

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

Bakalářská práce

Kateřina Jančíková

Mediální gramotnost ve vztahu ke kritickému myšlení

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Mediální výchova ve vztahu ke kritickému myšlení* zpracovala zcela sama. Veškeré prameny a zdroje informací, které jsem použila k sepsání této práce, byly citovány v poznámkách pod čarou a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne 15. 4. 2023

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Martině Číhalové, Ph.D. za cenné rady a věcné připomínky, které mi pomohli při zpracování této práce.

Anotace

Bakalářská práce s názvem *Mediální gramotnost ve vztahu ke kritickému myšlení* je zaměřena na výklad těchto dvou pojmů a objasnění vzájemného vztahu mediální gramotnosti a kritického myšlení. Dále jsou v textu zařazeny metody rozvoje těchto dovedností především v rozsahu 2. stupně základních škol. V rámci práce jsou uvedeny také dvě modelové hodiny, které obsahují metody a strategie právě pro rozvoj zmíněných dovedností.

Klíčová slova

kritické myšlení, mediální gramotnost, mediální výchova, RVP, výukové metody

Annotation

The bachelor's thesis entitled "Media literacy in relation to critical thinking" is focused on explaining these two concepts and clarifying the interrelation between media literacy and critical thinking. Additionally, the text includes methods for developing these skills, primarily at the level of lower secondary schools. The thesis also presents two model lessons that contain methods and strategies for developing the mentioned skills.

Keywords

Critical thinking, FEP (Framework Education Programme), media education, media literacy, teaching method

Obsah

Úvod	6
1 Mediální gramotnost	7
1.1 Specifikace základních pojmů a jejich vzájemných vztahů	7
1.2 Mediální gramotnost a její místo v kurikulu 2. stupně základních škol	11
1.2.1 Kurikulární dokumenty	12
1.2.2 Mediální výchova	13
1.2.3 Mediální gramotnost v konkrétních vzdělávacích oblastech	17
2 Kritické myšlení	20
2.1 Pojetí kritického myšlení napříč historií	20
2.2 Pojetí kritického myšlení dnes	25
2.3 Výuka kritického myšlení na 2. stupni ZŠ	27
2.3.1 Program RWCT	28
2.3.2 Model E-U-R	30
2.3.3 Metody a strategie výuky pro žáky 2. stupně ZŠ vedoucí k rozvoji kritického myšlení	32
3 Vztah mediální gramotnosti a kritického myšlení	41
3.1 Propojení mediální gramotnosti a kritického myšlení v průběhu vzdělávání	42
3.2 Propojení mediální gramotnosti a kritického myšlení mimo vzdělávání	46
4 Modelové hodiny pro výuku Mediální výchovy	48
4.1 Modelová hodina I – Média a jejich validita	50
4.1.1 Model vyučovací hodiny I	51
4.1.2 Metodické pokyny pro práci s modelem výuky I	53
4.2 Modelová hodina II – Důvěryhodnost médií	57
4.2.1 Model vyučovací hodiny II	59
4.2.2 Metodické pokyny pro práci s modelem výuky II	60
Závěr	63
Seznam použitých zdrojů	65
Seznam použitých zkratk	69
Přílohy	70

Úvod

Za posledních pár desetiletí se svět značně proměnil díky neustálému pokroku nejen v oblasti technologií. To mimo jiné zapříčinilo nárůst medií a umožnilo to lidem získávat informace a komunikovat mnohem rychleji a efektivněji než kdy předtím. To však znamená, že se lidé nyní setkávají s velkým množstvím informací a často musíme vyhodnotit, co je pravdivé, pro nás relevantní a důležité. V dnešním prostředí tedy považují mediální gramotnost za velice důležitou dovednost, jelikož právě mediálně gramotní jedinci jsou schopni posuzovat informace, které získávají. Proto jsem se rozhodla v této bakalářské práci zaměřit na mediální gramotnost a její vztah k další klíčové dovednosti – kritickému myšlení. Jedním z cílů práce je objasnit tedy vztah mezi těmito dvěma dovednostmi. Celá práce je zaměřena především na vztah a rozvoj těchto dovedností u žáků 2. stupně základních škol.

Práce je rozdělena do několika pasáží, z nichž ta první je věnována vymezení mediální gramotnosti. První část práce je věnována také rozvoji mediální gramotnosti v rozsahu některých kurikulárních dokumentů. Je zde objasněno i průřezové téma Mediální výchova, které je ovšem často realizováno spíše napříč různými vzdělávacími oblastmi. Druhá pasáž textu této práce je zaměřena na vymezení kritického myšlení. Vzhledem k tomu, že se jedná o velice důležitou dovednost pro dnešní moderní svět 21. století, zabývá se tímto tématem hned několik organizací či přímo vzdělávacích programů, a proto v kontextu práce zmiňuji některé z nich. Dále jsou součástí práce i metody rozvoje kritického myšlení, které jsou realizovatelné právě v rozsahu výuky na 2. stupni základních škol. Poslední teoretická pasáž textu je věnována propojení mediální gramotnosti a kritického myšlení ve vzdělávání, ale také mimo něj.

Primárním cílem této bakalářské práce je vytvoření takových metodických materiálů pro realizaci průřezového tématu Mediální výchova, aby mohly být již zmíněné dovednosti efektivně rozvíjeny v rámci výuky na 2. stupni základní školy. Právě z toho důvodu jsou součástí práce taktéž modelové hodiny, které poskytují konkrétní ukázky aktivit a metod pro rozvoj těchto dovedností. Jedna z modelových hodin zahrnuje práci s pracovním listem, zatímco druhá modelová hodina se opírá o prezentaci s několika aktivitami, které umožní žákům získat nové znalosti a zároveň se aktivně podílet na výuce.

1 Mediální gramotnost

V dnešní době, kdy jsou média stále přítomnější v našem každodenním životě, je mediální gramotnost klíčovou schopností pro úspěšné fungování v moderní společnosti. Mediální gramotnost umožňuje jedincům aktivně a kriticky pracovat s médii, posiluje ale i schopnost rozlišovat mezi věrohodnými a nevěrohodnými informacemi. Následující kapitola bude věnována mediální gramotnosti. V rámci následujícího textu budou vymezeny základní pojmy, které jsou klíčové pro pochopení pojmu *mediální gramotnost*. Vzhledem k rozsahu tohoto textu se zaměřím na rozvoj mediální gramotnosti v českém školství, a to především na úrovni 2. stupně základních škol.

1.1 Specifikace základních pojmů a jejich vzájemných vztahů

V rámci této kapitoly objasním pojmy, které jsou důležité pro jasné pochopení významu mediální gramotnosti. Jedním z pojmů, na kterém je postavena tato práce, je bezpochyby pojem *média*. V širším slova smyslu lze média popsat jako prostředek komunikace, jehož prostřednictvím jsou šířeny zprávy, propagační sdělení a v neposlední řadě také informace zprostředkovávající zábavu či vzdělávání. Konkrétně však pojem média představuje řadu objektů, příkladem jsou noviny, časopisy, rozhlas, ale i billboardy či televizní stanice. Média mají již dlouholetou historii, ale za období rozkvětu považují poslední století, jelikož s příchodem moderní společnosti došlo také k obrovskému rozšíření médií. V posledních letech se média z velké části přesunula na internet, což zapříčinilo nárůst i jejich vlivu a zvětšil se i jejich dosah. Vzhledem k tomu, že se v rámci téměř všech médií uplatňuje svoboda slova a nepodléhají cenzuře, má to mimo jiné za následek i mohutné šíření dezinformací¹ a poplašných zpráv. Pro účely této práce uvedu i definici pojmu, kterou vymezila Margaret Rouse, což je známá spisovatelka, která se ve velké míře zabývá technologiemi. Tato autorka tvrdí, že médium je jakýkoli komunikační kanál. Tento pojem tedy může zahrnovat téměř cokoli od tištěného papíru po digitální data. Pod pojem média lze zařadit také umění, zprávy a řadu

¹ Dezinformace lze vysvětlit jako nepravdivé informace, které jsou šířeny za účelem klamání lidí.

dalších forem sdělování informací. Řadíme zde tedy cokoli, co může oslovit nebo ovlivnit jedince či skupiny lidí.²

Dalším neméně důležitým pojmem, který je třeba objasnit, je *gramotnost*. V Antice byl studovaný či vzdělaný člověk označován pojmem „litteratus“. Postupem času se však toto označení používalo pro každého, kdo dokázal v latině číst. Později se přesunulo chápání slova *gramotnost* na dovednost číst a psát. V dnešní době se i anglický pojem *literacy* do českého jazyka překládá jako *dovednost číst a psát*.³ Na tento pojem lze však nahlížet i odlišně. Někteří autoři jako například David MalloWS tvrdí, že gramotnost je vysoce kontextuální pojem, který je vždy určitým způsobem podřízen společensko-kulturním požadavkům.⁴ Tento rozpor ve vnímání významu slova *gramotnost* je spojen i s historickým vývojem společnosti.

Je zřejmé, že v období vlády Marie Terezie byl pojem *gramotnost* vnímán diametrálně odlišně v porovnání s dnešním pojmáním. Tento rozdíl je zřejmý například z knihy od autora Richarda van Dülmena, který tvrdí, že ke konci 18. století začala být schopnost číst a psát považována za jakési měřítko civilizovanosti bez ohledu na praktickou hodnotu.⁵ Na význam slova *gramotnost* v 18. století se odkazuje ve svých dílech a statistických výzkumech například i M. N. Kuzmin, který se zabýval právě vývojem školství a vzdělávání na našem území v minulosti. Tento autor ve svém díle používá pojem gramotnost ve smyslu schopnost čtení a psaní. Dále také využívá pojem pologramotnost, což má označovat schopnosti osoby, která je schopna číst, ale neumí psát.⁶

² ROUSE, Margaret. What Does Media Mean?. *Techopedia* [online]. Techopedia, c2023, 23. 12. 2020 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://www.techopedia.com/definition/1098/media>

³ KOŠTÁLOVÁ, H. Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi. *Metodický portál RVP* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 17. 10. 2008, s. 4-6. [cit. 2022-12-02]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/G/Gramotnost#V.c3.bdklad_hesla.3a

⁴ MALLOWS, David. What is literacy? *EPALE*. Blog [online]. 2017 [cit. 2022-12-02]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/what-literacy#epale-comments-btn>

⁵ DÜLMEN, Richard van. *Historická antropologie: vývoj, problémy, úkoly*. Praha: Dokořán, 2002, s. 70. ISBN 80-86569-15-2.

⁶ KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Přeložila Eliška WALTEROVÁ. Praha: Academia, 1981, s. 65-71.

V poslední době je také běžné, že pojem gramotnost spojujeme s konkrétnějšími dovednostmi. Běžně se tedy dnes používají pojmy jako například *počítačová gramotnost*, *čtenářská gramotnost*, či právě *mediální gramotnost*. Je důležité si uvědomit, že gramotnost nelze považovat za odraz stupně vzdělání, tak jak tomu bylo v historii. Naopak se dnes na ni nahlíží jako na osvojený soubor dovedností či schopností, které si jedinec buduje v průběhu života, což tvrdí právě i zmíněný autor David Mallows.

Mnoho autorů se zabývalo pojmem *mediální gramotnost*, avšak přístup k výkladu tohoto pojmu bývá značně odlišný. Pro účely této práce jsem se rozhodla použít výklad pojmu profesora Jana Jiráka, který tvrdí, že mediální gramotnost je souhrn hned několika základních schopností, mezi které patří schopnost vyhledávat informace, porozumění všech jejich významů, schopnost dále sdělení analyzovat a porovnávat s dosavadně získanými vědomostmi a zkušenostmi, také zde řadí schopnost kriticky tyto informace hodnotit.⁷ I další autoři se shodují, že mediální gramotnost lze chápat jako schopnost aktivně a kriticky pracovat s médii, porozumět informacím a rozlišovat mezi relevantními a nevěrohodnými zdroji informací.

Vhledem k tomu, že tato práce bude především v praktické části zaměřena na výuku, zaměřím se na vymezení pojmu také v rámci českého školství. V kontextu českého školství existuje několik interpretací pojmu mediální gramotnost. V rámci dokumentu Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) je mediální gramotnost vymezena následovně: „*Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními; dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.*“⁸ Dále se s vymezením pojmu setkáváme i v dalších kurikulárních dokumentech, ke kterým se dostanu později v rámci této práce. V každém případě je mediální gramotnost důležitou součástí moderního vzdělávání a životního stylu. Rozvoj této gramotnosti je tedy rozhodně důležitým faktorem pro úspěšné fungování jedince v dnešní digitální společnosti.

⁷ JIRÁK, J. a K. ŠEBESTA. Mediální výchova a její výhledy v ČR. *Učitelství noviny*. 1995, 98(14), s. 12.

⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021, s. 144. [cit. 2022-12-02]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-mi-zmenami.pdf>

Tak jako existuje hned několik způsobů, jak nahlížet na samotný pojem mediální gramotnost, tak máme i vícero autorů, kteří popisují výčet schopností či dovedností, které by měla naplňovat mediálně gramotná osoba. Česká pedagožka Eva Niklasová, která se zabývá také mediální gramotností a mediální výchovou, vytvořila s kolegou Danielem Bínou studijní texty, v rámci kterým taktéž vymezili soubor schopností, znalostí či dovedností, kterých by měla nabývat gramotná osoba. V jejich díle mluví o takzvané *moderní gramotnosti*. Když si však daný soubor porovnáme s požadavky na mediálně gramotného jedince, tak můžeme spatřit značné podobnosti. Jedná se o výčet těchto schopností či dovedností, kterých gramotný jedinec nabývá:

1. Suverénní orientace v textech a mluvených projevech
2. Dovednost posouzení a rozlišení důležitosti informace
3. Dovednost rozpoznat skryté významy, manipulační techniky, nepřesné či neúplné informace
4. Dovednost odlišit pravdivý text nebo výpověď od fabulace nebo subjektivního tvrzení nepodloženého fakty
5. Dovednost formulace svých myšlenek či jejich textové zaznamenání⁹

Ačkoli tedy autoři netvrdí, že tento soubor schopností, dovedností a znalostí vymezuje mediálně gramotnou osobu, je v této práci uveden, jelikož je relevantní k tématu budování mediální gramotnosti. Mám taky za to, že vzhledem k ostatním definicím mediální gramotnosti, je právě tento soubor pevně spjat s dovednostmi mediálně gramotného jedince.

Z textu autorů Niklesová a Bína není zřejmé, na jakém principu jsou vyjmenovány dané schopnosti a dovednosti. Z posloupnosti však dle mého názoru vyplývá, že je výše uvedený soubor seřazen v návaznosti na postupné budování oněch dovedností. Mám tedy za to, že není možné odlišit pravdivý text od fabulace (viz 4. bod v souboru schopností dle Niklesové a Bíny), pokud jedinec není schopen orientovat se v textech (viz 1. bod) či nenabyl schopnosti rozpoznat skrytý význam informací (viz 3. bod). Je tedy zřejmé, že tak jako se u dětí buduje například čtenářská gramotnost, kde prvně musíme znát písmena, následně slova a až po ukotvení schopnosti čtení slov, dokážeme chápat význam slov či dokonce vět. Stejně tak u gramotnosti

⁹ NIKLESOVÁ, Eva a Daniel BÍNA. *Mediální gramotnost a mediální výchova: studijní texty*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2010, s. 24. ISBN 978-80-904247-6-0.

mediální musí jedinec nejprve zvládat orientaci v textech, aby následně mohl postoupit k dalším, složitějším schopnostem, jako je například schopnost odlišit pravdivý text od fabulace. Autoři však nikde v díle nespecifikují, zda tyto dovednosti byly seřazeny na základě zmíněného principu.

1.2 Mediální gramotnost a její místo v kurikulu 2. stupně základních škol

Jak jsem již zmínila, dnešní moderní společnost je charakterizována rozsáhlým rozšířením médií. Média jsou všudypřítomná a ovlivňují mnoho aspektů lidského života. Jejich vliv je patrný nejen v oblasti informací, ale také v kultuře, politice, ekonomii, zábavě a mnoha dalších oblastech. V posledních letech jsou také sociální sítě stále důležitější součástí médií a komunikace. Tyto platformy umožňují rychlou a efektivní komunikaci a interakci mezi lidmi a skupinami, ale zároveň mohou mít negativní dopad na psychické zdraví a vztahy mezi lidmi.

S rozšířením vlivu médií se také začalo projevovat, že zprávy a sdělení mají různorodý charakter a jsou vytvářena s různými záměry. Tyto záměry mohou být zatajované a potenciálně manipulativní, což zvyšuje riziko neinformovanosti a nesprávného chápání sdělení. Tento problém byl v posledních letech často diskutovaný v souvislosti s dezinformacemi. Na základě lidského uvědomění velkého vlivu médií vznikla i potřeba znát povahu a podstatu jejich působení. Téměř přirozeně se tak budovala nová kompetence – a tedy mediální gramotnost.¹⁰

Situaci vnímám tak, že v dnešní době je pro komunikační média typické, že jejich prostřednictvím můžou vlivní či méně vlivní lidé komunikovat s běžnými uživateli. Problémem však je, že osobnosti s vlivem, kteří se prostřednictvím médií prezentují, často ovládají lépe dovednosti a nástroje pro správnou interpretaci mediálních sdělení. To vede k situaci, kdy běžní uživatelé, kteří nemají tyto schopnosti, přijímají informace a sdělení s menší mírou kritického myšlení a jsou tak náchylní k manipulaci. Běžní uživatelé však často věří, že všechna média stále jsou, tak jako kdysi, takzvaným „hlídacím psem demokracie“. Mám tedy za to, že ony nedostatky mediální gramotnosti běžné populace se v mnoha zemích, stejně jako u nás, rozhodli

¹⁰ JIRÁK, Jan a Radim WOLÁK. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007, s. 6-7. ISBN 978-80-86212-58-6.

politici a pedagogové řešit systematickým vzděláváním, tedy zařazením této kompetence do kurikulárních dokumentů.

1.2.1 Kurikulární dokumenty

Slovo kurikulum je jednoznačně definováno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) následovně: „*Latinské slovo curriculum původně znamenalo běh, v pedagogickém smyslu je kurikulum pohyb, plánovaná trasa vzdělávání. Zahrnuje tedy vzdělávací program, ale také obsahovou náplň výuky i dosažený výsledek, zkušenost, kterou si žák ve škole podle určitého kurikula osvojí.*“¹¹ Plán celého vzdělávání je pravidelně vytyčován prostřednictvím kurikulárních dokumentů, které vznikají na státní či školní úrovni. Všechny tyto dokumenty, podléhají Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a dalším strategickým dokumentům, které jsou vydávány pod záštitou MŠMT. Dokumenty vymezují hlavní oblasti vzdělávání, a také jejich obsahy a prostředky, které jsou nutné k dosažení vytyčených cílů.

Než se dostanu ke konkrétním kurikulárním dokumentům, je nutné objasnit Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Jedná se o strategii, která navázala na předchozí národní programy vzdělávání (např. Bílá kniha) a má za cíl přinést inovativní změny a zlepšení vzdělávacího systému v rámci České republiky. Obecně je cílem Strategie 2030+ modernizovat školství a vzdělávací systém v České republice a vytvořit možnost jedincům obstát v dnešním dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století. V rámci strategie jsou vytyčeny 2 hlavní cíle, na které se školský systém má zaměřit v tomto desetiletí. Jedním z cílů je: „*Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.*“¹² Druhým hlavním cílem této strategie je: „*Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit tak maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.*“¹³ V rámci celé strategie můžeme spatřovat hned několik cílů, které jsou postaveny na budování mediální gramotnosti. Jedno z témat, které je založeno na důležitosti osvojování si mediální gramotnosti,

¹¹ Co je to kurikulum. *Kurikulum S* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, c2008 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://www.nuov.cz/kurikulum/co-je-to-kurikulum>

¹² *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: MŠMT, 2020, s. 5. [cit. 2023-04-03]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

¹³ Tamtéž, s. 5.

je oblast *vzdělávání pro udržitelný rozvoj*, které má za cíl vybavit občana kompetencemi k odpovědnému jednání vůči přírodě i lidem, což je rozhodně podmíněno i mediální gramotností, kritickým myšlením a mnohými dalšími znalostmi, schopnostmi a dovednostmi.¹⁴

Mezi kurikulární dokumenty na státní úrovni patří také Rámcové vzdělávací programy, které vymezují závazné rámce vzdělávání pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Těmto dokumentům poté podléhá i vznik kurikulárních dokumentů školské úrovně, tedy Školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). V rámci této práce se budu opírat výhradně o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), ve kterém je také ukotveno vymezení mediální gramotnosti. Dokument RVP ZV klade velký důraz na klíčové kompetence, vzdělávací obsah a uplatnění vědomostí v praktickém životě. Celkově lze říci, že RVP ZV je klíčovým dokumentem pro základní vzdělávání v České republice, který má za cíl zajistit kvalitní a sjednocené vzdělání pro žáky a připravit je na další stupeň vzdělávání a úspěšnou budoucnost. Již výše je definován pojem *mediální gramotnost* tak, jak je uvedeno v dokumentu RVP ZV, a právě zavedení požadavků na mediální gramotnost do RVP zapříčinilo vznik nového průřezového tématu, který je nazýván *Mediální výchova*.

