

# MEDIÁLNÍ VÝCHOVA

Reflexe učitelů  
českého jazyka a literatury

Dagmar Sochorová

Masarykova univerzita  
Brno 2016



**muni**  
PRESS



# MEDIÁLNÍ VÝCHOVA

Reflexe učitelů českého jazyka a literatury

---

**Dagmar Sochorová**

Masarykova univerzita  
Brno 2016



Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Recenze:

doc. PhDr. Eva Minářová, CSc.

doc. PaedDr. Bohumila Junková, CSc.

© 2016 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8524-4

ISBN 978-80-210-8523-7 (brož. vaz.)

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8524-2016

# Obsah

Úvod	7
<b>1 Teoretická východiska</b>	<b>9</b>
1.1 Kurikulum v kontextu pedagogické terminologie	9
1.1.1 Přístupy ke zkoumání kurikula	11
1.1.2 Učitelovo pojetí kurikula	13
1.2 Teoretické aspekty médií	14
1.2.1 Masová média	18
1.2.2 Mediální komunikace	20
1.3 Mediální výchova	26
1.3.1 Vývoj mediální výchovy	27
1.3.2 Koncepty mediální výchovy	31
1.3.3 Mediální gramotnost	35
1.3.4 Pojetí mediální výchovy ve vybraných zemích	41
1.4 Současný stav problematiky mediální výchovy v realizovaných výzkumných šetřeních	46
1.4.1 Výzkumná šetření účinků médií	46
1.4.2 Výzkumná šetření stavu mediální gramotnosti a mediální výchovy	49
1.4.3 Výzkumy projektované a realizované formy kurikula mediální výchovy	51
1.5 Průřezové téma Mediální výchova na druhém stupni základních škol	53
1.5.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	54
1.5.2 Mediální výchova jako průřezové téma RVP ZV ve výuce učitelů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura	57
1.5.3 Tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova ve výuce českého jazyka a literatury	61
1.5.3.1 Tematické okruhy receptivních činností	62
1.5.3.2 Tematické okruhy produktivních činností	70
<b>2 Empirická část</b>	<b>75</b>
2.1 Výzkumné šetření	75
2.1.1 Výzkumné cíle, otázky a hypotézy	75
2.1.2 Výzkumný nástroj	81
2.1.3 Výzkumný vzorek	84
2.1.4 Sběr a analýza získaných dat	85
2.2 Výsledky výzkumného šetření	87
2.2.1 Charakteristika respondentů	87
2.2.2 Pojetí kurikula mediální výchovy u učitelů českého jazyka a literatury	93
2.2.2.1 Obeznačenost učitelů českého jazyka a literatury s kurikulárními dokumenty	103
2.2.2.2 Závěry a diskuse	104

2.2.3	Realizovaná forma kurikula mediální výchovy u učitelů českého jazyka a literatury	105
2.2.3.1	Forma realizace mediální výchovy na 2. stupni ZŠ	109
2.2.3.2	Tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova	110
2.2.3.3	Očekávané přínosy průřezového tématu Mediální výchova	121
2.2.3.4	Didaktické metody používané při výuce průřezového tématu Mediální výchova	134
2.2.3.5	Organizační formy vyučování používané při výuce průřezového tématu Mediální výchova	139
2.2.3.6	Participace učitelů českého jazyka a literatury spolu s žáky na tvorbě školních mediálních produktů	143
2.2.3.7	Práce s produkty vytvořenými žáky v rámci výuky průřezového tématu Mediální výchova	148
2.2.3.8	Používání médií ve výuce průřezového tématu Mediální výchova	150
2.2.3.9	Závěry a diskuse	153
2.2.4	Začlenění mediální výchovy do výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura	158
2.2.4.1	Začlenění tematických okruhů mediální výchovy do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura	165
2.2.4.2	Očekávané přínosy mediální výchovy ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura	170
2.2.4.3	Didaktické metody používané při výuce mediální výchovy ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura	174
2.2.4.4	Organizační formy vyučování používané při výuce mediální výchovy ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura	178
2.2.4.5	Závěry a diskuse	180
2.2.5	Aspekty mediální výchovy vnímané učiteli českého jazyka a literatury	185
	<b>Závěr</b>	<b>189</b>
	<b>Resumé</b>	<b>199</b>
	<b>Summary</b>	<b>201</b>
	<b>Seznam použité literatury a zdrojů</b>	<b>203</b>
	<b>Seznam obrázků, tabulek a grafů</b>	<b>215</b>
	<b>Přílohy</b>	<b>221</b>
	<b>Jmenný rejstřík</b>	<b>251</b>
	<b>Věcný rejstřík</b>	<b>255</b>



# ÚVOD

Svět, v němž dnes žijeme, je přeplněn podněty, které se šíří prostřednictvím masových médií. Mají formu obrazů, zvuků či informací pronesených přirozeným jazykem. Časopisy, noviny, rozhlas, televizní stanice, audiovizuální nahrávky, filmy či vlastní facebookový profil se stávají „mainstreamem“ životního stylu současné nejen dospívající generace studentů. V záplavě produkce masových médií globalizující se společnosti je stále těžší se orientovat, a to jak pro žáky, tak i pro učitele samotné. V důsledku kulturních a společenských změn jsou žáci i učitelé konfrontováni s přemírou informací, kterou nejsou mnohdy schopni dostatečně analyzovat. Je proto nutné se i na základních školách intenzivně zabývat zvládnutím problematiky mediální výchovy, která by měla aktuálně reagovat na technické, společenské a ekonomické změny a trendy v mezinárodním kontextu masových médií.

Ve společnosti často zaznívá, že média jsou sociální instituce veřejného a politického života na jedné straně a nástroje naplnění soukromí a potřeby zábavy a rekreace na straně druhé. Média tak dnes tvoří nedílnou součást společnosti a kultury, kterou současně formují. Odborná i laická veřejnost opakovaně vyjadřuje přání zabývat se médii, jejich vlastnostmi, filozofií, etikou i principy, na kterých média fungují. Lidé si uvědomují, že toto poznání je zvláště důležité k tomu, abychom byli schopni využívat média ke svému prospěchu a současně se dokázali bránit jejich případným neblahým vlivům. Události, které se odehrávají v oblasti veřejného života, jsou médii interpretovány a média jsou tak významným zdrojem výkladů sociální reality a potřebným klíčem k účinnému vystupování na veřejnosti a arbitrem společenské prestiže mediálních ikon.

Masová média jsou součástí a iniciátorem svébytné, celospolečenské, historicky podmíněné komunikační aktivity člověka, tvořící oblast sociální komunikace. Pojetí mediální komunikace má v této souvislosti charakter sociálně-komunikační aktivity, na jejíž realizaci se podílejí média. Stále zřetelněji vyvstává v základním školství potřeba snažit se „chování“ masových médií analyzovat a zejména pochopit. Sdělení, která jsou médii produkována, nemají stejnorodý charakter a jsou vytvářena různými, mnohdy potenciálně manipulativními, záměry. Na významu získává taková kompetence žáků a studentů, která umožní tyto komunikační strategie identifikovat. Edukační proces v rámci mediální výchovy by měl u učitelů českého jazyka a literatury (a nejen u nich) směřovat k dosažení odpovídající úrovně mediální gramotnosti, k rozvoji osobnosti žáků nejen v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, ale i v oblasti postojů a hodnot.

Potřeba této nové kompetence vzniká z nutnosti poznat a pochopit masová média, protože jejich aktivní podíl na sociální komunikaci ve společnosti zvyšuje potřebu vědět, v čem tento aktivní podíl spočívá.

Mediální výchova na druhém stupni základních škol se v české vzdělávací soustavě etablovala jako jedno z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2005). Tímto zařazením se mediální výchova stala závaznou součástí kurikula. Průřezová témata představují okruhy aktuálních problémů současného světa a tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Mediální výchova dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání má poskytnout elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Aby byl žák schopen uplatnění ve společnosti, stává se stále důležitějším umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty, které jsou prostřednictvím médií produkovány.

Mediální výchova má úzkou vazbu zejména na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace a v jejím rámci zejména na vzdělávací obor Český jazyk a literatura. Důležitost tohoto vzdělávacího oboru je pro vývoj žáků nesporná, neboť od počátku vzdělávání se tento obor stává nejen prostředkem získávání většiny informací, ale rovněž klíčovým předmětem poznávání. Vedle získávání potřebných znalostí a dovedností se zlepšují i žákovy dovednosti intelektové (dovednost srovnávat jevy, rozlišit shodné a odlišné aspekty, třídít a zobecňovat). Učitel českého jazyka a literatury prostřednictvím své výuky rozvíjí jazykové, slohové, komunikační i literární dovednosti, které jsou nezastupitelné pro budoucí rozvoj žáků, zásadně určují kvalitu žákových projevů a jejich zvládnutí predikuje úspěšnost ve společnosti.

Vzhledem k aktuálnosti tématu mediální výchovy na druhém stupni základních škol, a to především u učitelů českého jazyka a literatury, je cílem naší práce přispět k empiricky založenému poznání této problematiky.

# 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1.1 KURIKULUM V KONTEXTU PEDAGOGICKÉ TERMINOLOGIE

Konkrétní podoba kurikula vyrůstá ze společenských potřeb a úrovně kultury. Kurikulum tak reflektuje aktuální stav společnosti, který se odráží ve fungování škol. V české pedagogice se pojem *kurikulum* začínal pozvolna používat od roku 1989. Zavedení tohoto pojmu a příslušná teorie mají význam pro komplexní řešení cílů, obsahu, metod, způsobů organizace a hodnocení škol (Průcha, 2003, s. 110). „Pojem kurikulum není jednoznačně definován. Rozumí se jím většinou celek učebního plánu a sled předmětů, specifické obsahy látky, souhrn zkušeností, které získávají žáci, vyučovací metody, prostředky a pomůcky, které odpovídají daným obsahům, adekvátní příprava učitelů“ (Skalková, 2007, s. 77).

Walterová a kol. (2004, s. 228 a násl.; srov. Walterová, 1994, s. 18) uvádějí, že pojem kurikulum byl až do 80. let 20. století v české pedagogice téměř neznámý. V českém odborném pedagogickém diskurzu byl pojem kurikulum zaveden na počátku 90. let 20. století, a to zejména přičiněním Walterové (vedle citovaných prací např. i překlad stati Harba, 1991). Na druhou stranu to však neznamená, že by kurikulární problematika byla v odborných kruzích zcela opomíjena (srov. Švec, 2006).

Důležitost etablování tohoto pojmu především pro komplexní chápání cílů, obsahů, strategií a metod vzdělávání, ale i způsobů organizace a hodnocení školního vzdělávání a jejich vzájemných vztahů zdůrazňuje Walterová (2004, s. 228). Obdobné chápání tohoto pojmu lze nalézt u Maňáka, Janíka a Švece (2008, s. 14), kteří kurikulum vymezují jako pojem obecnější, jenž adekvátně doplňuje termíny, jako je učební plán a učební osnovy, spojují je a uvádějí do obecnější roviny. Postupné tříbení teoretického vymezení pojmu kurikulum lze u těchto autorů spatřovat i v definici, dle které je tento pojem charakterizován jako obsah vzdělávání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování. Pod tento pojem tedy zahrnují veškerou zkušenost žáka (učícího se subjektu), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, jakož i činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením. V tomto vymezení jsme svědky určitého posunu od soustředění výlučně na (učitelovo) plánování a zprostředkování k zaměření na učební aktivity žáků, tj. proces osvojování vzdělávacího obsahu.



Vymezení pojmu kurikulum se rovněž věnovala mezinárodní organizace UNESCO, která ho charakterizuje jako „vzdělávací projekt určující 1) záměry, cíle a konkrétní úkoly vzdělávacího působení; 2) metody, prostředky a aktivity k dosažení těchto cílů; 3) způsoby a nástroje požadované ke zhodnocení úspěšnosti vzdělávacího působení“ (Seguin, 1991, s. 9).

Jak uvádí Glatthorn (1987, cit. dle Walterová, 1994, s. 16), kurikulum lze chápat jako proces: „Kurikulum jsou plány určené k řízení učení ve školách, obvykle prezentované v permanentně obnovovaných dokumentech, které jsou vypracovávány na několika úrovních obecnosti, a implementace těchto plánů ve třídě.“

V odborných publikacích lze nalézt rozdíl v definicích kurikula, které jsou uváděny jednak jako teoreticky uchopitelná pojetí a dále jako definice užívané v kontextu reálně prováděných konkrétních kurikulárních výzkumů. Autoři se tak v některých případech omezují na prosté konstatování nemožnosti dospět k obecné teorii kurikula (srov. Walterová, 1994, s. 41).

V zahraničí není soudobé vymezení pojmu kurikulum jednotné a existuje značné množství jeho definic (srov. Marsh, 2009, s. 4). Lze odkázat např. na následující autory, jako jsou Ornstein a Hunkins (2009, s. 10–11), Posner (2004, s. 5–12), Glatthorn a kol. (2009, s. 2–5), Marsh (2009, s. 4–9), Connelly a Lantz (1985; 1991), Jackson (1992) aj.

Ornstein a Hunkins (2009, s. 10 a násl.) vymezují dvě základní orientace v přístupu ke kurikulu, a to teoretickou a praktickou. Pro námi provedené výzkumné šetření je významná zejména orientace praktická, v jejímž rámci lze sledovat tři dílčí oblasti této orientace, tj. orientaci na systém, na učivo a na žáka. V této souvislosti je zajímavé, že k podobnému závěru dospěli rovněž autoři výzkumu *Kvalitní škola*, kteří v kontextu zkoumání postojů učitelů ke kurikulární reformě nalézají tři typy učitelů: logotropní (orientovaný na učivo), paidotropní (orientovaný na žáka) a orientovaný na systém (srov. Janík a kol., 2010).

Průcha uvádí, že obsah vzdělávání (kurikulum) má několik odlišných forem své existence. Těmito formami existence kurikula jsou podle Průchy (2009a, s. 245–246; 2015, s. 103–105) koncepční (ideová) forma, projektová forma, realizační forma, výsledková forma a efektní forma. Projektová forma zahrnuje dokumenty školské politiky, koncepce, plány a jiné vize toho, co má být ve školách obsahem vzdělávání. Produkty této formy kurikula představují např. dokumenty školské politiky, formulace národních priorit vzdělávání, koncepce různých zájmových skupin aj. K projektové formě lze řadit konkrétně plánované projekty obsahu vzdělávání, např. vzdělávací programy, učební plány, osnovy atd. Realizační formu reprezentuje obsah vzdělávání prezentovaný subjektům edukace, tedy konkrétní akty prezentace učiva realizované učiteli či výukovými médii. Výsledkovou formou je zamýšlen obsah vzdělání percipovaný subjekty edukace, který zahrnuje vzdělávací výsledky. Efektní forma reprezentuje obsah vzdělávání uskutečňovaný na straně subjektů edukace. Jedná se tedy o efekty obsahu vzdělávání v profesní kariéře lidí, jejich postojích apod.

Dále se lze setkat i s dělením forem existence kurikula v závislosti na probíhajících kurikulárních procesech. Jedná se o formu kurikula projektovaného, realizovaného, dosaženého (osvojeného) a formu revidovaného projektovaného kurikula (srov. Janík a kol., 2009; 2010). Výsledkem projektování kurikula na státní úrovni jsou rámcové vzdělávací programy, přičemž projektováním se zde rozumí definování cílů a obsahů vzdělávání do konkrétních kurikulárních dokumentů. Další etapu lze označit za implementaci rámcových vzdělávacích programů (dále rovněž RVP), tj. uskutečňování procesu projektování na školní úrovni (školní vzdělávací programy), nicméně proces implementace RVP probíhá rovněž v podobě tvorby učebnic a dalších didaktických materiálů, které z nich vycházejí. Výuka představuje proces realizace školních vzdělávacích programů, reprezentuje realizované kurikulum. Realizace kurikula je tedy charakterizována zprostředkováním kurikulárních cílů a obsahů žákům prostřednictvím výukových metod a forem. Termín osvojování kurikula představuje akceptaci kurikulárních cílů a obsahů žáky, jejímž výsledkem je dosažené (osvojené) kurikulum. Revidované projektované kurikulum je produktem revize kurikula, která spočívá v provádění změn v projektovaném kurikulu (srov. Janík a kol., 2009a; 2010; Průcha, 2009a; Bauman, 2011).

### 1.1.1 Přístupy ke zkoumání kurikula

Ve vztahu k pojmům, jež jsou v této oblasti tradičně používány (učební osnovy, učební plán, výukové metody, cíle vzdělávání, učivo aj.), je pojem kurikulum chápán jako pojem nadřazený (srov. Walterová, 2004, s. 228). Vzhledem k tomu v něm lze rovněž spatřovat potenciál ke zkoumání souvislostí a vztahů v širším systému vzdělávání.

Jako projekt edukačního procesu (tj. učení a vyučování), který vymezuje plánované cíle a obsah edukace, ale i podmínky a metody její realizace a způsoby její evaluace, chápou kurikulum např. Schaub a Zenke (2000, s. 126). Toto pojetí bývá ospravedlnováno především s ohledem na použitelnost definice pro účely empirického ověřování. V této souvislosti lze poukázat na výzkumný zájem Janíka a kol. (2010a, s. 9) v projektu *Kvalitní škola*, ve kterém byl tento zájem, tj. kurikulum, definován jako cílově obsahový program školního vzdělávání.

V oblasti výzkumu kurikula jsou v současné době uplatňovány rozličné přístupy. Z autorů, kteří se zabývají proměnami paradigmatu kurikulárního diskurzu, lze uvést např. autorský kolektiv Maňáka, Janíka a Švece (2008, s. 43–59), Walterovou a kol. (2004) nebo Walterovou (2006). Inspiraci můžeme spatřovat i u významných autorů zahraničních publikací, jako je *Handbook of Research on Curriculum* (Jackson, 1992) nebo *Understanding Curriculum* (Pinar a kol., 1995). Značný přínos lze spatřovat i ve vydání knihy Pasche a kol. s názvem *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem* (v originále *Teaching as Decision Making*).

Při zkoumání kurikula základního vzdělávání je možné sledovat čtyři problémové skupiny teoretických východisek, které klasifikuje Bauman (2011). Autor poukazuje na obtížnost operacionalizace příliš obecného pojetí obsahu vzdělávání pro záměry pedagogického výzkumu. Druhý problém souvisí dle Baumana s možnostmi definovat kurikulum způsobem deskriptivním či preskriptivním. Za „deskripce deskriptivního“ považuje analýzu ideové dimenze dokumentů vzdělávací politiky a subjektivních „vzdělávacích koncepcí“ v názorech budoucích pedagogů. Dále lze na kurikulum pohlížet z několika perspektiv. Jedná se jednak o systémový koncept, tedy úhel pohledu tvůrce tohoto systému, o pohled vyučujícího, učícího se a dalších. Měli bychom se však pokusit o pojetí kurikula, jež by tyto perspektivy zohlednilo a současně propojilo v jeden celek. O definici kurikula totiž nelze v historickém kontextu uvažovat bez ideologického nebo paradigmatického kontextu, v němž byla tato definice formulována. Autor poukazuje zejména na skutečnost, že je-li naším cílem definovat kurikulum jako komplexní koncept, jenž bude operacionalizovatelný pro účely pedagogického výzkumu a tím i přijatelný pro odbornou komunitu, je nezbytné vypořádat se s faktem, že definice kurikula nejsou filozoficky ani politicky neutrální.

Stěžejní přístup ke zkoumání kurikula reprezentuje Průcha (2006b), který zohledňuje zejména pojetí kurikula dle Schaubu a Zenkeho (2000, s. 126). Janík a kol. (2009b, s. 15) uvádějí dvojí vymezení pojmu *výzkum kurikula*, a to starší, ačkoliv stále vlivné a rozvíjené, užší pojetí, dle kterého je výzkum kurikula chápán jako výzkum kurikulárních dokumentů (učebních plánů, osnov, učebnic apod.). Dále je pojem vymezen v novějším, širším pojetí jako zkoumání otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat. Obdobné tematické členění uvádějí Maňák, Janík a Švec (2008) a rozlišují v něm výzkum kurikula projektovaného (rozumí se jím zejména obsahová analýza vzdělávacích programů, učebních plánů a učebnic, nebo také výzkum toho, jak se učitelé připravují na výuku), realizovaného (zahrnuje mj. výzkum skrytého kurikula, v podstatě se kryje s výzkumem výuky) a dosaženého, představujícího především výzkum vzdělávacích výsledků. Autoři rovněž poukazují na výzkum vztahů mezi formami existence kurikula, v jehož rámci se např. zjišťuje, do jaké míry je projektované kurikulum realizováno v praxi. Ve výzkumných šetřeních je realizované kurikulum definováno jako učivo autenticky předávané žákům konkrétními učiteli v konkrétních školách a třídách (srov. Straková, Tomášek a Palečková, 1996). Ačkoliv by zdrojem poznatků o realizované formě kurikula mělo být objektivní pozorování reálné výuky ve třídách, je zřejmé, že při rozsáhlejších výzkumech je tato metoda obtížně realizovatelná. Proto se jako zdroj dat využívají hlavně dotazníky pro učitele daných předmětů, případně rovněž pro ředitele škol. Dotazování se může v těchto případech týkat kvalifikace učitelů, organizace výuky daných předmětů, prostředků používaných učiteli ve výuce aj. (Průcha, 2009a, s. 247; srov. Janík, 2008, s. 58).



Přehled výzkumů kurikula bývá nejčastěji strukturován (srov. Maňák, Janík a Švec, 2008) do pěti základních oblastí, a to výzkum projektovaného kurikula (výzkum vzdělávacích programů a učebnic), výzkum realizovaného kurikula (vztah mezi kurikulárními požadavky a pedagogickou praxí, srovnání vzdělávacích výsledků dosahovaných realizací odlišných vzdělávacích programů, srovnání požadavků na vzdělávání s jejich naplňováním v praxi, problém výběru učebnic a práce s učebnicí a učivem ve výuce, odborná komunikace ve výuce aj.), kurikulum z pohledu ředitelů, učitelů a žáků (preferenze témat ve výuce, hodnocení učebnic) a implementace kurikula (postoje ke kurikulární reformě apod.).

### 1.1.2 Učitelovo pojetí kurikula

Učitelovo pojetí kurikula popisují Janík a kol. (2010, s. 54) jako jeden ze stěžejních subjektivních faktorů, jež se podílí na kvalitě výuky, tedy na kvalitě kurikula. Mareš a kol. (1996, s. 11) považují pojem *učitelovo pojetí výuky* za klíčovou kategorii pedagogiky. Toto učitelovo pojetí výuky (srov. Mareš, 1990/91; Kulič, 1992; Slavík, Čapková, 1994; Švec, 1995; Janík, 2010 aj.) je základem pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání.

Pro námi provedené výzkumné šetření se jeví jako významná klasifikace složek učitelova pojetí výuky dle Mareše a kol. (1996, s. 13), podle kterých zahrnuje tento pojem několik dílčích pojetí. Jedná se o pojetí cílů, pojetí učiva, pojetí organizačních forem, pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků, pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje, pojetí skupiny žáků a školní třídy, pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele a pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu.

Mareš a kol. (1996) dále vymezují učitelovo pojetí vyučování jako obecnou strategii učitelova pedagogického myšlení a jednání. Podle autorů je toto pojetí vyučování základem pro učitelovo plánování vyučování, pro reálné jednání ve vyučovací hodině, ale rovněž i pro učitelovo vnímání kurikula, cílů, učiva, žáků, hodnoticích kritérií aj.

Teoretická východiska pro klasifikaci pojetí kurikula vycházejí z výzkumu Vollstäda a kol. (1999) a výzkumného šetření Janíka a kol. (2010). Při zkoumání klasifikace pojetí kurikula vycházejí oba autorské kolektivy z klasického rozdělení učitelů dle Caselmanna (1964), a to na učitele logotropní, kteří vykazují orientaci na učivo či obor studia, a na učitele paidotropní, zaměřené na žáka. Logotrop tedy klade důraz především na vzdělání žáků, paidotrop se zaměřuje zejména na utváření jeho osobnosti (srov. např. Čáp, Mareš, s. 265). Ve shora uvedených výzkumných šetřeních byl analyzován rovněž vztah ke státnímu kurikulu (např. v našich podmínkách RVP ZV). Janík (2010, s. 60–61) poukazuje na převažující zdrženlivý vztah vůči státnímu kurikulu ze strany obou uvedených typů učitelů. Naopak ti učitelé, kteří ke státnímu kurikulu zaujímali pozitivní postoje, byli označeni jako učitelé orientovaní na systém.

Prostředí a podmínky, ve kterých učitelé učí, jakož i strategie učitelova pedagogického myšlení a jednání, se neustále mění. Učitelé jsou dále neustále konfrontováni s nejrůznějšími trendy výuky. Nezanedbatelná je také vnitřní představa a pocit každého pedagoga, jak správně vzdělávat a vychovávat. Snahou učitele by měla být rovněž reflexe pedagogické situace. Dovednost reflexe je řazena ke klíčovým dovednostem učitele (srov. Kyriacou, 2012). „Reflektovat znamená uvažovat o tom, co bylo učiněno, tj. analyzovat, vysvětlovat a hodnotit svoje minulé jednání. Reflexe je uvědomovaný a slovně sdělitelný proces“ (Slavík, Siňor, 1993, s. 156–157). Otázkami reflexe i sebereflexe v pedagogickém prostředí se zabývá řada autorů. Zmínit lze např. Švece (1994, 1996), Nezvalovou (1994, 2000), Slavíka a Siňora (1993) či Havlíka (2001) aj. Obsah námi provedeného výzkumného šetření lze v jeho obecné rovině charakterizovat i jako reflexi učitelů českého jazyka a literatury.

## 1.2 TEORETICKÉ ASPEKTY MÉDIÍ

Pojem médium je jedním z nejpoužívanějších pojmů současnosti. O médiích se často hovoří i píše v nejrůznějších souvislostech a významech, přičemž tento pojem zahrnuje především tisk, televizi, rozhlas, popř. rovněž média založená na zpracování a přenosu dat, jež bývají označována jako média „nová“. Média jsou spojena s přechodem od tradičního uspořádání společnosti k modernímu, jež je charakterizováno dynamickým rozvojem tržních vztahů, industrializací, urbanizací a specifickým kulturním prostředím. Média označovaná dnes jako masová se v těchto procesech konstituují, rozvíjejí a podílejí se na jejich průběhu a formování. Získávají tak dominantní postavení v kulturách jednotlivých společností a v žádných teoretických úvahách o jejich dějinách nemůže výklad role a vývoje masových médií chybět. Někteří autoři považují vklad médií do dynamického vývoje za nepostradatelný, či dokonce za determinující. Noviny, časopisy, rozhlas, televize a internetové sociální sítě jsou zcela nepochybně konstitutivním rysem současných postmoderních společností a současně významnými reáliemi našeho každodenního života. Média reprezentují fascinující oblast poměrně rychle přijímaných a využívaných technologických informací.

Média jsou sociální instituce veřejného a politického života na jedné straně a nástroje naplnění soukromí a potřeby zábavy a rekreace na straně druhé. Představují tak svébytnou formu kulturní produkce, jejíž některé rysy jsou pro média typické. V dynamické „technocentrické“ podobě hledá tato perspektiva komunikačně-technologické důsledky daného typu komunikace (multimédia) pro společnost, nebo se dokonce snaží od dominantního druhu média odvodit charakter či uspořádání společenských struktur. Současné společnosti lze tedy charakterizovat dle převládajících komunikačních médií. Tento technologický determinismus byl typický pro klíčová teoretická novodobá východiska představitelů tzv. Torontské školy, Innise a McLuhana

(Jirák, Köpplová, 2015, s. 44).<sup>1</sup> Lze však tento vývoj chápat výhradně jako důsledek nově zaváděných komunikačních technologií? Existence novodobých komunikačních prostředků, jako je mobilní telefon, e-mail, chat, Facebook aj., je spíše výsledkem tlaku těch, kteří je mohou využívat pro své komunikační potřeby, než nějakým „impulzem“, který si vynutil využití. Můžeme konstatovat, že moderní společnosti, vyznačující se posunem od „organizované modernity“ ke „společnosti sítí“, měly pro síťová média zřetelné praktické využití, a proto se jejich sociální potenciál rozvinul z úrovně pouhé technologické inovace do formy skutečného komunikačního prostředku. Nejenže např. mobilní telefonní sítě podpořily vznik globálních finančních trhů, ale tyto trhy přispěly klíčovou měrou k dynamickému rozvoji mobilních telefonních sítí (Keller, 2004, s. 30).

Pojmem *médium* (lat. *medius* znamená prostředí, prostředek; to, co zprostředkovává děj) označujeme obecně to, co existuje uprostřed dvou či více stran a vzájemně je spojuje. Lze jej chápat jako prostředek masové či mediální komunikace, který je v mediálních studiích důležitým článkem mezi komunikátorem (odesílatelem, podavatelem) a adresátem (příjemcem mediovaného sdělení). Jedná se o nejednoznačný pojem, který z hlediska významů může představovat fyzikální podmínky či prostředí umožňující komunikaci; typ výroby materiálního nosiče, na který je sdělení navázáno; dále kód, ve kterém je sdělení zaznamenáno a následně technologicky zpracováno; typ mediální komunikace představující komplex tvořený charakterem prostředí, technologie a komunikátoru; typ sociální situace či přímo určitou mediální organizaci. Z hlediska významu lze rovněž rozlišovat pojem médium v širokém, užším a nejužším slova smyslu. V širokém smyslu médium představují všechny prostředky styku, např. peníze, elektřina, doprava, v užším slova smyslu slouží média primárně a záměrně ke komunikaci. V nejužším smyslu jsou média chápána jako prostředky masové (mediální) komunikace a lze je dále dělit na média tištěná, elektronická a nová (Reifová a kol., 2004, s. 139). Médium není neutrální, ale přispívá k významu textu, jelikož např. ručně psaný dopis bude vzbuzovat jiné konotace než dopis psaný na počítači. Čistě instrumentální pojetí může médium chápat jako pouhý nosič textu, jako nástroj reprezentace (Jandourek, 2007, s. 154).

Otázkou, zda za médium považovat rovněž písmo, text, či dokonce jazyk a řeč, se zabýval Bína a kol. (2005, s. 6–7). Zatímco klasické pojetí jazyka činilo i ze systému přirozeného jazyka druh média, ve světle nových představ a poznatků o lidském jazyce a řeči 20. století je toto zužování jazyka na (pouhé) médium krajně zkreslující a nevhodné. Jazyk je také (mimo jiné) z jistého dílčího hlediska komunikačním médiem.

---

1 Torontská škola (Innis, McLuhan) tvoří spolu s Birminghamskou školou (Hoggart, Hall, Brunsonová, Cohen, Hebdige, Hobsonová, Johnson, Morley, Willis či Winshipová) a s Frankfurtskou školou (Adorno, Marcuse, Fromm, Horkheimer, Habermas) trojici klíčových výzkumných institucí, jež vytvořily základy soudobého myšlení o médiích.



Autor za médium považuje jen to, co slouží uchování, přenosu či distribuci textů či výpovědí jakožto vlastních konkrétních projevů jazyka a řeči a komunikačního chování, tedy jen to, co uchovává či přenáší útvary a předměty z písmen, zvuků a obrazů.

McLuhan ve své klíčové knize *Understanding Media: The Extensions of Man* (1964; 1967) použil k charakteristice elektronického věku formulaci „the medium is the message“ – „poselstvím je (samo) médium“, čímž vyřkl manifest o vytvoření zcela nového prostředí, kde jsme si vědomi pouze obsahu starého prostředí (industriálního věku). Každá nová technologie vytváří prostředí, které je pocítováno jako zkažené a degradující, avšak nová technologie mění svoji „předchůdkyni“ v uměleckou formu (např. když se objevilo písmo, Platón změnil starý orální dialog v uměleckou formu). Lze konstatovat, že technologie začíná přebírat funkci umění tím, že nás upozorňuje na své psychologické a sociální důsledky. Na základě výše naznačeného chápe McLuhan pojem médium velmi obsáhle, jelikož dle něho zahrnuje nejen sdělovací prostředky (např. noviny, rozhlas, televizi), ale i písmo, knihtisk či hmotné technické vynálezy (kolo, zbraně, dopravní spoje, auta aj.). Jedná se o všechny prostředky, kterými člověk rozšiřuje omezené síly a dosah své tělesné existence. Rozšíření těchto lidských smyslů je McLuhanem nazýváno extenzí (srov. 1964, 2000, 2011). Zásadní je McLuhanovo akceptování důsledků, které s sebou užití jednotlivých médií přináší. Porozumět médiím pro něho znamená porozumět jejich účinkům. Tyto účinky jsou mocnější a významnější než média samotná, protože dle autora je povaha médií významnější a podstatnější než jejich obsah a forma (McLuhan, 2000, s. 159). Autor dodává, že rozsah, formu a jednání lidské společnosti tvoří a řídí média (2000, s. 252).

Z výše uvedených pojetí je zřejmé, že média dnes tvoří nedílnou součást společnosti a kultury, kterou současně formují. Stále zřetelněji se prosazuje potřeba zabývat se médii, jejich vlastnostmi, filozofií, etikou i principy, na kterých média fungují. Toto poznání je zvláště důležité k tomu, abychom byli schopni využívat média ke svému prospěchu a současně se dokázali bránit jejich případným neblahým vlivům. Pojem médium je klíčový pro další pojednání o mediální výchově a mediální gramotnosti, a proto budou v následujícím textu média stručně charakterizována a roztržena.

Kategorizaci médií a jejich charakteristiku lze provést z mnoha hledisek. Média jsou obvykle rozdělena dle způsobů, kterými oslovují své příjemce, neboť komunikace je vždy zprostředkovávána nějakými médii – bez nich by byla prakticky nemožná. Proto také obory věnující se různým projevům mezilidské komunikace označují pojmem médium to, co nějaká sdělení někomu zprostředkovává. Jedná se o médium komunikační (Jiráková, 2007, s. 15–17).

V zásadě lze média rozdělit na média primární, sekundární, terciární a kvartární. Za primární komunikační média jsou pokládány zprostředkovatelské sdělení mezi účastníky komunikace v podobě kódů, které se při komunikaci používají. Jedná se tedy o přirozený jazyk. Vzhledem k tomu, že samotné užití komunikačního kódu nebylo dostačující, spolu

s rozvojem lidské společnosti vyvstala potřeba přenášet sdělení i na větší vzdálenost, poskytnout je v krátkém čase velkému počtu lidí a zaznamenávat je takovým způsobem, aby vydržela co nejdéle. Tuto časovou a prostorovou omezenost sdělení se lidé snažili překlenout pomocí sekundárních médií, kterými byl umožněn záznam a přenos sdělení, jako jsou obrázky, písmo, tisk, telefon a počítačová komunikační síť. Terciární média jsou tvořena tzv. masovými médii, pro která je typické, že umožňují oslovit velké skupiny příjemců z jednoho centra, sem patří tisk, televize či rozhlas. Kvartárními médii jsou tzv. síťová či digitální média, která umožňují kombinovat potenciál primárních, sekundárních i terciárních médií, jako je internet a digitální televize (srov. Volek, 2003, s. 12; Jirák, Köpplová, 2007, s. 17; Jirák, Köpplová, 2015, s. 31–33).

Dalším přístupem může být i rozlišení chronologické, které vychází z prostředků, jež jsou k vyjádření sdělení použity. Dle tohoto třídění lze média dělit na média tištěná, elektronická a na multimédia. K tištěným médiím patří zejména knihy, noviny či časopisy, tedy média, jejichž obsah je vyjádřen na papíře. Mohou vznikat použitím rozmanitých tiskařských technik. Přelomovým okamžikem ve vývoji tištěných médií je období kolem roku 1450, kdy byl J. Gutenbergem vynalezen knihtisk. Tento rok je mnoha směry z oblasti teorie mediální komunikace považován za počátek nové éry a formy mezilidské komunikace. Pro tištěná média je specifické šíření v prostoru a čase. Podle dosahu lze tištěná média rozlišit na lokální, regionální, nadregionální, celostátní či nadnárodní (Reifová a kol., 2004, s. 137). Periodicita tisku je v České republice kodifikována zákonem č. 46/2000 Sb., o právech a povinnostech při vydávání periodického tisku a o změně některých dalších zákonů (tiskový zákon), ve znění pozdějších změn a doplňků. Elektronickými médii rozumíme zejména telegraf, telefon, televizi, rozhlas. Tento druh médií lze obecně strukturovat dále na média vizuální, audiální a audiovizuální.

Multimédia, respektive nová elektronická média, představují spojení videosignálu, zvuku, fotografie, textu a počítačových efektů do jednoho kompaktního celku, který je uložen v digitální podobě (Verner, 2007, s. 7). McQuail (2007, s. 41) označuje tato média jako telematická, jelikož v sobě kombinují telekomunikaci a informatiku a představují „soubor inovací soustředěných kolem systému, jehož podstatou je vizuální zobrazovací jednotka (televizní obrazovka) spojená s počítačovou sítí“. Nová média tak k přenosu či uchování informací používají počítačové technologie (a později síť). Vlastnosti, které odlišují nová média od tradičních, tkví zejména v jejich reprodukci, archivaci a distribuci informací, dále v možnosti automatizovaného zpracování jejich obsahů a v interaktivitě, síťovosti, multimedialitě, globální dostupnosti aj. (Reifová a kol., 2004, s. 134–135).

Lze se setkat rovněž s dělením na média horká a chladná, které bylo zavedeno McLuhanem (1964, s. 22–32; 1968). Rozdíl mezi těmito druhy médií je určen tzv. naplněností daty a stupněm zaplňování či doplňování dat adresátem. Tento

stupeň je McLuhanem označen jako participace a je určen mírou aktivní subjektivní intervence při příjmu mediálního sdělení. Zatímco stav naplněnosti daty je charakteristikou média, participace je vlastností percepce jeho uživatelem. Horká média vyžadují jen nízkou participaci neboli doplnění, jelikož tato média se vyznačují vysokou naplněností daty. Jako příklad horkých médií uvádí McLuhan fotografii, rozhlas či film. Tato média rozšiřují jediný smysl „vysokou definicí“ a posluchači či diváci nemusí další informace doplňovat. Chladná média jsou naopak nízkodefiniční a vyžadují od adresáta smyslové zapojení. Za chladná média jsou považovány např. komiks či telefon, jelikož vyžadují od příjemce poměrně velké doplnění. Závěrem je však nutné konstatovat, že rozlišení horkých a chladných médií se děje pouze ve srovnání jednoho média s druhým a je tak pouze relativní.

### 1.2.1 Masová média

Masovými médii se zpravidla rozumí periodický tisk, především noviny a časopisy, rozhlasové a televizní vysílání a veřejně dostupná sdělení na internetu. Společným charakteristickým rysem těchto historicky a společensky podmíněných forem sociální komunikace je dle Jiráka a Köpplové (2015, s. 18) to, že:

- ▶ jsou (potenciálně) dostupné a využívané neomezeným množstvím příjemců, a to díky technickým, organizačním a distribučním možnostem;
- ▶ adresátům nabízejí použitelné obsahy;
- ▶ tyto obsahy jsou nabízeny pravidelně či průběžně;
- ▶ samotná existence těchto forem komunikace velmi často závisí na zájmu a potřebách uživatelů, ať už z důvodů ekonomických, politických, či jiných.

Společným znakem masových médií je zejména jejich obsahová univerzálnost, velká popularita a v zásadě veřejná povaha. Významný je rovněž aspekt dostupnosti širokému okruhu adresátů a především postupem času etablované vytvoření pracovních postupů, které umožňují produkovat mediální obsahy rychle (aktuálně), v krátkých pravidelných periodách či průběžně s důrazem na podstatné a zajímavé aspekty (Jiráček, Köpplová, 2015, s. 19).

Masová média mají v moderní společnosti zásadní a neustále vzrůstající význam, což je dle McQuaila (2007, s. 21) způsobeno tím, že jsou potenciálním nástrojem vlivu, prostředím, ve kterém se odehrávají události z oblasti veřejného života, významným zdrojem výkladů sociální reality, klíčem k účinnému vystupování na veřejnosti i „zdrojem uspořádaných a veřejně sdílených významových soustav, které empiricky i hodnotově vymezují, co je normální“.

V současné době lze zaznamenat trend konvergence médií, při které dochází k prolínání tradičních tištěných a elektronických masových médií s tzv. médii novými, a to především vlivem technologických změn, jako je digitalizace dat a rozvoj možností

jejich přenosu. Van Dijk (1999, in Jiráček, Köpplová, 2015, s. 39) v této souvislosti hovoří o druhé komunikační revoluci, která se vyznačuje přeměnou médií, jež šíří sdělení, v média digitální a interaktivní.

Pro společnost jsou významné především důsledky změn spočívající ve *výrobní konvergenci, uživatelské konvergenci a funkční konvergenci*. Pojem *konvergence* (z lat. *convergentia*) vyjadřuje směřování, sklon, sbíhání a sbíhavost médií z hlediska přípravy, distribuce a vnímání obsahů (Reifová a kol., 2004, s. 111).

Pro vývoj médií v posledních desetiletích je dle Jiráčka a Köpplové (2015, s. 39) příznačná výrobní konvergence, pro kterou je typická tendence sblížovat se v oblasti přípravy, distribuce a způsobu nabízeného vnímání poskytovaných obsahů. Klíčový přechod na digitální zpracování informací umožnil, že se velmi podobná (či identická) mediovaná sdělení objevila v různých typech médií, tedy v různých koncových podobách. Důsledkem možnosti nasycit uživatelské potřeby při využití různých médií s podobným výsledkem je konvergence uživatelská. Někteří autoři však ze společenského hlediska považují za nejdůležitější konvergenci funkční, která spočívá ve sblížení sekundárních, terciárních a kvartárních médií. Přístroje, které jsme v minulosti vnímali jako neslučitelné, se stále častěji vyskytují společně. Jako příklad poslouží skutečnost, že televizní vysílání je v současné době možné sledovat i prostřednictvím internetu apod.

V reakci na stále zřetelnější fenomén nových médií zformuloval Poster (1995, in Reifová a kol., s. 306–307) teorii prvního a druhého mediálního věku, které postupují dvě stěžejní etapy ve vývoji prostředků mediální komunikace, lišící se vztahem mezi komunikátorem a příjemcem. Dle Postera je první mediální věk obdobím převládajícího klasického mediálního systému jednosměrné masové komunikace, která vrcholí nástupem televize. Mediální sdělení v této etapě putuje od malého počtu organizovaných a komplexních komunikátorů k velkému počtu příjemců s omezenou možností zpětné vazby. S nástupem tzv. nových médií se objevuje druhý mediální věk, ve kterém dochází k vyrovnání původní asymetrie mezi aktivním komunikátorem a pasivním adresátem. Tento druhý věk se vyznačuje zcela novou konfigurací vztahu mezi producentem a konzumentem, dochází k prolínání obou kategorií. Výsledek hybridizace těchto dvou rolí popsal ve své knize *The Third Wave* Toffler (1981, s. 265–283), který tohoto jedinice označuje jako *prozumenta*.

Vzhledem k tomu, že představy, které máme, a postoje, které zaujímáme, jsou ve stále větší míře získávány prostřednictvím médií, je žádoucí, abychom se naučili poznávat, co jsou média, jak fungují a jakou roli sehraávají v každodenním životě. Proto je důležité, aby se základní poučení o podstatě, výrazových prostředcích a vlivu médií stala součástí všeobecného vzdělávání a věnovala se jim náležitá pozornost. Ve světle současných trendů je zřejmé, že na výchovu a vzdělávání je nutné nahlížet jako na otevřený a dynamický proces. Školská zařízení přestávají být dominantním informačním zdrojem a mohlo by se zdát, že tuto roli přebírají média. Přesto nebyla doposud uspokojivě zodpovězena

otázka, jak má být široká nabídka mediálních produktů smysluplně využita pro výuku i sebevzdělávání. Je nepochybné, že média získávají v edukačním procesu nezastupitelnou funkci, přičemž záleží na tom, zda je pozornost médií zacílena pouze na děti a mládež, nebo i na širší populaci, zda oblast mediální a kulturní kritiky vyznívá spíše pesimisticky, nebo optimisticky, zda jsou při práci s médii zohledněny genderové aspekty, zda je pozornost soustředěna na regionální a národní perspektivy, nebo zda se soustřeďujeme na interkulturní a globální otázky. Podle Huga (in Niklesová, 2007) hraje významnou roli dále aspekt, zda slučujeme přístupy z oblasti teorie a praxe, zda se zabýváme zejména pedagogickým zřetelům, a v neposlední řadě rovněž otázka, zda zohledňujeme interdisciplinární (kontextuální, komunikační, kulturní, ekonomickou, politickou a společenskou) dimenzi.

## 1.2.2 Mediální komunikace

*Komunikace* představuje jednu ze základních lidských potřeb. Prostřednictvím moderních komunikačních prostředků je možné komunikovat i navzdory velké fyzické vzdálenosti komunikujících osob. Slovo komunikace pochází z latinského výrazu *communication*, který znamená produkci a výměnu sdělení a jejich významů prostřednictvím znakových systémů. Řeč je bezpochyby nejdůležitějším nástrojem lidské komunikace, ale ke komunikaci dochází často i beze slov, neverbálně. Birdwhistell (1968, in Kunczik, 1995, s. 13–14) tvrdí, že přes pravdivost tvrzení, že každá společnost má svůj jazyk (znakový systém), nelze z toho vyvozovat, že komunikace je ve své podstatě komunikací verbální. Komunikační proces může být nazván behaviorálním tokem, tj. nepřetržitým tokem lidského chování. Slova jsou v něm příležitostně využívána, ale komunikační proces nelze nazvat pouze řetězcem verbálních výměn, jenž je občas přerušen akcí.

Ačkoliv bychom mohli nalézt množství definic komunikace<sup>2</sup>, lišících se podle teoretického rámce, ze kterého vycházejí a podle něhož kladou důraz na některý z jejích aspektů, téměř všechny zohledňují pět základních prvků komunikace (Reifová a kol., 2004, s. 98–99):

- ▶ komunikátora;
- ▶ adresáta;
- ▶ komunikační kanál (zprostředkující činitel, médium, nosič);

---

2 Dance a Larson (1976, in Reifová a kol., s. 99–100) popsali celkem 126 definic komunikace, přičemž se shodují v tom, že komunikaci vnímají především jako proces. Tento proces začíná v okamžiku, kdy je sdělení komunikátorem koncipováno (převáděno do signálů) a dále přeneseno za použití média či komunikačního kanálu k příjemci, který toto sdělení dekóduje, interpretuje a vrací informaci o tom, že sdělení bylo či nebylo porozuměno. V průběhu komunikačního procesu může dojít k šumu. Na konstituci významu komunikovaného sdělení se podílí sociální, historický a kulturní kontext, který je pro proces komunikace důležitý.



- ▶ mediované sdělení (text);
- ▶ účinek, tj. efekt či odpověď.

Nejběžnější typologie komunikace vychází z toho, v jaké rovině uspořádání společnosti se komunikace odehrává. Dle této organizace lze rozlišit komunikaci intrapersonální, představující komunikaci se sebou samým, interpersonální, která probíhá mezi dvěma až třemi lidmi, skupinovou (uvnitř určité skupiny), meziskupinovou, která probíhá mezi ustavenými skupinami, institucionální, resp. organizační (jejímž příkladem jsou komunikační procesy v rámci politického systému apod.), a konečně komunikaci celospolečenskou. Posledně jmenovaný typ komunikace tvoří komunikační procesy potenciálně dostupné všem příslušníkům určité společnosti (např. mediální komunikace). Každá z těchto rovin komunikace má jistou typickou podobu, interpersonální komunikace je např. zejména dialogická, u dalších typů převládá spíše monologičnost (Jirák, Köpplová, 2007, s. 16).

Dewey (1925, in Reifová a kol., 2004, s. 99) upozornil na dvě kontrastující definice komunikace, které později Carey (1992) nazval transakčním a rituálovým pohledem na komunikaci. Zatímco transakční pohled je nejběžnější v naší kultuře, jelikož je definován termíny jako sdělování, přenos, zaslání či poskytování informací ostatním, rituálový pohled na komunikaci je starší a je směřován k udržení společnosti v čase či k reprezentaci sdílených hodnot.

*Mediální komunikace* je jedna z forem sociální komunikace, která užívá k rozmnožování a šíření sdělení médií. V 90. letech 20. století začal pojem mediální komunikace nahrazovat označení *masová komunikace*, které je používáno pro určení formy komunikace v historicky podmíněném období lidského dorozumívání a akcentuje především společenský rozměr komunikace (její dosah, povahu adresátů, mediální účinky). Pojmu mediální komunikace vtiskl terminologickou povahu Watson, který vymezil její postavení v typologii sociální komunikace. Masová média poskytují velké množství neustále se opakujících interpretací lidského života, informují své příjemce o hodnotách, postojích a názorech, které se vlivem mediální komunikace zdají být všeobecně sdílené (Jirák, Köpplová, 2007, s. 11). Na druhé straně může mít rozvoj médií i negativní aspekty (např. dezorientace jako důsledek přetížení symbolickými materiály, mediované vnucování ideologických sdělení aj.), na které ve své knize *Média a modernita* upozornil Thompson (2004).

Ačkoliv bývají pojmy masová a mediální komunikace používány často jako synonyma (srov. např. Šebesta, 1999, s. 122), není toto zaměňování zcela přesné. Mediální komunikace má charakter pojmu obecného, jelikož vyjadřuje jakoukoliv sociálně-komunikační aktivitu, na jejíž realizaci se podílejí jakákoliv média. Termín masová komunikace má ve vztahu k předchozímu pojmu povahu označení zvláštního. Jako masovou komunikaci lze označit takový typ mediální komunikace, na kterém se

podílejí média masová. Tento pojem se, vzhledem ke svému vzniku v konkrétních historických podmínkách, pokládá za dobově podmíněný (Jiráček, Köpplová, 2015, s. 21–22).

Epocha *masové komunikace* představuje proměnu, která svým způsobem začala počátkem 19. století s příchodem novin, určených běžnému čtenáři, a později pokračovala objevením elektronických médií, jako jsou telegraf a telefon. Noviny byly jen dalším pokračováním epochy tisku a ostatní jmenovaná média nikdy nevyužilo příliš velké množství lidí. Mnohem výstižnější tedy bude, posuneme-li vznik epochy masové komunikace na počátek dvacátého století a spojíme ho s objevením a všeobecným rozšířením filmu, rozhlasu a televize. Právě tato média nastartovala změnu, kterou prožíváme dodnes. Následující epocha počítačů v masové komunikaci již přetvořila naši společnost ve společnost informační. Autor McQuail rozlišuje čtyři modely komunikace: přenosový model, rituálový či výrazový model, propagační model a příjmový model, z čehož je patrné, že nelze udržet představu jednoho pojetí či jedné definice, která by vycházela pouze z vnitřních charakteristik (či nadhodnocení) technologie mnohačetné reprodukce a šíření (McQuail, 2007, s. 72–77):

- ▶ *Přenosový model* zachycuje komunikační tok jako přenos sdělení od odesílatele prostřednictvím komunikačního kanálu k příjemci s důsledkem v podobě účinků na příjemce (podrobněji viz Reifová a kol., 2004, s. 149–151; McQuail, 2007, s. 72–73).
- ▶ *Rituálový (výrazový) model* překonává omezení předchozího modelu komunikace pouze na „přenos“. Výrazový model komunikace klade důraz spíše na vnitřní uspokojení podavatele nebo příjemce než na účelové využití, jelikož závisí na sdílených významech a citech. Sdělení rituálové komunikace bývá obvykle skryté a nejednoznačné, závislé na symbolech. Příklad tohoto modelu komunikace lze nalézt např. v oblasti náboženství, umění, veřejných obřadů či oslav.
- ▶ *Propagační model* předpokládá jako hlavní aspekt mediální prezentace předvádění se (display) a získání a udržení zrakové či sluchové pozornosti (attention). Pozornost je v rámci tohoto modelu pokládána za cíl a bývá považována za měřítko úspěchu či selhání. Cíl získat pozornost koresponduje s podstatným aspektem vnímání médií příjemci, jelikož masová média se užívají i k rozptýlení a vyplnění času.
- ▶ *Příjmový model* vychází z kritické teorie, sémiotiky a výpovědní analýzy (discourse analysis). Mediální sdělení mají více významů, jsou vždy interpretována dle kontextu a kultury příjemců. Podstatou této „analýzy příjmu“ je snaha o umístění prisuzování a konstruování významu sdělení do blízkosti příjemce. Předchůdcem analýzy příjmu je Hall, člen Birminghamské školy, jenž se věnoval jednotlivým fázím transformace, kterou prodělává každé mediované sdělení na cestě od svého vzniku k příjmu a interpretaci.

Role skupinových vztahů v procesu masové komunikace byla objevena téměř náhodou. Mnohé její důležité myšlenky byly formulovány nezávisle na sobě přibližně ve stejné době více vědci. Na počátku 40. let 20. století, tj. ještě před tím, než se televize stala masovým médiem, vytvořili Lazarsfeld, Berelson a Gaudet promyšlenou výzkumnou metodologii, aby mohli studovat vliv na voliče v mediální prezidentské volební kampani, která tehdy probíhala. Teorie sociální diferenciacce vysvětlila mnoho z těchto výsledků (např. vliv různých sociálních kategorií na volební záměry) a chování médií bylo mnohokrát potvrzeno. Hlavními proměnnými byly věk, identifikace se stranou, pohlaví, ekonomický status, vzdělání, bydliště aj. Příslušnost těchto sociálních kategorií určovala zájmy a vedla k častým nebo pozdním rozhodnutím. Tento komplex proměnných působil současně a ovlivnil nejen úroveň a směr vyhledávání masově komunikovaných sdělení kampaně, ale také druh vlivu, který by takový materiál mohl na lidi mít (DeFleur, Ballová-Rokeachová, 1996, s. 200–201).

Vycházíme tedy z postulátu, že masová média jsou součástí a iniciátorem svébytné, celospolečenské, historicky podmíněné komunikační aktivity člověka, tvořící oblast *sociální komunikace*. Tato komunikace se nazývá masová či mediální. Užívání masových médií je pokládáno za typ sociální komunikace, který je příznačný pro konkrétní typ společnosti a danou historickou situaci (Rosengren, 2000, s. 138 a násl., in Jirák, Köpplová, 2015, s. 20). Na druhou stranu lze zaznamenat i názory, podle kterých média nejsou plnohodnotnou sociálně-komunikační aktivitou, ale spíše „kvaziinterakcí“, interakcí pouze zdánlivou, a to vzhledem ke svému monologickému charakteru a produkci sdělení směřujících k neurčitému souboru potenciálních příjemců (Thompson, 2004, s. 70 a násl.).

Sociální organizace společnosti vykazuje strukturu jednotlivých rovin komunikace. McQuail (2007, s. 27) vyšel z rovin sociální organizace, v níž se komunikace uskutečňuje, a uspořádal uvedenou typologii do tzv. *pyramidy komunikace*. Masovou komunikaci pojal jako jeden z několika celospolečenských komunikačních procesů, který se nachází na vrcholu pyramidy podle míry zespolečenštění, jelikož směrem dolů nacházíme na každé rovině více případů komunikace. Zatímco z hlediska složitosti komunikačních procesů je nejsložitější komunikace celospolečenská, do které patří např. i komunikace mediální, z hlediska četnosti je nejvíce zastoupena komunikace intrapersonální. Interpersonální komunikace je procesem, jenž existuje současně v různých, navzájem se překrývajících kanálech. Verbální a neverbální komunikace je obvykle koncept vzájemně závislých infrakomunikačních systémů. Komunikační kanály je možné definovat podle druhů lidských smyslů – zrak, sluch, hmat (např. Braillovo písmo; Birdwhistell, 1968, in Kunczik, 1995, s. 13).

Lze obecně konstatovat, že charakteristickým rysem mediální (a rovněž i masové) komunikace je to, že v sobě zahrnuje patrné technické a institucionální prostředky pro produkci a šíření obsahu. V odborné literatuře věnující se médiím přitahuje tento

rys nejvíce pozornosti. Je zjevné, že vývoj médií od raných podob tisku po nejnovější objevy v oblasti telekomunikací je založen na sérii inovací, které je možné využít komerčně. Obecně můžeme říci, že využití těchto inovací je proces odehrávající se v rámci řady institucí a institucionálních sítí a že tyto instituce průběžně formují to, jak dnes média v naší společnosti pracují. DeFleur a Ballová-Rokeachová (1996, s. 21–40) periodizovali vývoj lidské komunikace dle způsobu, který v daném období převažoval. Ve vývoji lidské komunikace rozlišili pět základních etap:

- ▶ epochu znamení a signálů;
- ▶ epochu mluvení a jazyka;
- ▶ epochu psaní;
- ▶ epochu tisku;
- ▶ epochu masové komunikace.

Způsoby komunikace se v jednotlivých etapách nestrídají, nýbrž dochází k narůstání jednotlivých způsobů ke stávajícím komunikačním možnostem uživatelů. Každá následující epocha tak uchovává i média z předchozích etap.

Podobné třídění historických období uplatňuje McLuhan v knize *The Gutenberg Galaxy* (1962), který je dělí na:

- ▶ „svět ucha“, což je doba akustického prostoru;
- ▶ dobu psané kultury, kterou představují rukopisy, jelikož fonetické písmo nahrazuje akustické vnímání vizuálním;
- ▶ „Gutenbergovu galaxii“, pro kterou je stěžejní tištěná kniha;
- ▶ nástup elektřiny.<sup>3</sup>

Rozvojem elektronických médií dochází ke změně tradiční vazby mezi fyzickým prostředím a sociální situací, jelikož vedle změny technologie mediálních přenosů dochází rovněž ke změně sociální situace a sociální vazby. Meyrowitz (2006, s. 19) v této souvislosti uvádí, že „mediovaná komunikace dospěla do stadia, kdy se stále více podobá formě živé komunikace tváří v tvář“. Prvkem, který je pro mediovanou (zprostředkovanou) a interpersonální komunikaci společný, je využívání tzv. technického média, kterým Thompson (2004, s. 21) rozumí „hmotný podklad symbolických sdělení“. Jedná se o takové hmotné prvky, prostřednictvím kterých je informace nebo symbolický obsah zachycen a přenesen od podavatele k adresátovi. Thompson dále uvádí, že součástí veškerých procesů symbolické výměny je technické médium. Bez některých fyzických prvků by nebyla možná ani výměna sdělení při interakci tváří v tvář. Těmito prvky jsou hrdlo a hlasivky, proudění vzduchu, uši, ušní bubínky aj., s jejichž pomocí jsou zvuky nesoucí význam produkovány a přijímány.

---

3 Slovní spojení *doba elektřiny* bylo pozdějšími teoretiky nahrazeno výrazem *rozvoj nových médií*, která představují poslední etapu. Setkat se lze i s členěním časovým (Faulstich, 1998, s. 31, in Jiráková, Köpplová, 2007, s. 19).

Rozvojem techniky dochází k etablování nových možností dálkového přenosu slova. Jazyk na tyto inovace reaguje tím, že využívá dosavadní komunikační stereotypy a upravuje je podle dispozic média. Dle Čmejrkové (1997, s. 227) „každé médium ovlivňuje typ diskurzu, který je jím zprostředkován. Přenáší na tento diskurz své charakteristické rysy, své možnosti a svá omezení a vyvolává k životu komunikační strategie specifické právě pro daný typ zprostředkované komunikace“.

Každodenní komunikace tzv. tváří v tvář je pevně zakotvena situačně i kontextově a nabízí vesměs průběžnou možnost reakce, okamžitou zpětnou vazbu. Při komunikaci, která vzniká za účasti masových médií, se však vytváří sociální vztahy zcela odlišné povahy. Hlavní rozdíly mezi mediální a interpersonální komunikací lze shrnout následovně (Jirák, Köpplová, 2007, s. 36–38; Jirák, Köpplová, 2015, s. 36–39):

- ▶ institucionální rozdíl;
- ▶ zajištění mediální komunikace speciálními výrobními a distribučními technologiemi;
- ▶ potenciální záběr, dostupnost a charakter publika;
- ▶ mediovaná sdělení jsou zvláštním druhem zboží.

Za zcela zásadní rozdíl je dle Jiráka a Köpplové (2007, 2015) možné na základě shora uvedeného považovat tu skutečnost, že mezi účastníky komunikace je institucionální rozdíl. Mezi podavatelem mediovaného sdělení a příjemci není bezprostřední kontakt a není zřejmá bezprostřední reakce. Výrobce sdělení může případnou úspěšnost či neúspěšnost sdělení posoudit až se zpožděním a ve specifické podobě (např. formou výsledků sledovanosti, v průzkumech trhu aj.). Povahu komunikace do značné míry určují speciální výrobní a distribuční technologie, které podporují onu jednosměrnou povahu mediální komunikace, tj. od média k publiku. Tyto technologie umožňují, že sdělení nabízená médiu jsou vesměs dostupná či zaznamatelná, na rozdíl od sdělení v rámci interpersonální komunikace, která mají pomíjivou povahu. Vzhledem k tomu, že mediovaná sdělení jsou technicky uchovatelná a opakovatelná, dokáže mediální komunikace překonávat bariéru prostoru a času ve své základní podobě. Události, které existují v nějakém kulturním, národním, regionálním, situačním či jiném kontextu, jsou zpracováním do podoby mediovaného sdělení „dekontextualizovány“, přičemž tato sdělení vstupují do kontextů příjemců, ve kterých se uplatňují bez vědomí kontextu původního. Poslední rozdíl akcentuje tu skutečnost, že masově mediované produkty jsou nabízeny jako zboží, jelikož jsou prodávány podle toho, jak dokáží saturovat potřeby trhu, na kterém se uplatňují, a přinést zisk.

Závěrem lze konstatovat, že masová média v procesu masové komunikace vykazují následující specifika (srov. Kunczik, 1995, s. 17; Jirák, Köpplová, 2015, s. 40):

- ▶ Nabízejí materiál (obsahy), který je určen prvotně ke krátkodobému užití (např. zpravodajství, zábava).
- ▶ Jsou produkována formálními organizacemi za použití vyspělých technologií pomocí různých zprostředkujících technik.



- ▶ Cílem je dostat se k velkému (disperznímu, masovému, anonymnímu) publiku, a to:
  - ▷ veřejně (bez omezení přístupu);
  - ▷ převážně jednosměrně, bez možnosti výměny role komunikátora a recipienta, jejichž vztah je asymetrický;
  - ▷ nepřímo, tj. bez přímé zpětné vazby.

To vše pak s určitou periodicitou produkce, která je nabízena průběžně, respektive pravidelně, přičemž publikum je složeno z jednotlivců zapojených do svých sociálních vazeb, kteří aktivně nakládají s tím, co jim média nabízejí.

Stěžejním prvkem informálního i formálního vzdělávání jsou různé formy komunikace. Z pedagogického hlediska je důležitá zejména komunikace sociální, představující sdělování a dorozumívání mezi lidmi. V posledních desetiletích je komunikační zřetel vyzdvihován rovněž ve vyučování českému jazyku, neboť podstatným znakem osobnosti je schopnost komunikace a jazyková kultura (Čechová, 1998, s. 19). Komunikační kompetence je rovněž jednou z klíčových kompetencí, ke které by měl směřovat a přispívat nejen vzdělávací obsah, ale i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají (RVP ZV, 2016, s. 10).

### 1.3 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA

Vzhledem k tomu, že produkce nabízená médií je mimořádně široká, všudypřítomná a má tak značný vliv na život člověka a celé společnosti, je v současné době velmi důležité, aby součástí výchovy člověka bylo naučit se „žít s médii“. Jelikož podstata a důsledky této aktivní účasti médií nejsou patrné na první pohled, vyvstává stále zřetelněji potřeba snažit se „jednání“ masových médií poznat a zejména pochopit. Sdělení, která jsou médií produkována, nemají stejnorodý charakter a jsou vytvářena různými záměry, mnohdy potenciálně manipulativními. Důležitost mediální gramotnosti jako svébytné kompetence je obhajována rovněž nutností určité průpravy, která by umožnila správně vyhodnotit mediální sdělení, a to jak z hlediska záměru jejich vzniku (např. informovat, přesvědčit, manipulovat, pobavit), tak i z hlediska jejich vztahu k realitě (věcná správnost, logická a argumentační stavba, hodnotová platnost; Mičienka, Jiráková a kol., 2007, s. 7–9).

*Mediální výchova* je vyučovací předmět, jehož mateřské obory nejsou pevně vymezeny, nachází se v průsečíku zájmů pedagogiky, mediálních studií, filmové vědy, estetiky, sociologie, psychologie i dalších humanitních a sociálních disciplín. Je chápána jako výchova k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 149). Jedná se o proces výuky a učení se o médiích, jehož hlavním cílem je předat žákům znalosti a napomáhat rozvoji jejich dovedností, které pomohou zvyšovat jejich mediální gramotnost a kritickou reflexi mediálních obrazů, textů a sdělení, jež produkují hromadné masové prostředky. Společně s ostatními průřezovými tématy se podílí na rozvíjení postojů a hodnot každého

žáka, seznamuje ho s podstatou a základními vlastnostmi moderních médií a vytváří tzv. mediální kompetence jedince (podrobněji viz Buckingham, 2003, s. 4; srov. Plášek, 2004, s. 9; Bělohradská, 2010, s. 11–12; Šebesta, 1999, s. 124).

Mediální pedagogika (mediální výchova) je v současnosti obor, který je v jednotlivých zemích různě rozvinutý. Propracovanou koncepci má v německy i anglicky mluvících zemích, jakož i v zemích skandinávských. V Německu a Rakousku se označuje termínem Medienpädagogik, který plně koresponduje s českým ekvivalentem mediální pedagogika. V anglofonních zemích, jako je Anglie, USA, Kanada a Austrálie, se používají spíše výrazy jako mediální výchova (media education), mediální gramotnost (media literacy) a mediální uvědomělost (media awareness).<sup>4</sup> V našem prostředí představuje mediální pedagogika dosud ne zcela etablovaný termín. Šedřová (in Průcha, 2009b, s. 787) definuje mediální pedagogiku jako „pedagogickou disciplínu, která se zabývá působením médií v procesech edukace a socializace. Snaží se postihnout různé způsoby, jimiž média vyvolávají nebo ovlivňují proces učení“. Mediální pedagogika studuje procesy, které se odehrávají v prostředích tradičně chápaných jako předmět pedagogického zájmu (např. škola, rodina aj.), ale i procesy, jež tato prostředí překračují a realizují se mimo ně. Mediální pedagogika v sobě integruje aspekt teoretický, výzkumný (zkoumá, jak výše uvedené procesy probíhají) a praktický (navrhuje, jak do těchto procesů účinně pedagogicky intervenovat). Postavení mediální pedagogiky uvnitř systému pedagogických věd není dosud plně ustálené. Schematicky je možné okruhy zájmu mediální pedagogiky rozčlenit na tři hlavní oblasti. Každá z těchto oblastí vnímá vztah médií a učení v poněkud jiné perspektivě. První se zaměřuje na média jako na socializační činitele, přičemž se zkoumají efekty a podmínky této socializace. Druhá oblast cílí na mediální výchovu jakožto nástroj k utváření mediální gramotnosti. Třetí oblast se koncentruje na učení za pomoci médií – mediální didaktiku<sup>5</sup> (Šedřová in Průcha, 2009b, s. 787).

### 1.3.1 Vývoj mediální výchovy

Podíváme-li se na problematiku médií z historické perspektivy, lze konstatovat, že v každém období existovalo povědomí o jejich možném negativním působení. Způsob, kterým by bylo tomuto negativnímu vlivu zamezeno, se však v průběhu doby vyvíjel. K lepšímu pochopení dnešního ukotvení mediální výchovy je vhodné zabývat se alespoň stručně jednotlivými vývojovými směry, jelikož v mediální výchově lze nalézt množství

---

4 Vzhledem k výzkumnému záměru této práce bude v empirické části užíván pojem mediální výchova (viz RVP ZV, 2013).

5 Dle Skalkové (2004, s. 137; 2007, s. 253) se mediální didaktika zabývá otázkou, jak zařazovat jednotlivá média do procesu vyučování a jak je využívat v procesu učení žáků, aby bylo dosaženo jejich optimalizace. Předmětem analýzy mediální pedagogiky (označované někdy také jako mediální výchova) jsou vlastní média a jejich používání. Obě oblasti, mediální didaktika i mediální pedagogika, spolu ovšem velmi často souvisejí.

tendencí lišících se od sebe na základě hodnotových systémů a cílů, které bývají dány dobovým kontextem. Mediálně výchovné prvky lze v historickém vývoji zaznamenat od doby, kdy začala působit média samotná, ačkoliv se v tomto období ještě nehovořilo o mediální výchově (mediální pedagogice). První pedagogické a didaktické úvahy o používání médií existují od doby, kdy se začala média vědomě používat jako vyučovací prostředek ke zprostředkování světonázorové skutečnosti. Tyto úvahy lze datovat od doby uvedení slabikáře *Orbis sensualium pictus* (1658) J. A. Komenského do latinských škol. Přesto však byly mediální a didaktické prvky užívány již v 5. století, například vyřezávané dveře starokřesťanské baziliky sv. Sabiny v Římě s biblickými výjevy (Křišťan, 1999). Komenský byl rovněž první, kdo uvažoval o použití novin ve výuce, jelikož noviny pokládal za důležitý zdroj poučení. V Komenského pojetí nejde o mediální gramotnost v takové podobě, jak ji chápeme v současné době, využití novin bylo zamýšleno jako zdroj aktuálních a živých informací. Ve svém díle *Labyrinth světa a ráj srdce* (1663) se Komenský pokusil o výklad mechanismu působení médií ve společnosti, když přirovnal novináře k „pištcům“, kteří lákají lidi na různé melodie (Mičienka, Jirák a kol., 2007, s. 10).

McLuhan (2000, s. 286) upozornil, že obavy z médií a jejich dopadů na lidské myšlení se objevily již v antickém Řecku, v Platónově díle *Faidros*, tvořícím součást knihy *Dialogy o kráse*, ve kterém se Platón vyrovnával s důsledky písma.<sup>6</sup> Někteří autoři připomínají Platónovu *Republiku*, ve které lze objevit varování před dopadem divadla na řeckou mládež (Mičienka, Jirák a kol., 2007, s. 10; Buckingham in Lusted, 1994, s. 13).

Mediální pedagogika (výchova) vychází především z katolického prostředí, jelikož její počátky lze spatřovat v katechismu, který uplatňoval tzv. autoritativně normativní směr. Tento směr se projevoval cenzurou či zákazy některých mediálních obsahů. Již od přelomu 15. a 16. století, kdy vznikaly první seznamy zakázaných knih a první cenzurní nařízení, se projevoval represivní přístup, jenž se řídil rozhodnutím církevní autority o vhodnosti či nevhodnosti mediálních textů (Bína a kol., 2005, s. 18).

Dle Niklesové (2007, s. 18) se základem vzniku pedagogické disciplíny zvané mediální pedagogika stal předpoklad, že vztah lidí ke světu v moderní společnosti je z velké části zprostředkován médii a pedagogické jednání je světem médií také do značné míry ovlivňováno. Ačkoliv lze první impulzy k používání novin ve výuce vysledovat již v díle Komenského v 17. století, soustavnější úvahy o mediální výchově jsou zřejmé až ve 20. století, kdy docházelo k rozvíjení myšlenky, že obsah novin by měl být tématem vyučované látky, a to převážně jako zdroj informací. Na konci 20. let 20.

---

6 „Duše těch, kdo se učí, povede písmo spíše k zapomínání, protože budou zanedbávat paměť. Budou se spoléhat na písmo a vzpomínat jen díky pomoci zvnějšíku, prostřednictvím cizích značek, ne sami od sebe, zvnitřku. Lék, který jsi našel, nedá nikomu paměť, bude jen připomínat. Nabízíš žákům zdání moudrosti, ale nikoli pravdu: budou poslouchat mnoho řečí, aniž by se učili, a budou přesvědčeni, že mnoho vědí. Přitom budou většinou nevzdělaní a budou těžko chápat. Místo aby moudří byli, budou mít jen dojem, že jsou moudří“ (Platón, 1993, řádek 275a, překlad P. Peňáz).

století se zejména v německém prostředí začala rozšiřovat potřeba vedle obsahu médií zařadit do výuky i základní informace o procesu mediální produkce. V československém prostředí vycházela dokonce na přelomu 20. a 30. let 20. století rubrika Noviny ve škole vedená časopisem Duch médií (Mičienka, Jirák a kol., 2007, s. 10).

V období druhé světové války jsou zvláště v Německu média nástrojem ideologie a ze strany politické moci je na ně kladen tlak pomocí zákonných a hospodářských opatření, kontrolních orgánů i státem řízené produkce. Propaganda hrála v masových médiích důležitou úlohu s cílem rozvíjet veřejné mínění směřující k nastolení důvěry v politickou moc a její ideje (Bína a kol., 2005, s. 19). Mediální pedagogika po druhé světové válce byla v západní Evropě chápána jako pomoc při výchově k „sebeobraně před škodlivými působeními médií“. Za „škodlivé“ bylo považováno zejména násilí prezentované v médiích, převážně na televizních obrazovkách (Theunertová, 1987, in Křišťan, 1999).

Rozvoj mediální výchovy v dnešním slova smyslu lze sledovat po druhé světové válce, což souviselo se snahou vyrovnat se s nepříznivou zkušeností s médii a úspěchem propagandy v meziválečném a válečném období. V poválečném Německu se prosadila mediální výchova nejprve v podobě kritického čtení novin a rozborů novinových zpráv jako součásti výuky mateřského jazyka. V této době převládalo chápání mediální produkce především v souladu s užíváním mateřského jazyka a jazykového kódu, vizuální (dnes dominující) komunikace byla méně uchopitelná. V německé společnosti má mediální výchova značný význam, což dokládá i tradice mediální pedagogiky (Medienpädagogik) jako samostatného oboru, který vede i vlastní výzkum médií (Mičienka, Jirák a kol., 2007, s. 10).

Zatímco v padesátých letech 20. století jsou patrné směry v duchu ochranné mediální pedagogiky, projevující se v preventivní filmové výchově, které se snaží chránit děti a mládež před „škodlivými“ mediálními obsahy, od šedesátých let je patrný kritický směr mediální pedagogiky s cílem smysluplného využívání médií. Pod pojmem „smysluplné“ využívání médií je spatřováno kritické a uvědomělé používání médií, která nevystupují pouze jako zdroj informací, ale rovněž jako nástroj prezentace samotného recipienta. V tomto období dochází k formulaci prvních tezí o manipulaci médií a potřebě snížení moci mediálních koncernů, jakož i o umožnění přístupu všem sociálním skupinám. Jednalo se zejména o ty skupiny, které byly na okraji zájmu médií, nebo o nichž v médiích převládaly negativní informace, jako jsou např. menšiny, osoby se zdravotním postižením, ekologičtí aktivisté apod. (Bína a kol., 2005, s. 19).

Z tohoto pojetí se v sedmdesátých letech dvacátého století etabloval společensko-kritický směr mediální pedagogiky, ve kterém je hlavním cílem takový recipient, jenž přistupuje k médiím aktivně a využívá je pro svůj užitek. Jedinec již není pojímán jako pasivní konzument, ale snahou tohoto směru je vytvoření aktivního tvůrce veřejného mediálního dění, čímž dochází rovněž k překonání mediálních stereotypů. Tento společensko-kritický směr je spjat s tzv. etnometodologickým obratem v kulturních studiích, který opouští

popis médií jako technických prostředků a funkčních systémů, ale pozornost obrací k popisu způsobu vnímání mediálních obsahů různými sociálními skupinami. Tento přístup je aktuální i v současnosti, v období globálních médií (Bína a kol., 2005, s. 19).

V průběhu 70. let 20. století se zejména v USA, Kanadě a Velké Británii začalo výrazněji hovořit o nutnosti zabývat se v rámci vzdělávacího procesu rovněž takovou oblastí, kterou jsou média, neboť se podstatným způsobem podílejí na utváření veřejného i soukromého prostoru jedinců. V této době lze sledovat aktivity směřující k prvním snahám o mediální výchovu (Plášek, 2004, s. 1). Jedním z impulzů byla komercializace médií, převážně televize, a to v 50. a 60. letech v USA a od konce 70. let 20. století její pronikání do evropského prostoru. Z výzkumů, které byly v Americe v 60. letech 20. století provedeny, vyplynulo, že mladé generaci činí potíže rozlišit informaci pocházející ze zpravodajství a reklamy, neboť těmto údajům přikládala stejnou váhu. Tyto výsledky podnítily rodiče k vyvíjení tlaku na školy, aby tomuto trendu úpravou obsahu výuky čelily.

Vzhledem k tomu, že v evropském prostředí nebyla komercializace televizního vysílání tak intenzivní, nebyl ani rozvoj mediální výchovy tak rychlý (s výjimkou Německa) a etablovala se až v 80. letech minulého století, zejména ve skandinávských zemích a Velké Británii. Mediální výchova se stala součástí kurikul v zemích západní Evropy, Severní a Jižní Ameriky, Afriky i Asie (včetně Austrálie, Oceánie a Nového Zélandu) a postupně se ujímá i v zemích bývalého východního bloku. Rozvoj mediální výchovy v afrických zemích vydatně a úspěšně podporuje organizace UNESCO (Mičienka, Jirák a kol., 2007, s. 10–11).

V České republice se úvahy o mediální výchově vedly od poloviny devadesátých let 20. století a v pozdější době se o tomto tématu diskutovalo zejména v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (2005), který začlenil mediální výchovu jako průřezové téma, a ta se tak stala nedílnou součástí základního vzdělávání. Některé aspekty mediální výchovy, avšak pod jiným označením, lze nalézt již v československé vzdělávací praxi poválečného období. Jako příklad v rámci českého jazyka může sloužit poučení o mediálních slohových útvarech v kontextu tzv. publicistického stylu, v rámci dějepisu výklad o významu Gutenbergova vynálezu knihtisku nebo o roli Československého rozhlasu během Pražského povstání aj. (Jirák, 2010, s. 15). Situace v České republice se od začínající úrovně mediální výchovy v západních školských systémech podstatně lišila. Dle Šebesty (1999, s. 125–126) měly na její konstituování vliv čtyři faktory: stav mediální scény, připravenost veřejnosti, připravenost školy a v neposlední řadě rovněž stav výzkumu a vysokoškolského vzdělávání v oboru. V první polovině 90. let se měnily vlastnické poměry, charakter i počet titulů, začal se prosazovat bulvár a došlo rovněž ke změně stylu práce žurnalistů. Na tyto nové jevy si veřejnost zvykala jen zvolna. Vzdělávací program z počátku 90. let s mediální výchovou vůbec nepočítal, masové komunikace se dotýkala pouze kapitola věnovaná publicistickému stylu v rámci předmětu český jazyk. Nově vzniklé vzdělávací



programy a standardy později vytvořily v tomto směru lepší podmínky. Klíčovým faktorem však byl stav výzkumu a vzdělávání v této oblasti, který se teprve začal postupně profilovat.

### 1.3.2 Koncepty mediální výchovy

V rámci vymezení mediální výchovy se lze v zahraniční literatuře setkat s rozličnými přístupy. Rovněž samotné označení tohoto oboru není zcela jednotné.

Mediální výchova sleduje zejména dva základní cíle. Jedním z nich je utváření a pěstování kritické reflexe médií a jejich obsahů u příjemců. Touto oblastí se zabývá tzv. *kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy*. Předpokládá se, že žáci pochopí základní principy a mechanismy fungování médií, které budou tvořit nezbytný základ pro schopnost kritického přijímání a posuzování mediálních sdělení. Na základě těchto znalostí a schopností budou lépe chráněni před potenciálním zneužitím masových médií (Vránková, 2004a, s. 41–42). V centru pozornosti kriticko-hermeneutického směru jsou skutečná média, s jejichž produkty se jedinci dostávají do každodenního styku. Tato tradice kritické analýzy médií a obsahu jejich sdělení je typická zejména pro kontinentální Evropu, skandinávské země a Kanadu (Vránková, 2004a, s. 43). Důležitými pojmy tohoto směru je kritický přístup a interpretace mediovaného sdělení. Tato kritická reflexe, analýza a interpretace mediálních sdělení je zaměřena zejména na rozbory zpravodajství, reklamy či zábavných pořadů. Kritický odstup od obsahu sdělení žáci získají na základě zkoumání mechanismů produkce, distribuce a recepce konkrétních mediovaných sdělení a poznáním jejich cílů a záměrů. Přitom je rovněž důležité, aby žáci reflektovali mediální sdělení, jež vycházejí z jejich vlastního kulturního prostředí. Ve sděleních komunikovaných prostřednictvím masových médií se odrážejí právě i stereotypy, mýty, kulturní symboly, zažitě vzorce chování a jednání, jakož i zvnějšku vytvářený úhel pohledu na sociální realitu a proces její interpretace (Burton, Jiráček, 2001, s. 185–200). Pokud se žáci naučí tyto faktory rozeznávat, dokážou si pak uvědomit vlastní kulturně formované procesy myšlení, myšlenkových omezení, předsudků či stereotypů. Dalo by se říci, že tento směr mediální výchovy je ve své podstatě od druhého cíle, tj. konceptu tzv. *learning by doing*, neoddělitelný (Vránková, 2004b, s. 43).

Druhým základním cílem mediální výchovy je praktická příprava jednotlivce na využívání médií. Tento koncept se nazývá *learning by doing*, jedná se o tzv. *dovednostní větev mediální výchovy*. Žáci se v rámci tohoto pojetí učí vyhledávat informace a realizovat vlastní myšlenky a nápady za pomoci vlastní mediální produkce. Mohou se učit vytvářet webové stránky, fotografie, digitálně natočený film, psát vlastní novinové články do školního časopisu apod. Tato dvě shora uvedená pojetí mediální výchovy se označují jako *tradiční přístup k mediální výchově* (Vránková, 2004a, s. 41–42). Základní ideou tohoto směru je myšlenka, že žáci

si nejlépe osvojí potřebné poznatky o fungování médií tím, že se sami podílejí na tvorbě různých druhů mediálních sdělení. Takto prakticky orientovaná koncepce mediální výchovy je rozšířena zejména ve Spojených státech amerických (Vránková, 2004b, s. 43–44).

Vedle tradičního pojetí mediální výchovy se však lze setkat i s prosazujícím se *teleologickým přístupem*. Tento přístup souvisí s rozšiřováním digitálních technologií, které narušují předchozí konfiguraci rolí na aktivního producenta a pasivního příjemce mediovaného sdělení (McQuail, 2007, s. 41). V tomto pojetí je úkolem mediální výchovy zkoumání, analyzování, rozvíjení a zdokonalování nových možností, jež nabízejí moderní informační a komunikační technologie v rámci výuky a tzv. celoživotního vzdělávání, např. výukové aplikace, virtuální škola, virtuální univerzita a jiné (Vránková, 2004a, s. 41–42).

Rozdílu mezi tradičním a teleologickým přístupem k mediální výchově se ve své práci věnuje např. Tella (1997). Tento finský autor v rámci tradičního přístupu, který nazývá *mainstream media education*, rozlišuje dvě hlavní složky, a to masovou komunikaci a pedagogiku. Masová komunikace se vztahuje k masovým médiím, která zahrnují komunikační kanály určené pro velký okruh adresátů (především tisk, televizi a rádio). Když sdělení prochází těmito kanály, dochází současně k jeho „mediování“, proto v sobě odráží i některé aspekty médií samotných. Mediální sdělení zhlédnuté v televizi se musí lišit od způsobu, kterým je podáno v denním tisku. Nadměrnou mediací mohou být sdělení rovněž zkreslena. Podstatným aspektem je také skutečnost, že v době, kdy lidé přijímají informace prostřednictvím masových médií, nemají většinou možnost okamžité zpětné vazby s jejich producenty. Pedagogika se v Tellově pojetí vztahuje nejen ke vzdělávání, ale i k pedagogickým vědám. V tomto rámci pokládá za hlavní cíl mediální výchovy přiměřenou mediální gramotnost občanů projevující se ve schopnosti a ochotě porozumět mediálním sdělením. Úkolem mediální výchovy je poskytnout návody k tomu, jak se s informacemi získanými prostřednictvím sdělovacích prostředků vypořádat. Zatímco tradiční pojetí mediální výchovy klade důraz na hromadné sdělovací prostředky a komunikační edukaci, teleologický směr vyzdvihuje analýzu prostředků a strategií, jež umožňují či usnadňují moderní informační a komunikační technologie v globalizovaném světě. V našem prostředí lze sledovat stále majoritně převládající tradiční pojetí mediální výchovy. Můžeme však předpokládat, že díky neodvratnému rozvoji masových médií bude nutné v edukačním procesu dominantně reflektovat rovněž teleologickou interpretaci.

