

**Univerzita Palackého v Olomouci**

Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské výchovy



---

Univerzita Palackého  
v Olomouci

**Mediální výchova jako prvek sociální pedagogiky:**

**Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení**

*Diplomová práce*

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Milena Öbrink Hobzová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Anežka Hlávková

**Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.*

V Brně dne 5. prosince 2022

Anežka Hlávková

.....

## **Poděkování**

*Na tomto místě bych ráda poděkovala za vstřícnost, čas a odborné rady Mgr. Mileně Őbrink Hobzové, Ph.D., která tuto diplomovou práci vedla. Dále patří dík mé rodině za podporu, jmenovitě sestře Lídě za sdílení starostí, a také babičce za modlitby. Přátelům za podporu a pochopení. V neposlední řadě patří poděkování školám, na kterých jsem mohla uskutečnit výzkumnou část, a bez jejichž spolupráce by nebylo možné práci dokončit. Děkuji (abecedně) Cyrilometodějskému gymnáziu a střední odborné škole pedagogické v Brně, Cyrilometodějské základní škole, Gymnáziu v Bučovicích, Gymnáziu a ZUŠ Šlapanice, Základní škole Merhautova v Brně, Základní škole ve Slatině a Základní škole ve Šlapanicích.*

## Obsah

Seznam grafů .....	6
Seznam tabulek .....	7
Úvod.....	8
I. Teoretická část.....	10
1 Média.....	10
1.1 Co je to médium .....	10
1.2 Klasifikace médií.....	11
1.3 Mediální produkt .....	13
2 Média a vzdělávání .....	15
2.1 Mediální gramotnost.....	16
2.2 Kritické čtení jako součást mediální výchovy .....	17
2.3 Mediální výchova jako součást sociální pedagogiky .....	19
2.3.1 Médium jako socializační prvek .....	21
2.3.2 Vliv médií na jedince .....	23
2.4 Historické kořeny mediální výchovy a její podoba v současnosti .....	24
2.4.1 Média v legislativním rámci .....	26
2.5 Mediální výchova na školách .....	29
2.5.1 Rámcový vzdělávací program .....	30
2.5.2 Mediální výchova – průřezové téma RVP ZV.....	33
2.6 Prostor pro mimoškolní subjekty.....	35
2.6.1 Rada pro rozhlasové a televizní vysílání .....	35
2.6.2 Člověk v tísni, program Jeden svět na školách.....	36
2.6.3 ČT edu – Mediální výchova.....	38
2.6.4 Zvol si info.....	39
2.7 Dosavadní výzkum .....	39
2.7.1 Mediální gramotnost (2018) .....	40
2.7.2 Mediální gramotnost středoškoláků a jejich postoje k médiím (2008).....	41
2.7.3 Mediální gramotnost osob mladších 15 let (2021) .....	41
3 Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení .....	44
3.1 Seriózní zpravodajství .....	44
3.1.1 Zpravodajské hodnoty.....	45
3.1.2 Kritéria informační kvality .....	47

3.1.3 Zdroj.....	48
3.2 Bulvár .....	49
3.2.1 Dezinformace a manipulace.....	52
3.2.2 Etika v žurnalistice.....	53
3.3 Čtení .....	54
3.3.1 Čtenářství v rodinném a školním kontextu .....	55
3.3.2 Čtenářství v oblasti sociální pedagogiky .....	57
II. Empirická část .....	59
4 Výzkumná část .....	59
4.1 Teoretická východiska .....	59
4.2 Předmět výzkumu, výzkumný soubor, charakteristika dat.....	61
4.3 Cíle výzkumu, výzkumní problémy a hypotézy .....	71
4.4 Sběr dat, použité metody a zpracování dat .....	75
4.5 Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření .....	81
4.6 Diskuse výsledků.....	99
Závěr .....	109
Seznam použité literatury .....	111
Knižní zdroje .....	111
On-line knižní zdroje.....	114
Elektronická periodika .....	114
Odborný článek .....	115
Elektronické zdroje .....	116
Přílohy.....	121
Příloha č. 1: Test.....	121
Příloha č. 2: Test – správné odpovědi .....	129
Příloha č. 3: Test – způsob hodnocení.....	135
Bibliografický záznam .....	144
Anotace .....	145
Klíčová slova.....	145
Abstract.....	146
Keywords.....	146

## Seznam grafů

Graf 1 Počet získaných testů dle typu školy (Vlastní zpracování) .....	63
Graf 2 Rozložení žáků dle ročníků (Vlastní zpracování).....	63
Graf 3 Počty odpovědí dle místa, kde se nachází vzdělávací instituce (Vlastní zpracování).....	64
Graf 4 Dosažení vzdělání rodičů (Vlastní zpracování).....	65
Graf 5 Čas strávený s rodiči (Vlastní zpracování).....	65
Graf 6 Sledování TV (Vlastní zpracování) .....	66
Graf 7 Poslech rádia (Vlastní zpracování .....	67
Graf 8 Sledování denního tisku (Vlastní zpracování).....	68
Graf 9 Čtení časopisů (Vlastní zpracování).....	68
Graf 10 Čtení knih (Vlastní zpracování).....	69
Graf 11 Užívání sociálních sítí (Vlastní zpracování).....	70
Graf 12 Sledování zpravodajství (Vlastní zpracování).....	70
Graf 13 Rozložení podle počtu bodů získaných v testu (Vlastní zpracování).....	77
Graf 14 Rozložení dle stanovené úrovně MG (Vlastní zpracování).....	78
Graf 15 Hypotéza č. 1 (Vlastní zpracování) .....	101
Graf 16 Hypotéza č. 3 (Vlastní zpracování) .....	102
Graf 17 Hypotéza č. 6 (Vlastní zpracování) .....	104
Graf 18 Hypotéza č. 7 (Vlastní zpracování) .....	105

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Školy zapojené do výzkumu (Vlastní zpracování) .....	62
Tabulka 2 Body otázek testu (Vlastní zpracování) .....	76
Tabulka 3 Znaménkové schéma z-skóre (Vlastní zpracování) .....	80
Tabulka 4 Význam znaménkového značení (Vlastní zpracování) .....	80
Tabulka 5 Kontingenční tabulka naměřených hodnot H1 (Vlastní zpracování) .....	81
Tabulka 6 Kontingenční tabulka očekávaných hodnot H1 (Vlastní zpracování) .....	81
Tabulka 7 Z-skóre H1 (Vlastní zpracování) .....	82
Tabulka 8 Znaménkové schéma H1 (Vlastní zpracování) .....	82
Tabulka 9 Kontingenční tabulka naměřených hodnot H2 (Vlastní zpracování) .....	84
Tabulka 10 Kontingenční tabulka očekávaných hodnot H2 (Vlastní zpracování) .....	84
Tabulka 11 Kontingenční tabulka naměřených hodnot H3 (Vlastní zpracování) .....	86
Tabulka 12 Kontingenční tabulka očekávaných hodnot H3 (Vlastní zpracování) .....	86
Tabulka 13 Z-skóre H3 (Vlastní zpracování) .....	87
Tabulka 14 Znaménkové schéma H3 (Vlastní zpracování) .....	87
Tabulka 15 Kontingenční tabulka naměřených hodnot H4 (Vlastní zpracování) .....	89
Tabulka 16 Kontingenční tabulka očekávaných hodnot H4 (Vlastní zpracování) .....	90
Tabulka 17 Kontingenční tabulka naměřených hodnot H5 (Vlastní zpracování) .....	91
Tabulka 18 Kontingenční tabulka očekávaných hodnot H5 (Vlastní zpracování) .....	91
Tabulka 19 Kontingenční tabulka naměřených hodnot H6 (Vlastní zpracování) .....	93
Tabulka 20 Kontingenční tabulka naměřených hodnot H6 (Vlastní zpracování) .....	93
Tabulka 21 Z-skóre H6 (Vlastní zpracování) .....	94
Tabulka 22 Znaménkové schéma H6 (Vlastní zpracování) .....	94
Tabulka 23 Kontingenční tabulka naměřených hodnot 7 (Vlastní zpracování) .....	96
Tabulka 24 Kontingenční tabulka očekávaných hodnot H7 (Vlastní zpracování) .....	96
Tabulka 25 Z-skóre H7 (Vlastní zpracování) .....	97
Tabulka 26 Znaménkové schéma H7 (Vlastní zpracování) .....	97

## Úvod

Diplomová práce si klade za cíl poskytnout čtenáři ucelený vhled do problematiky mediální gramotnosti mládeže, jež v sobě (v dnes globalizovaném světě) spojuje náročná témata – médií, sociální pedagogiky, kritického čtení, jakož i mimopedagogických elementů, které vstupují do vývoje jedince v dnešní společnosti. Navzdory náročnosti tématu diplomové práce jsem si toto téma vybrala nejen s ohledem na to, že jsem v aristotelovském vidění „*tvor společenský*“ („*Člověk je tvor společenský*“ – Aristoteles), a tedy člověk užívající média jako prostředek k vlastnímu poznání, ale i proto, že sama informace poskytuji v rámci svého zaměstnání jako pracovnice zpravodajství Radia Proglas. Vzhledem k oboru, který studuji a jež se snoubí s mými pracovními i mimopracovními zkušenostmi a aktivitami, jakož i s motivací pro výběr pedagogického oboru v rámci bakalářského studia, pak téma diplomové práce považuji „za své“.

Média jsou jedním z činitelů, které nás formují, a tak spoluutvářejí mj. i naše postoje a v konečném důsledku i naše hodnoty. Sociální pedagog by tak dnes měl být pro mládež i dobrým prostředníkem a průvodcem v oblasti médií, která nás (všechny) obklopují. Porozumění obsahu mediálních sdělení je tak stále více potřebnou kompetencí, a to právě v současné době zasažené významnými globálními problémy. Dnes snad více než kdy dříve vzrůstá potřeba se ve schopnosti porozumění mediálním sdělením rozvíjet, umět rozpoznat jejich poselství, zdroj a to, s jakým záměrem a jakým stylem byly napsány.

O souvislosti médií či mediální výchovy a sociální pedagogiky toho nebylo doposud příliš mnoho napsáno. Práce s tématem „Média jako prvek sociální pedagogiky“ s podtitulem „Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení“, se v první kapitole teoretické části věnuje vymezení médií.

Do pedagogického kontextu uvádí druhá kapitola práce, která téma médií rozšiřuje o souvislost se školním i mimoškolním vzděláváním a výchovou. Představuje mediální gramotnost jako jednu z kompetencí potřebných pro život v současnosti, a také popisuje důležitost jejího zvyšování, které se může dít prostřednictvím mediální výchovy na školách. S ohledem na to, že však mediální výchovu nelze izolovat jen do



školního prostředí a RVP ZV, věnuje se jedna podkapitola této kapitoly rovněž mimoškolním subjektům mediálního vzdělávání.

Třetí kapitola práce se věnuje kritickému čtení a vnímání mediálních sdělení, a to jak při čtení médií věnujících se aktuálnímu dění, tak při klasickém zájmovém čtení (knih). Dosavadní zjištění uvádí do kontextu znalostí z oblasti žurnalistiky a dále pojednává o mediální gramotnosti jako praktickém stavu, kdy příjemce informace umí posoudit obsah takové informace a rozumí jejímu smyslu. Musí tak umět nejen číst, ale mít vzhledem k tomu co čte i „otevřené oči“. Číst to, co je na rádcích i to, co je skryto mezi nimi. Otevřené oči pak má takový člověk, který si je vědom toho, že existují informační strategie jako manipulace či dezinformace a že je možné (ba nutné) se pít po informačních zdrojích, při jejichž posuzování je možné (ba nutné) aplikovat jistá kritéria, která mohou napomoci posoudit kvalitu mediálního sdělení.

Hlavním cílem teoretické části práce je tak představit mozaiku souvislostí, které vedou k porozumění mediálnímu světu kolem nás, a to v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení.

Výzkumná část diplomové práce se zaměřuje na schopnost mládeže absorbovat ve světě sociálních sítí a zrychlujících se technologií informační hodnotu mediálního sdělení, resp. obsah informace. Hlavním cílem empirické části je zjistit možnou souvislost mezi přístupy, jakými mládež naplňuje svůj volný čas, společně s vlivem rodiny a prostředí (tyto tři prvky reprezentují aspekt sociální pedagogiky) a tím, jakou dítě získá úroveň mediální gramotnosti podle vyplnění testu. Ten testuje oblast kritického čtení a vnímání mediálních sdělení, shodně s podtitulem práce.

# I. Teoretická část

## 1 Média

První kapitola uvádí do tématu médií: jaká média rozlišujeme, co to jsou masová média, co je mediální produkt a vyjasňuje pojem médium.

Když se řekne médium, není snad nikdo, kdo by neměl alespoň nějakou představu o tom, o co jde. Média, ať už chceme či ne, jsou více či méně součástí našeho každodenního života. Sochorová (2016, s. 14) dokonce řadí pojem „médium“ mezi jedno z nejpoužívanějších slov.

### 1.1 Co je to médium

Než začneme pojednání o mediální výchově, je namístě definovat nejprve samotný pojem médium. Ten vychází z latinského slova „medium“, což by se dalo přeložit jako prostředník či prostředek. Tedy jako to, co něco zprostředkovává. V kontextu masové komunikace lze pojem médium chápat jako článek pro zprostředkování přenosu informace mezi dvěma či více subjekty. V mediální terminologii se těmito dvěma stranám říká komunikátor neboli odesílatel, a adresát, jinak řečeno příjemce mediovaného sdělení, nebo též mediálního produktu. (Sochorová, 2016, s.15)

Aby vnímání pojmu médium nezůstalo bezbřehé, lze se na něj dívat z několika šířek pojetí. Nejčastěji jsou za média považovány tisk, televize, rozhlas a internet. Jde o výčet základních tří původních a jednoho takzvaného nového média. Nová média jsou založena na zpracování a přenosu dat. Tato formulace už zabředává od pouhého pojmosloví do dělení médií. Tomu se ale budeme podrobně věnovat v kapitole „1.2 Klasifikace médií“. Média se stala jistým doslova konstruktivním rysem novodobé společnosti „*a současně významnými reáliemi našeho každodenního života.*“ (Sochorová, 2016, s. 14)

Tento přesah médií do společnosti vnímají i Mičienka a Jiráček (2007), když píšou o potřebě edukace dětí v oblasti médií. Ta je podle nich přímo úměrná rozmachu médií ve společnosti a v každodenním životě člověka. Upozorňují však i na paradoxní situaci, kdy čím více tvoří média naši realitu, ve které žijeme, tím méně si paradoxně jejich vliv uvědomujeme.

## 1.2 Klasifikace médií

Jak již bylo uvedeno výše, média lze dělit. Na média lze z hlediska významu nazírat v širším a užším pojetí, a také v úzkém pojetí. Pod pojmem médium lze podle Reifové a kol. (2004, s. 139) souhrnně označovat všechny prostředky styku v tom smyslu, že se tyto veličiny stávají prostředníkem směny či prostředkem pro přenos. Tak můžeme za takové prostředky považovat v nejširším významu slova médium například platidla, přívod elektřiny či veřejnou dopravu. V užším pojetí už je pojem médium spojovaný výhradně s komunikací, jejímž je primárním cílem. V nejužším pojetí pak je za médium označován prostředek masové komunikace. V tomto pojetí je pak lze dále dělit na média tištěná, elektronická a takzvaná „nová“. (Reifová a kol., 2004, s. 139)

Masová média mají navzdory rozmanitosti, jak na ně lze pohlížet, a současně navzdory tomu, k jakému účelu vznikla a k jakému je chceme použít, několik společných prvků. Taková média, která v současné době klasifikujeme jako masová, mají společnou obsahovou univerzalitu, těší se velké společenské popularitě a v zásadě vykazují prvky veřejné povahy. McQuail (2005, s. 4) klasifikuje masová média jako prostředky ke komunikaci, které jsou otevřené, organizované, dějí se vzdáleně, ale současně mají potenciál zasáhnout v krátkém časovém intervalu početnou skupinu lidí. Jejich dostupnost, ale především aktuálnost a rychlost jsou prvky, kterými masová média hrají významnou roli nejen v sociální, kulturní, společenské, ale i politické sféře života. (Jiráček & Köpplová, 2007, s. 21)

Média lze rozdělit dle mnoha charakteristik a kategorie lze uspořádat dle mnohých hledisek. Nejčastěji dochází k dělení dle způsobu, jakým se komunikace dostane k příjemci. (Jiráček & Köpplová, 2007, s. 15-17) Média je možno dělit na primární, sekundární, terciární a kvartérní. Mezi primární média se řadí taková dvojice účastníků, mezi kterou probíhá přenos informací. *„Za primární komunikační média jsou pokládány zprostředkovatelé sdělení mezi účastníky v podobě kódů, které se při komunikaci používají. Jedná se tedy o přirozený jazyk.“* (Sochorová, 2016, s. 16) Jednoduše řečeno, primární médium je vlastně přirozený jazyk včetně jeho nonverbální složky. (Volek, 2003, s. 1)

S rozvojem lidské společnosti a technologií začal být stále potřebnějším přenos většího obsahu informací na čím dál tím delší vzdálenosti, současně v co nejmenším

časovém intervalu, a pro co možná největší počet příjemců. V neposlední řadě narůstala potřeba přenášet takové sdělení zakonzervované do co možná nejtrvanlivější podoby.

Omezení v čase a prostoru se stala překlenovacím mostem mezi užíváním primárních médií a jejich nahrazením médii sekundárními (Sochorová, 2016, s. 16). Sekundární média se zrodila díky technickým prostředkům, které umožnily časové i prostorové bariéry překonat. (Volek, 2003, s. 1) „*Celý svět je dnes sjednocen v tom ohledu, že si všichni uvědomujeme sebe navzájem; rychlost celosvětového pohybu informací přesahuje dřívější tok informací v malém městě*“ (McLuhan, 2000, s. 284). S větším rozmachem technologií a stále větším okruhem příjemců mediovaného sdělení je řeč o terciárních médiích. Ty se nazývají masovými médii. (Volek, 2003, s. 1)

Pro masovou komunikaci je typické, že sama o sobě umožňuje médiu oslovit z jednoho místa velké množství lidí. Mezi terciární média bývá řazena televize, rozhlasové vysílání a tisk. V současné společnosti jsou rozšířena média kvartérního typu, která bývají označována i jako digitální média, či média takzvaného síťového typu. Mezi ně se řadí internet, s ním sociální sítě, ale i například digitální televize. Kvartérní média umožňují novinářům i konečným příjemcům kombinovat potenciál předchozích typů médií. (Volek, 2003, s. 1)

Jak již bylo naznačeno, dalším přístupem ke klasifikaci médií se může stát třídění dle hlavního nosného prostředku. Podle chronologického dělení tak můžeme média dělit na média tištěná, elektronická a dále také na multimédia, která mnohdy kombinují potenciál předchozích dvou jmenovaných. Multimédia, nebo jak je označuje Verner (2007, s. 7) nová elektronická média, umožňují kombinaci jak psaného textu, tak i například zvuku, fotodokumentace, jiných technických efektů či sdílení do nového výsledného celku, jehož výstup je digitální povahy. Docházíme tak k rozlišení mezi médii nového typu od těch tradičních. (Sochorová, 2016, s. 16)

Posledním dělením, které je v této práci zmíněno, je dělení médií na takzvaná média chladná a média horká. Toto dělení zavedl McLuhan (1964 in Sochorová, 2016, s. 16). Podle něj je „*rozdílem mezi těmito druhy médií určen tzv. naplněností daty a stupněm zaplňování či doplňování dat adresátem.*“ (McLuhan, 1964 dle Sochorová, 2016, s.16) Jde tedy zjednodušeně řečeno o to, do jaké míry se konečný příjemce podílí na získání komunikačního sdělení. McLuhan odlišuje takzvaný stav naplněnosti daty, který přisuzuje samotnému médiu, od participace, která následně přísluší příjemci

mediálního sdělení. Pak závisí na osobní angažovanosti příjemce. „*Horká média vyžadují jen nízkou participaci neboli doplnění, jelikož tato média se vyznačují vysokou naplněností daty.*“ (Sochorová, 2016, s. 16) Příkladem může být například televize, rozhlasové vysílání, anebo třeba fotografie, které konečný příjemce přijímá, přičemž není potřeba jeho osobní intervence pro zjišťování doplňujících informací. Naproti tomu takzvaná chladná média, mezi které by se mohl řadit například telefonický hovor anebo komiks, si žádají od příjemce vyšší míru jeho osobní angažovanosti. Sochorová (2016, s. 16) nicméně doplňuje, že pro určení horkého a chladného média je potřeba jak určení oné míry angažovanosti příjemce, tak srovnání mezi médii. To je vždy ale pouze relativní.

### **1.3 Mediální produkt**

Výstupy z masových médií lze nazvat mediálními produkty. Ty jsou „*nejnápadnějším, nejviditelnějším a nejdostupnějším projevem mediální komunikace.*“ (Jirák & Köpplová, 2007, s. 117) Takovými výstupy mediální komunikace je rozmanitý soubor s nadsázkou řečeno „výrobků“, které vyprodukuje to které médium. Mediálním produktem tištěných médií jsou noviny, časopisy, periodika – a to jak v celé své šíři, tak i v dílčích částech. Jako mediální produkt tištěného média je totiž možné považovat i jednotlivý článek, jednu specifickou konkrétní zprávu, anebo i jeden její výrok. Podobně je to v dalších typech médií. „*Každý mediální produkt má poznatelný a popsateľný obsah a přisuzuje se mu nějaký význam.*“ (Jirák & Köpplová, 2007, s. 117) Je tedy možné jej charakterizovat, a to jak z hlediska obsahu, významu, či z hlediska předpokládané interpretace.

Mediálním produktem rozumíme „*jednorázově zveřejněný či opakovaně zveřejňovaný celek, popř. součást tohoto celku, pokud jsou identifikovatelné.*“ (Jirák & Köpplová, 2007, s. 117) Každý takový prvek musí nicméně obsahovat vnitřní strukturu, uspořádanou hierarchicky. Tomu rozumíme jako obsah mediovaného sdělení. Ten musí být popsateľný tak, aby z něj bylo možné poznat jednotlivé prvky, z nichž je výsledný produkt sestaven. Kromě toho by měly být patrné také principy, podle nichž došlo jak k výběru, tak k seřazení informací za sebou. „*Zkoumáním obsahu tedy můžeme odpovídat na otázky ‚Co se předvádí?‘ a ‚Jak se to předvádí?‘*“

(Jirák & Köpplová, 2007, s. 119) A současně je každé mediální sdělení ovlivněno vlivy, které se podílejí na utváření jeho výsledné podoby.

Druhou oblastí, kterou naplňuje mediální sdělení, je nesení určitého významu. Význam mediálního produktu se může lišit jak v pojetí jeho výrobce, tak v očích příjemce. „*Výrobce může mít zcela jasnou představu o tom, kdy, za jakých okolností, za jakým účelem a jak má být jeho produkt užíván a jak má být chápán (jaký je jeho předpokládaný význam). Uživatel ale může výrobek užívat za jiných okolností, jiným účelem a jinak – a ještě ke všemu si může produkt pochopit „po svém“ (najít v něm jiný význam sdělení).*“ (Jirák & Köpplová, 2007, s. 132) Významově je možné se dívat na mediální sdělení ze dvou rovin – perspektivou přenosovou anebo perspektivou kulturní. Přenosový typ značí, jakým způsobem se mediované sdělení dostalo od producenta k příjemci vzhledem k funkci a významu sdělení. Kulturní pojetí pak bere v úvahu výsledek plynoucí z toho, jak bylo s mediálním sdělením naloženo. Oba přístupy mají společný prvek – v obou případech se zajímáme o to, co je ve sdělení nositelem významu a současně i o to, jak a zda vůbec se význam sdělení v průběhu komunikace vyvíjí. (Jirák & Köpplová, 2007, s. 132)

## 2 Média a vzdělávání

Druhá kapitola rozšiřuje téma médií o kontext pedagogiky, a to v oblasti školního i mimoškolního prostředí. Definuje mediální gramotnost, mediální výchovu a kritické čtení. Historické souvislosti doplňuje o současné výzkumy.

Stejně tak, jako jsou média součástí naší reality, a svět si bez nich doslova neumíme představit, jsou paradoxně především média tím prvkem, který nám svět a poznatky o něm zprostředkovává. To s sebou nese několik rizik (mezi nimi například záměrné či nechtěné zkreslení informací, neposkytování informací apod.). Aby byli žáci schopni posoudit a kriticky zhodnotit předkládaná mediální sdělení, je potřeba je těmto kompetencím učit. To lze činit prostřednictvím mediální výchovy. (Jiráček, 2006)

Tématem médií v oblasti školního prostředí a jejich prostoru v pedagogice se zabývala Šedřová (2004, s. 19) v příspěvku do časopisu *Pedagogika*. V něm nahlíží na média ve třech perspektivách. Média pro ni v pedagogice plní roli instituce, která je významná pro socializaci jedince. Dále spatřuje mediální gramotnost jako jednu z oblastí vzdělávání. Vychází z toho, že média jsou „*součástí sociální reality, která dnešní děti obklopuje, tvoří svébytnou kurikulární oblast, bez níž se všeobecné vzdělávání v budoucnu neobejde.*“ (Šedřová, 2004, s. 19) Jako třetí rovinu vnímá autorka média jako prostředek změny pro dosavadní porozumění pojmu edukace (jejich obou oblastí, výchovy i vzdělávání). V současnosti se žáci vzdělávají ve velké míře za pomoci médií a z nich i mimo školu získávají značné množství informací. Proto by se žáci měli o médiích učit a rozumět jim.

Koncepce Pottera (Šedřová in Průcha, 2009, s. 789) představuje čtveřici kognitivních oblastí, které by měla mediální výchova u žáků rozvíjet. Při zpracování mediálních obsahů žák zapojuje na rovině kognice struktury znalostí (mediálně gramotný žák by měl rozumět mediálním obsahům či fungování médií), struktury rozhodování a motivací, dále rozvíjí kompetence a dovednosti (jakými jsou rozhodování, hodnocení či porovnávání mediálních obsahů), a v neposlední řadě rozvíjí u žáků samotný proces jejich vlastního zpracování informací (vyhledávání informací, dohledání zdroje apod.).

## 2.1 Mediální gramotnost

Stále více jsme uvízlí v mediálních sítích, které ač se stávají samozřejmou součástí našich životů, neboť prezentují samozřejmé obsahy, snižují naši schopnost rozlišovat realie skutečného a mediálního světa. „*Váha, kterou masová média mají, je tak velká, a produkce, kterou nám nabízejí, do té míry neprůhledná, že „žít s médii“ stále zřetelněji vyžaduje speciální přípravu.*“ (Mičienka & Jiráček, 2007, s. 8) Tuto potřebu vnímají zmínění autoři široce, a to hned z několika aspektů. Zmiňují mediální výchovu jako stále naléhavěji potřebnější kompetenci, která je ale svým způsobem dvojsečná. Kompetence porozumění mediálnímu obsahu dává člověku možnost využívat média ke svému prospěchu a ku prospěchu celé společnosti, ovšem lze ji i zneužít. Současně při vyšším porozumění je člověk schopen bránit se případným neblahým vlivům médií či jejich nechtěným dopadům. Osvojování si této kompetence je de facto procesem získávání mediální gramotnosti.

Jiráček a Wolák (2007, s. 6) ve svém pojednání o „Mediální gramotnosti jako dimenzi současného světa“ vystihují aktuální nastavení společnosti neodmyslitelně spjaté s procesem medializace. Média vnímají jako instituci, která má rozhodující roli v tom, jak v současné době probíhá proces socializace, tedy identifikace se společností. Médium je de facto „*instituce, jež namnoze dokáže zastínit školu i rodinu.*“ (Jiráček & Wolák, 2007, s. 6) Média tak mají moc mít dopad na chování jednotlivce i celé společnosti, v které se nachází. Ovlivňují životní styl jedince a kvalitu jeho života. „*Aktivní vstup médií do sociálně komunikačního života společnosti zvyšuje potřebu členů společnosti znát povahu, podstatu, určující faktory a pravidelnosti tohoto působení.*“ (Jiráček & Wolák, 2007, s. 6) Mediální gramotnost je pak kompetence, které jedinec nabývá, když se sžívá s médii, a kterou lze kultivovat a zvyšovat.

Mediální gramotnost je možné definovat jako „*soubor poznatků o médiích a dovedností v nakládání s nimi, které tvoří celou vnitřně provázanou oblast základní výbavy moderního člověka.*“ (Mičienka & Jiráček, 2007, s. 8)

Jednou z cest pro zvýšení mediální gramotnosti je mediální výchova na školách. „*Potřeba této nové kompetence vzniká z nutnosti poznat a pochopit masová média, protože jejich aktivní podíl na sociální komunikaci ve společnosti zvyšuje potřebu vědět, v čem tento aktivní podíl spočívá*“ (Jiráček, 2004, s. 187, in Sochorová, 2016, s. 36). Vyšší mediální gramotnost zajišťující hlubší vhled do problematiky médií a jejich vazeb



na současnou společnost je tak hlavním důvodem pro zařazení vzdělávání dětí v oblasti výchovy k životu s médii během školní docházky. V mnoha státech světa je mediální výchova nejen z výše popsaných důvodů součástí školního kurikula. Podobně je tomu i u nás.

Mediální výchova je v českém školství ukotvena v kurikulárních dokumentech, především v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. O tématu bude podrobně psáno v příslušné kapitole (2.5 Mediální výchova na školách). Téma médií do výuky přinesla česká školská reforma, když mimo jiné zavedla kompetenci nazvanou mediální gramotnost. Ta upozorňuje na významnost dovedností kritického vnímání mediálních sdělení pro uplatnění člověka ve společnosti. „*Je důležité umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty, které přicházejí z okolního světa, což vyžaduje stále větší schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií.*“ (Jeřábek, 2005, s. 101). Média jsou podle Jeřábka (2005, s. 101) zásadním socializačním prvkem, který má vliv na zařazení jedince do společnosti.

## **2.2 Kritické čtení jako součást mediální výchovy**

Blízkou souvislost s médii a mediální výchovou má pojem kritické vnímání (kritické čtení, či chcete-li kritické myšlení). Terminologie se v odborné literatuře částečně liší. Z dostupných definic kritického vnímání, kritického myšlení a potažmo kritického čtení vyplývá, že kritické čtení je podmnožinou kritického myšlení jako takového. De Abreu (2019, s. 3) vidí jako cestu k získání kritického myšlení právě zvyšování mediální gramotnosti. Tu definuje jako schopnost přijímat, rozumět, analyzovat, hodnotit média a tvořit mediální produkty. Při získávání mediální gramotnosti by měli žáci rozvíjet především schopnost kritického myšlení. To je klíčem ke správnému užívání médií a informací. Kritické myšlení předpokládá aktivní postoj a snahu porozumět tomu, co se děje. Nástroji jsou pak argumentace, vyhodnocování důkazů a v neposlední řadě také samotný proces myšlení. (Chatfield, 2018, s. 6)

Gazda, Liška a Marek (2019, s. 34) připomínají původ dnešního slova v řeckém *kritikos*, odvozeném od slovesa *krinó* neboli rozlišuji, soudím. Kritické myšlení je pak schopnost něco rozhodnout či rozlišit. Jde o čtveru schopnost:

- „*nepodléhat prvním dojmu, obecnému mínění nebo naléhavosti nějakého sdělení,*

- *naivně nepřebírat tradované názory,*
- *dokázat zaujmout odstup a připustit odlišný pohled,*
- *vytvořit si vlastní názor na základě vědomostí a zkušeností jak vlastních, tak i jiných kvalifikovaných osob.*“ (Gazda, Liška a Marek, 2019, s. 34)

Sieglová (2019, s. 20) si klade otázku, jaké kompetence potřebují žáci získat pro to, aby se dobře uplatnili v životě, a to už jak osobním, tak profesním. A odpovídá, že *„se především musí umět zorientovat v nepřehledném množství zdrojů a rozpoznat, které informace jsou přínosné, které nepotřebné, a které zavádějí.“* (Sieglová, 2019, s. 20) To doprovází schopnost zasadit informace do souvislostí, nalézt jejich zdroj, v pramenech se vyznat, rozpoznat priority sdělení a ta správně uspořádat. Žáci potřebují poznat pravdivé sdělení od nepravdivého, a kromě toho umět argumentovat proti nepravdám, polopravdám a dezinformacím. K tomu, aby získané, posouzené, dobré informace dokázali užít, potřebují takové vzdělání, které je naučí kriticky myslet. *„Kritické myšlení představuje schopnost logického úsudku a kultivované argumentace při zachování zdravého skepticismu.“* (Sieglová, 2019, s. 20)

Kritické čtení považuje za zásadní Kubey (1997 in De Abreu, 2019, s. 11) když říká, že mediální výchovou by měly být kultivovány základní myšlenkové procesy, kterými se buduje schopnost analyzovat a ohodnotit předkládané informace. Rozvíjením kritického čtení by v rámci analýzy měli být žáci schopni rozpoznat zkreslení informací, předpojatost, propagandu, dezinformaci či manipulaci. Hodnocení pak vnímá jako schopnost *„ocenění mediálního produktu a jeho přínosu na osobní rovině i rovině společnosti.“* (De Abreu, 2019, s. 11) Kritický odstup při čtení mediálních textů, náhled na ně, porozumění jim a jejich správná interpretace je klíčová. K těmto dovednostem by mělo vést soustavné vzdělávání v oblasti médií tak, aby každý člověk dokázal číst mediální text s porozuměním tomu, kdo a s jakým úmyslem zprávu napsal, a dokázal tak odhalit případnou manipulaci. *„Kritické čtení umožňuje zpracovávat mediální sdělení s vědomím toho, jak jsou konstruována a s jakým komunikačním záměrem jsou nabízena veřejnosti, a podporuje schopnost účinné argumentace a svobodného rozhodování v rovině občanského života na základě kritického vyhodnocení nabídnutých informací.“* (Svobodová, 2018, s. 169) Takto vzdělaný člověk se pak bude umět vyznat ve společnosti 21. století, bude v ní vidět své místo, a dojde i k posílení jeho vnímání

sebe sama a své hodnoty, a také bude rozumět kulturním rozdílům a odlišnostem. Posilování kompetence porozumění čtenému mediálnímu sdělení učí příjemce rozeznat kvalitní text od špatného, určit zdroj a odhadnout relevanci informací. (Svobodová, 2018, s. 169)

Forma psaného textu a užití jazykových prostředků se odráží na tom, jak příjemce mediovanému sdělení porozumí. Médii je tak do rukou svěřena moc rozhodovat o tom, jaké informace a v jaké podobě je budou sdělovat. „*Jazykové ztvárnění mediálních obsahů sehrává podstatnou roli ve schopnosti médií ovlivnit postoje, hodnotový systém a jednání příjemců.*“ (Jílek, Bednaříková, Svobodová, 2016, s. 13-14, in Svobodová, 2018, s. 83) Při porozumění mediovanému sdělení, ať už je v jakékoliv mediální podobě (psaný text, zpráva v televizním či radiovém vysílání atp.), je důležité myslet na kontext. „*Mediální sdělení nikdy nefungují sama o sobě a vždy působí jako výsledek intertextových a interdiskurzivních vztahů.*“ (Svobodová, 2018, s. 5) Významu čtení se věnuje také kapitola 3.3 Čtení.

### **2.3 Mediální výchova jako součást sociální pedagogiky**

Jako „*velmi významný a dnes již nepostradatelný prostředek vzdělávání a výchovy, akulturace, multikulturní výchovy a socializace jedince*“ vnímá masmédiá Blahoslav Kraus (2008, s. 127). Blažek (1995, s. 191, in Kraus, 2008, s. 130) uvádí do definice o mediální výchově jako její činitele rodinu, školu i společnost. Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 119, in Kraus, 2008, s. 30) pak popisují mediální výchovu jednak jako cestu k porozumění médiím jako takovým, a současně také jako cestu k rozvoji kritického vnímání.

Hromadné sdělovací prostředky jsou sociálně-pedagogickým tématem i pro Spoustu (in Kraus & Poláčková, 2001, s. 61-77). Ten rozděluje funkce masmédií do čtyř základních skupin: funkce informativní (jedná se o poskytování informací, dat a zpráv příjemcům sdělení), funkce komunikativní (jde o spojení a přenos sdělení a o dorozumívání), funkce formativní (představuje utváření názorů a postoje příjemců sdělení) a funkce rekreativní (jako prostředek odpočinku a zábavy, naplnění volného času). Všechny zmíněné mají přesah do oblasti vzdělávání i výchovy.

