



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



MEDIÁLNÍ VÝCHOVA V HODINÁCH OV V RÁMCI PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T023 – Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy
7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy

Autor práce: **Bc. Barbora Sejkorová**
Vedoucí práce: Mgr. Jitka Masopustová



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Barbora Sejkorová**
Osobní číslo: **P13000754**
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základních škol
Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy**
Název tématu: **Mediální výchova v hodinách OV v rámci projektového vyučování**
Zadávací katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Diplomantka definuje základní pojmy a problémy týkající se průřezového tématu Mediální výchova. V práci bude dále charakterizováno projektové vyučování. Součástí diplomové práce bude zpracování tematicky zaměřeného projektu na Mediální výchovu a následné zrealizování v hodinách OV. Analýza výsledku činnosti.

Požadavky: Studentka se bude držet organizačních a metodických pokynů vedoucí práce a bude pravidelně konzultovat.

Metody: Studium a analýza dostupné literatury a jiných zdrojů.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

- KASÍKOVÁ, H. Učíme se spolupráci spoluprací. 1.vyd. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. 1. dotisk. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.
- PETTY, G. Moderní vyučování. 6. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-O367-4.
- TOMKOVÁ, A.- KAŠOVÁ, J.- DVOŘÁKOVÁ, M. Učíme v projektech. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
- KOTEN, T. Škola? V pohodě! 2: projektové vyučování na základní škole. 1.vyd. Most: Hněvín, 2009. ISBN 978-80-86654-25-6.
- MIČENKA, M.- JIRÁK, J. Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele. 1.vyd. Praha: Partners Czech, 2006. ISBN 80-239-6762-2.
- BUTON, G.- JIRÁK, J. Úvod do studia médií. 1.vyd. Brno: Barrister&Principal, 2003. ISBN 80-85947-67-6.
- JIRÁK, J.- KÖPPLOVÁ, B. Masová média. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3.
- BROKLOVÁ, Z. Média tvořivě: pro 2.stupeň ZŠ a střední školy. 1.vyd. Kladno: AISIS, 2008. ISBN 978-80-904071-1-4.
- VERNER, P.- BEZCHLEBOVÁ, M. Mediální výchova: průřezové téma. 1.vyd. Úvaly: ALBRA, 2007. ISBN 978-80-7361-042-5.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jitka Masopustová

Katedra filosofie

Konzultant diplomové práce:

PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.

Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce:

10. dubna 2014

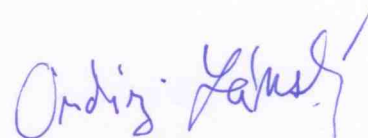
Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2015



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Masopustové. Dále děkuji PhDr. Exnerové za vstřícnost, pomoc a podnětné rady při zpracování práce. Děkuji také PhDr. Lánskému, PhD. Dále bych chtěla vyslovit poděkování panu řediteli základní školy Pasířské v Jablonci nad Nisou za poskytnutí možnosti realizovat navržený projekt. Též děkuji rodině a přátelům za podporu během celého studia, bez kterých by práce nevznikla.

Anotace

Diplomová práce se zabývá průřezovým tématem Mediální výchova na 2. stupni základní školy a jejím zpracováním v podobě projektu. První část se zaměřuje na teoretické vymezení mediální výchovy právě dle kurikulárních dokumentů a popisu zásad projektového vyučování. Dále tato část pojednává o významu, charakteristických prvcích a funkcích médií. Druhá výzkumná část spočívá ve zpracování návrhu projektu a v jeho následné realizaci. Závěrečná reflexe a výsledky projektu jsou shrnuty v závěru práce. Při zpracování a studiu literatury a jiných zdrojů byly využity metody analyticko-syntetické.

Cílem práce je charakterizovat a definovat základní pojmy související s mediální výchovou a projektovým vyučováním. Stěžejní částí práce je zpracování, realizace a zhodnocení výsledku činností tematicky zaměřeného projektu v hodinách OV v rámci projektového vyučování.

Klíčová slova: Mediální výchova, projektové vyučování, projekt, média, masmédia, kurikulum, klíčové kompetence

Annotation

The thesis deals with the cross-curricular theme Media Education at high school and its elaboration in the form of a project. The first part focuses on the theoretical definition of media education following the curricula and describing the principles of project teaching. This section also discusses the vital importance of the characteristic features and functions of the media. The second part consists of the processing of the project and in its subsequent implementation. Final reflection and results of the project are summarized in the final Conclusion. Analytic-synthetic methods were used during processing and the study of literature and other sources.

The main aim of Thesis is to characterize and define the basic concepts connected to media education and project teaching. The main part is the elaboration, implementation and evaluation of the results of the activities of this thematically focussed project during Civics classes in project-based teaching.

Keywords: Media Education, project-based teaching, project, mass media, curriculum, key competencies

Obsah

Úvod	11
1. Reforma školství v České republice.....	13
1.1. Nový kurz českého školství.....	14
1.1.1. Kultura vyučování a učení v kontextu kvality výuky.....	15
1.2. Kurikulární dokumenty.....	17
1.2.1. Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha	18
1.3. Vymezení pojmu kurikulum.....	20
1.3.1. Cíle kurikula	21
1.3.2. Podoby kurikula.....	22
1.3.3. Pojetí kurikula.....	24
2. Rámcový vzdělávací program.....	27
2.1. Pojetí a cíle RVP pro ZŠ.....	28
2.2. Klíčové kompetence	29
2.3. Vzdělávací oblast člověk a společnost.....	33
2.4. Průřezová témata	35
2.4.1. Realizace průřezových témat	36
2.5. Školní vzdělávací program pro ZV	36
3. Média v současném světě	38
3.1. Médium jako fenomén	38
3.1.1. Typologie médií	39
3.2. Masová média	41
3.2.1. Masová společnost	42
3.2.2. Specifikace masové komunikace	44
3.2.3. Masová média v historickém kontextu	45

3.2.4.	Média a svoboda projevu	47
3.3.	Funkce masmédií	48
3.4.	Vliv a účinky masmédií	49
3.4.1.	Typologie třídění účinků médií	50
4.	Mediální výchova	55
4.1.	Charakteristika průřezového tématu Mediální výchovy	55
4.2.	Smysl mediální gramotnosti a mediální výchovy	57
4.3.	Tematické okruhy mediální výchovy	58
4.3.1.	Receptivní činnosti	59
4.3.2.	Produktivní činnosti	59
4.4.	Cíle mediální výchovy	60
4.5.	Interdisciplinarita mediální výchovy	61
4.6.	Metodika mediální výchovy	64
4.6.1.	Výukové metody	65
4.6.2.	Organizační formy vyučování	67
5.	Projektové vyučování	70
5.1.1.	Škola jako nositelka změn v proměnách vzdělávání	70
5.1.2.	Vymezení termínu projekt, projektové vyučování	72
5.2.	Základní rysy projektu - projektového vyučování	73
5.2.1.	Skupinová a kooperativní výuka	75
5.3.	Klasifikace projektů	77
5.4.	Fáze projektové práce	79
5.5.	Význam projektového vyučování v současné škole	85
5.5.1.	Pozitivní vlivy projektové výuky	86
5.5.2.	Negativa projektové metody	87
6.	Projekt	88
6.1.	Přípravná hodina	88

6.2.	Základní parametry projektu	89
6.3.	Realizace projektu	93
6.4.	Hodnocení projektu.....	111
6.5.	Reflexe projektu	111
Závěr		115
Použitá literatura		117
Seznam příloh		123

Seznam zkratek a symbolů

ČT	Česká televize
MIKR	Výzkum monitoringu a implementace kurikulární reformy
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
ŠVP ZŠ	Školní vzdělávací program pro základní školy
TIMMS	Mezinárodní výzkum srovnávání matematických dovedností v přírodovědných předmětech u žáků na základní škole

Úvod

Téma diplomové práce, kterou předkládám, jsem si zvolila z důvodu zainteresovanosti na problematice průřezového tématu Mediální výchovy v rámci studia učitelství na Fakultě přírodovědně - humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci.

Mediální výchova představuje jedno ze šesti průřezových témat, která jsou nedílnou součástí vzdělávacího programu. Vzhledem k tomu, že v současné době hrají média prim a jejich sdělení výrazně ovlivňují podobu nynější společnosti, chování a jednání jejích členů, nabývá mediální výchova klíčového významu. Mediální výchova si klade za cíl vybavit žáky schopnostmi a dovednostmi, jejímž prostřednictvím budou schopni žáci kriticky nahlížet na mediální realitu, budou schopni rozeznat manipulativní jednání médií a orientovat se ve světě přehlceném informacemi i mediálními sděleními. Poznatky mediální výchovy lze aplikovat v praktickém životě, jelikož se spolu s ostatními průřezovými tématy dotýkají aktuálních problémů světa a reagují na potřeby dnešní společnosti. Všechna průřezová témata by měla být povinně zařazována do výuky na 1. i 2. stupni základních škol v České republice. Průřezová témata nemusí být zastoupena v každém ročníku, ovšem povinností každé školy je začlenit každé průřezové téma postupně v průběhu základního vzdělání a nabídnout je žákům. Průřezová témata lze realizovat jako integrativní součást vzdělávacího obsahu určitého vyučovacího předmětu či v podobě samostatných předmětů, kurzů, seminářů, v současné době především ve formě projektů.¹

Cílem této práce je definovat základní pojmy a problémy týkající se průřezového tématu Mediální výchova a charakterizovat projektové vyučování. Součástí diplomové práce je realizace projektu na průřezové téma Mediální výchova na 2. stupni základní školy, jenž přispívá k osvojení mediální gramotnosti. Tento projekt může sloužit jako výchozí metodický materiál pro výuku dalším učitelům.

¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 107. [cit. 2015-06-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

První část diplomové práce pojednává o novém kurzu vzdělávacího systému v České republice, o Rámcovém vzdělávacím programu, o klíčových kompetencích a o Mediální výchově jako průřezovém tématu, které je součástí kurikulárních dokumentů. Dále se tato část věnuje obecným vymezením, funkcím, druhům médií a významu masmédií v současnosti. V neposlední řadě se první část zabývá charakteristikou, výhodami i úskalími projektového vyučování. Pilířem poslední části práce je návrh, průběh, realizace a následné zhodnocení projektu s názvem *Vyznej se ve světě médií*. Tento projekt se zaměřuje tematicky jak na okruh receptivních činností – kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, fungování a vliv médií na společnost, tak produktivní činnosti, mezi něž patří práce v realizačním týmu a tvorba mediálního sdělení v podobě reklamního video spotu.

1. Reforma školství v České republice

V současné době probíhá monitorování a případná revize tzv. kurikulární reformy, která je realizována v rámci sektoru školství od roku 2004.² Školská reforma je klíčovou událostí, která má globální charakter. Je milníkem v historii českého vzdělávání, neboť se prakticky dotýká všech obyvatel České republiky. Důležitým motivem reformy jsou potřeby společnosti a s tím související požadavky na jednotlivce. Kurikulární reforma si klade za cíl reflektovat aktuální potřeby člověka v 21. století a na základě těchto potřeb nezbytných pro existenci a pobývání člověka ve společnosti, přizpůsobit vzdělávání.³ Smyslem reformy je nejen upravit a doplnit nedostatky vzdělávání, jež nekorespondují se společenskými požadavky současné doby, ale také oživit stávající metodologické přístupy k výuce a do popředí zájmu pedagogů postavit individualitu jednotlivce. Za faktory ovlivňující rozvoj společnosti i zvýšení její konkurenceschopnosti lze považovat informace a schopnost lidí je samostatně získávat, následně zpracovávat, hodnotit, posléze instrumentálně využívat k řešení každodenních situací.⁴ V tomto ohledu informace nabývají důležitého společenského významu. Proto se dnešní společnost označuje jako společnost informační.⁵ V tomto ohledu je školská reforma zcela revoluční, neboť jejím hlavním cílem je vybavit žáky a studenty schopnostmi a dovednostmi, které uplatní v praktickém životě. Dále reforma klade důraz na spolupráci ve skupině, na umění vyjádřit vlastní názor a asertivně jej obhájit. V neposlední řadě reforma vyžaduje, aby si žáci osvojili práci s různými zdroji informací. Reforma by měla být mimo jiné určitým návodem, šablonou toho, jak by měli pedagogičtí pracovníci, zejména učitelé a učitelky, žáky naučit s učivem zacházet a pracovat s jeho dalšími aspekty v různých situacích.

² ZEMAN, V., et al. *Reforma školství v České republice* [online]. Praha: Člověk v tísni – společnost při ČT, 2006. [cit. 2014-11-30]. s. 3. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf>

³ MATTIOLI, J., NAVRÁTIL, S. *Vyučování, učení a kvalita vzdělávání pro 21. století*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-034-1. s. 9 -10.

⁴ Tamtéž, s. 9 -10.

⁵ VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L., et al. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělanosti*. 1.vyd. Liberec: Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2012. ISBN 978-7372-936-3. s. 8.

Na základě kurikulární reformy by se mělo české školství zaměřit na předávání schopností a dovedností využitelných v praktickém životě žákům a žákyním. Tyto základní požadavky, jež byly nastíněny výše, a zásady českého vzdělávacího systému jsou ztransparentněny v tzv. desateru školské reformy, které má následující pilíře:⁶

1. žáci se budou ve škole cítit příjemně a bezpečně, zažívat radost z učení,
2. žáci dostanou příležitost ukázat, co umí, v čem se zlepšují – to by se mělo odrazit v jejich hodnocení,
3. žáci získají nejen dobré znalosti, ale i chuť a dovednosti učit se po celý život,
4. žáci se naučí poznávat svět v souvislostech a učivo maximálně využít ve svém budoucím životě,
5. žáci budou dobře jazykově připraveni na život a práci v současném propojeném světě,
6. žáci se naučí pracovat s různými zdroji informací,
7. žáci budou umět žít a jednat s ostatními lidmi,
8. žáci se naučí jednat samostatně a rozhodovat se zodpovědně,
9. žáci budou pečovat o zdraví svoje i ostatních,
10. žáci zvládnou aktivně vstupovat do výuky i dění ve škole.

1.1. Nový kurz českého školství

V poslední době je věnována pozornost zejména monitoringu a ověřování realizace kurikulární reformy. V kontextu kurikula se do popředí zájmů dostává otázka kvality výuky.⁷

⁶ QCM. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: desatero školské reformy* [online]. 2013 [cit. 2014-11-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/desatero-skolske-reformy>

⁷ JANÍK, T., SLAVÍK, J., et al. *Kvalita (ve)vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6349-5. s. 137.

Kurikulární reforma položila základy nové kultury vyučování a učení, jež spočívá v pozitivní změně pojetí projektovaného kurikula a ovlivnění zásadních způsobů průběhu přípravy kurikulárních dokumentů na úrovni škol.⁸ Reforma vzdělávacího systému potvrzuje pozvolnou realizaci nových trendů, i když někteří pedagogové a pedagožky i veřejnost nejsou ochotni být otevřeni větším změnám, a proto se těmto inovacím brání, protože pro ně představují zásadní přeměnu postojů a způsobů myšlení. V souvislosti s tímto, Bertrand zastává názor, že patrně největší úskalí v plynulé realizaci a zahrnutí nového kurikula do vzdělávání, představuje nedostatečná adaptabilita lidí na situace, které společnost předkládá.⁹ Z tohoto důvodu je nezbytné uvést konkrétní příklad posunu v oblasti vzdělání. Kurikulum budoucnosti oproti kurikulu minulosti preferuje žákův aktivní přístup k učení, dále přetváření vědění na tvořivou práci s věděním. Klade důraz na interdisciplinaritu vyučovacích předmětů, na osvojení klíčových kompetencí a etické výchovy.¹⁰ Středem zájmu je zde osobnost člověka, který se seberealizuje a uplatňuje nabyté schopnosti a dovednosti v praktickém životě.

1.1.1. Kultura vyučování a učení v kontextu kvality výuky

Kultura představuje uměle vytvořený svět člověkem. Zároveň je zrcadlem celkové podoby společnosti. V širším pojetí je kultura souhrn postojů, vzorců chování a symbolických systémů a obsahů, které si člověk osvojuje jako člen dané společnosti. Někteří autoři pojmají kulturu jako sociální strukturu nebo sociální systém.

⁸ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. aktual. a rozšíř. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 79.

⁹ BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Přeložil Oldřich Selucký. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5. s. 191.

¹⁰ MAŇÁK, J. – JANÍK, T. – ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole: pedagogický výzkum v teorii a praxi*. 1.vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1. s. 11.

V souvislosti s kvalitou vzdělávání Janík hovoří o kultuře vyučování. Janík uvádí: „Kultura vyučování je časově ohraničený souhrn určitých forem učení a vyučovacích stylů a s nimi souvisejících antropologických, psychologických, společenských a pedagogických orientací.“¹¹ Stručně řečeno, kultura vyučování a učení prezentuje vzdělávání se pro situace v každodenním životě – to jest aktivní, činnostní a motivované učení. V jehož průběhu si žáci osvojí kompetence pro praktický život ve společnosti. Zde je zřejmá souvislost mezi školou a osobním i veřejným životem ve společnosti. Škola je specifickým prostředím, propojuje sféru osobní i veřejnou, jejíž podstatou je naplňování civilizačního étosu vedle přípravy na kulturní život a povolání.¹² Tato skutečnost se odrazila ve změně spolupráce mezi učiteli a učitelkami různých oborů při tvorbě školních vzdělávacích programů. Nicméně se tyto pozitivní změny nedostatečně zrcadlí v reformě kurikula, respektive v samotném procesu vyučování. To znamená, že v tomto případě není koheze mezi programovým pojetím kurikula a skutečnou výukou v úzké vazbě, jak by se předpokládalo. To charakterizuje skrytý smysl celé kurikulární reformy v českém školství. Janík uvádí, že pokud se má zlepšit kvalita výuky, potom klíčovou roli představuje jak kvalita metodické podpory pedagogických pracovníků, tak také kvalita odborné interakce mezi učiteli a odbornými didaktiky z fakult připravujícími učitele přímo na práci s dětmi ve školním prostředí.¹³ Jinými slovy, kurikulární reforma a jí vymezené strategické cíle se shledají s úspěchem tehdy, navážeme-li na reformu metodicko-didaktickými inovacemi, které se promítnou v její ideové složce (postoje, názory, způsoby myšlení učitelů a žáků) i realizační složce (konkrétní metody vyučování).

¹¹ JANÍK, T., SLAVÍK, J., et al. *Kvalita (ve)vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6349-5. S. 138.

¹² KOŤA, J. Poslání školy. *Pedagogika* [online].c1996, roč. 46, č. 4, s. 325 [cit. 2015-01-25]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3004>

¹³ JANÍK, T., SLAVÍK, J., et al. *Kvalita (ve)vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6349-5. s. 139.

V současné době se na základních a středních školách ozývají kritické odezvy na kurikulární reformu, zejména ze strany pedagogických pracovníků, a to z důvodu, nadměrné administrativní práce s tvorbou ŠVP a výstupů odpovídající RVP. Navzdory tomu, výsledky šetření MIKR 2008 (Monitoring a implementace kurikulární reformy) ukazují, že více než polovina učitelů hodnotí zavádění a realizaci ŠVP v souvislosti s kurikulární reformou převážně pozitivně, zejména vztahu mezi žákem a vzdělávacím obsahem.¹⁴

1.2. Kurikulární dokumenty

V poslední době se dříve užívané pojmy, jako učební osnovy a učební plány, sjednocují do pojmu kurikulum a kurikulární dokumenty. V souladu s principy kurikulární politiky a reformy se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů zahrnující vzdělávání žáků od 3 do 19 let.¹⁵ Koncept kurikulárních dokumentů zastřešuje obsah vzdělávání. Kurikulární dokumenty obsahují učební plány, osnovy, učebnice, didaktické a metodické pomůcky, standardy evaluační a vzdělávací, modelové programy či programy zkoušek.¹⁶ Kurikulární dokumenty jsou uskutečňovány ve dvou úrovních - státní a školní.¹⁷ Mezi dokumenty státní úrovně patří Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha) a Rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní, střední, vyšší odborné vzdělávání a jiné vzdělávání, dále jen RVP. Školní úroveň kurikulárních dokumentů představuje Školní vzdělávací plány, dále jen ŠVP. Národní program rozvoje vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy a Školní vzdělávací plány jsou otevřenými veřejnými dokumenty dostupné pedagogické i nepedagogické veřejnosti.

¹⁴ MARTINEC, L. - KAŠPAROVÁ, V. - MODRÁČEK, Z. Kurikulární reforma ve světle průzkumu. *Týdeník-Školství* [online]. 2009, č. 7 [cit. 2014-11-30]. ISSN 0862-9641. Dostupné z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2009/07/kurikularni-reforma-ve-svetle-pruzkumu/>

¹⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 5 [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

¹⁶ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. aktual. a rozšíř. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 98.

¹⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 5 [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

1.2.1. Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha

Principy kurikulární politiky jsou zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání, neboli v tzv. Bílé knize. Bílá kniha je nedílnou součástí systému kurikulárních dokumentů (spolu s RVP, jemuž je věnována 2. kapitola), vznikla v roce 2001 a vymezila šest hlavních cílů vzdělávání, které naznačují strategické linie vzdělávací politiky českého školství a zároveň se stala fundamentem k realizaci reformy.¹⁸

Na jedné straně je Bílá kniha závazným dokladem, přesněji prognózou vzdělávací politiky českého školství. Na protikladné straně je otevřeným, společensky podmíněným dokumentem. Tento dokument může být kritizován, hodnocen, revidován a obnoven.¹⁹ Dle obsahu a cílů, o nichž tento dokument pojednává a naznačuje jejich naplnění, lze Bílou knihu vymezit následovně. Jedná se o „*Systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.*“²⁰ Východiska Bílé knihy vychází z analytických šetření a hodnocení českého školství v uplynulém desetiletí (prováděného od roku 1989 českými i zahraničními odborníky). Jedná se o syntézu programových dokumentů a výročních zpráv o stavu a rozvoji vzdělání Ministerstva školství, tělovýchovy a mládeže, dále jen MŠMT. Dále se opírá o společenské trendy a inovace, které se realizují v členských zemích Evropské unie i vyspělých státech světa. V neposlední řadě vychází ze systematické komparace stavu a úrovně českého školství se zahraničními zeměmi. Národní program rozvoje vzdělávání deklaruje, že vzdělání musí zastávat prvenství v rámci sociálně-ekonomického rozvoje.

¹⁸ MAŇÁK, J. – JANÍK, T. – ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole: pedagogický výzkum v teorii a praxi*. 1.vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1. s. 33.

¹⁹ ZEMAN, V. *Reforma školství v České republice* [online]. Praha: Člověk v tísni – společnost při ČT, 2006. c2008 [cit. 2014-12-01]. s. 5. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf>

²⁰ Národní program pro rozvoj vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání v Praze, 2001. [cit. 2014-12-05]. ISBN 80-211-0372-8. S. 5. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

Vzdělání totiž výrazným způsobem ovlivňuje lidský a sociální kapitál společnosti, jejich hodnotovou orientaci i kvalitu každodenního života.²¹ Důraz je rovněž klade na skutečnost, že pro efektivitu a realizaci změn vzdělávací soustavy, je nutná bezpodmínečná finanční a politická podpora státního aparátu a správy samosprávných územních celků a taktéž vytvoření přijatelných podmínek.²² Nejvýše postavenou prioritou vize vzdělávací politiky jsou strategické cíle, které jsou vymezeny v Bílé knize.

Je zde uvedeno šest stěžejních oblastí rozvoje vzdělávací soustavy, na něž se má české školství zaměřovat v rozmezí let 2001 až 2005.²³ Jedná se o následující strategické linie:

- realizace celoživotního vzdělávání pro všechny.
- přizpůsobování studijních a vzdělávacích programů potřebám životu ve společnosti.
- monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání.
- podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí.
- proměny role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků.
- přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování.

V každé oblasti jsou vymezeny kroky a hlavní opatření, na jejichž základě lze dojít k naplnění záměru.

²¹ MAŇÁK, J. – JANÍK, T. – ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole: pedagogický výzkum v teorii a praxi*. 1.vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1. s. 33.

²² MATTIOLI, J., NAVRÁTIL, S. *Vyučování, učení a kvalita vzdělávání pro 21. století*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-034-1. s. 108.

²³ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: *Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání v Praze, 2001. [cit. 2014-12-05]. ISBN 80-211-0372-8. s. 86. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

1.3. Vymezení pojmu kurikulum

V souvislosti s kurikulární politikou a reformou českého školství je žádoucí, vymezit si samotný pojem kurikulum, který se stal běžně používaným slovem. Přesto existuje škála různých významových variant. V současné době neexistuje jednotná, všeobecně deklarovaná definice pro pojem kurikulum.²⁴ Nesrovnalost vymezení tohoto pojmu je zapříčiněna jazykovými problémy, tedy překladem z anglického jazyka do různých národních jazyků. Další příčinou je diferenciací ve vzdělávacích systémech a pedagogických koncepcích jednotlivých zemí.²⁵

Původ výrazu kurikulum pochází z latinského slova *currere*, což znamená běžeti.²⁶ Curriculum má také další význam jako běh, oběh, závodíště nebo závodní vůz. V současném celospolečenském kontextu je tento termín nejčastěji používán ve spojení curriculum vitae – životopis, běh, průběh života.²⁷ Ačkoli je termín kurikulum pro mnohé zcela novým pojmem, jeho stopy lze najít již v době J. A. Komenského. Ve 20. století znovu pronikl z anglosaského prostředí do pedagogické terminologie ostatních zemí. Do širší povědomosti se kurikulum dostává s kurikulárním hnutím, se zájmem upřeným k vědecké vzdělávací tradici v 50. a 60. letech 20. století, především ve Spojených státech amerických.²⁸ Walterová považuje označení kurikulum za komplexní a rámcové, a proto charakterizuje kurikulum jako komplex problémů vztahující se k řešení následujících otázek. Proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat.²⁹

²⁴ WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6. s. 15.

²⁵ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5. s. 236.

²⁶ MAŇÁK, J. – JANÍK, T. – ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole: pedagogický výzkum v teorii a praxi*. 1.vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1. s. 13.

²⁷ WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6. s. 14.

²⁸ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování* 2.aktualiz. a rozšíř. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 79.

²⁹ WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6. s. 13.

Naproti tomu Skalková vymezuje kurikulum obšírněji, hovoří o kurikulu jako o celku učebního plánu a sledu předmětů, specifickém obsahu látek, souhrnu zkušeností, které získávají žáci, apod. Někteří autoři definují kurikulum jako program a život školy. Jiní zohledňují sociální aspekt vzdělávání, a tudíž charakterizují kurikulum jako učivo, vztahy učitele, žáka a prostředí.³⁰ Vališová a Kasíková uvádí širší a užší vymezení významu kurikula.³¹ Širší vymezení představuje kurikulum jako totální program vzdělávacích institucí, zahrnující otázky koho, čemu a jak učit. Užší definice odkazuje na vyučované učivo v rámci edukačního prostředí, neboť kurikulum je zde chápáno jako obsah školní výuky a jeho výběr v určitém institucionálním rámci.

V poslední řadě Maňák, Švec, Janík rozumějí pojmu kurikulum jako obsahu vzdělávání, potažmo jako procesu osvojování učiva ve školském prostředí.³² Z výše uvedených různých výkladů termínu kurikulum je zřejmé, že samotné kurikulum je nezastupitelným termínem pro označení nedílné součásti životní dráhy každého jedince. Je také klíčovým prostředkem kultivace osobnosti žáka nejen ve školním prostředí.

1.3.1. Cíle kurikula

Je třeba uvést, že různé výklady a definice pojmu kurikulum vyplývají z rozličných kontextových a paradigmatických souvislostí, v nichž vznikaly. Nelze ovšem říci, že by nějaká definice byla nesprávná či nedostatečně vystihující. Každé vymezení sděluje jedno a totéž, neboť sleduje společný cíl. Tímto cílem je zvýšení kvality vzdělávání a poskytnutí žákům a žákyním adekvátní připravenost pro život.³³

³⁰ JARNÍKOVÁ, J. Kurikulum. *Metodický portál RVP[online]*. poslední aktualizace 27. 2. 2011. [cit. 2014-12-11]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikulum

³¹ KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. Plánování ve vyučování. In *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. Kapitola 8. s. 126.

³² MAŇÁK, J. – JANÍK, T. – ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole: pedagogický výzkum v teorii a praxi*. 1.vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1. s. 14.

³³ WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6. s. 21.

