



Pedagogická fakulta
Katedra společenských věd

Bakalářská práce

Petr Konečný, DiS.

Vztah žáků prvních ročníků středních škol v Přerově ke kritickému
myšlení a hodnocení informačních zdrojů

Prohlašuji, že jsem absolventskou práci vypracoval samostatně a vyznačil jsem veškeré použité prameny a literaturu. Byl jsem seznámen s tím, že na moji absolventskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/200 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci, Křížkovského 511/8, Olomouc a zpřístupněna v elektronické i tištěné podobě ke studijním účelům.

Děkuji paní PhDr. Martině Číhalové Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, ochotu a lidský přístup při pomoci s vypracováním bakalářské práce. Dále bych chtěl poděkovat ředitelům, ředitelkám, pedagogům, pedagožkám a žákům a žačkám středních škol za vstřícnost a ochotu při realizaci dotazníkového šetření. Děkuji i přátelům a rodině za podporu.

OBSAH

1 ÚVOD	7
2 TEORETICKÁ ČÁST	9
2.1 KRITICKÉ MYŠLENÍ A INFORMAČNÍ ZDROJE	9
2.1.1 Kritické myšlení	10
2.1.1.1 Jak a zda se kritickému myšlení naučit	12
2.1.1.2 Autorita, moc a konformita	14
2.1.2 Hodnocení kritických zdrojů	16
2.1.2.1 Nová média	17
2.1.2.2 Hrozby v kyberprostoru – Přeformulovat: chceme se věnovat spíše dezinformacím.....	18
2.2 ADOLESCENCE	20
2.2.1 Věkové vymezení	20
2.2.2 Biologický vývoj.....	20
2.2.3 Sociální vývoj	22
2.2.4 Kognitivní vývoj	24
2.2.5 Emoční vývoj.....	25
2.2.6 Faktory ovlivňující socializaci	28
2.2.6.1 Rodina.....	29
2.2.6.2 Škola	30
2.2.6.3 Vrstevnická skupina	31
2.2.6.4 Masmédia	32
3 PRAKTICKÁ ČÁST	33
3.1 CÍL VÝZKUMU	33
3.2 METODOLOGIE VÝZKUMU	33
3.3 PŘEDPOKLADY	34
3.4 POPIS VÝBĚROVÉHO SOUBORU	34
3.5 KONSTRUKCE DOTAZNÍKU A JEHO POLOŽKY	35
3.6 ADMINISTRACE DOTAZNÍKU	36

3.7	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	37
3.8	VERIFIKACE PŘEDPOKLADŮ	45
3.9	DISKUSE VÝSLEDKŮ, SHRnutí NEJZAJÍMAVĚJŠÍCH ZJIŠTĚNÍ	46
4	ZÁVĚR.....	47
5	POUŽITÁ LITERATURA	48
6	SEZNAM PŘÍLOH	54

ANOTACE

Jak napovídá název, práce se bude zabývat vztahem žáků prvních ročníků středních škol v Přerově ke kritickému myšlení a hodnocení informačních zdrojů. Práce bude členěna do dvou částí teoretické a praktické. Teoretická část se bude zabývat vývojovými specifiky cílové skupiny, na které bude výzkum aplikován, kritickým myšlením, autoritami a mediální gramotností. Druhá praktická část se bude zabývat samotným výzkumem. Výzkum bude distribuován kvantitativní formou dotazníky a na základě výzkumu by měla vzniknout deskriptivní analýza situace u výše zmíněných respondentů.

KLÍČOVÁ SLOVA

Kritické myšlení, kritičnost, authority, informační gramotnost, mediální gramotnost, hodnocení informačních zdrojů, žáci prvních ročníků středních škol, dezinformace.

ANNOTATION

As the title of this thesis implies, it deals with pupils of the first grade of intermediate schools in Přerov and their relationship to critical thinking and information evaluation. The thesis is divided into two segments. The first theoretical one deals with developmental specifics, critical thinking, authority and media literacy of the researched group. The other part focuses on the research itself which is performed using a quantitative form of a questionnaire. On these grounds a descriptive analysis of the mentioned situation regarding the target group is submitted.

KEYWORDS

Critical thinking, criticality, authority, information literacy, media literacy, information sources evaluation, pupils of the first grade of intermediate schools, desinformations.

1 ÚVOD

K myšlence napsat bakalářskou práci na toto téma mě přivedla právě osoba doktorky Martiny Číhalové při našem prvním setkání. Díky jejímu vstřícnému a otevřenému přístupu jsme se přirozeně dostali ke kritickému myšlení a informační gramotnosti a mně bylo jasné, že na toto téma chci udělat výzkum. Téma je v současné chvíli stále velmi aktuální. Osobně se ve svém životě setkávám s lidmi, kteří mají obtíže rozpoznat pravdivé informace od falešných, podléhají například dezinformacím a hoaxům, ale také například nekriticky přijímají informace od různých druhů autorit. Rád bych touto cestou zmapoval, jak jsou na tom žáci prvních ročníků středních škol v Přerově.

Hlavním cílem práce je tedy zjistit vztah ke kritickému myšlení a hodnocení informačních zdrojů u žákyň a žáků prvních ročníků středních škol v Přerově. K tomuto cíli se pokusím dostat za pomoci dotazníkového šetření na školách. Dílčími cíli budou odpovědi na otázky, které budou zkoumat u osob převážně v adolescentním věku přístup, jakým tyto osoby přistupují k informacím, které se k nim dostávají, tomu jestli si je ověřují a také jakou formou si je ověřují. Konkrétně *„ženy si více ověřují informace z hlediska důvěryhodnosti než muži a osoby nebinární. Žáci gymnázií si více ověřují informace z hlediska důvěryhodnosti než žáci středních odborných učilišť a středních odborných škol. Ženy jsou více ochotny revidovat svá přesvědčení než muži a osoby nebinární.“*

Zajímat se budu také o informační zdroje, ze kterých žákyně a žáci čerpají, a jestli si myslí, že jsou důvěryhodné. Dále se budu zabývat příčinami, ze kterých si vybírají tyto zdroje. Součástí dotazníku budou také otázky na autority a informace, které od nich získávají.

Předmět Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání pojímá přímo mediální gramotnost, vztah ke kritickému myšlení, ale také přístup k informacím. Proto si od této práce slibuji, že bude možné ji využít jako podklad pro pedagogy, metodiky, sociology, sociální pracovníky, psychology, ale také neobornou veřejnost jako například rodiče a jako podklad k práci s dětmi, žáky a adolescenty. Může sloužit také jako zpětná vazba pro školy, kde se výzkumy budou odehrávat.

Závěry bakalářské práce bude možné využít v celé řadě oborů, které se vyučují na základních školách ať už v informačních technologiích, společenských vědách, ale také předmětech, které se zabývají prevencí.

Bakalářská práce se bude skládat ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část je dělena do dvou podkapitol. První část se bude zabývat kritickým myšlením a informačním

zdrojům. Druhá podkapitola se bude zabývat vývojovou psychologií a vývojovými specifiky u žákyň a žáků prvních ročníků středních škol.

Praktická část bude zaměřena na výzkum. Výzkum proběhne formou dotazníkového šetření na středních školách. Dotazník bude distribuován přímo žákyním a žákům prvních ročníků. K mapování informací bude zvolen kvantitativní výzkum.

2 TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část bude členěna do dvou podkapitol. První podkapitola se zaměří na kritické myšlení a informační zdroje. V druhé podkapitole se budu zabývat adolescencí a osobami v adolescenci. Zaměřím se na vývojová specifika daného období lidského života, ale také na vnější aspekty, jako je sociální vývoj.

2.1 Kritické myšlení a informační zdroje

Následující kapitola se bude zabývat nejprve kritickým myšlením a přístupem ke kritickému myšlení a informačním zdrojům jako takovým. Gazda a kol. (2019, s. 8-15) píše o tom, že v dnešní demokratické společnosti je takové množství informací a vědeckého poznání, že to vede požadavky na každého jednoho z nás. Některé informace jsou navíc manipulativně zabarvené, a tak je obtížné se v nich snadno zorientovat a nelze jednoznačně na první pohled určit, které jsou pravdivé a které nikoliv. Bloom a kol. (1956, s. 1-9) hovoří o kritickém myšlení a také o potřebě porozumět znalostem až do úplného jádra, upozorňuje dále na možnost manipulace. Alvarová (2019, 11-18) hovoří o zranitelnosti jedince a o tom, že každý z nás je do jisté míry manipulovatelný. Macek (2013, 15-29) píše o nových digitálních médiích a také o tom, jak nás zacházení s nimi ovlivňuje. Ševčíková a kol. (2014, s. 6-36) hovoří o tom, že děti a dospívající jsou ohroženi novými médii, a popisuje různá rizika, ale také možnosti řešení. O dezinformacích ve vztahu k žákům píše například Kovářová (2019, s. 93-193).

Giles (2012, s. 17-18) popisuje vliv médií na sociální chování – a to například u reklamy, ale také jinými způsoby. Macková (2017, s. 17-108) popisuje, jak nová média začali hojně používat také někteří politici, a uvádí obraz, jaká média jsou v ČR populární a která nikoliv. Pačka (2019, s. 11-17) se na druhou stranu věnuje hrozbám, které se v kyberprostoru objevují, a tomu, jak s nimi bojovat.

Výše uvedení autoři hovoří o kritickém myšlení, ale také o jeho potřebě a předcházení manipulaci. Zvláště ohroženou skupinou jsou děti a dospívající. V souvislosti s kritickým myšlením vyvstávají také současné informační zdroje a nová média. V následující podkapitole se budu zabývat právě kritickým myšlením, ale také vztahem k novým médiím a informační gramotnosti.

2.1.1 Kritické myšlení

Gazda a kol. (2019, s. 9) začíná svou knihu vysvětlením toho, co je to vlastně slovo „kritický“, latinsky „criticus“. Uvádí, že pojem pochází z praindoevropského kořene „krenein“, konkrétně znamená „oddělovat, rozhodovat“, případně „soudit“. V latině „cribrum“ znamená „síto“ a „crimen“ zase obvinění, nebo žaloba. Slovo „cernere“ dále znamená „prověřovat“.

V dnešním období hovoří o tzv. kritickém racionalismu Paidlová (2015, s. 7, 150). Blaira a kol. (2021, s. 3-26) hovoří o tom, že právě v 21. století je zapotřebí se kritickému myšlení více věnovat, a to jak v souvislosti s volbami, tak i kvůli rodinám, konzumentům, u rodičů, důležité je to pro obchodníky, na úrovni vlád a také jinde. Podle něj se počátky moderního kritického myšlení zabýval Dewey v roce 1909 a na něj navazuje Vlair. Jedná se o reakce člověka na informace z vnějšku. Je to aktivním procesem, my sami si klademe otázky a docházíme k relevantním informacím. Tento proces nějakou dobu trvá, jelikož se nad ním musí člověk chvíli zamyslet. Je to rozdíl oproti reflektivnímu myšlení (– nejdříve to vysvětlit a poté se proti tomu „ohradit“), pod kterým si můžeme představit situaci, kdy přejdeme k závěru příliš rychle, než abychom zvážili více možností a úhlů pohledu. Pohled Johna Deweyho prošel historickou korekcí řadou dalších odborníků od Edwarda Glasera, přes Roberta Ennise, Richarda Paula, Harveyho Siegela, Mathewa Lipmana, Petera Facione a Michaela Scrivena, spolu s Alecem Fisherem až do dnešní doby.

Blair (2021, 21-26) hovoří o dispozicích, hodnotách a předpokladech kritické myslitelky nebo kritického myslitele, mezi něž řadí zvědavost, zájem o to být dobře informován, ostražitost na internetu, důvěra v možnost se doptávat, sebevědomí ve vlastní schopnosti uvažovat, otevřenost k odlišným pohledům na svět, flexibilita při zvažování alternativ, porozumění názorům druhých, poctivost a schopnost čelit vlastním předsudkům; a při hodnocení, obezřetnost a ochota pozměnit a reflektovat vlastní názory. Dále jako užitečné vidí, když se dovede položit srozumitelná otázka, uspořádanost při práci, pečlivost při ověřování, rozumnost, pečlivost se zaměřením na porozumění, vytrvalost a přesnost, která je v maximální možné míře povolena. Dále se zmiňuje o kriticko-kreativním myšlení. Uvádí, že tento pojem někteří lidé preferují před pojmem kritického myšlení a vyzdvihuje potřebu využívat kreativitu. Hovoří o překážkách v podobě rychlého myšlení.

Dnešním pohledem (Blair, 2021. s. 17-20) bychom mohli hovořit i o dovednostech kritického myšlení, pod kterými si můžeme představovat následující: „interpretaci“, „analýzu“,

„evaluaci“ a „přemýšlení o vlastním myšlení: seberegulaci“. To rozeberu v následujících řádcích:

Dovednosti kritického myšlení

Interpretaci chápe Blair (2021, 17-18) jako základní dovednost. Jedná se o nejjasnější a nejčistší popis problému jako takového. To jak se to na první pohled jeví a jaké se to zdá být. O čem se snaží autor přesvědčit čtenáře (pokud jde o psaný projev), nebo o čem se snaží přesvědčit řečník posluchače. Člověk by se měl zaměřit na to, co se mu daný snaží sdělit. Nejde však o interpretaci pouhých slov, ale také toho, co slyším například v pozadí, nebo tón hlasu, co vidíte (někdy i v pozadí), je potřeba si všimnout kontrastu. Bloom (1956, s. 93-94) uvádí, že aby si člověk mohl něco interpretovat, tak by nejprve měl každé z hlavních částí sdělení a textu, nebo jiné informace kompletně porozumět. Sdělení totiž nemusí obsahovat jen jednoznačná slova a fráze, tato slova mohou mít různé varianty a významy.

Další dovedností kritického myšlení je analýza (Blair, 2021, s. 18-19). Pod procesem analýzy si můžeme představit ověřování určitého tvrzení a hledání informací na podporu daného tvrzení. Týká se odůvodňování rozhodnutí, hledání vysvětlení a důvodů, ale také domněnek implicitních, které nemusí být v daný moment vyjádřené, které mají vysvětlit, proč se daná věc takto děje. Dále to mohou být důkazy v podobě například faktických tvrzení, ale také definic, hodnotových rozsudků, doporučení, vysvětlování, které podporují tvrzení „autora“. Analýza je hledání něčeho, co by mělo přinutit čtenáře (pokud se jedná například o psaný text) s tvrzením souhlasit. Je důležité se na to zaměřit a hledat nějakou chybu v uvažování.