Média se spolupodílejí na formování osobnosti dítěte, a to „*komplexně, ve všech jeho sociálních rolích. (...) Masmédiím snadno a nejvíce podléhají ti jedinci, kteří jsou*

*na hranici (až za hranici) sociální patologie, protože se častěji nacházejí v pásmu snížené intelektové kompetence a jsou i na nižší morální a estetické úrovni.“* (Kraus & Poláčková, 2001, s. 73) Pedagogika by tak měla vzdělat jedince v oblasti masmédií tak, aby uměl s médii pracovat, rozuměl jim a zkoumal je. Na změny ve společnosti by měla reagovat především oblast sociální pedagogiky, která právě různá kulturní prostředí a vnější vlivy zkoumá. Mezi nové trendy se řadí i masmédiá. *„Společensky vzato je sociální pedagogika proto tak důležitá, že na tyto nové vývojové trendy ve společnosti dokáže reagovat svými kompenzačními, preventivními a inovačními mechanismy.“* (Kraus & Poláčková, 2001, s. 11)

Při vymezení oblasti sociální pedagogiky se zformovalo u nás i v dalších zemích, jakými jsou například naši sousedé Polsko, Německo a Slovensko, několik přístupů k sociální pedagogice a několika vymezení jejího předmětu zkoumání. Knotová (2014, s. 10) mluví o čtyřech možných předmětech sociální pedagogiky. Jako o pedagogice prostředí, formě životní pomoci, odchylce sociálního chování a vědní disciplíně.

Sociální pedagogika jako pedagogika prostředí se *„zaměřuje na zkoumání vztahu a vzájemného vlivu prostředí a výchovy, na realizaci výchovných (a vzdělávacích) cílů v různém sociálním prostředí, zabývá se socializací včetně metod uplatňujících se v procesu socializace.“* (Knotová, 2014, s. 10). Podobně vnímá sociální pedagogiku i Blahoslav Kraus ve své publikaci *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Ten vnímá sociální pedagogiku jako *„vědní obor transdisciplinární povahy, který se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, na zvládání životních situací bez ohledu na věk ve smyslu napomáhání souladu potřeb jedince a společnosti, na utváření optimálního životního způsobu.“* (Kraus, 2008, s. 17). Jako formu životní pomoci vnímá v druhém vymezení předmětu sociální pedagogiku i Knotová (2014, s. 10). Tato podpora pak směřuje ke všem lidem nezávisle na jejich věku, aby jim pomohla projít různými životními okolnostmi a situacemi, se kterými si sami nemohou poradit. Jako životní pomoc pojímá sociální pedagogiku i slovenská autorka Zlatica Bakošová. Předmětem pak je pro ni *„v systému komplexní péče hledání a poskytnutí dětem, mládeži a dospělým ve všech typech prostředí optimální formu pomoci tak, aby došlo ke kompenzování nedostatků.“* (Bakošová, 2008, s. 46) Jako třetí předmět sociální pedagogiky lze pojímat odchylky sociálního chování, které zabraňují

jedinci ve zdravé socializaci. Předmětem tohoto pojetí jsou „*výchovné problémy, vyskytující se v malých skupinách a institucích s přímým kontaktem s jedinci.*“ (Knotová, 2014, s. 10) To je spojeno se zdravým prostředím, ve kterém by se měli jedinci vyvíjet. Kraus a Poláčková (2001, s. 99) definují životní prostředí, ve kterém se jedinec vyskytuje „*jako tu část světa (...), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění*“ (Kraus & Poláčková, 2001, s. 99). Ve čtvrtém pojetí vidí Knotová (2014, s. 10) sociální pedagogiku jako jednu z pedagogických disciplín, jejímiž předměty jsou kromě výchovy také oblast lidských práv, filosofické otázky výchovy či otázky smyslu života. Stejně tak Hroncová (2001, s. 36) vnímá sociální pedagogiku jako jednu z disciplín, kterými se zabývá pedagogika, a jako její předmět vnímá „*sociální aspekty výchovy a vývinu osobnosti.*“ (Hroncová, Hudecová, & Matulayová, in Knotová, 2014, s. 11)

Rozvoj kompetencí dětí v oblasti mediální gramotnosti může být jednou z cest naplňování předmětu sociální pedagogiky, například při jejím vnímání jako formě životní pomoci. Média a současně schopnost jejich porozumění „*mají výrazný vliv na chování jedince a společnosti, na utváření životního stylu a kvalitu života vůbec.*“ (Jeřábek, 2005, s. 101). Tyto důvody podle Jiráka a Woláka (2007, s. 8) ospravedlňují nutnost a důležitost rozvoje schopnosti jedince takzvaně žít s médii. Základní úroveň mediální gramotnosti má žák vybavit mediální výchova. Ta se „*ovšem neodehrává jen v rámci školního vyučování, realizuje se také v prostoru mimoškolních zájmových aktivit.*“ (Šeďová in Průcha, 2009, s. 790)

### **2.3.1 Médium jako socializační prvek**

První, kdo proces socializace pojmenoval, byl Platón, který ve svém díle *Ústava* mluví o roli společnosti, která představuje významný prvek v rozvoji člověka. Ve vývoji jedince hraje roli mnoho prvků, ať už je to společnost, rodina, učitelé a vychovatelé anebo vrstevníci. Tito ovlivňují pozornost jedince a formují jeho chování. „*Význačné postavení mezi těmito soupeřícími zdroji informací mají masová média. (...) Z tohoto důvodu je podstatné studovat jejich dlouhodobý vliv na socializační proces.*“ (Defleur & Ball-Rokeach, 1996, s. 216-217)

Jako socializační činitel vnímá masová média Šeďová (in Průcha, 2009, s. 787) v souvislosti s prokázaným učením vzorců chování dětí prostřednictvím médií. „*Děti se*

*skrze média učí, aniž by to producenti mediálních obsahů zamýšleli, a aniž by za to nesli nějakou odpovědnost. Paralelním socializačním institucím, rodině a škole, jejichž odpovědnost za výchovu je zcela zřejmá a legislativně zakotvená, nezbyvá než se s touto situací nějak vyrovnávat.“ (Šedřová in Průcha, 2009, s. 788-789) Mediální pedagogika jako obor by tak měla pomoci tuto dysbalanci vyrovnávat a oba světy propojovat.*

Urban, Dubský a Murdza (2011, s. 99) hovoří o devíti účincích médií, které mají vliv na příjemce mediovaných sdělení. Několik z nich má přesah do oblasti pedagogiky, výchovy a volného času, a to jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. Mezi nimi například:

- Díky médiím dochází k budování nových činností, které jsou s masmédií spojeny. Jde například o rozvoj v oblasti fotografií anebo grafiky.
- Média jsou šířiteli poznání. Prostřednictvím médií se lidé mohou dostat k množství edukativních obsahů.
- Média utváří a publiku nabízejí nová komunikační témata.
- Manipulativní charakter médií, kdy jsou ve špatném slova smyslu distributory dezinformací, a v pozitivním slova smyslu jsou těmi prostředníky, které zvýrazňují některé jevy tím, že o nich mluví.
- Média prezentují životní styl, trendy, ale i hodnoty společnosti. Proto je jednou z jejich funkcí i zprostředkování vzorců chování a formování hodnot společnosti.
- Spoluutvářejí obraz pro přejímání vzorců chování. Ovlivňují výchovný proces či trávení volného času.

Socializačního vlivu masmédií, který je výsledkem vzorců chování zobrazovaného médií, se zabývá teorie sociálního očekávání. Jako zdroj přejímání vzorců chování a sociálního očekávání vidí masmédiá i Defleur a Ball-Rokeach (1996, s. 231-232) když říkají, že děti a dospívající se mohou prostřednictvím médií (ať už čtením knih, sledováním televize či za pomoci internetu) dozvídat o normách různých skupin. *„Nejstarší studie o vlivu masové komunikace na děti (...) odhalily, že dospívající internalizovali normy, definice rolí a ostatní poznatky o sociální organizaci z toho, co viděli na plátně.“ (Defleur & Ball-Rokeach, 1996, s. 232)*

### 2.3.2 Vliv médií na jedince

Médiím jsou připisovány kromě socializační i takové funkce, které by se daly nazvat volnočasovými. Jejich cílem má být mimo jiné například eliminace nudy, zajištění zábavy, prostor pro trávení volného času. Média mají podporovat a rozvíjet představivost. Příjemce mají zásobovat znalostmi o prostředí, v němž žijí. Kunczik (1995, s. 160) mluví i o životní podpoře či růstu sebevědomí, které je spjaté s posilováním vnímání vlastní role.

Mediální obsahy by měly dále plnit význam poskytování aktuálních témat k diskusím. Schramm (1961, in Kunczik, 1995, s. 161) upozorňuje na vliv televizního vysílání, když televizi přirovnává k nabídce jídla, která je sice pestrá, ale nevyvážená. Dítě si podle něj může vzít cokoli, na co má chuť. Pokud je ale cílem udržet dítě zdravé, jeho stravování by mělo být vyvážené. Tímto příměrem vyjadřuje, že ne každý mediální obsah je závadný. Nicméně nevyváženost příjmu mediálních obsahů případně jejich nadužívání může být problematické. Neplatí to ale paušálně. *„Pro některé děti v některých podmínkách některá televize je neškodná. Pro jiné děti za stejných podmínek, nebo pro tytéž děti v jiných podmínkách může být i užitečná. Pro většinu dětí za většiny okolností většina televize pravděpodobně není ani obzvláště škodlivá, ani obzvláště užitečná.“* (Schramm, 1961, s. 1, in Kunczik, 1995, s. 161).

Kunczik (1995, s. 160) upozorňuje na to, že výzkumy zabývající se vlivem masmediálních obsahů, byly zaměřeny pouze na vliv médií na život jednotlivce či malých skupin, *„aniž by se přihlédlo k účinkům na vyšší systémové úrovni, tj. na celou společnost“* (Kunczik, 1995, s. 160). Makroprostředím a komplikovaným vztahem mezi médii, žurnalistikou a společností se zabývá Tadeusz Zasepa (in Jiráček & Wolák, 2007, s. 12), který mluví o tomto vztahu jako o morálním kontextu. O vlivu médií na jedince či celou společnost hovoří Jan Jiráček (2005) v odborném článku nazvaném O účincích médií. V něm popisuje nesnadné rozeznání toho, do jaké míry jsou jedinci pod vlivem (jak dobrým, tak i špatným) plynoucím z médií. Rozlišuje současně vliv médií jako takových a vliv plynoucí z prezentovaných mediálních obsahů. Zatímco například legislativa, která televizním stanicím zakazuje vysílání nevhodných pořadů ve vymezených časech implicitně předpokládá, že existuje mediální obsah, který by mohl ohrozit zdravý vývoj jedince, explicitních důkazů a studií dokazujících přímé důsledky médií na člověka je nemnoho. *„Je to dáno tím, že se jejich (případný) vliv*

*těžko odděluje od jiných vlivů, které na člověka a na sociální prostředí, v němž se pohybuje, působí.“ (Jirák, 2005, [online])*

Média v našich životech ovládají prostor a čas. Pro člověka i společnost se postupně stala jejich integritou, a to doslova. Když jsou média součástí prostoru, kde žijeme, ať jde o postavení televizoru v ústředí bytu, anebo jde o dostupnost dalších médií doslova na dosah ruky, například o zprávy či hudbu v mobilu nebo chytrých hodinkách. Podíl mají média i na uspořádání času. V neposlední řadě mají média i mocenský rozměr, který se manifestuje například tím, kdo rozhoduje o televizní stanici, kterou bude rodina sledovat. Tato mikroúroveň toho, kdy se média odráží na časoprostorovém uspořádání, přerůstá do celospolečenské úrovně. Dostupnost (časová i prostorová) médií je stále více samozřejmostí a naopak stav, kdy dojde k odříznutí se od médií, byť na omezený čas, je stále vzácnější. V takto přesyceném informačním prostředí pak není snadné rozeznat informační balast od informací, které mají hodnotu. *„Máme potíže s tím vyhodnocovat kvalitu, význam a potřebnost toho, co se dovidáme. Nedostatek podnětů z médií může mít za následek náznak vyloučení ze společnosti (to znají například děti, jejichž postavení ve skupině vrstevníků se zhoršuje, když nesledovaly určitý pořad).“ (Jirák, 2005)* Média současně svými obsahy spoluvytvářejí ve společnosti normy. Velké skupině lidí (masové skupině) jsou denně masovými médii předkládány více či méně stejné mediální produkty *„Tato nijak zvlášť objevná a zdánlivě samozřejmá skutečnost ovšem znamená, že se den za dnem dovidáme něco o tom, co se dovidají i ostatní lidé.“ (Jirák, 2005)* Mediální obsahy se tak spolupodílejí na definování toho, co je ve společnosti běžné, a spoluvytvářejí i vzorce chování, jak se v různých situacích zachovat či nikoliv.

#### **2.4 Historické kořeny mediální výchovy a její podoba v současnosti**

Jak bylo zmíněno výše, v současnosti jsou média neoddělitelnou součástí novodobé společnosti. Pastorová a Jirák (2015, s. 16) datují počátek zahrnování výuky o médiích do kurikula k druhé polovině 20. století. Tehdy lidé začali hlouběji vnímat potřebnost vzdělání lidí, potažmo dětí, právě v oblasti médií. Ta se v průběhu času stávala součástí společnosti, prostupovala jí a formovala ji. Rozvoj mediální gramotnosti byl vyšší v západních společnostech, které vykazovaly více prvků demokracie. A to ze dvou důvodů. Jako první stojí ideový princip svobody projevu, a dále princip posilování



občanské suverenity, který zahrnuje především možnost volby. Demokratické společnosti se domnívaly, že „*vyšší míra mediální gramotnosti posiluje možnost občana provádět svobodnou a kompetentní volbu.*“ (Pastorová & Jiráček, 2015, s. 16) Naopak nedemokratické společnosti, pakliže také rozvíjely mediální gramotnost, ji posilovaly výhradně v souvislosti s rozvojem technologií, nikoliv za účelem přípravy dětí na život s médii a jejich budoucí autonomie. V bývalém Československu se tak „*důraz na posilování mediální gramotnosti objevil například koncem 50. a v 60. letech 20. století (...) v souvislosti s nástupem televizního vysílání.*“ (Pastorová & Jiráček, 2015, s. 16)

Hlavní cíle vzdělávací politiky byly schváleny usnesením vlády České republiky v dubnu 1999 jako „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“. Cíle, které toto usnesení definuje, posloužily pro vznik dokumentu MŠMT v květnu téhož roku, kdy vyšla „Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v české republice“. O dva roky později v roce 2001 vyšla takzvaná „Bílá kniha“. Jde o závazný dokument, který se v celém znění jmenuje „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“. Garantuje implementaci do té doby definovaných zásad rozvoje vzdělávání do vzdělávací politiky a dříve vymezených plánů. „*Bílá kniha konkretizuje pro každý stupeň vzdělávací cíle, úkoly a změny, k nimž má v daném časovém horizontu dojít*“ (Sochorová, 2016, s. 54). Základní podněty byly o tři roky později zakotveny v takzvaném Školském zákoně. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Paragraf 3 Školského zákona mluví o povinnosti vytvořit systém vzdělávacích programů. „*Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů.*“ (Zákon 561, §3, [online])

Od 1. září 2005 začal platit Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který vzešel z požadavků a povinností Školského zákona. V roce 2015 proběhla změna, která doplnila obsah vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Současně byl „*obsah průřezového tématu Mediální výchova (...) doplněn o specifika ve vztahu k žákům s lehkým mentálním postižením*“ (Sochorová, 2016, s. 55). O tématu Rámcového vzdělávacího programu bude práce podrobně pojednávat v kapitole 2.5 Mediální výchova na školách.

V současné době platí „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+“. (Fryč, Matušková, Katzová, [online]) Tento dokument vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR) v roce 2020, a má definované dva strategické cíle tak, aby došlo k takové modernizaci vzdělávání, které umožní dětem obstát „v *dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století.*“ (strategie, s. 7) Strategie pak své dva cíle definuje takto:

- Strategický cíl 1: Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.
- Strategický cíl 2: Snížit nerovnosti přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. (strategie, s. 8)

Strategický cíl č. 1 hovoří o mediální výchově ve dvou oblastech, v oblasti digitálních technologií a v oblasti občanského vzdělávání. „*Neméně důležitá je také schopnost kriticky přistupovat k tradičním i novým formám médií, analyzovat mediální výstupy a pracovat s nimi a chápat úlohu a funkce médií v demokratických společnostech. Spadá sem i schopnost informace efektivně vyhledávat a ověřovat.*“ (strategie, s. 33)

#### **2.4.1 Média v legislativním rámci**

Nepostradatelnost rozvoje jedince v oblasti porozumění médiím se projevuje i v jeho zastoupení v dokumentech Evropské unie určených pro vzdělávání. V roce 2007 vydaly orgány Evropské unie dvojici dokumentů, které upravují začlenění oblasti života s médii mezi prvky, kterými jsou děti vzdělávány.

V prosinci toho roku zveřejnila Komise evropských společenství v Bruselu zprávu o mediální gramotnosti s názvem „Sdělení komise evropskému parlamentu, radě, evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů – Evropský přístup k mediální gramotnosti v digitálním prostředí; KOM(2007) 833“. V tomto dokumentu je mediální gramotnost uvedena evropskou definicí jako „*schopnost získávat přístup k médiím, chápat a kriticky vyhodnocovat různé aspekty médií a mediálních obsahů a vytvářet sdělení v různých kontextech.*“ (KOM(2007) 833, s. 3)

Mediální gramotnosti se v odstavci č. 37 věnuje i další dokument Evropské unie. Tím je „Směrnice Evropského parlamentu a Rady, 2007/65/ES (dále i jako "Směrnice 2007/65/ES"); kterou se mění původní Směrnice Rady 89/552/EHS o koordinaci

některých právních a správních předpisů členských států upravujících provozování televizního vysílání.“ Novou směrnici vydaly společně v listopadu stejného roku Evropský parlament a Rada evropské unie. Konkrétně článek 37 stanovuje, že mediální gramotnost zasahuje jak oblast dovedností a znalostí tak i oblast porozumění, aby lidé mediálně gramotní dokázali zdravě a bezpečně médií užívat. Proto by měli mediálně gramotní lidé „*být schopni provádět informovanou volbu, chápat povahu obsahu a služeb a být schopni využívat celé šíře příležitostí, které nabízejí nové komunikační technologie.*“ (2007/65/ES, s. 5) Tyto kvality mediálně gramotného člověka jsou pak rozšířeny ještě o schopnost ochrany sebe a okolí před obsahem, který by měl škodlivé anebo urážlivé prvky. Samotnou mediální gramotnost pak Směrnice 2007/65/ES definuje jako takový souhrn dovedností a znalostí, které vyúsťují v porozumění médiím. To má za cíl zprostředkovat takové využívání médií, které je, především pro děti ale i pro dospělé, bezpečné a zároveň efektivní.

Na české státní úrovni dohlíží nad stavem mediální gramotnosti Národní vzdělávací ústav České republiky (NÚV ČR), který vydává Rámcové vzdělávací programy (RVP), které jsou implementovány do škol. O nich bude podrobně pojednáno v příslušné kapitole (2.5.1 Rámcový vzdělávací program). Dohled nad úrovní mediální gramotnosti má v oblasti rozhlasového a televizního vysílání (podle zákona č. 132/2010 Sb., o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání) i další ústřední orgán státní správy, Rada pro rozhlasové a televizní vysílání (RRTV). Rada se podle zmíněného zákona podílí na zvyšování mediální gramotnosti ve spolupráci s Českým telekomunikačním úřadem. O tématu bude podrobně psáno v kapitole věnující se mimoškolním subjektům působícím na rozvoj mediální gramotnosti u dětí (2.6 Prostor pro mimoškolní subjekty).

Kromě zmíněných orgánů existuje na české úrovni několik norem, které upravují média. Už **Listina základních práv a svobod** garantuje každému občanu právo vyhledávat a rozšiřovat informace. Toto právo je zařazeno do Hlavy II., druhého oddílu, který se věnuje Politickým právům. Článek 17 říká:

*„(1) Svoboda projevu a právo na informace jsou zaručeny.*

*(2) Každý má právo vyjadřovat své názory slovem, písmem, tiskem, obrazem nebo jiným způsobem, jakož i svobodně vyhledávat, přijímat a rozšiřovat ideje a informace bez ohledu na hranice státu.*

(3) *Cenzura je nepřipustná.*

(4) *Svobodu projevu a právo vyhledávat a šířit informace lze omezit zákonem, jde-li o opatření v demokratické společnosti nezbytná pro ochranu práv a svobod druhých, bezpečnost státu, veřejnou bezpečnost, ochranu veřejného zdraví a mravnosti.*

(5) *Státní orgány a orgány územní samosprávy jsou povinny přiměřeným způsobem poskytovat informace o své činnosti. Podmínky a provedení stanoví zákon.*“ (Listina, článek 17)

Svoboda projevu je pak zakotvena v článku 19 **Všeobecné deklarace lidských práv**, a současně i je zahrnuta v Mezinárodním paktu o občanských a politických právech. Článek 19 Všeobecné deklarace lidských práv přisuzuje každému „*právo na svobodu přesvědčení a projevu; toto právo nepřipouští, aby někdo trpěl újmu pro své přesvědčení, a zahrnuje právo vyhledávat, přijímat a rozšiřovat informace a myšlenky jakýmikoli prostředky a bez ohledu na hranice.*“ (Deklarace, 2015, článek 19)

České právo implementovalo zákony Evropské unie, které „*stanovují podmínky provozu médií, stanoví také právo na odpověď, ochranu zdroje, ale k právům a povinnostem novinářů mlčí.*“ (Verner, 2007, s. 84) Jedinou devízou člověka, který pracuje v médiích, je zpravodajská licence. Ta stanovuje právo, podle kterého smí novinář pořizovat materiál (smí pořizovat video, audio a fotografie) pro následné zpracování bez souhlasu zachycených osob. Kromě této výsady se na novináře vztahují stejná práva a povinnosti jako na běžného občana.

V Česku mezi legislativu, která reguluje činnost médií, řadíme následující právní normy. Mezi takzvané mediální zákony, které ovlivňují především média jako taková, řadíme Zákon o rozhlasovém a televizním vysílání, a dále také takzvaný Tiskový zákon. (Verner, 2007, s. 84)

Kromě mediálních zákonů existují další právní normy týkající se médií. Mezi nimi ty nejdůležitější jsou (podle serveru Mediaguru, Mediální slovník, [online]):

- Zákon č. 231/2001 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání a o změně dalších zákonů
- Zákon č. 483/1991 Sb., o České televizi

- Zákon č. 132/2010 Sb., o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání a o změně některých zákonů (zákon o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání)
- Zákon č. 484/1991 Sb., o Českém rozhlasu
- Zákon č. 348/2005 Sb., o rozhlasových a televizních poplatcích a o změně některých zákonů
- Zákon č. 305/2013 Sb., kterým se mění zákon č. 46/2000 Sb., o právech a povinnostech při vydávání periodického tisku a o změně některých dalších zákonů (tiskový zákon), ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 25/2006 Sb., kterým se mění zákon č. 40/1995 Sb., o regulaci reklamy a o změně a doplnění zákona č. 468/1991 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání, ve znění pozdějších předpisů

## 2.5 Mediální výchova na školách

Mediální výchova je od roku 2005 součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). V praxi jednotlivých škol však dosud není její implementace dostatečně uvedena do praxe, i když potřeba vzdělávání dětí v oblasti médií, jak o ní píše mimo jiné autoři Mičienka a Jiráček (2007), se s rozvojem společnosti a také s rozvojem technologií, stávala a stává nutností.

Pakliže mají být žáci na školách rozvíjeni v kompetencích uplatnitelných v praktickém životě, nelze opomenout krom jiného ani mediální výchovu, a to právě v její jak teoretické, tak především praktické rovině. Verner (2007, s. 4) přirovnává význam a praktický dopad mediální výchovy například k dopravní výchově, které se na školách dostává mnohem většího prostoru, a to počínaje preprimárním vzděláváním v mateřských školách. Systém naráží na to, že ačkoliv je aktuální vzdělávací program pro implementaci mediální výchovy připraven, ne tak jsou jednotliví učitelé na školách. Mediální výchova by neměla být vyučována jako kdejaký jiný předmět (Mičienka, 2007). Zařazení mediální výchovy do školního kurikula, podobně jako je tomu u dopravní výchovy, s sebou nese požadavek dbát na praktičnost vyučované disciplíny. „*Moderní lidé potřebují mediální výchovu stejně jako se neobejdou bez výchovy společenské, rodinné, tělesné či již zmíněné dopravní.*“ (Verner, 2007, s. 4)

Jejich společným prvkem je jejich praktičnost, přesah a také kýžená a chtěná aplikace do reálného života. V článku nazvaném *Primary Media Education: a Curriculum Statement* ospravedlňuje Bazalgette (1989) nutnost praktického přesahu disciplíny vysvětlením, že oproti ostatním předmětům se právě v mediální výchově po dětech chce, „*aby zkoumaly, jak vědí to, co vědí. V mediální výchově se musejí pít po tom, odkud informace a myšlenky přicházejí, a ne přijímat fakt, že tu prostě jsou.*“ (Cary Bazalgette, 1989, in Mičienka & Jiráček, 2007, s. 8) Podle Fodorova (2008, s. 61) chtěl Bazalgette, aby bylo mediální vzdělávání zaměřeno na edukaci dětí tak, aby se z nich stali aktivní, více kriticky vnímající, gramotnější a náročnější konzumenti médií.

### **2.5.1 Rámcový vzdělávací program**

Rámcový vzdělávací program definuje Národní ústav pro vzdělávání jako „*obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělávání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání.*“ (NÚV, RVP, [online]) Je také zakotvený v §4 Školského zákona. Podle odstavců 3 a 5 vydává Rámcové vzdělávací programy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR). Podle §1 stanovují Rámcové vzdělávací programy „*zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. (...) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání dále stanoví členění obsahu vzdělávání podle jednotlivých období nebo ročníků.*“ (Zákon č. 561, §1)

První Rámcové vzdělávací programy vznikly v roce 2005. K významné revizi došlo po reformě v roce 2017, kdy do systému přibýly takzvané klíčové kompetence. Výchova a vzdělávání dětí ve vědomostech, dovednostech a postojích se nyní realizuje pospolu, získáváním kompetencí. „*Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj,*“ (VÚP, Klíčové kompetence, [online]) píše se v dokumentu Klíčové kompetence v základním vzdělávání, který vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (Bělecký, 2007, s. 7)

Jak zdůrazňuje RVP ZV (2021, s. 10), tyto klíčové kompetence nejsou a nemají být ve vzdělávání uplatňovány izolovaně, ale mají se prolínat napříč vzděláváním.

*„K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“* (RVP, 2021, s. 10) Klíčové kompetence tak mají takzvanou nepředmětovou podobu. Pro základní vzdělávání RVP ZV stanovuje sedm základních klíčových kompetencí:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní
- kompetence digitální

Z hlediska zaměření diplomové práce na oblast kritického čtení a vnímání mediálních sdělení, jsou zajímavé především kompetence komunikativní a kompetence digitální. Poslední zmíněná je součástí poslední revize RVP ZV, která proběhla v roce 2021. Současně se začleněním nové digitální klíčové kompetence došlo i k ustavení nového vzdělávacího oboru informatika. Ten se má zaměřit *„na rozvoj inforatického myšlení a na porozumění základním principům digitálních technologií.“* (Edu.cz, revize RVP, [online]) Žáci vybaveni touto kompetencí by tak měli získat schopnost orientovat se v digitálním prostředí, a současně znát, vnímat a rozumět tomu, kde je digitální technologie obklopují, mít povědomí o jejich fungování a měli by umět na ně reagovat a s nimi pracovat.

Rámcový vzdělávací program pak přímo definuje, jaké kompetence by měli žáci po ukončení základního vzdělávání získat. Kompetence digitální například říká, že žák *„získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah, k tomu volí postupy, způsoby a prostředky, které odpovídají konkrétní situaci a účelu.“* (RVP, 2021, s. 13)

Podobně se k rozvoji kritického čtení a vnímání mediálních sdělení blíží kompetence komunikativní. Následné:

- *„žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*

- *žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje*
- *žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění*
- *žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem“ (RVP, 2021, s. 11)*

Vzdělávací obsah pak dělí RVP ZV do devíti takzvaných vzdělávacích oblastí. Ty pak mohou být realizovány v rámci jednoho i více vzdělávacích oborů. Jsou jimi následné (vzdělávací oblasti + příslušné vzdělávací obory):

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informatika (Informatika)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce) (RVP, 2021, s. 14)

Vedle Klíčových kompetencí a Vzdělávacích oblastí, operuje RVP ZV v části C kromě Rámcového vzdělávacího plánu, o kterém nebude v této práci řeč (s ohledem na téma této práce) ještě s pojmem průřezové téma (jedním z průřezových témat RVP ZV je právě mediální výchova).

**Průřezová témata** jsou povinnou součástí základního vzdělávání a škola má povinnost na prvním i druhém stupni základního vzdělávání do školních osnov zahrnout všechna, výběr témat a jejich následné zpracování ve školních osnovách je nicméně v kompetenci vzdělávacího zařízení. Jejich cílem je reprezentovat a do vzdělávání



začlenit aktuální problémy společnosti. „*Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.*“ (RVP, 2021, s. 124) Průřezová témata zpracovaná v Rámcovém vzdělávacím programu vždy obsahují charakteristiku daného průřezového tématu, ve které je charakterizován jeho přínos k rozvoji osobnosti žáka. Dále je každé průřezové téma rozčleněno do několika tematických okruhů, a doplněno o témata, jimž je možné se věnovat, ovšem o jejich implementaci do výuky rozhoduje každá škola podle svého vlastního uvážení. Pro základní vzdělávání je určeno těchto šest průřezových témat:

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

Jelikož mají vlastní Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) jen čtyřletá gymnázia, která jsou na úrovni středních škol, upravuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) i podmínky pro víceletá gymnázia. Ta totiž na nižším stupni zahrnují ročníky odpovídající druhému stupni základních škol. V případě osmiletých gymnázií má školské zařízení zařadit na takzvaném nižším stupni (na němž ročníky odpovídají druhému stupni základního vzdělávání) všechna průřezová témata. Stejně tak školy na druhém stupni základního vzdělávání mají stejnou povinnost.

### **2.5.2 Mediální výchova – průřezové téma RVP ZV**

Cílem mediální výchovy je vybavení žáků základní úrovni mediální gramotnosti. Tu by měli žáci budovat nabytím vědomostí o médiích – získat povědomí o jejich fungování, historii či společenské roli, a dále pak získáním dovedností k jejich užívání.

*„Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními; dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako*

*prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací  
přes vzdělávání až po naplnění volného času.*“ (RVP, 2021, s. 136)

Přínosem průřezového tématu je podle RVP rozvoj osobnosti žáka, a to ve dvou oblastech. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností a v oblasti postojů a hodnot. Konkrétní rozvíjené schopnosti jsou uváděny pouze vybrané.

- V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma rozvíjí následné schopnosti:
  - zapojení se do mediální komunikace
  - schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich
  - využívat média jako zdroj informací i zábavy
  - pochopit cíle a strategie mediálních obsahů
  - osvojit si základní principy vzniku mediálních obsahů (zejména zpravodajských)
  - rozumět roli médií ve společnosti a jejich významu pro demokracii
  - schopnost komunikační, a to jak ve veřejné, tak soukromé; písemné či mluvené formě
  - pracovat týmově
- V oblasti postojů a hodnot průřezové téma rozvíjí tyto schopnosti:
  - rozpoznání způsobu zpracování mediálního sdělení
  - uvědomění si hodnoty vlastního života
  - rozpoznání stereotypů či předsudků
  - uvědomění si vlastního postoje, názorů, i odpovědnosti (RVP, 2021, s. 137)

Základní poznatky a dovednosti jsou rozčleněny v průřezovém tématu mediální výchova do dvou tematických okruhů, do okruhu receptivních a do okruhu produktivních činností. První zmíněný má za cíl rozvíjet u žáků schopnost pracovat s médii, rozumět jim i jejich obsahům. Naproti tomu produktivní činnosti mají žáky podpořit v aktivní produkci mediálních obsahů, například se mohou žáci podílet na tvorbě školního časopisu. Oba tematické okruhy pak mají několik témat. Tato práce

se zabývá především souvislostmi s tématem kritického čtení a vnímání mediálních sdělení. Pro úplnost jsou uvedena všechna témata:

- Tematický okruh receptivních činností obsahuje následných pět témat:
  - Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení
  - Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality
  - Stavba mediálních sdělení
  - Vnímání autora mediálních sdělení
  - Fungování a vliv médií ve společnosti
- Tematický okruh produktivních činností má dvě témata:
  - Tvorba mediálního sdělení
  - Práce v realizačním týmu

Téma „Kritického čtení a vnímání mediálních sdělení“ má u žáků rozvinout kritické myšlení. Jde o kritický přístup k mediálním produktům, především ke zpravodajství a k reklamě, aby dokázali rozlišit prvky bulváru od sdělení seriózních. Učí žáky rozpoznání znaků informační kvality tak, aby dokázali odhalit hodnotící prvky ve sdělení, rozeznat informativní sdělení od reklamního a zábavního. Jsou vzděláváni v oblasti mediálních sdělení tak, aby chápali jejich podstatu, cíle a pravidla. (RVP, 2021, s. 137) Okruh kritického čtení a vnímání mediálních sdělení má žáky a studenty podněcovat ke čtení textů, k tomu, aby čtenému rozuměli a dokázali pracovat s informacemi. Posuzovat jejich relevanci a odhalit případné polopravdy a lži v médiích. (Kašpar, 2017, [online])

## **2.6 Prostor pro mimoškolní subjekty**

V Česku působí celá řada subjektů, které pracují s dětmi na rozvoji mediální gramotnosti. Tato práce zmiňuje jen některé, a to Radu pro rozhlasové a televizní vysílání a také tři vybrané projekty – Jeden svět na školách od organizace Člověk v tísni, portál ČT edu a projekt Zvol si info.

### **2.6.1 Rada pro rozhlasové a televizní vysílání**

Nad mediální gramotností má kromě Rámcového vzdělávacího programu, který vydává Národní vzdělávací ústav České republiky (NÚV ČR), dohled i Rada pro rozhlasové a televizní vysílání (RRTV). Jedná se o „ústřední orgán státní správy, který vykonává

*státní správu v oblasti rozhlasového a televizního vysílání (...) poskytovaných podle zákona č. 132/2010 Sb.*“ (RRTV, Poslání rady, [online]) Kromě toho v paragrafech §5, písm. l a m je uvedeno, že ve spolupráci s Českým telekomunikačním úřadem se podílí mimo jiné na zvyšování úrovně mediální gramotnosti. (RRTV, Poslání rady, [online]) Současně smí RRTV spolupracovat s takovými právníckými osobami, které vznikly na podporu mediální gramotnosti. Úlohou RRTV ovšem není působení v oblasti vzdělávání. *„Její úloha je monitorovací – sledovat úroveň mediální gramotnosti obyvatel a podávat informaci o tom, co dělají provozovatelé rozhlasového a televizního vysílání.“* (Svět médií, mediální výchova, [online])

V poslední vydané zprávě z roku 2015 informuje Předseda Rady pro rozhlasové a televizní vysílání o stále nízké úrovni mediální gramotnosti v porovnání s úrovní mediální gramotnosti v Evropské unii. Úroveň mediálního vzdělání u nás má podle něj *„značně kolísavou úroveň, chybí mu jednotná, plošná koncepce a nesleduje konkrétní cíle.“* (RRTV, TZ: Mediální gramotnost, [online]) V systémovém řešení pak navrhuje existenci takové mezirezortní komise, která by vznikla za účelem sestavení jednotné koncepce pro *„zvyšování mediální gramotnosti celé populace ČR, včetně ohrožených skupin, sociálně slabých a seniorů.“* (Svět médií, mediální výchova, [online])

## **2.6.2 Člověk v tísní, program Jeden svět na školách**

Jeden svět na školách je vzdělávací program, který zaštiťuje Člověk v tísní. To je nevládní nezisková organizace, která vychází *„z myšlenek humanismu, svobody, rovnosti a solidarity.“* (Člověk v tísní, O nás, [online]) Jako základní hodnoty, které vyznávají a ke kterým vedou děti, mládež a všechny, kdo se zapojují do jejich programů, vnímají hodnotu lidské důstojnosti a hodnotu svobody. Odkazují se přitom k Všeobecné deklaraci lidských práv, kterou přijalo v roce 1948 Valné shromáždění Organizace spojených národů (OSN). (Člověk v tísní, O nás, [online])

Společnost Člověk v tísní existuje od roku 1992, kdy vznikla *„v okruhu válečných zpravodajů a novinářů, kterým už nestačilo jen přivážet ze zahraničních cest informace o probíhajících válkách a začali do oblastí konfliktů vyvážet pomoc.“* (Člověk v tísní, O nás, [online]) Za 30 let existence organizace přerostla v profesionální humanitární organizaci, která cílí jednak na humanitární pomoc v různých částech světa, a jednak na dodržování lidských práv ve světě. Člověk v tísní poskytuje v rámci

humanitární pomoci a rozvojové spolupráce okamžitou humanitární pomoc lidem a oblastem zasaženým katastrofami přírodními nebo válečnými.