Ačkoliv vybraných konceptů, teorií a škol z oblasti mediálních studií, z nichž mediální výchova vychází, je mnoho, je vhodné stručně poukázat na konceptuální rámec pro mediální výchovu vytvořený Dickem.<sup>7</sup>

---

7 Tento koncept mediální výchovy představuje nejuznávanější pojetí mediální výchovy, které pro Skotskou filmovou radu vytvořil specialista na mediální výchovu Dick. Tento model lze nalézt rovněž na portále kanadské neziskové organizace pro mediální výchovu *The Media Awareness Network* (nyní *MediaSmarts*).

Základní princip tohoto modelu představuje teze, že média konstruuji realitu. Skutečnosti, které jsou v mediálních sděleních reprezentována jako reálná, podléhají ze strany producentů významným vlivům konstrukčním, organizačním a kontrolním. Současně i samotní producenti podléhají kontrole a omezením ze strany společnosti a kultury, v nichž jsou mediální sdělení distribuována (*A critical framework for media education*, 2012). Koncepce Dickova modelu je rozčleněna na tři základní prvky:<sup>8</sup>

1. mediální texty;
2. produkce;
3. publikum.

Na to, že učitelé potřebují pro realizaci mediální výchovy ve třídě konceptuální model, upozornil Shepherd, a to vzhledem k tomu, že oblast médií je velmi široké pole zahrnující jak tradiční masová média (noviny, časopisy, televize, film), tak i další oblasti (např. analýzu populární kultury). Shepherd<sup>9</sup> převzal Dickův model mediální výchovy, který nazval *Elementary Media Education: The Perfect Curriculum – Základní mediální výchova: dokonalé kurikulum* (2009). Dle Shepherdova každého, kdo se pokouší porozumět oblasti masových médií, potřebuje jasný konceptuální rámec, jenž umožní diskusi o komplexních a různorodých faktorech, které souvisejí s problematikou masových médií. Není tedy rozhodující, který konkrétní model mediální výchovy bude učitelem použit. Rozhodující ale je, že k aplikaci mediální výchovy bude učitel přistupovat systematicky, a to podle určitého konceptuálního modelu či systému. Klíčový je tedy onen systematický přístup při aplikaci mediální výchovy.<sup>10</sup>

Dickova koncepce klade důraz jak na analytickou, tak i na praktickou stránku mediální výchovy v kontextu kulturního, politického a ekonomického prostředí. Rozhodujícím prvkem tohoto modelu je představa, že veškerá komunikace je sociální konstrukcí reality. Dle tohoto pojetí neexistuje hodnotově neutrální popis reality v tištěné ani vizuální formě, protože každá deskripce je pokusem o popis či definici reality z pohledu autora mediálního produktu. Ten na základě výběru, organizování či řazení detailů tuto realitu do jisté míry konstruuje. Shepherd uvádí, že pochopení tohoto pojetí je východiskem ke kritickému vztahu k médiím (Shepherd, 2009).

---

8 Transformaci tohoto modelu, resp. důraz na zmíněné tři komponenty v rámci mediálních studií (a zejména mediální komunikace), je možné objevit rovněž v Burtonově a Jirákové *Úvodu do studia médií*, případně též v McQuailově *Úvodu do teorie masové komunikace*.

9 Bývalý prezident *Association for Media Literacy*, dlouholetý zastánce raného začlenění mediální výchovy do vyučování.

10 Shepherd je dlouhodobým propagátorem integrace mediální výchovy do školního vyučování v Kanadě. Shepherd byl v minulosti prezidentem Ontarijské asociace pro mediální výchovu (*Ontario's Association for Media Literacy*). Je rovněž autorem článku z roku 1992: Shepherd, R. *Elementary media education: the perfect curriculum*. *English Quarterly*, 1992, roč. 25, č. 2–3, s. 35–38. V tomto článku je popsán Dickův model pro mediální výchovu. Výše citovaný článek *A critical framework for media education* je adaptací Shepherdova článku z roku 1992. *A critical framework for media education* [online]. 2012. [cit. 10. 1. 2016]. Dostupný z <<http://socialstudiessg.blogspot.cz/2012/05/critical-framework-for-media-education.html>>.

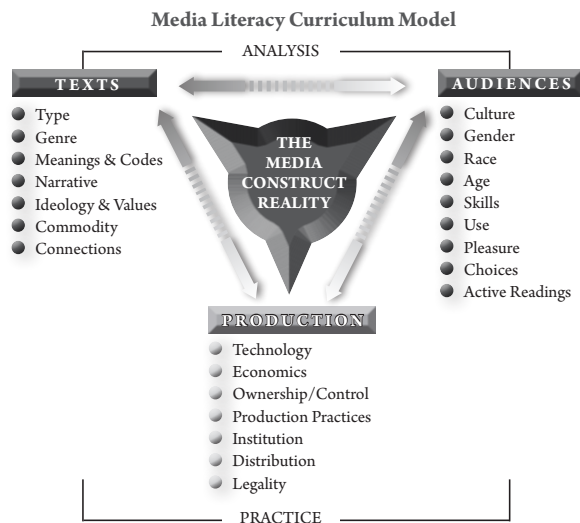
Jak již bylo uvedeno, model je založen na třech základních složkách, v jejichž rámci lze pokládat otázky, které žákům či studentům pomohou média „dekonstruovat“. Složka *audiences* (publika) klade důraz na aktivní využívání médií publikem. Členem mediálního publika je každý, kdo přijímá mediální text. Důležité je, aby žáci byli schopni identifikovat potenciální cílové publikum mediálního textu, jelikož mediální produkty bývají často navrženy tak, aby vytvářely svá vlastní publika. Dle Shepherdova tak tyto teorie směřují k tomu, že význam textu není předem určen, ale vytváří se až v dynamickém, proměnlivém vztahu mezi čtenářem a textem. Úloha učitele mediální výchovy by měla spočívat v rozvíjení schopností aktivního čtení mediálních textů u žáků, kteří by se měli naučit rozpoznat v textu zakódované významy, hodnoty, stereotypy a předsudky a přijímat tyto zakódované informace aktivně a vědomě, nikoli pasivně a nevědomě. Tato možnost volby zakódovaných významů posílí u žáků schopnost kritické analýzy a odstupu od mediálních sdělení.

Složka *texts* (texty) vyvíjí snahu o odkrytí zamýšlených a nezamýšlených významů mediálních produktů, typů, žánrů, vložených hodnot, narativní struktury apod. Pojem „texty“ v tomto modelu označuje mediální produkty, které zamýšlíme hodnotit. Tímto mediálním textem může být kniha, píseň, plakát aj. Se žáky mohou učitelé diskutovat např. o tématu, o jaký druh a žánr mediálního textu se jedná apod.

Složka *production* (produkce) je zaměřena na distribuční, technické, ekonomické, vlastnické a právní aspekty související s produkcí mediálních sdělení. Produkce tedy odkazuje na vše, co souvisí s výrobou mediálních textů. Je důležité, aby se učitelé při výuce mediální výchovy zaměřili na vztah různých aspektů produkce a ostatních faktorů dalších dvou komponent, tedy na vztah produkce, textů a publik. Dle Shepherdova se pochopení těchto souvislostí nejlépe rozvine zapojením žáků do mediální produkce.<sup>11</sup>

---

11 *A critical framework for media education* [online]. 2012. [cit. 10. 1. 2016]. Dostupný z <<http://socialstudiessg.blogspot.cz/2012/05/critical-framework-for-media-education.html>>.



Obrázek 1. Konceptuální rámec pro mediální výchovu dle Shepherd<sup>12</sup>

Výše uvedené konstrukce, tj. text, publikum a produkce, by se měly rozlišovat, kdykoliv se diskutuje o médiích a mediálních produktech. Shepherd dále uvádí, že učitelé mediální výchovy brzy zjistí, že diskuse o médiích a mediálních produktech se bude pohybovat mezi těmito složkami, které se vzájemně ovlivňují. Zmíněný model je dostatečně sofistikovaný, aby umožnil a usnadnil detailní rozbor a poukázal na vzájemné vztahy v oblasti masových médií. Je také dostatečně flexibilní, aby mohl být aplikován na různé mediální texty (Shepherd, 1992).

### 1.3.3 Mediální gramotnost

Gramotnost má mnohé politické, sociální, ekonomické i pedagogické implikace. Je často chápána jako součást základních lidských práv, jako podmínka plné sociální participace jednotlivce, jako předpoklad jeho nezmanipulovaného, svobodného života, jeho osobní prosperity, stejně jako prosperity celé společnosti. V dřívějším pojetí představoval pojem *gramotnost* zejména dovednost číst a psát. Toto chápání gramotnosti se v dnešní době globalizace jeví jako nedostačující. V souvislosti s gramotností se můžeme setkat s různými pojmy jako *základní gramotnost*, *elitní gramotnost*, *kulturní gramotnost*,

12 Složka *texty* dle tohoto modelu obsahuje typ, žánr, významy a kódy, naraci, ideologii, druh a kontext. Složka *publikum* zahrnuje kulturu, pohlaví, rasu, věk, schopnosti, užití, požitek, volbu (rozhodnutí) a aktivní čtení. Složka *produkce* se skládá z technologie, ekonomiky, vlastnictví/kontroly, produkčních praktik, instituce, distribuce a zákonnosti (legálnosti). Převzato z textu: *A critical framework for media education* [online]. 2012. [cit. 10. 1. 2016]. Dostupný z <<http://socialstudiessg.blogspot.cz/2012/05/critical-framework-for-media-education.html>>.



jež vyjadřují znalosti obecně rozšířené v daném kulturním prostředí, dále *počítačová gramotnost*, *třetí gramotnost* či *e-gramotnost*, které se vztahují ke schopnosti ovládat počítač a další komunikační technologie. Při úvahách v širších souvislostech lze v podstatě jakoukoliv schopnost vykonávat určitou činnost označit za gramotnost svého druhu, např. gramotnost sociální, gramotnost občanská, gramotnost právní apod. K jednoznačnosti terminologie by přispělo důrazné rozlišování faktického obsahu samotné gramotnosti od možného smyslu nabytí gramotnosti (Rabušicová, 2002, s. 10–23).

*Mediální gramotnosti* bývá zpravidla chápán soubor poznatků a dovedností potřebných k orientaci v málo přehledné a neprůhledně strukturované nabídce mediálních produktů, jež vytvářejí prostředí, v němž se pohybuje současný člověk. Jinými slovy to znamená, že mediální gramotnost zahrnuje dvě oblasti:

1. poznatky potřebné jednak k získání kritického odstupu od médií, jednak poznatky umožňující maximální využití potenciálu médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy, aktivního naplnění volného času apod.;
2. dovednosti, jež dovolují a usnadňují tento kritický odstup, jakož i maximální kontrolu vlastního využívání médií (Mičienka, Jiráček a kol., 2007, s. 9).

Cestou, jak dosáhnout mediální gramotnosti, je mediální výchova. Potřeba této nové kompetence vzniká z nutnosti poznat a pochopit masová média, protože jejich aktivní podíl na sociální komunikaci ve společnosti zvyšuje potřebu vědět, v čem tento aktivní podíl spočívá (Jiráček in Dopita, 2004, s. 187). Cílem mediální výchovy je získání mediální gramotnosti neboli schopnosti vyhledávat, analyzovat, hodnotit a dále předávat informace v nejrůznějších formátech (srov. Bína a kol., 2005, s. 20), což koresponduje s jednou ze základních zahraničních definic mediální gramotnosti, která ji vymezuje jako „schopnost získávat, analyzovat, hodnotit a komunikovat mediální sdělení rozličných typů (druhů) a forem“ (Aufderhaideová in Hobbsová, 1998, s. 16). Jelikož mnohé definice mediální gramotnosti a mediální výchovy pocházejí ze zemí, v nichž má tato oblast vzdělávání dlouhou tradici, obsahují v sobě již přímo tvrzení, že mediální gramotnost úzce souvisí s dobrým občanstvím, a to mimo jiné i proto, že mediálně gramotný člověk se dokáže aktivně začlenit do společenské komunikace (Jiráček, Wolák, 2007; Buckingham, 2003; Potter, 2004).

Lze konstatovat, že první akceptovaná definice pojmu mediální gramotnost byla přijata na konferenci nazvané *National Leadership Conference on Media Literacy*, která se konala v roce 1992: „Mediální gramotnost je schopnost získat, analyzovat, hodnotit a komunikovat zprávy v různých formátech, tištěných i netištěných.“<sup>13</sup> Harris a Hodges (1995) ve své knize *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*

---

13 CONSIDINE, D. *An Introduction to Media Literacy: The What, Why and How To's* [online]. 1995. [cit. 19. 1. 2016]. Dostupný z <<https://irvineinfoshop.files.wordpress.com/2009/01/medialiteracy.pdf>>. „The Ability to access, analyze, evaluate and communicate information in a variety of format including print and nonprint.“

charakterizovali mediální gramotnost velmi zjednodušeně, a to jako porozumění způsobu, kterým jsou ve společnosti užívány přístroje masové komunikace. Prostřednictvím cílů, kterých je účelné dosáhnout, definuje mediální gramotnost Silverblatt (2000). Podle tohoto autora je mediální gramotností schopnost lépe porozumět informacím získaným prostřednictvím masové komunikace (tisk, fotografie, film, rozhlas a televize), odolávat pronikavému vlivu médií a vytvořit si vlastní názor na důležité věci. V této definici je v popředí svoboda, nezávislost na efektech a vlivech, které mohou média mít. Silverblatt se zaměřuje na mediální obsah a jeho důsledky pro společnost. Dle Pottera (2005, s. 36) je mediální gramotnost chápána jako „úhel pohledu, ze kterého jsme vystaveni vnímání sebe samých ve vztahu k médiím a interpretaci obsahu zpráv. Naše perspektivy jsou vystavěny znalostními strukturami. Ke stavbě poznatkových struktur jsou zapotřebí nástroje a materiál. Tyto nástroje jsou naše schopnosti. Materiálem jsou informace z médií a ze skutečného světa. Aktivní využívání znamená, že jsme si vědomi zpráv a vědomě je porovnáváme“.

Evropská komise reflektuje problematiku mediální gramotnosti prostřednictvím dokumentu s názvem *Evropský přístup k mediální gramotnosti v digitálním prostředí*.<sup>14</sup> V tomto dokumentu byla mediální gramotnost definována jako „schopnost získávat přístup k médiím, chápat a kriticky vyhodnocovat různé aspekty médií a mediálních obsahů a vytvářet sdělení v různých kontextech“ (KOM/2007/833, s. 3).

Podobně byla mediální gramotnost vymezena i směrnicí Evropského parlamentu 2007/65/ES, článek 37: „Mediální gramotnost se týká dovedností, znalostí a porozumění, které spotřebitelům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií. Mediálně gramotní lidé by měli být schopni provádět informovanou volbu, chápat povahu obsahu a služeb a být schopni využívat celé širší příležitosti, které nabízejí nové komunikační technologie. Měli by být schopni lépe chránit sebe a své rodiny před škodlivým nebo urážlivým obsahem. Proto je třeba rozvoj mediální gramotnosti ve všech oblastech společnosti podporovat a pečlivě sledovat její pokrok.“<sup>15</sup>

Schopnost zapojit se úspěšně a samostatně do probíhající mediální komunikace je zřejmě jednou z klíčových podmínek úspěšné socializace jedince. Tento proces je podmínován úrovní mediální gramotnosti jednotlivce, která vychází ze dvou základních rozměrů – znalostní a dovednostní výbavy člověka pro život s médii. Tato kompetence ve své podstatě zahrnuje jak osvojení si základních poznatků o roli současných médií

---

14 Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů ze dne 20. prosince 2007 – *Evropský přístup k mediální gramotnosti v digitálním prostředí* (KOM/2007/833) [online]. 2007. [cit. 17. 1. 2016]. Dostupný z <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0833&rid=7>>.

15 Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2007/65/ES ze dne 11. prosince 2007, kterou se mění směrnice Rady 89/552/EHS o koordinaci některých právních a správních předpisů členských států upravujících provozování televizního vysílání [online]. 2007. [cit. 17. 1. 2016]. Dostupný z <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:CS:PDF>>.

ve společnosti a o jejich historických konotacích, tak získání dovedností, které podpoří sebevědomé a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace, což předpokládá schopnost analyzovat a posuzovat kvalitu mediálních sdělení.

Mediální gramotnost je v tomto kontextu jednou z novodobě definovaných gramotností. Mediální gramotnost má svůj základ v rozšířené informační a komunikační dovednosti. Problematikou mediální gramotnosti se zabývala v roce 1998 *The National Communication Association* ve shrnujícím dokumentu s názvem *The Speaking, Listening, and Media Literacy Standards and Competency Statements for K-12 Educations*. Podle této zprávy by měl mediálně gramotný jedinec disponovat následujícími dovednostmi a znalostmi:

- ▶ porozumění používání médií v osobním a veřejném životě;
- ▶ pochopení vzájemných vztahů mezi publikem a mediálními obsahy;
- ▶ porozumění faktu, že mediální obsahy jsou produkovány v sociálním a kulturním kontextu;
- ▶ povědomí o komerční povaze médií;
- ▶ používání médií ke komunikaci s různými publiky.<sup>16</sup>

Určit základ gramotnosti pro 21. století bylo snahou konference konané v roce 2002 v Berlíně s názvem *21st Century Literacy*. V závěrečné zprávě<sup>17</sup> konference byly definovány tyto gramotnosti:

- ▶ technologická gramotnost (ve smyslu ICT gramotnosti);
- ▶ informační gramotnost;
- ▶ mediální gramotnost;
- ▶ sociální dovednost a zodpovědnost (v původním znění globální gramotnost a gramotnost se zodpovědností).

V tomto rámci se mediální gramotnost poprvé objevuje jako samostatná složka.

Z výše uvedených mezinárodních dokumentů plyne zřejmý požadavek cíleného zvyšování mediální gramotnosti. S tím souvisí rovněž předpoklad, že to, jak média vykládají a konstruují svět, podléhá zákonitostem a určitým stereotypům. Tyto zákonitosti a stereotypy lze při jisté míře teoretické vybavenosti identifikovat, vysvětlit a popřípadě rovněž využít ve vlastní prospěch. Například spotřebitelské chování lze svobodněji koordinovat při odhalení strategie výrobních firem při inzerci svých výrobků. Rovněž volba občanů se může stát kvalifikovanější při odhalení informací zprůhledňujících předvolební kampaně politických stran (Vránková, 2004b).

---

16 Blíže srov. *The Speaking, Listening, and Media Literacy Standards and Competency Statements for K-12 Educations* [online]. 1998. [cit. 8. 2. 2016]. Dostupný z <[https://www.natcom.org/sites/default/files/pages/Public\\_Statements\\_K-12Standards.pdf](https://www.natcom.org/sites/default/files/pages/Public_Statements_K-12Standards.pdf)>.

17 Celý obsah závěrečné zprávy viz *White paper from the 21st Century Literacy Summit* [online]. 2002. [cit. 8. 2. 2016]. Dostupný z <<http://www.icliteracy.info/rlf.pdf/WhitePaperEnglish.pdf>>.

Jirák a Köpplová (2015, s. 350–351) uvádějí, že zvyšování mediální gramotnosti se děje ve více rovinách a podobách, a to jako mediální výchova, mediální osvěta a profesní/odborná příprava. Mediální výchova je předmětem této práce, mediální osvěta se realizuje nejčastěji prostřednictvím samotných médií (jako jsou osvětové a kritické weby, mediální kritika v tisku, vzdělávací pořady aj.), informováním veřejnosti, autoregulací (např. klasifikací audiovizuálních pořadů dle jejich potenciální škodlivosti pro příjemce) či občanskými aktivitami. Profesní, resp. odbornou přípravou je chápána jednak příprava těch, kteří mediální výchovu realizují (především učitelé a vychovatelé), a dále těch jedinců, kteří se podílejí na mediální produkci, především novinářů.

Mediální gramotnost úzce souvisí s pochopením fungování médií. Toto poznání tvoří jednu z klíčových rovin mediální gramotnosti. Hlavní problémy fungování médií lze stručně rozdělit do pěti kategorií (Arnett, 2007, s. 529):

1. Všechna mediální sdělení jsou konstruovaná, nejsou přesným odrazem reality.
2. Jednotlivá mediální sdělení jsou vytvářena využíváním ustálených postupů, symbolů a kódů. Média v podstatě pracují stereotypně.
3. Publikum aktivně interpretuje mediální sdělení. Členové publika sami vytvářejí významy sdělení, tyto významy jsou ovlivněny individuálními zkušenostmi, znalostmi, sociálními podmínkami jedince.
4. V mediálních sděleních jsou zakódovány určité názory, postoje, hodnoty autorů.
5. Média mají komerční význam a fungují v rámci širšího ekonomického kontextu.

Gramotnost v širším pojetí znamená schopnost orientovat se v expandujícím světě informací a dále schopnost těchto informací využívat způsobem, jenž předpokládá proces plné integrace člověka do společnosti. Z těchto příčin je koncept gramotnosti v moderních vyspělých společnostech v současnosti specifikován v termínu funkční gramotnosti. Toto pojetí platí z hlediska funkční gramotnosti jak pro člověka jako jednotlivce, tak i pro celou společnost. Z toho lze odvodit, že funkční gramotnost, definovaná jako schopnost participovat na světě informací, se postupně stala důležitějším předpokladem ekonomického a sociálního rozvoje národů než bohatství jejich přírodních zdrojů (Rabušicová, 2002, s. 11). Základ definice funkční gramotnosti vznikl v rámci organizace UNESCO v roce 1978: „Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje“ (UNESCO, 1978, s. 12; srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 80–81; Harris, Hodges, 1995).

Funkční gramotností je myšlena gramotnost v kontextu – vztažená k situaci a okolnostem, v nichž se člověk nachází. Ačkoliv koncept funkční gramotnosti není všeobecně akceptován, v jeho prospěch hovoří množství realizovaných studií gramotnosti ve vyspělých zemích. Významnou studií je Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých

(*International Adult Literacy Survey – IALS*), který se uskutečnil v roce 1994 a po němž následoval Druhý mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých (*Second International Adult Literacy Survey – SIALS*) v roce 1996. Funkční gramotnost byla v rámci těchto výzkumů definována také z hlediska práce s informacemi a byla rozčleněna do tří složek:

1. gramotnost literární jako schopnost nalézt informace v textu a porozumět jim;
2. gramotnost dokumentová jako schopnost vyhledat a využít přesně definovanou informaci;
3. gramotnost numerická jako dovednost manipulovat s čísly.<sup>18</sup>

K těmto kompetencím se přičleňuje ještě schopnost dorozumět se v cizím jazyce, především v angličtině. Zejména z praktického hlediska je koncept funkční gramotnosti podstatný, slouží k měření efektů vzdělávání, jakož i k formulování doporučení ke změně z těchto zjištění vyplývajících či korekci vzdělávacích programů.

Další možnou interpretací gramotnosti je fenomén gramotnosti informační. Tento pojem se začal objevovat v 70. letech 20. století, kdy informační gramotnost byla složkou gramotnosti funkční. Jeho nejpoužívanější definice byla uveřejněna v roce 1989 ve zprávě<sup>19</sup> Komise pro informační gramotnost (součást *American Library Association*). Aby jedinec dosáhl informační gramotnosti, musí být schopen rozeznat, kdy potřebuje informace, musí umět informace dále vyhledat, vyhodnotit a efektivně využít. Lidé s touto gramotností se tedy naučili, jak se učit, jelikož vědí, jakým způsobem jsou znalosti pořádány, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich mohli učit i ostatní. Tito lidé jsou tak připraveni k celoživotnímu vzdělávání, neboť vždy mohou najít informace potřebné k učinění určitého rozhodnutí či vyřešení nějakého úkolu.

Strukturu informační gramotnosti zmiňuje např. Dombrovská a kol. (2004, s. 13), která uvádí, že při rozvíjení gramotnosti informační lze vycházet z konceptu gramotnosti funkční, ovšem s důrazem na ICT gramotnost jako schopnost pracovat s informačními a komunikačními technologiemi.<sup>20</sup>

---

18 Blíže srov. výzkumnou zprávu *Literacy in the Information age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* [online]. 2000. [cit. 8. 1. 2016]. Dostupný z <<https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>>.

19 Blíže srov. *Presidential Committee on Information Literacy. Final Report 1989* [online]. 2005. [cit. 6. 2. 2016]. Dostupný z <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>.

20 Otázce informační gramotnosti, jejímu osvojení a způsobům, jak ji naučit, se věnuje dále např. Simonová (2003).



Funkční gramotnost			
Literární gramotnost	Dokumentová gramotnost	Numerická gramotnost	Jazyková gramotnost
ICT gramotnost			

Obrázek 2. Struktura informační gramotnosti<sup>21</sup>

Tuto strukturu by bylo vhodné v kontextu teoretických východisek této práce doplnit dále o gramotnost čtenářskou (*reading literacy*), která je pokládána za součást funkční gramotnosti. Dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 42) je čtenářská gramotnost „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi [...] Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale též dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“

### 1.3.4 Pojetí mediální výchovy ve vybraných zemích

V prostředí Velké Británie je nejznámějším autorem zabývajícím se problematikou mediální výchovy David Buckingham, profesor Londýnské univerzity a vedoucí Centra pro studium dětí, mladistvých a médií (*The Centre for the Study of Children, Youth and Media at the Institute of Education in London*). Buckingham periodizoval vývoj mediální výchovy ve Velké Británii. První náznaky mediální výchovy spatřuje ve třicátých letech, kdy vyšla kniha Leavise a Thompsona (1933) *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness*. Tato kniha představovala první systematický soubor návrhů k výuce o masových médiích ve škole. Kniha směřovala k zachování a ochraně literárního dědictví, jazyka, hodnot a zdraví národa. Autoři nahlíželi na média jako na zdroj špatného vlivu, který nabízí povrchní zábavu namísto pravých hodnot umění a literatury (Buckingham, 2003, s. 6–7).

Za další etapu je pokládáno období sklonku 50. a začátku 60. let 20. století, které je charakterizováno zaměřením pozornosti na kulturu populární (*popular culture*) namísto kultury vysoké (*high culture*). K této změně došlo zejména pod vlivem kulturních studií (*British cultural studies*), jejichž význam je spojován zejména s prací Williamse (1958, 1961) a Hoggarta (1959). Klíčovým textem, který usiloval o rozšíření tohoto přístupu k učitelům, byla kniha *The Popular Arts* (1964) Halla a Whannelové, která nabízela návrhy pro výuku o médiích (Buckingham, 2003, s. 7).

21 Převzato z DOMBROVSKÁ, M., LANDOVÁ, H., TICHÁ, L. Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna*, 2004, roč. 15, č.1, s. 14. ISSN 0862-7487.

Třetím důležitým obdobím ve vývoji mediální výchovy ve Velké Británii jsou 70. léta 20. století v souvislosti s časopisy *Screen* a *Screen Education*. Buckingham v této souvislosti hovoří o *screen theory*. Tímto pojmem označuje styl založený na několika obecně metodologických a teoretických perspektivách, jako jsou např. sémiotika, strukturalismus, psychoanalýza, poststrukturalismus a marxistická teorie ideologie. Pozornost je věnována odhalování skrytých ideologií mediálních textů a současně osvobození od ideologických vlivů (Buckingham, 2003, s. 8; Numerato, 2004, s. 7).

Na pozadí těchto perspektiv lze na historii mediální výchovy dle Buckinghama nahlížet dvěma kontradiktorními úhly pohledu. Na jedné straně je rozvoj mediální výchovy součástí širšího posunu směrem k demokratizaci. Ta je chápána jako proces, ve kterém učitelé berou v úvahu kultury, které si studenti do tříd přinášejí, před pouhým vnucováním hodnot „vysoké“ (dominantní) kultury. Druhou tendenci označuje Buckingham jako defenzivní. Vzhledem k tomu, že média mohou mít enormní (mnohdy negativní) vliv na své příjemce, měla by výuka o médiích bránit těmto neblahým účinkům. Učení o médiích tak mimo jiné zahrnuje analyzování toho, jak jsou mediální texty sestaveny, a porozumění ekonomickým funkcím mediálního průmyslu (Buckingham, 2003, s. 9–10).

Ačkoliv jsou tyto přístupy stále vlivné, v poslední době se mediální výchova ve Velké Británii dostává do další fáze. Není již chápána jako ochrana, ale jako forma přípravy (*preparation*). Směřuje k rozšíření pochopení médií a k participaci na mediální kultuře, která je obklopuje. V rámci tohoto nového paradigmatu mediální výchovy je kladen důraz na vědomosti a zkušenosti samotných studentů týkající se médií, které byly získány mimo školní prostředí. Dochází k rozšíření reflexivního stylu výuky i učení, ve kterém studenti vystupují nejen jako příjemci, ale rovněž jako tvůrci mediálních obsahů (Buckingham, 2003, s. 12–14).

V americkém prostředí se lze setkat se čtyřmi paradigmaty mediální výchovy, která uvádí Potter (2004, s. 56).<sup>22</sup> Podle prvního paradigmatu byla média nazírána jako riziko („nemoc“), proti kterému by bylo vhodné nastavit obranné mechanismy („očkovat“), aby se zabránilo negativním účinkům médií. Toto paradigma je označováno jako „očkovací přístup“ (*inoculative approach*), ve kterém jsou média vnímána jako nositelé kulturního úpadku. Žáci se měli naučit správnému vkusu. Učitelé mnohdy toto „očkovací paradigma“ kritizují a snaží se žáky ovlivnit směrem ke kategorickému odmítání produktů masových médií („zábavní průmysl“, „komerční kultura“ aj.). Od 60. let 20. století byl rozvíjen koncept druhého paradigmatu, které ustoupilo z počátečního radikálního nastavení směrem k pojetí, podle něhož nemají všechna

---

22 Autor hovoří o *media literacy*, což v překladu znamená mediální gramotnost. Vzhledem k nejednoznačnému oddělování těchto pojmů však začleňujeme toto pojednání do této kapitoly.

média pouze negativní vliv a žák i učitel by měl vnímat jejich rozmanitost. Mediální gramotnost předpokládala dovednost rozlišovat mezi „dobrymi“ a „špatnými“ obsahy (například existují špatné, ale i dobré americké filmy aj.). Potter (2004, s. 56) toto paradigma nazývá „paradigmatem populárních umění“. Sedmdesátá léta 20. století jsou charakteristická prosazením vlivu sémiotiky, teorie ideologie a hegemonie, zkoumáním sociálního kontextu mediální produkce a konzumace a zároveň sledováním modelů procesů kódování a dekódování i výzkumů publika. Výchova k mediální gramotnosti vede ke kritickému myšlení a tvorbě názorů (Kubey, 1997, s. 27–40). Poslední paradigma je pro Pottera (2004, s. 57) ve stadiu zrodu a jeho klíčový argument by měl vyjadřovat samostatnost rozhodování a výběru jednotlivce ve vztahu ke kvalitě předkládaného mediálního obsahu, mediálním stereotypům a ideologiím mající za následek vlastní kritický proces tvořivé interpretace jednotlivců.

Paradigma oboru mediální pedagogiky v Rakousku a Německu v užším smyslu zahrnuje nauku o médiích a výchovu k užívání médií. Teoretické vymezení obsahu a cílů německé mediální pedagogiky je nejednotné. Přesto pojem mediální pedagogika reprezentuje v konceptu německého edukačního prostředí pojem nadřazený pro čtyři subdisciplíny. Hug (in Niklesová, s. 75–76) uvádí tyto kategorie:

- ▶ *Mediální výchova* (die Medienerziehung) – označení je někdy chápáno jako synonymum k pojmu mediální pedagogika, klíčovým pojmem této subdisciplíny je pojem mediální kompetence.
- ▶ *Mediální didaktika* (die Mediendidaktik) – zabývá se účinky médií v edukačním procesu. V současnosti se pozornost zaměřuje především na hledání možností pro smysluplné využití multimediálních informačních a komunikačních technologií v procesu učení.
- ▶ *Nauka o médiích* (die Medienkunde) – reprezentuje zprostředkování znalostí o médiích a o jejich technických parametrech (informace technické – stavba počítače; informace historické – např. přechod od knihtisku k filmovému promítání; informace právní – např. ochrana dat ve vztahu k mediálním sdělením; informace ekonomické – např. komerční motivy tvůrce mediálních produktů; informace politické – např. moc médií ve struktuře fungování demokratických společností; informace psychologické – např. vliv médií na utváření postojů, názorů a soudů; informace filozofické – např. kvalita estetického cítění a vkusu v souvislosti s médií apod.).
- ▶ *Výzkum médií* (die Medienforschung) – reprezentuje výchovné a vědecké snahy o analýzu a výzkum problematiky médií, funkce a způsobu využití médií v prostředí školním i mimoškolním. Výzkum médií se jmenovitě zabývá sociálními aspekty médií, způsoby jejich vnímání rozdílnými sociálními skupinami, způsoby individuálního zpracování mediálních obsahů, významy různých znakových systémů, sledováním případného rodově odlišného přístupu k médiím apod.

Ačkoliv byla v jednotlivých etapách 20. století zřejmá možnost negativního působení médií na člověka, způsoby odvrácení tohoto negativního vlivu se v průběhu doby vyvíjely. K pochopení dnešních postojů k médiím a výchově v německy mluvících zemích je vhodné stručně jednotlivé vývojové směry charakterizovat. Křišťan (1999) při klasifikaci jednotlivých směrů vychází zejména ze studie Schella a Schorba (1988), přičemž vývoj mediální pedagogiky charakterizuje na základě šesti směrů:<sup>23</sup>

- ▶ *Autoritativně-normativní mediální pedagogika* – východiskem tohoto směru je rozhodnutí nějaké autority o tom, co je a co není dobré, a následná snaha o vyloučení špatného vlivu za současného ponechání vlivu dobrého. Zatímco na počátku spatřovala mediální pedagogika hlavní poslání v ochraně před nekvalitní („brakovou“) literaturou, mravnost ohrožujícími putovními kiny či varietními představeními, reformní pedagogika ve 20. letech 20. století vykazovala zájem o obsah a dramatické ztvárnění masmediálních produktů. V době nacistické diktatury sloužila média propagandě a indoktrinaci. Křišťan (1999) v této souvislosti upozorňuje na otázku, zda je v této době vhodné mluvit o mediální pedagogice, nebo lépe o cíleném zneužití mediální didaktiky.
- ▶ *Alternativní mediální pedagogika* zahrnuje takové směry, jež se nesoustředily pouze na ochranu před neblahými vlivy médií, ale které se nad rámec ochrany snažily doplňkově působit výchovně na vkus, zejména vést mládež k „dobrým filmům“.
- ▶ *Ochranná pedagogika* (die Bewahrpädagogik) vznikla na základě vývoje v ekonomické, společenské a vědecké oblasti i díky rozvoji mediální techniky a mediálních monopolů v 60. letech 20. století. V rámci této orientace se profilyovaly dva směry. Kritická mediální teorie spatřovala nebezpečí v samotné mediální technice a jejím využívání mediálními monopoly. Druhý směr se zabýval otázkou, zda je vývoj nových komunikačních prostředků v zájmu průmyslu, či rovněž v zájmu lidstva. V rámci ochranné mediální pedagogiky, která pokládá mediální politiku, techniku i ekonomii za aspekty vně výchovy, hledající způsob k ochraně a sebeochraně jednotlivce, je zřejmá snaha vychovat recipienty k zacházení s médii, jejímiž hlavními cíli je „kritický, respektive dospělý recipient a správné užívání médií“. Nejdůležitějším prostředkem ochranné mediální pedagogiky byl rozhovor, jehož cílem bylo přesvědčit a ukázat správnou cestu. V rámci tohoto směru je člověk pokládán za „objekt mediálního vlivu, který je vůči dané objektivní kultuře [ ... ] pasivním recipientem“ (Hülsewede, 1974, s. 15, in Křišťan, 1999). Člověk v tomto pojetí nemá možnost aktivního jednání, mediálně komunikačního procesu se může pouze vyvarovat.

---

23 Merkert (1989, s. 108, in Křišťan, 1999) však v této souvislosti poukazuje na potíže systematického členění mediálně pedagogických směrů a konceptů. Vzhledem k tomu, že jednotlivé směry a koncepty nejsou přesně vymezeny a částečně si konkurují, lze se setkat rovněž u jednotlivých autorů s rozdílným členěním.

- ▶ *Ideologicko-kritický směr mediální pedagogiky* se vyvinul počátkem 70. let 20. století. Východiska tohoto směru je možné nalézt v kritické teorii Frankfurtské školy. Tento směr se snaží o odhalení ideologického obsahu mediálních produktů za použití sémantické analýzy a analýzy jejich jazyka. Zatímco médiím je přisuzována zásadní manipulace, recipient je většinou v pozici manipulovaného. Odpůrci tohoto směru poukazují zejména na převažující defenzivní charakter a jednostranný pohled na člověka, který je i v tomto směru pojmán pasivně, má status objektu.
- ▶ *Společensko-kritický postoj* (die gesellschaftskritische Position) se vyvinul z předchozího směru, odmítá však objektivizaci člověka. Na recipienta není nahlíženo pouze jako na médii ovlivňovaného, ale především jako na společenský subjekt, který získává reálně zkušenosti, rozvíjí různé potřeby a zájmy. Masmédia plní v tomto životním prostoru jednotlivce jeden ze socializačních faktorů. Klíčovým zájmem tohoto směru jsou subjekty ve svém společenském kontextu, v němž hrají významnou roli média, nikoli však média v postavení ohrožujícího prostředku. Jednotlivci se mají stát producenty, jelikož média mají používat jako prostředek k vyrovnání se se světem, prostředek k vyjádření a k prosazení vlastních zájmů apod.
- ▶ *Mediální pedagogika zaměřená na jednání* (die handlungsorientierte Ansätze) doplňuje mediálně teoretické aspekty o pedagogický princip učení jednat, aktivně se vyrovnat se skutečností. Cílem tohoto směru je pojmání člověka – recipienta – jako společenského subjektu, který není předem determinován, ale je mu přisouzena vlastní společenská tvůrčí a jednací schopnost. Klíčovými pojmy tohoto směru jsou „dospělost“ a „emancipace“. Dospělost, vztahující se k individuální dimenzi, představuje schopnost učit se, pochopit společenské normy, podmínky, představy hodnot, umět je posoudit a na základě těchto zjištění definovat sebe a své jednání (srov. Schiefele, 1978, in Křišťan, 1999). Emancipace, vztahující se k dimenzi kolektivní, je zaměřena na osvobození od závislostí. Cíli této pedagogiky je analytické poznání masmediálních obsahů a forem produkce a vypořádání se s celospolečenskou skutečností, jakož i rozšíření schopnosti jednat při reflexi mediálních obsahů i při vlastní produkci. Nástrojem k dosažení těchto cílů může být učení se vědomé komunikaci, nabytí jistoty jednání v různých společenských situacích i rozšiřování výrazových možností, jako je vyslovování či zobrazování názorů a jiné (Bína a kol., 2005, s. 29). Rozvinutí komunikační kompetence je předpokladem autentické zkušenosti, která v sobě spojuje „dospělost“ a „emancipaci“.



Vývojové směry se mohou v praxi vyskytovat paralelně. V poslední době se však mediální pedagogika dle Křišťana (online, 1999) „orientuje na subjekt, na jeho dospělost, emancipaci, tedy i zodpovědnost všech účastníků mediálního procesu za komunikaci“<sup>24</sup>.

## 1.4 SOUČASNÝ STAV PROBLEMATIKY MEDIÁLNÍ VÝCHOVY V REALIZOVANÝCH VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍCH

O médiích jako pedagogickém tématu lze uvažovat v několika rovinách. Šedřová (2004, s. 19–33) rozlišuje trojí perspektivu pedagogického pohledu na média:

- ▶ média jako socializační instituce;
- ▶ média jako kurikulární oblast (oblast mediální výchovy a mediální gramotnosti jako nutná součást všeobecného vzdělávání);
- ▶ média jako zdroj proměny výchovné situace (působení médií na samotné koncepty výchovy a vzdělávání).

Toto rozlišení bylo částečným základem pro přehled výzkumů, které byly v souvislosti s mediální výchovou provedeny.

### 1.4.1 Výzkumná šetření účinků médií

Výzkumy účinků médií dokládají, že hromadné sdělovací prostředky mohou podstatným způsobem formovat vědění, myšlení, prožívání i jednání svých adresátů. Výzkumy socializační funkce médií se nejčastěji zaměřují na zjišťování vlivu médií na děti, vlivu násilí v médiích a vlivu médií na utváření hodnot.

Jedním z nejrozsáhlejších výzkumů týkajících se užívání nových digitálních médií (internet, mobilní telefon, videohry apod.) mladými lidmi ve věku 12 až 18 let je projekt *Mediappro* (2005–2006), který probíhal v devíti evropských zemích. Na základě dotazníkového šetření, kterého se účastnilo přibližně 9 000 respondentů, bylo vybráno 240 respondentů, se kterými byly realizovány individuální rozhovory. Ze studie

---

24 Vzhledem k obsahovému zaměření a cílům práce nebylo možné se stavem mediální výchovy v jednotlivých zemích zabývat podrobněji. K pojetí mediální výchovy v dalších zemích srov. např. BAZALGETTE, C., BEVORT, E., SAVINO, J. (eds.) *New Directions: Media Education Worldwide*. 1. vyd. London: British Film Institute, 1992, 242 s. ISBN 0-85170-350-X; FRENCH, D., RICHARDS, M. (eds.) *Media education across Europe*. 1. vyd. London, New York: Routledge, 1994, 217 s. ISBN 0-415-10016-X. K pojetí průřezových témat v Belgii, Irsku, Finsku a Skotsku srov. MARŠÁK, J., PASTOROVÁ, M., TOPINKOVÁ, R. *Pojetí průřezových témat: Belgie, Irsko, Finsko, Skotsko. Srovnávací analýza*. 1. vyd. Praha: VUP Praha, 2011, 41 s. Dostupný z <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/12/prurezova-temata\\_srovnacvi-analyza.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/12/prurezova-temata_srovnacvi-analyza.pdf)>.

vyplývalo, že počet nových uživatelů těchto médií roste, což může na druhou stranu vést k izolaci té části populace, která přístup k sledovaným médiím nemá (blíže viz *Mediapro – A European research project: The Appropriation of New Media by Youth*, 2006).

Další obdobně orientovaný výzkum nazvaný *Young Canadians in a Wired World* (2000–2005) se zaměřil na postoje a názory kanadských studentů na jejich využívání internetu. Na základě rozhovorů s rodiči (1 081 respondentů), rozhovorů v rámci ohniskových skupin a dotazníkovým šetřením studentů (5 682 respondentů) bylo zkoumáno, jak mladí lidé používají internet, jak ho vnímají a co o něm vědí. Z výzkumu vyplývalo, že od roku 2001 výrazně stoupl počet respondentů, kteří měli přístup k internetu. Ukázalo se také, že užívání internetu u studentů je odlišné o víkendů a ve školních dnech (blíže viz *Young Canadians in a Wired World. Phase II. Student Survey*, 2005). Z dalších výzkumů týkajících se užívání médií mladými lidmi lze uvést výzkumná šetření Livingstoneové a Bovillové (1999), Rideoutové, Vandewaterové a Wartellaové (2003), Livingstoneové a Boberové (2005), de Blockové a Buckinghamova (2007) a Šramové (2009).

U nás se těmto šetřením přibližuje výzkum Jechové (2010), která pomocí dotazníku zjišťovala, jak se projevuje rostoucí význam médií v životním stylu žáků šestých až devátých tříd základních škol (celkem 538 respondentů). Ukázalo se, že dotázaní žáci sledovali televizi či používali počítač v průměru čtyři až šest hodin denně. Nejčastější vykonávanou aktivitou na počítači bylo u respondentů malování obrázků a využívání různých počítačových programů, pouze malé procento dotázaných uvedlo užívání internetu. Nejdůležitější činností žáků na počítači bylo používání internetu, hraní počítačových her a poslouchání hudby.

Postoji k vlivu médií na děti, jejich mediálně pedagogickými důsledky a mediálně výchovným jednáním se zabýval Sloboda (2010). Metodou dotazníku zjišťoval na reprezentativním vzorku české populace (N = 834) laické představy o ne/bezpečí vlivu médií na děti, o ne/používání mediálně výchovných nástrojů (např. časové a obsahové restrikce, mediální odměny a tresty aj.) a názory na odpovědnost rodiny, školy a státu při ochraně dětí před případnými negativními vlivy. Pozornost tak byla zaměřena i na rodičovskou mediální výchovu. Výsledky přinesly převážně negativní hodnocení vlivu médií na děti. I přesto, že z odpovědí respondentů vyplývalo, že odpovědnost za tyto negativní vlivy by měl nést stát, školy a média samotná, byla jednoznačným až absolutním požadavkem rovněž odpovědnost rodičů za mediální výchovu dětí, a tudíž vytváření jejich mediální gramotnosti.

Výzkumným problémem rodinné socializace dětského televizního diváctví předškolních dětí se zřetelem k záměrné výchovné práci rodičů se zabývala Šedová (2007). Na základě hloubkového polostrukturovaného rozhovoru se 17 matkami dětí ve věku 3–6 let zjišťovala, jakým způsobem je socializováno dětské televizní diváctví, jak rodiče na děti působí a jaké významy svému působení připisují. Z výzkumu vyplývá, že

režim dětského televizního diváctví sice variuje v závislosti na proměnlivých vnějších podmínkách (zdraví dítěte, potřeby rodičů aj.), v zásadě však inklinuje k určité stabilitě. Rodinnou mediální výchovou se zabývali také Desmond, Singer a Singerová (1990), kteří zkoumali různé techniky této výchovy v rodinách pěti- až šestiletých dětí.

Počátky empirického zkoumání vlivu násilných scén ve filmu na dětské publikum lze datovat od dvacátých let 20. století (podrobněji viz Reifová a kol., 2004). Zřejmě nejčastějším tématem je zkoumání vlivu médií na agresivní chování (např. Bandura, Ross, Ross, 1961; Lieberman a kol., 2009; Olson, 2004; *Research on the Effects of Media Violence*, 2010). Řada longitudinálních výzkumů se týkala zejména předpokladu, že děti, které v hojně míře sledují násilí, mají zvýšené riziko agresivního chování (srov. Huesmann, Eron, 1986; Anderson, Bushman, 2001; *Research on the Effects of Media Violence*, 2010). Vlivem médií na děti se zabýval rovněž Buckingham (2000), vlivem médií na sociální chování např. Meyrowitz (1985).

Pomocí experimentu bylo zjištěno, že na agresivní chování studentů působí i hudební texty vyjadřující násilné agresivní myšlenky a nepřátelské pocity (Anderson, Carnagey, Eubanks, 2003). Jiné výzkumy ukázaly, že mediální násilí snižuje citlivost lidí ke skutečnému násilí (Cline, Croft, Courier, 1973; Molitor, Hirsch, 1994).

Výzkumem vlivu násilí v médiích na děti a mládež ve věku 4–14 let se v českém prostředí v současné době zabývá např. Angelovská (2010), která provedla analýzu rizikových faktorů v televizním vysílání, jež mohou zvýšit riziko napodobení násilného chování. Nejčtenějšími rizikovými faktory v televizním vysílání byly dle autorky „nepotrestaný původce násilí“ a „realisticky provedené násilí“.

Diskutovanou otázkou je rovněž vliv médií na utváření hodnot. Dle Prudkého (2010) existuje souvislost mezi užíváním masových médií ve volném čase a strukturou hodnot, životního stylu a dalšími sociálními charakteristikami populace v ČR. Na charakteristiku sociální a hodnotové změny psychosociální povahy u recipientů při „mediální webové komunikaci“ upozorňuje Poláková (2009). Hochelová (2009) se ve svém výzkumu zaměřila na kultivující potenciál zpravodajství novin a časopisů i elektronických médií na Slovensku. Cílem jejího výzkumu bylo identifikovat hodnotové vrstvy zpravodajských obsahů a posoudit jejich profesionální kvalitu se zvláštním zřetelem k možnosti kultivovat publikum prostřednictvím zpravodajství. Na základě definice „kultivujících hodnot“ bylo vybráno 1 747 mediálních zpráv podle stanovených výzkumných kritérií. Autorka stanovila kódovací kategorie a provedla kvantitativní obsahovou analýzu. Z výzkumu vyplývá, že v novinách a časopisech i elektronických médiích se snižuje výskyt „kultivujících hodnot“ u zpravodajských obsahů ve prospěch zábavy a bulvarizace.

## 1.4.2 Výzkumná šetření stavu mediální gramotnosti a mediální výchovy

Ve srovnání se značným množstvím výzkumů týkajících se účinků médií na děti a mládež je výzkumů zaměřených na zjišťování stavu mediální výchovy či úrovně mediální gramotnosti k dispozici menší množství a zaměřují se většinou jen na určitý úsek této problematiky. Nejvíce výzkumných šetření se pokouší zjišťovat účinnost mediální výchovy. Lze se setkat rovněž s výzkumy, které se věnují otázce vztahu studentů k médiím a jejich uživatelským zvyklostem po absolvování předmětu mediální výchova či s výzkumy sledujícími produktivní složku mediální výchovy (např. Buckingham a kol., 2008). Jen sporadicky se objevují výzkumná šetření zaměřující se na projektovou či realizovanou formu kurikula mediální výchovy, případně na determinanty, které pojetí mediální výchovy ovlivňují.

Jedním z výzkumů mediální gramotnosti je empirické šetření Manuelové (2002), kterého se účastnilo 63 studentů ve věku 17–19 let. Studenti absolvovali jedenáctidenní kurz mediální výchovy, v němž se seznámili se základními koncepty mediální a informační gramotnosti. Následně jim byl zadán úkol přečíst si článek v časopisu *Popular Science* a odpovědět na předložené otevřené otázky, které se týkaly povahy informace a dokumentace uvedené v textu, autorství, předpokládané cílové skupiny, objektivity citovaných osob a možného osobního zájmu či sponzoringu, jež mohly ovlivnit obsah článku. Tyto odpovědi byly pak autorkou výzkumu hodnoceny s cílem zjistit, do jaké míry jsou studenti schopni o mediálních textech kriticky uvažovat. Z výsledků vyplynulo, že u výzkumného vzorku byly zjištěny časté nedostatky mediální gramotnosti projevující se v odborné kvalitě identifikace obsahu mediálního sdělení (zkreslení, důvěryhodnost citačního zdroje atd.) a interpretaci textu.

Scharrerová (2009) se zabývala zkoumáním vztahu mezi mediálními účinky a mediální gramotností. Pro tento účel navrhla vzdělávací program mediální výchovy zohledňující prevenci násilí, podporující kritické myšlení a nenásilné řešení konfliktů. Výzkumu se účastnilo 89 žáků (věk 11–12 let). Autorka použila dotazník, jehož administrace proběhla nejprve před zavedením vzdělávacího programu a následně po jeho skončení. Výsledky ukazují, že studenti po zavedení tohoto programu volili spíše neagresivní přístup ve dvou ze tří předložených konfliktních situací.

Mediální gramotnost byla zkoumána rovněž Mihailidisem (2009) u 239 vysokoškolských studentů, kteří se účastnili řady experimentálních měření s pretestovým a posttestovým designem. U respondentů byly zjišťovány dosažené schopnosti mediální gramotnosti – porozumění, hodnocení a analýza mediálních obsahů v různých typech médií (televize, tisk, rádio). Kromě toho se část vzorku (N = 27) účastnila tří ohniskových skupin, v rámci kterých byly zjišťovány názory studentů na roli médií ve společnosti a demokracii a na možné vlivy na vzdělávání o médiích. Studií bylo

prokázáno, že u studentů zapsaných do kurzu mediální gramotnosti došlo ke zlepšení jejich schopnosti pochopit, vyhodnotit a analyzovat mediální sdělení.

Ashley, Poepsel a Willisová (2010) zjišťovali, zda zvýšení znalostí o vlastnictví médií může ovlivnit rozhodnutí o důvěryhodnosti tiskového zpravodajství. Realizovali experiment, který byl proveden na vzorku 80 vysokoškolských studentů žurnalistiky ve věku 19 až 31 let. Byla stanovena hypotéza, že poučení o vlastnické struktuře sdělovacích prostředků vede u respondentů ke snížení vnímané důvěryhodnosti zpravodajství. Respondenti byli více kritičtí k příběhům, které četli poté, co byli informováni o systému vlastnictví sdělovacích prostředků. Podobným průzkumem, zkoumajícím mediální gramotnost na základě porovnání rozdílů mezi původním zdrojem informace a zpravodajskými články, je studie Fukumota (2007).

Hobbsová a Frost (2003) se ve svém výzkumu zabývali otázkou, jak výukový program mediální výchovy začleněný do celoroční výuky anglického jazyka ovlivňuje u středoškolských studentů (293 studentů v experimentální skupině a 89 studentů v kontrolní skupině) míru schopností kritického myšlení, porozumění a vytváření mediálních sdělení. Výsledky výzkumu ukázaly, že studenti, kteří absolvovali výuku se začleněnou mediální výchovou, ve vyšší míře rozpoznávali hlavní klíčové ideje mediálního textu, projevovali vyšší schopnost porozumění čtenému textu a odhalovali mechanismy jeho vzniku a cíle, které tvůrci sdělení sledovali. Mediální gramotnost může být účinným nástrojem pro zlepšení informační gramotnosti. Pozitivní vliv mediální gramotnosti na informační gramotnost zkoumala např. Van de Vordová (2010).

V rámci výzkumu *Evaluation of the Implementation and Educational Outcomes of a Middle School Media Arts Curriculum* (2007) bylo navrženo tříleté kurikulum mediální výchovy pro žáky druhého stupně základních škol. Za použití kvaziexperimentálního designu byly srovnávány dvě školy, na kterých byl vzdělávací program zaveden, se dvěma školami kontrolními. Výzkumný vzorek tvořilo 706 žáků. Žáci, kteří byli vzděláváni v souladu s navrženým kurikulem, vykazovali vyšší mediální gramotnost a celkově lepší kritické myšlení.

Vlivem mediální výchovy na postoje žáků k médiím se zabývala Hronová (2008), která se snažila u studentů gymnázií s rozdílnou zkušeností s mediální výchovou zjistit jejich přístup k médiím, jejich poznatky a povědomí o fungování médií. Pro výzkum byla použita metoda ohniskových skupin. Diskuse byly realizovány ve čtyřech skupinách studentů tří pražských gymnázií (N = 44). Dvě skupiny v době výzkumu absolvovaly předmět s mediální tematikou, další dvě skupiny takový předmět nikdy v minulosti nenavštěvovaly. Ačkoli vzhledem k rozsahu výzkumu nelze výsledky považovat za reprezentativní, výzkumné šetření přináší zajímavé informace o přístupu a chování žáků ve vztahu k médiím a o tom, jakým způsobem do tohoto vztahu může vstupovat mediální výchova.



Zjišťováním uživatelských zvyklostí studentů ve vztahu k médiím a zkoumáním jejich případných proměn se zabýval výzkum Jiráka a Woláka (2007). Výzkumné šetření se skládalo ze dvou fází, které měly postihnout postoje studentů před zahájením výuky předmětu zaměřeného na zvyšování mediální gramotnosti a po jeho absolvování. První fáze výzkumu byla založena na strukturovaném dotazníku, který vyplnilo 136 studentů. S vybraným vzorkem studentů bylo šetření následně doplněno strukturovanou skupinovou diskusí. Druhá fáze výzkumu, která proběhla o šest měsíců později, kdy byli studenti vzděláváni v předmětu nazvaném *média a my*, ukázala, že u studentů vzrostl zájem o zpravodajské obsahy a studenti přistupovali ke zpravodajství více kriticky a s odstupem.

### 1.4.3 Výzkumy projektované a realizované formy kurikula mediální výchovy

V roce 2001 byl organizací UNESCO uskutečněn rozsáhlý výzkum v oblasti mediálního vzdělávání s cílem zjistit současný stav mediální výchovy ve vybraných zemích. Zpráva z výzkumu *Youth Media Education Survey* shrnuje výsledky získané z 35 zemí (srov. *Final Report from Youth Media Education Survey*, 2001). Výzkum byl uskutečněn prostřednictvím dotazníků, analyzovány však byly i další materiály vztahující se k mediální výchově v jednotlivých zemích. Dotazník se týkal tří klíčových oblastí: mediální výchovy ve školách, spolupráce v mediální výchově a rozvoje mediální výchovy. Vyšlo najevo, že se v jednotlivých zemích neprosazuje jediný přístup k mediální výchově. Z výzkumu dále vyplynulo, že překážkou v rozvoji mediální výchovy v jednotlivých zemích je nedostatečná připravenost učitelů a kvalita poskytovaných zdrojů a podpory.

Výzkumem mediální výchovy u nás se zabýval rovněž Výzkumný ústav pedagogický v Praze (dále rovněž VÚP v Praze)<sup>25</sup>, který prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťoval, jak učitelé vnímají průřezová témata, jaké mají znalosti o jednotlivých průřezových tématech, jaký mají postoj k průřezovým tématům jako novému prvku ve vzdělávání a jak nahlízejí na jejich uplatnění ve výuce. Výzkumný soubor tvořilo 35 učitelů prvního stupně základních škol, 30 učitelů druhého stupně základních škol, 36 učitelů osmiletých nebo šestiletých gymnázií a 39 učitelů čtyřletých gymnázií (blíže viz *Tvorba a ověřování modelových očekávaných výstupů k tematickým okruhům průřezových témat pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání a pro gymnázia*, 2009). Výsledky ukazují, že převládá integrativní pojetí průřezových témat. Při otázce, která z průřezových témat jsou do výuky učiteli nejčastěji zařazována, se mediální výchova

---

25 Výzkumný ústav pedagogický v Praze byl sloučen s Národním ústavem odborného vzdělávání a Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Na základě tohoto spojení vznikl dne 1. července 2011 Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

umístila na třetím místě. Z tematických okruhů mediální výchovy se dle výsledků výzkumu do výuky nejlépe daří zapojovat okruh *Práce v realizačním týmu*.

Vařeka (2006) realizoval výzkum kurikulárních dokumentů souvisejících s konceptem mediální výchovy a mediální gramotnosti v České republice a provedl komparaci českého a kanadského přístupu k mediální výchově na příkladu kurikulárních dokumentů vyššího sekundárního vzdělávání gymnaziálního typu. Dále formou ankety uskutečnil výzkum na 16 českých pilotních gymnáziích, který reflektoval způsob, jakým daná gymnázia přistupují k zavádění mediální výchovy do výuky. Na základě obdržných odpovědí se ukázalo, že gymnázia lze rozčlenit do dvou základních skupin. První skupina pilotních gymnázií s mediální výchovou ve své koncepci vzdělávání aktivně pracovala, druhá skupina prozatím o mediální výchově příliš neuvažovala a vyčkávala, jak se vyvine kurikulární reforma.

Vzdělávací programy zkoumala také Adamcová (2000). Cílem bylo zjistit, zda ve státních kurikulárních dokumentech (*Standard základního vzdělávání*, 1999; *Vzdělávací program Základní škola*, 1996; *Vzdělávací program Obecná škola*, 1996; *Vzdělávací program Národní škola*, 1997) existují strukturální a obsahové předpoklady pro implementaci mediální výchovy do povinného vzdělávání. Za použití kombinace kvantitativní a kvalitativní obsahové analýzy dospěla k závěru, že nejlépe připraveným a uzpůsobeným programem k zavedení mediální výchovy byl v době výzkumu *vzdělávací program Obecná škola*.

Výzkum týkající se determinantů didaktického pojetí mediální výchovy na základní škole provedla Bělohradská (2006). Šetření bylo realizováno formou řízených rozhovorů a dotazníků, jejichž respondenty byli žáci 4.–9. ročníků základních škol z České republiky (1 234 žáků), jejich rodiče (132 rodičů), učitelé základních škol (156 učitelů) a vedoucí školních knihoven (83 knihovníků). Z výzkumného šetření vyplynulo, že didaktické pojetí mediální výchovy je na jednotlivých školách odlišné a závisí především na iniciativě a schopnostech jednotlivých učitelů.

V dalším výzkumu (srov. Bělohradská, 2010) autorka realizovala výzkumné šetření zaměřené na možnosti realizace mediální výchovy na školách, rozvoj studijních kompetencí žáků a školou řízené využívání práce žáků s médii mimo školní vyučování. Autorka použila metodu strukturovaných rozhovorů s 11 učitelkami a učiteli škol s různými podmínkami podle velikosti školy, vybavení a zaměření školního vzdělávacího programu. Dle výsledků mají učitelé pozitivní postoje k zařazení mediální výchovy do výuky, ale pouze polovina z nich považuje vybavení školy za dostatečné k tomu, aby mohly být naplněny požadavky kladené na mediální výchovu. Ukázalo se, že nedošlo ke změně v přístupu učitelů k zadávání domácích úkolů, jelikož k práci s knihami, denním tiskem a návštěvě knihoven směřovaly zadávané domácí úkoly ve stejné míře jako před zavedením mediální výchovy do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, resp. do školních vzdělávacích programů.

Přehled výzkumů souvisejících s mediální výchovou ukazuje na množství výzkumných šetření, která se zaměřují na dílčí aspekty této problematiky. Tyto výzkumy mají většinou pouze omezenou výpovědní hodnotu. Výzkumy socializační funkce médií se zaměřují na zjišťování vlivu médií na děti, na utváření hodnot a na vliv prezentovaného mediálního násilí na jejich chování. Nejčastějším tématem výzkumů popisujících účinky médií je zkoumání jejich vlivu na agresivní chování dětí. Problematika vlivu médií na utváření hodnot je také klíčová pro definování souvislosti mezi užíváním masových médií ve volném čase a strukturou hodnot, životního stylu a dalšími sociálními charakteristikami populace. U těchto výzkumů je zřejmá snaha poukázat na kultivující potenciál zpravodajství novin a časopisů i elektronických médií.

Výzkumy zaměřené na média jako kurikulární oblast se zabývají především zkoumáním mediální gramotnosti a mediální výchovy. Tyto výzkumy lze rozdělit do několika skupin. Výzkumy účinnosti mediální výchovy se zaměřují především na to, jak mediální výchova ovlivňuje znalosti, dovednosti a postoje studentů. Ukazuje se, že implementace mediální výchovy do výuky vede ke zlepšení míry schopností kritického myšlení, porozumění a vytváření mediálních sdělení. Vliv mediální výchovy na postoje žáků k médiím byl zkoumán na základě zjišťování uživatelských zvyklostí studentů ve vztahu k médiím a analýzou jejich případných proměn po absolvování výuky předmětu zaměřeného na zvyšování mediální gramotnosti. Na základě takto orientované výuky vzrůstá u studentů zájem o zpravodajské obsahy a studenti přistupují ke zpravodajství kritičtěji a s odstupem. Výzkumy projektované a realizované formy kurikula mediální výchovy zjišťují nejen současný stav mediální výchovy na školách, ale i znalosti a postoje učitelů ovlivňující její uplatňování ve výuce. Z těchto výzkumů vyplývá, že didaktické pojetí mediální výchovy závisí především na připravenosti, iniciativě a schopnostech jednotlivých učitelů.

## 1.5 PRŮŘEZOVÉ TÉMA MEDIÁLNÍ VÝCHOVA NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Hlavní cíle vzdělávací politiky představuje na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999 *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, ve kterém byly schváleny hlavní cíle vzdělávací politiky. Tyto cíle se staly východiskem dokumentu zveřejněného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 13. května 1999 pod názvem *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*. V budoucnosti se tak ministerstvo zavázalo k zásadě vyvozování rozvoje školství a všech dalších vzdělávacích institucí a aktivit z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky a jasně vymezených střednědobých a dlouhodobých záměrů, které byly vyhlášeny v podobě závazného vládního dokumentu, tzv. Bílé knihy (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, 2001, s. 7). Tento požadavek se promítá

i do ustanovení § 3 odst. 1 školského zákona. Tento dokument je chápán jako „systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“ (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 7*). Bílá kniha konkretizuje pro každý stupeň vzdělávání cíle, úkoly a změny, k nimž má v daném časovém horizontu dojít. Důraz je kladen zejména na vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoj kompetencí, osvojování postojů a hodnot, provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi. Je tak navrženo komplexní a systematické řešení kurikulární politiky státu se zaměřením na vztah mezi centrální (státní), místní (školní) a individuální (učitelovou) odpovědností. Nezbytnou podmínkou realizace návrhů uvedených v Bílé knize, jako jsou dvoustupňové kurikulum, specifikace zodpovědnosti subjektů participujících na tvorbě vzdělávacích programů a kontrola jejich realizace, je zakotvení kurikulární reformy ve školském zákonu (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010, s. 155). Tento zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále rovněž školský zákon), nabyt účinnosti dne 1. ledna 2005.<sup>26</sup> Došlo k vytvoření právního rámce pro školskou reformu, na jejímž základě je opuštěna koncepce jednotných osnov pro všechny školy.<sup>27</sup> V ustanovení § 3 tohoto zákona je vymezen systém vzdělávacích programů, ve kterém je zakotvena legislativní povinnost státu vypracovat Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy pro každý obor vzdělávání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání (§ 3 odst. 1 a 2 školského zákona). Vzdělávání v jednotlivé škole a školském zařízení se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů (§ 3 odst. 3 školského zákona).

### 1.5.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Právní zakotvení rámcových vzdělávacích programů ve školském zákoně a jejich následné přijetí představuje zásadní změnu vzdělávacího systému České republiky. Dle ustanovení § 4 odst. 3 vydává rámcové vzdělávací programy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (po projednání s příslušnými ministerstvy). V návaznosti na přijetí školského zákona byl po Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2003) vytvořen Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále rovněž RVP ZV), který začal platit od 1. 9. 2005 jakožto závazný dokument pro

---

26 Dle ustanovení § 192 školského zákona představují výjimku ustanovení § 20 odst. 3, 5 až 7, týkající se vzdělávání cizinců, která nabyla účinnosti dnem vyhlášení, jakož i ustanovení § 77 až 79, § 80 odst. 3 až 10, § 81 odst. 1 až 8 a § 82 odst. 3, týkající se maturitní zkoušky, která jsou účinná dnem 1. září 2009.

27 Dříve platné školní osnovy, určující podobu učebních plánů, definovaly stanovený stupeň znalostí pro průměrnou úroveň žáků. Tyto osnovy byly nastaveny jednotně pro celou Českou republiku, přičemž cílem žáků bylo, aby dosáhli stanovené úrovně vědomostí a tyto znalosti obhájili při hodnocení.

tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. Od školního roku 2007/2008 pracují všechny základní školy podle vlastních školních vzdělávacích programů. RVP ZV byl změněn v roce 2007 (s účinností od 1. 9. 2007) a dále rovněž v roce 2010 (s účinností od 1. 9. 2010), kdy byl opatřením ministryně školství začleněn do RVP ZV nový doplňující vzdělávací obor Etická výchova, opatřením ministra byly následně doplněny vzdělávací obory Filmová/Audiovizuální výchova a Taneční a pohybová výchova. Další změna RVP ZV nastala s účinností od 1. 9. 2013, kdy došlo mimo jiné k úpravě vzdělávacích obsahů vzdělávacích oborů Matematika a její aplikace, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Pozměněny byly i dosud platné Standardy pro vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Matematika a její aplikace a Anglický jazyk, které byly dále doplněny o Standardy pro Francouzský jazyk a Německý jazyk. K poslední změně RVP ZV došlo s účinností od 1. 9. 2016. Úpravy RVP ZV vycházejí ze zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění školský zákon. Tato změna je legislativním ukotvením tzv. společného vzdělávání a zahájením procesu nového způsobu podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, jakož i žáků nadaných.<sup>28</sup>

Smyslem základního vzdělávání dle RVP ZV je „pomoci žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“ (RVP ZV, 2016, s. 8). Základní strukturu RVP ZV vymezují výstupní kompetence absolventů a dále je kladen důraz na naplňování těchto cílů: 1. umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení; 2. podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů; 3. vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci; 4. rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých; 5. připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti; 6. vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě; 7. učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný; 8. vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi; 9. pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (RVP ZV, 2016, s. 8–9).

---

28 Obsah průřezového tématu Mediální výchova je k tomuto datu doplněn o specifika ve vztahu k žákům s lehkým mentálním postižením.



Splnění těchto cílů předpokládá rozvíjení tzv. *klíčových kompetencí*, které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, jež jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti a jejichž osvojování a rozvíjení je nyní dominantním referenčním rámcem kurikulárního diskurzu (srov. Walterová, 2006, s. 17).<sup>29</sup> Smyslem i cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem těchto kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, přiměřená věku i individuálním zvláštnostem, a připravit je tak na další vzdělávání a plnohodnotné uplatnění ve společnosti (RVP ZV, 2016, s. 10). V RVP ZV se uplatňuje nová koncepce kurikula, která je založená na očekávaných kompetencích jako závazném výsledku vzdělávání (srov. Maňák, 2007, s. 87–101). Klíčové kompetence integrují vzdělávací cíle, obsah i aktivity všech vzdělávacích oblastí. Jsou členěny do pěti skupin: kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a kompetence pracovní. Ačkoliv RVP ZV obsahuje těchto pět klíčových kompetencí, nelze je chápat odděleně, jelikož se vzájemně prolínají a doplňují (blíže viz RVP ZV, 2016, s. 10–13). Tyto kompetence kladou důraz na osobnostní rozvoj žáků, proto je jejich dosažení základním cílem vzdělávání ve všech vzdělávacích oblastech. Smyslem jejich dosažení je nejen uplatňování při školní docházce, ale zejména jejich další využití v praktickém životě.

Klíčové kompetence jsou provázány s dalšími oblastmi vzdělávání, které integrují vyučovací předměty<sup>30</sup> do širších obsahových celků: Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk<sup>31</sup>), Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace), Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie), Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět), Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova), Člověk a svět práce (Člověk a svět práce). Jako doplňující vzdělávací obory vystupují Dramatická výchova, Etická výchova, Filmová/ /Audiovizuální výchova a Taneční a pohybová výchova. Tyto obsahové oblasti, představující neopomenutelný základ vzdělanosti v 21. století, jsou respektovány v demokratických zemích Evropy a jsou mezinárodně srovnatelné (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010, s. 157; srov. Vlčková in Maňák, Janík, 2005, s. 126–141).

---

29 Rozvoj klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech byl zakotven jako jeden ze strategických cílů tzv. Lisabonského procesu. Pracovní skupinou Evropské komise byly na základě realizovaných výzkumných šetření definovány klíčové kompetence představující přenosný a univerzálně použitelný soubor schopností, vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro své zapojení do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost (srov. Walterová a kol., 2004, s. 236–241).

30 RVP ZV užívá pojmu „vzdělávací obory“. Ačkoliv se dle českého pravopisu názvy vyučovacích předmětů obecně píší s malým počátečním písmenem, byla zvolena formulace, která je obsažena v RVP ZV (2016).

31 Další cizí jazyk byl do školního roku 2011/2012 vymezen jako doplňující vzdělávací obor. S účinností od 1. 9. 2013 je Další cizí jazyk zařazen do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

Povinnou součástí RVP ZV je šest *průřezových témat*, která mají výrazně formativní povahu. Zatímco klíčové kompetence se vztahují k rozvíjení především individuální osobnosti každého žáka, průřezová témata se zaměřují na společnost obecně. Průřezová témata představují okruhy aktuálních problémů současného světa a tvoří povinnou součást základního vzdělávání. V etapě základního vzdělávání jsou jako průřezová témata vymezena: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova. Tematické okruhy průřezových témat akcentují vztahy mezi obsahovými aspekty vzdělávacích oblastí a oborů a přispívají k utváření komplexnějšího pohledu na problémy, se kterými se žáci setkávají nebo budou setkávat v reálném životě. Školy v rámci školních vzdělávacích programů deklarují rozsah a způsob realizace jednotlivých průřezových okruhů a jejich tematických okruhů, čímž je posilována autonomie i zodpovědnost jednotlivých škol za kvalitu vzdělávání svých žáků. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání předpokládá realizaci průřezových témat formou integrativní součásti vzdělávacího obsahu vyučovacího oboru nebo v podobě samostatných předmětů. Školy mohou k realizaci využít rovněž mimorozvrhové formy projektů, seminářů, kurzů apod. (RVP ZV, 2016, s. 125).

### 1.5.2 Mediální výchova jako průřezové téma RVP ZV ve výuce učitelů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura

Mediální výchova na druhém stupni základních škol se v české vzdělávací soustavě etablovala jako jedno z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2005). Tímto zařazením se mediální výchova stala závaznou součástí kurikula. Je nutné ovšem poznamenat, že problematika mediální výchovy není v našich vzdělávacích programech zcela nová, pouze nebyla do přijetí rámcových vzdělávacích programů explicitně vymezena. Určité momenty lze vysledovat např. i ve Standardu základního vzdělávání z roku 1995 (např. „schopnost vyhledávat informační zdroje, čerpat z nich a kriticky je posuzovat“, „chápat funkci divadla, filmu, televize a ostatních médií v životě člověka, naučit se orientovat v jejich mnohostranné nabídce a hodnotit ji z hlediska její kvality i významu pro vlastní život“ aj.).<sup>32</sup>

Mediální výchova dle RVP ZV (2016, s. 137) poskytuje elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Aby byl jednotlivec schopen uplatnění ve společnosti, stává se stále důležitějším umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty, které jsou prostřednictvím médií produkovány. Média se

---

32 *Standard základního vzdělávání*. Č. j. 20819/95-26, ze dne 22. 8. 1995. Věstník MŠMT ČR, sešit 9. Praha: 1995; srov. *Standard základního vzdělávání*. Praha: Fortuna, 1999, 55 s. ISBN 80-7168-602-6.

v současné době stávají rovněž socializačním faktorem,<sup>33</sup> jelikož je zřejmý jejich výrazný vliv nejen na jednotlivce, ale na celou společnost, životní styl i kvalitu života. Sdělení, která jsou médií produkována, nemají stejnorodý charakter a jsou vytvářena s různými a mnohdy potenciálně manipulativními záměry. Správné pochopení sdělení, jež jsou médií nabízena nejen z hlediska jejich vzniku, ale i s ohledem na jejich vztah k realitě, vyžaduje značnou průpravu, stále zřetelněji se objevuje potřeba takové kompetence jednotlivce, která mu umožní využívat média ke svému prospěchu a současně se bránit jejich případným neblahým vlivům, tj. získat soubor poznatků o médiích a dovedností, jak s nimi nakládat, jež tvoří ucelenou a vnitřně provázanou oblast základní výbavy moderního člověka – mediální gramotnost. Jak již bylo uvedeno v kapitole 1.3.3, mediální gramotnost zahrnuje jednak soubor poznatků potřebných k získání kritického odstupu od médií, ale také poznatky umožňující maximální využití potenciálu médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy, aktivního naplnění volného času apod., a dále dovednosti, jež dovolují a usnadňují tento kritický odstup, jakož i maximální kontrolu vlastního využívání médií (RVP ZV, 2016, s. 137; Mičienka, Jiráková kol., 2007, s. 9).

Mediální výchova má charakter interdisciplinárního tématu, které vykazuje úzkou vazbu zejména s humanitními, psychologickými a sociálněvědními obory. RVP ZV proto obsahuje doporučení pro začlenění mediální výchovy zejména do vzdělávacího oboru Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost<sup>34</sup>, Informační a komunikační technologie a Umění a kultura<sup>35</sup>.

Z výše uvedených má mediální výchova úzkou vazbu zejména na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, která se týká především vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavby, rozličných typů obsahů a uplatňování odpovídajícího výběru

---

33 Americký vědec Kubey (1994, s. 63) dokonce označuje masová média za jeden ze čtyř socializačních pilířů současné společnosti. Ostatními pilíři jsou rodina, škola a církev.

34 Otázkami mediální výchovy ve výuce dějepisu se v současné době zabývá např. Štěpánek. Srov. ŠTĚPÁNEK, K. K rozvoji mediální gramotnosti a podpoře výuky moderních dějin: hraný film. In VACULÍK, J., DVOŘÁK, J. (eds.). *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, č. 2, s. 61–66. ISSN 1211-6068. Dále např. ŠTĚPÁNEK, K. Medializovaný konflikt III. (Na frontách studené války optikou oborové didaktiky dějepisu a mediální výchovy). In VACULÍK, J., MIHOLA, J. (eds.). *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2011, č. 1, s. 98–108. ISSN 1211-6068.

35 Problematice médií v souvislosti s výtvarnou výchovou se věnuje např. Mašek. Srov. MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002, 126 s. ISBN 80-7082-905-2.

výrazových prostředků.<sup>36</sup> Mediální gramotnost tak přispěje k osvojení si základních pravidel veřejné komunikace, dialogu a argumentace (RVP ZV, 2016, s. 137).

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy.<sup>37</sup> Mediální výchova jako průřezové téma může být začleněna do každé z těchto složek. Komunikační a slohová výchova učí žáky vnímat a chápat jazyková sdělení, číst s porozuměním a psát kultivovaným jazykem. Dále by se měl žák naučit hovořit o přečtených či slyšených textech rozličných typů, umět texty analyzovat a kriticky zhodnotit, později též posoudit i formální stránku a výstavbu sdělení. V rámci Jazykové výchovy by si žáci měli osvojit vědomosti a dovednosti, které jsou nezbytné k osvojení si spisovné podoby českého jazyka. Jazyková výchova by měla žáky vést k přesnému a logickému myšlení jakožto předpokladu přehledného, jasného a srozumitelného vyjadřování. Důležitost vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura pro vývoj žáků je nesporný, neboť od počátku vzdělávání se tento obor stává nejen prostředkem získávání většiny informací, ale rovněž předmětem poznávání. Vedle získávání potřebných znalostí a dovedností se zlepšují i žákovy dovednosti intelektové (dovednost srovnávat jevy, rozlišit shodné a odlišné aspekty, třídít a zobecňovat). Literární výchova vede žáky na základě vlastní četby k poznání základních literárních druhů, vnímání specifických znaků literárních děl a uměleckých záměrů autora. Na základě přečtených textů by měli žáci umět vyjádřit vlastní názory a rozlišit literární fikci od reality. V rámci složky Literární výchova by si žáci měli rovněž osvojit vhodné čtenářské návyky a schopnost nejen tvořivé recepce a interpretace, ale i produkce literárního textu. Tato složka mateřského jazyka má dále významný vliv i na osobnost samotného žáka, jelikož poznatky a prožitky získané touto výchovou mohou pozitivním způsobem ovlivnit postoje a životní hodnotovou orientaci žáků i obohatit jejich duchovní život.

Přes rozdělení na jednotlivé složky je nutné vzdělávací obor Český jazyk a literatura pojímat komplexně s přihlédnutím k vzájemnému prolínání a přesahům mezi těmito složkami. Komplexnost přístupu ve spojení s cíleným a funkčním prolínáním učiva v edukačním procesu je nezbytná jak pro pochopení funkce výrazových prostředků

---

36 Za účelné považoval začlenění mediální výchovy do předmětu český jazyk a literatura, zejména do rámce komunikační výchovy, již před přijetím rámcových vzdělávacích programů Šebesta (1999, s. 126). Uvádí, že zařazení mediální výchovy do této složky je vhodné zejména proto, že:

- a) rozvíjení komunikační kompetence žáků ve všech oblastech dorozumívání (tedy i v oblasti mediální komunikace) je úkolem komunikační výchovy;
- b) komunikační výchova se netýká pouze verbální komunikace, ale bere v úvahu i některé typy komunikace neverbální, což koresponduje s potřebami mediální komunikace, jejíž komunikáty mají vysoký podíl neverbálních prostředků a jsou zpravidla sémioticky heterogenní, smíšené;
- c) komunikační výchova směřuje k rozvoji receptivních dovedností žáků, klade důraz na funkční diferenciaci čtení a naslouchání, jakož i na schopnost kritické recepce sdělení, včetně schopnosti odhalovat manipulativní tendence projevu a bránit se jim.

37 Názvy složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura píšeme ve shodě s RVP ZV velkým písmenem.

v komunikaci (zvláště prostředků jazykových), tak i pro rozvíjení žákovských činností reprodukčních, produkčních, percepčních i interpretačních (Minářová in Maňák, Janík, 2005, s. 242). Na základě pojetí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV (2016) by se žák měl jazyk nejen aktivně učit, ale rovněž být schopen jazyk využít k vlastní tvůrčí práci. Zatímco jazyková výchova učí žáka pravidlům pravopisu a základnímu porozumění jazyku, slohová a komunikační výchova vede žáka k tvořivému využívání jazyka. Spolu s výchovou literární se spojují v jeden celek a nabízejí žákovi jednak ucelený pohled na jazyk a jeho praktické využití, ale rovněž zprostředkovávají nejrůznější prožitky, které se stanou součástí jeho života, které ho obohatí a přispějí k rozvoji jeho sociálního citění a emocionálního prožívání (Mühlhauserová, Neužilová in Maňák, Janík, 2007, s. 136–139).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2016, s. 137) dále explicitně uvádí vhodnost začlenění mediální výchovy do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie a v neposlední řadě i do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Mediální výchova ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost vede žáky k vnímání toho, jak se média podílejí na utváření hodnot současné společnosti, k nacházení souvislostí mezi dřívějšími a aktuálními událostmi, jakož i ke srovnávání jevů a procesů v rámci evropského i celosvětového měřítka. Současně mediální výchova směřuje k vytvoření kritického odstupu od informací získaných prostřednictvím médií a k získání schopnosti tato sdělení interpretovat s ohledem na jejich informační kvalitu (např. z hlediska jejich významu, věrohodnosti, účelnosti informací apod.). Vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie je rovněž vhodným předmětem, ve kterém lze uplatnit tematické okruhy mediální výchovy. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby si osvojili především využívání tištěných i digitálních dokumentů jako informačních zdrojů. Důraz je kladen zejména na věcnou správnost a přesnost sdělení, přičemž by žáci měli být vedeni nejen ke kritické analýze stávajících textů, ale rovněž k vlastní produkci včetně osvojení si náležitých zvyklostí ověřování dostupných údajů. Ve vzdělávací oblasti Umění a kultura může mediální výchova vést k porozumění různým uměleckým i mimouměleckým výrazovým prostředkům, se kterými média pracují, k vnímání přirozeného jazyka, obrazu i zvuku. Média rovněž skýtají široké možnosti zprostředkování uměleckých děl (RVP ZV, 2016, s. 137).

Mediální výchova má podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání směřovat k rozvoji osobnosti žáka, přičemž tyto přínosy jsou rozděleny na oblast vědomostí, dovedností a schopností a na oblast postojů a hodnot. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma Mediální výchova přispívá k úspěšnému a samostatnému zapojení žáků do mediální komunikace, k rozvoji schopností analytického přístupu a kritického odstupu od mediálních sdělení a k účelnému využívání médií nejen jako zdroje informací, ale i jejich potenciálu jako kvalitní zábavy a naplnění volného času. Průřezové téma Mediální výchova by



mělo u žáků přispět k pochopení cílů a strategií některých mediálních sdělení a také k osvojení elementárních principů, na základě kterých mediální sdělení vznikají. Žáci by měli umět rozeznat platnost a význam argumentů ve veřejné komunikaci a rozvíjet vlastní komunikační schopnost, zejména pak v rámci veřejného vystupování či stylizace psaného nebo mluveného textu. Vzhledem k tomu, že média jsou rovněž významnými socializačními institucemi, vede mediální výchova žáky k získání představy o tom, jakou roli média hrají v každodenním životě jednotlivce i společnosti a jakou úlohu hrají v klíčových společenských situacích a demokratické společnosti. V rámci produktivních činností je přínos průřezového tématu spatřován zejména ve využívání vlastních schopností v týmové práci, např. v redakčním kolektivu, stejně jako ve schopnosti přizpůsobit vlastní činnost jednotlivce potřebám a cílům týmu. V oblasti postojů a hodnot směřuje průřezové téma u žáků k rozvoji citlivosti vůči stereotypům v obsahu mediálních sdělení i způsobu jejich zpracování a k uvědomění si hodnoty vlastního života a odpovědnosti za jeho naplnění. Dále vede průřezové téma u žáků k rozvoji citlivosti vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti i jednotlivci a k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a k odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace (RVP ZV, 2016, s. 140).

### 1.5.3 Tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova ve výuce českého jazyka a literatury

Vzhledem k šířce tématu mediální výchovy je její obsah sledován ve dvou rovinách, které odpovídají jejímu tradičnímu pojetí kombinujícímu kriticko-analytický přístup s konceptem *learning by doing*.<sup>38</sup> V RVP ZV jsou tyto oblasti nazvány jako receptivní a produktivní činnosti, které tvoří souhrnné označení pro dvě skupiny tematických okruhů. Oblast receptivních činností zahrnuje tematické okruhy, které se týkají kritického čtení a vnímání mediálních sdělení u příjemců, interpretace vztahu mezi mediálními sděleními a skutečností, porozumění stavbě mediálních sdělení, jejich pravidelnostem a principům, vnímání autora mediálních sdělení a pochopení fungování médií a jejich vlivu na společnost. Tematické okruhy produktivních činností jsou realizovány v podobě tvorby mediálního sdělení, např. pro školní časopis, televizi, rozhlas, internetové stránky aj. V rámci těchto činností by si žáci měli osvojit i základní kompetence ke kooperativním činnostem v týmu, k vzájemné komunikaci a spolupráci (RVP ZV, 2016, s. 140–141). Problematiku kooperativní výuky popisuje Kasíková (2010, s. 21–27), která upozorňuje na rozdíly v pojmovém vymezení skupinové a kooperativní výuky. Zatímco skupinové vyučování může být rovněž chápáno jen

---

38 Podrobněji viz kapitola 1.3.2.

jako organizační podoba výuky, která mnohdy střídá častější uspořádání (frontální či individuální formu), kooperativní výuka je založena na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky žáka jsou podporovány činností celé skupiny a současně celá skupina získává prospěch z činnosti žáka (Kasíková, 2010, s. 27).

