



Mediální výchova

v kontextu infodemie
a nových médií

Klára Gyüre

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Mediální výchova

v kontextu infodemie
a nových médií

Klára Gyüre

Olomouc 2024

Odborní recenzenti:

doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D.

Mgr. Dominik Voráč

Některé kapitoly teoretické i empirické části monografie jsou doplněnou, upravenou či přepracovanou verzí odborných článků a studií publikovaných dříve v odborných časopisech či sbornících z konferencí nebo vychází z monografie *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ* (2020), která byla vytvořena v rámci projektu IGA (IGA_PdF_2020_035), jehož jsem byla hlavní řešitelkou.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Klára Gyüre, 2024

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2024

DOI: 10.5507/pdf.24.24464497

ISBN 978-80-244-6449-7 (print)

ISBN 978-80-244-6450-3 (online: iPDF)

Obsah

Úvod do problematiky	7
Cíle monografie	11
TEORETICKÁ ČÁST	3
Úvod do teoretické části monografie	14
1 Mediální gramotnost	15
1.1 Mediální gramotnost a kritické myšlení	21
2 Mediální gramotnost v kontextu infodemie	24
2.1 Falešné zprávy na internetu (dezinformace, hoaxy, fake news, misinformation)	25
2.2 Kognitivní zkreslení	30
2.3 Mediální stereotypy	32
2.4 Problematika svobody slova na internetu	34
3 Mediální gramotnost a nová média	38
3.1 Problematika vlivu médií	38
3.2 Veřejnoprávní vs. komerční média	41
3.3 Sociální média	43
3.4 Problémy spojené s novými médii	45
3.4.1 Falešné internetové uživatelské účty	46
3.4.2 Manipulace s fotografií (falešné fotografie)	48
3.4.3 Reklama a její nové formáty	50
4 Mediální výchova	55
4.1 Konstituování mediální výchovy v historickém kontextu	58
4.2 Mediální výchova v České republice	60
4.3 Problematické oblasti výuky mediální výchovy v České republice	62
4.4 Současné zdroje k výuce mediální výchovy pro pedagogy	65
4.4.1 Učebnice	65
4.4.2 Projekty a internetové zdroje	66
4.4.3 Kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	70
5 Dosavadní stav poznání problematiky mediální výchovy v realizovaných výzkumných šetřeních	72
5.1 Výzkumy Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy v oblasti mediální gramotnosti	72
5.1.1 Studie mediální gramotnosti u osob starších 15 let (2016)	72
5.1.2 Studie mediální gramotnosti u osob mladších 15 let (2016)	73
5.2 Výzkumy projektu Jeden svět na školách společnosti Člověk v tísni	74
5.2.1 Výuka mediální výchovy na středních školách (2017)	74
5.2.2 Stav mediální výchovy na středních školách (2018)	75
5.2.3 Mediální gramotnost středoškolačů a jejich postoj k médiím (2018)	76
5.2.4 Mediální gramotnost žáků základních a středních škol a jejich postoj k médiím (2023)	77
5.3 Výzkum České školní inspekce (2018)	79

5.4 Výzkumy agentury STEM/MARK	80
5.4.1 Výzkum agentury STEM/MARK ve spolupráci s Českou televizí (2018)	81
5.4.2 Výzkum agentury STEM/MARK ve spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci (2021)	81
5.5 Zahraniční výzkum organizace International Republican Institute (2017)	83
5.6 Zahraniční výzkum organizace Open Society Institute (2022)	84
EMPIRICKÁ ČÁST	87
Úvod do empirické části monografie	88
6 Výzkum Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ	90
6.1 Metodologie	90
6.1.1 Výzkumné cíle a otázky	90
6.1.2 Hypotézy	92
6.1.3 Výzkumný soubor	92
6.1.4 Výzkumný nástroj	94
6.1.5 Průběh výzkumu	96
6.1.6 Etické aspekty výzkumu	96
6.2 Výsledky výzkumu	97
6.2.1 Postup zpracování dat	97
6.2.2 Reliabilita dotazníků	98
6.2.3 Deskriptivní oddíl – 1. část dotazníku	101
6.2.4 Deskriptivní oddíl – 2. část dotazníku	121
6.2.5 Relační oddíl	153
7 Výzkum Český učitel ve světě médií	163
7.1 Metodologie	164
7.1.1 Výzkumný nástroj	164
7.1.2 Výzkumný soubor	164
7.2 Výsledky výzkumu	164
7.2.1 Učitelé a média	164
7.2.2 Učitelé a (dez)informace	166
7.2.3 Učitelé a mediální obsah	170
7.2.4 Učitelé a mediální výchova	172
8 Diskuze	175
Závěr	185
Naplnění cílů monografie	186
Přínos monografie	192
Bibliografie	195
Zdroje obrázků	204
Seznam grafů	206
Seznam tabulek	207
Seznam obrázků	208
Anotace	209
Annotation	210

Úvod do problematiky

Média tvoří pevnou součást moderní společnosti a ovlivňují nás i přesto, že si toho nemusíme být vědomi. Jsou důležitým socializačním faktorem, mají vliv na chování jedince a společnosti, na utváření našeho světonázoru a životního stylu. Avšak bývají vytvářena i za nejrůznějšími manipulativními účely a mohou tak negativně ovlivňovat náš vztah k sobě, společnosti či světu vůbec.

Dávno jsou pryč časy, kdy za podobu jednotlivých mediálních obsahů byli zodpovědní pouze jejich vydavatelé disponující jistým kapitálem a řídící se etickým kódexem zpravodajství, přičemž většina populace byla v roli pasivního příjemce a necítila potřebu si tento obsah žádným způsobem ověřovat. V současné době charakteristické ustavičným a rychlým rozvojem informačních a komunikačních technologií, a s tím souvisejících nových médií, je skutečnost zcela odlišná. Prostřednictvím těchto technologií, ať už se jedná o mobil, tablet, počítač apod., se můžeme sami stát tvůrci mediálních obsahů bez nutnosti vlastnit dostatek financí, řídit se etickými kodexy a poskytovat verifikované informace. Zodpovědnost za ověřování pravdivosti sdílených informací tedy expandovala z jejich tvůrců i na příjemce. Každý člověk s přístupem k internetu sice může mediální obsah tvořit a konzumovat, to ovšem neznamená, že každý disponuje také dostatečnými znalostmi a dovednostmi, aby byl schopen pravdivost obsahu vyhodnotit. V mediálním prostoru se z toho důvodu objevuje řada zavádějících či lživých obsahů, přičemž někdy se jedná o přímý a vědomý záměr autora, někdy jde však o pouhou nevědomost. Z těchto důvodů je důraz na rozvoj mediální gramotnosti naprosto zásadní.

Monografie se proto zaměřuje na **předložení argumentů ve prospěch kontinuálního rozvoje mediální gramotnosti v rámci vzdělávání a možnosti jejího posilování v současné edukační realitě. Celou publikaci prostupuje především tematika aktuálnosti mediální výchovy a reagování na současné potřeby žáků či vyučujících plynoucí ze společenského a kulturního kontextu.** Vybrané teoretické vstupy jsou následně promítnuty do empirické části monografie.

Teoretická část monografie sestává z pěti kapitol uvádějících čtenáře do problematiky mediální gramotnosti a mediální výchovy, přičemž je akcentována její aktuálnost. Vzhledem k tomu, že její podstatná část je věnována problematice mediální gramotnosti v kontextu infodemie a nových médií, je nutné na prvním místě teoreticky vymezit samotné pojetí mediální gramotnosti z pohledu českých i zahraničních odborníků, což bude obsahem **první kapitoly** s příznačným názvem *Mediální gramotnost*. Mediální gramotnost je zde dávana do kontextu s funkční gramotností podle NIQES a jsou zde vymezeny také atributy mediálně gramotného jedince včetně pěti klíčových otázek, které je nutné si při analýze mediálních sdělení pokládat. Vzhledem

k tomu, že problematika **kritického myšlení** bývá v souvislosti s mediální gramotností často spojována a mylně uváděna jako její synonymum, ve stručnosti ji definuji a propojím s konceptem mediální gramotnosti.

Druhá kapitola *Mediální gramotnost v kontextu infodemie* (tj. rychlé šíření velkého množství pravdivých i nepravdivých informací především v online prostoru) nabízí jeden z prvních argumentů ve prospěch posilování mediální gramotnosti nejen v edukační praxi. Nejprve je vysvětleno samotné pojetí **infodemie** podle Národního zdravotnického informačního portálu (2020) i Světové zdravotnické organizace (2019). Moje argumenty jsou podpořeny i **Evropským kodexem zásad boje proti šíření dezinformací** (Code of Practice on Disinformation, 2018), v němž Evropská komise označuje dezinformace a s nimi spojené jevy za jeden ze zásadních a aktuálních problémů dnešní doby, proti kterému je třeba vystupovat. Jelikož infodemie není izolovaným jevem, ale zahrnuje v sobě i parciální problémy, budou v rámci této kapitoly podrobně představeny, kategorizovány a uvedeny do kontextu. Jako první kategorii jsem zvolila **falešné zprávy na internetu** zahrnující dezinformace, fake news, hoaxy a misinformace. Další kategorií jsou **mediální stereotypy** (např. genderové, náboženské, sociální apod.) využívané médii k ovlivňování příjemců a poslední kategorií je **problematika svobody slova na internetu** související s fenoménem hatingu, internetových trollů, hate speech apod. Tematika **kognitivních zkreslení** mezi vybrané kategorie sice nespádá, nicméně považuji za nutné v tomto kontextu poskytnout alespoň částečné objasnění příčin nižší odolnosti člověka vůči dezinformacím. Vědomí těchto přirozených lidských slabín nám totiž může být jistou oporou při ověřování pravdivosti mediálních sdělení.

Zatímco ve druhé kapitole se zabývám především masovým šířením informací v prostředí internetu, **třetí kapitola** s názvem *Mediální gramotnost a nová média* se věnuje problematice technologií v obecné rovině a nabízí další argument ve prospěch mediální gramotnosti. Nejprve zde vymezuji charakteristiku nových médií, přičemž vycházím z pojetí tradičních médií. Vzhledem k tomu, že jak tradiční, tak nová média mají na člověka určitý vliv, je třeba si jej ve stručnosti nastínit. Podkapitolu o **vlivu médií** zařazuji i z toho důvodu, že v empirické části publikace se zabývám právě vlivem sociálních sítí na chování žáků 2. stupně ZŠ. Je zde zahrnuta také podkapitola o **veřejnoprávních a komerčních médiích**, jelikož jedním z atributů mediálně gramotného jedince je uvědomění si jejich specifik a odlišností. Podkapitolu definující **sociální média** jsem zvolila zcela záměrně, protože jsou dle výzkumů nejen jedním z nejčastěji používaných zdrojů informací, ale jsou i místem, kde se mnou vybrané problémy primárně vyskytují. Mezi ty spadají **falešné internetové uživatelské účty, manipulace s fotografií a nové reklamní formáty**, jejichž specifika budou podrobněji popsána v závěru kapitoly.

Při jejím zpracování vycházím také z Národní strategie prevence rizikového chování mládeže 2019–2027 (MŠMT, 2019), která se mimo jiné zaměřuje na rizikové formy komunikace realizované prostřednictvím multimédií (zde spadá např. problematika kybergroomingu související s falešnými profily na internetu) a na spektrum poruch příjmu potravy (zde spatřuji souvislost s reklamou na sociálních sítích tvořenou

influencery). Tato kapitola rovněž využívá svých vlastních zkušeností s dlouholetou lektorskou činností v projektu prevence rizikového chování na internetu s názvem E-Bezpečí, založeném profesorem Kamilem Kopeckým. Projekt od roku 2008 každoročně realizuje preventivní aktivity zaměřené na žáky základních a středních škol, učitele, rodiče a další cílové skupiny a rovněž zřizuje také online poradnu, která ve spolupráci s odborníky řeší problémy, se kterými se mohou děti či dospělí v kyberprostoru setkat.

Cílem monografie není pouze upozornit na důležitost kontinuálního rozvoje mediální gramotnosti s akcentem na její aktuálnost, ale nabídnout i možné způsoby jejího posilování v praxi. Mediální gramotnost bývá v kontextu české edukační reality nejčastěji rozvíjena pomocí průřezového tématu Mediální výchova, kterému se podrobněji věnuji ve **čtvrté kapitole** s příhodným názvem *Mediální výchova*. Nejprve jsou vystiženy **atributy mediální výchovy** a její **historický vývoj** v celosvětovém kontextu. Následně je popsáno, jak se **mediální výchova etablovala v České republice** (přičemž důraz je vzhledem k zacílení monografie kladen na její pojetí v RVP ZV) a jakým **výzvám a otázkám** v současné době čelí. Tyto otázky budou posléze blíže projednávány v samostatné kapitole *Diskuze*. Závěr čtvrté kapitoly je zamýšlen jako určitý **souhrn všech zdrojů**, které mají pedagogičtí pracovníci pro výuku mediální výchovy k dispozici. Představeny jsou nejen běžně dostupné učebnice, ale i jednotlivé projekty, internetové zdroje a kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nezaměřovala jsem se tedy pouze na úzkou oblast průřezového tématu Mediální výchova, ale měla jsem v úmyslu poukázat i na další možnosti upevňování mediální gramotnosti v edukační praxi.

Pátá a zároveň poslední **kapitola** teoretické části publikace nese název *Současný stav problematiky mediální výchovy v realizovaných výzkumných šetřeních* a nabízí systematický **přehled výsledků vybraných výzkumů** zaměřených na tematiku mediální výchovy a mediální gramotnosti žáků, učitelů i široké veřejnosti. Se zřetelem k zasazení výzkumu monografie do **českého prostředí** jsem cíleně vybrala výzkumy uskutečněné v České republice, přičemž nejstarší z nich proběhl roku 2016 a nejnovější počátkem roku 2023, tudíž jsem zde přihlížela i k důrazu na **aktuálnost**, který prostupuje celou publikací. Zahraniční výzkumy se na mediální gramotnost nezaměřovaly tak komplexně jako ty české, nýbrž cílily spíše na parciální témata mediální výchovy. Z toho důvodu jejich výsledky nepopisuji podrobněji, ale využívám je spíše k podpoření vybraných témat napříč celou teoretickou částí monografie (viz kapitola 3.4.1, 3.4.3 apod.). Zároveň je nutno dodat, že zahraniční pojetí mediální výchovy může mít v porovnání s českým zcela jiné rysy (např. problematika hoaxů a dezinformací je velmi úzce provázána se společenským a politickým kontextem dané země, proto k ní nelze přistupovat zcela shodně). Z výše uvedených důvodů jsem se rozhodla podrobněji představit pouze takové **zahraniční výzkumy, do nichž byla zapojena i Česká republika** – jedná se o výzkum organizace International Republican Institute (2017) a Open Society Institute (2022). Z tuzemských výzkumů jsem zvolila dva výzkumy Institutu komunikačních studií a žurnalistiky FSV UK (2016), čtyři výzkumy realizované projektem Jeden svět na školách (2017, 2018, 2018, 2023), výzkum České školní inspekce

(2018) a dva výzkumy realizované agenturou STEM/MARK ve spolupráci s Českou televizí (2018, 2021). Veškeré výsledky českých výzkumných šetření jsem posléze porovnála, načež jsem našla jejich společné body, které jsem přehledně shrnula. Mým záměrem tedy nebylo pouhé představení izolovaných českých výzkumů, ale nalezení jejich styčných bodů.

Empirická část monografie je složena ze dvou kapitol, v rámci kterých jsou představeny **dva kvantitativně orientované výzkumy** zaměřené na mediální výchovu a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ a českých učitelů.

První z výzkumů uskutečněný v roce 2020 má název **Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ** a je podrobněji představen v **šesté kapitole**. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry jsou žáci 2. stupně ZŠ obeznámeni s vybranými aktuálními problémy mediální výchovy a mediální gramotnosti a jaké je jejich chování v prostředí internetu a sociálních sítí v souvislosti s vybranými aktuálními problémy. V jednotlivých podkapitolách jsou popsány výzkumné cíle a otázky, hypotézy, výzkumný soubor, výzkumný nástroj a jeho validita a reliabilita. Nechybí ani bližší informace o realizaci výzkumu, jeho etických aspektech a způsobu zpracování dat. Následně jsou představena výsledná data, která jsou pro přehlednost rozdělena do oddílu empirického a relačního.

Prezentovaný výzkum je jádrem monografie, jelikož úzce navazuje na její teoretickou část a zároveň se jedná o můj samostatný výzkum realizovaný v rámci doktorského studia.

Sedmá kapitola empirické části představuje výsledky výzkumu **Český učitel ve světě médií** realizovaného roku 2021, jehož jsem byla spoluautorkou. V tomto případě je na dílčí aspekty mediální výchovy a mediální gramotnosti nahlíženo ne z pohledu žáků, ale samotných učitelů. Mým cílem není popsat výzkum do takových podrobností jako výzkum v předchozí kapitole. Usiluji spíše o prezentování problematiky mediální výchovy a gramotnosti v co nejširším kontextu. V jednotlivých podkapitolách je ve stručnosti představen výzkumný nástroj a výzkumný soubor. Samotné výsledky jsou rozděleny do čtyř oddílů – Učitelé a média, Učitelé a dezinformace, Učitelé a mediální obsah a Učitelé a mediální výchova. V závěru kapitoly jsem veškerá zjištěná data pro přehlednost shrnula.

Osmá a zároveň závěrečná **kapitola** nese název *Diskuze*, v rámci ní se zamýšlím nad limity mého výzkumu. Výsledky obou prezentovaných výzkumů následně komparuji s daty vybraných výzkumů realizovaných v České republice. Na základě teoretických podkladů i dat prezentovaných v empirické části monografie jsem vypracovala **doporučené strategie, jakými lze mediální gramotnost kontinuálně posilovat**.

Cíle monografie

Monografie se primárně zaměřuje na problematiku mediální gramotnosti a mediální výchovy. Svou povahou spadá zejména do pedagogiky s přesahem do dalších vědních disciplín, a to především do mediálních studií, sociologie, psychologie, lingvistiky a informatiky.

V teoretické rovině je hlavním cílem monografie předložit argumenty ve prospěch kontinuálního rozvoje mediální gramotnosti v rámci vzdělávání a vymezit způsoby jejího dosavadního posilování v edukační praxi. V tomto smyslu je akcentována především aktuálnost mediální výchovy primárně z hlediska jejího obsahového naplnění, které by mělo reagovat na současné potřeby vzdělávajících se subjektů. V této souvislosti byly stanoveny následující **parciální cíle**:

- 1 Vymezit a definovat pojetí mediální gramotnosti z pohledu českých i zahraničních odborníků, začlenit ji do systému funkční gramotnosti a popsat základní atributy mediálně gramotného jedince.
- 2 Začlenit tematiku kritického myšlení do kontextu mediální gramotnosti.
- 3 Zasadit problematiku mediální gramotnosti do kontextu infodemie, následně kategorizovat, popsat a specifikovat problémy, které z ní plynou. V této souvislosti uvést možné psychologické a behaviorální příčiny vedoucí ke snížení rezistence vůči vybraným problémům.
- 4 Zasadit problematiku mediální gramotnosti do kontextu nových médií, následně kategorizovat, popsat a specifikovat problémy, které z ní plynou.
- 5 Popsat, jakým způsobem je mediální gramotnost posilována v současné edukační realitě s akcentem na výuku mediální výchovy, následně vymezit její problematické oblasti a její konstituování v historickém kontextu i v kontextu České republiky.
- 6 Shrnout a popsat aktuální zdroje, které mají pedagogičtí pracovníci pro výuku mediální výchovy k dispozici.
- 7 Shrnout aktuální stav poznání problematiky mediální gramotnosti a mediální výchovy u nás i v zahraničí.

V empirické rovině je hlavním cílem monografie zjistit, do jaké míry jsou žáci 2. stupně ZŠ (dále žáci) obeznámeni s vybranými aktuálními problémy mediální výchovy a mediální gramotnosti a jaké je jejich chování v prostředí internetu a sociálních sítí v souvislosti s vybranými aktuálními problémy. V této souvislosti byly stanoveny následující **parciální cíle**:

1. Identifikovat zdroj informací, který žáci používají nejčastěji.
2. Zjistit, zda si žáci ověřují pravdivost profilů uživatelů sociálních sítí a pravdivost informací a fotografií nacházejících se v prostředí internetu a podle jakých kritérií tuto pravdivost posuzují.
3. Rozhodnout, zda má demografická proměnná, jako je pohlaví, souvislost s ověřováním pravdivosti uživatelských profilů na internetu.

4. Provéřit, zda jsou žáci schopni na základě názorných příkladů rozeznat dezinformační obsah, hoaxy, falešné internetové profily a fotografie, product placement, sexismus v reklamách, klamavou reklamu, reklamu na sociálních sítích, mediální stereotypy, komunikační styl bulváru, hating a veřejnoprávní média.
5. Zjistit, zda influenceři ovlivňují nákupní chování a životní styl žáků, kteří je na sociálních sítích sledují.
6. Provéřit, jestli má proměnná jako názor žáků, zda je influencer přesvědčený o kvalitě propagovaného výrobku, souvislost s ochotou žáků koupit si propagovaný výrobek.
7. Posoudit, zda má demografická proměnná jako pohlaví souvislost s napodobováním alternativního životního stylu influencerů.
8. Ověřit, zda má demografická proměnná jako pohlaví souvislost se snahou podobat se influencerovi pomocí držení diet a dodržování cvičebního režimu.
9. Zjistit, zda žáci píšou nenávistné příspěvky na internet, zda je jejich četba negativně ovlivňuje a zda byli samotní žáci někdy oběťmi nenávistných příspěvků na internetu.
10. Prokázat, zda má proměnná jako míra negativního vlivu na žáky, plynoucího z četby nenávistných příspěvků na internetu, souvislost s psaním nenávistných příspěvků na internet ze strany žáků.
11. Posoudit, zda má proměnná jako vlastní zkušenost žáků s nenávistnými příspěvky na internetu útočícími na jejich osobu souvislost s psaním nenávistných příspěvků na internet ze strany žáků.
12. Popsat metodologii a výsledky výzkumu *Český učitel ve světě médií*, a to z důvodu doplnění výsledků, získaných v rámci mého samostatného výzkumu, o data výzkumu cílícího na mediální výchovu a mediální gramotnost učitelů na českých základních a středních školách.
13. Vypracovat možné strategie vedoucí ke kontinuálnímu rozvoji mediální gramotnosti a zkvalitnění výuky mediální výchovy na českých základních školách, které se budou zakládat na odborných poznatcích uvedených v teoretické části monografie a výsledcích výzkumů prezentovaných v empirické části monografie.

Teoretická část

Úvod do teoretické části monografie

Teoretická část monografie je koncipována tak, aby čtenáře uvedla do problematiky mediální gramotnosti a mediální výchovy s důrazem na její aktuálnost. Mým primárním cílem je předložit argumenty ve prospěch kontinuálního rozvoje mediální gramotnosti v rámci vzdělávání a nastínit způsoby jejího posílení v edukační praxi. Abych zmíněného cíle dosáhla, zvolila jsem si logickou strukturu, při níž budu postupovat od těch nejobecnějších témat po ta nejkonkrétnější. Proto bude první kapitola věnována teoretickému ukotvení mediální gramotnosti a jejímu pojetí v odborné literatuře, přičemž budu čerpat převážně ze zahraničních zdrojů, které tuto problematiku zpracovávají do větších podrobností než zdroje domácí. V rámci této kapitoly se budu zabývat i kritickým myšlením, často zmiňovaným právě v souvislosti s mediální gramotností.

Ve druhé kapitole se již podrobněji zaměřuji na mediální gramotnost v kontextu infodemie, pro kterou je charakteristické rychlé šíření mnoha pravdivých i nepravdivých informací, což s sebou nese řadu problémů, které v rámci této kapitoly představím. S infodemií souvisí i to, že dnes může prakticky každý člověk s přístupem k internetu vytvářet vlastní mediální obsah, proto považuji za zásadní zmínit i problematiku svobody projevu a jejích možných limitů.

Další argument ve prospěch kontinuálního posilování mediální gramotnosti předkládám ve třetí kapitole. S neustálým rozvojem informačních a komunikačních technologií souvisí i nárůst nových médií (především sociálních sítí), s nimiž se pojí konkrétní problémy (například zneužívání falešných účtů, manipulace s fotografií, nové reklamní formáty apod.), které budou hlavním tématem této kapitoly.

Jelikož mým cílem není jen předložit zmíněné argumenty, ale nabídnout i možná řešení, budu se ve čtvrté kapitole věnovat posílení mediální gramotnosti v praxi. Ta bývá uskutečňována převážně prostřednictvím průřezového tématu Mediální výchova spadajícího do systému tzv. funkční gramotnosti. Vzhledem k tomu, že se ve výzkumné části publikace zaměřuji primárně na žáky 2. stupně ZŠ, budu klást důraz na mediální výchovu v pojetí RVP ZV. Neopomenu však ani zdroje ze zahraničí, kde se pro mediální výchovu užívá pojem Media Literacy Education (či Media Literacy).

Poslední kapitola je věnována současnému stavu poznání dané problematiky v rámci České republiky a zahraničí, kde shrnuji výsledky výzkumů či studií, které se mediální gramotností zabývaly.

1

Mediální gramotnost

Jádrem monografie je problematika mediální gramotnosti, která bývá považována za jednu ze **základních kompetencí člověka žijícího v moderní společnosti**. V odborné literatuře jsem se setkala s jejími různými definicemi.

Poněkud širokou definici uvádí Bína (2005, s. 7), který chápe mediálně gramotného člověka jako někoho, kdo *zvládá komunikaci prostřednictvím nosičů slov, písmen, zvuků a obrazů*. Užší definici lze nalézt u Mičienky a Jiráka (2007, s. 9), podle kterých je mediální gramotnost **soubor poznatků a dovedností, jež jsou nezbytné pro orientaci ve světě médií**. Jedná se o poznatky, které musí žák získat, aby byl schopen kriticky posoudit mediální sdělení, které mu umožní plné využití potenciálu médií jako zdroje informací, zábavy, vzdělání apod. Získané dovednosti žákovi umožní dosažení kritického odstupu od mediálních obsahů i získání maximální kontroly vlastního užívání médií. Mediální gramotnost v sobě tedy zahrnuje **tři aspekty – základní poznatky o fungování médií, znalosti o společenské roli médií a schopnost určit typ prezentovaných sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr** (Mičienka, Jiráka, 2007, s. 9).

Velmi podobné pojetí bychom našli i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2021, s. 144). Podle něj v sobě mediální gramotnost obsahuje jednak osvojení si základních poznatků o historii, struktuře fungování a společenské roli současných médií, jednak získání dovedností umožňujících aktivní a svobodné zapojení jedince do mediální komunikace. Mimo schopnost kriticky analyzovat a posoudit věrohodnost a komunikační záměr mediálních sdělení v sobě mediální gramotnost zahrnuje také orientaci v mediálních obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od sběru informací přes vzdělávání až po naplnění volného času (RVP ZV, 2021, s. 144).

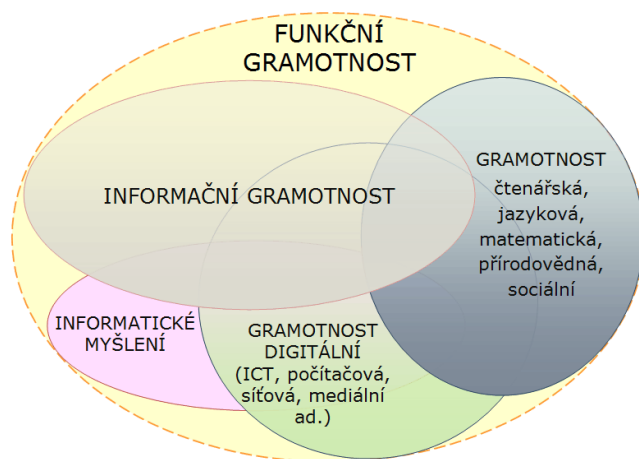
Mediální gramotnost spadá do **systému funkční gramotnosti**, jejíž pojetí vychází z předpokladu, že v dnešním rychle se měnícím světě již není dostačující pouhý rozvoj čtení, psaní a počítání. Koncept funkční gramotnosti se začal objevovat v 50. letech 20. století a měl vliv na systém výchovy a vzdělávání v Evropě, Americe a Austrálii. Jeho primárním cílem je vybavit jedince znalostmi, schopnostmi a hodnotovými postoji, které mu umožní plné zapojení do hospodářského, sociálního a kulturního

života dané společnosti a vykonávání pracovních i mimopracovních povinností (Najvarová, 2007, s. 77).

V rámci modelu funkční gramotnosti lze rozlišit gramotnost čtenářskou, uměleckou, dokumentovou, přírodovědnou, jazykovou, matematickou, sociální a informační (Najvarová, 2007, s. 79). Tento model zároveň koreluje se vzdělávacími oblastmi a průřezovými tématy RVP ZV, kde je například matematická gramotnost rozvíjena v rámci vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace, sociální gramotnost pak v průřezovém tématu Multikulturní výchova a Osobnostní a sociální výchova apod.

Vyvstává tedy otázka, kam přesně v tomto modelu spadá mediální gramotnost (popřípadě průřezové téma Mediální výchova). Podle Najvarové (2007, s. 81–82) ji můžeme zařadit mezi **informační gramotnost** (někdy také označovanou jako počítačová gramotnost či e-gramotnost), která se váže na využívání informačních a komunikačních technologií a jejich programového vybavení. Kromě základních znalostí o těchto technologiích a dovedností k jejich ovládání a využívání v sobě zahrnuje také schopnost využívání informačních technologií (především internetu a digitálních médií) při vyhledávání, ověřování a porovnávání informací a jejich zapojení při dalším vzdělávání či praktickém životě. Spatřuji zde také úzkou provázanost s gramotností čtenářskou a dokumentovou.

Pro srovnání uvádím pojetí funkční gramotnosti dle České školní inspekce v rámci projektu NIQES (Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice). Ta v sobě obsahuje gramotnost informační, která je mimo jiné nadřazena **gramotnosti digitální**, do níž spadá gramotnost mediální (viz Obrázek 1). Podle Brdičky (2015) je tato informační gramotnost charakterizována schopností najít a posoudit informace, umět s nimi dále tvořivě pracovat, vhodným způsobem je prezentovat a sdílet ve svém vzdělávacím prostředí, a při práci dodržovat etická pravidla, právní normy a zásady bezpečnosti. To vše s plným využitím potenciálu digitálních technologií za účelem dosažení osobních, pracovních či sociálních cílů.



Obrázek 1 Funkční gramotnost (dle NIQES)

Dále je mediální gramotnost podrobněji rozpracována v zahraniční literatuře (Scheibe, Rogow, Christian, Potter, Baran, Pernisco, De Abreau). V následujícím textu z ní tedy budu vycházet.

Potter (2019, s. 2) se zamýšlí nad tím, jak mediální gramotnost vnímají specifické skupiny, a to politici, rodiče, akademici a učitelé. Mediální gramotnost v nich většinou evokuje **dovednost potřebnou pro zpracování obrovského množství informací předkládaných médii**. Zároveň Potter přiznává, že v rámci zmíněných skupin může existovat mnoho náhledů na mediální gramotnost a její hlavní účel, avšak i přes tuto názorovou různorodost lze nalézt určité společné znaky, které jsou sdíleny napříč všemi skupinami. Ty se shodují na tom, že mediální gramotnost je tvořena univerzálními dovednostmi, které nelze omezit jen na jedno médium či typ mediálního sdělení. Rozvoj těchto dovedností má dvojí účel. Nejenže nás ochrání před negativními účinky médií (jako je např. manipulace), ale dokonce nám mohou pomoci používat média daleko efektivněji a uspokojovat naše individuální potřeby. Zároveň nejsou zmíněné dovednosti jednou provždy dané, ale lze je kontinuálně rozvíjet prostřednictvím vzdělávání nejen na všech stupních škol, ale i v rámci celoživotního studia (Potter, 2019, s. 2).

V souvislosti s výše uvedeným Potter (2019, s. 6) vyjmenovává sedm dovedností (tzv. The Seven Skills of Media Literacy), které musí každý mediálně gramotný jedinec ovládat:

- **Analyzování** – rozložení mediálního sdělení na smysluplné prvky.
- **Vyhodnocování** – určování hodnoty (či platnosti) daných prvků na základě jejich srovnávání s určitou normou (většinou stanovenou odborníky).
- **Seskupování** – výběr prvků, mezi nimiž je určitá podobnost či odlišnost.
- **Indukce** – vyvozování obecných zákonitostí na základě zkoumání jednotlivých prvků; neustálé vyhodnocování platnosti těchto zákonitostí.
- **Dedukce** – aplikování obecných zákonitostí na jednotlivé prvky se zapojením logického uvažování.
- **Syntetizování** – sestavení prvků takovým způsobem, aby na jejich základě vzniklo nové a originální sdělení, prostřednictvím kterého si rozšiřujeme a aktualizujeme naše stávající znalosti.
- **Abstrahování** – vytvoření stručného, jasného a přesného popisu zachycujícího podstatu původního mediálního sdělení s použitím výrazně menšího počtu slov.

Jsem si vědoma toho, že pojetí podle Pottera je poněkud široké a obecné, proto pro srovnání uvádím **dovednosti mediálně gramotného jedince**, jak je ve své publikaci popisuje Baran (2021, s. 23–24). Ten tvrdí, že samotné užívání médií je velmi jednoduché. Často se pomocí jednoho kliknutí dostaneme k potřebným informacím, zábavě, kontaktu s přáteli apod. Avšak skutečná mediální gramotnost se skládá z několika dovedností, které je potřeba si osvojit a aktivně je aplikovat. Podle Barana mezi ně patří:

- **Aktivní snaha o pochopení obsahu mediálního sdělení se zapojením vědomé pozornosti** – S tím souvisí i dovednost odfiltrovat veškeré nepotřebné stimuly¹¹

11| Autor je nazývá tzv. „noise“, což lze přeložit i jako „šum“ či „hluk“.

bránící plnému porozumění. Abychom toho dosáhli, je potřeba věnovat dostatečnou pozornost mediálnímu sdělení, které zrovna přijímáme. Například při četbě novinového článku bychom neměli zároveň poslouchat rádio a sledovat televizi. Kvalita pochopení daného sdělení je tedy přímo úměrná soustředění, se kterým dané sdělení konzumujeme.

- **Porozumění a respektování síly mediálního sdělení** – Média nás obklopují od okamžiku narození, avšak nelze tvrdit, že všechna na nás mají stejný vliv. Mnoho obsahu produkovaného médii je určeno spíše pro naše nezávazné pobavení a jejich moc nad námi je tedy zanedbatelná. Často však zapomínáme na tzv. efekt třetí osoby založený na mylném přesvědčení, že médii jsou ovlivněni pouze druzí lidé vyjma nás. Jsme sice dostatečně mediálně gramotní, abychom rozuměli tomu, že média mají vliv na názory, postoje a chování ostatních lidí, avšak chybí nám uvědomění toho, že určitá média mají moc i nad námi samotnými. Z toho důvodu můžeme být například náchylnější k manipulaci ze strany některých médií.
- **Uvědomování si emocí, které v nás mediální sdělení vyvolává** – Mediální sdělení jsou často vytvářena za účelem vyvolat v nás určitou emocionální reakci. Poslech kvalitní hudby či zhlédnutí zajímavého filmu může podnítit vznik velmi příjemných emocí, které jsou naprosto neškodné, slouží k uvolnění a úniku z každodenní reality. Avšak některé hoaxy či dezinformace mají za cíl probudit v nás emoci strachu, prostřednictvím kterého s námi lze lépe manipulovat. Proto bychom se vždy měli ptát, jakou emoci v nás dané mediální sdělení vzbuzuje a proč.
- **Znalost jednotlivých mediálních žánrů a schopnost rozeznat je v případě, že jsou promíchány** – Existuje mnoho druhů mediálních žánrů (např. zpravodajské, dokumentární, zábavné, dramatické apod.) a každý z nich je charakterizován určitými znaky, podle kterých tyto žánry poznáme a odlišíme od ostatních. Například pro zpravodajský žánr bývá typická krátká charakteristická znělka, populární a atraktivní moderátorská dvojice sedící za širokým stolem, známý design televizního studia apod. Znalost těchto žánrů a jejich charakteristických znaků nám pomáhá lépe se orientovat v mediálních sděleních (dovedeme například rozeznat, kdy se jedná o seriózní zpravodajství a kdy o satirický zábavný pořad, a na základě toho vyhodnotit relevantnost určitého mediálního sdělení).
- **Kriticky přemýšlet nad mediálním sdělením bez ohledu na důvěryhodnost zdroje** – I přesto, že dané mediální sdělení pochází z důvěryhodného zdroje (např. veřejnoprávní médium), je potřeba se nad ním kriticky zamýšlet a rozklíčovat záměr autora. Je třeba počítat také s tím, že i hodnověrná média se mohou dopustit chyby (např. nevědomě vytvořit a šířit misinformaci) a z toho důvodu bychom si měli mediální sdělení pokaždé ověřit z více důvěryhodných zdrojů.
- **Uvědomit si, že každý mediální žánr používá svůj vlastní specifický jazyk** – Nejenže má každý žánr charakteristické znaky a druh komunikace, ale používá také vlastní způsob produkce – výběr osvětlení, způsob editace, střih, speciální efekty, hudbu, úhel kamery, konkrétní rozmístění na stránce, velikost a umístění titulků apod. To vše má vliv na konečnou podobu mediálního sdělení, které může pod vlivem různé produkce působit zcela odlišně.

Na výše zmíněné pojetí částečně navazuje Pernisco (2021, s. 128–138), který je zastáncem toho, aby **mediální gramotnost nebyla pouhou součástí akademických výzkumů, ale aby především pomáhala široké veřejnosti orientovat se ve světě médií**. Jejím prostřednictvím si lidé budou uvědomovat vliv médií na jejich názory, postoje a hodnoty, a zároveň se budou učit kriticky přistupovat k mediálním sdělením. Mediální gramotnost je podle Pernisca klíčová pro každodenní fungování člověka, kdy jsou dovednosti získané ve škole přenositelné do běžného života v jakékoliv oblasti. Studenti učící se tyto dovednosti mají obecně lépe rozvinuté kritické myšlení, které mohou aplikovat v rozličných situacích.

Sám Pernisco vede řadu vzdělávacích kurzů mediální gramotnosti a je přesvědčen, že ta se má **vyučovat prostřednictvím příkladů, a ne pouze skrz teorii**. To znamená, že studentům umožníme přístup k velkému množství reálných příkladů mediálních sdělení a dáme jim potřebný čas na jejich prozkoumání, pokládání otázek a vyvozování závěrů (Pernisco, 2021, s. 129). Tímto přístupem jsem se částečně inspirovala při designování výzkumu, kdy jsem v rámci některých dotazníkových položek využila konkrétních ukázek sdílených prostřednictvím sociálních sítí, zpravodajských webů apod.

Pernisco při svých kurzech používá tzv. **metodu dotazování** (anglicky „inquiry method“) založenou na tom, že se studenti učí klást správné otázky a tím si mediální gramotnost aktivně rozvíjejí. Při výuce je nezbytné používat konkrétní příklady z televize, rádia, internetu, sociálních sítí, billboardů, reklam apod. I přesto, že jsou tato média velmi rozdílná, existují specifické otázky, které můžeme aplikovat na každé z nich. Autor při jejich výběru vycházel z otázek, které při své práci pokládají novináři (kdo, co, kde, kdy, jak, proč?), a na jejich základě vypracoval vlastní baterii otázek (Pernisco, 2021, s. 130–137):

- **Kdo? (Kdo je autorem mediálního sdělení?)** – Prostřednictvím této otázky hledáme autora (či skupinu autorů) daného sdělení. Může nám to mnohé napovědět o jeho hodnotách či ideologii. Tato otázka má zároveň spoustu dalších variant (např. Jaké národnosti či pohlaví je autor sdělení a jak to ovlivňuje jeho úhel pohledu na danou problematiku?).
- **Jak? (Jaké techniky autor mediálního sdělení používá, aby získal naši pozornost?)** – Smyslem této otázky je prozkoumat metody a způsob komunikace, které autor využívá k tomu, abychom si daného sdělení všimli. Například filmy používají dramatickou hudbu, úhel kamery a střih, jehož prostřednictvím nám sdělují určitý příběh. Reklama zase cílí na lidské emoce a přesvědčuje nás o koupi určitého produktu prostřednictvím poutavých sloganů, popěvek apod. Naším úkolem tedy je tyto metody prozkoumat a určit jejich primární smysl.
- **Kde? (Kde se mediální sdělení nachází?)** – V rámci této otázky se zamýšlíme nad konkrétním umístěním sdělení a jeho cílovým publikem. Například děti často v sobotu ráno sledují v televizi pohádky, a právě to je pro tvůrce reklam ideální doba, kdy v rámci reklamní pauzy představují nejrůznější dětské hračky či fast food. Zadavatelé totiž ví, že právě v tuto dobu bude mít jejich reklama největší

dopad na cílové publikum – v tomto případě děti. Ze stejného důvodu tento typ komerce neuvidíme v průběhu večerních zpráv, které sleduje rozdílné publikum. V této souvislosti je třeba položit si doprovodnou otázku – Kdo je cílovým divákem a jakými prostředky na něj tvůrci sdělení cílí?

- **Jak? (Jak vnímáme mediální sdělení a jak jej mohou vnímat ostatní?)** – Při přijímání jakéhokoli mediálního obsahu máme přirozenou tendenci dívat se na něj pouze z naší perspektivy. Každý člověk je totiž individuální – má jiné zázemí, zkušenosti, preference, sympatie a antipatie. To, co je pro nás šokující, může jiného člověka nechat naprosto klidným. To, co nás rozesměje, jiného člověka rozpláče apod. Určité mediální sdělení může být vytvořeno s cílem vyvolat v nás konkrétní emoci, avšak nikdy není jisté, zda jej budou lidé napříč celou populací vnímat stejně.
- **Proč? (Proč bylo mediální sdělení vytvořeno?)** – Touto otázkou zjišťujeme záměr autora či skupiny autorů. Vycházíme přitom z předpokladu, že každé mediální sdělení bylo vytvořeno buď za účelem prodeje a zisku (např. reklama), nebo za účelem ovlivnit náš životní styl či ideologii. Je tedy potřeba být si vědomi toho, že každé sdělení vzniklo s určitým cílem a smyslem mediální gramotnosti je naučit se tento cíl rozklíčovat.

S pokládáním správných otázek jakožto jednou ze základních dovedností mediální gramotnosti se setkáváme i v publikaci *Být v obraze 2* (2019, s. 25), vydané společností Člověk v tísni, o. p. s. V tabulce č. 1 pro srovnání tyto otázky uvádím.

Bez ohledu na to, kterou metodu kladení otázek zvolíme, obě rozvíjí dovednost nahlížet na mediální sdělení kriticky. Jedná se o jednoduchý a nadčasový nástroj, který se zmíněným autorům v praxi velmi osvědčil a pro nás může být inspirací k rozvíjení mediální gramotnosti u dětí i dospělých.

Přínosná je také **teorie klíčových konceptů mediální gramotnosti**, jak je ve své monografii formuluje Christian (2019, s. 9). Klíčové koncepty jsou zároveň stručným shrnutím toho, čím jsem se v této kapitole doposud zabývala.

- **Veškerá mediální sdělení byla vytvořena někým konkrétním.**
- **Mediální sdělení používají specifický jazyk a řídí se vlastními pravidly.**
- **Různí lidé mohou prožívat stejná mediální sdělení jiným způsobem.**
- **Média v sobě mají zakotveny vlastní hodnoty a úhel pohledu.**
- **Většina mediálních sdělení byla vytvořena za účelem zisku či získání moci.**

V rámci mediální gramotnosti nelze opomenout také koncept tzv. **Digital Information Literacy**, který v sobě zahrnuje nejen mediální gramotnost, ale i informační gramotnost, počítačovou gramotnost a schopnost porozumět fungování informačních a komunikačních technologií v obecné rovině. Bývá definována jako kompetence, kterou by si měl člověk žijící v moderní společnosti osvojit, aby byl schopen činit demokratická rozhodnutí. Skládá se z porozumění, integrování, hodnocení a odpovědného vytváření informací a užívání digitálních technologií bezpečným a vhodným

Tab. č. 1 Mediální gramotnost – 5 klíčových otázek

KDO?	Kdo je autorem sdělení?
	Jaké informace lze o autorovi sdělení dohledat?
	Kdo má kontrolu nad vznikem a šířením sdělení?
CO?	Co je obsahem sdělení?
	Jaké názory či hodnoty jsou ve sdělení přítomny?
	Jsou ve sdělení uvedeny zdroje? Jak se dají obsažené informace ověřit?
	Jaké informace či vyjádření nejsou ve sdělení zahrnuty?
KOMU?	Jaké cílové skupině je sdělení určeno?
	Jakým způsobem se sdělení k příjemcům dostává a jak se případně dále šíří?
	Jak může sdělení ovlivnit názory, postoje a chování příjemců?
JAK?	Jak se sdělení snaží upoutat pozornost?
	Jaký je jazyk a audiovizuální forma sdělení? Proč je právě v této podobě?
	Jaké emoce může sdělení v příjemcích vyvolat? Co je jejich příčinou?
PROČ?	Proč bylo sdělení vytvořeno?
	Kdo má ze sdělení prospěch či užitek?

způsobem. Umožňuje nám pochopit moc tvůrců technologií, platform a mediálního obsahu v digitálním věku a také nám dává schopnost kriticky zhodnotit zdroje informací a na jejich základě vytvářet názory založené na skutečně ověřených informacích, což má přesah i do fungování demokratické společnosti (Kivinen a kol., 2022, s. 3–13).

Tato kapitola vznikla podrobnějším rozpracováním a rozšířením kapitoly 1.3 monografie *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ* (2020), jejíž jsem hlavní autorkou. Zároveň je přesnou kopií jedné z kapitol disertační práce, kterou jsem obhájila v roce 2023.

1.1 Mediální gramotnost a kritické myšlení

Kritické myšlení bývá v souvislosti s mediální gramotností často zmiňováno, proto si jej v této podkapitole krátce představíme. Na úvod je třeba zdůraznit, že se **nejedná o synonymum pro mediální gramotnost**, avšak jedná se o její pevnou součást, a podle řady odborníků (Baran, Scheibe, Rogow, Housand, Nutil, Gazda, Liška, Marek) tvoří dokonce její základ. Zároveň jde o fenomén dostávající se do popředí v souvislosti

s masovým využíváním informačních a komunikačních technologií a s tím související explozí informací (častý je také termín infodemie). Trendem dnešní doby tedy je začlenit kritické myšlení do vzdělávacích osnov, učebnic, studijních programů, kurzů apod. Nicméně zmínky o kritickém myšlení jsou zde již 2500 let, kdy se jím zabývali antičtí filozofové jako Sokrates, Platón či Aristoteles (Gazda, Liška, Marek, 2019, s. 7). V žádném případě se tedy nejedná o zcela nový jev.

Termín kritické myšlení bývá v odborné literatuře definován mnoha různými způsoby. Nejčastěji je však chápáno jako **schopnost objektivně posoudit předkládaný problém s využitím relevantních faktů** (Šedý, 2021, s. 14). Problém lze chápat jako výrok, který můžeme přijmout jako pravdivý, nebo jako nepravdivý. Kritické myšlení je v tomto případě systematické a promyšlené rozhodnutí o tom, zda nějaký výrok odmítneme, přijmeme, nebo se vzdáme úsudku, a zároveň v sobě zahrnuje i míru jistoty, se kterou tento výrok přijmeme, či odmítneme (Moore, Parker, 2012, s. 1–2). K tomu je podle Šedého (2021, s. 14) potřeba vyvinout nemalé úsilí, jelikož kritické myšlení bývá v rozporu s lidskou přirozeností reagovat spíše emocionálně než racionálně. Člověk také může pociťovat tlak na to utvořit si nějaký názor, přičemž zřící se úsudku může vyvolat strach z toho, že budeme působit hloupě. Avšak **právě schopnost přiznat si, že něco nevíme, je pro kritické myšlení klíčová**.

Jiná definice charakterizuje kritické myšlení jako vyšší formu myšlení, při níž dochází k dokazování či vyvracení faktů, argumentaci a definování závěrů. V rámci něj také reflektujeme a testujeme vlastní myšlenkové procesy – je tzv. sebereflexivní (Gazda, Liška, Marek, 2019, s. 77). Z toho plyne, že je založeno na logice, důkazech a jejich vyvrátitelnosti, rozumovém uvažování a vyvrátitelnosti faktů (Šedý, 2021, s. 15). Jedná se tedy o dovednost, kterou se lze naučit a která je navíc přenositelná napříč všemi oblastmi lidského života.

Velmi zajímavé pojetí kritického myšlení nám ve své publikaci přináší také Markoš (2022, s. 14). Ten kritické myšlení chápe jako cestu k vnitřní svobodě člověka. Aby této svobody člověk dosáhl, potřebuje v první řadě sebeovládání, které mu umožní odolat návykovým moderním technologiím. Dále je podle něj nezbytné mít znalosti, umožňující orientaci ve veřejném prostoru, a dovednosti, abychom byli schopni analyzovat obrovské množství zpráv, které na nás každodenně působí.

Praktické používání kritického myšlení ve spojení s mediální gramotností ve svém díle shrnuje Šedý (2021, s. 289–291), který vymezuje několik fází:

- **Formulace a položení otázky** – Abychom mohli cokoliv kriticky vyhodnocovat, musíme si před samotným zkoumáním ujasnit, co se snažíme vyvrátit, či dokázat – tzn. pečlivě prozkoumáme cíl, druh a formulaci položené otázky.
- **Sběr relevantních dat** – Kontinuálně shromažďujeme fakta z adekvátních informačních zdrojů, což je kognitivně, časově i finančně náročný proces, během něhož je potřeba přijmout předpoklad, že nikdy nebudeme mít k dispozici všechny informace. Lidský mozek je totiž vybavený individuální kognitivní kapacitou a má schopnost zpracovat jen určitý objem informací, následně dochází k jeho

přesycení. Pro kritické myšlení je tedy problémem nedostatek relevantních informací, ale paradoxně i přebytek informací.

- **Analýza pramenů** – V rámci této fáze dochází ke zkoumání způsobu sběru a kvality informací v pramenech. V případě hodnocení vědecké práce je potřeba pečlivé přečtení publikačního výstupu, zhodnocení použitých metod a posouzení relevance výsledků pro řešení konkrétního problému. Je nutné vyvarovat se přebírání výsledků jako nezpochybnitelných, absolutních a nezvratných pravd – tzn. vyvarovat se dogmatismu. Klíčový je v této fázi také výběr opravdu relevantních informací, avšak ani ten nemusí vést k racionální volbě, jelikož se můžeme mýlit v tom, jaká fakta považujeme za relevantní.
- **Hodnocení pramenů** – zajímá nás autor dané publikace (Jedná se o vědce, novináře, amatéra? Jaké má vzdělání a kvalifikaci? V čem konkrétně spočívá jeho odbornost?), datum vydání (Kdy byla napsána a kdy vyšla? Hraje zde roli kontext doby, politická situace apod.), vydavatel (Kdo publikaci vydal? Jaké má dané vydavatelství poslání? Jedná se o běžné, nebo odborné nakladatelství?), cílový čtenář (Komu je publikace primárně určena? Je určena spíše odborníkům, nebo laické veřejnosti?), sdělované informace (Je možné odlišit názory autora od faktů? Je autorův pohled subjektivní, nebo objektivní?), zdroje v publikaci (Jsou předkládaná fakta adekvátně doložena a citována?), ohlas (Jak publikaci vnímá kritika?).
- **Uspořádání pramenů** – Poté, co zvolíme relevantní informace, je potřeba je přehledně a logicky uspořádat. K tomu nám může sloužit elektronická, tištěná či kombinovaná databáze. Cílem je vytvořit natolik funkční systém, aby byla práce s informacemi efektivní a nedocházelo k chaosu.
- **Vyvození závěru** – Po kritickém zvážení informací obsažených ve zdrojích se rozhodneme argument buď přijmout, nebo odmítnout. Avšak závěrem může být i to, že v současné chvíli nemáme k dispozici dostatek relevantních informací, a proto argument nemůžeme přijmout, ani odmítnout. I v tomto případě se jedná o cenný výsledek, který můžeme v budoucnu podle nových dat modifikovat.

V souvislosti s kritickým myšlením jsem v odborné literatuře narazila na tzv. zkreslení (cognitive bias), kterým se budu podrobněji zabývat v následující kapitole.

2

Mediální gramotnost v kontextu infodemie

V současné době se lidé dostávají do každodenního kontaktu s obrovským množstvím informací, jejichž nárůst je zapříčiněn především neustálým rozvojem informačních a komunikačních technologií, mezi které řadíme například mobil, počítač, notebook či tablet. Prostřednictvím těchto technologií se můžeme téměř kdekoliv, kde je to možné, připojit na internet a vytvořit si profil na některé ze sociálních sítí, ale také produkovat mediální obsah. Zatímco dříve bylo odpovědností konkrétních vydavatelů médií poskytovat pravdivé a ověřené mediální obsahy v souladu s etickými kodexy zpravodajství a většina populace byla pouhým pasivním příjemcem těchto obsahů, dnes může tyto obsahy aktivně produkovat kdokoli bez nutnosti poskytovat ověřené informace a disponovat kapitálem. Každý člověk si může vytvořit například zpravodajský web či stránku na Facebooku a sdílet tam obsah, který může být zavádějící, nebo dokonce záměrně nepravdivý, a tento obsah si pak žije svým vlastním životem a může být hojně sdílen.

Pojem **infodemie** v tomto kontextu tedy **znamená příliš mnoho rychle se šířících informací včetně těch nepravdivých či zavádějících v digitálním i fyzickém prostředí** (NZIP, 2020). Toto označení začalo být hojněji užíváno v souvislosti s pandemií covid-19, kdy se v mediálním prostoru objevovala řada zavádějících a nepravdivých informací s potenciálem způsobit zmatek ve společnosti, nebo dokonce poškodit zdraví jedince. Tato situace dále přispívala k nedůvěře ve zdravotnické orgány a prohlubovala nejistotu ohledně ochrany zdraví. Z toho důvodu Světová zdravotnická organizace (WHO, 2019) vydala doporučení, jak se s infodemií vypořádat. Jedním z nich je právě budování odolnosti vůči dezinformacím.

Na to navazuje také tzv. **Evropský kodex zásad boje proti šíření dezinformací** (Code of Practice on Disinformation), který roku 2018 vydala Evropská komise. Právě ten označuje dezinformace a jevy s nimi související za jeden z aktuálních problémů dnešní doby, proti kterému je třeba aktivně vystupovat. K dodržování kodexu se dobrovolně zavázaly velké internetové informační platformy jako Facebook, Google, Twitter, Microsoft, Mozilla a TikTok, dále pak inzerenti a zástupci reklamního průmyslu. Kodex obsahuje doporučení, v nichž vyzývá firmy, aby omezily publikování

dezinformační reklamy a pomocí svých algoritmů usnadnily uživatelům rozpoznat nepravdivé informace. Je však zároveň nutné dbát na zajištění svobody projevu a umožnění obrany lidem, jejichž příspěvky byly za dezinformační označeny neprávem. Zároveň je dle kodexu třeba odstraňovat nezákonný obsah či obsah, který by mohl způsobit fyzickou újmu. V rámci řešení nedostatků a mezer v kodexu z roku 2018 byl v květnu roku 2021 Evropskou komisí vypracován posilující kodex (European Commission, 2021).

Život v této nové realitě s sebou tedy přináší požadavek na kritické ověřování informací (tzv. fact-checking), profilů uživatelů na sociálních sítích, fotografií, videí apod. Zkrátka je **nutné systematicky a kontinuálně posilovat mediální gramotnost, což může být realizováno pomocí mediální výchovy, o jejíž aktuálnosti a podobě se vedou diskuze.**

V následujícím textu si představíme aktuální problémy související s infodemií – a to **falešné zprávy na internetu** (dezinformace, fake news, hoaxy a misinformace) a **mediální stereotypy** využívané médii k ovlivňování příjemců. Zaměříme se také na **kognitivní zkreslení** poskytující alespoň částečné vysvětlení, proč mohou být lidé k důvěře v nepravdivé informace náchylní. V poslední části se budeme zabývat **problematikou svobody slova na internetu** a důsledky jejího bezbřehého překračování.

2.1 Falešné zprávy na internetu (dezinformace, hoaxy, fake news, misinformace)

Nárůst výskytu falešných zpráv v prostředí internetu můžeme sledovat v době nástupu migrační krize v Evropě v roce 2015 nebo v rámci prezidentských voleb v USA v roce 2016, kdy se do povědomí veřejnosti dostalo sousloví fake news (Higdon, 2020, s. 1), které se částečně významově kryje s pojmem dezinformace (Voráč, Kopecký, 2022, s. 265).

V literatuře se setkáváme s několika definicemi **dezinformací**, které jsou si významově velmi podobné. Dezinformace je podle Slovníku mediální komunikace (Reifová, 2004, s. 45) *úmyslně nesprávná či zkreslená informace tajně implementovaná do informační soustavy oponenta se záměrem ovlivnit žádoucím směrem jeho aktivity či názory*. Dále se zde uvádí, že dezinformace často napadá oponentovu národní, vlasteneckou či kulturní hrdost a náboženské přesvědčení. Moderní dezinformační kampaň podle Reifové začíná veřejným publikováním určitého skandálního materiálu v některém méně známém médiu. Je-li tato kampaň úspěšná, může se dále šířit a mohou ji přebírat i ostatní média. Je potřeba dodat, že v době sociálních sítí a internetu se tento materiál šíří daleko rychleji, než tomu bylo dříve.

Podle Nutila (2018, s. 18) je dezinformace lživá a falešná informace, která má za cíl ovlivnit názor nejen jedince, ale i celé společnosti. Autor dále uvádí, že dezinformace se významově kryje s pojmem **fake news** a některými hoaxy. S velmi podobnou definicí dezinformace se setkáváme také v publikaci *Být v obraze 2*, která vznikla pod záštitou organizace Člověk v tísni. Dezinformací se opět myslí záměrné a systematické

šíření nepravdivých informací. Avšak tyto informace jsou vytvářeny státními aktéry nebo jejich odnožemi vůči cizímu státu nebo vůči médiím (Macek a kol., 2019, s. 267).

Gregor (2018, s. 8) dodává, že se můžeme setkat také s pojmem **misinformace** (fáma). Ten má s dezinformacemi společný nepravdivý či zavádějící obsah, avšak fáma je šířena bez vědomí, že se jedná o lež. Mezi fámy můžeme řadit různé „drby“ nebo tzv. urban legends – příběhy o lidech, kterým se stala nějaká zvláštní příhoda. Misinformace bývají často chybně zaměňovány s tzv. **malinformacemi**, jejichž obsah je naopak pravdivý a vytvořený s cílem poškodit určitou osobu či skupinu osob (Kopecký, 2022). Jedná se o informaci, která byla například dlouho zatajována a následně zveřejněna, aby ovlivnila náš úsudek a poškodila osobu, které se tato informace týká (Kopecký, 2022).

K šíření dezinformací slouží široké spektrum sdělovacích prostředků přes sociální sítě, televizi, rozhlas až po denní tisk. Ve srovnání s minulostí se tyto zprávy šíří daleko rychleji. Dříve mohlo nějakou dobu trvat, než se k nám zpráva dostala, avšak dnes se k ní můžeme dostat během několika minut. Příjemcem těchto zpráv může být kdokoli – od široké neinformované veřejnosti po určitou specifickou část obyvatelstva (Gregor, 2018, s. 8).

Aby byla dezinformace uvěřitelná, musí být splněny tyto tři podmínky (Gregor, 2018, s. 8–9):

- **Musí se částečně zakládat na věrohodných informacích** – Pokud například napíšeme, že kandidáta na prezidenta uneslo UFO, tak nám příjemci příliš věřit nebudou. Pokud však zpochybníme důvěryhodnost financování kandidátovy kampaně a vymyslíme svědectví falešných svědků, můžeme kandidáta v očích svědků značně zdiskreditovat.
- **Musí zapadat do kulturního kontextu** – Pokud obviníme osoby ve Francii z pálení Bible, bude to mít menší dopad, než kdybychom v Pákistánu někoho obvinili z pálení Koránu.
- **Musí se k nám dostat z více kanálů** – Z čím více kanálů (ze sociálních sítí, novin, rozhlasu apod.) se k nám daná informace dostane, tím je pro nás věrohodnější.

Může se zdát, že dezinformace jsou fenoménem dnešní doby, avšak není tomu tak. S pomocí dezinformací se vládci, vojevůdci i další významné osobnosti napříč historií uchýlovali k oklamávání svých protivníků. Snažili se tak získat výhodu ve válce či politickém souboji. Nejranější zmínka o dezinformacích pochází z roku 1923, kdy v rámci ruské tajné policie a zpravodajské státní služby Státní politická zpráva (GPU) vzniklo speciální oddělení, jehož cílem bylo šířit dezinformace v rámci zpravodajských operací. Činnost těchto oddělení měla za cíl ovlivnit rozhodovací procesy v cizích státech. Až do 80. let bylo slovo dezinformace chápáno především jako aktivita spojená se zpravodajským řemeslem (Gregor, 2018, s. 9–10).

V souvislosti s dezinformacemi se setkáváme také s pojmem **propaganda**. Reifová (2004, s. 45) dokonce tvrdí, že *dezinformace je nástrojem propagandy*. Smyslem propagandy podle Alvarové (2017, s. 12–14) není jen měnit veřejné mínění, ale především

s ním jemně manipulovat. Někdy tato manipulace může spočívat jen v prohloubení a vyostření názorů, které jsou již mezi lidmi rozšířeny, stačí je jen zesílit. Propaganda disponuje velkým množstvím technik práce s pravdou, ke které se tu a tam přidá menší lež, správný podtext, mírně upravená fotka apod. Zároveň propaganda využívá toho, že každý člověk má určité slabé místo, prostřednictvím kterého je možné ho ovlivnit. Tvůrci propagandy tato slabá místa znají a mluví jazykem, kterým nás mohou manipulovat (Alvarová, 2017, s. 12–14).

Alvarová (2017, s. 13) dále píše, že *propagandu konzumuje skoro každý. Lidé, kteří povrchně čtou. Lidé, které ve škole nebavila fakta. Středoškoláci, kteří nemají dost informací a nevědí, jak se informace ověřují. Staří lidé, kteří už cítí, že je tělo tolik neposlouchá, a pronásleduje je strach. Ale konzumují ji i ti, kteří přeceňují své vzdělání a myslí si: „Já mám přece dvě vysoké školy, mně se to stát nemůže...“*. V této souvislosti považují za podstatné opět zmínit, nakolik je kvalitní mediální výchova už od raného věku důležitá.

Podobně jako u dezinformace, tak i u **hoaxu** se setkáváme s definicemi, které se z hlediska významu takřka neliší. Hoax je zpráva obsahující falešné nebo zkreslené informace, která obvykle zahrnuje žádost o další šíření a sdílení mezi co nejvíce osobami. Cílem takové zprávy může být pobavit či ovlivnit názory nebo postoje příjemců. Hoaxy často také varují před nějakým smyšleným nebezpečím, a tím vyvolávají paniku a strach (Macek a kol., 2019, s. 268).

Někteří autoři neuvádí rozdíl mezi hoaxem a dezinformací, avšak na rozdíl od dezinformace bývá klasický hoax většinou nezávislý na politické situaci či celospolečenských krizích. Může internetem putovat řadu let a objevovat se v různých vlnách (Kopecký, 2019). Není to však pravidlem a hranice mezi dezinformací a hoaxem je velmi tenká, ne-li žádná. Zároveň hoax může být nástrojem propagandy stejně jako dezinformace.

Nutil (2018, s. 137) popisuje hoax jako záměrně vytvořený podvod, který se vydává za pravdu. V širokém významu podle něj pak zahrnuje i fámou, mystifikaci, falešnou zprávu, žert, novinářskou kachnu nebo poplašnou zprávu. Setkat se však můžeme i s podvrženými citáty slavných osobností, upravenými videi či fotografiemi vytrženými z kontextu a doplněnými nepravdivým popisem. S tím souvisí i obsah hoaxů, který může být různý. Může se jednat o zábavné informace, varování před urgentním nebezpečím, falešné prosby o pomoc, zprávy obsahující citové vydírání, lživé petice nebo třeba varování před virovým onemocněním (Gregor, 2018, s. 45).

Další definici uvádějí Kopecký a Szotkowski (2019, s. 2), kteří hoax definují jako nepravdivou zprávu, jejímž primárním cílem je šířit paniku, vystrašit příjemce a donutit ho k unáhleným a často iracionálním reakcím. Hoax většinou obsahuje varování před neexistujícím nebezpečím, nepravdivé informace, např. o aktuálních celospolečenských problémech, nebezpečné návody nebo různé kanadské žertíky, jejichž cílem je pobavit publikum.

Aby se hoax úspěšně šířil a zaujal pozornost příjemců, musí podle Nutila (2018, s. 140) splňovat určitá kritéria:

- **Hoax musí obsahovat lákavé, emotivní až dramatické téma** (což má společné s bulvárem), které láká pozornost příjemců zcela automaticky. Využíván je proto princip takzvaných tří S – strach, smrt, sex.
- **Hoax musí mít neodolatelný titulěk, který opět působí na emoce příjemců.** V této souvislosti můžeme hovořit o tzv. odkazových návnadách (click-bait), které využívají přirozené lidské zvědavosti dozvědět se na základě šokujícího titulku o dané události více. Cílem těchto návnad není nic jiného než zvyšovat návštěvnost webů, a tedy i příjem z online reklamy umístěné na těchto webech. Bohužel, na těchto návnadách založila svůj byznys model řada webů, které se však neobtěžují s poskytováním pravdivých a objektivních informací a jde jim převážně o finanční zisk.
- **Hoaxy často využívají princip autority.** To znamená, že se zaštiťují známými osobnostmi, vědci, anonymními experty či velkými institucemi a firmami. Cílem je zvýšit důvěryhodnost daného hoaxu.
- **Hoax apeluje na čtenáře, aby jej sdíleli a šířili dál.** Tento apel může být spojen i s tvrzením, že se jedná o informaci, kterou oficiální kruhy (médiá, vláda, farmaceutické společnosti apod.) tají.

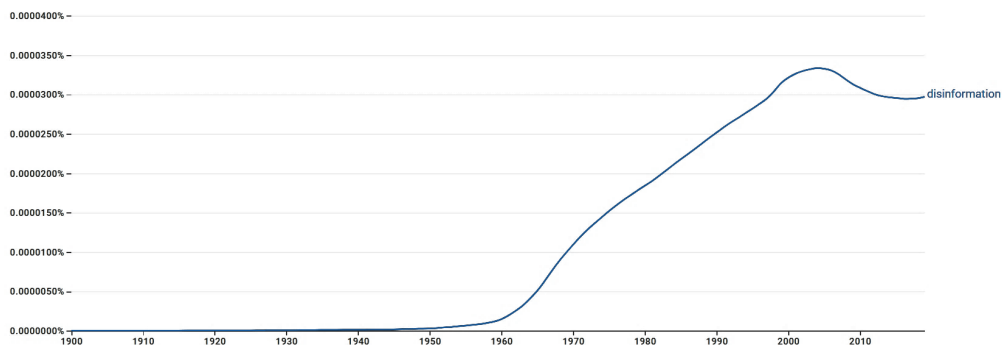
Markoš (2022, s. 142) je toho názoru, že hoaxy a dezinformace mají oproti seriózním zprávám velkou konkurenční výhodu, protože i malá skupina dezinformátorů má potenciál zaplavit internet větším množstvím zpráv než mnohem početnější skupina žurnalistů seriózního periodika. Navíc jsou si dezinformátoři vědomi toho, že vytvořit falešnou zprávu je jednodušší, než vytvořit zprávu pravdivou, a že je možné ji ušít konkrétní cílové skupině na míru, a tím zajistit její rychlé šíření.

Mezi slavné hoaxy, které se šířily českým internetem, patří například hoaxy o tom, že EU chce zrušit písmeno Ř, že za sběr hub můžeme jít do vězení, že Země je placatá, že v tramvajích jsou nastraženy injekční stříkačky s virem HIV apod. Já jsem ve svém výzkumu použila hoax či dezinformaci (v mém výzkumu tyto dva termíny nerozlišuji) o zlevněném másle pro Romy, dále ukázku dezinformační stránky na Facebooku *We Are Here At Home.com* a lživou zprávu o koronaviru objevující se na dezinformačním zpravodajském portále *euRABIA*.

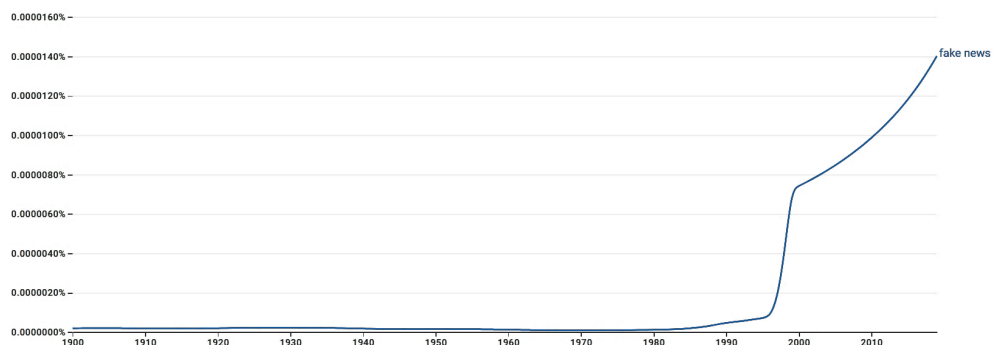
Následující ukázky grafů byly vytvořeny pomocí volně dostupného nástroje Google Books Ngram Viewer schopného zachytit frekvenci slov obsažených v tištěných zdrojích publikovaných mezi léty 1500 až 2019. Tyto zdroje se nacházejí v jazykových korpusech Google dostupných elektronicky v angličtině, čínštině, francouzštině, němčině, hebrejštině, italštině, ruštině nebo španělštině. Prozatím není možné nástroj použít pro česká slova, z toho důvodu jsem zvolila slova anglická, a to konkrétně „disinformation“, „fake news“ a „hoax“ používané v tištěných zdrojích v časovém rozmezí od roku 1900 do roku 2019 (pro další roky nástroj zatím použít nelze). Jsem si vědoma toho, že zmíněné grafy²¹ mohou být nepřesné, jelikož není dostupná detailnější metodologie, kterou nástroj používá při sběru dat. Grafy zde tedy uvádím pouze pro

21) Při popisu používáme slovo „Obrázek“, jelikož se jedná o printscreen webových stránek.

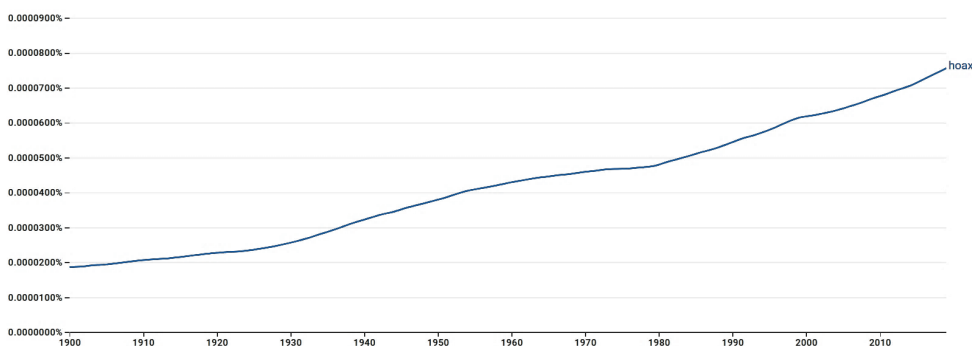
názornost. Vycházím však z předpokladu, že frekvence užití jistých slov nám může hodně napovědět o atmosféře ve společnosti.



Obrázek 2 Frekvence slova „disinformation“



Obrázek 3 Frekvence slova „fake news“



Obrázek 4 Frekvence slova „hoax“

Zatímco frekvence užívání slova „hoax“ kontinuálně vzrůstala v průběhu času, frekvence slova „disinformation“ začala rapidně vzrůstat od roku 1960 a frekvence slova „fake news“ výrazněji rostla až po roce 1996. Co však mají všechna slova společné, je to, že jejich četnost užívání je vzestupná. To může být známkou toho, že se v jistém smyslu začala ve společnosti více používat. Jedním z důvodů tohoto stavu může

být právě rozvoj informačních a komunikačních technologií. Jistý propad můžeme od roku 2005 sledovat u slova „disinformation“, což mě přivádí k úvahám o potenciální příčině, kdy slovo „disinformation“ začalo být nahrazováno slovem „fake news“. Jedná se ovšem pouze o můj předpoklad, nikoliv o objektivně prokazatelný fakt.

Vyvstává otázka, zda by měly být falešné zprávy nějakým způsobem **regulovány**. Markoš (2022, s. 142) tvrdí, že ano, protože se šíří především přes sociální sítě a internetové vyhledávače, a z toho důvodu by hlavní zodpovědnost měla připadnout na jednotlivé vlastníky těchto platforem. Právě ty totiž falešné zprávy promují a platí jejich tvůrcům za reklamu. Podle Markoše (2022, s. 142) by vlády i veřejnost měly tlačit na majitele Facebooku, Googlu, Twitteru či dalších sociálních sítí a vyžadovat od nich, aby zkoumaly pravdivost obsahu, na jehož šíření se podílí.

Tato kapitola vznikla podrobnějším rozpracováním a rozšířením kapitoly 1.5.3 monografie *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ* (2020), jejíž jsem hlavní autorkou. Zároveň je přesnou kopií jedné z kapitol disertační práce, kterou jsem obhájila v roce 2023.

2.2 Kognitivní zkreslení

Důvody, proč jsou falešné zprávy pro člověka tak snadno uvěřitelné, se zabývá moderní výzkum v oblasti psychologie a behaviorálních věd. V průběhu let byla zmapována řada nejrůznějších typů kognitivních zkreslení (lze také použít pojem kognitivní omyly), které omezují schopnost člověka racionálně zpracovávat a kriticky vyhodnocovat informace. Tyto omyly vychází z **tendence lidského mozku zjednodušovat a ekonomizovat svou činnost nebo potlačovat nepříjemné pocity** (Gazda, Liška, Marek, 2019, s. 78).

Kognitivních zkreslení je velké množství, proto na tomto místě uvedu ta nejčastější, kterých se v každodenním životě dopouštějí běžní lidé i profesionálové v daném oboru.

- **Konfirmační zkreslení (confirmation bias)** – Podle Barana (2021, s. 24) se jedná o lidskou tendenci snáze přijímat informace potvrzující naše přesvědčení, a naopak ignorovat či podceňovat informace nepodporující toto přesvědčení. Pokud jsme si o určitém tématu již vytvořili vlastní názor, máme tendenci vyhledávat informace podporující tento názor. Konfirmační zkreslení může být natolik silné, že může samo o sobě vyvolat v některých lidech tzv. placebo efekt, kdy pouze skutečnost, že v něco silně věříme, způsobí, že potřebný výsledek opravdu nastane (Gazda, Liška, Marek, 2019, s. 48).
- **Kotvení (anchoring bias)** – Podstata kotvení je založena na tom, že klademe důraz na první dostupnou informaci (kotva) a ostatní novější informace ignorujeme (Kopecký, 2020). Kotva se tak stává určujícím bodem pro naše budoucí rozhodnutí, i když s vlastním rozhodnutím nemusí vůbec souviset (Šedý, 2021, s. 272). I z toho důvodu je tak obtížné vyvrátit dezinformaci člověku, který jí už uvěřil.

- **Heuristika dostupnosti (availability heuristic)** – Podle Kopeckého (2020) je heuristika dostupnosti založena na lidské tendenci klást důraz na informace, které jsou jednoduché, snadno dostupné, zapamatovatelné a které si rychle vybavíme. Jejím dalším projevem je tzv. iluze frekvence, kdy určitý pojem, se kterým jsme se právě seznámili, najednou začíná vypadat jako všudypřítomný (Gazda, Liška, Marek, 2019, s. 57).
- **Pštrosí efekt (ostrich effect)** – Jde o záměrné popření negativní informace tím, že ji ignorujeme (Kopecký, 2020). Obrazně řečeno unikneme nepříjemné informaci tak, že „strčíme hlavu do písku“. Tento jev se projevuje téměř ve všech oblastech lidského života a je výsledkem tendence lidského mozku ochránit nás před problémem, se kterým bychom nemuseli být schopni se vyrovnat.
- **Stádový efekt (bandwagon effect)** – Jak už název napovídá, stádový efekt je založen na tom, že snadněji přijímáme názory, které zastávají i ostatní, přičemž nezáleží na tom, zda se tyto názory zakládají na skutečnosti (Kopecký, 2020). Toto chování bývá označováno i jako davová psychóza či davová hysterie. Stádový efekt se může projevovat jako konformita, jejímž hlavním znakem je přizpůsobování se názorům druhých. Nutkání k přizpůsobování se může být natolik silné, že jeho vlivem mohou lidé dělat věci, které by jako jednotlivci nikdy nedělali (Gazda, Liška, Marek, 2019, s. 51).
- **Pravdivostní relativismus** – Jde o odmítání objektivní měřitelné pravdy a o představu, že každý má svoji vlastní pravdu (setkáváme se také s novým pojmem alternativní pravda), která bývá navíc velmi emočně podkreslena. Příkladem je popírání kulatého tvaru Země zastánci teorie tzv. flat Earth. Ti tvrdí, že Země je placatá, protože to dokazuje jejich vlastní empirické pozorování, a úplně ignorují vědecké poznatky získané desítkami let měření, výpočtů, lety do vesmíru apod. (Kopecký, 2020).
- **Polarizace (polarization)** – Termín polarizace je v poslední době velmi často skloňován. Jedná se o snahu rozdělit složité a komplexní jevy na dvě části, které jsou navzájem v opozici, čímž vznikají dvě protikladné skupiny (tzv. „ti dobří“ a „ti špatní“) zastávající odlišné názory. Jedná se o běžnou součást politické machinace, kdy se se společností rozdělenou na dva znepřátelené tábory lépe manipuluje (Kopecký, 2020). S touto skupinovou polarizací souvisí i tzv. groupthink, do češtiny překládán jako syndrom skupinového myšlení (Lacko, 2019, s. 114). Bývá charakterizován jako konformní uvažování a nekritické přijímání myšlenek v rámci soudržných skupin, přičemž členové usilují o dosažení společného konsenzu, minimalizaci konfliktů, potlačení vlastní osobní odpovědnosti při vysoké identifikaci se skupinou i za cenu autocenzury (Hartl, Hartlová, 2010, s. 327). Můžeme zde vidět také souvislost s výše zmíněným stádovým efektem.
- **Stereotypizace (stereotyping)** – Pro stereotypizace je charakteristické usuzování na vlastnosti jedince na základě jeho příslušnosti k určité skupině nesoucí dané společné znaky a vlastnosti (Gazda, Liška, Marek, 2019, s. 54). Často si kvůli ní vytváříme předsudky, protože pro lidský mozek je přirozené a bezpečné zařazovat jevy, které nás obklopují, do přesných kategorií (škatulek). Stereotypizace

také velmi úzce souvisí s mediálními stereotypy, které budu podrobněji rozebírat v samostatné podkapitole.

- **Dunning-Krugerův efekt** – Podstatou Dunning-Krugerova efektu (nebo také iluze nadřazenosti) je, že právě kvůli své nevědomosti nejsme schopni svou nevědomost rozpoznat (Nutil, 2018, s. 122). Podle Lacka (2019, s. 73) jsou to zejména ti nejméně kompetentní lidé, kteří své síly přeceňují vlivem své neznalosti. Jelikož nejsou s danou problematikou dostatečně odborně obeznámeni, neuvědomují si, jak rozsáhlé limity mají. Naopak, čím více se člověk orientuje v dané problematice, tím více si je vědom její složitosti, komplexnosti a své neznalosti.