Organizace Člověk v tísní spravuje Program sociální integrace. (Člověk v tísní, Co děláme, [online]) Pomoc tak směřuje i chudým lidem u nás. Mimo to se Člověk v tísní věnuje i vzdělávání a osvětové činnosti. Jak už bylo zmíněno, každoročně pořádají Mezinárodní festival dokumentárních filmů o lidských právech, který se jmenuje Jeden svět. Zároveň mimo festival vydávají filmy a jiné vzdělávací systémy, které mají zájemce učit o moderních dějinách Česka. Do tohoto programu je podle nich zapojeno na 2900 škol. Vzdělávací programy necílí ale jen na žáky, ale i na pedagogy a veřejnost. (Člověk v tísní, O nás, [online])

Vzdělávací program Jeden svět na školách (JSNS) organizace Člověk v tísní působí na poli mediálního vzdělávání. Jak uvádějí na webu, Jeden svět na školách podporuje rozvoj mediální gramotnosti a kritického myšlení, protože zmíněné patří mezi klíčové kompetence pro život v tomto století. Absolutní výčet aktivit a materiálů, které JSNS vytváří, uvádí v brožurě mediálního vzdělávání. Tam je k nalezení soupis všech audiovizuálních materiálů, seznam seminářů či kurzů týkajících se mediálního vzdělávání a brožura obsahuje i dosud realizované výzkumy na poli mediální gramotnosti. V neposlední řadě organizuje JSNS takzvané Týdny mediálního vzdělávání.

Týdny mediálního vzdělávání (TMV) pořádá JSNS od roku 2017. Podle Brožury (2021, [online]) se každoročně zapojuje na 7000 žáků z více než 150 škol z celé republiky. Na průběhu TMV se kromě pořádající organizace podílí i více než 40 profesionálních novinářů. Týdny mediálního vzdělávání si kladou za cíl pozitivním způsobem ovlivnit mediální gramotnost žáků středních a základních škol. (JSNS, Brožura, 2021, [online])

Mimo Týdny mediálního vzdělávání nabízí JSNS výukový plán, který se jmenuje Krok za krokem. Ten pro žáky nabízí k rozvoji mediální gramotnosti více než 60 audiovizuálních lekcí. Všechna témata jsou ve výukovém plánu rozřazena do tří úrovní podle náročnosti. První i druhá úroveň jsou směřovány na děti starší 12 let, třetí úroveň je pro čtrnáctileté a starší. V tématech se výukový plán věnuje například zpravodajství a publicistice, fake news a dezinformacím, sociálním sítím, reklamě

a marketingu, rizikům, které číhají v kyberprostoru či současné propagandě. (JSNS, Krok za krokem, 2021, [online])

JSNS vydala také metodickou koncepci, díky které se žáci vzdělávají v oblasti dezinformací a fake news. Lépe porozumět původu zpráv a rozpoznat jeho důvěryhodnost se naučí díky koncepci 5 klíčových otázek (Kdo?, Co?, Komu?, Jak?, Proč?). (JSNS, Projekty, 2021, [online]) O tématu dezinformací bude podrobně popsáno v kapitole 3.2.1 Dezinformace a manipulace.

### **2.6.3 ČT edu – Mediální výchova**

Mediální výchově se věnuje také Česká televize na portálu ČT edu (Edu, Téma, [online]), který byl spuštěn 1. dubna 2020 v souvislosti s pandemií covidu-19. Podle ředitele České televize Petra Dvořáka televize již dříve připravovala portál, na kterém by byla shromážděna výuková videa, která by mohla posloužit učitelům pro zkvalitnění jejich dosavadní výuky. V reakci na mimořádná opatření spojená s pandemií se rozhodli web spustit zrychleně dříve, a to jak učitelům, tak dětem. (Mediaguru, Edu, [online])

Portál nabízí (v květnu 2022) asi 9 a půl tisíce výukových videí (obsah přibývá, při spuštění nabízel asi 3 tisíce videí). Ta jsou rozřazena podle stupňů obtížnosti do čtyř kategorií (pro předškolní děti, pro 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ a pro střední školy). (Edu, Téma, [online]) Dělení je také podle výukových oblastí a témat. Předměty jsou rozděleny pro školní a předškolní děti. Školní děti mají v nabídce 27 oblastí (například češtinu, angličtinu, matematiku, fyziku, anebo oblast Člověk a společnost, Výchova ke zdraví či Globální rozvojové vzdělání). Podobně je v předškolní výuce nabízeno 12 témat, mezi nimi například Příroda, Poznávání světa, Roční svátky a období, Pohádky a příběhy, či Logopedie. (Edu, Téma, [online])

Oblast Člověk a společnost nabízí mezi tématy i Mediální výchovu. Tam je zařazeno celkem 108 výukových videí týkajících se médií, z toho 87 je doporučeno pro 2. stupeň ZŠ. Mezi nimi například: Cenzura médií, Co je to manipulace?, Co jsou to média?, Dabing, Denní tisk, Dezinformační weby, Etika médií, Facebook z pohledu psychologa, Hoaxy, Sociální sítě, Kyberšikana, Média a manipulativní techniky, Product placement, Rada pro rozhlasové a televizní vysílání, Reklama, Reportáž, anebo Vývoj televizního zpravodajství. (Edu, Téma, [online])

Kromě výukových videí nabízí web ČT edu i navržené náměty do výuky, pracovní listy, pořady a edukativní hry. K několika videím existují i pracovní listy týkající se mediální výchovy. (Edu, [online])

#### **2.6.4 Zvol si info**

Zvol si info, z.s., je spolek lidí, kteří se sami definují jako „*parta lidí, kteří bojují s dezinformacemi a dalšími nástrahami mediálního světa a sociálních sítí. Bojujeme tím, že vzděláváme.*“ (Zvol si info, [online]) Spolek vznikl v roce 2018 za účelem šíření osvěty o mediální gramotnosti a kritického myšlení. (Veřejný rejstřík a sbírka listin, [online])

V Česku a na Slovensku nabízí žákům, studentům, ale i seniorům vzdělávací přednášky a workshopy zaměřené na zvyšování mediální gramotnosti a rozvoj kritického myšlení. „*Úkolem přednášek je naučit lidi pracovat s informacemi a odhalovat manipulace, které na ně číhají na internetu a v médiích obecně.*“ (Zvol si info, Co deláme, [online]) V souvislosti s pandemickou dobou vytvořili i formu online webinářů, kdy ve 4 okruzích učí o fake news, sociálních sítích, fact-checkingu (jde o ověřování zpráv) a o kritickém myšlení. (Zvol si info, Webináře, [online])

Pro základní školy připravil spolek takzvaného Surfařova průvodce po internetu. „*V obrovském množství zdrojů, médií a článků by se mohl i zkušený internetový surfař snadno utopit.*“ (Zvol si info, Surfařův průvodce, [online]) Proto brožura nabízí návod, jak se mohou žáci základních škol zorientovat v mediálním světě. Naučí se, jak a podle čeho posoudit kvalitu článku a případně poznat manipulaci. Na sedmnácti stranách se žáci seznámí s tématy zpravodajství a publicistiky či zdrojů, dozví se více o tématech dezinformací, manipulací či kyberšikany, anebo se poučí o tom, že mediální obsah může nálepkovat, překrucovat fakta či takzvaně hrát na emoce.

Pro žáky základní školy vydal v roce 2018 spolek také knihu nazvanou „*Nejlepší kniha o fake news, dezinformacích a manipulacích!!!*“, která obsahuje manipulaci už v samotném názvu. (Zvol si info, Nejlepší kniha, [online])

#### **2.7 Dosavadní výzkum**

Úroveň mediální gramotnosti se dá měřit za pomoci testů mediální gramotnosti. Tato práce nabízí výběr tří testů z posledních let z českého prostředí. První vybraná popisuje stav mediální gramotnosti na celé české populaci, další zmíněné zkoumají mladistvé.

### 2.7.1 Mediální gramotnost (2018)

Výzkumná agentura STEM/MARK ve spolupráci s Českou televizí provedla v květnu a červnu 2018 průzkum (dále i jako „*Studie z roku 2018*“), který se zaměřil na úroveň mediální gramotnosti české populace. Podle pracovníků agentury se účastnilo na 1500 lidí v první fázi a v na 250 lidí v ověřovací fázi výzkumu. Proto vzorek složený z občanů České republiky starších 15 let označují za reprezentativní, a to z hlediska pohlaví, věku, vzdělání i regionu, ve kterém účastníci bydlí. (StemMark, výzkum, 2018, [online])

Úroveň mediální gramotnosti zkoumali v celkem šesti oblastech. Jimi byly: technické znalosti a dovednosti (šlo o schopnost technického užívání přístrojů a znalost pojmů), vlastnictví a kontrola médií (vlastníci, legislativa, práva příjemců), média veřejné služby, znalost mediálních formátů a žánrů (znalost obsahů, schopnost posoudit), hodnocení komunikačních záměrů (interpretace, ověřování) a participace na mediálním obsahu.

V každé uvedené oblasti pak stanovili úroveň mediální gramotnosti. Celková mediální gramotnost pak vyšla 39 %, tedy byla hodnocena jako střední. (Celkové výsledky testu nižší než 30 % byly označeny nízkou mediální gramotností, výsledky mezi 30 a 50 % správných odpovědí byly označeny za střední úroveň mediální gramotnosti a výsledky přesahující 50 % správných odpovědí byly označeny vysokou mediální gramotností.) Celková skladba mediální gramotnosti u populace je pak podle výsledků výzkumu následující:

- Čtvrtina populace má nízkou úroveň mediální gramotnosti a téměř čtvrtina populace má vysokou mediální gramotnost.
- Více než polovina (53 % dotázaných) populace se těší střední úrovni mediální gramotnosti.

Z výzkumu vzešly výsledky i pro úroveň mediální gramotnosti v souvislosti se sociodemografickou strukturou populace. Závěrečná studie uvádí, že úroveň mediální gramotnosti přímo úměrně souvisí s dosaženým vzděláním. Vyšší úrovně mediální gramotnosti pak dosahují muži, a také lidé, kteří jsou ekonomicky aktivní.



### **2.7.2 Mediální gramotnost středoškoláků a jejich postoje k médiím (2008)**

Na úroveň mediální gramotnosti u studentů se zaměřuje výzkum, který realizovala v roce 2008 organizace Jeden svět na školách ve spolupráci s agenturou Median. Uskutečnili studii nazvanou „*Mediální gramotnost středoškoláků a jejich postoje k médiím*“ (dále i jako „*Studie z roku 2008*“). Mezi hlavními závěry výzkumníci uvádějí především nedostatek znalostí středoškoláků v oblasti médií s tím, že žáci a studenti nemají dostatečné znalosti a dovednosti při analýze mediálních sdělení. Celkovou úroveň mediální gramotnosti u vybrané skupiny pak hodnotí jako nízkou. Výzkum, který zachycuje stav mediální gramotnosti, je rozdělen do dvou částí, jedna prezentuje výsledky pro celou republiku a druhé výsledky jsou vztažené na Prahu. Výzkum mimo jiné poukázal i na nerovnost úrovně mediální gramotnosti související s typem školy, kterou studenti navštěvují. Studenti gymnázií se těšili podle studie vyšší mediální gramotnosti oproti zbylým středoškolským studentům. (JSNS, výzkum, 2008, [online])

### **2.7.3 Mediální gramotnost osob mladších 15 let (2021)**

Tato studie má celý název „*Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let*“ (dále i jako „*Studie z roku 2021*“), a navazuje na předchozí dvě stejnojmenné zpracované v letech 2011 a 2016. Ve zmíněných letech vznikly obdobné studie jak pro českou populaci starší 15 let, tak pro mladší této věkové hranici. Na základě toho, že Rada pro rozhlasové a televizní vysílání si klade jako jeden ze svých cílů sledování mediální gramotnosti, sestavila studii nejprve v roce 2011. O pět let později, a pak v roce 2021 vypracovala agentura CEMES ve spolupráci s Katedrou mediálních a kulturních studií a žurnalistiky Filosofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci obdobnou studii, která navázala na původní. Všechny tři studie na sebe navazují jak po stránce obsahové (mají stejný cíl, stejnou výzkumnou populaci, stejnou metodu sběru a zpracování dat), tak formální (mají stejného zadavatele). Od předchozích dvou se podle tvůrců poslední mírně odlišuje v pojetí mediální gramotnosti. Studie odvozuje teoretická východiska od pojetí mediální gramotnosti dle Reného Hobbse, a to v následných:

- Přístup k médiím a jejich užívání
- Evaluace a analýza mediálních obsahů
- Produkce mediálních obsahů

- Reflexe médií

Do výzkumu realizovaném od června do září 2021, se zapojilo 83 dětí ve věkovém rozpětí 6 až 15 let s tím, že kritériální výběr zahrnoval respondenty vyváženě podle věku, genderu, lokalizaci jejich bydliště, socioekonomického statusu, etnika a děti s různými speciálními potřebami. (RRTV, výzkum, 2021, [online])

Mezi hlavními výstupy pak studie uvádí následné:

- Pro děti jsou mediální technologie součástí každodenního života.
- Studie zaznamenala u dětí rostoucí míru užívání mediálních technologií ve stále více brzkém věku.
- Sledování kanálu YouTube je rozšířené u všech věkových kategorií, dle věku se liší typy sledovaných obsahů.
- Roste schopnost ovládnutí mediálních technologií u stále mladších dětí.
- Některé mladší děti stále nevlastní osobní telefon, ovšem mají k němu přístup. U některých dětí vlastnicích mobilní telefon dochází v nějaké míře k regulování jejich užívání například ze strany rodičů. *„S rostoucím věkem narůstá množství dětí s vlastními technologiemi (obzvl. mobilem) a klesá míra předběžných restrikcí rodiči.“* (výzkum, s. 7-8)
- Nově děti používají chytré hodinky.
- Mobilní a on-line hry hrají především děti mladšího školního věku, někdy i mladší. Především chlapci staršího školního věku hrají počítačové hry.
- *„Již některé děti mladšího školního věku (8 až 10 let) mají profily na online sociálních médiích, ačkoli by je oficiálně ještě mít neměly.“* (výzkum, s. 7-8)
- Facebook vnímají především starší děti jako málo užívanou platformu, věvodí Instagram.
- Jako vysoce atraktivní hodnotí děti 8+ platformu TikTok. Tam sledují ostatní uživatele i snadno vytváří vlastní obsahy.
- Sociální sítě častěji užívají dívky staršího věku, méně chlapci. Dívky se současně častěji stávají terčem nevyžádaných výzev na zaslání fotek či žádostí o setkání.

- Děti od šesti let dokážou rozpoznat realitu od fikce, zmatečná jsou pro malé děti hraná sci-fi. Sledování zpráv považují všechny děti za nudné.
- *„Vedle věku jsou významnými determinanty úrovně mediální gramotnosti jevy jako výchovný styl rodičů a vliv starších sourozenců, které ale nebylo v rámci této studie možné dostatečně sledovat a probádat.“*  
(výzkum, s. 7-8)

### 3 Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení

Porozumění čtenému napomáhá krom jiného znalost toho, co to vůbec mediální sdělení a zpravodajství je. Jaké jsou jeho hodnoty, anebo jakých kvalit by informace prezentované ve zpravodajství měly dosahovat. Pro porozumění mediálním sdělením je nezbytná informovanost o existenci dezinformací a manipulací, touha pít se po zdroji, a schopnost rozpoznat bulvární text od seriózního. A také se orientovat v otázce etiky v oblasti médií.

Kritické čtení je možné rozvíjet mnoha cestami. Mohli bychom je rozřadit dozákladních dvou oblastí, a to do oblasti zájmu o dění ve společnosti (zpravodajství) a do oblasti zájmu o čtení jako takové.

#### 3.1 Seriózní zpravodajství

První zmíněnou oblastí je zájem o dění ve světě. Ten se manifestuje v oblasti zpráv, které prezentují mediální sdělení.

Zpravodajství je jedním z mediálních produktů. Definice zpravodajství se liší podle toho, jak jej pojmají jednotliví autoři. McQuail (1999, s. 299) pokládá provokativní pohled, když říká, že „*navzdory ústřednímu postavení zpravodajství v médiích je otázka ‚Co je zpravodajství?‘ pro žurnalisty přímo metafyzická a odpověď na ni je obtížná.*“ (McQuail, 1999, s. 299). Čuřík (2014, s. 7) označuje zpravodajství za tlumočení faktů a rozlišuje tak zpravodajství od publicistiky, která na rozdíl od zpravodajství smí obsahovat i názor autora zprávy. Ve zpravodajství je pak prací novináře vyhledávat informace. Následně je shromažďovat a třídit podle relevantnosti a potřeby. Dochází k výběru informací a současně do určité míry k jejich interpretaci. Závěrem procesu je zveřejnění zprávy v médiích. Takové jednotlivé zprávy, které jsou produktem zpravodajství, by se daly označit za tzv. zpravodajské jednotky. (Čuřík, 2014, s.7)

Mičienka a Jiráček (2007, s. 49) vnímají zpravodajství spíše jako proces „*poskytování informací o událostech, se kterými většinou nemáme bezprostřední zkušenost*“. Takové výstupy z procesu zpravodajství, kterým se říká zprávy, jsou pro příjemce důležitým zdrojem informací, z kterých se dozvídají o dění ve společnosti. Díky tomu, že jsou zprávy nositeli informační hodnoty, mají jakési výsadní postavení v médiích. Zpravodajský žánr je pak téměř „*spojován s očekáváním, které se až blíží*

*sociálním komunikačním normám. Od zpráv očekáváme, že by měly být objektivní, nestranné a vyvážené (nepředpojaté).“ (Mičienka & Jirák, 2007, s. 49) To znamená, že zprávy a celé zpravodajství by mělo informovat plně a především nemanipulovatelně, a současně by mělo informovat o takových událostech, které jsou pro příjemce významné.*

Záleží také na výběru výrazových prostředků užitých při tvorbě mediálních sdělení. *„Základní vrstvu by měly tvořit neutrální prostředky spisovného jazyka a pro výběr je zásadní nezaujatost, přesnost a konkrétnost, což je dáno nutností přinést v souvislosti s tématem odpovědi na otázky, co se stalo, kdy a kde se to stalo, kdo to udělal, případně proč a jak“ (Čechová, 2008, s. 263-264, in Svobodová, 2018, s. 83).*

Při procesu zpracování informace dříve, než je zpráva zařazena do média, se novinář opírá o takzvané zpravodajské hodnoty.

### **3.1.1 Zpravodajské hodnoty**

Zpravodajské hodnoty jsou taková kritéria, podle kterých by měl novinář postupovat při nakládání s informacemi při tvorbě sdělení. Burton a Jirák (2001, s. 240) označují zpravodajské hodnoty za takový souhrn požadavků a kritérií, *„jimiž média poměřují zpravodajskou přijatelnost událostí a zpravodajskou vhodnost jejich zpracování“.*

Podobně mluví o zpravodajských hodnotách Galtung a Rugeová (in Trampota, 2006), kteří utřídili kritéria do dvanácti oblastí, podle kterých lze každou zpravodajskou informaci hodnotit. Využili k tomu současně princip selekce, kdy jde o přímou úměru mezi množstvím kritérií, které zpracovávaná událost obsahuje a její šanci být zpracována do zprávy. Galtung a Rugeová (in Trampota, 2006) řadí mezi zpravodajské hodnoty následné:

- frekvenci
- jednoznačnost
- etnocentrismus (což znamená de facto identifikaci příjemců zprávy s hodnotami kultury, ve které žijí)
- souznění (jde o naplnění potřeby příjemce)
- překvapení
- kontinuitu
- variaci (zde se myslí tematická vyváženost)

- vztah k elitním národům anebo osobám
- personalizaci
- negativitu informace
- práh pozornosti

Naproti tomu Burns (2004, s. 63-64) vidí mezi tématy, které mají potenciál zaujmout co největší spektrum publika sedm zpravodajských hodnot. Jsou jimi **dopad**, který souvisí se vztahem zprávy a příjemce, dále **časový horizont** (jde o časovou relevanci k aktuálnímu životu příjemce), **geografická blízkost události**, o které je informováno. Čtvrtou hodnotou je **konflikt**, který představuje podle Burnse (2004, s. 63) vyjádření více stran, dále mluví o **naléhavosti** (do jaké míry je informace aktuální a zásadní), **novosti** (oproti zevšeobecnování jde o informace, které nějakým prvkem vybočují z normy očekávání), a jako poslední zpravodajskou hodnotu uvádí **relativitu**. Ta je spojená s nemožností informovat o všem. Tak dochází k výběru některých témat, které budou zveřejněny. Klíčem k jejich výběru je do jisté míry náhoda a subjektivní úsudek novináře. (Burns, 2004, s. 64)

Mičienka a Jiráček (2007, s. 63) rozřadili zpravodajské hodnoty do osmi oblastí. Tito vidí soubor kritérií, podle kterých se zpracovávají události a podle kterých jsou následně zařazovány do zprávy, následovně:

- **Význačnost události** – ta mluví o tom, do jaké míry jsou v události angažovány známé osobnosti, o tom, do jaké míry je informace populární. Čím známější obsah informace nese, tím je pro média hodnotnější.
- Druhou zpravodajskou hodnotou je **personalizace** – perspektivou médií je zpravodajsky hodnotnější ta informace, která se týká konkrétní osoby, nikoliv obecnosti.
- Třetí kritérium je **negativita**. Ta stejně jako u předchozích autorů cílí na události, jež jsou alespoň v některém ohledu neočekávané až šokující, které informují o nehodě, neštěstí, škodě, úmrtí...
- **Překvapení** se manifestuje v tom, že médium přeneso pozornost na originální, novou událost, jejíž výskyt je nečekaný, překvapivý, oproti všednosti běžných zpráv.

- **Blížkost** je další zpravodajskou hodnotou, která referuje o geografické, kulturní či sociální vzdálenosti události. Opět je zde přímá úměra toho, že čím je příjemci informace bližší, tím je pro médium informace hodnotnější.
- **Variace**, jak už bylo krátce vysvětleno i u dělení od Galtunga a Rugeové, značí vyváženost témat. Zpravodajsky hodnotné jsou tak ty informace, které souvisejí s jinou známou hlavní událostí.
- **Průběžnost** značí to, že vyšší zpravodajskou hodnotu vykazují ty typy zpráv, které přinášejí podrobnosti či souvislosti rozšiřující nějakou dříve známou hlavní zprávu. A to i vzhledem k očekávanému dalšímu vývoji či rozuzlení.
- **Následky** souvisejí svým způsobem s rozsahem a dosahem. Zpravodajsky hodnotnějšími jsou ty informace, které v případě události zasáhnou větší okruh lidí.

Tento výčet zpravodajských hodnot od Mičienky a Jiráka (2007, s. 63), sedm zpravodajských hodnot od Burnse (2002, s. 63), ba ani širší soupis zpravodajských hodnot od Galtunga a Rugeové (in Trampota, 2006), není zdaleka úplný. Nicméně spíše než získat absolutní seznam hodnot, kterými zpravodajství informace posuzuje, jestli je jejich třídění rozpoznat, zda má informace potenciál oslovit co možná největší počet příjemců. V obecnosti by se tak dalo říct, že spíše se do zpravodajství dostane ta informace, která je v souladu s kritérii společnosti, která se následně stane příjemcem sdělení. (Mičienka & Jiráček, 2007, s. 63)

### 3.1.2 Kritéria informační kvality

Média by tedy měla být věrohodnými nositeli informací a mnohdy jsou za takový věrohodný zdroj i považována, a to často bez potřeby ověření pravdivosti. Zpravodajství jako celek, i každá jeho jednotka (neboli zpráva), je velmi často příjemci díky předpokládanému vztahu k realitě mnohdy bez dalšího podrobení zkoumání její relevance, pokládáno za věrohodné. Věrohodnost je ale mnohdy odvozována pouze z předpokladu, že média jistě budou nabízet a nabízejí pouze relevantní informace, které mají dostatečnou důležitost, významnost a nesou věcnou správnost. (Trampota, 2006, s. 24)

Jednou z úloh médií je podle Hageny (in Schulz & Reifová, 2011, s. 52) poskytovat veřejnosti informace pro aktivní i pasivní účast jedince na politickém procesu. „*Proto musí mediované zpravodajství především plnit taková kvalitativní kritéria, jaká od každého sdělení očekává racionální příjemce informací.*“ (Schulz & Reifová, 2011, s. 52) Těmito kritérii informační kvality vnímá především relevanci (pod kterou přiřazuje i aktuálnost), pravdivost (kterou se rozumí správnost, transparentnost, věcnost, vyváženost a různorodost) a jako třetí kritérium informační kvality vidí srozumitelnost. Všechna tato kritéria se pak dají podle Meiera (2019, s. 1) systematicky rozřadit do trojice hodnot – hodnoty nezávislosti, hodnoty pravdivosti neboli faktičnosti a hodnoty relevance.

Autorky Baumgartner, Fürst a Schönhagen (2001, s. 3) připomínají, že o kritériích informační kvality tak, jak jim rozumíme teď, psal už v 17. století v Německu von Stieler. (Stieler, 1965, in Baumgartner, Fürst, Schönhage, 2001, s. 3) Ten hovořil o čtyřech kritériích, dle kterých měly být posuzovány informace. Zpráva tak byla kvalitní, pokud vykazovala znaky pluralismu (zpráva nabízela pohled několika stran, stanovisek, postojů či témat), jasně oddělovala ověřená fakta od komentářů či názorů novináře, zdroje byly transparentní a relevantní, a v neposlední řadě zpráva nesla původní význam zdrojů (fakta nebyla nijak pokroucena, desinterpretována, zamlčena, zveličena či vyfabulována). Tyto rozměry jsou i v dnešní době základem pro posouzení novinářské kvality mediálních sdělení. (Baumgartner, Fürst, Schönhage, 2001, s. 3)

### **3.1.3 Zdroj**

Pro novináře jsou zdroje informací pro jejich práci zásadní. Každá informace, která se k novináři dostane, má svůj zdroj. Podle Hradiské (2002, s. 13) závisí kvalita novinářského produktu právě na informačních zdrojích. Informace lze čerpat například z tiskové zprávy, oficiálních dokumentů internetu či jiných médií, anebo například lze za zdroj považovat i vlastní zjištění redaktora. (Čuřík, 2014, s. 34) Podle Trunečkové (in Jiráček & Wolák, 2007, s. 136) má zdroj naplňovat především kritérium spolehlivosti a důvěryhodnosti. U každého mediálního produktu musí být jasné, odkud jeho původní informace pocházejí. Proto je potřeba zdroj v textu explicitně uvést, a to formou přímé citace anebo parafráze, vždy doplněné o původní zdroj.



Čuřík (2014, s. 35) doplňuje, že jak hlavní zdroj, tak zdroje vedlejší, ze kterých plynou další informace, které se většinou připojují ke zprávě jako takzvaný background (neboli podhoubí), by měly být k danému tématu relevantní. Novináři by se nicméně neměli při vybírání a využívání zdrojů omezovat jen na oficiální představitele organizací, ale měli by ve svých zprávách citovat spíše takzvané obyčejné lidi, tedy ty, kterých se daný problém nejlépe týká. Původní zdroje musí být vždy reálné a ověřitelné, protože *„použití neexistujícího zdroje nebo vymyšlené informace je nejenom bezprecedentním porušením profesních žurnalistických pravidel, ale také etiky a práva. Platí to bez výjimky pro jakoukoliv informaci, pro jakýkoliv zdroj“* (Čuřík, 2014, s. 36).

To, zda novinář při tvorbě mediálního produktu dané zdroje využije či nikoliv, závisí kromě etického aspektu ještě na šesti faktorech, které sestavil Herbert Gans (in Trampota, 2006, s. 87). Podle něj se novinář rozhoduje podle předchozí vhodnosti zdroje (ve smyslu možného opětovného užití tohoto zdroje informací), produktivity zdroje (jedná se o schopnost zdroje produkovat dostatek informací v dostatečném časovém horizontu), spolehlivosti zdroje, důvěryhodnosti (myšlena nestrannost a vyváženost informací), autority (při možnosti výběru z několika zdrojů dá novinář přednost tomu známějšímu a s vyšším postavením) a schopnosti vyjadřování (jde o prezentaci informace, kdy mají vyšší hodnotu ty informace, které nesou jasnou informaci, která je co možná nejpoutavější).

Od seriózního zpravodajství, které je vystavěné na uvedených hodnotách, se svými charakteristikami liší médium bulvární. *„Obecně lze říci, že nejvíce je novinářskými pravidly svázáno zpravodajství. (...) Více jsou pravidly svázány žurnalistické materiály v médiích, která si zakládají na své kvalitě a serióznosti. Mnohem méně (či vůbec ne) platí nějaká pravidla v médiích, kde kvalitu neřeší, a v bulvárních médiích.“* (Čuřík, 2014, s. 8)

### **3.2 Bulvár**

Praktická encyklopedie žurnalistiky (Osvaldová & Halada, 2002, s. 31) uvádí, že původ slova bulvár pochází z francouzského pojmenování pro širokou velkoměstskou ulici (*boulevard*), podle níž došlo k označení takových novinových plátků, které na ní byly prodávány. Ty měly kolemjdoucí zaujmout svými lákavými titulky. Oproti dosavadním

novinám předplatného typu, byly tyto levné, a tak dostupné pro spoustu obyvatel jak finančně, tak srozumitelností obsahu. Ten nepředpokládal čtenářovu vysokou vzdělanost, noviny informovaly o běžném dění. „*Postupně se slovo bulvár stalo synonymem pro nereseriózní, neověřený, hovívčí vkusu ulice, laciný a pokleslý typ novin či časopisů. V některých případech jsou informace i obrazový materiál v bulváru získány rovněž nelegálními či neetickými způsoby.*“ (Osvaldová & Halada, 2002, s. 32)

„*Definice bulváru není úplně jednoduchá, už proto, že i média označovaná za seriózní nyní podle kritiků procházejí procesem bulvarizace.*“ (Jandourek in Osvaldová, 2016, s. 30) Bulvární zpravodajství zpracovává podle Jandourka (2016, s. 30) témata, která jsou zajímavá pro společnost. Takovými může být téma osobního života slavných osobností, kriminální činnost, nadpřirozené jevy či jakékoliv společenské skandály. Právě skandalizaci (což jsou taková obvinění, která poškozují dobrou pověst) a také voyeurismus (jde o zobrazování nahých těl) vidí Jandourek jako hlavní charakteristiky bulváru. (Jandourek in Osvaldová, 2016, s. 30)

Bulvární zpravodajství „*pracuje s důrazem na rychlost získání a předání informací,*“ (Verner & Bezchlebová, 2007, s. 69) a to i na úkor pravdivosti sdělení. Cílem je také kromě co nejrychlejšího zasažení příjemce sdělení i vzbuzení jeho zájmu. Proto je další charakteristikou bulvární informace její „*povrchnost, která je charakterizována zaměřením na emoce a vnější efekt.*“ (Verner & Bezchlebová, 2007, s. 69) Ve zpravodajství bulvárního typu převažují mediální sdělení, která jsou nějakým svým prvkem netypická, události, o kterých je informováno jsou nečekané až šokující, a to ať už vyvolávají příjemné emoce a jsou spíše dojemné, anebo negativní emoce a vyvolávají smutek či pohoršení. „*Negativní témata jsou vůči příjemci agresivnější, působí emotivně, převažují u bulvárně laděných médií.*“ (Verner & Bezchlebová, 2007, s. 69)

Bulvární média se podobně jako média seriózní snaží zasáhnout co možná největší počet příjemců. Toho ovšem dosahují zprávami ne takovými, které by byly relevantní pro velké publikum, ale které mají největší potenciál zaujmout. Často proto přináší sdělení ze světa celebrit, anebo dochází ke zveličování lidského neštěstí. Zde je potřeba zmínit, že vždy nemusí jít o nepravdivou informaci, jako spíše o manipulaci s informacemi. Je rozdílné, stojí-li na začátku zprávy informace o počtu zachráněných

po havárii, anebo se nejdříve příjemce zprávy dozví o počtu mrtvých, doplněných o citově zabarvená vyjádření. (Verner & Bezchlebová, 2007, s. 70)

Pro prvotní získání pozornosti slouží bulvárnímu médiu nejen titulek sám o sobě, ale také jeho zpracování. A to ať už po obsahové stránce, tak i po stránce vizuální. Čuřík (2014, s. 69) uvádí mezi znaky bulvárního titulku jeho tučnost, velká písmena a také užití interpunkčních znamének – otazníků, vykřičníků, nebo i obojího současně. Titulek také může zkreslovat informace, kdy „čtenáři něco slibuje, ale ve skutečnosti je obsah článku jiný.“ (Čuřík, 2014, s. 69)

Osvaldová (2016, s. 11-12) připomíná body, které otiskl časopis Reflex jako návod pro odlišení mediálního produktu (tištěného, rozhlasového, televizního i masového) seriózního typu od bulvárního. Uvádí:

- *Je titulek větší než zpráva sama?*
  - *Odpovídá dramatickost titulku obsahu samotného článku?*
  - *Jak vypadá grafika? Užívá barev, do fotografií vepsaných vykřičníků a upoutávek?*
  - *Převažuje obrazová složka nad textovou?*
  - *Objevují se na první straně novin společenské skandály, nahé celebrity a dopravní nehody?*
  - *Je jazyk zpráv přiměřený, nebo užívá hovorových a expresivních slov?*
  - *Pracují noviny na titulu s chytlavými tématy, která se týkají cen zboží a výše platů?*
  - *Je jasné, odkud informace novinář získal? Obsahuje článek odkazy na zdroje?*
  - *Dává novinář stejný prostor oběma stranám sporu?*
  - *Jsou informace přesné i v detailech?*
  - *Snaží se novinář z důležité zprávy udělat zajímavý článek, nebo z kuriozity zprávu na první stranu?*
  - *Jsou noviny schopny vysvětlit i pozadí a souvislosti sledovaného případu?*
  - *Dovedou se noviny omluvit za nepřesnou nebo chybnou informaci?*
- (Osvaldová, 2016, s. 11-12)

### 3.2.1 Dezinformace a manipulace

Slovník mediální komunikace říká, že dezinformací je taková informace, ve které došlo k úmyslnému zkreslení a je proto nesprávná. Je to část informace, která je „*tajně implantovaná do informační soustavy oponenta se záměrem ovlivnit žádoucím směrem jeho aktivity či názory.*“ (Reifová, 2004, s. 45)

Historicky doprovázely podle Reifové (2004, s. 45) takzvané dezinformační kampaně obě světové války. Pojem dezinformace podle Gregora a Vejvodové (2018, s. 10) plyne z ruského „dezinformatsiya“. Tam totiž v roce 1923 tamní tajná policie a zpravodajské státní služby začaly ze speciálního oddělení šířit ve zpravodajských operacích právě takové dezinformace. „*V sovětském svazu se jednalo o velmi pečlivě trénovanou zpravodajskou disciplínu, která se stala jedním z nástrojů toho, co sovětsí rozvědčíci nazývali jako aktivní opatření.*“ (Gregor & Vejvodová, 2018, s. 10) Podobně využívaly dezinformace ve světových válkách a studené válce i další státy. Podle Gregora a Vejvodové (2018, s. 10) bylo tehdejší Československo v dezinformacích nejlepší.

Stejně charakteristiky jako dezinformace má současně používaný pojem „fake news.“ Tento pojem se stal v roce 2017 pojmem roku, kdy byl nejvyhledávanějším slovem v glosáři Collins Dictionary, což je podle De Abreu (2009, s. 37) symptomem narůstajícího nedostatku mediální gramotnosti v populaci. Cílem tvůrců mediálních obsahů, které bychom označili za dezinformace, je příjemce zprávy zmanipulovat a ovlivnit v jeho úsudku. Dezinformace se oproti fámě, která má stejné charakteristiky, liší svým záměrem a vědomým šířením zavádějícího nepravdivého obsahu sdělení. (Gregor & Vejvodová, 2018, s. 7-8)

I když je základní informace, kterou dezinformace nese pravdivá, pro zmatek, který přináší musí být za fake news označena. Proto se mezi dezinformace řadí i různé typy propagandy a manipulace. (De Abreu, 2009, s. 41) Slovo manipulace pochází z latinského *manipuler* a dalo by se přeložit jako manipulovat, řídit, zacházet či ovládat. V médiích, společnosti a psychologii je manipulací rozuměna taková praktika, kdy dochází k „*nepřiznanému zpracovávání vědomí lidí zejména prostřednictvím médií za účelem systematického a cílevědomého řízení a formování jejich vědomí, myšlenek a pocitů.*“ (Reifová, 2004, s. 127) V médiích jde především o zkreslování informací,

případně vypouštění některých částí informací či fabulace dalších částí mediovaných sdělení.