Evaluace neboli hodnocení je dle Blaira (2021, s. 19-20) rozlišována do několika různých druhů. Jedná se o evaluaci argumentu, nikoliv premisy. Z počátku se jedná o to udělat si úsudek ohledně relevance, přijatelnosti, důvěryhodnosti, nebo pravdivosti tvrzení, ale také dalších předpokladů, které jsou uvedeny, jako jsou například grafy, slova, obrázky atd. Někdy bývá potřeba, aby byl přítomen například svědek, nebo někdo jiný (jiný zdroj). Jak moc informace, které jsou psané, nebo řečené, ovlivňují závěr tvrzení a pokud ano, tak jak silně. Dále je potřeba hodnotit uvedené argumenty a to, v jaké míře jsou přesvědčivé, jestli vzbuzují pochybnosti, které jsou přiměřené za daných okolností. Je důležité rozlišovat, jestli je tvrzení analogické, jestli má za cíl ospravedlnit nějaké jednání, nebo ho odsoudit, hledání kauzality. Důležité je hledat, jestli existují jiná další vysvětlení daného jevu a zda se dají vyloučit. Zda se jedná o úvahy, které jsou založeny na hypotetické situaci. Někdy je důležité hledat hodnověrnost (důvěryhodnost) zdroje. Některá tvrzení mohou být mylná a klamná. Mohou obsahovat určité formální, nebo neformální klamy. Proces evaluace často vyžaduje kreativitu čtenáře,

nebo posluchače. Je potřeba přemýšlet nad alternativní strategií, alternativami v rozhodnutí, alternativními hypotézami, alternativními výklady u pozorování, nad jinými plány k dosažení cílů a nad počtem předpokladů, které se týkají daného problému.

Blair (2011, s. 20) mluví o přemýšlení nad vlastním myšlením, také seberegulaci jako o snad nejdůležitější dovednosti/dispozici pro kritického myslitele/kritickou myslitelku. To, jak osoba sama předává informace, ať už v psané, nebo řečené podobě, a uplatňuje principy kritického myšlení. Je důležité použít stejné standardy, které se užívají na druhé, taky na sebe při vlastních prezentacích, propagačních materiálech, obrázcích a grafikách. Uvažování by mělo být zpočátku na bodech, které jsou nejjasnější a nejspolehlivější (jako je tomu u interpretace), je potřeba myslet na to, jaké jiné úvahy mohou mít další, kdo si tvrzení, nebo graf, nebo jiné sdělení interpretují. Je potřeba brát v potaz protichůdné názory a nebrat názory „publika“, posluchačů atd. na lehkou váhu. Autor nebo autorka by měl/a předpokládat rozumné argumenty i kritiku a námitky.

V této části autoři a autorky uvádí, že se kritickým myšlením zabývali myslitelé napříč historií lidstva. Kritickému myšlení v novodobé historii se začal věnovat Dewey v roce 1909. Jeho myšlenky prošly za posledních více než 100 let výraznou korekcí. Jako důležité lze považovat dovednosti kritického myšlení, kterými jsou interpretace, analýza, evaluace a přemýšlení nad vlastním myšlením, které někteří autoři považují za seberegulaci. Kritické myšlení je alternativou k rychlému myšlení a vyžaduje dávku kreativity. Staví se kriticky ke konvenčnímu učení, uvádí, že znalosti nemají přesah a žáci zapomínají učivo. Ke kritickému učení se vrací v otázce rozlišování, klasifikování, identifikování a vypořádávání se vhodně s obecnými vzorci.

Kritickému myšlení se lidé věnují od antiky, uvádějí autoři. V dnešním kontextu se pod tím rozumí kritické přijímání informací. Elementární jsou tzv. dovednosti kritického myšlení, kam patří interpretace, analýza, evaluace a přemítání nad vlastním myšlením. V další podkapitole se budu zabývat tím, jak a zda se dá kritickému učení naučit.

2.1.1.1 Jak a zda se kritickému myšlení naučit

Crawford a kol. (2005, s. 1-212) hovoří o tom, že při vedení třídy k tomu, aby se naučila kriticky myslet, je důležité, aby vyučovací hodina byla produktivní, hovoří o důrazu na organizační nástroje, ale také na prostředí třídy a dává návod, jak vytvořit program k tomu naučit děti kriticky myslet. Uvádí několik způsobů a strategií jak pracovat s třídou, aby při

tom myslela, a má to rozčleněno do několika hodin. Hodiny má rozděleny na učení se informací z textu, porozumění obsahu textu, kooperativní učení, vedení diskuzí, psaní a přesvědčování, porozumění argumentům a kritickému poslouchání. Jakmile žáci zvládnou všechny tyto hodiny, přechází se do pasáže, kde se zaměřuje na autenticitu a plánování přímo u žáků a žákyň. Na konci své knihy se zaměřuje na to, jak neadekvátněji učit některé předměty jako je například studium literatury, matematika, vědecké disciplíny, nebo umění.

Blair (2021 s. 31-36) nemá takto přesný návod k tomu, jak vyučovat lidi kritickému myšlení. Zaměřuje se na vědecké studie, které se problematikou zabývají, a inspiruje se obecnými radami při výuce kritického myšlení. Uvádí, že podstatné je to, aby si pedagog nebo pedagožka uvědomili, co své žáky učí a co neučí. Hovoří o potřebě zpochybňovat informace ze strany žáků a o tom, že učitelé by měli být připraveni naučit žáky zpochybňovat je a podporovat v nich kreativitu, více diskutovat s žáky. Tímto by vyřadil nudné pedagogické příručky, ale také bezduchá repetitivní cvičení. Hovoří o tom, že k žákům by se mělo přistupovat jako k vyvíjejícím se lidským bytostem s lidskostí, citlivostí a nápaditostí. Pedagogové a pedagožky by se měli tedy snažit maximalizovat potenciál u studentů pro pozdější učení a k tomu, aby se stali plnohodnotnými členy společnosti. K učení dochází s vědomím dosažení cíle. Je potřeba, aby v procesu byli pro věc zapálení lidé – učitelé, učitelky, studenti, studentky, vrstevníci. Největším důkazem toho, že proces učení funguje, je, že se žáci naučili učit sami, stávají se vlastními učiteli. Dochází k tzv. autoregulaci učení. Hovoří o sebemonitorování, sebehodnocení a sebeučení. K učení dochází pouze tehdy, když to reflektují obě strany, a i pedagog nebo pedagožka si hledají zpětnou vazbu.

Blair (2021, s. 32) popisuje ideální učitelku nebo učitele, kteří dovedou identifikovat nejdůležitější látku z toho, co učí, umí pracovat s klimatem třídy, věří, že všichni žáci dovedou splnit kritéria daného předmětu, dokáže ovlivnit výsledky u žáků a žaček. Blair (2021, s. 32-34) dále radí pedagogům a pedagožkám, aby zjistili, co vědí a nevědí o předmětu, aby jim na začátku sdělili kritéria ke splnění, aby se učitel zaměřil stejně tak na výklad jako k naslouchání žákům, aby pracoval s vrstevnickou skupinou a využíval ji k urychlení studia a podporoval vysoká, zajímavá a náročná očekávání.

K učení kritického myšlení a jeho výuce se konkrétně Blair (2021, 34-35) navrácí s následujícími tezemi. Je potřeba vytvořit sekvenci 3 a více kurzů, které jsou zaměřené na pokrytí kritického myšlení, argumentaci a rétoriku. Učitelům (nebo alespoň těm novým) nedovolit, aby se kritickému myšlení nenaučili. A nakonec hovoří (pokud neprojde možnost, že by se měli všichni učitelé učit kriticky myslet) o vytvoření důležitých vzorců v kurzech ke

kritickému myšlení, kde by se naučili rozpoznávat dobrá a špatná tvrzení (z pohledu kritického myšlení).

Zatímco jeden autor uvádí přesný návod, jak se kritickému myšlení naučit, další uvádí především způsoby a zápal, který by měl pedagog mít, a čím by měl edukované „zapálit“ do problematiky. Nakonec uvádí kurzy, díky kterým by vzdělával populaci kritickému myšlení. S kritickým myšlením úzce souvisí pojmy jako jsou autorita moc a konformita, těmito pojmy se budu zabývat dále.

2.1.1.2 **Autorita, moc a konformita**

Autorita

Průcha, Walterová, Mareš (2013, 25) definují autoritu jako „*legitimní moc. Moc uplatňování v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.*“ Autorita se dá rozlišovat podle toho, jestli je formální (tradiční), nebo neformální. Formální autorita je vázána na postavení v určité sociální skupině, nebo na hierarchii, která je tam nastavená bez ohledu na to, jaké má daná autorita předpoklady k tomu danou „funkci“ vykonávat, nebo jiné kvality. Neformální autoritou je myšlena taková osoba, která své postavení získala na základě uznání v určité sociální skupině. Tato osoba může vynikat v některé z oblastí a tím si získává svobodné uznání od okolí. Tato autorita může být dále racionální, za předpokladu, že je pro danou funkci logicky nejvíce vhodná a má na to nejlepší odborné předpoklady, nebo vhodné povahové rysy. Neformální autorita zvyšuje efektivitu kolektivu, ale pokud je neformální autoritou například učitel, tak se tím zvyšují také výsledky v dané třídě.

Hartl a Hartlová (2010, s. 56-57) hovoří o autoritě jako o jedinci, nebo instituci, která má ve společnosti výjimečné postavení. Autoritou bývá nejčastěji na základě znalostí, zkušeností, odvedené práce, v těch nejprimitivnějších případech tomu tak bývá za použití fyzické síly. Průchu, Walterovou a Mareše (2013, s. 25) dále Harl a Hartlová (2010, s. 56-57) doplňují o autoritu legitimní. Pod tou si představují autoritu danou normou a nelegitimní, která je získána nějakou převahou, nebo lstí. Další dělení je na autoritu morální, politickou, vědeckou atd. Zvláště se věnují autoritě charizmatické, tuto autoritu získává osoba na základě své výrazné osobnosti, nebo schopnostem.

Moc

Hartl a Hartlová (2010, s. 313) popisují moc jako nadvládu. Jedná se o schopnost docílit zamýšlených úmyslů u osoby, nebo skupiny osob na někom druhém. Moc lze měřit několika způsoby – například počtem podporovatelů, nebo územím, kde je aplikována. Někteří autoři uvádí, že moc nebývá prostředkem, ale cílem. Rozlišuje se několik druhů moci. Moc expertní (založená na dovednostech a odbornosti), moc informační (založená na poznacích), moc legitimní (na základě společenského uznání, nebo jiným společenským dosažením), moc nátlaková (vynucována za pomoci trestů), moc odměňovat (na základě dohod, odměn a výhod), moc referenční (díky podpoře druhých), moc sociální (situace, kdy jedinec, nebo skupina je v nadřazené pozici nad dalším jedince, či skupinou, například vztah rodič – dítě) a poslední je moc vyšší (přesvědčení o tom, že existuje nějaká vyšší moc).

Konformita

Fischer a Škoda (2014, s. 21-22) hovoří o normalitě a konformitě. Tu popisují jako přizpůsobování se něčemu, ať už se jedná například o psaná nebo nepsaná pravidla ve společnosti, normy. Hovoří o tom, že chování, které je konformní, je zároveň pozitivně vnímáno také sociální skupinou, ve které se jedinec pohybuje, ať už je v souladu, či v rozporu se zákonem. Konformitu a jednání v souladu s ní dělí podle typu odměn na pozitivní, negativní, zachází však ještě dál a popisují formální a neformální.

Pozitivní odměnou podle Fischera a Škody (2014, s. 22) je (na základě formálního, nebo neformálního aspektu) například pohlazení, pochválení atd. Negativní odměnou by byla sankce v podobě například pokárání, ale také třeba pokuta, podmínka, případně uvěznění. Formální odměny jsou takové odměny, které jsou na základě zákonů a norem, starají se o ně většinou státem řízené instituce jako jsou policie, vězeňské správa, soudy. Neformální odměny bývají nejčastěji od vrstevnických skupin, nebo zločineckých band.

Hartl a Harlová (2010, s. 262) popisují konformitu jako tendenci své vlastní chování měnit za účelem zapojování se do jiné sociální skupiny, nebo společnosti. Motivací bývají obavy z negativních sankcí, nebo touha po těch pozitivních. Autor a autorka se zmiňují o vztahu mezi konformitou a autoritou, kdy díky konformitě se přizpůsobuje jedinec autoritě. Někdy se jedná o rys osobnosti.

V této podkapitole jsem se věnoval pojům autorita, moc a konformita. Pod autoritou si můžeme představit osobu, skupinu osob, nebo instituci, která svým chováním a vystupováním může ovlivňovat druhé. Mocí se rozumí schopnost docílit cíle. Konformita je souznění

s pravidly. Vliv autority může mít vliv na přijímání informací a hodnocení informačních zdrojů, podobně se pocit konformity může podepsat ke kritickému myšlení. V další podkapitole blíže rozeberu informace, informační zdroje a jejich hodnocení..

2.1.2 Hodnocení kritických zdrojů

Bělík, Hoferková, Kraus a kol. (2017, 48-49) popisují média jako prostředek k přenášení informací. Samotný pojem znamená „*veřejně, před očima všech*“. Dnes si pod tím můžeme představit technická zařízení, která umožňují nějakou komunikaci. Vznikají masová média – tzv. masmédia. Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 149) mluví o médiích, po-
tažmo masmédiích jako o sdělovacím prostředku k realizaci sociální komunikace. Uvádí, že média mají 4 funkce, a to informovat, bavit, přesvědčovat a zprostředkovávat kulturu. Černý (2020, s. 7) popisuje informační vědu, a to jako něco, co se zabývá získáváním a zpracováváním informací. Píše o tom, že lidé se nepohybují jen v offline a online prostředí, ale mnohdy na pomezí, a je potřeba se zde vyznat v směsici polopravd, lží a faktů. Často je potřeba se zorientovat v nastalé situaci a dát si informace do vhodného kontextu. Průcha, Walterová, Mareš (2013) hovoří o elektronických médiích, kam řadí například televizi, rozhlas, videa atd.

