

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

Diplomová práce

Roman Prause

YouTube a mediální gramotnost

žáků 2. stupně ZŠ a MŠ Jana Železného

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a použil jen odbornou literaturu a informační zdroje, jež jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury.

Olomouc 2020

Děkuji vedoucí mojí diplomové práce, Mgr. Vandě Vaničkové, Ph. D., za vstřícnost a ochotu při vedení práce a čas, který jí věnovala. Dále bych chtěl poděkovat všem žákům, kteří se podíleli na výzkumné části této práce. V neposlední řadě patří dík mé rodině za jejich trpělivost a mojí přítelkyni za obrovskou podporu.

Obsah

Úvod	6
Teoretická část	8
1. Žák 2. stupně	8
1.1 Charakteristika žáka	8
1.2 Volný čas	11
1.3 Aktuální výzkumy	12
2. Mediální gramotnost	14
2.1 Informační společnost	14
2.2 Informační gramotnost	15
2.3 Digitální gramotnost	16
2.4 Mediální gramotnost	18
2.5 Mediální výchova	19
2.6 Aktuální výzkumy	22
3. YouTube	26
3.1 Co je to YouTube	26
3.2 Popularita YouTube	26
3.3 Kdo tvoří obsah – youtubeři	27
3.4 Co zde lidé sledují – typy videí	28
3.5 Děti na YouTube	29
3.6 YouTube a mediální gramotnost	32
3.6.1 Reklama	32
3.6.2 Vhodnost obsahu	34
3.6.3 Pravdivost informací	36
3.6.4 Autorské právo	39
Praktická část	42
1 Cíle práce	42
2 Výzkumné metody	43
2.1 Dotazník	43
2.2 Skupinová diskuze	43

3 Výzkumný vzorek	44
4 Průběh výzkumu	46
5 Dotazníkové šetření	46
5.1 Položky dotazníku.....	46
5.2 Výsledky dotazníkového šetření	47
5.3 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	61
6 Skupinová diskuze.....	63
6.1 Výběr a analýza videa.....	63
6.2 Průběh skupinové diskuze	67
6.2.1 Skupinová diskuze – 9. třída.....	68
6.2.2 Skupinová diskuze – 6. třída.....	72
6.3 Shrnutí výsledků skupinových diskuzí	77
7 Reflexe žáků	81
Závěrečná diskuze	82
1 Zhodnocení naplnění cílů.....	82
2 Doporučení pro praxi	90
Závěr.....	92
Seznam bibliografických citací	93
Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	102
Seznam použitých zkratk	104
Seznam příloh.....	105

Úvod

Čím dál více svého času tráví (nejenom) děti před obrazovkami nejrůznějších digitálních zařízení, pohroužení do světa internetu. Tento výdobytek moderní doby otevírá cestu k dříve nepoznaným možnostem. Informace, které generace jejich rodičů musela pracně hledat v knihovnách, dnes oni získají během pár kliknutí. Zprávy z celého světa, záběry událostí a věcí, ke kterým by se jinak mnohdy neměli šanci dostat. Veřejná síť propojující celý svět, umožňující sledovat a sdílet takřka cokoli – to je internet.

Bohužel jde zároveň i o mocnou zbraň, která může stejně tak dobře uškodit jako pomoci, pokud se s ní nezachází dostatečně obezřetně. Právě ono nepřeborné množství informací a nemožnost centralizované kontroly vhodnosti či věrohodnosti sdíleného obsahu činí z internetu jakousi virtuální džungli. Obzvláště mladí lidé jsou zvyklí tento obsah denně konzumovat v obrovském množství. Ačkoli by se dalo polemizovat o přínosu takto stráveného času, cílem této práce není snaha mladé lidi od používání internetu odrazovat či jejich počínání kritizovat. Naopak – jak si dokážeme v další části této práce, trend využívání takovýchto technologií má stále vzestupnou tendenci, a proto se domníváme, že je třeba s tímto faktem pracovat a přizpůsobit se mu. Nebránit dětem, aby využívali výhody, které dnešní doba nabízí, ale poskytnout jim nástroje, které by jim umožnily se v džungli internetu neztratit.

Jedním z hlavních těchto nástrojů je mediální gramotnost. V teoretické části práce čtenář zjistí, že jde mimo jiné o schopnost mediální sdělení nebezmyšlenkovitě konzumovat, ale kriticky na ně nazírat, přemýšlet nad nimi, hodnotit je a ověřovat si jejich věrohodnost. Právě tyto schopnosti považujeme u uživatelů internetu za klíčové, chtějí-li jej užívat zodpovědně a ku vlastnímu prospěchu. A to nejen u uživatelů internetu – autor práce se domnívá, že toto téma prostupuje a ovlivňuje celou moderní (tzv. informační) společnost, a proto by mediální gramotnost měla být základní výbavou každého úspěšného člena této společnosti. To je důvod, proč tuto práci píše právě v rámci Katedry společenských věd.

Práce se zabývá problematikou mediální gramotnosti u žáků 2. stupně základních škol. Jedním z důvodů je i to, že autor je sám elementárním pedagogem, a tudíž se s dětmi tohoto věku při své práci denně setkává. Vnímá jejich záliby i názory, je si vědom velkého vlivu internetu a médií na tuto skupinu mladých lidí a je pro něj důležité, aby z nich vyrostli zodpovědní a přemýšlející dospělí. Pro zkoumání dané problematiky se rozhodl zvolit prostředí jednoho z nejvlivnějších a dětmi nejvyhledávanějších internetových serverů, tzv. YouTube. Tento pojem asi jen málokomu v dané věkové kategorii nebude důvěrně známý – jedná se o platformu sloužící ke sdílení a sledování videí na internetu.

Teoretická část práce vznikla rešerší, analýzou a komparací literárních i internetových zdrojů týkajících se žáka 2. stupně, mediální gramotnosti i samotné služby YouTube. Čerpáme zde rovněž z výsledků aktuálních tuzemských výzkumů prováděných na tato témata.

V rámci výzkumu v praktické části práce je pak stěžejním cílem zjistit, zda jsou žáci 2. stupně ZŠ a MŠ Jana Železného schopni využívat prvky mediální gramotnosti při sledování videí na YouTube. Pro naplnění tohoto cíle (a dále vymezených dílčích cílů) využije autor kombinace výzkumných technik – dotazníku a skupinové diskuze se žáky. Výzkum bude zakončen závěrečnou reflexí, v níž budou mít žáci možnost se ke své účasti na výzkumu vyjádřit a zhodnotit, zda je účast něčím obohatila.

Autor se rozhodl provést tento výzkum v místě svého profesního působení, tedy v ZŠ a MŠ Jana Železného v Prostějově. Důvodem je jednak usnadnění celkového průběhu realizace výzkumu a komunikace s vedením školy i s respondenty, ale především fakt, že získané výsledky výzkumu bude moci využít pro další práci s danými žáky. Samotné výzkumné šetření pak proběhne ve dvou ročnících druhého stupně základní školy, a to v šestém a devátém ročníku. Důvodem je, že tyto skupiny jsou na opačných stranách věkového rozpětí kategorie „žák 2. stupně“ a vzájemná komparace těchto dvou skupin by mohla přinést zajímavá zjištění.

Vaníčková (2018) ve své práci poukazuje na fakt, že *„drtivá většina dětí a mladistvých tráví na YouTube několik hodin denně bez jakékoli kontroly a kritické reflexe zhlédnutého obsahu. Co si z videí odnáší, jak je chápou, zda jsou zmanipulováni a další – vše bez odpovědi, protože sledování videí probíhá bez „vnějšího zásahu“.*“ I toto je jeden z důvodů, proč se touto prací snažíme právě na některé z těchto otázek odpovědi najít. Autor věří, že zjištěné výsledky mu budou inspirací pro jeho budoucí pedagogické působení a pomohou mu vytyčit vhodné aktivity, které by na toto téma navázaly a mohly by jeho žáky v tomto ohledu obohatit. Největším přínosem práce by jistě bylo, kdyby posloužila jako impulz k dalšímu zkoumání této problematiky a ideálně i ke snaze rozvíjet a prohlubovat mediální gramotnost (nejen) u žáků 2. stupně.

Teoretická část

1. Žák 2. stupně

1.1 Charakteristika žáka

V úvodu této kapitoly si definujeme žáka samotného, podíváme se na dělení podle věku a také na jeho vývoj, přičemž vzhledem k povaze této práce se budeme převážně zaměřovat na věkovou skupinu žáků 2. stupně. Budeme se také zabírat volným časem a jeho specifiky u dětí. Na závěr si představíme aktuální výzkumy ohledně trávení volného času u žáků již zmiňované věkové skupiny.

Na začátek si vysvětlíme, kdo to vlastně žák je. Podle Průchy (2003) je žákem jednak člověk, bez ohledu na věk, který je v roli vyučovaného subjektu a jednak je to také označení pro dítě navštěvující základní školu, přičemž je diskutabilní, zda toto označení platí i pro studující mládež či dospělé jedince na středních školách. Pro nás je podstatná druhá část definice, která žáka vymezuje právě jako dítě základní školou povinné.

O žákovi můžeme dále říct, že je účastníkem výchovně-vzdělávacího procesu. V průběhu školní docházky zároveň prochází psychologickým vývojem a mění se mu tak postupně názory na svět, myšlení a také požadavky a názory nejen na další účastníky vzdělávání.

Je zapotřebí si rozlišit školní docházku na jednotlivá období podle věku dítěte. Podle Heluse (2009) rozdělujeme toto období na raný školní věk a pubescenci, která trvá od nástupu na druhý stupeň až po ukončení povinné školní docházky. Raný školní věk trvá od 6 do 11 let života a je typický tím, že se dítěte z stává školák. Zároveň se jeho myšlení dostává do vyspělejší podoby a je schopno konkrétních logických operací. Naopak Vágnerová (2005) dělí školní věk na tři období. První je shodný s Helusem, tedy raný školní věk trvající od nástupu do školy (6-7 let) do 8-9 let. Vyznačuje se různými vývojovými změnami spojenými s novou životní situací a projevujícími se ve vztahu ke škole. Druhým obdobím je střední školní věk trvající od 8-9 let do 11-12 let a vyznačující se přechodem na 2. stupeň ZŠ. Tuto fázi lze považovat za přípravu na období dospívání a dochází při ní ke změnám, které jsou biologicky i sociálně podmíněné. Poslední etapou je starší školní věk, který můžeme označit jako pubescenci a ohraničit jej od konce středního školního věku až po ukončení povinné školní docházky, tedy od 11-12 let do 15 let.

V souvislosti se zaměřením práce na žáky 2. stupně se dále budeme zabírat pouze touto věkovou skupinou. Starší školní věk je dle Vágnerové (2005) typický tělesným dospíváním a

pohlavním dozráváním. Dítě je totiž v období puberty. Dochází přitom i ke změně emočního prožívání a způsobu myšlení. Hartl (2000) vysvětluje etapu puberty neboli pubescence jako období, při kterém se z dítěte postupem biologických změn stává zralý dospělý jedinec schopný sexuální reprodukce. Toto období začíná mezi 12. a 15. rokem. Vágnerová (2005) dále uvádí, že dospívající jedinec je schopen abstraktního uvažování, snaží se osamostatňovat od rodičů a významnou roli pro něho mají vrstevníci, jelikož často dochází k navazování důležitých přátelství nebo i prvních lásek. Proměňuje se jeho prožívání a objevuje se větší emoční labilita a přecitlivělé chování na běžné podněty. S tímto tvrzením souhlasí i Čačka (2000), který navíc dodává, že pubescent nemá jasno ve svých pocitech a často i jeho samotného zaskočí vlastní reakce. Také dodává, že mnohdy není schopen své pocity popsat a nenapomáhá tomu ani fakt, že se obává výsměchu a nepochopení okolí. V souvislosti s obavami, snahou o až přehnanou samostatnost a kritičností se jedinec dostává do konfliktu s dospělými. Projevuje se to mnohdy vzdorem a neochotou plnit bezvýhradně zadané úkoly.

V rámci změny kognitivních procesů jsme si zatím zmiňovali pouze schopnost abstraktního myšlení. Nicméně dle Vágnerové (2005) se jedná o stadium formálních logických operací. Jedinec v pubertě se odpoutává od konkrétní reality a uvažuje v hypotetické rovině, často o tomto světě a jaký by mohl být. Dále se rozvíjí i jeho deduktivní myšlení, zejména při procesu vzdělávání. Dochází tak ke změnám postojů v oblasti psychických potřeb a způsobu jejich uspokojování. Čačka (2000) zároveň dodává, že ve srovnání s předchozími etapami vývoje je vnímání pubescenta přesnější, systematictější a záměrnější. Je schopný se lépe zaměřit na detaily a odhalit nové vztahy a souvislosti. Díky již zmíněné schopnosti abstraktního myšlení dokáže jedinec pochopit i nové a náročné předměty ve škole (např. fyzika) a taktéž se díky ní prohlubuje i jeho zájem o nové poznatky. V rámci rozvoje kritického hodnocení a rozlišování toho, co je správné, je pubescentův objektivní soud ovlivněn zejména nedostatkem zkušeností. V souvislosti s učením začíná být uplatňovaná logická paměť a přichází odmítání mechanického učení. To ale neztrácí na významu. Pro žáka je tak důležité pochopit smysl toho, co se učí. V rámci procesu učení je ve spojení s fyziologickými změnami omezena koncentrace, což má za následek nesoustředěnost při učení a střídání zájmů. K tomu Vágnerová (2005) dodává, že s přechodem na druhý stupeň se mění i vztah žáka ke škole v kontextu se školní úspěšností a se vzdělávacími cíli do budoucna. Na základě již zmíněného rozvoje poznávacích procesů si žáci uvědomují význam školy pro jejich budoucí život, ale mění se motivace. Cílem přestává být školní úspěšnost, nýbrž dosažení určitého cíle, čímž se v tomto případě myslí

přijetí na daný obor střední školy. Pubescent tak vykazuje tendence plnit pouze nezbytné věci a vyhovět nezbytným nárokům.

V této etapě života bývají citové prožitky jedince proměnlivé, krátkodobé a intenzivní. Mnohdy jsou navenek provázené nedostatkem ovládnání a větší impulzivitou. Jejich pozornost je více zaměřena na prožitky. Dospívající bývá toho názoru, že jen on má tak intenzivní prožitky a okolí ho proto nemůže pochopit. To je jeden z důvodů nechuti projevit navenek své city. Často také odmítá nadřazenost autorit, což vede ke konfliktům. Právě ona schopnost dospělým argumentovat a odporovat ho vede k pocitu jistoty, že se jim dokáže vyrovnat. Důležité je však zmínit, že i přes snahu o samostatnost a odpoutání se od rodiny je pro něj ona rodina důležitým sociálním zázemím (Vágnerová, 2005).

Čačka (2000) dále uvádí, že si dospívající jedinec začíná uvědomovat své charakterové vlastnosti, zájmy, schopnosti a na základě toho si utváří obraz o své osobnosti. Ten je ale podmíněn především vlivem společenského prostředí, zejména pak hodnocením a názory vrstevníků a dospělých. Na jejich základě si pubescent vytváří vzorový či ideální model a podle toho, jestli se modelu přibližuje či oddaluje se odvíjí jeho úcta sama k sobě. V rámci míry vlivu na dospívajícího často vedou vrstevníci před rodiči či učiteli. Tady je důležité zmínit i teorii sociální učení, kterou Bandura (1971) vysvětluje tak, že děti pozorují lidi kolem sebe a ti na ně mají větší či menší vliv. Vzorem mohou být vrstevníci, rodina či aktéři a postavy v médiích. Za klíčovou zde považuje imitaci jednání podmíněnou několika faktory. Záleží na vnímání podobnosti s konkrétní osobou, přičemž platí, že čím je podobnost větší, tím spíše dojde k napodobení jednání. Dalším faktorem je vyhodnocení kladů a záporů imitace a v neposlední řadě také odměna či trest za dané jednání. To určuje jeho oslabení nebo posílení. Celý tento proces nazýváme observačním učením, které se vyznačuje záměrností a kognitivní aktivitou. To znamená, že konkrétní jednání si musíme nejen zapamatovat a být pak schopni ho reprodukovat, ale musíme mít i motivaci ho uskutečnit. Může dojít i k identifikaci, a to za předpokladu, že má daná osoba námi požadované kvality. Na rozdíl od imitace jednání, kdy se přejímá pouze dané chování, se identifikací myslí přijetí objektu či vzoru nápodoby jako celku. To může být nebezpečné v případě, že by si dospívající jedinec vybral nevhodný objekt.

Projevy lásky v rodině začínají být pro pubescenta nepříjemné a vlastní projevy lásky k nim začíná utlumovat. Láska se postupem času mění na úctu k rodičům. Mezi jednu z výhod navazování přátelství s dalšími dospívajícími jedinci je společné překonávání problémů spojených s pubertou. (Čačka, 2000).

V této podkapitole jsme si charakterizovali žáka včetně různých dělení jeho vývoje dle věku. Dále jsme se kvůli povaze této práce více zaobírali starším školním věkem (11-12 let až 15 let). Zmínili jsme důležité fyziologické, psychologické i sociální změny v životě pubescenta. Jedná se o jeho biologický vývoj, změny ve schopnostech, uvažování a také jeho vztahu sama k sobě a k okolí. To vše nám poslouží k lepšímu pochopení žáků na druhém stupni základní školy.

1.2 Volný čas

Nejprve si potřebujeme definovat, co je to volný čas. Najdeme spoustu různých definic, avšak nejjednodušší odlišení je oddělení od sebe sféry volného času a sféry povinností. Jinými slovy volný čas se vyznačuje nevykonáváním povinností.

Spousta (1994) tvrdí, že volný čas představuje neméně důležitou oblast, v porovnání s prací či učením, ve které se významně formuje osobnost člověka.

Pávková (2002) definuje volný čas jako opak času nutného k plnění práce, povinností a reprodukce sil. Vyznačuje se svobodným výběrem činností, které nám přinášejí pocit uvolnění, uspokojení a které děláme rádi a dobrovolně.

Do volného času můžeme řadit rekreaci, zábavu, zájmové činnosti a vzdělávání, odpočinek nebo dobrovolnickou činnost. Je také nutné do něho započítat i časové ztráty spojené s těmito činnostmi. Dle Průchy (2009) má volný čas významnou psychohygienickou funkci, jelikož nám umožňuje svobodnou volbu činností. Nicméně dodává, že by tyto činnosti měly vést k rozvoji člověka v osobnostní rovině. Zejména významnou vidí zájmovou činnost, jelikož nám přináší pocity seberealizace a uspokojení. Neméně přínosná je i různá míra aktivity s činnostmi spojená.

Pávková (2002) ale dodává, že u dětí je žádoucí, aby byl jejich volný čas z výchovných důvodů ovlivňován pedagogicky. Zejména proto, že se děti neorientují ve všech oblastech zájmových činností a také nemají dostatek zkušeností. Důležité ale je dodržet citlivé a nenásilné vedení, nabízet pestré činnosti, ovšem s dobrovolnou účastí. Volný čas dětí by měla zajišťovat rodina. Ta k tomu ale nemá dostatek vybavení, času a v neposlední řadě ani kvalifikace. To ovšem neznamená, že by se na trávení volného času svých dětí neměla podílet. Problém vidí Pávková zejména v tom, že spousta dětí tráví volný čas bez dohledu či zájmu dospělých na ulici, venku či na jiných veřejných prostranstvích. Tím je ohrožena nejen výchova dítěte, ale také jeho bezpečnost.

1.3 Aktuální výzkumy

V této podkapitole se podíváme na způsob trávení volného času u českých žáků 2. stupně. Studie *HBSC* (2019) se účastnilo 13377 respondentů ve věku 11-15 let. V rámci výzkumu bylo zjištěno, že nejpoblárnější aktivitou u chlapců jsou týmové sporty. Celých 58 % dotazovaných chlapců je do nich zapojeno. U dívek naopak vedly umělecké aktivity, kterých se účastnilo 68 % z nich. Děti bez kroužků bylo ve výzkumu pouze 14 %, ale je nutno dodat, že toto procento se zvyšuje s věkem. U 15letých to už bylo 22 %. Zajímavým zjištěním pak bylo, že u žáků, jež tráví svůj čas organizovaně, je o polovinu menší počet pravidelných kuřáků i těch, kteří mají opakovanou zkušenost s opilostí. Naopak se tyto děti vyznačují vyšší úspěšností ve škole, a i životní spokojeností. Navíc bylo zjištěno, že sportující jedinci lépe hodnotí vztahy se svými vrstevníky.

Dalším bodem výzkumu bylo překročení hranice 4 hodin u obrazovky sledováním videí a televize. Ve všedních dnech tuto hranici překročilo 19 % chlapců a 15 % dívek zapojených do výzkumu. O víkendu se to zvýšilo na 33 % u chlapců a na 27 % u dívek. V rámci hraní her nad zmíněnou čtyřhodinovou hranici denně vedli jednoznačně chlapci s 23 % oproti dívkám s 9 %. Stejně jako u sledování videí a televize, i u her byl zaznamenán víkendový nárůst – u chlapců na 37 % a u dívek na 13 %. Opačných výsledků pak výzkumníci dostali u času stráveného brouzdáním po internetu a na sociálních sítích. Této kategorii věnují více času dívky.

Ohledně spokojenosti trávení volného času byly velké rozdíly mezi dívkami a chlapci. Celkem 65 % všech účastníků výzkumu bylo spokojeno s množstvím volného času, který mají. U dívek je však sestupná tendence – v 11 letech je spokojeno 75 % z nich, ovšem v 15 letech je to jen 48 %. U chlapců není pokles tak razantní. Posledním bodem je pak spokojenost se způsobem trávení volného času. Ten by neměnilo 55 % dotazovaných. I zde je rozdíl mezi chlapci (61 %) a dívkami (49 %).

Kamil Kopecký (2019) ve spolupráci s *O2 Chytrá škola* prováděl výzkum s 27177 dětmi školního věku, které byly rozděleny do dvou věkových kategorií (7-12 let a 13-17 let). Výzkum zjišťoval, co děti nejčastěji dělají na internetu. U obou skupin se na prvních třech příčkách umístily sociální sítě, servery pro sdílení videosouborů a online encyklopedie. Rozdíl byl v jejich četnosti používání. Užívání sociálních sítí uvedlo 51 % dětí z mladší věkové kategorie, zatímco u starší se jednalo o celých 75 %. Takto markantní rozdíl se už dále neobjevuje. Servery pro sdílení videosouborů využívalo 41 % respondentů mladších 13 let, zatímco

u starších 13 let to bylo téměř 56 %. Online encyklopedie pak z mladších používalo 30 % dotázaných dětí, ze starších 39 %.

Důležité je zmínit, že jako nejpoužívanější služba byl označen server YouTube, a to nejen v rámci kategorie serverů pro sdílení videosouborů, ale i v rámci kategorie sociálních sítí. Používání služby YouTube tedy potvrdila drtivá většina dotazovaných, konkrétně 89 % z nich. Za ním se pak umístil Facebook se 72 % respondentů a na třetím místě byl Facebook Messenger s téměř 69 %.

Z uvedených výzkumů jsme zjistili, že většina žáků 2. stupně věnuje i v dnešní době velkou část svého volného času produktivním aktivitám, jako je sport v případě chlapců či umělecké činnosti v případě dívek. Ukázalo se, že ti, kteří mají volný čas takto organizovaný, bývají v životě spokojenější a mají menší tendence k rizikovému chování, což ostatně koresponduje s teoretickou částí a s názory Pávkové (2002). Avšak oba výzkumy zároveň poukazují i na velký vliv moderních technologií a především internetu, u něhož je nezanedbatelná část dětí schopná trávit i několik hodin denně. V rámci věkové kategorie, která je pro tuto práci klíčová, bylo nejčastější aktivitou na internetu používání sociálních sítí a serverů pro sdílení videosouborů, přičemž YouTube byl dětmi celkově nejpoužívanější internetovou službou. Je proto třeba, abychom dětem ukázali, jak i zde využívat svůj čas tak, aby je to v určitém směru obohacovalo a rozvíjelo a nestali se jen vyhořelými konzumenty.

2. Mediální gramotnost

Cílem této kapitoly je definovat *mediální gramotnost*, která tvoří klíčovou oblast zájmu této práce. Abychom ji však mohli smysluplně vymezit, je třeba se seznámit i s dalšími pojmy, které s ní úzce souvisí: *informační společnost*, v níž je právě mediální gramotnost klíčovou dovedností, dále pak pojem *mediální výchova* jakožto prostředek ke zvyšování úrovně mediální gramotnosti, a v neposlední řadě i kategorie *informační a digitální gramotnost*, pod které gramotnost mediální v určitém ohledu spadá.

Jak jsme již zmínili, žijeme ve světě plném informací. Ty nám nejrůznějšími způsoby zprostředkovávají jednotlivá média, jako je televize, tištěné noviny, a v poslední době i rozličné zpravodajské weby či sociální sítě. Přinášejí tak obrovský tok informací, který řada lidí využívá jako zdroj vědění a je čím dál více potřeba se v tomto nepřehledném množství umět orientovat. Je totiž velmi lehké pokládat i lži za pravdu. Na tuto skutečnost reaguje i Miloš Gregor (2018), který vnímá největší problém ani ne v tom, že nějaký web tvářící se jako zpravodajský vydá lživou či nesmyslnou zprávu, nýbrž v tom, že tuto zprávu začnou lidé mezi sebou sdílet a tím se dostává do prostoru sociálních sítí a dalších médií.

Podle Macka (2011) se přístup k informacím nenávratně změnil tím, jak se do popředí zájmu dostávají tzv. nová média. Pojem nová média je poněkud zavádějící, protože se ani tak nejedná o média nová v pojetí času, nýbrž je to termín, který vznikl jako protiklad k médiím klasickým. Mezi ně řadíme televizi, tisk či rozhlas. V neoborné veřejnosti se však termín nová média uchytil. V odborné veřejnosti se jedná o média založená na digitálním, numerickém kódování. Tato média jsou typická komunikační a technickou inovací. Jejich vývoj lze v porovnání s klasickými médii charakterizovat jako nestálý, poměrně radikálně se vyvíjející a soustavný.

S tvrzením, že nová média jsou synonymní označení pro média digitální souhlasí i Reiferová (2004, in Bína, 2005).

2.1 Informační společnost

Právě nová média jsou hybnou silou v tzv. informační společnosti, což je společnost, která ve velké míře využívá komunikační a informační technologie. Tento pojem (známý zkráceně jako ICT) obecně zahrnuje technologie, systémy, aktivity a procesy, které se podílejí na zobrazení, zpracování, skladování a přenosu informací a dat elektronickou cestou. Díky tomuto pokroku založenému na rozvoji technické infrastruktury se informační společnost vzdálila zaostávajícím zemím průmyslovým a rozvojovým. V této společnosti je značný vliv

informačních toků na ekonomicko-sociální život. To se promítá v řadě sfér, od automatizace výrobních odvětví, přes daňový systém, registr vozidel až po kreditní karty. Na automatizaci je závislá i naše bezpečnost, skrze satelitní obranu nebo navigační systémy. Můžeme tak krásně vidět široký dopad informačních technologií na společnost (Martin, 1995).

Také Zlatuška (1998) charakterizuje takovou společnost přenosem, uchováváním a zpracováváním digitálních informací.

S tímto významem souhlasí i Klimeš (2008), podle kterého pronikají informační a komunikační technologie v informační společnosti do všech sfér ekonomiky a společenského života. Taková společnost tyto technologie využívá a stávají se její běžnou součástí. Typickým znakem informační společnosti je podle něj přístup k informaci jako k nejcennějšímu zboží a základu obchodu. Je to z toho důvodu, že díky informacím může být člověk napřed například ve vývoji technologií.

Můžeme vidět, že se definice shodují v základní charakteristice informační společnosti, kterážto pracuje a nakládá s digitálními informacemi. Zároveň si můžeme všimnout, v jaké míře jsou informace společností prostoupeny a jakou v ní hrají roli.

2.2 Informační gramotnost

Žijeme-li v informační společnosti, je logicky nezbytné, abychom s informacemi uměli adekvátně nakládat. Souhrn dovedností, které nám umožňují s informacemi pracovat a úspěšně se tak zapojit do současné společnosti, se označuje jako informační gramotnost. Podle definice *CILIP* (2018) je informační gramotnost schopnost kriticky myslet a vyváženě posuzovat jakékoli informace, které najdeme a použijeme. Umožňuje nám rozvíjet informované názory a plně spolupracovat se společností.

Pro potřeby této práce se budeme dále zabírat informační gramotností vztáženou na vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Česká školní inspekce (ČŠI) na základě dosavadního přístupu vycházejícího z požadavků Rámcových vzdělávacích programů, které jsou závazným základním kurikulárním dokumentem pro vzdělávání ve školách a školských zařízeních, vymezila informační gramotnost jako schopnost:

- *identifikovat a specifikovat potřebu informací v problémové situaci,*
- *najít, získat, posoudit a vhodně použít informace dle jejich charakteru a obsahu,*
- *zpracovat informace a využít je k znázornění (modelování) problému,*
- *používat vhodné pracovní postupy (algoritmy) při efektivním řešení problémů,*
- *účinně spolupracovat v procesu získávání a zpracování informací s ostatními,*

- *vhodným způsobem informace i výsledky práce prezentovat a sdílet,*
- *při práci dodržovat etická pravidla, zásady bezpečnosti a právní normy,*
- *to vše s využitím potenciálu digitálních technologií za účelem dosažení osobních,*
- *sociálních a vzdělávacích cílů (NIQES, 2015).*

ČŠI takto formulovanou definicí zdůrazňuje pohled na kompetence vázané na práci s digitálními technologiemi a informacemi. Díky informačnímu boomeru a rozvoji digitálních technologií se mění vliv a důraz na potřebné znalosti a dovednosti. Klíčovými schopnostmi pro spokojený život ve společnosti se podle ČŠI (NIQES, 2015) stává kritické myšlení, pružné reagování a vyrovnávání se se stále rychleji se proměňujícími vnějšími podmínkami, celoživotní vzdělávání, řešení problémů a orientace v komplexních situacích. Nedílnou součástí je také schopnost přicházet s neotřelým a praktickým řešením, spolupráce a komunikace s ostatními lidmi.

Důležité je přitom mít na paměti, že i přes fakt, že můžeme informační gramotnost samostatně vymezit, se její obsah prolíná i s dalšími základními gramotnostmi. Jako příklad můžeme uvést čtenářskou, jazykovou či sociální gramotnost (NIQES, 2015).

2.3 Digitální gramotnost

Jako digitální gramotnost označujeme schopnost využívat ICT k vytváření, předávání, hledání a ověřování informací a tomu odpovídající technické a kognitivní dovednosti (Maine Policy Review, 2013). Od informační gramotnosti ji tak můžeme lehce oddělit právě využíváním informačních a komunikačních technologií.

Pro lepší představu o obsahu a jeho pochopení definovala JISC (2013) několik základních složek *digitální gramotnosti*:

V první řadě se jedná o *informační gramotnost*, jejíž obsah jsme si již vymezili. Zde je popsána jako schopnost zpracovávat, hodnotit, hledat a interpretovat informace.

Další složkou je *mediální gramotnost*. Ta naopak souvisí s kritickým tvořením a zkoumáním mediálních sdělení.

Nedílnou složkou je i *znalost digitálního pracovního prostředí*. Jinými slovy dovednosti a znalosti potřebné k pohybování se v prostředí současných technologií a sociálních sítí.

Mezi další složky digitální gramotnosti patří *počítačová gramotnost* neboli schopnost ovládat digitální technologie a výpočetní techniku (tzv. hardware), patří sem i schopnost ovládání vnitřních systémů, aplikací, programů a rozhraní (tzv. software).

Na závěr sem patří i *schopnost učit se a schopnost komunikace a spolupráce*.

JISC se ovšem zabývá i digitální gramotností studentů. Postupný rozvoj této gramotnosti popisuje Beetham-Sharpe model. Ve zkratce jde o pyramidu dosahovaných kompetencí, rozdělených do jednotlivých úrovní.



Obrázek č. 1: Beetham-Sharpe model

První příčka („I have“ – *Já mám*) je podle Bennett (2014) základem pro rozvoj digitální gramotnosti a označuje dostupnost technologií, tedy přístup k hardwaru a softwaru včetně připojení k internetu. Patří sem také veškerá mediální zařízení.

O úroveň výše jsou pak dovednosti potřebné k používání těchto technologií a také k učení a vlastnímu zdokonalování („I can“ – *Já dovedu*). Patří sem také pochopení role technologií při vzdělávání a tvorbě vhodného prostředí pro něj.

Další úroveň („I do“ – *Já dělám*) jsou pak skutečné aktivity, které se jsou podmíněny různými konkrétními situacemi a na ně reagujícími postupy a strategiemi, s nimiž se student setkává. Patří sem například vhodný výběr technologií pro dané potřeby, znalost současných možností a chuť objevovat nové možnosti technologií, sebereflexe aktivit, reflektování nových možných inovací a následné zkoušení nových nástrojů při skutečných aktivitách.

Dostáváme k vrcholu pyramidy („I am“ – *Já jsem*). Jedinec nacházející se na této úrovni již zná možnosti, které mu studium digitálních technologií přinášejí (Bennett, 2014). Sharpe (2014) definovala 6 vlastností, které by měl student na této úrovni ovládat. Má být: 1. zúčastněný, 2. zapojený, 3. přesvědčený, 4. přizpůsobivý, 5. uvědomělý, 6. sebevědomý. Je nutno podotknout, že při zavádění digitálních technologií do výuky je potřeba myslet na to, že cílem je dovést žáka na co nejvyšší úroveň digitální gramotnosti. Nelze přitom jednotlivé

úrovně přeskakovat, ale postupným osvojováním jednotlivých kompetencí se dopracovat až na pomyslný vrchol této pyramidy.

2.4 Mediální gramotnost

V předešlé kapitole jsme mediální gramotnost podle *JISC* zařadili pod gramotnost digitální. Často jsou však tyto dva pojmy zaměňovány nebo vnímány jako synonyma. My jsme si však ukázali, že zatímco digitální gramotnost zahrnuje jak dovednosti pro kritické tvoření a zkoumání mediálního obsahu (tedy předmět mediální gramotnosti), tak i veškeré dovednosti pro ovládání a používání digitálních technologií při práci s informacemi.

Jiráček (2007) pod pojmem *mediální gramotnost* vidí hned několik schopností. Jedná se podle něj o vyhledávání obsahů a informací, porozumění jejich významů, dále o schopnost analyzovat jednotlivá sdělení a o jejich následné porovnání s dosavadními zkušenostmi. V neposlední řadě jde také o jejich kritické zhodnocení.