### 1.5.3.1 Tematické okruhy receptivních činností

Tematické okruhy receptivních činností naplňují obsah kriticko-analytické větve mediální výchovy, která je zaměřena zejména na utváření a pěstování kritické reflexe médií a jejich obsahu u adresátů. Žáci by měli pochopit základní mechanismy, na jejichž základě média fungují, aby byli schopni tato sdělení kriticky přijímat a adekvátně posuzovat.

#### **Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení**

Tematický okruh *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení* je zaměřen především na vytvoření náležitého odstupu od mediálních sdělení, který je založen na jejich kritické analýze. Tematický okruh pěstuje u žáků kritický přístup zejména ke zpravodajství a reklamě a vede je k diferenciaci zábavních („bulvárních“) prvků v mediálních sděleních a prvků informativních a společensky významných. Mediální výchova se v rámci tohoto tematického okruhu snaží o to, aby žáci byli schopni rozpoznat rozdíl mezi informativním, zábavním a reklamním sdělením. Žák poznává, že jednotlivé typy informačních sdělení mají své funkce, komunikační cíle a základní orientační prvky. Žáci by měli chápat podstatu mediálního sdělení a umět objasnit jeho pravidla (RVP ZV, 2016, s. 140; *Doporučené očekávané výstupy*, 2011, s. 70–71).

Umět pracovat s textem, tj. správně mu porozumět, kriticky jej posoudit, identifikovat v textu podstatné myšlenky, interpretovat je svými slovy, realizovat osnovu textu a vytvořit z něho stručný a přehledný koncept i zhodnotit kvalitu textu, by mělo patřit k základním vlastnostem moderně vzdělaného člověka. Ve světě i v České republice silně rozvíjí své aktivity pedagogické hnutí RWCT (Reading & Writing for Critical Thinking) – „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“. Myšlenková koncepce tohoto hnutí klade důraz na rozvíjení schopností práce s textem. Myslet kriticky v tomto pojetí znamená text důkladně analyzovat, prozkoumat, podrobit kritice, formulovat případné pochybnosti o platnosti informací v textu, zaujmout vlastní hodnotící stanovisko aj. Lze zobecnit, že požadavek učit žáky kriticky myslet by měl být jedním ze základních prostředků a cílů vzdělávání na všech stupních škol (Šimoník, 2005, s. 89–90; srov. Cottrell, s. 10–13).

V rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura dochází k prolínání tohoto tematického okruhu s očekávanými výstupy níže uvedených složek. Učivo složky Komunikační a slohová výchova tvoří čtení, naslouchání a mluvený a písemný projev.

Částečné společné cíle tematického okruhu mediální výchovy s touto složkou lze spatřovat zejména v následujících očekávaných výstupech:

- ▶ ve čteném nebo slyšeném textu rozlišování faktů od názorů a hodnocení, ověřování faktů pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji;
- ▶ odlišení subjektivního a objektivního sdělení a rozpoznání komunikačního záměru partnera v hovoru;
- ▶ rozpoznání manipulativní komunikace v masmédiích a zaujetí kritického postoje k ní;
- ▶ využívání základů studijního čtení – vyhledávání klíčových slov, formulace hlavních myšlenek textu, vytvoření otázek a stručných poznámek, výpisků nebo výtahu z přečteného textu, samostatná příprava a přednesení referátu s oporou o text (RVP ZV, 2016, s. 22).

Učivo Jazykové výchovy je tvořeno zvukovou stránkou jazyka (fonetikou a fonologií), slovní zásobou a tvořením slov (lexikologií a slovotvorbou), tvaroslovím (morfologií), skladbou (syntaxí), pravopisem a obecným poučením o jazyce. Společnými cíli tematického okruhu mediální výchovy a této složky jsou především následující očekávané výstupy:

- ▶ při práci s textem rozlišování způsobů obohacování slovní zásoby a zásad tvoření českých slov (včetně doložení příkladů), rozpoznání přenesených pojmenování, zvláště ve frazémeh;
- ▶ rozlišování spisovného jazyka, nářečí a obecné češtiny a zdůvodnění jejich užití (RVP ZV, 2016, s. 23).

Náplní Literární výchovy je tvůrčí činnost s literárním textem, způsoby interpretace literárních a jiných děl a znalost literárních druhů a žánrů. S tematickým okruhem souvisí zejména následující očekávané výstupy žáků:

- ▶ ucelená reprodukce přečteného textu, jednoduchý popis struktury a jazyka literárního díla a vlastními slovy provedená interpretace smyslu díla;
- ▶ rozlišení literatury hodnotné a konzumní a doložení svého názoru patřičnými argumenty;
- ▶ porovnávání různých ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování (RVP ZV, 2016, s. 24).

### **Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality**

Tematický okruh *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality* učí žáky vnímat, co je „reálné“ v každodenním životě. Uvádí se, že média se k „realitě“ vztahují zejména dvěma způsoby. Na jedné straně deklarují mediální produkty jako „výpovědi o událostech, které se staly, a zjištění, která platí“. Jedná se zejména o zprávy, publicistiku, dokumenty, vzdělávání či osvětu. Na druhé straně jsou mediální produkty považovány za „fikci“.

Dále se uvádí, že rovněž sama média jsou „realitou“, která je součástí života společnosti a tvoří zdroj zkušeností pro její členy (*Doporučené očekávané výstupy*, 2011, s. 72) .

Tematický okruh je tak určen zejména k rozlišení mediálních sdělení podle toho, zda mají charakter „faktu“, nebo „fikce“, a současně slouží k identifikaci výrazových prostředků a základních žánrů této „fikce“ v jednotlivých médiích. V procesu mediální komunikace je součástí vytváření významu rovněž ta skutečnost, do jaké míry jsou příjemci mediálního sdělení schopni (a ochotni) rozeznat, co je jim předkládáno jako součást známé reality, a ztotožnit se s tím, tj. akceptovat sdělení jako „reálné“ či „pravdivé“. Tento aspekt významu mediálních sdělení je důležitý zejména z toho důvodu, že v rámci mediální komunikace mnohdy dochází k promísení produktů, které mají status faktu (např. ve zpravodajství), s produkty, které jsou deklaratorně výsledkem autorského počínu (např. filmy, inscenace, povídky aj.). Fakticita, která se předpokládá zejména ve zpravodajství, publicistice, dokumentech, komentářích apod., se v těchto typech obsahů projevuje zejména v rovině autenticity, věcné správnosti a přesnosti. Jiráková a Köpplová (2015, s. 275–277) však upozorňují, že tato fakticita je v mnoha ohledech pouze iluzorní. Zpravodajství se bezpochyby inspiruje událostmi, které se udály mezi dvěma vydáními novin či mezi dvěma vysíláními zpravodajské relace, tato inspirace je však značně volná a rozhodujícím se stává výrobní postup a od něj odvozená volba událostí, na něž se soustředí pozornost, jakož i způsob zpracování. I pro takové obsahy médií, jako je zpravodajství, jsou významnější rutinní postupy jejich sestavování, jimiž se tato „fakta“ utvářejí. V souvislosti s tím by měli žáci umět na konkrétních příkladech doložit, že „faktická“ sdělení, např. přímý přenos, nejsou záznamem události, ale její interpretací, na níž se podílí rozmístění kamer, opakování akcí apod. Dále by měli žáci umět identifikovat v jednotlivých mediálních sděleních princip nadsázky a parodie konkrétních mediálních sdělení, např. žánrů (*Doporučené očekávané výstupy*, 2011, s. 72–73).

U tištěných médií je náplní tematického okruhu rovněž naučit se pojmenovat funkci užití grafických a jiných vizuálních prvků, jako jsou písmo, grafika, fotografie, u audiovizuálních médií by žáci měli vnímat významy práce s obrazem (jako např. střih, detail, nájezd, zpomalení či zrychlení) a zároveň roli zvuku (např. scénické hudby). V současné době je také aktuální, aby byli žáci schopni u internetových médií vnímat užívání prostředků přímého oslovení a vytvoření pocitu intimity a neformálního kontaktu.

Důležitou obsahovou náležitostí tohoto tematického okruhu je rovněž identifikace zjednodušení mediovaných sdělení a opakované užívání prostředků, a to jak ve zpravodajství, tak v reklamě i zábavě (RVP ZV, 2016, s. 139). Takové ustálené, zažitá a zjednodušující představy o druhých lidech, dokonce i o celých skupinách (např. etnikách, národech, profesních skupinách), které média podporují, se označují jako stereotypy. V sociální psychologii se tímto termínem rozumí soubor představ

(zjednodušujících, nebo i zcela neplatných) příslušníků společenských skupin o sobě (autostereotypy) nebo o jiných (heterostereotypy), které se vyznačují tím, že obsahují nediferencované, mnohdy iracionální a předběžné hodnocení. Odhalování stereotypů v mediálních sděleních je mnohdy obtížné, jelikož v podstatě potvrzují to, co si lidé sami myslí nebo co se dozvídají kontaktem s jinými lidmi, v rámci rodiny apod. Média mají schopnost tyto „předsudečné“ soudy o druhých podpořit tím, že jim dávají zdání platnosti (Mičienka, Jirák a kol., 2007, s. 75). Použitím sémiotické terminologie by bylo možné mediální produkty pokládat za „označující“ a stereotypy za „označované“. Jirák a Köpplová (2009, s. 299) tento jev dále vysvětlují tak, že konkrétní mediální sdělení, ať už se jedná o fotografii, film, zprávu či reklamu, může být nejen reprezentací svého denotátu (který je zjevným obsahem sdělení), ale může dále vypovídat o nějakém prvku hodnocení ve vědomí jedince nebo v povědomí celé skupiny.

V návaznosti na vzdělávací obor Český jazyk a literatura je vhodné vést žáky k tomu, aby ve čteném či slyšeném textu odlišili faktické informace od hodnocení a tato fakta ověřovali prostřednictvím otázek nebo srovnáním s dostupnými informačními zdroji. V rámci Komunikační a slohové výchovy by bylo vhodné, aby žáci posoudili a následně interpretovali komunikační účinky textu (Mičienka, Jirák a kol., 2007, s. 89).

Společnými cíli tohoto tematického okruhu mediální výchovy se složkou Komunikační a slohová výchova jsou zejména následující očekávané výstupy:

- ▶ ve čteném nebo slyšeném textu odlišení faktů od názorů a hodnocení, ověřování faktů pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji;
- ▶ rozlišení subjektivního a objektivního sdělení a komunikačního záměru partnera v hovoru;
- ▶ rozpoznání manipulativní komunikace v masmédiích a zaujetí kritického postoje k nim (RVP ZV, 2016, s. 22).

Jazyková výchova má s tematickým okruhem společnou náplň spočívající ve:

- ▶ využívání znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace;
- ▶ diferenciaci spisovného jazyka, nářečí a obecné češtiny a zdůvodnění jejich užití (RVP ZV, 2016, s. 23).

Literární výchova vykazuje s tematickým okruhem podobné očekávané výstupy žáků, které spočívají převážně v:

- ▶ ucelené reprodukci přečteného textu, jednoduchém popisu struktury a jazyka literárního díla;
- ▶ ústní i písemné formulaci dojmů ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názorů na umělecké dílo;
- ▶ rozlišování literatury hodnotné a konzumní a doložení svého názoru argumenty (RVP ZV, 2016, s. 24).



## Stavba mediálních sdělení

Tematický okruh je zaměřen na objasnění pravidelností v uspořádání mediovaných sdělení (zejména ve zpravodajství) a hledání příkladů stavby a uspořádání zpráv a dalších mediálních sdělení. Tematický okruh *Stavba mediálních sdělení* odhaluje rovněž pravidelnosti v takových mediálních sděleních, která mají charakter záznamu skutečnosti, např. ve zpravodajství a v přímém přenosu. Nesporným přínosem tohoto tematického okruhu je rovněž ta skutečnost, že žáci by měli začít média vnímat nejen jako samozřejmou součást svých životů, ale rovněž jako zdroj poznání společnosti (RVP ZV, 2016, s. 139; *Doporučené očekávané výstupy*, 2011, s. 73).

Mediální produkce se vyznačuje jednak napětím mezi neustálou proměnlivostí produktů a současně ustavičnou tendencí k opakování zažitých postupů při výrobě těchto produktů. Výsledkem tohoto jevu je skutečnost, že příjemci mohou snadno rozlišit mediální produkty vykazující podobnost ve vnitřní výstavbě, stylu, tématu, rejstříku výrazových prostředků a jejich užití i způsobu prezentace. Je tak možné identifikovat mediální produkty podle žánrů, tj. rozlišitelných textových vzorců a narativních schémat. V mediální produkci lze diferencovat několik skupin či typů textových vzorců. Vztahují se k literární produkci (např. povídka, komiks apod.), ke kinematografii (např. akční, dobrodružné, romantické filmy aj.) a k televiznímu a rozhlasovému vysílání (např. seriály, čtení na pokračování aj.). Specifickým typem textových vzorců jsou publicistické žánry. Jádrem této produkce tvoří textové vzorce, které vycházejí z prezentace oznámení o události (např. zpráva, reportáž) a analýzy události, potenciálně s vyjádřením názoru (např. úvodník, komentář), méně texty spíše beletrizující povahy (např. sloupek, fejeton). Současná novinářská produkce se vyznačuje postupným uvolňováním stanovených žánrových norem, které se projevuje oslabením zpravodajské stylové roviny referátu a posílením prvku emocionality, který je typický zejména pro nezpravodajskou oblast (Jirák, Köpplová, 2015, s. 242–243). Čechová (1998, s. 37–38) upozorňuje na to, že výskyt slohových útvarů v čisté podobě je v praxi zřídka. Mnohem častěji vystupují ve smíšené, kombinované podobě, která závisí na tématu, záměru projevu i na situaci, za níž k projevu dochází.

V rámci výuky mohou být žáci vedeni k navržení struktury a výběru zpráv do školního nebo třídního časopisu či na webové stránky školy, přičemž svůj návrh by měli být schopni vyložit a zdůvodnit. Ve výuce českého jazyka je vhodné použít k vymezení základní struktury příběhu, jako je expozice, zápletka, postavy aj., některý z mediálních produktů, např. reklamu, zprávu, detektivní příběh apod. Žáci by měli být rovněž schopni zvážit, jak jsou do podoby mediálního sdělení promítnuty představy o předpokládaném adresátovi a analyzovat produkci určenou pro svou věkovou kategorii. Žáci mohou být např. vedeni ke srovnání titulních stran různých deníků, časopisů pro dospívající, reklamy, webových stránek pro mládež aj. (RVP ZV, 2016, s. 139; *Doporučené očekávané výstupy*, 2011, s. 73).

Společnými cíli tohoto tematického okruhu mediální výchovy se složkou Komunikační a slohová výchova jsou především následující očekávané výstupy:

- ▶ rozlišování spisovného a nespisovného projevu a vhodné užití spisovných jazykových prostředků vzhledem ke svému komunikačnímu záměru;
- ▶ příhodné užívání verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči v mluveném projevu připraveném i improvizovaném;
- ▶ uspořádání informací v textu s ohledem na jeho účel, vytvoření koherentního textu s dodržováním pravidel mezivětného navazování;
- ▶ využívání poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů (RVP ZV, 2016, s. 22).

Jazyková výchova má s tematickým okruhem styčné body zejména ve:

- ▶ využívání znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace;
- ▶ zvládnutí pravopisu lexikálního, slohotvorného, morfologického i syntaktického ve větě jednoduché i souvětí;
- ▶ rozlišování spisovného jazyka, nářečí a obecné češtiny, jakož i ve zdůvodnění jejich užití (RVP ZV, 2016, s. 23).

Literární výchova vykazuje s tematickým okruhem obdobné očekávané výstupy žáků, které spočívají především v rozlišení literatury hodnotné a konzumní a v doložení svého názoru argumenty, jakož i v porovnání různých ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování (RVP ZV, 2016, s. 24).

### **Vnímání autora mediálních sdělení**

Tematický okruh *Vnímání autora mediálních sdělení* je určen k rozpoznání a identifikaci postojů a názorů autora mediálního sdělení. Žáci by měli na základě tohoto tematického okruhu být schopni analyzovat výrazové prostředky a jejich uplatnění pro vyjádření nebo zastření názoru a postoje autora i pro záměrnou manipulaci. V rámci tematického okruhu by měli být žáci vedeni rovněž k rozpoznání prvků vyjadřujících explicitní a implicitní vyjádření hodnocení, jakož i ke zvážení výběru a kombinace slov, obrazů i zvuků z hlediska záměru autora a hodnotového významu (RVP ZV, 2016, s. 139).

Rozpoznání manipulativní komunikace v masmédiích a zaujetí kritického postoje je dominantní zejména při rozboru reklamy, která se stala důležitým zdrojem jejich financování. V rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura bude z lingvisticko-stylistického hlediska sledována zejména její výrazová stránka jazyková, nikoli grafické ztvárnění, ačkoliv grafika jako výrazový prostředek je často závažnější a obraz je mnohdy primární, zatímco verbální text doprovodný, sekundární. Styl reklamních textů závisí na zamýšlené funkci a cíli komunikace. Sdělení tohoto typu chce v co

nejstručnější podobě upoutat a přesvědčit adresáty, ovlivnit jejich rozhodování. Při překročení přijatelné meze přesvědčování v reklamě dochází k manipulaci příjemce a k vnučování nabídky. Je zřejmé, že za informativností a persvazivností reklamních textů je patrná komerčnost jejich původců (Čechová, Krčmová, Minářová, 2008, s. 275; Čmejrková, 2000).

Reklama představuje významnou součást prostředí, ve kterém žijeme. Ačkoliv cíle reklamy bývají obecně známy, postupy, které reklama užívá, tak zcela jasné nejsou. Zabývat se tímto tématem již na základní škole je velmi důležité, jelikož nelze vyloučit, že zvláště u dětí jakožto nedospělých příjemců může reklamní sdělení vyvolat nepřiměřená očekávání. Snahou tohoto tematického okruhu tedy je, aby si žáci osvojili základní představu o prostředcích, kterými reklama působí, a tím získali nástroj ke kritickému odstupu od mnohdy přehnaných nabídek možností zlepšení života, které reklama s produktem spojuje (Mičienka, Jiráček a kol., 2007, s. 243).

Společnými cíli tohoto tematického okruhu mediální výchovy se složkou Komunikační a slohová výchova jsou obzvláště následující očekávané výstupy:

- ▶ ve čteném nebo slyšeném textu odlišení faktů od názorů a hodnocení autora, ověření faktů pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji;
- ▶ rozlišení subjektivních a objektivních sdělení a komunikačních záměrů partnera hovoru (RVP ZV, 2016, s. 22).

Jazyková výchova vykazuje s tematickým okruhem obdobné očekávané výstupy žáků, které spočívají v:

- ▶ rozlišení a doložení příkladů nejdůležitějších způsobů obohacování slovní zásoby v textu a zásad tvoření českých slov, rozpoznání přeneseného pojmenování, zvláště ve frazémeh;
- ▶ diferenciaci významových vztahů gramatických jednotek ve větě a v souvětí (RVP ZV, 2016, s. 23).

Literární výchova má s tematickým okruhem styčné body především v:

- ▶ rozpoznání základních rysů výrazného individuálního stylu autora;
- ▶ rozlišování základních literárních druhů a žánrů, porovnání jejich funkcí a uvedení jejich výrazných představitelů;
- ▶ uvádění základních literárních směrů a jejich významných představitelů v české i světové literatuře (RVP ZV, 2016, s. 24).

### **Fungování a vliv médií ve společnosti**

Tematický okruh *Fungování a vliv médií ve společnosti* umožňuje pochopit zejména tu skutečnost, jakou roli hrají média v životě současného člověka. Žáci by měli na základě poznání tohoto tematického okruhu porozumět souvislostem utváření mediální produkce a osvojit si představy o tom, jaké postavení a úlohu mají média v současné společnosti a jaká je jejich organizace. Základního poučení

by se mělo žákům dostat zejména o faktorech a vlivech, které působí na média, a o způsobech jejich financování. Současně by měl být důraz kladen i na vliv, který mají média na každodenní život jednotlivce i společnosti, politický život, kulturu aj. Vliv médií na každodenní život jednotlivce se může promítat do uspořádání dne, rejstříku konverzačních témat, ale i do postojů a chování. Ve vztahu k politické situaci je vhodné poukázat na roli a význam médií v politických změnách, v předvolebních kampaních aj. Při objasnění vlivu médií na kulturu by měla být pozornost věnována např. i úloze filmů či televize v životě jednotlivce, rodiny i celé společnosti. Současně by měli žáci získat základní informace o jednotlivých mediálních profesích (*Doporučené očekávané výstupy*, 2011, s. 73; RVP ZV, 2016, s. 139).

Chování médií omezuje, respektive reguluje, řada různých formálních i neformálních vlivů majících podobu pravidel, jež média a lidé, kteří v nich pracují, musejí (nebo se rozhodnou) dodržovat. Vliv působící zvenčí je souborně označován jako regulace a zpravidla se jím rozumí soubor právních norem. Zákonné normy, které ovlivňují činnost médií, stanoví např. pravidla vlastnictví mediálních organizací, aby se zamezilo možné koncentraci vlastnictví a tím monopolizaci trhu, dále určují obsah a geografický dosah jednotlivých médií, např. stanovením licenčních podmínek médií s vysílaným signálem. Touto regulací by mělo být zajištěno, aby byly mediální produkty dostupné všem občanům a aby byl mediální trh obsahově adekvátně rozmanitý. Mediální legislativa dále upravuje např. omezení šíření mediálních sdělení s potenciálním škodlivým vlivem (násilné pořady, pornografie, mediální obsahy šířící ideologie, které podporují rasovou nesnášenlivost aj.) či zajišťuje dohled, aby byla veřejnost médii zodpovědně informována o důležitém aktuálním společenském dění. Vlivy, které si vytvářejí sama média, se označují termínem autoregulace či samoregulace. Jedná se např. o nepsaná pravidla redakční kultury, etické kodexy redakcí či různých profesních spolků, unií nebo asociací, které sdružují mediální pracovníky (Mičienka, Jiráček a kol., 2007, s. 107–109).

Náplní tohoto tematického okruhu jsou rovněž účinky médií, jelikož existuje předpoklad, že média (přímo nebo nepřímo) ovlivňují představy, přesvědčení, postoje, hodnoty a chování svých příjemců. Tato presumpce je rovněž hlavním důvodem studia médií. Účinky médií je však velmi obtížné spolehlivě prokázat vědecky ověřitelnými metodami (Burton, Jiráček, 2001, s. 347).

Společné cíle tohoto tematického okruhu mediální výchovy lze nalézt ve složce Komunikační a slohová výchova, jež poukazuje na aspekt rozlišení faktu od názoru a hodnocení, kde fakta jsou ověřována pomocí otázek nebo pozorování s dostupnými informačními zdroji, a dále na rozpoznání strategie případné manipulativní mediální komunikace v masmédiích (RVP ZV, 2016, s. 22).

Jazyková výchova má s tematickým okruhem styčné body zejména v:

- ▶ rozlišování a doložení příkladů nejdůležitějších způsobů obohacování slovní zásoby a zásad tvoření českých slov;

- ▶ správném třídění slovních druhů, tvorbě spisovných tvarů slov a jejich vědomém používání ve vhodné komunikační situaci;
- ▶ diferenciaci spisovného jazyka, nářečí a obecné češtiny a zdůvodnění jejich užití (RVP ZV, 2016, s. 23).

Literární výchova má s tematickým okruhem souvislost zejména v ústní i písemné formulaci dojmů z četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názorů na umělecké dílo (RVP ZV, 2016, s. 24).

### 1.5.3.2 Tematické okruhy produktivních činností

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2016, s. 139) vymezuje dále v rámci mediální výchovy dva tematické okruhy produktivních činností. Základní koncepce tvorby médií, vycházející z tradiční složky learning by doing, staví na předpokladu, že si žáci nejlépe osvojí potřebné poznatky o fungování médií tím, že se sami pokusí o tvorbu mediálních sdělení. Pomocí vlastní tvůrčí práce žáci získají více poznatků a dovedností než v rámci výlučně teoreticky zaměřené výuky. Ve výuce českého jazyka, ale i v jiných předmětech, do kterých je mediální výchova implementována, by si žáci měli zlepšit své vyjadřovací schopnosti, posílit povědomí o výrazových prostředcích a rovněž lépe rozvíjet analytické, tvůrčí a kritické myšlení a pochopení pro spolupráci s vrstevníky (Bína a kol., 2005, s. 21–22; Vránková, 2004a).

#### **Tvorba mediálního sdělení**

Tematický okruh *Tvorba mediálního sdělení* vede k tomu, aby se žáci naučili vytvářet správná a komunikačně (společensky i situačně) vhodná sdělení, což předpokládá i osvojení si výrazových prostředků a jejich adekvátní uplatnění a výběr. Velmi vhodným se v této souvislosti jeví, aby žáci vytvářeli taková mediální sdělení, která budou následně zveřejněna a uplatněna, např. ve školním nebo třídním časopise, na webových stránkách školy či třídy, v rozhlase či školní televizi (RVP ZV, 2016, s. 139). Tento tematický okruh lze velmi vhodně zařadit do výuky Komunikační a slohové výchovy, v jejímž rámci si žáci osvojí jednotlivé slohové útvary a postupy. Společnými cíli tohoto tematického okruhu mediální výchovy se složkou Komunikační a slohová výchova jsou následující očekávané výstupy:

- ▶ dorozumívání kultivované, výstižné, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci;
- ▶ odlišování spisovného a nespisovného projevu a náležité užití spisovných jazykových prostředků vzhledem ke svému komunikačnímu záměru;
- ▶ v mluveném projevu připraveném a improvizovaném příhodné užívání verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči;



- ▶ využívání základů studijního čtení (vyhledání klíčových slov, formulace hlavní myšlenky textu, vytvoření otázky a stručné poznámky, výpisků nebo výtahu z přečteného textu), samostatné připravení a přednesení referátu s oporou o text;
- ▶ uspořádání informací v textu s ohledem na jeho účel, vytvoření koherentního textu s dodržováním pravidel mezivětného navazování;
- ▶ využívání poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů (RVP ZV, 2016, s. 22).

Jazyková výchova má s tematickým okruhem styčné body zejména ve:

- ▶ spisovné výslovnosti českých a běžně užívaných cizích slov;
- ▶ samostatné práci s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami;
- ▶ správném třídění slovních druhů, tvorbě spisovných tvarů slov a jejich vědomém používání ve vhodné komunikační situaci;
- ▶ využívání znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace;
- ▶ zvládnutí pravopisu lexikálního, slovotvorného, morfologického i syntaktického ve větě jednoduché i souvětí (RVP ZV, 2016, s. 23).

Společnými výstupy tohoto tematického okruhu mediální výchovy se složkou Literární výchova jsou zvláště:

- ▶ formulace dojmů ústně i písemně ze své četby, návštěvy divadelních nebo filmových představení a vytváření názorů na umělecké dílo;
- ▶ tvorba vlastních literárních textů podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie;
- ▶ vyhledávání informací v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích (RVP ZV, 2016, s. 24).

### **Práce v realizačním týmu**

V návaznosti na předcházející tematický okruh dochází v rámci tematického okruhu *Práce v realizačním týmu* k zapojení žáků do týmové spolupráce. Velmi vhodným se jeví vytvoření redakce školního časopisu, rozhlasu, televize či internetového média. Žáci tak budou ve skupinách vedeni k tomu, aby si stanovili cíle, vytvořili časový harmonogram a rozdělili činnosti, přičemž důležitá je vzájemná komunikace a spolupráce v týmu (RVP ZV, 2016, s. 139).

Václavík (in Kalhous, Obst, 2009, s. 303) uvádí, že jedním z hlavních nedostatků hromadného frontálního vyučování je neschopnost přizpůsobit výuku individuálním potřebám a zájmům jednotlivých žáků. Tento nedostatek eliminuje dnes již běžně

používaná skupinová organizační forma vyučování. Skupinové vyučování využívá sociální vztahy mezi žáky jako nedílné aspekty reálné výchovně-vzdělávací situace, jelikož pedagogické teorie i praxe dokázaly, že frontální vyučování má v systému vyučovacích hodin své meze. Dle Skalkové (2007, s. 224–227) se konkrétní kontakty mohou realizovat vždy ve vztahu dvojice učitel–žák, ačkoliv se učitel obrací k celé třídě. Mezi žáky se však ve skutečnosti vytvářejí složité sociální vztahy a učitel tak při vyučování nepracuje s izolovaným žákem, ale se žákem, který je do těchto vztahů začleněn. Tyto vztahy jej různým způsobem ovlivňují. Skupinovým vyučováním je chápána taková organizační forma, kdy se vytvářejí malé (3–5členné) skupiny žáků, v jejichž rámci žáci spolupracují při řešení společného úkolu. Tyto skupiny jsou sociálním útvarem, mezi jehož členy se rozvíjejí sociální interakce. V rámci skupiny je chování jednotlivce řízeno nejen společným cílem, ale i chováním členů skupiny. V souvislosti se skupinovou výukou se často diskutuje o pojetí kooperativního vyučování, ve kterém je specificky zdůrazněna sociální dimenze a učení žáků. Dle Kasíkové (2004; 2010, s. 27) je kooperativní pojetí vyučování „založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základní pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora“.

Společné cíle tohoto tematického okruhu mediální výchovy a složky Komunikační a slohová výchova spočívají v:

- ▶ kultivovaném a výstižném dorozumívání, a to jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci;
- ▶ zapojení do diskuse a její řízení, využívání zásad komunikace a pravidel dialogu (RVP ZV, 2016, s. 22).

Jazyková výchova má s tematickým okruhem styčné body zejména ve:

- ▶ využívání znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace;
- ▶ zvládnutí pravopisu lexikálního, slovtvorného, morfologického i syntaktického ve větě jednoduché i souvětí (RVP ZV, 2016, s. 23).

Literární výchova má s tematickým okruhem souvislost zejména v ústní i písemné formulaci dojmů z četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názorů na umělecké dílo (RVP ZV, 2016, s. 24).

Provedeme-li analýzu jednotlivých tematických okruhů ve vztahu ke složkám vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, zjistíme, do kterých složek vzdělávacího oboru by měly být jednotlivé tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova začleňovány. Dle deklarovaných očekávaných výstupů v Rámcovém vzdělávacím

programu pro základní vzdělávání jsme provedli odhad rozložení tematických okruhů ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura. Podrobnější výsledky této analýzy jsou uvedeny v přehledných tabulkách č. 48, 49 a 50, které tvoří přílohu č. 3.

Tabulka 1

*Souvislost složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura s tematickými okruhy mediální výchovy*

	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	Stavba mediálních sdělení	Vnímání autora mediálních sdělení	Fungování a vliv médií ve společnosti	Tvorba mediálního sdělení	Práce v realizačním týmu
Komunikační a slohová výchova	5	3	5	4	2	6	2
Jazyková výchova	4	2	6	2	3	7	2
Literární výchova	4	3	3	3	1	3	1

Jak je patrné z tabulky 1, nejvíce společných rysů mají tematické okruhy mediální výchovy s náplní Komunikační a slohová výchova a Jazyková výchova. Tematické okruhy *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení* a *Vnímání autora mediálních sdělení* mají nejvíce styčných rysů s Komunikační a slohovou výchovou. Tematický okruh *Práce v realizačním týmu* je rovnoměrně navázán na Komunikační a slohovou výchovu a Jazykovou výchovu. Jazyková výchova je dále ve výstupech nejbližší k tematickým okruhům *Stavba mediálních sdělení*, *Fungování a vliv médií ve společnosti* a *Tvorba mediálního sdělení*. Tematický okruh *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality* měl srovnatelný počet společných výstupů s Komunikační a slohovou výchovou a Literární výchovou.



# 2 EMPIRICKÁ ČÁST

## 2.1 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Ačkoliv je mediální výchova v zahraničí (především v západní Evropě a německy mluvících zemích) etablována již od poloviny 20. století, v našich podmínkách se jedná o poměrně mladý vyučovací předmět, o jehož zavedení se v České republice začalo hovořit teprve na počátku 90. let 20. století. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005) zavedl v rámci průřezových témat mediální výchovu, jež by se tak měla stát nedílnou součástí základního vzdělávání. Vzhledem k této skutečnosti je prozatím v oblasti mediální výchovy k dispozici malé množství výzkumů. Domníváme se, že po implementaci mediální výchovy do základního vzdělávání je vhodné zabývat se otázkou, zda pojetí mediální výchovy, které bylo v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání navrženo, je skutečně z pohledu učitelů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura realizováno v edukačním procesu. Vzhledem k tomu, že byl sběr dat ukončen k 30. 6. 2012, vycházíme ze znění RVP ZV (2007). Jelikož se však následující změny částí tohoto kurikulárního dokumentu provedené v roce 2013 a 2016 netýkaly mediální výchovy, jsou výsledky výzkumu relevantní i v současné době. Výběr zaměřený pouze na učitele českého jazyka a literatury byl podpořen rovněž výsledky výzkumného šetření Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, v němž bylo zjištěno, že průřezové téma Mediální výchova je nejčastěji začleňováno do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (Pastorová, 2008). Rovněž Průcha (2015, s. 114–115) s odkazem na Šebestu (1999) vymezuje mediální výchovu jakožto součást didaktiky češtiny, a to zejména v důsledku růstu mediální komunikace v současné společnosti a prioritního zaměření didaktiky českého jazyka na komunikační výchovu a osvojování komunikační kompetence.

### 2.1.1 Výzkumné cíle, otázky a hypotézy

Následující kapitoly popisují výzkum, který se v obecné rovině zaměřuje na reflexi učitelů českého jazyka a literatury k realizaci průřezového tématu Mediální výchova na 2. stupni základních škol. V rámci výzkumného šetření pracujeme s kategoriemi, které jsou odborně užívané a ustálené v pedagogickém výzkumu. Jedná se o výzkum



učitelova pojetí kurikula průřezového tématu Mediální výchova (dále rovněž MV), realizovaná forma kurikula průřezového tématu MV a začlenění průřezového tématu MV do výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura (dále rovněž ČJL).

První část výzkumného šetření byla zaměřena na učitelovo pojetí kurikula mediální výchovy. V tomto výzkumu považujeme učitelovo pojetí kurikula mediální výchovy dle RVP ZV za významný a citlivý moment, který ovlivňuje kurikulum a kvalitu výuky. Koncepte výzkumu vychází z dřívějších realizovaných výzkumů, z nichž vyplývá, že zásadní vliv na realizaci vyučovacího předmětu a jeho podobu, jež je koncepčně deklarována vzdělávacími dokumenty, má učitel (např. výzkum realizovaný VÚP v Praze, 2009; Jechová, 2010). Významným podkladem pro koncepci našeho výzkumu jsou i odborné závěry Mareše a kol. (1996) vymezující učitelovo pojetí vyučování jako obecnou strategii učitelova pedagogického myšlení a jednání. Podle autorů je toto pojetí vyučování základem pro učitelovo plánování vyučování, pro reálné jednání ve vyučovací hodině, ale rovněž i pro učitelovo vnímání kurikula, cílů, učiva, žáků, hodnotících kritérií aj.

V designu výzkumu byla použita metoda dotazování, výsledky tak mají platnost primárně pro kognitivní a postojovou složku učitelova pojetí kurikula. Zkoumaná kognitivní a postojová složka učitelova pojetí se promítá do realizace kurikula. Výzkumný nástroj zjišťuje míru zprostředkování kurikulárních obsahů průřezového tématu Mediální výchova v RVP ZV, jakož i dosažení vzdělávacích cílů (očekávaných přínosů) ve výuce. Výzkum tedy patří do oblasti zkoumání realizace kurikula, jehož výsledkem je realizované kurikulum. To je spolu s kurikulem projektovaným a dosaženým v různých podobách součástí učitelových činností a patří do učitelova pojetí kurikula (Janík, 2010, s. 55). Výzkumné šetření se primárně zabývá realizovanou formou kurikula, jež v našem výzkumu tvoří zejména obsah vzdělávání (průřezové téma Mediální výchova), který je učiteli českého jazyka a literatury předáván subjektům edukace (žáci 2. stupně ZŠ). Výzkumný nástroj tak není primárně zaměřen na oblast výzkumu kurikula (kurikulárního dokumentu RVP ZV), jelikož v našem výzkumu nezjišťujeme přijímání, hodnocení a vnímání implementace kurikulárních dokumentů ze strany učitelů českého jazyka a literatury. Z výše uvedeného vyplývá, že výzkumné šetření není koncepčně zaměřeno na zjištění dosaženého kurikula, představujícího žákem osvojené učivo, ani na obsah zakotvený v kurikulárních dokumentech, tj. na projektované kurikulum (tak jak jej chápou např. Průcha, 2004; Janík a kol., 2010, s. 33). Projektované kurikulum bylo popsáno a analyzováno v teoretické části monografie a sloužilo jako východisko při tvorbě výzkumného nástroje. V teoretické části publikace tak byl popsán a analyzován Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2016), který reprezentuje konkretizaci učiva průřezového tématu Mediální výchova v pedagogických dokumentech.

Ve výzkumu bylo analyzováno pojetí kurikula mediální výchovy u učitelů českého jazyka a literatury sloužící jako platforma pro zdůvodňování, uvažování a rozhodování. Učitelovo pojetí kurikula determinuje to, čím se učitel zabývá, co přehlíží, s čím (ne)souhlasí a jak obhájí svá rozhodnutí a postoje. Pro odhalení kurikulární orientace respondentů byla v dotazníku použita dotazníková baterie typů pojetí kurikula dle Janíka a kol. (2010). Dílčí část výzkumu se zabývala obeznámeností učitelů českého jazyka a literatury s úseky kurikulárních dokumentů, které se týkají tohoto průřezového tématu.

Hlavním cílem předkládaného výzkumného šetření bylo zjistit realizované kurikulum mediální výchovy z pohledu učitelů českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol v České republice. Realizace mediální výchovy byla operacionalizována výčtem tematických okruhů, jejichž míra začlenění byla zjišťována volbou respondentů na pětistupňové škále Likertova typu. V souvislosti se zkoumáním realizace mediální výchovy se vyhodnocoval i vliv dalších proměnných, jako jsou forma realizace, pohlaví, věk, délka praxe, aprobace, délka realizace mediální výchovy, účast na kurzu mediální výchovy, frekvence implementace apod. V této souvislosti byly u učitelů ČJL rovněž zjišťovány očekávané přínosy průřezového tématu pro žáky v oblasti vědomostí, dovedností, schopností a v oblasti postojů a hodnot, jakož i používané didaktické metody a organizační formy vyučování. Dále byly analyzovány aktivity související s mediální výchovou, na kterých učitelé českého jazyka spolu s žáky participují. Výzkumné šetření se zaměřilo i na ověření, zda učitelé českého jazyka a literatury pracují s produkty, které žáci v rámci výuky MV vytvoří. Doplňujícími poznatky pro nás bylo dále zjištění, odkud učitelé čerpají informace o mediální výchově, a dále také to, jaké druhy médií ve své výuce mediální výchovy používají.

Dílčí cíl výzkumu byl zaměřen na učitelovo pojetí kurikula mediální výchovy dle RVP ZV a obeznámenost učitelů s mediální výchovou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2016) a ve školních vzdělávacích programech škol, na nichž respondenti působí.

V kontextu výzkumného šetření byla dále zjišťována míra začlenění mediální výchovy do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Cílem této části bylo ověřit, zda existuje rozdíl mezi začleňováním mediální výchovy do jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, jakož i vyhodnotit vztah mezi tematickými okruhy a očekávanými přínosy mediální výchovy a jednotlivými složkami českého jazyka a literatury (jazykovou, slohovou a literární). Dále byla tato korelace analyzována rovněž mezi složkami českého jazyka a literatury a didaktickými metodami a organizačními formami vyučování používanými při výuce mediální výchovy.

Lze shrnout, že *hlavním cílem* bylo zjistit, jaká je realizovaná forma kurikula průřezového tématu Mediální výchova u učitelů českého jazyka a literatury jako jedna z významných složek učitelova pojetí kurikula.

*Parciálními cíli* výzkumného šetření bylo:

- ▶ zjistit, zda existuje rozdíl mezi skupinami reprezentantů jednotlivých pojetí kurikula mediální výchovy;
- ▶ zjistit, jak se skupiny reprezentantů jednotlivých pojetí kurikula mediální výchovy mezi sebou liší, respektive shodují, a to v míře začleňování tematických okruhů a v míře deklarovaných očekávaných přínosů průřezového tématu Mediální výchova;
- ▶ zjistit, do jaké míry jsou respondenti obeznámeni s částmi RVP ZV (2016) a ŠVP, které se týkají mediální výchovy;
- ▶ zjistit, jaká je forma realizace průřezového tématu Mediální výchova;
- ▶ zjistit, jaké tematické okruhy MV učitelé začleňují do výuky a jaké přínosy od své výuky očekávají;
- ▶ analyzovat uplatnění didaktických metod a organizačních forem vyučování;
- ▶ zjistit participaci učitelů spolu s žáky na tvorbě školních mediálních produktů;
- ▶ zjistit, jak často a v jaké míře je průřezové téma Mediální výchova začleňováno do složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

V monografii si klademe tyto výzkumné otázky a na jejich základě formulujeme následující věcné a statistické hypotézy<sup>39</sup>:

### **Učitelovo pojetí kurikula**

**Výzkumná otázka VO1:** Existuje průkazné rozlišení skupin reprezentantů jednotlivých pojetí kurikula mediální výchovy?

**Hypotéza H1:** Skupiny jednotlivých pojetí kurikula mediální výchovy se od sebe průkazně odlišují.

Formulována byla odpovídající nulová a alternativní statistická hypotéza:

$H_0$ : Skupiny jednotlivých pojetí kurikula mediální výchovy se od sebe průkazně neliší.

$H_A$ : Skupiny jednotlivých pojetí kurikula mediální výchovy se od sebe průkazně odlišují.

**Výzkumná otázka VO2:** Jak se skupiny reprezentantů jednotlivých pojetí kurikula mezi sebou liší nebo shodují v míře začleňování tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova?

**Hypotéza H2:** Skupiny reprezentantů jednotlivých pojetí kurikula se liší v míře začleňování tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova.

Formulována byla odpovídající nulová a alternativní statistická hypotéza:

---

39 Hypotézy H1 až H4 vycházejí z výzkumu Janíka a kol. (2010), hypotézy H5 až H12 vycházejí z výsledků předvýzkumu.

$H_0$ : Skupiny reprezentantů jednotlivých pojetí kurikula se neliší v míře začleňování tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova.

$H_A$ : Skupiny reprezentantů jednotlivých pojetí kurikula se liší v míře začleňování tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova.

**Výzkumná otázka VO3:** Jak se skupiny reprezentantů jednotlivých pojetí kurikula mezi sebou liší nebo shodují v míře deklarovaných očekávaných přínosů své výuky průřezového tématu Mediální výchova?

**Hypotéza H3:** Skupiny reprezentantů jednotlivých pojetí kurikula se liší v míře deklarovaných očekávaných přínosů své výuky průřezového tématu Mediální výchova.

Formulována byla odpovídající nulová a alternativní statistická hypotéza:

$H_0$ : Skupiny reprezentantů jednotlivých pojetí kurikula se neliší v míře deklarovaných očekávaných přínosů své výuky průřezového tématu Mediální výchova.

$H_A$ : Skupiny reprezentantů jednotlivých pojetí kurikula se liší v míře deklarovaných očekávaných přínosů své výuky průřezového tématu Mediální výchova.

### **Realizovaná forma kurikula mediální výchovy**

**Výzkumná otázka VO4:** Jakou formou je realizováno průřezové téma Mediální výchova u učitelů českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol?

**Hypotéza H4:** Mediální výchova je u učitelů českého jazyka častěji realizována formou integrace do výuky než formou samostatného předmětu, projektů a kombinace integrace a projektů.

**Výzkumná otázka VO5:** Začleňují učitelé českého jazyka na druhém stupni základních škol receptivní tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova častěji než tematické okruhy produktivní?

**Hypotéza H5:** Učitelé českého jazyka na druhém stupni základních škol častěji začleňují receptivní tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova než tematické okruhy produktivní.

**Výzkumná otázka VO6:** Začleňují učitelé českého jazyka realizující průřezové téma Mediální výchova jako samostatný předmět jeho tematické okruhy ve větší míře než učitelé, kteří průřezové téma Mediální výchova realizují formou integrace, formou projektů nebo kombinací integrace a projektů?

**Hypotéza H6:** Učitelé českého jazyka realizující průřezové téma Mediální výchova jako samostatný předmět začleňují jeho tematické okruhy ve větší míře než učitelé, kteří průřezové téma Mediální výchova realizují formou integrace, formou projektů nebo kombinací integrace a projektů.

**Výzkumná otázka VO7:** Vede výuka průřezového tématu Mediální výchova u učitelů českého jazyka a literatury ve větší míře k přínosům v oblasti vědomostí, dovedností a schopností než v oblasti postojů a hodnot?

**Hypotéza H7:** Výuka průřezového tématu Mediální výchova u učitelů českého jazyka vede k přínosům v oblasti vědomostí, dovedností a schopností ve větší míře než v oblasti postojů a hodnot.

**Výzkumná otázka VO8:** Používají učitelé českého jazyka, kteří absolvovali kurz mediální výchovy, při výuce průřezového tématu Mediální výchova různé didaktické metody častěji než učitelé, kteří se kurzu mediální výchovy neúčastnili?

**Hypotéza H8:** Učitelé českého jazyka, kteří absolvovali kurz mediální výchovy, používají při výuce průřezového tématu Mediální výchova různé didaktické metody častěji než učitelé, kteří se kurzu mediální výchovy neúčastnili.

**Výzkumná otázka VO9:** Používají učitelé českého jazyka, kteří absolvovali kurz mediální výchovy, při výuce průřezového tématu Mediální výchova různé organizační formy vyučování častěji než učitelé, kteří se kurzu mediální výchovy neúčastnili?

**Hypotéza H9:** Učitelé českého jazyka, kteří absolvovali kurz mediální výchovy, používají při výuce průřezového tématu Mediální výchova různé organizační formy vyučování častěji než učitelé, kteří se kurzu mediální výchovy neúčastnili.

**Výzkumná otázka VO10:** Zapojují se učitelé českého jazyka, kteří realizují samostatný předmět mediální výchova, spolu s žáky do tvorby školních mediálních produktů častěji než učitelé, kteří průřezové téma Mediální výchova realizují formou integrace, projektů či jejich kombinací?

**Hypotéza H10:** Učitelé českého jazyka, kteří realizují samostatný předmět mediální výchova, se spolu s žáky zapojují do tvorby školních mediálních produktů častěji než učitelé, kteří průřezové téma Mediální výchova realizují formou integrace, projektů či jejich kombinací.

### **Mediální výchova ve výuce vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura**

**Výzkumná otázka VO11:** Začleňují učitelé českého jazyka a literatury průřezové téma Mediální výchova do složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v rozdílné míře?

**Hypotéza H11:** Učitelé českého jazyka začleňují průřezové téma Mediální výchova do složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v rozdílné míře.

**Výzkumná otázka VO11.1:** Začleňují učitelé českého jazyka a literatury průřezové téma Mediální výchova častěji do slohového vyučování než do vyučování jazykového?



**Hypotéza H11.1:** Učitelé českého jazyka začleňují průřezové téma Mediální výchova častěji do slohového vyučování než do vyučování jazykového.

**Výzkumná otázka VO11.2:** Začleňují učitelé českého jazyka a literatury průřezové téma Mediální výchova častěji do literárního vyučování než do vyučování jazykového?

**Hypotéza H11.2:** Učitelé českého jazyka začleňují průřezové téma Mediální výchova častěji do literárního vyučování než do vyučování jazykového.

**Výzkumná otázka VO11.3:** Začleňují učitelé českého jazyka a literatury průřezové téma Mediální výchova častěji do slohového vyučování než do vyučování literárního?

**Hypotéza H11.3:** Učitelé českého jazyka začleňují průřezové téma Mediální výchova častěji do slohového vyučování než do vyučování literárního.

Pro účely našeho výzkumu byl zvolen smíšený design s dominantním použitím kvantitativní metodologie. Výzkumné šetření bylo provedeno kvantitativní metodou za použití dotazníku vlastní konstrukce. Některé doplňující otázky v rámci položek měly charakter kvalitativního výzkumu. Respondenty výzkumu byli učitelé vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

### 2.1.2 Výzkumný nástroj

Výzkumným nástrojem byl dotazník vlastní konstrukce. Tvorba dotazníku vycházela z obecně formulovaných cílů výzkumu a byla zahájena začátkem roku 2010. V úvodu dotazníku byl formulován jeho cíl a pokyny k vyplnění, včetně informace o anonymitě dotazníkového šetření. Při řazení položek dotazníku bylo upřednostňováno hledisko psychologické před hlediskem logickým. Nejdůležitější položky dotazníku se doporučuje umístit ve střední části dotazníku (Chráska, 2016, s. 164). Systematika dotazníku tak odpovídala shora uvedenému doporučení.

První verze dotazníku byla konzultována s odborníky na metodologii a pedagogiku (Institut pro výzkum školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Brno; Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, Brno) i s odborníky na mediální výchovu a mediální studia (Centrum pro mediální studia; Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy, Praha; Katedra mediálních studií a žurnalistiky Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy, Praha; Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, České Budějovice). Validita dotazníku byla vedle konzultací s odborníky shora uvedených pracovišť ověřena i konzultacemi s učiteli, kteří se účastnili kurzu s názvem Mediální výchova v praxi. Tento akreditovaný kurz organizovala v období od listopadu 2010 do února 2011 Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy.

Odborníci shora uvedených pracovišť a učitelé upozornili zejména na nejednoznačnost některých formulací v rámci tematických okruhů. Na základě vyhodnocení

těchto doporučení byly některé položky dotazníku upraveny a došlo k vytvoření jeho finální verze, která byla následně ověřena předvýzkumem.

Předvýzkum byl proveden na základních školách pro běžnou populaci se sídlem v okrese Brno-město. Předvýzkumu se účastnilo celkem 62 škol. Respondenty byli učitelé vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na druhém stupni základních škol se sídlem v okrese Brno-město. Dotazník vyplnilo 173 učitelů českého jazyka. Návratnost dotazníků byla vysoká a představovala 88,44 %.

Z hlediska pohlaví respondentů převažovali pedagogičtí pracovníci ženského pohlaví (N = 152; 87,86 %), mužů bylo o 131 méně (N = 21; 12,14 %). Průměrný věk respondentů v předvýzkumu byl 43,81 roků. Nejvíce dotázaných učitelů vyučovalo vedle českého jazyka a literatury některý z předmětů vzdělávacího oboru Člověk a společnost (39,77 %). Nejvíce respondentů uvedlo délku své pedagogické praxe v kategorii 0–5 let (16,86 %), 16–20 let (16,28 %) a více než 30 let (16,28 %).<sup>40</sup>

Reliabilita výzkumného nástroje byla zjišťována psychometrickými charakteristikami dotazníku – koeficientem reliability Cronbachovo  $\alpha$ . Reliabilita škál v jednotlivých škálových položkách (položka č. 9, 10, 11, 12, 13, 15 a 17) v předvýzkumu dosahovala hodnot ( $\alpha = 0,94; 0,93; 0,87; 0,68; 0,67; 0,49; 0,81$ ), které indikují spolehlivost výzkumného nástroje (Nunnally, 1978).

Po provedeném předvýzkumu byl dotazník dále doplněn o položky týkající se učitelova pojetí kurikula mediální výchovy a míry obeznámenosti učitelů českého jazyka a literatury s částmi kurikulárních dokumentů (RVP ZV a ŠVP škol, na nichž respondenti působí) vztahujících se k mediální výchově. Tyto položky vycházejí z dotazníku Janíka a kol. (2010), přičemž došlo po získání souhlasu vedoucího autorského kolektivu k jejich transformaci pro účely našeho výzkumu mediální výchovy. Validita a reliabilita těchto položek dosáhla v rámci výzkumu Janíka a kol. (2010, s. 71) uspokojivé hodnoty.

Po doplnění ověřených položek byla sestavena konečná verze dotazníku, jehož struktura byla následující:

- ▶ Úvodní text, ve kterém byli respondenti osloveni, informováni o cíli výzkumného šetření a anonymitě na úrovni analýzy a prezentace dat.
- ▶ První část dotazníku obsahuje 5 položek zjišťujících základní údaje o respondentovi (pohlaví, věk, vyučované vzdělávací obory, délka pedagogické praxe, kraj ČR, v němž působí). Položky v této části dotazníku byly uzavřené, strukturované (položky č. 1, 4, 5) a otevřené (položky č. 2, 3).
- ▶ Dále obsahoval dotazník dvě položky týkající se existence samostatného předmětu mediální výchovy na základní škole (položky č. 6 a 7). Položky měly uzavřený charakter.

---

40 Detailní výsledky předvýzkumu viz STREJČKOVÁ, D. *Mediální výchova ve výuce učitelů českého jazyka a literatury*. Rigorózní práce. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 211 s.

- ▶ První část dotazníku byla ukončena položkou č. 8, která zjišťovala, zda respondent ve své výuce průřezové téma Mediální výchova realizuje. V případě kladné odpovědi byl respondent přeměřován na druhou část dotazníku. Odpověděl-li učitel záporně, byl dále vyzván k uvedení důvodu. Tato položka (č. 9) měla polouzavřený charakter, v jehož rámci mohl respondent zvolit jednu z nabízených odpovědí, případně uvést odpověď vlastní.
- ▶ Druhá část dotazníku obsahovala baterii dvanácti uzavřených položek týkajících se učitelova pojetí kurikula mediální výchovy (baterie položek č. 10) a dále baterii dvou uzavřených položek, v nichž se měl respondent vyjádřit k míře své obeznámenosti s částí týkající se mediální výchovy v RVP ZV a ŠVP školy, na níž působí (baterie položek č. 11). Poslední uzavřená položka zjišťovala, zda měl respondent možnost ovlivnit podobu průřezového tématu Mediální výchova v ŠVP školy, na níž působí (položka č. 12).
- ▶ Třetí část dotazníku byla zaměřena na realizovanou formu kurikula mediální výchovy. Otázky se zaměřily na zjištění formy realizace průřezového tématu Mediální výchova (položka č. 17), tematických okruhů (položka č. 18), očekávaných přínosů (položka č. 19), použitých metod (položky č. 20 a 21), organizačních forem vyučování (položky č. 22 a 23) a začleňování mediální výchovy do jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura (položka č. 24). Třetí část dotazníku obsahuje rovněž doplňující položky vztahující se k participaci učitelů spolu s žáky na aktivitách souvisejících s mediální výchovou (položky č. 25 a 26), práci s produkty vytvořenými v rámci mediální výchovy žáky (položka č. 27), používaným médiím při výuce průřezového tématu Mediální výchova (položky č. 28 a 29), jakož i položky zjišťující dobu realizace mediální výchovy u respondentů (položka č. 13), účast na kurzu mediální výchovy (položka č. 14), frekvenci její realizace (položka č. 15) a zdroj, z něhož respondenti získávají informace o mediální výchově a její realizaci (položka č. 16). Jednalo se o položky uzavřené a polouzavřené (položky č. 13–20, položky č. 22, 24, 25, 27, 28) a otevřené (položky č. 21, 23, 26 a 29).
- ▶ Závěrem byli učitelé dvěma otevřenými položkami dotázáni (položky č. 30 a 31), jaké aktuální problémy v souvislosti s průřezovým tématem řeší či zda chtějí k tématu dále něco doplnit.

Dotazník obsahoval čtyři typy škálových položek s pětibodovou Likertovou škálou (srov. Lankshear, Knobel, 2004, s. 166), jejíž znění a způsob kódování pro statistické vyhodnocení je uvedeno v podkapitolách popisujících konkrétní výsledky výzkumného šetření. Dotazník byl vzhledem k úplnému výběru respondentů připraven v online verzi.

Validita dotazníku, spočívající v ověření, zda dotazník zjišťuje skutečně to, co má zjišťovat, co je výzkumným záměrem (Chráska, 2016, s. 165; blíže viz Kerlinger, 1972, 435–450), byla ověřena shora uvedenými konzultacemi s odborníky a předvýzkumem.

Reliabilita výzkumného nástroje představující schopnost dotazníku spolehlivě a přesně zachycovat zkoumané jevy (Chráška, 2016, s. 165; blíže viz Kerlinger, 1972, s. 421–434) byla zjišťována psychometrickými charakteristikami dotazníku – koeficientem reliability Cronbachovo  $\alpha$ .<sup>41</sup>

### 2.1.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili učitelé českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol ze základního souboru všech učitelů českého jazyka a literatury na základních školách v České republice. Seznam základních škol byl dle jednotlivých krajů a okresů generován z Rejstříku škol<sup>42</sup> (verze 2.08.1). Osloveni byli ředitelé všech 2 738 základních škol (na nichž probíhá výuka na druhém stupni) s žádostí o předání online verze dotazníku učitelům českého jazyka a literatury na druhém stupni. Základní soubor tak pro analýzy realizované v rámci dotazníkového šetření tvořili učitelé českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol se sídlem na území České republiky. Ke dni 30. 6. 2012 vyplnilo dotazník celkem 766 respondentů, z nichž 600 odpovědělo, že mediální výchovu ve své výuce realizuje. Vzhledem k tomu, že nelze s přesností určit počet všech učitelů českého jazyka a literatury na základních školách v České republice<sup>43</sup>, nelze stanovit návratnost dotazníků s požadovanou přesností.

Respondentům byla zajištěna anonymita při analýze a prezentaci dat. Všichni respondenti, kteří vyplnili dotazník, představovali výzkumný soubor ve spojitosti s vyhodnocením položek týkajících se základních charakteristik respondentů a realizace samostatného předmětu mediální výchovy na základních školách, kde respondenti působili. Celkem 166 učitelů uvedlo, že mediální výchovu do své výuky nikterak nezahrnují. U těchto respondentů jsme se zabývali rovněž zjištěním důvodů, proč jimi není průřezové téma realizováno. Ostatní položky dotazníku byly vyhodnoceny u zbývajících skupiny 600 respondentů, kteří explicitně potvrdili, že mediální výchovu ve své výuce realizují. Blížší specifikace účastníků výzkumného šetření je uvedena v kapitole nazvané Charakteristika respondentů.

---

41 Tento koeficient vyjadřuje míru vnitřní konzistence předmětné baterie dotazníku. Hodnota koeficientu nabývá hodnot 0 až 1, přičemž krajní hodnota 0 indikuje, že sledované proměnné jsou vzájemně nekorelované, hodnota 1 znamená, že proměnné jsou vzájemně korelované absolutně (Janík a kol., 2010, s. 12). Metoda stanovení reliability pomocí tohoto koeficientu vychází z tzv. dvojnásobné analýzy rozptylu (Chráška, 2016, s. 33).

42 Seznam základních škol se sídlem v České republice (na nichž byl realizován druhý stupeň) byl vytvořen dle rejstříku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, který je dostupný z <http://rejskol.msmt.cz> (ze dne 10. 5. 2012).

43 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy počet jednotlivých učitelů na základních školách statisticky neeviduje, což vyplývá z odpovědi Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na žádost o informaci ve smyslu zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, ve znění pozdějších změn a doplňků.

## 2.1.4 Sběr a analýza získaných dat

Sběr dat byl v první fázi realizován oslovením ředitelů základních škol se sídlem v České republice, kteří byli požádáni o souhlas s provedením výzkumného šetření na jimi řízené základní škole. Tato žádost byla ředitelům základních škol rozeslána elektronicky. V tomto dopise byli ředitelé informováni o cíli výzkumného šetření a anonymitě dotazníku. V případě, že ředitelé souhlasili s provedením výzkumného šetření, byli dále požádáni o předání elektronické verze dotazníku v podobě odkazu na webovou stránku učitelům českého jazyka a literatury. Účast na výzkumu byla zcela dobrovolná. Všichni účastníci výzkumu byli v rámci instrukce k vyplnění dotazníku seznámeni s jeho účelem a ujištěni o anonymitě dotazníkového šetření i důvěryhodnosti využití získaných dat.

Po ukončení sběru dat byly odpovědi respondentů exportovány do programu Microsoft Office Excel a následně do softwaru Statistica 10, kde byla data transformována do podoby databáze.

Reliabilita výzkumného nástroje byla zjišťována pomocí koeficientu Cronbachovo  $\alpha$  (srov. Cohen, Manion, Morrison, 2011, s. 639–640). Reliabilita škálových položek (položky č. 10, 11, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 28 a 30) dosáhla hodnoty  $\alpha = 0,92$ , která indikuje vysokou spolehlivost výzkumného nástroje (Nunnally, 1978). Koeficient Cronbachovo  $\alpha$  byl vypočten i u jednotlivých škálových položek zvlášť a jeho přesná hodnota je u výsledků škálových položek uvedena. Za spodní hranici akceptovatelnosti jednotlivých škál považujeme  $\alpha = 0,70$ . Na minimální přijatelné hodnoty koeficientu reliability se názory odborníků liší. Pro některé autory je přijatelná již hodnota  $\alpha = 0,50$  (např. Bowling, 2002, s. 149).

Ve výzkumu byl použit úplný výběr ze základních škol v České republice. Přestože výběr vzorku nebyl náhodný, realizujeme testování hypotéz, a to z toho důvodu, že vzorek obsahuje větší množství respondentů. Vzhledem k tomu jsme si vědomi limitů zobecnitelnosti závěrů na učitele českého jazyka a literatury na základních školách v České republice. Závěry lze proto nad rámec zkoumaného vzorku zobecňovat spíše jako ukazatele možných trendů a tendencí než jako závazné predikce vztahů a zákonitostí zkoumaných jevů.

Vzhledem k designu výzkumu byla data sbírána jako subjektivní výpovědi respondentů o pojetí kurikula mediální výchovy a realizovaném kurikulu mediální výchovy. Nezjišťujeme tedy, jak učitelé českého jazyka a literatury realizují průřezové téma Mediální výchova, ale pouze to, jak učitelé uvádějí, že mediální výchovu realizují. Ačkoliv tedy v práci hovoříme o realizaci mediální výchovy u učitelů českého jazyka a literatury, je nutné, aby bylo čtenáři zřejmé, že jsme oprávněni pouze uvažovat o tom, co respondenti říkají, že dělají, což může být ovlivněno např. schopností reflexe, otázkou retrospekce, regresi k průměru aj.



Jednotlivá skóre položek č. 10, 11, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 28 a 30 byla považována za závisle proměnné. Nezávisle proměnné byly tvořeny demografickými položkami (položky č. 1 až 5) a dále položkami č. 12 a 13–17.

Procedury deskriptivní statistiky byly využity k výpočtu měr centrální tendence, jako je aritmetický průměr, medián<sup>44</sup> a modus<sup>45</sup>, dále k výpočtu míry variability (charakteristiky rozptýlení), jako je směrodatná odchylka a rozptyl<sup>46</sup>. Zohledněna byla dále rovněž četnost modu a hodnota horního a dolního kvartilu<sup>47</sup> (srov. Johnson, Christensen, 2004, s. 434–449). Tyto hodnoty slouží jako orientační ukazatele parametrů dat dané proměnné. Procentuální vyjádření odpovědí na položky bylo standardně zaokrouhleno na setiny procenta, tudíž součet nemusí být vždy roven 100 %.

Pro zjištění vlivu nezávislých proměnných byly použity testy indukativní statistiky. Pokud je dále v textu uvedeno, že určitý výsledek šetření je statisticky významný (signifikantní), znamená to, že je velmi nepravděpodobné, že by mohl být způsoben pouhou náhodou (Chráška, 2016, s. 63). U výsledků šetření, u kterých byla nalezena statistická významnost mezi proměnnými, je hladina této významnosti uvedena.

Normalita rozložení dat v souboru byla s ohledem na velikost vzorku ( $N = 600$ ) zjišťována pomocí Kolmogorovova-Smirnovova testu normality, jehož výsledky byly ověřeny i Shapiro-Wilksovým testem.<sup>48</sup> Statistické techniky byly voleny s ohledem na úroveň proměnných a rozložení dat v souboru (srov. Suter, 2006, s. 354–355; Creswell, 2009, s. 166–167). Pokud nebylo zjištěno normální rozdělení dat v souboru, byly využity neparametrické testy, a to U-test podle Manna a Whitneyho, v jehož rámci uvádíme hodnotu Z, Wilcoxonův test, Kruskal-Wallisův H-test, Friedmanova ANOVA a Spearmanův koeficient pořadové korelace. Dále byl rovněž použit test dobré shody chí-kvadrát. Z parametrických technik byl aplikován Pearsonův korelační koeficient, faktorová analýza a analýza rozptylu (ANOVA). Testování použitelnosti faktorové analýzy s Varimax rotací bylo provedeno za použití Kaiser-Meyer-Olkinova (KMO)

---

44 Medián představuje prostřední hodnotu z řady hodnot seřazených podle velikosti. Hodnota mediánu rozděluje soubor dat na dvě stejné části (např. Chráška, 2016, s. 42–44; Hendl, 2015, s. 100).

45 Modus lze charakterizovat jako hodnotu, která se v daném souboru vyskytuje nejčastěji, má tedy největší četnost (např. Chráška, 2016, s. 44–46; Hendl, 2015, s. 100).

46 Rozptyl (variance) je definován jako aritmetický průměr čtverců odchylek od aritmetického průměru. Směrodatnou odchylku lze vypočítat jako druhou odmocninu z rozptylu. Směrodatná odchylka vrací míru rozptýlenosti do měřítka původních dat (např. Chráška, 2016, s. 47–48; Hendl, 2015, s. 102).

47 Empirický kvantil je hodnota, pod níž leží definovaná část údajů. Pokud je hladina kvantilu uváděna v procentech, nazývají se tyto hodnoty percentily. Percentily s hladinou 25 % a 75 % označujeme jako dolní a horní kvartil (blíže viz Hendl, 2015, s. 104–105).

48 Jelikož tento posledně uvedený test normality je vhodné použít při menších souborech, nejsou v textu dále hodnoty tohoto testu uvedeny, sloužil pouze k legitimizaci získaných výsledků. Normální rozdělení, nazývané rovněž rozdělení Gaussovo, je označení užívané při statistickém zpracování dat, jež označuje jedno z nejpoužívanějších rozdělení pro modelování náhodného chování proměnných v empirických vědách (srov. Hendl, 2015, s. 145).

testu a Bartlettova testu sféricity. Vhodnost užití faktorové analýzy je ověřena tehdy, pokud je výsledek KMO testu vyšší než 0,60 a současně je zjištěn významný rozdíl dle Bartlettova testu sféricity (Dziuban, Shirkey, 1974). Analýza rozptylu byla provedena pouze v těch případech, v nichž byl naplněn jak požadavek normality rozložení dat v souboru, tak i homokedasticita, která byla ověřována Leveneovým testem. Pokud byl Leveneův test zjišťující homogenitu rozptylů signifikantní, byl zamítnut předpoklad homogenity pro použití parametrických technik. Ke zjišťování rozdílů u nezávislých proměnných, které obsahovaly více než dvě skupiny (položky č. 2, 3, 4, 5, 6, 14 a 16), byl dále použit post-hoc test (Fisherův LSD test). U dichotomických proměnných, které obsahovaly pouze dvě skupiny, nebylo nutné post-hoc test provádět. Pro určení vlivu této proměnné na závislé proměnné byl aplikován Studentův t-test. Pro výpočet byly použity programy Microsoft Office Excel, SPSS a Statistica 10.

## 2.2 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### 2.2.1 Charakteristika respondentů

Prvních pět položek dotazníku se týkalo charakteristiky respondentů. Úvodní část dotazníku tak byla zaměřena na zjištění pohlaví a věku respondentů, vyučovaných předmětů, celkovou délku pedagogické praxe a kraj, v němž respondenti působí.

Výzkumného šetření se účastnilo celkem 766 učitelů českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol z celé České republiky. Z těchto respondentů bylo 678 žen (88,51 %) a 88 mužů (11,49 %). Mezi respondenty tak zřetelně převažovaly ženy, kterých bylo o 590 (o 77,02 %) více než mužů. Tento výsledek vypovídá o převládající feminizaci školství i převážně ženském pohlaví u učitelů českého jazyka a literatury na základních školách v České republice.<sup>49</sup>

Věk respondentů byl zjišťován otevřenou položkou č. 2. V této fázi nebyly vytvořeny kategorie věkového rozmezí. Tímto postupem bylo možné získat informaci o průměrném věku respondentů. Průměrný věk učitelů českého jazyka na druhém stupni základních škol účastnících se výzkumu je na základě analýzy této položky 43,44 roků.

Abychom mohli s touto položkou dále pracovat v rámci induktivní statistiky, byly následně odpovědi respondentů rozděleny do těchto věkových kategorií: méně než 25 let, 25–35 let, 36–45 let, 46–55 let a 56 a více let. Z celkového počtu respondentů (N = 766) bylo nejvíce učitelů ve věkové kategorii 46–55 let (N = 237; 30,94 %). Více než

---

<sup>49</sup> Na feminizaci českého školství poukazuje rovněž např. Průcha (2002, s. 85–86), dle kterého však ve všech zemích OECD zřetelně převažují ženy jako učitelky, a to v předškolní výchově, v primárních a nižších sekundárních školách. Podíl mužů se zvyšuje ve vyšších úrovních školství a ve vzdělávání terciárním muži v zemích OECD převažují.

čtvrtina respondentů byla ve věkové kategorii 36–45 let (N = 207; 27,02 %) a 25–35 let (N = 202; 26,37 %). Méně byla zastoupena kategorie učitelů ve věku 56 a více let, do níž spadalo 114 učitelů (14,88 %). Nejméně bylo učitelů ve věkové kategorii do 25 let, s níž korespondovalo pouze šest respondentů (0,78 %). Uvedené výsledky rovněž potvrzují shora uvedený průměrný věk respondentů.

Otevřenou položkou č. 3 byla zjišťována aprobace učitelů účastnících se výzkumného šetření. Na základě odpovědí respondentů byla tato položka kódována dle vzdělávacích oblastí vymezených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (2007). Kategorie byly vytvořeny na základě uvedených dalších vyučovaných vzdělávacích oborů, jelikož výuka českého jazyka a literatury byla aktuálně u všech respondentů dána. Na základě tohoto kódování byly vytvořeny následující kategorie: Jazyk a jazyková komunikace (samostatně český jazyk a cizí jazyky), Matematika a její aplikace (Matematika), Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie), Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova), Člověk a svět práce (Člověk a svět práce, Domácnost), Doplňující vzdělávací obory (Další cizí jazyk, Dramatická výchova, Etická výchova, Filmová/Audiovizuální výchova, Taneční a pohybová výchova) a Mediální výchova. Kódování bylo provedeno podle předmětu, který byl respondenty uveden na prvním místě. V případě, že respondenti uvedli, že jako samostatný předmět učí mediální výchovu, byla tato výuka v kódování upřednostněna.

Tabulka 2

*Položka č. 3: Aktuálně vyučované vzdělávací obory respondentů (aprobace respondentů)*

Počet respondentů N = 766		
Jazyk a jazyková komunikace	215	28,07 %
Matematika a její aplikace	13	1,70 %
Informační a komunikační technologie	11	1,44 %
Člověk a společnost	313	40,86 %
Člověk a příroda	14	1,83 %
Umění a kultura	127	16,58 %
Člověk a zdraví	14	1,83 %
Člověk a svět práce	0	0,00 %
Doplňující vzdělávací obory	1	0,13 %
Mediální výchova	58	7,57 %

Mezi respondenty byla nejvíce zastoupena kombinace českého jazyka a vzdělávací oblasti Člověk a společnost, kterou vykazovalo 312 (40,73 %) respondentů. Dále byly hojně zastoupeny kombinace se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace a Umění a kultura. V případě vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se jednalo o 215 (28,07 %) respondentů, kteří učili pouze český jazyk a literaturu, případně český

jazyk a literaturu ve spojení s cizím jazykem (anglickým, německým, francouzským a ruským). Celkem 127 (16,58 %) respondentů uvedlo jako další vyučovaný vzdělávací obor Hudební a výtvarnou výchovu, které jsou zařazeny do kategorie vzdělávací oblasti Umění a kultura. Samostatný předmět mediální výchova uvedlo celkem 58 respondentů (7,57 %). Ostatní kombinace byly zastoupeny jen ve velmi malé míře.

Položka č. 4 se týkala délky pedagogické praxe respondentů. Délka pedagogické praxe respondentů byla zachycena na škále 0–5 let, 6–10 let, 11–15 let, 16–20 let, 21–25 let, 26–30 let a více než 30 let. Ve zkoumaném souboru převládali učitelé s délkou praxe delší než 30 let, tj. celkem 133 učitelů (17,36 %). Vyrovnané byly kategorie 0–5 let (N = 128; 16,71 %) a 21–25 let (N = 129; 16,84 %), srovnatelné byly i kategorie respondentů s délkami praxe 11–15 let (N = 105; 13,71 %) a 26–30 let (N = 107; 13,97 %). Nejméně byla zastoupena kategorie učitelů s délkou praxe 16–20 let (N = 84; 10,97 %) a 6–10 let, kterou tvořilo pouze 80 respondentů (10,44 %).

Položkou č. 5 byli respondenti dotázáni na kraj, v němž působí. Vyhodnocení této položky je uvedeno v tabulce 3.

Tabulka 3

*Položka č. 5: Kraj, v němž respondenti působí, a podíl základních škol v jednotlivých krajích České republiky*

	Počet respondentů ve výzkumu		Počet základních škol, na nichž probíhá výuka na 2. stupni v krajích ČR <sup>50</sup>	
	N = 766		N = 2738	
Hlavní město Praha	46	6,01 %	227	8,29 %
Středočeský kraj	98	12,79 %	332	12,13 %
Jihočeský kraj	42	5,48 %	182	6,65 %
Plzeňský kraj	43	5,61 %	151	5,51 %
Karlovarský kraj	21	2,74 %	86	3,14 %
Ústecký kraj	63	8,22 %	230	8,40 %
Liberecký kraj	23	3,00 %	135	4,93 %
Královéhradecký kraj	30	3,92 %	162	5,92 %
Pardubický kraj	29	3,79 %	146	5,33 %
Kraj Vysočina	40	5,22 %	149	5,44 %
Jihomoravský kraj	131	17,10 %	274	10,01 %
Olomoucký kraj	49	6,40 %	184	6,72 %
Zlínský kraj	41	5,35 %	159	5,81 %
Moravskoslezský kraj	110	14,36 %	321	11,72 %

50 Počet základních škol, na nichž probíhá výuka na druhém stupni, byl zjištěn na základě odpovědi Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na žádost o informaci ve smyslu zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, ve znění pozdějších změn a doplňků.

Jak je patrné z tabulky 3, procentuální rozložení respondentů převážně odpovídalo počtu základních škol v České republice, na nichž probíhá výuka na 2. stupni.

V další části dotazníku byly dvě položky č. 6 a 7. Šestá položka dotazníku zjišťovala, zda je na školách respondentů účastnících se výzkumného šetření realizována mediální výchova formou samostatného předmětu, a pokud ano, zda je předmětem povinným, či volitelným. Dále mohli v položce č. 7 respondenti uvést, ve kterém ročníku je mediální výchova vyučována. Vzhledem k anonymitě dotazníku nevypovídá výsledek analýzy této položky o jednotlivých školách v České republice, ale pouze o školách respondentů, kteří se výzkumného šetření účastnili.

Z celkového počtu 766 respondentů odpovědělo 621 (81,07 %) učitelů českého jazyka a literatury tak, že na jejich škole samostatný předmět realizován není. Zbývajících 145 (18,93 %) učitelů odpovědělo, že na jejich škole je mediální výchova vyučována formou samostatného vyučovacího předmětu. Z celkového počtu 145 učitelů, na jejichž škole probíhá výuka samostatného předmětu, odpovědělo 45 respondentů (5,87 %) v tom smyslu, že je na jejich škole realizován samostatný předmět mediální výchova jako předmět povinný. Volitelný předmět mediální výchova je realizován na školách 100 učitelů (13,05 %).

Tabulka 4

*Položky č. 6 a 7: Samostatný předmět mediální výchova*

Počet respondentů	N = 766	Ročník		
Povinný předmět	45 (5,87 %)	6. ročník	3	6,67 %
		7. ročník	13	28,89 %
		8. ročník	7	15,56 %
		<b>9. ročník</b>	<b>17</b>	<b>37,78 %</b>
		8. a 9. ročník	4	8,89 %
		6., 7., 8. a 9. ročník	1	2,22 %
Volitelný předmět	100 (13,05 %)	6. ročník	2	2,00 %
		7. ročník	6	6,00 %
		8. ročník	11	11,00 %
		9. ročník	21	21,00 %
		6. a 7. ročník	4	4,00 %
		7. a 8. ročník	2	2,00 %
		<b>8. a 9. ročník</b>	<b>22</b>	<b>22,00 %</b>
		6., 7. a 8. ročník	1	1,00 %
		6., 7. a 9. ročník	1	1,00 %
		7., 8. a 9. ročník	16	16,00 %
		6., 7., 8. a 9. ročník	5	5,00 %
		Bez specifikace	9	9,00 %
Není realizován samostatný předmět	<b>621 (81,07 %)</b>			



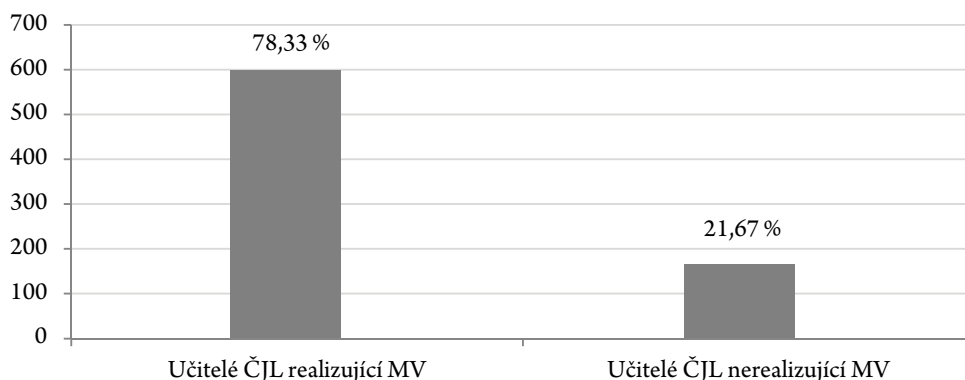
Pokud v předchozí položce týkající se existence samostatného předmětu mediální výchovy odpověděli respondenti kladně, byli v následující otázce požádáni o upřesnění, ve kterém ročníku je tento samostatný předmět realizován.

Jako volitelný předmět je mediální výchova realizována na škole 100 respondentů, a to v různých variacích, jak je vidět v tabulce 4. Volitelný předmět je nabízen spíše starším žákům, zejména v 8. a 9. ročníku. Tato kombinace se také v odpovědích respondentů objevovala nejčastěji (22,00 %). Celkem 16,00 % učitelů uvedlo kombinaci 7., 8. a 9. ročníku, hojně byla zastoupena i odpověď ročníků osmých (11,00 %). Ostatní kategorie byly respondenty voleny méně.

Povinný předmět mediální výchova je realizován na školách 45 respondentů (5,87 %) a stejně jako u volitelného předmětu je zřejmé, že je zařazen do výuky spíše starších žáků. Nejvíce učitelů na tuto otázku odpovědělo, že povinný předmět je realizován v 9. ročnících (37,78 %).

Je evidentní, že samostatný předmět mediální výchova je realizován na školách u více jak pětiny respondentů a zřetelně tak převládá implementace mediální výchovy do výuky. Ačkoliv je existence samostatného předmětu na školách spíše výjimečná, lze zaznamenat její převládající určení spíše starším žákům, a to jak v případě povinného, tak i volitelného předmětu.

Po úvodních položkách byli respondenti v položce č. 8 dotázáni, zda ve své výuce realizují průřezové téma Mediální výchova. Z celkového počtu 766 respondentů odpovědělo celkem 166 (21,67 %) učitelů tak, že průřezové téma Mediální výchova ve své výuce nijak nerealizuje. Mezi těmito respondenty zřetelně převládaly ženy, kterých bylo 145 (87,35 %). Mužů, kteří mediální výchovu do své výuky nezačleňují, bylo výrazně méně, a to 21 (12,65 %), což odpovídá i celkovému rozložení respondentů ve zkoumaném souboru.



Graf 1: Realizace mediální výchovy učiteli ČJL

Nejvíce těchto učitelů českého jazyka a literatury mělo délku praxe v rozmezí 0–5 let (viz příloha 4, tabulka 52) a nacházelo se ve věkové kategorii 25–35 let (viz příloha 4, tabulka 51). Tento výsledek byl překvapivý, neboť se logicky předpokládalo, že právě tyto skupiny respondentů budou flexibilnější k začlenění průřezových témat, jelikož by měli být jako nedávní absolventi nejvíce obeznámeni s kurikulárními změnami, ke kterým v souladu s přijetím RVP ZV došlo. Tento předpoklad se však nenaplnil.

Abychom zjistili příčinu nezačleňování průřezového tématu do výuky těchto respondentů, obsahoval dotazník dále položku, ve které měli respondenti odpovědět, z jakého důvodu mediální výchovu nerealizují. Jednalo se o položku polouzavřenou, která respondentům nabízela volbu dvou odpovědí a případně i vyplnění odpovědi vlastní.

Tabulka 5

Položka č. 9: Důvod nerealizace MV ve výuce

Počet respondentů N = 166		
Mediální výchovu realizuje formou samostatného předmětu jiný učitel	34	20,48 %
Tematické okruhy mediální výchovy se na Vaší škole integrují do výuky jiného vyučovacího předmětu	83	50,00 %
Jiná odpověď	15	9,04 %
Neodpovědělo	34	20,48 %

Na tuto otázku odpovědělo z celkového počtu 166 učitelů nerealizujících mediální výchovu pouze 136. Nejvíce respondentů (N = 83; 50,00 %) na tuto položku odpovědělo tak, že se tematické okruhy mediální výchovy integrují do výuky jiného vyučovacího předmětu. Celkem 34 (20,48 %) dotázaných odpovědělo, že mediální výchovu realizuje formou samostatného předmětu jiný učitel.

Možnost vyjádřit vlastní odpověď prostřednictvím položky „jiné“ využilo celkem 15 respondentů (9,04 %). Nejvíce respondentů (N = 5) v rámci této položky uvedlo, že se mediální výchova na jejich škole realizuje v různých předmětech či v jiné formě: *v různých předmětech (2×), věleněna do ČJ, Komunikace, z důvodu realizace v projektu, velmi málo v rámci ČJ a výpočetní techniky*. Tři respondenti jako důvod uvedli tu skutečnost, že se na jejich škole tato výuka nerealizuje: *v naší škole se tato výuka nerealizuje (2×), nehodláme realizovat na základě rozhodnutí pedagogické rady*. Tři respondenti odpověděli, že se věnují jinému tématu: *věnujeme se jinému průřezovému tématu, učí se pouze výpočetní technika, nevyučuje se, pouze IT*. Ve dvou případech bylo důvodem vlastní rozhodnutí učitele: *nechce se mi, toto téma je možné a není povinné, škola nemá suplovat výchovu rodiny, proto dáváme prostor pro výchovné působení rodiny :-)*. Důvodem jsou podle dvou respondentů i časové důvody a technické problémy.

## 2.2.2 Pojetí kurikula mediální výchovy u učitelů českého jazyka a literatury

Jak vyplývá z výzkumů zaměřených na učitelovo pojetí kurikula, lze vyvodit a interpretovat typologii na základě názorů a postojů dotazovaných učitelů vůči kurikulu (srov. Janík, 2010; Vollstädt a kol., 1999). Cílem této části dotazníkového šetření bylo zjištění inklinace učitelů českého jazyka a literatury k jednomu ze tří typů pojetí kurikula, a to *logotropního (zaměřeného na učivo)*, *paidotropního (zaměřeného na žáka)* a *pojetí zaměřeného na systém*. Náležitost či příklon učitelů českého jazyka a literatury k pojetí kurikula byla zjišťována prostřednictvím vyjádřené míry souhlasu respondentů s výroky, jež jednotlivá pojetí kurikula reprezentovala. Na základě těchto preferencí byli respondenti rozděleni do tří shora uvedených skupin. Dalším cílem bylo v této souvislosti charakterizovat shody či rozdíly mezi těmito skupinami respondentů ve vztahu k realizaci průřezového tématu Mediální výchova a dalším souvisejícím aspektům.