Z výše uvedených definic a vymezení pojmu kurikulum vyplývají dva základní významy, které vystihují celý pojem. Kurikulum je tedy vzdělávací program a zároveň obsah vzdělávací dráhy žáka. Cíle, které kurikulum spatřuje lze vysledovat ve formách kurikula. Formy realizačních změn kurikula spočívají v obsahu a jeho transformaci v rámci vzdělání. Mezi tyto formy a jejich projevy patří:³⁴

- 1 konceptní forma – dokumenty školské politiky, cíle, plány, koncepce vzdělání
- 2 projektová forma – vzdělávací programy, standardy, učební plány
- 3 realizační forma – metodické pokyny, realizační projekty, směrnice
- 4 výsledková forma – osvojené učivo, vědomosti žáků, hodnocení žáků
- 5 efektivní forma – dosažená úroveň vzdělání, profesní uplatnění žáků

1.3.2. Podoby kurikula

Z předložených definic je zřejmé, že kurikulum může mít několik podob, které si lze představit v různých rovinách. Walterová, Průcha i Veverková vycházejí při klasifikaci forem kurikula ze zahraničních autorů.³⁵ Tito autoři diferencují podoby kurikula na: doporučené, předepsané, realizované, podpůrné, hodnocené a osvojené. Z toho vyplývá, že kurikulum je komplexním fenoménem, jenž se vyskytuje v různých podobách a ve třech analyzovaných rovinách. Dle výzkumu TIMMS (Třetí mezinárodní studie matematického a přírodovědného vzdělávání) je kurikulum pojímáno jednak jako zamýšlené (tedy s plánovaným cílem a obsahem vzdělávání ve vzdělávací soustavě určité země v rámci daného vyučovacího předmětu). Dále realizované, které vymezuje skutečné učivo předané žákům konkrétním učitelem v konkrétních školách.

³⁴ MAŇÁK, J. – JANÍK, T. – ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole: pedagogický výzkum v teorii a praxi*. 1.vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1. s. 21.

³⁵ KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. Plánování ve vyučování. In *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. Kapitola 8. s. 128.

Dále dosažené, což představuje soubor poznatků, vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které si žáci skutečně osvojili v daném předmětu na dané škole.³⁶ Terminologické odchylky jsou zřejmé v souvislosti s vědními disciplínami na pomezí pedagogiky a sociologie. Sociologie výchovy klasifikuje modely kurikula na formální, neformální a skryté.³⁷ Formální kurikulum je souborným projektem cílů, obsahů, prostředků, organizací, způsobů kontroly a výsledků vzdělávání. V rámci neformálního kurikula si žáci osvojují aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole (exkurze, soutěže, zájmové kroužky apod.), ale i kompetence k samostudiu. Na rozdíl od formálního a neformálního kurikula zahrnuje skryté kurikulum jiné souvislosti života školy, které nejsou výslovně vyjádřeny ve vzdělávacích programech a kurikulárních dokumentech. Proto je obtížné tyto hodnoty vytvářet. Jedná o klima školy, vztahy mezi učitelem a žáky, vzdělávací hodnoty, sociální struktura třídy a jiné.

Pod optikou sociologie vzdělávání se ve školních institucích (v podobě skrytého kurikula) zásadně podílí na výsledcích vzdělávání jedinců, indoktrinuje společenským hodnotovým systémem a taktéž kultivuje jejich samotné osobnosti. To je důvodem proč Ivan Illich požaduje, aby státní instituce nebyly jediným garantem vzdělávacího systému, potažmo celé společnosti. To by v zásadě vedlo k větší svobodě a demokratizaci ve vzdělávání.³⁸ Škola by se měla vzdát monopolu na vzdělání. Illich považuje za skryté kurikulum drilování a memorování a také to, že žáci vědí, kde je jejich místo. Žáci musí sedět v lavicích a pasivně přijímat pravidla a normy konzumní společnosti. V souvislosti s tímto sociologové zkoumají odlišnosti mezi jednotlivými vzdělanostními stupni, kterých lidé dosahují a nerovné šance dětí na vzdělávání vzhledem k jejich sociální třídě původu.

³⁶ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5. s. 246.

³⁷ WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6. s. 16.

³⁸ ILLICH, I. *Odškolnění společnosti: polemický spis*. Přeložil Jiří Prokop. 1.vyd. Praha: Slon, 2000. ISBN 80-85850-96-6. s. 16, 25.

Od poloviny 20. století sociologické výzkumy ukazují, že neexistuje vzdělávací systém, v jehož rámci by měli všichni jedinci z různých sociálních tříd stejné šance na stejné vzdělávání.³⁹ Z toho vyplývá, že škola do jisté míry produkuje a legitimizuje nerovnosti ve vzdělávání. Tyto aspekty skrytého kurikula shrnuje Talcott Parson, který tvrdí, že škola, respektive vzdělání, je mocenským nástrojem. Tento nástroj diferencuje, selektuje a rozděluje žáky do určité dráhy vedoucí k rolím ve světě dospělých.⁴⁰

Veverka uvádí další dvě podoby kurikula: nulové a tzv. metakurikulum.⁴¹ Prvním je kurikulum nulové, tzv. chybějící kurikulum, které představuje to, čemu se při edukačním procesu nevěnuje pozornost, či to, čemu společenský konsenzus nepřikládá důraz (např. cenzura učebnic). Druhým typem je tzv. metakurikulum, jímž se rozumí takové kurikulum, do něhož jsou zařazeny informace o tom, jak se danému předmětu učit a mít pod kontrolou své učení.

1.3.3. Pojetí kurikula

Skutečná podoba kurikula je značně ovlivňována zejména kvalitou a povahou celkového klimatu školy. Také vztahy mezi zúčastněnými subjekty školního života, vztahy s rodiči žáků. V neposlední řadě je doména vymezována aspiracemi, vlastnostmi, znalostmi a dovednostmi účastníku edukačního procesu – učitele a žáků. Všechny tyto činnosti nutně spojuje určitá koncepce. Jedná se například o koncepce spiritualistické, psychokognitivní, sociokognitivní, personální, technologické či sociální, filosofické atd.

³⁹ KATRŇÁK, T. Jaký je mechanismus snižování nerovných šancí na vzdělání podle sociálního původu? *Sociologický časopis* [online].c2009.roč. 45., č. 5., s. 1034. Poslední aktualizace 2009 [cit. 2015-10-07]. ISSN 2336-128X. Dostupné z:http://sreview.soc.cas.cz/uploads/a062de8fa530428e424ba69daada8264ec2c40c6_diskuseKatrnakSC2009-5.pdf

⁴⁰ PARSON, T. 1960 in HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-635-7. s. 19.

⁴¹ VEVERKOVÁ, H. Učivo. In *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X Kapitola 4. s. 132.

Průcha přikládá velký důraz linii filosofické. Ta se zabývá tím, co by měl obsahovat rámec zkušeností, které by si měl mladý člověk osvojit ve škole.⁴² Toto abstraktní pojetí kurikula vychází z filosofie výchovy, jejíž ústřední otázkou je - „K čemu má školní vzdělávání sloužit a k jakým ideálům jedince má směřovat?“ Vyjádřeno stručně je kurikulum zrcadlo společenského, ekonomického, kulturního a ideologického konsensu, a to z důvodu, že je tvořeno vlivem celospolečenského vývoje.

V souladu s filosofickou koncepcí kurikula rozlišuje základní dva přístupy k učivu, které staví do protikladu. Jedná se o zprostředkovaný a vstřícný model kurikula.⁴³ Výchozím prvkem zprostředkujícího přístupu je plánovaný výstup vyučovacího celku. Cíl je předem explicitně uveden stejně jako cílové kompetence žáka. Ve východisku spočívá velká slabina tohoto přístupu, jelikož proces vyučování je dynamický jev, který není konstantní, neustále se mění vlivem podmínek, podnětů uvnitř třídy, celkového klimatu třídy či fyzického i duševního stavu žáků a vyučujícího. Z toho vyplývá, že nelze zcela exaktně stanovit budoucí potřeby žáka, když ani netušíme, jak bude vyučování probíhat. Základy vstřícnému či participativnímu přístupu položil John Dewey.⁴⁴ Středem zájmu vstřícného modelu je ten, kdo je na jeho vstupu v přítomnosti, tedy žák. Cílem vstřícného postoje je rozvíjet ty činnosti, které v průběhu výuky vyvstanou a vyplynou ze situace. Z tohoto hlediska učitel otevírá žákům dveře k poznání, aby je sami objevili. Tím si zároveň osvojí kompetence důležité pro život ve společnosti. Filosofické pojetí kurikula lze, dle evropské vzdělávací tradice, rozlišit na tři elementární paradigmaty, která ovlivnila jeho vývoj.⁴⁵ Jedná se o esencialismus, encyklopedismus, pragmatismus.

⁴² PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5. s. 238.

⁴³ KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. Plánování ve vyučování. In *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1743-0. Kapitola 8. s. 127.

⁴⁴ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5. s. 238.

⁴⁵ WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6. s. 23.

Esencialismus vycházející z řecké filosofie - zejména z myšlenek Platóna, si klade za cíl skrze vzdělání kultivovat rozum a moudrost, pěstovat krásu a pravdu. Podstatu humanitní koncepce esencialistického kurikula tvoří sedmero svobodných umění (trivium a kvadrium), které by si měl jedinec osvojit. Encyklopedisté vycházejí z předpokladu, že kurikulum má zahrnout veškeré lidské poznání a jeho cílem je navázat a zároveň obohatit o další disciplíny esencialistický model kurikula. Pragmatismus je ovlivněn potřebami společnosti a klade důraz na jejich naplnění prostřednictvím vzdělávání. Vzdělávání je zde pojímáno jako jakási služba společnosti. Záměrem pragmatismu je poskytování svobody a individuálního štěstí, což přispívá pluralitní společnosti. Vzhledem ke kritické analýze a hodnocení výhod či nevýhod každé z koncepcí kurikula vyvozuje určité předpoklady pro postupnou integraci. Ta se odráží do současné podoby kurikula.

Vzhledem k tomu, že vzdělávací programy v současné době vymezují sféru vzdělávání, také ovšem dávají větší autonomii, co se týče výběru učiva i metod k dotváření kurikula. Je třeba podotknout, že efektivní podobu kurikulu dává učitel v interakci se žáky a potažmo i žáci sami. Tato skutečnost, zamýšlený cíl kurikulární reformy by měl být odhalen učitelům, aby porozuměli přínosu kurikulární reformy a nezatracovali ji.

2. Rámcový vzdělávací program

V předchozí kapitole byla zmínka, že Rámcové vzdělávací programy, dále jen RVP, patří mezi kurikulární dokumenty státní úrovně, jejímž cílem je rámcově deklarovat vzdělání pro dílčí etapy – předškolní, základní a střední.⁴⁶ V rámci této práce se budu zevrubněji zabývat pouze rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělání. RVP pro základní vzdělání je konstituován do tří tematických celků. Zabývají se cíli a pojetím základního vzdělání a obecnou charakteristikou základního vzdělávání – povinnost školní docházky. Také organizací a hodnocením výsledků základního vzdělání, cílovými standardy, klíčovými kompetencemi, vzdělávacími oblastmi a v neposlední řadě průřezovými tématy.⁴⁷ Smyslem rámcových vzdělávacích dokumentů je determinovat výsledky vzdělávání a stanovit soubor učiva k jejich získání. Tyto požadavky neboli očekávané výstupy vzdělávání uvedené v RVP jsou pro školy závazné, neboť je jejich povinností rámcové požadavky zařadit do svých školních vzdělávacích programů a poskytnout je k osvojení všem žákům.⁴⁸ Je ovšem důležité zmínit, že způsoby realizace rámcových požadavků jsou zcela v kompetenci dané školy. Důvodem je propůjčení určité míry pedagogické autonomie a zodpovědnosti za výsledky vzdělávání v jednotlivých školách. Principy RVP reflektují soudobé společenské nároky na veškerou populaci daného věku v nové úrovni a kvalitě vzdělávání. RVP dále pružně reaguje na současnou ekonomickou poptávku na trhu práce.

⁴⁶ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. aktualiz a rozšíř. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 100.

⁴⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 2. [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

⁴⁸ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5 aktualiz. a dopl.vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5. s. 259.

2.1. Pojetí a cíle RVP pro ZŠ

Rámcové vzdělávací programy nastiňují nový dlouhodobý záměr vzdělávání, v němž se klade důraz na osvojení klíčových kompetencí, provázanost vzdělávacího obsahu s osobností žáka a především uplatnění osvojených dovedností a schopností v praktickém životě.⁴⁹ Ideálem RVP je připravit jedince pro plnohodnotný život ve společnosti. RVP také vymezuje očekávanou úroveň osvojení vzdělávání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých vzdělávacích etap. RVP pro ZV je navazujícím konceptem RVP PV a na výchovu v rodině a zároveň je pilířem koncepce rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělání.⁵⁰ Dále RVP ZV formuluje vše, co je společné a nezbytné v povinném vzdělávání žáků, obsah vzdělávání – očekávané výstupy a učivo, specifikuje klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, klade důraz na komplexní přístup k realizaci vzdělávacích obsahů a podpůrné činnosti směřující k volbě a výběru ze spektra různých inovativních didaktických metod, forem výuky v souladu s individuálními potřebami jednotlivých žáků. V principu průřezových témat spatřuje RVP ZV zásadní význam, a proto jej vymezuje jako povinnou, závaznou součást základního vzdělání. Zcela pochopitelně je RVP ZV výchozím elementem pro stanovení požadavků přijímacích řízení na střední školy. V poslední řadě nelze opomenout skutečnost, že RVP ZV vymezuje cílové standardy, které svým pojetím úzce souvisí s klíčovými kompetencemi.⁵¹ Cílovými standardy se rozumí souhrn vybraných cílů (specifických či obecných), kterých má být v rámci vzdělání dosaženo. Cílové standardy lze přirovnat k očekávaným výstupům daného žáka určitého věku v určité vzdělávací etapě. Vizí RVP ZV je vytvoření vhodných podmínek a klimatu, které by podněcovaly přirozený osobnostní růst každého žáka. Dále také zabezpečit žákům požadované vzdělání s ohledem na individuální vzdělávací potřeby a vybavit je kompetencemi, které aplikují v praktickém životě.

⁴⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 6. [cit. 2014-12-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

⁵⁰ Tamtéž, s. 6.

⁵¹ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. Plánování ve vyučování. In *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1743-0. Kapitola 8. s. 128.

Dále RVP ZV usiluje o posílení partnerského vztahu mezi rodiči a školou, neboť tento aspekt se výrazně podílí na vzdělávání a výchově žáka. Pojetí a cíle RVP zásadně mění dosavadní směr vzdělávací politiky, což by se mělo odrazit v přímé pedagogické praxi ve všech školních zařízeních. Je ovšem nezbytné zdůraznit, že se jedná o vize stanovené v dlouhodobém měřítku, které nelze časově omezit a po jednom cyklu požadovat patřičné výsledky.⁵²

2.2. Klíčové kompetence

V předchozích kapitolách jsem se zmiňovala o klíčových kompetencích, které jsou primárním cílem vzdělání jak RVP, tak celé kurikulární reformy. Považuji proto za nezbytné, se v této podkapitole blíže věnovat vymezením a významu klíčových kompetencí v současném pojetí vzdělávání. Průcha, Walterová a Mareš charakterizují klíčové kompetence jako soubor vědomostí, dovedností a znalostí, kterých má žák dosáhnout na konci základního vzdělávání.⁵³ Nicméně v Rámcovém vzdělávacím programu je zcela jasně vymezeno, že osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobým a spletíým procesem. Tento proces začíná v předškolním vzdělávání a pokračuje v základním a středním vzděláváním. K postupnému dotváření klíčových kompetencí dochází v dalším průběhu života.⁵⁴ Je důležité poznamenat, že celoživotním vzděláváním si neustále osvojujeme klíčové kompetence, jež pomáhají k osobnímu rozvoji, růstu a uplatnění se v nynější občanské společnosti.

⁵² PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl.vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5. s. 258.

⁵³ PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9. s. 129.

⁵⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 11. [cit. 2014-12-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Veteška a Tureckiová zdůrazňují, že je potřebné a žádoucí, aby účastníkům v průběhu vzdělávání a učení bylo umožněno utvářet si kompetence v různých životních situacích tak, aby je při dosahování aspirací byli schopni efektivně používat.⁵⁵ To znamená, že cyklus a jeho idea celoživotního vzdělávání i řízení podle kompetence je v podstatě založena na stejné hypotéze, která říká, že kompetentní je ten jedinec, který dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj lidský kapitál. Lidským kapitálem je souhrn kompetencí, postojů a intelektu.⁵⁶ Tureckiová a Veteška tímto poukazují na druhou dimenzi termínu kompetence ve vzdělávání, a sice jej začleňují do oblasti školství i managementu. Jinými slovy vymezují význam kompetencí v praktickém životě a preferují jejich osvojování. Tyto dvě oblasti na sebe svým pojetím a cíli plynně navazují. V tomto případě mít určitou kompetenci znamená, že se jedinec, žák, dokáže v určité situaci přiměřeně orientovat, realizovat vhodné činnosti a zaujmout přirozený postoj.⁵⁷

RVP formuluje klíčové kompetence jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena v občanské společnosti.⁵⁸ Pojetí klíčových kompetencí je společensky podmíněno, neboť vychází z obecně platného a přijímaného společenského konsensu. Jinými slovy, ideální vizí vzdělávání dle kurikulární reformy, potažmo NPRV, RVP a ŠVP, je vybavit všechny žáky kompetencemi na úrovni, které pro ně budou dosažitelné a na jejichž základě se dokážou ve společnosti prosadit, uplatnit své přednosti. Takoví žáci se mohou stát plnohodnotnými, participujícími členy občanské společnosti. Význam klíčových kompetencí spočívá v schopnosti existence jedince ve společnosti, která klade na každého člena určité nároky a požadavky.

⁵⁵ VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8. s. 19.

⁵⁶ Tamtéž, s. 27.

⁵⁷ BĚLECKÝ, Z. - HUČÍNOVÁ, L. - JEŘÁBEK, J., et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. s. 7.

⁵⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 11. [cit. 2014-12-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Z tohoto důvodu by škola měla být místem, kde se znázorňují, rozvíjejí a osvojují klíčové kompetence žáků a žákyň. Klíčové kompetence lze chápat jako cíle výuky. Janík a Slavík poukazují na to, že úkolem učitelů/učitelek je didakticky přetvořit obsah učiva tak, aby byl srozumitelný, pochopitelný cílovou skupinou žáků a žákyň.⁵⁹ Tento proces se nazývá psychodidaktická transformace. Úkolem učitele je přetvořit, upravit a zjednodušit obecná a teoretická východiska stanovená v RVP a ŠVP, do takové podoby, v níž se předá žákům srozumitelně. Janík, Maňák, Švec vyjadřují myšlenku, že obsah získává didaktický smysl pouze skrze cílově orientované učení žáka.⁶⁰ To znamená, že jakýkoli obsah má odpovídat požadavkům na cíle, kterých má žák při procesu edukace dosáhnout. Každý učitel by měl tuto skutečnost zohledňovat. Ze současných výzkumů vyplývá, že příčiny nedostatečného důrazu na kompetence ve výuce spočívají v náročnosti didaktického zobecnění a transferu obsahu. Další příčinou je kladení přílišné pozornosti na samotný obsah výuky. V poslední řadě jsou nejasnosti a špatné pochopení pojmu klíčové kompetence v praxi a teorii.⁶¹ Dle Janíka jsou klíčové kompetence obecným předpokladem k úspěšnému jednání.⁶² Janík ve své definici vymezující klíčové kompetence zdůrazňuje jejich nad oborový charakter, jehož pointa spočívá v celospolečenské závažnosti. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, ale naopak, navzájem se prolínají.⁶³ Měly by mít své místo v nejvyšších úrovních didaktické abstrakce. V rámci kterékoli vyučovacího procesu si žáci různými didaktickými metodami či organizačními formami osvojují několik klíčových kompetencí, aniž by si to toho byli sami vědomi. Typickým příkladem provázání téměř všech klíčových kompetencí je projektové vyučování.

⁵⁹ JANÍK, T., SLAVÍK, J., et al. *Kvalita (ve)vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6349-5. s. 161.

⁶⁰ MAŇÁK, J. - JANÍK, T. - ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škol: pedagogický výzkum v teorii a praxi*. 1.vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1. s. 35.

⁶¹ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. Didaktická analýza učiva. In *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. Kapitola 8. s. 130 -132.

⁶² JANÍK, T., SLAVÍK, J., et al. *Kvalita (ve)vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6349-5. s. 162-163.

⁶³ BĚLECKÝ, Z. - HUČÍNOVÁ, L. - JEŘÁBEK, J., et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. s. 7.

Ve fázi základního vzdělávání dle RVP jsou rozlišovány následující klíčové kompetence: komunikativní, k učení, sociální a personální, k řešení problémů, pracovní a občanské.⁶⁴ Pouze celek těchto šesti klíčových kompetencí je předpokladem pro efektivní vzdělávání a uplatnění jedince v občanské společnosti. Dosavadní výše uvedené poznatky o klíčových kompetencích ve vzdělávání shrnuje následující tabulka:

Tabulka 1: Klíčové kompetence a jejich rozpracování

KLÍČOVÁ KOMPETENCE	OSVOJENÉ KOMPETENCE
K učení	organizace učení výběr a využití efektivních metod, strategií při učení vyhledávat a třídit informace operace s obecně využitelnými termíny, poznatky samostatné pozorování a experimentování
Komunikativní	smysluplná formulace a vyjádření myšlenek a názorů aktivní naslouchání druhým lidem porozumění různým typům textů a záznamům využití informačních a komunikačních prostředků a technologií pro účinnou komunikaci
K řešení problémů	vyhledávání adekvátních informací k řešení problému samostatné řešení problémů, vhodné způsoby řešení kritické myšlení a uvážlivá rozhodnutí rozpoznání a pochopení problému
Sociální a personální	efektivní spolupráce ve skupině utváření příjemné atmosféry ve skupině tolerance a úcta při jednání s druhými lidmi vytváření pozitivní představy o sobě samém
Občanská	respektování přesvědčení druhých lidí, empatie respektování zákonů, společenských norem zodpovědné rozhodování v daných situacích ochrana, ocenění kulturních tradic, historického dědictví
Pracovní	bezpečné a účinné využití materiálů, nástrojů, vybavení přístup k výsledkům pracovní aktivity z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti i společenské významnosti rozvoj podnikatelského myšlení osvojení kompetencí k přípravě na profesní zaměření

Zdroj: CHVÁL, M. - KASÍKOVÁ, H. - VALENTA, J. *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. ISBN 978-80-246-2057-2. s. 11–14.; BĚLECKÝ, Z., HUČÍNOVÁ, L., JEŘÁBEK, J., et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. s. 20-61.

⁶⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 11. [cit. 2014-12-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

2.3. *Vzdělávací oblast člověk a společnost*

Dalším inovativním prvkem kurikulárních dokumentů je příležitost využívání integrace vzdělávacích obsahů ve vyučování. Obsah vzdělávání, kromě klíčových kompetencí, RVP koncipuje do devíti vzdělávacích oblastí, přičemž jejich prostřednictvím žák dosahuje zmíněných klíčových kompetencí v dílčích vzdělávacích oborech.⁶⁵ Jednotlivým vzdělávacím oblastem jsou přisuzovány příbuzné vzdělávací obory:

- ***Jazyk a jazyková komunikace*** – *Český jazyk a literatura, Cizí jazyky*
- ***Matematika a její aplikace*** – *Matematika a její aplikace*
- ***Informační a komunikační technologie*** – *Informační a komunikační technologie*
- ***Člověk a jeho svět*** – *Člověk a jeho svět*
- ***Člověk a společnost*** – *Výchova k občanství, Dějepis*
- ***Člověk a příroda*** – *Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*
- ***Člověk a svět práce*** – *Člověk a svět práce*
- ***Člověk a zdraví*** – *Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*
- ***Člověk a kultura*** – *Výtvarná výchova, Hudební výchova*

Podstatou vzdělávacích oblastí je propojenost obsahu vzdělávání s klíčovými kompetencemi.⁶⁶ Jednotlivým vzdělávacím oblastem jsou přisuzovány příbuzné vzdělávací obory. Stejně jako klíčové kompetence ani vzdělávací oblasti nejsou chápány jako zcela oddělené tematické celky.

⁶⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 15. [cit. 2014-12-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

⁶⁶ MAŇÁK, J. – JANÍK, T. – ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole: pedagogický výzkum v teorii a praxi*. 1.vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1. s. 35.

Z výše jmenovaných vzdělávacích obsahů je evidentní návaznost vzdělávacích oblastí prvního stupně základního vzdělání – kam patří Člověk a jeho svět a Člověk a svět práce, na druhý stupeň základního vzdělání.⁶⁷ Dále je zde zřejmá propojenost vzdělávacích oblastí, neboť v rámci vzdělávacího oboru Dějepis - tématu Starověkého Řecka se prolínají aspekty jak z *výtvarné výchovy* – architektonické monumenty, plastiky, *hudební výchovy* – hudební doprovod tance, divadelních představení i *českého jazyka a literatury* – řecké báje a pověsti nebo *matematiky a fyziky* – Archimédův zákon, Pythagorova věta. Možností integrace vzdělávacích oblastí prostřednictvím vzdělávacích obsahů by mělo být učitelům/učitelkám působícím na školách pomoci zredukovat počet situací, kdy se žákům dostává tentýž poznatek několikrát, ovšem odděleně v rámci samostatných vyučovacích předmětů bez patřičných souvislostí. Zároveň je třeba zvýšit počet těch případů, kdy dochází k provázanosti jednotlivých aspektů z více vzdělávacích oblastí s náležitými souvislostmi.

RVP zařazuje do základního vzdělávání také nepovinné vzdělávací oblasti, které mohou, ale nemusí být zařazovány do vzdělávání.⁶⁸ Jedná se o Etickou výchovu, Dramatickou výchovu, Filmovou a audiovizuální výchovu, Taneční a pohybovou výchovu apod. Tyto dobrovolné vzdělávací oblasti lze uskutečňovat jako součást vzdělávacích oblastí či v rámci vzdělávacích obsahů oborů. V každém případě je žádoucí i nepovinné vzdělávací obsahy zařazovat do výuky v průběžných intervalech, jelikož se jedná o důležité aspekty kompetencí, které by si měl žák vštěpovat ve školním prostředí. Následně je aplikovat a využívat tyto získané dovednosti v praktickém životě. Poznatky z etické výchovy zvláště.

⁶⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 15. [cit. 2014-01-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

⁶⁸ Tamtéž, s. 93.

2.4. Průřezová témata

Vedle klíčových kompetencí a vzdělávacích obsahů se do popředí dostává realizace průřezových témat v rámci vyučování. Průřezová témata představují okruhy aktuálních problémů současného světa, které se žáků bezprostředně dotýkají.⁶⁹ Je nezbytné, aby žáci vnímali a byli informováni o dění ve světě. Průřezovými jsou témata nazývána proto, že procházejí napříč všemi vzdělávacími oblastmi a umožňují integraci vzdělávacích obsahů jednotlivých oborů.⁷⁰ Tato témata jsou na základě zákona č. 561/2004 Sb., pro předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělání, ve znění pozdějších předpisů, povinnou součástí vzdělání, jelikož jsou nezanedbatelným přínosem pro osobní rozvoj žáků v oblasti hodnot a postojů a osvojení si kompetence spolupráce.⁷¹ RVP deklarují, že je každá školní instituce povinna nabídnout žákům v průběhu základního vzdělání tematické okruhy průřezových témat. V etapě základního vzdělání jsou formulována tato průřezová témata:⁷²

- Osobnostní a sociální výchova,
- Enviromentální výchova,
- Výchova demokratického občana,
- Mediální výchova,
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- Multikulturní výchova.

⁶⁹ ZEMAN, V., et al. *Reforma školství v České republice* [online]. c 2008 Praha: Člověk v tísní – společnost při ČT, 2006. [cit. 2014-11-30]. s. 8. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf>

⁷⁰ Tamtéž, s. 8.

⁷¹ MAŇÁK, J. – JANÍK, T. – ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole: pedagogický výzkum v teorii a praxi*. 1.vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1. s. 35-36.

⁷² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 107. [cit. 2014-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Zevrubné charakteristiky, specifika a významy průřezových témat nejsou obsahem ani cílem této práce, a proto zde nebudou zmíněny. V rámci této práce se budu podrobněji zabývat pouze jedním ze zmíněných průřezových témat, a to Mediální výchovou.

2.4.1. Realizace průřezových témat

V tomto případě RVP ponechává jednotlivým školám značnou část autonomie a účasti na vzdělávání s pestrou škálou eventualit realizace průřezových témat.⁷³ To znamená, že je v kompetenci každé školy, jaký zvolí způsob realizace průřezových témat v rámci výuky. Je důležité si uvědomit, že je lze vyučovat jako součást vzdělávacích oblastí nebo ve formě samostatných předmětů či v rámci projektů, seminářů, kurzů.