Mnou vybraná kognitivní zkreslení v žádném případě netvoří vyčerpávající seznam. Za zmínku stojí také tzv. iluze shlukování (sklon vnímat pravidelné vzorce v nahodilých jevech), náboženské zkreslení (využívání osob s negativní pověstí a jejich označení náboženskými symboly za účelem ovlivnění myšlení veřejnosti), projektování (víra v to, že ostatní lidé mají stejné postoje, priority, názory na věc jako my, a ignorování názorů odlišných), nostalgie neboli nostalgia bias (sklon hodnotit minulost lépe než přítomnost), haló efekt (na základě prvního dojmu si vytvoříme celkový dojem, který lze jen velmi obtížně změnit) a další (Kopecký, 2020).

Nabízí se otázka, zda je možné se z výše zmíněných kognitivních zkreslení vymanit. Návod nám nabízí Baran (2021, s. 24):

- **Nejprve je třeba ověřit si důvěryhodnost zdroje.** – Je mediální sdělení v souladu s etickým kodexem žurnalistiky? Publikoval autor i nějaká další sdělení? Je doména, na které se sdělení nachází, důvěryhodná?
- **Věnujte pozornost kvalitě sdělení a jeho časové posloupnosti.** – Je sdělení aktuální, nebo již bylo použito dříve? Obsahuje mnoho pravopisných chyb, velkých písmen či nadbytečné interpunkce (jako je velké množství vykřičníků a otázníků)?
- **Ověřte původní zdroje a citace.** – Kde jste na mediální sdělení narazili? Čí sdělení citujete? Nachází se sdělení i na jiných platformách? Lze provést reverzní vyhledávání zdrojů či použitých obrázků?
- **Využijte oficiální stránky zaměřující se na ověřování informací.** – V českém prostředí se jedná například o hoax.cz, manipulatori.cz, demagog.cz, hatefree.cz. V zahraničí je to pak FactCheck.org, Snopes, PolitiFact, International Fact-Checking Network a další.

2.3 Mediální stereotypy

Využívání mediálních stereotypů je vedle falešných zpráv další formou ovlivňování uživatelů internetu. Podle Pedagogického slovníku (Průcha, 2003, s. 230) pojem stereotyp označuje *vnímání členů určité společenské skupiny tak, jako by byli všichni její členové stejní*. Podle Průchy (2003, s. 230) v sobě zahrnuje také jednání s těmito členy

takovým způsobem, jako by se nevyznačovali žádnými jinými než skupinovými charakteristikami. Dále můžeme stereotyp vnímat jako vykonávání činnosti stále stejným způsobem, který nevyžaduje hlubší přemýšlení.

Macek a kol. (2019, s. 273) popisují stereotyp jako konvenční, ustálený a často zjednodušený názor či postoj, který se vztahuje na skupinu jako celek. Zároveň jsou stereotypy většinou dlouhodobé a mají hlubší kořeny v určité kultuře. V sociální praxi se vztahují především ke členům menšin nebo subkultur, kdy se často poukazuje na jejich odlišné jednání, které je prezentováno jako divné nebo nevhodné, a tím je zároveň posilován většinový životní styl, který je vnímán jako jediný správný a normální. V chování se pak tyto stereotypy mohou negativně projevat jako diskriminace a předsudky ve vztahu k druhým. Následně pak mohou být východiskem všech forem diskriminačního jednání (Macek a kol., 2019, s. 273).

Mediální stereotypy jsou takové stereotypy, se kterými pracují média, která mají tendenci je přejímat a šířit. Jsou využívány **stereotypy náboženské** (např. Muslimové jsou teroristi, Židé jsou lakomí), **etnické** (např. Romové zneužívají sociální dávky a kradou), **genderové** (např. ženy neumí řídit auto a hrát fotbal, muži se nikdy nezeptají na cestu), **sexuální orientace** (např. gayové jsou zženštilí a nosí růžovou barvu), **vázané na vzdělání** (např. studenti gymnázií jsou chytrí a studenti z učilišť jsou hloupí), **bydliště** (např. lidé z města nemají vztah k přírodě, vesničané jsou hloupí vidláci), **sociální status** (např. bohatí lidé získali peníze podvodem a krádežemi) apod. Rovněž bývají vybírána závažná celosvětová témata jako migrace nebo terorismus. Negativní stereotypy v titulcích mohou být pak projevem bulvarizace, tedy snahou nabídnout příjemcům povrchní či šokující obsah. Tito příjemci si často chtějí potvrdit své postoje a názory, proto jsou články potvrzující jejich stereotypy přijímány lépe než ty, které se snaží tyto stereotypy nabolovat.

Podle Macka a kol. (2019, s. 207) se stereotypy v médiích týkají:

- **Výběru událostí, které se do médií dostanou** – Výběr těchto událostí se řídí novinářskými rutinami (např. negativní zprávy bývají přitažlivější než pozitivní apod.) a mediální logikou. Stereotypy v médiích mohou vznikat v důsledku toho, že novináři ztrácejí objektivitu a sami vidí danou problematiku optikou stereotypů. Také mohou být projevem pohodlnosti novináře, který může používat zavedené postupy místo vytváření jiných nebo který nahlíží na určitý problém z obvyklého a zavedeného úhlu pohledu, než aby se snažil být originální.
- **Výběr mluvčích, kteří se k událostem vyjadřují** – V novinářské praxi se často setkáváme s tím, že mezi oslovovanými jsou politici, a naopak zástupci menšin jsou ve zpravodajství opomíjeni nebo zmiňováni ve velmi specifických kontextech.
- **Jazykové a obrazové ztvárnění mediálního sdělení** – Často se setkáváme s tím, že například Romové se v médiích objevují ve dvou polohách, a to buď jako nesocializované osoby přidávající starosti svému okolí, nebo jako etnikum s hudebním cítěním a rozvinutým folklorem zachycené na záběrech z festivalů romské kultury. Politici mohou být zobrazováni jinak než sportovci, ženy popisovány jinak než muži apod.

Mediální stereotypy se týkají také toho, jakým způsobem média konzumujeme – den začínáme poslechem stále stejné rozhlasové stanice, cestou do práce čteme stále stejné noviny, během dne čteme příspěvky na stále stejných internetových portálech a usínáme při sledování stále stejné televizní stanice (Macek a kol., 2019, s. 208). V tomto smyslu se mluví o tom, že média konzumujeme stereotypně, což se projevuje například tím, že se uzavíráme jakémukoliv odlišnému pohledu, který nám mohou nabídnout jiná média.

Tato kapitola vznikla podrobnějším rozpracováním a rozšířením kapitoly 1.5.5 monografie *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ* (2020), jejíž jsem hlavní autorkou. Zároveň je přesnou kopií jedné z kapitol disertační práce, kterou jsem obhájila v roce 2023.

2.4 Problematika svobody slova na internetu

Dnes lze na internetu sdílet cokoliv – fotky, videa, zkušenosti, názory atd. – s potenciálem rozšířit to za krátkou dobu mezi velké množství uživatelů. Vystává tedy otázka, zda existují jasné bariéry v tom, co lze beztestně sdílet a co už je v rozporu se zákonem. Stejně jako svoboda slova obecně má totiž i svoboda slova na internetu dané hranice stanovené legislativou. V této souvislosti se můžeme setkávat s množstvím výroků odporujících platné legislativě ČR, jejichž cílem je podněcovat nenávisť vůči určitým osobám či skupinám osob. Je zde úzká provázanost s tzv. **hatingem**, který je jednou z forem agrese v online prostředí (dalšími formami jsou například kyberšikana, kybergrooming apod.) a projevuje se nenávisťnými příspěvky na sociálních sítích, komentáři v diskuzích, chatech apod. Tyto projevy nenávisti jsou nejčastěji zaměřeny proti nejrozličnějším náboženským, etnickým, sociálním nebo sexuálním skupinám, ale mohou cílit prakticky na každého člověka bez ohledu na to, jestli je členem zmíněných skupin (Mikulcová, 2018, s. 32). Hating může úzce souviset také s hoaxy a dezinformacemi, které mohou mít v určitých případech za cíl tuto nenávisť vyvolávat (například pod hoaxem o Romech, kteří nemusí v obchodě platit za máslo, se objevila řada nenávisťných facebookových příspěvků).

Za český ekvivalent slova hating lze považovat slovo nenávisť, která je podle *Encyklopedického slovníku* (1993, s. 736) definována jako *intenzivní emoce projevující se zlostí, hněvem, nepřátelstvím vůči osobě, sociální skupině nebo objektu*. Bývá charakterizována radostí z neštěstí druhého a přáním způsobit bolest nenáviděnému objektu.

S hatingem úzce souvisí i tzv. **hate speech**, přičemž oba pojmy mohou být chápány jako synonyma. Podle Hrdiny a kol. (2015, s. 8–9) je hate speech takový projev, který veřejně vyhrožuje nebo ponižuje skupinu obyvatel na základě rasy, náboženského vyznání či etnika, volá po násilných nebo perzekučních opatřeních vůči těmto skupinám nebo podněcuje nenávisť či opovržení vůči nim. Za nenávisťné projevy lze považovat ty, které obsahují přirovnání lidí ke zvířatům, hmyzu apod. a vsugerování

čtenářům, že jim od nějaké skupiny hrozí nebezpečí. Dále autoři uvádějí, že se v ČR zdaleka nejedná o nový fenomén, avšak spolu s rozmachem komunikace na sociálních sítích můžeme pozorovat novou dynamiku jeho šíření.

Pokud o druhém člověku či skupině osob mluvíme jako o zvířeti, věci, nemoci či problému, dopouštíme se podle Markoše (2022, s. 22) tzv. **dehumanizace**. Ta může být velmi škodlivá, protože mění naše vnímání toho, co je ve společnosti normální a vhodné. Pokud by se takové vyjadřování stalo ve společnosti tolerovanou normou, může se zvyšovat násilí proti označovaným lidem, protože fyzickému násilí téměř vždy předchází násilí verbální. Markoš (2022, s. 40) dále uvádí, že slovy lze ublížit stejně jako činy, a proto by mělo být možné trestat slovní projevy podobným způsobem jako ty fyzické. Odkazuje tak na falešnou představu o nutnosti ochrany svobody projevu, která by právě v případě dehumanizace neměla být bezbřehá a měla by být právně omezena. Markoš navrhuje její zákaz a důsledné trestání, dlouhodobější efekt by však podle něj mělo mít její opakované veřejné odsouzení ze strany občanské společnosti a elit (Markoš, 2022, s. 40).

V ČR může sdílení nenávistných projevů naplňovat skutkovou podstatu několika paragrafů trestního zákoníku. Jedná se konkrétně o § 355 a 356 trestního zákoníku (č. 40/2009 Sb.), které zde cituji:

§ 355 Hanobení národa, rasy, etnické nebo jiné skupiny osob

(1) Kdo veřejně hanobí

a/ některý národ, jeho jazyk, některou rasu nebo etnickou skupinu, nebo

b/ skupinu osob pro jejich skutečnou nebo domnělou rasu, příslušnost k etnické skupině, národnost, politické přesvědčení, vyznání nebo proto, že jsou skutečně nebo domněle bez vyznání,

bude potrestán odnětím svobody až na dvě léta.

(2) Odnětím svobody až na tři léta bude pachatel potrestán, spáchá-li čin uvedený v odstavci 1

a/ nejméně se dvěma osobami, nebo

b/ tiskem, filmem, rozhlasem, televizí, veřejně přístupnou počítačovou sítí nebo jiným obdobně účinným způsobem.

§ 356 Podněcování k nenávisti vůči skupině osob nebo k omezování jejich práv a svobod

(1) Kdo veřejně podněcuje k nenávisti k některému národu, rase, etnické skupině, náboženství, třídě nebo jiné skupině osob nebo k omezování práv a svobod jejich příslušníků, bude potrestán odnětím svobody až na dvě léta.

(2) Stejně bude potrestán, kdo se spolčí nebo srotí k spáchání činu uvedeného v odstavci 1.

(3) Odnětím svobody na šest měsíců až tři léta bude pachatel potrestán,

a/ spáchá-li čin uvedený v odstavci 1 tiskem, filmem, rozhlasem, televizí, veřejně přístupnou počítačovou sítí nebo jiným obdobně účinným způsobem, nebo

b/ účastní-li se aktivně takovým činem činnosti skupiny, organizace nebo sdružení, které hlásá diskriminaci, násilí nebo rasovou, etnickou, třídní, náboženskou nebo jinou nenávist.

V kontextu této monografie považuji za důležité zdůraznit právě tu část trestního zákoníku, která hovoří o činech spáchaných prostřednictvím **veřejně přístupné počítačové sítě**. Autoři nenávistných příspěvků si tuto skutečnost často neuvědomují a domnívají se, že se jedná o klasickou internetovou debatu, při které mohou v rámci svobody projevu říkat komukoliv cokoliv. Nicméně, jak již bylo zmíněno, i ta má své hranice dané zákonem. Jeden případ jejího porušení pochází z roku 2017, kdy se na internetu objevila fotografie prvňáčků teplické základní školy. Vzhledem k tomu, že na ní byly převážně romské, arabské a vietnamské děti, zaujala fotografie pozornost nenávistných diskutérů, kteří pod ni psali řadu nenávistných příspěvků. Policie nakonec obvinila celkem tři lidi z trestného činu podněcování k nenávisti a projevování sympatií k hnutí cílícímu na potlačování práv a svobod člověka. Rasistických a nenávistných příspěvků, které zůstaly bez postihu, však byly stovky (Žabka, 2020).

V rámci sdílení nenávistných příspěvků mluvíme také o fenoménu tzv. **internetových trollů**. Podle Kopeckého (2011) termínem troll označujeme uživatele internetu, který záměrně narušuje diskuzi či chat vkládáním nevhodného obsahu s cílem vyprovokovat ostatní účastníky chatu a rozpoutat emocionálně vypjaté reakce od ostatních účastníků diskuze. Výsledkem chování trolla je pak narušení diskuzního fóra, které se změní v prostor nenávistné komunikace. Internetoví trollové se mohou shromažďovat do tzv. **trollich farem** financovaných a podporovaných státem či jiným subjektem za účelem vedení hybridní války, při níž hrají hlavní roli nevojenské nástroje jako propaganda, psychologické operace, informační válka, kybernetické útoky apod. (Roško, 2019, s. 14). Trollové v těchto farmách dostávají měsíční mzdu za to, že na sociálních sítích vystupují jako skuteční lidé s vlastním názorem a spravují a aktualizují své falešné profily. Hlavní náplní některých trollich farem je například chvála a vyzdvihování ruského prezidenta Vladimira Putina, a naopak očerňování představitelů ruské opozice a USA (Aro, 2020, s. 18). Mezi techniky užívané trolly patří šíření militantních memů a youtubových videí, používání automatizovaných propagandistických botů a řetězce podvodných facebookových skupin (Aro, 2020, s. 224).

Fenoménem trollich farem se ve své publikaci podrobně zabývala finská investigativní novinářka J. Aro (2020), která zkoumala vliv ruských trollich operací ve Finsku. Zjistila, že falešné a anonymní profily systematicky vyhrožují a útočí na finské uživatele, a tím se je snaží umlčet. Tyto útoky přicházejí vždy poté, co lidé na sociálních sítích sdíleli informace či názory, které kritizovaly ruskou vládu (Aro, 2020, s. 223).

Jelikož internetoví trollové zahltili internet nejrůznějšími teoriemi, část finské populace již nevěděla, co je pravda a co lež. Falešné profily také neustále opakovaly lži a částečně dosáhly toho, že jim lidé uvěřili. Aro (2020, s. 223) dále uvádí, že ruští internetoví trollové uspěli také v tom, že zbavili občany možnosti získat informace založené na faktech, které tvoří základ při tvorbě názoru, a tím zmanipulovali finskou veřejnou diskuzi.

Diskuzí o tom, jaký je rozdíl mezi fakty a názory, bych tuto kapitolu ukončila. Vzhledem k tomu, že je prostředí internetu zaplaveno velkým množstvím informací, **dovednost rozlišit fakta a názory je pro mediálně gramotného jedince klíčová.** Fakta jsou informace, které objektivně popisují realitu, je možné je ověřit a můžeme pro ně najít jasné empirické důkazy. Existují nezávisle na lidech, kteří je sdělují, a bývají prezentovány neutrálním jazykem. Zatímco názor je informace založená na subjektivním vnímání. Názor je určitou interpretací reality, do které se propisují naše pocity a emoce, a proto zpravidla bývá prezentován emočně zabarveným jazykem. Tato skutečnost však neznamena, že názory nemohou být v souladu s fakty, avšak pokud v souladu nejsou, jedná se o lži (Kopecký, Voráč, Szotkowski, 2022).

V souvislosti s rozlišováním faktů a názorů se setkáváme z tzv. **fact-checkingem**, což je proces, při němž nejčastěji pomocí otázek ověřujeme pravdivost informací. Při ověřování používáme otázky jako: Kdo je autorem daného mediálního sdělení? Jaké má autor pro své tvrzení důkazy? Existují nějaké další zdroje? (srov. kapitola 1). Často je využíváno reverzní vyhledávání obrázků, které nám pomůže zjistit, zda bylo manipulováno s obrazovým materiálem nebo byl použit v jiném kontextu (European Commission, 2022, s. 28). Podle Kopeckého (2022) lze fact-checking rozdělit na 2 základní typy – ante-hoc fact-checking (ověření mediálního sdělení předtím, než je zveřejněno autorem, redakcí apod.) a post-hoc fact-checking (ověření mediálního sdělení poté, co bylo publikováno např. odlišnou organizací než tou, která sdělení zveřejnila).

Velmi podobné charakteristiky jako fact-checking má i tzv. **debunking** (lze volně přeložit jako vyvracení). Jeho cílem je vyvrátit nepravdivé informace a zabránit tomu, aby těmto prokazatelně lživým informacím lidé věřili. Narozdíl od fact-checkingu však nebývá nestranný, ale cílí na konkrétní témata a problémy, jež mají většinou závažný celospolečenský dopad (NATO, 2021, s. 6).

Tato kapitola vznikla podrobnějším rozpracováním a rozšířením kapitoly 1.5.7 monografie *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ* (2020), , jejíž jsem hlavní autorkou. Zároveň je přesnou kopií jedné z kapitol disertační práce, kterou jsem obhájila v roce 2023.

3

Mediální gramotnost a nová média

Zatímco doposud jsem se v rámci mediální gramotnosti zabývala převážně otázkou masového šíření informací v prostředí internetu, nyní se zaměřím na problematiku spojenou s technologiemi obecně.

Rozvoj informačních a komunikačních technologií s sebou přinesl i nová média, jejichž prostřednictvím můžeme komunikovat, zjišťovat a sdílet informace, bavit se, vzdělávat se apod. Christian (2019, s. 14) **nová média charakterizuje jako digitální podobu tradičních médií**, která zahrnují časopisy, noviny, knihy, televizi, rádio, film, video a hudbu. Zároveň do oblasti nových médií spadají také **sociální sítě, internet, videohry, virtuální a rozšířená realita**.

Bez ohledu na to, zda se jedná o tradiční či nová média, nelze opomenout fakt, že na nás mají nezanedbatelný vliv, na který se podrobněji podíváme v první podkapitole. Tuto podkapitolu jsem se rozhodla zařadit i z toho důvodu, že v rámci výzkumné části monografie se zabývám právě vlivem sociálních sítí na chování žáků 2. stupně ZŠ. Schopnost odlišit od sebe veřejnoprávní a komerční média a znát jejich charakteristické znaky je klíčová pro rozvoj kritického přístupu k mediálním sdělením, proto jim bude věnována druhá podkapitola. Následně si přiblížíme problematiku sociálních médií, která jsou v současné době hlavním zdrojem informací pro velkou část populace a zároveň se na ně primárně orientuje můj výzkum. Vzhledem k tomu, že nová média přinesla do lidské společnosti řadu pozitiv, nelze opomenout ani negativa pojící se s jejich rychlým rozvojem. Mezi tato negativa patří především tvorba falešných internetových uživatelských účtů, manipulace s fotografií a klamavá reklama, jejichž cílem je mimo jiné manipulovat ostatními uživateli.

3.1 Problematika vlivu médií

Vzhledem k tomu, že se v monografii zaměřuji mimo jiné na vliv médií (konkrétně sociálních sítí) na žáky 2. stupně ZŠ, považuji za potřebné se v této podkapitole krátce zmínit o problematice vlivu médií na člověka. Ještě před tím si však vysvětlíme, z jakého důvodu média vlastně používáme. To nám umožní lépe porozumět zmíněné problematice.

Podle McQuaila, Blumlera a Browna (1972, s.135–165) existují čtyři důvody, proč lidé média užívají:

- **Kognitivní** – Důvodem pro používání médií je lidská potřeba učit se a dozvídat se nové informace. Lidé se učí například to, jak si zlepšit své znalosti v určitém specifickém oboru prostřednictvím sledování dokumentů, čtení článků, odborných knih apod. Tento důvod velmi silně koresponduje s jedním z primárních cílů masových médií, a to zprostředkovávat informace širokému okruhu uživatelů (Neumann a kol., 2019, s. 10).
- **Afektivní (citový)** – Motivací pro používání médií je v tomto případě nutnost uspokojit emocionální potřeby. K tomu může sloužit například sledování romantických filmů, hraní videoher, čtení bulváru apod.
- **Personální/sociální** – Média slouží jako prostředek k dosažení osobní integrace a tvorbě osobní identity. Tento motiv může být uskutečňován například využíváním sociálních sítí za účelem zvýšení sociálního postavení či kredibility. Dále mohou být média nástrojem sociální integrace a lidé jejich prostřednictvím mohou zkoumat svoji sociální identitu. K tomu může sloužit vzájemná integrace a propojování se s rodinnými příslušníky či přáteli prostřednictvím sociálních sítí.
- **Uvolnění napětí / únik** – Nahromaděné napětí lze uvolnit například hraním násilných videoher či psaním nenávistných komentářů na sociálních sítích. Jako únik z reality může sloužit sledování sci-fi filmů, nekonečných telenovel apod.

Nutno dodat, že lidé mohou používat stejná média, ale jejich motivace může být naprosto odlišná. Například manželský pár sleduje stejný televizní seriál, ale každý k tomu má úplně jiné důvody. Pro jednoho z páru seriál představuje možnost rozvíjet své kognitivní dovednosti prostřednictvím rozklíčování zápletky, zatímco pro druhého je seriál pouhým únikem z reality, kdy strávil celý den stresující práci v kanceláři.

Stejně jako nemůžeme jednoznačně tvrdit, že určité médium lidé užívají vždy s jednou konkrétní motivací, nelze také s jistotou určit, čím vlastně mohou média ovlivňovat jedince i společnost a jaké konkrétní povahy toto jejich působení je. Podle Jiráka a Köpplové (2007, s. 151–152) je to zapříčiněno především společenskou povahou médií a tím, že se jedná o stále se proměňující a rozvíjející systém, jehož vývoj je dán společenskými, ekonomickými, ale i technologickými podmínkami. Média tedy nelze oddělit od zbytku prostředí, neboť působí vždy v rámci určitého celospolečenského kontextu. Roach (1993, s. 12) v tomto smyslu uvádí, že **nelze hovořit o vlivu médií, aniž bychom se současně nezmiňovali o vlivu kultury**.

V souvislosti s vlivem médií bylo provedeno mnoho studií a empirických výzkumů (McLuhan, McQuail, Sloboda a další) často s odlišnými výsledky či náhledy na danou problematiku. Avšak i přes tuto skutečnost se odborníci napříč nejrůznějšími obory shodují v tom, že **média mají nezpochybnitelný vliv na jednotlivce i společnost jako celek, jelikož ovlivňují názory, chování, postoje a hodnoty příjemců**. Dále pak mají vliv na jejich životní styl, způsob trávení volného času a zprostředkovávají informace z celého světa.

Avšak pokud bych měla vybrat jednu z teorií vlivu médií, byla by to tzn. **teorie povahy účinků** od Pottera (1998, s. 261), jelikož částečně koresponduje s výše zmíněnými důvody pro užívání médií (McQuail, Blumler, Brown). Potter (1998, s. 261) rozlišuje šestero účinků médií:

- **Kognitivní** neboli **poznávací** účinky charakterizují média jako prostředky nabízející podněty, které se můžeme naučit. Tyto podněty je možno si zapamatovat a později si je vybavit a použít v nejrůznějších situacích. Pokud média používáme z důvodů lepší orientace ve světě, vyhledávání informací, řešení praktických problémů apod., jsou tyto kognitivní účinky záměrné. O nezáměrných účincích hovoříme v případě, že se odehrávají mimoděk (například prostřednictvím filmů určených pouze k zábavě se můžeme zároveň vzdělávat).
- Mediální obsahy jsou schopny vytvářet a formovat postoje, názory a přesvědčení uživatelů, tudíž dalším účinkem médií je vliv na naše **postoje**. Nelze tvrdit, že konkrétní mediální obsahy mají vždy konkrétní účinek. V tomto smyslu neexistuje žádný univerzálně platný model. Avšak je prokázáno, že média mohou působit tak, že posilují již existující postoje, názory, předsudky,³¹ pohled na svět či politické přesvědčení. Zároveň nelze předpokládat, že by média nemohla postoje kultivovat, tedy vytvářet či pozměňovat.
- **Citové** účinky jsou založeny na tom, že média mohou ve svých uživateliích spouštět různě silné citové reakce jako smutek, nudu, strach, úzkost, zuřivost, slast apod. Především strach a úzkost jsou emocionální reakce, prostřednictvím kterých se dá s uživateli manipulovat a přivést je často i k iracionální reakci, čehož hojně využívají tvůrci dezinformací či hoaxů.
- Média mohou v lidském organismu vyvolat mimovolné **fyziologické reakce**. Ty se ve většině případů neliší od reakcí na jiné podněty (např. při pohledu na zdroj jasu se nám stáhnou oční panenky), avšak občas se pojí konkrétně s některými druhy mediálních obsahů. Příkladem může být sledování napínavého hororu, které prokazatelně vede ke zvýšení krevního tlaku, zrychlení srdečního tepu a zrychlenému dýchání příjemce. Poslech relaxační hudby může naopak vést ke zpomalení srdečního tepu a dýchání, uvolnění svalů apod.
- Média mají vliv také na **chování** svých uživatelů – mluvíme o tzv. behaviorálním účinku médií. Ten může ovlivňovat spotřebitelské chování (podnět z reklamy může vyvolat potřebu koupit si určitý produkt či službu), komunikační chování (zhlédnutý pořad se může stát tématem konverzace v rámci mezilidské interakce) či chování k nejbližšímu okolí (vystrašený příjemce určitého hoaxu se může chovat nedůvěřivě ke svému okolí).
- Účinek médií se projevuje také ve vztahu k **hodnotám** dané společnosti. Pokud média podporují hodnoty považované danou společností za pozitivní (vzdělání, úcta k člověku, svoboda apod.), jedná se o účinek konstruktivní. Pokud média hodnoty zpochybňují, nebo dokonce podporují hodnoty negativní (násilné řešení konfliktů, agresivní vyjadřování apod.), jedná se o účinek destruktivní.

31) Více o předsudcích je vysvětleno v části věnující se mediálním stereotypům.

Vliv médií lze tedy hledat na úrovni jednotlivce (postojová, citová, fyziologická či jiná reakce individua na vystavení se mediálnímu obsahu), dále na úrovni sociálních skupin (např. vliv médií na oblékání, stravování apod.), a nakonec na úrovni společenské (Jirák a Köpplová, 2007, s. 179).

Na závěr této podkapitoly si shrneme výsledky výzkumu organizace Pew Research Center, který se zaměřoval na vliv **sociálních sítí** na dospívající mládež. Výzkumu se zúčastnilo 743 respondentů, z nichž 31 % si myslí, že je sociální síť ovlivňující pozitivně, a 24 % vnímá vliv sociálních sítí jako negativní. Zbytek respondentů (45 %) se domnívá, že je sociální síť neovlivňující ani pozitivně, ani negativně. Za pozitivní účinek sociálních sítí označují respondenti vytváření prostoru pro komunikaci s přáteli a rodinou, možnost získávat nové přátele a překonávat osamělost, rychlý přístup ke zprávám a informacím, zdroj zábavy, příležitost být slyšen a viděn apod. Jako negativum je podle respondentů vnímáno šíření dezinformací, sdílení nenávistných příspěvků vedoucí k narušení vztahů, výskyt kyberšikany, nadměrné srovnávání s ostatními způsobující nízké sebevědomí a vznik závislosti (Pew Research Center, 2018).

3.2 Veřejnoprávní vs. komerční média

V rámci výzkumu pracuji s termíny jako veřejnoprávní média a soukromá média, proto si zde stručně uvedeme jejich definici. **Veřejnoprávní média** (nebo také média veřejné služby) jsou zřízena zákony a jejich hlavním cílem není generovat ekonomický zisk jako u komerčních médií, nýbrž poskytovat veřejnosti objektivní informace a vyváženou nabídku pořadů pro všechny skupiny obyvatel (Macek a kol., 2019, s. 273). Mičienka a Jirák (2007, s. 290) dále shrnují, že *hlavním úkolem veřejnoprávních médií je sloužit veřejnému zájmu, rozvoji demokracie a národní kultury a odrážet názorovou pluralitu*. I z toho důvodu bývají označovány jako čtvrtý pilíř demokracie.

Mezi veřejnoprávní média patří **Česká televize, Český rozhlas** (financovány z televizních a rozhlasových poplatků – tzv. koncesionářských poplatků) a **Česká tisková kancelář**, která vydělává na svůj provoz prodejem agenturního zpravodajství (Macek a kol., 2019, s. 273). Vzhledem k tomu, že veřejnoprávní média nejsou finančně závislá na žádném soukromém subjektu ani státu, je u nich velmi přísně střežena nezávislost a objektivita – například žurnalisté jsou povinni řídit se kodexem České televize schvalovaným Poslaneckou sněmovnou, eticky problematické situace řeší etický panel a nad Českou televizí a jejími řídicími subjekty má dohled Rada ČT složená ze všech důležitých politických, regionálních, sociálních a kulturních proudů (Voráč, 2022, s. 11).

Naopak **komerční média** (též soukromá média) jsou masová média, jejichž hlavním cílem je generovat ekonomický zisk, přičemž primárním zdrojem příjmů je prodej reklamy (Macek a kol., 2019, s. 273). Soukromá média nejsou při své práci přímo ovlivňována státem a základními podmínkami jejich fungování jsou dostatečná sledovanost, poslechovost, čtenost či návštěvnost stránek. Jednoduše, čím více lidí bude tato

média konzumovat, tím dražší bude reklamní prostor pro inzerenty a tím více peněz média prodejem reklamy získají (Pospíšil, 2011, s. 27).

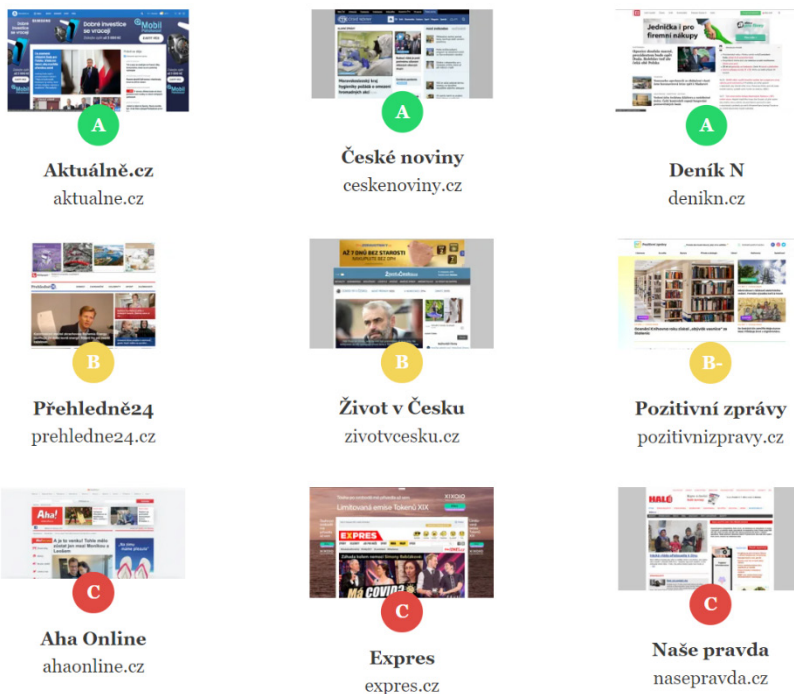
Dle Voráče (2022, s. 10) soukromá média využívají takový druh zpravodajství, jež úkolem je vyvolat emoce a pobavit uživatele než skutečně informovat – tzv. **infotainment**. Ten se projevuje například dramatickou hudbou podkreslující reportáže, výběrem šokujících témat apod. Podle Voráče (2022, s. 10) je nutno dodat, že infotainmentu podléhají do určité míry všechna média, avšak u těch soukromých je tato míra vyšší.

I soukromá média podléhají určitým pravidlům. Periodická média jsou povinna řídit se tiskovým zákonem, kdy za obsah tisku odpovídá vydavatel. V situaci, kdy se mediální sdělení v daném periodiku dotkne dobrého jména určitého subjektu, má tento subjekt právo požadovat po vydavateli reakci a ten má povinnost nepřesné tvrzení uvést na pravou míru. Větší regulaci mají v tomto smyslu rozhlasové či televizní stanice díky Radě pro rozhlasové a televizní vysílání, která má možnost v případě nesplnění licenčních podmínek odebrat licenci (Voráč, 2022, s. 10).

Za zmínku stojí také činnost Nadačního fondu nezávislé žurnalistiky, který každoročně provádí tzv. **MediaRating** zpravodajských a publicistických médií. Jedná se o nezávislé hodnocení důvěryhodnosti médií, přičemž důraz je kladen na míru dodržování základních novinářských norem, jako je transparentnost médií, poctivé nakládání se zdroji a profesionální práce s obsahem. Mezi konkrétní hodnotící kritéria u zpravodajských webů patří snadno dostupné informace o redakci, organizaci, vlastníkovi a provozovateli, zobrazování online zdrojů jako hypertextových odkazů, jasné označení výchozích zdrojů, ověření zpráv z více zdrojů, absence umělého zvyšování důležitosti zprávy, nezneužívání zobecňování a stereotypů, jasné oddělení zpráv a komentářů, jasné odlišení reklamy od redakčního obsahu, absence zavádějících titulků, absence konfliktu zájmů a doplňování agenturního a převzatého zpravodajství o další informace (NFNZ, 2023). Weby jsou na základě těchto kritérií hodnoceny známkami A (nejlepší), A-, B+, B, B- a C (nejhorší). Na obrázku níže můžeme vidět hodnocení vybraných zpravodajských webů (všechny hodnocené weby jsou dostupné na stránkách NFNZ).

Vzhledem k tomu, že ve svém výzkumu pracuji také s prvky bulváru, vysvětlíme si v závěru této podkapitoly základní rozdíly mezi médii seriózními a bulvárními. Mezi **seriózní média** řadíme takové sdělovací prostředky, které kladou hlavní důraz na objektivitu, přesnou a důkladnou analýzu a přinášejí informace v širším kontextu. Na druhé straně **bulvární média** se zaměřují především na emoce a využívají témat jako sex, násilí, katastrofy apod. Nebezpečí bulvárních médií tkví v tom, že mohou šířit různé polopravdy, či dokonce lež, a porušovat tak základní pravidla novinářské etiky (Pospíšil, 2011, s. 28).

Tato kapitola vznikla rozšířením části kapitoly 1.1 monografie *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ* (2020), jejíž jsem hlavní autorkou. Zároveň je přesnou kopií jedné z kapitol disertační práce, kterou jsem obhájila v roce 2023.



Obrázek 5 MediaRating zpravodajských webů

3.3 Sociální média

Sociální média jsou v dnešní době jednou z významných mediálních skupin. Jsou založena převážně na bezprostředních reakcích a interakcích uživatelů, a tím se zásadně liší od médií tradičních. Obsah vyskytující se na sociálních médiích je spoluvytvářen a sdílen uživateli, a tím se mění i celková podoba sociálních médií v průběhu času (Janouch, 2014, str. 299).

Obar a Wildman (2015) ve své studii identifikují čtyři primární znaky sociálních médií:

- V současnosti jsou sociální média založena na **webu 2.0**, který již není pouhým místem, kde se nachází pevný a do jisté míry neměnný obsah, ale naopak se stává prostorem pro sdílení obsahu samotnými uživateli. Ti tedy mohou obsah nejen konzumovat, ale i vytvářet a sdílet.
- Sociální média jsou funkční právě díky **obsahům**, které tvoří jednotliví uživatelé. Lze například nahrávat vlastní videa na YouTube, sdílet tvorbu na Pinterestu, přidávat fotky na Instagram, komentovat články v diskuzi apod. To všechno udržuje sociální média v provozu.
- Jednotlivci (i skupiny) si prostřednictvím sociálních médií **vytváří vlastní profily** charakteristické pro konkrétní sociální médium.
- Propojováním jednotlivých profilů s ostatními profily vznikají prostřednictvím sociálních médií rozsáhlé **sítě kontaktů**.

Mezi sociálními médii jsou nejpobulárnější **sociální síť**, za jejichž předchůdce lze považovat blogy, diskuzní skupiny apod. Sociální síť jsou internetové služby sloužící k vzájemnému propojování uživatelů internetu, a především pak k udržování a navazování různých druhů kontaktů napříč celým světem. Umožňují nám vytvářet uživatelské profily, jejichž prostřednictvím se na internetu můžeme prezentovat, sdílet různé druhy obsahů včetně fotografií a videí, komentovat a hodnotit příspěvky ostatních uživatelů, chatovat s nimi, vytvářet nová virtuální přátelství apod. Podle Černé (2013, s. 28) je nejdůležitějším znakem sociálních sítí právě možnost kontaktu s ostatními a sledování toho, co druzí dělají.

Za zmínku stojí také definice socioložek Boydové a Elissonové (2007, s. 211), které sociální síť charakterizují jako *webové služby, jež lidem umožňují zakládání veřejných či částečně veřejných profilů, vytváření seznamů dalších uživatelů, se kterými chtějí být lidé ve spojení, a zároveň prohlížení seznamů ostatních uživatelů*.

Sociální síť můžeme tedy chápat jako jistou **podskupinu sociálních médií**. Přestože výše zmínění autoři Obar a Wildman chápou sociální média a sociální síť spíše jako synonyma, nepatrné rozdíly zde přeci jen jsou.⁴⁾ Zatímco sociální média se snaží oslovit široké publikum (příkladem může být zpravodajský web – digitální podoba tištěného deníku – kde mohou lidé tvořit obsah tím, že sdílí své názory v diskuzích pod články), sociální síť jsou primárně založeny na propojování jednotlivých uživatelů a budování sítě vztahů. Zároveň sociální média nejsou tak interaktivní jako sociální síť, kde je komunikace mezi zúčastněnými stranami daleko rychlejší.

Je potřeba rozlišovat také mezi sociálními sítěmi a tzv. **messengery**. Hlavní rozdíl je v tom, že sociální síť jsou založeny na konverzaci typu one-to-many, což lze chápat tak, že se prostřednictvím příspěvků snažíme oslovit co nejvíce lidí, kteří nám je mohou komentovat a „lajkovat“. Messengery jsou chatovací aplikace poskytující individuální interakci jeden na jednoho (one-to-one) a jsou zaměřeny především na posílání textových zpráv (Dougherty, 2019).

Podle výzkumné zprávy *České děti v kybersvětě* (Kopecký, 2019) patří mezi nejčastěji používaná sociální média YouTube, Facebook, Facebook Messenger a Instagram. Všechna tato média přitom vlastní stejný majitel – zakladatel Facebooku Mark Zuckerberg. Zmíněná data pro mě byla aktuální v době realizace výzkumu (rok 2020). Nicméně výzkum z roku 2022 s názvem *Děti a kult krásy v online světě* (Kopecký, 2022) prokázal, že nejpoužívanějšími sociálními médii jsou v současné době YouTube, Instagram, TikTok a WhatsApp. Pokud tato data mezi sebou srovnáme, lze vyvodit závěr, že děti v současné době nepovažují Facebook za atraktivní, přičemž popularita TikToku zřetelně stoupla. Během dvou let tedy došlo k podstatným změnám z hlediska oblíbenosti sociálních médií. Je patrné, že v této oblasti je vývoj velmi rychlý a preference uživatelů proměnlivé. Ve svém výzkumu pracuji také se sociální sítí Twitter⁵⁾, která není dětmi příliš využívána. Avšak jedná se o sociální síť, kterou ve větší míře

4) Samotný rozdíl je patrný již v anglických názvech *social media* (sociální média) a *social network* (sociální síť).

5) V době, kdy je monografie ve fázi vydání, je Twitter znám pod jménem X a jeho majitelem je podnikatel Elon Musk.

využívají politici (tudíž se zde setkáváme také s jejich falešnými účty), a proto jsem ji do výzkumu zahrnula.

Vzhledem k tomu, že oba výše uvedené výzkumy pracují s dětmi ve věku od 7 do 17 let, uvedu zde pro srovnání data průzkumu AMI Digital Index z roku 2021, který se orientoval na respondenty ve věku od 15 do 85 let. V této populaci mezi neužívanější sociální média patří YouTube, Facebook, Instagram i TikTok, přičemž poslední dvě zmíněné převládají hlavně u mladší populace. Používáním těchto médií stráví uživatelé v průměru 2,5 hodiny denně (AMI Digital, 2021).

Také je důležité na tomto místě vysvětlit pojem **influencer**, se kterým ve výzkumu často pracuji. Za influencera bývá označován takový uživatel internetu, který dokáže s využitím obsahu, který vytváří, a počtu svého publika ovlivnit chování dalších uživatelů na internetu. Influenceři mají často velkou komunitu lidí, kteří je sledují, dále obsah sdílejí na určité konkrétní platformě (např. Facebook, YouTube apod.) a vyjadřují se k určitému tématu (např. stravování, fitness, péče o kočky, hraní PC her apod.).

V poslední části této podkapitoly bych ráda nastínila problematiku **vlivu sociálních sítí na psychiku dětí a dospívajících**, o které se vedou rozsáhlé diskuze. Podle výzkumu Keles a kol. (2020) byly doposud vydané studie na toto téma nekonzistentní z hlediska metod, designu výzkumu, výběru souboru a použité literatury. Avšak autoři následně dodávají, že zde existuje určitá souvislost mezi psychickými problémy a užíváním sociálních sítí. Na toto zjištění navazuje metaanalýza dvanácti výzkumů s touto problematikou od Ivie a kol. (2020), kteří našli sice malou, avšak statisticky významnou souvislost mezi depresí a dospívajícími uživateli sociálních sítí. Nicméně většina autorů se shoduje v tom, že problematika je natolik komplexní, že zatím není možné vyvozovat jednoznačné závěry. V tom spatřuji i možný směr, kterým by se budoucí výzkumy z oblasti vlivu sociálních sítí na děti a dospívající mohly ubírat.

Tato kapitola vznikla podrobnějším rozpracováním části kapitoly 1.4 monografie *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ* (2020), jejíž jsem hlavní autorkou. Zároveň je přesnou kopií jedné z kapitol disertační práce, kterou jsem obhájila v roce 2023.

3.4 Problémy spojené s novými médii

Stejně jako infodemie, tak i nová média jako taková s sebou nesou kromě pozitiv i řadu rizik a problémů. Zatímco v kapitole věnující se infodemii jsem se zabývala převážně problematikou rychle se šířících informací včetně těch nepravdivých a zavádějících, v této podkapitole se zaměřím na problémy spojené s využíváním nových médií, a to převážně sociálních sítí. Mezi tyto problémy lze řadit tvorbu falešných internetových uživatelských účtů, vytváření falešných fotografií (či manipulaci s fotografiemi) a klamavou reklamu. S ohledem na neustálý technologický rozvoj nelze tento výčet považovat za vyčerpávající. V rámci mediální výchovy je aktuálních problémů daleko více (například problematika kybernetické bezpečnosti, internetových

výzev apod.), avšak já jsem se zaměřila na ty, z mého pohledu, nejdůležitější a často opomíjené.

Společným cílem mnou uvedených problémů je, podobně jako je tomu u hoaxů a dezinformací, manipulovat ostatními uživateli a přimět je k často iracionální reakci. Právě falešné fotografie bývají velmi často použity k podpoření věrohodnosti dezinformací a hoaxů. Z toho plyne, že problematika rizik infodemie a nových médií je velmi úzce provázána a za jejich primární společný znak lze považovat jejich výskyt v prostředí internetu a převážně sociálních sítí.

Jelikož právě sociální sítě jsou v dnešní době jedním z hlavních zdrojů informací pro většinu populace a zároveň nejsou schopny oddělit falešný obsah od pravdivého, je důraz na rozvoj mediální gramotnosti v rámci mediální výchovy daleko větší, než tomu bylo dříve. Pouze mediálně gramotný jedinec totiž dovede rozpoznat pravdivé a nepravdivé informace, falešné profily či fotografie a další problémy, se kterými se na internetu může setkat. Také je potřeba upozornit, že výše zmíněné problémy byly, jsou a budou nedílnou součástí internetového prostoru, a to z toho důvodu, že internet je svobodný a v současné době jej nelze plně regulovat. Právě tato svoboda s sebou přináší i odpovědnost každého jedince naučit se s těmito aktuálními problémy nakládat.

Tato kapitola a její následné podkapitoly vznikly podrobnějším rozpracováním a rozšířením kapitoly 1.5 monografie *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ* (2020), jejíž jsem hlavní autorkou. Zároveň je přesnou kopií jedné z kapitol disertační práce, kterou jsem obhájila v roce 2023.

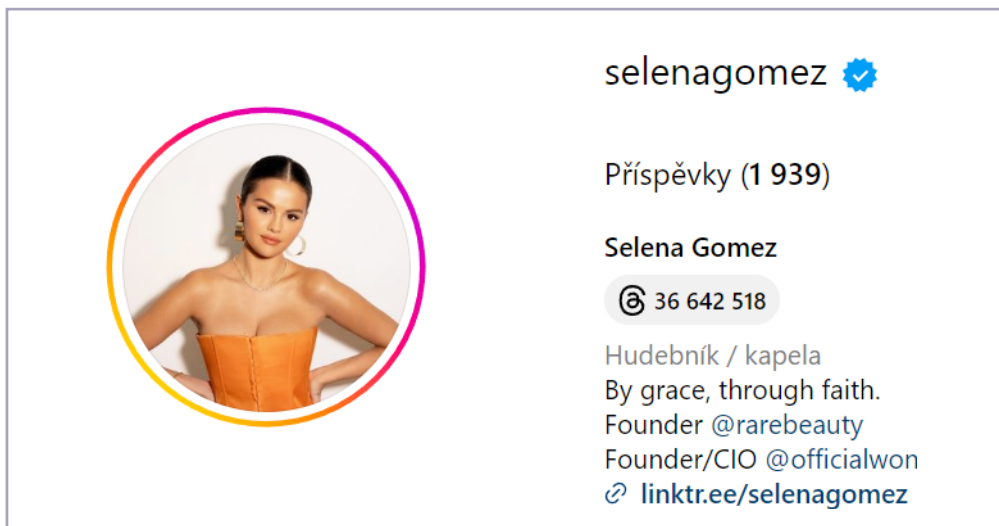
3.4.1 Falešné internetové uživatelské účty

S falešnými internetovými uživatelskými účty (dále jen falešné účty) se setkáváme na mnohých sociálních sítích, ať už jsou to Facebook, Twitter, Instagram, TikTok, či další. Může se jednat o účty veřejně známých osobností (např. politiků, umělců, youtuberů apod.), ale i obyčejných lidí. Já jsem se ve svém výzkumu zaměřila na **falešné účty politiků**, za nimiž mohou stát profesionálové, nebo lidé, kteří jsou motivováni finanční odměnou či pozorností ostatních uživatelů. Smyslem těchto účtů je manipulovat s míněním uživatelů, kteří tyto účty sledují a neuvědomují si, že se jedná o účty falešné, za nimiž nesedí konkrétní člověk na profilové fotografii (v našem případě konkrétní skutečný politik). Pokud například člověk, schovávající se za falešným účtem nějakého politika, napíše určitý kontroverzní příspěvek, může to vyvolávat negativní emoce v ostatních uživatelích a vést tak k šíření nenávisti či paniky. Avšak některé falešné účty nemají za cíl negativně ovlivňovat ostatní, ale vznikají za účelem pobavit své sledující. U těchto účtů však většinou velmi rychle poznáme, že se jedná o satiru (např. satirický facebookový účet o bývalém mluvčím prezidenta, Jiřím Ovčáčkovi, s názvem jiriovcacekunofficial).

S falešnými účty obyčejných lidí se lze setkat v souvislosti s **kybergroomingem**. Tento termín označuje chování uživatelů internetu, které má v oběti vyvolat falešnou důvěru a přimět ji tak k osobní schůzce. Útočník si často vybírá oběti výrazně mladší,

než je on sám, či oběti stejného pohlaví, proto si vytváří falešný účet, na kterém o sobě uvádí nepravdivé osobní údaje, jako jsou jméno, příjmení, věk, bydliště či fotografie obličeje. Tyto fotografie stahuje buď z jiných uživatelských účtů, nebo je získává od svých obětí.

Rozeznat falešné účty veřejně známých osobností bývá často jednodušší než rozeznat falešné účty obyčejných lidí, protože některé sociální sítě jsou schopny odlišit oficiální účet veřejně známé osobnosti od účtu falešného, což se u profilů obyčejných uživatelů neděje. Například Facebook a Instagram tyto oficiální účty označují **ověřujícím symbolem** (tzv. verified button) – malým modrým puntíkem s bílou fajfkou uprostřed nacházejícím se hned vedle jména dané osoby (viz Obrázek 6).



Obrázek 6 Ověřující symbol

Avšak i tento symbol lze zfalšovat, proto bychom si jej vždy měli ověřit tak, že na něj najedeme kurzorem myši a pokud se nám zobrazí rámeček „ověřeno“, jedná se o oficiální účet. Dále nám může napovědět počet sledujících, fotografie a příspěvky uživatele a celkový vzhled daného účtu. Většina sociálních sítí umožňuje falešné účty nahlašovat, čímž alespoň částečně přispívá k jejich regulaci.

Odhalováním falešných účtů se ve své studii zabýval Kupershtein a kol. (2022). V analýze internetových účtů se autoři zaměřili na profilovou fotografii, jméno, datum narození, počet přátel, počet „lajků“ a komentářů, podobu příspěvků apod. Vytvořili tak výzkumný nástroj, který by měl s 97% přesností umožnit detekovat falešné účty na Facebooku. Nicméně vzhledem k počtu analyzovaných účtů (100 účtů) autoři studie přiznávají, že je nutné efektivnost zmíněného výzkumného nástroje dále verifikovat. Dle studie od Hakimi a kol. (2019) je potřeba se při tvorbě komplexního nástroje na odhalování falešných účtů zaměřit nejen na profilovou fotografii, jména atd. (viz výše), ale také na další charakteristické parametry, jako je ID účtu či údaje o poloze a zařízení, na kterém jsou sociální sítě používány.

Pro potřeby svého výzkumu jsem zvolila falešný facebookový účet dnes již bývalého prezidenta ČR Miloše Zemana a falešný twitterový účet opět dnes již bývalého premiéra ČR Andreje Babiše (v době našeho výzkumu (2020) byl Miloš Zeman prezidentem ČR a Andrej Babiš premiérem). Detailněji tyto profily popíšu až v kapitole zabývající se rozbořem jednotlivých položek v dotazníku.

3.4.2 Manipulace s fotografií (falešné fotografie)

Falešnými fotografiemi se myslí takové fotografie, které byly nějakým způsobem upraveny, avšak mohou být chápány i v kontextu fotografií nacházejících se na falešných účtech na sociálních sítích. Jejich společným účelem je ovlivnit naše vnímání a manipulovat námi.

Podle Boese (2019, s. 92–93) se nejstarší manipulace s fotografií odehrávala ještě před jejím samotným pořízením, kdy fotograf naaranžoval určitou scénu například pomocí různých modelů nebo výstřížků. Tato technika byla použita u slavné fotografie víl z Cottingley, která zachycovala dívku, kolem které tancují malé víly. Mohlo se tedy jednat o důkaz, že tyto nadpřirozené bytosti opravdu existují. Odborníci zkoumající tuto fotografii nenašli žádnou známku toho, že by byla falešná, protože nebyla. Byla vytvořena tak, že její autor nejdříve nakreslil víly na papír, potom je vystříhl a papírové figurky připevnil na místa před fotoaparátem.



Obrázek 7 Víly z Cottingley

Jako další způsob falšování fotografií, aniž by se musel upravovat samotný obraz, Boese (2019, s. 94) uvádí **doplnění fotografie o vymyšlený titulek**, kdy se může nevinný snímek proměnit v důkaz strašného činu. Jako příklad uvádí fotografii dětí stojících v oceánu s rukama nad hlavou, která se objevila roku 1913 v newyorském listu *American*. Titulek uváděl, že děti byly do moře nahnány mexickými vojáky, kteří je vzápětí stříleli do zad. Později bylo prokázáno, že se jedná o obyčejnou fotografii z dovolené u moře, na níž si děti hrály v příboji a ruce nad hlavu zvedly, aby momentka získala na zajímavosti.

Naaranžování uměle vytvořené scény či lživý titulek představují efektivní metody podvodů s fotografiemi, ale nejčastěji používanou technikou zůstává **manipulace s obrazem**. Editory fotografií typu Photoshop a další dokážou k snímku přidávat objekty, nebo je vymazávat, měnit barvu, pohybovat věcmi apod. Díky tomu se fenomén manipulace s fotkami v posledních třech desetiletích exponenciálně rozrostl (Boese, 2019, s. 95). Příkladů takových fotografií je velké množství. Například já jsem pro potřeby výzkumu použila upravenou fotografii uprchlíků na střeše vlaku v Chebu (viz Obrázek 24), která se začala internetem šířit v roce 2015 a vyvolávala velmi negativní reakce. Avšak jednalo se o fotomontáž, kdy původní fotografie, pocházející z Indonésie, byla doplněna o fotografii českého vlaku. Dále jsem použila upravenou fotografii obří kočky Snowball (viz Obrázek 22) a fotografii A. Einsteina s falešným citátem (viz Obrázek 23).

Pokud chceme určit, zda je fotografie zmanipulovaná, uvádí Boese (2019, s. 96–97) řadu vodítek. Nejdříve bychom se podle něj měli zaměřit na osvětlení fotografie. Pokud objekty na fotce vypadají tak, že je osvětluje různý zdroj světla nebo se stíny táhnou z různých směrů, může se jednat o fotografii, která byla upravená. Všimát bychom si měli i pixelace a zrnitosti objektů. Pokud něco působí ostřeji či zrnitěji než všechno kolem, bude to tím, že je to do fotky vloženo. Vyhledávat bychom měli také opakující se vzory, což může být zapříčiněno použitím funkce klonování. Nakonec bychom dle autora měli pátrat po deformovaných nebo chybějících částech těla. Padělatelé fotografií často bezděky odstřihují nebo přidělávají části těla jako ruce nebo nohy (viz slavná fotografie z roku 2018 nacházející se v časopise *Vanity Fair* a zachycující moderátorku Oprah Winfrey se třemi rukami a herečku Reese Witherspoon se třemi nohama).

Podle Kopeckého (2018) je při ověřování fotografií rozhodující také úhel pohledu, ze kterého je fotografie pořízena, perspektiva, detail, ořez a kontext. To všechno jsou podle něj nástroje ovlivňující to, jak bude fotografie vnímána čtenářem, jaký druh emocí u něj vyvolá a jak jej následně ovlivní. Vhodně zvolená fotografie může rozhodnout také o tom, zda budou čtenáři číst i samotný text zprávy, nebo zda si závěr udělají pouze na základě konkrétní fotografie.

Dále můžeme ověřovat fotografie pomocí **reverzního vyhledávání**, které nabízí například služba Google obrázky. Stačí do vyhledávače nahrát konkrétní obrázek či odkaz na něj a služba nám vyhodnotí, kde všude se daná fotografie nachází. Díky tomu můžeme například zjistit, že fotografie použitá v článku informujícím o určitých událostech roku 2022 pochází ve skutečnosti z roku 1945, tudíž zde došlo k manipulaci

s fotografií. Dále se při ověřování můžeme zaměřit na tzv. **metadata**, což jsou informace, které obsahuje každá originální fotografie. Kromě samotného obrazu se jedná o informace o tom, kde fotografie vznikla, kdy vznikla, její GPS souřadnice apod. Problémem však je, že jakmile začneme fotografii upravovat v některém z editorů, metadata zmizí (Kopecký, 2022).

V souvislosti s manipulací pomocí fotografií považují za důležité ve stručnosti představit relativně nový fenomén – tzv. **deep fake**. Jedná se o velmi realistickou úpravu videa umožňující věrohodně měnit mimiku zobrazených osob. Těm můžeme do úst vkládat věty, které neproněsly, provádět záměny obličejů, těla atd. Na videu lze například konkrétního člověka nahradit někým zcela jiným. Kvalita výsledného produktu se neustále zvyšuje, jelikož deep fake využívá pokročilého počítačového zpracování dat se zapojením umělé inteligence. To může znamenat velký potenciál pro šíření dezinformací, kdy zcela přestaneme důvěřovat videoobsahu, protože nebudeme schopni rozeznat, kdy se jedná o neupravený záznam a kdy o deep fake (Kopecký, 2019, s. 23–25).

Podle autorů vzdělávacího webu O2 Chytrá škola (2018) orientujícího se na rozvoj mediální gramotnosti nám při ověřování pravdivosti videí mohou pomoci následující kroky:

- Zaměřit se na to, zda osoba na videu **mrká**. Častým nedostatkem deep fake videí jsou právě nemrkající „figuríny“.
- Soustředit se na to, zda tvář osoby na videu projevuje nějaké **emoce**. Deep fake videa zatím nejsou na takové úrovni, aby byla schopna dokonale vykreslit emoce ve tváři, často chybí i základní mimika.
- Zkoumat **vlasy a vousy** osoby na videu. Přirozeně by se měly hýbat spolu s obličejem. Pokud se tak neděje, s velkou pravděpodobností se jedná o deep fake.
- Lze využít nástroje na odhalování deep fake, jako je InVID, či aplikaci od společnosti Microsoft.

Vývojáři programů na tvorbu deep fake si tyto nedostatky samozřejmě uvědomují a lze očekávat, že videa budou v průběhu času zdokonalována, a tedy i hůře rozpoznatelná.

3.4.3 Reklama a její nové formáty

Reklama je podle Slovníku mediální komunikace (Reifová, 2004, s. 209–210) definována jako *způsob persvazivní komunikace, během níž jeden subjekt (komerční či nezisková organizace, popř. soukromá osoba) nabízí svůj produkt, službu nebo ideu veřejnosti s cílem přimět ji ke změně postojů či nákupního chování. Tato nabídka se odehrává především prostřednictvím masové komunikace a její zadavatel za zvlášť označené místo v mediálním obsahu většinou platí.*

McQuail (2009, s. 578) definuje reklamu **jako placenou propagaci zboží či služeb v médiích**, která je cílena na spotřebitele a která má různé cíle jako vytvořit povědomí

a představu o značce nebo vyvolat pozitivní asociace a povzbudit žádoucí chování spotřebitelů. Funkcí reklamy je tedy ovlivnit příjemce tak, aby se choval určitým způsobem.

Podle toho, v jaké oblasti se reklama uplatňuje, rozlišujeme reklamu **komerční, politickou a sociální**. S reklamou komerční se setkáváme nejčastěji. Jejím cílem je upoutat pozornost veřejnosti na určitý výrobek či službu s cílem podpořit nákup. V politické reklamě jde převážně o prezentaci politických stran, jejich postojů a cílů. Lze říct, že se v tomto případě jedná o součást **propagandy**. Reklama sociální se pak snaží upozornit na určitý společenský problém a ovlivnit postoje nebo chování veřejnosti v určité oblasti (Mičienka, Jiráček, 2007, s. 244).

Reklama také bohatě využívá poznatky z oblasti psychologie či sociologie. Mičienka a Jiráček (2007, s. 245) uvádějí, že pro psychologii dospívajících je typická obava z neúspěchu ve společnosti a ze sociální izolace. Mladý adolescent prožívá úzkost z možného odmítnutí u opačného pohlaví, vyčlenění ze skupiny vrstevníků apod. Tvůrci reklam s tímto rozpoložením pracují a prezentují některé výrobky a služby jako pojistku proti neúspěchu v socializaci. Bartošek (2010, s. 107) však uvádí, že problém reklam se netýká jen adolescentů, ale i dětí od nejútlejšího věku. Ty podle něj do určitého věku bezmezně věří všemu, co jim reklama předkládá, proto se různé regulační orgány snaží ovlivňovat množství a typy reklam, ve kterých vystupují děti, které jsou určeny přímo dětem a které mají za cíl skrze děti působit na rodiče.

McQuail (2009, s. 578) dále dodává, že reklama je rozporuplná i z několika dalších důvodů: příjemci si ji obvykle nepřejí a může na ně působit podprahově; má propagandistický charakter a je podezírána z manipulace a klamání; její obsah může být zavádějící či stereotypní apod. Proto jsem se ve výzkumu zaměřila převážně na problémy, které s reklamou souvisejí, a to na **klamavou reklamu, sexismus v reklamách, product placement, skrytou reklamu a reklamu na sociálních sítích**.

Podle § 2977 Občanského zákoníku (č. 89/2012 Sb.) je **klamavá reklama** *taková reklama, která souvisí s podnikáním nebo povoláním, sleduje podpořit odbyt movitých nebo nemovitých věcí nebo poskytování služeb, včetně práv a povinností, klame nebo je způsobilá klamat podáním nebo jakýmkoli jiným způsobem osoby, jimž je určena nebo k nimž dospěje, a tím i zřejmě způsobilá ovlivnit hospodářské chování takových osob*. Taková reklama tedy ovlivňuje spotřebitele pomocí klamu a je posuzována z různých hledisek – dostupnost, povaha, provedení, výrobní postup, datum výroby, použitelnost, množství, cena, podmínky dodání apod. Zkrátka je posuzována podle toho, jaké nepravdivé údaje obsahuje a do jaké míry byla ve spotřebiteli vyvolána klamná představa o realitě.

Klamavá reklama se může týkat ceny výrobku (př. v letáku je uvedena jiná cena, než za kterou je výrobek skutečně prodáván); složení výrobku (př. na obalu ovocné tyčinky je uvedeno, že je ze 100 % složena z ovoce, ze složení však zjistíme, že obsahuje ovoce jen z 5 %); účinku výrobku (př. tabletky, které slibují zhubnutí 15 kg během jednoho týdne); nabídky kurzu či seminářů vedených člověkem s odborným vzděláním v dané problematice, i když toto vzdělání nemá; slib obchodníka, že koupí výrobku přispějete na charitativní účely, ačkoliv tomu tak není apod. Ve svém výzkumu jsem

jako ukázkou klamavé reklamy zvolila webovou stránku nabízející hubnoucí kúru, pomocí níž zhubneme 14 kg za 28 dní. Podrobněji tuto ukázkou popíšu v části monografie věnující se výzkumu.

Dalším pojmem, který souvisí s reklamou, je tzv. **product placement**. Dle Mičienky a Jiráka (2007, s. 280) se jedná o takovou formu reklamy, při níž je *určitý výrobek, služba či logo umístěno do uměleckých děl* (například do seriálů, filmů, zábavních pořadů, videoher apod.), které samy o sobě nemají reklamní charakter. Stává se tak, že divák často ani nezaregistruje, že se mu během konzumace určitého uměleckého díla dostane také velkého množství reklam. Jedním z důvodů, proč autoři do svých děl product placement zařazují, je to, že na základě smlouvy s výrobcem daného produktu či služby může autor zaplatit značnou část svých nákladů na tvorbu daného díla (Mičienka, Jiráček, 2007, s. 280).

S pojmem product placement bývá spojována také **skrytá reklama**. Skrytá reklama je taková reklama, u níž lze jen obtížně určit, zda se jedná o reklamu, protože není jako reklama označena (Macek a kol., 2019, s. 272), a je na rozdíl od product placementu dle zákona zakázána. V ČR je product placement povolen od roku 2010, ale vztahují se na něj určitá pravidla. Jedním z nich je, že musí být vždy uvedeno, že dané dílo obsahuje product placement (např. pomocí zkratky PP). Ve svém výzkumu jsem použila screenshot z pořadu ČT1 *Toulavá kamera*, který obsahuje právě zkratku PP.

Markoš (2022, s. 62) zmiňuje i tzv. **podprahovou reklamu**, která je z hlediska vnímání se do mysli diváka jednou z nejzákladnějších. Product placement je sice nenápadný, avšak podprahová reklama je pro běžného diváka prakticky nepostřehnutelná. Zneužívá tendence lidského mozku vnímat velkou část informací podvědomě, a tím dokáže v člověku vyvolat dojem či emoci, aniž by si toho byl vědom.

Dalším problémem, který s reklamou souvisí, je sexismus, kdy jsou využívány obrazy sexualizovaného těla (v českém prostředí jsou v tomto smyslu zobrazovány hlavně ženy), které nemají s nabízeným produktem žádnou souvislost (např. polonahá žena je zobrazena v souvislosti s prodejem elektroniky). Můžeme zde hledat také souvislost s dříve zmíněnými mediálními stereotypy, kdy se setkáváme s tím, že **sexistické reklamy** jsou založeny na zjednodušených představách o ženách či mužích (např. ženy mohou být spojovány převážně s vařením a úklidem, muži s opravou auta apod.). Tento druh reklam tak může stereotypní představy o mužích a ženách upevňovat a ovlivňovat naše vnímání role muže a ženy ve společnosti.

Problematika reklam je již delší dobu součástí RVP ZV. Může tedy vyvstávat otázka, proč ji zařazovat mezi aktuální problémy mediální výchovy. Vlivem internetu a sociálních sítí se nám však objevily zcela **nové reklamní formáty**. Jedním z nich je **reklama na sociálních sítích**, kterou sdílí influenceři.

V současné době se setkáváme s tím, že **influenceři** mohou mít z reklam na svých účtech na sociálních sítích určitý zisk, který jim může pokrýt veškeré životní náklady. Podle Lou a Yuan (2019) platí, že čím víc je influencer pro své sledující přitažlivější a důvěryhodnější, tím vyšší je důvěra ve značku, kterou na svém účtu propaguje. Zároveň na důvěru sledujících ve značkový obsah nemá žádný vliv odbornost a specializace influencera. Příkladem může být influencer propagující hubnoucí nápoj, který

se dlouhodobě specializuje na oblast historie. Pokud je však pro sledující atraktivní, mohou za atraktivní považovat i jím sdílený produkt bez ohledu na to, že vůbec nesouvisí s jeho specializací. Zároveň je nutno zmínit, že konkrétně u přípravků na hubnutí propagovaných influencerů je zde riziko rozvoje poruch příjmu potravy u jejich sledujících.

Marketingové agentury jsou si této velké propagační síly influencerů vědomy, a proto tuto formu propagace svých výrobků využívají stále častěji. Funguje to kupříkladu tak, že se oblíbená influencerka vyfotí s lakem na nehty, přidá k této fotografii recenzi výrobku a za to dostane od výrobce určitou finanční částku. Vznikají tak diskuze ohledně autentičnosti těchto influencerů v tom smyslu, nakolik jsou přesvědčeni o kvalitě daného výrobku a nakolik jim jde především o finanční odměnu. V ČR platí, že by takováto forma reklamy měla být označována, protože jinak může být považována za klamavou. **Influencer by tedy reklamu měl jasně označit** například pomocí hashtagů #ad, #spoluprace, #reklama, #sponzoring nebo #sponzorovanyobsah. Další možností je využít funkci označení „placeného partnerství“, kterou nabízí Instagram, nebo přímo v příspěvku uvést, že se jedná o reklamu (Bezuchová, 2020).

Reklamu na sociálních sítích zkoumal výzkumný tým z Fakulty sociálních věd UK. Výzkum byl realizován na souboru 330 dětí ve věku 9–15 let. Bylo zjištěno, že **pouze každé desáté dítě bylo schopno vyhodnotit produkt objevující se na sociální síti daného influencera jako sponzorovaný**, tzn. influencer je placen za to, že daný produkt ukazuje (FSV UK, 2018). Děti mladší 12 let mohou mít omezenou reklamní gramotnost, a proto mohou být velmi zranitelné. To potvrzuje i Veirman a kol. (2019), který tvrdí, že sponzorovaný obsah má velký potenciál ovlivnit preferenci značek zcela nevhodných pro děti. Jako příklad z českého prostředí lze uvést společnost Bubbleology. Ta při propagaci svého nápoje využila sílu influencerů, kteří nápoj hojně představovali na svých účtech. Zmiňovali především nezávadné složení nápoje a jeho prospěšnost z hlediska zdraví. Posléze však bylo zjištěno, že nápoj zdaleka neměl takové složení, jaké uváděl výrobce, a že je naprosto nevhodný pro děti, jejichž zdraví může být jeho konzumací ohroženo (Čápková, 2017).

S novými reklamními formáty se objevil také fenomén **algoritmů** a s nimi související **personalizovaná reklama**. Obecně lze algoritmus charakterizovat jako proces složený z daných kroků, které vedou k vyřešení určitého úkolu.

V prostředí sociálních sítí a internetu je cílem algoritmů nabízet uživatelům ten nejlepší obsah odpovídající jejich preferencím – tzv. **personalizovaný obsah**. Celý proces funguje tak, že různé sociální sítě sledují, jaký obsah nejčastěji vyhledáváme, co nejčastěji „lajkujeme“ a na co nejvíce klikáme, a na základě těchto dat nám algoritmy nabízejí obsah „šitý na míru“, což se projevuje především v podobě cílené reklamy. Zkrátka, zajímavější obsah nás udrží na sociálních sítích delší dobu, a tím pádem na nás míří více reklam, které pro sociální sítě představují finanční zisk. Pokud například na Instagramu sledujeme stránky a příspěvky související s dietami, bude nám Instagram samovolně nabízet obsah o dietách, reklamy na hubnoucí přípravky apod. Algoritmus však může být zneužit za účelem cílených politických sdělení a vytvářených dezinformací a hoaxů. Příkladem může být firma Cambridge Analytica, která

v roce 2018 zneužila data téměř 90 milionů uživatelů Facebooku bez jejich vědomí s cílem šíření politické propagandy a ovlivňování veřejného mínění (zvol.si.info, 2019).

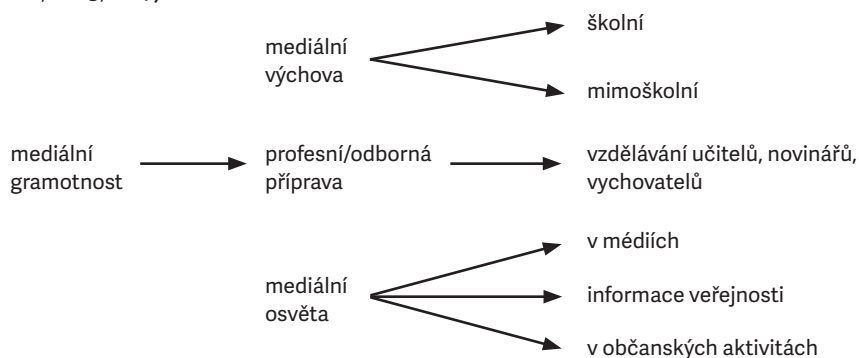
Na závěr bych se ve stručnosti chtěla věnovat tzv. **click-baitu** (lze volně přeložit jako klikací či odkazová návnada). Jedná se o poutavý až neodolatelný odkaz na internetu povzbuzující uživatele, aby na něj klikli a navštívili tak danou webovou stránku. Tento odkaz má za cíl zvýšit její návštěvnost a tím i příjem z reklam. Většinou se jedná o chytlavý titulek psaný tak, aby upoutal naši pozornost za každou cenu, přičemž nutně nemusí souviset s obsahem článku, ke kterému se váže. Často jej využívají bulvární média zneužívající přirozené lidské zvědavosti, které jsou si zároveň dobře vědomy toho, že dobrý titulek prodává. Nezáleží na tom, zda si uživatel odkazovaný článek přečte, nebo ne, či zda je titulek v souladu s obsahem článku. Podstatné je, že danou webovou stránku navštívil, a tím se podílel na vzrůstu jejích příjmů z reklam (Šmíd, 2016).

4

Mediální výchova

Mediální gramotnost je v edukační praxi posilována především v rámci výuky mediální výchovy. V odborné literatuře jsem se setkala s jejími různými definicemi. Pro mě je stěžejní definice uvedená v Pedagogickém slovníku (Průcha, 2003, s. 119), kde je mediální výchova charakterizována jako **výchova k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení**. Jejím cílem je naučit žáky využívat média ke svému sebevzdělávání a seberozvoji, kriticky přistupovat k prezentovaným informacím a zároveň být odolný vůči negativním vlivům médií, jako je třeba manipulace. **Stručně lze cíl mediální výchovy formulovat jako rozvíjení mediální gramotnosti žáků.**

Pastorová a Jiráček (2015, s. 17) mediální výchovu definují jako **systematické předávání poznatků o médiích**, které se realizuje buď ve **škole** v rámci základního, středního či vyššího odborného vzdělávání, nebo prostřednictvím **mimoškolních aktivit**, jako jsou kroužky, dětské či mládežnické organizace apod. Zároveň mediální výchovu chápou jako jednu ze tří rovin rozvoje a zvyšování úrovně mediální gramotnosti. Mezi další roviny patří **mediální osvěta** realizovaná nejčastěji prostřednictvím samotných médií (např. mediální kritikou v tisku, vzdělávacími pořady apod.) a **profesní (odborná) příprava**, kterou se rozumí na jedné straně příprava těch, kteří školní i mimoškolní mediální výchovu uvádějí do praxe, na druhé straně příprava těch, kteří mají podíl na samotné mediální produkci – tzn. především novinářů. Pro přehlednost uvádím jednotlivé roviny mediální gramotnosti zachycené v následujícím schématu (Pastorová, Jiráček, 2015, s. 17).



Obrázek 8 Schéma rovin mediální gramotnosti

Často dochází k chybné interpretaci mediální výchovy, proto si na tomto místě ve stručnosti uvedeme, co mediální výchova není. Za mediální výchovu nelze považovat nauku o tom, jak co nejeфекtivněji využívat média v rámci edukace, či nauku o tom, jak média správně obsluhovat a umět s nimi pracovat, zároveň se nejedná o synonymum pro technologie vzdělávání (Niklesová, Bína, 2010, s. 10).

V zahraniční literatuře (Scheibe, Rogow, Christian, Baran, Pernisco) bývá mediální výchova označována jako „Media Literacy Education“ (lze volně přeložit jako „Výchova k mediální gramotnosti“) či „Media Education“ a její pojetí se ve velké míře shoduje s pojetím Mediální výchovy v RVP ZV, na které se zaměřím v další podkapitole. Také zde je za primární cíl stanoveno **naučit žáky orientovat se ve světě médií**, přičemž hlavní důraz je kladen na **analýzu a kritické zhodnocení mediálního obsahu**. Žáci by měli být schopni pokládat správné otázky, které jim umožní přistupovat otevřeně k novým informacím. Pokud jsou tyto informace vyhodnoceny jako pravdivé, mohou mít potenciál změnit názory a postoje žáků (Scheibe, Rogow, 2012, s. 35).

Pojetí mediální výchovy podle Scheibeho a Rogowa (2012, s. 36–49) je inspirováno asociací NAMLE (National Association for Media Literacy Education), podle které je hlavním smyslem mediální výchovy to, aby lidé bez ohledu na věk **rozdělili návyky a dovednosti, které jim umožní kriticky přemýšlet, efektně komunikovat a stát se uvědomělým občanem pro dnešní svět**. V souvislosti s tím definuje šest principů mediální výchovy:

- Mediální výchova vyžaduje **aktivní pokládání otázek a kritické přemýšlení o mediálním obsahu**, který konzumujeme či vytváříme.
- Prostřednictvím mediální výchovy se **rozšiřuje pojetí gramotnosti** tak, aby zahrnovalo všechny formy médií.
- Mediální výchova staví základy a také **rozšiřuje dovednosti studentů** (či učících se subjektů) bez ohledu na věk. Stejně jako ostatní gramotnosti vyžaduje i tato gramotnost interaktivní a opakované procvičování.
- Mediální výchova se **spolupodílí na utváření informovaných a angažovaných občanů** schopných reflexe a kritického myšlení, což je základní podmínkou pro fungování demokratické společnosti.
- Mediální výchova je založena na uvědomění si, že **média mají nezanedbatelný vliv na utváření kultury a podílí se na socializaci jedince**.
- Mediální výchova pracuje s tím, že **lidé jsou při konzumování mediálních obsahů ovlivněni svými individuálními zkušenostmi**, postojí a názory, a tím si konstruují vlastní význam těchto obsahů.

Tyto principy do určité míry korelují s pojetím mediální výchovy v ČR (zvláště pak v RVP ZV v rámci tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova).

O nastínění jistého **půdorysu mediální výchovy** se pokusili i Mičienka a Jiráková (2007). Ve svém díle shrnují několik bodů vystihujících podstatu fungování, obsahů, vlivů a role médií ve společnosti, na jejichž základě byla koncipována podoba mediální výchovy v ČR, která do jisté míry koreluje a doplňuje výše uvedené principy podle Scheibeho a Rogowa.

Na tomto místě si tedy uvedeme principy mediální výchovy podle Mičienky a Jiráka (2007, s. 12):

- **Mediální sdělení nekopírují přesnou podobu světa**, z toho důvodu nelze předpokládat, že se v médiích odráží svět jako v zrcadle. Všechna sdělení procházející médii směrem k příjemcům budou v jisté míře vždy zjednodušená, zestručněná a podřízená jistému účelu, který nemusí být na první pohled zřejmý. To se týká nejen reklamy, ale i zpravodajství. Poláková (2006, s. 24) dále dodává, že média svým příjemcům nenabízí jednoduchý obraz skutečnosti, nýbrž zprostředkovávají záměrné konstrukce, o jejichž dekódování usiluje právě mediální výchova.
- **Příjemce je potřeba vnímat jako aktivní subjekty**, které si vybírají, co je pro ně z mediální nabídky relevantní. Nelze je tedy chápat jako pasivní masu, což je v rozporu s médii, která příjemce jako masu vnímají, a proto se snaží jejich preference ovlivňovat tím, že nabízejí obsahy atraktivní pro velký počet lidí.
- **Média se podílí na utváření politického a kulturního života, podílí se na naplnění volného času a spoluvytvářejí životní styl příjemců**. Dle Polákové (2006, s. 24) jsou zdrojem informací, na jejichž základě si člověk vytváří vlastní obraz reality, což má vliv na jeho vztah k osobnímu světu.
- Média zprostředkovávají různé typy obsahů, které mají tendenci se opakovat a vytvářet si **vlastní charakteristický aparát výrazových prostředků se specifickým významem pro dané médium** (např. zpravodajství, bulvární časopisy, seriály apod.).
- Média jsou **svébytnou sociální institucí s vlastní strukturou, historií a pravidly fungování** (např. etický kodex).
- Média jsou výrobní podniky s propracovanou dělbou práce usilující o ekonomické přežití, popřípadě tvorbu zisku. **Média se tedy pohybují na dvojím trhu: prodávají uživatelům výsledky své práce a inzerentům reklam zase prodávají své uživatele**. Příjmy z reklam jsou totiž pro většinu médií klíčové pro jejich fungování. Poláková (2006, s. 24) pak dodává, že veškeré mediální obsahy představují jistý druh reklamy, protože propagují určité hodnoty, životní styl apod.