S touto definicí se částečně shoduje i Bínová (2005), která mediální gramotnost pojímá jako komunikační kompetence zahrnující schopnost analyzovat, vyhledávat, hodnotit a dále zpracovávat nebo předávat informace v různých formátech. Nejedná se tak pouze o elektronickou či digitální formu, nýbrž zahrnuje i tištěnou. Za mediálně gramotného člověka pak považuje takového jedince, jenž dokáže využívat dostupná média pro uspokojování potřeb, osobní rozvoj a v neposlední řadě i vzdělávání.

Důležité je vyhodnocovat informace podle záměru jejich vzniku a také podle jejich vztahu k realitě. Vzniknout mohou s cílem pobavit, informovat, manipulovat apod. V rámci jejich vztahu k realitě můžeme posuzovat věcnou správnost, hodnotový kontext či logickou argumentaci. Právě tento proces vyhodnocování informací je kritické myšlení. Jedná se o uvažování o prostředcích, účelu, jádru informace a dalších faktorech. Mediální gramotnost tvoří schopnost takového správného vyhodnocování informací (Frank, 2008).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) se setkáme s mnohem komplexnější definicí. Mediální gramotnost zde „zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. 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.“ (RVPZV, 2017) Základní úroveň této gramotnosti má vybavit žáka mediální výchova (viz dále).

Bína (2011) vnímá potřebu koncipovat mediální gramotnost jako schopnost bránit se silovým interakcím ve společnosti, zejména manipulacím, a ustát jejich vliv při zachování autonomie v rozhodování. V opačném případě bychom podlehlí sociálnímu tlaku a stali se konformními. Zároveň dodává, že v rámci mediální gramotnosti je potřeba pochopit, jak fungují jednotlivá média. Je důležité si uvědomit, že veškeré informace v médiích procházejí selekcí a následným zpracováním, přičemž se tyto činnosti řídí podle daných pravidel a postupů. Z toho nám jasně vyplývá, že média nikdy neodrážejí skutečný svět. Důležité je vnímat mediální sdělení jako jednu z interpretací.

2.5 Mediální výchova

Na začátek je důležité si říct, že mediální výchova nebyla zařazena do vzdělávacích plánů ze dne na den, ale jednalo se o postupný proces. Její koncepce se začala utvářet na počátku 20. století zejména v německém církevním prostředí a byla úzce provázána s náboženskými hodnotami. Obrat nastal až v polovině 60. let, kdy se zaměřila obecně na společnost a do centra jejího zkoumání se dostalo pět funkcí, jež byly typické pro tehdejší média. Patřilo mezi ně právo na svobodu slova a informaci, tvorba veřejného mínění, edukace a zábava, vliv reklamy a kontinuální rozvoj umění (Niklesová, 2010).

Nyní si definujeme mediální výchovu jako pojem a potom se podíváme na její zakotvení do systému vzdělávání ve školách a školských zařízeních.

Mediální výchovu můžeme podle pedagogického slovníku (Průcha, 1998) definovat jako výchovu o využívání masových médií, orientaci v nich a také jejich technickém zhodnocení.

Mediální výchova by měla dovést jedince ke schopnosti využívat média pro vlastní vzdělávání a také kriticky třídit přijímané informace a odolávat negativním vlivům médií, jako je například manipulace skrze reklamu (Průcha, Walterová, Mareš, 1998 in Bína, 2005). V této definici narážíme na cíle mediální výchovy. Už v kapitole o mediální gramotnosti jsme si definovali, co podle RVP PV (2017) tato gramotnost obnáší a také jsme se zmínili, že k její základní úrovni má žáka přivést právě mediální výchova. Cílem mediální výchovy je tedy vybavit žáka elementárními dovednostmi a poznatky spojenými jednak s prací s médii a jednak s mediální komunikací.

Právě na mediální a komunikační způsobilost reaguje také Bína (2011), který vzhledem k rychle se proměňující společnosti, trhu práce a s tím souvisejícími nároky na komunikační a mediální dovednosti napříč profesemi vidí potřebu transformace škol. Ty by se už neměly jen zaměřovat na expertní přípravu v rámci jednoho zvoleného oboru, ale naopak by se měly snažit orientovat na rozvoj toho, co je pro různé pracovní činnosti společné. Tedy mediální a komunikační způsobilost.

S narůstajícím tlakem na mediální gramotnost žáků mohou přijít i určitá rizika či problémy. Stejnou měrou se totiž nevzdělávají dospělí jedinci, kteří se kolikrát v mediální sféře neorientují a nutno dodat, že mediální výchova za dob jejich studia je na dnešní situaci nepřipravila a vlastně v souvislosti s rychlým pokrokem informačních a komunikačních technologií ani nemohla. Řada z nich často ani nemá přístup k digitálním technologiím. Vystává pak otázka, zda mediálně gramotná a zdatná populace, která bude přirozeně nastavovat nový směr médií, neuteče té méně gramotné části společnosti natolik, že již nebude schopna držet krok. Dostali bychom se pak do situace, kdy by mohla vzniknout určitá propast v rámci užívání médií mezi těmito skupinami. Zajisté je nasnadě orientovat se v rámci mediální výchovy i na tyto jedince v naší společnosti.

Vrátíme-li se ale ještě zpět k úkolům mediální výchovy, tak ta má podle Bíny (2005) u žáků soustavně rozvíjet schopnost tvořivě a kriticky nakládat s médii i jejich produkcí, zároveň je i adekvátně využívat a dokázat si od nich udržet zdravý odstup. To vše mají žáci dokázat pomocí vlastní tvorby a rozborů mediálních produktů a také skrze osvojování si poznatků o způsobech fungování médií ve společnosti.

Z toho vyplývá, že se žáci mají v teoretické rovině učit o tom, jak vlastně média fungují a jak je využívat vhodným způsobem. K ukotvení jejich teoretických znalostí slouží i praktická část, ve které si žáci zkusí vlastní tvorbu médií. To bývá často realizováno například školním časopisem, příspěvkem do rozhlasu nebo i vytvářením nejrůznějších videí.

Podíváme se teď na zakotvení mediální výchovy do školního vzdělávacího systému. Potřeba jejího zařazení vznikla zejména proto, že se děti pohybují v prostředí tvořeném novými médii a je více než žádoucí, aby vznikly nové výchovně vzdělávací prostředky a metody, které budou mít za cíl naučit děti kriticky přistupovat k médiím a také je využívat ke vzdělávání, zábavě a jako zdroj informací. (Jiráček, Pavličiková, 2013).

Potřebu pro zařazení mediální výchovy do vzdělávacího programu vidí Frank (2008) především v dovednosti bezpečně a efektivně pracovat s informacemi, rozlišovat povahu, cíle a obsah mediálních sdělení a také ve schopnosti orientace se ve zdrojích.

Podle Vernerera (2007) vychází zařazení mediální výchovy z povahy společnosti. V našem případě se jedná skutečnost, že velká část informací je nám zprostředkována pomocí masových médií majících své zákonitosti a logiku, které je potřeba znát a rozeznávat.

Již jsme se seznámili s potřebami implementace mediální výchovy do procesu vzdělávání i s tím, jaké mají být její cíle. Podívejme se tedy, jak je ukotvena v RVP ZV.

Mediální výchova je jedním z průřezových témat obsažených v RVP ZV (2017). Tyto témata se zaměřují na aktuální problémy ve světě kolem nás. Svůj název mají proto, že protínají vzdělávací oblasti a díky tomu je možné propojit i jednotlivé vzdělávací obsahy. Pomáhají k rozvoji osobnosti žáka po stránce jeho hodnot, postojů a také jednání. Vytváří prostor pro vzájemnou spolupráci žáků, ale taktéž i pro individuální uplatnění jedince. Průřezová témata je možné zařadit do výuky jako součást vzdělávacího obsahu předmětu nebo je možné je taky realizovat samostatně, např. formou projektů, seminářů, kurzů nebo i jako samostatný předmět.

Mediální výchova protíná vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, *Jazyk a jazyková komunikace*, *Umění a kultura* a samozřejmě *Informační a komunikační technologie*.

V rámci vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* je mediální výchova zaměřena na budování kritického odstupu od médií a jejich obsahu a také na schopnost interpretovat informační kvality jednotlivých mediálních sdělení. Jedná se například o zkoumání věrohodnosti a významu zprávy či záměru reklamy. V oblasti *Jazyka a jazykové komunikace* se pro změnu zaměřuje na mluvené i psané písmo, jeho stavbu, obsah, výrazové prostředky a vnímání ze strany žáků. Vzdělávací oblast *Informační a komunikační technologie* se zabývá využíváním digitálních i tištěných dokumentů jako zdroje informací. Přitom se nejedná pouze o zkoumání správnosti a přesnosti sdělení pomocí kritické analýzy, ale i pomocí vlastní produkce. Snaží se u žáků směřovat k utváření návyku si veškerá data důkladně ověřovat. Poslední oblastí je *Umění a kultura* zaměřující se na vnímání a hodnocení uměleckých artefaktů mediální produkce. Tedy nejen na přirozený jazyk, ale i na zvuk a obraz (RVP ZV, 2017).

Přínos mediální výchovy k rozvoji žáka je v RVP ZV (2017) členěn do dvou oblastí. V první řadě se jedná o oblast vědomostí, dovedností a schopností. Zde se zaměřuje na rozvoj schopností jako je samostatné zapojení do mediální komunikace, kritický odstup od informací a jejich analýza či schopnost komunikace při vystupování na veřejnosti. Dále se tato část zabývá principy fungování a vzniku mediálních obsahů, rolí médií v demokratické společnosti a společenských situacích, a tím napomáhá k utváření představy o jejich roli v každodenním životě.

Druhou oblastí jsou pak postoje a hodnoty. Klíčovým je zde rozvoj citlivosti vůči stereotypům, předsudkům a zjednodušeným soudům v obsahu médií, včetně stereotypů v jejich způsobu zpracování, dále pak schopnost uvědomění si svobody vyjadřování vlastních postojů, včetně nutnosti nést odpovědnost za formulování a způsob jejich formulace.

Mediální výchova je v rámci RVP ZV tvořena jednotlivými tematickými okruhy, které jsou opět rozděleny do dvou částí – znalosti a dovednosti.

První část zahrnuje receptivní činnosti a zaměřuje se na kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, interpretaci vztahu mediálních sdělení a reality, stavbu mediálních sdělení, vnímání autora mediálních sdělení a fungování a vliv médií ve společnosti. Spadá sem například schopnost rozlišit faktický a fiktivní obsah, zábavní a společensky významný obsah, identifikovat názory a postoje autora a rozpoznat tak záměrnou manipulaci. Poznatky se týkají i postavení médií ve společnosti a jejich vlivu na každodenní kulturní a společenský život, dále pak způsoby jejich financování a taktéž způsoby uspořádání jednotlivých sdělení.

Druhá část se naopak zaměřuje na tvorbu vlastních mediálních sdělení pro televizi, rozhlas, internet či školní časopis. Zaměřuje se také na vhodný výběr výrazových prostředků při tvorbě takového sdělení či práci a komunikaci v rámci týmu.

Ovšem v naplňování těchto záměrů mediální výchovy v rámci vzdělávání a vůbec v celkovém přístupu k mediální výchově ze strany pedagogů vidí Bína (2011) pedagogický problém a zároveň velkou výzvu v tom, jakým způsobem učit lidi, kteří vyrostli v prostředí nových technologií, rozumět slovům, rozeznávat nejrůznější zákeřnosti či odolávat nátlaku demagogie.

2.6 Aktuální výzkumy

V této podkapitole se podíváme na aktuální výzkumy týkající se mediální výchovy na českých školách a úrovně mediální gramotnosti zdejších žáků.

Česká školní inspekce (2018) ve školním roce 2017/2018 prováděla výzkum zabývající se mediální výchovou na základních a středních školách. Konkrétně se zde zaměřili mj. na mediální gramotnost žáků 9. tříd ZŠ a 2. ročníků SŠ. Z výzkumu vyplynulo, že 60 % těchto žáků tráví většinu svého volného času používáním různých typů médií, přičemž větší část z nich zpochybňuje věrnost zobrazení skutečnosti masovými médii. Pětina z dotazovaných žáků pak uvedla, že se již vinou médií setkala s nežádoucími situacemi. Úroveň jejich mediální gramotnosti přitom významně ovlivňuje, zda se do takovýchto situací žáci dostanou a zda a jak je budou umět řešit.

Výzkum ČŠI (2018) se dále zaměřoval na realizaci mediální výchovy na 70 % českých škol. Ukázalo se, že na téměř 90 % zainteresovaných škol je mediální výchova realizovaná formou průřezového tématu v různých předmětech. A z celkového počtu 214 škol se 53 z nich mediální výchovou nezabývá vůbec. Dále dochází k realizaci i v podobě povinného či nepovinného předmětu (10 %), formou besed, diskuzí či exkurzí (35 %), nebo i formou projektové výuky (27 %). Přitom za nejvhodnější formu realizace uvedlo 63 % učitelů právě průřezové téma a jen 10% samostatný předmět. I přes to, že se většina učitelů, napříč jejich předmětovými specializacemi, zaměřuje v rámci mediální výchovy na kritický přístup k mediálnímu obsahu, tedy jeho hodnocení, obranu před propagandou a manipulací a také na bezpečnost používání internetu, dosáhli žáci v testu z vybraných témat mediální výchovy na ZŠ v průměru 43% úspěšnosti a na SŠ pak 50 %. V rámci ZŠ pouze 5 % žáků zodpovědělo správně více než tři pětiny zadaných otázek a vůbec nikdo nepřesáhl hranici čtyř pětín. Na SŠ byly výsledky celkově lepší a 20 % žáků přesáhlo hranici tří pětín správných odpovědí a 1 % překonalo hranici čtyř pětín.

Na rozvoj dovedností žáků pro vytváření mediálních obsahů se dle výzkumu zaměřuje jen málo učitelů. Většinou se jedná o školní časopis (zhruba 50 %), televizní, nebo spíše on-line vysílání (více než 10 %) a v neposlední řadě také rozhlas (téměř 25 % ZŠ a 5 % SŠ). V ojedinělých případech se žáci prezentují i na školním webu či facebookových stránkách školy.

Z výzkumu také vyplývá, že mediální výchova se realizuje v českém jazyce (94 %), informatice (83 %), výchově k občanství (ZŠ)/ základu společenských věd (SŠ) (78 % /, 44 %) a v cizím jazyce (55 %). Přitom 75 % učitelů se k realizaci této výuky dostane na žádost vedení školy. Dobrovolně se o výuku přihlásila asi třetina pedagogů z důvodu vlastního zájmu o toto téma. Jako nejčastější formu přípravy na hodiny mediální výchovy uvedlo 70 % učitelů samostudium, čtvrtina se účastnila seminářů či konferencí a zhruba 10 % pedagogů absolvovalo předmět v rámci studia zaměřený na mediální výchovu a zároveň i akreditovaný kurz. Zcela výjimečně absolvoval některý z učitelů i studium žurnalistiky nebo mediální studia na vysoké škole. Tento výsledek není nijak pozitivní pro české školství. 80 % učitelů uvádí, že si v rámci spolupráce se svými kolegy sdílí metodické materiály a přibližně 20 % z nich uvádí i týmovou práci nebo vzájemné hospitace v hodinách.

V souvislosti se zkvalitněním mediální výchovy ředitelé škol nejčastěji uváděli motivující finanční ohodnocení pro pedagogy nebo zaplacení hostů (53 %), metodickou podporu (53 %) a v neposlední řadě i prostor potřebný pro realizaci výuky (37 %). Pedagogové za nejvíce přínosnou považují právě zmíněnou metodickou podporu.

Při realizaci mediální výchovy s partnery mají největší zastoupení knihovny (90 %), mediální organizace (30 %), mimoškolní zájmové organizace (přes 20 %), rodiče žáků (20 %). Ředitelé zároveň jako nejčastější důvod absence spolupráce s dalšími institucemi uvádějí chybějící metodické náměty na obsah i formu spolupráce.

Další výzkum na stav mediálního vzdělávání na základních a středních školách publikovala v roce 2016 instituce *Evropské hodnoty* (Kaderka, 2016). I zde bylo zjištěno, že se mediální výchova vyučuje převážně jako průřezové téma, avšak celá polovina škol zapojených do tohoto výzkumu vůbec nesleduje její naplnění ve výuce. V rámci sledovaných SŠ se pak žáci setkají s mediální výchovou pouze v rámci čtyř vyučovacích hodin ročně. Školy totiž nemají více prostoru pro posílení hodinové dotace, pokud to nebude na úkor jiných znalostí a dovedností.

Nedostatek prostoru pro mediální výchovu není tou jedinou komplikací, kterou výzkum odhalil. Problém je i v nedostupnosti či nejednotnosti podkladových materiálů pro učitele, absenci mediální výchovy na seznamu šablon (mimo oblast Čtenářské a počítačové gramotnosti), čímž jsou škole z velké části odepřeny úhrady na vzdělávací kurzy v tomto směru, neexistence souhrnného katalogu vzdělávacích akcí pro učitele mediální výchovy či chybějící podpora pro učitele v souvislosti s aktuálními kauzami (tzn. než se aktuální mediální téma uceleně zpracuje, bývá již zastaralé a pro žáky nezajímavé).

Z výzkumu dále vyplývá, že je potřeba zvyšovat nejen mediální gramotnost, ale také gramotnost digitální, aby žáci měli přístup k moderním technologiím, protože vyhledávají informace především přes digitální média.

Fakulta sociálních věd Karlovy Univerzity v Praze v roce 2016 vydala studii o mediální gramotnosti osob mladších 15 let. Z té vyplývá, že „*děti vnímají roli médií ve svém životě především v rovině poskytnutí nějaké formy slasti (zdroj zábavy, zahrnutí nudy), jako zdroj informací a prostředek komunikace, přičemž oceňují možnost aktivní participace (hraní her/blogování/používání sociálních sítí „je víc“ než sledování televize).*“ V rámci provozu domácnosti občas děti sledují i televizní zprávy s rodiči, tištěné noviny pak vnímají spíše jen jako médium pro rodiče a prarodiče, přesto se však v jejich produkci dokážou základně orientovat a rozlišit tak bulvární deník od nebulvárního. Čím jsou děti starší, tím víc se zlepšuje jejich schopnost kritického odstupu. S rostoucím věkem jsou též více schopny hodnotit mediální sdělení nejen na základě toho, zda je baví či nikoli, ale i podle důležitosti a přínosu daného sdělení (Jiráková a kol., 2016).

Fakt, že děti jsou v orientaci v digitálních médiích dále než jejich rodiče, stále platí spíše u starších dětí, jelikož generace jejich rodičů není na poli nových médií tolik zběhlá. U mladších dětí už je tomu však jinak a jejich rodiče jim naopak pomáhají se ve světě médií orientovat. O rozšiřování mediální gramotnosti se u dětí často zasazují i jejich straší sourozenci.

V neposlední řadě se výzkum zabýval i reklamou. Schopnost vyložit si její funkci se objevila až u dětí staršího školního věku, kteří ji často vnímali jako rušivý prvek. V tvorbě youtuberů byli schopni identifikovat reklamu jako takovou, avšak větší problém jim dělal tzv. *Product placement* (dále vysvětleno v podkapitole YouTube a mediální gramotnost). Tento typ reklamy školáci dokázali rozlišit pouze tehdy, pokud k tomu byli vedeni.

Z aktuálních výzkumů je patrné, že děti tráví značnou část svého volného času používáním médií. Je proto důležité rozvíjet u nich mediální gramotnost už od útlého věku, a to jak z hlediska kritického nazírání na média, tak i z hlediska zapojení samotných dětí do aktivní tvorby mediálního obsahu. Ačkoli děti okrajově přijdou do kontaktu i s tištěnými médii nebo televizním zpravodajstvím (především díky rodičům či prarodičům), jejich stěžejní zájem je o nová média a ICT. Proto je zároveň třeba myslet i na rozvoj digitální gramotnosti, aby děti dokázaly používat moderní technologie a samozřejmě k nim měly v první řadě přístup. Pozitivním zjištěním bylo, že většina dětí má tendenci mediální sdělení vnímat kriticky, často dovedou rozeznat bulvár od zpravodajství a jsou-li k tomu vedeni, dokážou v tvorbě odhalit i snahu o manipulaci formou skryté reklamy. Mladším dětem pak s orientací se ve světě digitálních médií pomáhají často i starší sourozenci nebo jejich poměrně mladí rodiče, u starších dětí, jejichž rodiče mají nízkou úroveň mediální gramotnosti, je toto problém. Klíčovým prostředníkem pro seznámení se základy mediální výchovy je proto stále školské zařízení.

Z výsledků výzkumů nicméně vyplývá, že je potřeba výuku mediální gramotnosti na školách nadále zkvalitňovat. Ačkoli je totiž zařazena do vzdělávání jako průřezové téma, úroveň její realizace u nás zcela jistě není taková, jaká by v ideálním případě být měla a nestačí tempu stále se vyvíjejících technologií v dnešní informační společnosti. S tím však ruku v ruce jde i potřeba vytvořit prostor pro mediální výchovu v rámci vzdělávání, zajistit podporu pro učitele realizující tuto výuku ve formě metodické podpory, navázat spolupráci s dalšími institucemi, vytvořit akreditované kurzy, případně i zvážit možnost adekvátního finančního ohodnocení pro pedagogy. Problém byl spatřen i v malé ochotě samotných pedagogů se těmito tématům ve svých hodinách věnovat, věříme však, že kdyby došlo ke zlepšení výše uvedených podmínek, jejich motivace by byla podstatně vyšší.

3. YouTube

3.1 Co je to YouTube

V úvodní kapitole jsme zjistili, že pubescenti v dnešní době tráví nemalou část svého volného času brouzdáním na internetu. Tato práce se pak konkrétně zabývá jejich aktivitou na (jak si později ukážeme) jedné z nejnavštěvovanějších internetových platforem vůbec – serveru YouTube.

Abychom pochopili, čím si právě YouTube získal takovou oblibu, je nejprve třeba vysvětlit, k čemu vlastně tento server slouží. Jedna z definic nám říká, že jde o webovou stránku, která lidem umožňuje ukázat ostatním svá vlastní videa (cit. z Cambridge Dictionary). Tato definice, která zřejmě vychází ze sloganu YouTube – „Broadcast Yourself“ (vysílej sám sebe), však není dostačující. Na samotných stránkách YouTube se můžeme dočíst, že jde o službu, která umožňuje objevovat, sledovat a sdílet videa a další obsah a nabízí fórum, ve kterém se lidé mohou navzájem spojit, informovat a inspirovat (Podmínky poskytování služeb, YouTube, 2020). Právě na tento aspekt propojení a sdílení poukazují i autoři Gill a kol. (2007), kteří uvádějí, že na rozdíl od tradičních médií YouTube umožňuje uživatelům interagovat, zapojit se, spolupracovat a utváří systém komunikace.

Služba vznikla jako nezávislá webová stránka v roce 2005, o rok později byla odkoupena společností Google. Dnes na ní můžeme najít videa prakticky z jakéhokoli prostředí, od autorů ze všech koutů světa (Christensson, 2009)

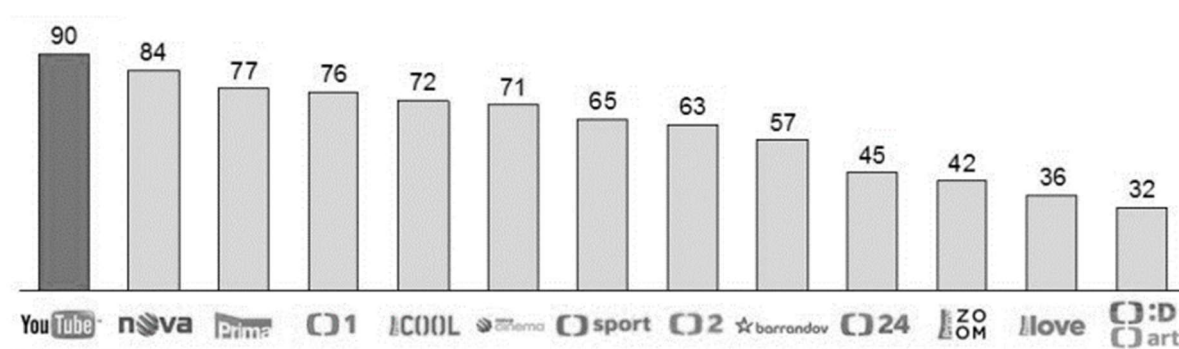
3.2 Popularita YouTube

Z průzkumu *Global internet use accelerates* (Kemp, 2019) vyplývá, že uživatelů internetu obecně v celém světě stále přibývá. Jen během roku 2019 vzrostl jejich počet o cca 367 milionů, tedy o více než 9 %. Server YouTube z tohoto průzkumu vyplývá jako druhá nejnavštěvovanější webová stránka vůbec, což odpovídá i dalšímu zjištění, že až 92 % uživatelů internetu využívá internet právě ke sledování videí.

Obdobný trend pozorujeme i na tuzemské scéně. Česká agentura *STEN/MARK* (2017) se dotazovala 505 respondentů ve věku 15-59 let na otázky týkající se přímo YouTube. Ukázalo se, že 94 % respondentů YouTube zná a 83 % zde sleduje videa – a to v průměru dokonce 6-7 hodin týdně. Zřejmě nepřekvapí, že výzkum prokázal vyšší zájem o YouTube u skupiny mladších respondentů (15-29 let).

Téhož roku proběhl i *Google Performance & Branding Summit*, konference, jež každou rok pořádá společnost Google a prezentuje zde své služby. Na něm byly zveřejněny výsledky výzkumu, který ukázal, že jen v České republice je měsíčně zhlédnuto 1,9 miliardy videí, a to 5,2 miliony unikátních diváků. Ve sledovaném výzkumném vzorku ve věku 15-69 let sledovalo YouTube 68 % dotázaných, v kategorii 15-24 let pak dokonce 90 %. U této kategorie se prokázal i větší zájem o sledování YouTube než o sledování všech známých českých televizních stanic (viz graf níže), což dokazuje, že internetová videa vzbuzují u mladých větší zájem než běžná televize (Houzar, Fiala, 2017).

Měsíční zásah TV a YouTube v populaci 15-24
v % z vybrané populace



Obrázek č. 2: Měsíční zásah TV a YouTube v populaci 15-24 v % vybrané populace

3.3 Kdo tvoří obsah – youtubeři

Jak jsme uvedli, na YouTube může umístit vlastní videa prakticky kdokoli. Ačkoli službu využívá i mnoho firem a organizací k profesionální sebe prezentaci, drtivá většina obsahu je dílem amatérů (Christensson, 2009). Vaníčková (2018) označuje tyto autory videí za hnací sílu YouTube, jelikož právě tyto aktivní uživatelé tvoří obsah celého serveru a umožňují ostatním, pasivním uživatelům, vyhledávat, sledovat a hodnotit jejich tvorbu. Dodává, že se pro tvůrce videí na YouTube vžil název youtubeři. To potvrzuje i definice tohoto pojmu dle Cambridge Dictionary, tedy že youtuber je osoba, která často používá YouTube, a především i vytváří videa a objevuje se v nich. Kuchaříková (2017) dodává, že většina youtuberů svá videa sama vymýšlí, režisuje, natáčí, střihá i upravuje, což je mnohdy nelehká a časově náročná práce. Odměnou jim za to je jednak zpětná vazba fanoušků (tzv. sledujících, odběratelů), jednak ve většině případů i finanční zisk (viz podkapitola YouTube a mediální gramotnost). youtubeři na svém kanále (tj. uživatelský profil obsahující všechna nahraná videa daného autora) vystupují většinou pod pseudonymem.

Zřejmě nejznámějším youtuberem na světě je Felix Kellberg ze Švédska, vystupující pod pseudonymem PewDiePie, v rámci ČR patří mezi nejúspěšnější Karel Kovář známý jako Kovy, případně duo říkající si ViralBrothers, které zaznamenalo úspěch i v zahraničí (Karlík, 2020).

3.4 Co zde lidé sledují – typy videí

Videa umístěná na YouTube mohou být takřka jakéhokoli obsahu a žánru, nejsou-li v rozporu se zásadami serveru (viz následující podkapitola). Neexistuje žádné jejich oficiální členění, Vaníčková (2018) však obsah YouTube rozdělila na tyto kategorie:

- **realita** (záznamy z různých událostí a akcí, sportovních utkání, zpravodajství aj.);
- **umělecká tvorba** (hudební videoklipy, filmy, televizní pořady, show aj.);
- **naučná videa** (dokumenty, přednášky, návody atd.);
- **zábava** (nachytávky – *pranky*, výzvy, vtipy atd.).

Do povědomí diváků se však vžila i konkrétní označení jednotlivých typů videí, která se na YouTube často vyskytují. Ty nejznámější z nich nyní stručně popíšeme, jelikož se tyto pojmy později objeví i ve výzkumné části práce. Při jejich popisu autor práce vychází ze své vlastní zkušenosti ohledně obsahu daných typů videí.

- *Let's play* – někdy též *Game play*, jedná se o videozáznam youtuberova hraní her na PC či herních konzolích, většinou doprovázené jeho osobitým komentováním
- *Haul* – video prezentující zakoupené předměty (např. oblečení, kosmetika aj.)
- *Vlog* – video forma deníku, youtuber zaznamenává svůj život, své myšlenky apod.
- *Challenge* – neobvyklá výzva, kterou si youtuber vytyčí a zkouší ji zdolat (např. sníst lžičku skořice, vysypat na sebe kbelík ledu, smíchat kolu a bonbóny Mentos apod.)
- *DIY* – „udělej si sám“, videa inspirující k vlastnoručnímu tvoření nejrůznějších výrobků
- *Tutoriál* – videa s návody všeho druhu (hraní her, používání programů...)
- *Beauty* – video zabývající se kosmetikou, líčením a módou
- *Prank* – zlomyslná „nachytávka“ zaznamenávaná na skrytou kameru
- *Podcast* – zvukový záznam vyprávění na zajímavé téma, rozhovoru
- *Reakční video* – video kriticky reagující na tvorbu jiného youtubera
- *Vzdělávací video* – video rozšiřující vědomosti a znalosti diváka v určité oblasti
- *Recenze* – video, v němž youtuber hodnotí produkty a služby a doporučuje či rozmlouvá jejich pořízení svým divákům
- *Sketch* – krátké, vtipné, hrané scénky

Na YouTube se rovněž nacházejí i různé filmy a seriály, stejně jako hudba či hudební videoklipy, které se u uživatelů těší velké oblibě. Většinou však nejde o autorskou tvorbu youtuberů, proto jsme jim v této práci nevěnovali větší pozornost.

Z výzkumu české agentury *STEN/MARK* (2017) vyplývá, že 81 % z dotázaných uživatelů YouTube ve věku 15-59 let zde vyhledává především hudbu, 48 % potom zábavná videa, 46 % zde nejvíce sleduje filmy a seriály a pouhých 24 % má zájem se skrze videa vzdělávat. Fakt, že diváci na YouTube spíše vyhledávají zábavu než poučení, potvrzuje i zjištění z téhož výzkumu, a totiž že 89 % respondentů považuje YouTube za vhodnou cestu k odreagování, zatímco pouze 55 % jich připouští, že se díky YouTube cítí informovanější.

3.5 Děti na YouTube

Pokud bychom nahlédli do podmínek užívání služby YouTube, zjistíme, že ji mohou využívat děti od 13, potažmo od 15 let – konkrétní věková hranice se v různých státech liší, v ČR je stanovena na 15 let (Věkové požadavky pro účty Google, Google, 2020). Děti nižšího věku pak mohou využívat aplikaci určenou pro děti zvanou YouTube Kids, v níž lze zobrazit a přehrát jen videa vhodná pro děti mladšího věku. Všechny děti však musí mít k užívání služeb YouTube souhlas zákonného zástupce (Podmínky poskytování služeb, YouTube, 2020).

V této chvíli je však dobré zmínit fakt, že ačkoli je YouTube oficiálně pro uživatele od 13 až 15 let, jde o omezení čistě formální a YouTube nemá mechanismy, kterými by zajistil, aby uživatelé tuto věkovou hranici skutečně respektovali. Při zakládání uživatelského účtu lze totiž zadat libovolné datum narození. To v krajním případě může znamenat i datum odpovídající plnoletosti, čímž se dětskému uživateli zpřístupní všechna videa, i ta vyhodnocená YouTube jako nevhodná pro mladistvé. To, že děti na internetu sledují právě i takováto videa, dokazuje i data v následující tabulce, jež vyplývají ze zjištění výzkumu *České děti v kybersvětě* realizovaného v roce 2019 (Kopecký, 2019) Centrem prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty UPOL a společností O2 Czech Republic. Do výzkumu se zapojilo 27 177 respondentů ve věku 7-17 let.

Z tabulky vidíme, že zdaleka největší oblibu mají u dětí a mladistvých nejrůznější typy zábavných videí – vtipná videa, *pranky*, *challenge*, *let's playe* a další. Trochu smutným (avšak nikoli překvapivým) zjištěním je, že pro účely sebevzdělávání využívá YouTube pouze asi 22 % dotázaných dětí. Mnohem závažnějším faktem však zůstává, že některé děti očividně sledují na YouTube i obsah krajně nevhodný či přímo škodlivý – videa obsahující vandalismus,

drastické záběry či erotické prvky. V tomto ohledu je jistě vhodná osvěta ze strany rodičů i vzdělávacích institucí o bezpečném pohybu na internetu.

	YouTube	
	Četnost	(%)
Vtipná videa (žertíky, pranky).	21123	77,72
Výzvy (challenge).	18210	67,01
Let's play videa (hraní her)	16641	61,23
Reakční videa (kritické hodnocení videí jiných youtuberů).	16076	59,15
Unboxing videa (rozbalování věcí).	15915	58,56
Vlogy (videoděničky).	15579	57,32
Food videa (videa o jídle).	12183	44,83
Videa zaměřená na parkour / freerunning.	11988	44,11
Fashion Haul videa (videa o módě).	9274	34,12
Videa zaměřená na vzdělávání (třeba Khanova škola).	5990	22,04
Videa zobrazující vandalismus (ničení majetku).	4604	16,94
Videa zobrazující osoby s poruchami příjmu potravy (mentální anorexie, morbidní obezita).	3208	11,80
Videa zobrazující násilí (fyzické i psychické, týrání, projevy nenávisti apod.).	2384	8,77
Videa zobrazující sebepoškození.	2356	8,67
Videa zobrazující šokující a odpudivý obsah (jatka, zabíjení zvířat).	2344	8,62
Videa zaměřená na propagaci terorismu.	1650	6,07
Pornografická / erotická videa.	1173	4,32
N	27177	

Obrázek č. 3: Jaká videa dětské uživatelské sociálních služeb aktivně sledují?