1.2.2 Mediální výchova

Jak jsem již zmínila výše, průřezové téma *Mediální výchova*, byl vytvořen s rostoucím zájmem společnosti vzdělávat se v této oblasti. Toto průřezové téma je tedy zaměřeno především na rozvoj mediální gramotnosti, která je vymezena již dříve v rámci této práce. Kdybychom pátrali po historii Mediální výchovy, nedostaneme se příliš hluboko do minulosti, ba naopak historie Mediální výchovy v České republice začala krátce po roce 2000. Tento obor však nevznikl v izolaci od dějinného vývoje a jak bylo již výše naznačeno, s rozvojem médií se zájem o rozvoj mediální gramotnosti zvedl. Budeme-li však pátrat v historii po počátcích tohoto, v dnešní době průřezového tématu, zabrousíme do dávné minulosti.

Za kořeny mediální výchovy někteří považují již 15. – 16. století, kdy probíhala církevní cenzura a zároveň existovaly předpisy pro texty knih, které bylo přípustné tisknout.¹⁵ O něco

¹⁴ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, s. 33.

¹⁵ BÍNA, Daniel. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005, s. 18. ISBN 80-7040-844-8.

později můžeme spatřit náznaky mediální výchovy v knize Labyrint světa a ráj srdce od Jana Amose Komenského, v níž polemizoval o významu novin ve škole. Již tehdy totiž považoval za důležité, aby žáci čerpali informace z ověřených a validních zdrojů, a také aby samotné noviny sloužili jako nástroj do výuky.¹⁶ V tuto dobu se však na vliv novin nebral přílišný zřetel, jelikož negramotnost populace byla poměrně vysoká a tisk novin nebyl prozatím natolik rozšířený.

V průběhu 19. století se tisk novin skokově rozrostl díky vzniku takzvané „rotačky“. Noviny tak byly i značně levnější a gramotnost ve společnosti již byla na vyšší úrovni. Vlivem rozšiřujícího se publika stoupla tendence novinové sdělení zjednodušovat, a tak docházelo často k deformaci původního sdělení. Vzhledem ke snadnému dostání novin, se mediální pedagogika zaměřovala především na ochranu mladých čtenářů, aby nedošlo k ohrožení jejich mravů a morálky.¹⁷

Během 20. století došlo hned k několika zásadním momentům, které širší veřejnost donutily přemýšlet nad přístupem k mediím. Za jeden ze zlomů považuji průběh 2. světové války, během které například v rámci situace v nacistickém Německu vyšlo najevo, jaký vliv a tlak může vytvářet propaganda na širokou veřejnost. V období prosovětského režimu po roce 1948 se média stala nástrojem státu. Právě toto období mohlo být příčinou toho, že ze strany lidu vznikl zájem o zlepšování odolnosti občanů vůči nátlaku médií a vůči samotné propagandě. Pozitivní přístup v otázce zavedení mediální výchovy ve školství v tomto období ze strany vedení státu ovšem nebyl přípustný, o čemž svědčí mnoho tehdejších spisů.

Ve druhé polovině 20. století se rozrostl filmový průmysl a filmová tvorba tak byla považována za největší hrozbu oné doby. Na základě této skutečnosti vznikl dokonce předmět, který byl několik let vyučován, *Preventivní filmová výchova*. V tomto období už mediální výchova začíná získávat hrubé obrysy dnešní podoby. Někteří si uvědomují hrozbu masové manipulace a začíná se klást důraz na smysluplné využívání médií. V rámci tehdejšího vzdělávání byla snaha některých vyučujících utvářet jedince, kteří budou k mediím přistupovat

¹⁶ ŠTASTNÁ, L. a J. JIRÁK. K periodizaci vývoje mediální výchovy a mediálního vzdělávání v českém prostředí v evropském kontextu. In: *Acta Musei Nationalis Pragae – Historia litterarum*. Praha: Národní muzeum, 2012, s. 67–72. ISSN 0036-5351.

¹⁷ BÍNA, Daniel. *Výchova k mediální gramotnosti*, s. 18-19.

s rozumem, budou je aktivně využívat jako zdroj možného vzdělávání či zábavy. Jedná se však spíše o výjimečné snahy jedinců – pedagogů, kteří v rámci hodin zavádí témata a prvky mediální výchovy. Později na sklonku 20. století dochází k takzvané systematizaci, kdy už se nejedná jen o nahodilé snahy jedinců, ale začíná se utvářet institucionalizované odvětví.¹⁸

V dnešní podobě má tedy mediální výchova na základní škole vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti. Absolvent základního vzdělávání by měl poté naplňovat soubor dovednostní a znalostí, který je rozveden výše v kapitole *Mediální gramotnost a její místo v kurikulu 2. stupně základního vzdělávání*. Především se ale jedná o dovednost posouzení významu sdělení pro jedince a dále dovednost vyhodnotit věrohodnost a komunikační záměr sdělení.

Jakékoli průřezové téma, které najdeme v RVP ZV, je možné v rámci výuky realizovat hned několika způsoby. Průřezová témata lze do výuky zařadit jako samostatný předmět, který se vyučuje jako součást základního vzdělávání. Tento předmět poté zahrnuje všechny tematické okruhy, které by měly být dle RVP ZV v tomto předmětu realizovány a jsou vymezeny dále v rámci této práce. Druhým způsobem začlenění průřezového tématu do výuky je rozložení tematických okruhů a jejich zařazení v různých předmětech, jako jsou například dějepis, český jazyk či společenské vědy. Posledním možným způsobem, jak naplnit cíle určené rámcovými programy, je realizace projektů či akcí, které jsou realizovány v rámci školy. Tyto projekty se mohou zaměřovat například na vytvoření vlastních webových stránek či blogu, na kterých následně žáci publikují vlastní texty či videa. Další variantou může být pořádání všelijakých workshopů či seminářů s odborníky na média, prostřednictvím kterým mohou žáci získat nové poznatky o různých tématech z oblasti mediální výchovy.

Jak již bylo naznačeno v předchozím odstavci, Mediální výchova v dnešním českém školství nemá své místo jako samostatný předmět vzdělávání, nýbrž jako průřezové téma, které tedy nabízí elementární poznatky z oblasti mediální komunikace a práce s médii. Toto průřezové téma se málokdy realizuje jako samostatný předmět, většinou se jedná o vložení témat některých vzdělávacích oborů či vytváření projektů.¹⁹ Tento jev je doložen také

¹⁸ Tamtéž, s. 19.

¹⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 144-145.

průzkumem České školní inspekce zaměřeným právě na mediální výchovu na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018. V rámci průzkumu totiž došla inspekce k závěru, že na 90 % škol je průřezové téma mediální výchova realizována formou rozložení tematických okruhů do ostatních předmětů.²⁰

1.2.2.1 Tematické okruhy mediální výchovy dle RVP

Mediální výchova v rozsahu 2. stupně základního vzdělávání je realizována v rámci několika tematických okruhů. Tyto okruhy byly v RVP ZV v roce 2015 formulovány 3 (Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, Fungování a vliv médií ve společnosti) a dále se pracovalo na konkretizování obsahu u dalších tematických okruhů. Nyní se průřezové téma Mediální výchova v RVP ZV dělí na *Tematické okruhy receptivních činností* a *Tematické okruhy produktivních činností*. Takto rozpracovaná dílčí témata okruhů mediální výchovy jsou formulována v přímém vztahu k doporučeným očekávaným výstupům. Díky tomuto kroku se podoba mediální výchovy více přibližuje k obsahům vzdělávacích oborů v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Dále se rozpracováním tematických okruhů mediální výchova přibližuje svou formou doporučenému učivu daných vzdělávacích oborů a je tedy přirozenější její zařazení do výuky.²¹

Tematické okruhy receptivních činností

Do tohoto tematického celku patří okruhy, které se zaměřují na žákovu pasivní přijímání informací, které mu předává učitel skrze různorodé metody výuky. Mezi receptivní metody výuky řadíme i práci s učebnicí či internetem. Konkrétně se jedná o následující tematické okruhy:

- Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení
- Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality
- Stavba mediálních sdělení

²⁰ Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018. In: *Česká školní inspekce* [online]. Praha: Česká školní inspekce České republiky, c2023, 2018, s. 16 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_př%C3%ADlohy/Dokumenty/Mediální_výchova_TZ_.pdf

²¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 144-146.

- Vnímání autora mediálních sdělení
- Fungování a vliv médií ve společnosti ²²

Již z názvů jednotlivých tematických okruhů je zřejmé, že jsou témata úzce spjata hned s několika vzdělávacími předměty. Pokud se zastavíme u prvního okruhu *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení*, můžeme vnímat úzkou vazbu na vzdělávací obor *Český jazyk a literatura*. Zatímco poslední okruh je viditelně propojen například se vzdělávací oblastí *Člověk a společnost*, v rámci které jsou probírána jak společensko-kulturní, tak historická témata.

Tematické okruhy produktivních činností

Tento tematický celek naopak zahrnuje takové okruhy, které cílí na produktivitu žáka. Za cíl si tedy dávají především rozvíjet dovednost žáka tvořit. Je tedy zřejmé, že v rámci těchto okruhů je teorie z okruhů receptivních činností aplikována do praxe. Řadíme sem následující okruhy:

- Tvorba mediálního sdělení
- Práce v realizačním týmu ²³

Produktivní činnosti spojené s mediální výchovou však nemusí být realizovány pouze v rámci vyučovacích předmětů. Velmi častým jevem je totiž realizace školní žákovské samosprávy, která se aktivně podílí na dění a životě ve školním prostředí. Ať už se jedná o vytváření žákovského školního časopisu nebo utváření samosprávných celků, jako je například studentský parlament či jiná uskupení. I tyto, na první pohled malé tvůrčí činnosti, mohou být dobrým odrazovým můstkem pro budoucí porozumění médiím. Zároveň pro žáky vytváří příležitost pro představení jejich názorů či požadavků.

1.2.3 Mediální gramotnost v konkrétních vzdělávacích oblastech

Mediální gramotnost je v rámci RVP rozvíjena především prostřednictvím průřezového tématu Mediální výchova, která je vymezena detailněji již dříve v rámci této práce. Rozvoj mediální gramotnosti je však realizován i v rámci vzdělávacích oblastí, které nenaplnují okruhy

²² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 146.

²³ Tamtéž, s. 146.

Mediální výchovy přímo, ale v podstatě jako sekundární produkt vzdělávání v daném předmětu. Toto tvrzení by se dalo zobecnit na všechny předměty, kde žák vytváří různorodé referáty či obdobné formy prezentace svých zjištěných poznatků. V rámci procesu utváření daných prezentací, referátů či obdobných výstupů si žák musí nejprve informace, které slouží jako podklad k jeho výstupu, dohledat a následně je zpracovává. Ideální je, pokud učitel žáka vede k práci s informacemi tak, aby k nim žák přistupoval s rozumem i respektem. V rámci této práce však více rozvedu pouze ty vzdělávací oblasti, které mediální gramotnost rozvíjí přímo a realizují tak v rámci svého obsahu průřezové téma Mediální výchova.

Vzdělávací oblast, která témata mediální výchovy realizuje ve větší míře, je *Člověk a společnost*. Tato oblast je v rozsahu 2. stupně základní školy realizována prostřednictvím vzdělávacích oborů *Dějepis* a *Výchova k občanství*. Vzdělávací oblast Člověk a společnost v základním vzdělávání má primárně za cíl vybavit žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života v demokratické společnosti. Hlavními tématy vzdělávací oblasti jsou dějinné, sociální a kulturně historické aspekty života lidí, dále pak prevence extremistických postojů k jednotlivcům či větší skupině a mnoho dalších. Ve vzdělávací oblasti se u žáků formují dovednosti pro aktivní využívání poznatků. Prostřednictvím mnoha témat, se kterými se žák v této oblasti setká, se učí využívat potenciál médií jako zdroje informací, ale také jako zdroje pro kvalitní trávení volného času. Dále tato vzdělávací oblast utváří představu o roli médií v každodenním životě dnes a mimo to také o roli médií v mnoha historických událostech.²⁴

Další vzdělávací oblastí, v rámci které jsou realizována témata Mediální výchovy, je oblast *Informatika*. Tato vzdělávací oblast je na 2. stupni základních škol realizována prostřednictvím vyučovacího předmětu Informatika. Tento předmět je zaměřen především na základy užívání informačních a komunikačních technologií a také na získání kvalitního základu počítačové gramotnosti, která je v mnoha povoláních dnešní doby velice důležitá. Mimo tuto skutečnost se žák však učí také získávat informace, ověřovat si jejich věrohodnost a posoudit jejich vzájemný vztah, což jsou schopnosti, které patří k mediální gramotnosti, jak jsem uvedla již v úvodu kapitoly. Důležitou složkou předmětu Informatika je také etická rovina užívání informací. Žák si tedy uvědomuje hodnotu informací a pracuje s nimi v souladu se zákony o

²⁴ Tamtéž, s. 56-57.

duševním vlastnictví. Žák si tak v průběhu osvojuje dovednost respektu k získaným informacím.²⁵

Mediální výchova se vyskytuje i v několika dalších vzdělávacích oblastech. Jedním z nich je například *Jazyk a jazyková komunikace*, která se týká především žákovy vnímání mluveného a psaného projevu. Tato vzdělávací oblast je realizována prostřednictvím vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura*, který je rozdělen do několika složek a jednou z nich je *Komunikační a slohová výchova*, kde je zahrnuta i dovednost žáka odlišit v textu fakta od názorů a dovednost ověření fakt pomocí otázek či pomocí srovnávání s informačními zdroji. Dalším z cílů je naučit žáka rozpoznávat manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujmout k ní kritický postoj.²⁶

Je patrné, že průřezové téma Mediální výchova má mnoho cílů, a také přínosů pro žáky základních škol. Kromě základního učení se správnému využívání médií jako zdroje informací a zábavy, toto téma také poskytuje studentům možnost porozumět vývoji médií v historickém kontextu a jejich roli v klíčových společenských událostech. Za účelem zvládnutí těchto cílů se v průběhu vyučování mohou žáci zapojit do různých aktivit a projektů, které je budou vést k lepšímu porozumění světu médií, ale také k rozvoji jejich osobnosti. Kromě učení se, jak efektivně hledat informace a správně je interpretovat, se studenti také učí analyzovat a hodnotit informace, které získávají z médií, což rozvíjí kritické myšlení. Také se učí, jak vytvářet kvalitní obsah pro média, což jim dává větší povědomí o tom, jaké faktory ovlivňují to, co se dostane na veřejnost.

Průřezové téma Mediální výchova také podporuje rozvoj kritického myšlení a dovedností, jako je argumentace a vyjadřování vlastního názoru. Studenti se učí posuzovat různé argumenty a zvažovat různé názory, což jim pomáhá rozvíjet své analytické a kritické dovednosti. Závěrem lze říci, že průřezové téma Mediální výchova hraje důležitou roli v moderním vzdělávání a přispívá k tomu, aby studenti lépe porozuměli světu médií a získali důležité nástroje a schopnosti pro efektivní a kritické využívání médií.

²⁵ Tamtéž, s. 38.

²⁶ Tamtéž, s. 16-17.

2 Kritické myšlení

Následující kapitola bude věnována tématu kritické myšlení. Samotný pojem *kritické myšlení* bude objasněn v kontextu následujícího textu. Na úvod stačí podotknout, že kritické myšlení je jakýmsi souborem schopností, znalostí a dovedností, které zahrnují například i analýzu a hodnocení informací či tvorbu vlastních názorů, ale i mnohem více. Během předchozí kapitoly, která se věnovala mediální gramotnosti, bylo vícekrát zdůrazněno, že umět pracovat s informacemi je nesmírně důležitá dovednost. O to více v dnešní době 21. století, kdy jsme zahlceni velkým množstvím informací, které mohou a často jsou zkreslené či zavádějící.

V průběhu této kapitoly se zaměřím na historii kritického myšlení a také počátky výuky kritického myšlení v České republice. Text bude dále věnován i programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (v původním znění: *Reading and Writing for Critical thinking*, dále jen RWCT), který se zabývá metodami a strategiemi rozvoje kritického myšlení. Také se text dotkne modelu výuky EUR, což je třífázový model výuky, který se hojně využívá v rámci programu RWCT, ale také v rámci českého školství.

Poslední část celé této kapitoly bude věnována metodám a technikám pro výuku a rozvoj kritického myšlení na 2. stupni základních škol. Vzhledem k tomu, že kritické myšlení představuje souhrn dovedností, které lze rozvíjet, je nezbytné vytvářet vhodné prostředí a využít vhodné strategie či metody vedoucí právě k rozvoji těchto dovedností. Budu se věnovat především takovým metodám, které lze využít v praxi při výuce žáků ve věku 2. stupně základní školy, což je věková kategorie, na kterou se budu více zaměřovat i v rámci praktické části.

2.1 Pojetí kritického myšlení napříč historií

Prvky kritického myšlení můžeme sledovat již v Antice. Antické Řecko i Řím vyrostly z drobných městských států, pro které bylo typické, že se na správě veřejných věcí podíleli všichni svobodní občané. Zmiňuji to především proto, že v jiných starověkých civilizacích převládaly spíše monarchie, kde byla naopak potlačována iniciativa obyvatel. V Řecku a Římě tedy hrály ve společnosti důležitou roli odpovědnost a nutnost samostatného rozhodování. To v lidech budovalo samostatnost a individualitu názoru, což bylo doprovázeno i racionálním

myšlením. Mimo jiné to vedlo ke vzniku politiky ve správném slova smyslu, tedy takové, kdy není prosazován pouze jeden názor bez ohledu na názory druhých.²⁷

Typickým příkladem antického člověka, který se nakláněl k racionalitě a individualitě názoru, považuji bezpochyby Sokrata, který se svým způsobem věnoval „hledání pravdy“ a snažil se k onomu hledání přivést i ostatní členy společnosti. Dle Sokrata²⁸ by si každý měl budovat důvěru ve vlastní úsudek a nenechat se příliš ovlivňovat názory ostatních. Stanovil tedy návod obsahující pár kroků, které je třeba učinit, abychom mohli nalézt pravdu. V rámci návodu Sokrates radil, abychom vyhledávali tvrzení, která většinová společnost považuje za pravdivé. Poté máme dané přesvědčení zpochybňovat a pokud objevíme nějakou „slabinu“ tvrzení, máme výchozí tvrzení upravit dle zjištěných nedostatků tak, aby bylo ve výsledku skutečně pravdivým.²⁹ A právě zde můžeme vnímat prvky kriticky myslícího jedince.

