UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

Bakalářská práce

Lenka Měchurová

Využití mediální výchovy v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni ZŠ

Olomouc 2023 Vedoucí práce: Mgr. Dominik Voráč

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Dominiku Voráčovi za odborné vedení práce, neustálou podporu, porozumění, profesionální jednání a cenné rady. Velké díky patří také rodině, blízkým a přátelům za jejich neutuchající podporu, trpělivost, ochotu a naslouchání.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Využití mediální výchovy v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni ZŠ* vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího práce a za použití zdrojů uvedených v seznamu zdrojů.

V Olomouci dne 13. 6. 2023

OBSAH

ÚVOD **6**

ANOTACE **7**

TEORETICKÁ ČÁST **8**

1 Mediální výchova **9**

1.1 Definice mediální výchovy 9

1.1.1 Médium 9

1.1.2 Druhy médií 10

1.2 Přístupy v mediální výchově 10

1.2.1 Kriticko-hermeneutická větev 11

1.2.2 Learning-by-doing 11

1.3 Tematické okruhy mediální výchovy 12

2 Vzdělávací dokumenty **14**

2.1 RVP ZV 14

2.1.1 Mediální výchova v RVP ZV 14

2.1.2 Klíčové kompetence 15

2.1.3 Mediální gramotnost 16

3 Výzkum v mediální výchově **17**

3.1 Mediální výchova na základních a středních školách v roce 2017/2018 17

3.2 Český učitel ve světě médií 18

3.3 Stav mediálního vzdělávání na základních a středních školách 19

VÝZKUMNÁ ČÁST **20**

4 Cíl výzkumného šetření **21**

4.1 Výzkumné otázky a předpoklady 21

5 Metodologie výzkumného šetření **22**

5.1 Výzkumná metoda 22

5.2 Metody získávání a analýzy dat 22

6 Práce s daty a její výsledky 25

6.1 Učebnice 25

6.1.1 Hravá čeština pro osmý ročník ZŠ a víceletá gymnázia (TAKTIK, 2017) 25

6.1.2 Hravá čeština pro devátý ročník ZŠ a víceletá gymnázia (TAKTIK, 2017) 28

6.1.3 Český jazyk 8, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia (FRAUS, 2014) 31

6.1.4 Český jazyk 9, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia (FRAUS, 2015) 34

6.1.5 Český jazyk 8: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV (Nová škola, 2020) 36

6.1.6 Český jazyk 9: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV (Nová škola, 2021) 39

6.2 Odpovědi na výzkumné otázky a předpoklady 41

6.3 Limity výzkumného šetření 42

6.4 Závěr výzkumného šetření 42

Závěr 43

POUŽITÁ LITERATURA 44

ÚVOD

Žijeme v době, kterou z velké části naplňují média ve svých nejrůznějších formách. Informace se k nám hrnou ze všech směrů, ani není nijak těžké se k nim dostat. Podstatnou část médií tvoří sociální sítě jako je Facebook, Instagram, TikTok nebo Twitter. Na těchto platformách se setkávám se spoustou sdělení autorů, pomocí nich je velmi jednoduché svůj názor rozšířit mezi větší počet lidí. Co už si ale málokdo uvědomuje jsou důsledky, jenž s veřejným sdílením názoru jde „ruku v ruce“. Za své postoje a příspěvky na síti neseme odpovědnost.

Velmi lehce ovlivnitelnou, a tím pádem i nejzranitelnější, skupinou jsou děti, které se dostaly na sociální sítě. Sociální sítě v nich mohou vzbuzovat pocit možnosti svobodně vyjádřit svůj názor, během několika sekund jsou schopny najít informace o téměř jakémkoliv tématu. A to je dobře! Zde vyvstává otázka bezpečnosti na sítích. Je potřeba, aby děti – a nejen ty– byly chráněny před hrozbami, které na ně v podobě například hoaxů, poplašných zpráv nebo třeba podvodných inzerátů číhají.

Roli bezpečnostní průpravy na základních a středních školách výborně sehrává mediální výchova, ať už jako samostatný předmět, nebo jedno součást jiného vyučovaného předmětu. Podstata se neliší. Vždy je cílem seznámit žáky s riziky, která v mediích hrozí, naučit je kritickému čtení a vnímání sdělení v mediích, vnímat autora, jenž stojí za sdělením nebo je přimět, aby vnímali, jakým způsobem a do jaké míry ovlivňují média názor společnosti. Žáci se v mediální výchově učí také tvořit mediální sdělení, při čemž si mohou sami vyzkoušet, jak lehké je pro různý druh médií měnit skutečnost. Během hodin zaměřených na mediální výchovu si žáci mimo jiné osvojí i hledání ověřených informací, jak je poznat a odlišit od dezinformací, misinformací a hoaxů. Proto je podle nás velmi důležité žáky učit pracovat s médii, aby se předcházelo hrozbám sociálních sítí.

ANOTACE

Cílem této bakalářské práce je zjistit, do jaké míry jsou v učebnicích zastoupeny úlohy věnující se problematice mediální výchovy, které klíčové kompetence jsou pomocí nich rozvíjeny nejčastěji a také se kterými tématy mediální výchovy se jednoznačně pojí výše zmíněné úlohy. Výzkum byl proveden formou obsahové analýzy šesti různých učebnicích pro základní školy. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že učební úlohy zaměřující se na průřezové téma mediální výchova nejčastěji rozvíjí dvě klíčové kompetence – kompetence k učení a kompetence digitální. Nejvíce zastoupenými typy úloh jsou orientovány na kritické čtení a vnímání mediální sdělení a vnímání autora mediálních sdělení.

Klíčová slova:

Mediální výchova, učebnice, klíčové kompetence, témata mediální výchovy, obsahová analýza, základní škola

ANNOTATION

The aim of this bachelor's thesis is to determine the extent to which textbooks address tasks related to media education, which key competences are most frequently developed through them, and which topics of media education are clearly associated with the aforementioned tasks. The research will be conducted through a content analysis of six different textbooks for elementary schools. The results of the research survey indicate that educational tasks focusing on the cross-cutting theme of media education most commonly develop two key competencies - learning competence and digital competence. The most prevalent types of tasks are oriented towards critical reading and understanding of media messages, as well as the perception of the author of these messages.

Key words:

media education, textbooks, key competences, topics of media education, content analysis, elementary school

TEORETICKÁ ČÁST

1 Mediální výchova

Na samém začátku této bakalářské práce bychom rádi objasnili stěžejní pojmy související s mediální výchovou a také termín mediální výchova, jelikož s nimi bude pracováno po celou dobu, a proto to považujeme za důležité.

1.1 Definice mediální výchovy

Pojem mediální výchova je v českém školství poměrně nový, jeho definice se podle autorů různí a je na ni nahlíženo z několika odlišných pohledů. Například Průcha pojem „mediální výchova“ definuje jako výchovu k orientaci v mass médiích, k jejich využívání a také objektivnímu hodnocení (Průcha, 2013). Mediální výchova se snaží navádět žáky a studenty k zautomatizování používání různých médií pro svou edukaci, k odolnosti vůči negativním dopadům a také ke kritickému filtrování informací v médiích zveřejněných. Podle Jiráka (2005) se *„mediální výchova realizuje ve většině zemí jako součást určitých vyučovacích předmětů nebo jako samostatné mezipředmětové téma.“* (Průcha, 2013, s. 149)

1.1.1 Médium

V této podkapitole uvádíme, co médium je a také několik jeho definicí. Jirák (2005) pro Metodický portál RVP uvedl, že *„jsou média neoddělitelná od každodenního života jednotlivce i společnosti. Stále větší měrou vytvářejí a přetvářejí sociální prostředí, v němž se pohybujeme. Média ovlivňují organizaci prostoru, v němž žijeme a čas, který prožíváme.“*

Například Reifová a kol. (2004) médium definují jako *„obecně to, co existuje uprostřed a vzájemně spojuje dvě nebo více stran…jako prostředek komunikace, masové komunikace nebo mediální komunikace“*. Média jsou podstatným prostředkem komunikace mezi komunikátorem a adresátem, přenášejí informace různými formami a s různým cílem sdělení. Vyvstává zde otázka, zda by se tedy nedaly i beletristické knihy označit za jistou formu média.

„David Buckingham (2003 : 4) definuje médium jako vedlejší prostředek, nástroj nebo činnost, jedná se o podstatu nebo kanál, jehož prostřednictvím mohou být přenášeny informace. Medium je něco, co používáme při nepřímé komunikaci s lidmi.“(Kašpárková, 2010)

Jirák (2007) definuje média jako faktor ovlivňující život rozvinutých společností, protože se jedná o komunikační prostředky vedoucí ke svéráznému typu společenské komunikace. Na základě toho se domníváme, že tento typ komunikace lze vidět například na sociálních sítích, které jsou jím přeplněny. Jirák zde dále vysvětluje, kde se na základě předchozího tvrzení vzalo označení „masová média“. Uvádí, že je to z důvodu anonymity, jen

obecně definované množiny příjemců, která je pro svou velikost a anonymitou označena jako „masa“. Ovšem později pro Metodický portál uvedl, že masová média jsou synonymem pojmu terciální média (Jirák in Kašpárková, 2010).

1.1.2 Druhy médií

Jirák (2006) ve článku *„Mediální studia a předmět jejich zájmu“* pro Metodický portál rozdělil média na primární, sekundární a terciální.

Za *média primární* považuje Jirák přirozený jazyk a prostředky neverbální komunikace, například gestiku, mimiku a posturiku. *Médii sekundárními* se rozumí ta média, jež pomáhají řeč přenést v čase a místě, například dopis, telefon. Za *terciální média* Jirák považuje, jak jsme zmiňovali již v přechozí podkapitole, média masová, což je rozhlas, televize nebo tisk. Ve článku zmiňuje také úvahu o existenci tzv. *kvadrálních médií*, která využívají média primární a mají v sobě zahrnuta média *sekundární a terciální*.