V dotazníku bylo respondentům nabídnuto dvanáct položek, které byly konstruovány tak, aby odrážely shora uvedené tři typy kurikulární orientace učitele. Učitelé českého jazyka mohli své názory k jednotlivým výroky uvést na pětistupňové škále Likertova typu: *určitě souhlasí* (5), *spíše souhlasí* (4), *ani souhlasí, ani nesouhlasí* (3), *spíše nesouhlasí* (2), *určitě nesouhlasí* (1).<sup>51</sup> Jednotlivé položky byly formulovány jako tvrzení, ke kterým měli respondenti vyjádřit svůj postoj výběrem jedné z nabídnutých odpovědí. Devět položek z dvanácti (II.1, II.2, II.3, II.5, II.6, II.7, II.8, II.9 a II.10) bylo záměrně formulováno tak, aby odráželo jednoznačně pozitivní vztah k jednomu ze tří shora uvedených pojetí kurikula (logotropnímu, paidotropnímu a zaměřenému na systém). Těchto devět položek následně sloužilo jako podklad pro faktorovou analýzu (viz dále). Zbývající položky (II.4, II.11 a II.12) měly charakter doplňkový a umožnily respondentům vyjádřit méně vyhraněné názory.

---

51 Uvedená čísla v závorkách představují hodnotu číselného kódu, který byl při statistickém zpracování výsledků dotazníku přiřazen k jednotlivým odpovědím respondentů.

Tabulka 6

Položka č. 10: Pojetí kurikula mediální výchovy u učitelů ČJL

		Počet respondentů N = 599				
		Určitě souhlasí	Spíše souhlasí	Ani souhlasí, ani nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Určitě nesouhlasí
1.	Obsah výuky má vycházet ze systematiky oboru – na ni se orientují především.	94 (15,69 %)	<b>295</b> <b>(49,25 %)</b>	159 (26,54 %)	49 (8,18 %)	2 (0,33 %)
2.	Škola má zprostředkovávat především odborné znalosti – to je její hlavní funkce.	37 (6,18 %)	<b>180</b> <b>(30,05 %)</b>	177 (29,55 %)	176 (29,38 %)	29 (4,84 %)
3.	Při přípravě na výuku zohledňuji především hledisko oboru – to mě zajímá nejvíce.	68 (11,35 %)	<b>291</b> <b>(48,58 %)</b>	160 (26,71 %)	75 (12,52 %)	5 (0,84 %)
4.	Mám představu o tom, jaké znalosti má mít absolvent mého předmětu – k tomu směřuji především.	256 (42,74 %)	<b>278</b> <b>(46,41 %)</b>	56 (9,35 %)	8 (1,34 %)	1 (0,17 %)
5.	Nejdůležitější jsou pro mě žáci – za klíčové považuji připravit je smysluplně na budoucnost.	<b>444</b> <b>(74,12 %)</b>	139 (23,21 %)	14 (2,34 %)	1 (0,17 %)	1 (0,17 %)
6.	Potřebuji pedagogickou svobodu k tomu, abych mohl/a zohledňovat potřeby žáků – jsou východzí pro výběr učiva.	<b>276</b> <b>(46,08 %)</b>	246 (41,07 %)	63 (10,52 %)	12 (2,00 %)	2 (0,33 %)
7.	Při přípravě na výuku jsem veden/a především úvahami, jak na tom jsou žáci – navázat na to, co umí, to je mým hlavním úkolem.	<b>310</b> <b>(51,75 %)</b>	253 (42,24 %)	33 (5,51 %)	3 (0,50 %)	0 (0,00 %)
8.	Bez RVP a ŠVP bych se neobešel/šla – jsou důležitým rámcem pro orientaci výuky.	31 (5,18 %)	144 (24,04 %)	<b>195</b> <b>(32,55 %)</b>	160 (26,71 %)	69 (11,52 %)
9.	V RVP a ŠVP nacházím podněty pro výuku.	28 (4,67 %)	158 (26,38 %)	<b>230</b> <b>(38,40 %)</b>	142 (23,71 %)	41 (6,84 %)
10.	Když plánuji výuku, opírám se přirozeně o školní vzdělávací program.	176 (29,38 %)	<b>268</b> <b>(44,74 %)</b>	119 (19,87 %)	26 (4,34 %)	10 (1,67 %)
11.	RVP používám především, když musím svoji výuku legitimizovat před vedením školy, inspekcí, rodiči apod.	57 (9,52 %)	<b>187</b> <b>(31,22 %)</b>	176 (29,38 %)	114 (19,03 %)	65 (10,85 %)
12.	RVP není tak důležitý, k dispozici jsou učebnice, metodické příručky aj.	60 (10,02 %)	<b>203</b> <b>(33,89 %)</b>	197 (32,89 %)	105 (17,53 %)	34 (5,68 %)

Z uvedené tabulky 6 je patrné, že nejvíce respondentů uvedlo jednoznačně kladnou odpověď na výroky II.5, II.6 a II.7, které odpovídají paidotropnímu pojetí kurikula u respondentů. U ostatních výroků převažovaly spíše kladné odpovědi. Podrobnější informaci získáme při zohlednění měř centrální tendence, jako je aritmetický průměr, medián a modus, a míry variability (charakteristiky rozptýlení), jako je směrodatná odchylka a rozptyl.

Tabulka 7

Pojetí kurikula (základní statistické údaje)

Proměnná	N platných	Pojetí kurikula									
		Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Dolní kvartil	Horní kvartil	Rozptyl	Sm. odch.
Položka 1	599	3,72	4,00	4,00	295	1,00	5,00	3,00	4,00	0,70	0,84
Položka 2	599	3,03	3,00	4,00	180	1,00	5,00	2,00	4,00	1,04	1,02
Položka 3	599	3,57	4,00	4,00	291	1,00	5,00	3,00	4,00	0,77	0,88
Položka 4	599	4,30	4,00	4,00	278	1,00	5,00	4,00	5,00	0,50	0,71
Položka 5	599	4,71	5,00	5,00	444	1,00	5,00	4,00	5,00	0,28	0,53
Položka 6	599	4,31	4,00	5,00	276	1,00	5,00	4,00	5,00	0,58	0,76
Položka 7	599	4,45	5,00	5,00	310	2,00	5,00	4,00	5,00	0,39	0,62
Položka 8	599	2,85	3,00	3,00	195	1,00	5,00	2,00	4,00	1,15	1,07
Položka 9	599	2,98	3,00	3,00	230	1,00	5,00	2,00	4,00	0,96	0,98
Položka 10	599	3,96	4,00	4,00	268	1,00	5,00	3,00	5,00	0,82	0,90
Položka 11	599	3,10	3,00	4,00	187	1,00	5,00	2,00	4,00	1,31	1,14
Položka 12	599	3,25	3,00	4,00	203	1,00	5,00	3,00	4,00	1,08	1,04

Podle výsledků v tabulce 7 je možné konstatovat, že nejvyšší hodnota 5 (*určitě souhlasí*) mediánu a modu je u položky 5 a 7. Položka 5 reprezentuje výrok: „*Nejdůležitější jsou pro mě žáci – za klíčové považuji připravit je smysluplně na budoucnost.*“ Kromě hodnoty mediánu a modu svědčí o souhlasu s touto položkou nejvyšší četnost modu (444), což znamená 74% jednoznačně souhlasících respondentů. Tomuto výsledku odpovídá i nejvyšší aritmetický průměr ( $x = 4,71$ ), který v souladu s mediánem i modem odkazuje k hodnotě 5 (*určitě souhlasí*). Jelikož tato položka vykazuje i nejnižší směrodatnou odchylku ze všech dvanácti výroků ( $s = 0,53$ ), lze u této položky hovořit o poměrně velké vzájemné shodě mezi respondenty.

Podobné výsledky lze zaznamenat i u položky č. 7, která představuje výrok: „*Při přípravě na výuku jsem veden/a především úvahami, jak na tom jsou žáci – navázat na to, co umí, to je mým hlavním úkolem.*“ I odpovědi na tuto položku vykazují hodnotu mediánu a modu 5, což odpovídá zcela souhlasné odpovědi celkem u 310 respondentů, kteří představují více než polovinu všech učitelů realizujících mediální výchovu ve své výuce

(51,75 %). Aritmetický průměr je menší než u předchozí položky a svou hodnotou se nachází na rozhraní jednoznačně a spíše kladné odpovědi ( $x = 4,45$ ). Směrodatná odchylka u této položky je druhou nejnižší ve skupině dvanácti výroků. Ukazuje se tu opět velká shoda respondentů, kteří na tuto položku odpovídali.

O skutečnosti, že pro učitele českého jazyka a literatury, kteří se účastnili výzkumu, je velmi důležité hledisko žáka, svědčí nejpozitivnější odpovědi na druhou skupinu výroků. Rovněž položka č. 6, která se do této skupiny řadí, vykazuje velmi kladné výsledky. Výrok této položky zněl: „*Potřebuji pedagogickou svobodu k tomu, abych mohl/a zohledňovat potřeby žáků – jsou výchozí pro výběr učiva.*“ U této položky dosáhl nejvyšší hodnoty 5 pouze modus a tato odpověď byla u respondentů v této položce nejčastější (276 respondentů; 46,08 %). Hodnota mediánu ( $M_e = 4$ ) a aritmetického průměru ( $x = 4,31$ ) však svědčí o spíše kladných odpovědích. U této položky se směrodatná odchylka rovněž řadí ke čtyřem nejnižším ve skupině výroků ( $s = 0,76$ ).

Z uvedených výsledků můžeme usuzovat, že v souboru respondentů dotazníkového šetření je silné zastoupení stoupenců pojetí kurikula orientovaného na žáka, jelikož jejich postoje vyjádřené v odpovědích na tuto skupinu položek jsou nejen poměrně vyhraněné ke kladným odpovědím, ale také jednotné, o čemž svědčí nízké hodnoty jejich směrodatné odchylky. Jelikož však akceptace či odmítání jednotlivých dvanácti výroků ve skupině není navzájem závislé a nevylučuje se, nelze z výsledků vyvodit, že tito učitelé odmítají zbývající dva přístupy – orientaci na učivo či systém.

Dále se jako výrazná kategorie jevila i skupina orientovaná na učivo, kterou představovaly výroky 1 až 3. Nejlepších výsledků dosáhly položky 1 a 3, u nichž hodnoty mediánu a modu představovaly číslo 4 (*spíše souhlasí*). Položku č. 1 reprezentoval výrok: „*Obsah výuky má vycházet ze systematiky oboru – na ni se orientuji především.*“ Tato položka dosáhla ve skupině rovněž nejvyššího aritmetického průměru ( $x = 3,72$ ) a nejnižší směrodatné odchylky ( $s = 0,84$ ), odpovědi respondentů tak byly poměrně konzistentní. Výsledky jsou však velmi podobné i u výroku č. 3: „*Při přípravě na výuku zohledňuji především hledisko oboru – to mě zajímá nejvíce.*“ Odpověď *spíše ano* uvedla u obou výroků téměř polovina respondentů (položka č. 1:  $N = 295$  respondentů; 49,25 %; položka č. 3:  $N = 291$  respondentů; 48,58 %).

Souhlas u položky č. 2 „*Škola má zprostředkovávat především odborné znalosti – to je její hlavní funkce.*“ byl méně výrazný. Ačkoliv modus u této položky dosáhl čísla 4 (*spíše souhlasí*), ostatní hodnoty měř centrální tendence, jako je medián ( $M_e = 3$ ) a aritmetický průměr ( $x = 3,03$ ), náleží do kategorie 3 (*ani souhlasí, ani nesouhlasí*). Vzhledem k tomu, že medián je definován hodnotou, která rozděluje soubor dat na vyšší a nižší polovinu, lze tento výsledek interpretovat tak, že respondenti nejsou v této odpovědi tak vyhranění jako u položek předchozích a učitelé jsou k této odpovědi spíše zdrženlivější. Tato situace mohla být způsobena již formulací výroku, který se příliš jednostranně a jednoznačně staví k hlavní funkci školy jakožto zprostředkovatele odborných znalostí. Na základě



shora uvedené hodnoty modu však můžeme shrnout, že téměř třetina respondentů (N = 180; 30,05 %) odpověděla na tuto položku spíše kladně.

Do výčtu dvanácti výroků byla začleněna i položka č. 4, která neodpovídá zcela jednoznačně jednomu ze tří zkoumaných pojetí kurikula, ale představuje kategorii přechodnou, a to na pomezí přístupu zaměřeného na učivo a přístupu zaměřeného na žáka. Respondenti se měli v rámci této položky vyjádřit k výroku: „*Mám představu o tom, jaké znalosti má mít absolvent mého předmětu – k tomu směřuji především.*“ U tohoto výroku odpověděla téměř polovina respondentů (N = 278; 46,41 %) *spíše souhlasí*, o čemž vypovídají hodnoty všech uvedených měř. centrální tendence. O stabilitě této odpovědi u respondentů svědčí i nízká hodnota směrodatné odchylky ( $s = 0,71$ ), která byla druhou nejmenší v rámci dvanácti výroků této baterie položek. Vzhledem k tomu, že respondenti byli v dotazníku explicitně upozorněni, aby své odpovědi vztahovali k průřezovému tématu Mediální výchova, lze hodnoty odpovědi na tuto položku interpretovat jako projev odborné znalosti o tomto průřezovém tématu.

Z analýzy výše uvedených výroků 1 až 4 vyplývá inklinace skupiny respondentů k pojetí kurikula zaměřeného na učivo a koresponduje tak s námi uvedenými předpoklady v úvodu kapitoly i s výsledky jiných výzkumných šetření (srov. Janík, 2010; Vollstädt, 1999).

Poslední výroky směřují k postojům respondentů k RVP ZV a školním vzdělávacím programům a vztahují se k pojetí kurikula zaměřeného na systém. Nejvyšší hodnoty mediánu a modu mezi těmito položkami získal výrok č. 10: „*Když plánuji výuku, opírám se přirozeně o ŠVP.*“ U tohoto tvrzení převládaly odpovědi respondentů *spíše souhlasí*. Celkem tuto odpověď uvedla necelá polovina respondentů realizujících mediální výchovu (N = 268; 44,74 %).

Oproti výroku č. 10 získalo výrazně nižší míru souhlasu tvrzení č. 8: „*Bez RVP a ŠVP bych se neobešel/šla – jsou důležitým rámcem pro orientaci výuky.*“ Míry centrální tendence této položky se blíží číslu 3, které koresponduje s odpovědí *ani souhlasí, ani nesouhlasí*. Respondenti tak k této položce zaujali neutrální postoj. Tuto odpověď zvolila téměř třetina respondentů (N = 195; 32,55 %). Tato položka vykazovala nejmenší aritmetický průměr ze všech dvanácti výroků, a to  $x = 2,85$ . Jelikož však hodnota směrodatné odchylky přesahuje číslo 1 ( $s = 1,07$ ), byly odpovědi respondentů na tuto položku více variabilní.

Podobné výsledky lze sledovat i u výroku č. 9: „*V RVP a ŠVP nacházím podněty pro výuku.*“ Stejně jako v předchozím případě, i zde převažovala neutrální varianta odpovědi *ani souhlasí, ani nesouhlasí*, kterou zvolilo 230 respondentů (38,40 %). Tento nevyhraněný postoj může být způsoben již samotnou formulací položky, jelikož vzdělávací programy jsou pro učitele spíše rámcem s formulací obsahových náležitostí vzdělávacích oborů než v pravém slova smyslu zdrojem inspirace pro výuku. Obdobné interpretace lze nalézt rovněž u Janíka a kol. (2010, s. 68).

Posledně uvedené položky č. 11 a 12 mají pohledem popisné statistiky podobné vlastnosti. Průměr (položka č. 11:  $x = 3,10$ ; položka č. 12:  $x = 3,25$ ) i medián (položka č. 11 i položka č. 12:  $M_e = 3$ ) u těchto položek odpovídá číslu 3, tedy nevyhraněnému postoji respondentů, přesto však nejvíce respondentů volilo spíše kladnou odpověď, o čemž svědčí hodnota modu ( $M_o = 4$ ) u obou položek a jeho četnost. U položky č. 11 „RVP používám především, když musím svoji výuku legitimizovat před vedením školy, inspekcí, rodiči apod.“ odpověděla spíše kladně téměř třetina respondentů ( $N = 187$ ; 31,22 %). Stejná odpověď převládala i u položky č. 12: „RVP není tak důležitý, k dispozici jsou učebnice.“ Tuto variantu odpovědi volilo 203 učitelů českého jazyka a literatury (33,89 %). U obou položek lze dále zaznamenat poměrně vysokou směrodatnou odchylku (položka č. 11:  $s = 1,14$ ; položka č. 12:  $s = 1,04$ ), která je u položky č. 11 největší ze všech dvanácti výroků, což vypovídá o rozptýlení názorů na škále.

Shora analyzovanou popisnou statistikou jsme získali souhrnnou představu o převažujících postojích u respondentů výzkumu. Zatímco u některých položek převládala akceptace výroků, u jiných byli respondenti v odpovědích rezervovaní. Abychom však zjistili, zda učiteli vyjádřené postoje spolu vzájemně souvisí do takové míry, abychom mohli hovořit o typologii učitelských pojetí kurikula, bylo nutné využít metody vícerozměrné statistiky, a to faktorovou analýzu.

Faktorová analýza je použita za účelem ověření klasifikace proměnných, jelikož předpokládáme, že korelace mezi proměnnými budou korespondovat s výše vymezeným rozdělením učitelských pojetí kurikula. Podobně jako ve výzkumu Vollstädta a kol. (1999) či Janíka a kol. (2010) tedy očekáváme, že faktorová analýza odhalí existenci tří faktorů, které jsou reprezentovány třemi skupinami položek zaměřených na specifický typ pojetí kurikula, a to orientované na učivo, obor (položky č. 1 až 3), zaměřené na žáka (položky č. 5 až 7) a zacílené na systém (položky č. 8 až 10).

Překódované odpovědi respondentů byly podrobeny faktorové analýze s Varimax rotací s vlastním číslem větším než 1,00. Před použitím faktorové analýzy byla vhodnost její aplikace ověřena použitím Kaiser-Meyer-Olkinova testu, který dosáhl hodnoty 0,73, a Bartlettovým testem sféricky ( $\chi^2 = 1657,91$ ;  $p < 0,001$ ). Uvedené hodnoty obou testů indikují použití explorativní faktorové analýzy.

Výsledky faktorové analýzy přináší tabulka 8. V tabulce jsou uvedeny faktory po rotaci metodou Varimax – normalizovaný. Zátěže jsme považovali za významné tehdy, jestliže jejich hodnota převyšovala číslo 0,7.

Tabulka 8

Položka č. 10: Výsledky faktorové analýzy typů pojetí kurikula mediální výchovy u učitelů ČJL

Položky dotazníku		Počet respondentů N = 599		
		Faktory a faktorové zátěže		
		1	2	3
Položka 1	Obsah výuky má vycházet ze systematiky oboru – na ni se orientuji především.	0,12	0,15	<b>0,71</b>
Položka 2	Škola má zprostředkovávat především odborné znalosti – to je její hlavní funkce.	0,06	-0,04	<b>0,83</b>
Položka 3	Při přípravě na výuku zohledňuji především hledisko oboru – to mě zajímá nejvíce.	0,05	0,05	<b>0,77</b>
Položka 5	Nejdůležitější jsou pro mě žáci – za klíčové považuji připravit je smysluplně na budoucnost.	0,04	<b>0,78</b>	0,04
Položka 6	Potřebuji pedagogickou svobodu k tomu, abych mohl/a zohledňovat potřeby žáků – jsou výchozí pro výběr učiva.	0,03	<b>0,82</b>	-0,06
Položka 7	Při přípravě na výuku jsem veden/a především úvahami, jak na tom jsou žáci – navázat na to, co umí, to je mým hlavním úkolem.	0,04	<b>0,76</b>	0,20
Položka 8	Bez RVP a ŠVP bych se neobešel/šla – jsou důležitým rámcem pro orientaci výuky.	<b>0,85</b>	-0,04	0,08
Položka 9	V RVP a ŠVP nacházím podněty pro výuku.	<b>0,87</b>	0,02	-0,02
Položka 10	Když plánuji výuku, opírám se přirozeně o školní vzdělávací program.	<b>0,73</b>	0,13	0,18
Vlastní číslo		<b>2,49</b>	<b>1,77</b>	<b>1,54</b>
Procento celkového rozptylu		<b>27,72</b>	<b>19,70</b>	<b>17,10</b>
Kumulativní vlastní číslo		<b>2,49</b>	<b>4,27</b>	<b>5,81</b>

Z tabulky 8 je zřejmé, že náš předpoklad o existenci tří typů pojetí kurikula u respondentů byl faktorovou analýzou potvrzen. Každému typu kurikula odpovídá jeden ze tří extrahovaných faktorů, přičemž míra korelace je u všech faktorů vyšší než 0,7.

První faktor vysvětluje téměř 28 % variability odpovědí a vykazuje tak nejvyšší rozptyl ve vztahu ke zbývajícím dvěma faktorům. Nejsilněji koreluje s položkami č. 8 až 10, které se vztahují k RVP ZV a školním vzdělávacím programům. Z těchto výsledků lze dovodit, že se vztahuje k pojetí kurikula zaměřeného na systém.

Druhý faktor vykazuje menší variabilitu, a to necelých 20 %. Tento faktor nejsilněji koreluje s položkami pět až sedm, které se pojí se žáky, a odpovídá tak paidotropnímu pojetí kurikula.

Třetí faktor vysvětluje 17 % variability a nejvýrazněji koreluje s položkami jedna až tři zaměřenými na obor, tudíž odpovídá logotropnímu pojetí kurikula.

Tyto tři zjištěné faktory představují téměř 65 % variability všech odpovědí, poskytují tak uspokojivé výsledky k prověření nastíněných tří pojetí kurikula. Na základě této analýzy byla ověřena existence tří faktorů, které budou sloužit jako východisko pro podrobnější vyhodnocení a interpretaci získaných dat.

Ke zjištění míry korelace mezi výroky byl použit výpočet koeficientu reliability Cronbachovo  $\alpha$ . U výroků jedna až tři, které odpovídají logotropnímu pojetí, bylo vypočteno  $\alpha = 0,68$ , u výroků pět až sedm, jež korespondují s paidotropním pojetím, bylo zjištěno  $\alpha = 0,69$ , u tvrzení osm až deset, která se zaměřují na systém, dosáhl koeficient  $\alpha = 0,76$ . Z uvedených výpočtů je zřejmé, že nejvyšší vnitřní konzistence byla zjištěna u trojice výroků zaměřených na systém (výroky osm až deset), baterie logotropních a paidotropních položek vykazovala nižší vnitřní korelaci a dosahovala obdobných hodnot Cronbachova koeficientu  $\alpha$ . Tyto výsledky se shodují s těmi, ke kterým ve svém výzkumu dospěl i Janík a kol. (2010).

V následující části jsme se zaměřili na posouzení výsledků u tří skupin položek, které reprezentují tři typy pojetí kurikula mediální výchovy. Zajímalo nás, v jakém rozsahu se ve sledovaném souboru projevují preference některého typu kurikulární orientace. V tabulce 9 lze zaznamenat rozdíly mezi mírou souhlasu v jednotlivých trojicích položek.

Tabulka 9

Položka č. 10: Četnosti výběrů míry souhlasu pro skupiny položek zaměřené na učivo, na žáka a na systém

	Počet respondentů N = 599					Řádkové součty	Mediánová kategorie
	Určitě souhlasí	Spíše souhlasí	Ani souhlasí, ani nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Určitě nesouhlasí		
Faktor položek 1–3	199	<b>766</b>	496	300	36	<b>1 797</b>	4
Zaměření na obor či učivo	11,07 %	<b>42,63 %</b>	27,60 %	16,69 %	2,00 %	<b>100 %</b>	
Faktor položek 5–7	<b>1 030</b>	638	110	16	3	<b>1 797</b>	5
Zaměření na žáka	<b>57,32 %</b>	35,50 %	6,12 %	0,89 %	0,17 %	<b>100 %</b>	
Faktor položek 8–10	235	<b>570</b>	544	328	120	<b>1 797</b>	3
Zaměření na systém	13,08 %	<b>31,72 %</b>	30,27 %	18,25 %	6,68 %	<b>100 %</b>	
Sloupcové součty	1 464	1 974	1 150	644	159	5 391	

Výsledky uvedené v tabulce 9 korespondují s výsledky popisné statistiky pro jednotlivé položky i s výsledky faktorové analýzy. Posouzení celých skupin položek reprezentujících tři typy pojetí kurikula mediální výchovy nám podává komplexnější výsledky pro jednotlivé typy kurikula. Z tabulky je zřejmé, že nejvíce jednoznačně kladných odpovědí obdržela trojice položek zaměřených na žáka (57,32 %). Součtem

odpovědí *určitě souhlasí* a *spíše souhlasí*, které obě lze hodnotit jako kladné vyjádření respondentů k uvedeným položkám, zjišťujeme, že takto celkem odpovědělo 92,82 % respondentů realizujících ve své výuce mediální výchovu. Negativní odpověď na tuto trojici položek volilo pouhých 19 (1,06 %) učitelů. Mediánová kategorie představující hodnotu, ve které je dosaženo 50 % všech údajů (srov. Janík a kol., 2010), dosáhla u této skupiny položek čísla 5, což koresponduje s odpovědí *určitě ano*.

Souhlas převažoval i u logotropního pojetí kurikula, i když ne tak výrazný. Položky č. 1 až 3, které představují pojetí kurikula zaměřené na učivo, dosáhly celkem 53,70 % kladných odpovědí. O skutečnosti, že přijetí tohoto pojetí nebylo u respondentů tak zřetelné, svědčí i celkem 18,69 % odpovědí negativních. Dohromady se tedy s tímto pojetím neztotožňovalo 336 respondentů. Mediánová kategorie dosáhla hodnoty 4, což svědčí o převažujících odpovědích *spíše ano*.

Nejméně pozitivních odpovědí obdrželo pojetí kurikula zaměřené na systém, a to 44,80 %. Značně vysoké je však i procento odpovědí negativních, které volilo celkem 448 respondentů (24,93 %). To představuje téměř čtvrtinu odpovědí na tuto trojici položek. Ačkoliv mediánová kategorie koresponduje s odpovědí *ani souhlasí, ani nesouhlasí*, procentuálně se tyto nevyhraněné odpovědi objevovaly shodně se spíše kladnými odpověďmi.

Abychom zjistili, zda mají na shora uvedenou preferenci pojetí kurikula mediální výchovy vliv i jiné námi sledované nezávisle proměnné, bylo nutné rozdělit respondenty do odpovídajících skupin zahrnujících nejvýraznější reprezentanty určitého sklonu respondentů ke kurikulu. Toto rozdělení odpovídalo porovnání míry souhlasu v jednotlivých trojicích položek. Do skupin byli začleněni ti učitelé českého jazyka a literatury, kteří v jedné z položek č. 1 až 3, položek č. 5 až 7 a položek č. 8 až 10 dosáhli nejvyššího skóre, tj. vyššího než v ostatních dvou skupinách. Ve výčtu byla doplněna i skupina nezařazených respondentů, u nichž byla skóre vyrovnaná, nebo nepřevažovalo pouze jedno pojetí. Přehledné informace o hodnotách aritmetických průměrů, směrodatných odchylek i četnosti skupin respondentů přináší tabulka 10.

Tabulka 10

*Položka č. 10: Porovnání průměrů a směrodatných odchylek skóre u trojic položek*

	Skupiny	Průměr skóre	Směrodatná odchylka skóre	Četnost kohorty
Faktor položek 1–3	Proměnná 1–3	<b>4,27</b>	<b>0,49</b>	20
Zaměření na obor či učivo	Proměnná 5–7	3,72	0,63	3,35 %
	Proměnná 8–10	3,00	0,73	
Faktor položek 5–7	Proměnná 1–3	3,35	0,66	470
Zaměření na žáka	Proměnná 5–7	<b>4,61</b>	<b>0,40</b>	78,39 %
	Proměnná 8–10	3,14	0,76	
Faktor položek 8–10	Proměnná 1–3	3,28	0,57	24
Zaměření na systém	Proměnná 5–7	3,81	0,56	4,02 %
	Proměnná 8–10	<b>4,29</b>	<b>0,53</b>	
Nezařazení respondenti	Proměnná 1–3	3,78	0,82	85
	Proměnná 5–7	<b>4,20</b>	<b>0,58</b>	14,24 %
	Proměnná 8–10	3,72	0,82	

Z tabulky vyplývá, že nejvíce byla zastoupena skupina respondentů zaměřených na žáka, a to 468 respondenty. Vyrovnaný byl počet učitelů zaměřených na učivo ( $N = 20$ ; 3,35 %) a zaměřených na systém ( $N = 24$ ; 4,02 %). Nezanedbatelný byl i počet respondentů nezařazených, kam náleží 85 učitelů českého jazyka a literatury. O začlenění respondentů k dané skupině svědčí nejvyšší aritmetický průměr a nejnižší směrodatná odchylka skóre.

Na základě shora uvedeného vyhodnocení lze přijmout alternativní hypotézu H1, že skupiny jednotlivých pojetí kurikula se mezi sebou průkazně odlišují.

Tato položka, z níž vzešly čtyři skupiny respondentů, bude v následujících analýzách posuzována jako nezávisle proměnná ve vztahu k závisle proměnným položkám dotazníku, jako je začleňování tematických okruhů a očekávání přínosů mediální výchovy. Test normality nepotvrdil normální rozdělení dat v souboru (Kolmogorovův-Smirnovův test:  $d = 0,07$ ;  $p < 0,05$ ), pro ověření hypotézy H2 a H3 byl tedy použit Kruskal-Wallisův test. Na základě tohoto testu však statistický rozdíl v začleňování tematických okruhů ( $H [3, N = 599] = 0,82$ ;  $p = 0,84$ ) ani v míře očekávaných přínosů mediální výchovy zaznamenán nebyl ( $H [3, N = 599] = 3,32$ ;  $p = 0,34$ ). Vzhledem k těmto výsledkům jsme oprávněni zamítnout námi stanovené hypotézy H2 a H3, jelikož skupiny reprezentantů jednotlivých pojetí kurikula se neliší v míře začleňování tematických okruhů ani v míře deklarovaných očekávaných přínosů své výuky průřezového tématu Mediální výchova.

Z vyhodnocených dat výzkumu vzešla i zajímavá informace týkající se odlišení učitelů na základě kombinace vyučovaných vzdělávacích oborů dle převažujícího pojetí kurikula. Ve všech případech převládala kombinace českého jazyka a některého předmětu ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Bylo zjištěno, že mezi respondenty



tak není rozdíl v aprobaci na základě převažující orientace v pojetí kurikula. Náš předpoklad o možné existenci typologie učitelů českého jazyka a literatury na základě jejich oborové specializace se tedy nepotvrdil.

### 2.2.2.1 Obeznamenost učitelů českého jazyka a literatury s kurikulárními dokumenty

V této části dotazníku se měli respondenti vyjádřit k tomu, do jaké míry jsou obeznámeni s kurikulárními dokumenty v části týkající se mediální výchovy. Míru znalosti obsahu těchto dokumentů měli vyjádřit pomocí pětistupňové škály: *velmi dobře* (5), *spíše dobře* (4), *ani dobře, ani špatně* (3), *spíše špatně* (2) a *velmi špatně* (1). Baterie obsahovala dvě položky, které zjišťovaly subjektivní odhad obeznámenosti respondentů s částmi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007) a školního vzdělávacího programu své školy, které se týkají průřezového tématu Mediální výchova. Tato dvojice položek vykazovala vysokou reliabilitu, která byla zjištěna pomocí výpočtu koeficientu reliability Cronbachovo  $\alpha = 0,84$ . Dále byli respondenti dotázáni, zda měli možnost podobu mediální výchovy ve školním vzdělávacím programu ovlivnit.

Tabulka 11

*Položka č. 11: Obeznamenost s kurikulárními dokumenty*

Počet respondentů N = 599					
Odhadněte, do jaké míry jste seznámen/a:	Velmi dobře	Spíše dobře	Ani dobře, ani špatně	Spíše špatně	Velmi špatně
s částí RVP ZV, která se týká průřezového tématu Mediální výchova.	151 (25,21 %)	<b>251</b> <b>(41,90 %)</b>	158 (26,38 %)	32 (5,34 %)	7 (1,17 %)
s částí ŠVP Vaší školy, která se týká průřezového tématu Mediální výchova.	<b>239</b> <b>(39,90 %)</b>	234 (39,07 %)	102 (17,03 %)	22 (3,67 %)	2 (0,33 %)

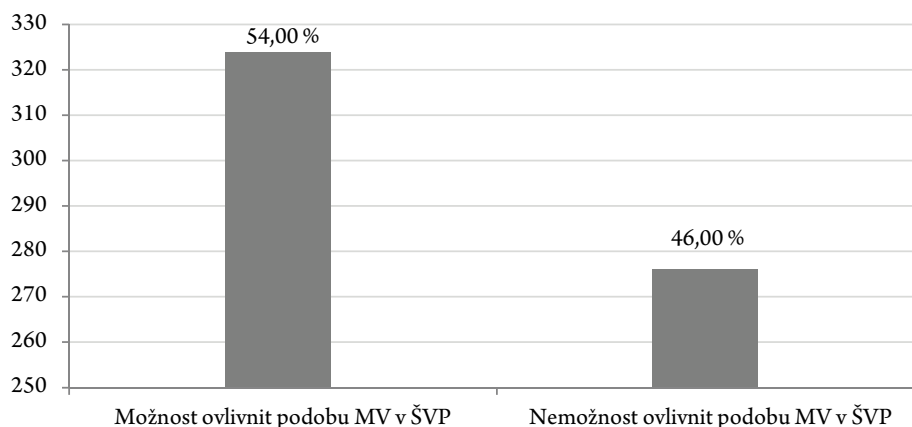
Tabulka 12

*Obeznamenost s kurikulárními dokumenty (základní statistické údaje)*

Obeznamenost s kurikulárními dokumenty											
Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Dolní kvartil	Horní kvartil	Rozptyl	Sm. odch.
Mediální výchova v RVP ZV	599	3,85	4,00	4,00	251	1,00	5,00	3,00	5,00	0,81	0,90
Mediální výchova v ŠVP	599	4,15	4,00	5,00	239	1,00	5,00	4,00	5,00	0,73	0,85

Ze dvou shora uvedených tabulek je zřejmé, že nejvyšší míru obeznámenosti vykazovali respondenti u položky, která se týkala školního vzdělávacího programu jejich školy. Zatímco u Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání převládala u respondentů odpověď *spíše dobře*, znalost školního vzdělávacího programu byla u respondentů vyšší, o čemž svědčí modus v hodnotě 5, a tudíž převažující odpověď *velmi dobře*. Obeznámenost s částí školního vzdělávacího programu, která se týká mediální výchovy, odhadlo celkově téměř 79 % respondentů jako *velmi dobrou* či *spíše dobrou*.

Celkem 324 (54,00 %) respondentů mělo možnost ovlivnit podobu průřezového tématu ve školním vzdělávacím programu školy, na níž působí.



Graf 2: Možnost respondentů ovlivnit podobu MV

## 2.2.2.2 Závěry a diskuse

V této části výzkumu jsme se věnovali pojetí kurikula mediální výchovy u učitelů českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol. V tomto výzkumném šetření považujeme učitelovo pojetí kurikula mediální výchovy dle RVP ZV za významný a citlivý moment, který formuje kurikulum a má vliv na kvalitu výuky. Vzhledem k tomu, že respondenti byli v dotazníku explicitně upozorněni, aby své odpovědi vztahovali k průřezovému tématu Mediální výchova, lze hodnoty odpovědí na tuto položku interpretovat jako projev odborné znalosti o tomto průřezovém tématu.

Na základě popisné statistiky jsme zjistili, že mezi respondenty jednoznačně převládá výrazná orientace na žáka, a to především ve výročních č. 5 až 7, které odpovídají paidotropnímu pojetí kurikula. Tato trojice položek zohledňovala jak smysluplnou přípravu žáků pro budoucí život, jejich dosaženou úroveň znalostí a dovedností, tak i předání odpovídajících poznatků. Respondenti u těchto položek volili jednoznačně kladné odpovědi, které se vyznačovaly vysokou shodou mezi respondenty.

Spíše kladné odpovědi převládaly i u trojice položek zaměřených na učivo a odborné znalosti. Respondenti zde však již nevolí jednoznačně kladné odpovědi a položky vykazují i vyšší míry rozptýlení v odpovědích učitelů českého jazyka a literatury.

Nejméně vstřícný byl postoj respondentů k položkám zaměřeným na RVP ZV nebo školní vzdělávací program, které odpovídají pojetí kurikula zaměřeného na systém. Nejméně příznivý byl postoj respondentů k výroku, dle kterého se bez RVP ZV a ŠVP učitelé neobejdou. Naopak tvrzení, že při plánování výuky je pro učitele ŠVP přirozenou oporou, získalo obecný souhlas, který je srovnatelný s kladnými postoji k předchozím dvěma skupinám položek.

V další části byl faktorovou analýzou potvrzen předpoklad o existenci tří typů pojetí kurikula u respondentů. Zajímalo nás, v jakém rozsahu se ve sledovaném souboru projevují preference některého typu kurikulární orientace. Nejvíce jednoznačně kladných odpovědí obdržela trojice položek zaměřených na žáka (57,32 %). Nejméně pozitivních odpovědí obdrželo pojetí kurikula zaměřené na systém (44,80 %). U učitelů českého jazyka a literatury v České republice tak lze poukázat na převládající humanistický přístup ke vzdělání, který reflektuje žákovy potřeby a zkušenosti. Je nutné však upozornit, že ke komplexnějšímu hodnocení by bylo vhodné rozšířit v budoucnu výzkumné šetření rovněž o metodu pozorování reálného jednání učitelů českého jazyka a literatury ve výuce týkající se mediální výchovy.

### 2.2.3 Realizovaná forma kurikula mediální výchovy u učitelů českého jazyka a literatury

Následující kapitola podrobně analyzuje a vyhodnocuje realizované kurikulum mediální výchovy z pohledu učitelů českého jazyka a literatury. V této části monografie se zabýváme délkou realizace mediální výchovy, účastí respondentů na kurzu mediální výchovy v rámci dalšího vzdělávání učitelů, frekvencí a jednotlivými zdroji informací o mediální výchově. Dále je stěžejní pozornost zaměřena na formu realizace mediální výchovy, tematické okruhy a očekávané přínosy, jakož i na didaktické metody a organizační formy vyučování používané při výuce průřezového tématu Mediální výchova. Jako doplňující informace slouží vyhodnocení položek týkajících se participace učitelů spolu s žáky na tvorbě školních mediálních produktů, práce s produkty, které žáci v rámci průřezového tématu Mediální výchova vytvoří, jakož i používání médií ve výuce tohoto průřezového tématu.

#### **Délka realizace mediální výchovy**

V této položce dotazníku byli respondenti dotázáni na délku realizace mediální výchovy, přičemž mohli zvolit odpověď 1, 2, 3, 4, 5, 6 let a 7 let a více. Přehled odpovědí respondentů přináší následující tabulka 13.

Tabulka 13

Položka č. 13: Délka začlenění mediální výchovy

Počet respondentů N = 600		
1 rok	42	7,00 %
2 roky	81	13,50 %
3 roky	119	19,83 %
4 roky	122	20,33 %
5 let	122	20,33 %
6 let	32	5,33 %
7 let a více	82	13,67 %

Více jak pětina respondentů (20,33 %) uvedla na otázku týkající se délky začleňování mediální výchovy odpovědi 4 roky a 5 let a tyto odpovědi u učitelů českého jazyka a literatury převažovaly. Méně učitelů se vyjádřilo, že mediální výchovu zařazují do výuky tři roky (19,83 %). Hojně byly zastoupeny i kategorie učitelů realizujících mediální výchovu 2 roky a 7 let a více. Nejméně bylo učitelů realizujících průřezové téma Mediální výchova 6 roků (5,33 %).

#### Účast na kurzu mediální výchovy

Dále nás zajímalo, zda se učitelé českého jazyka a literatury, kteří ve své výuce začleňují průřezové téma Mediální výchova, účastnili kurzu mediální výchovy. Učitelé mohli v rámci této uzavřené položky volit následující odpovědi: *ano – kurz akreditovaný MŠMT*, *ano – kurz neakreditovaný MŠMT* a odpověď *ne*, pokud se žádného kurzu neúčastnili. V tabulce 14 je uveden přehled odpovědí respondentů.

Tabulka 14

Položka č. 14: Účast na kurzu mediální výchovy

Počet respondentů N = 600		
Kurz akreditovaný MŠMT	106	17,67 %
Kurz neakreditovaný MŠMT	34	5,67 %
Neúčast na kurzu	460	76,67 %

Nejvíce respondentů označilo zápornou odpověď, jelikož se kurzu mediální výchovy neúčastnilo (76,67 %). Téměř pětina z celkového počtu učitelů realizujících MV uvedla, že se účastnila kurzu, který byl akreditován MŠMT (17,67 %). Pouhých 34 respondentů (5,67 %) absolvovalo kurz mediální výchovy, který Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy akreditován nebyl.

## Frekvence realizace mediální výchovy

Na frekvenci realizace průřezového tématu Mediální výchova se dotazovala položka č. 15. Charakter této položky byl polouzavřený. Respondentům byly jednak nabídnuty možnosti frekvence začlenění mediální výchovy do výuky, ale vzhledem k nemožnosti postihnout veškeré varianty odpovědí, bylo umožněno uvést i *jinou odpověď*, v rámci které mohli respondenti frekvenci začlenění upřesnit. Tento druh odpovědi nebyl zahrnut do statistického zpracování dat, odpovědi respondentů byly transkribovány a budou uvedeny na konci této subkapitoly. Pro statistické účely byla tato položka vyhodnocena jako položka uzavřená. Respondenti mohli volit jednu z následujících odpovědí: 2× týdně, 1× týdně, 1× za 14 dní, 1× za měsíc a 1× za pololetí.

Tabulka 15

*Položka č. 15: Frekvence realizace mediální výchovy*

Počet respondentů N = 600		
2× týdně	35	5,83 %
1× týdně	141	23,50 %
1× za 14 dní	133	22,17 %
1× za měsíc	197	32,83 %
1× za pololetí	42	7,00 %
Jiná odpověď	52	8,67 %

Téměř třetina respondentů (N = 197; 32,83 %) volila odpověď realizace mediální výchovy 1× za měsíc, více než pětina respondentů označila odpověď 1× týdně (N = 141; 23,50 %) a 1× za 14 dní (N = 133; 22,17 %). Celkem 42 respondentů (7,00 %) zařazuje průřezové téma Mediální výchova pouze 1× za pololetí. Nejméně zastoupená byla odpověď začlenění tohoto průřezového tématu 2× týdně, kterou volilo pouze 35 učitelů českého jazyka a literatury (5,83 %).

Z celkového počtu 600 respondentů uvedlo 52 učitelů (8,67 %) jinou než nabídnutou odpověď. Tyto výroky respondentů byly následně analyzovány a rozděleny dle svého obsahu do tří kategorií. Nejpočetnější skupinu představovali učitelé, jejichž odpovědi lze zařadit do kategorie *nepravidelného začleňování dle potřeby a probíraného učiva*, kterou volilo celkem 29 respondentů (4,83 %).

Další odpovědi obsahovaly časový údaj začleňování, a to *častý* a *zřídka*vý. K *častému začleňování* lze přiřadit celkem 18 odpovědí (3,00 %). Respondenti uváděli např. dva časové údaje (např. 4 odpovědi 1× týdně, 1× za 14 dní, 3 odpovědi 1× za 14 dní, 1× za měsíc nebo 2 odpovědi 2× týdně, 1× týdně), uváděli i velmi časté začleňování (např. 4× týdně, *dle situace*, *velmi často* – 3× týdně). Dále lze pod tuto kategorii častého začlenění zařadit i následující odpovědi: 2× týdně, *v českém jazyce a literatuře je to velmi frekventované, téměř každou hodinu, s texty se pracuje neustále; cca 1× měsíčně cíleně /jinak je přirozenou součástí ČJ, OV aj./*;

1× za měsíc, dle tématu vyuč. hodiny a nutnosti bezprostřední reakce na podnět od žáků; 1× za 14 dní, podle tématu ve výuce, není v tom pravidelnost; tříměsíční blok v 9. ročníku. Zřídka časový údaj obsahovalo 5 odpovědí respondentů (0,83 %). I v rámci této kategorie byl v jednom případě uveden dvojí časový údaj (1× za čtvrtletí, 1× za pololetí), dvakrát se objevila odpověď 3× za pololetí, jednou odpověď 1× za čtvrtletí a 2×–3× za pololetí.

### Zdroj informací o mediální výchově

Položka dotazníku č. 16 se zaměřovala na zjištění zdroje informací o průřezovém tématu Mediální výchova a její realizaci. Respondenti mohli volit více odpovědí (celkový počet odpovědí se tedy nerovná 100 %). Z uvedené nabídky mohli učitelé označit některé z následujících možností: *prostřednictvím školy, na které působí; prostřednictvím vzdělávacích institucí, jako jsou kurzy, školení aj.; od pedagogů realizujících mediální výchovu; v rámci svého studia na vysoké škole; z metodických příruček; z odborné literatury; z učebnic a z internetu*. Respondenti mohli dále zvolit i odpověď, že tyto informace nezískali, případně využít polouzavřeného charakteru položky k doplnění jiných informačních zdrojů, které ve výčtu nebyly uvedeny.

Tabulka 16

Položka č. 16: Zdroj informací o realizaci průřezového tématu Mediální výchova

Počet respondentů N = 600		
Prostřednictvím školy, na které působí	360	21,48 %
Prostřednictvím vzdělávacích institucí (kurzy, školení)	198	11,81 %
Od pedagogů realizujících mediální výchovu	92	5,49 %
V rámci svého studia na vysoké škole	86	5,13 %
Z metodických příruček	209	12,47 %
Z odborné literatury	261	15,57 %
Z učebnic	145	8,65 %
Z internetu	302	18,02 %
Nezískali	13	0,78 %
Jiná odpověď	10	0,60 %

Nejvíce učitelů (360 respondentů) na tuto otázku odpovědělo, že informace o realizaci průřezového tématu Mediální výchova získalo ve škole, na níž působí. Vysoké procento učitelů získává informace k mediální výchově na internetu (N = 302; 18,02 %) či z odborné literatury (N = 261; 15,57 %). Necelá osmina respondentů uvedla jako informační zdroj metodické příručky (N = 209; 12,47 %) nebo absolvování kurzu či školení o mediální výchově (N = 198; 11,81 %). Méně bylo zastoupeno čerpání informací z učebnic (N = 145; 8,65 %), od pedagogů realizujících mediální výchovu (N = 92; 5,49 %) či v rámci svého studia na vysoké škole (N = 86; 5,13 %). Pouze 13 respondentů (0,78 %) uvedlo, že informace o realizaci průřezového tématu



Mediální výchova nezískalo. Možnost uvést i další informační zdroje využilo pouze 10 respondentů (0,60 %), jejich odpovědi lze rozčlenit do čtyř skupin, a to na získání informací z kurikulárních dokumentů (2 odpovědi: z RVP), účast na projektech (2 odpovědi: *Díky soutěži Mladý Demosthenes; Centrum dětské komunikace Vratimov*), vlastní aktivity v médiích (3 odpovědi: *práce v novinách; vlastní praxi jako novinář; „drobná“ praxe*) či vlastní studium a činnost (3 odpovědi: *samostudium; z archivů, muzeí, galerií...; dívám se kolem sebe*).

### 2.2.3.1 Forma realizace mediální výchovy na 2. stupni ZŠ

V následujícím textu jsou analyzována data, která se vztahují k vyhodnocení stanovené hypotézy H4. Tato hypotéza předpokládá, že mediální výchova je učiteli českého jazyka a literatury častěji realizována formou integrace do výuky než formou samostatného předmětu, projektů či v kombinaci integrace a projektů. Tato položka byla vyhodnocována pouze u těch respondentů, kteří uvedli, že mediální výchovu ve své výuce realizují (N = 600). V rámci položky dotazníku, která zjišťovala formu realizace mediální výchovy, mohli respondenti volit mezi následujícími odpověďmi: *tematické okruhy mediální výchovy integruji do výuky českého jazyka a literatury, mediální výchovu realizuji v podobě samostatného vyučovacího předmětu, mediální výchovu realizuji formou projektů a mediální výchovu realizuji formou kombinace integrace do výuky a projektů*. Charakter této položky byl polouzavřený, respondenti tak mohli v rámci odpovědi *jiné* uvést i takovou formu realizace, která ve výčtu uvedena nebyla. Této možnosti využilo jen 5 respondentů, kteří však pouze zpřesnili jimi označenou odpověď ve výčtu. Toto zpřesnění respondentů tedy nebylo zahrnuto do statistického zpracování získaných dat.

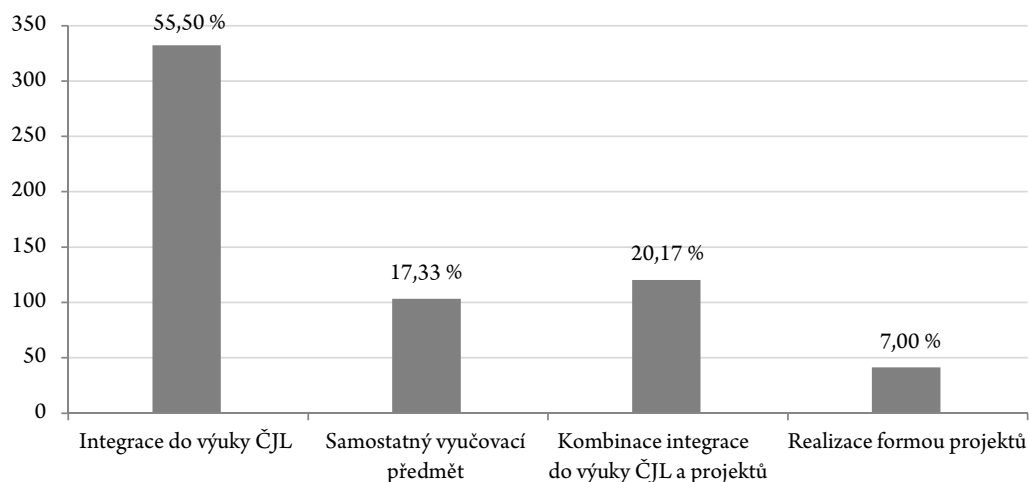
Tabulka 17

*Položka č. 17: Forma realizace průřezového tématu Mediální výchova*

Počet respondentů N = 600		
Integrace do výuky českého jazyka a literatury	333	55,50 %
Samostatný vyučovací předmět	104	17,33 %
Kombinace integrace do výuky českého jazyka a literatury a projektů	121	20,17 %
Realizace formou projektů	42	7,00 %

Z celkového počtu 600 respondentů, kteří mediální výchovu realizují, odpovědělo 333 (55,50 %) učitelů tak, že mediální výchovu nejčastěji integrují do výuky českého jazyka a literatury, 121 (20,17 %) učitelů uvedlo, že mediální výchovu nejčastěji realizují v kombinaci integrace do výuky českého jazyka a projektů. Pouhá šestina respondentů realizuje průřezové téma v samostatném předmětu (17,33 %), nejméně odpovědí získal způsob realizace výlučně ve formě projektů. Tyto výsledky korespondují i s výsledky

výzkumu Jechové (2010) a Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (2009), ve kterých dominovala forma integrace oproti všem shora uvedeným způsobům.



Graf 3: Forma realizace průřezového tématu Mediální výchova

Rozdíl mezi formou realizace u respondentů je patrný z grafu 3. Z uvedených odpovědí vyplývá fakt, že u učitelů českého jazyka převládá integrace mediální výchovy do výuky před realizací formou samostatného vyučovacího předmětu, projektů či kombinace integrace a projektů. Abychom však mohli přijmout námi stanovenou hypotézu, je třeba ověřit, zda jsou rozdíly statisticky významné. K tomuto ověření byl použit test dobré shody chí-kvadrát pro analýzu nominálních dat. Na základě tohoto výpočtu byl ověřen statisticky významný rozdíl mezi počtem respondentů, kteří uvedli, že mediální výchovu integrují do výuky českého jazyka a literatury, a ostatními učiteli, kteří zvolili jiný způsob realizace ( $\chi^2 = 14,52$ ;  $p < 0,001$ ). Lze shrnout, že průřezové téma Mediální výchova je učiteli českého jazyka častěji realizováno formou integrace do výuky než formou samostatného předmětu, projektů či v kombinaci integrace a projektů, proto jsme oprávněni hypotézu H4 potvrdit.

### 2.2.3.2 Tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova

Jednou ze stěžejních položek pro ověření hypotézy H5 byla baterie otázek vztahujících se k tematickým okruhům mediální výchovy. Tato hypotéza předpokládá, že učitelé českého jazyka a literatury častěji začleňují receptivní tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova než tematické okruhy produktivní. Hypotéza vychází z výsledků předvýzkumu, dle něhož bylo zjištěno, že učitelé českého jazyka a literatury implementují do výuky častěji receptivní tematické okruhy mediální výchovy ve srovnání

s tematickými okruhy produktivními. Ačkoliv tento rozdíl v předvýzkumu nebyl statisticky významný a nemohli jsme tak potvrdit stanovenou hypotézu, zajímalo nás, zda bude tento rozdíl signifikantní na vzorku učitelů českého jazyka a literatury v České republice. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli pro formulaci téže hypotézy. Receptivní činnosti jsou představovány tematickými okruhy: *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, Stavba mediálních sdělení, Vnímání autora mediálních sdělení a Fungování a vliv médií ve společnosti. Tvorba mediálního sdělení a Práce v realizačním týmu* tvoří tematické okruhy produktivních činností.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2016) obsahuje výčet tematických okruhů, které by měly být do výuky implementovány. Tyto okruhy lze strukturovat na tematické okruhy receptivních činností a tematické okruhy produktivních činností. V dotazníkovém šetření byla pozornost věnována míře začleňování jednotlivých tematických okruhů do výuky českého jazyka a literatury. Pro tuto analýzu byly vypočítány aritmetické průměry jednotlivých tematických okruhů a následně aritmetické průměry pro celé skupiny tematických okruhů receptivních a produktivních činností. Čím vyšší je hodnota aritmetického průměru, tím jsou tematické okruhy začleňovány ve větší míře. Respondenti odpovídali na pětistupňové škále: *určitě ano* (5); *spíše ano* (4); *ani ano, ani ne* (3); *spíše ne* (2); *určitě ne* (1). Tyto položky vykazují vysokou míru vnitřní konzistence, tj. koeficient reliability Cronbachovo  $\alpha$  (0,93).

Tabulka 18

*Položka č. 18: Tematické okruhy mediální výchovy*

Tematické okruhy	Určitě ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Určitě ne	Arit. průměr
I. Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení (aritmetický průměr)	238,60	<b>269,40</b>	42,20	43,40	6,40	4,15
I.1 Utváření kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě	<b>341</b> (56,83 %)	218 (36,33 %)	15 (2,50 %)	23 (3,83 %)	3 (0,50 %)	4,45
I.2 Hledání rozdílů mezi informativním, zábavním a reklamním sdělením	256 (42,67 %)	<b>280</b> (46,67 %)	28 (4,67 %)	32 (5,33 %)	4 (0,67 %)	4,25
I.3 Objasňování cílů mediálního obsahu sdělení	210 (35,00 %)	<b>292</b> (48,67 %)	57 (9,50 %)	36 (6,00 %)	5 (0,83 %)	4,11
I.4 Objasňování pravidel tvorby mediálního obsahu sdělení	123 (20,50 %)	<b>283</b> (47,17 %)	80 (13,33 %)	101 (16,83 %)	13 (2,17 %)	3,67
I.5 Rozlišování podstatných a méně důležitých údajů v textu mediálního sdělení	263 (43,83 %)	<b>274</b> (45,67 %)	31 (5,17 %)	25 (4,17 %)	7 (1,17 %)	4,27
II. Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality (aritmetický průměr)	208,60	<b>257,00</b>	73,00	53,40	8,00	4,01
II.1 Rozlišování různých žánrů sdělení (např. zpráva, komentář, reportáž, sloupek aj.)	<b>361</b> (60,17 %)	187 (31,17 %)	24 (4,00 %)	24 (4,00 %)	4 (0,67 %)	4,46

Tabulka 18 (pokračování)

Tematické okruhy	Určité ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Určité ne	Arit. průměr
II.2 Rozlišování různých funkcí sdělení	228 (38,00 %)	<b>300</b> (50,00 %)	45 (7,50 %)	24 (4,00 %)	3 (0,50 %)	4,21
II.3 Odhalování rozdílů mezi skutečným a fiktivním obsahem	227 (37,83 %)	<b>266</b> (44,33 %)	61 (10,17 %)	39 (6,50 %)	7 (1,17 %)	4,11
II.4 Sledování stereotypů užívaných v médiích (např. předsudky a zjednodušující hodnocení ve zpravodajství, zábavě atd.)	137 (22,83 %)	<b>271</b> (45,17 %)	93 (15,50 %)	86 (14,33 %)	13 (2,17 %)	3,72
II.5 Identifikace společensky významných hodnot v textu	90 (15,00 %)	<b>261</b> (43,50 %)	142 (23,67 %)	94 (15,67 %)	13 (2,17 %)	3,54
<b>III. Stavba mediálních sdělení (aritmetický průměr)</b>	89,67	<b>260,33</b>	107,33	123,67	19,00	3,47
III.1 Rozpoznání pravidelnosti v uspořádání mediálních sdělení (např. ve zpravodajství)	81 (13,50 %)	<b>232</b> (38,67 %)	129 (21,50 %)	142 (23,67 %)	16 (2,67 %)	3,37
III.2 Identifikace principů sestavování zpravodajství (např. význam, užitečnost, zábava)	75 (12,50 %)	<b>268</b> (44,67 %)	120 (20,00 %)	119 (19,83 %)	18 (3,00 %)	3,44
III.3 Příklady stavby mediálních zpráv (např. srovnávání titulních stran různých deníků, skladba a výběr sdělení v časopisech pro dospívající)	113 (18,83 %)	<b>281</b> (46,83 %)	73 (12,17 %)	110 (18,33 %)	23 (3,83 %)	3,59
<b>IV. Vnímání autora mediálních sdělení (aritmetický průměr)</b>	94,00	<b>276,33</b>	108,67	103,00	18,00	3,54
IV.1 Rozpoznání názorů autora mediálního sdělení	90 (15,00 %)	<b>293</b> (48,83 %)	93 (15,50 %)	108 (18,00 %)	16 (2,67 %)	3,56
IV.2 Užití výrazových prostředků autora (pro vyjádření názoru, zastření názoru, pro záměrnou manipulaci)	111 (18,50 %)	<b>291</b> (48,50 %)	94 (15,67 %)	90 (15,00 %)	14 (2,33 %)	3,66
IV.3 Odhalení zjevného a skrytého hodnocení autora (např. ve zprávě, reportáži aj.)	81 (13,50 %)	<b>245</b> (40,83 %)	139 (23,17 %)	111 (18,50 %)	24 (4,00 %)	3,41
<b>V. Fungování a vliv médií ve společnosti (aritmetický průměr)</b>	139,80	<b>253,60</b>	88,40	88,00	30,20	3,64
V.1 Organizace a postavení médií ve společnosti	130 (21,67 %)	<b>284</b> (47,33 %)	88 (14,67 %)	82 (13,67 %)	16 (2,67 %)	3,72
V.2 Vlivy působící na chování médií	127 (21,17 %)	<b>261</b> (43,50 %)	100 (16,67 %)	93 (15,50 %)	19 (3,17 %)	3,64

Tabulka 18 (pokračování)

Tematické okruhy	Určitě ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Určitě ne	Arit. průměr
V.3 Způsoby financování médií a jejich dopady na kvalitu mediálního produktu (např. film, denní tisk, investigativní žurnalistiku aj.)	44 (7,33 %)	154 (25,67 %)	130 (21,67 %)	<b>183</b> <b>(30,50 %)</b>	89 (14,83 %)	2,80
V.4 Vliv médií na společnost, politický život a kulturu	200 (33,33 %)	<b>293</b> <b>(48,83 %)</b>	54 (9,00 %)	41 (6,83 %)	12 (2,00 %)	4,05
V.5 Vliv médií v každodenním životě jednotlivce (např. vliv médií na uspořádání dne, na konverzační témata, na postoje a chování)	198 (33,00 %)	<b>276</b> <b>(46,00 %)</b>	70 (11,67 %)	41 (6,83 %)	15 (2,50 %)	4,00
VI. <b>Tvorba mediálního sdělení</b> (aritmetický průměr)	142,33	<b>249,33</b>	90,67	89,33	28,33	3,65
VI.1 Výrazové prostředky pro tvorbu mediálního sdělení (např. jazykové prostředky aj.)	184 (30,67 %)	<b>320</b> <b>(53,33 %)</b>	51 (8,50 %)	40 (6,67 %)	5 (0,83 %)	4,06
VI.2 Tvorba mediálních sdělení pro školní média (např. časopis, rozhlas, televizi, internetové médium)	192 (32,00 %)	<b>239</b> <b>(39,83 %)</b>	65 (10,83 %)	78 (13,00 %)	26 (4,33 %)	3,82
VI.3 Objasnění potenciálu moderních technologií při tvorbě mediálních sdělení	51 (8,50 %)	<b>189</b> <b>(31,50 %)</b>	156 (26,00 %)	150 (25,00 %)	54 (9,00 %)	3,06
VII. <b>Práce v realizačním týmu</b> (aritmetický průměr)	143,67	<b>242,00</b>	82,00	92,00	40,33	3,59
VII.1 Redakce školního časopisu, rozhlasu, televize, internetového média aj.	157 (26,17 %)	<b>160</b> <b>(26,67 %)</b>	83 (13,83 %)	122 (20,33 %)	78 (13,00 %)	3,33
VII.2 Rozvíjení týmové komunikace a spolupráce (např. stanovení si cíle, delegování úkolů a zodpovědnosti)	158 (26,33 %)	<b>272</b> <b>(45,33 %)</b>	68 (11,33 %)	80 (13,33 %)	22 (3,67 %)	3,77
VII.3 Faktory ovlivňující práci v týmu	116 (19,33 %)	<b>294</b> <b>(49,00 %)</b>	95 (15,83 %)	74 (12,33 %)	21 (3,50 %)	3,68

Tabulka 19

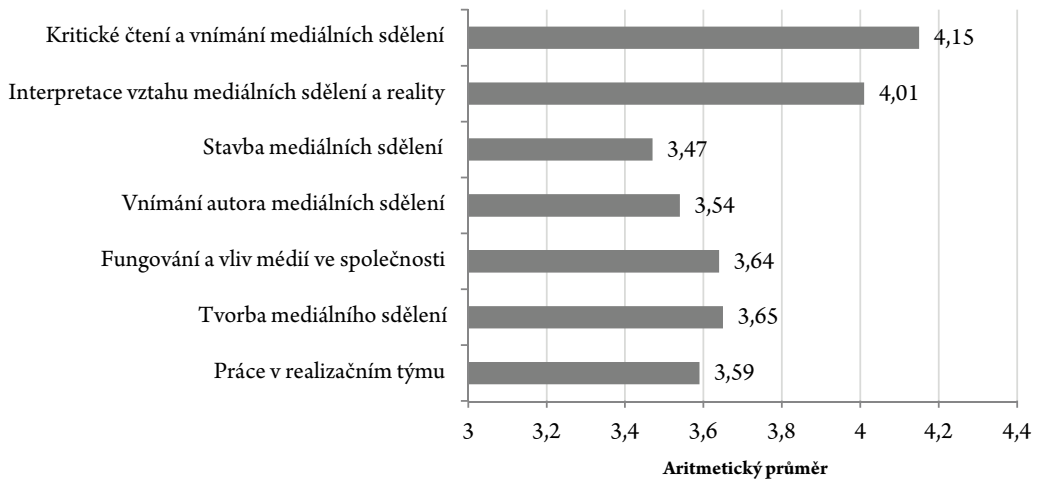
Tematické okruhy mediální výchovy (základní statistické údaje)

Tematické okruhy mediální výchovy											
Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Dolní kvartil	Horní kvartil	Rozptyl	Sm. odch.
Tematický okruh I.1	600	4,45	5,00	5,00	341	1,00	5,00	4,00	5,00	0,59	0,77
Tematický okruh I.2	600	4,25	4,00	4,00	280	1,00	5,00	4,00	5,00	0,68	0,83
Tematický okruh I.3	600	4,11	4,00	4,00	292	1,00	5,00	4,00	5,00	0,75	0,87
Tematický okruh I.4	600	3,67	4,00	4,00	283	1,00	5,00	3,00	4,00	1,10	1,05
Tematický okruh I.5	600	4,27	4,00	4,00	274	1,00	5,00	4,00	5,00	0,69	0,83
Tematický okruh II.1	600	4,46	5,00	5,00	361	1,00	5,00	4,00	5,00	0,65	0,81
Tematický okruh II.2	600	4,21	4,00	4,00	300	1,00	5,00	4,00	5,00	0,62	0,79
Tematický okruh II.3	600	4,11	4,00	4,00	266	1,00	5,00	4,00	5,00	0,83	0,91
Tematický okruh II.4	600	3,72	4,00	4,00	271	1,00	5,00	3,00	4,00	1,08	1,04
Tematický okruh II.5	600	3,54	4,00	4,00	261	1,00	5,00	3,00	4,00	0,99	1,00
Tematický okruh III.1	600	3,37	4,00	4,00	232	1,00	5,00	2,00	4,00	1,14	1,07
Tematický okruh III.2	600	3,44	4,00	4,00	268	1,00	5,00	3,00	4,00	1,07	1,04
Tematický okruh III.3	600	3,59	4,00	4,00	281	1,00	5,00	3,00	4,00	1,22	1,10
Tematický okruh IV.1	600	3,55	4,00	4,00	293	1,00	5,00	3,00	4,00	1,07	1,03
Tematický okruh IV.2	600	3,66	4,00	4,00	291	1,00	5,00	3,00	4,00	1,04	1,02
Tematický okruh IV.3	600	3,41	4,00	4,00	245	1,00	5,00	3,00	4,00	1,12	1,06
Tematický okruh V.1	600	3,72	4,00	4,00	284	1,00	5,00	3,00	4,00	1,07	1,04
Tematický okruh V.2	600	3,64	4,00	4,00	261	1,00	5,00	3,00	4,00	1,16	1,08
Tematický okruh V.3	600	2,80	3,00	2,00	183	1,00	5,00	2,00	4,00	1,41	1,19
Tematický okruh V.4	600	4,05	4,00	4,00	293	1,00	5,00	4,00	5,00	0,88	0,94
Tematický okruh V.5	600	4,00	4,00	4,00	276	1,00	5,00	4,00	5,00	0,95	0,97



Tabulka 19 (pokračování)

Tematické okruhy mediální výchovy											
Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Dolní kvartil	Horní kvartil	Rozptyl	Sm. odch.
Tematický okruh VI.1	600	4,06	4,00	4,00	320	1,00	5,00	4,00	5,00	0,73	0,85
Tematický okruh VI.2	600	3,82	4,00	4,00	239	1,00	5,00	3,00	5,00	1,31	1,14
Tematický okruh VI.3	600	3,06	3,00	4,00	189	1,00	5,00	2,00	4,00	1,26	1,12
Tematický okruh VII.1	600	3,33	4,00	4,00	160	1,00	5,00	2,00	5,00	1,93	1,39
Tematický okruh VII.2	600	3,77	4,00	4,00	272	1,00	5,00	3,00	5,00	1,19	1,09
Tematický okruh VII.3	600	3,68	4,00	4,00	294	1,00	5,00	3,00	4,00	1,06	1,03



Graf 4: Začleňování tematických okruhů MV do výuky českého jazyka a literatury

V rámci receptivních činností převažovalo u učitelů začleňování tematického okruhu *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení*. V největší míře je v rámci tohoto tematického okruhu utvářen kritický přístup ke zpravodajství a reklamě, u něhož 341 respondentů (56,83 %) uvedlo jednoznačně kladnou odpověď. O této skutečnosti svědčí i fakt, že medián i modus dosáhly hodnoty 5, což dokládá převažující odpověď respondentů *určitě ano*. U ostatních oblastí v rámci tohoto tematického okruhu dosáhly hodnoty mediánu i modu hodnoty 4, respondenti tedy volili odpověď *spíše ano*. Překvapivě nejméně se učitelé českého jazyka a literatury věnují objasňování pravidel tvorby mediálního

obsahu sdělení ( $x = 3,67$ ). Ve srovnání s kritickým čtením a vnímáním mediálních sdělení byl nepatrně méně začleňován tematický okruh *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality* ( $x = 4,01$ ). V rámci tohoto tematického okruhu se nejvíce učitelů (361 respondentů; 60,17 %) vyjádřilo tak, že určitě vedou žáky k rozlišování různých žánrů sdělení, jako jsou např. zprávy, komentáře, reportáže, sloupky aj. Je zřejmé, že učitelé českého jazyka pokládají tyto dva tematické okruhy ve své výuce za klíčové.

Ačkoliv jsme předpokládali v českém jazyce začlenění především tematických okruhů, které se zabývají stavbou mediálního sdělení a jeho tvorbou, tyto tematické okruhy byly začleňovány ve výrazně menší míře. Učitelé nejčastěji v rámci tohoto tematického okruhu užívají příkladů stavby mediálních zpráv, jako je např. srovnávání titulních stran různých deníků apod. (46,83 %).

Naopak *Fungování a vliv médií ve společnosti*, u kterého se očekává začlenění i do jiných vyučovacích předmětů, dosáhlo vyšší hodnoty aritmetického průměru ( $x = 3,64$ ), což však může být způsobeno typem a probace jednotlivých respondentů. Poměrně vysoký byl počet respondentů, kteří volili tuto odpověď i u náplně tematického okruhu, která se týkala vlivu médií v každodenním životě jednotlivce (46,00 %) a vlivů působících na chování médií (43,50 %). Pouze u jedné konkrétní činnosti v rámci tohoto okruhu byla respondenty nejvíce označena odpověď *spíše ne*, a to u způsobů financování médií a jejich dopadu na kvalitu mediálního produktu (30,50 %). U této položky dosáhl aritmetický průměr  $x = 2,8$ , což koresponduje s hodnotou mediánu ( $M_e = 3$ ).

Tematický okruh *Vnímání autora mediálních sdělení* s hodnotou průměru  $x = 3,54$  byl začleňován více než tematický okruh *Stavba mediálních sdělení*, který byl ze všech tematických okruhů zařazován nejméně. Tento tematický okruh byl v rámci dotazníku rozdělen na tři okruhy činností, a to na rozpoznání názorů autora mediálního sdělení, užití výrazových prostředků autora a odhalení jeho zjevného a skrytého hodnocení. I v rámci tohoto tematického okruhu se nejvíce respondentů přiklonilo k odpovědi *spíše ano*. Téměř polovina respondentů zvolila tuto odpověď u činností rozpoznání názorů autora mediálního sdělení (48,83 %) a užití výrazových prostředků autora (48,50 %).

Ve skupině produktivních činností jsme se zabývali tematickými okruhy *Tvorba mediálního sdělení* a *Práce v realizačním týmu*. Aritmetický průměr tematického okruhu *Tvorba mediálního sdělení* dosáhl nižší hodnoty ( $x = 3,65$ ). Předpokládali jsme, že vzhledem k zaměření výzkumu na učitele českého jazyka a literatury bude u tohoto tematického okruhu převládat jednoznačně pozitivní výsledek. Nejvíce byla zastoupena odpověď *spíše ano*, a to u náplně týkající se výrazových prostředků pro tvorbu mediálního sdělení, kterou zvolila více jak polovina respondentů (53,33 %). Menšího aritmetického průměru dosáhla náplň tematického okruhu tvorba mediálních sdělení pro školní média (39,83 %). I přesto však hodnoty mediánu i modu u této náplně dosáhly hodnoty 4, což svědčí o jejím začleňování učiteli českého jazyka a literatury. Nejméně je v rámci tohoto tematického okruhu zařazována oblast týkající se objasnění potenciálu moderních

technologií při tvorbě mediálních sdělení, u které dosáhl aritmetický průměr 3,06, tj. hodnoty stejné jako medián ( $M_e = 3$ ). I přes tuto skutečnost však nejvíce respondentů volilo spíše kladnou odpověď (189 učitelů; 31,50 %).

Posledním analyzovaným tematickým okruhem byl okruh nazvaný *Práce v realizačním týmu*, který byl začleňován nejméně. Překvapivě nejmenšího aritmetického průměru dosáhla složka vztahující se k redakci školního časopisu, rozhlasu, televize, internetového média aj. ( $x = 3,33$ ). Srovnáme-li dosažený výsledek s výše uvedeným šetřením Výzkumného ústavu pedagogického (kterého se účastnili učitelé všech vyučovacích předmětů), je ve zjištěných skutečnostech zřejmý výrazný nesoulad. Jedním z možných vysvětlení je menší míra participace učitelů českého jazyka na námi dotazovaných školních médiích. Z těchto aktivit se češtináři nejvíce zapojují pouze do školních webových stránek ( $x = 2,92$ ) a do redakce školního časopisu ( $x = 2,77$ ). Výsledky tak dokládají převažující zaměření vyplývající z charakteru vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

Lze shrnout, že celkové skóre ( $x = 3,72$ ) indikovalo volbu spíše kladné hodnoty při začleňování tematických okruhů mediální výchovy. Mezi učiteli tak převládaly odpovědi, že tematické okruhy jsou spíše začleňovány. Většina tematických okruhů má hodnoty aritmetického průměru vyšší než 3, což dokládá převládající začleňování tematických okruhů u většiny respondentů.<sup>52</sup>

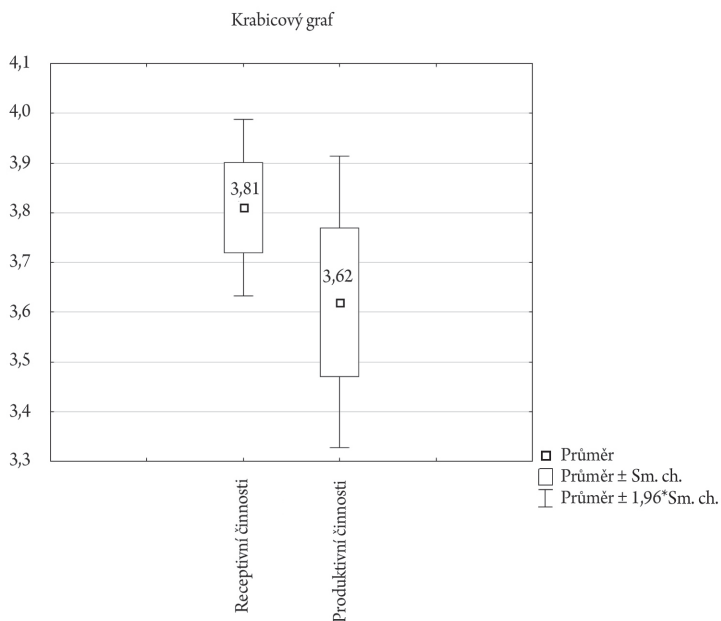
Abychom mohli závěrem posoudit platnost stanovené hypotézy, bylo zapotřebí analyzovat, zda při realizaci mediální výchovy ve výuce českého jazyka a literatury převládají spíše činnosti receptivní či produktivní. Míra začlenění byla opět odvozena z vypočítaného aritmetického průměru skupin předmětných tematických okruhů.

Tabulka 20

*Začleňování skupin tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova*

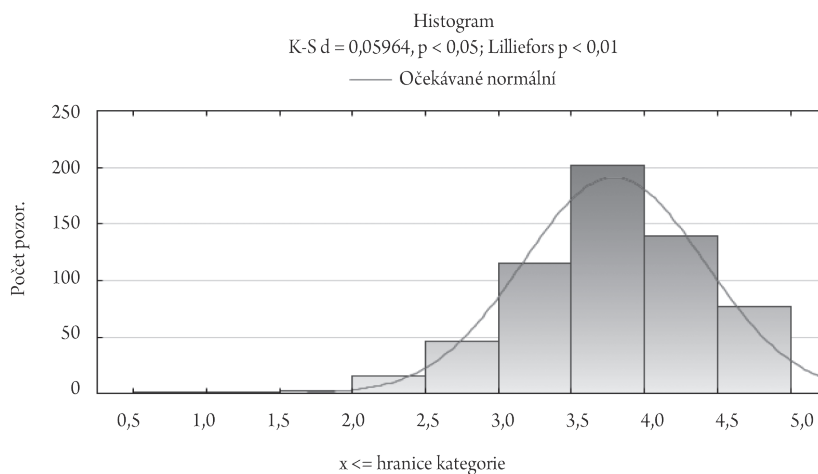
Skupiny tematických okruhů	Průměr
Tematické okruhy receptivních činností	3,81
Tematické okruhy produktivních činností	3,62

52 Výjimku tvoří tematický okruh *Fungování a vliv médií ve společnosti*, jehož náplň týkající se způsobů financování médií a jejich dopadů na kvalitu mediálního produktu (např. film, denní tisk, investigativní žurnalistika aj.) dosáhla hodnoty aritmetického průměru menší než 3 ( $x = 2,80$ ).



Graf 5: Začleňování skupin tematických okruhů

Z uvedené tabulky i grafu je zřejmé, že tematické okruhy receptivních činností jsou do výuky českého jazyka implementovány ve větší míře než tematické okruhy produktivních činností. Z grafu lze dále vyčíst, že odpovědi respondentů u receptivních činností byly více konzistentní, čemuž odpovídá rozptýl dat. Odpovědi na otázky, které se týkaly produktivních činností, byly naopak více variabilní. Ačkoliv byl shledán rozdíl mezi skupinami tematických okruhů, zajímalo nás, zda se jedná o rozdíl statisticky významný.



Graf 6: Tematické okruhy MV (test normality rozložení dat)

Pro výběr statistické procedury jsme nejprve provedli Kolmogorovův-Smirnovův test pro zjištění rozdělení dat v souboru. Na základě výsledku testu ( $d = 0,06$ ;  $p < 0,05$ ) nebylo zjištěno normální rozdělení dat, tudíž jsme v rámci této položky volili neparametrické techniky. Jelikož se v rámci této proměnné jednalo o dichotomickou položku (vyskytovala se pouze skupina receptivních a skupina produktivních činností), mohl být pro ověření námi stanovené hypotézy použit Wilcoxonův test.

Tabulka 21

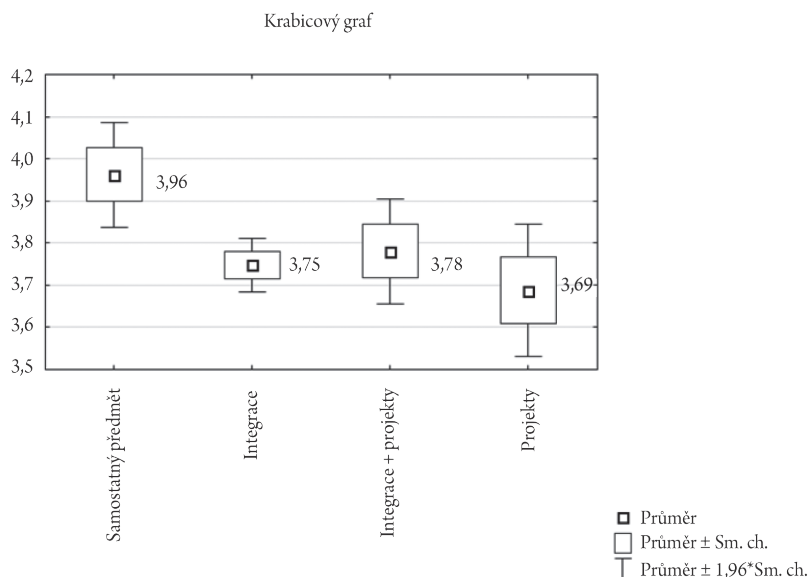
*Tematické okruhy mediální výchovy (Wilcoxonův párový test)*

Dvojice proměnných	Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Receptivní tematické okruhy vs. Produktivní tematické okruhy	573	55524,00	6,73	0,00

Na základě výsledků Wilcoxonova párového testu ( $T = 55524,00$ ;  $p < 0,001$ ), jež jsou znázorněny v tabulce 21, jsme oprávněni hypotézu  $H_5$  přijmout. Učitelé českého jazyka a literatury začleňují tematické okruhy receptivních činností ve větší míře než tematické okruhy produktivních činností.

### **Začleňování tematických okruhů dle formy realizace mediální výchovy**

V této části práce se zabýváme zjišťováním toho, jak forma realizace mediální výchovy ovlivňuje míru začleňování jednotlivých tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova. Na základě těchto výsledků bude možné posoudit platnost hypotézy  $H_6$ , dle které předpokládáme, že učitelé českého jazyka a literatury realizující průřezové téma Mediální výchova jako samostatný předmět začleňují jeho tematické okruhy ve větší míře než učitelé, kteří průřezové téma Mediální výchova integrují do výuky nebo ho realizují formou projektů či formou kombinace integrace a projektů. Na základě vyhodnocení položky č. 17 jsme pracovali s následujícími formami realizace mediální výchovy: *integrace* (a), *samostatný předmět* (b), *projekty* (c) a *kombinace integrace a projektů* (d). Jak bylo již uvedeno výše, odpovědi v rámci možnosti *jiné* neobsahovaly kvalitativně jinou odpověď než tu, kterou bylo možné zařadit pod jednu z uvedených kategorií. Pro statistické zpracování tak tyto odpovědi respondentů nebyly vyhodnocovány.



Graf 7: Začleňování tematických okruhů mediální výchovy dle forem realizace

Stanovenou hypotézu jsme vzhledem k charakteru rozdělení dat ověřovali pomocí Kruskal-Wallisova testu. Rozdíl v míře začlenění tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova dle jednotlivých forem realizace respondentů se prokázal jako průkazný, jelikož  $H(3, N = 600)$  dosahuje hodnoty 11,29 ( $p < 0,05$ ). Na základě provedení tohoto testu byly zjištěny statisticky významné odlišnosti mezi skupinou respondentů realizujících mediální výchovu formou samostatného předmětu ( $R = 348,88$ ) a formou integrace do výuky českého jazyka a literatury ( $R = 289,04$ ). Z grafu 7 rovněž vyplývá, že skupina respondentů realizující samostatný předmět mediální výchova začleňuje jeho tematické okruhy v největší míře. Pokud však respondenti začleňují tematické okruhy do své výuky, jeví se jako vhodné doporučit kombinaci s projekty, jelikož tato forma realizace dosáhla po realizaci formou samostatného předmětu největšího skóre ( $R = 302,58$ ). Na základě těchto výsledků byla hypotéza  $H_6$  potvrzena.

### Rozdíl mezi respondenty v začlenění tematických okruhů mediální výchovy

V této části práce chceme poukázat na některá významná zjištění toho, které proměnné (např. délka praxe respondentů, délka realizace mediální výchovy, účast na kurzu, frekvence začlenění mediální výchovy aj.) ovlivňují míru začlenění jednotlivých tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova. Pokud jde o zjištěný rozdíl v začleňování tematických okruhů, byly shledány statisticky významné rozdíly dle délky pedagogické praxe a délky začlenění mediální výchovy do výuky respondentů, dle účasti na tvorbě školních vzdělávacích programů, dále dle účasti na kurzu či frekvence začlenění mediální výchovy. Podrobné výsledky Kruskal-Wallisova testu jsou uvedeny v příloze č. 5.



Tematické okruhy mediální výchovy začleňují dle výsledku Kruskal-Wallisova testu ( $H [6, N = 600] = 12,89; p < 0,05$ ) nejvíce učitelé s délkou praxe delší než 30 let ( $R = 324,78$ ). Zřetelná je rovněž vzrůstající tendence začleňovat mediální výchovu u učitelů, kteří již mají pedagogické zkušenosti, jelikož učitelé s délkou praxe 16 a více let začleňují tematické okruhy ve větší míře. Nejméně mediální výchovu začleňují absolventi a učitelé, jejichž délka praxe nepřesáhla pět roků ( $R = 244,22$ ).

U položky týkající se délky realizace mediální výchovy ( $H [6, N = 600] = 43,29; p < 0,001$ ) byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi učiteli, kteří mediální výchovu zařazují 1 rok ( $R = 192,74$ ), a učiteli, kteří mediální výchovu realizují déle než 4 roky. Učitelé s jednoletou realizací mediální výchovy začleňují její tematické okruhy nejméně. V největší míře implementují tematické okruhy mediální výchovy ti učitelé českého jazyka a literatury, kteří již mají s tímto tématem zkušenosti a realizují ho 7 a více let ( $R = 375,99$ ). Vzhledem k tomu, že RVP ZV (2007) je závazný od školního roku 2007/2008 (povinně v 1. a 6. ročníku), lze předpokládat, že tito učitelé projevovali o toto průřezové téma zájem již před explicitním zakotvením mediální výchovy v tomto kurikulárním dokumentu.