Kromě všeobecných principů mediální výchovy vedou odborníci rozsáhlé diskuze o přístupu k její výuce. V průběhu času se podle Voráče a Kopeckého (2022) vymezily dva základní přístupy. Ten starší z nich, označovaný jako **protekcionistický**, vnímá vliv médií jako negativní, a proto je potřeba se před ním chránit. V rámci tohoto přístupu bychom měli žáky vybavit především analytickými schopnostmi, které jim umožní k mediálním sdělením přistupovat kriticky. Mediální výchova je tedy pojmána jako jistý protilek k negativnímu působení „zlých“ médií.

Na předpokladu, že média primárně neslouží k tomu, aby negativně ovlivňovala jedince, je postaven tzv. **empowerment přístup**. K lepšímu užívání médií nám podle něj nestačí pouze analytické schopnosti a dovednosti, je potřeba zaměřit se na pozitivní aspekty médií a využít je pro zkvalitnění vlastního života. Jedinec je veden k tomu, aby sám přemýšlel o své motivaci a hodnotách, na základě kterých si určí vlastní strategii užívání médií. Prožitek a pochopení vlastní zkušenosti s médii je tedy

naprosto klíčový a analýza mediálních sdělení a jejich možného negativního vlivu ustupuje do pozadí (Voráč, Kopecký, 2022).

Domnívám se, že oba přístupy mají v dnešní výuce mediální výchovy své místo. Zkrátka, někdy je nutné žáky upozornit na určité nástrahy, které před ně média staví, avšak na druhou stranu by měl žák získat důvěru v to, že média mohou být pro jeho každodenní život prospěšná.

Část této kapitoly a její podkapitoly 4.2 vznikla rozšířením kapitoly 1.2 monografie *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ* (2020), jejíž jsem hlavní autorkou. Zároveň je přesnou kopií jedné z kapitol disertační práce, kterou jsem obhájila v roce 2023.

4.1 Konstituování mediální výchovy v historickém kontextu

Počátky úvah o vlivu médií lze spatřovat již v období **antiky**, kdy zejména filozofové jako Aristoteles a Platón ve svých spisech varovali před vlivem divadla na tehdejší mládež. Kořeny mediální výchovy nalezneme také v katechismu, kdy církevní autority vytvářely první seznamy zakázaných knih a rozhodovaly o vhodnosti či nevhodnosti textů (Jechová, 2010, s. 67).

Ani v českém prostředí není myšlenka mediální výchovy nijak nová. Prvním, kdo usiloval o zavedení novin do výuky ve škole, byl s velkou pravděpodobností **Jan Ámos Komenský**. Noviny podle něj byly zdrojem aktuálních informací a poučení, a proto by jejich čtení mělo být povinnou součástí výuky. Ve svém díle *Labyrint světa* se zamýšlel také nad tím, jak média působí v lidské společnosti, a novináře přirovnal k „pištcům“, kteří vábí lidi na různé melodie (Mičienka, Jiráček, 2007, s. 10). Na úvahy Komenského dle Jechové (2010, s. 68) navázali i pedagogové v dalších zemích (především v Německu a Anglii), kteří usilovali o to, aby se noviny jakožto cenný zdroj informací staly předmětem školního vyučování.

Dle Mičienky a Jiráčka (2007, s. 10) se **hlavní impulzy** pro rozvoj mediální výchovy v současné podobě začínají objevovat až **po druhé světové válce**, kdy zde byla patrná snaha vyrovnat se s nešťastnou zkušeností s médii, a především důsledky goebbelsovské propagandy. Mediální výchova v poválečném Německu byla součástí programu denacifikace a souvisela především s výukou mateřského jazyka, v rámci které probíhala četba novin a rozbor textů zpráv. Vizualní komunikace dominující v dnešní době se považovala za méně uchopitelnou než ta jazyková. Detailnější úvahy o mediální výchově spadají podle Jechové (2010, s. 67) do **70. let 20. století**, kdy v Německu začíná vznikat **mediální pedagogika** jako samostatná disciplína, která se dělí na nauku o médiích, didaktiku o médiích, výzkum médií a přípravu na využívání médií mající obsahově nejbližší české mediální výchově.

Druhým výrazným impulzem byla **komericializace médií** v 50. a 60. letech v USA, která pronikala do evropského prostředí v 70. letech. Výzkumy prováděné v USA naznačovaly, že nastupující generaci dělá stále větší potíže rozeznat informace

pocházející ze zpravodajství od reklamního sdělení a přikládají jim stejnou váhu. To vedlo ke zvýšení tlaku na školy, aby upravily obsah výuky a výše zmíněnému trendu čelily. Díky téměř výhradnímu monopolu státních a veřejnoprávních médií nebyla až do konce 70. let komercializace médií v Evropě tak silná jako v USA, a proto se zde (s výjimkou Německa) vyvíjela mediální výchova pozvolnějším tempem a rozvíjela se především ve Velké Británii a skandinávských zemích, jejichž koncepce mediální výchovy později ovlivnila i tu v ČR (Mičienka, Jiráček, 2007, s. 11).

S nástupem globalizace a technologických změn umožňujících digitalizaci médií vzrostla od roku 1989 i síla obav souvisejících s **důsledky masivní mediální produkce**. Dle Mičienky a Jiráčka (2007, s. 11) bylo upozorňováno na nárůst násilných obsahů, popírání (především sexuálních) tabu, zánik tradičních sdílených hodnot a odlidštění či degeneraci mezilidských vztahů. S rostoucími obavami rostly i požadavky na rozvoj mediální výchovy ve většině zemích světa. V dnešní době lze mediální výchovu jako důležitou součást vzdělávání nalézt v zemích západní Evropy, USA, Afriky, Asie, Austrálie, Oceánie a Nového Zélandu, přičemž se postupně prosazuje i v zemích bývalého východního bloku. Například v Maďarsku má mediální výchova velmi dlouhou tradici a je dokonce vyučována jako samostatný předmět, přičemž velký důraz je zde kladen na další vzdělávání pedagogů v této oblasti (Jechová, 2010, s. 69).

Počátky současné podoby **mediální výchovy v ČR** spadají do 90. let 20. století, kdy česká mediální scéna zažívala jeden ze svých nejvýraznějších vrcholů. Do seriózních médií začínaly pronikat zábavní prvky, vzrůstala obliba reality show a zvyšoval se vliv médií na školní mládež. Už nestačilo mediální sdělení jen pasivně konzumovat, nýbrž bylo nutné je analyzovat a porozumět jim (Jechová, 2010, s. 69). Potřeba zavedení mediální výchovy do vzdělávacího procesu tak začala být neodkladná. Z toho důvodu byla od roku 2000 začleněna jako průřezové téma do vznikajícího **Rámcového vzdělávacího programu** a o sedm let později se stala jeho pevnou součástí (Mičienka, Jiráček, 2007, s. 11). Na její podobu bych se ráda podívala podrobněji, proto jí budu věnovat samostatnou podkapitolu.

I přesto, že se mediální výchova stala nedílnou součástí školní výuky, může se její obsahová náplň v jednotlivých zemích lišit. Jechová (2010, s. 72) jako příklad uvádí její podobu v USA vycházející z koncepce „learning by doing“, kdy se žáci sami podílí na tvorbě mediálních produktů, jako jsou školní časopisy, webové stránky, školní televizní vysílání, rozhlas apod. Prostřednictvím této činnosti si žáci osvojují základní poznatky o fungování médií, avšak je potřeba dodat, že zde mají na podobu mediální výchovy značný vliv finanční možnosti konkrétní školy. Zmíněná koncepce odpovídá pojetí mediální výchovy v RVP ZV, konkrétně v důrazu na produktivní činnost, které se budu věnovat později. Naopak v Kanadě a evropských zemích se obsahová náplň orientuje převážně na kritickou analýzu mediálních obsahů (Jechová, 2010, s. 72–73). Avšak v původním účelu mediální výchovy se jednotlivé země shodují – **má být obranou před negativním vlivem médií na žáky a současně je má vybavit schopností využívat média ve vlastní prospěch**.

4.2 Mediální výchova v České republice

V České republice je mediální výchova důležitou součástí vzdělávání, avšak v minulých letech jí nebyla věnována dostatečná pozornost, což se však postupně mění. Je jedním z šesti **průřezových témat⁶¹ Rámcových vzdělávacích programů základního a středního vzdělávání. Tato témata si kladou za cíl seznamovat žáky s aktuálními problémy současného světa a rozvíjet jejich osobnost, zvláště jejich hodnoty a postoje.** Musí být zařazena na prvním i druhém stupni základních škol, ale všechna nemusí být zastoupena v každém ročníku. Nicméně škola je v průběhu základního vzdělávání povinna nabídnout žákům všechny tematické okruhy v daných průřezových tématech (Národní pedagogický institut, 2016). Z hlediska výuky průřezových témat je zde velký prostor pro rozhodnutí samotné školy či učitelů, protože jednotný systém jejich výuky neexistuje. Bývají realizována jako samostatné předměty, projekty, semináře, besedy, kurzy, nebo jsou součástí jiných vyučovacích předmětů. Konkrétně průřezové téma Mediální výchova má velmi blízko ke vzdělávacím oblastem Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost a Informační a komunikační technologie. Nepovažují však za nezbytné blíže upřesňovat vztah jednotlivých vzdělávacích oblastí a průřezového tématu Mediální výchova, jelikož ten je podrobně vymezen v samotném RVP ZV.

Vzhledem k tomu, že se tato publikace zabývá mediální výchovou na základních školách, považuji za důležité uvést pojetí mediální výchovy tak, jak ji definuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) – **mediální výchova v základním vzdělávání nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii** (RVP ZV, 2021, s. 144). Vychází se zde z předpokladu, že pro uplatnění jedince ve společnosti je nezbytné umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií, která jsou zároveň významným socializačním faktorem majícím vliv na jedince či společnost, na vytváření životního stylu a pohledu na svět. Některá média mohou současně vznikat s různými manipulačními záměry, proto je potřeba mediální sdělení posoudit z hlediska záměru jejich vzniku či vztahu k realitě, což vyžaduje značnou průpravu, kterou by měli žáci získat prostřednictvím průřezového tématu Mediální výchova v průběhu studia (RVP ZV, 2021, s. 144).

S novou úpravou RVP ZV, která proběhla roku 2021, je kladen **důraz na propojení Mediální výchovy s digitálními technologiemi**. V této souvislosti jsou zdůrazňována *témata a činnosti týkající se mediální komunikace, bezpečnosti komunikace a minimalizace rizik, potřeby rozlišovat mezi soukromou a veřejnou komunikací a vnímání naléhavosti neustálého kritického vyhodnocování informací a mediálních sdělení* (RVP ZV, 2021, s. 144–145). Toto inovativní pojetí Mediální výchovy je velmi úzce propojeno s mnou prezentovanými aktuálními problémy, jejichž výběr má s užíváním digitálních technologií přímou souvislost.

61 Dalšími průřezovými tématy jsou Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova.

Z hlediska obsahového vymezení respektuje průřezové téma Mediální výchova obvyklý teoretický rámec používaný ve Skandinávii a v zemích západní Evropy, především v Německu. Důraz je kladen na osvojení primárních znalostí o postavení médií ve společnosti, jejich dějin, vnitřního chodu apod. Nejvíce prostoru je však věnováno kritickému porozumění nejrůznějším mediálním produktům, jejich účinkům na jednotlivce i společnost, roli médií v celospolečenském měřítku apod. Východiskem pro toto pojetí je tematický rámec oboru mediální studia, což je pro mediální výchovu výchozí odborná disciplína (Pastorová, Jiráček, 2015, s. 18–19).

Obsah jednotlivých průřezových témat je shrnut do tzv. **tematických okruhů**, které se v rámci Mediální výchovy dělí na okruhy **receptivních** činností a okruhy **produktivních** činností. Podle Krejčířové a Treznerové (2010, s. 15–16) má receptivní činnost tradici spíše v evropské mediální pedagogice, zatímco produktivní činnost vychází z mediální edukační teorie v USA. Nyní se na jednotlivé tematické okruhy podíváme podrobněji a uvedeme si i konkrétní příklady jejich možné realizace v praxi.

Tematické okruhy v rámci **receptivních činností** jsou následující (RVP ZV, 2021, s. 146):

- **Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení** – žáci mají k dispozici několik mediálních sdělení nacházejících se na internetu a snaží se je rozčlenit na informativní, reklamní a zábavní.
- **Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality** – žáci dostanou ukázky několika mediálních sdělení informujících o téže události a s pomocí internetového vyhledávače určují, která jsou založená na faktech a která jsou pouze subjektivními názory autorů.
- **Stavba mediálních sdělení** – žáci dostanou k dispozici několik titulních stran vybraných deníků a srovnávají je mezi sebou na základě různých kritérií (volba slov a obrazů, bulvární prvky, výběr témat apod.). Dále lze žákům předložit ukázku hoaxy, prostřednictvím které identifikují jeho typické znaky (volba interpunkce, velká písmena, apel na sdílení apod.).
- **Vnímání autora mediálních sdělení** – na základě různých mediálních sdělení žáci identifikují postoje, názory, hodnoty, ideologická stanoviska a záměry autora. Sdělení mohou dále rozdělit na ta, ve kterých chce autor čtenáře pouze objektivně informovat, a která naopak obsahují záměrnou manipulaci.
- **Fungování a vliv médií ve společnosti** – žákům je předložen seznam nejčastěji používaných médií v ČR a pomocí internetového vyhledávače hledají jejich vlastníka. Tím se následně dostáváme k diskuzi o rozdílu mezi veřejnoprávními a soukromými médii. Dále se žáci mohou zamýšlet nad rolí sociálních sítí v jejich životě – jejich vlivem na uspořádání dne, konverzační témata, postoje, chování, hodnoty, nákupní chování apod.

Tematické okruhy v rámci **produktivních činností** jsou následující (RVP ZV, 2021, s. 146):

- **Tvorba mediálního sdělení** – žáci vytvoří několik typů mediálních sdělení (dezinformaci, hoaxy, reklamu, objektivní zprávu na zpravodajském webu apod.).

Jednotlivá sdělení mezi sebou porovnávají a diskutují o použitých prvcích (volba slovních obrátů, použití obrazového materiálu, konkrétní umístění sdělení v rámci webových stránek apod.).

- **Práce v realizačním týmu** – žáci v průběhu roku vytvoří platformu (web, instagramový účet, blog apod.) poskytující vzdělávací obsah na určité téma (např. vaření, moderní technologie, sport). Prostřednictvím této činnosti se učí komunikovat, pracovat v týmu, delegovat úkoly, organizovat čas a přebírat zodpovědnost.

Přínos průřezového tématu Mediální výchova v RVP ZV koresponduje s jednotlivými rovinami mediální výchovy podle Labischové (2013, s. 15–16) a Polákové (2007, s. 29–30). Jedná se o rovinu **kognitivní** (schopnosti a vědomosti), **dovednostní** (produktivní činnost) a **afektivní** (postoje a hodnoty). V RVP ZV je pak rovina kognitivní a dovednostní spojena. Jednotlivé roviny mají za cíl **komplexně rozvíjet osobnost žáka s cílem budování mediální gramotnosti**. Pro doplnění na tomto místě popíšu, jaké konkrétní činnosti může každá z rovin obsahovat, přičemž budu vycházet z publikací výše uvedených autorek (Labischová, 2013, Poláková, 2007):

- **Rovina kognitivní (schopnosti a vědomosti)** – žák kriticky přistupuje k mediálním obsahům, rozlišuje zábavné prvky zpráv od informačních a společensky relevantních, chápe cíle a strategie mediálních sdělení, rozumí úloze médií v každodenním životě, dokáže identifikovat postoje a názory autora apod.
- **Rovina dovednostní (produktivní činnost)** – žák vytvoří mediální sdělení pro různé druhy médií, zapojuje se do mediální komunikace, je schopen spolupracovat v týmu apod.
- **Rovina afektivní (postoje a hodnoty)** – žák identifikuje stereotypy v mediálním obsahu, zaujímá kritický postoj vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách), je schopen v textu identifikovat společensky významné hodnoty, cítí zodpovědnost za způsob prezentace vlastních postojů apod.

4.3 Problematické oblasti výuky mediální výchovy v České republice

I přesto, že za posledních několik let došlo k jistému pokroku ve výuce mediální výchovy, stále zde existují problematické oblasti, na které je potřeba upozornit. Jednou z nich je bezesporu **odborná nepřipravenost pedagogů**. Ti sice mají velkou volnost při samotné výuce mediální výchovy, přičemž se mohou opírat o Rámcové vzdělávací programy s tematickými okruhy a přínosy mediální výchovy, nicméně nemají bližší informace o tom, jak ji vlastně správně realizovat a co je jejím obsahem. Tuto mezeru se snažily zaplnit nejrůznější externí organizace, avšak ani ty nevyřešily problém nedostatku systematické obsahové podpory. Na to reagoval Národní ústav pro vzdělávání tvorbou prakticky zaměřených **doporučených očekávaných výstupů (DOV)** pro

jednotlivá průřezová témata. Ty však vznikly roku 2011 a od té doby nebyly aktualizovány, tudíž **dostatečně nereagují na proměny v užívání informačních a komunikačních technologií ze strany žáků**. I přesto se jedná o jistý návod, který mohou pedagogové ve výuce využít.

Doporučené očekávané výstupy pro žáky 2. stupně ZŠ navazují na jednotlivé tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova, přičemž nejsou dále děleny na očekávané výstupy pro receptivní a produktivní činnost. Například pro tematický okruh Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení jsou navrženy následující očekávané výstupy: *žák rozeznává typy mediálních sdělení a jejich typické výrazové prostředky (zpráva, reklama, hudební klip, komiks, www stránky), žák rozeznává zvolené výrazové prostředky jako příznakové a roli jejich citového zabarvení, žák rozlišuje rozdíly v expresivním a citovém zabarvení ve významově blízkých slovech užívaných ve zpravodajství (např. „přiznal“ či „připustil“ místo „řekl“)...* (Pastorová, 2011, s. 7)

Další problematickou oblastí je **nesystematická odborná příprava budoucích pedagogů** v rámci jejich profesní přípravy na vysoké škole. Aby byli v budoucnu schopni kvalitně vyučovat mediální výchovu, je potřeba získat dostatečné znalosti nejen z hlediska odborného, ale i didaktického. V ČR na žádné z pedagogických fakult zatím neexistuje samostatný akreditovaný bakalářský nebo magisterský studijní obor zaměřující se primárně na mediální výchovu. Nicméně většina pedagogických fakult dnes nabízí mediální výchovu jako povinný, povinně volitelný či volitelný předmět.

Rozsáhlou analýzou akreditovaných studijních oborů, platných v akademickém roce 2015/2016,⁷⁾ všech devíti pedagogických fakult v ČR se ve své studii věnoval Šebeš (2016). I přesto, že pedagogické obory nabízí i řada jiných fakult, rozhodl se vzhledem k rozsahu práce omezit pouze na ty pedagogické. Vycházel z dat uložených v elektronických informačních systémech, kterými dnes disponují všechny pedagogické fakulty. Předmětem jeho zájmu bylo nejen to, zda se ve studijních oborech setkáme s předměty obsahujícími problematiku mediální výchovy, ale i v jaké formě jsou vyučovány (povinné, povinně volitelné či volitelné předměty) (Šebeš, 2016, s. 15).

Mediální výchovu sice nenalezneme jako samostatný akreditovaný studijní obor, avšak je obsažena v programu jiných studijních oborů. Jedná se především o český jazyk a literaturu, výtvarnou výchovu a společenské vědy. V menším rozsahu se jí věnují obory pedagogika a psychologie a informační a komunikační technologie. Dle Šebeše (2016, s. 16) patří mezi pedagogické fakulty, které věnují mediální výchově nejvyšší pozornost, fakulty v Olomouci, Ostravě, Plzni, Českých Budějovicích a Hradci Králové. Naopak v Praze, Brně, Ústí nad Labem a Liberci je zastoupení předmětů z oblasti mediální výchovy nejmenší. Tyto předměty mají často volitelný charakter, tudíž je neabsolvují všichni studenti. Z toho plyne výše zmíněná nerovnováha v profesní přípravě budoucích pedagogů. Je totiž velký rozdíl, pokud student absolvuje jeden semestr povinně volitelného předmětu a pokud neabsolvuje žádný předmět. **V tomto směru spatřuji prostor pro diskuzi ohledně systematického vzdělávání budoucích**

7) Jsem si vědoma toho, že se podoba studijních oborů mohla změnit, avšak aktuálnější studie analyzující studijní obory obsahující mediální výchovu zatím nebyla uskutečněna. Co však zůstalo beze změny, je to, že v rámci jednotlivých fakult není jednotná forma vyučování mediální výchovy.

pedagogů v rámci pedagogických fakult v ČR. Zkvalitnění jejich profesní přípravy v oblasti mediální výchovy je totiž základním předpokladem pro její efektivní výuku na základních či středních školách. Dále se domnívám, že vzhledem k povaze dnešní společnosti, která s novými médii přichází do každodenního styku, není možné, aby absolventi pedagogických fakult, tedy budoucí pedagogové, neměli povědomí o tom, co mediální výchova je a jak ji realizovat v praxi.

S ohledem na rozsah monografie se nebudu zaměřovat na konkrétní realizaci mediální výchovy na jednotlivých katedrách pedagogických fakult. Pro názornost zvolím jen jeden příklad, a to **výuku mediální výchovy na Katedře českého jazyka a literatury PdF UP**, která nabízí velké množství povinně volitelných a volitelných předmětů orientovaných výlučně na mediální výchovu s důrazem na její aktuálnost. Jedná se o předměty jako Mediální výchova, Dezinformace jako celospolečenský fenomén, Mediální výchova a jazyk současné žurnalistiky, Mediální výchova jako didaktický problém, Základy mediální výchovy, Rizika online komunikace pro učitele, Specifika moderní komunikace pro učitele, Moderní trendy v elektronické komunikaci, Prevence rizikového chování na internetu, Moderní výukové prostředky ve výuce ČJL, E-Bezpečí – prevence, edukace, intervence, Kybergrooming, Kyberšikana a Mediální komunikace v teorii a praxi. Tyto předměty si mohou zapsat všichni studenti bez ohledu na to, zda studují češtinu. Katedra českého jazyka a literatury roku 2020 otevřela také nový **doktorský studijní program** s názvem **Čtenářství a mediální výchova**, který se orientuje jednak na oblast čtenářství a čtenářské gramotnosti, jednak na oblast mediální výchovy a mediální gramotnosti.

K zamyšlení je také poznatek Woláka (2017), který ve své rigorózní práci dochází k zajímavému paradoxu souvisejícímu s profesní přípravou budoucích pedagogů. Většina mediálně vědních oborů (jako jsou například Mediální studia na filozofických či jiných fakultách) nabízí budoucím učitelům kurzy, jejichž obsahem jsou základy z oboru mediálních studií potřebné pro uplatnění mediální výchovy v praxi. Součástí jejich náplně však není didaktický ani pedagogický přesah. Učitelé jsou tedy vybaveni znalostmi z hlediska obsahu pojícího se s mediální problematikou, avšak nemají informace, jak jej didakticky transformovat. Naproti tomu pedagogické fakulty poskytují studentům komplexní pedagogický a didaktický základ nezbytný pro aplikaci mediální výchovy, odborné poznatky z oblasti mediálních studií jsou však nabízeny v minimální podobě. Vyvstává otázka, zda je v možnostech vysokých škol vytvořit takový vzdělávací kurz či předmět, který by využíval silné stránky mediálně vědních i pedagogických oborů (Wolák, 2017, s. 107–108).

Mezi poslední problematickou oblast spadá samotný **obsah učebnic mediální výchovy, který není dostatečně aktuální**. Tento nedostatek částečně nahrazují externí organizace, kterými se budu zabývat v následující podkapitole. I přes to, že jsou tyto organizace velkým přínosem, jsem přesvědčena, že hlavní odpovědnost za kvalitu výuky mediální výchovy mají právě samotní učitelé, kteří však nedisponují dostatečně aktuálními zdroji, ať už se jedná o učebnice, nebo metodiky.

Naprostá většina tištěných učebnic, které podrobněji představím později, nedokáže reflektovat proměnu mediálního prostředí, a proto se v nich téměř nevyskytuje

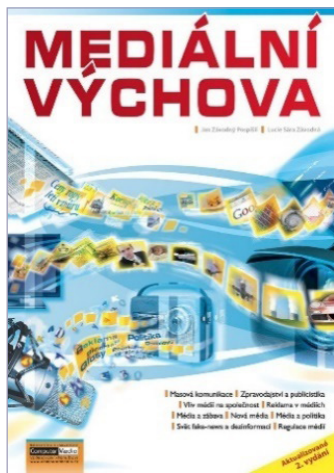
problematika nových digitálních médií, internetu, sociálních sítí apod. Naopak jsou upřednostňována tradiční média, ke kterým dnešní děti a mládež nemají téměř žádný vztah. **V konečném důsledku tak problémem není nedostatek zdrojů, nýbrž jejich obsah, respektive neaktuálnost.** Zároveň jsem si ale vědoma toho, že v dnešním rychle se měnícím světě není reálné vytvořit takovou učebnici, která jej bude dokonale reflektovat. V tomto smyslu budou vždy napřed internetové zdroje. Ty však mají tu nevýhodu, že často nejsou regulovány a na rozdíl od učebnic nemohou disponovat schvalovací doložkou MŠMT. Z těchto důvodů se domnívám, že je **potřeba vytvořit takovou učebnici, která bude alespoň do jisté míry reflektovat aktuální mediální prostředí například tím, že bude upřednostňovat nová média před těmi tradičními.** Tyto předpoklady potvrzují i Jiráková, Šťastná a Zezulová (2018, s. 21), kteří v podkladové studii pro Národní ústav pro vzdělávání považují za klíčové přihlížet k současnému stavu a vývoji komunikačních technologií a na základě toho upravit obsah mediální výchovy. Dále uvádějí, že je potřeba dopracovat strukturu mediální výchovy s ohledem na poznatky psychologie dítěte a vývojové psychologie. Pozornost by měla být věnována například dětem na prvním stupni ZŠ a jejich mediální zkušenosti. V poslední řadě je dle autorů nezbytné propracovat vztah mediální gramotnosti k „příbuzným“ gramotnostem, a to především gramotnosti digitální, internetové, čtenářské a informační.

4.4 Současné zdroje k výuce mediální výchovy pro pedagogy

V návaznosti na předchozí odstavce si v této podkapitole představíme dostupné učebnice mediální výchovy. Poté si uvedeme internetové zdroje, projekty a kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které částečně zaplňují mezeru vytvořenou neaktuálním obsahem učebnic.

4.4.1 Učebnice

Mezi první českou učebnici věnující se mediální výchově patří **Mediální výchova** od Závodné a Pospíšila (2010). Nyní je k dispozici její druhé aktualizované vydání publikované v roce 2020 (viz Obrázek 9). Jak již datum vydání naznačuje, jedná se o nejaktuálnější učebnici mediální výchovy v ČR. Autoři se v ní snažili reflektovat aktuální problematiku, tudíž zde nalezneme témata související s novými médii (např. dezinformace, fake news, sociální sítě, trollí farmy apod). Větší část učebnice (cca 80 stran ze 100) je však věnována obecným informacím o médiích (funkce médií, žurnalistické žánry apod.). I tak je zařazení nových médií do obsahu krokem vpřed, který může určovat budoucí podobu učebnic. Jistým nedostatkem je doprovodná cvičebnice, která navazuje na obsah učebnice z roku 2010, tudíž není aktualizovaná. Žádná z publikací pak neobsahuje schvalovací doložku MŠMT.



Obrázek 9 Mediální výchova (Computer Media)



Obrázek 10 Mediální výchova (Fraus)

Naopak jedinou učebnicí disponující schvalovací doložkou MŠMT je **Mediální výchova – učebnice pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií** (2020), jejíž autory jsou Bělohlavá a Urban (viz Obrázek 10). Součástí je také příručka pro učitele a i-učebnice. Vzhledem k roku vydání učebnice by se mohlo zdát, že bude obsahovat problematiku nových médií, ale není tomu tak. Jen okrajově jsou zde vysvětleny pojmy jako hoax a click-bait, tudíž ji nelze považovat za aktuální. Avšak pozitivem je kapitola věnující se bezpečnému užívání internetu (tematika digitální stopy, kybergroomingu apod.) a jistým zpestřením je také komiksová část popisující příběh žáků, kteří řeší problémy spojené s vydáváním školního časopisu. Další výhodou je oddíl shrnující očekávané výstupy a kompetence ve vztahu k RVP.

Na českém trhu existují i další učebnice jako *Mediální výchova* (2011) a *Mediální výchova: praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ* (2011) od nakladatelství Raabe, *Žurnalistika a škola: příručka pro učitele mediální výchovy* (2010) od Bartoška a Daňkové, *Média tvořivě – metodická příručka mediální výchovy* (2008) od nakladatelství Aisis, *Základy mediální výchovy* (2007) od Mičienky a Jiráka a *Mediální výchova v Čechách* (2005) od Rotha. Vzhledem k datu vydání těchto učebnic a absenci problematiky aktuálních témat se jimi nebudu zabývat podrobněji. Všechny však představují určité doplnění k výše zmíněným učebnicím, a to především z hlediska obecných informací o médiích a mediální gramotnosti.

4.4.2 Projekty a internetové zdroje

Oblasti, které nejsou schopny pokrýt učebnice, jsou obsahem nejrozumnějších internetových zdrojů a projektů.^{8]} Ty zároveň dokážou reflektovat aktuální mediální prostředí rychleji než učebnice. Jisté úskalí tkví ovšem v tom, že téměř kdokoliv může své

8] Nedělám rozdíl mezi projekty a internetovými zdroji, protože jednotlivé projekty se vyskytují převážně v prostředí internetu, a proto v sobě zahrnují i internetové zdroje.

materiály na internet nahrát, tudíž se zde nachází více materiálů různé kvality, a proto zde představím jen takové projekty, které považuji za hodnotné.

Projekt Jeden svět na školách (<https://www.jsns.cz/>)

Důležitými zdroji z hlediska kvality i kvantity jsou materiály projektu Jeden svět na školách realizovaného nevládní neziskovou organizací Člověk v tísni. Tento projekt považuji za natolik kvalitní, že má potenciál nahradit běžně dostupné učebnice. Jeho obsah je tvořen audiovizuálními materiály s metodikami, nabídkami různých seminářů, výsledky výzkumů apod. Velmi přístupný pro žáky je také pořad **Kovyho mediální ring**, ve kterém známý youtuber provází žáky světem nových médií a učí je kritickému přístupu k informacím.

V rámci projektu bylo vydáno dohromady **12 publikací** pro všechny stupně základních škol a střední školy. Já ve své praxi vycházím například z publikací *Být v obraze 2* (2019), *Dezinformační dezinfekce* (2020) a *V digitálním světě* (2020). Všechny publikace jsou zdarma ke stažení na stránkách projektu a přihlášeným uživatelům mohou být na požádání zdarma zaslány v tištěné podobě.

Projekt Jeden svět na školách od roku 2017 každoročně pořádá také **Týdny mediálního vzdělávání** pro žáky středních a základních škol, v rámci kterých probíhá řada seminářů, besed s novináři a workshopů s cílem posilovat mediální gramotnost.

Projekt Svět médií (<http://svetmedii.info/>)

Autorem projektu je učitel Michal Kaderka, který na pražském gymnáziu Na Zlance vede semináře mediální výchovy. Veškeré materiály a metodiky k seminářům sdílí Kaderka na webových stránkách Svět médií a vytváří tak **Otevřenou učebnici**, čímž se snaží mimo jiné snížit nerovnost přístupu ke vzdělávacím zdrojům. Webová stránka obsahuje i přehled aktuálně pořádaných kurzů, s jejichž pomocí si mohou učitelé doplnit znalosti z oblasti mediální výchovy. Kaderka založil také facebookovou skupinu *Sdílíme zkušenosti z mediální výchovy*, která propojuje jednotlivé učitele a umožňuje jim sdílet mezi sebou materiály, pozvánky na workshopy, nejnovější poznatky apod.

Projekt O2 Chytrá škola (<https://o2chytraskola.cz/>)

Tento projekt vznikl pod Nadací O2 a cílí převážně na děti, rodiče a učitele. Jeho oblast zájmu je velmi široká – obsahuje témata jako online bezpečnost, technologie ve vzdělávání, počítačová gramotnost a mediální gramotnost. Pro učitele jsou zde k dispozici články, metodiky a výukové materiály.

Projekt O2 Chytrá škola vypisuje také **grantové výzvy**, které mohou využít jednak základní školy (100 000 Kč), jednak dětské domovy (30 000 Kč). Granty mohou být použity na vzdělávání v oblasti mediální a počítačové gramotnosti, bezpečí na internetu a používání moderních technologií ve výuce.

Dále jsou v rámci projektu realizovány nejrůznější **výzkumy**, na kterých se podílí i Centrum prevence rizikové virtuální komunikace PdF UP. Vznikly tak

výzkumy jako *Národní výzkum kyberšikany učitelů* (2016), *Sexting a rizikové seznámování dětí v kyberprostoru* (2017), *Rodiče a rodičovství v digitální éře* (2018), *České děti v kybersvětě* (2019), *Český učitel ve světě technologií* (2020), *Děti a kultura krásy v online světě* (2022) a *Český učitel ve světě médií* (2021). Spoluautorem posledního jmenovaného je i já, proto se mu budu podrobněji věnovat v empirické části publikace.

Projekt E-Bezpečí (<https://www.e-bezpeci.cz/>)

Projekt E-Bezpečí je realizován Centrem prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Zaměřuje se na **osvětu, prevenci, intervenci, výzkum a vzdělávání** spojené s rizikovým chováním na internetu, jako je kyberšikana, kybergrooming, sexting, netolismus, dezinformace apod. V poslední době se orientuje také na pozitivní aspekty využívání informačních a komunikačních technologií ve výuce.

Hlavní činnost projektu je založena především na terénní práci s různými cílovými skupinami od dětí na 1. a 2. stupni ZŠ po rodiče, policisty a další. Ročně je tak realizováno více než **250 vzdělávacích akcí**.

V rámci projektu je pravidelně realizována **výzkumná činnost**, jsou vydávány nejrůznější **tiskoviny** pro učitele, žáky a rodiče, a v neposlední řadě je provozována také **online poradna**, která je zcela anonymní a zdarma.

Za svou činnost projekt získal řadu **ocenění** (např. cenu MVČR za Nejlepší projekt prevence kriminality na místní úrovni 2023, Evropskou cenu prevence kriminality MVČR 2015 apod.) a je podporován ze strany MŠMT, MVČR a Policie ČR.

Projekt CEDMO (<https://cedmohub.eu/cs/>)

CEDMO (Central European Digital Media Observatory) je nezávislé a nestranické centrum, které má za cíl zkoumat a identifikovat příčiny klesající důvěry v klíčové instituce, a naopak vzrůstajícího vlivu nepravdivých a zkreslených informací ve střední Evropě (především v České republice, Polsku a na Slovensku). Ve spolupráci s Centrem prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého (E-Bezpečí) jsou od roku 2022 realizována výzkumná šetření a řada vzdělávacích aktivit pro studenty a (budoucí) učitele. Ty jsou uskutečňovány prostřednictvím prezenčních i online **přednášek a workshopů zaměřených na podporu mediální výchovy a mediální gramotnosti**. Jejich součástí jsou nejrůznější aktivity na rozvoj kritického myšlení, témata spojená s kognitivními zkresleními, problematika dezinformací a jejich ověřování apod. Důraz je kladen také na **efektivní výchovně vzdělávací složku**, kdy je cílem dezinformaci nejen rozpoznat, ale také chápat důležitost boje proti dezinformacím a jejich vliv na jedince a společnost. Nechybí také náměty konkrétních činností, které mohou učitelé realizovat napříč nejrůznějšími předměty na 1. či 2. stupni ZŠ. Náměty byly zároveň roku 2023 vydány formou příručky s názvem **Na pravdě záleží**.

Projekt Seznam se s médii⁹⁾

Tento projekt byl založen v roce 2019 za účelem **poskytování metodické podpory** v oblasti mediální výchovy učitelům základních a středních škol. Aby učitelé byli dostatečně informováni o tom, jak dané materiály aplikovat v praxi, jsou jim zdarma nabízeny doprovodné **online kurzy**. V roce 2022 projekt zorganizoval první ročník třídního **Festivalu mediálního vzdělávání**, kde si zájemci vyzkoušeli řadu metodik nejen samotného projektu Seznam se s médii, ale i dalších projektů. Došlo tak k jedinečné události sdílení zkušeností z mediální výchovy mezi členy projektů a účastníky navzájem.

Projekt Zvol si info (<https://zvolsi.info/>)

Projekt Zvol si info založili v roce 2016 studenti FSS Masarykovy univerzity. Za jeho vznikem stojí předpoklad, že s nástrahami mediálního světa a sociálních sítí lze bojovat právě pomocí vzdělávání. Proto členové projektu pořádají **workshopy** nejen pro žáky základních a středních škol v České republice a na Slovensku, ale i pro vzdělavatele a veřejnost. Zaměřují se primárně na informační gramotnost na sociálních sítích a kritické a analytické myšlení.

V rámci projektu vznikly také tři **příručky** – *Rozšifruj zprávy*, *Průvodce po sociálních sítích* a *Stopařův průvodce po internetu*. Všechny se věnují vybraným oblastem souvisejícím s novými médii, a proto mohou být vhodným doplněním běžně dostupných učebnic.

Za nejvýznamnější počín projektu však považují **publikaci Nejlepší kniha o fake news** (2018), která jako první na českém trhu přístupnou formou prezentovala problematiku dezinformací, manipulace a hoaxů.

Projekt Fakescape (<https://www.fakescape.cz/>)

Z FSS Masarykovy univerzity pochází i projekt Fakescape založený v roce 2018 s cílem zvyšovat mediální gramotnost žáků základních a středních škol. Autoři projektu však neměli v úmyslu poskytovat žákům pouhé informace o tom, jak se v prostředí internetu chovat. Naopak usilovali o to, aby si žáci tyto znalosti osvojili praktickou a hravou formou sami. Proto vytvořili **únikovou hru**, která je jistým zpestřením výuky a která pomáhá rozvíjet kompetence související s mediální gramotností.

V době psaní této monografie existují dvě verze her. Ta starší z roku 2018 cílí na středoškoláky a jejím tématem jsou fiktivní prezidentské volby v roce 2018.¹⁰⁾ Novější hra z roku 2019 je určena pro žáky 2. stupně ZŠ a je založena na smyšleném příběhu o nebezpečném viru měnícím lidi na nemyslicí bytosti (tzv. dezinfombies). Projekt získal i řadu **ocenění**, z nichž nejvýznamnější je druhé místo v celosvětové soutěži P2P Digital Challenge sponzorované Facebookem. Jako první

9) <https://o.seznam.cz/pomahame/medialni-gramotnost/seznam-se-s-medii/>

10) V době vydání publikace již tato hra není aktuální. Nyní je pro SŠ realizována hra Zachraňte prázdniny o fiktivních prezidentských volbách v roce 2028.

projekt v ČR získal v roce 2021 také první cenu v celoevropském kole Ceny Karla Velikého.

Projekt Fak(e)ticky (<https://www.faketicky.cz/>)

Jedná se neziskovou organizaci věnující se mediální výchově, kritickému myšlení, bezpečnosti na internetu a kultivovanému diskutování. Prostřednictvím **interaktivních workshopů** cílí nejen na žáky a učitele, ale i na obce a firmy. Vzhledem k tomu, že je tým projektu složen z nejrůznějších profesí (učitelé, novináři, sociologové atd.), přináší komplexní pohled na mediální výchovu. Pro učitele jsou na stránkách projektu k dispozici také **metodické materiály** a tipy do výuky.

Můžeme pozorovat, že projektů věnujících se posilování mediální gramotnosti je na českém území velké množství. Uvedený seznam sice není vyčerpávající, avšak pro účely monografie je dostačující. Nicméně existují i další kvalitní internetové zdroje, které by neměly uniknout naší pozornosti, a proto si je zde ve stručnosti představíme. Jedná se o:

- Publicistický web **Manipulátoři.cz** – Hlavní činností webu je kontrola faktů a vyvrácení dezinformací a hoaxů. Obsahuje také rozcestník zdrojů pro učitele mediální výchovy. Ti tak mohou získat tipy na knihy, workshopy, metodické materiály, hry a další.
- Projekt **Demagog.cz** – Jedná se o nezávislou „factcheckingovou“ platformu věnující se ověřování faktických tvrzení politiků. Jejím cílem je kultivovat veřejnou debatu a poukazovat na lživá a manipulativní tvrzení, která mohou ovlivňovat veřejné mínění.
- Portál **Mediální výchova a mediální gramotnost FSV UK** – Je určen studentům, učitelům, rodičům a odborníkům, kteří si chtějí rozšířit znalosti z oblasti mediální výchovy. I přes to, že jsou zde k dispozici starší materiály, jsou na vysoké úrovni z hlediska odbornosti.
- Portál **MV21** – Tento portál vznikl v roce 2021 za podpory studentského grantového projektu IGA, jehož jsem spoluautorkou. Obsahuje jednak články o problematice mediální gramotnosti, jednak rozcestník zdrojů k mediální výchově, který je logicky členěn podle vyučovaného předmětu nebo tématu. Portál vznikl s cílem zlepšit mediální gramotnost na základních a středních školách v ČR.
- Řadu materiálů do výuky a odborných článků o mediální výchově lze nalézt také na metodickém portálu **RVP.CZ**.

4.4.3 Kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Každý pedagog v ČR má v průběhu celé své profesní kariéry právo i povinnost absolvovat další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) zahrnující programy, s jejichž pomocí si pedagogové dále prohlubují, obnovují a doplňují svou kvalifikaci (MŠMT, 2013). Jedná se o pevnou součást celoživotního vzdělávání, která má mimo jiné zabezpečit kvalitu vzdělávacího systému a jeho rozvoj.

Kurzy s akreditací MŠMT nabízí zdarma projekt **Jeden svět na školách**, o němž jsem se zmínila v předchozí podkapitole. Pedagogové mohou absolvovat kurz s názvem **Mediální vzdělávání pro nižší ročníky ZŠ, Mediální vzdělávání pro druhý stupeň ZŠ a SŠ, případně Jak na osobnostní a sociální rozvoj žáků prostřednictvím dokumentárního filmu**. Kurzy jsou založeny především na práci s dokumentárním filmem či jinými audiovizuálními prostředky a nabízí pedagogům možnost diskutovat s odborníky na danou problematiku.

Projekt **Fakescape** se také podílí na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, pro které pořádá osmihodinový program **Gamifikace ve výuce mediální gramotnosti** s akreditací MŠMT. Program je zaměřen na dílčí aspekty mediální gramotnosti, jako je problematika propagandy, dezinformací, manipulací a fake news. Je složen z části teoretické i praktické, v rámci které si účastníci upevní získané vědomosti.

Pedagogové mohou dále absolvovat akreditované kurzy **Čtením a psáním ke kritickému myšlení** (Reading and Writing for Critical Thinking) od společnosti **Kritické myšlení**. Jejich cílem je vybavit pedagogy takovými metodami, které budou nápomocné při rozvoji kritického myšlení u žáků. Součástí některých kurzů jsou i následky vyučovacích hodin vedených podle principů RWCT.

Pro vyhledávání aktuálních vzdělávacích programů mohou pedagogové využít již zmiňovanou webovou stránku **Svět médií**. Kromě vyhledávání akcí zde mohou akce také vytvářet nebo sdílet, a tím inspirovat další pedagogy.

5

Dosavadní stav poznání problematiky mediální výchovy v realizovaných výzkumných šetřeních

Vzhledem k tomu, že je praktická část monografie zasazena do českého prostředí, budu se v rámci poslední kapitoly teoretické části primárně zaměřovat na shrnutí dosavadního stavu poznání v České republice. Konkrétně si představíme dva výzkumy Institutu komunikačních studií a žurnalistiky FSV UK (2016), čtyři výzkumy realizované projektem Jeden svět na školách (2017, 2018, 2023), výzkum České školní inspekce (2018) a dva výzkumy realizované agenturou STEM/MARK ve spolupráci s Českou televizí (2018, 2021). Z dat realizace jednotlivých výzkumných šetření je tedy patrné, že problematice mediální gramotnosti a mediální výchovy začala být věnována větší pozornost až v posledních letech. Dále si shrneme výsledky dvou rozsáhlejších zahraničních výzkumů mediální gramotnosti (Media Literacy Index 2022, International Republican Institute 2017), do nichž byla zapojena i Česká republika.

5.1 Výzkumy Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy v oblasti mediální gramotnosti

V roce 2016 realizoval Institut komunikačních studií a žurnalistiky Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy ve spolupráci s Radou pro rozhlasové a televizní vysílání dvě výzkumná šetření, která na sebe tematicky navazovala. První z nich má kvantitativní charakter a cílí na populaci ČR **starší 15 let**, přičemž se zaměřuje na zvyklosti respondentů v užívání médií, jejich vztah k médiím a kritické přemýšlení o mediálních sděleních. Druhý výzkum má naopak kvalitativní charakter a orientuje se na osoby **mladší 15 let**, u kterých zkoumá používání a porozumění médiím s důrazem na vnímání jejich rizik a možností (Jiráková a kol., 2016).

5.1.1 Studie mediální gramotnosti u osob starších 15 let (2016)

První z výzkumů měl kvantitativní charakter a byl realizován formou dotazníkového šetření na výzkumném souboru 1063 respondentů **starších 15 let**. Zaměřoval se na to,

jaká média používají respondenti nejčastěji, nakolik jim důvěřují, zda jsou si vědomi rizik spojených s užíváním digitálních technologií apod. Bylo prokázáno, že mezi nejčastěji používaná média patří **mobilní telefon, televize a počítač**, přičemž výběr preferovaného média závisí na sociodemografických charakteristikách respondentů, jako je věk, vzdělání a příjem. Starší uživatelé tak tíhnou spíše k tradičním médiím, mladší s vyšším vzděláním naopak upřednostňují média nová. Za zamyšlení stojí, že **nejméně užívaným médiem je rozhlas, avšak respondenty je zároveň vnímán jako nejdůvěryhodnější**. O něco slabší důvěryhodnost má televize a internet (zde jsou velké rozdíly mezi mladou a seniorskou generací, která vůči internetu vykazuje vysokou nedůvěru). Ten respondenti používají především k e-mailové komunikaci, hledání informací (včetně zpravodajských) a pro zábavu a odreagování (Jiráček a kol., 2016).

Povědomí respondentů o rizicích spojených s užíváním internetu není příliš vysoké. Zhruba polovina z nich si sice uvědomuje nebezpečí narušení soukromí, nicméně ostatní rizika jsou vnímána jako méně významná. V oblasti legislativní regulace internetového prostředí je povědomí respondentů nejslabší (nejsilnější je v oblasti regulace televizního vysílání) (Jiráček a kol., 2016).

5.1.2 Studie mediální gramotnosti u osob mladších 15 let (2016)

Druhý výzkum měl kvalitativní charakter, přičemž byla zvolena metoda **ohniskových skupin** rozdělených podle věku do tří kategorií (5–7 let, 7–10 let, 12–15 let). Celkem se výzkumu zúčastnilo **63 dětí a mladistvých** s rozdílnými školními výsledky, studijními předpoklady, socioekonomickou situací a někteří z nich čelili i různým vývojovým problémům. Všechny z nich však mají společné to, že považují **informační a komunikační technologie za běžnou součást života** a tištěná média jsou pro ně atraktivní v menší míře (konkrétně tištěné noviny jsou dětmi vnímány jako médium určené pro jejich rodiče a prarodiče, nikoliv pro ně samotné). Nicméně čas strávený s těmito digitálními technologiemi je **regulován ze strany rodičů**, kteří se obávají zdravotních rizik (např. vznik závislosti, zhoršení zraku), poškození zařízení a ztráty dat. Častou oblastí sporů mezi rodiči a dětmi je **užívání Facebooku pod hranicí 13 let a hraní akčních násilných her** (Jiráček a kol., 2016).

Značné problémy měly děti s rozeznáním **product placementu**. U předškolních dětí je to dáno stupněm rozvoje jejich kognitivních schopností, avšak děti mladšího a staršího školního věku byly schopny product placement odhalit pouze tehdy, když k tomu byly vedeny. Co se týče financování a fungování médií, byly informace dětí spíše nesouvislé a o otázkách bezpečného užívání internetu měly více informací ty děti, které v minulosti absolvovaly semináře o kyberšikaně (Jiráček a kol., 2016).

5.2 Výzkumy projektu Jeden svět na školách společnosti Člověk v tísni

Projekt Jeden svět na školách (JSNS) dlouhodobě usiluje o kontinuální rozvoj mediální gramotnosti na základních i středních školách. Ve spolupráci s agenturou MEDIAN, zabývající se průzkumem trhu, médií a veřejného mínění, realizoval celkem tři výzkumy, přičemž jeden se specializoval na **ředitele a další zástupce SŠ** (učitele a pracovníky školy na jiných pozicích), druhý pouze na **učitele SŠ** a třetí na samotné **středoškoláky**. Čtvrtý výzkum byl uskutečněn ve spolupráci s agenturou Focus a cílil na **středoškoláky a žáky 8. a 9. tříd ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (tercie, kvarta)**. Tím se podařilo pokrýt problematiku mediální výchovy a mediální gramotnosti v celé její komplexnosti.

5.2.1 Výuka mediální výchovy na středních školách (2017)

První výzkum s názvem **Výuka mediální výchovy na středních školách** byl realizován roku 2017 na souboru 132 respondentů z řad ředitelů a jiných zástupců všech typů středních škol (gymnázia, SOŠ, SOU). Sledoval cíle a důležitost mediální výchovy z pohledu respondentů, její průběh a pedagogické pokrytí a preferovanou podporu napomáhající při její výuce.

Většina respondentů (¾) se shodne na tom, že výuka **mediální výchovy je důležitou součástí vzdělávání**, přičemž respondenti z gymnázií (41 %) ji považují dokonce za velmi důležitou. Hlavní důraz by měl být věnován **rozvoji kritického myšlení** (78 %), přičemž největší pozornost by měla být věnována problematice fungování médií ve společnosti, zpracování informací a kritické analýze informací (MEDIAN, 2017).

Co se týče samotné výuky, mediální výchova je **nejčastěji realizována průřezově ve více předmětech** (77 %) nebo je součástí pouze jednoho předmětu (50 %). Nejvíce je zastoupena v rámci výuky **společenských věd** (občanské výchovy) a **českého jazyka**. Výzkum poukázal také na rozdíly ve výuce mezi gymnázii a ostatními typy středních škol. Více než 10 hodin mediální výuky má 65 % studentů gymnázií, ale jen 37 % studentů odborných škol. To může být zapříčiněno tím, že na gymnáziích bývá mediální výchova častěji realizována jako samostatný předmět (14 % gymnázií proti 5 % SOŠ a SOU) (MEDIAN, 2017).

Šetření odhalilo také problematické oblasti, a to **neúčast učitelů** (65 %) **na žádném kurzu mediální výchovy** a **absenci hodnocení naplňování očekávaných výstupů** mediální výchovy (50 %) (MEDIAN, 2017). Důvod spatřuji v tom, že očekávané výstupy průřezových témat nejsou popsány v RVP, ale v jiných doprovodných dokumentech, o jejichž existenci učitelé nemusí vědět.

Z hlediska podpory při výuce mediální výchovy by učitelé nejvíce **uvítali audiovizuální materiály** (62 %) a **komplexní metodické příručky** mediální výchovy (44 %) odpovídající aktuálnímu společenskému dění.

5.2.2 Stav mediální výchovy na středních školách (2018)

Na první výzkum projektu Jeden svět na školách navazuje druhý s názvem **Stav mediální výchovy na středních školách** z roku 2018, který byl tentokrát zaměřen pouze na středoškolské učitele. Výzkumu se zúčastnilo 218 respondentů a výsledky se částečně shodují s předchozím výzkumným šetřením z roku 2017. Také zde více než $\frac{3}{4}$ (77 %) respondentů **považují mediální výchovu za důležitou** a její hlavní cíl spatřují v **rozvoji kritického myšlení** (68 % respondentů oproti 78 % respondentů z roku 2017), přičemž nejdůležitějším tématem by mělo být kritické hodnocení mediálních sdělení (MEDIAN, 2018).

Zhruba polovina respondentů se shoduje na tom, že by se mediální výchova měla nadále **vyučovat průřezově ve více předmětech** (oproti 77 % respondentů z roku 2017) a necelá třetina by ji ponechala jako volitelný předmět. Témata z oblasti mediální výchovy do své výuky nejčastěji zařazují učitelé **společenských věd** (99 % respondentů) a **českého jazyka** (90 % respondentů) (MEDIAN, 2018).

Problematická oblast je opět shodná s předchozím výzkumem – 74 % respondentů se **nezúčastnilo žádného kurzu z oblasti mediální gramotnosti** (oproti 65 % z roku 2017). Nejčastěji respondenty od jejich absolvování odrazuje fakt, že nevědí, co od kurzu očekávat, dále je spatřován problém v nutnosti uvolnění z výuky a v nedostatečné nabídce kurzů, případně jejich cenové dostupnosti (MEDIAN, 2018). Připomínám, že výzkum byl realizován roku 2018. V dnešní době je naopak velké množství organizací nabízejících kurzy mediální výchovy pro učitele mnohdy zcela zdarma a v online formě.

Nejvíce preferovaným druhem podpory při výuce by měly být **audiovizuální materiály** (58 % respondentů oproti 62 % z roku 2017) a **metodické příručky** základů mediální výchovy (50 % respondentů oproti 44 % z roku 2017). Tyto materiály by se podle respondentů měly zaměřovat především na manipulaci, reklamu, propagandu a problematiku nových médií (internet a sociální sítě obecně) a měly by být co nejvíce aktuální (MEDIAN, 2018).

K zamyšlení jsou také důvody, proč není mediální výchově ve výuce věnován dostatek pozornosti. Respondenti jako nejvýznamnější překážku vnímají svou **nejistotu ohledně znalostí a dovedností** v oblasti mediální výchovy. To lze částečně vyřešit dostupnými kurzy DVPP a odkazy na kvalitní internetové zdroje, odkud mohou čerpat informace a náměty do výuky. Další překážkou je **nedostatek času na začleňování průřezových témat do výuky a obecný postoj k mediální výchově jako k méně důležitému tématu** (MEDIAN, 2018). Právě ten bývá mnohdy plný rozporů, kdy se na jedné straně setkáváme s názory, že mediální výchova slouží neziskovým organizacím k „vymývání mozků dětí“, a na druhé straně někteří učitelé, odborníci a politici požadují výraznější posílení mediální výchovy i na úkor některých běžně vyučovaných předmětů.

5.2.3 Mediální gramotnost středoškoláků a jejich postoj k médiím (2018)

Výzkum projektu Jeden svět na školách s názvem **Mediální gramotnost středoškoláků a jejich postoje k médiím** byl realizován roku 2018 formou dotazníkového šetření na výzkumném souboru 1002 studentů všech typů středních škol (281 z gymnázií, 618 ze SOŠ a 103 ze SOU). Je specifický tím, že je rozdělen na dvě části – první se týká mediální gramotnosti (znalostí a dovedností) středoškoláků a má podobu testových úloh, zatímco druhá část zkoumá postoje žáků k médiím a jejich roli v demokratické společnosti. Svou koncepcí se tedy podobá mému vlastnímu výzkumu, který je rovněž rozdělen na část věnující se mediální gramotnosti (forma kvízu) a část věnující se postojům žáků k médiím s důrazem na sociální síť.

První část dotazníku obsahuje 15 testových úloh, přičemž za každou správnou odpověď bylo možno získat 1 bod (maximálně bylo možno získat 15 bodů). Podle získaného počtu bodů byli respondenti rozděleni do pěti kategorií (0–3 body, 3,1–6 bodů, 6,1–9 bodů, 9,1–12 bodů, 12,1–15 bodů). Testové úlohy zkoumaly různé oblasti mediální gramotnosti (znalost veřejnoprávních, soukromých médií a vlastníků médií, obeznámenost s fungováním personalizované reklamy a sociálních sítí apod.). Výsledky prokázaly, že **mediální gramotnost středoškoláků je nízká**. Ve střední kategorii (6,1–9 bodů) se umístila téměř polovina (43 %) středoškoláků – to znamená, že zhruba polovinu úloh nedokázali správně vyřešit. Byly prokázány také **výrazné rozdíly mezi typy škol** – 36 % gymnazistů obsadilo první dvě kategorie (oproti 15 % studentů SOŠ a 6 % studentů učilišť), ve dvou nejnižších kategoriích se naopak umístilo 63 % studentů učilišť, 41 % studentů SOŠ a 19 % gymnazistů) (MEDIAN, 2018).

Výzkum dále prokázal, že středoškoláci příliš **neznají veřejnoprávní média** a často mezi ně řadí i soukromé televize, deníky a rozhlas. Při určování vlastníků jednotlivých médií nejčastěji správně určili majitele televize Barrandov Jaromíra Soukupa (68 %) a majitele serveru iDNES.cz Andreje Babiše (48 %). Placenou reklamu na Facebooku bylo schopno rozeznat 72 % středoškoláků a pouhých 43 % má povědomí o tom, že Facebook řídí algoritmy (MEDIAN, 2018).

Druhá část dotazníku zjišťovala postoje středoškoláků k médiím. Velká většina (89 %) z nich souhlasí s tím, že **média mají potenciál ovlivnit témata, o kterých se lidé baví** a která považují za důležitá. Téměř polovina studentů považuje za **nepřijatelné**, pokud **média vlastní politici** a pokud mají vliv na konkrétní podobu zpráv. Nicméně zpravodajskému webu **iDNES.cz důvěřuje 64 %** středoškoláků, přičemž právě ten vlastní **politik Andrej Babiš**, a 65 % středoškoláků by vlastnictvím médií politiky dokonce zakázalo. Nejvyšší důvěru má podle středoškoláků **Česká televize** (80 %) (MEDIAN, 2018).

Poslední část dotazníku se týkala **posuzování pravdivosti zpráv na internetu**, kdy je podle středoškoláků nejdůležitější, na kterém webu je zpráva umístěna (63 %) a zda se nachází i na jiných webech (53 %). Studenti učilišť výrazně častěji než studenti gymnázií posuzují pravdivost podle počtu sdílení a komentářů či přítomnosti fotografie a videa. Většina středoškoláků (65 %) se přiklání k tomu, aby byly nepravdivé

zprávy z internetu odstraňovány, 22 % by je pouze označovalo. Pokud by byly zprávy odstraňovány, vyvstávají nám zde etické otázky ohledně svobody slova, které jsme se věnovali ve druhé kapitole (MEDIAN, 2018).

5.2.4 Mediální gramotnost žáků základních a středních škol a jejich postoj k médiím (2023)

Kvalitativní výzkum **Mediální gramotnost žáků základních a středních škol a jejich postoj k médiím** realizovaný roku 2023 navazuje na předchozí výzkum z roku 2018 *Mediální gramotnost středoškoláků a jejich postoje k médiím*. Oproti němu byl však **rozšířen o žáky 8. a 9. tříd ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií** (tercie, kvarta). Výzkumný soubor byl tvořen **1600 respondenty**, z toho 1000 studentů středních škol a 600 žáků 8. a 9. tříd a odpovídajících ročníků gymnázií (JSNS, 2023).

Výzkum byl rozdělen do **čtyř oblastí**. První oblast je pro mne stěžejní, protože pomocí testových úloh zkoumala mediální gramotnost žáků a na základě jejich výsledků byl vypracován tzv. **skór mediální gramotnosti**, který nabýval hodnot od 0 do 19 dle obdrženého počtu bodů. Druhá část se věnovala uživatelským dovednostem žáků na počítači a chytrém telefonu, třetí chováním žáků na internetu a čtvrtá postojem žáků k médiím a jejich roli v demokratické společnosti (JSNS, 2023).

První oblast testující znalosti žáků ke vztahu k médiím prokázala, že nejlépe si vedou žáci víceletých gymnázií (tercie, kvarta), kteří v průměru obdrželi 12,3 bodů z 19, následují gymnazisté (kvinta–oktáva), kteří získali 12,1 bodů, studenti SOŠ/SOU s maturitou (9,8 bodů), žáci 8. a 9. tříd ZŠ (9,1 bodů) a studenti SOU bez maturity (8,1 bodů). **Skór mediální gramotnosti tedy nejvýrazněji souvisí s typem školy, kde žáci studují. Při srovnání s výzkumem z roku 2018 bylo u středoškoláků zjištěno mírné zhoršení** (týká se pouze středoškoláků, žáci ZŠ se výzkumu zúčastnili poprvé, tudíž nelze provést srovnání) (JSNS, 2023).

Nejlépe si žáci poradili s položkami souvisejícími s **fungováním algoritmů** na internetu, určováním **vlastníků sociálních sítí** či s **rozpoznáním reklamy** na sociální síti TikTok. Konkrétně rozpoznání reklamy na sociálních sítích nečinilo problémy ani žákům zapojeným do mého výzkumu, kde reklamu poznalo 76,87 % žáků. Naopak v rozporu s mými zjištěními je schopnost žáků **rozeznat bulvární a seriózní titulky** – pouze 32,69 % žáků v mém výzkumu bylo schopno rozeznat prvky bulváru, zatímco většina žáků účastnících se výzkumu společnosti JSNS byla v podobných položkách velmi úspěšná (JSNS, 2023).

Naopak nejhůře si žáci vedli při **určování vlastníků soukromých médií** (naopak vlastníky sociálních sítí určili žáci většinou správně), **rozlišení zpravodajského a názorového článku, jmenování alespoň jednoho novináře, ve znalosti dezinformačních webů a veřejnoprávních médií** (JSNS, 2023). Podobné výsledky jsem zaznamenala i ve svém výzkumu (zvláště v posledních dvou jmenovaných oblastech). Například v mém výzkumu 48,06 % žáků chybně označilo ČTK jako médium, které není veřejnoprávní, ve výzkumu JSNS se této chyby dopustilo 68 % žáků ZŠ.

Výzkumníci do šetření nově přidali také položku týkající se **subjektivního sebe-hodnocení** mediální gramotnosti z pohledu samotných žáků. Obecně žáci hodnotili svou mediální gramotnost jako střední a mírně vyšší. Zjištěná data pak byla porovnána se skórem mediální gramotnosti, přičemž bylo prokázáno, že středoškoláci a žáci ZŠ a víceletých gymnázií svou mediální gramotnost spíše přeceňují (16 % středoškoláků a 29 % žáků ZŠ). **Avšak tři čtvrtiny všech žáků své kompetence odhadují do jisté míry realisticky.** Výraznější rozdíly byly zaznamenány mezi chlapci a dívkami. Ti se ve skóru mediální gramotnosti téměř neliší, avšak dívky mají tendence hodnotit svou mediální gramotnost více kriticky než chlapci (JSNS, 2023).

Žáci dosahovali také poměrně dobrých výsledků v **identifikaci situací, při nichž dochází k porušení zákona.** Větší polovina všech žáků správně určila, že psát na sociální síte výzvy k fyzickým útokům na muslimy a šířit nepravdivé poplašné zprávy naplňuje skutkovou podstatu trestného činu (JSNS, 2023). V mém výzkumu si naopak 36,15 % žáků myslí, že nenávistné příspěvky psát můžeme, protože máme bezmeznou svobodu projevu, nebo že jsou tyto příspěvky smazány správcí dané platformy. Co se týče znalosti **dezinformačních webů**, tak čtyři pětiny žáků ZŠ a tři čtvrtiny studentů SŠ žádný dezinformační web neznají, přičemž respondenti ze ZŠ označili jako dezinformační médium nejčastěji Blesk (JSNS, 2023). Dle Národního fondu nezávislé žurnalistiky, který vypracoval seznam dezinformačních webů, se však o dezinformační médium nejedná.

Ve stručnosti zde představím také další oblasti, kterými se výzkum zabýval. Z hlediska **uživatelských dovedností žáků na počítači a chytrém telefonu** byly zkoumány dovednosti jako smazání historie v počítači, sdílení aktuální polohy, připojení zařízení k Bluetooth, stahování PDF dokumentů apod. Všichni žáci ve všech zmíněných oblastech deklarovali praktickou zkušenost, přičemž nejvíce sebejistí byli při používání mobilního telefonu. Nejmenší zkušenosti mají žáci ZŠ i SŠ s lokalizací mobilního telefonu v případě ztráty a s programováním webové stránky. Pokud bychom porovnávali chlapce a dívky, tak s výjimkou jedné dovednosti (změnit nastavení soukromí na sociálních sítích) vykazovali chlapci vyšší dovednosti než děvčata (JSNS, 2023).

Třetí oblast sledovala **chování žáků na internetu**, přičemž nejpoužívanějšími sociálními sítěmi jsou pro středoškoláky Instagram, YouTube a TikTok a pro žáky ZŠ je to Instagram, TikTok a YouTube. Oblíbenost TikToku je tedy na vzestupu, což potvrzuje již dříve zmíněný výzkum *Děti a kult krávy v online světě* (2022). Dále bylo vysledováno, že polovina žáků ZŠ i SŠ konzumuje pravidelně oblíbený okruh médií, ve které má důvěru, a jiné informační zdroje nevyhledává. Mezi nejčastější aktivity, které všichni žáci ZŠ i SŠ na internetu vykonávají, patří procházení sociálních sítí a focení (JSNS, 2023).

Postoji žáků k médiím a jejich roli v demokratické společnosti se věnovala čtvrtá oblast výzkumu. Z hlediska důvěryhodnosti jednotlivých médií je podle žáků ZŠ i SŠ nejdůvěryhodnější Česká televize a Český rozhlas. Velmi zajímavé je propojení důvěryhodnosti médií a skóru mediální gramotnosti, kdy respondenti s nejvyšším skóre nejvíce důvěřují ČT a ČRo, jsou kritičtější (např. pokud média vlastní politici,

jsou považována za méně věrohodná a ideálně by toto vlastnictví mělo být zakázáno) a velmi silně si uvědomují význam médií pro demokracii (např. kladou důraz na existenci nezávislých médií). Naopak nejméně důvěryhodným médiím, jako je Sputnik a AE News, nejvíce důvěřují respondenti s nejnižším skóre mediální gramotnosti. Bylo prokázáno, že nízká mediální gramotnost studentů nematuritních oborů souvisí také s tím, že spíše považují za důvěryhodnější média, které jsou méně intelektuálně náročná, jsou zároveň méně kritičtí vůči dezinformačním a manipulativním mediálním obsahům a nepovažují média veřejné služby za příliš důležitá pro fungování demokratické společnosti. Avšak většina žáků ZŠ a SŠ se shoduje na tom, že mezi politiky nejvíce zpochybňující důvěryhodnost médií a novinářů patří Andrej Babiš a Tomio Okamura (JSNS, 2023).

5.3 Výzkum České školní inspekce (2018)

Komplexněji se mediální výchově a gramotnosti věnovala Česká školní inspekce. Ta zveřejnila v tematické zprávě **Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018** výsledky šetření v oblasti mediální gramotnosti, přičemž se zaměřovala na žáky, učitele a ředitele.

Do šetření orientovaného přímo na žáky bylo zapojeno 4251 žáků **9. tříd ZŠ** a 7758 žáků **2. ročníků SŠ**. Ti odpovídali na 75 shodných otázek zaměřených na **kognitivní složku** mediální gramotnosti (poznatky o fungování médií, jejich roli, časovém vývoji, legislativním rámci atd.) a **kritickou složku** mediální gramotnosti (interpretace mediálních sdělení, posouzení informací obsažených v mediálních sděleních atd.) (ČŠI, 2018). Problematika nových médií a infodemie byla zmíněna minimálně.

Výsledek testu nebyl příliš uspokojivý. Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu činila 43 % a průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ v testu byla 50 % (přičemž studenti gymnázií dosáhli lepších výsledků než studenti jiných typů středních škol), což naznačuje **nedostatky v mediální gramotnosti, a to jak ve složce kognitivní, tak kritické** (ČŠI, 2018).

Za zmínku stojí, že žáci kladoucí v komunikaci vyšší důraz na **pozitivní mezilidské vztahy** dosáhli v testu vyšší úspěšnosti než žáci, kteří se v rámci komunikace snaží primárně o prosazení svého názoru. Dalším faktorem úspěšnosti byl zájem žáků o **bezpečné chování v mediálním prostředí** (ČŠI, 2018).

Z hlediska úspěšnosti v jednotlivých položkách testu byli žáci ZŠ i SŠ **nejúspěšnější** v úlohách týkajících se **rozpoznávání mediálního žánru** a identifikace časové osy **vývoje médií** (88–98 %). Naopak **nejnižší úspěšnost** byla zaznamenána v položkách vyžadujících **kritické porozumění sdělení**, kdy na základě jeho četby měli žáci rozhodnout o jeho pravdivosti či nepravdivosti nebo o postoji autora daného sdělení (ČŠI, 2018).

Česká školní inspekce v rámci výzkumu prováděla také **inspekční činnost** zaměřující se na mediální výchovu z hlediska **učitelů na ZŠ a SŠ**. Na více než 70 % škol (107 základních a středních škol) se realizaci mediální výchovy v různé míře věnuje

téměř polovina učitelů. Ti za její hlavní cíl považují **rozvoj kritického myšlení**. Učitelé by také uvítali kvalitní a aktuální metodickou podporu, jako například didaktiky zpracované náměty do výuky apod. Zájem o další vzdělávání v oblasti mediální výchovy není ze strany učitelů příliš velký – kurzu či semináře se zúčastnila pouhá čtvrtina učitelů. Na téměř **90 % škol je mediální výchova zakomponována jako průřezové téma do různých předmětů** – nejčastěji do českého jazyka, informatiky a základů společenských věd (ČŠI, 2018).

Další část výzkumu proběhla pomocí dotazníkového šetření, kterého se zúčastnili **ředitelé škol** (3445 ze ZŠ i SŠ). Z dat vyplynulo, že na **53 školách se mediální výchově vůbec nevěnují**. Podle oslovených ředitelů by mohly výuku mediální výchovy **zkvalitnit finanční prostředky** na zaplacení hostů či jako motivace učitelů (53 %) a dostatečný **časový prostor** pro samotnou výuku (37 %) (ČŠI, 2018).

Na základě zjištěných dat vydala Česká školní inspekce sérii **doporučení** pro školy a MŠMT. Některá z nich si na tomto místě uvedeme (ČŠI, 2018):

- Školy by měly systematicky rozšiřovat okruh učitelů, kteří budou u žáků rozvíjet mediální gramotnost za využití různých forem výuky.
- Školy by měly více využívat forem externí spolupráce s nejrůznějšími odborníky na problematiku mediální gramotnosti, organizovat besedy, exkurze apod., přičemž hlavní důraz by měl být kladen na jejich kvalitu a objektivitu, aby bylo zabráněno případné manipulaci s žáky.
- Kromě důrazu na receptivní složku mediální výchovy by škola měla posilovat také její produktivní složku, včetně její provázanosti s digitální gramotností (např. tvorba webových stránek, vzdělávacího instagramového účtu apod.).
- Škola by měla zajistit vhodné podmínky pro spolupráci mezi jednotlivými učiteli v oblasti plánování a realizace mediální výchovy. Učitelé si mohou navzájem chodit na hospitace, pořádat společné projekty, sdílet kvalitní přípravy do výuky atd.
- MŠMT by mělo podporovat učitele v oblasti mediální výchovy prostřednictvím dalšího vzdělávání i pregraduální přípravy.
- MŠMT by mělo vytvořit kvalitní a aktuální materiály pro učitele, které jim pomohou při realizaci mediální výchovy v praxi (ČŠI, 2018).

5.4 Výzkumy agentury STEM/MARK

Mediální gramotnosti se věnovaly také dva výzkumy od agentury STEM/MARK realizované v letech 2018 a 2021. První z nich byl realizován ve spolupráci s Českou televizí a zúčastnilo se jej 1561 respondentů starších 15 let. Na druhém výzkumu spolupracovala Univerzita Palackého v Olomouci a výzkumný soubor byl tvořen 1240 respondenty staršími 15 let. Oba výzkumy měly kvantitativní charakter s použitím dotazníkového šetření.

5.4.1 Výzkum agentury STEM/MARK ve spolupráci s Českou televizí (2018)

První výzkum realizovaný roku **2018** se zaměřoval na **úroveň mediální gramotnosti** v ČR. Zároveň bylo cílem zjistit, jaké skupiny jsou nejvíce ohroženy a v jakých oblastech chybí lidem nejčastěji znalosti. Při sběru dat bylo použito dotazníkové šetření obsahující otázky týkající se znalostí mediálních žánrů, vlastnictví médií, médií veřejné služby, technických dovedností, kritické interpretace mediálních sdělení a produkce vlastního mediálního obsahu (Burianec, 2018).

Výzkumu se zúčastnilo celkově 1561 respondentů starších 15 let a jako hlavní zjištění autoři uvádějí, že **mediální gramotnost v ČR je na nízké úrovni**, kdy respondenti průměrně obdrželi **39 bodů ze 100** možných. Na základě dosaženého výsledku byli respondenti rozděleni do tří kategorií – střední mediální gramotnosti dosahuje přibližně polovina respondentů, nízké a vysoké mediální gramotnosti pak v obou případech čtvrtina respondentů (Burianec, 2018).

Na základě zjištěných dat bylo prokázáno, že úroveň mediální gramotnosti je závislá na příslušnosti respondentů k určitým **sociodemografickým skupinám**. Vysokou úroveň mediální gramotnosti disponují respondenti s vysokoškolským vzděláním (46 %), respondenti ve věku 30–44 let (31 %) a respondenti mužského pohlaví (31 %). Naopak nízká mediální gramotnost byla prokázána u respondentů bez maturity (38 %), respondentů starších 60 let (36 %) a respondentů ženského pohlaví (32 %). Největší propast v úrovni mediální gramotnosti byla zaznamenána mezi osobami s nižším a vyšším vzděláním, což poukazuje na jeden z klíčových ukazatelů míry mediální gramotnosti – **úroveň dosaženého vzdělání**. Zároveň bylo zjištěno, že si konzumenti veřejnoprávních médií stojí lépe než ostatní. Jako mediálně nejzdatnější pak byli označeni ti respondenti, kteří kombinovali informace z více médií a nespolehali se pouze na jedno jediné (Burianec, 2018).

Nízká znalost byla pozorována v oblasti **vlastnictví médií** a ve schopnosti **interpretovat mediální sdělení**. Například tematika fake news byla zkoumána na třech úrovních – zda respondenti znají tento pojem, zda jej dokážou rozeznat a jak to konkrétně činí. V závěru se ukázalo, že rozeznat fake news dokáže pouhá čtvrtina respondentů (Burianec, 2018). Právě v orientaci na tuto problematiku spatřuji jistou paralelu s mnou realizovaným výzkumem, kde se falešnými zprávami taktéž zabývám.

5.4.2 Výzkum agentury STEM/MARK ve spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci (2021)

Na výzkum z roku 2018 navazuje výzkum realizovaný roku 2021 ve spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci. Zúčastnilo se jej **1240 respondentů starších 15 let** a bylo zjištěno, že se **úroveň mediální gramotnosti zvyšuje** (49/100 bodů roku 2021 oproti 39/100 bodů z roku 2018). Dle výzkumníků to může být dáno tím, že v současnosti je novými médii obklopena již každá věková skupina – současná mladá generace

s nimi vyrůstá, generace současných čtyřicátníků dospívala s internetem a generace nejstarších nyní už také hojně využívá nová média (MediaGuru, 2021).

Lidi, kteří dokážou **rozeznat fake news**, podle výzkumu **přibývá**, přičemž lépe si vedou vysokoškoláci, lidé mladší 30 let a obyvatelé větších měst nad 100 000 obyvatel a Prahy. Burianec (2021) pak dodává, že tento *relativně pozitivní výsledek souvisí pravděpodobně s reakcí na zvyšující se množství falešných zpráv v mediálním prostoru, kdy společnost čelící výzvám epidemické či ukrajinské krize vyvíjí úsilí k tomu, aby zprávy o těchto událostech byly pravdivé*. Respondenti dále více preferují zprávy, které pracují s **větším množstvím ověřených zdrojů** a obsahují **vyjádření odborníka** na danou problematiku. Prostor pro zlepšení je pak podle výzkumníků spatřován u seniorů, kteří jsou mnohdy důvěřivější a falešné zprávy proto hůře rozeznávají (MediaGuru, 2021).

Respondenti se většinou také orientovali v oblasti fungování veřejnoprávních médií a dovedli je rozeznat. Avšak někteří mezi ně chybně řadili Parlamentní listy či Lidové noviny, což může být dáno samotným názvem médií, který může odkazovat k veřejné službě (MediaGuru, 2021).

Součástí tohoto výzkumného šetření byl také výzkum na **populaci mladší 15 let** realizovaný formou **ohniskových skupin**. Ty měly podobu workshopů s různými receptivními, diskuzními a tvůrčími aktivitami (např. sledování pořadů, produkce vlastního mediálního obsahu, diskuze o reklamách a sociálních sítích apod.). Celkově se výzkumu zúčastnilo **83 dětí**. Ve věkové skupině 5–7 let (38 dětí) proběhla čtyři skupinová setkání, ve skupině 8–10 let (32 dětí) šlo také o čtyři setkání a ve věku 11–14 let (13 dospívajících) byly realizovány tři workshopy (MediaGuru, 2021).

Výsledky výzkumu dokazují, že **užívání médií je téměř pro všechny děti každodenní samozřejmostí**. Například sledování videí na YouTube je všeobecně populární jak u nejstarších dětí, tak u těch nejmladších, liší se jen typ konzumovaného obsahu. U dospívajících je důležitou složkou i vlastní mediální produkce například formou videí či fotek na některých ze sociálních sítí (především Instagramu a TikToku). Avšak i některé děti mladšího školního věku (8–10 let) mají profily na některé ze sociálních sítí, i když oficiálně by je ještě mít neměly. Obsah na těchto sítích spíše konzumují, než vytváří (Sloboda a kol., 2021).

Rozdíl v užívání médií je dán nejen věkem, ale i sociálním prostředím dětí, kdy sociálně znevýhodněné děti zpravidla s více sourozenci mají oblíbené seriály a filmy, které jsou primárně určeny dospělé populaci (např. telenovely). Sledování zpráv je až na výjimky všemi dětmi a dospívajícími vnímáno jako nudné. Co se týče digitálních kompetencí, tak ty jsou nejčastěji rozvíjeny natáčením videí či hraním her. Avšak jejich rozvoj automaticky neznamená rozvoj kritického myšlení. To lze pozorovat spíše u dětí pocházejících z podnětného sociálního prostředí (Sloboda a kol., 2021).

Podle Slobody a kol. (2021) jsou dívky staršího školního věku častěji než chlapci vystavovány anonymním nabídkám na zaslání fotek či pozváním na osobní schůzku. To u většiny z nich vede k nastavení soukromí svých profilů a blokování a nahlašování podezřelých uživatelů. Chlapci se podobnými nabídkami necítí ohroženi. Avšak

právě tento postoj z nich může činit snadnou oběť pro internetové predátory, kteří ve stejné míře cílí na dívky i na chlapce.

Autoři dále uvádějí, že tato zjištění mají své slabiny, kdy metoda ohniskových skupin neumožňuje tak rozsáhlé téma prodiskutovat skutečně do hloubky. Z tohoto pohledu se výzkumníkům jeví jako vhodnější kombinovat skupinové rozhovory s individuálními hloubkovými rozhovory (Sloboda a kol., 2021).

STRUČNÉ SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMŮ V ČR (2016–2023)

Na tomto místě bych ve stručnosti shrnula zjištění všech výše uvedených výzkumů, přičemž zde uvedu pouze takové informace, které jsou společné většině z nich.