Hodnocení zdrojů

Kovářová (2019, s. 13-20) pojednává ve své publikaci o informačních zdrojích a jejich hodnocení. Hovoří o několika druzích informačních zdrojů, těm dominuje primárně internet, a to především díky rychlosti, ceně, rozsahu, ale také dalším specifikám. Popisuje například to, že některé informační zdroje jsou nevhodné, až manipulativní a obsahují celou řadu zjednodušených, nebo zkreslených faktů. Jako důležité popisuje získávání vhodné kredibility, a to nejen u informací, ale také u jejich zdrojů. Nehovoří však pouze o získávání zdrojů, ale také o nakládání s nimi. Na internetu se mohou objevovat extrémistické, pornografické, agresivní a jiné příspěvky. Autorka hovoří o potřebě chránit především děti před tímto obsahem. V oblasti hodnocení zdrojů naráží na to, že je důležité se zaměřit jak na informaci, tak i na subjekt, který nám informaci poskytuje – od autora k příjemci. Směrem k autorovi by si měl člověk pokládat tyto otázky: „*Kdo to je?*“ a „*Proč mi tyto informace poskytuje?*“, nebo „*Proč mu můžu důvěřovat?*“. Ke každé přijímané informaci by měl být jedinec zároveň skeptický.

Další, na co bychom se podle autorky (Kovářová, 2019, s. 17-20) měli zaměřit, je zprostředkovatel informace, kterým může být například nějaká korporace (například Google), a na důvod, kvůli kterému nám byla informace zobrazena. Při pohledu na článek, video, či obrázek je potřeba zvážit u autora, informačního zdroje jejich reputaci. Autorka uvádí, že při

pohledu na publikovanou informaci bychom měli zvážit datum publikace, nebo aktualizace, kvalitu a kompletnost poskytované informace, odbornost, identifikovatelnost autora a vydavatele informace, případně sponzora. Pozastavit bychom se měli nad tím, jestli nám autor předává relevantní informace, nebo stereotypy, zda se jedná o fakta, nebo názor autora a jestli je informace emocionálně zkreslená. Dále také aktuálnost informace, cílovou skupinu, účel a úhly pohledu, ze kterých je informace podávána. Nakonec se zaměřuje na to, jestli je argumentace informace konzistentní, férová a podložená adekvátními zdroji.

Informace hrají svou roli v sociální interakci. Informace se předávají interakcí různými způsoby. Při jejich hodnocení je potřeba zapojit určité úsilí, aby nedošlo k oklamání. K největší interakci dochází skrze internet. O něm a nových médiích pojednává další podkapitola.

2.1.2.1 Nová média

Giles (2012, s. 17-18) mluví o nových médiích a mluví o médiích, která se začala objevovat po roce 1980. Přičemž specifickou roli dává internetu, který předčil všechna ostatní. O internetu hovoří jako o komunikačním nástroji, který spojuje všechny na světě, kteří vlastní počítač a připojení k internetu. Rozlišuje WEB 1.0 a WEB 2.0. WEBem 2.0 se rozumí média, která byla vytvořena po roce 2000 – jedná se o sociální sítě, blogy apod. Nová média se stala natolik rozšířenými, že se na ně postupně přesouvají také „stará média“ typu rozhlas, televize, nebo noviny. Autor hovoří o schopnosti druhých rozlišit informace od marketingu, lži a nepodstatných informací tzv. „*mediální gramotnosti*“. Což bere jako nutnost vzhledem k období, kdy jsou lidé zahlceni informacemi.

Macek (2013, s. 15-29) popisuje nová média a hovoří o nich jako o interaktivních, síťových a digitálních. Interaktivními rozumí taková média, která rozšiřují interakci mezi médiem, respektive textem a čtenářem. Síťová média jsou taková, která dokážou propojit čtenáře s multiplexní sítí (nejčastěji se myslí internet), ty bývají někdy označovány jako digitální. To však nejsou všechna nová média. Existují totiž také analogová nová média jako je například televize, jiná média třeba vůbec nejsou zapojena do sítě, nedá se tedy hovořit o síťových médiích. Proto se hovoří o „*nových médiích*“. Bělík, Hoferková, Kraus a kol. (2017, 48-49) popisují masová média (masmédia), jelikož předávají informace mezi masami lidí, tam řadí například tisk a rozhlas, a dále elektronická a multifunkční média. Objevují se specifické druhy masmédií, které vyžadují naši neustálou pozornost různými podněty a drážděním.

Štětka (2007, 115-175) píše o médiích a jejich roli při globalizaci. Díky médiím a tomu, že jsou brány jako mezinárodní zdroje informací, dochází k menší nacionalizaci u lidí,

kteřá naopak přechází v globalizaci. Naráží ve své publikaci na globální trendy, které určují směřování pohledu na svět, a to jak z pohledu preferencí, kultury, ale například také obchodu. Díky médiím dochází k předávání informací napříč světem. Preference na českém trhu se přitom výrazně nevymykají preferencím dalších na trhu Evropské unie.

Nová média se také používají při politické komunikaci (Macková, 2017, s. 17-108), ale nejen při komunikaci politiků s občany a naopak, ale také při komunikaci aktivistických skupin. V českém politickém prostředí zkoumala autorka využívání nových médií při politické kampani. Politikům se dařilo oslovovat voliče a lidi obecně mezi lety 2010-2013 skřze YouTube, Facebook, Twitter, webové stránky a různé blogy.

Kyncl a Payvan (2018, 27-42) hovoří o rozvoji streamovacích platform a o online obsahu pro publikum. Mezi streamovací platformy řadí například YouTube, ale také například Netflix, Amazon Prime apod.

Nová média jsou podle autorů taková, která se používají přibližně od 80. let minulého století. Dnes se nejvíce používají sociální sítě, blogy, servery, kde si uživatelé pouští videa apod. Na internetu nicméně existují hrozby, na které by bylo dobré si dávat pozor, a těm se budu věnovat dále.

2.1.2.2 Hrozby v kyberprostoru – Přeformulovat: chceme se věnovat spíše dezinformacím...

Ševčíková a kol. (2014, s. 5-36) se ve své publikaci zabývají celou škálou nežádoucích jevů nejen dětí a dospívajících na internetu, a to nadměrné užívání, závislosti, rizikové kontakty, zneužívání obsahu, sexuální obsah, obtěžování v kyberprostoru a kyberšikana, rizikové komunity apod. Internet při tom používá k sociálním sítím 93 % populace dětí mezi 15 a 16 lety.

Hansen (2021, 5-20) popisuje evoluci lidstva tak, že člověk žije v době současných technologií příliš krátkou dobu našeho vývoje. Popisuje emoce, které nás ovlivňují, a ve své publikaci naráží na negativní stránky v kyberprostoru. Ať už se jedná o duševní obtíže, jako je stres, úzkost, deprese, až po návykové chování vzhledem k mobilnímu telefonu. Popisuje to, jakým způsobem funguje tato závislost, jakou roli v tom hraje dopamin a systém odměn, dobrý pocit, který v nás mobilní telefon dokáže vybudit. Uvádí, že lidský jedinec touží po tom se neustále informovat a zjišťovat si novinky. Odměnové centrum také kvalitně dráždí například i sociální sítě, které nutí člověka být v pozoru.

Problematice propagandy a dezinformací se věnuje Alvarová (2019, s. 76-121). Popisuje systém, jakým se šíří dezinformace, ale také to, kdo je reálně šíří. Hovoří o tzv. *trollech*, což jsou placení lidé, kteří šíří jistý světonázor podle toho, kdo si je jak zaplatí. Pomocí zjednodušování reality, ohýbání reality a různých nálepek tak mohou díky několika komentářům a několika identitám ovlivňovat reálně světonázor v nejrůznějších krajinách světa.

Winkler, Dvořáková, Hájek a Baudiš (2021, s. 1-11) se věnují dezinformacím a konspiracím ve třídě a tomu, jak se jim postavit a jak na ně reagovat. Samotné dezinformace popisuje kolektiv autorů jako mylné informace, které jsou součástí běžného života. Věnují se tomu, jakým způsobem si ověřovat informace a jakým způsobem by si měl jedinec pokládat otázky (Kdo? Co? Komu? Jak? a Proč?).

Co jsou to dezinformace, misinformace a propaganda popisuje na svých stránkách Ministerstvo vnitra (2021, s. 1). Propagandou se rozumí cílené šíření myšlenek za účelem posílení politického názoru ve společnosti. Dnes se nejčastěji používá za účelem informační války. Účelem bývá například zlomit vůli protivníka bojovat, bránit se, nebo přestoupit na druhou stranu. Nástroje propagandy se neustále vyvíjejí. Dezinformací se rozumí systematické a úmyslné klamání. Jde o šíření nepravdivých informací jinému státu, nebo jinému médiu. Cílem je ovlivnění mínění. Pojem pochází z ruštiny. Misinformací se naopak rozumí neúmyslné šíření nepravdivé informace.

Kybernetické bezpečnosti jako takové se věnuje Pačka (2019, s. 11-17). Popisuje instituce, které se kybernetickou bezpečností zabývají. Po skončení studené války vyvstala potřeba řešit kybernetické hrozby, které dodnes prostupují prakticky do všech dalších bezpečnostních oblastí. Kovářová (2019, 20-27) hovoří o digitální stopě, která vzniká v kyberprostoru, která je za vším, co člověk učiní, a díky čemuž se dá dohledat. Proto by si měl člověk dávat extra pozor.

Autoři popisují celou škálu rizik, které jsou v kyberprostoru, ať už se jedná o duševní obtíže, přes bezpečnostní rizika po dezinformace a úmyslné ovlivňování populace. Právě dezinformace, informační zdroje, kritické myšlení a vztah osob v adolescenci k této problematice bude předmětem průzkumu. Abych jej co nejlépe zaměřil, tak je zapotřebí se podrobně věnovat právě osobám, které jsou v prvním ročníku na střední škole a těm budu věnovat druhou polovinu teoretické části.

2.2 Adolescence

2.2.1 Věkové vymezení

Hartl a Harlová (2010, s. 13) píší o období mezi pubescencí a ranou dospělostí. Adolescenci, nebo také období pozdního dospívání řadí Thorová (2015, s. 413-433) do období mezi 12 a 13 lety až po 19 let. Toto období zmiňuje ve své publikaci Freuda (2000, s. 200-242), který ho nazývá genitálním. Dále pak Erikson, který hovoří o stádiu, kde je v rozporu identita se zmatečností rolí, jedná se o období mezi 12 a 20 lety. Petrová a Plevová (2018, 73-79) oproti tomu uvádí, že se jedná o období, které počíná odlišně jak u chlapců (v 17 letech), tak u dívek (v 16 letech). Období, které předchází adolescenci, nazývá pubertou, která je u dívek od 12,5 roku a u chlapců od 14 let, plně rozvinutou pubertu bere v 15 let u dívek a u chlapců v 16 letech. Vágnerová (2012, s. 367-482) řadí toto období do tzv. *dospívání* a hranici osob v adolescenci určila mezi lety 10 až 20. Osoby v tomto věkovém rozmezí nazývá adolescenty. O tomto období hovoří jako o takovém, které se musí nutně přechkat, aby se člověk zvládl emancipovat. Adolescenci dělí na 2 období, a to na ranné (od 10 do 15 let) a na pozdní (15 až 20 let). Langmeier a Krejčířová (2007, s. 142-166) uvádějí, že o období adolescence se jedná od 15 do 22 let, což by přibližně odráželo období pozdní adolescence u Vágnerové (2012, 367-482).

Jednotliví autoři dané období pojmenovávají různě. Pro potřebu této práce budu používat jednotící výraz a to adolescence. Uvědomuji si, že ve třídách mohou být osoby, které mohou být mladší, ale také starší a nemusí být nutně v období adolescence podle této terminologie, předpokládám však, že většina žáků prvních ročníků středních škol budou tuto kategorii splňovat.

2.2.2 Biologický vývoj

Thorová (2015, s. 413-433) ve své publikaci jmenuje několik autorů, kteří popisují vývoj jedince různě. Například Freud (2000, s. 200-242) toto stádium nazývá stádiem genitálním, a to především kvůli tomu, že osoby v tomto období dosahují pohlavní dospělosti. Sama Thorová (2015, s. 413-433) v biologické oblasti vývoje hovoří o několika jednotlivých aspektech. Hovoří o období, kdy dochází k enormnímu růstu, který se obvykle u dívek zastaví v 15 letech, u chlapců však o přibližně 2 až 3 roky později. Rychlý růst je provázen horší koordinací a snadnější unavitelností. Po 15. roce se také začínají objevovat třetí stoličky (tzv. zuby moudrosti), ty se nemusí objevit vůbec.

Součástí tohoto období jsou hormonální změny, kdy v něm poprvé začnou hrát výraznější roli pohlavní hormony, dochází k pohlavnímu zrání (Thorová, 2015, s. 413-433). Zvýší se činnost mazových žláz, s tím souvisí kožní onemocnění, jako je například akné, které se objevují u přibližně 85 % osob v adolescenci, dále vyšší potivost. Součástí období je vývoj sekundárních pohlavních znaků u dívek nárůst poprsí, menses (ten se u dívek žijících v Evropě objevuje obvykle kolem 13 let) a u chlapců zvětšováním objemu varlat, nárůstem genitálií (13 až 15 let), nástupem a rozšířením pubického ochlupení, první ejakulací (ta bývá obvykle mezi 11 a 15 rokem), mutací hlasu, růstem vousů (to bývá okolo 15 až 17 let). Chlapci dále bývají na konci tohoto období o cca 12 cm vyšší než dívky, tělo dostává dospělé obrysy, mění se proporcionalita, dívky mají větší podíl tuku než chlapci. To ostatně potvrzují také Hartl a Hartlová (2010, s. 13), kteří se o vývoji sekundárních pohlavních znaků také zmiňují. U chlapců dochází k výraznému rozvoji svalů (Vágnerová, 2012, s. 367-482). Petrová a Plevová (2018, s. 63-80) souhlasí a uvádějí, že váha mozku se v tomto období ustaluje, a zmiňují zlepšení v oblasti pohybové a motorické aktivity. Okolo 16 až 17 let je víceméně ukončen somatický vývoj. Při výrazné fyzické aktivitě zažívají pocit štěstí. Hartl a Harlová (2010, s. 13) tohle období řadí také různě u dívek (12 let až 18 let) a u chlapců (14 let až 20 let).

