

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Didaktický potenciál projektového pojetí výuky publicistického
stylu a mediální výchovy na SŠ

Didactical potential of the project-based approach to teaching journalistic
style and media education at secondary schools

MgA. Matouš Černý

Vedoucí práce: PhDr. Radka Holanová, PhD.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N ČJ-D

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Didaktický potenciál projektového pojetí výuky publicistického stylu a mediální výchovy na SŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 4. 12. 2023

Poděkování

Rád bych poděkoval své vedoucí práce PhDr. Radce Holanové, PhD. za cenné rady, ale i za vstřícnost a pochopení k mé životní situaci, ve které tato diplomová práce vznikala. Dále děkuji zejména své nejbližší rodině za veškerou lásku i odříkání, svému strýci za zapůjčení prostoru k soustředěné práci, kolegům a kolegyním za dlouhodobou podporu a inspirativní pracovní prostředí a studentům a studentkám naší střední školy, bez kterých by této práce nebylo.

ABSTRAKT

Hlavním cílem této diplomové práce je na základě vlastní pedagogické praxe popsat a zanalyzovat možné přínosy projektového pojetí výuky publicistického stylu a mediální výchovy na SŠ. První, teoretická část se zabývá nejprve rolí médií a masmédií v moderní společnosti s důrazem na aktuální stav mediálního prostředí v ČR a na zvyklosti žáků a žákyň SŠ v konzumaci mediálních obsahů. Následuje vymezení pojmů mediální gramotnost a mediální výchova, soubor veřejně dostupných inspiračních zdrojů, kurikulární zakotvení tématu a pohled waldorfské pedagogiky. Poskytnut je také základní vhled do charakteristiky publicistického stylu a projektové výuky.

Druhá část práce se věnuje popisu a reflexi projektu tvorby třídního studentského časopisu na Waldorfském lyceu v Praze. Nejprve jsou představeny principy autoevaluace učitele a zásady metodiky 3A (anotace–analýza–reflexe), dále je popsána geneze a kontext popisovaného projektu, jeho průběh a reflexe. Žáci*žákyně v projektu objevovali*y zákonitosti fungování novinářské redakce – sami rozhodovali*y o náplni i vizuální podobě časopisu, psali*y texty, navzájem si je editovali*y i korigovali*y a produkčně se podíleli*y i na samotném vydání časopisu. Na konci práce jsou shrnuty hlavní klady a zápory takto pojaté výuky a navrženy její možné alterace. Celkově může práce sloužit jako inspirace pro vyučující na SŠ či 2. stupni ZŠ.

KLÍČOVÁ SLOVA

mediální výchova, mediální gramotnost, publicistický styl, projektová výuka, školní časopis, reflexe výukové praxe, střední škola

ABSTRACT

The main aim of this thesis is to describe and analyse the possible benefits of the project-based approach to teaching journalistic style and media education at secondary schools on the basis of my own pedagogical practice. The first, theoretical part deals firstly with the role of media and mass media in modern society, with an emphasis on the current state of the media environment in the Czech Republic and the habits of pupils in secondary schools in consuming media content. This is followed by a definition of the concepts of media literacy and media education, a set of publicly available inspirational sources, curricular anchoring of the topic and the perspective of Waldorf pedagogy. A basic insight into the characteristics of journalistic style and project-based learning is also provided.

The second part of the thesis is devoted to a description and reflection on the project of creating a class student magazine at the Waldorf Lyceum in Prague. First, the principles of teacher self-evaluation and the principles of the 3A methodology (annotation-analysis-alteration) are introduced, then the genesis and context of the described project, its progress and reflection are described. In the project, the pupils discovered the functioning of a journalistic editorial office – they decided the content and visual form of the magazine, wrote the texts, edited and proofread them for each other and participated in the production of the magazine itself. At the end of the paper, the main pros and cons of this approach are summarized and possible modifications are suggested. Overall, the work can serve as an inspiration for teachers at secondary or second level of primary schools.

KEYWORDS

media education, media literacy, journalistic style, project-based learning, school magazine, reflection on teaching practice, high school

Obsah

Úvod	7
1 Teoretický rámec	10
1.1 Média a mediální prostředí v ČR	10
1.1.1 Média a masmédia	10
1.1.2 Funkce masmédií a společenská role žurnalistiky	13
1.1.3 Aktuální stav mediálního prostředí v ČR	14
1.1.4 Žáci*žákyně SŠ a jejich zvyklosti v přístupu k médiím	24
1.2 Mediální gramotnost a mediální výchova	28
1.2.1 Pojmy mediální výchova a mediální gramotnost	28
1.2.2 Dostupná online podpora výuky mediální výchovy	33
1.3 Publicistický styl	36
1.3.1 Historie pojmu a jeho základní vymezení	36
1.3.2 Základní charakteristika a vnitřní diferenciacce publicistického stylu	38
1.4 Kurikulární ukotvení mediální výchovy a publicistického stylu na SŠ	40
1.4.1 RVP – Gymnázium	41
1.4.2 RVP – Kombinované lyceum	42
1.4.3 RVP – Strojní mechanik	43
1.5 Projektová výuka a její didaktický potenciál	45
2 Projekt třídního časopisu na SŠ Waldorfské lyceum a jeho reflexe	48
2.1 Autoevaluace učitele a reflexe výukové praxe – teoretická východiska	48
2.1.1 Základní přehled autoevaluačních přístupů	48
2.1.2 Metodika 3A	49
2.2 Použitá metodologie	51
2.3 Geneze a výukový kontext projektu	52

2.3.1	Projekt č. 1 – Skupinové časopisy (školní rok 2016/2017).....	52
2.3.2	Projekt č. 2 – Časopis <i>Digestoř</i> (školní rok 2019/2020).....	54
2.4	Projekt třídního časopisu <i>Kampak</i> (školní rok 2022/2023).....	56
2.4.1	Vzdělávací cíle projektové výuky	56
2.4.2	Ukotvení výukového bloku (projektu) v rámci studia.....	57
2.4.3	Základní teoretický rámec projektu.....	59
2.4.4	Tvorba koncepce časopisu.....	61
2.4.5	Tvorba redakce a rozdělení funkcí	62
2.4.6	Produkce textů (a jiných výstupů), jejich editace a korektura.....	67
2.4.7	Vznik webové verze časopisu a jeho zpravodajské sekce.....	69
2.4.8	Vznik tištěné verze časopisu a zakončení projektu	71
2.4.9	Celkové shrnutí výsledků reflexe	72
	Závěr.....	74
	Seznam použitých zdrojů.....	76
	Seznam příloh.....	83

Úvod

Jedním z nejdynamičtější se rozvíjejících oborů a témat nejen českého školství se v posledních desítkách let stala mediální výchova. Tento vývoj reaguje na překotný nástup digitálních technologií, výraznou proměnu forem mediální komunikace, ale také na předchozí absenci tohoto tématu v kurikulárních dokumentech i ve školské výukové praxi. Jakkoliv můžeme jako společnost pozitivně hodnotit živou diskusi na toto téma a rozbíhající se programy a aktivity, které se snaží poskytnout základoškolským i středoškolským vyučujícím metodickou podporu a inspiraci, nadále je třeba také kriticky pojmenovávat prozatímní nedostatky tohoto procesu a případná rizika či slepá místa, která jsou v jeho rámci opomíjena.

Daří se nám – pedagogické obci – držet krok s rapidní proměnou vztahu našich žáků*žákyn¹ k médiím? Dokážeme se vyrovnávat s výzvami rostoucího vlivu sociálních médií, video-influencingu, alternativních webů, ruské propagandy či ztráty důvěry v běžnou novinářskou praxi? Dokáže výuka českého jazyka ve školách podchytit rychlý společenský vývoj a neubírat se cestou nefunkčního (pouze školského) ohledávání zastaralých či umělých komunikátů? A naopak – je možné se ve výuce přiblížit nejmladší generaci a jejím komunikačním zvyklostem? A jak to udělat a zároveň tím nepřijmout problematické aspekty s dnešním mladým mediálním světem spojené, jako jsou např. myšlenková (kulturně-duchovní) banalizace veřejné komunikace, klipovitost a algoritmizace obsahu sociálních médií, komercializace dětství, nezáměr o tradiční hodnoty novinářské etiky, narůstající generační propast či nízká důvěra ve zkušenosti starších?

Jako středoškolský učitel českého jazyka, dějepisu a společenských věd považuji tyto otázky za velmi podstatné. S vysokou mírou demokratizace, ale i fragmentarizace a kapitalizace mediální komunikace a s rozvojem dostupnosti internetu a sociálních médií zároveň dochází také k jakési erozi základních principů novinářské profese a jejího

¹ Ve své diplomové práci jsem se rozhodl – zejména vzhledem k žákyni*žákovi s transgenderovou identitou, zastoupené*mu ve třídě, ve které byla realizována popisovaná praxe, – omezit užití generického maskulina a namísto běžně užívaného lomítka používat hvězdičku. Jako odborný podklad pro toto rozhodnutí mi posloužila např. shrnující práce Jany Valdové, PhD. (2022). Věřím, že toto vědomé rozhodnutí nebude v práci posuzováno jako jazykový nedostatek a že nebude překážkou pro pohodlné čtení textu.

společenského (a etického) významu. Jak uvedl v úvodu ke své knize *Žurnalistika a společnost* významný britský teoretik médií Denis McQuail (1935–2017), „celá struktura i praxe profesionální žurnalistiky se dostávají pod intenzivní tlak kvůli měnícím se technologiím i tržním podmínkám. Změna také přináší nové příležitosti pro demokratičtější veřejnou komunikaci, stejně jako pro méně kreativní a destruktivní aktivity². Po přezkoumání témat a podkladů pro stávající knihu jsem stále přesvědčen, že z pohledu společnosti je třeba klást důraz na přetrvávající důležitost profesionálních hodnot a rolí, které se postupem času vyvinuly, i na neustálou potřebu, aby se jim dostávalo náležité podpory ze strany společnosti.“ (McQuail, 2016, s. 20)

Tento výrok Denise McQuaila velmi trefně vystihuje mou vlastní motivaci, se kterou v posledních letech přistupuji k výuce mediální výchovy v rámci hodin českého jazyka na střední škole – právě témata, jako je dnešní vývoj mediálního prostředí a postavení novinářské profese ve společnosti, principy redakční práce, novinářská etika či tvorba mediálních produktů (a jejich možná projektová implementace do hodin českého jazyka na střední škole) jsou dlouhodobým předmětem mého zájmu a stala se také základem této diplomové práce.

Jedná se o práci z podstaty tématu mezioborovou, snažící se zkombinovat poznatky z oblasti žurnalistických studií, mediální výchovy a didaktiky českého jazyka s mými vlastními pedagogickými zkušenostmi z výuky na SŠ, konkrétně na Waldorfském lyceu v Praze. Na této škole vyučuji osmým rokem (český jazyk vždy pouze v jedné třídě) a s tématem implementace mediální výchovy do výuky českého jazyka jsem se tedy zatím setkal ve třech rozdílných třídách. Právě sdílení a reflexe těchto zkušeností se staly hlavním cílem této diplomové práce.

V rámci ní jsem se nejprve zabýval teoretickými východisky z oblasti mediálních a žurnalistických studií a otázkou, jaká je vlastně role novinářské profese v dnešní společnosti; analýzou proměn mediálního prostředí v ČR za posledních 20 let; dále otázkou, jak se během této doby změnila komunikační návyky dospívajících a jakým způsobem běžně konzumují média (kapitoly 1.1). V dalších kapitolách jsem se zaměřil na oblast mediální výchovy a jejích základních principů (kapitola 1.2), na teoretické vymezení

² Z okolního textu je zřejmé, že jsou míněny destruktivní, nikoliv méně destruktivní aktivity (pozn. M. Č.).

pojmu publicistický styl a jeho základní charakteristiku (kapitola 1.3) a na přehled kurikulárního ukotvení těchto témat na úrovni RVP (kapitola 1.4).

Ve druhé části práce popisuji a reflektuji své vlastní zkušenosti s projektovou výukou mediální výchovy a publicistického stylu, která byla realizována v letech 2016–2023 na SŠ Waldorfské lyceum v Praze. Jak popisuji dále v práci, jako metodologický přístup k reflexi své praxe jsem zvolil kombinaci základních aspektů metodiky 3A s dotazníkovým šetřením, provedeným mezi účastníky a účastnicemi projektu.

V závěru své diplomové práce poukazuji na některá zajímavá zjištění, plynoucí ze zkoumání teoretických východisek popisovaných témat, a dále formuluji finální pohled na přínosy a rizika projektového vyučování mediální výchovy a publicistického stylu na SŠ.

1 Teoretický rámec

1.1 Média a mediální prostředí v ČR

1.1.1 Média a masmédia

Sémantická rovina pojmu *medium* má poměrně široký rozsah a záleží na kontextu jeho použití. V nejširším významu se jedná o jakékoliv „zprostředkující prostředí, zprostředkující činitel“ či „prostřednictví“ (SSJČ), tedy včetně činitelů např. biologických, chemických či fyzikálních. Pokud význam zúžíme pouze na oblast mezilidské komunikace, lze vnímat *medium* jako cokoliv, „co zprostředkovává někomu nějaké sdělení“ (Jirák, Köpplová, 2015, s. 31–32). Podle takto vymezeného pojmu můžeme mluvit o tzv. *komunikačních médiích*, které lze dále dělit na média *primární* (základní zprostředkovatelé mezilidské komunikace, zejména jazyk a nonverbální projev), *sekundární* (nástroje umožňující komunikaci překračující přítomnou rovinu prostoru a času) a média *terciární* (platformy umožňující komunikaci s velkým počtem příjemců). (Ibid.) S nástupem internetu bylo třeba toto základní dělení médií rozšířit ještě o média *kvartární*, která využívají jeho digitální prostor jako možnost propojit interpersonální i masovou komunikaci a střídavě kombinují všechny výše zmíněné principy.³ (Ibid.)

Z výše popsaného rozdělení je patrné, že vyšší stupně zprostředkování mezilidské komunikace vznikaly postupně s vývojem společnosti a jejích technologií. Zatímco primární média jsou vlastní de facto všem živočichům a lidstvo je využívalo od svých počátků, sekundární média přicházejí spolu se schopností vyjadřovat se obrazem či písmem a rozvoj terciárních médií nastává nejprve ve společnostech založených na velkých náboženských setkáních, divadelních produkcích, politické agitaci apod.

Opravdový rozkvět terciárních médií však přichází až s nástupem tzv. *masmédií*, umožněným vynálezy v oblasti tisku a audiálních či audio-vizuálních technologií. Jirák a Köpplová vymezují čtyři základní charakteristiky masmédií takto:

³ Jako příklad kvartárního média lze uvést portály internetových médií (články s diskusními příspěvky), sociální média typu *Facebook* či *Instagram* nebo komunikační platformy, jako je *Telegram* či *Discord*, které jsou využívány zároveň pro soukromou a zároveň pro hromadnou/masovou komunikaci.

- a) „díky technickým, organizačním a distribučním možnostem jsou (potenciálně) dostupné neomezenému množství adresátů, uživatelů a (reálně) využívané jejich velkým počtem;
 - b) nabízejí těmto uživatelům obsahy, které pro ně mohou být z různých důvodů (pro poučení, orientaci ve světě, návody na jednání i jako zdroj zábavy) použitelné;
 - c) tyto obsahy nabízejí průběžně kontinuálně nebo pravidelně a
 - d) na zájmu a potřebách uživatelů namnoze závisí samotná existence těchto forem komunikace (ať z důvodů ekonomických, kulturních, sociálních nebo politických, například stranických).“
- (Jirák, Köpplová, 2015, s. 18)

Spolu s masmédií se objevilo mnoho komunikačních vzorců odlišných od dřívější běžné nemasové komunikace. Jedná se např. o tzv. *institucionální rozdíl* mezi komunikanty, důležitost *distribučních technologií*, zkoumání *dostupnosti a charakteru publika* či proměnu komunikačního sdělení ve *zboží* (ibid.). Masová média se také velmi brzy začala podílet na procesu socializace jedince. Jak ve své příručce praktické žurnalistiky popisují Stephan Russ-Mohl a Hana Bakičová (2005, s. 26), média a průmysl kultury „*absorbují celou naši pozornost, formují naše vědomí, naše způsoby myšlení a chování, a tím také rozhodujícím způsobem přispívají k naší socializaci. Média ale také odvádějí od problémů a od ‚skutečného‘ života, produkují masovou hysterii a mnohdy naopak působí jako uklidňující pilulka.*“ K tomuto pozorování lze doplnit postřeh Jamese Gleicka, který si ve své knize *Informace – Historie. Teorie. Záplava* všímá vzrůstajícího zaměření společnosti právě na fenomén informací a vyjmenovává nově se ustalující sousloví s ním spojená – *informační přetížení, informační záplava, informační úzkost* či *informační únava*.⁴ (Gleick, 2013, s. 321)

Tato vývoj charakteru komunikačních médií (a mediální komunikace) byl završen (a ještě více urychlen) otevřením rozsáhlých možností internetových médií – médií kvartárních. Ta se v dnešní době postupně stávají nejběžnějšími prostředky soukromé i veřejné

⁴ V jazyce originálu (angličtině) je užití těchto sousloví (*information overload, information flood, information anxiety information fatigue,*) patrně častější, než je tomu tak u českých ekvivalentů.

komunikace. V úvodu již zmíněný teoretik médií Denis McQuail ve své knize *Žurnalistika a společnost* (2016, s. 32) představuje výčet nejvýraznějších rysů internetové komunikace:

- „velká rozmanitost forem a přístupnost pro všechny potenciální zdroje;
- nezávislost na většině kontrol, dokonce včetně mírného usměrňování ze strany instituce tisku a novinářské profese;
- schopnost zpětné vazby a interaktivity ve vztahu k publiku;
- relativní všudypřítomnost;
- neinstitucionalizovaný charakter
- a nepropojenost s ostatními sociálními institucemi.“

Nedlouho po masovém rozšíření internetu, charakterizovaném výše popsánými vlastnostmi, se začal nově vymezovat také pojem tzv. *sociálních médií*⁵ a jemu podřazený pojem *sociálních sítí*⁶, které jsou spolu se staršími pojmy *masová komunikace* či *masmédiá* klíčové pro celé v této práci pojednávané téma mediální výchovy. Většina výukových obsahů spojovaných s mediální gramotností se totiž týká právě komunikace prostřednictvím masmédií či médií sociálních.⁷

Již z výše formulovaného nástinu základního rámce vývoje médií od počátku k dnešku⁸ by mělo být patrné, jak rozsáhlá a komplexní změna charakteru společenské komunikace se za poslední desítky let udála a nakolik podstatné je toto vědomí pro jakékoliv zacházení s mediálními tématy ve výuce.

⁵ Jedná se o „souhrnné označení pro webové platformy, aplikace a technologie, které umožňují uživatelům online komunikaci, spolupráci a sdílení obsahu. Zahrnuje např. sociální sítě, blogy, wiki, sdílení záložek.“ (Havlová, 2019)

⁶ Tento pojem označuje internetové služby „umožňující (zpravidla registrovaným) členům vytvářet svůj veřejný nebo částečně veřejný profil a navazovat virtuální vztahy s uživateli, s nimiž chtějí být ve spojení v rámci dané sítě, umožňující jim také komunikovat mezi sebou, sdílet společně informace, fotografie, videa, odkazy, plánovat akce a další aktivity. Většinu obsahu sociálních sítí vytvářejí samotní uživatelé. Sociální sítě virtuálně propojují různé osoby a instituce na základě společných přátelských či pracovních vztahů nebo stejného zájmu.“ (Havlová, 2014) Jiráček a Köpplová (2015) používají pro všechna kvartární média pojem *síťová média*.

⁷ K problematickým aspektům tohoto zúžení více v kapitole 1.2.

⁸ O nejnovějším vývoji více v kapitole 1.1.3.

1.1.2 Funkce masmédií a společenská role žurnalistiky

Spolu s rychlým rozvojem masové komunikace v 19. a 20. století – ale i vzhledem k nárůstu zneužívání masových médií pro propagandistické účely a nástupu evropských totalitních režimů – se v západních poválečných demokraciích stala klíčovým společenským tématem otázka funkce sdělovacích prostředků, jejich možné role ve společnosti a možných způsobů hodnocení jejich kvality.⁹

V oboru žurnalistických či mediálních studií postupně mnoho autorů a autorek formulovalo a doplňovalo seznam základních funkcí žurnalistiky. Jeden z jejich možných výčtů přehledně shrnují např. Stephan Russ-Mohl a Hana Bakičová (2005, s 21–25) a zahrnují do něho tyto položky: *informování, formulování a zveřejňování, agenda setting, kritika a kontrola, zábava, vzdělávání, socializace a „vedení“ a integrace.*

Denis McQuail na toto rozšířené pojetí společenských rolí médií částečně navazuje a dále rozpracovává návrh autorského týmu vedeného C. Christiansem, který stanovuje čtyři navzájem provázané role zpravodajských médií – roli *monitorovací* (sledování aktuálního dění a poskytování základního přehledu o něm svému publiku), roli *nápomocnou* (poskytování informačního zázemí udržujícího v chodu společenské obory, jako je politika, právo, ekonomie či vzdělávání), roli *radikální* (typickou pro média v dobře fungujících demokraciích, hovorově také tzv. role *hlídacního psa*) a roli *spolupracující* (poskytující naopak v některých situacích vládnoucí reprezentaci oporu a komunikační kanál). (McQuail, 2016, s. 112) Jak dále upozorňuje Denis McQuail, tyto role se v některých případech překrývají, jindy jsou naopak ve vzájemném rozporu. (Ibid.)

V posledním desetiletí se otázka společenské role a hodnoty kvalitních masmédií znovu ukázala jako jedna z velmi důležitých. V návaznosti na politické fenomény, jako byl tzv. Brexit, zvolení Donalda Trumpa prezidentem USA či postupná eroze demokracie v Maďarsku a Polsku, ale i v návaznosti na sílící ruskou informační válku (která k nástupu těchto fenoménů velmi dopomohla)¹⁰ se mnoho autorů a autorek začalo více zabývat obhajobou společenské hodnoty nezávislých veřejnoprávních médií a kvalitní investigativní či reportážní žurnalistiky. Za všechny lze zmínit například historika Timothy

⁹ Podrobný popis vývoje společenského vnímání role médií např. in Jiráček, Köpplová (2015)

¹⁰ V českém prostředí k tomuto tématu vyšla např. kniha Alexandry Alvarové *Průmysl lži* či finské novinářky Jessiky Aro *Putinovi trollové*, obě svým stylem spíše publicistické než odborné.