Verner a Bezchlebová (2007, s. 74-82) píší o prvcích, které dělají z informace dezinformaci. Například média zvyšují význam mediálního sdělení tím, že danému tématu věnují zvýšenou pozornost, anebo sdělení ovládá velkou část prezentovaného mediálního prostoru. Vliv na konečný obsah mediovaného sdělení má i způsob zpracování zdrojových informací. „*Příjemce zprávy ovlivní ironie, přirovnání, ich forma, a to kladně i záporně.*“ (Verner & Bezchlebová, 2007, s. 75) Mezi další znaky manipulace podle Verner a Bezchlebové patří výběr témat a jejich řazení, informace stojící v čele zprávy (i to, co se dostane na první stránku tištěného média), čas, kdy je zpráva zveřejněna (typické pro předvolební zviditelňování) či styl zpracování. Mezi dezinformace také patří to, když dochází ke zlehčování a trivializaci, ke zevšeobecnování ve zpravodajství a ke stereotypizaci, k opakování informací. Dalšími manipulačními technikami je užívání jazykových prostředků, řečnických otázek, interpunkčních znamének, a v neposlední řadě je manipulací i krácení citací.

### 3.2.2 Etika v žurnalistice

Od žurnalisty je vyžadována úcta k pravdě a jeho pečlivé a spolehlivé informování veřejnosti. Proto existuje řada definovaných zásad práce novinářů. Jejich cílem je „*zabránit tomu, aby nedocházelo ke zkreslování zpráv a aby vysoce kvalifikovaní žurnalisté nevyužívali svých technických možností k manipulaci veřejnosti*“ (Kunczik, 1995, s. 84).

V roce 1954 přijala Mezinárodní federace novinářů ve francouzském Bordeaux nadnárodní Deklaraci. V její preambuli se přiznává, že má být vnímána jako „*norma profesionálního jednání žurnalistů, kteří se zabývají shromažďováním, předáváním, rozšiřováním a komentováním zpráv a informací a popisem událostí*“ (Kunczik, 1995, s. 85). Syndikát novinářů České republiky doplňuje, že tento dokument byl následně v roce 1986 upraven na 18. světovém kongresu Mezinárodní federace novinářů, který se konal v Dánsku ve městě Helsingor. Tam sestavili osm bodů do **Deklarace principů novinářského chování:**

- První povinností novináře je respekt k pravdě, a k právu veřejnosti na pravdu. Novinář má hájit hodnoty pravdy a svobody.

- Informace jsou zpracovávány z ověřených zdrojů, fakta se nefalšují ani nepotlačují.
- Informace jsou získávány čestnými metodami.
- Novinář ověřuje každou vydanou informaci, která by mohla být nepřesná.
- Respekt k profesionálnímu tajemství k důvěrně získaným informacím.
- Novinář zpracovává informace tak, aby nepodporovaly jakoukoli diskriminaci.
- Vážného přestupku se dopustí novinář při jakémkoli zneužití informací, plagiátorství, zlovolném zkreslení skutečnosti, pomluvě, nactiutrhaní, křivém obvinění, nepodloženém obvinění, a dále pak přijetím honoráře v souvislosti se zmlčením informace či publikováním nepravdivé informace.
- Novinář se zavazuje dodržovat výše zmíněná pravidla. (Syndikát, Deklarace, [online])

Syndikát novinářů sestavil také **Etický kodex novináře**. Valná hromada Syndikátu jej přijala v červnu 1998 s tím, že tento Kodex je závazný pro členy Syndikátu a dobrovolný k dodržování pro všechny ostatní novináře. Etický kodex zaručuje trojí: právo občanů na včasné, pravdivé a nezkrasované informace, dále vyjadřuje požadavek vysoké profesionality při výkonu povolání a do třetice zaručuje důvěryhodnost, slušnost a serióznost médií. (Syndikát, Etický kodex, [online])

### 3.3 Čtení

Pakliže je prostředkem komunikace slovo, nelze opomenout krom nových médií ani čtení a čtenářství jako takové. S rozvojem digitálních technologií jako zprostředkovatelů informací by nemělo docházet k upozadování klasických prostředků komunikace, jimiž jsou slova v tištěné podobě. I v třetím tisíciletí je kompetence čtenářské gramotnosti, kritického čtení a čtení s porozuměním stále potřebná. (Šupšáková, 2016, s. 8)

Právě čtenářská gramotnost znamená podle OECD (in Procházková, 2006) schopnost člověka „rozumět formám psaného jazyka (...) a tyto formy používat,“ a to v kontextu společnosti, ve které má člověk existovat a fungovat, a která po něm tuto schopnost požaduje. Podobně Pedagogická encyklopedie (Průcha, 2009) definuje čtenářskou gramotnost jako komplex takových vědomostí a dovedností, které pomáhají

člověku rozumět čtenému. Tedy nejen na rovině toho, že člověk umí text přečíst, ale že textu i rozumí, a nadto dokáže informace vyhledávat a dále s nimi pracovat, srovnávat jednotlivé získané informace, hodnotit je a třeba je i správně reprodukovat.

*„Čtenářská gramotnost je vnímána jako celoživotně se rozvíjející vybavenost jedince vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro orientaci ve všech druzích textů v nejrůznějších individuálních a sociálních kontextech.“*

(Zachová, 2013, s. 63) Proto je čtení vnímáno z pohledu zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti široce. Prolíná se v něm souhrnně jak samotný vztah ke čtení, úroveň porozumění čtenému, hodnocení zjištěných informací, tak i zasazení přečteného do kontextu či aplikace zjištěných informací v budoucnu. (Zachová, 2013, s. 63)

Cestou ke zvyšování čtenářské gramotnosti je čtení samotné, a to čtení textů jakéhokoliv žánru.

### **3.3.1 Čtenářství v rodinném a školním kontextu**

Čtení je jednou ze čtyř forem komunikace, zbylými třemi jsou psaní, mluvení a naslouchání. Jde o *„mediální aktivitu zaměřenou na knihy a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivitu související s knihami; socio-kulturní dovednost či kompetenci. V rámci všech ostatních kompetencí sehrává klíčovou roli.“* (Trávníček, 2019, s. 33). Čtenářská gramotnost se manifestuje hned v několika rovinách. Jsou jimi:

- Vztah ke čtení (rovina hodnot, motivace, vztahu, návyku)
- Porozumění čtenému
- Usuzování a hodnocení (Zde se oproti předchozímu bodu „pouhého“ porozumění čtenému dostáváme k rovině kritického vnímání, které je potřebné pro usuzování a hodnocení přečteného. Čtenář v této oblasti musí umět vyvodit z přečtených informací závěry, a dokázat odhadnout případné záměry autora textu.)
- Metakognice (Na úrovni metakognice, tedy návyku, dochází u čtenáře k vědomé volbě textů tak, aby u něj samotného docházelo k cílenému vyhledávání a spojování informací, které chtěl získat tak, aby získal ucelený obrázek o čteném.)

- Sdílení informací (obsahuje jednak sdílení přečteného, a jednak doplněné o vědomé vlastní interpretace, a jejich porovnávání s vlastními interpretacemi druhého člověka)
- Aplikace poznatků (Aplikační rovina slouží k seberozvoji jedince.)

Rozvoj čtenářské gramotnosti je tak přímo spjatý se vzdělávacím procesem jako takovým. (Zbudilová, 2020, str. 49-50)

Existuje souvislost mezi zvykem člověka číst a tím, jaký postoj k četbě mělo a má rodinné prostředí, z kterého pochází. *„Klíčovou roli na cestě ke knize sehrává rodina. Lze říci, že nefunguje-li čtenářská socializace v tomto prostředí, ostatní prostředí už tento prvotní deficit nezvrátí.“* (Trávníček, 2008, s. 120) Tak se dá vystopovat původ souvislosti mezi úrovní vzdělání a čtenářské gramotnosti ani ne tak ve škole samotné jako spíše v rodině. (Renate Köcher in Trávníček, 2008, s. 120).

Výzkumy společnosti PISA prokázaly souvislost mezi zálibou v četbě (jak frekvencí četby, tak množstvím přečteného) a výsledky ve vzdělávání. Ve výzkumech byli žáci, jak testováni ve znalostech, tak dotazováni na to, jak často čtou. *„Ti, kdo čtou několikrát týdně, mají lepší výsledky než ti, kteří čtou několikrát měsíčně, přičemž výsledky těch druhých jsou zase lepší než výsledky těch, kteří čtou asi jednou za měsíc atd.“* (in Trávníček, 2008, s. 158). Tento trend souvislosti mezi četností četby a úrovní mediální gramotnosti je patrný i v dalších oblastech, například v přírodních vědách. Podle Trávníčka (2008, s. 158) u toho, kdo čte více a často, se zvyšuje současně i porozumění čtenému. Čtenářskou, přírodovědnou a matematickou gramotnost zkoumala společnost PISA v roce 2018 (Dále i jako *„Výzkum PISA z roku 2018“*) na nadnárodní úrovni v 79 zemích, které jsou členy OECD a EU. Výzkum cílil na úroveň gramotnosti ve sledovaných oblastech u patnáctiletých žáků. Česko v mezinárodním srovnání skončilo v úrovni čtenářské gramotnosti na 25. místě. (MŠMT, Pisa, 2018, [online]) Ve čtenářské gramotnosti jde o porozumění textu, a to jak celku, tak jednotlivostem, dále o porozumění čtenému, schopnost vystihnout hlavní myšlenku a umění rozpoznat účel, s jakým byl text vytvořen. Člověk s vysokou mírou čtenářské gramotnosti by měl umět nalézt v přečteném textu požadované informace a umět je interpretovat. *„Jinými slovy, žák by měl tedy dokázat vyhledat informace věcného charakteru, ale také by měl porozumět estetické rovině textu a pochopit jeho význam.“* (Zachová, 2013, s. 65)



### 3.3.2 Čtenářství v oblasti sociální pedagogiky

Čtenářství se prolíná jak sférou vzdělávání, tak sférou volnočasových aktivit, včetně intervence přátel. Je jedním z předpokladů a tvůrců úspěšného profesního, společenského a osobního života každého člověka. Zbudilová (2020, s. 10) burcuje právě pedagogy volného času, aby svými aktivitami navazovali na literární výchovu, která se realizuje na půdě škol. „*Čtenářství a čtenářská gramotnost jsou nejčastěji spojovány se školstvím, i když ve skutečnosti souvisejí se všemi oblastmi života a týkají se všech věkových kategorií.*“ (Zachová, 2013, s. 5)

Jednou z mnoha možností, jak trávit volný čas, je četba. Naplňuje následující funkce:

- Ekonomická funkce (prožívání volného času)
- Rekreační funkce (přináší uvolnění a zotavení)
- Kompenzační funkce (je jednou z cest, jak bojovat proti frustraci)
- Výchovná funkce (výchova ve svobodě, výchova o svobodě)
- Vzdělávací funkce (v oblasti socializačního učení)
- Kontemplační funkce (pomáhá nalézat smysl života)
- Komunikační funkce (rozvíjí sociální kontakty)
- Sociální funkce (partnerství)
- Participační funkce (podněcuje k tomu být součástí aktivní společnosti)
- Integrační funkce (stabilizuje život v rodině)
- Enkulturační funkce (kulturní rozvoj člověka) (Zbudilová, 2020, str. 62-63)

Se zvyšováním čtenářské gramotnosti se zvyšují i další typy gramotností, mezi nimi i mediální gramotnost, a to především v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení. „*Schopnost porozumět textu umožňuje jedinci značnou míru nezávislosti myšlení, menší ochotu nechat se manipulovat a zvyšuje obecně jeho sociální adaptibilitu.*“ (Zachová, 2013, s. 5)

Souvislost porozumění textu s běžným životem mimo školu je markantní. Kompetence porozumění čtenému a aplikace poznatků do reálného života by měla být jedním z hlavních úloh vzdělávání na školách, a to přiblížit to, co se žák naučí ve škole, reálnému životu. Proto je potřebné naučit žáky nejen s texty zacházet, ale dále je i aplikovat tak, aby děti jen mechanicky nečetly, ale aby ve větší míře informace

vyhledávaly, syntetizovaly je a hodnotily. (Gavora, 2006 in Metelková Svobodová, 2008, s. 9-10) O kritickém čtení pojednává tato práce ještě i v kapitole 2.2 Kritické čtení jako součást mediální výchovy.

## II. Empirická část

### 4 Výzkumná část

Empirická část diplomové práce se opírá o kvantitativní výzkum, který si klade za cíl, shodně s tématem diplomové práce, vystopovat možnou souvislost mezi způsobem trávení volného času společně s vlivem rodiny a prostředí (aspekt sociální pedagogiky) a úrovní mediální gramotnosti (v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení), a to u vybrané skupiny dětí.

#### 4.1 Teoretická východiska

Jak bylo popsáno v teoretické části práce, mediální gramotnost je kompetence, kterou je v současné době potřeba rozvíjet.<sup>1</sup> Formální (systémově řízenou) cestou rozvoje mediální gramotnosti jedinců je mediální výchova.<sup>2</sup> Ta může významným způsobem přispět k navýšení mediální gramotnosti, není však jediným a výlučným prostředkem rozvoje mediální gramotnosti. Jinými přirozenými (systémově neřízenými) nástroji pečujícími o rozvoj mediální gramotnosti jedince jsou mimoškolní aktivity (ať jde o trávení volného času u televize, na mobilu, o sledování zpráv či čtení knih).<sup>3</sup> Sociální pedagogika se zajímá o člověka a společnost v celé jeho a její šíři. Jejím předmětem je zkoumání působení prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje, a výchovy na jeho osobnostní rozvoj a vývoj, a vliv tohoto jedince na společnost. Je zřejmé, že způsob trávení volného času, stejně tak jako náplň tohoto času mají vliv na utváření člověka. Podobně další okolnosti, které mají vliv na jedince (jako například rodina, vzdělání, typ školy, místo bydliště) by se mohly stát determinanty kvality porozumění médiím. Na tento aspekt se zaměřuje výzkumná část této práce.

Podle Studie z roku 2008<sup>4</sup> vykazují středoškoláci nedostatečné znalosti v oblasti analýzy mediálních sdělení. Protože celkový záběr tématu, který by mapoval celou šíři úrovně mediální gramotnosti u vybrané skupiny, je příliš široký, zaměřuje se výzkum

---

<sup>1</sup> Píše o tom například Jirák (2004, s. 187, in Sochorová, 2016, s. 36). Tato práce se o tomto zmiňuje v kapitole „2.1 Mediální gramotnost“. Dále o této potřebě píše například Mičienka a Jirák (2007) anebo Verner (2007), když upozorňují na to, že právě proto byla tato kompetence zařazena do Rámcového vzdělávacího programu. Tato práce téma přibližuje v kapitole „2.5 Mediální výchova na školách“.

<sup>2</sup> Tématu se práce podrobně věnuje v kapitole „2.3. Mediální výchova jako součást sociální pedagogiky.“

<sup>3</sup> Píše o tom například Šedřová (in Průcha, 2009, s. 790). Tato práce se tématu věnuje v 2. kapitole „Média a vzdělávání“

<sup>4</sup> Tato práce tuto studii přibližuje v kapitole 2.7 Dosavadní výzkum.

diplomové práce na konkrétní problematiku, kterou je (shodně s podtitulem práce) kritické čtení a vnímání mediálních sdělení.<sup>5</sup> Východiska pro výzkum vyplynula ze studia dříve realizovaných výzkumných šetření v Česku (v teoretické části viz kapitola 2.7 Dosavadní výzkum).

Mezi závěry, které vzešly ze Studie z roku 2018<sup>6</sup>, patří mj. ten, že „úroveň mediální gramotnosti přímo úměrně souvisí s dosaženým vzděláním,“<sup>7</sup> kdy Studie z roku 2008<sup>8</sup> zároveň konstatuje i nerovnost v míře mediální gramotnosti s ohledem na typ školy, kterou středoškolák navštěvuje. V návaznosti na tato zjištění (jež vyplynula mj. z výzkumu jiné věkové kategorie) se jedna z výzkumných otázek zaměřuje na aspekt dosaženého vzdělání rodičů, resp. přenositelnost mediální gramotnosti na potomka *per se*, a další z výzkumných otázek se zaměřuje na souvislost mezi mediální gramotností a typem školy, kterou dítě navštěvuje. Výzkum se přitom soustředí na dva různé typy škol (základní školu a nižší stupeň osmiletého gymnázia).

Studie z roku 2021<sup>9</sup> uvádí mezi hlavními výstupy mimo jiné, že se pro mnohé děti stávají mediální technologie čím dál více samozřejmou součástí běžného života. Proto se nepřímo výzkumná část této diplomové práce dotazuje na množství času, které děti tráví u jednotlivých typů médií; a současně si klade za jeden z cílů rozpoznat možnou souvislost s následnou úrovní mediální gramotnosti u dětí.

Ze Studie z roku 2021 rovněž vyplývá, že všechny děti hodnotí sledování zpráv jako nudné. Proto je mezi hodnocené mediální produkty zařazena také sekce zpravodajství či denního tisku, a jedna z výzkumných otázek zkoumá vliv zájmu dětí o zpravodajství na jejich úroveň mediální gramotnosti.

Souvislost mezi výchovným stylem rodičů a úrovní mediální gramotnosti, která rovněž vyplynula ze Studie z roku 2021, se stala motivem pro zařazení dotazu na množství času, který děti tráví společně se svými rodiči.

Výše uvedená Studie z roku 2008 byla zaměřena na dvě úrovně – věnující se celostátní úrovni a situaci v hlavním městě. Tak vznikla inspirace pro porovnávání a sledování možné rozdílnosti mediální gramotnosti mládeže mezi městem (Brnem)

---

<sup>5</sup> Jak je uvedeno v kapitole 2.2 této práce (Kritické čtení jako součást mediální výchovy), právě jako cestu k zvyšování kritického myšlení vnímá De Abreu (2019, s. 3) zvyšování mediální gramotnosti jako takové.

<sup>6</sup> Tato práce tuto studii přibližuje v kapitole 2.7 Dosavadní výzkum.

<sup>7</sup> tamtéž

<sup>8</sup> tamtéž

<sup>9</sup> tamtéž

a maloměstem, resp. venkovem, a to u škol regionálně spadajících do Jihomoravského kraje.

#### 4.2 Předmět výzkumu, výzkumný soubor, charakteristika dat

**Předmětem výzkumu** je s ohledem na téma diplomové práce stávající úroveň mediální gramotnosti v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení, a to u vybrané skupiny žáků druhého stupně základních škol a studentů nižšího stupně víceletých gymnázií. **Objektem výzkumu** jsou tedy žáci druhého stupně základních škol a studenti nižšího stupně osmiletých gymnázií (odpovídajících ročníků). Výzkumný soubor je pak tvořen těmito žáky a zahrnuje 446 respondentů.

**Základním souborem** neboli populací, jsou žáci druhého stupně základních škol a studenti nižšího stupně osmiletých gymnázií v Brně a okolí. Výběr je omezen s ohledem na možnosti autora výzkumu.

K výběru výzkumného vzorku došlo **metodou záměrného výběru**, a to konkrétně formou „**výběru takzvaných průměrných jednotek**“. Podle Chrásky (2014, s. 16) je při tomto druhu výběru zvolen takový objekt, o kterém sám výzkumník usoudí, že je pro účely výzkumu typickým případem. Tento postup nicméně s sebou nese nižší míru věrohodnosti výzkumu. „*Je totiž značně obtížné (ne-li nemožné) dokázat na skutečně vědecké úrovni, že vybraný objekt je typickým reprezentantem základního souboru.*“ (Chráska, 2014, s. 17) Pro výzkum byli vybráni žáci druhého stupně základní školy a studenti nižšího stupně osmiletých gymnázií, tedy studenti odpovídajících ročníků. Výzkumný vzorek i jeho velikost byl konzultován s vedoucí této práce.

**Výběrovým souborem**, jsou tedy žáci druhého stupně oslovených základních škol a žáci nižšího stupně oslovených osmiletých gymnázií. Oslovena byla všechna osmiletá gymnázia v okrese Brno-město a vybrané základní školy v Brně a okolí. Celkem bylo osloveno 15 vzdělávacích institucí. Ke spolupráci došlo u těchto škol:

- Cyrilometodějské gymnázium a střední škola pedagogická, Brno, Lerchova
- Cyrilometodějská základní škola Brno, Lerchova
- Gymnázium Bučovice
- Gymnázium a základní umělecká škola Šlapanice

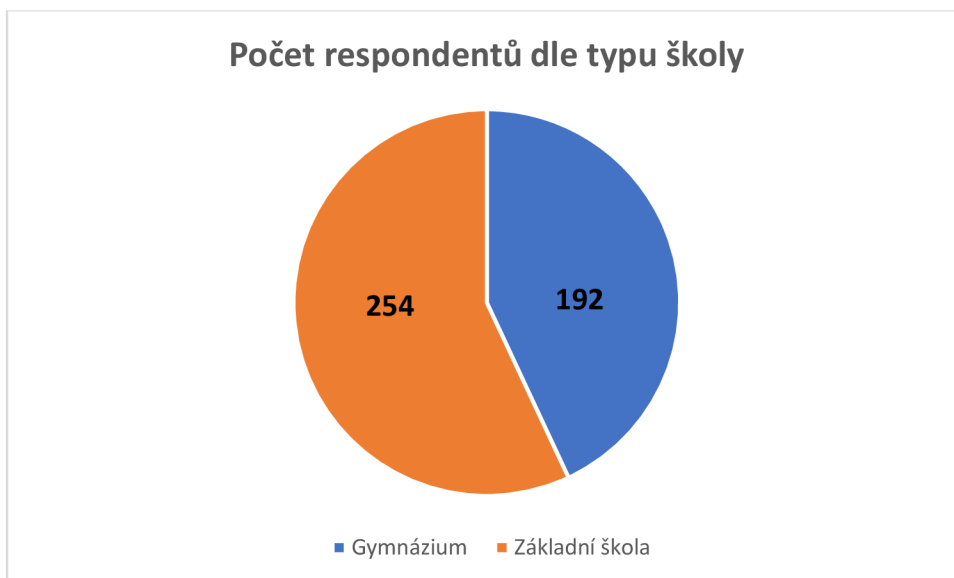
- Základní škola Merhautova, Brno
- ZŠ Přemyslovo náměstí, Brno-Slatina
- Základní škola Šlapanice

<b>škola</b>	<b>oslovená skupina</b>	<b>okres</b>
ZŠ Šlapanice	6.-9. třída	Brno-venkov
ZŠ Merhautova, Brno	6.-9. třída	Brno-město
ZŠ Cyrilometodějská, Brno, Lerchova	6.-9. třída	Brno-město
Cyrlometodějské gymnázium Brno	prima – kvarta	Brno-město
Gymnázium Šlapanice	prima – kvarta	Brno-venkov
Gymnázium Bučovice	prima – kvarta	Vyškov
ZŠ Brno-Slatina, Přemyslovo náměstí	6.-9. třída	Brno-město

*Tabulka 1 Školy zapojené do výzkumu (Vlastní zpracování)*

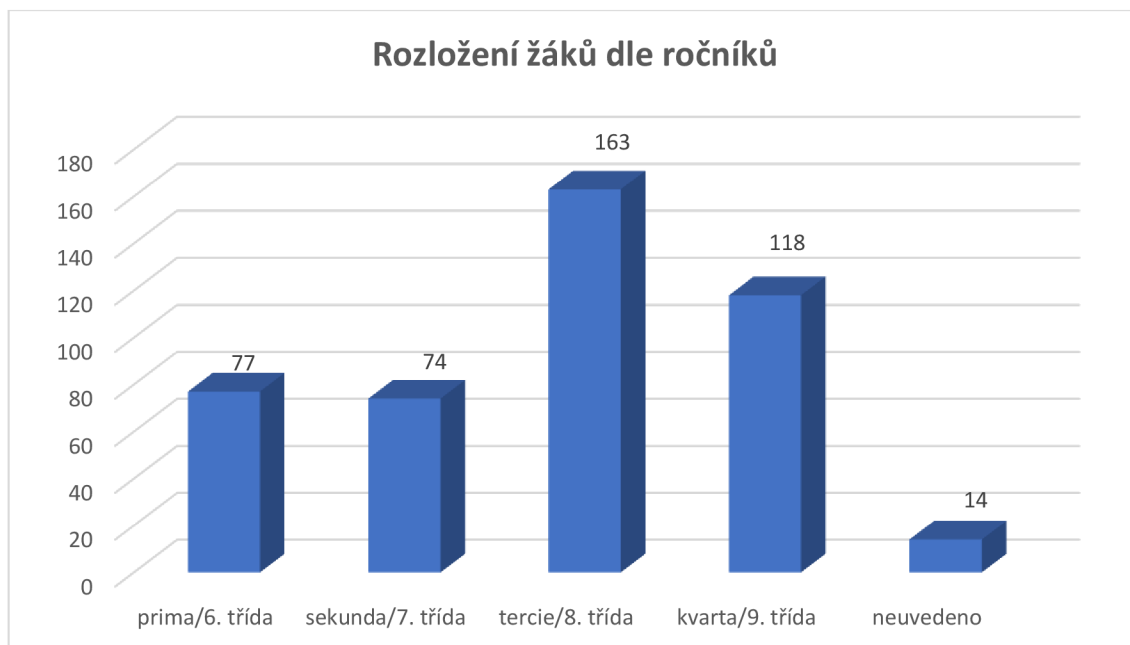
Na zmíněných školách jsem požádala vyučující, aby testy předložili vybraným žákům, ideálně vždy tak, aby přišla data z každého ročníku. Celkem jde o 446 získaných odpovědí. Učitelé byli požádáni, aby žákům při vyplňování neradili. Učitelům byl nabídnut a také zaslán dokument se správnými odpověďmi pro případ, že by shledali za vhodné s dětmi projít správné řešení.

Pokud jde o rozložení mezi typem školy, na kterém žáci studují, sešly se odpovědi ze tří gymnázií a čtyř základních škol. Následující graf ukazuje počty získaných odpovědí z gymnázií v porovnání s počtem získaných odpovědí ze základních škol. Z gymnázií bylo získáno celkem 192 odpovědí a 254 odpovědí bylo získáno od žáků navštěvujících základní školy.



*Graf 1 Počet získaných testů dle typu školy (Vlastní zpracování)*

Z primy anebo 6. třídy se sešlo 77 odpovědí, žáci sedmého ročníku a sekundy zaslali 74 odpovědi, 168 odpovědí přišlo z 8. třídy a tercie, 118 odpovědí přišlo od studentů kvarty a žáků 9. tříd a u 14 odpovědí nebylo uvedeno přiřazení k ročníku. Dle příslušnosti k ročníkům vypadají počty sesbíraných dat následovně:



*Graf 2 Rozložení žáků dle ročníků (Vlastní zpracování)*

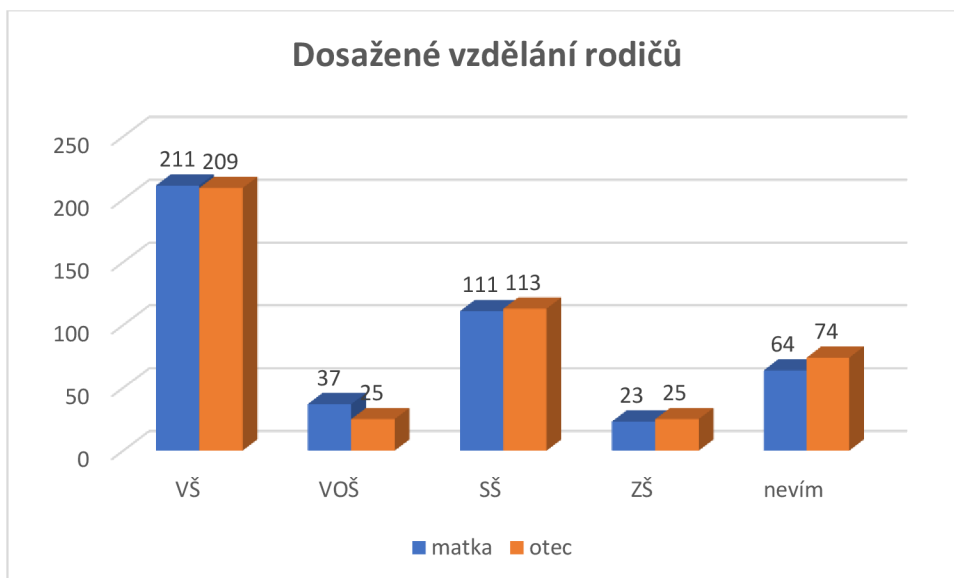
V rámci výzkumu bylo sledováno i to, kde se škola, na které děti studují, nachází. Ve výzkumu je rozlišováno mezi školami, které se nacházejí v Brně a těmi mimobrněnskými. Ze škol, které jsou na území města Brna, bylo získáno 246 odpovědí. 200 odpovědí bylo získáno na školách mimobrněnských. Rozložení získaných odpovědí podle lokality, kde se škola nachází, je následné:



*Graf 3 Počty odpovědí dle místa, kde se nachází vzdělávací instituce (Vlastní zpracování)*

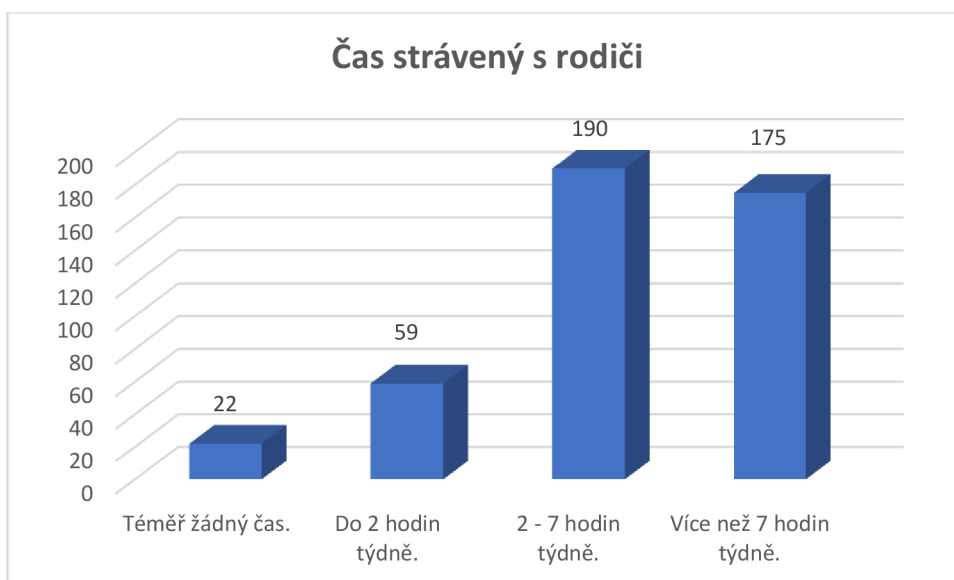
Jak bylo uvedeno výše, výzkumný soubor sestával z 446 respondentů. Mezi úvodními otázkami byly děti dotazovány mimo jiné na to, jaké je nejvyšší dosažené vzdělání jejich rodičů (u matky a u otce). 211 dětí uvedlo u matky vysokoškolské vzdělání, 209 dětí u otce. Vyšší odbornou školu má matka 37 dětí, otec 25 dětí. Jako nejvyšší vzdělání uvedlo střední školu u matky 111 dětí, u otce 113 dětí. Nejvyšší dokončené základní vzdělání má 23 matek a 25 otců. 64 dětí uvedlo, že nezná dosažené vzdělání matky a 74 dětí nezná dosažené vzdělání otce. Rozložení odpovědí znázorňuje následující graf:





*Graf 4 Dosažení vzdělání rodičů (Vlastní zpracování)*

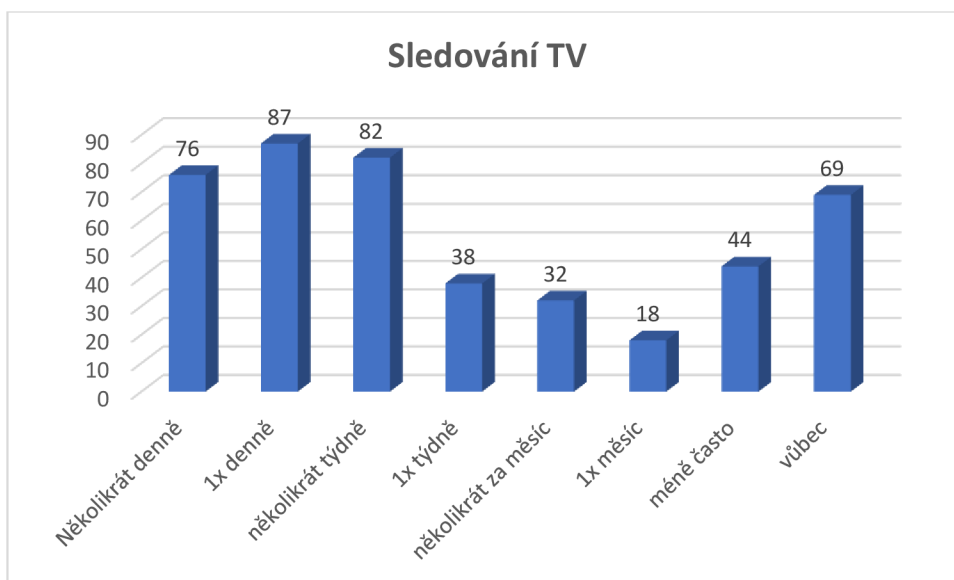
V další otázce byly děti dotazovány na množství času, který tráví společně se svými rodiči. Téměř žádný čas s rodiči netráví 22 dotázaných dětí. Variantu do dvou hodin týdně vybralo 59 respondentů. Mezi dvěma a sedmi hodinami týdně tráví se svými rodiči 190 z 446 dotázaných dětí. 175 dětí tráví se svými rodiči více než 7 hodin týdně. Získané údaje znázorňuje graf:



*Graf 5 Čas strávený s rodiči (Vlastní zpracování)*

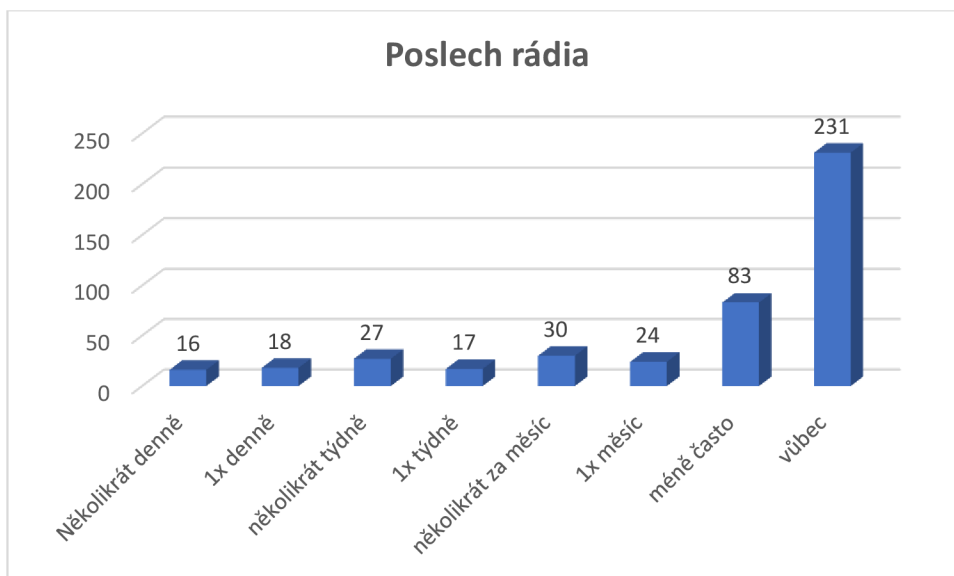
Třetí dotazníková otázka zjišťovala, jak často děti užívají vybraná média. Mezi nimi byla zahrnuta dále jmenovaná.

