ostatním; nic; nepříjde mi to důležité; více pohledů na média

14 V jakém předmětu by se podle vás měla učit mediální výchova

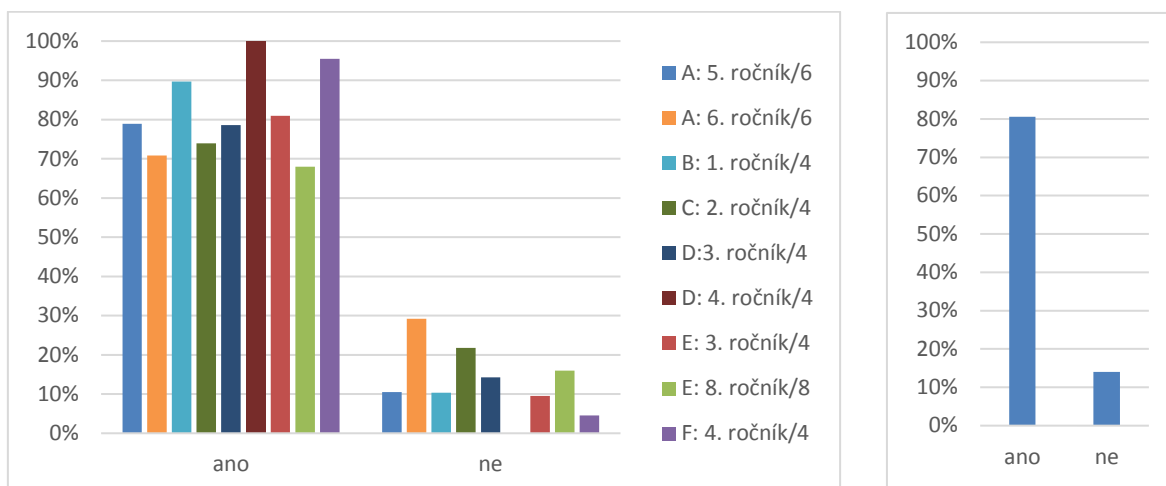




15 V jakých předmětech si myslíte, že se mediální výchova na vaší škole učí?



16 Myslíte si, že je mediální výchova užitečná?



Pokud ano, v čem?

A5: lepší rozhled ve světě a doma; známe potenciální hrozby; ne všechny informace jsou pravdivé; manipulace; jsou všude kolem nás; nenechat se oblnout; prevence kyberšikan nebo napadení viry; pokud se naučíme informace posuzovat, bude pro nás snazší rozhodnout se, čemu věřit; bezpečnost; ochrana před fake news; média jsou součástí každodenních životů; abychom věděli, čemu věřit

A6: Aby lidé nebyli tak snadno zmanipulovatelní; předcházení kyberšikaně; každodenní součást; informovanost o šíření hoaxů a fake news; naučí nás pracovat správně s médii; jak dostávat a třídit informace; rozvíjí kritické myšlení

B1: obrana proti manipulaci; dozvíme se zprávy; sebe prezentace; udělat si svůj názor; jak to funguje; všeobecný přehled; získání více názorů; práce s technologiemi; lepší přístup k informacím; jak informace využívat; lepší orientace; nauka o bezpečnosti; naučíme se je psát

C2: vnímat média; práce s informacemi; ve všem; čemu věřit; jak na zpracování informací; naučit se vnímat média jako klad i zápor; varování před falešnými zprávami; abychom rozpoznali seriózní média; abychom ověřovali informace; aby lidé nevěřili všemu, co je v médiích; všeobecné ovlivňování názorů; vše, co je v médiích není pravda; pomůže rozpoznat vlivy autora; pomůže vést k objektivitě; předchází se přijímání dezinformací; porozumění textu

D3: jak máme média používat; ochrana osobních údajů na sociálních sítích; jen pro ty, kteří se tím chtějí žít; informace o světě; ovládání mediálních prostředků; přispívá k rozvoji schopnosti úspěšně a samostatně se zapojit do mediální komunikace; rozvíjí naši komunikaci