Vraťme se ale zpět k YouTube jako takovému – z výzkumu dále vyplynulo, že servery pro sdílení videosouborů děti navštěvují jako druhé nejčastější, hned po sociálních sítích (41,10 % dětí ve věku 7-12 let, 75,61 % dětí ve věku 13-17 let). Přitom samotný YouTube vyšel z výzkumu jako dětmi nejvyužívanější služba na internetu ze všech – využívá jej 89,51 % dotázaných. Za sebou nechal i takové velikány, jako je Facebook, Instagram či e-mail (Kopecký, 2019).

Jiný výzkum, *EU Kids online*, který probíhal v rámci zemí EU v roce 2020, ukázal, že dotazované české děti internet nejčastěji využívají právě ke sledování videí (73 %), následuje

komunikace s rodinou a kamarády (70 %), a poté poslech hudby online (68 %), ke kterému však také v mnoha případech využívají službu YouTube. Denní sledování videí online potvrdilo 73 % dětí, což je více než zjištěný evropský průměr (Smahel a kol., 2020)

S daty z uvedených výzkumů korespondují i zjištění Sokolové (2017), dle kterých je sledování videí na YouTube nejčastější aktivitou, které se děti na počítači věnují. Přitom 85 % z celkového počtu 122 dotázaných dětí ve věku 13-16 let dokonce uvedlo, že na YouTube tráví více než hodinu denně.

Oblibu YouTube ve své bakalářské práci potvrzuje i Kuchaříková (2017), kdy i v rámci jejího výzkumu většina z 224 respondentů ve věku 10-16 let uvedla, že čas na internetu nejčastěji tráví právě na tomto serveru. Nejčastějším typem videí, který na YouTube sledují, jsou *sketche*, následují herní videa, *pranky* a *challenge*.

YouTube však pro děti nejsou pouze videa a jejich obsah. To, co děti k obrazovkám táhne, je v mnoha případech i osobnost jejich tvůrce – youtubera. Doležalová (2018) ve svém výzkumu, do něhož bylo zapojeno 131 respondentů ve věku 13-16 let, zjistila, že pro tyto mladé lidi jsou youtuberi v mnoha případech inspirací, ne-li přímo vzorem. Přes 91 % dotázaných uvedlo, že konkrétního youtubera sledují, protože se mu líbí jeho názory, 84,2 % by rádo dělalo takové věci, jaké dělá jejich favorit, 77,2 % získává od youtubera inspiraci a poznává díky němu nové věci, 71,9 % považuje jeho rady za ty nejlepší.

Dle psycholožky Mgr. Lindy Růžičkové (in Pořízková, 2016) je přirozené, že si mladí lidé hledají vzory, ostatně každá generace měla ty své. V případě youtuberů však upozorňuje na fakt, že je děti v mnoha případech až slepě napodobují a je zde riziko, že s sebou nechají manipulovat.

Jedním z důvodů, proč si právě youtuberi získali u dětí takovou oblibu oproti tradičním celebritám, je jejich přirozenost – videa většinou natáčí ze svého domova, ze svého pokoje, sdílí v něm věci z běžného dne a prožívají na nich obyčejné životní situace. To v mnohých dětech může vzbudit pocit, že youtuber není nedosažitelná celebrita, ale cítí se být k němu mnohem blíže (Myšák, 2016).

3.6 YouTube a mediální gramotnost

Ukázali jsme si, že děti tráví na YouTube velkou část svého volného času. Dle zmíněných statistik je YouTube denně zaplaven ohromným množstvím uživatelů, stejně jako audiovizuálního obsahu, jehož kvalita a přínos pro diváka je ve většině případů přinejmenším sporná. Cílem práce však není dětem určovat, jak by měly využívat svůj volný čas – koneckonců je jen přirozené, že i ony potřebují prostor pro zábavu a relaxaci. Práce apeluje spíše na to, aby se děti nestaly jen bezduchými konzumenty a ani během volnočasových aktivit nezapomínaly přemýšlet. V rámci sledování videí na YouTube jsou totiž vystaveny mnoha podnětům a informacím, které na ně bezprostředně působí. Je proto velmi důležité, aby děti uměly s informacemi, které z videa přijímají, přiměřeně a efektivně pracovat, přemýšlet nad nimi, hodnotit je a ověřovat si jejich pravdivost. S touto naší myšlenkou se shoduje i Vaníčková (2018), podle níž je velice důležité přimět děti přemýšlet a kriticky reflektovat, co a kdo YouTube a jeho podobu tvoří, neboť drtivá většina dětí i mladistvých zde tráví několik hodin denně bez jakékoli kontroly a kritické reflexe zhlédnutého obsahu.

Konkrétně se v práci zaměříme na některé z aspektů obsahu YouTube videí, které lze zkoumat za účelem hodnocení úrovně mediální gramotnosti – přítomnost reklamy ve videích, vhodnost obsahu videí, pravdivost prezentovaných informací a otázka autorského práva.

3.6.1 Reklama

Možnost sledování videí na YouTube je pro běžného uživatele zcela zdarma. Přesto však ti, kteří tento server spravují, i všichni významní youtubeři, dostanou za svoji práci zapláceno. Jejich hlavním zdrojem příjmů z YouTube jsou nejrůznější formy reklamy.

Primárně jde o reklamu, která je umístěna přímo na YouTube, tedy různé reklamní bannery v prohlížeči, a především pak reklamy zobrazované v průběhu přehrávání samotného videa (Mifková, 2018).

Inzerenti takovýchto reklam spolupracují na sebepropagaci přímo s poskytovatelem YouTube, ne s konkrétními youtubery. V roce 2019 dosáhly výnosy YouTube za tyto reklamy 15 miliard dolarů (cca 342 miliard korun) a meziročně tak vzrostly o 30 %. Uživatelé YouTube se mohou zobrazování těchto reklam vyhnout, pokud si předplatí službu Premium – tuto možnost již využívá více než 20 milionů uživatelů (MediaGuru, 2020). Samotným tvůrcům videí jde za tento typ reklamy jen malé procento z celkového zisku, záleží při tom na počtu zhlédnutí daného videa, množství a typu reklam umístěných ve videu či na tom, zda divák reklamu zhlédne celou nebo na jejím základě navštíví stránky inzerenta (Cvrček, 2019).

Aby ale youtuber mohl z těchto reklam mít vůbec nějaký profit, musí být členem tzv. Partnerského programu YouTube (PPY) a splnit pro to několik podmínek, jako je např. 4000 hodin zhlédnutí jeho videí v posledním roce či 1000 odběratelů jeho kanálu (YouTube Partner Program overview & eligibility, Google, 2020).

Kromě tržby z reklam nabízí YouTube členům Partnerského programu i jiné možnosti, jak si díky svým videím vydělat peníze. Umožňuje jim např. zpeněžit některé nadstandardní služby pro odběratele jejich kanálu, nabízet přímo na stránkách YouTube vlastní reklamní předměty (tzv. merch) či získat poměrnou částku z diváckých poplatků za službu Premium. Avšak ke zpřístupnění těchto možností musí youtuber i jeho konkrétní videa splňovat další řadu podmínek, přičemž jejich naplnění bývá pro tvůrce často náročné a mnohdy i omezující (Vydělávání peněz na YouTube, YouTube, 2020). I proto youtuberi často využívají také jiné, mnohdy i výnosnější zdroje příjmů.

Další formou reklamy je tzv. „*Product placement*“, kdy inzerent spolupracuje přímo s konkrétním youtuberem (Miková, 2018). Ten za propagaci dané firmy či jejího produktu získává určité benefity, na nichž se v rámci kontraktu předem dohodli. Tyto benefity mohou zahrnovat leccos, od různých výhod při nákupu u dané společnosti, přes poskytnutí jejich produktů zcela zdarma, až po finanční zisk za danou spolupráci. Takováto forma spolupráce je výhodná pro obě strany. Youtuber může vybírat takové spolupráce, které jsou mu (a potažmo i jeho publiku) blízké a dovede je proto divákům efektivněji propagovat. Inzerent zase pro spolupráci může oslovit právě takového youtubera, u jehož publika očekává pro svůj produkt největší úspěch (Cvrček, 2019). Petr Myšák (2016) dodává, že youtuberi mají při šíření reklamy tu výhodu, že na diváka působí přirozeně, často sdílí videa ze svého běžného dne a divák má pocit, že youtubera důvěrně zná, sleduje jej dobrovolně a tím spíše dá na jeho doporučení nějakého produktu mnohem více než na klasickou reklamu.

Obecná popularita, kterou youtuberům jejich působení na internetu přináší, se dá jistě využít i k řadě dalších způsobů přivýdělku – mnozí z nich prodávají svůj merch (tj. předměty se jménem či logem daného tvůrce), pořádají placené happeningy a setkání s fanoušky, vydávají knihy, organizují tábory, otevírají vlastní podniky, dostávají nabídky vystupovat na festivalech či dokonce moderovat pořady v televizi. Záměrem této podkapitoly však není uvést vyčerpávající výčet možných zdrojů příjmu youtuberů – koneckonců, pro mnoho z nich příjmy z YouTube ani nejsou těmi klíčovými a nadále navštěvují běžné zaměstnání. Snahou je spíše poukázat na fakt, že jejich tvorba a názory, které ve videu propagují, mohou být do značné míry ovlivněny právě skrytou (či rafinovaně přiznanou) reklamou a placenou spoluprací.

Naším cílem v tomto ohledu bude zjistit, zda děti umí reklamu ve videu rozpoznat a identifikovat, aby se jí díky tomu v ideálním případě nenechaly bezmyšlenkovitě zlákat. Nejvýznamnější formou reklamy je z tohoto hlediska právě *Product placement* a propagace vlastního merche, neboť jde o reklamu přímo implementovanou do obsahu videa, a tak může být – narozdíl od reklamy přehrávané ve videu a působící na diváka spíše rušivě a „paraziticky“ – pro dětského diváka obtížné ji postřehnout.

3.6.2 Vhodnost obsahu

Jak již bylo řečeno, na YouTube se nacházejí videa ze širokého spektra oblastí i žánrů. V tomto nepřehledném množství materiálu se jistě najdou jak videa kvalitní a poučná, tak i taková, která svým obsahem mohou dětskému divákovi spíše uškodit.

O to, aby se ve zdejších vodách nevyskytovala videa přímo nepřijatelná, se zasazuje samotný YouTube. Každé video, které je zde veřejně umístěno, by mělo odpovídat jeho Zásadám a základním pravidlům pro komunitu, podle nichž se ve videu nesmí objevovat:

1. Nahota a sexuální obsah – pornografický materiál, sexuálně explicitní obsah
2. Nebezpečný nebo škodlivý obsah – nabádání k věcem, jež mohou způsobit zranění, zobrazování rizikového jednání
3. Nenávistný obsah – propagace či schvalování násilí proti jednotlivcům nebo skupinám
4. Násilný nebo explicitní obsah – samoučelné násilné a kruté záběry, jejichž záměrem není dokumentovat a informovat, ale pouze šokovat
5. Obtěžování a kyberšikana – obsah záměrně urážející či napadající jiného
6. Spam, zavádějící metadata a podvody – klamavé popisy a náhledy videí, zavádějící obsah
7. Výhrůžky – stalking, vyhrožování, obtěžování, zavražďování, podněcování k násilí atd.
8. Obsah porušující autorská práva
9. Porušení ochrany soukromí – zveřejnění cizích osobních údajů, videozáznam osoby bez jejího souhlasu
10. Předstírání jiné identity (Zásady a zabezpečení, YouTube, 2020)

Samostatnou kapitolou jsou pak videa nevhodná pro děti. Tato videa sice přímo neporušují výše uvedené zásady, avšak nejsou vhodná pro mladší diváky, a proto jsou přístupná pouze pro registrované uživatele starší 18 let. Jedná se především o:

- video s dospělými osobami provádějícími nebezpečné činnosti, které by mohly být snadno napodobeny nezletilými osobami,

- video určené dospělému publiku, které však může být mylně považováno za rodinný obsah,
- video o falešných škodlivých žertech, které se zdají být tak skutečné, že diváci nepoznají rozdíl,
- video propagující výdejnu konopí,
- video naznačující ochotu účastnit se sexuální aktivity (např. provokativní tanec či hlazení),
- video, ve kterém je subjekt zobrazen v póze, která má za cíl vyvolat u diváka sexuální vzrušení, nebo v oblečení, které je obecně neakceptovatelné ve veřejném kontextu,
- video s kontextem zobrazující zranění obětí při vážné dopravní nehodě,
- video, které obsahuje primárně záběry násilí a krve,
- video s velmi vulgárními výrazy v názvu, miniatuře nebo přidružených metadatech,
- video zaměřené na užívání vulgárních výrazů (Obsah s věkově omezeným přístupem, Google, 2020).

Kromě videí porušujících zásady YouTube a videí nevhodných pro mladistvé existuje ještě jedna skupina videí s omezeným přístupem, a to videa nevhodná pro děti do 15 let. Tato videa (narozdíl od výše uvedených) lze bez omezení vyhledat a přehrát v běžném webovém prohlížeči či aplikaci YouTube, je-li uživatel nepřihlášený či pokud je přihlášený jako uživatel starší 15 let. V opačném případě (je-li přihlášený jako uživatel mladší 15 let) službu YouTube ve webovém prohlížeči ani v aplikaci nemůže používat. Jediná možnost pro dětského uživatele je využít aplikaci YouTube Kids, k čemuž mu musí dát souhlas rodiče. Ti rovněž nastaví, jaká videa zde bude moci dítě sledovat, avšak videa vyhodnocená YouTube jako 15+ v této aplikaci nalézt nelze. (YouTube Kids, 2020). Vzhledem k výsledkům výzkumů citovaných v této práci je však zřejmé, že děti toto věkové omezení obcházejí a službu YouTube využívají již od útlého věku – buďto jako nepřihlášení uživatelé, nebo přihlášení pod účtem, v němž uvedli vyšší než reálný věk.

Poskytovatel služby YouTube má pravomoc video, které by bylo v rozporu s již zmíněnými zásadami, zcela odstranit, případně jen omezit jeho přístupnost, pokud by byl obsah shledán nevhodným pro mladistvé. Z toho důvodu si YouTube vyhrazuje právo používat automatizované systémy, které analyzují veškerý obsah a pomáhají vyhledávat případná porušení stanovených pravidel (Podmínky poskytování služeb, YouTube, 2019). K nalezení podobných videí využívá rovněž aktivního zájmu celé komunity skrze nahlášení nevhodného obsahu, kdy každý uživatel má možnost upozornit provozovatele na výskyt nevhodného videa (Nahlášení nevhodného obsahu, Google, 2020). I navzdory těmto nástrojům je velmi obtížné, aby provozovatel podchytil veškerý závadný obsah. Ostatně potenciálně závadný může být

i takový obsah, který YouTube ve svých podmínkách přímo nespecifikuje, ale přesto s sebou může nést určit riziko – a to obzvláště pro mladší děti, které službu rovněž využívají, ačkoli by oficiálně neměly. Přestože za aktivitu dětí na internetu zodpovídají rodiče, je žádoucí, aby i děti uměly odhadnout a kriticky se zamyslet nad vhodností obsahu videa.

Bylo by naivní domnívat se, že děti budou natolik uvědomělé, aby se na YouTube videím s potenciálně závadným obsahem automaticky a dobrovolně vyhýbaly. Naším záměrem však bude především zjistit, zda si při sledování takovýchto videí vůbec připouštějí nevhodnost jejich obsahu a uvědomují si, jaké důsledky může jejich sledování přinášet.

3.6.3 Pravdivost informací

Jak se ukázalo již v kapitole Děti na YouTube, děti mají tendenci se svými oblíbenými youtubery inspirovat, obdivovat je, vnímat je jako vzory, autority, průvodce či rádce. Snadno mohou podlehnout dojmu, že youtubera důvěrně znají a mohou mu věřit, neboť jejich videa působí přirozeně a autenticky (Myšák, 2016). Tento pocit však často může být zrádný – ne každý youtuber má upřímný zájem na tom, aby svým sledovatelům předával hodnotné či pravdivé informace. Psycholožka Mgr. Linda Růžičková (in Pořízková, 2016) se naopak domnívá, že některým z nich jde zejména o to, aby především získali zájem publika, zažili úspěch a ocenění od druhých. Autentičnost takto motivované tvorby je potom diskutabilní. S tímto názorem se ztotožňuje i Jirka Král, jeden z nejznámějších představitelů české YouTube scény, v rozhovoru pro magazín Dotyk. S rostoucí sledovaností některých youtuberů si prý všímá, že se z jejich tvorby stává spíše bulvár a obsah jejich videí upouští od původních záměrů a mění se podle toho, co diváci vyhledávají – šokující zprávy a negativní informace (Krupka, 2017).

Kamil Kopecký (2018) z projektu *E-bezpečí* upozorňuje na fakt, že s příchodem informační společnosti a otevřením světa internetu a sociálních sítí může produkovat mediální obsah kdokoli a kdykoli, bez požadavku na ověřování informací.

S ohledem na tento fakt by bylo dobré definovat si některé pojmy, které s šířením neověřených či záměrně klamavých informací na internetu úzce souvisí:

- hoax – poplašné zprávy vymyšlené pro zábavu za účelem rychlého řetězového šíření (Hoax, O2 Chytrá škola, 2019)
- fake news - webové články a příspěvky na sociálních sítích, které se tváří jako zpravodajství, ale šíří výmysly nebo polopravdy (Fake news, O2 Chytrá škola, 2019)

- *click-bait* – „klikací/odkazová návnada“; jde o chytlavý titulek, jehož funkcí je pouze upoutání pozornosti za každou cenu, avšak odkazuje na takový obsah, jež titulku zpravidla vůbec neodpovídá. (Šmíd, 2016)

Samotný poskytovatel služby YouTube, společnost Google, přiznává, že desinformace a nepravdivé informace nejsou na YouTube ničím neobvyklým. Dodává, že jde o globální problém, se kterým se potýká mnoho platform. Zvláště jde-li o veřejnosti otevřenou platformu jako je YouTube, vždy existuje riziko, že zde bude publikován nespolehlivý obsah (How Google fights disinformation, Google, 2019).

Vzhledem k tomu, že si je poskytovatel YouTube vědom existence nepravdivých či desinformujících videí, snaží se sám aktivně bojovat za zkvalitnění obsahu, který se k divákům dostane. Za desinformaci v tomto ohledu považuje záměrnou snahu oklamat diváka, pojem nepravdivá informace je tomuto pojmu nadřazen a zahrnuje jakékoli šíření nepravdivých zpráv.

Jedním z nástrojů, jak se snaží desinformace eliminovat, jsou samotné zásady a základní pravidla pro komunitu – ty zahrnují přísná opatření např. proti předstírání jiné identity, provozování klamavých praktik (užití médií upravených tak, aby někomu uškodila) či popírání historických událostí, které provázelo velké násilí (Zásady a zabezpečení, YouTube, 2020).

K vyhledávání nevhodného obsahu využívá YouTube externí lidské hodnotitele a odborníky, jejichž úkolem je hodnotit obsah konkrétních videí. Na základě jejich posudku pak YouTube vytváří modely využívající systém strojového učení, které jsou schopny kontrolovat stovky tisíc hodin videí, vyhledat v nich škodlivé či nepravdivé informace.

Zatímco videa, která jsou v přímém rozporu s těmito zásadami YouTube, mohou být ze serveru přímo odstraněna, jinak je tomu s videi, jejichž obsah je sice rovněž nekvalitní a mnohdy ne zcela pravdivý, avšak tyto zásady přímo neporušuje. U takovýchto videí YouTube omezuje jejich šíření tak, že je aktivně na svých stránkách nedoporučuje a snaží se divákovi spíše navrhnout kvalitnější obsah ke sledování. U obsahu, kde je klíčovou vlastností přesnost a spolehlivost (zprávy, politika, vědecké informace), dává ve zobrazovaných výsledcích vyhledávání prioritu informacím ze spolehlivých zdrojů. U takového obsahu, který na internetu často bývá provázen nepravdivými informacemi, někdy bývají k vidění tzv. „informační panely“, které k videu dokládají další informace z jiných spolehlivých zdrojů, aby měl divák možnost si na téma udělat ucelený názor (Jak YouTube bojuje s nepravdivými informacemi? YouTube, 2020).

Navzdory této rozsáhlé kampani se na YouTube stále nachází spousta nekvalitního a nepravdivého obsahu – a to právě mnohdy v případě zábavných videí, která děti sledují nejvíce a která takto přísné kontrole spíše nepodléhají. Proto je především i na divákovi samotném, aby

s informací z videa uměl pracovat. Avšak z výzkumu *EU Kids online* (Smahel a kol. 2020) vyplývá, že se pouze 58 % dotazovaných dětí ve věku 13-16 let domnívá, že si dovedou snadno ověřit, zda je informace nalezená on-line pravdivá. Procento těch, kteří by si byli reálně schopni informaci ověřit, pak může být ještě nižší.

Žurnalista a spoluzakladatel webu Manipulátoři.cz Petr Nutil (2016) sepsal několik základních otázek, které je třeba si při ověřování informací na internetu položit:

1. Z jakého zdroje informace pochází?

Nutil zde poukazuje na důvěryhodnost autora, který zprávu publikoval, v našem případě youtubera. Pokud často publikuje a sdílí zcela zcestné a očividně smyšlené informace, nemá smysl jeho obsahu obecně přikládat velkou váhu.

2. Obsahuje zpráva dohledatelné zdroje informací? Jsou tyto zdroje důvěryhodné?

Pokud není zdroj informace vůbec uveden, pak na ni z hlediska její relevantnosti nelze brát zřetel. Komplikovanější je to s informacemi, jejichž zdroj je uveden vágně či mylně – řeč je tu o odkazování se na „tým amerických vědců“ či jiné anonymní kapacity, případně odkaz na neexistující či nepotvrzený zdroj informace, většinou ze zahraničí. Je třeba snažit se dohledat primární zdroj informace, a to i např. vyhledáváním hesel v cizím jazyce (angličtině).

3. Nejde o již dříve vyvrácený hoax?

Některé desinformační zprávy, které se na internetu vyskytují již déle a často opakovaně, jsou již bezpečně vyvráceny – toto lze ověřit např. na serveru www.hoax.cz, www.manipulatori.cz a dalších.

4. Obsahuje zpráva věrohodné fotografie či videa?

Na YouTube se setkáváme s fotografickým materiálem či videozáznamem prakticky v každém videu. Pro ověření fotografií lze využít např. službu Google Images, která dokáže vyhledat fotografii kdekoli na webu a umožní tak ověřit její kontext, popř. nástroj FotoPorencis, který umí odhalit případné grafické zásahy do fotografie. S ověřením videa z YouTube pak může pomoci nástroj CitizenEvidence, který zobrazí dostupné informace o videu, vyhledá historii jeho zveřejnění a vytvoří z něj náhledy, které pak lze vyhledat stejně jako fotografii

5. Zahrnuje sdělená informace „podezřelé okolnosti“?

Za „podezřelé okolnosti“ je zde označena snaha zprávou šokovat, vyvolat emoce za každou cenu, varovat před domnělým nebezpečím, vytvořit pocit konspirace, přimět k dalšímu šíření zprávy. Takové zprávy pak bývají často smyšlené.

Kamil Kopecký (E-bezpečí, 2018) k tomuto výčtu dodává ještě tři důležité připomínky:

1. Čtete celý článek, nikoli jen nadpis.

Jak jsme již zmínili, titulky v mnoha případech nemusí odpovídat samotnému obsahu a může se jednat o tzv. *click-bait*, jehož cílem je pouze upoutat pozornost.

2. Nespoléhejte pouze na selský rozum.

Lze se setkat s názorem, že k ověření informace postačí tzv. „selský rozum“ (zdravý rozum, prostý rozum), tedy že lze vycházet z vlastní zkušenosti a není nutné danou problematiku blíže studovat. Avšak Kopecký upozorňuje, že selský rozum je do značné míry ovlivněn prostředím a komunitou, kde se pohybujeme, a má sklon ke zjednodušování a schematismu. Informace je proto vždy třeba podrobit kritickému posouzení, obzvláště v případě, že jde o takové informace, s nimiž se běžně nesetkáváme.

3. Pozor na emotivní, subjektivně zbarvená sdělení

Některá rádobí faktická sdělení mohou být pouze emotivně zbarveným vylíčením události, kterou si autor zpravidla subjektivně interpretuje. Takové informace se většinou těžce ověřují, neboť o nich média zpravidla ani neinformují, a je proto třeba je umět rozpoznat.

Je nasnadě, že ověření pravdivosti přijímaných informací je důležitým prvkem mediální gramotnosti. Záměrem praktické části v tomto ohledu bude zjistit, zda jsou děti schopny odhalit nepravdivé či manipulativní jednání ve videu, zda rozumí důležitosti ověřovat si získané informace, vědí, jak s takovými informacemi pracovat a dovedou si zjistit jejich pravost i jinak než pouhým „selským rozumem“.

3.6.4 Autorské právo

Dle Zákona č. 121/2000 Sb. (Autorský zákon) je předmětem autorského práva literární či jiné umělecké nebo vědecké dílo, které je jedinečným výsledkem tvůrčí činnosti autora a je vyjádřeno v jakékoli objektivně vnímatelné podobě včetně podoby elektronické. Předmětem autorského práva je také dílo vzniklé tvůrčím zpracováním díla jiného, včetně překladu díla do jiného jazyka. Autorské právo k dílu vzniká okamžikem, kdy je dílo vyjádřeno v jakékoli objektivně vnímatelné podobě.

Autorem je fyzická osoba, která dílo vytvořila. Autor má mj. právo rozhodnout o zveřejnění svého díla, jeho změně nebo jiném zásahu. Dále má autor právo své dílo užít, tedy jej rozmnožovat, rozšiřovat, pronajímat, zapůjčovat, vystavovat, sdělovat či provozovat jej na veřejnosti, vysílat jej rozhlasem či televizí. Právo užít své dílo může autor udělit i druhé osobě, čímž autorovi toto právo nezaniká.

Autorské právo můžeme v souvislosti s YouTube vnímat ze dvou různých hledisek: Prvním je autorské právo youtubera na svá autorská díla – vlastní videa. Druhým je využití autorských děl jiných autorů při tvorbě vlastních videí.

Videa na YouTube jsou bezesporu autorským dílem svých autorů, youtuberů. V Podmínkách poskytování služeb YouTube (2020) se dočteme, že autorům videa zůstávají zachována veškerá práva na jejich autorský obsah, avšak je nutné, aby YouTube a jeho uživatelům udělili určitá práva:

- *Poskytnutím svého Obsahu do Služby udělujete YouTube celosvětově platnou, nevýhradní, bezplatnou, přenositelnou licenci s možností poskytování podlicencí k používání tohoto Obsahu (včetně možnosti váš Obsah reprodukovat, distribuovat, upravovat, zobrazovat a předvádět) k účelu provozu, propagace a vylepšování Služby.*

- *Všem uživatelům Služby také udělujete celosvětově platnou, nevýhradní, bezplatnou licenci k přístupu k vašemu Obsahu prostřednictvím Služby a k využívání vašeho Obsahu (včetně možnosti váš Obsah reprodukovat, distribuovat, upravovat, zobrazovat a předvádět) tak, jak to funkce Služby umožňují.*

Platnost takto udělených licencí trvá, dokud nebude obsah autora odstraněn.

Zároveň je však uživatelům (až na výjimečné případy) zakázáno poskytovat, reprodukovat, stahovat, distribuovat, přenášet, vysílat, zobrazovat, prodávat, licencovat, měnit, upravovat nebo jinak používat jakoukoli část Služby či Obsahu YouTube.

Z uvedeného tedy vyplývá, že při založení uživatelského účtu youtuber v podstatě uzavírá smlouvu, v níž YouTube i ostatním uživatelům umožňuje užívat jeho autorské dílo v rámci YouTube a jeho funkcí. Tedy je možné video komentovat, sdílet, přidávat do playlistů apod., nicméně není možné video upravovat či jinak svévolně používat jeho obsah.

Druhý pohled na autorské právo je ten, kdy youtuber při vytváření svých videí používá autorských děl jiných autorů. Je důležité zmínit, že ne vždy je užití daného díla porušením autorského práva. V určitých situacích stanovených zákonem nejde o zásah do autorského práva a není tudíž k užití díla třeba svolení autora, např. pokud někdo náhodně užije dílo v souvislosti se zamýšleným hlavním užitím jiného díla nebo prvku, užije dílo pro účely karikatury či parodie nebo použije v odůvodněné míře řádně citované výňatky z děl jiných autorů (např. pro recenzi či kritiku). Zároveň je třeba mít na paměti, že předmětem autorského práva je pouze dílo jako takové, nikoli námět díla sám o sobě, denní zpráva nebo jiný údaj sám o sobě, myšlenka, použitý postup, princip či metoda (Zákon č. 121/2000 Sb.).

Mgr. BcA. Viktor Košut (2012), advokát se specializací mj. na autorské právo, přiznává, že v praxi může být obtížné rozpoznat hranici, kde již končí pouhá „inspirace“ a začíná moment „vytěžení“ autorského díla.

Jak jsme si ukázali, problematika českého autorského práva je spleť a existuje v ní mnoho výjimek. Záměrem práce tedy není rozhodnout, zda jsou děti dostatečnými odborníky na autorské právo a dovedou vždy bezpečně odlišit, kdy a za jakých okolností dochází k jeho porušení. Cílem bude spíše zjistit, zda mají o této problematice povědomí, chápou hodnotu duševního vlastnictví a vnímají potřebu respektování práv autora díla.

Praktická část

Předmětem výzkumu bylo zjištění schopnosti žáků 2. stupně ZŠ a MŠ Jana Železného využívat prvky mediální gramotnosti při sledování videí na YouTube. Samotnému šetření předcházela informativní schůzka s ředitelem školy, při níž byla představena koncepce a záměr výzkumu a autorovi práce byl udělen ústní souhlas s realizací tohoto výzkumu na dané škole. Následně byl obsah výzkumu rámcově představen i potenciálním respondentům, žákům 6. a 9. třídy této ZŠ, kteří poté mohli na základě dobrovolnosti rozhodnout o své účasti. Napřed však museli zajistit vyplnění a odevzdání Informovaného souhlasu svými zákonnými zástupci (Příloha č. 2). Výzkumné šetření bylo poté realizováno kombinací dvou výzkumných metod – dotazníku (Příloha č. 1) a skupinové diskuze (Příloha č. 3).

1 Cíle práce

Hlavním cílem práce je **zjistit, zda jsou žáci 2. stupně ZŠ a MŠ Jana Železného schopni využívat prvky mediální gramotnosti při sledování videí na YouTube**. Dalším cílem je pak **srovnat úroveň této schopnosti u žáků 6. a 9. třídy dané školy**.

Díličními cíli v rámci dotazníkového šetření jsou tyto:

1. Zjistit, kolik času respondenti na YouTube tráví.
2. Zjistit, co je pro respondenty důvodem ke sledování videí.
3. Zjistit, zda vnímají možnost vlivu videí na diváka obecně i na ně samotné.
4. Zjistit, jak hodnotí věrohodnost sledovaného obsahu a zda si získané informace ověřují.

Cílem dotazníku je rovněž zjistit, jaký typ videí žáci vyhledávají a jaké znají tvůrce videí. Tyto údaje však slouží především jako podklad pro zpracování další části výzkumného šetření.

Díliční cíle následných skupinových diskuzí jsou formulovány následovně:

1. Zjistit, zda si žáci uvědomují přítomnost reklamy ve videu, umí ji rozpoznat a identifikovat.
2. Zjistit, zda žáci při sledování videa zaznamenají případnou nevhodnost jeho obsahu a uvědomují si, jaké důsledky může sledování nevhodného obsahu přinášet.
3. Zjistit, zda jsou děti schopny odhalit nepravdivé či manipulativní jednání a dovedou si získané informace ověřit jinak než „selským rozumem“.
4. Zjistit, zda žáci vnímají potřebu respektování práv autora díla a chápou důležitost duševního vlastnictví.

2 Výzkumné metody

2.1 Dotazník

První metodou použitou pro tento výzkum byl dotazník. Podle Chrásky (2007) jde o soubor předpřipravených otázek, které jsou promyšleně formulovány a řazeny a na něž dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemnou formou. Kromě samotných otázek (tzv. položek dotazníku) by zde měl být vysvětlen i účel dotazníku, pokyny k jeho vyplnění a ideálně i poděkování zúčastněným respondentům. Jednotlivé otázky by měly být formulované stručně, jasně a nezaujatě.

Podle záměru otázky je můžeme rozdělit na:

- Obsahové – zaměřené na fakta, názory, vědomosti respondenta
- Funkcionální – pro navázání kontaktu, odlehčení, potvrzení odpovědi jinou formulací otázky

Dle formy odpovědi lze dělit položky na:

- Otevřené – s možností odpovědět vlastními slovy.
- Polouzavřené – výběr z několika odpovědí s možností doplnit svou vlastní.
- Uzavřené
 - dichotomické (jen 2 možnosti, např. „ano“, „ne“)
 - nepravé dichotomické („ano“, „ne“, „nevím“)
 - polytomické (více odpovědí, odpověď výběrem jediné z nich, výčtem několika, seřazením odpovědí do stupnice či označením vybrané odpovědi na škále) (Svoboda, 2012)

2.2 Skupinová diskuze

Pro tuto část výzkumu jsme vybrali kvalitativní metodu skupinové diskuze nazývanou také metoda ohniskových skupin neboli focus group. Dle Morgana (2001) se jedná o výzkumnou metodu, při které jsou data získávána pomocí samovolně vznikajících skupinových interakcí, jež probíhají na určeném místě v debatě. Díky tomu, že jedinci nahlíží na realitu odlišně, jsme schopni získat perspektivy a údaje, které by jinak byly jen stěží dostupné. Kvůli vzájemné konfrontaci účastníků vycházejí na povrch zajímavé poznatky o jejich vnímání, obavách, či motivacích. Miovský (2006) dodává, že podstatou této metody je téma, které je představeno účastníkům a současně se odvíjí od cílů výzkumu. Taktéž uvádí, že pro provádění této metody je potřeba umět pracovat se skupinou a její dynamikou. Neméně důležité jsou také komunikační dovednosti a strategie.

Morgan (2001) charakterizuje úkol výzkumníka tak, že má pomocí předem jasně definovaných dílčích otázek zkoumat, co si o daném tématu účastníci myslí a jak o něm

přemýšlí. Důležité je také zmínit, že výzkumník vede diskuzi méně dominantně, ale je zapotřebí, aby se vždy držel tématu.