Nejen Sokrates tvrdil, že lidé by měli myslet sami za sebe. Také Immanuel Kant se nakláněl k těmto tezím. Měl za to, že způsob, jakým se na univerzitě vyučuje, rozhoduje o tom, zda se studenti naučí myslet sami za sebe, nebo si pouze osvojí metodu memorování vyučované látky. Kant rozlišoval 2 systémy vzdělávání. První systém vzdělávání, takzvaný *cognito ex datis*, byl postavený především na výkladu struktury a historie dané látky, faktů či dat. Naopak druhý systém, takzvaný *cognito ex principiis*, je založený na provádění racionálních operací. V prvním případě byli studenti často velmi dobří v používání pojmů, avšak oni pouze napodobovali výklad látky, ale ve skutečnosti do onoho tématu nepronikli. Klíčové podle Kanta tedy je neučit se látku jako takovou, ale hloubat a přemýšlet. Učil tedy studenty, aby přemýšleli sami za sebe.³⁰ V tomto období, tedy období osvícenství, se objevuje takzvaný vědecký

²⁷ SOUČEK, J. *Význam antického dědictví v dějinách evropské civilizace a v naší současnosti*. In: KOHLOVÁ, J. a B. HOLUBOVÁ. *Rozmanité podoby vzniku státnosti (XXII. letní škola historie)*. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty UK, 2011. ISBN 978-80-7290-506-5.

²⁸ Je téměř nemožné posoudit, zda se jedná skutečně o myšlenky samotného Sokrata, jelikož on sám nezanechal žádný spis. Tudíž se o jeho myšlenkách dozvídáme pouze ze spisů jeho učenců.

²⁹ GAZDA, Jan, Václav LIŠKA a Bořivoj MAREK. *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Ilustroval Jiří NOVÁK. Praha: Nakladatelství P3K, 2019, s. 10-12. ISBN 978-80-87343-88-3.

³⁰ WILSON, H.L. *Kant's pragmatic Anthropology*. In: WILSON, H. L. *Kant's pragmatic Anthropology*. New York: State University of New York Press, 2007, kapitola VI. ISBN 978-0791468500.

skepticismus a ve spojitosti s ním zmíním i požadavek Immanuela Kanta, který zastával postoj: „Neboj se užívat vlastního rozumu“. Čímž taktéž ponouká jedince, aby subjektivně posuzovali informace, kterými jsou obklopeni.

V kapitole o historii mediální výchovy jsem velice okrajově popsala období 2. světové války, německé propagandy a také období cenzury. S těmito historickými událostmi samozřejmě úzce souvisí i vývoj kritického myšlení. Aby byl totiž jedinec schopen kriticky myslet, je nutné, aby nejdříve poznal všechna fakta, teorii, data či objasnění pojmů, které slouží jako podklad pro utváření jakýchkoli závěrů. Toto však bylo do značné míry v oné době omezené, lidé neměli takový přístup k informacím jako dnes. Bylo tedy znatelně komplikovanější vytvořit si fakty podložený názor, který nebude ovlivněn dezinformacemi. O velkém množství věcí se nemohlo v médiích vůbec mluvit a některá témata bylo dokonce zakázáno diskutovat mezi lidmi. Kritické myšlení jedinců tak bylo značně potlačeno.

Na druhou stranu se v průběhu 20. století objevovali autoři, kteří chtěli pracovat na rozvoji kritického myšlení a obecně měli za cíl budovat u lidí schopnost přemýšlet. Jedním z takových autorů byl například Mathew Lipman³¹, který je autorem *Filozofie pro děti*, což je program zaměřený na intelektuální rozvoj dětí a rozvoj jejich schopnosti zdravého úsudku. V rámci programu se prostřednictvím filozofických románů a povídek přibližuje dětem filozofie a etika.³² Příběhy jsou psány jazykem, který zvládnou i žáci základních škol bez větší námahy pochopit. K těmto povídkám a románům Lipman vytvořil i metodické pokyny k práci s nimi, které pomáhají učitelům při jejich práci.

V minulém století vznikala i různá uskupení, která se věnovala kritickému hodnocení společnosti. Ve vztahu k danému tématu stojí za zmínku například *Institut sociálního výzkumu*, který je známý pod názvem *Frankfurtská škola* a vznikl ve Frankfurtu ve 20. letech minulého století. Jednalo se o skupinu osob, jejichž myšlenky a přístupy byly do jisté míry ovlivněny filozofií Karla Marxe. Její členové se snažili porozumět moderní společnosti a politice, které se

³¹ Lipman působil mnoho let jako profesor filozofie na Kolumbijské univerzitě, během čehož u studentů vyzoroval nedostatečně rozvinuté rozumové schopnosti. Zaměřoval se především na výuku logiky se záměrem, že tak může zlepšit celkovou rozumovou schopnost žáků.

³² LIPMAN, Mathew. *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press, 1988. ISBN 0-87722-555-9.

vyvíjely v období mezi světovými válkami. Ačkoli Frankfurtská škola vycházela z myšlenek Marxe, její členové zároveň kritizovali některé jeho koncepty a snažili se je přepracovat pro tehdejší společenskou situaci. Z jejich pohledu nešlo jen o boj za svobodu a demokracii v tradičním smyslu, ale o kritické zkoumání struktur moci a ideologií, které formují společnost a omezují individuální svobodu. Jedním z klíčových cílů Frankfurtské školy bylo podnítit kritické myšlení u lidí, aby se dokázali postavit proti totalitním a autoritativním režimům a bojovat za svobodu a demokracii. V tomto smyslu lze Frankfurtskou školu považovat za přínos k rozvoji kritického myšlení, které hraje klíčovou roli právě v demokratické společnosti.

Pokud bychom dále báдали nad osobnostmi, které se zabývali a nějak přispěli ke zkoumání kritického myšlení, určitě je třeba se zastavit u jména Benjamin Samuel Bloom. Jednalo se o amerického psychologa, který se dlouhá léta zabýval otázkami výchovy a vzdělávání. Dle děl, která napsal, lze usuzovat, že jeho hlavní náplní práce bylo především zkoumání vlivu výuky na studenty. Zabýval se otázkou, jak může učitel uzpůsobit výuku žákům tak, aby byla co nejprínosnější. V souvislosti s kritickým myšlením nemohu nezmínit Bloomovo dílo, které vydal v roce 1956 s názvem *Taxonomy of Educational Objectives, The classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. V rámci této práce Bloom prezentoval strukturu kognitivních vzdělávacích cílů, které jsou vystavěny ve vztahu k úrovni myšlenkových procesů, které žák při naplňování výukových cílů využívá. Celá taxonomie je uspořádána od méně náročných myšlenkových procesů po ty komplexnější.³³

Bloomovo dílo, ve kterém se blíže věnuje taxonomii kognitivních cílů, přineslo nový pohled na kritické myšlení a jeho rozvoj. Sám autor totiž činnosti žáka dělí na takové, které jsou zaměřeny na takzvané *nižší myšlenkové procesy* a *vyšší myšlenkové procesy*. V původní taxonomii z 60. let 20. století, která byla později dalšími autory upravována, jsou kognitivní cíle rozděleny do 6 kategorií, které na sebe bezpodmínečně navazují a těch vyšších nelze dosáhnout bez zvládnutí nižších kategorií.³⁴ Zvláštní pozornost je věnována kategorii

³³ BLOOM, Benjamin. *Taxonomy of educational objectives: The Classification of Educational Goals*. Londýn: Longmans, Green & Co., 1956, s. 7-9. ISBN 978-0582280106. Dostupné také z: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom%20-%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives%2C%20Handbook%201_%20Cognitive%20Domain-Addison%20Wesley%20Publishing%20Company%20%281956%29.pdf

³⁴ Tamtéž, s. 13-18.

hodnocení, která zahrnuje právě kritické myšlení a schopnost posuzovat informace, situace a argumenty. Bloomova taxonomie tak nabízí strukturu pro rozvoj kritického myšlení a ukazuje, jak lze systematicky pracovat s žáky na jeho posilování a rozvíjení. Bloom věřil, že kritické myšlení je klíčovou kompetencí pro úspěch v jakékoliv oblasti, a proto je nutné mu věnovat zvláštní pozornost v rámci vzdělávacích procesů.

Jak jsem již zmínila, vyšší cíle taxonomie by nemohly být naplňovány, kdyby nebyly zvládnuty kategorie nižší úrovně, a právě proto je nutné zde zmínit všechny kategorie Bloomovy taxonomie. Za základní úroveň kognitivních dovedností je považována *znalost*. Tedy zapamatování si představ, učiva či jevů.³⁵ Další úrovní je potom *porozumění*, na které navazuje schopnost *aplikace*, tedy schopnost použít již osvojené a pochopené znalosti v praxi.³⁶ Na první 3 zmíněné položky taxonomie poté navazují komplexnější úkony jako je *analýza*, kterou Bloom vysvětluje jako dovednost členění informací na jednotlivé části, a také schopnost objasnit vztahy mezi jednotlivými částmi informace.³⁷

Na předposlední příčce taxonomie je *syntéza*, která bývá popisována jako skládání prvků a částí tak, aby tvořili celek. Jedná se o takovou práci s prvky a částmi, aby ve výsledku vytvořili jakousi strukturu, která doposud nebyla jasně daná. Syntéza vyžaduje kreativní činnost ze strany žáka, avšak nejedná se o zcela svobodné tvůrčí vyjádření, neboť student pracuje s předem danými informacemi a materiály. Opět se zde projevuje princip, který odlišuje taxonomii od klasifikace a to ten, že v rámci syntézy jedinec pracuje s nabitými vědomostmi a dovednostmi, které zahrnují již předchozí úrovně taxonomie.³⁸ Nejvyšší úrovní dle Blooma je *hodnocení*, které je definováno jako rozhodování o hodnotě myšlenek, děl, metod a tak dále. Hodnocení je umístěno v tomto bodě taxonomie, protože je považováno za proces, který zahrnuje určitou kombinaci všech ostatních úrovní, tedy znalostí, porozumění, aplikace, analýzy i syntézy. Umístění *hodnocení* na poslední příčce však neznamená, že probíhá vždy jako poslední ze všech zmíněných operací, nýbrž je dosti pravděpodobné, že hodnocení bude

³⁵ Tamtéž, s. 63-64.

³⁶ Tamtéž, s. 120-122.

³⁷ Tamtéž, s. 144.

³⁸ Tamtéž, s. 162.

v některých případech jakousi předehtou k získání nových znalostí či k novým pokusům o pochopení, analýzu nebo syntézu.³⁹

2.2 Pojetí kritického myšlení dnes

V dnešní době je kritickému myšlení věnována velká pozornost v zahraničí, ale neméně i u nás, v České republice. Jak již bylo zmíněno dříve v rámci této práce, vzhledem k rozmachu internetu a mediálního vlivu, začíná být společnost zahlcována velkým množstvím informací a podnětů k zamyšlení. Je zřejmé, že informace podávané z různých zdrojů, mají odlišnou míru validity, a právě proto je nutností umět se v záplavě informací pohybovat a umět zhodnotit, které informace lze považovat za platné a které nikoliv.

Pro dnešní dobu je typické, že na všechno je pohlíženo z mnoha úhlů a každý pojem má hned několik možných výkladů. Stejně je tomu i v případě u pojmu *kritické myšlení*, což je pojem, který autoři vykládají hned několika způsoby. Ačkoli existuje mnoho výkladů onoho pojmu, většina se shoduje v některých základních bodech. Jedním z významných teoretiků, kteří se přispěli k poznatkům o kritickém myšlení ve 21. století, je bez pochyby Robert H. Ennis, který prosazuje tuto definici: „*Kritické myšlení je rozumné reflexivní myšlení zaměřené na rozhodování o tom, čemu věřit nebo co dělat.*“⁴⁰ Zjednodušený výklad uvádí i Moore a Parker: „*Kritické myšlení znamená pečlivé použití rozumu při rozhodování, zda je tvrzení pravdivé.*“⁴¹

V této souvislosti vnímám jako nutnost zmínit vzdělávací program, který je tvořen nespočtem technik a metod pro rozvoj kritického myšlení, který nese název „Reading and Writing for Critical Thinking“ (tedy Čtením a psáním ke kritickému myšlení), který byl již v rámci této práce zmíněn a v širším rozsahu je tomuto tématu věnována podkapitola *Program*

³⁹ Tamtéž, s. 185.

⁴⁰ ENNIS, Robert H. Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi* [online]. 2018, 37(1), s. 165-184 [cit. 2023-03-07]. ISSN 0167-7411. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s11245-016-9401-4>

⁴¹ MOORE, Brooke Noel a Richard PARKER. *Critical Thinking*. 9. New York: McGraw-Hill, 2008, s. 3. ISBN 978-0-07-338667-6. Dostupné také z: <https://upsagroup4.files.wordpress.com/2018/11/b44b90d4-3455-4eca-9e9c-31011233c3d1.pdf>

RWCT. Jeden z řad odborníků tohoto programu je i David Klooster, který se snaží pojem definovat poměrně neuzavřeně – tedy tak, aby v ní byl prostor pro individuální pochopení pojmu. David Klooster pojem *kritické myšlení* tedy vnímá jako něco, co lze popsat pomocí následujících znaků:

1. *Kritické myšlení je myšlení nezávislé.* Každá osoba si utváří své vlastní úsudky, názory, hodnoty či přesvědčení a myslí tedy sama za sebe. Není možné, aby někdo jiný prováděl tuto činnost za nás.
2. *Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení.* Kriticky smýšlející jedinec se nezaměřuje pouze na získávání informací, ale spíše na to, jak tyto informace analyzovat, posoudit a použít pro řešení problémů nebo vyvození závěrů. Kritický myslitel se nezaměřuje pouze na pasivní příjem informací, ale aktivně je zkoumá a snaží se porozumět jejich významu a souvislostem.
3. *Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.* Což je tvrzení, které souvisí s přirozenou zvědavostí každého jedince. Máme tendenci věci zkoumat a řešit problémy, což předchází právě procesu kritického myšlení.
4. *Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.* Kriticky smýšlející jedinec se snaží přijít na nejlogičtější tvrzení a argumenty, které jsou dostatečně podloženy důkazy. Kritický myslitel se nesnaží pouze hájit svůj názor, ale spíše analyzovat různé argumenty a informace a vyvozovat z nich logické závěry. Tím se snaží eliminovat subjektivitu a předsudky a najít nejlepší řešení založené na důkazech a logice.
5. *Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.* Takové myšlení není izolovanou aktivitou, ale je propojeno s interakcí s ostatními lidmi a jejich názory a argumenty. Kritické myšlení umožňuje komunikovat efektivně a konstruktivně s ostatními lidmi a pomáhá řešit problémy v rámci společnosti. A tím, že naše myšlenky, argumenty, tvrzení diskutujeme a probíráme s ostatními, zapojujeme se tím do procesu, který prohlubuje i naše osobní postoje a hodnoty.⁴²

⁴² KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení?. In: *Kritické listy 1-2: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2000, s. 8-10. ISSN 1214-5823.

K tomuto pohledu na kritické myšlení se hlásí nejen autor, ale i ostatní lektoři programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Jak je vidno, autoři se sice v pohledu na kritické myšlení lehce rozcházejí v určitých oblastech, ale stále je jádro výkladu obdobné. Já osobně si kritické myšlení vykládám jako použití rozumu při rozhodování o tom, čemu můžeme věřit a co můžeme považovat za pravdivé, ale také jakýsi aktivní proces, který nám umožňuje pracovat s informacemi – vyhledávat je, interpretovat je či je úplně vypustit, pokud pro nás nejsou dostatečně validní. Myslím si, že se jedná o velmi důležitou dovednost pro dnešní svět 21. století, která by měla být do určité míry rozvíjena u každého jedince, a právě proto je třeba užívat ve školním prostředí ve větší míře takové metody, které mohou pozitivně přispět právě k rozvoji této dovednosti.

2.3 Výuka kritického myšlení na 2. stupni ZŠ

Již dříve v rámci této práce byl nastíněn pohled dnešní společnosti, a především tedy odborníků, na kritické myšlení. V rámci této kapitoly se budu více věnovat především zavedení výuky kritického myšlení v České republice, a také tomu, jak a jestli vůbec jsou metody a strategie vedoucí k rozvoji kritického myšlení do výuky na 2. stupni zařazovány. Budu se v rámci teoretické části zaměřovat především na rozvoj kritického myšlení u žáků ve věku 2. stupně, jelikož je to skupina, na kterou bude zaměřena i praktická část této práce.

Než se však dostanu k objasnění výuky kritického myšlení na 2. stupni ZŠ, je třeba objasnit období, které tomu předchází, tedy 1. stupeň ZŠ. Z dokumentu RVP ZV je zřejmé, že žáci 1. stupně základních škol mají být vedeni k užívání aktivního myšlení⁴³, které u nich rozvíjí právě vyšší myšlenkové procesy, které specifikuje B. Bloom (viz kapitola *Pojetí kritického myšlení napříč historií*). Žáci v mladším školním věku se během vzdělávání teprve setkávají s prvními základními metodami pro rozvoj kritického myšlení a vytváří se jakýsi základ pro jeho následné budování, což také vychází z RVP ZV. V mladším školním věku však žáci nejsou natolik schopni přemýšlet abstraktně jako jedinci v období pubescence. A právě proto se využívají především metody zaměřené na řešení reálných situací, se kterými se žák běžně

⁴³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 8-10.

v životě setkává. Metody se samozřejmě užívají i mnohé další, ale těm se budu blíže věnovat v další části práce.

Zatímco u žáků mladšího školního věku je spektrum metod značně omezené především jejich kognitivní a psychickou nedostatečnou vyzrálostí, u žáků 2. stupně základních škol je metod k rozvoji kritického myšlení nespočet. Většina autorů, včetně trojice autorů knihy *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, zabývajících se užitím zmíněných metod uvádí jako největší benefit následující:

- „...nově získané poznatky budou organicky začleněny do struktury dříve získaných poznatků,
- proces učení bude uvědomělý, žáky subjektivně chápaný jako smysluplný,
- interakce učitel – žák, žák – učitel nabude demokratického charakteru.“⁴⁴

Pozitiv plynoucích z užití metod rozvíjejících kritické myšlení bychom samozřejmě našli vícero, ale pro účely této práce se spokojím s tímto vymezením. S autory výše zmíněného díla, tedy H. Grecmanová, E. Urbanovská a P. Novotný, souzní ve velké míře také lektoři programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), který se zabývá právě výukou kritického myšlení ve školách různého stupně.

2.3.1 Program RWCT

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení je navržen především pro žáky, studenty a vyučující, jejichž záměrem je zlepšit své schopnosti kritického myšlení. K tomu dochází mimo jiné prostřednictvím učení se efektivního a kritického čtení či rozvíjením dovednosti psát různé druhy textů. Celý program obsahuje řadu aktivit a cvičení, které mají studentům pomoci v rozvoji daných schopností. Mezi zmíněné aktivity například můžeme zařadit kritickou analýzu textů, psaní esejí, interpretace názorů a argumentace. Za jeden z hlavních cílů tohoto programu bych označila snahu zlepšit schopnost žáků a studentů takzvaně „číst mezi řádky“. Do čehož lze zařadit i dovednost uvědomovat si, že různí autoři

⁴⁴ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÁ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000, s. 10. ISBN 80-85783-28-2.

využívají různé strategie, aby přesvědčili čtenáře o svých argumentech a názorech. Takovéto schopnosti považují za klíčové jak pro úspěšné studium žáků či studentů, tak i pro osobní život.

Zmíněný program nebyl první snahou o výuku učitelů v České republice směrem ke kritickému myšlení. Ještě před zásahem programu RWCT na našem území zde působil spolek učitelů, který existuje do dnes, pod názvem *Přátelé angažovaného učení*. Jedná se o spolek, který sdružuje studenty, rodiče, učitele a další pedagogické pracovníky a působí v České republice od roku 1992. Z počátku se jednalo o vyučující, kteří po listopadu 1989 vzali do svých rukou proměnu výuky ve svých třídách, scházeli se ve volném čase a učili se o nových poznatcích od sebe navzájem.⁴⁵ V tomto spolku působila i Hana Košťálová, která později byla jedna z těch, kteří se zasloužili za rozšíření programu RWCT v České republice.