D4: rozvíjí kritické myšlení; média jsou všude kolem nás; dozvíme se o věcech ve světě; abychom nebyli ovlivnitelní

E3: naučíme se dávat si pozor na reklamu; práce s internetem; obrana proti ovlivnitelnosti; práce s médii; kvůli rozlišení důležité vs. zbytečné; víme, co se děje ve světě; ukázat lidem, že informace z médií nejsou vždy pravdivé; podněcuje k zamyšlení; abychom nevěřili lžím

E8: lidé potom nepapouškují; nenechají se dezinformovat; větší přehled, která můžeme sledovat; orientace v množství informací; odhalování nepravd; měli bychom být dobrým příkladem; kritické posuzování nabízených informací; orientace v médiích; obrana před fake news; jsou součástí každodenního života

F4: jak a co máme číst; učí nás přemýšlet o věcech, které nemusí být takové, jak se zdají; uvědomění si moci i nebezpečí médií; zajímavé téma; dozvím se o jejich pravdivosti; poznat kvalitní informace a umět je podat; nepapouškovat pouze, co slyšíme; ověřovat si informace; zvyšování vzdělanosti; obrana proti manipulaci; jiný pohled na média; obrana před fake news; aby byla média lidem užitečná; neobejdeme se bez médií – musíme se o nich dozvědět více; abychom uměli sami něco napsat

Příloha č. 6: Didaktický test (text)

Média a mediální produkce

1 Rozhodněte o každém z následujících tvrzení, zda je pravdivé (A), či nikoli (N):

- | | | |
|---|---|---|
| 1.1 Profesně-etický kodex novináře podléhá zákonu. | A | N |
| 1.2 Novináře při jeho psaní může omezovat zákon. | A | N |
| 1.3 I demokratický stát může v určitých případech zásadně omezit svobodu médií. | A | N |
| 1.4 Rada ČR pro rozhlasové a televizní vysílání se skládá z majitelů médií. | A | N |

2 Rozhodněte o každém z následujících médií, zda jsou veřejnoprávní (A), či nikoli (N):

- | | | |
|-----------------------|---|---|
| 2.1 Česká televize | A | N |
| 2.2 TV Prima | A | N |
| 2.3 Mladá Fronta Dnes | A | N |
| 2.4 Český rozhlas | A | N |

3 Rozhodněte o každém z následujících reklamních textů, zda jsou v nich dodržovány základní principy profesně-etických kodexů (A), či ne (N):

- | | | |
|--|---|---|
| 3.1 Miloš Zeman: "Co oči nevidí, to srdce nebolí" (reklama na e-cigarety) | A | N |
| 3.2 Zubní lékařka: „Já za sebe mohu doporučit Sensodyne: kompletní ochrana.“
(reklama na zubní pastu) | A | N |
| 3.3 „S Twistem (Spasitelem) dojdeš k nakoupení.“
(reklama na produkt Twisto umožňující odložení platby za online nákup) | A | N |
| 3.4 „Váš soused z Boleslavi bude táááákhle malý.“ (reklama na Hyundai) | A | N |

Mediální produkty a jejich význam

4 Rozhodněte o následujících úryvcích, zda pochází z publicistického (P), nebo zpravodajského (Z) textu:

- | | | |
|--|---|---|
| 4.1 Lyžaři si v nadcházející zimní sezóně připlatí za permanentky v průměru o čtyři procenta víc než loni. Vyplývá to z průzkumu MF DNES mezi 26 tuzemskými lyžařskými areály. | P | Z |
| 4.2 Bývalého šéfa JZD Slušovice Františka Čubu nazvala před třemi lety po jeho výhře ve zlínských senátních volbách poražená sociální demokratka Alena Gajdůšková bájným tvorem yettim. | P | Z |
| 4.3 Vyspělá, spravedlivá i prostě jen demokratická společnost se pozná především tak, že důstojnost chrání u vrahů a teroristů. Trestá jejich minulé zločiny, ale nikdy k nim nepřistupuje jako k budoucím zrudám. | P | Z |
| 4.4 Globalizace je módní pojem. Jak jeho obhájci, tak kritici jej používají mnoha způsoby, což znesnadňuje následnou diskusi. | P | Z |