Hendl (2008) také vidí jako pozitivní způsob představení tématu diskuze puštění úryvku audiovizuální ukázky. Dodává také, že se v průběhu diskuze nemusí účastníci zapojovat stejným dílem, jelikož jsou někteří účastníci dominantní. Moderátor diskutující podněcuje, motivuje a také usměrňuje takovým způsobem, aby se mohli zapojit všichni zúčastnění.

3 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo realizováno na druhém stupni základní školy, konkrétně v ZŠ a MŠ Jana Železného v Prostějově. Autor se rozhodl provést výzkum právě zde, neboť je toto místo jeho profesním působištěm. K volbě právě tohoto místa autor přistoupil hned z několika důvodů. Jedním z nich je, že s žáky, jež byli zároveň účastníky šetření, denně pracuje. Má k nim tudíž již vytvořený určitý vztah založený na respektu a důvěře, zná je a ví, jakým způsobem s nimi komunikovat. Zároveň lze předpokládat, že žáci budou při jednání s ním více otevření a uvolnění, než kdyby výzkum (a především skupinovou diskuzi) vedla cizí osoba. Za významný pozitivní aspekt této volby považuje autor i fakt, že získané výsledky tohoto výzkumu bude moci aplikovat při své práci s danými žáky, navázat na ně dalšími vhodnými aktivitami a podpořit tak u žáků rozvoj mediální gramotnosti. V neposlední řadě tato volba výzkumného působiště usnadnila celkový průběh výzkumu z hlediska komunikace s vedením školy i s respondenty, distribucí dotazníků, plánování a realizace skupinových diskuzí apod. I tento aspekt zde sehrál svoji roli, zvláště s ohledem na toho času aktuální koronavirovou situaci, která způsobila dočasné pozastavení společenského života, znemožnila setkávání více osob a omezila i provoz školských zařízení (Nouzový stav a mimořádná opatření – co aktuálně platí, Vláda České republiky, 2020).

Základní škola Jana Železného pracuje podle Školního vzdělávacího programu (ŠVP), jehož motivační název zní IMPULS. Jde o zkratku oblastí, které škola považuje ve výchovně-vzdělávacím procesu za důležité – Informace, Moderní metody, Pohyb a Sport, Úspěch, Lidské vztahy a Systém. Z pohledu této diplomové práce je pak zásadní první z nich, v níž si škola klade za cíl zaměřit se na kvalitní výuku informační a komunikační technologie, podporovat efektivní práci s informacemi, podporovat zavádění a využívání výpočetní techniky do výuky všech předmětů, vytvářet na celé škole moderní informační prostředí, podporovat využívání počítačových učeben, rozšiřovat komunikační dovednosti žáků již od I. stupně, využívat výpočetní techniku pro zpracování žákovských prací, referátů, seminárních prací apod.

V rámci ŠVP je téma mediální výchovy zařazeno jako téma průřezové, tedy protínající více různých předmětů. Konkrétní zařazení tohoto tématu v rámci jednotlivých tříd a vyučovacích předmětů ukazuje následující tabulka.

Průřezové téma/Tematický okruh	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
MEDIÁLNÍ VÝCHOVA									
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení				M	Aj	ČJ	ČJ, VkJ	ČJ, PČ	
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality					ČJ		VkJ		
Stavba mediálních sdělení					ČJ				OV
Vnímání autora mediálních sdělení	Hv	Hv	Hv	Hv	Hv			Aj	
Fungování a vliv médií ve společnosti			Prv				OV, VkJ		
Tvorba mediálního sdělení					ČJ	Inf, VT, Vv	Inf, VT, Vv	Inf, Z, Nj, Rj	VT, Z
Práce v realizačním týmu					Vv	OV	Vv	Inf	Nj, Rj

Z uvedené tabulky vidíme, že v rámci 2. stupně se žáci nejvíce setkávají s produktivní složkou mediální výchovy, která dle zjištění teoretické části práce rozvíjí jejich dovednosti pro vytváření mediálních obsahů (RVP ZV, 2017). Druhá složka, zaměřená spíše na znalosti v oblasti médií, je však v 6. ročníku zmíněna jen v rámci českého jazyka (tematický okruh Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení) a v 9. ročníku v rámci občanské výchovy (tematický okruh Stavba mediálních sdělení). Nemusí to sice nutně znamenat, že v ostatních předmětech se žáci s mediální tvorbou neseťkávají a nepracují s ní, nicméně to není podloženo žádnou zmínkou v kurikulárním dokumentu školy.

Výzkumu se zúčastnilo 18 žáků 6. třídy a 7 žáků 9. třídy. Nevyrovnaný počet respondentů z obou tříd je způsoben jednak celkovým počtem žáků v daných skupinách, jednak především i (u devátého ročníku nižším) počtem odevzdaných Informovaných souhlasů pro zákonné zástupce, jež byly podmínkou pro účast na tomto výzkumu. Žáci 6. třídy jsou věkově nejmladší skupinou dětí spadající pod pojem „žáci 2. stupně ZŠ“, zatímco žáci 9. třídy jsou zde těmi nejstaršími. Z toho důvodu se autor rozhodl uskutečnit šetření právě v těchto dvou ročnících, neboť tak zmapuje úroveň mediální gramotnosti na obou pólech touto věkovou kategorií. Zároveň to umožní i srovnat výsledky obou dvou ročníků a tím posoudit, zda na úroveň

mediální gramotnosti může mít určitý vliv i věk (vyzrállost, zkušenosti) žáků a zda je tedy třeba s těmito skupinami v otázce rozvoje mediální gramotnosti pracovat odlišně.

4 Průběh výzkumu

1. Studium a analýza podkladů pro zpracování výzkumu
2. Stanovení cílů výzkumného šetření
3. Formulace jednotlivých položek (otázek) dotazníku
4. Tvorba dotazníku pomocí internetového softwaru Google Forms
5. Oslovení školy s žádostí o uskutečnění výzkumu
6. Seznámení respondentů s průběhem výzkumu
7. Získání Informovaných souhlasů od zákonných zástupců respondentů
8. Distribuce dotazníků respondentům
9. Vyhodnocení výsledků dotazníků
10. Výběr a analýza videa pro skupinovou diskuzi
11. Zaslání podkladů (otázek) ke skupinové diskuzi účastníkům
12. Realizace skupinových diskuzí se žáky 6. a 9. třídy
13. Vyhodnocení výsledků skupinových diskuzí
14. Sepsání závěrečné Diskuze nad výsledky výzkumu

5 Dotazníkové šetření

5.1 Položky dotazníku

Dotazník obsahoval 13 položek, a to otázky uzavřené s možností výběru jedné odpovědi (1., 2., 3., 8., 12.), polouzavřené s možností výběru jedné (11., 13.) či více odpovědi (6., 7., 9.), otázky otevřené (5., 10.) i jednu otázku s označením na škále (4.).

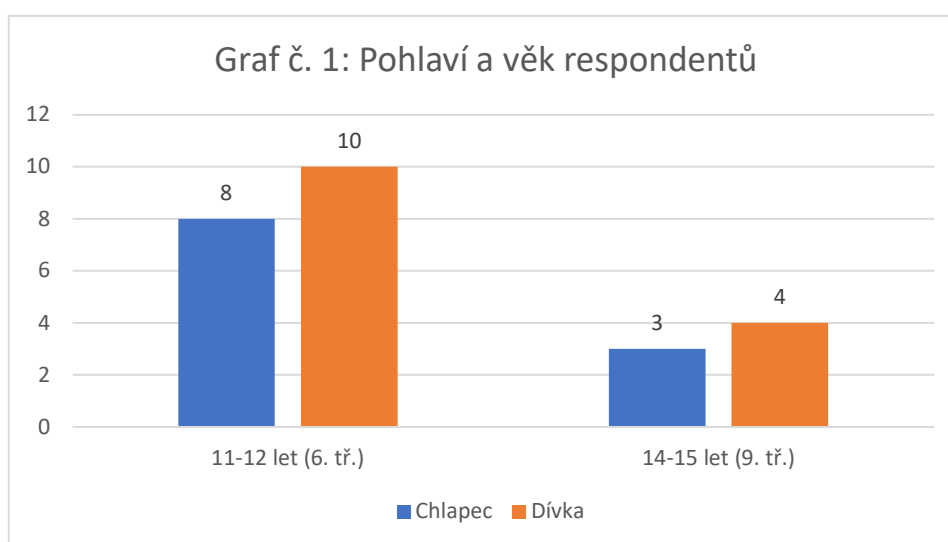
1. Pohlaví
2. Věk
3. Jak často sleduješ videa na YouTube?
4. Vyber, z jakých důvodů sleduješ videa na YouTube.
5. Máš ke sledování videí jiný důvod než výše uvedené? Napiš jaký.
6. Jaký typ videí sleduješ?
7. Znáš tvorbu některého z těchto českých youtuberů? Označ kterého, případně doplň další.
8. Myslíš, že obsah sledovaných videí může diváka v něčem ovlivnit?
9. Pokud ano, tak v čem? Doplň, pokud tě napadne něco dalšího.

10. Máš pocit, že i tebe v některých oblastech YouTube ovlivnil? V jakých?
11. Myslíš, že můžeš věřit tomu, co youtubeři ve svých videích říkají, ukazují, prezentují?
12. Ověřuješ si i z dalších zdrojů, jestli jsou informace ve videu pravdivé?
13. Pokud ne nebo jen občas, z jakých důvodů

5.2 Výsledky dotazníkového šetření

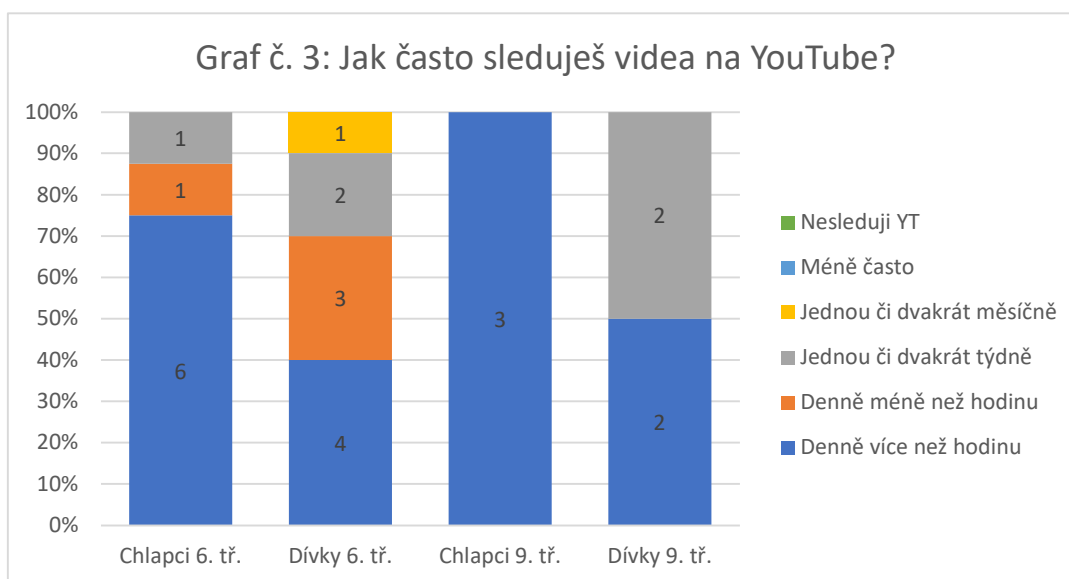
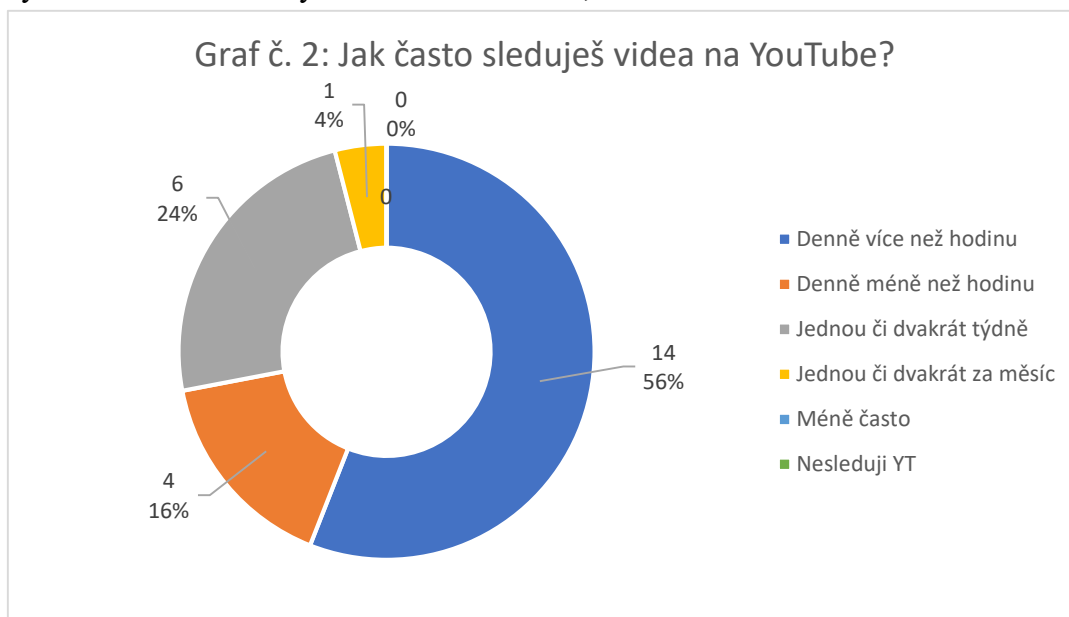
1. Pohlaví a věk respondentů

Graf č. 1 zahrnuje údaje získané z otázek „1. Pohlaví“ a „2. Věk“. Vyčteme z něj, že šetření se zúčastnilo celkem 25 žáků, z čehož 18 žáků bylo z 6. třídy (11-12 let) a 7 žáků z 9. třídy ZŠ (14-15 let). V obou skupinách bylo více dívek než chlapců.



2. Čas strávený sledováním videí na YouTube

Další otázka dotazníkového šetření zněla: „3. Jak často sleduješ videa na YouTube?“. Žáci vybírali z několika daných možností dle toho, kolik času sami na YouTube tráví.

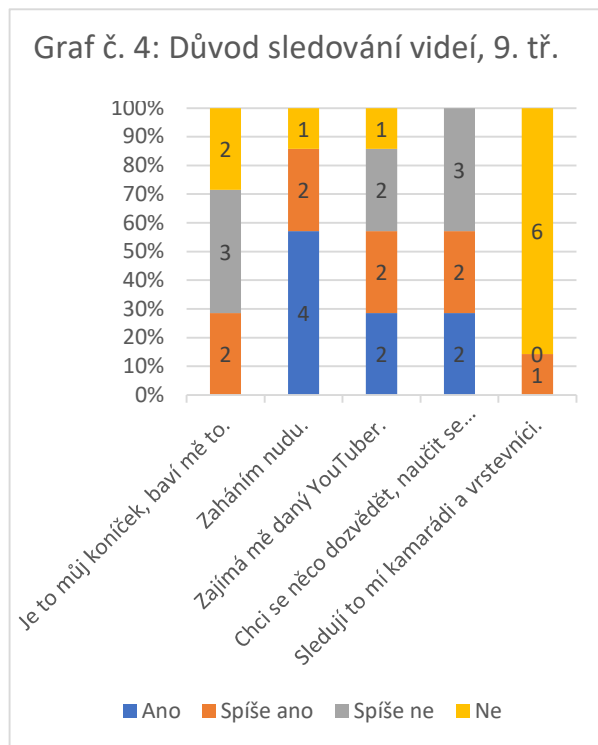
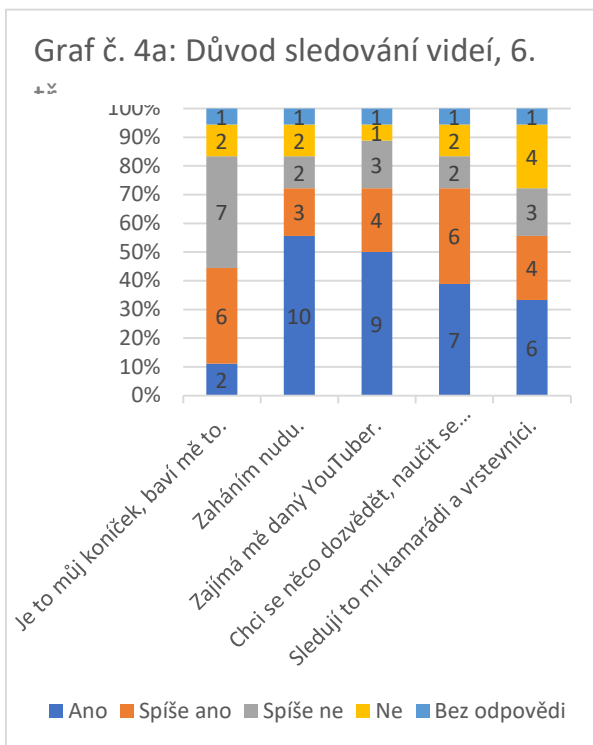
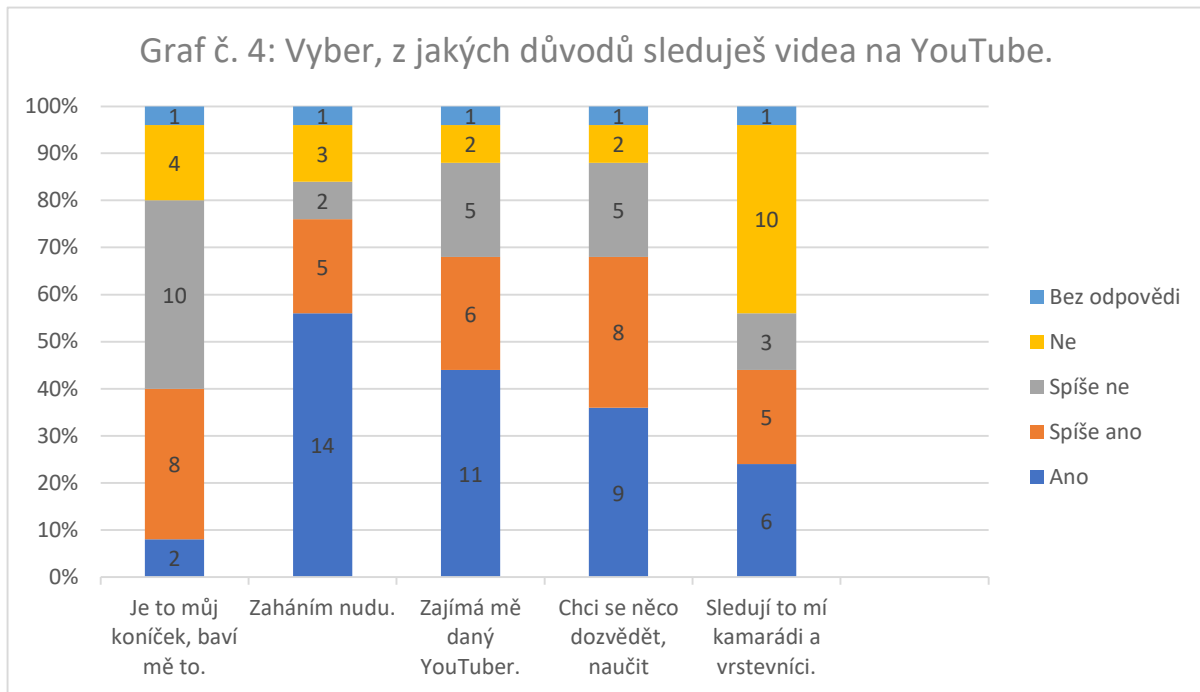


Získaná data z Grafu č. 2 ukazují, že službu YouTube využívají všichni dotázaní. Z toho 72 % jich sleduje YouTube každý den, více jak polovina respondentů pak dokonce více než hodinu denně. Pouze jeden dotázaný (dívka, 6. třída) uvedla, že YouTube sleduje průměrně jen jednou či dvakrát za měsíc

Z podrobnějšího Grafu č. 3 vidíme, že v obou třídách jsou to chlapci, kteří videa na YouTube sledují častěji. Nepozorujeme však výrazný rozdíl v míře sledování YouTube u žáků 6. třídy (cca 77,8 % z nich sleduje YouTube denně) a žáků 9. třídy (cca 71,4 % z nich sleduje YouTube denně).

3. Důvod sledování videí na YouTube

Následující Grafy č. 4, 4a a 4b shrnují odpovědi na otázku „4. Vyber, z jakých důvodů sleduješ videa na YouTube.“. V otázce se respondenti vyjadřovali k výčtu možností, přičemž u každé určovali, do jaké míry se s ní ztotožňují.



Z Grafu č. 4 vyplývá, že 76 % respondentů YouTube sleduje kvůli ukrácení dlouhé chvíle a jen 40 % by to označilo za svoji zálibu. 70 % dotázaných vede zájem o obsah videa, stejný počet respondentů pak o jeho tvůrce. Vrstevníky se přitom nechá ovlivnit 44 % žáků.

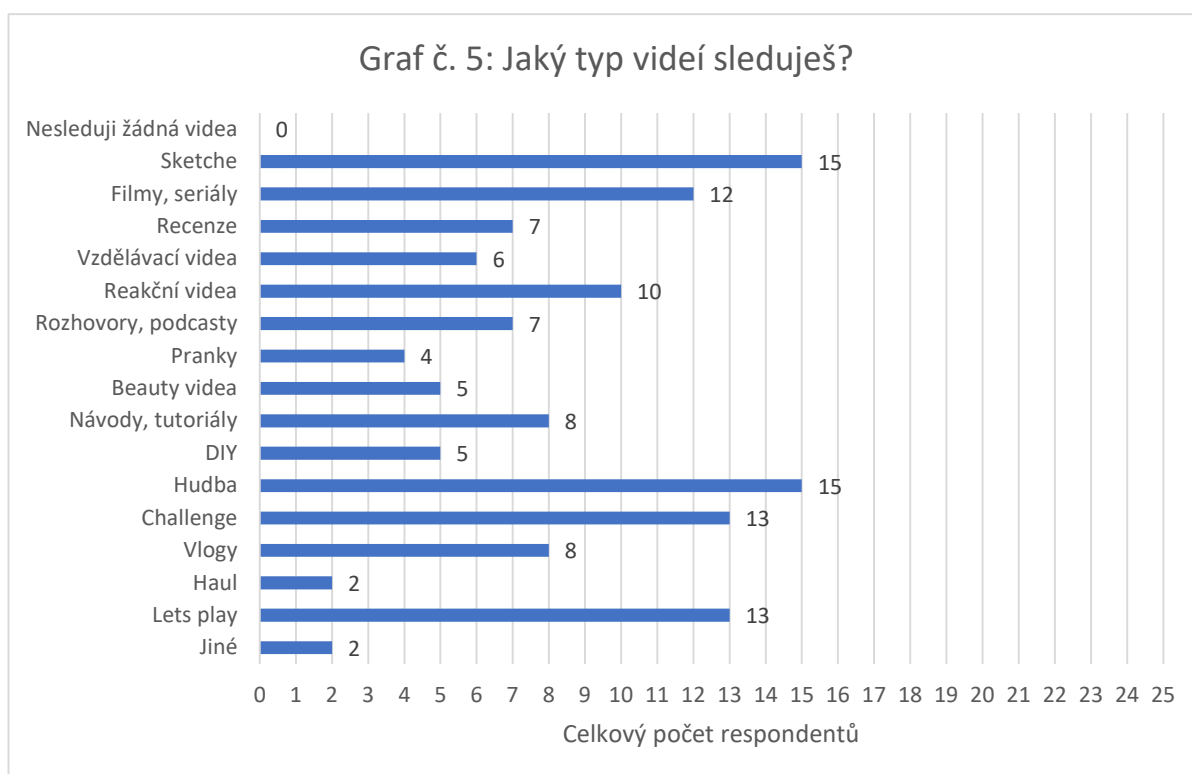
Z Grafů č. 4a a 4b vidíme, že na žáky 6. ročníku mají ohledně sledování YouTube větší vliv jejich vrstevníci i samotní youtuberi než na žáky 9. ročníku. A zatímco zájem o obsah videa je pro mladší žáky srovnatelný s prostou potřebou „zahnat nudu“, u starších žáků je YouTube mnohem spíše jen prostředkem krácení dlouhé chvíle.

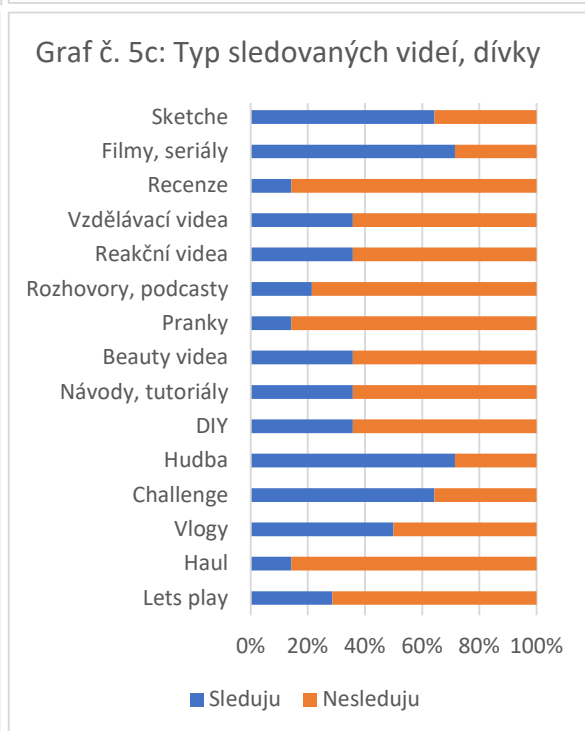
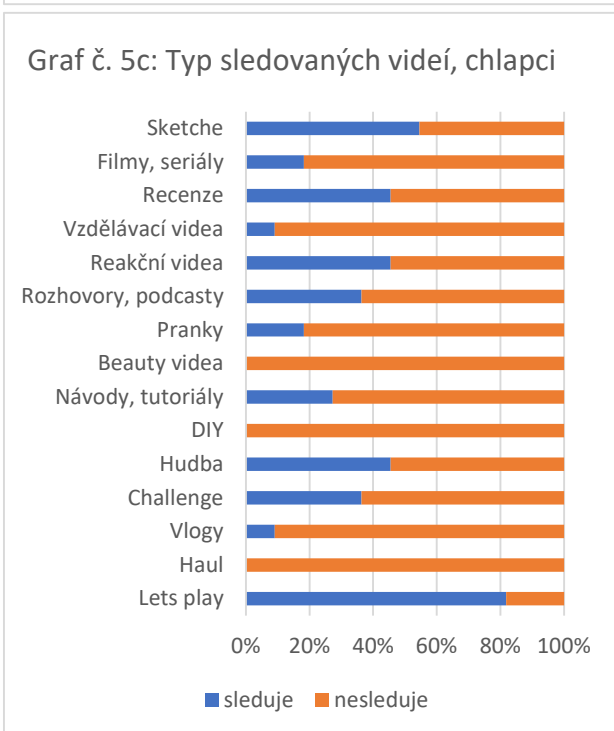
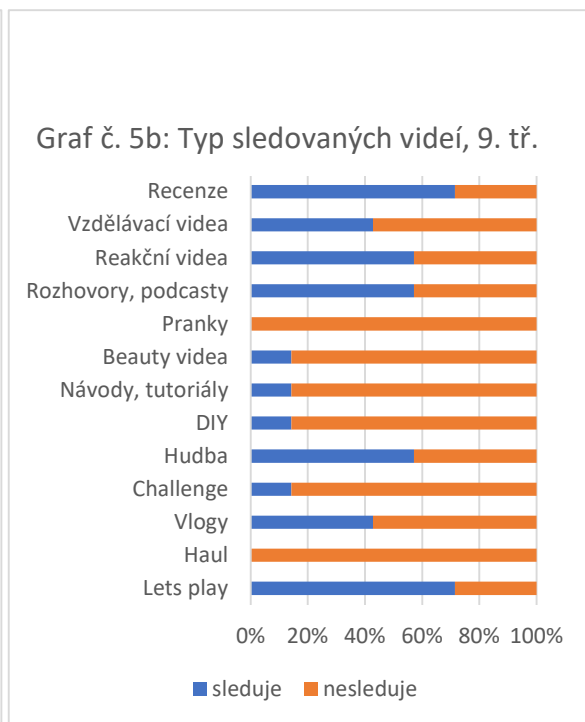
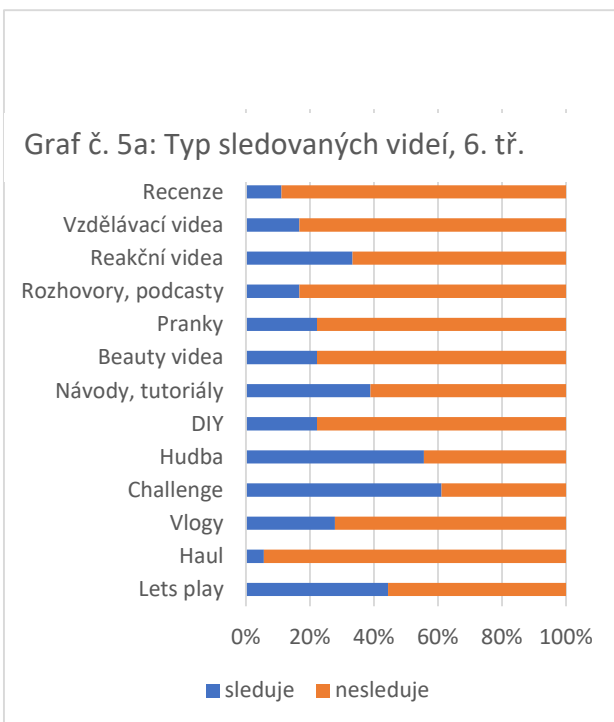
Následující otázka „5. Máš ke sledování videí jiný důvod než výše uvedené? Napiš jaký.“ pak byla otevřená a umožňovala respondentům doplnit případné další, vlastní důvody, proč videa na YouTube sledují. Zazněly zde ojedinělé odpovědi, a to inspirování se návody k vyrábění (dívka, 6. třída), zlepšení nálady skrze pobavení od youtuberů (dívka, 6. třída), poslech jinde nedostupných hudebních představení a setů (chlapec, 9. třída), pobavení (chlapec, 6. třída) a odpočinek (dívka, 6. třída – ta, jež se k žádné z předchozích odpovědí nevyjádřila)

4. Typ sledovaných videí na YouTube

Následující otázka zněla „6. Jaký typ videí sleduješ?“ Žáci zde vybírali z řady nejznámějších typů videí, které byly charakterizovány v teoretické části práce. Mohli přitom označit libovolný počet odpovědí, na konci byla i možnost doplnit svoji vlastní možnost.

V Grafu č. 5 najdeme odpovědi všech dotázaných, Grafy č. 5a a 5b ukazují srovnání preferovaných typů videí v 6. a 9. třídě, Grafy č. 5c a 5d pak srovnání odpovědí chlapců a dívek. Tyto výsledky jsme později využili pro výběr videa k rozboru v rámci skupinové diskuze.





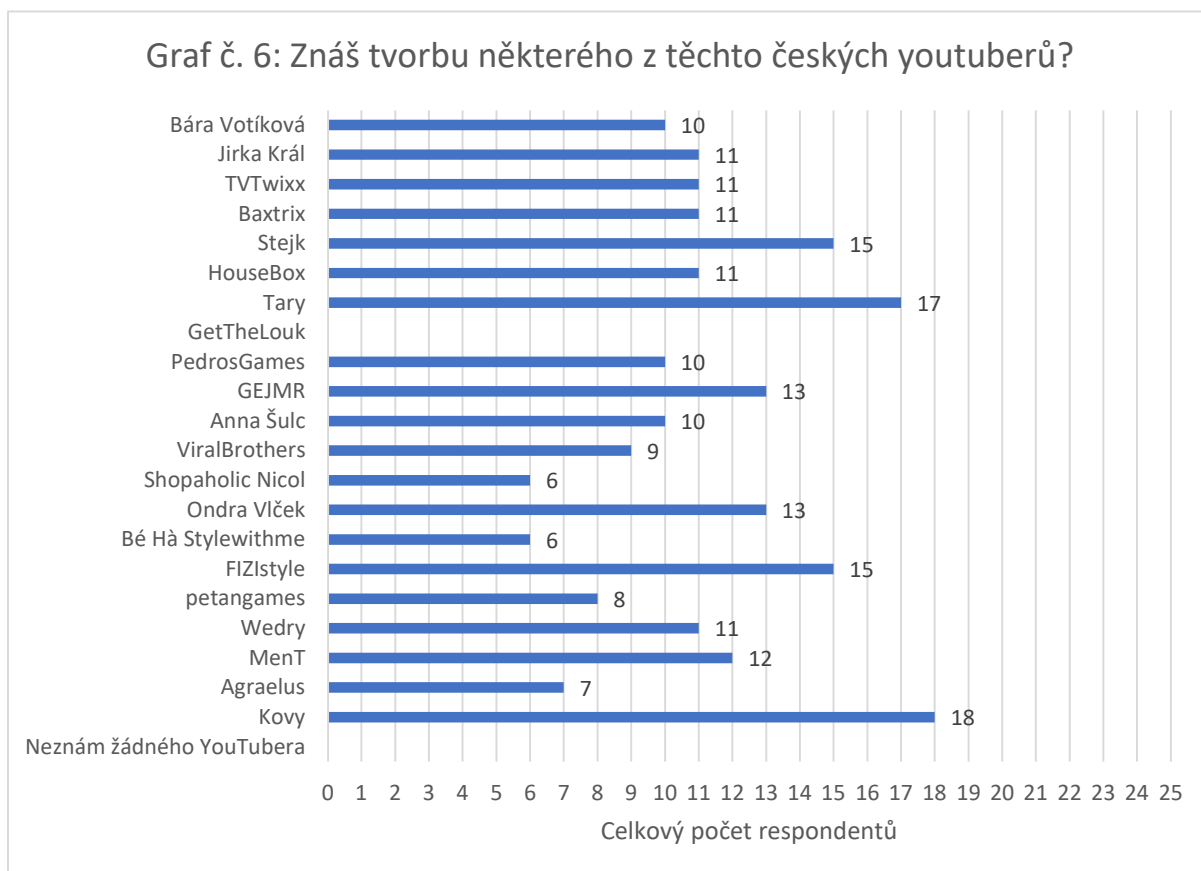
Graf č. 5 nám ukazuje, že jednou z nejvíce vyhledávaných kategorií videí na YouTube je mezi respondenty hudba – konkrétně se na tom shodlo 60 % respondentů. Stejný úspěch u žáků zaznamenaly i *sketche*, rovněž je sleduje 60 % dotázaných. O pomyslné druhé místo v žebříčku popularity se zde dělí *challenge* a *let's play*, shodně je uvedlo 52 % dotázaných. Na žádné z dalších kategorií se již nadpoloviční většina respondentů neshodla. Jako nejméně sledovaný typ videí se ukázaly být *haul*y (8 % respondentů). V kolonce „Jiné se vyjádřily pouze dvě dívky z 9. třídy, z nichž jedna uvedla „*animace*“, druhá pak „*různé příběhy youtuberů*“.

