

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra společenských věd

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výukové materiály do mediální výchovy pro 2. stupeň základní školy

Bc. Anna Pekárková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Výukové materiály do mediální výchovy pro 2. stupeň základní školy* vypracovala samostatně. Veškeré zdroje informací, které byly použity k zpracování této diplomové práce, jsem uvedla v textu i v seznamu použitých zdrojů.

V Brně dne

.....

Bc. Anna Pekárková

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Markétě Šemberové, Ph.D. za její odborné vedení, nápomocné připomínky, její čas a možnost konzultací. Ráda bych jí také poděkovala za její trpělivost a vždy pozitivní náladu. Poděkovat bych chtěla i svým kolegům, kteří mě podporovali a nabízeli cenné zkušenosti s výukou mediální výchovy. V neposlední řadě patří poděkování i mé rodině a blízkým přátelům, kteří mě podporovali nejen při psaní diplomové práce, ale i po celou dobu studií.

Bibliografické údaje

Pekárková, A. (2024). *Výukové materiály do mediální výchovy pro 2. stupeň: diplomová práce*. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Mgr. Markéta Šemberová, Ph.D. Počet stran: 77 (počet znaků včetně mezer: 151 942).

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Anna Pekárková
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Markéta Šemberová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Výukové materiály do mediální výchova pro 2. stupeň základní školy
Název v angličtině:	Teaching materials for media education for the second grade of elementary school
Zvolený typ práce:	Kombinace výzkumné a aplikační práce
Anotace práce:	Diplomová práce věnující se mediální výchově na základních školách je rozdělena do dvou částí. První část se zaměřuje na důvody, proč je důležité mediální výchovu do výuky zařazovat, a jaké jsou vlivy médií na člověka a na jeho osobnost. Dále se zabývá aktuálními tématy mediální výchovy, se kterými by měl být seznámen každý žák základní školy. Práce také zkoumá, jak je mediální výchova zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a jaké jsou její tematické okruhy. Druhá část práce specifikuje výukové materiály vhodné pro učitele do jejich výuky, a zároveň je předložen současný stav výukových materiálů. Závěr diplomové práce nabízí tematické výstupy pro jednotlivé ročníky druhého stupně pro lepší přehlednost a rozdělení témat mezi vyučující.
Klíčová slova	Mediální výchova, vliv médií, osobnost dítěte, výukové materiály, učebnice, pracovní listy, výukové programy, tematický plán, výukové cíle
Anotace v angličtině:	The diploma thesis on media education in primary schools is divided into two parts. The first part focuses on the reasons why it is important to include media education in the curriculum and what are the effects of media on people and their personality. Next, the thesis deals with

	<p>current topics in media education that every primary school pupil should be familiar with. The thesis also analyses how media education is embedded in the Framework Curriculum for Primary Education and what are its topic areas. The second part of the thesis specifies teaching materials suitable for teachers to use in their lessons, and the current state of teaching materials is also discussed. The conclusion of the thesis offers thematic outcomes for each grade of the second level for better clarity and distribution of topics among teachers.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Media education, media influence, child's personality, teaching materials, textbooks, worksheets, teaching programs, thematic plan, teaching objectives</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1 – Tematický plán 6. ročník Příloha 2 – Tematický plán 7. ročník Příloha 3 – Tematický plán 8. ročník Příloha 4 – Tematický plán 9. ročník</p>
Rozsah práce:	<p>77 stran (151 942)</p>
Jazyk práce:	<p>český</p>

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1. Média v každodenním životě	10
1.1. Média.....	10
1.2. Vliv médií.....	11
1.2. Aktuální témata.....	17
2. Vzdělávací obsah mediální výchovy	24
2.1. Mediální výchova	24
2.2. Mediální výchova v RVP ZV.....	30
3. Výukové materiály.....	34
3.1. Druhy výukových materiálů	37
3.2. Výukové materiály do mediální výchovy	40
Praktická část	42
4. Přehled nynějších výukových materiálů mediální výchovy	42
4.1. Učebnice a pracovní listy.....	42
4.2. Webové stránky s výukovými programy	45
4.3. Webové stránky.....	52
5. Tematický plán mediální výchovy.....	56
5.1. Tematický plán pro 6. ročník.....	58
5.2. Tematický plán pro 7. ročník.....	59
5.3. Tematický plán pro 8. ročník.....	59
5.4. Tematický plán pro 9. ročník.....	60
Závěr.....	61
Použité zdroje	63
Seznam obrázků	68
Seznam příloh	69

Úvod

Mediální výchova je jedním ze šesti průřezových témat, která jsou podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2023) pokládána za velmi důležitou a neoddelitelnou součást vzdělávání. Je to zejména kvůli tomu, že představují aktuální potíže a pro život jedince jsou velmi významná.

S médií se v dnešním světě setkáváme na každodenní bázi. Někdy je ta všudypřítomnost médií natolik ohlušující, že můžeme mít pocit, že se ráno na počasí raději koukneme do mobilu, než abychom se podívali z okna. Prakticky každý člověk u sebe nosí telefon, jehož prostřednictvím si může zjistit mnoho nových informací za velmi krátký čas. Ověřováním kvality a důvěryhodnosti těchto informací už se ale někdy nechceme zdržovat.

Vlivu médií se v dnešní době jenom s těží vyhneme. Je třeba se naučit žít s médií a využívat je pro svůj prospěch i prospěch společnosti. Mediální výchova se snaží žáky už od předškolního vzdělávání naučit pracovat s médií a udržovat si od nich kritický odstup. Základní vzdělávání chce žáka vybavit schopností vyhledávat, zpracovat a vyhodnocovat informace, které pocházejí z různých druhů médií.

V bakalářské práci jsme se zaměřili právě na kritické myšlení, které je třeba v rámci mediální výchovy rozvíjet. V práci jsme udělali několik rozhovorů s vybranými učiteli. Výzkum bakalářské práce nebyl založen na těchto rozhovorech, byla to spíše doplňková činnost, která měla nastínit reálnou situaci mediální výchovy na školách. Jsme si tedy vědomi, že z toho nelze vyvozovat žádné závěry, protože se jedná o příliš malý výzkumný vzorek. Přesto ale po rozhovorech s pedagogy vyplynulo, že je pro ně problematické zařazovat mediální výchovu do svých předmětů z důvodu, že přesně nevědí, co konkrétně by měli v hodinách učit. Učitelé vysvětlovali, že nemají výukové materiály, které by v hodinách mohli využít jako oporu. Pokud nějaké materiály již existují, většinou jsou pro učitele nepoužitelné, protože se mediální svět velmi rychle rozvíjí a materiály tak stejně rychle ztrácejí na aktuálnosti.

Na základě těchto častých narážek, které jsme slyšeli při tvorbě bakalářské práce, ale i od dalších kolegů, jsme se rozhodli zanalyzovat výukové materiály do mediální výchovy, které jsou pro pedagoga v nynější době dostupné a relevantní.

V této práci proto jsou nejdříve popsány média jako taková a jejich možný vliv na člověka už od dětství. Také jsou zde představeny aktuální témata, která by v rámci dnešní mediální výchovy neměla chybět a žáci by s nimi měli být seznámeni. Poté se více zaměříme na výukové materiály, zejména pak na ty do mediální výchovy.

Druhá část této diplomové práce je věnována konkrétním výukovým materiálům mediální výchovy, které jsou pro současného učitele volně k dispozici a je zaměřena i na jejich relevantnost. Hlavním cílem této práce je sestavit tematické plány pro každý ročník 2. stupně základní školy, ve kterých jsou rozepsána témata mediální výchovy z Rámcového vzdělávacího programu, k dispozici jsou zde i očekávané výstupy. O tyto tematické plány se pak učitel při plánování své výuky může opřít. Učitelé je mohou využít i na rozdělení si jednotlivých témat do konkrétních předmětů, aby si byli jisti pokrytím veškerého obsahu mediální výchovy.

Teoretická část

1. Média v každodenním životě

Nejdříve představíme média jako taková a jejich důležitou roli v našich životech. První kapitola uvede, proč je mediální výchova už na základních školách nepostradatelná a proč je důležité, aby ji absolvoval každý jedinec a odnesl si z ní zásady kritického přístupu k nim.

1.1. Média

Se změnami posledních desetiletí se i do velké míry změnil každodenní chod dne každého člověka. Jak tvrdí Frey (2021) a Jiráček s Köpplou (2009) lidstvo prošlo totiž velkou technologickou a digitální přeměnou. Dnes už není výjimkou v domácnostech najít televizi, počítač, notebook, tablety, čtečky a další technologické vymoženosti. Podle Jurgensona (2022) naše společnost prošla velkými a rychlými změnami, ve městech potkáváme pohybující se reklamy na zastávkách, velkých budovách, či v různých dopravních prostředcích a telefon se postupem času stal neoddelitelnou součástí našich životů.

Všechny tyto technologické prostředky se snaží nám zprostředkovat interakci s dalšími lidmi. Tím byl také podle Allmera (2015) zapříčiněn vznik sociálních médií. Sociální interakce mezi lidmi je nepostradatelnou součástí života každého z nás. Už Aristotelés o člověku řekl, že je to „zoon politicon“, tedy tvor společenský. Sociální média jsou velmi mladou částí médií, a tak tento pojem není úplně ustálen a mnoho lidí ani neví, že sociální média používá každý den. Tato média se snaží napodobit setkání lidí v online prostředí. Kietzmann, Hermkens, McCarthy a Silvestre (2011) o sociálních médiích tvrdí, že využívají všechny nově vzniklé technologické prostředky k vytvoření vysoce interaktivní platformy, pomocí které mohou jednotlivci nebo skupiny komunikovat, sdílet zážitky a diskutovat v reálném čase z různých míst.

Média jsou z latinského slova „medium“. To, podle Gaidy, Gläsera, Kegela a Schellmanna (2004), znamená „střední“, „uprostřed“, „mezi“. Z toho lze usoudit, že médium má být jakýmsi prostředníkem, či zprostředkovávat jisté věci. Gaida, Gläser, Kegel a Schellmann (2004, s. 10) média definují jako „souhrnný výraz pro technické prostředky či nástroje, které slouží k šíření sdělení.“ To potvrzuje náš předchozí úsudek, médium tedy zprostředkovává informace a šíří je.

Média výše zmínění autoři (2004) dělí na primární, sekundární a terciální. Toto dělení vlastně popisuje i to, jak se média postupně vyvíjela.

Primární média jsou převážně pohyby těla a výraz v obličeji. Jde o různá gesta a pohyby rukou, celkové držení těla. Do primárních médií zahrnujeme i vůně a zvuky, jako je například mlaskání, sténání, pískání, hlasitý dech. V primárních médiích je velmi důležitá mluvená řeč, její hlasitost a spád řeči.

Sekundární média se snažila rozvinout primární média. Všechna primární média chtěla zesílit, aby se informace předávaly na delší vzdálenost. Do prostoru se dostává megafon, znamená zvony, bubny, kouřová znamení, signální stožáry nebo například i vlajky. Sekundární média s sebou přinášejí i obrazová média a písemné formy uchování informací, například rukopisy, dopisy, tiskoviny jako jsou knihy, noviny, časopisy, reklamní tiskoviny a plakáty.

Do terciálních médií už řadíme kabelové přenosy, dálkové přenosy, přenosy po telegrafních drátech, nebo dokonce Morseovu abecedu nebo telefon. Do těchto médií spadá i rozhlas, televize, gramofonová deska, magnetofonová páska, videokazety nebo zvukový film. Do středu pozornosti se dostává televize, která je hlavním médiem.

V současnosti se nad rámec tohoto dělení setkáváme ještě s médii, která s sebou nesou globální propojení světa prostřednictvím síťové komunikace. Pro tato média se vžilo označení nová média. Všechna média ale přece byla nejdříve nová, proto Macek (2013) přichází spíše s označením digitální média. Jsou totiž všechna založena na digitálním kódování dat.

1.2. Vliv médií

Jiráková a Köpplová (2007) mluví o souvislostech mezi médii a chováním v realitě, jako jsou například násilné scény a zvyšující se agrese u jedinců školního věku. Tuto souvislost Jiráková s Köpplovou (2007) nazývají účinkem médií. Z těchto účinků je podle nich zřejmé, že média jedincovo chování kultivují, ovlivňují, vedou a pěstují určitým směrem. To nazývají kultivačním přístupem k účinkům médií. Na druhé straně stojí etnografický přístup k nim. Ten je podle Jirákové a Köpplové (2007) založen na předpokladu o aktivním příjemci. Aktivní příjemce si totiž podle tohoto přístupu média vybírá podle svých zájmů a preferencí. Jelikož jsou ale média na příjemce do jisté míry závislá, a navíc pocházejí ze stejného sociálního a kulturního prostředí, zájmům a preferencím příjemce se přizpůsobují. Z toho lze lehce vyvodit, že „nepůsobí jen média na publikum, ale také publikum na média a fakticky publikum samo na sebe prostřednictvím médií (a naopak média prostřednictvím publik sama na sebe),“ (Jiráková, Köpplová, 2007, s. 171-172). Společnost a média se velmi úzce vzájemně ovlivňují. Jiráková s Köpplovou (2007) přicházejí s tvrzením, že nejde o jakousi změnu v chování a postojích

jedince vlivem médiím, ale média na určitá chování a postoje jedinců reagují a tím je potvrzují, posilují, nebo naopak oslabují až zamítají.

1.2.1. Kategorizace mediálních vlivů

Pokud se podíváme na typy účinků médií zeširoka, jeho hlavním dělením je právě kultivační a etnografická poloha, o které jsme psali výše. Kultivační poloha tedy uvažuje jedince, který reaguje na média a mění své chování, postoje a myšlení. V rozšířeném modelu je jedinec ještě ovlivněn sociálním prostředím, ve kterém vyrůstal a ve kterém žije, jeho povahou atd. Etnografická poloha uvažuje mezi jedincem a médii oboustranný vztah, který ovšem podle Morleyho (1993) není rovnocenný, protože divák informace vždy jen reinterpretuje a média mají v rukou plnou interpretaci informace. Změnu, která nastane u jedince nebo ve společnosti, tak hodnotí jako výsledek jejich vzájemného vlivu.

Obě polohy pohledu se ale snaží o to stejné – chtějí popsat vliv médií na člověka. Vlivy na člověka jako takové popsat nelze, protože každý jedinec reaguje jinak podle jeho individuálních predispozic. „Jinými slovy, tentýž mediální obsah se může podílet na zcela odlišných (ba protichůdných) posunech ve stavu společnosti či rozpoložení jednotlivce,“ (Jirák, Köpplová, 2007, s. 173). V důsledku tohoto důvodu budeme mluvit, stejně jako Jirák a Köpplová (2007) nebo například McQuail (2007), o předpokládaných účincích na jedince. V těchto předpokládaných účincích sleduje Jirák a Köpplová (2007) stálější proměnné. Jedná se o časovost, přímost a záměrnost.

Z pohledu časovosti se jedná o vliv krátkodobý a dlouhodobý. Krátkodobý účinek na jedince se projevuje jako okamžitá změna, která bezprostředně ovlivňuje úsudek jedince. Dozajista se s krátkodobým vlivem médií setkáváme při reklamě v obchodě, kdy podlehneme mediálnímu sdělení a zboží si okamžitě koupíme, příště už ale stejný produkt nekoupíme, protože krátkodobý vliv reklamy už pominul. Naproti tomu stojí vliv dlouhodobý. Ten je schopen v jedinci měnit postoje a celkový světový názor. Nejedná se o impulzivní podlehnutí reklamě, ale o dlouhotrvající změnu v člověku, kterou například i pravidelně zaviňují média a jejich sdělení.

Ohledně přímosti účinků médií Jirák a Köpplová (2007) rozdělují vliv přímý a nepřímý. Přímý dopad médií je už v roce 2007, kdy Jirák a Köpplová svoji knihu vydali, pokládán za typický pro počátky zkoumání vlivů médií. Později se začala důležitost přímého vlivu zmenšovat a nyní už je spojen spíše s krátkodobým, a především jednotným dopadem na publikum. Za přímý vliv Jirák a Köpplová (2007) považují například úspěch prodávajícího

zboží, které je reklamou propagováno, nebo nevhodné obsahy pro děti, které mají mít vliv na jejich mravní a morální vývoj. Je to právě přímý vliv médií, který byl v minulosti zneužíván pro propagandistické cíle ideologiemi. Dnes tento vliv ale stále na politické scéně můžeme zaznamenat. Souvislost mezi kampaní politické strany a jejím úspěchem ve volbách je totiž také ukázkou přímého vlivu na publikum. Naproti tomu je ovšem postaven vliv nepřímý. Za ten považujeme změnu v člověku, která se projeví až s časovým odstupem, nebo je navázána na další faktory, které jedince při přebírání informace ovlivňují. Typickým příkladem může být přebírání informací od nějaké významné osobnosti až vůdce, kterému nekriticky věříme.

Jiráček a Köpplová (2007) dále popisují, že některé dopady na jedince jsou záměrem komunikačního sdělení toho, kdo ho vytváří. Zaměřenost můžeme sledovat na příkladu politických kampaní či na reklamě určitého zboží. Protože právě tyto příklady potřebují především odezvu příjemce těchto sdělení, tedy publika. Dle Jiráčka a Köpplové (2007) stejně jako se rozvíjejí média, tak se i rozvíjí snaha o kontrolu těchto komunikačních procesů¹. McGuire (1986) do nezáměrných účinků zahrnuje například násilí v médiích, které nabádá k agresivnímu chování nebo například konstrukce reality založené na informacích z médií.

McQuail (2007) účinky médií dělí velmi podobně, a to z pohledu času a záměru. Účinky médií rozděluje na krátkodobé, dlouhodobé a na plánované, nebo neplánované. Mezi krátkodobé plánované řadí například dozvídání se zpráv, propagandu², individuální odezvu nebo mediální kampaň. Do dlouhodobých plánovaných mediálních sdělení zahrnuje šíření pokroku, zpráv, inovací nebo i distribuci vědomostí. Pokud se koukneme na neplánované účinky mediálního sdělení, tak mezi ty krátkodobé patří podle McQuaila (2007) již zmíněná individuální odezva, kolektivní reakce nebo účinky týkající se politiky. Do posledního typu, neplánované a dlouhodobé účinky, McQuail (2007) zařazuje socializaci, vyznění nějaké události, definování reality nebo například institucionální změnu.

Z tohoto dělení McQuail (2007) vyvozuje čtyři modely mediálního působení: přímé, podmíněné, kumulativní a kognitivně-transakční. Přímé působení je okamžité a je viditelné. Podmíněný model se vyznačuje změnou v chování nebo posílením názoru, působí i na kognitivní, behaviorální i afektivní složku. Tento model může mít jak dlouhodobý, tak krátkodobý účinek. Třetím model je pole McQuaila (2007) kumulativní model, který je založený na opakujícím se působením, má trvalé účinky a dochází ke kognitivním nebo

¹ například různé odvětví marketingu a public relations

² ta může být i dlouhodobá

afektivním účinkům. Poslední, kognitivně-transakční model má okamžité a krátkodobé působení, které má především kognitivní a afektivní vliv.

1.2.2. Vliv médií na osobnost dítěte

Blažek (1998) tvrdí, že dítě není někým, do koho bychom měli nalévat všechny poznatky a zkušenosti z našich životů, ale je rovnocenným partnerem, který díky své životní nezkušenosti nahlíží na pro nás samozřejmé věci z jiné perspektivy a snaží se je řešit vlastní cestou. V práci učitele je třeba si toto tvrzení uvědomovat a brát ho v potaz při předávání informací.

Je důležité si uvést, jak média zasahují do přirozeného vývoje člověka a jaký mají vliv na utváření jeho osobnosti. Podle Rogers-Whitehead (2022) utváření lidské osobnosti má ale základ už v období od narození do školního věku. Je proto nutné mediální výchovu započít už v rodinném prostředí před nástupem do školy.

Negativní vlivy

Důležitost médií už při vývoji jedince demonstruje Hoření (2010) na rozdílech při pozorování běžného, nehybného předmětu a pozorování televize. Při pozorování běžného předmětu nejde jenom o pasivní vnímání obrazu před jedincem, ale na sítnici oka se tvoří jakási zmenšenina toho, co právě sledujeme. Pokud totiž člověk pozoruje nějakou věc, jeho oči nejsou statické, ale těkají po předmětu a vlastně ho ohmatávají. Při sledování televize je to ale jinak. Z aktivní a zamýšlené činnosti se stává pasivní činnost. Při sledování televize se totiž v mozku objeví alfa vlny, které se u člověk objevují například když sní nebo je v hypnóze. Nehledě na to, že přílišné sledování televize je velmi nezdravé pro oči. Hoření (2010) tvrdí, že výzkumy ukazují i na to, že děti v závislosti na době strávené u televize mají nižší úroveň vědomostí. Čím déle sledují televizi, tím mají menší všeobecný přehled. Nejvíce má sledování televize dopad na vyjadřovací a matematické schopnosti a dovednosti dětí. Stejný problém pak nastává i u fantazie, kreativity a nápaditosti těchto dětí, což přetrvává i do dospělého věku. Děti, které jsou zvyklé na čtené pohádky, si vystavují svůj celý svět pro tuto pohádku. Vymyslí si, jak vypadají hlavní postavy, zámky, domy, oblečení, zkrátka vymyslí si všechno podle sebe. Dítě, které je zvyklé na pohádky z televize, se u čtené pohádky nudí, nic nevidí, nedokáže si vystavět svůj svět pro pohádku, má velmi omezenou představivost. V dospělosti může být tato neschopnost velmi problematická. Váže se totiž na hloubku citového prožívání, schopnost empatie a hledání řešení na neočekávaný vývoj situací v běžném životě.