Thorová (2015, s. 413-433) uvádí, že osoby v tomto období věnují svému vzhledu větší pozornost, to souvisí s přijímáním své nové role, nového vzhledu. Spolu s Vágnerovou (2012 s. 367-482) se zmiňují o tom, že to, jak osoba v adolescenci vypadá, hraje v životě mladého člověka významnou roli i v oblasti sebe prezentace (na sociálních sítích například). To, jak vypadají, se dále snaží retušovat, ať už v reálném životě (líčením), či ve virtuálním (photoshop). Ženy a muži mají zároveň jiné vzory, ke kterým se snaží připodobnit. V některých případech můžou vést změny těla k ohrožení integrity s vlastní osobou, případně ke ztrátě sebejistoty. Vzory podléhají dobovým trendům.

Vágnerová (2012, s. 367-482) uvádí, že tělesné změny u chlapců jsou ve společnosti lépe akceptované než u dívek. Rodiče mají u dívek obavu z předčasné sexuální aktivity a reakce na vývoj dívčích sekundárních pohlavních orgánů u rodičů mohou (ať už v dobře míněné reakci) vyznít jako odsudek vývoje.

Z výše uvedeného vyplývá, že autoři a autorky uvádějí rozdílné období vzniku adolescence. Období, ve kterém standardně osoby chodí do prvního ročníku na střední škole, by mělo spadat pod adolescenci. Dívky oproti chlapcům by měly dospívat dříve, a to obvykle o 1 až 2 roky dříve. Dospívání provází vývoj sekundárních pohlavních znaků, kdy u chlapců to bývá přijímáno lépe než u dívek. Velkou roli hraje pro osoby v tomto období také jejich

vzhled. Velké hormonální změny, které období provázejí, navíc zasahují do dalšího vývoje. Nejde však o tak razantní změny, vývoj se navíc ustaluje.

2.2.3 Sociální vývoj

Podle Freuda (2000, s. 200-242) osoby v tomto období začínají mít větší důvěru se vztahy mimo rodinu, popisuje, že se vyskytuje i láska mimo rodinu, která není jen na pudovém podkladu. Vágnerová (2012, s. 367-482) hovoří o socializaci v období pozdní dospělosti (15 až 20 let) podle své terminologie jako o fázi přechodu do dospělosti. Jedinec je společností více brán jako dospělý člen. V tomto období nabývá osoba v adolescenci zletilosti (v 18 letech).

Thorová (2018, s. 413-433) v souvislosti s tímto obdobím hovoří o navazování prvních vztahů. Dává to za důsledek hormonálním změnám, ale také hojným sociálním příležitostem (společenské akce a aktivity). O vztazích, které vznikají v adolescenci, hovoří jako o méně stálých, zaměřených spíše na erotickou vášeň a experimentování.

Petrová, Plevová (2018, s. 63-80) mluví o osamostatňování se od rodiny a postupném odpoutávání. Osoba v adolescenci už se stává nezávislou na svých vlastních rodičích. Mluví o období, kdy jsou lidé v tzv. *sociálním vákuu*. Už nebývají bráni jako děti, ale ani jako dospělí. Větší důraz je na vrstevnickou skupinu (viz. kapitola 2.1.4.3 Vrstevnická skupina), která hraje zásadnější roli než v předchozích obdobích s výjimkou pubescence. Větší role je u partnerského vztahu, kdy může docházet k navazování prvních lásek, jak uvedla Thorová (2015, s. 413-433). Petrová a Plevová (2018, s. 63-80) však tezi ještě rozšiřují o poznatek, že nevydařené první vztahy bývají pro osoby v tomto období velmi bolestivé. Dále hovoří o prvních erotických zkušenostech, ty mohou ohrozit sebeúctu. Pro úspěšné prožívání tohoto období osoby v adolescenci potřebují mít pocit úspěchu, přijetí, pozitivní zpětné vazby. V opačném případě dochází ke kompenzaci.

Helus (2015, s. 129-136) uvádí několik druhů prostředí: mikroprostředí, mezoprostředí, exoprostředí, makroprostředí. Všechny tyto druhy prostředí nás do jisté míry ovlivňují.

Mikroprostředí

Je takové prostředí, ve kterém se dítě/dospívající bezprostředně nachází a je s ním v přímé interakci. Jako příklady Helus (2015, s. 129-136) uvádí rodinu, školní třídu, případně školu, kroužky, výchovnou skupinu v dětském domově, děti stýkající se v parku, na ulici, na hřišti, mimo kontrolu dospělých atd.

Prvním prostředím je rodina, nejprve dyáda matky a dítěte, říká Helus (2015, s. 129-136), v zásadě se jedná o prvopočáteční mikroprostředí, později se rozšiřuje o další členy rodiny. V mikroprostředí se dítě umí dobře orientovat, toto prostředí se k němu totiž chová předvídatelně a srozumitelně. V takovém prostředí se dítě cítí dobře, považuje ho za svůj domov. Dále se mikroprostředím stávají děti, se kterými bude jedinec kamarádit, navazovat důvěrné vztahy, a ještě později například pracovní kolektiv.

Mezoprostředí

Toto prostředí je tvořeno jednotlivými mikroprostředími a další jedinci, kteří se v prostředích nacházejí a vytvářejí vzájemné vztahy. Helus (2015, s. 129-136) se zmiňuje, že se v tomto prostředí může jedinec vymezit, utvořit vlastní limity i možnosti a plnit své specifické funkce, dále doplňuje, že v něm děti mohou vstupovat do odlišných oblastí života a vyjadřovat v nich své souznění.

Helus (2015, s. 129-136) tvrdí, že se dítě poměrně brzy stane součástí dvou a více mikroprostředí. Každé jedno prostředí si jedince nárokuje a nabízí mu nové, vlastní možnosti. Přičemž s věkem se mikroprostředí mění a jejich počet, v ideálním případě, se postupně zvětšuje. Dále mluví o posilování transkontextuálních sociálních vazeb. Jedná se o to, že do nového prostředí jedince dostává něco, nebo někdo z prostředí, které je mu už důvěrně známé. Ve spojitosti s tím přichází adaptační krize, ta může vstup do nového prostředí sociálně narušit. V souvislosti s tím zmiňuje ještě transkontextuální činnost a eliminaci konfliktů. U transkontextuální činnosti se jedná o to, že to, co se jedinec naučí ve výchozím mikroprostředí, má pozitivní odezvu v následujícím mikroprostředí a naopak. Další důležitou částí je eliminace konfliktů mezi mikroprostředími.

Exoprostředí

S exoprostředím není jedinec přímo v kontaktu, přesto si o něm tvoří představu a zajímá se o něj, a to díky lidem které zná, a blízkým, se kterými se dokáže ztotožnit. Funkcí tohoto prostředí je dostat děti a mladistvé do širších souvislostí života, poukázat na sociální vztahy a události, které už nejsou jen osobního rázu a kontaktu tváří v tvář, píše ve své publikaci Helus (2015, s. 129-136). Jedná se například o pracoviště rodičů, vyšší ročník, než do kterého žák chodí apod. V poněkud jiném smyslu je exoprostředím i město, kde žije rodina, nicméně dítě tam ještě nesmí, dokud nebude starší.

Makroprostředí

Posledním prostředím je makroprostředí. V tomto prostředí se jedinec stává součástí velkých společensko-kulturních celků. Slouží převážně k tomu, aby člověka posílila jeho ob-

čanské uvědomění a pocit všelidské pospolitosti. Helus (2015, s. 129-136) tvrdí, že když si děti a mladiství neprojdou procesem pospolitosti makroprostředí, tak není možný jejich plný rozvoj osobnosti. Makroprostředí se skrze mezoprostředí/exoprostředí promítá do mikroprostředí jednotlivce i dalších lidí, z těch tak tvoří národ, společnost, stát, případně lidstvo. Jako makroprostředí můžeme chápat například velká politická a ekologická hnutí, církve, ale i přesvědčení o tom, že se řadíme mezi určitou skupinu lidí. Proto může být makroprostředí tvořeno nejen lidmi, kteří se znají, ale i lidmi, kteří se nikdy neviděli.

Prostředí přímo souvisí s tím, jakým způsobem a co člověka ovlivňuje a to, jakým způsobem může kriticky přistupovat například ke svému okolí a také přátelům a rodině. V další podkapitole se budeme zabývat kognitivním vývojem osob v adolescenci.

2.2.4 Kognitivní vývoj

V období adolescence dochází ke zefektivnění neuronálního propojení, uvádí Vágnerová (2012, s. 367-482). Dozrávání mozku však je závislé také na vnějších podnětech, jako je sociální, podnětné/nepodnětné prostředí (Kuhn, 2009, s. 553-721). Jako důležitou uvádí Santrock (2012, s. 83-126) hladinu dopaminu v prefrontální kůře a v limbickém systému. To má vést k vyhledávání vzrušujících a nebezpečnějších zážitků. Ke zvýšení dochází někdy mezi 14 a 16 lety. To nevede pouze k negativním jevům, ale hlavně pozitivním. Jedinec má totiž tendenci být otevřený novým výzvám i vytváření úplně nové věci, případně myšlenky. Díky postupnému dozrávání dochází také ke kontrole impulzivity (Viz. kapitola 2.1.4 Emoční vývoj). Osoby v adolescenci už umí logicky uvažovat a brát v potaz více aspektů.

Vývoj kognice u adolescenta je značný. Už nepřetrvává černobílé myšlení (resp. má daleko menší roli) tak, jako tomu bylo v předchozím období. Osoby v tomto období už jsou schopny vyvozovat abstraktní závěry. Vytváří se schopnost myslet multiperspektivně, uvádí Thorová (2015, s. 413-433). Myšlení je komplexnější, pružnější a systematictější. Objevuje se schopnost uvažovat vědeckým způsobem, přemýšlet nad vlastním myšlením.

Thorová (2015, s. 413-433) dále hovoří o sebezpozorování (takzvané introspekci), která vede k tzv. „*adolescentnímu egocentrismu*“. Přeceňování vlastních názorů na úkor druhých je specifickým rysem. Abstraktní myšlení může vést k filozofování a přemýšlení o složitějších otázkách, jako jsou životní hodnoty, smysl života. Dovedou se například lépe orientovat v mapě, nebo chápat relativnost. Více pochybují, nemyslí tolik dogmaticky a více odmítají přijímat absolutní pravdu, nebo různá dogmata. Rádi si procházejí více možnostmi, logicky se nad problematikou zamýšlejí a dovedou oddělit nedůležitou myšlenku od důležité. Zvyšuje se

verbální zdatnost. Petrová a Plevová (2018, s. 63-80) o introspekci hovoří jako o potřebě vnímat sebe samotného na rozdíl od ostatních odděleně, bez zájmu podílet se na motivech, hodnotách a zájmech druhých. Šimíčková, Čížková a kol. (2010, s. 115-131) hovoří o odcizení. To je však potřebné k tvorbě konzistentního a integrovaného já. Kognitivní kapacita je ovlivněna sociální skupinou jedince.

Vágnerová (2012, s. 367-482) hovoří o adolescentech ve vztahu k dospělým o větší kritičnosti a radikálnosti. Vyskytuje se také nižší ochota ke společným kompromisům. Petrová a Plevová (2018, s. 63-80) hovoří o kritickém realismu. Tento přístup bývá nejen k druhým, ale také k sobě samému. Mluví tedy o jednostranném vnímání reality. Řešení situací bývá rychlé a zbrklé.

Thorová (2015, s. 413-433) uvádí, že v průběhu dospívání se vyvíjí morální myšlení, dospívající je idealista, tvrdí. Nedostatek zkušeností a jejich omezenost neumožní jedincovi nadhled, stále totiž postrádá moudrost. To vede ke střetu s realitou. Ti dospívající, kteří jsou v dospívání zatíženi těžkou a stresující situací, například fyzickým násilím, sexuálním zneužitím, nebo i těžkým rozvodem rodičů, také postrádáním osoby, která o jedince pečuje, mohou v budoucnu nepoznat ideál toho, jaký by svět měl být. Proto někteří vnímají primárně realitu jako špatné místo.

Díky postupnému dozrávání mozku dochází k vývoji kognitivních funkcí jedince v adolescenci. Ten dokáže lépe využívat logických operací, a to i při náročných situacích. Jedinec je více zaměřený na sebe než na své okolí, je však ovlivňován svojí sociální skupinou, u které se vyskytuje. To by mohlo mít také vliv na získávání informačních zdrojů a případně přístupu k autoritě. Problematické ve vztahu ke kritickému myšlení a hodnocení informačních zdrojů je přeceňování vlastních názorů na úkor druhých. Vyšší míra dopaminu, spolu s dalšími aspekty, která je u adolescentů, však vede k intenzivnějšímu emocionálnímu prožívání. Tomu se budeme věnovat v další podkapitole.

2.2.5 Emoční vývoj

Thorová (2015, s. 413-433) ve své publikaci zmiňuje Freuda (2020, s. 200-242), který uvádí, že v daném období jsou osoby velmi bouřlivé a neklidné. Uvádí však, že některé studia u adolescentů potvrzují spíše tezi, že většina z nich projde tímto obdobím v poklidu.

Santrock (2012, 83-126) uvádí, že díky dozrávání limbického systému, který má vliv neemoční prožívání, v období adolescence dochází k vyšší emoční reakci při emočně vypjatých situacích. Tento systém totiž dozrává rychleji, než ostatní (například nefrontální kůra),

a proto může docházet k horšímu ovládní vlastními emocemi a vlastního chování. To může vést ke zkratkovitému a rizikovému chování. Například když má daná konkrétní situace pro daného jedince spojitost s nějakou silnou emocí. Vágnerová (2012, s. 367-482) dodává, že emoční reakce při dospívání dospívající velmi často překvapí, sami prožitky a změny nálad hodnotí jako nepříjemné a obtěžující. Nedovedou si od emocí udržovat dostatečný odstup, prožívání je bezprostřední. Výkyvy spojuje s kolísáním tzv. *aktivizační úrovně* – charakteristické je střídání touhy něco dělat a poté absolutní apatie. Dalšími charakteristickými prvky jsou nízká frustrační tolerance, větší impulzivita, nedostatečné sebeovládání, přecitlivělost, proměnlivost nálad, nechuť projevovat své emoce navenek apod. Vágnerová (2012, s. 367-482) také popisuje tzv. *emoční egocentrismus* – jde o přesvědčení, že nikdo nemůže tak intenzivně prožívat pocity jako osoby v tomto období.