Snydera, který ve své knize *Tyranie, 20 lekcí z 20. století* na své čtenářstvo apeluje, mj. těmito slovy: „*Věnuj čas rozsáhlejším článkům. Předplat' si tištěná média – podpoříš investigativní žurnalistiku. Pochop, že nezanedbatelná část sdělení šířených po síti ti škodí a chtějí tě zneužít, informují se o webových stránkách, které provádějí rozbor propagačních kampaní. Někdy i řízených ze zahraničí.*“ (Snyder, 2017, s. 64)

V návaznosti na přechozí odstavce se však nabízí otázka, jak lze rozpoznat kvalitu jednotlivých médií. Možnými parametry hodnocení novinářské práce a jejích výstupů se zabýval např. již zmíněný Denis McQuail (2016, s. 75–76), jenž pro tento účel navrhuje seznam kritérií, která jsou podle něj „*přístupná objektivnímu posuzování*“. Těmito hodnotícími kritérii jsou *přesnost a spolehlivost, věrohodnost, vyváženost, srozumitelnost, relevance, integrita, autenticita, osobní pravdivost, odvaha a transparentnost*. Russ-Mohl a Bakičová (2005, s. 257) obdobně vymezený výčet („*kritéria, která určují novinářskou kvalitu*“) zpracovávají poněkud odlišně a zahrnují do něho *aktuálnost, relevantnost, objektivitu/mnohostrannost, originalitu, závaznost/zdvořilost* a dále jej rozšiřují o *interaktivitu* a shodně s McQuailem o *transparentnost*.

Toto základní vymezení společenské role žurnalistiky a výše navržená hodnotící kritéria novinářské práce a jejích produktů by se v ideálním případě měly stát jedním z dalších východisek pro výuku mediální výchovy či praktickou produkční činnost v rámci výuky publicistického stylu na SŠ.¹¹

1.1.3 Aktuální stav mediálního prostředí v ČR

Diskusi o možném pojetí mediálního vzdělávání v ČR není možné vést ani bez pečlivé analýzy nejnovějšího vývoje médií a masmediálního publika. Jak již bylo totiž naznačeno výše, za posledních 20 let se zcela proměnily principy, na kterých stojí nejen masmediální, ale i interpersonální komunikace. Největší změny (některé jsou specifické přímo pro ČR, jiné se týkají všech technologicky rozvinutých zemí světa) jsem se pokusil shrnout do následujícího přehledu.

¹¹ Tato základní východiska lze ještě rozšířit např. o téma novinářského profesního etického kodexu. K tomuto tématu viz např. webové stránky *Syndikátu novinářů České republiky*, kde je problematika novinářské etiky i jejího kodexu důkladně popsána.

Nástup internetu a digitálních technologií

Od roku 2010 do roku 2023 se v České republice zvýšil počet domácností s připojením k internetu z 56 % na 87,5 % (u domácností pod 40 let věku je to nyní dokonce 99,5 %). (Český statistický úřad, 2023) Co se týče jednotlivců, v roce 2023 pravidelně používalo internet již 92 % lidí ve věku 16–74 let, v mladších věkových kategoriích (16–54 let) se tento počet blíží 100 % (ibid.). Počet vlastníků chytrých telefonů stoupl od roku 2018 do roku 2023 z 63 % na 82 %, v kategorii 16–44 let se jejich počet nyní blíží 99 % populace (ibid.). Doba, kterou průměrný*á uživatel*ka tráví týdně na internetu, byla v roce 2021 podle výzkumu *Češi online* 16,7 hodiny. (NetMonitor, 2022)

Pozoruhodný je také statistický pohled na nárůst uživatelské základny sociálních sítí – zatímco v roce 2010 užívalo v ČR sociální sítě pouze 10 % lidí ve věku 16–74 let, dnes se tento podíl blíží 62 %, mezi mladými lidmi ve věku 16–24 let se již od roku 2018 pohybuje okolo 97 %. (Český statistický úřad, 2023) Důležité je přitom také zjištění výzkumu *AmiDigital Index*, že průměrná doba strávená denně na sociálních sítích od roku 2019 do roku 2022 vzrostla ze 143 na 165 minut denně. (AMI Digital *et al.*, 2022) Průměrný*á Čech*Česka tak stráví na sítích dvě a tři čtvrtě hodiny každý den – na každého, kdo sleduje sociální sítě jen půl hodinu denně, tak statisticky připadá někdo s celými pěti hodinami.

Postupný úpadek zájmu o tištěná média

Konzumace běžného denního zpravodajství se přesunula zejména na neplacené online zpravodajské weby, s čímž souvisí postupný propad prodeje tištěných médií. Z těch zažily nejvýraznější pokles prodeje klasické zpravodajské deníky. Například deníku *Mladá fronta DNES* klesl prodaný denní náklad z průměrných 171 234 výtisků v roce 2014, přes 120 130 výtisků v roce 2018 až na 80 224 prodané výtisky v roce 2022. (Unie vydavatelů *et al.*, 2014, 2018, 2022) Podobný pokles zaznamenal také deník *Právo* (94 970 > 71 319 > 48 786) či *Lidové noviny* (38 006 > 35 473 > 22 335), o něco mírnější pak patrně díky stabilnější a ekonomicky zajištěnější čtenářské základně *Hospodářské noviny* (34 355 > 32 520 > 26 279). (Ibid.)

V oblasti tištěných týdeníků, čtrnáctideníků či měsíčníků je situace rozmanitější, zobecnitelným trendem je však také pokles celkové produkce, a to ve většině případů o třetinu až dvě třetiny celkového nákladu. (Ibid.) Tento pokles se týkal např. magazínů *Rytmus života*, *Chvilka pro tebe*, *Marianne*, *Epocha*, *21. století*, *100+1*, *Lidé a Země* či dětského časopisu *ABC*. V oblasti zpravodajských týdeníků v ČR dlouhodobě soupeří o vedoucí postavení na trhu *Reflex* a *Respekt*, zatímco první jmenovaný zaznamenal za posledních pět let propad počtu prodaných výtisků téměř na polovinu (58 966 > 30 700), čtenářská základna týdeníku *Respekt* naopak v tomto období (jako u jednoho z mála časopisů vůbec) rostla a počet prodaných výtisků byl v roce 2022 (33 935) poprvé vyšší než v případě *Reflexu*. (Unie vydavatelů *et al.*, 2018, 2022)

Problémy s přechodem na online marketingový model

Propad zájmu o tištěná média vyústil spolu s dočasným propadem příjmů z inzerce¹² a zvyšujícími se cenami papíru¹³ ve finanční krizi tradičních novinových a časopiseckých redakcí. Tento trend vedl k dnes stále využívanějším nabídkám online předplatného či systému tzv. paywall, tedy placeného mediálního obsahu na jinak zdarma dostupných zpravodajských webech. Přejít na nové marketingové modely je však složité, každé online médium volí odlišnou strategii z hlediska poměru inzerce a placeného obsahu a obecně se zatím adaptace na tuto celkovou změnu mediálně-podnikatelského paradigmatu českým médiím příliš nedaří.¹⁴

Na tento fakt poukázal např. redaktor ekonomického magazínu *E15* Filip Zelenka ve svém komentáři na konci roku 2022, ve kterém tvrdí, že česká média „*nezvládla přechod do digitálu a nepřesvědčila tuzemské čtenáře, že za obsah je potřeba platit.*“ (Zelenka, 2022) Tuzemské redakce zároveň podle něj „*selhávají v lákání nových, mladých čtenářů, kteří dávají přednost sociálním sítím*“ (ibid.), což vede ke krizi jejich financování a

¹² V posledních dvou letech objem investic do inzerce v médiích opět stoupá a nyní není jisté, nakolik jde ještě o pocovidové narovnání poklesu trhu a nakolik je to změna dlouhodobého trendu. Viz např. poslední článek k tomuto tématu na webu společnosti MediaGuru (2022)

¹³ Situace byla nejhorší v roce 2022: „*Zatímco novinový papír bylo v lednu 2021 možné na německém trhu pořídit v přepočtu za 9 700 korun za tunu, v červnu 2022 ceny dosahovaly až 23 tisíce korun. A téměř totožný průběh měly i cenové křivky křídového papíru či papíru na reklamní letáky.*“ (Žaloudek, 2022)

¹⁴ K tématu strategií jednotlivých online médií viz např. práci A. Hrivňáka *Přístupy předních českých on-line zpravodajských médií k monetizaci obsahu* (2020).

k následnému propouštění či rušení titulů. „Celkově letos na trhu skončilo hned 12 tištěných titulů. Ceny tisku, papíru a celkově nákladů rostou příliš rychle a v kombinaci s klesajícím zájmem čtenářů nedává smysl držet některá média při životě.“ (ibid.)

Zrod fenoménu tzv. clickbaitů

S výše popsanou situací rostoucí komercializace médií je spojen také fenomén tzv. *clickbaitů* neboli „návnad pro kliknutí“. Dříve se touha zaujmout potenciální čtenářstvo soustředila zejména na titulní strany tištěných médií¹⁵, s příchodem bezplatných internetových mediálních portálů a principu sdílení obsahu v médiích sociálních je nyní příjem mnoha redakcí závislý zejména na počtu „kliků“ (otevření jednotlivých článků), který stanovuje tržní vztah daného média a jeho potenciálních inzerentů. (Haplová, 2018) Tento systém vede mimo jiné k bulvarizaci titulků i u jinak nebulvárních médií, k potřebě nadřazovat kvantitu článků nad jejich kvalitu (internetové portály na rozdíl od tištěných deníků/týdeníků de facto postrádají omezení množství a rozsahu publikovaných textů) či ke zvýšení rizika spjatého s povrchní konzumací online médií pouze prostřednictvím čtení titulků – ty jsou totiž mnohdy právě kvůli snaze o nalákání klikajícího publika značně zavádějící.¹⁶

Změna vlastnické struktury českých médií

Velkou proměnou prošla v posledních 15 letech také celková vlastnická struktura nejvýznamnějších soukromých vydavatelů českých médií. Zatímco ještě v roce 2007 vlastnili značnou část tištěných médií zahraniční vlastníci¹⁷, po finanční krizi v letech 2008–2010 začali své akcie českých vydavatelství rozprodávat – v posledních 15 letech tak

¹⁵ K bulvarizaci titulních stran tzv. seriózních médií a jejich titulků viz např. práci M. Zavadilové *Vliv jazyka online médií na vyjadřování médií tištěných na příkladu Lidových novin* (2020).

¹⁶ Jak uvádí Š. Haplová (2018), tento fenomén se tolik neprojevuje u těch online médií, která mají alespoň část obsahu skrytou za platební bránou, a negenerují tedy veškerý zisk prostřednictvím inzerce.

¹⁷ Skupinu *MAFRA, a. s.* a vydavatelství *LIDOVÉ NOVINY, a. s.* vlastnila (přímo či nepřímo) německá společnost *RBVG*; vydavatelství *Vltava-Labe-Press, a. s.* německá skupina *Verlagsgruppe Passau GmbH*; vydavatelství *Ringier ČR* spojené s deníky *Blesk* či *Sport* švýcarský *Ringier AG*, vydavatelství *ECONOMIA, a. s. ze 77, 47 %* nizozemská společnost *Handelsblatt – Dow Jones Investments B.V.*, vlastněná německou *Verlagsgruppe Handelsblatt GmbH*. (Vojtová, 2017, s. 28–29)

v ČR postupně rostlo majetkové propojení byznysové a politické sféry se sférou mediální. Důležitými vlastníky médií se totiž postupně stali zejména:

- **Andrej Babiš** – prostřednictvím své skupiny *AGROFERT, a. s.* koupil společnost *MAFRA, a. s.*, která předtím získala vydavatelství *LIDOVÉ NOVINY, a. s.* a nyní je mj. vydavatelem deníků *MF Dnes, Lidové noviny, Metro* (a jejich online portálů), magazínů *5plus2, Žena a život, Rytmus života, Chvilka pro tebe* či velmi navštěvovaných webových stránek *idos.cz, emimono.cz* či *ticketportal.cz*. (MediaGuru, 2023) V současnosti (listopad 2023) probíhá schvalování již domluveného prodeje mediálních akvizic Andreje Babiše jinému majiteli – taktéž miliardáři Karlu Pražákovi.¹⁸
- **Daniel Křetínský a Patrik Tkáč** – jedná se o většinové vlastníky společnosti *Czech Media Invest*, do jejíhož portfolia spadá zejména vydavatelství *Czech News Center*, produkující např. tištěné tituly *Blesk, Aha!, Sport, Reflex, ABC* či *E15* a s nimi spjaté online portály. Dalšími podstatnými médii skupiny CMI jsou např. rozhlasové stanice *Evropa 2, Frekvence 1, Rádio Bonton* či weby *maminka.cz, mimibazar.cz, auto.cz*, ale také např. platforma *Gazetisto* či v mladé generaci velmi populární web *heyfomo.cz*. (MediaGuru, 2023)
- **Penta Investments** – jedná se o kontroverzní podnikatelskou skupinu s majoritními vlastníky Markem Dospivou a rodinou Jaroslava Haščáka.¹⁹ V oblasti médií jí patří vydavatelství *Vltava-Labe-Média*, produkující zejména regionální tisk (krajská periodika *Deník* a *Týdeník*), webové portály *denik.cz* a *annonce.cz* či společenské časopisy (*National Geographic, Glanc, Dům a zahrada, Story, Týdeník Květy* a další). (Ibid.)
- **Zdeněk Bakala** – je vlastníkem mediálního domu *Economia*, vydávajícího mj. *Hospodářské noviny* a týdeník *Ekonom*, z webových portálů jsou nejčtenější *aktuálně.cz, hn.cz* či *centrum.cz*, v portfoliu společnosti stále zůstávají i dříve populární domény *volny.cz* či *atlas.cz*, čerstvě se naopak odtrhl týdeník *Respekt*. (Ibid.)

¹⁸ Viz např. říjnový článek časopisu Forbes (2023).

¹⁹ Více viz článek E. Hradiškové Bártové v *Deníku N* (2019) a poslední aktualizaci vlastnické struktury zveřejněnou samotnou společností *Penta Investments* (2021).

- **Ivo Lukačovič** – v roce 1996 založil první český internetový vyhledávač *seznam.cz* (Seznam.cz, 2023), dnes jsou součástí jeho stejnojmenné společnosti také servery *seznamzpravy.cz*, *mapy.cz*, *firmy.cz*, *zboží.cz*, *sbazar.cz* či *stream.cz*; spolu se Zdeňkem Porybným vlastní skupinu *Borgis*, vydávající deník *Právo* a spravující oblíbené online portály *novinky.cz*, *super.cz* či *sport.cz*. (MediaGuru, 2023)²⁰

Z hlediska tištěných či online zpravodajských médií jsou významnými kroky posilujícími nezávislost českých médií např. založení *Deníku N* roku 2018 (tištěný deník, online médium a nakladatelství) či aktuálně čerstvé osamostatnění se týdeníku *Respekt* – oba tyto tituly nyní spojuje rozmanité složení vlastníků, mezi kterými jsou v obou případech slovenský *Denník N*, individuální investoři, nadační fondy i samotní*é členové*členky redakce. (MediaGuru, 2023; Respekt 2023)

České mediální prostředí si navzdory výše popsanému sepětí s politickou²¹ a byznysovou sférou drží velmi dobré hodnocení v rámci světového indexu svobody médií²², ve kterém se v roce 2022 Česká republika umístila na 20. místě ze 180 hodnocených zemí, v roce 2023 byla dokonce na 14. pozici. (Reporters Without Borders, 2023) Zlepšení za poslední rok zaznamenaly v ČR všechna měřená kritéria indexu (politické, ekonomické, legislativní, sociální i bezpečnostní), největším problémem zůstává kritérium ekonomické, kde ČR dosahuje pouze 65,5 bodů ze 100. (Ibid.)

Nástup sociálních médií

Ve stejném období jako výše popisované proměny v oblasti zpravodajských médií se staly největším hybatelem komunikačních změn nově vznikající *sociální média* a konverzační aplikace. Pro uvědomění si rozsahu těchto změn si lze připomenou data nástupu

²⁰ Výčet významných vlastníků českých médií je samozřejmě obsáhlejší, dále se jedná např. o Jaromíra Soukupa (*TV Barrandov* či týdeníky *Týden* a *Instinkt*), rodinu Kellnerovu (*TV Nova*, *O2 TV*), Ivana Zacha (*TV Prima*, magazín *Playboy*, rádia *Kiss*, *Beat*, *Spin*, *Country rádio* či *Rádio 1*), Iva Valentu (*Parlamentnílisty.cz*), Marka Španěla (*Týdeník Echo*), Pavla Šafra (*forum24.cz*) či Roberta Čásenského (*magazín Reportér*). (MediaGuru, 2023) V oblasti psaných zpravodajských médií však lze za nejdůležitější vlastníky označit práce ty zmíněné ve výčtu v primárním textu.

²¹ V roce 2023 byl schválen zákon o vlastnictví médií, který zakazuje politikům*politickým (včetně řadových poslanců a poslankyň) vlastnit média, a to včetně nepřímého vlastnictví prostřednictvím svěřeneckých fondů. (Senát PČR, 2023) Nezdravé prostředí, umožňující v minulosti přímé ovlivňování médií politiky, tak patrně končí.

²² Jedná se o *World Press Freedom Index* sestavovaný společností *Reportéři bez hranic* (známou pod francouzskou zkratkou *RSF*).

nejvýznamnějších sociálních či komunikačních sítí, které se mezi uživateli*uživatelkami českého internetu ujaly. Jedná se o *LinkedIn* a *Skype* (2003), *Facebook* (2004), *Youtube* a *Reddit* (2005), *Twitter/X* (2006), *Tumblr* (2007), *WhatsApp* (2009), *Instagram* a *Pinterest* (2010), *Snapchat*, *Twitch* a *Zoom* (2011), *Tinder* (2012), *Vine*, *Slack* a *Telegram* (2013), *Discord* (2015), *Mastodon* (2016), *TikTok* (2017) a *BeReal* (2020). (Wikipedia Contributors²³, 2023)

Sociální média se postupně stala prostředím, kde zejména mladší generace tráví nejvíce svého online času²⁴. Na tento trend byla nucena reagovat i běžná zpravodajská média – většina novinových redakcí tak nyní dělí svou tvorbu mezi tištěná vydání, placená digitální vydání, bezplatný online webový prostor a pravidelné příspěvky na několika různých sociálních médiích.

Nástup této vrcholné realizace kvartárního mediálního sektoru zvýraznil veškeré hrozby, které plynuly z již dříve nastupující internetové revoluce. Právě s existencí sociálních médií a soukromých komunikačních platform jsou totiž spojeny fenomény jako kyberšikana; šíření extremismu; neprostupnost „sociálních bublin“ z důvodu algoritmizace obsahu; podléhání lživým či manipulativním komunikátům (fake-news, hoaxy, konspirační teorie, dezinformace); věková nepřiměřenost sledovaného obsahu; rizika anonymní komunikace spojená zejména se sexuálním predátorstvím; nezdravé sebepojetí a narušený vztah ke své tělesnosti; digitální samota; tendence k nenávistnému chování spojená s anonymitou; závislost na sociálních médiích a fenomén FOMO²⁵; či zahlcení informacemi nebo špatnými zprávami (tzv. doomscrolling) a neschopnost jejich selekce.²⁶

Google LLC jako výrazná součásti mediálního prostředí

Dominantní mediální společnosti se kromě skupiny *Meta* (*Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*) stala společnost *Google LLC*, jejíž jednotlivé aplikace a softwarové platformy

²³ Na tomto místě používám Wikipedii čistě z důvodů efektivity při zpracování daného výčtu – citované heslo bylo důkladně prověřeno z hlediska důvěryhodnosti použitých zdrojů.

²⁴ O tom více v kapitole 1.1.4.

²⁵ Anglická zkratka odkazující na těžko přeložitelné sousloví *fear of missing out*, tedy strach z prošvihnutí nějaké události (příspěvku, informace, diskuse apod.).

²⁶ Ke všem těmto jevům viz např. publikaci *Dítě v síti* (Dočekal, Müller at al., 2019) či nejnověji *Digiděti* (Kršňák, 2023).

(vyhledavač *Google*, prohlížeč *Google Chrome*, operační systém *Android*, *Gmail*, překladač *Google Translate*, mapový portál a navigace *Google Maps*, komunikátor *Google Meet*, úložiště *Google Disk*, ale i v ČR ne tak populární *Google News* a mnoho dalších)²⁷ do značné míry ovládají online trh s bezplatnými aplikacemi, a tedy i sběr osobních dat pro marketingové účely. Právě společnost *Google LLC* se tak stala symbolem pro současné pojetí uživatelských dat jako obchodní komodity. To s sebou nese nesporné uživatelské výhody (zejména bezplatný přístup k mnoha technologicky vyspělým digitálním nástrojům včetně informačního servisu), ale i značná rizika (monetizace soukromí, krádeže osobních dat, komercializace internetového prostředí či přesouvání zisků od reálných tvůrců obsahu směrem k jeho pouhým zprostředkovatelům). *Google LLC* zároveň celosvětově zprostředkovává více než 90 % vyhledávání na internetu (Zelenka, 2023) a v budoucnosti bude patrně otázka hrozícího monopolu v přístupu k informacím stále častěji otevírána.

Streamovací platformy a podcasty

Z oblasti audiálních či audiovizuálních médií zaznamenaly největší rozvoj streamovací platformy (*HBO*, *Netflix*, ale také *Voyo* či *iVysílání*). Nárůst počtu diváků*divaček platicích si za online audiovizuální obsah se svobodnou možností výběru času spuštění byl markantní. Podle měření Českého statistického úřadu stoupl jejich počet z 15 % v roce 2021 na 35 % v roce 2023, internetové televize nyní sleduje celkem 41 % diváků*divaček. (Český statistický úřad, 2023)

Zcela novým typem mediálního žánru se staly tzv. podcasty, které vhodně propojují běžné rozhlasové principy s nově dostupnými možnostmi online prostředí. Zatímco původně se žánr vyvinul jako médium čistě auditivního charakteru²⁸, využívající klasických rozhlasových postupů (založených zejména na monologické či dialogické formě publicistiky), v posledních letech se žánr rozšiřuje také na oblast tzv. video-podcastů, o

²⁷ Seznam všech aplikací a služeb společnosti *Google LLC* je dostupný na webu *about.google*.

²⁸ Název vznikl jako kombinace slov *iPod* a *broadcast*.

čemž svědčí i preference českého publika sledovat podcasty zejména na platformě Youtube.²⁹ (Mediář.cz, 2023)

Zrod fenoménu influencerství

Novým jevem se zejména díky rozvoji platform *Youtube*, *Instagram* a *TikTok* stali*y také tzv. *influenceři*influencerky*, *video-blogeři*video-bloggerky* či jiní amatérští zprostředkovatelé mediálního obsahu. Webový portál *Sítěvhrsti.cz* definuje *influencera*influencerku* jako osobu, která „*na svých sociálních sítích může svými příspěvky, názory a výroky ovlivňovat své sledující.*“ (Vaněčková, 2022) Influencerství přináší zcela nový fenomén v oblasti masmédií, a to možnost jednotlivce bez jakékoliv institucionální opory stát se mediálně vlivným člověkem. Před zrodem internetu a sociálních médií mohl jednatlivec získat vliv buď díky rodině, bohatství, osobním kontaktům či významným činům, nebo díky kariéře v oblasti politiky, umění, sportu, vědy, podnikání, moderátorství, herectví apod. Tyto možnosti však vyžadovaly určitý druh institucionalizované profesní dráhy či zprostředkování klasickými masmédi. Influencerství tedy na jednu stranu poskytuje novou příležitost pro demokratizaci mediálního vlivu, na druhou stranu skýtá mnohá rizika např. ve formě možné skryté reklamy, zneužití nabytého vlivu pro (své či cizí) politické zájmy nebo nikým nekontrolovaný vliv na postoje a světonázor svých (zejména mladých) sledujících.