- Pedagogové považují za hlavní cíl mediální výchovy **rozvoj kritického myšlení**. Při samotné výuce by nejvíce ocenili **komplexní metodické příručky a audiovizuální materiály**, které budou co nejvíce reflektovat aktuální mediální prostředí.
- Více než polovina pedagogů nikdy **neabsolvovala žádný vzdělávací kurz** v oblasti mediální výchovy či mediální gramotnosti. Častým důvodem je nejistota ohledně náplně kurzu, nutnost uvolnění z výuky a nedostatečná nabídka kurzů.
- Mediální výchova se nejčastěji vyučuje **průřezově ve více předmětech**. Nejvíce se zařazuje ve výuce **češtiny a základů společenských věd**.
- **Mediální gramotnost populace starší 15 let je nízká**, i když v průběhu let mírně stoupá (neplatí pro středoškoláky, kde naopak klesá). Značný vliv na ni má **příslušnost k sociodemografické skupině** (především úroveň vzdělání a věk).
- **Mediální gramotnost středoškoláků je nízká a v průběhu let klesá**. Jsou zde patrné rozdíly mezi jednotlivými typy škol, kdy gymnazisté dosahují lepších výsledků než studenti SOŠ a SOU.
- U žáků **8. a 9. tříd ZŠ** byla prokázána **průměrná mediální gramotnost**. Mediální gramotnost žáků ZŠ i SŠ pak nejvíce **souvisí s typem školy**, na které žáci studují.
- Valná většina dětí a mládeže používá jako zdroj zábavy a informací **digitální média** (mobil, počítač), přičemž tradiční pro ně nejsou tak atraktivní. Mezi tři nejoblíbenější sociální sítě patří v dnešní době **Instagram, YouTube a TikTok**.
- V problematice mediální gramotnosti žáků 8. a 9. tříd i středoškoláků byly spatřovány velké **mezery v kritické interpretaci mediálních sdělení, rozlišení veřejnoprávních a soukromých médií** (a jejich vlastníků) a ve **znalosti dezinformačních webů**.
- Jistý **nárůst** mediální gramotnosti žáků 8. a 9. tříd a středoškoláků lze spatřovat v oblasti **rozpoznávání reklamy** (převážně na sociálních sítích).

5.5 Zahraniční výzkum organizace International Republican Institute (2017)

International Republican Institute (IRI) je nevládní organizace zabývající se politickými systémy a průzkumy veřejného mínění. Jejím hlavním cílem je podporovat demokratické principy napříč celým světem (IRI, 2023). V roce 2017 IRI realizovala výzkum

Public opinion in Hungary, Poland, Czech Republic and Slovakia, do kterého byly zapojeny země **Visegradské skupiny** (V4), a to **Česko** (1016 respondentů), **Slovensko** (1024 respondentů), **Polsko** (1000 respondentů) a **Maďarsko** (1000 respondentů). Tento soubor byl tvořen z respondentů **starších 18 let** a při sběru dat byly použity **rozhovory**. Výzkum se nezabýval primárně mediální gramotností, avšak část věnující se zdrojům, ze kterých respondenti čerpají zprávy o politice, s ní má souvislost. Nebudu zde uvádět výsledky všech zemí V4, ale zaměřím se na data týkající se výhradně České republiky a pro srovnání uvedu data další mnou vybrané země (IRI, 2017).

Nejčastěji používaným zdrojem informací je v ČR **veřejnoprávní televize a rozhlas** (37 %). Naproti tomu v Maďarsku je nejpoužívanějším zdrojem komerční televize a rozhlas (49 %). Podle téměř poloviny Čechů se média snaží být nezaujatá a profesionální, avšak často nebývají úplně objektivní (IRI, 2017).

Méně než polovina (39 %) Čechů (oproti 55 % Slováků) občas vyhledává **alternativní média**, která jsou v současné době chápána jako média účelově šířící falešné zprávy a vytvářející překroucené verze světových i domácích událostí (tzv. dezinformační weby¹¹⁾). Důvodem pro výběr těchto médií je snaha získat co nejvíce různých úhlů pohledu, na základě kterých lze učinit rozhodnutí. Dále je to pak přesvědčení, že ostatní média nás neinformují o všech skutečnostech, a proto je nutné získávat informace i z alternativních zdrojů. Další část respondentů považuje alternativní média za zábavnější a více atraktivní. Na otázku, zda Čechům nevadí, že **alternativní média** mohou být **financována Ruskem** a šířit dezinformace, jich **35 %** uvádí, že pro ně **není důležité**, kdo média vlastní, důležité je podle nich to, zda píší pravdu. **Třetina** Čechů (oproti 24 % Poláků) nevěří, že alternativní média financuje Rusko, spíše se podle nich jedná o **protiruskou konspirační teorii** (IRI, 2017).

Pokud se ve světě stane nějaká **významná událost**, více než polovina (64 %) Čechů si o ní zjišťuje další informace prostřednictvím „**mainstreamových**“ (užívaných širokou populací) nebo velkých **mezinárodních médií** (oproti 36 % Slováků). Zbytek Čechů pak získává další informace od **přátel a kolegů**, kteří jim posílají nejrozumnější články (23 % Čechů oproti 45 % Slováků), nebo využívá **alternativní média** (ať už weby či sociální sítě), která nabízejí jiný úhel pohledu (13 % Čechů oproti 19 % Slováků) (IRI, 2017).

Kromě výše zmíněného se výzkum zabýval také tím, jaký je pohled respondentů na různá témata týkající se života v jejich zemi – její budoucí směřování, aktuální problémy, politický systém, ekonomická situace, členství v EU a NATO apod.

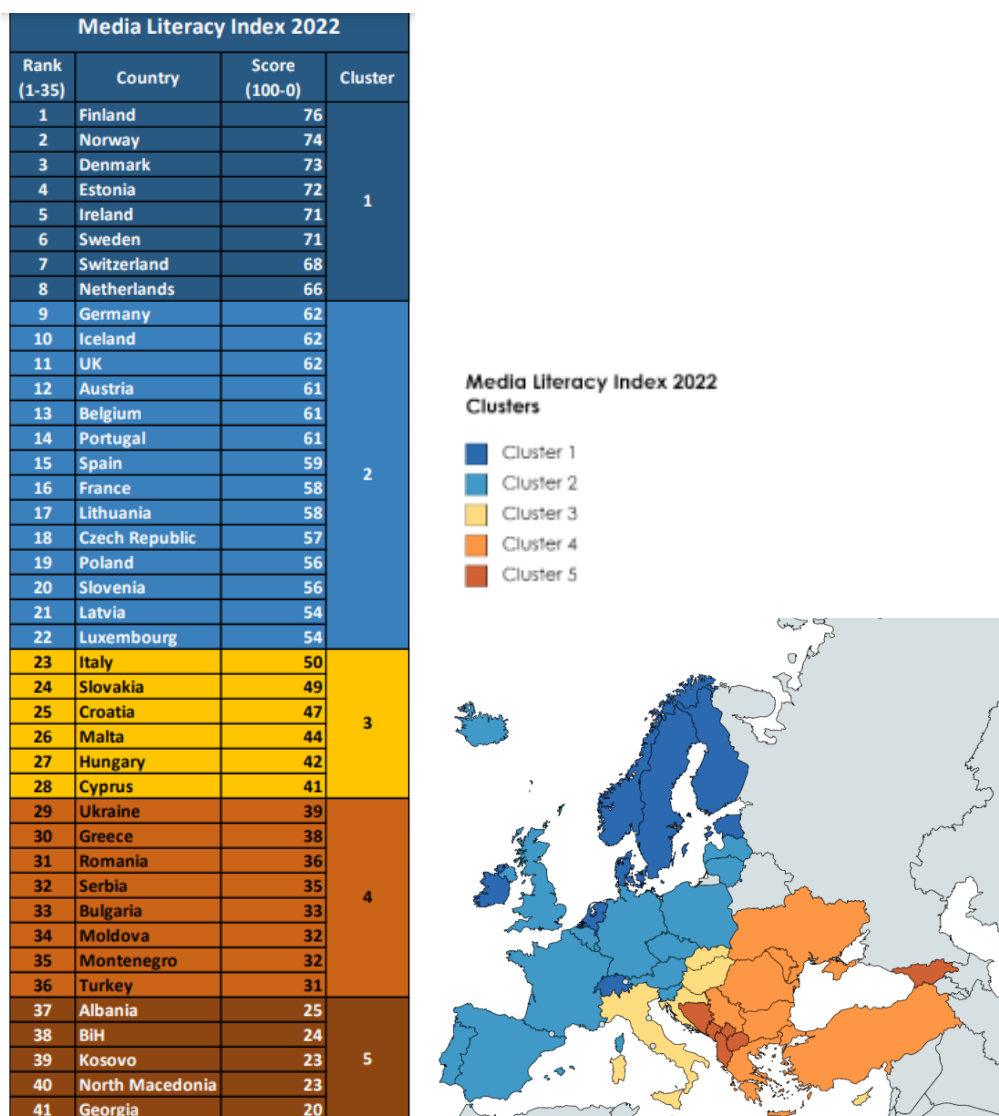
5.6 Zahraniční výzkum organizace Open Society Institute (2022)

Open Society Institute je nevládní obecně prospěšná organizace, která podporuje svobodu, demokracii, občanskou participaci a integraci evropských zemí (OSIS, 2023). V roce 2022 realizovala výzkum **Media Literacy Index** (index mediální gramotnosti),

11) V ČR se jedná o weby jako AC24, Aeronet, Eurodeník, Parlamentní listy, ProtiProud, Sputnik a další.

ve kterém srovnává **úroveň mediálního vzdělávání a odolnost vůči dezinformacím** 41 evropských zemí.

Index mediální gramotnosti je tvořen několika indikátory, které vycházejí z různých aspektů mediální gramotnosti v dané společnosti – **úroveň vzdělání, fungování a stav médií, důvěra společnosti v média a občanská participace pomocí nových elektronických nástrojů** týkajících se administrativy, poskytování služeb a politického rozhodování. Největší váhu pak mají indikátory fungování a stavu médií v dané společnosti a úroveň vzdělání (přičemž zde je kladen důraz na čtenářskou gramotnost podle šetření PISA). Index převádí všechna dostupná data na standardizované skóre od 0 do 100, na základě kterého jsou země rozřazeny podle úrovně mediální



Obrázek 11 Media Literacy Index 2022

gramotnosti od 1 (nejvyšší index mediální gramotnosti) do 41 (nejnižší index mediální gramotnosti) (Lessenski, 2022, s. 6–8).

Nejvyšší index mediální gramotnosti má **Finsko** (76 bodů), Norsko (74 bodů), Dánsko (73 bodů), Estonsko (72 bodů) a Irsko (71 bodů). Naopak **nejnižších** výsledků dosahuje **Gruzie** (20 bodů), Severní Makedonie (23 bodů), Kosovo (23 bodů), Bosna a Hercegovina (24 bodů) a Albánie (25 bodů). **Česká republika je s počtem 57 bodů na 18. místě** (oproti tomu Slovensko je s počtem 49 bodů na 24. místě) (Lessenski, 2022, s. 9–10).

Z mapy je patrné, že země **severní a západní Evropy si v mediální gramotnosti vedou lépe než země jihovýchodní a východní Evropy**. Díky kvalitnímu vzdělání jsou odolnější vůči dezinformacím, disponují svobodnými médii a mají v ně vysokou důvěru. Naopak negativními účinky médií jsou nejvíce ohroženy některé z balkánských zemí, v nichž stát disponuje větší mocí korigovat obsah médií (Lessenski, 2022, s. 9–10).

Index byl dále rozšířen o šest mimoevropských demokratických zemí – **Austrálii, Kanadu, Japonsko, Izrael, Jižní Koreu a USA**. Výsledky ukazují, že tyto země si vedou velmi dobře – **Kanada** zaujímá 7. místo (68 bodů), Austrálie 10. místo (63 bodů), Jižní Korea 17. místo (60 bodů), USA 18. místo (60 bodů) a Japonsko 23. místo (56 bodů). Země s autokratickým či totalitním režimem záměrně nebyly vybrány z důvodu nízké či žádné svobody médií, kdy jejich obsah bývá plně kontrolován a mnohdy zmanipulován (Lessenski, 2022, s. 18).

Autoři výzkumu jsou přesvědčeni o tom, že země s nízkým indexem mediální gramotnosti mohou tuto situaci řešit. Je třeba věnovat pozornost jejím jednotlivým indikátorům, přičemž na prvním místě by mělo být **zvyšování kvality vzdělání**, což je ovšem dlouhodobý proces. Autoři vychází z předpokladu, že vyšší vzdělání zajistí snazší identifikaci dezinformací. Nejedná se přitom jen o klasické vzdělávání na jednotlivých typech škol, ale také o kontinuální specializované vzdělávání v oblasti mediální gramotnosti dětí, mládeže, dospělých a seniorů. Autoři nezavrhují ani **jistou míru regulace médií** v případech, kdy jsou ohroženy demokratické principy dané země. K podpoře svých argumentů se odkazují mimo jiné na Evropský kodex zásad boje proti šíření dezinformací vydaný roku 2018 Evropskou komisí (Lessenski, 2022, s. 15).

Závěrem autoři upozorňují na to, že **za viníka šíření dezinformací nelze označit pouze nová média**, a zvláště sociální sítě. Tradiční média také sehrávají určitou roli zejména v zemích, kde je svoboda médií omezena. Zde se totiž i tradiční média mohou podílet na šíření dezinformací a manipulaci. Nicméně v zemích s dobře fungujícím demokratickým systémem jsou tradiční média většinou vnímána jako bezproblémová a výzvu představují především média sociální (Lessenski, 2022, s. 15).

Empirická část

Úvod do empirické části monografie

Empirická část monografie je složena ze dvou kvantitativně orientovaných výzkumů zaměřených na mediální výchovu a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ a českých učitelů.

První z výzkumů má název **Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ** a byl realizován roku 2020 na souboru 1444 žáků 2. stupně ZŠ. Mým hlavním cílem bylo zjistit, do jaké míry jsou žáci 2. stupně ZŠ obeznámeni s vybranými aktuálními problémy mediální výchovy a mediální gramotnosti a jaké je jejich chování v prostředí internetu a sociálních sítí v souvislosti s vybranými aktuálními problémy. Nejprve zde popíšu výzkumné cíle a otázky, hypotézy, výzkumný soubor, výzkumný nástroj a jeho validitu, realizaci výzkumu a jeho etické aspekty. Následně nastíním způsob zpracování výzkumných dat, spočítám reliabilitu výzkumného nástroje a představím samotné výsledky výzkumu, které jsem pro přehlednost rozdělila do dvou oddílů – deskriptivního a relačního. Limity výzkumu shrnu v rámci diskuze (kapitola 8). Tento výzkum zároveň tvoří jádro publikace, jelikož se jedná o můj samostatný výzkum, který byl zároveň prezentován ve stejnojmenné monografii vydané roku 2020 v rámci projektu IGA (IGA_PdF_2020_035).

V rámci empirické části monografie bude ve stručnosti představen také druhý výzkum s názvem **Český učitel ve světě médií** z roku 2021, do něhož jsem byla aktivně zapojena jako spolurealizátor (konkrétně jsem se podílela na tvorbě výzkumného nástroje a zpracování závěrečné zprávy). Zabývá se dílčími aspekty mediální výchovy z opačné strany – tedy ze strany učitelů. Výzkum se zaměřoval na to, která média považují učitelé za důvěryhodná a která ne, která média pravidelně sledují, odkud čerpají informace do výuky, jaký je jejich postoj k výuce mediální výchovy a zda dokáží na základě reálných příkladů rozeznat dezinformační obsah. Při sběru dat byl použit online dotazník a do výzkumu se zapojilo 2155 pedagogů z celé České republiky (Kopecký, Szotkowski, Voráč, Mikulcová, Krejčí, 2021).

Vzhledem k tomu, že se v publikaci orientuji na žáky 2. stupně ZŠ a výzkum *Český učitel ve světě médií* se zaměřuje na učitele, bude problematika mediální výchovy a mediální gramotnosti představena v celé své komplexnosti.

Podkapitoly 6.1.1, 6.1.3, 6.1.4, 6.1.5, 6.2.1, 6.2.3 a 6.2.4 empirické části monografie vznikly podrobnějším rozpracováním výzkumné části monografie *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ* (2020), jejíž jsem hlavní autorkou. Zároveň je přesnou kopií jedné z kapitol disertační práce, kterou jsem obhájila v roce 2023.

6

Výzkum Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ

V této kapitole se nejprve zaměřím na metodologii výzkumu, jeho realizaci a etické aspekty. Následně bude představen způsob zpracování výzkumných dat a spočítána reliabilita výzkumného nástroje. Samotné výsledky výzkumu budou pro přehlednost prezentovány v rámci dvou oddílů – deskriptivního a relačního.

Deskriptivní oddíl sestává z tabulek absolutních četností a procentuálních podílů sledovaných jevů. Pro grafické znázornění dat jsou použity sloupcové grafy. Na deskriptivní problémy hledám odpovědi pomocí charakteristik polohy, variability, údajů o četnostech apod.

Relační oddíl monografie shrnuje výsledky induktivních statistických postupů. Jsou využity statistické metody a ukazatele pro analýzu kategoriálních dat, a to χ^2 (chí-kvadrát) test nezávislosti, Cramérovo V a Pearsonova standardizovaná rezidua.

6.1 Metodologie

6.1.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry jsou žáci 2. stupně ZŠ obeznámeni s vybranými aktuálními problémy mediální výchovy a mediální gramotnosti a jaké je jejich chování v prostředí internetu a sociálních sítí v souvislosti s vybranými aktuálními problémy. Zaměřovala jsme se především na tyto aspekty:

- jaký zdroj informací používají žáci nejčastěji,
- zda si žáci ověřují pravdivost informací, fotografií a profilů uživatelů na sociálních sítích a podle jakých kritérií se rozhodují,
- zda jsou schopni na základě názorných příkladů rozeznat dezinformační obsah, hoaxy, falešné internetové profily a fotografie, product placement, sexismus

v reklamách, klamavou reklamu, reklamu na sociálních sítích, mediální stereotypy, komunikační styl bulváru, hating a veřejnoprávní média,

- zda influenceři ovlivňují nákupní chování a životní styl žáků, kteří je na sociálních sítích sledují,
- zda žáci píšou nenávistné příspěvky na internet,
- zda a jak žáky ovlivňuje četba nenávistných příspěvků na internetu,
- zda žáci někdy byli oběťmi nenávistných příspěvků na internetu.

Důležitým předpokladem pro naplnění těchto cílů bylo studium odborné literatury za účelem poskytnutí základních teoretických poznatků k problematice mediální výchovy. Zabývala jsem se mediální výchovou z pohledu odborných disciplín, které ji zkoumají, ale také z pohledu didaktického a pedagogického. Součástí bylo také studium odborných publikací z oblasti kvantitativního výzkumu a statistiky.

Praktické cíle výzkumu můžeme chápat jako synonymum pro výstupy výzkumu a jejich aplikační potenciál. Prostřednictvím odborných příspěvků, vystoupení na tuzemských i zahraničních konferencích a publikování monografie jsem usilovala o vyšší informovanost o této doposud okrajově probádané problematice. Dále jsem měla v úmyslu prostřednictvím výsledků výzkumu přispět k otevření úvah pedagogických pracovníků, nakolik je výuka mediální výchovy na ZŠ efektivní, zda odpovídá aktuálním celospolečenským problémům a trendům, a nabídnout tak prostor pro zlepšení.

Nelze opomenout také **personální cíle** výzkumu, které lze chápat jako příležitosti, prostřednictvím nichž jsem byla řešením celého výzkumu obohacena i já sama, a to z hlediska odborných, sociálních a komunikativních kompetencí. Lze tvrdit, že personálním cílem bylo rozvíjení mých vědeckých kompetencí. Následná prezentace výsledků sloužila k rozvoji mých komunikativních kompetencí v cizím jazyce, stejně tak přispěla k rozšíření kontaktů a získávání cenných zkušeností v průběhu interakce s ostatními členy vědecké komunity.

V souvislosti s výše uvedeným byly **výzkumné otázky** následující:

1. Do jaké míry jsou žáci 2. stupně ZŠ obeznámeni s vybranými aktuálními problémy mediální výchovy?
2. Jsou žáci 2. stupně ZŠ schopni na základě názorných příkladů rozeznat dezinformační obsah, hoaxy, falešné internetové profily a fotografie, product placement, sexismus v reklamách, klamavou reklamu, reklamu na sociálních sítích, mediální stereotypy, komunikační styl bulváru, hating a veřejnoprávní média?
3. Jaký zdroj informací používají žáci 2. stupně ZŠ nejčastěji?
4. Ověřují si žáci 2. stupně ZŠ pravdivost informací, fotografií a profilů uživatelů sociálních sítí na internetu a podle jakých kritérií se rozhodují?
5. Chtějí si žáci 2. stupně ZŠ zakoupit výrobek, který propaguje jejich oblíbený influencer na sociálních sítích? Domnívají se, že je influencer přesvědčen o kvalitě tohoto výrobku?
6. Z jakého důvodu, dle mínění žáků 2. stupně ZŠ, influencer daný výrobek propaguje?

7. Napodobují žáci 2. stupně ZŠ stravovací návyky oblíbeného influencera, kterého na sociálních sítích sledují?
8. Drželi žáci 2. stupně ZŠ dietu nebo dodržovali cvičební režim, aby se podobali svému oblíbenému influencerovi, kterého sledují na sociálních sítích?
9. Píší žáci 2. stupně ZŠ na internet nenávistné příspěvky? Pokud ano, na koho tyto příspěvky útočí?
10. Do jaké míry žáky 2. stupně ZŠ negativně ovlivňuje četba nenávistných příspěvků na internetu?
11. Byli žáci 2. stupně ZŠ někdy oběťmi nenávistných příspěvků na internetu? Pokud ano, čeho se tyto příspěvky týkaly?

Výzkumné otázky jsem následně doplnila o dílčí hypotézy.

6.1.2 Hypotézy

V rámci výzkumu bylo formulováno několik hypotéz, které budou podrobněji rozpracovány v relačním oddílu empirické části monografie (kap. 6.2.5). Byly stanoveny následující hypotézy:

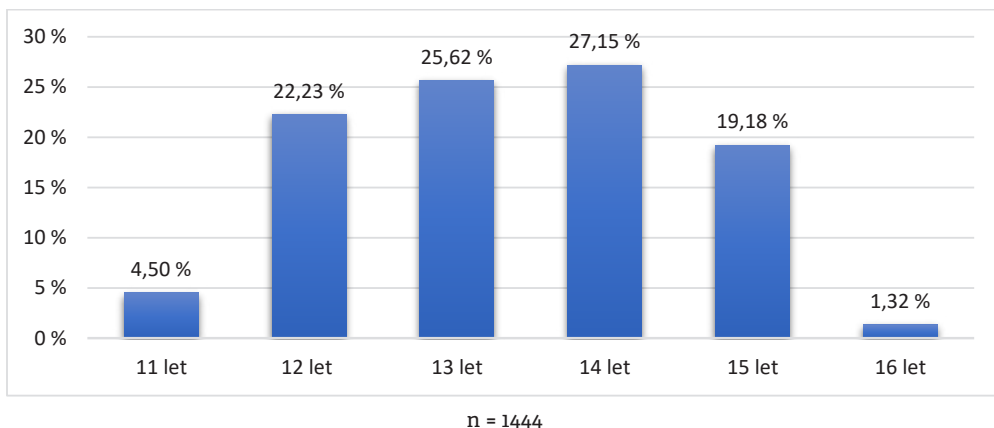
- H1:** Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami na 2. stupni ZŠ v ověřování pravdivosti uživatelských profilů na internetu.
- H2:** U žáků 2. stupně ZŠ existuje souvislost mezi názorem, zda je influencer přesvědčený o kvalitě propagovaného výrobku, a ochotou si daný výrobek zakoupit.
- H3:** Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami na 2. stupni ZŠ v inspiraci k napodobování alternativního životního stylu influencerů.
- H4:** Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami na 2. stupni ZŠ ve snaze podobat se oblíbenému influencerovi pomocí držení diet nebo dodržování cvičebního režimu.
- H5:** U žáků 2. stupně ZŠ existuje souvislost mezi psaním nenávistných příspěvků na internet a mírou, do jaké jsou jejich četbou negativně ovlivňováni.
- H6:** U žáků 2. stupně ZŠ existuje souvislost mezi psaním nenávistných příspěvků na internet a tím, zda se sami stali oběťmi těchto příspěvků.

6.1.3 Výzkumný soubor

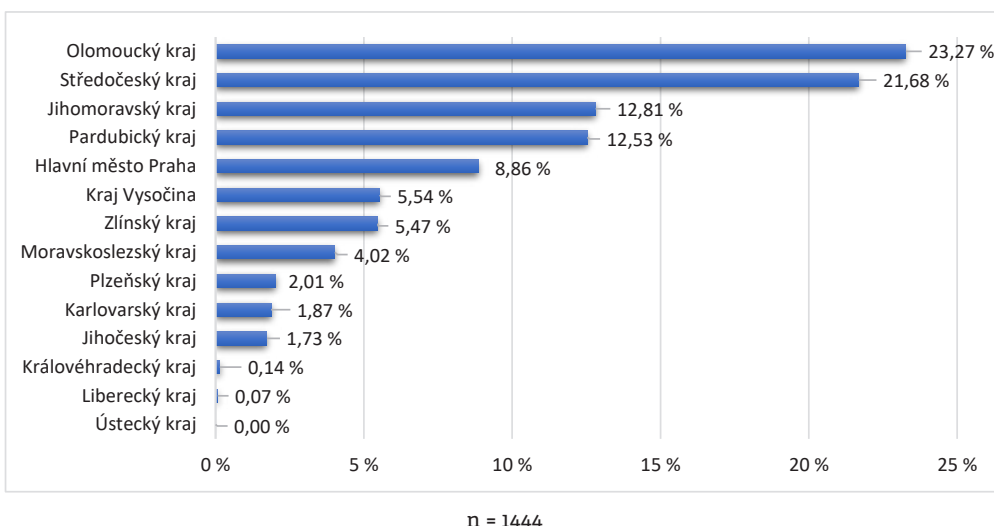
Základní soubor tvořili žáci 2. stupně ZŠ v České republice – tedy žáci 6., 7., 8. a 9. tříd. Na tyto žáky jsem cílila zcela záměrně z toho důvodu, že se nacházejí ve věku, kdy s používáním sociálních sítí začínají (i přesto, že u většiny z těchto sítí je povolená věková hranice až od 15 let) a nemají ještě dostatek zkušeností, aby byli schopni odhalit jejich možná rizika a problémy. Proto kladu největší apel na rozvoj mediální gramotnosti právě u žáků na tomto stupni základní školy.

Jednotlivé školy jsem oslovovala prostřednictvím e-mailové komunikace (viz kap. 6.1.5) a samotného výzkumu se poté zúčastnilo 1464 respondentů, z nichž jsem 20 vyřadila z důvodu příliš vysokého věku, tj. bylo jim více než 16 let, což je horní věková hranice, kdy lze v řádné době (tzn. žák nebyl nucen opakovat ročník) absolvovat 9. třídu i s předpokladem ročního odkladu zahájení povinné školní docházky. Výzkumný

Graf č. 1 Věk respondentů



Graf č. 2 Výzkumný soubor (regionální rozložení)



soubor tedy sestával z **1444 respondentů**, z nichž bylo 815 dívek (56,44 %) a 629 chlapců (43,56 %)^{12]}. V 6. třídě bylo 23,61 % žáků, v 7. třídě 25,90 %, v 8. třídě 28,95 % a v 9. třídě 21,54 %. Graf č. 1 znázorňuje věkové rozložení respondentů.

Z vesnice pochází 44,67 % respondentů, z města 55,33 % respondentů. Z hlediska regionálního rozložení byly zastoupeny všechny kraje kromě Ústeckého, přičemž nejvíce respondentů bylo z Olomouckého, Středočeského, Jihomoravského a Pardubického kraje, nejméně pak z Libereckého kraje. Detailnější rozložení můžeme vidět na grafu č. 2.

12] V ČR je podle Českého statistického úřadu rozložení žáků na ZŠ následující: 51,40 % chlapců a 48,60 % dívek (první a druhý stupeň není rozlišen). Tato data jsou platná pro školní rok 2019/2020, ve kterém můj výzkum probíhal. (ČSÚ, 2020)

Výběr respondentů byl tedy záměrný, kdy o volbě jednotlivých prvků nerozhoduje náhoda, ale úsudek výzkumníka či zkoumaného subjektu. V tomto případě se jednalo konkrétně o anketní výběr, kdy se jednotliví respondenti dostávali do výběru sami na základě svého vlastního rozhodnutí. Jistým rizikem tohoto druhu výběru může být následná nerepresentativnost výzkumného souboru.

6.1.4 Výzkumný nástroj

Výzkum byl s ohledem na zamýšlené množství respondentů orientován kvantitativně. Pro sběr dat bylo použito **dotazníkové šetření**, které jsem pro přehlednost rozdělila na část zkoumající chování žáků 2. stupně ZŠ v prostředí internetu a sociálních sítí v souvislosti s vybranými aktuálními problémy mediální výchovy (17 položek v dotazníku) a část zabývající se tím, do jaké míry jsou žáci 2. stupně ZŠ obeznámeni s vybranými aktuálními problémy mediální výchovy a mediální gramotnosti (20 položek v dotazníku). Celkově se tedy dotazník skládá z 37 položek, jež vznikly na základě teoretických poznatků a byly sestaveny takovým způsobem, aby reflektovaly stanovené cíle a vzniklé výzkumné otázky.

Pro větší přehlednost si na tomto místě uvedeme podrobnější popis jednotlivých položek v dotazníku. Jejich počet je rovnoměrně rozdělen tak, aby pokryly všechny sledované jevy. Jak již bylo zmíněno, dotazník jsem rozdělila na dvě části. První část je tvořena **17 položkami**, z nichž je 10 uzavřených výběrových, 5 otevřených, 1 uzavřená výčtová a 1 uzavřená dichotomická. Položky lze také rozdělit na:

- jednu položku^{13|} zjišťující, jaké médium používají žáci jako zdroj informací nejčastěji,
- šest položek^{14|} zabývajících se tím, jestli si žáci na internetu ověřují pravdivost informací, fotografií a profilů uživatelů sociálních sítí a podle jakých kritérií se rozhodují,
- pět položek^{15|} zaměřujících se na to, zda influenceri ovlivňují nákupní chování a životní styl žáků, kteří je na sociálních sítích sledují,
- pět položek^{16|} zabývajících se nenávistnými příspěvky na internetu.

Druhá část dotazníku se skládá z **20 položek** (17 položek uzavřených výběrových a 3 položky uzavřené výčtové s výběrem neomezeného počtu odpovědí^{17|}):

- čtyři položky^{18|} se zaměřují na schopnost žáků rozeznat dezinformace a hoaxy;

13| Položka č. 1 první části dotazníku.

14| Položky č. 2, 3, 4, 5, 6, 7 první části dotazníku.

15| Položky č. 8, 9, 10, 11, 12 první části dotazníku.

16| Položky č. 13, 14, 15, 16, 17 první části dotazníku.

17| Na tuto skutečnost byli žáci upozorněni v úvodu dotazníku.

18| Položky č. 1, 3, 8, 10 druhé části dotazníku.

- čtyři položky^{19|} se zaměřují na schopnost žáků rozeznat falešné profily na sociálních sítích a falešné fotografie;
- jedna položka^{20|} je kombinací dvou výše zmíněných úloh;
- čtyři položky^{21|} se zabývají reklamou z různých hledisek – reklama na sociálních sítích, klamavá reklama, product placement a sexismus v reklamách;
- tři položky^{22|} se zaměřují na nenávistné projevy na internetu;
- čtyři položky^{23|} se zabývají médii obecně – mediálními stereotypy, veřejnoprávními médii a komunikačním stylem bulváru.

Při tvorbě výzkumného nástroje jsem vycházela z požadavků kladených na **validitu** dle Chrásky (2016, s. 32). Ten tvrdí, že měření má dobrou validitu tehdy, jestli opravdu měří to, co podle předpokladů měřit má. Z hlediska obsahu je výzkumný nástroj validní, pokud skutečně měří stanovený obsah. Musí zde tedy být jasná provázanost s výzkumnými cíli a otázkami a jednotlivými položkami v dotazníku. V mém případě tomu tak skutečně je – výzkumný nástroj má **zjevnou** (anglicky **face**) **validitu**.

Rovněž vycházím z Rabušice (2009, s. 2–3) a Sedlákové (2014, s. 56), kteří doporučují při kontrolování validity sledovat několik prvků – relevantnost (zda je otázka adekvátní pro měření dané charakteristiky), srozumitelnost (zda respondenti jednoznačně pochopili otázku), adekvátnost měřicí stupnice (zda je stupnice zkonstruována tak, aby mohla vzhledem ke stanoveným výzkumným cílům optimálně zachytit rozdíly mezi respondenty) a reprezentativnost souboru (zda je zkoumaný vybraný soubor reprezentativní vůči celé populaci).

Validita představovaného výzkumného nástroje byla na základě výše uvedených aspektů posouzena příslušnými odborníky. Dále byla hodnocena v rámci recenzního řízení před vydáním samotné publikace *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ*, která výsledky výzkumu prezentuje. Lze tedy prohlásit, že **výzkumný nástroj je obsahově validní** (má výběrovou validitu).

S ohledem na srozumitelnost výzkumného nástroje se respondentů nedotazuji pomocí obtížných termínů (např. zažil jsi někdy hating?), ale především prostřednictvím reálných ukázek či situací, které respondenti zažili. Pokud se v dotazníku objevovaly cizí termíny, byly vysvětleny. V rámci předvýzkumu byli respondenti přímo dotázáni, zda rozumí tomu, na co se jednotlivé otázky zaměřují, přičemž hůře srozumitelné otázky jsem následně upravila. Vyvarovala jsem se také přítomnosti sugestivních položek, které by mohly způsobit zkreslení dat. Položky jsou tedy formulovány v souladu s metodologickými zásadami pro pedagogický výzkum.

Dále jsem provedla rozbor struktury dotazníku z hlediska jeho „dramaturgie“ (Rabušic, 2009, s. 12). Dotazník obsahuje všechny požadované části, a to oslovení

19| Položky č. 4, 14, 16, 18 druhé části dotazníku.

20| Položka č. 20 druhé části dotazníku.

21| Položky č. 2, 6, 11, 13 druhé části dotazníku.

22| Položky č. 7, 15, 17 druhé části dotazníku.

23| Položky č. 5, 9, 12, 19 druhé části dotazníku.

respondentů, sdělení o účelu výzkumu, screeningové položky umožňující identifikaci adekvátních osob pro výzkum a tematické bloky věcných otázek týkajících se tématu výzkumu. Položky citlivé povahy nevztahující se k tématu výzkumu nebyly zařazeny.

6.1.5 Průběh výzkumu

Příprava výzkumu byla zahájena na začátku roku 2020. V únoru roku 2020 byl na souboru 21 respondentů realizován **předvýzkum**, na jehož základě došlo k úpravě jednotlivých položek dotazníku, k jejich rozšíření, doplnění či upřesnění. Samotný sběr dat probíhal od 15. 4. 2020 do 15. 6. 2020. Jejich vyhodnocování bylo realizováno v průběhu července a srpna roku 2020. Relační oddíl byl dopracován na konci roku 2022.

E-mail s popisem výzkumu a s internetovým odkazem na elektronický anonymní dotazník vytvořený v Google Forms byl rozeslán pomocí dotazníkového systému Researcher 1.0 E-Bezpečí (Centra prevence rizikové virtuální komunikace) na kontaktní e-mail všech základních škol v České republice, které zřizují 2. stupeň. Soupis adres pořídili členové týmu E-Bezpečí z veřejně dostupných zdrojů (konkrétně z Rejstříku škol a školských zařízení), a to z důvodu realizace předchozích výzkumných šetření. Bylo na zvážení každé základní školy, zda dotazníky žákům zprostředkuje, tudíž zde zásadní roli hrála dobrovolnost základních škol se do výzkumu zapojit. Výzkumník do výběru respondentů tedy nijak nezasahoval. Výhodou elektronické verze výzkumného nástroje byla automatizace sběru dat do odpovídajících tabulek.

6.1.6 Etické aspekty výzkumu

Při realizaci výzkumu je nutné zvažovat, respektovat a dodržovat jeho etické aspekty. V rámci ochrany účastníků výzkumu jsem vycházela z etických zásad podle Miovského (2006, s. 280–285). Ve svém výzkumu jsem užila následující zásady:

- **Souhlas s účastí na výzkumu** – Dodržení této zásady bylo zajištěno dobrovolnou účastí respondentů, a to v rámci předvýzkumu i výzkumu. Každý z respondentů měl právo kdykoliv přerušit či ukončit svoji účast bez udání důvodu. Žádný z respondentů nebyl k účasti na výzkumu přinucen či vystaven nepřiměřenému nátlaku. Respondenti byli před samotným výzkumem seznámeni také s jeho účely.
- **Ochrana soukromí a osobních údajů účastníků výzkumu** – Před zahájením samotného výzkumu i předvýzkumu byli respondenti informováni o tom, že je jim zaručena anonymita a že k datům nebudou mít přístup neoprávněné osoby, tudíž nemohou být žádným způsobem zneužita a budou sloužit pouze potřebám výzkumníka. Respondenti byli zpraveni také o účelu využití dat a o způsobu jejich archivace – osobní počítač a můj archiv. Po uplynutí doby nezbytně nutné pro zpracování a analýzu dat byla veškerá data zničena, aby bylo zabráněno jejich možnému zneužití, k němuž by mohlo s odstupem času dojít (např. výměna osobního počítače, změna zaměstnavatele apod.).

- **Nesmí dojít k poškození či újmě účastníků výzkumu** – V rámci výzkumu nedošlo k hmotné, duševní či jiné újmě respondentů. Nebyli vystaveni nepřiměřenému riziku ani situacím, které by mohly být v rozporu s etickými zásadami.

6.2 Výsledky výzkumu

Cílem této podkapitoly je prezentovat a shrnout veškerá získaná data. Jak jsem uvedla v předchozí kapitole, tato data pro větší přehlednost představím v rámci dvou oddílů – deskriptivního a relačního.^{24|} Deskriptivní oddíl pracuje se dvěma částmi dotazníku, přičemž každou položku okomentuji a připojím k ní patřičný graf. Relační oddíl je založen na testování hypotéz s využitím induktivních statistických postupů. Nejprve však popíšu způsob vyhodnocování dotazníků a jejich reliabilitu. S daty jsem pracovala v softwarech MS Excel 2019, Statistica 14.0 a R (R Core Team, 2022) a konzultovala jsem je se statistikem.

6.2.1 Postup zpracování dat

Na tomto místě budu pro přehlednost dělit dotazník na dvě části, protože každá pracuje s jiným druhem dat – první část dotazníku pracuje s daty nominálními, zatímco druhá část pracuje s daty metrickými.

DOTAZNÍK – 1. část

Tato část dotazníku pracuje s daty nominálními. Nejprve byla provedena **kategorizace odpovědí**. U položek výběrových a dichotomických je počet kategorií dán počtem nabízených odpovědí. Jedná se o položky č. 1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 15 a 16.

U položky č. 14, která je výčtová, byly kategorie určeny podle jednotlivých odpovědí. Zároveň tato položka obsahuje odpověď „jiná“, která dává respondentům možnost vyjádřit se mimo nabízené možnosti. Odpovědi v možnosti „jiná“ jsem na základě společných znaků rovněž kategorizovala.

Odpovědi v otevřených položkách (položky č. 3, 5, 7, 10, 17) byly náročnější na vyhodnocování, protože jsem musela jednotlivé odpovědi seskládat do kategorií na základě podobnosti. Uvedla jsem také příklady některých autentických odpovědí žáků, které jsou v tomto textu psány kurzívou.

Následoval poslední krok, a tím bylo **třídění**. Bylo provedeno **třídění 1. stupně**, tzn. bylo vytvořeno tolik tabulek četností, kolik je položek v dotazníku (tedy 17). Na základě těchto tabulek byly navrženy grafy, na kterých můžeme data sledovat názorněji.

DOTAZNÍK – 2. část

Tato část dotazníku zahrnuje praktické ukázky jednotlivých aktuálních problémů (podrobněji se na jednotlivé položky podíváme v následující kapitole) a je

24| Viz úvod ke kapitole číslo 6.

realizována formou kvízu. Tuto formu jsem zvolila z toho důvodu, že s její pomocí můžu sledované jevy zkoumat co nejefektivněji.^{25|} Zároveň žáci nebyli informováni o tom, kolik správných odpovědí mají vybrat, abych zabránila hádání správných odpovědí.

Správné odpovědi v uzavřených výběrových položkách byly hodnoceny jedním bodem (jedná se celkově o 17 položek). **Položky výčtové s neomezeným výběrem odpovědí** (celkem tři položky) byly hodnoceny dvěma způsoby, podle kterých se tato část dotazníku bude dělit na variantu A (hodnocena přísněji) a variantu B (hodnocena mírněji).

Ve **variantě A** jsem výčtové položky hodnotila podle kritéria „**všechno, anebo nic**“. Podle tohoto přístupu jsem přidělila 1 bod pouze v případě, že žák označil všechny správné odpovědi (v každé z položek s výběrem více odpovědí byly vždy dvě správné odpovědi). V jiném případě dostal žák 0 bodů, a to i když označil jednu správnou odpověď ze dvou. Maximální počet bodů, kterého šlo v této variantě dosáhnout, byl 20.

Ve **variantě B** jsem výčtové položky hodnotila tak, že jsem přidělila 1 „**pomocný**“ bod za každou označenou správnou odpověď a 1 „pomocný“ bod za každou neoznačenou nesprávnou odpověď. Výsledný součet „pomocných“ bodů jsem potom vydělila počtem nabídek v položce. Maximální bodový zisk v položce byl tedy jeden bod. Tento způsob hodnocení je mírnější než u varianty A, protože žáci dostávali body i za jednu správnou odpověď. Maximální počet bodů, kterého šlo v této variantě dosáhnout, byl rovněž 20.

Výsledky varianty B mě budou zajímat pouze z hlediska komparace s variantou A, jelikož jsou jednotlivé správné možnosti odpovědí ve výčtových položkách nastaveny tak, že spolu velmi úzce souvisejí a předpokládá se, že pokud žák určí jednu správnou odpověď, měl by logicky zvolit také druhou správnou odpověď. Zároveň je pro mě jednodušší a přehlednější pracovat pouze s jednou variantou dotazníku (variantou A).

Následně bylo provedeno třídění 1. stupně, tzn., že bylo vytvořeno tolik tabulek četností, kolik je položek v dotazníku (tedy 20). Na základě těchto tabulek byly vytvořeny grafy zachycující u každé položky počet správných a chybných odpovědí. Jelikož výsledná data byla **metrická** (pracuji s počtem dosažených bodů), byl spočítán **aritmetický průměr a směrodatná odchylka**.

Pro grafické znázornění rozdílu počtu bodů mezi dívkami a chlapci a mezi jednotlivými třídami byly použity **krabicové grafy**.

6.2.2 Reliabilita dotazníků

Reliabilita 1. části dotazníku (chování žáků v prostředí internetu) nebyla ověřována, jelikož daný typ položek není pro výpočet reliability vhodný (není zde jednoznačně

25| Je totiž rozdíl, pokud se žáků zeptám např. „Víš, co je to hoax?“ a navrhuji možné odpovědi, nebo jim zadám konkrétní ukázkou, na základě které se mají rozhodnout, zda se jedná o hoax, nebo ne.

dána správná a chybná odpověď, ani se vždy nejedná o položky Likertova typu na stejné škále^{26]} – není tedy naplněn esenciální předpoklad tau ekvivalence).

Reliabilita 2. části dotazníku (mediální gramotnost) byla ověřena pomocí **Cronbachova koeficientu alfa**. Cronbachova alfa je ukazatelem spolehlivosti testu z hlediska jeho vnitřní konzistence a nabývá hodnot mezi 0 a 1 (včetně), přičemž běžně se za akceptovatelné berou hodnoty > 0,7. Její hodnoty ovšem závisejí na různých faktorech, a to počtu položek v testu (delší testy dosahují vyšší α), průměrné korelaci mezi položkami (silněji korelované položky vedou k vyšší α) a rozptylu celkových skóre respondentů (větší variabilita vede k vyšší α ; Cortina, 1993). Tato fakta je při interpretaci Cronbachovy α nutno brát v potaz. Reliabilita 2. části dotazníku dosahuje hodnoty **0,68** (při variantě vyhodnocování A), resp. **0,67** (při variantě vyhodnocování B), což jsou do jisté míry uspokojivé, avšak zdaleka ne ideální výsledky. Průměrná korelace mezi položkami činila 0,10 (při variantě vyhodnocování A), resp. 0,11 (při variantě vyhodnocování B) – z toho tedy vyplývá, že správnost žákovy odpovědi na jednu položku nenapovídá téměř nic o správnosti jeho odpovědi na jinou položku.

V následujících tabulkách jsou ukázány kvality jednotlivých položek 2. části dotazníku varianty vyhodnocování A i B.

Tab. č. 2 Výsledky analýzy reliability druhé části dotazníku – varianta A

Položka	Průměrný HS po odstranění	Sm. odch. HS po odstranění	Korigovaná korelace položky & celku	Cronbachova alfa po odstranění
p1	13,64	2,81	0,25	0,67
p2	13,69	2,76	0,32	0,66
p3	13,39	2,92	0,24	0,68
p4	13,48	2,88	0,17	0,68
p5	13,99	2,74	0,37	0,66
p6	13,42	2,90	0,19	0,68
p7	13,74	2,82	0,19	0,68
p8	13,99	2,72	0,39	0,65
p9	13,95	2,88	0,06	0,70
p10	14,04	2,77	0,30	0,67
p11	13,47	2,84	0,32	0,67
p12	13,52	2,83	0,29	0,67
p13	13,61	2,79	0,30	0,67
p14	13,46	2,87	0,22	0,67
p15	13,58	2,81	0,27	0,67
p16	13,48	2,87	0,20	0,68
p17	13,69	2,76	0,34	0,66
p18	13,44	2,87	0,28	0,67

26] Z tohoto pohledu by šlo zvažovat pouze reliabilitu zkrácené minimalistické verze dotazníku tvořeného položkami č. 2, 4 a 6, jež se tážou na ověřování pravdivosti informací/fotografií/profilů. Cronbachova alfa zde vychází rovna **0,66** (průměrná korelace mezi položkami 0,42), což je, s přihlédnutím k tomu, že počítám pouze se třemi položkami, velmi dobrá hodnota. Zároveň však lze oprávněně pochybovat o smysluplnosti tohoto počínání.

Položka	Průměrný HS po odstranění	Sm. odch. HS po odstranění	Korigovaná korelace položky & celku	Cronbachova alfa po odstranění
p19	14,05	2,79	0,27	0,67
p20	13,50	2,84	0,28	0,67

Pozn.: HS = hrubý skór. Průměrný HS pro celou škálu (bez odstranění jakékoli položky) = **14,37 bodů**. Směrodatná odchylka HS pro celou škálu (bez odstranění jakékoli položky) = **2,95 bodů**. Korekci hodnot ve sloupci „**Korigovaná korelace položky & celku**“ se myslí fakt, že nekorelujeme skór *i*-té položky se součtem všech položek, ale se součtem zbývajících položek po odstranění *i*-té položky (tedy $COR(X_i, HS - X_i)$). Pokud by tato korelace nebyla provedena, tak by korelační koeficient vycházel nadhodnocený (u krátkých testů citelně). Snazší orientaci v číslech napomáhá formátování: červené pozadí buňky = nízké korelace, zelené pozadí buňky = vysoké korelace.

Reliabilita mého výzkumného nástroje by se tedy mohla mírně zvýšit po odstranění položky č. 9, kdy by z hodnoty 0,68 vzrostla na hodnotu 0,70 (v tabulce č. 2 zvýrazněno červeně). Nejedná se však o výraznou změnu.

Tab. č. 3 Výsledky analýzy reliability druhé části dotazníku – varianta B

Položka	Průměrný HS po odstranění	Sm. odch. HS po odstranění	Korigovaná korelace položky & celku	Cronbachova alfa po odstranění
p1	14,60	2,55	0,25	0,66
p2	14,66	2,51	0,32	0,65
p3	14,36	2,66	0,25	0,67
p4	14,45	2,62	0,18	0,67
p5	14,71	2,58	0,31	0,66
p6	14,39	2,65	0,20	0,67
p7	14,70	2,57	0,19	0,67
p8	14,59	2,57	0,45	0,65
p9	14,92	2,63	0,05	0,69
p10	14,66	2,60	0,29	0,66
p11	14,44	2,59	0,32	0,65
p12	14,48	2,58	0,29	0,66
p13	14,57	2,54	0,31	0,65
p14	14,43	2,62	0,23	0,66
p15	14,54	2,56	0,27	0,66
p16	14,45	2,62	0,21	0,66
p17	14,66	2,51	0,33	0,65
p18	14,40	2,62	0,29	0,66
p19	15,02	2,54	0,25	0,66
p20	14,46	2,59	0,29	0,66

Pozn.: HS = hrubý skór. Průměrný HS pro celou škálu (bez odstranění jakékoli položky) = **15,34 bodů**. Směrodatná odchylka HS pro celou škálu (bez odstranění jakékoli položky) = **2,70 bodů**. Korekci hodnot ve sloupci „**Korigovaná korelace položky & celku**“ se myslí fakt, že nekorelujeme skór *i*-té položky se součtem všech položek, ale se součtem zbývajících položek po odstranění *i*-té položky (tedy $COR(X_i, HS - X_i)$). Pokud by tato korelace nebyla provedena, tak by korelační koeficient vycházel nadhodnocený (u krátkých testů citelně). Snazší orientaci v číslech napomáhá formátování: červené pozadí buňky = nízké korelace, zelené pozadí buňky = vysoké korelace.

Reliabilita mého výzkumného nástroje by se tedy mohla mírně zvýšit po odstranění položky č. 9, kdy by z hodnoty 0,67 vzrostla na hodnotu 0,69 (v tabulce č. 3 zvýrazněno červeně). Nejedná se však o výraznou změnu.

6.2.3 Deskriptivní oddíl – 1. část dotazníku

V první části dotazníku se zaměřuji na to, jaké médium používají žáci jako zdroj informací nejčastěji, jestli si žáci na internetu ověřují pravdivost informací, fotografií a profilů uživatelů sociálních sítí a podle jakých kritérií se při tom rozhodují, zda influenceri ovlivňují nákupní chování a životní styl žáků, kteří je sledují, a jakou mají žáci zkušenost s nenávistnými příspěvky na internetu.

Výše zmíněné koresponduje s výzkumnými otázkami č. 3 až 11, které si v této části dotazníku pokládám (pro výzkumnou otázku budu dále užívat zkratku VO). Pro připomenutí je zde uvádím:

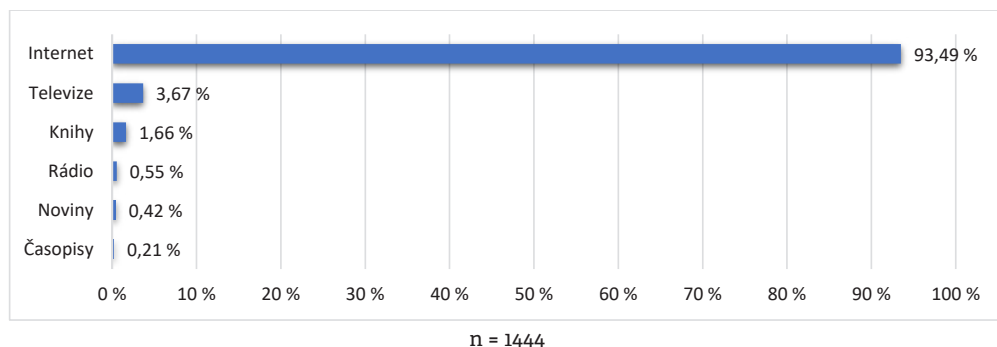
3. Jaký zdroj informací používají žáci 2. stupně ZŠ nejčastěji?
4. Ověřují si žáci 2. stupně ZŠ pravdivost informací, fotografií a profilů uživatelů sociálních sítí na internetu a podle jakých kritérií se rozhodují?
5. Chtějí si žáci 2. stupně ZŠ zakoupit výrobek, který propaguje jejich oblíbený influencer na sociálních sítích? Domnívají se, že je influencer přesvědčen o kvalitě tohoto výrobku?
6. Z jakého důvodu, dle mínění žáků 2. stupně ZŠ, influencer daný výrobek propaguje?
7. Napodobují žáci 2. stupně ZŠ stravovací návyky oblíbeného influencera, kterého na sociálních sítích sledují?
8. Drželi žáci 2. stupně ZŠ dietu nebo dodržovali cvičební režim, aby se podobali svému oblíbenému influencerovi, kterého sledují na sociálních sítích?
9. Píší žáci 2. stupně ZŠ na internet nenávistné příspěvky? Pokud ano, na koho tyto příspěvky útočí?
10. Do jaké míry žáky 2. stupně ZŠ negativně ovlivňuje četba nenávistných příspěvků na internetu?
11. Byli žáci 2. stupně ZŠ někdy obětmi nenávistných příspěvků na internetu? Pokud ano, čeho se tyto příspěvky týkaly?

VO3: ZDROJ INFORMACÍ, KTERÝ ŽÁCI POUŽÍVAJÍ NEJČASTĚJI

V úvodu této části dotazníku mě zajímalo, jaký zdroj používají žáci při hledání informací nejčastěji. Mým předpokladem bylo, že tím nejpoužívanějším zdrojem bude internet, a odpovědi žáků tento můj předpoklad naplnily.

Naprostá většina žáků (93,49 %) jako zdroj informací používá internet. Toto zjištění mi potvrzuje, že zaměření publikace na aktuální problémy mediální výchovy spojené s využíváním moderních informačních a komunikačních technologií, mezi něž internet samozřejmě spadá, bylo vhodně zvoleno. Bohužel většina českých učebnic mediální výchovy se orientuje na média jako rádio, noviny, časopisy, televize a knihy,

Graf č. 3 Nejpoužívanější zdroj informací

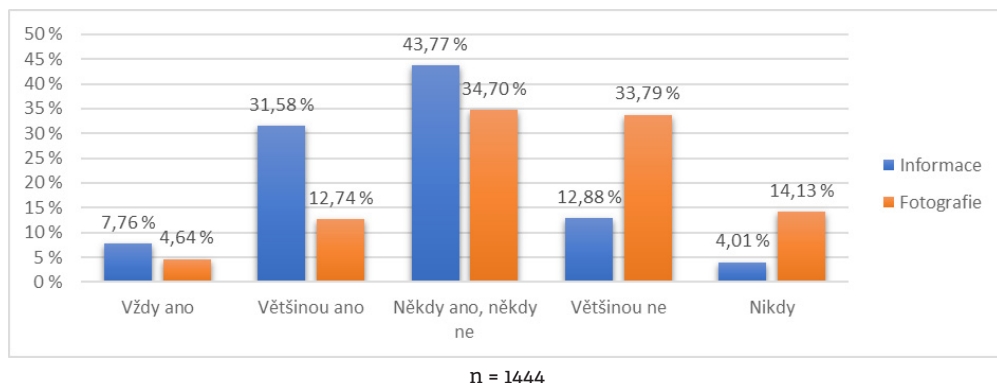


a ty, jak lze vidět v grafu, jsou žáky používány minimálně. V tomto směru bych chtěla přispět k otevření diskuze o aktuálnosti a možné úpravě těchto učebnic, aby odpovídaly současným trendům a potřebám žáků. Zároveň si ale uvědomuji, že papírové učebnice rychle zastarávají, proto by měly být doplněny také o elektronické zdroje.

VO4: OVĚŘOVÁNÍ PRAVDIVOSTI INFORMACÍ A FOTOGRAFIÍ NA INTERNETU

V dalších položkách jsem se zabývala tím, zda si žáci ověřují pravdivost informací a fotografií, které se nacházejí na internetu. Zároveň jsem pomocí otevřených položek zjišťovala, podle jakých kritérií se žáci rozhodují, jestli je daná informace či fotografie pravdivá, nebo nepravdivá.

Graf č. 4 Ověřování pravdivosti informací a fotografií na internetu



Téměř polovina žáků (43,77 %) si pravdivost informací na internetu někdy ověřuje a někdy neověřuje. Rovněž více než dvojnásobně převažuje počet žáků, kteří si informace vždy ověřují (7,76 %) či většinou ověřují (31,58 %) nad žáky, kteří si informace nikdy neověřují (4,01 %) nebo většinou neověřují (12,88 %). Odlišné tendence můžeme pozorovat u ověřování pravdivosti fotografií, kde naopak téměř trojnásobně převažují žáci, kteří si fotografie většinou neověřují (33,79 %) či nikdy neověřují (14,13 %), nad žáky, kteří fotografie většinou ověřují (12,74 %) nebo vždy ověřují (4,64 %). Tato skutečnost může být zapříčiněna lidskými sklony domnívat se, že obsahy zobrazované na fotografii či videu automaticky odpovídají realitě (Handl, 2018). Právě těchto sklonů

tvůrci dezinformací využívají a často je proto doplňují o audiovizuální materiál. Při ověřování samotných informací totiž býváme kvůli chybějící vizuální smyslové složce obezřetnější.

Na upravené fotografie však nemusíme narazit jen na dezinformačních webech, ale i na běžných sociálních sítích, kde si lidé mohou své fotografie různě vylepšovat, aby působily atraktivněji. V ostatních uživateliích pak mohou narůstat pocity nedostatečnosti, protože si neuvědomují, že daná fotografie může být upravená.

Vzhledem k manipulativním účinkům falešných zpráv a fotografií je jedním z dílčích cílů mediální výchovy vést žáky k tomu, aby si jejich pravdivost vždy ověřovali. Aby se procento těchto žáků zvyšovalo, je nezbytné nabídnout jim v rámci školní výuky nástroje, s jejichž pomocí budou schopni lživé informace a manipulaci s fotografiemi rozeznat.

VO4: PODLE JAKÝCH KRITÉRIÍ SE ŽÁCI ROZHODUJÍ, ZDA JE NĚJAKÁ INFORMACE NEBO FOTOGRAFIE NA INTERNETU PRAVDIVÁ?

V rámci výzkumu dostali žáci možnost vyjádřit se k tomu, podle jakých kritérií se rozhodují, jestli jsou nějaké informace či fotografie, vyskytující se na internetu, pravdivé. Jednotlivé odpovědi jsem na základě podobnosti rozdělila do kategorií a ty, které se objevovaly nejčastěji, jsem zaznačila do následující tabulky. K otázce, podle jakých kritérií si žáci ověřují informace, se nevyjádřilo 25,21 % z nich. U fotografií bylo žáků, kteří neodpověděli, 31,68 %. Odpovědi, které se objevovaly jen zřídka nebo s otázkou nesouvisely, jsem do tabulek nezaznačila.

Tab. č. 4 Podle jakých kritérií se žáci rozhodují, zda je nějaká informace na internetu pravdivá?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ověřím si informaci z více zdrojů.	444	30,75 %
Rozhodnu se podle toho, na jakém webu se informace nachází / kdo je autorem.	216	14,96 %
Používám (selský) rozum/logiku.	165	11,43 %
Rozhodnu se podle obsahu informace / jakým jazykem je psána.	112	7,76 %
Zeptám se rodičů.	79	5,47 %
Rozhodnu se podle komentářů pod informací.	21	1,45 %

n = 1444

Žáci si nejčastěji pravdivost určité informace, vyskytující se na internetu, ověřují tak, že si vyhledají více zdrojů, které o dané informaci pojednávají. Pokud se tyto zdroje ve svých závěrech shodují, vyhodnotí žáci danou informaci jako pravdivou. Dalším velmi častým kritériem bylo místo (web), kde se daná informace vyskytuje, a také její autor, přičemž žáci kladli důraz na to, že se informace musí vyskytovat na ověřených webových stránkách, aby byla vnímána jako důvěryhodná. Třetím nejčastějším

kritériem byl zdravý selský rozum či logické uvažování, kdy žáci vycházejí z přesvědčení, že nepravdivou informaci by s jejich pomocí poznali. Avšak selský rozum je ovlivněn prostředím, ve kterém žijeme, a má sklon ke zjednodušování, dogmatismu a schematismu, protože není podložen kritickým myšlením. Navíc naprosto selhává při hodnocení situací či jevů, se kterými nemáme zkušenosti. Z tohoto hlediska může tedy kritérium selského rozumu být problematické. Níže uvádím ukázky některých odpovědí žáků (záznamy žáků neprošly jazykovou úpravou):

- *Podle toho jak vypadá web na kterém jsou informace uvedeny*
- *Podle toho co o té dané věci vím podle toho usoudím jestli je pravdivá nebo ne a nebo se zeptám rodičů*
- *Když to potvrdí víc lidí a všechno si ověřím.*
- *Jestli dává logiku.*
- *Zeptám se rodičů nebo sourozenců*
- *Jestli tam nejsou gramatické chyby, přehršel caps locku a jestli není zbytečně nenávistná.*
- *Zapojím svoje kritické myšlení*
- *Vyhledám si další varianty nebo hledám na oficiálních stránkách*
- *Kontrola z knih nebo jiných webů*
- *Pokud je na více stránkách stejný údaj, je nejspíše pravdivý.*
- *Není napsaná jen na jednom webu*
- *Pokud je na více stránkách stejná, je pro mě pravdivá. Pokud hledám na stránce, kterou mám ověřenou, informace je pro mě též pravdivá.*
- *Na jakých stránkách je, gramatické chyby a pokud jsem to už někde viděl, ale je to jinak*
- *Vždy si tuto zprávu ověřím tak že si řeknu jestli tato zpráva by mohla být realita*
- *Vyhledám jí na více stránkách a zkontroluji jestli se informace shoduje.*
- *Internet nikdy nelže!!!!!!!*
- *Jak je to napsané*
- *Podle zdroje, podle zdravého rozumu - konzultace s rodiči*
- *Ověřuji si ji v knihách, na jiných webových stránkách, v novinách, časopisech...*
- *Nečtu zprávy, hraji jen hry.*
- *Pokud je odzdrojována např. Zdroj:web pčr, kvalita zpráv- spisovnost, gramatika atd.*
- *Podle mých znalostí*
- *Podle mozku*
- *Jiné stránky nebo komentáře*
- *Podle selského rozumu a wikipedie*
- *Vyhledám si jí jinde o ověřím pravdivost*
- *Podle webu na kterém se správa nachází a hledám jestli se o tom ještě někde píše.*
- *Podle ověřeného zdroje informace (např. Čtk, český rozhlas, česká televize)*
- *Pokud mi dává smysl.*
- *Hledám info na více webech*
- *Snažím se najít více takových webů, které obsahují stejnou informaci.*

- *Je na více zdrojích a dává logiku.*
- *Ověřím fakta z několika zdrojů. Pokud se neshodují, použiji nejvěrohodnější médium které znám.*
- *Souvislosti s aktuálním děním ve světě, jméno autora*
- *Většinou podle toho kolik lidí o tom píše a kde všude se o tom píše.*

Tab. č. 5 Podle jakých kritérií se žáci rozhodují, zda je nějaká fotografie na internetu pravdivá?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Podle toho, jak fotografie vypadá (zkreslená, úprava ve Photoshopu apod.).	310	21,47 %
Podle toho, jestli je reálná (zobrazuje skutečný objekt).	97	6,71 %
Používám (selský) rozum/logiku.	87	6,02 %
Porovnám ji s jinou fotografií nebo více zdroji.	85	5,88 %
Vyhledám ji pomocí vyhledávače „Google obrázky“.	61	4,22 %
Zjistím si původní zdroj fotografie.	46	3,19 %
Zjistím, kdo je autorem fotografie.	26	1,80 %
Zeptám se rodičů.	16	1,11 %

n = 1444

Nejčastěji žáci pravdivost fotografie, vyskytující se na internetu, určují na základě jejího vzhledu, a to zejména podle toho, jestli na ní nejsou patrné úpravy pomocí nejrůznějších editorů fotografií (oříznutí, stíny, zkreslení, zvlnění apod.). Dále se žáci rozhodují podle toho, zda je obsah znázorněný na fotografii reálný a můžeme se s ním opravdu setkat ve skutečném životě. Třetím nejčastějším kritériem je, stejně jako u otázky ohledně pravdivosti informací, zdravý selský rozum a logika. O problematice tohoto kritéria jsem již informovala výše. Jako velmi pozitivní hodnotím to, že žáci znají možnost vyhledat si fotografii pomocí vyhledávače Google (tzv. reverzní vyhledávání). Ten nám totiž ukáže, kde všude se daná fotografie vyskytuje, případně odkud byla stažena. Tato dovednost je užitečná také při určování falešných profilů uživatelů na sociálních sítích, kterým se budu věnovat později. Níže uvádím ukázky některých odpovědí žáků (záznamy žáků neprošly jazykovou úpravou):

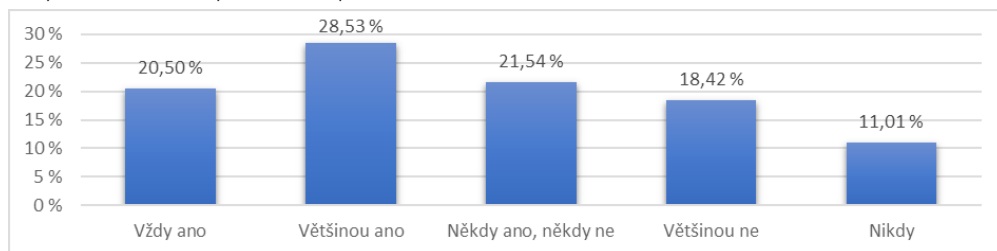
- *Podle toho jestli je reálná..*
- *Podle toho, jestli je to nějaká blbost nebo ne.*
- *Podle kvality a zpracování dané fotky.*
- *Pokud nejde poznat manipulace s fotkou*
- *Já takovéhle věci moc neřeším prostě jestli to vypadá pěkně tak to olajkuju a jedu dál.*
- *Zamyslím se jestli to může být vůbec reálné, a poté si např. Vyhledali další fotografie stejné věci, člověka apod.*

- Jde vidět když je opravova a na základě informací k fotce
- Jestli je ta situace realni a vím že se to může stát.
- Poznám co je photoshop a co ne
- Porovnám s jinou nebo se zeptám rodičů
- Většinou se nijak nerozhodují, když vidím nějakou fotku, podívám se jen, jestli je nějak výrazně upravená, nebo vypadá opravdu věrohodně.
- Umím rozeznat jestli to je upravená fotografie
- Podívám se na autora a na jeho profil a potom hledám jestli to nestáhnul od někoho
- Hodím ji do googlu a nebo se zaměřuju na chyby v fotce.
- Vkládání fotek do googlu a ten zobrazí stejné či dané fotografie.
- Pokud fotografií uvidím na soc. Sítích podívám se na internet jestli není z někama stáhlá
- Dívám se na detaily a pokud vidím špatně ořezanou fotku tak vím, a nebo si to začnu vyhledávat na internetu.
- Pokud je u obrázků na soc. Síti text napsán capslockem jedna se nejpravděpodobnější o hoax. Tím se řídím.
- Jestli se neobjevuje na dalších sociálních sítích.
- Podle toho že tam nevidím třeba špatně ořezané části z jiných fotografií, zda je tam správně stín, z jakého portálu to je a všímám si i maličkostí... Např. Okolí, jiný odstín na kousku ruky
- Mě moc takové věci nezajímají, takže si většinou neověřuji, jestli je fotografie pravdivá.. Internet mám jen kvůli mým reálným přátelům, abychom se mohly i v této době nějak vidat (videohovory), nebo si psát.
- Přirozený instinkt umělce a částečná znalost photoshopu
- Levým tlačítkem kliknu na obrázek a rozkliknu odkaz „vyhledat obrázek pomocí vyhledávače google“

VO4: OVĚŘOVÁNÍ PRAVDIVOSTI PROFILŮ UŽIVATELŮ NA SOCIÁLNÍCH SÍTÍCH

Ve výzkumu jsem se zabývala také tím, zda si žáci ověřují pravdivost profilů uživatelů na sociálních sítích. Někteří uživatelé na sociálních sítích mohou totiž vystupovat pod falešnou identitou s cílem manipulovat ostatními uživateli, nebo jim dokonce uškodit. Zároveň jsem pomocí otevřené položky zjišťovala, podle jakých kritérií se žáci rozhodují, zda je nějaký profil pravdivý či nepravdivý.

Graf č. 5 Ověřování pravdivosti profilů uživatelů na sociálních sítích



n = 1444

Žáci nejčastěji uvádějí, že pravdivost profilů uživatelů na sociálních sítích většinou ověřují (28,53 %). Vždy profily ověřuje 20,50 % žáků a někdy profily ověřuje a někdy neověřuje 21,54 % žáků. Téměř pětina žáků (18,42 %) profily většinou neověřuje. Pravdivost profilů si vůbec neověřuje 11,01 % žáků.

VO4: PODLE JAKÝCH KRITÉRIÍ SE ŽÁCI ROZHODUJÍ, ZDA JE PROFIL UŽIVATELE NA SOCIÁLNÍCH SÍTÍCH PRAVDIVÝ?

V rámci výzkumu dostali žáci možnost vyjádřit se k tomu, podle jakých kritérií se rozhodují, zda je profil uživatele na sociálních sítích pravdivý. Jednotlivé odpovědi jsem na základě podobnosti rozdělila do kategorií a ty, které se objevovaly nejčastěji, jsem zaznamenala do následující tabulky. K otázce se nevyjádřilo 30,40 % žáků. Odpovědi, které se objevovaly jen zřídka nebo s otázkou nesouvisely, jsem do tabulek nezaznamenala.

Tab. č. 6 Podle jakých kritérií se žáci rozhodují, zda je profil uživatele na sociálních sítích pravdivý?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Podle fotografií.	218	15,10 %
Podle příspěvků na profilu.	192	13,30 %
Podle počtu sledujících/přátel.	191	13,23 %
Podle toho, jestli toho člověka znám.	128	8,86 %
Podle toho, jestli má ověřující symbol.	74	5,12 %
Používám (selský) rozum/logiku.	51	3,53 %
Zeptám se rodičů/přátel.	34	2,35 %
Podle jména.	33	2,28 %
Vyhledám jej pomocí vyhledávače „Google obrázky“.	28	1,94 %
Podle data založení profilu.	23	1,60 %
Podle stylu psaní příspěvků/zpráv.	22	1,52 %

n = 1444

Nejčastěji se žáci rozhodují podle fotografií a příspěvků, které se na profilech objevují, a podle počtu přátel (sledujících) daného profilu. Toto kritérium nicméně nemusí být úplně přesné, protože některé falešné profily vypadají velmi věrohodně, jelikož je jejich autoři tvoří i několik měsíců. Mohou si například vyhledat profil neznámého zahraničního influencera a veškeré jeho příspěvky a fotografie kopírovat do svého falešného profilu. Takových profilů mohou vytvořit desítky, přičemž je zároveň propojí prostřednictvím vzájemného sledování. Tím jednotlivým profilům naroste počet sledujících a působí ještě více věrohodně. Rozeznat tedy falešný profil pomocí těchto

kritérií nemusí být tak jednoduché. Dále se žáci rozhodují podle toho, jestli danou osobu na profilu znají, přičemž pokud tuto osobu neznají, tak s ní vůbec nenavazují kontakt nebo se zeptají někoho jiného, zda tuto osobu nezná. U účtů veřejně známých osobností se pak žáci o jejich pravdivosti rozhodují pomocí ověřujícího symbolu. Dalším častým kritériem je zdravý selský rozum, o jehož úskalí jsem psala výše. Žáci se také rozhodují podle jména daného profilu, podle vyhledávače „Google obrázky“ (viz výše), podle data založení a stylu psaní zpráv či příspěvků. Níže uvádím ukázky některých odpovědí žáků (záznamy žáků neprošly jazykovou úpravou):

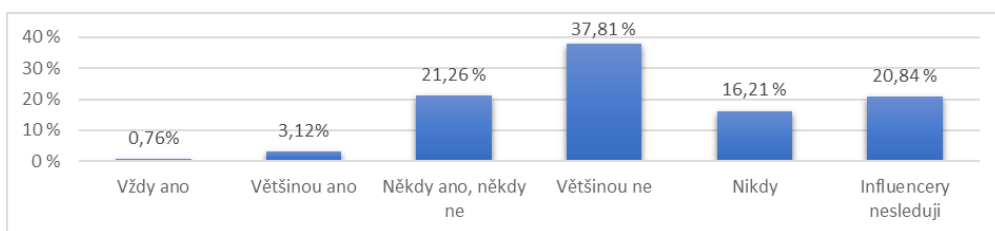
- *Píšu si jen s kamarádkama, které znám.*
- *Když ho sleduji moji kamarádi a vím že se s ním znají*
- *Podívám se kdo to je, jestli ho vůbec znám, a pokud se ten dotyčný vydává za někoho, koho znám tak ten účet nahlásím a blokuju.*
- *Jde to vidět když si vás přidá nějaká modelka tak to asi logicky bude nějaký 50ti letý muž*
- *Podle fotek (kdyz uz jsem je videla u nekoho, kdo je tam ma dele, profil je falesny, atd)*
- *Když profil daného člověka znám, napíši mu, nebo mu přijmu žádost o přátelství. Pokud ho neznám, nějak víc to neřeším, pokud mě nějak neuráží nebo mě zprávou neoslovil.*
- *Jak dlouho je založení*
- *Podle fotek a videochatu*
- *Dívám se a nejsem blbej.*
- *Podle stylu – například vím že můj kamarád nebude hrát fotbal....*
- *Když tam jsou fotky, které má ze svého osobního života.*
- *Prohlédnu si, co sleduje za lidi a jací lidé ho sledují. Pak se většinou dívám na počet fotek a hledám si jestli nejsou stažené z internetu.*
- *Na sociálních sítích mám jenom dobré přátele se kterými si pak o tom promluvim osobně*
- *Nemám důvod si myslet, že to není pravdivý profil*
- *Pokud toho člověka znám osobně tak se ho zeptám, pokud se ale jedná o účet nějaké celebrity tak se např na instagramu podívám na jeho den (jestli tam vystupuje) a nebo se podívám u jeho jména účtu na modry odznacek*
- *Zkopíruji a vložím obrázky z profilu do google pictures, a vyhledám i jiné profily, pokud by to byl slavný člověk, pravý profil má více followerů.*
- *Na instagramu je u profilu modrá fajfka*
- *Jestli fotce odpovídá věk nebo pohlaví*
- *Je mi to jedno, pokud mě nekontaktuje. Pokud ano, podívám se na jeho/její profil a z mého vlastního přesvědčení usoudím jestli je, nebo není pravdiví. Pokud ano, odepišu, pokud není, tak ho ignoruji. A pokud má v profilu fotky člověka, které neznám a přijde mi, že je to nějaký pedofil nebo násilník tak si ho i zablokuji.*
- *1. Kolik má followerů. 2. Jestli ve jménu není něco jinak.*
- *Např. Jestli je to nějaká známá osobnost a má jenom 50 sledujících, tak bude nejspíš falešný.*

- Kolik ma sledujících, jestli ho sleduje víc jak 3 lidi, co znam, jestli nepostnul všechny fotky ve stejný čas za sebou.....
- Videohovor, fotka obličeje s určitým nápisem do 1minuty
- Nepoužívám sociální sítě, kde by bylo toto potřeba (facebook atd.). Nejčastěji používám intagram, kde jsou falešné profily buď jednoduše rozeznatelné, nebo se k nim člověk ani nedostane, pokud je přímo nevyhledává. Pravdivé profily jsou často verifikované speciálním odznáčkem (u slavnějších osob). U kamarádů jsem si jejich pravdivostí jistý..
- Více fotek. Pokud má člověk na svém profilu pouze jednu fotku sebe je jasné, že ji vzal z internetu a nenašel žádnou jinou fotku, proto má jen 1. Dále, že sleduje uživatele mého věku a nikdo s ním není v přátelství.
- Mezi „fake“ profily patří hlavně profily, kteří mají třeba jen 1–3 fotky nějaké pěkné holky či hezkého kluka. Poté existuje možnost si fotografii jaksi stáhnout a dát ji do vyhledávání, ale s tímto neumím :d
- Rozmyslím si jestli by ten daný člověk dal na svůj profil zrovna tyto příspěvky.
- Hodně prozradí bio, profilová fotka. Někdy se to pozná i podle sledujících (z jaké země pochází, když má člověk většinu sledujících z indie, může se jednat o fake profil).
- Sleduji pouze lidi který znám, a mám soukromí účet takže ho povoluju pouze kamarádům... a nebo napíšu kamarádům, pokud ho neznají tak neodpovídám a zablokuju ho a pokud ho znají tak buď odpovím nebo ne.

VO5–VO6: INFLUENCEŘI A REKLAMA NA SOCIÁLNÍCH SÍTÍCH

V rámci výzkumu jsem zjišťovala, zda jsou žáci ovlivněni reklamou na určité výrobky, které jejich oblíbený influencer na svých sociálních sítích propaguje. V současné době se velmi často setkáváme s tím, že influenceři mohou mít z reklam na svých sociálních sítích (Instagram, Facebook, TikTok apod.) určitý zisk, který jim může pokrýt jejich životní náklady. Marketingové agentury jsou si zároveň vědomy velké propagační síly influencerů, a proto tuto formu propagace svých výrobků využívají stále častěji, mluvíme o tzv. **influencer marketingu**. Na následujícím grafu můžeme vidět odpovědi žáků na otázku, zda by si koupili výrobek, který jejich oblíbený influencer propaguje (tzn. fotí se s ním, píše o něm příspěvky, točí videa apod.).

Graf č. 6 Ochota koupit si výrobek propagovaný oblíbeným influencerem

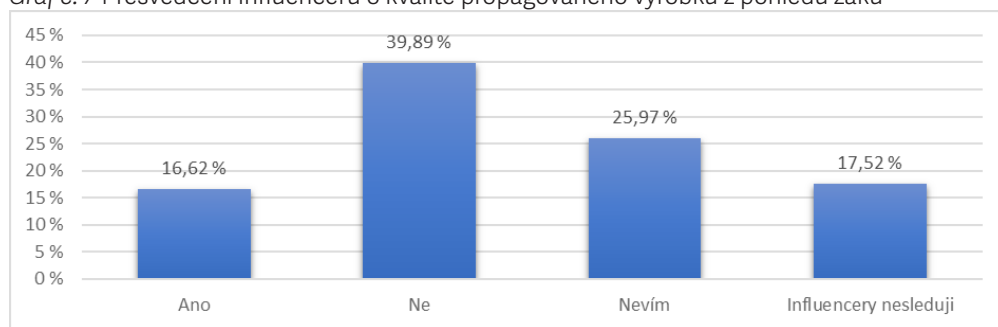


n = 1444

Více než třetina žáků (37,81 %) uvádí, že si výrobky propagované influencerem většinou nekoupí. Někdy si výrobky zakoupí 21,26 % žáků a nikdy si výrobky nezakoupí 16,21 % žáků. Relativně malé procento žáků si výrobek většinou zakoupí (3,12 %) a vždy zakoupí (0,76 %). Poměrně vysoké je i procento žáků, kteří influencerem nesledují (20,84 %). Na základě těchto dat lze tvrdit, že žáci jsou reklamou od influencerů ovlivnění velmi zřídka. Za zamyšlení stojí, jestli by se odpovědi žáků lišily, pokud by měli stálý příjem financí, mohli s nimi svobodně nakládat a nebyli odkázáni na kapesné od rodičů, jak je tomu v tomto školním věku zvykem.

Dále mě v rámci výzkumu zajímalo mínění žáků o tom, jestli jsou influenceri v souvislosti s propagovaným výrobkem upřímní, nakolik mu důvěřují a do jaké míry jsou přesvědčeni o jeho kvalitě. Jsem si vědoma, že tato položka je velmi obecná a netýká se určitého konkrétního influencera, ale influencerů celkově. Zajímalo mě totiž globální pohled žáků na propagaci výrobků na sociálních sítích. Odpovědi žáků jsou zachyceny v následujícím grafu.