Pokud jde o položku, která se týká účasti respondentů na kurzu mediální výchovy ( $H [2, N = 600] = 25,23; p < 0,001$ ), lze shrnout, že nejvíce tematických okruhů zařazují učitelé, kteří navštěvovali kurz mediální výchovy akreditovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Kruskal-Wallisův test odhalil rovněž rozdíly u respondentů s odlišnou frekvencí začleňování mediální výchovy ( $H [4, N = 548] = 51,89; p < 0,001$ ). Je zjevné, že učitelé, kteří mediální výchovu začleňují častěji, implementují také ve větším rozsahu její tematické okruhy (např. 2× týdně:  $R = 352,10$ ; 1× týdně:  $R = 333,50$ ; 1× za 14 dní:  $R = 266,18$ ; 1× za měsíc:  $R = 245,50$ ). Výrazně vyšší míru začlenění tematických okruhů mediální výchovy vykazovali rovněž ti učitelé, kteří se aktivně podíleli na podobě průřezového tématu Mediální výchova ve školním vzdělávacím programu své školy ve srovnání s těmi, kteří se na tvorbě školních vzdělávacích programů nijak nepodíleli ( $U = 35486,00; p < 0,001$ ).<sup>53</sup>

### 2.2.3.3 Očekávané přínosy průřezového tématu Mediální výchova

Položka č. 19 byla zaměřena na zjištění přínosů průřezového tématu Mediální výchova k rozvoji osobnosti žáka ve výuce učitelů českého jazyka a literatury. Přínosy byly členěny na oblast vědomostí, dovedností a schopností a na oblast postojů a hodnot. Analýzou níže uvedených položek ověříme hypotézu vycházející

---

53 Vzhledem k dichotomické podobě této položky byl pro ověření tohoto předpokladu použit neparametrický test pro porovnání dvou nezávislých skupin, tj. U-test Manna a Whitneyho.

z výsledků předvýzkumu, dle které vede výuka průřezového tématu Mediální výchova u učitelů českého jazyka a literatury častěji k přínosům v oblasti vědomostí, dovedností a schopností než v oblasti postojů a hodnot. V rámci této položky mohli respondenti odpovídat na pětistupňové škále Likertova typu: *určitě ano* (5); *spíše ano* (4); *nemohu se vyjádřit* (3); *spíše ne* (2); *určitě ne* (1). Tato položka vykazuje vysokou míru vnitřní konzistence, tj. koeficient reliability Cronbachovo  $\alpha$  ( $\alpha = 0,92$ ).

Tabulka 22

Položka č. 19: Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:	Určitě ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Určitě ne	Arit. průměr
19.1 přispívá k zapojení do mediální komunikace.	147 (24,50 %)	<b>306</b> (51,00 %)	107 (17,83 %)	36 (6,00 %)	4 (0,67 %)	3,93
19.2 umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupe od nich.	157 (26,17 %)	<b>332</b> (55,33 %)	93 (15,50 %)	16 (2,67 %)	2 (0,33 %)	4,04
19.3 učí využívat potenciál médií (jako zdroje informací, kvalitní zábavy, naplnění volného času).	175 (29,17 %)	<b>339</b> (56,50 %)	71 (11,83 %)	12 (2,00 %)	3 (0,50 %)	4,12
19.4 umožňuje pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů.	88 (14,67 %)	<b>284</b> (47,33 %)	159 (26,50 %)	63 (10,50 %)	6 (1,00 %)	3,64
19.5 vede k osvojení si základních principů vzniku mediálních sdělení (např. zpravodajství).	123 (20,50 %)	<b>301</b> (50,17 %)	117 (19,50 %)	53 (8,83 %)	6 (1,00 %)	3,80
19.6 umožňuje získat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti.	150 (25,00 %)	<b>322</b> (53,67 %)	86 (14,33 %)	40 (6,67 %)	2 (0,33 %)	3,96
19.7 vytváří představu o roli médií v každodenním životě (např. v regionu).	170 (28,33 %)	<b>308</b> (51,33 %)	78 (13,00 %)	42 (7,00 %)	2 (0,33 %)	4,00
19.8 vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci.	83 (13,83 %)	<b>278</b> (46,33 %)	178 (29,67 %)	56 (9,33 %)	5 (0,83 %)	3,63
19.9 rozvíjí komunikační schopnosti (např. při veřejném vystupování, při stylizaci psaného textu).	276 (46,00 %)	<b>282</b> (47,00 %)	31 (5,17 %)	11 (1,83 %)	0 (0,00 %)	4,37
19.10 přispívá k využívání vlastních schopností v týmové práci (např. v redakčním kolektivu).	200 (33,33 %)	<b>269</b> (44,83 %)	89 (14,83 %)	36 (6,00 %)	6 (1,00 %)	4,04
19.11 přispívá ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu.	120 (20,00 %)	<b>308</b> (51,33 %)	125 (20,83 %)	42 (7,00 %)	5 (0,83 %)	3,83

Tabulka 22 (pokračování)

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:	Určitě ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Určitě ne	Arit. průměr
19.12 rozvíjí citlivost vůči stereotypům (zjednodušujícím soudům) v obsahu mediálních sdělení.	75 (12,50 %)	<b>285</b> <b>(47,50 %)</b>	167 (27,83 %)	68 (11,33 %)	5 (0,83 %)	3,60
19.13 rozvíjí citlivost vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení.	60 (10,00 %)	<b>259</b> <b>(43,17 %)</b>	202 (33,67 %)	70 (11,67 %)	9 (1,50 %)	3,49
19.14 vede k uvědomování si hodnoty vlastního života (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění.	133 (22,17 %)	<b>260</b> <b>(43,33 %)</b>	159 (26,50 %)	42 (7,00 %)	6 (1,00 %)	3,79
19.15 rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejm. o menšinách) i o jednotlivci.	105 (17,50 %)	<b>304</b> <b>(50,67 %)</b>	143 (23,83 %)	43 (7,17 %)	5 (0,83 %)	3,77
19.16 napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace.	192 (32,00 %)	<b>317</b> <b>(52,83 %)</b>	68 (11,33 %)	22 (3,67 %)	1 (0,17 %)	4,13

Tabulka 23

*Očekávané přínosy mediální výchovy (základní statistické údaje)*

Proměnná	Očekávané přínosy mediální výchovy										
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Dolní kvartil	Horní kvartil	Rozptyl	Sm. odch.
Položka 19.1	600	3,93	4,00	4,00	306	1,00	5,00	4,00	4,00	0,72	0,85
Položka 19.2	600	4,04	4,00	4,00	332	1,00	5,00	4,00	5,00	0,55	0,74
Položka 19.3	600	4,12	4,00	4,00	339	1,00	5,00	4,00	5,00	0,52	0,72
Položka 19.4	600	3,64	4,00	4,00	284	1,00	5,00	3,00	4,00	0,79	0,89
Položka 19.5	600	3,80	4,00	4,00	301	1,00	5,00	3,00	4,00	0,81	0,90
Položka 19.6	600	3,96	4,00	4,00	322	1,00	5,00	4,00	4,50	0,69	0,83
Položka 19.7	600	4,00	4,00	4,00	308	1,00	5,00	4,00	5,00	0,72	0,85
Položka 19.8	600	3,63	4,00	4,00	278	1,00	5,00	3,00	4,00	0,75	0,86
Položka 19.9	600	4,37	4,00	4,00	282	2,00	5,00	4,00	5,00	0,45	0,67
Položka 19.10	600	4,04	4,00	4,00	269	1,00	5,00	4,00	5,00	0,81	0,90
Položka 19.11	600	3,83	4,00	4,00	308	1,00	5,00	3,00	4,00	0,73	0,86
Položka 19.12	600	3,60	4,00	4,00	285	1,00	5,00	3,00	4,00	0,77	0,88
Položka 19.13	600	3,48	4,00	4,00	259	1,00	5,00	3,00	4,00	0,77	0,88
Položka 19.14	600	3,79	4,00	4,00	260	1,00	5,00	3,00	4,00	0,81	0,90
Položka 19.15	600	3,77	4,00	4,00	304	1,00	5,00	3,00	4,00	0,72	0,85
Položka 19.16	600	4,13	4,00	4,00	317	1,00	5,00	4,00	5,00	0,58	0,76

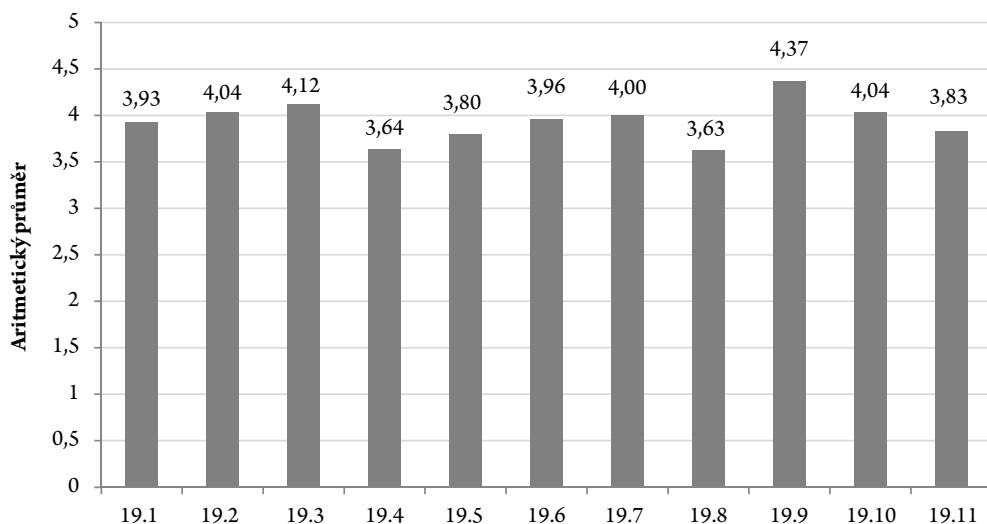
Jak je patrné z tabulky 23, všechny hodnoty aritmetického průměru jsou vyšší než 3 (střední hodnota škály), což je dokladem převládajících kladných odpovědí u většiny respondentů (celkové skóre je  $x = 3,88$ ). O převládajících kladných hodnotách svědčí i hodnoty mediánu a modu, jelikož se u všech proměnných rovnají číslu 4 (*spíše ano*). Drobné rozdíly lze pozorovat jen u hodnot aritmetického průměru, z něhož jsou však rovněž patrné převládající kladné odpovědi respondentů. Učitelé tedy od své výuky očekávají přínosy, které jsou stanoveny Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (2007).

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností uvedlo nejvíce respondentů přínos průřezového tématu v *rozvíjení komunikačních schopností, jako např. při veřejném vystupování a při stylizaci psaného a mluveného textu*, u kterého dosáhl aritmetický průměr nejvyšší hodnoty ( $x = 4,37$ ), tato položka vykazovala i nejmenší směrodatnou odchylku ( $s = 0,67$ ), což svědčí o jednotnosti odpovědí respondentů na tuto položku.

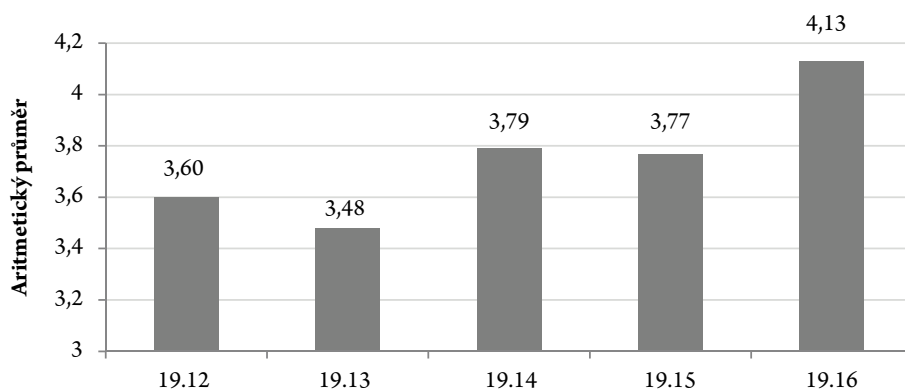
U očekávaného přínosu spočívajícího v *učení žáků využívat potenciál médií (jako zdroje informací, kvalitní zábavy, naplnění volného času)* uvedlo spíše kladnou odpověď nejvíce respondentů ( $N = 339$ ). Stejného aritmetického průměru ( $x = 4,04$ ) dosáhly i přínosy průřezového tématu *Mediální výchova v umožnění rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich a v přispění k využívání vlastních schopností v týmové práci (např. v redakčním kolektivu)*. Zajímavé bylo zjištění, že přínos spočívající v *osvojení si základních principů vzniku mediálních sdělení (např. zpravodajství)*, který by měl být ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jednoznačně očekáván, se ocitl ve skupině očekávaných přínosů nejméně ( $x = 3,80$ ). Největší směrodatná odchylka u tohoto přínosu však svědčí o variabilitě odpovědí respondentů na tuto položku ( $s = 0,90$ ). Aritmetický průměr tohoto přínosu byl druhým nejmenším v této skupině přínosů. Nejmenší byl aritmetický průměr u přínosu, který *vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci*, který dosáhl hodnoty  $x = 3,63$ , u něhož se rovněž předpokládaly jednoznačně kladné odpovědi učitelů českého jazyka a literatury.

V oblasti postojů a hodnot odpovídají hodnoty měř centrální tendence také spíše kladným odpovědím respondentů, dle hodnot aritmetických průměrů však nebyly odpovědi na tuto skupinu položek tak kladné jako u oblasti vědomostí, dovedností a schopností. Aritmetický průměr přesáhl hodnotu 4 pouze v jednom případě, a to v přínosu spočívajícím v *pomoci k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace* ( $x = 4,13$ ). Respondenti byli v odpovědi na tuto položku poměrně jednotní, jelikož tento přínos měl nejmenší směrodatnou odchylku ( $s = 0,76$ ) z celé skupiny přínosů v oblasti postojů a hodnot. Dále dosáhly vyššího skóre i přínosy vedoucí k *uvědomění si hodnoty vlastního života (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění či k rozvoji citlivosti vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i o jednotlivci*, u nichž se

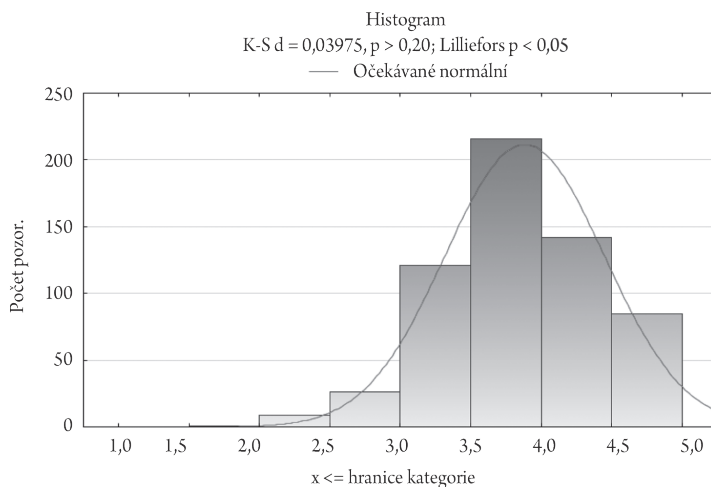
hodnota aritmetického průměru blížila číslu 3,80. Nejmenšího aritmetického průměru ( $x = 3,48$ ), který je na pomezí spíše kladné odpovědi se střední hodnotou škály, dosáhl přínos, dle něhož mediální výchova *rozvíjí citlivost vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení*.



Graf 8: Přínos průřezového tématu MV k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností a schopností

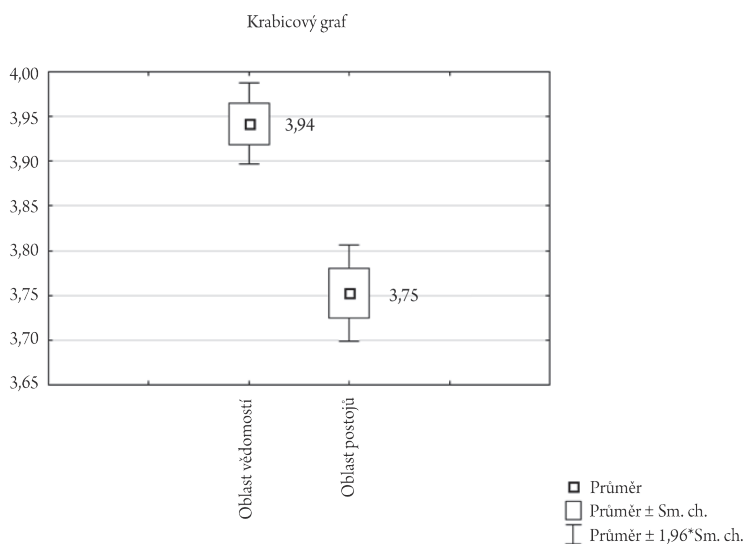


Graf 9: Přínos průřezového tématu MV k rozvoji osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot



Graf 10: Očekávané přínosy MV (test normality rozložení dat)

K ověření stanovené hypotézy bylo dále zapotřebí zjistit, zda výuka respondentů vede více k přínosům v oblasti vědomostí, dovedností a schopností než v oblasti postojů a hodnot. Kolmogorovův-Smirnovův test ( $d = 0,04$ ;  $p > 0,20$ ) deklaroval normálně rozdělená data v souboru, což naznačuje i graf 10. Jelikož však Levenevův test zjišťující homogenitu rozptylů byl signifikantní ( $F = 3,27$ ;  $p < 0,01$ ), byl zamítnut předpoklad homokedasticity pro použití parametrických technik (t-test, ANOVA). Při porušení předpokladu homogenity se doporučuje opakovat analýzu za použití neparametrických technik. Pro ověření naší stanovené hypotézy jsme tedy provedli oba typy testů, tj. t-test i neparametrický Wilcoxonův test, který odpovídá typu dat.



Graf 11: Očekávané přínosy průřezového tématu Mediální výchova



Z grafu 11 je zřejmé, že výuka průřezového tématu Mediální výchova vede u respondentů více k přínosům v oblasti vědomostí, dovedností a schopností. Abychom ovšem mohli verifikovat stanovenou hypotézu, je nutné zjistit, zda se mezi uvedenými přínosy jedná o rozdíl statisticky významný.

Tabulka 24

Očekávané přínosy mediální výchovy (Studentův t-test)

Označ. rozdíly jsou významné na hladině $p < 0,05$										
Proměnná:					Oblast vědomostí, dovedností a schopností					
Průměr	Sm. odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,00 %	Int. spolehl. +95,00 %	
3,94	0,57	-	-	-	-	-	-	-	-	
Proměnná:					Oblast postojů a hodnot					
Průměr	Sm. odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,00 %	Int. spolehl. +95,00 %	
3,75	0,68	600	0,19	0,47	9,91	599	0,00	0,15	0,23	

Tabulka 25

Očekávané přínosy mediální výchovy (Wilcoxonův párový test)

Dvojice proměnných	Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Oblast vědomostí, dovedností a schopností vs. Oblast postojů a hodnot	551	39975,00	9,65	0,00

Rozdíly byly signifikantní jak za použití t-testu ( $t = 9,91$ ;  $sv = 599$ ,  $p < 0,001$ ), tak i při ověření výsledku pomocí neparametrického Wilcoxonova testu ( $T = 39975,00$ ;  $Z = 9,65$ ;  $p < 0,001$ ). Výsledky testů jsou patrné z tabulek 24 a 25. Na základě těchto analýz jsme oprávněni přijmout hypotézu H7, dle které jsou statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami očekávaných přínosů. Je tedy prokázáno, že mezi učiteli českého jazyka je rozdíl v uvedených přínosech průřezového tématu Mediální výchova. Výuka průřezového tématu Mediální výchova u učitelů českého jazyka a literatury tedy vede k přínosům v oblasti vědomostí, dovedností a schopností ve větší míře než v oblasti postojů a hodnot.

### Rozdíl mezi respondenty v míře očekávaných přínosů

Stejně jako v předchozí kapitole jsme se i ve vztahu k očekávaným přínosům průřezového tématu Mediální výchova zabývali otázkou, zda některé z charakteristik respondentů (jakožto nezávisle proměnné) ovlivňují skóre odpovědí v této položce. Statisticky významné rozdíly u odpovědí na otázku týkající se očekávaných přínosů mediální výchovy byly u učitelů shledány podle formy realizace mediální výchovy,

délky a frekvence její realizace, dle účasti respondentů na kurzu mediální výchovy a podle jejich participace na tvorbě školních vzdělávacích programů školy, na níž působí. Pro analýzy byla vzhledem ke zjištěné normalitě dat v souboru použita analýza rozptylu, která byla z důvodu heterokedasticity ověřena Kruskal-Wallisovým testem. V případě dichotomického charakteru položky byl použit jak t-test, tak i neparametrický U-test Manna a Whitneyho.

Učitelé se lišili v míře očekávaných přínosů mediální výchovy v závislosti na formě její realizace ( $F = 5,45$ ;  $p < 0,01$ ;  $H [3, N = 600] = 16,58$ ;  $p < 0,001$ ). Největší míru očekávaných přínosů uváděli učitelé, kteří mediální výchovu realizují formou samostatného předmětu (Fisherův LSD test: 4,08; K-W test:  $R = 360,23$ ). Respondenti, kteří uvedli tuto formu realizace, vykazovali jednoznačně vyšší míru očekávaných přínosů své výuky v mediální výchově než učitelé, kteří průřezové téma realizují formou integrace (Fisherův LSD test: 3,84; K-W test:  $R = 287,67$ ), formou projektů (Fisherův LSD test: 3,75; K-W test:  $R = 259,26$ ), jakož i v kombinaci obou těchto forem (Fisherův LSD test: 3,87; K-W test:  $R = 298,78$ ). Celkově nejméně očekávaných přínosů označili ti učitelé, kteří mediální výchovu realizují výlučně formou projektů.

Při ověření vztahu mezi očekávanými přínosy průřezového tématu a délkou jeho začlenění do výuky ( $F = 7,83$ ;  $p < 0,001$ ;  $H [6, N = 600] = 33,99$ ;  $p < 0,001$ ) byl prokázán rozdíl v očekávaných přínosech u respondentů, kteří uvedli délku začlenění mediální výchovy 1 rok (Fisherův LSD test: 3,50; K-W test:  $R = 209,77$ ), ve srovnání s těmi, kteří ji realizují 5 a více let. Největší míru očekávaných přínosů průřezového tématu uvedli učitelé s délkou začlenění mediální výchovy 6 let a více.

Další statisticky významný rozdíl byl odhalen u respondentů podle účasti na kurzu mediální výchovy ( $F = 9,54$ ;  $p < 0,001$ ;  $H [2, N = 600] = 16,22$ ;  $p < 0,001$ ). Tento rozdíl byl signifikantní pouze mezi učiteli, kteří uvedli, že se účastnili akreditovaného kurzu mediální výchovy (Fisherův LSD test: 4,08; K-W test:  $R = 357,50$ ), na rozdíl od učitelů, kteří se žádného kurzu neúčastnili (Fisherův LSD test: 3,83; K-W test:  $R = 285,07$ ). Učitelé neúčastníci se kurzu očekávali od své výuky nejmenší míru očekávaných přínosů.

Ve vztahu k frekvenci začlenění mediální výchovy ( $F = 18,76$ ;  $p < 0,001$ ;  $H [4, N = 548] = 63,92$ ;  $p < 0,001$ ) bylo prokázáno, že statisticky významný rozdíl je mezi těmi respondenty, kteří mediální výchovu začleňují 2× týdně (Fisherův LSD test: 4,23; K-W test:  $R = 383,50$ ), a těmi, kteří ji realizují méně než 1× za 14 dní. Nejvíce očekávaných přínosů uvedli respondenti s častou frekvencí začlenění mediální výchovy do výuky.

Rovněž participace na podobě průřezového tématu Mediální výchova ve školních vzdělávacích programech školy, na níž respondenti působí, vykazovala mezi respondenty statisticky významné rozdíly (t-test:  $t = 4,20$ ;  $p < 0,001$ ; U-test:  $Z = -3,84$ ;  $p < 0,05$ ). Bylo zjištěno, že učitelé, kteří se na jejich tvorbě podíleli, uváděli ve svých odpovědích i větší míru očekávaných přínosů tohoto průřezového tématu.

Tabulka 26

Očekávané přínosy mediální výchovy (hodnoty korelačního koeficientu)

Počet respondentů N = 599									
Označ. korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$									
Proměnná:							Očekávané přínosy		
Obezna- menost	Koncepce	Tvorba ŠVP	MV v ČJ	Tematické okruhy	Didaktické metody	Organizační formy	Aktivity	Práce s produkty	Média
0,32	0,34	0,17	0,35	0,69	0,51	0,31	0,32	0,37	0,33

Tabulka 26 uvádí k doplnění hodnoty Pearsonova koeficientu korelace, které byly ověřeny i výpočtem Spearmanových pořadových korelací ( $r_s$ ). Je zřejmé, že největší pozitivní vztah má položka týkající se přínosů průřezového tématu k tematickým okruhům ( $r = 0,69$ ;  $r_s = 0,70$ ) a značná závislost (Chráska, 2016, s. 98) byla shledána i ve vztahu k didaktickým metodám ( $r = 0,51$ ;  $r_s = 0,50$ ).

### Vztah očekávaných přínosů a tematických okruhů mediální výchovy

Zajímavým zjištěním bylo ověření vztahu mezi očekávanými přínosy průřezového tématu a tematickými okruhy mediální výchovy, na základě kterého bylo možné predikovat souvislost mezi mírou začlenění jednotlivých tematických okruhů a přínosů mediální výchovy, které respondenti od své výuky očekávají. Pro zjištění tohoto vztahu byly vzhledem k neprokázání normálního rozložení dat v položce vztahující se k tematickým okruhům použity Spearmanovy pořadové korelace.

Tabulka 27

Vztah očekávaných přínosů a tematických okruhů mediální výchovy (hodnoty korelačního koeficientu)

Označ. korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$	
Proměnná:	Přispívá k zapojení do mediální komunikace
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,36
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,32
Stavba mediálních sdělení	0,32
Vnímání autora mediálních sdělení	0,30
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,34
Tvorba mediálního sdělení	0,40
Práce v realizačním týmu	0,47

Tabulka 27 (pokračování)

Označ. korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$	
<b>Proměnná:</b>	<b>Umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,42
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,41
Stavba mediálních sdělení	0,37
Vnímání autora mediálních sdělení	0,44
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,40
Tvorba mediálního sdělení	0,37
Práce v realizačním týmu	0,34
<b>Proměnná:</b>	<b>Učí využívat potenciál médií (jako zdroje informací, kvalitní zábavy, naplnění volného času)</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,32
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,42
Stavba mediálních sdělení	0,32
Vnímání autora mediálních sdělení	0,37
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,38
Tvorba mediálního sdělení	0,37
Práce v realizačním týmu	0,29
<b>Proměnná:</b>	<b>Umožňuje pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,40
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,46
Stavba mediálních sdělení	0,45
Vnímání autora mediálních sdělení	0,48
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,47
Tvorba mediálního sdělení	0,39
Práce v realizačním týmu	0,30
<b>Proměnná:</b>	<b>Vede k osvojení si základních principů vzniku mediálních sdělení (např. zpravodajství)</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,39
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,44
Stavba mediálních sdělení	0,50
Vnímání autora mediálních sdělení	0,43
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,48
Tvorba mediálního sdělení	0,50
Práce v realizačním týmu	0,46
<b>Proměnná:</b>	<b>Umožňuje získat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,41
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,40
Stavba mediálních sdělení	0,40
Vnímání autora mediálních sdělení	0,41
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,50
Tvorba mediálního sdělení	0,39
Práce v realizačním týmu	0,33

Tabulka 27 (pokračování)

Označ. korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$	
<b>Proměnná:</b>	<b>Vytváří představu o roli médií v každodenním životě (např. regionu)</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,38
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,45
Stavba mediálních sdělení	0,42
Vnímání autora mediálních sdělení	0,41
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,53
Tvorba mediálního sdělení	0,38
Práce v realizačním týmu	0,32
<b>Proměnná:</b>	<b>Vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,40
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,49
Stavba mediálních sdělení	0,43
Vnímání autora mediálních sdělení	0,54
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,44
Tvorba mediálního sdělení	0,41
Práce v realizačním týmu	0,33
<b>Proměnná:</b>	<b>Rozvíjí komunikační schopnosti (např. při veřejném vystupování, při stylizaci psaného a mluveného textu)</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,31
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,34
Stavba mediálních sdělení	0,28
Vnímání autora mediálních sdělení	0,30
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,29
Tvorba mediálního sdělení	0,30
Práce v realizačním týmu	0,30
<b>Proměnná:</b>	<b>Přispívá k využívání vlastních schopností v týmové práci (např. v redakčním kolektivu)</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,35
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,34
Stavba mediálních sdělení	0,34
Vnímání autora mediálních sdělení	0,28
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,33
Tvorba mediálního sdělení	0,44
Práce v realizačním týmu	0,58
<b>Proměnná:</b>	<b>Přispívá ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,36
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,37
Stavba mediálních sdělení	0,35
Vnímání autora mediálních sdělení	0,32
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,37
Tvorba mediálního sdělení	0,41
Práce v realizačním týmu	0,54

Tabulka 27 (pokračování)

Označ. korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$	
<b>Proměnná:</b>	<b>Rozvíjí citlivost vůči stereotypům (zjednodušujícím soudům) v obsahu mediálních sdělení</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,38
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,45
Stavba mediálních sdělení	0,41
Vnímání autora mediálních sdělení	0,46
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,43
Tvorba mediálního sdělení	0,38
Práce v realizačním týmu	0,29
<b>Proměnná:</b>	<b>Rozvíjí citlivost vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,42
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,48
Stavba mediálních sdělení	0,46
Vnímání autora mediálních sdělení	0,49
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,46
Tvorba mediálního sdělení	0,42
Práce v realizačním týmu	0,36
<b>Proměnná:</b>	<b>Vede k uvědomování si hodnoty vlastního života (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,28
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,35
Stavba mediálních sdělení	0,29
Vnímání autora mediálních sdělení	0,31
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,38
Tvorba mediálního sdělení	0,31
Práce v realizačním týmu	0,28
<b>Proměnná:</b>	<b>Rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejm. o menšinách) i o jednotlivci</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,30
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,39
Stavba mediálních sdělení	0,30
Vnímání autora mediálních sdělení	0,36
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,36
Tvorba mediálního sdělení	0,28
Práce v realizačním týmu	0,25
<b>Proměnná:</b>	<b>Napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,38
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,44
Stavba mediálních sdělení	0,31
Vnímání autora mediálních sdělení	0,35
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,40
Tvorba mediálního sdělení	0,34
Práce v realizačním týmu	0,32



Z tabulky 27 je zřejmé, že převážná většina korelací vykazovala střední (značnou) závislost a korelační koeficient měl ve všech případech kladnou hodnotu, což znamená, že kladným hodnotám jedné proměnné (tematickým okruhům) odpovídají rovněž převážně kladné hodnoty druhé proměnné (očekávaných přínosů).

U začlenění tematického okruhu *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení* dosáhl koeficient korelace nejvyšší hodnoty u přínosu spočívajícího v pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů ( $r_s = 0,40$ ) a z oblasti postojů a hodnot v rozvoji citlivosti vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení ( $r_s = 0,42$ ). S tímto přínosem pozitivně koreloval i tematický okruh *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality* ( $r_s = 0,48$ ), který dosáhl značné závislosti i s přínosem směřujícím k rozvoji citlivosti vůči stereotypům v obsahu mediálních sdělení ( $r_s = 0,45$ ). Střední závislost byla prokázána i ve vztahu k přínosu vedoucímu k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace ( $r_s = 0,44$ ). Z oblasti vědomostí, dovedností a schopností dosáhl nejvyšší hodnoty korelačního koeficientu přínos spočívající v rozeznání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci ( $r_s = 0,49$ ), jakož i přínos umožňující pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů ( $r_s = 0,46$ ) a vytváření představy o roli médií v každodenním životě, např. v regionu ( $r_s = 0,45$ ).

Tak jak jsme předpokládali, tematický okruh *Stavba mediálních sdělení* nejvíce koreloval s přínosem směřujícím k osvojení si základních principů vzniku mediálních sdělení, např. zpravodajství ( $r_s = 0,50$ ), a umožňujícím pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů ( $r_s = 0,45$ ). V rámci postojů a hodnot se vyznačoval nejtěsnějším vztahem s tímto tematickým okruhem přínos k rozvoji citlivosti vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení ( $r_s = 0,46$ ), ale i k citlivosti vůči stereotypům v obsahu mediálních sdělení ( $r_s = 0,41$ ). V oblasti postojů a hodnot dosáhl srovnatelných výsledků i tematický okruh *Fungování a vliv médií ve společnosti*. Vzhledem ke své náplni koreloval nejsilněji v oblasti vědomostí, dovedností a schopností (oproti jiným tematickým okruhům) s přínosem směřujícím k vytváření představy o roli médií v každodenním životě ( $r_s = 0,53$ ), jakož i k umožnění získat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti ( $r_s = 0,50$ ).

Pokud jde o dva tematické okruhy spadající do kategorie produktivních činností, bylo ověřeno, že u okruhu nazvaného *Tvorba mediálního sdělení* dosáhl koeficient korelace nejvyšších hodnot ve vztahu k osvojení si základních principů vzniku mediálních sdělení ( $r_s = 0,50$ ), přispění k zapojení do mediální komunikace ( $r_s = 0,40$ ), jakož i k rozvoji citlivosti vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení ( $r_s = 0,42$ ). Bylo zjištěno, že v rámci tohoto produktivně orientovaného tematického okruhu mediální výchovy dosáhla vysoké hodnoty korelačního koeficientu i týmová spolupráce, jelikož tematický okruh pozitivně souvisel s přínosem vedoucím k využívání vlastních schopností v týmové práci ( $r_s = 0,44$ ) i ke schopnosti přizpůsobit vlastní

činnost potřebám a cílům týmu ( $r_s = 0,41$ ). Logicky však tyto dva posledně uvedené očekávané přínosy dosáhly nejvyššího stupně korelace ve vztahu k tematickému okruhu *Práce v realizačním týmu*, který je s týmovou spoluprací imanentně spjat. Korelace u těchto přínosů tak zcela prokazatelně v rámci tohoto tematického okruhu dosahovala nejvyššího stupně závislosti ze všech ostatních porovnávaných vztahů ( $r_s = 0,58$ ). Je uspokojivé, že tento tematický okruh ve značné míře souvisel i s přínosem přispívajícím k zapojení do mediální komunikace ( $r_s = 0,47$ ).

### 2.2.3.4 Didaktické metody používané při výuce průřezového tématu Mediální výchova

Položky č. 20 a 21 dotazníku byly věnovány didaktickým metodám, které učitelé při výuce průřezového tématu Mediální výchova používají. Byla stanovena hypotéza, dle které učitelé českého jazyka, kteří absolvovali kurz mediální výchovy, používají při výuce průřezového tématu Mediální výchova didaktické metody ve větší míře než učitelé, kteří se kurzu mediální výchovy neúčastnili.

V rámci těchto položek se měli respondenti vyjádřit, jak často uvedené metody (srov. Šimoník, 2005, s. 76–112) používají, a svou volbu zaznamenat na následující škále: *vždy* (5), *velmi často* (4), *často* (3), *zřídka* (2) a *nikdy* (1). Přehled odpovědí respondentů přináší tabulka 28. Tato položka vykazovala vysokou míru vnitřní konzistence, jelikož Cronbachův koeficient  $\alpha$  dosáhl hodnoty 0,83.

Tabulka 28

*Položka č. 20: Didaktické metody užívané při výuce průřezového tématu Mediální výchova*

		Počet respondentů N = 600				
Didaktické metody:		Vždy	Velmi často	Často	Zřídka	Nikdy
	monologické	29 (4,83 %)	144 (24,00 %)	<b>221</b> <b>(36,83 %)</b>	191 (31,83 %)	15 (2,50 %)
Slovní vyučovací metody	dialogické	85 (14,17 %)	<b>319</b> <b>(53,17 %)</b>	181 (30,17 %)	14 (2,33 %)	1 (0,17 %)
	metody práce s textem	126 (21,00 %)	<b>324</b> <b>(54,00 %)</b>	137 (22,83 %)	12 (2,00 %)	1 (0,17 %)
Názorné vyučovací metody		57 (9,50 %)	<b>208</b> <b>(34,67 %)</b>	178 (29,67 %)	137 (22,83 %)	20 (3,33 %)
Metody praktických prací		22 (3,67 %)	72 (12,00 %)	88 (14,67 %)	<b>240</b> <b>(40,00 %)</b>	178 (29,67 %)
Problémové metody		38 (6,33 %)	147 (24,50 %)	<b>231</b> <b>(38,50 %)</b>	153 (25,50 %)	31 (5,17 %)
Projektové metody		35 (5,83 %)	139 (23,17 %)	163 (27,17 %)	<b>203</b> <b>(33,83 %)</b>	60 (10,00 %)
Metody situační		26 (4,33 %)	100 (16,67 %)	154 (25,67 %)	<b>214</b> <b>(35,67 %)</b>	106 (17,67 %)

Tabulka 28 (pokračování)

Didaktické metody:	Vždy	Velmi často	Často	Zřídka	Nikdy
Metody inscenační	51 (8,50 %)	162 (27,00 %)	<b>173</b> <b>(28,83 %)</b>	163 (27,17 %)	51 (8,50 %)
Didaktické hry	51 (8,50 %)	179 (29,83 %)	<b>213</b> <b>(35,50 %)</b>	136 (22,67 %)	21 (3,50 %)
Brainstormingové metody	60 (10,00 %)	<b>195</b> <b>(32,50 %)</b>	174 (29,00 %)	121 (20,17 %)	50 (8,33 %)

V rámci položky č. 21 mohli respondenti uvést i další jimi užívané didaktické metody a postupy. Těto možnosti využilo celkem sedmnáct respondentů. Tři učitelé jako další metodu uvedli *návštěvu výukových programů (Lužánky)*, *besedy*, *exkurze* a *návštěvu TV, redakce* aj. V těchto případech jde však svou povahou spíše o organizační formy vyučování. Ve dvou případech učitelé dále uvedli i frekvenci těchto aktivit. Návštěva výukových programů probíhá dle prvního respondenta často, návštěva TV, redakce aj. pouze zřídka. Čtyři respondenti uvedli metody, které by bylo možné zařadit k práci s počítačem či jinou technikou. Jednalo se o *práce s PC a interaktivní tabulí*, *práce s PC technikou*, resp. *s PowerPointem*, *projekce mediálních sdělení* či *e-learning*. Jelikož projekci bychom obecně mohli považovat za názornou vyučovací metodu, která byla v možnostech polouzavřené položky, pokládáme tuto odpověď za určité zpřesnění činnosti v rámci této metody. Dále byla uvedena i její zřídka frekvence. V jednom případě se objevily i *metody kritického myšlení* a jejich kombinace s používáním techniky: *Metody RWCT*; *práce s audio-video záznamovou technikou*, *PC*. Dva učitelé uvedli časté *sestavování mentální (myšlenkové) mapy*. Objevila se i odpověď *volné psaní* (1×) či metoda *brainwriting* (1×). Tuto posledně uvedenou metodu však lze pokládat za součást brainstormingových metod a je tak opět pouze zpřesněním náplně uvedeného výčtu. Dva respondenti uvedli stěžejní používání *inscenační metody* a *metod užívaných v dramatické výchově*, což se blíží metodám inscenačním. Jelikož možnost zvolení inscenačních metod byla obsažena ve výčtu položky, pokládáme tyto odpovědi za specifikaci volby respondentů. Konečně dva respondenti uvedli *dětské radovánky* a *hry*, ačkoliv možnost didaktických her byla ve výčtu obsažena. Jedná se i v tomto případě o informaci spíše doplňkovou. Ostatní učitelé (N = 583) k položce *jiné* žádnou jinou metodu neuvedli.

Tabulka 29

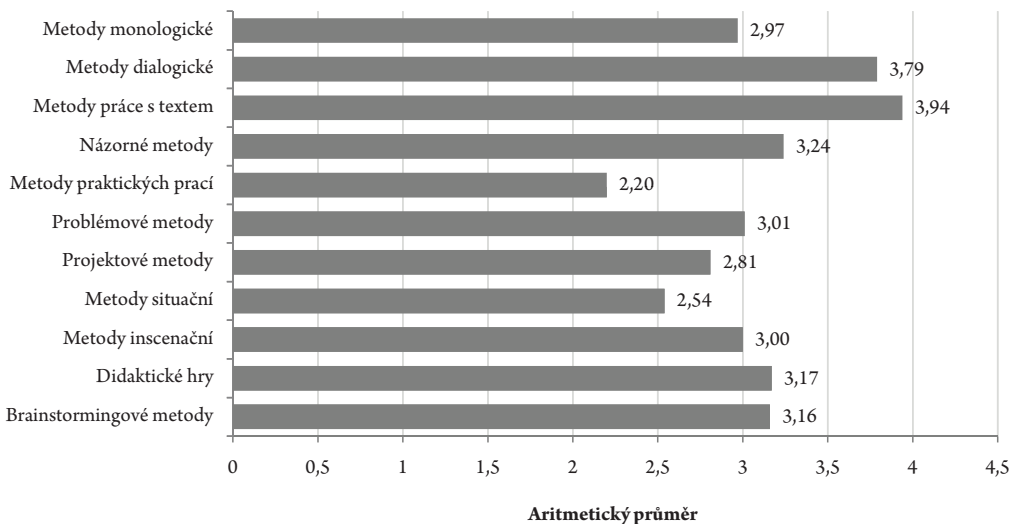
Didaktické metody (základní statistické údaje)

Proměnná	Didaktické metody										
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Dolní kvartil	Horní kvartil	Rozptyl	Sm. odch.
Metody monologické	600	2,97	3,00	3,00	221	1,00	5,00	2,00	4,00	0,85	0,92
Metody dialogické	600	3,79	4,00	4,00	319	1,00	5,00	3,00	4,00	0,51	0,71
Metody práce s textem	600	3,94	4,00	4,00	324	1,00	5,00	3,50	4,00	0,53	0,73
Názorné metody	600	3,24	3,00	4,00	208	1,00	5,00	2,00	4,00	1,03	1,02
Metody praktických prací	600	2,20	2,00	2,00	240	1,00	5,00	1,00	3,00	1,22	1,10
Problémové metody	600	3,01	3,00	3,00	231	1,00	5,00	2,00	4,00	0,96	0,98
Projektové metody	600	2,81	3,00	2,00	203	1,00	5,00	2,00	4,00	1,17	1,08
Metody situační	600	2,54	2,00	2,00	214	1,00	5,00	2,00	3,00	1,20	1,09
Metody inscenační	600	3,00	3,00	3,00	173	1,00	5,00	2,00	4,00	1,22	1,11
Didaktické hry	600	3,17	3,00	3,00	213	1,00	5,00	2,00	4,00	0,98	0,99
Brainstormingové metody	600	3,16	3,00	4,00	195	1,00	5,00	2,00	4,00	1,24	1,11

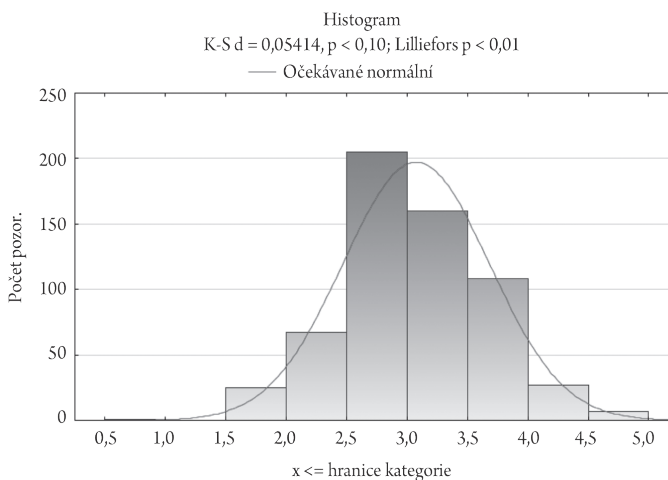
Podíváme-li se na používané didaktické metody dle vypočítaných aritmetických průměrů, zjistíme, že nejčastěji jsou při začleňování mediální výchovy u učitelů českého jazyka používány metody slovní, u nichž převažují metody práce s textem a metody dialogické. U těchto metod se také medián shoduje s modem. Vzhledem k hodnotě modu u obou těchto odpovědí, jakož i vzhledem k vypočítanému aritmetickému průměru, většina respondentů u těchto metod označila odpověď *velmi často*.

U názorných a brainstormingových metod bylo prokázáno jejich časté užívání při výuce průřezového tématu Mediální výchova, o čemž svědčí nejen hodnota aritmetického průměru, ale i medián, který se u těchto odpovědí rovná hodnotě 3 (*často*). Mezi často užívané lze řadit i didaktické hry, problémové, inscenační a monologické metody, u nichž se všechny hodnoty měr centrální tendence blíží hodnotě 3 (*často*). Na pomezí častého a zřídka užívané jsou metody projektové, u nichž se hodnota aritmetického průměru a mediánu blíží užívání častému, nejvíce respondentů však uvedlo, že tyto metody používá pouze zřídka (33,83 %).

Nejméně učitelé zařazují situační metody a metody praktických prací, u nichž převládalo spíše zřídka užívané. Tato odpověď u těchto didaktických metod převažovala u více než třetiny respondentů.

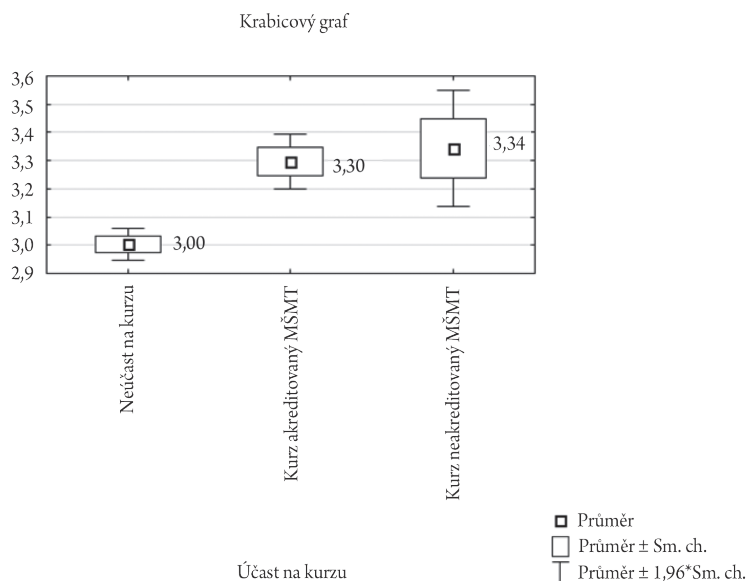


Graf 12: Didaktické metody užívané při výuce průřezového tématu Mediální výchova



Graf 13: Didaktické metody (test normality rozložení dat)

Histogram uvedený v grafu 13 nepotvrdil normální rozložení dat (Kolmogorovův-Smirnovův test:  $d = 0,05$ ;  $p < 0,1$ ). Pro ověření stanovené hypotézy byl použit neparametrický Kruskal-Wallisův test vedoucí k odhalení případných rozdílů v používání didaktických metod u učitelů českého jazyka a literatury dle jejich účasti na kurzu mediální výchovy.



Graf 14: Používané didaktické metody dle účasti na kurzu MV

Kruskal-Wallisův test ( $H [2, N = 600] = 28,33; p < 0,001$ ) skutečně statisticky významný rozdíl odhalil. Bylo prokázáno, že tento rozdíl je významný mezi učiteli, kteří absolvovali akreditovaný ( $R = 368,41$ ) či neakreditovaný kurz ( $R = 369,60$ ) mediální výchovy ve srovnání s učiteli, kteří kurz mediální výchovy neabsolvovali ( $R = 279,74$ ). U učitelů účastnících se kurzu mediální výchovy bylo zjevné častější používání uvedených didaktických metod. Hypotéza H8 byla tímto testem potvrzena. Překvapivé bylo zjištění, že nejčastěji používají uvedené didaktické metody učitelé, kteří absolvovali kurz neakreditovaný MŠMT. Jedna z možných interpretací vychází ze současné praxe na základních školách, jelikož učitelé jsou většinou nuceni hradit si další vzdělávání formou neakreditovaných kurzů z vlastních zdrojů a lze tak přirozeně předpokládat jejich větší motivaci k dosažení individuálních dovedností.

### Rozdíl mezi respondenty v používání didaktických metod

Pro doplňující informaci byl dále proveden Kruskal-Wallisův test i ve vztahu k dalším proměnným s cílem zjistit, zda se respondenti liší v míře začleňování uvedených didaktických metod při výuce průřezového tématu Mediální výchova. Tímto testem, jehož podrobné výsledky jsou uvedeny v příloze č. 7, byly zjištěny statisticky významné rozdíly při využívání didaktických metod ve vztahu k formě realizace, délce začlenění mediální výchovy a k frekvenci jejího uplatňování.

U formy realizace mediální výchovy ( $H [3, N = 600] = 21,97; p < 0,001$ ) byl statisticky významný rozdíl v používání didaktických metod u respondentů vyučujících samostatný předmět mediální výchova ( $R = 351,35$ ) ve srovnání s učiteli, kteří



průřezové téma Mediální výchova integrují do výuky českého jazyka ( $R = 272,64$ ). Uvedené didaktické metody používají při výuce průřezového tématu Mediální výchova více učitelé, kteří realizují samostatný předmět mediální výchova. Signifikantní byl i rozdíl mezi učiteli, kteří uvedli realizaci mediální výchovy formou integrace, a učiteli, kteří uplatňují kombinaci implementace s projekty ( $R = 333,44$ ). Skóre učitelů, kteří kombinují oba způsoby, bylo prokazatelně vyšší. Projekty se tak jeví jako velmi vhodný doplňkový způsob realizace tohoto průřezového tématu.

Ve vztahu k délce začlenění mediální výchovy ( $H [6, N = 600] = 22,98; p < 0,001$ ) byl shledán statisticky průkazný rozdíl v používání didaktických metod u učitelů, kteří uvedli dobu realizace kratší než 3 roky, a učitelů implementujících mediální výchovu 7 a více roků. Tito učitelé používají uvedené didaktické metody nejčastěji.

U položky týkající se frekvence začlenění mediální výchovy ( $H [4, N = 548] = 70,55; p < 0,001$ ) byl zjištěn statisticky významný rozdíl v používání didaktických metod, a to mezi učiteli implementujícími mediální výchovu 1× za pololetí ( $R = 169,20$ ) a 1× za měsíc ( $R = 224,22$ ) ve srovnání s těmi, kteří ji začleňují 1× za čtrnáct dní a častěji ( $p < 0,001$ ). Četnost metod má vzrůstající tendenci se zvyšováním frekvence začleňování mediální výchovy. Lze konstatovat, že nejčastěji jsou uvedené didaktické metody používány učiteli, kteří mediální výchovu začleňují dvakrát týdně ( $R = 361,00$ ).

### 2.2.3.5 Organizační formy vyučování používané při výuce průřezového tématu Mediální výchova

Po položce, která se respondentů dotazovala na používané didaktické metody při výuce průřezového tématu Mediální výchova, následovaly dvě položky č. 22 a 23, které se týkaly organizačních forem vyučování. Stejně jako v předchozím případě byly respondentům nabídnuty jednotlivé organizační formy vyučování, u nichž měli zvolit, jak často tyto formy ve výuce používají: *vždy* (5), *velmi často* (4), *často* (3), *zřídka* (2) a *nikdy* (1). Respondenti mohli rovněž v otevřené položce č. 23 uvést některé z dalších organizačních forem, jež ve výuce využívají. Této možnosti však využilo pouze 16 (2,67%) respondentů, kteří však odpověděli i na výčet jednotlivých organizačních forem vyučování. Jejich odpovědi uvádíme pouze jako doplňkovou informaci.

Nejčastější odpovědi na otevřenou položku č. 23 představovaly kombinace jednotlivých organizačních forem výuky, které byly uvedeny ve čtyřech případech: *rozhovor, diskuse, vyhledávání ve zdrojích, prezentace – PowerPoint; kombinace frontální a skupinové výuky; samostatná a domácí práce* či *kombinace různých metod viz výše*.

Dva respondenti uvedli, že používají besedy či přednášky s osobnostmi: *přednášky s osobnostmi z oboru – zřídka; vedení komentovaných filmových ukázek s besedou zaměřenou na problematiku propagandy, manipulace, lidských práv, předsudků a stereotypů (cca 1× měsíčně, 2 hodiny, aktivita po vyučování – „filmové večery“)*. Ve dvou odpovědích

byly uvedeny různé typy exkurzí, v jednom případě doplněné i o konkrétní náplň činnosti: *exkurze do tiskárny; návštěva divadla, knihovny, tvorba školního časopisu.*

Tři odpovědi respondentů by bylo možné zařadit do kategorie skupinové výuky a práce ve dvojicích: *skupinové projekty /zadání pro skupinu, individuálně vyhledat podklady – internet, encyklopedie, rozhovor apod./ – ve skupině zpracovat do projektu a předvést formou prezentace ostatním; kooperativní; práce ve dvojicích.* Ve dvou případech se jednalo o individualizovanou či samostatnou práci žáků: *snažím se o individualizovanou výuku; samostatná práce.* Zbývající tři respondenti, kteří na otevřenou položku odpověděli, uváděli následující formy: *soutěže žáků; práce s konkrétními ukázkami z médií či e-learning.*

Tabulka 30

Položka č. 22: *Organizační formy vyučování užívané ve výuce průřezového tématu Mediální výchova*

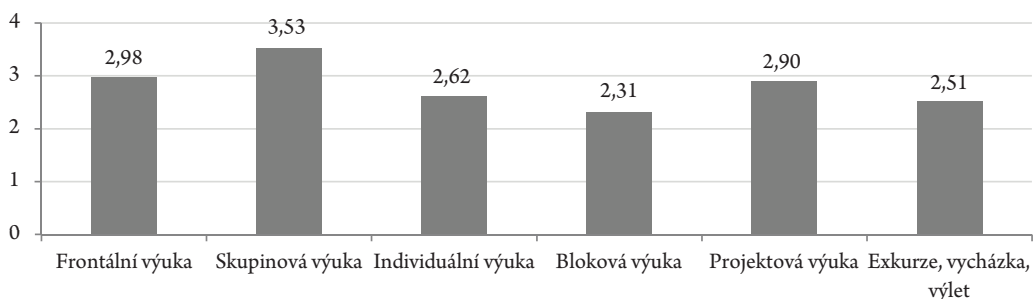
Počet respondentů N = 600					
Vyučovací formy:	Vždy	Velmi často	Často	Zřídka	Nikdy
Frontální výuka	21 (3,50 %)	139 (23,17 %)	<b>252</b> <b>(42,00 %)</b>	181 (30,17 %)	7 (1,17 %)
Skupinová výuka	38 (6,33 %)	<b>293</b> <b>(48,83 %)</b>	221 (36,83 %)	46 (7,67 %)	2 (0,33 %)
Individuální výuka	18 (3,00 %)	87 (14,50 %)	172 (28,67 %)	<b>296</b> <b>(49,33 %)</b>	27 (4,50 %)
Bloková výuka	3 (0,50 %)	50 (8,33 %)	114 (19,00 %)	<b>394</b> <b>(65,67 %)</b>	39 (6,50 %)
Projektová výuka	23 (3,83 %)	145 (24,17 %)	197 (32,83 %)	<b>221</b> <b>(36,83 %)</b>	14 (2,33 %)
Exkurze, vycházka, výlet	15 (2,50 %)	69 (11,50 %)	154 (25,67 %)	<b>330</b> <b>(55,00 %)</b>	32 (5,33 %)

Tabulka 31

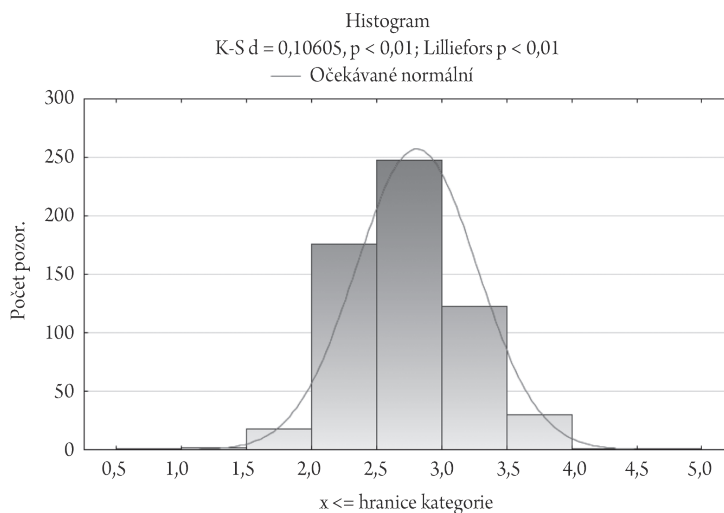
*Organizační formy vyučování (základní statistické údaje)*

Organizační formy vyučování											
Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Dolní kvartil	Horní kvartil	Rozptyl	Sm. odch.
Frontální výuka	600	2,98	3,00	3,00	252	1,00	5,00	2,00	4,00	0,72	0,85
Skupinová výuka	600	3,53	4,00	4,00	293	1,00	5,00	3,00	4,00	0,55	0,74
Individuální výuka	600	2,62	2,00	2,00	296	1,00	5,00	2,00	3,00	0,80	0,89
Bloková výuka	600	2,31	2,00	2,00	394	1,00	5,00	2,00	3,00	0,54	0,73
Projektová výuka	600	2,90	3,00	2,00	221	1,00	5,00	2,00	4,00	0,85	0,92
Exkurze, vycházka, výlet	600	2,51	2,00	2,00	330	1,00	5,00	2,00	3,00	0,74	0,86

Z uvedených tabulek je zřejmé, že učitelé nejčastěji využívají při výuce mediální výchovy skupinovou výuku, u níž se aritmetický průměr shoduje s hodnotami mediánu a modu. Skupinová výuka je velmi často využívána téměř polovinou respondentů (48,83 %). Častému užívání odpovídaly výsledky u položky frontální výuka, u níž tuto odpověď volilo 42,00 % respondentů. Hodnotě 3 se rovněž u frontální výuky rovnaly hodnoty mediánu i modu. Ačkoliv hodnota aritmetického průměru indikovala tuto odpověď i u projektové výuky, hodnota modu deklarovala, že nejčastější odpověď respondentů korespondovala se zřídka užitím. Tuto odpověď uvedla více než třetina respondentů (36,83 %). Zřídka je rovněž učiteli českého jazyka používána individuální (49,33 %) a bloková (65,67 %) výuka, jakož i organizační forma exkurze, vycházka či výletu (55,00 %). Nejmenší aritmetický průměr vykazovala výuka bloková, u které byly odpovědi respondentů nejvíce konzistentní, jelikož dosáhla i nejmenší hodnoty směrodatné odchylky ( $s = 0,73$ ).



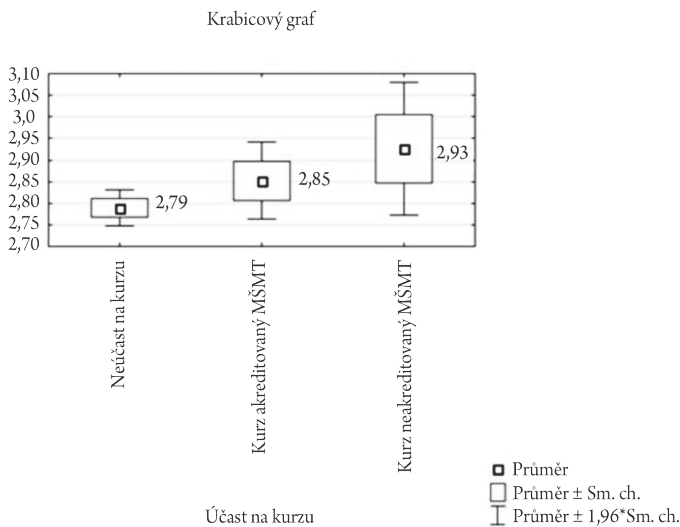
Graf 15: Organizační formy vyučování užívané při výuce průřezového tématu MV



Graf 16: Organizační formy vyučování (test normality rozložení dat)

Histogram (graf 16) ukazuje rozložení dat v rámci této položky, které nebylo normální (Kolmogorovův-Smirnovův test:  $d = 0,11$ ;  $p < 0,01$ ). Vzhledem k této skutečnosti používáme pro ověření stanovené hypotézy i zjištění rozdílů mezi proměnnými neparametrické techniky.

K ověření stanovené hypotézy H9 bylo zapotřebí zjistit, zda učitelé, kteří absolvovali kurz mediální výchovy, používají organizační formy vyučování ve větší míře než učitelé, kteří kurz mediální výchovy neabsolvovali. K ověření této hypotézy byl použit Kruskal-Wallisův test.



Graf 17: Používání organizačních forem vyučování dle účasti na kurzu mediální výchovy

Dle výsledků tohoto testu není mezi respondenty statisticky signifikantní rozdíl v používání organizačních forem vyučování v závislosti na účasti na kurzu mediální výchovy ( $H [2, N = 600] = 2,82$ ;  $p = 0,24$ ). Ačkoliv je tedy z grafu 17 patrné používání organizačních forem vyučování při realizaci průřezového tématu Mediální výchova ve větší míře u učitelů účastnících se kurzu MV ve srovnání s učiteli, kteří se kurzu neúčastnili, není tento rozdíl dle provedeného Kruskal-Wallisova testu statisticky významný. Na základě tohoto testu jsme nuceni zamítnout námi stanovenou hypotézu H9. Lze shrnout, že učitelé absolvující kurz mediální výchovy používají ve své výuce průřezového tématu Mediální výchova různé organizační formy vyučování stejně často jako učitelé, kteří se kurzu mediální výchovy neúčastnili.

### **Rozdíl mezi respondenty v používání organizačních forem vyučování**

Dle provedených testů byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi respondenty v odpovědi na tuto položku dle frekvence realizace mediální výchovy. Frekvence začlenění mediální

výchovy se ukázala jako faktor, který ovlivňuje použití organizačních forem vyučování ( $H [4, N = 548] = 58,85; p < 0,001$ ). Nejvíce rozdílů bylo zaznamenáno u skupiny respondentů, kteří mediální výchovu do výuky začleňují 1× za pololetí ( $R = 205,55$ ) a 1× za měsíc ( $R = 222,39$ ), ve srovnání se všemi ostatními učiteli, kteří ji ve výuce realizují častěji. Učitelé, kteří mediální výchovu začleňují častěji, používají také častěji uvedené organizační formy vyučování. Nejčastěji jsou tyto formy používány učiteli českého jazyka, kteří začleňují mediální výchovu dvakrát týdně ( $R = 378,04$ ).

Tabulka 32

Organizační formy vyučování (hodnoty korelačního koeficientu)

Označ. korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$	
Proměnná:	Organizační formy vyučování
Obeznamenost	0,22
Koncepce	0,13
Tvorba ŠVP	0,10
Mediální výchova v ČJL	0,39
Tematické okruhy	0,31
Očekávané přínosy	0,31
Didaktické metody	0,61
Aktivita	0,29
Práce s produkty	0,33
Média	0,47

Organizační formy vyučování vykazovaly značnou korelaci s didaktickými metodami ( $r_s = 0,61$ ), dále s položkou, která se týkala médií používaných ve výuce ( $r_s = 0,47$ ), jakož i s otázkou týkající se začlenění mediální výchovy do výuky českého jazyka ( $r_s = 0,39$ ). Nízká závislost byla shledána ve vztahu k položkám, které se týkaly možného využití produktů žáků v rámci mediální výchovy ( $r_s = 0,33$ ), tematických okruhů ( $r_s = 0,31$ ), očekávaných přínosů ( $r_s = 0,31$ ) a participace učitelů spolu s žáky na tvorbě školních mediálních produktů ( $r_s = 0,29$ ).

### 2.2.3.6 Participace učitelů českého jazyka a literatury spolu s žáky na tvorbě školních mediálních produktů

Položka dotazníku č. 25 se učitelů českého jazyka a literatury dotazovala, zda participují na tvorbě školních mediálních produktů v rámci své školy. Učitelé se měli vyjádřit, zda se s žáky podílejí na školním časopisu, školním rozhlasu, školní televizi, školních webových stránkách či videodílně. Své odpovědi respondenti zaznamenávali na škále: *vždy* (5), *velmi často* (4), *často* (3), *zřídka* (2) a *nikdy* (1). Přehled odpovědí respondentů je patrný z následující tabulky 33.

Tabulka 33

Položka č. 25: *Participace učitelů ČJL spolu s žáky na tvorbě školních mediálních produktů*

Aktivity:	Počet respondentů N = 600				
	Vždy	Velmi často	Často	Zřídka	Nikdy
Školní časopis	149 (24,83 %)	53 (8,83 %)	99 (16,50 %)	110 (18,33 %)	<b>189</b> <b>(31,50 %)</b>
Školní rozhlas	26 (4,33 %)	49 (8,17 %)	50 (8,33 %)	126 (21,00 %)	<b>349</b> <b>(58,17 %)</b>
Školní televize	5 (0,83 %)	2 (0,33 %)	5 (0,83 %)	25 (4,17 %)	<b>563</b> <b>(93,83 %)</b>
Školní webové stránky	91 (15,17 %)	117 (19,50 %)	<b>148</b> <b>(24,67 %)</b>	138 (23,00 %)	106 (17,67 %)
Videodílna (tvorba videozáznamů a fotografií)	39 (6,50 %)	58 (9,67 %)	89 (14,83 %)	126 (21,00 %)	<b>288</b> <b>(48,00 %)</b>

Učitelům bylo v rámci následující položky č. 26 umožněno uvést i další aktivity, které v nabídce uvedeny nebyly. Tuto položku vyplnilo nad rámec výše uvedené (tabulka 33) nabídky odpovědi celkem 98 respondentů. Získané odpovědi respondentů byly za účelem systematizace kategorizovány dle svého obsahu a četnosti.

První oblast zahrnuje výroky vztahující se k propagaci školy v médiích a participaci na regionálních časopisech. Nejčastější odpovědi respondentů byly následující: *Žáci píšou do regionálního tisku, dělají rozhovory s významnými občany; Kontrola a finální úpravy příspěvků týkajících se činnosti školy do regionálního tisku; Školní časopis, rozhlas ani dílnu nemáme, ale píšeme se žáky do regionálních deníků a měsíčníků; Tvorba mediálních sdělení jako informace pro veřejnost, pozvánky, plakáty...; Propagační materiály školy, pozvánky na školní akce, propagace školních akcí; Publikování v regionálním tisku – prezentace naší školy.*

V následující oblasti se odpovědi respondentů týkaly žákovského parlamentu: *Aktivity žáků v rámci mediální výchovy jsou realizovány rovněž prostřednictvím žákovského parlamentu; Žáci se zapojují do žákovského parlamentu, kde je rozvíjena jejich týmová komunikace a spolupráce.*

Další uváděnou oblastí byly výroky týkající se knižního klubu a školní knihovny, na níž učitelé českého jazyka a literatury participují: *Jako učitel působím jako důvěrník knižního klubu; Ano, zapojuji se s žáky do práce ve školní knihovně. Společně posuzujeme nabídku pořízení knih do školní knihovny; Ve škole máme klub malých čtenářů, v jehož rámci pořádáme besedy s žáky.*

Jedna z významných oblastí výroků se týkala prezentace žáků a tříd v rámci školy respondentů: *Prezentace školy na veřejnosti, projekty vedoucí k získání grantů, soutěže; Meziročníkové prezentace a výstavy, práce s redakčním systémem – internetové aplikace; Prezentace na nástěnkách a veřejných prostorách školy, v obci – galerie, kostel, OÚ; Děti vytvářejí tzv. sborníčky – pokus o vydání první knihy, mají různé žánry, prezentují je a seznamují s nimi ostatní spolužáky; Jednou za rok pořádají žáci konferované vystoupení pro rodiče a další hosty – benefici pro Stonožku (hnutí Na vlastních nohou).*



Početnou skupinu aktivit respondentů a jejich žáků tvořila tvorba a posuzování videa, redakční systém webových stránek, tvorba almanachů a ročenek: *Pokud vytváříme dokumentární či hraný film, vždy pak zhlédneme a kriticky zhodnotíme. Žáci se učí natáčet videokamerou a zpracovávat jednoduché dokumenty, hrané klipy, videokoláže nebo videoart; Vzniklé video publikujeme na stránkách školy, předmět má své webové stránky; S žáky vytváříme reklamy, připravujeme proslovy na akce školy; S žáky připravujeme videokonference, Skype s partnerskými školami; Tvorba almanachů v 9. ročníku (fotografie, aktivity v průběhu školní docházky – vytvoření, vytištění, svázání...); Klub mladých diváků; Pokud je třída schopná, připraví videozáznam pro škol. televizi.*

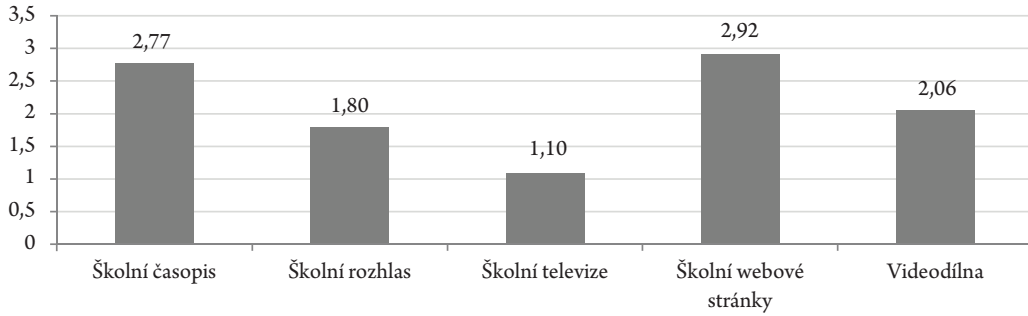
Tabulka 34

*Aktivity, do kterých se učitelé ČJL spolu s žáky ve škole zapojují (základní statistické údaje)*

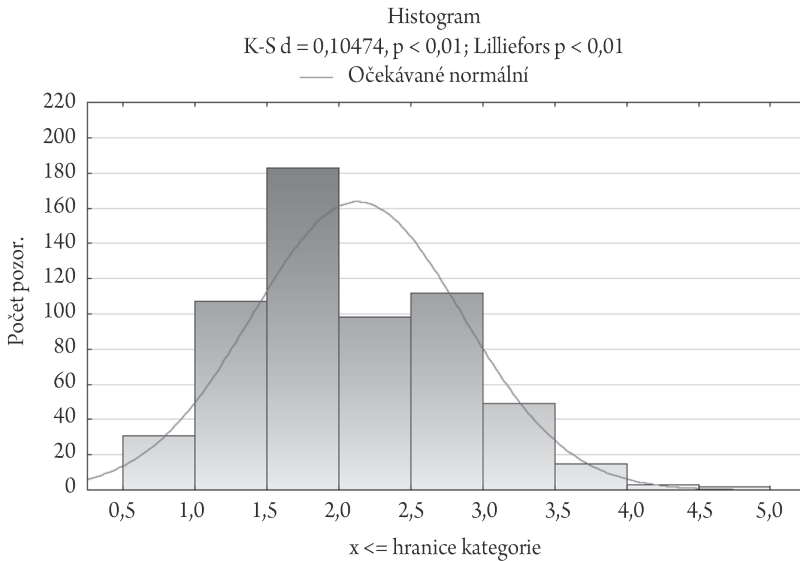
Aktivity, do kterých se učitelé ČJL spolu s žáky ve škole zapojují											
Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Dolní kvartil	Horní kvartil	Rozptyl	Sm. odch.
Školní časopis	600	2,77	3,00	1,00	189	1,00	5,00	1,00	4,00	2,48	1,57
Školní rozhlas	600	1,80	1,00	1,00	349	1,00	5,00	1,00	2,00	1,34	1,16
Školní televize	600	1,10	1,00	1,00	563	1,00	5,00	1,00	1,00	0,23	0,48
Školní webové stránky	600	2,92	3,00	3,00	148	1,00	5,00	2,00	4,00	1,73	1,32
Videodílna	600	2,06	2,00	1,00	288	1,00	5,00	1,00	3,00	1,60	1,26

Z tabulek 33 a 34 je zřejmé, že učitelé českého jazyka a literatury na základních školách v České republice příliš často na uvedených aktivitách neparticipují. Míry centrální tendence (aritmetický průměr, medián a modus) pouze ve dvou případech přesáhly hodnotu 3, která na zvolené škále odpovídá odpovědi *často*. Pokud se učitelé uvedených aktivit účastnili, jednalo se povětšinou o zřídkavé jednání.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelé se spolu s žáky nejvíce zapojují do aktivit souvisejících s tvorbou školních webových stránek. Nejvíce respondentů (24,67 %) odpovědělo, že se do této aktivity zapojuje *často*. U odpovědí respondentů na otázku týkající se zapojení do školního časopisu je možné pozorovat značnou variabilitu odpovědí. Celkem 149 respondentů (24,83 %) uvedlo odpověď *vždy*, celkem 189 respondentů (31,50 %) označilo odpověď *nikdy*. Zapojení do školního časopisu bylo hodnoceno jako druhá nejčastější aktivita, již učitelé realizují ( $x = 2,77$ ).



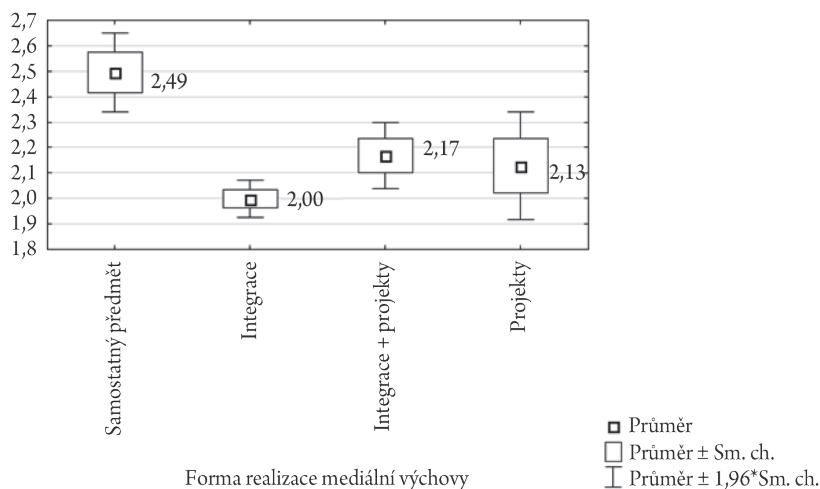
Graf 18: Participace učitelů ČJL spolu s žáky na tvorbě školních mediálních produktů



Graf 19: Tvorba školních mediálních produktů (test normality rozložení dat)

Test normality nám nepotvrdil normální rozdělení dat v souboru (K-S test:  $d = 0,10$ ;  $p < 0,01$ ). Námi stanovená hypotéza o tom, že učitelé, kteří realizují samostatný předmět mediální výchova, se spolu s žáky zapojují do tvorby školních mediálních produktů častěji než učitelé, kteří průřezové téma Mediální výchova integrují do své výuky nebo ho realizují formou projektů či jejich kombinací, byla ověřována Kruskal-Wallisovým testem.

Krabicový graf



Graf 20: Participace učitelů ČJL spolu s žáky na tvorbě školních mediálních produktů

V grafu 20 je znázorněn výsledek Kruskal-Wallisova testu ( $H [3, N = 600] = 32,93$ ;  $p < 0,001$ ), dle něhož je patrný rozdíl v míře účasti na aktivitách, do nichž se učitelé českého jazyka a literatury spolu s žáky zapojují, podle jednotlivých forem realizace mediální výchovy. Učitelé, kteří vyučují samostatný předmět mediální výchova, se spolu s žáky do předmětných aktivit zapojují v daleko vyšší míře ( $R = 380,61$ ) než učitelé, kteří průřezové téma implementují do výuky ( $R = 270,77$ ), realizují ho formou projektů ( $R = 300,30$ ) či v kombinaci integrace a projektů ( $R = 313,55$ ).

Na základě tohoto testu můžeme potvrdit námi stanovenou hypotézu H10, dle které učitelé, kteří realizují samostatný předmět mediální výchova, se spolu s žáky zapojují do tvorby školních mediálních produktů častěji než učitelé, kteří průřezové téma Mediální výchova realizují formou integrace, projektů či jejich kombinací.

### Rozdíl mezi respondenty v participaci na tvorbě školních mediálních produktů

Pro zjištění rozdílů v míře účasti na shora uvedených aktivitách byl pro dichotomické položky použit U-test Manna a Whitneyho a Kruskal-Wallisův test. U-test odhalil statisticky významný rozdíl v závislosti na tvorbě školních vzdělávacích programů. Do aktivit se spolu s žáky zapojují ve větší míře ti učitelé českého jazyka a literatury, kteří měli možnost ovlivnit podobu průřezového tématu Mediální výchova ve školním vzdělávacím programu ( $Z = -6,37$ ;  $p < 0,05$ ).

Kruskal-Wallisův test odhalil statisticky významné rozdíly dle délky praxe, účasti na kurzu mediální výchovy a podle frekvence začlenění mediální výchovy.

Zajímavé bylo zjištění rozdílů dle délky praxe respondentů ( $H [6, N = 600] = 19,85$ ;  $p < 0,01$ ). Nejvíce se na aktivitách podílejí učitelé, kteří uvedli délku praxe 16–20 let

( $R = 357,03$ ). Signifikantní rozdíl byl prokázán mezi učiteli s délkou praxe 16–20 let ve vztahu k absolventům a učiteli s délkou praxe 0–5 let ( $R = 242,40$ ), kteří se uvedených aktivit účastní ze všech skupin učitelů nejméně.

Respondenti se dále lišili i v závislosti na účasti na kurzu mediální výchovy. Kruskal-Wallisův test ( $H [2, N = 600] = 28,95; p < 0,001$ ) odhalil odlišnost mezi učiteli, kteří se kurzu neúčastnili ( $R = 279,57$ ), a absolventy akreditovaného ( $R = 369,67$ ) i neakreditovaného ( $R = 368,01$ ) kurzu mediální výchovy. Nejvíce s žáky na uvedených aktivitách participovali ti učitelé, kteří se účastnili kurzu akreditovaného MŠMT. Tento výsledek by bylo možné interpretovat tak, že akreditované kurzy mediální výchovy jsou orientovány rovněž na praktické dovednosti učitelů ve vztahu ke školním mediálním produktům.

Dále byly shledány statisticky významné rozdíly u učitelů, kteří uvedli rozdílnou frekvenci začlenění mediální výchovy do výuky ( $H [4, N = 548] = 48,82; p < 0,001$ ). Tento rozdíl byl prokázán mezi učiteli, kteří uvedli, že mediální výchovu začleňují 1× za pololetí ( $R = 175,55$ ), a všemi ostatními učiteli, kteří ji realizují 1× za 14 dní a častěji. Respondenti, kteří uvedli začlenění pouze jednou za pololetí, se v menší míře spolu s žáky účastnili aktivit uvedených v položce č. 25. Dále byl patrný rozdíl i ve srovnání učitelů, kteří mediální výchovu zařazují 1× za měsíc ( $R = 238,91$ ), a učitelů, kteří ji začleňují 1× týdně ( $R = 320,30$ ) a 2× týdně ( $R = 356,09$ ). Tito učitelé se také nejčastěji spolu s žáky věnují uvedeným aktivitám souvisejícím s mediální výchovou.

### 2.2.3.7 Práce s produkty vytvořenými žáky v rámci výuky průřezového tématu Mediální výchova

Položka dotazníku č. 27 byla zaměřena na zjištění, zda učitelé českého jazyka a literatury dále pracují s produkty, které žáci v rámci výuky průřezového tématu Mediální výchova vytvoří. Učitelé mohli volit z odpovědí: *vždy* (5), *velmi často* (4), *často* (3), *zřídka* (2) a *nikdy* (1). Dále byli učitelé dotazováni, jakým způsobem s těmito produkty pracují.

Tabulka 35

Položka č. 27: Využívání produktů vytvořených v rámci výuky průřezového tématu Mediální výchova

Počet respondentů N = 600		
Vždy	48	8,00 %
Velmi často	130	21,67 %
Často	197	32,83 %
Zřídka	165	27,50 %
Nikdy	60	10,00 %

Tabulka 36

Práce s produkty vytvořenými žáky v rámci výuky MV (základní statistické údaje)

Práce s produkty vytvořenými žáky v rámci výuky MV											
Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Dolní kvartil	Horní kvartil	Rozptyl	Sm. odch.
Práce s produkty	600	2,90	3,00	3,00	197	1,00	5,00	2,00	4,00	1,20	1,10

Z uvedených tabulek 35 a 36 vyplývá nejčastější volba respondentů, která korespondovala s odpovědí *často* (32,83 %). Této hodnotě odpovídaly i všechny míry centrální tendence (aritmetický průměr, medián i modus). Respondenti tedy uváděli častou práci s produkty žáků vytvořenými v rámci výuky průřezového tématu Mediální výchova.

Tabulka 37

Práce s produkty vytvořenými žáky v rámci výuky MV (hodnoty korelačního koeficientu)

Označ. korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$	
Proměnná:	Práce s produkty
Obeznačenost	0,37
Koncepce	0,12
Tvorba ŠVP	0,23
Tematické okruhy	0,37
Očekávané přínosy	0,38
Didaktické metody	0,40
Organizační formy	0,33
Aktivity	0,42
Média	0,36

Tato položka byla značně pozitivně korelována zejména s položkou vztahující se k aktivitám učitelů ( $r_s = 0,42$ ) souvisejícím s jejich participací spolu s žáky na tvorbě školních mediálních produktů. Čím více se učitelé těchto aktivit účastní, tím častěji pracují s produkty, které žáci v rámci průřezového tématu Mediální výchova vytvoří.

Při posouzení rozdílů v míře využívání produktů, které žáci v rámci výuky mediální výchovy vytvoří, byly signifikantní tyto zajímavé faktory: podíl na tvorbě průřezového tématu Mediální výchova ve školním vzdělávacím programu, forma realizace mediální výchovy a účast na kurzu.

Bylo prokázáno, že respondenti, kteří se sami aktivně podíleli na podobě průřezového tématu Mediální výchova ve školním vzdělávacím programu školy, na níž působí, ve větší míře pracují s produkty, které žáci při výuce mediální výchovy vytvoří ( $Z = -5,42$ ;  $p < 0,001$ ). Dále bylo prokázáno, že učitelé, kteří vedou samostatný předmět mediální výchova, rovněž ve větším rozsahu pracují s produkty žáků ( $H [3, N = 600] = 30,18$ ;  $p < 0,001$ ).

Také dle účasti na kurzu mediální výchovy bylo možné zaznamenat statisticky významné rozdíly mezi respondenty při práci s produkty mediální výchovy ( $H [2, N = 600] = 30,65; p < 0,001$ ). Nejčastěji s produkty pracují učitelé, kteří se účastnili kurzu neakreditovaného MŠMT ( $R = 387,71$ ), o něco méně ti, kteří absolvovali kurz akreditovaný ( $R = 362,20$ ).

### 2.2.3.8 Používání médií ve výuce průřezového tématu Mediální výchova

Poslední polouzavřená položka dotazníku se týkala doplňující informace, která média učitelé ve své výuce mediální výchovy používají. Svě odpovědi respondenti zaznamenávali na pětibodové Likertově škále: *vždy* (5), *velmi často* (4), *často* (3), *zřídka* (2) a *nikdy* (1). U této položky dosáhl koeficient Cronbachova  $\alpha$  hodnoty 0,73. Tento koeficient udává míru vnitřní konzistence této baterie. Čím více se hodnota tohoto koeficientu blíží číslu 1, tím je mezi proměnnými dané baterie větší vzájemná závislost. Tato hodnota je pokládána za vysokou (Nunnally, 1978).

Pokud učitelé ve výuce používají i jiná média, mohli doplnit uvedený výčet v následující otevřené položce č. 29. Respondenti tak mohli uvést některá další ve výuce používaná média, která ve výčtu postrádali, nebo zpřesnit používání označených médií v předchozí položce. Tuto možnost doplnění využilo z celkového počtu 38 respondentů.

Šest respondentů doplnilo položku o používání DVD. Frekvence jeho užití uvedli pouze dva respondenti, a to tak, že jeden používá DVD ve výuce *často*, druhý dokonce *velmi často*.