Právě vzhledem k těmto charakteristikám se influencerství stalo také jednou z důležitých složek internetového marketingu. Jak dále popisuje výše zmíněný portál *Sítěvhrsti.cz*, „*spolupráce s influencery probíhá formou barterové nebo placené spolupráce. Cenu influencerů ovlivňuje jejich specializace, engagement rate, počet sledujících, počet zveřejněných příspěvků a jejich typ, důvěra jejich sledujících, kreativní způsob propagace, časová náročnost spolupráce či případný poplatek zprostředkovatelské agentuře.*“ (Ibid.)

²⁹ Z výzkumu agentury *EP Events & Production* vyplývá, že na Youtube sleduje podcasty 57 % jejich posluchačů*posluchaček, což je výrazný náskok oproti klasicky auditivní platformě Spotify (27 %). K preferenci video-podcastů se přihlásilo 44 % posluchačstva, audio-podcasty jsou tak již jen nepatrně oblíbenější (56 %). (Mediář.cz, 2023)

Dezinformace jako riziko dnešního mediálního světa

Důležitým průvodním jevem všech výše popsaných změn je také pokles důvěry v tradiční sdělovací prostředky a s ním spojený nástup tzv. alternativních (v praxi však zejména dezinformačním účelům sloužících) online portálů, spojených s fenoménem fake news. Je těžké přesně určit, nakolik tyto dezinformační aktivity využily krizi důvěry v tradiční média a nakolik byly samy této krize příčinou. Co dnes však lze jednoznačně dokázat, je již výše zmíněný fakt, že velký podíl na tomto jevu má současná světová geopolitická situace, kdy zejména Ruská federace investuje mnoho finančních prostředků do ovlivňování zahraničního veřejného mínění a Česká republika je jedním z míst, kde se tyto investice dlouhodobě vyplácejí. (srov. Alvarová, 2017) Jak plyne z pravidelných monitoringů skupiny Čeští elfové, nejčastějším obsahem těchto Ruskem ovlivněných dezinformací jsou v současnosti kritika EU, NATO a obecně západních progresivních myšlenek (ochrany práv LGBTQ+ komunity, environmentálních témat apod.) a podpora kulturně konzervativního, nacionálního, protimigračního a protiukrajinského smýšlení. (Čeští elfové, 2023) Vzhledem ke věkové skupině dospívajících je třeba si uvědomit, že jejich generace vyrůstá de facto přímo na (informačním) bojišti a že ji potřebujeme k obraně proti těmto (informačním) válečným útokům vyzbrojit kritickým myšlením a mediální gramotností. Toto se týká ještě více žáků*žákyně SOŠ a SOU, kteří*které sledují dezinformační weby častěji než studující na gymnáziích. (Vzdělávací program JSNS, 2020)

Výše popsané změny na poli sekundárních, terciárních i kvartárních médií vedou samozřejmě i k proměně fungování médií primárních. Soudobá sociologie se snaží popsat změny charakteru navazování mezilidských vztahů³⁰, domácí komunikace v rodině³¹ či

³⁰ Zde stojí za povšimnutí např. americká studie Thomase R. Reubena (2020), který na základě předchozích výzkumů o zvýšení podílu párů seznámených v online prostředí (v USA to byla v roce 2019 přibližně třetina) zjistil, že nárůst trendu online seznamování v USA koreluje s nárůstem počtu vztahů překračujících hranice etnicity, národnosti či náboženského vyznání (a patrně jej také ovlivňuje). Páry seznámené online jsou si naopak věkově bližší než ty ostatní.

³¹ K tomuto tématu viz např. příspěvek socioložky S. Chatzitheochari a sociologa K. Mullana na odborném webovém portálu The Conversation (Chatzitheochari, Mullan, 2019), zabývající se úbytkem face-to-face rodinné komunikace a nárůstem tzv. digitální samoty.

obecné míry odcizenosti člověka od společnosti i sebe samého.³² Na možná rizika klesajících dětských primárně-komunikačních kompetencí poukazují i odborníci*odbornice z oblasti primární pedagogiky, jedná se zejména o častější výskyt logopedických vad³³ či o nárůst počtu dětí s poruchami chování.³⁴ Tyto změny však nemusí souviset s proměnou okolního mediálního prostředí ani s dětským přístupem k němu.

Hlavním důvodem zařazení výše předloženého výčtu do mé práce je opět vliv daných změn na samotná východiska celého komplexu mediálního vzdělávání. Jednotlivec je totiž stěží schopen myšlenkově pojmut veškeré společenské důsledky této mediální revoluce, bez jejichž pochopení však stěží můžeme dospívající generace v mediální gramotnosti plnohodnotně vzdělávat. Dynamika, se kterou se mediální prostředí z roku na rok proměňuje, způsobuje velké problémy nejen tvůrcům*tvůrkyním teoreticko-didaktické základny oboru či metodických příruček, ale i samotným vyučujícím – značná část textů a podkladů týkajících se mediální výchovy totiž velmi brzy zastarává, a na rozdíl od méně dynamických oborů je tak velmi složité udržet kontinuitu akademického výzkumu i postupného zkvalitňování výuky samotné. Nabízí se také otázka, zda dnes adolescenti nepotřebují kromě vysvětlování principů bezpečného chování na sítích, fungování sociálních médií či mediální manipulace také (či dokonce spíše) přiblížit smysl času tráveného offline a hodnotu klasické žurnalistiky jako (pro demokratickou společnost) jednoho z klíčových oborů³⁵.

1.1.4 Žáci*žákyně SŠ a jejich zvyklosti v přístupu k médiím

Aktuální vývoj mediální komunikace v nejširším slova smyslu, naznačený v předchozí kapitole, se samozřejmě bytostně týká také nejmladší generace. Její chování na internetu a zvyklosti v oblasti konzumace mediálních obsahů se značně liší od generací starších. Je důležité si připomínat, že zatímco starší generace jsou nuceny stále nově přebudovávat své

³² Zde lze doporučit například hlubokou sondu do podstaty dnešní globální digitalizované společnosti, napsanou ještě před nejmasivnějším nástupem sociálních médií profesorem filosofie a kulturních studií na univerzitě v Berlíně Byung-Chui Hanem, v ČR vydanou pod názvem *Vyhořelá společnost* (2016).

³³ Viz např. článek v *Hospodářských novinách* z 6. 3. 2023 (Hronová, Ryšavá, 2023).

³⁴ (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2017)

³⁵ K tomuto tématu více v kapitolách 1.1.5 a 1.1.6.

původní (v dětství či v mládí získané) mediální návyky, o které se však zároveň mohou stále opírat, nejmladší generace (tzv. *generace Z*)³⁶ se již do světa nových médií narodila. Obrazovka chytrého telefonu a svět internetu a sociálních sítí se pro ni staly zcela přirozeným životním prostředím, kterému místy věnují delší celkový čas pozornosti než světu „reálnému“.³⁷

Tyto běžně pozorovatelné skutečnosti korespondují s výsledky několika průzkumů, které v poslední době na toto téma vznikly. Z průzkumu společnosti *Ami Digital* z tohoto roku vyplývá, že celých 96 % příslušníků* příslušnic generace Z denně navštěvuje sociální síť (AMI Digital *et al.*, 2023). Předchozí ročník stejného výzkumu ukázal, že 85 % lidí ve věku 15–29 let tráví na sociálních sítích více než hodinu denně, jejich oblíbeným formátem jsou krátká videa (platí pro 94 % respondentů*ek tohoto věku) a pro návštěvu sítí preferují chytrý telefon (98 %). (AMI Digital *et al.*, 2022) Výrazná většina z nich má uživatelskou zkušenost s *Facebookem* (94 % – avšak aktivně na této síti přispívají nejméně ze všech věkových kategorií) a *Instagramem* (89 %), stále vzrůstá také obliba *TikToku* (52 %). (Ibid.) Z výzkumu z roku 2021 lze doplnit, že nejmladší generace také ze všech nejvíce sociálním sítím důvěřuje (43 %) či pravidelně sleduje videa na *Youtube* (95 %). (AMI Digital *et al.*, 2021)

Obdobná čísla vyplývají také z průzkumu Českého statistického úřadu. Zajímavé je mj. jeho zjištění, že zatímco věková skupina 16–24 let je procentuálně nejzastoupenější skupinou na sociálních sítích (užívá je přes 98 % z nich), jsou zároveň nejvíce obeznámeni se zabezpečením svých účtů a nejvíce si hlídají své soukromí. (Český statistický úřad, 2023) Výrazný rozdíl oproti průměru populace je patrný také u již zmíněného sledování videí na *Youtube* (98 % oproti 64 %) či hraní/stahování internetových her (64 % oproti 24 %). Naopak ve sledování online zpravodajských serverů jsou kromě populace 75+ generací nejméně aktivní (83 % oproti 90 % internetově aktivní populace). (Ibid.)

³⁶ Generace Z (též *post-mileniálové*, *zoomers*) je většinou ohraničována narozením v letech 1997 až 2012 (někdy i širěji), dnes jde tedy o populaci přibližně ve věku 11–26 let. (Eldrodge, 2023)

³⁷ Tento fakt je ještě umocněn mnohdy nekritickým přístupem mediálně negramotných, techno-optimistických či prostě ledabylých rodičů, kteří tablety či chytré telefony dávají svým dětem k volnému užívání již v raném školním (či dokonce předškolním) věku a vyvazují je tak z přirozeného prostředí přírody a společnosti ještě dříve, než mají osvojeny základní motorické, emoční či socializační kompetence. Více ke kritice tohoto fenoménu např. Hübner, Horák *et al.* (2018) či Kršňák (2023).

Specifické návyky adolescentů a mladých dospělých v oblasti konzumace médií popisují blíže další výzkumy. Tomuto tématu se soustavně věnuje zejména nezisková organizace *Člověk v tísni*, konkrétně pak její sekce *Jeden svět na školách*.³⁸ Podle jejich zjištění z roku 2020 byly pro středoškoláky a středoškolačky nejčastějším zdrojem informací sociální sítě (51 %), následované s poměrně velkým odstupem online zpravodajskými portály (19 %), rodinou (11 %) a televizí (8 %). Tištěné noviny a časopisy neuvedl jako svůj hlavní zdroj informací nikdo, školní výuku pak pouze 1 % zpovídaných.³⁹ (Vzdělávací program JSNS, 2020)

Obdobný průzkum provedla ve své diplomové práci mezi vysokoškolskou populací Tereza Oravová (2023)⁴⁰ a výsledky jsou podobné jako u populace středoškolské – za zmínku stojí např. zjištění, že 73,5 % dotázaných sleduje televizi méně než třikrát týdně či vůbec (v případě rozhlasu je to dokonce 79 %); že tištěné magazíny a noviny čte alespoň jednou za měsíc pouze 19 % respondentů*respondentek; že 47 % vysokoškolské populace sleduje na sociálních sítích influencery či influencerky tvořící či sdílející zpravodajský obsah (nejčastěji šlo o profily @kovy, @jsemvobraze či @politika_nejen_pro_mlade); nebo že se 57,5 % tázaných označuje spíše za pasivní konzumenty zpravodajského obsahu, tedy že si jej aktivně neotevírají, ale pouze sledují již dříve objevené účty na sociálních médiích, které jim samy svůj obsah nabízejí. (Oravová, 2023)

Porozumět motivaci dospívajících a jejich uživatelským preferencím nám mohou pomoci kromě statistických výzkumů také reálné výpovědi samotných členů a členek mladé generace. Jednu z nich (uživatelský komentář k otázce, co je nejlepší na síti Instagram) cituje ve své knize *Digiděti* Jan Kršňák (2023, s. 205): „*Storýčka jsou perfektní pro tuhle dobu. Všichni spěcháme a každý je unavený normálníma zprávama. Chceme vidět víc života, chceme si všimat reality teď a tady. A storýčka nám umožňují tuhle potřebu realizovat.*“ Na jiném místě stejný autor, zabývající se dlouhodobě vztahem

³⁸ Tato sekce neziskové organizace *Člověk v tísni* se z původní metodické podpory festivalu *Jeden svět* vyvinula v jednu z neaktivnějších odborných skupin, starající se o postoje a potřeby dospívajících a podporující implementaci aktuálních témat do vzdělávání, zejména v oblasti demokratické, globální a mediální výchovy. Více v kapitole 1.2.4.

³⁹ Určité rozdíly jsou pozorovatelné mezi studujícími na gymnáziích a na SOŠ/SOU, např. online zpravodajská média obecně sleduje 63 % gymnazistů*gymnazistek, ale jen 32 % studujících na středních odborných učilištích. (Ibid.)

⁴⁰ Výzkumný vzorek byl 488 respondentů*respondentek, dotazník v podobě formuláře Google Forms byl šířen asi ve 40 facebookových skupinách. (Oravová, 2023)

dětství/dospívání a digitálních technologií, popisuje běžné chování dětí a dospívajících ve vodách digitálního světa již svými slovy takto: „*Přeskakují mezi posty, zprávami, komentáři, hrami, memy, seriály. Přepínají mezi profily. Každé dítě je několika osobami. Přidávají, mažou, upravují, prezentují, dodávají, chápou i nechápou. Týdny rozvíjejí jednu konverzaci na Instagramu či Whatsappu. Je rozdrobena do stovek digitálních obrazů, strohých vět, emotikonů či odkazů na další stránky a současně vytváří zasíťovaně se větvící příběh. Nebo deset příběhů v jednom. K dovednostem digidětské mysli patří parkour v informačních mořích. Jejich pozornost je živě síťována do digitalizující se společnosti.*“ (Ibid., s. 212–213)

Pozoruhodný je také příklad, jak v polostrukturovaném rozhovoru popisují důvody sledování zpravodajsky influencerského profilu *@jsem_v_obraze*⁴¹ dvě respondentky z výše zmíněného výzkumu Terezy Oravové:

„*Přijde mi to jako kvalitní obsah. Líbí se mi to, že je to prostě tak přátelsky podané, jednoduše vysvětlené i ty okolnosti, které jsou k tomu relevantní,*‘ (Tereza, 24 let). *„Nic víc nebo hlouběji jsem si o nich nezjišťovala, ale přijde mi ten profil jako seriózní, že ta holka to studuje nebo se tomu hodně věnuje, takže jí věřím a líbí se mi to,*‘ (Kateřina, 22 let).“ (Oravová, 2023) Obě respondentky zároveň dále v rozhovoru uvedly, že si uvědomují rizika spojená s nízkou kontrolou obsahu či s jednostranným názorovým zabarvením příspěvků, které může vést k celkově jednostrannému pohledu na svět. (Ibid.) Méně již byly podle autorky výzkumu respondenti a respondentky schopní*é pojmenovat podobné riziko v případě běžných mediálních redakcí, o kterých měli*y tendenci obecně mluvit jako o objektivních. (Ibid.)

Jak je patrné z tohoto stručného nástinu současných mediálních návyků mladé generace, mísí se v nich několik různých trendů, zejména výrazný pokles vlivu tradičních masmédií (televize, rozhlas, tisk), ale také pokles vlivu online zpravodajských portálů, který byl v posledních letech nahrazen vlivem obsahu na sociálních médiích, konzumovaného spíše

⁴¹ Jedná se nyní o jeden z nejpopulárnějších zpravodajsky/publicisticky zaměřených instagramových účtů v ČR, kvalitou obsahu a práce se zdroji se příspěvky blíží běžným zpravodajským produktům, doplněným někdy o osobní postoj autorky. Na internetových stránkách tohoto účtu jsou jeho geneze a charakter popsány takto: „*Instagramový profil @jsemvobrace založila Johana Bázlerová na podzim roku 2020. V carouselových příspěvcích kombinuje digitální tvorbu s prvky reportážní žurnalistky a informuje své vrstevníky o aktuálním dění. Během dvou let profil získal přes 170 tis. sledujících a stal se zdrojem informací pro mnoho uživatelů napříč věkovými skupinami.*“ (jsemvobrace.cz, 2023)

pasivně. Co je dle mého v současné situaci při práci na mediální gramotnosti na SŠ zcela zásadní, je dovést žáky a žákyně k velmi důkladnému porozumění charakteru práce jednotlivých typů mediálních produktů. Jedná se např. o rozdíl v přístupu k praktické realizaci mediální produkce (a jejího účelu) u veřejnoprávních médií, komerčních a bulvárních médií, tištěných nebo online médií, dezinformačních webů, influencerů*influncerek či soukromých novinářů*novinářek. Zásadní je také schopnost rozpoznat rozdíly mezi různě názorově laděnými redakcemi s různou mírou naplňování veřejného zájmu a novinářské etiky.

Pedagogické výzvy a úkoly jsou to jistě nelehké, zvláště když si uvědomíme, že by měly být realizovány v souladu s jinou důležitou výzvou – dovést mladou generaci ke kompetenci, kterou my dospělí sami příliš neovládáme, tedy k odolnosti vůči závislosti na digitálních technologiích a sociálních sítích a k vědomému a zdravému přístupu k duševnímu hygieně a k sobě samým. Právě tyto otázky jsou jedněmi ze základních tematických okruhů mediální výchovy a rozvoje mediální gramotnosti v současném českém vzdělávacím systému.

1.2 Mediální gramotnost a mediální výchova

1.2.1 Pojmy mediální výchova a mediální gramotnost

V rámci postupného adaptování školního prostředí na rychlý rozvoj masových a internetových médií se etablovaly dva základní, navzájem provázané pojmy – *mediální výchova* a *mediální gramotnost*. Rozvoj této složky školního vzdělávání započal po 2. světové válce zejména v reakci na neschopnost masového publika vyrovnat se s propagandou nedemokratických režimů. (Labischová, 2013) V současnosti k tomuto cíli, spjatému se schopností rozpoznat propagandistické či jinak problematické masmediální komunikáty, přibyl druhý podstatný cíl, týkající se všeobecné *medializace* společnosti (Jirák, Köpplová, 2015) a schopnosti s tímto novým fenoménem a jeho příležitostmi i hrozbami vhodně zacházet. Oba tyto cíle se staly jakýmsi základním kamenem mediální výchovy, která by měla podpořit celkovou mediální gramotnost obyvatelstva.

Samotný pojem *mediální gramotnost* lze definovat různými způsoby. Jan Jirák a Barbara Köpplová uvádějí dva příklady vymezení tohoto pojmu v materiálech Evropské unie z roku 2007:

„Mediální gramotnost je obecně definována jako schopnost získávat přístup k médiím, chápat a kriticky vyhodnocovat různé aspekty médií a mediálních obsahů a vytvářet sdělení v různých kontextech.“ (in Jirák, Köpplová, 2015, s. 349)

„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 šíře příležitostí, 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 jejich pokrok.“ (ibid.)

Tyto definice se časově téměř shodují s dobou, kdy byla mediální výchova zapracovávána do českých školských materiálů. Těmi se bude zabývat další kapitola, formulace základních východisek daného oborou v rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia je však výborným příkladem, jak lze výstižně a smysluplně odůvodnit zařazení vzdělávacího obsahu do školského kurikula. Autoři*autorky této pasáže RVP mj. popisují smysl zavedení mediální výchovy těmito slovy:

„Poznávání světa i rozhodování v rozmanitých životních situacích od intimního života až po volební chování se děje – mimo jiné – pod jistým vlivem sdělení, která nabízejí tzv. masová média. Tato média jsou ale zároveň součástí globalizující se ekonomiky, jejímž podstatným rysem je masový důraz na spotřebu, prožitek a přítomnost – rysy příznačné pro tzv. masovou společnost. To je trend, který s sebou přináší řadu výhod a obohacení, ale i velké množství rizik (od možné ztráty orientace ve společnosti a v jejích normách a hodnotách až po izolaci a možnost sociopatologického chování). Současná společnost proto vyžaduje, aby se její členové dokázali co nejsamostatněji orientovat v mediální nabídce (od produktů

„tradičních‘ masových médií po možnosti ‚nových‘ síťových médií). Tento požadavek je natolik silný a významný, že zvládnutí mediální nabídky se stává kompetencí svého druhu.“ (RVP G, 2007, s. 77)

Tento výstižný popis medializované současnosti je sice již 16 let starý, ale dnes jsou stále jeho východiska plně platná. Autoři*autorky tohoto textu z něho dále vyvozují, že je vztah k masovým (a síťovým) médiím jedním z faktorů kvality života, a s médii tedy nelze zacházet pouze intuitivně, nýbrž je nutné k nim přistupovat poučeně – *„je třeba dosáhnout ‚mediální gramotnosti‘. Proto se soustavná příprava na ‚život s médii‘ – tedy mediální výchova – stává samozřejmou a běžnou součástí vzdělávání ve všech vyspělých společnostech. Současný člověk musí být vybaven poznatky a dovednostmi, které mu umožní orientovat se v masově mediální produkci, využívat ji, ale nepodléhat jí.“ (Ibid.)*

Mediální gramotnost je tedy jinými slovy možné definovat jako soubor poznatků a dovedností, *„které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit.“ (Ibid.)*

Právě rozvojem této mediální takto pojaté mediální gramotnosti by se podle RVP G měla zejména zabývat *mediální výchova*. Ta se zaměřuje zejména na to, *„aby v žácích – pomocí rozborů reálné mediální produkce a prostřednictvím vlastní tvorby mediálních produktů a osvojování poznatků o fungování médií ve společnosti – soustavně rozvíjela jejich schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku a udržovat si od ní odstup.“ (Ibid.)* Důležitý je také apel daného textu na rozvoj osobnostních kompetencí. Mediální výchova by totiž podle autorského týmu také měla *„pedagogickými prostředky navozovat směr osobnostního a sociálního vývoje, který by v žácích založil následující předpoklady:*

- *posílení vědomí vlastní jedinečnosti;*
- *udržování kritického odstupu od modelů životního stylu, nabízejících se v masových médiích;*
- *včlenění masových médií do souboru využívaných zdrojů informací, vzdělávání a zábavy;*

- *kritické prověřování mediálních sdělení ostatními zdroji.*

Autoři dále mediální výchovu rozdělují na vědomostní složku (společenskovědní a mediovědní) a na složku dovednostní, která umožňuje vlastní mediální produkci. (Ibid., s. 78)

Při procházení základních textů týkajících se mediální výchovy a gramotnosti je až zarážející, že se téměř žádný autor či autorka nezabývají tématem postupného osvojování si komunikačních dovedností skrze zacházení s primárními a sekundárními médii. Při použití dnes poměrně častého argumentu, že je třeba s mediální výchovou prostřednictvím digitálních technologií začít co nejdříve, nejlépe již v předškolním vzdělávání⁴², se zapomíná na fakt, že dosažení mediální gramotnosti bez gramotnosti čtenářské, ale i bez předchozího rozvoje základních interpersonálních, sociálních či komunikačních kompetencí, není možné.