2.5. Školní vzdělávací program pro ZV

Školní vzdělávací plán pro základní vzdělání, dále jen ŠVP pro ZV, má přenesenou působnost RVP na základních školách. Jedná se dokument na školní úrovni, pro nějž jsou očekávané výstupy základního vzdělávání obligatorní, avšak učivo je doporučeno.⁷⁴ V tomto případě se dostává každé škole značná autonomie v organizaci, formě obsahu vzdělávání, tj. při tvorbě ŠVP.⁷⁵ Každá základní škola je povinna zpracovat ŠVP na míru svému zaměření a vizi vedení školského zařízení a následně jej zveřejnit široké veřejnosti.

⁷³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 107. [cit. 2014-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

⁷⁴ VEVRKOVÁ, H. Učivo. In *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. Kapitola 4. s. 140.

⁷⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 5. [cit. 2015-01-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Dle mého názoru je smyslem ŠVP nabídnout případným zájemcům co nejširší spektrum základních škol, které by vyhovovalo jejich cílům, přáním a aspiracím. Na základě toho, že si každá základní škola zpracuje vlastní ŠVP vede k tomu, že lze rozpoznat, že si škola volí vlastní strategii. Nejen to, navíc i program vzdělávání, které nabízí. To znamená, že jedna škola je školou s rozšířenou výukou cizích jazyků, jiná s rozšířenými sportovními třídami, další škola má motto v ŠVP, např. škola pro život atd.

3. Média v současném světě

Díky digitalizaci považujeme možnosti komunikovat okamžitě mezi sebou na dlouhou vzdálenost, anebo předkládat najednou obrovskému množství adresátů jednu a tutéž informaci, za samozřejmé. Přijímáme to lhostejně. Vše má své kořeny v procesu globalizace, která vyústila do nynější podoby za přispění průmyslové revoluce. Jirák a Köpplová uvádějí: „Na jedné straně jsme svědky završování ekonomické i kulturní globalizace médií, na druhé straně upínáme větší pozornost k „novým médiím“ zvláště internetu.“⁷⁶

V dnešní době média výrazně ovlivňují lidský život. Zavedení nových médií, například internetu, přineslo mimořádnou změnu. Média jsou považována za základní zdroj informací, zábavy, ale také formování společenských a politických postojů lidí. Současně nám nabízejí elementární poznatky a modely možných chování a jednání.

3.1. Médium jako fenomén

Pojem média je v současnosti nejčastěji skloňovaným slovem ve všech pádech. Bývá užíván v rozmanitých souvislostech a významech. Původ slova „médiu“ vychází z latiny a znamená prostředek, prostředníka a zprostředkujícího činitele.⁷⁷ McQuail charakterizuje médium jako: „Prostředek, zprostředkujícího činitele, který zajišťuje prostředí, v němž se zprostředkovává nějaké sdělení.“⁷⁸ Médiem je tedy to, co něco zajišťuje či zprostředkovává. Médium lze označit za prostředek komunikace sloužící k prezentaci nějakého obsahu. Mičienka a Jirák, v publikaci *Základy mediální výchovy*, uvádějí další významy pojmu médium, které nemají s médiem komunikačním v zásadě nic společného.⁷⁹

⁷⁶ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Médi a společnost: Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-287-4. s. 191.

⁷⁷ Tamtéž, s. 16.

⁷⁸ McQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. 2.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-714-0. s. 26.

⁷⁹ JIRÁK, J., MIČIENKA, M., et al. *Základy mediální výchovy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4. s. 8.

Ve Slovníku mediální komunikace je uvedeno, že pojem médium lze chápat v různých významech jako:⁸⁰

- a) *typ technologie – nosič*
- b) *typ mediální komunikace jako komplexu tvořeného charakterem prostředí, technologie a komunikátora – rozhlas, televize*
- c) *typ sociální instituce, které se podílejí na formování sociálních vztahů a utváření kulturního prostředí – rodina, škola*
- d) *typ konkrétní mediální organizace nebo její produkty – ČT, televizní zpravodajství*

Mezi komunikační prostředky nepatří pouze televize, rozhlas, kniha, internet, film, ale lze sem zařadit také jazykové kódy.

3.1.1. Typologie médií

Výraz médium lze rozdělit do několika určitých kategorií. Zejména v odborné literatuře se můžeme setkat s různými členěními médií.⁸¹ Média lze klasifikovat dle počtu užitých mediálních prvků, dle užití technologie nebo formy mediálního sdělení či způsobu financování a zdrojů příjmů, apod. V rámci této práce uvedu tyto tři varianty dělení médií:

- Nová a stará média
- Horká a chladná média
- Klasická a elektronická média

⁸⁰ REIFOVÁ, I., et al. *Slovník mediální komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7. s. 139.

⁸¹ SHELLMANN, B. - GAIDA, P. - GLÄSER, M. - KEGEL, T. *Média: základní pojmy – návrhy – výroba*. Přeložila Libuše Staňková. 1.vyd. Praha: Europa-Sobotáles, 2004. ISBN 80-86706-06-0. s. 12.

Nová a stará média

V současné době je nejjednodušší dělení médií na stará a nová média. Za stará média považujeme např. televizi a rozhlas. Dle Reifové termín nová média zahrnuje komunikační prostředky, které využívají k přenosu informací počítačovou technologii.⁸² Nové médium je například počítač (internet).

Horká a chladná média

Tuto pojmovou dvojici zavedl kanadský filosof Marshall McLuhan v polovině minulého století. Neexistuje ostrá hranice mezi tím, co lze považovat za horké a chladné médium. McLuhan uvádí, že rozdíl mezi horkým a chladným médiem je určen tzv. stavem naplněnosti daty.⁸³ Tento rozdíl dokládá na porovnání fotografie s karikaturou. Fotografie je vizuálně vysokodefiniční a obsahuje více vizuálních informací než karikatura.

Chladná média předpokládají větší účast příjemce sdělení a následné doplnění informací. Naproti tomu horká média vyžadují menší participaci strany příjemce a nízkou míru doplnění. Média lze označit jako horká nebo chladná jen relativně. Rozdíl mezi nimi lze určit ve srovnání jednoho média s jiným. Ve srovnání telefonu s rozhlasem je rozhlas horké médium a telefon chladné médium. Je tomu proto, že rozhlas se šíří všemi směry rovnoměrně, zatímco telefon šíří signál do ucha příjemce, jemuž se dostává jen skrovné množství informací.⁸⁴ Ve srovnání rozhlasu s televizí je televize horké médium, jelikož nabízí více vizuálních i akustických informací příjemci než rozhlas.

Klasická a elektronická média

Klasická média jsou komunikační prostředky, mezi něž patří noviny, časopisy, knihy, prospekty apod. Za elektronická média považujeme televizi, rozhlas, počítač (internet) nebo kino.

⁸² REIFOVÁ, I., et al. *Slovník mediální komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7. s. 134.

⁸³ McLUHAN, M. H. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Přeložil Miloš Calda. 2. revid. vyd. Praha: Mladá Fronta, 2011. ISBN 978-80-204-2409-9. s. 36.

⁸⁴ Tamtéž, s. 36.

3.2. *Masová média*

Zpravidla se výrazem „masová média“ rozumí periodický tisk, rozhlasové a televizní vysílání či veřejně dostupná sdělení na internetu.⁸⁵ Masovými médii nazýváme hromadné sdělovací prostředky, které užívají masovou komunikaci. Neexistuje jedna obecně platná definice, která by shrnovala veškeré aspekty masové komunikace. Reifová termín „masová komunikace“ charakterizuje jako veškeré komunikační aktivity, na nichž se podílejí noviny, rozhlas, kina a televize.⁸⁶ McQuail na rozdíl od Reifové vymezuje masovou komunikaci konkrétněji. Jedná se o: „*Prvek zahrnující instituce a postupy, jimiž specializované skupiny využívají technické prostředky (tisk, rozhlas) pro šíření symbolického obsahu směrem k rozsáhlému, nesourodému a široce rozptýlenému publiku*“.⁸⁷

Jsem si vědoma toho, že v pojmech mediální a masová komunikace existují jemné terminologické rozdíly, nicméně v rámci této práce budu tyto dva pojmy považovat za synonyma. Mediální komunikace si bude všimát ve smyslu masové komunikace. Podstatou jednání médií je zprostředkování, respektive mediace. Köpplová a Jiráková uvádějí, že v nejširším významu je mediace proces, při němž mezi dvě strany vstupuje nějaký prostředník s cílem ovlivnit vztah mezi nimi.⁸⁸ V této práci budu vycházet z formulace o mediaci, která říká, že: „*Mediace je proces zprostředkování informace, myšlenky, obrazu médiem*.“⁸⁹

⁸⁵ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3. s. 21.

⁸⁶ REIFOVÁ, I., et al. *Slovník mediální komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7. s. 100.

⁸⁷ McQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. Přeložil Jan Jiráková, Marcel Kabát. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178714-0. s. 31.

⁸⁸ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3. s. 36.

⁸⁹ REIFOVÁ, I., et al. *Slovník mediální komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7. s. 134.

Pro masová média je typické, že v rámci procesu masové komunikace:

1. *„Nabízejí obsahy určené prvotně ke krátkodobému užití, které mají aktuální charakter,*
2. *jsou produkovány formálními organizacemi s vnitřní hierarchií pravomocí a odpovědnosti, užívající vyspělé technologie sloužící k multiplikaci vyrobeného sdělení a jeho distribuci,*
3. *k masovému a disperznímu a anonymnímu publiku, a to*
4. *veřejně, tedy bez omezení přístupu,*
5. *převážně jednosměrně, bez možnosti výměny role podavatele a příjemce,*
6. *nepřímo, tedy s odloženou a institucionalizovanou zpětnou vazbou, a to vše*
7. *s určitou periodicitou produkce, která je*
8. *nabízena pravidelně, respektive průběžně,*
9. *příčemž toto publikum je složeno z jednotlivců zapojených do svých sociálních vazeb a aktivně nakládající s tím, co jim média nabízejí.“⁹⁰*

Cílem masové komunikace je produkce a šíření veřejně dostupných sdělení určených rozsáhlému a nesourodému publiku – mase.

3.2.1. Masová společnost

Mediace, kterou zajišťují masová a síťová média, bývá považována za jeden z klíčových rysů moderních a pozdně moderních společností.⁹¹ Počátky masové společnosti, která odpovídá současnému uspořádání společnosti, lze hledat v průmyslové revoluci. Toto období se vyznačovalo modernizačními procesy. Mezi tyto procesy patří: technický pokrok, revoluční změny (přechod od zemědělské k průmyslové výrobě) a s tím spojená urbanizace.

⁹⁰ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3. s.45-46.

⁹¹ Tamtéž, s. 46-47.

Narůstá počet gramotných lidí, byrokratizace, demokratizace a vytváření moderních společenství (národů). V důsledku toho, docházelo v rámci moderních společností k rychlému rozvoji masové komunikace a zejména k výraznému růstu významů masových médií. Ve slovníku mediální komunikace je uvedeno, že masová společnost: „*Souhrnně označuje pesimistický postoj a negativistický model společnosti, v níž proběhly modernizační procesy.*“⁹² Masová společnost se vyznačuje atomizací a neosobní byrokratickou mocí.⁹³ To znamená, že v masové společnosti jsou lidé izolováni, vykořeněni a podřízeni tlakům a mimořádně silně ovlivnitelní. V tomto případě vzniká představa masové společnosti – masové kultury. Dle Jandourka je masová kultura soubor výtvorů, hodnot a představ, které jsou publiku (mase) předávány prostřednictvím masové komunikace.⁹⁴ Zjednodušeně řečeno je masová společnost specifickým sociálním útvarem průmyslových společností vyznačující se existencí masy, masové komunikace, masové kultury. V souvislosti s masovou společností a kulturou je nezbytné vymezit pojem masa. Sociologický slovník používá označení masa pro velké relativně nestrukturované shromáždění lidí nebo pro množství osob, které nejsou v bezprostřední interakci.⁹⁵ Reifová uvádí, že se pojem masa používá k označení velkého, početně neidentifikovatelného množství lidí, kteří jsou volně rozptýleni v prostoru a nepanují mezi nimi vzájemné vztahy.⁹⁶

S masovými médii souvisí také pojem publikum. Obecně se publikem rozumí heterogenní skupina vzájemně si neznámých jedinců, na které se obracejí masová média. Jiráček a Köpplová uvádějí, že pro mediální publikum je charakteristické, že se jedná o množinu individuí, která se účastní (ať už na jednom místě nebo rozptýleně v prostoru/čase) plánovaného sledování nějaké veřejně prováděné činnosti, jež má světský charakter, je populární, může sloužit

⁹² REIFOVÁ, I., et al. *Slovník mediální komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7. s. 233.

⁹³ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3. s.96.

⁹⁴ JANDOUREK, J. *Úvod do sociologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-749-3. s. 184.

⁹⁵ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0. s. 151.

⁹⁶ REIFOVÁ, I., et al. *Slovník mediální komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7. s. 128.

k získání informací, k zábavě, osvětě a poučení.⁹⁷ Tyto charakteristiky se mění v závislosti na proměnách historického kontextu.

3.2.2. Specifikace masové komunikace

Masová komunikace se od komunikace interpersonální v mnoha podstatných rysech liší. Při masové komunikaci vznikají sociální vztahy odlišné povahy než v případě interpersonální komunikace. V souvislosti s tímto, se rozlišují čtyři základní rozdíly:⁹⁸

1) mezi účastníky komunikace existuje institucionální rozdíl

V rámci masové komunikace nejsou výrobci mediovaného sdělení (sdělení prostřednictvím masových médií) s příjemci v bezprostředním kontaktu. Zpětná vazba neboli reakce na nabídnuté sdělení se výrobcům tohoto sdělení dostává se zpožděním a ve zvláštní podobě. Například v podobě výsledků výzkumů sledovanosti daného televizního pořadu. Jedná se o odloženou, institucionalizovanou a nepřímou zpětnou vazbu. Z toho vyplývá, že masová komunikace je svým způsobem jednosměrná a zaměřuje se na deindividualizované publikum.⁹⁹

2) masovou komunikaci zajišťují speciální výrobní a distribuční technologie

Technologie, která masová média používají, podporují jednosměrnou povahu masové komunikace od média k publiku a vytvářejí asymetrický vztah mezi účastníky komunikace. Díky technologiím lze sdělení nabízená masovými médii, na rozdíl přímé mezilidské komunikace, do jisté míry zaznamenávat na kompaktním disku nebo v počítačovém souboru a následně je reprodukovat. Tímto se stává mediované sdělení trvalým a opakovatelným. V primární podobě, v níž je interpersonální komunikace vázána časem a prostorem, toto uchování sdělení není možné.

⁹⁷ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3. s.201.

⁹⁸ Tamtéž, s. 41-44.

⁹⁹ Tamtéž, s. 41.

3) rozdíl v potencionálním záběru, dostupnosti a charakteru publika

Interpersonální komunikace se posouvá do roviny záznamu teprve sekundárně. Po překonání časoprostorové bariéry, například prostřednictvím korespondence. Naproti tomu masová komunikace dokáže překonávat komunikační omezení dané časem a prostorem ve své základní podobě. Typickým příkladem je satelitní vysílání či internet. Díky internetu má disperzní publikum „živý“ přístup ke sdělením, která jim jsou prostorově vzdálena.

4) mediovaná sdělení masové komunikace jsou zvláštním druhem zboží

V tomto případě považujeme sdělení za masově mediované produkty, které jsou nabízeny jako zboží. Tyto produkty se prodávají podle toho, jak dokážou zajistit potřeby trhu a především přinést zisk konkrétnímu podnikatelskému subjektu. Zisk je klíčovým faktorem, který ovlivňuje podobu sdělení nabízených médií. Cílem výrobců mediovaného sdělení je nabízet takové výrobky, které uspokojují a zároveň formují poptávku po informacích či zábavných obsazích a které jim svým prodejem přinesou, co největší zisk.

3.2.3. Masová média v historickém kontextu

Epocha digitalizace, kterou v současnosti prožíváme, je vyústěním starších ekonomických, politických a kulturních trendů. Ty souvisejí se zavedením technologických inovací ve výrobě, se zrychlením přenosu informací, koordinací přenosu zboží atd.¹⁰⁰

Nástup a rozvoj masových médií je zřetelným projevem modernizačního procesu, tj. přechodem od tradičního uspořádání společnosti k modernímu, a proměn industrializujících

¹⁰⁰ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Médi a společnost: Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-287-4. s. 191.

se společností. Tento proces začal již v patnáctém století v různých částech světa a probíhá do současnosti.¹⁰¹

Meyrowitz je toho názoru, že nové médium je součástí již existujícího spektra starých médií.¹⁰² Zjednodušeně řečeno, nový společenský pořádek nastolují nová média, která vznikla ze starých médií. Rozmach masových médií je rovněž spjat s procesem demokratizace (rozšířením volebního práva, svoboda projevu), s rozvojem individualizace a formováním a uvědomováním si národní identity moderních společností.¹⁰³

Za základní předpoklad vzniku masových médií bývá považován vynález knihtisku, Johannem Gutenbergem.¹⁰⁴ Další podmínkou vývoje masových médií je nástup a rozvoj periodického tisku na počátku osmnáctého století.¹⁰⁵ Smyslem periodického tisku bylo šíření nezbytných poznatků k orientaci ve stále složitější společenské situaci. Tento aspekt umožnil nastupující buržoazii se společensky a politicky emancipovat a uchopit moc do svých rukou.¹⁰⁶ Spolu s rozmachem periodického tisku došlo k rozvoji specializované činnosti, kterou tiskoviny plnily, žurnalistiky. Reifová tento pojem vymezuje jako profesní činnost, typ veřejné komunikace nebo společenskou instituci, která se podílí na konstituování veřejného prostoru v moderních společnostech.¹⁰⁷ Vznik epochy masových médií bývá datován do první poloviny devatenáctého století v souvislosti s rozvojem masového tisku určeného obyčejným lidem. Rozmach masové tisku byl závislý na konkrétních společenských podmínkách dané země. V tomto období nebylo tisk novin pro tiskaře základním zdrojem příjmů, ale pouze

¹⁰¹ BEDNAŘÍK, P. – JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B. *Dějiny českých médií: od počátku do současnosti*. 1.vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3028-8. s. 13.

¹⁰² MEYROWITZ, J. *Všude a nikde: vliv elektronických médií na sociální chování*. Přeložil Jan Jirák, Kateřina Jonášová. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2006. ISBN 80-246-0905-3. s. 67.

¹⁰³ BEDNAŘÍK, P. – JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B. *Dějiny českých médií: od počátku do současnosti*. 1.vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3028-8. s. 14.

¹⁰⁴ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3. s.73.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 76.

¹⁰⁶ THOMPSON, J. B. *Média a modernita: sociální teorie médií*. Přeložil Jan Jirák. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004. ISBN 80-246-0652-6. S. 48.

¹⁰⁷ REIFOVÁ, I., et al. *Slovník mediální komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7. s. 322.

vedlejší aktivitou k jejich hlavní činnosti - vydávání knih. Na přelomu minulého století se tento trend výrazně změnil, a to zásluhou Lorda Northcliffa. Northcliffův deník *Daily Mail* překročil milionovou hranici výtisků a stal se prvním deníkem s masovým nákladem.¹⁰⁸

Přínos Northcliffa pro rozvoj tohoto průmyslu byl klíčový. Northcliff položil základy komercializaci médií tím, že vše podřídil zvyšování počtu konzumentů jeho novinových titulů. V souvislosti s tím, je důležité uvést, že dnešní průzkumy sledovanosti televize nebo návštěvnosti www stránek jsou pouze dokonalejšími verzemi ekonomického chování, jehož byl Northcliff průkopníkem.

3.2.4. Média a svoboda projevu

Ve stejné rovině s právy na osobní svobodu či svobodu vyznání, představuje svoboda projevu jedno ze základních práv člověka. Od tohoto práva se analogicky začala odvozovat svoboda tisku a od ní svoboda dalších médií tím, jak se začala média zapojovat do veřejného života.¹⁰⁹ Protipólem svobody projevu a tisku je cenzura, která je chápána jako porušení práva na neomezené vyjadřování. Reifová uvádí, že cenzurou se rozumí: „*Cílený, institucionalizovaný a politicky podložený zásah státní moci do autorského záměru či informačního toku.*“¹¹⁰ V nejobecnějším pojetí je cenzura kontrola informací obvykle určených ke zveřejnění. Cenzura se stala hlavním nástrojem pro udržení moci. Příkladem je regulace informací o šířícím se protestantismu ze strany katolické církve v době reformace nebo nařízení panovníků monarchií, která zakazovala bez povolení vrchnosti cokoli tisknout a veřejně šířit. V dnešních moderních společnostech, kdy skrze média může člověk vyjádřit své názory bez cenzury, se spíše svoboda slova stává nástrojem realizace ekonomických a politických zájmů těch, kteří média vlastní.

¹⁰⁸ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3. s.85-86.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 127.

¹¹⁰ REIFOVÁ, I., et al. *Slovník mediální komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7. s. 26.

S nástupem nových médií a především rozvojem celosvětové komunikační sítě internetu se naplnila představa svobody slova v její ideální podobě, kdy její interpretace na internetu je chápána jako svoboda každému.¹¹¹ Prostřednictvím internetu je možné nabízet celou řadu sdělení, např. v podobě blogů nebo příspěvků na sociálních sítích apod. Opozičně je nezbytné zdůraznit, že tento vývoj přináší určitá úskalí. Tento vývoj vede k nadprodukcí obsahů, čímž dochází k snadnému šíření nepravdivých informací či polopravd, a proto jedinci nejsou schopni rozpoznat, co je důležité a co nikoliv. Dále to vede k roztržité pozornosti publika. Proto považuji za velmi důležité, aby se na základních a středních školách věnovala velká pozornost rozvoji mediální gramotnosti žáků.

3.3. Funkce masmédií

V obecné rovině se médiím přisuzují tyto funkce: informační, zábavná, sociální, kulturní a politická.¹¹² Média poskytují informace o událostech a podmínkách života, ale zároveň jsou také zdrojem dezinformací. Určují priority, o nichž mluví a tím také ovlivňují kulturu. Současně formují veřejné mínění a předkládají lidem, jak mají rozumět mediálním sdělením. Média jsou významným instrumentem veřejné kontroly moci. Socializují jedince i celé sociální skupiny. Mezi další funkce médií patří oddechová a relaxační. Zřejmě i z tohoto důvodu většina lidí čím dál tím častěji navštěvuje kina či divadla. Média rovněž lidem umožňují únik od vlastních starostí, odpočinek od pracovních povinností a tím vytvářejí pocit falešných potřeb.¹¹³ Mezi další funkce bych bezesporu zařadila manipulační a vzdělávací. S využitím vhodné rétoriky, obrazových i zvukových podtextů a efektů média přesvědčují o správném či nesprávném chování a jednání.¹¹⁴ Média využívají propagandy a to i v těch zemích, kde nevládne totalitní režim. Prostřednictvím propagandy se vládní aparát se snaží záměrně a systematicky formovat myšlení a ovlivňovat postoje, názory a chování lidí.

¹¹¹ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3. s. 131.

¹¹² BURTON, G., JIRÁK, J. *Úvod do studia médií*. 1.vyd. Brno: Barrister&Principal, 2001. ISBN 80-85947-67-6. s. 141-142.

¹¹³ REIFOVÁ, I., et al. *Slovník mediální komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7. s. 68.

¹¹⁴ BURTON, G., JIRÁK, J. *Úvod do studia médií*. 1.vyd. Brno: Barrister&Principal, 2001. ISBN 80-85947-67-6. s. 136 - 137.

Média mohou i vzdělat skrze dokumentární seriály, filmy nebo soutěžní pořady zaměřené na vědomosti.

McQuail demonstruje funkce médií na významu masmédií pro společnost a její členy tím, že uvádí, masmédiá jsou:¹¹⁵

- 1 zdrojem moci, neboť ovládají a prosazují inovace ve společnosti, o nichž nás informují,
- 2 prostředím, v němž se odehrávají události z veřejného života,
- 3 zdrojem výkladu sociální reality a představ o ní,
- 4 středním faktorem slávy a postavení známé osobnosti ve společenské hierarchii,
- 5 ukazatelem toho, co je považováno za veřejně sdílenou podobu normality,
- 6 prostředkem zábavy.

3.4. Vliv a účinky masmédií

Média jsou všudypřítomné a vše-prostupující. Představují neustále se rozvíjející a proměňující se systém s vnitřní dynamikou. Záleží také na podobě společnosti, v níž média působí. Z těchto důvodů je účinky médií obtížné předvídat, a v tom spočívá základní problém výkladu povahy vlivu médií.¹¹⁶ Poznávání účinku médií je ústředním tématem mnoha vědeckých studií i veřejných debat, nicméně doposud nebyly účinky médií zcela objasněny.¹¹⁷

¹¹⁵ McQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. Přeložil Jan Jirák, Marcel Kabát. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178714-0. s. 21.

¹¹⁶ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3. s. 322.

¹¹⁷ NEČAS, V., TRAMPOTA, T. Vývoj zkoumání účinků médií. *SOCIOWEB*[online].c2008.roč. 6., č. 3. Poslední aktualizace 29. 2. 2008. [cit. 2015-21-06]. ISSN 1214-1720. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=302&lst=106>

Studiem vlivů a dopadů médií na jednotlivce se zabývá psychologie médií. O vlivu a účincích médií se velmi často hovoří negativně, a to ve spojitosti se zobrazováním násilí a možným vlivem na růst agresivity dětí a mládeže.¹¹⁸

Média mají vliv na uspořádání a chod společnosti. Mají vliv na jednotlivce a jeho psychiku. Na působení médií lze nahlížet z různých pohledů. Existuje představa, že média mají potenciálně silný dopad na děje, které vycházejí z jejich iniciativy.¹¹⁹ Dále média produkují nějaké mediální sdělení a tím ovlivňují a kultivují příjemce sdělení – publikum. Publikum není považováno za pasivní příjemce mediálních produktů. Výzkumníci se v současné době přiklánějí spíše k tomu, že si lidé vybírají nabízené mediální produkty podle svých osobních zájmů, životnímu stylu, momentální nálady nebo dle situace apod. Tato teorie se označuje pojmem selektivní percepce.¹²⁰ Je tedy zřejmé, že mezi médii a publikem panuje vzájemný vztah ovlivňování.

3.4.1. Typologie třídění účinků médií

Kritéria pro třídění předpokládaných vlivů a účinků médií jsou následující: Co je ovlivňováno, v kom, jak, do jaké míry, v jakém časovém rozpětí.¹²¹ Na základě uvedených parametrů lze dělit předpokládané dopady působení médií na krátkodobé a dlouhodobé, přímé a nepřímé, dále plánované a neplánované. Dále je třeba rozlišovat, zda se dopady působení médií projevují v chování jednotlivců či skupin lidí, na úrovni celé společnosti nebo v rovině společenské instituce.

¹¹⁸ NEČAS, V., TRAMPOTA, T. Vývoj zkoumání účinků médií. *SOCIOWEB*[online].c2008.roč. 6., č. 3. Poslední aktualizace 29. 2. 2008. [cit. 2015-21-06]. ISSN 1214-1720. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=302&lst=106>

¹¹⁹ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3. s.325.

¹²⁰ KASÍK, P. Vliv masových médií: umí vytvořit válku, prezidenta i vlastní realitu. *Technet.cz*[online].c2014. Poslední aktualizace 23. 1. 2014 [cit. 2015-20-06]. Dostupné z: http://technet.idnes.cz/ucinky-masovych-medii-Ouv-/veda.aspx?c=A130114_162701_veda_pka

¹²¹ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3. s.332-333.