Relativně novým termínem v této oblasti jsou *síťová média*, za něž považujeme internetové varianty tištěných a vysílacích médií, ale řadíme sem i sociální sítě. (Ježek, Jirák, 2014)

V neposlední řadě McLuhan (1991) v knize *Jak rozumět médiím* dělí média na *horká* a *chladná*. Chladná média jsou ta, která vyžadují větší zapojenost příjemce, jsou informativního charakteru. Přijímané informace si volí příjemce sám. Dle McLuhana mezi ně patří tištěná média (časopisy, noviny, telefon). Za horká média označuje ta, u nichž není vyžadováno přílišného zapojení příjemce. Horká média mají na příjemce značný vliv, protože jsou produkována mluveným slovem, obrazem a zvukem (televize). Cílí na příjemcovy emoce.

1.2 Přístupy v mediální výchově

Následující podkapitola je věnována dvěma pedagogickým přístupům při výuce mediální výchovy, jimiž ji lze vyučovat ve školách hlavního vzdělávacího proudu, kritické-hermeneutické větvi a přístupu learning-by-doing.

V mediální výchově se můžeme setkat se dvěma obecnými principy k získání mediální gramotnosti: znalostním a dovednostním. První, znalostní princip je založen spíše na získávání informací například o fungování médií, jejich historii nebo o hrozbách, které jsou přítomny ve všech médiích.

Princip zaměřený na dovednosti rozvíjí schopnosti žáka kriticky myslet při přijímání mediálních sdělení a práce s nimi.

V podkapitole se budeme věnovat dvěma přístupům, které uvádí Vránková v *Revue pro média.* Prvním přístupem je kriticko-hermeneutická větev, druhým learning-by-doing.

1.2.1 Kriticko-hermeneutická větev

Kriticko-hermeneutická větev, též označovaná jako kriticko-hermeneutický přístup, je založená na kritické analýze mediovaných sdělení na internetu, v novinách, televizi či rádiu. Zaměřuje se také na kritické rozbory vedoucí k porozumění a správné interpretaci sdělení ve škole i v běžném životě. Důležitým faktorem je také reflektování mediovaných sdělení vedoucích z kulturního prostředí žáka. Dle Vránkové přispívá také k uvědomění si myšlenkových omezení a předsudků, které daná kulturní společnost zaujímá. Tento přístup je typický pro kontinentální Evropu, Kanadu a Skandinávii.

„Klíčovými pojmy diskutovaného přístupu k mediální výchově jsou kritický přístup (kritická reflexe) a interpretace mediovaného sdělení. Díky kritickému přístupu je mediálně gramotný člověk schopen ve sdělení vysledovat případné manipulační a propagační techniky. Je také dostatečně kompetentní na to, aby odhalil mechanismus jeho vzniku a cíle, které tvůrci sdělení sledují.“ (Vránková, 2004)

1.2.2 Learning-by-doing

Koncept learning-by-doing je postaven na osvojování poznatků o fungování médií prostřednictvím vlastní tvorby mediálních sdělení. Toho lze dosáhnout hned několika způsoby, například formou školního časopisu, redakčního týmu, školní televize nebo školního rádia. V těchto případech se žáci setkají s faktory, které na ně budou působit i v běžném pracovním životě, například se stresem, časovým tlakem či politickým tlakem – ten mohou představovat zástupci vedení školy, rodiče, učitelé. Dalšími omezujícími faktory pak mohou být finance, nevyhovující prostory nebo výběr pro čtenáře neatraktivního tématu. Tento koncept se používá především ve Spojených státech amerických.

„Prostřednictvím vlastní tvůrčí práce si žáci a studenti osvojí poznatky a dovednosti, které jim teoretická výuka nemůže nabídnout. Patří mezi ně zvýšení vyjadřovacích schopností, posílení povědomí o výrazových prostředcích, rozvíjení analytického, tvůrčího i kritického myšlení a smyslu pro spolupráci. Learning by doing jim dále umožní poznání vlastní role, zlepšení koordinace vlastní činnosti, schopnosti vyjádřit a obhájit svůj názor ve verbální argumentaci a samostatně se rozhodnout v zájmu celku. Žáci se rychle zorientují v dostupných komunikačních technologiích a zároveň se je naučí aktivně používat.“ (Vránková, 2004)

Tento koncept by neměl fungovat bez teoretického podloží, tudíž bez kritico-hermeneutického přístupu. Je potřeba oba přístupy vhodně kombinovat a doplňovat, aby byl i žáci vybaveni znalostmi i zkušenostmi.

Voráč a Kopecký (2021) zmiňují další dva možné přístupy založené na stejném principu jako ty výše zmíněné, a to protekcionistický přístup a empowerment přístup. U přístupu protekcionistického ve shodě s Jirákem uvedli, že: *„zastává stanovisko, že média na jedince působí určitými vlivy, které mohou mít při nedostatečném pochopení negativní vliv na jedince. Podle tohoto přístupu žijeme ve světě, kdy nás neustále ovlivňují média, a to zcela vědomě na základě svého propagandistického, zábavního či komerčního charakteru.“* (Jirák et al., 2018 in Voráč
a Kopecký, 2021). V protekcionistickém přístupu je kladen důraz na to, aby žáci dokázali analyzovat text a kriticky k němu přistupovat na základě předchozích zkušeností s různými druhy médií.

Naproti tomu empowerment přístup je založen na individualitě jedince, jeho hodnotách a pocitech. Voráč a Kopecký (2021) uvádí, že *„je založen na myšlence, že média nejsou primárně k tomu, aby (negativně) ovlivňovala jednotlivce, ale aby pomáhala ke kvalitnějšímu životu. Nejen analytické dovednosti a znalosti mohou podle tohoto přístupu pomoci k lepšímu využívání médií, jedinci mají sami „cítit“, co je pro ně v rámci používání médií dobré.“*

1.3 Tematické okruhy mediální výchovy

Tematické okruhy mediální výchovy lze rozdělit na okruhy receptivních a produktivních činností. Tyto okruhy se zaměřují na poznatky (receptivní činnosti) a dovednosti (produktivní činnosti), které se týkají médií, mediovaných sdělení, práce s nimi a také mediální komunikace. Jednotlivé tematické okruhy na sebe navazují a vzájemně se prolínají, bez sebe nejsou úplné a pro žáky by nebyly dostatečně přínosné.

Dle Metodického portálu RVP ZV 2021 patří mezi tematické okruhy receptivních činnosti následující:

Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení

Tento okruh se zaměřuje na rozvoj kritického vnímání reklamního sdělení a zpravodajství, rozlišování mezi jednotlivými druhy reklamního sdělení. Také se věnuje porozumění čteného mediálního sdělení a rozpoznání jazykových prostředků v textu.

Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality

Zde žák čerpá základní poznatky o různých typech sdělení a jejich funkcích. Učí se odlišovat předsudky a domněnky od odborných názorů a nezaujatých pohledů, identifikuje a zjednodušuje mediální sdělení, vyvozuje hodnoty sdělené v textu, kriticky pohlíží na užívání jazykových prostředků ve sdělení.

Stavba mediálních sdělení

V tomto okruhu se žáci učí, jakým systémem jsou uspořádána sdělení, jak na sebe navazují témata, poznávají význam a užitečnost mediovaných sdělení. Seznamují se s typy větné skladby, porovnávají titulní strany a hledají smysl a význam jednotlivých sdělení na nich.

Vnímání autora mediálních sdělení

V této části se žáci zaměřují na práci autora se slovy. Z textů vyvozují autorovy postoje, názory a myšlenky, které sděluje. Odhalují záměrnou i nezáměrnou manipulaci autora s fakty a informacemi, učí se nacházet prvky, jimiž autor explicitně či implicitně vyjadřuje hodnocení. Analyzují výběr slov, zvuků a obrazových materiálů, z čehož vyvozují záměr a význam jejich užití.

Fungování a vliv médií ve společnosti

V tomto okruhu je věnována pozornost postavení médií ve společnosti, jejich organizaci a také faktorům, které je ovlivňují. Žáci získávají poznatky o financování médií, jejich vlivu na každodenní společnost, soužití spoluobčanů, kulturu a například politickou situaci.

Mezi tematické okruhy produktivních činností dle stejného zdroje řadíme:

Tvorba mediálního sdělení

Tento okruh je zaměřen na *„uplatnění a výběr výrazových prostředků a jejich kombinací pro tvorbu věcně správných a komunikačně (společensky a situačně) vhodných sdělení; tvorba mediálního sdělení pro školní časopis, rozhlas, televizi či internetové médium; technologické možnosti a jejich omezení.“* Z toho vyplývá, že se žáci učí tvořit mediální sdělení za pomoci poznatků zmíněných v tematickém okruhu *Stavba mediálních sdělení.* Vybírají vhodná slovní spojení, relevantní zdroje informací a témata, která rezonují okruhem předpokládaných recipientů.

Práce v realizačním týmu

Žáci utváří tým složený z různých věkových skupin, což vede například k rozšíření témat, která lze zpracovávat. Takový tým se může věnovat školnímu časopisu a rozhlasu, sociálním sítím (Instagram, Facebook, TikTok…) a informovat tak své spolužáky o dění ve škole, chystaných akcích a podobně.

(Metodický portál RVP ZV, 2021)

2 Vzdělávací dokumenty

V této kapitole se zaměříme základní kurikulární dokument, který je v českém školství směrodatné – *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Nejprve bude uvedena definice kurikula, poté bude charakterizován výše zmíněný kurikulární dokument. Pozornost bude věnována také termínům „klíčové kompetence“ a „mediální gramotnost“, které se vzdělávacími dokumenty velmi úzce souvisí.