Program RWCT byl v USA i mezinárodně spuštěn v roce 1997. Program byl zaměřen především na země, které byly poničené po mnoha letech nesvobody v komunistických režimech, program se rozšířil v onom roce i k nám. Za cíl celého programu si jeho realizátoři dávají především rozvíjet demokracii a občanskou společnost, a to prostřednictvím rozvoje kritického myšlení. Program se zaměřuje na tyto atributy, jelikož právě ony jsou potlačovány v dobách nesvobody, ve kterých země střední a východní Evropy, kam program mířil především, dlouhá léta setrvaly.⁴⁶

V České republice se za šíření programu zasloužili především již zmíněná Hana Košťálová a Ondřej Hausenblas, kteří založili občanské sdružení *Kritické myšlení*, které do dnešní doby zajišťuje fungování a rozvoj programu RWCT u nás. Již dříve v rámci této práce jsem zmínila jednoho z lektorů Davida Kloostera, který ve své přednášce pro příznivce programu vysvětlil, co kritické myšlení je a co nikoliv a v rámci této práce je jeho objasnění shrnuto do 5 bodů (viz kapitola *Pojetí kritického myšlení dnes*). Již dříve v této práci bylo nastíněno několik metod, které se v rámci programu využívají jako prostředek k výuce kritického myšlení. Program RWCT nezavádí pouze nové metody a strategie, které lze

⁴⁵ *Přátelé angažovaného učení, o.s.* [online]. Praha: www.sluzby.cz, c2006–2023 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://pratele-angazovaneho-uceni.sluzby.cz>

⁴⁶ O programu: Program Čtením a psáním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking). *Reading and Writing for Critical Thinking* [online]. Praha: RWCT [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

zařazovat v rámci výuky, nýbrž se snaží prosazovat i specifický model výuky, který je znám pod názvem *E-U-R*.

2.3.2 Model E-U-R

Model výuky lze popsat jako strukturovaný přístup k průběhu celé výuky, který vždy zahrnuje určité kroky nebo fáze, aby jejich prostřednictvím bylo dosaženo předem daných cílů. Různé modely výuky mohou mít různé kroky nebo fáze, ale obvykle zahrnují určitou formu zahájení, poté také obsahují prezentaci nových poznatků, a nakonec také určitou formu zpětné vazby, při které mohou žáci své nabitě vědomosti či dovednosti vyzkoušet nebo nějak zužitkovat. V případě modelu E-U-R se jedná o model výuky, který se ve velké míře nejspíš rozšířil díky programu RWCT, který jej prosazuje jako ideální prostředek pro realizaci výuky. Jedná se o model výuky, jehož průběh je realizován v rámci 3 fází – evokace, uvědomění si významu, reflexe. Tento model je v zásadě velmi primitivní, ale umožňuje učitelům velikou volnost a variabilitu.⁴⁷ Česká pedagožka Jitka Nábělková ve své práci objasňuje základ výukového modelu E-U-R: „*Základem této metody je tzv. integrovaný model myšlení, který spojuje tři oblasti myšlení: přijímání a vybavování poznatků, kritické myšlení a tvořivé myšlení.*“⁴⁸

Tento třífázový model se zaměřuje na aktivní zapojení studentů a jejich hlubší porozumění předkládané látce. Každá fáze má svůj specifický význam. Model lze aplikovat na 1 vyučovací hodinu, ale je možné jej rozprostřít i do většího počtu tematicky na sebe navazujících vyučovacích hodin.

První fází, která je skryta pod písmenem E, je fáze *evokace*. Cílem této fáze je vyvolat zájem a zvýšit motivaci studentů k učení. K tomu může dojít například pomocí otázky, příkladu nebo situace, která studenty zaujme a motivuje je k dalšímu zájmu o dané téma. Cílem je

⁴⁷ KOŠŤÁLOVÁ, Hana. O tom jak byl vyvinut třífázový model procesu učení EUR, a o mnoha dalších věcech přemýšlela Jeannie Steelová. In: *Kritické listy 9: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2002, s. 15-16. ISSN 1214-5823.

⁴⁸ NÁBĚLKOVÁ, Jitka. *Implementace nových metod výuky a hodnocení včetně inovativních přístupů* [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: http://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/02/metody_vyuky_nabelkova-1.pdf

vytvořit atmosféru a podnítit studenty k aktivní účasti na procesu výuky. Evokace může probíhat například prostřednictvím diskuse, brainstormingu, prezentace, nebo krátkých videí, k čemuž se dostanu v rámci další podkapitoly.

Jakmile rozklíčujeme písmeno U, dostaneme *uvědomění si významu*. Tato fáze se zaměřuje na hlubší pochopení tématu a na zapamatování si klíčových informací. Studenti se učí, jakým způsobem lze použít informace, které se učí, v praxi. Může se jednat o prezentaci, skupinovou práci, projekty, praktická cvičení nebo laboratorní práce. Cílem této fáze je, aby si studenti uvědomili, jaké jsou klíčové informace, pojmy a souvislosti a případně jak je lze aplikovat v praxi.

Třetí a poslední fází tohoto výukového modelu je *reflexe*. Jedná se o fázi, která slouží k tomu, aby studenti zhodnotili, co se naučili, jaké nabili zkušenosti, zda to mělo či má pro jejich osobu nějaký význam. Reflexe může probíhat například prostřednictvím diskuse, psaní reflexních zápisů, nebo navrhování konkrétních zlepšení. Cílem této fáze je, aby studenti byli schopni kriticky zhodnotit své výsledky a naplánovat, co by mohli dělat jinak, aby se zlepšili. Zároveň v průběhu této fáze může dojít také k zhodnocení práce vyučujícího a ke kontrole naplnění výukových cílů.

Sám Ondřej Hausenblas, který je jedním z hlavních podpůrců programu RWCT, v jednom z vydání sborníku *Kritické listy*, mluví o výhodách užití modelu E-U-R: „*Učitelé, kteří se v hodinách drží rámce E-U-R, potvrzují, že zapojení dětí a jejich zájem je mnohem vyšší: děti prostě našly v sobě něco, co je připoutává k novému tématu, k novému poznávání a chápání.*“⁴⁹ Další výhody, které z modelu plynou pro vyučující jsem již zmínila a míním tím především jednoduchost modelu a také variabilitu užití. Pro žáky je tento model výuky tím, co je podpoří v aktivním přístupu k výuce. Právě žáci musí přebrat úlohu aktivního spoluvůdce celého učebního procesu. Rozvoj kritického myšlení či aktivní zapojení žáků do učebního procesu, neovlivní pouze zmíněný model výuky. Je třeba zařazovat takové metody a strategie, které donutí žáka aktivně se podílet, ale také se zamyslet, obhájit si svůj názor či hodnotit názory ostatních.

⁴⁹ Otázky a odpovědi. In: *Kritické listy 4: čtvrtletník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2001, s. 29-31. ISSN 1214-5823.

2.3.3 Metody a strategie výuky pro žáky 2. stupně ZŠ vedoucí k rozvoji kritického myšlení

Výuková metoda je způsob, jakým se učitelé snaží předat určité znalosti nebo dovednosti studentům. Existuje mnoho různých výukových metod, a každá z nich se liší svým zaměřením, účelem a využitím. V rámci vyučovacího procesu se vytyčují určité výukové cíle, které je potřeba v průběhu vzdělávání naplňovat. Učitel musí zvolit vhodnou výukovou metodu, aby daného cíle mohlo být dosaženo. Dalo by se tedy říct, že výuková metoda je jakousi cestou, prostřednictvím které dojde k naplnění výukového cíle.

Výukových metod je mnoho a je možné je kategorizovat podle různých parametrů. Některé metody se zaměřují na zapamatování faktů, takovou metodou je například výklad učitele, kdy učitel přednáší informace studentům. Jiné metody se zase zaměřují na nácvik některých dovedností. Kromě takovýchto tradičních metod se v dnešní době využívají i metody méně tradiční, do kterých bych zařadila například různé didaktické hry. V každém případě je výuková metoda užívána za účelem pomoci studentům osvojit si nové znalosti či dovednosti, rozvíjet své schopnosti a bezesporu je účelem naplnění výukových cílů.

Klasifikaci výukových metod vytvořilo hned několik autorů, ale pro účely této práce považuji za vhodné uvést kategorizaci podle Maňáka a Švece. Dvojice autorů, kteří několik svých děl věnovali právě výukovým metodám, se zabývala klasifikací těchto metod. Mnoho dalších výzkumů a prací, které se zabývají metodami výuky, se opírá právě o klasifikaci těchto autorů, a právě proto považuji za adekvátní, uvést ji i v rámci této práce. Tito autoři dělí výukové metody do 3 hlavních kategorií a ty následně rozdělují dále na podkategorie. První skupinou metod jsou *Klasické výukové metody*, u nichž už sám název napovídá, o které metody se bude jednat. Patří zde například vyprávění, přednáška, předvádění a pozorování. Autoři zde však zařazují také vytváření dovedností či laborování a experimentování. Druhou kategorií dle zmíněných autorů jsou *Aktivizující metody*, do kterých řadíme diskuzi, různé inscenační metody, ale také didaktické hry. Poslední kategorie zahrnuje takzvané *komplexní výukové metody*, které jsou kombinací výukové metody a organizační formy výuky, případně jsou obohaceny o didaktické prostředky.⁵⁰

⁵⁰ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 49. ISBN 80-7315-039-5.

Vzhledem k zaměření této práce se zaměřím na takové metody, které je možno použít především v rozsahu 2. stupně základní školy. Zmíním takové metody, které přímo či nepřímo rozvíjí kritické myšlení a podporují aktivitu a zapojení žáků ve výuce. Rozhodla jsem se zařadit i takové metody, které jsou obsaženy ve sbornících programu RWCT, do kterých vkládá své poznatky také Hana Košťálová. Ráda bych zdůraznila, že v této práci se budu soustředit hlavně na metody, které jsem si osvojila v praxi a s nimiž mám osobní zkušenosti. Některé metody jsem vyzkoušela v reálném výukovém prostředí, a proto se mi je podařilo přizpůsobit potřebám a možnostem žáků. Některé z vyzkoušených metod budou prezentovány spolu s možnými obměnami, díky čemuž budou jednodušeji uchopitelné pro případné užití.

Brainstorming

V doslovném překladu bychom mohli brainstorming chápat jako „bouření mozku“ či „mozková smršť“.⁵¹ Kdybychom chtěli však volně přeložit tento pojem, lze říci, že se jedná o volný a plně spontánní proud nápadů a názorů. Mám za to, že pro správnou funkčnost metody je zásadní, aby účastníci vymýšleli a sdíleli své nápady rychle, aby nedocházelo k jakémukoli analyzování či přílišným úpravám původní myšlenky. Za cíl této aktivity považuji především hromadění velkého množství nápadů, které jsou posuzovány a hodnoceny až později.

Přístupů k brainstormingu je celá řada a každý z přístupů je vhodný pro odlišnou skupinu účastníků a pro odlišné téma. Brainstorming může být aktivitou pro jednotlivce, ale také pro skupiny. Jednou ze složitějších forem brainstormingu je tvorba *myšlenkových map* či *konceptuálních map*, při kterých se již vyvstalé myšlenky a nápady strukturují. Tyto mapy jsou však tématem další podkapitoly této práce. Další metodou je *Pětilístek*, což je metoda, která už by se dala označit za strukturovanou formu brainstormingu a vzhledem k tomu, že se jedná o velice snadnou metodu, kterou je vhodné zařazovat do výuky, více je rozvedena dále v rámci této práce. Další využívanou metodou brainstormingu je metoda nesoucí název *Čtyři rohy*, v rámci které se do rohů místnosti položí listy s otázkami či tématy, nad kterými mají žáci

⁵¹ KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů v mozcích našich žáků?. In: *Kritické listy 12: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, 2003, s. 5-7. ISBN 1214-5823.

přemýšlet. Žáci se poté volně pohybují po prostoru, nad otázkami či tématy přemýšlí a své myšlenky či nápady poté zapisují do jednotlivých rohů místnosti.

Myšlenkové a konceptuální mapy

Jedná se o učební strategii, kterou lze do určité míry zařadit v každé fázi výukového modelu E-U-R. Konceptuální mapa a myšlenková mapa jsou oba vizuální nástroje, které slouží k organizaci a strukturování myšlenek a informací. Rozdíl mezi nimi spočívá v tom, jaký typ informací reprezentují. Tyto mapy slouží ke zlepšení porozumění a zpracování nových informací. Díky vizualizaci si žáci lépe propojí své aktuální poznatky s těmi novými. Žáci tak nebudou vnímat nové poznatky izolovaně, nýbrž ve vztahu k ostatním vědomostem.

Myšlenková mapa je nástrojem pro organizaci myšlenek a vyvstalých nápadů například v průběhu brainstormingu. Myšlenky jsou zpravidla zapsány jako klíčová slova a propojeny čarami nebo šipkami, které ukazují vztahy mezi nimi. Myšlenkové mapy jsou účinným nástrojem pro organizaci myšlenek, kreativního myšlení a vizualizaci nových či stávajících informací. Tyto mapy jsou založeny na tom, že myšlenky se nejlépe organizují v hierarchické struktuře, kde hlavní téma je umístěno v centru a dále se postupně rozvíjí a rozšiřuje. Jedná se tedy o grafické diagramy, které slouží k zobrazení a propojení myšlenek a nápadů, které mají užší či širší vazbu k určitému tématu.⁵² Myšlenkové mapy jsou užitečné pro žáky při jejich učení, ale také mohou být nápomocné při řešení problémů nebo během plánování.

Mírně odlišným druhem map jsou mapy konceptuální, které jsou svým vzhledem velmi blízké těm myšlenkovým, ale přesto se liší. Dalo by se říci, že zatímco myšlenkové mapy se zaměřují na spojení myšlenek na základě asociace nebo jakéhosi kreativního uvažování a propojování, konceptuální mapy se soustředí na spojování myšlenek na základě hierarchické struktury, tedy na základě podřazenosti a nadřazenosti pojmů a vložených informací.⁵³ Konceptuální mapy také často zahrnují popisy vztahů mezi pojmy, což v myšlenkových mapách

⁵²Mind maps. *Mind Tools* [online]. c2023 [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <https://www.mindtools.com/ahlezc4/mind-maps>

⁵³ RODRIGUEZ, David. Co je konceptuální mapa: Původ, výhody a k čemu slouží?. *Citeia* [online]. c2023, 24. 3. 2021 [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <https://citeia.com/cs/recomendacion/tutorial/mapa-conceptual/que-es-un-mapa-conceptual-origen-ventajas-y-para-que-sirven>

není běžné. Z konceptuální mapy tak často můžeme jednoduše zjistit, jaký je konkrétně vztah mezi propojenými pojmy.

Oba typy map, myšlenkové i konceptuální, podporují kritické myšlení tím, že umožňují žákům zorganizovat si a vizualizovat si nabitě či stávající informace, což může vést k hlubšímu porozumění probíraného tématu. Myšlenkové mapy umožňují propojení myšlenek, což žákům může pomoci získat přehled o celkové struktuře tématu. Zatímco konceptuální mapy se zaměřují na vztahy mezi danými pojmy či informacemi, které jsou v mapě umístěny, což napomáhá žákům vnímat vzájemný vztah mezi danými pojmy. Obě metody tedy bezpochyby rozvíjí dovednost analýzy a syntézy informací, což jsou dle B. Blooma vyšší myšlenkové procesy.

Pětilístek

Jedná se o metodu, která vychází právě z brainstormingu. U této metody jsou však žákovi vyhrazeny určité hranice, ve kterých se poté svým myšlením pohybuje. Jedná se o techniku, kterou lze provádět s dětmi v různém věku, a také je velice univerzální, jelikož ji lze využít snad ke každému tematickému celku, na který v rámci výuky na 2. stupni základní školy můžeme narazit. Dalo by se tedy říct, že se jedná o strukturovanou formu brainstormingu. Metoda je velice univerzální i v tom, kdy ji zařadíme. Je možné ji zařadit v rámci evokace, tedy před objasněním nové látky, jelikož může žákům shrnout, co si o tématu prozatím myslí nebo co prozatím vědí. Pětilístek je však možné zařazovat i v závěru, tedy po probrání tématu, kdy se žáci ohlídnou, zda se jejich názor či vědomosti o tématu změnili či nikoliv.

Výsledkem pětilístku je 5 řádků o různém počtu slov. Počty a pravidla pro uvádění slov jsou však předem přesně určeny. První řádek je věnován názvu celého tématu nebo tematického celku, na který má být pětilístek zaměřen. První řádek je jediný, který žákům určuje vyučující, všechny ostatní zůstávají v jejich kompetenci. Druhý řádek poté obsahuje 2 přídavná jména, která by měla vystihovat podstatu daného tématu a měla by popisovat jaká či jaké to téma může být. Na třetí řádek žáci píší 3 slovesa, která se týkají toho, co se děje či co věc z prvního řádku dělá. Předposlední řádek je nejobsáhlejší a patří zde věta o čtyřech slovech, která s tématem opět souvisí. Poslední řádek uzavírá pětilístek jediným slovem, a to takovým, které vystihuje podstatu celé věci / situace. Pokud žádné takové slovo žákům nepřipadá v úvahu, mohou na

poslední řádek napsat synonymum zadaného slova / tématu nebo napsat cokoli, co si vybaví na základě asociace k danému tématu.

Příklad pětilístku:

Konzumní společnost
nenasytná neohleduplná
tvoří rozdůstá se ničí
Planeta se stává přeplněnou.
nadbytek

Kritické čtení a psaní

Již víckrát bylo v rámci této práce zmíněno, že kritické myšlení, ale také například mediální gramotnost, úzce souvisí také s gramotností čtenářskou. Dalo by se obecně říci, že jednou z nejzákladnějších metod rozvoje kritického myšlení je právě metoda kritického čtení a psaní. Jak už napovídá i název programu RWCT, právě čtení a psaní je základní kámen pro rozvoj autonomního myšlení u jakéhokoli jedince. Již dříve v této práci byl označen za jeden z primárních cílů programu právě naučit žáky a studenty takzvaně “číst mezi řádky“.

Úplně nejjednodušší je tedy s žáky rozebírat čtené texty. Jeden z lektorů programu RWCT S. D. Brookfield klade důraz na postupné zvyšování úrovně textů, které zařazujeme v rámci kritického čtení a psaní. Z jeho průzkumů v různých skupinách žáků a studentů vyplývá, že je třeba se žáky nejprve trénovat na textech a situacích, které jsou neosobní a snazší. Až později je vhodné zařadit i taková cvičení a situace, které jsou konkrétnější. Žákům se pak bude pracovat i jednodušeji, pokud už budou řešit konkrétní situace.⁵⁴

V rámci kritického čtení je možné zařazovat hned několik různých metod. Jednou z prvních metod pro rozvoj kritického myšlení, se kterou se mají možnost střetávat už žáci 1. stupně základní školy, je samotné čtení a porozumění textu. Úkolem žáků je tedy pouze porozumět sdělení, které je v textu zahrnuto. Dále by však měli zvládnout porozumět i důležitým informacím a konceptům, které jsou v textu obsaženy. V návaznosti na základní informace z textu, by měl být žák schopen určit i hlavní téma, o kterém text pojednává. Mezi

⁵⁴ BROOKFIELD, Stephen. *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. New Jersey: Jossey-Bass, 2011, s. 140-145. ISBN 978-0470889343.

další strategie kritického čtení patří hodnocení důvěryhodnosti, ať už zdroje či samotného textu. V neposlední řadě je dobré zařazovat i cvičení zaměřené na analýzu prostředků, které byly v textu využity za účelem přesvědčení čtenářů. S tímto souvisí i kritické psaní, které je neméně důležitou součástí pro rozvoj kritického myšlení. Níže se budu věnovat několika málo metodám, které úzce souvisí s metodou kritického čtení či psaní.

Ve spojitosti s kritickým čtením a psaním zmíním i metodu značek I.N.S.E.R.T.. Ačkoli je tento model značení spjat se zdravotnickou praxí, v našem případě se používá odlišně, a to při práci s textem. Metodu je vhodné zařadit v rámci 2. fáze modelu E-U-R, tedy v rámci uvědomění si významu. Jedná se o soubor symbolů⁵⁵, které si žáci během četby textu vpisují k informacím dle toho, zda je informace pro ně nová či zda je v rozporu s jejich dosavadními vědomostmi. Následně si žáci vytvoří tabulku, čímž si rozřadí označené poznatky či informace z textu. S tabulkami se poté skupinově pracuje, žáci si mohou navzájem vysvětlovat nepochopené pojmy nebo vyučující může objasnit a upřesnit vyvstalé nejasnosti. Dále uvedu několik dalších aktivit, které jsou úzce spjaty s metodou kritického čtení či psaní.