Velmi inspirativní, mimo běžné akademické prostředí vzniklý příspěvek na toto téma byl otištěn ve sborníku Obce křesťanů *Okruh a střed*, konkrétně v monotematickém čísle věnovaném zejména nové digitální dimenzi lidské kultury a možným pedagogickým podnětům k tomuto fenoménu. Vstupní studii nazvanou *Výchova k mediální svéprávnosti* napsal autorský kolektiv složený z vyučujících na waldorfských školách, konkrétně německý pedagog Edwin Hübner (vědecký pracovník Institutu pro pedagogiku a mediální ekologii ve Stuttgartu), Milan Horák (učitel informatiky a společenských věd na Waldorfském lyceum v Praze a kněz Obce křesťanů), Tomáš Kuba (koordinátor skupiny waldorfských informatiků dlouhodobě se zabývající revizí RVP) a Magdalena Kučerová (učitelka na waldorfské škole v Plzni a bývalá technička televizního a rozhlasového vysílání). (Hübner *et al.*, 2018)

Tento autorský tým zformuloval základní intence mediálního vzdělávání na waldorfských školách právě s důrazem na komplexnost fenoménu lidské komunikace a komunikačních

⁴² Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání popisuje jednu z (klíčových) komunikativních kompetencí tak, že dítě „dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)“. (RVP PV, 2021) Celou problematiku shrnuje zdařilý článek Terezy Tykalové (2020), která si všímá také podpory zavádění tabletů a jiných ICT do mateřských škol prostřednictvím tzv. šablon – programu EU a MŠMT.

médií. Autoři a autorka se nejprve vymezují vůči dnešnímu zúženému rozsahu pojmu *média* a potřebu změny perspektivy obhajují těmito slovy:

„Chceme-li dětem a mladým lidem poskytnout smysluplnou mediální výchovu a vzdělání v oblasti informačních a komunikačních technologií, musíme se oprostit od zúženého pojmu ‚médií‘ ve smyslu technologií pouze digitálních, jak jej dnes slýcháme v běžném hovoru nebo v publicistice, a opřít se o pojem skutečně odborný, jak jej používá medialistika. Všechny ‚mediální kompetence‘, k nimž směřujeme své výchovné a vzdělávací úsilí, vyžadují postupnou přípravu vedoucí od těch nejzákladnějších forem ke složitějším. Nejprve je nutno zvládnout přirozené sdělování informací bez technických pomůcek, aby bylo možno se dopracovat ke skutečnému zvládnutí i těch nejsložitějších a nejnovějších technologií.“ (Hübner et al., 2018, s. 4)

Tento apel na podstatnou změnu paradigmatu v oblasti mediální výchovy je dle mého velmi důležitým příspěvkem k dnešní odborné diskusi na toto téma – pojem *mediální výchova* totiž dnes opravdu vnímáme spíše jako kombinaci výchovy v oblasti *masmédií*, *internetu* a *audiovize* – tedy jako nový doplněk k tradičnímu uspořádání školních předmětů, které tyto moderní fenomény nezahrnovalo. Můžeme si však klást otázku, jaký podíl mediální gramotnosti lze opravdu získat mediální výchovou v dnešním slova smyslu a jaký podíl je závislý spíše na postupném budování dílčích komunikačních kompetencí v oblasti médií primárních a sekundárních.

Autoři a autorka zmíněné studie proto rozdělují mediální výchovu na *přímou* a *nepřímou* a dodávají, že zatímco ta přímá do značné míry koresponduje s dnešním nejběžnějším pojetím mediální výchovy (patří do ní práce s novými médii ať už v rovině recepční či produkční, internetová bezpečnost, otázka vlivu sociálních sítí na člověka apod.), cílem nepřímé mediální výchovy je *„kognitivní samostatnost, jež umožňuje svobodný pohyb dnešním digitálním světem, a sociální kompetence, nezbytná pro orientaci a zachování lidskosti v komunikačních sítích.“* (Ibid., s. 6) I z tohoto důvodu se autorský tým této studie rozhodl běžně využívaný pojem *mediální gramotnost* nahradit pojmem *mediální svéprávnost*, který se snaží funkční složce výstupu (*gramotnost*) nadřadit lidskou, občanskou a morální zodpovědnost, která funkční gramotnost a priori vyžaduje a obsahuje, tedy *svéprávnost*. (Ibid. s. 5)

Studie dále navrhuje, aby se základním hlediskem mediální výchovy do budoucna stal princip nezávislosti *obsahu, formy a nosiče* informace. V textu je rozpracován modelový vzdělávací plán, který popisuje, jak ve vzdělávání pracovat s postupným osvojováním si práce se základními mediálními formami, kterými jsou *písmo, obraz a zvuk*, jak lze postupně obmyslet problematiku mediálních nosičů (od praktické zkušenosti s knihvazačstvím, přes pochopení funkce dvojkové soustavy či principu algoritmů a programování, až po proniknutí do podstaty fungování softwarových i hardwarových technologií, velkých dat či tzv. umělé inteligence). (Ibid., s. 10–17) Na úrovni práce s mediálními obsahy autorský tým navrhuje zaměřit se zejména na schopnost kritického myšlení a analýzy všech textového, obrazového i zvukového komunikátu. (Ibid.)

Jedná se tedy o alternativní pohled na mediální výchovu jako na zastřešující pojem pro veškeré budování základních kompetencí spjatých s komunikací (sdělováním informací) vůbec, z pojmu *média* zde tedy nejsou vylučována média primární a sekundární a kromě okruhů spojených s mediálními obsahy, formami a nosiči je zde kladen apel také na budování osobnostních a sociálních kompetencí (pozornost, soustředění, sebeovládání, životní a pracovní disciplína, zájem, iniciativa, aktivní nasazení, empatie či schopnost převzít zodpovědnost)⁴³. (Ibid., s. 19)

Tato proměna pohledu na pojem *mediální výchova* je jistě provokativním, ale možná právě proto potřebným impulsem, z tohoto hlediska by totiž bylo třeba výuku komunikace v českém jazyce implementovat do rámce mediální výchovy a nikoliv naopak.

1.2.2 Dostupná online podpora výuky mediální výchovy

Spolu se zakotvením průřezového tématu mediální výchova do rámcových vzdělávacích programů pro základní školy a gymnázia a se vzrůstající potřebou metodické podpory pro učitele*učitelky nově se mediální výchovou zabývající začaly vznikat internetové projekty poskytující obsahové i metodické materiály. Pro účely této diplomové práce jsem se pokusil vytvořit seznam takových internetových portálů, které mohou být pro

⁴³ Nutno podotknout, že takový apel je kladen i mnohými autory základních textů o mediální výchově i samotným RVP pro gymnázia, málokdo však již upozorňuje na fakt, že tyto osobnostní kompetence se rozvíjejí po dobu celého dětství, v rodině, ve škole i jinde a nebudují se mediální výchovou v běžně užívaném slova smyslu, nýbrž výchovou jako takovou, výchovou vůbec.

(středoškolské) vyučující zdrojem inspirace pro výuku mediální výchovy. Zde jsou jejich stručné charakteristiky i s připojenými odkazy⁴⁴:

Jeden svět na školách – patrně nejkompexnější projekt z hlediska dlouhodobé podpory výuky mediální výchovy, web nabízí více než 80 audiovizuálních lekcí (ale také originální online kvíz, výukovou hru či aplikaci), témata lze řadit podle okruhů, věku či stupně školy a pokrývají široké spektrum možných vzdělávacích cílů a obsahů; tým JSNS zároveň organizuje tematické konference, kurzy pro vyučující a je zakladatelem *Platformy pro mediální vzdělávání* (vznik roku 2016), která nyní sdružuje již 24 subjektů, zabývajících se dlouhodobě tématem mediální výchovy. (*jsns.cz*)

Svět médií – jedná se patrně o zatím nejprínosnější autorský pedagogický web s tematikou mediální výchovy – autorem je učitel z pražského Gymnázia Na Zatlance Michal Kaderka, který na webu otevřeně sdílí své pojetí mediální výchovy (východiska, cíle, otevřenou učebnici), ale i široký seznam dalších odkazů a zdrojů či nabídky kurzů rozšiřujícího mediálního vzdělávání pro pedagogy. (*svetmedii.info*)

Zvolsi.info – webový portál zabývající se zejména tématem kyberbezpečnosti a dezinformací; autorský tým nabízí široké možnosti workshopů pro školy, vyučující i veřejnost, stojí též za příručkami *Rozšifruj zprávy* či *Průvodce po sociálních sítích*, vydal publikaci *Nejlepší kniha o fake news* a průběžně aktualizuje vzdělávací blog s tématy spojenými s mediální výchovou. (*zvolsi.info*)

E-Bezpečí – dlouhodobý projekt realizovaný *Centrem prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého* ve spolupráci s dalšími organizacemi; na jeho webu je k nalezení velké množství výukových lekcí či podkladů, článků, výzkumů, ale i kontaktů na vzdělávací akce, poradny apod.; projekt se zaměřuje zejména na otázku bezpečnosti ve virtuálním prostředí, nejnověji má ale také velmi dobře zpracovanou sekci o umělé inteligenci. (*e-bezpeci.cz*)

⁴⁴ Vzhledem k tomu, že se jedná pouze o popis vybraných internetových platforem a tyto platformy nevyužívám ve své práci jako informační zdroje, rozhodl jsem se je neuvádět v seznamu použitých zdrojů na konci diplomové práce.

Demagog – jeden z nejmýraznějšých českých fact-checkingových projektů, ve výuce lze obsah stránky využít zejména jako ilustraci metody fact-checkingu či jako podklady pro vlastní analytickou činnost studujících. (*demagog.cz*)

Fakescape – projekt založený roku 2018 studenty Masarykovy univerzity s cílem podpořit výuku mediální gramotnosti; hlavním výstupem projektu je výuková hra s tematikou fake news, kterou si lze objednat do školy; stránky projektu však nabízejí také desatero proti dezinformacím či mnoho příspěvků v blogu. (*fakescape.cz*)

Hoax – web zabývající se tematikou internetové bezpečnosti a dezinformačních zpráv (tzv. hoaxů), pro výuku může být užitečný zejména velmi obsáhlý seznam různých reálných hoaxů šířených řetězovými e-maily či jinými internetovými kanály; určitou nevýhodou je zastaralost většiny materiálů, seznam vznikl zejména v letech 2005–2010. (*hoax.cz*)

Občankáři – web Asociace učitelů občanské výchovy a společenských věd, k tématu mediální výchova nabízí velké množství výukových materiálů, některé z nich jsou využitelné i v hodinách českého jazyka. (*obcankari.cz*)

Asociace pro mezinárodní otázky – web této neziskové organizace sice neposkytuje přímou podporu vyučujícím, ale obsahuje mnoho velmi dobře zpracovaných článků, analýz a jiných podkladů, využitelných zejména na SŠ; asociace zároveň organizuje projekt Pražský studentský summit. (*amo.cz*)

Akademie CZ.NIC – web spjatý s českou národní doménou .cz – v sekci Akademie nabízí možnost zajištění kurzů do škol, ale i e-learningové materiály, využitelné spíše pro vzdělání vyučujících než přímo do výuky; tematicky se jedná spíše o protektivní mediální výchovu a úroveň ZŠ. (*akademie.nic.cz/*)

Slow Tech Institute – iniciativa sdružující odborníky*odbornice z oblasti sociologie, psychologie či medicíny, zabývající se používáním moderních technologií zejména dětmi a jeho možnými negativními dopady; vhodné zejména jako inspirace pro zdravý přístup k technologiím či jako možnost uspořádat seminář pro rodiče či žáky*žákyně (zejména ZŠ, ale i SŠ). (*slowtechinstitute.cz*)

Kromě tohoto výčtu základní online podpory doporučuji velmi obsáhlé seznamy literatury zabývající se tématem médií a mediální výchovy na webech www.svetmedii.info a www.deti-a-media.cz.

1.3 Publicistický styl

1.3.1 Historie pojmu a jeho základní vymezení

Publicistický styl je pojem spojený s tzv. *funkční stylistikou*, vycházející původně ze strukturalistického pojetí stylistiky spojeného s představiteli tzv. pražské lingvistické školy. Jak popisuje Marie Čechová (2017), téma funkčních stylů vnesl do lingvistiky nejprve Bohuslav Havránek, který ještě z poněkud odlišného pojetí samotného pojmu⁴⁵ vyvodil čtyři základní funkční styly (jazyky) – styl *hovorový*, *pracovní*, *vědecký* a styl *básnický*. Tento původní výčet funkčních stylů se začal brzy proměňovat a doplňovat, styl *hovorový* byl z důvodu možného neadekvátního spojení s *hovorovou* vrstvou jazyka přejmenován na *styl prostě sdělovací*, ze stylu *pracovního* a *vědeckého* se postupně vyvinul širší pojem *styl odborný*, k němuž později přibýlo vymezení *stylu administrativního* a *publicistického*. Šířeji pojatý *básnický* styl byl nazván *stylem uměleckým* (či nejnověji *stylem umělecké literatury*), někteří*některé autoři*autorky později vymezili*y také styl *učební*, *esejistický* a *rétorický*. (Ibid.)

Podrobnější popis vývoje klasifikace a počtu funkčních stylů není předmětem této práce⁴⁶, je však zajímavé se zaměřit na genezi kategorie stylu *publicistického*. Jak dále popisuje Marie Čechová, důležitým milníkem předznamenávajícím zařazení tohoto stylu do soustavy funkčních stylů bylo vydání práce Miroslava Jelínka *Jazyk a styl novin* (1957). Principy a specifiky *publicistického* stylu se dále zabývali (a zabývají) např. J. V. Bečka,

⁴⁵ „Termin původně zahrnoval jevy nižší úrovně obecnosti, slohové útvary, popřípadě slohové postupy, kdežto dnešní funkční styly [B. Havránek] nazýval funkčními jazyky, přičemž funkční jazyk považoval za funkci jazyka (*langue*), funkční styl za funkci projevu (*parole*).“ (Čechová, 2017, s. 82)

⁴⁶ Jak popisuje Marie Krčmová v publikaci *Současná stylistika*, „od dob Havránkových byla postupně prokázána samostatnost stylu *publicistického*, *řečnického*, *esejistického*, *administrativního*, *učebního* (...). Postupem doby někteří stylistikové vyčleňují styly další, vlastně styly žánrové, jež nepochybně – ale na nižší rovině obecnosti – existují, ale tím se systém stylů nepřiměřeně rozšiřuje a zneřehledňuje a snižuje se míra obecnosti klasifikace. V učebnicích stylistiky nebývají vždy všechny styly z praktických důvodů vyčleňovány. Otázka počtu samostatně vydělovaných stylů však není otázkou nejzávažnější.“ (Čechová, Krčmová et al., 2008)

A. Stich, J. Chloupek, J. Bartošek, J. Kraus, E. Minářová či H. Srpová, z pozice mediálních studií pak zejména J. Jiráček. (Ibid.)

V rámci odborné stylistické literatury panuje většinová shoda na základním vymezení obsahu pojmu – jedná se, slovy E. Minářové, o označení pro „*stylové ztvárnění všech žurnalistických textů (verbálních komunikátů), které vedle své funkce informativní, (zpravovací, sdělné, komunikační) plní ještě funkci persvazivní, působící, ovlivňovací.* (Čechová, Krčmová *et al.*, 2008, s. 244–245) Typické je právě vymezení tohoto stylu na základě prostředí, ve kterém jsou komunikáty prezentovány (masmédia) a dvou výše zmíněných základních funkcí. Autoři*autorky však většinou upozorňují na značnou heterogenitu komunikátů zařazovaných do tohoto funkčního stylu, a to ať už jde právě o jejich funkci (může převládat funkce informativní, persvazivní, ale také analytická, estetická či odborně-sdělná apod.) nebo o velmi různorodé slohové postupy a útvary, a tedy i o různou práci s jazykem a stylem. (Ibid.)

Z výše popsaného důvodu dosud nepanuje shoda na tom, jak nejlépe funkční styl kategorie textů spjatých s oblastí masmediální produkce nazývat. Pojmenování funkčního stylu atributem *publicistický* je vzhledem k tomu, jak s tímto pojmem v současnosti pracuje oblast mediálních studií i reálná mediální praxe bohužel pojmem zavádějícím. Na tento nesoulad mezi teorií a užitou praxí upozornili např. J. Bartošek a H. Srpová, pojem *publicistika* totiž označuje zejména novinářské produkty analytického, komentujícího či hodnotícího charakteru a nejsou jím označovány např. zprávy či zpravodajské články, tedy komunikáty s funkcí čistě informativní. (Minářová, 2011)

Z tohoto důvodu ve stylistickém pojmosloví nyní koexistují tři pojmy, vedle *stylu publicistického* také *styl novinářský* a *styl žurnalistický*. (Ibid.) Oba alternativní pojmy však mají také jisté nedostatky – atribut *novinářský* totiž evokuje komunikáty spjaté pouze s novinami, atribut *žurnalistický* zase naráží na starší pojetí žurnalistiky jako opozice k publicistice (tedy jako zpravodajské činnosti). Eva Minářová i přes tyto dílčí nedostatky navrhuje raději využívání pojmu *žurnalistický styl*, který je vzhledem k dnešní mediální praxi ve své podstatě nejširší a zahrnuje komunikáty psané i mluvené, informativní i analytické/persvazivní. Heslo *Žurnalistický styl* (a nikoliv *Publicistický styl*) tak najdeme také v online encyklopedickém slovníku češtiny CzechEncy (Minářová, 2011). Např.

Marie Čechová (2017) se naopak (patrně i vzhledem k zažitě didaktické a školské praxi) přidržuje termínu publicistický styl.⁴⁷

Ve své práci jsem se vzhledem k jejímu didaktickému zaměření rozhodl po vzoru M. Čechové akceptovat ve školské a didaktické praxi vžitý základní pojem *publicistický styl*, i když do značné míry souhlasím s argumenty pro jeho postupné opuštění. Terminologický rozpor mezi stylistickou (a oborově didaktickou) teorií a mediální (žurnalistickou) praxí totiž vnímám jako nešťastný.

1.3.2 Základní charakteristika a vnitřní diferenciacie publicistického stylu

Jak již bylo zmíněno výše, publicistický styl je vzhledem k rozmanitosti témat, funkcí i forem jejich zpracování funkčním stylem velmi rozmanitým. Většina dále nastíněných zobecnění tedy platí jen pro určitou množinu mediálních komunikátů, vzhledem k tomu, že však všechny mediální komunikáty splňují alespoň část těchto charakteristik, lze toto stylové zobecnění považovat za přijatelné.

Základní charakteristiky publicistického stylu (dále jen PS) a jeho komunikátů lze shrnout s využitím souhrnné studie E. Minářové *Informativní a persvazivní funkce jako konstituující faktor projevu. Funkční styl publicistický*, napsané pro publikaci *Současná stylistika* (in Čechová, Krčmová *et al.*, 2008, s. 244–283) do následujícího výčtu:

- převládající funkce informativní a persvazivní;
- značná diferenciacie stylu podle užitého typu textu (slohového útvaru / novinářského žánru);
- charakter komunikátů závislý na volbě ze dvou základních forem realizace PS – *psané a mluvené*;
- nejednoznačné ukotvení některých hraničních stylových útvarů, jako je reklama či inzerce, v rámci (či mimo rámeček) PS;
- *modelový charakter* kompozice i způsobů vyjadřování;

⁴⁷ Zajímavé je, že ještě v syntetické stylistické publikaci *Současná stylistika* (2008) E. Minářová jako součást týmu vedeného M. Čechovou popisuje v úvodu kapitoly věnované publicistickému stylu pojmy *publicistika* a *žurnalistika*, a i když její vysvětlení vyznívá spíše jako argument pro zavedení pojmu *žurnalistický styl*, kapitola samotná se drží zavedeného atributu *publicistický*. (Čechová, Krčmová *et al.*, 2008)

- specifické jazykové výrazové prostředky související zejména s *automatizací* a *aktualizací* (aktualizace podléhá postupně automatizaci), používání specifické *metaforiky*, *publicismů*, *slov přejatých*;
- častý výskyt tzv. *novinářských klišé*, konstrukcí s nepůvodními předložkami či nepravých vět vedlejších, hromadění genitivních konstrukcí;
- velmi živý a stále se rozvíjející kontakt s ostatními funkčními styly (zejm. se stylem prostěsdělovacím, uměleckým a odborným)

Ve stejné shrnující studii nalezneme také popis vnitřní diference PS. Charakterizovány jsou dílčí funkční styly *zpravodajský*, *publicistický v užším slova smyslu* (neboli styl *analytický*), a *publicistický styl beletristický* a jejich jednotlivé slohové útvary. (Ibid.) Podobné členění zvolila E. Minářová i pro již zmíněné heslo ve slovníku CzechEncy – s tím rozdílem, že první zmíněný dílčí styl nazývá již *žurnalistickým stylem zpravodajským* a druhý *publicistickým stylem analytickým*. (Minářová, 2011)

Jak je z výše popsané charakteristiky patrné, zásadní roli při míře realizace obecných stylových prvků PS v rámci jednotlivých komunikátů hraje jejich primární funkce a slohový útvar (novinářský žánr). Útvary PS jsou poměrně tradičně vymezeny⁴⁸ a jsou jedním z vhodných hledisek v přístupu k výuce PS na SŠ. Účelem této práce není důkladně charakterizovat jednotlivé útvary PS, je však na místě podat alespoň jejich základní výčet. Ten nalezneme např. v již zmíněné *Současné stylistice*, kde E. Minářová vyjmenovává, že „*k základním zpravodajským útvarům patří: zpráva, krátká zpráva neboli noticka, rozšířená zpráva mající v novinách charakter článku a blížící se novinářskému referátu (reportu), oznámení ev. inzerát, komuniké, publicistický referát*⁴⁹ (na pomezí mezi stylem zpravodajským a publicistickým), *reportáž.*“ (in Čechová, Krčmová *et al.*, 2008, s. 264) Autorka dále podává výčet publicistických útvarů, ke kterým řadí „*úvodník, komentář, glosu, novinářský posudek, novinářskou recenzi a kritiku, interview, projev, proslov, diskusi, debatu, polemiku, reportáž (s přesahy do všech tří dílčích stylů nadřazeného stylu publicistického) a jiné*“ (ibid., s. 267), k beletristicky zaměřeným publicistickým útvarům

⁴⁸ I když rozdíl mezi nimi se s příchodem nových médií a sociálních sítí začínají v některých komunikátech částečně stírat.

⁴⁹ V originálním textu chybně uvedeno – v nesouladu s dalším výkladem – *publicistický inzerát*.

pak podle autorky patří „*novinářský fejeton, sloupek, čerta, medailonek a beletrizovaná reportáž.*“ (ibid., s. 268)

Toto základní vnitřní členění PS a jeho slohových útvarů do značné míry koresponduje s pojetím v žurnalistické (medialistické) literatuře. Stephan Russ-Mohl a Hana Bakičová (2005) formulují čtyři základní novinářské žánry, ze kterých se ostatní odvíjejí (*zpráva, komentář, reportáž, interview*), Pavel Verner (2010) nad rámec širšího výčtu Minářové doplňuje *causerii, soudničku* či *entrefillet* a uvádí také dnes velmi častý *reklamní článek*.