Televizi sleduje několikrát denně 76 dotazovaných z 446, 1x denně 87 dotázaných, několikrát týdně 82 dotázaných, 1x týdně 38 dotázaných, několikrát za měsíc 32 dotázaných, 1x za měsíc 18 dotázaných, méně často sleduje televizi 44 dotázaných a 69 dotázaných ji nesleduje vůbec. Rozložení odpovědí znázorňuje následující graf:



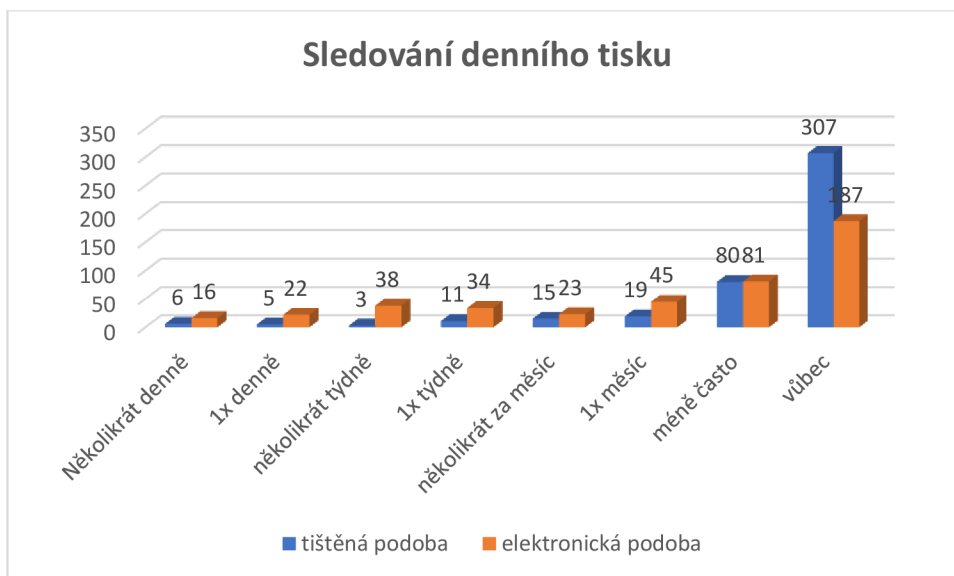
Graf 6 Sledování TV (Vlastní zpracování)

Nejvíce respondentů (231) uvedlo, že rádio neposlouchá vůbec. 83 respondentů poslouchá rádio méně často než jednou za měsíc. 1x měsíčně poslouchá rádio 24 respondentů, několikrát za měsíc 30. 17 respondentů poslouchá rádio 1x týdně, 27 několikrát týdně. 18 respondentů poslouchá rádio 1x denně a 16 respondentů uvedlo, že rádio poslouchá několikrát denně. Grafické znázornění:



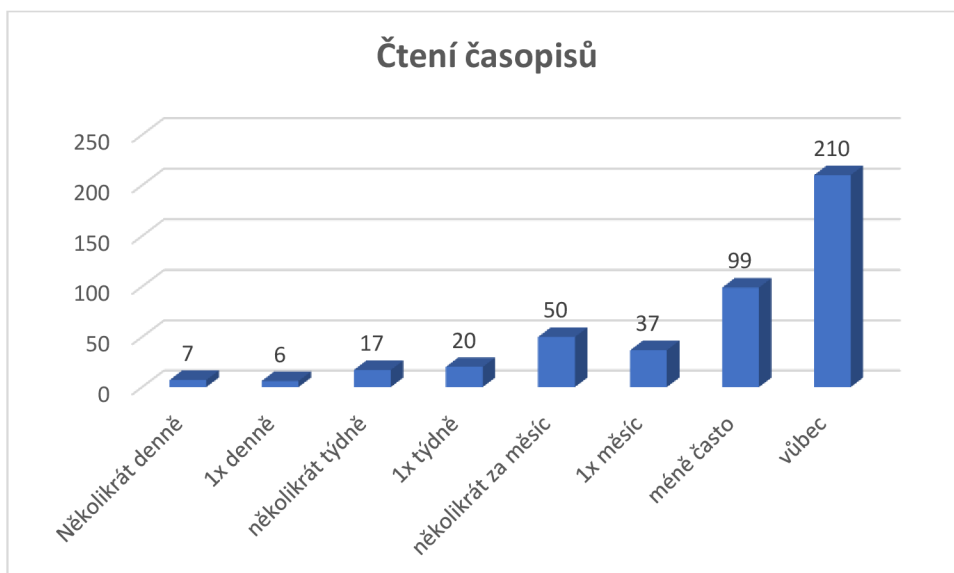
*Graf 7 Poslech rádia (Vlastní zpracování)*

Další sledovanou oblastí byly noviny a denní zpravodajství, a to v tištěné i elektronické podobě. V tištěné podobě se několikrát denně zajímá o zprávy 6 respondentů, v elektronické podobě 16. 1x denně se zajímá o tištěné zprávy 5 respondentů, v elektronické podobě 22. 3 respondenti uvedli, že se zajímají o tištěné zprávy několikrát týdně, v elektronické podobě se ve stejné míře o zprávy zajímá 38 dotázaných. 1x týdně se zajímá o tištěné zprávy 11 dotázaných, v elektronické podobě 34 dotázaných. 15 respondentů sleduje tištěné zprávy několikrát za měsíc, ve stejné míře v elektronické podobě 23 respondentů. 1x měsíčně sleduje tištěné zprávy 19 dotázaných, 45 dotázaných sleduje 1x měsíčně zprávy v elektronické podobě. Méně často se o tištěné zprávy zajímá 80 dotázaných, 81 o zprávy v elektronické podobě. 307 dotázaných se o tištěné zprávy nezajímá vůbec, nulový zájem má o elektronickou podobu zpráv 187 dotázaných. Grafické znázornění na grafu:



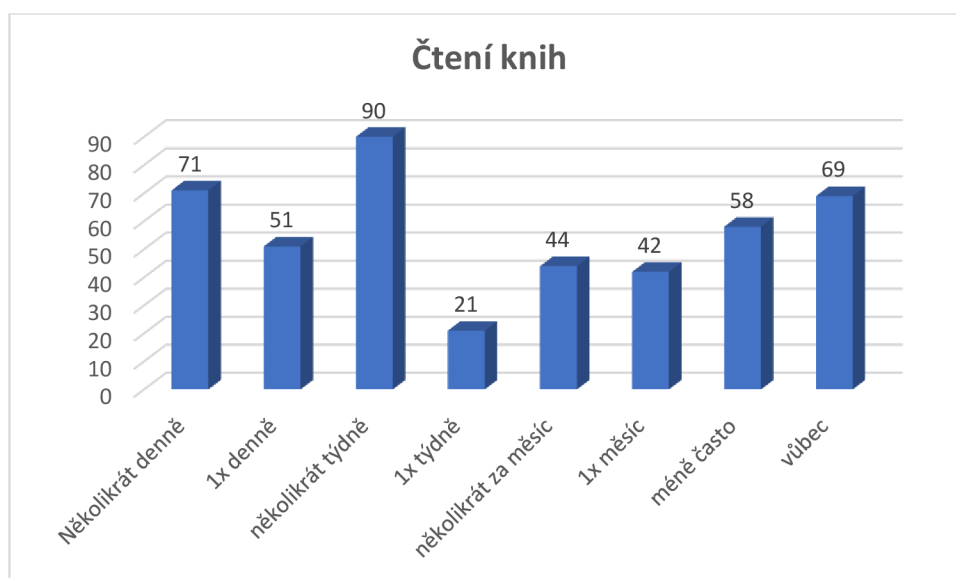
Graf 8 Sledování denního tisku (Vlastní zpracování)

Časopisy nečte vůbec 210 dotázaných a 99 dotázaných uvedlo, že je čte méně než 1x za měsíc. 1x za měsíc otevře časopis 37 dotázaných, několikrát za měsíc se o časopisy zajímá 50 dotázaných. 20 respondentů uvedlo, že čte časopisy 1x týdně, 17 několikrát týdně. 6 dotázaných čte časopisy 1x denně a 7 dotázaných uvedlo, že čte časopisy několikrát denně. Příslušný graf:



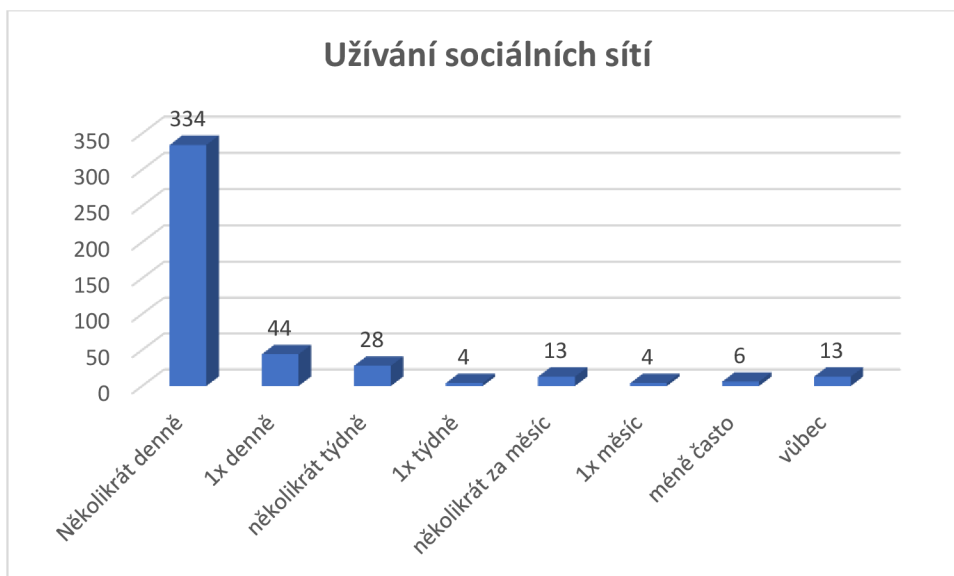
Graf 9 Čtení časopisů (Vlastní zpracování)

Další oblastí bylo čtení knih, a to bez ohledu na žánr. 71 dotázaných uvedlo, že čte několikrát denně, 51 čte 1x denně. Několikrát do týdne čte 90 dotázaných, 21 čte 1x týdně. Několikrát za měsíc čte 44 respondentů, 42 respondentů uvedlo, že čte 1x měsíčně. Méně často čte 58 dotázaných, vůbec nečte 69 dotázaných. Grafické znázornění:



Graf 10 Čtení knih (Vlastní zpracování)

Většina respondentů (334 z 446) uvedla, že užívá sociální síť několikrát denně, k tomu 44 uvedlo, že užívá sociální síť 1x denně. 28 dotázaných užívá sociální síť několikrát týdně, 4 1x za týden. Několikrát za měsíc užívá sociální síť 13 respondentů, 1x za měsíc 4 respondenti. 6 dotázaných uvedlo, že užívá sociální síť méně často a 13 je neužívá vůbec.



Graf 11 Užívání sociálních sítí (Vlastní zpracování)

Poslední sledovanou oblastí bylo zpravodajství. 177 dotázaných uvedlo, že se o zpravodajství nezajímá vůbec a 89 méně často než 1x za měsíc. 1x měsíčně se o zpravodajství zajímá 27 dotázaných, několikrát za měsíc se o zpravodajství zajímá 28 dotázaných. 31 respondentů se zajímá o zpravodajství 1x týdně, několikrát týdně 43 respondentů. 35 dotázaných se zajímá o zpravodajství 1x denně a několikrát denně 16 dotázaných. Graf:



Graf 12 Sledování zpravodajství (Vlastní zpracování)

### 4.3 Cíle výzkumu, výzkumní problémy a hypotézy

Výzkumná část diplomové práce si klade za cíl srovnat znalosti studentů v oblasti médií (s ohledem na zaměření práce konkrétně v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení), a také s ohledem na oblast sociální pedagogiky (která se manifestuje ve vlivech prostředí a výchovy). Tedy **hlavním cílem je**:

- Zjistit, zda existují statisticky významné souvislosti mezi úrovní mediální gramotnosti (v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení) dítěte a vnějšími vlivy prostředí a výchovy.

Vnějšími vlivy jsou pak míněny následné:

- Škola, kterou dítě navštěvuje (víceleté gymnázium x základní škola)
- Lokalizace školy, kterou dítě navštěvuje (v městě Brně anebo jde o školu mimobrněnskou)
- Dosažené vzdělání rodičů (vysoká škola, vyšší odborná škola, střední škola, základní škola)
- Čas, který děti tráví se svými rodiči (téměř žádný, do 2 hodin týdně, 2–7 hodin týdně, více než 7 hodin týdně)
- Zájem samotných dětí o dění ve světě (kolonky: zpravodajství, noviny + denní tisk, a to jak v tištěné, tak elektronické podobě)
- Zájem dětí o čtení jako takové (kolonka: knihy)
- Zájem dětí o sociální sítě (kolonka: sociální sítě)

Dlužno doplnit, že zájem dětí o dění ve světě, stejně jako jejich zájem o četbu či sociální sítě, nejsou běžně řazeny mezi vnější vlivy. Jedná se spíše o znaky vnitřní motivace dětí. Nicméně mezi vnější vlivy je tato práce řadí z důvodu, že se i v těchto případech, podobně, jako je tomu u typu školy, kterou dítě navštěvuje, lokalizace školy, dosaženého vzdělání rodičů či času, které dítě s rodičem stráví, stávají možným determinanem toho, jakou má dítě úroveň mediální gramotnosti ve zkoumané oblasti. Pakliže oblast zájmu dětí o dění ve světě, o četbu či sociální sítě ovlivňuje mediální gramotnost, jedná se o další faktory, které práce současně s předchozími (škola, lokace, rodiče, čas) nechce opomenout.

S ohledem na hlavní cíl práce a níže formulovaný výzkumný problém a dílčí výzkumné otázky, jsou stanoveny **dílčí cíle výzkumu** související s realizovaným výzkumným šetřením. Jsou jimi následné:

1. Zjistit, zda má dosažené vzdělání rodičů vliv na úroveň mediální gramotnosti jejich dětí v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení.
2. Zjistit, zda má množství času, které děti tráví se svými rodiči, vliv na úroveň mediální gramotnosti u dětí v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení.
3. Zjistit, zda má míra čtení knih bez ohledu na žánr vliv na úroveň mediální gramotnosti v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení.
4. Zjistit, zda má zájem o zpravodajství a denní tisk vliv na úroveň mediální gramotnosti v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení.
5. Zjistit, zda má užívání sociálních sítí vliv na úroveň mediální gramotnosti v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení.
6. Zjistit, zda má typ školy, kterou dítě navštěvuje, vliv na úroveň mediální gramotnosti dítěte v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení.
7. Zjistit, zda má lokace školy (město / venkov) vliv na úroveň mediální gramotnosti dítěte, které školu navštěvuje.

Na základě dosavadních teoretických poznatků, o kterých bylo psáno v předchozí teoretické části práce, a současně vzhledem k výzkumným cílům této práce, byl stanoven tento hlavní **výzkumný problém**:

- Vliv vnějšího prostředí (vlastní mimoškolní zájmy dítěte, škola, kterou dítě navštěvuje, a také prostředí, ve kterém žije: místo, kde je škola, a dosažené vzdělání rodičů) na úroveň mediální gramotnosti ve sledované oblasti (kritické čtení a vnímání mediálních sdělení).

Výzkumný problém vede k definování několika **dílčích výzkumných otázek**.

1. Existuje souvislost mezi výsledky testu dětí (a tedy dosaženou úrovní mediální gramotnosti) a dosaženým vzděláním rodičů?
2. Existuje souvislost mezi výsledky testu dětí (a tedy dosaženou úrovní mediální gramotnosti) a množstvím času, které dítě stráví s alespoň jedním ze svých rodičů?



3. Existuje souvislost mezi výsledky testu (a tedy dosaženou úrovní mediální gramotnosti) a tím, jak často děti čtou?
4. Existuje souvislost mezi výsledky testu (a tedy dosaženou úrovní mediální gramotnosti) a tím, jak často se zajímají o zpravodajství?
5. Existuje souvislost mezi výsledky testu (a tedy dosaženou úrovní mediální gramotnosti) a tím, jak často užívají sociální sítě?
6. Existuje souvislosti mezi výsledky testu (a tedy dosaženou úrovní mediální gramotnosti) a typem školy, kterou dítě navštěvuje?
7. Existuje souvislosti mezi výsledky testu (a tedy dosaženou úrovní mediální gramotnosti) a lokalizací školy, kterou dítě navštěvuje?

Pro empirickou část práce byly formulovány tyto **hypotézy**. Informace uvedené v závorkách slouží k operacionalizaci dat pro jejich vyhodnocení.

- **Hypotéza č. 1:** Ve výsledcích testů dětí, které mají rodiče s vyšším dosaženým vzděláním (alespoň jeden z rodičů má VŠ/VOŠ), jsou statisticky významné rozdíly, oproti výsledkům testů dětí, jejichž rodiče mají nižší dosažené vzdělání.
  - $H_0$ : Mezi výsledky testů dětí a výši dosaženého vzdělání jejich rodičů neexistuje statisticky významná souvislost.
  - $H_A$ : Mezi výsledky testů dětí a výši dosaženého vzdělání jejich rodičů existuje statisticky významná souvislost.
- **Hypotéza č. 2:** Ve výsledcích testů dětí, které tráví se svými rodiči více času (velký a střední zájem), jsou statisticky významné rozdíly oproti výsledkům testů dětí, které se svými rodiči tráví času méně (malý a nulový zájem).
  - $H_0$ : Mezi výsledky testů dětí a množstvím stráveného času s jejich rodiči neexistuje statisticky významná souvislost.
  - $H_A$ : Mezi výsledky testů dětí a množstvím stráveného času s jejich rodiči existuje statisticky významná souvislost.
- **Hypotéza č. 3:** Ve výsledcích testů u dětí, které ve vyšší míře čtou, bude statisticky významný rozdíl oproti výsledkům testů u dětí, které se o četbu zajímají méně.

- $H_0$ : Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich četby neexistuje statisticky významná souvislost.
- $H_A$ : Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich četby existuje statisticky významná souvislost.
- **Hypotéza č. 4:** Ve výsledcích testů u dětí, které se ve vyšší míře (několikrát denně, 1x denně, několikrát týdně, 1x týdně) zajímají o aktuální dění (v testu jde o kolonky „zpravodajství a denní tisk + noviny, a to jak v tištěné, tak elektronické podobě) bude statisticky významný rozdíl oproti výsledkům testů u dětí, které se o aktuální dění zajímají méně (několikrát za měsíc, 1x za měsíc, méně často, vůbec).
  - $H_0$ : Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich zájmu o zpravodajství neexistuje statisticky významná souvislost.
  - $H_A$ : Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich zájmu o zpravodajství existuje statisticky významná souvislost.
- **Hypotéza č. 5:** Ve výsledcích testů u dětí, které ve vyšší míře sledují sociální sítě, bude statisticky významný rozdíl oproti výsledkům testů dětí, které sociální sítě sledují méně.
  - $H_0$ : Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich sledování sociálních sítí neexistuje statisticky významná souvislost.
  - $H_A$ : Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich sledování sociálních sítí existuje statisticky významná souvislost.
- **Hypotéza č. 6:** Ve výsledcích testů dětí, které navštěvují gymnázium, bude statisticky významný rozdíl oproti výsledkům testů dětí navštěvujících základní školu.
  - $H_0$ : Mezi výsledky testů a typem školy, na které dítě studuje, neexistuje statisticky významná souvislost.
  - $H_A$ : Mezi výsledky testů a typem školy, na které dítě studuje, existuje statisticky významná souvislost.
- **Hypotéza č. 7:** Ve výsledcích testů dětí, které studují na škole ve městě, bude statisticky významný rozdíl oproti výsledkům testů dětí navštěvujících školu na venkově.

- $H_0$ : Mezi výsledky testů a lokalizací školy (město / venkov) neexistuje statisticky významná souvislost.
- $H_A$ : Mezi výsledky testů a lokalizací školy (město / venkov) existuje statisticky významná souvislost.

#### 4.4 Sběr dat, použité metody a zpracování dat

Struktura elektronického výzkumu vypadala tak, že v úvodu byli respondenti seznámeni se jménem výzkumníka a s účelem, za jakým k výzkumu dochází. Byli požádáni o spolupráci a ujištění o tom, že získaná data jsou anonymní a poslouží jako podklad k empirické části diplomové práce. První strana patřila dotazníku, strany 2–4 byly testové. Konec obsahoval poděkování za spolupráci. Data z dotazníků a testů byla sbírána v říjnu a listopadu roku 2022.

Pro výzkumné šetření byla použita pedagogická metoda testu. Test je „*zkouška, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování*“ (Michalička, 1969, s. 92, in Skalková, 1983, s. 100) Test obsahoval otázky vždy s uzavřenými odpověďmi. Šest otázek bylo výběrových ze dvou možných odpovědí, a jedna otázka se skládala z deseti charakteristik, které měly na výběr vždy jednu ze dvou možností. Jedna otázka byla výběrová ze tří možných odpovědí a pět otázek bylo výběrových ze čtyř možných odpovědí. Plné znění testu (i včetně úvodního dotazníku) je uvedeno v přílohách této práce. Vzhledem k podtématu diplomové práce směřovaly testové otázky na úroveň mediální gramotnosti v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení.

Test obsahuje celkem 13 otázek (v online verzi na webu [survio.com](https://www.surveio.com)<sup>10</sup> jde o otázky pod čísly 5 až 17). Přidělení bodů je následné:

---

<sup>10</sup> <https://www.surveio.com/survey/d/D9G9L5M9H3L100I8Y>

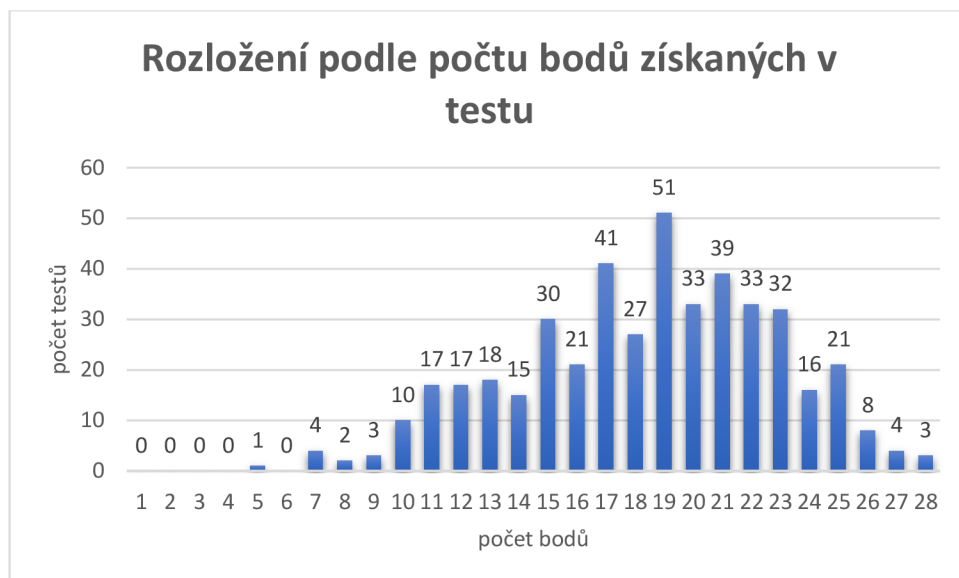
<b>Číslo otázky:</b>	<b>Maximální počet bodů:</b>
5	1
6	1
7	1
8	1
9	2
10	1
11	1
12	10
13	2
14	2
15	2
16	2
17	2
<b>CELKEM:</b>	<b>28 bodů</b>

*Tabulka 2 Body otázek testu (Vlastní zpracování)*

Metoda testu byla kombinována s dotazníkem. Jde o způsob získávání odpovědí na otázky (Gavora, 2010, s. 121). Pomocí dotazníku byly zjištěny od studentů následující údaje:

- Dosažené vzdělání rodičů.
- Množství času, které děti tráví se svými rodiči.
- Míra, v jaké se děti věnují vybraným médiím (TV, rádio/rozhlas, denní tisk + noviny, časopisy, knihy, sociální sítě, zpravodajství).

Při analýze dat byl využit program Excel, ve kterém došlo k základnímu rozřídění získaných dat. Jak již bylo popsáno výše, sešlo se 446 získaných dat ze sedmi institucí. Následující tabulka uvádí rozložení četností jednotlivých získaných bodů. V testu bylo možné získat 0 až 28 bodů.

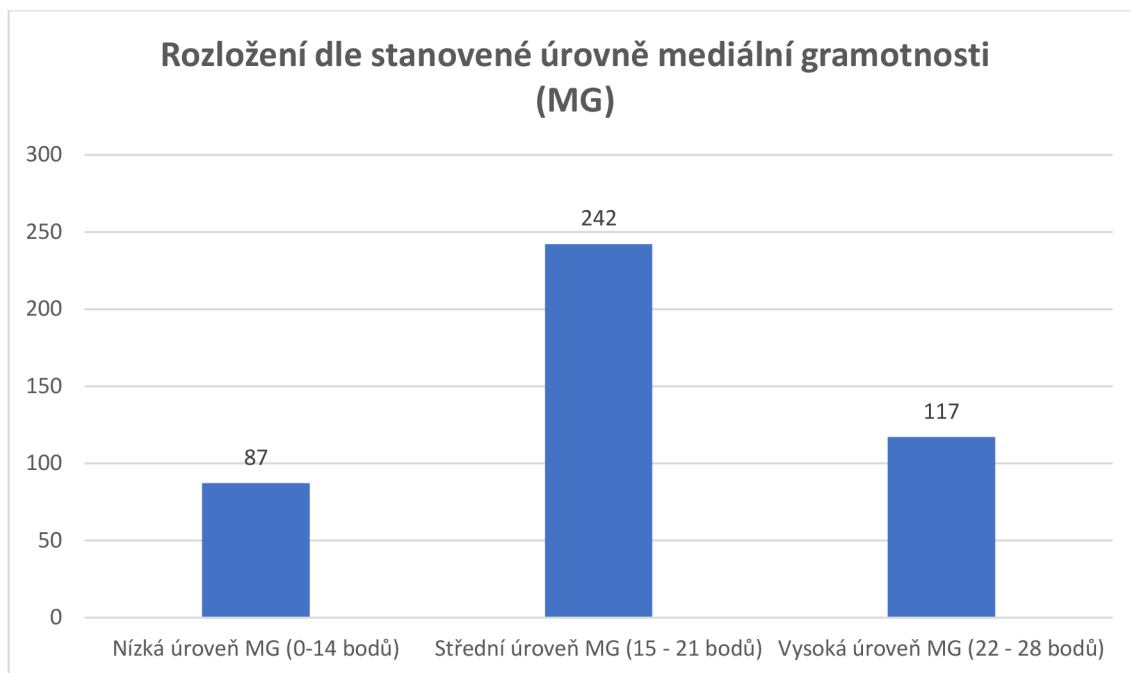


Graf 13 Rozložení podle počtu bodů získaných v testu (Vlastní zpracování)

Pro roztřídění dat a vyhodnocení odpovědí byly výzkumníkem stanoveny tyto hranice pro dosaženou úroveň mediální gramotnosti ve sledované oblasti dle získaných bodů:

- nízká úroveň mediální gramotnosti: 0 – 14 bodů
- střední úroveň mediální gramotnosti: 15 – 21 bodů
- vysoká úroveň mediální gramotnosti: 22 – 28 bodů

Do nízké úrovně se zařadilo 87 odpovědí, do střední 242 odpovědí a do vysoké 117 odpovědí. Graficky zpracováno:



*Graf 14 Rozložení dle stanovené úrovně MG (Vlastní zpracování)*

Pro statistické testování hypotéz byl zvolen test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Tento statistický test významnosti se užívá pro ověření závislosti mezi dvěma jevy. Tato metoda je častá pro zpracování dat získaných metodou dotazníku. (Chráška, 2006, s. 91)

Statistické testování vyžaduje formulování nulové a alternativní hypotézy. Pakliže dojde k odmítnutí nulové hypotézy ( $H_0$ ), lze připustit platnost alternativní hypotézy ( $H_A$ ). Testování významnosti se provádí na takzvané hladině významnosti. Tento výzkum ji stanovuje dvojí: hladinu významnosti 0,05 a také přísnější na hladině významnosti 0,01. Jedná se o míru rizika (odchylku), že došlo k neoprávněnému odmítnutí nulové hypotézy ( $H_0$ ) a připuštění platnosti hypotézy alternativní ( $H_A$ ). Čím nižší je hladina chyby, tím jistější je, že lze přijmout  $H_A$ . Výsledky získané měřeními se zapisují do kontingenční tabulky. Kontingenční tabulka se sestavuje dvojí: ta obsahující naměřené hodnoty a ta, která obsahuje očekávané četnosti. Očekávané četnosti jsou takové hodnoty, které odpovídají platnosti nulové hypotézy.

Očekávané četnosti se pro jednotlivá pole kontingenční tabulky vypočítávají podle vzorce  $O_{ij} = \frac{\sum r_i * \sum s_j}{n}$ .  $O_{ij}$  je očekávaná hodnota pro příslušné pole ( $r$  je řádek,  $s$  je sloupec),  $r_i$  je příslušné pole příslušného řádku,  $s_j$  je příslušné pole příslušného sloupce,

n je celková četnost. Jde o to, že se vždy marginální (okrajové) četnosti pro řádek a sloupec násobí mezi sebou, a dělí celkovou četností (n).

Pro každé pole kontingenční tabulky se dále počítá takzvané testové kritérium  $\chi^2$ . Vypočtená hodnota  $\chi^2$  ukazuje, jaký je rozdíl mezi naměřenými hodnotami ve skutečnosti a nulovou hypotézou, tedy očekávanými hodnotami. Testové kritérium  $\chi^2$  se počítá pro každé pole kontingenční tabulky. Suma hodnot je pak pro celou tabulku. Počítáme podle vzorce:  $\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$ , kde P jsou naměřené hodnoty a O jsou očekávané hodnoty.

Dále je pro posouzení testového kritéria  $\chi^2$  potřeba určit takzvané stupně volnosti. Jejich počet se určuje podle vzorce:  $f = (r - 1) * (s - 1)$ , kde r je počet řádků v tabulce a s počet sloupců. Tedy počet stupňů volnosti se spočítá jako počet řádků mínus jedna krát počet sloupců mínus jedna. Jedná se o počet hodnot, které lze v naměřených datech libovolně zaměnit tak, aby při úpravách pomocí zbylých dat byla zachována celková charakteristika souboru.

Pro takto vypočítané stupně volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti lze vypočítat kritickou hodnotu testového kritéria  $\chi^2$ . V programu Excel lze pro výpočet využít funkce CHISQ.INV.RT a to při dodání zvolené hladiny významnosti a dodání počtu stupňů volnosti. Pakliže bude zjištěná hodnota  $\chi^2$  větší než kritická (anebo alespoň rovna kritické), odmítáme nulovou hypotézu ( $H_0$ ) a připouštíme hypotézu alternativní ( $H_A$ ). (Chráška, 2006)

Pro interpretaci výsledků kontingenční tabulky bylo zvoleno sestavení takzvaného znaménkového schématu pro kontingenční tabulku. U hypotéz, u kterých došlo k přípuštění alternativní hypotézy a tedy zjištění, že mezi hodnotami existují statisticky významné souvislosti, pomáhá znaménkové schéma určit ta místa, kde se vztah projevuje, a také míru, s jakou se vztah projevuje. Významnost rozdílů mezi hodnotami v polích kontingenční tabulky s pozorovanými četnostmi a hodnotami v polích kontingenční tabulky s očekávanými četnostmi, je testováno pomocí testového kritéria z-skóre. Toto testové kritérium lze spočítat podle vzorce:

$$z = \frac{P\% - O\%}{\sqrt{O\% * (100 - O\%)}} * \sqrt{n}$$

kde  $P\%$  a  $O\%$  jsou pozorované (P) a očekávané (O) četnosti pro daná pole vyjádřená v procentech z celkové četnosti, a n je celková četnost. (Chráška, 2014, s. 49)

Takto vypočítané hodnoty ukazují pro každé pole kontingenční tabulky velikost rozdílu mezi naměřenými (P) a očekávanými hodnotami (O). Rozdíly ve znaménkovém schématu mohou nabývat kladných i záporných hodnot. Chráska (2014, s. 50-51) uvádí (podle hladiny významnosti 0,05 nebo 0,01) intervaly pro z-skóre následně:

Vypočítaná hodnota z (v intervalu)	Označení schématu	Významnost rozdílu P-O
$(-\infty ; -2,58 >$	--	0,01
$(-2,58 ; -1,96 >$	-	0,05
$(-1,96 ; 1,96 )$	0	nevýznamný
$< 1,96 ; 2,58 )$	+	0,05
$< 2,58 ; \infty )$	++	0,01

Tabulka 3 Znaménkové schéma z-skóre (Vlastní zpracování)

Jednotlivá označení pak mohou nabývat těchto významů:

Označení schématu	Význam znaménkového značení
--	Naměřená četnost (P) je významně nižší než očekávaná četnost (O), rozdíl je výrazný.
-	Naměřená četnost (P) je významně nižší než očekávaná četnost (O).
0	Mezi naměřenou četností a četností očekávanou není statisticky významný rozdíl.
+	Naměřená četnost (P) je významně vyšší než očekávaná četnost (O).
++	Naměřená četnost (P) je významně vyšší než očekávaná četnost (O), rozdíl je výrazný.

Tabulka 4 Význam znaménkového značení (Vlastní zpracování)



## 4.5 Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření

### Hypotéza č. 1

Hypotéza č. 1 zněla následovně: Ve výsledcích testů dětí, které mají rodiče s vyšším dosaženým vzděláním (alespoň jeden z rodičů má VŠ/VOŠ), jsou statisticky významné rozdíly, oproti výsledkům testů dětí, jejichž rodiče mají nižší dosažené vzdělání.

- $H_0$ : Mezi výsledky testů dětí a výší dosaženého vzdělání jejich rodičů neexistuje statisticky významná souvislost.
- $H_A$ : Mezi výsledky testů dětí a výší dosaženého vzdělání jejich rodičů existuje statisticky významná souvislost.

Z původních 446 dat byla vymazána ta, která obsahovala dvojí odpověď (u matky i u otce) „nevím“.

Kontingenční tabulka s naměřenými hodnotami: (V řádcích: N = nízká úroveň mediální gramotnosti, S = střední úroveň mediální gramotnosti, V = vysoká míra mediální gramotnosti. Ve sloupcích: N = nižší dosažené vzdělání rodičů, V = vyšší dosažené vzdělání rodičů.)

Počet z úroveň MG	Popisky sloupců		Celkový součet
	N	V	
Popisky řádků			
N	29	36	65
S	56	161	217
V	19	93	112
<b>Celkový součet</b>	<b>104</b>	<b>290</b>	<b>394</b>

Tabulka 5 Kontingenční tabulka naměřených hodnot  $H_1$  (Vlastní zpracování)

Kontingenční tabulka obsahující očekávané hodnoty:

Počet z úroveň MG	Popisky sloupců		Celkový součet
	N	V	
Popisky řádků			
N	17,16	47,84	65
S	57,28	159,72	217
V	29,56	82,44	112
<b>Celkový součet</b>	<b>104</b>	<b>290</b>	<b>394</b>

Tabulka 6 Kontingenční tabulka očekávaných hodnot  $H_1$  (Vlastní zpracování)

- výsledek testu chí-kvadrát: 16,27
- stupně volnosti: 2
- kritická hodnota pro 0,05: 5,99
- kritická hodnota pro 0,01: 9,21
- závěr pro 0,05: HA
- závěr pro 0,01: HA

Testové kritérium  $\chi^2$  je 16,27. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 pro stupně volnosti 2 je 5,99. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,01 pro stupně volnosti 2 je 9,21. Pro obě hladiny významnosti je hodnota testového kritéria  $\chi^2$  vyšší než kritická hodnota. Proto byla odmítnuta nulová hypotéza ( $H_0$ ) a připuštěna hypotéza alternativní ( $H_A$ ).

V hypotéze č. 1 došlo k potvrzení alternativní hypotézy: Mezi výsledky testů dětí a výši dosaženého vzdělání jejich rodičů existuje statisticky významná souvislost.

Pro zjištění těsnosti vztahu mezi naměřenými a očekávanými hodnotami jsou sestaveny tyto hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku:

Úroveň MG u dětí	Dosažené vzdělání rodičů:	
	nízká úroveň	vysoká úroveň
nízká	2,92	-1,83
střední	-0,18	0,13
vysoká	-2,02	1,31

Tabulka 7 Z-skóre  $H_1$  (Vlastní zpracování)

Z toho plynoucí znaménkové schéma:

Úroveň MG u dětí	Dosažené vzdělání rodičů:	
	nízká úroveň	vysoká úroveň
nízká	++	0
střední	0	0
vysoká	-	0

Tabulka 8 Znaménkové schéma  $H_1$  (Vlastní zpracování)

Pro zjištěnou statisticky významnou souvislost lze stanovit tyto dva výroky:

- Naměřená četnost dětí s nízkou úrovní mediální gramotnosti, které mají zároveň rodiče s nízkým dosaženým vzděláním, byla výrazně vyšší než četnost očekávaná. Rozdíl je výrazný, a to na hladině významnosti 0,01.