Graf č. 7 Přesvědčení influencerů o kvalitě propagovaného výrobku z pohledu žáků



n = 1444

Poměrně malé procento žáků (16,62 %) uvedlo, že influenceri jsou při propagaci výrobků přesvědčeni o jejich kvalitě. Více než třetina žáků (39,89 %) si myslí, že influenceri o kvalitě propagovaného výrobku přesvědčeni nejsou. Žáků, kteří neví, zda jsou influenceri přesvědčeni o kvalitě propagovaného výrobku, je 25,97 %. Influencerem vůbec nesleduje 17,52 % žáků.

V následující tabulce jsou zachyceny odpovědi žáků na otevřenou položku, která zjišťovala, z jakého důvodu, dle mínění žáků, influenceri daný výrobek propagují. K otázce se nevyjádřilo 19,88 % žáků. Odpovědi, které se objevovaly jen zřídka nebo s otázkou nesouvisely, jsem do tabulek nezaznačila.

Více než polovina žáků (53,67 %) se domnívá, že influenceri určité výrobky propagují jen kvůli finančnímu zisku. Někteří žáci (12,60 %) dále uvádí, že cílem influencerů není jen finanční zisk, ale také potřeba doporučit svým sledujícím určitý výrobek, se kterým mají dobrou osobní zkušenost, přičemž záleží na každém influencerovi, jaké má priority. V této souvislosti se často objevovala odpověď, že na sociálních sítích se setkáváme se dvěma typy influencerů – s těmi, co výrobku skutečně věří, a s těmi, kterým jde primárně o peníze. Malé procento žáků (3,46 %) si myslí, že influenceri si propagací určitých výrobků chtějí zvýšit sledovanost, a 2,08 % žáků je přesvědčeno,

Tab. č. 7 Názory žáků na to, proč influenceré propagují výrobky na svých sociálních sítích

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Protože jim jde o peníze.	775	53,67 %
Protože chtějí peníze nebo jsou s výrobkem spokojeni (záleží na influencerovi).	182	12,60 %
Protože si chtějí zvýšit sledovanost.	50	3,46 %
Protože dostanou výrobky zdarma.	30	2,08 %
Protože nám chtějí doporučit výrobek, se kterým jsou spokojeni.	27	1,87 %
Protože chtějí podpořit a zviditelnit obchodníka.	13	0,90 %

n = 1444

že jedinou motivací influencerů je možnost dostat daný výrobek zdarma. Pouhých 1,87 % žáků se domnívá, že pokud influencer nějaký výrobek propaguje, dělá to z toho důvodu, že je s ním skutečně spokojený a nejde mu o finanční zisk. Opravdu nízké procento žáků (0,90 %) uvádí, že influencerům jde především o podporu a zviditelnění daného obchodníka či firmy. Níže jsou ukázky některých odpovědí žáků (záznamy žáků neprošly jazykovou úpravou):

- Z důvodu financí a popularity
- Prachy!!!
- Chtěj to vyskoušet a myslím si že většinou říkají opravdu svůj názor i když je negativní
- Důvodů je více. Například že chtějí zaplatit, a nebo jim daná věc vyhovuje a chtějí ji doporučit ostatním.
- Myslím si, že většina z nich to nedělá na základě jejich osobních zkušeností, ale jenom kvůli tomu, aby z toho měli peníze. Samozřejmě to neplatí pro všechny.
- Z youtobu, insagramu a dalších se inflenceři jen tak neužívý a proto propagují výrobky různých firem, které jim poté dají nějakou částku.
- Jsou to zaprodání ehm ehm
- Kvůli penězím. Často ten výrobek s němi ani nesouvisí.
- Co to je za otázku samozřejmě, že pro peníze, vy si snad myslíte snad že mám negativní iq.
- Finanční kompenzace za to, že ze sebe dělá idiota před každým, kdo zdravě přemýšlí a není úplně naivní. Popřípadě v některých, dle mého názoru vzácných, případech protože cítí psychickou satisfakci z oklamání velkého množství lidí, které vede k případnému způsobení škody, za níž jsou ze z legislativního hlediska zodpovědní sami oklamání.
- Sleduji zahraniční youtube. Jde o daného člověka, ale velmi často jsou propagovány produkty, které „influencerovi“ dobře zaplatí a daný „influencer“ s nimi nemá nějaký výhradní problém. Proto si myslím, že o kvalitu výrobku jde jenom minimálně.

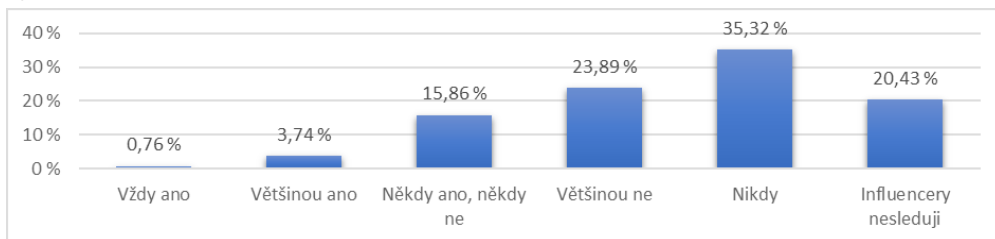
- Někteří přijímají spolupráce pouze po vyzkoušení výrobku/služby, nebo „rozho-
voru“ s publikem (např. Znamější streameři z platformy twitch často dostávají
nabídky od vývojářů her, kdy se třeba 2 živé vysílání (každé plus minus 8 hodin)
věnuje jejich hře a následně za to dostane zaplacen. Předtím, než spolupráci při-
jme, se o ní zmíní na streamu a zeptá se diváků, zda by je zajímala ta hra, nebo ji
má odmítnout.
- Protože ty výrobky dostanou zdarma a ta daná firma jim napíše aby s tím udělali
toto a tamto.
- Záleží podle toho jakého influencera sledujeme, někteří to dělají jen kvůli peně-
zům, ale takové lidi nepodporuji a nesleduji. Ti kteří propagují nějakou věc měli
by jsme ji na něm vidět víckrát, aby jsme se ujistili, že tento výrobek opravdu po-
užívá.
- Dělají z toho reklamu a mají z toho peníze. Štve mě to, když neoznačí placenou
propagaci
- Mají z toho provizi, peníze nazpět, třeba affiliate marketing, někdo sdílí odkaz,
a když si někdo přes odkaz danou věc koupí influencer dostane nějaké peníze
od obchodu za propagaci.
- Hodně influencerů výrobky propagují jenom kvůli penězům, které propagováním
získají. Často kvůli tomu dané výrobky nemusí být tak dobré, jak je influenceri
prezentují.
- Peníze stojí za vším, takže určitě i tady.
- Dostávají peníze a nebo chtějí jen dat dobrou radu ale to neznamena ze to co se
jim líbí se bude líbit me
- Buďto ho už dlouho používají a chtějí o něm informovat ostatní a nebo za něj mají
dost peněz aby jim to bylo jedno
- Neznám prostě nějaké ‚influencery‘ absolutně nevím kdo to je. Ale z úvodu jsou
tam napsáno youtubeři. Youtubeři sleduji, většinou tam spíš mají recenze na hry
nebo stránky na to jak si danou hru koupit či najít. Někteří tam mají zase svůj
merch. K otázce - kdybych dala proč prodávají svůj merch. Myslím, že je to proto,
že si tak rozvíjí svoje jméno trochu dál.
- Placená propagace, nebo prostě z přesvědčení, že věc opravdu funguje a je „dobrá“.
- Pro peníze, více sledujících, aby byli zajímavější. Ale taky třeba mohou s nimi mít
dobré zkušenosti a chtějí je prostě jenom podpořit.
- Pokud jsou youtubeři nebo streameři, tak nemají na výběr, protože z pouhé sledo-
vanosti se nedá uživit, proto musí sáhnout po tzv. Propagaci při které dostanou
vysoké částky.
- Za vším jsou peníze. Jedna z největších motivací lidstva, což samozřejmě nezna-
mená, že je to dobrá věc, ale ať už se to komukoliv líbí nebo ne, vždy to tak bylo
a bude.
- Někteří protože souhlasí s tím že je výrobek velmi dobrý (např. Kovy) a někteří pro
peníze

- Některým jde o peníze, někteří se prostě chtějí podělit o věc která jim vyhovuje. Každý člověk je jiný, ale já většinou stejně na ty předražený blbosti nemám peníze a když už je mám, tak si radši koupím něco co doopravdy potřebuji.
- Nevadí mi to jen pokud propagaci označí a není to nějaká hovadina.
- Kvůli penězům nikdo by to neudělal zdarma
- Dle mého názoru se dělí na 2 skupiny. 1. Skupina propaguje něco čemu opravdu věří. 2. Skupina propaguje věci o, kterých není skutečně přesvědčena. (Obou skupinám jde o peníze, jelikož také potřebují nějak vydělávat. Ale myslím si, že 1. skupině záleží na tom, aby jim lidé věřili a aby svým jménem nepropagovali žádné nekvalitní věci.) Někdy však může být těžké tyto 2 skupiny odlišit.

VO7-VO8: INFLUENCEŘI JAKO VZORY PRO SVÉ SLEDUJÍCÍ

Influenceri mohou být vzory, které chtějí jejich sledující napodobovat. Někteří z influencerů sdílejí kvalitní, inspirativní obsah a často se podílí i na edukaci dětí, někteří naopak kvalitní obsah nevytvářejí a mohou své sledující ovlivňovat negativně. Proto je jedním z úkolů mediální výchovy vybavit žáky potřebnými znalostmi, aby byli schopni tyto dva druhy influencerů rozlišovat. Ve výzkumu jsem se zaměřila na to, zda žáci napodobují životní styl influencerů (z hlediska stravovacích návyků) a zda žáci drželi někdy dietu nebo dodržovali cvičební režim, aby se podobali svému oblíbenému influencerovi. Výsledky jsou ukázány v následujících grafech.

Graf č. 8 Napodobování alternativního životního stylu (vegetariánství, veganství, raw strava apod.) influencerů

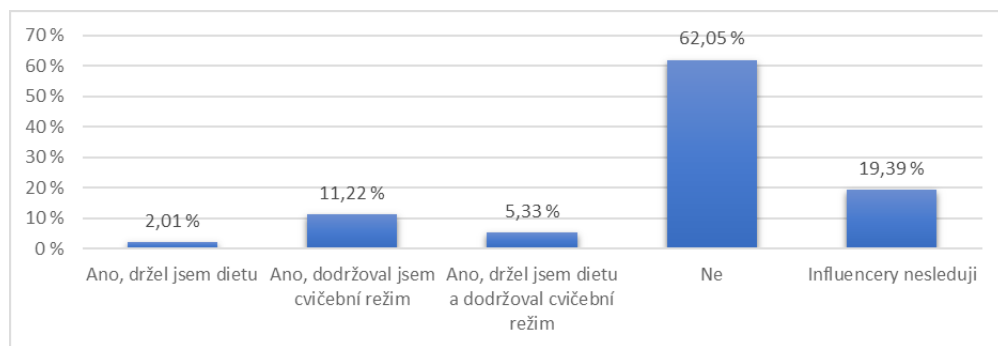


n = 1444

V současné době se na sociálních sítích setkáváme s tím, že influenceri doporučují svým sledujícím určitý alternativní životní styl, který sami vyznávají. Může se jednat o vegetariánství, veganství, raw stravu, low carb stravu, paleo dietu a mnoho dalších. Vše může být doplněno propagací výrobků, které s alternativním životním stylem souvisejí, a fotografiemi či videi, které daný životní styl představují jako ten jediný správný. Problém je, že velká část těchto influencerů nemá dostatečné vzdělání na to, aby mohla zvolený životní styl označovat za nejlepší možný. Co vyhovuje danému influencerovi, nemusí v žádném případě vyhovovat sledujícím uživatelům. V nejhorším případě mohou při napodobování určitého životního stylu vznikat zdravotní komplikace nebo poruchy příjmu potravy, obzvláště pokud k napodobování dochází v nízkém věku.

Z dat plyne, že vždy napodobuje alternativní životní styl influencerů jen velmi nízké procento žáků (0,76 %) a většinou 3,74 % žáků. Odpověď někdy ano, někdy ne uvádí 15,86 % žáků. Skoro čtvrtina žáků (23,89 %) životní styl influencerů většinou nenapodobuje a více než třetina žáků (35,32 %) životní styl nenapodobuje nikdy. Influencery nesleduje 20,43 % žáků. Z toho plyne, že žáci jsou alternativním životním stylem influencerů ovlivněni opravdu minimálně, ne-li vůbec.

Graf č. 9 Snaha podobat se oblíbenému influencerovi pomocí držení diet nebo dodržování cvičebního režimu



n = 1444

Dále mě zajímalo především napodobování vizuální stránky oblíbených influencerů. Oproti předchozí otázce jsem se tedy nezaměřovala primárně na napodobování životního stylu influencerů, ale na snahu podobat se přímo danému influencerovi z hlediska jeho vizáže. Influenceri jsou pro své sledující vzory často právě kvůli tomu, jak vypadají. Většinou se jedná o velmi atraktivní mladé lidi, kteří mohou působit téměř dokonale (k čemuž jim může sloužit i upravování fotek a videí přes nejrůznější filtry, editory fotografií apod.), což může u sledujících vést často až k zoufalé snaze se jim alespoň trochu podobat. Proto mě zajímalo, jestli žáci někdy drželi dietu nebo dodržovali cvičební režim, aby se podobali vzhledu svého oblíbeného influencera. Pouhých 2,01 % žáků uvádí, že někdy drželi dietu, aby se podobali oblíbenému influencerovi. Toto nízké procento vnímám velmi pozitivně, protože držet dietu bez lékařského dohledu ve věku, kdy dochází k vývinu organismu, může mít vážné zdravotní dopady. Cvičební režim dodržovalo 11,22 % žáků a někdy drželo dietu a také dodržovalo cvičební režim 5,33 % žáků. Více než polovina žáků (62,05 %) nikdy nedržela dietu ani nedodržovala cvičební režim a 19,39 % žáků uvádí, že influencery nesleduje.

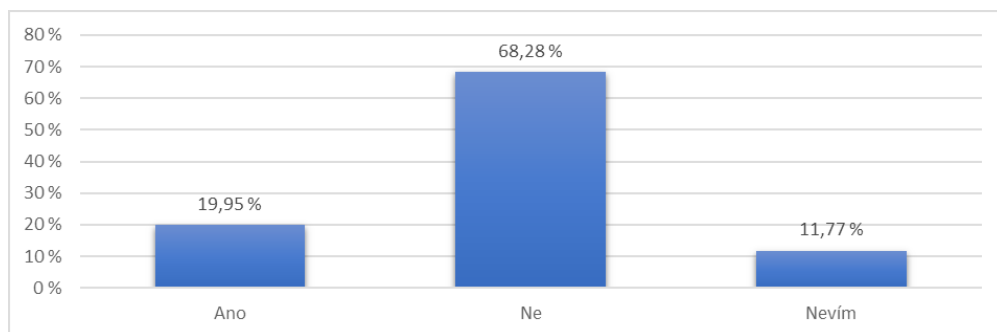
VO9–VO11: NENÁVISTNÉ PŘÍSPĚVKY NA SOCIÁLNÍCH SÍTÍCH

V závěrečných položkách první části dotazníku jsem se zaměřila na nenávistné příspěvky na sociálních sítích. Zajímalo mě, zda žáci někdy nějaký nenávistný příspěvek²⁷¹ napsali a pokud ano, na koho tento příspěvek útočil. Dále jsem se zaměřila na to,

271| Pojem „příspěvek“ byl žákům vysvětlen jako komentář nebo příspěvek na vlastní profil (tzv. příspěvek na zeď, do feedu, nahrání stories apod.).

jestli žáky četba nenávistných příspěvků negativně ovlivňuje a zda a proč byli někdy i oni sami oběťmi nenávistných příspěvků. Výsledky jsou shrnuty v následujících grafech a tabulkách.

Graf č. 10 Napsali žáci někdy nenávistný příspěvek na sociální síť?



n = 1444

Více než polovina žáků (68,28 %) nikdy nenapsala nenávistný příspěvek na sociální síť. Žáků, kteří neví, zda nějaký nenávistný příspěvek napsali, je 11,77 %. Téměř pětina žáků (19,95 %) někdy nějaký nenávistný příspěvek napsala. Tito žáci měli v následující položce zvolit, na koho nenávistný příspěvek útočil. Mohli vybrat libovolný počet odpovědí z nabízených možností, nebo mohli napsat vlastní odpověď (pomocí možnosti „jiné“). V následující tabulce uvádím jejich odpovědi, přičemž 62,74 % žáků se k položce nevyjádřilo a odpovědi, které s otázkou nesouvisely, jsem do tabulky nezaznačila.

Tab. č. 8 Na koho útočily nenávistné příspěvky na sociálních sítích?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
na veřejně známé osobnosti (např. zpěváci, herci, youtuberi, influenceři, politici...)	138	9,56 %
na fyzický vzhled oběti (např. nadváha, podváha, oblečení, tetování...)	45	3,12 %
na příslušníky etnických skupin (např. Romové, Arabové, Vietnamci, černoši...)	35	2,42 %
na příslušníky náboženských skupin (např. muslimové, židé, křesťané...)	28	1,94 %
na osoby s homosexuální orientací	28	1,94 %
jiné	105	7,27 %

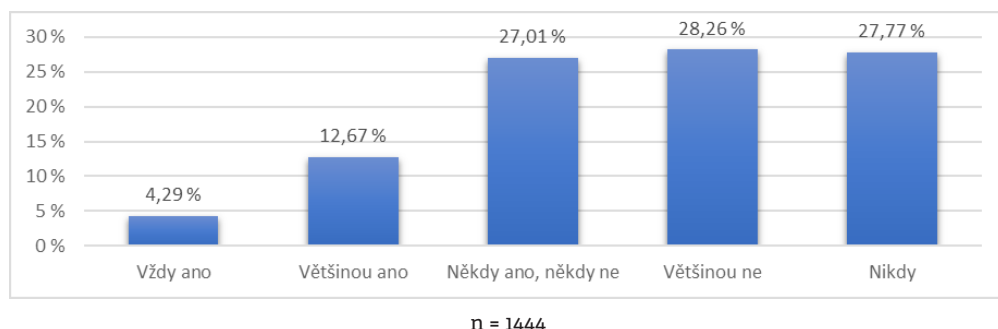
n = 1444

Pokud někteří z žáků napsali nenávistný příspěvek na sociální síť, tak se nejčastěji týkal veřejně známé osobnosti, např. zpěváka, herce, youtubera, influenceru apod. Tuto možnost zvolilo 9,56 % žáků. Dále se nenávistné příspěvky týkaly fyzického vzhledu oběti (3,12 %) a její příslušnosti k určité etnické skupině (2,42 %). Stejnou

měrou (1,94 %) byly zastoupeny nenávistné příspěvky útočící na příslušníky náboženských skupin a osoby s homosexuální orientací. Často se také objevovala odpověď „jiná“ (7,27 %), kde žáci mohli napsat svoji zkušenost s nenávistnými příspěvky bez ohledu na nabízené odpovědi. Opakovaly se podobné typy odpovědí – žáci se chtěli pomstít někomu, kdo si to zasloužil („Když už jsem nějaký 'hate' komentář napsala, tak proto, že ten daný člověk zase dával 'hate' na někoho jiného, třeba koho mám ráda“; „Na pubertáka, který urážel, ponižoval a povyšoval se nad mladší osobou. Bližší mého věku.“), poukázat na nemorální chování („Na influencera, který propagoval stránku s hazardem mezi své publikum, které je tvořeno dětmi od 10 do 15 let“; „Na falešný profil s falešnými soutěžemi“), vyjádřit se k týrání zvířat („týrání zvířat“; „Na týrání psů (zvířat) v jiných zemích“) a dělat si srandu z kamarádů („Napsal jsem to kamarádovi a oba dva jsme věděli, že je to ze srandy.“).

Mimo jiné mě v rámci výzkumu zajímalo také to, zda jsou žáci četbou nenávistných příspěvků negativně ovlivněni. Jejich odpovědi jsou zaznačeny v následujícím grafu.

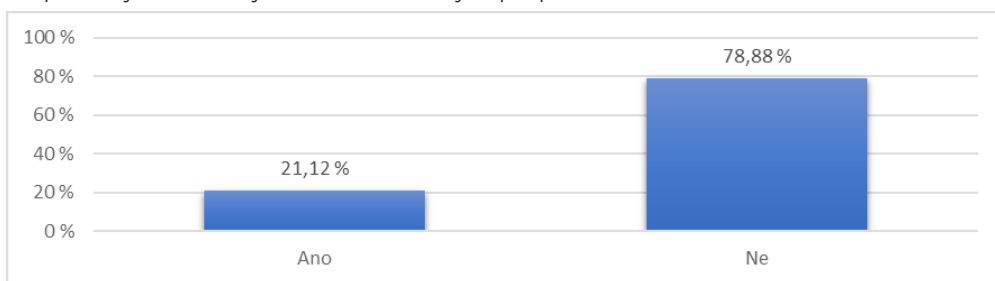
Graf č. 11 Jsou žáci negativně ovlivněni četbou nenávistných příspěvků?



Četbou nenávistných příspěvků většinou není negativně ovlivněno 28,26 % žáků a tyto příspěvky vůbec negativně neovlivňují 27,77 % žáků. Podobné procento (27,01 %) žáků je těmito příspěvky někdy negativně ovlivněno a někdy ne. Četba nenávistných příspěvků většinou negativně ovlivňuje 12,67 % žáků a malé procento žáků (4,29 %) je negativně ovlivněno vždy. Lze tedy tvrdit, že pokud žáci čtou nenávistné příspěvky na sociálních sítích, tak jimi většinou nejsou negativně ovlivněni, což může poukazovat na to, že si žáci dokážou stanovit hranice v tom, do jaké míry na sebe nenávistný a negativní obsah na sociálních sítích nechávají působit. Budování těchto hranic by měla rozvíjet právě mediální výchova, která učí žáky rozeznávat, co je nesouhlasný či kritický postoj k určité problematice a co už je nenávistný příspěvek, který má za cíl vyvolat odpor či strach a může být dokonce v rozporu se zákonem.

Na závěr této části dotazníku jsem žákům položila otázku, jestli oni sami byli někdy oběťmi nenávistných příspěvků. Pokud ano, měli možnost své zkušenosti popsat v otevřené položce. Jednotlivé odpovědi si opět představíme v následujícím grafu a tabulce.

Graf č. 12 Byli žáci někdy oběťmi nenávistných příspěvků na sociálních sítích?



n = 1444

Oběťmi nenávistných příspěvků na sociálních sítích nikdy nebylo 78,88 % žáků. Více než pětina (21,12 %) žáků však byla někdy oběťmi těchto příspěvků. Odpověď „nevím“ jsem do nabízených možností neuváděla, protože mě zajímalo jednoznačné stanovisko žáků k tomu, zda podle jejich názoru byli oběťmi nenávistných příspěvků útočících na jejich osobu, nebo ne.

Čeho se příspěvky týkaly, uvádím v tabulce č. 9, přičemž 72,99 % žáků se k položce nevyjádřilo a odpovědi, které s otázkou nesouvisely či se objevovaly minimálně, jsem do tabulky nezaznamenala.

Tab. č. 9 Čeho se týkaly nenávistné příspěvky na sociálních sítích?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vzhled	112	7,76 %
Osobnost (vlastnosti a názory)	65	4,50 %
Něco jsem neuměl/a, udělal/a jsem chybu	15	1,04 %
Sexuální orientace	11	0,76 %

n = 1444

Nejčastěji se nenávistné příspěvky týkaly vzhledu žáků (7,76 %), přičemž velmi často byla zmiňována nadváha. Dále příspěvky útočily na osobnost žáků (4,50 %), a to především na jejich názory, vlastnost a životní styl. Objevovaly se také útoky na to, že žák dělal něco špatně nebo mu něco nešlo (1,04 %) nebo na odlišnou sexuální orientaci (0,76 %). Níže uvádím ukázky některých odpovědí žáků (záznamy žáků neprošly jazykovou úpravou):

- *Kvůli toho ze jsem třeba delala něco blbě atd*
- *Podle toho jak vypadám.*
- *Asi něco v tom smyslu, že jsem blbá vegetarianka atd..*
- *O tom že jsem tlustý*
- *Mého vzhledu nebo minulosti*
- *Nadváhy*
- *Chování, rozdílnosti, slabosti...*
- *Pomluv o mém přátelství s daným člověkem*

- Vzhledu, vystupování.. Lidi, ale převážně děti si vždy něco najdou, proč se někomu smát. Jde o to si s tím nelámat hlavu a nevšímat si toho.
- Že jsem hnusná, měla bych zhubnout
- Toho že moje usuzování, a přemýšlení je špatné. Že sem hloupej. Že patřím k skupinám, ke kterým nemám nic společného.
- Týkali se hlavně mé postavy a mé orientace.....Vím že jsem malinko odlišná ale i tak jsem stále člověk který má právo žít hezký život.....Podle mě člověk s nadváhou , s jinou barvou pleti nebo s odlišným vkusem je pořád člověk tak nevidím důvod proč by někdo měl těmto lidem nadávat..... Já to беру tak že člověk co mi nadává mi závidí (sice nevím co ale prostě kdyby nezáviděl tak ani nenapíše) jsem ráda za to jaká jsem.....Jsem hrdá na to že jsem zvládla o sobě říct jaká je má orientace.... Ale i tak mám hodně špatnou náladu z toho když vidím že mi někdo napíše že jsem odporná...Že se na mě nedá dívat nebo že bisexualita je nemoc....Taky nechápu proč existují homofóbní lidé...
- Vzhledu postavy
- Můj vzhled... Od té doby nepostuji své fotky
- Třeba kvůli tomu, že perfektně neumím co na videu ukazují, nebo prostě jen sprostánadávka bez vysvětlení.. Od té doby mám soukromé účty a vypnuté komentáře
- Že jsem „negramot“. Jsem ale dislektik, disgrafik a disortografik. Nic si z komentářů nedělám.
- Vady vzhledu.
- Tloušťka
- Překlikla jsem se a napsala špatnou číslici ve váze svého psa. Nějaký člověk (nejspíš odborník na psy xd) mi začal nadávat, že můj pes má ošklivou nadváhu a že jsem ... Když se o něj tak špatně starám.
- Toho jak moc hubená jsem přitom vážím přiměřeně ke svému věku a výšce a kvůli tomu že se lidé nedokázali smířit s pravdou nebo s tím jak jsem říkala upřímné názory na ně, nesnáším lež proto mluvím pravdivě a upřímně.
- Mé tloušťky, na instagramu jsem dala fotku z narozenin a seděla jsem na zemi a mé břicho byly vidět jelikož jsem měla crop top.....Většinaspolužáků i lidí co znám size mě utahovala, fotku jsem do dvou dnů smazala
- Většinou mi pod příspěvky psali, ať se jdu zabít, ať chci pnu, že jsem divná atd.
- Nakažení koronavirem
- Váhy .Že jsem napsala špatně slovo anglicky tím pádem jsem byla hloupá
- Body shaming, svoje sexuální orientace
- Že to co dělám nemá cenu, nebo se na mě nedokáží dívat
- Nadváhy, tichost kvůli které si myslí, že nejsem dostatečně chytrá, kvůli jiným zájmům.
- Lidé se mi smáli, že jsem na holky. Dělali homofobické nadávky a vysmívali se, že nepoužívám ani jedno pohlaví na určení mé identity.
- Člověk co ten komentář psal jsi myslel že jsem arabka, tak psal ať vypadnu zpátky do své země apod.
- Neznalosti v oboru a mého špatného osobního názoru.

- *Toho jak vypadám, že jsem tlustá, že ničeho nikdy nedokážu, že jsem kráva, že neumím zpívat, že moje rodiče jsou strašně špatní, „nechtěl bych mít tvoje rodiče za svoje rodiče.“ „Máš to tam jak v děčáku“, „si děvka“, „si zlatokopka“, „s tím klukem si jen kvůli jeho penězům a ne kvůli lásce“, „lesbo“ (jsem totiž bisexuálka) celkově mi takhle nadávali. Pak mi taky nadávali že jsem na starší.*
- *Barva pleti*
- *Mého vzhledu a partnerů*
- *Jednou jsem dala fotku mého oka na instagram tu fotku mám sice smazanou, ale jeden kluk mi psál, že jsem monstrem našťěstí mě to ovlivnilo ps: tu fotku jsem si smazala, protože mně ta fotka přišla trapná*
- *Lidem se nelíbilo že si užívám život a mám své koníčky*
- *Často mi lidi na tellonym (anonymní aplikace) psaly že jsem: kráva, děvka, jestli mně baví všude vystrkovat prdel, že se hnusně oblékám, že jsem kurva, kráva, píča....Atd bylo toho dost ale já si z toho nic nedělám, je to pouze jejich názor ale nechápu jak můžou napsat 12 letý holce že je kurva! Když jsem z toho byla smutná tak jsem šla za kámošema, nechtěla jsem do toho tahat rodinu, nechci dělat problémy! Ale určitě bych to nenazvala šikana to ne! Když si stahujete tuhle aplikaci tak je jasný, že vám to tam budou psát, protože jsou zbabělí a do očí vám to neřeknou. Ale upřímně mně je jedno že mi to tam psali, je to jen jejich názor! Okolo sebe mám tolik skvělých kamarádů a kamarádek, který kdyby se dozvěděli kdo to tam psal tak by ten člověk měl problém, nebo by mu dali přes „hubu“.*
- *Říkali že mám tlusté ruce*
- *Že mám nadváhu, a že bych neměla tohle nosit že v tom vypadám jak buřt nebo tak něco, že jsem divná když poslouchám jinou hudbu než většina lidí mého věku*

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ 1. ČÁSTI DOTAZNÍKU:

- **Naprostá většina (93,49 %) žáků používá jako zdroj informací internet.**
- Z hlediska ověřování pravdivosti informací a fotografií nacházejících se na internetu **převažuje počet žáků, kteří si informace ověřují** (vždy ověřuje 7,76 % žáků a většinou ověřuje 31,58 % z nich), **nad žáky, kteří si informace neověřují** (nikdy neověřuje 4,01 % žáků a většinou neověřuje 12,88 % z nich). Odlišné tendence byly zjištěny u ověřování pravdivosti fotografií, kde **naopak převažují žáci, kteří si fotografie neověřují** (většinou neověřuje 33,79 % žáků a nikdy neověřuje 14,13 % žáků), **nad žáky, kteří fotografie ověřují** (většinou ověřuje 12,74 % žáků a vždy ověřuje 4,64 % žáků).
- **Informace** si žáci nejčastěji ověřují z **více zdrojů** (30,75 %), u **fotografií** pak hlavní roli hraje jejich **vzhled** (zkreslení, známky úpravy v editoru fotografií apod.) – podle tohoto kritéria se rozhoduje 21,47 % žáků.
- **Žáků, kteří si pravdivost profilů uživatelů na sociálních sítích ověřují** (vždy ověřuje 20,50 % a většinou 28,53 % žáků), **je více než těch, kteří si pravdivost profilů neověřují** (většinou neověřuje 18,42 % a nikdy neověřuje 11,01 % žáků).

Nicméně žáků neověřujících profily je více než čtvrtina, což je vzhledem k rizikovitosti falešných profilů relativně vysoké číslo.

- Nejčastějším kritériem při rozhodování, zda **profil** je či není pravdivý, jsou **fotografie na profilu** (15,10 %), **příspěvky** (13,30 %) a **počet sledujících**, popřípadě **počet přátel** (13,23 %).
- **Převažují žáci, kteří si výrobky propagované influencerem nekupují** (většinou nekupuje 37,81 % a nikdy nekupuje 16,21 % žáků), nad těmi, kteří si tyto výrobky kupují (3,12 % žáků většinou kupuje a 0,76 % žáků vždy kupuje). Více než pětina žáků si výrobek někdy koupí a někdy nekoupí.
- **Více než třetina žáků (39,9 %) se domnívá, že influenceri nejsou přesvědčeni o kvalitě propagovaného výrobku. Opačný názor zastává šestina žáků (16,6 %).** Z toho vyplývá, že žáci nemají příliš vysokou důvěru v influencerem.
- **Více než polovina žáků (53,67 %) se domnívá, že influenceri určité výrobky propagují jen kvůli finančnímu zisku.** Někteří žáci (12,60 %) dále uvádějí, že cílem influencerů není jen finanční zisk, ale také potřeba **doporučit svým sledujícím určitý výrobek**, se kterým mají dobrou osobní zkušenost, přičemž záleží na každém influencerovi, jaké má priority.
- **Alternativní životní styl influencerů**, ať už se jedná o vegetariánství, veganství, raw stravu apod., **nenapodobuje více než polovina žáků** (většinou nenapodobuje 23,89 % žáků, nikdy nenapodobuje 35,32 % žáků). Velmi nízké procento žáků tento životní styl napodobuje (většinou napodobuje 3,74 % žáků, vždy 0,76 % žáků).
- **Převažuje počet žáků (62,05 %), kteří nikdy nedrželi dietu ani nedodržovali cvičební režim s cílem podobat se svému influencerovi nad žáky (5,33 %),** kteří obě tyto činnosti vykonávali. Pokud žáci nějakou z uvedených činností dodržovali, **převažovalo dodržování cvičebního režimu (11,22 %) nad držením diety (5,33 %).**
- **Více než polovina žáků (68,28 %) nikdy nenapsala nenávistný příspěvek na sociální síť. Naopak téměř pětina (19,95 %) někdy nějaký nenávistný příspěvek napsala.** Tito žáci uvádějí, že se nenávistný příspěvek nejčastěji týkal **veřejně známé osobnosti**, a to zpěváka, herce, youtubera, influencera apod.
- **Četba nenávistných příspěvků neovlivňuje více než polovinu žáků (28,26 % většinou není ovlivněno, 27,77 % není ovlivněno nikdy). Četbou nenávistných příspěvků je naopak negativně ovlivněna téměř pětina žáků (12,67 % je většinou ovlivněno, 4,29 % je vždy ovlivněno).** Více než čtvrtina žáků (27,01 %) je těmito příspěvky někdy negativně ovlivněna a někdy ne.
- **Převažuje počet žáků, kteří nikdy nebyli oběťmi nenávistných příspěvků (78,88 %), nad žáky, kteří někdy oběťmi nenávistných příspěvků byli (21,12 %).** Tyto příspěvky se nejčastěji týkaly **vzhledu žáků (7,76 %),** přičemž velmi často byla zmiňována **nadváha.** Dále příspěvky útočily na **osobnost žáků (4,50 %),** a to především na jejich názory, vlastnosti a životní styl.

6.2.4 Deskriptivní oddíl – 2. část dotazníku

Ve druhé části dotazníku jsem se zaměřila na to, do jaké míry jsou žáci 2. stupně ZŠ obeznámeni s vybranými aktuálními problémy mediální výchovy. Použila jsem reálné příklady dezinformačního obsahu, hoaxu, falešných internetových profilů a fotografií, product placementu, sexismu v reklamách, klamavé reklamy, reklamy na sociálních sítích, mediálních stereotypů, komunikačního stylu bulváru, hatingu a veřejnoprávních médií.

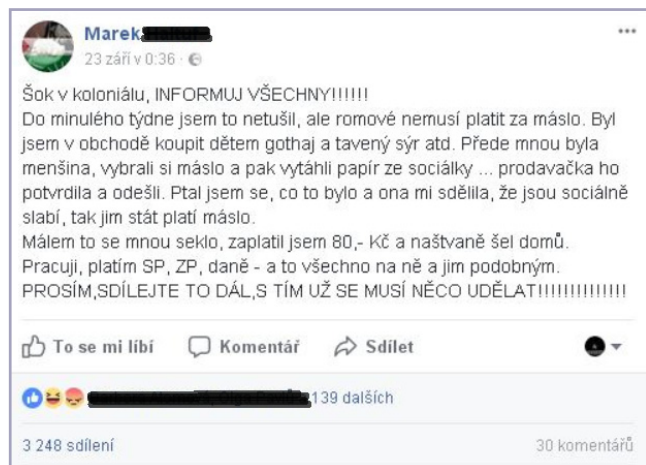
Výzkumné otázky, na které pomoci této části dotazníku hledám odpověď, znějí:

1. Do jaké míry jsou žáci 2. stupně ZŠ obeznámeni s vybranými aktuálními problémy mediální výchovy?
2. Jsou žáci 2. stupně ZŠ schopni na základě názorných příkladů rozeznat dezinformační obsah, hoaxy, falešné internetové profily a fotografie, product placement, sexismus v reklamách, klamavou reklamu, reklamu na sociálních sítích, mediální stereotypy, komunikační styl bulváru, hating a veřejnoprávní média?

Jednotlivé položky si na následujících stranách podrobně rozebereme, přičemž každá z položek bude představena tak, jak byla prezentována v dotazníku, následně bude doplněna o výzkumnou podotázku (znázorněna tučnou kurzívou), na kterou hledá odpověď, a zároveň bude obsahovat graf jednotlivých odpovědí a dále graf správných a chybných odpovědí žáků. Položky č. 5, 8 a 10 jsou doplněny o grafy zachycující srovnání hodnocení dané položky v dotazníkové variantě A (přísnější) a variantě B (mírnější). Některé z položek budou doplněny komentářem vysvětlujícím, proč jsem danou položku zvolila jako modelový příklad. V závěru této podkapitoly provedu komparaci získaného počtu bodů z obou variant dotazníku a pomocí krabicových grafů znázorním rozdíly v počtu bodů mezi dívkami a chlapci a mezi jednotlivými třídami.

POLOŽKA 1: Jsou žáci schopni rozeznat hoax?

Tento příspěvek se objevil na Facebooku. Jedná se o:



Obrázek 12 Šok v koloniálu

A. zkušenost autora zakládající se na skutečných událostech

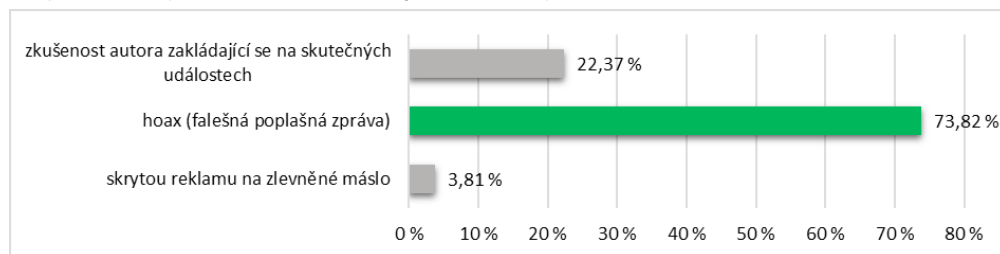
B. hoax (falešná poplašná zpráva)^{28|}

C. skrytou reklamou na zlevněné máslo

Komentář:

U této položky považuji za zásadní uvést důvody, proč se jedná o modelový příklad hoaxy. Hoaxy často obsahují **apel na sdílení a okamžitou aktivitu** („...informuj všechny“, „...sdílej to dál“, „...s tím už se musí něco udělat“), přičemž důležitost sdělení je podpořena **velkými písmeny a množstvím vykřičníků**. Hoaxy mají za cíl **vzbuzovat emoce** („šok“) a zpravidla se týkají určité **menšiny** (v tomto případě Romů), která nemá ve společnosti příliš dobrou pověst a pojí se s ní řada stereotypů. Také často odkazují na **kulturní kontext** a na problémy, které ve společnosti rezonují v určitém časovém úseku (v době, kdy se šířil tento hoax, bylo velmi drahé máslo). Pokud bychom se podívali na ostatní hoaxy, které se šířily společností, našli bychom v nich s velkou pravděpodobností podobné znaky, jako má výše zmíněný hoax.

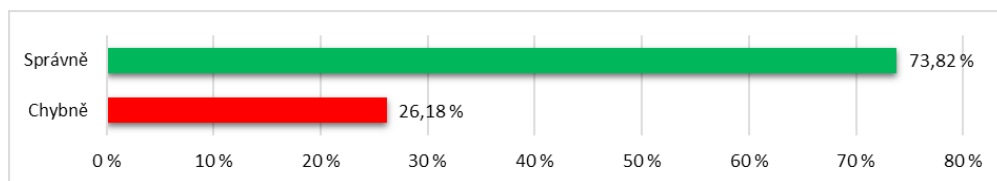
Graf č. 13 Schopnost rozeznat hoax – jednotlivé odpovědi



n = 1444

28| Správné odpovědi budou zvýrazněny.

Graf č. 14 Schopnost rozeznat hoax – správné a chybné odpovědi



n = 1444

Rozeznat hoax umí 73,82 % žáků, chybně odpovědělo 26,18 % žáků, přičemž 22,37 % z nich si myslí, že se jednalo o zkušenost autora zakládající se na reálných událostech, a 3,81 % se domnívá, že jde v tomto případě o skrytou reklamu na zlevněné máslo.

POLOŽKA 2: Znají žáci význam zkratky PP, která se může objevovat v médiích?

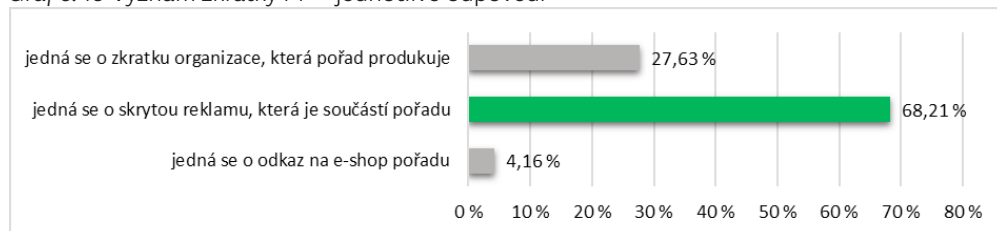
Na obrázku vidíte screenshot z vysílání televizního pořadu *Toulavá kamera*. Co



Obrázek 13 Product placement

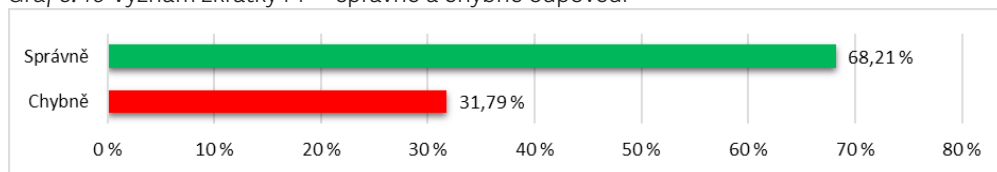
- A. jedná se o zkratku organizace, která pořad produkuje
- B. jedná se o skrytou reklamu, která je součástí pořadu**
- C. jedná se o odkaz na e-shop pořadu

Graf č. 15 Význam zkratky PP – jednotlivé odpovědi



n = 1444

Graf č. 16 Význam zkratky PP – správné a chybné odpovědi



n = 1444

Více než 2/3 žáků (68,21 %) zná správný význam zkratky PP, která odkazuje na to, že pořad obsahuje reklamu, která nemusí být na první pohled patrná. Chybnou odpověď zvolilo 31,79 % žáků. Více než čtvrtina žáků (27,63 %) si myslí, že zkratka PP odkazuje na organizaci, která pořad produkuje, a 4,16 % žáků si myslí, že jde o odkaz na e-shop pořadu.

POLOŽKA 3: Znají žáci význam pojmu „fake news“?

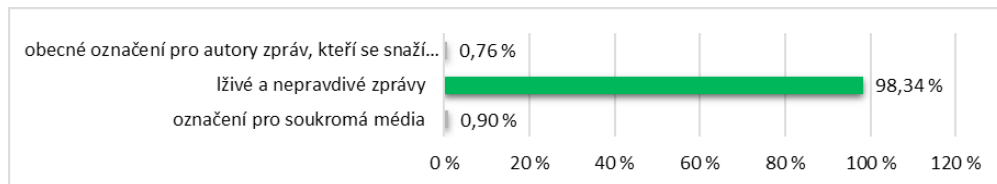
Co znamená „fake news“?

A. obecné označení pro autory zpráv, kteří se snaží zůstat v anonymitě

B. lživé a nepravdivé zprávy

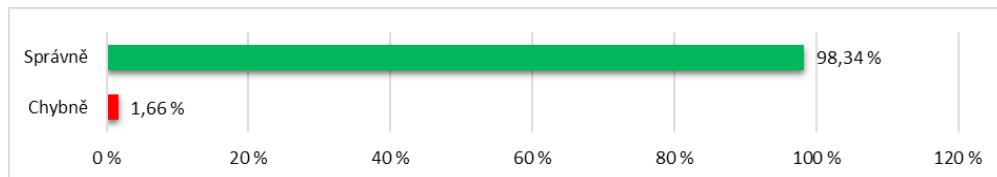
C. označení pro soukromá média

Graf č. 17 Význam pojmu „fake news“ – jednotlivé odpovědi



n = 1444

Graf č. 18 Význam pojmu „fake news“ – správné a chybné odpovědi



n = 1444

Jedná se o položku s nejvyšším procentem správných odpovědí (98,34 %), tudíž téměř všichni žáci znají význam pojmu „fake news“ jako lživé či nepravdivé zprávy. Pouhých 0,76 % žáků se domnívá, že pojem označuje autory zpráv, kteří chtějí zůstat v anonymitě, a pro 0,9 % žáků pojem označuje soukromá média. Chybně tedy odpovědělo jen 1,66 % žáků.

POLOŽKA 4: Poznájí žáci falešný facebookový profil?

Na obrázku vidíte facebookový profil prezidenta ČR Miloše Zemana. Jedná se o jeho skutečný oficiální facebookový profil?



Obrázek 14 Miloš Zeman (Facebook)

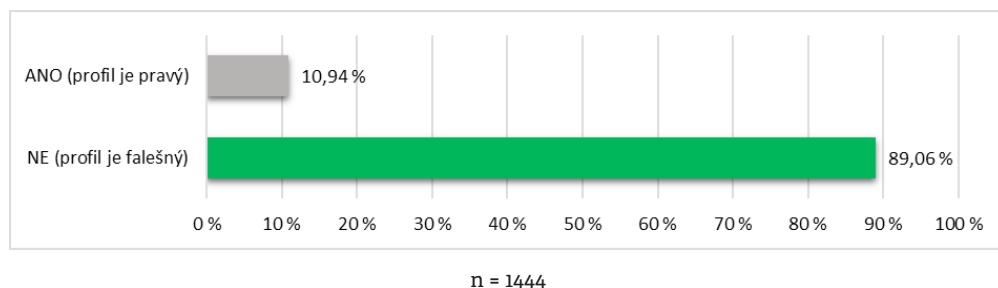
A. ANO

B. NE

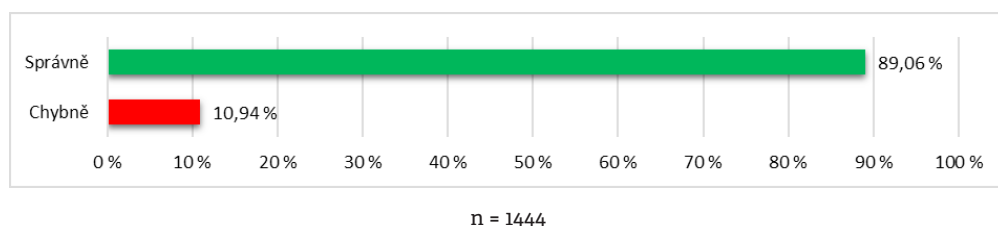
Komentář:

U této položky uvádím, proč se jedná o modelový příklad falešného facebookového účtu (profilu). Základním znakem je, že tento profil **neobsahuje ověřující symbol** (tzv. verified button) – malý modrý puntík s bílou fajfkou uprostřed nacházející se hned vedle jména dané osoby. Dalším znakem, který je často spojován s falešnými profiley, je **počet sledujících uživatelů**. Profiley veřejně známých osobností, které obsahují velmi nízké číslo sledujících, jsou s velkou pravděpodobností falešné. Není tomu jinak ani v tomto případě, kdy je velmi nepravděpodobné, že by prezidenta ČR Miloše Zemana sledovalo tak nízké číslo uživatelů. Dalším znakem, který se může pojít s falešnými účty, je **odkaz na zavádějící webové stránky** nacházející se v části „informace“ nebo v jiných částech profilu. V tomto případě zde můžeme vidět odkaz na webovou stránku <http://milos.chytrak.cz/>, kterou by na svém oficiálním profilu hlava státu zajisté neměla. Vše tedy napovídá tomu, že profil je falešný.

Graf č. 19 Falešný profil na Facebooku – jednotlivé odpovědi



Graf č. 20 Falešný profil na Facebooku – správné a chybné odpovědi



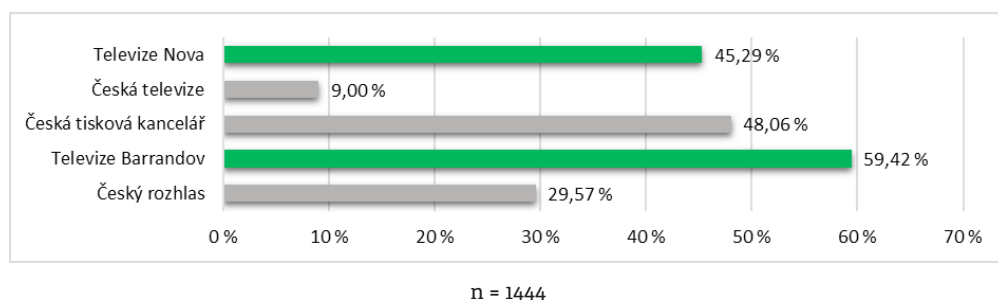
Falešný profil na Facebooku správně poznalo 89,06 % žáků a 10,94 % žáků si myslelo, že je profil pravý.

POLOŽKA 5: Vědí žáci, která média jsou veřejnoprávní?

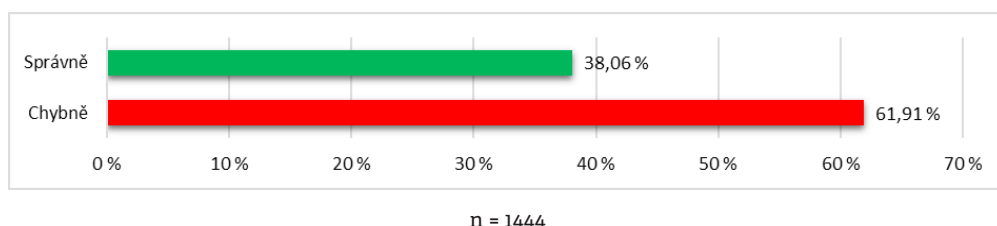
Mezi veřejnoprávní média NEPATŘÍ (pozn. více správných odpovědí):

- A. Televize Nova
- B. Česká televize
- C. Česká tisková kancelář
- D. Televize Barrandov
- E. Český rozhlas

Graf č. 21 Veřejnoprávní média – jednotlivé odpovědi

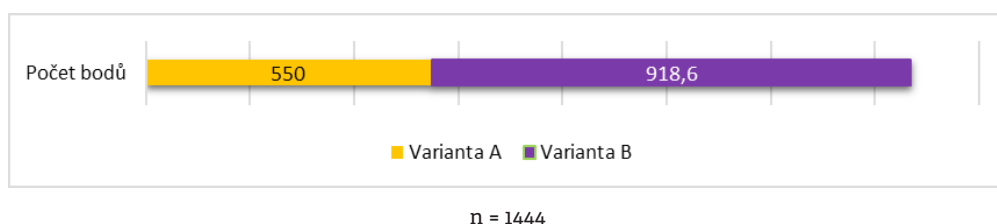


Graf č. 22 Veřejnoprávní média – správné a chybné odpovědi



V této položce měli žáci na výběr z více správných odpovědí. Nejvíce žáků (59,42 %) zvolilo odpověď Televize Barrandov, následuje 48,06 % žáků, kteří zvolili odpověď Česká tisková kancelář, a 45,29 % žáků, kteří zvolili odpověď Televize Nova. Odpověď Český rozhlas vybralo 29,57 % žáků a nejméně z nich (9 %) zvolilo odpověď Česká televize. V dotazníkové variantě A by správně odpovědělo pouze 38,09 % žáků, zbytek žáků (61,91 %) by odpověděl chybně. Na následujícím grafu můžeme vidět srovnání žáků, kteří byli hodnoceni podle dotazníkové varianty A a podle dotazníkové varianty B. V dotazníkové variantě B, která je hodnocena mírněji, by žáci obdrželi 918,6 bodů, v přísnější hodnocené variantě A by žáci obdrželi 550 bodů.

Graf č. 23 Srovnání variant hodnocení u položky č. 5



POLOŽKA 6: Poznají žáci klamavou reklamu na internetu?

Na obrázku vidíte webovou stránku, která poskytuje informace o hubnutí. Věříte, nebo nevěříte informacím uvedeným na této stránce?

CENTRAL
SLIMMING INSTITUTE

HEALTH
INSTITUTE

C&O
Institute of Nutrition

Za 28 dní zhubnete 14 kg – efekt potvrzený nezávislými lékařskými testy

Dobrý den,

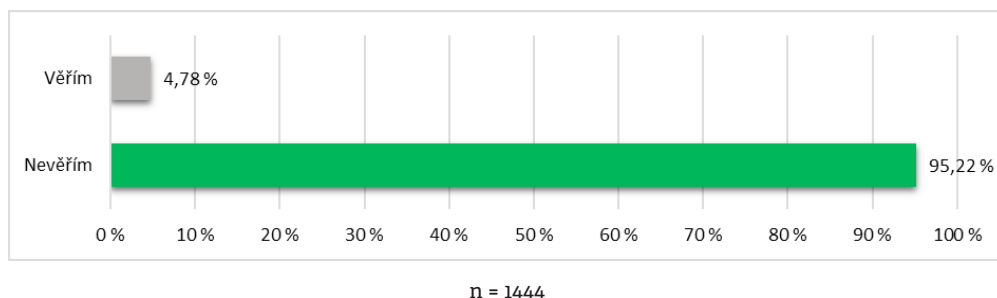
Jmenuji se prof. Stefan Kubiček a jsem vědec, odborník na molekulární biologii. Na této stránce bych vám rád představil svůj životní úspěch, za který jsem již obdržel **přes deset prestižních ocenění**. Vyvinul jsem přírodní kúru, díky níž každý může zhubnout až 14 kg za 28 dní – automaticky, bez diety a bez námahy.

Obrázek 15 Klamavá reklama

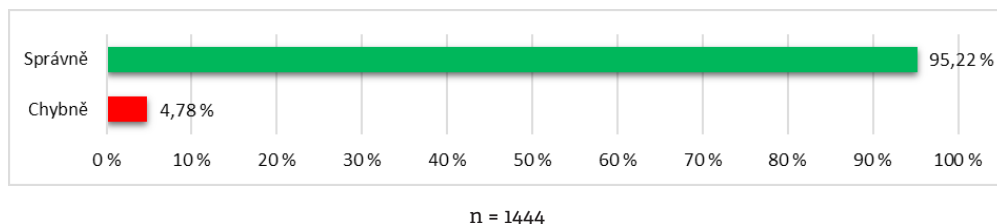
Komentář:

Tento druh klamavé reklamy se týká účinku výrobku, který slibuje **nereálně** rychlé zhubnutí, kterého je možno dosáhnout bez diety a bez námahy. To samo o sobě je velmi zavádějící. Reklama se dále opírá o **doporučení odborníka** (autority) prof. Stefana Kubíčka. Kdyby žáci měli možnost si jeho fotografii vyhledat, zjistili by, že stejný odborník vystupuje ve stejné klamavé reklamě v cizojazyčných zemích pod různými jmény (např. prof. Stefen Meier nebo Javier Gutiérrez).

Graf č. 24 Klamavá reklama – jednotlivé odpovědi



Graf č. 25 Klamavá reklama – správné a chybné odpovědi



Na tuto otázku odpovědělo velké procento žáků (95,22 %) správně – reklamě nevěří, chybnou odpověď zvolilo 4,78 % žáků – reklamě věří.

POLOŽKA 7: Jaké je povědomí žáků o hranicích svobody projevu na internetu?

Na Facebooku se objevila společná fotografie žáků 1. třídy ZŠ v Teplicích. Třída byla složena převážně z romských dětí a dětí arabského původu. Pod fotkou se objevila řada komentářů. Můžete k dané fotografii na Facebook napsat takové komentáře (viz níže)?



Obrázek 16 ZŠ Teplice – nenávistné příspěvky

A. ANO, žijeme v demokratické společnosti a na internetu máme bezmeznou svobodu projevu

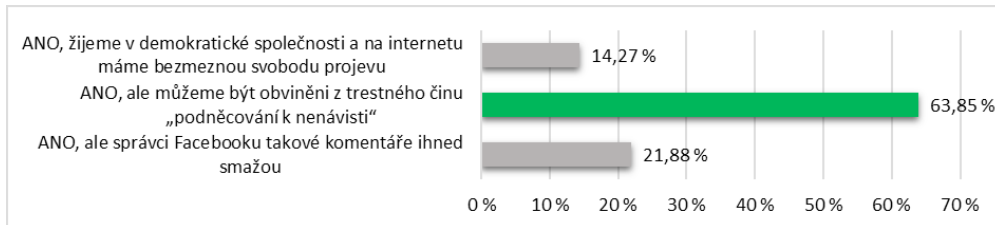
B. ANO, ale můžeme být obviněni z trestného činu „podněcování k nenávisti“

C. ANO, ale správci Facebooku takové komentáře ihned smažou

Komentář:

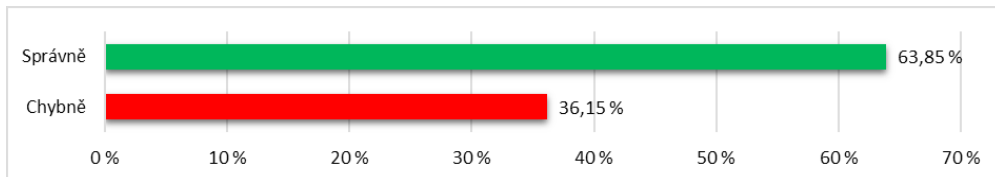
V tomto případě se jedná o typický příklad **hatingu**. Autoři příspěvků volají po **násilných až drastických** opatřeních vůči dětem na fotografii. Například autorovi spodního komentáře vyměřil soud podmíněný trest 16 měsíců s odkladem na 3 roky (ČTK, 2020). Komentář byl vyhodnocen jako **projev nenávisti a její podněcování**. V souvislosti s touto kauzou byli z podněcování k nenávisti obviněni i další autoři nenávistných příspěvků.

Graf č. 26 Hating na sociálních sítích – jednotlivé odpovědi



n = 1444

Graf č.27 Hating na sociálních sítích – správné a chybné odpovědi

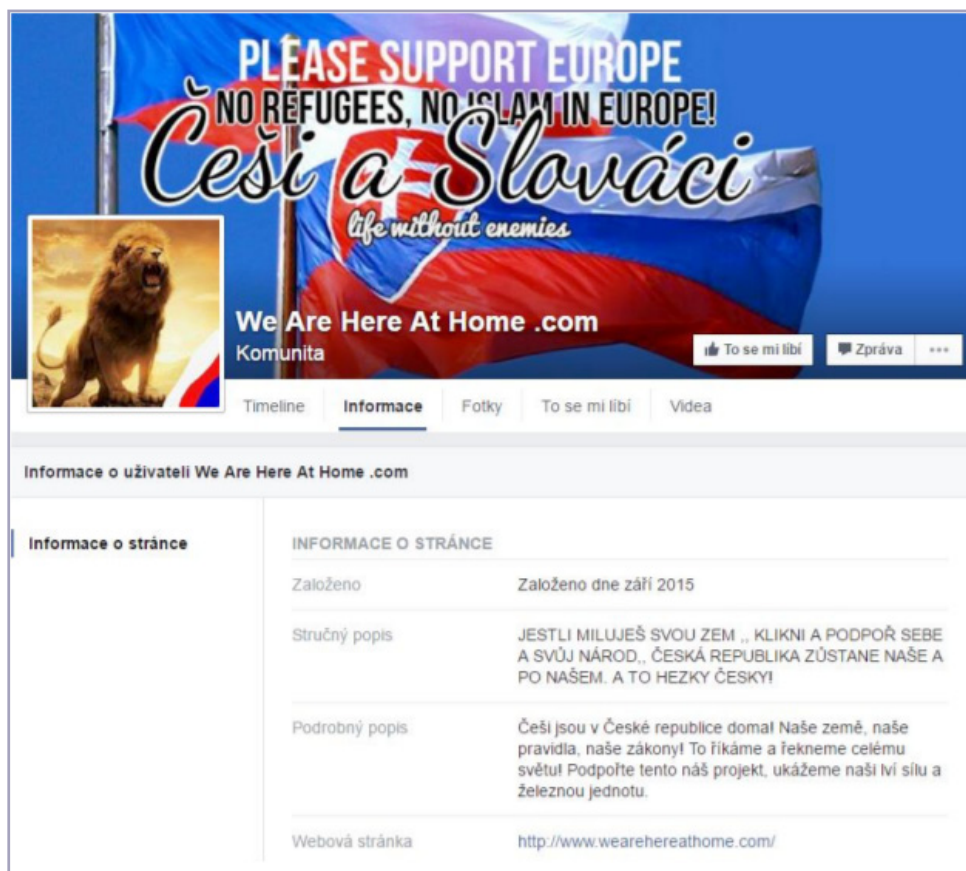


n = 1444

Správně na tuto otázku odpovědělo 63,85 % žáků, kteří se domnívají, že za podobné nenávistné příspěvky mohou být obviněni z podněcování k nenávisti. Chybně odpovědělo 36,15 % žáků, z nichž si 21,88 % myslí, že Facebook podobné příspěvky smaže, a 14,27 % se domnívá, že nenávistné příspěvky psát můžeme, protože na internetu máme neomezenou svobodu projevu.

POLOŽKA 8: Poznaj žáci xenofobní či dezinformační stránku na sociální síti?

Na obrázku vidíte facebookovou stránku We Are Here At Home .com. Tato stránka (pozn. více správných odpovědí):



Obrázek 17 Dezinformační stránka na Facebooku

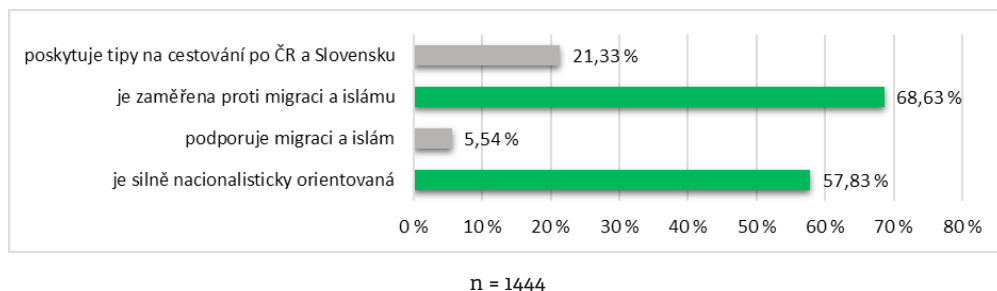
- A. poskytuje tipy na cestování po ČR a Slovensku
- B. je zaměřena proti migraci a islámu**
- C. podporuje migraci a islám
- D. je silně nacionalisticky orientovaná**

Komentář:

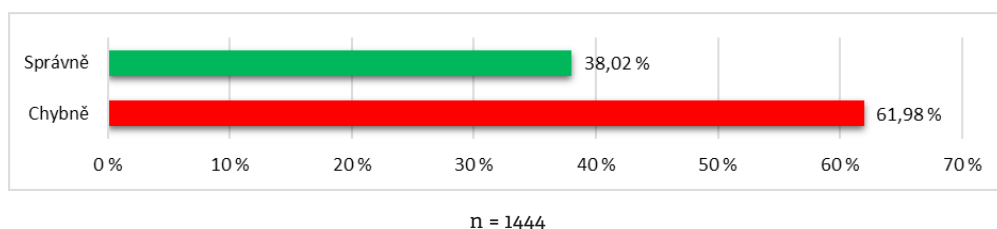
Stránka obsahuje několik znaků, které nám napoví, že může být problematická z hlediska nabízeného obsahu. Často se varovné signály objevují již na **úvodní fotografii**, kde můžeme v tomto případě vidět hesla jako „no refugees“ (v překladu „žádní uprchlíci“), „no islam in Europe“ (v překladu „žádný islám v Evropě“) a „life without enemies“ (v překladu „život bez nepřátel“). Již z těchto znaků můžeme vtušit, že se bude ostře vymezovat vůči určité skupině osob, většinou vůči menšinám. Obdobná hesla bychom našli i na dalších stránkách s podobnou tematikou. Problematicky

působí také **popis stránky** v dolní části, který je velmi vlastenecky pojatý. Sám o sobě by možná tak zavádějící nebyl, ale v kombinaci s výše zmíněným stránka táhne ke xenofobii a k podpoře nacionalistických tendencí ve společnosti. Podobné stránky jsou problematické i z toho důvodu, že obsahují odkazy na další takové stránky, sdílejí dezinformace a podněcují ostatní uživatele k nenávisti. Zmíněnou stránku We Are Here At Home .com dnes na Facebooku už nenajdeme, protože byla smazána.

Graf č. 28 Dezinformační stránka na Facebooku – jednotlivé odpovědi

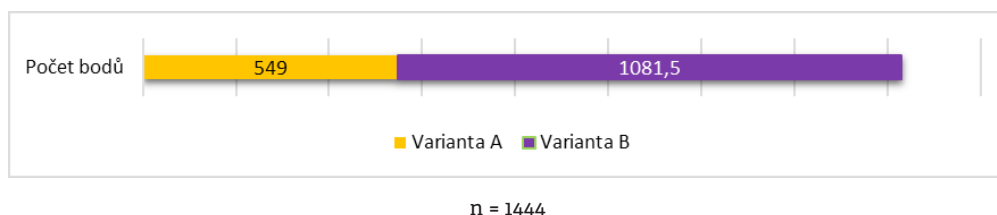


Graf č. 29 Dezinformační stránka na Facebooku – správné a chybné odpovědi



Správně na tuto položku odpovědělo 38,02 % žáků a chybně 61,98 % žáků. Více než polovina žáků (68,63 %) správně poznala, že je stránka zaměřena proti migraci a islámu, a 57,83 % žáků určilo, že je stránka silně nacionalisticky orientovaná. Žáků, kteří si myslí, že stránka obsahuje tipy na cestování po Česku a Slovensku, je 21,33 % a jen velmi malé procento žáků (5,54 %) se domnívá, že podporuje migraci a islám. Jelikož se jednalo o jednu z otázek, kde bylo více správných odpovědí, ukážeme si na následujícím grafu opět srovnání s dotazníkovou variantou B, ve které je tato položka hodnocena mírněji. V přísnější hodnocené variantě A by žáci obdrželi celkově 546 bodů a v mírnější variantě B by těchto bodů bylo 1081,5.

Graf č.30 Srovnání variant hodnocení u položky č. 8

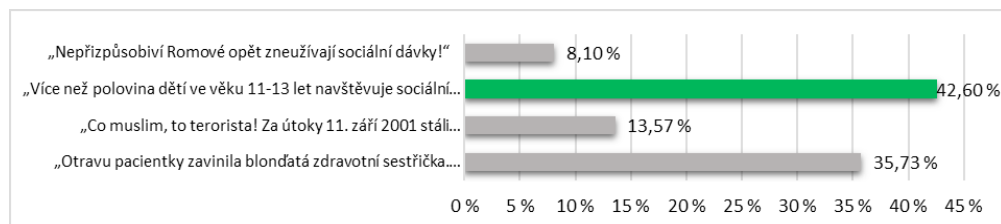


POLOŽKA 9: Jsou žáci schopni určit mediální stereotypy?

Který z následujících novinových titulků NEOBSAHUJE mediální stereotypy?

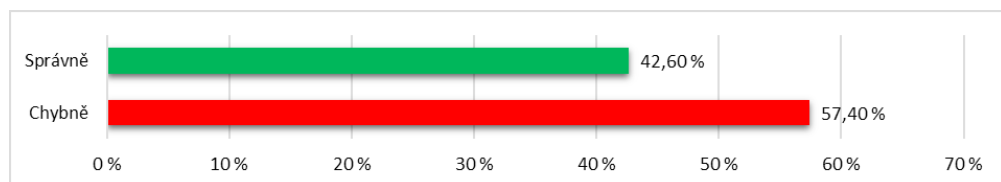
- A. „Nepřízpůsobiví Romové opět zneužívají sociální dávky!“
- B. „Více než polovina dětí ve věku 11–13 let navštěvuje sociální síť.“**
- C. „Co muslim, to terorista! Za útoky 11. září 2001 stáli muslimové.“
- D. „Otravu pacientky zavinila blondáta zdravotní sestřička. Omylem zaměnila léky.“

Graf č. 31 Mediální stereotypy – jednotlivé odpovědi



n = 1444

Graf č. 32 Mediální stereotypy – správné a chybné odpovědi



n = 1444

Tato položka obsahuje nejvíce chybných odpovědí v porovnání s ostatními uzavřenými výběrovými položkami, kdy chybně odpovědělo 57,4 % žáků, z nichž se 35,73 % domnívá, že mediální stereotyp není obsažen v novinovém titulku zdůrazňujícím, že sestřička, která otráвила pacienta, je blondýna. Dalších 13,57 % žáků za mediální stereotyp nepovažuje titulek informující o 11. září v souvislosti s tím, že každý muslim je terorista. Zbýlých 8,10 % zvolilo za titulek neobsahující mediální stereotypy ten, který Romy označuje jako nepřízpůsobivé občany, kteří zneužívají sociální dávky. Správně na položku odpověděla méně než polovina žáků (42,6 %), která správně označila za titulek neobsahující stereotypy ten, který informuje o dětech využívajících sociální síť.

POLOŽKA 10: Jsou žáci schopni poznat zavádějící či zkreslenou zprávu objevující se na zpravodajském internetovém portálu?

Na zpravodajském portálu euRABIA se objevila tato zpráva. Co je na ní zavádějící či problematické? (pozn. více správných odpovědí):



The screenshot shows the euRABIA website interface. At the top is the euRABIA logo and a search bar. Below the logo is a navigation bar with links: Kdo jsme, Redakce, Partneři, Odkazy, Podpořte nás, Vydavatel, Napište nám. Below this is a row of logos for various partners: eportál, euportál, freeGlobe, euserver, aPZdraví, and PORTÁL. The main content area features a headline: "Německá vláda ukradla respirátory ČR, SR, Švýcarsku a Maďarsku. Ať si všichni pochcípají, hlavně když přežijí Němci je politika Berlína". Below the headline is the author "Autor: Lukáš Lhoťan" and the publication date "Publikováno: 15.3.2020" along with a "Doporučit 6,9 tis." button. A small image of the German flag is shown next to the text: "Německá vláda sprostě ukradla zásilku respirátoru a roušek, které přes její území převáželi do Rakouska, Švýcarska, Slovenska, Maďarska a také k nám do České republiky. Německá kancléřka Merkelová k tomu řekla, že: 'Chceme (my Němci) jen zajistit, aby lékařské materiály byly ve správných rukou.'" The article text continues: "Zásilky si v zahraničí objednaly a zaplatily vlády jmenovaných zemí. Od výrobců byly přepravovány přes německé území z důvodu logistiky. Ovšem německá vláda v zoufale situaci, kdy sama posrala co mohla a nemá roušky s respirátory pro své občany, se rozhodla, že okrade okolní země, protože ať si pochcípají Maďaři, Slováci či Češi, hlavně když přežijí Němci! Tohle je celá podstata EU, všichni jsme nuly a vládnou nám nadlidé z Německa ..."

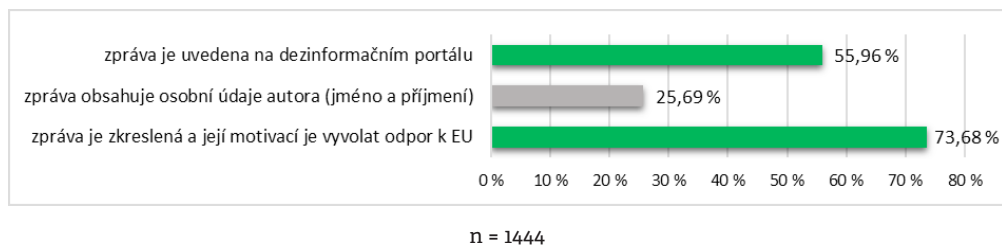
Obrázek 18 Dezinformační portál

- A. zpráva je uvedena na dezinformačním portálu
- B. zpráva obsahuje osobní údaje autora (jméno a příjmení)
- C. zpráva je zkreslená a její motivací je vyvolat odpor k EU

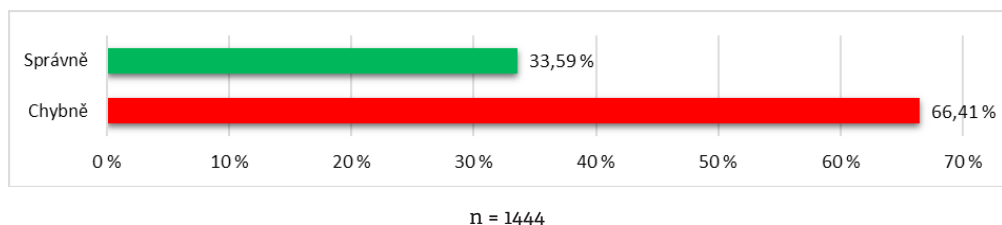
Komentář:

Tato ukázka obsahuje několik znaků typických pro zkreslenou či zavádějící zprávu, která má za cíl vyvolat ve čtenáři určité emoce. V tomto případě jde o **emoci strachu ze smrti**, kdy nám **hrozí nějaké nebezpečí**, kterým je koronavirus, tudíž zpráva opět vychází ze **společenského a kulturního kontextu** (vznikla na začátku pandemie koronaviru). Typické je také **hledání nepřitele**, který může za všechny problémy, čímž se autoři podobných zpráv snaží vyvolat strach a nenávist směřující k tomuto domnělému nepříteli, v této ukázce je jím **EU a Německo v čele s Angelou Merkelovou**. Nepřítel v této podobě se vyskytuje i v podobných zprávách nacházejících se na dezinformačních webech. V této ukázce se také objevují **vulgarismy** a **generalizace** („všichni jsme nuly a vládnou nám nadlidé z Německa“), které by se ve zprávě sdílené seriózním médiem nevyskytovaly.

Graf č.33 Zkreslená zpráva na zpravodajském internetovém portálu – jednotlivé odpovědi

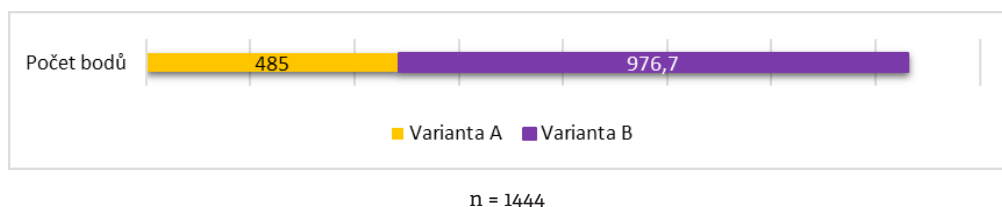


Graf č. 34 Zkreslená zpráva na zpravodajském internetovém portálu – správné a chybné odpovědi



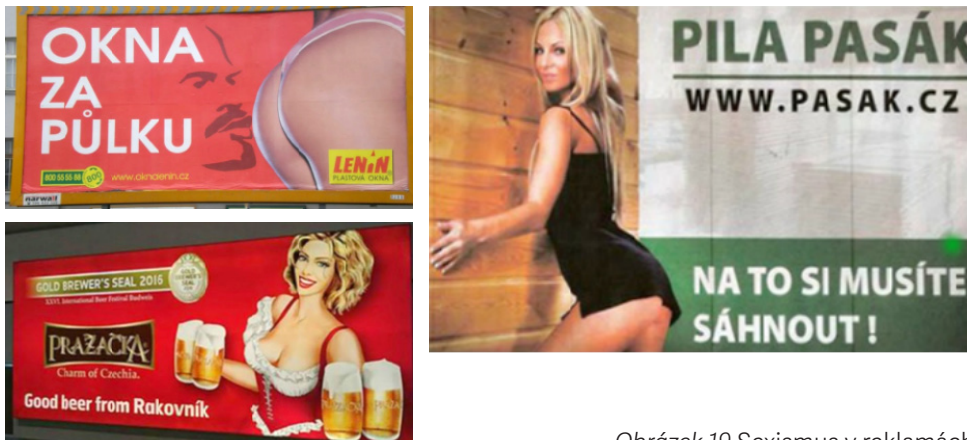
Obě správné odpovědi uvedlo 33,59 % respondentů, chybně jich odpovédělo 66,41 %. Relativně vysoké procento respondentů (73,68 %) uvedlo, že je zpráva zkreslená a její motivací je vyvolat odpor k EU, 55,96 % si myslí, že zpráva byla uvedena na dezinformačním portálu. Chybnou odpověď, tedy že zpráva je problematická, protože obsahuje osobní údaje autora, uvedlo 25,69 % respondentů. Na následujícím grafu opět pro srovnání ukazují počet bodů, které by žáci obdrželi, kdyby byli hodnoceni podle dotazníkové varianty B.

Graf č.35 Srovnání variant hodnocení u položky č. 10



POLOŽKA 11: Rozeznají žáci sexismus v reklamách?

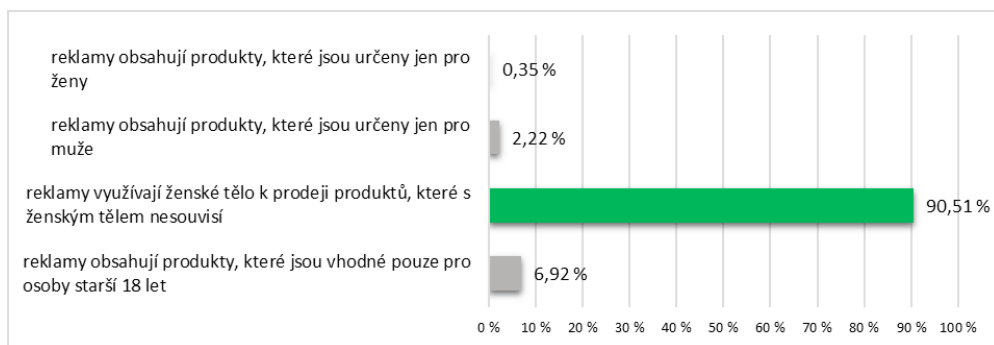
Co mají tyto tři reklamy společného?



Obrázek 19 Sexismus v reklamách

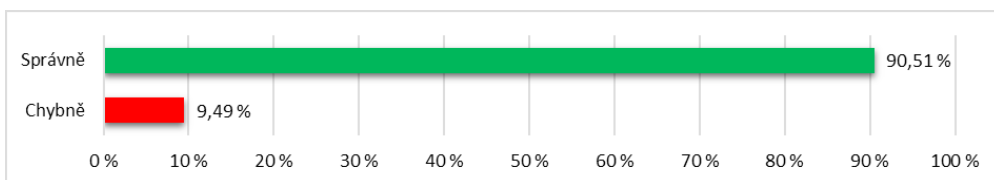
- A. reklamy obsahují produkty, které jsou určeny jen pro ženy
- B. reklamy obsahují produkty, které jsou určeny jen pro muže
- C. reklamy využívají ženské tělo k prodeji produktů, které s ženským tělem nesouvisí**
- D. reklamy obsahují produkty, které jsou vhodné pouze pro osoby starší 18 let

Graf č. 36 Sexismus v reklamách – jednotlivé odpovědi



n = 1444

Graf č. 37 Sexismus v reklamách – správné a chybné odpovědi



n = 1444

Správně na otázku odpověděla valná většina žáků (90,51 %), kteří určili, že výše zmíněné reklamy využívají ženské tělo k prodeji produktů, které s ženským tělem nesouvisí. Chybně odpovědělo pouhých 9,49 % žáků, z nichž si 6,92 % myslelo, že reklamy obsahují produkty, které jsou vhodné pouze pro osoby starší 18 let; 2,88 % žáků si myslí, že reklamy obsahují produkty určené pouze pro ženy, a 0,35 % žáků se domnívá, že reklamy obsahují produkty určené pouze pro ženy.