1.4 Kurikulární ukotvení mediální výchovy a publicistického stylu na SŠ

Na úrovni středoškolských rámcových vzdělávacích programů se projevuje diferenciací výukových obsahů a cílů mediální výchovy (dále jen MV) i publicistického stylu (dále jen PS) v závislosti na typu střední školy (G, SOŠ, SOU) či konkrétního studijního oboru.⁵⁰ Rozhodl jsem se proto pro základní nástin postavení MV a PS v rámcových vzdělávacích programech zvolit zástupce tří konkrétních vzdělávacích oborů – oboru *Gymnázium*, oboru *Kombinované lyceum*⁵¹ a oboru *Strojní mechanik*⁵².

⁵⁰ Je pozoruhodné, že většina autorek*autorů bakalářských či diplomových prací (a mnohdy i odborných studií) pracuje téměř vždy jen s RVP pro gymnázia a opomíjejí tak skutečnost, že žáci*žákyně na gymnáziích tvoří v rámci českého středního školství pouze asi čtvrtinu z celkového počtu studujících (z celkového počtu 85 492 absolventů*absolventek středních škol ve školním roce 2022/2023 jich bylo z gymnázií pouze 21 024.) (Český statistický úřad, 2023) Nelze se ubránit dojmů, že akademická sféra přirozeně tíhne ke zkoumání spíše gymnaziálního než středního odborného vzdělávání nebo že mnohost různých RVP v případě SOŠ a SOU odrazuje autory*autorky od zahrnutí těchto RVP do svých studií, jelikož by jejich komplexní analýza byla velmi náročná. Charakter gymnaziálního RVP zároveň nabízí určitou univerzálnost, je z odborně didaktického hlediska velmi dobře zpracované a v součtu se jím vzhledem k rozdrobenosti jiných RVP řídí nejvíce škol, ani tak bychom ale neměli tak často odborné školství opomíjet, zvláště když jsou jeho studující např. z hlediska oblasti mediální výchovy a gramotnosti ti, kteří tyto vzdělávací obsahy potřebují nejvíce. (srov. Vzdělávací program JSNS, 2020)

⁵¹ Podle tohoto RVP se řídí zejména waldorfská lycea, na jednom z nich byla realizována výuková praxe popisovaná v kapitole 2.

⁵² Vzhledem k rozsahu a cíli mé práce není v mých silách vytvořit komplexnější analýzu různých RVP středních odborných škol či učilišť, zvolil jsem tedy de facto namátkou jeden konkrétní příklad za všechny. Tato oblast zkoumání by dle mého názoru stála za mnohem větší pozorností, než se jí momentálně dostává.

1.4.1 RVP – Gymnázium

Mediální výchova

V rámcovém vzdělávacím plánu pro gymnaziální studium je MV jedním z průřezových témat.⁵³ Je to jediné RVP, které má danou problematiku rozpracovanou jako samostatný oddíl s pečlivým odůvodněním základních principů a východisek (viz předchozí kapitolu) a s rozmanitým spektrem výukových cílů a obsahů. Kromě již výše citovaných pasáží RVP G popisuje doporučené zařazení průřezového tématu MV do předmětů český jazyk a literatura, základy společenských věd a dějepis. Z hlediska tématu této diplomové práce je klíčový popis možností právě pro oblast ČJL, cituji tedy celé znění této části RVP:

„Mediální výchova nabízí žákům aplikaci představ o konstrukci významu předváděného (je třeba ukázat, že když se nějaký charakteristický rys něčemu přisuzuje, například osobě ve zpravodajství, postavě v seriálu či účastníkovi reality show, nemusí to být jeho skutečná vlastnost, nýbrž ‚uměle‘ přisouzený rys), o hře s doprovodnými (konotovanými) významy (použití slov ‚podnikatel‘, ‚tunelování‘ či ‚technoparty‘ rozehrává jisté představy a média s těmito představami pracují, jako by byly obecně platné), o stereotypch a mýtech, o kultuře, o roli uměleckého projevu, o realističnosti – mediální výchova umožňuje využít poznatky o jazykových a dalších znakových kódech při rozvoji kritického čtení textů.“
(RVP G, s. 78)

RVP G se dále důkladně zabývá přínosem průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot i v oblasti znalostí, schopností a dovedností. Tematické okruhy průřezového tématu jsou rozděleny do oblastí *„MÉDIA A MEDIÁLNÍ PRODUKCE (aktivní pronikání do zázemí veřejné komunikace),“ „MEDIÁLNÍ PRODUKTY A JEJICH VÝZNAMY (citlivé vnímání souvislostí v nestrukturovaném sociálním prostředí),“ „UŽIVATELÉ (vědomí síly a významu aktivního přístupu ke všem podnětům),“ „ÚČINKY MEDIÁLNÍ PRODUKCE A VLIV MÉDIÍ (aktivní přístup k utváření vlastního intimního i společenského prostředí)“* a *„ROLE MÉDIÍ V MODERNÍCH DĚJINÁCH (vědomí postavení médií ve společnosti)“* (Ibid., s. 81)

⁵³ Dalšími průřezovými tématy jsou *osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova a environmentální výchova.* (RVP G, s. 65)

Publicistický styl

Možná i vzhledem k důkladnému zpracování tématu mediálních produktů (včetně jejich jazykové stránky) v rámci průřezového tématu MV v předmětu ČJL vůbec publicistický styl zmíněný není. V oblasti učiva se vyskytuje pouze obecná formulace „*funkční styly a jejich realizace v textech*“ (RVP G, s. 15). Cílům a obsahu výuky publicistického stylu je dále nejbližší několik dalších položek – v rovině očekávaných výstupů se jedná např. o body „*v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi*“ (ibid., s. 14), „*v mluveném i psaném projevu vhodně využívá slohotvorné rozvrstvení výrazových prostředků češtiny*“ (ibid.) či „*volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit*“ (ibid.). V rovině učiva je to např. „*slohová charakteristika výrazových prostředků*“ (ibid., s. 15), „*text a styl, slohotvorní činitele objektivní a subjektivní*“, „*text (komunikát) a komunikační situace – prostředí, účastníci komunikace, jejich role*“ či „*funkce komunikátů – sebevyjádření, apel, přesvědčování, argumentace, kontakt aj. jako dominantní funkce komunikátu*“ (ibid.).

1.4.2 RVP – Kombinované lyceum

Mediální výchova

V rámci RVP pro kombinovaná lycea najdeme také průřezová témata, mediální výchova v nich však na rozdíl od tématu *Informační a komunikační technologie* chybí. Její obsahy a cíle jsou částečně přeneseny do průřezového tématu *Občan v demokratické společnosti*, které se má realizovat mj. výukou právě mediální výchovy (jako vzdělávací obsah jsou uvedena masová média, v oblasti výstupů je zmíněn cíl, aby se žáci dokázali „*orientovat v mediálních obsazích, kriticky je hodnotit a optimálně využívat masová média pro své různé potřeby.*“ (RVP KL) Samostatnou oblastí je mediální výchova v rámci humanitní specializace jako volitelný modul (škola si sama vybírá z jejich nabídky při tvorbě ŠVP), formulace jeho obsahů („*masová komunikace, druhy médií, vliv masových médií na společnost a na člověka; reklama; zpravodajství, novinářská etika, užívání médií*“) i očekávaných výstupů (žák: „*zná druhy médií a jimi používaných prostředků; je si vědom moci, vlivu a zodpovědnosti médií; uplatňuje kritický odstup k mediálním sdělením; dovede*

média selektivně využívat pro vlastní informovanost a zábavu.) je však velmi stručná. (Ibid.)

Témata MV jsou dále rozprostřena do více vzdělávacích oblastí – v rámci společenskovedního vzdělávání je zmíněna potřeba posilování mediální a finanční gramotnosti, konkrétně se tento apel projevuje např. v sekci Člověk jako občan mj. vzdělávacím obsahem „*svobodný přístup k informacím, masová média a jejich funkce, kritický přístup k médiím, maximální využití potenciálu médií*“ a očekávaným výstupem „*dovede kriticky přistupovat k mediálním obsahům a pozitivně využívat nabídky masových médií*“. (Ibid.) K realizaci MV v rámci obsahů ČJL více v následující podkapitole.

Publicistický styl

RVP Kombinované lyceum rozpracovává oblast vzdělávání Český jazyk a literatura podrobněji než RVP G, některé obsahy jsou v něm blíže specifikovány, což se týká i výuky publicistického stylu. V rovině obsahové je zde zmíněn jako bod „*publicistika, reklama*“ a „*informatická výchova, knihovny a jejich služby, noviny, časopisy a jiná periodika, internet.*“ (RVP KL, s. 18) V rámci očekávaných výstupů pak najdeme jednak obecné body z oblasti stylistické výchovy, např. že žák*žákyně „*vystihne charakteristické znaky různých druhů textu a rozdíly mezi nimi*“, „*rozpozná funkční styl, dominantní slohový postup a v typických příkladech slohový útvar*“ či „*posoudí kompozici textu, jeho slovní zásobu a skladbu.*“ (ibid.), jednak výstupy konkrétnější – žák*žákyně „*sestaví jednoduché zpravodajské a propagační útvary (zpráva, reportáž, pozvánka, nabídka...)*“ či „*má přehled o denním tisku a tisku své zájmové oblasti*“. (Ibid., s. 18) Tyto oblasti lze zároveň chápat jako další možnou realizaci MV.

1.4.3 RVP – Strojní mechanik

Mediální výchova

V RVP oboru Strojní mechanik najdeme konkrétní zmínky o obsazích z oblasti mediální výchovy jen zřídka. MV zde také není průřezovým tématem, zmínku o ní najdeme v průřezovém tématu *Občan v demokratické společnosti*, jehož těžiště má ležet mj. v „*realizaci mediální výchovy*“ (RVP SM, s. 58), jejíž charakteristika na rozdíl od ostatních

oblastí realizace tohoto průřezového tématu není blíže určena. Některé mediální kompetence jsou podřazeny pod oblast digitálních kompetencí (např. „*při spolupráci, komunikaci a sdílení informací v digitálním prostředí jedná eticky, s ohleduplností a respektem k druhým.*“) (RVP SM, s. 11), mediální výchova je opět zakotvena také do společenskovedního vzdělávání („*svobodný přístup k informacím; média (tisk, televize, rozhlas, internet), funkce médií, kritický přístup k médiím, média jako zdroj zábavy a poučení*“). (Ibid., s. 26) K realizaci MV v rámci obsahů ČJL opět více v následující podkapitole.

Publicistický styl

Na rozdíl od předchozího rámcového vzdělávacího programu, RVP Strojní mechanik neobsahuje v kapitole *Komunikační a slohová výchova* žádnou zmínku o publicistickém stylu, a to ani v rovině analytické či charakterizační, ani v rovině produkční. Je zajímavé si povšimnout faktu, že v oblasti učiva jsou v této kapitole konkrétně zmíněny tři jiné funkční styly, tedy „*projevy prostě sdělovací, administrativní, prakticky odborné, jejich základní znaky, postupy a prostředky (osobní dopisy, krátké informační útvary, osnova, životopis, zápis z porady, inzerát a odpověď na něj, jednoduché úřední, popř. podle charakteru oboru odborné dokumenty)*“ (RVP SM, s. 18). Dále se v této kapitole nachází i bod zaměřený na slohové útvary stylu uměleckého a znovu prakticky odborného, tedy „*vyprávění, popis osoby, věci, výklad nebo návod k činnosti*“, a také „*druhy řečnických projevů*“ (ibid.), tedy styl řečnický. V oblasti očekávaných výstupů je situace obdobná (nepřímo lze o učivu publicistického stylu uvažovat pouze v rámci bodu „*rozpozná funkční styl a v typických příkladech slohový útvar*“) (ibid.), nechybí naopak výukový obsah „*informatická výchova, knihovny a jejich služby, noviny, časopisy a jiná periodika, internet*“ a k němu přílehlé výstupy „*má přehled o denním tisku a tisku své zájmové oblasti*“ či „*zjišťuje potřebné informace z dostupných zdrojů, vybírá je a přistupuje k nim kriticky.*“ (Ibid., s. 19)

Celkově lze konstatovat, že RVP G je jediným rámcovým vzdělávacím programem, ve kterém je téma mediální výchovy uchopeno s dostatečnou pozorností a vzdělávací obsahy i očekávané výstupy jsou v něm podrobně rozpracovány. Zajímavá je možnost volitelného modulu MV v případě RVP Kombinované lyceum, je však otázkou, zda je vhodné mediální výchovu umožnit pouze humanitně specializované části studujících, když se jedná o téma celospolečenské a o kompetence nezávislé na oboru a specializaci. Zcela nedostatečné je pak dle mého názoru rozpracování MV v RVP oboru Strojní mechanik, zvláště když z výše zmíněných průzkumů vyplývá, že jsou žáci a žákyně SOU v oblasti mediální gramotnosti obecně méně vybaveni a škola by zde měla kompenzovat často horší sociálně-kulturní zázemí v rodinách a obecně nedostatek stimulů vedoucích k zodpovědnému a poučenému zacházení s médii.

Publicistický styl je ve všech RVP zpracován podobně a od témat a výstupů mediální výchovy lze jen těžko oddělit, proto se v RVP G sice nezmiňuje přímo, ale v rámci průřezového tématu je analytická i produkční stránka vztahu k PS pevně zakotvena. RVP oboru Kombinované lyceum je v oblasti ČJL podrobnější a výuku PS více rozpracovává, otázkou zůstává, zda v rámci této konkretizace neopomíjí (vzhledem ke svému datu vzniku pochopitelně) současnou podobu publicistických komunikátů či zda již zmíněný výstup „*sestaví jednoduché zpravodajské a propagační útvary*“ středoškoláky a středoškolačky tohoto všeobecně vzdělávacího oboru příliš nepodceňuje. RVP oboru Strojní mechanik se v tomto ohledu drží základní doporučené struktury pro RVP středního odborného vzdělávání a tyto základní obsahy a výstupy v oblasti publicistického stylu nijak dále nerozpracovává, naopak jsou akcentovány některé obsahy např. stylu administrativního či prakticky odborného.

1.5 Projektová výuka a její didaktický potenciál

V praktické části své diplomové práce se zabývám reflexí projektové výuky mediální výchovy v hodinách ČJ. Na pojem *projektová výuka* lze nahlížet z několika různých úhlů pohledu. Základní vymezení pojmu poskytuje např. kolektiv autorů *Výkladového slovníku z pedagogiky*, který píše, že „*projekt ve vyučování lze považovat za komplexní metodu nebo organizační formu, která se vyznačuje společným (učitel a žák) promyšlením určitého*

návrhu, jeho všestrannou přípravou (informace, zvládnutí dílčích postupů, materiály, formy spolupráce, rozdělení úkolů), komplexním provedením, společným vyhodnocením, včetně zhodnocení toho, co žáci zvládli, co se naučili. Spojování učení s praktickými činnostmi, optimální využívání znalostí a zkušeností žáků v řízeném učení, propojení poznání s činností (i praktickou). Projekt má většinou charakter celku s integrovaným tématem, rozsáhlejším praktickým problémem.“ (Kolář a kol., 2012, s. 110)

O výhodách projektové výuky se ve spojitosti s obecnějším pojmem *samostatná práce* vyjadřuje také Geoff Petty ve své publikaci *Moderní vyučování*. Popisuje, že projekty a samostatné práce *„jsou příležitostí k tomu, aby žáci získali určitou kontrolu učení a převzali i větší odpovědnost, zapojili dovednosti vyššího řádu, např. dovednosti tvořivosti, řešení problémů, evaluace, syntézy a analýzy. Rozvíjet se mohou i klíčové dovednosti komunikace, aplikace počtu a užívání informačních technologií. Při práci se žáci učí i tomu, jak se učit. Rozvíjejí se dovednosti potřebné k životu v ‚reálném světě‘, tj. dovednosti seřízení, práce ve skupinách, vyhledávání informací a podobně.*“ (Petty, 2013, s. 293)

Obdobně popisují výhody projektové výuky autorky studie *Projektová výuka nebo integrovaná tematická výuka?* (Šindelková, Málková *et al.*, 2015), které upozorňují na časté nepochopení základních východisek a cílů projektové výuky a na riziko její záměny právě s integrovanou tematickou výukou (ITV). Autorky s využitím základní didaktické literatury poukazují zejména na důležitost myšlenky, že *„projekt je pro studenty motivem sám o sobě.*“ (Šindelková, Málková *et al.*, 2015, s. 148) Projekt jinými slovy *„vychází z logiky životní reality, přispívá k individualizaci výuky a umožňuje vnitřní diferenciaci výuky.*“ (Ibid.) Autorky dále popisují, že projektová výuka (na rozdíl od ITV) *„není založena na sledování vytváření systematických znalostí,*“ ale spíše na tvorbě *„mravní dimenze každého jedince, kdy především podporuje vnitřní kázeň a vede k toleranci.*“

Zajímavý je také pohled oborové didaktiky českého jazyka. K tématu možného zapojení projektů do výuky českého jazyka na střední škole se vyjádřila např. M. Čechová ve svém konferenčním příspěvku z roku 2008, kde pojmenovala možné cíle zapojení diskusí, debat, projektů a jiných samostatných činností. Nejprve poukázala na to, že *„těchto typů úkolů ve vyšších ročnících pochopitelně přibývá, aby studenti měli možnost projevit svou samostatnost a vlastní tvořivost i smysl pro týmovou spolupráci, schopnost vést*

spolupracovníky i naopak podřizovat se společnému cíli a vedení. Navozují se přirozené situace, z nichž tyto činnosti vycházejí. Projekty pak bývá užitečné propojovat s internetovými prezentacemi.“ (in Čechová, 2017, s. 217) K obsahu možných projektů a volbě jejich náplně dále Čechová upozornila na to, že by měly být činnosti voleny tak, „aby žáky zaujaly, aby je těšily a aby byly funkční, tedy aby směřovaly k nějakému vymezenému (formulovanému) cíli, neboť střední škola není herna, ale je žádoucí, aby vážného cíle bylo dosahováno nenásilně, na principu dobrovolnosti, způsobem, který podněcuje zájem žáků a jejich touhu po poznání a seberealizaci.“ (Ibid.)

Podle výše nastíněných principů se řídila i projektová výuka, jejíž popis a reflexe je obsahem druhé kapitoly této diplomové práce.

2 Projekt třídního časopisu na SŠ Waldorfské lyceum a jeho reflexe

2.1 Autoevaluace učitele a reflexe výukové praxe – teoretická východiska

2.1.1 Základní přehled autoevaluačních přístupů

Současná pedagogika rozlišuje mnoho různých forem reflektivních či evaluačních technik, které lze využít při rozboru a hodnocení vlastní výukové praxe. Kolektiv autorů a autorek *Výkladového slovníku z pedagogiky* rozděluje evaluaci na vnější (hodnotím činnost a výsledky druhých) a vnitřní (hodnotím činnost a výsledky své vlastní) – i v případě vnitřní evaluace učitele a jeho výuky (neboli autoevaluace) však považuje za základní kritérium pro hodnocení dosaženou úroveň sledovaných kompetencí žáků. (Kolář a kol., 2012)

Různí*é autoři*autorky popisují různé pohledy na vymezení základních hodnotitelných složek výukového procesu i na smysl autoevaluace v soustavě profesních kompetencí vyučujících.

Jana Ďatková ve své práci *Autoevaluace učitele a její metody* (2009) zařazuje na základě kompilace různých pedagogických příruček do výčtu základních autoevaluačních metod zejména vlastní analýzu práce, dotazníky žákům či rozhovor s nimi, portfolio učitele, deník žáka nebo deník učitele, spolupráci s kolegy či hospitaci na vlastní hodině.

Autorka dále přináší výčet základních znaků smysluplné autoevaluace podle Chrise Kyriacoua:

- „*Učitel hodnotí své hodiny s cílem přizpůsobit podle získaných poznatků budoucí plánování a praktickou činnost,*
- *učitel pravidelně uvažuje o své aktuální praxi a snaží se rozpoznat ty stránky své práce, které vyžadují další rozvoj,*
- *k hodnocení své praxe užívá učitel širokou škálu metod,*
- *učitel pravidelně prověřuje organizaci svého času a svých činností a zjišťuje, zda by nebylo možno je uspořádat tak, aby dosáhl větší účinnosti,*
- *učitel pravidelně reviduje strategie a techniky, které používá v boji proti stresu.“*

(cit. podle Ďatková, 2009, s. 11)

Geoff Petty upozorňuje ve své publikaci *Moderní vyučování* (2013, s. 499) na fakt, že evaluace vyučovacích hodin „*má vycházet z jasně stanovených cílů uvedených v přípravě na hodinu.*“ Taková evaluace se podle něho může provádět „*pomocí kontrolního seznamu, evaluačního formuláře nebo volného popisu hodiny. Většina učitelů užívá jejich kombinaci.*“ (Ibid.)

V českém pedagogickém prostředí se otázkou autoevaluace a jejích nástrojů kromě Jana Průchy, Danuše Nezvalové, Vladimíra Hrabala či Vlastimila Švece zabýval také tým Masarykovy univerzity (ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání), vedený nejčastěji Janem Slavíkem a Tomášem Janíkem. V rámci soustavné výzkumné práce s cílem vytvořit nové evaluační rámce a kritéria vzniklo v letech 2009–2014 několik velmi podnětných výstupů, založených zejména na myšlence většího propojení oborově didaktické teorie a výukové praxe. (Slavík *et al.*, 2014) Hlavním výstupem této činnosti bylo vyvinutí nové metodiky 3A, kterou budu vzhledem k mé vlastní činnosti a záměru této diplomové práce považovat za základní metodický rámec.

2.1.2 Metodika 3A

Pro bližší seznámení se se všemi východisky metodiky 3A doporučuji přečíst si její obsáhlý popis od samotného autorského týmu (srov. Slavík *et al.*, 2014), na tomto místě se pokusím shrnout jen její základní principy, převzaté právě ze zmíněného primárního zdroje.

- a. Metodika je založená na třífázovém modelu evaluace výuky, a to na *anotaci, analýze a alteraci*.⁵⁴
- b. Využívá modelování hloubkové struktury výuky a snaží se postihnout souvislost mezi vrstvou *tematickou, konceptovou a kompetenční*.⁵⁵ V této souvislosti také

⁵⁴ „Anotace je výběrový deskriptivní záznam pozorované edukační reality. V anotaci je zachycen a vzájemně odlišen podrobnější popis analyzované dílčí složky výuky – sledované situace – a stručnější popis jejího nadřazeného celku, obvykle vyučovací hodiny. Analýza je didaktický rozbor sledované situace metodicky opřený o konceptovou analýzu. Konečně alterace je návrh alternativního postupu se záměrem zlepšit sledovanou část – situaci – výuky. Vypracování anotace, analýzy a návrh alterace ústí do posouzení kvality výukové situace.“ (Slavík *et al.*, 2014, s. 746)

⁵⁵ Vztahy mezi jednotlivými vrstvami popisuje autorský tým metodiky takto: „První operační přechod spojuje tematickou a konceptovou vrstvu. Označujeme jej jako pojmovou abstrakci zkušenosti spojenou s protipohybem: operacionalizací pojmů. Zachycuje tedy rekurzivní proces obsahové transformace mezi aktuálním obsahem žákovské zkušenosti a odborným obsahem oborů. Druhý operační přechod spojuje konceptovou a kompetenční vrstvu. Označujeme jej jako generalizaci, opět ve spojení s operacionalizací.“

rozděluje výukové situace podle dosažené cílové úrovně, a to úroveň 1) *základních pojmů nebo dovedností*; 2) *analýzy a porozumění obsahu* a 3) *zobecnování, aplikace a metakognice*.