- Naměřená četnost dětí s vysokou úrovní mediální gramotnosti, které mají zároveň rodiče s nízkým dosaženým vzděláním, byla nižší oproti očekávané. Na hladině významnosti 0,05.

Ve zbylých oblastech je významnosti rozdílů (mezi naměřenými a očekávanými hodnotami) z-skóre přiřazena nula. V těchto případech je rozdíl statisticky nevýznamný.

## Hypotéza č. 2

Hypotéza č. 2 zněla následovně: Ve výsledcích testů dětí, které tráví se svými rodiči více času (velký a střední zájem), jsou statisticky významné rozdíly oproti výsledkům testů dětí, které se svými rodiči tráví času méně (malý a nulový zájem).

- $H_0$ : Mezi výsledky testů dětí a množstvím stráveného času s jejich rodiči neexistuje statisticky významná souvislost.
- $H_A$ : Mezi výsledky testů dětí a množstvím stráveného času s jejich rodiči existuje statisticky významná souvislost.

Kontingenční tabulka s naměřenými hodnotami:

Počet z úroveň MG	Popisky sloupců		Celkový součet
	N	V	
Popisky řádků			
N	22	65	87
S	44	198	242
V	15	102	117
<b>Celkový součet</b>	<b>81</b>	<b>365</b>	<b>446</b>

Tabulka 9 Kontingenční tabulka naměřených hodnot  $H_2$  (Vlastní zpracování)

Kontingenční tabulka s očekávanými hodnotami:

Počet z úroveň MG	Popisky sloupců		Celkový součet
	N	V	
Popisky řádků			
N	15,80	71,20	87
S	43,95	198,05	242
V	21,25	95,75	117
<b>Celkový součet</b>	<b>81</b>	<b>365</b>	<b>446</b>

Tabulka 10 Kontingenční tabulka očekávaných hodnot  $H_2$  (Vlastní zpracování)

- výsledek testu chí-kvadrát: 5,22
- stupně volnosti: 2
- kritická hodnota pro 0,05: 5,99
- kritická hodnota pro 0,01: 9,21
- závěr pro 0,05:  $H_0$
- závěr pro 0,01:  $H_0$

Testové kritérium  $\chi^2$  je 5,22. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 pro stupně volnosti 2 je 5,99. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,01 pro stupně volnosti 2 je 9,21. Pro obě hladiny významnosti je hodnota testového kritéria  $\chi^2$  nižší než kritická hodnota. Proto byla přijata nulová hypotéza ( $H_0$ ).

V hypotéze č. 2 došlo k potvrzení nulové hypotézy: Mezi výsledky testů dětí a množství stráveného času s jejich rodiči neexistuje statisticky významná souvislost.

### Hypotéza č. 3

Hypotéza č. 3 má následné znění: Ve výsledcích testů u dětí, které ve vyšší míře čtou, bude statisticky významný rozdíl oproti výsledkům testů u dětí, které se o četbu zajímají méně.

- $H_0$ : Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich četby neexistuje statisticky významná souvislost.
- $H_A$ : Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich četby existuje statisticky významná souvislost.

Kontingenční tabulka s naměřenými hodnotami: (1 = několikrát denně, 2 = 1x denně, 3 = několikrát týdně, 4 = 1x týdně, 5 = několikrát za měsíc, 6 = 1x za měsíc, 7 = méně často, 8 = vůbec)

Počet z četnost - knihy	Popisky sloupců								Celkový
Popisky řádků	1	2	3	4	5	6	7	8	součet
N	7	6	3	3	4	7	22	35	87
S	42	28	56	11	28	25	26	26	242
V	22	17	31	7	12	10	10	8	117
<b>Celkový součet</b>	<b>71</b>	<b>51</b>	<b>90</b>	<b>21</b>	<b>44</b>	<b>42</b>	<b>58</b>	<b>69</b>	<b>446</b>

Tabulka 11 Kontingenční tabulka naměřených hodnot  $H_3$  (Vlastní zpracování)

Kontingenční tabulka s očekávanými hodnotami:

Počet z četnost - knihy	Popisky sloupců								Celkový
Popisky řádků	1	2	3	4	5	6	7	8	součet
N	13,85	9,95	17,56	4,10	8,58	8,19	11,31	13,46	87
S	38,52	27,67	48,83	11,39	23,87	22,79	31,47	37,44	242
V	18,63	13,38	23,61	5,51	11,54	11,02	15,22	18,10	117
<b>Celkový součet</b>	<b>71</b>	<b>51</b>	<b>90</b>	<b>21</b>	<b>44</b>	<b>42</b>	<b>58</b>	<b>69</b>	<b>446</b>

Tabulka 12 Kontingenční tabulka očekávaných hodnot  $H_3$  (Vlastní zpracování)

- výsledek testu chí-kvadrát: 83,10
- stupně volnosti: 14
- kritická hodnota pro 0,05: 23,68
- kritická hodnota pro 0,01: 29,14

- závěr pro 0,05: HA
- závěr pro 0,01: HA

Testové kritérium  $\chi^2$  je 80,10. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 pro 14 stupňů volnosti je 23,68. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,01 pro 14 stupňů volnosti je 29,14. Pro obě hladiny významnosti je hodnota testového kritéria  $\chi^2$  vyšší než kritická hodnota. Proto byla odmítnuta nulová hypotéza ( $H_0$ ) a připuštěna hypotéza alternativní ( $H_A$ ).

V hypotéze č. 3 došlo k potvrzení alternativní hypotézy: Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich četby existuje statisticky významná souvislost.

Pro zjištění těsnosti vztahu mezi naměřenými a očekávanými hodnotami jsou sestaveny tyto hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku:

	Míra četby:							
Úroveň MG:	1	2	3	4	5	6	7	8
nízká	-1,87	-1,27	-3,54	-0,54	-1,58	-0,42	3,22	5,96
střední	0,59	0,06	1,09	-0,12	0,87	0,48	-1,01	-1,95
vysoká	0,80	1,01	1,56	0,64	0,14	-0,31	-1,36	-2,42

Tabulka 13 Z-skóre H3 (Vlastní zpracování)

Z toho plynoucí znaménkové schéma:

	Míra četby:							
Úroveň MG:	1	2	3	4	5	6	7	8
nízká	0	0	--	0	0	0	++	++
střední	0	0	0	0	0	0	0	0
vysoká	0	0	0	0	0	0	0	-

Tabulka 14 Znaménkové schéma H3 (Vlastní zpracování)

Pro zjištěnou statisticky významnou souvislost lze stanovit tyto tři výroky:

- Naměřená četnost těch dětí, které čtou několikrát týdně (kategorie 3) a mají nízkou úroveň mediální gramotnosti je výrazně nižší než četnost očekávaná. Rozdíl je výrazný, na hladině významnosti 0,01.

- Naměřená četnost dětí s nízkou úrovní mediální gramotnost, které současně čtou méně často než 1x za měsíc (kategorie 7) je výrazně vyšší než četnost očekávaná. Rozdíl je výrazný, na hladině významnosti 0,01.
- Naměřená četnost dětí s nízkou úrovní mediální gramotnost, které současně nečtou vůbec (kategorie 8) je výrazně vyšší než četnost očekávaná. Rozdíl je výrazný, na hladině významnosti 0,01.

Ve zbylých oblastech je významnosti rozdílu (mezi naměřenými a očekávanými hodnotami) z-skóre přiřazena nula. V těchto případech je rozdíl statisticky nevýznamný.



#### **Hypotéza č. 4**

Hypotéza č. 4 má následující znění: Ve výsledcích testů u dětí, které se ve vyšší míře (několikrát denně, 1x denně, několikrát týdně, 1x týdně) zajímají o aktuální dění (v testu jde o kolonky „zpravodajství a denní tisk + noviny, a to jak v tištěné, tak elektronické podobě) bude statisticky významný rozdíl oproti výsledkům testů u dětí, které se o aktuální dění zajímají méně (několikrát za měsíc, 1x za měsíc, méně často, vůbec).

- $H_0$ : Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich zájmu o zpravodajství neexistuje statisticky významná souvislost.
- $H_A$ : Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich zájmu o zpravodajství existuje statisticky významná souvislost.

Byly hodnoceny tři kategorie: zpravodajství a denní tisk + noviny, a to jak v tištěné, tak elektronické podobě. Respondenti u každé kategorie označili míru, se kterou dané médium užívají, dle následného: 1b = několikrát denně, 2b = 1x denně, 3b = několikrát týdně, 4b = 1x týdně, 5b = několikrát za měsíc, 6b = 1x za měsíc, 7b = méně často, 8b = vůbec. Body z každé z těchto tří kategorií byly sečteny (max. 24) a posloužily k ohodnocení míry zájmu. Jako „nižší míra užívání“ bylo stanoveno to, když se respondent věnoval aktuálnímu dění (dle zmíněných tří kategorií) s méně než 12 body. Tedy pokud měl za tyto 3 kategorie souhrnně 3 – 12 bodů, je označen za uživatele s „nižší mírou“ užívání – N. Pokud užíval vybraná média v součtu v 13 a více bodech, je označen za uživatele s „vyšší mírou“ užívání – V.

Kontingenční tabulka s naměřenými hodnotami:

Počet z V/N:	Popisky sloupců		Celkový součet
Popisky řádků	N	V	
N	78	9	87
S	224	18	242
V	110	7	117
<b>Celkový součet</b>	<b>412</b>	<b>34</b>	<b>446</b>

Tabulka 15 Kontingenční tabulka naměřených hodnot H4 (Vlastní zpracování)

Kontingenční tabulka s očekávanými hodnotami:

Počet z V/N:	Popisky sloupců		Celkový součet
	N	V	
Popisky řádků			
N	80,37	6,63	87
S	223,55	18,45	242
V	108,08	8,92	117
<b>Celkový součet</b>	<b>412</b>	<b>34</b>	<b>446</b>

Tabulka 16 Kontingenční tabulka očekávaných hodnot H4 (Vlastní zpracování)

- výsledek testu chí-kvadrát: 1,37
- stupně volnosti: 2
- kritická hodnota pro 0,05: 5,99
- kritická hodnota pro 0,01: 9,21
- závěr pro 0,05: H0
- závěr pro 0,01: H0

Testové kritérium  $\chi^2$  je 1,37. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 pro stupně volnosti 2 je 5,99. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,01 pro stupně volnosti 2 je 9,21. Pro obě hladiny významnosti je hodnota testového kritéria  $\chi^2$  nižší než kritická hodnota. Proto byla přijata nulová hypotéza ( $H_0$ ).

V hypotéze č. 4 došlo k potvrzení nulové hypotézy: Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich zájmu o zpravodajství neexistuje statisticky významná souvislost.

### Hypotéza č. 5

Hypotéza č. 5 má následné znění: Ve výsledcích testů u dětí, které ve vyšší míře sledují sociální síť, bude statisticky významný rozdíl oproti výsledkům testů dětí, které sociální síť sledují méně.

- $H_0$ : Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich sledování sociálních sítí neexistuje statisticky významná souvislost.
- $H_A$ : Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich sledování sociálních sítí existuje statisticky významná souvislost.

Kontingenční tabulka s naměřenými hodnotami: (1 = několikrát denně, 2 = 1x denně, 3 = několikrát týdně, 4 = 1x týdně, 5 = několikrát za měsíc, 6 = 1x za měsíc, 7 = méně často, 8 = vůbec)

Počet z četnost - soc. síť	Popisky sloupců								
Popisky řádků	1	2	3	4	5	6	7	8	Celkový součet
N	72	4	3		2	1	3	2	87
S	178	24	16	4	9	3	2	6	242
V	84	16	9		2		1	5	117
<b>Celkový součet</b>	<b>334</b>	<b>44</b>	<b>28</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>446</b>

Tabulka 17 Kontingenční tabulka naměřených hodnot  $H_5$  (Vlastní zpracování)

Kontingenční tabulka s očekávanými hodnotami:

Počet z četnost - soc. síť	Popisky sloupců								
Popisky řádků	1	2	3	4	5	6	7	8	Celkový součet
N	65,15	8,58	5,46	0,78	2,54	0,78	1,17	2,54	87
S	181,23	23,87	15,19	2,17	7,05	2,17	3,26	7,05	242
V	87,62	11,54	7,35	1,05	3,41	1,05	1,57	3,41	117
<b>Celkový součet</b>	<b>334</b>	<b>44</b>	<b>28</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>446</b>

Tabulka 18 Kontingenční tabulka očekávaných hodnot  $H_5$  (Vlastní zpracování)

- výsledek testu chí-kvadrát: 17,22
- stupně volnosti: 14
- kritická hodnota pro 0,05: 23,68

- kritická hodnota pro 0,01: 29,14
- závěr pro 0,05: H0
- závěr pro 0,01: H0

Testové kritérium  $\chi^2$  je 17,22. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 pro 14 stupňů volnosti je 23,68. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,01 pro 14 stupňů volnosti je 29,14. Pro obě hladiny významnosti je hodnota testového kritéria  $\chi^2$  nižší než kritická hodnota. Proto byla přijata nulová hypotéza ( $H_0$ ).

V hypotéze č. 5 došlo k potvrzení nulové hypotézy: Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich sledování sociálních sítí neexistuje statisticky významná souvislost.

### Hypotéza č. 6

Hypotéza č. 6 má toto znění: Ve výsledcích testů dětí, které navštěvují gymnázium, bude statisticky významný rozdíl oproti výsledkům testů dětí navštěvujících základní školu.

- $H_0$ : Mezi výsledky testů a typem školy, na které dítě studuje, neexistuje statisticky významná souvislost.
- $H_A$ : Mezi výsledky testů a typem školy, na které dítě studuje, existuje statisticky významná souvislost.

Kontingenční tabulka s naměřenými hodnotami:

Počet z úroveň MG	Popisky sloupců		Celkový součet	
Popisky řádků	G	ZŠ		
N		5	82	87
S		105	137	242
V		82	35	117
<b>Celkový součet</b>		<b>192</b>	<b>254</b>	<b>446</b>

Tabulka 19 Kontingenční tabulka naměřených hodnot  $H_6$  (Vlastní zpracování)

Kontingenční tabulka s očekávanými hodnotami:

Počet z úroveň MG	Popisky sloupců		Celkový součet	
Popisky řádků	G	ZŠ		
N		37,45	49,55	87
S		104,18	137,82	242
V		50,37	66,63	117
<b>Celkový součet</b>		<b>192</b>	<b>254</b>	<b>446</b>

Tabulka 20 Kontingenční tabulka naměřených hodnot  $H_6$  (Vlastní zpracování)

- výsledek testu chí-kvadrát: 84,27
- stupně volnosti: 2
- kritická hodnota pro 0,05: 5,99
- kritická hodnota pro 0,01: 9,21
- závěr pro 0,05:  $H_A$
- závěr pro 0,01:  $H_A$

Testové kritérium  $\chi^2$  je 84,27. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 pro stupně volnosti 2 je 5,99. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,01 pro stupně volnosti 2 je 9,21. Pro obě hladiny významnosti je hodnota testového kritéria  $\chi^2$  vyšší než kritická hodnota. Proto byla odmítnuta nulová hypotéza ( $H_0$ ) a připuštěna hypotéza alternativní ( $H_A$ ).

V hypotéze č. 6 došlo k potvrzení alternativní hypotézy: Mezi výsledky testů a typem školy, na které dítě studuje, existuje statisticky významná souvislost.

Pro zjištění těsnosti vztahu mezi naměřenými a očekávanými hodnotami jsou sestaveny tyto hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku:

Úroveň MG:	Typ školy:	
	G	ZŠ
nízká	-5,54	4,89
střední	0,09	-0,08
vysoká	4,73	-4,20

Tabulka 21 Z-skóre H6 (Vlastní zpracování)

Z toho plynoucí znaménkové schéma:

Úroveň MG:	Typ školy:	
	G	ZŠ
nízká	--	++
střední	0	0
vysoká	++	--

Tabulka 22 Znaménkové schéma H6 (Vlastní zpracování)

Pro zjištěnou statisticky významnou souvislost lze stanovit tyto čtyři výroky:

- Naměřená četnost dětí s nízkou úrovní mediální gramotnosti, a které současně navštěvují gymnázium, je výrazně nižší oproti očekávané četnosti. Rozdíl je výrazný, na hladině významnosti 0,01.
- Naměřená četnost dětí s vysokou úrovní mediální gramotnosti, a které současně navštěvují gymnázium, je výrazně vyšší oproti očekávané četnosti. Rozdíl je výrazný, na hladině významnosti 0,01.
- Naměřená četnost dětí s nízkou úrovní mediální gramotnosti, a které současně navštěvují základní školu, je výrazně vyšší oproti očekávané četnosti. Rozdíl je výrazný, na hladině významnosti 0,01.

- Naměřená četnost dětí s vysokou úrovní mediální gramotnosti, a které současně navštěvují základní školu, je výrazně nižší oproti očekávané četnosti. Rozdíl je výrazný, na hladině významnosti 0,01.

Ve zbylých oblastech je významnosti rozdílů (mezi naměřenými a očekávanými hodnotami) z-skóre přiřazena nula. V těchto případech je rozdíl statisticky nevýznamný.

### Hypotéza č. 7

Hypotéza č. 7 má následné znění: Ve výsledcích testů dětí, které studují na škole ve městě, bude statisticky významný rozdíl oproti výsledkům testů dětí navštěvujících školu na venkově.

- $H_0$ : Mezi výsledky testů a lokalizací školy (město / venkov) neexistuje statisticky významná souvislost.
- $H_A$ : Mezi výsledky testů a lokalizací školy (město / venkov) existuje statisticky významná souvislost.

Kontingenční tabulka s naměřenými hodnotami:

Počet z úroveň MG	Popisky sloupců		Celkový součet
Popisky řádků	V	M	
N	18	69	87
S	125	117	242
V	57	60	117
<b>Celkový součet</b>	<b>200</b>	<b>246</b>	<b>446</b>

Tabulka 23 Kontingenční tabulka naměřených hodnot 7 (Vlastní zpracování)

Kontingenční tabulka s očekávanými hodnotami:

Počet z úroveň MG	Popisky sloupců		Celkový součet
Popisky řádků	V	M	
N	39,01	47,99	87
S	108,52	133,48	242
V	52,47	64,53	117
<b>Celkový součet</b>	<b>200</b>	<b>246</b>	<b>446</b>

Tabulka 24 Kontingenční tabulka očekávaných hodnot H7 (Vlastní zpracování)

- výsledek testu chí-kvadrát: 25,77
- stupně volnosti: 2
- kritická hodnota pro 0,05: 5,99
- kritická hodnota pro 0,01: 9,21
- závěr pro 0,05:  $H_A$
- závěr pro 0,01:  $H_A$



Testové kritérium  $\chi^2$  je 25,77. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 pro stupně volnosti 2 je 5,99. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,01 pro stupně volnosti 2 je 9,21. Pro obě hladiny významnosti je hodnota testového kritéria  $\chi^2$  vyšší než kritická hodnota. Proto byla odmítnuta nulová hypotéza ( $H_0$ ) a připuštěna hypotéza alternativní ( $H_A$ ).

V hypotéze č. 7 došlo k potvrzení alternativní hypotézy: Mezi výsledky testů a lokalizací školy (město / venkov) existuje statisticky významná souvislost.

Pro zjištění těsnosti vztahu mezi naměřenými a očekávanými hodnotami jsou sestaveny tyto hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku:

Úroveň MG:	Město vs. venkov:	
	V	M
nízká	-3,52	3,21
střední	1,82	-1,70
vysoká	0,67	-0,61

Tabulka 25 Z-skóre H7 (Vlastní zpracování)

Z toho plynoucí znaménkové schéma:

Úroveň MG:	Město vs. venkov:	
	V	M
nízká	- -	+ +
střední	0	0
vysoká	0	0

Tabulka 26 Znaménkové schéma H7 (Vlastní zpracování)

Pro zjištěnou statisticky významnou souvislost lze stanovit tyto dva výroky:

- Naměřená četnost dětí s nízkou úrovní mediální gramotnosti, a které současně navštěvují školu ve městě, je výrazně nižší oproti očekávané četnosti. Rozdíl je výrazný, na hladině významnosti 0,01.
- Naměřená četnost dětí s nízkou úrovní mediální gramotnosti, a které současně navštěvují školu na venkově, je výrazně vyšší oproti očekávané četnosti. Rozdíl je výrazný, na hladině významnosti 0,01.

Ve zbylých oblastech je významnosti rozdílu (mezi naměřenými a očekávanými hodnotami) z-skóre přiřazena nula. V těchto případech je rozdíl statisticky nevýznamný.

## 4.6 Diskuse výsledků

Test mediální gramotnosti se s ohledem na zaměření diplomové práce (podtitul: Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení) soustředil na testování oblastí, která spadají pod kritické čtení a vnímání testů, a o kterých pojednává teoretická část práce.

Jednotlivé hypotézy tohoto výzkumu byly stanoveny v návaznosti na dosud provedené výzkumy mediální gramotnosti u dětí, provedené v Česku v poslední době. Podrobně se o dosavadních výzkumech zmiňují kapitoly 2.7 Dosavadní výzkum a 4.1 Teoretická východiska.

Hlavním cílem empirické části bylo srovnání znalostí studentů v oblasti médií, konkrétně v testových otázkách cílených na oblast kritického čtení a vnímání mediálních sdělení. To celé s ohledem na sociální pedagogiku. Ta byla ve výzkumu a stanovených hypotézách zastoupena sedmi faktory, které byly pro účely výzkumu vnímány jako vnější vlivy, které mohou být potenciálními determinanty výsledné úrovně mediální gramotnosti u dětí. Dílčí výzkumné otázky byly odvozeny od zmíněných vnějších vlivů na úroveň mediální gramotnosti. Hlavní výzkumná otázka si kladla za cíl:

*Zjistit, zda existují statisticky významné souvislosti mezi úrovní mediální gramotnosti (v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení) dítěte a vnějšími vlivy prostředí a výchovy.*

Platnost hlavní výzkumné otázky lze odvodit z platností jednotlivých dílčích výzkumných otázek, respektive z ověření či odmítnutí platnosti hypotéz. Ze sedmi výzkumných otázek vzešly tyto závěry:

- 1) *Mezi výsledky testů dětí a výší dosaženého vzdělání jejich rodičů **existuje** statisticky významná souvislost.*
- 2) *Mezi výsledky testů dětí a množstvím stráveného času s jejich rodiči **neexistuje** statisticky významná souvislost.*
- 3) *Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich četby **existuje** statisticky významná souvislost.*
- 4) *Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich zájmu o zpravodajství **neexistuje** statisticky významná souvislost.*
- 5) *Mezi výsledky testů dětí a mírou jejich sledování sociálních sítí **neexistuje** statisticky významná souvislost.*

6) *Mezi výsledky testů a typem školy, na kterém dítě studuje, existuje statisticky významná souvislost.*

7) *Mezi výsledky testů a lokalizací školy (město / venkov) existuje statisticky významná souvislost.*

Tedy souvislost výše mediální gramotnosti u dětí byla potvrzena u těchto vnějších vlivů na ně:

- Dosažené vzdělání rodičů
- Zájem dětí o čtení
- Typ školy, kterou dítě navštěvuje
- Lokalizace školy, kterou dítě navštěvuje

Naproti tomu souvislost mezi těmito dvěma proměnnými nebyla prokázána u následujících vnějších vlivů:

- Množství času, které dítě tráví se svými rodiči
- Zájem dětí o dění ve světě (zpravodajství)
- Míra, s kterou děti užívají sociální sítě

Mezi úrovní mediální gramotnosti dítěte a vnějšími vlivy prostředí a výchovy existují statisticky významné souvislosti, a to konkrétně v prostředí, v jakém dítě vyrůstá (podloženo dosaženým vzděláním rodičů), dále také v lokalitě, kde se nachází škola, kterou navštěvuje, v typu školy, které dítě navštěvuje (zda se jedná o gymnázium anebo základní školu) a také zájmem dítěte o četbu jako takovou.

Podívejme se blíže na ty vnější vlivy, u kterých došlo k potvrzení existence statisticky významných rozdílů.

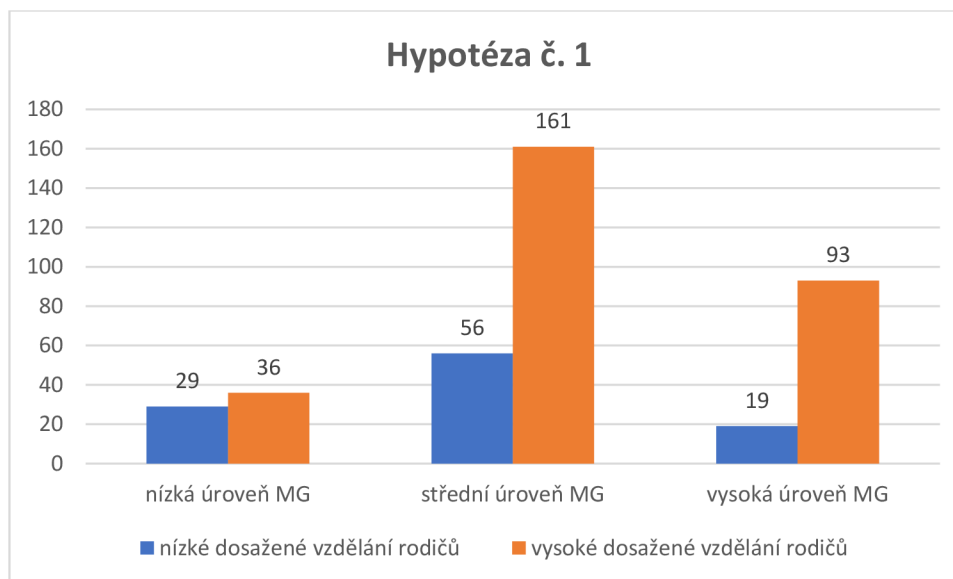
### **K hypotéze číslo 1:**

Hypotéza číslo 1 si kladla za cíl zjistit možnou souvislost mezi úrovní mediální gramotnosti dětí a výší dosaženého vzdělání jejich rodičů. Hypotéza prokázala mezi těmito proměnnými statisticky významnou souvislost. Testování těsnosti vztahu veličin pomocí z-skóre objevilo výrazný rozdíl v hodnotách naměřených u dětí, které měly nízkou úroveň mediální gramotnosti a které mají současně rodiče s nízkým dosaženým vzděláním. Rozdíl byl také u dětí s vysokou úrovní mediální gramotnosti, které mají

současně rodiče s nižším dosaženým vzděláním. Počet takových dětí byl oproti očekávaným hodnotám nižší.

Oproti tomu tam, kde byli rodiče s vyšším dosaženým vzděláním, byly rozdíly mezi četnostmi naměřenými a očekávanými statisticky nevýznamné.

Následující graf ilustruje rozložení naměřených hodnot dle rozřazení do kategorií (úroveň dosaženého vzdělání rodičů a dosažená úroveň mediální gramotnosti u dětí).



Graf 15 Hypotéza č. 1 (Vlastní zpracování)

Tato výzkumná otázka a hypotéza vznikly v souvislosti s výzkumem Mediální gramotnosti z roku 2018<sup>11</sup>, ve kterém bylo jedním ze závěrů tvrzení, že úroveň mediální gramotnosti je přímo úměrná výši dosaženého vzdělání. Jelikož se zmíněný Výzkum zaměřoval na celou populaci, a nejen na děti, a naopak výzkum této práce se zaměřuje jen na žáky, posloužil onen závěr pouze jako inspirace pro vytvoření vlastní hypotézy.

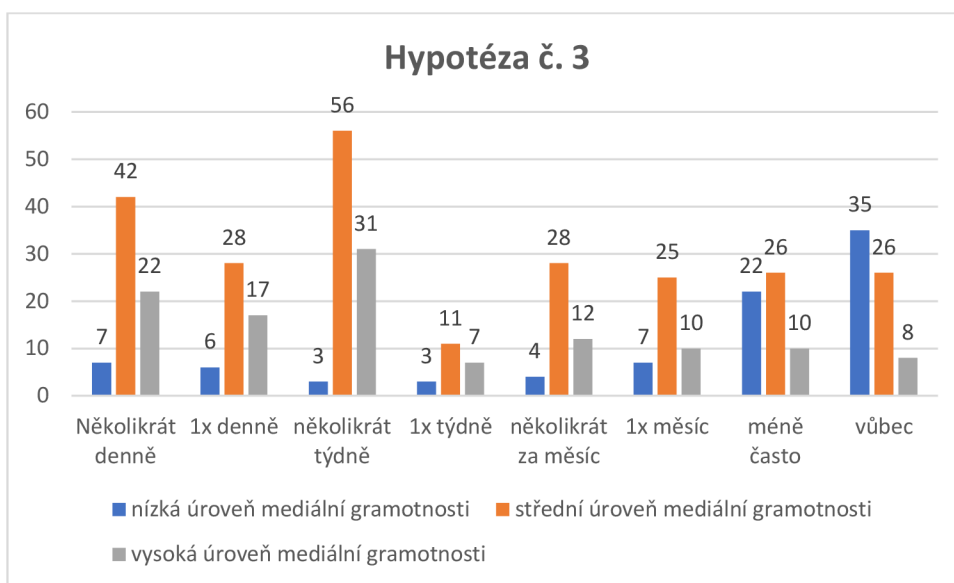
Zajímavé je, že se statistická významnost potvrdila jen u té skupiny dětí, které měly rodiče s nižším dosaženým vzděláním. Závěrem z těchto zjištění může být, že zatímco nižší dosažené vzdělání rodičů může mít vliv na úroveň mediální gramotnosti potomků, vyšší dosažené vzdělání vyšší mediální gramotnost automaticky nezajišťuje. Důvodů, proč tomu tak je, může být mnoho, na další okolnosti se tato studie nezaměřuje. Byť může být pravděpodobné, že vyšší vzdělání rodičů úroveň mediální

<sup>11</sup> Tato práce tuto studii přibližuje v kapitole 2.7 Dosavadní výzkum.

gramotnosti respondentů stimulovalo, nebyla mezi těmito činiteli prokázána přímá souvislost.

### K hypotéze č. 3:

Hypotéza č. 3 si kladla otázku, zda existuje souvislost mezi zájmem dítěte o četbu a úrovní jeho mediální gramotnosti. Podle získaných dat z měření je sestaven graf s četnostmi, v jakých děti s koncovou dosaženou úrovní mediální gramotnosti čtou. Například několikrát denně čte 42 dotázaných dětí se střední úrovní mediální gramotnosti, 22 dětí s vysokou úrovní mediální gramotnosti a „jen“ 7 dětí, které mají nízkou úroveň mediální gramotnosti. Oproti tomu například vůbec nečte 8 dětí s vysokou mediální gramotností, 26 dětí se střední mírou mediální gramotnosti a nejvíce je ve zmíněné kategorii (dětí, které nečtou vůbec) zastoupeno dětí s nízkou úrovní mediální gramotnosti (je jich 35). Grafické znázornění:



Graf 16 Hypotéza č. 3 (Vlastní zpracování)

Tato hypotéza prokázala mezi proměnnými, kterými byla četba knih a dosažená úroveň mediální gramotnosti, statisticky významnou souvislost. Hypotéza č. 3 prokázala souvislost míry, s jakou děti čtou s úrovní jejich mediální gramotnosti v oblasti čtení a vnímání mediálních sdělení. Čím více děti četly, tím lepší měly výsledky testu, a opačně. Ty děti, které četly málo nebo vůbec, měly ve větší míře špatné výsledky testu a dosaženou nízkou mediální gramotnost. S tímto zjištěním jsme

se však nespokojili a prokázali jsme těsnost vztahu veličin statisticky. Testování těsnosti vztahu veličin pomocí takzvaného z-skóre prokázalo výrazný rozdíl ve třech testovaných polích. Významná těsnost vztahu se projevila vždy u dětí s nízkou úrovní dosažené mediální gramotnosti. Konkrétně v kategorii „několikrát týdně“ a „méně než 1x za měsíc“ a „vůbec“. Naměřená četnost těch dětí, které četly několikrát týdně a získaly nízkou úroveň mediální gramotnosti byla výrazně nižší než četnost očekávaná. Naproti tomu četnosti dětí s nízkou mediální gramotností u zbylých dvou zmíněných kategorií (četba knih méně než 1x za měsíc a vůbec) byla výrazně vyšší než četnost očekávaná. V ostatních případech byl rozdíl statisticky nevýznamný.

Zjištění jsou zajímavá především v té oblasti, kde nečtení knih stojí za nízkou dosaženou úrovní mediální gramotnosti. Dalo by se současně usuzovat, že čtení knih pozitivně ovlivňuje, resp. nedostatek četby negativně ovlivňuje mediální gramotnost dětí.

Naproti tomu dětí, které četly několikrát týdně, a měly by mít podle očekávaných hodnot nízkou úroveň mediální gramotnosti, bylo výrazně méně. Z toho vyplývá, že časté (několikrát týdně) čtení knih pozitivně ovlivňuje úroveň mediální gramotnosti (nebo alespoň snižuje riziko dosažení nízké úrovně mediální gramotnosti).

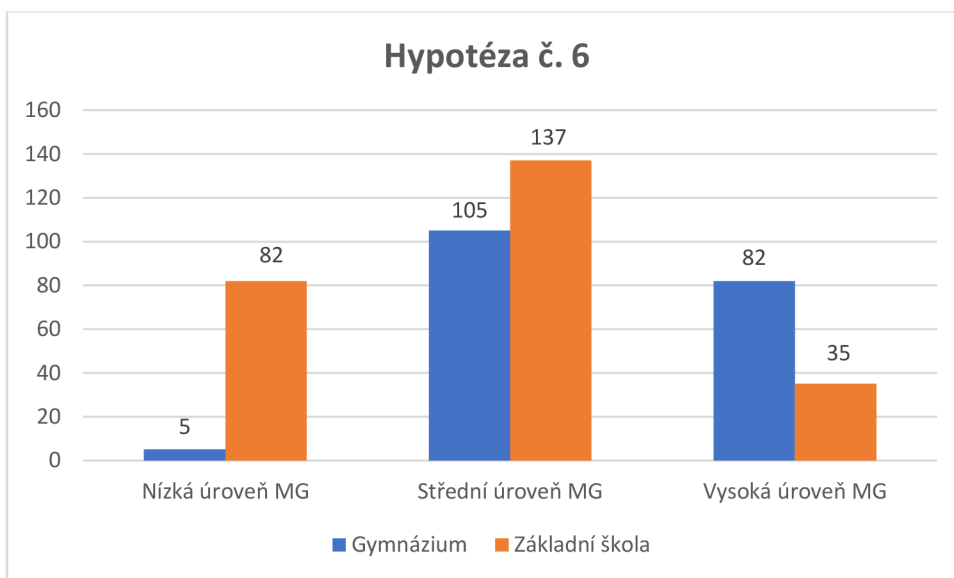
Tato práce ve své teoretické části (v příslušné kapitole 3.3 Čtení) pojednává o čtení a jeho pozitivním vlivu na porozumění čtenému. Výzkum PISA z roku 2018<sup>12</sup>, který krom jiného zkoumal čtenářskou gramotnost patnáctiletých dětí v zemích EU a OECD, mezi výsledky uvádí prokázanou souvislost mezi četností četby a úrovní gramotnosti, a to v oblasti porozumění čtenému, ve schopnosti vystihnout hlavní myšlenku čteného a v porozumění zadání, s jakým text vnikl.

### **K hypotéze č. 6:**

Hypotéza č. 6 zkoumala souvislost mezi dosaženou úrovní mediální gramotnosti a typem školy, kterou dítě navštěvuje. Graf znázorňuje data získaná z měření. Vysokou úroveň mediální gramotnosti získalo 82 žáků navštěvujících nižší stupeň osmiletého gymnázia a 35 žáků navštěvujících 2. stupeň základní školy. Střední úroveň mediální gramotnosti získalo 105 studentů gymnázia a 137 žáků základní školy. Nízkou úroveň mediální gramotnosti získalo 5 studentů gymnázia a 82 žáků základní školy.

---

<sup>12</sup> Tato práce se o něm zmiňuje v kapitole 3.3.1 Čtenářství v rodinném a školním kontextu.