Klíčová slova

Jedná se o metodu, kterou je vhodné zařazovat v rámci evokace. Vyučující vybere několik slov, které považuje za zásadní pro téma, které plánuje následně s třídou probírat. Pokud máme v plánu skupině žáků číst text, můžeme tato slova vybrat právě z onoho textu. Žáci poté mají pár minut na to, aby samostatně nebo ve dvojici přemýšleli a hledali, jaké souvislosti jsou mezi klíčovými slovy, případně jak by daná slova mohla souviset s tím, co se bude následně probírat. Poté jejich myšlenky prezentují před skupinou a společně se snaží přijít na provázanost slov s daným tématem. Poté dojde k objasnění ze strany učitele. Tato metoda je vhodná jak pro práci s odborným textem, ale je možné ji zařadit také před četbu beletrie. Toto může u žáků vyvolat větší míru všímavosti a pozornosti v průběhu čtení daného textu.

⁵⁵ Konkrétně se využívá symbolů: ✓, -, +, ?. Pro účely této práce nepovažuji za důležité rozvádět přímý význam těchto symbolů.

Volné psaní

Další metodou, která navazuje na kritické čtení a psaní, je takzvané volné psaní. Jedná se o metodu, při níž žák píše bez jakéhokoli konkrétního cíle nebo struktury. Vyučující zadá téma či účel psaní textu a vymezí časový úsek dlouhý například 5 minut. Během tohoto cvičení žák píše vše, co ho napadá v souvislosti se zadaným tématem. Pokud však neví, co zrovna k tématu napsat, píše vše, co ho v danou chvíli napadá. Může se tedy stát, že žáci napíší věty typu: „Teď mě nic nenapadá, protože jsem unavený a málo jsem spal.“ nebo „Už k tomu nemám, co bych napsal, ale ještě prý zbývá čas a stěny třídy jsou zelené, tak napíšu, že venku je pěkný trávník.“ a tak podobně. Během psaní není třeba myslet na gramatiku či stylistiku textu, je důležité pouze zaznamenat proud myšlenek, které přichází na mysl.

V rámci aktivity je třeba myslet na klidné a příjemné prostředí pro každého pisatele, aby byl vytvořen co nejpříjemnější prostor pro volné plynutí myšlenek žáka. Při volném psaní je umožněno jednotlivcům zkoumat své myšlenky a názory a přemýšlet nad tím, co skutečně chtějí říci. Ačkoli slova mohou být neorganizovaná a chaotická, toto cvičení může rozvinout jednotlivcům schopnost analyzovat, syntetizovat a hodnotit informace, což jsou klíčové prvky kritického myšlení.

Metoda 5 otázek

Vzhledem k obsahu praktické části této práce, jejíž náplní bude tvorba modelových hodin a didaktických prostředků, které mohou být ve výuce použity, jsem se rozhodla zařadit i tuto metodu. Jedná se o techniku, kterou lze využít při vyhodnocování věrohodnosti informací. Jedná se o metodu, kterou uvádí organizace *Člověk v tísni* v rámci svého vzdělávacího programu *Jeden svět na školách* jako metodickou koncepci zaměřenou na rozvoj schopnosti nahlížet na mediální sdělení kriticky.⁵⁶ Tuto metodu je možné aplikovat na text, video, audio či fotografie, což jasně vypovídá o univerzálnosti jejího užití. Jak již název napovídá, jedná se o metodu, která zahrnuje 5 otázek a 15 podotázek. Základními kategoriemi, které pomocí metody zjišťujeme jsou:

⁵⁶ 5 klíčových otázek – metodická koncepce. *JSNS.cz* [online]. Praha: Člověk v tísni [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani/5-klicovych-otazek-metodicka-koncepce>

- a) *Kdo?* – Zajímá nás tedy, kdo je autorem dané informace. Ale nechceme znát pouze jméno autora, ale také další informace. Mimo autora nás zajímá i osoba, která má kontrolu nad vznikem informace a případným šířením.
- b) *Co?* – Odpovědí na tuto otázku nezjišťujeme pouze hlavní téma sdělení, ale také názory či hodnoty, které jsou ve sdělení přítomny. Zajímají nás také zdroje uvedených informací.
- c) *Komu?* – Ptáme se, jaké cílové skupině je sdělení určeno, případně jak se k cílové skupině sdělení dostává.
- d) *Jak?* – Zajímá nás, zda se sdělení snaží poutat pozornost či jestli vyvolává v příjemcích emoce.
- e) *Proč?* – Touto otázkou se snažíme vysledovat důvod vzniku sdělení a to, zda má někdo ze sdělení prospěch či užitek.

Tato metodická koncepce je použitelná nejen ve školním prostředí, ale jedná se o jednu z metod, kterou si žáci osvojí a mohou ji využívat v budoucím osobním i pracovním životě, což naplňuje také koncept moderních vzdělávacích programů.

Diskuse

Nelze opomenout tuto metodu výuky, jelikož se jedná o jednu ze základních metod či strategií, v rámci kterých dochází k rozvoji kritického myšlení. Někteří odborníci shledávají její kladné působení na rozvoj kritického myšlení v tom, že umožňuje jednotlivcům prezentovat své názory a postoje a zároveň se vytváří prostor pro přijímání či odmítání argumentů dalších účastníků diskuse. Diskuse především vyzývá jednotlivce k tomu, aby přemýšleli o svých přesvědčeních a zpochybňovali je. Dále učí účastníky přijímat nejrůznější pohledy na danou věc či situaci a dávají účastníkům prostor pro analýzu předložených důkazů a argumentů. Mimo to diskuse učí argumentovat konstruktivně a efektivně bez afektovaných reakcí.⁵⁷

Celkově tedy diskuse přispívá k rozvoji kritického myšlení tím, že poskytuje jednotlivcům příležitost předkládat své názory a logicky je obhajovat, což jim umožní rozvíjet

⁵⁷ GOŠOVÁ, Věra. Diskusní metoda. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 6. 4. 2011 [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/D/Diskusni_metoda

vlastní myšlení, řešit problémy, ale také pracovat s ostatními lidmi. Se žáky 2. stupně základní školy je možné udělat si kruhovou diskusi, u které sedí žáci a vyučující v kruhu a postupně přidávají své názory a podněty k dané situaci či na zadané téma. Nebo můžeme provést metodu diskuse, kdy nejprve vytvoříme prostor, aby si dané téma promyslel každý zvlášť a následně vytvoříme dvojice, v rámci kterým dochází ke krátké diskuzi, při které by se měli dvojice domluvit na jednotném stanovisku. Následně můžeme dvojice spojovat dále do větších skupin, až nakonec dojdeme do fáze, kdy se nad závěrem diskuze bude muset shodnout, nebo se o to alespoň pokusit, celá skupina.

3 Vztah mediální gramotnosti a kritického myšlení

V rámci předchozího textu této práce byl již vícekrát nastíněn úzký vztah mediální gramotnosti a kritického myšlení. Je tedy zřejmé, že vysoká úroveň mediální gramotnosti může přispět k rozvoji kritického myšlení a obráceně. Metody a strategie, které jsou zmíněné v předchozí kapitole, nerozvíjí samozřejmě jen kritické myšlení. V podstatě nic, co je dáno programem RVP ZV, není izolovaně zaměřeno pouze na jednu dovednost, vědomost či rozvoj jedné konkrétní schopnosti. Každá použitá metoda či každé probírané téma rozvíjí žáka hned v několika aspektech.

Mediální gramotnost je v předchozích kapitolách vymezena především jako dovednost interpretovat, analyzovat a produkovat informace z různých médií, včetně internetu, televize, novin, sociálních sítí a dalších. Mediální gramotnost však zahrnuje i dovednost jedince rozeznat fakt od fikce, identifikovat skryté významy či záměry autorů. Dále zahrnuje dovednost rozpoznat manipulaci či informační zkreslení. Tímto se práce však zabývala již v předchozích kapitolách. Tady vnímám veliké propojení právě s kritickým myšlením, které zahrnuje také dovednost soudně a aktivně přemýšlet o informacích a argumentech a vyhodnocovat je s ohledem na jejich správnost, přesvědčivost či důvěryhodnost. Kritické myšlení bez pochyby zahrnuje také schopnost pochybovat a rozlišovat mezi validními a nepodstatnými informacemi.

Troufám si tvrdit, že mediální gramotnost a neméně důležité kritické myšlení jsou nevyhnutelnou nutností pro úspěch v dnešní globální a z velké části digitální společnosti. Mediální gramotnost nám poskytuje nástroje pro rozeznání kvalitních informací, zatímco kritické myšlení nám umožňuje analyzovat a vyhodnocovat tyto informace. Ráda bych ještě zmínila i fakt, že díky kritickému myšlení a mediální gramotnosti je jedinec schopen přistupovat k zisku, zpracování i sdílení informací zodpovědně a s respektem, což je důležitý prvek zacházení s informacemi, který je v dnešní digitální době často opomíjen.

Součástí této kapitoly bude také vytyčení hned několika oblastí, ve kterých dochází právě k propojení kritického myšlení a mediální gramotnosti. V následujícím textu dojde k objasnění vztahu již zmíněných pojmů, které byly dříve v kontextu této práce vymezeny. Následující text se bude opírat především o RVP ZV a kurikulární dokumenty, které souvisí se vzděláváním žáků na 2. stupni základní školy. Nicméně budou zmíněny i oblasti propojení mediální gramotnosti a kritického myšlení, které nesouvisí nebo v minimální míře souvisí se vzděláváním na základních školách v České republice.

3.1 Propojení mediální gramotnosti a kritického myšlení v průběhu vzdělávání

Tato kapitola se bude věnovat propojení již objasněných pojmů v rámci školství, a to především v rozmezí RVP ZV. Jedná se o kurikulární dokument, kterému byla věnována značná část textu v kapitole *Mediální gramotnost a její místo v kurikulu 2. stupně základních škol*. Vzhledem k tomu, že v České republice je uzákoněna povinná školní docházka na základních školách, je zřejmé, že pokud se v tomto programu objevují oblasti, ve kterých dochází k propojení mediální gramotnosti a kritického myšlení, každý žák základní školy se setká s rozvojem svých schopností a dovedností, které tyto 2 oblasti zahrnují. V dokumentu RVP ZV můžeme vztah mediální gramotnosti a kritického myšlení spatřovat hned v několika oblastech, kterým se v následujícím textu budu blíže věnovat.

Než se dostanu k jednotlivým vzdělávacím oblastem, ve kterých dochází k propojení již mnohokrát zmíněných pojmů, zastavím se u obecně vymezených cílů základního vzdělávání, které má za cíl pomoci žákům utvářet a rozvíjet klíčové kompetence, a také vytvořit žákům takzvaný odrazový můstek pro budoucí občanský, osobní i pracovní život. Mezi tyto obecné cíle patří například: „*Pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života.*“⁵⁸ To naznačuje, že kritické myšlení hraje důležitou roli při využívání digitálních technologií, a že výuka mediální gramotnosti může pomoci žákům rozvíjet tuto schopnost. Kritické myšlení zde může pomoci žákům rozlišovat mezi relevantními a irelevantními informacemi, posuzovat jejich spolehlivost a kriticky analyzovat jejich význam. Tento cíl je následně provázán mnoha vzdělávacími oblastmi.

Předtím, než se dostaneme ke konkrétním vzdělávacím oblastem, musím zmínit ještě klíčové kompetence, na které je kladen obrovský důraz v rámci dokumentů RVP. Jednou z klíčových kompetencí je také kompetence digitální, která očividně úzce souvisí s rozvojem mediální gramotnosti. V rámci této kompetence žák na konci základního vzdělávání: „*získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje, a sdílí data, informace a digitální obsah, k tomu volí*

⁵⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 9.

*potupy, způsoby a prostředky, které odpovídají konkrétní situaci a účelu, (...) chápe význam digitálních technologií pro lidskou společnost, seznamuje se s novými technologiemi, kriticky hodnotí jejich přínosy a reflektuje rizika jejich využívání, ...*⁵⁹ Opět je zde explicitně ukázáno, že v této kompetenci se počítá s tím, že žák bude schopen užívat prvky kritického myšlení ve spojitosti s některými dovednostmi, které zahrnuje mediální gramotnost.

První vzdělávací oblastí, kterou rozeberu v této kapitole a již byla objasněna v předchozích kapitolách, je oblast *Jazyk a jazyková komunikace*. Tato oblast je realizována prostřednictvím oborů *Český jazyk a literatura*, ale také v oborech cizích jazyků. Obsah zmíněného oboru *Český jazyk a literatura* je velice komplexní, a proto je rozdělen do 3 složek, mezi které patří i *Komunikační a slohová výchova*. Mezi očekávané výstupy této složky mimo jiné patří: „*Žák rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj.*“⁶⁰ Mimo to se žáci v průběhu realizace tohoto vzdělávacího oboru učí kriticky hodnotit informace, které čtou, a rozlišovat mezi různými zdroji informací, a to právě včetně informací, které jsou prezentovány prostřednictvím digitálních médií. Žáci se mimo jiné učí i správně citovat a kriticky a s respektem přistupovat k nakládání s informacemi.

Obdobné požadavky na žáka, jako jsou uvedeny v předchozím odstavci, obsahuje i vzdělávací oblast *Matematika a její aplikace*, která je realizována prostřednictvím stejnojmenného vzdělávacího oboru. Žáci jsou v průběhu vzdělávání vedeni k používání informačních technologií, nejen však kalkulaček, ale také vhodného softwaru a určitých typů výukových programů, které zjednodušují matematiku i těm, kteří mají nedostatky v chápání matematických úkonů. Zároveň se v průběhu realizace vzdělávacího oboru zdokonalují v samostatné a kritické práci s informačními zdroji, kde opět můžeme vnímat propojení dvou již mnohokrát zmíněných souborů schopností a dovedností.

Další neméně důležitou vzdělávací oblastí je *Informatika*. Ta se zaměřuje především na rozvoj inforatického myšlení a na porozumění základům o digitálních technologiích. V určité míře však rozvíjí nejen mediální gramotnost, ale také některé dovednosti zařaditelné do kritického myšlení, jelikož jedním cílem této vzdělávací oblasti je, že vede žáka k:

⁵⁹ Tamtéž, s. 13.

⁶⁰ Tamtéž, s. 22.

„rozhodování na základě relevantních dat a jejich korektní interpretace, jeho obhajování pomocí věcných argumentů“⁶¹. Opět se dostáváme k faktu, že v kontextu výuky Informatiky na základních školách dochází u žáků k osvojování si zásad zodpovědného a etického zacházení s informačními technologiemi.

Vzdělávací oblast *Člověk a společnost* se zabývá mnoha tématy, které obohacují žáka v osobní i společenské rovině. I zde samozřejmě je možné vnímat prvky propojení mediální gramotnosti a kritického myšlení. Tato oblast je rozložena do 2 vzdělávacích oborů, a to *Dějepis* a *Výchova k občanství*. Napříč celou oblastí je hned několik témat a očekávaných výstupů, které se věnují porozumění informacím, analýze a posouzení informací z médií, vyhodnocování relevantnosti údajů. V mnoha tematických celcích se klade důraz na schopnost identifikovat a následně řešit problém, což je společné téma obou souborů schopností a dovedností, jak mediální gramotnosti, tak kritického myšlení. Jsou to v podstatě 2 důležité aspekty vzdělávání v rámci Dějepisu a Výchovy k občanství, které se snaží připravit žáky na to, aby se následně stali aktivními, zodpovědnými a kriticky smýšlejícími občany dnešní moderní společnosti.

V dokumentu RVP ZV jsou zařazeny i doplňující vzdělávací obory, které však nejsou povinné v běžném rozsahu základního vzdělávání. Jedním z těchto oborů je například *Dramatická výchova*, která bývá realizována například v podobě volnočasového zájmového kroužku, který žáci mohou navštěvovat. Jedním z očekávaných výstupů tohoto oboru je například: „*Žák rozpozná ve vlastní dramatické práci i v dramatickém díle základní prvky dramatu, ...kriticky hodnotí dramatická díla i současnou mediální tvorbu.*“⁶² Tento očekávaný výstup neukazuje pouze na schopnost orientace se v dramatických dílech, nýbrž je zde opět explicitně vyjádřen rozvoj dvou navzájem propojených dovedností, tedy kritického myšlení a mediální gramotnosti.

Další takzvané doplňující obory jsou *Etická výchova* a *Filmová/Audiovizuální výchova*. V rámci těchto oborů taktéž dochází k propojení schopností a dovedností z obou již mnohokrát zmíněných odvětví, kterým je věnována tato práce. V případě Etické výchovy se jedná o tematický celek *Podpora pozitivního působení televize a médií*, což téma, které dle dokumentu

⁶¹ Tamtéž, s. 38.

⁶² Tamtéž, s.120.

RVP ZV zahrnuje toto učivo: „*Nabídka pozitivních vzorů v médiích, kritický přístup k působení médií, eliminace vlivu agrese, zvládnutí agrese, rozlišování mezi realitou a pseudorealitou, účinná obrana proti manipulaci médií, média a volný čas.*“⁶³

Mimo všechny zmíněné obory vzdělávání jsou v dokumentu RVP ZV zařazena i průřezová témata, mezi které patří i *Mediální výchova*, které je věnována jedna z předchozích kapitol. Jak již bylo dříve zmíněno, průřezová témata mají 3 formy zařazování do vzdělávacího procesu, to však neznamena, že by se jejich náplň při různých formách realizace některak lišila. Právě Mediální výchova je průřezovým tématem, ve kterém dochází k propojení schopností a dovedností jak z mediální gramotnosti, tak z oblasti kritického myšlení. V aktualizovaném RVP ZV z roku 2021 byl mírně poupraven popis tohoto průřezového tématu a nyní přímo ukazuje na jasný vztah mediální gramotnosti a kritického myšlení. Z tohoto důvodu vkládám originální znění části uvedeného popisu z dokumentu RVP ZV: „*Propojení Mediální výchovy s digitálními technologiemi zdůrazňuje témata a činnosti týkající se mediální komunikace, bezpečnosti komunikace a minimalizace rizik, potřeby rozlišovat mezi soukromou a veřejnou komunikací a vnímat naléhavost neustálého kritického vyhodnocování informací a mediálních sdělení. Pro plnohodnotné zapojení žáků do mediální komunikace je třeba vytvářet příležitosti a podmínky k tvorbě mediální produkce a k vědomému využívání různých výrazových prostředků a tvořivých realizačních postupů.*“⁶⁴

Obdobně je možné tyto vazby najít i v ostatních rámcových vzdělávacích programech a dalších dokumentech upravujících vzdělávání. Pro účely této práce však není nutné všechny tyto vazby explicitně dokazovat a podkládat úryvky z kurikulárních dokumentů. Mám za to, že bylo dostatečně objasněno, které vzdělávací oblasti jsou ve větší či menší míře věnovány právě propojení souborů dovedností a schopností vymezujících mediální gramotnost nebo kritické myšlení.

⁶³ Tamtéž, s 124.

⁶⁴ Tamtéž, s 144-145.

3.2 Propojení mediální gramotnosti a kritického myšlení mimo vzdělávání

Vztah mediální gramotnosti a kritického myšlení je propojení, které není potřeba pouze v rozsahu vzdělávání, nýbrž i v dalších oblastech lidského žití. Tento princip se potvrzuje i tím, že žijeme v době plně digitálních technologií a médií, tudíž lidé musí být schopni kriticky posuzovat informace, které najdou v různých zdrojích, a také musí být schopni rozpoznávat manipulativní taktiky, které se velmi často využívají na sociálních sítích či v médiích. Musí být také schopni rozlišovat mezi faktickými informacemi a dezinformacemi a být obezřetní vůči různým zdrojům informací, které jsou k dispozici online či offline. Neschopnost rozlišovat mezi pravdivými a nepravdivými informacemi může mít negativní důsledky jak pro jedince, tak i pro celou společnost. V případě nerozpoznání dezinformací může docházet k jejich šíření a následně mohou ve společnosti vyvolat mnoho negativních důsledků. Pokud lidé tedy neuvažují kriticky nad informacemi, které jsou k dostání v médiích, může to vést k manipulaci či k neblahému ovlivnění názorů onoho jedince.