(zdroj: MF Dnes 11.11.2017)

VÝCHOZÍ TEXT PRO ÚLOHY 5–9

Facebook u uživatelů způsobuje závislost, která je podle některých odborníků stejně silná jako závislost na heroinu. Jak to dělá? Vědci z Kalifornské univerzity sledovali pomocí metody magnetické rezonance mozky skupiny uživatelů. Zjistili, že když náš post nebo fotka dostanou lajk, v hlavě se nám aktivuje centrum odměny.

Ústřední roli v něm hraje neurotransmiter zvaný dopamin. Když uděláme něco, co je výhodné pro naše přežití, organismus nás „odmění“ vyloučením látky, která slastně polechtá příslušné mozkové partie. A je jedno, jestli jsme prožili báječný sex, dobře se najedli, vyhráli závod v běhu nebo potkali člověka, se kterým je nám fajn.

Odměnu může spustit skoro neohraničená množina podnětů. Dopaminová dráha stojí třeba za chorobným přejídáním, závislostí na hracích automatech, alkoholismem, šňupáním kokainu...

Nebo za závislostí na Facebooku. Lajky v ***** aktivují systém, díky kterému se cítíme skvěle. Lajk je totiž pochvala, kterých se nám jinak v životě moc nedostává.

Jak často uslyšíte: „Tohle se ti opravdu povedlo! Jsi pašák! Líbí se mi, co děláš!“ Přesně tohle je modré kolečko se zvednutým palcem u našich FB postů.

„Dopaminová dráha odměny je zvlášť citlivá v době dospívání,“ shrnula loni v dubnu hlavní autorka studie Kalifornské univerzity, psycholožka Lauren Shermanová. „To může vysvětlovat, proč jsou tak vášnivými uživateli sociálních sítí právě adolescenti.“ Dobře, ale proč pak Facebook tak přitahuje i mne, padesátiletého novináře? Asi nejrozšířenější teorie závislosti říká, že drogou si člověk nahrazuje něco, co mu chybí v reálném světě.

Typický závislák na sociálních sítích by tedy měl být třeba uhrovitý pubescent, stydlící se oslovit dívku, nebo stárnoucí paní po rozvodu, o kterou už muži nemají zájem. Jenže já mám dlouhodobý a dobře fungující vztah, dvě prospívající děti, spoustu koníčků a zajímavou práci, která mne vnitřně naplňuje. Prostě záhada.

(zdroj: MF Dnes, Víkend, 25. 11. 2017)

5 Která z následujících možností je nejspíše titulkem výchozího textu?

- a) Pestrá práce novináře.
- b) V zajetí sociálních sítí.
- c) Kalifornští vědci bodují.
- d) Facebook k přežití potřebujeme.

6 Napište slovo, které patří na vynechané místo (*****) ve výchozím textu:

7 Rozhodněte o každém z následujících tvrzení, zda je pravdivé (A), či nikoli (N):

- | | | |
|--|---|---|
| 7. 1 Pochvaly chybí především adolescentům. | A | N |
| 7. 2 Autor textu vymazal svůj facebookový účet. | A | N |
| 7. 3 Chorobné přejídání je způsobeno slastnými pocity v mozku. | A | N |
| 7. 4 Uspokojuje nás pouhý „pobyt“ na sociálních sítích. | A | N |

8 Z posledního odstavce výchozího textu vypište alespoň jeden stereotyp:

9 Které z následujících tvrzení nejlépe odpovídá smyslu výchozího textu?

- a) Autor článku zapadá do teorie kalifornských vědců o závislosti na sociálních sítích.
- b) Autor článku vůbec nesouhlasí s teorií kalifornských vědců.
- c) Autora článku se objevené poznatky nijak nedotýkají.
- d) Autor článku by neměl vyhovovat aspektům teorií o závislosti.