Srovnáme-li Grafy č. 5a a 5b, vidíme u žáků 9. třídy vyšší zájem o faktická videa (recenze, rozhovory, vzdělávací videa) než u žáků 6. třídy. Ti naopak oproti starším žákům výrazně více preferují videa zábavného charakteru (*challenge*, *pranky*). Jediné dvě kategorie, které v obou třídách sleduje více než polovina respondentů, jsou hudba a *sketche*.

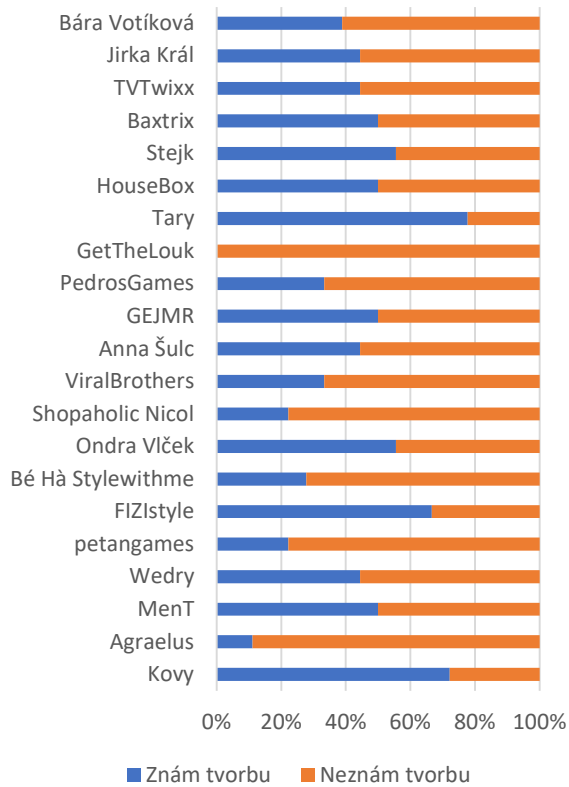
Při srovnání preferencí chlapců a dívek v rámci Grafů č. 5c a 5d je pak zřejmý vyšší zájem chlapců o herní videa (*let's playe*) a recenze, zatímco dívky na rozdíl od chlapců více vyhledávají *beauty* videa, *haul*y, *DIY* či filmy a seriály. I zde jsou *sketche* jedinou kategorií, na níž se shodla nadpoloviční většina obou táborů.

5. Youtuberi

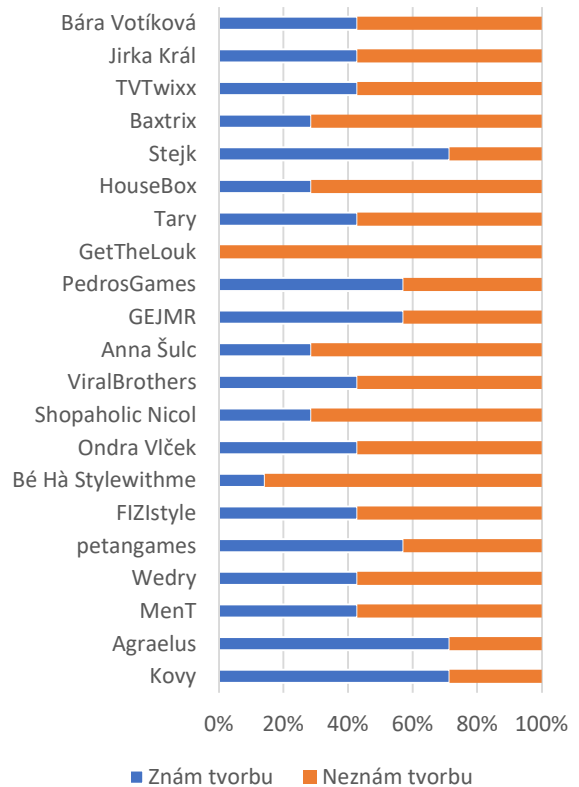
Další položka dotazníku zněla: „Znáš tvorbu některého z těchto českých youtuberů? Označ kterého, případně doplň další.“ a odpovědi na ni vyčteme z Grafů č. 6 až 6d. Nabízený výčet youtuberů vycházel ze statistik nejsledovanějších videí, tzv. trendů (YouTube, Trendy, 2020) a autorů s nejvíce odběrateli v ČR (Youtuberi.tv, 2020). Respondenti byli instruováni, že mohou označit libovolný počet jim známých autorů videí, případně doplnit ty, kteří jim v seznamu chybí, do kolonky „Jiné“.



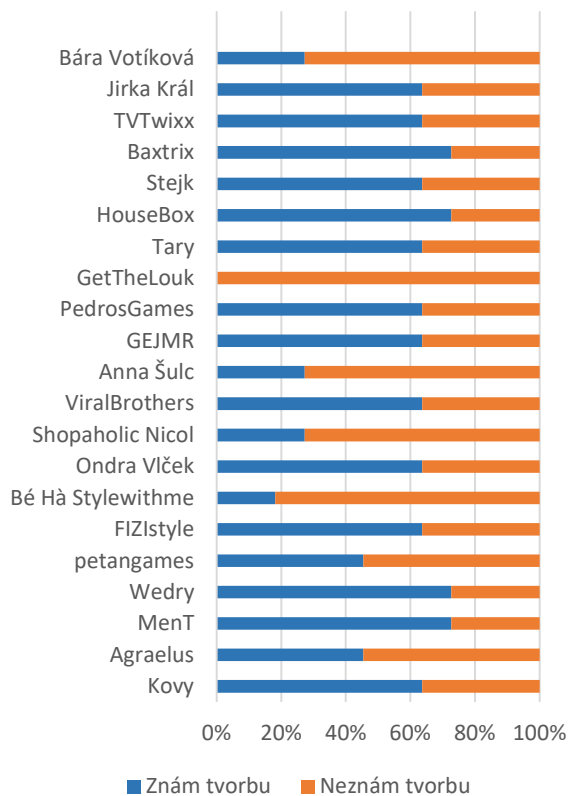
Graf č. 6a: Youtubeři, 6. třída



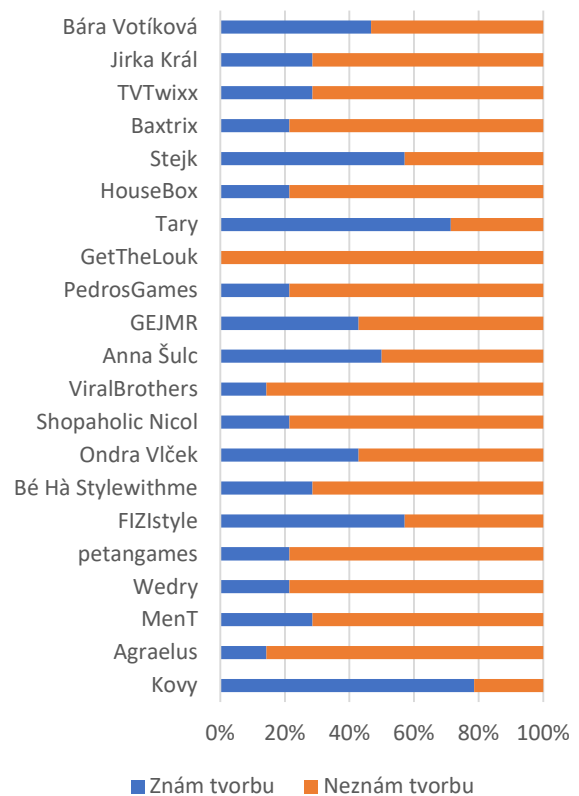
Graf č. 6b: Youtubeři, 9. třída



Graf č. 6c: Youtubeři , chlapci



Graf č. 6d: Youtubeři, dívky



Z Grafu č. 6 vyplývá, že z uvedených tvůrců je mezi dětmi nejvíce známý youtuber Kovy – jeho tvorbu zná 72 % respondentů. Druhým nejznámějším je pak pro ně youtuber Tary, přičemž znalost jeho tvorby potvrdilo 68 % dotázaných. O třetí příčku se dělí youtubeři Stejk A FIZIstyle, kteří se svou tvorbou zaryli do paměti 60 % účastníků výzkumu. Posledními tvůrci v tabulce, které znala většina respondentů (konkrétně 52 %), byli GEJMR a Ondra Vlček. Naopak nejméně známá byla žákům youtuberka GetTheLouk, jejíž tvorbu – ačkoli má na svém YouTube kanále více než 400 tisíc odběratelů – nikdo z dotázaných neznal.

V kolonce „Jiné“ se objevila další spousta jmen a to konkrétně: *stay12, Natyla, Kerry, Falkom, Kristy M. Ranch, Not so funny Any, Luboš je celkem fajn, Jan Hrdlička, terysa, Veronika Spurná, FattyPillowTV, Stan video, Haggy, Sewer Studiouz, Duklock, Tady Tina, Pizzohlavochlap, Kery, Rady, Cyindr Cz, Svět podle Katky, Christie and babies, Tery, Porty, mattem, riziplaystv*. Respondenti se však na žádném z autorů výrazně neshodli, největší zastoupení zde měl stay12, kterého uvedli 3 respondenti.

Všichni účastníci šetření znali alespoň jednoho z uvedených youtuberů. Průměrně každý respondent jmenoval cca 10 různých jmen – žáci 6. třídy uváděli v průměru 9,5 jmen a žáci 9. třídy 10,4 jmen. Ukázalo se tedy, že v obou třídách žáci tvorbu youtuberů znají.

Nyní se zaměříme na Grafy č. 6a a 6b, tedy na komparaci odpovědí respondentů 6. a 9. třídy. Nejvýraznější rozdíl můžeme pozorovat především u youtuberů Agraelus a petangames, jejichž tvorba zahrnuje především *let's playe* a u žáků 9. třídy se těší větší známosti. Youtubery, jejichž tvorbu zná v obou třídách většina (tj. více než 50 %) respondentů, jsou pouze Kovy a Stejk.

Dle Grafů č. 6c a 6d, jež srovnávají odpovědi u chlapců a dívek, lze vidět, že chlapci prokazují větší znalost jmenovaných youtuberů. Obzvláště těch, kteří točí videa jako *let's playe* nebo recenze, jejichž sledování je u chlapců podle Grafů č. 5c a 5d častější než u dívek. Dívky naopak více znají tvorbu youtuberek, což rovněž koresponduje s preferovanými typy videí z Grafu č. 5d. Mezi youtubery, které sleduje více než polovina chlapců i dívek, pak patří Kovy a Stejk (stejně jako v předchozím zjištění), objevuje se tu i Tary a FIZIstyle.

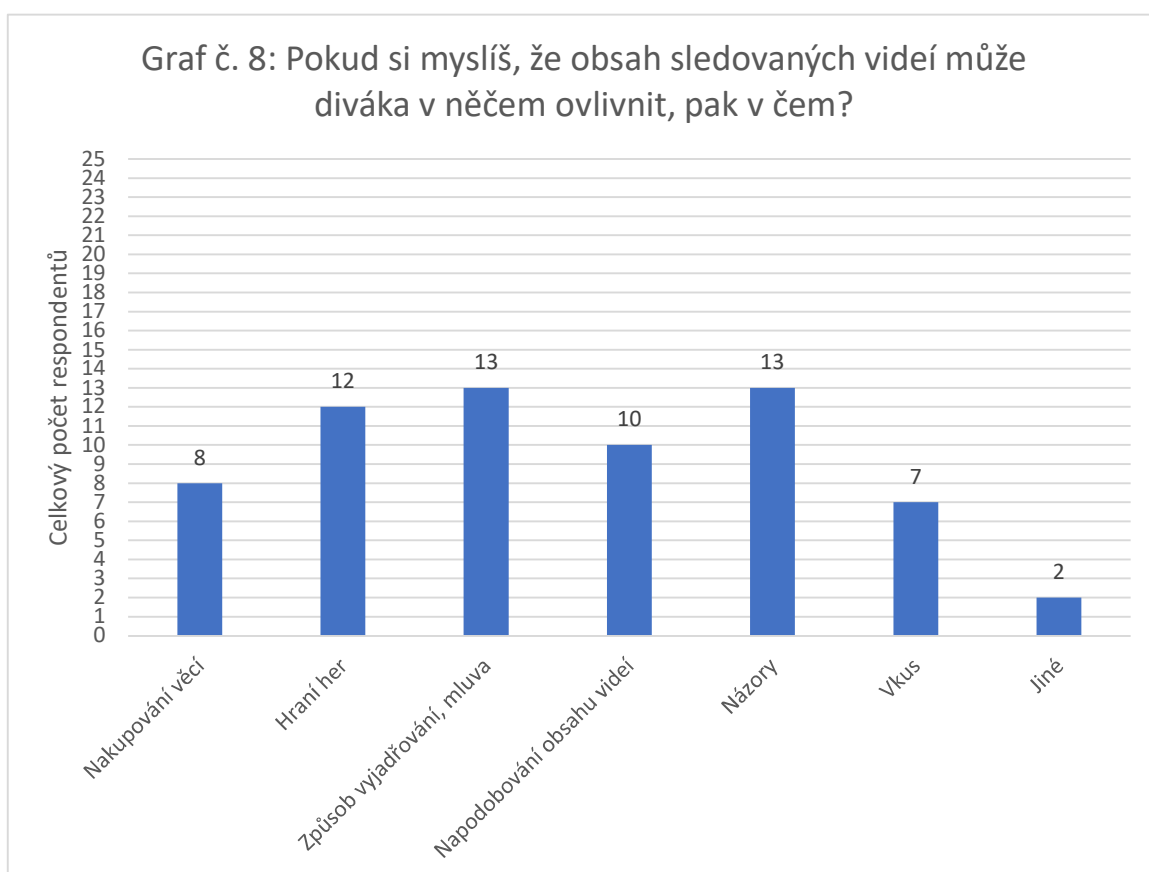
6. Vliv videí na diváka

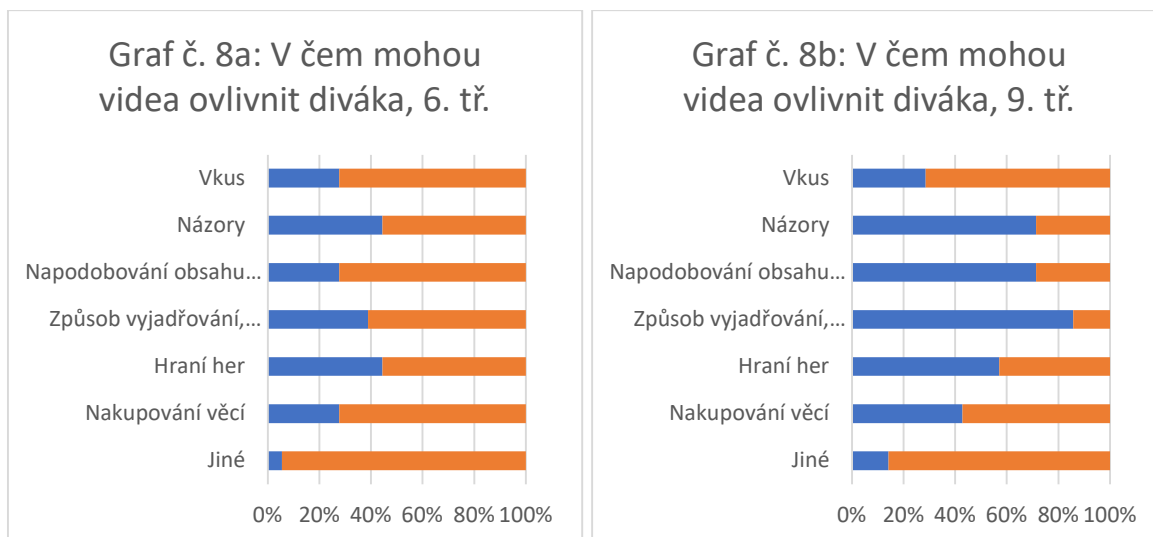
V této části se zaměříme hned na tři otázky dotazníku. Otázka „8. *Myslíš, že obsah sledovaných videí může diváka v něčem ovlivnit?*“ zjišťuje, zda si jsou žáci vědomi možného vlivu videí, a reakce na ni jsou zaznamenány v Grafu č. 7. Na to navazuje otázka „9. *Pokud ano, tak v čem? Doplně, pokud tě napadne něco dalšího.*“, kde žáci vybírali libovolný počet z výčtu různých možností vlivu videa a zároveň mohli přidat vlastní variantu. Odpovědi žáků

jsou shrnuty v Grafech č. 8, 8a a 8b. Poslední ze zmíněných otázek byla otevřená a apelovala na schopnost sebereflexe žáků. Její znění bylo: „*Máš pocit, že i tebe v některých oblastech YouTube ovlivnil? V jakých?*“



Z Grafu č. 7 je patrné, že drtivá většina žáků si je vědoma možnosti vlivu videí na diváka (87 %). Možnost, že videa žádný vliv nemají, ne zvolil nikdo. Pouze 3 dotázaní si možnosti vlivu nejsou jisti, konkrétně jde o dva chlapce a jednu dívku z 6. třídy.





Z Grafu č. 8 lze vidět, že žáci si jsou vědomi vlivu videí ve všech zmíněných oblastech. Nejvíce respondentů vliv vnímá v rámci přebírání názorů a vyjadřování (52 %), dále v otázce hraní her (48 %), napodobování obsahu videí (40 %), nakupování věcí (32 %) a přejímání vkusu (28 %). V kolonce „Jiné“ uvedl chlapec 9. třídy, že vliv vnímá ve většině oblastí, ale spíše u mladších dětí. Další odpověď zde byla od dívky z 6. ročníku a zněla „Natyla a Creep“ – jedná se o jména tvůrců a autor výzkumu se proto domnívá, že odpověď měla patřit k otázce č. 7. Zajímavým zjištěním je, že 2 ze tří respondentů, kteří v předešlé otázce nevěděli, zda může mít sledování videí nějaký vliv, tak v této otázce některé z oblastí vlivu vybrali – tudíž svoji předchozí odpověď nejspíše přehodnotili. Zbývající respondent ani zde neuvedl žádnou sféru vlivu.

Při komparaci obou tříd dle Grafů č. 8a a 8b na první pohled vidíme, že dotazovaní žáci 9. třídy si mnohem více uvědomovali vliv sledování videí v jednotlivých oblastech. Zatímco žáci 6. třídy průměrně udávali 1,3 možnosti, žáci 9. třídy udávali průměrně 3,5 možnosti. Rozložení zastoupení jednotlivých možností v obou třídách pak bylo obdobné.

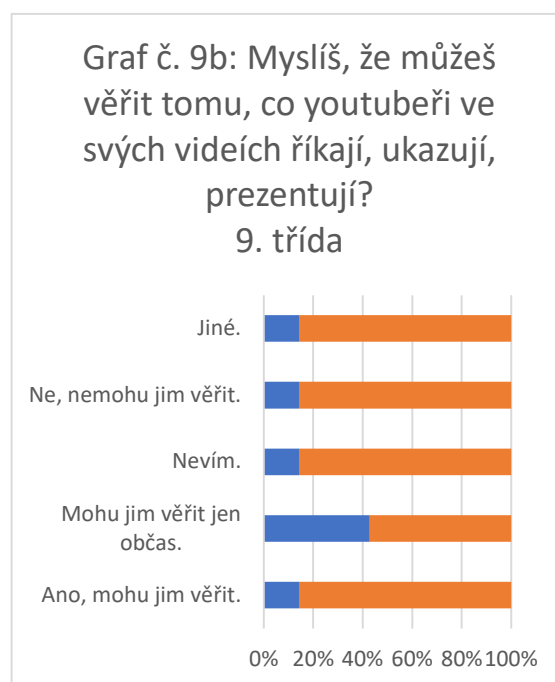
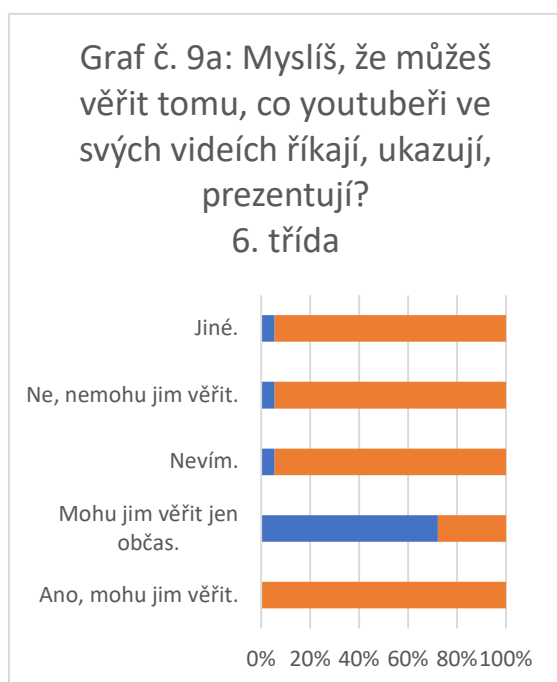
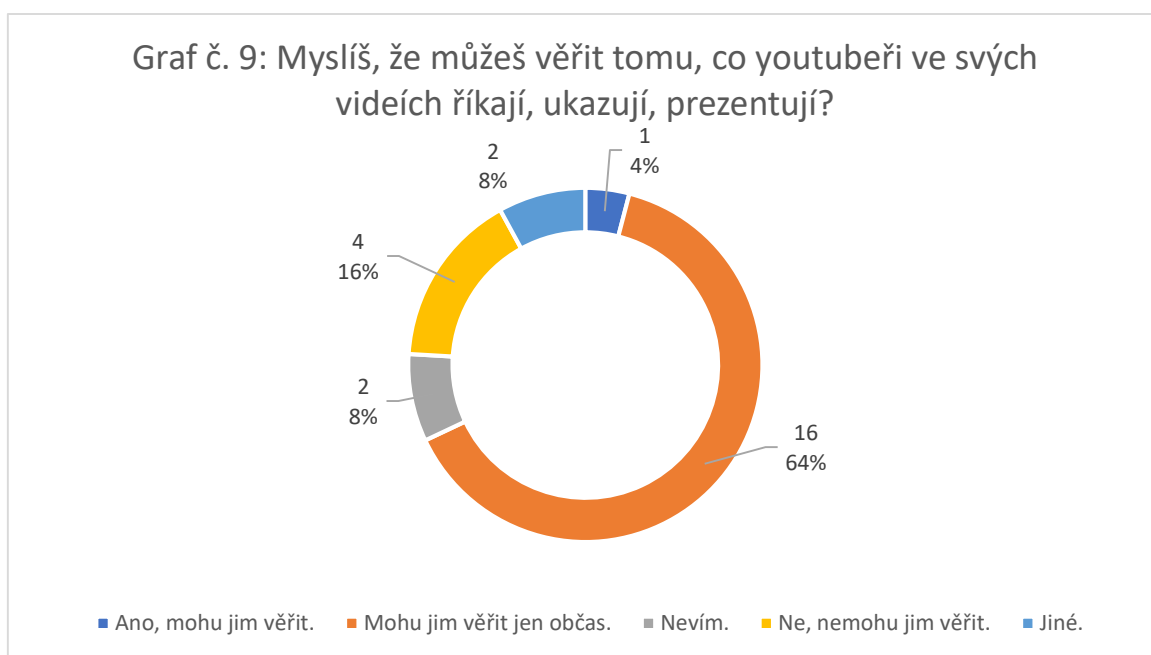
Poslední otázka týkající se názorů respondentů na vliv sledovaných videí byla otevřená otázka: „*Máš pocit, že i tebe v některých oblastech YouTube ovlivnil? V jakých?*“

Z 18 respondentů z 6. třídy si jich celá polovina nemyslí, že by na ně mělo sledování videí vliv, 2 si nejsou jistí. Zbývající pak uvedli tyto odpovědi: *různé názory; hry a parkour; vyrábění; hraní her, styl, slovní zásoba a chování; začala jsem si stlát postel; vím nové věci.*

V rámci 9. třídy si 2 z dotazovaných 7 žáků rovněž myslí, že je sledování videí nijak neovlivňuje (28,6 %). Ostatní uvedli tyto odpovědi: *možná moje změna chování a pohled na svět; hry; určitě v chování; ve hraní her, hudebním vkusu a nakupování věcí (před nákupem sleduji recenze); v mých kresbách, hodně jsem se inspirovala od kanálů co se věnují animaci.*

7. Ověřování informací

V této části budou shrnuty tři poslední otázky dotazníku. Grafy 9, 9a a 9c shrnují odpovědi na otázku „11. Myslíš, že můžeš věřit tomu, co youtubeři ve svých videích říkají, ukazují, prezentují?“, v níž respondenti vyjadřovali svůj názor na důvěryhodnost informací, které jim videa a jejich tvůrci zprostředkovávají. Následuje otázka „12. Ověřuješ si i z dalších zdrojů, jestli jsou informace ve videu pravdivé?“, která je vyhodnocena v Grafech 10, 10a a 10b. Poslední otázka na tu předchozí navazuje a hledá důvody, z jakých si žáci informace z videí neověřují. Tato otázka zní „Pokud ne nebo jen občas, z jakých důvodů?“ a její zjištění lze vyčíst z Grafů 11, 11a a 11b.

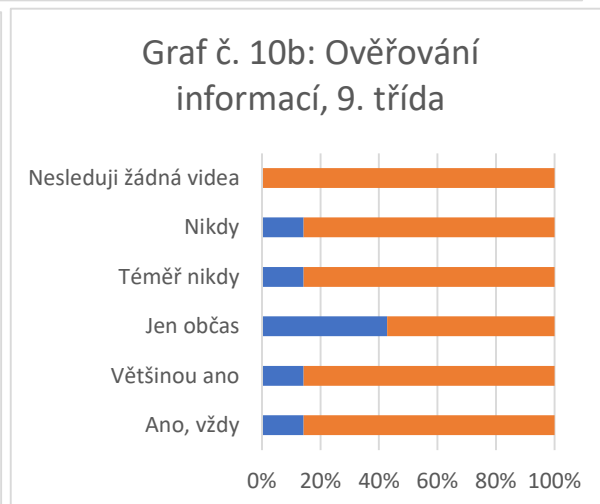
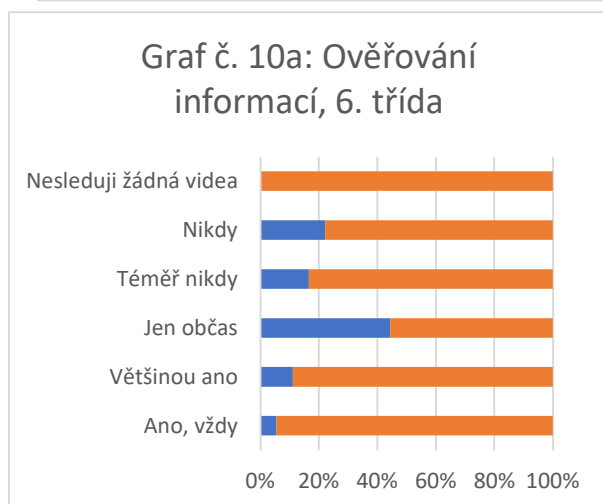
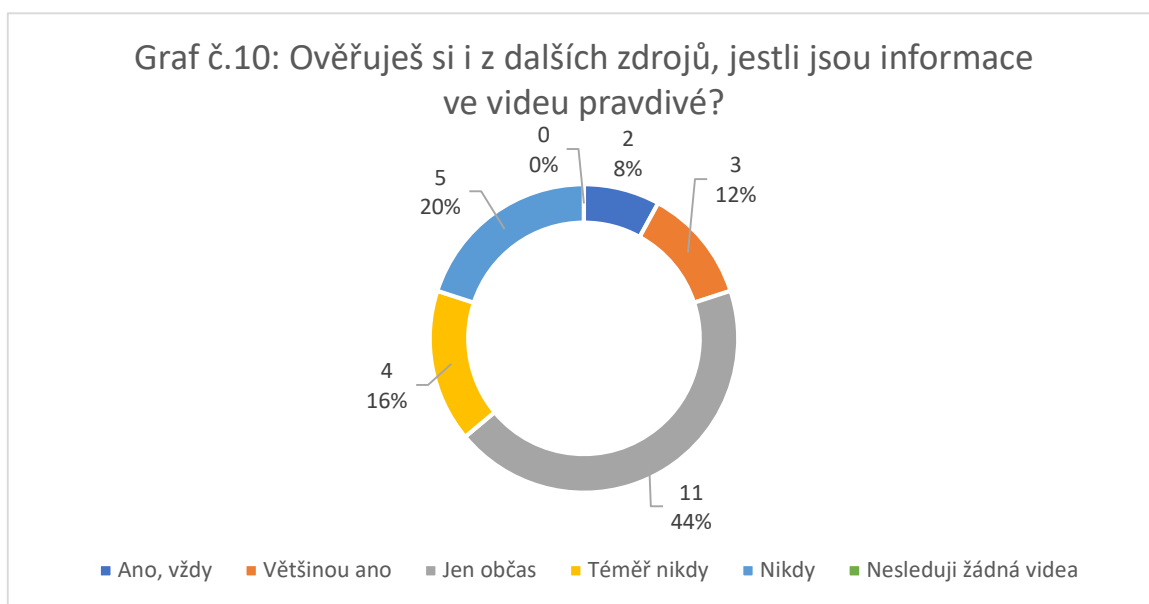


Z Grafu č. 9 můžeme vidět, že většina žáků (64 %) si je vědoma toho, že nemohou věřit všemu, co tvůrci ve videích prezentují. Zajímavé je, že 16 % dotazovaných uvedlo, že youtuberům nemohou věřit vůbec, ale přesto je sledují. Dále se dva respondenti vyjádřili, že neví, zda mohou youtuberům věřit a 1 byl toho názoru, že může tvůrcům věřit vždy.

V kolonce „Jiné“ se vyjádřily jen dvě respondentky, konkrétně dívka z 6. třídy odpověděla „Jak v čem“, a dívka z 9. třídy odpověděla „*Já bych řekla že to záleží na tom o čem to video je, nebo o co se tam vlastně jedná*“. V podstatě se tedy jedná jen o jiné variace na odpověď „Mohu jim věřit jen občas“, budeme tedy vycházet z toho, že se pro tuto variantu rozhodlo 72 % dotázaných.

Srovnáme-li Grafy č. 9a a č. 9b, pak můžeme vidět, že nejvíce zastoupený názor v 6. i 9. ročníku je stejný – tedy že žáci mohou věřit youtuberům jen občas. Zajímavé je také to, že jediná odpověď „Ano, mohu jim věřit“ se objevila právě v 9. ročníku.

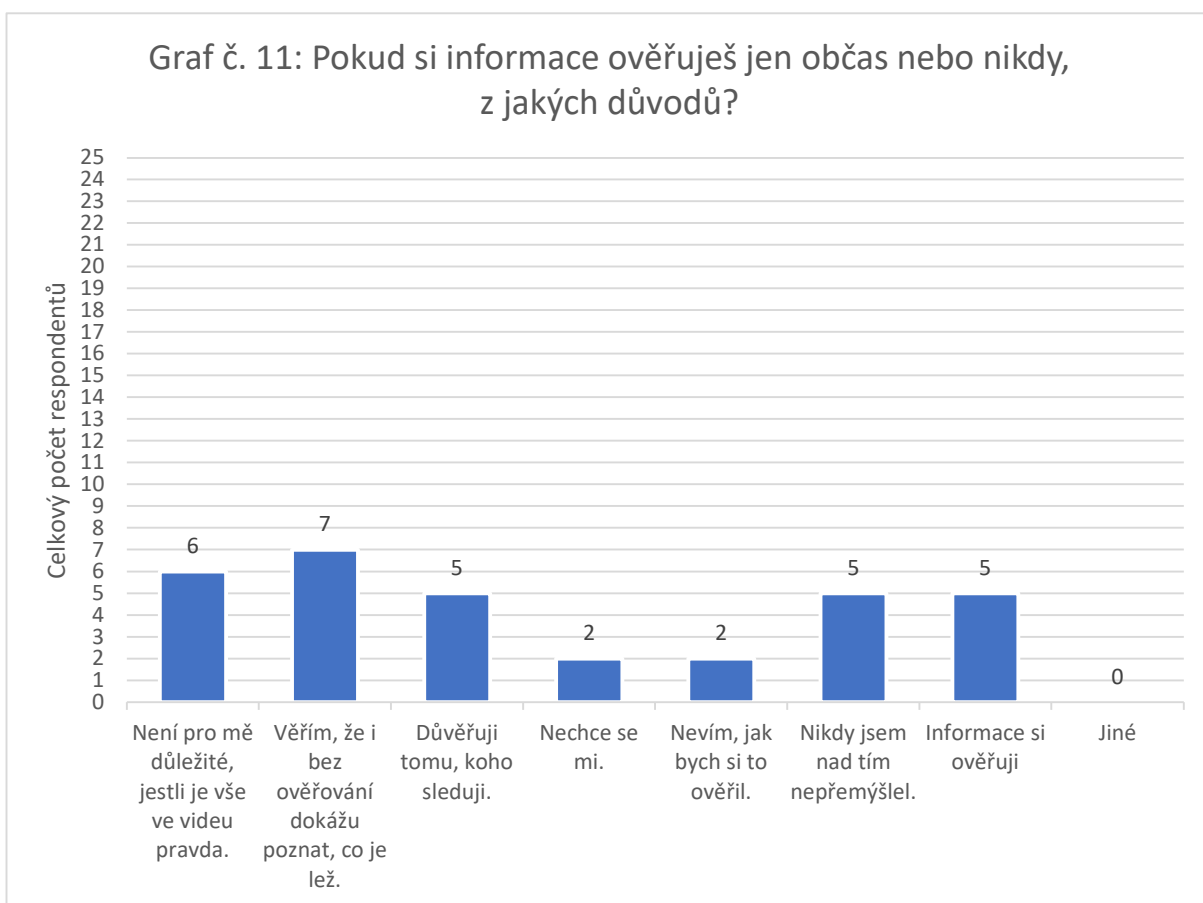
Nyní se podíváme na Grafy č. 10, 10a a 10b, které shrnují výsledky odpovědí na otázku: „12. *Ověřuješ si i z dalších zdrojů, jestli jsou informace ve videu pravdivé?*“



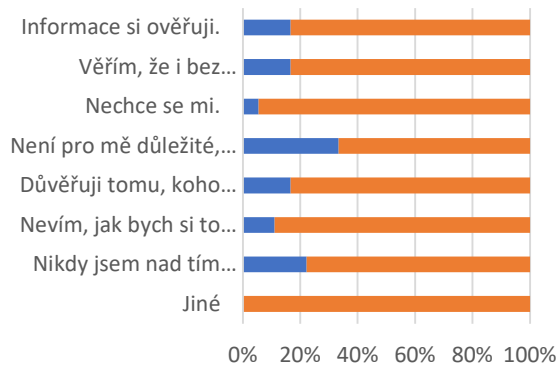
Graf č. 10 ukazuje, že 44 % respondentů se uchyluje k ověřování informací jen občas. Lepší vztah k ověřování informací má nejen 14 % zbylých respondentů, kteří se je ověřují vždy nebo téměř vždy. Naproti tomu celých 16 % si informace ověřuje jen výjimečně a celých 20 % tak nečiní nikdy.