Vágnerová (2012, s. 367-482) popisuje, jak si osoby v tomto období dospívání zvýšeně uvědomují sami sebe, pociťují nejistotu. Hovoří o tom, když na ně je přehnaná kritika, tak se v nich negativní emoce kumulují, vnímání těchto emocí se stává hlubšího charakteru. Nejistota se může měnit v úzkost, prožitkům smutku, znechucení, zlosti, případně komplexnímu negativismu zaměřeného na okolí, ale může také na sebe.

Thorová (2015, s. 413-433) hovoří o období, kdy jsou dospívající náchylnější ke společensky nežádoucím jevům, objevují se experimenty s psychoaktivními látkami. Dále popisuje, že lidé mají intenzivnější emotivitu. Popisuje emoční labilitu, ale také sníženou sebekontrolu. Fischer a Škoda (2014, s. 56-81) například uvádějí, že v období mezi 15-24 lety je druhou nejčastější příčinou úmrtí sebevražda. Autoři dále popisují kromě zneužívání psychoaktivních látek a suicidality další společensky nežádoucí jevy, jako jsou návykové chování, nelátkové závislosti, body image (kam spadá například i poruchy příjmu potravy, nebo obezita), ale případně také kriminalita a deviace.

Petrová, Plevová (2018, s. 63-80) píše o postupné emancipaci na rodičích, kdy dochází k uvolňování a seberegulaci. Hovoří o prožívání a neuváženosti v jednání například ve vztahu s partnerem/partnerkou. Osobnost jedince by měla podle těchto autorek být nevyhraněná a nevyzrálá. Někdy bývá obtížné dospět k vlastnímu rozhodnutí. Jako důležité popisuje pocit přijetí a pocit úspěchu a pozitivní zpětnou vazbu.

Tato podkapitola se zabývala emočním vývojem osob v adolescenci. Autoři se shodují na tom, že jde o období, kdy ještě probíhá dozrávání. Některé složky dozrávají rychleji než jiné, a to vyvolává nestabilní a nepředvídatelné reakce. Toto chování může být nepříjemné také pro samotné adolescenty a adolescentky. Emocionální vnímání má také vliv na samotné

přijímání vnějších vjemů, informací a také může ovlivnit kritický úsudek, potažmo takto souvisí s kritickým myšlením. Dalším rysem v tomto období je jistá náchylnost k sociálně patologickým jevům. Jako další jevy, které budou ovlivňovat vývoj jedince, jsou faktory ovlivňující socializaci.

2.2.6 Faktory ovlivňující socializaci

V předchozích kapitolách jsem se zabýval převážně adolescencí a tím, co se s jedincem děje v tomto období, dále budu psát o socializačních činitelích, jak o nich píše Výrost, Slaměnik a Sollárová (2008, s. 49-64), Helus (2015 s. 129-136), nebo také Thorová (2015, s. 413-433). Jedlička a Kořa (2018, 65-344) připomínají, že socializace je růst a vytváření osobnosti v tom nejširším slova smyslu a zahrnuje všechny vědomé i nevědomé faktory.

V období dětství a dospívání jsou procesy adaptace v rámci socializace nejintenzivnější, napsal Urban (2008, 168-174). Jde o proces, kdy člověk vrůstá do společnosti. V tomto období jedince ovlivňuje celá řada činitelů od matky, přes nukleární rodinu, po široké příbuzenstvo, vrstevníky, přátele, školu, životní partnery, zaměstnání, náboženství, politiky a masmédiá. Podle Thorové (2015, s. 413-433), ale také Výrosta, Slaměníka a Sollárové (2008, s. 49-64), mezi socializační činitele řadíme na prvním místě rodinu, školu a vrstevnickou skupinu, dále také pracovní kolektiv, nebo masmédiá. Jedlička a Kořa (2018, s. 65-344) doplňují o ekonomické, urbanistické, hospodářské a politické faktory.

Buriánek (2003, s. 60-66) uvádí, že sousedství se může řadit mezi primární sociální skupinu. Jandourek (2003, s 81-92, 190-204) hovoří o rozdílech osob žijících na venkově a ve městě, i když uznává, že se postupem času rozdily stírají. Městem nazýváme místo s vyšší hustotou osob a infrastruktury, rozvinutou dělbou práce, uspokojivý počet služeb a vyšším počtem kulturních míst. Urban (2008, s. 168-174) hodnotí město jako anonymní prostředí, zároveň mluví i o stinných stránkách města a upozorňuje na to, že na venkově je větší klid a kontakt s přírodou a únik před stresem.

Čačka (2000, s. 221-365) uvádí, že působení biologických, psychických a sociálních tlaků zapříčiňuje konfliktnost a rozkolísanost v tomto vývojovém období. Urban (2008, s. 168-174) udává, že se mohou socializační činitele vzájemně kombinovat, a to může socializační proces vzájemně umocňovat, nebo naopak rozporovat. S tím souhlasí také Montousé a Renouard (2005). Novotná (2008) mluví o tom, že ačkoliv máme vrozené biologické aspekty, existují také aspekty kulturní, které sice lze do jisté míry ovlivnit, ale mají na nás také daný vliv, myslí tím například normy, nebo hodnotový systém dané společnosti.

Thorová (2015, s. 413-433) píše také o genderové socializaci. Výrost, Slaměnik a Sollárová (2008, s. 161-196) hovoří o problematice rodu, o kterém je možno mluvit také jako o genderu. Thorová (2015, s. 413-433) uvádí, že se muži a ženy liší jak biologicky, to znamená geneticky, fyzicky a fyziologicky, tak také psychicky. V psychické rovině si jsou

však nejvíce podobní, proto dělit psychiku na ryze mužskou a ženskou vede k bagatelizování. Nicméně společnost stále nahlíží na různá pohlaví odlišně, má od nich jiná očekávání a hodnotí je různě. Autorka uvádí, že na vývoji genderové role se podílí tyto tři vlivy: biologický, sociální a kognitivní, ten můžeme dále dělit na vědomý a nevědomý vliv. O sociálním vlivu píše nejvíce, proto se problematika genderu bude prolínat napříč všemi sociálními činiteli.

V období adolescence jedince ovlivňuje mnoho činitelů, tyto činitele se navíc mohou i vzájemně kombinovat. Podstatné ovlivnění může pro člověka znamenat i to, zda vyrůstá ve městě, nebo na venkově, ale velkou roli hraje také gender. Podle mě jsou nejdůležitější rodina, škola vrstevnická skupina a masmédia, proto se jim budu podrobněji věnovat v nadcházejících podkapitolách.

2.2.6.1 Rodina

Primární sociální vlivy obstarává rodina, píše Thorová (2015, s. 413-433). Nejprve je to matka, poté otec a sourozenci. Jedlička a Kořa (2018, s. 65-344) uvádějí, že rodina je základ vztahového systému. Tvrdí, že je v učebnicích psáno, že rodina tvoří základní společenský útvar. Kraus (2008, 59-101) hovoří o rodině jako o rozhodujícím činiteli socializace. Uvádí dítě do daného kulturního prostředí a naučí člověka porozumět okolí, které je plné symbolů a společenských standardů.

Buriánek (2003, s. 60-66) uvádí, že se rodina řadí mezi primární sociální skupinu. Helus (2015, s. 129-136) uvádí, že rodina je pro dítě a dospívajícího jedince důležitá. Uvádí potřeby, které jsou v rámci sociálního začleňování přesvědčivě nezastupitelné. Jedná se o tyto potřeby:

být akceptován druhým člověkem přesně takový, jaký jsem, bez výhrad,
moci milovat a být milován se všemi projevy něhy, obdivu a úcty,
identifikovat se někým jiným a být sám identifikován,
vcítit se do druhých a vcítění druhých do jedince,
cítit spjatost s určitým místem (domovem).

Havlík a Kořa (2002, s. 31-48) zmiňují zase tyto funkce rodiny: biologická a reprodukční funkce rodiny (včetně funkce ochranné), emocionální funkce a tvorba domova, ekonomická funkce, socializační a výchovná funkce.

Thorová (2015, s. 413-433) uvádí, že výzkumy neprokázali dostatečně možný vliv výchovy na formování osobnosti. O důležitosti výchovy naopak mluví Jedlička a Kořa (2018, s. 65-344), když jmenují tyto druhy výchovných stylů v rodině: výchova autoritářská, direktivní, výchova ochranná a rozmazlující, výchova libertinská, extrémně volná a výchova

demokratická, směřující k sebevýchově. Thorová (2015, s. 413-433) neuvádí výchovný styl ochranný a rozmazlující, místo něj rozšiřuje o nový styl nezúčastněného, nedbalého rodičovství.

V období socializace hrají roli mužské a ženské vzory v rodině, píše Thorová (2015, s. 413-433). U dětí, které však vyrůstaly s matkou homosexuální orientace a její partnerkou, byl mužský vzor zajištěn mnohdy i více než u matek samoživitelů.

Autoři hovoří o rodině jako o základním, primárním nebo rozhodujícím socializačním činiteli, díky němuž se člověk naučí porozumět okolí. V období adolescence se už jedinec začíná od rodiny vzdalovat, stále však má důležitou roli. Funkce rodiče prochází kvalitativní změnou a k přístupu k médiím, kritickému myšlení a informační gramotnosti by mohla mít vliv skutečnost, kdy rodič o konzumaci ví, a jak se k tomu staví.

2.2.6.2 Škola

Kraus (2008, s. 101-119) sděluje, že škola je po rodině, další společenská instituce, která na ni přímo navazuje. Vstup jedince do školy je jeden z klíčových okamžiků v životě osobnosti, tvrdí zase Helus (2015 s. 129-136). O vstupu do školy hovoří jako o bráně do nového světa. Montousé a Renouard (2005) řadí školu, stejně jako rodinu, mezi primární sociální skupinu. Jedlička a Koř'a (2018, s. 65-344) píšou o škole jako o instituci, která má od společnosti zplnomocnění spolupodílet se na socializaci.

Vágnerová (2012, s. 367-482) uvádí, že úspěchy na základní škole a na druhém stupni jsou podmínkou pro další vzdělávání na vyšším školském zařízení. Matoušek (2003) se zmiňuje o tom, že někteří rodiče po předání dítěte do školy rezignují na vlastní výchovu a přenechají ji pouze na zařízení. Škola je pro některé děti první institucí, která děti nutí přizpůsobit se společenským pravidlům a rolím, tvrdí Jedlička a Koř'a (2018, s. 65-344). Jsou v ní odlišné podoby nároků výkonu a hodnocení, na které nejsou děti zvyklé z domova. Zdůrazňuje, že škola má vychovávat a vzdělávat jedince. Zmiňuje se o pojmu konformita, který v tomto případě znamená dobrovolné přizpůsobení se skupinovému tlaku. Ve škole se jedinec setkává se školní třídou, kde je v kontaktu s různými jedinci, vytváří se tam tedy neformální vztahy v jinak formálním prostředí školy.

O výchově a vzdělávání se zmiňují také Havlík a Koř'a (2002, s.31-48) a souhlasí také s tím, že zde jedinec navazuje vztahy nejen s vrstevníky, ale i dospělými mimo rodinu. O škole jako takové mluví jako o sociálním organismu, který si žije vlastním životem, a bez přestání si vytváří své vlastní normy mezilidského chování. Ale je nutno mít na paměti, že je zároveň uzavřeným systémem sociálních interakcí.

Podle Thorové (2015, s. 413-433) je ve školním prostředí více upřednostňované dívčí chování před chlapeckým. Z pohledu učitelů jsou děvčata snaživější a méně zlobí, což se také projevuje na dívčím prospěchu, který nemá vypovídající roli s vědomostmi, ale s chováním.

Škola se spolupodílí na socializaci, v širších souvislostech se to projeví až později. Jeden z důležitých údajů je ten, že někteří rodiče rezignují na výchovu poté, co jejich potomek začne navštěvovat školu. Pro některé děti může být škola prvním místem, kde jsou nuceni se přizpůsobit společenským pravidlům a rolím, vytváří se tak nové formální i neformální vztahy a dochází tam k sociálním interakcím.

2.2.6.3 Vrstevnická skupina

Thorová (2015, s. 413-433) uvádí, že osoby v adolescenci se porovnávají se svými vrstevníky. Bere v potaz současný standard, který je ve společnosti, a buďto ho přijme, nebo se proti němu vymezí. Vágnerová (2012, s. 367-482) připouští, že vzhled může hrát jistou sociální výhodu a může vést k lepšímu sociálnímu statutu ve společnosti.

Petrová a Plevová (2018, s. 63-80) uvádějí, že zatímco u rodičů se stává osoba více citově nezávislá, vzrůstá potřeba partnerství a citové sounáležitosti. Adolescenti už více přirozeně navazují kontakty s jinými dospělými. Přesto hovoří o potřebě sdružovat se do skupin. To pomáhá sebehodnocení. Se svými názory jsou srozuměni, zatímco s názory jiné skupiny lidí už být tolik komfortní nemusí a může docházet k názorovým rozporům.

Montossé a Renouard (2005) řadí vrstevnickou skupinu mezi sekundární socializační činitele. V pozdějším věku může jedinec právě díky vrstevnické skupině přehodnotit vzory a modely, které získal v rodině. Vrstevnické skupiny mohou mít podíl na změnách norem a hodnot. Fischer a Škoda (2014, 21-22) uvádějí, že odchylky od normy mohou být zapříčiněny jedinečností každého jedince, a jsou dány jak biologicky a psychosociálně, tak právě sociálními faktory. Hovoří dále o konformitě, kdy se osoba přizpůsobuje psaným i nepsaným společenským normám, v souvislosti na sociální reakce.

Pro osobu v adolescenci je podle Čačky (2000, s. 221-365) charakteristické vyhraňování a sebezpřijetí. Vágnerová (2012, s. 367-482) popisuje, že osoba v adolescenci získává novou roli, a to člena party (skupiny se kterou se ztotožňuje), kde získává svou sociální identitu. Další významnou rolí je pro něj/ni blízký přítel. Jedná se o osobu, se kterou osoba v adolescenci má výlučné přátelství, které důvěřuje, na kterou se může spolehnout i v rámci důvěrných prožitků. Jedlička a Kořa (2018, s. 65-344) uvádějí, že s přibývajícím věkem vzrůstá vliv vrstevníků na socializaci.

Vrstevnická skupina získává v období adolescence podstatně významnější roli než v předchozím období. Jedinec se více odpoutává od primární socializační skupiny (rodiny). Ve vrstevnické skupině může osoba také přehodnocovat role, které získával právě z rodiny.