Daňková (2008) ve své práci *Vlivy médií na chování dětí předškolního věku* upozorňuje na to, že média se stala třetím dospělým v rodině, hned vedle matky a otce. Podle Daňkové (2008) přicházíme o duševní život, protože ve filmech se mluví pouze ve frázích, což nám ochuzuje komunikaci. Filmy nás také často vedou ke konzumnímu způsobu života, zkrusují určitá fakta a divák může nabýt mylného dojmu o světě. I když je každý člověk jiný, na každého může stejný film působit jinak, každý se nachází v jiné životní situaci atd, je nesporné, že média mají negativní vliv na vzorce chování. Média nás navádějí k napodobování chování, které vidíme, převážně toho agresivního. Tím se stáváme otupělým k určitým podnětům. Daňková (2008) tím říká, že se stáváme povrchnějšími a jsme snáz manipulovatelní. Celkově nás pak filmy a reklamy vedou až k bezcitnosti.

Pokud se dítě dlouhodoběji dívá na televizi a rodiče s ním netráví příliš volného času, podepíše se to na duševním zdraví dítěte. Rodiče by měli velmi pečlivě zvážit, do jaké míry dítěti televizi dovolí, do jaké míry to bude mít kladné přínosy. Podle Burtona a Jiráka (2001) člověk do osmi let není schopen rozeznat fiktivní příběh od skutečnosti. Dítě je totiž nekritickým příjemcem médií, nedokáže se jim nijak bránit.

Na druhou stranu Daňková (2008) mluví i o negativních vlivech médií na děti předškolního věku. Děti si navyknu na pasivní konzumaci, což je možné považovat za nejzávažnější negativní vliv. Vlastní fantazie, kreativita a aktivita jsou médiím velmi potlačeny. Jako velmi závažný negativní vliv můžeme vnímat nepřiměřený obsah, který děti z médií přijímají. Přijímané vzorce chování a návyky pak opakují v reálném světě. Dítě pak může napodobovat i násilné chování. Jelikož násilné chování často v médiích vídá, v reálném životě mu přijde běžné a stává se imunním až necitlivým vůči násilí. Jelikož je dítě u přijímání médií pouze napjatým, nezúčastněným pozorovatelem, omezuje se mu i tvorba slovní zásoby, jeho verbální komunikace je zredukována pouze na výkřiky údivu, či úleku. Co je ale také důležité, dítěti se u televize, počítače velmi zhoršuje stavba těla. Děti u počítače, ani u televize nesedí ve správné poloze a jelikož se jejich páteř neustále vyvíjí, mohou je tyto problémy následovat i do dospělosti. Jako jeden z dalších negativních vlivů je to, že děti nejsou motivovány k tomu, aby přemýšlely. Buď prostě znají správnou odpověď, nebo jí zkoušejí metodou pokus-omyl.

Děti ve školním věku jsou nejvíce ovlivňovány televizí. McLuhan (1969) tvrdí, že pokud děti často tráví čas před televizí, nazývají se „kulturně znevýhodněné“ nebo „televizní děti“. Dnes sem už nepatří pouze děti z chudších socioekonomických prostředí, ale stále více jsou jako kulturně znevýhodněné označovány i děti z bohatších vrstev společnosti.

Velmi negativní vliv na žáky mají televizní pořady, filmy, videohry a internetové stránky, které obsahují násilí, vulgární jazyk nebo nevhodné sexuální narážky. To potom může negativně ovlivnit jejich chování a postoje. Negativní dopad na člověka mají média, převážně ta digitální, podle Krpelana (2018), která jsou používána v nadměrném čase. Pokud totiž jedinec tráví nepřiměřený čas u digitálních médií, jsou z časových důvodů z jeho denního programu vytlačeny jiné činnosti. Jedná se především o jakékoli pohybové aktivity, zájmové kroužky, setkávání s kamarády a v neposlední řadě i spánek. Takže pokud žáci tráví hodně času u médií, může dojít až k závislosti na nich. A v neposlední řadě se dítěti nerozvíjí kritické myšlení, média mu ovlivňují názory a postoje. Převážně v období prvního stupně základní školy dítě prochází tzv. naivním realismem, dítě všemu věří, samo nepřemýšlí a pouze přebírá podávané informace.

Dalším velmi negativním aspektem může být ovlivňování prostřednictvím médií v tomto věku. Jedinci jsou velmi lehce přes média manipulovatelní a snadno se podle Krpelana (2018) nechají svést k nezákonné nebo sebepoškozující činnosti.

Pozitivní vlivy

Média ale přinášejí i některé pozitivní vlivy. Dítě v předškolním věku se může nepřímo z médií učit, informace k němu totiž přicházejí ve velmi přitažlivé, zábavné formě. Média mohou rozvíjet uměleckou stránku v dítěti, stejně jako podporovat lepší představivost a zvědavost, do jisté míry tím i prohloubit vlastní prožívání. Média dětem v tomto věku mohou pomáhat se zlepšením schopností, které potřebují pro vstup na základní školy. Daňková (2008) říká, že počítačové hry mohou u dětí rozvíjet schopnost zrakového vnímání, myšlení, zlepšit soustředěnost a jemnou motoriku. Média kladně působí na senzomotoriku a rozvíjí početní představivost. Ovládnutím mediální techniky si děti zlepšují mechanickou paměť. I na osobnost dítěte mohou mít média pozitivní vliv. Média ve správné míře mohou zlepšit sebedůvěru, trpělivost nebo rychlé rozhodování. A nakonec přirozeně rozvíjí aktivní přístup k novým médiím a dovednosti s nimi spojené.

Na základní škole se žáci učí využívat média ve svůj prospěch. Nejvíce základní školy kladou důraz na vyhledávání informací a ověřování pravdivosti tvrzení, dohledání původního zdroje atd. Dále se učí pracovat s programy, se kterými se mohou setkat ve svých budoucích zaměstnáních. Filmy, televizní a literární díla inspirují žáka základní školy a rozvíjejí jeho kreativitu a fantazii. V médiích si žáci hledají svoje vzory a tvoří si tím motivaci pro vlastní

práci. Média seznamují žáky s různými kulturami a vedou je k jejich pochopení. To žákům přináší toleranci a respekt k odlišnostem mezi lidmi.

Podle Suchého (2007) je dítě od devíti let schopno komplexně porozumět hlavnímu ději filmu a od jedenáctého roku věku je schopno vyjádřit jeho hlavní myšlenku, protože se mu už rozvíjí abstraktní myšlení. Dokáže v tomto věku i rozlišit mezi realitou a předkládanou fikcí. Na druhém stupni základní školy je žák do značné míry velmi závislý na školním kolektivu. Toto období Vágnerová (2005) chápe jako „vytvoření horizontálního společenství, tj. vrstevnických skupin“ (Vágnerová, 2005, s. 237). Období je doprovázeno velkou změnou osobnosti. Vágnerová (2005) tvrdí, že v tomto období je autoevaluace jedince velmi určována „názory, postoji a hodnocením jiných lidí,“ (Vágnerová, 2005, s. 305). Pro jedince je sociálně důležité sledovat například stejné programy, věnovat se stejným sociálním médiím a být zainteresován do stejných věcí jako jeho spolužáci.

V tomto věku žáci velmi často tráví čas u počítačových her nebo výukových aplikací. Tyto programy mohou zlepšovat představivost, strategické a logické myšlení, pozornost, pohotovost a předvídatelnost. Krpelan (2018) uvádí pozitiva sledování televize, kde se žáci mohou od vhodných programů naučit nové informace a převzít nové zkušenosti. Stejně tomu tak může být i na sociálních sítích, pokud se zaměříme na sdílení vhodných informací a snadné překonání vzdálenosti mezi osobami, co žijí v zahraničí. Jedinec se tím může například lépe naučit cizím jazykům, celkově si zlepšit slovní zásobu i pravopis.

1.2. Aktuální témata

Mikulcová a Kopecký (2020) upozorňují na velký vliv médií a shrnují nejaktuálnější mediální problémy. Z důvodu jejich odborné orientace v mediálních tématech budeme v této kapitole vycházet primárně z jejich poznatků.

Autoři (2020) tvrdí, že následující aktuální problémy mají zárodek ve změně věrohodnosti obsahu, který se dnes k běžnému příjemci dostává. Kvůli technologickému a digitálnímu pokroku velká část lidstva považuje sociální sítě za primární zdroj informací. Je ale nutné připomenout, že před sociálními sítěmi byli vydavatelé médií vázání etickými kodexy zpravodajství a ručili za obsah, který posílali do světa. Ve světě sociálních sítí ale uživatel není vázán žádným etickým kodexem a informace, které tam zveřejní, mohou být neověřené, manipulativní, nebo dokonce lživé. V rámci sociálních sítí (ale i mimo ně, v jiných médiích) se podle Mikulcové a Kopeckého (2020) můžeme setkat s fake news, tedy s dezinformacemi a hoaxy. Ty často pracují se stereotypy, které v příjemci tohoto sdělení vzbuzují ve společnosti

již ustálené asociace. Tyto asociace, emoce se dle autorů (2020, s. 12) někdy nazývají „předsudečná nenávisť.“ V tomto prostředí se v dnešní době čím dál častěji setkáváme i s falešnými účty a fotografiemi. Mikulcová s Kopeckým (2020) vidí u dezinformací, hoaxů, falešných účtů a fotografií stejný záměr, a to manipulovat příjemcem těchto informací. Zároveň příjemci mají neomezený přístup k sociálním sítím a neustále proto musí rozlišovat, zda je informace pravdivá. Proto autoři (2020) kladou velký důraz na rozvoj mediální gramotnosti. Zároveň autoři upozorňují i na to, že tyto aktuální problémy jsou spojovány s internetovým připojením. Internet ale zatím nelze nijak usměrňovat a na jedince padá i zodpovědnost se naučit tato média používat a naučit se s nimi ve světě fungovat.

Dezinformace

Základním problémem všech aktuálních témat dnešního mediálního světa jsou v různé míře a formě dezinformace. Reifová a kolektiv (2004) popisují dezinformace jako záměrně nepravdivé a nepřesné informace. Jejich úkolem je úmyslně ovlivnit postoje, názory a smýšlení příjemce. Ujfaluši (2018) sestavil tři pravidla, kterými se dezinformace řídí při jejím vzniku, aby byla u příjemců lépe přijata.

- Dezinformace by měla být alespoň částečně založena na pravdě, aby nebyla realita ve zprávě až příliš přemrštěná, a aby příjemce nezačal nad pravdivostí sdělení pochybovat.
- Také by dezinformace měla reagovat na kulturní kontext. Mezi kulturami existují větší i menší rozdíly a ty jsou třeba i při tvorbě dezinformace brát v potaz. Je třeba informaci zasadit do kulturního kontextu, aby příjemce nepojal podezření na nepravdivou zprávu.
- Nakonec se k příjemcům nepravdivá informace musí dostat z co největšího počtu zdrojů. Pokud příjemce uvidí tutéž informaci z více zdrojů, nabude dojmu, že je informace důvěryhodná.

Propaganda

Ve vztahu k dezinformacím můžeme dnes narazit i na pojem propaganda. Podle *Slovníku mediální komunikace* od Reifové a kolektivu (2004) propaganda pochází ze slova *propagare*, což znamená rozhlašovat, rozšiřovat, rozmnožovat. Z původního významu slov je to víra, která má být rozšiřována. Výše zmíněný *Slovník mediální komunikace* (Reifová & kolektiv, 2004, s. 192) o propagandě tvrdí, že je to „záměrná a systematická snaha o formování představ, ovlivňování a usměrňování citů, vůle, postojů, názorů, mínění a chování lidí za účelem dosažení takové reakce, která je v souladu s úmysly a potřebami propagandisty.“

Publikace *Propaganda a manipulace* předchází definici podporu, protože v ní Verner (2011) propagandu popisuje jako způsob, jak zmanipulovat lidi, aby dělali věci, které by nikdy neudělali, kdyby znali všechny potřebné informace.

Hoax

Dalším problémem dle Mikulcové a Kopeckého (2020) je hoax. Hoax má velmi podobné definice jako dezinformace. Mezi těmito pojmy existují velmi malé rozdíly. Hoax je podle Nutina (2018) velmi známý fenomén, který cíleně tvoří podvod, trik vydávající se za pravdu. Podle Kopeckého a Szotkowského (2019) hoax většinou nebývá závislý na aktuální politické scéně nebo společenské krizi. Hoax většinou existuje nezávisle na době vzniku a v určitých časových intervalech se ve společnosti objevuje opakovaně. I hoax podle Nutina (2018) musí při svém zveřejňování splňovat určité požadavky.

- V první řadě Nutin (2018) pokládá za důležité téma hoaxu. To musí pro příjemce být velmi atraktivní, útočit na emoční stránku a obsahovat dramatické prvky. Podle Mikulcové a Kopeckého (2020, s. 16) je při výběru tématu hoaxu používána metoda „3 S – strach, smrt, sex.“
- Dále hoax láká své příjemce libivým titulkem. Tyto titulky velmi často využívají lidské zvědavosti a opět jsou emočně směřovány, takže jedinec nemůže titulku odolat a přečte si celou zprávu.
- Aby tvůrci hoaxů dodali na věrohodnosti, velmi často do zprávy zapojí nějakou autoritu. Autoritou je zde myšleno zapojení slavné osobnosti, herců, zpěváků, vědců a dalších kapacit ve svém oboru.
- A v závěru hoaxu je příjemce nabádán k šíření této informace. Většinou se u tohoto podněcování objeví i nátlak, který příjemce přesvědčí o nutnosti sdílet, protože je tato informace záměrně společností utajována.

Falešné uživatelské účty

S různými uživatelskými účty se setkáváme na všech sociálních sítích, například Facebook, Instagram, X (dříve Twitter) atd. Mikulcová a Kopecký (2020) uvádějí, že na sociálních sítích existuje až 10 % falešných uživatelských účtů. Falešné účty často zahrnují účty slavných osobností, najdou se ale falešné účty, které se vydávají za běžné občany. Některé sociální sítě už dokážou označit oficiální uživatelské účty slavných osobností, a tím dát najevo

ostatním uživatelům, že jiným uživatelským účtům s jejich jménem nemají věnovat pozornost. Bohužel tato funkce není možná u účtu obyčejných lidí. Proto je velmi často jednodušší udělat falešný uživatelský účet neznámé osoby než nějaké dobře známé osobnosti. I toto zabezpečení se ale padělatelé naučili obcházet a symbol ověření dokážou napodobit. Mikulcová s Kopeckým (2020) proto doporučují si i tento symbol ověřit, jen třeba kurzorem na symbol najet, aby se objevilo „ověřeno“. Jako další pojistka může sloužit počet sledujících tohoto účtu nebo počet a kvalita fotografií. I tyto fotografie však mohou být falešné, buď totiž mohou být ukradené a plní tak pouze obsah profilu, aby byl falešný uživatelský účet věrohodnější, nebo může být fotografie nějakým způsobem upravena. Fotografie mohou být upraveny už před vznikem, to znamená, že mohou být nějakým způsobem zinscenované už v realitě, anebo může být manipulováno s „nevinnou“ fotografií v různých programech (Photoshop a podobné) až po jejím vytvoření. Tyto fotografie většinou budí silné emoce a v online prostoru se šíří velmi rychle. Uživatelé si přes své emoce, které jim falešná fotografie vyvolala, ani neověří původ fotografie a v mnohých případech si fotografii ani neporovnají s možnou realitou. Kopecký s Mikulcovou (2020) nebo i se Szotkowským (2019) dává pár rad, jak falešnou fotografii rozeznat. Pokud se jedná o fotomontáž, doplněné části fotografie mohou být odlišně osvětlené, věci či lidé mohou mít neúměrnou velikost vůči pozadí, nebo se dokonce může objevit opakování jisté části fotografie (člověk s končetinou navíc). Na nepravost fotografie nás také může upozornit v jistých částech příliš velká ostrost nebo naopak rozmazání nějaké části fotografie.

Cílem falešných účtů je zlást člověka, který s tímto účtem přijde do styku. Falešné účty využívají nedostatečné opatrnosti uživatele a chtějí ho většinou zmanipulovat k nějaké činnosti. Může se jednat o „pouhé“ šíření nějaké dezinformace nebo poplašné zprávy, někdy ale může jít například i o požadování peněz atd. V některých případech se může podle Mikulcové a Kopeckého (2020) jednat dokonce o kybergrooming. Kohout a Karchňák (2016) vysvětluje kybergrooming jako jeden z druhů kyberšikany, při kterém osoba na jedné straně, označovaný jako predátor (většinou se jedná o dospělého člověka) záměrně manipuluje s nevinnou osobou na straně druhé, tedy obětí (většinou se jedná o dítě). Jeho cílem je získat důvěru člověka na druhé straně a stát se jeho přítelem. Pokud toho predátor dosáhne, vyláká oběť na osobní schůzku, kde ji nějakým způsobem napadne, může se jednat o napadení fyzické, sexuální zneužití, okradení apod.

Mikulcová s Kopeckým (2020) ale uvádějí i v jistém smyslu pozitivní falešné účty. Většinou se jedná o nějaké satirické komentáře politické a celospolečenské situace. U těchto

úctů lze ale většinou ve velmi krátkém čase bezpečně poznat, že se jedná o odlehčující komentáře.

Stereotypy

V médiích tvůrci často pracují se stereotypy. Stereotypy Jiráka a Köpplová (2009, s.299) popisují jako „hodnotící soudy ve vědomí, které jsou stabilní a spojené s pocitem stability a obecné platnosti.“ Velmi často se v médiích setkáváme se „stereotypy náboženské, etické, genderové, sexuální orientace, vázané na vzdělání, bydliště, sociální status apod.“ (Mikulcová & Kopecký, 2020, s. 19). Není výjimkou, že se v médiích objeví i s titulky o celosvětových problémech jako je terorismus a migrace. Nevýhodou pro ty, co se snaží stereotypy v mediálních sděleních vyvrátit je fakt, že lidé, kteří v sobě jistě stereotypy nosí, daleko lépe přijímají informace podporující jejich smýšlení a vnímání dané problematiky.

Příjemci médií mají ale velmi často sami stereotypní postoj k médiím. Macek a kol. (2019) popisují příjemce médií, kteří ale nemění své zdroje informací. Využívají úzké spektrum nabízených médií, nebo se zaměří pouze na jeden zdroj a ten opakují každý den.

Reklama

Slovo reklama pravděpodobně vzniklo ze slova *reklamare*, v překladu znovu křičeti. Petryl (2017) definuje reklamu jako každou placenou formu neosobní prezentace a nabídky zboží, služeb nebo i idejí prostřednictvím sponzora, reklamní agentury či specialisty na reklamu. Mikulcová a Kopecký (2020, s. 20) reklamu dělí podle jejího záměru na „komerční, politickou a sociální.“ O reklamě komerční mluvíme, pokud je zaměřena na zvýšení poptávky, takže láká a upozorňuje na nějaký určitý výrobek. S komerční reklamou se podle Mikulcové a Kopeckého (2020) setkáváme nejčastěji. Politická reklama se objevuje v souvislosti s propagací politických stran a jejich volebním programem. Reklama sociální se snaží zviditelnit určité společenské problémy a cílí na ovlivnění chování a postojů příjemce.

Podle Mičienky, Jiráka a kol. (2007) se reklama velmi dobře naučila využívat poznatků z psychologie a sociologie, a tím se stala pro její záměr ještě více funkční. Podle předmětu reklamy a specifik jeho cílové skupiny tvůrci přesně vědí, jak zapůsobit. McQuil (2009) dokonce o reklamě tvrdí, že má v mnohém protichůdný charakter, protože její příjemci o ni nestojí, nese s sebou prvky propagandy a manipulace, obsahuje stereotypy a v důsledku deformuje vztah mezi médií a příjemci.