Dále se v pěti případech objevila i odpověď týkající se používání interaktivní tabule, v jednom případě včetně uvedení připojení na internet a činností, ke kterým interaktivní tabule slouží: *Máme interaktivní tabuli, skrze kterou promítám obrázky, texty i video. Obvykle vše přes internet, takže vlastní videopřehrávač ani televizi vůbec nepoužíváme.* Objevily se i odpovědi týkající se používání rozhlasu (4 učitelé) a rádia (3 učitelé). U rádia uvedl jeden učitel i samotnou náplň jeho využití, kdy *žáci zkoumají spisovnou češtinu moderátorů*. Ve třech případech byly zmíněny audionahrávky (např. v souvislosti se zpracováváním rozhovorů). K rozhovorům a anketním výzkumům využívají učitelé rovněž diktafon.

V rámci odpovědí se vyskytly i výukové materiály (2 respondenti), jelikož učitelé používají *učebnice mediální výchovy a výuková CD Porozumět médiím, 1. a 2. díl*. Ve třech případech se objevilo používání školního časopisu, jeho starších vydání či velmi časté využívání článků, které žáci sami napíší. Učitelé dále používají i reklamy či reklamní letáky, knihy nebo faktografické podklady komunálního života v obci.

Často se vyskytly i odpovědi, které kombinovaly uvedené druhy médií. Učitelé používají *vlastní tvorbu, prezentace, pracovní materiál; CD přehrávač, interaktivní tabuli,*



*rádio, knihy; DVD, interaktivní tabuli se speciálními programy; internet a televizi v domácích projektech či interaktivní tabuli a rozhlas. Ve třech případech učitelé doplnili svou odpověď uvedenou ve výčtu v rámci položky. Jednalo se o využití internetové sítě, kdy 2 respondenti uvedli, že využívají online software a sociální sítě Facebook, Twitter apod., jeden učitel konkretizoval používání televize a napsal, že ji používá formou archivu, z něhož vybírá filmové ukázky.*

Tabulka 38

*Položka č. 28: Používání médií ve výuce*

Počet respondentů N = 600					
Média	Vždy	Velmi často	Často	Zřídka	Nikdy
Televize	5 (0,83 %)	66 (11,00 %)	147 (24,50 %)	<b>256</b> <b>(42,67 %)</b>	126 (21,00 %)
Internetová síť	60 (10,00 %)	<b>282</b> <b>(47,00 %)</b>	193 (32,17 %)	55 (9,17 %)	10 (1,67 %)
Softwarové programy	20 (3,33 %)	126 (21,00 %)	160 (26,67 %)	<b>190</b> <b>(31,67 %)</b>	104 (17,33 %)
Video	15 (2,50 %)	134 (22,33 %)	190 (31,67 %)	<b>199</b> <b>(33,17 %)</b>	62 (10,33 %)
Noviny	44 (7,33 %)	215 (35,83 %)	<b>226</b> <b>(37,67 %)</b>	103 (17,17 %)	12 (2,00 %)
Časopisy	41 (6,83 %)	205 (34,17 %)	<b>235</b> <b>(39,17 %)</b>	107 (17,83 %)	12 (2,00 %)
Fotografie	35 (5,83 %)	156 (26,00 %)	<b>207</b> <b>(34,50 %)</b>	164 (27,33 %)	38 (6,33 %)

Tabulka 39

*Používání médií ve výuce (základní statistické údaje)*

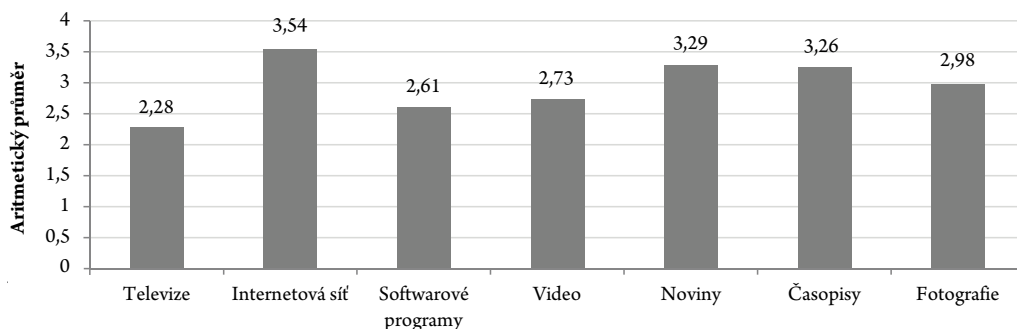
Používání médií ve výuce											
Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Dolní kvartil	Horní kvartil	Rozptyl	Sm. odch.
Televize	600	2,28	2,00	2,00	256	1,00	5,00	2,00	3,00	0,89	0,95
Internetová síť	600	3,54	4,00	4,00	282	1,00	5,00	3,00	4,00	0,73	0,86
Softwarové programy	600	2,61	3,00	2,00	190	1,00	5,00	2,00	3,00	1,21	1,10
Video	600	2,73	3,00	2,00	199	1,00	5,00	2,00	3,00	1,00	1,00
Noviny	600	3,29	3,00	3,00	226	1,00	5,00	3,00	4,00	0,82	0,90
Časopisy	600	3,26	3,00	3,00	235	1,00	5,00	3,00	4,00	0,81	0,90
Fotografie	600	2,98	3,00	3,00	207	1,00	5,00	2,00	4,00	1,02	1,01

Z uvedených tabulek 38 a 39 je zřejmé, že mezi učiteli převládaly odpovědi častého užití uvedených médií, o čemž svědčí i celkové skóre ( $x = 2,96$ ). Nejčastěji ve výuce učitelé používali internetovou síť, u níž převažovala odpověď *velmi často* (47,00 %).

Na této odpovědi se shodují všechny míry centrální tendence, aritmetický průměr, medián i modus.

Odpověď častého užívání převažovala u novin (37,67%), časopisů (39,17%) a fotografií (34,50%). Hodnotě 3 se blíží nejen jejich aritmetický průměr, ale představují ji i hodnoty mediánu a modu. U fotografií lze dále zaznamenat větší variabilitu odpovědí ( $s = 1,01$ ).

U ostatních médií převládalo zřídka ve výuce. Jednalo se o video, softwarové programy a televizi, která byla používána nejméně. Zatímco u videa a softwarových programů byla alespoň hodnota mediánu rovna číslu 3, u televize značily všechny hodnoty měr centrální tendence zřídka ve užívání. Odpovědi týkající se užívání softwarových programů byly více variabilní, o čemž svědčí hodnota směrodatné odchylky, která je větší než jedna ( $s = 1,10$ ). Tuto skutečnost dokládá i součet kladných odpovědí respondentů (vždy, velmi často a často), které v součtu dosáhly 51%. Ačkoliv tedy nejvíce respondentů odpovědělo, že tyto programy používá pouze zřídka, při součtu odpovědí korespondujících s častým a zřídka ve užíváním a odpovědí negativních jsou volby respondentů vyrovnané.



Graf 21: Používání médií ve výuce průřezového tématu MV

### Rozdíl mezi respondenty v používání médií ve výuce mediální výchovy

Vzhledem k výsledku Kolmogorovova-Smirnovova testu ( $d = 0,07$ ;  $p < 0,01$ ) jsme použili pro další statistické posouzení proměnné neparametrické testy, zejména Kruskal-Wallisův test pro porovnání více nezávislých vzorků a U-test podle Manna a Whitneyho pro ověření rozdílů u dichotomických položek. Síla vztahu mezi proměnnými byla posuzována na základě Spearmanova korelačního koeficientu. Po použití shora uvedených testů byl shledán statisticky významný rozdíl v používání médií podle účasti na tvorbě ŠVP, účasti na kurzu mediální výchovy, formy realizace mediální výchovy a frekvence její implementace.

Podíl na tvorbě školních vzdělávacích programů se ukázal jako signifikantní faktor i v případě používání médií při výuce průřezového tématu Mediální výchova. Učitelé, kteří se sami podíleli na podobě mediální výchovy v ŠVP, používali uvedená média ve větší míře než učitelé, kteří na tvorbě školních vzdělávacích programů nijak neparticipovali ( $Z = -4,08$ ;  $p < 0,001$ ).

Dle formy realizace mediální výchovy ( $H [3, N = 600] = 15,47$ ;  $p < 0,01$ ) bylo zjištěno, že ve větší míře používají média ve výuce ti učitelé, kteří vedou samostatný předmět mediální výchova ( $R = 350,75$ ), a to ve srovnání s těmi, kteří témata mediální výchovy integrují do výuky českého jazyka a literatury ( $R = 281,51$ ).

Dále byl odhalen statisticky významný rozdíl u respondentů, kteří uvedli odlišné odpovědi na položku týkající se účasti na kurzu mediální výchovy ( $H [2, N = 600] = 22,97$ ;  $p < 0,001$ ). Tento rozdíl byl zaznamenán pouze mezi skupinou respondentů, která uvedla, že se kurzu mediální výchovy neúčastnila ( $R = 281,88$ ), a těmi, kteří absolvovali kurz akreditovaný MŠMT ( $R = 364,12$ ). Absolventi akreditovaného kurzu používají média ve výuce nejčastěji.

Rovněž frekvence výuky mediální výchovy byla u učitelů faktorem, který ovlivňoval použití médií ve výuce ( $H [4, N = 548] = 49,09$ ;  $p < 0,001$ ). Byl odhalen rozdíl mezi skupinou učitelů, kteří mediální výchovu začleňují 1× za pololetí ( $R = 179,93$ ) a 1× za měsíc ( $R = 233,21$ ), ve vztahu k těm, kteří ji začleňují 1× za 14 dní a častěji. V největší míře jsou média ve výuce používána učiteli, kteří mediální výchovu začleňují 2× týdně.

### 2.2.3.9 Závěry a diskuse

Cílem části dotazníkového šetření, kterou jsme hodnotili v této kapitole, bylo zjistit realizovanou formu kurikula mediální výchovy u učitelů českého jazyka a literatury na základních školách v České republice. Z celkového počtu 600 respondentů, kteří mediální výchovu realizují, 55,50 % učitelů odpovědělo, že mediální výchovu nejčastěji integrují do výuky českého jazyka a literatury, pouhých 20,17 % učitelů uvedlo, že mediální výchovu nejčastěji realizují v kombinaci integrace do výuky českého jazyka a projektů. Šestina (17,33 %) respondentů realizuje průřezové téma v samostatném předmětu, nejméně odpovědí získal způsob realizace výlučně ve formě projektů. Tyto výsledky korespondují i s výsledky výzkumu Jechové (2010) a Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (2009; srov. Pastorová in Pastorová, Jiráková a kol., 2015, s. 72), ve kterých dominovala forma integrace oproti všem shora uvedeným způsobům. Z odpovědí respondentů je zřejmé, že u učitelů českého jazyka převládá integrace mediální výchovy do výuky ( $\chi^2 = 14,52$ ;  $p < 0,001$ ) nad realizací formou projektů, samostatného vyučovacího předmětu či kombinace integrace a projektů.

Ve vztahu k tematickým okruhům vyplynulo, že učitelé nejčastěji začleňují tematické okruhy *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení* a *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality*, které dosáhly nejvyšší hodnoty aritmetického průměru. Překvapivé bylo zjištění, že tematické okruhy zabývající se stavbou mediálního sdělení a jeho tvorby byly do výuky implementovány v podstatně menším rozsahu. Tento výsledek by bylo možné interpretovat rovněž na základě výzkumného šetření Dufka (2011–2012, s. 209–217), který dospěl při analýze tematických okruhů mediální výchovy v učebnicích českého jazyka k obdobným výsledkům. Tematický okruh *Stavba mediálních sdělení* je ve sledovaných učebnicích zastoupen pouze jako vedlejší produkt při dotazu žáků na znalost televizních diskusí a jejich průběh. Učebnice se v jeho rámci věnují jen některým základním poznatkům o kompozici mediálních produktů, a to nesystematicky a nepřímou. Autor dále uvádí, že uvedený příklad diskuse je v učebnicích naprostou výjimkou a jiné útvary nejsou probírány, případně jsou zastoupeny jen velmi stručně. Tento poznatek potvrzují i časté výpovědi respondentů v rámci otevřených otázek námi provedeného dotazníkového šetření, v nichž učitelé poukazují zejména na nedostatek metodické podpory pro výuku mediální výchovy.

Pro praxi lze dále shrnout, že mezi učiteli převládaly odpovědi, dle kterých jsou tematické okruhy spíše začleňovány. Realizovaná forma kurikula mediální výchovy tak u učitelů v oblasti tematických okruhů v převažující míře odpovídá jeho projektované formě, která je deklarována Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Ačkoliv by bylo možné, tak jako u jiných výzkumů (srov. např. Egger a kol., 2002; Mužík, Trávníček, 2006; Mužíková, 2008; Mužík, Janík, 2007; Vlček, Mužík, 2012 aj.), předpokládat jistý nesoulad mezi stanovenou koncepcí mediální výchovy v RVP ZV a její realizací ve škole, na základě získaných dat z celorepublikového výzkumného šetření je zřejmé, že u učitelů českého jazyka a literatury dochází k velmi výrazné shodě obou forem a učitelé ve své výuce převážně naplňují požadavky, které na výuku průřezového tématu Mediální výchova klade Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Z našeho výzkumu však rovněž vyplynulo, že se učitelé v menší míře věnují odhalování hodnocení autora mediálních sdělení, kterým by vedli žáky k hodnocení toho, co čtou. To nabízí i dílčí komentář k výsledkům šetření PISA 2009, dle kterého čeští žáci dosáhli výrazně horších výsledků na škále *Zhodnocení textu*. Je zřejmé, že žáci v České republice jsou méně zvyklí texty kriticky posuzovat a vyhodnocovat. Do budoucna je tedy možné využít potenciál, který průřezové téma Mediální výchova v tomto směru přináší, a zaměřit svoji pozornost více na aplikaci tohoto tematického okruhu ve výuce učitelů na druhém stupni základních škol. Na druhou stranu je však nutné dále konstatovat, že mezi učiteli byl zjištěn rozdíl v míře začlenění receptivních a produktivních tematických okruhů, což svědčí o zažité praxi učitelů českého jazyka a literatury, která však zcela neodpovídá kurikulárnímu dokumentu (RVP ZV) ve smyslu rovnováhy mezi receptivní a produktivní složkou mediální výchovy.

Ačkoliv bychom předpokládali, že vzhledem k nedávnému zařazení mediální výchovy do RVP ZV budou absolventi více seznámeni s daným tématem a možnostmi jeho realizace, tento předpoklad se nepotvrdil, jelikož bylo zjištěno, že absolventi a učitelé, jejichž délka praxe nepřesáhla pět roků, začleňují mediální výchovu nejméně. Tento výsledek odpovídá charakteristice profesní dráhy učitele dle Hubermana (1993; srov. Janík, 2010, s. 23). Služebně starší učitelé začleňovali tematické okruhy ve srovnání s ostatními v nejvyšší míře. Lze se dále zabývat otázkou, zda existuje souvislost mezi délkou praxe učitelů a vzdělávacími výsledky žáků. Tato závislost byla zjišťována např. v projektu TIMSS, který se zaměřoval na matematiku a přírodní vědy. Získané výsledky však v mezinárodním srovnání tuto přímou souvislost nepotvrdily (srov. Straková, Tomášek, Palečková, 1997, s. 20; Průcha, 1999, s. 102–105). Rovněž v námi provedeném výzkumném šetření, ve kterém můžeme na vzdělávací výsledky žáků usuzovat pouze nepřímou z výpovědi o očekávaných přínosech výuky mediální výchovy u respondentů, se tato souvislost neprojevila, jelikož respondenti se dle délky pedagogické praxe v těchto odpovědích signifikantně nelišili.

Zajímavým zjištěním bylo, že přínos spočívající v *osvojení si základních principů vzniku mediálních sdělení (např. zpravodajství)*, který by měl být u učitelů českého jazyka a literatury vyšší, dosáhl ve srovnání s ostatními pouze průměrné hodnoty ( $x = 3,80$ ). Při analýze položky vztahující se k očekávaným přínosům průřezového tématu Mediální výchova bylo prokázáno, že učitelé spatřují tyto přínosy ve své výuce ve větší míře v oblasti vědomostí, dovedností a schopností než v oblasti postojů a hodnot. Nejvíce konzistentní odpovědi byly u respondentů zjištěny ve vztahu k přínosu spočívajícímu v *uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace*. Naopak nejméně byl zastoupen přínos, dle něhož *mediální výchova rozvíjí citlivost vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení*. Zde je patrná slabá stránka současné pedagogické praxe učitelů českého jazyka a literatury v mediální výchově. Toto zjištění by mohlo být významným podnětem pro další vzdělávání současných i budoucích učitelů v rámci kurzů a podobných vzdělávacích aktivit.

Potvrzení stanovené hypotézy H7, že výuka průřezového tématu Mediální výchova u učitelů českého jazyka a literatury vede u žáků k přínosům v oblasti vědomostí, dovedností a schopností ve větší míře než v oblasti postojů a hodnot, odráží orientaci současné vzdělávací praxe, jež zcela neodpovídá projektované formě kurikula mediální výchovy navržené v RVP ZV. S tímto výsledkem koresponduje i výše uvedené výzkumné šetření Dufka (2011–2012, s. 209–217), který provedl obsahovou analýzu učebnic českého jazyka pro druhý stupeň základních škol. Toto šetření dokresluje výsledky námi provedeného výzkumu. Autor shrnuje, že analyzované učebnice českého jazyka přispívají spíše k získávání vědomostí, dovedností a schopností, zatímco postoje a hodnoty jsou zastoupeny méně.

Dle odpovědí respondentů jsou přínosy mediální výchovy v největší míře očekávány u učitelů, kteří mediální výchovu realizují formou samostatného předmětu. Naopak nejméně očekávaných přínosů označili ti učitelé, kteří mediální výchovu realizují výlučně formou projektů, přestože projekty umožňují snáze rozvíjet inovativní vyučovací postupy. V celorepublikovém šetření se potvrdil předpoklad, že nejvíce očekávaných přínosů uvádějí respondenti s častou frekvencí začlenění mediální výchovy do výuky.

Při zkoumání vztahu mezi jednotlivými tematickými okruhy a očekávanými přínosy mediální výchovy bylo zjištěno, že u začlenění tematického okruhu *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení* dosáhl koeficient korelace nejvyšší hodnoty ve vztahu k přínosu spočívajícímu v pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů ( $r_s = 0,40$ ) a z oblasti postojů a hodnot k rozvoji citlivosti vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení ( $r_s = 0,42$ ). S tímto přínosem pozitivně koreloval i tematický okruh *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality* ( $r_s = 0,48$ ), který dosáhl značné závislosti i s přínosem směřujícím k rozvoji citlivosti vůči stereotypům v obsahu mediálních sdělení ( $r_s = 0,45$ ). Tak jak jsme předpokládali, tematický okruh *Stavba mediálních sdělení* nejvíce koreloval s přínosem směřujícím k osvojení si základních principů vzniku mediálních sdělení, např. zpravodajství ( $r_s = 0,50$ ), a s přínosem umožňujícím pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů ( $r_s = 0,45$ ).

Tematický okruh *Fungování a vliv médií ve společnosti* vzhledem ke své náplni koreloval nejsilněji v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, oproti jiným tematickým okruhům, s přínosem směřujícím k vytváření představy o roli médií v každodenním životě ( $r_s = 0,53$ ), jakož i s přínosem umožňujícím získat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti ( $r_s = 0,50$ ). Pokud jde o dva tematické okruhy spadající do kategorie produktivních činností, bylo ověřeno, že u okruhu nazvaného *Tvorba mediálního sdělení* dosáhl koeficient korelace nejvyšších hodnot ve vztahu k osvojení si základních principů vzniku mediálních sdělení ( $r_s = 0,50$ ), přispění k zapojení do mediální komunikace ( $r_s = 0,40$ ), jakož i k rozvoji citlivosti vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení ( $r_s = 0,42$ ). Bylo zjištěno, že v rámci tohoto produktivně orientovaného tematického okruhu mediální výchovy dosáhla vysoké hodnoty korelačního koeficientu i týmová spolupráce, jelikož tematický okruh pozitivně souvisel s přínosem vedoucím k využívání vlastních schopností v týmové práci ( $r_s = 0,44$ ) i ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu ( $r_s = 0,41$ ). Logicky však tyto dva posledně uvedené očekávané přínosy dosáhly nejvyššího stupně korelace ve vztahu k tematickému okruhu *Práce v realizačním týmu*, který je s týmovou spoluprací imanentně spjat. Korelace u těchto přínosů tak zcela prokazatelně v rámci tohoto tematického okruhu dosahovala nejvyššího stupně závislosti ze všech ostatních porovnávaných vztahů ( $r_s = 0,58$ ). Je uspokojivé, že tento tematický okruh ve značné míře souvisel i s přínosem přispívajícím k zapojení do mediální komunikace ( $r_s = 0,47$ ).



Při zkoumání používaných didaktických metod ve výuce mediální výchovy bylo pozitivně hodnoceno, že nejčastěji jsou při začleňování mediální výchovy u učitelů českého jazyka používány metody slovní, u nichž převažují metody práce s textem a metody dialogické. Svědčí to o silném postavení těchto metod mezi učiteli českého jazyka a literatury na základních školách v ČR. Nejméně učitelé používají situační metody a metody praktických prací, u nichž převládalo spíše zřídkavé užívání. Tato odpověď u těchto didaktických metod převažovala u více než třetiny respondentů. Tyto metody jsou tradičně ve větší míře zastoupeny v jiných vyučovacích předmětech a nejsou tak převážně spjaty se vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura. Z dalších výsledků vyplynulo, že četnost metod má vzrůstající tendenci se zvyšováním frekvence začleňování mediální výchovy.

Jako významný faktor se opakovaně projevovala i účast učitelů na kurzech mediální výchovy. Učitelé, kteří se kurzu účastnili, používali ve své výuce průřezového tématu Mediální výchova častěji různé didaktické metody. Zajímavé bylo zjištění, že nejčastěji používají uvedené didaktické metody učitelé, kteří absolvovali kurz neakreditovaný MŠMT. K podobným výsledkům jsme dospěli i ve vztahu k médiím, která učitelé při výuce mediální výchovy používají. Bylo prokázáno, že nejčastěji s produkty pracují učitelé, kteří se účastnili kurzu neakreditovaného MŠMT, o něco méně ti, kteří absolvovali kurz akreditovaný. Jedna z možných interpretací vychází ze současné praxe na základních školách, kdy učitelé jsou většinou nuceni hradit si další vzdělávání formou neakreditovaných kurzů z vlastních zdrojů a lze tak přirozeně předpokládat jejich větší motivaci k dosažení kurzem získaných individuálních dovedností.

Ve vztahu k formě realizace mediální výchovy používají uvedené didaktické metody při výuce průřezového tématu Mediální výchova více učitelé, kteří realizují samostatný předmět mediální výchova. Signifikantní byl i rozdíl mezi učiteli, kteří uvedli realizaci mediální výchovy formou integrace, a těmi, kteří uplatňují kombinaci implementace s projekty. Skóre učitelů, kteří kombinují oba způsoby, bylo prokazatelně vyšší. Projekty se tak jeví jako velmi vhodný doplňkový způsob realizace tohoto průřezového tématu. Při výuce mediální výchovy učitelé používají nejčastěji skupinovou výuku, která je velmi často využívána téměř polovinou respondentů (48,83 %). Častému užívání ale na druhou stranu odpovídaly i výsledky frontální výuky, je tak zřejmé, že tato organizační forma vyučování má své stálé místo.

V oblasti participace učitelů spolu s žáky na tvorbě školních mediálních produktů se učitelé nejčastěji zapojují do aktivit souvisejících s tvorbou školních webových stránek. Druhou nejčastější aktivitu, do níž se učitelé zapojují, představuje školní časopis. Z respondentů na těchto aktivitách participují ve větší míře ti učitelé českého jazyka a literatury, kteří měli možnost ovlivnit podobu průřezového tématu Mediální výchova ve školním vzdělávacím programu. Zajímavé bylo zjištění rozdílů dle délky praxe respondentů, jelikož na předmětných aktivitách se spolu s žáky nejvíce podíleli ti

učitelé, kteří uvedli délku praxe 16–20 let, a to oproti absolventům a učitelům s délkou praxe 0–5 let, kteří se uvedených aktivit účastní ze všech skupin učitelů nejméně. Na základě provedeného výzkumu se tak překvapivě nepotvrdilo, že by se nejmladší učitelé podíleli na moderních trendech a aktivitách základních škol.

Na aktivitách nejvíce participovali ti učitelé, kteří se účastnili kurzu akreditovaného MŠMT. Tento výsledek by bylo možné interpretovat tak, že akreditované kurzy mediální výchovy jsou orientovány rovněž na praktické dovednosti učitelů ve vztahu ke školním mediálním produktům. Potvrdila se významná role celoživotního vzdělávání prostřednictvím vzdělávacích kurzů pro učitele jako významného indikátoru pro rozvoj profesní zdatnosti učitele. Nejčastěji se dále uvedeným aktivitám věnují učitelé, kteří mediální výchovu realizují dvakrát týdně.

Ve výzkumu byl zjištěn i zajímavý vztah, dle kterého čím více se učitelé účastní těchto aktivit souvisejících s tvorbou školních mediálních produktů (školní webové stránky, školní časopis aj.), tím častěji pracují s výtvary, které žáci v rámci průřezového tématu Mediální výchova vytvoří. Přetrvávajícím trendem je ve výuce velmi časté využívání internetové sítě.

#### 2.2.4 Začlenění mediální výchovy do výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura

Položka dotazníku č. 24 byla věnována implementaci mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury. Respondenti byli dotázáni, jak často začleňují průřezové téma Mediální výchova do jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Abychom získali přesnější informaci, byla respondentům nabídnuta škála, na které své odpovědi zaznamenávali. Jednalo se rovněž o pětibodovou škálu Likertova typu s následujícími variantami odpovědí: *vždy* (5), *velmi často* (4), *často* (3), *zřídka* (2) a *nikdy* (1). Námi stanovená hypotéza byla ověřována pouze na vzorku těch respondentů, kteří uvedli, že mediální výchovu realizují formou integrace do výuky českého jazyka a literatury. V ostatních analýzách jsou výsledky srovnávány s ohledem na jednotlivé skupiny učitelů dle jejich odpovědí na formu realizace mediální výchovy.

Tabulka 40

Položka č. 24: Začlenění průřezového tématu Mediální výchova do výuky českého jazyka a literatury

Integrace	Počet respondentů N = 333				
	Vždy	Velmi často	Často	Zřídka	Nikdy
Začlenění do jazykové výchovy	6 (1,80 %)	42 (12,61 %)	112 (33,63 %)	<b>163</b> <b>(48,95 %)</b>	10 (3,00 %)
Začlenění do komunikační a slohové výchovy	31 (9,31 %)	<b>175</b> <b>(52,55 %)</b>	107 (32,13 %)	20 (6,01 %)	0 (0,00 %)
Začlenění do literární výchovy	7 (2,10 %)	76 (22,82 %)	<b>137</b> <b>(41,14 %)</b>	103 (30,93 %)	10 (3,00 %)

Tabulka 41

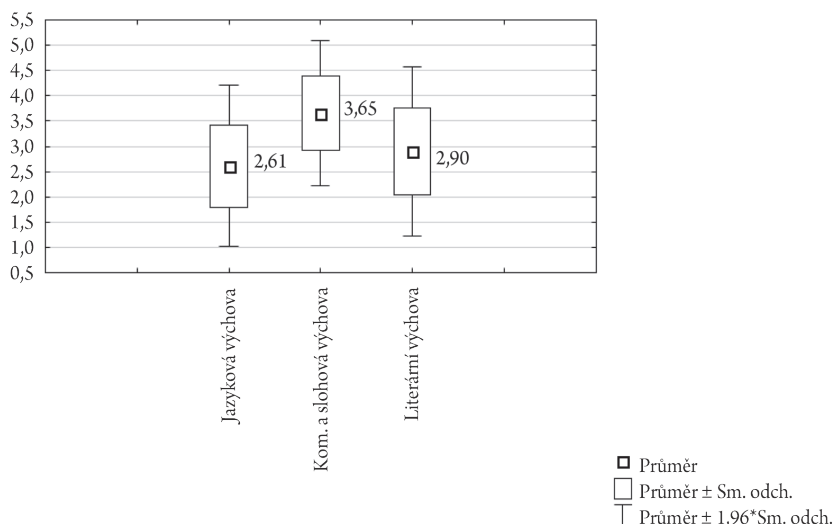
Integrace mediální výchovy do českého jazyka a literatury (základní statistické údaje)

Integrace mediální výchovy do českého jazyka a literatury											
Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Dolní kvartil	Horní kvartil	Rozptyl	Sm. odch.
Jazyková výchova	333	2,61	2,00	2,00	163	1,00	5,00	2,00	3,00	0,66	0,81
Komunikační a slohová výchova	333	3,65	4,00	4,00	175	2,00	5,00	3,00	4,00	0,53	0,73
Literární výchova	333	2,90	3,00	3,00	137	1,00	5,00	2,00	3,00	0,73	0,86

Z uvedených tabulek je zřejmé, že mezi učiteli převládají odpovědi častého začleňování mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury, jelikož celkové skóre ( $x = 3,06$ ) indikovalo volbu střední odpovědi. Celkem 175 respondentů (52,55 %) odpovědělo, že průřezové téma začleňuje do komunikační a slohové výchovy *velmi často*. S touto odpovědí korespondují i hodnoty aritmetického průměru, mediánu a modu. U této složky českého jazyka a literatury byla rovněž zaznamenána nejmenší směrodatná odchylka, což svědčí o konzistentnosti odpovědí učitelů českého jazyka a literatury. Učitelé dle výsledků popisné statistiky nejvíce začleňují mediální výchovu do slohového vyučování. Pro ověření námi stanovené hypotézy budou dále použity testy indukční statistiky.

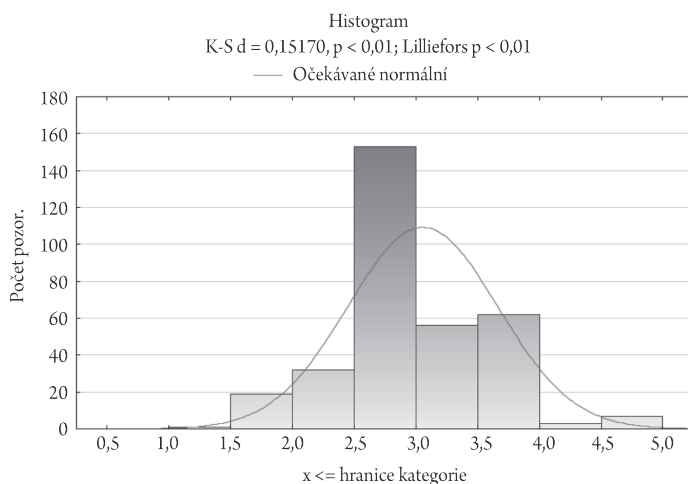
Častá odpověď převládala u literární výchovy, jelikož ji volilo 137 respondentů (41,14 %). Začleňování mediální výchovy do jazykového vyučování bylo méně časté v porovnání s předchozími dvěma složkami vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Nejvíce učitelů volilo v rámci dotazu na implementaci průřezového tématu do jazykové výchovy odpověď *zřídka* (163 respondentů; 48,95 %). Ačkoliv hodnota aritmetického průměru ( $x = 2,61$ ) indikuje průměrně příklon k časté implementaci, zbývající medián i modus plně odpovídají integraci zřídka. Variabilita odpovědí dle směrodatné odchylky byla u jazykové ( $s = 0,81$ ) i literární ( $s = 0,86$ ) výchovy poměrně vyrovnaná.

Krabicový graf



Graf 22: Frekvence začlenění mediální výchovy do výuky českého jazyka

V grafu 22 je patrný rozdíl mezi začleněním mediální výchovy do jednotlivých složek českého jazyka a literatury. Pro výběr testu induktivní statistiky byl nejprve proveden test normality.



Graf 23: Mediální výchova ve výuce ČJL (test normality rozložení dat)

Jak vyplývá z grafu 23, data v souboru nebyla normálně rozdělena (Kolmogorovův-Smirnovův test:  $d = 0,15$ ;  $p < 0,01$ ), pro ověření stanovené hypotézy jsme tedy použili neparametrické statistické testy.

Tabulka 42

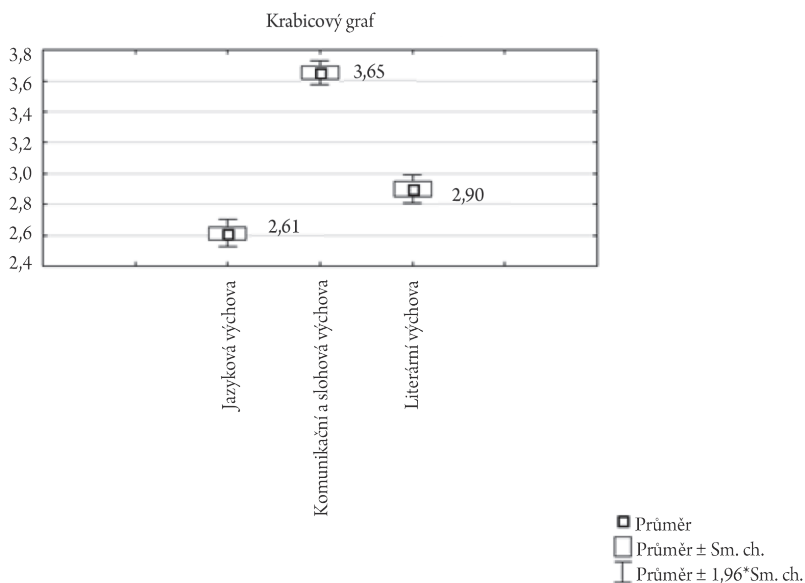
Mediální výchova ve výuce českého jazyka a literatury (hodnoty korelačního koeficientu)

Označ. korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$	
<b>Proměnná:</b>	<b>Jazyková výchova</b>
Komunikační a slohová výchova	0,30
Literární výchova	0,36
<b>Proměnná:</b>	<b>Komunikační a slohová výchova</b>
Jazyková výchova	0,30
Literární výchova	0,30
<b>Proměnná:</b>	<b>Literární výchova</b>
Jazyková výchova	0,36
Komunikační a slohová výchova	0,30

Všechny složky byly vzájemně rovnoměrně pozitivně korelované, což dokládá, že častému začlenění mediální výchovy do jedné ze složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura odpovídá rovněž časté začlenění do dalších dvou složek.

Následující analýzou bylo dále zjišťováno, zda jsou rozdíly mezi začleněním mediální výchovy do jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura statisticky významné. Tato analýza je nezbytná pro vyhodnocení hypotézy H11. Pro testování rozdílů v míře integrace mediální výchovy byla vzhledem k charakteru rozdělení dat v souboru použita Friedmanova ANOVA. Tento neparametrický test je vhodný pro porovnání více závislých proměnných. Rozdíly byly signifikantní (Friedmanova ANOVA [ $N = 333$ ,  $sv = 2$ ] = 293,12;  $p < 0,001$ ), což znamená, že při začlenění mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury jsou statisticky průkazné rozdíly. Získaná data slouží k potvrzení hypotézy H11, dle které učitelé českého jazyka a literatury začleňují průřezové téma Mediální výchova do složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v rozdílné míře.

Abychom zjistili, mezi kterými složkami vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura statisticky významné rozdíly jsou, byl následně použit Wilcoxonův test pro dva závislé výběry. Tento test odhalil rozdíly v začlenění mediální výchovy mezi všemi skupinami.



Graf 24: Začlenění mediální výchovy do složek českého jazyka a literatury

Největší rozdíl byl shledán mezi výchovou jazykovou a výchovou komunikační a slohovou ( $N = 333$ ;  $T = 620,00$ ;  $Z = 13,13$ ;  $p < 0,001$ ). Bylo prokázáno, že průřezové téma Mediální výchova je častěji začleňováno do slohové a komunikační výchovy než do výchovy jazykové. Zatímco u jazykové výchovy byl vypočítán aritmetický průměr  $x = 2,61$ , u výchovy komunikační a slohové dosáhla tato hodnota  $x = 3,65$ . Hypotéza H11.1 byla tímto testem potvrzena.

Statisticky významný rozdíl ve frekvenci implementace mediální výchovy byl zřejmý i ve vztahu vyučování jazykového a literárního ( $N = 194$ ;  $T = 5501,00$ ;  $Z = 5,05$ ;  $p < 0,001$ ). Po srovnání aritmetických průměrů lze konstatovat, že mediální výchova je častěji začleňována do literárního vyučování než do vyučování jazykového, neboť aritmetický průměr začlenění do literární výchovy dosáhl hodnoty  $x = 2,90$ . Hypotézu H11.2 můžeme tedy rovněž potvrdit.

Při srovnání implementace mediální výchovy do vyučování slohového a literárního byl rovněž zjištěn statisticky významný rozdíl ( $N = 196$ ;  $T = 929,50$ ;  $Z = 10,97$ ;  $p < 0,001$ ). Bylo prokázáno, že začlenění mediální výchovy je častější do slohové a komunikační výchovy než do výchovy literární. K tomuto závěru jsme dospěli po srovnání aritmetických průměrů obou proměnných. Zatímco aritmetický průměr u literární výchovy dosáhl hodnoty  $x = 2,90$ , aritmetický průměr komunikační a slohové výchovy byl významně vyšší, tj.  $x = 3,65$ . Tímto došlo i k potvrzení hypotézy H11.3.

Lze shrnout, že mediální výchova je nejčastěji začleňována do komunikační a slohové výchovy, méně do výchovy literární. Nejméně je implementace mediální výchovy doložena v jazykové výchově. Mezi všemi složkami byl zjištěn statisticky



významný rozdíl ( $p < 0,001$ ). Na základě tohoto zjištění je možné potvrdit námi stanovenou hypotézu H11.

Tabulka 43

*Vztah položky týkající se mediální výchovy ve výuce ČJL a dalších položek dotazníku (hodnoty korelačního koeficientu)*

Označ. korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$	
Proměnná:	Mediální výchova v ČJL
Obeznamenost	0,22
Koncepce	0,12
Tvorba ŠVP	0,14
Tematické okruhy	0,34
Očekávané přínosy	0,33
Didaktické metody	0,43
Organizační formy	0,42
Aktivity	0,23
Práce s produkty	0,28
Média	0,43

K doplnění informace o těsnosti vztahu mezi položkami jsou v tabulce 43 uvedeny hodnoty Spearmanova koeficientu korelace. Je patrné, že s položkou týkající se začlenění mediální výchovy do výuky českého jazyka značně pozitivně korelují položky vztahující se k didaktickým metodám ( $r_s = 0,43$ ), organizačním formám vyučování ( $r_s = 0,42$ ) a médiím používaným ve výuce ( $r_s = 0,43$ ). Čím častěji je mediální výchova začleňována do výuky českého jazyka a literatury, tím více a častěji používají učitelé různé didaktické metody, organizační formy a ve větší míře používají ve výuce i jednotlivá média. Nízká závislost byla zjištěna i ve vztahu k položkám, které se týkaly tematických okruhů, očekávaných přínosů, práce učitelů s mediálními produkty žáků i aktivit souvisejících s mediální výchovou, do nichž se učitelé spolu s žáky zapojují. Nízkou závislost vykazovala i míra obeznámenosti s podobou mediální výchovy v kurikulárních dokumentech ( $r_s = 0,22$ ). I zde byla zjištěna pozitivní závislost svědčící o skutečnosti, že čím více jsou učitelé s průřezovým tématem obeznámeni, tím více ho do své výuky implementují. U ostatních položek byla doložena pouze velmi slabá závislost. Pozitivní korelace je dokladem toho, že častějším uplatňováním didaktických metod, organizačních forem, médií či větší mírou začlenění tematických okruhů a očekáváním více přínosů k rozvoji osobnosti žáka dochází i k častějšímu začlenění mediální výchovy do výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

Dále bylo zapotřebí zjistit, zda jsou mezi respondenty rozdíly v začleňování mediální výchovy do výuky dle jejich osobnostních charakteristik či samotného přístupu, frekvence a dalších relevantních proměnných. Vzhledem k rozdělení dat v souboru byly pro účely této konkrétnější analýzy použity neparametrické testy, a to U-test dle Manna a Whitneyho a dále Kruskal-Wallisův test.

Po provedení těchto testů byl zjištěn statisticky významný rozdíl v implementaci mediální výchovy do výuky českého jazyka dle účasti učitelů na tvorbě školních vzdělávacích programů, věkových kategorií, pojetí kurikula mediální výchovy u respondentů, jejich délky realizace mediální výchovy a frekvence začleňování tohoto průřezového tématu do výuky.

Tak jako u jiných proměnných se i u této položky potvrdilo, že v případě participace na podobě mediální výchovy v ŠVP začleňovali učitelé toto průřezové téma častěji i do své výuky ( $Z = 2,49$ ;  $p < 0,05$ ).

Rovněž věk respondentů se ukázal jako faktor, který odlišuje implementaci mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury ( $H [4, N = 333] = 10,89$ ;  $p < 0,05$ ). V největší míře byla integrace mediální výchovy zaznamenána u těch učitelů, kteří se vyskytovali ve věkové kategorii 56 a více let ( $R = 189,04$ ). Tito respondenti začleňovali mediální výchovu ve větší míře než učitelé, kteří byli ve věku 25–35 let ( $R = 136,38$ ). Mezi ostatními skupinami signifikantní rozdíly zjištěny nebyly, je ale zřejmé, že začleňování mediální výchovy má u učitelů s přibývajícím věkem stoupající tendenci. U učitelů ve věkové kategorii do 25 let byla shledána značná variabilita odpovědí, což zřejmě souvisí s obdobím objevování v počátcích profesní dráhy učitele (Huberman, 1993).

Na míru integrace mediální výchovy do výuky českého jazyka mělo vliv i pojetí kurikula mediální výchovy u jednotlivých respondentů ( $H [3, N = 333] = 9,52$ ;  $p < 0,05$ ). Nejméně začleňovali toto průřezové téma do výuky českého jazyka a literatury ti učitelé, kteří patřili do kategorie kurikula zaměřeného na obor či učivo ( $R = 92,00$ ). Rozdíl byl signifikantní ve vztahu k učitelům, kteří náleželi do kategorie zaměřené na žáka ( $R = 171,03$ ). Učitelé s pojetím kurikula zaměřeného na žáka a ti, kteří neměli vyhraněné pojetí ( $R = 171,52$ ), začleňovali průřezové téma Mediální výchova v největší míře.

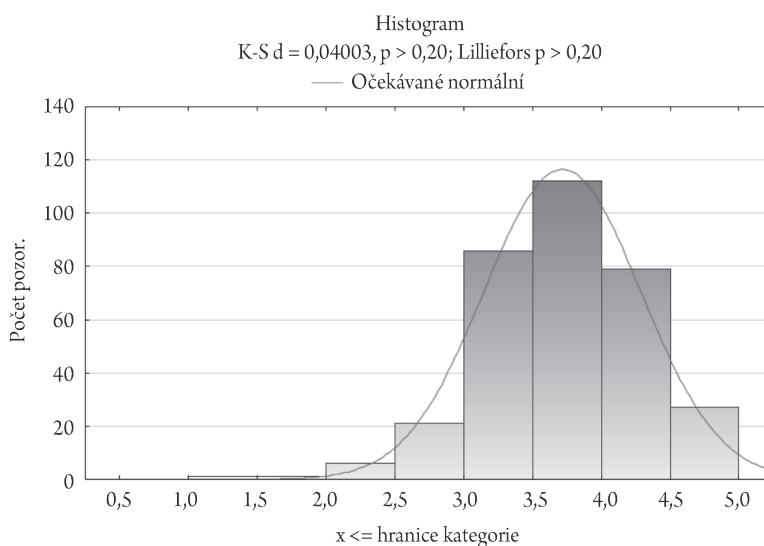
Potvrdilo se, že statisticky průkazný rozdíl dle délky realizace mediální výchovy ( $H [6, N = 333] = 28,56$ ;  $p < 0,001$ ) je zejména u učitelů, kteří uvedli, že mediální výchovu začleňují 1 rok ( $R = 114,65$ ) a 3 roky ( $R = 136,39$ ), ve vztahu k těm, kteří ji integrují do výuky 7 let a více ( $R = 215,10$ ). Tito posledně uvedení učitelé mediální výchovu do výuky českého jazyka zařazují nejčastěji. Kromě respondentů s tříletou integrací mediální výchovy, u kterých bylo odhaleno začlenění mediální výchovy v nižší míře, převládala s délkou stoupající tendence v její implementaci. Čím déle respondenti mediální výchovu vyučují, tím ji také ve větší míře implementují do své výuky českého jazyka a literatury.

Rozdíl byl mezi respondenty i ve vztahu k frekvenci zařazení mediální výchovy do výuky. Kruskal-Wallisův test ( $H [4, N = 301] = 62,93$ ;  $p < 0,001$ ) odhalil, že nejvíce začleňují mediální výchovu do výuky českého jazyka a literatury ti učitelé, kteří ji implementují 2× týdně ( $R = 243,12$ ).

### 2.2.4.1 Začlenění tematických okruhů mediální výchovy do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura

V následující části monografie jsme se pokusili o hlubší vhléd do problematiky implementace mediální výchovy do výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Na základě výpočtu korelačního koeficientu jsme zjišťovali sílu vztahu mezi začleněním mediální výchovy do ČJL a tematickými okruhy, očekávanými přínosy, didaktickými metodami a organizačními formami vyučování, které dle našeho názoru představují stěžejní proměnné vypovídající o realizovaném kurikulu mediální výchovy. Výsledky této korelace nepřinášejí poznání o míře využití tematických okruhů, deklarovaných očekávaných přínosů, uplatnění didaktických metod a organizačních forem vyučování v jednotlivých složkách vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, jelikož výzkumný nástroj nebyl na toto zjištění nastaven. Vyhodnocením tohoto vztahu pouze predikujeme sílu vztahu mezi frekvencí začlenění mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury a mírou uplatněných tematických okruhů, očekávaných přínosů, didaktických metod a organizačních forem vyučování. Tyto výsledky mohou být následně ověřeny v některém z navazujících výzkumů. Použity byly odpovědi pouze těch respondentů, kteří uvedli, že mediální výchovu realizují formou integrace do vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura (N = 333).

Pro výběr parametrických či neparametrických technik byl nejprve proveden test normality rozložení dat v souboru (Kolmogorovův-Smirnovův test:  $d = 0,04$ ;  $p > 0,20$ ), který indikoval normální rozložení. Pro zjištění vztahu mezi proměnnými tak mohl být použit parametrický Pearsonův koeficient korelace, jehož výsledky jsou obsaženy v tabulce 44.



Graf 25: Tematické okruhy při implementaci MV do ČJL (test normality rozložení dat)

Tabulka 44

Vztah tematických okruhů mediální výchovy a složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura (hodnoty korelačního koeficientu)

Označ. korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$	
<b>Proměnná:</b>	<b>Jazyková výchova</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,28
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,23
Stavba mediálních sdělení	0,24
Vnímání autora mediálních sdělení	0,15
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,30
Tvorba mediálního sdělení	0,27
Práce v realizačním týmu	0,22
<b>Proměnná:</b>	<b>Komunikační a slohová výchova</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,39
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,31
Stavba mediálních sdělení	0,20
Vnímání autora mediálních sdělení	0,24
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,21
Tvorba mediálního sdělení	0,25
Práce v realizačním týmu	0,23
<b>Proměnná:</b>	<b>Literární výchova</b>
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	0,17
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	0,15
Stavba mediálních sdělení	0,11
Vnímání autora mediálních sdělení	0,16
Fungování a vliv médií ve společnosti	0,18
Tvorba mediálního sdělení	0,12
Práce v realizačním týmu	0,13

Všechny vztahy mezi položkami byly statisticky významné ( $p < 0,05$ ). Pearsonův korelační koeficient dosáhl nejvyšší hodnoty, blíží se střední (značné) závislosti ( $r = 0,39$ ), ve vztahu mezi komunikační a slohovou výchovou a tematickým okruhem *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení*. Tento tematický okruh byl rovněž rovnoměrně navázán i na další dvě složky českého jazyka a literatury.

Náplň tematického okruhu *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality* vykazuje na základě posouzení obsahu kurikulárního dokumentu RVP ZV největší míru shody s literární výchovou a komunikační a slohovou výchovou, konsekvence s jazykovou výchovou byly zaznamenány méně (viz tabulka 1). Výsledky výzkumného šetření potvrdily sílu vztahu se všemi složkami, nejvíce však s komunikační a slohovou výchovou ( $r = 0,31$ ) a výchovou jazykovou ( $r = 0,23$ ), méně s výchovou literární ( $r = 0,15$ ).

*Stavba mediálních sdělení* vykazovala úzký vztah zejména k jazykové výchově, jakož i k výchově slohové a komunikační, méně k výchově literární (viz tabulka 1).

Tato teoretická východiska byla u respondentů výzkumu potvrzena. Jak u jazykové ( $r = 0,24$ ), tak i u komunikační a slohové výchovy ( $r = 0,20$ ) byly korelace v pásmu nízké závislosti, korelační koeficient literární výchovy ( $r = 0,11$ ) odpovídal závislosti velmi slabé.

Komunikační a slohová výchova z teoretického hlediska (viz tabulka 1) převládala u tematického okruhu *Vnímání autora mediálních sdělení*. Učitelé by tak měli tento tematický okruh začleňovat nejvíce do této složky českého jazyka a literatury, méně do literární výchovy a nejmenší spojitost byla předpokládána u jazykové výchovy. Tento tematický okruh dosáhl nejvyšší síly vztahu ke složce nazvané Komunikační a slohová výchova ( $r = 0,24$ ), u níž se jednalo o nízkou závislost. Ve vztahu k literární ( $r = 0,16$ ) a jazykové výchově ( $r = 0,15$ ) dosáhl Pearsonův korelační koeficient jen velmi slabé závislosti.

*Fungování a vliv médií ve společnosti* je tematický okruh, jehož začlenění se předpokládá ve větší míře v jiných vzdělávacích oborech než v českém jazyce a literatuře. Přesto tento tematický okruh na základě posouzení kurikulárního dokumentu vykazoval největší míru společných výstupů s jazykovou výchovou, méně s výchovou komunikační a slohovou a výchovou literární (viz tabulka 1). Ve výzkumném šetření byla potvrzena střední síla asociace, přičemž nejvyšší hodnota korelačního koeficientu byla zaznamenána ve vztahu k jazykové výchově ( $r = 0,30$ ). Nízká závislost byla prokázána i ve vztahu ke složce Komunikační a slohová výchova ( $r = 0,21$ ), velmi slabá závislost byla vyvozena u literární výchovy ( $r = 0,18$ ).

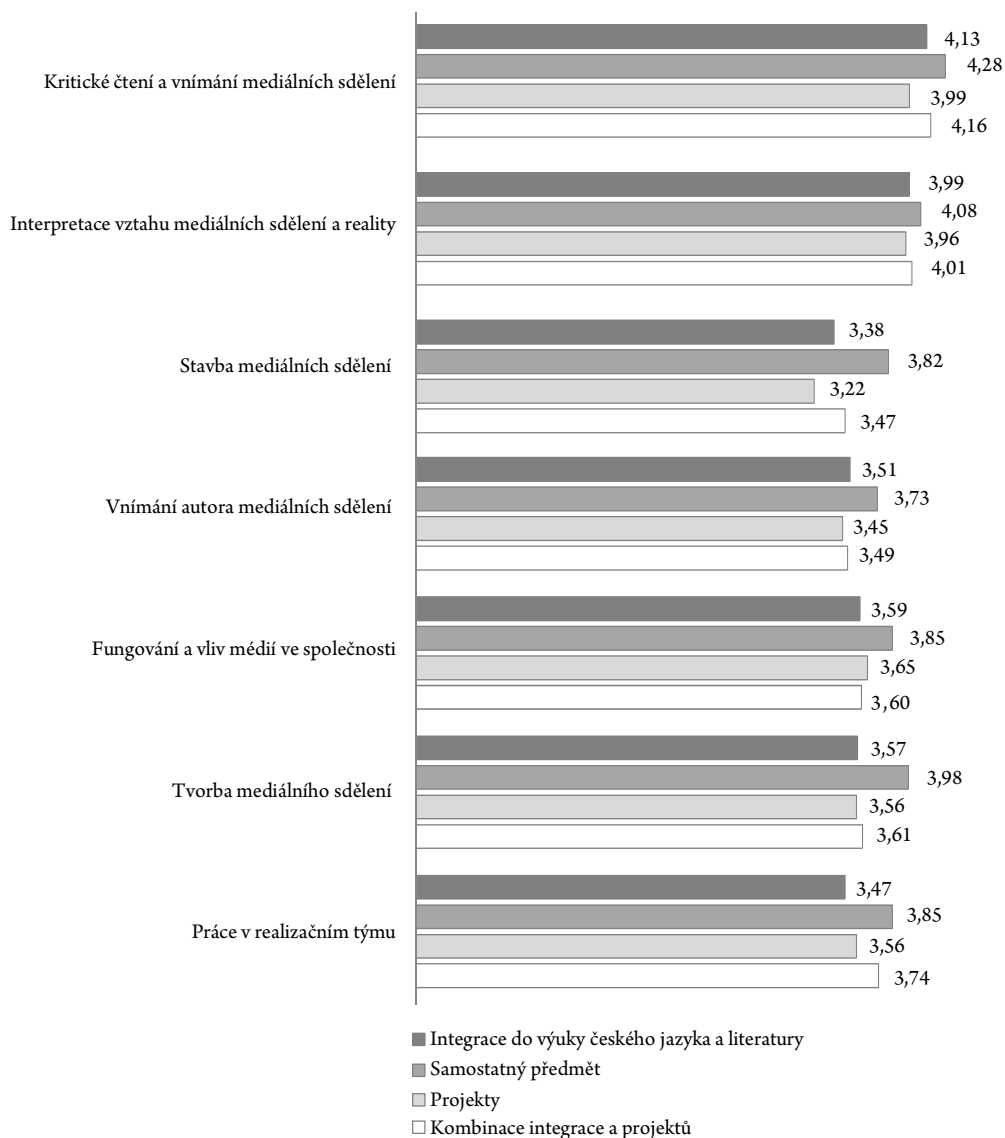
U produktivního tematického okruhu *Tvorba mediálního sdělení* bylo na základě porovnání výstupů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura s jednotlivými tematickými okruhy předpokládáno největší zapojení do jazykové výchovy a do výchovy slohové a komunikační. Nejméně společných rysů bylo na základě analýzy shledáno u literární výchovy (viz tabulka 1). Dle námi provedeného výpočtu měla jak výchova jazyková ( $r = 0,27$ ), tak i výchova komunikační a slohová ( $r = 0,25$ ) u respondentů prokazatelný vztah k tomuto tematickému okruhu. U literární výchovy ( $r = 0,12$ ) se jednalo o velmi slabou závislost.

Produktivní složku mediální výchovy představuje i tematický okruh *Práce v realizačním týmu*, u něhož se předpokládal nejužší vztah ke komunikační a slohové výchově a k výchově jazykové (viz tabulka 1). Tento tematický okruh vykazoval i ve výsledcích výzkumného šetření u respondentů nejtěsnější vztah k těmto složkám vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Hodnota korelačního koeficientu byla u slohové a komunikační výchovy ( $r = 0,23$ ), jakož i u výchovy jazykové ( $r = 0,22$ ), v pásmu nízké závislosti.

Lze shrnout, že odpovědi respondentů na položku týkající se začlenění mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury pozitivně souvisely s jejich odpověďmi týkajícími se začlenění tematických okruhů MV. Nejtěsnější vztah s tematickými okruhy vykazovala komunikační a slohová výchova a výchova jazyková. Síla vztahu tematických okruhů mediální výchovy s literární výchovou byla slabší.

## Tematické okruhy mediální výchovy dle forem realizace

V kapitole 2.2.3.2 jsme byli oprávněni přijmout hypotézu H6, dle které jsou tematické okruhy mediální výchovy častěji začleňovány učiteli, kteří vyučují samostatný předmět průřezového tématu Mediální výchova, ve srovnání s těmi učiteli, kteří mediální výchovu realizují formou integrace. Ve vztahu ke vzdělávacímu oboru Český jazyk a literatura nás dále zajímalo, které tematické okruhy dle forem realizace u respondentů převládaly. Odpovědi na položku zabývající se jednotlivými tematickými okruhy byly rozděleny dle formy realizace mediální výchovy u respondentů a následně analyzovány ve vztahu k jednotlivým náplním tematických okruhů i k tematickým okruhům jako celku.



Graf 26: Tematické okruhy mediální výchovy dle forem realizace



V grafu 26 jsou zachyceny jednotlivé tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova dle formy realizace. Pro detailnější přehled však byly posouzeny i jednotlivé náplně těchto tematických okruhů (viz příloha č. 9, tabulka 61).

U tematického okruhu *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení* bylo při analýze jednotlivých náplní tematického okruhu zjištěno, že utváření kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě bylo v největší míře realizováno při integraci mediální výchovy do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura ( $x = 4,51$ ). Vysokých hodnot dosáhly tyto činnosti i u kombinace integrace a projektů ( $x = 4,40$ ).

Nejvyšší míru shody dle formy realizace vykazoval tematický okruh *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality*. Respondenti byli ve výzkumném šetření dotázáni na činnosti týkající se rozlišování různých žánrů sdělení, např. zprávy, komentáře, reportáže, sloupky aj. (II.1), rozlišování různých funkcí sdělení (II.2), odhalování rozdílů mezi skutečným a fiktivním obsahem (II.3), sledování stereotypů užívaných v médiích, např. předsudků a zjednodušujících hodnocení ve zpravodajství, zábavě aj. (II.4), a identifikace společensky významných hodnot v textu (II.5). Hodnoty aritmetického průměru se u všech forem realizace pohybovaly v rozmezí odpovídající hodnotě 4, tj. *spíše ano* ( $x = <3,96-4,08>$ ). Ačkoliv se předpokládalo, že činnosti spočívající v rozlišování různých žánrů sdělení budou nejvíce uplatněny v rámci integrace do českého jazyka ( $x = 4,48$ ), bylo zjištěno, že v největší míře jsou tyto činnosti náplní projektů ( $x = 4,60$ ). V ostatních případech byly tematické okruhy začleněny v největší míře v rámci samostatného předmětu. Vysoké hodnoty dosáhlo i odhalování rozdílů mezi skutečným a fiktivním obsahem, které bylo sice v největší míře začleněno do samostatného předmětu ( $x = 4,15$ ), ale rozdíl ve vztahu k formě integrace do výuky českého jazyka a literatury byl zanedbatelný ( $x = 4,12$ ).

Tematický okruh *Stavba mediálních sdělení* byl v dotazníku rozdělen na rozpoznání pravidelností v uspořádání mediálních sdělení (III.1), identifikaci principů sestavování zpravodajství (III.2) a příklady stavby mediálních zpráv (III.3). Všechny tyto činnosti byly nejvíce uplatňovány v samostatném předmětu mediální výchova ( $x = 3,82$ ) a v kombinaci integrace do výuky českého jazyka a projektů ( $x = 3,47$ ). V rámci českého jazyka a literatury byly nejvíce uplatněny příklady stavby mediálních zpráv, např. srovnání titulních stran různých deníků, skladba a výběr sdělení v časopisech pro dospívající aj. ( $x = 3,52$ ).

Dále byl posuzován tematický okruh *Vnímání autora mediálních sdělení*, který se skládal z rozpoznání názorů autora mediálního sdělení (IV.1), užití výrazových prostředků autora, např. pro vyjádření názoru, zastření názoru, pro záměrnou manipulaci (IV.2), a z odhalení zjevného a skrytého hodnocení autora (IV.3). Celkové skóre značilo začleňování v největší míře do samostatného předmětu mediální výchova ( $x = 3,73$ ). Zaměříme-li se pouze na integraci tohoto tematického okruhu do výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, bylo nejvíce zastoupeno užití výrazových prostředků autora ( $x = 3,62$ ) a rozpoznání názorů autora mediálního sdělení ( $x = 3,50$ ).

Okruhy činností zahrnující organizaci a postavení médií ve společnosti (V.1), vlivy působící na chování médií (V.2), způsoby financování médií a jejich dopady na kvalitu mediálního produktu (V.3), vliv médií na společnost, politický život a kulturu (V.4) a vliv médií v každodenním životě jednotlivce (V.5) byly posuzovány v rámci tematického okruhu *Fungování a vliv médií ve společnosti*. Dle respondentů výzkumného šetření bylo do výuky českého jazyka a literatury nejčastěji zařazeno poučení o vlivu médií na společnost, politický život a kulturu ( $x = 4,02$ ) a vliv médií v každodenním životě jednotlivce, např. vliv médií na uspořádání dne, na konverzační témata, na postoje a chování ( $x = 4,00$ ). Tento výsledek může být způsoben značným přesahem tematického okruhu do běžných činností žáků na základní škole a měl by tak být přirozenou součástí většiny (nejen) humanitně zaměřených předmětů na základní škole.

Poslední dva analyzované tematické okruhy – *Tvorba mediálního sdělení* a *Práce v realizačním týmu* – představují produktivní činnosti mediální výchovy. U tematického okruhu *Práce v realizačním týmu* dosáhla vysokých hodnot vedle samostatného předmětu ( $x = 3,85$ ) i realizace formou kombinace integrace do výuky a projektů ( $x = 3,74$ ). V rámci českého jazyka a literatury byl ve větší míře implementován tematický okruh *Tvorba mediálního sdělení* ( $x = 3,57$ ). Nejvíce se učitelé ve výuce věnují výrazovým prostředkům pro tvorbu mediálního sdělení, např. jazykovým prostředkům ( $x = 4,04$ ). Respondenti se shodovali v odpovědích i u realizace mediální výchovy formou projektů či kombinace integrace a projektů. Naopak nejméně se učitelé věnují objasnění potenciálu moderních technologií při tvorbě mediálních sdělení ( $x = 2,95$ ). V rámci tematického okruhu *Práce v realizačním týmu* se učitelé ve výuce českého jazyka a literatury věnují v největší míře rozvíjení týmové komunikace a spolupráce, např. stanovení si cíle, delegování úkolů a zodpovědnosti ( $x = 3,67$ ). Tato náplň se z nabízených forem realizace objevovala nejčastěji u těch respondentů, kteří mediální výchovu realizují formou projektů ( $x = 3,96$ ).

#### 2.2.4.2 Očekávané přínosy mediální výchovy ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura

Očekávané přínosy průřezového tématu Mediální výchova budou v této části práce hodnoceny ve vztahu k náplni vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a jeho jednotlivým složkám. Na základě výpočtu korelačního koeficientu jsme zjišťovali sílu vztahu mezi začleněním mediální výchovy do ČJL a očekávanými přínosy mediální výchovy. Výsledky této korelace nepřinášejí poznání o míře deklarovaných očekávaných přínosů MV v jednotlivých složkách vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, nýbrž vyhodnocením této korelace pouze predikujeme sílu vztahu mezi těmito položkami.

Vzhledem k normálnímu rozdělení dat v souboru (Kolmogorovův-Smirnovův test:  $d = 0,04$ ;  $p > 0,20$ ) bylo možné použít parametrický Pearsonův korelační koeficient.

V následující tabulce 45 jsou uvedeny hodnoty tohoto korelačního koeficientu, který ve všech případech nabýval kladné hodnoty. Označené korelace jsou významné na hladině významnosti  $p < 0,05$ .

Tabulka 45

*Vztah jednotlivých očekávaných přínosů MV a složek vzdělávacího oboru ČJL (hodnoty korelačního koeficientu)*

Očekávané přínosy	Jazyková výchova	Komunikační a slohová výchova	Literární výchova
Přispívá k zapojení do mediální komunikace.	0,15	<b>0,23</b>	0,13
Umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich.	0,20	<b>0,33</b>	0,10
Učí využívat potenciál médií.	0,12	<b>0,20</b>	0,14
Umožňuje pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů.	0,14	<b>0,17</b>	0,03
Vede k osvojení si základních principů vzniku mediálních sdělení.	<b>0,19</b>	0,17	0,09
Umožňuje získat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti.	0,15	<b>0,28</b>	0,10
Vytváří představu o roli médií v každodenním životě.	0,16	<b>0,31</b>	0,22
Vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci.	0,16	<b>0,23</b>	0,15
Rozvíjí komunikační schopnosti.	0,14	<b>0,22</b>	0,14
Přispívá k využívání vlastních schopností v týmové práci.	0,18	<b>0,19</b>	0,11
Přispívá ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu.	<b>0,24</b>	0,19	0,16
Rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu mediálních sdělení.	0,17	<b>0,22</b>	0,09
Rozvíjí citlivost vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení.	0,18	<b>0,19</b>	0,14
Vede k uvědomování si hodnoty vlastního života a odpovědnosti za jeho naplnění.	0,16	0,18	<b>0,19</b>
Rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti i o jednotlivci.	0,12	<b>0,18</b>	0,10
Napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace.	0,21	<b>0,23</b>	0,17

Z tabulky 45 je zřejmé, že nejtěsnější vztah byl zaznamenán ke komunikační a slohové výchově. U této složky českého jazyka a literatury dosahovaly korelace v průměru nejvyšší hodnoty a ve většině případů hodnoty korelačního koeficientu převyšovaly hodnoty u ostatních dvou složek. Nejvyšší hodnota korelačního koeficientu v rámci

českého jazyka byla zjištěna u přínosu mediální výchovy v tom, že vytváří představu o roli médií v každodenním životě, umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich, přispívá ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu a napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace. Tyto přínosy vykazovaly s náplní vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura nejvyšší hodnoty korelačního koeficientu.

Ve vztahu ke komunikační a slohové výchově představoval nejvyšší stupeň závislosti, který lze označit za střední (Hendl, 2015, s. 256), přínos průřezového tématu Mediální výchova v tom, že umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich ( $r = 0,33$ ) a že vytváří představu o roli médií v každodenním životě ( $r = 0,31$ ). Nízký stupeň závislosti představovaly přínosy týkající se možnosti získat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti ( $r = 0,28$ ), přispění k zapojení do mediální komunikace ( $r = 0,23$ ) a k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci ( $r = 0,23$ ) a napomáhání k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace ( $r = 0,23$ ). Velmi podobných výsledků dosáhly i přínosy spočívající v rozvíjení komunikační schopnosti ( $r = 0,22$ ), citlivosti vůči stereotypům v obsahu mediálních sdělení ( $r = 0,22$ ) a ve využívání potenciálu médií ( $r = 0,20$ ). Všechny tyto očekávané přínosy dosáhly rovněž nejvyššího stupně korelace ve vztahu ke komunikační a slohové výchově.

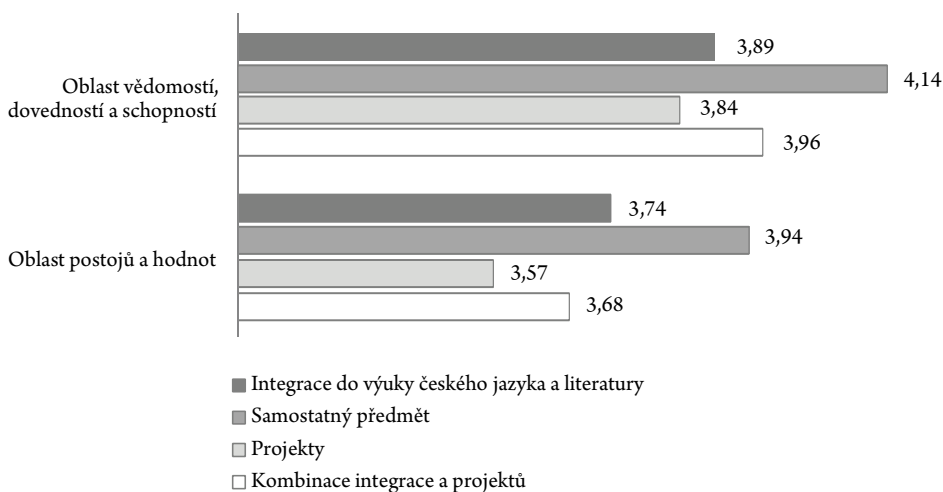
V případě jazykové výchovy dosáhly hodnoty korelačního koeficientu v průměru nižších hodnot než u komunikační a slohové výchovy. Nízké závislosti odpovídaly přínosy spočívající v přispění ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu ( $r = 0,24$ ), nápomoci k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace ( $r = 0,21$ ) a umožnění rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich ( $r = 0,20$ ).

Nejmenších hodnot dosáhl korelační koeficient u literární výchovy, u níž stupeň nízké závislosti překročil pouze přínos průřezového tématu směřující k vytváření představy o roli médií v každodenním životě ( $r = 0,22$ ). Jediným přínosem, který dosáhl nejtěsnějšího vztahu k této složce českého jazyka a literatury, byl přínos mediální výchovy vedoucí k uvědomování si hodnoty vlastního života a odpovědnosti za jeho naplnění ( $r = 0,19$ ).

### **Očekávané přínosy mediální výchovy dle forem realizace**

V kapitole 2.2.3.3 jsme se zabývali otázkou, zda některé z charakteristik respondentů (jakožto nezávisle proměnné) ovlivňují odpovědi respondentů na položku týkající se očekávaných přínosů. Bylo zjištěno, že učitelé se lišili v závislosti na formě realizace mediální výchovy ( $H [3, N = 600] = 16,58; p < 0,001$ ). Největší míru očekávaných

přínosů uváděli učitelé, kteří mediální výchovu realizovali formou samostatného předmětu, ve srovnání s těmi, kteří ji prováděli formou integrace, projektů či v kombinaci obou těchto posledně uvedených forem. Následující analýzy byly provedeny za účelem zjištění, v jakých očekávaných přínosech se respondenti odlišují, přičemž zásadní pozornost byla věnována zejména odpovědím těch respondentů, kteří mediální výchovu realizují formou integrace do vzdělávacího obsahu českého jazyka a literatury. Podrobný přehled výsledků této analýzy je obsažen v příloze č. 10 (tabulka 62).



Graf 27: Očekávané přínosy mediální výchovy dle forem realizace

Zaměříme-li se na přínosy, které svou náplní nejvíce korespondují se vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura, zjistíme, že tyto přínosy jsou učiteli realizujícími mediální výchovu průřezově očekávány ze všech ostatních forem nejméně. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností dosáhl nejhoršího výsledku přínos vedoucí k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci ( $x = 3,58$ ). Na druhou stranu lze však konstatovat, že tento přínos nebyl příliš očekáván ani těmi učiteli, kteří učí samostatný předmět mediální výchova ( $x = 3,75$ ) a v rámci této shora uvedené oblasti byl celkově očekáván nejméně. V oblasti postojů a hodnot dosáhl nejnižšího skóre u učitelů implementujících mediální výchovu do výuky přínos v rozvoji citlivosti vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení ( $x = 3,45$ ). Tento přínos byl však respondenty dle hodnoty aritmetického průměru rovněž očekáván nejméně i ve vztahu k jiným formám realizace průřezového tématu.

Naopak nejvyšší hodnoty u průřezově realizované mediální výchovy ve výuce českého jazyka a literatury dosáhl přínos k rozvoji komunikačních schopností, např. při veřejném vystupování, při stylizaci psaného a mluveného textu ( $x = 4,34$ ). I přesto však byla tato hodnota nejnižší ve srovnání s respondenty, kteří uvedli jinou z forem realizace mediální výchovy. Poměrně vyrovnaný byl tento výsledek s těmi učiteli,

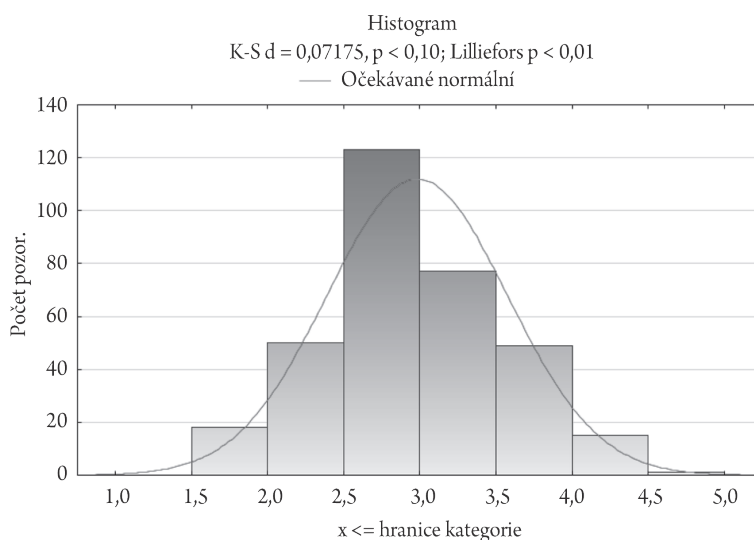
kterí uvedli, že mediální výchovu realizují formou kombinace integrace a projektů ( $x = 4,37$ ). Překvapivou byla míra očekávání tohoto přínosu u učitelů, kteří mediální výchovu realizují formou projektů, jelikož tito respondenti dosáhli stejné hodnoty jako ti, kteří mediální výchovu realizují formou samostatného předmětu ( $x = 4,45$ ).

V největší míře byl pak v rámci výuky českého jazyka a literatury zastoupen přínos mediální výchovy napomáhající k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace ( $x = 4,10$ ), dále přínos vedoucí k využívání potenciálu médií, zejména jako zdroje informací, kvalitní zábavy, naplnění volného času ( $x = 4,08$ ), a umožňující rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich ( $x = 4,02$ ).

### 2.2.4.3 Didaktické metody používané při výuce mediální výchovy ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura

V této kapitole se zabýváme silou vztahu mezi začleněním mediální výchovy do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a užívanými didaktickými metodami. Vyhodnocením tohoto vztahu predikujeme souvislost mezi frekvencí začlenění mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury a uplatněnými didaktickými metodami. Dále jsme zjišťovali, jaký je rozdíl v použití didaktických metod na základě jednotlivých forem realizace mediální výchovy, přičemž stěžejní pozornost byla zaměřena na vyučovací proces českého jazyka a literatury, do něhož je mediální výchova integrována.

K analýze těsnosti vztahu mezi didaktickými metodami a jednotlivými složkami českého jazyka a literatury byly použity Spearmanovy korelace, jelikož nebylo možné potvrdit normální rozložení dat v souboru (Kolmogorovův-Smirnovův test:  $d = 0,07$ ;  $p < 0,10$ ).



Graf 28: Didaktické metody při implementaci MV do ČJL (test normality rozložení dat)



Tabulka 46

*Didaktické metody používané při výuce mediální výchovy v jednotlivých složkách vzdělávacího oboru ČJL (hodnoty korelačního koeficientu)*

Označ. korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$	
<b>Proměnná:</b>	<b>Jazyková výchova</b>
Slovní vyučovací metody monologické	0,13
Slovní vyučovací metody dialogické	0,20
Metody práce s textem	0,17
Názorné vyučovací metody	0,31
Metody praktických prací	0,31
Problémové metody	0,24
Projektové metody	0,33
Metody situační	0,20
Metody inscenační	0,19
Didaktické hry	0,25
Brainstormingové metody	0,09
<b>Proměnná:</b>	<b>Komunikační a slohová výchova</b>
Slovní vyučovací metody monologické	0,03
Slovní vyučovací metody dialogické	0,22
Metody práce s textem	0,29
Názorné vyučovací metody	0,29
Metody praktických prací	0,13
Problémové metody	0,23
Projektové metody	0,26
Metody situační	0,20
Metody inscenační	0,28
Didaktické hry	0,23
Brainstormingové metody	0,19
<b>Proměnná:</b>	<b>Literární výchova</b>
Slovní vyučovací metody monologické	0,15
Slovní vyučovací metody dialogické	0,18
Metody práce s textem	0,19
Názorné vyučovací metody	0,23
Metody praktických prací	0,15
Problémové metody	0,16
Projektové metody	0,22
Metody situační	0,24
Metody inscenační	0,15
Didaktické hry	0,23
Brainstormingové metody	0,01

V tabulce 46 jsou uvedeny hodnoty Spearmanova koeficientu pořadové korelace, který ukazuje těsnost vztahu mezi položkou dotazující se na používané didaktické metody při výuce průřezového tématu Mediální výchova a jednotlivých složek

vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Uvedené výsledky lze vzhledem k jejich kladným hodnotám interpretovat tak, že čím vyšší je korelační koeficient, tím těsnější je vztah mezi frekvencí používaných didaktických metod a implementací mediální výchovy do složek ČJL. Čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě 1, tím těsnější je vztah mezi srovnávanými jevy (Chrásková, 2016, s. 98).

Slovní vyučovací metody byly v dotazníku rozděleny na metody monologické (např. výklad, přednášky), metody dialogické (např. rozhovor, diskuse, beseda) a metody práce s textem (např. s učebnicemi, časopisy, novinami aj.). Z těchto tří druhů vyučovacích metod vykazovaly nejtěsnější vztah s komunikační a slohovou výchovou metody práce s textem ( $r_s = 0,29$ ). Nízkou závislost bylo možné pozorovat i u vztahu slovních metod dialogických ke komunikační a slohové výchově ( $r_s = 0,22$ ) a k výchově jazykové ( $r_s = 0,20$ ). Nejmenší hodnotu korelačního koeficientu bylo možné zjistit u slovních metod monologických ve vztahu k literární výchově ( $r_s = 0,15$ ) a srovnatelný výsledek velmi nízké závislosti vykazovaly i ve vztahu k jazykové výchově ( $r_s = 0,13$ ).

Nejvyšší hodnota korelačního koeficientu byla odhalena ve vztahu projektových metod a jazykové výchovy ( $r_s = 0,33$ ). Srovnatelné hodnoty korelačního koeficientu vykazoval i vztah mezi názornými vyučovacími metodami ( $r_s = 0,31$ ) a metodami praktických prací ( $r_s = 0,31$ ) ve vztahu k jazykové výchově. Tento stupeň korelace je již poměrně značný, jelikož Hendl (2015, s. 256) označuje hodnotu korelačního koeficientu  $r > 0,30$  za střední sílu asociace.

Nejmenší hodnota korelačního koeficientu, který vypovídá o neexistenci statisticky významného vztahu, byla rozpoznána u brainstormingových metod vůči literární výchově ( $r_s = 0,01$ ) a výchově jazykové ( $r_s = 0,09$ ). Vztah nebyl zjištěn rovněž mezi slovními vyučovacími metodami monologickými a komunikační a slohovou výchovou ( $r_s = 0,03$ ).

### **Používané didaktické metody při výuce průřezového tématu Mediální výchova dle jednotlivých forem její realizace**

V následujícím textu opouštíme analýzu jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a zabýváme se porovnáním používání didaktických metod dle formy realizace mediální výchovy. Srovnáme-li používané didaktické metody při výuce průřezového tématu Mediální výchova dle jednotlivých forem její realizace (tabulka 47), zjistíme, že ve většině případů je jejich užití nejčastější v samostatném předmětu mediální výchova. V tomto směru se vydělují pouze slovní vyučovací metody monologické a dialogické, projektové metody a didaktické hry.

Tabulka 47

*Didaktické metody používané při výuce průřezového tématu Mediální výchova dle jednotlivých forem její realizace*

Didaktické metody	Integrace do výuky českého jazyka a literatury	Samostatný předmět	Projekty	Kombinace integrace a projektů
Slovní vyučovací metody monologické	2,98	2,85	2,93	<b>3,05</b>
Slovní vyučovací metody dialogické	3,75	3,87	<b>3,88</b>	3,80
Metody práce s textem	3,94	<b>3,96</b>	3,83	3,94
Názorné vyučovací metody	3,16	<b>3,56</b>	3,10	3,25
Metody praktických prací	2,04	<b>2,61</b>	2,31	2,26
Problémové metody	2,92	<b>3,22</b>	2,83	3,14
Projektové metody	2,57	2,90	<b>3,38</b>	3,19
Metody situační	2,42	<b>2,82</b>	2,40	2,69
Metody inscenační	2,85	<b>3,33</b>	3,00	3,13
Didaktické hry	3,15	3,16	2,93	<b>3,33</b>
Brainstormingové metody	3,03	<b>3,42</b>	3,17	3,26

Slovní vyučovací metody monologické jsou nejčastější při kombinování formy integrace do výuky českého jazyka a projektů ( $x = 3,05$ ). Je příznivé, že naopak v rámci samostatného předmětu mediální výchova je monologických metod používáno nejméně, jelikož výukový rozhovor lze chápat jako prostředek aktivizace žáků, který povzbuzuje k pozornosti a vyzývá ke spolupráci. Dialogické vyučovací metody byly nejčastěji zařazovány v rámci projektů ( $x = 3,88$ ) a v samostatném předmětu ( $x = 3,87$ ), nejméně ve výuce českého jazyka a literatury.

Projektové metody, zahrnující komplexnější problémové úkoly a výukové záměry s širším praktickým dosahem (srov. např. Maňák, Švec, 2003, s. 168), byly logicky nejčastěji využívány při realizaci průřezového tématu formou projektů ( $x = 3,38$ ) a formou kombinace projektů a integrace ( $x = 3,19$ ).

Didaktické hry dosáhly nejvyššího skóre u kombinace projektů a integrace do výuky ( $x = 3,33$ ), přičemž v samostatném předmětu a při integraci bylo jejich užití rovnocenné. Nejméně byly didaktické hry používány v rámci projektů ( $x = 2,93$ ).

Nejvyrovnanější výsledky, a tudíž srovnatelné začleňování v jednotlivých formách, měly metody práce s textem, které sice převládaly u samostatného předmětu ( $x = 3,96$ ), jejich užití se však zásadně nelišilo ani při realizaci formou integrace mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury a při kombinaci integrace a projektů ( $x = 3,94$ ). Vypočtené hodnoty aritmetických průměrů blížící se hodnotě 4 nasvědčují velmi častému zařazení této metody do výuky.

Metody praktických prací jsou nejčastěji používány v samostatném předmětu mediální výchova ( $x = 2,61$ ). Vzhledem k tomu, že se v tomto případě může jednat

např. o práce ve fotografické či tiskařské dílně aj., jejich začlenění logicky převládalo u této realizační formy, v níž je na tyto činnosti největší časový prostor.

Ačkoliv jsme předpokládali vyšší četnost brainstormingových metod ve výuce českého jazyka a literatury, zejména vzhledem k možné aktivizaci tvořivosti a vytváření nápadů u žáků, tato didaktická metoda byla ze všech ostatních forem realizace využívána nejméně ( $x = 3,03$ ).

#### 2.2.4.4 Organizační formy vyučování používané při výuce mediální výchovy ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura

Tak jak již bylo uvedeno v kapitole 2.2.3.5, tato položka nabízela respondentům organizační formy vyučování, které při výuce průřezového tématu Mediální výchova používají. Nejprve jsme se zaměřili na zjištění síly vztahu mezi organizačními formami vyučování a jednotlivými složkami vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, posléze jsme provedli srovnání využití jednotlivých organizačních forem vyučování v závislosti na formě realizace mediální výchovy.

Jelikož nebylo zjištěno normální rozdělení dat v souboru (Kolmogorovův-Smirnovův test:  $d = 0,14$ ;  $p < 0,01$ ), využili jsme pro toto zhodnocení Spearmanův koeficient pořadové korelace.