➤ Krátkodobé a dlouhodobé působení médií

Krátkodobé působení médií vyvolává u člověka okamžitou bezprostřední reakci na předkládané mediální sdělení. Krátkodobé účinky médií vyvolávají zejména reakce emocionální a konativní povahy. Příkladem je sledování hororu může vyvolat pocity strachu a projevy typu zakrývání očí atd. Dlouhodobé účinky médií se podílejí na formování představy, která témata jsou pro společnost v dané době významná. Tento účinek médií se nazývá *agenda-setting* neboli nastolování agendy. Jedná se o hypotézu vlivu médií na obsahy myšlení a veřejného a politického diskursu.¹²²

➤ Přímé a nepřímé působení médií

Přímé účinky vyvolávají bezprostřední reakci na mediální sdělení. Za přímý vliv na mravní a citový vývoj jedince můžeme považovat např. zobrazování násilí v kriminálních seriálech. Opakem přímého vlivu je nepřímé působení médií, které se může projevit se značným časovým odstupem, zprostředkovaně, např. skrze tzv. významného druhého. Příkladem je teorie sociálního očekávání. Tato teorie říká, že to, co očekáváme my od jiných a naopak oni od nás se týká zejména chování souvisejícího s určitými společenskými statusy, podrobeného určitým normám, následujícího určité hodnoty a předcházejícího určitým sankcím.¹²³

➤ Plánované a neplánované působení médií

Plánované působení médií je záměrné působení na jedince nebo skupinu lidí s cílem změnit jejich chování, myšlení a postoje. Naopak neplánované dopady médií jsou způsobené změny v chování, myšlení a postojích, které výrobce mediálních produktů nezamýšlel. Mezi intencionální vliv médií patří účinky reklamy na spotřebitelské chování, propagandy na ideologii či politických kampaní na volební chování. Za nezáměrné účinky lze považovat dopady mediálního násilí na agresivní chování či účinky přispívající k socializaci jedinců apod.¹²⁴

¹²² REIFOVÁ, I., et al. *Slovník mediální komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7. s. 16.

¹²³ Tamtéž, s. 276.

¹²⁴ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3. s.337.

Na úrovni celé společnosti se média podílejí na společenských změnách. Působení médií na jednotlivce se projevuje ve změnách nebo utvrzení v jeho postojích, emocích, poznání či chování. Rozlišuje se působení médií podle toho, jaké povahy je změna, na níž se média podílejí nebo kterou iniciují. Jedná se o formy působení médií na kognitivní stránku jedince, na jeho emoce, postoje a chování.¹²⁵

Kognitivní působení médií a učení

Média nabízejí svým uživatelům řadu poznatků a představ, které je možné se naučit. Kognitivní procesy mohou být záměrné, ale i nezáměrné. Záměrné poznávací působení médií je například reklama nebo zpravodajství. Nezáměrné kognitivní procesy se odehrávají mimoděk, například skrze filmy či televizní pořady, které slouží k relaxaci a současně poskytují poznatky o určité zemi atd. Mezi bezděčné kognitivní procesy lze zařadit napodobování různých způsobů chování nebo vzorů, která média nabízejí.

Působení médií na postoje

Postoje jsou naučené sklony reagovat příznivě nebo nepříznivě na předměty, situace nebo na druhé osoby a jejich chování či přesvědčení.¹²⁶ Na základě vzorů a vlastních zkušeností si lidé vytváří celou řadu postojů. Jiráček a Köpplová uvádějí, že média posilují již existující postoje, názory (předsudky), a dokonce i obecné nazírání na svět a celkovou politickou orientaci.¹²⁷

To ovšem neznamená, že by média nemohla postoje vytvářet nebo pozměňovat. V tomto případě se jedná o velmi složitý proces, který je podmíněn celou řadou vzájemně se ovlivňujících faktorů. Proces utváření postojů a jejich vývoj lze objasnit prostřednictvím principů učení.

¹²⁵ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3. s.355-356.

¹²⁶ KOŤA, J. – TRPIŠOVKŠÁ, D. – VACÍNOVÁ, M. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. 2.přeprac. a rozšíř. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-029-7. s. 99.

¹²⁷ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3. s.358.

Jedná se např. o klasické podmiňování nebo zprostředkované učení.¹²⁸ Klasické podmiňování je asociativní učení, díky němuž si lidé vytvářejí asociace neboli spoje mezi různými objekty a emocionálními reakcemi, které je provázejí. Například reklama využívá principů klasického podmiňování postojů, protože se snaží spojit zboží, které má konzument koupit, s pozitivními pocity. Při zprostředkovaném učení se jedinec učí některé věci od druhých. Tento proces učení nastává tehdy, když nemá jedinec přímé zkušenosti s objekty, idejemi či osobami, k nimž si vytváří postoj. Zprostředkovaně děti získávají názory, postoje, přesvědčení a zaujatosti k druhým lidem, např. k Romům, od svých rodičů nebo členů rodiny. Lidé si zprostředkovaně osvojí postoje rovněž prostřednictvím knih, televize, filmů a dalších médií. V médiích tradiční vykreslování žen jako bytostí podřízených mužům může utvářet sexistické postoje a prohlubovat genderové rozdíly.

Pevnost vztahů mezi jednotlivými postoji a chováním se v průběhu života mění, ale obecně lze tvrdit, že lidé usilují o soulad nebo nesoulad mezi postoji a chováním. Vztah mezi postoji a chováním se snaží vysvětlit *Teorie kognitivní disonance*.¹²⁹ Tato teorie je založena na předpokladu, že lidé preferují soulad mezi svými postoji, názory a chováním oproti nesouladu, rozporu. To znamená, že člověk se chová v souladu se svými postoji a názory. Stav kognitivní disonance nastane ve chvíli, kde se dostanou postoje, jednání a chování do vzájemného rozporu. Tento stav vyvolává pocit úzkosti a nejistoty, a proto se člověk snaží navodit znovu vnitřní harmonii. Stav kognitivní disonance lze odstranit změnou v chování, postojích nebo jednání. Člověk také může odstranit kognitivní disonanci tím, že bude ignorovat ty elementy, které nejsou v souladu s jeho postoji, názory či přesvědčením.

Působení médií na emoce

¹²⁸ KOŤA, J. – TRPIŠOVKŠÁ, D. – VACÍNOVÁ, M. Sociální psychologie: vybrané kapitoly. 2.přepřac. a rozšíř. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-029-7. s. 100-101.

¹²⁹ Tamtéž, s. 105.

Média mají vliv na prožívání a emocionální rozpoložení jedince. Mediální produkty jsou zaměřeny na vyvolávání silných emocionálních odezev u jejich příjemců. Kriminální seriály nebo filmové a knižní thrillery se snaží v čtenářích a divácích vzbudit pocity strachu, napětí a děsu. Milostné příběhy se pokoušejí naopak vyvolat dojetí.

Není vyloučeno, že při častém vystavení takových produktů dochází k jistému znečitlivění nebo zkresleným představám o lidských emocích.¹³⁰

Působení médií na chování

Jedinci, kteří jsou vystavováni mediálním obsahům, mohou měnit své spotřebitelské chování (vlivem reklamy), stejně tak komunikační chování (zhlédnutí televizní pořad se může stát konverzačním tématem). Příkladem působení médií na chování je napodobování chování, které je prezentováno v médiích. Bohužel se o vlivu médií na chování jedince pojednává v souvislosti s imitací násilného chování nebo napodobováním fyzických vzorů (snaha dosáhnout „ideálních“ proporcí modelek nebo zvýšení svalové hmoty kulturistů) zobrazovaných v médiích.¹³¹

¹³⁰ JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3. s.361.

¹³¹ Tamtéž, s. 361-362.

4. Mediální výchova

Moderní lidé potřebují mediální výchovu stejně tak jako tělesnou, dopravní, společenskou a rodinnou výchovu. Mediální výchova zaujímá nezastupitelné místo ve vzdělávacím programu, a proto je zcela žádoucí její povinné zařazení do vzdělávání. Přítomnost médií vnáší zcela odlišné rozměry do sociální komunikace. Těmito rozměry se rozumí již zmiňovaná masovost a medializace. V dnešní společnosti jsou téměř veškeré komunikační aktivity (politické, ekonomické, sociální, zábavné povahy) komentovány médii. Walterová, Mareš a Průcha obecně vymezují mediální výchovu takto: „*Mediální výchova je výchova k orientaci v masových médiích, k jejich využívání, ale také ke kritickému hodnocení.*“¹³² Z této definice vyplývá, že úkolem mediální výchovy je, aby si žáci osvojili schopnost orientovat se ve světě médií a aby uměli kriticky nahlížet na jednotlivé aspekty, které nám média předkládají a vštěpují. Mediální výchova si klade za cíl vychovat jedince, kteří budou schopni se zapojit do sociálních a komunikačních sítí a kteří si osvojí kompetenci „žít s médii“.¹³³

4.1. Charakteristika průřezového tématu Mediální výchovy

Elementární parametry průřezového tématu Mediální výchovy jsou vymezeny v RVP ZV. Mediální výchova představuje jedno z průřezových témat. Média jsou silným socializačním faktorem, který má vliv jak na chování jednotlivce, tak i na povahu společnosti. Zcela oprávněně jsou proto zařazována do vzdělávacího systému. Do jisté míry vymezení Mediální výchovy, jako průřezového tématu, vychází z charakteru dnešní společnosti.

¹³² PRŮCHA, J., - WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9. s. 149.

¹³³ JIRÁK, J., MIČIENKA, M., et al. *Základy mediální výchovy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4. s. 9.

Média na jedné straně představují výhody i obohacení (zábava, informovanost o aktuálním dění) ovšem na druhou stranu jsou strůjci řady rizik (sociopatologické chování, izolace od společnosti).¹³⁴ Smyslem předmětu Mediální výchovy je vybavit jedince základní úrovní mediální gramotnosti. Mediální gramotnost je ústředním konceptem a zároveň také samotným cílem mediální výchovy.¹³⁵ Mediální gramotnost představuje souhrn poznatků a dovedností, díky nimž se jedinec orientuje v nepřeberném množství mediálních obsahů a informací. Prostřednictvím mediální gramotnosti získá jedinec nezbytné poznatky pro získání kritického odstupu od médií. To umožní maximální využití potenciálu médií jako zdroje informací. V neposlední řadě lze díky mediální gramotnosti získat dovednosti usnadňující manipulaci a kontrolu vlastního využívání médií.¹³⁶ Pojetí mediální výchovy směřuje k tomu, aby v žácích rozvíjela schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku, ale zároveň si od ní udržovat potřebný odstup. Mediální výchova by měla plynule navazovat na průřezové téma osobnostní a sociální výchova a rozvíjet následující předpoklady ve vývoji osobnosti žáka:¹³⁷

- posílení vědomí vlastní jedinečnosti
- kritický odstup od předkládaných modelů životního směru médií
- schopnost využívat masmédiá jako prostředek získání informací ke vzdělávání nebo zábavě
- kritické ověřování mediálních sdělení ostatními zdroji
- kritické myšlení a uvažování o hodnotách, normách a stereotypch, předsudcích, které jsou skrze média reprodukována

¹³⁴ VERNER, P. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1.vyd. Úvaly: Albra, 2007. ISBN 978-80-7261-042-5. s. 93.

¹³⁵ ŠEĎOVÁ, K. Média jako pedagogické téma. *Pedagogika*[online]. c2004,roč. 54, č. 1. [cit. 2015-01-26]. ISSN 2336-2189. s. 25. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1767>.

¹³⁶ JIRÁK, J., MIČIENKA, M., et al. *Základy mediální výchovy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4. s. 11.

¹³⁷ VERNER, P. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1.vyd. Úvaly: Albra, 2007. ISBN 978-80-7261-042-5. s. 94.

Tyto cíle mediální výchovy pronikající do sféry osobního a sociálního rozvoje jedince nelze považovat za jediné aspekty ovlivňující život jedince, do nichž mediální výchova zasahuje a zanechává výraznou stopu. V následující podkapitole se budu zabývat významem mediální gramotnosti a výchovy pro život jedince v nynější společnosti.

4.2. Smysl mediální gramotnosti a mediální výchovy

Mediální gramotnost je specifická forma kompetence, kterou má být vybaven každý člen současné společnosti. Tato kompetence se u jednotlivých komunikačních aktérů zvyšuje nerovnoměrně.¹³⁸ Vlivem existence třecí plochy mezi uživateli a komunikačními aktéry mediální komunikace, vznikla potřeba systematicky vzdělávat veřejnost v oblasti mediální komunikace. Tato se postupně přetransformovala do mediální gramotnosti. V Rámcovém vzdělávacím programu je uvedeno, že: „*Mediální gramotnost je nezbytná součást všeobecného vzdělávání a stává se nutným předpokladem k naplnění plnohodnotného života v současné společnosti.*“¹³⁹ Toto je východisko k vymezení pedagogického působení Mediální výchovy jako průřezového tématu ve vzdělávání. Mediálně gramotní lidé jsou zvýhodněni oproti mediálně negramotným jedincům, v tom ohledu, že jsou schopni si uvědomit, že média sofistikovaně podsouvají tendenční a zkreslené vidění světa.¹⁴⁰ Účelem mediální gramotnosti, potažmo mediální výchovy, je to, že jedinec je schopen si vybrat a kriticky vyhodnotit, jaká témata jím manipulují a jaká jej vzdělávají či kultivují.

¹³⁸ JIRÁK, J., WOLÁK, R. ed. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání* [online]. c2014 Praha: Radioservis, 2007. [cit. 2015-01-29]. s. 6. Dostupné z: <http://medialnivychova.fsv.cuni.cz/>

¹³⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 111. [cit. 2015-01-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

¹⁴⁰ VERNER, P. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1.vyd. Úvaly: Albra,2007. ISBN 978-80-7361-042-5. s. 4.

Autoři Jirák a Volák dokládají významný přínos mediální gramotnosti a také mediální výchovy pro vzdělávací oblast Člověk i společnost v praktickém životě.¹⁴¹ Ten spočívá v tom, že zvyšování mediální gramotnosti má zásadní vliv na kvalitu jak osobního, tak i veřejného, potažmo občanského života. V tomto ohledu je mediální gramotnost novou dimenzí současného občana, kterou je nutné rozvíjet, kultivovat a vzdělávat. Z výše nastíněného významu mediální výchovy a gramotnosti je evidentní, že mediální výchova velmi úzce souvisí s průřezovým tématem Výchova demokratického občana. Nepochybně má jasnou spojitost se vzdělávací oblastí Člověk a společnost a Jazyk a jazykové komunikace. Mediální gramotnost je podmínkou stát se dobrým občanem, neboť jedině mediálně gramotný člověk je schopen se aktivně zapojit do společenské komunikace.¹⁴² Je důležité mít tuto skutečnost na paměti a neopomíjet rozvíjení mediální gramotnosti u žáků, na něž mají učitelé značný pedagogický vliv.

4.3. Tematické okruhy mediální výchovy

Tematické okruhy mediální výchovy zahrnují jak složku vědomostní, tak složku dovednostní.¹⁴³ Tyto dva prvky se vedle sebe nevyskytují izolovaně, nýbrž navzájem se prolínají a tvoří integritu. Osvojení elementárních poznatků o médiích a jejich fungování ve společnosti se v rámci školní vzdělávací přípravy v RVP uskutečňuje prostřednictvím následujících dvou hlavních přístupů:¹⁴⁴

1) Receptivními činnostmi

- aktivitami, jež umožňují kritickou interpretaci skutečně existujících médií,

¹⁴¹ JIRÁK, J., WOLÁK, R. ed. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání* [online]. c2014 Praha: Radioservis, 2007. [cit. 2015-01-29]. s. 7. Dostupné z: <http://medialnivychova.fsv.cuni.cz/>

¹⁴² JIRÁK, J., MIČIENKA, M., et al. *Základy mediální výchovy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4. s. 11.

¹⁴³ VERNER, P. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1.vyd. Úvaly: Albra,2007. ISBN 978-80-7361-042-5. s. 97-98.

¹⁴⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 112. [cit. 2015-02-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

2) Produktivními činnostmi

- konání vlastní mediální produkce a seberealizace například ve školním časopisu, žákovském parlamentu, příspěvky na web školy nebo školním rádiu.

Tyto postupy se vzájemně doplňují, neboť se jedná o stejné dílčí výchovně – vzdělávací úkoly.

4.3.1. Receptivní činnosti

Význam slova receptivní evokuje vnímání a pasivní přijímání podnětů, kterým jsou všichni denně vystavováni.¹⁴⁵ RVP ZV vymezuje pět tematických okruhů v rámci receptivních aktivit. Tyto si kladou za cíl, aby se jedinci naučili interpretovat a zacházet s projevy a sděleními stávající masově mediální produkce.¹⁴⁶ Mezi činnosti, jež naplňují tento účel, lze zařadit kompetence kritického čtení, pozorování a poslouchání mediálního sdělení, rozlišování mezi fiktivním a pravdivým sdělením, vnímání postojů a názorů autora medializovaného sdělení. Dále principy vytvářející mediální sdělení a vnímání účinků a dopadů mediálního sdělení na životy všech aktérů.

4.3.2. Produktivní činnosti

Na rozdíl od receptivních činností, se produktivní činnosti zaměřují na produkování a konstrukci jednoduchých mediálních sdělení, která jsou v médiích reprodukována.¹⁴⁷ V tomto případě RVP ZV zařazuje mezi produktivní činnosti dva tematické okruhy.

¹⁴⁵ JIRÁK, J., MIČIENKA, M., et al. *Základy mediální výchovy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4. s. 11.

¹⁴⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 112-113 . [cit. 2015-02-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

¹⁴⁷ BROKLOVÁ, Z., RŮTOVÁ, N., et al. *Média tvořivě: Metodická příručka mediální výchovy*. 1.vyd. Kladno: AISIS o. s., 2008. ISBN 978-80-904071-1-4. s. 10.

Jedná se o tvorbu mediálního sdělení a práci v realizačním týmu.¹⁴⁸ V těchto aktivitách jsou aktéři aktivními účastníky mediální produkce, neboť se na ni podílejí a utváří ji. Skrze tyto činnosti si aktéři osvojují schopnosti a dovednosti tvorby mediálního sdělení pro následující média: například pro televizi, rozhlas, školní časopis. Dále poté jednání, kooperaci a organizaci práce ve třídním nebo školním kolektivu, čímž si osvojují klíčové kompetence k řešení problémů. Z výše uvedených hlavních okruhů činností, jež obsahuje mediální výchova, je patrný význam mediální výchovy. Potažmo lze vysledovat i vliv mediální gramotnosti pro praktický život jedince a jeho uplatnění v současné společnosti.

4.4. Cíle mediální výchovy

Hlavní cíl průřezového tématu Mediální výchovy je spatřován v osvojení mediální gramotnosti. V tomto ohledu považuji za nezbytné zmínit faktické cíle mediální gramotnosti s ohledem na odlišné interpretace různých autorů. Šeďová předkládá dělení cílů mediálních kompetencí na pozitivní a negativní.¹⁴⁹ Pozitivním cílem je myšleno využívání všech možných druhů médií sloužících k osobnímu rozvoji jedince. Negativní cíle představují potřebu se bránit tlaku, jenž na nás média podvědomě vyvíjejí. Tyto dva přístupy položily základy mediální výchově. Na základě tohoto rozčlenění je klíčovým aspektem mediální výchovy kritická percepce. Kritická percepce zdůrazňuje potřebu rekonstrukce mediálního obsahu a důležitost porozumění tomu, jak média zkreslují realitu. Jiráček a Wolák uvádějí, že: „*Mediální výchova zahrnuje dvě základní oblasti, které lze považovat za cíle mediální gramotnosti.*“¹⁵⁰ Tyto cíle se rozlišují na vědomostní (poznatkové) a dovednostní, které se navzájem doplňují. Přínos v dosažení vědomostních cílů tkví v tom, že si jedinci uvědomí význam médií. Dále si uvědomí, jaký mají média vliv na život ve společnosti a také si osvojí poznatky o zákonitostech a pravidlech mediálních obsahů.

¹⁴⁸ VERNER, P. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1.vyd. Úvaly: Albra, 2007. ISBN 978-80-7361-042. S. 102-103.

¹⁴⁹ ŠEĎOVÁ, K. Média jako pedagogické téma. *Pedagogika*[online]. c2004,roč. 54, č. 1. [cit. 2015-01-26]. ISSN 2336-2189. s. 25. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1767>.

¹⁵⁰ JIRÁK, J., WOLÁK, R. ed. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání* [online]. c2014 Praha: Radioservis, 2007. [cit. 2015-02-29]. s. 6. Dostupné z: <http://medialnivychova.fsv.cuni.cz/>

Dovednostní cíle spatřují zejména smysl v umožnění vlastní mediální produkce. To znamená možnost vyhledávat různé mediální obsahy v rozmanitém množství médií, následně jejich kritické zhodnocení a posléze jejich jasná a srozumitelná prezentace.

Je zde viditelná souvislost mezi cíli mediální výchovy a účinky médií. Tato skutečnost bývá některými jedinci pro praktický život ve společnosti bohužel nedocenitelná.

4.5. *Interdisciplinarita mediální výchovy*

Z výše uvedených poznatků o Mediální výchově jako průřezovém tématu je zřejmá provázanost a obsahový přesah do dalších vzdělávacích oblastí. Jedná se o vzdělávací oblasti: Člověk a svět práce, Člověk a kultura, Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie a v neposlední řadě Člověk a společnost.¹⁵¹ Mediální výchova má svým pojetím a obsahem úzkou vazbu s vyučovacími předměty, kterými jsou: Český jazyk a literatura, Informatika a Matematika, Výchova k občanství a Dějepis.¹⁵² Význam mediální výchovy, z perspektivy předmětu Český jazyk a literatura, spočívá v osvojení nebo prohloubení si funkční gramotnosti, komunikační dovednosti a prezentace. Dále schopností konfrontace a argumentace a také především dovednostní kritické čtení a myšlení. Cílem pedagogů vyučujících český jazyk a literaturu není pouze to, aby žáci uměli plynule číst a gramaticky správně a stylisticky psát. Zásadní je i to, aby byli žáci schopni porozumět velkému množství významů mediálních obsahů a sdělení, která je každý den obklopují. Tato sdělení je třeba následně podrobit kritické analýze.

¹⁵¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 113. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

¹⁵² JIRÁK, J., MIČIENKA, M., et al. *Základy mediální výchovy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4. s. 10-11.

Je ovšem důležité podotknout, že tyto aspirace by měly být rovněž součástí výchovy žáků, která by měla vycházet z rodinného prostředí. Tuto pointu mediální výchovy lze detekovat taktéž v kontextu vzdělávací oblasti Informačních a komunikačních technologií. Jedná se o schopnosti žáků kriticky analyzovat mediální obsahy. Jinými slovy jde o ověřování věrohodnosti informací a následné zhodnocení jejich významu, závažnosti a návaznosti. Realizace mediální výchovy v rámci této vzdělávací oblasti vychovává a vede žáky k toleranci a respektování nároků a požadavků dnešní informační společnosti.¹⁵³

V souvislosti s tímto, Vališová tvrdí, že: „*Problematika informatizace výchovné vzdělávacích činností vystupuje stále více do popředí a je reakcí na tzv. informační krizi ve společnosti, kdy dochází k rozporu mezi vzrůstajícím množstvím informací a omezenou schopností jedince či společnosti jako celku jich užívat.*“¹⁵⁴ Východiskem tohoto problému je systematická výchova k práci s informacemi. V tomto ohledu mediální výchova umožňuje rozvíjet informační dovednosti spolu se znalostmi a návyky, které všem uživatelům umožní s informacemi kriticky pracovat a orientovat se v informačních pramenech. Prvky mediální výchovy mohou zásadním způsobem přispět i k naplnění koncepce a vzdělávacích cílů matematiky. Příkladem provázanosti matematiky, mediální výchovy a finanční gramotnosti zároveň je rozbor a kritický náhled na reklamy nabízejících rychlé půjčky peněz na splátky, bez ručitele a vstupního poplatku.¹⁵⁵ Zde je názorně uvedeno praktické využití osvojených kompetencí ve školním prostředí. V návaznosti na tyto aspekty mediální výchovy je nezbytné zmínit její přínos pro vzdělávací oblast Člověk a společnost a Člověk a kultura, potažmo předměty Výchova k občanství a Dějepis.

¹⁵³ JIRÁK, J., MIČIENKA, M., et al. *Základy mediální výchovy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4. s. 7.

¹⁵⁴ VALIŠOVÁ, A., *Výchova k práci s informací a informační prameny*. In *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. Kapitola 16. s. 211.

¹⁵⁵ VERNER, P. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1.vyd. Úvaly: Albra, 2007. ISBN 978-80-7361-042-5. s. 104.

Prostřednictvím mediální výchovy jsou žáci schopni popsat a zhodnotit význam masové kultury. Též jsou schopni posoudit, jakou roli hrají masová média v nynější společnosti. Žáci budou umět určit některé rysy sociálních změn v individuálním, společenském a kulturním vývoji a porozumí společnosti a světu, v němž se realizují a žijí.¹⁵⁶ V souvislosti s tímto, je vhodné věnovat vyučovací hodiny Výchovy k občanství rozborům televizních zpravodajství nebo i tištěných periodik. Na příkladech mohou žáci demonstrovat rozdílné znaky a podoby mediálních sdělení s využitím odlišných jazykových prostředků.¹⁵⁷

Provázanost dějepisu se složkami mediální výchovy lze doložit na interpretaci historických textů, pramenů, dobového tisku nebo filmů. Cíle mediální výchovy mají úzkou vazbu rovněž s Etickou výchovou, Dramatickou či Filmovou a audiovizuální výchovou. Otázka etiky je skrytou dimenzí funkce i vlivu médií na společnost a jedince.

Problém etiky v médiích vyvstává v souvislosti s reklamou či žurnalistikou. V současné době neexistuje úcta k tištěnému nebo mluvenému slovu, jako k prověřenému poznání, které se vyskytuje v médiích.¹⁵⁸ Etika novinářské práce nemá jasně stanovené mantinely, jelikož je zde tenká hranice mezi označením etické a neetické. Nejčastější prohřešky proti etice spočívají ve zveřejňování nepodložených zpráv z více nezávislých zdrojů. Jedná se o smyšlené či částečně zkreslené informace, které poškozují něčí dobré jméno nebo pověst. Ukázkou prolínání konceptů etické a mediální výchovy je práce se subjektivně zabarvenými výroky a objektivně platnými fakty. Posléze i kritická analýza mediálních sdělení (článků v tisku nebo reportáží v televizním zpravodajství).

¹⁵⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. s. 43-44, 64. [cit. 2015-03-01]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

¹⁵⁷ ŘIČAŘOVÁ, A. *Mediální výchova: Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ*. 1.vyd. Praha: RAABE, 2011. ISBN 978-80-87553-19-0. s. 4-5.

¹⁵⁸ VERNER, P. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1.vyd. Úvaly: Albra, 2007. ISBN 978-80-7361-042-5. s. 87-89.

Z výše uvedených příkladů provázanosti mediální výchovy s ostatními vzdělávacími oblastmi a samotnými vyučovacími předměty je zřejmé, že mediální výchova je hlavním instrumentem k docílení kultivace vzdělanostní úrovně člověka. Cílem je mít široký rozhled a být schopen lépe čelit mediální manipulaci a žít v informační společnosti.

4.6. Metodika mediální výchovy

Výukové metody, které jsou realizovány v rámci průřezového tématu Mediální výchova, jsou rozmanité. Většinu podob výukových neboli didaktických metod, jako jsou: brainstorming, myšlenková mapa, sněhová koule, práce s textem či práce s audiovizuální ukázkou apod., lze přetvořit na řadu témat různých vyučovacích předmětů odlišných vzdělávacích oblastí. Výukovou metodu lze chápat jako cestu směřující k dosažení očekávaného cíle výuky.¹⁵⁹ Jestliže nahlížíme na výukovou metodu jako na soustavu specifických činností učitele a učebních aktivit žáka rozvíjející jeho profil, nelze opomenout zásadní předpoklad aplikace výukových metod. Tím je myšlena vzájemná interakce žák-učitel.¹⁶⁰ V rámci výukových metod je interakce pojímána jako spolupráce mezi učitelem a žákem, jež výrazně ovlivňuje výsledky výuky. Pro dosažení předem stanovených cílů je stěžejním elementem volba vhodných výukových metod vzhledem k vyučovacímu předmětu, tématu i žákům. Na tomto základě Mojžíšek uvádí, že má-li vybraná metoda splnit svůj účel a dosáhnout požadovaných záměrů, měla by splňovat následující kritéria:¹⁶¹

- ✓ předávat plnohodnotné, nezkrácené informace
- ✓ rozvíjet poznávací procesy žáků
- ✓ motivovat a aktivovat žáka k učení a poznávání

¹⁵⁹ KALHOUS, Z. Výukové metody. In *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. Kapitola 12. s. 307.

¹⁶⁰ VALIŠOVÁ, A. Metody vyučování a jejich modernizace. In *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. Kapitola 15. s. 189.

¹⁶¹ MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 3. uprav.vyd. Praha: SPN, 1988. s. 22.

- ✓ respektovat systém vědy a poznání
- ✓ rozvíjet morální, sociální a estetický charakter žáka
- ✓ být použitelná v praktickém životě
- ✓ přirozená, hygienická
- ✓ adekvátní žákům i učitelům
- ✓ didakticky ekonomická

Z větší části lze s Mojžíškem souhlasit, neboť většina uvedených kritérií hraje zásadní roli při výběru výukové metody. Bez těchto kritérií by nebylo možné vybrat vhodnou metodu k sestavení vyučovací hodiny a stanovení konkrétního výukového cíle.