Termín „kurikulum“ lze chápat jako cestu, po které by se mělo dítě dát, aby dosáhlo očekávaných cílů, tj. poznatků a zkušeností v oblastech vzdělávání. Dá se vnímat také jako vzdělávací program, díky němuž působíme na dítě v oblastech vzdělávání i výchovy. Může být také obsahovou náplní výchovně-vzdělávacího působení, to znamená všechno, co bývá zahrnuto v osnovách a metodických příručkách. Na základní škole je to seznam vyučovacích předmětů a jejich časové rozvržení, v mateřské škole to v dřívějších materiálech bylo například rozvržení výchovných složek. Kurikulum může být také dosažený výsledek, zkušenost, kterou si dítě v průběhu výchovně-vzdělávacího působení podle určitého kurikula osvojí. Znamená to prakticky všechno, co dítě ve škole získalo, včetně úsilí, které ke zdárnému splnění úkolu vynaložilo, a co mu umožní pokračovat v další cestě. (Průcha, 2013)

Tento pojem byl v české pedagogice zaveden až po roce 1989. Průcha rozlišuje 3 základní významy pojmu „kurikulum“. Kurikulum jako vzdělávací program, plán, projekt; kurikulum jako průběh studia a jeho obsah; kurikulum jako obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. (s. 137)

2.1 RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je kurikulární dokument vycházející ze školského zákona. Tento dokument vymezuje zaměření cílů daného oboru v určitém ročníku, například český jazyk, sedmý ročník. Dále se zaměřuje na očekávané výstupy, charakterizuje cíle, klíčové kompetence a obsah učiva v širším pohledu. Na základě RVP vznikají školní vzdělávací programy (ŠVP), ty si zpracovává konkrétní škola samostatně. Tato zpravidla obsahují povinné, nepovinné a volitelné předměty (tzv. kurikulární nabídku), upravují také realizaci vztahu rodiče a školy. (Průcha, 2013)

2.1.1 Mediální výchova v RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) charakterizuje mediální výchovu jako jedno z průřezových témat. To znamená, že je jedním

z témat zabývající se aktuálními problémy a je tak neoddělitelnou součástí současného vzdělávání. Ovšem průběh, obsah a způsob realizace stanovuje školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který si každá základní škola sestavuje za základě RVP ZV sama (MŠMT 2021, s. 132).

Toto průřezové téma má žáka připravit na práci s médii a mediálními texty. Média jsou stále častějším a významnějším zdrojem informací, zážitků a názorů.

„Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními; dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.“ (MŠMT, 2021, s. 144) Z toho vyplývá, že toto průřezové téma velmi úzce souvisí právě se čtenářskou mediální gramotností a schopností žáka.

2.1.2 Klíčové kompetence

Dalším důležitým pojmem souvisejícím s kurikulárními dokumenty jsou klíčové kompetence.

Klíčové kompetence jsou souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, jež jsou důležité v osobním rozvoji a pro uplatnění všech členů společnosti. „V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompet*ence k učení; kompet*ence *k řešení problémů; kompeten*ce *komunikativní; kompeten*ce *sociální a personální; kompetence* o*bčanské; kompetence p*rac*ovní; kompetence di*gi*tální.“ (MŠMT 2021,* s. 144) Dále MŠMT uvádí, že tyto kompetence slouží ke vzdělávání žáků na úrovni pro ně dosažitelné, připravují je na navazující vzdělávání a uplatnění ve společnosti a běžném životě. Ovšem úroveň dosaženou během základní vzdělávání nelze považovat za dokončenou, postupně se dotváří během života. Rozvoj klíčových kompetencí a jejich osvojení je velmi složitý proces, který začíná již v předškolním věku, tvoří základ pro celoživotní učení a vstup do pracovního života.

Vzhledem k faktu, že se mediální výchova úzce pojí právě se vzdělávacími oblastmi *Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie a Umění a kultura*, rozvíjí se pomocí ní všechny výše zmíněné klíčové kompetence. Ve spojení s oblastí *Člověk a společnost* se rozvíjí především kompetence sociální a personální, kompetence

občanské, kompetence pracovní, kompetence komunikativní, a to z důvodu významného podílení se médií na hodnotách doby. Co se týká propojení s oblastí *Jazyk a jazyková komunika*ce, jsou rozvíjeny kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů a kompetence digitální. Žáci se učí kriticky vnímat obsah mluveného a psaného projevu, přijímají za vlastní základní pravidla komunikace a argumentace. Ve spojení s oblastí *Informační a komunikační technologie* je kladen důraz na rozvíjení kompetencí digitálních a kompetencí komunikativních. Žáci jsou schopni kriticky uvažovat o obsahu textu, ověřovat vhodnost zdrojů, z nichž jsou informace v textu čerpány, a utvářet si názor na danou problematiku. Vztah s oblastí *Umění a kultura* v žákovi rozvíjí kompetence sociální a personální a kompetence občanské. *„je založen na vnímání specifické „řeči" znakových kódů, jež média užívají, a jejich kombinací, a to nejen přirozeného jazyka, ale i obrazu a zvuku. Přispívá ke schopnosti vnímat, interpretovat a kriticky hodnotit artefakty umělecké i běžné mediální produkce."* (Metodický portál, 2016)

2.1.3 Mediální gramotnost

Mediální gramotnost je pojem velmi úzce spojený s mediální výchovou. V současné době, kdy je společnost vystavena neustálému vlivu médií, je mediální gramotnost téměř nutnou schopností každého jedince. Bína (2005, s. 7) tuto dovednost řadí mezi tři základní dovednosti dokonale sociálně komunikujícího člověka. Podle Bíny klade mediální gramotnost důraz na komunikaci pomocí nosičů slov, písmen, zvuků a obrazů. Toto chápání mediálně gramotného jedince je poměrně obecné a málo vypovídající o podstatě mediální gramotnosti.

Užší definici mediální gramotnosti přináší Jirák a Köpplová (2015, s. 349), kteří ji definují jako potřebnou základní výbavu člověka žijícího ve společnosti prostoupené médii, jež ovlivňují společenskou, ekonomickou i kulturní situaci v zemi. Podle nich je bez specifické přípravy pochopit intuitivně důsledky změn způsobené médii velmi náročné.

Mediální výchova obsahuje tři aspekty – základní poznatky o fungování médií, znalosti o společenské roli médií a schopnost určit typ prezentovaných sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr. (Mikulcová, 2020, s. 10)

3 Výzkum v mediální výchově

Výzkum je nedílnou součástí každé vědní disciplíny, jeho cílem je přinést nové poznatky o problematice, jíž se věnuje. Pro tuto bakalářskou práci jsme vybrali výzkumy týkající se výuky mediální výchovy na školách a také profesní přípravy učitelů na výuku mediální výchovy.

3.1 Mediální výchova na základních a středních školách v roce 2017/2018

Cílem tematického šetření České školní inspekce z roku 2018 bylo *„posoudit podmínky a průběh realizace témat souvisejících s mediální výchovou (dále jen mediální výchova) na základních a středních školách, zhodnotit dosaženou úroveň mediální gramotnosti žáků 2. stupně základních škol a středních škol a diskutovat vybrané aspekty rozvoje mediální výchovy… Souvisejícím cílem tematického šetření pak je formulace doporučení k další podpoře efektivity výuky témat souvisejících s mediální gramotností, ale také k lepší systémové podpoře mediální výchovy na úrovni celé vzdělávací soustavy.“* (Česká školní inspekce, 2018)

Česká školní inspekce se v tomto tematickém šetření dále zaobírala dosaženou úrovní mediální gramotnosti žáků, což spočívalo v základní charakteristice testu, uvedení výsledků dosažené úrovně mediální gramotnosti, a to i v závislosti na typu školského zařízení. Dále věnovala pozornost také vybraným aspektům rozvoje mediální výchovy, konkrétně podpoře realizace mediální výchovy a námětům pro zlepšení. Podle šetření by nejvíce učitelů základních a středních škol uvítalo dostupný internetový portál s metodickými materiály, které vznikly v doposud realizovaných projektech a metodickou podporu k výuce mediální výchovy v on-line nebo off-line podobě.

Z tematického šetření vyplývá také fakt, že v 10 % škol není mediální výchova nijak realizována. Důvody nerealizace mediální výchovy jsou nejčastěji chybějící metodické podpory, kvalifikovaný personál a nedostatek financí pro realizaci.

Dle šetření ve školách, kde je mediální výchova realizována, by k jejímu zkvalitnění ředitéleuvítali větší množství finančních prostředků nebo větší časový prostor, v němž je mediální výchova realizována. (Česká školní inspekce, 2018, s. 35)

V závěru tematického šetření Česká školní inspekce uvádí, že *„…přibližně třetina škol zvyšuje atraktivitu realizace mediální výchovy formou besed/exkurzí a přibližně čtvrtina škol formou projektů, byť ve zbývajících školách je využívání s praxí sepjatých forem rozvoje mediální gramotnosti žáků doposud nenaplněnou rezervou. Zároveň ale platí, že při výběru besed/exkurzí je potřeba důsledně dbát na kvalitu a objektivitu sdělení, a předcházet tak*

případné skryté manipulaci se žáky. Využívána je také spolupráce škol s externími subjekty, nejčastěji knihovnami (spolupráce s dalšími externími subjekty je méně častá).“ (Česká školní inspekce, 2018, s.

Nejnižší úspěšnost žáků je v devátých ročnících základních škol a ve druhých ročnících škol středních. Za významný faktor ovlivňující úspěšnost označují v šetření studovaný obor, kdy jsou především v nematuritních oborech značné rezervy v mediální gramotnosti. U maturitních oborů je dosažená úroveň mediální gramotnosti vyšší. Česká školní inspekce tento fakt dává do souvislosti s možným výrazně horším společenským a profesním uplatněním. Za znepokojivou je v závěru označována skutečnost, že pedagogové realizující mediální výchovu čerpají svou odbornost právě samostudiem.

Na koci tematického šetření uvádí Česká školní inspekce sadu doporučení pro školy a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“). Mezi doporučení pro školy patří například vytváření podmínek pro vnější spolupráci učitelů, větší zapojení produktivní složky mediální výchovy nebo využívat projektově orientovanou výuky se zahrnutím mediální výchovy jako průřezového tématu. Pro MŠMT doporučují vytváření metodických materiálů pro učitele a podporu vzdělávání nejen budoucích učitelů.