Při komparaci Grafů č. 10a a č. 10b vidíme, že v obou třídách je nejvíce zastoupená možnost občasného ověřování informací. V 6. třídě se jedná 44 % respondentů, v 9. třídě potom o 42 %. V rámci 6. třídy se pak o něco častěji setkáváme s tím, že si tamní dotázaní žáci informace nikdy či takřka nikdy neověřují.

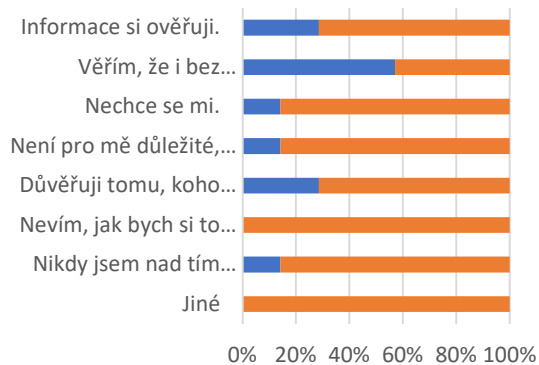
V poslední otázce jsme zjišťovali, proč si někteří z respondentů neověřují informace, které z videa získávají. Znění dané otázky bylo: „*Pokud ne nebo jen občas, z jakých důvodů?*“ a žáci mohli vybrat libovolný počet odpovědí, s jejichž tvrzením se ztotožňovali, případně dopsat vlastní. Zjištěné odpovědi na ni jsou shrnuty v následujících Grafech 11, 11a a 11b.



Graf č. 11a: Pokud si informace ověřuješ jen občas nebo nikdy, z jakých důvodů?
6. třída



Graf č. 11b: Pokud si informace ověřuješ jen občas nebo nikdy, z jakých důvodů?
9. třída



Podle Grafu č. 11 lze usuzovat, že největší část žáků (28 %) si myslí, že dokážou bez ověřování informací rozeznat pravdu od lži. V těsném závěsu za tím se s 24 % respondentů umístila odpověď „Není pro mě důležité, jestli je vše ve videu pravda“. Na třetím místě s 20 % jsou možnosti „Důvěřuji tomu, koho sleduji.“, „Nikdy jsem nad tím nepřemýšlel.“ a „Informace si ověřuji.“

Jak zjišťujeme při porovnání Grafů č. 11a a č. 11b, tak je markantní rozdíl mezi odpověďmi obou tříd jen u druhé možnosti – zatímco v 9. třídě si 57 % respondentů myslí, že dokáže poznat lež ve videu i bez nutnosti ověření, v 6. třídě je jich pouze necelých 17 %. Naopak nejvíce zastoupená možnost v rámci 6. třídy, pro kterou se rozhodlo 33 % tamních respondentů, byla, že pro ně není podstatné, zda jsou informace ve videu pravdivé. S tímto souhlasilo jen 14 % dotazovaných žáků 9. třídy. Významný je i rozdíl v četnosti odpovědi „Nevím, jak bych si to ověřil.“ – zatímco v 6. třídě se s tímto výrokiem ztotožňuje 22 % respondentů, v 9. třídě ani jediný. Zajímavé je také zjištění, že některé účastníky šetření nikdy nenapadlo přemýšlet nad tím, že by si měli některé informace ověřit. Konkrétně to bylo 22 % žáků 6. třídy, kde to zároveň bylo jednou ze tří nejčastějších odpovědí, a 14 % žáků 9. třídy.

5.3 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 25 žáků - 18 žáků z 6. třídy (11-12 let) a 7 žáků z 9. třídy ZŠ (14-15 let). Službu YouTube využívají všichni dotázaní, z toho 72 % denně, více jak polovina respondentů dokonce více než hodinu. V obou třídách sledují videa častěji chlapci, v rámci tříd nepozorujeme výrazný rozdíl v míře sledování.

Důvodem sledování videí je pro 76 % respondentů fakt, že se nudí, jen 40 % považuje YouTube za zálibu. Zájem o obsah videa vede ke sledování 70 % dotázaných, stejný počet respondentů sleduje videa i na základě zájmu o daného tvůrce. Na žáky 6. ročníku mají ve sledování větší vliv vrstevníci i samotní youtuberi, u starších žáků je to mnohem spíše jen prostředek krácení dlouhé chvíle. Další ojedinělé důvody sledování videí byly *inspirace k vyrábění, zlepšení nálady, poslech jinde nedostupné hudby, pobavení a odpočinek*.

Jako nejoblíbenější typy videí se ukázaly hudba a *sketche* – na obojím se shodlo 60 % respondentů. U žáků 9. třídy vidíme vyšší zájem o faktická videa (rozhovory, recenze), u žáků 6. třídy o videa zábavného charakteru (*challenge, pranky*). Chlapci pak preferovali sledování *let's playů* a recenzí, zatímco dívky projevovaly zájem o *beauty* videa, *haulů* a *DIY*. Jedinou kategorií, na níž se shodla nadpoloviční většina zúčastněných chlapců i dívek, stejně jako i nadpoloviční většina dotazovaných žáků 6. i 9. třídy, byly *sketche*.

Nejznámějším youtuberem mezi dětmi byl Kovy, u něhož 72 % respondentů uvedlo, že zná jeho tvorbu, druhým pak Tary, jehož tvorbu znalo 68 % dotázaných, třetí příčku získali Stejk A FIZIstyle, shodně po 60 % účastníků výzkumu. V kolonce „Jiné“ se objevila další spousta jmen, na žádném se však respondenti výrazně neshodli. Všichni účastníci šetření znali alespoň jednoho youtubera, průměrně každý respondent uvedl 10 různých jmen. Chlapci prokázali větší znalost tvorby youtuberů, dívky naopak youtuberek. Tvůrci, jejichž tvorbu zná více než polovina dotazovaných chlapců i dívek, stejně jakož i nadpoloviční většina respondentů z 6. a 9. třídy, jsou Kovy a Stejk.

Drtivá většina žáků si je vědoma možnosti vlivu videí na diváka (87 %), vliv vnímají v rámci přebírání názorů a vyjadřování (52 %), v otázce hraní her (48 %), napodobování obsahu videí (40 %), nakupování věcí (32 %) i přejímání vkusu (28 %). Rozložení zastoupení jednotlivých možností v obou třídách bylo obdobné, avšak zatímco žáci 6. třídy průměrně udávali pouze 1,3 možnosti, žáci 9. třídy udávali průměrně 3,5 možnosti.

V otázce vlivu videí na ně samotné si 50 % žáků 6. třídy nemyslí, že by na ně mělo sledování videí jakýkoli vliv, dalších 11 % si není jistých. Zbývající uvedli tyto odpovědi: *různé názory; hry a parkour; vyrábění; hraní her, styl, slovní zásoba a chování; začala jsem si stlát*

postel; vím nové věci. Z 9. třídy si žádný vliv na svou osobu nepřipouští pouze 28,6 % dotázaných, ostatní uvedli tyto odpovědi: možná moje změna chování a pohled na svět; hry; určitě v chování; ve hraní her, hudebním vkusu a nakupování věcí (před nákupem sleduji recenze); v mých kresbách, hodně jsem se inspirovala od kanálů, co se věnují animací.

Většina žáků (72 %) si je vědoma toho, že tomu, co tvůrci ve videích prezentují, mohou věřit jen občas – byla to nejčastější odpověď v 6. i v 9. třídě. Přestože youtubery sledují všichni účastníci výzkumu, 16 % z nich uvedlo, že jim nemůže věřit vůbec. Další dva neví, zda jim mohou věřit. Jediný respondent, žák 9. třídy, zvolil odpověď: „*Ano, mohu jim věřit.*“

Co se týče ověřování informací prezentovaných ve videu, 44 % respondentů si je ověřuje jen občas – v obou třídách byla tato možnost nejčastější odpovědí. Ze zbylých respondentů si jich 14 % informace ověřuje vždy nebo téměř vždy, 16 % pak jen výjimečně a celých 20 % tak nečiní nikdy. Neověřování pravdivosti informací je o něco častějším jevem v 6. třídě. Nejčastějším důvodem, proč tak respondenti nečiní, je, že si 28 % z nich myslí, že dokážou i bez ověřování rozeznat pravdu od lži, pro 24 % z nich není podstatné, zda je vše ve videu pravda, 20 % oslovených se spoléhá na to, že může věřit tomu, koho sleduje. Dalších 20 % respondentů nad ověřováním informací z videa nikdy nepřemýšlelo.

Srovnáme-li ověřování informací z videí v rámci tříd, pak zjistíme, že zatímco v 9. třídě 57 % respondentů předpokládá, že dokáže poznat lež i bez ověření, v 6. třídě je jich pouze necelých 17 %. Pro 33 % dotazovaných žáků 6. třídy není podstatné, zda jsou informace pravdivé, v 9. třídě pak jen pro 14 % žáků. V 6. třídě 22 % dotázaných neví, jak si informace ověřit, zatímco v 9. ročníku všichni věří, že to dovedou.

6 Skupinová diskuze

6.1 Výběr a analýza videa

Video pro rozbor v rámci skupinové diskuze s žáky bylo vybráno na základě zjištění předešlého dotazníku. Hlavními kritérii bylo, aby tvůrce zvoleného videa sledovala nadpoloviční většina všech zúčastněných chlapců i dívek, stejně jako nadpoloviční většina respondentů z 6. i 9. třídy. Stejná kritéria pak platila i pro volbu žánru daného videa. Youtubery, kteří tyto podmínky splňovali, byli Kovy a Stejk. Jediný vhodný žánr videa byla *sketch*. S ohledem na další stanovená kritéria (délka videa, přiměřená náročnost tématu, atraktivnost tématu videa pro žáky, obsah prvků vhodných k rozboru z hlediska mediální gramotnosti) pak byla vybrána *sketch* od youtubera Stejka. Tento youtuber se občanským jménem jmenuje Jakub Steklý, narodil se 4. 5. 1992 nedaleko Pardubic (Já, Jůtuber, 2015). Na YouTube působí už 8 let, tvoří především *challenge*, *sketch*e a různé žebříčky faktů a zajímavostí. V době psaní této diplomové práce má asi 877 tisíc odběratelů a jeho nejsledovanější video má přes 3,7 milionů zhlédnutí (Stejk, Youtube, 2020). Pro rozbor bylo zvoleno video z jeho tvorby s názvem „*CO ŘÍCT DO TELEFONU KDYŽ VÁM VOLÁ NEZNÁMÉ ČÍSLO*“. Video má stopáž 2 minuty 52 sekund, do nynějška nasbíralo skoro 700 tisíc zhlédnutí a více než 37 tisíc lidí jej označilo jako video, které se jim líbí.

Autor práce video nejdříve důkladně analyzoval, aby zachytil a zmapoval jednotlivé prvky, které by bylo možné podrobit kritickému zkoumání a vyzkoušet na nich schopnost žáků využívat mediální gramotnost v praxi. Následně autor formuloval 10 otázek, které posléze sloužily jako podklad skupinové diskuze. Účastníci diskuze tyto otázky (spolu s odkazem na inkriminované video) obdrželi elektronickou cestou s dostatečným předstihem před samotnou diskuzí, aby se na ně mohli připravit, příp. si dohledat potřebné informace. Některé otázky totiž sice byly čistě názorové a podněcující k zamyšlení, jiné však měly jasně danou správnou odpověď. Účastníci byli požádáni (ale ne povinováni), zda by své odpovědi mohli autorovi práce před diskuzí zaslat k nahlédnutí. Důvodem bylo, aby si výzkumník mohl udělat rámcovou představu o úrovni mediální gramotnosti žáků a aby mohl dle odpovědí vhodně připravit a naformulovat doplňující otázky k diskuzi. Vrátilo se mu 9 vypracovaných otázek od žáků 6. třídy a 3 od žáků 9. třídy – tedy v každé ze tříd cca polovina, což bylo pro zamýšlený záměr zcela dostatečné.

Nyní se podíváme na jednotlivé otázky k diskuzi, popíšeme, na základě jakého vlastního pozorování tato otázka vznikla, a vydefinujeme, jaký záměr otázka sleduje u účastníků diskuze.

1. Podívej se na název videa. Je napsaný pravopisně a gramaticky správně? Proč je podle tebe napsaný velkými písmeny?

Vlastní pozorování: Název videa zní „CO ŘÍCT DO TELEFONU KDYŽ VÁM VOLÁ NEZNÁMÉ ČÍSLO“. V názvu chybí čárka před slovem „když“, je tedy špatným vzorem grafické podoby jazyka a může vést k opakování podobné chyby. Název videa je záměrně stylizován tak, aby upoutal co nejvíce pozornosti (prvek tzv. *click-baitu*).

Záměr: nalézt chybu v názvu videa; zamyslet se nad možným negativním vlivem chyby; odhalit prvek *click-baitu* v podobě použitých kapitálek

2. Vyskytují se ve videu značky či loga nějakého výrobku? Může to mít nějaký význam?

Vlastní pozorování: Většinu času má na sobě Stejk tričko z vlastního merche, který tímto ve videu propaguje. Odkaz na stránky s merchem má rovněž v popisku pod videem. Na hlavě má kšiltovku zn. meatfly. Vyhledáme-li na jeho kanále starší videa či do vyhledávače Google zadáme „meatfly“+„stejk“, zjistíme, že různé oblečení této značky propaguje velmi často, informuje o jejich speciálních akcích atp. Z toho lze usuzovat, že jde o *Product placement*, placenou spolupráci. Ve videu se objevují i další značky – Božkov či Blend 42, avšak ty se tu vyskytují spíše nahodile, např. potřebuje-li jejich předmět jako rekvizitu.

Záměr: postřehnout značky přítomné ve videu; uvědomit si možnost skryté reklamy; mít povědomí o existenci vlastních produktů/merche youtuberů; mít rámcovou představu o fungování placené spolupráce

3. Myslíš, že si obsah videa Stejk sám vymyslel? Dovedeš zjistit, odkud čerpal inspiraci?

Vlastní pozorování: Stejkova tvorba často obsahuje nápady a myšlenky převzaté odjinud. V tomto případě se inspiroval článkem ze stránek Čilichilli, na které v popisku videa odkazuje. Avšak odkaz vede pouze na stránky, nikoli na článek samotný. Po delším pátrání přes vyhledávač Google jsme zjistili, že původní článek je již smazaný, ale zřejmě ani on nebyl originálním původcem myšlenky – článek se stejným názvem a velmi podobným obsahem jsme našli i na jedné zahraniční stránce. Vzhledem k tomu, že Stejk uvádí zdroj (ačkoli neúplný) a přidává původnímu článku novou formu a prvky (byť nikterak osobité), zřejmě se nejedná o porušení autorského práva. Inspirovat se jinde pak může být i výhoda – pomůže původnímu autorovi zviditelnit jeho práci (i autora samotného, odkazuje-li na něj) a umožní mu to publikovat věci, které by jinak nemusely být tak nápadité a zábavné.

Záměr: vědět, jak si dohledat původní zdroj; chápat důležitost duševního vlastnictví a potřebu jej respektovat; vnímat, že inspirovat se někým neznamena krást a může to mít i pozitiva

4. Mohla podle tebe Stejka při tvorbě tohoto videa nějak ovlivnit koronavirová situace?

Proč si to myslíš?

Vlastní pozorování: Tato zcestná otázka byla zařazena záměrně. Video bylo vydané před více než třemi lety, kdy v ČR ani ve světě žádný Covid-19 ještě nebyl.

Záměr: umět pracovat s informacemi; odhalit lživou informaci; nepodlehnout manipulaci

5. Všiml sis, zda je přístupnost videa omezena věkem? Měla by dle tvého názoru být?

Vlastní pozorování: Video obsahuje řadu scén, které by bylo možné vyhodnotit jako nevhodné (nabádání k nebezpečným žertům, zdánlivé pití velkého množství tvrdého alkoholu, užívání vulgárních výrazů). Však je také video označeno jako nevhodné pro mladší děti, v ČR konkrétně pro děti mladší 15 let. Aby se však zobrazilo, že video není k dispozici a nelze přehrát, musí být uživatel přihlášený ve službě YouTube a sám o své vůli si přístupnost videí omezit, případně být registrovaný a přihlášený jako dítě do 15 let – v tomto případě by ale službu YouTube nemohl využívat vůbec (nanejvýš mobilní aplikaci YouTube Kids s dětskými videi). Mnohem pravděpodobnější je, že se dítě k videu dostane jako náhodný nepřihlášený uživatel nebo při registraci zadá věk alespoň 15 let – v tomto případě video nikterak omezeno není.

Záměr: mít povědomí o tom, jaký typ videí je na YouTube dětem nepřístupný; rozpoznat nevhodný či potenciálně škodlivý obsah

6. Je podle tebe v pořádku, jak se Stejk ve videu vyjadřuje, jak mluví? Líbí se ti to?

Vlastní pozorování: Stejk používá hovorové i nespisovné výrazy, v ojedinělých případech i vulgarismy. Může být vnímán jako špatný mluvní vzor i špatný morální příklad (z hlediska vulgarismů). Nicméně se domníváme, že vyjadřování zde nepřekračuje meze běžného vyjadřování v neformální mezilidské komunikaci, a tudíž po této stránce se video nezdá být výrazně škodlivé. Některé výrazy a slovní obraty očividně používá z toho důvodu, aby se mladým divákům přiblížil, aby je zaujal a více je pobavil.

Záměr: vnímat formu předávané informace, posoudit vhodnost vyjadřovacích prostředků; odhadnout záměr volby daných prostředků; dohlédnout možné důsledky vlivu špatného mluvního (i morálního) vzoru

7. Stejkův slogan je „rebel vole“, ve videu nabádá k vyzkoušení „fakt rebelských“ způsobů telefonické komunikace s cizím člověkem. Lze z toho usuzovat, že se jako rebel chová i v reálném životě?

Vlastní pozorování: Po zhlédnutí více videí a přečtení několika rozhovorů s tímto tvůrcem lze usoudit, že být rebellem je pouze jeho role v rámci videí. Tato role s sebou totiž logicky nese více humoru, více absurdních scén, více pozornosti diváků, lepší zapamatovatelnost „značky“ Stejk a potažmo i větší zisk z působení na YouTube.

Záměr: chápat, že youtuber nemusí být autentický a nelze mu všechno věřit; rozlišit roli pro video od skutečného člověka; zamyslet se, co tvůrce mohlo vést k „změně identity“ ve videu

8. Co si myslíš o tom, že Stejk ve videu pije z lahve tvrdý alkohol (vodka)?

Vlastní pozorování: V čase 1:22 daného videa do sebe Stejk začíná vpravovat velké doušky čiré kapaliny z lahve od tvrdého alkoholu. Jednak je třeba upozornit na to, že vzhledem k charakteru videa jde s největší pravděpodobností i zde o nadsázku a v lahvi je čistá voda. To však nemění nic na tom, že pro mladší děti může být toto jednání matoucí, mohou jej zkusit napodobit či mít mylnou představu o požívání alkoholu.

Záměr: rozpoznat vtíp a nadsázku – dojít k závěru, že v lahvi je zřejmě voda; zamyslet se, jaký vliv na potenciálního (dětského) diváka může tato scéna mít

9. Jak bys zareagoval, kdyby ti někdo cizí do telefonu vyhrožoval, požadoval výkupné či zoufale volal o pomoc?

Vlastní pozorování: Dané pasáže považujeme za nejrizikovější z celého videa. Podobné žerty by mohly u druhé strany vyvolat různé reakce – od stresu a strachu, přes blokaci čísla daného vtípálka, po kontaktování složek integrovaného záchranného systému. Video má sice být spíše vtípem než skutečným návodem, nicméně věrohodné herecké výkony do telefonu a věta v závěru videa „Doufám, že některý z těchto způsobů vyzkoušíte“ působí nanejvýš sporně.

Záměr: skrze hypotetickou situaci si uvědomit potenciální rizikovost některých žertů a zamyslet se nad jejich možnými dopady

10. Mohl by (na zákl. tohoto videa) být Stejk dobrým vzorem pro tvé vrstevníky? Proč?

Vlastní pozorování: Závěrečná otázka slouží spíše k zamýšlení a závěrečné rekapitulaci.

Záměr: vyvodit závěr ze získaných informací; utvořit si a obhájit svůj názor

6.2 Průběh skupinové diskuze

Přínosem diskuze pro žáky mělo být zamyšlení se nad videem a ukázání si, že videa, která sledujeme, nám předávají spoustu informací – ne všechny jsou vhodné, pravdivé, přínosné. Je třeba u videa přemýšlet, vnímat ho, posuzovat a hodnotit co sleduji. Ne jenom bezmyšlenkovitě videa konzumovat. Přesto že některé věci lze odhalit „selským rozumem“, některé je třeba si ověřit, k čemuž je potřeba vědět, jak s informacemi pracovat a kde je najít.

V rámci žáků 6. třídy autor původně chtěl udělat 2 skupiny se kterými diskuzi provede. Bohužel z důvodu omezení provozu škol na to nebyl prostor (Nouzový stav a mimořádná opatření – co aktuálně platí, Vláda České republiky, 2020), a proto se autor uchýlil k variantě jedné diskuze se všemi zúčastněnými žáky. Diskuze probíhala online formou. Naopak to bylo s žáky 9. třídy, se kterými diskuze proběhla osobně ve škole.

Průběh diskuze byl však v obou třídách totožný. Na začátek autor pustil dané video pro oživení a uvedení tématu. Žáci měli k dispozici své vyplněné pracovní listy zaměřené na rozbor videa. Následně jsme postupně procházeli jednotlivé otázky. Autor vždy nechal žáky se k těmto otázkám vyjádřit a k tomu navíc pokládal další otázky, z nichž některé byly předem připravené a další reagovaly na vývoj, tempo a obsah diskuze. Předem připravené otázky reagovaly na odpovědi, jež autor od žáků na rozbor videa dostal.

Jako první proběhla diskuze s devátou třídou. Zúčastnilo se všech 7 žáků, kteří vyplňovali dotazník. Samotná diskuze trvala 17 minut a zapojili se do ní všichni žáci.

Následovala diskuze v 6. třídě, kde se zúčastnil také plný počet žáků, jež vyplnili dotazník. Konkrétně se jednalo o 18 účastníků. Diskuze trvala 33 minut a větší či menší měrou se zapojili všichni zúčastnění. Delší dobu trvání autor přisuzuje většímu počtu zúčastněných a také větší ochotě ke sdílení názorů jednotlivých žáků. Delší dobu trvání autor přisuzuje většímu počtu zúčastněných a také větší ochotě ke sdílení názorů jednotlivých žáků. Z důvodu většího počtu účastníků a také v souvislosti s online formou diskuze vnímal autor práce větší náročnost na organizaci a provedení. Na druhou stranu ale hodnotí celkově diskuzi jako podnětější a plodnější. Důvodem tak může být právě větší počet účastníků a pocit anonymity za počítačem. Žáci byli v domácím prostředí, což na ně mohlo mít příznivý vliv.

Moderátor diskuze se snažil, aby se žáci drželi tématu a taktéž, aby měli všichni zúčastnění možnost se vyjádřit.

Na závěr diskuze vyplnili žáci evaluační list, který měl za cíl zjistit, zda a případně v čem konkrétně žáci spatřovali v účasti na tomto výzkumu přínos pro ně samotné.

6.2.1 Skupinová diskuze – 9. třída

1. Podívej se na název videa. Je napsaný pravopisně a gramaticky správně? Proč je podle tebe napsaný velkými písmeny?

Všichni účastníci diskuze jako odpověď na otázku, proč je název napsán velkými písmeny, uvedli jako důvod získání pozornosti diváka. Jeden žák vyjádřil zajímavý názor: „*Aby to přečetly děcka, ne?*“

Ovšem najít chybu v názvu se podařilo jen několika žákům. Zbytek si jí všiml poté, co na ni byli upozorněni. Na otázku, zda může být něco špatného na tom, když je název napsán chybně, se hromadně shodli na negativní odpovědi, přičemž se objevil i názor „*Asi ne, málokoho to zajímá, jestli tam jsou gramatické chyby.*“, se kterým většina souhlasila.

2. Vyskytují se ve videu značky či loga nějakého výrobku? Může to mít nějaký význam?

Ohledně zpozorování jednotlivých značek firem byli účastníci celkově vzato úspěšní – všimli si Stejkova merche, vodky Blend 42 a kšiltovky meatfly. Nevšimli si pouze značky Božkov na klobouku v jedné ze scének. Poté, co na to byli moderátorem diskuze upozorněni, si však většina vzpomněla.

Když byli moderátorem diskuze dotázáni na možný význam vyskytujících se značek, všichni diskutující se shodli na propagaci výrobků a spolupráci. Padl zde i názor, že dané výrobky potřeboval k větší názornosti konkrétních scén ve videu (např. lahev s vodkou).

V oblasti zmíněné propagace výrobků byli zúčastnění poměrně dobře informováni, v souvislosti s merchem se např. objevil názor: „*myslím si, že ten merch má význam proto, aby si ho lidé více kupovali*“, ohledně spolupráce pak třeba: „*Jakože mu dávají výrobky zadarmo a on je propaguje ve svých videích.*“ či je napadlo, že při prodeji propagovaných výrobků může mít nárok na určitý podíl na zisku. Dokázali tedy popsat, v čem spolupráce spočívá a jaké možnosti odměn za to pro youtubera mohou plynout.

3. Myslíš, že si obsah videa Stejk sám vymyslel? Pokud ne, dovedeš zjistit, odkud čerpal inspiraci?

Zde se objevovaly jednak názory, že si to tvůrce sám vymyslel, a jednak, že se inspiroval na internetu. Nikdo však nedokázal říct, odkud přesně by mohl inspiraci čerpat. Objevil se pouze názor, že nejspíš ze zahraničí. Na otázku, jak bychom mohli zjistit, zda to někde našel, zazněla odpověď, že „*Napsat to jméno do googlu v angličtině a asi se najde něco podobného*“, s čímž všichni mlčky souhlasili. Nikdo se tedy nepodíval do popisku videa, kde autor sám zdroj uvádí, byť jen částečně.

Ohledně navazující otázky, zda je důležité uvádět zdroj, se třída shodla v kladné odpovědi. Jako důvody uváděli „Protože to je takový chlubení se cizím peřím.“, obavy z žaloby či našťvaného jednání původního autora. Většina třídy pak souhlasně přikyvovala na otázku, jestli by bylo lepší, kdyby si vše Stejk sám vymyslel. Jako důvod uvedli jen originalitu. K negativním stránkám samostatného vymýšlení videa uvedli pouze, že by video mohlo být více pohoršující. Na otázku, proč si tedy video nevymýšlí zcela sám, když to přináší více pozitiv, padl názor, že je to těžší než se inspirovat jinde.

4. Mohla podle tebe Stejka při tvorbě tohoto videa nějak ovlivnit koronavirová situace? Proč si to myslíš?

Při odpovídání na tuto otázku pouze jeden respondent uvedl, že neví, zbytek si pak všiml data vydání videa a dle toho určil, že u nás v roce 2017 žádná opatření kvůli covid-19 nebyla. Někteří doplnili, že i kdyby bylo video vydané dnes, Stejk je v něm celou dobu sám doma, a tak by ho tato situace při tvorbě videa zřejmě nijak zvlášť neovlivnila. Diskutující byli na základě této otázky upozorněni na potřebu ověřovat si pravdivost sdělených informací, aby se jimi nenechali ovlivňovat a manipulovat.

5. Všiml sis, zda je přístupnost videa omezena věkem? Měla by dle tvého názoru být?

V otázce, zda je video omezeno věkem, se většina žáků shodla na tom, že není. Někteří z diskutujících sice nadnesli, že by nejspíše omezeno být mělo (alespoň od 13+), pak ale zazněl názor, že: „*Ne, protože si myslím, že stejně každý malý děcko to obejde.*“, což ostatní potvrdili přitakáváním.

Žákům byly dále moderátorem diskuze předložena dvě pravidla týkající se věkového omezení pro mladistvé uživatele YouTube – jestliže video splňuje alespoň jedno z nich, je omezeno od 18 let věku. K pravidlu č. 1: „*Video s dospělými osobami provádějícími nebezpečné činnosti, které by mohly být snadno napodobeny nezletilými osobami.*“ uváděli diskutující, že by se mohlo vztahovat na pití alkoholu ve videu. Ohledně pravidla č. 2: „*Video o falešných škodlivých žertech, které se zdají být tak skutečné, že diváci nepoznají rozdíl.*“ padl názor: „*Tak ono to bylo tak strašně špatně nahrany, že si nemyslím, že by si někdo myslel, že je to reálný. Takže spíš ne.*“ S tímto názorem souhlasil i zbytek žáků. Obecně se tedy u obou pravidel shodli, že omezení od 18 let by bylo zbytečně přísnou restrikcí.

Ohledně dotazu, kdo by měl hlídat, co děti sledují, se většina žáků shodla na tom, že rodiče. Jeden žák informoval ostatní o existenci aplikace YouTube Kids.

6. Je podle tebe v pořádku, jak se Stejk ve videu vyjadřuje, jak mluví? Líbí se ti to?

Ohledně toho, zda se žákům líbilo vyjadřování Stejka se objevily různé názory - „*půl na půl*“, „*je mi to jedno*“, „*asi ne*“. Většinově však převládl nevyhraněný názor a žákům to bylo spíše jedno. Absolutní shoda pak nastala v odpovědi na otázku, zda jim vadí vulgarismy ve videu. Uvedli, že jim to nevadí.

Jako důvod, proč se Stejk vyjadřuje právě takto, uváděli, že se se snaží na své diváky působit „cool“ (odvážaně, rebelsky). Dodávali ale, že video je cílené spíše na mladší děti, a proto by se tak podle nich tvůrce vyjadřovat spíše neměl. Uváděli často z vlastní zkušenosti, že děti pak mají tendence vulgarismy více používat a neuvědomují si vhodnost či nevhodnost jejich použití v konkrétních situacích. To však podle slov diskutujících neplatí pro věkovou skupinu žáků 9. ročníku. Ti se totiž shodli, že už dokážou rozeznat, kdy si mohou dovolit používat vulgarismy, a kdy je to naopak nevhodné.

7. Stejkův slogan je „rebel vole“, ve videu nabádá k vyzkoušení „fakt rebelských“ způsobů telefonické komunikace s cizím člověkem. Lze z toho usuzovat, že se jako rebel chová i v reálném životě?

V odpovědích na tuto otázku panovala obecná shoda, že se Stejk v reálném životě nechová tak, jak to prezentuje ve videu. Dodávali také, že se tak chová kvůli atraktivnosti a vyšší sledovanosti jeho videí; „*oni jsou zvyklí diváci na něho takhle, že jo... v těch videích, co tak jako dělá, že to baví ty lidi.*“ – snahou je tedy zůstat v určité roli, na kterou si diváci zvykli a která je baví. Souvisí to podle nich také s jeho image (celkovou sebezprezentací) „rebela“.

Ohledně otázky, zda by mohlo být nějaké riziko v tom, že se na internetu někdo chová jinak než v realitě, diskutující spíše váhali. Padly názory, že to obecně tolik nevadí, respektive že záleží na tom, jak konkrétně se dotyčný chová. Všichni se však shodli, že pokud by dotyčný např. svým jednáním někoho jiného poškozoval, v pořádku to není.

8. Co si myslíš o tom, že Stejk ve videu pije z lahve tvrdý alkohol (vodka)?

Jako jedna z odpovědí na otázku, co si diskutující myslí o konzumaci tvrdého alkoholu ve videu, padl názor, že to dělá kvůli autentickému dojmu z dané scénky. Všichni se také zároveň shodli na tom, že v lahvi bude nejspíše obyčejná voda. „*Myslím si, že to alkohol není, protože by ji nepil jako vodu*“ – s tímto názorem jedné diskutující ostatní souhlasili.

V otázce týkající se vhodnosti této scénky se žáci shodli, že starší divák (stejně jako oni sami) rozezná vtíp a nadsázku, ale na mladší diváky by to mohlo mít špatný vliv.

9. Jak bys zareagoval, kdyby ti někdo cizí do telefonu vyhrožoval, požadoval výkupné či zoufale volal o pomoc?

Většina diskutujících se shodla, že by hovor ani nevzala, že telefonáty od cizích čísel obecně nezvedá. „Většinou nabízejí nějaký blbosti, takže já už to prostě neberu.“, uvedla jedna z přítomných. Na otázku, jak by reagovali, kdyby to přeci jen zvedli, odpovídali různě:

„Zeptala bych se, jestli to myslí vážně a potom bych nějak reagovala.“

„Kdyby mi někdo náhle zavolal, byla bych spíš zmatená a nevěděla, co říct, jak se chovat.“

Jeden žák uvedl, že by rozhovor schválně prodlužoval, aby dotyčnému provolal kredit. Padl také názor „Nevím, proč by o pomoc volal zrovna mě.“ Všeobecný souhlas diskutujících měl pak názor jednoho z nich, který zněl: „,,Já bych to hned típl.“

Na otázku, zda by jim takové jednání připadalo vtipné, se většina nevyjádřila. Jeden žák však odpověděl, že by se pobavil a nejspíš by nevnímal hovor jako opravdový.

K doplňující otázce, jak by reagovali na vyhrožování po telefonu, navíc dodal, že by si hovor nahrával a předal pak záznam dál. Ostatní by se v tomto případě uchýlili pouze k položení telefonu.

Poslední doplňující otázka byla, zda by takový telefonát mohl mít pro volajícího nějaké důsledky. Jeden žák odpověděl, že i vězení, nebo minimálně podmínka. Další mu však oponoval, že je to trochu extrém. Záleželo by však na obsahu telefonátu.