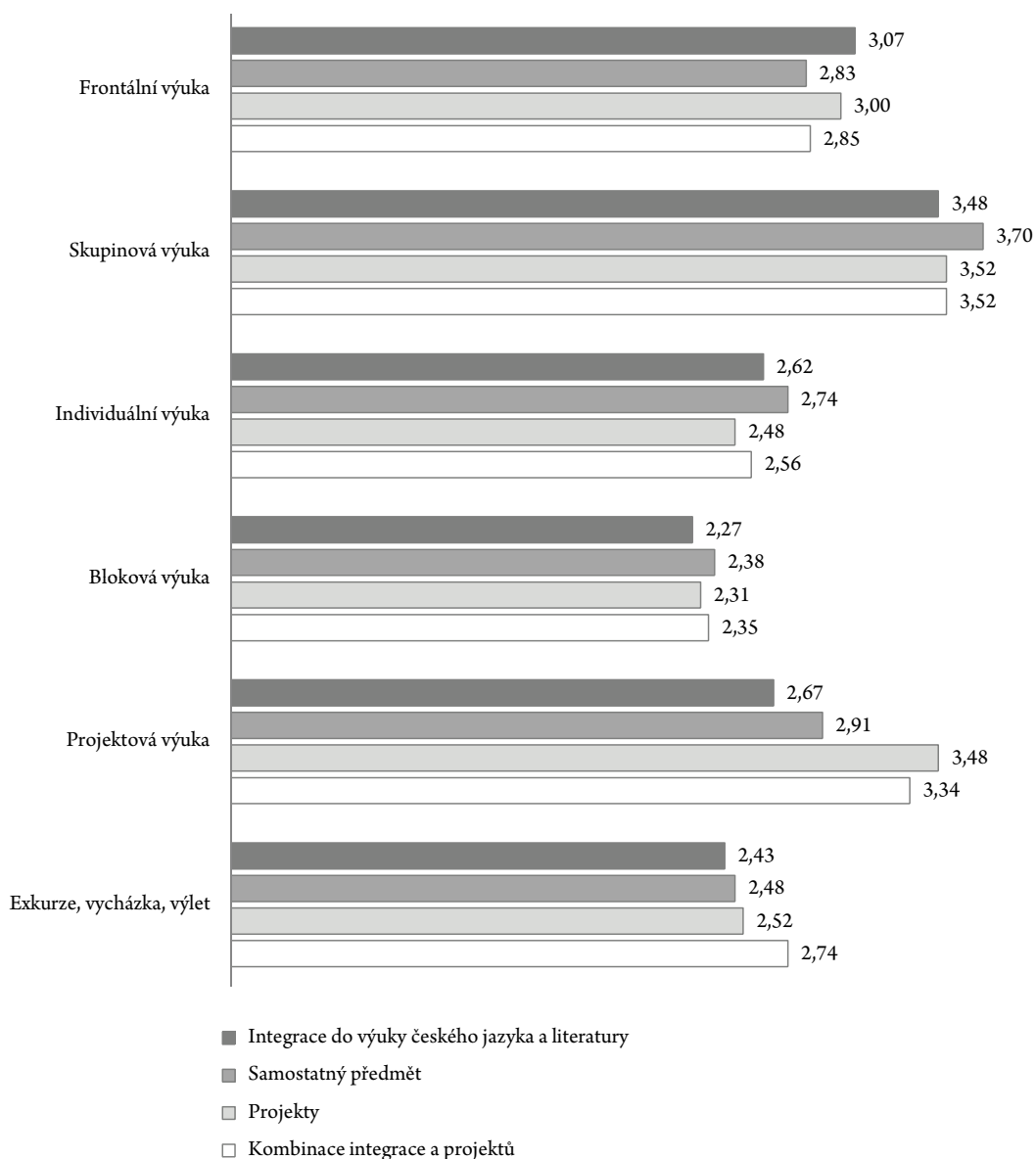
Nejnižší hodnotu korelačního koeficientu vykazovala realizace mediální výchovy formou frontální výuky. Tato organizační forma nekorelovala s jazykovou ani komunikační a slohovou výchovou, velmi nízká závislost se projevila pouze ve vztahu k literární výchově ( $r_s = 0,12$ ). Daleko vyšších hodnot dosáhl koeficient korelace při skupinové výuce, a to ve vztahu ke komunikační a slohové výchově ( $r_s = 0,25$ ) a dále k výchově jazykové ( $r_s = 0,20$ ). Zajímavým bylo zjištění, že skupinová výuka ve vztahu k literární výchově dosáhla jen nízkého stupně závislosti ( $r_s = 0,12$ ). Naopak jedinou organizační formou, která ve srovnání s ostatními ve vztahu k literární výchově dosáhla nejvyšší hodnoty korelačního koeficientu, byla individuální výuka ( $r_s = 0,27$ ).

Jazyková výchova dále prokázala pozitivní vztah s projektovou výukou ( $r_s = 0,31$ ) a formou exkurze, vycházky či výletu ( $r_s = 0,32$ ). Zatímco projektová výuka korelovala i se slohovou a komunikační výchovou ( $r_s = 0,26$ ), exkurze, vycházka či výlet dosáhly nízkého stupně závislosti jak ve vztahu k jazykové výchově, tak i k výchově literární ( $r_s = 0,28$ ).

#### **Organizační formy vyučování dle forem realizace**

Při srovnání jednotlivých forem realizace mediální výchovy je nutné konstatovat, že celkově byl statisticky významný rozdíl mezi respondenty, kteří mediální výchovu integrovali do výuky českého jazyka, a těmi učiteli, kteří ji realizovali v podobě kombinace integrace do výuky a projektů (Kruskal-Wallisův test:  $H [3, N = 600] = 13,28$ ;  $p < 0,01$ ).

Detailní výsledky jednotlivých organizačních forem vyučování dle formy realizace přináší graf 29.



Graf 29: Organizační formy vyučování dle forem realizace

Z grafu 29 je zjevné, že celkové skóre bylo průměrně nejvyšší u skupinové výuky, která se tak stala převažující organizační formou při realizaci mediální výchovy. Jelikož se v tomto oddíle zaměřujeme především na výuku průřezového tématu Mediální výchova ve výuce českého jazyka a literatury, je zřejmé, že i v rámci integrace se tato organizační forma výuky u respondentů objevovala nejčastěji ( $x = 3,48$ ). Tato hodnota

aritmetického průměru odpovídá častému až velmi častému používání. Respondenti rovněž často volí v rámci integrace i výuku frontální ( $x = 3,07$ ), a to nejvíce při srovnání s ostatními formami vyučování.

Obdobných výsledků u implementace mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury dosáhla individuální a projektová výuka. U individuální výuky dosáhla integrace vyšších výsledků ( $x = 2,62$ ) než např. u projektů ( $x = 2,48$ ) a kombinace integrace a projektů ( $x = 2,56$ ). Naproti tomu projektová výuka byla u integrace zjištěna na nejnižší úrovni ( $x = 2,67$ ). Přirozeně nejlepšího výsledku v rámci této organizační formy vyučování dosáhla realizace formou projektů ( $x = 3,48$ ) a kombinace projektů a integrace ( $x = 3,34$ ). Rovněž při výuce samostatného předmětu mediální výchova je tato organizační forma využívána častěji ( $x = 2,91$ ).

Obecně nejnižší výsledky byly odhaleny u blokové výuky a formy exkurze, vycházky či výletu. Je zřejmé, že tyto organizační formy jsou u respondentů doplňkové, a bylo tudíž potvrzeno pouze zřídka u všech forem realizace. Zřetelnější nárůst byl zaznamenán pouze u kombinace integrace a projektů ve vztahu k exkurzi, vycházce či výletu, u nichž hodnota aritmetického průměru směřovala k zřídka až častému užívání ( $x = 2,74$ ).

#### 2.2.4.5 Závěry a diskuse

Ve třetí části výzkumného šetření jsme se zabývali začleněním mediální výchovy do výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Pozornost byla věnována tematickým okruhům, očekávaným přínosům, didaktickým metodám a organizačním formám vyučování ve vztahu k českému jazyku a literatuře. Analyzovány byly také rozdíly v těchto aspektech u respondentů dle forem realizace mediální výchovy.

Pokud jde o začlenění mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury, dospěli jsme k závěrům, že učitelé dle výsledků popisné statistiky nejvíce uplatňují mediální výchovu ve slohovém vyučování, méně ve vyučování literárním. Nejméně je implementace mediální výchovy doložena v jazykové výchově. Na základě tohoto zjištění jsme potvrdili námi stanovenou hypotézu H11.

Dále bylo prokázáno, že čím častěji je mediální výchova začleňována do výuky českého jazyka a literatury, tím více a častěji používají učitelé různé didaktické metody, organizační formy a ve větší míře používají ve výuce i jednotlivá média. Míra závislosti byla prokázána i ve vztahu k položce týkající se obeznámenosti s podobou mediální výchovy v RVP ZV (2007) a ve školních vzdělávacích programech. Tyto zjištěné výsledky jsou dokladem toho, že častějším uplatňováním didaktických metod, organizačních forem vyučování, používáním médií nebo při větší míře obeznámenosti s uvedenými kurikulárními dokumenty je rovněž častěji začleňována mediální výchova do výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.



Ve vztahu k věkovým kategoriím respondentů byla v největší míře zaznamenána integrace mediální výchovy u těch učitelů, kteří byli ve věkové kategorii 56 a více let. Tito respondenti začleňovali mediální výchovu více než učitelé, kteří byli ve věku 25–35 let. Začleňování mediální výchovy má u učitelů s přibývajícím věkem stoupající tendenci. Učitelé ve věkové kategorii do 25 let nebyli ve svých odpovědích jednotní, což by mohlo být způsobeno fází objevování a následné stabilizace a konsolidace v počátcích profesní dráhy učitele (Huberman, 1993). Tyto výsledky jsou překvapivé zejména s ohledem na tu skutečnost, že kurikulární změny (např. reforma a vznik RVP ZV aj.) by měly být především na pedagogických fakultách vysokých škol diskutovány, a měly by se tudíž promítnout do vzdělání učitelů (nejen) českého jazyka a literatury této věkové kategorie.

Zajímavé bylo dále zjištění rozdílů v implementaci mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury s ohledem na pojetí kurikula mediální výchovy u jednotlivých respondentů. Ověřili jsme, že nejméně začleňovali toto průřezové téma do výuky českého jazyka a literatury ti učitelé, kteří náleželi do kategorie kurikula zaměřeného na obor či učivo. Učitelé s pojetím kurikula zaměřeného na žáka a ti, kteří neměli vyhraněné pojetí, začleňovali průřezové téma Mediální výchova v největší míře. Tento výsledek by mohl být zdůvodněn tím, že mediální výchova není pro učitele českého jazyka a literatury kmenovým vzdělávacím oborem v jejich pedagogické práci, pouze průřezovým tématem. Mediální výchova je tak u těchto respondentů upozaděna za vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura.

Při zkoumání jednotlivých tematických okruhů mediální výchovy byla respondenty potvrzena největší síla vztahu mezi komunikační a slohovou výchovou a tematickým okruhem *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení*. Tento tematický okruh byl rovněž rovnoměrně navázán i na další dvě složky českého jazyka a literatury. Učitelé dbají na náplň tohoto tematického okruhu, u něhož je pozornost zaměřena např. na rozvoj kritického odstupů od mediálních sdělení či získání povědomí o výrazových prostředcích používaných v jednotlivých médiích. Zároveň se na základě tohoto tematického okruhu žáci učí chápat rozdíly mezi jednotlivými typy mediální produkce a rozpoznávat manipulativní působení. Při posouzení síly vztahu mezi jazykovou výchovou a tematickými okruhy dosáhl nejvyšší hodnoty korelační koeficient u tematického okruhu *Fungování a vliv médií ve společnosti*, který nejvíce souvisel rovněž s literární výchovou.

Obecně nejvyšších hodnot dosáhl korelační koeficient u vztahu mezi začleněním tematických okruhů mediální výchovy a komunikační a slohovou výchovou, jakož i výchovou jazykovou. Síla zjištěného vztahu tematických okruhů mediální výchovy vůči literární výchově byla slabší i v případech, v nichž se literární výchova jevila jako nejvhodnější k jejich implementaci (např. při požadavku na ucelenou reprodukci přečteného textu či rozlišení literatury hodnotné a konzumní).

Dle dotazovaných učitelů bylo do výuky českého jazyka a literatury nejčastěji zařazeno utváření kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě a rozlišování různých žánrů sdělení. V rámci tematického okruhu *Stavba mediálních sdělení* byly nejvíce zařazeny příklady stavby mediálních zpráv (např. srovnání titulních stran různých deníků, skladba a výběr sdělení v časopisech pro dospívající). Učitelé se dále hojně věnují užití výrazových prostředků autora (pro vyjádření názoru, zastření názoru, pro záměrnou manipulaci) jakožto náplni tematického okruhu *Vnímání autora mediálních sdělení*.

V rámci tematického okruhu *Fungování a vliv médií ve společnosti* se učitelé věnují poučení o vlivu médií na společnost, politický život a kulturu a dále působení médií v každodenním životě jednotlivce. Tento výsledek může být způsoben značným přesahem tematického okruhu do běžných činností žáků na základní škole a měl by tak být přirozenou součástí většiny (nejen) humanitně orientovaných předmětů na základní škole.

Ve výuce českého jazyka a literatury se z mediální výchovy učitelé v rámci produktivních činností nejvíce věnují výrazovým prostředkům pro tvorbu mediálního sdělení, např. jazykovým prostředkům, což odpovídá požadavkům na jednu ze základních dovedností u žáků v českém jazyce na druhém stupni ZŠ. Dále učitelé kladou značný důraz na tvorbu mediálních sdělení pro školní média (např. časopis, rozhlas, televizi či internetové médium). Naopak nejméně se učitelé zaměřují na objasnění potenciálu moderních technologií při tvorbě mediálních sdělení. Tato skutečnost může být zdůvodněna rozdílem v přetrvávajícím oborovém zaměření učitelů českého jazyka na vzdělávací obor Informační a komunikační technologie. V rámci tematického okruhu *Práce v realizačním týmu* se učitelé ve výuce českého jazyka a literatury věnují v největší míře rozvíjení týmové komunikace a spolupráce, např. stanovení si cíle, delegování úkolů a zodpovědnosti.

U integrace mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury lze na základě námi provedeného výzkumného šetření spatřovat největší přínos v rozvoji komunikačních schopností, nápomoci k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace, využívání potenciálů médií, jakož i umožnění rozvoje schopnosti analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich, utváření představ o roli médií v každodenním životě a přispění ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu. Srovnáme-li námi získané výsledky s výzkumným šetřením Dufka (2011–2012, s. 209–217), který se zabýval analýzou učebnic českého jazyka pro druhý stupeň základních škol a jejich potenciálem pro implementaci mediální výchovy do výuky českého jazyka, můžeme konstatovat v našem výzkumu pozitivní posun v očekávaných přínosech, a to zejména ke skupinové činnosti v týmu, jakož i k přínosům k rozvoji žáků v oblasti postojů a hodnot. Dle Dufka mezi nejvýraznější aspekty patří schopnost úspěšného samostatného zapojení do mediální komunikace,

schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich, rozeznávání platnosti a významů argumentů ve veřejné komunikaci a komunikační schopnosti, zejména při stylizaci psaného a mluveného textu. Dotazníkovým šetřením bylo ověřeno, že všechny tyto shora uvedené očekávané přínosy dosáhly vysoké hodnoty aritmetického průměru, mediánu i modu, a jsou tak učiteli českého jazyka a literatury očekávány. Provedený výzkum však dále odhalil i další učitelé významně vnímané přínosy, jejichž potenciál analyzované učebnice nenaplnily, a to přínos v utváření představ o roli médií v každodenním životě, přispění ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu a pomoc k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace.

Při podrobnější analýze lze konstatovat, že přínos, který umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich, dosáhl nejvyšší hodnoty korelačního koeficientu ve vztahu ke komunikační a slohové výchově. V případě jazykové výchovy dosáhl nejvyšší hodnoty korelačního koeficientu přínos ve formování schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu. Literární výchova nejvíce korelovala s přínosem směřujícím k vytváření představy o roli médií v každodenním životě.

Porovnáme-li dále jednotlivé výsledky korespondující s přínosy průřezového tématu Mediální výchova v oblasti vědomostí, dovedností a schopností a v oblasti postojů a hodnot, jsou jejich hodnoty ambivalentní. Zatímco v případě jazykové a slohové výchovy dosáhl koeficient korelací nejvyšších hodnot u přínosů v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, u literární výchovy lze naopak zaznamenat silnější vztah k přínosům spadajícím do oblasti postojů a hodnot. Tyto postoje a hodnoty jsou v české i světové literatuře reprezentovány díly autorů různých žánrů, které mají přirozeně za cíl u žáků na druhém stupni základních škol v nejvyšší míře formovat jejich osobnost.

Míra vztahu mezi didaktickými metodami užívanými učiteli a jednotlivými složkami vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura byla největší u metod práce s textem a komunikační a slohovou výchovou. S touto složkou českého jazyka, jakož i se složkou jazykovou, dále korelovaly i slovní dialogické metody. Vyšší hodnota korelačního koeficientu byla dále zjištěna i ve vztahu k názorným a projektovým metodám. Jedinými didaktickými metodami, u nichž byla nejvyšší míra vztahu vůči literární výchově, byly metody situační (případové studie).

Při posuzování vztahu jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a organizačních forem vyučování jsme nezjistili prokazatelný vztah vůči frontální výuce, u níž dosáhl korelační koeficient nejnižší hodnoty. Výrazně vyšší byla korelace vůči skupinové výuce, a to u komunikační a slohové výchovy a u výchovy jazykové. Zajímavé bylo zjištění, že skupinová výuka s literární výchovou téměř nekorelovala. Naopak jedinou organizační formou vyučování, která ve srovnání s ostatními ve vztahu k literární výchově dosáhla nejvyšší hodnoty korelace, byla individuální výuka.

Tento výsledek je velmi pozitivním zjištěním v rámci realizace průřezového tématu Mediální výchova, jelikož výzkumy výuky opakovaně poukazují (srov. např. Janík, Janíková, Najvar, Najvarová, 2008; Hübelová, Janík, Najvar, 2008; Brtnová Čepičková, 2005) na fakt, že výuka na základních školách v České republice je silně řízena učitelem a organizační formy, v nichž vystupuje do popředí učitel (přednáší, diktuje, vede rozhovor se třídou), významně převyšují ty organizační formy vyučování, v nichž vystupují do popředí žáci (např. pracují samostatně, ve dvojicích či ve skupinách).

Výzkumem bylo dále zjištěno, že se učitelé lišili v závislosti na formě realizace mediální výchovy, a proto jsme se pokusili poukázat na tyto odlišnosti podrobnější analýzou. Ačkoliv se předpokládalo, že činnosti spočívající v rozlišování různých žánrů sdělení budou nejvíce uplatněny při implementaci MV do českého jazyka, bylo ověřeno, že v největší míře jsou tyto činnosti obsahem projektů, což poukazuje na aktuální trendy této formy realizace na základních školách.

Největší míru očekávaných přínosů uváděli učitelé, kteří mediální výchovu realizují formou samostatného předmětu. V rámci integrace mediální výchovy do českého jazyka dosáhl nejvyšších hodnot přínos spočívající v rozvoji komunikačních schopností, např. při veřejném vystupování, při stylizaci psaného a mluveného textu.

Z hlediska forem realizace byly v samostatném předmětu mediální výchova nejméně používány metody monologické. Dialogické vyučovací metody byly nejčastěji zařazovány v rámci projektů a v samostatném předmětu, nejméně v rámci vyučování českého jazyka a literatury. V samostatném předmětu mediální výchovy je monologických metod používáno nejméně. Ačkoliv jsme předpokládali vyšší četnost brainstormingových metod ve výuce českého jazyka a literatury, zejména vzhledem k možnému probouzení tvořivosti u žáků, tato didaktická metoda byla ze všech ostatních forem realizace využívána nejméně.

Celkově nejčastěji byla realizována skupinová výuka, která se tak stala převažující organizační formou při realizaci mediální výchovy. Tato organizační forma vyučování se vyskytovala u integrace mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury rovněž nejčastěji. Blokovaná výuka spolu s exkurzí byly u respondentů spíše doplňkové, jelikož bylo potvrzeno jejich zřídkavé užívání. Zřetelnější nárůst byl u těchto organizačních forem zaznamenán pouze u kombinace integrace a projektů. Tento výsledek je zřejmě způsoben tím, že učitelé českého jazyka nemají zejména pro exkurzi dostatečný časový prostor, proto vnímají tuto formu jen jako okrajovou záležitost. Při výuce mediální výchovy se však použití této organizační formy jeví jako velmi vhodné, jelikož žákům umožňuje přímý kontakt s mediálními organizacemi, redakcemi aj. Osobní zkušenost s novinářskou či jinou redakční prací může u žáků nejen vzbudit zájem o toto průřezové téma, ale i napomoci k rozvoji jejich mediální gramotnosti.

## 2.2.5 Aspekty mediální výchovy vnímané učiteli českého jazyka a literatury

Na závěr dotazníku byla respondentům dána možnost uvést případné problémy, které v souvislosti s průřezovým tématem Mediální výchova řeší na své škole, jakož i nabídnuta příležitost dále se vyjádřit k uvedenému tématu. Charakter těchto položek byl otevřený, respondentům tak nebyly poskytnuty varianty odpovědí.

Na otázku vztahující se k řešeným problémům v souvislosti s mediální výchovou odpovědělo 262 respondentů (43,67 %), z nichž 75 učitelů (28,63 %) uvedlo, že žádné problémy neřeší.

Ostatní výroky respondentů byly dle svého obsahu rozděleny do osmi kategorií, a to s ohledem na charakter problémů, se kterými se učitelé na své škole či ve své praxi potýkají. Jedna z nejpočetnějších kategorií, která zastřešuje výroky 63 respondentů (24,05 %), se týká časových problémů. Učitelé v této souvislosti uváděli např. následující výroky: *Nedostatek časové dotace v rámci hodin českého jazyka – sotva se dá stihnout základní učivo ČJ, podrobnější rozpracování daných témat není možné. Nedostatek času (je tolik průřezových témat, klíčových kompetencí, mnoho žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, učitel by měl ke každému přistupovat individuálně...), zkrátka je těžké vše, co by „se mělo“, do výuky zařadit. Málo času, vělnění do ČJ vede k tomu, že je to jen další z mnoha sfér, kterým se učitel ČJ musí taky věnovat, takže po všech pravopisech, tvaroslovích, větných skladbách, slohových útvarech, literárních žánrech a představitelích světové a české literatury, po rozvíjení čtenářské a informační gramotnosti... přijde čas i na mediální výchovu.* Objevovaly se i odpovědi, které v souvislosti s nedostatkem času upřednostňovaly formu samostatného a povinného předmětu mediální výchova, či poukazovaly vedle potíží s nedostatkem času i na nedodržování časových termínů ze strany žáků, např.: *Nedostatek času na její realizaci. Velmi bych upřednostnila, kdyby MV byla samostatným a povinným předmětem. Nezodpovědnost dětí (např. v rámci termínu školního časopisu), nedostatek času (např. exkurze – děti zmeškají ve škole další předměty).*

Další početnou kategorií, do níž spadají odpovědi 40 respondentů (15,27 %), představovaly výroky, které poukazovaly na *nedostatek didaktického materiálu, složitost tohoto průřezového tématu* a z toho plynoucí nesnáze s jeho realizací v edukačním procesu. Učitelé by velmi často uvítali školení či kurz, na němž by získali nejen informace o mediální výchově, ale i náměty na její zavádění (nejen) do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Objevovaly se např. tyto odpovědi učitelů: *Nejsem spokojená se svou výukou MV, ocenila bych nějaký kurz či školení plný zajímavých nápadů, jakým způsobem nejlépe a nejzábavněji žákům přiblížit problematiku MV. Je to pro mě složité průřezové téma – nikdy jsem neměla možnost „vystudovat“ tento obor a dost často tápu, jak ho vyučovat. Ocenila bych nějakou instruktáž, školení. Nedostatek materiálů, otázka, zda mohu využívat cokoli z televize, ukázky z filmů..., abych neporušovala autorská*



práva. Potřebovala bych souhrnné a jasné vymezení toho, co smím a co nesmím používat a dělat. Neexistence pracovního sešitu pro MV s vhodnými vybranými texty. Učebnice není potřeba. Pravidelný nákup tištěných novin je finančně neúnosný. Objevovaly se i výroky, dle kterých docházelo ke kombinaci potíží s absencí didaktického materiálu, nedostatkem financí a časové dotace českého jazyka a literatury: *Nedostatek metodického materiálu. Nedostupnost materiálů a didaktické podpory pro výuku Mediální výchovy. Nedostatek času (konkrétně nedostačující týdenní hodinová dotace pro předmět Český jazyk a literatura) neumožňuje věnovat tematice větší prostor. Čekám na učebnici MV z nakladatelství Fraus, která už dávno měla vyjít. Ale pokud konečně se zpožděním vyjde, v příštím školním roce na ni už asi ve škole stejně nebudou peníze. Přípravu do hodin včetně pracovních listů si dělám víceméně sama pomocí různých publikací a příruček, které mám. Stojí to hodně času, který se nevrací zpět, protože žáci v 9. ročníku, hlavně v 2. pololetí, se už pro nějaké náročnější aktivity nenechají moc nadchnout.*

Někteří respondenti (N = 26; 9,92 %) odpovídali v rámci této položky na otázky spojené s problémy se samotnou náplní své činnosti v rámci mediální výchovy: *Nedostatek seriózních zpráv na internetu i v tisku či televizním zpravodajství, které by mohly sloužit žákům jako protipól rozšířeného a tolik oblíbeného bulváru, dále kvalita nebo spíše nekvalita jazykových prostředků užívaných v médiích. Řešili jsme toto téma při tvorbě šablon, na naší škole byla vytvořena sada šablon zahrnující mediální výchovu, jde o postupné praktické kroky vedoucí k pravidelné tvorbě školního časopisu. Mediální výchova se vyučuje v 9. ročníku. Žáci si mohou zvolit německý jazyk, výtvarný seminář, nebo MV. Moji med. výchovu volí převážně chlapci, kteří přešli z předmětu sportovní aktivity. Musím je naučit vnímat a interpretovat text, rozeznávat různé druhy sdělení, chápat reklamu jako komerční sdělení, učit je veřejnému vystupování. Připadá mi, že jsou žáci přesyceni informacemi o tomto tématu. Proto se nesnaží osvojovat si informace nové. Příprava učitele vyžaduje nápaditost a originalitu, aby žáky zaujal, pak je možno mediální výchovu správně realizovat.*

Celkem 23 učitelů (8,78 %) v rámci této položky poukazovalo i na celkově nedostatečnou stávající mediální gramotnost žáků na základních školách: *Děti málo čtou nejen knihy, ale i časopisy, vůbec nečtou noviny. Jen někteří občas sledují televizní zprávy. Na internetu se zprávami začínají zabývat většinou až v 8. či 9. třídě. Velký vliv médií na děti, a tím pádem velké problémy s vysvětlováním, jak vnímat vliv médií na společnost. Žáci nevnímají nebezpečí pro život. Celou dobu se potýkáme s tím, že žáci nejsou vždy schopni vybrat pouze důležité informace, často se stává, že žáci stáhnou něco z internetu, aniž si pořádně přečtou co, a pak je jejich prezentace docela slabá. Je to dané tím, že se na ně hrne spousta informací a občas nejsou schopni ve svém věku odhalit, co je nejdůležitější. Někdy řešíme problém s pravdivostí informací na internetu, komentáře typu, ale já jsem to viděl nebo četl na internetu nebo v TV nebo v novinách, tak to musí být pravda, proč by to tam jinak dávali. Žáci berou informace sdělované v médiích jako neměnnou pravdu a zajímají je především bulvární a neobjektivní zprávy, nedovedou vytrdit zaujaté a nezaujaté*



informace. Při práci s informacemi využívají pouze jeden zdroj, nedovedou kombinovat více zdrojů a zpracovat z nich smysluplný výstup. Předchozí pedagogové s dětmi toto téma vůbec neřešili – žáci si zvykají na nový styl práce.

V rámci odpovědí respondentů bylo dále možné vymezit kategorii *technické problémy*, v níž celkem 13 respondentů (4,96 %) uvedlo zejména nedostatečné vybavení školy: *Nedostatečné technické vybavení školy (ráda bych měla svou kameru a mikrofon, ráda bych měla softwarové programy, např. k práci s fotografií apod., nebo aby žáci videonahrávky upravovali sami – to není v současnosti možné, chybí technická vybavenost).*

Celkem 11 učitelů (4,20 %) zmiňovalo malý zájem žáků o toto průřezové téma: *Malý zájem žáků, odmítání spolupráce žáků. Udržet zájem dětí pro tvorbu vlastních příspěvků do školního časopisu – časová náročnost, výsledek musí být viděn, nelze ho skrýt. Žáci považují práci za dost náročnou, řeším motivaci, jak je získat k aktivnější spolupráci.*

Na *finanční problémy* poukazovalo 8 respondentů (3,05 %), kteří uváděli např. následující výroky: *Dlouhodobé podfinancování školství (nedostatek finančních prostředků na pomůcky a vzdělávání učitelů). Nedostatek financí na kvalitní tisk školního časopisu. Nedostatek financí na tvorbu čehokoliv (mimo práci s učebnicí – tu ještě máme, i když starou...).*

Do poslední kategorie nazvané *nedostatek školních médií* bylo možné zařadit odpovědi tří respondentů (0,38 %): *Postrádám školní časopis (2×). Nemáme školní rozhlas.*

V rámci druhé volné položky dotazníku mohli respondenti dále uvést postřehy, vyjádření či názory na průřezové téma *Mediální výchova*. Na tuto volnou položku dotazníku odpovědělo celkem 23 respondentů (3,83 %). Jejich odpovědi bylo možné kategorizovat následovně: *vhodnost/nevhodnost mediální výchovy, vhodnost/nevhodnost samostatného předmětu mediální výchova, další vzdělávání učitelů (kurz) či náplň mediální výchovy.*

Nejpočetnější skupinu představovalo 9 výroků (39,13 %) vztahujících se k náplni mediální výchovy, v níž respondenti uváděli své poznatky z vlastní výuky: *Několik let MV na naší škole fungovala v rámci volitelného předmětu Školní časopis. Žáci tvořili redakci – vydávali 4 čísla ročně. Předmět zrušen kvůli nezájmu žáků – „moc práce“. Letos opět PVP Mediální výchova, ale se zaměřením na průřezové téma a vydáním jednoho čísla časopisu. Ale chybí nadšení. Začínám být opotřebovaná i já. Podporu mám od vedení, ale ne od kolegů. Ve škole od roku 2003 vychází s mojí podporou školní časopis. Děti mají tvůrčí svobodu, rozdělí si vždy role (šéfredaktor, grafik, redaktor, distributor...). Časopis vychází pravidelně a má velký ohlas.*

Časté reakce učitelů bylo možné zaznamenat i u kategorie, která se týkala *dalšího vzdělávání učitelů*, v jejímž rámci celkem 8 respondentů (34,78 %) poukazovalo na své obtíže při začleňování mediální výchovy a z toho plynoucí jejich zájem o další vzdělávání v podobě kurzů či školení: *Uvítali bychom více možností pracovat*

se zpracovanými videoukázkami, záznamy, reklamou... v nabídce pro školy tato možnost chybí. Ráda se nějakého kurzu, který povede k rozšíření mých znalostí a schopností v oblasti mediální výchovy, zúčastním. Uvítala bych učebnici ve stylu Cvičení a her pro globální výchovu – G. Pike, D. Selby. Větší informovanost, vytvoření a rozšíření metodiky, typového pracovního sešitu či listů... Jak začlenit MV více do ŠVP a rozšířit výuku MV na druhém stupni – jako škola s vlastním školním časopisem, rétorickou soutěží a školním rozhlasovým vysíláním hledáme cestu, jak se stát školou s rozšířenou výukou MV. Ráda bych se zúčastnila kvalitního semináře na toto téma, ale zatím se nic vhodného nenaskytlo. Učitelé o vlastní mediální praxi mnoho nevědí, bohužel často ani školitelé nevědí, jak práce novináře vypadá a co její výstup ovlivňuje.

Čtyři respondenti (17,39%) uvedli svůj názor na vhodnost či nevhodnost implementace mediální výchovy: *Nesouhlasím se zavedením průřezových témat obecně, jsou zbytečná, jelikož jejich náplň je stejně přirozenou součástí výuky. V současné době je MV naprosto nezbytnou součástí vzdělávání. Myslím, že téma mediální výchovy je třeba více zapojit do výuky na všech typech škol z důvodu rozvoje komunikačních dovedností a nácviku kritického myšlení. Považuji za velmi přínosné, že se MV vyučuje, u nás dokonce jako samostatný předmět, učím to ráda – mě ta problematika zajímá a navíc dobře doplňuje moji aprobaci ČJ–VV.*

Dva učitelé (8,70%) se vyjádřili i k vhodnosti či nevhodnosti samostatného předmětu mediální výchova: *Myslím, že mediální výchovu, stejně jako environmentální výchovu apod. průřezová témata, je užitečné integrovat do stávajících předmětů – např. snažím se v rámci českého jazyka využívat informace z médií jako materiál k porozumění textu, k výuce stylistiky, ale též i gramatiky apod., navíc využíváme médií při občanské výchově. Nedoporučovala bych zavádět samostatný předmět s tímto názvem na základním stupni škol. Ideální je samostatný předmět mediální výchova, ale na školách se těžko realizuje. Vše závisí na financích a naplnění úvazků pedagogického sboru.*

# ZÁVĚR

Hlavním cílem monografie bylo zjistit realizované kurikulum mediální výchovy z pohledu učitelů českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol v České republice. Teoretická část se zabývá problematikou mediální výchovy ve výuce učitelů českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol v České republice. Přijatý Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2016) obsahuje jako povinnou součást základního vzdělávání průřezová témata, která mají výrazně formativní povahu. Tímto zařazením se mediální výchova stala závaznou součástí kurikula.

V první kapitole teoretické části publikace bylo pojednáno o kurikulu v kontextu pedagogické terminologie. Byly analyzovány a vybrány nejvýznamnější přístupy ke zkoumání kurikula jak v České republice, tak i v zahraničí. V oblasti výzkumu kurikula jsou v současné době uplatňovány odlišné přístupy. K významným českým autorům zabývajícím se proměnami paradigmatu kurikulárního diskurzu patří Walterová (1994; 2006; 2010), Maňák (2007; 2008), Janík (2008; 2009a; 2009b; 2010) a Švec (1994; 1995; 2008) se svými spolupracovníky. Z výzkumných šetření těchto autorů vychází i námi realizované dotazníkové šetření. Jako jeden ze stěžejních subjektivních faktorů, jež se podílí na kvalitě kurikula, bylo vymezeno učitelovo pojetí kurikula. Tato učitelova reflexe tvoří základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání.

V kapitole 1.2 této monografie byla zpracována problematika týkající se médií a mediální komunikace. V této části publikace se v českém prostředí ztotožňujeme s vymezením médií dle Jiráka a Köpplové (2007; 2015). Na média je v tomto pojetí nahlíženo jako na sociální instituce veřejného a politického života na jedné straně a nástroje naplnění soukromí a potřeby zábavy a rekreace na straně druhé. Představují tak svébytnou formu kulturní produkce, jejíž některé rysy jsou pro média typické. Mediální komunikace představuje jednu z forem komunikace sociální.

V kapitole 1.3 byla pozornost věnována mediální výchově a mediální gramotnosti. V rámci tohoto teoretického vymezení byl analyzován vývoj mediální výchovy, její koncepty, mediální gramotnost a pojetí mediální výchovy ve vybraných zemích. Vzhledem k výzkumnému záměru této práce vystoupila do popředí teoretická východiska tradičních konceptů mediální výchovy. Mediální výchova sleduje zejména dva základní cíle. Jedním z nich je utváření a pěstování kritické reflexe médií a jejich obsahů u příjemců. Touto oblastí se zabývá tzv. kriticko-hermeneutická větev

mediální výchovy. Druhým základním cílem mediální výchovy je praktická příprava jednotlivce na využívání médií. Tento koncept se označuje jako tzv. learning by doing, tj. dovednostní větev mediální výchovy. Mediální gramotnost byla definována zejména v rámci dokumentů vydaných Evropskou komisí a Evropským parlamentem (2007). Mediální gramotnost se dle těchto dokumentů týká dovedností, znalostí a porozumění, které spotřebitelům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií. Vybrané koncepce pojetí mediální výchovy byly sledovány ve Velké Británii, ve Spojených státech amerických a v Německu. V prostředí Velké Británie je nejznámějším autorem zabývajícím se problematikou mediální výchovy Buckingham (2003), v USA je tímto představitelem Potter (2004). Německá mediální pedagogika (Medienpädagogik) vychází při klasifikaci jednotlivých směrů ze studie Schella a Schorba (1988, in Křišťan, 1999). Ačkoliv vybraných konceptů, teorií a škol z oblasti mediálních studií, z nichž mediální výchova vychází, je mnoho, byl pro náš výzkum podnětný konceptuální rámec pro mediální výchovu dle Shepherd (1992).

Čtvrtá kapitola první části monografie představuje shrnutí výzkumných šetření pedagogických aspektů médií. Přikláníme se k interpretaci účinků médií, které dokládají, že hromadné sdělovací prostředky mohou podstatným způsobem formovat vědění, myšlení, prožívání i jednání svých adresátů. Výzkumy socializační funkce médií se nejčastěji zaměřují na zjišťování vlivu médií na děti, vlivu násilí v médiích a vlivu médií na utváření hodnot. Analyzovali jsme nejvýznamnější dostupné výzkumy zaměřené na média jako kurikulární oblast, které se zabývají především zkoumáním mediální gramotnosti a mediální výchovy. Tyto výzkumy lze rozdělit do několika skupin. Výzkumy účinnosti mediální výchovy se zaměřují především na to, jak mediální výchova ovlivňuje znalosti, dovednosti a postoje studentů. Poukázali jsme na stěžejní výzkumy projektované a realizované formy kurikula mediální výchovy, které zjišťují nejen současný stav mediální výchovy na školách, ale i znalosti a postoje učitelů ovlivňující její uplatňování ve výuce.

Pátá kapitola první části monografie vymezuje průřezové téma Mediální výchova na druhém stupni základních škol. V námi provedeném výzkumném šetření jsme vycházeli z koncepce mediální výchovy dle RVP ZV (2007). Dle tohoto kurikulárního dokumentu poskytuje mediální výchova elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Aby byl jednatel schopen uplatnění ve společnosti, stává se stále důležitějším umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty, které jsou prostřednictvím médií produkovány. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2016, s. 137) explicitně uvádí vhodnost začlenění mediální výchovy do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie a v neposlední řadě i do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Z provedených výzkumů vyplývá, že nejčastějšími učiteli mediální výchovy v České republice jsou v současné době zejména učitelé vzdělávacího oboru

Český jazyk a literatura. Tento vzdělávací obor se zaměřuje zejména na vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavbu, rozličné typy obsahů a uplatňování odpovídajícího výběru výrazových prostředků. Vzhledem k šířce průřezového tématu Mediální výchova je její obsah posuzován ve dvou rovinách, které jsou označovány jako receptivní a produktivní činnosti.

V empirické části monografie byl popsán výzkum zaměřený na zjištění reflexe průřezového tématu Mediální výchova na 2. stupni základních škol učiteli českého jazyka a literatury. Reflexe je v pojetí výzkumného šetření charakterizována názory a postoji učitelů českého jazyka a literatury vůči průřezovému tématu Mediální výchova. Výzkumné šetření se skládalo ze tří částí a bylo zaměřeno na učitelovo pojetí kurikula mediální výchovy, realizovanou formu kurikula mediální výchovy a začlenění mediální výchovy do výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Výzkumný nástroj zjišťuje míru zprostředkování kurikulárních obsahů průřezového tématu Mediální výchova v RVP ZV, jakož i dosahování vzdělávacích přínosů ve výuce. Zkoumaná kognitivní a postojová složka učitelova pojetí se promítá do realizace kurikula. Realizovaná forma kurikula v našem výzkumu tvoří zejména obsah vzdělávání (průřezové téma Mediální výchova), který je učiteli českého jazyka a literatury předáván subjektům edukace (žákům 2. stupně základních škol). Ve výzkumném šetření se nezaměřujeme na oblast výzkumu kurikula (kurikulárního dokumentu RVP ZV) jako takového, jelikož ve výzkumu není zjišťováno přijímání, hodnocení a vnímání implementace kurikulárních dokumentů ze strany učitelů českého jazyka a literatury.

V první části výzkumného šetření jsme se věnovali pojetí kurikula mediální výchovy u učitelů českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol. Učitelovo pojetí kurikula mediální výchovy dle RVP ZV považujeme v tomto výzkumu za významný a citlivý moment, který ovlivňuje kurikulum a má přesah do kvality výuky.

Bylo zjištěno, že mezi učiteli českého jazyka a literatury na základních školách jednoznačně převládá výrazná orientace na žáka, která odpovídá paidotropnímu pojetí kurikula. Méně vstřícný postoj zaujímali respondenti vůči položkám zaměřeným na učivo a odborné znalosti. Nejméně kladné postoje vykazovali učitelé vůči položkám zaměřeným na RVP ZV či školní vzdělávací program, které odpovídají pojetí kurikula zaměřeného na systém.

Průkazné rozlišení těchto typů pojetí kurikula u učitelů bylo ve výzkumu ověřeno za použití faktorové analýzy. Při zjišťování toho, v jakém rozsahu se ve sledovaném souboru projevují preference některého typu kurikulární orientace, bylo prokázáno, že u učitelů českého jazyka a literatury v České republice převládá humanistický přístup ke vzdělání, který reflektuje žákovy potřeby a zkušenosti, jelikož nejvíce jednoznačně kladných odpovědí obdržela trojice položek zaměřených na žáka (57,32 %).

V druhé části dotazníkového šetření jsme zkoumali realizovanou formu kurikula mediální výchovy u učitelů českého jazyka a literatury. Byla zjištěna převládající forma



realizace mediální výchovy na základních školách v České republice. Učitelé mediální výchovu nejčastěji integrují do výuky českého jazyka a literatury, realizace formou samostatného předmětu, projektů či kombinace projektů a integrace je mnohem méně častá. Při analýze tematických okruhů mediální výchovy jsme dospěli k závěru, že učitelé nejčastěji začleňují tematické okruhy *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení* a *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality*, zatímco tematické okruhy zabývající se stavbou mediálního sdělení a jeho tvorbou byly do výuky implementovány v podstatně menším rozsahu.

Z výzkumného šetření lze u učitelů dovodit menší míru začlenění tematického okruhu týkajícího se odhalování hodnocení autora mediálních sdělení, kterým by vedli žáky k hodnocení toho, co čtou. Tímto výsledkem můžeme poskytnout i dílčí komentář k výsledkům šetření PISA 2009, dle kterého čeští žáci dosáhli výrazně horších výsledků na škále *Zhodnocení textu*. Je zřejmé, že žáci v České republice jsou méně zvyklí texty kriticky posuzovat a vyhodnocovat.

Můžeme dále konstatovat, že mezi učiteli byl zjištěn rozdíl v míře začlenění receptivních a produktivních tematických okruhů, což svědčí o zažité praxi učitelů českého jazyka a literatury, která však zcela neodpovídá kurikulárnímu dokumentu (RVP ZV) ve smyslu rovnováhy mezi receptivní a produktivní složkou mediální výchovy.

Analýzou položky vztahující se k očekávaným přínosům průřezového tématu Mediální výchova bylo prokázáno, že učitelé spatřují tyto přínosy ve své výuce ve větší míře v oblasti vědomostí, dovedností a schopností než v oblasti postojů a hodnot. Nejvíce konzistentní odpovědi byly u respondentů zjištěny ve vztahu k přínosu spočívajícímu v uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace. Jako jistý nesoulad mezi projektovanou a realizovanou formou kurikula mediální výchovy lze tedy považovat potvrzení hypotézy H7, dle které výuka průřezového tématu Mediální výchova u učitelů českého jazyka a literatury vede k přínosům v oblasti vědomostí, dovedností a schopností ve větší míře než v oblasti postojů a hodnot.

Na základě odpovědí respondentů jsou přínosy mediální výchovy v největší míře očekávány u učitelů, kteří mediální výchovu realizují formou samostatného předmětu. Zkoumáním vztahů mezi jednotlivými tematickými okruhy a očekávanými přínosy mediální výchovy bylo zjištěno, že u začlenění tematického okruhu *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení* dosáhl koeficient korelace nejvyšší hodnoty ve vztahu k přínosu spočívajícímu v pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů a z oblasti postojů a hodnot k rozvoji citlivosti vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení. Dle našeho předpokladu bylo zjištěno, že tematický okruh *Stavba mediálních sdělení* nejvíce koreloval s přínosem směřujícím k osvojení si základních principů vzniku mediálních sdělení, např. zpravodajství, a s přínosem umožňujícím pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů. Do kategorie produktivních



činností spadají tematické okruhy *Tvorba mediálního sdělení* a *Práce v realizačním týmu*. Oba tyto okruhy pozitivně korelovaly s přínosem směřujícím k osvojení si základních principů vzniku mediálních sdělení, přispění k zapojení do mediální komunikace, jakož i k rozvoji citlivosti vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení.

Při analýze používaných didaktických metod ve výuce mediální výchovy bylo pozitivně hodnoceno, že nejčastěji jsou při začleňování mediální výchovy u učitelů českého jazyka používány metody slovní, u nichž převažují metody práce s textem a metody dialogické. Svědčí to o silném postavení těchto metod mezi učiteli českého jazyka a literatury na základních školách v ČR. Z dalších výsledků vyplynulo, že četnost metod má vzrůstající tendenci se zvyšováním frekvence začleňování mediální výchovy. Výzkum potvrdil, že učitelé, kteří se účastnili kurzu mediální výchovy, používali ve své výuce průřezového tématu Mediální výchova častěji různé didaktické metody. Podobné výsledky jsme získali i ve vztahu k médiím, která učitelé při výuce mediální výchovy používají. Bylo ověřeno, že nejčastěji s produkty žáků pracují učitelé, kteří se účastnili kurzu neakreditovaného MŠMT, o něco méně ti, kteří absolvovali kurz akreditovaný. Při výuce mediální výchovy používají učitelé nejčastěji skupinovou výuku, která je velmi často aplikována téměř polovinou respondentů.

V oblasti participace učitelů na tvorbě školních mediálních produktů se učitelé spolu s žáky nejčastěji zapojují do aktivit souvisejících s tvorbou školních webových stránek. Druhou nejčastější aktivitu představuje školní časopis. Ve výzkumu byla potvrzena i souvislost, dle které čím více se učitelé účastní těchto aktivit týkajících se tvorby školních mediálních produktů (školní webové stránky, školní časopis aj.), tím častěji pracují s výtvy, které žáci v rámci průřezového tématu Mediální výchova vytvoří. Přetrvávajícím trendem je ve výuce nejčastější využívání internetové sítě.

Třetí část výzkumného šetření se zabývala začleněním mediální výchovy do výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Na základě výpočtu korelačního koeficientu jsme zjišťovali sílu vztahu mezi začleněním mediální výchovy do českého jazyka a literatury a tematickými okruhy, očekávanými přínosy, didaktickými metodami a organizačními formami vyučování, které dle našeho názoru představují stěžejní proměnné vypovídající o realizovaném kurikulu mediální výchovy. Analyzovány byly rovněž rozdílly v těchto aspektech dle formy realizace mediální výchovy respondenty.

Při zkoumání začlenění mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury bylo zjištěno, že učitelé nejvíce uplatňují mediální výchovu ve slohovém vyučování, méně ve vyučování literárním. Nejméně je implementace mediální výchovy doložena v jazykové výchově. Dále bylo prokázáno, že čím častěji je mediální výchova začleňována do výuky českého jazyka a literatury, tím více a častěji používají učitelé různé didaktické metody, organizační formy a ve větší míře používají ve výuce i jednotlivá média. Při větší míře obeznámenosti učitelů s RVP ZV (2007) a ŠVP školy, na níž vyučují, je jimi rovněž častěji začleňována mediální výchova do výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

U respondentů byl zjištěn rozdíl v implementaci mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury s ohledem na jejich pojetí kurikula mediální výchovy. Bylo ověřeno, že nejméně začleňovali toto průřezové téma do výuky českého jazyka a literatury ti učitelé, kteří náleželi do skupiny respondentů typu pojetí kurikula orientovaného na obor či učivo. Učitelé s pojetím kurikula zaměřeného na žáka a ti, kteří neměli vyhraněné pojetí, začleňovali průřezové téma Mediální výchova v největší míře.

Při zkoumání jednotlivých tematických okruhů mediální výchovy byla respondenty potvrzena největší síla vztahu mezi komunikační a slohovou výchovou a tematickým okruhem *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení*. Tento tematický okruh byl rovněž rovnoměrně navázán i na další dvě složky českého jazyka a literatury. Obecně nejvyšších hodnot dosáhl korelační koeficient u vztahu mezi začleněním tematických okruhů mediální výchovy a komunikační a slohovou výchovou, jakož i výchovou jazykovou. Síla zjištěného vztahu tematických okruhů mediální výchovy vůči literární výchově byla slabší i v případech, v nichž se literární výchova jevila jako nejvhodnější k jejich implementaci (např. při požadavku na ucelenou reprodukci přečteného textu či rozlišení literatury hodnotné a konzumní).

Dle dotazovaných učitelů bylo do výuky českého jazyka a literatury nejčastěji zařazeno utváření kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě a rozlišování různých žánrů sdělení. V rámci tematického okruhu *Stavba mediálních sdělení* byly nejvíce začleněny příklady stavby mediálních zpráv (např. srovnání titulních stran různých deníků, skladba a výběr sdělení v časopisech pro dospívající). Učitelé se dále hojně věnují užití výrazových prostředků autora (pro vyjádření názoru, zastření názoru, pro záměrnou manipulaci) jakožto náplni tematického okruhu *Vnímání autora mediálních sdělení*. V rámci tematického okruhu *Fungování a vliv médií ve společnosti* se učitelé zabývají poučením o vlivu médií na společnost, politický život a kulturu. Ve výuce českého jazyka a literatury se z mediální výchovy učitelé v rámci produktivních činností nejvíce věnují výrazovým prostředkům pro tvorbu mediálního sdělení, např. jazykovým prostředkům, což odpovídá požadavkům na jednu ze základních dovedností u žáků v českém jazyce na druhém stupni základních škol. Dále učitelé kladou značný důraz na tvorbu mediálních sdělení pro školní média (např. časopis, rozhlas, televizi či internetové médium). Naopak nejméně se učitelé zaměřují na objasnění potenciálu moderních technologií při tvorbě mediálních sdělení. Tato skutečnost může být zdůvodněna rozdílem v přetrvávajícím oborovém zaměření učitelů českého jazyka na vzdělávací obor Informační a komunikační technologie.

V rámci integrace mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury lze na základě námi provedeného výzkumného šetření spatřovat největší přínos v rozvoji komunikačních schopností, nápomoci k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace, využívání potenciálu médií, jakož i umožnění rozvoje schopnosti analytického přístupu

k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich, utváření představ o roli médií v každodenním životě a přispění ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu.

Při podrobnější analýze lze konstatovat, že přínos, který umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich, dosáhl nejvyšší hodnoty korelačního koeficientu ve vztahu ke komunikační a slohové výchově. V případě jazykové výchovy dosáhl nejvyšší hodnoty korelačního koeficientu přínos spočívající ve formování schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu. Literární výchova nejvíce korelovala s přínosem směřujícím k vytváření představy o roli médií v každodenním životě.

Při posouzení jednotlivých přínosů průřezového tématu Mediální výchova v oblasti vědomostí, dovedností a schopností a v oblasti postojů a hodnot jsou jejich výsledky ambivalentní. Zatímco v případě jazykové a slohové výchovy dosáhl korelační koeficient nejvyšších hodnot u přínosů v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, u literární výchovy lze naopak zaznamenat silnější vztah k přínosům spadajícím do oblasti postojů a hodnot. Tyto postoje a hodnoty jsou v české i světové literatuře reprezentovány díly autorů různých žánrů, které mají přirozeně za cíl u žáků na druhém stupni základních škol v nejvyšší míře formovat jejich osobnost.

Míra vztahu mezi didaktickými metodami užívanými učiteli a jednotlivými složkami vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura byla nejsilnější u metod práce s textem a komunikační a slohovou výchovou. S touto složkou českého jazyka, jakož i se složkou jazykovou, dále korelovaly i slovní dialogické metody. Při posuzování vztahu jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a organizačních forem vyučování jsme nezjistili prokazatelný vztah vůči frontální výuce, u níž dosáhl korelační koeficient nejnižší hodnoty. Výrazně vyšší byla korelace vůči skupinové výuce, a to u komunikační a slohové výchovy a u výchovy jazykové.

Jelikož byl výzkumem prokázán rozdíl v závislosti na formě realizace mediální výchovy, pokusili jsme se poukázat na tyto odlišnosti podrobnější analýzou. V rámci integrace mediální výchovy do českého jazyka dosáhl nejvyšších hodnot přínos spočívající v rozvoji komunikačních schopností, např. při veřejném vystupování, při stylizaci psaného a mluveného textu.

Celkově nejčastěji byla realizována skupinová výuka, která se tak stala převažující organizační formou při realizaci mediální výchovy. Rovněž v rámci integrace mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury se tato organizační forma vyučování vyskytovala nejčastěji.

### **Návrhy a možná doporučení vyplývající z výzkumného šetření**

Na základě výsledků empirického šetření lze uvést následující doporučení pro pedagogickou praxi a edukační proces.

Je nutné dále prohlubovat informovanost učitelů zejména pomocí odborných publikací, přednášek a seminářů o problematice mediální výchovy a podporovat účast učitelů na kurzech a školeních průřezového tématu Mediální výchova. Tento návrh vychází z výsledků výzkumného šetření, dle kterého se účast učitelů českého jazyka a literatury na kurzu mediální výchovy projevovala jako významný faktor pozitivně ovlivňující realizované kurikulum mediální výchovy. Potvrdila se významná role celoživotního vzdělávání učitelů prostřednictvím vzdělávacích kurzů mediální výchovy, jež dle výsledků výzkumu působí jako významný indikátor pro rozvoj profesní zdatnosti učitele. Toto zjištění by mohlo být významným podnětem pro další vzdělávání učitelů v rámci kurzů a podobných vzdělávacích aktivit. Při začlenění mediální výchovy do výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura kladou učitelé nejmenší důraz na přínos mediální výchovy v rozvoji citlivosti vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení. Zde je patrná slabá stránka současné pedagogické praxe učitelů českého jazyka a literatury v mediální výchově.

Do vzdělávacího procesu na druhém stupni základních škol by měly být implementovány všechny tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova. Pro praxi lze dále shrnout, že mezi učiteli převládaly odpovědi, dle kterých jsou tematické okruhy spíše začleňovány. Realizovaná forma kurikula mediální výchovy tak u učitelů v oblasti tematických okruhů v převažující míře odpovídá jeho projektované formě, která je deklarována Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (2016). Z provedeného výzkumu rovněž vyplynulo, že se učitelé v menší míře věnují odhalování hodnocení autora mediálních sdělení, kterým by vedli žáky k hodnocení toho, co čtou. To koresponduje i s výsledky šetření PISA 2009, dle kterého jsou žáci v České republice méně zvyklí texty kriticky posuzovat a vyhodnocovat. Do budoucna je tedy možné využít potenciál, který průřezové téma Mediální výchova v tomto směru přináší, a zaměřit svoji pozornost více na aplikaci tohoto tematického okruhu ve výuce učitelů na druhém stupni základních škol.

Učitelé českého jazyka a literatury by měli svoji výuku průřezového tématu Mediální výchova více směřovat k dosažení přínosů k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak i v oblasti postojů a hodnot. V rámci výuky tohoto průřezového tématu by měli učitelé vhodně kombinovat didaktické metody, slovní didaktické metody doplňovat zejména metodami problémovými, projektovými a brainstormingovými. Dále by mělo dojít k posílení variability různých organizačních forem vyučování.

Jako značně efektivní se jeví společné zapojování učitele a žáků do aktivit souvisejících s tvorbou školních mediálních produktů (školní časopis, školní webové stránky, školní rozhlas aj.). V této souvislosti se otevírá prostor i pro pregraduální vzdělávání učitelů, jelikož z výzkumného šetření vyplynulo, že absolventi a učitelé s délkou praxe do pěti let na uvedených aktivitách participují ze všech respondentů

nejméně. Na základě provedeného výzkumu se tak překvapivě nepotvrdilo, že by se nejmladší učitelé podíleli na moderních trendech a aktivitách základních škol.

Výsledky výzkumného šetření vybízejí k diskusi nad podrobnějším zpracováním problematiky mediální výchovy ve studijních programech společného základu nebo specializovaných předmětů pedagogických fakult. Ačkoliv bychom předpokládali, že vzhledem k nedávnému zařazení mediální výchovy do RVP ZV budou absolventi více seznámeni s daným tématem a možnostmi jeho realizace, tento odhad se nepotvrdil. Naopak bylo zjištěno, že absolventi a učitelé, jejichž délka praxe nepřesáhla pět roků, zařazují mediální výchovu nejméně. Služebně starší učitelé implementovali tematické okruhy ve srovnání s ostatními ve větší míře. Bylo zjištěno, že začleňování mediální výchovy má u učitelů s přibývajícím věkem spíše stoupající tendenci.





# RESUMÉ

Monografie se zabývá výzkumem realizovaného kurikula mediální výchovy z pohledu učitelů českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol v České republice. Teoretická část monografie pojednává o kurikulu v kontextu pedagogické terminologie. Byly popsány přístupy ke zkoumání kurikula jak v České republice, tak i v zahraničí. Dále bylo vymezeno učitelovo pojetí kurikula z pohledu současného pedagogického výzkumu, a to jako jeden ze stěžejních subjektivních faktorů, který se podílí na kvalitě kurikula. Zpracována byla problematika týkající se médií a mediální komunikace a pozornost byla rovněž věnována mediální výchově a mediální gramotnosti. V rámci tohoto teoretického vymezení byl analyzován vývoj mediální výchovy, její koncepty, mediální gramotnost a pojetí mediální výchovy ve vybraných zemích. V teoretické části byla rovněž popsána realizovaná výzkumná šetření pedagogických aspektů médií, jako jsou výzkumy socializační funkce médií a zkoumání mediální gramotnosti a mediální výchovy. Průřezové téma Mediální výchova na druhém stupni základních škol bylo popsáno dle RVP ZV (2016) se zaměřením na jeho začlenění do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

Empirická část monografie představuje výzkumné šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit, jaká je realizovaná forma kurikula průřezového tématu Mediální výchova u učitelů českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol v České republice. V této části publikace byl představen výzkumný problém včetně výzkumných otázek a hypotéz, pojednáno bylo o výzkumném nástroji a výzkumném souboru, jakož i o sběru a analýze získaných dat. Dále byly shrnuty výsledky výzkumného šetření, na jejichž základě došlo k formulaci doporučení pro pedagogickou praxi a edukační proces.

Výzkumné šetření bylo provedeno kvantitativní metodou za použití dotazníku vlastní konstrukce. Některé doplňující otázky v rámci položek měly charakter kvalitativního výzkumu. Jednalo se tedy o smíšený design s dominantním použitím kvantitativní metodologie. Dotazníkové šetření se skládalo ze tří částí a bylo zaměřeno na učitelovo pojetí kurikula mediální výchovy, realizovanou formu kurikula mediální výchovy a začlenění mediální výchovy do výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

V první části výzkumného šetření jsme dospěli k závěru, že mezi učiteli českého jazyka a literatury při výuce mediální výchovy jednoznačně převládá výrazná orientace na žáka, která odpovídá paidotropnímu pojetí kurikula. V druhé části dotazníkového šetření jsme získali poznatky o formě realizace průřezového tématu Mediální výchova.

Učitelé mediální výchovu nejčastěji integrují do výuky českého jazyka a literatury ve srovnání s realizací formou samostatného předmětu, projektů či kombinace projektů s integrací. Mezi učiteli byl zjištěn rozdíl v míře začlenění receptivních a produktivních tematických okruhů. Výuka průřezového tématu Mediální výchova u učitelů českého jazyka a literatury vede k přínosům v oblasti vědomostí, dovedností a schopností ve větší míře než v oblasti postojů a hodnot. Výzkumné šetření se dále zaměřilo na zjištění uplatnění didaktických metod a organizačních forem vyučování, participaci učitelů spolu s žáky na tvorbě školních mediálních produktů aj. Při zkoumání začlenění mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury bylo ověřeno, že učitelé nejvíce uplatňují mediální výchovu ve slohovém vyučování, méně ve vyučování literárním. Nejméně je implementace mediální výchovy doložena v jazykové výchově.

# SUMMARY

Monograph is focusing on research of curriculum of the Media Education from the perspective of upper elementary school teachers of the Czech language and literature in the Czech Republic. The theoretical part focuses on curriculum in the context of pedagogical terminology and approaches towards curriculum research in the Czech Republic as well as abroad. This chapter also defines teachers' concept of curriculum from the current pedagogical research perspective, which is one of the key subjective factors contributing to quality of the curriculum. Furthermore, theoretical part deals with issue of media and media communication as well as media education in selected countries. Based on the previous research results, the chapter also focuses on the pedagogical aspect of media such as research on social function of media, media literacy and media education. The last chapter of the theoretical part specifies the cross-section theme of Media Education in the upper elementary schools according to the Framework Education Programme for Elementary Education (2016) with orientation to its integration into education on the subject of Czech language and literature.

Empirical part of the monograph introduces the results of the research itself, which aims to discover the form of the curriculum of Media Education applied by the teachers of the Czech language and literature in the Czech upper elementary schools. In this part of the monograph there was presented the research problem, including the research questions and hypothesis, and the research instrument and research file, counting collection and analysis of gained data. Summarized results of research were presented and analysed fulfilment of aims and assessment of hypothesis. On the basis of these results there were expressed recommendations and conclusions for further educational theory and practice. The research was carried out through the quantitative methods using the questionnaires created by the author of the publication. Some of the survey questions had character of qualitative research. Hence, the research had a characteristic of a mixture design with dominant use of quantitative methodology. Questionnaires were composed of three parts: teachers' concepts of the media education curriculum, applied form of the curriculum and overall integration of the media education into the curriculum of the Czech language and literature classes. For the first part, the results show that among the teachers clearly prevails significant focus on a student, which corresponds to paidotropical concept of the curriculum. The second part

introduces findings of the form of realization of the cross-section subject of Media Education. Teachers very commonly implement Media Education into the Czech language and literature in form of projects or in combination of projects and integration, compared to the actual form of curriculum of the subject. Among the teachers was identified a difference in the degree of integration of receptive and productive thematic areas. Teaching of cross-section subject of Media Education as a part of the subject Czech Language and Literature is beneficial in the area of knowledge development and similar skills more than in the area of stands and values. Research also focuses on the application of didactical methods, organization of the education, interaction of teachers with students on the production of school media materials etc. The research results prove that teachers mostly use Media Education in creative writing classes, less in the literature classes. The minimum use of the Media Education is documented in grammar education part.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

ADAMCOVÁ, A. *Mediální výchova a její pojetí v programech povinného vzdělávání v České republice*. Diplomová práce. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2000.

ANDERSON, C. A., BUSHMAN, B. J. Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 2001, roč. 12, č. 5, s. 353–359. ISSN 0956-7976. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00366>

ANDERSON, C. A., CARNAGEY, N. L., EUBANKS, J. Exposure to Violent Media: The Effects of Songs With Violent Lyrics on Aggressive Thoughts and Feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, roč. 84, č. 5, s. 960–971. ISSN 0022-3514.

ANGELOVSKÁ, O. Děti a násilí v médiích. In MAŠEK, J., SLOBODA, Z. (eds.). *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 5–10. ISBN 978-80-7043-851-0.

ARNETT, J. J. (ed.). *Encyclopedia of Children, Adolescents and the Media*. 2. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2007, s. 461–886. ISBN 1-4129-0530-3.

ASHLEY, S., POEPEL, M., WILLIS, E. Media Literacy and News Credibility: Does knowledge of media ownership increase skepticism in news consumers? *Journal of Media Literacy Education*, 2010, roč. 2, č. 1, s. 37–46.

BANDURA, A., ROSS, D., ROSS, S. A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, roč. 63, č. 3, s. 575–582. ISSN 0096-851X. <https://doi.org/10.1037/h0045925>

BAUMAN, P. *Ideová dimenze kurikula základní školy. Znalosti budoucích pedagogů o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání*. Disertační práce. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 2011.

BAZALGETTE, C., BEVORT, E., SAVINO, J. (eds.). *New Directions: Media Education Worldwide*. London: British Film Institute, 1992, 242 s. ISBN 0-85170-350-X.

BĚLOHRADSKÁ, J. Determinanty mediální výchovy v realitě přípravy ŠVP na základních školách. In NEJEZCHLEBOVÁ, J. (ed.). *Informační gramotnost*. 1. vyd. Brno: Moravská zemská knihovna a Pedagogické centrum Brno, 2006, 133 s. ISBN 80-7051-151-6.

BĚLOHRADSKÁ, J. Mediální výchova v praxi škol z pohledu žáků i učitelů. In MAŠEK, J., SLOBODA, Z. (eds.). *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 11–17. ISBN 978-80-7043-851-0.

BÍNA, D. a kol. *Výchova k mediální gramotnosti*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005, 103 s. ISBN 80-7040-844-8.

BOWLING, A. *Research Methods in Health. Investigating health and health services*. 2. vyd. Maidenhead: Open University Press, 2002, 486 s. ISBN 0-335-20643-3.

BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. *Aktivní konstrukce přírodovědného poznání žáků primární školy*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005, 184 s. ISBN 80-7044-723-0.

- BUCKINGHAM, D. *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. 1. vyd. Cambridge: Polity Press, 2000, 245 s. ISBN 0-7456-1933-9.
- BUCKINGHAM, D. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. 1. vyd. Cambridge: Polity Press, 2003, 219 s. ISBN 0-7456-2830-3.
- BUCKINGHAM, D. Teaching about the media. In LUSTED, D. (ed.). *The Media Studies Book: A guide for teachers*. 1. vyd. New York, London: Routledge, 1994, s. 12–35. ISBN 0-415-01460-3.
- BUCKINGHAM, D., WILLETT, R., PINI, M., HENDERSON, J., CUZNER, D. Camcorder Cultures: Media Technologies and Everyday Creativity. Projekt: Humanities Research Council, Centre for the Study of Children, Youth and Media at University of London. In BUCKINGHAM, D., WILLETT, R. (eds.). *Video cultures: Media technology and everyday creativity*. London: University of London, 2009, 248 s. ISBN 978-0-230-22186-4.
- BURTON, G., JIRÁK, J. *Úvod do studia médií*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2001, 392 s. ISBN 80-85947-67-6.
- CAREY, J. W. *Communication As Culture: Essays on Media and Society*. New York, London: Routledge, 1992, 241 s. ISBN 0-415-90725-X.
- CLINE, V. B., CROFT, R. G., COURRIER, S. Desensitization of children to television violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, roč. 27, č. 3, s. 360–365. <https://doi.org/10.1037/h0034945>
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. *Research methods in education*. 7. vyd. London: Routledge, 2011, 758 s. ISBN 978-0-415-58336-7.
- CONNELLY, F. M., LANTZ, O. Z. Definitions of Curriculum. In HUSÉN, T., POSTLETHWAITE, T. N. *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, 1985, s. 1160–1163. ISBN 0-08-028119-2.
- CONNELLY, F. M., LANTZ, O. Z. Introduction: Definitions of Curriculum. In LEWY, A. *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 1991. s. 15–18. ISBN 978-008041379-2.
- CONSIDINE, D. *An Introduction to Media Literacy: The What, Why and How To's* [online]. 1995. [cit. 19. 7. 2015]. Dostupný z <<https://irvineinfoshop.files.wordpress.com/2009/01/medialiteracy.pdf>>.
- COTTRELL, S. *Critical thinking skills: developing effective analysis and argument*. 2. vyd. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, 2011, 282 s. ISBN 978-0-230-28529-3.
- CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3. vyd. Los Angeles: Sage, 2009, 260 s. ISBN 978-1-4129-6557-6.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1998, 226 s. ISBN 80-85866-32-3.
- ČECHOVÁ, M., KRČMOVÁ, M., MINÁŘOVÁ, E. *Současná stylistika*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, 381 s. ISBN 978-80-7106-961-4.
- ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998, 264 s. ISBN 80-85937-47-6.
- ČMEJRKOVÁ, S. *Reklama v češtině. Čeština v reklamě*. 1. vyd. Praha: Leda, 2000, 260 s. ISBN 80-85927-75-6.
- De BLOCK, L., BUCKINGHAM, D. *Global Children, Global Media: Migration, Media and Childhood*. New York: Palgrave Macmillan, 2007, 222 s. ISBN 0-230-50699-2.



- DeFLEUR, M., BALLOVÁ-ROKEACHOVÁ, S. *Teorie masové komunikace*. 1. české vyd. Praha: Karolinum, 1996, 363 s. ISBN 80-7184-09-8.
- DESMOND, R. J., SINGER, J. L., SINGER, D. G. Family Mediation: Parental Communication Patterns and the Influences of Television and Children. In BRYANT, J., BRYANT, J. A. (eds.). *Television and the American Family*. Hillsdale: LEA, 1990, s. 293–310.
- DOMBROVSKÁ, M., LANDOVÁ, H., TICHÁ, L. Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna*, 2004, roč. 15, č. 1, s. 13. ISSN 0862-7487.
- Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011, 76 s. ISBN 978-80-87000-76-2.
- DUFEK, O. Možnosti mediální výchovy v učebnicích českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 2011–2012, roč. 62, č. 5, s. 209–217. ISSN 0009-0786.
- DZIUBAN, C. D., SHIRKEY, E. C. When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin*, 1974, roč. 81, č. 6, s. 358–361. ISSN 0033-2909. <https://doi.org/10.1037/h0036316>
- EGGER, K. a kol. *Qualität des Sportunterrichts*. Bern: Schriftenreihe des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universitäts Bern, 2002.
- ERON, L. D., HUESMANN, R. The Control of Aggressive Behavior by Changes in Attitudes, Values, and the Conditions of Learning. In BLANCHARD, R. J., BLANCHARD, D. C. (eds.). *Advances in the Study of Aggression*. New York: Academic Press, 1984, s. 139–171.
- FRENCH, D., RICHARDS, M. (eds.). *Media education across Europe*. London, New York: Routledge, 1994, 217 s. ISBN 0-415-10016-X.
- FUKUMOTO, T. A. A Promotion of Media Literacy Based on Group Work and Verification between the Source and News Media. In DONDON, P., MARTIN, O., ZAHARIM, A., MLADENOV, V., BOJKOVIC, Z., BOJKOVIC, D. (eds.). *Proceedings of the 6th WSEAS International Conference on Engineering Education*. Stevens Point: World Scientific and Engineering Academy and Society (WSEAS) [online]. 2007. [cit. 10. 7. 2015]. Dostupný z <<http://www.wseas.us/e-library/conferences/2009/rodos/EDU/EDU40.pdf>>.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 80-7315-185-5.
- GLATTHORN, A. A. a kol. *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. 2. vyd. Thousand Oaks: Sage, 2009, 478 s. ISBN 978-1-4129-6781-5.
- HARBO, T. Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 1991, roč. 41, č. 3, s. 247–255. ISSN 0031–3815.
- HARRIS, T. L., HODGES, R. E. *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1995, 318 s. ISBN 0-87207-138-3.
- HAVLÍK, R. Reflexe vysokoškolské přípravy studenty PedF UK. In LUKÁŠOVÁ, H., KVĚTOŇ, P. (eds.). *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2001, s. 135–138. ISBN 80-7042-181-9.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 5., rozšířené vyd. Praha: Portál, 2015, 736 s. ISBN 978-80-262-0981-2.
- HOBBS, R. The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication*, 1998, roč. 48, č. 1, s. 16–33. ISSN 1460-2466. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x>
- HOBBS, R., FROST, R. Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 2003, roč. 38, č. 3, s. 330–355. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.3.2>

HOCHELOVÁ, V. Kultivující potenciál v spravodajstve dennej tlače. In MAGÁL, S., MISTRÍK, M., SOLÍK, M. (eds.). *Masmediálna komunikácia a realita I*. 1. vyd. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, s. 525–544. ISBN 978-80-8105-124-1.

HRONOVÁ, B. *Mediální výchova na gymnáziích – cíle a skutečnost*. Diplomová práce. Praha: Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova, 2008.

HUESMANN, R., ERON, L. D. (eds.). *Television and the Aggressive Child*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

HÜBELOVÁ, D., JANÍK, T., NAJVAR, P. Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 53–72. ISSN 1802-4637.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016, 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

JACKSON, P. W. (ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992, 1088 s. ISBN 0-02-900385-7.

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 288 s. ISBN 978-80-7367-269-0.

JANÍK, T. Výzkum kurikula. In MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008, s. 43–59. ISBN 978-80-7315-175-1.

JANÍK, T. a kol. K problému monitoringu implementace kurikulární reformy na gymnáziích: představení projektu Kvalitní škola. In JANÍK, T., ŠVEC, V. a kol. *K perspektivám školního vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009a, s. 75–99. ISBN 978-80-7315-193-5.

JANÍK, T. a kol. *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání. Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009b, 72 s. ISBN 978-80-210-4771-6.

JANÍK, T. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010, 143 s. ISBN 978-80-87000-39-7.

JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M., NAJVAR, P., NAJVAROVÁ, V. Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie fyziky. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 29–52. ISSN 1802-4637.

JECHOVÁ, K. *Interakce masmédií a dětí staršího školního věku jako východisko pro realizaci mediální výchovy*. Disertační práce. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2010.

JECHOVÁ, K. Vliv masmédií na formování osobnosti dětí staršího školního věku – prezentace dílčích výsledků empirického výzkumu. In VAŠTATKOVÁ, J., KANĚČKOVÁ, E. (eds.). *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VII*. 1. vyd. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 243–250. ISBN 978-80-244-2593-1.

JIRÁK, J. Mediální gramotnost jako kompetence svého druhu. In DOPITA, M. (ed.). *Výchova k demokratickému občanství a vzájemné toleranci v multikulturní společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 187–194. ISBN 80-244-0952-6.

JIRÁK, J. Podmínky a limity zvyšování mediální gramotnosti v českém prostředí. In MAŠEK, J., SLOBODA, Z., ZIKMUNDOVÁ, V. (eds.). *Mediální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice. Plzeň, 17.–18. června 2009*. 1. vyd. Plzeň: Katedra výtvarné kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni a Asociace pro mediální pedagogiku, o.s., 2010, 229 s. ISBN 978-80-7043-851-0.

JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Média a společnost. Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 208 s. ISBN 978-80-7367-287-4.

JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 416 s. ISBN 978-80-7367-466-3.

- JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2015, 392 s. ISBN 978-80-262-0743-6.
- JIRÁK, J., WOLÁK, R. K postavení a obsahu mediální gramotnosti a mediální výchovy. In JIRÁK, J., WOLÁK, R. (eds.). *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Radioservis, 2007, s. 6–11. ISBN 978-80-86212-58-6.
- JOHNSON, B., CHRISTENSEN, L. *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 2. vyd. Boston: Pearson Education, 2004, 564 s. ISBN 0-205-36126-9.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. 1. dotisk 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004, 179 s. ISBN 80-246-0192-3.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KELLER, J. *Dějiny klasické sociologie*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2004, 529 s. ISBN 80-86429-34-2.
- KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum*. 1. vyd. Praha: Academia, 1972, 708 s.
- KŘÍŠŤAN, A. *Sdělovací prostředky – cesty k člověku*. [online]. 1999. [cit. 2. 3. 2016]. Dostupný z <old.tf.jcu.cz/getfile/041a173a37ee05a0>.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012, 168 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
- KUBEY, R. Commentary: How Media Education Can Promote Democracy, Critical Thinking, Health Awareness, and Aesthetic Appreciation in Young People. In *Studies in Media & Information Literacy Education (SIMILE)*. Toronto: University of Toronto Press, 2005, roč. 5, č. 1. [online]. 2005. [cit. 2. 8. 2015] Dostupný z <[https://www.researchgate.net/publication/251011755\\_Commentary\\_How\\_Media\\_Education\\_can\\_Promote\\_Democracy\\_Critical\\_Thinking\\_Health\\_Awareness\\_and\\_Aesthetic\\_Appreciation\\_in\\_Young\\_People](https://www.researchgate.net/publication/251011755_Commentary_How_Media_Education_can_Promote_Democracy_Critical_Thinking_Health_Awareness_and_Aesthetic_Appreciation_in_Young_People)>.
- KUBEY, R. Media Implications for the Quality of Family Life. In ZILLMANN, D., BRYANT, J., HUSTON, A. (eds.). *Media, Children and the Family: Social Scientific, psychodynamic, and clinical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, s. 61–69. ISBN 0-8058-1210-5.
- KUBEY, R. W. (ed.). *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*. New Brunswick: Transaction Publishers, 1997. ISBN 1-56000-238-7.
- KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992, 187 s. ISBN 80-200-0447-5.
- KUNCZIK, M. *Základy masové komunikace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995, 307 s. ISBN 80-7184-134-X.
- LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. *A handbook for teacher research: from design to implementation*. Maidenhead: Open University Press, 2004, 399 s. ISBN 0335210643.
- LIEBERMAN, D. A., FISK, M. Ch., BIELY, E. Digital Games for Young Children Ages Three to Six: From Research to Design. *Computers in the schools*, 2009, roč. 26, č. 4, s. 299–313.
- LIVINGSTONE, S., BOBER, M. *UK Children Go Online: Final report of key project findings*. London: London School of Economics and Political Science, 2005 [online]. 2005. [cit. 10. 8. 2015]. Dostupný z <[http://eprints.lse.ac.uk/399/1/UKCGO\\_Final\\_report.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/399/1/UKCGO_Final_report.pdf)>.
- LIVINGSTONE, S., BOVILL, M. *Young People, New Media: Report of the Research Project: Children, Young People and the Changing Media Environment*. London: London School of Economics and Political Science, 1999 [online]. 1999. [cit. 8. 6. 2015]. Dostupný z <[http://eprints.lse.ac.uk/21177/1/Young\\_people\\_new\\_media\\_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/21177/1/Young_people_new_media_(LSERO).pdf)>.

- MANUEL, K. How First-Year College Students Read Popular Science: An Experiment in Teaching Media Literacy Skills. *Studies in Media & Information Literacy Education (SIMILE)*, 2002, roč. 2, č. 2. [online]. 2002. [cit. 8. 7. 2014]. Dostupný z <[https://www.researchgate.net/publication/251011672\\_How\\_First-Year\\_College\\_Students\\_Read\\_Popular\\_Science\\_An\\_Experiment\\_In\\_Teaching\\_Media\\_Literacy\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/251011672_How_First-Year_College_Students_Read_Popular_Science_An_Experiment_In_Teaching_Media_Literacy_Skills)>.
- MAŇÁK, J. Kompetence ve struktuře kurikula. In GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007, s. 87–101. ISBN 80-246-1313-1.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výzkové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J. Učitelovo pojetí výuky. *Výchova a vzdělání*, 1990/91, roč. 1, č. 2, s. 31–33.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 91 s. ISBN 80-210-1444-X.
- MARSH, C. J. *Key Concepts for Understanding Curriculum*. 4. vyd. London: Routledge, 2009, 349 s. ISBN 978-0-415-46578-6.
- MARŠÁK, J., PASTOROVÁ, M., TOPINKOVÁ, R. *Pojetí průřezových témat: Belgie, Irsko, Finsko, Skotsko. Srovnávací analýza*. 1. vyd. Praha: VUP Praha, 2011, 41 s. [online]. 2011. [cit. 10. 8. 2014]. Dostupný z <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/12/prurezova-temata\\_srovnaciv-analyza.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/12/prurezova-temata_srovnaciv-analyza.pdf)>.
- MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002, 126 s. ISBN 80-7082-905-2.
- McDONALD, R. P. *Faktorová analýza a příbuzné metody v psychologii*. 1. vyd. Praha: Academia, 1991, 252 s. ISBN 80-200-0081-X.
- McLUHAN, M. *Člověk, média a elektronická kultura: Výbor z díla*. 1. vyd. Brno: Jota, 2000, 415 s. ISBN 80-7217-128-3.
- McLUHAN, M. *Hot & cool: A primer for the understanding of and a critical symposium with responses by McLuhan*. 1. vyd. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1968, 350 s.
- McLUHAN, M. *Jak rozumět médiím. Extenze člověka*. 2., revidované vyd. Praha: Mladá fronta, 2011, 400 s. ISBN 978-80-204-2409-9.
- McLUHAN, M. *The Gutenberg galaxy: the making of typographic man*. 1. vyd. Toronto: University of Toronto Press, 1962, 293 s. ISBN 0-8020-6041-2.
- McLUHAN, M. *The Medium is the Massage*. 1. vyd. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1967, 160 s.
- McLUHAN, M. *Understanding Media. The Extensions of Man*. 6. vyd. New York: A Signet book, 1964, 318 s. ISBN 0-415-25549-X.
- McQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2007, 447 s. ISBN 978-80-7367-338-3.
- MEYROWITZ, J. *No sense of place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. 1. vyd. New York: Oxford University Press, 1985, 416 s. ISBN 0-19-504231-X.
- MEYROWITZ, J. *Všude a nikde: vliv elektronických médií na sociální chování*. 1. české vyd. Praha: Karolinum, 2006, 341 s. ISBN 80-246-0905-3.
- MIČIENKA, M., JIRÁK, J. a kol. *Základy mediální výchovy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 296 s. ISBN 978-80-7367-315-4.
- MIHAILIDIS, P. Beyond Cynicism: Media Education and Civic Learning Outcomes in the University. *International Journal of Learning and Media*, 2009, roč. 1, č. 3, s. 19–31. ISSN 1943-6068. [https://doi.org/10.1162/ijlm\\_a\\_00027](https://doi.org/10.1162/ijlm_a_00027). Také dostupné z <[https://www.researchgate.net/publication/250958225\\_Beyond\\_Cynicism\\_Media\\_Education\\_and\\_Civic\\_Learning\\_Outcomes\\_in\\_the\\_University](https://www.researchgate.net/publication/250958225_Beyond_Cynicism_Media_Education_and_Civic_Learning_Outcomes_in_the_University)>.

- MINÁŘOVÁ, E. Český jazyk jako jazyk mateřský a jazyková kultura na ZŠ. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (eds.). *Orientace české základní školy. Sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 241–249. ISBN 80-210-3870-5.
- MOLITOR, F., HIRSCH, K. W. Children's Toleration of Real-Life Aggression after Exposure to Media Violence: A Replication of the Drabman and Thomas Studies. *Child Study Journal*, 1994, roč. 24, č. 3, s. 191–207. ISSN 0009-4005.
- MUŽÍK, V., JANÍK, T. Tělesná výchova z pohledu absolventa základní školy. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (eds.). *Absolvent základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 197–214. ISBN 978-80-210-4402-9.
- MUŽÍK, V., TRÁVNÍČEK, M. Koncepce a realizace tělesné výchovy na české základní škole. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 4, s. 386–398. ISSN 1335–1982.
- MUŽÍKOVÁ, L. *Východiska k implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů pro základní školy*. Disertační práce. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 2008.
- MÜHLHAUSEROVÁ, H., NEUŽILOVÁ, V. Dopad kurikulární reformy na vzdělávací obor Český jazyk a literatura. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (eds.). *Absolvent základní školy. Sborník z pracovního semináře konaného ve dnech 20.–21. června 2007 na Pedagogické fakultě MU*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 273 s. ISBN 978-80-210-4402-9.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 3, s. 241–245. ISSN 0031–3815.
- NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000, 72 s. ISBN 80-244-0208-4.
- NIKLESOVÁ, E. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007, 140 s. ISBN 978-80-7040-995-4.
- NUMERATO, D. Mediální výchova: oddůvěrnování důvěrného světa. *Revue pro média*, 2004, roč. 4, č. 8, s. 2–8. ISSN 1214-7494.
- NUNNALLY, J. C. *Psychometric theory*. 2. vyd. New York: McGraw-Hill, 1978, 701 s. ISBN 0-07-047465-6.
- OLSON, Ch. K. Media Violence and Youth Violence Data: Why Do They Conflict? *Academic Psychiatry*, 2004, roč. 28, č. 2, s. 144–150 [online]. 2004. [cit. 10. 7. 2014]. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.28.2.144>
- ORNSTEIN, A. C., HUNKINS, F. P. *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. 5. vyd. Boston: Pearson Education, 2009, 416 s. ISBN 978-0-205-63167-3.
- PASTOROVÁ, M. *Mediální výchova – ukázka zpracování*. [online]. 2008. [cit. 5. 3. 2015]. Dostupný z <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOF/2108/MEDIALNI-VYCHOVA-%E2%80%93-UKAZKA-ZPRACOVANI.html/>>.
- PASTOROVÁ, M., JIRÁK, J. a kol. *K integraci mediální výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 170 s. ISBN 978-80-244-4624-0.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007, 270 s. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PINAR, W. F. a kol. *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang Publishing, 1995, 1149 s. ISBN 0-8204-2601-6.
- PLÁŠEK, R. Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství: Nástin předpokladů, možností a limitů. *Revue pro média*, 2004, roč. 4, č. 8, s. 9–14. ISSN 1214-7494.