Mikulcová s Kopeckým (2020) mluví o několika pojmech, které se v poslední době s reklamou velmi pojí. Jedná se o klamavou reklamu, která ovlivňuje příjemce prostřednictvím klamu a je hodnocena podle nepravdivých údajů a podle toho, jak moc tyto nepravdivé údaje spotřebitele ovlivnily. S klamavou reklamou se typicky setkáváme u složení výrobku nebo jejich cen, u kterých je propagována spíše nižší cena, než ve skutečnosti u pokladny musí spotřebitel zaplatit. Ve spojitosti s klamavou reklamou je reklama skrytá. Key Advantage (n.d.) jako formu skryté reklamy uvádí product placement, v češtině umístění produktu. Jedná se o zařazení produktu například do filmu, seriálu, televizního pořadu a v dnešní době i na různých sociálních sítích influencerů. Pavlovský (2018) definuje influencera jako člověka mající jistý vliv, který svým chováním přenáší na ostatní lidi. Product placement je dělen na aktivní a pasivní. V aktivním product placementu je výrobek přímo zapojen do děje a má na jedince i přímý vliv. Naopak u pasivního product placementu není na výrobek přímo poukazováno a vliv funguje na příjemce spíše podprahově, bez upozorňování aktérů umístění. Od června roku 2010 je v České republice product placement legální formou reklamy, avšak tato reklama musí být označena na začátku i na konci filmu, seriálu a všeho, kde je propagován, značkou ‚PP‘. Pokud se jedná o reklamu na sociálních sítích za pomoci influencerů, i ti musejí mít takový příspěvek náležitě označený, jinak by mohl být označován za klamavou reklamu. Dalším pojmem pojící se s reklamou je sexismus. Mikulcová a Kopecký (2020) sexistické reklamy definují jako reklamy využívající stereotypní myšlení ohledně vnímání rolí muže a ženy ve společnosti. Jedná se například o polonahou ženu v reklamě na pneumatiky atd.

Hating

V mediální sféře se v dnešní době objevuje i hating. Hating Mikulcová a Kopecký (2020) řadí mezi způsoby agrese v kyberprostoru. Mezi projevy hatingu patří například nenávistné příspěvky a komentáře na sociálních sítích. Cíl hatingu bývá namířen většinou proti určitým skupinám lidí, ať už jde o skupiny různých náboženství, etnik anebo sociální skupiny, či sexuální. Ale i tak se můžeme s hatingem setkat i u jednotlivců, kteří nikterak nezastupují určitou skupinu lidí. Hating, tedy nenávist na sociálních sítích, mohou vyvolat výše zmíněné hoaxy a dezinformace. S hatingem se pojí hate speech, což je podle United Nations (n.d.) nenávistný projev na jednotlivce nebo skupinu lidí, který je vystavěný na základě přirozených vlastností člověka, opět se jedná o rasu, náboženství, pohlaví atd. Kolem vymezení tohoto pojmu se ale stále vedou diskuze, protože se u psaného nebo mluveného projevu hledí na svobodu k projevování svých názorů a postojů. United Nations (n.d.) mluví o třech hlavních projevech hate speech. V první řadě existuje hned několik forem, přes kterou lze nenávist

k někomu projevit. Mezi ně patří například obrázky, karikatury, memy, gesta nebo symboly. Dalším znakem hate speech jsou prvky diskriminace a předpojatosti. Třetím projevem jsou právě náboženské a etnické důvody³, o kterých jsem psala výše. Mikulcová s Kopeckým (2020) ale připomínají, že se u nás nejedná o nový fenomén, který by vzniknul až s digitálními technologiemi, nýbrž jeho šíření se pouze s digitálními technologiemi velmi urychlilo a zesílilo. V poslední době se s hatingem, popř. hate speech, můžeme setkat ve spojitosti s migranty, s konfliktem na Ukrajině, s různými mediálními stereotypy atp.

Internetový troll

Tento pojem je ale brán jako už poměrně nový fenomén, internetoví trollové. Podle Kopeckého (2011) je internetový troll ten uživatel, který záměrně a uměle narušuje diskuse na internetu. Vkládá do diskusí nevhodná, či kontroverzní témata a chce vyprovokovat hádku mezi ostatními uživateli.

³ národnost, rasa, barva pleti, původ, pohlaví, ...

2. Vzdělávací obsah mediální výchovy

Celou první kapitolou, která se věnuje obecně médiím a jejich vlivu, jsme chtěli dokázat důležitost médií v našich životech. Na to upozorňuje i Sochorová (2016), neboť tvrdí, že produkce médií má opravdu široký záběr, je všudypřítomná a tím má i velký dopad na jedince i celou společnost. Podle Sochorové (2016, s. 26) je velmi podstatné, „aby součástí výchovy člověka bylo naučit se žít s médii.“

2.1. Mediální výchova

Abychom jako pedagogové dokázali žáky naučit žít s médii, je třeba jim ukázat, jak masová média jednají a proč. Snažíme se tak, aby žáci média poznali, pochopili a získali základy pro mediální gramotnost. Mediální gramotnost Verner (2007) popisuje jako soubor znalostí a dovedností, který poskytuje jednotlivci schopnost efektivně a informovaně pracovat s dostupnými mediálními produkty. Tato gramotnost umožňuje lidem využívat média ke svému prospěchu a poskytuje jim nástroje k odhalení skryté manipulace v oblastech mediální produkce, která se je snaží ovlivnit. Sochorová (2016) tvrdí, že důležitou součástí mediální gramotnosti je průprava mediální sdělení náležitě vyhodnotit. Je třeba, aby jedinec při přijímání informací z médií použil kritické myšlení, zaměřil se na pravděpodobný záměr, se kterým bylo sdělení vytvořeno, a na jeho souvislost s reálnou situací. To potvrzuje i Mikulcová s Kopeckým (2020, s. 10), která tvrdí, že mediální gramotnost s sebou přináší tři aspekty: „základní poznatky o fungování médií, znalosti o společenské roli médií a schopnosti určit typ prezentovaných sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr.“ Tyto poznatky znalosti a schopnosti by si měl žák začít osvojovat už na základní škole.

V návaznosti na potřebu umět „žít s médii“ i ve vzdělávacím systému vznikl předmět mediální výchova. Tento předmět není pevně ukotven v některém oboru, ale zasahuje do „pedagogiky, mediálních studií, filmové vědy, estetiky, sociologie, psychologie i dalších humanitních a sociálních disciplín,“ (Sochorová, 2016, s. 26). Průcha, Walterová a Mareš (2013) chápou mediální výchovu jako „orientaci v masových médiích“. Má sloužit k vyhodnocování médií a masmédií a jejich užívání k sebevzdělávání. Podstatnou součástí mediální výchovy je ale kritické filtrování informací. Dle Sochorové (2016) se jedná o proces výuky a učení se o médiích, jehož hlavním cílem je předat žákům mediální gramotnost a kritickou reflexi mediálních obrazů, textů a sdělení, jež produkují hromadné masové prostředky.

2.1.1. Vývoj mediální výchovy

Souhlasíme se Sochorovou (2016), která říká, že pro lepší upevnění pozice mediální výchovy je třeba pochopit i její vývoj. Pokud se vydáme k samému začátku působení prvních médií, i zde podle Sochorové (2016) už byly první poučky, jak s médii pracovat, i když se ještě nejednalo o mediální výchovu jako takovou. Od doby, kdy se média začala používat jako vyučovací prostředek ke sdělení světového názoru, zaznamenáváme první pedagogické a didaktické rozvahy o používání médií. Podle Sochorové (2016) tuto dobu můžeme datovat do vzniku Komenského slabikáře pro latinské školy, do roku 1658. Komenský totiž ve své výuce začal používat noviny, neboť je považoval za důležitý zdroj informací. V případě Komenského ale ještě nemluvíme o mediální gramotnosti, jako ji známe dnes, ale jako snahu o práci s aktuálními informacemi. Podle Mičienky, Jiráka a kol. (2007) Komenský už ve svém díle *Labyrint světa a ráj srdce* v roce 1663 mluvil o píštěcích, které přirovnával k novinářům a mluvil o nich jako o lidech, kteří lákají na různé melodie.

McLuhan (1969) jde ve svých úvahách ještě dále, a to až do antického Řecka. Tvrdí, že obavy z médií a jejich vlivu na myšlení lidí se objevují už v Platónově díle *Faidros* jako důsledky písma. Mičienka, Jiráka a kol. (2007) zase mluví o Platónově *Republice*, kde Platón varuje před vlivem divadla na místní mládež. Podle Bíny a kol. (2005) počátky mediální výchovy jsou ale spatřovány v katolické cenzuře v 15. a 16. století. Církev totiž jako jedna z prvních vydala seznamy zakázaných knih, které podle hlavy církve byly nevhodné. I když náznaky mediální výchovy spatřujeme už v práci Komenského, její počátky jsou datovány až do začátku 20. století, kdy začal převládat názor, že obsah novin by měl být ve výuce brán jako zdroj informací. Už ve 20. letech 20. století se začala objevovat i potřeba o zařazení tématu procesu tvorby médií do výuky. Mičienka, Jiráka a kol. (2007) uvádějí, že přelomem 20. a 30. let 20. století v Československu vycházely noviny, ve kterých byla část věnována rubrice *Noviny ve škole*.

Niklesová (2007) přichází s předpokladem, že mediální sdělení a pedagogické vedení nejvíce ovlivňují jedince a jeho světový názor, což zapříčinilo vznik mediální pedagogiky. Zatímco Sochorová (2016) mediální pedagogiku ztotožňuje s mediální výchovou, Průcha (2009) tyto pojmy odděluje. Ten o mediální pedagogice mluví jako o disciplíně pedagogiky, „která se zabývá působením médií v procesech edukace a socializace,“ (Průcha, 2009, s. 787). V období druhé světové války byla média důležitou součástí a nositelem ideologie. Jak tvrdí Bína a kol. (2005) propaganda v médiích sehrála nepostradatelnou roli v ovlivňování veřejného mínění a k vytvoření důvěry v politické jednání vůdce. Po této zkušenosti se začala mediální

pedagogika utvářet rychleji a měla za cíl varovat příjemce před vlivem a nátlakem ze strany médií, aby se úspěch propagandy z druhé světové války neopakoval. Podle Sochorové (2016) se mediální výchova v poválečném Německu objevila v podobě kritického čtení novin a jejich rozboru ve výuce německého jazyka. Od konce druhé světové války až do 60. let byla mediální pedagogika zaměřena na ochranářský směr dětí a mládeže před škodlivým obsahem médií. V 60. letech ale nastává změna, která po mediální pedagogice požaduje i učit žáky média využívat pro svou potřebu. Sochorová (2016) toto období označuje jako dobu, ve které docházelo k vytvoření prvních konceptů o manipulaci skrze média, a tím se snížila moc mediálními podnikům.

V 70. letech se začala formulovat mediální pedagogika rozšířena o „společensko-kritický směr,“ (Sochorová, 2016, s. 29). Ten má za cíl vytvořit takového příjemce, který bude aktivně přistupovat k médiím a využívat je pro svoje účely. V těchto letech se kladl velký důraz na zařazení mediální výchovy do vzdělávacího procesu, protože převládal názor, že se média velkou částí podílí na veřejném i osobním mínění. Tato tendence nejvíce přicházela podle Sochorové (2016) z USA, Kanady a Velké Británie. Plášek (2004) tvrdí, že to vedlo k vytvoření mediální výchovy. Velkým důvodem k zahájení mediální výchovy bylo pronikání komercializace médií z USA do Evropy a v neposlední řadě tlak ze strany rodičů žáků, kteří informace z reklam a ze zpravodajství nebyli schopni rozlišit. Sochorová (2016) říká, že komercializace nebyla v evropském prostředí tolik intenzivní a k rozvoji mediální výchovy docházelo pomaleji⁴. Mediální výchova se tedy zaváděla až v 80. letech 20. století, a to nejprve ve Skandinávii a Velké Británii.

V České republice se o mediální výchově začalo mluvit až v průběhu 90. let minulého století. Největší a nejviditelnější změnu 90. let spatřuje Verner (2007) v soukromých televizních stanicích. Nejvýznamnější v této době není už tisk, ale spíše audiovizuální předávání informací. V 90. letech se, jak tvrdí Sochorová (2016), změnily vlastnické poměry, začal se uplatňovat bulvár, změnil se charakter titulů, i jejich množství, a nakonec i samotná žurnalistická práce. Před zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) se v 90. letech s mediální výchovou ve vzdělávacím procesu vůbec nepočítalo. Malou výjimkou byla zmínka o masové komunikaci v předmětu český jazyk v rámci učiva o publicistickém stylu. Velmi důležitým byl výzkum aktuální situace v oblasti mediální výchovy a vzdělávání učitelů, protože se mediální výchova jako předmět teprve začala

⁴ vyjma Německa

utvářet. Na vzniku mediální výchovy v České republice měly podle Šebesty (1999, s.125) velký podíl „čtyři faktory: stav mediální scény, připravenost veřejnosti, připravenost školy a také stav výzkumu a vysokoškolského vzdělávání v oboru.“ Dle Sochorové (2016) až se vznikem RVP ZV v roce 2004 byla mediální výchova v České republice oficiálně zařazena do vzdělávacího procesu.

2.2.2. Teorie mediální výchovy

Jednou z teorií mediální výchovy je tradiční pojetí. Sochorová (2016) v této teorii označuje dva základní cíle mediální výchovy. První cíl je vytvoření a rozvíjení kritického myšlení při přijímání informací a druhým cílem praktické využití médií jedincem ke své potřebě. První cíl klade na mediální výchovu důraz, aby si žáci osvojili „základní principy a mechanismy fungování médií,“ (Sochorová, 2016, s. 31). Naplněním tohoto cíle Vránková (2004) předpokládá odolnost proti manipulaci skrze média. Žáci by se podle Sochorové (2016) měli naučit reflektovat i ta sdělení, která vycházejí z jim vlastního kulturního prostředí. Druhý cíl, praktické využití médií, žáky učí najít si potřebné informace a vyprodukovat vlastní mediální sdělení. Z tohoto druhého cíle plyne i hlavní myšlenka tradiční teorie mediální výchovy, tedy že žáci nejlépe pochopí fungování médií prostřednictvím vlastní tvorby různých druhů mediálního sdělení (Sochorová, 2016).

Dalším pojetím je podle Sochorové (2016) teleologická mediální výchova. Tato teorie je založena na práci s neustále se rozvíjejícími digitálními technologiemi, které svým rozvojem narušují klasické pojetí aktivního producenta mediálního sdělení a pasivního příjemce informací tohoto sdělení. Jde o to, aby příjemce vzal v potaz, jakým prostředkem se k němu informace dostaly a jak je má správně číst. McQuail (2007) tvrdí, že se tyto rozvíjející digitální technologie, označované jako nová média, vyznačují tím, že v sobě spojují vizuální zobrazení a počítačovou síť. Za hlavní rozdíly mezi novými a starými médii McQuail (2007) pokládá decentralizaci (výběr obsahu, který příjemce dostává už není čistě na dodavateli), vysokou kapacitu (rychlost a vzdálenost přenosu), interaktivitu (spojení s dalšími příjemci) a flexibilitu (různý obsah, jeho formy a užití). Vránková (2004) za hlavní cíl tohoto pojetí označuje zkoumání a analyzování těchto neustále se rozvíjejících a měnících se možností přenosu informací. Tato výuka s ohledem na aktuálnost se často řadí do celoživotního vzdělávání⁵.

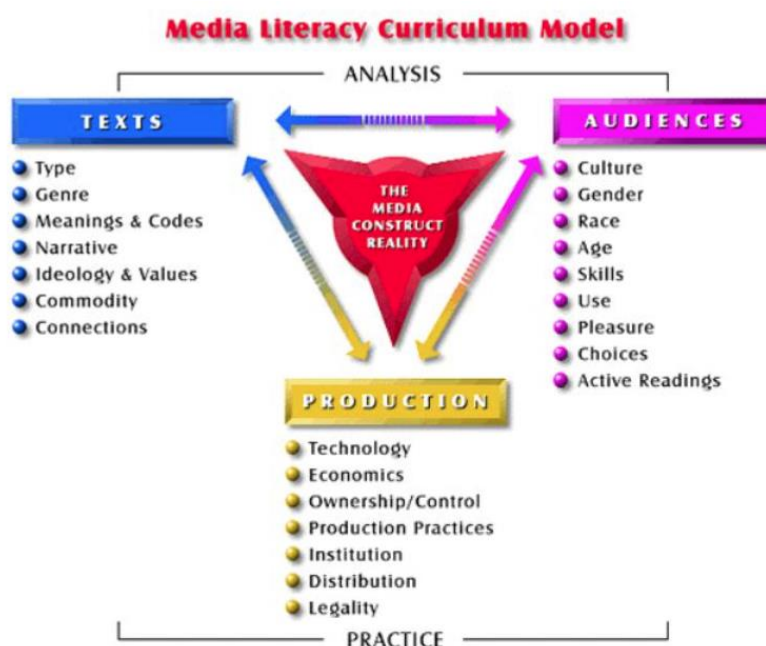
Jiný náhled na mediální výchovu nabízí Eddie Dick ze Skotské filmové rady (Scottish Film Council). Dick přichází, jak uvádí Shepherd (2012), s konceptuálním rámcem pro

⁵ Podle Sochorové (2016) se jedná například o výukové aplikace, virtuální školu, virtuální univerzity atd.

mediální výchovu. Dick svou teorii zakládá na předpokladu, že média a informace přicházející z nich tvoří realitu. „Mediální texty, produkce a publikum,“ (Sochorová, 2016, s. 33) to jsou tři základní principy, které tvoří základ pro Dickův konceptuální rámec mediální výchovy, který je názorně vidět na obrázku 1.

Obrázek 1

Základní principy konceptuálního rámce, R. Shepherd



Zdroj: Shepherd, R. (2012, 13. 5.). *Social Studies Singapore*. A Critical Framework for Media Education. Social Studies Singapore. Dostupné z: <https://socialstudiessg.blogspot.com/2012/05/critical-framework-for-media-education.html>.

První princip, mediální texty, má dopomoci podle Sochorové (2016) rozklíčovat zamýšlený a nezamýšlený obsah. Produkci je myšleno „distribuční, technické, ekonomické, vlastnické a právní aspekty,“ (Sochorová, 2016, s. 34), které právě s produkcí mediálního sdělení korelují. A třetím principem, což je publikum, je myšlen hlavně aktivní přístup jedince k médiím. Je třeba, aby jedinec dokázal z médií rozpoznat, pro jakou cílovou skupinu bylo dané mediální sdělení vytvořeno, a tak ho i bral. Shepherd (2012) mluví o velmi široké a složité mediální oblasti, proto je podle něj velmi důležité, aby si učitel zvolil jasný koncepční rámec, jak bude ve výuce mediální výchovy postupovat, aby mohl ve třídě vést diskusi o složitých a vzájemně propojených faktorech týkajících se médií. Podle Shepherd (2012) jedinec dojde ke kritickému přístupu k médiím, pokud si připustí, že nelze skrze média dostat reálný obraz situací, že všechny informace předané různými prostředky jsou nějakým způsobem

deformované. Pomocí třech výše uvedených principů si jedinec může klást otázky, prostřednictvím nichž dojde k dekonstrukci informace.

2.1.3. Mediální výchova v rodině

S mediální výchovou žáků velmi významně pomáhají rodiče. Gentile a Walsh (2002) tvrdí, že pouhá diskuse v rodině o nebezpečí v médiích a psychologických praktikách v nich používaných, zvyšuje u žáků mediální gramotnost. Problém však nastává ve chvíli, kdy rodiče nestíhají sledovat technologický pokrok a nejsou schopni dětem vysvětlit vše, co se v médiích odehrává. Rodičům v tomto mohou pomoci limity, které dítěti redukuje činnost především na mobilním telefonu a internetu. Rodiče mohou nastavit limity, které jsou buď časovým omezením nebo jsou nastaveny i pro určitý obsah nebo kontext.

Uhls (2018) s odkazem na průzkum izraelské Haifské univerzity formuje tři výchovné styly rodičů ohledně mediální výchovy. První styl je nejpevnější a obnáší aktivní fyzický dohled nad dítětem. Jedná se například o instalaci různých filtrujících programů, výše zmíněných časových limitů a sledování aktivity dětí v online prostoru. Druhým, poněkud volnějším, výchovným stylem je aktivní vedení dítěte. Rodiče s dětmi o médiích, jejich fungování, působení a případném nebezpečí mluví, diskutují a pomáhají jim s orientací v mediálním světě. V posledním, nejvolnějším stylu nechávají rodiče své děti v online prostoru zcela bez dozoru a bez upozornění na možná rizika a zásady bezpečného chování.

Rogers-Whitehead (2022) se také věnuje radám pro rodiče, jak své děti vést v mediální výchově. Přichází se třemi zásadami, kterých by se rodiče měli držet. Při sestavování těchto zásad Rogers-Whitehead (2022) bere na vědomí, že je velmi důležité brát ohled na věk dítěte a jeho schopnosti porozumění. Každá zásada je podkladem pro stanovení si pravidel v jednotlivých obdobích dětského vývoje. Rogers-Whitehead (2022) nabádá rodiče, aby se neopírali v této výchově o zkušenosti ze svého dětství, protože to vzhledem k digitálnímu rozvoji není možné, a naslouchali spíše vědeckým poznatkům. Tři zásady tedy Rogers-Whitehead (2022, s. 20) nazývá takto:

- Jděte příkladem – Rodič by měl dítěti ukazovat, jak se vzhledem k bezpečnosti chovat v mediálním světě, a to převážně v období od narození do 8 let.
- Řiďte a usměrňujte – Od 8 do 13 let dítěte by rodič měl cíleně jeho chování v mediálním světě řídit a usměrňovat.