4.6.1. Výukové metody

Převážná část výukových metod je společná všem průřezovým tématům i vzdělávacím oblastem. Z uvedeného důvodu považuji za důležité věnovat pozornost výukovým metodám v celkovém rámci. V současné době existuje mnoho rozličných klasifikací výukových metod, jelikož každý autor rozlišuje výukové metody z jiného hlediska. Záleží na tom, které hledisko autor pokládá za stěžejní. Klasifikace je rozdělena dle hledisek, jakými jsou: pramen poznávání, samostatnost žáků, fáze výuky apod., které pokládá za stěžejní.¹⁶²

¹⁶² VALIŠOVÁ, A. Metody vyučování a jejich modernizace. In *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. Kapitola 15. s. 191.

Maňák, Švec vymezují výukové metody jako: „*Operativní nástroj učitelovy vzdělávací kompetence, jelikož zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů.*“¹⁶³ Na základě aktuálních potřeb školní didaktiky je zřejmě nejvhodnější komplexní klasifikace výukových metod dle I. J. Lerner, která rozděluje výukové metody do pěti skupin.¹⁶⁴ Základem této klasifikace je charakter poznávacích činností žáka při osvojování učiva a charakteristické znaky činnosti učitele.¹⁶⁵ Jedná se o metody: informačně - receptivní, reproduktivní, problémového výkladu, heuristické a výzkumné. Následující tabulka uvádí klasifikaci jednotlivých výukových metod dle Lerner ve vztahu k činnostem učitele a činnostem žáka dle Bloomovy taxonomie výukových cílů.

Tabulka 2: Klasifikace výukových metod v závislosti na činnostech učitele a žáka

METODY VÝUKY dle Lerner	ČINNOSTI UČITELE	ČINNOSTI ŽÁKA dle Bloomovy taxonomie
Informačně-perceptivní	výklad, prezentace, organizace činností	zapamatování, popis, sledování filmů, poslech ukázky
Reproduktivní	konstrukce učebních úloh, organizované opakování	procvičování, interpretace, pochopení
Problémového výkladu	vytyčení problémové úlohy, podněcování žáků	pochopení problému, využití znalosti v řešení problému, třídění poznatků
Heuristické	plánování kroků řešení, řízení a usměrňování činnosti žáků	samostatné řešení úkolu, řazení úkolů, rozbor na dílčí úkoly
Výzkumné	organizování hodnocení činnosti žáků, kontrola a ověření výsledků práce	sestavení závěru práce, prezentace výsledků práce, obhajoba názorů, dosažených poznatků

Zdroj: KALHOUS, Z. Výukové metody. In *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. Kapitola 12. s. 309; LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. 1.vyd. Praha: SPN, 1996. s. 101-103.

¹⁶³ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1.vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. s. 21.

¹⁶⁴ LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. 1.vyd. Praha: SPN, 1996. s. 101-103.

¹⁶⁵ KALHOUS, Z. Výukové metody. In *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. Kapitola 12. s. 309.

Z důvodu překlenutí mnohotvárnosti klasifikací nynější pedagogické praxe je nezbytné uvést členění výukových metod. Toto dělení se běžně aplikuje na vyučovací procesy ve školách. Takové třídění výukových metod bývá označováno jako pracovní.¹⁶⁶ Podobně jako Lernerova klasifikace, vychází tato klasifikace z typických činností učitele a žáka v rámci edukačního procesu. V tomto případě se jedná o skupiny metod:

- **monologických** – metoda výkladu, vyprávění, vysvětlování.
- **práce s textem** – zpracování recenze, interpretace textu, hodnocení obsahu textu.
- **dialogických** – diskuze, rozhovor, brainstorming, brainwriting.
- **názorně-demonstračních, praktických činností** – ilustrace mapy, obrázku, exkurze, laboratorní práce, pracovní činnosti – dílny.
- **rozborových, situačních, projektových či inscenačních** – hraní rolí, analýza textových materiálů, projektové vyučování.
- **didaktických her a soutěží jako vyučovacích metod** – aktivity, riskuj, bingo apod.

Z výše uvedeného je zřejmé, že existuje celá škála didaktických metod, které lze aplikovat v procesu vyučování v závislosti na vzdělávacím obsahu, vyučovacím předmětu a především cíli výuky. Nejdůležitější je vhodný výběr výukové metody, což plně závisí na uvážení vyučujícího.

4.6.2. Organizační formy vyučování

Efektivita vyučovacího procesu závisí nejen na charakteru učebního předmětu, učebních možnostech a individuálních dispozicích žáků. Též na osobnosti učitele a vytyčení cílů výuky, jež jsou adekvátní věku a schopnostem žáků.

¹⁶⁶ VALIŠOVÁ, A. Metody vyučování a jejich modernizace. In *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. Kapitola 15. s. 195.

Rovněž na vytvoření konkrétních, hodnotitelných cílů, obsahů, výukových metod, materiálních prostředků, vnějších a vnitřních podmínek vyučování, ale také vhodném výběru zvolených organizačních forem. Organizační formu vyučování lze charakterizovat jako způsob uspořádání veškerých učebních jednotek v rámci vyučovacího procesu.¹⁶⁷ Solfronk definuje organizační formy vyučování takto: „*Způsob uspořádání je chápán jako vytvoření vhodného prostředí, podmínek a časové formy organizace součinnosti učitele a žáků při edukaci.*“¹⁶⁸ Určitá organizační forma výuky vytváří rozmanitou vazbu mezi učitelem a žákem, obsahem vzdělávání či vzdělávacími prostředky. Proto je neopomenutelné, aby si učitelé a učitelky byli vědomi výhod či úskalí jednotlivých druhů organizačních forem výuky. Vhodné organizační formy je užitečné, na základě výše zmíněného kritéria, adekvátně zařadit do výuky. Pod optikou učitelské praxe se naskýtají důležitá hlediska pro volbu daného uspořádání výuky. Pro zvolení určité organizační formy vyučování je směrodatné s kým a jak je pracováno (hromadná, individuální výuka), ale i kde výuka probíhá (běžná třída, specializovaná učebna, v domácím prostředí, v přírodě apod.).¹⁶⁹ V rámci této práce se budu podrobněji zabývat prvním hlediskem. V konceptu organizace se rozlišuje výuka: individuální, hromadná (frontální), individualizovaná, projektová, diferenciovaná, skupinová a dále týmová výuka či otevřené vyučování. Nyní se již budu zevrubněji věnovat třem základním uspořádání výuky – individuální, hromadné a skupinové.

Individuální výuka je jednou z nejstarších výukových organizačních forem vyučování, jež přetrvává do současnosti. Tato organizační forma předpokládá vzdělávání prostřednictvím jednoho učitele. Vyučován je menší počet žáků či jen jeden žák. Žáci jsou různého věku a různé úrovně vědomostí, v jedné místnosti, na jednom místě.¹⁷⁰ Osvojení učiva není přesně stanoveno v časových jednotkách a ani rozmístění žáků není striktně určeno.

¹⁶⁷ VÁCLAVÍK, V. Organizační formy výuky. In *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. Kapitola 11. s. 293.

¹⁶⁸ SOLFRONK, J. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. 1.vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. s. 5.

¹⁶⁹ VONKOVÁ, H. Organizační formy vyučování. In *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. Kapitola 13. s. 173-174.

¹⁷⁰ SOLFRONK, J. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. 1.vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. s. 7.

Obsah vzdělávání je individuálně sestaven na míru každému žákovi. Rysy individuální výchovy lze vysledovat jak při doučováním cizích jazyků, tak i při trénincích vrcholových sportovců atd.¹⁷¹ Výhoda této organizační formy vyučování spočívá v intenzivním učení z pohledu žáka. Na druhou stranu je značným úskalím nedostatečná spolupráce s ostatními vrstevníky. Hromadné vyučování vychází z Komenského pojetí učit všechny všemu.¹⁷² Tento koncept vyučování lze aplikovat na větší skupinu žáků přibližně stejného věku a stejné mentální úrovni. V rámci hromadné neboli frontální výuky jsou žáci taktéž vyučováni pod vedením jednoho učitele, který vzdělává všechny žáky společně ve stejném čase, stejným způsobem a se shodným obsahem vzdělávání. Výhoda hromadné výuky je spatřována ve vzdělávání většího počtu lidí za shodný čas. Nicméně nevýhodou je nezohlednění individuálních potřeb a zájmů každého žáka.¹⁷³ Nedostatky individuálního a hromadného vyučování do jisté míry eliminuje skupinová výuka. Výhodiskem skupinové výuky je rozdělení velkého počtu žáků do menších skupin na základě různých hledisek, např. dle zájmů, dle druhu činnosti, dle preferencí, dle pracovního tempa či dle dovedností.¹⁷⁴ Skupinové vyučování napomáhá k osvojení klíčových kompetencí komunikativních. Dále kompetencí k řešení problémů, pracovních, sociálních a personálních. V souvislosti s tímto skupinová výuka zvyšuje a zkvalitňuje učení, zejména ve fázi procvičování a upevňování poznatků. S kurikulární reformou je stále více zdůrazňován sociální aspekt skupinového vyučování - kooperativní výuka. Tento způsob vedení výuky se využívá především v projektovém vyučování, čemuž bude věnována následující kapitola.

¹⁷¹ VÁCLAVÍK, V. Organizační formy výuky. In *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. Kapitola 11. s. 294.

¹⁷² VONKOVÁ, H. Organizační formy vyučování. In *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. Kapitola 13. s. 175.

¹⁷³ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2.rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 221.

¹⁷⁴ VÁCLAVÍK, V. Organizační formy výuky. In *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. Kapitola 11. s.303.

5. Projektové vyučování

Přirozeným rysem každého člověka je zvědavost a touha poznávat. Z tohoto důvodu by měla být škola místem společného hledání, objevování, konstruovaného poznání, společného podnikání, prožívání radosti i smutku.¹⁷⁵ Cílem školy je, aby cílevědomě podporovala, motivovala a rozvíjela žáky k poznávání nových poznatků a dojmů. Vedle rodiny je škola další významnou sociální institucí v životě každého člověka, neboť vede jeho první krůčky do dospělého období života a světa.

Základy projektového vyučování je propojení školy s běžným životem. Vše, co se žák naučí ve škole, by měl uplatnit v praktickém životě ve společnosti. To znamená, že v rámci projektové výuky se přechází od partikulárního ke globálnímu pohledu na svět. Skutečnost, že v dnešních školách je vymezeno stále větší místo projektům, souvisí nejen s nárůstem informací i s jejich změnou významu, ale s novými problémy lidstva, potažmo s globalizací světa.¹⁷⁶

5.1.1. Škola jako nositelka změn v proměnách vzdělávání

Projektové vyučování není novým, exkluzivním fenoménem. Jeho kořeny sahají do minulého století. Na konci devatenáctého století bylo škole a učitelům připisováno autoritativní postavení.¹⁷⁷ Výuka podléhala tvrdé disciplíně, poslušnosti, kázni i strachu a vyučující kladli důraz na memorování poznatků. Tento vzdělávací systém činil z žáků pasivní příjemce informací. Nepodporoval je, nemotivoval k aktivitě či rozvoji. V této době se uplatňovala hromadná (frontální) výuka. Pro učitele bylo snazší a pohodlnější předkládat žákům informace v úplné podobě.

¹⁷⁵ KAŠOVÁ, J., et al. *Škola trochu jinak: Projektové vyučování v teorii a praxi*. 1.vyd. Kroměříž: IUVENTA, 1995. s. 7-8.

¹⁷⁶ COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: Náměty pro učitele*. 1.vyd. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0. s. 9.

¹⁷⁷ DÖMISCHOVÁ, I. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1. s. 11.

Avšak počátkem dvacátého století, především v jeho první polovině, se začaly ozývat kritické ohlasy k tehdejší funkci školy, úloze učitele a samozřejmě i k postavení samotného žáka ve vyučování. V souladu s tímto, se volalo po větší autonomii škol, po aktivním zapojení žáků do výuky a respektování individuálních potřeb a zájmů. Zdůrazňována byla potřeba provázanosti školního života s každodenním životem ve společnosti. V návaznosti na ideje pragmatické pedagogiky se dostala do popředí zájmu projektová výuka, která si získala řadu sympatizantů. Za průkopníky projektového vyučování lze považovat Johna Deweyho a jeho koncepci pedocentrismu. Ta spočívá v tom, tedy že výchova a vzdělávání se podřizují zájmům dítěte. Za zakladatele projektové výuky je považován W. H. Kilpatricka, pro něhož bylo projektové vyučování instrumentem korektury vzdělávacího systému. Zasadil se o jeho demokratizaci a dehumanizaci.¹⁷⁸ Tyto pragmatické myšlenky v druhé polovině dvacátého století aplikoval na vzdělávací systém v českém prostředí Václav Příhoda, čímž se stal průkopníkem výukové metody spolupráce v českých školách.

Nynější vzdělávací systém vystavěný na kurikulární reformě školství z větší části navazuje na některé pragmatické myšlenky, především co se týče projektového vyučování a samotného cíle vzdělávání.¹⁷⁹ Současná škola je založena na spolupráci a otevřenosti vůči svému okolí. Na rozdíl od autoritativní školy v dnešních školách dochází k častějšímu využití rozmanitých didaktických metod při vyučování a inklinuje se k rozvoji dovedností a kompetencí, které žáci využijí v praktickém životě.¹⁸⁰ Je nezbytné vyzdvihnout fakt, že vzhledem k nastavení konceptu vzdělávacího systému, mají učitelé čím dál tím menší pravomoce. Způsobem nastavení norem a pravidel společnosti a jejich členů, výrazně klesá úloha a respekt k učitelům a instituci školy z pohledu dnešní mládeže, dětí i jejich rodičů. Na základě osobní zkušenosti z pedagogických praxí, mohu zkonstatovat, že učitelé působící na školách nemají přirozenou (neformální) autoritu u svých žáků. Neformální autoritu má učitel, který je žáky respektován pro jeho osobnostní rysy a profesní dovednosti.

¹⁷⁸ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 234.

¹⁷⁹ KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A., et al. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. s. 299-300.

¹⁸⁰ DÖMISCHOVÁ, I. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1. s. 14-17.

V opačném případě si učitelé vymáhají poslušnost a kázeň žáků formální autoritou. Tato autorita vyplývá ze sociálního postavení učitele a jemu odpovídající činnosti organizační hierarchii.

5.1.2. Vymezení termínu projekt, projektové vyučování

Pojem projekt patří mezi frekventovaně využívané výrazy v různých vědních odvětvích. Nejčastěji je ovšem tento fenomén spojován s pedagogickou praxí. Očekává se, že každý autor pojímá slovo projekt v pedagogické praxi zcela odlišným způsobem, a proto neexistuje ustálené obecně platné vymezení projektu, potažmo projektového vyučování. Z toho důvodu zde uvedu pouze některá z nich.

Václavík vymezuje projekt jako úkol komplexního charakteru.¹⁸¹ Na druhou stranu Kašová jej chápe jako určitý plán nebo návrh řešení.¹⁸² Kasíková charakterizuje projekt jako specifický typ učebního úkolu či druh úkolu se zvláštní vzdělávací strategií.¹⁸³ Někteří další autoři kladou slovo projekt do souvislosti s problémem, který představuje v rámci výuky nějakou situaci, jiní o projektu hovoří jako o podniku žáka, za něhož převzal sám žák odpovědnost apod.¹⁸⁴ V poslední řadě, jeden ze zakladatelů projektové výuky, Kilpatrick, definuje projekt jako konkrétní, jasně navržený úkol. Tento úkol by měl být předložen žákovi takovým způsobem, aby mu přikládal velký význam tím, že logicky vychází ze skutečných činností lidí v životě.¹⁸⁵

¹⁸¹ VÁCLAVÍK, V. Organizační formy výuky. In *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. Kapitola 11. s. 299.

¹⁸² KAŠOVÁ, J., et al. *Škola trochu jinak: Projektové vyučování v teorii a praxi*. 1.vyd. Kroměříž: IUVENTA, 1995. s. 10.

¹⁸³ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2.rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1. s. 47.

¹⁸⁴ COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: Náměty pro učitele*. 1.vyd. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0. s. 10.

¹⁸⁵ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2.rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 234.

Z výše uvedených definicí výrazu projekt lze zkonstatovat, že se jedná o srozumitelný, jednoznačně stanovený úkol či učební úlohu, která by měla být úzce spojena s praxí. K řešení takové úlohy by měli žáci dospět na základě osobních aktivit za pomoci učitele. Kašová, Tomková, Dvořáková vymezují projektové vyučování takto: „*Souhrn všech praktických a teoretických činností, jež směřují k výslednému produktu.*“¹⁸⁶

Na základě toho, je projektová výuka neboli projektové vyučování vyučovací metodou, která sleduje naplnění základních parametrů a cíle daného projektu. Projektové vyučování je organizační forma vyučování, jež se využívá při projektech.

5.2. Základní rysy projektu - projektového vyučování

V návaznosti na vymezení termínu projekt a projektová výuka je žádoucí shrnout veškeré dosavadní poznatky do primárních znaků projektového vyučování. Coufalová a Kasíková uvádějí téměř shodné principy a aspekty, které by měl splňovat každý projekt v pedagogické praxi, které přejímají ostatní autoři.¹⁸⁷ Jedná se o následující rysy:^{188 189}

- **východiskem jsou potřeby a zájmy dítěte** – potřeba získat nové zkušenosti, odpovědnosti za svou činnost
- **aktuálnost situace** – vychází z konkrétní, aktuální situace z mimoškolního prostředí

¹⁸⁶ DVOŘÁKOVÁ, M. – KAŠOVÁ, J. – TOMKOVÁ, A. *Učíme v projektech*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1. s. 14.

¹⁸⁷ COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: Náměty pro učitele*. 1.vyd. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0. s. 11.

¹⁸⁸ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2.ročník. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1. s. 47.

¹⁸⁹ ZORMANOVÁ, L. Projektové vyučování. *Metodický portál rvp* [online]. 2012. poslední aktualizace 21. 5. 2012. [cit. 2015-02-18]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html/>

- **interdisciplinarita** – mezipředmětové vazby, propojení poznatků z více vědních oblastí
- **seberegulace** – projekt je především podnikem žáka, který za něj nese odpovědnost,
- **skupinová orientace** – realizace zpravidla ve skupině žáků, osvojení kooperace, komunikace
- **orientace na produkt** – práce žáků v projektu přináší konkrétní produkt, výstup, který účastníci projektu odprezentují ostatním
- **společenská platnost** – umožnění začlenění školy do života obce nebo širší veřejnosti.

Kromě těchto výše uvedených principů, na jejichž základě by měl být vystavěn projekt, je třeba uvést, že každý projekt má vycházet z předem vytyčeného cíle. Toho by mělo být dosaženo a je představován konkrétním výstupem.¹⁹⁰ Dalšími aspekty charakterizující projekt je volba výukových metod převážně pro skupinovou práci a téma projektu dle vyučovacího předmětu či vzdělávací oblasti. Grecmanová a Urbanovská vyzvedávají další dva rysy projektového vyučování, na které se mnohdy zapomíná. Zapojení smyslového vnímání a sociálního učení, lze projektu dodat komplexnost.¹⁹¹ Nicméně hlavním smyslem projektového vyučování z pedagogického hlediska je podporování v samostatném získávání znalostí a zkušeností. Za pomocí nabytých znalostí a zkušeností je poté možné prakticky řešit vzniklé problémy.

¹⁹⁰ ZORMANOVÁ, L. Projektové vyučování. *Metodický portál rvp* [online]. 2012. poslední aktualizace 21. 5. 2012. [cit. 2015-02-18]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html/>

¹⁹¹ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika* [online]. c1997. roč. 47, č. 1. [cit. 2015-02-18]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2723>

5.2.1. Skupinová a kooperativní výuka

Jedním z typických znaků projektového vyučování je kooperace mezi žáky a spolupráce ve skupinách. Ačkoliv se to může zdát neočekávané, označení skupinová výuka není zcela totéž co kooperativní výuka. Neznamená tedy, pokud rozdělíme celou třídu žáků do více menších skupin žáků, kteří budou plnit určitou úlohu, že se jedná o kooperativní výuku. Cíle mnohých skupinových prací vyjdou vniveč, jelikož mezi účastníky dané skupiny nedochází k pozitivní vzájemné spolupráci všech jejích členů. Ústředním komponentem kooperativního vyučování je kooperace.

Kasíková definuje kooperaci takto: „*Kooperace je společná a závazná činnost uvnitř skupiny i navenek za předpokladu akceptování společných cílů.*“¹⁹² Kooperativní výuka zohledňuje sociální aspekt skupinové výuky.¹⁹³ Kooperativní výuka je hlubší, užší spolupráce s ostatními účastníky projektového vyučování. Je to nadstavba skupinové spolupráce a výuky. Kooperace je součástí hodnotové orientace a kompetenční výbavy člověka pro život v současnosti a budoucnosti.¹⁹⁴ V souvislosti s kooperativním vyučováním se rozlišují tři dimenze kooperace.¹⁹⁵ Jedná se o kooperace:

- **jako cílová struktura vyučování** – cíle lze dosáhnout pouze v případě vzájemné spolupráce, kdy všichni táhnou za jeden provaz
- **jako povahový, osobnostní rys žáka** – předkládání vyučovacích situací, které záměrně rozšiřují dispozice kooperativnosti dívek i chlapců
- **vztahující se k chování** - osvojování si altruistického, proskupinového chování

¹⁹² KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A., et al. *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. s. 184.

¹⁹³ KALHOUS, Z., OBST, O., et al. *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. s. 303.

¹⁹⁴ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3. s. 26.

¹⁹⁵ KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování (Pohledy pedagogické)*. 1.vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou pedagogiku, 1994. ISBN 80-901660-0-8. s. 50.

Ideálním příkladem je, když skupinová výuka přesáhne představy o cílech v kooperativní výuce. O kooperativní výuce se jedná, pokud panuje pozitivní vzájemná závislost všech členů skupiny, což znamená, že skupina může uspět jedině jako celek. Dobré je, když jednotliví členové skupiny projevují vůči sobě kognitivní i interpersonální dovednosti – interakce tváří v tvář. Dále pokud jsou všichni členové schopni plného osobního nasazení a odpovědnosti sami za sebe i celou skupinu. Jedna z nejdůležitějších činností skupiny je vytvoření zpětné vazby.¹⁹⁶ Na základě výše nastíněných rysů kooperativní výuky je zřejmé, že i když žáci ve skupině pracují na jednom určitém úkolu a komunikují spolu, nejedná se o kooperativní výuku.

V projektovém vyučování se mění rovněž role učitele. Učitel zastává roli poradce žáků a spolutvůrce projektu. Učitel nemá jen žákům předávat hotové poznatky. Má jim vytvářet vhodné podmínky k projektu a usměrnit činnosti žáků. Učitel je rovněž zodpovědný za kontrolu dosažených výsledků.¹⁹⁷ Učitel je strůjcem cíle kooperativního učení. Dále také učitel rozhoduje o velikosti skupin, časové dotaci jednotlivých aktivit a stanovuje uspořádání místnosti i role žáků ve skupinách.¹⁹⁸ Učitel má kontrolní funkci v rámci všech činností, které spějí k očekávanému cíli. Projektové vyučování vytváří podstatně jiné vazby mezi žákem a učitelem, neboť se v rámci této formy vyučování stávají partnery. V tomto ohledu, je zřejmá odlišnost kooperativní výuky od frontální výuky.

¹⁹⁶ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2.rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1. s. 37.

¹⁹⁷ COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: Náměty pro učitele*. 1.vyd. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0. s. 12.

¹⁹⁸ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení*. In *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. Kapitola 14. s. 185-188.

5.3. *Klasifikace projektů*

Klasifikace projektů je značně rozmanitá, neboť problematika členění projektů není ani v české ani zahraniční literatuře zcela kompaktní. Různí autoři dělí projekty na základě specifických kritérií, v závislosti na jejich celkovém vědeckém záběru a cílech práce.¹⁹⁹ Současná česká pedagogická literatura nabízí velké množství variant a hledisek, jak lze dělit projekty. Coufalová přejímá klasifikaci Valenty a Císaře a Horáka, a tak člení projekty dle následujících kritérií:

- ***Dle účelu***
 - projekty k objevení nových poznatků
 - projekty k získání nových dovedností
 - projekty k opakování nebo procvičování poznatků již zvládnutých
 - projekty určené k uplatnění poznatků, dovedností v konkrétních situacích

- ***Dle vztahu žáků k učivu a vyučovacímu předmětu***
 - zaměření projektu na učivo jednoho vyučovacího předmětu
 - projekt integrující učivo z více vyučovacích předmětů

- ***Dle organizace***
 - zda bude projekt realizován v určitých časových obdobích v rámci výuky jednoho vyučovacího předmětu nebo jeho části
 - projekt uskutečněn i mimo výuku vyučovacích předmětů v rámci rozvrhu

¹⁹⁹ DÖMISCHOVÁ, I. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1. s. 37.

- ***Podle délky trvání***
 - krátkodobé – několik hodin, dnů
 - střednědobé – několik týdnů, měsíců
 - dlouhodobé - celoroční

- ***Podle navrhovatele či dle vzniku***
 - spontánní neboli žákovské projekty
 - umělé neboli předem připravené učitelem

- ***Podle místa konání***
 - školní
 - domácí
 - mimoškolní
 - kombinace obou

- ***Podle počtu zapojených žáků***
 - individuální - jednotlivec
 - kolektivní – celá třída
 - skupinové

- ***Podle velikosti***
 - projekt menšího rozsahu
 - projekt většího rozsahu

Je ovšem třeba zdůraznit, že dělení projektů dle velikosti má relativní povahu a nelze ji uplatnit ve všech projektech jednoznačně a objektivně.²⁰⁰

Kratochvílová ve své klasifikaci staví do popředí zájmů samostatnost žáků v práci s informacemi, a proto tuto typologii rozšiřuje o další kritérium „*podle informačních zdrojů*“.²⁰¹

- volný – žáci si informační materiál obstarávají sami
- vázaný – informační materiál je žákům poskytnut učitelem
- kombinace obou

Autorky Kašová, Tomková, Dvořáková neopomenuly základní ukazatel náročnosti a obtížnosti projektů, protože doplňují výše uvedené členění o další hledisko, kterým je „*věk žáků*“ a dělí je na projekty realizované na 1. a 2. stupni základní škol.²⁰²

Je nezbytné připomenout, že realizace projektů ve školách do jisté míry závisí jednak na entuziasmu jednotlivých učitelů, potažmo otevřenosti inovacím vedením školy. Dále závisí na finančních a materiálních prostředcích školy. Uvedené aspekty výrazně ovlivňují jednotlivé komponenty a celkovou podobu projektu.

5.4. Fáze projektové práce

V předchozích kapitolách již bylo řečeno, že projekt je jakýmsi úkolem, podnikem žáka, který je sestaven z několika částí. Postupných kroků, které žáka vedou k dosažení výsledného produktu.

²⁰⁰ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. ročník. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1. s. 42.

²⁰¹ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4. s. 49.

²⁰² DVOŘÁKOVÁ, M. – KAŠOVÁ, J. – TOMKOVÁ, A. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1. s. 53.

Samotné realizaci projektu předchází dlouhodobá příprava a zevrubné plánování každého komponentu, přičemž jakýkoliv z nich představuje nezbytný kousek skládačky. Kratochvílová vyčleňuje čtyři fáze projektu:²⁰³

- 1 Plánování projektu**
- 2 Realizace projektu**
- 3 Presentace výstupu projektu**
- 4 Hodnocení projektu**

Maňák, Švec předkládají před první fází plánování tzv. předfázi, v níž dochází k vymezení cílů projektu.²⁰⁴ Kašová za ústřední bod plánování projektu považuje vhodný výběr tématu, jež by měl zahrnovat významnost pro život a zájem dítěte, alternativa integrace různých vyučovacích předmětů, adekvátnost věku a možnostem žáků, v poslední řadě přirozenost a pravdivost.²⁰⁵

S výběrem tématu ovšem logicky souvisí přesná formulace cílu, ideje celého projektu. Fází plánování projektu předchází tzv. fáze vzniku projektové myšlenky, nápadu.²⁰⁶ V této přípravné fázi je vhodné zachytit všechny myšlenky, ideje a asociace související s daným tématem. Následuje třídění nápadů na základě organizace, obsahu, motivace, užitečnosti a v poslední řadě redukce přijatelných nápadům v závislosti na časových a jiných podmínkách, o kterých jsem se již zmiňovala.

²⁰³ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4. s. 41.

²⁰⁴ MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1.vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. s. 169.