10. Mohl by (na základě tohoto videa) být Stejk dobrým vzorem pro tvé vrstevníky? Proč?

Diskutující Stejka za vzor pro vrstevníky spíše nevybrali, avšak ne z důvodu, že by jim na videu přišlo něco extra nevhodného nebo rizikového, jako spíše proto, že zřejmě není jejich oblíbeným youtuberem: „Mně se to nelíbí ta jeho tvorba.“, „Nic extra to nebylo, znám lepší“, zaznělo od dvou chlapců. U jedné dívky byl důvod ten, že youtubery a videa na YouTube obecně moc nesleduje.

Avšak v otázce vhodnosti Stejka jako vzoru uvedla žačka, že pro malé děti vhodný spíše není: „Myslím si, že ne, protože tam jsou scénky 15+.“. Jiná dodává, že: „Malé děti by mohly napodobovat obsah, ale nikdo si nemůže ublížit.“ Obecně se pak žáci shodli, že na internetu jsou i mnohem horší videa.

6.2.2 Skupinová diskuze – 6. třída

1. Podívej se na název videa. Je napsaný pravopisně a gramaticky správně? Proč je podle tebe napsaný velkými písmeny?

Prakticky všichni diskutující se shodli na tom, že velká písmena byla v názvu použita proto, aby název zaujal – „*Aby to přilákalo pozornost.*“, „*Aby se na to lidi podívali.*“, „*Co nejvíc lidí, aby si toho všimlo.*“, „*Aby to mělo co nejvíc sledujících*“. Jeden z diskutujících uvedl názor, že velká písmena (stejně jako následná chyba v názvu) jsou podle něj použita proto, aby sledující pochopil satirické ladění videa a jeho obsah proto nezkoušel napodobit.

S odhalením chyby v názvu už tak úspěšní nebyli, všimla si jí zhruba třetina diskutujících.

Další pak připustili, že si chyby všimli až v momentě, kdy se o ní ostatní zmínili během diskuze. Obecně měli účastníci za to, že nejde o nijak závažnou chybu a lze si jí všimnout jen při důkladném zkoumání textu názvu. Otázka výzkumníka, zda nemůže být právě sotva postřehnutelná chyba tím horší, že ji snadno přehlédneme a vnímáme ji pak jako normu, se setkala spíše s nesouhlasem. Žáci se většinou shodli na tom, že pokud chyba v rámci jakéhokoli textu (např. čtou-li slohovou práci spolužáka) není rušivá a nijak závažná, v zásadě její přítomnost nevádí.

2. Vyskytují se ve videu značky či loga nějakého výrobku? Může to mít nějaký význam?

Nikdo z diskutujících nepostřehl všechny značky, ale společnými silami dali dohromady tyto – vlastní Stejkův merch, kšiltovka meatfly, vodka Blend 42, klobouk Božkov, telefon Samsung. Obecně se shodli na tom, že význam to určitě mít může. „*Třeba reklama to může být.*“, „*Kvůli propagaci vlastního merche nebo kvůli spolupráci.*“. Jedna z dívek podotkla, že „*V popisku videa je uvedený Meatfly, jako aby bylo vidět, že to je spolupráce. A to je správně.*“

Na výzvu vedoucího diskuze, aby osvětlili, co v tomto případě pojem „spolupráce“ znamená, se ve svých reakcích v podstatě shodovali. Odpovídali, že v rámci spolupráce youtuber ukazuje a propaguje věci dané značky, případně o nich dělá celé video nebo recenzi. Shodli se, že cílem je, aby dané předměty lidé více nakupovali, a daný youtuber pak za tuto propagaci dostane buďto nějaké hmotné věci, výhody u dané značky nebo finanční odměnu. Jedna z dívek toto ještě doplnila zajímavou poznámkou o Stejkově momentální spolupráci: „... že třeba on má teďka spolupráci ještě jednu s FIT-DAYem a kde on od nich dostal 69 věcí, o které udělal na Instagramu soutěž, a pak ty věci jim (fanouškům; pozn. autora) dává. Je to dobrý pro toho YouTubera ze strany FIT-DAY, tak pro FIT-DAY ze strany YouTubera. Obě dvě strany z toho mají radost i fanoušci z toho něco mají.“ Žáci se shodli, že taková spolupráce pak bývá výhodou pro všechny zúčastněné, tím spíš, pokud jde o předmět/značku, ke kterým má

youtuber kladný vztah i bez ohledu na spolupráci: „*Jakože dřív už to na těch videích nosil, a to nebyla spolupráce, a ta značka mu díky tomu, že už je slavnější youtuber, dala možnost je jako víc promovat.*“

Žáci vyhodnotili, že z hlediska reklamy zde figuruje jen značka meatfly a Stejkův merch. Ostatní zmíněné značky za předmět reklamy nepovažují, neboť se ve videu zmínily jen okrajově, a navíc nejsou uvedeny v popisku videa.

3. Myslíš, že si obsah videa Stejk sám vymyslel? Pokud ne, dovedeš zjistit, odkud čerpal inspiraci?

Názory na zdroj inspirace se lišily – někteří mysleli, že Stejk obsah vymyslel sám a vychází z vlastní zkušenosti, jiní, že se inspiroval z televize či reklam, ostatní uvedli, že se zřejmě inspiroval, ale nevědí odkud, zbytek jednoduše nevěděl. Pouze tři diskutující dokázali z popisku videa předem najít, odkud Stejk čerpal. Avšak už se dále nezaobírali tím, že odkaz nevede přímo na článek. Další otázka moderátora diskuze proto zněla, jakým způsobem by hledali původní článek, z něhož Stejk čerpal. Žáci se shodli na tom, že nejlepším způsobem je zadat klíčová slova do vyhledávače (např. Google). „*Museli bysme asi chvilku víc googlit.*“

Dále reagovali diskutující na otázku, zda je důležité uvést, odkud youtuber čerpal. Shodují se, že ano, že se zdroj uvádět musí, jinak by se jednalo o krádež, mohlo by to původního autora mrzet či naštvat a taky by mohly přijít sankce ze strany YouTube (např. smazání videa nebo zastavení jeho monetizace). Vnímají však rozdíl mezi kopírováním/krádeží obsahu a pouhou inspirací s uvedením zdroje – Stejkovo video vyhodnotili jako tu druhou variantu.

Na otázku, zda by podle nich bylo lepší, kdyby Stejk obsah videa vymyslel sám, se odpovědi různily. Padly jak argumenty pro (neměl by tak dobré nápady, takovou představivost, může původní obsah něčím zajímavým oživit a doplnit), tak i proti využívání cizích nápadů (vytvoří tak zcela nový obsah, bude originální). Na závěr se tedy shodli na tom, že inspirace někým jiným má své výhody i nevýhody, není třeba ji odsuzovat, ale musíme chránit práva původního autora.

4. Mohla podle tebe Stejka při tvorbě tohoto videa nějak ovlivnit koronavirová situace? Proč si to myslíš?

Většina diskutujících si všimla, že video bylo vydané dříve, než se Covid-19 vůbec mezi lidmi objevil. Ti, jež si data nevšimli, argumentovali poměrně zdařile (neovlivnila, protože je doma, s nikým se nesetkává, nemusí mít roušku apod.), avšak mimo pointu otázky. Posléze

bylo všem zúčastněným vysvětleno, z jakého důvodu byla otázka zařazena a byli upozorněni na potřebu ověřovat si, zda informace není lživá nebo manipulující.

5. Všiml sis, zda je přístupnost videa omezena věkem? Měla by dle tvého názoru být?

Všichni žáci se k videu bez komplikací dostali, z čehož usoudili, že nijak věkem omezené není. Obecně se ale shodli, že nějaké omezení či alespoň věkové doporučení by u videa být mělo, jelikož na videu jsou věci nevhodné pro menší děti. Především vnímali riziko, že by některé věci z videa mohly děti napodobovat.

Na základě toho citoval moderátor diskuze některé z podmínek YouTube pro vyhodnocení videa jako nevhodného pro mladistvé: „1. Video s dospělými osobami provádějícími nebezpečné činnosti, které by mohly být snadno napodobeny nezletilými osobami, 2. Video o falešných škodlivých žertech, které se zdají být tak skutečné, že diváci nepoznají rozdíl.“ Diskutující se shodovali na tom, že zde realizované činnosti nebyly natolik závažné a nadsázka natolik nerozpoznatelná, aby bylo třeba omezit video až od 18 let. Nejčastěji udávali doporučenou hranici 12+ až 15+, což koresponduje s omezením provozovatele služby.

Na otázku, kdo by měl hlídat, na co děti na YouTube koukají, se jednohlasně shodli – rodiče. Zazněla i tato myšlenka, při které většina souhlasně přikyvovala: „Hodně rodičů říká, že jak kdyby si to měli hlídat ty youtuberi, co dělají za obsah, aby se na to dívaly děti. Ale tohle není vůbec pravda, protože to není jejich vina. Oni za ně zodpovědnost nemaj. Záleží, jaké publikum se na něho dívá, a proto ty videa dělá. Bude si dělat jaký videa chce. Je to stejný, jako když řeknete nějakému tvůrci ze seriálu, který není pro děti, aby to dělal víc pro děti. Taky to neudělá.“ Největší problém pak žáci shodně vnímali v tom, že navzdory omezením se děti stejně budou na internetu koukat, na co chtějí. I omezení a doporučení se dají obejít.

6. Je podle tebe v pořádku, jak se Stejk ve videu vyjadřuje, jak mluví? Líbí se ti to?

Odpovědi na tuto otázku se poměrně lišily. Někomu se styl jeho vyjadřování nelíbil, zdál se mu vulgární a sprostý, někdo nesouhlasil s tím, že si svým vyjadřováním dělá z lidí legraci, někomu připadalo jeho vyjadřování vyloženě trapné, jinému se zdálo v pohodě, dalšímu vtipné, někdo uvedl „půl na půl“. Většinou se shodovali v tom, že po stránce vyjadřování je na YouTube řada mnohem horších tvůrců. Nakonec převážil názor, že vzhledem k tomu, že Stejk cílí na starší publikum, je vyjadřování celkem přijatelné jeho záměru.

Na otázku, zda je problém, když se youtuber vyjadřuje nespisovně nebo vulgárně, se většinou shodli, že v takové míře jako u Stejka jim to nevádí, protože to poměrně koresponduje s tím, jak se oni sami baví doma či mezi vrstevníky.

7. Stejkův slogan je „rebel vole“, ve videu nabádá k vyzkoušení „fakt rebelských“ způsobů telefonické komunikace s cizím člověkem. Lze z toho usuzovat, že se jako rebel chová i v reálném životě?

Pouze jedna dívka byla názoru, že se chová na videu stejně jako v reálném životě. Ostatní diskutující se shodovali, že na základě videa nelze posuzovat, jak se chová ve skutečnosti, nicméně se domnívali, že se „rebelem“ stává pouze na videu. „*Sice má takovej slogan, ale nemusí to bejt vůbec pravda.*“, řekla jedna z nich. „*Já si myslím, že jakože v reálném životě se takhle nechová, protože podle mě to dělá prostě jenom kvůli sledovanosti*“, dodala jiná, a s jejím názorem se ostatní povětšinou shodovali.

Na otázku, zda je špatné, pokud se někdo na videu chová jinak než v reálu, moc reakcí nebylo. Pouze jedna z diskutujících podotkla, že oproti jiným youtuberům se Stejk ve svých videích chová docela přijatelně, a že u těchto youtuberů by jejich póza mohla být větší problém. Jako příklad udávala youtubera Taryho, který ve videu předstíral, že proskakuje okny cizích domů.

8. Co si myslíš o tom, že Stejk ve videu pije z lahve tvrdý alkohol (vodka)?

Odpovědi na tuto otázku se poměrně rozcházel. Několikrát se zde objevil názor, že jde o skrytou reklamu, podle jednoho z diskutujících z dané scény vyplývá, se ze Stejka zřejmě stává alkoholik, několik přítomných se shodlo na názoru, že jde pouze o vodu.

Ani v otázce, zda jde o vhodný obsah do videa, nebyli žáci zcela jednotní. Povětšinou se sice shodovali, že jde o špatný vzor pro mladší děti, které by mohly dané chování napodobit. Objevil se zde ale i názor, že „*ale on jako neřekl, ať začnou pít, takže...*“. Rovněž bylo toto chování obhajováno jako nadsázka sloužící jako prostředek k vtipnému poukázání na stereotypy. Objevil se i názor, že pití alkoholu známe i ze svého okolí a špatný dopad to na nás nemá: „*...ale dá se to vidět klidně i na rodinné oslavě, takže tím nic nenabádá.*“

9. Jak bys zareagoval, kdyby ti někdo cizí do telefonu vyhrožoval, požadoval výkupné či zoufale volal o pomoc?

Jako odpověď na tuto otázku zazněly názory jako: „*Zavolal bych policii.*“, „*Já bych to přerušila a řekla bych o tom rodičům.*“. Odpověď jedné z dívek zněla, že by člověka na lince

naopak tak dlouho zdržovala a vyptávala se, až by to sám vzdal a telefonát ukončil. Většina žáků uvedla, že by se nejprve snažili zjistit, zda jde o skutečný telefonát, nebo jen žert, než by se situaci rozhodli řešit. Na otázku, zda by jim to připadalo vtipné, se však většinou shodovali, že určitě nepřipadalo.

Zajímavé názory zaznívaly při dotazu, jaké by mohlo mít takové jednání důsledky. Děti si uvědomovaly rizika spojená se zainteresováním složek integrovaného záchranného systému do celého procesu. *„Je to zakázaný volat na policii a na hasiče jen tak.“*. Jiný diskutující se domníval, že *„...bysme za to mohli mít průšvih i my, kdybychom zavolali a nic by nebylo a volali jsme sanitku. Protože bysme mohli někoho připravit o život jenom tím, že my jsme zavolali tu sanitku a k němu by se nedostavila.“* Připouštěli však, že hlavní postih by měl čekat na iniciátora takového žertu: *„Kdyby se neomluvil, mohl by dostat pokutu za narušení klidu, nebo za plané vyhrožování.“*

10. Mohl by (na základě tohoto videa) být Stejk dobrým vzorem pro své vrstevníky? Proč?

Úplně všichni diskutující se shodli, že by Stejk na základě toho videa nebyl dobrým vzorem pro jejich vrstevníky. Důvody byly různé – používání vulgarismů, pití alkoholu, riziko napodobování některého nevhodného chování z videa z důvodu nepochopení vtipu a nadsázky.

6.3 Shrnutí výsledků skupinových diskuzí

Nyní si shrneme zjištění z průběhu obou diskuzí a srovnáme odpovědi diskutujících žáků 6. a 9. třídy.

Úkolem žáků v první otázce bylo **odhalit prvek *click-baitu*, nalézt chybu v názvu videa a zamyslet se nad možným negativním vlivem chyby.**

V obou třídách většina dětí určila, že záměrem užití velkých písmen je snaha přilákat více pozornosti. V 9. třídě se objevil ojedinělý názor, že je to kvůli lepší čitelnosti pro menší děti, v 6. třídě zase, že se z takto formulovaného názvu dá usuzovat na satirický ráz videa.

Chyby v názvu si všimlo jen několik dětí v obou třídách. Žáci 9. třídy byli přesvědčeni, že chyba v názvu nevádí a je samotné že jazyková správnost v tomto ohledu nezajímá. Žáci 6. třídy se pak shodli na tom, že pokud chyba v rámci jakéhokoli textu není rušivá a nijak závažná, v zásadě její přítomnost nevádí.

Druhá otázka měla žáky přimět **všimnout si značek přítomných ve videu a uvědomit si tak možnost skryté reklamy. Zároveň zjišťovala, zda mají povědomí o tom, jak funguje propagace ve videu a placená spolupráce.**

V rámci 6. třídy odhalili žáci více skrytých značek, což však mohlo být i díky jejich početní převaze. V obou třídách pak zazněly podobné názory na to, proč se značky ve videu mohou vyskytovat – reklama, propagace, spolupráce. V 6. třídě zazněl názor, že o reklamu se nejspíše jedná jen u merche a zn. meatfly, neboť ostatní značky se objevily jen okrajově a na rozdíl od výše zmíněných nebyly uvedeny v popisku videa. V 9. třídě se objevil i názor, že dané výrobky sloužily k větší názornosti konkrétních scén.

Žáci obou tříd zdařile popsali, jak funguje propagace vlastního merche, stejně jako to, v čem spočívá spolupráce s jinou firmou a jaký zisk z ní youtuber může mít. V šesté třídě diskutující rovněž dodávali, že spolupráce je výhodná pro všechny strany (firmu, youtubera i fanoušky), obzvlášť propaguje-li youtuber něco, čemu sám věří a co používá.

Třetí otázka zjišťovala, **zda diskutující vědí, jak si dohledat původní zdroj, chápou důležitost duševního vlastnictví a potřebu jej respektovat, avšak zároveň vnímají, že inspirovat se někým nemusí být apriori špatné.**

Najít zdroj uvedený v popisku zvládly jen tři děti z 6. třídy, v 9. třídě nikdo. U zbytku diskutujících se domněnky lišily – vymyslel si to podle nich sám, inspiroval se „někde“ na internetu nebo v televizi, v zahraničí. Nikdo z diskutujících se nesnažil dohledat původní

článek. Na otázku, jak by jej dohledali, se v obou třídách shodli na využití vyhledávače Google a zadání klíčových slov.

Všichni diskutující považovali za důležité uvést zdroj, odkud autor čerpá inspiraci. V obou třídách se žáci shodli, že by to nebylo fér vůči původnímu autorovi a mohl by z toho vyvozovat důsledky. V šesté třídě uvedli i to, že by krádež duševního vlastnictví mohla vést k restrikcím ze strany YouTube.

V 9. třídě převažoval názor, že by bylo lepší, kdyby si autor obsah videa vymyslel zcela sám, protože by byl originální, a neudělal to jen proto, že si chtěl ulehčit práci. V 6. třídě našli více důvod, proč se mohl autor rozhodnout čerpat jinde – bez inspirace by nemuselo být výsledné video tak nápadité a vtipné, a video dle nich původní článek obohatilo o Stejkovo osobité zpracování a nápady. Zdejší žáci se tedy shodli na tom, že se autor pouze inspiroval, což nemusí být vždy špatné.

Ve čtvrté otázce, která se ptala na možnost vlivu koronavirové situace na průběh natáčení videa, bylo záměrem zjistit, **zda diskutující dovedou pracovat s předloženými fakty, odhalit lživou informaci a nepodlehnout tak manipulaci.** Většina diskutujících na tuto otázku odpověděla správně a pro svoji odpověď uvedla validní argumenty. Zároveň žáci dodávali, že i kdyby bylo video točeno dnes, nedostal se jeho autor do žádné situace, kdy by ho Covid-19 ovlivňoval.

Záměrem páté otázky, zaměřené na věkové omezení videa, bylo zjistit, **zda mají žáci povědomí o tom, jaký typ videí je na YouTube dětem nepřístupný, a zda dovedou rozpoznat nevhodný či potenciálně škodlivý obsah**

Žáci obou tříd se shodovali na tom, že se s žádným omezením u daného videa nesetkali – očividně tedy přicházeli k videu jako nepřihlášení uživatelé nebo pod účtem s klamavě udaným věkem (15+). Rovněž byla většina žáků obou tříd názoru, že by video být omezeno mělo, a to alespoň na 12+ nebo 15+. Jako důvod udávali nevhodné scény k napodobování, pití alkoholu. Za dostatečné důvody k zařazení videa jako 18+ (po seznámení se s podmínkami YouTube pro tato videa) to nepovažovali. Zároveň však v obou třídách zaznělo, že děti věková omezení stejně nerespektují a obcházejí jej – což se očividně stalo i v jejich případech.

Ohledně dotazu, kdo by měl hlídat, co děti sledují, se většina žáků shodla na tom, že je to primárně úkolem rodičů, nikoli YouTube. Jeden žák 9. třídy v souvislosti s tím informoval ostatní o existenci aplikace YouTube Kids.

V šesté otázce měli diskutující za úkol **posoudit formu předávané informace a vhodnost použitých vyjadřovacích prostředků, zamyslet se nad důvodem volby daných prostředků a případnými důsledky vlivu špatného mluvního (i morálního) vzoru.**

V rámci 9. třídy převládal na vyjadřování autora nevyhraněný názor, použité prostředky a vulgarismy žákům nijak nevadily. V 6. třídě se názory poměrně lišily (přišlo jim to trapné, vtipné, nevhodné i „v pohodě“), nicméně se žáci shodovali v tom, že v rámci YouTube znají řadu tvůrců, kteří se vyjadřují mnohem hůř.

Jako důvod, proč Stejk zvolil právě takové vyjadřování, žáci uváděli, že je to vtipné, pro pobavení, či aby působil „cool“, zaujal své publikum a přiblížil se mu.

Zajímavý je rozpor v pohledu obou tříd na to, zda by se měl takto ve videu vyjadřovat. Zatímco 9. třída byla převážně názoru, že Stejkova tvorba je cílená na mladší diváky, a proto by se tak vyjadřovat spíše neměl, v 6. třídě převládal názor, že je tvorba cílená na starší publikum a vyjadřování autora je proto přijatelné.

V otázce vlivu vyjadřování na ně samotné se obě třídy v podstatě ztotožnily – starší žáci byli přesvědčeni, že již dovedou odhadnout, v jaké situaci si mohou dovolit ty které výrazové prostředky použít, mladší žáci zase připouštěli, že podobné vyjadřování je běžné i v jejich okolí, doma či mezi kamarády, tudíž je to ve videu nijak nepřekvapí a neovlivní.

Sedmá otázka se zaměřovala na Stejkovu image „rebela“, kterou ve videu prezentuje, a jejím cílem bylo zjistit, **zda jsou si žáci vědomi, že youtuber nemusí být vždy autentický a nelze mu všechno věřit, a přimět je zamyslet se, co tvůrce může k neautentičnosti vést.**

V šesté třídě se objevila správná připomínka, že z videa lze jen těžko usuzovat, jak se v reálu chová. Avšak až na jednu dívku z 6. třídy všichni diskutující usoudili, že jde s největší pravděpodobností jen o jeho roli v rámci videí.

V otázce, z jakého důvodu Stejk ve svých videích vystupuje jinak než v reálu, se žáci z obou tříd shodovali – atraktivnost a zábavnost videa, vyšší sledovanost.

Žáci 9. třídy byli názoru, že nesejde na tom, zda se youtuber chová autenticky, pokud však svým chováním nikoho nepoškozuje. V 6. třídě s odpovědí na tuto otázku váhali, jedna dívka se nechala slyšet, že u jiných youtuberů to vidí jako problém, u Stejka nikoli.

Záměrem osmé otázky bylo zjistit, **jak diskutující vnímají pití tvrdého alkoholu ve videu, zda rozpoznají vtip a nadsázku (tedy že v lahvi je voda) a jak hodnotí možnost vlivu, který tato scéna může na diváka mít.**

Všichni žáci 9. třídy se shodli, že jde zřejmě o vodu. K tomuto závěru však došla jen část žáků 6. třídy. Jiní za scénou viděli autorův sklon k alkoholismu nebo skrytou reklamu.

Diskutující z obou ročníků připouštěli možnost negativního vlivu na mladší diváky. Avšak obě skupiny v dané scéně pochopily nadsázku a vtip, a nenapadlo by je proto podobné chování zkoušet. V šesté třídě padl i názor, že autor k pití alkoholu přímo nenabádá, a navíc se s ním děti mohou setkat třeba i na rodinných oslavách, tudíž scéna ničemu nevadí.

Devátou otázkou, jak by diskutující reagovali, kdyby jim někdo v telefonu vyhrožoval či zoufale volal o pomoc, jsme sledovali, zda si jsou schopni skrze dané hypotetické situace **uvědomit, jaká rizika by mohlo přinést, kdyby se někdo Stejkovými radami skutečně řídil.**

Většina diskutujících se shodla, že by hovor od cizího čísla ani nevzala nebo jej ihned přerušila, případně by se snažili napřed zjistit, zda jde o seriózní telefonát nebo jen žert. S tím se shodovali i žáci 6. třídy, kteří však přišli i s myšlenkou, že by bylo dobré říct o věci rodičům nebo zavolat policii. Podobný nápad (tedy řešit věc dál) měl jen jediný žák 9. třídy.

K otázce, zda by jim takový telefonát připadal vtipný, se většina žáků 9. třídy nevyjádřila, jeden z nich usoudil, že by se takovým žertem pobavil. Naopak žáci 6. třídy se většinou shodovali, že by jim to vtipné určitě nepřipadalo.

Žáci obou tříd se shodli, že v určitém případě by takový žert pro volajícího mohl mít negativní důsledky – napomenutí, pokutu, podmínku či jiný trest, avšak záleželo by na závažnosti a věrohodnosti takového telefonátu. V šesté třídě zmínili diskutující i problematiku planých výjezdů složek integrované záchranné služby a z nich plynoucí postihy.

Poslední otázkou jsme chtěli **zjistit, zda by podle žáků mohl být Stejk dobrým vzorem pro jejich vrstevníky.** Žáci tak měli **vyvodit závěr ze získaných informací.**

Diskutující v 9. třídě se shodli, že by Stejka jako vzor pro své vrstevníky nevybrali, a to proto, že jim jeho obsah nepřipadá dostatečně atraktivní. Avšak z hlediska závadnosti obsahu byli názoru, že ačkoli některé scény ve videu nebyly přímo vhodné, v rámci YouTube je Stejkova tvorba jednou z těch „méně rizikových“ a lze tu najít i mnohem horší videa a tvůrce.

Naopak všichni žáci 6. třídy byli názoru, že by Stejk nebyl dobrým vzorem pro jejich vrstevníky právě z důvodu nevhodného obsahu. Jako příklad udávali používání vulgarismů, pití alkoholu či riziko napodobování některého nevhodného chování z videa z důvodu nepochopení vtipu a nadsázky.

7 Reflexe žáků

Na závěr výzkumu dostali žáci obou tříd k vyplnění evaluační list pro závěrečnou reflexi, ve kterém uvedli, zda jim samotným byla účast na tomto výzkumu přínosná a v čem konkrétně tento přínos spatřují – co nového se naučili, dozvěděli či si uvědomili.

Žáci 9. třídy povětšinou přínos pro ně samotné vnímali, avšak už nedokázali uvést, v čem konkrétně jej spatřují. Na dotaz výzkumníka, aby tento svůj na první pohled rozporuplný názor blíže specifikovali, pak většina uvedla, že všechny informace, s nimiž se při výzkumu setkali, již znají, a tudíž se nic nového nenaučili. Nicméně dodávali, že je účast nejen bavila, ale i si díky ní oživila a utříbili již dříve nabyté poznatky. Jedinou výjimkou v tomto ohledu byla žačka, která si dle svých slov díky výzkumu uvědomila, že *„ne vždy je pravda, co je ve videu uvedeno“*.

V rámci 6. třídy v otázce přínosu většina žáků rovněž uvedla, že pro ně samotné ho spatřují. Ohledně konkrétních způsobů přínosu zde nepanovala jednotnost. Někteří si uvědomili, že ve videu nemusí být vždy jen pravda, jiní si z výzkumu odnesli, že by se neměli tolik dívat na videa nebo že by neměli všemu věřit. Často zastoupený názor byl, že bychom neměli zvedat telefon cizímu číslu a stejně tak bychom si neměli dělat legraci z jiných lidí po telefonu. Dále se objevily odpovědi jako *„Že to není jenom legrace ale je to i nebezpečné.“*, *„Že některá videa nemusí být pravda.“*, *„Uvědomila jsem si že je tam dost věcí, kterých jsem si nikdy nevšimla.“*, *„Že hodně lidí bere srandu moc vážně a že každý má jiný názor.“*, *„uvědomila jsem si to že i přes to že si příklad tohoto videa neuvědomíme menší děti to mohou napodobovat a též nás napodobovat i normálně proto se většina malých dětí chová vulgárně a škaredě. Též vyplývá že toto video je myšleno ze srandy a neměli bychom ho napodobovat u některých případů hrozí i pokuta.“*

Závěrečná diskuze

Výzkumu se účastnili výhradně žáci 2. stupně základní školy, kteří jsou dle Vágnerové (2005) již schopni abstraktního uvažování a lepší dedukce. Toto tvrzení se nám při výzkumu potvrdilo, neboť žáci na zadané hypotetické otázky dokázali smysluplně reagovat, zamýšlet se nad nimi a vyvozovat přínosné odpovědi. Avšak narazili jsme i na určité limity této věkové skupiny, které rovněž korespondují se zjištěními uvedenými v teoretické části práce. Podle Čačky (2000) je při kritickém hodnocení pubescentův objektivní soud ovlivněn nedostatkem zkušeností – toto se ukázalo být problémem spíše v otázce faktických znalostí (např. z právní oblasti), avšak odpovědi získané od žáků tím nijak neztrácejí na vypovídací hodnotě. Tentýž autor rovněž uvádí, že pubescent bývá někdy přehnaně kritický, a ne vždy ochotný plnit bezvýhradně zadané úkoly. Tento postoj jsme zaznamenali u některých chlapců, jejichž přístup k určitým aspektům výzkumu byl poněkud pasivnější a odpovědi na některé otázky pak motivované spíše snahou pobavit spolužáky než přinést relevantní odpověď. Za použití vhodné motivace se nám však s tímto nešvarem dařilo úspěšně pracovat a eliminovat ho.

V rámci závěrečné diskuze se vyjádříme k jednotlivým dílčím cílům práce, zjistíme, jestli a jakým způsobem byly naplněny, případně srovnáme zjištěné výsledky s dostupnými teoretickými daty. Na základě tohoto rozboru zhodnotíme, zda byl naplněn hlavní cíl práce. V závěru této diskuze použijeme výsledky našeho výzkumného šetření k vyvození závěrů a doporučení pro praxi a ukážeme si, jakým způsobem by bylo s žáky vhodné dále pracovat a jak toto téma případně rozvíjet.

1 Zhodnocení naplnění cílů

Dílčími cíli bylo nejprve **zjistit, kolik času respondenti na YouTube tráví, jaká videa zde vyhledávají, co je jejich důvodem pro sledování videí a jaké znají jejich tvůrce.**

Ukázalo se, že všichni dotázaní YouTube používají, přičemž 72 % z nich sleduje videa denně a více než polovina respondentů dokonce více než hodinu. Daný údaj koresponduje s výsledky citovaných výzkumů, především pak s daty získanými *EU Kids online*, podle nichž YouTube denně sleduje 73 % českých dětí (Smahel a kol., 2020). Tato zjištění potvrdila autorovi práce domněnku, že je YouTube pro žáky 2. stupně důležitým tématem, a má tedy smysl jej v rámci výuky vhodně rozvíjet.

Jako nejoblíbenější typy videí se ukázaly být hudba a *sketches*. Úspěchu se u respondentů rovněž těší *let's playe*, filmy a seriály, *challenge* či reakční videa. Naopak vzdělávací videa vyhledává na YouTube jen 24 % dotázaných. I zde se získaná data shodují s daty z aktuálních

výzkumů, např. výzkum *České děti v kybersvětě* (Kopecký, 2019) ukázal, že zatímco zábavná videa sleduje 78 % českých dětí, ta vzdělávací pouze 22 % z nich. Avšak z průzkumu *Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy* (Jirák a kol., 2016) vyplývá, že s rostoucím věkem je pro děti důležité nejenom to, zda je sledovaný obsah baví, ale i zda jej považují za důležitý a přínosný. To se rovněž shoduje se zjištěními našeho výzkumu, kdy zatímco mladší děti preferovaly videa čistě zábavná (*challenge, pranky*), starší již vyhledávaly i ta s faktickým obsahem (rozhovory, recenze). Z tohoto důvodu je jistě žádoucí děti motivovat ke sledování vzdělávacích videí tím, že se jim budeme snažit předkládat a doporučovat kvalitní tvorbu, která je bude nejenom bavit, ale i rozvíjet.

Potřebě využití potenciálu služby YouTube smysluplnějším směrem nahrává i fakt, že dnes jej většina dětí vnímá pouze jako výplň volného času. V našem výzkumu jako důvod sledování videí 76 % respondentů uvedlo právě to, že zde pouze zahánějí nudu – to odpovídá zjištění agentury *STEN/MARK* (2017), dle jejíhož výzkumu 89 % dotázaných považuje YouTube za vhodnou cestu k odreagování. Zajímavým zjištěním této práce byl rovněž fakt, že pouze 40 % všech respondentů považuje sledování YouTube za svůj koníček. Jistě by tedy nebylo od věci dětem pomoci najít činnost nebo i smysluplnější obsah v rámci YouTube, které by je naplňovaly a bavily více a nesloužily jim jako pouhopouhá výplň volného času bez přidané hodnoty. Tuto myšlenku podporují i zjištění *HBSC* (2019), z nichž vyplývá, že děti, které svůj volný čas tráví smysluplně a organizovaně, pocítují v tomto ohledu větší subjektivní spokojenost.

Tato práce rovněž ukázala, že na dotazované žáky mají v otázce sledování videí značný vliv samotní youtuberi – především pak na ty mladší z nich. Doležalová (2018) ve svém průzkumu zjistila, že děti často daného youtubera sledují proto, že se jim líbí jeho názory, shledávají ho inspirativním, poznávají díky němu nové věci a získávají od něj pro ně cenné rady. Podle Bandury (1971) se proto postava známá z médií pro děti často stává jejich vzorem. Fakt, že osoba tvůrce je pro děti mnohdy stejně důležitá jako samotný obsah videa, potvrzuje i zjištění, že respondenti našeho výzkumu v průměru uváděli znalost až deseti různých youtuberů. Mezi youtubery, které znalo nejvíce respondentů, se objevili např. Stejk, Tary či FIZIstyle. Avšak jménem, které padlo úplně nejčastěji (a to v rámci obou dotazovaných tříd), byl youtuber Kovy. Toto zjištění autor považuje za potěšující, neboť tento tvůrce často točí videa na aktuální a závažná témata týkající se světového dění či politiky, většinou podaná tak, aby jim rozuměli i mladší diváci. Rovněž je autorem projektu *Kovyho mediální ring*, který vznikl ve spolupráci s organizací *Člověk v tísni* v rámci vzdělávacího programu *Jeden svět na školách*. V tomto projektu se snaží mladé lidi inspirovat ke kritickému myšlení a rozvíjet u nich

mediální gramotnost (Kovy, 2019). Ačkoli Kovy vyšel z dotazníkového šetření jako respondentům nejznámější youtuber, pro skupinovou diskuzi jsme zvolili video od druhého jim nejznámějšího tvůrce, Stejka. Důvodem byla právě kvalita a vysoká informační hodnota většiny Kovyho videí, která by tím pádem byla pro žáky podstatně náročnější ke kritické analýze.