- Monitorujte – Od 13 do 18 let pak rodič pohyb v mediálním prostředí dítěte pouze monitoruje a více už do něj nezasahuje.

Zásady výstižně popisují, co má rodič v jednotlivých věkových obdobích dělat, aby dítě bylo v kybernetickém bezpečí a zároveň nemělo pocit příliš velkého dozoru ze strany rodičů.

2.2. Mediální výchova v RVP ZV

Mediální výchova je v RVP ZV zařazena do průřezových témat. Průřezová témata podle RVP ZV reprezentují aktuální problémy současného světa a hrají klíčovou roli v základním vzdělávání. Tato průřezová témata nejen formují vzdělávací proces, ale i poskytují žákům příležitosti k individuálnímu rozvoji a spolupráci. Navíc průřezová témata přispívají k formování osobnosti žáka, zejména pak mají vliv na jeho postoje a hodnoty.

2.2.1. Průřezová témata

Průřezová témata jsou nedílnou součástí základního vzdělávání, a škola je povinna všechna průřezová témata specifikovaná v RVP ZV do vzdělávacího procesu na 1. a 2. stupni zahrnout. Je však třeba zdůraznit, že nemusí být všechna průřezová témata obsažena v každém ročníku. Během základního vzdělávání má škola závazek postupně prezentovat žákům všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, přičemž rozsah a způsob realizace jsou specifikovány každou školou jednotlivě ve Školním vzdělávacím programu (ŠVP). Průřezová témata lze do výuky integrovat jako projekt, seminář, kurz, nebo jako samostatný předmět. RVP ZV (2023, s. 125) vymezuje celkem 6 následujících průřezových témat:

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

Realizace průřezových témat je nezbytná v rámci vzdělávání všech žáků, zejména těch, u kterých je upravován obsah a výstupy od 3. stupně podpůrných opatření. Tato témata mají podle RVP ZV (2023) významný výchovný rozměr, podporují osobnostní a charakterový rozvoj žáka a poskytují prostor pro formování jeho postojů a hodnot. Při sestavě nároků na jejich vědomosti a dovednosti je vždy plně respektována žákova individuální kapacita.

Tematické okruhy průřezových témat, která se prolínají napříč vzdělávacími oblastmi, dovolují propojení obsahů jednotlivých oborů. To napomáhá celistvosti vzdělávání žáků a pozitivně formuje a podporuje rozvoj klíčových kompetencí. Průřezová témata umožňují žákům vyvíjet komplexní perspektivu na danou problematiku a využívat rozmanité dovednosti.

2.2.2. Mediální výchova

Mediální výchova jako jedno z průřezových témat přináší do výuky znalosti a dovednosti, které souvisejí s mediální komunikací a celkově jakoukoli interakcí s médii. RVP ZV (2023, s. 137) má za to, že média a komunikace jsou pro žáka velmi důležitým zdrojem „zkušeností, prožitků a poznatků“. Mediální výchova je pro jedince důležitá proto, aby uměl zpracovat, vyhodnocovat a využít informace z médií, a tím se dokázal ve společnosti uplatnit. Média se totiž v průběhu času stala poměrně významným faktorem socializace. Jak jsme výše popisovali, média mají na jedince a jeho chování výrazný vliv, stejně jako na veřejné mínění. Tato média jsou tvořena s různým záměrem a různou mírou spojitosti s reálným světem. Je třeba už žáky ve věku základního vzdělávání vést k vyhodnocování relevantnosti nejen samotných podnětů, které z médií přicházejí, ale rozeznat i záměr, se kterým byl obsah vytvořen⁶.

Podle RVP ZV (2023) hlavním úkolem mediální výchovy je vybavit žáka mediální gramotností, která jednak zahrnuje osvojení klíčových znalostí o struktuře a společenské roli současných médií, včetně jejich historie a funkčního modelu, tak i rozvoj dovedností, které podporují informovanou, aktivní a nezávislou účast jednotlivce v mediálním světě. Klíčovými schopnostmi jsou myšleny zejména analýzy poskytovaných sdělení, hodnocení jejich relevantnosti a zohlednění komunikačního záměru, což zahrnuje i schopnosti navazovat spojení s jinými sděleními. Dále se mediální výchova zaměřuje na rozvoj schopnosti orientovat se v mediálním obsahu a schopnost vhodného výběru médií jako prostředku pro uspokojení různorodých potřeb – získávání informací, vzdělávání až po relaxaci ve volném čase.

Vzdělávací oblasti integrující mediální výchovu

Mediální výchova bývá často spojována se vzdělávací oblastí Člověk a společnost, především se vzdělávacím oborem Výchova k občanství, což zřejmě vyplývá z obsahu tohoto průřezového tématu. Vzdělávací oblast Člověk a společnost je podle RVP ZV (2023) jednou ze

⁶ Záměrem médií může být „informovat, přesvědčit, manipulovat, pobavit,“ (RVP ZV, 2023, s. 137).

tří vzdělávacích oblastí, které mají k mediální výchově velmi blízko. Dalšími blízkými vzdělávacími oblastmi jsou Jazyk a jazyková komunikace a Umění a kultura.

Vzdělávací oblast Člověk a společnost dle RVP ZV (2023) umožňuje žákům hledat spojitosti mezi minulými a současnými situacemi a srovnávat fenomény a dění v rámci Evropy i v celém světě. Žáci by si v mediální výchově měli zejména osvojit kritický nadhled na sdělení, která přicházejí z médií, a osvojit si dovednost u mediálního sdělení poznat informační kvalitu, záměr vzniku, význam sdělení a účel reklamy.

Se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace se mediální výchova propojuje především prostřednictvím formy, se kterou je sdělována, hlavně skrze mluvený nebo písemný projev. V této oblasti se žáci učí i pracovat se stavbou těchto projevů, rozeznat různé druhy obsahů sdělení a jakým způsobem se v nich využívají výrazové prostředky. Co se týče jazykové komunikace, tak podle RVP ZV (2023) tato oblast seznámí žáky i s jejími základními pravidly a korektní argumentací.

Třetí vzdělávací oblast mediální výchovy, oblast Umění a kultura, je pro ni důležitá zejména specifickou řečí, která se v mediálních sděleních používá. Podle RVP ZV (2023) se jedná o tzv. znakové kódy a jejich kombinace. Přičemž se v mediálních sděleních nemusejí používat znakové kódy přirozeného jazyka, ale mohou se objevovat i jako obraz nebo zvuk. Oblast se snaží žákovi rozvinout dovednost chápat, vykládat a kriticky posuzovat produkty umělecké a běžné mediální tvorby.

RVP ZV (2023) tvrdí, že je třeba žáky co nejvíce vtáhnout do mediální komunikace, aby se naučili v ní fungovat a pracovat s ní. Pedagogové by podle RVP ZV (2023) měli ve výuce vytvářet taková prostředí, která by žákům umožnila vlastní mediální tvorbu a zkoušela jejich uvědomělé a kritické používání výrazových prostředků.

Přínos průřezových témat

Průřezová témata žáka rozvíjejí ve dvou rovinách. Jedná se o rovinu „vědomostí, dovedností a schopností“ a rovinu „postojů a hodnot,“ (RVP ZV, 2023, s. 138). V první rovině průřezové téma Mediální výchova žáka rozvíjí v dovednosti se úspěšně a nezávisle zapojit do mediální komunikace. Současně dává prostor pro rozvoj analytického přístupu k médiím a jejich uvědomělého hodnocení. Žáky vzdělává v efektivním využívání možností médií jako zdroje informací, prostředků pro zábavu i jako potencionální výplň na trávení volného času. Mediální výchova poskytuje prostor k porozumění cílům a strategiím vybraných mediálních

materiálů, přičemž usnadňuje osvojení základních principů vytváření mediálních obsahů s důrazem na oblast zpravodajství. Tato výchova rovněž vede k porozumění úloze médií v důležitých společenských situacích a v demokraticky smýšlejících společnostech. Žáci získávají pohled i na úlohu médií v běžném životě v regionu a rozvíjejí dovednost rozpoznávat platnost a důležitost argumentů v rámci veřejné komunikace. Navíc mediální vzdělávání podporuje komunikační schopnosti zejména při veřejném vystupování a formování vlastního písemného a mluveného projevu. To přispívá k efektivnímu využívání individuálních dovedností při práci v týmu i v redakčním kolektivu.

V postojové a hodnotové rovině průřezové téma Mediální výchova žáky vede k opatrnosti ohledně ustálených úkonů v mediální komunikaci, i jakým způsobem jsou mediální sdělení vytvořena. Mediální výchova má za cíl posilovat uvědomění o hodnotě vlastního života, zejména v oblasti volného času a podněcovat k přijímání zodpovědnosti za jeho plnohodnotné využití. Zároveň klade důraz na rozvoj citlivosti vůči předsudkům a jednoduchým soudům o společnosti, především pak o menšinách a jednotlivcích. Kromě toho mediální výchova přispívá k uvědomění si práva svobodně vyjadřovat svoje vlastní názory a uvědomění si zodpovědnosti za způsob, jakým jsou tyto postoje předkládány.

Mediální výchova v RVP ZV

RVP ZV (2023) průřezové téma Mediální výchova dělí do dvou tematických okruhů. Prvním z nich je tematický okruh „receptivních činností“ a druhým je okruh „produktivních činností,“ (RVP ZV, 2023, s. 138). Receptivní činností je podle RVP ZV (2023) chápáno takové počínání jedince, který pasivně přijímá cizí podněty, ve smyslu, že sám tyto podněty nevytváří. V rámci tohoto tematického okruhu se mediální výchova člení na pět receptivních činností, jejichž osvojením by žák měl posílit svoji mediální gramotnost. Jedná se o „Kritické čtení a vnímání mediálního sdělení,“ „Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality,“ „Stavba mediálních sdělení,“ „Vnímání autora mediálních sdělení“ a „Fungování a vliv medií ve společnosti,“ (RVP ZV, 2023, s. 138-139). Prostřednictvím tohoto tematického okruhu RVP ZV (2023) cílí na získání dovednosti kritického nadhledu při přijímání informací a celkovému přístupu k mediálním sdělením, včetně reklamy. Žák je též schopný rozlišovat záměr funkce a jednotlivé prvky sdělení a učí se rozeznávat mezi faktickým a fiktivním sdělením. Mediální výchova žákovi pomáhá ve schopnosti rozlišit realitu od toho, jak je prezentována v médiích. Dokáže filtrovat informace, které jsou založené na předsudcích nebo zaujatém postoji autora (dokáže poznat jeho postoje a názory, a tím nestrannost sdělení). Prostřednictvím mediální

výchovy dle RVP ZV (2023) se žák dozví o cyklech, ve kterých jsou jednotlivá periodika zveřejňována. Žák prostřednictvím mediální výchovy získá teoretické znalosti o struktuře a organizačním systému zpráv a jiných sdělení. Žák si je po absolvování mediální výchovy na základní škole podle RVP ZV (2023) vědom možné manipulace ze stran médií, je seznámen s postavením médií v dnešním světě, jejich vlivem na politickou scénu a kulturní i společenský každodenní život. Žák má teoretické znalosti o fungování a provozu médií.

Další část mediální výchovy je tvořena tematickým okruhem produktivních činností. Jedná se o okruh, ve kterém je žák aktivně zapojen do tvorby mediálního obsahu, je seznámen s pravidly a postupy tvorby. Tento okruh je členěn do dvou podtémat. Nejprve témata týkající se tvorby mediálního sdělení, a následně práce, která se podílí na této tvorbě. Žák si tedy upevní používání výrazových prostředků a jejich vzájemnou kombinaci v jednotlivých typech mediálního sdělení. V rámci mediální výchovy si vyzkouší vlastní tvorbu sdělení například do školního časopisu, rozhlasu a dalších druhů médií. V průběhu této tvorby je žák vybízen spolupracovat se spolužáky ve třídě nebo mezi třídami a zkusit si práci v redakci, koordinaci tvorby a sestavení harmonogramu.

3. Výukové materiály

Výukový materiál Budínská (2017, s. 5) popisuje jako „verbální, grafické, obrazové, popř. audiovizuální sdělení, učební informace, které může mít tištěnou ..., nebo elektronickou podobu.“ Lepil (2010, s. 8) vyjmenovává několik typů výukových materiálů, jsou to:

- učebnice,
- doplňující a pracovní literatura pro žáky,
- odborná a metodická literatura pro učitele,
- učební pomůcky v materializované podobě,
- materiály pro elektronickou prezentaci,
- informační zdroj na webu,
- materiály pro e-learning.

Lepil (2010) o výčtu říká, že přehled výukových materiálů i popisuje jejich postupný vývoj. Nejdříve se používaly klasické učebnice a postupem času jsme se dostali až

k informačním a komunikačním technologiím, které se dají do výuky zapojit a prostřednictvím nich vyučovat.

Budínská (2017) tvrdí, že význam vytvoření výukového materiálu je v tom, že je nezastupitelný ve výuce, ale i v tom, že došlo k velkému technickému vývoji prostředků a tím vznikly nové moderní technologie. Podle Budínská (2017) se tímto rozvojem otevřel učitelů úplně nový prostor pro přímou realizaci jeho výukového procesu. Pokud se učitel rozhodne vytvořit si svůj vlastní výukový materiál, Budínská (2017) shodně s Lepilem (2010) uvádí tři východiska, kterých by se měl učitel před tvorbou držet. Je to:

- obsah,
- metoda a organizační formy výuky,
- materiální didaktické prostředky zajišťující výuku (jako příklad autoři uvádějí technické vybavení učebny).

Poslední východisko se odvíjí od jednotlivých škol a jejich koncepcí. Dnes má díky RVP podle Budínské (2017) učitel velmi velký prostor pro jeho kreativitu a vynalézavost. Do výuky může například sám vypracovat výukový projekt. Lepil (2010) ale tvrdí, že přesto ale většina učitelů volí spíše nabízené výukové materiály, jako je například učebnice, protože je u nich dána jistá didaktická transformace učiva, metodika postupu, hloubka učiva atp. Tedy učebnice může být pro učitele velmi dobrým pomocníkem a na ní učitel může vystavět celou svoji hodinu a na jejím základě využít i jiné druhy výukových materiálů.

Volba výukového materiálu je často podle Lepila (2010) velmi úzce spojena s obsahem, metodou a organizační formou výuky. Pokud učitel ve své výuce použije frontální výuku, bude k tomu potřebovat jiný výukový materiál než například u projektové výuky. Výběr výukového materiálu by měl být ovlivněn individuálními možnostmi žáků, popřípadě celé třídy. Lepil (2010) tvrdí, že tyto proměnné se nejvíce promítnou do volby přiměřených názorných materiálů, výběru a hloubky nových informací, tempa jejich předávání, motivace atd.

Lepil (2010) dále mluví o tom, že učitelé často ve své výuce použijí výukový materiál vytvořený jiným autorem nebo kopírují různé texty a nehledí na autorská práva. V těchto chvílích si možná učitelé ani neuvědomují, že se dopouštějí nezákonného chování. Budínská (2017) klade velký důraz na to, aby každý učitel znal *Zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon)*. Tento zákon podle *Zákonů pro lidi (2024)* upravuje práva samotného autora k jeho vlastnímu

dílu, práva, která s autorským právem souvisí, právo pořizovatele na pořízenou databázi, následnou ochranu podle tohoto zákona a kolektivní správu autorských a souvisejících práv.

Lepil (2010) a Budínská (2017) se shodují, že učitel se ve své praxi nejvíce s autorským právem setká, pokud:

- chce ve výuce využít hotová díla různého druhu (může se jednat o „učebnice, ..., didaktický software, soubory pro interaktivní tabule apod.“ (Lepil, 2010, s. 9).
- Dále učitel na autorské právo naráží, pokud tvoří vlastní výukový materiál a využívá k tomu díla jiných autorů.
- V neposlední řadě se učitel může s autorským právem setkat, pokud produkuje vlastní publikační činnost (například do odborného tisku nebo se snaží získat vyšší kvalifikační stupně atd.).

Problematika autorského zákona je rozsáhlejší, ale pro naše účely zmíníme pár bodů z dokumentu o aplikaci autorského zákonu ve školách od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2009). Podle výše zmíněného zákona je vyžadováno, aby vzniklá díla byla rozšiřována pouze se souhlasem jejich autora, popřípadě prostřednictvím zákonné licence. Tím pádem učitel učebnice a jiné publikace, které při výuce používá, rozmnožovat nemůže, protože jsou tímto zákonem chráněny. Zákon ale stanovuje i výjimky a omezení tohoto zákona. Učitel si například může autorské dílo i bez souhlasu autora rozmnožit, pokud slouží k jeho osobní potřebě. Stejně může učinit i žák, který si může konkrétní text nechat nakopírovat. Učitel může autorské dílo ve výuce používat i k ilustračním účelům. Nesmí však namnožený materiál sloužit k obohacení jeho osoby. Kitzberger (2009) říká, že učitel si může do výuky nakopírovat požadovaný materiál, který ale nesmí být stěžejní částí vyučovací hodiny. Jako příklad Kitzberger (2009) uvádí kopie části textů nebo matematické zadání a podobná cvičení. Sledování filmu, který se nese mnohdy i přes více vyučovacích jednotek, tak výše zmíněný zákon porušuje.

Další velkou výjimkou jsou tzv. výukové licence. Kitzberger (2009) tvrdí, že licence nejsou personalizované. To znamená, že jedna licence využívána školou, je stejně využívána jednotlivými učiteli a žáky. Využívání licence pak není dále omezováno, může tedy dojít k rozmnožování a přenášení⁷.

⁷ pokud to opět neobohatí učitele

Nakonec zmíním možnost citací autorského zákona. To umožňuje tvrzení, že do autorského práva nezasahuje ten, který uvede jméno autora díla, či dalších pramenů, s přihlédnutím k výše zmíněným podmínkám.

3.1. Druhy výukových materiálů

V následující podkapitole jsou uvedeny druhy výukových materiálů. U jednotlivých výukových materiálů je popsána jejich charakteristika a jejich využití ve výuce. V krátkosti je zde i předložen význam a smysl jejich začlenění do výukového procesu a práce učitele.

3.1.1. Učebnice

Pokud se budeme držet výukových materiálů, které jsme si stanovili na začátku třetí kapitoly, zaměříme se nejdříve na učebnici. Podle Budínské (2017) je učebnice nejdéle používaným výukovým materiálem a v edukačním procesu má podle ní nenahraditelnou pozici. Učebnice je podle Průchy (2017) kurikulární projekt, který je zdrojem obsahu učiva pro žáky a didaktickým prostředkem pro učitele. Budínská (2017) vymezuje prvky, ze které by se každá učebnice měla skládat. Jedná se o výkladovou, obrazovou a nevýkladovou složku. Výkladová složka se věnuje prezentaci učiva, jedná se o výkladový (základní text, aplikace učiva, přehled poznatků, shrnutí), doplňující (motivační text, rozšiřující informace, mezipředmětová propojení, ilustrační příklady) a vysvětlující (vysvětlení termínů, cizích slov, poznámek atp.) text. Obrazový materiál je navázán na výkladovou složku a texty dotváří, například grafem, schématem, náčrtem atd. Poslední, nevýkladová složka je tvořena orientačními texty v učebnici. Podle Lepila (2010) se jedná především o nadpisy, odkazy, vysvětlení hesel atp. Lepil (2010) tvrdí, že i když je každá složka pro učebnici velmi důležitá, samostatně fungovat ani jedna nemůže. Je proto třeba, aby v učebnici byly všechny tři složky navzájem provázané a dokázaly žákovi prezentovat ucelený obsah. V neposlední řadě je pro učebnici (ale i jiné výukové materiály) velmi důležité typografické, grafické a estetické zpracování.

Pokud si učitel chce vybrat dobrou učebnici do jeho výuky, měl by se držet Lepilem (2010, s. 18) stanovených kritérií pro její výběr:

- Didaktické zpracování,
- Obsah učiva, jeho aktuálnost nebo zastaralost,
- Logicko-strukturální uspořádání,
- Grafická a typografická úroveň,

- Jazyk, styl a terminologická správnost textu,
- Kvantitativní kritéria (formát, rozsah, cena),
- Výukové materiály rozšiřující učebnici,
- Metodická příručka pro učitele.

My se v další kapitole zaměříme právě na druhé Lepilovo (2010) kritérium Obsah učiva, jeho aktuálnost nebo zastaralost, a tím se budeme snažit rozřadit vhodné učebnice do mediální výchovy od těch méně vhodných.