2.2.6.4 Masmédia

Thorová (2015, s. 413-433) hovoří o mediích jako o důležitém spolučiniteli vývoje. O významu masmédií se zmiňují Výrost, Slaměník a Sollárová (2008, s.49-64), píšící o okamžitém i dlouhodobém vlivu na jedince, jeho potřeby, zájmy i postoje. Fischer a Škoda (2014, s. 125-143) uvádí, že již od raného dětství je naší neoddělitelnou součástí kontakt s internetem, počítačem a mobilním telefonem, emaily, ale mimo jiné také například častým nakupováním. Thorová (2015, s. 413-433) uvádí, že vývoj genderu ovlivňují také média a kultura. Můžeme sledovat, že v pohádkové kinematografické produkci bývají dívky často vyobrazovány jako bezbranné, poddajné a někdy i jako někdo kdo nic nedokáže, zatímco muži jsou činní a výkonní. Tak tomu však není jen u filmové produkce, ale také v reklamě, nebo literatuře, bývá tím podporováno stereotypní uvažování o pohlavích.

Hlavní informací je, alespoň pro mě, že masmédia ovlivňují jak dlouhodobě, tak krátkodobě jejich uživatele. Ovlivňují jeho zájmy, potřeby a postoje, příkladem mohou být například reklamy. Samotný fakt, že se masovým médiím věnují také odborníci/odbornice z řad vývojové psychologie, sociální patologie apod. mohou naznačovat, že pro vývoj jedince hrají poměrně značnou roli. Problematika přímo souvisí s kritickým myšlením a hodnocením informačních zdrojů.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se budu zabývat výzkumem. Ten je zaměřený na žáky prvních ročníků středních škol v Přerově a jejich vztah ke kritickému myšlení a hodnocení informačních zdrojů. Začnu popisem cílů výzkumu, poté popíšu metodologii výzkumu, následně popíšu výběr souboru, dále se budu zabývat konstrukcí dotazníku a jeho položkám. Následně se budu bavit o předpokladech, dále bude vyhodnocení výzkumu, verifikace předpokladů a diskuze výsledků, shrnutí nejzajímavějších výsledků.

3.1 Cíl výzkumu

V bakalářské práci s názvem Vztah žáků a žaček prvních ročníků středních škol v Přerově ke kritickému myšlení a hodnocení informačních zdrojů bude mým hlavním výzkumným cílem zjistit vztah žáků a žaček prvních ročníků středních škol v Přerově ke kritickému myšlení a hodnocení informačních zdrojů. Dílčími cíli je zjistit:

1. Jak a zda si žáci a žačky prvních ročníků ověřují informace z hlediska důvěryhodnosti.
2. Jaké jsou rozdíly mezi žáky a žačkami jednotlivých typů prvních ročníků středních škol v oblasti ověřování informací.
3. Za jakého předpokladu jsou žáci a žačky ochotni revidovat svá přesvědčení.

3.2 Metodologie výzkumu

Jako základ uvádí Chráska (2016, s. 10-26) předběžnou teoretickou analýzu poznatků, která má za svůj předpoklad nejprve nastudování literatury, která se danou problematikou zabývá, a následně stanovení problému, tedy toho, co chci výzkumem řešit. Ty by následně měly být jasně formulované v hypotézách, které se mají v průběhu výzkumu verifikovat.

Mým cílem je oslovit co nejvíce respondentů z konkrétních typů škol v jednom konkrétním městě. Z tohoto důvodu jsem zvolil metodu kvantitativního výzkumu. Pro tento typ výzkumu jsem se rozhodl zvolit záměrný výběr podle Chrásky (2016, s. 10-26). Jedná se o takový výběr, kdy nerozhodne o respondentech náhoda, ale předem učený záměr výzkumníka, či respondentů. Záměrný výběr je dále dělen na anketní výběr, výběr „průměrných jednotek“ a kvótní výběr. K tomuto typu výzkumu se hodí výběr „průměrných jednotek“. Jde o takový vzorek, kde je vybrán určitý objekt (například škola, třída, nebo žáci). Neposkytuje

však natolik relevantní data. Nelze na vědecké úrovni stoprocentně určit, že daný vzorek je právě reprezentativní.

Chráška (2016, s. 10-16) hovoří o výběrovém souboru, kterým rozumí určitou část populace – vzorek. Pro potřeby této bakalářské práce se nejvíce hodí tzv. skupinový výběr. Kdy se vybírá z určitých skupin populace (například žáci první třídy v nějakém kraji má určitý počet tříd. Chráška (2016, s. 10-16) uvádí, že vzorek musí být dostatečný, aby reprezentoval danou oblast. Jako rozhodující bere velikost skupin a počet skupin.

3.3 Předpoklady

Na základě prostudované literatury by se následující kapitola měla jmenovat hypotézy. Po konzultaci s vedoucí bakalářské práce a dlouhé úvaze jsem se rozhodl nazvat kapitolu předpoklady, jelikož se nejedná přímo o hypotézy, ačkoliv mají společné znaky.

Za pomoci dotazníkového řešení budu tedy ověřovat následující předpoklady:

1. Ženy si více ověřují informace z hlediska důvěryhodnosti než muži a osoby nebinární.
2. Žáci gymnázií si více ověřují informace z hlediska důvěryhodnosti než žáci středních odborných učilišť a středních odborných škol.
3. Ženy jsou více ochotny revidovat svá přesvědčení než muži a osoby nebinární.

Vzhledem k povaze předpokladů použiji na verifikaci předpokladů 1 a 2 tabulku se stejnými otázkami a pouze změním, zda se bude jednat o muže, nebo ženu, nebo osobu, která sebe bude identifikovat jako nebinární a také budu rozlišovat ze které školy budou respondenti.

3.4 Popis výběrového souboru

Na základě nastudované literatury, studia jiných výzkumů, a především jejich výsledků, a na základě konzultací s vedoucí bakalářské práce jsem se pokusil vytvořit takový výzkumný soubor, který by odpovídal nejen obsahem, ale také zvoleným jazykem dané cílové skupině.

S ohledem na téma bakalářské práce, v které se budu primárně věnovat vztahu ke kritickému myšlení a hodnocení informačních zdrojů u osob v adolescentním věku, jsem si vybral věkovou skupinu, která má okolo 15-16 let, tedy žáky prvních ročníků středních škol v Přerově. Důvodů k této cílové skupině bylo hned několik:

- Jedná se o cílovou skupinu žáků a žaček, u které předpokládám, že by mohla mít zkušenosti s informačními médii, dezinformacemi a autoritami.
- Zvolil jsem takovou věkovou skupinu, která je schopna se samostatně orientovat v dotazníku, vyjadřovat své názory, pocity a mínění (kapitola 2.2.3 Kognitivní vývoj).
- Výběrem a oslovením několika typů středních škol, přičemž každá je s jiným zaměřením bych mohl dostat dostatečný počet participantů, kterých by mělo být v kvantitativním výzkumu minimálně 100 (Zahradník, 2015, s. 17)

3.5 Konstrukce dotazníku a jeho položky

Gavora (2000, s. 99-109) popisuje dotazník, jako písemný výzkumný nástroj, který vede k získávání informací na základě kladených otázek a z nich získávaných odpovědí. Dotazník by přitom měl být strukturovaný do 3 částí. První částí je uvedena hlavičkou. Na začátku dotazníku jsem tedy vytvořil část, kde se respondentům v krátkosti představuji, popisuji, za jakým účelem jim distribuuji dotazník a jak dlouho bude přibližně trvat vyplnění. Respondenty zároveň žádám o vyplnění pokud možno co nejpresnější a pravdivé. Následně děkuji a uvádím, jakým způsobem se označují odpovědi.

Druhá část dotazníku obsahuje jednotlivé položky dotazníků (Gavora, 2000, s. 99-109). Členění otázek je od nejjednodušších na začátku dotazníku. Ve středu dotazníku jsou otázky komplikovanější a na konci dotazníku jsou znovu jednodušší otázky. Uvádím následující druhy otázek, otevřené, uzavřené a škály. Úvodní otázky mají demografický charakter (pohlaví, velikost obce, ze které respondenti pochází). Dále jsou škály, které obsahují možnosti odpovědi souhlasím, spíše souhlasím, nevím/nedokážu posoudit, dále spíše nesouhlasím a nesouhlasím. Respondent zde může svou odpověď vyjádřit polohou v určité části škály. Použil jsem k tomu běžnou Likertovu škálu. Za pomoci této škály respondent vyjadřuje buďto souhlas, nebo nesouhlas s výrokem. Poslední 2 otázky jsou otevřené a dávají respondentům volnost odpovědět podle jejich vlastního úsudku.

Gavora (2000, s. 99-109) píše o tom, že na závěr dotazníku se sluší respondentovi za spolupráci poděkovat. Respondentům vzhledem k jejich věku a také ochotě pomoci s dotazníkem vykám. Děkuji jim jak za ochotu vyplnit dotazník, tak i za čas, který tím strávili.

3.6 Administrace dotazníku

Nejprve jsem oslovil jednotlivé ředitele středních škol a gymnázia formou emailu, ve kterém jsem se představil, sdělil situaci a požádal je o distribuci dotazníkového šetření, a to v termínu od 13. do 18. června. Z gymnázia Jana Blahoslava a Střední pedagogické školy v Přerovu se mi ozvali ještě ten samý den, kdy jsem rozesílal e-maily. Navrhl jsem distribuci dotazníků osobně. Na těchto typech škol však upřednostnili elektronickou formu dotazníku, kterou jsem vytvořil přes portál vyplnto.cz a zaslal obratem zpátky. Ze středního odborného učiliště Přerov se mi ozvali v pondělí 13. června, také souhlasili s online distribucí s tím, že dotazníky budou distribuovat ve čtvrtek 16. června ve 2 ročnících.

Distribuci dotazníků obstaraly samy školy prostřednictvím svých pedagogů. Na všech vybraných školách jsem se setkal se vstřícným přístupem a podařilo se mi získat dostatečný počet respondentů, celkem se mi vrátilo 106 dotazníků. Zároveň uvádím, že někteří respondenti neodpověděli na všechny otázky, výsledky dotazníkového šetření jsou ze všech zodpovězených odpovědí. Uvádím tabulku s počtem respondentů a jejich pohlavím

Tab. 1 Pohlaví, škola

		Gymnázium Jana Blahoslava	Střední ped. škola	Střední odborné učiliště Šířava		Celkem
				Obor kadeřník	Obor vizážista/ kosmetické služby	
Muži	Počet	7	1	0	0	8
	%	8 %	1,2 %	0 %	0 %	9,2 %
ženy	Počet	5	32	15	21	73
	%	5,8 %	36,8 %	17,2 %	24,1 %	83,9 %
Nebinární	Počet	0	4	0	2	6
	%	0 %	4,6 %	0 %	2,3 %	6,9 %
Celkem	Počet	12	37	15	23	87
	%	13,8 %	42,6 %	17,2 %	26,4 %	100 %

Nejvíce respondentů, kteří odpověděli na tuto otázku, je ze Středního odborného učiliště Šířava Přerov. Jedná se celkem o 38 respondentů z nichž je 36 žen a 2 oso-

by, které sebe identifikují jako nebinární. Osoby ze SOÚ Šířava studují obory kadeřník, nebo vizážista/kosmetické služby. 37 respondentů uvedlo, že studuje na Střední odborné škole pedagogické v Přerově. Studuje zde 32 žen, jeden muž a 4 osoby, které sebe označují za nebinární. Z gymnázia Jana Blahoslava se zúčastnilo 12 respondentů. Zde jako z jediné školy je více mužů (7), než žen (5). Celkový poměr je 9,2 % muži, 83,9 % respondentů ženy a 6,9 procenta respondentů, kteří sami sebe označují za nebinární. Jiné školy buďto respondenti neuvedli, nebo napsali například škola života, spíše nestudují, přeskočí odpověď apod.

3.7 Vyhodnocení výzkumu

Výsledky kvantitativního výzkumu pro lepší přehlednost budu interpretovat za pomoci tabulek, vzhledem k různorodosti informací. Informace následně propojím s teoretickou částí práce a porovnám.

Vzhledem k tomu, že první položka je vyhodnocena v předchozí kapitole (3.6 Administrativa dotazníku) spolu s informacemi o školách a oborech ze středního odborného učiliště Šířava, budu nadále pokračovat ve vyhodnocování od druhé položky

2. Žijete:

Ve městě (3001 a více obyvatel)

V obci (méně než 3000 obyvatel)

Tab. 2 bydliště

		Obec (méně než 3000 obyvatel)	Město (3001 a více obyvatel)	Celkem
Muži	Počet	1	8	9
	%	1,1 %	8,5 %	9,6 %
Ženy	Počet	28	49	
	%	29,8 %	52,1 %	81,9 %
Nebinární	Počet	2	6	8
	%	2,1 %	6,4 %	8,5
Celkem	Počet	31	63	94
	%	33 %	67 %	100 %

Na otázku, která se zaměřuje na velikost obce/města, ve které/m respondenti žijí, odpovědělo celkem 94 osob. Přičemž poměr žáků prvních ročníků na předem vybraných školách je pro obce do 3000 obyvatel 1 ke 2 k městům se 3001 obyvateli a více.