10 Rozhodněte o každém z následujících úseků textu, zda se v něm uplatňuje stereotypizace (A), či nikoli (N):

- | | | |
|--|---|---|
| 10.1 Policista parkoval jako blondýna! | A | N |
| 10.2 Podsaditá blondýna se k vraždám přiznala. | A | N |
| 10.3 „Ivanku celý svět zná jako blondýnu, ale jako holčička a pak i slečna měla nádherné husté tmavě hnědé vlasy!“ | A | N |
| 10.4 Zbývá však skupina obyvatelstva, které se na vážné věci nikdo neptá: vnadné blondýny! | A | N |

(zdroj: Aha!, 2016–2017)

11 Rozhodněte o každém, z následujících titulků, zda se pochází z bulvárního tisku

(B), či seriózního (S):

- | | | |
|--|---|---|
| 11.1 Zeman a Mynář: Mistři absurdních scénářů. Jak skončí jejich telenovela? | B | S |
| 11.2 Školy kvůli matematice nafukují rozvrh a škrtají odborné předměty | B | S |
| 11.3 Tereza Kostková: Před čím chrání syna? | B | S |
| 11.4 Před 30 lety byl kvůli uhlí nezničený zasypán. Mladý architekt by kostel pod zemí rád zpřístupnil | B | S |

(kvůli povaze úlohy není uveden zdroj)

VÝCHOZÍ TEXT PRO ÚLOHU 12

„Pokud najdete lepší marmeládu, kupte si ji!“

12 Které z následujících tvrzení nejlépe odpovídá výchozímu textu? (Text reklamy)

- a) Naše marmeláda se moc nepovedla, podívejte se po jiné.
- b) Lepší marmeládu než je ta naše nenajdete.
- c) Jde nám o to, aby vám marmeláda chutnala, nezáleží, kterou si koupíte.
- d) Hledáme nejlepší recept na marmeládu.

Uživatelé

13 Přirad'te titulky vybraných časopisů k jejich cílové skupině čtenářek:

13.1

Uzdravila jsem se, ale chci být zase žena. Příběhy žen, které vyhrály nad rakovinou prsu
Jak přežít nevěru. Stalo se. A co teď s tím?
Sendvičová generace? Jak to přežít, když vaši péči potřebují najednou vaši rodiče i děti
Nedělejte si vrásky! Skalpel je passé, co letí teď? Plus dva cviky z obličejové ajurvédy, které jsou zadarmo

13.2

Marek Němec: Geniální doktor ze seriálu Modrý kód je neohrabanec
Strašlivé odhalení: Dcery se vzdala z lásky
Milovaný pejsek zemřel, aby mě zachránil
Nechutné tahanice o dědictví. Bohužel jsme nebyli svoji

13.3

76 šatů, bot, kabelek & šperků, kterými ohromíte!
Dokonalé sexy břicho: 5 cviků – a máte ho taky!
Láska za filtrem: Instagramové celebrity + kdo mačká spoušť?
Když on vás tolik miluje, ale vy miň

13.4

Proč jsem náladová? V těhotenství je to jako na horské dráze
První rok u pediatra: Co váš čeká
Někdo se dívá. Pozor na to, co sdílíte!
Je těhotenství sexy? Porodní příběh Marty Jandové

a)

lifestylový časopis určený ženám ve věku 25–45 let, který jako jeden z mála na české trhu dokáže kombinovat prvky světových trendů s českou realitou, a to nejen v módě, kosmetice, ale i vaření, dekoru apod.

b)

časopis pro mladou moderní ženu na celém světě, který nejlépe ví, po čem touží, co jí vyhovuje, co považuje za dobré a čemu věří

c)

náš časopis poradí a informuje podrobně a rozsáhle o všem, co by nastávající rodiče, stejně jako rodiče s malými dětmi, měli vědět. Od stravování až po zábavu krok za krokem úplně vše, a to srozumitelně na základě praktických rad a tipů.

d)

pro ty, kdo milují silné lidské osudy a skutečné příběhy, přímo od našich čtenářů, které bývají doplněny názorem odborníků