²⁰⁵ KAŠOVÁ, J., et al. *Škola trochu jinak: Projektové vyučování v teorii a praxi*. 1.vyd. Kroměříž: IUVENTA, 1995. s. 73.

²⁰⁶ DÖMISCHOVÁ, I. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1. s. 32.

Plánování projektu

Plán projektu je jakýsi zevrubný scénář, jenž by měl obsahovat promyšlené logické uspořádání jednotlivých kroků. Organizaci, pravidla, časové rozvržení, určení druhu projektu, rozdělení činností a rolí ve skupinách či různé varianty postupů a řešení.²⁰⁷ Plánování projektu lze uskutečňovat dvěma způsoby.²⁰⁸ První způsob vychází z cíle, jehož chceme dosáhnout a směřuje až ke konečnému produktu. Pro druhým směr, který je smysluplnější a více odpovídající školní realitě, je výchozí představa o výsledném produktu ke konečné formulaci cílů. V této fázi hraje významnou roli učitel. Jedná se pravděpodobně o nejdůležitější ze všech etap projektové práce. Úkolem učitele je přesně vymezit a formulovat cíl projektu. Dále motivovat žáky ke spolupráci. Stanovit a vysvětlit pravidla kooperativního vyučování, zejména celého průběhu projektu a taktéž neopomenutelná příprava potřebných materiálních pomůcek i prostředí. Tomková, Kašová, Dvořáková považují, za klíčový aspekt ve fázi plánování, vnitřní motivaci žáků. Aby žáci přijali úkol za vlastní s touhou poznat, objevovat a vyřešit daný problém.²⁰⁹ Pakliže nebudou žáci motivováni a stržení entuziasmem vyučujícího, odrazí se to v kooperaci mezi žáky ve skupinách a podepíše i na výsledném produktu vzešlého z projektové práce.

Při plánování projektu je nezbytné zohlednit skutečnost, že někteří žáci nebudou ochotni spolupracovat na všech úkolech. Toto jednání žáka může pramenit z toho, že splnění úkolu by bylo pro něho velmi osobní. Tuto situaci bych řešila tak, že by byl žák pověřen splněním následujícího úkolu tak, aby byl dodržen stanovený plán průběhu projektu a nedošlo k jeho narušení. S tímto úkolem by poté seznámil ostatní spolužáky.

²⁰⁷ KAŠOVÁ, J., et al. *Škola trochu jinak: Projektové vyučování v teorii a praxi*. 1.vyd. Kroměříž: IUVENTA, 1995. s. 75.

²⁰⁸ DÖMISCHOVÁ, I. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1. s. 32-33.

²⁰⁹ DVOŘÁKOVÁ, M. – KAŠOVÁ, J. – TOMKOVÁ, A. *Učíme v projektech*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1. s. 15.

Realizace projektu

Tato fáze je plně v rukou samotných účastníků projektu - žáků. V rámci realizace projektu dochází k uskutečňování předem naplánovaných aktivit, činností a úkolů dle časové dotace. Učitel zde plní úlohu poradce konzultanta a koordinátora činností a aktivit žáků, který povzbuzuje žáky k pokračování v projektové práci. Při realizaci projektu se klade důraz na samostatnost žáků při řešení daného úkolu či problému. Je zcela na uvážení žáků, jaké cesty a způsoby zvolí k výslednému produktu. Tato etapa je charakteristická tím, že žáci komunikují a kooperují ve skupinkách, jejichž složení se může v průběhu projektu obměňovat. V některých situacích mohou také pracovat individuálně, ovšem v omezené míře. Žáci si volí prostředky, které jim umožní dosáhnout požadovaného cíle. Při realizaci projektu mohou žáci projevit své tvůrčí schopnosti a seberealizovat se. V závěru této fáze vzniká výsledný produkt.

Učitelova osobnost má ve vzdělávacím procesu hlavní úlohu. Na učiteli závisí, jaký přístup k učivu žáci zaujmou. Realizaci projektu i samotný proces vyučování rovněž ovlivňuje to, zda má učitel přirozenou autoritu mezi žáky. Vališová vymezuje přirozenou autoritu jako: „*Neformální autoritu, která je založena na lidských a odborných charakteristikách jedince, majícího na ostatní lidi přirozený vliv*“.²¹⁰ Pakliže vyučující mezi žáky neformální autoritu postrádá a snaží se ji nahradit vynucením formální autority, žáci zaujmout k učivu negativní postoj a ztratí vnitřní motivaci. Formální autoritou se rozumí autorita, která vychází z mocenského postavení a jemu odpovídající činnosti ve společenské hierarchii bez ohledu na reálné osobní a odborné kvality jedince. Další z překážek, s kterými se můžeme setkat při realizaci projektového vyučování, je neschopnost žáků kolektivně spolupracovat. Jedlička uvádí, že neschopnost spolupráce může být výsledkem přes míru ochraňujícího, rozmazlujícího výchovného působení rodiny.²¹¹ Jedná se o hyperprotektivní výchovné působení, jehož cílem je dítěti vše co nejvíce usnadnit a ulehčit.

²¹⁰ VALIŠOVÁ, A. Autorita v zrcadle výchovy. In *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. Kapitola 26. s. 395.

²¹¹ JEDLIČKA, R. Problémy socializace, pedagogická diagnostika a práce výchovného poradce ve škole. In *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. Kapitola 24. s. 323.

Žáci z hyperprotektivního rodinného prostředí bývají nesamostatní, nespolehliví, více pasivní než jejich vrstevníci, málo odolní vůči stresovým podmínkám a při samostatné práci bývají bezradní a čekají, kdo jim pomůže. Takto vychovaní jedinci jsou zvyklí očekávat pomoc, podporu a všestrannou péči, aniž by museli sami přispívat svým dílem. Z předchozího je zřejmé, že pro některé žáky je zkušenost sdílení společného problému nová. Žáci by si měli kompetenci spolupracovat osvojit a naučit se s ní pracovat.

Prezentace výsledků projektové práce

Výstupy z projektů mohou být vytvářeny na půdě školy – ve specializované učebně v závislosti na tématu a účelu, ale také mimo teritorium školy.²¹² Představení jednotlivých výstupů lze uskutečnit v rámci třídy před spolužáky, v rámci školy (prezentace produktů před ostatními žáky jednotlivých ročníků), dále v kontextu událostí spjatých se životem školy, které jsou určeny pro přátele školy a veřejnost. Jedná se například o výročí založení školy, slavnosti školy, den otevřených dveří apod. Výsledným produktem projektové výuky, pod vlivem rozvoje informačních a telekomunikačních technologií, může být uspořádání videokonference. Dále školní akademie, divadelní představení, besídky, ale také založení školního časopisu nebo tvorba webových stránek školy atd. Nejužívanějšími výstupy z projektů jsou koláže, postery nebo ručně vyrobené produkty, které posléze bývají vystavovány ve třídách, na chodbách nebo v dalších prostorách školy. V závěru je nutné podotknout, že úspěšnost všech výsledných produktů projektu je úměrně závislá na zainteresovanosti žáků, kteří daný produkt vytváří.

Jestliže žáci přistupují k produktu vzešlého z projektu jako k nutnému splnění jejich povinnosti a neztotožní se s tématem projektu, práce na projektu postrádá svůj smysl a nesplní očekávané cíle.

²¹² DÖMISCHOVÁ, I. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1. s. 35-36.

Reflexe projektu

Hodnocení projektu představuje klíčovou a nepostradatelnou složku celého projektu. Díky ní se lze ponaučit z chyb, odstranit nedostatky, analyzovat úspěch či neúspěch v jednotlivých etapách a popřípadě vylepšit, doplnit dílčí úkoly, aby se zvýšila efektivita projektu v pedagogické praxi. V projektovém vyučování se preferuje pozitivní hodnocení.²¹³ V této fázi je využívána velmi cenná zpětná vazba od žáků k učiteli a celému projektu. Zpětná vazba může mít podobu dotazníku, rozhovoru nejenom s žáky, ale se všemi účastníky, co se podíleli na utváření projektu. Reflexe umožňuje zhodnocení činností, aktivity, kreativity a snaživosti žáků během celého trvání projektu. Závěrečná reflexe by měla obsahovat přípravu žáků, vzájemnou spolupráci, míru samostatnosti při zpracování tématu a rovněž podobu a schopnost prezentace výsledného produktu.²¹⁴

Největší problém reflexe představuje způsob celkového hodnocení. Hodnotit žáky lze prostřednictvím slovního hodnocení, dále na základě klasifikační stupnice nebo kombinací obou těchto stylů.²¹⁵ Dle mého názoru je zřejmě nejvhodnějším a nejefektivnějším prostředkem hodnocení žáků slovní hodnocení doplněno známkou. Hodnocení známkou vyjadřuje pouze symbolické číslo, které neurčuje, v jaké oblasti žák uspěl nebo neuspěl či zda byl připraven, aktivně spolupracoval s ostatními členy skupiny a spolupodílel se na produktu projektu. Nicméně tradiční forma hodnocení známkou má ve školství dlouholetou tradici. Slovní hodnocení naopak podává veškeré informace o úspěchu či neúspěchu žáka a rovněž napomáhá k celkovému rozvoji kompetencí žáka. Hodnocení by se mělo zaměřit také na reflexi postojů a sociálních dovedností žáků.

²¹³ DVOŘÁKOVÁ, M. – KAŠOVÁ, J. – TOMKOVÁ, A. *Učíme v projektech*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1. S. 19.

²¹⁴ DÖMISCHOVÁ, I. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1. s. 36.

²¹⁵ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3. s. 87.

Dále také je vhodné, aby učitel podal zpětnou vazbu žákům ve formě poděkování za spolupráci a účast na projektu.²¹⁶ Pokud nebude projekt reflektován a zevrubně analyzován, postrádá jeho další využití smysl, neboť nebudou vyřknuty pocity, prožitky a přání ze strany žáků i učitele.

5.5. Význam projektového vyučování v současné škole

Na základě výše uvedených poznatků o projektovém vyučování a projektu samotném považuji za nezbytné se věnovat přínosu projektového vyučování ve školách. Vzhledem k tomu, že mnoho učitelů působících v pedagogické praxi inklinuje spíše k principům tradiční školy, bývá projektové vyučování rozvíjeno pouze u některých. Těch, kteří se kriticky vyjadřují o současné podobě školy. Odpůrci projektovému vyučování vytýkají, že neklade důraz na kognitivní schopnosti žáků. Proto nepatří projektovému vyučování přední místo mezi ostatními organizačními formami vyučování.²¹⁷ Je důležité si podotknout, že cílem projektů v rámci předmětu Výchova k občanství, je vychovávat žáky k hodnotové orientaci a seberealizaci ve společnosti. Každá vyučovací strategie, i projektové vyučování představuje určitá úskalí. Nicméně taktéž skýtá řadu výhod.

²¹⁶ MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1.vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. s. 169.

²¹⁷ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika* [online]. c1997. roč. 47, č. 1. [cit. 2015-02-18]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2723>

5.5.1. Pozitivní vlivy projektové výuky

Přednosti projektového vyučování spočívají ve skutečnosti, že žáci získávají poznatky a zkušenosti uceleně v interaktivní podobě.²¹⁸ To znamená, že je žákům umožněno se blíže seznámit s realitou běžného života a zároveň rozšířit obzor systému myšlení a poznání. Další výhodou je spolupráce žáků v týmu, čímž si žáci rozvíjejí kompetence komunikativní, pracovní, k řešení problémů i sociální kompetence, které bezesporu uplatní v každodenním životě.²¹⁹

Na rozdíl od tradičního způsobu vedení výuky, projektové vyučování akcentuje ty kvality výuky, jež rozvíjejí specifické vlastnosti žáků. Mezi tyto vlastnosti patří aktivita, iniciativa, zodpovědnost, samostatnost, vytrvalost, sebekritičnost, tolerance, respekt k druhým a kreativita.²²⁰ Projektové vyučování vybavuje žáky dovednostmi a schopnostmi plánovat a rozvrhnout si vlastní práci, potažmo ji dokončit, navzdory překážkám. Důležité je systematicky poznávat. Projektové vyučování představuje pro řadu žáků větší motivaci k činnosti a seberealizaci než v rámci vyučování v jednotlivých vyučovacích předmětech. Projektové vyučování je pozitivní a přínosné v tom ohledu, že rozvíjí myšlenkové struktury žáku ve spojení s aktivní činností.²²¹ Tím dochází ke snadnějšímu a dlouhodobému zapamatování poznatků.²²² Díky tomu, že projektové vyučování spojuje jednání, prožívání i myšlení, teorii a praxi, školu s reálným životem, stává se ve školní realitě nepostradatelné.

²¹⁸ MAZÁČOVÁ, N. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. *Metodický portál rvp: Články*[online] 19. 4. 2007. [cit. 2015-02-25]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html/>

²¹⁹ DÖMISCHOVÁ, I. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1. s. 42-43.

²²⁰ MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1.vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5

²²¹ MAZÁČOVÁ, N. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. *Metodický portál rvp: Články*[online] 19. 4.2007. [cit. 2015-02-25]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html/>

²²² SOLFRONK, J. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. 1.vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. s. 16.

5.5.2. Negativa projektové metody

Projektové vyučování s sebou nese i jistá omezení a úskalí, z nichž převážnou část lze eliminovat, pokud by se změnil postoj jak učitelů, tak vedení škol. Bezesporu největší nevýhodou projektového vyučování, zejména pro učitele, je časová náročnost na přípravu a realizaci projektu.²²³ Z tohoto důvodu také většina učitelů projektovou výuku v rámci vyučování nevyužívá, neboť nedostatek času se pro učitele stává stresujícím faktorem. V souvislosti s tímto, spočívá riziko projektového vyučování rovněž v profesní neznalosti principů projektové výuky ze strany učitelů. To může být dáno také jejich nedostatečnou zkušeností s projektovou výukou. Na druhou stranu může nevýhodu představovat nedostatečná vybavenost žáků potřebnými kompetencemi.²²⁴ Z hlediska nevýhod pro žáky, projektové vyučování představuje riziko vzniku nekázně. Totiž žáci mohou mezi sebou volně diskutovat a pracovat na řešení samostatných úkolů, za něž nesou odpovědnost.²²⁵ Projektová výuka preferuje aktivitu a iniciativu žáka v procesu učení, proto se musí počítat s větší frekvencí hluku, než li tomu bývá v rámci frontálního způsobu vedení výuky. Negativní stránkou projektového vyučování je organizační náročnost z hlediska školy jako instituce.²²⁶ Může dojít i tomu, že škola potřebnými prostředky nedisponuje. To by ale nemělo být překážkou, nýbrž předmětem k zamyšlení, jak potřebné prostředky obstarat.

²²³ DÖMISCHOVÁ, I. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1. s. 50-51.

²²⁴ ZORMANOVÁ, L. Projektové vyučování. *Metodický portál rvp: Články* [online] 21. 5.2012. poslední aktualizace 21. 5. 2012. [cit. 2015-02-24]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html/>

²²⁵ DÖMISCHOVÁ, I. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1. s. 51.

²²⁶ COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: Návrhy pro učitele*. 1.vyd. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0. s. 35.

6. Projekt

6.1. Přípravná hodina

Projektovému dni bude předcházet vyučovací hodina, která by sloužila k přípravě třídy, pomůcek a k motivaci k formování pravidel kooperativního vyučování se závěrečnou reflexí, kde by byly zodpovězeny doplňující otázky žáků k projektovému dni a k pravidlům vzájemné spolupráce v rámci dvou projektových dnů. Žáci byli zvědaví a zajímali se o průběh, realizaci a vyhodnocení projektu. Reflexe v tomto případě slouží také jako zpětná vazba pro učitele, zda jsou žáci se vším srozuměni a chápou zásady, pravidla kooperativního vyučování a zásady práce ve skupině.

V rámci přípravné vyučovací hodiny, před projektovými dny, byla využita aktivita, která by navozovala příjemnou a přátelskou atmosféru spolupráce mezi žáky ve skupině a povzbuzení ke kooperativnímu jednání.²²⁷

Úkolem žáků v první řadě je, aby chvíli přemýšleli o typu společnosti, ve které by rádi žili a aby vybrali jeden nejdůležitější rys této společnosti. Tento rys každý žák napíše na nálepku a nalepí jej najednou na tabuli. Nyní ať žáci přemýšlí o dvou věcech - „poutech“, která brání dosažení dvou rysů jejich ideální společnosti. Následně se žákům rozdají fixy, každému se dá kousek papírku. Každý žák si na kousek papírku, který dostal, napíše velkými písmeny dvě „pouta“, která brání v uskutečnění vysněné společnosti. Následně bude každý postupně požádán, aby nahlas přečetl slova, která napsal na své papírky

V závěru je nezbytné, aby se každý žák od těchto pout oprostil. To se uskuteční tím, že se papírek, na němž jsou napsána „pouta“, která brání k dosažení soudržnosti přátelského třídního kolektivu, zmačkají a vyhodí do odpadkového koše.

²²⁷ BURYÁNEK, J. Metodické listy – Balónky. In: *Varinaty.cz* [online]. [cit. 2014-20-8]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/metodicke-listy/11-balonky>

Tato aktivita se může zdát infantilní, ale při realizaci tohoto úkolu jsem sledovala uvolnění žáků a to v tom směru, aby se oprostili od negativismu ve vzájemných vztazích. Účelem této aktivity bylo, aby se žáci naučili otevřeně mluvit o vztahovém nesouladu mezi nimi a vyjádřit své pocity. Někteří žáci byli ostýchaví a dělalo jim problémy vyjádřit své názory a pocity před ostatními žáky. Navzdory tomu aktivita proběhla bez problémů a konfrontace žáků. Domnívám se, že tato aktivita splnila sledovaný účel.

6.2. Základní parametry projektu

Název projektu: Vyznej se ve světě médií

Cílová skupina projektu: Žáci 9. ročníku ZŠ (14-15 let)

Typ projektu:

- Dle počtu žáků: třídní/ročníkový
- Dle vztahu k učivu a vyučovacímú předmětu
 - **interdisciplinarita se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace a průřezovými tématy:** Osobnostní a sociální výchova, Myšlení v evropských a globálních souvislostech, Výchova demokratického občana a Etickou výchovou
- Dle délky trvání: krátkodobý (dvoudenní)
- Dle místa konání: školní
- Dle navrhovatele: uměle připravený

Cíl projektu:

Vzhledem k aspiracím gymnaziálního a středoškolského vzdělání současných žáků devátého ročníku je záměrem výše uvedeného projektu vybavit žáky základní úrovní mediální gramotnosti. Cíl projektu je orientován na tematické okruhy průřezového tématu mediální výchovy, mezi něž jsou zařazeny, jak receptivní činnosti – kritické čtení, vnímání mediálního sdělení a autora mediálních sdělení, apod., taktéž i produktivní činnosti v podobě tvorby mediálního sdělení.

Dále si žáci osvojí také kritické myšlení, tedy schopnosti kriticky analyzovat nabízená mediální sdělení, posoudit a ověřit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr. Smyslem tohoto projektu je, na základě kritického přístupu k medializovaným obsahům a sdělením, si uvědomit, jakou roli sehrávají média, jaký mají vliv na každodenní činnosti a rozhodování jedince.

Výstup projektu:

Žákům deváté třídy bude umožněna volba prezentace jejich dvoudenní práce a úsilí v rámci projektu. Bude ponecháno zcela na rozhodnutí tvůrců projektu, zdali vytvoří reklamu buď pro školu, kterou navštěvují, nebo na libovolné téma či zda vytvoří krátký video spot na nějaký produkt dle libovolného výběru.

Předpokládané cíle dle požadavků průřezového tématu mediální výchovy:

- Vytvoření představy o roli medií v každodenním životě v regionu
- Osvojení si základních principů vzniku významných mediálních obsahů
- Rozvoj schopnosti analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich
- Schopnost rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci
- Uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace
- Rozvoj citlivosti vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení

Prostředí: školní, třídní, učebna, IT učebna

Účastníci: žáci 9. ročníků, cvičící učitel, praktikant

Formy organizace projektového vyučování:

- Individuální
- Hromadná
- Párová
- Skupinová

V případě práce ve skupinách nebo ve dvojicích se budou žáci rozdělovat do nově vytvořených skupin výběrem, losem dle barev, dle čísel nebo dle obrázků.

Tento způsob rozdělení do skupin byl zvolen z hlediska zamezení a eliminace vytvoření genderově homogenních skupin.

Předpokládané výukové metody:

- Myšlenková mapa
- Brainstorming
- Práce s textem
- Názorová škála
- Přesmyčky
- Bingo
- Hraní rolí
- Warm-upky
- Diskuze
- Pětílístek
- Práce s internetem

Předpokládané pomůcky:

- Vlastní výuková prezentace (viz Přílohy)
- Počítač
- Psací potřeby, archy papírů
- Předtištěné pracovní listy
- Interaktivní tabule

- Flipchart
- Soudobá tištěná média
- Internet

Způsob prezentace projektu:

Prezentace žáky zvoleného výstupu projektu proběhne po ukončení projektu pro spolužáky i ostatní žáky, učitele a zaměstnance dané instituce v prostředí školy. Ovšem pouze se souhlasem všech žáků, kteří projekt utvářeli.

Způsob hodnocení projektu:

Hodnocení projektu bude formativní, jelikož po každé aktivitě a bloku bude následovat reflexe a zhodnocení, tak i sumativní na konci projektu. V případě průběžného hodnocení se bude jednat o slovní hodnocení doplněné smajlíky. Mimo jiné budou žáci ohodnoceni na konci projektu známkou, která se jim ovšem bude počítat do celkové klasifikace. V závěru projektu bude předložen všem účastníkům projektu anonymní dobrovolný dotazník formou zpětné vazby pro navrhovatele projektu.

6.3. Realizace projektu

1. Projektový den

I. Vyučovací lekce (8:00-9:45)

Téma: Co jsou to média a jejich vliv v každodenním životě

Cíl: Žáci si osvojí základní pojmy a funkce související s médii. Dále si žáci uvědomí, jak média ovlivňují jejich každodenní život, názory, postoje a představy

Klíčové kompetence: komunikativní, k učení, sociální a personální, k řešení problémů

Pomůcky: internet, počítač, dataprojektor, psací potřeby, tabule, audio ukázka, pracovní listy, papír, prezentace

Metody: brainstorming, myšlenková mapa, názorová škála, bingo, koláč-graf, řízená diskuze, reflexe

Organizace: skupinová, hromadná, individuální, párová

Průběh:

1) Co je to médium

a) **Evokace: audio video ukázka** Voxel - *V síti*

(časová dotace 10 min)

Před puštěním písničky učitel rozdá každému žákovi papír. Úkolem každého z žáků je nalézt slova nebo motivy použité ve videoklipu, která jakkoli souvisí s médii. Následně si nalezená slova vypíší na papír.

b) **Brainstorming**

(časová dotace 10 min)

Po poslechnutí a zhlédnutí písničky následuje brainstorming, s tím, že učitel vypíše všechna slova, která si žáci vypsali a spojili s médii. Dále se žáci seskupí do dvojic a vzájemně porovnají a popřípadě vzájemně doplní slova či pojmy z písničky. Následně učitel vyhodnotí zakroužkováním správných pojmů či slov, která s médii souvisí a vyškrtne ta, která s nimi nesouvisí.

c) Otázky k písničce na tabuli

(časová dotace 5 min)

Poté učitel vyzve pět žáků, z nich každý u tabule písemně zodpoví jednu z následujících otázek. V závěru tyto odpovědi znovu projde učitel s celou třídou.

O čem pojednává tato písnička? Proč se tato písnička jmenuje V síti? Jak to souvisí s médii? Co chtěl autor touto písničkou sdělit? Jaký jiný název bys dal(a) této písničce?

d) Co je to médium

(časová dotace 7 min)

Úkolem žáků je ve dvojicích napsat co nejvíce různých významů slova médium, které je napadnou a v jaké souvislosti. Poté žáci vytvoří skupinku po čtyřech ze dvou předešlých dvojic a vzájemně si porovnají významy či si je navzájem doplní.

Žáci zůstanou ve čtveřicích a nadále budou pracovat s pojmem médium jako komunikačním prostředkem a řešit následující úkoly v pracovním listu k této lekci.

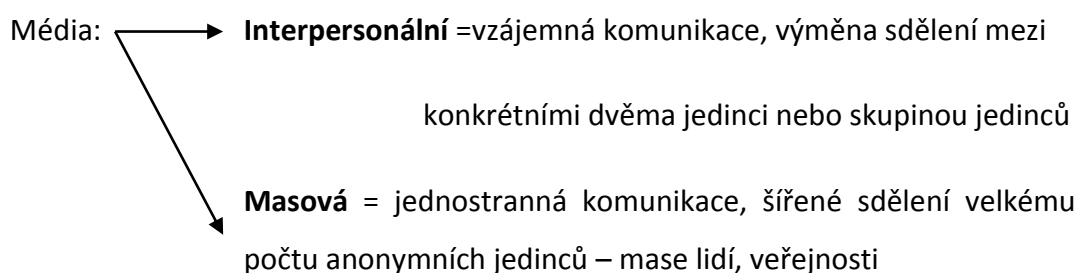
i) Přesmyčky

(časová dotace 15 min)

Na základě přesmyček uvedených na pracovním listě žáci rozhodnou zda se jedná o médium. Svou odpověď odůvodní.

Dalším úkolem žáků je, aby uvedená média, v pracovním listu, rozdělili do dvou skupin dle jejich účelu, tj. k čemu slouží a co je jejich smyslem nebo co mají společného. Kategorizace je zcela na uvážení žáků, ovšem důležité je, aby byli schopni se dobrat některých možných rozlišení sami.

Na závěr učitel shrne dosavadní poznatky a návrhy žáků a představí další rozdělení médií a vysvětlí toto rozčlenění. Výklad bude sdělen formou interaktivní prezentace.



e) Reflexe

(časová dotace 2 min)

Shrnutí dosavadních poznatků, co jsou to média, jaký je rozdíl mezi interpersonální a masovou komunikací. Dále zhodnocení dosavadní práce a úsilí žáků. Učitel se ujistí, zda žáci všemu rozumí nebo zda chtějí něco více objasnit

2) Funkce médií a jejich vliv v každodenním životě

a) Evokace: Bingo

(časová dotace 7 min)

Každý žák dostane předtištěnou tabulku s otázkami viz pracovní list. Úkolem každého žáka je získat od tří různých spolužáků co nejoriginálnější odpovědi na zadané otázky. Ten, který má nejvíce odlišných odpovědí od ostatních spolužáků vyhrává. Vyhodnocení provádí učitel s celou třídou.

b) Myšlenková mapa: funkce médií

(časová dotace 7 min)

Žáci si uvědomí, jaký vliv mají média na každodenní život každého z nás.

c) Názorová škála:

(časová dotace 15 min)

Téma: Jsou média důležitá? Lze si život bez nich představit?

Učitel stanoví osu o dvou pólech ano-ne, přičemž úkolem žáků je se dle vlastního uvážení a přesvědčení postavit na jeden z pólů. Každý žák si své rozhodnutí musí obhájit.

Následuje řízená diskuze mezi spolužáky, kterým dá učitel jako moderátor slovo.

d) Můj mediální autoportrét:

(časová dotace 15 min)

Dále každý žák dostane jeden nebo více papírů s možností využití barevných, lesklých papírů s libovolnými motivy. Žáci mohou využít pastelky, fixy, tempery, vodové barvy. Úkolem každého žáka je vytvořit vlastní mediální autoportrét, kterým vyjádří svůj vztah k médiím.

Následně se žáci seskupí do tříčlenných skupinek a diskutují o uvedených otázkách.

e) Diskuze: společná nad níže uvedenými otázkami

(časová dotace 12 min)?

- i) Jak na Vás působí portrét vašeho spolužáka, spolužačky?
- ii) Co tímto mediálním portrétem chtěl(a) autor(ka) sdělit?

- iii) Našli jste společné znaky vašich mediálních portrétů ve skupině? Pokud ano, které to jsou?
- iv) V čem se mediální portréty lišily?
- v) Které druhy médií převažují v mediálních portrétech?
- vi) V čem média ovlivňují váš každodenní rozvrh?

f) Reflexe

(časová dotace 5 min)

Shrnutí poznatků: co je to médium, co jsou to média, jaké mají funkce.

Zhodnocení úsilí a práce žáků, v podobě smajlíků

II. Vyučovací lekce (10:00-11:45)

Téma: Reklama a reklamní slogany

Cíl: Žáci si vytvoří vlastní slogany, loga na určité téma reklamy. Žáci si uvědomí, co patří mezi hlavní cíle reklamy – manipulace, zábava, propaganda, informovanost atd. Dále si žáci osvojí základní pravidla a body pro tvorbu reklamy. Žáci si osvojí kritický přístup k reklamním sdělením prezentovaných v médiích.