3.1.2. Pracovní listy

Budínská (2017) o pracovní listech říká, že jsou velmi dobrou a užitečnou formou k upevnění a následném zopakování učiva. Lepil (2010) pracovní listy spojuje i s pracovními sešity a říká o nich, že jsou často zpracovány ke konkrétní učebnici a doplňují její výklad. „Obsahují úlohy a pokyny pro individuální práci žáků (...) a pro samostatnou experimentální činnost ve výuce, popř. i doma,“ (Lepil, 2010, s. 29). Pracovní listy podle Budínské (2017) splňují didaktickou vybavenost díky tomu, že nabízí řízenou činnost žáků a učitel si může prostřednictvím pokynů pohlídat posloupnost řešených úkolů.

3.1.3. Odborná a metodická podpora pro učitele

Mezi subjekty, které umožňují odbornou podporu učitelů, Hrubá (2009) řadí například vedení školy, odborné pracovníky školy, kolegy z praxe a další. U učitele je ale důležité, aby měl dostatek informací o jeho oboru, je nutné, aby se opíral o odbornou literaturu a aktuální výzkumy. Metodická příručka je podle Průchy, Waltrové a Mareše (2013) jakýmsi učitelovým průvodcem. Sdružuje v sobě pomocný materiál pro učitele, který pedagoga vede při práci se žáky v určitém ročníku, či předmětu. Také učitele navádí při používání například učebnice, dalších učebních pomůcek, RVP, ŠVP a dalších kurikulárních dokumentů. Metodická podpora může učitelům poskytnout různé strategie a techniky pro efektivní využití výukových materiálů v učebním procesu. Patří sem například rady pro tvorbu interaktivních prezentací, efektivního využití videí a multimediálních prvků, nebo jak integrovat digitální materiály do výukového plánu tak, aby podporovaly různorodé potřeby žáků.

Odborná a metodická podpora pro učitele hraje významnou roli v zajištění efektivní výuky. Učitelé potřebují mít přístup k relevantním odborným informacím a materiálům, které je budou podporovat v tvorbě a výběru kvalitních výukových materiálů. To může zahrnovat

školení v oblasti využití digitálních technologií, databází s ověřenými výukovými materiály, spolupráce s odborníky na dané téma či sdílení osvědčených postupů mezi pedagogy. Odborná a metodická podpora je pro učitele vcelku klíčová, protože mu poskytuje potřebné nástroje a znalosti k tomu, aby mohl efektivně využívat výukové materiály a podporovat tím optimální vzdělávací prostředí pro žáky.

3.1.4. Digitální materiál

Digitální materiály do výuky hrají velmi důležitou roli v moderním vzdělávání. Mohou zahrnovat interaktivní prezentace, videa, online cvičení, digitální učebnice a mnoho dalšího. Tyto materiály jsou pro žáky atraktivnější a více motivující než tradiční učební materiály a zároveň umožňují učitelům přizpůsobit výuku podle potřeb jednotlivých žáků. Digitální materiály umožňují snadněji sledovat jejich pokrok a poskytovat okamžitou zpětnou vazbu. Digitální materiály se také velmi dobře sdílejí na internetu mezi učiteli. Je k nim jednoduchý přístup a mnoho učitelů má usnadněnou práci s přípravou. Je ale třeba si vždy materiály před realizací náležitě prostudovat a vyvarovat se specifických problémů pro danou třídu, pro kterou je výuka chystána.

Budínská (2017) specifikuje tři vlastnosti, kterými se digitální materiály od ostatních liší. V první řadě Budínská (2017) uvádí interaktivitu, myslí tím jakoukoli formu aktivní spolupráce žáka v edukačním procesu. Druhou vlastností je multimediální zpracování učební informace. Toto zpracování spočívá v kombinaci audiovizuální složky s písemnou informací, zahrnující jak statická, tak kinematická vyobrazení. Tento přístup zahrnuje videosekvence a různé formy obrazového materiálu, jako jsou animace a simulace. Multimediální prvek je posílen i hypertextovou komunikací, která umožňuje efektivní didaktické strukturování učebních informací a propojení s dalšími informačními zdroji. A poslední vlastností je podle Budínské (2017) hypertextové zpracování informace. Hypertextové zpracování učební informace přináší víceúrovňový přístup umožňující uživatelům postupovat v textu různými směry. Z didaktického hlediska lze tento model chápat jako elektronické řešení rozvětvené struktury vzdělávacího programu, které je vhodné pro tzv. programové učení. Tímto způsobem studenti mohou lépe interagovat s učebním materiálem a lépe si osvojovat nové znalosti a dovednosti. Lepil (2010) označuje digitální výukové materiály za nejjednodušší z hlediska didaktického zpracování.

3.2. Výukové materiály do mediální výchovy

V této podkapitole bude představeno, co by pro učitele a pro žáky měl ideální výukový materiál mediální výchovy obsahovat. V první části třetí kapitoly jsme vymezili několik druhů výukových materiálů, které může učitel ve svých hodinách využít k efektivní práci. Pokud se jedná o výukové materiály do mediální výchovy, měly by být sestaveny tak, aby podporovaly kritické myšlení, schopnost analýzy a interpretace různých médií a rozvíjely schopnost efektivní komunikace.

Výukové materiály do mediální výchovy by měly obsahovat rozmanitost médií a pokrývat různé formy médií, jako jsou televize, film, internet, sociální média, reklama atd. Schopnost analýzy obsahu by si žáci měli po absolvování mediální výchovy osvojit, a dokázat analyzovat média z různých perspektiv, včetně politických, sociálních, kulturních a ekonomických hledisek. Velmi důležitou součástí mediální výchovy zdůrazňuje i Buckingham (2003), mluví o kritickém myšlení, které by mělo být podporováno prostřednictvím výukových materiálů do mediální výchovy a poskytnout nástroje k vyhodnocení informací, rozpoznávání manipulativních technik a zkoumání zaujatosti médií. Žáci by měli rozumět etickým otázkám týkajících se médií. Tím je na mysli ochrana soukromí, spravedlnost, zodpovědnost a správné použití médií. Podle Hobbse (2010) by vzhledem k rostoucí digitalizaci a vzniku nové klíčové kompetence měla být výuka mediální gramotnosti zaměřena na rozvoj digitální gramotnosti, což zahrnuje schopnost efektivně vyhledávat, hodnotit a využívat informace online. To by se mělo objevit i ve výukových materiálech. Žáci by podle Sochorové (2016) na základě RVP ZV měli mít možnost rozvíjet praktické dovednosti, jako je tvorba médií, digitální editace, tvorba obsahu a další. Materiály do mediální výchovy by měly být co nejvíce interaktivní, aby zapojily žáky a umožnily jim aktivně se účastnit výuky. Na interaktivitu odkazují i materiály Kopeckého, Voráče a Szotkowského (2023) v jejich příručce pro učitele. Vzhledem k rychlému vývoji médií by měly být materiály pružné a schopné reagovat na aktuální události a trendy v oblasti médií, to potvrzuje i Hobbs (2010). Podle Livingstone, Van Couvering a Thumim (2008) je důležité zahrnout do výuky různorodost kultur a perspektiv, aby žáci rozuměli globálnímu kontextu médií. Výukové materiály by měly v neposlední řadě podle Buckinghama (2003) podporovat spolupráci a diskusi mezi žáky, což umožní sdílení názorů, respekt k názorům druhých a rozvoj komunikačních dovedností.

Obecně by tedy výukové materiály měly obsáhnout rozmanitost médií, analýzu obsahu, kritické myšlení, etiku médií, digitální gramotnost, praktické dovednosti, interaktivitu, aktuálnost, multikulturní perspektivu, spolupráci a diskusi. Zajištěním těchto aspektů

v mediálních výchovách pomůže žákům lépe porozumět složitosti médií a jejich roli ve společnosti.

Praktická část

4. Přehled nynějších výukových materiálů mediální výchovy

V následující kapitole uvedeme příklady výukových materiálů, které jsou aktuálně k dispozici učitelům. Tyto materiály předkládají učitelům konkrétní témata mediální výchovy, nebo dokonce přicházejí s návrhy jednotlivých aktivit. Nejdříve jsou popsány učebnice a pracovní listy, které učitel může přímo zařadit do mediální výchovy. Dále jsou představeny webové stránky, které nabízejí výukové programy pro školy, nebo se učitel nechá inspirovat webovými stránkami, které může použít jako inspiraci pro přípravu do své výuky a k přehledu témat.

4.1. Učebnice a pracovní listy

V následujících podkapitolách budou popsány konkrétní učebnice a pracovní listy. U jednotlivých publikací je v názvu uvedeno nakladatelství a rok vydání.

4.1.1. Mediální výchova – Fraus (2020)

Učebnice průřezového tématu Mediální výchova od nakladatelství Fraus je jedinou učebnicí tohoto průřezového tématu, která má doložku MŠMT⁸. A to konkrétně od roku 2019 po dobu šesti let. Tato učebnice je určena pro žáky celého 2. stupně a jim odpovídající žáky víceletého gymnázia. Obsah této učebnice je tvořen z následujících hlavních kapitol, které jsou dále členěny do podkapitol (Bělohlová, 2020, s. 3-4):

- Co jsou to média a jak fungují,
- Bezpečný internet,
- Mediální technologie,
- Mediální obsah a sdělení,
- Média a reklama,
- Média a zábava,
- Práce v médiích.

Tato témata jsou doprovázena komiksovým příběhem čtyř žáků základní školy z různých ročníků. Tito žáci se snaží ve škole vést školní noviny a ředitel je pověřil, aby si informace o médiích zjistili sami. Žáci postupně zjišťují všechny informace o médiích a co všechno obnáší být v redakčním týmu. Učebnice obsahuje i slovníček pojmů, které se pojí s mediálním světem. Učebnice má i interaktivní verzi, kterou je možné spustit prostřednictvím školní multilicence nebo si ji žák může zakoupit individuálně.

⁸ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

Učebnice má k sobě také příručku učitele. V ní si učitel může najít inspiraci prostřednictvím doporučených metod a forem výuky. Každá podkapitola je zde rozepsána v podobě kostry vyučovací jednotky. V této kostře je uvedený cíl výuky, motivace i očekávané výstupy z RVP ZV. Také jsou zde zadány úkoly, které může učitel v mediální výchově použít. Nechybí zde ani odkazy na dané stránky v učebnici pro lepší přehlednost. I příručka pro učitele obsahuje mediální slovníček, který vychází z toho v učebnici, ale není natolik obsáhlý (Urban, 2021). Na konci příručky jsou zpracovány pracovní listy na některá témata. Tyto pracovní listy může učitel ve svých hodinách využít.

4.1.2. Mediální výchova – Raabe (2011)

Nakladatelství Raabe vydalo v roce 2011 tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ. Vedoucím projektu byla Mgr. Andrea Říčařová (2011). Tato publikace nabízí návrhy čtyř výukových bloků průřezového tématu Mediální výchova, prakticky se ale jedná o tři mediální témata. Každé téma má jiného autora.

První výukový blok je nazván *Manipulace aneb Účel světí prostředky*. Časový rámec je pro tuto výuku stanoven na 6 hodin, v nejlepším případě je tak výuka realizována jako projektový den. V průběhu výuky Dudek prochází následující témata:

- Manipulace a její příklady – Co to je? Proč? Jak?
- Etická analýza – Komu to prospěje?
- Jak se manipulacím ubránit?

V druhé navrhované hodině *Nová informační lavina*, která je plánovaná na klasických 45 minut výuky, Janečková a Milostná seznamuje žáky s důsledky, které přinášejí zkreslené informace prostřednictvím médií. Žáci by měli pochopit důležitost ověřování si informací z více důvěryhodných zdrojů.

Ve třetím návrhu Kosina se žáci dozvídají vše o vzniku a výrobě knih, vývoje písma a vše, co se k životu knihy váže. Časový rámec této hodiny je zasazen do rozmezí jednoho až dvou měsíců. Záleží na učiteli, kterou variantu pro své žáky zvolí. Úkolem žáků je vymyslet, napsat, ilustrovat, vysázet, svázat, a nakonec i vydat svoji vlastní knihu. V průběhu toho se žáci seznamují s historií písma a knih, pracují s textem a informacemi a formulují své myšlenky.

Publikace nabízí pouze tři návrhy hodin, dvě z nich jsou ale navrhnuty do projektového dnu, nebo dokonce s přesahem několika týdnů. Domníváme se, že u publikace lze spatřovat nevýhodu v datu jejího vydání, kterým je rok 2011. Učitelé proto v návrzích vůbec nepočítají

s nově vzniklou digitální kompetencí, nově vzniklými technologiemi, ani s fenomény posledních let. I tak mohou být ale pro učitele užitečné. V publikaci jsou totiž připravené pracovní listy a veškeré materiály, které jsou k navrhovaným hodinám potřeba. Učitel si může vzít z návrhů například jenom část, nebo publikaci minimálně použít jako inspiraci a vytvořit si na jejím základě vlastní přípravu do hodin mediální výchovy.

4.1.3. Mediální výchova – Computer Media (2009)

Asi informacemi nejnabitější a nejpropracovanější učebnice mediální výchovy, kterou zde předkládáme, je učebnice od nakladatelství a vydavatelství Computer Media. To vydalo sadu učebnice, metodiky a cvičebnice do mediální výchovy. Pospíšil a Závodná (2009) nabízejí pedagogovi ucelený přehled témat v mediální oblasti a přinášejí mu i návrhy aktivit a pracovních listů k daným tématům. Dokonce na závěr ve cvičebnici k jednotlivým tématům autoři vytvořili i opakovací testy. Obsahem učebnice jsou následující témata, která se dělí do dílčích kapitol (Pospíšil & Závodná, 2009, s. 3-5):

- Komunikace,
- Masová komunikace,
- Žurnalistika a žurnalistické žánry,
- Typy mediálních obsahů,
- Média,
- Média a zábava,
- Média a reklama,
- Vliv, omezení a nebezpečí médií,
- Vnitřní fungování médií,
- Regulace médií,
- Nová média.

Sada těchto výukových materiálů byla ale vydaná už před 15 lety, proto neobsahuje aktuální témata. Jak jsem ale poznamenala výše, učebnice přináší ucelený teoretický základ, což může při přípravách učiteli velmi usnadnit práci. Navrhované aktivity do hodin jsou v mnohém stále aktuální a učitel si hodinu může vyzkoušet, nebo se návrhem nechat inspirovat.

4.1.4. Základy mediální výchovy (2007)

Mičienka, Jiráček a kol. (2007) také vydali *Základy mediální výchovy* jako příručku pro nově utvářející se průřezové téma. Tato kniha navazuje na příručku, která vznikla díky projektu *Rozumět médiím*. Na jejím vzniku se podílelo i Centrum pro mediální studium CEMES z Univerzity Karlovy, jehož členové pracovali na podobě mediální výchovy v RVP. Autoři (2007, s. 3) připravili příručku, která v sobě shrnuje:

- Masová média,
- Zpravodajství,
- Stereotypy v médiích,
- Regulace a autoregulace médií,
- Média a zábava,
- Média a politika,
- Média a marketing,
- Reklama.

I v této publikaci najdeme mediální slovníček pojmů. Opět se setkáváme s tím, že jsou vypracované materiály staršího data výroby. Teoretické základy mediální výchovy se ale nemění, pouze se k nim přidávají nová témata a fenomény. Učitel může i tyto nabízené aktivity a pracovní listy využívat ve svých hodinách. Autoři, jak sami tvrdí (Mičienka & Jiráček & kol., 2007) publikaci vydali se záměrem podpořit a inspirovat pedagogickou činnost v oblasti rozvíjení mediální gramotnosti, podat informace k co nejširšímu rejstříku témat pojících se s médii a nabídnout zpracování některých témat využitelných ve vyučování.

4.2. Webové stránky s výukovými programy

V této podkapitole budeme uvádět webové stránky, které nabízí materiály do výuky, a zároveň poskytují pro školy výukové programy. Webové stránky a výukové programy budou v této kapitole krátce popsány, a to především z pohledu, jak mohou být pro učitele nápomocné.

4.2.1. Jeden svět na školách⁹

Internetový portál jsns.cz je určen především pro učitele základních a středních škol. Pomáhá vyučujícím žáky motivovat a otevřít se v zajímavých a mnohdy i velmi náročných tématech. Jeden svět na školách (JSNS) k tomu využívá krátké filmy nebo různé spoty. S webovou stránkou mohou pracovat i rodiče a využívat ji k mediální výchově svých potomků. Některý obsah je na internetovém portálu pod zámkem a je možné ho otevřít až po registraci. Registrace je ale zcela bezplatná a zabere jenom pár minut. My jsme se do portálu přihlásili pod Univerzitou Palackého v Olomouci, protože JSNS nabízí zpřístupnění i budoucím učitelům. Jako studenti vysoké školy máme po přihlášení přístup ke všem výukovým materiálům, ke streamování filmů a můžeme se zapojit do projektů JSNS. Pokud by přihlášení proběhlo pod údaji nějaké základní nebo střední školy jako vyučující, otevře se několik funkcí navíc. Například možnost zpřístupnění filmu žákům prostřednictvím přístupového odkazu, což se může velmi hodit, pokud se film nestihne z časových důvodů promítnout ve škole, nebo tuto funkci učitel využije jako zadání domácího úkolu, či evokaci na následující výuku. JSNS pro přihlášené jako vyučující nabízí účast na seminářích, kde se lépe naučí zakomponovat film do výuky. Poslední funkcí pro učitele je zpřístupnění možnosti objednání si materiálů, tedy využití jejich e-shopu s výukovými materiály. Pokud je na jedné škole více učitelů, kteří chtějí s portálem pracovat, JSNS doporučuje, aby si každý učitel založil vlastní registraci. Na jednotlivých profilech totiž bude mít každý učitel přehled puštěných filmů, seznam filmů zpřístupněných žákům, a především se prostřednictvím svého profilu může přihlásit na výše zmíněné semináře, školní projekce nebo konference. Na e-mail, který učitel při registraci uvede, chodí Věstník od JSNS, který upozorňuje na nové akce, nabízí nové aktivity a podněty do výuky. Učitel se také podle JSNS (2022) může přihlásit k odbírání Bulletinu mediálního vzdělávání. Ten dvakrát do měsíce přináší odběratelům inspirace k mediálnímu vzdělávání. I zde jsou k dispozici informace o chystaných vzdělávacích akcích ohledně médií, zpracované výukové materiály, nové tipy na audiovizuální lekce a odkazy na zajímavé články a výzkumy.

JSNS má všechny výukové materiály přehledně zpracované v nabídce Lekce. Zde si učitel může vybrat podle tematických okruhů, které zrovna potřebuje. Jedná se například o téma Občanské angažovanosti, Životního prostředí nebo právě Mediálního vzdělávání. Ve zvoleném tematickém okruhu už si učitel může vybrat konkrétní téma, jako například zpravodajství a publicistika, problematika ruské propagandy, rizika kyberprostoru, Fake news a dezinformace nebo reklama a marketing. JSNS při hledání nabízí i podrobnější filtr, kde je

⁹ JSNS.CZ. (n. d.). *Jeden svět na školách*. Dostupné z: <https://www.jsns.cz>.

možné si vytríbit témata podle věku žáků, či délky trvání filmu. Pro jednodušší hledání správného filmu je na JSNS možnost pro učitele si přehrát ukázkou. Učitel šetří čas a najde video, které potřebuje do své výuky.

Jednotlivé lekce obsahují film a metodické materiály. Žáci po shlédnutí filmu mohou navázat na výukové materiály pod videem a zamýšlet se společně se třídou nad důležitými tématy. Debatou, která se váže na film, si žáci zlepšují komunikační dovednosti, schopnost argumentace a formulaci odpovědí. Výukové materiály pod videem obsahují i navazující aktivity. Učitel u nich má uvedený zjednodušený popis a časovou náročnost, podle toho se může rozhodnout, zda aktivitu v hodině použije. Většinou se jedná o aktivitu, která je přímo navázána na film, je proto nutné, aby si učitel aktivitu prostudoval před projekcí filmu. Aktivity má JSNS přiřazené ke vzdělávacím oblastem a průřezovým tématům. Jsou obohaceny i o popis možných reflexí aktivit a zkušeností z praxe, kde se učitel může dozvědět, jak aktivita v některé třídě probíhala. Každá lekce je také doplněna informačním textem ve formě otázek a odpovědí. Tyto texty jsou zpracovány odborníky pro učitele, aby si téma před projekcí ujasnili a byli připraveni na dotazy ze strany žáků. Učitel díky těmto metodickým listům může dané téma zasadit do širšího kontextu, aby bylo lépe uchopitelné. Na portálu JSNS nechybí ani obecné rady pro začátečníky ohledně práce s audiovizuálními materiály, či jakým způsobem nejlépe reflektovat emoce po filmové projekci.

JSNS pořádá každý rok školní projekce dokumentárních filmů, které přináší různá složitá témata spojená s lidskými právy. Jedná se například o život v nedemokratických režimech, válečné konflikty a další sociální nebo environmentální témata. Školu je třeba k projekci přihlásit s velkým předstihem, protože je o ni velký zájem. Pedagog musí kontaktovat regionálního koordinátora, aby mohl třídu na program JSNS přihlásit. Projekce filmů je spojena s diskusí a otázkami během projekce.