Jednou z oblastí, ve které můžeme vnímat propojení kritického myšlení a mediální gramotnosti, je do jisté míry argumentace. Tento pojem pochází z latinského *argumentum*, což lze přeložit jako důvod či důkaz, a také ze slova *arguó*, což lze chápat jako vysvětlit či prokázat. Cílem argumentace je přimět druhou osobu přijmout tvrzení, které předkládáme. Jedná se o přesvědčování pomocí důvodů a důkazů.⁶⁵ Kritické myšlení hraje klíčovou roli v argumentaci, jelikož jsme díky němu schopni posuzovat důvody a důkazy, které jsou předloženy v argumentaci, a rozhodnout, zda jsou relevantní, logické a dostačující pro podporu daného tvrzení. Zatímco díky mediální gramotnosti jsme schopni rozpoznat manipulativní techniky a neověřené informace, což zapříčiní i to, že do debaty vnášíme relevantní a spolehlivé informace.

Mediální gramotnost ve spojení s kritickým myšlením je taktéž nezbytná pro rozhodování o společenských či politických otázkách. Lidé musí být schopni nejen rozlišit a kriticky posoudit informace, které čerpají z médií, ale také takové informace, které jsou jim prezentovány politickými stranami a dalšími aktéry v těchto společenských či politických

⁶⁵ Co je to argumentace. APAS - akademie osobního rozvoje [online]. Praha: APAS, c2023 [cit. 2023-04-09]. Dostupné z: <https://apas.cz/slovnicek-pojmu/argumentace/>

otázkách. Aby lidé byli schopni porozumět odlišným pohledům například na zmíněná politická témata, která často rozdělují společnost, je nezbytné, aby byli schopni také kriticky posuzovat, analyzovat a ověřovat si předkládané argumenty dalších osob.

Výše zmíněné dovednosti a schopnosti také pomáhají jedincům porozumět různým kulturním a společenským záležitostem a stejně tak být otevřený novým nápadům a názorům. Mám tedy za to, že mediální gramotnost a kritické myšlení mají hned několik společných prvků jako je dovednost rozlišovat mezi fakty a názory, dovednost kriticky posuzovat zdroje informací, dovednost identifikovat skryté vlivy a motivace nebo například dovednost vyvozovat logické závěry na základě dostupných důkazů, čímž mohou přispět k vytvoření aktivního, myslícího, angažovaného a slušného občana.

4 Modelové hodiny pro výuku Mediální výchovy

Následující část práce se bude zabývat tvorbou modelových hodin a didaktických prostředků pro výuku průřezového tématu Mediální výchova. Cílem této části textu je poskytnout učitelům a žákům 2. stupně základních škol praktickou učební pomůcku, která podpoří rozvoj mediální gramotnosti a kritického myšlení. Tato část práce bude obsahovat dvě modelové hodiny, které se budou zabývat základními pojmy a zákonitostmi médií. Modelové hodiny budou konstruovány v souladu s RVP ZV a budou použitelné pro realizaci výuky v rámci samostatného předmětu *Mediální výchova*, ale také jako podklad pro realizaci průřezového tématu v hodinách *Českého jazyka* či *Výchovy k občanství*. Modelové hodiny budou spojeny buďto s prezentací nebo s pracovním listem, které budou doprovázet práci vyučujícího a žáků po dobu jedné vyučovací hodiny.

Pracovní list a prezentace, které budou uvedeny dále v rámci této práce, jsou vytvořeny po pečlivém studiu a analýze jiných učebních pomůcek, které slouží jako podklad pro rozvoj mediální gramotnosti či kritického myšlení u žáků na 2. stupni základních škol. Jednotlivé pracovní listy jsou připraveny s ohledem na témata, která jsou zařazena v rámci tohoto průřezového tématu v dokumentu RVP ZV. Vytvořený didaktický materiál obsahuje různá cvičení, úkoly a aktivity, které podpoří vzdělávání a mimo to také rozvoj dovednosti kriticky přemýšlet o informacích, které děti potřebují pro svůj studijní, ale i osobní život.

Tyto didaktické prostředky jsou vhodné pro výuku v 8. či 9. ročníku základní školy, a to kvůli výzkumu České školní inspekce, ve kterém vyšlo najevo, že k realizaci Mediální výchovy dochází především v těchto zmíněných ročnících.⁶⁶ Vzhledem k tomu, že prezentace i pracovní list, budou obsahovat aktivity a cvičení právě na 1 vyučovací hodinu, budou tyto pomůcky snadno použitelné a přizpůsobitelné učebním plánům. Věřím, že tyto didaktické prostředky budou velmi užitečné pro učitele i žáky a pomůžou jim rozvíjet důležité schopnosti, dovednosti či postoje v oblasti nejen mediální gramotnosti, ale také v oblasti kritického myšlení.

⁶⁶ Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018, s. 16.

Každá modelová hodina bude zaměřena na mírně odlišné téma, ale budou provázány určitými prvky a pojmy. Obě modelové hodiny budou operovat s pojmem *média*, ale také s pojmy jako je dezinformace, hoax či manipulace. V ideálním případě by měly proběhnout obě vyučovací hodiny, nejprve tedy ta zahrnující pracovní list, a následně ta zahrnující prezentaci. Proběhnutí obou vyučovacích hodin po sobě však není podmínkou. Obě modelové vyučovací hodiny budou sestaveny dle třífázového modelu E-U-R, kterému je věnována jedna z předešlých kapitol. První modelová hodina bude zaměřena na práci s pracovním listem, v rámci kterého si vyzkouší jak aktivity pro samostatnou práci, tak takové činnosti, které budou muset řešit ve dvojicích či drobných skupinách. V rámci práce s didaktickou pomůckou se žáci setkají s pojmy jako je hoax či manipulace. Cílem této hodiny bude především upozornit žáky na fakt, že ne vše, co lze najít v médiích či obecně na internetu, musí být zákonitě pravdou. Pracovní list by tak mohl být přínosem nejen pro rozvoj schopnosti rozeznávat manipulaci a dezinformace, ale také pro rozvoj kritického myšlení a zlepšení celkového vnímání světa kolem nás.

Druhá modelová hodina bude zaměřena na obdobné téma, tedy média. Toto téma je potřeba považovat za velice důležité a je nutné mediální prostor s žáky rozebírat, jelikož je součástí každodenního života a je nezbytné, aby k tomuto tématu žáci přistupovali kriticky a s rozumem. Žáci si osvojí základy dovednosti vyhledávání spolehlivých zdrojů informací, a také budou mít prostor pro diskusi se svými spolužáky. Modelová hodina bude postavena na práci vyučujícího s prezentací, která však bude zahrnovat i všelijaké úkoly a aktivity pro žáky. S tématy, která budou v rámci prezentace otevřena, bude možné pracovat i mimo stanovenou vyučovací hodinu, jelikož žáci otevřou taková témata, která lze dále do hloubky diskutovat či zpracovávat v kontextu různých projektů. Celkově by obě modelové hodiny mohly být přínosné pro rozvoj mediální gramotnosti a kritického myšlení, což jsou důležité dovednosti pro život v moderní společnosti.

Mnoho autorů se staví za názor, že součástí moderní výuky je zapojování vhodných didaktických prostředků a pomůcek, mezi které řadíme právě i pracovní listy či prezentaci. Vhodné pomůcky a prostředky motivují žáky, aby se aktivně zapojili do vzdělávacího procesu. Pracovní list i prezentace kombinují hned několik aktivit a vzdělávacích metod, které žákům pomohou pochopit klíčové koncepty a témata, jako jsou manipulace, dezinformace či validní zdroj informací. Každá modelová vyučovací hodina bude dále detailněji rozpracována v následujících kapitolách. U každého cvičení bude uvedena i časová náročnost, aby vyučující

mohli s didaktickou pomůckou flexibilněji pracovat, případně ji zařadit i v rámci jiných předmětů, než je právě Mediální výchova. Mimo to budou u aktivit uvedeny případně také potřebné pomůcky pro realizaci aktivity, aby se vyučující či žáci mohli vhodně připravit.

4.1 Modelová hodina I – Média a jejich validita

V této kapitole blíže popíšu modelovou hodinu nesoucí název *Média a jejich validita*. Cílem hodiny je ukázat žákům, že objektivita a validita informací v médiích není vždy samozřejmostí a že je důležité být kritickým a schopným rozlišovat pravdivé informace od hoaxů či dezinformací. Tuto hodinu je možné zařadit v rámci tematických okruhů receptivních činností, které jsou dříve v rámci tohoto dokumentu specifikovány. Mezi okruhy receptivních činností patří taktéž *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení*, v rámci kterého lze tuto hodinu zařadit. Jednou z klíčových kompetencí v RVP ZV je také, že žák kriticky přistupuje k mediálním informacím.⁶⁷ I tuto klíčovou kompetenci může naplňovat tato vyučovací hodina. Cílem této hodiny je také pěstovat u žáka kritický přístup ke zpravodajství, sociálním sítím a k médiím obecně. Tuto hodinu je možné realizovat v rámci samostatného předmětu Mediální výchova, či jako součást výuky Občanské výchovy nebo v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazykové komunikace.

Podpurným didaktickým prostředkem pro tvorbu této hodiny je pracovní list, který najdete v příloze. Pracovní list je rozvržen tak, aby s ním mohli žáci pracovat po dobu celé vyučovací hodiny. Tento list (viz *Příloha 1*) obsahuje 5 cvičení či úkolů pro žáky 8. či 9. třídy základní školy, na kterých se naučí hned několik dovedností a načerpají také nové vědomosti. Bližší metodické pokyny k pracovnímu listu naleznete v podkapitole *Metodické pokyny pro práci s modelem hodiny I*. Tento list je rozvržen úmyslně na 3 strany tak, aby vyučující mohl tisknout první a druhou stranu oboustranně na 1 list a třetí strana tak zůstane samostatně na listu. Toto rozvržení je nezbytné, jelikož na konci pracovního listu je text, který si žák může odstříhnout a vlepít do sešitu jako souhrn nových pojmů, které byli v rámci výuky probrány.

Vzhledem k tomu, že název tohoto pracovního listu je *Média a jejich validita*, rozhodla jsem se do úvodní části zařadit vysvětlení pojmu *validita*. S ohledem na to, že žáci do výuky přichází s prekoncepty, rozhodla jsem se první cvičení zaměřit na chápání samotného pojmu

⁶⁷ Rámcový vzdělávací program, s. 145.

média. K vytvoření obrázků v prvním i druhém cvičení pracovního listu jsem použila web s názvem *Orgpad*⁶⁸, který je dle mého názoru vhodným pomocníkem pro tvorbu myšlenkových a konceptuálních map. Vzhledem k tomu, že jeden z cílů hodiny je zaměřen na osvojení pojmů manipulace, hoax a dezinformace, rozhodla jsem se vytvořit takové cvičení, které opět pracuje s prekoncepty žáků.

Dále se pracovní list věnuje blíže dezinformacím a dezinformačním webům. Právě proto jsem se rozhodla zařadit cvičení, u kterého žáci názorně uvidí chyby, které lze vyhledávat v uměle vytvořených fotografiích. K tvorbě tohoto cvičení jsem taktéž využila webovou stránku s názvem *Which face is real*⁶⁹, která generuje dvojici obrázků, z nichž jeden je reálnou fotografií a druhý je vytvořen umělou inteligencí. Dále v rámci tohoto tématu zmíním i webovou stránku, kterou lze s žáky využít v případě nadbytku času, nesoucí název *Break your own news*⁷⁰. Jedná se opět o web, kde si kdokoli může vygenerovat fotografii, která působí jako skutečná zpráva ze zpravodajských médií. Závěr pracovního listu a celé vyučovací hodiny je odlehčen poměrně netradičním způsobem evaluace. Záměrně je zde uvedena aktivita, která souvisí se sociální sítí *Twitter*, jelikož se jedná o jednu z nejpoužívanějších sociálních sítí dnešní doby a hrozí zde velké riziko šíření dezinformací.

4.1.1 Model vyučovací hodiny I

Téma první vyučovací hodiny je *Média a jejich validita*. Podpůrným didaktickým prostředkem pro tvorbu této hodiny je pracovní list, který najdete v příloze. Vyučovací hodina je vystavěna na modelu výuky E-U-R a je použitelná v 8. a 9. ročnících základních škol. Zároveň celá hodina v délce 45 minut proběhne s využitím pracovního listu (viz *Příloha I*).

Tato hodina bezpochyby rozvíjí vícero klíčových kompetencí, na které se zaměřují rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání. Dochází zde k rozvoji kompetence komunikativní, jelikož žáci budou v rámci hodiny pracovat nejen samostatně, ale právě i ve dvojicích či drobných skupinách. Mimo další kompetence dochází samozřejmě i k rozvoji

⁶⁸ Dostupné zde: <https://orgpad.com>.

⁶⁹ Dostupné zde: <http://www.whichfaceisreal.com/>.

⁷⁰ Dostupné zde: <https://breakyourownnews.com/>.

kompetencí digitálních, jelikož se žák dostává do styku s pojmy, které souvisí právě s digitální oblastí.

Cílem výuky je především ukázat žákům, že ne všechna média a internetové zdroje jsou validní, a proto musíme kriticky přemýšlet nad předkládanými informacemi z těchto zdrojů. Žáci se seznámí s novými pojmy a praktikami, které se běžně na internetu používají k manipulaci s příjemci těchto informací. V průběhu vyučovací hodiny bude vystřídáno několik organizačních forem výuky a vícero výukových metod.

Výukové cíle:

Žák po probrání tématu:

- objasní význam pojmů hoax, dezinformace a manipulace,
- kriticky přistupuje k informacím z médií,
- napíše stručné zhodnocení proběhlé výuky,
- dokáže zhodnotit přínosy práce s tímto pracovním listem,
- posoudí validitu informace.

Pomůcky potřebné k tvorbě vyučovací hodiny: vytištěné pracovní listy včetně textu na vlepění do sešitu, tabule, telefon / tablet / počítač pro jednotlivce nebo do skupin.

Struktura vyučovací hodiny včetně chronometráže:

1. Úvod a zahájení výuky – 3 min
 - seznámení žáků s cíli výuky a průběhem hodiny
 - vysvětlení pojmu validita médií
 - zápis do třídní knihy
2. Motivace a zahájení práce s pojmem média – 10 min
 - samostatná práce žáků s prvním cvičením
 - vyučující napíše na tabuli pojem média a žáci okolo pojmu tvoří myšlenkovou mapu
 - po napsání několika slov na tabuli proběhne rychlá diskuse o významu všech slov a vztahu těchto slov ke slovu média

3. Expozice nových pojmů – 10 min
 - párová práce žáků s druhým cvičením – žáci píšou jejich představu o významu uvedených pojmů
 - vysvětlení skutečného významu pojmů a zapsání do tabulky
4. Seznámení s internetovými generátory dezinformací a hoaxů – 5 min
 - učitel vysvětlí, že existují různé generátory obrázků či textů, které se často zneužívají
 - žáci řeší 3. aktivitu pracovního listu
 - učitel prozradí a odůvodní správné řešení
5. Dezinformátoři na internetu – 10 min
 - učitel objasní, jak fungují dezinformátorské profily a weby na internetu
 - žáci si ve 4. cvičení vyzkouší, jaké to je být dezinformátorem na internetu
6. Zpětná vazba – 5 min
 - vyučující vysvětlí žákům vazbu sociální sítě Twitter na pojem *média*, ale také objasní vazbu této sítě k šíření dezinformací či hoaxů
 - vyučující také shrne, co bylo probráno v průběhu vyučovací hodiny
 - žáci plní zadání 5. úlohy
7. Zápis z vyučovací hodiny – 2 min
 - žáci si odstříhnou část poslední strany pracovního listu a vlepí si ji do sešitu

4.1.2 Metodické pokyny pro práci s modelem výuky I

Součástí následující podkapitoly bude objasnění práce s modelovou hodinou, která je věnována médiím a jejich validitě. Celá vyučovací hodina je rozvržena dle výukového modelu E-U-R. Časové rozvržení a jednotlivé pasáže vyučovací hodiny jsou vymezeny v přechodí podkapitole. V následujícím textu budou jednotlivé pasáže blíže rozvedeny pro vyučující, kteří se případně rozhodnou tuto modelovou hodinu využít pro svou výuku. Jak již bylo dříve v rámci této práce zmíněno, průběh vyučovací hodiny bude provázen prací s pracovním listem (viz Příloha 1).

V úvodu hodiny vyučující přivítá žáky a provede zápis do třídní knihy. Následně žákům objasní cíle vyučovací hodiny a přiblíží téma, které bude v hodině blíže rozebráno. Následně vyučující rozdá žákům část pracovního listu. Pracovní list je záměrně rozvržen tak, aby se první 2 strany daly tisknout oboustranně a byly rozdány v úvodu hodiny. Třetí stranu by měli žáci v ideálním případě dostat o něco později v průběhu hodiny. Takto je list účelně vytvořen,

jelikož v závěru listu je krátký text, který si žáci po probrání tématu mohou odstříhnout a nalepit do sešitu. Mimo již zmíněné kroky objasní vyučující v úvodu hodiny také pojem *validita*.

Po úvodní části hodiny přejdeme k první fázi modelu E-U-R, tedy k evokaci. Je zřejmé, že žáci přicházejí do vyučování s již vytvořenou představou o fungování světa a s takzvanými prekoncepty, které se často promítají do jejich vnímání různorodých témat. Právě proto je první cvičení tohoto pracovního listu zaměřeno především na reflektování dosavadních znalostí a předchozích zkušeností s vazbou na pojem *média*. Žáci pracují s cvičením číslo 2, které jim ukládá za úkol zamyslet se nad pojmem *média* a zapsat okolo tohoto pojmu vše, co je ve vztahu k tomuto slovu napadá, čímž vytvoří myšlenkovou mapu. Mezitím vyučující napíše doprostřed tabule slovo *MÉDIA* a jakmile mají žáci hotovou myšlenkovou mapu ve svém pracovním listě, vyučující je pobídne, aby postupně přicházeli k tabuli a napsali okolo tohoto pojmu taková slova, která jim vyvstala na mysli v kontextu cvičení číslo 1. Cvičení by mělo být zakončeno společným probráním slov, která jsou zapsána na tabuli. V případě, že některý žák nezná význam některého z uvedených slov, vyučující by měl význam slova objasnit. Tato vytvořená myšlenková mapa jim pak může sloužit jako výchozí bod pro další práci s tímto pracovním listem.

Následná část hodiny je věnována expozici nových pojmů, které se často skloňují ve spojitosti s médii. Konkrétně se jedná o pojmy *manipulace*, *hoax* a *dezinformace*. Přecházíme tedy v kontextu modelu E-U-R do fáze uvědomění si významu. Druhé cvičení by mělo žáky aktivizovat a opět by měli zapátrat v paměti, zda se už s některým z pojmů setkali, či nikoliv. Případně by žáci měli zkusit odhadnout význam těchto slov. Po krátké úvaze ve dvojicích, převezme vůdčí roli vyučující a zjišťuje od žáků, co o uvedených pojmech vědí. Je zřejmé, že všechny pojmy souvisí s médii, ale každý má poněkud odlišný význam. Pojmy je vhodné objasnit alespoň v následující míře:

- I. Manipulace – Tento pojem je úzce spjat s přesvědčováním. Ovšem hranice mezi manipulací a přesvědčováním je tenká a pro každého jedince může být odlišná. To, co někdo považuje za čestné, může jiný považovat za nečestné chování, do

kterého lze řadit právě i manipulaci. Český psycholog Vít Prokůpek vymezuje manipulaci takto: „Jedná se o přesvědčování s využitím nečestných technik.“⁷¹

- II. Hoax – Tento pojem lze spojovat s následujícím pojmem, jelikož se jedná o falešnou zprávu, která je záměrně šířena s cílem oklamat nebo napálit lidi. Jedná se o mystifikaci, která často varuje před neexistujícím nebezpečím, prosí o pomoc nebo chce pobavit. Často tato zpráva obsahuje žádost o další přeposlání zprávy, což z ní dělá takzvanou řetězovou zprávu, což je jeden ze způsobů, jak lze hoax identifikovat.⁷²
- III. Dezinformace – Ministerstvo vnitra České republiky vysvětluje tento pojem v rámci dezinformační kampaně jako systematické a úmyslné klamání: „Pojem *dezinformace* znamená šíření záměrně nepravdivých informací, obzvláště pak státními aktéry nebo jejich odnožemi vůči cizímu státu nebo vůči médiím, s cílem ovlivnit rozhodování nebo názory těch, kteří je přijímají.“⁷³

Po objasnění výše uvedených pojmů, si žáci stručně zapíší jejich význam do polí v tabulce, které jsou tomu určené. Poté může vyučující rozdat i třetí stranu pracovního listu, na které je vytvořen krátký souhrn nově vysvětlených pojmů. Tuto část listu si žáci mohou v závěru hodiny odstříhnout a nalepit do sešitů.