- POLÁKOVÁ, E. Zmena osobných a spoločenských hodnot recipientov mediálnych webových komunikátov. In MAGÁL, S., MISTRÍK, M., SOLÍK, M. (eds.). *Masmediálna komunikácia a realita I*. 1. vyd. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, s. 443–450. ISBN 978-80-8105-124-1.
- POSNER, G. J. *Analyzing the Curriculum*. 3. vyd. New York: McGraw-Hill, 2004, 336 s. ISBN 978-0072823271.
- POSTER, M. *The Second Media Age*. 1. vyd. Cambridge: Polity Press, 1995, 186 s. ISBN 0-7456-1395-0.
- POTTER, J. W. *Theory of Media Literacy. A Cognitive Approach*. 1. vyd. London: Sage, 2004, 306 s. ISBN 0-7619-2952-5.
- POTTER, W. J. *Media Literacy*. 3. vyd. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2005, 467 s. ISBN 1-4129-0989-9.
- PRUDKÝ, L. Poznámky ke spoluodpovednosti médií za podobu hodnotové struktury ve společnosti. In MAŠEK, J., SLOBODA, Z. (eds.). *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 108–117. ISBN 978-80-7043-851-0.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 320 s. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009a, 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2015, 272 s. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, J. Výzkum kurikula: aplikované přístupy. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (eds.). *Problémy kurikula základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006b, s. 113–127. ISBN 80-210-4125-0.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2002, 199 s. ISBN 80-210-2858-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, 113 s. ISBN 80-86666-24-7.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)* (2007) [online]. 2010. [cit. 10. 8. 2015]. Dostupný z <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2016) [online]. 2016. [cit. 1. 9. 2016]. Dostupný z <[http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)>.
- REIFOVÁ, I. a kol. *Slovník mediální komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 327 s. ISBN 80-7178-926-7.
- RIDEOUT, V. J., VANDEWATER, E. A., WARTELLA, E. A. *Zero to Six: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers and Preschoolers*. Washington: Kaiser Foundation, 2003.
- RIMARČÍK, M. *Štatistika pre prax*. Vydáno vlastním nákladem, 2007, 200 s. ISBN 978-80-969813-1-1.
- SHEPHERD, R. Elementary media education: the perfect curriculum. *English Quarterly*, 1992, roč. 25, č. 2–3, s. 35–38.
- SCHARRER, E. Measuring the Effects of a Media Literacy Program on Conflict and Violence. *Journal of Media Literacy Education*, 2009, roč. 1, č. 1, s. 12–27.



- SCHAUB, H., ZENKE, K. G. *Wörterbuch Pädagogik*. München: Dtv, 2000. ISBN 978-3-4233-2521-9.
- SEGUIN, R. *Curriculum Development and Implementation of Teaching Programmes*. UNESCO rep. ED-91/WS-17, 1991. [cit. 10. 4. 2016]. Dostupný z <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000940/094004EB.pdf>>.
- SILVERBLATT, A. *Media Literacy in an Interactive Age* [online]. 2000. [cit. 7. 7. 2015]. Dostupný z <[http://www.produktive-medienarbeit.de/ressourcen/bibliothek/fachartikel/silverblatt\\_medialiteracy.shtml](http://www.produktive-medienarbeit.de/ressourcen/bibliothek/fachartikel/silverblatt_medialiteracy.shtml)>.
- SILVERBLATT, A., FERRY, J., FINAN, B. *Approaches to Media Literacy: A Handbook*. New York: M. E. Sharpe, Inc., 1999, 280 s. ISBN 0-7656-0185-0.
- SIMON, E. *Medienkompetenz: wie lehrt und lernt man Medienkompetenz?* Berlín: BibSpider, 2003, 98 s. ISBN 3-936960-01-1.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004, 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
- SLAVÍK, J., ČAPKOVÁ, D. Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 4, s. 377–388. ISSN 0031-3815.
- SLAVÍK, J., SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 1993, roč. 43, č. 2, s. 155–164. ISSN 0031–3815.
- SLOBODA, Z. Mediální výchova v rodině z pohledu české společnosti: dílčí výsledky z výzkumu. In MAŠEK, J., SLOBODA, Z. (eds.). *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 129–138. ISBN 978-80-7043-851-0.
- Standard základního vzdělávání*. Praha: Fortuna, 1999, 55 s. ISBN 80-7168-602-6.
- STRAKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., PALEČKOVÁ, J. *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání. Souhrnné výsledky žáků 8. ročníku*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 1996, 74 s. ISBN 80-238-0506-1.
- STRAKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., PALEČKOVÁ, J. *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání. Podmínky a průběh výuky v 8. ročníku*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, 80 s. ISBN 80-2110-159-8.
- STREJČKOVÁ, D. Koncepce mediální výchovy. *Usta ad Albim*, 2009, roč. 9, č. 1, s. 210–217. ISSN 1802-825X.
- STREJČKOVÁ, D. Mediální komunikace a potřeba rozvíjení mediální gramotnosti. *BOHEMICA OLOMUCENSIA 2 – PHILOLOGICA JUVENILIA*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, roč. 2, s. 220–228. ISSN 1803-876X.
- STREJČKOVÁ, D. Výzkumy mediální výchovy: Přehledová studie. In NAJVAROVÁ, V., KNECHT, P. (eds.). *Bulletin Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU*, 2010. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 71–80. ISBN 978-80-210-5378-6.
- STREJČKOVÁ, D. *Mediální výchova ve výuce učitelů českého jazyka a literatury*. Rigorózní práce. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- STREJČKOVÁ, D. Participace učitelů českého jazyka a literatury na tvorbě školních mediálních produktů. In TUŠKOVÁ, J. M., STREJČKOVÁ, D. (eds.). *Nové pohledy v jazyce. IV. studentská vědecká konference katedry českého jazyka*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 25–34. ISBN 978-80-210-5743-2.
- STREJČKOVÁ, D. Pojetí mediální výchovy ve výuce českého jazyka a literatury. *Usta ad Albim BOHEMICA*, 2011, roč. 12, s. 138–149. ISSN 1802-825X.

STREJČKOVÁ, D. Aspekty realizace mediální výchovy ve výuce učitelů českého jazyka a literatury. In POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, J., BAČÍKOVÁ, A. (eds.). *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX. Sborník ze IX. ročníku konference*. Olomouc: Societas Scientiarum Olomucensis II, 2012, s. 35–46. ISBN 978-80-87533-03-1.

STREJČKOVÁ, D. Použití médií ve výuce učitelů českého jazyka a literatury. *Media4u Magazine*, 2012, roč. 9, s. 72–77. ISSN 1214-9187.

STREJČKOVÁ, D. Používané didaktické metody při implementaci mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury. In ŠMEJKALOVÁ, M. (ed.). *Nové trendy v didaktice českého jazyka. Sborník příspěvků z Odborného semináře s mezinárodní účastí a pracovní dílny 9. září 2011*. Praha: Karolinum, 2012, s. 27–38. ISBN 978-80-7290-603-1.

SUTER, W. N. *Introduction to educational research: A critical thinking approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2006, 465 s. ISBN 1-4129-1390-X.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 157 s. ISBN 80-7184-711-9.

ŠEĐOVÁ, K. *Děti a rodiče před televizí. Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. 1. vyd. Brno: Paido, 2007, 210 s. ISBN 80-7315-149-9.

ŠEĐOVÁ, K. Média jako pedagogické téma. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 1, s. 19–33. ISSN 0031-3815.

ŠEĐOVÁ, K. Mediální pedagogika. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009b, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. 1. vyd. Brno: MSD, 2005, 140 s. ISBN 80-86633-33-0.

ŠRAMOVÁ, B. Média v živote adolescentov. In MAGÁL, S., MISTRÍK, M., SOLÍK, M. (eds.). *Masmediálna komunikácia a realita I*. 1. vyd. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, s. 513–524. ISBN 978-80-8105-124-1.

ŠTĚPÁNEK, K. K rozvoji mediální gramotnosti a podpoře výuky moderních dějin: hraný film. In VACULÍK, J., DVOŘÁK, J. (eds.). *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, č. 2, s. 61–66. ISSN 1211-6068.

ŠTĚPÁNEK, K. Medializovaný konflikt III. (Na frontách studené války optikou oborové didaktiky dějepisu a mediální výchovy). In VACULÍK, J., MIHOLA, J. (eds.). *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 2011, č. 1, s. 98–108. ISSN 1211-6068.

ŠVEC, Š. Teoretický kontext projektovania cieľového programu (kurikula). In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (eds.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 29–41. ISBN 80-210-4125-0.

ŠVEC, V. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost, nebo potřeba? *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 2, s. 105–112. ISSN 0031–3815.

ŠVEC, V. Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 2, s. 164–170. ISSN 0031-3815.

ŠVEC, V. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 3, s. 266–276. ISSN 0031–3815.

TELLA, S. *Media and Man – On Whose Terms? Aspects of Media Education*. [online]. 1997. [cit. 5. 5. 2016]. Dostupný z <<http://www.helsinki.fi/~tella/178mediaedu.html>>.

THOMPSON, J. B. *Média a modernita: Sociální teorie médií*. 1. čes. vyd. Praha: Karolinum, 2004, 219 s. ISBN 80-246-0652-6.

- TOFFLER, A. *The third wave*. 1. vyd. New York: William Morrow and Company, 1981, 537 s. ISBN 0-553-14431-6.
- VAN de VORD, R. Distance students and online research: Promoting information literacy through media literacy. *Internet and Higher Education*, 2010, roč. 13, č. 3, s. 170–175. ISSN 1096-7516. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.03.001>
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŘEKA, K. *Mediální výchova v kontextu znalostní společnosti: komparace přístupů aplikovaných ve vyšším sekundárním vzdělávání v České republice a v Kanadě*. Diplomová práce. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2006.
- VERNER, P. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1. vyd. Praha: Albra, 2007, 106 s. ISBN 978-80-7361-042-5.
- VLČEK, P., MUŽÍK, V. Soulad mezi projektovaným a realizovaným kurikulem jako faktor kvality vzdělávání v tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, 2012, roč. 16, č. 1, s. 31–46. ISSN 1211-9261.
- VLČKOVÁ, K. Charakteristiky a vývojové trendy základního vzdělávání v zemích EU a v ČR. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (eds.). *Orientace české základní školy. Sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 311 s. ISBN 80-210-3870-5.
- VOLEK, J. Mediální studia mezi kritikou ideologie a kritikou informace. In BINKOVÁ, P., VOLEK, J. *Média a realita: Sborník prací Katedry mediálních studií a žurnalistiky FSS MU, Brno*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003, s. 11–13. ISBN 80-210-3308-8.
- VOLLSTÄDT, W., TILLMANN, K. J., RAUIN, U., HÖHMANN, K., TEBRÜGGE, A. *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske+Budrich, 1999. ISBN 3-8100-2157-1.
- VRÁNKOVÁ, E. Mediální výchova. *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií*, 2004a, roč. 4, č. 8, s. 41–42. ISSN 1214-7494.
- VRÁNKOVÁ, E. Kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy. *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií*, 2004b, roč. 4, č. 8, s. 43–44. ISSN 1214-7494.
- Vzdělávací program Národní škola: Vzdělávací program pro 1.–9 ročník základního vzdělávání*. Praha: SPN, 1997, 162 s. ISBN 80-04-26683-5.
- Vzdělávací program Obecná škola: Pojetí obecné školy. Učební osnovy obecné školy*. 4., upr. vyd. Praha: Portál, 1996, 270 s. ISBN 80-7178-106-1.
- Vzdělávací program Základní škola*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1996, 275s. ISBN 80-7168-337-X.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994, 185 s. ISBN 80-210-0846-6.
- WALTEROVÁ, E. Proměny paradigmatu kurikulárního diskurzu. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (eds.). *Problémy kurikula základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 11–22. ISBN 80-210-4125-0.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004, 295 s. ISBN 80-7315-083-2.
- WALTEROVÁ, E., ČERNÝ, K., GREGER, D., CHVÁL, M. *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 307 s. ISBN 978-80-246-1882-1.

## Další zdroje

*A critical framework for media education* [online]. 2012. [cit. 10. 1. 2016]. Dostupný z <<http://socialstudiessg.blogspot.cz/2012/05/critical-framework-for-media-education.html>>.

*Evaluation of the Implementation and Educational Outcomes of a Middle School Media Arts Curriculum*. The Michael Cohen Group, LLC for The Alliance for a Media Literate America and Just Think [online]. 2007. [cit. 8. 1. 2013]. Dostupný z <[http://www.justthink.org/file\\_download/37](http://www.justthink.org/file_download/37)>.

*Final Report from Youth Media Education Survey 2001* [online]. 2001. [cit. 10. 1. 2016]. Dostupný z <[http://www.academia.edu/26297271/Youth\\_media\\_education\\_survey\\_2001](http://www.academia.edu/26297271/Youth_media_education_survey_2001)>.

*Literacy in the Information age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* [online]. 2000. [cit. 8. 1. 2016]. Dostupný z <<https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>>.

*Mediappro – A European research project: The Appropriation of New Media by Youth* [online]. 2006. [cit. 15. 2. 2015]. Dostupný z <<http://mediappro.eu/publications/finalreport.pdf>>.

Presidential Committee on Information Literacy. *Final Report 1989* [online]. 2005. [cit. 6. 2. 2015]. Dostupný z <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>.

*Research on the Effects of Media Violence* [online]. 2010. [cit. 9. 1. 2016]. Dostupný z <[http://www.media-awareness.ca/english/issues/violence/effects\\_media\\_violence.cfm](http://www.media-awareness.ca/english/issues/violence/effects_media_violence.cfm)>.

*Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů ze dne 20. prosince 2007 – Evropský přístup k mediální gramotnosti v digitálním prostředí (KOM/2007/833)* [online]. 2007. [cit. 17. 1. 2015]. Dostupný z <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0833&rid=7>>.

*Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2007/65/ES ze dne 11. prosince 2007, kterou se mění směrnice Rady 89/552/EHS o koordinaci některých právních a správních předpisů členských států upravujících provozování televizního vysílání* [online]. 2007. [cit. 17. 1. 2016]. Dostupný z <<http://www.eurlex.cz/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:CS:PDF>>.

*The Speaking, Listening, and Media Literacy Standards and Competency Statements for K-12 Educations* [online]. 1998. [cit. 8. 3. 2015]. Dostupný z <[https://www.natcom.org/sites/default/files/pages/Public\\_Statements\\_K-12Standards.pdf](https://www.natcom.org/sites/default/files/pages/Public_Statements_K-12Standards.pdf)>.

*Tvorba a ověřování modelových očekávaných výstupů k tematickým okruhům průřezových témat pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání a pro gymnázia (Výstupy z dotazníkového šetření 2009)* [online]. 2010. [cit. 10. 2. 2016]. Dostupný z <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/03/Na-%C4%8Dem-pracujeme\\_MOV\\_V%C3%BDstupy-z-dotazn%C3%ADkov%C3%A9ho-%C5%A1et%C5%99en%C3%AD.doc.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/03/Na-%C4%8Dem-pracujeme_MOV_V%C3%BDstupy-z-dotazn%C3%ADkov%C3%A9ho-%C5%A1et%C5%99en%C3%AD.doc.pdf)>.

UNESCO. *Revised recommendation concerning the international standardization of educational statistics* [online]. 1978. [cit. 7. 1. 2016]. Dostupný z <[http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/STATIS\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/STATIS_E.PDF)>.

*White paper from the 21st Century Literacy Summit* [online]. 2002. [cit. 8. 2. 2016]. Dostupný z <<http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/WhitePaperEnglish.pdf>>.

*Young Canadians in a Wired World. Phase II. Student Survey* [online]. 2005. [cit. 10. 1. 2016]. Dostupný z <<http://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/publication-report/full/ycwwii-student-survey.pdf>>.

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam obrázků:

Obrázek 1. Konceptuální rámec pro mediální výchovu dle R. Shepherda	35
Obrázek 2. Struktura informační gramotnosti	41

## Seznam tabulek:

Tabulka 1 <i>Souvislost složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura s tematickými okruhy mediální výchovy</i>	73
Tabulka 2 <i>Položka č. 3: Aktuálně vyučované vzdělávací obory respondentů (aprobace respondentů)</i>	88
Tabulka 3 <i>Položka č. 5: Kraj, v němž respondenti působí, a podíl základních škol v jednotlivých krajích České republiky</i>	89
Tabulka 4 <i>Položky č. 6 a 7: Samostatný předmět mediální výchova</i>	90
Tabulka 5 <i>Položka č. 9: Důvod nerealizace MV ve výuce</i>	92
Tabulka 6 <i>Položka č. 10: Pojetí kurikula mediální výchovy u učitelů ČJL</i>	94
Tabulka 7 <i>Pojetí kurikula (základní statistické údaje)</i>	95
Tabulka 8 <i>Položka č. 10: Výsledky faktorové analýzy typů pojetí kurikula mediální výchovy u učitelů ČJL</i>	99
Tabulka 9 <i>Položka č. 10: Četnosti výběrů míry souhlasu pro skupiny položek zaměřené na učivo, na žáka a na systém</i>	100
Tabulka 10 <i>Položka č. 10: Porovnání průměrů a směrodatných odchylek skóre u trojic položek</i>	102
Tabulka 11 <i>Položka č. 11: Obeznamenost s kurikulárními dokumenty</i>	103
Tabulka 12 <i>Obeznamenost s kurikulárními dokumenty (základní statistické údaje)</i>	103

Tabulka 13		
<i>Položka č. 13: Délka začlenění mediální výchovy</i>		106
Tabulka 14		
<i>Položka č. 14: Účast na kurzu mediální výchovy</i>		106
Tabulka 15		
<i>Položka č. 15: Frekvence realizace mediální výchovy</i>		107
Tabulka 16		
<i>Položka č. 16: Zdroj informací o realizaci průřezového tématu Mediální výchova</i>		108
Tabulka 17		
<i>Položka č. 17: Forma realizace průřezového tématu Mediální výchova</i>		109
Tabulka 18		
<i>Položka č. 18: Tematické okruhy mediální výchovy</i>		111
Tabulka 19		
<i>Tematické okruhy mediální výchovy (základní statistické údaje)</i>		114
Tabulka 20		
<i>Začleňování skupin tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova</i>		117
Tabulka 21		
<i>Tematické okruhy mediální výchovy (Wilcoxonův párový test)</i>		119
Tabulka 22		
<i>Položka č. 19: Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka</i>		122
Tabulka 23		
<i>Očekávané přínosy mediální výchovy (základní statistické údaje)</i>		123
Tabulka 24		
<i>Očekávané přínosy mediální výchovy (Studentův t-test)</i>		127
Tabulka 25		
<i>Očekávané přínosy mediální výchovy (Wilcoxonův párový test)</i>		127
Tabulka 26		
<i>Očekávané přínosy mediální výchovy (hodnoty korelačního koeficientu)</i>		129
Tabulka 27		
<i>Vztah očekávaných přínosů a tematických okruhů mediální výchovy (hodnoty korelačního koeficientu)</i>		129
Tabulka 28		
<i>Položka č. 20: Didaktické metody užívané při výuce průřezového tématu Mediální výchova</i>		134
Tabulka 29		
<i>Didaktické metody (základní statistické údaje)</i>		136
Tabulka 30		
<i>Položka č. 22: Organizační formy vyučování užívané ve výuce průřezového tématu Mediální výchova</i>		140
Tabulka 31		
<i>Organizační formy vyučování (základní statistické údaje)</i>		140
Tabulka 32		
<i>Organizační formy vyučování (hodnoty korelačního koeficientu)</i>		143



Tabulka 33	
<i>Položka č. 25: Participace učitelů ČJL spolu s žáky na tvorbě školních mediálních produktů</i>	144
Tabulka 34	
<i>Aktivity, do kterých se učitelé ČJL spolu s žáky ve škole zapojují (základní statistické údaje)</i>	145
Tabulka 35	
<i>Položka č. 27: Využívání produktů vytvořených v rámci výuky průřezového tématu Mediální výchova</i>	148
Tabulka 36	
<i>Práce s produkty vytvořenými žáky v rámci výuky MV (základní statistické údaje)</i>	149
Tabulka 37	
<i>Práce s produkty vytvořenými žáky v rámci výuky MV (hodnoty korelačního koeficientu)</i>	149
Tabulka 38	
<i>Položka č. 28: Používání médií ve výuce</i>	151
Tabulka 39	
<i>Používání médií ve výuce (základní statistické údaje)</i>	151
Tabulka 40	
<i>Položka č. 24: Začlenění průřezového tématu Mediální výchova do výuky českého jazyka a literatury</i>	159
Tabulka 41	
<i>Integrace mediální výchovy do českého jazyka a literatury (základní statistické údaje)</i>	159
Tabulka 42	
<i>Mediální výchova ve výuce českého jazyka a literatury (hodnoty korelačního koeficientu)</i>	161
Tabulka 43	
<i>Vztah položky týkající se mediální výchovy ve výuce ČJL a dalších položek dotazníku (hodnoty korelačního koeficientu)</i>	163
Tabulka 44	
<i>Vztah tematických okruhů mediální výchovy a složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura (hodnoty korelačního koeficientu)</i>	166
Tabulka 45	
<i>Vztah jednotlivých očekávaných přínosů MV a složek vzdělávacího oboru ČJL (hodnoty korelačního koeficientu)</i>	171
Tabulka 46	
<i>Didaktické metody používané při výuce mediální výchovy v jednotlivých složkách vzdělávacího oboru ČJL (hodnoty korelačního koeficientu)</i>	175
Tabulka 47	
<i>Didaktické metody používané při výuce průřezového tématu Mediální výchova dle jednotlivých forem její realizace</i>	177
Tabulka 48	
<i>Souvislost mezi očekávanými výstupy komunikační a slohové výchovy a jednotlivými tematickými okruhy MV</i>	235
Tabulka 49	
<i>Souvislost mezi očekávanými výstupy jazykové výchovy a jednotlivými tematickými okruhy MV</i>	236

Tabulka 50	
<i>Souvislost mezi očekávanými výstupy literární výchovy a jednotlivými tematickými okruhy MV</i>	237
Tabulka 51	
<i>Věkové kategorie respondentů, kteří MV ve své výuce nerealizují</i>	238
Tabulka 52	
<i>Celková délka praxe respondentů, kteří MV ve své výuce nerealizují</i>	238
Tabulka 53	
<i>Tematické okruhy MV (U-test Manna a Whitneyho)</i>	239
Tabulka 54	
<i>Tematické okruhy MV (Kruskal-Wallisův test)</i>	239
Tabulka 55	
<i>Očekávané přínosy MV (U-test Manna a Whitneyho)</i>	241
Tabulka 56	
<i>Očekávané přínosy MV (Kruskal-Wallisův test)</i>	241
Tabulka 57	
<i>Didaktické metody (U-test Manna a Whitneyho)</i>	243
Tabulka 58	
<i>Didaktické metody (Kruskal-Wallisův test)</i>	243
Tabulka 59	
<i>Organizační formy vyučování (U-test Manna a Whitneyho)</i>	245
Tabulka 60	
<i>Organizační formy vyučování (Kruskal-Wallisův test)</i>	245
Tabulka 61	
<i>Tematické okruhy dle forem realizace</i>	247
Tabulka 62	
<i>Očekávané přínosy dle forem realizace</i>	249
<b>Seznam grafů:</b>	
<i>Graf 1: Realizace mediální výchovy učiteli ČJL</i>	91
<i>Graf 2: Možnost respondentů ovlivnit podobu MV</i>	104
<i>Graf 3: Forma realizace průřezového tématu Mediální výchova</i>	110
<i>Graf 4: Začleňování tematických okruhů MV do výuky českého jazyka a literatury</i>	115
<i>Graf 5: Začleňování skupin tematických okruhů</i>	118
<i>Graf 6: Tematické okruhy MV (test normality rozložení dat)</i>	118
<i>Graf 7: Začleňování tematických okruhů mediální výchovy dle forem realizace</i>	120
<i>Graf 8: Přínos průřezového tématu MV k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností a schopností</i>	125
<i>Graf 9: Přínos průřezového tématu MV k rozvoji osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot</i>	125
<i>Graf 10: Očekávané přínosy MV (test normality rozložení dat)</i>	126

<i>Graf 11:</i> Očekávané přínosy průřezového tématu Mediální výchova	126
<i>Graf 12:</i> Didaktické metody užívané při výuce průřezového tématu Mediální výchova	137
<i>Graf 13:</i> Didaktické metody (test normality rozložení dat)	137
<i>Graf 14:</i> Používané didaktické metody dle účasti na kurzu MV	138
<i>Graf 15:</i> Organizační formy vyučování užívané při výuce průřezového tématu MV	141
<i>Graf 16:</i> Organizační formy vyučování (test normality rozložení dat)	141
<i>Graf 17:</i> Používání organizačních forem vyučování dle účasti na kurzu mediální výchovy	142
<i>Graf 18:</i> Participace učitelů ČJL spolu s žáky na tvorbě školních mediálních produktů	146
<i>Graf 19:</i> Tvorba školních mediálních produktů (test normality rozložení dat)	146
<i>Graf 20:</i> Participace učitelů ČJL spolu s žáky na tvorbě školních mediálních produktů	147
<i>Graf 21:</i> Používání médií ve výuce průřezového tématu MV	152
<i>Graf 22:</i> Frekvence začlenění mediální výchovy do výuky českého jazyka	160
<i>Graf 23:</i> Mediální výchova ve výuce ČJL (test normality rozložení dat)	160
<i>Graf 24:</i> Začlenění mediální výchovy do složek českého jazyka a literatury	162
<i>Graf 25:</i> Tematické okruhy při implementaci MV do ČJL (test normality rozložení dat)	165
<i>Graf 26:</i> Tematické okruhy mediální výchovy dle forem realizace	168
<i>Graf 27:</i> Očekávané přínosy mediální výchovy dle forem realizace	173
<i>Graf 28:</i> Didaktické metody při implementaci MV do ČJL (test normality rozložení dat)	174
<i>Graf 29:</i> Organizační formy vyučování dle forem realizace	179



# PŘÍLOHY

PŘÍLOHA č. 1	Mediální výchova na 2. stupni základních škol – Dotazník pro učitele českého jazyka a literatury	223
PŘÍLOHA č. 2	Design elektronické verze dotazníku	234
PŘÍLOHA č. 3	Souvislost mezi očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a jednotlivými tematickými okruhy mediální výchovy	235
PŘÍLOHA č. 4	Učitelé, kteří průřezové téma Mediální výchova ve své výuce nerealizují	238
PŘÍLOHA č. 5	Tematické okruhy mediální výchovy (výsledky U-testu Manna a Whitneyho a Kruskal-Wallisova testu)	239
PŘÍLOHA č. 6	Očekávané přínosy mediální výchovy (výsledky U-testu Manna a Whitneyho a Kruskal-Wallisova testu)	241
PŘÍLOHA č. 7	Didaktické metody používané při výuce mediální výchovy (výsledky U-testu Manna a Whitneyho a Kruskal-Wallisova testu)	243
PŘÍLOHA č. 8	Organizační formy vyučování používané při výuce mediální výchovy (výsledky U-testu Manna a Whitneyho a Kruskal-Wallisova testu)	245
PŘÍLOHA č. 9	Tematické okruhy dle forem realizace	247
PŘÍLOHA č. 10	Očekávané přínosy dle forem realizace	249





# PŘÍLOHA č. 1

## MEDIÁLNÍ VÝCHOVA NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL DOTAZNÍK PRO UČITELE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

Cíl dotazníku a pokyny k vyplnění:

- Odpovězte, prosím, pravdivě na níže položené otázky, které se týkají začlenění mediální výchovy do Vámi vedených vyučovacích hodin českého jazyka a literatury.
- Vaše odpovědi budou sloužit jako východisko k posouzení aktuálního vývoje začlenění mediální výchovy na základních školách v České republice.
- Dotazník je anonymní. Cílem není Vaše hodnocení ani hodnocení školy, ale zobecnění a zjištění skutečného stavu pojetí a realizace mediální výchovy ve výuce učitelů českého jazyka na druhém stupni základních škol.
- Výsledky výzkumu budou sloužit jako východisko k inovativním změnám v oblasti vzdělávání budoucích i současných učitelů českého jazyka v problematice mediální výchovy.

Děkujeme Vám za spolupráci.

PhDr. Dagmar Strejčková  
Katedra českého jazyka  
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity  
e-mail: d.strejckova@gmail.com

1.	Jste:
	<input type="checkbox"/> muž
	<input type="checkbox"/> žena
2.	Věk (doplňte, prosím):
	.....
3.	V současné době vyučujete tento vzdělávací obor/obory (doplňte, prosím):
	.....

4. Uveďte celkovou délku své pedagogické praxe:

- 0–5 let
- 6–10 let
- 11–15 let
- 16–20 let
- 21–25 let
- 26–30 let
- více než 30 let

5. Vyberte kraj, v němž působíte:

- Hlavní město Praha
- Středočeský kraj
- Jihočeský kraj
- Plzeňský kraj
- Karlovarský kraj
- Ústecký kraj
- Liberecký kraj
- Královéhradecký kraj
- Pardubický kraj
- Kraj Vysočina
- Jihomoravský kraj
- Olomoucký kraj
- Zlínský kraj
- Moravskoslezský kraj

6. Mediální výchova jako samostatný předmět je na Vaší škole realizovaná jako:

- povinný předmět
- volitelný předmět
- není realizována
- jiné: .....

7. Pokud je na Vaší škole samostatný předmět mediální výchova realizován, doplňte, prosím, ve kterém ročníku:

- 6. ročník
- 7. ročník
- 8. ročník
- 9. ročník

8. Realizujete průřezové téma Mediální výchova ve své výuce?

- Ano (přejděte na otázku č. 10)
- Ne (přejděte na otázku č. 9)

9. Uveďte, prosím, z jakého důvodu průřezové téma Mediální výchova ve své výuce nerealizujete?

- Tematické okruhy mediální výchovy se na Vaší škole integrují do výuky jiného vyučovacího předmětu.
- Mediální výchovu realizuje formou samostatného vyučovacího předmětu jiný učitel.
- Jiné: .....

## POJETÍ KURIKULA MEDIÁLNÍ VÝCHOVY UČITELŮ ČJL

10. Následující výroky se vztahují k průřezovému tématu Mediální výchova. Vyjádřete míru svého souhlasu.

	Určitě souhlasí	Spíše souhlasí	Ani souhlasí, ani nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Určitě nesouhlasí
Obsah výuky má vycházet ze systematiky oboru – na ni se orientuji především.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Škola má zprostředkovávat především odborné znalosti – to je její hlavní funkce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Při přípravě na výuku zohledňuji především hledisko oboru – to mě zajímá nejvíce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mám představu o tom, jaké znalosti má mít absolvent mého předmětu – k tomu směřuji především.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nejdůležitější jsou pro mě žáci – za klíčové považuji připravit je smysluplně na budoucnost.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Potřebuji pedagogickou svobodu k tomu, abych mohl/a zohledňovat potřeby žáků – jsou výchozí pro výběr učiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Při přípravě na výuku jsem veden/a především úvahami, jak na tom jsou žáci – navázat na to, co umí, to je mým hlavním úkolem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bez RVP a ŠVP bych se neobešel/šla – jsou důležitým rámcem pro orientaci výuky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V RVP a ŠVP nacházím podněty pro výuku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Když plánuji výuku, opírám se přirozeně o školní vzdělávací program.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Určitě souhlasí	Spíše souhlasí	Ani souhlasí, ani nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Určitě nesouhlasí
RVP používám především, když musím svoji výuku legitimizovat před vedením školy, inspekcí, rodiči apod.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RVP není tak důležitý, k dispozici jsou učebnice, metodické příručky aj.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Odhadněte, do jaké míry jste seznámen/a:

	Velmi dobře	Spíše dobře	Ani dobře, ani špatně	Spíše špatně	Velmi špatně
s částí RVP ZV, která se týká průřezového tématu Mediální výchova.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s částí ŠVP Vaší školy, která se týká průřezového tématu Mediální výchova.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Měl/a jste možnost ovlivnit podobu průřezového tématu Mediální výchova v ŠVP Vaší školy?

- Ano
- Ne

## REALIZOVANÁ FORMA KURIKULA MEDIÁLNÍ VÝCHOVY U UČITELŮ ČJL

13. Kolik školních roků aktivně zařazujete průřezové téma Mediální výchova do své výuky?

- 1 rok
- 2 roky
- 3 roky
- 4 roky
- 5 let
- 6 let
- 7 let a více

14. Absolvoval/a jste kurz mediální výchovy?

- Ano – kurz akreditovaný MŠMT
- Ano – kurz neakreditovaný MŠMT
- Ne

15. Jak často do výuky průměrně zařazujete průřezové téma Mediální výchova?

- 2× týdně
- 1× týdně
- 1× za 14 dní
- 1× za měsíc
- 1× za pololetí
- Jiná odpověď (doplňte, prosím): .....

16. Informace o realizaci průřezového tématu Mediální výchova jste získal/a:

- prostřednictvím školy, na které působíte.
- prostřednictvím vzdělávacích institucí – kurzy, školení aj.
- od pedagogů realizujících mediální výchovu.
- v rámci svého studia na vysoké škole.
- z metodických příruček.
- z odborné literatury.
- z učebnic.
- z internetu.
- nezískala.
- jiná odpověď (doplňte, prosím): .....

17. Jakou formou realizujete průřezové téma Mediální výchova?

- Tematické okruhy mediální výchovy integruji do výuky českého jazyka a literatury.
- Mediální výchovu realizuji v podobě samostatného vyučovacího předmětu.
- Tematické okruhy mediální výchovy realizuji formou projektů.
- Tematické okruhy mediální výchovy realizuji formou integrace do výuky českého jazyka a literatury a formou projektů.
- Jiné: .....

18.	Začleňujete do své výuky českého jazyka a literatury následující tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova?
-----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tematické okruhy		Určitě ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Určitě ne
<b>Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení</b>	utváření kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	hledání rozdílu mezi informativním, zábavním a reklamním sdělením	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	objasňování cílů mediálního obsahu sdělení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	objasňování pravidel tvorby mediálního obsahu sdělení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	rozlišování podstatných a méně důležitých údajů v textu mediálního sdělení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality</b>	rozlišování různých žánrů sdělení (např. zpráva, komentář, reportáž, sloupek aj.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	rozlišování různých funkcí sdělení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	odhalování rozdílů mezi skutečným a fiktivním obsahem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	sledování stereotypů užívaných v médiích (např. předsudky a zjednodušující hodnocení ve zpravodajství, zábavě atd.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	identifikace společensky významných hodnot v textu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Stavba mediálních sdělení</b>	rozpoznání pravidelností v uspořádání mediálních sdělení (např. ve zpravodajství)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	identifikace principů sestavování zpravodajství (např. význam, užitečnost, zábava)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	příklady stavby mediálních zpráv (např. srovnávání titulních stran různých deníků, skladba a výběr sdělení v časopisech pro dospívající)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Vnímání autora mediálních sdělení</b>	rozpoznání názorů autora mediálního sdělení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	užití výrazových prostředků autora (pro vyjádření názoru, zastření názoru, pro záměrnou manipulaci)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	odhalení zjevného a skrytého hodnocení autora (např. ve zprávě, reportáži aj.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Tematické okruhy		Určitě ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Určitě ne
<b>Fungování a vliv médií ve společnosti</b>	organizace a postavení médií ve společnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	vlivy působící na chování médií	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	způsoby financování médií a jejich dopady na kvalitu mediálního produktu (např. film, denní tisk, investigativní žurnalistiku aj.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	vliv médií na společnost, politický život a kulturu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	vliv médií v každodenním životě jednotlivce (např. vliv médií na uspořádání dne, na konverzační témata, na postoje a chování)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Tvorba mediálního sdělení</b>	výrazové prostředky pro tvorbu mediálního sdělení (např. jazykové prostředky aj.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	tvorba mediálních sdělení pro školní média (např. časopis, rozhlas, televizi, internetové médium)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	objasnění potenciálu moderních technologií při tvorbě mediálních sdělení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Práce v realizačním týmu</b>	redakce školního časopisu, rozhlasu, televize, internetového média aj.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	rozvíjení týmové komunikace a spolupráce (např. stanovení si cíle, delegování úkolů a zodpovědnosti)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	faktory ovlivňující práci v týmu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Na základě Vaší výuky vede průřezové téma Mediální výchova u žáků k těmto přínosům:

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka		Určitě ano	Spiše ano	Ani ano, ani ne	Spiše ne	Určitě ne
<b>V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:</b>	přispívá k zapojení do mediální komunikace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	učí využívat potenciál médií (jako zdroje informací, kvalitní zábavy, naplnění volného času)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	umožňuje pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	vede k osvojení si základních principů vzniku mediálních sdělení (např. zpravodajství)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	umožňuje získat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	vytváří představu o roli médií v každodenním životě (např. v regionu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	rozvíjí komunikační schopnosti (např. při veřejném vystupování, při stylizaci psaného a mluveného textu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	přispívá k využívání vlastních schopností v týmové práci (např. v redakčním kolektivu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
přispívá ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka		Určitě ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Určitě ne
<b>V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:</b>	rozvíjí citlivost vůči stereotypům (zjednodušujícím soudům) v obsahu mediálních sdělení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	rozvíjí citlivost vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	vede k uvědomování si hodnoty vlastního života (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejm. o menšinách) i o jednotlivci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Při výuce průřezového tématu Mediální výchova používáte tyto didaktické metody:

Didaktické metody:		Vždy	Velmi často	Často	Zřídka	Nikdy
Slovní vyučovací metody	monologické (např. výklad, přednáška)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	dialogické (např. rozhovor, diskuse, beseda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	metody práce s textem (např. s učebnicemi, časopisy, novinami aj.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Názorné vyučovací metody (např. demonstrace, instruktáž, pozorování)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metody praktických prací (např. fotografická, tiskařská dílna)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problémové metody (řešení výukových problémových úkolů)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektové metody (řešení konceptu komplexního výukového projektu)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metody situační (případové studie)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metody inscenační (metody hraní rolí, např. na zpravodajskou redakci)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didaktické hry		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brainstormingové metody		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Pokud užíváte i jiné didaktické metody než výše uvedené, uveďte, prosím:

.....

22. Při výuce průřezového tématu Mediální výchova používáte tyto organizační formy vyučování:

Organizační formy vyučování:	Vždy	Velmi často	Často	Zřídka	Nikdy
Frontální výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skupinová výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Individuální výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bloková výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektová výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exkurze, vycházka, výlet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Pokud užíváte i jiné organizační formy vyučování, uveďte, prosím:

.....

24. Průřezové téma Mediální výchova začleňujete:

	Vždy	Velmi často	Často	Zřídka	Nikdy
do jazykové výchovy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
do komunikační a slohové výchovy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
do literární výchovy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Do které z následujících aktivit se jako učitel spolu s žáky zapojujete ve své škole?

	Vždy	Velmi často	Často	Zřídka	Nikdy
Školní časopis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Školní rozhlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Školní televize	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Školní webové stránky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videodílna (tvorba videozáznamů a fotografií)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Pokud se spolu s žáky zapojujete i do jiných aktivit, uveďte, prosím, do kterých:

.....

27. Pracujete s produkty vytvořenými žáky v rámci výuky průřezového tématu Mediální výchova?

- Vždy
- Velmi často
- Často
- Zřídka
- Nikdy

28. Jak často ve výuce průřezového tématu Mediální výchova používáte následující média?

	Vždy	Velmi často	Často	Zřídka	Nikdy
Televize	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internetová síť	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Softwarové programy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Video	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noviny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Časopisy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fotografie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Pokud používáte i jiná média, uveďte, prosím, jaká:

.....

30. Jaké problémy v souvislosti s průřezovým tématem Mediální výchova v poslední době řešíte?

.....

31. Chcete-li ještě něco k tématu mediální výchovy sdělit, uveďte, prosím:

.....

Děkujeme za Váš čas a doplnění dotazníku.

## PŘÍLOHA Č. 2

### Design elektronické verze dotazníku



**MEDIÁLNÍ VÝCHOVA NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL – DOTAZNÍK PRO UČITELE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY**

Cíl dotazníku a pokyny k vyplnění:

- Odpovězte, prosím, pravdivě na níže položené otázky, které se týkají začlenění mediální výchovy do Vámi vedených vyučovacích hodin českého jazyka a literatury.
- Vaše odpovědi budou sloužit jako východisko k posouzení aktuálního vývoje začlenění mediální výchovy na základních školách v České republice.
- Dotazník je anonymní. Cílem není Vaše hodnocení ani hodnocení školy, ale zobecnění a zjištění skutečného stavu pojetí a realizace mediální výchovy ve výuce učitelů českého jazyka na druhém stupni základních škol.
- Výsledky výzkumu budou sloužit jako východisko k inovativním změnám v oblasti vzdělávání budoucích i současných učitelů českého jazyka v problematice mediální výchovy.

Děkujeme Vám za spolupráci.

PhDr. Dagmar Strejčková  
Katedra českého jazyka  
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity  
e-mail: [d.strejckova@email.com](mailto:d.strejckova@email.com)

\*Povinné pole

**Jste: \***

- Žena
- muž

**Věk (doplňte, prosím): \***

  
**V současné době vyučujete tento vzdělávací obor/obory (doplňte, prosím): \***  
**Uveďte celkovou délku své pedagogické praxe: \***

- 0-5 let
- 6-10 let
- 11-15 let
- 16-20 let
- 21-25 let
- 26-30 let
- více než 30 let



## PŘÍLOHA č. 3

### Souvislost mezi očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a jednotlivými tematickými okruhy mediální výchovy

Tabulka 48

*Souvislost mezi očekávanými výstupy komunikační a slohové výchovy a jednotlivými tematickými okruhy MV*

Komunikační a slohová výchova	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	Stavba mediálních sdělení	Vnímání autora mediálních sdělení	Fungování a vliv médií ve společnosti	Tvorba mediálního sdělení	Práce v realizačním týmu
Odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji.	x	x		x	x		
Rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru.	x	x		x			
Rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj.	x	x		x	x		
Dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.						x	x
Odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru.			x			x	
V mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči.			x			x	
Zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu.							x
Využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát.	x		x	x		x	
Uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování.	x		x			x	
Využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů.			x			x	

Tabulka 49

Souvislost mezi očekávanými výstupy jazykové výchovy a jednotlivými tematickými okruhy MV

Jazyková výchova	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	Stavba mediálních sdělení	Vnímání autora mediálních sdělení	Fungování a vliv médií ve společnosti	Tvorba mediálního sdělení	Práce v realizačním týmu
Spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova.	x					x	
Rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémehch.	x		x	x	x		
Samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami.						x	
Správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci.			x		x	x	
Využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace.		x	x			x	x
Rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí.	x		x	x		x	
V písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovtvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí.			x			x	x
Rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití.	x	x	x		x	x	

Tabulka 50

Souvislost mezi očekávanými výstupy literární výchovy a jednotlivými tematickými okruhy MV

Literární výchova	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	Stavba mediálních sdělení	Vnímání autora mediálních sdělení	Fungování a vliv médií ve společnosti	Tvorba mediálního sdělení	Práce v realizačním týmu
Uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla.	x	x					
Rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora.				x			
Formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo.		x			x	x	x
Tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie.			x			x	
Rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty.	x	x	x				
Rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele.	x			x			
Uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře.				x			
Porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování.	x		x				
Vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích.						x	

## PŘÍLOHA č. 4

### Učitelé, kteří průřezové téma Mediální výchova ve své výuce nerealizují

Tabulka 51

*Věkové kategorie respondentů, kteří MV ve své výuce nerealizují*

Počet respondentů N = 166		
Méně než 25 let	0	0,00 %
25–35 let	54	32,53 %
36–45 let	43	25,90 %
46–55 let	46	27,71 %
56 a více let	23	13,86 %

Tabulka 52

*Celková délka praxe respondentů, kteří MV ve své výuce nerealizují*

Počet respondentů N = 166		
0–5 let	35	21,08 %
6–10 let	18	10,84 %
11–15 let	25	15,06 %
16–20 let	16	9,64 %
21–25 let	27	16,27 %
26–30 let	19	11,45 %
Více než 30 let	26	15,66 %

## PŘÍLOHA č. 5

### Tematické okruhy mediální výchovy (výsledky U-testu Manna a Whitneyho a Kruskal-Wallisova testu)

Tabulka 53

Tematické okruhy MV (U-test Manna a Whitneyho)

Proměnná	Mann-Whitney U-test	Skupiny respondentů	Hodnota
Pohlaví	Z = - 0,91 p = 0,36	Muži	18 921,00
		<b>Ženy</b>	<b>161 379,00</b>
Tvorba ŠVP	Z = - 4,29 * p < 0,001	<b>Ano</b>	<b>106 264,00</b>
		Ne	73 436,00

\* statisticky významný rozdíl na uvedené hladině významnosti

Tabulka 54

Tematické okruhy MV (Kruskal-Wallisův test)

Proměnná	Výsledky Kruskal-Wallisova testu	Skupiny respondentů	Hodnota R
Věkové kategorie	H (4, N = 600) = 5,83 p = 0,21	Méně než 25 let	262,83
		25–35 let	273,98
		36–45 let	300,22
		46–55 let	315,26
		<b>56 a více let</b>	<b>315,66</b>
Vyučované předměty	H (8, N = 600) = 11,74 p = 0,23	Jazyk a jazyková komunikace	311,05
		Matematika a její aplikace	181,75
		Informační a komunikační technologie	305,57
		Člověk a společnost	292,48
		Člověk a příroda	264,17
		Umění a kultura	297,17
		Člověk a zdraví	234,29
		<b>Mediální výchova</b>	<b>349,02</b>
		Doplňující vzdělávací obory	239,50
Délka pedagogické praxe	H (6, N = 600) = 12,89 * p < 0,05	0–5 let	244,22
		6–10 let	300,92
		11–15 let	300,50
		16–20 let	316,29
		21–25 let	308,43
		26–30 let	308,78
		<b>Více než 30 let</b>	<b>324,78</b>

Tabulka 54 (pokračování)

Proměnná	Výsledky Kruskal-Wallisova testu	Skupiny respondentů	Hodnota R
Kraj České republiky	H (13, N = 600) = 15,79 p = 0,26	Hlavní město Praha	322,88
		Středočeský kraj	317,58
		Jihočeský kraj	302,06
		Plzeňský kraj	269,72
		Karlovarský kraj	279,08
		Ústecký kraj	297,17
		Liberecký kraj	212,06
		Královéhradecký kraj	274,05
		Pardubický kraj	348,82
		Kraj Vysočina	343,71
		Jihomoravský kraj	287,33
		Olomoucký kraj	304,07
		<b>Zlínský kraj</b>	<b>351,88</b>
Moravskoslezský kraj	280,84		
Pojetí kurikula MV	H (3, N = 599) = 0,82 p = 0,84	Orientace na obor	268,45
		Orientace na žáka	300,11
		Orientace na systém	298,08
		<b>Nevyhraněné pojetí</b>	<b>307,33</b>
Forma realizace	H (6, N = 599) = 13,03 * p < 0,05	Integrace	288,06
		Samostatný předmět	323,38
		Projekty	270,73
		Integrace + projekty	301,62
		Integrace + samostatný předmět	374,11
		<b>Samostatný předmět + projekty</b>	<b>389,88</b>
Délka začlenění MV	H (6, N = 600) = 43,29 * p < 0,001	Kombinace forem	340,82
		1 rok	192,74
		2 roky	285,81
		3 roky	264,79
		4 roky	294,01
		5 let	322,43
		6 let	359,59
		<b>7 let a více</b>	<b>375,99</b>
Absolvování kurzu MV	H (2, N = 600) = 25,23 * p < 0,001	<b>Akreditovaný kurz</b>	<b>370,14</b>
		Neakreditovaný kurz	345,94
		Neúčast na kurzu	281,09
Frekvence začlenění MV	H (4, N = 548) = 51,89 * p < 0,001	<b>2x týdně</b>	<b>352,10</b>
		1x týdně	333,50
		1x za 14 dní	266,18
		1x za měsíc	245,50
		1x za pololetí	174,11

\* statisticky významný rozdíl na uvedené hladině významnosti



## PŘÍLOHA č. 6

### Očekávané přínosy mediální výchovy (výsledky U-testu Manna a Whitneyho a Kruskal-Wallisova testu)

Tabulka 55

Očekávané přínosy MV (U-test Manna a Whitneyho)

Proměnná	Mann-Whitney U-test	Skupiny respondentů	Hodnota
Pohlaví	Z = 0,13 p = 0,05	Muži	20 302,00
		<b>Ženy</b>	<b>159 998,00</b>
Tvorba ŠVP	Z = - 3,84 * p < 0,05	<b>Ano</b>	<b>105 307,50</b>
		Ne	74 392,50

\* statisticky významný rozdíl na uvedené hladině významnosti

Tabulka 56

Očekávané přínosy MV (Kruskal-Wallisův test)

Proměnná	Výsledky Kruskal-Wallisova testu	Skupiny respondentů	Hodnota R
Věkové kategorie	H (4, N = 600) = 1,47 p = 0,83	Méně než 25 let	245,58
		25–35 let	290,32
		36–45 let	303,51
		46–55 let	303,05
		<b>56 a více let</b>	<b>309,89</b>
Vyučované předměty	H (8, N = 600) = 23,14 p = 0,08	Jazyk a jazyková komunikace	311,63
		Matematika a její aplikace	186,38
		Informační a komunikační technologie	190,21
		Člověk a společnost	293,78
		Člověk a příroda	216,28
		Umění a kultura	287,13
		Člověk a zdraví	272,08
		<b>Mediální výchova</b>	<b>375,24</b>
Délka pedagogické praxe	H (6, N = 600) = 8,39 p = 0,21	Doplňující vzdělávací obory	277,00
		0–5 let	267,16
		6–10 let	321,63
		11–15 let	301,18
		16–20 let	314,48
		21–25 let	291,88
		26–30 let	285,94
<b>Více než 30 let</b>	<b>328,04</b>		

Tabulka 56 (pokračování)

Proměnná	Výsledky Kruskal-Wallisova testu	Skupiny respondentů	Hodnota R
Kraj České republiky	H (13, N = 600) = 16,18 p = 0,24	Hlavní město Praha	331,24
		Středočeský kraj	306,04
		Jihočeský kraj	270,19
		Plzeňský kraj	273,84
		Karlovarský kraj	274,33
		Ústecký kraj	303,16
		Liberecký kraj	272,44
		Královéhradecký kraj	289,63
		Pardubický kraj	341,63
		Kraj Vysočina	324,61
		Jihomoravský kraj	287,17
		Olomoucký kraj	323,16
		<b>Zlínský kraj</b>	<b>381,55</b>
		Moravskoslezský kraj	272,91
Pojetí kurikula MV	H (3, N = 599) = 3,32 p = 0,34	Orientace na obor	264,50
		Orientace na žáka	296,56
		Orientace na systém	346,13
		<b>Nevyhraněné pojetí</b>	<b>314,34</b>
Forma realizace	H (3, N = 600) = 16,58 * p < 0,001	Integrace	287,67
		<b>Samostatný předmět</b>	<b>360,23</b>
		Projekty	259,26
		Integrace + projekty	298,78
Délka začlenění MV	H (6, N = 600) = 33,99 * p < 0,001	1 rok	209,77
		2 roky	291,21
		3 roky	278,55
		4 roky	275,18
		5 let	325,68
		<b>6 let</b>	<b>367,36</b>
		7 let a více	362,13
Absolvování kurzu MV	H (2, N = 600) = 16,22 * p < 0,001	<b>Akreditovaný kurz</b>	<b>357,50</b>
		Neakreditovaný kurz	331,59
		Neúčast na kurzu	285,07
Frekvence začlenění MV	H (4, N = 548) = 63,92 * p < 0,001	<b>2x týdně</b>	<b>383,50</b>
		1x týdně	328,11
		1x za 14 dní	277,05
		1x za měsíc	238,98
		1x za pololetí	162,19

\* statistický významný rozdíl na uvedené hladině významnosti

## PŘÍLOHA č. 7

### Didaktické metody používané při výuce mediální výchovy (výsledky U-testu Manna a Whitneyho a Kruskal-Wallisova testu)

Tabulka 57

Didaktické metody (U-test Manna a Whitneyho)

Proměnná	Mann-Whitney U-test	Skupiny respondentů	Hodnota
Pohlaví	Z = 0,03	Muži	20 169,50
	p = 0,05	<b>Ženy</b>	<b>160 130,50</b>
Tvorba ŠVP	Z = - 4,55 *	<b>Ano</b>	<b>106 814,50</b>
	p < 0,05	Ne	72 885,50

\* statisticky významný rozdíl na uvedené hladině významnosti

Tabulka 58

Didaktické metody (Kruskal-Wallisův test)

Proměnná	Výsledky Kruskal-Wallisova testu	Skupiny respondentů	Hodnota R
Věkové kategorie	H (4, N = 600) = 5,90 p = 0,21	<b>Méně než 25 let</b>	<b>403,00</b>
		25–35 let	288,89
		36–45 let	321,68
		46–55 let	291,42
		56 a více let	293,52
Vyučované předměty	H (8, N = 600) = 19,53 * p < 0,05	Jazyk a jazyková komunikace	315,85
		Matematika a její aplikace	293,81
		Informační a komunikační technologie	349,64
		Člověk a společnost	278,10
		Člověk a příroda	251,94
		Umění a kultura	287,73
		Člověk a zdraví	308,04
		<b>Mediální výchova</b>	<b>379,20</b>
		Doplňující vzdělávací obory	350,00
Délka pedagogické praxe	H (6, N = 600) = 3,42 p = 0,76	0–5 let	267,18
		6–10 let	296,57
		11–15 let	307,67
		<b>16–20 let</b>	<b>316,29</b>
		21–25 let	292,81
		26–30 let	314,80
		Více než 30 let	304,09

Tabulka 58 (pokračování)

Proměnná	Výsledky Kruskal-Wallisova testu	Skupiny respondentů	Hodnota R
Kraj České republiky	H (13, N = 600) = 21,22 p = 0,07	Hlavní město Praha	340,54
		Středočeský kraj	312,72
		Jihočeský kraj	293,13
		Plzeňský kraj	298,01
		Karlovarský kraj	251,25
		Ústecký kraj	345,41
		Liberecký kraj	268,41
		Královéhradecký kraj	322,50
		Pardubický kraj	327,77
		Kraj Vysočina	332,04
		Jihomoravský kraj	251,98
		Olomoucký kraj	299,31
		<b>Zlínský kraj</b>	<b>350,25</b>
Moravskoslezský kraj	282,90		
Pojetí kurikula MV	H (3, N = 599) = 5,40 p = 0,14	Orientace na obor	218,32
		Orientace na žáka	299,92
		Orientace na systém	306,60
		<b>Nevyhraněné pojetí</b>	<b>317,79</b>
Forma realizace	H (3, N = 600) = 21,97 * p < 0,001	Integrace	272,64
		<b>Samostatný předmět</b>	<b>351,35</b>
		Projekty	300,62
		Integrace + projekty	333,44
Délka začlenění MV	H (6, N = 600) = 22,98 * p < 0,001	1 rok	239,44
		2 roky	287,08
		3 roky	273,02
		4 roky	312,20
		5 let	290,30
		6 let	359,02
		<b>7 let a více</b>	<b>359,85</b>
		Frekvence začlenění MV	H (4, N = 548) = 70,55 * p < 0,001
1x týdně	331,59		
1x za 14 dní	298,94		
1x za měsíc	224,22		
1x za pololetí	169,20		

\* statisticky významný rozdíl na uvedené hladině významnosti

## PŘÍLOHA č. 8

### Organizační formy vyučování používané při výuce mediální výchovy (výsledky U-testu Manna a Whitneyho a Kruskal-Wallisova testu)

Tabulka 59

Organizační formy vyučování (U-test Manna a Whitneyho)

Proměnná	Mann-Whitney U-test	Skupiny respondentů	Hodnota
Pohlaví	Z = 0,58 p = 0,05	Muži	20 915,50
		<b>Ženy</b>	<b>159 384,50</b>
Tvorba ŠVP	Z = - 2,31 * p < 0,05	<b>Ano</b>	<b>102 084,00</b>
		Ne	77 616,00

\* statisticky významný rozdíl na uvedené hladině významnosti

Tabulka 60

Organizační formy vyučování (Kruskal-Wallisův test)

Proměnná	Výsledky Kruskal-Wallisova testu	Skupiny respondentů	Hodnota R
Věkové kategorie	H (4, N = 600) = 6,84 p = 0,14	<b>Méně než 25 let</b>	<b>374,17</b>
		25–35 let	283,06
		36–45 let	287,38
		46–55 let	323,01
		56 a více let	300,38
Vyučované předměty	H (8, N = 600) = 8,39 p = 0,50	Jazyk a jazyková komunikace	318,14
		Matematika a její aplikace	379,50
		Informační a komunikační technologie	287,43
		Člověk a společnost	285,40
		Člověk a příroda	309,83
		Umění a kultura	291,19
		Člověk a zdraví	335,75
		<b>Mediální výchova</b>	<b>410,44</b>
		Doplňující vzdělávací obory	308,00
Délka pedagogické praxe	H (6, N = 600) = 9,86 p = 0,13	0–5 let	259,41
		6–10 let	290,64
		11–15 let	290,48
		16–20 let	304,15
		<b>21–25 let</b>	<b>331,70</b>
		26–30 let	304,62
		Více než 30 let	313,98

Tabulka 60 (pokračování)

Proměnná	Výsledky Kruskal-Wallisova testu	Skupiny respondentů	Hodnota R
Kraj České republiky	H (13, N = 600) = 27,58 * p < 0,05	Hlavní město Praha	329,36
		Středočeský kraj	319,41
		Jihočeský kraj	252,42
		Plzeňský kraj	314,38
		Karlovarský kraj	248,69
		Ústecký kraj	341,15
		Liberecký kraj	310,88
		Královéhradecký kraj	328,65
		<b>Pardubický kraj</b>	<b>355,30</b>
		Kraj Vysočina	327,10
		Jihomoravský kraj	235,75
		Olomoucký kraj	298,16
		Zlínský kraj	320,03
		Moravskoslezský kraj	308,99
Pojetí kurikula MV	H (3, N = 599) = 0,40 p = 0,94	Orientace na obor	279,82
		Orientace na žáka	300,08
		Orientace na systém	312,33
		<b>Nevyhraněné pojetí</b>	<b>300,85</b>
Forma realizace	H (3, N = 600) = 13,28 * p < 0,01	Integrace	278,82
		Samostatný předmět	311,94
		<b>Projekty</b>	<b>337,74</b>
		Integrace + projekty	337,42
Délka začlenění MV	H (6, N = 600) = 12,16 p = 0,06	1 rok	254,30
		2 roky	300,73
		3 roky	279,01
		4 roky	309,76
		5 let	293,78
		<b>6 let</b>	<b>369,69</b>
		7 let a více	324,34
Frekvence začlenění MV	H (4, N = 548) = 58,85 * p < 0,001	<b>2x týdně</b>	<b>378,04</b>
		1x týdně	316,24
		1x za 14 dní	301,96
		1x za měsíc	222,39
		1x za pololetí	205,55

\* statisticky významný rozdíl na uvedené hladině významnosti

# PŘÍLOHA č. 9

## Tematické okruhy dle forem realizace

Tabulka 61

Tematické okruhy dle forem realizace

Tematické okruhy	Integrace do výuky českého jazyka a literatury	Samostatný předmět	Projekty	Kombinace integrace a projektů
<b>Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení</b>				
Utváření kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě.	<b>4,51</b>	4,39	4,31	4,40
Hledání rozdílu mezi informativním, zábavním a reklamním sdělením.	4,22	<b>4,34</b>	4,17	4,31
Objasňování cílů mediálního obsahu sdělení.	4,11	<b>4,20</b>	3,88	4,12
Objasňování pravidel tvorby mediálního obsahu sdělení.	3,59	<b>4,13</b>	3,29	3,63
Rozlišování podstatných a méně důležitých údajů v textu mediálního sdělení.	4,22	<b>4,35</b>	4,29	4,32
<b>Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality</b>				
Rozlišování různých žánrů sdělení (např. zpráva, komentář, reportáž, sloupek aj.).	4,48	4,41	<b>4,60</b>	4,41
Rozlišování různých funkcí sdělení.	4,20	4,20	4,17	<b>4,25</b>
Odhalování rozdílů mezi skutečným a fiktivním obsahem.	4,12	<b>4,15</b>	3,98	4,09
Sledování stereotypů užívaných v médiích (např. předsudky a zjednodušující hodnocení ve zpravodajství, zábavě atd.).	3,66	<b>3,95</b>	3,62	3,72
Identifikace společensky významných hodnot v textu.	3,49	<b>3,65</b>	3,45	3,59
<b>Stavba mediálních sdělení</b>				
Rozpoznání pravidelností v uspořádání mediálních sdělení (např. ve zpravodajství).	3,28	<b>3,71</b>	3,21	3,37
Identifikace principů sestavování zpravodajství (např. význam, užitečnost, zábava).	3,35	<b>3,78</b>	3,00	3,55
Příklady stavby mediálních zpráv (např. srovnávání titulních stran různých deníků, skladba a výběr sdělení v časopisech pro dospívající).	3,52	<b>3,97</b>	3,45	3,49
<b>Vnímání autora mediálních sdělení</b>				
Rozpoznání názorů autora mediálního sdělení.	3,50	<b>3,83</b>	3,43	3,50
Užití výrazových prostředků autora (pro vyjádření názoru, zastření názoru, pro záměrnou manipulaci).	3,62	<b>3,76</b>	3,60	3,69
Odhalení zjevného a skrytého hodnocení autora (např. ve zprávě, reportáži aj.).	3,41	<b>3,60</b>	3,33	3,28



Tabulka 61 (pokračování)

Tematické okruhy	Integrace do výuky českého jazyka a literatury	Samostatný předmět	Projekty	Kombinace integrace a projektů
<b>Fungování a vliv médií ve společnosti</b>				
Organizace a postavení médií ve společnosti.	3,68	<b>3,87</b>	3,76	3,67
Vlivy působící na chování médií.	3,56	<b>3,80</b>	3,79	3,69
Způsoby financování médií a jejich dopady na kvalitu mediálního produktu (např. film, denní tisk, investigativní žurnalistika aj.).	2,71	<b>3,17</b>	2,76	2,75
Vliv médií na společnost, politický život a kulturu.	4,02	<b>4,20</b>	4,02	4,00
Vliv médií v každodenním životě jednotlivce (např. vliv médií na uspořádání dne, na konverzační témata, na postoje a chování).	4,00	<b>4,18</b>	3,90	3,88
<b>Tvorba mediálního sdělení</b>				
Výrazové prostředky pro tvorbu mediálního sdělení (např. jazykové prostředky aj.).	4,04	<b>4,18</b>	4,05	4,02
Tvorba mediálních sdělení pro školní média (např. časopis, rozhlas, televizi, internetové médium).	3,71	<b>4,25</b>	3,86	3,76
Objasnění potenciálu moderních technologií při tvorbě mediálních sdělení.	2,95	<b>3,50</b>	2,76	3,06
<b>Práce v realizačním týmu</b>				
Redakce školního časopisu, rozhlasu, televize, internetového média aj.	3,14	<b>3,80</b>	3,33	3,44
Rozvíjení týmové komunikace a spolupráce (např. stanovení si cíle, delegování úkolů a zodpovědnosti).	3,67	3,92	3,69	<b>3,96</b>
Faktory ovlivňující práci v týmu.	3,59	<b>3,83</b>	3,67	3,82

## PŘÍLOHA č. 10

### Očekávané přínosy dle forem realizace

Tabulka 62

*Očekávané přínosy dle forem realizace*

Očekávané přínosy	Integrace do výuky českého jazyka a literatury	Samostatný předmět	Projekty	Kombinace integrace a projektů
Prispívá k zapojení do mediální komunikace.	3,81	<b>4,18</b>	4,00	4,00
Umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich.	4,02	<b>4,31</b>	3,57	4,05
Učí využívat potenciál médií.	4,08	<b>4,30</b>	4,10	4,09
Umožňuje pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů.	3,61	<b>3,88</b>	3,48	3,57
Vede k osvojení si základních principů vzniku mediálních sdělení.	3,69	<b>4,10</b>	3,74	3,88
Umožňuje získat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti.	3,95	<b>4,17</b>	3,71	3,90
Vytváří představu o roli médií v každodenním životě.	3,97	<b>4,12</b>	3,95	4,01
Vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci.	3,58	<b>3,75</b>	3,57	3,69
Rozvíjí komunikační schopnosti.	4,34	<b>4,45</b>	<b>4,45</b>	4,37
Prispívá k využívání vlastních schopností v týmové práci.	3,95	<b>4,29</b>	3,88	4,11
Prispívá ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu.	3,76	<b>3,97</b>	3,76	3,90
Rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu mediálních sdělení.	3,58	<b>3,87</b>	3,21	3,55
Rozvíjí citlivost vůči stereotypům ve způsobu zpracování mediálních sdělení.	3,45	<b>3,76</b>	3,14	3,46
Vede k uvědomování si hodnoty vlastního života a odpovědnosti za jeho naplnění.	3,81	<b>3,88</b>	3,71	3,68
Rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti i o jednotlivci.	3,78	<b>3,86</b>	3,74	3,66
Napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace.	4,10	<b>4,34</b>	4,05	4,07



# Jmenný rejstřík

## A

Adamcová, A. 52  
Adorno, T. W. 15  
Anderson, C. A. 48  
Angelovská, O. 48  
Arnett, J. J. 39  
Ashley, S. 50  
Aufderhaideová, P. A. 36

## B

Ballová-Rokeachová, S. 23, 24  
Bandura, A. 48  
Bauman, P. 11, 12  
Bazalgette, C. 46  
Bělohradská, J. 27, 52  
Berelson, B. 23  
Bevort, E. 46  
Bína, D. 15, 28, 29, 30, 36, 45, 70  
Birdwhistell, R. 20, 23  
Boberová, M. 47  
Bovillová, M. 47  
Bowling, A. 85  
Brtnová Čepičková, I. 184  
Brunsdonová, Ch. 15  
Buckingham, D. 27, 28, 36, 41, 42, 47–49  
Burton, G. 31, 33, 69  
Bushman, B. J. 48

## C

Carey, J. W. 21  
Carnagey, N. L. 48  
Caselmann, Ch. 13  
Cline, V. B. 48  
Cohen, L. 85  
Cohen, P. 15  
Connelly, F. M. 10  
Considine, D. 36  
Cottrell, S. 62  
Courrier, S. 48  
Creswell, J. W. 86  
Croft, R. G. 48

## Č

Čáp, J. 13  
Čapková, D. 13  
Čechová, M. 26, 66, 68  
Černý, K. 54, 56  
Čmejrková, S. 25, 68

## D

Dance, F. E. X. 20  
De Blocková, L. 47  
DeFleur, M. 23, 24  
Desmond, R. J. 48  
Dewey, J. 21  
Dick, E. 32, 33  
Dombrovská, M. 40  
Dufek, O. 154, 155, 182, 183  
Dziuban, C. D. 87

## E

Egger, K. 154  
Eron, L. D. 48  
Eubanks, J. 48

## F

Faulstich, W. 24  
French, D. 46  
Fromm, E. 15  
Frost, R. 50  
Fukumoto, T. A. 50

## G

Gaudet, H. 23  
Glatthorn, A. A. 10  
Greger, D. 54, 56  
Gutenberg, J. 17, 24, 30

## H

Habermas, J. 15  
Hall, S. 15, 22, 41  
Harbo, T. 9  
Harris, T. L. 36, 39  
Havlík, R. 14

Hebdige, D. 15  
Hendl, J. 86, 172, 176  
Hirsch, K. W. 48  
Hobbsová, R. 36, 50  
Hobsonová, D. 15  
Hodges, R. E. 36, 39  
Hoachelová, V. 48  
Hoggart, H. R. 15, 41  
Horkheimer, M. 15  
Hronová, B. 50  
Huberman, B. 155, 164, 181  
Huesmann, R. 48  
Hug, T. 20, 43  
Hunkins, F. P. 10  
Hübelová, D. 184  
Hülsewede, M. 44

## Ch

Chráska, M. 81, 83, 84, 86, 129, 176  
Christensen, L. 86  
Chvál, M. 54, 56

## I

Innis, H. 14, 15

## J

Jackson, P. W. 10, 11  
Jandourek, J. 15  
Janík, T. 9–13, 56, 60, 76–78, 82, 84, 93, 97, 98,  
100, 101, 154, 155, 184, 189  
Janíková, M. 184  
Jechová, K. 47, 76, 109, 153  
Jirák, J. 15–26, 28–31, 33, 36, 39, 51, 58, 64–66,  
68, 69, 153, 189  
Johnson, B. 15, 86

## K

Kalhous, Z. 71  
Kasíková, H. 61, 62, 71  
Keller, J. 15  
Kerlinger, F. N. 83, 84  
Knobel, M. 83  
Komenský, J. A. 28  
Köpplová, B. 15–19, 21–25, 39, 64–66, 189  
Krčmová, M. 68  
Křišťan, A. 28, 29, 44–46, 190  
Kubey, R. W. 43, 58  
Kulič, V. 13  
Kunczik, M. 20, 23, 25  
Kyriacou, Ch. 14

## L

Landová, H. 41  
Lankshear, C. 83  
Lantz, O. Z. 10  
Larson, C. E. 20  
Lazarsfeld, P. F. 23  
Leavis, F. R. 41  
Lieberman, D. A. 48  
Livingstoneová, S. 47  
Lusted, D. 28

## M

Maňák, J. 9, 11–13, 56, 60, 177, 189  
Manion, L. 85  
Manuelová, K. 49  
Mareš, J. 13, 26, 39, 41, 76  
Marcuse, H. 15  
Marsh, C. J. 10  
Maršák, J. 46  
Mašek, J. 58  
McLuhan, M. 14–18, 24, 28  
McQuail, D. 17, 18, 22, 23, 32, 33  
Merkert, R. 44  
Meyrowitz, J. 24, 48  
Mičienka, M. 26, 28–30, 36, 58, 65, 68, 69  
Mihailidis, P. 49  
Minářová, E. 4, 60, 68  
Molitor, F. 48  
Morley, D. 15  
Morrison, K. 85  
Mühlhauserová, H. 60  
Mužík, V. 154  
Mužíková, L. 154

## N

Najvar, P. 184  
Najvarová, V. 184  
Neužilová, V. 60  
Nezvalová, D. 14  
Niklesová, E. 20, 28, 43  
Numerato, D. 42  
Nunnally, J. C. 82, 85, 150

## O

Obst, O. 71  
Olson, Ch. K. 48  
Ornstein, A. C. 10

## P

Palečková, J. 12, 155

Pastorová, M. 46, 75, 153  
Pinar, W. F. 11  
Plášek, R. 27, 30  
Platón 16, 28  
Poepsel, M. 50  
Poláková, E. 48  
Posner, G. J. 10  
Poster, M. 19  
Potter, W. J. 36, 37, 42, 43, 190  
Prudký, L. 48  
Průcha, J. 9–12, 26, 27, 39, 41, 75, 76, 87, 155

## R

Rabušicová, M. 36, 39  
Reifová, I. 15, 17, 19–22, 48  
Rideoutová, V. J. 47  
Richards, M. 46  
Rosengren, K. E. 23  
Ross, D. 48  
Ross, S. A. 48

## S

Savino, J. 46  
Seguin, R. 10  
Shepherd, R. 33–35, 190  
Shirkey, E. C. 87  
Scharrerová, E. 49  
Schaub, H. 11, 12  
Schell, F. 44, 190  
Schiefele, H. 45  
Schorb, B. 44, 190  
Silverblatt, A. 37  
Simonová, E. 40  
Singer, D. G. 48  
Singerová, J. L. 48  
Siňor, S. 14  
Skalková, J. 9  
Slavík, J. 13, 14  
Sloboda, Z. 47  
Straková, J. 12, 155  
Strejčková, D. 82  
Suter, W. N. 86

## Š

Šebesta, K. 21, 27, 59  
Šedlová, K. 27, 46, 47  
Šimoník, O. 62, 134  
Šramová, B. 47  
Štěpánek, K. 58

Švec, Š. 9  
Švec, V. 9, 11–14, 177, 189

## T

Tella, S. 32  
Thompson, J. B. 21, 24  
Tichá, L. 41  
Toffler, A. 19  
Tomášek, V. 12, 155  
Topinková, R. 46  
Trávníček, M. 154

## V

Václavík, V. 71  
Van de Vordová, R. 50  
Vandewaterová, E. A. 47  
Van Dijk, T. A. 19  
Vařeka, K. 52  
Verner, P. 17  
Vlček, P. 154  
Vlčková, K. 56  
Volek, J. 17  
Vollstädt, W. 13, 93, 97, 98  
Vránková, E. 31, 32, 39, 70

## W

Walterová, E. 9–11, 26, 39, 41, 54, 56, 189  
Wartellaová, E. A. 47  
Watson, J. 21  
Whannelová, P. 41  
Williams, R. 41  
Willis, P. 15  
Willisová, E. 50  
Winshipová, J. 15  
Wolák, R. 36, 51

## Z

Zenke, K. G. 11, 12





# Věcný rejstřík

## A

Adresát /též příjemce/ 15–25, 31, 32, 39, 42, 46, 61, 64, 66, 68, 69, 189, 190

### Analýza

faktorová 86, 87, 93, 98–100, 105, 191  
rozptylu /ANOVA/ 86, 87, 126, 128

Autoregulace /též samoregulace/ 39, 69

Autostereotypy 65

## Č

Český jazyk a literatura 8, 55–57, 59, 60, 62, 65, 72, 73, 75–78, 80–83, 117, 124, 157–159, 161, 163, 165–170, 172–174, 176, 178, 180, 181, 183, 185, 186, 191, 193, 195, 196, 199, 221, 235

### Činnosti

produktivní 61, 70, 111, 116–119, 133, 156, 170, 182, 191, 194  
receptivní 61, 62, 111, 115, 118, 119, 191

## D

### Didaktika

mediální 27, 28, 43, 44

### Dokumenty

kurikulární 11, 12, 52, 75–77, 82, 103, 109, 121, 154, 163, 166, 167, 181, 190–192

## E

### Epocha

masové komunikace 22, 24  
mluvení a jazyka 24  
psaní 24  
tisku 22, 24  
znamení a signálů 24

## F

### Forma

#### kurikula

dosažená /též osvojená/ 11  
efektivní 10  
koncepční /též ideová/ 10  
projektová 10, 49  
projektovaná 11, 51, 53, 154, 155, 190, 192, 196  
realizační 10  
realizovaná 11, 49, 51, 53, 76, 77, 79, 83, 105, 153, 154, 190–192, 196, 199, 226  
revidovaná projektovaná 11  
rezultátová 10

#### vyučování

organizační 13, 62, 72, 77, 78, 80, 83, 105, 135, 139–143, 149, 157, 163, 165, 178–181, 183, 184, 193, 195, 196, 200, 221, 232, 245

## G

### Gramotnost

čtenářská 41  
dokumentová 40, 41  
e-gramotnost 36  
elitní 35  
funkční 39–41  
ICT 38, 40, 41  
informační 38, 40, 41, 49, 50, 185  
jazyková 41  
kulturní 35  
literární 40, 41  
mediální 7, 16, 26, 28, 32, 35–39, 42, 43, 46, 47, 49–53, 58, 59, 185, 186, 189, 190, 199  
numerická 40, 41  
občanská 36  
počítačová 36  
právní 36  
sociální 36  
technologická 38  
základní 35

## H

### Heterostereotypy 65

Homokedasticita /též homogenita rozptylů/ 87, 126

## J

Jazyk 15, 20, 25, 60, 63, 237

anglický 50, 55  
cizí 50, 55, 56, 88, 89  
francouzský 55  
mateřský 29, 59  
neměcký 55, 186  
přirozený 7, 15, 16, 60  
spisovný 63, 65, 67, 70, 236

## K

### Kód

komunikační 16

### Koeficient

Cronbachovo  $\alpha$  82, 84, 85, 100, 103, 111, 122, 150  
korelační

Pearsonův 86, 129, 165–167, 170

Spearmanův 86, 129, 152, 163, 174, 175, 178

Kompetence 7, 8, 26, 36, 37, 40, 45, 52, 54–59, 61, 65, 185

mediální 27, 43

### Komunikace

celospolečenská 7, 21, 23  
institucionální 21  
intrapersonální 21

- interpersonální 21, 23–25
- masová 15, 19, 21–23, 30, 32, 33, 37
- mediální 15, 21, 23, 25
- meziskupinová 21
- organizační 21
- skupinová 21
- sociální 7, 8, 18, 21, 23, 36
- Komunikátor /též odesílatel, podavatel/ 15, 19, 20, 22, 24–26
- Koncept mediální výchovy
  - kriticko-hermeneutický 31, 189
  - learning by doing 31, 61, 70, 190
- Konvergence
  - funkční 19
  - médií 18
  - uživatelská 19
  - výrobní 19
- Korelace 77, 86, 98–100, 129–134, 143, 149, 156, 161, 163, 165–167, 170–172, 174–176, 178, 183, 184, 192, 195
- Kultura
  - populární 33, 41
  - vysoká 41, 42
- Kurikulum 12
  - definování 9–11
    - deskriptivní způsob 12
    - preskriptivní způsob 12
  - dosazené /též osvojené/ 11, 12, 76
  - projektované 11–13, 76
  - realizované 11–13, 76, 77, 85, 105, 165, 189, 193, 196, 199
- Kvantil
  - empirický 86
- Kvartil
  - dolní 86, 136
  - horní 86, 136
- M**
- Manipulace 29, 45, 67, 68, 112, 139, 169, 182, 194, 228, 247
- Médium
  - digitální 17, 19, 46
  - elektronické 15, 17, 48
  - horké 17, 18
  - chladné 17, 18
  - instrumentální pojetí 15
  - interaktivní 19
  - komunikační 16
  - kvartární 16, 17, 19
  - masové 7, 8, 14, 17, 18, 21–23, 25, 26, 29, 31–33, 35, 36, 41, 42, 48
  - nové /též multimédium/ 14, 15, 17, 18, 22, 24, 43, 48, 53, 58
  - primární 16, 17
  - sekundární 16, 17, 19
  - telematické 17
  - terciární 16, 17, 19
  - tištěné 15, 17
    - celostátní 17
    - lokální 17
    - nadnárodní 17
    - nadregionální 17
    - regionální 17
- Medián 86, 95–98, 100, 101, 116, 117, 124, 136, 141, 152, 183
- Metody
  - didaktické 77, 78, 80, 105, 129, 134–139, 143, 149, 157, 163, 165, 174–178, 180, 181, 183, 184, 193, 195, 196, 200, 221, 231, 132, 243
- Míra variability /též charakteristika rozptýlení/ 86, 95
- Model komunikace
  - přenosový 22
  - propagační 22
  - příjmový 22
  - rituálový 22
  - výrazový 22
- Modus 86, 95, 96, 104, 136, 152
- Multimédium 14, 17
- O**
- Odchylka
  - směrodatná 86, 96–98, 102, 124, 141, 152
- Okruh
  - tematický 51, 52, 57, 61–73, 77–79, 81, 83, 102, 110, 111, 114–121, 129, 133, 134, 143, 154, 156, 163, 165–170, 180–182, 192–194, 196, 200, 221, 235, 237
- Orientace
  - kurikulární 77, 93, 100, 105, 191
- Osvěta
  - mediální 39
- P**
- Paradigma 11, 12, 42, 43, 189
- Pedagogika
  - mediální 27–29, 43–46, 190
    - alternativní 44
    - autoritativně-normativní 28, 44
    - ideologicko-kritický směr 45
    - zaměřená na jednání 45
  - ochranná 29, 44
- Percentil 86
- PISA 154, 192, 196
- Postoj
  - společensko-kritický 29, 45
- Produkce 7, 14, 22, 26, 29, 31, 33–35, 43, 45, 59, 63, 66, 68, 181, 189
- Program
  - školní vzdělávací 11, 94, 99, 105, 191, 226
  - rámcový vzdělávací pro základní vzdělávání /RVP ZV/ 8, 30, 52, 54, 57, 60, 70, 72, 75–77, 88, 103, 104, 111, 124, 154, 189, 190, 196
- Prozument 19

- Průměr  
 aritmetický 86, 96, 97, 101, 102, 111–113, 116, 117, 124, 125, 136, 137, 141, 145, 152, 154, 162, 169, 173, 177, 180, 183
- Přínos  
 očekávaný 76–79, 83, 102, 124, 127–129, 133, 143, 155, 156, 163, 165, 170–173, 180, 183, 184, 192, 193
- Přístup  
 teleologický 32  
 tradiční 31, 32
- Publikum 25, 26, 28, 33–35, 38, 39, 43, 48
- Pyramida  
 komunikace 23
- ## R
- Reflexe 14, 31, 45, 62, 75, 85, 189, 191
- Regulace 69
- Reklama 30, 31, 64, 66, 68, 111, 115, 145, 169, 182, 186, 188, 194, 228, 247
- Reliabilita 82, 84, 85, 103, 111, 122
- Rozložení dat  
 normální /též Gaussovo/ 86, 87, 118, 126, 129, 137, 141, 142, 146, 160, 165, 174
- Rozptyl /též variance/ 86, 95
- ## S
- Sdělení  
 mediální 19, 22, 26, 31–33, 36, 39, 50, 61, 65, 70  
 mediované 15, 21, 22, 25, 31, 32
- Stereotypy 25, 29, 31, 34, 38, 39, 43, 61, 64, 65, 112, 123, 125, 132, 133, 139, 155, 156, 169, 171–173, 192, 193, 196, 228, 231, 247, 249
- Studia  
 kulturní 30, 41
- ## Š
- Škola  
 Birminghamská 15, 22  
 Kvalitní 10, 11  
 Frankfurtská 15, 45  
 Torontská 14, 15
- ## T
- Téma  
 průřezové 30, 53, 55, 57, 59–61, 72, 75–81, 83–85, 91, 93, 97, 102–110, 117, 119–129, 134, 136–141, 142, 146–150, 152–155, 157–159, 161, 162, 164, 168–170, 173–181, 183–196, 199, 200, 221, 225–233, 238
- Tendence  
 defenzivní 42
- Teorie  
 prvního mediálního věku 19  
 druhého mediálního věku 19
- Test  
 Bartlettův sféricity 87, 98  
 dobré shody chí-kvadrát 86, 110  
 Fisherův LSD 87, 128  
 Friedmanův /též Friedmanova ANOVA/ 86, 161  
 Kaiser-Meyer-Olkinův /KMO/ 86, 98  
 Kolmogorovův-Smirnovův normality 102, 119, 126, 137, 142, 160, 165, 170, 174, 178  
 Kruskal-Wallisův H-test 86, 102, 120, 121, 137, 138, 142, 146–148, 152, 164, 179, 221, 239–246  
 Leveneův 87, 126  
 neparametrický 86, 119, 121, 126–128, 137, 142, 152, 160, 161, 163, 165  
 parametrický 86, 87, 126  
 post-hoc 87  
 Shapiro-Wilkův 86  
 Studentův t-test 87, 126–128  
 U-test podle Manna a Whitneyho 86, 121, 128, 147, 152, 163, 221, 239, 241, 243, 245  
 Wilcoxonův 86, 119, 126, 127, 161
- Texty  
 mediální 28, 33–35, 42, 49, 50
- TIMSS 155
- Typ učitele  
 logotropní 10, 13, 93, 99–101  
 paidotropní 10, 13, 93, 95, 99, 100, 104, 191, 199  
 zaměřený na systém 10, 13, 93, 97, 99–102, 105, 191
- ## U
- Účinky médií 16, 21, 42, 43, 46, 49, 53, 69, 190
- ## V
- Validita 81–83
- Výchova  
 jazyková 59, 60, 65, 67–69, 71–73, 159, 161, 166, 171, 175, 178, 236  
 komunikační a slohová 59, 62, 65, 67–70, 72, 73, 161, 166, 167, 171, 175, 235  
 literární 59, 65, 67, 68, 70–73, 159, 161, 166, 171, 175, 182, 183, 194, 195, 237  
 mediální 8, 26, 27, 29–33, 36, 39, 42, 43, 49–51, 53, 55, 57–62, 70, 72, 75–83, 85, 88–93, 97, 102–110, 117, 119–122, 124–128, 134, 136–140, 142–143, 153–155, 157–164, 168–170, 172–178, 180, 181, 183–196, 199, 200, 221, 223–228, 230–233, 238, 241, 243, 245
- Vyučování  
 kooperativní 52, 61, 72, 140  
 skupinové 61, 72, 139–141, 157, 178–180, 183, 184, 193, 195, 232
- Výuka 11, 13, 42, 80, 84, 88–90, 92, 122, 126, 127, 140, 141, 155, 178–180, 184, 192, 195, 200, 232
- Výzkum  
 kurikula 12  
 mediální výchovy 46, 49, 52, 53, 75, 76, 199  
 médií 43, 46, 47, 49, 51, 53, 199

## Vědecká reakce Masarykovy univerzity

prof. MUDr. Martin Bareš, Ph.D.; Mgr. Iva Zlatušková; Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.;  
Mgr. Tereza Fojtová; Mgr. Michaela Hanousková; doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.;  
doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.; doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.;  
doc. Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.; prof. PhDr. Petr Macek, CSc.; PhDr. Alena Mizerová;  
doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.; Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.;  
prof. RNDr. David Trunec, CSc.; prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.; doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

# MEDIÁLNÍ VÝCHOVA

## Reflexe učitelů českého jazyka a literatury

---

**PhDr. Dagmar Sochorová, Ph.D.**

Vydala Masarykova univerzita roku 2016  
Jazykové korektury PhDr. Dagmar Sochorová, Ph.D., a Mgr. Libor Cupal  
Grafický návrh Mgr. Jana Nedomová  
1., elektronické vydání, 2016

ISBN 978-80-210-8524-4