4.2.2. E-bezpečí¹⁰

E-bezpečí je celorepublikový projekt, který se zaměřuje na prevenci, vzdělávání, výzkum, interpretaci a poučení týkající se rizik pohybu na internetu. Tento projekt je realizován od roku 2008 Centrem PRVoK¹¹ a dalšími organizacemi. Projekt svoje cíle naplňuje především prostřednictvím přednášek, preventivních vzdělávacích programů a celorepublikových výzkumů. E-bezpečí se zaměřuje na žáky základní školy už od 1. třídy, ale i na žáky středních škol a učitele, preventisty, policisty, vychovatele, pracovníky Orgánu sociálně-právní ochrany

¹⁰ Kopecký, K. (2011, 31. 8.). *E-bezpečí*. Centrum PRVoK PdF UP a E-Bezpečí. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dali-rizika/296-uvod-do-trollingu>.

¹¹Centrum prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

děti a také na rodiče. Projekt E-bezpečí za své práce dostal hned několik ocenění, mezi ty nejnovější patří například cena za Nejlepší projekt prevence kriminality na místní úrovni 2023 nebo KYBER Cena 2023.

V roce 2024 je projekt E-bezpečí pokládán za národní preventivní projekt, který nabízí pomoc dospělým i dětem, především pak těm, kteří se kvůli nějakému nebezpečí v online světě dostali do náročné a obtížné situace. Konkrétně E-bezpečí nabízí klíčová témata jako kyberšikana a její druhy, fake news, dezinformace, hoaxy, sexting, online výzvy, internetové podvody, online závislosti, kybernemoci, ochrana osobních údajů na internetu atp.

E-bezpečí se stará, jak bylo výše zmíněno, o oběti kybernetické kriminality, kterým nabízí od roku 2010 bezplatnou poradnu. E-bezpečí se zasadilo o legislativu na úrovni MŠMT. Pro ně a pro Národní ústav vzdělávání (NÚV) E-bezpečí připravilo Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování v oblasti kyberšikany.

Pro školy a další věkové skupiny E-bezpečí nabízí přednášky, interaktivní workshopy, projektové dny a další aktivity. Ve spolupráci s Policejním prezidentem ČR vytvořili i přehledové listy, které žáky upozorňují na různé druhy kyberšikany.

E-bezpečí ale nenabízí pouze materiály pro učitele, ale realizuje vzdělávací akce pro základní a střední školy. Ve své nabídce má nyní 3 výukové programy, jedná se o program *Kybernetická šikana (kyberšikana) v souvislostech, Sexting, kybergrooming a online podvody a Sociální síť*. Programy jsou zaměřeny na rozvinutí digitální a mediální gramotnosti, získání si nových informací, osvojení si dovedností a zformování postojů. Tyto vzdělávací programy jsou certifikovány MŠMT a NÚV.

Vzdělávací akce má E-bezpečí připravené i pro samotné učitele. Nabízí program *E-bezpečí pro učitele: rizika virtuální komunikace, Pravidla a lež v online světě (dezinformace a fake news)* nebo *Umělá inteligence ve vzdělávání (rizika a příležitosti)*. Učitel si může vybrat formu vzdělávací akce, zda bude chtít kurzem projít prezenčně, nebo e-learningovou formou. Dále projekt přichází s nabídkou Vzdělávací akce pro rodiče, kde nabízí témata *E-bezpečí rodiče: Rizika virtuální komunikace a E-bezpečí pro rodiče: Nebezpečné výzvy*. O rodičích totiž E-bezpečí tvrdí, že jsou klíčovým článkem při prevenci rizikového chování dítěte v online prostoru.

4.2.3. Středoevropská observatoř digitálních médií¹²

Středoevropská observatoř digitálních médií (CEDMO¹³) je multidisciplinární centrum, jehož cílem je odhalit, upozornit a zkoumat hlavní příčiny nežádoucích dopadů informačních sdělení v České republice, na Slovensku a v Polsku.

Na svých stránkách CEDMO nabízí několik krátkých videí, které představují základní techniky ověřování faktů a vyhledávání si informací. Na webové stránce jsou k dispozici kvízy, které testují, zda je uživatel schopný rozpoznat pravdivou a nepravdivou informaci. Také stránka nabízí seznam nástrojů umožňující kontrolu faktů. Toto vše může učitel využít ve své výuce mediální výchovy nebo mu stránka může sloužit jako cenný zdroj tipů, pouček a přehledů. CEDMO přináší různé výzkumy ohledně dezinformací, jejich dopadu a mediální gramotnosti. Také tyto výzkumy mohou být pro pedagoga důležitými podněty pro jeho práci v oblasti mediální výchovy.

CEDMO kromě tipů do výuky, nabízí i vzdělávací aktivity. Prostřednictvím Pedagogické fakulty UPOL organizovalo přednášky pro současné a budoucí učitele, které byly zaměřeny na rozeznání pravdivých a nepravdivých informací a jsou pro ně inspirací do mediální výuky. Kromě přednášek Kopecký, Voráč a Szotkowský (2023) připravili příručku pro učitele *Na pravdě záleží*. V této příručce jsou sepsány tipy na aktivity do výuky, jsou zde popsány i mýty, kterým společnost obecně věří. Aktivity jsou složeny z návodných otázek pro žáky, kteří jsou podle nich schopni si informace na dané téma dohledat a správně verifikovat.

Centrum prostřednictvím slovenského týmu dokonce vyhlásilo soutěž¹⁴. Tato soutěž hledala učitele, kteří jsou zdatní v mediálním vzdělávání a kteří předávají informace hravou formou. Záměrem soutěže tak bylo sepsat metodickou příručku do mediální výchovy. Soutěž je v tuto chvíli u konce a až bude příručka dokončena, bude právě na těchto webových stránkách k dispozici a poslouží jako inspirace pro ostatní pedagogy.

4.2.4. DigiKoalice¹⁵

DigiKoalice¹⁶ v České republice vznikla v roce 2016 a byla inspirována podobnými uskupeními, které fungovaly v zahraničí. Tato iniciativa vznikla díky MŠMT a dalším partnerům. V nynější době je DigiKoalice součástí NPI¹⁷. DigiKoalice nabízí na svých

¹² CEDMO. (n.d.). *Central European Digital Media Observatory*. Dostupné z: <https://cedmohub.eu/cs/>.

¹³ Central European Digital Media Observatory

¹⁴ Soutěž se jmenovala Online dezinformace – výzvy pro školní vzdělávání – příklady dobré praxe ve výuce mediální výchovy na základních školách

¹⁵ Národní pedagogický institut. (n.d.). DigiKoalice. Dostupné z: <https://digikoalice.cz/akce/>.

¹⁶ Česká národní koalice pro digitální dovednosti a pracovní místa

¹⁷ Národního pedagogického institutu České republiky

stránkách katalog kyberprevence. Tento katalog obsahuje různé programy a metodiky, které pomáhají zvyšovat bezpečný pohyb dětí v online prostředí. DigiKoalice zde sdružuje materiály pro pedagogy, které v sobě obsahují odkazy na další stránky, kde je například výukové video, přehledové nebo pracovní listy. Odkazy jsou na další státní instituce, ICT firmy, vzdělávací instituce, akademické obce, neziskové organizace a další subjekty, které se nějakým způsobem o mediální gramotnost zajímají. Všechny materiály jsou krátce popsány, aby si učitel mohl představit, co daný materiál obsahuje. Témata materiálů jsou zaměřena na kybernetickou šikanu, bezpečnost na internetu, digitální stopu, hledání pravdy, lži na internetu a mnoho dalších témat, které se pojí s rozvojem mediální gramotnosti. I zde je pro lehčí vyhledávání filtr, u kterého si učitel může zvolit cílovou skupinu, úroveň digitálních dovedností nebo výukový jazyk. Na stránce se učitel může inspirovat čtrnácti body efektivní prevence, které může použít ve své výuce. Pro pedagogy je zde i seznam široké nabídky kurzů, přednášek a dalších vzdělávacích akcí.

DigiKoalice na svých webových stránkách v Katalogu kyberprevence nabízí přehledné řazení preventivních programů pro žáky. Opět se jedná o odkazy na různé organizace a další subjekty, kteří poskytují vzdělávací programy pro žáky. I zde si pedagog může zjednodušit hledání vhodného programu pro své žáky použitím filtru vyhledávání. Filtrovat programy může prostřednictvím cílové skupiny, na kterou má být program zaměřen, informace, zda lze program absolvovat online, dále podle kraje konání akce anebo podle organizace nabízející program. Témata jsou zaměřena především na bezpečný pohyb na internetu, kyberšikanu, závislost na technologiích, boj proti dezinformacím a další důležitá témata.

4.2.5. Zvol si info¹⁸

Zvol si info je společný projekt mladých a aktivních lidí, kteří chtějí pomoci v boji proti dezinformacím. Chtějí tím lidem přiblížit aktuální dění a svět médií. Pro veřejnost na svých stránkách vydali Průvodce po sociálních sítích. V průvodci se autoři vyjadřují k tématům:

- Sociální sítě,
- Chatovací aplikace,
- Konkrétní principy,
- Pozitivní a negativní stránky sociálních sítí,
- Závislost,
- Bezpečné chování,
- Pojmy pojící se s mediálním světem.

¹⁸ Zvol si info, z.s. (n.d.). *Zvol si info*. Dostupné z: <https://zvolsi.info/>.

Vedle tohoto díla stránka nabízí ke stažení i Surfařův průvodce po internetu. Jeho cílem je naučit čtenáře rozpoznat důvěryhodnost článku a odhalit případnou manipulaci. Obsah na internetu proto dělí do následujících kapitol:

- Zpravodajství a publicistika,
- Dezinformace,
- Hoax,
- Konspirace,
- Srandičky.

Učitel může tyto dva průvodce použít jako zdroj informací pro svoji přípravu na výuku nebo k nějaké aktivitě pro žáky. V průvodcích jsou aktuální témata jasně vymezena a systematicky uspořádána.

Webová stránka *Zvol.si.info* nabízí i workshopy pro základní školy. V něm se žáci učí pohybovat v online prostředí. Program není tolik zaměřen na technologickou zdatnost jako spíše na rozvoj kritického myšlení. Workshop představuje proměnu médií v průběhu let, fungování sociálních sítí a možné dezinformace na nich. Žák je schopen po workshopu popsat proměnu médií a jejich financování, dokáže vymezit klady i zápory sociálních sítí, odhalit manipulativní techniky a kriticky hodnotit vlastní přístup k mediím a informačním sdělením.

Zvol.si.info nabízí program i pro střední školy a veřejnost. Témata jsou podobná jako u programů pro základní školu, pouze se pro starší žáky více upozorňuje na algoritmy sociálních sítí, fungování a dopady na postoje sociálních bublin a zdrženlivost v oblasti sdílení osobních informací.

4.2.6. Fakescape¹⁹

Tato webová stránka sice nenabízí tolik materiálů do výuky, ale přichází s velmi interaktivním výukovým programem. Fakescape je spolek, který se snaží zábavnou a záživnou formou ukázat, jak by měl člověk v procesu ověřování si informací postupovat, nejvíce se spolek zaměřuje na rozpoznání dezinformací a fake news. Tato iniciativa vznikla na katedře politologie Masarykovy univerzity. Za jejím vznikem stálo šest studentů a vedení vysokoškolských učitelů Miloše Gregora a Petry Mlejnkové (dříve Vejvodové). Postupem času se spolek rozrostl a nyní je dokonce držitelem několika ocenění, jako je například Gratias Tibi 2019.

¹⁹ Fakescape, z. s. (n. d.). *Fakescape*. Dostupné z: <https://www.fakescape.cz/>.

Fakescape nabízí několik výukových programů v podobě únikových her, které prakticky ukazují sílu dezinformací. Pro základní školy Fakescape nabízí hru Dezinfombies. Jde o fiktivní příběh, který vypráví o městě, kde se začal šířit nebezpečný virus. Tento nebezpečný virus mění bytosti v nemyslné zombií, kteří věří úplně každé informaci, tzv. dezinfombies. Úkolem žáků je sehnat v průběhu hry vakcínu vyvinutou profesorem Vševedem, ta by všechny vyléčila a vrátila vše do pořádku. K vakcíně se žáci dostanou splněním čtyř úkolů. V průběhu splnění zmíněných čtyř úkolů získají žáci znalosti o fake news, dezinformacích, kritickém myšlení a bezpečnosti hesel. Žáci při plnění trénují porozumění textu, zkoušejí sami vyhledávat informace a ověřovat je, odhalovat manipulace a snaží se poznat hoaxy. Součástí hry je i závěrečná reflexe, při které dojde k propojení informací s reálným děním ve světě. Fakescape má i program pro střední školy. Ten vypráví o fiktivních volbách v roce 2028, žáci se promění v novináře. Novinářům dojde anonymní zpráva, že jeden z kandidátů chce zrušit letní prázdniny. Ve hře jsou žáci vedeni indiciemi a plní jednotlivé úlohy, aby si ověřili informace a došli až ke kandidátovi, který se chce o zrušení zasadit. I zde je po hře důležitá závěrečná reflexe, která hru propojí se skutečným děním ve světě. Spolek nabízí i speciální únikovou hru pro různé organizace, firmy apod.

4.3. Webové stránky

V této podkapitole jsou sepsány takové webové stránky, které učitel může využít k přípravě a realizaci své vyučovací hodiny zaměřující se na mediální výchovu. Jednotlivé webové stránky jsou krátce popsány a propojeny s realizací výuky.

4.3.1. Veriffee²⁰

CEDMO podpořilo vydání projektu Veriffee. Veriffee je program, jenž pomáhá uživatelům odhalovat obsah na internetu, který se snaží uživatelem manipulovat. Na bázi umělé inteligence totiž tento program ověřuje důvěryhodnost uživatelových článků. Umělá inteligence je pro tyto účely velmi vhodná, neboť na ni nedopadá vliv médií a dokáže zpracovat velmi velké množství dat za krátký čas. Veriffee pozná manipulativní prvky a techniky v článcích, které daný uživatel čte, a na základě podrobné analýzy jim přiřadí skóre důvěryhodnosti. Je pak už jen na uživateli, zda se rozhodne s vědomím hodnoty skóre si článek přečíst, popřípadě jakou váhu pravdivosti článku mu přidělí.

²⁰ Veriffee. (n.d.). *Veriffee*. Dostupné z: <https://veriffee.ai/index.html>.

Učitel může Verifree ve své výuce ukázat žákům, naučit je s ním pracovat a používat ho. Jelikož jde o interaktivní formu, pro žáky bude aktivita zajímavá, a tím i motivující nejen ke čtení aktuálních článků, ale k jejich systematickému ověření a kritickému přístupu k nim.

4.3.2. O₂ Chytrá škola²¹

O₂ Chytrá škola poskytuje informační portál Bezpečně v síti. Ti se snaží poskytnout veřejnosti, především pak učitelům a rodičům, ucelený přehled témat, která se vážou na aktuální problémy online světa. Upozornují na ně a nabízejí zásady bezpečného chování na internetu. O₂ Chytrá škola nabízí pro učitele několik výukových materiálů v podobě metodik, pracovních listů, vzdělávacích videí (jak do výuky, tak pro přípravu učitele na hodinu) a aktivit. Všechny materiály jsou přehledně řazeny do 7 kapitol. O₂ Chytrá škola nabízí témata:

- Fake news, deepfake a hoaxy,
- Autorská práva,
- Typy médií,
- Ochrana osobních údajů,
- Reklama,
- Mediální stereotypy,
- Propaganda a cenzura.

Tyto kapitoly jsou rozděleny na několik dílčích témat, která jsou pak podrobně rozebrána a doplněna například o výuková videa, či pracovní listy. Učitel si zde může lehce vyhledat inspiraci do výuky a použít nabízené materiály pro kvalitnější mediální výchovu žáků. Témata nabízejí ke stažení i infolisty. Ty jsou koncipované jako přehledové plakátky na dané téma. Učitel může tyto infolisty ve výuce využít jako zdroj informací k nějaké aktivitě nebo pouze ve třídě vyvěsit pro upevnění si informací ohledně dané problematiky. Materiály obsahují i kvízy na určité téma, což učitel může využít i v rámci evokace tématu při výuce, nebo jako závěrečné opakování. Tato forma výuky je pro žáky velmi atraktivní a lépe se jim informace přijímají.

4.3.3. Mediální svět 21. století²²

Mediální svět 21. století je projektem Názorné výuky²³. Tento projekt je vzdělávací program, který je určený pro pedagogy ZŠ a vede k rozvoji jejich digitální kompetence. Je podporován

²¹ Nadace O₂. (n.d.). *O₂ Chytrá škola*. Dostupné z: <https://o2chytraskola.cz/>.

²² Edhance. (n.d.). *Mediální svět 21. století*. Dostupné z: <https://www.nazornavyuka.cz/medialni-svet-21/>.

²³ Názorná výuka má za cíl vytvořit názorné výukové materiály a tím zpestřit výuku. Nabízí tedy interaktivní výukové materiály, které jsou vytvořeny učiteli pro učitele. Dalšími projekty jsou Pedagog 21. století a Melia observatory.

MŠMT a Evropskou unií. Projekt pedagogům do jejich výuky vytvořil digitální vzdělávací zdroj, jenž podporuje výuku a rozvoj mediální gramotnosti. Výukové materiály jsou zde koncipovány pružně, aby byly schopny reagovat na aktuální dění, zaměřují se především na problémy, které tíží současnou mládež, ale zabývá se i celospolečenskými tématy. Cílem této iniciativy je předat znalosti a dovednosti, které jsou spojené s analytickým a kritickým vyhodnocováním informací přicházejících z médií, poučit žáky o bezpečném pohybu v online prostředí a uvést je do praxe tvorby mediálního sdělení.

Webová stránka nabízí 2 kurzy pro žáky: *Mediální svět 21. století* a *Projektový den*, třetí kurz je spíše organizačního typu pro učitele, aby věděl, jak se na stránce pohybovat, jak ji využívat a jak s materiály pracovat. Kurz *Mediální svět 21. století* nabízí celkem 19 výukových bloků. Každý blok obsahuje průvodce danou výukou, studovnu, manuál pro lektora a případně i aktivity a pracovní listy k výuce daného tématu. Průvodce lekcí doporučuje i předmět, ve kterém danou problematiku řešit, uvádí předpokládanou časovou dotaci konkrétního tématu a popisuje cíle, kterých by měl žák po výuce dosáhnout. Studovna pak nabízí prezentaci, interaktivní hry, a především celý obsah výukového bloku. Manuál pro lektora je nutné, aby si pedagog prostudoval před realizací výuky a věděl, jak v hodině postupovat. Jedná se tedy o metodické informace k výuce.

Témata kurzu se dotýkají druhů médií, chování na sociálních sítích, dezinformací, pravdy a lži na internetu, bulvárních sdělení, reklamy, product placementu, politiky nebo kritického myšlení. Projekt vytvořil výukové materiály k velmi širokému záběru témat mediální výchovy. Učitel může ze stránky volně využít nabízené výukové materiály nebo se minimálně inspirovat k vytvoření vlastního pojetí určitého tématu.

Druhým kurzem je *Projektový den*, který je zaměřen i na práci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (žáků se SVP). Stránka nabízí zpracování pětihodinového bloku o problematice digitální stopy a bezpečného chování na internetu, přičemž lekce nabízí i úpravy pro žáky se SVP. Kromě úprav má kurz stejnou podobu jako výše popsaný kurz *Mediální svět 21. století*.

4.3.4. Svět médií²⁴

Portál Svět médií je vytvořen učiteli ke zvýšení kvality mediálního vzdělávání. Hlavním iniciátorem Světa médií je Michal Kaderka, který je vystudovaný pedagog a už téměř 15 let se zabývá výukou mediální výchovy. Svět médií je vlastně učitelskou platformou, která poskytuje zcela bezplatně učitelům Otevřenou učebnici mediální výchovy. Otevřená učebnice nabízí

²⁴ Kaderka, M. (n.d.). Svět médií. Dostupné z: <https://svetmedii.info/>.

nejrůznější témata dotýkající se médií. Každé toto téma nabízí prezentaci, metodické podklady pro učitele, textové podklady a většinou i pracovní listy pro žáky. Zatím má Svět médií v učebnici zpracováno 16 mediálních témat, jako jsou například Novinář, práce redakce a profesní etika, Bulvár, Fact-checking, Svět médií a politiků, Historii médií a další.