3. Ztotožňujete se s následujícím tvrzením?

Tab. 3 Tvrzení zaměřené na kritické myšlení a hodnocení informačních zdrojů

		souhlasím	Spíše sou- hlasím	Spíše nesou- hlasím	nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit	Celkem
Nejvíce informací získávám ze sociálních sítí	Počet	20	56	10	0	8	94
	%	21,3 %	59,6 %	10,6 %	0 %	8,5 %	100 %
Je pro mě důležité vědět, kdo je autorem nějakého sdělení, nebo článku.	Počet	7	23	32	11	21	94
	%	7,4 %	24,5 %	34,0 %	11,7 %	22,3 %	100 %
Plně důvěřuji tomu, co jsem se naučil/a v hodině od učitele, nebo učitelky.	Počet	15	46	9	0	23	93
	%	16,1 %	49,5 %	9,7 %	0 %	24,7 %	100 %
Vím, kdo vlastní médium, ze kterého čerpám informace	Počet	5	17	19	15	38	94
	%	5,3 %	18,1 %	20,2 %	16,0 %	40,4 %	100 %
Zamýšlím se nad tím, s jakým zaměřením mi autor předává dané sdělení.	Počet	10	38	15	8	22	93
	%	10,8 %	40,9 %	16,1 %	8,6 %	23,7 %	100 %
.Důvěryhodnost média, které čtu je pro mě velmi důležitá.	Počet	20	33	10	3	26	92
	%	21,7 %	35,9 %	10,9 %	3,3 %	28,3 %	100 %
Zjištěné informace si pro jistotu ověřuji z více zdrojů.	Počet	17	31	20	8	14	90
	%	18,9 %	34,4 %	22,2 %	8,9 %	15,6 %	100 %
Nejvíce věřím tomu, čemu věří mé okolí.	Počet	2	23	31	12	26	94
	%	2,1 %	24,5 %	33,0 %	12,8 %	27,7 %	100 %
Čtu jen články s čtivým nadpisem.	Počet	8	27	23	10	26	94
	%	8,5 %	28,7 %	24,5 %	10,6 %	27,7 %	100 %

Čtu si články podle toho, jestli mě zaujme fotka.	Počet	3	35	21	14	19	92
	%	3,3 %	38,0 %	22,8 %	15,2 %	20,7 %	100 %
Čtu si u článků jenom nadpisy	Počet	5	18	28	25	18	94
	%	5,3 %	19,1 %	29,8%	26,6 %	19,1 %	100 %
Důvěřuji jen zprávám, které korespondují s mým názorem a mnou zastávanými přesvědčeními.	Počet	6	11	30	13	33	93
	%	6,5 %	11,8 %	32,3 %	14,0 %	35,5 %	100 %
Když jsem v psychické nepohodě, vnímám informace jinak	Počet	26	31	11	3	23	94
	%	24,5 %	33 %	11,7 %	3,2 %	24,5 %	100

Tabulka č. 4 se zabývá jednotlivými tvrzeními, které jsou zaměřené na kritické myšlení a na hodnocení informačních zdrojů. Výsledky výzkumu si kladou za cíl verifikovat předpoklad číslo 1 a 2. Tedy konkrétně předpoklady – „Ženy si více ověřují informace z hlediska důvěryhodnosti než muži a osoby nebinární“ a „Žáci gymnázií si více ověřují informace z hlediska důvěryhodnosti než žáci středních odborných učilišť a středních odborných škol“ (Kapitola 3.3 Předpoklady).

S tvrzením, že respondenti získávají nejvíce informací ze sociálních sítí, souhlasí 80,9 % respondentů. Oproti tomu 45,7 % respondentů uvádí, že pro ně není důležité vědět, kdo je autorem nějakého sdělení, nebo článku. Nedokáže to posoudit, nebo neví dalších 22,3 % respondentů. S tvrzením, že plně důvěřují informacím z výuky, se ztotožňuje 65,6 % respondentů. 36,2 % respondentů uvádí, že nesouhlasí s tvrzením, že ví o tom, kdo vlastní dané médium, ze kterého čerpají informace. 40,4 % respondentů neví, nebo nedokáže posoudit, za o tom ví. 51,7 % respondentů se zamýšlí nad tím, s jakým zaměřením autor určitého tvrzení ho předává dále respondentům. 57,6 % respondentů uvádí, že důvěryhodnost média, ze kterého čerpají je pro ně důležitá, 28,3 % respondentů uvádí, že neví, jestli to pro ně je, nebo není důležité. Na otázku, zda si respondenti zjištěné informace ověřují z více zdrojů, odpovědělo kladně 53,3 % respondentů, nesouhlasí, nebo spíše nesouhlasí 31,1 % respondentů. Relativní většina respondentů (45,8 %) nevěří nejvíce tomu, čemu věří jejich okolí. Re-

spondenti se dělí na relativní poloviny žáků (37,2 % - souhlasí a 35,1 % - nesouhlasí) v otázce, zda čtou jen články s čtivým nadpisem. Obdobný rozpol je také u dalšího tvrzení o čtení článku, u kterého respondenty zaujme fotka (41, 3 % respondentů se s tvrzením ztotožňuje, oproti 38,0 %, které se s tvrzením nikoliv nezotožňují). Zato absolutní většina respondentů (61,4 %) nesouhlasí s tvrzením, že by u článků četli jen nadpisy. 35,5 % respondentů neví, zda se ztotožňují pouze s názory, které si myslí oni sami. Nesouhlasí s tímto tvrzením 46,2 % respondentů. Na poslední položku, zda reagují na informace respondenti jinak, když jsou v psychické nepohodě, se vyjádřilo 57,5 % respondentů.

1. Za jakého předpokladu jste ochoten/ochotna přehodnotit své přesvědčení?

Tab. 4 Předpoklady přehodnocení přesvědčení

		souhlasím	Spíše sou- hlasím	Spíše nesou- hlasím	nesouhlasím	Nevím/ Nedokážu posoudit	Celkem
Seznámím se s protichůdným typem argumentace od člověka, kterého vnímám jako důvěryhodného odborníka.	Počet	11	22	8	0	52	93
	%	11,8 %	23,7 %	8,6 %	0 %	55,9 %	100 %
Přesvědčí mě moje nejbližší okolí (kamarádi).	Počet	6	33	21	8	25	93
	%	6,5 %	35,5 %	22,6 %	8,6 %	26,9 %	100 %
Na základě vlastní zkušenosti	Počet	40	31	3	19	1	94
	%	42,6 %	33 %	3,2 %	20,2 %	1,1 %	100 %
Na základě přesvědčení případně změny názoru u mého životního vzoru.	Počet	4	17	22	16	34	93
	%	4,3 %	18,3 %	23,7 %	17,2 %	36,6 %	100 %
Ověřím si informaci i u jiných zdrojů, které zhodnotím jako přesvědčivější.	Počet	17	40	6	3	27	93
	%	18,3 %	43 %	6,5 %	3,2 %	29 %	100 %

Tabulka číslo 4 se zabývá přehodnocováním přesvědčení u žáků prvních ročníků středních škol v Přerově. Otázky v tabulce jsou zamýšleny k verifikaci předpokladu číslo 3, tedy „Ženy jsou více ochotny revidovat svá přesvědčení než muži a osoby nebinární“.

Na otázku, zdali jsou respondenti ochotni přehodnotit svůj názor na základě protichůdného typu argumentace od člověka, kterého respondenti vnímají jako důvěryhodného odborníka, respondenti z většiny uvedli, že neví, nebo to nedokážou posoudit (55,9 %). 35,5 % respondentů uvedlo, že s tímto tvrzením souhlasí, a zbytek uvedl, že spíše nesouhlasí. V otázce, zda jsou respondenti ochotni přehodnotit svá přesvědčení na základě kontaktu, většina respondentů uvedla, že souhlasí (42 %), menší část respondentů s tímto tvrzením nesouhlasí (31,2 %). Zbýlých 26,9 % neví, nebo nedokáže odpovědět. Nejčastěji respondenti uvádí, že jsou ochotni revidovat přesvědčení na základě vlastní zkušenosti (75,6 %), menší část 23,4 % respondentů uvádí, že tomu tak není, pouze jeden respondent na tuto otázku odpověděl nevim/nedokážu posoudit. 39,9 % respondentů nesouhlasí s tím, že by při revidování jejich názoru hrála role životního vzoru, přibližně stejná část (36,6 %) nevěděla, jak na otázku odpovědět. 61,3 % respondentů se přiklání k tomu, že si informaci ověří z jiných přesvědčivějších zdrojů a na základě toho své přesvědčení přehodnotí

5. Jak často sledujete následující média z důvodu získávání informací?

Tab. 5 frekvence sledování různých druhů informačních zdrojů

		Více-krát za den	Jednou za den	Několikrát týdně	Jednou týdně	Několikrát měsíčně	Jednou měsíčně	Méně často	Nikdy	Celkem
Sociální sítě (facebook, instagram, tik tok...)	Počet	62	13	7	3	2	3	3	0	93
	%	66,7 %	14,0 %	7,5 %	3,2 %	2,2 %	3,2 %	3,2 %	0 %	100 %
Tištěná média (časopisy, noviny...)	Počet	1	4	6	8	7	10	40	17	93
	%	1,1 %	4,3 %	6,5 %	8,6 %	7,5 %	10,8 %	43,0 %	18,3 %	100 %
Rádio a rozhlas	Počet	1	5	10	11	8	7	29	22	93
	%	1,1 %	5,4 %	10,8 %	11,8 %	8,6 %	7,5 %	31,2 %	23,7 %	100 %
Internetové zpravodajství (lidovky.cz, novinky.cz)	Počet	2	7	7	10	6	12	23	26	93
	%	2,2 %	7,5 %	7,5 %	10,8 %	6,5 %	12,9 %	24,7 %	28,0 %	100 %
Televize	Počet	9	11	17	10	11	8	17	9	92
	%	9,8 %	12,0 %	18,5 %	10,9 %	12 %	8,7 %	18,5 %	9,8 %	100 %

Tabulka označena číslem 5 mapuje frekvenci užívání jednotlivých druhů médií, které respondenti preferují z hlediska získávání informací. Respondenti s největší frekvencí využívají právě sociální sítě, kdy je prakticky denně (jednou, nebo vícekrát za den) sleduje přes 80 % (80,7 %) respondentů. Ani jeden z respondentů nevedl, že nesleduje sociální sítě z důvodu získávání informací nikdy. Nejméně frekventovaná jsou tištěná média, spolu s rádiem a rozhlasem. Nízkou frekvenci u respondentů má také sledování internetového zpravodajství. O něco lépe je a tom sledování televize, přesto 9,8 % respondentů uvádí, že ji nesleduje vůbec, a 18,5 % respondentů uvádí méně často než jednou měsíčně. Dominantní roli u této cílové skupiny hrají sociální média.

6. Co si představujete pod pojmem dezinformace? *Tab. 6 Co si respondenti představují pod pojmem dezinformace.*

	ženy		Muži		Nebinární		celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Lživá/falešná informace/Nepodložená informace s lživým obsahem	50	65,8 %	7	9,2 %	6	7,9 %		82,9 %
Šíření nepravdivé informace	2	2,6 %	2	2,6 %	0	0 %	2	2,6 %
Nic	1	1,3 %	0	0 %	1	1,3 %	2	2,6 %
Nevím	4	5,3 %	0	0 %	1	1,3 %	5	6,6 %
Ostatní	2	2,6 %	0	0 %	0	0 %	2	2,6 %
Celkem	59	77,6 %	9	11,8 %	8	10,5 %	76	100 %

Tabulka se skládá z odpovědí na otevřenou otázku pro respondenty a zjišťují díky ní, zda vědí, co jsou to dezinformace. Ze 76 respondentů, kteří tuto otázku vyplnili jich 82,9 % uvedlo, že se jedná o nepravdivé, lživé, manipulativní tvrzení. Mezi dalšími odpověďmi se objevilo „šíření nepravdivé informace“, „nic“, „nevím“ a do kategorie ostatní jsem dal položky, které označil pouze jeden respondent (teroristi, špatně informovaný člověk).

7 Znáte nějaké dezinformační médium?

Tab. 7 Jaká dezinformační média respondenti znají.

	ženy		Muži		Nebinární		celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Bulvární média (blesk, časopisy, televize)	15	23,1 %	0	0 %	0	0 %	15	23,1 %
Reálné dezinformační média (Rusia Today, proruská média)	1	1,5 %	2	3,1 %	0	0 %	4	4,6 %
Sociální sítě	6	9,2 %	1	1,5 %	0	0 %	7	10,7 %
Ne	16	24,6 %	4	6,2 %	2	3,1 %	22	33,9 %
Nevím	9	13,8 %	0	0%	1	1,5 %	10	15,3 %
Ostatní	3	4,6 %	1	1,5 %	4	6,2 %	8	12,3 %
Celkem	50	76,9 %	7	12,3 %	8	12,3 %	65	100 %

Následující tabulka vychází z otázky, zda respondenti znají nějaký dezinformační web. Největší podíl respondentů uvedlo, že ne (33,9 %). 23,1 % respondentů, kteří odpověděli na tuto otázku uvádějí, že dezinformační médium je například blesk, nebo televize. 10,7 % respondentů uvedlo, že jde o sociální sítě (jeden z respondentů dokonce specifikoval, že jde o sítě Okamury a Volného bloku). 8 uvedlo jiné odpovědi, které se neshodovaly s ostatními jednalo se o „idk, pornostránky, moje hlava, internet, je hodně dezinformací okolo války, jo, Seznam zprávy, ukrajinská média, Aktuálně, někteří lidé“.

3.8 Verifikace předpokladů

Vzhledem k nízkému zastoupení mužů oproti ženám je obtížné verifikovat předpoklad 1 a 3. Na základě kontingenční tabulky, která obsahuje proměnné z tabulky č. 3 a 4. Obdobný problém vzniká i při verifikaci předpokladu 2 vzhledem k zjevnému nepoměru žáků a žaček gymnázia Jana Blahoslava, kde se zapojilo pouze 12 respondentů oproti 75 respondentům ze střední odborné školy pedagogické Přerov a Středního odborného učiliště Šířava Přerov.

Z výsledků jdou vyčíst určité trendy, a to v té oblasti, že žáci a potažmo i žačky gymnázia, kteří se rozhodli zapojit na dotazníkovém šetření vykazují jisté odchylky od zbytku respondentů. A to jak ve verifikaci údajů i při ověřování informací. Výzkumný vzorek však není dostatečně velký, aby se to dalo spolehlivě prokázat. Výsledky jsou navíc zkreslené díky tomu, že všech 8 respondentů – mužů je právě z gymnázia. Proto by se na základě výsledku, který dopadá ve prospěch těchto mužů nebyl dostatečně hodnověrný, a proto bude potřeba na toto téma provést do budoucna další výzkum s vyšším vzorkem osob právě z gymnázia a rovnoměrnějším zastoupením mužů.

Předpoklady se díky tomu nepodařilo ověřit. Přesto bakalářská práce obsahuje zajímavé údaje a informace, může tedy sloužit alespoň jako jistý druh deskriptivní analýzy, i když tak nebyla původně zamýšlena. Velmi zajímavý je například specifický vzorek 106 respondentů, z nichž většina je žen, ačkoliv se jedná o respondenty ze 3 naprosto rozdílných druhů škol.