3.2 Český učitel ve světě médií

Prvním zmíněným výzkumem je výzkum z roku 2021 *„Český učitel ve světě médií“* (Kopecký a kol., 2021).

Cílem tohoto výzkumu bylo pomocí anonymního online dotazníkového šetření zjistit, jak český učitel obstojí ve světě médií. Participanty tohoto šetření byli učitelé základních a středních škol.

Mimo jiné se šetření zabývalo také otázkami, jak jsou čeští učitelé profesně připravováni na výuku mediální výchovy, ve kterých předmětech se toto průřezové téma vyučuje a do jaké míry se v nich vyučuje. Výsledkem bylo zjištění, že až 80 % z dotazovaných učitelů nebylo nikdy v průběhu svého studia připravováno na výuku mediální výchovy. Jestliže se zaměříme pouze na výsledky týkající se českého jazyka, zjistíme, že necelých 45 procent dotazovaných učitelů s jistotou ví o realizaci výuky mediální výchovy v hodinách českého jazyka na škole, kde učí. Z výzkumu také vyplývá, že se výuce mediální výchovy na českých školách věnuje více prostoru v předmětech informatika a občanská výchova.

Učitelé vyučující mediální výchovu uvádí v dotazníkovém šetření, že se nejčastěji vyučuje práce s počítači, hledání informací na internetu nebo jak se chránit před podvody. V dotazníku

se výzkumníci ptali učitelů i na to, jakými tématy by se chtěli zabývat. Nejčastějšími odpověďmi byla problematika hoaxů a fake news či rozpoznávání relevantních zdrojů.

Výzkum se dále zaměřuje například na schopnost učitele rozpoznat dezinformaci nebo orientovat se v tištených či elektronických mediích.

3.3 Stav mediálního vzdělávání na základních a středních školách

Výzkum *„Stav mediálního vzdělávání na základních a středních školách“* Jednoho světu na školách z roku 2023 poskytuje přehled o současném stavu mediálního vzdělávání v České republice. Cílem výzkumu bylo zhodnotit míru zapojení mediální výchovy do výuky a posoudit vzdělávací potřeby pedagogů v této oblasti.

Výzkum odhaluje, že mediální vzdělávání má stále omezené pokrytí ve výuce na základních a středních školách. I když se zaznamenává určitý pokrok ve srovnání s předchozími roky, stále existuje prostor pro zlepšení.

Jako důležité oblasti pro posílení mediálního vzdělávání byly identifikovány odborná příprava učitelů a dostatečná podpora ze strany vedení škol. Zpráva zdůrazňuje potřebu poskytnout učitelům dostatečné znalosti a dovednosti v oblasti mediálního vzdělávání, aby mohli efektivně začlenit tuto problematiku do výuky.

Výzkum také poukazuje na rostoucí vliv nových médií a digitální technologie na život dětí a mládeže. Vzhledem k tomu je důležité, aby mediální vzdělávání nebylo pouze zaměřeno na technické dovednosti, ale také na rozvoj kritického myšlení, schopností analyzovat a interpretovat informace, a uvědomění si etických aspektů spojených s mediální sférou.

Celkově lze říci, že výzkum *„Stav mediálního vzdělávání na základních a středních školách“* ukazuje potřebu dalšího posilování mediálního vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Je nezbytné vytvořit podmínky pro lepší integraci mediálního vzdělávání do výuky a zajistit dostatečnou podporu a odbornou přípravu učitelů v této oblasti.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Cíl výzkumného šetření

Výzkumným cílem této bakalářské práce bylo stanoveno zjištění typů úloh zaměřujících se na průřezové téma mediální výchova a také jejich provázanost s rozvojem klíčových kompetencí u žáků základních škol za pomoci výzkumných otázek, jež jsou uvedeny níže. Ze stanoveného cíle vyplývají předpoklady konstatovány za výzkumnými otázkami.

4.1 Výzkumné otázky a předpoklady

Otázka č. 1: Jaké typy úloh se zaměřují na průřezové téma mediální výchova?

Domníváme se, že nejčastějším typem úloh zaměřujících se na toto průřezové téma jsou úlohy zaměřeny na kritické čtení a vnímání mediálních sdělení nebo tvorbu mediálního sdělení.

Otázka č. 2: Které klíčové kompetence jsou v souvislosti s průřezovým tématem mediální výchova úlohami rozvíjeny nejčastěji?

Domníváme se, že úlohy spojené s mediální výchovou nejčastěji rozvíjí kompetence k učení, kompetence digitální, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální.

Předpokladem tedy je, že úlohy zaměřené na kritické čtení a vnímání mediálních sdělení a také jejich tvorbu souvisí s mediální výchovou a také jsou úzce spojeny s rozvojem kompetencí k učení, kompetencí digitálních, kompetencí komunikativních a kompetencí sociálních a personálních u žáků základních škol.

Výzkumné otázky sloužily ke konkretizaci výzkumné obsahové analýzy učebnic pro osmý a devátý ročník základních škol.

5 Metodologie výzkumného šetření

Tato kapitola bakalářské práce je věnována teoretickému podloží výzkumného šetření.

5.1 Výzkumná metoda

V metodologii se setkáváme se dvěma typy výzkumných šetření. Prvním typem je kvalitativní výzkum. Švaříček a Šeďová (2010, s. 17) charakterizují kvalitativní výzkum jako *„proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*

Hendl (2006) uvádí, že *„základními prvky většiny strategií vyhodnocení kvalitativních dat je tématická analýza a hledání vazeb mezi jevy. Analýza datového materiálu má vést k odhalení a k popisu témat. Témata je možné odhalit v procesu induktivního kódování nebo deduktivně pomocí literatury, ale také na základě dosavadních zkušeností výzkumníka a v závislosti na položené otázce. V tématické analýze se zabýváme získanými daty na několika úrovních. Zajímáme se o jednotlivá slova, koncepty, lingvistické a nonverbální výrazy.“*

Druhým typem výzkumného šetření je kvantitativní výzkum. Chráska (2016, s. 11) ho vymezuje jako *„záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi oborovými jevy.“*

U obou metod zkoumání nalezneme pětici shodných technik: pozorování, rozhovor (interview), studium dokumentů, dotazník a experiment. Každá z těchto technik může mít v závislosti na metodě zkoumání jinou aplikační variantu (Chráska, 2016, s. 90).

5.2 Metody získávání a analýzy dat

Data byla získávána v šesti konkrétních učebnicích českého jazyka: *Hravá čeština pro osmý ročník ZŠ a víceletá gymnázia (2017), Hravá čeština pro devátý ročník ZŠ a víceletá gymnázia (2017), Český jazyk 8, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia (2014), Český jazyk 9, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia (2015), Český jazyk pro osmý ročník základní školy nebo odpovídající ročník víceletého gymnázia (2020) a Český jazyk pro osmý ročník základní školy nebo odpovídající ročník víceletého gymnázia (2020)* v roce 2023. Výše zmíněné učebnice byly autorce propůjčeny ze základních škol v okolí jejího bydliště.

Vzhledem ke znění výzkumných otázek a cíli jsme zvolili metodu kvalitativní obsahové analýzy učebnic. Jedná se o původně kvantitativní výzkumnou metodu, jejíž definici dle Krippendorffa (2004) vymezil B. Berelson již v padesátých letech minulého století jako výzkumnou techniku na objektivní a systematicky kvantitativní opis manifestního komunikátu. (Gavora in Pedagogická orientace, 2015, s. 346)

Dle Gavory (2015, s. 346) se vlivem dalšího vývoje obsahová analýza otevřela novému a zcela odlišnému metodologickému proudu. Výsledkem jsou dvě vedle sebe stojící filozoficky a metodologicky odlišné koncepce obsahové analýzy, které se mohou vzájemně doplňovat.

Existuje několik způsobů pojetí obsahové analýzy. Může být metodou, technikou i metodologií. V již zmiňované studii mluví autor o obsahové analýze jako metodologii, označuje ji též jako design. (Gavora, 2015, s. 347)

Gavora (2015, s. 348) stanovil šest kritérií, jež musí obsahová analýza jako výzkumná koncepce splňovat. Zde je jejich znění:

„1. Výskumné otázky, resp. hypotézy sú viazané na použitie obsahovej analýzy.

2. Je presne vymedzený súbor textov pre analýzu. Súbor je dostatočne silný na získanie relevantných odpovedí na výskumné otázky.

3. Je určená jednotka analýzy (konkrétny jav, pojem, téma, premenná).

4. Je vytvorený systém kódov, ich definície a pravidlá ich používania.

5. Proces kódovania je kontrolovaný buď vo forme zistenia reliability, alebo dôkazu kredibility.

6. Výskumné zistenia vychádzajú z kódovania podľa bodu 5.“

(Gavora in Pedagogická orientace, 2015, s. 348)

Obsahem se rozumí ucelený soubor informací mající určitou strukturu. Takovému souboru říkáme „komunikát“. Vždy plní komunikační funkci. Komunikáty Gavora (2015, s. 351) dělí na tři typy: a) verbální, b) vizuální, c) obojí formu. Verbální formu mají například časopisy, knihy, písemné práce nebo e-maily. Vizuální formu mají mapy, schémata, obrazy, fotografie a nákresy. Obojí formu mají pak videa, portfolia, učebnice, televizní programy či webové stránky.