5. Tematický plán mediální výchovy

V minulé kapitole jsme udělali přehled současných výukových materiálů do mediální výchovy. Jedná se však pouze o ukázkou, co všechno může učitel ve svých hodinách mediální výchovy použít. V dnešní době máme k dispozici poměrně širokou škálu různých výukových materiálů a programů do mediální výchovy, které reagují na nejaktuálnější problematiky a fenomény. Teď už jenom zbývá si témata vhodně poskládat do organizace školního roku. Jednotlivá témata mediální výchovy jsou totiž učena napříč předměty a těžko se učitelům zaručuje pokrytí veškerého obsahu. V této diplomové práci se pokusíme o ulehčení přehledu témat a výstupů pro daný ročník, aby si pedagogové jednotlivé celky mediální výchovy mohli vzít do svých hodin a měli jistotu, že toto téma s žáky nebude probírat kolega hned v další hodině. A zároveň se pedagogové ujistí, že třída bude seznámena se všemi důležitými tématy mediální výchovy. Toho dosáhneme rozdělením témat do tematického plánu.

Kalhous, Obst a kol. (2002, s. 356) tematický plán učiva popisují jako „konečnou představu o výuce ve školním roce“. V některých případech je tematický plán podle Obsta (2017) nazýván časový plán nebo časově tematický plán, jedná se ale stále o stejný kurikulární dokument. V tematickém plánu jsou uvedeny tematické celky, se kterými se v průběhu školního roku žáci seznámí. Tematické plány učitelé pomáhají strukturovat a plánovat výuku na celý školní rok. Podle Kalhous, Obst a kol. (2002) jsou v některých tematických plánech stanoveny i hlavní výukové cíle, kterých by žáci prostřednictvím daného tématu měli dosáhnout. Tematický plán zajišťuje pro učitele jistotu, že je pokrytý veškerý obsah učiva. Tvorba tematického plánu je podle autorů (2002) na konkrétním učiteli. Obst (2017) tvrdí, že forma tematických plánů není předepsána a záleží na rozhodnutí a zkušenosti jednotlivých škol. Obst (2017) doporučuje tvořit tematické plány v předmětových komisích, aby se na jejich podobě shodli konkrétní učitelé předmětů a tematický plán jim byl při výuce nápomocný.

Kalhous, Obst a kol. (2002) uvádějí ale několik poznámek, na které by učitel při zpracování tematického plánu měl brát zřetel. V první řadě by se učitel měl držet závazných kurikulárních dokumentů. V mnoha případech pro tento cíl slouží ŠVP²⁵, v našem případě při zpracování tematického plánu pro průřezové téma budeme pracovat s RVP ZV. Také autoři (2002) upozorňují na to, aby měl učitel na paměti potřeby žáků a k těm učivo směřoval. V tematickém plánu by jednotlivé celky měly mít vzájemnou logickou návaznost. Tato provázanost by se měla překlopit i do tematických plánů mezi jednotlivými ročníky.

²⁵ konkrétně učební osnovy ŠVP

Loňková (2019) potvrzuje výše zmíněné tvrzení, že tematické plány opravdu nemají doporučenou legislativní úpravu, jelikož to nejsou dokumenty povinné. Loňková (2019) proto udělala anketu mezi 246 učiteli, aby zjistila, jaké náležitosti tematické plány většinou mají. V první řadě, dle výsledků této ankety, každý tematický plán obsahuje název předmětu a ročník²⁶. Většina učitelů z ankety se shodla na tom, že v tematických plánech mají souhrn učiva. To znamená, že se v tematických plánech objevují názvy témat, které učitelé zapisují do třídní knihy. 30 % učitelů uvedlo, že do tematického plánu dávají výstupy ze ŠVP²⁷, nebo vlastní formulaci těchto výstupů. Podle Loňkové (2019) jsou výstupy hlavní podporou k tomu, aby učitel věděl, co má u žáka hodnotit. Autorka (2019) tvrdí, že se do tematického plánu mohou psát výstupy buď obecné (jako v RVP), nebo spíše použít osobnější přístup a výstupy uvést v první nebo v druhé osobě. V některých tematických plánech učitelé specifikují i hodnocené výstupy, jako jsou referáty, diktáty atp. V tematických plánech se mohou objevit odkazy na průřezová témata a klíčové kompetence. Čapek (2020) ale nedoporučuje v tematických plánech popisovat konkrétní aktivity, protože učitel by měl mít při plnění tematického plánu svobodu a možnost změnit realizaci výuky.

Sestavování výstupů ale může být pro učitele klíčové. Výstupy totiž učiteli konkrétněji stanovují, čeho má žák v průběhu výuky dosáhnout a za co bude jeho práce hodnocena. Prostřednictvím nich je učitel schopen sestavit učivo a hloubku probírané látky. Očekávané výstupy jsou nastavené meze, kterých by žák měl po absolvování výuky dosáhnout. Velmi úzce s tím souvisí pojem výukový cíl, který je spíše ideální představou pedagoga, který výuku plánuje. V pojmech jsou tedy odlišnosti, ale pro naše účely je nadále budeme považovat za jedno.

Obst (2017) doporučuje, aby učitel s výukovými cíli seznámil i žáka, který je pak schopen k výuce přistupovat odpovědněji a svoje učení lépe řídit. Výstupy žáka z určitých dílčích témat by měly v sobě nést výukový cíl kognitivní, afektivní a psychomotorický. Aby byl výukový cíl v hodině funkční a pro učitele efektivní podle Obsta (2017) je třeba dodržet jeho komplexnost, konzistentnost, kontrolovatelnost a přiměřenost. Komplexnost v sobě právě zaručuje všechny tři dimenze výukového cíle. Obst (2017) tvrdí, že toho žák nemusí dosáhnout v průběhu jedné hodiny, ale v rámci určitého tematického celku by měl žák obsáhnout všechny dimenze výukového cíle. Kognitivní výukový cíl stanovuje, do jaké míry se žák má učivo naučit. Afektivní cíle míří na postojovou a názorovou stránku žáka a jeho hodnoty. A poslední dimenze je psychomotorická nesoucí v sobě dovednost, jako je například rýsování, práce

²⁶ někdy obsahují i název školy, jméno vyučujícího a časovou dotaci, to ale pro naše účely není potřebné

²⁷ popřípadě RVP

s přístrojem atd. Konzistentnost výukového cíle podle Obsta (2017) označuje vnitřní vazbu cílů, která zaručuje návaznost a podmíněnost nižších cílů k vyšším. Výukový cíl musí být kontrolovatelný, což znamená, že by měl obsahovat aktivní slovesa, která je možné pedagogem ověřit a najdeme je například v Bloomově taxonomii. A nakonec přiměřenost zohledňuje dle Obsta (2017) věkovou skupinu, pro kterou je cíl určen. Je třeba, aby byl cíl pro žáky náročný a představoval pro ně výzvu. Na druhou stranu je ale důležité zaručit, aby byl tento cíl pro žáky i splnitelný.

Tematický plán podle Loňkové (2019) má učiteli pomoc při přípravě výuky, pomoci mu stanovit výstupy, za které bude žáky hodnotit, a časově se orientovat v organizaci školního roku. Loňková (2019) tvrdí, že pokud má škola kvalitně sestavené ŠVP, tvorba tematických plánů je nadbytečná.

5.1. Tematický plán pro 6. ročník

Celý tematický plán je přiložen k této práci v příloze 1. Zde je vytvořená tabulka, která obsahuje tematické okruhy, učivo a výstupy. V tematickém plánu se objevuje dělení tematických okruhů do receptivních a produktivních činností.

Mediální výchova v 6. ročníku může navazovat na poznatky získané během prvního stupně. Učitel na 2. stupni většinou musí zjistit, do jaké hloubky znalostí a dovedností se v rámci mediální výchovy žáci do té doby dostali. Pak teprve začíná navazovat a prohlubovat jejich poznatky. Proto jsme do tematického plánu pro 6. ročník zařadili i některé výstupy, které Jiráková a Pavličíková (2011) doporučují spíše pro 1. stupeň.

Žáci 6. ročníku se v průběhu roku v rámci mediální výchovy seznámí s podstatou mediálního sdělení a vědoměji se zapojí do mediální komunikace. Napříč předměty se učí využívat média jako zdroj informací, které je si třeba ověřit. V textu se žáci v průběhu roku naučí i rozeznávat manipulativní části, které ovlivňují názory a postoje příjemců. Žáci se učí i rozlišovat typ sdělení a jeho záměr. A získávají představu o grafických prvcích, které jsou v médiích využívány.

V mediální výchově v 6. ročníku si žáci i vyzkoušejí práci v redakci časopisu. Poznají tím základní principy mediálního obsahu a pravidelnost jednotlivých médií. Při tvorbě se naučí si ve skupině rozdělovat práci a tvořit společné dílo. Zjistí, že je třeba si v rámci týmu vzájemně naslouchat, přizpůsobovat svou práci skupině a přebírat odpovědnost.

5.2. Tematický plán pro 7. ročník

Celý tematický plán pro 7. ročník je zpracovaný v příloze 2. I zde je vytvořená tabulka, která obsahuje tematické okruhy, učivo a výstupy. V tematickém plánu se také objevuje dělení tematických okruhů do receptivních a produktivních činností.

Žáci 7. ročníku si v rámci mediální výchovy zlepši schopnost mluvit před větší skupinou lidí. Žáci rozeznají rozdíly v záměru jednotlivých mediálních zpracování. V 7. ročníku se zaměří na stereotypy, které média někdy využívají k ovlivnění příjemce, a dokážou je identifikovat. Předkládanou skutečnost z médií se naučí srovnávat s realitou a zlepši se v ověřování informací. V médiích si všímají expresivních a citově zabarvených výrazů a sledují jejich záměr. Žáci jsou už v 7. ročníku schopni popsat strukturu a organizaci médií, a tím odvodit jejich postavení ve společnosti. A vědoměji si všímají role médií v jejich každodenním životě.

V 7. ročníku si také žáci osvojí práci v redakčním týmu v rozhlasu a základní principy tvorby mediálního obsahu pro rozhlas. Žáci si zlepšují ve skupinové práci v týmu včetně časového rozvržení, delegace úkolů a odpovědnosti za svou práci pro skupinu. Žáci se začínají v 7. ročníku více zaměřovat na různorodost technologických možností a možných rizik, které se s nimi spojují.

5.3. Tematický plán pro 8. ročník

Tematický plán pro 8. ročník je k nahlédnutí v příloze 3. I pro 8. ročník je vytvořená tabulka, která obsahuje tematické okruhy, učivo a výstupy. V tematickém plánu se také tematické okruhy dělí do receptivních a produktivních činností.

Žák 8. ročníku si prohlubuje dovednost se samostatně zapojovat do mediální komunikace, analyzovat informace z médií a kriticky k nim přistupovat. Prohlubuje si chápání cílů a strategií jednotlivých mediálních sdělení. Žák poznává vývoj médií a dokáže charakterizovat přínos těch síťových. V 8. ročníku je žák schopen využívat média jako zdroj spolehlivých informací, kvalitní zábavy i pro naplnění jeho volného času. Žák dokáže rozlišit jednotlivé druhy mediálního sdělení a vyjmenovat jejich typické znaky. Je schopný vymezit uspořádání mediálních produktů a jejich pravidelnost. V informacích z mediálních sdělení dovede žák 8. ročníku rozlišit názory a postoje autora od faktů, které jsou podpořené skutečností. Žák se nenechává ovlivňovat manipulativními prvky, se kterými se v mediálních sděleních setkává. Je si vědom funkce a záměru výběru slov, obrázků, zvuků a další prostředků

pro naplnění cíle sdělení. Celkově chápe vlivy, které mají média na společnost, politický život i kulturu. Větší důraz je pak v 8. ročníku kladen na roli médií v politickém životě.

Pokud se jedná o produktivní činnosti, v 8. ročníku žáci pracují v televizní redakci, kde se seznamují se složením takového týmu, i co se týče sociální a věkové různorodosti. Zlepšují své týmové schopnosti a podřizují své potřeby společné práci. V televizní redakci si osvojí principy vzniku takového mediálního sdělení pro televizi. Mediální výchova navazuje na témata probraná v minulém ročníku a dále prohlubuje znalost technologických možností a jejich užití.

5.4. Tematický plán pro 9. ročník

Celý tematický plán 9. ročníku je vypracován v příloze 4. Tematický plán je zpracován do tabulky, která obsahuje tematické okruhy, učivo a výstupy. V tematickém plánu se také objevuje dělení tematických okruhů do receptivních a produktivních činností.

V 9. ročníku mediální výchova vrcholí a žáci si upevňují znalosti, jaké jsou zábavné a seriózní prvky v mediálních sděleních a jakými výrazovými prostředky se vyznačují. Jsou si vědomi i významu opakování některých prostředků. Nadále si žáci rozvíjí citlivost a všímavost vůči stereotypům a předsudkům, které mají za cíl příjemcovo smýšlení směřovat jistým směrem. Žáci 9. ročníku se více zamýšlejí nad svými hodnotami a posuzují vztah hodnot s médii. V 9. ročníku jsou žáci schopni vysvětlit, v čem spočívá postavení médií ve společnosti a jakým způsobem jsou média financována, a co to s sebou přináší.

Žák navazuje, na již získané zkušenosti z minulých ročníků a rozšiřuje svoji týmovou práci o základní principy vzniku mediálního obsahu prostřednictvím internetu. Zlepšuje se i v časovém harmonogramu práce, rozdělování dílčích úkolů ve skupině a přebírání kolektivní odpovědnosti. Celkově je žák schopen shrnout faktory, které ovlivňují týmovou práci, dokáže je korigovat a využít k prospěchu společné práci. Žák se také dozvídá o dalších technologických možnostech dnešního světa. Je schopen odhalit rizikové chování na internetu a je poučen o adekvátní reakci na toto chování.

Závěr

Tato diplomová práce pojednávala o mediální výchově a jejích dostupných výukových materiálech. Diplomová práce shrnuje aktuální témata mediálního světa, která jsou důležitá pro obsah mediální výchovy na školách. V práci jsou popsány některé výukové materiály a programy, které se na mediální výchovu zaměřují a které může učitel pro rozvoj mediální gramotnosti ve svých třídách využít.

Na začátku práce jsme vycházeli z dojmu, že učitelé dnes nezařazují mediální výchovu do svých předmětů, protože nemají kvalitní výukové materiály, o které by se mohli při přípravě a výuce opřít. Nejvíce byly pochybnosti o jejich aktuálnosti a schopnosti reagovat na nové fenomény a technologie. Proto jsem se na tuto problematiku chtěli více zaměřit a po dokončení této práce, musíme uznat, že předpoklad byl mylný.

V průběhu této diplomové práce jsme totiž zjistili, že dnes existuje velké množství materiálů a programů, které učitel může ve své práci využít. Tyto materiály jsou pro něj dostupné a velmi nápomocné. Zároveň je velká část z nich velmi aktuální a odráží nejnovější posuny, které v mediálním světě můžeme pozorovat. Je pravda, že MŠMT vydalo pouze jednu doložku pro učebnici mediální výchovy, což je učebnice od vydavatelství Fraus. Z našeho pohledu ale ani více učebnic s MŠMT doložkou nejsou zapotřebí, protože existuje hned několik webových stránek, které nabízejí širokou škálu mediálních témat a k nim i pracovních listů a tipů do výuky. Z různých iniciativ vznikly velmi zajímavé interaktivní programy pro školy, ve kterých si žáci mohou vyzkoušet například ověřování informací v praxi nebo se dozvědět o zásadách bezpečného chování v internetovém prostředí. Toto jsou možná dvě témata, která jsou pro žáky v současné době nejvíce potřebná. Internetové zdroje jsou v této oblasti možná vítanějším podkladem informací, neboť jejich vznik je rychlejší než vydání učebnice, jsou tak velmi aktuální a rychle reagují na nejnovější posuny mediálního světa.

V práci jsme se tedy zaměřili na sestavení tematických plánů, aby si učitelé mohli představit lepší strukturu mediální výchovy, a tím i dílčí témata lépe zařazovat do určitých předmětů. Tematické plány jsme připravili pro každý ročník 2. stupně. Některá témata se v některých ročnících opakují, aby se žáci mohli v tématu dostat do větší hloubky. Jiná témata jsou navázána na ty z předchozích ročníků a rozvíjejí tak nabitě znalosti a dovednosti.

V návaznosti na tuto práci by bylo možné se zaměřit na výzkum, jak reálně mediální výchova na školách probíhá. Zda učitelé tyto dostupné materiály využívají a jakým stylem vlastně zařazují všechna průřezová témata do výuky. V souvislosti s tím by bylo i jistě přínosné zjistit, jak si jednotlivá témata mediální výchovy mezi předměty učitelé rozdělují nebo zda

vůbec nějaká debata nad rozdělením si dílčích témat mediální výchovy, popřípadě jiných průřezových témat, na školách probíhá.

Národní pedagogický institut České republiky chystá v nynější době velkou revizi RVP, ve kterých budou průřezová témata opět koncipována jako samostatná část těchto programů. Jejich počet se ale sníží z šesti na tři. Velkou změnou, a z našeho pohledu pomocí pro učitele, budou u každého průřezového tématu očekávané výstupy. Prostřednictvím nich si učitel dokáže lépe poskládat učivo a naplnit obecné cíle konkrétního průřezového tématu, což bylo i cílem této diplomové práce. Prostřednictvím tematických plánů, kde jsou sepsány výstupy žáka, je pro učitele snazší si sestavit učivo do výuky, a tím tedy i lehčí si najít potřebné výukové materiály.

Použité zdroje

- Aion CS, s.r.o. (2024). *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-121#Top>.
- Allmer, T. (2015). *Kritická teorie a sociální média. Mezi emancipací a komodifikací*. Praha, Filosofia.
- Bělohlová, E. (2020). *Mediální výchova. Učebnice pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Fraus.
- Bína, D., & kol. (2005). *Výchova k mediální gramotnosti*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Blažek, B. (1998). *Venkov, města, média*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Bradea, A., & Blandul, V. C. (2015). *The Impact of Mass-media upon Personality Development of Pupils from Primary School*. Procedia. Social and Behavioral Sciences.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Budínská, L. (2017). *Pedagogická příprava učitelů praktického vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Burton, G., & Jiráček, J. (2001). *Úvod do studia médií*. Barristers a principal, Brno.
- CEDMO. (n.d.). *Central European Digital Media Observatory*. Dostupné z: <https://cedmohub.eu/cs/>.
- Čapek, R. (2020, 8. června). *ŠPV – jak na úpravy a něco o tematických plánech*. Dostupné z: <https://robertcapek.cz/svp-jak-na-upravy-a-neco-o-tematickych-planech/>.
- Daňková, L. (2008). *Vlivy na chování dětí předškolního věku*. [Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích pedagogiky a psychologie]. Dostupné z: <https://dspace.jcu.cz/bitstream/handle/123456789/26565/bcPrace.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Edhance. (n.d.). *Mediální svět 21. století*. Dostupné z: <https://www.nazornavyuka.cz/medialni-svet-21/>.
- Fakescape, z. s. (n. d.). *Fakescape*. Dostupné z: <https://www.fakescape.cz/>.
- Frey, C. B. (2021). *Technologická past. Kapitál, práce a moc ve věku automatizace*. Princeton University Press.
- Gaida, P., & Gläser, M., & Kegel, T., & Schellmann, B. (2004). *Média. Základní pojmy. Návrhy. Výroba*. Europa Sobotáles.
- Gentile, A. D., & Walsh, D. A. (2002). *A normative study of family media habits*. National Institute of Media and the Family.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A plan of Action*. The Aspen institute, Communications and Society Program.

- Hoření, J. (2010). *Vliv médií na chování dětí a mladistvých*. [Bakalářská práce, Technická univerzita v Liberci, fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická]. Dostupné z: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/6441/bc_17501.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Hrubá, J. (2009, 23. října). *Jakou podporu učitelé potřebují?* Články RVP. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/6971/jakou-podporu-ucitele-potrebuji-.html>.
- Jirák, J., & Köpplová, B. (2009). *Masová média*. Praha: Portál.
- Jirák, J. & Pavličíková, H. (2011). *Doporučené očekávané výstupy. Mediální výchova v základním vzdělávání. Metodická podpora*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- JSNS.CZ. (2022). *Mediální vzdělávání. Rozvíjíme mediální gramotnost žáků*. Člověk v tísni, o. p. s.
- JSNS.CZ. (n. d.). *Jeden svět na školách*. Dostupné z: <https://www.jsns.cz>.
- Jurgenson, n. (2022). *Sociální fotografie. O fotografii a Sociálních médiích*. Univerzita Karlova: Karolinum.
- Kaderka, M. (n.d.). *Svět médií*. Dostupné z: <https://svetmedii.info/>.
- Kalhous, Z., & Obst, O. & kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Key Advantage. (n.d.). *Key Advantage. Marketingový slovník. Product placement*. Dostupné z: <https://www.key-advantage.cz/product-placement/>.
- Kietzmann, J. H., & Hermkens, K., & McCarthy, I. P., & Silvestre, B. S. (2011). *Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media*. Business Horizons.
- Kitzberger, J. (2009). *Otázky a odpovědi k aplikaci autorského zákona ve školách*. MŠMT ČR.
- Kohout, R. & Karchňák, R. (2016). *Bezpečnost v online prostředí*. Biblio Karlovy Vary.
- Kopecký, K. (2011, 31. 8.). *E-bezpečí*. Centrum PRVoK Pdf UP a E-Bezpečí. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dali-rizika/296-uvod-do-trollingu>.
- Kopecký, K. a kol. (2015). *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta.
- Kopecký, K. & Szotkowski, R. (2019). *Dezinformace a fake news. (přívodce studiím)*. Olomouc: Studijní text k projektu Podpora moderních trendů ve vzdělávání v pregraduální přípravě budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci.
- Kopecký, K., & Voráč, D., & Szotkowski, R. (2023). *Na pravdě záleží. Příručka pro učitele, jak učit o pravdě a lži na internetu*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Krpelan, M. (2018). *Pozitivní a negativní vliv médií na děti a mládež*. [Bakalářská práce, Vysoká škola evropských a regionálních studií, z. ú., České Budějovice, Katedra právních oborů a bezpečnostních studií]. Dostupné z:

<https://bakalarky.vsers.cz/2018/kombinovan%C3%A9/BP%C4%8C/Krpelan%20Martin/bakal%C3%A1%C5%99sk%C3%A1%20pr%C3%A1ce%202018%20+.pdf>.