Následující pasáž výuky je věnována seznámení s internetovými generátory dezinformací a hoaxů a stručnému shrnutí nástrah, které na internetu hrozí při zneužívání těchto generátorů. V dnešní době existuje nespočet generátorů, které jsou schopny nám vytvořit dezinformace dle našeho přání. Pokud bude prostor, je možné si práci s některým z těchto programů se žáky vyzkoušet. Jedním z takových programů je například *Break your own news*⁷⁴,

⁷¹ PROKŮPEK, Vít. *Psychologie ovlivňování: 99 tipů pro zvýšení vaší přesvědčivosti*. 2. Pardubice: Vít Prokůpek, 2017. ISBN 978-80-906565-4-3.

⁷² Hoax. *Internetem bezpečně* [online]. Praha, c2018 [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: <https://www.internetembezpecne.cz/internetem-bezpecne/dobre-vedet/hoax/#1491992524408-b2797c22-d9f471e4-e089412b-edf227c5-c79da29b-5208>

⁷³ Definice dezinformací a propagandy. *Ministerstvo vnitra České republiky: Centrum proti hybridním hrozbám* [online]. Praha, c2023 [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/chh/clanek/definice-dezinformaci-a-propagandy.aspx>

⁷⁴ dostupné zde: <https://breakyourownnews.com/>

kde si kdokoli může vyrobit výstřížek v různém formátu, který skutečně vypadá jako zpráva ze seriózních médií, akorát je opatřen vodoznakem, aby nemohlo dojít k jeho zneužití.

S volně dostupnými generátory souvisí i 3. cvičení tohoto pracovního listu, které je zaměřeno na tvorbu fotografií pomocí umělé inteligence. Toto cvičení je opravdu rychlou záležitostí a nezabere proto žákům více než 5 minut z času výuky. Úkol pro žáky se může zdát naprosto primitivní, ale není vždy úplně snadné rozlišit uměle vytvořený obrázek od toho skutečného. Úkolem žáků je tedy vždy z dvojice fotografií zvolit ten, který je reálný. Z prvních dvou fotografií je reálná ta, která je umístěna vlevo, tedy fotografie ženy. V druhém případě je opět reálná fotografie ženy, ale tentokrát je umístěna vpravo. V závěru je důležité žákům objasnit, čemu je potřeba se při rozhodování věnovat. V prvním případě by mělo napovědět jednobarevné pozadí a zvláštní rozmazání obličeje v oblasti nosu a očí. V druhém případě je uměle vytvořená fotografie jasně znatelná, jelikož má dítě značně deformované části obličeje i oděvu. Je tedy důležité klást žákům na srdce, že ne vše, co na internetu vidíme, musí být skutečně pravda. Je nezbytné používat kritické myšlení a hodnotit informace, které čerpají až už z internetových či jiných médií.

Vzhledem k tomu, že žákům chceme v rámci hodiny vysvětlit, že na internetu se často šíří dezinformace, je vhodné objasnit, kdo může být autorem a šířitelem těchto informací. Vyučující tedy vysvětlí, že na internetu se pohybují také takzvaní dezinformátoři, jejichž cílem je záměrně šířit nepravdivé informace, aby ovlivnili názory lidí nebo narušili veřejné mínění. Tito lidé a skupiny lidí používají různé taktiky, jako je šíření falešných zpráv či konspiračních teorií. Jak bylo demonstrováno v předchozím cvičení, mezi tyto taktiky patří například také manipulace s obrázky a videi, které je v dnešní době velice jednoduché všemožně upravovat. Roli dezinformátora si mohou žáci jednotlivě nebo ve skupinách vyzkoušet při čtvrtém cvičení pracovního listu. Žáci si vyhledají web, na který jsou odkazováni ve 4. cvičení a vyzkouší si získat co největší počet příznivců. Na této hře žáci jasně uvidí, jaké taktiky dezinformátoři běžně využívají a jakou mohou mít moc. Cílem této aktivity není pouze získat více sledujících než ostatní spolužáci, nýbrž uvědomit si moc dezinformátorských webů. Cílem dezinformátorů je totiž často podkopat důvěru v tradiční zpravodajská média a propagovat své vlastní zaujaté nebo škodlivé zprávy. Důležité je být obezřetný při čtení a sdílení informací na internetu a získávat informace od ověřených zdrojů. V závěru této části hodiny je možné vést s žáky diskusi na otázky, které jsou uvedeny v pracovním listu.

V následující části hodiny se vyučující s žáky přesune k evaluaci proběhlých aktivit. V rámci modelu E-U-R se tedy dostáváme k poslední fázi, která se nazývá reflexe. Opět je třeba, aby vyučující v úvodu aktivity vysvětlil, co je sociální síť Twitter a k čemu se tato platforma využívá. Je důležité, aby žáci věděli, že *Twitter* je sociální síť, která je často používána jako zdroj informací o aktuálním dění, ale také ke komunikaci s lidmi nebo k propagaci značek či produktů. Tato platforma umožňuje uživatelům snadno šířit zprávy a informace, což může být často využíváno dezinformátory. Tyto osoby často využívají i falešných profilů, aby se pokusili ovlivnit veřejné mínění. Opět je vhodné vyzvat tedy žáky k tomu, aby kriticky přistupovali k informacím, které na internetu získávají. Důležitým faktem o této sociální síti je, že umožňuje psát takzvané tweety, což jsou zprávy o maximální délce 280 znaků. V závěrečné aktivitě je úkolem žáků tedy napsat zhodnocení proběhlé vyučovací hodiny. Dále mají žáci zhodnotit, zda je tato hodina obohatila o nové poznatky. Vyučující musí žákům vysvětlit, že tabulka má přesně 280 políček, což znamená že 1 políčko je vyhrazeno pro 1 znak. Cílem aktivity je tedy napsat text o maximální délce 280 znaků. Dostáváme se k poslední pasáži hodiny, kdy by měl vyučující shrnout probrané učivo a připomenout žákům, že ústřížek z pracovního listu si mají vlepít do svých sešitů.

4.2 Modelová hodina II – Důvěryhodnost médií

V této kapitole blíže popíšu modelovou hodinu nesoucí název *Důvěryhodnost médií*. Tuto vyučovací hodinu je vhodné zařadit v návaznosti na předchozí modelovou hodinu, ale je použitelná i izolovaně. Během této vyučovací hodiny bude žákům opět nastíněno, že informace v médiích či obecně na internetu, nemají vždy objektivní či nezkreslený obsah. Jedním z cílů této hodiny je vést žáky ke kritickému přístupu k informacím. Žáci si osvojí metodickou koncepci *5 otázek*, díky které budou schopni rozlišovat pravdivé informace od falešných zpráv či dezinformací. Tato metodická koncepce je více rozvedena v kapitole *Metody a strategie výuky pro žáky 2. stupně ZŠ vedoucí k rozvoji kritického myšlení*. Jedná se o metodu přístupu k informacím, která je použitelná nejen ve školním prostředí, ale má tu výhodu, že po osvojení této metody jsou žáci schopni ji využívat pro svůj prospěch v budoucím osobním i pracovním životě.

Díky aktivitě, která je zařazena v úvodu hodiny, žáci budují komunikativní kompetence, které jsou vymezeny v rámci RVP ZV. Absolvováním této hodiny jsou budovány i další klíčové kompetence, jako například kompetenci sociální a personální, jelikož jejím obsahem je také cíl,

který je vymezen takto: „*Na konci základního vzdělávání žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat a druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.*“⁷⁵ Tuto hodinu je možné opět zařadit v rámci tematických okruhů receptivních činností, mezi které patří i *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení*, v rámci kterého lze najít i témata a výukové cíle, které jsou náplní této vyučovací hodiny. Tuto hodinu je opět možné realizovat v rámci samotného předmětu Mediální výchova či jako součást výuky Občanské výchovy nebo v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazykové komunikace.

Podpůrnou didaktickou pomůckou pro tvorbu této hodiny je prezentace, kterou najdete v příloze. Prezentace je rozvržena tak, aby s ní mohl vyučující pracovat po dobu celé vyučovací hodiny. Tato prezentace (viz Příloha 2) obsahuje 8 snímků, které zahrnují několik aktivit či cvičení pro žáky 8. či 9. třídy základních škol. Bližší metodické pokyny k práci s touto prezentací a také informace k průběhu celé hodiny naleznete v následujících podkapitolách.

Vyučovací hodina obsahuje 3 aktivity, které pokryjí model výuky E-U-R. První aktivitou zahrnující evokaci je takzvaný *Speed dating*, v rámci něhož proběhne několik rozhovorů mezi žáky a následná diskuse. Tuto aktivitu jsem vybrala, jelikož žáky ponouká ke komunikaci a spolupráci, ale nakonec také k zamyšlení při vyhodnocení této aktivity. Další stěžejní aktivita této vyučovací hodiny je zaměřena na metodu *5 klíčových otázek*, která je blíže rozvedena v jedné z předchozích kapitol. Díky této metodě si žáci osvojí dovednost vyhodnocování věrohodnosti mediálních sdělení a budou tak po absolvování této vyučovací hodiny schopni samostatně posoudit hodnotu získávaných informací. Tuto aktivitu jsem se rozhodla zařadit především proto, že její univerzálnost užití dovoluje použít tuto metodu nejen ve školním prostředí, nýbrž v osobním a pracovním životě, což je jeden z aspektů, které vyzdvihují moderní vzdělávací programy. Poslední aktivitou, která naplní vymezení třetí fáze modelu E-U-R, tedy fázi reflexe, je tvorba pětílístku. Pětílístek je opět metoda, která je blíže rozvedena v jedné z předchozích kapitol. Tuto aktivitu jsem se rozhodla zařadit především proto, že se jedná o časově nenáročnou aktivitu, která ale dokáže velice elegantně shrnout poznatky z probraného učiva tak, aby se žáci zamysleli nad probranou látkou a vyzdvihli ty aspekty, které jim připadají podstatné.

⁷⁵ Rámcový vzdělávací program, s 12.

4.2.1 Model vyučovací hodiny II

Tématem tohoto modelu vyučovací hodiny je *Důvěryhodnost médií*. Pro realizaci této vyučovací hodiny je vytvořena prezentace (viz Příloha 2), která obsahuje 8 snímků s několika aktivitami, které mají za cíl především prohloubit vědomosti žáků v oblasti přístupu k mediím. Tato vyučovací hodina je rozvržena na standardních 45 minut výuky a je vytvořena na základě výukového modelu E-U-R. Tuto vyučovací hodinu je možné použít pro výuku 8. či 9. ročníků základních škol.

Tato hodina je založena na samostatné práci, ale také na spolupráci s ostatními zúčastněnými. Je navržena tak, aby rozvíjela vícero klíčových kompetencí, kterým jsou vymezeny v RVP ZV. Dochází zde k rozvoji kompetence komunikativní, jelikož žáci budou v rámci hodiny spolupracovat a budou vedeni k tvoření argumentů a zapojení se do diskuse. Mimo to však bezpochyby rozvíjí i digitální kompetence a některé další.

Tak jako tomu je u prvního modelu vyučovací hodiny, který je zpracován dříve v rámci této práce, také v kontextu této hodiny je hlavním cílem ukázat žákům, že ne všechna média a internetové zdroje jsou spolehlivé, a proto musí být kritičtí při posuzování informací, které získávají. Žáci se seznámí s metodou *5 klíčových otázek*, jejíž hlavní předností je, že ji budou moci využívat nejen ve školním prostředí, ale také později v osobním životě.

Výukové cíle:

Žák po probrání tématu zvládne:

- vyjmenovat 5 klíčových otázek pro ověření důvěryhodnosti informací,
- zaznamenat výsledky rozhovoru se spolužákem,
- zhodnotit důvěryhodnost sdělení v médiích či na internetu.

Pomůcky potřebné k tvorbě vyučovací hodiny: prezentace

Struktura vyučovací hodiny včetně chronometráže:

1. Úvod a zahájení výuky – 5 min
 - seznámení žáků s cíli výuky a průběhem hodiny
 - objasnění spojení *důvěryhodnost médií* (snímek číslo 1)
 - zápis do třídní knihy

2. Motivace a zahájení práce se zdroji informací – 15 min
 - vysvětlení první aktivity *Speed dating* (snímek číslo 2)
 - uskutečnění 2 rozhovorů v rámci aktivity – sběr odpovědí (snímek číslo 3)
 - závěrečná diskuse k aktivitě (snímek číslo 4)
3. Představení metody k posouzení důvěryhodnosti informací – 20 min
 - navázání metody na předchozí aktivitu (snímek číslo 5)
 - expozice metody *5 klíčových otázek* a objasnění jednotlivých kategorií (snímek číslo 6)
 - aplikace metody na konkrétním příkladu (snímek číslo 7)
4. Závěr vyučovací hodiny
 - tvorba *pětilistku* (snímek číslo 8)
 - zodpovězení případných dotazů ze strany žáků

4.2.2 Metodické pokyny pro práci s modelem výuky II

V následující podkapitole bude vysvětleno, jak pracovat s modelovou hodinou, která se zaměřuje na důvěryhodnost informací z médií a internetu obecně. Struktura vyučovací hodiny a její časový plán jsou popsány v předchozí části textu a jsou organizovány podle výukového modelu E-U-R. Následující část textu podrobněji vysvětluje jednotlivé kroky pro učitele, kteří se případně rozhodnou tuto modelovou hodinu využít ve své výuce. Jak již bylo nastíněno v kontextu této práce, průběh vyučovací hodiny je spojen s prací vyučujícího s prezentací (viz Příloha 2).

V úvodu hodiny vyučující přivítá žáky a provede zápis do třídní knihy. Následně žákům objasní cíle vyučovací hodiny a přiblíží téma, které bude v hodině blíže rozebráno. Po celou dobu vyučovací hodiny, pracuje vyučující s předem připravenou prezentací. Vzhledem k tomu, že tématem hodiny je "důvěryhodnost" médií, je třeba tento pojem objasnit alespoň natolik, aby žáci pochopili důležitost ověřování si informací. Důvěryhodnost médií se totiž týká toho, jak moc můžeme věřit informacím, které získáváme z různých zdrojů. Je důležité být kritickým příjemcem a ověřovat informace, protože ne všechny jsou pravdivé nebo úplné. Existují různé faktory, které mohou ovlivnit důvěryhodnost informací, jako je zdroj, účel či způsob prezentace těchto informací.

Po úvodní části výuky může vyučující přejít první fázi modelu E-U-R, tedy k evokaci. Ta proběhne prostřednictvím aktivity, která je zaměřena na komunikaci. Úkolem žáků je uskutečnit v omezeném čase 2 rozhovory se svými spolužáky, během kterého získají hned

několik informací. Je potřeba, aby vyučující objasnil pravidla této aktivity (viz snímek číslo 2 v prezentaci) a určil, zda mají vést žáci rozhovory s konkrétními jedinci nebo je volba respondenta na nich. Na každý rozhovor mají žáci vymezené 3 minuty, během kterých musejí získat odpovědi na několik otázek. Žáci získají odpovědi na otázky o tom, odkud čerpají informace, kde se dozvídají novinky ze světa, zda odebírají tisk a zda-li poslouchají podcasty. Tyto otázky naleznete taktéž v prezentaci. V závěru této aktivity nastává prostor pro diskusi, kterou je možné realizovat v rámci celé třídy, kdy debatu bude korigovat vyučující. Druhou možností je rozdělit žáky do skupin, v rámci kterých proberou jednotlivé doplňující otázky, které jsou uvedeny v prezentaci na snímku číslo 4. V kontextu diskuse se otevře i téma zdrojů informací, v tuto chvíli není úkolem vyučujícího, aby hodnotil výběr zdrojů, jelikož to bude náplní následující části hodiny.

Stěžejní částí této vyučovací hodiny je seznámení a práce s metodou *5 klíčových otázek*, která je blíže rozebrána v rámci teoretické části této práce. Na tuto aktivitu je vyhrazena největší část vyučovací hodiny, tudíž je vhodné metodu s žáky detailně rozebrat. Vzhledem k tomu že v předchozí aktivitě si žáci navzájem sdělili informace o tom, odkud čerpají informace, nabízí se, aby se nyní naučili, jak ověřit důvěryhodnost takových informací a jejich zdrojů. Obávám se, že mnoho žáků má spíše zkušenost, kdy rodiče příliš kriticky nepřemýšlí nad zdroji informací. Objeví se však i takoví žáci, kteří mohou mít opačnou zkušenost a vědí, že není vhodné věřit všemu, co se můžeme na internetu dozvědět.

Jak je nastíněno již v kapitole o metodách výuky kritického myšlení, tato metodická koncepce obsahuje 5 otázek a několik dalších podotázek, které žáky navedou k tomu, co by je mělo o získaných informacích zajímat. Tyto otázky a podotázky jsou rozvedeny na snímku číslo 6 v prezentaci. V ideálním případě by se měli projet veškeré otázky a uvádět případy toho, co by bylo možné na otázky odpovídat. Například u podotázky *Jaké emoce může sdělení v příjemcích vyvolat a proč?* můžeme s žáky vyjmenovat několik emocí, které mohou informace v příjemcích vyvolávat, můžeme uvádět příklady jako strach, obavy, smutek, radost a podobně. Také je dobré se u této otázky pozastavit u toho, jak mohou být emoce v lidech vyvolány. V člancích se často můžeme shledávat s prvky humoru, což bezpochyby může vyvolávat radost. Naopak se často vyskytují i takové informace, které zahrnují kontroverzní témata, která mohou vyvolávat silné emoce jako hněv či frustraci.

Po přečtení a objasnění všech kategorií zmíněné metodické koncepce může vyučující přejít na snímek číslo 7 v prezentaci, kde je ukázka příspěvku na sociální síti od paní, která upozorňuje na nebezpečí hrozící v nákupním domě. Příspěvek má mnoho reakcí a můžeme

vidět, že lidé reagují na příspěvek pobouřeně a s neklidem. Je vhodné nechat žáky, aby se nad příspěvkem zamysleli a rozhodli se, jestli mohou danému příspěvku věřit či nikoli. Poté je vhodné, aby žáci vyjádřili, zda informace považují za důvěryhodné či nikoliv a vyjádřili své odůvodnění. Následně můžeme daný příspěvek rozebrat pomocí konkrétních otázek a odůvodnit nedůvěryhodnost této informace. Informaci můžeme shledat jako nedůvěryhodnou z několika důvodů. Prvním z důvodů může být už to, že paní píše příspěvek o tom, že případ se stal její známé, a nikoliv jí osobně. Znamená to, že ona sama nebyla u situace přítomna a už tím by mohla být výpovědní hodnota zkreslena. Můžeme žákům nastínit situaci, že po otevření profilu šířitele této informace jsme zjistili, že se jedná o nově vytvořený profil, který nemá žádnou historii. Můžeme si také informace zkusit dohledat v jiných zdrojích a nic nedohledáme. Dalším podezřelým prvkem je fakt, že sdělení může uškodit obchodnímu domu. Dojdeme tedy k tomu, že příspěvek nelze považovat za důvěryhodný, a to hned z několika uvedených důvodů.