- c. Metoda byla vyvinuta zejména pro účely tzv. *rozvíjejících hospitací* a pro posílení kontaktu mezi oborovou teorií a praxí, je však využitelná i v autoevaluaci učitele. Stejně tak je hlavním hlediskem spíše tzv. *fine grain size* přístup, tedy spíše hledisko zaměřující se na krátký výukový úsek a procesy v něm probíhající než na dlouhodobé koncepční rámce.⁵⁶
- d. Rozlišuje čtyři kategorie výukových situací podle kvality, a to situace *selhávající*, *nerozvinutá*, *podnětná* a *rozvíjející*. V závislosti na tomto rozdělení se liší míra potřeby navrhnout k dané výukové situaci alterace – zatímco u situací selhávajících bude alterací potřeba více či půjdou hlouběji do celkové struktury výuky, u situací rozvíjejících nebudou alterace potřeba vůbec, resp. budou mít pouze dílčí charakter. (viz obr. 1) (Slavík *et al.*, 2014)

		výukové situace dle dosažené cílové úrovně			
		základní pojmy/ dovednosti	analýza a porozumění obsahu	zobecnování, aplikace, metakognice	
výukové situace dle kvality ↓	selhávající	-	-	-	velmi vysoká
	nerozvinutá	+	-	-	vysoká
	podnětná	+	+	-	nízká
	rozvíjející	+	+	+	velmi nízká (nulová)
					↑ naléhavost alterací

Obrázek č. 1 – Schéma kategorií pro komplexní hodnocení výukových situací

Zachycuje rekursivní proces žákova nabývání a uplatňování obecných, mnohostranně použitelných principů jednání a myšlení.“ (Slavík *et al.*, 2014, s. 739)

⁵⁶ Toto je jedna z možných nevýhod využití této metody pro autoevaluaci projektové výuky, která je ze své podstaty založena na dlouhodobější, částečně samostatné práci žáků*žáků. Myslím si však, že i přes tento částečný posun v aplikaci metodiky 3A je pro účely této práce daná metodika tou nejvyužitelnější.

Výsledná struktura popisu reflektované praxe tedy může podle metodiky 3A vypadat takto (ibid., s. 746):

1. Anotace

1.1 Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

2. Analýza

2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

3. Alterace

3.1 Posouzení kvality

3.2 Návrh alterace a její přezkoumání

2.2 Použitá metodologie

Jak již bylo zmíněno výše, hlavním metodologickým východiskem pro mou práci je metodika 3A, kterou jsem doplnil o krátké dotazníkové šetření mezi účastníky*účastnicemi popisované projektové výuky. Dobrovolný dotazník byl vytvořen prostřednictvím služby *Google Forms* a mezi respondenty*respondentky byl rozeslán e-mailem cca 5 měsíců po skončení projektu. Dotazník zodpovědělo 26 žáků*žákyň z celkového počtu 32 zúčastněných. Výsledky tohoto průzkumu jsem využil zejména v analytické části jako podpůrný materiál k ověření dosažených vzdělávacích cílů.

Vzhledem k tomu, že popisovaný výukový blok trval celkem více než jedno pololetí, není v možnostech rozsahu této práce (ani jejím účelem) zabývat se jím kompletně a detailně. Kromě celkového popisu charakteru projektu, jeho cílů, základních úkolů a žákovských aktivit jsem si zvolil jen vybrané dílčí aspekty, kterými se v práci zabývám podrobněji.

Stanovil jsem si zároveň své vlastní osobní cíle, které bych chtěl následujícím popisem a reflexí své praxe dosáhnout. Těmito cíli jsou:

- popsat celý model projektové výuky spojené s tvorbou třídního časopisu tak, aby se text mohl stát inspirací pro další vyučující;

- v analytické části zhodnotit jednotlivé aspekty celé výstavby výukového bloku (projektu) a několika jeho vybraných pasáží, a to zejména vzhledem k činnosti zúčastněných žáků*žákyně a jimi osvojených kompetencí;
- navrhnout možné alterace pro budoucí práci s podobným typem projektu, které by měly posloužit jednak případným čtenářům*čtenářkám mé práce a jednak mně samotnému.

Cílem mé analýzy tedy není rozbor jednotlivých vyučovacích hodin či mikro-celků.

2.3 Geneze a výukový kontext projektu

Projektovou výuku kombinující stylistickou a mediální výchovu jsem měl ve své praxi možnost realizovat již třikrát, a to vždy ve 2. pololetí 2. ročníku na SŠ – Waldorfské lyceum. V prvním případě se jednalo o úplné začátky mého profesního působení (školní rok 2016/2017), ve druhém případě šlo o distanční projektový modul během pandemie nemoci covid-19 (školní rok 2019/2020), poslední projekt byl realizován v minulém školním roce (2022/2023) již opět prezenčně a právě ten je hlavním předmětem této diplomové práce. Ještě než se dostanu k jeho popisu a reflexi, rád bych ozřejmil, jak vůbec celý koncept projektu třídního časopisu na Waldorfském lyceu vznikl a jak vypadaly jeho první dvě realizace v mé vlastní výuce.

2.3.1 Projekt č. 1 – Skupinové časopisy (školní rok 2016/2017)

Již před mým příchodem na Waldorfské lyceum byla součástí výuky publicistického stylu ve 2. ročníku mimo jiné mezioborová projektová spolupráce s předmětem informatika, která měla ideálně vyústit ve vznik skupinových časopisů (ač se tak ne vždy nakonec stalo). Cílem výuky v hodinách ČJ bylo zejména osvojit si jednotlivé žánry žurnalistického stylu (jejich recepci i produkci), v informatice se žákyně*žáci učily*i práci s grafickými programy, návrh loga či titulní stránky, ale i základní typografické a sazečské principy.

První z mých realizovaných projektů navazoval na tento již zažitý model. Probíhal celý v běžných 45minutových hodinách, a to dvakrát týdně, z toho vždy jednou s celou třídou a jednou s třídou půlenou. Žáci*žákyně byli*y rozděleni*y do skupin po čtyřech podle dříve

vyplněného dotazníku, který nabízel vybrat si ze čtyř možných „povolání“ – šéfredaktor, korektor, grafik (ve smyslu celkového vizuálního pojetí časopisu) a typograf. Úkolem každé skupiny bylo nejprve vymyslet koncepci vlastního časopisu – jeho zaměření, tematickou a žánrovou náplň a konkrétní návrh jednotlivých příspěvků. Každý časopis musel obsahovat různé žurnalistické žánry a každý ve skupině do něho musel přispět alespoň dvěma texty. Zároveň měl každý zodpovědnost za náplň své zvolené funkce.

Již tento první mnou realizovaný ročník časopiseckého projektu jsem považoval ze velmi podnětnou součástí výuky českého jazyka, a to zejména vzhledem k možnosti rozvíjet žákovské stylistické dovednosti v oblasti publicistického stylu na tématech, které si žáci*žákyně volili*y podle vlastního zájmu a s vědomím, že pracují na skupinovém výsledku, který bude mít i tištěnou podobu, ne na svém izolovaném textu motivovaném jen školním zadáním. Všem skupinám se nakonec podařilo dokončit své texty i jejich sazbu a výsledkem tak bylo osm modelových mikro-časopisů, vytištěných na školní tiskárně ve formě jednoduché brožury.

Pokud jsem zpětně reflektoval slabá místa tohoto pojetí mediálního projektu, šlo zejména o tato pozorování:

- jednotlivé časopisy byly většinou monotematicky zaměřené a žáci*žákyně tím byli*y částečně omezeni*y z hlediska dalšího výběru možných dílčích témat;
- fungování mikro-redakcí bylo velmi „školské“ a neodpovídalo reálnému procesu tvorby žurnalistických textů;
- výsledné časopisy působily poněkud umělým dojmem, z výsledku byl patrný charakter pouhé školní simulace;
- v projektu zůstal nevyužitý potenciál podpory sociálních vazeb v rámci celé třídy, žáci*žákyně zůstávali*y po většinu času ve svých malých skupinách a neměli zážitek společné celotřídní práce;
- projekt příliš nekorespondoval se soudobým stavem vývoje mediální praxe, nepracoval s online prostředím ani s jinými než textovými výstupy

V tomto ročníku jsem si také poprvé vyzkoušel práci s komparativní analýzou mediálních textů – jako jedno z průpravných cvičení proběhla aktivita porovnávání obsahu denního

tisku, zakoupeného den předem. Podobný druh aktivity jsem v různých modulacích zařadil i v dalších dvou projektech. Stejně tak se osvědčila spolupráce s vyučujícím informatiky.

2.3.2 Projekt č. 2 – Časopis *Digestoř* (školní rok 2019/2020)

Ve školním roce 2019/2020 byly obsah i forma výuky velmi poznamenány pandemií nemoci covid-19 a většina 2. pololetí daného ročníku proběhla formou distanční výuky. Tento výrazný zásah do možností pedagogické práce nakonec paradoxně pro realizaci mediálního projektu představoval značnou výhodu. Z původně plánovaných malých dílčích zadání, podobných výše popsanému projektu, totiž nakonec mohl vzniknout celotřídní mediální projekt s mnohem větší časovou dotací, než jakou by poskytovala zbývající prezenční výuka.

Na vzniklou situaci se škole podařilo velmi rychle zareagovat⁵⁷ a ihned po necelém týdnu jsme začali realizovat co nejinteraktivněji pojatou online výuku, pro kterou jsme zvolili platformy Moodle a Zoom. Pro každou třídu se navíc stalo některé z vyučovaných témat či předmětů tím nejdůležitějším a právě ve 2. ročníku se byl ideální volbou chystaný celotřídní projekt časopisu.

Vzhledem k tomu, že mnohé aspekty tohoto projektu byly zachovány i v projektu následujícím, který je hlavním předmětem mé analýzy a reflexe v této diplomové práci, omezím se jen na jeho stručnou charakteristiku:

- projekt probíhal zčásti v různě dlouhých online výukových blocích (dle rozvrhové potřeby) a zčásti jako samostatná domácí práce, zároveň mu byl vyčleněn jeden celý online projektový týden;
- pro projekt byla zvolena platforma Moodle, dílčí porady redakce probíhaly na platformě Zoom;

⁵⁷ Pro waldorfské školy je typická mj. každotýdenní čtvrtěční porada pedagogického sboru, trvající většinou tři hodiny a zabývající se aktuální situací v jednotlivých třídách, jednotlivými žáky i dlouhodobou koncepcí a ideou školy. I díky tomuto systému se nám během distanční výuky dařilo efektivně reagovat na nově vznikající výzvy.

- na rozdíl od předchozího projektu pracovala celá třída na jednom časopisu, cílem byla jeho online verze i jedno závěrečné tištěné vydání, každý jednotlivec si postupně vyzkoušel správu dvou vybraných rubrik a dvě různá redakční „povolání“
- časopis byl samotnými účastníky*účastnicemi nazván *Digestoř*, jeho online verze je dostupná zde: <https://digestor.wlyceum.cz/> a v jeho rámci vznikla např. bohatá literární příloha, rozhovor s M. Veselovským, reportáž z Jeruzaléma či jazykový koutek, ve kterém svou publicistickou dráhu začala studentka dnes již přispívající do pravidelného sloupku *Ztraceno v jazyce v Lidových novinách*
- projekt měl (i podle slov zúčastněných) zásadní význam v podpoře sociálních vazeb žáků*žákůň během pandemické izolace a v poskytnutí motivace zabývat se v této těžké době něčím smysluplným
- většina dílčích nedostatků projektu byla buď spojena s charakterem online výuky, nebo se alespoň zčásti objevila i v projektu následujícím, ve kterém se k těmto negativům v analytické části ještě vrátím.



Obrázek č. 2: Logo časopisu *Digestoř*

2.4 Projekt třídního časopisu *Kampak* (školní rok 2022/2023)

K bližšímu rozboru jsem si zvolil projektovou výuku realizovanou v minulém školním roce (2022/2023). V následujícím textu nejprve uvádím obecné cíle projektu a posléze v souladu se zvolenou metodologií vždy nejprve popisují určitou fázi projektu či jeho vybraný aspekt (anotace), danou část projektu kriticky hodnotím (analýza) a navrhuji možné budoucí úpravy (alterací). Na závěr jsem učinil celkové shrnutí analytické části a jejích výstupů.

2.4.1 Vzdělávací cíle projektové výuky

Stanovené cíle jsou kombinací cílů převzatých z ŠVP školy a RVP vzdělávacího oboru, v jejichž rámci projekt probíhal, a vlastních cílů stanovených specificky pro tento projekt.⁵⁸

Vzdělávací cíle jsem sám rozdělil do čtyř kategorií:

A. Individuální pracovní návyky, vztah k učení

Žák*žákyně:

- má pozitivní vztah k učení a vzdělávání;
- přijímá a odpovědně plní svěřené úkoly;
- sleduje a hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení, přijímá hodnocení výsledků svého učení od jiných lidí.

B. Týmová spolupráce

Žák*žákyně:

- spolupracuje při řešení problémů s jinými lidmi (týmové řešení)
- pracuje v týmu a podílí se na realizaci společných pracovních a jiných činností;
- podněcuje práci týmu vlastními návrhy na zlepšení práce a řešení úkolů, nezaújatě zvažuje návrhy druhých;
- účastní se aktivně diskusí, formuluje a obhájí své názory a postoje.

⁵⁸ V zájmu přehlednosti a vzhledem k tomu, že vzdělávací cíle vybírám, formuluji a uspořádávám bez ohledu na dokument, ve kterém jsou originálně uvedeny, neuvádím u jednotlivých cílů jejich zdroj.

C. Práce s informacemi, kritické myšlení

Žák*žákyně:

- uvědomuje si nutnost posuzovat rozdílnou věrohodnost různých informačních zdrojů a kriticky přistupuje k získaným informacím, je mediálně gramotný*á
- dokáže se orientovat v mediálních obsazích, kriticky je hodnotit a optimálně využívat masová média pro své různé potřeby.

D. Svět médií

Žák*žákyně:

- orientuje se v současném světě médií a dokáže vystihnout rozdíl mezi různými mediálními produkty (styl, účel, důvěryhodnost)
- má přehled o denním tisku a tisku své zájmové oblasti;
- rozumí principům fungování žurnalistické redakce a je schopen*schopna se podílet na jednotlivých redakčních úkonech
- chápe hodnotu novinářské práce a její přínosy pro demokratickou společnost
- zná etický kodex novináře a řídí se podle něho při vlastní tvorbě.

E. Stylistické dovednosti, produkce vlastních textů

- formuluje své myšlenky srozumitelně a souvisle, v písemné podobě přehledně a jazykově správně;
- vhodně používá jednotlivé slohové postupy a základní útvary;
- je schopen*schopna rozpoznat, charakterizovat a samostatně vytvořit základní útvary publicistického stylu;
- samostatně si volí témata podle oblasti svého zájmu a zpracovává je vhodnými stylovými prostředky;
- sestaví jednoduché zpravodajské a propagační útvary (zpráva, reportáž, pozvánka, nabídka...);
- navazuje kontakt s reálným světem a vytváří originální (nepřejaté) novinářské produkty (reportáž, rozhovor, komentář, recenze apod.).

2.4.2 Ukotvení výukového bloku (projektu) v rámci studia

Anotace

Školní vzdělávací program SŠ – Waldorfské lyceum popisuje základní tematický blok, do jehož rámce byl celý projekt zasazen, takto:

„Ve slohu žáci pronikají do zákonitostí publicistického stylu. Seznamují se s útvary publicistického stylu a jeho jazykovými prostředky. I zde žáci rozvíjejí úsudek, zvláště při analýze publicistických útvarů různých stylových vrstev (např. srovnávání zpráv ze seriálních tiskovin a z bulvárních tiskovin, sledování jazykových a pragmlingvistických prostředků reklamy, ad.). Je možné posílit znalosti a dovednosti žáků v oblasti publicistiky pomocí projektu, v němž přibližně čtyřčlenné skupiny zpracovávají vlastní časopis s původními texty. (,,) V informatice žáci mohou zpracovávat grafickou stránku projektové práce, týkající se tvorby vlastních novin.“ (ŠVP KL, 2007)

Žáci*žákyně se před tímto tematickým blokem již zabývali otázkou argumentace a manipulace obecně (blok komunikace v 1. ročníku), prací s informacemi a ověřováním informačních zdrojů (informatika v 1. ročníku), politickou manipulací, fenoménem populismu či obsahovou analýzou vybraných reportážních textů z volebních mítinků (blok politologie ve 2. ročníku); v rámci stylistické výchovy zažila třída konstruktivisticky pojatý úvod to teorie funkčních stylů, každý z dané třídy dále přispěl do společného sborníku textů krátkou uměleckou povídkou a jako výstup z čtenářských zadání zpracoval několik textů popisného či úvahového charakteru (1. ročník) a jedno fiktivní interview s autorem*autorkou přečtené biografie či biografického románu. (2. ročník)

Z hlediska rozvrhového byl projekt plánován jako dlouhodobá součást pravidelné výuky ČJ (2 hodiny týdně, 1 z nich v půlené třídě) a INF (2 hodiny týdně, obě v půlené třídě), začal v prosinci roku 2022 a na začátku ledna 2023 byly projektu věnovány tři dny distanční výuky. Pokud do projektu zahrneme i jeho všeobecně vzdělávací / teoretickou část (analýza novinových textů, formulace specifík publicistického stylu a jednotlivých jeho útvarů apod.), celkově se jednalo o cca 40 výukových hodin ČJ, samotnému projektu (tedy skupinové či samostatné práci, produkčním či koncepčním úkolům a reflexi) bylo věnováno cca 25 výukových hodin ČJ a cca 16–20 výukových hodin INF.

Analýza

Základní zakotvení projektu v rámci celého vzdělávacího plánu lze hodnotit jako vhodné z hlediska návaznosti tematických bloků i z hlediska mezipředmětových vazeb (ve 2. ročníku jsou to např. vazby s politologií a finanční gramotností ve společenských vědách, grafikou a typografií v informatice či na osobnostní úrovni s volbou specializace a tématu

ročníkové práce na konci školního roku). I tak je třeba reflektovat, že žáci*žákyně zatím nejsou v polovině 2. ročníku dostatečně vyspělí*é na opravdu plnohodnotnou tvorbu publicistických analytických textů, pro kterou zatím nemají dostatečné kompetence a schopnost nadhledu, syntézy, odstupu od svého zatím poměrně černobílého vidění světa. Z tohoto pohledu by se projekt více hodil do 3. či 4. ročníku, kde by na něj však nebyl dostatečný prostor.

Jako značný nedostatek lze hodnotit příliš široký časový rámec celého projektu, jelikož mu nebyla poskytnuta (kromě tří distančních lednových dní) žádná rozvrhová možnost opravdu koncentrovaného projektového vyučování. Toto reflektovali*y i respondenti*respondentky závěrečného dotazníkového šetření, ve kterém se v rámci otázky na celkovou časovou dotaci většinově vyslovili pro její neumenšování (spíše naopak), ale někteří navrhovali lepší časové rozvržení projektu („*Dle mého názoru by bylo lepší věnovat projektu stejně času v menším časovém úseku.*“ či „*Projekt by mohl být v kratším časovém úseku a mohlo by na něj být více času ve škole.*“).

Návrh alterací

- pokud by to bylo z hlediska tematického plánu možné, vhodnější by bylo zařadit projekt až do 3. ročníku, kdy jsou žáci*žákyně připravenější produkovat i publicistické analytické texty
- pokud by to školní rozvrh dovolil, bylo by lepší projekt realizovat např. v jednom intenzivním projektovém týdnu a následujících 3 měsících pravidelné výuky

2.4.3 Základní teoretický rámec projektu

V rámci celého výukového bloku mediální výchovy a publicistického stylu ve 2. ročníku probíhaly paralelně dva navzájem se podporující přístupy k tématu. Jeden lze označit jako teoretický či analytický – ten obsahoval aktivity jako četbu a analýzu žurnalistických komunikátů, konstruktivistické vyvození charakteru a jazykových prostředků jednotlivých útvarů publicistického stylu i jeho obecných stylotvorných prostředků, teoretický rámec v podobě představení základních aspektů českého mediálního prostředí a různých druhů médií včetně bulvárních a dezinformačních, diskuse nad smyslem novinářské profese apod. Důležitým prvkem v tomto bloku bylo také promítnutí dokumentárního filmu *Mimořádná*

zpráva (2018, dostupný na webu JSNS), který poskytuje základní vhled do fungování novinářské profese.

Analýza

Pro důkladnou analýzu a hodnocení této části výukového bloku by bylo třeba detailní analýzy jednotlivých vyučovacích hodin a v nich probíhajících činností, což však přesahuje možnosti a zamýšlený rozsah této práce. Lze ale souhrnně konstatovat, že se tento teoretický rámec stal důležitým pojmovým i konceptuálním zázemím pro popisovanou projektovou práci a bez tohoto rámce by byl celý projekt ochuzen o důležitou rovinu.

Kriticky lze hodnotit formu paralelního prolínání (časového i tematického) této teoretické všeobecně vzdělávací části projektu a jeho části produkční. Je těžké zhodnotit, zda by bylo lepší předřadit celou teoretickou složku projektu před veškerou produkční činnost (toto řešení navrhuje např. jeden respondent závěrečného dotazníkového šetření, když na otázku co šlo v organizaci projektu udělat lépe, odpovídá „*Dříve si ujasnit jednotlivé žánry novinářského stylu.*“). Toto řešení se jeví jako přínosné, mělo by však negativa v podobě přílišného teoretického zahlcení v úvodu projektu (není jisté, jaký vliv by to mělo na vnitřní motivaci) a zkrácení celkového času na tvorbu vlastních mediálních produktů.

Co jistě vnímám jako nedostatečné, byl čas, který byl věnován tématu různých forem nových médií, sociálních médií, rizika dezinformačních webů a vztahu novinářské práce k demokratickým hodnotám – zejména po tvorbě teoretického rámce této diplomové práce považují tato témata za velmi podstatná.

Co se týče použitých forem a metod výuky, považuji proběhlé hodiny většinou za rozvíjející a směřující k dosažení žáky*žákyněmi samostatně konstruovaného poznání a chápání.

Návrh alterací

- přesunutí větší části znalostního základu na dřívější čas
- více času věnovaného různým novým aspektům a nuancím současného světa médií

2.4.4 Tvorba koncepce časopisu

Anotace

Několik prvních výukových hodin projektu bylo věnováno celkové tvorbě koncepce časopisu a jeho možné náplni. Žáci a žákyně byli*y nejprve vyzváni*y, aby při skupinové práci zformulovali, jaké obsahy a témata by chtěli*y ve svém třídním časopisu pokrývat a následně společně sdíleli*y výstupy skupinové práce a diskutovali o nejlepším možném rozdělení rubrik vznikajícího časopisu. Přidruženým tématem byla také otázka názvu časopisu, který byl též nejprve navrhován ve skupinovém brainstormingu a následně společným rozhodnutím metodou konsenzu schválen. Stejně tak probíhala i tvorba loga. Vyučující byl během těchto vstupních aktivit zejména moderátorem a mentorem, když to bylo třeba, pokládal doplňující otázky či vybízel k důkladnější argumentaci, jinak však do finálních rozhodnutí nijak nezasahoval.