13.1 ___ 13.2 ___ 13.3 ___ 13.4 ___

14 Vyjmenujte alespoň tři regionální média působící ve vašem okolí:

Účinky mediální produkce a jejich vliv

VÝCHOZÍ TEXT PRO ÚLOHY 15–16

Splněný sen Zemana i jeho hůlky: Konečně se setkal s Trumpem. A Putin ho pozval do Soči
Americký prezident Donald Trump (71) měl kravatu nakřivo, český prezident Miloš Zeman (72) byl rozčuchaný jako chlapeček. Ale to nevadí! Po měsících trápení a posměšků se totiž konečně setkali tváří v tvář!

Na slavnostní recepci v luxusním hotelu Lotte New York Palace u příležitosti Valného shromáždění Organizace spojených národů v New Yorku se český prezident dostal k Trumpovi na “handshake”. To je v překladu potřesení ruky před oficiálním fotografem, které americký prezident a jeho manželka Melania (47) absolvují s každým z několika desítek návštěvníků.

Zeman se tvářil tuze vesele. Asi proto, že nebyl velkým fanouškem exprezidenta Baracka Obamy (56), s nímž recepci absolvoval už dvakrát. Zato Trumpa podporoval už během jeho prezidentské kampaně.

Jenže... nemluvili!

Zatímco z minulých let, kdy se podobně setkával s Obamou, hýřil Zeman průpovídkami alespoň o pár slovech, co mezi sebou s americkým protějškem prohodili, letos nebylo nic.

(zdroj: Blesk.cz, 20. 9.

2017)

15 Vypište z podtrženého úseku výchozího textu všechny výrazy, které nejsou stylově neutrální:

16 Nahrad'te v tučně zvýrazněnou úsek výchozího textu jiným výrazem či výrazy v odpovídajícím tvaru tak, aby zůstal zachován původní význam věty:

VÝCHOZÍ TEXT PRO ÚLOHU 17

„Takže vy tvrdíte,“ ujišťoval se Harry cestou k onomu pramenu, který už dneska jednou viděl, „že Draco Malfoy, ten samý kluk, který mi podstrčil tu Zlatonku, vám pak dal hodinky nesmírné ceny, kterých si každé bohaté a čistokrevné dítě náležitě považuje, protože jsou jejich bezpečnou cestou domů z libovolně zabezpečeného prostoru v případě jakéhokoli nebezpečí? A to jenom proto, že jste jeho kmotr a že možná lítoval, že mě tam přivedl?“

„Bingo! Nečekal jsem, že vám to hned dojde,“ neodpustil si Snape, „ale ano. Vy si to možná nemyslíte, ale Draco nemůže za to, jak se chová. Byl k tomu donucen výchovou, prostředím a v neposlední řadě kolejí. On má i svědomí, což se nedá říci o některých Nebelvírech, které nebudu jmenovat, ale oba jste znal a oba jsou už mrtví.“

(zdroj: Na temnou stranu a ještě dál! Anonymní autor, Dostupné z <https://fanfiction.potterharry.net/cze/kapitola/26020%7cKam-nas-to-vlastne.../?html>)

17 K jakému účelu nejspíše slouží výchozí text?

- a) Text má autorovi vydělat peníze.
- b) Text má opravit nedostatky původního díla.
- c) Text má vyprovokovat autorku původního díla k napsání další knihy.
- d) Text umožňuje jeho autorovi i čtenářům strávit další čas s oblíbenými hrdiny.