Klíčové kompetence: komunikativní, k učení, sociální a personální, k řešení problémů, pracovní a občanské

Pomůcky: internet, počítač, dataprojektor, psací potřeby, tabule, pracovní listy, flipchart, výuková prezentace

Metody: rozvoj kreativity - tvorba sloganů, výklad, pětilístek, diskuze, reflexe, domácí úkol

Organizace: skupinová, hromadná, individuální, párová

Průběh:

1) Slogany

a) Evokace:

(časová dotace 10 min)

Viz pracovní list- přiřazování sloganu k značce výrobku.

Úkolem žáků je si všimnout jazykového stylu, který kreativci pro tvorbě sloganu využívají.

b) Tvorba sloganů:

(časová dotace 12 min)

Žáci se seskupí do dvojic a vytvoří, napíší na proužky papírku dva slogany na dvě témata dle vlastního výběru. Viz pracovní list.

Veškeré slogany se vyhodnotí a posléze nalepí na flipchart

2) Reklama a její pravidla, cíle a funkce

a) Evokace: R-E-K-L-A-M-A

(časová dotace 7 min)

Úkolem žáků je ve skupinkách po čtyřech vymyslet alespoň jedno slovo, pojem, přídavné jméno apod. na každé z písmem pomu reklama tak, aby ta slova souvisela se samotnou reklamou či s médii.

b) Diskuze:

(časová dotace 15 min)

Úkolem žáků je říci vlastními slovy, co je to reklama. Každý, kdo se chce vyjádřit a podělit se o svůj názor a představu, co si pod pojmem reklama představuje, mu bude dát prostor. Žáci mohou konfrontovat své představy s představami a názory ostatních spolužáků.

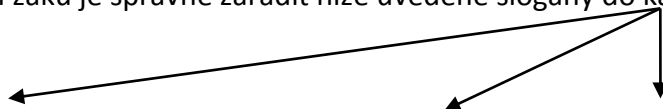
1) Otázky k diskuzi:

- (1) Jaká reklama se Vám líbí? A proč?
- (2) Která se Vám naopak vůbec nelíbí, ba Vás dokonce pobuřuje? Čím?
- (3) Přesvědčila Vás nějaká reklama ke koupi nějakého výrobku? Pokud ano, tak kterého?
- (4) Jakou má podle Vás funkci reklama? Co je jejím cílem?
- (5) Zkus se zamyslet nad tím, dle jakého kritéria lze rozlišit druhy reklam?

c) Typy reklam

(časová dotace 10 min)

Úkolem žáků je správně zařadit níže uvedené slogany do kategorií reklam:



Komerční reklama (K)

Sociální reklama (S)

Politická reklama (P)

a) Becherovka sbližuje.

b) Třídte správně!

c) Pro radost z jízdy.

d) AIDS je masový vrah!

e) Volte kvalitnější život.

f) Stop nezaměstnanosti.

g) Domácí násilí je stále v módě.

h) S citronem roste zábava

d) Zásady pro tvorbu reklamy – výklad spojený s brainstormingem

(časová dotace 10 min)

- 1) Zadání dle **etických norem**- *sexismus, děti v reklamě, apod.*
- 2) **Popis**: podání veškerých důležitých informací
- 3) **Sdělení**: zprostředkování pouze jedné klíčové informace, kterou si příjemci zapamatují, např: v KFC je dobré kuře
- 4) **Účel**: informovat, vyzvat, ukázat, nabídnout
- 5) **Cílová skupina**: děti, mládež, důchodci, rodiče, apod.
- 6) **Forma médií**: reklama, prezentace, inzerce v tisku, billboard, apod.
- 7) **Logo**: krátké, stručné, jasné a zřetelné

e) Reklama má své hranice

(časová dotace 15 min)

Pracovníci reklamních agentur rozhodují i o vhodném typu a umístění reklamy tak, aby si našla svého zákazníka. Představ si, že jsi na jejich pozici a máš za úkol vhodně zadat reklamu (kam, do jakých médií; jakou formu textové, grafické, nebo audiovizuální reklamy, v jakých časech a v jakém období).

REKLAMA NA:	UMÍSTĚNÍ	FORMA	NAČASOVÁNÍ
ZMRZLINU			
POZNÁVACÍ ZÁJEZ DO PAŘÍŽE			
NOVOU HRU NA PLAYSTATION			

f) Práce s reklamou – hraní rolí

(časová dotace 12 min)

Seznámení s internetovým portálem Rada pro reklamu. Dostupné z:

<http://www.rpr.cz/cz/kauzy.php?rok=2011>

Nejdříve se žáci podívají na reklamu Santa Claus (Jágr) z roku 2011 na internetovém portálu www. Youtube.com. Dostupné z:

<http://www.youtube.com/watch?v=oLGrRvNogeM>

Následně se žáci rozdělí do dvou skupin po osmi žácích, přičemž jedna skupina bude obhajovat reklamu Santa Claus (Jaromír Jágr) zadavatele tedy sázkové kanceláře a.s. SAZKY a druhá skupina bude obhajovat stížnost stěžovatele – soukromé osoby. Učitel bude zastupovat rozhodnutí arbitrážní komise. Jedna skupina sepíše základní tři body pro stažení reklamy z médií a naopak druhá bude argumentovat taktéž třemi základními body proti stažení reklamy. Následuje řízená diskuze usměrňována učitelem.

g) Pětílístek

(časová dotace 7 min)

PĚTILÍSTEK

1. Název: **Reklama**
2. Popis (2 slova):
3. Co dělá (3 slova):
4. Pocity (4 slova):
5. Formulace jednoduché věty (5 slov):
.....

h) Reflexe

(časová dotace 4 min)

Shrnutí poznatků: co je to reklama, jaké jsou zásady pro tvorbu reklamy a sloganu.

Zhodnocení úsilí a práce žáků učitelem a hodnocení žáků v podobě smajlíků.

i) Domácí úkol

(časová dotace 2 min)

Úkolem každého žáka je přinést si alespoň dva články z novin, z časopisů, z internetu či nějaký plakát, které pojednávají o nějaké události, osobnosti, výrobku apod.

2. Projektový den

III. Vyučovací lekce (8:00- 9:30)

Téma: Obraz médií v soudobém tisku

Cíl: Žáci si osvojí zásady kritického čtení a myšlení. Žáci budou schopni kriticky analyzovat nabízená mediální sdělení, posoudit a ověřit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr. Žáci rozeznají druhy mediálního sdělení, tedy seriózního od bulvárního a feature sdělení. Dále budou schopni rozeznat manipulativní součásti mediálního sdělení a uvědomí si význam informací v médiích.

Klíčové kompetence: komunikativní, k učení, sociální a personální, k řešení problémů

Pomůcky: psací potřeby, úryvky ze soudobého tisku, počítač, internet, sada kartiček, komiks: *Sólokachna*, Etický kodex novináře, video ukázka

Metody: Evokace, Aktivita: *Sólokachna*, Aktivita: *Fakt nebo názor, co je to?* řízená diskuze, řízené čtení, reflexe

Organizace: skupinová, hromadná, individuální, párová

Průběh:

1) Fakt nebo názor?

(časová dotace 45 min)

a) Evokace

(časová dotace 5 min)

Úkolem žáků je se seskupit do kruhu. Učitel klade žákům otázky a ti se postaví, pokud zcela souhlasí, dřepnou si, pokud souhlasí napůl a sednou si, pokud nesouhlasí.

Otázky: *Kdo čte noviny? Kdo čte časopisy? Kdo získává zpravodajství z internetu? Kdo získává informace, zprávy z facebooku atd.? Kdo se o zprávy nezajímá? Věříte vždycky tomu, co vidíte a slyšíte? Myslíte si, že veškerý obsah zpravodajství je pravdivý?*

b) Diskuze

(časová dotace 7 min)

Úkolem žáků je diskutovat na **téma: Jak poznáme, co je pravda a co ne? Jak si můžeme udělat vyvážený názor?**

c) Fakt, nebo názor – co je co?

i) Rozdíly mezi „fakty“ a „názory“

(časová dotace 15 min)

Žáci se seskupí do čtveřice. Úkolem každé skupinky je napsat, co vědí o rozdílech mezi fakty a názory na flipchart. Následuje společné zhodnocení a zmínění následujících důležitých sdělení:

- *Fakt je něco nenapadnutelného, existují nezávisle na našem názoru*
- *Fakt si můžeme ověřit, zůstává stále stejný bez ohledu, jak na něj pohlížíme*
- *Použití obrátů: domnívám se, že....., myslím si, že..... je vyjádření názorů*

ii) Práce s výroky na kartičkách

(časová dotace 10 min)

Úkolem žáků je se seskupit do trojic. Každá trojici roztřídí výroky na uvedených kartičkách do dvou skupin: názory a fakta.

d) Řízená diskuze

(časová dotace 10 min)

Žáci diskutují v rámci celé třídy o tom, jak roztřídili výroky. U každého výroku se učitel táže, co konkrétně žákům v daném případě pomohlo rozlišit fakt od názoru.

e) Reflexe

(časová dotace 3 min)

- Shrnutí poznatků: co je to fakt a názor a jaký je mezi nimi rozdíl.
- Zhodnocení práce a úsilí žáků učitelem, taktéž hodnocení žáků smajlíky.

2) Sólokachna²²⁸

(časová dotace 45 min)

a) Evokace

(časová dotace 10 min)

Úkolem žáků je prolistovat v soudobém tištěném tisku, který si měli přinést za domácí úkol a označili si v nich titulky, fotografie, články, zprávy, které je zaujmou. Poté, žáci zkoumají, proč je vybrané zprávy zaujaly dle učitelových návodných otázek.

- Proč Vás zpráva, titulek, článek zaujal?
- Poznáte ze zprávy, že si noviny neboli novináři něco přibarvují, lžou či zkreslují?
- Pokud ano, podle čeho? Dle jakých motivů?

²²⁸ RŮTOVÁ, N. Média a informace: Sólokachna. *Respekt neboli.eu [online]*. 2014. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/zdroje/solokachna>

b) Řízené čtení – Sólokapr(kachna)

i) Pravidla řízeného čtení:

(časová dotace 10 min)

Učitel vysvětlí žákům pravidla Řízeného učení, neboť jej budou využívat při níže uvedených aktivitách. Řízené čtení nutí čtenáře, aby se tématem celého textu i jeho jednotlivými náměty zabývali do hloubky a četli jej kriticky.

Metoda Řízené čtení pomáhá:

- vyjadřovat své názory;
- porovnávat své odpovědi s novými poznatky z textu;
- odpovídat na otázky k jednání postav, záměru textu, věrohodnosti, souvztažnostem uvnitř textu apod.;
- rozvíjet vlastní představivost;
- rozvíjet kritické myšlení vyššího řádu;
- diskutovat a mít aktivní přístup k problematice textu.

1. Popis metody:

Zpravidla probíhá řízené čtení tak, že text rozdělíme na několik částí a čteme jej po úsecích všichni najednou. Pokaždé, když v četbě ustaneme, klademe studentům otázky, případně úkoly, které je vedou ke kritické analýze a kritickému uvažování. Otázky mohou směřovat k tomu, co lze nalézt přímo v textu (např.: Jakými prostředky autor dosahuje...; Kolik postav se na příběhu podílí?) nebo směřují za text (např.: Co měla postava z textu podle tebe správně udělat? Jak se asi postava teď cítí? Máš podobnou zkušenost jako postava z textu? Co by se stalo, kdyby...? Jaké další stresující faktory kromě pohrůžky šéfa jsou při práci v médiích stále ve hře?). Je podstatné, aby otázky směřovaly k cílům lekce a aby si studenti vytvářeli na základě otázek vlastní závěry.

2. Zařazení metody v modelu E-U-R:

Je důležité vědět, že než začneme text se studenty číst, je třeba zařadit nejprve evokační otázku (aktivitu) k celému textu. Řízené čtení přichází na řadu ve fázi uvědomění. Je důležité si všimnout, že do hodiny, která má strukturu E-U-R, je při použití řízeného čtení zahrnuta série kratších fází E-U-R, které se cyklicky (od pauzy k pauze) opakují. Reflexe je přítomna v diskusích nad přečtenou částí. Lekci je dobré ukončit závěrečnou reflexí, obvykle otázkou (otázkami) k celému textu. Např.: Kdo si myslí, že komiks vznikl na základě pravdivé události? Proč si to myslíte?

ii) *Sólokachna*

(časová dotace 20 min)

Učitel rozdá žákům první část textu ke komiksu *Sólokachna* ovšem bez nadpisu. Nyní učitel oznámí žákům, že budou společně číst celý příběh, který je rozčleněn na několik částí a který je založený na typických situacích z novinové redakce.

1. Krok - obrázek

(Za počítačem se nudí novinář, rukou si podepírá bradu, civí do monitoru.)

Komentář: Pracovní den novináře Káčátka byl toho dne obzvláště nezáživný. Události z domova i ze světa už byly řádně proprány napříč médii, staré senzace byly dávno zapomenuty a nové žádné.

2. Krok - obrázek

(Do dveří strčí hlavu šéf:)

„Káčátko, doufám, že do oběda budu mít od vás na stole konečně něco pořádného. Jinak zapomeňte na prémie, chlape!“

3. Krok - obrázek

(Káčátko si drbe hlavu. Hlavou mu běží:)

„Nějakého pořádného sólokapra by to chtělo...“

Po přečtení učitel položí žákům následující **otázky**:

Jak se asi cítí novinář po takové výzvě?

Jaké další stresující faktory kromě pohružky šéfa jsou při práci v médiích stále ve hře?

Pokračování v četbě komiksu:

4. Krok - obrázek

(Na monitoru naskočí nová tisková zpráva.)

5. Krok - obrázek

(Káčátko radostí vyskočí a přilepí obličej na monitor:)

„Páni, tohle je přesně ono!“

Zde se čtení opět přeruší a učitel nechá žáky, ať sami vymýšlejí, co se asi stalo:

- Popřípadě učitel žáky navede následující otázkou: *Z čeho se asi novinář raduje?*

Pokračování v čtení komiksu:

6. Krok - obrázek

(Na monitoru čteme kus TZ)

„Pokladník nové romské strany zmizel s penězi...“

Otázky pro žáky:

- *Co měl v tuto chvíli novinář správně udělat? (např. Zprávu si ověřit ještě u dalšího zdroje nebo kontaktovat někoho, koho se zpráva týká.)*
- *Co myslíte, udělal to?*

Žáci se pokusí předvídat, jak asi bude příběh pokračovat. Své předvídaní ať zdůvodní.

Pár nápadů vyslechněte v celé třídě. Poté pokračujte ve čtení zbytku komiksu:

7. Krok - obrázek

(Káčátko píše, až se mu kouří od klávesnice.)

„Hlavně rychle! Budu první! Bude to senzace! Budou prémie!“

8. Krok - obrázek

(Odesláno.)

9. Krok - obrázek

(Káčátko se spokojeně vyvalí na židli.)

„A na sólokapra je zaděláno!“ Pomyslí si novinář.

10. Krok – obrázek

(Rozzářená hlava šéfa ve dveřích.)

„Káčátko, taková bomba, to svět neviděl! Já to říkám pořád, že máte talent.“

11. Krok - obrázek

(O pár dní později... Káčátko sedí pod stolem, na stole zvoní telefon, mobil, leží hromada dopisů, na monitoru skáčou maily, od všeho jdou bubliny s textem.)

„Nehorázná lež redaktora Káčátka!“

„Žaloba za pomluvu!“

„Urážka na cti!“

„Kdo šíří falešné zprávy?“

„Zpráva o romském pokladníkovi je blud!“

12. Krok - obrázek

(Káčátko si rve vlasy.)

„Proč jsem si tu zprávu nejprve neověřil? Takový průšvih!“

13. Krok - obrázek

(Šéfova hlava ve dveřích.)

„Káčátko, co jste to provedl? Taková ostuda pro celý náš deník. Ale já jsem vám nikdy nevěřil. Já jsem vás tu neměl nikdy nechat pracovat!“

14. Krok - obrázek

(Káčátko nešťastně pod stolem.)

„Tak a mám ze sólokapra pěknou novinářskou sólokachnu...“

Otázky pro žáky:

- Víte, co znamenají pojmy „sólokapr“ a „sólokachna“?
- Co to znamená mít talent pro novinářskou práci?
- Kdo si myslí, že komiks vznikl na základě pravdivé události? Proč si to myslíte?
- Kdo si myslí, že komiks si někdo vymyslel? Proč?

Poté učitel pustí žákům začátek reportáže Pátrání po mystifikátorovi Vladislavovi Prokúpkovi, ze které pochopí, že komiks vychází z pravdivé události. Stačí první dvě a půl minuty pro pochopení situace.

Dostupné z:

<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/exkluzivne-na-ct24/175530-autor-novinarske-kachny-o-romskem-pokladnikovi-je-notoricky-mystifikator/>

c) **Reflexe**

(časová dotace 5 min)

- Shrnutí poznatků: co je sólokachna, pravidla etiky novinářů při tvorbě mediálního sdělení a položit závěrečnou otázku, kdo byl poškozen zprávou, kterou vypustily parlamentní listy?
- Zhodnocení práce a úsilí žáků učitelem, taktéž hodnocení žáků smajlíky.

IV. **Vyučovací lekce(10:00-13:30)**

Úkolem žáků je vybrat si způsob výstupu tohoto projektu. Dále žáci pracují a vytvářejí jimi vybraný způsob výstupu projektu.

6.4. *Hodnocení projektu*

Na základě předběžných konzultací s cvičným učitelem a vyučujícím předmětu Výchova k občanství v daných třídách, byl každý žák, který se zúčastnil projektu klasifikován známkou. Tato známka v rámci bodového systému školy představuje stejnou váhu jako opakovací písemná práce. Celková známka z projektu zahrnovala jednak snahu, úsilí spolupracovat ve skupině, aktivní účast, zapojení se do projektu, kreativitu a formu tvorby výstupu. Tento způsob hodnocení projektu a jeho jednotlivé aspekty byly žákům předem avizovány v rámci přípravné hodiny před projektem. Do jisté míry se vize známky, započítávající se do celkové klasifikace předmětu Výchovy k občanství, stala pro většinu zúčastněných motivací. Výsledná známka z projektu spolu s komentářem cvičného učitele a praktikantky, byla sdělena každému žákovi po odprezentování daného výstupu z projektu danou skupinou.

6.5. *Reflexe projektu*

Tento projekt byl realizován ve dvou paralelních třídách devátého ročníku základní školy Pasiřské v Jablonci nad Nisou. V třídě 9. A byl projekt uskutečněn ve dnech 17. – 18. 9. 2014. V třídě 9. B byl odučen ve dnech 22. – 23. 9. 2014. Projektu se zúčastnilo celkem 35 žáků, přičemž v 9. A je celkem 20 žáků ve třídě a v 9. B celkem 16 žáků ve třídě. Tento projekt jsem realizovala v obou třídách devátého ročníku, protože jsem chtěla mít srovnání a porovnání jednotlivých aspektů a aktivit zahrnutých v projektu u více rozličných třídních kolektivů. Každá třída je specifická svou jedinečností, třídním klimatem, vrstevnickými vztahy apod., což se odráží v samotném procesu vyučování. Tato komparace paralelních tříd devátého ročníku mi sloužila také jako zpětná vazba k tomu, kde má projekt výrazné mezery, co je potřeba doplnit nebo naopak vynechat. V závěru projektu byl žákům rozdán anonymní dotazník vztahující se ke konceptu projektu, kterého se zúčastnili. Žáci byli požádáni, aby jednotlivé otázky zodpověděli každý sám za sebe a upřímně. Jak jsem předeslala, posloužilo mi to jako tvůrci projektu ke zpětné vazbě. Velice si cením toho, že většina žáků vyplnila upřímně dotazník, ať už v pozitivní nebo negativní konotaci, a zhodnotili projekt, který absolvovali.

Na základě dotazníků a reakcí žáků v rámci průběžného hodnocení při projektu, byly nejvýše oceňovány aktivity související s reklamou a tvorbou reklamy. Dále reklamního sdělení a především řízená diskuze mezi dvěma skupinami žáků, přičemž jedna skupina obhajuje vhodné zařazení reklamy a druhá oponuje a argumentuje, proč je nevhodná a tzv. závadná pro společnost. Dále žáci vysoce oceňovali možnost natočení krátkého reklamního video spotu na libovolné téma nebo určitý reklamní produkt. Tato alternativa výstupu z projektu pro zúčastněné žáky byla příjemnou inovací ve školním prostředí. Zejména bych ráda vyzdvihla kreativní video spot dívek z 9. A na téma: *Škola, na které studujeme*. Ten vynesl velký ohlas u pedagogického sboru i vedení školy natolik, že byl tento video spot uveřejněn na oficiálních webových stránkách základní školy Pasířské. Nicméně je nezbytné pochválit i ostatní aktéry projektu, kteří se na něm aktivně podíleli a dali mu nezbytnou podobu i určili jeho další rozměr. Jako nejméně zábavnou a vhodnou aktivitu většina žáků hodnotila první evokační aktivitu v podobě videoklipu „V síti“, na základě něhož měli žáci vyhledat a následně napsat veškerá slova, efekty a motivy, která souvisí s médií. Tato aktivita si získala negativní hodnocení zřejmě z toho důvodu, že se žákům nelíbil hudební výběr videoklipu a autora. Přitom bylo předem avizováno, ať se od tohoto aspektu pokud možno oprostí. Další problematický aspekt této aktivity vychází z rychlého tempa písničky, při němž někteří žáci nerozuměli jednotlivým slovům v textu. K ostatním zařazeným aktivitám nebyly větší výhrady ze strany žáků. Projekt ukázal jisté rozdíly mezi oběma třídami devátého ročníku. Je nezbytné podotknout, že žáci třídy 9. A jsou, na rozdíl od žáků třídy 9. B, sportovně zaměřeni, přičemž se tento aspekt odrazil v samotném procesu vyučování. Žáci 9. A byli v průběhu projektu aktivnější, bystřejší a živější. Tito žáci mají rozvinuté klíčové kompetence komunikativní, k učení, sociální a personální. Za nedostatečně rozvinutou kompetenci u těchto žáků lze pokládat schopnost k řešení problémů, která je ústředním cíle projektového vyučování. Vedení skupinové práce bylo v této třídě velmi náročné, neboť zde vyvstaly problematické, narušené vrstevnické vztahy jak mezi chlapci, tak i dívkami. V této třídě jsem byla nucena řešit při kooperativním vyučování vzájemné vztahy členů třídy a usměrňovat jejich chování vyplývající z jejich třídní nesoudržnosti jako jednoho kolektivu. Naproti tomu žáci ve třídě 9. B jsou pravým opakem jejich paralelní třídy.

Žáci této třídy jsou pasivnější, tišší, omezenější s neuspokojivě nerozvinutou klíčovou kompetencí komunikativní, ale na druhou stranu oplývají kohezí třídního kolektivu, což se ukázalo při skupinových pracích, při nich jsem neměla sebemenší problémy s jejich chováním, kázní nebo řešením vrstevnických vztahů. Kolektiv 9. B je spíše umělecky zaměřený, byla neustále dotazována na to, kdy budou moci kreslit či něco vytvářet a umělecky zpodobňovat. Na základě toho lze říci, že žáci 9. B začali vykazovat známky větší aktivity právě v samotném závěru projektu, kdy měli prokázat svou kreativitu a nadání při zpodobnění reklamy na poster. Většina žáků 9. B potvrdila mé domněnky a nejvíce ohodnotila tvorbu reklam, kde se mohli seberealizovat. Co se týče mého pedagogického působení v těchto třídách, paradoxně se mi hůře pracovalo ve třídě 9. B, ačkoli jsem žáky nemusela napomínat ani usměrňovat jejich chování. Lépe se mi pracuje s žáky aktivnějšími, živějšími než li s pasivnější skupinou žáků, kdy se třídou rozléhá převážně hlas vyučující. Navzdory tomu, že jsem se zabývala ve třídě 9. A více kázní než u paralelní třídy. V tomto třídní kolektivu se mi pracovalo a vyučovalo lépe, protože mě sami strhli k entuziazmu svojí aktivitou a větším zájmem o dané téma.

Jsem si vědoma, že jsem uskutečnila projekt, který žádným způsobem nezasahoval do tematického plánu 9. třídy. S ohledem na tu skutečnost, že obsah mediální výchovy zahrnuje velmi široký rámec obecných aktivit a činností spolu s cíli, je poměrně těžké vybrat pouze dílčí cíle a omezit jednotlivé činnosti na ty nejdůležitější. Z toho důvodu si myslím, že by bylo nezbytné provést více různorodých projektů na průřezové téma Mediální výchova. S odstupem času jsem si uvědomila, že bych některé záležitosti, situace a činnosti udělala jinak, něco doplnila, případně vynechala. Při plánování projektu jsem uvažovala o zařazení úkolů, které by rozvíjeli produktivní činnosti – např. tvorba mediálních sdělení. Z důvodu, že se žáci v loňském roce zúčastnili projektu na stejné průřezové téma, kde některé produktivní činnosti řešili, zvolila jsem v tomto projektu výše uvedené úkoly. Zřejmě by bylo žádoucí vytvořit další projekt, který by na tento navazoval a více se věnoval vlastní mediální produkci a prohluboval kritické myšlení. Žáky jsem se snažila plně vytížit a bylo zřejmé, že i přes časový limit na stanovené aktivity, byli žáci náležitě splnit stanovené cíle úkolů. Při jednotlivých aktivitách jsem v případě zájmu poskytovala rady a reagovala na jejich dotazy. Po každé aktivitě následovala krátká reflexe dané aktivity. Z toho důvodu mi tak krátký časový úsek stačil na vyhodnocení vyučovacího bloku.

Vzhledem k tomu, že to byl můj první projekt, který jsem si sama vytvořila a zrealizovala, domnívám se, že splnil svůj cíl a účel. Tvorba a realizace byla pro mne cennou zkušeností, z níž mohu čerpat a získat dílčí zkušenosti. Bylo pro mě velmi poučné, že jsem si to mohla zkusit, ještě než se vydám na profesní dráhu pedagožky.

Závěr

Média ovlivňují každodenní život, mezilidské vztahy, myšlení, chování a jednání každého z nás. Média jsou všudypřítomná a prolínají se všemi sférami lidské existence. Z tohoto důvodu mají média globální charakter a významný význam pro vše, s čím souvisejí. Média s sebou přinášejí pozitivní aspekty. Těmi jsou zábava, informovanost, snadná dostupnost a rychlá komunikace. Přinášejí však také negativní vlivy, mezi které bezesporu patří manipulace a formování názorů, postojů a chování. Média lze chápat jako jakýsi filtr, jehož prostřednictvím člověk vnímá svět a nahlíží na něj. Z tohoto hlediska je nezbytné věnovat značnou pozornost médiím a potažmo průřezovému tématu Mediální výchova. Smyslem mediální výchovy je vést žáky k orientaci ve světě médií.

Průřezové téma Mediální výchova zaujímá spolu s ostatními průřezovými tématy nezastupitelné místo a je povinnou součástí základního vzdělávání. V běžné pedagogické praxi by se těmto okruhům aktuálních témat mělo vymezit více prostoru a času, buď v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů, či v podobě samostatných projektů, seminářů apod. Mediální výchovu lze vyučovat v rámci vzdělávacích oblastí nebo ve formě samostatných předmětů nebo v rámci projektů, seminářů a kurzů. Jedná se o praktickou disciplínu, která se zabývá rozvojem kompetencí uplatňujících se v každodenním osobním i veřejném životě. Mediální výchova si klade za cíl vybavit člověka schopnostmi a dovednostmi, které mu umožní žít s médii, kriticky hodnotit a analyzovat mediální sdělení a v neposlední řadě se zapojit do sociálních a komunikačních sítí dnešní společnosti. Význam mediální výchovy spočívá v uplatnění teoretických poznatků, osvojených schopností a dovedností v praktickém životě. Dle mého názoru, pokládá mediální výchova základy k rozvoji samotné osobnosti člověka, jeho schopnosti a dovednosti plnohodnotně žít a seberealizovat se v současné společnosti.

Co se týče realizace vlastního projektu na průřezové téma Mediální výchova, jsem velice ráda, že mi bylo umožněno si toto vyzkoušet a nasbírat cenné poznatky pro mé další pedagogické působení. Vzhledem k tomu, že se jedná o prvotní zkušenost s realizací projektu, v němž bezesporu lze najít nedostatky, s dosaženými výsledky projektu jsem spokojená a velice mě těší, že projekt naplnil stanovené cíle a do jisté míry splnil má očekávání.