Zajímavý byl např. vývoj diskuse o názvu časopisu, nejprve bylo ze základního skupinového brainstormingu vybráno několik realizovatelných možností, ze kterých byl nakonec (přes záměrně nahlas neprojevenou pochybnost vyučujícího) zvolen název PAK či P.A.K., podle slov autorů návrhu odkazující zároveň na budoucnost či na fenomén prokrastinace a umožňující využít zkratku P. A. K. k další jazykové kreativitě, např. při formulaci názvů rubrik apod. V rámci třídy bylo patrné, že výsledné řešení většina zúčastněných nevnímá jako ideální, při tvorbě loga časopisu se však objevil nápad, jak název ještě upravit a až na základě této grafické inspirace byl nakonec místo názvu PAK zvolen název KAMPAK, který vzbudil ve třídě mnohem větší pozitivní reakci. Následně navržený seznam rubrik časopisu po dohodě se všemi zúčastněnými dopracoval vyučující (na základě vědomí dalších výukových cílů) do finální verze.



Obrázek č. 3 – Logo časopisu *Kampak*

Analýza

Výše popsaný charakter úvodní společné tvorby konceptu celého projektu vnímám jako velmi podstatný, a to z několika důvodů. Žáci*žákyně se mají možnost s projektem vnitřně propojit, cítí svěřenou důvěru a ochotu vyučujícího přijmout jejich vlastní kolektivní rozhodnutí, na kterém se každý z nich může podílet. Příznačná byla situace, kdy finální koncept loga časopisu vymyslela žákyně s Aspergerovým syndromem, která se běžně ve třídě příliš nedokáže prosadit – nyní však ve skupině přihlížela spolužaččiným grafickým návrhům a odvážila se přispět s návrhem, který byl nakonec opravdu zrealizován. Vzhledem k cílům z oblasti aktivní skupinové spolupráce, ale i vzhledem k celkové motivaci žáků*žákyně se v celém projektu osobně angažovat, považuji tuto složku projektu (na rozdíl od některých dalších) za velmi dobře fungující a nenapadá žádná potřebná alterace.

Návrh alterací

- bez alterací

2.4.5 Tvorba redakce a rozdělení funkcí

Anotace

Další fáze projektu probíhala v lednovém třídním bloku distanční výuky.⁵⁹ Třídě byl představena základní organizační koncepce projektu a jednotlivé termíny a požadované výstupy. Byla zveřejněna základní platforma pro celou projektovou práci (samostatný výukový kurz v online prostředí Moodle) a její možné fungování. Žáci*žákyně byli*y dále vyzváni*y k vyplnění krátkého dotazníku, týkajícího se jejich preferencí z hlediska správy jednotlivých rubrik a dalších pracovních úkolů. Zadáním bylo zvolit si dvě nejvíce preferované a dvě záložní rubriky, které by dotyčný*á chtěl*a mít během projektu jako jejich hlavní editor*ka na starosti.

V nabídce byly tyto rubriky:

- společenské dění (aktuální témata, politika, názory, publicistika)

⁵⁹ Po pandemii covid-19 na škole nebyla obnovena tradice celoškolského lyžařského kurzu v termínu prvního (většinou neúplného) lednového výukového týdne, tento čas byl tedy vyčleněn na samostatnou práci jednotlivých tříd. Pro 2. ročník byla zvolena práce na žurnalistickém projektu.

- kultura a umění (literatura, hudba, film, divadlo, výtvarné umění, street art, móda, recenze);
- profily a rozhovory;
- tematické články 1 (věda, technika, trendy, zdraví, příroda);
- tematické články 2 (společnost, historie, víra, cestování);
- škola sobě (střípky ze života lycea, rozhovory, pozvánky, reportáže);
- rady, tipy, zábava (jídlo, horoskopy, osobní rozvoj, humor, kvízy, ankety, křížovky);
- video (zpravodajství reportáže, rozhovory);
- audio (zpravodajství, podcasty, reportáže, dokumenty);
- fotografie (reportáže, obrazová příloha);
- vlastní umělecká tvorba;
- komiks;
- reklama.

Každý*á účastník*účastnice si dále volil*a dvě preferované a jednu záložní redakční profesi:

- šéfredaktor*ka;
- manažer*ka redakce, produkční;
- korektorka;
- propagace, sociální sítě;
- logo, celkový grafický návrh.

Vyučující během následujícího týdne z obdržných výsledků ankety zpracoval tabulku s časovým rozvržením rolí, ve které se co nejvíce snažil vyhovět žákovským preferencím, jen na některých místech z důvodů organizačních či pedagogických přidělil dotyčné*mu roli jinou než preferovanou. Časový rámeček projektu byl zároveň rozdělen na dvě části (leden–březen, duben–červen), v každé z částí měl každý účastník vždy na starosti jednu rubriku a jednu profesi. Tato základní pracovní organizace nově vzniklé třídní redakce byla žákům*žákyním představena na první prezenční hodině v následujícím týdnu spolu s pracovní náplní a zodpovědností jednotlivých redakčních rolí, které ozřejmuje tato tabulka na následujících stranách.

	Náplň práce
Šéfredaktoři/šéfredaktorky	mají zodpovědnost nad celkovou podobou a náplní časopisu, spolu s vedoucími rubrik navrhuji témata článků a garantují jejich zdárné dokončení, starají se o celkovou čest a dobré jméno časopisu. Vymýšlejí uspořádání rubrik v časopise (a hlídají, že opravdu daná rubrika funguje), píšou úvodník (editorial), mají poslední slovo v otázkách celkové koncepce (název časopisu, co na obálce, celková kvalita a důvěryhodnost časopisu)
manažer/ka redakce, produkční	zajišťuje všechny organizační záležitosti při tvorbě časopisu a jeho vydávání, konkrétní náplň práce vyplyne z aktuální potřeby (např. komunikace s okolím, zařizování tisku či jiných technikálií, shánění potřebných pomůcek apod.); splnění úkolů garantuje člen označený tučně
korektoři/korektorky	v ideálním případě jim projdou pod rukama všechny texty a oni je zkontrolují po jazykové stránce (jejich úkolem není vyjadřovat se k obsahu textu, ale čistě jen k jeho jazykové správnosti); garantem rozdělování korigovaných textů je člen označený tučně
celkový grafický návrh, fotografie, obrazová příloha	členové těchto skupin zajišťují vše, co se týká vizuální stránky časopisu – jeho celkový vzhled, (typo)grafickou podobu nadpisů, obálky; obrazovou přílohu, fotografie; za výsledky skupiny je zodpovědný člen označený tučně
propagace, sociální síť	aby měl časopis své čtenáře, musí se o něm lidé dozvědět – to bude úkolem právě této skupiny; využít je možné jakýchkoliv komunikačních médií (sociální média, web školy, letáky/plakáty apod.), lze také přijít se specifickými projekty cílenými na uživatele FB/IG/TW/BR apod.); za výsledky skupiny je zodpovědný člen označený tučně
redaktoři/redaktorky (všichni)	každý/á z vás je zároveň redaktor/ka – za úkol máte domluvit se s vedoucími rubrik na tvorbě dvou příspěvků do každého běhu časopisu (konkrétní termíny budou vyhlášeny vždy pro dané období); pokud jste sám/sama vedoucí rubriky, budete témata svých příspěvků konzultovat s ostatními vedoucími, případně s šéfredaktory či s vyučujícím
vedoucí rubrik	vedoucí rubrik se starají o textový obsah své rubriky – komunikují s redaktory, navrhují jim témata, schvalují jejich vlastní návrhy, konzultují s nimi a v našem případě zároveň plní funkci tzv. editorů (měli by si rozdělit a přečíst všechny texty ve své rubrice ještě před zveřejněním a dát k nim autorům zpětnou vazbu – co je nesrozumitelné, kde krátit, co přepsat, co doplnit apod.); každý z nich je povinen vytvořit alespoň 1 příspěvek do své rubriky; v případě neshody v týmu dané rubriky má nakonec hlavní slovo v pořadí první uvedený/á vedoucí

video-zpravodajství	úkolem této skupiny je založit video-kanál časopisu a naplnit ho zajímavým obsahem dle uvážení – je možné točit reportáže, video-rozhovory (ve stylu DVTV), zpravodajská či vzdělávací videa, sestrihy zajímavého společenského dění, satirická videa; skupina může spolupracovat se skupinou propagace či s jinými rubrikami; obsahem by neměl být klasický jednoduchý youtuberský příspěvek (pouhé natočení sama sebe, jak mluvím k nějakému tématu) ani nežurnalistické populární žánry (video-výzvy, herní videa, parodie apod.)
audio-zpravodajství, podcasty	úkolem této skupiny je tvořit jakékoliv rozhlasové žánry či formy podcastu, tedy audio-zpravodajství a reportáže, audio-dokumenty, rozhovory a tematické příspěvky (typické pro podcasty), rozhlasové pořady; úkolem je také vymyslet kanál, přes který by šlo výtvořené šířit; skupina může spolupracovat s jinými rubrikami (pracovat na stejných tématech) či se skupinou propagace
komiks	zde se kreativitě meze nekladou, měli byste však být schopni vymyslet formát komiksu vhodný pro média (typicky 3–6 okének s důrazem na překvapivou pointu); vedoucí je zodpovědný za finální výběr či vytvoření komiksu do online či tištěného časopisu a konzultuje s ostatními autory jejich komiksy
reklama	úkolem garanta této skupiny je pokusit se do časopisu vytvořit vlastní reklamu či vybrat z reklam ostatních ty, které budou na webu či v tištěné verzi umístěny; možným úkolem navíc je nabídnout reklamní místo cizím projektům (ať již bezplatně, či výměnou za nějakou službu)
vlastní umělecká tvorba	úkolem garantů této skupiny je shromažďovat umělecké výstupy svých spolužáků, vyzývat je k tvorbě, konzultovat s nimi jejich výstupy, sami něčím přispět a vytvořit celkovou koncepci uveřejňování těchto uměleckých příspěvků

Ještě před tímto definitivním ustanovením redakce byla ve zbývajícím čase tří distančních projektových dní hlavní náplní (kromě dalších organizačních a diskusních setkání na platformě Zoom) zejména samostatná práce na tvorbě prvních textů či jiných mediálních obsahů (viz kapitola 2.4.6).

Analýza

Hlavním cílem výše popsaného rozložení funkcí v redakci bylo aktivní zapojení se všech členů*členek do práce na společném výsledku. K tomu měla pomoci i částečná možnost volby preferované rubriky a dalšího „zaměstnání“. Tento princip se v praxi velmi osvědčil,

většina zúčastněných se opravdu zapojila do skupinových úkolů a starala se o svěřené složky redakční práce. V dotazníkovém šetření ohodnotilo 23 z 26 respondentů*respondentek pravdivost tvrzení „*Celkový koncept projektu, založený na tvorbě vlastní redakce s konkrétními svěřenými kompetencemi, hodnotím jako funkční a zdařilý.*“ Hodnocením 7–10 z 10. Stejným bodovým rozpětím ohodnotilo další tvrzení „*V rámci projektu jsem měl*a možnost využít některých svých silných stránek.*“ 20 respondentů*respondentek opačné tvrzení „*V rámci projektu jsem narážel*a na některé limity svých slabých stránek a byl*a jsem nucen*a je překonat.*“ 19 z nich. Z toho lze usuzovat, že celková skladba činností byla dostatečně rozmanitá a zároveň motivující.

V odpovědi na dobrovolnou otevřenou otázku, jaké další dovednosti si účastníci*účastnice projektu osvojili*y, bylo mezi odpověďmi také „*rozvržení času, schopnost přenechat práci ostatním*“, „*práce se sociálními médii*“, „*hledání chyb v textu*“, „*grafika*“, „*organizace*“ či „*korektura a editace*“. Z hlediska potenciálu pro rozvoj různých druhů dovedností se tedy tento způsob projektové práce jeví jako vhodný.

Jako celotřídní komunikační platforma bylo zvoleno prostředí Moodle, které na jednu stranu umožňuje mnoho různých forem práce a aktivit (diskuzní fórum, odevzdávání úkolů, anketa, vkládání materiálů, e-mailová upozornění apod.), ale pro takto organizačně náročný projekt a zejména pro mladou generaci, zvyklou na uživatelsky vlídnější prostředí, se tato volba ukazuje jako kompromisní. Tento závěr plyne i z některých vyjádření v závěrečném dotazníku („*prostor moodle a jeho zmatené prostředí (-)*“).

Co lze zcela jistě hodnotit jako nedostatky tohoto pracovního rozvržení, je až příliš velká pracovní skupina, ze které vyplývají různé překážky. Ty byly spojeny zejména s nedostatečným dodržováním termínů, s obtížnou mnohaúrovňovou komunikací v rámci 33členného týmu, s velkými rozdíly v míře aktivního či pasivního přístupu ke svěřeným skupinovým úkolům či v náročnosti pro vyučujícího sledovat a hodnotit práci každého zvlášť. Některé z těchto problémů byly reflektovány i dvěma účastníky*účastnicemi projektu v dotazníkovém šetření („*Každý dělal dost jiné množství práce, ti, kteří měli práce víc, pak nebyli dostatečně ohodnoceni.*“ či „*Pan učitel někdy nedokázal ocenit a nevěšmal si aktivity, která na první pohled není vidět (opravování cizích zveřejněných textů, jako šéfredaktor)*“)

Návrh alterací

- poskytnutí více času na společné schůzky jednotlivých rubrik a skupin, aby týmová komunikace probíhala s menšími potížemi;
- vytvoření několika (např. čtyř/šesti) menších týmů, v nichž by v každém byl samostatný*á šéfredaktor*ka, editor*editorka a korektor*korektorka;
- větší pozornost vyučujícího věnovaná jednotlivým dílčím projektovým činnostem a jejich důslednému ohodnocení;
- možnost tandemového vedení projektu či asistence další*ho vyučující*ho (více viz další kapitola).

2.4.6 Produkce textů (a jiných výstupů), jejich editace a korektura

Anotace

Hlavním úkolem celého projektu byla zejména tvorba mediálního obsahu, jeho editace a korektura a následné zveřejňování. Každý*á žák*yně měl*a za úkol během projektu vytvořit celkem čtyři mediální výstupy, z nichž alespoň dva musely být textového charakteru. Systém vzájemné kontroly probíhal následujícím způsobem:

- 1) Redaktor*ka si zvolí téma a slohový útvar, prostřednictvím kterého toto téma zpracuje.
- 2) Svůj návrh zkonzultuje s jedním*jednou z vedoucích rubriky, do které dané téma spadá, získá od ní první zpětnou vazbu.
- 3) První verzi svého textu posílá znovu tomu samému člověku, který text zedituje, navrhne případné úpravy a pošle text zpět autorovi*autorce.
- 4) Upravený text (pokud jej není třeba znovu konzultovat) je zaslán do korektorské skupiny, kde si postupně její členové*členky texty rozebírají – kdo si za něho vezme zodpovědnost, ten také text opraví, zašle ho zpět autorovi*autorce a ten*ta jen vkládá jako finální verzi do systému Moodle a pošle i na webový portál časopisu (viz níže).

Vyučující během tohoto procesu postupně sledoval interakce redaktorů*redaktorek, editorů*editorek a korektorů*korektorek a sám poskytoval k textům vlastní zpětnou vazbu.

Podobným procesem (bez účasti korektorů*korektorek) procházely i netextové výstupy.

Analýza

V tomto pojetí redakční práce vnímám zároveň největší přínos i největší riziko celého projektu. Celý systém poskytování zpětné vazby byl vymyšlen tak, aby se každý*á žák*žákyně opravdu dostal*a jak k produkční, tak k reflektivní činnosti, aby dostával*a průběžnou zpětnou vazbu od spolužáků*spolužaček a aby byl kladen důraz na postupnou práci na textu až k jeho pokud možno ideální podobě. Tento princip se na jednu stranu osvědčil, což bylo patrné i z reflexí v dotazníkovém šetření, zároveň se však ukázaly jeho limity – mnozí žáci*žákyně nebyli*y ještě dostatečně schopní*é poskytovat kvalitní zpětnou vazbu, celý proces byl velmi složitý a závisel na včasném dodávání textů i jejich korektur. Obdobně bylo v celém systému velmi složité poskytovat včasnou zpětnou vazbu k jednotlivým textům, tato zpětná vazba tedy nebyla dostatečná a u některých textů neproběhla vůbec. To bylo místy reflektováno i v závěrečném dotazníku. (Průměrná odpověď na výrok „*Zpětná vazba, kterou mi k vlastním výstupům poskytoval vyučující, byla dostatečně častá.*“ byla pouze 6,4 bodu z 10, v případě zpětné vazby od spolužáků*spolužaček to bylo ještě méně.)

Návrh alterací

- Zejména z hlediska této složky projektu by bylo velmi vhodné vést projekt v tandemu či s pomocí asistenta-češtináře či praktikanta. Základní alterací je totiž důsledné čtení pokud možno všech vznikajících textů a poskytování včasné a dostatečně podnětné zpětné vazby, týkající se obsahové i stylové (jazykové) složky textů. Další možností by bylo spokojit se s menším počtem odevzdávaných textů, které však budou vyučujícím všechny plnohodnotně reflektovány.
- Podobně by bylo záhodno alterovat editační a korektorskou činnost účastníků*účastnic – celý proces zjednodušit či vytvořit menší samostatné týmy (viz výše).

2.4.7 Vznik webové verze časopisu a jeho zpravodajské sekce

Anotace

Další průběžnou náplní projektu byla práce na tvorbě webové platformy, která by se stala základní formou prezentace vytvořených mediálních produktů, a tedy i základní podobou vzniklého časopisu Kampak. K tomuto účelu byla využita šablona, vytvořená o tři roky dříve vyučujícím informatiky pro projekt časopisu Digestoř. Původní obsah webu byl archivován a šablona byla poskytnuta novému projektu k úpravě a využití. Grafický a šéfredatorský tým měl na starosti definitivní rozložení rubrik v základním menu webové stránky, volbu základních barev a celkového grafického stylu (po konzultaci v celé třídě byly zvoleny jako základní barvy odstíny růžové a jako hlavní grafický prvek černobílé fotografie namísto fotografií barevných).

Na hodinách informatiky se žáci a žákyně naučili*y vkládat na web vlastní příspěvky s obrazovou přílohou, tvořit jejich anotace, zpětně je editovat či nastavovat datum zveřejnění. Každý*á žák*žákyně si zároveň vytvořil*a vlastní medailonek na stránku o složení redakce. Skupina manažerů/produkčních napsala základní text o celém projektu, skupina propagace měla za úkol založit účty na sociálních sítích a využít podklady od jiných skupin (produkčních, grafiků) k celkové prezentaci projektu ve škole i mimo ni. Tato skupina zároveň vytvořila i video-upoutávku na vzniklý webový magazín. Šéfredatorský a korektorský tým měl (spolu s vyučujícím) vždy na starosti průběžné prohlížení webu a pročitání finální verze článků, tedy jakousi základní kontrolu zveřejňovaného obsahu. Na webu bylo také úkolem průběžně vybírat doporučované články na titulní stránku či kontrolovat správné přiřazování článků do jednotlivých rubrik.

Spolu se vznikem webové verze časopisu bylo účastníkům*účastnicím projektu zadán doplňkový průběžný úkol – každý týden se čtyři z nich měli*y starat o průběžné zpravodajství na webu časopisu, sami si měli po skupinové domluvě rozdělit, jakým způsobem k úkolu přistoupí, každý z nich měl však povinnost přispět v daném týdnu alespoň dvěma krátkými zprávami.

Analýza

Webovou prezentaci písemných (a audio-vizuálních) výstupů vnímám jako klíčový prvek celého projektu. Je to jedna z důležitých složek, při které se pouhé školní modelové (simulované) zadání opravdu stává reálnou plnohodnotnou činností, schopnou zaujmout a ovlivnit čtenáře i mimo školu. Takto také o celém projektu s žáky a žákyněmi mluvíme a z průběžných reakcí a diskusí ve třídě je patrné, že jim na celkové podobě i obsahu webové stránky velmi záleží.

Několik aspektů této části projektu lze však zpětně hodnotit i kriticky. Je opět poměrně náročné v 32členném týmu uhlídat všechny termíny a obsahové i formální náležitosti, které by měly výstupy mířící na web mít. Tuto kontrolní práci nakonec dělala jen malá skupina těch nejmotivovanějších (či nejpečlivějších). Další negativum souvisí spíše s výše formulovaným problémem – na web se totiž mnohdy dostaly i texty, které prošly velmi slabou editací a já jsem se k nim jakožto vyučující nestihl vyjádřit. Místy jsem tedy v časové tísní upravoval texty přímo na webu a dával jsem jejich autorům*autorkám za úkol porovnat si upravenou verzi se svou původní, nepředpokládám však, že by tak většinou činili*y.

Dalším nevyužitým potenciálem byla postupně upadající propagace webové stránky na sociálních sítích – po vystřídání členů a členek propagační skupiny si tato skupina nerozvrhla dostatečně funkčně jednotlivé kompetence a webovým stránkám tak klesla návštěvnost.

Návrh alterací

- Připojit k základnímu rozložení skupin a zadaných úkolů také skupinu, která by měla na starost správu webu a průběžnou kontrolu přidávaných příspěvků.
- Jak již bylo formulováno výše – dávat včasnou zpětnou vazbu k jednotlivým výstupům, aby mohl lépe probíhat proces učení a osvojování si lepších stylistických dovedností.
- Více se průběžně starat o propagaci webových příspěvků na sociálních sítích, vybírat od jednotlivých skupin jmenovité přihlášení se k jednotlivým úkolům.

2.4.8 Vznik tištěné verze časopisu a zakončení projektu

Anotace

V poslední fázi projektu bylo hlavním úkolem (kromě odevzdání posledních osobních výstupů) zajistit celou přípravu tištěné verze časopisu. Toto byl zároveň úkol, který probíhal největší měrou v hodinách informatiky, kde žáci*žákyně pod vedením kolegy Jiřího Procházky pracovali*y na sazbě svých vlastních článků podle předem daných grafických a typografických kritérií. Tvorbu seznamu článků, které se v tištěné verzi časopisu objeví, měla na starosti šéfredaktorská skupina spolu s vedoucími jednotlivých rubrik – hlavním kritériem bylo, aby měl*a každý*á účastník*účastnice projektu v tištěné verzi časopisu právě jeden svůj (ideálně nejzdařilejší) text. Skupina grafiků a grafiček navrhovala finální verzi podoby tištěného časopisu a jeho titulní strany, produkční skupina zajišťovala komunikaci s tiskárnami – jejím úkolem bylo sehnat a zrealizovat co nejvýhodnější nabídku k tisku 100 výtisků časopisu. Finální produkt byl pak částečně rozebrán členy*členkami redakčního týmu a částečně rozprodán mezi ostatní žáky*žákyně a vyučující ve škole či přátele školy z řad veřejnosti.⁶⁰

Analýza

Také vytvoření tištěné verze časopisu vnímám jako důležitou složku celého projektu. Proces se stal novou motivací v čase, když již projekt běžel dlouho a mohl by se „omrzet“. Žáci*žákyně byli*y s finální podobou vytištěného časopisu velmi spokojeni, toto se patrně promítlo i do průměrné dotazníkové reakce na výrok „*Byl*a jsem spokojený*á s tím, co jsme jako třída v projektu společně dokázali vytvořit.*“, která byla 8,7 bodů z 10 a nikdo nezvolil možnost nižší než 7. Problematická však byla zejména finalizace časopisu, někteří jedinci strávili velké množství svého volného času prací, kterou nebylo možné udělat ve skupině či ve škole, podobně byl celý proces vyčerpávající i pro nás oba vyučující a i z tohoto důvodu nezbylo více času na důkladnou stylistickou práci s odevzdávanými texty.