3.9 Diskuse výsledků, shrnutí nejzajímavějších zjištění

Ačkoliv se nepodařilo verifikovat předpoklady výzkumu, tak se podařilo získat údaje ze tří naprosto rozdílných typů středních škol k hodnocení informačních zdrojů, schopnosti revidovat vlastní přesvědčení, ke kritickému myšlení a získávání informací této cílové skupiny. Pro mě jedno z nejzásadnějších zjištění je, že většina respondentů získává informace ze sociálních sítí a zároveň v největší frekvenci, žáci důvěřují autoritě v podobě učitele, nezamýšlí se tolik nad tím, kdo vlastní médium, ze kterého čerpají sdělení. Absolutní většina respondentů se zamýšlí nad tím, za jakým účelem jim jsou nějaká konkrétní sdělení předána. Pro většinu respondentů je důležité znát důvěryhodnost média ze kterého čerpají. Respondenti uvedli, že nejčastěji jsou ochotni přehodnotit své přesvědčení právě na základě vlastní zkušenosti. Dalším zajímavým zjištěním, které se díky dotazníkovému šetření podařilo zjistit, je, že respondenti získávají informace ze sociálních sítí na denní bázi (66. 7 % vícekrát denně a 14 % jednou denně), oproti jiným komerčnějším zdrojům jako jsou například tištěná média, nebo televize.

Cíl výzkumu byl částečně naplněn. Podařilo se zjistit, jak a zda si žáci ověřují informace z hlediska důvěryhodnosti. Nepodařily se zjistit rozdíly mezi žáky prvních ročníků středních škol v oblasti ověřování škol, i když by došlo ke zkreslení výsledků z důvodu nedostatku respondentů z gymnázia Přerov, tak rámcové výsledky naznačují určitou odchylku u žáků gymnázia oproti žákům ostatních druhů škol a podařilo se zjistit, za jakého předpokladu jsou žáci a žačky ochotni revidovat svá přesvědčení.

4 ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá vztahem žáků prvních ročníků středních škol ke kritickému myšlení a hodnocení informačních zdrojů.

Celá práce je členěna do dvou částí. První část je teoretická, ve které se zajišťuje teoretický rámec pro druhou část, která je praktická. Teoretická část je členěna do dvou větších podkapitol, první se zabývá právě kritickým myšlením a informačními zdroji, zatím co druhá se zabývá vývojem osob ve věkovém rozmezí právě žáků prvních ročníků středních škol. Pojednává o všech vývojových specifických v daném období.

Praktická část je řazena systematicky od metodologie výzkumu přes tvorbu, administraci, vyhodnocení výzkumu až po verifikaci předpokladů. Výzkum probíhal dotazníkovou formou. Na základě předpokladů se vytypovaly tři typy škol, kde se posléze distribuovaly dotazníky online formou prostřednictvím pedagogů informatiky. Návratnost dotazníků je 106. Dotazníkové šetření je zaměřeno právě na kritické myšlení a hodnocení informačních zdrojů.

Na základě výsledků dotazníkového šetření proběhlo vyhodnocení formou tabulek v kapitole 3.7 vyhodnocení výzkumu. Částečně se podařil naplnit cíl bakalářské práce, ačkoliv z důvodu nízkého počtu respondentů z gymnázia Přerov nebylo možné hodnověrně ověřit dané předpoklady. Přesto práce obsahuje zajímavá data, které jsou schraňovány v rámci výzkumného šetření na 3 rozdílných typech škol.

5 POUŽITÁ LITERATURA

ALVAROVÁ, Alexandra. *Krmit démony*. V Brně: CPress, 2020. ISBN 978-80-264-3331-6.

ALVAROVÁ, Alexandra. *Průmysl lži: propaganda, konspirace a dezinformační válka*. 2., rozšířené vydání. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2019. ISBN 978-80-7553-682-2.

BEDRNOVÁ, Eva a NOVÝ, Ivan. *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-053-8.

BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*. Praha: Svoboda, 1970. Spektrum (Svoboda).

BĚLÍK, Václav, HOFERKOVÁ Stanislava a KRAUS Blahoslav. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0599-1.

BOTSMAN, Rachel. *Komu se dá věřit?: jak nás technologie sblížily a proč by nás mohly rozeštvat*. Přeložil Jiří PETRŮ. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-599-3.

BLAIR, Anthony, ed. *Studies in critical thinking*. 2. Windsor: University of Windsor, 2021.

BLAŽEK, Petr, FISCHER Slavomil a ŠKODA Jiří. *Delikvence: analýza produktů činnosti delikventní subkultury jako diagnostický a resocializační nástroj*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2013-0.

BLOOM, Benjamin. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. 1956. Michigan: Michigan State University, 1956.

BURIÁNEK, Jiří. *Sociologie: pro střední školy a vyšší odborné školy*. 1. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-754-5.

BURTON, Graeme. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal, 2001. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-67-6.

COLLIN, Catherine, BENSON Nigel C., GINSBURG Joannah, Voula, GRAND LAZVAN Merrin a WEEKS Marcus. *Kniha psychologie*. Vydání druhé. Přeložil Michaela BUCHTELOVÁ, přeložil Ivana MIČÍNOVÁ, přeložil Otakar VOCHOČ. Praha: Euromedia Group. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-356-9.

ČERNÝ, Michal. *Informace jako antropologický fenomén: člověk ve světě informací*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-88123-08-8.

ČERNÝ, Michal. *Život onlife: lekce z informační vědy*. Ilustroval Nikola KALINOVÁ. Brno: Masarykova univerzita, 2020. Munice. ISBN 978-80-210-9586-1.

ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

WINKLER, Libir, DVOŘÁKOVÁ, Hana, HÁJEK, Martin a BAUDIŠ, Pavel. *Dezinformace a konspirace ve třídě: 10 TIPŮ, JAK REAGOVAT*. JSNS.cz, Člověk v tísni, 2021.

Definice dezinformací a propagandy: Ministerstvo vnitra České republiky [online]. Praha, ©2021 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/cthh/clanek/definice-dezinformaci-a-propagandy.aspx>

FISHER, Alec. *Critical Thinking: An Introduction*. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. ISBN 9781107401983.

FISCHER, Slavomil a ŠKODA Jiří. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5046-0.

FREUD, Sigmund. *Spisy z let 1904-1905*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000. Sebrané spisy Sigmunda Freuda. ISBN 8086123162.

GILES, David. Psychologie médií. Praha: Grada, 2012. Z pohledu psychologie. ISBN 978-80-247-3921-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GAZDA, Jan, LIŠKA Václav a MAREK Bořivoj. *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Ilustroval Jiří NOVÁK. Praha: Nakladatelství P3K. ISBN 978-80-87343-88-3.

HANSEN, Anders. *Instamozek: stres, deprese a úzkosti zapříčiněné moderní dobou*. Přeložil Helena STIESSOVÁ. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1717-6.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ Helena. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAVLÍK, Radomír. *Úvod do sociologie*. Vyd. 6., přeprac. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2843-1.

HAVLÍK, Radomír a KOŤA Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.

JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-749-3.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché. ISBN 978-80-271-0096-5

JEDLIČKA, Richard, KOŤA Jaroslav a SLAVÍK Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1.

JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ Barbara. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-697-7.

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

KOVÁŘOVÁ, Pavla. *Informační bezpečnost žáků základních škol: lekce v knihovnách*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9270-9.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KROUŽELOVÁ, Dana. *Příručka mediální výchovy: Mediální výchova na gymnáziích. 1*. Praha: Koalice nevládek Pardubicka, 2010.

KUHN, Deanna. (2009). Adolescent thinking. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development*. John Wiley & Sons Inc.

KUNCZIK, Michael. *Základy masové komunikace*. Přeložil Štěpánka KUDRNÁČOVÁ, přeložil Milan ŠMÍD. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-134-X.

KYNCL, Robert a PEYVAN Maany. *Streampunkeři*. Přeložil Julie TESLA. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-565-8.

LABISCHOVÁ, Denisa. *Didaktika mediální výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-026-1.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ Dana. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

LE BON, Gustave. Psychologie davu. Vydání čtvrté, v Portále první, revidované. Přeložil Ladislav HOFMAN, přeložil Zdeněk ULLRICH. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1028-3.

LOSEKOOT, Michelle a VYHNÁNKOVÁ Eliška. *Jak na síť: ovládněte čtyři principy úspěchu na sociálních sítích*. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2019. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-084-2.

MACEK, Jakub. *Média v pohybu: k proměně současných českých publik*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8033-1.

MACEK, Jakub. *Poznámky ke studiím nových médií*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6476-8.

MACKOVÁ, Alena. *Nová média v politické komunikaci: politici, občané a online sociální síť*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Mezinárodní politologický ústav, 2017. ISBN 978-80-210-8745-3.

MONTOUSSÉ, Marc a RENOUARD Gilles. Přehled sociologie. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-976-3.

MUSIL, Josef. Elektronická média v informační společnosti. Praha: Votobia, 2003. Institut mediální komunikace. ISBN 80-7220-157-3.

NIKLESOVÁ, Eva. Teorie a východiska současné mediální výchovy. V Českých Budějovicích: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7040-995-4.

PAČKA, Roman. *CSIRT: v přední linii boje proti kybernetickým hrozbám*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2019. Politologická řada. ISBN 978-80-7325-473-5.

PAITLOVÁ, Jitka, ed. *Po cestách kritického myšlení*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2933-9.

PARIKKA, Jussi. *Geologie médií*. Přeložil Jan PETŘÍČEK. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2020. Studia nových médií. ISBN 978-80-246-3914-7.

PETROVÁ, Alena a PLEVOVÁ Irena. *VYBRANÉ KAPITOLY Z VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2018.

POMERANTSEV, Peter. *Tohle není propaganda: válka proti realitě*. Přeložil Petruška ŠUSTROVÁ. Praha: Dokořán, 2020. ISBN 978-80-7363-999-0.

POSPÍŠIL, Jan. – ZÁVODNÁ, Lucie. S.: Mediální výchova. Kralice na Hané: Computer Media 2009.

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

SÁLOVÁ, Anna, VESELÁ Zuzana, ŠUPOLÍKOVÁ Jana, JEBAVÁ Lucie a VIKTORA Jiří. *Copywriting: pište texty, které prodávají*. Brno: Computer Press, 2015. ISBN 978-80-251-4589-0.

SANTROCK, John. *Adolescence*. 15. New York: McGraw-Hill Education, 2012. ISBN 978-0078035487.

SVOBODOVÁ, Jindřiška, HAMRUSOVÁ, Šárka a HINKOVÁ, Barbara. *Kritické čtení mediálních textů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5315-6.

ŠEĐOVÁ, Klára, ŠALAMOUNOVÁ Zuzana, ŠVARŤÍČEK Roman, SEDLÁČEK Martin, MAJČÍK Martin a NAVRÁTILOVÁ Jana. *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9529-8.

ŠEVČÍKOVÁ, Anna. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-210-7527-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠTĚTKA, Václav. *Mediální integrace národa v době globalizace*. Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav, 2007. ISBN 978-80-210-4376-3.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

Thorpe, Christopher. *Kniha sociologie*. Přeložil Ivana RYBECKÁ. Praha: Knižní klub, 2016. ISBN 978-80-242-5395-4.

URBAN, Lukáš. *Sociologie trochu jinak*. 1., rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Sociologie. ISBN 978-80-247-2493-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.

ZAHRADNÍK, Jan. *Manuál pro psaní absolventských prací na VOŠPS Kroměříž: materiál pro vnitřní potřebu* [online]. In: . Kroměříž, 2015, s. 34 [cit. 2019-04-18].

Dostupné z: <https://www.ped-km.cz/wp-content/uploads/manual-pro-psani-absolventskych-praci-student.pdf>

6 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Petr Konečný a jsem studentem Univerzity Palackého v Olomouci. Rád bych Vás požádal o vyplnění následujícího dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce. Dotazník Vám zabere cca 10-15 minut a je **anonymní**. Aby měla Vaše snaha smysl, prosím o pravdivé a co nejpřesnější odpovědi. Velice si cením Vaší pomoci a upřímnosti při vyplňování. Pokud není v zadání uvedeno jinak, prosím o označení pouze jedné z odpovědí. Správnou odpověď prosím označte křížkem takto ☒, pokud si odpověď rozmyslíte, tak zakroužkujte relevantní odpověď takto: ☉



1. Jste:

muž

žena

nebinární

2. Žijete:

ve městě (3001 a více obyvatel)

v obci (méně než 3000 obyvatel)

3. Ztotožňujete se s následujícím tvrzením?

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím	Nevím/nedokážu posoudit
Nejvíce informací získávám ze sociálních sítí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je pro mě důležité vědět, kdo je autorem nějakého sdělení, nebo článku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plně důvěřuji tomu, co jsem se naučil/a v hodině od učitele, nebo učitelky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vím, kdo vlastní médium, ze kterého čerpám informace.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zamýšlím se nad tím, s jakým záměrem mi autor předává dané sdělení.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Důvěryhodnost média, které čtu je pro mě velmi důležitá.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zjištěné informace si pro jistotu ověřuji z více zdrojů.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nejvíce věřím tomu, čemu věří i mé okolí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Čtu jen články s čtivým nadpisem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Čtu si články podle toho, jestli mě zaujme fotka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Čtu si u článků jenom nadpisy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Důvěřuji jen zprávám, které korespondují s mým názorem a mnou zastávanými přesvědčeními.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Když jsem v psychické nepohodě, vnímám informace jinak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Za jakého předpokladu jste ochoten/ochotna přehodnotit své přesvědčení? - tohle celý přehodnot'

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím	Nevím/ nedoká žu posoudi t
Seznámím se s protichůdným typem argumentace od člověka, kterého vnímám jako důvěryhodného odborníka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Přesvědčí mě moje nejbližší okolí (kamarádi).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na základě vlastní zkušenosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na základě přesvědčení případně změny názoru u mého životního vzoru.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ověřím si informaci i u jiných zdrojů, které zhodnotím jako přesvědčivější.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Jak často sledujete následující média z důvodu získávání informací?

	Vícekrát za den	Jednou za den	Několikrát týdně	Jednou týdně	Několikrát měsíčně	Jednou měsíčně	Méně často	Nikdy
Sociální sítě (facebook, instagram, tik tok...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tištěná média (časopisy, noviny...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rádio a rozhlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internetové zpravodajství (lidovky.cz, novinky.cz)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Televize	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Co si představujete pod pojmem dezinformace?

.....

7. Znáte nějaké dezinformační médium?

.....
.....

Děkuji Vám moc za Váš čas a vyplnění dotazníku.