*Graf 17 Hypotéza č. 6 (Vlastní zpracování)*

Tato hypotéza i související výzkumná otázka vznikly v návaznosti na závěry již proběhlých studií mediální gramotnosti na území ČR. Tato práce je zmiňuje v kapitole 2.7 Dosavadní výzkum. Na tomto místě uveďme, že jedním ze závěrů, které vzešly ze Studie z roku 2018<sup>13</sup> je i ten, že úroveň mediální gramotnosti lze odvozovat od dosaženého vzdělání. S dosaženým vzděláním souvisí mnohdy i typ školy. Tato práce se zaměřila na to, zda existují rozdíly mezi výsledky žáků, kteří navštěvují základní školu a těmi, kteří navštěvují nižší stupeň osmiletého gymnázia. Studie z roku 2008<sup>14</sup> mezi svými závěry uvádí, že existuje nerovnost v míře mediální gramotnosti v souvislosti s typem školy.

Ke stejným výsledkům dospěl i náš výzkum. Ten po odmítnutí nulové hypotézy přijal hypotézu alternativní, která připouští, že mezi úrovní dosažené mediální gramotnosti a typem školy, na které dítě studuje, existuje statisticky významná souvislost. S tímto tvrzením jsme se nespokojili a data jsme srovnali pomocí statistické metody s-skóre. Z ní vzešly čtyři oblasti, kde se těsnost vztahu statisticky významně projevila, a to výrazně, ve všech čtyřech případech na hladině významnosti 0,01. Pojďme se podívat nejprve na děti, které studují na nižším stupni osmiletého gymnázia. Je možné říct, že naměřená četnost dětí, které měly nízkou úroveň mediální

<sup>13</sup> Více o tomto výzkumu v kapitole 2.7 Dosavadní výzkum.

<sup>14</sup> tamtéž

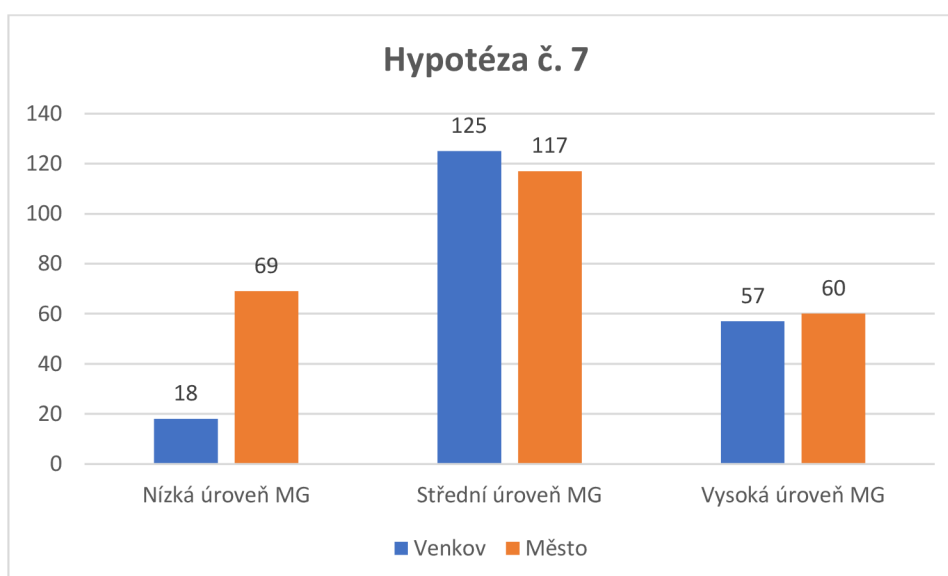


gramotnosti, a které současně navštěvovaly gymnázium, byla výrazně nižší oproti očekávané četnosti. Dále naměřená četnost dětí, které měly vysokou úroveň mediální gramotnosti, a které současně navštěvovaly gymnázium, je výrazně vyšší oproti očekávané četnosti. Výsledky dětí, které navštěvují základní školu, byly ve stejných oblastech (získaná nízká a vysoká úroveň mediální gramotnosti) na tom přesně opačně. Naměřená četnost dětí, které měly nízkou úroveň mediální gramotnosti, a které současně navštěvovaly základní školu, byla výrazně vyšší oproti očekávané četnosti. Současně naměřená četnost dětí, které měly vysokou úroveň mediální gramotnosti, a které současně chodí na základní školu, byla výrazně nižší oproti očekávané četnosti. Ve zbylých oblastech byl rozdíl mezi naměřenými a očekávanými hodnotami statisticky nevýznamný.

Tato zjištění nejsou na základě předpokladů odvozených z již proběhlých studií překvapivá. Zajímavé je, že rozdíly jsou výrazné.

#### **K hypotéze č. 7:**

Hypotéza číslo 7 se dotazovala, zda má na dosaženou úroveň mediální gramotnosti vliv místo, kde se nachází škola, kterou dítě navštěvuje. Pro potřeby výzkumu byly odlišeny školy na území města Brna a školy mimobrněnské.



Graf 18 Hypotéza č. 7 (Vlastní zpracování)

Pro tento případ byla výzkumná otázka a hypotéza nepřímo odvozena od jednoho z výsledků Studie z roku 2008<sup>15</sup>, který konstatoval, že existuje dvojí úroveň mediální gramotnosti: vyšší v Praze a nižší ve zbytku republiky. Tak vznikla inspirace pro porovnávání škol ve velkém městě (Brno) a na malém městě (venkov, mimo Brno). Při potvrzování platnosti hypotéz došlo k odmítnutí platnosti nulové hypotézy a k připsání platnosti alternativní hypotézy, a to té, že mezi získanou úrovní mediální gramotnosti dětí a místem, kde se nachází škola, na které studují, existuje statisticky významná souvislost. S tímto tvrzením jsme se však nespokojili, jelikož jednoznačně neurčuje, v čí prospěch (v prospěch kterého místa lokalizace školy) vypovídá. Data byla srovnána pomocí statistické metody s-skóre. Z ní vzešly dvě oblasti, ve kterých se těsnost vztahu statisticky významně projevila, a to výrazně, v obou případech na hladině významnosti 0,01. Zároveň se v obou případech jednalo o skupinu dětí s nízkou úrovní mediální gramotnosti. V ostatních oblastech byl rozdíl mezi naměřenými a očekávanými hodnotami statisticky nevýznamný. U dětí, které navštěvují školu v Brně bylo zjištěno, že naměřená četnost dětí s nízkou úrovní mediální gramotnosti je výrazně nižší oproti očekávané četnosti. Naproti tomu u mimobrněnských dětí byl zjištěn závěr, že naměřená četnost dětí s nízkou úrovní mediální gramotností je výrazně vyšší oproti četnosti očekávané.

Ačkoliv došlo k potvrzení alternativní hypotézy, a tedy shodnému výsledku s výsledky prezentovanými ve Studii z roku 2008, tj. že úroveň mediální gramotnosti souvisí s lokalizací školy, na které dítě studuje, statistické testování pomocí z-skóre odhalilo opačné zjištění. Výsledkem je, že lépe si vedou ty děti, které navštěvují školu na venkově, oproti těm, které studují v Brně (jedná se v obou případech o ty žáky, kteří získali nízkou úroveň mediální gramotnosti).

Toto zjištění může být ovlivněné nízkým počtem škol, které se výzkumu účastnily. Ze sedmi škol byly v městě Brně zastoupeny čtyři instituce (tři základní školy a jedno gymnázium) a mezi třemi mimobrněnskými vzdělávacími institucemi byla dvě gymnázia a jedna základní škola.

Je možné se také dohadovat o možných příčinách tohoto výsledku. Zajímavým vysvětlením by byl předpoklad, že děti z venkova mají oproti dětem, které studují ve městě takzvaný „selský rozum“. Takové tvrzení by ovšem bylo potřeba ověřit.

---

<sup>15</sup> Blíže v kapitole 2.7 Dosavadní výzkum.

Pravděpodobně se na úrovni mediální gramotnosti dětí podílí více vnějších vlivů, které tato studie nepojala. Rozšiřující studie by se mohla věnovat právě tomuto aspektu a zkoumat, čím je dána prokázaná častější nízká úroveň mediální gramotnosti u dětí, které studují ve městě.

### **K hypotézám č. 2, č. 4 a č. 5**

Zmiňme ještě hypotézy, u kterých došlo k potvrzení platnosti nulové hypotézy, tedy k potvrzení, že mezi zkoumanými jevy neexistuje statisticky významná souvislost.

**Hypotéza č. 2**, která se dotazovala na možný vliv množství času, který děti tráví se svými rodiči, a úroveň jejich mediální gramotnosti, reagovala na dvojí zjištění. Nepřímo na výrok ze Studie z roku 2021<sup>16</sup>, která konstatovala, že na úroveň mediální gramotnosti u dětí má vliv výchovný styl jejich rodičů, a na výrok, že pro děti jsou čím dál více média a digitální technologie součástí života. Čas trávený s médii by ale neměl být náhradou za čas kvalitně strávený s rodinou. Ve výzkumu provedeném pro tuto diplomovou práci však k potvrzení souvislosti těchto dvou proměnných (úroveň mediální gramotnosti a množství času, které dítě tráví se svými rodiči), nedošlo.

**Hypotéza č. 4** zkoumala, zda má na úroveň mediální gramotnosti dítěte vliv to, jak často se zajímá o aktuální dění. Tato hypotéza byla odvozena ze Studie z roku 2021<sup>17</sup> ze které vyplývá, že děti hodnotí sledování zpráv jako nudné. Výzkum této diplomové práce nezkoumal postoj dětí ke zpravodajství. Zkoumal, zda zájem o aktuální dění pozitivně ovlivní výsledek testu. I když tato souvislost nebyla statisticky potvrzena, získaná data jsou zajímavá a nesou informační hodnotu. Vůbec a méně často než 1x za měsíc sleduje zpravodajství asi 60 % dotázaných (přesněji 268 z 446). O denní tisk v tištěné podobě se stejnou měrou zajímá (tedy vůbec nezajímá nebo téměř nezajímá) 387 dotázaných (to je téměř 87 %), zbylých 59 se o denní tisk zajímá více. Vůbec a téměř vůbec se o denní zprávy v elektronické podobě zajímá 268 dotázaných, více se zajímá 178 dotázaných. Vzhledem k tomu, že se úvodní dotaz na větší podrobnosti nedotazoval, nemáme data, o jaké tituly denního tisku a o jaké weby a servery se respondenti zajímají. Možný další výzkum by mohl být zajímavý v tomto ohledu.

---

<sup>16</sup> tamtéž

<sup>17</sup> tamtéž

Hypotéza č. 5 zkoumala úroveň mediální gramotnosti u dětí a to, jak často užívají sociální sítě. Ani v tomto případě nedošlo k statistickému potvrzení souvislosti. Ze zjištěných dat víme, že asi 75 % (přesně 334 respondentů z 446) dětí užívá sociální sítě několikrát denně. K tomu dalších 44 dětí je užívá 1x denně. Další výzkum by se mohl zaměřit na zjišťování toho, jaké sociální sítě děti užívají, a toho, co na nich sledují.

### **Limity výzkumu**

Jak již bylo uvedeno výše, výzkum byl s ohledem na možnosti výzkumníka proveden na 446 respondentech ze 7 institucí v Brně a okolí. Pro základní soubor všech žáků druhého stupně základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií v celé republice není výzkumný vzorek reprezentativní.

Podle zpětné vazby jedné vyučující na základní škole mohla otázka číslo 12 v testu kromě možností „zpravodajství“ a „bulvár“ obsahovat ještě kolonku, ve které by bylo možné zaškrtnout „nerozumím pojmu“ pro případ, kdy žák pojem nezná, a přiřazení k původním dvěma možnostem by jinak bylo náhodné.

## **Závěr**

Diplomová práce „Mediální výchova jako prvek sociální pedagogiky: kritické čtení a vnímání mediálních sdělení“ propojovala problematiku médií s tématem sociální pedagogiky.

Charakteristickými znaky dnešního globalizovaného světa jsou rychlost a propojenost. To jsou přirozeně i atributy médií, které globalizaci zprostředkovávají a stimulují. V době, kdy tato práce vznikala, tak nejenže došlo k přirozené akceleraci odpovídající rovnoměrnému nárůstu významu médií z předchozích let, ale byla umocněna i technologickými výzvami spojenými s mnohdy častou izolací lidí v období pandemie covidu. Nadto si společnost (oproti předchozím letem) prochází obdobím vyrovnávání se s válečným konfliktem na území Evropy, který k sobě váže nejen jeden přidružený problém.

Během psaní diplomové práce se tak ukázalo, že je téma práce navýsost aktuální, neboť kdy jindy mají média větší moc než v době, kdy jsme pro řešení problémů zvyklí docházet „do médií“ (tj. se o ně opírat při mnohé své činnosti). Tato doba byla hmatatelně dotčena dezinformacemi, fake news, potřebou přijímané informace ověřovat, hodnotit, ptát se po jejich původu a po tom, s jakým záměrem a v čí prospěch jsou sdělovány. Jinak řečeno kriticky mediální sdělení vnímat a kriticky je číst.

Práce se zabývala jednotlivými aspekty, které mohou souviset s úrovní mediální gramotnosti žáků druhého stupně základní školy a studentů odpovídajících ročníků osmiletých gymnázií. Hlavním cílem diplomové práce bylo v teoretické rovině popsat mozaiku souvislostí, které vedou k porozumění mediálnímu světu kolem nás. Jelikož je oblast médií široká, tato práce se jimi zabývá v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení, shodně s podtitulem celé práce. Empirická část diplomové práce se zaměřovala na schopnost mládeže absorbovat ve světě médií, sociálních sítí a zrychlujících se technologií informační hodnotu mediálních sdělení. Hlavním cílem empirické části diplomové práce tedy bylo zjistit možnou souvislost mezi přístupy, jakými mládež naplňuje svůj volný čas, společně s vlivem rodiny a prostředí (tyto tři aspekty se staly reprezentanty pro aspekt sociální pedagogiky) a tím, jakou dítě získá úroveň mediální gramotnosti. Ta byla odvozena od počtu bodů, které dítě získalo

z vyplněného testu mediální gramotnosti. Testováno bylo porozumění mediálním sdělením v oblasti kritického čtení.

Kromě testu mediální gramotnosti byly děti dotazovány na další aspekty, které se staly podkladem pro vyhodnocování platnosti hypotéz. Zajímalo nás, které vnější vlivy se podílejí na úrovni mediální gramotnosti dítěte. Potvrzeny byly tyto: nejvyšší dosažené vzdělání u rodičů, zájem dětí o čtení, typ školy a lokalita, kde se škola nachází. Naopak vlivy, u kterých nebyla prokázána statisticky významná souvislost mezi jevy, byly tyto: čas strávený s rodiči, zájem dětí o zpravodajství a sledování sociálních sítí.

Věříme, že případným čtenářům přinese diplomová práce ucelený vhled do tématu, které propojuje téma médií a oblast sociální pedagogiky. Z výsledků empirické části je patrné, že užívání médií ovlivňuje úroveň mediální gramotnosti dítěte. Potvrzen byl vliv čtení na zvyšování mediální gramotnosti dětí. Zde je patrný přesah zjištění do praktické roviny, kdy je možné například čtení aplikovat do aktivit, kterým se dítě v mimoškolních aktivitách věnuje.

## Seznam použité literatury

### Knižní zdroje

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2] BĚLECKÝ, Zdeněk. 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-07-6.
- [3] BURNS, Lynette Sheridan. 2004. *Žurnalistika: praktická příručka pro novináře*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-871-6.
- [4] BURTON, Graeme a Jan JIRÁK. 2001. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister&Principal, 2001. Studium (Barrister&Principal). ISBN 80-85947-67-6.
- [5] ČUŘÍK, Jaroslav. 2014. *Zpravodajské žánry v tištěných a online médiích*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7589-4.
- [6] De ABREU, Belinha. 2019. *Teaching media literacy*. Second edition. Chicago: ALA Neal-Schuman. ISBN 978-0-8389-1721-3.
- [7] DEFLEUR, Melvin L. a Sandra J. BALL-ROKEACH, 1996. *Teorie masové komunikace*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-099-8.
- [8] GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [9] GAZDA, J., V. LIŠKA a B. MAREK. 2019. *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Ilustroval Jiří NOVÁK. Praha: Nakladatelství P3K. ISBN 978-80-87343-88-3.
- [10] GREGOR, Miloš a Petra VEJVODOVÁ. 2018. *Nejlepší kniha o fake news, dezinformacích a manipulacích!!!*. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-1805-4.
- [11] HAGEN, Lutz. 2011. *Informační kvalita a její měření*. In: SCHULZ, Winfried a Irena REIFOVÁ, 2004. *Analýza obsahu mediálních sdělení*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0827-8.
- [12] HRADISKÁ, Elena. 2002. *Zmeny novinárskej profesie na Slovensku a príprava novinárov: uplatnenie absolventov Katedry žurnalistiky FiF UK v súvislosti so zmenami novinárskej profesie po roku 1989*. FFUK a Slovenský Rozhlas, s. 66.
- [13] HRONCOVÁ, J., A. HUDECOVÁ a T. MATULAYOVÁ. 2001. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Vyd. 2. V Banskej Bystrici: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici. ISBN 80-8055-476-5.

- [14] CHATFIELD, Tom. 2018. *Critical thinking: your guide to effective argument, successful analysis & independent study*. London: Sage. ISBN 978-1-4739-4713-9.
- [15] CHRÁSKA, Miroslav. 2006. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, pedagogická fakulta. ISBN 80-244-1367-1.
- [16] CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014. ISBN 978-80-7454-420-0.
- [17] JANDOUREK, Jan. 2016. *Bulvár, nebo kanál? Co je čtení pro masy*. In. OSVALDOVÁ, Barbora a Radim KOPÁČ, ed. 2016. *Co je bulvár, co je bulvarizace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3229-2.
- [18] JEŘÁBEK, Jaroslav a kol. 2005. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, VÚP. ISBN 8087000021.
- [19] JIRÁK, Jan. 2004. *Mediální gramotnost jako kompetence svého druhu*. In DOPITA, M. (ed.). *Výchova k demokratickému občanství a vzájemné toleranci v multikulturní společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 187–194. ISBN 80-244-0952-6.
- [20] JIRÁK, Jan a Barbora KÖPPLOVÁ, 2007. *Média a společnost*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-697-7.
- [21] JIRÁK, Jan a Barbora KÖPPLOVÁ, 2009. *Masová média*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-466-3.
- [22] JIRÁK, Jan a Radim WOLÁK, ed., 2007. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis. ISBN 978-80-86212-58-6.
- [23] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [24] KRAUS, Blahoslav. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [25] KUNCZIK, Michael. 1995. *Základy masové komunikace*. Přeložili KUDRNÁČOVÁ Štěpánka a Milan ŠMÍD. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-134-x.
- [26] McBRIDE, Rob. 1995. *Úvod do kvalitativního výzkumu: Průvodce pro učitele*. Liberec: Technická univerzita Liberec, Pedagogická fakulta. Středisko aplikovaného výzkumu ve školství při katedře anglického jazyka. ISBN 9788070831830.
- [27] MCLUHAN, M. H., I. PŘIBYLOVÁ a M. KREJZA. 2000. *Člověk, média a elektronická kultura: Výbor z díla* (Vyd. 1.). Brno: Jota. ISBN 80-7217-128-3.



- [28] MCQUAIL, Denis. 2002, c1999. *Úvod do teorie masové komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-714-0.
- [29] MCQUAIL, Denis a Peter GOLDING, 2005. *Communication theory & research: an ECJ anthology*. London: SAGE. ISBN 1-4129-1832-4.
- [30] METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. 2008. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-653-6.
- [31] MIČIENKA, Marek a Jan JIRÁK. 2007. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-315-4.
- [32] OSVALDOVÁ, Barbora a Jan HALADA. 2002. *Praktická encyklopedie žurnalistiky*. 2., dopl. vyd. Praha: Libri. ISBN 80-7277-108-6.
- [33] OSVALDOVÁ, Barbora a Radim KOPÁČ, ed. 2016. *Co je bulvár, co je bulvarizace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3229-2.
- [34] PASTOROVÁ, Markéta a Jan JIRÁK. 2015. *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4624-0.
- [35] PRŮCHA, Jan. ed. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [36] REIFOVÁ, Irena. 2004. *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-926-7.
- [37] SIEGLOVÁ, Dagmar. 2019. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2254-7.
- [38] SKALKOVÁ, Jarmila. 1983. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [39] SOCHOROVÁ, Dagmar. 2016. *Mediální výchova: reflexe učitelů českého jazyka a literatury*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8523-7.
- [40] SVOBODOVÁ, J., Š. HAMRUSOVÁ a B. HINKOVÁ. *Kritické čtení mediálních textů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5315-6.
- [41] ŠEĎOVÁ, Klára. 2009. *K mediální výchově*. In PRŮCHA, Jan. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [42] ŠUPŠÁKOVÁ, B., M. BELEŠOVÁ a L. SZENTESIOVÁ. *Slovo a obraz v komunikácii: komunikačné dimenzie slova a obrazu v primárnom vzdelávaní*. Brno: Tribun EU, 2016. ISBN 978-80-263-1026-6.
- [43] TRAMPOTA, Ttomás. 2006. *Zpravodajství*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-096-8.

- [44] TRÁVNÍČEK, Jiří. 2007. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.
- [45] TRÁVNÍČEK, Jiří. 2018. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7577-994-6.
- [46] TRUNEČKOVÁ, Ludmila. 2007. *Zdroje jako oblast novinářského vzdělávání*. In: Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání. s. 134-139. ISBN 978-80-86212-58-6.
- [47] URBAN, L, J. DUBSKÝ a K. MURDZA, 2011. *Masová komunikace a veřejné mínění*. Praha: Grada. Žurnalistika a komunikace. ISBN 978-80-247-3563-4.
- [48] VERNER, Pavel. a Mária BEZCHLEBOVÁ, 2007. *Mediální výchova: průřezové téma*. Úvaly: Albra. ISBN 978-80-7361-042-5.
- [49] VOLEK, Jaromír. 2003. *Mediální studia mezi kritikou ideologie a kritikou informace*. In BINKOVÁ, Pavlína, Jaromír VOLEK. *Média a realita: Sborník prací Katedry mediálních studií a žurnalistiky FSS MU*, Brno. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3308-8.
- [50] ZACHOVÁ, Alena. 2013. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková. ISBN 978-80-904449-7-3.
- [51] ZASEPA, Tadeusz. 2007. *The Media, Journalism and Society (Cultural and moral aspects)*. In: Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání. s. 12-15. ISBN 978-80-86212-58-6.
- [52] ZBUDILOVÁ, Helena. 2020. *Literární výchova ve volném čase*. Jinočany: H & H, 2020. ISBN 978-80-7319-138-2.

## **On-line knižní zdroje**

- [53] FRYČ, Jindřich, MATUŠKOVÁ, Zuzana a KATZOVÁ, Pavla. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Elektronická verze publikace [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Karmelitská 529/5, Malá Strana, 118 12, Praha 1, 2020 [cit. 2022-08-02]. ISBN 978-80-87601-47-1.
- [54] KNOTOVÁ, Dana. 2014. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7078-3.

## **Elektronická periodika**

- [55] BAUMGARTNER, Antonia, FÜRST, Silke a SCHÖNHAGEN, Philomen., 2021. *Conceptualizing the dialogical structure of mass communication: A comparison of the*

*dialogical networks and mediated social communication approaches*. Discourse, Context & Media [online]. (Volume 44), s.1-9 [cit. 2022-05-14]. ISSN 2211-6958. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2021.100546>

[56] FODOROV, Alexander. 2008. Media Education around the World: Brief History. *Acta Didactica Napocensia* [online]. **1**(Number 2), 56-68 [cit. 2022-05-12]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/26595210\\_Media\\_Education\\_around\\_the\\_World\\_Brief\\_History](https://www.researchgate.net/publication/26595210_Media_Education_around_the_World_Brief_History)

[57] MEIER, Klaus. 2019. *Quality in journalism*. In: Vos, T. P., Hanusch, F. (Eds.), *The international encyclopedia of journalism studies*. John Wiley & Sons, Hoboken, s. 1–8. <https://doi.org/10.1002/9781118841570.iejs0041>

[58] ŠEĎOVÁ, Klára. 2004. *Média jako pedagogické téma*. *Pedagogika*, roč. 54, č. 1, s. 19–33. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1767>

[59] von STIELER, Kaspar. 1969 [1695]. *Zeitungs Lust und Nutz*. Bremen: Schünemann

## Odborný článek

[60] BAZELGETTE, Cary. 1989. *Primary Media Education: a Curriculum Statement*. *Journal of the Early Childhood Literacy*. 103-110.

[61] JIRÁK, Jan. *Metodický portál RVP: Proč potřebujeme mediální výchovu* [online]. 30. 4. 2006 [cit. 2022-11-06]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/540/PROC-POTREBUJEME-MEDIALNI-VYCHOVU.html>

[62] JIRÁK, Jan. *O účincích médií*. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2005 [cit. 2022-08-01]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/246/O-UCINCICH-MEDII.html>

[63] KAŠPAR, Radek. *Mediální gramotnost a výchova — důvěryhodnost informací z médií* [online]. 1. 12. 2017 [cit. 2022-11-06]. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/medi%C3%A1ln%C3%AD-gramotnost-a-v%C3%BDchova-878c9d085bf2>

[64] PROCHÁZKOVÁ, Ivana. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* [online]. 18. 1. 2006 [cit. 2022-11-03]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>

## Elektronické zdroje

- [65] Blesk: *Tragédie v Rožnově pod Radhoštěm: Strážník zastřelil družku a dvě dcerky?!* [online]. [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <https://www.blesk.cz/clanek/zpravy-krimi/719305/nasilna-smrt-dvou-deti-a-dvou-dospelych-v-roznove-pod-radhostem-pri-strelbe-zahynul-policista.html>
- [66] Blesk: *Úsporný tarif: Slibovali i 16 tisíc, ale... Letos dostaneme jenom »drobné«? Fraška, hřímá opozice* [online]. [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <https://www.blesk.cz/clanek/zpravy-politika/719254/usporny-tarif-slibovali-i-16-tisic-ale-letos-dostaneme-jenom-drobne-fraska-hrima-opozice.html>
- [67] Český statistický úřad: *Nehody v dopravě - časové řady* [online]. [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/czso/nehody\\_v\\_doprave\\_casove\\_rady](https://www.czso.cz/csu/czso/nehody_v_doprave_casove_rady)
- [68] Člověk v tísni: *O nás* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/kdo-jsme/o-nas>
- [69] Čt24: *Senátoři schválili úsporný tarif, který má domácnostem snížit účty za energie* [online]. [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3518231-zive-senatori-zrejme-schvali-usporny-tarif-a-snizeni-plateb-za-pojistence>
- [70] Čt24: *V Rožnově pod Radhoštěm zemřeli při násilném činu dva dospělí a dvě malé děti* [online]. [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/regiony/3519758-v-roznove-pod-radhostem-byli-zavrazzeni-dva-dospeli-a-dve-deti-motiv-pachatele>
- [71] Document 32007L0065: *Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2007/65/ES. EUR-Lex: Access to European Union law.* [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007L0065&from=CS>
- [72] Document 52007DC0833: *Sdělení komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů - Evropský přístup k mediální gramotnosti v digitálním prostředí. EUR-Lex: Access to European Union law.* [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0833&from=CS>
- [73] Edu: Česká televize. *Mediální výchova* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/tema/medialni-vychova?stranka=8&predmet=clovek-a-spolecnost&stupen=2-stupen-zs&razeni=az>
- [74] Edu: Česká televize. *Téma: Mediální výchova* [online]. Člověk v tísni, 2021 [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/tema/medialni-vychova>
- [75] Edu: Česká televize. *Téma: Prozkoumejte videa podle předmětu* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/predmety>

- [76] Edu: Česká televize. *Téma: Prozkoumejte videa podle témat* [online]. Člověk v tísni, 2021 [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/temata>
- [77] Edu: Česká televize. *Téma: Vybírejte videa podle stupně vzdělávání* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/stupne-vzdelavani> [94] Edu: Česká televize. *Největší portál vzdělávacích videí v ČR* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/>
- [78] Edu.cz: Revize RVP. *Co se mění v RVP ZV: Vše důležité k revizím RVP ZV v digitální oblasti.* [online]. [cit. 2022-05-13]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/co-se-meni>
- [79] Jeden svět na školách: *Test mediální gramotnosti: úroveň 1* [online]. [cit. 2022-11-18]. Dostupné z: <https://mqtester.jsns.cz/uroven-1/>
- [80] Jeden svět na školách: *Test mediální gramotnosti: úroveň 2* [online]. [cit. 2022-11-18]. Dostupné z: <https://mqtester.jsns.cz/uroven-2/>
- [81] JSNS: Brožura. *Mediální vzdělávání: Rozvíjíme mediální gramotnost žáků* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: [https://www.jsns.cz/nove/pdf/brozura\\_medialni\\_vzdelavani.pdf](https://www.jsns.cz/nove/pdf/brozura_medialni_vzdelavani.pdf)
- [82] JSNS: Krok za krokem. *Mediální vzdělávání: Rozvíjíme mediální gramotnost žáků* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/krok-za-krokem/15221-medialni-vzdelavani>
- [83] JSNS: *Mediální gramotnost středoškoláků a jejich postoje k médiím* [online]. [cit. 2022-11-06]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/medialni-gramotnost>
- [84] JSNS: Projekty. *Mediální vzdělávání: 5 klíčových otázek - metodická koncepce* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani/5-klicovych-otazek-metodicka-koncepce>
- [85] JSNS: Projekty. *Mediální vzdělávání: Rozvíjíme mediální gramotnost žáků* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani>
- [86] Listina základních práv a svobod. Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky: *Usnesení* [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- [87] Mediaguru. *ČT spouští vzdělávací web ČT edu, na úvod má tři tisíce videí* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2020/03/ct-spousti-vzdelavaci-web-ct-edu-na-uvod-ma-tri-tisice-videi/>

- [88] Mediaguru. Mediální zákony. *Mediální slovník* [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/slovník-a-mediatypy/slovník/klicova-slova/medialni-zakony/>
- [89] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *PISA 2018: ČEŠTÍ ŽÁCI SI MÍRNĚ POLEPŠILI* [online]. [cit. 2022-11-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/pisa-2018-cesti-zaci-si-mirne-polepsili>
- [90] Ministerstvo zahraničních věcí ČR: *Všeobecná deklarace lidských práv*. [online]. In: 2015, s. 38 [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: doi:[https://www.mzv.cz/file/3156327/Vseobecna\\_deklarace\\_lidskych\\_prav.pdf](https://www.mzv.cz/file/3156327/Vseobecna_deklarace_lidskych_prav.pdf)
- [91] Ministerstvo zdravotnictví České republiky: *COVID-19: Přehled aktuální situace v ČR* [online]. [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/covid-19>
- [92] NÚV: Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. [cit. 2022-05-12]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp.html>
- [93] OSN Česká republika: *Všeobecná deklarace lidských práv* [online]. United Nations, 2015 [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: [https://www.osn.cz/wp-content/uploads/UDHR\\_2016\\_CZ\\_web.pdf](https://www.osn.cz/wp-content/uploads/UDHR_2016_CZ_web.pdf)
- [94] Rada pro rozhlasové a televizní vysílání: *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let* [online]. In: . Olomouc, 2021, srpen [cit. 2022-11-06]. Dostupné z: <https://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/index.htm>
- [95] RRTV: Rada pro rozhlasové a televizní vysílání. *Poslání rady* [online]. [cit. 2022-05-12]. Dostupné z: <https://www.rrtv.cz/cz/static/o-rade/poslani-rady/index.htm>
- [96] RRTV: Rada pro rozhlasové a televizní vysílání.: *Tisková zpráva: Mediální gramotnost – České republiky ujíždí vlak* [online]. [cit. 2022-05-12]. Dostupné z: [https://www.rrtv.cz/cz/files/press/TZ\\_MG.pdf](https://www.rrtv.cz/cz/files/press/TZ_MG.pdf)
- [97] Sociální práce v ČR. Člověk v tísni: *Co děláme* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/socialni-prace-v-cr>
- [98] StemMark: *Mediální gramotnost je v Česku nízká – pouze čtvrtina dospělé populace v ní dosahuje uspokojivé úrovně* [online]. [cit. 2022-11-06]. Dostupné z: <https://www.stemmark.cz/medialni-gramotnost-je-v-cesku-nizka-pouze-ctvrtina-dospele-populace-v-ni-dosahuje-uspokojive-urovne/>
- [99] Svět médií. *Mediální výchova* [online]. [cit. 2022-05-12]. Dostupné z: <http://svetmedii.info/medialni-vychova/>
- [100] Syndikát novinářů České republiky, z. s. *Etický kodex* [online]. [cit. 2022-11-06]. Dostupné z: <https://www.syndikat-novinaru.cz/o-nas/etika/eticky-kodex/>

- [101] Syndikát novinářů České republiky, z. s. *Deklarace principů novinářského chování*. [online]. [cit. 2022-03-18]. Dostupné z: <https://www.syndikat-novinaru.cz/dokumenty/deklarace/>
- [102] Veřejný rejstřík a sbírka listin. *Výpis ze spolkového rejstříku* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://or.justice.cz/ias/ui/rejstrik-firma.vysledky?subjektId=1011730&typ=PLATNY>
- [103] *Zákony pro lidi. Zákon č. 25/2006 Sb.: Zákon, kterým se mění zákon č. 40/1995 Sb., o regulaci reklamy a o změně a doplnění zákona č. 468/1991 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 132/2003 Sb., kterým se mění zákon č. 40/1995 Sb., o regulaci reklamy a o změně a doplnění zákona č. 468/1991 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání, ve znění pozdějších předpisů.* [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-25>
- [104] *Zákony pro lidi. Zákon č. 132/2010 Sb.: Zákon o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání a o změně některých zákonů (zákon o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání).* [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-132>
- [105] *Zákony pro lidi. Zákon č. 231/2001 Sb.: Zákon o provozování rozhlasového a televizního vysílání a o změně dalších zákonů.* [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-231>
- [106] *Zákony pro lidi. Zákon č. 305/2013 Sb.: Zákon, kterým se mění zákon č. 46/2000 Sb., o právech a povinnostech při vydávání periodického tisku a o změně některých dalších zákonů (tiskový zákon), ve znění pozdějších předpisů.* [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2013-305>
- [107] *Zákony pro lidi. Zákon č. 348/2005 Sb.: Zákon o rozhlasových a televizních poplatcích a o změně některých zákonů.* [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-348>
- [108] *Zákony pro lidi. Zákon č. 484/1991 Sb.: Zákon České národní rady o Českém rozhlasu.* [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-484>
- [109] *Zákony pro lidi. Zákon č. 483/1991 Sb.: Zákon České národní rady o České televizi. Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-483>
- [110] *Zákony pro lidi. Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* [online]. [cit. 2022-03-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

- [111] Zvol si info. *Co děláme* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://zvol.si.info/co-delame/>
- [98] Zvol si info. *Kdo jsme* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://zvol.si.info/kdo-jsme/>
- [112] Zvol si info. *Nejlepší kniha o fake news* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://zvol.si.info/nejlepsi-kniha/>
- [113] Zvol si info. *Surfařův průvodce po internetu* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://zvol.si.info/surfarovym-pruvodcem/>
- [114] Zvol si info. *Surfařův průvodce po internetu: nebuď loutka propagandy* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://zvol.si.info/app/uploads/2019/03/Aktualizace-Surfa%C5%99e.pdf>
- [115] Zvol si info. *Webináře* [online]. [cit. 2022-05-17]. Dostupné z: <https://zvol.si.info/webinare/>



## **Přílohy**

### **Příloha č. 1: Test**

#### ***Slova na úvod:***

Milí studenti,

jmenuji se Anežka Hlávková a studuji závěrečný ročník magisterského studia Sociální pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci. V závěrečné práci se věnuji tématu mediální výchovy v oblasti kritického čtení a vnímání mediálních sdělení.

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění testu, kterému předchází krátký dotazník. Ráda bych Vás poprosila o vyplnění obojího. Data budou anonymní a sesbírané informace mi poslouží k diplomové práci.

Děkuji Vám předem za spolupráci.

Anežka Hlávková

#### ***Závěrečná slova:***

Milí studenti,

toto je konec testu i dotazníku. Prosím, klikněte ještě na tlačítko "ODESLAT". Děkuji!

Pokud budete mít zájem, můžete si s vyučujícím projít správné odpovědi.

Děkuji Vám za Vaši snahu i za Váš čas!

Anežka Hlávková

1. Prosím, napiš mi školu, kterou navštěvuješ, a ročník.
2. Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání tvých rodičů? (Vyber jednu odpověď v každém řádku. Pokud to nevíš jistě, zkus vzdělání svého rodiče odhadnout. Pokud nevíš vůbec, zaškrtni odpověď "nevím".)