Návrh alterací

- Lepší rozložení času – začít s přípravou tištěné verze dříve a rozložit práci mezi více jedinců.

⁶⁰ Finální podoba tištěného časopisu byla odevzdána jako samostatný PDF dokument.

- Obdobně jako výše – dát důkladný pozor na to, jaké texty se nakonec do výsledné verze časopisu dostanou a zda byly důkladně zkorigovány.

2.4.9 Celkové shrnutí výsledků reflexe

Pokud na závěr porovnáme v úvodu stanovené cíle s popsanou reflexí výukových činností, můžeme dojít k několika závěrům, obecně platným pro celý realizovaný projekt.

- 1) Projekt byl celkově žáky*žákyněmi vnímán jako smysluplný a podnětný. O tom svědčí jak pozorování jejich práce během projektu, tak jejich odpovědi v reflektivním dotazníku. Za všechny mohu ocitovat následující:
 - „*Děkuju. Tímhle dotazníkem jsem si uvědomila, jak byl projekt komplexní a super. Děkuju, že jsme mohli tenhle projekt zrealizovat. Vážím si toho.*“,
 - „*Tento projekt mě oslnil v tom, že jsem mohl svobodně psát o tom, co mě zajímá. Navíc mi to přišlo přínosné v tom, jak jsme probírali různé žánry a tudíž se mé možnosti v rámci tohoto projektu otevřeli. Asi nejceněnější zkušenost pro mě byla reportáž v parlamentu Gymnázia Na Zatlance. Návštěva této školy v rámci mediálního projektu mi také pomohla v rozvíjení této iniciativy na naší škole. Tudíž vám můžu vřele doporučit, abyste v tomto stylu výuky pokračoval i nadále. Jediné nevýhody tohoto projektu bylo občasné dlouhé čekání na korekturu a navíc tento projekt byl časově náročný, co se týče práce doma. Každopádně v projektové výuce na podobné bázi Kampaku pokračujte.*“
 - „*Jsem za tento projekt opravdu ráda, doted' ráda ukazuji, co jsme vytvořili a velmi ráda bych v tomto projektu pokračovala dál.*““
- 2) Většina stanovených cílů byla alespoň zčásti dosažena, ať už se jedná o cíle v oblasti osobnostního rozvoje, skupinové práce, mediální gramotnosti či vlastní produkční činnosti. Největší riziko takto postaveného projektu vnímám v nedostatečném naplňování cílů stylistických (jejich naplňování se dělo zčásti vědomě a řízeně, zčásti nahodile a nekontrolovaně), z dotazníkového šetření však

vyplývá, že většina žáků*žákyně vnímá v oblasti schopnosti psát novinářské texty zlepšení (19 odpovědí 7–10 bodů, dalších 6 odpovědí 5–6 bodů).

- 3) Projekt má celkově velký potenciál z hlediska práce s třídní sociální dynamikou či z hlediska aktivizace jedinců jinak spíše pasivních.
- 4) Projekt splnil jeden ze zásadních cílů, a to přivést žáky*žákyně k lepšímu pochopení, jak funguje novinářská redakční práce a jaký význam má kvalitní žurnalistika ve společnosti. V dotazníku ohodnotilo svůj souhlas s tvrzením „*Projekt mi pomohl lépe pochopit, jak v praxi fungují novinářské redakce.*“ 7–10 body celých 25 respondentů*respondentek a výrok „*Díky projektu jsem si více uvědomil*a, v čem spočívá hodnota novinářské práce.*“ získal takových hodnocení 20 (dalších 5 bylo v hodnotě 5–6 bodů).
- 5) Jako výrazné riziko a největší překážku v realizaci projektu vnímám vysokou náročnost na vyučujícího, bylo by velmi vhodné obdobný projekt realizovat jednak v časově ucelnější podobě a jednak v týmu více lidí, kteří by se o jednotlivé učitelské činnosti mohli podělit.
- 6) Pozitivní zjištění na závěr projektu je, že se 7 žáků*žákyně v dotazníku vyjádřilo, že dříve neuvažovali*y nad novinářskou profesí a nyní ji do budoucna považují za lákavou či reálnou. Dalším třem respondentům*respondentkám projekt potvrdil již dříve pocíťovaný zájem o tuto profesi.

Závěr

Hlavním tématem této diplomové práce byla analýza projektového pojetí implementace mediální výchovy do výuky českého jazyka a publicistického stylu na střední škole.

V teoretickém rámci práce byly postupně vysvětleny jednotlivé pojmy spjaté s hlavním tématem práce (*média, masmédia, mediální gramotnost, mediální výchova, publicistický styl, projektová výchova*) a jejich dnešní charakter a společenský význam. V rámci této části bylo poukázáno na velmi rychlý vývoj mediální komunikace, který za posledních 20 let nejen v ČR toto téma provází, a na výzvy, před kterými stojí současné školství vzhledem ke složité adaptabilitě na probíhající změny. Byl také zdůvodněn význam vedení středoškolského žactva směrem k opravdovému pochopení podstaty a smyslu novinářské profese v dnešním mediálně rozdrobeném světě.

Dále bylo upozorněno na fakt, že většina dnešní odborné literatury i laické veřejnosti vnímá pouze zúžený význam slova *média* (ve smyslu masmédií a nových médií) a byl popsán méně známý příspěvek k diskusi o mediální výchově a *mediální svéprávnosti* od autorského týmu waldorfských vyučujících, který navrhuje učinit z mediální výchovy širší rámec a zařadit do něj i výchovu v oblasti médií primárních (zejména komunikaci a mezilidské vztahy), médií sekundárních (práci s textem, obrazem a zvukem) a celou oblast digitálních technologií jako specifického mediálního nosiče. V práci byl také představen seznam inspiračních online zdrojů pro výuku mediální výchovy.

V teoretickém rámci bylo dále upozorněno na terminologickou neshodu odborné veřejnosti v oblasti funkční stylistiky – v současnosti vedle sebe paralelně existují pojmy *publicistický styl* a *žurnalistický styl* (někdy též *novinářský styl*). Autor práce se v tomto ohledu přiklání k postupnému opuštění shrnujícího atributu *publicistický* a k jeho postupnému nahrazení pojmem *žurnalistický*. Na závěr teoretických východisek práce bylo prozkoumáno ukotvení mediální výchovy a publicistického stylu v kurikulárních dokumentech a v rámci charakterizace projektové výuky bylo poukázáno na fakt, že mnozí učitelé zaměňují projektovou výuku (vyžadující samostatnou tvůrčí práci studujících, jejich podíl na podobě projektu a ukotvení projektu v reálním světě) s integrovanou tematickou výukou, která tato kritéria splňovat nemusí.

V rámci výzkumné části byla provedena analýza projektové výuky realizované na SŠ Waldorfské lyceum ve školním roce 2022/2023. Nejprve byl představen metodologický přístup (kombinace metodiky 3A a dotazníkového šetření) a následně byly postupně rozebrány jednotlivé fáze a složky projektu.

Závěry provedené analýzy lze shrnout zejména do následujících bodů:

- projektové pojetí výuky mediální výchovy a publicistického stylu na střední škole je obecně velmi motivujícím a aktivizujícím přístupem;
- žáci*žákyně si v rámci projektu osvojili*y rozmanitou škálu dovedností;
- největším přínosem projektu tvorby časopisu je patrně samostatné propojení se s tématem mediální výchovy, zvýšení zájmu o novinářskou profesi a pochopení jejího fungování a velký potenciál rozvíjet pozitivním směrem třídní dynamiku
- největším rizikem projektově pojaté výuky publicistického stylu je časová vytíženost vyučujícího a tím způsobená nedostatečně častá zpětná vazba k odevzdávaným textům.

Celkově lze konstatovat, že forma projektového pojetí výuky zmíněných témat může mít velký didaktický potenciál, ale je třeba dát pozor na možná dílčí rizika.

Seznam použitých zdrojů

- AMI Digital, STEM/MARK, Český Rozhlas, AMI Communications (2021). *AMI Digital Index 2021*. 6. ročník veřejného průzkumu sociálních sítí a digitálu. [online] Dostupné z: <https://amidigital.cz/wp-content/uploads/2021/11/adi2021-klienti-final.pdf> [cit. 2023-11-26]
- AMI Digital, STEM/MARK (2022). *AMI Digital Index 2022*. 7. ročník veřejného průzkumu sociálních sítí a digitálu. [online] Dostupné z: <https://amidigital.cz/wp-content/uploads/2022/08/ami-digital-index-2022.pdf> [cit. 2023-11-26]
- AMI Digital (2023). *AMI Digital Index 2023*. 8. ročník veřejného průzkumu sociálních sítí a digitálu – předběžné výsledky. [online] Dostupné z: <https://amidigital.cz/wp-content/uploads/2023/05/tahak-3.pdf> [cit. 2023-11-26]
- ALVAROVÁ, Alexandra (2017). *Průmysl lži: propaganda, konspirace a dezinformační válka*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7553-492-7.
- Čeští elfové (2023). *Měsíční přehled dezinfoscény*. Online webová stránka. Dostupné z: <https://cesti-elfove.cz/category/monitoring/mesicni-prehled/> [cit. 2023-11-30]
- ČECHOVÁ, Marie (2017). *Život s češtinou: nomen omen: Češka – češtinářka – Čechová*. Edice Lingvistika. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2694-1.
- ČECHOVÁ, Marie; KRČMOVÁ, Marie a MINÁŘOVÁ, Eva (2008). *Současná stylistika*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7106-961-4.
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (2017). *Poruchy chování v základním školství v datech*. [online] Dostupné z: https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2018/01/Analyza_poruchy_chovani.pdf
- Český statistický úřad (2023). *Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi osobami*. [online] Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/191486287/06200423.pdf/324f5bd9-159b-49a1-8214-9a9f77de1e95?version=1.1> [cit. 2023-11-20]

DOČEKAL, Daniel; MÜLLER, Jan; HARRIS, Anastázie a HEGER, Luboš (2019). *Dítě v síti: manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace*. Flowee. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-5145-3.

ĎATKOVÁ, Jana (2009). *Autoevaluace učitele a její metody*. Diplomová práce. Brno. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky.

ELDRIDGE, Alison (2023). *Generation Z*. Online encyklopedické heslo. In: *Encyclopedia Britannica*. Dostupné z: <https://www.britannica.com/topic/Generation-Z> [cit. 2023-11-30]

Forbes (2023). *Prodej Mafry a Synthesie. ÚOHS posuzuje její koupi Pražákem*. Online článek, magazín Forbes. Dostupné z: <https://forbes.cz/prodej-mafry-a-synthesie-uohs-posuzuje-jeji-koupi-prazakem/> [cit. 2023-11-30]

GLEICK, James (2013). *Informace: historie, teorie, záplava*. Edice Zip. Praha: Argo/Dokořán. ISBN 978-80-7363-415-5.

HAN, Byung-Chul (2016). *Vyhořelá společnost*. Praha: Rybka Publishers. ISBN 978-80-87950-05-0.

HAPLOVÁ, Šárka (2018). *Clickbaiting a jeho výskyt v českých on-line médiích*. Bakalářská práce. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. Filozofická fakulta.

HAVLOVÁ, Jaroslava (2014). *Sociální síť*. Online encyklopedické heslo. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha: Národní knihovna ČR. Dostupné z: https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000015947&local_base=KTD. [cit. 2023-11-30]

HAVLOVÁ, Jaroslava (2019). *Sociální média*. Encyklopedické heslo. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha: Národní knihovna ČR. Dostupné z: https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000015958&local_base=KTD. [cit. 2023-11-30]

HRADILKOVÁ BÁRTOVÁ, Eliška (2019). *Penta s Gorilou v zádech. Rozklíčovali jsme vlastnictví skupiny zmítané korupčním skandálem*. Deník N [online]. 12. 12. 2019.

Dostupné z: <https://denikn.cz/247979/penta-s-gorilou-v-zadech-rozklicovali-jsme-vlastnictvi-skupiny-zmitane-korupcnim-skandalem/> [cit. 2023-11-23]

HRIVŇÁK, Adam (2020). *Přístupy předních českých on-line zpravodajských médií k monetizaci obsahu*. Diplomová práce. Praha. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra mediálních studií.

HRONOVÁ, Markéta a Michaela RYŠAVÁ (2023). *Prevence už od školek, pomůcek přibývá. Přesto roste počet dětí s vadou řeči. Čím to je?* Hospodářské noviny [online]. Dostupné z: <https://archiv.hn.cz/c7-67178690-nogur-ae5fa261d638a14> [cit. 2023-11-24]

HÜBNER, Edwin; HORÁK, Milan; KUBA, Tomáš a Magdalena KUČEROVÁ (2018). *Výchova k mediální svéprávnosti*. Sborník Okruh a střed, roč. 2018, č. 3. [online] Dostupné z: <http://oas.obec-krestanu.cz/2018-3-01> [cit. 2023-11-29]

CHATZITHEOCHARI, Stella a Killian MULLAN (2019). *Alone together: how mobile devices have changed family time*. Online magazín The Conversation. [online] Dostupné z: <https://theconversation.com/alone-together-how-mobile-devices-have-changed-family-time-111478> [cit. 2023-11-24]

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ (2015). *Masová média*. 2., přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0743-6.

jsemvobraze.cz (2023). *About*. Online webová stránka. Dostupné z: <https://jsemvobraze.com/about> [cit. 2023-11-30]

KOLÁŘ, Zdeněk (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KRŠŇÁK, Jan (2023). *Digiděti: jak pečovat o děti, o něž současně pečují digitální technologie?* Brno: Jota. ISBN 978-80-7689-059-6

LABISCHOVÁ, Denisa (2013). *Didaktika mediální výchovy*. Studijní opora k inovovanému předmětu: Mediální výchova ve výuce OV. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. Dostupné z: https://projekty.osu.cz/svp/opory/Pdf_Labischova_Didaktika.pdf

MCQUAIL, Denis (2016). *Žurnalistika a společnost*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3093-9.

MediaGuru (2022). *Reklamní investice v médiích za osm měsíců drží dvouciferný růst*. Online článek. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2022/09/reklamni-investice-v-mediich-za-osm-mesicu-drzi-dvouciferny-rust/> [cit. 2023-11-23]

MediaGuru (2023). *Aktualizovaná mapa vlastníků českých médií 2023*. Online článek. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2023/03/aktualizovana-mapa-vlastniku-ceskych-medii-2023/> [cit. 2023-11-24]

NetMonitor (2022). *Češi online 2022*. Data o chování české internetové populace. [online] Dostupné z: https://www.spir.cz/wp-content/uploads/2023/09/Cesi_online_2022.pdf [cit. 2023-11-29]

MEDIÁŘ.CZ (2023). *Podcasty na vzestupu. Platformám v Česku dominuje YouTube, o úspěchu rozhoduje i kvalita výstupu*. Článek v online magazínu. Dostupné z: <https://www.mediar.cz/podcasty-na-vzestupu-platformam-v-cesku-dominuje-youtube-o-uspechu-rozhoduje-i-kvalita-vystupu/> [cit. 2023-11-25]

MINÁŘOVÁ, Eva (2017). *Žurnalistický styl*. Online encyklopedické heslo. In: KARLÍK, Petr; NEKULA, Marek a Jana PLESKALOVÁ (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/ŽURNALISTICKÝ_STYL [cit. 2023-11-27]

ORAVOVÁ, Tereza (2023). *Trendy v konzumaci zpravodajství u současné mladé generace*. Diplomová práce. Praha. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra žurnalistiky.

Penta Investments (2021), *Změny ve vlastnické struktuře skupiny Penta*. Tisková zpráva na webu společnosti. Dostupné z: <https://www.pentainvestments.com/cs/press.aspx> [cit. 2023-11-30]

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

Respekt (2023). *Respekt se vydává na samostatnou cestu a vy se můžete přidat*. Online kampaň týdeníku Respekt. Dostupné z: <https://predplatne.respekt.cz/samostatny-respekt> [cit. 2023-11-25]

REUBEN, Thomas J. (2020), *Online Exogamy Reconsidered: Estimating the Internet's Effects on Racial, Educational, Religious, Political and Age Assortative Mating*. Social Forces, Volume 98, Issue 3, March 2020, Pages 1257–1286 [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/sf/soz060> [cit. 2023-11-28]

Reporters Without Borders (2023). *2023 World Press Freedom Index – journalism threatened by fake content industry*. [online] Dostupné z: <https://rsf.org/en/2023-world-press-freedom-index-journalism-threatened-fake-content-industry> [cit. 2023-11-24]

RUSS-MOHL, Stephan a Hana BAKIČOVÁ (2005). *Žurnalistika: komplexní průvodce praktickou žurnalistikou*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0158-8.

RVP G (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP. ISBN 978-80-87000-11-3 Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf

RVP KL (2007). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78 – 42 – M/06 Kombinované lyceum*. Dostupné z: <https://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7842M06.pdf>

RVP SM (2007). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 23 – 51 – H/01 Strojní mechanik*. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/23-51-H01_Strojni_mechanik_2020_zari_rev.pdf

Senát PČR (2023), *Stenozáznam schůze 2. 8. 2023*. [Online] Dostupné z: <https://www.senat.cz/xqw/webdav/pssenat/original/109025/91438> [cit. 2023-11-21]

Seznam.cz (2023). *O nás*. Webová prezentace firmy. [Online] Dostupné z: <https://o.seznam.cz/o-nas/> [cit. 2023-11-25]

SLAVÍK, Jan, Tomáš Janík, Jitka Jarníková a Jan Tupý. (2014). *Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí*. In: Pedagogická orientace, 2014, roč. 24, č. 5. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/287693261_Zkoumani_a_rozvijeni_kvality_vyuky_v_oborovych_didaktikach_metodika_3_A_mezi_teorii_a_praxi [cit. 2023-11-25]

SSJČ – Slovník spisovného jazyka českého. *Médium*. Online heslo. Ústav pro jazyk český. Dostupné z: <https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?heslo=m%C3%A9dium&sti=36511&where=hesla&hsubstr=no>

SNYDER, Timothy (2017). *Tyranie: 20 lekcí z 20. století*. Praha: Paseka. ISBN 978-80-7432-838-1.

ŠINDELKOVÁ, Monika, Alžběta MÁLKOVÁ a Irena PLUCKOVÁ (2015). *Projektová výuka nebo integrovaná tematická výuka? Příspěvek ve sborníku*. In RUSEK, Martin (ed.). *Projektové vyučování v přírodovědných předmětech*. Praha: Pedf UK, katedra chemie a didaktiky chemie, 2015. Online. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/Martin-Rusek/...](https://www.researchgate.net/profile/Martin-Rusek/) [cit. 2023-11-27]

Unie vydavatelů, Asociace komunikačních agentur, SKMO, MEDIAN, STEM/MARK (2014). *MEDIA PROJEKT 2014*. Výzkum čtenosti tisku. [online] Dostupné z: https://www.median.eu/cs/wp-content/uploads/docs/MP_2014_zprava.pdf [cit. 2023-11-20]

Unie vydavatelů, ASMEA, SKMO, MEDIAN, STEM/MARK (2018). *MEDIA PROJEKT 2018*. Výzkum čtenosti tisku. [online] Dostupné z: https://www.median.eu/cs/wp-content/uploads/docs/MP_2018_rocni_zprava.pdf [cit. 2023-11-20]

Unie vydavatelů, ASMEA, MEDIAN, STEM/MARK (2022). *MEDIA PROJEKT 2022*. Výzkum čtenosti tisku. [online] Dostupné z: https://www.median.eu/cs/wp-content/uploads/2023/02/MP_Tiskova_zprava_4kv_22_v03.pdf [cit. 2023-11-20]

VALDROVÁ, Jana (2022). *Genderově inkluzivní vyjadřování: Doporučení pro instituce, podniky, veřejnou správu i jednotlivé osoby*. [online] Praha. Dostupné z: <https://www.pridebusinessforum.com/...pdf> [cit. 2023-12-04]

VANĚČKOVÁ, Barbora (2022). *Rozdělení influencerů dle počtu sledujících: Nano, Micro, Macro, Mega*. Online článek. Sítěvhrsti.cz. Dostupné z: <https://sitevhrsti.cz/influenceri-dle-poctu-sledujicich/> [cit. 2023-11-22]

VERNER, Pavel (2007). *Zpravodajství a publicistika*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-37-2.

VOJTOVÁ, Magdalena (2017), *Změna vlastnických struktur českých médií na počátku 21. století – návrat do rukou domácích vlastníků*. Diplomová práce. Praha. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.

Vzdělávací program JSNS (2020). *Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření na středních školách v ČR 2020*. [online] Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/jeden-svet-na-skolach-v-cr-2020_komplet-priloha_v4_po-kor.pdf [cit. 2023-11-27]

Wikipedia Contributors (2023). *Timeline of social media*. Online encyklopedické heslo. In: Wikipedia, The Free Encyclopedia [online]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Timeline_of_social_media&oldid=1184948355. [cit. 2023-11-30]

ZAVADILOVÁ, Michala (2020). *Vliv jazyka online médií na vyjadřování médií tištěných na příkladu Lidových novin*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra mediálních studií.

ZELENKA, Filip (2022). *Média přechod do digitálu nezvládla, krize jim zasadí smrtelnou ránu*. Online magazín E15, vydavatel CZECH NEWS CENTER a.s. Dostupné z: <https://www.e15.cz/byznys/media-prechod-do-digitalu-nezvladla-krize-jim-zasadi-smrtelnou-ranu-1395646> [cit. 2023-11-24]

ZELENKA, Filip (2023). *Soud v USA rozhodne, zda monopol Googlu škodí uživatelům. Jeho vyhledávač se zhoršuje*. Online magazín E15, vydavatel CZECH NEWS CENTER a.s. Dostupné z: <https://www.e15.cz/technoverse-filipa-zelenky/soud-v-usa-rozhodne-zda-monopol-googlu-skodi-uzivatelum-jeho-vyhledavac-se-zhorsuje-1410565> [cit. 2023-11-26]

ŽALOUDEK, Petr (2022), *Ceny papíru: příliš drahý závan starých časů*. Online magazín Marketing & Media, vydavatel Forum Media, s.r.o., Dostupné z: <https://mam.cz/zpravy/media/2022-12/ceny-papiru-prilis-drahy-zavan-starych-casu/> [cit. 2023-11-24]

Seznam příloh

Příloha 1 – Tištěná verze časopisu *Kampak* v digitálním formátu PDF