Funkci komunikátu mohou zastávat také tzv. „ad hoc materiály“, které jsou vytvořeny pro konkrétní výzkum podle zadání výzkumníka, jenž nadále vytvořené materiály analyzuje. Takovými materiály mohou být například životní příběhy, které výzkumník nahrával a poté analyzoval. (Gavora, 2015, s. 351)

„Komunikáty nevznikly ani nefungují ve vzduchoprázdnu, ale v konkrétním kontextu. kontext je důležitý, protože přidává komunikovanému obsahu další význam. Někdy dokonce bez znalosti kontextu není možné komunikát pochopit.“ (Krippendorff in Gavora, 2015, s. 351)

6 Práce s daty a její výsledky

Ve výzkumné části této bakalářské práce jsme se zabývali deskriptivní analýzou šesti učebnic českého jazyka, které jsou určeny pro osmý a devátý ročník. Byly zvoleny následující učebnice: *Hravá čeština pro osmý ročník ZŠ a víceletá gymnázia (TAKTIK, 2017), Hravá čeština pro devátý ročník ZŠ a víceletá gymnázia (TAKTIK, 2017), Český jazyk 8, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia (FRAUS, 2014), Český jazyk 9, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia (FRAUS, 2015), Český jazyk 8: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV (Nová škola, 2020) a Český jazyk 8: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV (Nová škola, 2021).* Tyto učebnice byly vybrány na základě doporučení učitelů českého jazyka na základních školách a také s přihlédnutím na četnost prodeje dle online seznamu učebnic pro ZŠ.

Učebnice byly zkoumány z hlediska četnosti výskytu určitých typů učebních úloh zaměřených na průřezové téma mediální výchova rozdělených dle tematických okruhů tohoto průřezového tématu. Druhým hlediskem zohledněným při výzkumném šetření bylo rozvíjení klíčových kompetencí pomocí úloh zaměřených na průřezové téma mediální výchova.

6.1 Učebnice

V této podkapitole se budeme věnovat popisu obsahu učebnic, uvedeme příkladové učební úlohy zaměřené na průřezové téma mediální výchova.

6.1.1 Hravá čeština pro osmý ročník ZŠ a víceletá gymnázia (TAKTIK, 2017)

Tato učebnice vydaná vydavatelstvím Taktik se na sto třiceti devíti stranách věnuje nejprve opakování učiva sedmého ročníku, následně obecnému výkladu o jazyce, což spočívá v rozdělení jazyků na jazykové rodiny a skupiny a poté se v této kapitole zabývá národním jazykem a jeho vrstvami. Další tematický okruh je věnován nauce o tvoření slov, zaměřuje se především na obohacování slovní zásoby a pravopis a výslovnost přejatých slov. Ve čtvrtém tematickém okruhu nalezneme podrobný výklad ohebných slovních druhů a také o něco kratší teorii neohebných slovních druhů. Následující tematický okruh je věnován pravopisu. Předposlední tematický okruh se zaměřuje na větnou skladbu, věnuje se druhům vedlejších vět a významovým poměrům mezi nimi. Poslední tematický okruh je zaměřen na komunikaci a sloh. Zabývá se teorií slohových postupů a útvarů, prací s informacemi a vlastní tvorbou slohových útvarů výtah, recenze, reportáž, charakteristika, líčení a úvaha.

Na konci každého tematického okruhu se nachází souhrnné úlohy, které jsou složeny z typologicky podobných úloh, jako jsou v jednotlivých kapitolách příslušného tematického okruhu.

Šestnáct učebních úloh se zaměřuje na průřezové téma mediální výchova. Nejčastěji jsou úlohami rozvíjeny kompetence komunikativní, kompetence k učení a kompetence digitální. Nejméně rozvíjeny jsou kompetence občanské.

Nejčastějšími typy učeních úloh jsou ty zabývající se kritickým čtením a vnímáním mediálních sdělení, vnímání autora mediálních sdělení a fungování a vliv médií ve společnosti.

6.1.1.1 Příklad učebních úloh zaměřených na průřezové téma mediální výchova

V této učebnici lze najít šestnáct učebních úloh, jež svým zadáním odkazují na průřezové téma mediální výchova. Typickým příkladem učební úlohy, která se zaměřuje na výše zmiňované průřezové téma, je například cvičení 6 na straně 122: *„Rozdělte se ve třídě do čtyřčlenných skupin a společně vytvořte novinovou reportáž na téma život na naší škole. Každý ve skupině bude navíc zodpovědný za jednu z následujících funkcí.“* (Pavlíčková a kol., 2017, s. 122) Tento typ úlohy se zaměřuje na následující témata mediální výchovy: stavba mediálního sdělení, tvorba mediálního sdělení a práce v realizačním týmu. Dále tento typ úlohy rozvíjí kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální.

Dalším příkladem úlohy odkazující na výše zmíněné průřezové téma je cvičení 1 d) na straně 119: *„Vyhledej v tisku nebo na internetu příklady různých recenzí.“* (Pavlíčková a kol., 2017, s. 119) Tato úloha je zaměřena na kritické čtení a vnímání mediálních sdělení a rozvíjí kompetence k učení a kompetence digitální.

V této učebnici lze najít také úlohu, která by mohla být zaměřena na kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, popřípadě i na interpretaci vztahu mediálních sdělení a reality. V úvodu učební úlohy se nachází zkrácený přepis příspěvku ze sportovní rubriky deníku Týden, v němž můžeme najít postřehy komentátorů, názor sportovce a ohlasy diváků z diskuze. U tohoto typu učební úlohy mohli žáci například porovnávat jednotlivé pohledy všech zúčastněných, jestli se od sebe liší, jaký vliv mají média na názor lidí v diskuzi a podobně. Autoři tuto ukázku využili pouze k určení funkčního stylu a slohového útvaru a k vysvětlení slovních obratů, například: *„zisk druhé sady“* nebo *„stačilo mu držet si servis“*. (Pavlíčková a kol., 2017, s. 137)

Tabulka č. 1: Učební úlohy v učebnici Hravá čeština pro osmý ročník

učební úloha	**typ úlohy dle tematických okruhů**	**rozvíjená klíčová kompetence**
cv. 3, s. 9	vnímání autora mediálního sdělení	kompetence k učení, kompetence digitální
cv. 5, s. 10	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálního sdělení	kompetence k učení, kompetence digitální
cv. 7, s. 10	vnímání autora mediálního sdělení	kompetence k učení, kompetence digitální
cv. 17, s. 14	vnímání autora mediálního sdělení	kompetence k učení, kompetence digitální
cv. 3, s. 20	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálního sdělení	kompetence k učení, kompetence digitální
cv. 2, s. 54	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení interpretace vztahu med. sdělení a reality vnímání autora mediálního sdělení fungování a vliv médií ve společnosti	kompetence k učení, kompetence digitální
cv. 6, s. 61	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálního sdělení	kompetence k učení
cv. 13, s. 88	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálního sdělení fungování a vliv médií ve společnosti	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 1, s. 95	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálního sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 11, s. 103	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení interpretace vztahu med. sdělení a reality	kompetence k učení kompetence digitální kompetence sociální a personální
cv. 4, s. 112	vnímání autora mediální sdělení fungování a vliv médií ve společnosti tvorba mediálního sdělení	kompetence k učení kompetence digitální kompetence sociální a personální
cv. 3, s. 115	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení	kompetence k učení

	stavba mediálního sdělení fungování a vliv médií ve společnosti	kompetence komunikativní
cv. 5, s. 116	interpretace vztahu med. sdělení a reality stavba mediálního sdělení tvorba mediálního sdělení	kompetence k učení kompetence komunikativní
cv. 6, s. 116	interpretace vztahu med. sdělení a reality stavba mediálního sdělení tvorba mediálního sdělení	kompetence k učení kompetence komunikativní
cv. 1, s. 119	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení interpretace vztahu med. sdělení a reality fungování a vliv médií ve společnosti	kompetence k učení kompetence komunikativní kompetence digitální
cv. 2, s. 120	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení	kompetence k učení kompetence komunikativní kompetence digitální

6.1.2 Hravá čeština pro devátý ročník ZŠ a víceletá gymnázia (TAKTIK, 2017)

V této učebnici se na sto čtyřiceti čtyř stranách žáci nejprve věnují opakování učiva minulého ročníku. Druhým tematickým okruhem jsou obecné výklady o jazyce, jenž jsou zaměřeny na teorii vývoje jazyka, jazykovědu, její disciplíny a na dělení jazyka a řeči. Tematický okruh slovní zásoba a význam slova přibližuje žákům typy obohacování slovní zásoby, významové vztahy mezi slovy a ustálená slovní spojení.

Čtvrtým tematickým okruhem je nauka o tvoření slov zabývající se stavbou slova a způsobem tvoření slov. V tematickém kruhu tvarosloví jsou podrobně rozebrány ohebné i neohebné slovní druhy. Následující tematický okruh se věnuje větné skladbě, konkrétněji druhům vět podle komunikační funkce, větným členům a významovým poměrům mezi nimi, větám hlavním a vedlejším nebo například zvláštnostem ve větném členění. Sedmý tematický okruh se zaobírá lexikálními a tvaroslovnými pravopisnými jevy a také psaní velkých písmen. Předposlední tematický okruh je věnován zvukové stránce jazyka. Poslední tematický okruh je zaměřen na komunikaci a sloh, zabývá se teorií a tvorbou slohových útvarů popis, charakteristika, vypravování, výklad nebo fejeton. Úlohy se věnují například i nácviku mluveného projevu.

Každý tematický okruh je zakončen souhrnnými úlohami, pomocí nichž si žáci zopakují celé učivo.

Patnáct učebních úloh je zaměřeno na průřezové téma mediální výchova. Nejčastěji jsou jimi rozvíjeny kompetence k učení, kompetence digitální a kompetence komunikační. Kompetence občanské a kompetence k řešení problémů jsou zastoupeny pouze jednou.

Nejčastějšími typy úloh jsou úlohy zaměřené na kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, vnímání autora mediálních sdělení a fungování a vliv médií ve společnosti.

6.1.2.1 Příklad učebních úloh zaměřených na průřezové téma mediální výchova

V této učebnici se nachází patnáct učebních úloh zaměřených na průřezové téma mediální výchova. Typickým příkladem úlohy zaměřené na zmiňované průřezové téma je cvičení 1 na straně 138: *„Na internetu vyhledej názvy regionálních novin.“* nebo *„Vysvětli, nebo na internetu vyhledej, co to je bulvární tisk. Uveď příklady bulvárního tisku.“* (Pavlíčková a kol., 2019, s. 138) Tento typ učební úlohy je zaměřen na kritické čtení a vnímání mediálních sdělení anebo na fungování a vliv médií ve společnosti. Dále pak rozvíjí kompetence digitální a kompetence k učení.