	<b>vysoká škola (titul Bc, Mgr, PhD,...)</b>	<b>vyšší odborná škola (titul DiS.)</b>	<b>střední škola (má maturitu)</b>	<b>základní škola</b>	<b>nevím</b>
<b>matka</b>					
<b>otec</b>					

3. Kolik času týdně strávíš při společné činnosti s alespoň jedním ze svých rodičů? Počítej běžný školní rok a celý týden (pracovní dny + víkend). Nejlépe odpovídající zaškrtni.

Téměř žádný čas.	
Do 2 hodin týdně.	
2 – 7 hodin týdně.	
Více než 7 hodin týdně.	

4. Jak často užíváš následující média? (Vyber jednu nejlépe odpovídající odpověď v každém řádku.)

	Několikrát denně	1x denně	Několikrát týdně	1x týdně	několikrát za měsíc	1x měsíčně	méně často	vůbec
<b>TV</b>								
<b>rozhlas, rádio</b>								
<b>denní tisk, noviny</b> (v tištěné podobě)								
<b>denní tisk, noviny</b> (v elektronické podobě)								
<b>časopisy</b>								
<b>knihy</b>								
<b>sociální sítě</b>								
<b>zpravodajství</b>								

5. Následující dvojice titulků informuje o stejném. Každý z nich je ale napsaný trochu jinak. Z kterého z nabídnutých titulků pravděpodobně čtenář nabude největšího dojmu, že jezdit autem je nebezpečné?<sup>18,19</sup> Vyber prosím jednu odpověď.

- **Ukázka A:** Na českých silnicích loni zemřelo 532 lidí.
- **Ukázka B:** Loni v Česku na silnicích zemřelo 532 lidí, mezi oběťmi byly i nevinné děti.


<sup>18</sup> Český statistický úřad: *Nehody v dopravě - časové řady* [online]. [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/czso/nehody\\_v\\_doprave\\_casove\\_rady](https://www.czso.cz/csu/czso/nehody_v_doprave_casove_rady)

<sup>19</sup> Inspirace pramení z testu mediální gramotnosti, který vydala organizace Jeden svět na školách. Velmi podobná otázka je v první úrovni testu. K nalezení na tomto odkazu: <https://mqtester.jsns.cz/uroven-1/>

6. Která z následující dvojice zpráv vykazuje prvky dezinformace a manipulace? Vyber prosím jednu odpověď.<sup>20</sup>

- **Ukázka A:** Tučňáci na vyhynutí! Jen za poslední dekádu jich ve volné přírodě zahynulo více než 50, ročně se jich narodí jen asi 6. Přitom je jich na planetě asi 200. Stane se z nich ohrožený druh?
- **Ukázka B:** Populace tučňáků vytrvale mírně roste. Na planetě je jich ve volné přírodě asi 200. V posledních deseti letech počet nově narozených převyšuje počet zemřelých. Loni zemřelo 5 tučňáků a narodilo se jich šest. Stejný trend tučňáci vykazují v posledních deseti letech.

7. Ukázková dvojice se týká vraždy 3. srpna 2022 v Rožnově pod Radhoštěm. Jedna ukázka je vyňata ze seriózního webu<sup>21</sup>, druhá z bulvárního<sup>22</sup>. Označ tu, která je z BULVÁRNÍHO webu. (Vyber prosím jednu odpověď. V následující otázce budeš mít možnost svou volbu zdůvodnit.)<sup>23</sup>

Ukázka č. 1	Ukázka č. 2
	<p data-bbox="882 1144 1401 1249">V Rožnově pod Radhoštěm zemřeli při násilném činu dva dospělí a dvě malé děti</p> <p data-bbox="882 1272 1085 1294">AKTUALIZOVÁNO Před 10 minutami</p> <p data-bbox="882 1312 1382 1406">V Rožnově pod Radhoštěm na Vsetínsku zemřeli při násilném trestném činu čtyři lidé, šlo o dva dospělé a dvě děti. Situace je podle policistů pod kontrolou. Mluví krajské policie Simona Kyšnerová řekla, že zatím nemůže upřesnit, zda je možný pachatel mezi zemřelými.</p> <div data-bbox="882 1464 1390 1693">  <p data-bbox="948 1671 1241 1688">Reportér Kvasnička k vraždě v Rožnově pod Radhoštěm</p> </div>

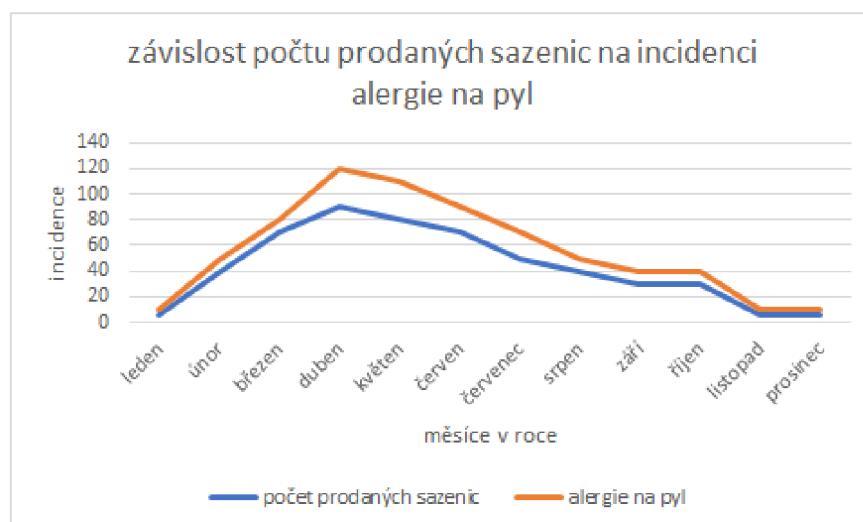
<sup>20</sup> Zcela vlastní zpracování.

<sup>21</sup> Zdroj ukázky č.2: ČT24

<sup>22</sup> Zdroj ukázky č.1: BLESK

<sup>23</sup> Vlastní zpracování, s použitím výňatků z médií.

8. Vyber tu odpověď, která lépe vysvětluje Tvůj výběr bulvárního textu. Vyber prosím jednu odpověď.<sup>24</sup>
- Vybral jsem ukázkou vlevo jako bulvární, protože na ní převažoval obrázek nad textem, byly užity otazníky a vykřičníky, které evokují skandál a vyjadřují emoce.
  - Vybral jsem ukázkou vpravo jako bulvární, protože bulvární text se snažil množstvím slov čtenáře ovlivnit.
9. Podle následujícího grafu existuje souvislost mezi počtem prodaných sazenic a mírou alergie na pyl. Co je na grafu v nepořádku?<sup>25</sup> (Vyber prosím jednu odpověď.)



- Tento trend by bylo potřeba sledovat delší dobu než jeden kalendářní rok.
- Prezentovaná data jsou chybná. Zatímco počet alergiků zůstává každý rok stejný, počet prodaných sazenic se může rok od roku měnit.
- Graf uměle vytváří vztah mezi dvěma nesouvisejícími jevy.

<sup>24</sup> Zcela vlastní zpracování.

<sup>25</sup> Inspirace pramení z testu mediální gramotnosti, který vydala organizace Jeden svět na školách. Velmi podobná otázka je ve druhé úrovni testu. K nalezení na tomto odkazu: <https://mqtester.jsns.cz/uroven-2/>

10. Nabízená dvojice titulků informuje o téže události. Rozhodni, který titulek patří SERIÓZNÍMU médiu. (Vyber prosím jednu odpověď.)

- a. Ceny ropy se zvyšují, Evropská komise navrhla zákaz dovozu ruské ropy do EU.<sup>26</sup>
- b. Konec ruské ropy? Unie navrhuje nový balík sankcí, tvrdě dopade i na Sberbank a vrahy z Buči.<sup>27</sup>

11. Nabízená dvojice titulků informuje o téže události. Rozhodni, který titulek patří BULVÁRNÍMU médiu. (Vyber prosím jednu odpověď.)

- a. Česko se stalo členem Rady OSN pro lidská práva, nahradilo Rusko.<sup>28</sup>
- b. Česko nahradí vykopnuté Rusko v Radě OSN pro lidská práva! Lipavský zmínil příležitost.<sup>29</sup>

12. Z nabídnutých charakteristik vyber ty, které splňují prvky zpravodajství a které prvky bulváru. (Pokud charakteristika náleží k charakteristice zpravodajství, dej křížek do sloupce zpravodajství; v případě, že jde o charakteristiku bulvárního sdělení, křížek doplň do sloupce nazvaného bulvár.)<sup>30</sup>

CHARAKTERISTIKA	ZPRAVODAJSTVÍ	BULVÁR
Cílení na emoce		
Dramatické pojetí		
Hodnotící vyjádření		
Objektivní pojetí		
Rychlé (i neověřené) informace		
Skandální vyjádření		
Relevance informací		
Ověřitelné informace		

<sup>26</sup> Zdroj: ČTK

<sup>27</sup> Zdroj: BLESK

<sup>28</sup> Zdroj: ČTK

<sup>29</sup> Zdroj: BLESK

<sup>30</sup> Zcela vlastní zpracování.

Stereotypizace		
Nestrannost		

13. V nabízených zprávách se vyskytuje vždy jedno z nabízených porušení novinářských kritérií. Zkus vybrat jaké. U každé ukázky vyber prosím jednu odpověď.

- a. "Cena plynu pro evropský trh vzrostla o nevídaných 20 procent. Stalo se tak v souvislosti se zastavením dodávek plynu ruské společnosti Gazprom do Polska a Bulharska, informuje agentura Reuters."<sup>31</sup>
  - i. Neuveden zdroj.
  - ii. Užití hodnotícího výrazu.
  - iii. nejasné informace.
  - iv. Užití trpného rodu, který znejasňuje předmět.
- b. "Výroční Cenu Vládního výboru pro osoby se zdravotním postižením získala redaktorka Proglasu Jana Kuklová, která se již nespočet let věnuje při redakční práci tématům spojeným s hendikepem."<sup>32</sup>
  - i. Užití hodnotícího výrazu.
  - ii. Nejasné informace.
  - iii. Užití trpného rodu, který znejasňuje předmět.
  - iv. Skandální vyjádření.
- c. "Není snad nikdo, kdo by neznal italského renesančního umělce Raffaela Santiho. Právě v tomto týdnu mohou návštěvníci Sixtinské kaple jeho díla obdivovat."<sup>33</sup>
  - i. Nejasné informace.
  - ii. Užití trpného rodu, který znejasňuje předmět.
  - iii. Generalizace (zevšeobecnění).
  - iv. Řečnická otázka.
- d. "Ukrajina dnes podnikne další pokus o evakuaci civilistů z přístavního města Mariupol, které z větší části ovládají ruská vojska. Ruští vojáci dnes podle

<sup>31</sup> Upraveno zpravodajství Proglasu

<sup>32</sup> Upraveno zpravodajství Proglasu

<sup>33</sup> Upraveno zpravodajství Proglasu

nejmenovaného zdroje útočí po celé frontové linii v Doněcké oblasti na východě země." <sup>34</sup>

- i. Neuveden zdroj.
  - ii. Užití hodnotícího výrazu.
  - iii. Nejasné informace.
  - iv. Nadbytek odborných výrazů.
- e. "Anglikánský arcibiskup z Canterbury Justin Welby se za církev, v níž podle něj stále panuje hluboký institucionální rasismus, omluvil diskriminovaným a marginalizovaným minoritám." <sup>35</sup>
- i. Užití hodnotícího výrazu.
  - ii. Generalizace (zevšeobecnění).
  - iii. Nadbytek odborných výrazů.
  - iv. Neuveden zdroj.

---

<sup>34</sup> Upraveno zpravodajství Proglasu

<sup>35</sup> Upraveno zpravodajství Proglasu



## Příloha č. 2: Test – správné odpovědi

1. Prosím, napiš mi školu, kterou navštěvuješ, a ročník.
2. Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání tvých rodičů? (Vyber jednu odpověď v každém řádku. Pokud to nevíš jistě, zkus vzdělání svého rodiče odhadnout. Pokud nevíš vůbec, zaškrtni odpověď "nevím".)

	<b>vysoká škola (titul Bc, Mgr, PhD,...)</b>	<b>vyšší odborná škola (titul DiS.)</b>	<b>střední škola (má maturitu)</b>	<b>základní škola</b>	<b>nevím</b>
<b>matka</b>					
<b>otec</b>					

3. Kolik času týdně strávíš při společné činnosti s alespoň jedním ze svých rodičů? Počítej běžný školní rok a celý týden (pracovní dny + víkend). Nejlépe odpovídající zaškrtni.

Téměř žádný čas.	
Do 2 hodin týdně.	
2 – 7 hodin týdně.	
Více než 7 hodin týdně.	

4. Jak často užíváš následující média? (Vyber jednu nejlépe odpovídající odpověď v každém řádku.)

	Několikrát denně	1 x denně	Několikrát týdně	1 x týdně	několikrát za měsíc	1 x měsíčně	méně často	vůbec
<b>TV</b>								
<b>rozhlas, rádio</b>								
<b>denní tisk, noviny</b> (v tištěné podobě)								
<b>denní tisk, noviny</b> (v elektronické podobě)								
<b>časopisy</b>								
<b>knihy</b>								
<b>sociální sítě</b>								
<b>zpravodajství</b>								



5. Následující dvojice titulků informuje o stejném. Každý z nich je ale napsaný trochu jinak. Z kterého z nabídnutých titulků pravděpodobně čtenář nabude největšího dojmu, že jezdit autem je nebezpečné? Vyber prosím jednu odpověď.

- **Ukázka A:** Na českých silnicích loni zemřelo 532 lidí.
- **Ukázka B:** Loni v Česku na silnicích zemřelo 532 lidí, mezi oběťmi byly i nevinné děti.

6. Která z následující dvojice zpráv vykazuje prvky dezinformace a manipulace? Vyber prosím jednu odpověď.

- **Ukázka A: Tučňáci na vyhynutí! Jen za poslední dekádu jich ve volné přírodě zahynulo více než 50, ročně se jich narodí jen asi 6. Přitom je jich na planetě asi 200. Stane se z nich ohrožený druh?**
- **Ukázka B:** Populace tučňáků vytrvale mírně roste. Na planetě je jich ve volné přírodě asi 200. V posledních deseti letech počet nově narozených převyšuje počet zemřelých. Loni zemřelo 5 tučňáků a narodilo se jich šest. Stejný trend tučňáci vykazují v posledních deseti letech.

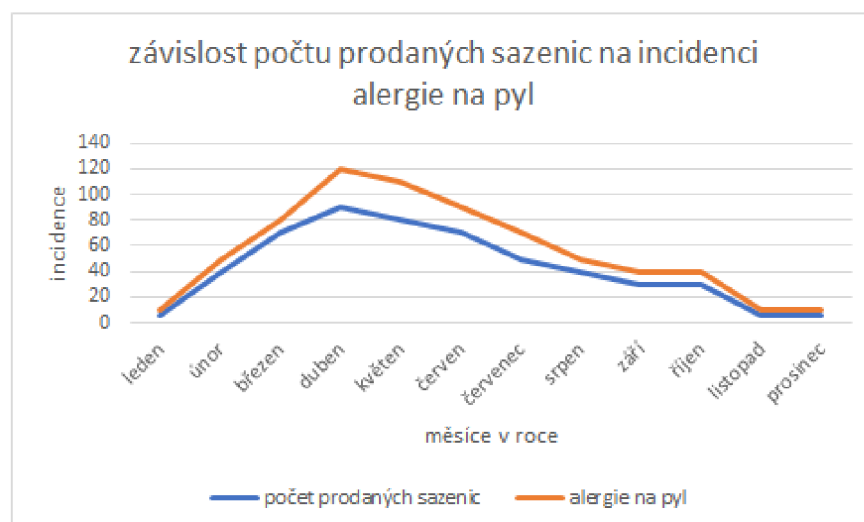
7. Ukázková dvojice se týká vraždy 3. srpna 2022 v Rožnově pod Radhoštěm. Jedna ukázka je vyňata ze seriózního webu, druhá z bulvárního. Označ tu, která je z BULVÁRNÍHO webu. (Vyber prosím jednu odpověď. V následující otázce budeš mít možnost svou volbu zdůvodnit.)

<u>Ukázka č. 1</u>	Ukázka č. 2
	<p>V Rožnově pod Radhoštěm zemřeli při násilném činu dva dospělí a dvě malé děti</p> <p>AKTUALIZOVÁNO Před 10 minutami</p> <p>V Rožnově pod Radhoštěm na Vsetínsku zemřeli při násilném trestném činu čtyři lidé, šlo o dva dospělé a dvě děti. Situace je podle policistů pod kontrolou. Mluví krajské policie Simona Kyšnerová řekla, že zatím nemůže upřesnit, zda je možný pachatel mezi zemřelými.</p> <p></p> <p></p> <p>Reportér Kvasnička k vraždě v Rožnově pod Radhoštěm</p>

8. Vyber tu odpověď, která lépe vysvětluje Tvůj výběr bulvárního textu. Vyber prosím jednu odpověď.

- a. **Vybral jsem ukázkou vlevo jako bulvární, protože na ní převažoval obrázek nad textem, byly užity otazníky a vykřičníky, které evokují skandál a vyjadřují emoce.**
- b. Vybral jsem ukázkou vpravo jako bulvární, protože bulvární text se snažil množstvím slov čtenáře ovlivnit.

9. Podle následujícího grafu existuje souvislost mezi počtem prodaných sazenic a mírou alergie na pyl. Co je na grafu v nepořádku? (Vyber prosím jednu odpověď.)



- a. Tento trend by bylo potřeba sledovat delší dobu než jeden kalendářní rok.
- b. Prezentovaná data jsou chybná. Zatímco počet alergiků zůstává každý rok stejný, počet prodaných sazenic se může rok od roku měnit.
- c. **Graf uměle vytváří vztah mezi dvěma nesouvisejícími jevy.**

10. Nabízená dvojice titulků informuje o téže události. Rozhodni, který titulek patří SERIÓZNÍMU médiu. (Vyber prosím jednu odpověď.)

- a. **Ceny ropy se zvyšují, Evropská komise navrhla zákaz dovozu ruské ropy do EU.**
- b. Konec ruské ropy? Unie navrhuje nový balík sankcí, tvrdě dopade i na Sberbank a vrahy z Buči.

11. Nabízená dvojice titulků informuje o téže události. Rozhodni, který titulek patří BULVÁRNÍMU médiu. (Vyber prosím jednu odpověď.)

- a. Česko se stalo členem Rady OSN pro lidská práva, nahradilo Rusko.
- b. **Česko nahradí vykopnuté Rusko v Radě OSN pro lidská práva!**  
**Lipavský zmínil příležitost.**

12. Z nabídnutých charakteristik vyber ty, které splňují prvky zpravodajství a které prvky bulváru. (Pokud charakteristika náleží k charakteristice zpravodajství, dej křížek do sloupce zpravodajství; v případě, že jde o charakteristiku bulvárního sdělení, křížek doplň do sloupce nazvaného bulvár.)

CHARAKTERISTIKA	ZPRAVODAJSTVÍ	BULVÁR
Cílení na emoce		x
Dramatické pojetí		x
Hodnotící vyjádření		x
Objektivní pojetí	x	
Rychlé (i neověřené) informace		x
Skandální vyjádření		x
Relevance informací	x	
Ověřitelné informace	x	
Stereotypizace		x
Nestrannost	x	

13. V nabízených zprávách se vyskytuje vždy jedno z nabízených porušení novinářských kritérií. Zkus vybrat jaké. U každé ukázky vyber prosím jednu odpověď.

- a. "Cena plynu pro evropský trh vzrostla o **nevidaných** 20 procent. Stalo se tak v souvislosti se zastavením dodávek plynu ruské společnosti Gazprom do Polska a Bulharska, informuje agentura Reuters."
  - i. Neuveden zdroj.
  - ii. **Užití hodnotícího výrazu.**

- iii. nejasné informace.
  - iv. Užití trpného rodu, který znejasňuje předmět.
- b. "Výroční Cenu Vládního výboru pro osoby se zdravotním postižením získala redaktorka Proglasu Jana Kuklová, která se **již nespočet** let věnuje při redakční práci tématům spojeným s hendikepem."
- i. Užití hodnotícího výrazu.
  - ii. **Nejasné informace.**
  - iii. Užití trpného rodu, který znejasňuje předmět.
  - iv. Skandální vyjádření.
- c. "**Není snad nikdo, kdo by neznal** italského renesančního umělce Raffaela Santiho. Právě v tomto týdnu mohou návštěvníci Sixtinské kaple jeho díla obdivovat."
- i. Nejasné informace.
  - ii. Užití trpného rodu, který znejasňuje předmět.
  - iii. **Generalizace (zevšeobecnění).**
  - iv. Řečnická otázka.
- d. "Ukrajina dnes podnikne další pokus o evakuaci civilistů z přístavního města Mariupol, které z větší části ovládají ruská vojska. Ruští vojáci dnes **podle nejmenovaného zdroje** útočí po celé frontové linii v Doněcké oblasti na východě země."
- i. **Neuveden zdroj.**
  - ii. Užití hodnotícího výrazu.
  - iii. Nejasné informace.
  - iv. Nadbytek odborných výrazů.
- e. "**Anglikánský arcibiskup z Canterbury** Justin Welby se za církve, v níž podle něj stále **panuje hluboký institucionální rasismus**, omluvil **diskriminovaným a marginalizovaným minoritám.**"
- i. Užití hodnotícího výrazu.
  - ii. Generalizace (zevšeobecnění).
  - iii. **Nadbytek odborných výrazů.**
  - iv. Neuveden zdroj.

### Příloha č. 3: Test – způsob hodnocení

1. Prosím, napiš mi školu, kterou navštěvuješ, a ročník.
2. Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání tvých rodičů? (Vyber jednu odpověď v každém řádku. Pokud to nevíš jistě, zkus vzdělání svého rodiče odhadnout. Pokud nevíš vůbec, zaškrtni odpověď "nevím".)

	<b>vysoká škola (titul Bc, Mgr, PhD,...)</b>	<b>vyšší odborná škola (titul DiS.)</b>	<b>střední škola (má maturitu)</b>	<b>základní škola</b>	<b>nevím</b>
<b>matka</b>					
<b>otec</b>					

Existují tyto kombinace, kdy dvojice (bez ohledu na pohlaví) má tyto kombinace dosažených vzdělání:

- VŠ, VŠ
- VŠ, VOŠ
- VŠ, SŠ
- VŠ, ZŠ
- VŠ, nevím
- VOŠ, VOŠ
- VOŠ, SŠ
- VOŠ, ZŠ
- VOŠ, nevím
- SŠ, SŠ
- SŠ, ZŠ
- SŠ, nevím
- ZŠ, ZŠ
- ZŠ, nevím

- nevím, nevím

Hodnoceno jako „Vyšší dosažené vzdělání“ tehdy, když alespoň jeden z rodičů má vystudovanou VŠ anebo VOŠ. Tedy:

- VŠ, VŠ
- VŠ, VOŠ
- VŠ, SŠ
- VŠ, ZŠ
- VŠ, nevím
- VOŠ, VOŠ
- VOŠ, SŠ
- VOŠ, ZŠ
- VOŠ, nevím

Hodnoceno jako „Nižší dosažené vzdělání“ ve zbylých variantách. Tedy:

- SŠ, SŠ
- SŠ, ZŠ
- SŠ, nevím
- ZŠ, ZŠ
- ZŠ, nevím

Vyřazeno z hodnocení:

- nevím, nevím

3. Kolik času týdně strávíš při společné činnosti s alespoň jedním ze svých rodičů? Počítej běžný školní rok a celý týden (pracovní dny + víkend). Nejlépe odpovídající zaškrtni.

Téměř žádný čas.	
Do 2 hodin týdně.	
2 – 7 hodin týdně.	
Více než 7 hodin týdně.	



Jako vyšší míra jsou shodně vnímány kolonky:

- Více než 7 hodin týdně.
- 2–7 hodin týdně

Nižší míra jsou pak zbylé:

- Do 2 hodin týdně.
- Žádné.

4. Jak často užíváš následující média? (Vyber jednu nejlépe odpovídající odpověď v každém řádku.)

	Několikrát denně	1x denně	Několikrát týdně	1x týdně	několikrát za měsíc	1x měsíčně	méně často	vůbec
<b>TV</b>								
<b>rozhlas, rádio</b>								
<b>denní tisk, noviny</b> (v tištěné podobě)								
<b>denní tisk, noviny</b> (v elektronické podobě)								
<b>časopisy</b>								
<b>knihy</b>								
<b>sociální sítě</b>								
<b>zpravodajství</b>								

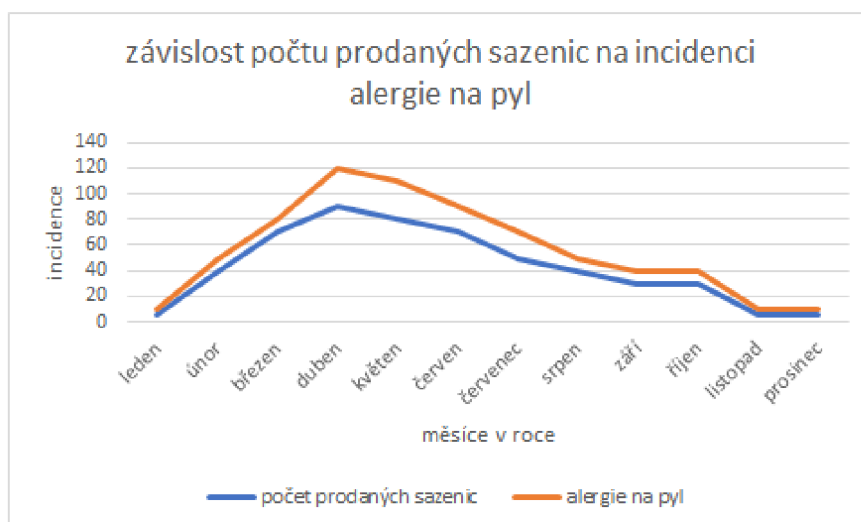
5. Následující dvojice titulků informuje o stejném. Každý z nich je ale napsaný trochu jinak. Z kterého z nabídnutých titulků pravděpodobně čtenář nabude největšího dojmu, že jezdit autem je nebezpečné? Vyber prosím jednu odpověď.
- **Ukázka A:** Na českých silnicích loni zemřelo 532 lidí.
  - **Ukázka B:** Loni v Česku na silnicích zemřelo 532 lidí, mezi oběťmi byly i nevinné děti.
  - *Správná odpověď: 1 bod; špatná odpověď: 0 bodů*
6. Která z následující dvojice zpráv vykazuje prvky dezinformace a manipulace? Vyber prosím jednu odpověď.
- **Ukázka A:** Tučňáci na vyhynutí! Jen za poslední dekádu jich ve volné přírodě zahynulo více než 50, ročně se jich narodí jen asi 6. Přitom je jich na planetě asi 200. Stane se z nich ohrožený druh?
  - **Ukázka B:** Populace tučňáků vytrvale mírně roste. Na planetě je jich ve volné přírodě asi 200. V posledních deseti letech počet nově narozených převyšuje počet zemřelých. Loni zemřelo 5 tučňáků a narodilo se jich šest. Stejný trend tučňáci vykazují v posledních deseti letech.
  - *Správná odpověď: 1 bod; špatná odpověď: 0 bodů*
7. Ukázková dvojice se týká vraždy 3. srpna 2022 v Rožnově pod Radhoštěm. Jedna ukázka je vyňata ze seriózního webu, druhá z bulvárního. Označ tu, která je z BULVÁRNÍHO webu. (Vyber prosím jednu odpověď. V následující otázce budeš mít možnost svou volbu zdůvodnit.)
- *Správná odpověď: 1 bod; špatná odpověď: 0 bodů*

Ukázka č. 1	Ukázka č. 2
	<p data-bbox="882 293 1374 398">V Rožnově pod Radhoštěm zemřeli při násilném činu dva dospělí a dvě malé děti</p> <p data-bbox="882 423 1085 443">AKTUALIZOVÁNO Před 10 minutami</p> <p data-bbox="882 461 1378 555">V Rožnově pod Radhoštěm na Vsetínsku zemřeli při násilném trestném činu čtyři lidé, šlo o dva dospělé a dvě děti. Situace je podle policistů pod kontrolou. Mluvčí krajské policie Simona Kyšnerová řekla, že zatím nemůže upřesnit, zda je možný pachatel mezi zemřelými.</p> <div data-bbox="882 611 1390 837">  <p data-bbox="948 819 1241 837">Reportér Kvasnička k vraždě v Rožnově pod Radhoštěm</p> </div>

8. Vyber tu odpoveď, ktorá lépe vysvetľuje Tvój výber bulvárneho textu. Vyber prosím jednu odpoveď.

- a. Vybral jsem ukázkou vlevo jako bulvární, protože na ní převažoval obrázek nad textem, byly užity otazníky a vykřičníky, které evokují skandál a vyjadřují emoce.
  - b. Vybral jsem ukázkou vpravo jako bulvární, protože bulvární text se snažil množstvím slov čtenáře ovlivnit.
- *Správná odpověď: 1 bod; špatná odpověď: 0 bodů*

9. Podle následujícího grafu existuje souvislost mezi počtem prodaných sazenic a mírou alergie na pyl. Co je na grafu v nepořádku? (Vyber prosím jednu odpověď.)



- a. Tento trend by bylo potřeba sledovat delší dobu než jeden kalendářní rok.
- b. Prezentovaná data jsou chybná. Zatímco počet alergiků zůstává každý rok stejný, počet prodaných sazenic se může rok od roku měnit.
- c. **Graf uměle vytváří vztah mezi dvěma nesouvisejícími jevy.**
- ***Správná odpověď: 2 body; špatná odpověď: 0 bodů***
10. Nabízená dvojice titulků informuje o téže události. Rozhodni, který titulek patří SERIÓZNÍMU médiu. (Vyber prosím jednu odpověď.)
- a. **Ceny ropy se zvyšují, Evropská komise navrhla zákaz dovozu ruské ropy do EU.**
- b. Konec ruské ropy? Unie navrhuje nový balík sankcí, tvrdě dopade i na Sberbank a vrahy z Buči.
- ***Správná odpověď: 1 bod; špatná odpověď: 0 bodů***

11. Nabízená dvojice titulků informuje o téže události. Rozhodni, který titulek patří BULVÁRNÍMU médiu. (Vyber prosím jednu odpověď.)

- a. Česko se stalo členem Rady OSN pro lidská práva, nahradilo Rusko.
- b. **Česko nahradí vykopnuté Rusko v Radě OSN pro lidská práva!**  
**Lipavský zmínil příležitost.**
- *Správná odpověď: 1 bod; špatná odpověď: 0 bodů*

12. Z nabídnutých charakteristik vyber ty, které splňují prvky zpravodajství a které prvky bulváru. (Pokud charakteristika náleží k charakteristice zpravodajství, dej křížek do sloupce zpravodajství; v případě, že jde o charakteristiku bulvárního sdělení, křížek doplň do sloupce nazvaného bulvár.)

CHARAKTERISTIKA	ZPRAVODAJSTVÍ	BULVÁR
Cílení na emoce		x
Dramatické pojetí		x
Hodnotící vyjádření		x
Objektivní pojetí	x	
Rychlé (i neověřené) informace		x
Skandální vyjádření		x
Relevance informací	x	
Ověřitelné informace	x	
Stereotypizace		x
Nestrannost	x	

- *Za každou správnou odpověď 1 bod, celkem maximálně 10 bodů.*

13. V nabízených zprávách se vyskytuje vždy jedno z nabízených porušení novinářských kritérií. Zkus vybrat jaké. U každé ukázky vyber prosím jednu odpověď.
- a. "Cena plynu pro evropský trh vzrostla o **nevídaných** 20 procent. Stalo se tak v souvislosti se zastavením dodávek plynu ruské společnosti Gazprom do Polska a Bulharska, informuje agentura Reuters."
    - i. Neuveden zdroj.
    - ii. **Užití hodnotícího výrazu.**
    - iii. nejasné informace.
    - iv. Užití trpného rodu, který znejasňuje předmět.
  - b. "Výroční Cenu Vládního výboru pro osoby se zdravotním postižením získala redaktorka Proglasu Jana Kuklová, která se **již nespočet** let věnuje při redakční práci tématům spojeným s hendikepem."
    - i. Užití hodnotícího výrazu.
    - ii. **Nejasné informace.**
    - iii. Užití trpného rodu, který znejasňuje předmět.
    - iv. Skandální vyjádření.
  - c. "**Není snad nikdo, kdo by neznal** italského renesančního umělce Raffaela Santiho. Právě v tomto týdnu mohou návštěvníci Sixtinské kaple jeho díla obdivovat."
    - i. Nejasné informace.
    - ii. Užití trpného rodu, který znejasňuje předmět.
    - iii. **Generalizace (zevšeobecnění).**
    - iv. Řečnická otázka.
  - d. "Ukrajina dnes podnikne další pokus o evakuaci civilistů z přístavního města Mariupol, které z větší části ovládají ruská vojska. Ruští vojáci dnes **podle nejmenovaného zdroje** útočí po celé frontové linii v Doněcké oblasti na východě země."
    - i. **Neuveden zdroj.**
    - ii. Užití hodnotícího výrazu.
    - iii. Nejasné informace.
    - iv. Nadbytek odborných výrazů.

- e. "Anglikánský arcibiskup z Canterbury Justin Welby se za církve, v níž podle něj stále **panuje hluboký institucionální rasismus**, omluvil **diskriminovaným a marginalizovaným minoritám.**"
- i. Užití hodnotícího výrazu.
  - ii. Generalizace (zevšeobecnění).
  - iii. **Nadbytek odborných výrazů.**
  - iv. Neuveden zdroj.

- *Za každou správnou odpověď 2 body, maximálně 10 bodů.*

Celkem body:

Číslo otázky:	Maximální počet bodů:
5	1
6	1
7	1
8	1
9	2
10	1
11	1
12	10
13	10
<b>CELKEM:</b>	<b>28</b>

## **Bibliografický záznam**

Autor: Bc. Anežka Hlávková  
Cyrilometodějská teologická fakulta  
Univerzita Palackého v Olomouci  
Katedra křesťanské výchovy

Název práce: Mediální výchova jako prvek sociální pedagogiky: kritické čtení a vnímání mediálních sdělení

Studijní program: Sociální pedagogika – specializace Projektování a management

Rok: 2022

Počet stran (vč. příloh): 146



## **Anotace**

Diplomová práce s názvem „Mediální výchova jako prvek sociální pedagogiky“ a podtitulem „Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení“ pojednává o dnes všim prostupujících médiích ve vztahu k mediální gramotnosti žáků druhého stupně základních škol a stejně věkově vyspělých studentů osmiletých gymnázií (dále i jako „mládež“). Diplomová práce přináší zjištění o jednotlivých aspektech souvisejících s úrovní mediální gramotnosti mládeže, a to prostřednictvím kvantitativního výzkumu, který porovnává mj. možné rozdílnosti u mládeže studující v městě (Brno) a na maloměstě, resp. na venkovském prostředí, a to u škol regionálně spadajících do Jihomoravského kraje. Teoretická část práce se zabývá médii, jejich místem ve školním prostředí i mimoškolních aktivitách, jakož i kritickým čtením a jeho úskalími. Empirická část zkoumá, zda a jakým způsobem se vybrané aspekty sociální pedagogiky (jako lokalita, způsob trávení volného času, vliv rodiny a prostředí) spolupodílejí na úrovni mediální gramotnosti mládeže.

### **Klíčová slova**

mediální výchova, média, mediální gramotnost, mediální sdělení, sociální pedagogika, zpravodajství, zpráva, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, kritické myšlení, kritické čtení

## **Abstract**

The thesis entitled "Media Education as an Element of Social Pedagogy" and subtitled "Critical Reading and Perception of Media Messages" deals with the all-pervasive media today in relation to media literacy of second grade primary school students and equally aged students of eight-year high schools (hereafter referred to as "youth"). The thesis presents findings on individual aspects related to the level of media literacy of youth through quantitative research, which compares, among other things, possible differences between youth studying in the city (Brno) and in small towns or rural areas, in schools regionally falling within the South Moravian Region. The theoretical part of the thesis deals with media, their place in the school environment and extracurricular activities, as well as critical reading and its pitfalls. The empirical part examines whether and how selected aspects of social pedagogy (such as location, leisure time, family and environmental influences) contribute to the level of media literacy among young people.

## **Keywords**

media education, media, media literacy, media message, social pedagogy, news, report, Framework Education Programme for Basic Education, critical thinking, critical reading