POLOŽKA 12: Znají žáci význam zkratky „ČTK“?

Autorem tohoto článku je „ČTK“. Co to znamená?

BMW kvůli koronaviru na čtyři týdny zastaví výrobu v Evropě

Aktualizace: 18.03.2020 10:26 Vydáno: 18.03.2020, 10:26



Logo automobilky BMW. Ilustrační foto. ČTK/AP/Matthias Schrader [Koupit foto](#)

Berlín - Německá automobilka BMW kvůli koronaviru na více než čtyři týdny zastaví výrobu ve všech svých evropských závodech. Informoval o tom dnes šéf podniku Oliver Zipse. BMW tak učinila podobný krok jako automobilový koncern Volkswagen, který své evropské závody, včetně těch českých, uzavírá na dva až tři týdny.

"Ode dneška uzavíráme naše evropské automobilové závody a závod Rosslyn v Jihoafrické republice. Přerušení produkce je zatím plánováno do 19. dubna," řekl Zipse v Mnichově.

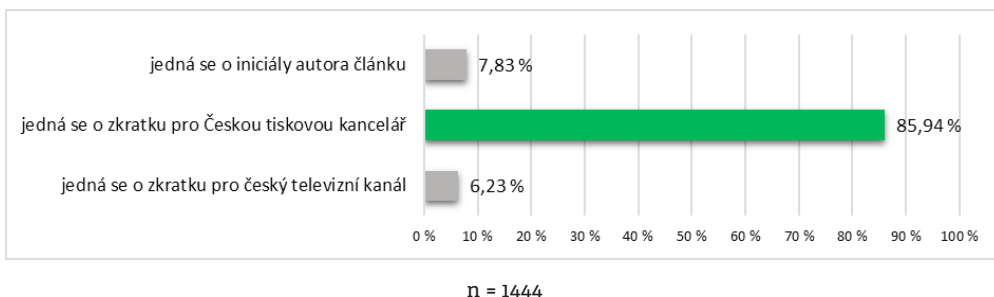
[EU](#) [NĚMECKO](#) [ZDRAVÍ](#) [AUTOMOTO](#) [FRMY](#) [BMW](#)

Autor: **ČTK** [f](#) [t](#) [+](#) [Vytisknout](#)

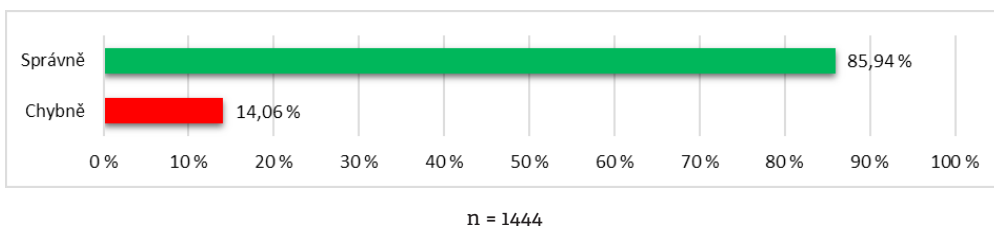
Obrázek 20 Zkratka ČTK

- A. jedná se o iniciály autora článku
- B. jedná se o zkratku pro Českou tiskovou kancelář**
- C. jedná se o zkratku pro český televizní kanál

Graf č. 38 Zkratka „ČTK“ – jednotlivé odpovědi



Graf č.39 Zkratka „ČTK“ – správné a chybné odpovědi



Na položku správně odpovědělo 85,94 % respondentů, kteří určili, že zkratka „ČTK“ znamená Česká tisková kancelář. Chybně jich odpovědělo 14,06 %, přičemž 6,23 % z nich uvádí, že „ČTK“ je zkratkou pro český televizní kanál, a 7,83 % uvádí, že jde o iniciály autora článku.

■ POLOŽKA 13: Poznají žáci reklamu obsaženou v příspěvku na sociální síti Instagram?

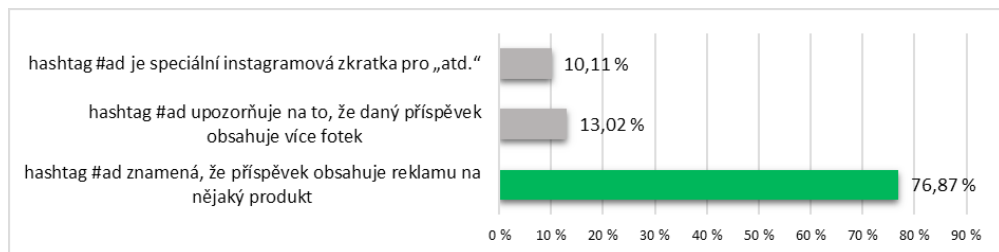
Tento příspěvek na svém instagramovém účtu sdílela jedna populární blogerka. Co znamená hashtag #ad dole v popisku?



Obrázek 21 Reklama na sociálních sítích

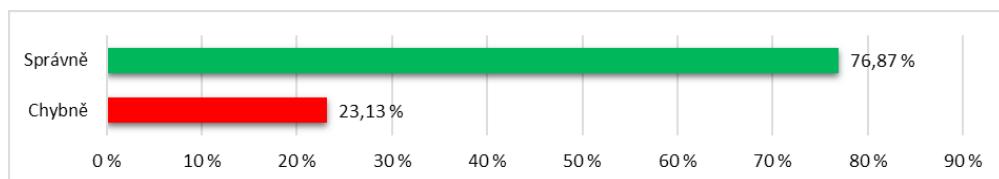
- A. hashtag #ad je speciální instagramová zkratka pro „atd.“
- B. hashtag #ad upozorňuje na to, že daný příspěvek obsahuje více fotek
- C. hashtag #ad znamená, že příspěvek obsahuje reklamu na nějaký produkt**

Graf č. 40 Hashtag #ad – jednotlivé odpovědi



n = 1444

Graf č. 41 Hashtag #ad – správné a chybné odpovědi



n = 1444

Správně odpovědělo 76,87 % žáků, kteří uvádějí, že hashtag #ad znamená, že příspěvek obsahuje reklamu na určitý produkt. Chybně odpovědělo 23,13 % žáků, z nichž si

10,11 % myslí, že hashtag #ad je speciální instagramová značka pro „atd.“, a 13,02 % se domnívá, že hashtag #ad má upozorňovat na to, že příspěvek obsahuje více fotek.

■ POLOŽKA 14: Poznají žáci falešný twitterový účet?

Který z twitterových příspěvků skutečně napsal premiér ČR Andrej Babiš?



Obrázek 22 Andrej Babiš (Twitter)

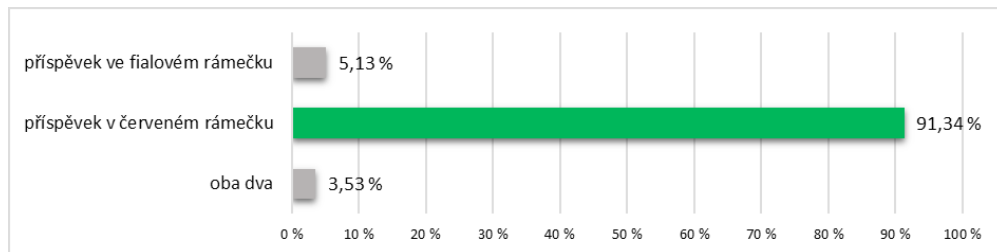
- A. příspěvek ve fialovém rámečku
- B. příspěvek v červeném rámečku**
- C. oba dva

Komentář:

V této položce je několik znaků, kterým nám napovídají, že twitterový profil ve fialovém rámečku je falešný. Často se setkáváme s tím, že profil sice na první pohled nese skutečné jméno daného člověka, avšak když se podíváme na **jméno, co je za zavináčem**, můžeme narazit na nesrovnalosti (v tomto případě jde o zkomoleninu jména, která má podobu @AndrejBabis místo správné podoby @AndrejBabis, další falešný účet tohoto politika má název @AndrejBabiis, @a_babis apod.). Dalším znakem, který je typický pro falešné profily i na jiných sociálních sítích, je **počet uživatelů sledujících daný profil**. S tím souvisí i to, kolik uživatelů dané příspěvky na profilu komentuje, kolika z nich se příspěvky líbí a kolik z nich je sdílí. V mnou vybraném příspěvku, nacházejícím se na falešném profilu, se tento příspěvek líbil jen jednomu člověku

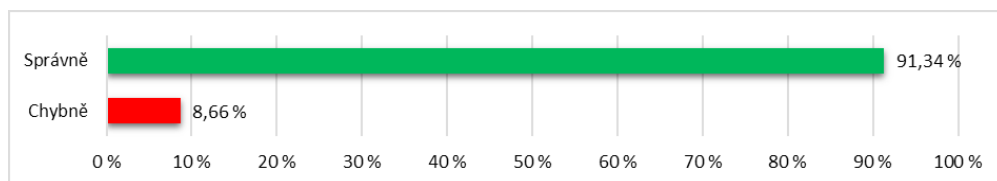
a nikdo jej nesdílel. Vzhledem k **obsahu příspěvku**, který je sám o sobě velmi zavádějící, je to pochybné. Samotné oslovení „Ahoj lidi...“ a následné sdělení o rezignaci vypadá dost nepřesvědčivé a je nepravděpodobné, že by premiér o takovém kroku informoval veřejnost podobným způsobem.

Graf č. 42 Falešný twitterový účet – jednotlivé odpovědi



n = 1444

Graf č. 43 Falešný twitterový účet – správné a chybné odpovědi



n = 1444

Jedná se opět o položku, na kterou naprostá většina žáků (91,34 %) odpověděla správně, tedy že skutečný twitterový účet premiéra Andreje Babiše je ten v červeném rámečku. Chybně odpovědělo 8,66 %, 5,13 % z nich za skutečný účet považuje ten v červeném rámečku a 3,53 % si myslí, že oba účty jsou opravdové.

POLOŽKA 15: Jaké je povědomí žáků o hranicích svobody projevu na internetu?

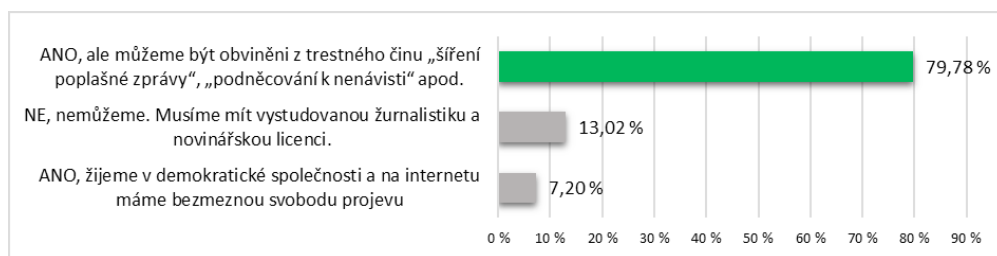
Můžete si na internetu založit vlastní zpravodajský web a sdílet na něm vědomě nepravdivé zprávy (např. Skupina cikánů brutálně napadla maminku s malým dítětem)?

A. ANO, ale můžeme být obviněni z trestného činu „šíření poplašné zprávy“, „podněcování k nenávisti“ apod.

B. NE, nemůžeme. Musíme mít vystudovanou žurnalistiku a novinářskou licenci.

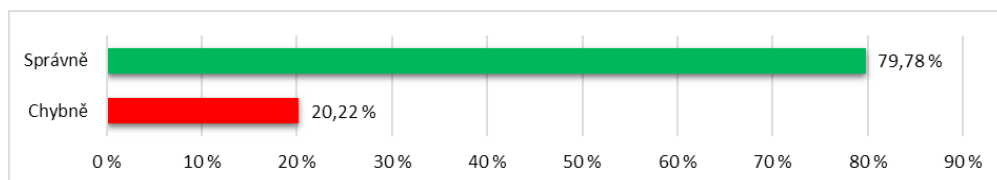
C. ANO, žijeme v demokratické společnosti a na internetu máme bezmeznou svobodu projevu.

Graf č. 44 Vědomé šíření nepravdivých zpráv – jednotlivé odpovědi



n = 1444

Graf č. 45 Vědomé šíření nepravdivých zpráv – správné a chybné odpovědi

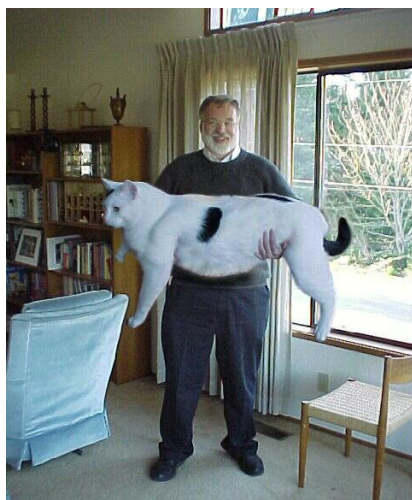


n = 1444

Správnou odpověď, tedy že za podobné činy můžeme být odsouzeni z trestného činu, uvedlo 79,78 % žáků. Chybně odpovědělo 20,22 % žáků, přičemž 13,02 % z nich si myslí, že abychom mohli zakládat podobné weby a psát na nich zprávy, musíme mít vystudovanou žurnalistiku; 7,2 % z nich se domnívá, že máme bezmeznou svobodu projevu, a proto podobné zprávy vytvářet můžeme.

POLOŽKA 16: Rozeznají žáci upravenou fotografii na internetu?

Na této fotografii můžete vidět kočku Snowball se svým majitelem. Je fotografie skutečná, nebo upravená?



Obrázek 23 Kočka Snowball

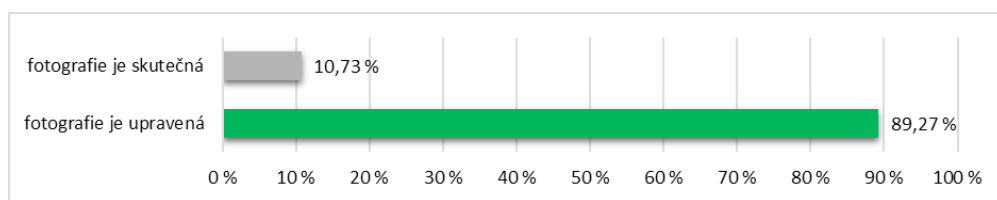
A. fotografie je skutečná

B. fotografie je upravená

Komentář:

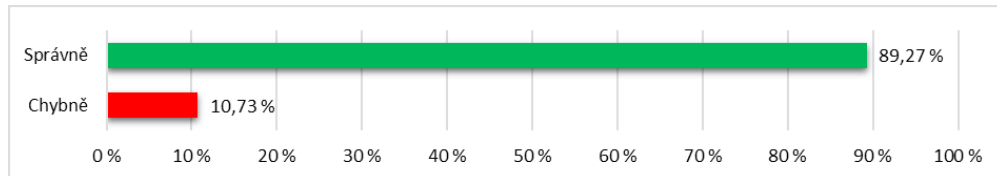
V dotazníku měli žáci tuto fotografii ve větším rozlišení a pokud se dívali pozorně, tak poznali, že **kočka je do fotografie přidána uměle** pomocí některého z programů na úpravu fotek. Nejlepším ukazatelem byla ruka majitele, která drží kočku v zadní části těla. Většina takto upravených fotografií sice na první pohled působí věrohodně, ale při hlubším prozkoumání obsahuje detaily, které jsou zavádějící. Také je možnost nahrát si výše zmíněnou fotografii do vyhledávače **Google obrázky** a ten nám na základě jednotlivých odkazů ukáže, že je fotografie falešná.

Graf č. 46 Falešná fotografie – jednotlivé odpovědi



n = 1444

Graf č. 47 Falešná fotografie – správné a chybné odpovědi



n = 1444

Většina žáků (89,27 %) správně poznala upravenou fotografii a 10,73 % žáků se mylně domnívalo, že je fotografie skutečná.

■ POLOŽKA 17: Vědí žáci, jaký je účel tzv. internetových trollů?

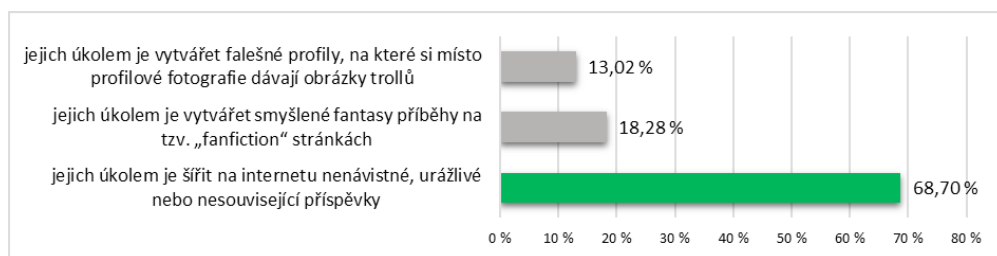
Co je úkolem tzv. „internetových trollů“?

A. jejich úkolem je vytvářet falešné profily, na které si místo profilové fotografie dávají obrázky trollů

B. jejich úkolem je vytvářet smyšlené fantasy příběhy na tzv. „fanfiction“ stránkách

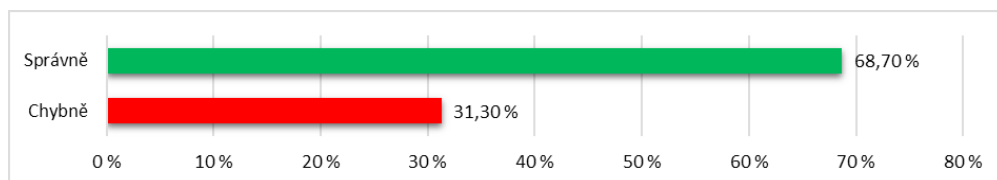
C. jejich úkolem je šířit na internetu nenávistné, urážlivé nebo nesouvisející příspěvky

Graf č. 48 Internetový „troll“ – jednotlivé odpovědi



n = 1444

Graf č. 49 Internetový „troll“ – správné a chybné odpovědi

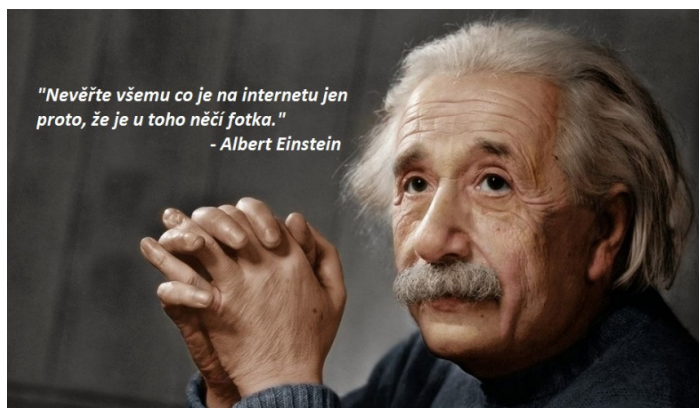


n = 1444

Podle 68,70 % žáků je úkolem internetových „trollů“ šířit nenávistné, urážlivé či nesouvisející příspěvky, tudíž na otázku odpověděli tito žáci správně. Chybně odpovědělo 31,3 % žáků, z nichž 13,02 % uvádí, že internetoví „trollové“ si vytvářejí falešné účty s profilovými fotografiemi trollů, a 18,28 % si myslí, že tito „trollové“ píší smyšlené fantasy příběhy na fanfiction stránky (stránky obsahující fiktivní příběhy, které tvoří fanoušci určitých knih, filmů apod.).

POLOŽKA 18: Poznají žáci nesouvisející spojení fotografie a citátu?

Je Albert Einstein autorem tohoto citátu?



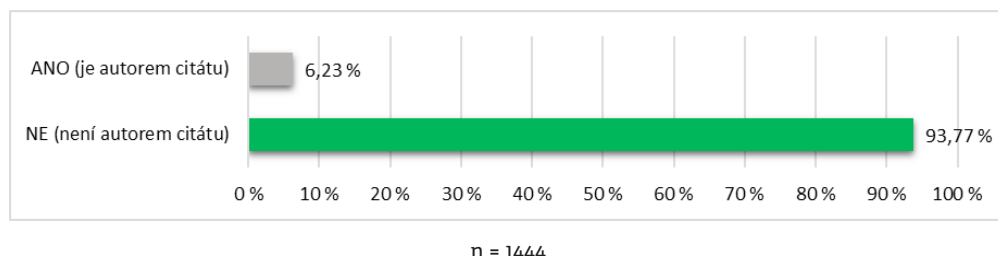
Obrázek 24 Citát

A. ANO

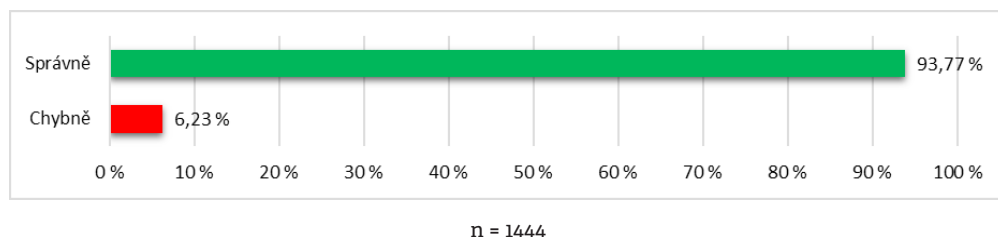
B. NE

Komentář: Albert Einstein nemohl být autorem tohoto citátu z toho důvodu, že v době, kdy žil (1879–1955), internet neexistoval (ten existuje v podobě, jakou dnes známe, až od 90. let 20. století). **Spojení určité známé osobnosti s citátem, který tato osobnost nikdy nepronesla, slouží k podpoření důvěryhodnosti a naléhavosti daného citátu.** Na internetu tak můžeme najít například citáty Jana Wericha o islámu či Karla IV. a císaře Zikmunda o muslimech. Tyto citáty však nebyly zmíněnými muži nikdy proneseny.

Graf č. 50 Nesouvisející spojení fotografie a citátu – jednotlivé odpovědi



Graf č. 51 Nesouvisející spojení fotografie a citátu – správné a chybné odpovědi



Naprostá většina žáků (93,77 %) správně zvolila, že Albert Einstein není autorem výše zmíněného citátu, zatímco 6,23 % žáků se mylně domnívá, že Albert Einstein je opravdu autorem daného citátu.

POLOŽKA 19: Poznají žáci komunikační styl bulváru?

O odchodu prince Harryho a jeho manželky Meghan z britské královské rodiny informovala mnohá média. Kterým z novinových titulků o tom informoval bulvární web „Aha!“?

- A. „Harry a Meghan opět na scéně. Odchod z královské rodiny se blíží.“
- B. „Princ Harry a jeho manželka se vzdávají role v britské královské rodině. Palác rozhodnutím zaskočili.“
- C. „**MEGXIT: Za vším hledej ženu a ... Prachy!**“

Komentář:

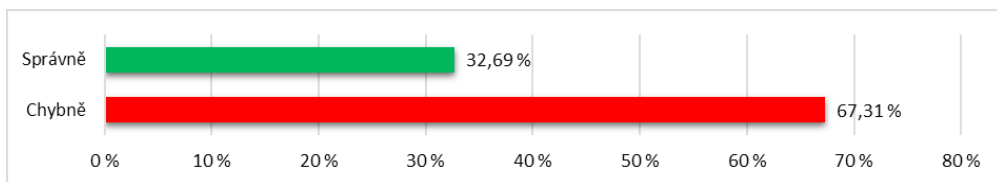
V tomto novinovém titulku („MEGXIT: Za vším hledej ženu a ... Prachy!“) jsou znaky bulváru velmi zřetelné: **snaha o senzaci, generalizování, stereotypizace, zjednodušování, zveličování, úderné a krátké sdělení, působení na pudové emoce a snaha vzbudit ve čtenáři zvědavost**. Podobné prvky využívají také fake news a hoaxy.

Graf č. 52 Komunikační styl bulváru – jednotlivé odpovědi



n = 1444

Graf č. 53 Komunikační styl bulváru – správné a chybné odpovědi

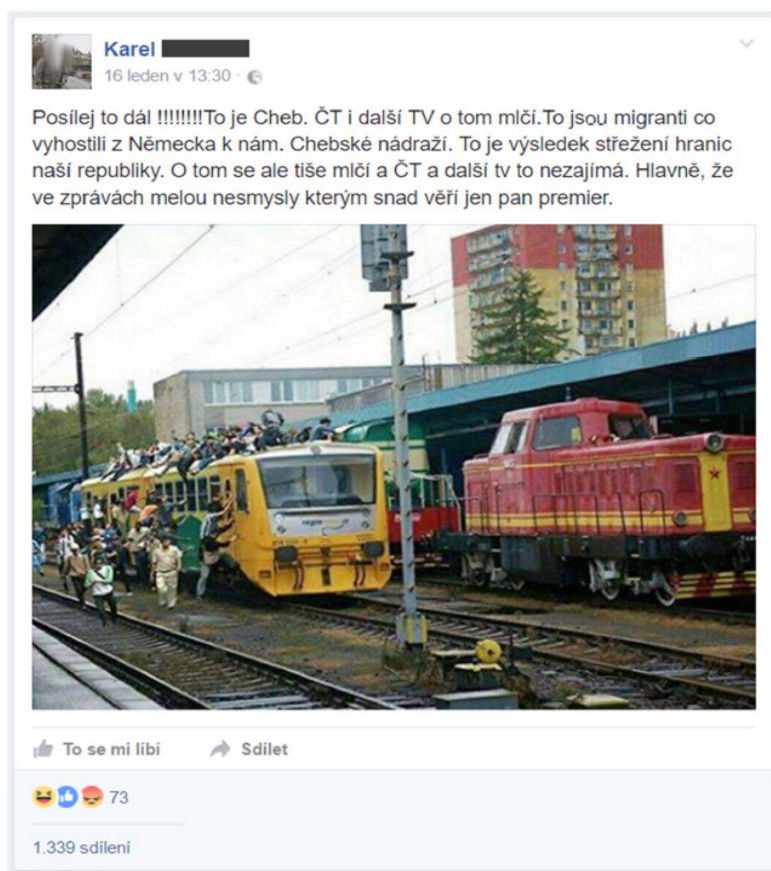


n = 1444

Na tuto otázku odpověděla správně pouhá třetina žáků (32,69 %), kteří novinový titulek „MEGXIT: Za vším hledej ženu a ... Prachy!“ správně označili za bulvární. Chybně odpovědělo 67,31 % žáků, z nichž 25,97 % označilo za bulvární titulek „Harry a Meghan opět na scéně. Odchod z královské rodiny se blíží.“ a 41,34 % označilo titulek „Princ Harry a jeho manželka se vzdávají role v britské královské rodině. Palác rozhodnutím zaskočili.“

POLOŽKA 20: Jsou žáci schopni rozeznat hoax a s ním související upravenou fotografií?

Autor tohoto facebookového příspěvku informuje o tom, že se v Chebu na vlakovém nádraží vyskytuje velká skupina migrantů. Je podle vás příspěvek pravdivý, nebo nepravdivý?



Obrázek 25 Dezinformace Cheb

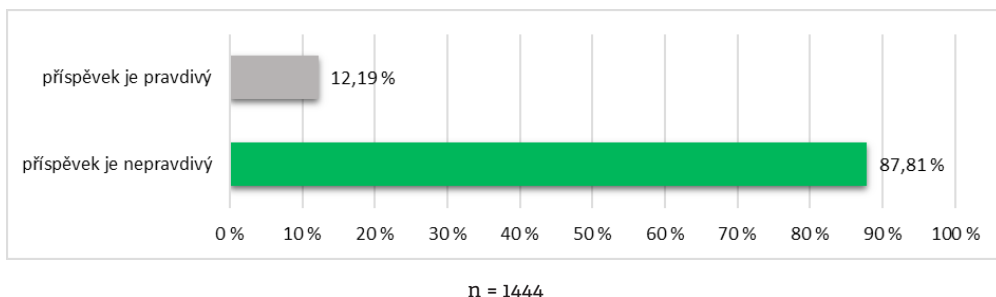
A. příspěvek je pravdivý

B. příspěvek je nepravdivý

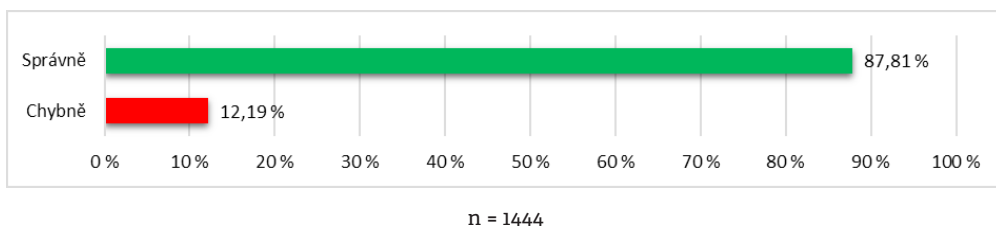
Komentář:

Podrobněji jsem se znaky hoaxů zabývala již v první položce. Tento hoax obsahuje znaky velmi podobné, proto je zde popíšu jen stručně. Výše zmíněný hoax obsahuje **apel na sdílení**, který je doplněn **množstvím vykřičníků** („...Posílej to dál!!!!“). Jeho cílem je **vzbudit emoce**, a to konkrétně emoci strachu z **migrantů** (tematika migrantů, migrace, islámu se v hoaxech objevuje často), tudíž **souvisí s problémy, které ve společnosti rezonují**. Dalším znakem je také apel na to, že nám **někdo něco tají** („...o tom se ale tiše mlčí a ČT a další TV to nezajímá.“), a **podrývání důvěry v tradiční média** („...ve zprávách melou nesmysly...“). Tento hoax je dále doplněn fotografií (lze lépe poznat ve vyšším rozlišení). Jedná se však o **fotomontáž**, ve které byla spojena fotka českého vlaku s fotkou pocházející z Indonésie, na které jsou zachyceni lidé jedoucí na střeše vlaku.

Graf č. 54 Hoax a upravená fotografie – jednotlivé odpovědi



Graf č. 55 Hoax a upravená fotografie – správné a chybné odpovědi



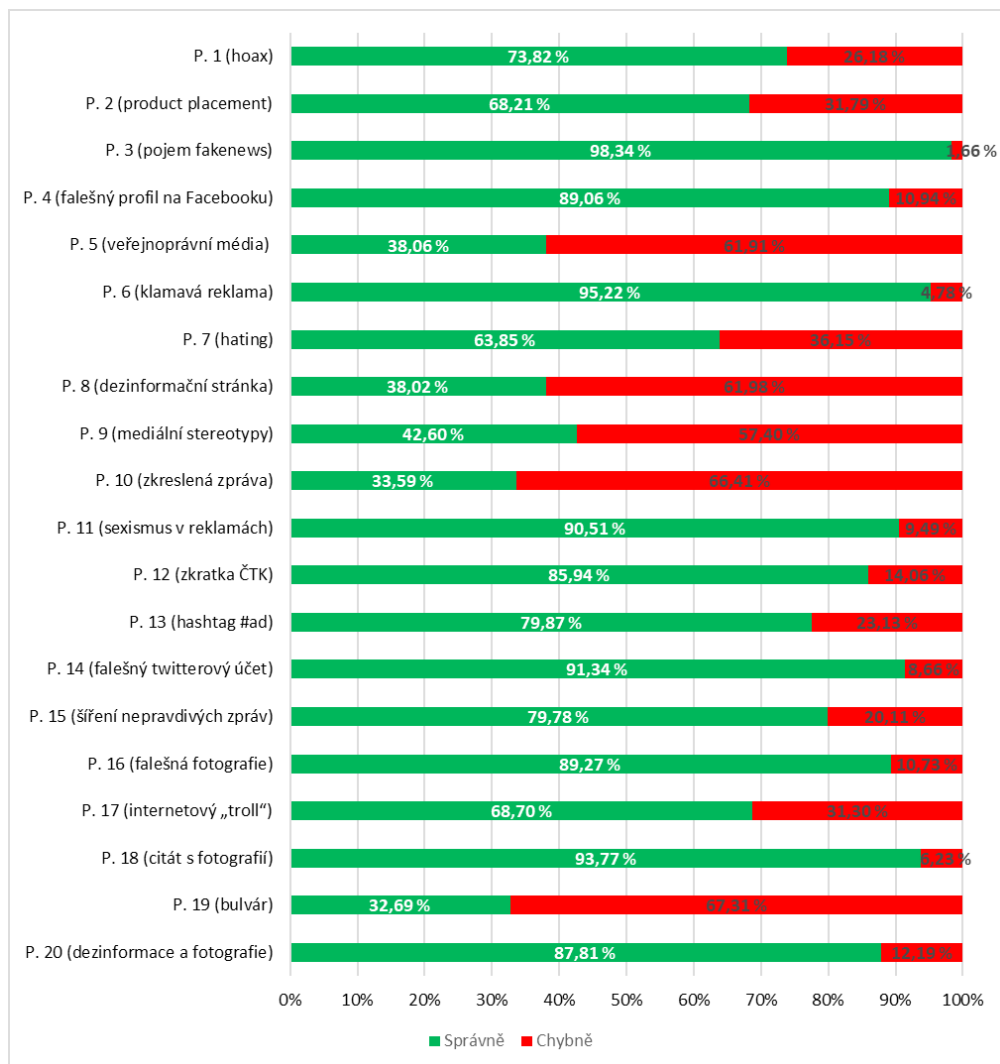
To, že příspěvek je nepravdivý, správně poznalo 87,81 % žáků, zatímco 12,19 % žáků se mylně domnívalo, že příspěvek je pravdivý.

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ 2. ČÁSTI DOTAZNÍKU (VO1–2)

V následujícím grafu č. 56 si shrneme odpovědi na všechny položky dohromady, abychom názorně viděli srovnání správných a chybných odpovědí ve všech položkách 2. části dotazníku.

Nejvíce **správných odpovědí** (98,34 %) bylo zaznamenáno u položky č. 3, která se zabývala pojmem fake news. Další položkou s nejvíce správnými odpověďmi (95,22 %) byla položka s číslem 6, která ukazovala klamavou reklamu na internetu. Hned za ní následuje položka č. 18, která se týkala nesprávného spojení fotografie a citátu a na kterou správně odpovědělo 93,77 % žáků. Další položka s velmi vysokým procentem úspěšnosti byla položka č. 14 (správně 91,34 %) týkající se falešného twitterového účtu, následuje položka č. 11 (90,51 %) zabývající se sexismem v reklamách, položka č. 16 (89,27 %) ukazující falešnou fotografii a položka č. 4 (89,06 %), u které měli žáci rozeznat falešný facebookový profil. **Můžeme zde sledovat, že žáci byli nejúspěšnější v položkách, které měly společné některé atributy (viz kap. 6.1.4) – konkrétně položky č. 4, 14, 16, 18 společně zkoumají schopnost žáků rozeznat falešné profily na sociálních sítích a manipulaci s fotografií a položky č. 6 a 11 souvisejí s problematikou reklamy** (a to konkrétně s klamavou reklamou a sexismem v reklamách). Lze tedy předpokládat, že v těchto oblastech žáci nemají větší nedostatky.

Graf č. 56 Odpovědi na všechny položky



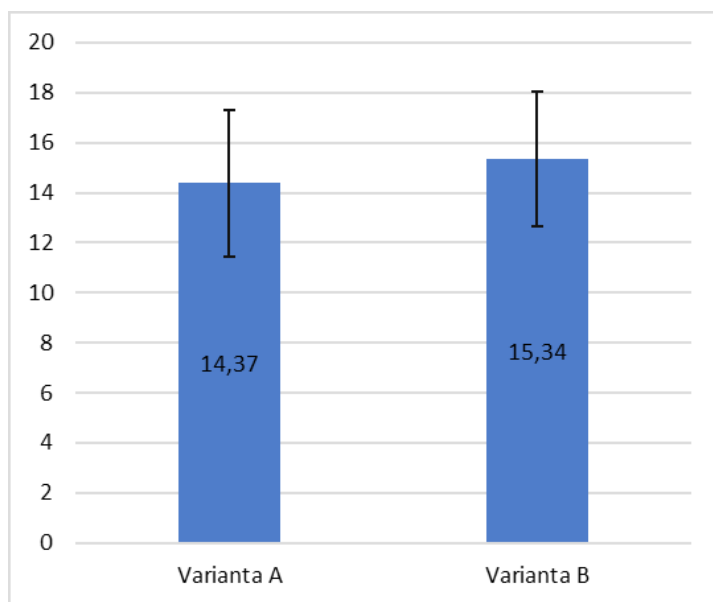
n = 1444

Naopak nejvíce **chybných odpovědí**, a to 67,31 %, bylo zaznamenáno v položce č. 19, ve které měli žáci určit, který z novinových titulků obsahuje prvky bulváru. Následují další tři položky, jejichž společným znakem je, že jsou výčtové s výběrem neomezeného počtu odpovědí a byly hodnoceny přísněji. Jedná se o položku č. 10 (66,41 % chybných odpovědí) ukazující zkreslenou zprávu na dezinformačním zpravodajském portálu, položku č. 8 (61,98 %) týkající se dezinformační stránky na Facebooku a položku č. 5 (61,91 %), ve které měli žáci volit média, která nejsou veřejnoprávní. Poslední položka, na kterou více než polovina (57,40 %) žáků odpověděla chybně, je ta s číslem 9, ve které měli žáci vybrat novinový titulek neobsahující mediální stereotypy. **Opět zde můžeme sledovat, že položky s nejvyšším procentem chybných odpovědí mají společné atributy – položky č. 5, 9 a 19 se zabývají obecným povědomím o fungování**

médií (a to konkrétně mediálními stereotypy, veřejnoprávními médii a komunikačním stylem bulváru) **a položky č. 8 a 10 zkoumají schopnost žáků rozeznat dezinformační obsah.** Lze se tedy domnívat, že se jedná o oblasti, které žákům činí jisté problémy. Nicméně je nutno přihlédnout k faktu, že tato data mohou být zkreslena přísnějším hodnocením tří z pěti zmíněných položek.

Za zmínku stojí také položky č. 7 a 17 týkající se **hatingu**. Více než třetina žáků (36,15 %) se domnívá, že Facebook nenávistné příspěvky smaže (21,88 %) nebo že máme bezmeznou svobodu, a proto nenávistné příspěvky na internet psát můžeme (14,27 %). Dále téměř třetina žáků (31,30 %) netuší, co je činností tzv. internetových trollů, kteří mají s hatingem velmi úzkou souvislost. **Toto zjištění může být impulzem k zahájení diskuze o hranicích svobody projevu na internetu, která má také přímou spojitost s kyberšikanou.**

Graf č. 57 Průměr a směrodatná odchylka počtu bodů v dotazníku při obou variantách hodnocení



Pro srovnání zde uvádím aritmetický průměr počtu bodů z obou variant dotazníku. Žáci mohli v obou variantách dosáhnout celkového počtu 20 bodů. Aritmetický průměr počtu bodů v dotazníkové variantě A (přísnější hodnocení) činí 14,37 bodů se směrodatnou odchylkou 2,95 bodů. Aritmetický průměr počtu bodů v dotazníkové variantě B (mírnější hodnocení) činí 15,34 bodů se směrodatnou odchylkou 2,70 bodů. Další popisné statistiky jsou uvedeny v tabulce č. 10. Všechny ukazatele byly počítány z výsledků všech 1 444 žáků.

Za zmínku stojí, že **veškeré rozdíly jsou způsobeny odlišným skórováním použitých tří položek** (č. 5, 8 a 10). Z tabulky č. 11 je zřejmé, že z mírnějšího způsobu skórování nejvíce vytěžila položka č. 8, u níž stoupla úspěšnost z 38 % na 99 %. Nejobtížnější

Tab. č. 10 Srovnání výsledků dosažených při různých variantách hodnocení

Varianta hodnocení	N	Průměr	Sm. odch.	Minimum	Maximum	Medián	Modus
Varianta A (přísná)	1 444	14,37	2,95	0,00	20,00	15,00	14,00
Varianta B (mírná)	1 444	15,34	2,70	0,40	20,00	15,67	18,00

Tab. č. 11 Skórování položek č. 5, 8 a 10 při různých variantách hodnocení

Položka	Varianta A (přísná)			Varianta B (mírná)			Rozdíl (B mínus A)	
	Správných odpovědí	Špatných odpovědí	Obtížnost	Správných odpovědí	Špatných odpovědí	Obtížnost	V počtu správných odpovědí	V obtížnosti
p5	550	894	0,38	1 407	37	0,97	+857	+0,59
p8	549	895	0,38	1 433	11	0,99	+884	+0,61
p10	485	959	0,34	1 341	103	0,93	+856	+0,59

Pozn.: Varianta A (přísná) považovala za správnou jen tu odpověď, která byla *kompletně* správná. Varianta B (mírná) považovala za správnou i tu odpověď, která byla *částečně* správná. **Obtížnost položky** se počítá jako podíl správných odpovědí ku všem odpovědím a lze ji interpretovat jako procento žáků, kteří položku zvládli správně.

položkou byla v obou způsobech skórování položka č. 10, na niž správně odpovědělo jen 34 %, resp. 93 % žáků.

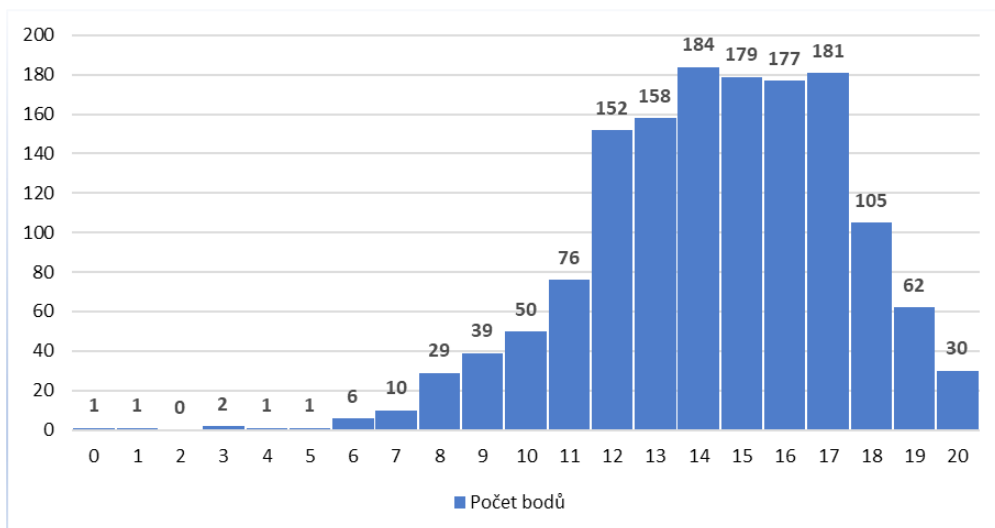
Závěrem doplním, že **zlepšení, kterého dosáhneme použitím mírnějšího hodnocení, je velmi vysoce signifikantní** (párový t-test: $t(1443) = 61,51$; $p < 0,001$; $d = 0,33$) – žáci se zlepšili o cca třetinu směrodatné odchylky skóre získaných „výchozí“ variantou A. Zároveň spolu výsledky varianty A i B velmi silně korelují (Pearsonovo $r(1442) = 0,98$; $p < 0,001$). Důvod je zřejmý – minimálně 17 hodnot z 20 je u každého žáka stejných, což prakticky zaručuje statisticky významnou souvislost.

V dalším grafu č. 58 můžeme vidět četnost jednotlivých bodů (při hodnocení variantou A), přičemž nejčastěji žáci získali 14 bodů. Téměř polovina respondentů (49,93 %) měla velmi podobné výsledky, a to mezi 14 a 17 body (rozdíly mezi četnostmi pro 14, 15, 16 a 17 bodů jsou zanedbatelné).

V tomto grafu můžeme vidět četnost jednotlivých bodů (při hodnocení variantou A), přičemž nejčastěji žáci získali 14 bodů. Téměř polovina respondentů (49,93 %) měla velmi podobné výsledky, a to mezi 14 a 17 body (rozdíly mezi četnostmi pro 14, 15, 16 a 17 bodů jsou zanedbatelné).

Kumulativní četnost skupin pod 10 bodů je 90 respondentů, což je 6,23 % respondentů. Lze říct, že **alespoň poloviční úspěšnosti v mediální gramotnosti dosahují**

Graf č. 58 Celkové rozdělení bodů (varianta A)



n = 1444

skoro všichni respondenti. Zároveň kumulativní četnost skupin pro 19 a 20 bodů je 92 respondentů, tj. výborné výsledky má jen cca 6,37 % respondentů.

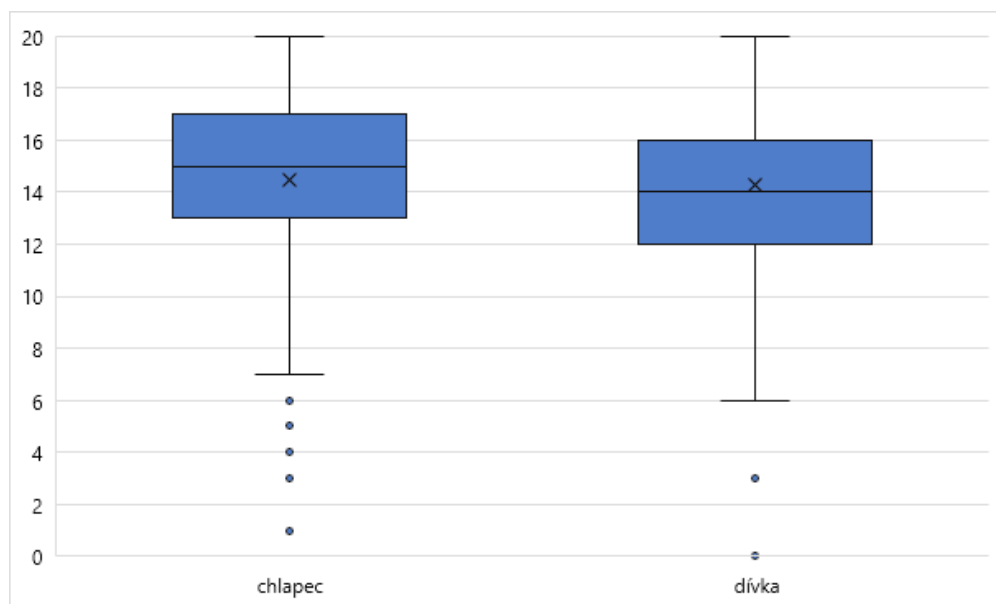
SROVNÁNÍ CHLAPCŮ A DÍVEK A SROVNÁNÍ JEDNOTLIVÝCH TŘÍD

Pro účely monografie jsem rozdíl v počtu bodů mezi dívkami a chlapci znázornila pomocí krabicového grafu č. 59. Stejný graf (graf č. 60) jsem použila i pro srovnání mezi jednotlivými třídami.

Krabicový graf, kterému se někdy přezdívá „vousatá krabička“, sestává z několika částí. Ústředním prvkem je tzv. „krabička“, jejíž spodní a horní hrana dosahuje výše 1. a 3. kvartilu (neboli 25. a 75. percentilu) vzestupně uspořádaného vektoru hodnot. Z krabičky vyrůstají „vousky“, které sahají po poslední neodlehlelou hodnotu. Za odlehlelou hodnotu (neboli outlier) je považováno pozorování, které se nachází dále než 2 směrodatné odchylky od průměru. Outlieři jsou v grafu znázorněni pomocí koleček. Posledními dvěma částmi krabicového grafu je čárka uvnitř krabičky (znázorňující medián) a křížek (znázorňující aritmetický průměr).

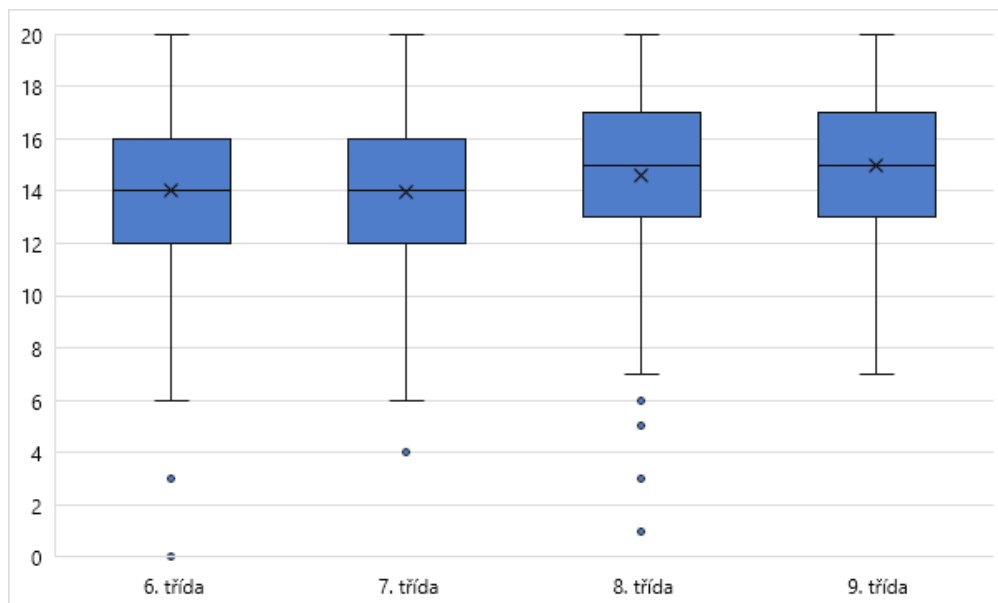
Maximální hodnota u obou skupin je 20 bodů. Minimální hodnota v případě chlapců je 7 bodů a v případě dívek 6 bodů. Medián je v případě chlapců 15 bodů a v případě dívek 14 bodů. Aritmetický průměr u chlapců připadá na 14 bodů a u dívek také na 14 bodů. **Chlapci a dívky tedy ve 2. části dotazníku dosahovali přibližně stejných výsledků**, což potvrzuje i Welchův t-test, který nenalezl významnou odlišnost (Welchova obdoba t-testu byla zvolena z toho důvodu, že rozptyly obou srovnávaných skupin se různí): $t(1291,39) = -1,11$; $p = 0,27$; $e = -0,06$. Míra účinku e vyjadřuje rozdíl mezi dívkami a chlapci ve směrodatných odchylkách a byla získána z knihovny *es.dif* (Aoki, 2020) softwaru R (R Core Team, 2022). Hodnota $-0,06$ značí prakticky nulový rozdíl.

Graf č. 59 Srovnání počtu bodů dívek a chlapců



n = 1444

Graf č. 60 Srovnání počtu bodů žáků 6., 7., 8. a 9. tříd



n = 1444

Ve všech třídách byla maximální hodnota počtu bodů 20. Minimální hodnota v případě 6. a 7. třídy činila 6 bodů a v případě 8. a 9. třídy 7 bodů. V 6. i 7. třídě byl medián i aritmetický průměr 14 bodů. Velmi podobná situace nastala i v 8. a 9. třídě,

kdy v obou třídách byl medián i aritmetický průměr 15 bodů. Welchova analýza rozptylu (zkráceně ANOVA) sice našla statisticky významný rozdíl ($F(3; 785,15) = 9,57$; $p < 0,001$), ale praktická významnost tohoto výsledku je zanedbatelná – příslušnost žáka k danému ročníku lze vysvětlit pouze 1,7 % variability závisle proměnné (míra účinku $\omega^2 = 0,017$). Z těchto výsledků plyne velmi zajímavý poznatek – **školní vzdělávání v průběhu 2. stupně v podstatě neovlivňuje mediální znalosti žáků**. Jedná se tedy o podnět k diskuzi, z jakého důvodu tomu tak je.

Veškerá data této kapitoly jsou převzata z výzkumné části monografie *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ* (2020), jejíž jsem hlavní autorkou. Zároveň je tato kapitola přesnou kopií jedné z kapitol disertační práce, kterou jsem obhájila v roce 2023.

6.2.5 Relační oddíl

Relační oddíl monografie shrnuje výsledky induktivních statistických postupů. Jsou využity statistické metody a ukazatele pro analýzu kategoriálních dat, a to χ^2 (chí-kvadrát) test nezávislosti, Cramérovo V a Pearsonova standardizovaná rezidua.

Test nezávislosti (někdy také Pearsonův χ^2 test, obecně **test dobré shody**) je statistická metoda používaná k posouzení vztahu mezi dvěma kategoriálními proměnnými. Testem ověřujeme hypotézu o tom, že proměnné jsou na sobě nezávislé (odtud název *test nezávislosti*), a tuto tzv. nulovou hypotézu se snažíme zamítnout ve prospěch tzv. alternativní hypotézy předpokládající opak, a sice že hodnoty jedné proměnné souvisejí s hodnotami druhé proměnné. Test funguje na principu srovnávání pozorovaných četností s četnostmi očekávanými, tj. četnostmi, jaké bychom očekávali, pokud by mezi proměnnými nebyl žádný vztah. Pro správné (nezkreslené) výsledky χ^2 testu je požadováno, aby žádná z očekávaných četností v kontingenční tabulce nebyla menší než 5 (méně striktní varianta tohoto pravidla zní, že tyto četnosti se mohou v tabulce objevit, ale nesmí tvořit více než $\frac{1}{4}$ všech polí kontingenční tabulky). Pokud se tak stane, lze tyto málo zastoupené kategorie sloučit (např. „vždy ano“ a „většinou ano“ lze spojit do „ano“) a test provést na takto modifikovaných proměnných (např. Hendl, 2012). Rozhodnutí o hypotézách provádíme na 5% hladině významnosti.

Pokud test najde signifikantní rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi (tedy rozdíl větší, než jaký by bylo možno vysvětlit náhodným zakolísáním), můžeme zamítnout nulovou hypotézu o nezávislosti a přijmout hypotézu alternativní. Jak silný je vztah mezi proměnnými, kvantifikujeme pomocí ukazatele **Cramérovo V**, jenž vyjadřuje míru asociace mezi dvěma kategoriálními proměnnými a nabývá hodnot mezi 0 (žádný vztah) a 1 (dokonalý vztah). V tabulce č. 12 nabízím slovní interpretaci jeho hodnot podle Akoglu (2018). Cramérovo V jsem zvolila, protože ze všech nabízených možností (běžně používaných ukazatelů) má nejlepší vlastnosti: je použitelný i pro obdélníkové tabulky a jeho maximum je vždy rovno 1 (což neplatí pro koeficient ϕ , koeficient kontingence C, ani pro Čuprovův koeficient T).

Posledním krokem při analýze kontingenčních tabulek je určení toho, kde přesně se vztah mezi proměnnými projevuje – neboli jaká kategorie jedné proměnné souvisí s jakou kategorií druhé proměnné. K tomuto jsem použila tzv. **Pearsonova**

Tab. č. 12 Slovní interpretace hodnot Cramérova V (Akoglu, 2018, Tab. 2)

Hodnota	Slovní interpretace
> 0,25	velmi silný vztah
> 0,15	silný vztah
> 0,10	středně silný vztah
> 0,05	slabý vztah
> 0	velmi slabý až žádný vztah

standardizovaná (adjustovaná) rezidua. Reziduum je ve statistice termín, jímž se označuje rozdíl mezi pozorovanou a očekávanou hodnotou (nejjednodušeji v původních jednotkách). Kladné hodnoty značí, že pozorovaná četnost byla vyšší než očekávaná, záporné hodnoty svědčí o opaku. Abychom mohli rezidua interpretovat nezávisle na původních jednotkách měření (a velikosti souboru), můžeme je podrobit transformaci, po níž bude mít tato veličina nějaké známé rozdělení pravděpodobnosti. Pearsonova standardizovaná rezidua se řídí normálním rozdělením se střední hodnotou 0 a směrodatnou odchylkou 1 (tzv. normovaným normálním rozdělením). Hodnoty ležící mimo interval $\pm 1,96$ je proto možno interpretovat jako výsledek významný na hladině 0,05, hodnoty ležící mimo interval $\pm 2,58$ jako výsledek významný na hladině 0,01 a hodnoty ležící mimo interval $\pm 3,29$ jako výsledek významný na hladině 0,001 (Field, 2017). V následujícím textu budu jako součást výsledků χ^2 testů prezentovat právě tato rezidua. Hladinu významnosti budu rozlišovat sytostí podbarvení polí tabulky (5 %, 1 %, 0,01 %) a hvězdičkovou notací (* pro hladinu 0,05, ** pro hladinu 0,01, *** pro hladinu 0,001).

TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ

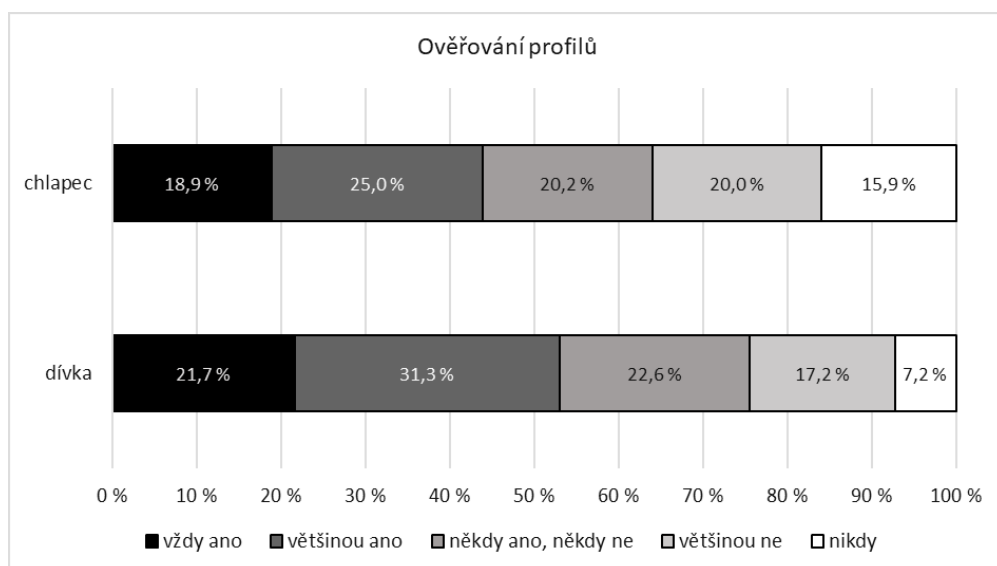
H1: Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami na 2. stupni ZŠ v ověřování pravdivosti uživatelských profilů na internetu.

U první hypotézy mě zajímala souvislost mezi pohlavím žáka (*chlapec* × *dívka*) a ověřováním pravdivosti profilů na internetu (*vždy ano* × *většinou ano* × *někdy ano*, *někdy ne* × *většinou ne* × *nikdy*). Pracovala jsem s celým souborem žáků ($N = 1\,444$). Jejich odpovědi jsou znázorněny v grafu č. 61.

Test nezávislosti našel signifikantní souvislost mezi pohlavím žáka a ověřováním pravdivosti uživatelských profilů na internetu ($\chi^2(4) = 33,02$; $p < 0,001$). **Hypotézu přijímám.** Cramérův koeficient V kvantifikoval nalezený vztah jako silný ($V = 0,15$). V tabulce č. 13 uvádím hodnoty Pearsonových standardizovaných reziduí.

Na základě tabulky lze tvrdit, že mezi chlapci je statisticky významně více těch, kteří *nikdy neověřují* pravdivost uživatelských internetových profilů (mezi dívkami

Graf č. 61 Kontingenční graf k hypotéze 1



Tab. č. 13 Pearsonova standardizovaná rezidua k hypotéze 1

N = 1 444 žáků		Ověřování pravdivosti uživatelských profilů na internetu				
		vždy ano	většinou ano	někdy ano, někdy ne	většinou ne	nikdy
Pohlaví	chlapec	-1,31	-2,64**	-1,09	1,39	5,21***
	dívka	1,31	2,64**	1,09	-1,39	-5,21***

Pozn.: Symbol * značí významnost na hladině 0,05, ** značí významnost na hladině 0,01, *** značí významnost na hladině 0,001.

tedy naopak méně), než kolik bych očekávala, kdyby pohlaví nesouviselo s přístupem k ověřování pravdivosti těchto profilů. Z chlapců tuto možnost zvolilo 15,9 %, z dívek pouze 7,2 %. Signifikantní rozdíl v opačném směru se projevil u odpovědi *většinou ano*, kterou volilo 31,3 % dívek a 25,0 % chlapců. Obecně lze říct, že u odpovědi ve směru „ano“ vidíme kladné reziduální hodnoty u dívek (záporné u chlapců) a u odpovědi ve směru „ne“ naopak záporné reziduální hodnoty u dívek (kladné u chlapců), což naznačuje, že **co se týče důvěry v pravdivost uživatelských profilů, dívky se chovají na internetu obezřetněji.**

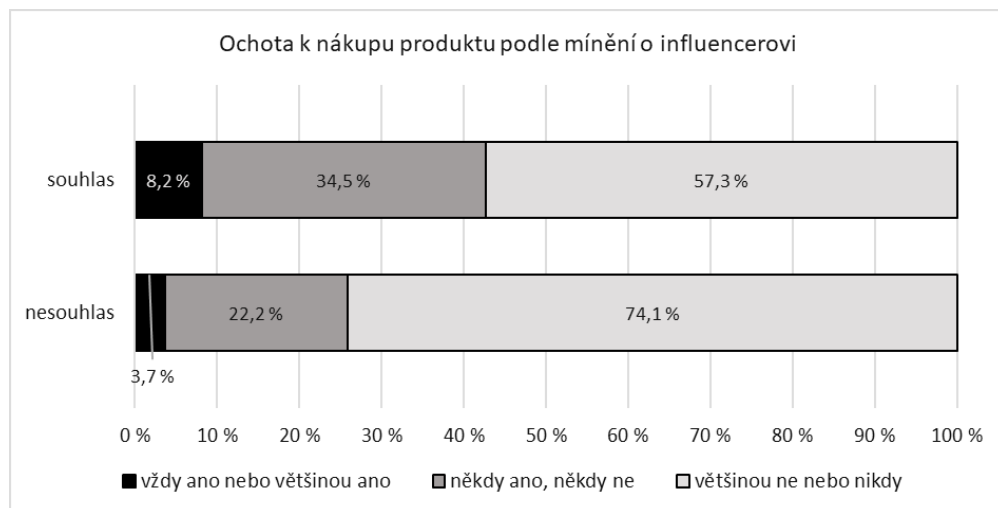
H2: U žáků 2. stupně ZŠ existuje souvislost mezi názorem, zda je influencer přesvědčený o kvalitě propagovaného výrobku, a ochotou si daný výrobek zakoupit.

Při ověřování této hypotézy jsem z důvodu smysluplnosti pracovala jen s podsuborem žáků, kteří:

- a) sledují influencery (vyřadila jsem tedy ty žáky, kteří uvedli, že *influencery nesledují*),
- b) jednoznačně se vyjádřili k tomu, zda si myslí, že influencer, jenž propaguje nějaký výrobek, je přesvědčený o kvalitě tohoto výrobku (odpověď *nevím* totiž není v tomto kontextu informativní; zajímá mě jen možnosti *ano* × *ne*).

Zůstalo mi 749 validních odpovědí. Během analýz jsem se nicméně potýkala s problémem příliš nízkých očekávaných četností v některých kategoriích, a proto jsem přistoupila k jejich sloučení. Proměnná „ochota k nákupu“ tak nově nabývá jen tří možných hodnot: *vždy ano nebo většinou ano* × *někdy ano, někdy ne* × *většinou ne nebo nikdy*. Odpovědi žáků jsou zachyceny v grafu č. 62.

Graf č. 62 Kontingenční graf k hypotéze 2



Test nezávislosti odhalil signifikantní souvislost mezi názorem, zda je influencer přesvědčený o kvalitě propagovaného výrobku, a ochotou žáka si daný výrobek zakoupit ($\chi^2(2) = 22,17$; $p < 0,001$). **Hypotézu tedy přijímám.** Cramérův koeficient V kvantifikoval vztah jako silný ($V = 0,17$). V tabulce č. 14 uvádím hodnoty Pearsonových standardizovaných reziduí.

Největší rozdíly v četnostech oproti tomu, co bych očekávala, pokud by platila nulová hypotéza, lze pozorovat ve sloučené kategorii *většinou ne nebo nikdy*. Žáci, kteří se domnívají, že influencer **není** přesvědčen o kvalitě propagovaného výrobku, mají signifikantně menší chuť si výrobek zakoupit (74,1 % jej nechce zakoupit *většinou ne nebo nikdy*) než žáci, kteří se domnívají, že influencer o kvalitě výrobku přesvědčen **je** (z nich nechce výrobek *většinou ne nebo nikdy* zakoupit 57,3 %). Žáci s druhým prezentovaným názorem (že influencer **je** přesvědčen o kvalitě propagovaného výrobku) si naopak signifikantně častěji chtějí výrobek zakoupit *vždy nebo většinou* (8,2 % oproti 3,7 %), popř. *někdy ano a někdy ne* (34,5 % oproti 22,2 %). Lze tedy vyvodit, že **k tomu, aby žák byl ochoten si influencerem propagovaný výrobek zakoupit, je vhodné, aby si myslel, že influencer tak činí z přesvědčení o kvalitě výrobku.**

Tab. č. 14 Pearsonova standardizovaná rezidua k hypotéze 2

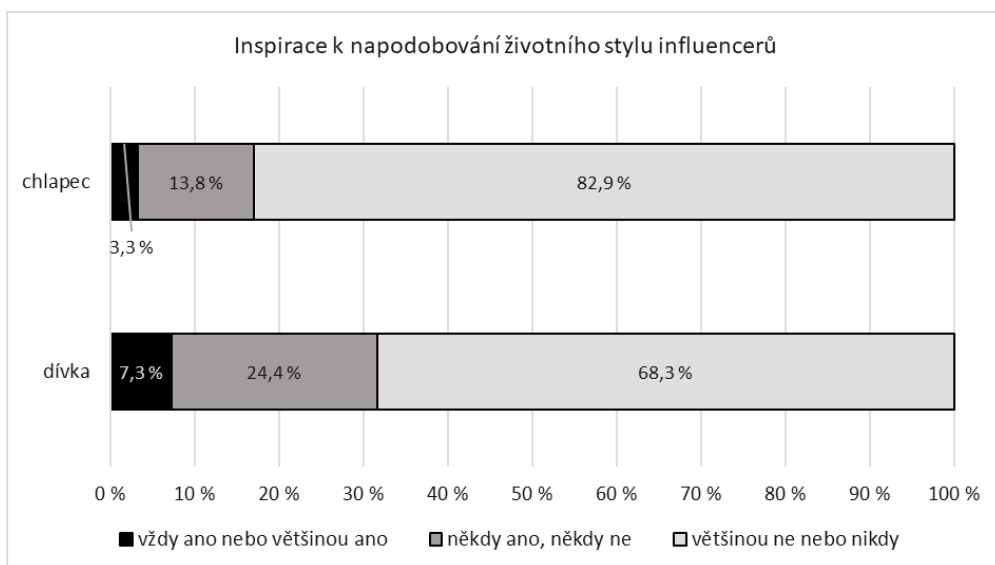
N = 749 žáků		Ochota si zakoupit propagovaný výrobek		
		vždy ano nebo většinou ano	někdy ano, někdy ne	většinou ne nebo nikdy
Souhlas s tvrzením	ano	2,60**	3,53***	-4,58***
	ne	-2,60**	-3,53***	4,58***

Pozn.: Souhlas s tvrzením (úplně vlevo) = názor, že influencer je přesvědčen o kvalitě propagovaného výrobku. Symbol * značí významnost na hladině 0,05, ** značí významnost na hladině 0,01, *** značí významnost na hladině 0,001.

■ H3: Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami na 2. stupni ZŠ v inspiraci k napodobování alternativního životního stylu influencerů.

Třetí hypotéza zkoumá vztah mezi pohlavím žáka (*chlapec × dívka*) a inspirací k napodobování alternativního životního stylu oblíbených influencerů. Opět bylo kvůli smysluplnosti výsledků žádoucí pracovat jen s podsouborem žáků, kteří *influencery sledují* (vyřadila jsem tedy ty žáky, kteří uvedli, že *influencery nesledují*). Kvůli porušení podmínky minimální očekávané četnosti jsem i zde byla nucena přistoupit ke sloučení kategorií. Proměnná „inspirace k napodobování alternativního životního stylu influencerů“ tak nově nabývá pouze tří možných hodnot: *vždy ano nebo většinou ano × někdy ano, někdy ne × většinou ne nebo nikdy*. Odpovědi žáků si můžeme prohlédnout v grafu č. 63.

Graf č. 63 Kontingenční graf k hypotéze 3



Test nezávislosti našel signifikantní souvislost mezi pohlavím žáka a inspirací k napodobování alternativního životního stylu influencerů ($\chi^2(2) = 31,68; p < 0,001$). **Hypotézu tak přijímám.** Nalezený vztah je možné označit jako silný (Cramérovo $V = 0,17$). V tabulce č. 15 uvádím hodnoty Pearsonových standardizovaných reziduí.

Tab. č. 15 Pearsonova standardizovaná rezidua k hypotéze 3

N = 1 149 žáků		Inspirace k napodobování alternativního životního stylu influencerů		
		vždy ano nebo většinou ano	někdy ano, někdy ne	většinou ne nebo nikdy
Pohlaví	chlapec	-2,89**	-4,44***	5,60***
	dívka	2,89**	4,44***	-5,60***

Pozn.: Symbol * značí významnost na hladině 0,05, ** značí významnost na hladině 0,01, *** značí významnost na hladině 0,001.

Z tabulky můžeme vyčíst, že mezi chlapci je signifikantně více těch, kteří *většinou nebo nikdy nenapodobují* alternativní životní styl influencerů (82,9 %), než kolik jich je mezi dívkami (68,3 %). Mezi dívkami je naopak signifikantně více těch, které alternativní životní styl influencerů *napodobují vždy nebo většinou* (73 %), popř. *někdy ano a někdy ne* (24,4 %), než kolik jich je mezi chlapci (*vždy nebo většinou* 3,3 %, *někdy ano a někdy ne* 13,8 %). **Dívky jsou tedy obecně k napodobování alternativního životního stylu influencerů náchylnější.**

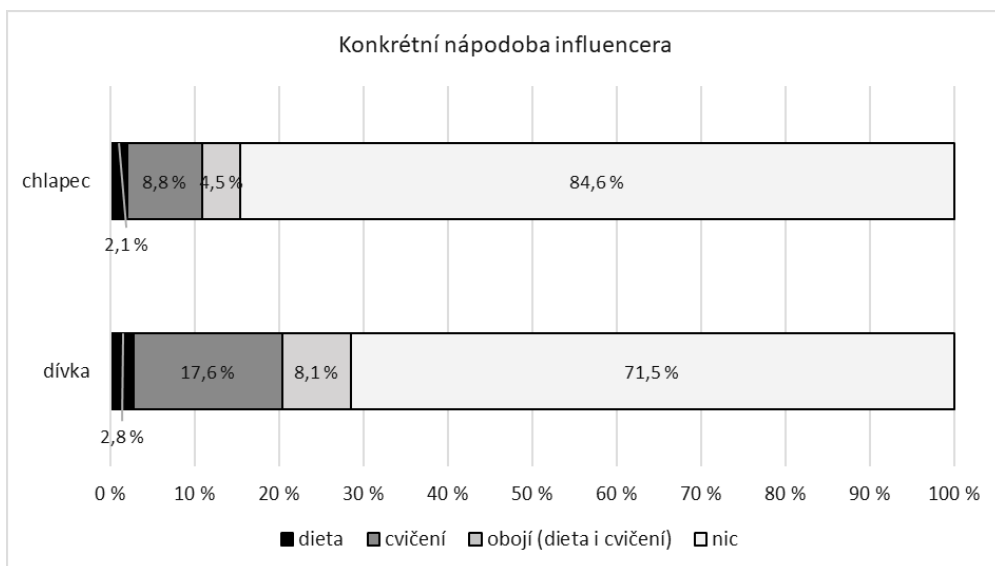
■ H4: Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami na 2. stupni ZŠ ve snaze podobat se oblíbenému influencerovi pomocí držení diety nebo dodržování cvičebního režimu.

Čtvrtá hypotéza svým tématem navazuje na předchozí. Rozvíjí téma nápodoby životního stylu oblíbených influencerů – opět jsem proto vyřadila ty žáky, kteří uvedli, že *influencery nesledují*, a ponechala jsem jen ty, kteří v otázce nápodoby influencerů vybrali jednu ze čtyř následujících možností: *ano, držel/a jsem dietu* × *ano, dodržoval/a jsem cvičební režim* × *ano, držel/a jsem dietu a dodržoval/a cvičební režim* × *ne*. Druhou zkoumanou proměnnou je pohlaví (*chlapec* × *dívka*). Odpovědi žáků jsou zachyceny v grafu č. 64.

I tentokrát test nezávislosti našel signifikantní vztah mezi pohlavím žáka a konkrétními způsoby napodobování životního stylu influencerů ($\chi^2(3) = 28,11; p < 0,001$). **Hypotézu proto přijímám.** Nalezený vztah lze označit za silný (Cramérovo $V = 0,16$). V tabulce č. 16 uvádím hodnoty Pearsonových standardizovaných reziduí.

Tabulka sděluje, že mezi chlapci je signifikantně více těch, kteří se *nesnaží podobat* (pomocí držení diety ani pomocí cvičebního režimu) svým oblíbeným influencerům (84,6 %), než kolik jich je mezi dívkami (71,5 %). Mezi dívkami je naopak signifikantně více těch, které *dodržují cvičební režim* (17,6 %), případně *kombinují cvičení s dietou* svých oblíbených influencerů (8,1 %), než kolik jich je mezi chlapci (*cvičební režim* 8,8 %, *kombinace obojího* 4,5 %). V samotném držení diety podle oblíbených

Graf č. 64 Kontingenční graf k hypotéze 4



Tab. č. 16 Pearsonova standardizovaná rezidua k hypotéze 4

N = 1 164 žáků		Zkušenost s nápodobou oblíbeného influencera			
		dieta	cvičební režim	obojí (dieta i cvičební režim)	ne
Pohlaví	chlapec	-0,81	-4,25***	-2,44*	5,24***
	dívka	0,81	4,25***	2,44*	-5,24***

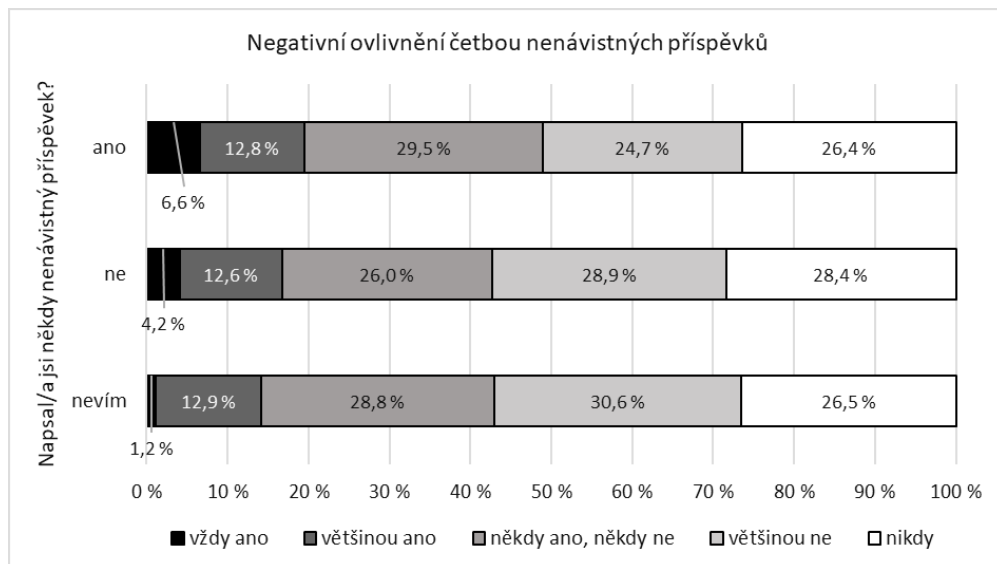
Pozn.: Symbol * značí významnost na hladině 0,05, ** značí významnost na hladině 0,01, *** značí významnost na hladině 0,001.

influencerů nenacházím mezi chlapci a dívkami signifikantní rozdíl. **Dívky jsou tedy náchylnější k dodržování cvičebního režimu, případně jej kombinují s dietou, než chlapci.**

H5: U žáků 2. stupně ZŠ existuje souvislost mezi psaním nenávistných příspěvků na internet a mírou, do jaké jsou jejich četbou negativně ovlivňováni.

Předposlední hypotéza se týká vztahu mezi tím, zda žák někdy napsal nenávistný příspěvek na internet (*ano* × *ne* × *nevím*), a pocítováním negativního vlivu četby těchto příspěvků (*vždy ano* × *většinou ano* × *někdy ano*, *někdy ne* × *většinou ne* × *nikdy*). Pracovala jsem s celým souborem žáků ($N = 1\,444$). Odpovědi jsou znázorněny v grafu č. 65.

Graf č. 65 Kontingenční graf k hypotéze 5



Test nezávislosti tentokrát nenalezl signifikantní souvislost mezi proměnnými ($\chi^2(8) = 10,99$; $p = 0,202$), což potvrzuje i nízká hodnota Cramérova koeficientu ($V = 0,06$), indikující slabý (až žádný) vztah. **Hypotézu nemůžu přijmout.**

Pearsonova standardizovaná rezidua nyní nebudu uvádět, protože zkoumat, kde přesně se odchylky objevily, má smysl pouze v případě, kdy test dojde k signifikantnímu výsledku.

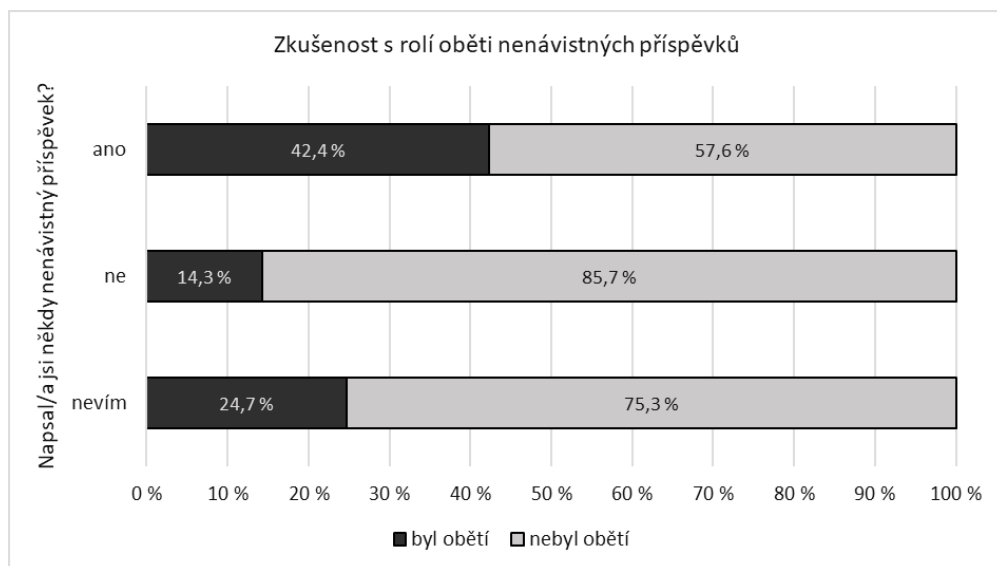
H6: U žáků 2. stupně ZŠ existuje souvislost mezi psaním nenávistných příspěvků na internet a tím, zda se sami stali oběťmi těchto příspěvků.