Lepil, O. (2010). *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Livingstone, S., & Van Couvering, E., & Thumim, N. (2008). *Converging traditions of research on media and information literacies: disciplinary, critical, and methodological issues*. Department of Media and Communications, London School of Economics and Political Science Houghton Street, London.

Loňková, P. (2019, 28. srpna). *Tematické plány*. Dostupné z: <https://www.pancelcino.cz/tematicke-plany/>.

Macek, J. (2013) *Poznámky ke studiím nových médií*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. Media.

Macek, J., Motyčková, V., Pacovská, A., Strachota, K., Šafářová, K., Valůch, J. (2019). *Být v obraze 2. Mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků*. Jeden svět na školách.

McGuire, W. J. (1986). *The myth of massive media impact: Savagings and salvagings*. *Public Communication and Behavior*. London: Academic Press.

McLuhan, M. (1969). *Understanding Media. The extensions of man*. Werklund School of Education, University of Calgary.

McQuail, D. (2007). *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál.

Mičienka, M., & Jiráček, J., & kol. (2007). *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál.

Mikulcová, K., & Kopecký, K. (2020). *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ*. Univerzita Palackého v Olomouci.

MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

Morley, D. (1993). *Active audience theory: pendulums and pitfalls*. *Journal of Communication*.

Nadace O₂. (n.d.). *O₂ Chytrá škola*. Dostupné z: <https://o2chytraskola.cz/>.

Národní pedagogický institut. (n.d.). *DigiKoalice*. Dostupné z: <https://digikoalice.cz/akce/>.

Národní pedagogický insitut. (n.d.). *Revize rámcových vzdělávacích programů. Nejčastější dotazy*. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/nejcastejsi-dotazy>.

Niklesová, E. (2007). *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Nutin, P. (2018). *Média, lži a příliš rychlý mozek. Průvodce postpravdivým světem*. Grada Publishing, a.s.

Obst, O. (2017). *Obecná didaktika*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Pavlovský, J. (2018). *Jeden svět na školách*. Vzdělávací program JSNS. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/leadr-klub/leadroviny-3/pribeh-generace-s-nazorem>.

Petrtyl, J. (2017). *Reklama: definice a její základní typy*. Dostupné z: <https://www.marketingmind.cz/reklama-definice-jeji-zakladni-typy/>.

Plášek, R. (2004). Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství. Nástin předpokladů, možností a limitů. *Revue pro média*, 4(8), 9-13.

Pospišil, J. & Závodná, L., S. (2009). *Mediální výchova – učebnice žáka*. Computer Media.

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J., & Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Reifová, I. & kolektiv. (2004). *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál.

Rogers-Whitehead, C. (2022). *Digitální rodičovství. Jak pomoci dětem vybudovat si zdravý vztah k technologiím*. Grada.

Říčařová, A. (2011). *Mediální výchova. Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ*. Edice DOBRÁ ŠKOLA. Raabe

Shepherd, R. (2012, 13. 5.). *Social Studies Singapore. A Critical Framework for Media Education*. Social Studies Singapore. Dostupné z: <https://socialstudiessg.blogspot.com/2012/05/critical-framework-for-media-education.html>.

Sochorová, D. (2016). *Mediální výchova. Reflexe učitelů českého jazyka a literatury*. Brno: Masarykova univerzita.

Suchý, A. (2007). *Mediální zlo – mýty a realita*. Triton.

Šebesta, K. (1999). *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Univerzita Karlova v Praze. Karolinum.

Ujfaluši, T. (2018). Fake news, dezinformace a fámy: „Vůbec nic jsem neplatil a ta částka taky nesouhlasí.“. In Gregor, M., & Vejvodová, P., & Zvol si info. *Nejlepší kniha o fake news dezinformacích a manipulacích!!!* (s. 8-9). CPress, Brno.

United Nations. (n.d.). *United Nations. What is hate speech?* Dostupné z: <https://www.un.org/en/hate-speech/understanding-hate-speech/what-is-hate-speech>.

Uhls, Y., T. (2018). *Mediální mámy a digitální tátové. Rady, které na internetu nenajdete*. Praha: Portál.

Urban, J. (2021). *Mediální výchova. Příručka pro učitele pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Fraus

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Univerzita Karlova v Praze. Karolinum.

Verifée. (n.d.). *Verifée*. Dostupné z: <https://verifée.ai/index.html>.

Verner, P. (2007). *Mediální výchova. Průřezové téma*. Albra.

Verner, P. (2011). *Propaganda a manipulace*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského.

Vránková, E. (2004). Mediální výchova. *Revue pro média*, 4 (8), 41-42.

Zvol si info, z.s. (n.d.). *Zvol si.info*. Dostupné z: <https://zvol si.info/>.

Seznam obrázků

Obr. 1	Základní principy konceptuálního rámce, R. Shepherd	25
--------	---	----

Seznam příloh

Příloha 1	Tematický plán 6. ročník
Příloha 2	Tematický plán 7. ročník
Příloha 3	Tematický plán 8. ročník
Příloha 4	Tematický plán 9. ročník

Mediální výchova 6. ročník		
tematické okruhy	učivo	výstup
Receptivní činnosti		
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	Podstata mediálního sdělení	Žák „na konkrétních příkladech rozlišuje základní funkce mediálních sdělení: informovat, vzdělávat, získávat, bavit.“ ²⁸ Žák „vysvětlí význam rozšíření knihtisku, přenosu sdělení rozhlasovým a později televizním signálem.“ ²⁹
	Zpravodajství a reklama	Žák rozlišuje typy mediálních sdělení. Žák „demonstruje rozdíly ve způsobech konzumace médií a v přístupech k mediálním sdělením“ ³⁰ a na konkrétních příkladech vysvětlí tento rozdíl.
	Informativní, zábavné a reklamní sdělení	Žák „zhodnotí přednosti a rizika získávání informací z internetových zdrojů (...) a umí takto získané informace ověřovat.“ ³¹
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	Rozdíl mezi reklamou a zprávou	Žák „rozlišuje jednotlivá mediální sdělení podle toho, jestli mají charakter „faktu“, nebo „fikce“, a identifikuje základní žánry a výrazové prostředky „fikce“ v jednotlivých médiích.“ ³² Žák „u tištěných médií pojmenuje funkci užití grafických a dalších vizuálních prvků (písma, grafiky, fotografie).“ ³³
Vnímání autora mediálních sdělení	Prvky záměru a hodnocení mediálního sdělení	Žák „u tištěných médií pojmenuje funkci užití grafických a dalších vizuálních prvků (písma, grafiky, fotografie).“ ³⁴
Fungování a vliv médií ve společnosti	Vlivy médií na život a společnost	Žák „rozpozná a pojmenuje oblasti vlivu médií na člověka (vnímá média jako faktor ovlivňující názory, pocity, životní styl, hodnoty, morální přesvědčení)“ ³⁵ .

²⁸ Jiráček, J. & Pavličková, H. (2011). Doporučené očekávané výstupy. Mediální výchova v základním vzdělávání. Metodická podpora. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, s. 6.

²⁹ Tamtéž, s. 9.

³⁰ Tamtéž, s. 6.

³¹ Tamtéž, s. 9.

³² Tamtéž, s. 7.

³³ Tamtéž, s. 7.

³⁴ Tamtéž, s. 7.

³⁵ Tamtéž, s. 9.

		Žák „zhodnotí, jakým způsobem se do podoby mediálních sdělení promítají představy o cílovém (plánovaném) příjemci.“ ³⁶
Produktivní činnosti		
Tvorba mediálního sdělení	Tvorba mediálního sdělení pro časopis	Žák vyjmenuje a umí použít v praxi základní principy vzniku mediálního obsahu pro časopis.
Práce v realizačním týmu	Práce v redakci časopisu	Žák přispívá svými schopnostmi do týmové práce v redakčním kolektivu. Žák v týmu tvoří a pracuje s jasným cílem, časovým harmonogramem, deleguje úkoly a přebírá odpovědnost za společnou práci.
	Pravidelnost mediálních sdělení	Žák uvede pravidelnost v jednotlivých typech a druzích mediálních sdělení.
	Složení redakčního týmu	Žák vyjmenuje jednotlivé pracovní pozice v redakčním týmu a popíše jejich funkce a uplatnění pro tým.
	Faktory ovlivňující práci v týmu	Žák uvede faktory, které ovlivňují fungování v týmu, koriguje je a využívá k prospěchu.

³⁶ Jirák, J. & Pavličíková, H. (2011). Doporučené očekávané výstupy. Mediální výchova v základním vzdělávání. Metodická podpora. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, s. 8.

Příloha 2: Tematický plán 7. ročník

Mediální výchova 7. ročník		
tematické okruhy	učivo	výstup
Receptivní činnosti		
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	Zábavné („bulvární“) prvky ve sdělení	Žák „rozezná rozdíly mezi „seriózním“ a „bulvárním“ zpravodajstvím.“ ³⁷
	Hodnotící prvky ve sdělení	Žák „na příkladech vysvětlí, jak volba záběru (např. u fotografie) směřuje diváka ke konkrétnímu výkladu sdělení.“ ³⁸
	Orientační prvky textu	Žák je schopný komunikovat při veřejném vystupování a stylizaci psaného a mluveného textu.
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	Rysy reprezentativnosti	Žák rozvíjí citlivost vůči stereotypům a předsudkům v oblasti médií i způsobům a cílům, se kterými jsou media tvořena. Žák „u audiovizuálních médií vnímá význam práce s obrazem (stříh, detail, nájezd, zpomalení, zrychlení) a roli zvuku (např. scénické hudby).“ ³⁹
Vnímání autora mediálních sdělení	Výrazové prostředky a jejich uplatnění při manipulaci	Žák „rozlišuje rozdíly v expresivním a citovém zabarvení ve významově blízkých slovech užívaných ve zpravodajství (např. „přiznal“ či „připustil“ místo „řekl“).“ ⁴⁰ Žák „objasní rozdíl mezi násilím přímo vyjádřeným, naznačeným či skrytým.“ ⁴¹
Fungování a vliv médií ve společnosti	Organizace a postavení médií ve společnosti	Žák popíše strukturu a organizaci médií. Žák vysvětluje, jaké mají média postavení ve společnosti a proč.
	Role médií v každodenním životě jednotlivce	Žák chápe vliv reklamy na současnou mediální produkci (je schopen identifikovat projevy „komercializace“); reflektuje svůj vztah k reklamě na vlastním chování.“ ⁴² Žák „zhodnotí vliv komunikačních technologií na podobu komunikace ve skupinách, do nichž vstupuje

³⁷ Jirák, J. & Pavličíková, H. (2011). Doporučené očekávané výstupy. Mediální výchova v základním vzdělávání. Metodická podpora. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, s. 7.

³⁸ Tamtéž, s. 7.

³⁹ Tamtéž, s. 7.

⁴⁰ Tamtéž, s. 7.

⁴¹ Tamtéž, s. 7.

⁴² Tamtéž, s. 9.

		(mezi vrstevníky ve škole či při zájmové činnosti, v rodině apod.). ⁴³
Produktivní činnosti		
Tvorba mediálního sdělení	Uplatnění a výběr výrazových prostředků	Žák odůvodňuje použití určitých výrazových prostředků a jejich kombinaci pro věcně správné a společensky vhodné sdělení.
	Tvorba mediálního sdělení pro rozhlas	Žák vyjmenuje a umí použít v praxi základní principy vzniku mediálního obsahu pro rozhlas.
	Technologické možnosti a jejich omezení	Žák uvede příklady technologických možností a jejich využití v mediálním světě. Žák identifikuje rizikové chování v internetovém prostoru a adekvátně na něj reaguje.
Práce v realizačním týmu	Práce v redakci rozhlasu	Žák přispívá svými schopnostmi do týmové práce v redakčním kolektivu. Žák je schopen přizpůsobit svou činnost potřebám společné práce. Žák v týmu tvoří a pracuje s jasným cílem, časovým harmonogramem, deleguje úkoly a přebírá odpovědnost za společnou práci.

⁴³ Jiráček, J. & Pavličíková, H. (2011). Doporučené očekávané výstupy. Mediální výchova v základním vzdělávání. Metodická podpora. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, s. 9.

Mediální výchova 8. ročník		
tematické okruhy	učivo	výstup
Receptivní činnosti		
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	Podstata mediálních sdělení	Žák se úspěšně a samostatně zapojuje do mediální komunikace. Žák uvede cíle a strategie určitých mediálních obsahů. Žák vysvětlí „význam nástupu síťových médií pro společnost.“ ⁴⁴
	Zpravodajství a reklama	Žák analyzuje svůj přístup k mediálnímu obsahu. Žák nahlíží na informace z médií kriticky.
	Informativní, zábavní a reklamní sdělení	Žák využívá média jako zdroj informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času.
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	Typy mediálních sdělení	Žák rozlišuje a specifikuje jednotlivé typy mediálního sdělení. Žák na konkrétních příkladech demonsturuje mediální produkci.
	Mediální sdělení a sociální zkušenosti	Žák „na konkrétních příkladech doloží, že „faktická“ sdělení (např. přímý přenos) nejsou záznamem události, nýbrž její interpretací (rozmístění kamer, opakování apod.).“ ⁴⁵ Žák rozlišuje sdělení potvrzující předsudky a stereotypy od sdělení, které má základ ve znalostech problematiky a nezaujatého postoje.
Stavba mediálních sdělení	Uspořádání mediálního sdělení	Žák identifikuje pravidelnost ve stavbě mediálních produktů. Žák „pojmenuje základní strukturu příběhu a složky, které příběh tvoří (expozice, zápletka, postavy apod.); tyto prvky rozpoznává v reklamě, zprávě, detektivním příběhu apod.“ ⁴⁶
	Příklady stavby a uspořádání mediálních sdělení	Žák uvede příklady různých staveb a uspořádání mediálního sdělení a „porovná mediální produkty.“ ⁴⁷

⁴⁴ Jirák, J. & Pavličíková, H. (2011). Doporučené očekávané výstupy. Mediální výchova v základním vzdělávání. Metodická podpora. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, s. 9.

⁴⁵ Tamtéž, s. 7.

⁴⁶ Tamtéž, s. 8.

⁴⁷ Tamtéž, s. 8.

Vnímání autora mediálních sdělení	Identifikace subjektivních názorů a postojů v mediálních sdělení	Žák najde v textu subjektivní názory a postoje autora. Žák rozpozná manipulativní prvky v textu.
	Prvky záměru a hodnocení mediálních sdělení	Žák odůvodní výběr a kombinaci slov, obrázků a zvuků z hlediska jejich funkce v textu.
Fungování a vliv médií ve společnosti	Faktory ovlivňující média	Žák vyjmenuje faktory ovlivňující média a popíše, jak tyto vlivy působí na jejich chování.
	Vlivy médií na politický život a kulturu	Žák shrne vlivy médií na politický život a kulturu a vysvětlí, v čem spočívá jejich dopad na lidské rozhodování v současnosti i v minulosti.
	Role médií v politickém životě	Žák si vytváří představu o roli médií v klíčových společenských a politických situacích, i z právního hlediska. Žák „vnímá vztah médií a svobody projevu a význam tisku pro demokratické společnosti, chápe i rizikové stránky tohoto vztahu.“ ⁴⁸
Produktivní činnosti		
Tvorba mediálního sdělení	Uplatnění a výběr výrazových prostředků	Žák odůvodňuje použití určitých výrazových prostředků a jejich kombinaci pro věcně správné a společensky vhodné sdělení.
	Tvorba mediálního sdělení pro televizi	Žák vyjmenuje a umí použít v praxi základní principy vzniku mediálního obsahu pro televizi. Žák v týmu tvoří a pracuje s jasným cílem, časovým harmonogramem, deleguje úkoly a přebírá odpovědnost za společnou práci.
	Technologické možnosti a jejich omezení	Žák uvede příklady technologických možností a jejich využití v mediálním světě. Žák identifikuje rizikové chování v internetovém prostoru a adekvátně na něj reaguje.
Práce v realizačním týmu	Práce v redakci televize	Žák přispívá svými schopnostmi do týmové práce v redakčním kolektivu. Žák je schopen přizpůsobit svou činnost potřebám společné práce.
	Složení redakčního týmu z hlediska věkové a sociální různorodosti	Žák vysvětlí, v čem spočívá obohacení týmu z hlediska věkové a sociální různorodosti.

⁴⁸ Jirák, J. & Pavličíková, H. (2011). Doporučené očekávané výstupy. Mediální výchova v základním vzdělávání. Metodická podpora. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, s. 9.

Příloha 4: Tematický plán 9. ročník

Mediální výchova 9. ročník		
tematické okruhy	učivo	výstup
Receptivní činnosti		
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	Zábavné („bulvární“) prvky ve sdělení	Žák „rozezná rozdíly mezi „seriózním“ a „bulvárním“ zpravodajstvím“ a identifikuje „výrazové prostředky, které jsou pro ně příznačné.“ ⁴⁹
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	Risy reprezentativnosti	Žák „rozeznává v mediálním sdělení stereotypy a na příkladech uvede jejich zjednodušující a paušalizující vztah ke skutečnosti.“ ⁵⁰ Žák posuzuje platnost a význam argumentů ve veřejné komunikaci. Žák „u internetových médií vnímá užívání prostředků přímého oslovení a vytváření pocitu intimity a neformálního kontaktu.“ ⁵¹
	Společensky významné hodnoty jako opora textu	Žák popíše hodnoty vlastního života, odpovědnost za ně a popíše, jak s nimi média pracují.
	Opakující se prostředky v mediálních sdělení	Žák identifikuje opakované užívání prostředků ve zpravodajství, reklamně i zábavě a dokáže vysvětlit jejich záměr a význam použití.
Stavba mediálních sdělení	Principy zpravodajství a jejich identifikace	Žák popíše principy sestavování zpravodajství a jejich identifikace, uvede pozitivní principy – jejich význam a užitečnost, a další principy, které se snaží informaci odlehčit – negativita, blízkost, přítomnost, jednoduchost.
Fungování a vliv médií ve společnosti	Organizace a postavení médií ve společnosti	Žák objasní strukturu a organizaci médií. Žák vlastními slovy popíše, jaké mají média postavení ve společnosti, proč a uvádí příklady. Žák si uvědomuje, „jak zprostředkovaná komunikace (mobilní telefony, ..., Facebook apod.) ovlivňuje způsoby komunikace a vztahy s ostatními.“ ⁵²
	Financování médií a jejich dopady	Žák vyjmenuje způsoby financování médií a diskutuje o jejich dopadech na společnost.
Produktivní činnosti		

⁴⁹ Jiráček, J. & Pavličková, H. (2011). Doporučené očekávané výstupy. Mediální výchova v základním vzdělávání. Metodická podpora. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, s. 7.

⁵⁰ Tamtéž, s. 8.

⁵¹ Tamtéž, s. 7.

⁵² Tamtéž, s. 9.

Tvorba mediálního sdělení	Tvorba mediálního sdělení pro internetové médium	<p>Žák vyjmenuje a umí použít v praxi základní principy vzniku mediálního obsahu prostřednictvím internetu (zejména na sociálních sítích).</p> <p>Žák v týmu tvoří a pracuje s jasným cílem, časovým harmonogramem, deleguje úkoly a přebírá odpovědnost za společnou práci.</p>
	Technologické možnosti a jejich omezení	<p>Žák uvede příklady technologických možností a jejich využití v mediálním světě.</p> <p>Žák identifikuje rizikové chování v internetovém prostoru a adekvátně na něj reaguje.</p>
Práce v realizačním týmu	Práce v redakci internetového média	<p>Žák přispívá svými schopnostmi do týmové práce v realizačním týmu.</p> <p>Žák je schopen přizpůsobit svou činnost potřebám společné práce.</p>
	Faktory ovlivňující práci v týmu	<p>Žák svými slovy popíše faktory, které ovlivňují fungování v týmu, koriguje je a využívá k prospěchu celého týmu.</p>