Druhým příkladem takové úlohy je cvičení 1 na straně 39: *„Setkal/a ses už někdy dříve s tvorbou Raye Bradburyho? Vyhledej na internetu nebo v jiném zdroji, kdy autor žil, jaké byl národnosti. Co ještě napsal?“* (Pavlíčková a kol., 2019, s. 39) Tento typ úlohy je zaměřen na kritické vnímání a čtení mediálních sdělení a vnímání autora mediálních sdělení. Pomocí uvedené úlohy jsou rozvíjeny kompetence k učení a kompetence digitální.

V této publikaci se nachází úlohy zaměřené na práci s elektronickým Slovníkem spisovného jazyka českého, a to například cvičení 1 na straně 12, kdy mají žáci za úkol ověřit, zda jsou vybraná slova neutrální, knižní, nebo hovorová.

Tabulka č. 2: Učební úlohy v učebnici Hravá čeština pro devátý ročník

učební úloha	**typ úlohy dle tematických okruhů**	**rozvíjená klíčová kompetence**
cv. 2, s. 8	vnímání autora mediálního sdělení fungování a vliv médií ve společnosti	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 3, s. 9	vnímání autora mediálního sdělení fungování a vliv médií ve společnosti	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 1, s. 12	vnímání autora mediálního sdělení	kompetence k učení

	fungování a vliv médií ve společnosti	kompetence digitální kompetence k řešení problémů
cv. 12, s. 30	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 1, s. 39	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálního sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 7, s. 42	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálního sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 4, s. 62	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálního sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 6, s. 74	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálního sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 1, s. 114	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení stavba mediálních sdělení tvorba mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence komunikativní kompetence sociální a personální
cv. 1, s. 117	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení	kompetence k učení kompetence komunikativní kompetence sociální a personální
cv. 4, s. 118	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediální sdělení fungování a vliv médií ve společnosti	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 8, s. 127	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení interpretace vztahu med. sdělení a reality stavba mediálních sdělení tvorba mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence komunikativní kompetence sociální a personální
cv. 1, s. 129	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení	kompetence k učení

	interpretace vztahu med. sdělení a reality stavba mediálních sdělení fungování a vliv médií ve společnosti tvorba mediálních sdělení práce v realizačním týmu	kompetence komunikativní
cv. 3, s. 130	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení tvorba mediálních sdělení	kompetence k učení
cv. 1, s. 138	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení interpretace vztahu med. sdělení a reality stavba mediálních sdělení vnímání autora mediálních sdělení fungování a vliv médií ve společnosti tvorba mediálních sdělení práce v realizačním týmu	kompetence k učení kompetence komunikativní kompetence sociální a personální

6.1.3 Český jazyk 8, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia (FRAUS, 2014)

Tato učebnice z roku 2014 se na sto čtyřiceti stranách věnuje seznámení žáků s jejím obsahem, v následujícím tematickém okruhu se zabývá opakováním učiva sedmého ročníku. Následující tematický okruh se zaobírá obohacováním slovní zásoby, konkrétněji pak i tvořením slov a pravopisem a výslovností slov přejatých z cizích jazyků. Dalším tematickým okruhem je tvarosloví věnující se především deklinaci obecných i vlastních jmen přejatých a jejich užití. Samostatnou kapitolou okruhu je slovesný vid. Pátý tematický okruh se zabývá pravopisem v koncovkách podstatných jmen, předponách anebo koncovkách.

Následující tematický okruh je věnován větné skladbě, především větám hlavní a vedlejším a významovým poměrům mezi nimi. Zvláštní kapitolou je zde užívání spojovacích výrazů v souvětí a problematika vhodného užití interpunkce. Předposlední tematický okruh je věnován teorii českého jazyka, jejímu vzniku a historii. Jedna kapitola se zaobírá jazykovou kulturou. Posledním tematickým okruhem je komunikace a sloh. Tento tematický okruh se věnuje nejprve krátkému zopakování znalostí z minulých ročníků, následně slohovým útvarům charakteristika, líčení, úvaha a výtah. Na jeho konci je shrnuta teorie. Součástí okruhu je také kapitola věnovaná vlastní tvorbě odborného textu.

Každý tematický okruh je následován souhrnným cvičením, které obsahuje několik učebních úloh, v nichž se vyskytují nejvýznamnější jevy z daného okruhu.

Ve zkoumané publikaci se nachází deset učebních úloh zaměřených na průřezové téma mediální výchova. Nejčastěji jsou rozvíjeny kompetence komunikativní a kompetence k učení. Žádná úloha není zaměřena na rozvoj občanských kompetencí.

V největší míře se objevují úlohy zabývající se problematikou kritického čtení a vnímání mediálních sdělení, stavby mediálních sdělení a tvorby mediálních sdělení. V publikaci se nevyskytuje úloha na tvorbu mediálního sdělení a práci v realizačním týmu.

6.1.3.1 Příklad učebních úloh zaměřených na průřezové téma mediální výchova

V této publikaci se nachází deset učebních úloh zaměřených na průřezové téma mediální výchova. Ukázkovou učební úlohou toho může být například cvičení 6 na straně 132: *„Ve skupinách vypracujte projekty – o jednotlivých globálních problémech lidstva a jejich řešení (inspirovat vás může internet nebo úkoly z Hledání souvislostí).“* (Krausová a kol., 2014, s. 132) Tato úloha se zaměřuje na kompetencí komunikativních a kompetencí digitálních. Typem úloha odpovídá tvorbě mediálního sdělení a kritickému čtení a vnímání mediálních sdělení.

Dalším příkladem výše zmiňované úlohy je cvičení z Hledání souvislostí na straně 124: *„Zjistěte na internetu základní informace o životě a díle Jana Zrzavého.“* (Krausová a kol., 2014, s. 124) Tento typ úlohy se zabývá kritickým čtením a vnímáním mediálního sdělení a vnímáním autora mediálních sdělení. Dále jsou pomocí výše zmíněné učební úlohy rozvíjeny kompetence digitální a kompetence k učení.

Úlohy s názvem Hledání souvislostí jsou velmi zajímavou částí učebnice, byť se často nezaměřují na problematiku, které se věnuje tato bakalářská práce. Obvykle jsou zaměřeny na rozvoj kritického myšlení a rozšíření všeobecných znalostí. Jsou tak spojeny s klíčovými kompetencemi, jež se pojí i s průřezovým tématem mediální výchova.

V této učebnici se žáci setkají také s úlohami zaměřenými výhradně na používání Českého národního korpusu. Příkladem může být cvičení 9 na straně 17: *„Pracujte s Českým národním korpusem: co mají společného následující slova a co znamenají? Která slova jsou častá a která netypická“* (Krausová a kol., 2014, s. 17) Korpusové úlohy jsme záměrně nezařadili mezi úlohy související s průřezovým tématem mediální výchova. Pomocí těchto úloh se sice rozvíjejí například digitální kompetence nebo kompetence k učení, ale podle nás nijak nesouvisí s tématy daného průřezového tématu, která jsou napsána v RVP ZV.

Tabulka č. 3: Učební úlohy v učenici Český jazyk 8

učební úloha	**typ úlohy dle tematických okruhů**	**rozvíjená klíčová kompetence**
cv. , s. 19	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení tvorba mediálních sdělení	kompetence komunikativní kompetence sociální a personální kompetence k řešení problémů
cv. 1, s. 61	stavba mediálních sdělení tvorba mediálních sdělení	kompetence k učení
cv. 7, s. 106	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení	kompetence komunikativní kompetence sociální a personální kompetence k řešení problémů
cv. 2, s. 110	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení stavba mediálních sdělení tvorba mediálních sdělení	kompetence sociální a personální kompetence k učení
cv. 3, s. 111	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení stavba mediálních sdělení tvorba mediálních sdělení	kompetence sociální a personální kompetence komunikativní
cv. 10, s. 113	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení stavba mediálních sdělení tvorba mediálních sdělení	kompetence sociální a personální kompetence komunikativní kompetence k učení
cv. 4, s. 125	stavba mediálních sdělení tvorba mediálních sdělení práce v realizačním týmu	kompetence sociální a personální kompetence komunikativní kompetence k učení
cv. 4, s. 131	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení stavba mediálních sdělení tvorba mediálních sdělení	kompetence sociální a personální kompetence komunikativní kompetence k učení

cv. 6, s. 132	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení stavba mediálních sdělení tvorba mediálních sdělení	kompetence sociální a personální kompetence komunikativní kompetence k učení
cv. 1, s. 134	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení	kompetence sociální a personální kompetence komunikativní

6.1.4 Český jazyk 9, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia (FRAUS, 2015)

Ve vybrané publikaci nakladatelství FRAUS z roku 2015 je učivo rozděleno do devíti tematických okruhů. První tematický okruh je věnován opakování učiva osmého ročníku, v němž jsou vybrány stěžejní úlohy ze všech probíraných témat minulého ročníku. Následuje okruh týkající se slovní zásoby a významu slova, který se zaobírá zejména věcným významem slov, obohacováním slovní zásoby a významovými vztahy mezi slovy. Třetí okruh se nazývá nauka o tvoření slov a je zaměřen především na vývojové tendence ve slovní zásobě a tvoření slov. Ve čtvrtém tematickém okruhu, který se věnuje tvarosloví, jsou probírány slovní druhy od podstatných jmen po předložky a také vývojové tendence v tvarosloví.