Poslední hypotéza cílila na vztah mezi psaním nenávistných příspěvků na internet (*ano* × *ne* × *nevím*) a zkušeností s rolí oběti/terče těchto příspěvků (*ano* × *ne*). Pracovala jsem s celým souborem žáků ($N = 1\,444$), jejichž odpovědi jsou zachyceny v grafu č. 66.

Test nezávislosti ukázal na signifikantní souvislost mezi psaním nenávistných příspěvků na internet a zkušeností s rolí oběti těchto příspěvků ($\chi^2(2) = 106,83$; $p < 0,001$). Nalezený vztah je velmi silný (Cramérovo $V = 0,27$). **Hypotézu přijímám.** V tabulce č. 17 uvádím hodnoty Pearsonových standardizovaných reziduí.

Z tabulky je patrné, že žáci, kteří již *někdy napsali* nenávistný příspěvek na internet, byli terčem těchto příspěvků signifikantně častěji (42,4 %), než bych očekávala, kdyby zkoumané jevy byly nezávislé. Naopak žáci, kteří vypověděli, že nenávistný příspěvek ještě *nikdy napsali*, se jejich oběťmi stali signifikantně méně často (14,3 %), než bych za platnosti nulové hypotézy očekávala. **Lze shrnout, že kdo píše nenávistné příspěvky, má i vyšší šanci na osobní zkušenost s nimi, a naopak kdo je nepíše, ten se s nimi spíše na vlastní osobě nesetkal.** Upozorňuji však, že nyní nepopisuji

Graf č. 66 Kontingenční graf k hypotéze 6



Tab. č. 17 Pearsonova standardizovaná rezidua k hypotéze 6

N = 1 444 žáků		Byl obětí nenávistných příspěvků	
		ano	ne
Napsal někdy nenávistný příspěvek	ano	9,87***	-9,87***
	ne	-9,32***	9,32***
	nevím	1,22	-1,22

Pozn.: Symbol * značí významnost na hladině 0,05, ** značí významnost na hladině 0,01, *** značí významnost na hladině 0,001.

kauzalitu. Nelze s jistotou tvrdit, co bylo dříve – zda žák kupříkladu nejdříve psal nenávistné příspěvky a ty se jednoho dne otočily proti němu, nebo naopak prvně zkusil roli oběti a až poté se sám uchýlil k psaní těchto příspěvků. Na tuhle otázku bych mohla odpovědět jen tehdy, pokud bych se na to žáků detailněji zeptala.

SHRnutí VÝSLEDKŮ RELaČNÍHO ODDÍLU:

V závěrečné tabulce č. 18 nabízím přehled výsledků testování hypotéz. Celkem bylo přijato pět ze šesti hypotéz a všechny statisticky významné efekty byly významné také prakticky (podle Cramérova V).

Tab. č. 18 Shrnutí rozhodnutí o hypotézách

Hypotéza	Přijata?	Hlavní zjištění	Síla efektu
H1: Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami na 2. stupni ZŠ v ověřování pravdivosti uživatelských profilů na internetu.	ano	dívky jsou obezřetnější než chlapci	silný vztah
H2: U žáků 2. stupně ZŠ existuje souvislost mezi názorem, zda je influencer přesvědčený o kvalitě propagovaného výrobku, a ochotou si daný výrobek zakoupit.	ano	názor, že influencer je přesvědčený o kvalitě propagovaného výrobku, podporuje ochotu si daný výrobek zakoupit	silný vztah
H3: Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami na 2. stupni ZŠ v inspiraci k napodobování alternativního životního stylu influencerů.	ano	dívky se inspirují víc než chlapci	silný vztah
H4: Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami na 2. stupni ZŠ ve snaze podobat se oblíbenému influencerovi pomocí držení diet nebo dodržování cvičebního režimu.	ano	chlapci jsou méně náchylní než dívky, dívky častěji cvičí / cvičí a drží dietu než chlapci	silný vztah
H5: U žáků 2. stupně ZŠ existuje souvislost mezi psaním nenávistných příspěvků na internet a mírou, do jaké jsou jejich četbou negativně ovlivňováni.	ne	—	slabý až žádný vztah
H6: U žáků 2. stupně ZŠ existuje souvislost mezi psaním nenávistných příspěvků na internet a tím, zda se sami stali oběťmi těchto příspěvků.	ano	kdo píše nenávistné příspěvky, má s nimi častěji osobní zkušenost	velmi silný vztah

7

Výzkum Český učitel ve světě médií

V rámci empirické části publikace bude představen také druhý výzkum s názvem *Český učitel ve světě médií* z roku 2021, do něhož jsem byla aktivně zapojena jako spoluautor. Zabývá se dílčími aspekty mediální výchovy z opačné strany – tedy ze strany učitelů. Výzkum se zaměřoval na to, která **média** považují učitelé za **důvěryhodná** a která ne, která média pravidelně sledují, odkud čerpají informace do výuky, zda se orientují v tom, která média jsou veřejnoprávní apod. Další část se orientovala na **problematiku dezinformací**, kde nás zajímalo především to, zda čeští učitelé dokážou dezinformační obsah rozeznat. Pro tyto účely bylo vybráno 34 známých a populárních výroků, u nichž učitelé uváděli jejich pravdivost či nepravdivost, popřípadě mohli uvést, že nejsou schopni výrok relevantně posoudit. Poslední část byla věnována **mediální výchově v prostředí školy** – zda pedagogové považují mediální výchovu za důležitou, zda v rámci své učitelské přípravy prošli výcvikem v oblasti mediální výchovy a jakou formu, témata a časovou dotaci preferují (Kopecký a kol., 2021).

V následujících kapitolách představím výzkumný nástroj, výzkumný soubor a výsledky samotného výzkumu. Vzhledem k tomu, že se nejedná o můj samostatný výzkum realizovaný v rámci tvorby monografie, nebudu se mu věnovat do takových podrobností jako výzkumu popsanému v 6. kapitole. Zjištěná data zde uvádím především z toho důvodu, abych pokryla problematiku mediální výchovy a mediální gramotnosti v celé její šíři – tedy nejen z hlediska žáků, ale i učitelů.

Při zpracování celé kapitoly budu vycházet z výzkumné zprávy *Český učitel ve světě médií* vydané v elektronické podobě roku 2021, která vznikla ve spolupráci Centra prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a společnosti O2 Czech Republic. Výzkum byl financován ze zdrojů O2 Czech Republic v rámci smluvního výzkumu a z interních prostředků Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Celá kapitola je zároveň přesnou kopií jedné z kapitol disertační práce, kterou jsem obhájila v roce 2023.

7.1 Metodologie

7.1.1 Výzkumný nástroj

Výzkum byl s ohledem na množství respondentů orientován kvalitativně. Při sběru dat byl použit anonymní elektronický dotazník, který byl distribuován v rámci všech krajů ČR. Sběr dat probíhal od 1. 2. 2021 do 15. 6. 2021 a pro jejich vyhodnocování byl použit software MS Excel 2019, Statistica 14.0 a R.

7.1.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl tvořen **2155 českými učiteli** ve věkovém rozmezí od 21 do 82 let (věkový průměr činil 47,21 let), z nichž 77,82 % byly ženy a 22,18 % muži. Učitelů působících na 1. stupni ZŠ bylo 22,69 %, učitelů působících na 2. stupni ZŠ bylo 41,48 % a středoškolských učitelů bylo 24,73 %. Drtivá většina z nich (78,10 %) disponovala pedagogickým vzděláním na magisterské úrovni, vysokoškolské vzdělání s doplňujícím pedagogickým studiem potvrdilo 8,72 % respondentů. Respondenti z Moravskoslezského kraje byli zastoupeni v největší míře (13,64 %), následovali respondenti z Olomouckého kraje (10,72 %), hlavního města Prahy (9,33 %) a Jihomoravského kraje (8,68 %) (Kopecký a kol., 2021).

7.2 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu lze pro přehlednost rozčlenit do několika tematických oddílů – učitelé a média, učitelé a (dez)informace, učitelé a mediální obsah, učitelé a mediální výchova. Veškerá data, tabulky a grafy použité v této podkapitole vychází z výzkumné zprávy *Český učitel ve světě médií* (2021) od Kopeckého, Szotkowského, Voráče, Krejčí a mne.

7.2.1 Učitelé a média

V tomto oddíle jsme se s výzkumným týmem zaměřili na tištěná a elektronická média, rádia a televize, které učitelé konzumují. Zajímalo nás také, která z těchto médií považují za důvěryhodná a která by případně doporučili či nedoporučili svým žákům. V poslední části prvního oddílu jsme se orientovali na to, ze kterých médií čerpají učitelé informace do výuky a které youtubery by doporučili ke sledování svým žákům.

Mezi nejčtenější **tištěné deníky** zacílené na zpravodajství (neorientovali jsme se na média zaměřená na určitou specifickou oblast) patří **Mladá fronta DNES**, kterou čte pravidelně 14,01 % učitelů, za ní následuje týdeník Respekt (11,46 %). I přesto, že je deník Blesk nejčtenějším periodikem v ČR, mezi učiteli jej pravidelně čte jen zanedbatelné množství (1,07 %). Nejméně pravidelných čtenářů má pak deník Aha! (0,60 %), který je učiteli považován za jeden z nejvíce nedůvěryhodných deníků (36,57 %). Na opačném spektru stojí **Hospodářské noviny**, kterým důvěřuje 75 % učitelů, a zároveň by je nejvíce z nich doporučilo svým žákům jako zdroj informací (49,51 %).

Čtenost **elektronických médií** do jisté míry koreluje se čteností tištěných médií, kdy byl za nejčtenější zpravodajský portál zvolen **iDNES.cz** (40,14 %), jenž je

elektronickou obdobou Mladé fronty DNES. Následoval portál Aktuálně.cz (33,46 %) a Novinky.cz (30,44 %). Za nejdůvěryhodnější a zároveň nejvíce doporučované webové portály byly učitelé zvoleny stránky **České tiskové kanceláře** (75,82 %), **iRozhlasu** (75,58 %) a **ČT24** (71,90 %). Naopak serverům jako Aeronet (89,87 %), Sputniknews (89,73 %) a Nová republika (87,32 %) valná většina učitelů nedůvěřuje.

Jako nejvíce sledovanou (75,03 %) a zároveň nejdůvěryhodnější (67,71 %) **televizi** označili učitelé **Českou televizi**. Mezi **rádii** pak z hlediska poslechu (41,44 %) a důvěryhodnosti (79,65 %) dominuje **Český rozhlas**. Jistý rozpor můžeme sledovat u křesťanského rádia Proglas, které za důvěryhodné považuje 52,44 % učitelů a za nedůvěryhodné 20,33 % učitelů. Poměrně velká shoda byla zjištěna u TV Barrandov, která byla označena 79,84 % učitelů jako nejvíce nedůvěryhodná.

Z dat tedy vyplývá, že učitelé mají **poměrně velkou důvěru ve veřejnoprávní média, ať už se jedná o rádio (Český rozhlas), televizi (Česká televize) nebo jejich elektronickou verzi (iRozhlas, ČT24, ctk.cz).**

Tab. č. 19 Z jakých zdrojů čerpají učitelé informace do výuky

Médium	Používám k výuce
Učebnice pro daný předmět v tištěné podobě	87,66 %
YouTube	85,66 %
Wikipedia	71,00 %
Učebnice pro daný předmět v elektronické podobě	63,20 %
DUMy	58,38 %
Slovníky online	53,13 %
Encyklopedie tištěné	46,03 %
Dokumenty (na DVD, Netflixu atd.)	43,02 %
To, co mi najde vyhledávač Google (tj. náhodné webové stránky)	42,41 %
Pinterest	38,28 %
Online zpravodajská média	38,10 %
Slovníky tištěné	34,20 %
Khanova škola	16,10 %
Tištěná zpravodajská média	14,01 %
Facebook	13,41 %
Portály se vzdělávacími kurzy (Coursera, FutureLearn, Udemy)	10,72 %

n = 2155

Poslední část prvního oddílu zkoumala, ze kterých zdrojů čerpají učitelé informace do výuky. Z tabulky lze zjistit, že u učitelů převládají **tištěné učebnice** (87,66 %), kterým konkurují internetové servery, zvláště **YouTube** (85,66 %) a **Wikipedie** (71 %).

Důvěryhodnost tištěných učebnic je podle učitelů jejich největší výhodou oproti internetovým zdrojům. Pokud bychom se zaměřili na konkrétní YouTube kanály využívané učiteli při jejich přípravách, velkou roli zde sehrávají obsahy tvořené **univerzitami či vědeckými institucemi**, jako je například kanál Otevřená věda (45,67 %), projekty univerzit (38,95 %), kanál Petr Curko (38,07 %) a Na potítku (29,61 %).

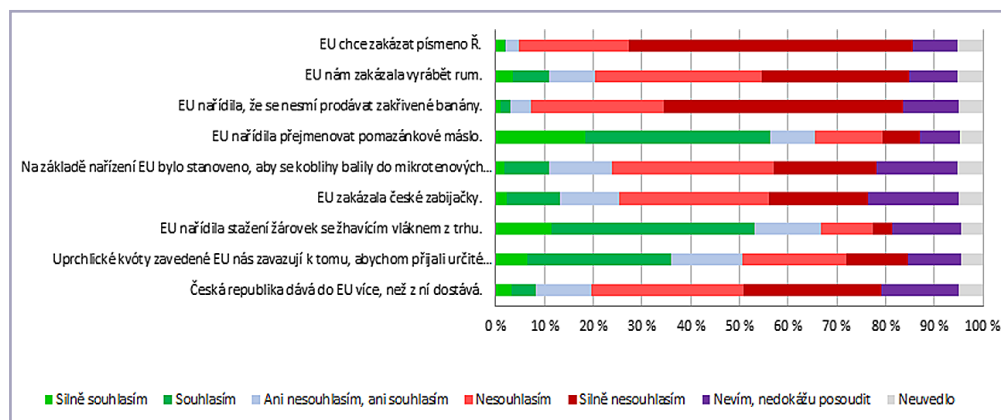
Při zpracování prvního oddílu jsem vycházela z kapitoly 4.1 výzkumné zprávy *Český učitel ve světě médií* (Kopecký a kol., 2021).

7.2.2 Učitelé a (dez)informace

Druhý oddíl se skládal z vybraných konkrétních tvrzení a výroků, které měli učitelé označit jako nepravdivé či pravdivé, mohli také uvést, že si nejsou jistí odpovědi či nejsou schopni danou informaci kriticky posoudit, protože o ní nemají dostatek informací. Žádné z tvrzení nebylo autory výzkumu předem označeno jako dezinformace či hoax. Celkem jsme ve výzkumu pracovali s 9 výroky o **Evropské unii**, 19 výroky o **pandemii covid-19** a 17 tvrzeními o **světě**.

VÝROKY O EVROPSKÉ UNII

Graf č. 67 Posouzení pravdivosti výroků o Evropské unii



n = 2155

Mezi **nepravdivé** výroky uvedené v předchozím grafu patří:

- **EU chce zakázat písmeno Ř.** – Tuto satirickou zprávu správně rozpoznalo 80,79 % učitelů a pouhá 2 % zprávu chybně označila jako pravdivou. Jedná se o výrok, kde bylo zaznamenáno **nejvíce správných odpovědí**.
- **EU nám zakázala vyrábět rum.** – Jedná se o hoax, protože EU reguluje pouze název, nikoliv nápoj samotný. Správně odpověděla více než polovina učitelů (64,5 %), chybně (výrok označili za pravdivý) 10,86 % učitelů.
- **EU nařídila, že se nesmí prodávat zakřivené banány.** – Jedná se o výrok s druhým nejvyšším počtem správných odpovědí (76,47 %). U potvrzení pravdivosti se dopustilo chyby jen 2,88 % pedagogů.

- **Na základě nařízení EU bylo stanoveno, aby se koblihy musely balit do mikrotenových sáčků tak, aby „byla vyloučena rizika jejich kontaminace a po dobu prodeje zachována jejich zdravotní nezávadnost a jakost“.** – V tomto případě se jedná o mýtus, který správně rozpoznalo 54,29 % učitelů a 10,95 % učitelů chybně označilo mýtus za pravdu.
- **V důsledku vstupu ČR do EU došlo k takové právní úpravě, která de facto zakazuje klasické zabijačky.** – Tento výrok za nepravdivý správně označila pouhá polovina učitelů (51,04 %), za pravdivý jej považuje 13,09 % učitelů.
- **ČR dává do EU více, než z ní dostává.** – Jedná se o nepravdivý výrok, který správně označilo 59,85 % učitelů, zmýlilo se pouhých 8,26 % učitelů.

Mezi **pravdivé** výroky uvedené v předchozím grafu patří:

- **Na základě rozhodnutí EU se musely výrobky označované jako „pomazánkové máslo“ přejmenovat.** – Jedná se o pravdivou informaci, která souvisí s regulacemi názvů. Správně odpovědělo 56,29 % učitelů, chybně 21,67 % učitelů. Poměrně vysoká chybovost může být dána skutečností, že učitelé zaměnili regulaci názvu výrobku za jeho zákaz.
- **EU nařídila postupné stažení klasických žárovek se žhavicím vláknem z trhu.** – Více než polovina učitelů (53,13 %) správně označila výrok za pravdivý. Zmýlilo se 14,76 % učitelů, kteří jej označili za nepravdivý.

Poněkud složitější je výrok „**Uprchlícké kvóty zavedené EU nás zavazují k tomu, abychom přijali určité množství uprchlíků z válkou postižených zemí (Sýrie, Eritrea, Irák).**“. Uprchlícké kvóty vyžadují, aby ČR přijala určité množství uprchlíků, ta však tyto kvóty odmítla respektovat. Výrok lze tedy vyhodnotit různě – je zde sice reálná závaznost z pohledu EU, nicméně na druhé straně je odmítnutí této závaznosti ze strany ČR. Proto se u tohoto výroku objevuje různé hodnocení, kdy jej 36,06 % učitelů označilo za pravdivý a 33,78 % za nepravdivý. Z toho důvodu jsme tento výrok a jeho hodnocení nezapočítávali do výsledného skóre.

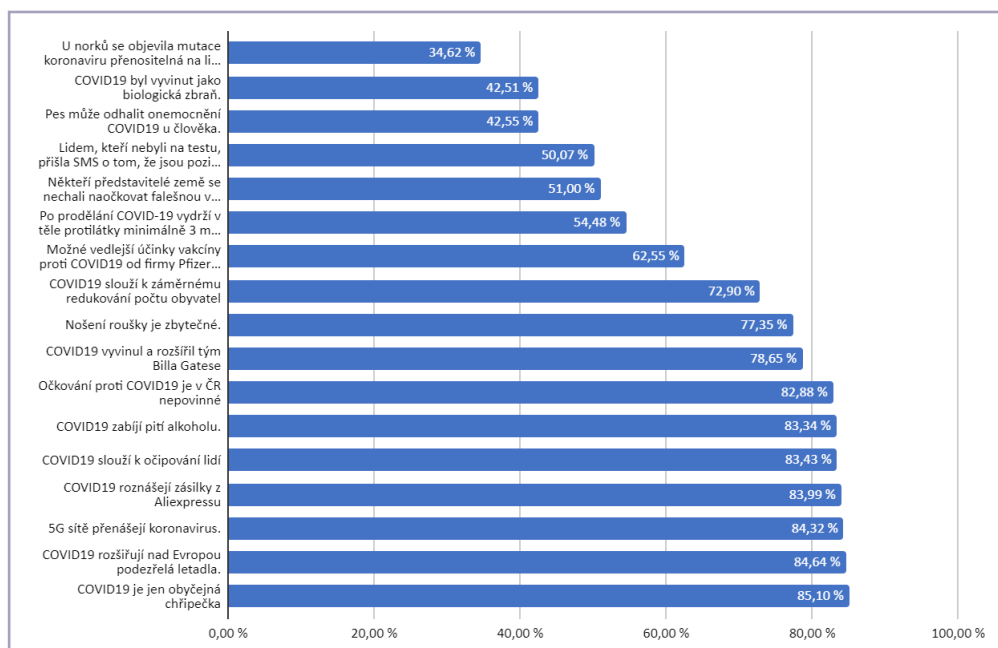
Při provedení analýzy všech výroků (kromě jednoho) o **EU** jsme došli k závěru, že **62 % učitelů dokáže správně určit jejich pravdivost**. Učitelů, kteří při určování pravdivosti chybovali, je 10,57 %. Určité procento učitelů (13,02 %) uvedlo, že v tuto chvíli nemá dostatek informací k posouzení pravdivosti výroků. V tomto případě se jedná o jeden ze znaků mediálně gramotného jedince, který dokáže přiznat, že v daný moment nemá dostatek relevantních informací k tomu, aby mohl učinit nějaký závěr.

VÝROKY O PANDEMII COVID-19

Pandemie covid-19 byla dlouhou dobu hlavním tématem téměř všech médií a přinesla velké množství pravdivých, ale i nepravdivých informací. My jsme zvolili celkem 19 výroků, které se týkají vzniku viru („Covid-19 vyvinul a rozšířil tým Billa Gatese.“), jeho šíření („Covid-19 roznášejí nad Evropou podezřelá letadla.“, „Covid-19 roznášejí zásilky z Aliexpressu.“, „5G síť přenáší koronavirus.“), jeho charakteristiky („Covid-19 je jen obyčejná chřipčka.“), jeho cílech („Covid-19 slouží k očipování lidí.“, „Covid-19

slouží k záměrnému redukování počtu obyvatel.“) či způsobu léčby („Covid-19 zabíjí pití alkoholu.“) apod.

Graf č. 68 Správné posouzení výroků o pandemii covid-19



n = 2155

Na tomto místě se nebudeme zabývat analýzou každého výroku zvlášť, ale shrneme si celkové výsledky učitelů týkající se hodnocení pravdivosti 16 výroků, přičemž tři výroky byly z celkového hodnocení vyloučeny, protože jejich posuzování bylo obtížnější. Jedná se o výroky:

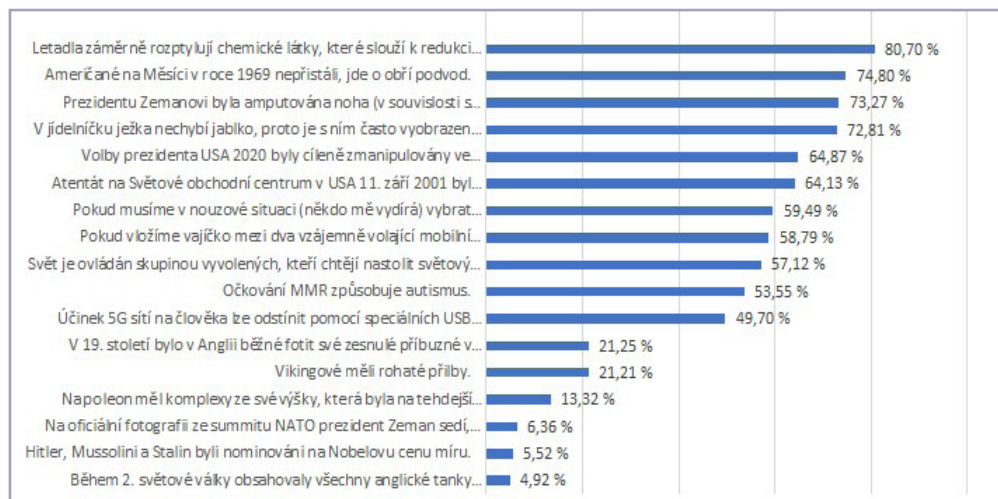
- **Počty úmrtí s covid-19 neodpovídají skutečnosti prezentované v médiích.** – Přibližně podobné procento učitelů označilo výrok za pravdivý (28,12 %) a nepravdivý (27,70 %). Tato rozpolcenost dává smysl, protože některé ze zemřelých osob byly sice pozitivní na covid-19, avšak tato nemoc nemusela být primární příčinou úmrtí.
- **Opatření zaváděná státem proti šíření koronaviru omezují svobodu a demokracii.** – Opět se jedná o obtížnější výrok, který 41,76 % učitelů označilo za nepravdivý a 29,88 % za pravdivý. V případě ochrany zdraví počítá Listina základních práv a svobod s jistým omezením práv. Otázkou však je, zda byla práva omezena adekvátně dané situaci.
- **Lidem, kteří nebyli na testu, přišla SMS o tom, že jsou pozitivní.** – V případě tohoto výroku došlo k zajímavé situaci, kdy se původně jednalo o hoax, který byl posláze online pachateli zneužit k phishingu (podvodná technika snažící se z obětí vylákat citlivé údaje). V tomto případě měli pravdu učitelé, kteří výrok označili za pravdivý (19,16 %), i učitelé, kteří jej vyhodnotili jako nepravdivý (30,90 %).

Při vynechání těchto tří výroků jsme došli k závěru, že **67,91 % učitelů dokáže správně určit pravdivost výroků o pandemii covid-19**. Chybně odpovědělo pouhých 4,56 % učitelů a 15,09 % uvedlo, že z důvodu nedostatku informací nedokážou výroky posoudit.

VÝROKY O SVĚTĚ KOLEM NÁS

V poslední části tohoto oddílu jsme učitelům předali k posouzení 17 výroků různého obsahového zaměření. Ty lze rozčlenit na výroky **konspirační, klasické hoaxy a dezinformace, historické mýty a historické pravdy** (ty nezapočítáváme do výsledného hodnocení, protože k jejich posouzení jsou nutné historické znalosti). Nebudeme se zde podrobněji zabývat všemi výroky, ale pouze těmi s nejvyšším a nejnižším počtem správných odpovědí.

Graf č. 69 Správné posouzení výroků o světě kolem nás



n = 2155

Mezi výroky s **nejvyšším počtem správných odpovědí** patří:

- **Letadla záměrně rozptylují chemické látky, které slouží k redukci populace.** – Jedná se o konspirační výrok, který patří k velmi rozšířeným a populárním (tzv. teorie chemtrails). Výrok jako nepravdivý správně označilo 80,7 % učitelů, chybovalo 1,16 % učitelů.
- **Američané na Měsíci v roce 1969 nepřistáli, jde o obří podvod.** – Opět se jedná o jednu z nejrozšířenějších konspiračních teorií, kterou za nepravdivou správně označilo 74,8 % učitelů. Pouhých 1,67 % učitelů se mylně domnívá, že výrok je pravdivý.
- **Prezidentu Zemanovi byla amputována noha (v souvislosti s pokročilou cukrovkou).** – Jedná se o nepravdivý výrok, který správně rozeznalo 73,27 % učitelů. Chybovala pouhá 1,3 % učitelů, kteří se domnívali, že se jedná o výrok založený na pravdě.

Mezi výroky s **nejnižším počtem správných odpovědí** patří:

- **Během 2. světové války obsahovaly všechny anglické tanky příslušenství pro vaření čaje.** – Jedná se o historickou skutečnost, kterou správně určilo pouze 4,92 % učitelů a 17,45 % učitelů pak výrok chybně označilo za nepravdivý. Zajímavý je fakt, že více než polovina (58,93 %) učitelů odpovědělo, že nedokáží výrok posoudit kvůli nedostatku informací. Z toho důvodu jsme hodnocení historických pravd do celkového vyhodnocení nezařadili (jedná se o tři výroky). K určení jejich pravdivosti jsou totiž nutné znalosti tématu a historické reality.
- **Hitler, Mussolini a Stalin byli nominováni na Nobelovu cenu míru.** – Ač se to zdá překvapivé, jedná se o historickou skutečnost, kdy byli zmínění diktátoři skutečně nominováni na Nobelovu cenu míru. Tento výrok jako pravdivý správně označilo 5,52 % učitelů a 72,16 % jej určilo jako nepravdivý.
- **Na oficiální fotografii ze summitu NATO prezident Zeman sedí, zatímco všichni ostatní státníci stojí.** – Jedná se o nepravdivou informaci, kterou správně zhodnotilo pouhých 6,36 % učitelů. Chybně výrok posoudilo 32,02 % učitelů. Opět zde máme relativně vysoké procento (45,61 %) učitelů, kteří výrok nedokážou kvůli chybějícím informacím posoudit.

Na základě závěrečné analýzy 14 výroků o světě můžeme tvrdit, že **53,53 % pedagogů dokáže správně určit jejich pravdivost**. Chybně pravdivost určilo 16,79 % učitelů a 18,67 % učitelů uvedlo, že nedokážou výroky v současné chvíli posoudit kvůli nedostatku relevantních informací. Ze závěrečného hodnocení byly vyřazeny tři výroky o historických skutečnostech, které vyžadovaly hlubší znalost tématu a historické reality.

Při zpracování druhého oddílu jsem vycházela z kapitoly 4.2 výzkumné zprávy *Český učitel ve světě médií* (Kopecký a kol., 2021).

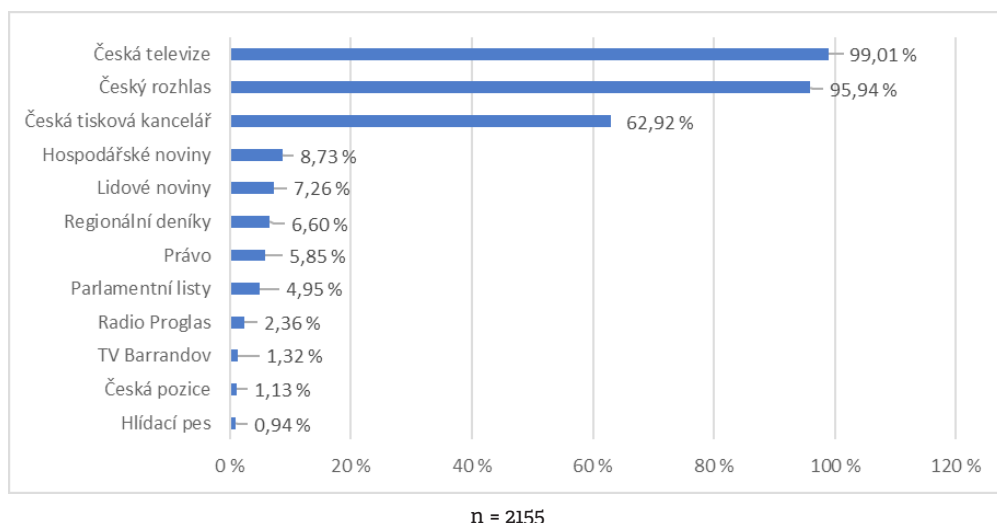
7.2.3 Učitelé a mediální obsah

Ve třetím oddíle jsme se orientovali na dílčí aspekty mediální gramotnosti, a to zda učitelé poznají veřejnoprávní média, zda jsou schopni odlišit pravý oficiální profil od falešného (satirického) profilu a zda se zapojují do přeposílání e-mailů s nejrůznějším obsahem.

Valná většina učitelů správně označila Českou televizi (99,01 %) a Český rozhlas (95,94 %) za veřejnoprávní médium. O něco méně učitelů (62,92 %) pak správně označilo i Českou tiskovou kancelář. Tato data hodnotíme velmi pozitivně, **protože téměř všichni učitelé poznají alespoň jedno veřejnoprávní médium** (viz graf č. 70).

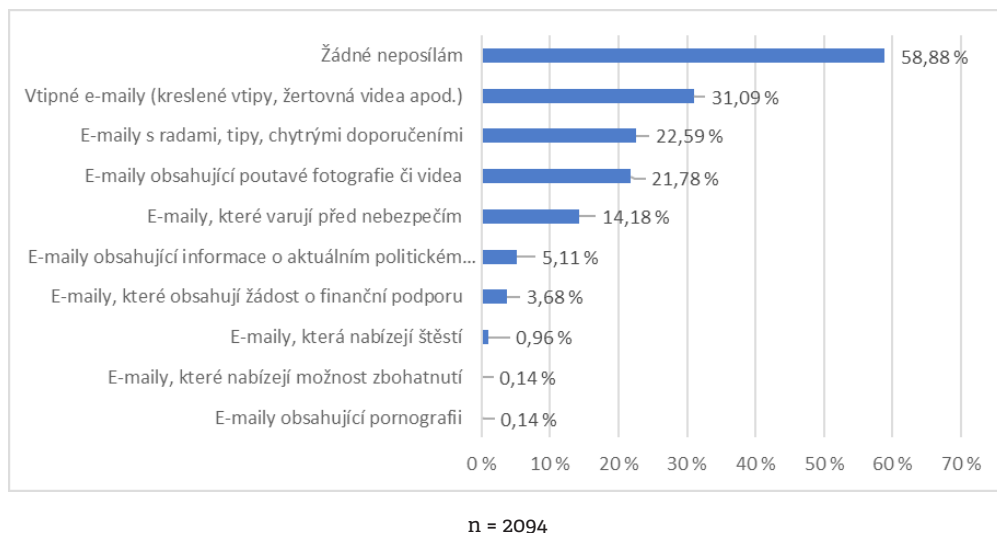
Dále měli učitelé na základě reálné ukázky twitterových profilů (viz obr. č. 26) poznat, který z nich je oficiálním pravým profilem (obsahuje tzv. verified button – ověřující symbol) a který z nich je falešný (satirický). **Oficiální profil poznala pouhá pětina učitelů** (19,44 %). Satirický profil pak 72,02 % učitelů považovalo za opravdový. Tyto výsledky mohou být dány tím, že si učitelé nejsou vědomi skutečnosti, že profily veřejně známých osobností obsahují ověřující symbol (platné pro rok 2021, kdy byl výzkum realizován).

Graf č. 70 Schopnost učitelů rozpoznat veřejnoprávní média



Obrázek 26 Twitterový účet Kalousek

Graf č. 71 Jaké e-maily učitelé přeposílají



Z grafu vyplývá, že více než polovina (58,88 %) učitelů žádné e-maily s různými typy obsahů neposílá. Pokud se učitelé rozhodli nějaký e-mail poslat, tak nejčastěji obsahoval vtipy (31,09 %), rady, tipy a chytrá doporučení (22,59 %) nebo poutavé fotografie či videa (21,78 %). E-maily obsahující pornografii či možnosti zbohatnutí učitelé téměř vůbec nerozesílají (0,14 %).

Při zpracování třetího oddílu jsem vycházela z kapitoly 4.3 výzkumné zprávy *Český učitel ve světě médií* (Kopecký a kol., 2021).

7.2.4 Učitelé a mediální výchova

V posledním oddílu jsme se s výzkumným týmem zaměřili na problematiku samotné výuky mediální výchovy na školách. V této souvislosti nás zajímala profesní příprava učitelů, obsahová složka mediální výchovy (tedy co se na školách reálně vyučuje), preference učitelů (co by se mělo vyučovat), důležitost mediální výchovy z pohledu učitelů a konkrétní předměty, ve kterých se mediální výchova nejčastěji vyučuje.

Z hlediska **profesní přípravy** učitelů bylo prokázáno, že **79,95 % neabsolvovalo** v rámci studia žádné **předměty zaměřené na mediální výchovu**. Pouhých 18 % učitelů nějaký předmět absolvovalo. Nicméně vysoká škola není jedinou institucí zprostředkovávající vzdělávání v oblasti mediální výchovy. Učitelé mohou navštěvovat nejrůznější kurzy a semináře. Svoji účast na takovém druhu vzdělávání potvrzuje 36,89 %, avšak stále převažují učitelé, kteří svoji účast nepotvrzují (61,48 %). Zjištěná data odpovídají výsledkům dalších výzkumů, které byly realizovány v ČR (viz 5. kapitola monografie), kdy více než polovina učitelů neabsolvovala žádný vzdělávací kurz z oblasti mediální výchovy.

Tab. č. 20 Co se vyučuje v mediální výchově a co by se vyučovat mělo

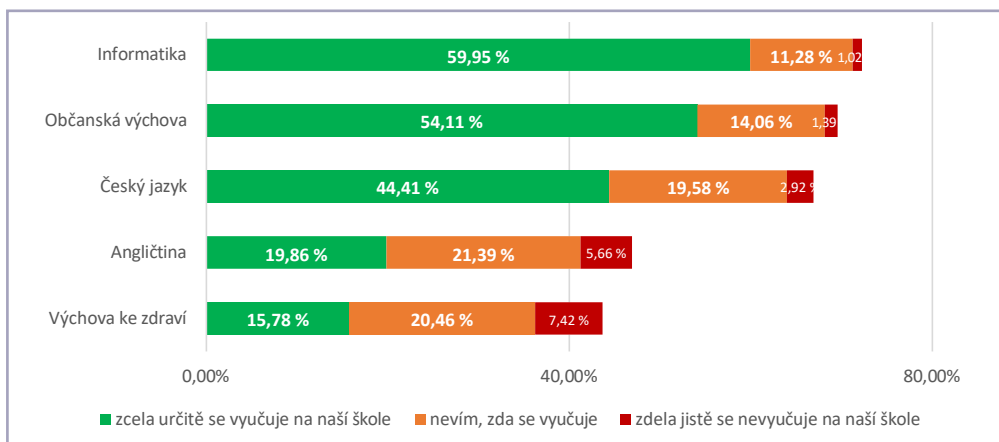
Téma	Vyučuje se na mé škole	Chci, aby se vyučovalo
Využívání internetu – vyhledávání informací	59,26 %	18,75 %
Bezpečnost počítače (hesla, osobní údaje, podvody, kyberkriminalita apod.)	51,23 %	26,26 %
Využívání internetu ke komunikaci (chat, Skype, e-mail)	50,21 %	12,99 %
Aktivity zaměřené na podporu mediální gramotnosti ve škole (pracovní listy apod.)	37,91 %	25,75 %
Využívání internetu – sociální sítě	35,78 %	13,83 %
Tvorba mediálního obsahu ve škole (školní časopis, web, blog apod.)	32,58 %	28,40 %
Dezinformace, hoaxy a fake news (příklady, ukázky, rozpoznávání)	30,58 %	35,50 %
Rozpoznávání relevantních zdrojů informací	28,45 %	34,06 %
Orientace ve světě médií, veřejnoprávní, komerční a státní média	23,16 %	32,20 %
Mediální produkty a práce s nimi (reklama, reality show apod.)	22,23 %	22,00 %

n = 2155

Mediální výchova v sobě zahrnuje řadu nejrůznějších témat. Z hlediska edukační reality se žáci nejčastěji učí, jak **využívat internet k vyhledávání informací** (59,26 %), jak bezpečně používat počítač (51,23 %) – tj. jak si nastavit bezpečné heslo, jak chránit své citlivé údaje či jak rozpoznat podvody – a jak využívat internet jako komunikační nástroj (50,21 %). Tato realita však neodpovídá tématům, která by samotní učitelé ve výuce preferovali. Nejvíce preferovanou tematickou oblastí je **problematika dezinformací, hoaxů a fake news** (35,50 %), rozpoznávání relevantních zdrojů informací (34,06 %) či orientace ve světě médií zahrnující rozpoznávání veřejnoprávních, komerčních a státních médií (32,20 %).

Zajímalo nás také to, zda učitelé vnímají **mediální výchovu jako důležitou** součást vzdělávání. I přesto, že **naprostá většina (91,6 %) učitelů vnímá mediální výchovu jako důležitou, téměř polovina (48 %) necítí potřebu navyšovat její časovou dotaci** na úkor jiných předmětů. Nicméně, více než čtvrtina (27,5 %) učitelů by tuto časovou dotaci navýšila.

Graf č. 72 Ve kterých předmětech se realizuje mediální výchova



n = 2155

Mediální výchova se jako průřezové téma nejčastěji vyučuje v rámci **informatiky (59,95 %)**, **občanské výchovy (54,11 %)** a **českého jazyka (44,41 %)**. Naopak nejméně se vyučuje v předmětu tělesná výchova (1,90 %), technická výchova (4,04 %) a chemie (4,32 %). Tato data částečně odpovídají výsledkům dalších výzkumů, které byly realizovány v ČR (viz 5. kapitola monografie), ze kterých vyplývá, že se mediální výchova nejčastěji vyučuje v rámci občanské výchovy a českého jazyka.

Téměř polovina (47,01 %) učitelů potvrdila, že vyučuje mediální výchovu průřezově v rámci různých předmětů a jako samostatný předmět se vyučuje minimálně (3,02 % učitelů). Téměř polovina (45,38 %) učitelů nevyučuje mediální výchovu ani průřezově, ani v rámci samostatného předmětu.

Při zpracování čtvrtého oddílu jsem vycházela z kapitoly 4.5 výzkumné zprávy *Český učitel ve světě médií* (Kopecký a kol., 2021).

CELKOVÉ SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU:

- Nejčtenějším tištěným deníkem je týdeník **Mladá fronta DNES** a jeho elektronický ekvivalent portál **iDNES.cz**.
- Učitelé mají **poměrně velkou důvěru ve veřejnoprávní média**, ať už se jedná o **rádio (Český rozhlas)**, **televizi (Česká televize)** nebo jejich **elektronickou verzi (iRozhlas, ČT24, ctk.cz)**.
- Učitelé mají vysokou **nedůvěru** k dezinformačním webům, jako je **Aeronet, Sputniknews** a **Nová republika**.
- Z hlediska zdrojů, ze kterých učitelé čerpají informace do výuky, převažují **tištěné učebnice**, kterým však konkuruje internetový portál **YouTube**. Nicméně tištěné učebnice mají výhodu v tom, že jsou důvěryhodnější než internetové zdroje.
- Při výběru YouTube kanálů hrají velkou roli **vzdělávací instituce a univerzity** vytvářející vzdělávací obsah, ze kterého učitelé čerpají informace do výuky.
- Na základě výsledků **ověřování pravdivosti 38 výroků** rozdělených do tří obsahových skupin (výroky o Evropské unii, výroky o pandemii covid-19 a výroky o světě kolem nás) můžeme tvrdit, že **61,14 %** učitelů je schopno **správně** vyhodnocovat pravdivost výroků. **Chybně** výroky posuzovalo **10,41 %** učitelů, u nichž můžeme předpokládat, že jsou náchylnější k důvěře v nepravdivý obsah, hoaxy, dezinformace a konspirační teorie. Jedním ze znaků mediální gramotnosti je schopnost přiznat si, že v danou chvíli **nemáme dostatek informací, abychom mohli výrok posoudit**. Z toho důvodu hodnotíme velmi pozitivně, že **15,59 %** učitelů si v tomto smyslu uvědomuje své limity (neznalost faktů, problematiky apod.) a je schopno to přiznat a pracovat na sobě.
- **Téměř všichni** učitelé poznají alespoň jedno **veřejnoprávní médium** a **oficiální profil** na sociální síti pozná **pouhá pětina učitelů**.
- **Velká část učitelů neabsolvovala** v rámci vysokoškolského studia žádné **předměty zaměřené na mediální výchovu** a **více než polovina neabsolvovala** ani **žádný kurz či seminář** s touto problematikou.
- Existuje jistý **rozpor** mezi tím, jaká **témata** se v rámci mediální výchovy **nejčastěji opravdu vyučují** a jaká by **učitelé preferovali**. Nejčastěji se žáci učí, jak na internetu vyhledávat informace, jak komunikovat a chovat se bezpečně. Učitelé by nicméně preferovali spíše důraz na problematiku dezinformací, hoaxů a fake news, rozpoznávání relevantních zdrojů informací nebo rozlišování veřejnoprávních, komerčních a státních médií.
- I přesto, že **naprostá většina učitelů** vnímá **mediální výchovu jako důležitou**, **téměř polovina necítí potřebu navyšovat její časovou dotaci** na úkor jiných předmětů.
- Mediální výchova se jako průřezové téma nejčastěji vyučuje v rámci **informatiky, občanské výchovy a českého jazyka**.
- **Téměř polovina** učitelů potvrdila, že **vyučuje mediální výchovu průřezově** v rámci různých předmětů a **téměř polovina učitelů mediální výchovu vůbec nevyučuje**.

8

Diskuze

Alespoň poloviční úspěšnosti v testu úrovně mediální gramotnosti dosahují dle mého výzkumu *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ* téměř všichni žáci. Kdybych vycházela z celkového počtu bodů, které mohli žáci ve druhé části dotazníku získat, tak mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ je lehce nadprůměrná (žáci dosáhli průměrně 14 bodů z 20). Tato zjištění neodpovídají výsledkům výzkumů realizovaných v českých školách, konkrétně výzkumu od **České školní inspekce** (*Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*) a projektu **Jeden svět na školách** (*Mediální gramotnost žáků základních a středních škol a jejich postoj k médiím*, 2023), které jsem blíže popsala v teoretické části. Tyto výzkumy byly pro komparaci vybrány záměrně vzhledem k tomu, že jejich části věnující se mediální gramotnosti nejvíce korespondují s mnou realizovaným výzkumem. Souvislost spatřuji především v testování pomocí konkrétních praktických příkladů, bodování jednotlivých odpovědí (správné/nesprávné odpovědi) a v orientaci na žáky 2. stupně ZŠ. Dle výzkumu České školní inspekce (ČŠI) průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu činila 43 % a podle výzkumu projektu Jeden svět na školách (JSNS) dosáhli žáci 8. a 9. tříd průměrně 9,1 bodů z 19. Tento výzkum se s počtem 19 položek a zacílením na aktuální problémy mediální výchovy zároveň nejvíce podobá mému výzkumu.

Důvod těchto rozdílných zjištění lze spatřovat v jednom z **limitů mého výzkumu**, který souvisí s podobou jednotlivých položek druhé části dotazníku. Vzhledem k tomu, že většina z nich představovala vždy jeden z aktuálních problémů mediální výchovy, mohlo dojít k tzv. haló efektu, kdy odpovědi žáků na první otázky ovlivňovaly také odpovědi na otázky následující. Žáci si tak v prvních položkách dotazníku mohli uvědomit, že každá z položek představuje určitou problémovou oblast (např. dezinformace, hoaxy, klamavou reklamu apod.), která se bude objevovat i v dalších položkách. Tento předpoklad pak mohl mít vliv na jejich odpovědi v následujících položkách. V případě dalšího dotazníkového šetření bych proto vytvořila i takové položky, které žádné z problematických oblastí mediální gramotnosti nepředstavují, abych haló efektu předešla. Příkladem může být položka číslo 6 druhé části dotazníku týkající se klamavé reklamy. V tomto konkrétním případě bych do položky zařadila více různých reklam, mezi nimiž by žáci vybírali tu, která je klamavá a která ne.

Další z limitů týkajících se položek v dotazníku mohl představovat nepoměr mezi sedmnácti uzavřenými výběrovými a třemi uzavřenými výčtovými položkami. U výčtových položek bylo nutné prokázat hlubší znalosti, protože žáci vybírali více správných odpovědí (které spolu souvisely), nikoliv jen jednu, jako tomu bylo u výběrových položek. V mnou zvolené variantě dotazníku byli žáci hodnoceni za výběr všech správných odpovědí u výčtových položek, tudíž zde docházelo k vyšší míře chybování. Z těchto zjištění vyplývá i fakt, že u výčtových položek byla zaznamenána nejnižší úspěšnost v porovnání s ostatními položkami. Tato skutečnost mohla vést k jistému zkreslení dat v položkách, které zkoumaly podobné jevy (viz kapitola 6.2.4). I přesto, že nebylo mým cílem vytvořit standardizovaný test mediální gramotnosti, v případě dalšího dotazníkového šetření bych se tohoto limitu snažila vyvarovat tak, že bych připravila výzkumný nástroj obsahující výběrové a výčtové položky ve stejném (či podobném) poměru. Zároveň bych navýšila celkový počet položek a také možností odpovědí, kdy by žáci vybírali minimálně ze čtyř možností (nikoliv ze dvou či tří), abych co nejvíce omezila tipování správných odpovědí.

Avšak při komparaci výsledků je nutné přihlídnout i k faktorům nesouvisejícím s podobou položek v dotazníku. Není možné, abych v rámci mého výzkumu pracovala s respondenty se zcela stejnými společenskými, kulturními a demografickými podmínkami, jako ve výzkumech realizovaných ČŠI a JSNS. V této souvislosti je nutné zmínit fakt, že můj výzkumný soubor byl tvořen všemi ročníky 2. stupně ZŠ, zatímco ČŠI pracovala pouze s 9. ročníkem a JSNS s 8. a 9. ročníkem. Je také velmi nepravděpodobné, že bych měla stejné znalosti dané problematiky, vzorky dat (ať už z hlediska kvantity či kvality) či stejné podmínky při jejich sběru jako výzkumníci z výše uvedených šetření. Všechny tyto faktory mohou být tedy dalšími příčinami rozdílných zjištění.

V čem se však má data s výše zmíněnými výzkumy **shodují, jsou nedostatky žáků ve schopnosti rozeznat dezinformační weby a v kritickém posouzení mediálního sdělení**. Ve výzkumech od ČŠI a JSNS byla zaznamenána nejnižší úroveň znalostí v položkách vyžadujících kritické porozumění mediálnímu textu, kdy žáci rozhodovali o jeho pravdivosti či nepravdivosti a postoji autora daného textu (zda se jedná o zpravodajský či názorový text). V mém výzkumu jsem pro tyto účely použila položky zobrazující zprávu na dezinformačním webu a dezinformačním portále a i zde byly zaznamenány problémy (avšak, jak již bylo zmíněno, jednalo se o položky s přísnějším hodnocením). Jelikož kritické zhodnocení určitého sdělení činilo více či méně komplikací žákům ve všech zmíněných výzkumech, považuji důraz na rozvoj kritického myšlení napříč všemi vzdělávacími oblastmi za klíčový. Pro budoucí výzkumná šetření proto doporučuji klást větší důraz právě na kritickou složku mediální gramotnosti se zaměřením na aktuální trendy.

Výzkumy se také shodují ve výraznějších nedostatcích žáků ve **schopnosti rozeznat veřejnoprávní a soukromá média**, kdy v mém výzkumu téměř polovina žáků chybně označila ČTK jako médium, které není veřejnoprávní, ve výzkumu JSNS se této chyby dopustily téměř tři čtvrtiny žáků ZŠ. V tomto směru považuji za podstatné v rámci výuky mediální výchovy podrobněji vysvětlit zásadní rozdíly mezi

soukromými a veřejnoprávními médii. Žáci by měli znát, jak jsou tato média financována, kdo je vlastní, jakými zákony se řídí apod. Tyto znalosti budou mít jistý vliv i na afektivní výchovně vzdělávací složku, kdy si žáci na základě dostupných informací budou schopni vybrat taková média, která považují za nejdůvěryhodnější.

Zajímavá jsou zjištění ohledně **nenávistných příspěvků a šíření poplašných zpráv** v prostředí internetu. Větší polovina všech žáků zapojených do výzkumu JSNS (2023) si je vědoma skutečnosti, že psát na sociální síti výzvy k fyzickým útokům na určitou skupinu obyvatel a šířit nepravdivé poplašné zprávy je v rozporu se zákonem. V mém výzkumu si naopak více než třetina žáků myslí, že nenávistné příspěvky psát můžeme, protože máme bezmeznou svobodu projevu, nebo že jsou tyto příspěvky vyhodnoceny a následně smazány správci dané platformy. O důvodech těchto zjištění lze jen spekulovat. Možnou příčinu lze spatřovat ve společenském a politickém kontextu souvisejícím s realizací obou výzkumů. Zatímco od dob realizace výzkumu JSNS, tedy roku 2022/2023, se v souvislosti s pandemií covid-19 a válkou na Ukrajině tematika nenávistných či poplašných zpráv v mediálním prostoru hojně skloňuje, v době realizace mého výzkumu (začátek roku 2020) se tato tematika buď vůbec neobjevovala nebo byla zmiňována jen velmi okrajově. Tato skutečnost může mít tedy jistý vliv na znalosti žáků o problematice porušování zákona v prostředí internetu.

Nenávistnými příspěvky jsem se zabývala také v první části dotazníku, kde měli žáci popsat své zkušenosti s těmito příspěvky, a to z pohledu oběti i tvůrce. Nabízí se otázka, zda žáci, kteří se stali oběťmi nenávistných příspěvků, píší nenávistné příspěvky častěji než žáci, kteří oběťmi nenávistných příspěvků nikdy nebyli. Na základě testování statistických hypotéz v empirické části monografie lze tvrdit, že **kdo píše nenávistné příspěvky, má i vyšší šanci na osobní zkušenost s nimi, a naopak kdo je nepíše, ten se s nimi na vlastní osobě spíše nesetkal**. Je třeba upozornit, že v rámci testování této hypotézy jsem nepopisovala kauzalitu, protože nelze s jistotou tvrdit, co bylo dříve – zda žák například nejdříve psal nenávistné příspěvky a ty se následně obrátily proti němu, nebo naopak prvně byl v roli oběti a až poté se sám uchýlil k psaní těchto příspěvků. Podle Kopeckého (2016, s. 204) zde může docházet k tzv. **přepínání rolí mezi obětí a pachatelem**, kdy řada obětí nenávistných příspěvků obrátí svou zkušenost v tzv. spravedlivou pomstu nebo se jednoduše brání útokům na svou osobu. Tuto skutečnost potvrzuje také výzkum (Ybarra, Mitchell, 2004) realizovaný na souboru amerických uživatelů internetu ve věku 10–17. Bylo zjištěno, že 19 % z nich se zapojilo do online agrese nejen jako agresor, ale i oběť. Jedná se tedy o relativně běžnou situaci, přičemž hranice mezi oprávněnou obranou vlastní osoby a útokem na jinou osobu není vždy jednoznačně dána. Nutno dodat, že v této souvislosti narážím na další z limitů mého výzkumu, jelikož posouzení toho, co je z pohledu žáků nenávistný příspěvek, a co ne, je do jisté míry **subjektivní**. Dopad těchto příspěvků na žáky je dán jejich životními zkušenostmi, psychickou odolností a dalšími osobnostními charakteristikami. To, co se může jednomu žákovi jevit jako nenávistný příspěvek, může být jiným žákem vnímáno pouze jako konstruktivní, byť ostrá kritika. Z těchto důvodů může být hranice mezi těmito dvěma jevy nejasná. Z hlediska formy mohou být nenávistné příspěvky vyhodnoceny jako kyberšikana (zvláště pokud se opakují) či

podněcování k nenávisti, nicméně jejich dopad na oběť může být minimální, protože nejsou z její strany vnímány jako zraňující.

Ve vztahu k nenávistným příspěvkům jsem také předpokládala, že míra negativního vlivu na žáky, plynoucí z četby nenávistných příspěvků, může souviset s psaním nenávistných příspěvků ze strany žáků. Tento předpoklad jsem však v rámci testování hypotéz v empirické části monografie nemohla přijmout. Pokud žáci čtou nenávistné příspěvky, které na ně do určité míry negativně působí, neovlivňuje to jejich další jednání a nemají vyšší potřebu tyto příspěvky sami vytvářet. **V tomto smyslu může být problematická spíše vlastní zkušenost s negativními příspěvky útočícími na osobu žáků než pouhá četba nenávistných příspěvků, které se žáků osobně netýkají.** Domnívám se, že příčinou může být skutečnost, že nás hlouběji zasahují urážky cílící na nás osobně než urážky orientované na jinou osobu, které se nás přímo netýkají a máme od nich jistý odstup. Lze tedy tvrdit, že žáci si dovedou stanovit hranice v tom, do jaké míry na sebe nenávistný obsah, nacházející se v prostředí internetu, nechávají účinkovat. **Právě budování těchto hranic je jednou z klíčových dovedností, jež by si žáci v průběhu výuky mediální výchovy měli osvojit, a to nejen ve vztahu k nenávistným obsahům, ale i k dalším mediálním sdělením či k navazování nových virtuálních kontaktů.**

Pokud bych se zaměřila na **preferovaná média**, tak se všechny vybrané výzkumy (FSS UK, 2016; MEDIAN, 2018; MediaGuru, 2021; JSNS, 2023) shodují s mým zjištěním, že u téměř všech žáků převažuje užívání médií **nových (digitálních)** nad tradičními. Velkou popularitu mají převážně sociální sítě jako Instagram, TikTok a YouTube. Jak již bylo zmíněno, na tuto skutečnost nejsou schopny dostatečně pružně reagovat dostupné učebnice mediální výchovy, a proto mohou být upřednostňovány internetové zdroje. Avšak vzhledem k tomu, že je může vytvářet téměř kdokoli, mohou být různé kvality. V českém prostředí nicméně již existuje řada projektů vytvářejících kvalitní online podporu pro učitele.

Nová média jsou žáky využívána nejen jako zdroj informací, ale jsou i prostředím, ve kterém mohou komunikovat a seznamovat se. Problém může nastat, když naváží kontakt s někým, s kým se reálně nikdy nesetkali, a celá komunikace se tedy odehrává pouze ve virtuální rovině. V této souvislosti žáci nemají jistotu, zda člověk zobrazený na profilové fotografii je opravdu tím, kdo sedí na druhé straně obrazovky, a proto je nezbytné si tyto profily ověřovat (např. pomocí reverzního vyhledávání obrázků). Zde se nabízí otázka, zda existuje nějaká souvislost mezi **ověřováním profilů uživatelů na sociálních sítích a pohlavím žáků**. Na základě testování statistických hypotéz uvedených v empirické části publikace bylo prokázáno, že **dívky si pravdivost profilů ověřují častěji než chlapci**. Může to být dáno tím, že se mohou cítit více ohroženy riziky souvisejícími s navazováním kontaktů prostřednictvím internetu. V tomto smyslu bývá často zmiňován kybergrooming označující rizikové chování uživatelů internetu, kteří se snaží zpravidla prostřednictvím falešných profilů získat důvěru oběti a přimět ji tak k osobní schůzce. I přesto, že se obětí kybergroomingu může stát prakticky kdokoli, často převládají právě dívky ve věku 11–17 let (Kohout, Karchňák, 2016; Wolak, Finkelhor a Mitchell, 2004). Z toho důvodu může být prevence zacílena primárně

na ně, což může vést k tomu, že jsou při ověřování profilů obezřetnější než chlapci. V této souvislosti nelze nezmínit také dokumentární film *V síti* (2020) otevírající téma zneužívání dětí na internetu, kdy hlavními protagonistkami jsou právě dospělé ženy s dětskými rysy vydávající se za dvanáctileté dívky komunikující s muži, kteří je na internetu oslovili. Valná většina z nich začne dívky zneužívat například tím, že po nich požaduje intimní fotografie či sex přes webkameru. V roli oběti jsou tak prezentovány pouze dívky, a nikoliv chlapci, jelikož žádný z dospělých mužů neměl rysy dvanáctiletého dítěte, a tudíž se za něj nemohl vydávat. Na základě výše uvedených argumentů se mohou chlapci domnívat, že se jich tato forma rizikové virtuální komunikace netýká, a z toho důvodu mohou být vůči ní zranitelnější. **Proto by prevence rizikové virtuální komunikace měla být akcentována nejen na straně dívek, ale i chlapců.**

Nová média, a především sociální sítě, jsou také místem, kde žáci mohou sledovat nejrozličnější influencery. Ve snaze se jim podobat mohou žáci měnit své chování a životní styl, jako jsou stravovací návyky a cvičební režim. Vystává tedy otázka, zda existuje souvislost mezi pohlavím žáků a napodobováním alternativního životního stylu (např. vegetariánství, veganství, raw strava, low carb strava apod.) influencerů či držení diet a dodržováním cvičebního režimu s cílem podobat se oblíbenému influencerovi. Na základě testování hypotéz v empirické části publikace bylo prokázáno, že **dívky napodobují životní styl, drží diety a dodržují cvičební režim více než chlapci.** Tato skutečnost může souviset s předpokladem, že na dívky je vyvíjen větší tlak, co se týče tělesného vzhledu. Ideál krásy, jenž je charakterizován velmi štíhlým tělem, může mít na dospívající dívky procházející fyzickými i psychickými změnami negativní vliv a může být příčinou rozvoje poruch příjmu potravy. Tento předpoklad potvrzují i data Ústavu zdravotnických informací a statistiky České republiky (2018), podle kterých bylo v roce 2017 v psychiatrických ambulancích s poruchami příjmu potravy léčeno 90 % žen (přičemž 12 % bylo mladších 15 let a 32 % bylo ve věku 15–19 let) oproti 10 % mužů. Avšak jsem si vědoma toho, že rozvoj poruch příjmu potravy nemusí být zapříčiněn jen touhou dostat ideálu krásy, ale i jinými faktory, např. dědičností, komplikovanou životní situací, depresivními tendencemi apod. (NZIP.cz). Nutno také dodat, že být stoupencem určitého alternativního životního stylu, držet dietu či řídit se cvičebním režimem nemusí být vždy chápáno jako rizikové. Nicméně vždy by zde měl být dohled odborníka erudovaného v dané oblasti (lékař, nutriční terapeut apod.), což většina influencerů nemusí splňovat. Kupříkladu vybraný alternativní životní styl (např. veganství) sice může vyhovovat danému influencerovi, avšak v žádném případě by jej neměl propagovat jako ten jediný správný, pokud nemá dostatečné odborné vzdělání a nezná detailní zdravotní stav každého ze svých sledujících uživatelů. V této souvislosti jsou zajímavá také zjištění výzkumu *Děti a kult krásy v online světě* (2022), do kterého bylo zapojeno 9441 dětí ve věku 11–17 let. Data mimo jiné prokázala, že zhubnout by si přálo 34 % dětí, naopak o nabrání svalové hmoty usiluje 31,51 % dětí. Jednou z inspirací pro vylepšování vlastního vzhledu (např. pomocí držení diet, dodržování cvičebního režimu, chirurgických zákroků apod.) jsou konkrétní influenceri (tuto možnost uvedlo 9,96 % dětí). Právě držení diet, zvláště těch přísných, patří podle Národního zdravotnického internetového portálu mezi nejdůležitější rizikové

faktory související s rozvojem poruch příjmu potravy. **Proto je nutno žáky edukovat o problematice vlivu influencerů na jejich chování, které může v krajních případech vyústit až ve vážné zdravotní problémy. Toto téma by nemělo chybět v současném pojetí mediální výchovy na základních školách či v rámci preventivních programů.**

Influenceri však neovlivňují pouze životní styl žáků, ale i jejich nákupní chování. Hovoříme zde o tzv. **influencer marketingu**, kdy marketingové agentury využívají velkého dosahu influencerů a často je oslovují s nabídkou spolupráce. Ta probíhá takovým způsobem, že influencer od určité firmy dostane výrobek, který na svých sociálních sítích propaguje. Vzhledem k tomu, že influenceri dostávají za propagaci většinou zapláceno, nabízí se otázka, nakolik jsou přesvědčeni o kvalitě propagovaného výrobku a nakolik je jejich hlavním motivem finanční zisk bez ohledu na hodnotu výrobku. Z toho důvodu mě zajímalo, zda existuje nějaká souvislost mezi názorem žáků, zda je influencer přesvědčen o kvalitě propagovaného výrobku, a ochotou si daný výrobek zakoupit. Na základě testování hypotéz v empirické části monografie bylo potvrzeno, **že žáci domnívající se, že influencer věří v kvalitu propagovaného výrobku, jsou více nakloněni koupi výrobku.** Předpokládám, že je zde primární, nakolik žáci danému influencerovi sami důvěřují, a samotná kvalita výrobku je vedlejší. Můj předpoklad potvrzuje i Lou a Yuan (2019), podle kterých platí, že čím více je influencer pro své sledující důvěryhodný, tím vyšší je jejich důvěra v jím propagované výrobky. Žáci tedy mohou influencerovi bezmezně věřit a napodobovat nejen jeho chování a vizáž, ale chtít vlastnit také výrobky doporučené jejich idolem. V této souvislosti je potřeba žáky upozornit, že ne každý influencer vytváří hodnotný obsah a propaguje kvalitní výrobky (viz kap. 3.4.3 a kauza Bubbleology), které je navíc povinen označit jako reklamu, aby nedocházelo ke klamání sledujících. **O této problematice je s žáky třeba spíše diskutovat, než jim vnucovat z našeho pohledu kvalitní influencery a ty nekvalitní jim zakazovat. Nicméně měli bychom je důrazně upozorňovat na možné hrozby, pokud nějaký z influencerů navádí své sledující k rizikovému chování, ať už se jedná o konzumaci návykových látek, vytváření nebezpečných výzev, protizákonnou činnost apod.**

Co se týká mediální výchovy z pohledu samotných **učitelů**, tak se zjištění výzkumu *Český učitel ve světě médií* ve velké míře shodují s daty ostatních výzkumů (MEDIAN, 2017, 2018; ČŠI, 2018) orientovaných na tuto cílovou skupinu. Výsledná data shodně prokázala odbornou nepřipravenost učitelů v problematice mediální výchovy a mediální gramotnosti. Učitelé pociťují nejistotu ohledně znalostí a dovedností především z toho důvodu, že v rámci vysokoškolského studia velká většina z nich neabsolvovala žádné předměty zaměřené na mediální výchovu ani se nezúčastnila vzdělávacích kurzů s touto problematikou.

Výzkumy se dále shodují na tom, že mediální výchova bývá nejčastěji vyučována průřezově v předmětech jako český jazyk, společenské vědy a informatika. Každý druhý učitel ji však do výuky vůbec nezačleňuje, což může být dáno druhem vyučovaného předmětu. Je pochopitelné, že se mediální výchova snáze začleňuje do výuky českého jazyka než do výuky tělocviku či chemie. Nicméně i do těchto předmětů lze dílčí témata mediální výchovy zahrnout. Například v tělocviku se lze zaměřit na tzv.

fitness influencers, kteří nemusejí disponovat dostatečným vzděláním na to, aby mohli sdílet cvičební doporučení a vytvářet volně dostupná cvičební videa. Žáci si jejich napodobováním mohou osvojit neadekvátní cvičební návyky vedoucí až k újmě na zdraví (např. problémy s pohybovým aparátem apod.). V chemii lze například zkoumat složení výrobku, který influencer na svých sociálních sítích propaguje a označuje jej jako zdravotně nezávadný bez přidání chemických látek apod. Jedná se však o pouhá doporučení, přičemž je na zvážení každého učitele, zda a jak témata z oblasti mediální výchovy do své výuky začlení.

V souvislosti s výše zmíněnými zjištěními navrhuji v samotném závěru této kapitoly **doporučené strategie** vedoucí ke kontinuálnímu rozvoji mediální gramotnosti a zkvalitnění výuky mediální výchovy na českých základních školách. Je třeba především:

- **Definovat a aktualizovat očekávané výstupy průřezového tématu Mediální výchova, které budou explicitně uvedeny v RVP ZV.** – Očekávané výstupy stanovují požadovanou způsobilost žáků prakticky používat dané učivo v situacích běžného života na konci 5. a 9. ročníku. Z pohledu učitelů se jedná o jistý návod, kterým se lze při výuce mediální výchovy řídit. Vzhledem k tomu, že očekávané výstupy mají v rámci RVP ZV závaznou povahu, je zde vysoká pravděpodobnost, že by docházelo k jejich naplňování. V současné době je k dispozici dokument Národního ústavu pro vzdělávání obsahující doporučené očekávané výstupy (DOV) pro jednotlivá průřezová témata, které však nejsou závazné. Tento dokument nicméně vznikl roku 2011 a od té doby nebyl aktualizován, tudíž dostatečně pružně nereaguje na preference žáků v oblasti užívání digitálních médií, s nimiž souvisí řada nových problémů, které by měly být v rámci edukační reality reflektovány. Zároveň by očekávané výstupy měly být pevnou součástí RVP ZV, protože se jedná o dokument, ze kterého učitelé primárně vychází a který je pro ně závazný. Tyto argumenty mohou být podnětem k diskusi o současné revizi RVP (MŠMT, 2022). Její autoři totiž uvádějí, že nově vznikající RVP by měly reagovat na dynamicky se vyvíjející svět a pomoci vytvořit pro žáky takovou školu, která je připravena na budoucnost a ne na minulost. Nová revize zároveň vychází ze Strategie 2030+, kde je mimo jiné diskutována problematika jednotlivých průřezových témat – zda jsou do výuky skutečně začleňována, zda jsou s nimi jednotliví učitelé dostatečně obeznámeni, jaké konkrétní výstupy jsou očekávány a zda jsou tato témata dostatečně aktuální a odpovídají požadavkům dnešního moderního světa. Je zvažována také celková redukce průřezových témat, kdy Mediální výchova jako samostatné průřezové téma s největší pravděpodobností zanikne. Je tedy otázkou, jakým způsobem se nanejvýš důležité posilování mediální gramotnosti bude v praxi realizovat.
- **Otevřít diskusi o odborné přípravě budoucích pedagogů v oblasti mediální výchovy.** – Jedním z pilířů kvalitní výuky mediální výchovy na základních školách je kvalitní odborná i didaktická příprava budoucích pedagogů. Většina pedagogických fakult v současné době sice nabízí mediální výchovu jako povinný, povinně volitelný či volitelný předmět, to ovšem neznamená, že všichni budoucí

pedagogové budou v oblasti mediální výchovy stejně kvalifikovaní. Je totiž velký rozdíl, pokud student absolvuje dva semestry povinného předmětu, pokud absolvuje semestr volitelného předmětu a pokud neabsolvuje předmět žádný. Samozřejmě zde roli sehrává i obsah předmětů a kompetence vyučujícího, kdy jeden semestr volitelného předmětu vyučovaného schopným pedagogem může být pro studenty přínosnější než dva semestry povinného předmětu vyučovaného nekompetentním pedagogem. Tyto faktory jsou jistě podstatné, avšak mým cílem zde není zabývat se kvalitou výuky na vysokých školách. Spíše bych chtěla akcentovat potřebu systematičnosti a jistého sjednocení výuky mediální výchovy na pedagogických fakultách. Z toho důvodu doporučuji, aby každý ze studentů v rámci své profesní přípravy absolvoval povinný předmět zaměřený na mediální výchovu. Tím bude alespoň částečně zajištěno, že všichni budoucí učitelé budou disponovat podobnou kvalifikací. Nicméně jsem si vědoma skutečnosti, že celá problematika je mnohem složitější a snaha o celoplošné zavádění nových povinných předmětů napříč všemi pedagogickými fakultami může být velmi vzdálená realitě. Proto usiluji spíše o otevření diskuze nad předkládanou problematikou než o zavádění systémových změn. K mé motivaci přispívá také fakt, že vzhledem k charakteru dnešní společnosti přicházející do každodenního styku s digitálními médii není možné, aby absolventi pedagogických fakult neměli povědomí o tom, co mediální výchova je a jak ji uskutečňovat v praxi.

- **Vytvořit učebnici mediální výchovy odpovídající požadavkům na aktuálnost a disponující schvalovací doložkou MŠMT.** – Z mých výzkumných dat vyplynulo, že pedagogové při výuce nejvíce preferují tištěné zdroje. Nicméně naprostá většina tištěných učebnic mediální výchovy nedokáže dostatečně reflektovat aktuální mediální prostředí – např. problematika nových médií, sociálních sítí, algoritmů apod. se v současných učebnicích téměř nevyskytuje. Naopak tradičním médiím, u kterých bylo několika výzkumy prokázáno, že k nim děti nemají téměř žádný vztah, je v tištěných učebnicích věnován velký prostor (viz kap. 4.4.1). Tento nedostatek částečně nahrazují externí organizace nebo internetové zdroje. Ty však nejsou nikým regulovány (tudíž je zde velký rozdíl v jejich kvalitě) a zároveň nedisponují schvalovací doložkou MŠMT. Z toho důvodu bych doporučila vytvořit takovou učebnici mediální výchovy, která bude respektovat preference žáků a bude upřednostňovat témata spojená s novými médii před těmi tradičními. Pokud by tištěná učebnice zároveň disponovala schvalovací doložkou MŠMT, byla by to jistá známka její kvality a souladu s RVP. Na její tvorbě by se mohli podílet nejrůznější odborníci z řad didaktiků, učitelé z praxe, experti na mediální studia, psychologové apod. Tím by byla zajištěna multidisciplinární spolupráce napříč nejrůznějšími obory. Součástí učebnice by mohla být i související webová stránka (či elektronická učebnice) přinášející aktuální témata rychleji než tištěná učebnice, jelikož její jistou nevýhodou je právě skutečnost, že by musela být vzhledem k rychlému rozvoji informačních a komunikačních technologií velmi často revidována a znovu vydávána. Avšak i s přihlédnutím k těmto okolnostem jsem přesvědčena o tom, že aktualizovaná tištěná učebnice mediální výchovy by

přispěla ke kvalitě samotné výuky. Minimálně by se jednalo o oporu, ze které mohou učitelé při svých přípravách vycházet.

- **Poskytovat systematickou podporu stávajícím učitelům v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.** – Neměli bychom cílit pouze na budoucí pedagogy, ale i na ty, kteří již v praxi působí. Jejich podpora může být uskutečňována v rámci již zmíněných bodů – konkrétně se jedná o body související s definováním očekávaných výstupů a aktualizací tištěných učebnic. Navazujícím krokem je dle mého mínění zajištění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti mediální výchovy realizované pomocí nejrůznějších kurzů, seminářů a workshopů. Výzkumy napříč českými školami prokázaly, že více než polovina učitelů žádné z podobných školení nikdy neabsolvovala. Často uváděným důvodem jsou nejasnosti ohledně náplně školení, finanční náročnost či nutnost uvolnění z výuky. V tomto směru považuji za klíčové, aby se na podpoře podílelo vedení školy, které učitelům může nabídnout finanční prostředky (avšak valná většina kurzů z oblasti mediální výchovy je pro učitele zcela zdarma) a může zvážit také možnost suplování v případě uvolnění učitelů z výuky. Další z možných cest je zřízení tzv. koordinátora pro oblast mediální výchovy, jehož náplní práce by bylo zprostředkovat ostatním učitelům nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, nejrůznější učební a metodické materiály apod. Zkrátka by se jednalo o člověka, který by byl odborníkem na mediální výchovu a své znalosti by předával kolegům. Tím by se informace dostávající se k učitelům do jisté míry sjednotily bez nutnosti vlastní iniciativy každého jednotlivého učitele.
- **Zprostředkovat žákům vzdělávací programy vedené externími organizacemi.** – V ČR existuje velké množství projektů (viz kap. 4.4.2), které pořádají vzdělávací programy z oblasti mediální gramotnosti pro žáky základních i středních škol. Tyto programy bývají v naprosté většině placené, což může být pro řadu škol limitující. Nicméně některé z nich (např. projekt E-Bezpečí) získávají dotace z MŠMT, MVČR, jednotlivých krajů apod. Tím pádem mohou nabízet své služby školám zcela zdarma. Další z projektů (např. O2 Chytrá škola) zprostředkovávaly školám nabídku zažádat si o grant, který bylo možno využít právě na nejrůznější vzdělávací aktivity nejen z oblasti mediální výchovy. I přesto, že hlavní zodpovědnost za kvalitu výuky mediální výchovy mají právě samotní učitelé, považuji možnost pořádání akcí externími organizacemi za smysluplnou. Většinou bývají realizovány interaktivní formou, cílí na prevenci, jejich časová dotace činí minimálně dvě vyučovací hodiny a zprostředkovávají aktuální témata blízká žákům. Jedná se tedy o určité zpestření klasické výuky.
- **Vytvořit standardizovaný nástroj pro měření mediální gramotnosti žáků, na jehož tvorbě se budou podílet odborníci z nejrůznějších oblastí.** – Výhodou standardizovaných testů oproti testům nestandardizovaným je možnost systematického měření výsledků výuky v průběhu času a splnění požadavků na objektivitu, reliabilitu a validitu. S tím souvisí i jeho příprava vyžadující vysokou odbornost a časovou náročnost – test je nutno naplánovat, zkonstruovat, ověřovat (obtížnost, citlivost), případně upravovat. Na přípravě standardizovaného

testu mediální gramotnosti žáků základních či středních škol by se proto měli podílet odborníci z nejrůznějších oborů – metodologové, pedagogové, didaktici, experti v oblasti mediálních studií, psychologové apod. Domnívám se, že právě multidisciplinární spolupráce by zajistila dostatečnou validitu a reliabilitu testu. Jeho výsledky by umožnily sledovat vývoj mediální gramotnosti žáků v průběhu času a přispěly by k odhalení případných nedostatků, kterým by měla být v rámci samotné výuky věnována větší pozornost. Standardizovaný test by tak představoval jednu z možností kontinuálního rozvoje a sledování mediální gramotnosti žáků. V rámci druhé části mého dotazníku jsem se snažila případnou podobu takového testu nastítnit, přičemž pro mě bylo klíčové zařazovat položky s praktickými ukázkami, které obsahovaly jisté charakteristické znaky zkoumaného problému (viz kap. 6.2.4). Avšak v žádném případě jsem neusilovala o tvorbu standardizovaného testu, jelikož jsem přesvědčena o tom, že multioborová spolupráce je zde nezbytná. Mým záměrem bylo spíše poskytnout podněty k diskuzi o tom, jak by měl být standardizovaný test konstituován z hlediska obsahu jednotlivých položek.

Závěr

Monografie byla zaměřena na **mediální gramotnost a mediální výchovu především v kontextu edukační reality České republiky**. Počátky současné podoby mediální výchovy v ČR spadají do 90. let 20. století, kdy došlo k proměně české mediální scény a již nebylo dostačující mediální sdělení jen pasivně konzumovat, nýbrž bylo nezbytné je analyzovat a porozumět jejich smyslu. Tato potřeba se promítla také do oblasti školství, kdy se od roku 2007 mediální výchova stala pevnou součástí Rámcových vzdělávacích programů. Od té doby byla postupně rozvíjena a upravována v souladu s aktuálním vývojem informačních a komunikačních technologií. Avšak jejich rozvoj byl natolik rychlý, že na to dosavadní koncepce mediální výchovy nebyla schopna adekvátně reagovat. Tato skutečnost se projevuje v několika oblastech, a to mimo jiné v neaktuálnosti obsahu dostupných učebnic mediální výchovy, zastaralém pojetí doporučených očekávaných výstupů pro průřezové téma Mediální výchovy, odborné nepřipravenosti pedagogů a s tím související nesystematické profesní přípravě budoucích pedagogů. V této spojitosti jsem předložila argumenty, proč je nutné na tuto skutečnost reagovat, a nabídla jsem i její možná řešení.

V **teoretické části** monografie jsem nejdříve vytvořila odborný teoretický rámec dané problematiky zahrnující vymezení jednotlivých termínů, zasazení mediální gramotnosti do systému funkční gramotnosti, propojení mediální gramotnosti s tematikou infodemie a nových médií a kategorizování vyplývajících aktuálních problémů. Zaměřila jsem se také na to, jakým způsobem je mediální gramotnost uskutečňována převážně v české edukační realitě, a specifikovala jsem problematické oblasti související s výukou mediální výchovy. V závěru jsem předložila systematický přehled výsledků vybraných českých i zahraničních výzkumů orientovaných na problematiku mediální výchovy a mediální gramotnosti žáků, učitelů a široké veřejnosti.

Teoretická část monografie mi poskytla východiska a zároveň odborné zázemí pro realizaci **dvou kvantitativních výzkumů orientovaných na žáky 2. stupně ZŠ a české učitele**, které jsou podrobně rozebrány v empirické části monografie a jejich výsledky jsou dále komentovány v rámci diskuze.

První z výzkumů s názvem **Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ** byl realizován roku 2020 na souboru 1444 žáků 2. stupně ZŠ a jednalo se o můj samostatný výzkum, při němž byl použit vlastní výzkumný nástroj, a to dotazníkové šetření. Orientovala jsem se jednak na konkrétní chování žáků v prostředí internetu a sociálních sítí a dále jsem na základě reálných ukázek zjišťovala, do jaké míry jsou žáci 2. stupně ZŠ obeznámeni s vybranými aktuálními problémy mediální výchovy a mediální gramotnosti. **Pomocí zjištěných dat jsem byla schopna určit oblasti, které je třeba v rámci výuky mediální výchovy na základních**

školách akcentovat. Jedná se například o důraz na rozvoj dílčích aspektů mediální gramotnosti, jako je schopnost **kriticky posoudit mediální sdělení, rozeznat dezinformační obsah a odlišit veřejnoprávní a komerční média.** Dále by měla být větší pozornost věnována problematice svobody slova na internetu, a to konkrétně **nenávisným příspěvkům na internetu**, kdy bylo na základě testování hypotéz potvrzeno, že kdo píše nenávislé příspěvky, má i vyšší šanci na osobní zkušenost s nimi. Pokud bude toto téma se žáky citlivě diskutováno, lze předpokládat, že by se objem nenávislných příspěvků v online prostoru mohl zredukovat.