Role médií v moderní společnosti

18 Napište alespoň jednu historickou událost, ve které sehrála masová média velkou roli:

19 Seřad'te následující média podle období vzniku:

- a) film
- b) síťová média
- c) periodický tisk
- d) rozhlas a televize

19.1 ____ 19.2 ____ 19.3 ____ 19.4 ____

20 Rozhodněte o každém z následujících titulů, zda vycházely již v 19. století:

- 20.1 časopis Květy
- 20.2 deník Hospodářské noviny
- 20.3 deník Národní listy
- 20.4 časopis Host do domu

V minulosti financovali islámská radikální hnutí pro boj proti Sovětskému svazu. Tito bojovníci prošli válečnou zkouškou v Afghánistánu. Později se z těchto základů zrodila Al-Káida a Tálibán. Jestliže je Západ přímo nepodporoval, tak přinejmenším nad neblahým vývojem přivíral oči. Já bych ovšem spíš řekl, že podporoval. A to politicky, zpravodajsky a v neposlední řadě i finančně aby mohli vniknout tito mezinárodní teroristé i do Ruska. Až poté, co se na území samotných Států odehrály hrozné teroristické útoky, tak se začalo veřejně více mluvit o obecném nebezpečí globálního terorismu. Chci připomenout, že jsme tehdy jako první podpořili národ Spojených států. Na události 11. září jsme skutečně reagovali jako přátelé a partneři. (...)

Vážený kolegové! Rusko již svou volbu učinilo. Naší prioritou je další zdokonalování demokratických institucí a organizací podporujících otevřenou ekonomiku, urychlený vnitřní rozvoj využívající všech pozitivních moderních tendencí ve světě a konsolidace společnosti na základě tradičních hodnot a vlastenectví.

Náš program je integrační, pozitivní a mírový, snažíme se aktivně spolupracovat s našimi kolegy z Euroasijské ekonomické unie. Šanghajské organizace pro spolupráci, s BRICS a dalšími partnery. Tento program je zaměřen na rozvoj vztahů mezi státy, nikoli na jejich rozdělávání. Nemáme v plánu dávat narychlo dohromady jakékoli bloky, ani se nechat vtáhnout do vzájemných soubojů a kolotoče odvetných úderů. Tvrzení, že se Rusko pokouší obnovit jakési své impérium a ohrožovat suverenitu našich sousedů, nemají nejmenší opodstatnění. Rusko pro sebe nepožaduje nic zvláštního, pouze chce mít své místo na světě, to bych rád zdůraznil. Respektujeme zájmy ostatních a chceme pouze to, aby byly respektovány i naše zájmy a postoje.

(zdroj: Projev ruského prezidenta Vladimira Putina na konferenci Valdajského klubu, 2014)

21 Na základě výchozího textu napište alespoň tři znaky propagandy:

22 Které z následujících tvrzení nejlépe odpovídá výchozímu textu? (chce přesvědčit o)

- a) Rusko se nemusí ničeho bát, protože by případnou válku s USA vyhrálo.
- b) Aby mohlo Rusko bojovat s terorismem, potřebuje obnovit vztahy s bývalými spojenci.
- c) Rusko se chce stát respektovaným partnerem ostatních světových velmocí.
- d) Ruská politika má jisté výhrady proti chování některých svých spojenců.

Klíč správných řešení

1.1	N
1.2	A
1.3	A
1.4	N
2.1	A
2.2	N
2.3	N
2.4	A
3.1	N
3.2	A
3.3	N
3.4	N
4.1	Z
4.2	Z
4.3	P
4.4	P
5	b)
6	mozku
7.1	A
7.2	N
7.3	A
7.4	N
8	uhrovitý pubescent, pubescent stydlící se oslovit dívku, stárnoucí paní po rozvodu, o kterou nemají muži zájem
9	d)
10.1	A
10.2	N
10.3	N
10.4	A

11.1	B
11.2	S
11.3	B
11.4	S
12	b)
13.1	d)
13.2	a)
13.3	b)
13.4	c)
14	...
15	tuze, velkým fanouškem, jenže, hýřil, průpovídkami, nebylo nic
16	neměl rád, neholdoval atp.
17	d)
18	Československý rozhlas a konec 2. světové války, srpen 1968 a obsazení Rozhlasu sovětskými vojsky atp.
19.1	c)
19.2	a)
19.3	d)
19.4	b)
20.1	A
20.2	N
20.3	A
20.4	N
21	používání množného čísla první osoby, extrémní hodnotící adjektiva, stylově výrazná slovní spojení, hromadění adjektiv, odvolávání se k tradicím atd.
22	c)