Předmětem dalšího tematického okruhu je větná skladba. V této části dávají autoři hlavní význam druhům vět podle postoje mluvčího, větným členům doplňku, přísudku a přívlastku a pořádku slov v české větě. Tematický okruh pravopis se zaobírá problematikou psaní velkých písmen. V sedmém tematickém okruhu, zvukové stránce jazyka, se autoři zaměřili na foneticko-fonologickou rovinu jazyka, konkrétně na hlásky a hláskové skupiny a větný přízvuk a větnou melodii. V předposledním tematickém okruhu kladou autoři důraz na formování mluveného a psaného projevu, znalosti jazykovědných disciplín a jazykovou kulturu. V tematickém okruhu komunikace a sloh je zaměřována pozornost na znalost slohových útvarů výklad, popis, charakteristika, vypravování a například fejeton. Dále jsou předmětem také funkční styly a diskuze.

Za každým tematickým okruhem se nachází souhrnná cvičení, v nichž jsou shrnuty stěžejní jevy daných problematik. Tyto kapitoly mají žákům sloužit jako příprava k písemným pracím.

Tato učebnice obsahuje celkem osm učebních úloh zaměřených na průřezové téma mediální výchova. Nejčastějšími typy úloh jsou kritické čtení a vnímání mediálních sdělení a vnímání autora mediálních sdělení.

V největší míře jsou rozvíjeny kompetence komunikativní, kompetence digitální a kompetence k učení. Zbylé klíčové kompetence v této učebnici nejsou rozvíjeny pomocí učebních úloh zaměřených na průřezové téma mediální výchova.

6.1.4.1 Příklad učebních úloh zaměřených na průřezové téma mediální výchova

Ve zvolené publikaci lze najít osm cvičení zabývajících se průřezovým tématem mediální výchova. Jako vzorový příklad nám poslouží cvičení 7 ze strany 120: *„Co víte o tvorbě Jana Saudka? Hledejte na internetu.“* (Krausová a kol., 2015, s. 120) Tato úloha se zaměřuje zejména na rozvoj digitálních kompetencí a zaobírá se kritickým čtením a vnímáním mediálních sdělení a vnímáním autora mediálních sdělení.

Dalším příkladem adekvátní učební úlohy může být cvičení 5 na straně 119: *„Najděte příklady reklam z denního tisku, internetu, televize… Srovnejte je s následujícími ukázkami, pokuste se zhodnotit, jak se na nás snaží reklama působit, jak ji chápete.“.“* (Krausová a kol., 2015, s. 111) Tento typ úloh je v učebnici ojedinělý, věnuje se kritickému čtení a vnímání mediálních sdělení, vnímání autora mediálních sdělení, také fungování a vlivu médií ve společnosti a v neposlední řadě i stavbě mediálních sdělení. Rozvíjí kompetence digitální, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální.

Stejně jako v předchozí učebnici se žáci i zde setkají s úlohami na využití ověřených internetových zdrojů, například Českého národního korpusu nebo Internetové jazykové příručky Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR.

V této publikaci se rovněž vyskytují oddíly zvané Hledání souvislostí.

Tabulka č. 4: Učební úlohy v učebnici Český jazyk 9

učební úloha	**typ úlohy dle tematických okruhů**	**rozvíjená klíčová kompetence**
cv. 3, s. 53	vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence občanské
cv. 2, s. 61	tvorba mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence komunikativní

cv. 6, s. 63	stavba mediálních sdělení tvorba mediálních sdělení práce v realizačním týmu	kompetence k učení kompetence digitální kompetence sociální a personální
cv. 2, s. 106	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální kompetence komunikativní kompetence k řešení problémů
cv. 5, s. 111	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení interpretace vztahu med. sdělení a reality fungování a vliv médií ve společnosti	kompetence sociální a personální kompetence digitální kompetence komunikativní kompetence k řešení problémů
cv. 5, s. 119	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení fungování a vliv médií ve společnosti	kompetence digitální kompetence komunikativní kompetence k řešení problémů
cv. 7, s. 120	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence digitální kompetence k učení
cv. 6, s. 130	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení	kompetence sociální a personální

6.1.5 Český jazyk 8: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV (Nová škola, 2020)

Ve zvolené učebnici nakladatelství Nová škola je učivo rozděleno do pěti tematických okruhů, jimž se žáci věnují. Prvním tematickém okruhem je skladba, je rozdělena do deseti kapitol. První kapitola je opakování sedmého ročníku, kde pomocí třiceti jedna cvičení prověří dosavadní znalosti žáků. Druhá kapitola je zaměřena na větnou skladbu, konkrétněji na větu jednoduchou, souvětí nebo rozvíjející větné členy. Třetí kapitola se zaobírá problematikou souvětí a jeho druhů, podrobněji potom významovým poměrem mezi větami hlavními a psaní

interpunkce v souvětí. Čtvrtá kapitola je zaměřen na významový poměr mezi několikanásobnými větnými členy, pátý okruh je věnován stavbě souvětí.

Šestou kapitolou jsou zvláštnosti větné stavby, kam je zařazena například vsuvka, neúplná věta či přímá a nepřímá řeč. V sedmé kapitole jsou věnována cvičení problematice slovního a mluvnického záporu a rozdílu mezi nimi. Osmá kapitola se zabývá pořádkem slov v české větě. Devátá kapitola řeší správnost a vhodnost interpunkce v souvětí a ve větě jednoduché. Desátá kapitola se věnuje opakování celého tematického okruhu.

Druhým tematickým okruhem je pravopis a výslovnost, dělí se na dvě kapitoly. První kapitolou tohoto okruhu je opakování pravopisu. Následující kapitola se zaobírá přejímání slov z cizích jazyků, jejich pravopisu a správné výslovnosti.

Třetím tematickým okruhem je tvarosloví. Stejně jako v předchozích okruzích je i zde první kapitola věnována opakování, a to konkrétně jednotlivých slovních druhů. Ohebné slovní druhy jsou rozebrány každý zvlášť, kdežto neohebné jsou spojeny dohromady. Druhá kapitola se zabývá skloňováním vlastních jmen, následují kapitola naopak skloňováním jmen přejatých. Tématem čtvrté kapitoly jsou přechodníky a slovesné vidy. Poslední kapitola nese název souhrnné opakování a sestává ze čtrnácti krátkých učeních úloh.

Čtvrtým tematickým okruhem jsou obecné výklady o jazyce. Ve čtyřech kapitolách je rozebrán vývoj jazyka, jeho dělení a územní vymezení. Ke zopakování učiva slouží krátký test na konci tematického okruhu.

Pátým a posledním tematickým okruhem je sloh a komunikace, práce s textem. Kapitoly jsou zde rozděleny podle jednotlivých slohových útvarů na charakteristiku, líčení, výklad, výtah, úvahu a proslov. Za výše zmíněnými kapitolami následuje kapitola o publicistice a jejích útvarech. V závěru tematického okruhu stojí souhrnné poučenío slohu skládající se ze dvanácti cvičení.

6.1.5.1 Příklad učebních úloh zaměřených na průřezové téma mediální výchova

V této učebnici se nachází celkem třináct učebních úloh zaměřených na průřezové téma mediální výchova. Za vzorový příklad můžeme považovat cvičení 7 na straně 92: *„Označte jméno osoby, které do řady nepatří. Zdůvodněte, proč tam nepatří. Pokud si nejste jisti, informace hledejte na internetu.“* (Kvačková a kol., 2020, s. 92) Tento typ cvičení se zaměřuje na kritické čtení a vnímání mediálních sdělení a na vnímání autora mediálních sdělení. Žáci musí vyhledat informace, přemýšlet o nich a ověřit si, zda je jejich zdroj relevantní.

Zde se velmi často vyskytují učební úlohy, jejichž zadání odkazuje na práci s internetem, ovšem ve velké většině je přesně specifikovaná webová stránka, z níž mají žáci čerpat informace. Nejčastěji odkazuje na práci s internetovou jazykovou příručkou, což je kodifikovaný zdroj, tudíž odpadá nutnost ověřit jeho relevanci.

Nejvíce zastoupeným typem úloh jsou úlohy zaměřené na kritické čtení a vnímání mediálního sdělení a vnímání autora mediálních sdělení. Rozvíjí kompetence digitální a kompetence k učení.

Tabulka č. 5: Učební úlohy v učebnici Český jazyk 8 (Nová škola)

učební úloha	**typ úlohy dle tematických okruhů**	**rozvíjená klíčová kompetence**
cv. 2, s. 10	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 1, s. 12	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 2, s. 17	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 2, s. 29	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 4, s. 58	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 3, s. 69	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení interpretace vztahu med. sdělení a reality vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 4, s. 76	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 4, s. 89	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 5, s. 92	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 7, s. 92	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 7, s. 125	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení	kompetence k učení

	interpretace vztahu med. sdělení a reality vnímání autora mediálních sdělení	kompetence digitální
cv. 5, s. 141	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 8, s. 143	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení interpretace vztahu med. sdělení a reality vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální

6.1.6 Český jazyk 9: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV (Nová škola, 2021)

Tato učebnice nakladatelství Nová škola je tvořena osmi tematickými okruhy, z nichž první je věnován opakování osmého ročníku. Zmíněné opakování sestává ze čtyřiceti čtyř krátkých úloh.

Druhý tematický okruh je věnován obecnému výkladu o jazyce, jež se zaměřuje především na rozdělení jazyků v Evropě, rozdělení slovanských jazyků a vývoji českého jazyka a jeho útvarům. Třetí tematický okruh se zaobírá zvukovou stránkou jazyka, tedy spisovnou výslovností a výslovností přejatých slov. Následující tematický okruh rozebírá problematiku tvoření slov v českém jazyce, zaměřuje se především na stavbu slova a pravopis s ní související. Stěžejními kapitolami tvaroslovného tematického okruhu jsou slovní druhy, skloňování vlastních jmen přejatých, pravopis koncovek jmen a sloves nebo psaní velkých písmen.

Předposledním tematickým okruhem je větná skladba. Podobně jako u předchozí učebnice je zaměřena na větu jednoduchou, souvětí, významové vztahy mezi větnými členy nebo zvláštnosti ve větné stavbě. Zabývá se také druhy souvětí.