Použitá literatura

Literatura

1. BEDNAŘÍK, P. – JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B. *Dějiny českých médií: od počátku do současnosti*. 1.vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3028-8.
2. BĚLECKÝ, Z. - HUČÍNOVÁ, L. - JEŘÁBEK, J., et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
3. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Přeložil Oldřich Selucký. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
4. BROKLOVÁ, Z., RŮTOVÁ, N., et al. *Média tvořivě: Metodická příručka mediální výchovy*. 1.vyd. Kladno: AISIS o. s., 2008. ISBN 978-80-904071-1-4.
5. BUERMANN, U. *Jak (pře)žít s médii: příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Přeložil Radomil Hradil. 1.vyd. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-58-1.
6. BURTON, G., JIRÁK, J. *Úvod do studia médií*. 1.vyd. Brno: Barrister&Principal, 2001. ISBN 80-85947-67-6.
7. COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: Náměty pro učitele*. 1.vyd. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
8. DÖMISCHOVÁ, I. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1.
9. DVOŘÁKOVÁ, M. – KAŠOVÁ, J. – TOMKOVÁ, A. *Učíme v projektech*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
10. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-635-7.
11. CHVÁL, M. - KASÍKOVÁ, H. - VALENTA, J. *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. ISBN 978-80-246-2057-2.
12. ILLICH, I. *Odškolnění společnosti: polemický spis*. Přeložil Jiří Prokop. 1.vyd. Praha: Slon, 2000. ISBN 80-85850-96-6.
13. JANÍK, T., SLAVÍK, J., et al. *Kvalita (ve)vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6349-5.

14. JANDOUREK, J. *Úvod do sociologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-749-3.
15. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
16. JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Médi a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-697-7.
17. JIRÁK, J., MIČIENKA, M., et al. *Základy mediální výchovy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4.
18. JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3.
19. KALHOUS, Z., OBST, O., et al. *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
20. KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A., et al. *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
21. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. ročník a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
22. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.
23. KASÍKOVÁ, H. – STRAKOVÁ, J. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.
24. KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1.vyd. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.
25. KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciacie, individualizace, kooperace ve vyučování (Pohledy pedagogické)*. 1.vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou pedagogiku, 1994. ISBN 80-901660-0-8.
26. KAŠOVÁ, J., et al. *Škola trochu jinak: Projektové vyučování v teorii a praxi*. 1.vyd. Kroměříž: IUVENTA, 1995
27. KOTEN, T. *Škola? V pohodě! 2: projektové vyučování na základní škole*. 1.vyd. Most: Hněvín, 2009. ISBN 978-80-86654-25-6.
28. KOŤA, J. – TRPIŠOVKŠÁ, D. – VACÍNOVÁ, M. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. 2. přeprac. a rozšíř. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-029-7.
29. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.

30. LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. 1.vyd. Praha: SPN, 1996
31. MAŇÁK, J. – JANÍK, T. – ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole: pedagogický výzkum v teorii a praxi*. 1.vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
32. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1.vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
33. MATTIOLI, J., NAVRÁTIL, S. *Vyučování, učení a kvalita vzdělávání pro 21. století*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-034-1.
34. McLUHAN, M. H. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Přeložil Miloš Calda. 2. revid. vyd. Praha: Mladá Fronta, 2011. ISBN 978-80-204-2409-9.
35. McQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. Přeložil Jan Jirák, Marcel Kabát. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178714-0.
36. MEYROWITZ, J. *Všude a nikde: vliv elektronických médií na sociální chování*. Přeložil Jan Jirák, Kateřina Jonášová. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2006. ISBN 80-246-0905-3.
37. MOJŽIŠEK, L. *Vyučovací metody*. 3. uprav. vyd. Praha: SPN, 1988.
38. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 6. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-037-4.
39. POSTMAN, N. *Ubavit se k smrti: veřejná komunikace ve věku zábavy*. Přeložila Irena Reifová. 2. oprav. vyd. Praha: Mladá fronta, 2010. ISBN 978-80-204-2206-4.
40. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
41. PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7.aktualiz. a rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
42. REIFOVÁ, I., et al. *Slovník mediální komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926.
43. ŘIČAŘOVÁ, A. *Mediální výchova: Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ*. 1.vyd. Praha: RAABE, 2011. ISBN 978-80-87553-19-0.
44. SHELLMANN, B. - GAIDA, P. - GLÄSER, M. - KEGEL, T. *Média: základní pojmy – návrhy – výroba*. Přeložila Libuše Staňková. 1.vyd. Praha: Europa-Sobotáles, 2004. ISBN 80-86706-06-0.
45. SOLFRONK, J. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. 1.vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.

46. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování* 2. aktual. a rozšíř. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-1821-7.
47. THOMPSON, J. B. *Média a modernita: sociální teorie médií*. Přeložil Jan Jiráček. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004. ISBN 80-246-0652-6.
48. VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L., et al. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělanosti*. 1.vyd. Liberec: Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2012. ISBN 978-7372-936-3.
49. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
50. VERNER, P. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1.vyd. Úvaly: Albra, 2007. ISBN 978-80-7261-042-5.
51. WALTEROVÁ, E. *Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

Prameny

1. Národní program pro rozvoj vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání v Praze, 2001. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Elektronické zdroje

1. MAKOČ, J. Výukové balíčky mediální výchovy. *Evvoluce.cz [online]*. 2013. Dostupné z: http://www.evvolute.cz/vyukove-balicky/balicek06/f2_pl2.pdf
2. QCM. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: desatero školské reformy* [online]. 2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/desatero-skolske-reformy>
3. RADA PRO REKLAMU: *Kauzy řešené Arbitrážní komisí Rady pro reklamu v roce 2011* [online]. Dostupné z: <http://www.rpr.cz/cz/kauly.php?rok=2011>

4. RŮTOVÁ, N. Média a informace: Sólókachna. *Respekt nebolí.eu* [online]. 2014. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/zdroje/solokachna>
5. SYNDIKÁT NOVINÁŘŮ ČR: *Etický kodex* [online]. Dostupné z: <http://www.syndikat-novinaru.cz/etika/kodex/>

Elektronické publikace a články

1. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika* [online]. 1997. roč. 47, č. 1. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2723>
2. JARNÍKOVÁ, J. Kurikulum. *Metodický portál RVP* [online]. Poslední aktualizace 27. 2. 2011. ISSN 1802-4785. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikulum
3. JIRÁK, J., WOLÁK, R. ed. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání* [online]. c2014 Praha: Radioservis, 2007. Dostupné z: <http://medialnivychova.fsv.cuni.cz/>
4. KATRŇÁK, T. Jaký je mechanismus snižování nerovných šancí na vzdělání podle sociálního původu? *Sociologický časopis* [online]. c2009. roč. 45., č. 5. Poslední aktualizace 2009 [cit. 2015-10-07]. ISSN 2336-128X. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/a062de8fa530428e424ba69daada8264ec2c40c6_diskuseKatrnakSC2009-5.pdf
5. KASÍK, P. Vliv masových médií: umí vytvořit válku, prezidenta i vlastní realitu. *Technet.cz* [online]. c2014. Poslední aktualizace 23. 1. 2014 [cit. 2015-20-06]. Dostupné z: http://technet.idnes.cz/ucinky-masovych-medii-0uv-/veda.aspx?c=A130114_162701_veda_pka
6. KOŤA, J. Poslání školy. *Pedagogika* [online]. c1996, roč. 3, č. 4. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3004>
7. KVASNIČKA, M., et al. Přehod' výhybku a nedívej se na svět černobíle. *Ekologická výchova.cz* [online]. Horní Mašov: Středisko ekologické výchovy SEVER, 2013. poslední aktualizace 5. 12. 2013. Dostupné z: <http://www.ekologickavychova.cz/sites/default/files/prilohy/materialy/P%C5%99eho%C4%8F%20v%C3%BDhybku,%20ned%C3%ADvej%20se%20na%20sv%C4%9Bt%20C4%8Dernob%C3%ADle!/prehod-vyhybku-final.pdf>
8. NEČAS, V., TRAMPOTA, T. Vývoj zkoumání účinků médií. *SOCIOWEB* [online]. c2008. roč. 6., č. 3. Poslední aktualizace 29.2.2008. [cit. 2015-21-06]. ISSN 1214-1720. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=302&lst=106>

9. MARTINEC, L. - KAŠPAROVÁ, V. - MODRÁČEK, Z. Kurikulární reforma ve světle průzkumu. *Týdeník-Školství* [online]. c2009, č. 7. ISSN 0862-9641. Dostupné z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2009/07/kurikularni-reforma-ve-svetle-pruzkumu/>
10. MAZÁČOVÁ, N. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. *Metodický portál rvp: Články* [online] 19. 04. 2007. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html/>
11. RYŠÁNKOVÁ, I. Lžou novináři?. *Mediální výchova.fsv.cuni.cz* [online]. Poslední aktualizace 28. 6. 2014. Dostupné z: <http://medialnivychova.fsv.cuni.cz/MVP-55.html>
12. ŠEĎOVÁ, K. Média jako pedagogické téma. *Pedagogika* [online]. c2004, roč. 54, č. 1. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1767>.
13. ZEMAN, V., et al. *Reforma školství v České republice* [online]. c2008 Praha: Člověk v tísni – společnost při ČT, 2006. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf>
14. ZORMANOVÁ, L. Projektové vyučování. *Metodický portál rvp* [online]. 2012. poslední aktualizace 21. 5. 2012. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html/>

Seznam příloh

Příloha č. 1	Aktivita: Co je to médium?
Příloha č. 2	Aktivita: Bingo
Příloha č. 3	Aktivita: Reklama a reklamní slogany
Příloha č. 4	Aktivita: Fakta vs. Názory
Příloha č. 5	Aktivita: Sólokachna
Příloha č. 6	Fotografie z aktivity sólokachna
Příloha č. 7	Dotazníky
Příloha č. 8	Prezentace k projektu

Přílohy

Příloha č. 1 - Aktivita: Co je to médium?

Projekt MEV – 9. ročník ZŠ Pasiřská, Jablonec nad Nisou
Média a jejich vliv v každodenním životě

Pracovní list 1
-
Co je to médium?

- Rozlušti dané přesmyčky či akronymy a rozhodni, zda se jedná o médium či nikoli. Své rozhodnutí zdůvodni.

AHINK = KNIHA ✓
OIDAR = RADIO ✓
SIPOSAC = ČASOPIS ✓
EZIVELET = TELEVIZE ✓
SIPOD = DOPIS ✓
LIAME = E-MAIL ✓
MARGELET = TELEGRAM ✓
LAIRES = SERIAL ✓
MLIF = FILM ✓
YNIVON = NOVINY ✓
SALTA = ATLAS ✓
SALHZOR = ROZHLAS ✓


- Následující pojmy rozděl do dvou skupin dle vlastního uvážení, dle jejich účelu či dle počtu příjemců, dle druhu sdělení apod.


<u>co slyšíme</u>	<u>co čteme</u>
...RADIO, TELEVIZE	...KNIHA, ČASOPIS, DOPIS
...SERIAL, FILM, ROZHLAS	...E-MAIL, TELEGRAF, NOVINY
	...ATLAS


Pracovní list 1


Co je to médium?


- Rozlušti dané přesmyčky či akronymy a rozhodni, zda se jedná o médium či nikoli. Své rozhodnutí zdůvodni.


AHINK = KWITD 


OIDAR = radio 


SIPOSAC = časopis 


EZIVELET = televize 


SIPOD = dopis 


LIAME = e-mail 


MARGELET = telegram 

LAIRES = serial 

MLIF = film 

YNIVON = noviny 

SALTA = album 

SALHZOR = rozhlas 

- Následující pojmy rozděl do dvou skupin dle vlastního uvážení, dle jejich účelu či dle počtu příjemců, dle druhu sdělení apod.

elektronické	komunikace	Práce	mluvné
	(mezi lidmi)		rozhlas
televize	telefon	dopis, mail, sms	radio
serial	chat	časopis, album	Telegram
e-mail	album	knihy	
album, film	časopis, serial	noviny, časopis	
	kanál, žeb	noviny	
	knihy		

Příloha č. 2 – Aktivita: Bingo

Projekt MEV – 9. ročník

ZŠ Pasířská, Jablonec nad Nisou

Média a jejich vliv v každodenním životě

	Osoba č. 1	Osoba č. 2	Osoba č. 3
Jaký druh média Tě jako první napadne?	televize	střed. a resp. dělné	internet
Co si myslíš, že je cílem médií? K čemu slouží	do komunikace	zvěřil	marketing
Jaký typ média je dle Tebe v současnosti nejvyužívanější?	internet	soc. síťe	TV
Jaká negativa mohou představovat média?	neobětovat	napadání lidí	neobětovat

Projekt MEV – 9. ročník

ZŠ Pasířská, Jablonec nad Nisou

Média a jejich vliv v každodenním životě

	Osoba č. 1	Osoba č. 2	Osoba č. 3
Jaký druh média Tě jako první napadne?	televize	internet	internet
Co si myslíš, že je cílem médií? K čemu slouží	internet, komunikace	edukace, inf. - inzerce	propagace, komunikace, internet
Jaký typ média je dle Tebe v současnosti nejvyužívanější?	internet	internet, TV	TV
Jaká negativa mohou představovat média?	edukace lidí	závislost	závislost

Příloha č. 3 – Aktivita: Reklamy a slogany

Projekt MEV – 9. ročník

Reklama a reklamní slogany

ZŠ Pasiřská, Jablonec nad Nisou

Pracovní list 1

SLOGANY REKLAM

- Rozpoznáš značky výrobců, které chybí v jednotlivých reklamních sloganech?

SLOGAN	ZNAČKA PRODUKTU
1. RADOST SE SKRÝVÁ V - <u>Jednoduchosti</u>	<u>Womun / Tofitte</u>
2. <u>Jagurt</u> - TAK JAK HO MÁTE RÁDI	<u>delekele / Oranjo</u>
3. <u>Banka</u> - I BANKU MŮŽETE MÍT RÁDI	<u>Parfanceubank / Sbera</u>
4. <u>Banka</u> - SPRÁVNÁ VOLBA	<u>Spax bank</u>
5. LÁSKA NEPOTŘEBUJE DŮKAZY - <u>hobla</u>	<u>hobla</u>
6. <u>hobla</u> - NEZDRADÍ TĚ	<u>always / Rozora</u>
7. STAČÍ MÁLO A ŽIVOT CHUTNÁ LÉPE - _____	<u>Polgas / Pokemica</u>
8. VÍKEND PATŘÍ KECKÁM - <u>Orbale</u>	<u>Modafon</u>
9. <u>Smile</u> - PROKLATĚ DOBRÉ KUŘE	<u>KFC</u>
10. <u>Smile</u> - PŘESTAŇTE SNÍT A ROZBALTE TO	<u>Smile / Smilla</u>

Jade Daniels

11. ŠKODA AUTO SIMPLY CLEVER	ŠKODA
12. Kečup otma JE TO GURMÁN	otma

Pracovní list 2

-
TVORBA SLOGANŮ

- Vyber si dvě témata z níže uvedených a na každé z nich vytvoř jeden slogan.
 - Internetový portál / prohlížeč
 - Zákaz braní návykových látek (kouření cigaret, drogy, atd..)
 - Aktivní účast na volbách (PS, S, zastupitelstva, atd..)
 - Sportovní olympiáda/hry/závody/mistrovství
 - Zvýšení dětské čtenářské populace

I prohlížeč může být rychlejší - Google

Nemachte se sebe ani volit oslabní - Volte

Žijte s námy R - Ok

Příloha č. 4 – Aktivita: Fakta vs. Názory

MYSLÍM, ŽE V ČECHÁCH MÁ VĚTŠINA LIDÍ PŘÍSTUP K INTERNETU	V ČESKÉ REPUBLICE MOHOU VOLIT OBČANÉ OD 18 LET
MATEMATIKA JE NEZÁŽIVNÁ	ZEMĚ JE PLANETA
FRANCIE JE LUKRATIVNÍ LETOVISKO PRO ČESKÉ TURISTY	BOHATÍ LIDÉ BY MĚLI ODVÁDĚT VĚTŠÍ DANĚ NEŽ LIDÉ CHUDÍ
OLYMPIJSKÉ HRY SE KONAJÍ KAŽDÉ ČTYŘI ROKY	DOMNÍVÁM SE, ŽE BY POLITICI NEMĚLI BRÁT TOLIK PENĚZ
MUŽI JSOU PRAKTIČTĚJŠÍ NEŽ ŽENY	VELKÁ BRITÁNIE JE OSTROV

Příloha č. 5 – Aktivita: Sólokachna

SÓLOKAPR *Sólokachna!*

KRESBA: MAGDALENA BOŘKOVCOVÁ
SCÉNÁŘ: KLÁRA DVOŘÁKOVÁ, 2013



evropský sociální fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost

Projekt Respekt neboli je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Přepsaný komiks Sólókachna do souvislého příběhu

Je pondělí ráno a za počítačem se nudí novinář, který si rukou podepírá bradu a civí do monitoru. Tento první pracovní den novináře Káčátka byl obzvláště nezáživný. Události z domova i ze světa už byly řádně proprány napříč médii, staré senzace byly dávno zapomenuty a nové žádné.

Najednou přijde a zaklepe na dveře Kačátkovi kanceláře šéfredaktor a říká: „Káčátko, doufám, že do oběda budu mít od vás na stole konečně něco pořádného. Jinak zapomeňte na prémie, chlape!“ Kačátko šéfovi vše odkývne beze slov.

Káčátko si drbe hlavu. Hlavou mu běží: „Nějakého pořádného sólokapra by to chtělo...“

V okamžiku, jakmile se zavřou dveře kanceláře reportéra Kačátka, na monitoru naskočí nová tisková zpráva. Káčátko radostí vyskočí a přilepí obličej na monitor a pronese: „Páni, tohle je přesně ono!“ . Kačátko nahlas přečte tiskovou zprávu: „Pokladník nové romské strany zmizel s penězi...“

Káčátko se okamžitě pustí do práce a píše, až se mu kouří od klávesnice. Kačátko si říká samo pro sebe: „Hlavně rychle! Budu první! Bude to senzace! Budou prémie!“

Za několik málo minut je zpráva dopsána a Kačátko ji následně odešle šéfredaktorovi. Poté se Káčátko spokojeně vyvalí na židli a pomyslí si: „A na sólokapra je zaděláno!“

Za nedlouho na to, se objeví rozzářený obličej šéfredaktora ve dveřích. „Káčátko, taková bomba, to svět neviděl! Já to říkám pořád, že máte talent.“

O pár dní později... Káčátko sedí pod stolem, na stole, kde nepřetržitě zvoní telefon, leží hromada dopisů, na monitoru skáčou stále nově přichozí e-maily pojednávající o údajné „zbrusu“, nové zprávě redaktora Kačátka:

„Nehorázná lež redaktora Káčátka!“

„Žaloba za pomluvu!“

„Urážka na cti!“

„Kdo šíří falešné zprávy?“

„Zpráva o romském pokladníkovi je blud!“

Když Káčátko uvidí, co způsobil, rve si vlasy a říká si: „Proč jsem si tu zprávu nejprve neověřil? Takový průšvih!“

Do dveří reportéra Kačátka vtrhne šéfredaktor a říká reportérovi zvýšeným hlasem: „Káčátko, co jste to provedl? Taková ostuda pro celý náš deník. Ale já jsem vám nikdy nevěřil. Já jsem vás tu neměl nikdy nechat pracovat! Momentálně jste prvním adeptem na padáka!“

Káčátko nešťastně sedí pod stolem a naříká: „Tak a mám ze sólokapra pěknou novinářskou sólokachnu...“

Příloha č. 6 – Fotografie z aktivity sólokachna





Příloha č. 7 - Dotazníky

Projekt mediální výchovy – Vyznej se ve světě médií

Dotazník

1. Ohodnot na škále 1 až 5 tento projekt, přičemž 1 je výborný a 5 nedostatečný.

2

2. Vyjmenuj alespoň jednu aktivitu, která se Ti v projektu líbila a bavila Tě? Proč?

věštíkov všechny až na pár

3. Která činnost se Ti naopak nelíbila a nebavila Tě?

žádná až na pár výjimek

4. Která aktivita byla pro tebe nejtěžší a proč?

žádná

5. Co ti v tomto projektu chybělo a zajímalo by tě to?

Nic

*Tento dotazník je anonymní.

*Cílem tohoto dotazníku je zhodnocení projektu žáky, který slouží jako zpětná vazba navrhovatelce projektu.

*Informace uvedené v dotazníku slouží pouze k sumativnímu hodnocení projektu v rámci diplomové práce navrhovatelky projektu.

Projekt mediální výchovy – Vyznej se ve světě médií

6. Co ti tento projekt přinesl?

Dozvěděl jsem se něco nového, co jsem
nevěděl.

7. Myslíš si, že poznatky z tohoto projektu využiješ v praktickém životě? Pokud ano, tak jak?

Myslím, že ano, ale nevím ještě jak

Děkuji za spolupráci při projektu a vyplnění dotazníku

*Tento dotazník je anonymní.

*Cílem tohoto dotazníku je zhodnocení projektu žáky, který slouží jako zpětná vazba navrhovatelce projektu.

*Informace uvedené v dotazníku slouží pouze k sumativnímu hodnocení projektu v rámci diplomové práce navrhovatelky projektu.

Projekt mediální výchovy – Vyznej se ve světě médií

Dotazník

1. Ohodnoť na škále 1 až 5 tento projekt, přičemž 1 je výborný a 5 nedostatečný.

1

2. Vyjmenuj alespoň jednu aktivitu, která se Ti v projektu líbila a bavila Tě? Proč?

malování videa v rámci projektu

3. Která činnost se Ti naopak nelíbila a nebavila Tě?

obkládání kamikazu v 2. části a vypisování
v písničky.

4. Která aktivita byla pro tebe nejtěžší a proč?

v kolektě má to bylo tak matoucí videa.

5. Co ti v tomto projektu chybělo a zajímalo by tě to?

asi nic bylo to dostatečný

*Tento dotazník je anonymní.

*Cílem tohoto dotazníku je zhodnocení projektu žáky, který slouží jako zpětná vazba navrhovatelce projektu.

*Informace uvedené v dotazníku slouží pouze k sumativnímu hodnocení projektu v rámci diplomové práce navrhovatelky projektu.

Projekt mediální výchovy – Vyznej se ve světě médií

6. Co ti tento projekt přinesl?

dosvědčilo jsem se zajímavý věci o mediích

7. Myslíš si, že poznatky z tohoto projektu využiješ v praktickém životě? Pokud ano, tak jak?

Uplatit Anax

Děkují za spolupráci při projektu a vyplnění dotazníku

*Tento dotazník je anonymní.

*Cílem tohoto dotazníku je zhodnocení projektu žáky, který slouží jako zpětná vazba navrhovatele projektu.

*Informace uvedené v dotazníku slouží pouze k sumativnímu hodnocení projektu v rámci diplomové práce navrhovatelky projektu

Dotazník

1. Ohodnot na škále 1 až 5 tento projekt, přičemž 1 je výborný a 5 nedostatečný.

1

2. Vyjmenuj alespoň jednu aktivitu, která se Ti v projektu líbila a bavila Tě? Proč?

konkrétní blog - nakrácené video, ~~to~~ vlastní úplně celý ten projekt

3. Která činnost se Ti naopak nelíbila a nebavila Tě?

barvení mě vše, byla jsem spoložerna, a ~~to~~ vůbec jsem si pamí protikolekndu oblíbená

4. Která aktivita byla pro tebe nejtěžší a proč?

asi nic, vše se to dalo, byly jsme skupina

5. Co ti v tomto projektu chybělo a zajímalo by tě to?

já si myslím, že například celého projektu, bylo šlechtě, takže mi nic nechybělo

*Tento dotazník je anonymní.

*Cílem tohoto dotazníku je zhodnocení projektu žáky, který slouží jako zpětná vazba navrhovatelce projektu.

*Informace uvedené v dotazníku slouží pouze k sumativnímu hodnocení projektu v rámci diplomové práce navrhovatelky projektu.

Projekt mediální výchovy – Vyznej se ve světě médií

6. Co ti tento projekt přinesl?

Spousta zážitků, a šlo mi o
vzdělání těch médií, mohla jsem se do toho
vklést :)

7. Myslíš si, že poznatky z tohoto projektu využiješ v praktickém životě? Pokud ano, tak jak?

ještě nevim, uvidim na střední škole

Děkuji za spolupráci při projektu a vyplnění dotazníku

*Tento dotazník je anonymní.

*Cílem tohoto dotazníku je zhodnocení projektu žáky, který slouží jako zpětná vazba navrhovatelce projektu.

*Informace uvedené v dotazníku slouží pouze k sumativnímu hodnocení projektu v rámci diplomové práce navrhovatelky projektu.

Příloha č. 8 – Presentace k projektu

Projekt
k průřezovému tématu Mediální výchova
pro 9. ročník ZŠ

VYZNEJ SE VE SVĚTĚ MÉDIÍ




1. PROJEKTOVÝ DEN



Kooperativní vyučování

- **Vzájemná závislost** členů skupinu
- **Vzájemné působení** žáků tváří v tvář
- **Odpovědnost** sobě i skupině
- Schopnost **spolupracovat a pracovat** ve skupinách



OTÁZKY K PÍSNÍČCE . . .

- O čem pojednává tato písnička?
- Proč se písnička jmenuje *V síti*?
- Jak souvisí s médii?
- Co chtěl autor touto písničkou sdělit?
- Jaká jiný název bys dal(a) této písničce?

Médium je

- **sdělovací, komunikační prostředek**
- poloměkký lyžařský vosk
- prostřední slovesný rod
- osoba zprostředkující spiritualistickou informaci
- zprostředkující prostředí
- paměťové médium pro zaznamenávání informací
- označení pro středně propečený steak

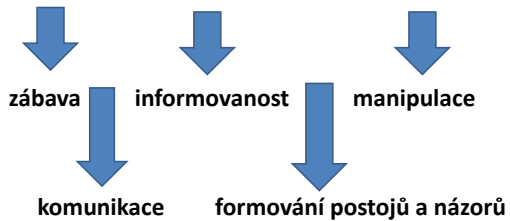
Rozčlenění médií

MÉDIA

INTERPERSONÁLNÍ MASOVÁ



Funkce médií



OTÁZKY K DISKUZI . . .

- Jakému médiu věnujete nejvíce času?
- Na jakém médiu jste se shodli ve skupině, že mu věnujete více času?
- V jakých využívaných médiích jste našli význačné rozdíly?
- V čem ovlivňují média váš každodenní život?

OTÁZKY K DISKUZI . . .

- Jaká reklama se Vám líbí a proč?
- Která reklama Vás naopak pobuřuje?
- Přesvědčila Vás reklama ke koupi nějakého výrobku? Pokud ano, tak kterého?
- Co je cílem reklamy?
- Zkus se zamyslet nad tím, dle jakého kritéria lze rozlišit druhy reklam?

Druhy reklam

KOMERČNÍ

= hledá uživatele zboží

či služeb skrze média

SOCIÁLNÍ

= informuje a ukazuje problém společnosti, vyvolává emoce

POLITICKÁ

= informuje o faktech z veřejného života

Zásady pro tvorbu reklamy

- dle etických norem
- popis – podání důležitých info
- sdělení – zprostředkovat jednu klíčovou info
- účel
- cílová skupina
- forma média
- Logo – krátké, výstižné, stručné

Abyste neskončili takhle. . .



2. PROJEKTOVÝ DEN



OTÁZKY K DISKUZI . . .

- Jak poznáme, **co je pravda a co ne??**
- Jak si můžeme udělat vyvážený názor??

FAKT nebo NÁZOR – co je co?

FAKT

- *Nenapadnutelný*
- *nezávislý* na našem názoru
- *Ize si jej ověřit*

NÁZOR

- *Je vyjádření toho, co si myslíme*
- Použití obrátů: *domnívám se, . . . myslím si, že*

OTÁZKY K EVOKACI . . .

- Čím Vás titulek, článek zaujal?
- Poznáte ze zprávy, že si noviny nebo novináři něco přibarvují, lžou či zkreslují?
- Pokud ano, tak podle čeho? Dle jakých motivů?

metoda Řízeného čtení

- **Pomáhá:**
 - vyjadřovat názory
 - odpovídat na otázky vztahující se k textu
 - porovnávat své odpovědi s novými poznatky z textu
 - rozvoj kritického myšlení
 - rozvoj vlastní představivosti

OTÁZKY KE KOMIKSU . . .

- Víte, co znamenají pojmy „sólokapr“ a „sólokachna“?
- Kdo si myslí, že komiks vznikl na základě pravdivé události? Proč si to myslíte?
- Kdo si naopak myslí, že komiks si někdo vymyslel? Proč?

DĚKUJU ZA SPOLUPRÁCI