Dále bylo zjištěno, že je třeba upozorňovat na **důležitost prevence rizikové virtuální komunikace**, jejíž úskalí se netýkají převážně dívek, ale i chlapců. V souvislosti s prevencí rizik v online prostředí byla akcentována také **problematika vlivu influencerů na chování a životní styl** (stravování, cvičební režim) **žáků**, kdy může v krajních případech docházet až k vážným zdravotním problémům, jako jsou poruchy příjmu potravy apod. Zmíněné oblasti by proto v současném pojetí mediální výchovy na základních školách či v rámci preventivních programů neměly být opomíjeny.

Součástí empirické části publikace byl také druhý výzkum **Český učitel ve světě médií** realizovaný roku 2021 na výzkumném souboru 2155 učitelů. Výzkum byl zařazen z toho důvodu, že jsem do něj byla aktivně zapojena jako spoluřešitel. Zaměřením výzkumu na učitele jsem zároveň dosáhla toho, že byla co nejkomplexněji představena problematika mediální výchovy a mediální gramotnosti – tedy nejen ze strany žáků, ale i učitelů. Výsledná data mi opět pomohla odhalit problematickou oblast týkající se výuky mediální výchovy ze strany samotných učitelů. Tou byla jejich **odborná nepřipravenost**, pramenící především z faktu, že v rámci vysokoškolského studia velká většina z nich neabsolvovala žádné předměty orientované na mediální výchovu ani se nezúčastnila vzdělávacích kurzů s touto tematikou. Právě pocítovaná nekompetentnost v oblasti mediální výchovy může být jedním z důvodů, proč ji **téměř každý druhý učitel do výuky vůbec nezařazuje.**

Na základě integrace výsledků realizovaných výzkumů a teoretických východisek monografie jsem v rámci diskuze vypracovala a podrobně komentovala **doporučené strategie vedoucí k rozvoji mediální výchovy a mediální gramotnosti na českých základních školách s důrazem na její aktuálnost.** Doporučené strategie zároveň představují jeden z přínosů této monografie a mohou být podnětem k diskuzi nejen mezi vědeckou komunitou, ale i samotnými učiteli působícími v praxi.

NAPLNĚNÍ CÍLŮ MONOGRAFIE

Hlavním cílem teoretické části monografie bylo předložit argumenty ve prospěch kontinuálního rozvoje mediální gramotnosti v rámci vzdělávání, přičemž je akcentována především její aktuálnost, a vymezit způsoby jejího dosavadního posilování v edukační praxi.

V empirické části bylo hlavním cílem zjistit, do jaké míry jsou žáci 2. stupně ZŠ obeznámeni s vybranými aktuálními problémy mediální výchovy a mediální gramotnosti a jaké je jejich chování v prostředí internetu a sociálních sítí v souvislosti s vybranými aktuálními problémy.

Parciální cíl 1

Vymezit a definovat pojetí mediální gramotnosti z pohledu českých i zahraničních odborníků, začlenit ji do systému funkční gramotnosti a popsat základní atributy mediálně gramotného jedince.

Parciální cíl jsem naplnila v teoretické části monografie, konkrétně v její první kapitole. Rozebrala jsem koncepci mediální gramotnosti, jak je popsána v české i zahraniční literatuře. Také jsem identifikovala konkrétní charakteristické znaky mediálně gramotného jedince, které mohou sloužit k hlubšímu pochopení celé problematiky, kdy je do jisté míry abstraktní teorie zasazena do kontextu reality, kterou v současné době masového užívání nových médií vnímáme a prožíváme. S tím má přímou souvislost i tzv. metoda dotazování sloužící jako užitečný nástroj při kritickém posuzování mediálních sdělení. Mediální gramotnost jsem následně propojila s modelem funkční gramotnosti, který v sobě zahrnuje dílčí gramotnosti (např. čtenářskou, přírodovědnou, matematickou a další), přičemž jsem zdůvodnila, proč lze mediální gramotnost začlenit pod gramotnost informační, popřípadě digitální (dle modelu NIQES).

Parciální cíl 2

Začlenit tematiku kritického myšlení do kontextu mediální gramotnosti.

Parciální cíl byl naplněn v rámci teoretické části monografie, kde bylo definováno pojetí kritického myšlení a následně bylo dáno do souvislosti s mediální gramotností, přičemž bylo akcentováno jeho praktické používání při vyhodnocování relevantnosti a důvěryhodnosti nejrůznějších obsahů. Důraz byl kladen také na skutečnost, že kritické myšlení není synonymem pro mediální gramotnost.

Parciální cíl 3

Zasadit problematiku mediální gramotnosti do kontextu infodemie, následně kategorizovat, popsat a specifikovat problémy, které z ní plynou. V této souvislosti uvést možné psychologické a behaviorální příčiny vedoucí ke snížení rezistence vůči vybraným problémům.

Parciální cíl jsem naplnila v teoretické části monografie, kde jsem poskytla první z argumentů ve prospěch rozvoje mediální gramotnosti s akcentem na reflexi aktuálních problémů vyskytujících se v mediálním prostředí. Nejprve bylo popsáno pojetí infodemie dle Národního zdravotnického portálu a Světové zdravotnické organizace. Své argumenty jsem podpořila také Evropským kodexem zásad boje proti dezinformacím vydaným Evropskou komisí roku 2018. Následně jsem kategorizovala a vymezila aktuální problémy, které z infodemie vyplývají – jedná se o falešné zprávy na internetu, mediální stereotypy a problematiku svobody slova na internetu. V této souvislosti jsem charakterizovala vybraná kognitivní zkreslení, která nám alespoň částečně odpovídají na otázku, proč mohou být lidé vůči falešným zprávám na internetu méně odolní.

Parciální cíl 4

Zasadit problematiku mediální gramotnosti do kontextu nových médií, následně kategorizovat, popsat a specifikovat problémy, které z ní plynou.

Parciální cíl jsem naplnila v teoretické části publikace, kde jsem se věnovala problematice informačních a komunikačních technologií, a to konkrétně nových médií. Jejich rozvoj a masové užívání s sebou nese dílčí problémy, které jsem kategorizovala a detailně popsala – jedná se o falešné internetové uživatelské účty, manipulaci s fotografií a nové reklamní formáty. Uvedla jsem argumenty, proč je nutné tato témata zařadit do koncepce mediální gramotnosti. Definovala jsem také sociální média, která jsou hlavním místem výskytu výše uvedených problémů. Vzhledem k tomu, že jedním z atributů mediálně gramotného jedince je schopnost rozeznat veřejnoprávní a komerční média, byla jim věnována jedna z podkapitol.

Parciální cíl 5

Popsat, jakým způsobem je mediální gramotnost posilována v současné edukační realitě s akcentem na výuku mediální výchovy, následně vymezit její problematické oblasti a její konstituování v historickém kontextu i v kontextu České republiky.

Parciální cíl byl naplněn v předposlední kapitole teoretické části monografie. Zatímco předchozí parciální cíle byly založeny převážně na argumentech, proč rozvíjet mediální gramotnost, v této části monografie jsem usilovala o co nejkomplexnější charakteristiku mediální výchovy, prostřednictvím které je mediální gramotnost často posilována. Nejprve byly vystiženy základní charakteristiky mediální výchovy a její historický vývoj v celosvětovém kontextu. Následně jsem se zaměřila na konkrétní oblast, a to mediální výchovu v České republice, její zasazení v RVP ZV a výzvy, kterým v dnešní době čelí, jako je kupříkladu neaktuální obsah dostupných učebnic, odborná nepřipravenost pedagogů, nesystematická profesní příprava budoucích pedagogů apod. Na tyto výzvy bylo následně navázáno v kapitole *Diskuze*.

Parciální cíl 6

Shrnout a popsat aktuální zdroje, které mají pedagogičtí pracovníci pro výuku mediální výchovy k dispozici.

Parciální cíle jsem naplnila v teoretické části monografie shrnutím a okomentováním aktuálních zdrojů, které mohou pedagogičtí pracovníci při výuce mediální výchovy využívat. Byly představeny nejen běžně dostupné učebnice, ale i jednotlivé projekty/internetové zdroje, které částečně nahrazují nedostatky učebnic. Usilovala jsem o vytvoření uceleného přehledu, který může být určitým vodítkem a inspirací pro pedagogické pracovníky. I z toho důvodu jsem připojila krátkou podkapitolu shrnující možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti mediální gramotnosti.

Parciální cíl 7

Shrnout aktuální stav poznání problematiky mediální gramotnosti a mediální výchovy u nás i v zahraničí.

Parciální cíl byl naplněn v teoretické části monografie zpracováním přehledu výsledků vybraných výzkumů mediální gramotnosti a mediální výchovy realizovaných na výzkumném souboru žáků, učitelů či široké veřejnosti v České republice i v zahraničí. V souvislosti s akcentem aktuálnosti, prostupujícím celou publikací, byly cíleně zvoleny výzkumy uskutečněné v letech 2016 až 2023. Ze zahraničních výzkumů byly prezentovány pouze ty, do nichž byla zapojena i Česká republika (konkrétně výzkumy organizací International Republican Institute a Open Society Institute), jelikož většina ostatních výzkumů uskutečněných v zahraničí se zaměřovala primárně na dílčí a úzká témata mediální gramotnosti, tudíž zde vnímám absenci komplexního přístupu. Z toho důvodu jejich výsledky uvádím napříč celou teoretickou částí za účelem podpoření vybraných teoretických poznatků. V samotné kapitole představující současný stav poznání dané problematiky je již neuvádím a prezentuji pouze ty výzkumy, jež postihují mediální gramotnost a mediální výchovu co nejkomplexněji. Výsledky českých výzkumných šetření byly komparovány a následně byly shrnuty jejich styčné body.

■ PARCIÁLNÍ CÍLE EMPIRICKÉ ČÁSTI MONOGRAFIE:

Parciální cíl 1

Identifikovat zdroj informací, který žáci používají nejčastěji.

Parciální cíl jsem naplnila v empirické části monografie prostřednictvím vlastního výzkumu. U žáků byl jako nepoužívanější zdroj informací identifikován internet.

Parciální cíl 2

Zjistit, zda si žáci ověřují pravdivost profilů uživatelů sociálních sítí a pravdivost informací a fotografií nacházejících se v prostředí internetu a podle jakých kritérií tuto pravdivost posuzují.

Parciální cíl jsem naplnila v empirické části monografie prostřednictvím svého výzkumu. Bylo zjištěno, že převažuje počet žáků, kteří si informace na internetu ověřují, nad žáky, kteří si informace neověřují. Odlišné tendence byly pozorovány u ověřování pravdivosti fotografií na internetu, kde naopak převažují žáci, kteří si fotografie neověřují, nad žáky, kteří si fotografie ověřují. Hlavním kritériem při posuzování pravdivosti informací bylo, zda se nachází ve více zdrojích, u fotografií byl rozhodující především jejich vzhled. Co se týče ověřování pravdivosti profilů uživatelů sociálních sítí, převažují žáci, kteří profily ověřují, nad žáky, kteří je neověřují. Nejčastějším kritériem při posuzování profilů byl vzhled profilové fotografie, příspěvky a počet sledujících, popřípadě počet přátel.

Parciální cíl 3

Rozhodnout, zda má demografická proměnná jako pohlaví souvislost s ověřováním pravdivosti uživatelských profilů na internetu.

Parciální cíl jsem naplnila v empirické části monografie prostřednictvím svého výzkumu. Na základě provedené statistické analýzy jsem došla k závěru, že proměnná jako pohlaví má souvislost s ověřováním pravdivosti uživatelských profilů na internetu. Bylo prokázáno, že dívky si profily ověřují častěji než chlapci, tudíž jsou z hlediska důvěry v pravdivost profilů obezřetnější.

Parciální cíl 4

Provéřit, zda jsou žáci schopni na základě názorných příkladů rozeznat dezinformační obsah, hoaxy, falešné internetové profily a fotografie, product placement, sexismus v reklamách, klamavou reklamu, reklamu na sociálních sítích, mediální stereotypy, komunikační styl bulváru, hating a veřejnoprávní média.

Parciální cíl jsem naplnila v empirické části monografie prostřednictvím svého výzkumu (konkrétně 2. části dotazníku). Na základě reálných ukázek byli žáci schopni bez větších potíží rozeznat falešné profily na sociálních sítích, manipulaci s fotografií, hoax, klamavou reklamu, sexismus v reklamách, reklamu na sociálních sítích a product placement. Naopak s jistými obtížemi se potýkali při určování veřejnoprávních médií, mediálních stereotypů, komunikačního stylu bulváru a dezinformačního obsahu. Schopnost rozpoznat hating byla prokázána u více než poloviny žáků.

Parciální cíl 5

Zjistit, zda influenceři ovlivňují nákupní chování a životní styl žáků, kteří je na sociálních sítích sledují.

Parciální cíl jsem naplnila v empirické části monografie prostřednictvím svého výzkumu. Zajímalo mě, zda mají influenceři vliv na nákupní chování žáků a na jejich životní styl (stravování, cvičení). Podařilo se mi odhalit, že influenceři prostřednictvím propagování určitého výrobku spíše neovlivňují nákupní chování žáků. Více než polovina žáků nenapodobuje alternativní životní styl (např. vegetariánství, veganství, raw stravu apod.) influencerů, nikdy nedržela dietu ani nedodržovala cvičební režim s cílem podobat se oblíbenému influencerovi. V případě, že se rozhodli jednu z uvedených činností vykonávat, převažovalo plnění cvičebního režimu nad držením diet a provozováním alternativního životního stylu.

Parciální cíl 6

Provéřit, jestli má proměnná jako názor žáků, zda je influencer přesvědčený o kvalitě propagovaného výrobku, souvislost s ochotou žáků koupit si propagovaný výrobek.

Parciální cíl jsem naplnila v empirické části monografie prostřednictvím svého výzkumu. Podařilo se mi odhalit, že k tomu, aby žák byl ochoten zakoupit výrobek propagovaný influencerem, je vhodné, aby se domníval, že influencer propaguje výrobek z přesvědčení o jeho kvalitě. Rozhodující vliv zde tedy má důvěra žáka v daného influencera.

Parciální cíl 7

Posoudit, zda má demografická proměnná jako pohlaví souvislost s napodobováním alternativního životního stylu influencerů.

Parciální cíl jsem naplnila v empirické části monografie prostřednictvím svého výzkumu. Na základě provedené statistické analýzy jsem došla k závěru, že proměnná jako pohlaví má souvislost s napodobováním alternativního životního stylu influencerů. Podařilo se mi prokázat, že dívky jsou k napodobování alternativního životního stylu influencerů náchylnější než chlapci.

Parciální cíl 8

Ověřit, zda má demografická proměnná jako pohlaví souvislost se snahou podobat se influencerovi pomocí držení diet a dodržování cvičebního režimu.

Parciální cíl jsem naplnila v empirické části monografie prostřednictvím svého výzkumu. Bylo prokázáno, že mezi chlapci je více těch, kteří se nesnaží podobat (pomocí držení diet a dodržování cvičebního režimu) oblíbeným influencerům, než kolik je jich mezi dívkami. Mezi dívkami je naopak více těch, které dodržují cvičební režim, popřípadě jej kombinují s dietou, než kolik jich je mezi chlapci. Nicméně, co se týče samotného držení diet, nenalezla jsem mezi chlapci a dívkami signifikantní rozdíly.

Parciální cíl 9

Zjistit, zda žáci píšou nenávistné příspěvky na internet, zda je jejich četba negativně ovlivňuje a zda samotní žáci někdy byli obětmi nenávistných příspěvků na internetu.

Parciální cíl jsem naplnila v empirické části monografie prostřednictvím svého výzkumu. Zjistila jsem, že více než polovina žáků nikdy žádný nenávistný příspěvek na sociální sítě nenapsala. Naopak téměř pětina žáků někdy nenávistný příspěvek napsala a ten nejčastěji útočil na veřejně známé osobnosti. Z hlediska četby nenávistných příspěvků a jejich negativního vlivu na žáky bylo prokázáno, že četba těchto příspěvků negativně ovlivňuje pětinu žáků, a naopak více než polovina žáků ovlivněna není. Dále převažuje počet žáků, kteří nikdy nebyli obětmi nenávistných příspěvků, nad žáky, kteří tuto zkušenost naopak mají. Nejčastěji bylo útočeno na jejich vzhled a častým důvodem byla nadváha.

Parciální cíl 10

Prokázat, zda má proměnná jako míra negativního vlivu na žáky, plynoucí z četby nenávistných příspěvků na internetu, souvislost s psaním nenávistných příspěvků na internet ze strany žáků.

Parciální cíl jsem se snažila naplnit v empirické části monografie prostřednictvím svého výzkumu. Na základě provedené statistické analýzy jsem však došla k závěru, že proměnná jako míra negativního vlivu na žáky plynoucí z četby nenávistných příspěvků na internetu nemá souvislost s psaním nenávistných příspěvků ze strany žáků.

Parciální cíl 11

Posoudit, zda má proměnná jako vlastní zkušenost žáků s nenávisťnými příspěvky na internetu útočícími na jejich osobu souvislost s psaním nenávisťných příspěvků na internet ze strany žáků.

Parciální cíl jsem naplnila v empirické části monografie, kde se mi podařilo na základě provedené statistické analýzy prokázat, že proměnná jako vlastní zkušenost žáků s nenávisťnými příspěvky na internetu útočícími přímo na jejich osobu má souvislost s psaním nenávisťných příspěvků na internet ze strany žáků. Ze zjištěných dat tedy vyplývá, že kdo píše nenávisťné příspěvky, má i vyšší šanci na osobní zkušenost s nimi, a naopak kdo je nepíše, ten se s nimi spíše osobně nesetkal.

Parciální cíl 12

Popsat metodologii a výsledky výzkumu *Český učitel ve světě médií*, a to z důvodu doplnění výsledků, získaných v rámci samostatného výzkumu, o data výzkumu cílího na mediální výchovu a mediální gramotnost učitelů na českých základních a středních školách.

Parciální cíl jsem naplnila v empirické části monografie, a to konkrétně v sedmé kapitole. Nejprve byl popsán výzkumný nástroj a výzkumný soubor. Následně byly shrnuty výsledky výzkumu, které byly pro přehlednost rozděleny do čtyř oddílů – Učitelé a média, Učitelé a (dez)informace, Učitelé a mediální obsah a Učitelé a mediální výchova. Vzhledem k tomu, že se nejedná o můj samostatný výzkum, nebyl představen natolik podrobně. Důvodem jeho začlenění bylo doplnění vlastního výzkumu o data týkající se učitelů. Tato data jsem následně okomentovala v kapitole *Diskuze*.

Parciální cíl 13

Vypracovat možné strategie vedoucí ke kontinuálnímu rozvoji mediální gramotnosti a zkvalitnění výuky mediální výchovy na českých základních školách, které se budou zakládat na odborných poznatcích uvedených v teoretické části monografie a výsledcích výzkumů prezentovaných v empirické části monografie.

Parciální cíl jsem naplnila v kapitole *Diskuze*. Zde jsem navrhla doporučené strategie, jakými lze mediální gramotnost posilovat v edukační realitě. Při jejich vypracování jsem vycházela z poznatků prezentovaných v teoretické i empirické části publikace.

PŘÍNOS MONOGRAFIE

Přínos monografie lze posuzovat hned z několika hledisek. Předně nabízí **ucele-
ný pohled na problematiku mediální gramotnosti a mediální výchovy**. Ta je zde dávana do kontextu výzev, se kterými se nynější společnost potýká – ať už se jedná o ustavičný rozvoj nových médií nebo rychlé šíření velkého množství pravdivých i nepravdivých informací v online prostoru (tzv. infodemie). Právě zasazením problematiky mediální gramotnosti a mediální výchovy do kontextu výzev dnešní

společnosti nabízí monografie zcela originální pohled, který v České republice do této chvíle nebyl zpracován.

Monografie dále upozorňuje na **potřebu redefinovat a aktualizovat koncepci očekávaných výstupů průřezového tématu Mediální výchova, která by měla být v ideálním případě uvedena přímo v RVP ZV, nikoliv pouze v doprovodném dokumentu** (DOV od Národního ústavu pro vzdělávání). Pevné zavedení očekávaných výstupů tohoto průřezového tématu do RVP ZV by znamenalo jejich závaznou povahu a učitelé by je byli povinni zohledňovat při tvorbě ŠVP, tudíž je zde vyšší pravděpodobnost jejich následného naplňování. **Tento argument může být podnětem k diskuzi pro plánovanou revizi RVP ZV, jež v současné době probíhá pod záštitou Národního pedagogického institutu ČR zahrnujícího odborníky z nejrůznějších oblastí.** Rámcové vzdělávací programy jsou klíčovými dokumenty vzdělávací politiky a z toho důvodu se domnívám, že by změna na jejich úrovni mohla mít vliv i na současný obsah dostupných učebnic mediální výchovy a podobu odborné přípravy budoucích pedagogů. Zároveň by aktualizované očekávané výstupy v RVP ZV představovaly určitou oporu stávajícím učitelům, kteří by tak získali větší jistotu při začleňování mediální výchovy do vlastní výuky.

Přínosem publikace je také snaha o **nastínění možného nástroje pro měření mediální gramotnosti žáků základních škol.** Do jeho tvorby jsem promítla veškeré znalosti získané při zpracovávání teoretické monografie, přičemž jsem usilovala především o to, aby byl založen na využívání praktických ukázek mediálních obsahů a aby co nejvíce odpovídal požadavku na aktuálnost. U některých ukázek těchto obsahů jsem uvedla i jejich typické atributy (např. atributy hoaxu – apel na sdílení, snaha vzbudit emoce, používání velkých písmen a vykřičníků). Z toho důvodu lze tento nástroj různým způsobem modifikovat (např. použitím jiných praktických ukázek) za předpokladu, že budou tyto typické atributy zachovány. Přestože jsem neusilovala o vytvoření standardizovaného nástroje pro měření mediální gramotnosti, domnívám se, že mnou navržený nástroj může být jistou inspirací pro jeho konstituování, na němž by se podíleli odborníci z nejrůznějších oblastí.

V empirické rovině považuji za velký přínos také **vyhodnocení aktuálního stavu mediální gramotnosti žáků 2. stupně ZŠ a popsání jejich chování v prostředí internetu a sociálních sítí. Zasazením výzkumu do kontextu problémů vyplývajících z infodemie a masového používání nových médií jsem získala výsledky, jež prozatím nemají obdobu v žádném jiném výzkumu.** Podařilo se mi identifikovat také řadu proměnných, poukazujících na oblasti, jimž je potřeba při výuce mediální výchovy věnovat pozornost. Pro připomenutí uvádím některé z nich – zdůraznit nutnost prevence rizikové virtuální komunikace nejen na straně dívek, ale i chlapců; edukovat žáky o problematice vlivu influencerů na jejich chování; diskutovat s žáky o hranicích svobody projevu na internetu apod.

Výsledky monografie lze rovněž **uplatnit při přípravě budoucích pedagogů na pedagogických fakultách v oblasti mediální výchovy.** Ti se s prezentovanými aktuálními problémy budou u svých žáků jistě potkávat, a proto by měli mít co nejvíce informací, které jim budou schopni předávat. Výsledky však mohou posloužit

i dalším organizacím zabývajícím se osvětou v oblasti mediální gramotnosti či prevencí rizik v online prostředí. Já sama jsem implementovala některé z poznatků do své lektorské činnosti v rámci projektu E-Bezpečí.

Přínosem publikace je také kapitola *Diskuze*, v rámci které na základě propojení teoretických východisek a dat prezentovaných v empirické části publikace předkládám **seznam doporučených strategií, kterými lze posilovat mediální gramotnost v kontextu výchovy a vzdělávání**. Publikace svými teoretickými i výzkumnými poznatky může rovněž **příspěť k probíhající diskuzi o stavu mediální gramotnosti žáků základních a středních škol**, již v souvislosti s pandemií covid-19 začala být věnována zvýšená pozornost.

Pokud bych vše uvedené shrnula, tak je **monografie přínosem primárně pro obor pedagogika**. Svou povahou však může rozšířit i obory, jako jsou mediální studia, psychologie, sociologie, lingvistika nebo informatika. Její výsledky lze uplatnit nejen na poli vědecké komunity, ale i v každodenní pedagogické praxi.

Možné pokračování monografie spatřuji v tvorbě vzdělávacích materiálů pro žáky základních škol, které budou splňovat požadavek aktuálnosti a budou vycházet z poznatků uvedených v teoretické části monografie a výsledků empirické části monografie. Tyto materiály plánuji umístit na webovou stránku Mediální výchova pro 21. století (<https://www.mv21.cz/>), která vznikla v rámci Studentské grantové soutěže IGA_PdF_2021_032, jejíž jsem spoluřešitelkou.

Poznatky bych si také přála implementovat do obsahu předmětů vyučovaných na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Jedná se například o předměty jako Mediální výchova, Dezinformace jako celospolečenský fenomén, Mediální výchova a jazyk současné žurnalistiky, Mediální výchova jako didaktický problém, Základy mediální výchovy, Rizika online komunikace pro učitele, Prevence rizikového chování na internetu, Mediální komunikace v teorii a praxi a další.

Na úplný závěr publikace bych ráda dodala, že vzhledem k samotné povaze problematiky mediální gramotnosti a mediální výchovy, která je silně propojena s aktuálními celospolečenskými tématy (rychlý vývoj technologií, vznik zcela nových sociálních sítí, politické dění apod.), se budou stále objevovat nové výzvy, na něž bude muset kterákoliv koncepce mediální výchovy reagovat. V době tvorby závěrečné kapitoly této monografie začala společností rezonovat další aktuální témata jako nové rizikové výzvy na TikToku či překotný rozvoj umělé inteligence. Vystávají tedy zcela nové otázky: Jakým způsobem s dětmi o rizikových výzvách mluvit, aniž by to bylo návodné? Jaká jsou rizika a příležitosti využívání umělé inteligence ve školství? Nesníží se jejím používáním naše schopnost samostatně myslet? Na tyto a mnoho dalších otázek bude nutno hledat odpovědi nejen v mediální výchově.

Bibliografie

- AKOGLU, Haldun. User's guide to correlation coefficients. *Turkish Journal of Emergency Medicine* [online]. 2018, 18(3), p. 91–93 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001>
- ALVAROVÁ, Alexandra. *Průmysl lži: propaganda, konspirace a dezinformační válka*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2017. ISBN 978-80-7553-492-7.
- AMI Digital. AMI Digital Index 2021. In: *AMI Digital* [online]. 2021 [cit. 2023-01-12]. Dostupné z: <https://amidigital.cz/ami-digital-index-2021/>
- AOKI, Satoshi. Effect sizes of the differences between means without assuming variance equality and between a mean and a constant. *Heliyon* [online]. 2020, 6(1), e03306 [cit. 2023-02-20]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03306>
- ARO, Jessikka. *Putinovi trollové: skutečné příběhy z frontových linií ruské informační války*. Praha: N Media, a. s., 2020, 376 s. ISBN 978-80-907922-1-0.
- BARAN, Stanley. *Introduction to Mass Communication: Media Literacy and Culture*. United States: McGraw-Hill College, 2021. ISBN10: 1260822869.
- BARTOŠEK, Jaroslav a DAŇKOVÁ, Helena. *Žurnalistika a škola: příručka pro učitele mediální výchovy*. Frýdek-Místek: Václav Daněk, 2010. ISBN 978-80-254-6459-5.
- BĚLOHLAVÁ, Eva a URBAN, Jindřich. *Mediální výchova: pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-626-2.
- BEZUCHOVÁ, Květa. Praktický manuál: Jak na označování spoluprací & právo a influencer marketing. In: *Květa Bezuchová* [online]. 2020-10-23 [cit. 2022-11-28]. Dostupné z: <https://www.kvetabezuch.com/jak-na-oznacovani-spolupraci/>
- BÍNA, Daniel. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7040-844-8.
- BOESE, Alex. *Hroši žerou trpaslíky!*. Brno: CPress, 2019. ISBN 978-80-264-2716-2.
- BOYD, Danah M. a ELLISON, Nicole B. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication* [online]. 2007, 1(13), 210–230 [cit. 2023-01-09]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- BRDLIČKA, Bořivoj. Jak definovat digitální gramotnost? In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2015-12-14 [cit. 2023-01-05]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/20549/JAK-DEFINOVAT-DIGITALNI-GRAMOTNOST%3F.html?nahled=>
- BROKLOVÁ, Zdeňka a kol. *Média tvořivě: pro 2. stupeň ZŠ a střední školy: mediální tvorba, mediální výchova, využití médií ve výuce, technické dovednosti*. Kladno: AISIS, 2008. ISBN 978-80-904071-1-4.
- BURIANEC, Jan. Mediální gramotnost je v Česku nízká – pouze čtvrtina dospělé populace v ní dosahuje uspokojivé úrovně. In: *STEM/MARK* [online]. Praha 8, 2018 [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: <https://www.stemmark.cz/medialni-gramotnost-je-v-cesku-nizka-pouze-ctvrtina-dospale-populace-v-ni-dosahuje-uspokojive-urovne/>
- CORTINA, Jose M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology* [online]. 1993 78(1), p. 98–104 [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>

ČÁPOVÁ, Lenka. Jak se vyhnout chybám v influencer marketingu. In: *MediaGuru* [online]. 2017-11-28 [cit. 2023-01-12]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2017/11/jak-se-vyhnout-chybam-v-influencer-marketingu/>

ČERNÁ, Alena a kol. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-210-6374-7.

Česká školní inspekce. *Tematická zpráva – Mediální výchova na ZŠ a SŠ ve školním roce 2017/2018* [online]. Praha: ČŠI ČR, 2018-11-21 [cit. 2023-01-21]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/2018/TZ_medialni_vychova_2017_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=47

Český statistický úřad. *Český statistický úřad: Školy a školská zařízení za školní rok 2019/2020* [online]. Praha: ČSÚ, [cit. 2023-01-21]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/122363208/230042200202.pdf/bf273e30-101c-4aaf-a3db-424cfbbdbb89?version=1.3>

ČTK. Podmínka autorovi nenávislného komentáře pod fotkou prvňáku platí, krajský soud zamítl odvolání. In: *Lidovky.cz* [online]. 2020-10-01 [cit. 2022-06-14]. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/domov/podminka-autorovi-nenavistneho-komentare-pod-fotkou-prvnaku-plati-krajsky-soud-zamitl-odvolani.A201001_154319_ln_domov_liluj.

DE ABREAU, Belinha S. *Teaching Media Literacy*. Chicago: American Library Association, 2020. ISBN 0838917216.

DE VEIRMAN, Marijke, HUDDERS, Liselot a NELSON, Michelle R. What Is Influencer Marketing and How Does It Target Children? A Review and Direction for Future Research. *Frontiers in Psychology* [online]. 2019, 10 [cit. 2023-01-12]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: doi: 10.3389/fpsyg.2019.02685

DEMAGOG.CZ. *Demagog* [online]. Praha: Demagog.cz, z. s., 2012 [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: <https://demagog.cz/>

DOUGHERTY, Debbi. Social Media vs. Messaging Apps: What Brand Marketers Need to Know. In: *MarTech Series* [online]. 2019-05-14 [cit. 2023-01-03]. Dostupné z: <https://martechseries.com/mts-insights/guest-authors/social-media-vs-messaging-apps-what-brand-marketers-need-to-know/>

E-BEZPEČÍ. *E-Bezpečí* [online]. Olomouc: Centrum prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, 2008–2022 [cit. 2023-01-19]. ISSN 2571-1679. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/>

Encyklopedický slovník. Praha: Encyklopedický dům, 1993. ISBN 80-207-0438-8.

EUROPEAN COMMISSION. Code of Practice on Disinformation. In: *Europa.eu* [online]. 2016 [cit. 20-05-10]. Dostupné z: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/cs/node/9558>

EUROPEAN COMMISSION. *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022 [cit. 2022-12-08]. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a224c235-4843-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en>

FAKESCAPE. *Fakescape* [online]. Brno: Fakescape, z. s., 2018 [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: <https://www.fakescape.cz/>

FAKETICKY. *Faketicky* [online]. Praha: Faketicky, z. ú., 2019 [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: <https://www.faketicky.cz/>

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD UNIVERZITY KARLOVY. *Mediální výchova: portál FSV UK pro rozvoj mediální gramotnosti* [online]. Praha: Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy, 2014 [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: <https://medialnivychova.fsv.cuni.cz/MVP-1.html>

FIELD, Andy P. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Los Angeles: Sage, 2017. ISBN 978-1-5264-1952-1.

FSV UK. Skrytou reklamu na internetu pozná jedno dítě z deseti, zjistili výzkumníci z Univerzity Karlovy. In: *Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy* [online]. 2018-05-14 [cit. 2023-01-10].

Dostupné z: <https://fsv.cuni.cz/skrytou-reklamu-na-internetu-pozna-jen-jedno-dite-z-deseti-zjistili-vyzkumnici-z-univerzity-karlovy>

GAZDA, Jan, LIŠKA, Václav a MAREK, Bořivoj. *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Praha: Nakladatelství P3K, 2019. ISBN 978-80-87343-88-3.

GREGOR, Miloš a MLEJNKOVÁ, Petra. *Nejlepší kniha o fake news, dezinformacích a manipulacích!!!*. Brno: CPress, 2018. ISBN 978-80-264-1805-4.

HAKIMI, Ahmad Nazren, RAMLI, Suzaimah, WOOK, Muslihah, MOHD ZAINUDIN, Norulzarah, HASBULLAH, Nor Asiakin, ABDUL WAHAB, Norshahriah a MAT RAZALI, Noor Afiza. Identifying Fake Account in Facebook Using Machine Learning. In: BADIOZE ZAMAN, Hali-mah, F. SMEATON, Alan F., SHIH, Timothy K., VELASTIN, Sergio, TERUTOSHI, Tada, MOHAMMAD ALI, Nazlena a AHMAD, Mohammad Nazir, ed. *Advances in Visual Informatics* [online]. Cham: Springer International Publishing, 2019, 2019-10-22, p. 441–450 [cit. 2023-01-09]. Lecture Notes in Computer Science. ISBN 978-3-030-34031-5. Doi:10.1007/978-3-030-34032-2_39

HANDL, Jan. Nevěř tomu, co vidíš, aneb je tu éra fake videa. In: *Flowee.cz* [online]. 2018-05-31 [cit. 2022-11-28]. Dostupné z: <https://www.flowee.cz/ditevsiti/vzdelani/4459-je-tu-era-fake-videa>

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAVLÍKOVÁ, Petra a KVASNICOVÁ, Jana. *Sexistická reklama* [online]. Brno: NESEHNUTÍ, 2020 [cit. 2022-12-08]. ISBN: 978-80-87217-65-8. Dostupné z: <http://zenskaprava.cz/files/Sexistická-reklama.pdf>

HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2012. 734 s. ISBN 978-80-262-0200-4.

HIGDON, Nolan. *The Anatomy of Fake News: A Critical News Literacy Education*. California: University of California Press, 2020. ISBN 0520347870.

HOUSAND, Brian. *Fighting Fake News!: Teaching Critical Thinking and Media Literacy in a Digital Age*. UK: Routledge, 2018. ISBN 9781618217288.

HRDINA, Matouš, DAŇKOVÁ, Hana a KOPECKÁ, Liudmila. *Projevy nenávisti v online prostoru a na sociálních sítích* [online]. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2015 [cit. 2023-01-08]. Dostupné z: <https://www.clouekvtisni.cz/media/publications/553/file/1459365027-hate-speech-zaverecna-zprava-final-verze.pdf>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

CHRISTIAN, Sue Ellen. *Everyday Media Literacy: An Analog Guide for Your Digital Life*. London: Routledge, 2019. ISBN 9780815386599.

International Republican Institute. *Public opinion in Hungary, Poland, Czech Republic and Slovakia* [online]. Washington: International Republican Institute, 2017 [cit. 2023-01-27]. Dostupné z: https://www.iri.org/wpcontent/uploads/legacy/iri.org/four_country_full_presentation_may_24_2017.pdf

International Republican Institute. Who we are. In: *IRI* [online]. 2023 [cit. 2023-01-27]. Dostupné z: <https://www.iri.org/who-we-are/>

IVIE, Elizabeth J., PETTITT, Adam, MOSES, Louis J. a B. ALLEN, Nicholas. A meta-analysis of the association between adolescent social media use and depressive symptoms. *Journal of Affective Disorders* [online]. 2020, 275, p. 165–174 [cit. 2023-01-09]. ISSN 01650327. DOI:10.1016/j.jad.2020.06.014

JANOUGH, Viktor. *Internetový marketing*. Brno: Computer Press, 2014. ISBN 978-80-251-4311-7.

JECHOVÁ, Kateřina. *Interakce dětí staršího školního věku a masmédií* [online]. Olomouc, 2010 [cit. 2023-03-02]. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/i75zyx/>

JIRÁK, Jan a KÖPPOVÁ, Barbara. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-287-4.

JIRÁK, Jan, ŠTASTNÁ, Lucie a ZEZULKOVÁ, Markéta. *Mediální výchova jako průřezové téma: podkladová studie – revidovaná verze*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018 [cit. 2023-01-018]. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/mediální_vychova.pdf

JIRÁK, Jan, ŠTASTNÁ, Lucie a ZEZULKOVÁ, Markéta. *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let* [online]. Praha: Fakulta sociálních věd UK v Praze, Institut komunikačních studií a žurnalistiky, 2016 [cit. 2023-01-24]. Dostupné z: https://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/mediální-gramotnost/vysledky-studie-15-plus_2016.pdf

JIRÁK, Jan, ŠTASTNÁ, Lucie a ZEZULKOVÁ, Markéta. *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let* [online]. Praha: Fakulta sociálních věd UK v Praze, Institut komunikačních studií a žurnalistiky, 2016 [cit. 2023-01-23]. Dostupné z: https://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/studie_medialni_gramotnosti_populace_CR.pdf

JSNS. *Mediální gramotnost žáků základních a středních škol a jejich postoje k médiím* [online]. Praha: JSNS, Člověk v tísni, o. p. s., 2018 [cit. 2023-02-14]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/mediální-gramotnost-zaku-2022.pdf>

JSNS.CZ. *Jeden svět na školách* [online]. Praha: JSNS, Člověk v tísni, o. p. s. [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/>

KELES, Betul, MCCRAE, Niall a GREALISH, Annmarie. A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth* [online]. 2020, 25(1), p. 79–93 [cit. 2023-01-09]. ISSN 0267-3843. DOI:10.1080/02673843.2019.1590851

KIVINEN, Kari, HOROWITZ, Minna Aslama, HAVULA, Pipsa, HÄRKÖNEN, Tiina, KIILI, Carita, KIVINEN, Elsa, PÖNKÄ, Harto, PÖRSTI, Joonas, SALO, Mikko, VUORIKARI, Riina a VAHTI, Jukka. *Digital Information Literacy Guide* [online]. Helsinki: Faktabaari, 2022 [cit. 2023-01-08]. ISBN 978-952-69148-3-1. Dostupné z: <https://faktabaari.fi/dil/digital-information-literacy-guide.pdf>

KOHOUT, Roman a KARCHŇÁK, Radek. *Bezpečnost v online prostředí*. Karlovy Vary: Biblio Karlovy Vary, 2016. ISBN 978-80-260-9543-9.

KOPECKÝ, Kamil a SZOTKOWSKI, René. *České děti v kybersvětě (výzkumná zpráva)* [online]. Olomouc: O2 Czech Republic & Univerzita Palackého v Olomouci, Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, 2019 [cit. 2023-01-21]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/117-ceske-deti-v-kybersvete/file>

KOPECKÝ, Kamil a SZOTKOWSKI, René. *Dezinformace a fake news (průvodce studiím)* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019 [cit. 2022-08-21]. Dostupné z: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2019/odborne_seminare/Kopecky_Deinformace_a_Fake_News.pdf

KOPECKÝ, Kamil, SZOTKOWSKI, René, KVINTOVÁ, Jana, KŘEMĚNKOVÁ, Lucie a VORÁČ, Dominik. *Děti a kult krásy v online světě* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022 [cit. 2023-01-12]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/156-deti-a-kult-krasy-prezentace/file>

KOPECKÝ, Kamil, SZOTKOWSKI, René, VORÁČ, Dominik, MIKULCOVÁ, Klára, KREJČÍ, Veronika. *Český učitel ve světě médií (výzkumná zpráva)* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021 [cit. 2022-09-21]. Dostupné z: <https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/149-cesky-ucitel-ve-svete-medii-2021/file>

KOPECKÝ, Kamil, VORÁČ, Dominik a SZOTKOWSKI, René. *Na pravdě záleží: Příručka pro učitele, jak učit o pravdě na internetu*. Central European Digital Media Observatory, 2022. Nepublikováno.

KOPECKÝ, Kamil. Deep fake – stručný úvod do problematiky. In: *E-Bezpečí* [online]. 2019, 4(1), 23–25. [cit. 2023-01-10]. ISSN 2571-1679. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php?view=article&id=1417>

KOPECKÝ, Kamil. Dezinformace, misinformace & malinformace. In: *YouTube* [online]. 2022-11-22 [cit. 2022-11-28]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=ebm_QhzKUvg&t=1s&ab_channel=EBezpe%C4%8D%C3%AD

KOPECKÝ, Kamil. Fact-checking vs. debunking. In: *E-Bezpečí* [online]. 2022-10-30 [cit. 2022-12-08]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/clanky-komentare/2854-fact-checking-vs-debunking>

KOPECKÝ, Kamil. *Kybersikana a její specifika v prostředí systému primární prevence a rizikového chování* [online]. Olomouc, 2016 [cit. 2023-01-02]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/odborne-studie/105-kybersikana-a-jeji-specifika-v-prostredi-systemu-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/file>. Habilitační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

KOPECKÝ, Kamil. Manipulace s fotografiemi. In: *YouTube* [online]. 2022-04-29 [cit. 2023-01-10]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=m506uQhVuTg&t=1502s&ab_channel=EBezpe%C4%8D%C3%AD

KOPECKÝ, Kamil. Mediální výchova je v současnosti zásadní, mediální gramotnost obyvatel je klíčovou kompetencí! In: *E-Bezpečí* [online]. 2020-10-23 [cit. 2022-11-28]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php?view=article&id=2043>

KOPECKÝ, Kamil. Úhel pohledu – vybrané formy manipulace s fotografiemi v online prostředí. In: *E-Bezpečí* [online]. 2018-11-02 [cit. 2021-05-11]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/trocha-teorie/manipulace-s-fotografiemi-uhel-pohledu>

KOPECKÝ, Kamil. Úvod do boje s internetovým trollingem. In: *E-Bezpečí* [online]. 2011-08-31 [cit. 2022-11-28]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dali-rizika/296-uvod-do-trollingu>

KOSINA, Michal a kol. *Mediální výchova*. Praha: Raabe, 2011, 94 s. ISBN 978-80-87553-19-0.

KREJČÍŘOVÁ, Olga a TREZNEROVÁ, Ivana. *Pohybové hry v mediální a environmentální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 53 s. ISBN 9788024425023.

KRITICKEMYSLIENI.CZ. *Kritické myšlení* [online]. Praha: Kritické myšlení, z. s. [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/>

KUPERSHTEIN, Leonid, VOITOVYCH, Olesya a HOLOVENKO, Vitalii. Detection of fake accounts in social media. *Cybersecurity Education Science Technique* [online]. 2022, 2(18) [cit. 2023-01-09]. DOI:10.28925/2663-4023.2022.18.8698.

LABISCHOVÁ, Denisa. *Didaktika mediální výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-026-1.

LACKO, David. *Proč hlupák zůstává hlupákem?: a další psychologické fenomény*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2019. ISBN 978-80-7623-005-7.

LOU, Chen a YUAN, Shupui. Influencer Marketing: How Message Value and Credibility Affect Consumer Trust of Branded Content on Social Media. *Journal of Interactive Advertising* [online]. 2018, 19(1), p. 58–73 [cit. 2023-01-10]. ISSN 1525-2019. DOI: 10.1080/15252019.2018.1533501

MACEK, Jakub, MOTYČKOVÁ, Věra, PACOVSKÁ, Anna, STRACHOTA, Karel, ŠAFÁŘOVÁ, Kateřina a VALŮCH, Jaroslav. *Být v obraze 2: mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků*. Praha: Člověk v tísni, 2019. ISBN 978-80-7591-012-7.

MANIPULÁTOŘI.CZ. *Manipulátoři* [online]. Praha: Manipulátoři.cz z. s. [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: <https://manipulatori.cz/>

MARKOŠ, Ján. *Síla rozumu v bláznivé době: manuál kritického myšlení*. Praha: Paseka, 2022, 392 s. ISBN 978-80-7637-344-0.

MCLUHAN, Marshall. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Praha: Mladá fronta, 2011. **ISBN 978-80-204-2409-9**.

MCQUAIL, Denis, BLUMER, Jay a BROWN, Joseph. The television audience: A revised perspective. In: MCQUAIL, D. (ed.). *Sociology of Mass Communications*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 135–165.

MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál, 2009. **ISBN 978-80-7367-574-5**.

MEDIAGURU. Mediální gramotnost Čechů se podle výzkumu zvyšuje. In: *MediaGuru* [online]. Praha 4, 2022 [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2022/03/medialni-gramotnost-cechu-se-podle-vyzkumu-zvysuje/>

MEDIÁLNÍ VÝCHOVA PRO 21. STOLETÍ. *Mediální výchova pro 21. století* [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2021 [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: <https://www.mv21.cz/>

MEDIAN. *Mediální gramotnost středoškoláků a jejich postoje k médiím* [online]. Praha: JSNS, Člověk v tísni, o. p. s., 2018 [cit. 2023-01-23]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/medialni_gramotnost_zaku_2018.pdf

MEDIAN. *Stav výuky mediální výchovy na středních školách: porovnání Prahy a zbytku ČR* [online]. Praha: JSNS, Člověk v tísni, o. p. s., 2018 [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/6517086_ucitele_medialni_vychovy_srovnavaci_v30jp.pdf

MEDIAN. *Výuka mediální výchovy na středních školách* [online]. Praha: JSNS, Člověk v tísni, o. p. s., 2017-02-15 [cit. 2023-01-21]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/6517001_medialni_vychova_zprava_final.pdf

Metodický portál RVP.CZ. Průřezová témata. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2016-01-02 [cit. 2022-11-28]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>

MIČIENKA, Marek a JIRÁK, Jan. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007. **ISBN 978-80-7367-315-4**.

MIKULCOVÁ, Klára a KOPECKÝ, Kamil. *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 119 stran. **ISBN 978-80-244-5900-4**.

MIKULCOVÁ, Klára. *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ*. Olomouc, 2023. disertační práce (Ph.D.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta

MIKULCOVÁ, Klára. *Projevy agrese v online prostředí*. Olomouc, 2018. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Další vzdělávání pedagogických pracovníků. In: *MŠMT ČR* [online]. 2013–2023 [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani-pedagogicky-ch-pracovniku>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Hlavní směry revize rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. In: *MŠMT ČR* [online]. 2022. [cit. 2023-03-01]. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027. In: *MŠMT ČR* [online]. 2019 [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *EDU.CZ* [online]. 2021 [cit. 2022-10-08]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. **ISBN 80-247-1362-4**.

MOORE, Brooke Noel a PARKER, Richard. *Critical thinking* [online]. California State University, Chico, 2021 [cit. 2022-12-08]. ISBN 978-0-07-803828-0. Dostupné z: https://ariadanesh.com/wp-content/uploads/2021/04/Critical-Thinking-_10-Edition-_ariadanesh.com_.pdf

NAJVAROVÁ, Veronika. Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In: JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr a NAJVAROVÁ, Veronika (eds.). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007, s. 77–84. ISBN 978-80-7315-153-9.

Národní fond nezávislé žurnalistiky. Metodika výzkumu – zpravodajské weby (obecné, regionální, agenturní a převzaté zpravodajství). In: *Národní fond nezávislé žurnalistiky* [online]. [cit. 2023-02-19]. Dostupné z: <https://www.nfnz.cz/rating-medii/metodika-online/>

Národní fond nezávislé žurnalistiky. Přehled konspiračních a dezinformačních webů. In: *Národní fond nezávislé žurnalistiky* [online]. [cit. 2023-02-19]. Dostupné z: <https://www.nfnz.cz/domaci-konspiracni-servery/>

Národní zdravotnický informační portál. *Národní zdravotnický informační portál* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2023 [cit. 2023-01-09]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz>. ISSN 2695-0340.

Národní zdravotnický informační portál. Poruchy příjmu potravy: co to je?. In: *Národní zdravotnický informační portál* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2023 [cit. 2023-03-23]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/699-poruchy-prijmu-potravy-zakladni-informace>

NATO STRATEGIC COMMUNICATIONS. *Fact-checking and Debunking: a best practice guide to dealing with disinformation* [online]. Riga: NATO STRATCOM COE, 2021 [cit. 2022-12-08]. Dostupné z: https://stratcomcoe.org/cuploads/pfiles/nato_stratcom_coe_fact-checking_and_debunking_02-02-2021-1.pdf

NEUMANN, Ondřej, BERGER, Vojtěch, BŘEŠŤAN, Robert, ENGELOVÁ, Tereza, MALECKÝ, Robert a ROZEHNAL, Aleš. *Šok! Hrůza! Média!*. Brno: CPress, 2019. 267 s. ISBN 978-80-264-2830-5.

NIKLESOVÁ, Eva a BÍNA, Daniel. *Mediální gramotnost a mediální výchova: studijní texty*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2010. ISBN 978-80-904247-6-0.

NUTIL, Petr. *Média, lži a příliš rychlý mozek: průvodce postpravdivým světem*. Praha: Grada, 2018. 189 s. ISBN 978-80-271-0716-2.

O2 CHYTRÁ ŠKOLA. Jsou deepfakes nebezpečím nebo nevinnou zábavou?. In: *O2 Chytrá škola* [online]. [cit. 2023-01-10]. Dostupné z: <https://vyuka.o2chytraskola.cz/clanek/13/fake-news-deep-fake-a-hoaxy/15012#files>

O2 CHYTRÁ ŠKOLA. *O2 Chytrá škola* [online]. Praha: Nadace O2 [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: <https://o2chytraskola.cz/>

OBAR, Jonathan A. a WILDMAN, Steven S. Social media definition and the governance challenge: An introduction to the special issue. *Telecommunications Policy* [online]. 2015, 39(9), p. 745–750 [cit. 2023-01-31]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2647377>

Open Society Institute. About Us. In: *OSIS* [online]. 2023 [cit. 2023-01-28]. Dostupné z: <https://osis.bg/?p=666&lang=en>

Open Society Institute. *How It Started, How It is Going: Media Literacy Index 2022* [online]. Sofia: Open Society Institute, 2022-10-01 [cit. 2023-01-28]. Dostupné z: https://osis.bg/wp-content/uploads/2022/10/HowItStarted_MediaLiteracyIndex2022_ENG_.pdf

PASTOROVÁ, Markéta a JIRÁK, Jan. *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4624-0.

PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy: Mediální výchova v základním vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011 [cit. 2023-01-17]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29303&view=3251>

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. Na Pedagogické fakultě startuje projekt Central European Digital Media Observatory (CEDMO). Studentům a učitelům nabízí vzdělávání v oblasti mediální výchovy. In: *Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. 2022-10-17 [cit. 2023-02-19]. Dostupné z: <https://www.pdf.upol.cz/nc/kpg/zpravy/zprava/clanek/na-pedagogicke-fakulte-startuje-projekt-central-european-digital-media-observatory-cedmo-studentu/>

PERNISCO, Nick. *Media Literacy: An essential guide to critical thinking skills for our complex digital world*. Tennessee: IngramSpark, 2021. ISBN 978-1087896304.

Pew Research Center. Teens, Social Media and Technology. In: *Pew Research Center* [online]. 2018-05-31 [cit. 2023-01-31]. Dostupné z: <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>

Podnikatel.cz. Influencer. In: *Podnikatel.cz* [online]. [cit. 2022-11-28]. Dostupné z: <https://www.podnikatel.cz/pruvodce/obchodni-znacka-brand/influencer-vlivny-uzivatel/>

POLÁKOVÁ, Eva. *Mediálne kompetencie*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM, 2007, 144 s. ISBN 978-80-89220-65-6.

POSPÍŠIL, Jan a ZÁVODNÁ, Lucie Sára. *Mediální výchova*. Kralice na Hané: Computer Media, 2009–2010. ISBN 978-80-7402-022-3.

POSPÍŠIL, Jan. *Jak na média*. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-071-1.

POTTER, William James. *Media Literacy*. London: SAGE Publications, 1998, 438 p. ISBN 978-0761909262.

POTTER, William James. *Media Literacy*. London: SAGE Publications, 2019. ISBN 978-1506366289.

POTTER, William James. *Seven Skills of Media Literacy*. London: SAGE Publications, 2019. ISBN 978-1544378565.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

R Core Team. *R: A language and environment for statistical computing* (Version 4.1.3) [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2022. Dostupné z: <https://www.R-project.org/>

RABUŠIC, Ladislav. *Expertíza dotazníku výzkumu akademických pracovníků vysokých škol ČR* [online]. Brno: Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, 2009-06-01 [cit. 2023-02-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/8246?highlightWords=reform>

REIFOVÁ, Irena a kol. *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7.

ROACH, Colleen. *Communication and Culture in War and Peace*. London: SAGE Publications, 1993, 276 p. ISBN 978-0803950634.

ROŠKO, Michal. *Hybridní válka* [online]. Zlín, 2019 [cit. 2022-12-06]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/tcxfon/>. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta logistiky a krizového řízení. Vedoucí práce doc. RSDr. Václav Lošek, CSc.

ROTH, Jiří. *Mediální výchova v Čechách*. Praha: Tutor, 2005. ISBN 80-86700-25-9.

SEDLÁKOVÁ, Renáta. *Výzkum médií: neužívanější metody a techniky*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3568-9.

SEZNAM SE S MÉDII. *Seznam se s médii* [online]. Praha, 2019 [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: <https://o.seznam.cz/pomahame/medialni-gramotnost/seznam-se-s-medii/>

SCHEIBE, Cynthia L. a ROGOW, Faith. *The Teacher's Guide to Media Literacy: Critical Thinking in a Multimedia World*. London: SAGE Publications, 2012. ISBN 978-1412997584.

SISKOVÁ, Paula a kol. *V digitálním světě: mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků pro 1. stupeň základních škol: metodická příručka*. Praha: Člověk v tísni, 2020. ISBN 978-80-7591-046-2.

SLOBODA, Zdeněk, FORETOVÁ, Petra, MICHLOVÁ, Magdalena, SUDKOVÁ, Kristýna a BURIANEC, Jan. *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let* [online]. Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Rada pro rozhlasové a televizní vysílání, 2021 [cit. 2023-01-23]. Dostupné z: https://kmksz.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/kzu/obecne/veda_vyzkum/FFUP-RRTV_2021_Vyzkuma-zprava_Mediální-gramotnost-mladsich-15let_ZARI-FINAL.pdf

STRCULOVÁ, Vladimíra (ed.). *Mediální výchova: praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-74-9.

SVĚT MÉDIÍ. *Svět médií* [online]. Praha: Michal Kaderka [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: <http://svetmedii.info/>

ŠEBEŠ, Marek. Mediální výchova v Čechách: kontury a kontexty školního mediálního vzdělávání v České republice. In: *Academia.edu* [online]. 2016 [cit. 2023-01-17]. Dostupné z: https://www.academia.edu/22432912/Mediální_výchova_v_Čechách_kontury_a_kontexty_školního_mediálního_vzdělávání_v_České_republice_Media_Education_in_Bohemia_Contours_and_Contexts_of_School_Media_Education_in_the_Czech_Republic

ŠMÍD, Milan. Click-bait – návnada v titulku. In: *Manipulátoři* [online]. 2016-02-19 [cit. 2023-01-10]. Dostupné z: <https://manipulatori.cz/click-bait-navnada-v-titulku/>

Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky. Péče o pacienty s poruchami příjmu potravy v ČR v letech 2011–2017. In: *UZIS.CZ* [online]. 2018-10-23 [cit. 2023-03-23]. Dostupné z: https://www.uzis.cz/sites/default/files/knihovna/ai_2018_08_poruchy_prijmu_potravy_2011az2017.pdf

VALŮCH, Jaroslav, ĐURKOVÁ, Michaela, ŠAFÁŘOVÁ, Kateřina a STRACHOTA, Karel. *Dezinformační dezinfekce: výukové materiály ke (koronavirovým) dezinformacím: metodická příručka*. Praha: Člověk v tísni, 2020. ISBN 978-80-7591-045-5.

VORÁČ, Dominik a KOPECKÝ, Kamil. Priority a témata v mediální výchově. In: EIGELOVÁ, Eva, VIKTOROVÁ, Lucie a DOLEJŠ, Martin (eds.). *PhD existence 12 „Změna“: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech: Olomouc, Česká republika, 31. 1. – 1. 2. 2022: sborník příspěvků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022, s. 260–272. ISBN 978-80-244-6174-8.

VORÁČ, Dominik. *Průvodce na cestu informačním bludištěm: Vaše navigace světem médií, informací a dezinformací*. Agora CE, o. p. s., 2022.

WHO. Infodemic. In: *World Health Organization* [online]. 2019 [cit. 2022-11-25]. Dostupné z: https://www.who.int/health-topics/infodemic#tab=tab_1

WOLAK, Janis, David FINKELHOR a MITCHELL, Kimberly. Internet-initiated sex crimes against minors: Implications for prevention based on findings from a national study. *Journal of Adolescent Health* [online]. 2004, 35(5), 424.e11-424.e20 [cit. 2023-03-22]. ISSN 1054139X. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2004.05.006

WOLÁK, Radim. *Mediální výchova v ČR: k zavádění nového tématu do vzdělávacího systému*. Praha, 2017. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra mediálních studií. Vedoucí práce Jan Jiráček.

YBARRA, Michele L. a MICHELL, Kimberly J. Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines* [online]. 2004, 45(7), p. 1308–1316. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník. In: *zakony.centrum.cz* [online]. 2015 [cit. 2023-01-14]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/trestni-zakonik/>

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. In: *zakony.centrum.cz* [online]. 2014 [cit. 2021-01-14]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/obcansky-zakonik-novy/cast-4-hlava-3-dil-2-oddil-2-paragraf-2977>

ZÁVODNÝ POSPÍŠIL, Jan a ZÁVODNÁ, Lucie Sára. *Mediální výchova*. Prostějov: Computer Media, 2020. ISBN 978-80-7402-408-5.

ZVOL SI INFO. *Zvol si info* [online]. Brno: Zvol si info z. s., 2019 [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: <https://zvolsi.info/>

ŽABKA, Jan. Fenomén: Hranice svobody slova na internetu. In: *Vital* [online]. 2020-01-17 [cit. 2022-11-28]. Dostupné z: <https://vitalplus.org/fenomen-hranice-svobody-slova-na-internetu/>

Zdroje obrázků

- Obrázek 1 Funkční gramotnost (dle NIQES) (<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/20549/JAK-DEFINOVAT-DIGITALNI-GRAMOTNOST%3F.html?nahled=#images-3>)
- Obrázek 2 Frekvence slova „disinformation“ (https://books.google.com/ngrams/graph?content=disinformation&year_start=1900&year_end=2019&corpus=en-2019&smoothing=20)
- Obrázek 3 Frekvence slova „fake news“ (https://books.google.com/ngrams/graph?content=fake+news&year_start=1900&year_end=2019&corpus=en-2019&smoothing=20)
- Obrázek 4 Frekvence slova „hoax“ (https://books.google.com/ngrams/graph?content=hoax&year_start=1900&year_end=2019&corpus=en-2019&smoothing=20)
- Obrázek 5 MediaRating zpravodajských webů (<https://www.nfnz.cz/ratingmedii/zpravodajske/>)
- Obrázek 6 Ověřující symbol (<https://www.instagram.com/selenagomez/>)
- Obrázek 7 Víly z Cottingley (<https://www.e-bezpeci.cz/index.php/priklady/fotografie/1634-vily-z-cottingley>)
- Obrázek 8 Schéma rovin mediální gramotnosti (PASTOROVÁ, Markéta a JIRÁK, Jan. *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4624-0.)
- Obrázek 9 Mediální výchova (Computer Media) (<https://www.booktook.cz/p/medialni-vychova-aktualizovane-2-vydani/#tab-01>)
- Obrázek 10 Mediální výchova (Fraus) (<https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/ii-stupen-vychovy-a-prurezova-temata-medialni-vychova/p100139ick2svptick2s.html>)
- Obrázek 11 Media Literacy Index 2022 (https://osis.bg/wpcontent/uploads/2022/10/HowItStarted_MediaLiteracyIndex2022_ENG_.pdf)
- Obrázek 12 Šok v koloniálu (<https://www.hatefree.cz/blo/hoaxy/2394-romove-maslo>)
- Obrázek 13 Product placement (<https://www.ceskatelevize.cz/porady/1126666764-toulava-kamera/>)
- Obrázek 14 Miloš Zeman (<https://www.facebook.com/prezidentcr/>, <https://www.facebook.com/zeman.milos/>)
- Obrázek 15 Klamavá reklama (<https://www.kupnisila.cz/vanefist-neo/>)
- Obrázek 16 ZŠ Teplice – nenávistné příspěvky (https://www.idnes.cz/usti/zpravy/tablo-prvnaci-teplice-nenavist-hate-free.A171106_100844_domaci_nub)
- Obrázek 17 Dezinformační stránka na Facebooku (<https://www.evropskehodnoty.cz/wp-content/uploads/2017/02/Analýza-obsahu-kampaně3.pdf>)

- Obrázek 18 Dezinformační portál (<https://www.eurabia.cz/Articles/43890-nemecka-vlada-ukradla-respiratory-cr-sr-svycarsku-a-madarsku-at-si-vsichni-pochcipaji-hlavne-kdyz-preziji-nemci-je-politika-berlina.aspx>)
- Obrázek 19 Sexismus v reklamách (http://zenskaprava.cz/files/sex_cz_oknaLenin1.jpg, <https://zpravy.denikplus.cz/1040-sexisticka-pivni-reklama-nevkusne-billboardy-pobourily-prahu.html>, https://www.lidovky.cz/byznys/foto/NEV37d367_pila_pasakth1.jpg)
- Obrázek 20 Zkratka ČTK (<https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/bmw-kvuli-koronaviru-na-ctyri-tydny-zastavi-vyrobu-v-evrope/1868041>)
- Obrázek 21 Reklama na sociálních sítích (<https://www.instagram.com/p/Be-jYiMFzqH/>)
- Obrázek 22 Andrej Babiš-Twitter (<https://twitter.com/AndrejBabis/status/1073486514112339968>, https://twitter.com/AndrejBabis?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor)
- Obrázek 23 Kočka Snowball (<https://manipulatori.cz/hoax-fotografie-obrovske-kocky-snowbal/>)
- Obrázek 24 Citát (<https://wallsdesk.com/albert-einstein-81340/>)
- Obrázek 25 Dezinformace Cheb (<https://www.ebezpeci.cz/index.php/priklady/fotografie/1631-uprchlici-na-strese-vlak-u-v-chebu>)
- Obrázek 26 Twitterový účet Kalousek (<https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/149-cesky-ucitel-ve-svete-medii-2021/file>)

Seznam grafů

Graf č. 1	Věk respondentů	93
Graf č. 2	Výzkumný soubor (regionální rozložení)	93
Graf č. 3	Nejpoužívanější zdroj informací	102
Graf č. 4	Ověřování pravdivosti informací a fotografií na internetu	102
Graf č. 5	Ověřování pravdivosti profilů uživatelů na sociálních sítích	106
Graf č. 6	Ochota koupit si výrobek propagovaný oblíbeným influencerem	109
Graf č. 7	Přesvědčení influencerů o kvalitě propagovaného výrobku z pohledu žáků	110
Graf č. 8	Napodobování alternativního životního stylu (vegetariánství, veganství, raw strava apod.) influencerů	113
Graf č. 9	Snaha podobat se oblíbenému influencerovi pomocí držení diet nebo dodržování cvičebního režimu	114
Graf č. 10	Napsali žáci někdy nenávistný příspěvek na sociální síť?	115
Graf č. 11	Jsou žáci negativně ovlivněni četbou nenávistných příspěvků?	116
Graf č. 12	Byli žáci někdy obětmi nenávistných příspěvků na sociálních sítích?	117
Graf č. 13	Schopnost rozeznat hoax – jednotlivé odpovědi	122
Graf č. 14	Schopnost rozeznat hoax – správné a chybné odpovědi	123
Graf č. 15	Význam zkratky PP – jednotlivé odpovědi	123
Graf č. 16	Význam zkratky PP – správné a chybné odpovědi	124
Graf č. 17	Význam pojmu „fake news“ – jednotlivé odpovědi	124
Graf č. 18	Význam pojmu „fake news“ – správné a chybné odpovědi	124
Graf č. 19	Falešný profil na Facebooku – jednotlivé odpovědi	126
Graf č. 20	Falešný profil na Facebooku – správné a chybné odpovědi	126
Graf č. 21	Veřejnoprávní média – jednotlivé odpovědi	126
Graf č. 22	Veřejnoprávní média – správné a chybné odpovědi	127
Graf č. 23	Srovnání variant hodnocení u položky č. 5	127
Graf č. 24	Klamavá reklama – jednotlivé odpovědi	128
Graf č. 25	Klamavá reklama – správné a chybné odpovědi	128
Graf č. 26	Hating na sociálních sítích – jednotlivé odpovědi	129
Graf č. 27	Hating na sociálních sítích – správné a chybné odpovědi	129
Graf č. 28	Dezinformační stránka na Facebooku – jednotlivé odpovědi	131
Graf č. 29	Dezinformační stránka na Facebooku – správné a chybné odpovědi	131
Graf č. 30	Srovnání variant hodnocení u položky č. 8	151
Graf č. 31	Mediální stereotypy – jednotlivé odpovědi	132
Graf č. 32	Mediální stereotypy – správné a chybné odpovědi	132
Graf č. 33	Zkreslená zpráva na zpravodajském internetovém portálu – jednotlivé odpovědi	134
Graf č. 34	Zkreslená zpráva na zpravodajském internetovém portálu – správné a chybné odpovědi	134
Graf č. 35	Srovnání variant hodnocení u položky č. 10	134
Graf č. 36	Sexismus v reklamách – jednotlivé odpovědi	135
Graf č. 37	Sexismus v reklamách – správné a chybné odpovědi	135
Graf č. 38	Zkratka „ČTK“ – jednotlivé odpovědi	137
Graf č. 39	Zkratka „ČTK“ – správné a chybné odpovědi	137
Graf č. 40	Hashtag #ad – jednotlivé odpovědi	138

Graf č. 41	Hashtag #ad – správné a chybné odpovědi	138
Graf č. 42	Falešný twitterový účet – jednotlivé odpovědi	140
Graf č. 43	Falešný twitterový účet – správné a chybné odpovědi	140
Graf č. 44	Vědomé šíření nepravdivých zpráv – jednotlivé odpovědi	141
Graf č. 45	Vědomé šíření nepravdivých zpráv – správné a chybné odpovědi	141
Graf č. 46	Falešná fotografie – jednotlivé odpovědi	142
Graf č. 47	Falešná fotografie – správné a chybné odpovědi	142
Graf č. 48	Internetový „troll“ – jednotlivé odpovědi	143
Graf č. 49	Internetový „troll“ – správné a chybné odpovědi	143
Graf č. 50	Nesouvisející spojení fotografie a citátu – jednotlivé odpovědi	144
Graf č. 51	Nesouvisející spojení fotografie a citátu – správné a chybné odpovědi	144
Graf č. 52	Komunikační styl bulváru – jednotlivé odpovědi	145
Graf č. 53	Komunikační styl bulváru – správné a chybné odpovědi	145
Graf č. 54	Hoax a upravená fotografie – jednotlivé odpovědi	147
Graf č. 55	Hoax a upravená fotografie – správné a chybné odpovědi	147
Graf č. 56	Odpovědi na všechny položky	148
Graf č. 57	Průměr a směrodatná odchylka počtu bodů v dotazníku při obou variantách hodnocení	149
Graf č. 58	Celkové rozdělení bodů (varianta A)	151
Graf č. 59	Srovnání počtu bodů dívek a chlapců	152
Graf č. 60	Srovnání počtu bodů žáků 6., 7., 8. a 9. tříd	152
Graf č. 61	Kontingenční graf k hypotéze 1	155
Graf č. 62	Kontingenční graf k hypotéze 2	156
Graf č. 63	Kontingenční graf k hypotéze 3	157
Graf č. 64	Kontingenční graf k hypotéze 4	159
Graf č. 65	Kontingenční graf k hypotéze 5	160
Graf č. 66	Kontingenční graf k hypotéze 6	161
Graf č. 67	Posouzení pravdivosti výroků o Evropské unii	166
Graf č. 68	Správné posouzení výroků o pandemii covid-19	168
Graf č. 69	Správné posouzení výroků o světě kolem nás	169
Graf č. 70	Schopnost učitelů rozpoznat veřejnoprávní média	171
Graf č. 71	Jaké e-maily učitelé přeposílají	171
Graf č. 72	Ve kterých předmětech se realizuje mediální výchova	173

Seznam tabulek

Tab. č. 1	Mediální gramotnost – 5 klíčových otázek	21
Tab. č. 2	Výsledky analýzy reliability druhé části dotazníku – varianta A	99
Tab. č. 3	Výsledky analýzy reliability druhé části dotazníku – varianta B	100
Tab. č. 4	Podle jakých kritérií se žáci rozhodují, zda je nějaká informace na internetu pravdivá?	103
Tab. č. 5	Podle jakých kritérií se žáci rozhodují, zda je nějaká fotografie na internetu pravdivá?	105
Tab. č. 6	Podle jakých kritérií se žáci rozhodují, zda je profil uživatele na sociálních sítích pravdivý?	107

Tab. č. 7	Názory žáků na to, proč influenceri propagují výrobky na svých sociálních sítích	111
Tab. č. 8	Na koho útočily nenávistné příspěvky na sociálních sítích?	115
Tab. č. 9	Čeho se týkaly nenávistné příspěvky na sociálních sítích?	117
Tab. č. 10	Srovnání výsledků dosažených při různých variantách hodnocení	150
Tab. č. 11	Skórování položek č. 5, 8 a 10 při různých variantách hodnocení	150
Tab. č. 12	Slovní interpretace hodnot Cramérova V (Akoglu, 2018, tab. 2)	154
Tab. č. 13	Pearsonova standardizovaná rezidua k hypotéze 1	155
Tab. č. 14	Pearsonova standardizovaná rezidua k hypotéze 2	157
Tab. č. 15	Pearsonova standardizovaná rezidua k hypotéze 3	158
Tab. č. 16	Pearsonova standardizovaná rezidua k hypotéze 4	159
Tab. č. 17	Pearsonova standardizovaná rezidua k hypotéze 6	161
Tab. č. 18	Shrnutí rozhodnutí o hypotézách	162
Tab. č. 19	Z jakých zdrojů čerpají učitelé informace do výuky	165
Tab. č. 20	Co se vyučuje v mediální výchově a co by se vyučovat mělo	172

Seznam obrázků

Obrázek 1	Funkční gramotnost (dle NIQES)	16
Obrázek 2	Frekvence slova „disinformation“	29
Obrázek 3	Frekvence slova „fake news“	29
Obrázek 4	Frekvence slova „hoax“	29
Obrázek 5	MediaRating zpravodajských webů	43
Obrázek 6	Ověřující symbol	47
Obrázek 7	Víly z Cottingley	48
Obrázek 8	Schéma rovin mediální gramotnosti	55
Obrázek 9	Mediální výchova (Computer Media)	66
Obrázek 10	Mediální výchova (Fraus)	66
Obrázek 11	Media Literacy Index 2022	85
Obrázek 12	Šok v koloniálu	122
Obrázek 13	Product placement	123
Obrázek 14	Miloš Zeman (Facebook)	125
Obrázek 15	Klamavá reklama	127
Obrázek 16	ZŠ Teplice – nenávistné příspěvky	129
Obrázek 17	Dezinformační stránka na Facebooku	130
Obrázek 18	Dezinformační portál	133
Obrázek 19	Sexismus v reklamách	135
Obrázek 20	Zkratka ČTK	136
Obrázek 21	Reklama na sociálních sítích	138
Obrázek 22	Andrej Babiš (Twitter)	139
Obrázek 23	Kočka Snowball	141
Obrázek 24	Citát	143
Obrázek 25	Dezinformace Cheb	146
Obrázek 26	Twitterový účet Kalousek	1

Anotace

Monografie se zaměřovala na problematiku mediální gramotnosti a mediální výchovy. Hlavním cílem teoretické části bylo předložit argumenty ve prospěch kontinuálního rozvoje mediální gramotnosti v rámci vzdělávání a vymezit způsoby jejího dosavadního posilování v edukační praxi. V tomto smyslu byla akcentována především aktuálnost mediální výchovy primárně z hlediska jejího obsahového naplnění, které by mělo reagovat na současné potřeby žáků či vyučujících, které plynou ze společenského kontextu. V empirické rovině bylo hlavním cílem zjistit, do jaké míry jsou žáci 2. stupně ZŠ obeznámeni s vybranými aktuálními problémy mediální výchovy a mediální gramotnosti a jaké je jejich chování v prostředí internetu a sociálních sítí v kontextu vybraných aktuálních problémů. V této souvislosti byly pokládány výzkumné otázky, na něž jsem hledala odpovědi pomocí dotazníkového šetření. Následně byly ověřovány stanovené hypotézy. Na základě odborných poznatků uvedených v teoretické části práce a výsledcích výzkumů prezentovaných v empirické části byly vypracovány možné strategie vedoucí k rozvoji mediální gramotnosti a zkvalitnění výuky mediální výchovy na českých základních školách. Mimo jiné byla prokázána potřeba zdůrazňovat nutnost prevence rizikové virtuální komunikace nejen na straně dívek, ale i chlapců, edukovat žáky o problematice vlivu influencerů na jejich chování, diskutovat s žáky o hranicích svobody projevu na internetu, redefinovat a aktualizovat koncepci očekávaných výstupů průřezového tématu Mediální výchova a další. Přínos publikace lze hodnotit hned z několika hledisek – nabízí ucelený pohled na problematiku mediální gramotnosti a mediální výchovy, může být podnětem k diskuzi pro plánovanou revizi RVP ZV, předkládá možný nástroj pro měření mediální gramotnosti žáků základních škol, vyhodnocuje aktuální stav mediální gramotnosti žáků 2. stupně ZŠ a popisuje jejich chování v prostředí internetu a sociálních sítí, nabízí podněty uplatnitelné při profesní přípravě budoucích pedagogů v oblasti mediální výchovy či cenné informace pro organizace zabývající se osvětou v oblasti mediální gramotnosti či prevencí rizik v online prostředí a další. Pokud bych vše uvedené shrnula, tak je monografie přínosem primárně pro obor pedagogika. Svou povahou však může rozšířit i obory, jako jsou mediální studia, psychologie, sociologie, lingvistika nebo informatika. Její výsledky lze uplatnit nejen na poli vědecké komunity, ale i v každodenní pedagogické praxi.

Klíčová slova: *mediální gramotnost, mediální výchova, sociální sítě, základní školy, nová média, pedagogický výzkum.*

Annotation

This monograph deals with the topic of media literacy and media education. The main aim of the theoretical part was to present arguments in favour of continuous development of media literacy within education and to define ways of strengthening it in educational practice. In this sense, the topicality of media education was emphasized primarily in terms of its content fulfillment, which should respond to the current needs of pupils or teachers that result from the social context. On the empirical level, the main objective was to find out to what extent pupils of the upper primary school are knowledgeable about selected current issues of media education and media literacy and what is their behavior on the Internet and social networks in the context of selected current issues. In this context, I raised research questions to which I sought answers through a questionnaire survey. Subsequently, the formulated hypotheses were verified. Based on the expertise presented in the theoretical part of the monograph and the results of the research presented in the empirical part, possible strategies leading to the development of media literacy and the improvement of the teaching of media education in Czech primary schools were developed. Among other things, the monograph provided evidence for the necessity of emphasizing the need to prevent risky virtual communication not only for girls but also boys, to educate pupils about the issue of influencers' influence on their behavior, to discuss with pupils the limits of freedom of expression on the Internet, to redefine and update the concept of the expected outcomes of the cross-curricular theme of Media Education, and more. The contribution of the monograph can be evaluated from several points of view - it offers a comprehensive overview of the issue of media literacy and media education; it can serve as a topic for discussion in the planned revision of the Framework Education Programme for Elementary Education; it presents a possible tool for measuring the media literacy of primary school pupils; it evaluates the current state of media literacy of upper primary school pupils and describes their behavior on the Internet and social networks; it offers initiatives applicable to the professional training of future teachers in the field of media education, and valuable information for organizations engaged in media literacy and risk prevention in online environment education, and more. Summarizing all of the above, the monograph is primarily beneficial for the field of education. By its nature, however, it can also be beneficial to fields such as media studies, psychology, sociology, linguistics or computer science. Its results can be applied not only within the scientific community, but also in everyday educational practice.

Key words: *media literacy, media education, social networks, primary schools, new media, educational research.*

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Gyüre, Klára

Mediální výchova v kontextu infodemie a nových médií / Klára Gyüre. -- 1. vydání. -- Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2024. -- 1 online zdroj

České a anglické resumé

Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, katedra českého jazyka a literatury. -- Obsahuje bibliografii a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-244-6450-3 (online ; pdf)

* 316.774:37.016 * 316.774:316.776.33/.34 * 316.774:004.9 * 316.472.4 * 37.012 * 373.3 * (437.3) * (048.8) * (0.034.2:08)

– 2016-2023

– mediální výchova a vzdělávání

– mediální gramotnost

– digitální média

– sociální sítě

– pedagogický výzkum -- Česko -- 2011-2030

– základní školy -- Česko

– monografie

– elektronické knihy

316.4/.7 - Sociální interakce. Sociální komunikace [18]

Mediální výchova v kontextu infodemie a nových médií

Klára Gyüre

Odpovědný redaktor Jiří Slavík

Jazyková korektura Jiří Slavík

Návrh obálky a layout Ivana Perůtková

Sazbu písmem Adelle provedla Ivana Perůtková

Vytiskla a vydala Univerzita Palackého v Olomouci,
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

vydavatelstvi.upol.cz

vupshop.cz

1. vydání

Olomouc 2024

Neprodejná publikace

DOI: 10.5507/pdf.24.24464497

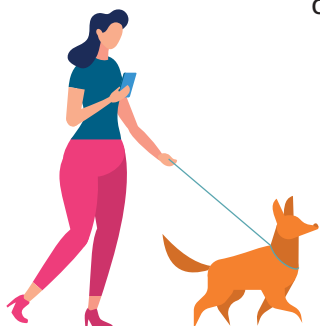
ISBN 978-80-244-6449-7 (print)

ISBN 978-80-244-6450-3 (online: iPDF)

VUP 2024/0048 (print)

VUP 2024/0049 (online: iPDF)

Tato monografie odhaluje hluboké souvislosti mezi moderními médii a vzděláváním. Autorka systematicky zkoumá, jak efektivně rozvíjet mediální gramotnost a lépe porozumět digitálnímu světu. Na základě rozsáhlého dotazníkového průzkumu analyzuje povědomí dětí o médiích a jejich chování v online prostředí. Dále nabízí praktické rady a strategie, jak podporovat mediální gramotnost v edukační realitě a účinněji řešit online rizika. Monografie je určena pro každého, kdo se zajímá o inovativní přístupy ve vzdělávání v digitální éře.



Vydavatelství
Univerzity
Palackého