Poslední tematický okruh se soustředí na sloh a komunikaci. V jednotlivých kapitolách jsou rozebrány slohové útvary charakteristika, popis, úvaha, životopis nebo výklad. Pozornost je věnována také psaní a tvoření formulářů, publicistickým útvarům a souhrnnému poučení o slohu.

Učební úlohy zaměřené na mediální výchovu nejčastěji rozvíjí kompetence k učení a kompetence digitální. Typem odpovídají úlohy kritickému čtení a vnímání mediálních sdělení a vnímání autora mediálních sdělení.

6.1.6.1 Příklad učebních úloh zaměřených na průřezové téma mediální výchova

V rozebírané publikaci nalezneme celkem šest učebních úloh, jež se věnují průřezovému tématu mediální výchova. Všechny ze zmíněných úloh rozvíjí zejména kompetence k učení a kompetence digitální.

Příkladem popisované úlohy může být třeba cvičení 3 na straně 35: *„Vyhledejte slova, kterým nerozumíte. Jejich význam vyhledejte na internetu či ve slovnících.“* (Kvačková a kol., 2021, s. 35).

Nalezneme zde i velké množství učebních úloh zaměřených na práci s internetovou jazykovou příručkou, internetovým slovníkem spisovné češtiny či papírových slovníků. Naopak úloha na práci v realizačním týmu a fungování a vliv mediálních sdělení se zde nenachází.

Tabulka č. 6: Učební úlohy v učebnici Český jazyk 9 (Nová škola)

učební úloha	**typ úlohy dle tematických okruhů**	**rozvíjená klíčová kompetence**
cv. 10, s. 16	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 3, s. 35	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 4, s. 110	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení intepretace vztahu med. sdělení a reality vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 2, s. 118	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 1, s. 119	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení	kompetence k učení kompetence digitální
cv. 11, s. 130	kritické čtení a vnímání mediálního sdělení vnímání autora mediálních sdělení tvorba mediální sdělení	kompetence k učení kompetence digitální

6.2 Odpovědi na výzkumné otázky a předpoklady

Otázka č. 1: Jaké typy úloh se zaměřují na průřezové téma mediální výchova?

Domníváme se, že nejčastějším typem úloh zaměřujících se na toto průřezové téma jsou úlohy zaměřeny na kritické čtení a vnímání mediálních sdělení nebo tvorbu mediálního sdělení.

Tento předpoklad byl na základě provedeného výzkumného šetření z části potvrzen a z části vyvrácen. Úlohy zaměřené na kritické čtení a vnímání mediálního sdělení patří mezi nejčastější typy úloh, ale úlohy věnující se tvorbě mediálního sdělení se v učebnicích téměř nevyskytují.

Otázka č. 2: Které klíčové kompetence jsou v souvislosti s průřezovým tématem mediální výchova úlohami rozvíjeny nejčastěji?

Domníváme se, že úlohy spojené s mediální výchovou nejčastěji rozvíjí kompetence k učení, kompetence digitální, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální.

Prováděné výzkumné šetření přineslo zjištění, že nejčastěji rozvíjenými kompetencemi jsou kompetence digitální, kompetence k učení a kompetence sociální a personální. Toto zjištění potvrzuje námi předpokládaný fakt.

Předpokladem tedy je, že úlohy zaměřené na kritické čtení a vnímání mediálních sdělení a také jejich tvorbu souvisí s mediální výchovou a také jsou úzce spojeny s rozvojem kompetencí k učení, kompetencí digitálních, kompetencí komunikativních a kompetencí sociálních a personálních u žáků základních škol.

Závěrečný předpoklad, že úlohy zaměřené na kritické čtení a vnímání mediálních sdělení a také jejich tvorbu souvisí s mediální výchovou a také jsou úzce spojeny s rozvojem kompetencí k učení, kompetencí digitálních, kompetencí komunikativních a kompetencí sociálních a personálních u žáků základních škol, výsledky výzkumu potvrzují. Vyvrací však tvorbu mediálních sdělení jako jeden z nejčastějších typů úloh zaměřených na toto průřezové téma.

6.3 Limity výzkumného šetření

Limitem prováděného výzkumného šetření, který je autorce znám, je provedení šetření na vzorku šesti učebnic.

6.4 Závěr výzkumného šetření

Domníváme se, že i přes výše zmíněný limit provedení výzkumného šetření pouze v šesti učebnicích z celé nabízené škály bude tato práce přínosem pro laickou i odbornou veřejnost v souvislosti s uvědoměním si důležitosti průřezového tématu mediální výchova a nevyhnutelnou potřebou jeho častější implikace mezi učební úlohy.

Práce slouží také jako určitý vhled do problematiky pojetí a využití témat mediální výchovy v hodinách českého jazyka na druhém stupni základních škol. Během výzkumného šetření bylo zjištěno, že nejčastějšími typy učebních úloh zaměřených na toto průřezové téma jsou kritické čtení a vnímání mediálního sdělení a vnímání autora mediálního sdělení. Zadání těchto úloh velmi často zní: „Pomocí internetu ověřte…“, „Na internetu vyhledejte informace…“, „Uveďte další díla autora. K práci použijte internet.“

Závěr

Bakalářská práce *„Využití mediální výchovy v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol“* popisuje do jaké míry je zastoupeno průřezové téma mediální výchova v učebnicích českého jazyka pro osmý a devátý ročník, což je následně propojeno s výsledky výzkumného šetření, které bylo prováděno v šesti různých učebnicích.

Teoretická část vymezuje stěžejní pojmy bakalářské práce, které souvisí s výše zmíněným průřezovým tématem. Zároveň definuje dva vzdělávací dokumenty, podle nichž se řídí české školství. Na konci teoretické části jsou uvedeny výzkumy zabývající se problematikou mediální výchovy na základních a středních školách.

Výzkumná část objasňuje a popisuje výsledky výzkumného šetření, které bylo provedeno formou obsahové analýzy šesti učebnic českého jazyka. Zároveň také odpovídá na výzkumné otázky a vyvrací či potvrzuje výzkumné předpoklady.

Cíl stanovený na začátku této práce lze na základě závěru výzkumného šetření považovat za splněný.

POUŽITÁ LITERATURA

BÍNA, Daniel. Výchova k mediální gramotnosti. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 80-704-0844-8. Dostupné také z: https://www.academia.edu/38248602/Výchova_k_mediální_gramotnosti.

ČŠI ČR, 2018. Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018 [online]. Praha [cit. 2023-06-13]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_přílohy/Dokumenty/Medialni_vychova_TZ__.pdf

GAVORA, Peter, 2015. Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. In: Pedagogická orientace [online]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu, s. 345–371 [cit. 2023-06-13]. Dostupné z: https://publikace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/1008189/Fulltext_1008189.pdf?s

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum v pedagogice. In: Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu. 2006.

JIRÁK, Jan a Barbora KÖPPLOVÁ. Mediální studia a předmět jejich zájmu. In: Metodický portál RVP [online]. 2006 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/542/MEDIALNI-STUDIA-A-PREDMET-JEJICH-ZAJMU.html.

JIRÁK, Jan. O účincích médií. In: Metodický portál RVP [online]. 2005 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/246/o-ucincich-medii.html.

Jeden svět na školách, 2023. Stav mediálního vzdělávání na základních a středních školách. Jeden svět na školách [online]. 9. 6. 2023 [cit. 2023-06-20]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/stav_mv_2023.pdf

JIRÁK, Jan. Proč potřebujeme mediální výchovu. In: Metodický portál RVP [online]. 2006 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/540/PROC-POTREBUJEME-MEDIALNI-VYCHOVU.html.

KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. Mediální výchova v České republice a Velké Británii - porovnání přístupů. Praha, 2010. Dostupné také z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/26888/DPTX_2009_2_11230_0_273428_0_87178.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Magisterská diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.

KOPECKÝ, Kamil, , René SZOTKOWSKI, Dominik VORÁČ, Klára MIKULCOVÁ a Veronika KREJČÍ. Český učitel ve světě médií [online]. Olomouc, 2021 [cit. 2023-06-13]. Dostupné z: https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/149-cesky-ucitel-ve-svete-medii-2021/file

KVAČKOVÁ, Jaromíra, Lenka BIČANOVÁ a Lidmila MRÁZKOVÁ. Český jazyk 9: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV. Čtvrté vydání. Brno: Nová škola, 2021. Duhová řada. ISBN 978-80-7600-277-7.

KVAČKOVÁ, Jaromíra, Lenka BIČANOVÁ, Lucie JINDROVÁ a Lidmila MRÁZKOVÁ. Český jazyk 8: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV. Čtvrté vydání. Brno: Nová škola, 2020. Duhová řada. ISBN 978-80-7600-157-2.

MCLUHAN, Marshall, 1991. Jak rozumět médiím: extenze člověka. Praha: Odeon. Eseje (Odeon). ISBN 80-207-0296-2.

MIKULCOVÁ, Klára a Kamil KOPECKÝ. Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5901-1.

MŠMT, 2021. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [cit. 2023-06-13]. Dostupné z: https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznacenymi-zmenami.pdf

MŠMT. Průřezové téma Mediální výchova. In: Metodický portál RVP [online]. 2021 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10913.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Průřezové téma Mediální výchova. In: Metodický portál RVP [online]. 2021 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10913.

REIFOVÁ, Irena. Slovník mediální komunikace. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8926-7.

REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. Dostupné také z: https://www.bookport.cz/e-kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-1321678/#.

VORÁČ, Dominik; KOPECKÝ, Kamil. PRIORITY A TÉMATA V MEDIÁLNÍ VÝCHOVĚ PRIORITIES AND TOPICS IN THE MEDIA EDUCATION.

VRÁNKOVÁ, Eva, 2004. Mediální výchova – kriticko-hermeneutická větev. In: Revue pro média [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2023-06-13]. Dostupné z: http://www.rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/medialni_vychova-kritherm_vetev.htm

VRÁNKOVÁ, Eva, 2004. Koncept "Learning by doing." In: Revue pro média [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2023-06-13]. Dostupné z: http://www.rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/koncept_learningbydoing.htm