Poslední aktivitou této vyučovací hodiny, která proběhne v rámci fáze reflexe, je tvorba pětilístku. Tato metoda rozvíjí kritické myšlení je blíže popsána v textu teoretické části této práce. Jedná se tedy o metodu, kdy vyučující určí kategorii či nějaký pojem, který je v rámci následujících řádků rozvíjen nebo objasňován. V prezentaci na snímku číslo 8 najdeme rozvržení daného pětilístku, který by si žáci měli překreslit do svých sešitů. V prezentaci lze vidět, že pojmem tohoto pětilístku bude slovo *média*. Pod toto slovo si žáci nakreslí 2 linky a na ně napíší přídavná jména, která budou vyjadřovat jaká média mohou být. Je na každém z žáků, jaká slova zvolí, může se však jednat například o přídavná jména objektivní, neobjektivní, zábavná, nezávislá, masová či bulvární.

Další řádek je věnován 3 slovesům, pomocí kterých vyjádříme, co média dělají nebo co se s nimi děje. Zde se může jednat například o slovesa ovlivňují, produkují, vytvářejí, sledují nebo kritizují. Žáci však mohou přit i s takovými slovy, která by nás běžně nenapadla. Předposlední řádek je nejdelší a obsahuje 4 slova nebo spíše větu o 4 slovech. Věty žáků se mohou opět lišit, uvedu však alespoň příklad. Takovou větou o 4 slovech může být například *Média formulují veřejné mínění*. Poslední řádek je stručný a obsahuje pouze 1 slovo, kterým žák shrne celé téma nebo takové slovo, které jej jako první napadne například na základě asociace nebo se může jednat o synonymum ke slovu média. Tímto slovem může být například komunikace či informace. Cílem aktivity není dosadit taková slova, která napíšu ostatní, ale naopak zamyslet se nad tématem či zadaným pojmem a dosadit taková slova, která nám vyvstanou na mysli. Vytvořením pětilístku je vyučovací hodina u konce. Pokud však ještě zbývá čas, může vyučující od žáků zjistit, co na volná políčka doplnili právě oni.

Závěr

Již v úvodu této bakalářské práce byl zdůrazněn fakt, že svět se v posledních desítkách let značně proměnil a neustále dochází k pokroku nejen v oblasti technologií. Nejenom rozrůstání medií, ale také vznik sociálních sítí, nás nutí stále častěji přemýšlet nad informacemi, které přijímáme. Řekla bych, že v rámci této práce bylo dostatečně ukázáno, že mediální gramotnost a kritické myšlení běžný člověk využívá v mnoha situacích ve školním prostředí, ale také v osobním či pracovním životě. Lze tedy tvrdit, že tyto dovednosti jsou jedny z klíčových dovedností pro život ve 21. století.

Text práce byl rozdělen na 2 hlavní části, část teoretickou a část praktickou. Teoretická část byla věnována nejen vztahu mediální gramotnosti ke kritickému myšlení, ale také obsahovala objasnění a vymezení jednotlivých dovedností. V kontextu první kapitoly bylo ukázáno, že mediální gramotnost, jakožto dovednost osob aktivně a kriticky pracovat s médii, ale také dovednost odlišit validní zdroje od těch nevěrohodných zdrojů, je v určité míře rozvíjena v průběhu celého povinného vzdělávání. V rámci RVP ZV je zařazeno průřezové téma Mediální výchova, které bývá nejčastěji zařazováno do různých vzdělávacích oblastí, čímž je právě v procesu základního vzdělávání budována mediální gramotnost. Zmapovala jsem tedy detailně aktuální stav kurikulárních dokumentů a na jejich základě byly uvedeny cíle a obsah mediální výchovy.

V teoretické části práce jsem se dále věnovala kritickému myšlení a také tomu, jak bylo na tuto dovednost nahlíženo v minulosti a jak je na ni nahlíženo v dnešní době také v procesu vzdělávání. V kontextu této pasáže byl předestřena model výuky E-U-R, který je hojně aplikován v procesu vzdělávání. Z textu vyplynulo, že je mnoho metod a strategií, které se v průběhu 2. stupně základní školy dají použít pro rozvoj této dovednosti. Vzhledem k tomu, že jedním z cílů práce bylo objasnit vztah mediální gramotnosti ke kritickému myšlení, poslední kapitola teoretické části byla věnována právě této problematice. Bylo nastíněno, že k propojení těchto dvou dovedností nedochází pouze v rozsahu vzdělávání, nýbrž v běžném osobním životě. Jedním z ukázek propojení těchto dovedností mimo vzdělávání je argumentace, kdy je nutné vhodně pracovat s informacemi i kriticky přistupovat k argumentům protistrany. Obdobných propojení je v kontextu práce zmíněno vícero.

Primárním cílem této práce bylo vytvořit metodické podklady pro realizaci výuky, která bude rozvíjet jak mediální gramotnost, tak i kritické myšlení. Druhou stěžejní částí celé této

bakalářské práce jsou tedy modelové hodiny pro výuku průřezového tématu Mediální výchova. Vytvořené modelové hodiny jsou obsaženy v přílohách této práce a mohou sloužit jako podklad pro realizaci výukové jednotky. Koncepce zmíněných modelových hodin byla tvořena na základě platných kurikulárních dokumentů pro vzdělávání na 2. stupni základních škol a měly by sloužit jako prostředek pro efektivní budování již zmíněných dovedností. Cílem obou modelových hodin je zaměřit se na validitu či důvěryhodnost médií a informací na internetu obecně. Hodiny jsou vždy doprovázeny některým z didaktických prostředků, aby jejich realizace byla efektivní a zábavná jak pro vyučujícího, tak pro žáky.

Věřím, že tato práce může být inspirací či podkladem pro výzkum ve školním prostředí, jelikož zahrnuje i modelové hodiny, které je možné použít v průběhu výuky a sledovat vliv těchto výukových jednotek při vzdělávání žáků 2. stupně základních škol. Většina metod, které byli zařazeny v rámci teoretické části, byly vyzkoušeny v praxi a můžou tak být bezproblémově použity v procesu vzdělávání.

V kontextu práce byl tedy kladen důraz na fakt, že mediální gramotnost i kritické myšlení jsou klíčovými dovednostmi pro život v moderním světě. V rámci teoretické části tedy byl vyzdvížen vztah těchto dovedností a byla ukázána jejich hluboká provázanost. V druhé části práce byly navrženy takové modelové hodiny pro výuku mediální výchovy, které mohou sloužit jako kvalitní metodické podklady pro vyučující. Celkově tato bakalářská práce přináší ucelený pohled na význam a propojení mediální gramotnosti a kritického myšlení a poskytuje konkrétní návody na jejich rozvoj v procesu vzdělávání.

Seznam použitých zdrojů

5 klíčových otázek – metodická koncepce. *JSNS.cz* [online]. Praha: Člověk v tísni [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani/5-klicovych-otazek-metodicka-koncepce>

BÍNA, Daniel. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005, s. 18. ISBN 80-7040-844-8.

BLOOM, Benjamin. *Taxonomy of educational objectives: The Classification of Educational Goals*. Londýn: Longmans, Green & Co., 1956, s. 7-9. ISBN 978-0582280106. Dostupné také z: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom%20-%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives%2C%20Handbook%201%20Cognitive%20Domain-Addison%20Wesley%20Publishing%20Company%20%281956%29.pdf>

BROOKFIELD, Stephen. *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. New Jersey: Jossey-Bass, 2011, s. 140-145. ISBN 978-04-70889-34-3.

Co je to argumentace. *APAS – akademie osobního rozvoje* [online]. Praha: APAS, c2023 [cit. 2023-04-09]. Dostupné z: <https://apas.cz/slovnicek-pojmu/argumentace/>

Co je to kurikulum. *Kurikulum S* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, c2008 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://www.nuov.cz/kurikulum/co-je-to-kurikulum>

Definice dezinformací a propagandy. *Ministerstvo vnitra České republiky: Centrum proti hybridním hrozbám* [online]. Praha, c2023 [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/chh/clanek/definice-dezinformaci-a-propagandy.aspx>

DÜLMEN, Richard van. *Historická antropologie: vývoj, problémy, úkoly*. Praha: Dokořán, 2002, s. 70. ISBN 80-86569-15-2.

ENNIS, Robert H. *Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision*. *Topoi* [online]. 2018, 37(1), s. 165-184 [cit. 2023-03-07]. ISSN 0167-7411. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s11245-016-9401-4>

GAZDA, Jan, Václav LIŠKA a Bořivoj MAREK. *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Praha: Nakladatelství P3K, 2019, s. 10-12. ISBN 978-80-87343-88-3.

- GOŠOVÁ, Věra. Diskusní metoda. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 6. 4. 2011 [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/D/Diskusni_metoda
- GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÁ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000, s. 10. ISBN 80-85783-28-2.
- Hoax. *Internetem bezpečně* [online]. Praha, c2018 [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: <https://www.internetembezpecne.cz/internetem-bezpecne/dobre-vedet/hoax/#1491992524408-b2797c22-d9f471e4-e089412b-edf227c5-c79da29b-5208>
- JIRÁK, J. a K. ŠEBESTA. Mediální výchova a její výhledy v ČR. *Učitelství noviny*. 1995, **98**(14), s. 12.
- JIRÁK, Jan a Radim WOLÁK. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007, s. 6-7. ISBN 978-80-86212-58-6.
- KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení?. In: *Kritické listy 1-2: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2000, s. 8-10. ISSN 1214-5823.
- KOŠŤÁLOVÁ, H. Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi. *Metodický portál RVP* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 17. 10. 2008, s. 4-6. [cit. 2022-12-02]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/G/Gramotnost#V.c3.bdklad_hesla.3a
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů v mozcích našich žáků?. *Kritické listy 12: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, 2003, s. 5-7. ISSN 1214-5823.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana. O tom jak byl vyvinut třífázový model procesu učení EUR, a o mnoha dalších věcech přemýšlela Jeannie Steelová. *Kritické listy 9: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2002, s. 15-16. ISSN 1213-5825.
- KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Přeložila Eliška WALTEROVÁ. Praha: Academia, 1981, s. 65-71.
- LIPMAN, Mathew. *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press, 1988. ISBN 0-87722-555-9.

MALLOWS, David. What is literacy? *Epale*. Blog [online]. 2017 [cit. 2022-12-02]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/what-literacy#epale-comments-btn>

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 49. ISBN 80-7315-039-5.

Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018. *Česká školní inspekce* [online]. Praha: Česká školní inspekce České republiky, c2023, 2018, s. 16 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_př%C3%ADlohy/Dokumenty/Mediální_výchova_TZ_.pdf

Mind maps. *Mind Tools* [online]. c2023 [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: <https://www.mindtools.com/ahlezc4/mind-maps>

MOORE, Brooke Noel a Richard PARKER. *Critical Thinking*. 9. New York: McGraw-Hill, 2008, s. 3. ISBN 978-0-07-338667-6. Dostupné také z: <https://upsagroup4.files.wordpress.com/2018/11/b44b90d4-3455-4eca-9e9c-31011233c3d1.pdf>

NÁBĚLKOVÁ, Jitka. *Implementace nových metod výuky a hodnocení včetně inovativních přístupů* [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: http://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/02/metody_vyuky_nabelkova-1.pdf

NIKLESOVÁ, Eva a Daniel BÍNA. *Mediální gramotnost a mediální výchova: studijní texty*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2010, s. 24. ISBN 978-80-904247-6-0.

O programu: Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. *Reading and Writing for Critical Thinking* [online]. Praha: RWCT [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

Otázky a odpovědi. *Kritické listy 4: čtvrtletník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2001, s. 29-31. ISSN 1214-5823.

PROKŮPEK, Vít. *Psychologie ovlivňování: 99 tipů pro zvýšení vaší přesvědčivosti*. 2. Pardubice: Vít Prokůpek, 2017. ISBN 978-80-906565-4-3.

Přátelé angažovaného učení, o.s. [online]. Praha: www.sluzby.cz, c2006–2023 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://pratele-angazovaneho-uceni.sluzby.cz>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021, s. 144. [cit. 2022-12-02]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-mi-zmenami.pdf>

RODRIGUEZ, David. *Co je konceptuální mapa: Původ, výhody a k čemu slouží?*. Citeia [online]. c2023, 24. 3. 2021 [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <https://citeia.com/es/recomendacion/tutorial/mapa-conceptual/que-es-un-mapa-conceptual-origen-ventajas-y-para-que-sirven>

ROUSE, Margaret. What Does Media Mean?. *Techopedia* [online]. Techopedia, c2023, 23. 12. 2020 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://www.techopedia.com/definition/1098/media>

SOUČEK, J. Význam antického dědictví v dějinách evropské civilizace a v naší současnosti. In: KOHLOVÁ, J. a B. HOLUBOVÁ. *Rozmanité podoby vzniku státnosti (XXII. letní škola historie)*. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty UK, 2011. ISBN 978-80-7290-506-5.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ [online]. Praha: MŠMT, 2020, s. 5. [cit. 2023-04-03]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

ŠŤASTNÁ, L. a J. JIRÁK. K periodizaci vývoje mediální výchovy a mediálního vzdělávání v českém prostředí v evropském kontextu. In: *Acta Musei Nationalis Pragae – Historia litterarum*. Praha: Národní muzeum, 2012, s. 67–72. ISSN 0036-5351.

WILSON, H.L. *Kant's pragmatic Anthropology*. New York: State University of New York Press, 2007, kapitola VI. ISBN 978-07-91468-50-0.

Seznam použitých zkratk

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking
ŠVP	Školní vzdělávací program

Přílohy

Příloha 1 – Pracovní list

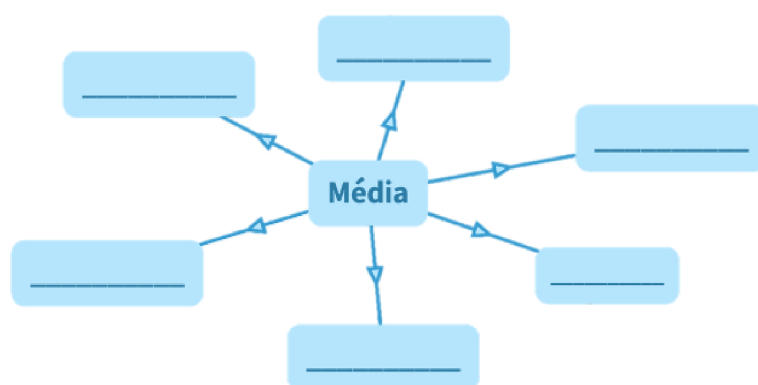
Média a jejich validita

pracovní list do výuky Mediální výchovy

Validitu médií lze chápat následovně...

Validita médií záleží na tom, zda jsou informace, které získáváme z těchto médií, věrohodné a odpovídají skutečnosti či nikoliv. Pokud jsou informace validní = můžeme jim věřit.

- 1) Zamyslete se nad pojmem MÉDIA. Pojmy či vztahy, které vás k zadanému slovu napadají, zapíše do myšlenkové mapy.]



- 2) Se spolužákem v lavici zkuste přijít na to, jak spolu souvisí následující pojmy a jaký je jejich význam.

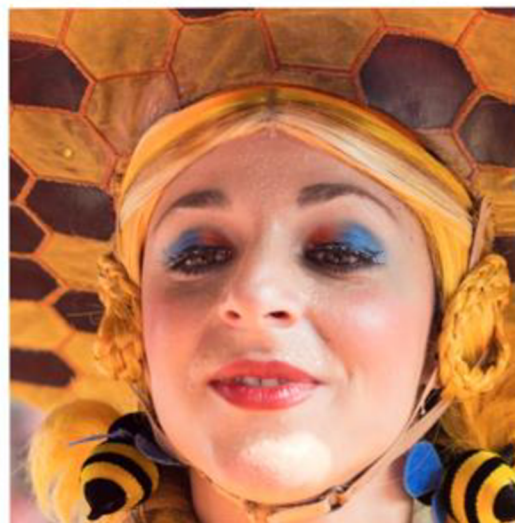
	Prostor pro tvou odpověď	Prostor pro skutečný význam pojmů
MANIPULACE		
HOAX		
DEZINFORMACE		

3) Z těchto dvojic fotografií je jeden obrázek reálný a druhý je generován umělou inteligencí. Zvládneš poznat, který z nich je skutečný?

1.



2.



4) Abyste byli lépe připraveni na kritické zkoumání informací na internetu, zkuste si přemýšlet jako správný dezinformátor.

Samostatně či ve skupinkách jděte na web www.getbadnews.cz a vyzkoušejte, kdo z vás zvládne získat nejvíce sledujících pomocí nekalých praktik.

Na konci hry jsem měl _____ sledujících.

Otázky k diskusi:

- Bylo pro vás těžké “publikovat“ na internet falešné informace?
- Setkali jste se na internetu s falešným profilem?
- Sdíleli jste někdy záměrně dezinformaci či hoax?

1

DŮVĚRYHODNOST MÉDIÍ

PREZENTACE K VÝUCE MEDIÁLNÍ VÝUKY

2

SPEED DATING

- Vaším úkolem je zjistit, *jak* a *odkud* získává váš protějšek informace.
- Váš protějšek potřebuje zjistit to samé od vás.
- Na každý rozhovor máte pouze vymezený čas, a to **3 minuty!**
- Po prvním rozhovoru se přesunete k dalšímu spolužákovi / spolužačce.
- Celkem absolvujete 2 rozhovory

OTÁZKY K ROZHOVORU

- Odkud nejčastěji čerpáš informace? Kde se dozvídáš nové zprávy z okolního světa?
- Odebíráš ty nebo tvoji rodiče nějaký tisk (noviny / časopisy)? Pokud ano, jaké?
- Posloucháš nějaký podcast? Pokud ano, tak jaký / o čem?

DISKUSE

- Jaké jsou nejčastější zdroje?
- Odebírá někdo noviny či časopisy?
- Posloucháte podcasty?

JAK POSOUDIT DŮVĚRYHODNOST MEDIÁLNÍHO SDĚLENÍ?

METODA 5 KLÍČOVÝCH OTÁZEK

KDO?	Kdo je autorem nebo tvůrcem sdělení?
	Jaké informace lze o tvůrci sdělení dohledat?
	Kdo má kontrolu nad vznikem a následným šířením?
CO?	Co je obsahem sdělení?
	Jaké názory či hodnoty jsou ve sdělení přítomny?
	Jsou ve sdělení uvedené zdroje a jak se dají tyto informace ověřit?
KOMU?	Jaké informace či vyjádření nejsou ve sdělení zahrnuty?
	Jaké cílové skupině je sdělení určeno?
	Jakým způsobem se sdělení k příjemcům dostává a jak se dále šíří?
JAK?	Jak může sdělení ovlivnit názory, postoje a chování příjemců?
	Jak se sdělení snaží upoutat pozornost?
	Jaký je jazyk a audiovizuální forma sdělení a proč?
PROČ?	Jaké emoce může sdělení v příjemcích vyvolat a proč?
	Proč bylo sdělení vytvořeno?
	Kdo má ze sdělení prospěch či užitek?

PŘÍSPĚVEK KOLUJÍCÍ NA FACEBOOKU

KDO?
CO?
KOMU?
JAK?
PROČ?



Hana Kališová
Dávejte si pozor na své děti!

Upozorňuji na případ, který se stal nedávno mé známé při nakupování v obchodním domě IKEA.

Rodiče šli nakupovat se svou desetiletou dcerou do obch.domu IKEA. Najednou zjistili, že dcera s nimi není. Chvilu čekali, jestli se neobjeví. Pak se rozhodli nechat ji vyhlásit. Obchodní dům hned uzavřel všechny východy a začal ji hledat. Holčička byla objevena na toaletě, ostříhaná a převlečená do jiných šatů. Asi to nebyl první případ, co se tam stal.

Proto pozor při předvánočních nákupech!!!!!!!!!!!!

Like · Comment · 9 minutes ago · 🌐

4327 people like this.

David Hruška Wow! Do toho obchodu už nikdy nepůjdu, já věděl, že na tom něco nehraje...
2 minutes ago · Like · 🗨️ 239

Anna Jana Minule tam moji dceru oslovil cizí pán, to je určitě nějaká mafie!
1 minutes ago · Like · 🗨️ 98

Write a comment...

PĚTILÍSTEK

Téma pětilístku:

Média

Jaká jsou?
(2 přídavná slova)

Co dělají? Co se s nimi děje?
(3 slovesa)

Věta o médiích.
(věta o 4 slovech)

Slovo shrnující podstatu médií.
(případně synonymum)