Velký vliv youtuberů připouští i P. Myšák (2019), podle něhož tomu nahrává i fakt, že na rozdíl od jiných „celebrit“ působí na své fanoušky autenticky, a skrze videa natáčená v přirozeném prostředí z běžného dne jim dávají pocit, že jsou jim blíží. Tato skutečnost však může být dvousečnou zbraní, neboť zde přirozeně vzniká vyšší riziko ovlivňování a manipulace dětského diváka. Tím se dostáváme k naplnění dalšího cíle této práce, kterým bylo **zjistit, zda jsou si děti vědomy možnosti vlivu videí na diváka, a zda si připouštějí jejich vliv i na ně samotné**. V rámci dotazníkového šetření jsme zjistili, že si drtivá většina respondentů (87 %) myslí, že obsah sledovaných videí může diváka v něčem ovlivnit. Zbylí respondenti odpověděli, že si tím nejsou jisti, nicméně když jsme se posléze v dotazníku ptali na možné oblasti vlivu, většinou i oni některou vybrali. Nejvíce pak respondenti vnímali vliv videí v oblasti přebírání názorů a vyjadřování, v otázce hraní her, napodobování obsahu videí, nakupování věcí či přejímání vkusu. Žáci 9. třídy průměrně udávali více oblastí, v nichž tento vliv vnímají.

Co se týče druhé části cíle, tedy zjistit, zda si žáci připouštějí i vliv na ně samotné, tak v tomto ohledu již naše zjištění tak jednoznačná nebyla. V rámci 9. třídy dokázalo 71 % dotázaných přijít s nějakou oblastí, ve které je YouTube ovlivnilo, naproti tomu v 6. třídě to bylo jen 33 % žáků. Někteří dotázaní si vlivem ve svém případě nebyli jisti, nebo jej sice připouštěli, ale nedokázali říct, v čem přesně jej vidí. To, že sledování videí na ně žádný vliv nemá, se domnívá necelých 29 % respondentů deváté třídy a dokonce 50 % respondentů třídy šesté. Autor práce toto přisuzuje nedostatečné schopnosti sebereflexe daných dětí, kterou je proto podle jeho mínění potřeba cíleně rozvíjet.

O skutečnosti, že diváci jsou větší či menší měrou ovlivněni tím, co sledují, asi není třeba dlouze polemizovat. Ne vždy tento vliv musí být zákonitě negativní – příkladem budiž pozitivní inspirace v podobě již zmíněného *Kovyho mediálního ringu*. Nicméně značná část obsahu YouTube jsou videa pochybné náplně a kvality, což je způsobeno tím, že je mohou libovolně tvořit a nahrávat amatéři z celého světa (Christensson, 2009). Nemluvíme tady však jen o obsahu nekvalitním, ale především i o obsahu nevhodném, rizikovém či přímo škodlivém. Většinu takového obsahu se YouTube snaží aktivně odstraňovat či omezovat (Zásady a zabezpečení, YouTube, 2020). Avšak ne vždy je provozovatel služby v tomto ohledu

stoprocentně úspěšný, a proto je velká část zodpovědnosti i v rukou samotného diváka. Dalším cílem této práce proto bylo **zjistit, zda žáci při sledování videa zaznamenají případnou nevhodnost jeho obsahu a uvědomují si, jaké důsledky může sledování nevhodného obsahu přinášet.**

Výzkum potvrdil, že všechny zúčastněné děti záměrně či nevědomky obcházejí pravidla, která YouTube stanovil pro uživatele do 15 let. Vyplývá to jednak z dotazníkového šetření, kdy všichni žáci potvrdili užívání služby YouTube, ačkoli je v České republice přístupná až od 15 let. Omezený výběr videí pak mohou tyto děti oficiálně sledovat skrze aplikaci YouTube Kids – video, které žáci dostali za úkol zhlédnout v rámci přípravy na skupinovou diskuzi, však do tohoto výběru nespadá. Přesto ale nikdo ze zúčastněných nezaznamenal při pokusu toto video přehrát žádné omezení ze strany YouTube, z čehož lze logicky usuzovat, že službu nevyužívají v souladu s pravidly. Zajímavé je, že v rámci skupinové diskuze týkající se videa, jehož obsah algoritmy YouTube vyhodnotily jako nevhodný pro děti, sami žáci došli k závěru, že je toto video nevhodné a mělo by být věkově omezeno (dle jejich názorů jako 12+ až 15+). Zároveň však dodávali, že podobná omezení „stejně nikdo nedodrží“. Toto je dozajista problém, který nelze nečinně přehlížet, ale bohužel jej prakticky nelze plošně vyřešit. Jako jediná dvě adekvátní řešení autor vnímá jednak zajištění větší kontroly ze strany rodičů konkrétních dětí, a jednak právě zvyšování mediální gramotnosti u dětí samotných, aby dokázaly nevhodný obsah rozpoznat a adekvátně na něj reagovat (tj. nepodlehnout manipulaci, nenapodobovat rizikové jednání apod.)

Na názoru, že by to měli být především rodiče, kdo dohlíží na vhodnost sledovaného obsahu, se v rámci skupinové diskuze shodla drtivá většina žáků obou tříd. Otázkou však je, kolik rodičů má v tomto ohledu o svých dětech reálně přehled – a vzhledem k tomu, že všichni účastníci výzkumu měli přístup k videím zařazeným do kategorie 15+, je odpověď na tuto otázku bohužel zřejmá. Komplikuje to i fakt, že velká část generace rodičů těchto dětí není ve využívání nových médií ani zdaleka tak zběhlá jako jejich potomci, tudíž jejich aktivitu online nemohou efektivně usměrňovat či jim v této záležitosti poskytnout smysluplnou podporu. To potvrzuje i citovaná studie realizovaná v roce 2016 *Fakultou sociálních studií Univerzity Karlovy* (Jiráková a kol., 2016), která však rovněž poukazuje na vzrůstající úroveň mediální gramotnosti u mladších rodičů, kteří jsou již schopni na tomto poli svým dětem zdatně sekundovat a mohou jim tak pomoci se ve světě médií orientovat. Z tohoto důvodu autor práce vnímá potřebu dále intenzivně podporovat rozvoj mediální gramotnosti nejen u dětí, ale i u jejich rodičů.

Nyní se zaměříme na druhý zmíněný způsob řešení problematiky nekontrolovaného přístupu dětí k nevhodnému obsahu videí na YouTube, a to na rozvoj mediální gramotnosti u dětí samotných. To nás dostává zpět k již zmíněnému dílčímu cíli práce, kterým bylo zjistit, zda žáci dovedou rozpoznat nevhodnost obsahu sledovaného videa a uvědomují si, jaké důsledky může sledování tohoto obsahu přinášet. Právě toto uvědomění je totiž klíčové, chceme-li těmto negativním vlivům u dětí předejít.

Během skupinových diskuzí jsme v tomto ohledu zjišťovali především to, jak žáci hodnotí vyjadřování autora videa a zda jsou si vědomi přítomnost nevhodných scén.

V rámci videa, které bylo v diskuzích analyzováno, měli žáci za úkol mj. posoudit vhodnost volby vyjadřovacích prostředků autora a zamyslet se nad případnými důsledky jejich vlivu na (dětského) diváka. Obě skupiny diskutujících bezpečně rozeznali, že autor užíval nespisovných a hovorových výrazů, a především i vulgarismů. Z celkového vyznění diskuze však v obou třídách vyplynulo, že vyjadřování autora nevnímají jako něčím výjimečné a pro svoji osobu ohrožující. Z jejich pohledu jde o běžný způsob komunikace, na který jsou zvyklí jak z online světa, tak i od svých vrstevníků či rodinných příslušníků. Byli rovněž přesvědčeni, že dovedou odhadnout, v jaké situaci si mohou dovolit ty které výrazové prostředky použít, a video je v tomto ohledu proto neovlivní. Podobný postoj panoval i ohledně pravopisně nesprávně napsaného názvu videa – děti byly názoru, že se jejich dovednost psát správně neodvíjí od textu, v němž pravopisnou správnost nehledají, a tudíž ji nehodnotí.

Ukázalo se tedy, že žáci v obou třídách byli schopni rozpoznat a vydefinovat nevhodný obsah a byli si vědomi, že u mladšího publika může vyvstat nebezpečí pokusu o jeho nápodobu. Fakt, že na tuto skutečnost dokázali takto kriticky nahlížet, považuje autor za potěšující. Velmi oceňuje i to, že žáci dovedli odhadnout, které jednání ve videu bylo pouze vtípem a nadsázkou a není tudíž vhodné se podle něj řídit. Totéž platí i o jejich schopnosti zachytit nevhodné vyjadřovací prostředky a posoudit, v jakých situacích a jaké společnosti si je mohou dovolit použít.

Méně povzbudivým však bylo konstatování dětí, které rezonovalo celým tímto tématem v rámci obou tříd – diskutované video je podle nich jen střípkem z mozaiky a na YouTube se nacházejí i autoři s mnohem rizikovější tvorbou. Na základě uvedených zjištění však autor věří, že zúčastnění žáci mají dobré předpoklady k tomu, aby i tento obsah byli schopni vnímat dostatečně objektivně a kriticky. Dalo by se namítnout, zda takto sebevědomý přístup dětí ohledně vlastní schopnosti čelit manipulaci a vlivu videa nemůže být jen nedostatkem sebereflexe. Šlo by na to usuzovat např. z jejich názoru na problematiku pravopisu v názvu

videa, kdy si nikdo z diskutujících nepřipustil, že by i podvědomé vnímání chyby mohlo vést k její fixaci a následnému opakování. Na toto však lze hledat odpovědi pouze skrze rozvíjení daného tématu při další práci s dětmi, která by na tento výzkum navázala.

Kromě toho, jak žáci pohlíží na vhodnost obsahu prezentovaného ve videích, jsme se zaměřovali i na to, jak pohlíží na jeho (ne)pravdivost. K tomuto tématu se vztahovaly dva dílčí cíle výzkumu. V rámci dotazníkového šetření bylo cílem **zmapovat, jak respondenti hodnotí věrohodnost sledovaného obsahu a zda si získané informace ověřují**. Skupinová diskuze pak měla za cíl **zjistit, jestli jsou děti schopny odhalit nepravdivé či manipulativní jednání a dovedou si získané informace ověřit i jinak než „selským rozumem“**.

Podle výsledků dotazníku je většina respondentů obou tříd toho názoru, že tomu, co youtuběři ve svých videích prezentují, můžeme věřit jen občas – konkrétně si to myslí 72 % dotázaných. Dva z dotázaných si nebyli jistí, zda jim věřit mohou, pouze jeden respondent byl přesvědčený, že lze youtuberům věřit vždy. Zvláštní je, že ačkoli všichni účastníci výzkumu youtubery sledují, 16 % z nich uvedlo, že jim vůbec nemůže věřit. Tím spíše je ale zarážející, jak málo účastníků výzkumu si informace, které jim takový youtuber předává, ve skutečnosti ověřuje. Možnost, že si jejich pravdivost ověřují vždy nebo alespoň ve většině případů, zvolilo pouze 14 % dotázaných. Čas od času si některé informace ověřuje necelá polovina účastníků, dalších 36 % pak téměř anebo vůbec nikdy.

Jako důvody, proč si věrohodnost informací nezjišťují, respondenti uváděli, že pro ně není pravdivost videa důležitá, případně že věří danému youtuberovi. Některé dokonce nikdy nenapadlo přemýšlet nad tím, že by si měli informace z videa ověřovat. U starších žáků v této otázce převládal názor, že pravdivost dané informace poznají i bez jejího ověřování – pouhým „selským rozumem“. Tento názor žáci 6. třídy nesdíleli, naopak často přiznávali, že by si informace ověřili rádi, ale nevědí, jak na to. Toto zjištění koresponduje s výzkumem *EU Kids online* (Smahel a kol. 2020), podle něhož se pouze 58 % dotazovaných českých dětí ve věku 13-16 let domnívá, že si informaci získanou online dokážou snadno ověřit. U starších respondentů našeho výzkumu naopak vidíme v přístupu k ověřování informací jistou tendenci k nepodložené suverenitě, která by mohla pramenit z již zmíněného nedostatku sebereflexe.

Schopnost účastníků výzkumu nepodlehnout manipulaci a ověřit si sdělenou informaci jsme si ověřovali mimo jiné otázkou, zda mohla autora videa při tvorbě nějak ovlivnit koronavirová situace. Ačkoliv si většina diskutujících všimla, že se video objevilo mnohem dříve než Covid-19, našli se v obou třídách tací, kteří si tuto informaci zjistit nedokázali. Ještě hůře pak žáci dopadli, když měli za úkol najít zdroj, odkud autor čerpal inspiraci pro video –

přestože zpětně přicházeli na to, že pro zjištění potřebné informace by bylo vhodné použít internetový vyhledávač, nikdo z žáků tak neučinil (viz níže).

Dalším úkolem žáků, který zjišťoval jejich schopnost rozpoznat lživé či manipulativní jednání, bylo zhodnotit roli, kterou autor ve videu zaujímá, a posoudit její autentičnost. Pouze jedna dívka nabyla přesvědčení, že to, jak se autor prezentuje ve své tvorbě, koresponduje s jeho chováním v běžném životě. Ostatní diskutující zhodnotili, že jde pouze o roli, která má svojí očividnou nadsázkou zajistit větší atraktivitu a zábavnost videí a tím pádem i jejich vyšší sledovanost. V otázce, zda vnímají jako problém, když youtuber vystupuje ve videích jinak než v realitě, panovala u žáků 6. třídy nerozhodnost. V 9. třídě pak převažoval názor, že role má v tomto typu videí své místo a pokud v ní svým vystupováním nikoho nepoškozují (což podle nich není případ tohoto youtubera), jako problém to nevnímají.

Daný cíl (tedy odhalit snahu o manipulaci) byl sledován i v úkolu posoudit, z jakého důvodu je název videa uveden velkými písmeny. V této otázce měli diskutující jasno – záměrem užití velkých písmen je podle nich snaha autora strhnout více pozornosti a přilákat sledující.

Z uvedených zjištění vyplývá, že žáci poměrně zdařile zvládnou rozpoznat snahu o manipulaci a neautentické jednání ve videu. Mnohem větší problém jim však činí práce s faktickými informacemi a jejich ověřování. Důvodem je jednak to, že nevědí, jak a kde informace hledat, a především taky jejich mylná domněnka, že ověření pravdivosti informací není důležité nebo pro ně potřebné. Proto autor práce považuje dovednost pracovat s informacemi za jednu ze složek mediální gramotnosti, které je třeba u žáků věnovat dostatečnou pozornost.

Dalším dílčím cílem výzkumu bylo zjistit, zda jsou si žáci vědomi přítomnosti reklamy ve videu a dovedou ji rozpoznat a identifikovat. Průzkum realizovaný *Fakultou sociálních věd Univerzity Karlovy* (Jiráková a kol., 2016) ukázal, že oslovení žáci byli v tvorbě youtuberů schopni identifikovat reklamu jako takovou, avšak větší problém jim dělala tzv. *Product placement* (tedy propagace firmy či předmětu přímo ve videu), který byli schopni rozpoznat pouze tehdy, pokud k tomu byli vedeni. Proto jsme se rozhodli zaměřit především na tento druh reklamy.

V první řadě bylo úkolem účastníků našeho výzkumu najít značky různých firem, které se ve videu objevovaly. V tomto ohledu byli o něco úspěšnější žáci 6. třídy, nicméně jim jistě pomohla i jejich početní převaha. Na otázku, zda mohou značky vyskytující se ve videu mít nějaký význam, se žáci povětšinou na svých odpovědích shodovali – reklama, propagace,

spolupráce. Žáci obou tříd pak zdařile popsali, jak funguje propagace vlastního merche, stejně jako to, v čem spočívá spolupráce s jinou firmou a jaký zisk z ní youtuber může mít.

Z uvedeného tedy vyplývá, že náš výzkum nedospěl ke stejným závěrům jako výzkum realizovaný na *Karlově univerzitě* (Jirák, 2016). Naši respondenti *Product placement* sami rozpoznali a měli o jeho principu celkem obsáhlé znalosti. Ukázalo se tedy, že reklamu (byť skrytou) ve videu vnímají. Otázkou k dalšímu zkoumání by pak mohlo být, zda jim tato dovednost pomáhá tlaku a manipulaci této reklamy snáze odolat.

Naším posledním dílčím cílem bylo **zjistit, zda žáci vnímají potřebu respektování práv autora díla a chápou důležitost duševního vlastnictví.**

Úkolem žáků bylo v první řadě zjistit, zda autor obsah videa vymyslel sám, či zda někde (a případně kde) čerpal inspiraci. V popisku videa mohli žáci najít odkaz na internetový magazín, jehož tvůrci jsou autory článku, jímž se youtuber inspiroval. Nebyl zde však odkaz na článek samotný – ten by diskutující museli pod správnými hesly vyhledat v některém z internetových vyhledávačů, ideálně i v anglickém jazyce, aby našli originál (tedy zdroj, z něhož vycházel youtuberem využitý článek). Až na pár výjimek nikoho nenapadlo hledat kýženu informaci v popisku videa, natož, aby někdo z žáků zkusil použít vyhledávač. Tato skutečnost však s autorským právem spíše nesouvisí, nicméně poukazuje na velké mezery zúčastněných v oblasti práce s informacemi v online světě. Z hlediska vnímání důležitosti autorství a hodnoty duševního vlastnictví byla podstatnější následná diskuze na toto téma.

Všichni diskutující se shodli na tom, že je velice důležité uvádět zdroj, odkud youtuber čerpá inspiraci. Mezi důvody, kterými tuto důležitost obhajovali, se objevilo férové jednání vůči původnímu autorovi díla, vyhnutí se případným sankcím z jeho strany, případně i restrikcím ze strany YouTube.

Názory žáků na využívání cizích děl pro svoji tvorbu se rozcházely. V 9. třídě dětem vadilo, že autor tím ztrácí na originalitě a ušetřuje si práci. Žáci 6. třídy byli shovívavější a dokázali přijít na důvody, proč není špatné se někdy při tvoření inspirovat.

V čem však obě třídy celkem tápaly, bylo rozlišení rozdílu mezi pouhou inspirací dílem a nelegální krádeží díla pro své účely. V šesté třídě toto téma diskutovali, avšak některé jejich názory vycházely spíše z domněnek než z litery zákona. V deváté třídě na rozdíl mezi zákonným a nezákonným využitím díla nikdo nepoukázal. Tato problematika je však spletitá a ne vždy jednoznačná, což připouští i Mgr. BcA. Viktor Košut (2012), který je sám advokátem specializujícím se mj. na autorské právo. Proto jsme s dětmi tuto otázku nechali spíše otevřenou a jistě by bylo přínosné se jí do budoucna podrobněji věnovat.

Na závěr výzkumného šetření žáci skrze evaluační list zhodnotili, zda považují svoji účast na výzkumu pro ně za přínosnou, případně v čem tento přínos spatřují (co se dozvěděli, naučili). Z této závěrečné reflexe vyplynulo, že žáky účast na výzkumu bavila, vnímali ji jako přínosnou a rádi by podobnou aktivitu v budoucnu zopakovali či na ni navázali. Naopak větší problém měli se zodpovězením druhé otázky – tedy napsat, co konkrétně jim tento výzkum přinesl. Žáci deváté třídy vesměs uváděli, že se nedozvěděli nic nového, ačkoli naše výsledky mluví jinak (problémy s dohledáním internetového zdroje, ověřováním informací, nejasnosti v otázce autorského práva, podmínek fungování YouTube apod.). Žáci šesté třídy pak na tuto otázku sice odpovídali, někteří z nich však uváděli, že si odnesli taková zjištění, která vůbec nebyla předmětem ani cílem tohoto šetření (např. že cizímu číslu nemají zvedat telefon nebo že se nemají tolik dívat na videa). Proto autor práce považuje za důležité, aby se žáci učili (nejenom) v rámci výuky své aktivity reflektovat a evaluovat.

Domníváme se, že se v této diplomové práci podařilo naplnit všechny stanovené dílčí cíle, a tím tedy i cíl hlavní, a totiž **zjistit, zda jsou žáci 2. stupně ZŠ a MŠ Jana Železného schopni využívat prvky mediální gramotnosti při sledování videí na YouTube**. Průběžnou komparací získaných dat byl rovněž naplněn druhý hlavní cíl, a to **srovnat úroveň této schopnosti u žáků 6. a 9. třídy dané školy**. Z výsledků, kterých jsme dosáhli naším výzkumem, stejně jako rešerší teoretických zdrojů a výzkumů již proběhlých, se nyní pokusíme definovat několik Doporučení pro praxi. Ta mohou sloužit jako jakýsi odrazový můstek pro rozvíjení tohoto tématu (nejen) u skupiny dětí, která se tohoto výzkumu účastnila, stejně jako pro další zkoumání dané problematiky, například formou navazujících výzkumných šetření.

2 Doporučení pro praxi

Doporučení pro pedagogickou práci s dětmi:

- Učit žáky účelně pracovat s informacemi z médií, ověřovat si jejich platnost, vyhledávat zdroje těchto informací, ukázat žákům přínos tohoto nakládání s informacemi.
- Využívat možnosti YouTube při výuce jednotlivých předmětů (ilustrační vzdělávací videa, kritický rozbor videí, hudební videoklipy) v rámci vyšší motivace žáků.
- Nabízet a doporučovat žákům hodnotnější a podnětnější YouTube tvorbu pro sledování ve volném čase (např. *Kovyho mediální ring*).

- Pomoci žákům najít takovou tvorbu, která by je dále rozvíjela a inspirovala v jiných životních oblastech a zálibách, aby nesledovali video jen jako vyplnění dlouhé chvíle.
- Vést žáky ke schopnosti reflektovat a evaluovat své činnosti a aktivity, rozvíjet u nich schopnost sebereflexe.
- Zaměřit se s žáky na problematiku autorského práva (rozdíl mezi zákonným a nezákonným využitím díla) a pomoci jim se v tomto tématu orientovat.
- Zkoumat, zda schopnost vnímat a rozpoznat reklamu ve videích pomáhá žákům tlaku a manipulaci této reklamy snáze odolat.

Další doporučení:

- Podporovat rozvoj mediální gramotnosti rovněž u rodičů a učitelů dětí, aby jim mohli být ve světě médií dobrými průvodci.
- Dále zkvalitňovat a rozšiřovat možnosti mediální výchovy na jednotlivých školách tak, aby vzdělávání v této oblasti drželo krok s rychle se měnící informační společností.
- Zajistit podporu pro pedagogy realizující výuku mediální gramotnosti, a to ve formě metodické podpory, vhodných podkladů pro výuku této tematiky či akreditovaných kurzů.
- Motivovat pedagogy, aby sami chtěli a vnímali potřebu se tomuto čím dál více aktuálnímu tématu ve výuce věnovat.
- V oblasti mediální výchovy více spolupracovat s dalšími institucemi, pořádat besedy, exkurze či projektové dny.

Závěr

Tato diplomová práce si za svůj hlavní cíl kladla zjistit, zda jsou žáci 2. stupně ZŠ a MŠ Jana Železného schopni využívat prvky mediální gramotnosti při sledování videí na YouTube.

Teoretická část práce čtenáře blíže seznámila se specifiky věkové kategorie, do níž spadá právě žák 2. stupně ZŠ, definovala mediální gramotnost a pojmy s ní úzce související, přinesla informace o serveru YouTube, jeho obsahu a principu fungování, stejně jako o možnosti jeho využití pro zkoumání a rozvoj úrovně mediální gramotnosti. Ve všech pasážích teoretické části práce jsme vycházeli z aktuálních výzkumů.

Poté už následoval autorský výzkum této práce. Pro jeho realizaci autor využil technik dotazníkového šetření a skupinové diskuze se žáky. Z výsledků dotazníkového šetření jsme zjistili, co je pro respondenty důvodem ke sledování videí na YouTube, zda vnímají možnost vlivu těchto videí na diváka obecně i na ně samotné, jak hodnotí věrohodnost videí a zda si informace z nich ověřují. Mimo jiné jsme se dozvěděli i to, kolik času respondenti na YouTube tráví, jaký typ videí vyhledávají a jaké znají tvůrce videí. V rámci následných skupinových diskuzí, jejichž předmětem bylo kritické posouzení obsahu vybraného videa na YouTube, jsme se zaměřili na schopnost rozpoznání a vnímání přítomnosti reklamy, vhodnost sledovaného obsahu, pravdivost prezentovaných informací a otázku autorského práva.

Výzkum byl zakončen závěrečnou reflexí, v níž měli žáci možnost se ke své účasti na výzkumu vyjádřit. Ačkoli se jejich názory na to, co si z tohoto výzkumu odnesli, velmi různily, shodovali se žáci na tom, že je podobná práce bavila a rádi by na ni v budoucnu navázali.

Výsledky zjištěné v této práci nás vedou k závěru, že je třeba se danou problematikou dále intenzivně zabývat a toto téma rozvíjet jak se samotnými žáky při výuce, tak i v rámci dalšího výzkumu či pro zkvalitňování výuky mediální výchovy ve školách.

Děti, které se účastnily tohoto výzkumu, je mimo jiné třeba učit účelně pracovat s informacemi z médií a ověřovat si jejich platnost, rozvíjet u nich schopnost kritické reflexe i sebereflexe a nabízet jim v rámci YouTube kvalitnější a podnětější obsah ke sledování.

Avšak mediální gramotnost nestačí rozvíjet pouze u žáků samotných, nýbrž i u jejich rodičů, a především pak pedagogů, kteří s těmito žáky pracují, aby jim v této problematice mohli být dobrými partnery i průvodci. Je tedy třeba jim zajistit v této oblasti metodickou podporu, dostatek vhodných podkladů či akreditovaných kurzů. Jen tak bude moci mediální výchova na školách (a potažmo pak i úroveň mediální gramotnosti žáků) schopná udržet tempo s rychle se měnící informační společností.

Seznam bibliografických citací

Knižní zdroje

1. BÍNA, Daniel. Texty, média a edukace: Studie k teorii jazyka, komunikace a mediální gramotnosti [online]. České Budějovice: Johanus, 2011 [cit. 2020-10-24]. ISBN 978-80-87510-05-6. Dostupné z: https://www.academia.edu/38248641/Texty_m%C3%A9dia_a_edukace_Studie_k_teorii_jazyka_komunikace_a_medi%C3%A1ln%C3%AD_gramotnosti
2. BÍNA, Daniel. VÝCHOVA K MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005 [cit. 2020-10-24]. ISBN 80-7040-844-8. Dostupné z: https://www.academia.edu/38248602/V%C3%BDchova_k_medi%C3%A1ln%C3%AD_gramotnosti
3. ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
4. FRANK, Tomáš a Věra JIRÁSKOVÁ. K mediální výchově. Praha: Občanské sdružení SPHV, 2008. ISBN 978-80-904187-4-5.
5. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
6. HELUS, Z. (2009). Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál.
7. HENDL, Jan, 2008. Kvalitativní výzkum. 2. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-485-4.
8. CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. Já, Jůtuber. COOBOO, 2015. ISBN 978-80-7544-008-2.

10. JIRÁK, J., PAVLIČÍKOVÁ, H. a kol. Média pod lupou. Praha: Powerprint, 2013. ISBN 978-80-7415-70-2.
11. JIRÁK, Jan, ed. a WOLÁK, Radim, ed. Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání. [Praha]: Radioservis, 2007.
12. KLIMEŠ, Cyril. 2008. Informatika pro maturanty a zájemce o studium na vysokých školách. České vyd., aktualiz. a upr. Nitra: Enigma. 460 s. Maturita v kapse. ISBN 978-80-89132-71-3.
13. MACEK, Jakub. Úvod do nových médií. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-025-4.
14. MAINE POLICY REVIEW. Digital Literacy and Public Policy through the Library Lens. [online]. 2013, (Volume 22) [cit. 2020-11-02]. Dostupné z: <https://digitalcommons.library.umaine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1595&context=mpr>
15. MARTIN, William J. The global information society. Brookfield, Vt., USA: Gower, c1995. ISBN 978-0-566-07715-9.
16. MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
17. MORGAN, David L. Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 2001. Scan. seš. 2 sv. 40. ISBN 80-85834-77-4
18. NIKLESOVÁ, Eva a Daniel BÍNA. Mediální gramotnost a mediální výchova: studijní texty. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2010. ISBN 978-80-904247-6-0.
19. PÁVKOVÁ, J. a kol. Pedagogika volného času. 3. vydání Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
20. PRŮCHA, J. a kol. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998

21. PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 4. Vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
22. SPOUSTA, V. a kol. Teoretické základy výchovy ve volném čase. Úvod do studia pedagogiky volného času. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994. ISBN 80-210-1007-X.
23. SVOBODA, Pavel. Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu. 2012. 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-3067-6.
24. Vágnerová, M. (2005). Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8
25. VERNER, Pavel a Mária BEZCHLEBOVÁ. Mediální výchova: průřezové téma. Úvaly: Albra, 2007. ISBN 978-80-7361-042-5.
26. ZLATUŠKA, Jiří. Informační společnost. [online] Brno: Zpravodaj ÚVT MU, ISSN 1212-0901, 1998, [cit. 2020-10-20] Dostupné z: <http://webservice.ics.muni.cz/bulletin/articles/122.html>

Elektronické zdroje

27. BANDURA, Albert. Social Learning Theory. New York: General Learning Press [online]. 1971 [cit. 2020-11-18]. Dostupné z: http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
28. BENNETT, Liz. Learning from the early adopters: developing the Digital Practitioner. 2014. [cit. 2015-11-26]. Dostupné z: <https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1450>
29. CILIP. What is information literacy? In: CILIP [online]. 2018 [cit. 2020-11-02]. Dostupné z: <https://www.cilip.org.uk/news/421972/What-is-information-literacy.htm>
30. CVRČEK, Martin. Youtubeři nejsou kamarádi, zakazovat je dětem však nemá smysl. Tohle by ale o nich měly vědět. In: Reflex [online]. 2019 [cit. 2020-11-17].

- Dostupné z: <https://www.reflex.cz/clanek/jak-na-to/96744/youtuberi-nejsou-kamaradi-zakazovat-je-detem-vsak-nema-smysl-tohle-by-ale-o-nich-mely-vedet.html>
31. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018 [online]. 2018, [cit. 2020-11-10]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Medialni-vychova-na-ZS-a-SS-ve-sk>
32. DOLEŽALOVÁ, Tereza. Youtuber jako vzor pro dospívající [online]. Zlín, 2018 [cit. 2020-11-08]. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/43120/dole%20c5%bealov%20c3%a1_2018_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR1MnakTjPtu0DY3rSvaJkU4t_Cepw7_yPW52tema1damGYmSKG2t_0bs0. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Mgr. Eva Šalenová.
33. KADERKA, M. Analýza stavu mediálního vzdělávání na základních a středních školách v ČR. In: Evropské hodnoty [online]. 2018 [cit. 2020-11-10]. Dostupné z: https://www.evropskehodnoty.cz/wp-content/uploads/2018/03/Analyza_Stav_medialniho_vzdelavani_CR.pdf?fbclid=IwAR0trERFhwK9qar-2kF3yQityxN723IPMAJZ6VWsSuUpgGf1d8eZ9Uii9bg
34. KOVY. Kovyho mediální ring. In: JSNS.CZ [online]. 2019 [cit. 2020-12-13]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/lekce/226333-kovyho-medialni-ring?for=3>
35. FAKE NEWS. In: O2 Chytrá škola [online]. 2019 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://o2chytraskola.cz/clanek/13/fake-news-a-hoaxy/5436>
36. GILL, P., Arlitt, M., Li, Z., & Mahanti, A. (2007). Youtube traffic characterization: A view from the edge. Proceedings of the 7th ACM SIGCOMM Conference on Internet Measurement (pp. 15–28). San Diego, CA: ACM. Dostupné z: <https://www.hpl.hp.com/techreports/2007/HPL-2007-119.pdf>

37. GREGOR, Miloš. Lživým informacím může uvěřit každý, když potvrdí naše vnímání světa, říká autor knihy o fake news. Aktuálně.cz [online]. 2018 [cit. 2020-11-10]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/dezinformaci-muze-uverit-kazdy-rika-jeden-z-atoru-knihy-o-f/r~617f1bb4fc6e11e7b6830cc47ab5f122/>
38. HBSC. Mladí Češi jsou ve volném čase aktivní. ZDRAVÁ GENERACE?! [online]. 2019 [cit. 2020-11-19]. Dostupné z: <https://zdravagenerace.cz/reporty/volny-cas/>
39. HOAX. In: O2 Chytrá škola [online]. 2019 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://o2chytraskola.cz/clanek/13/fake-news-a-hoaxy/5437>
40. HOUZAR, Petr a Jakub FIALA. Stav YouTube v ČR. In: Google Performance & Branding Summit [online]. 2017 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/0B9BQrRkG5OQaY2c2VFRoSUN3WTQ/view>
41. How Google Fights Disinformation. In: Google [online]. 2019 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://kstatic.googleusercontent.com/files/388aa7d18189665e5f5579aef18e181c2d4283fb7b0d4691689dfd1bf92f7ac2ea6816e09c02eb98d5501b8e5705ead65af653cdf94071c47361821e362da55b>
42. CHRISTENSSON, P. YouTube definition. In: TechTerms [online]. 2009 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://techterms.com/definition/youtube>
43. Jak YouTube bojuje s nepravdivými informacemi? In: YouTube [online]. 2020 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: https://www.youtube.com/intl/ALL_cz/howyoutubeworks/our-commitments/fighting-misinformation/
44. JISC. Developing digital literacies. In: JISC [online]. 2013 [cit. 2020-11-02]. Dostupné z: <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies>
45. KARLÍK, Martin. Před patnácti lety vznikl YouTube. První video bylo o dlouhých chobotech. In: ČT 24 Česká televize [online]. 2020 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z:

- <https://ct24.ceskatelevize.cz/ekonomika/3048476-pred-patnacti-lety-vznikl-youtube-prvni-video-bylo-o-dlouhych-chobotech>
46. KEMP, Simon. DIGITAL 2019: GLOBAL INTERNET USE ACCELERATES. In: We are social [online]. 2019 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates>
47. KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI. České děti v kyberšikaně (Výzkumná zpráva). In: O2 Czech Republic & Univerzita Palackého v Olomouci, Centrum prevence rizikové virtuální komunikace. [online]. 2019. [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://www.o2chytraskola.cz/data/files/vyzkumna-zprava-deti-v-kyberprostoru-ibpy60ui22.pdf>
48. KOPECKÝ, Kamil. Jak si ověřit informace na internetu? In: E-bezpečí [online]. 2018 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/trocha-teorie/jak-si-overit-informace-na-internetu>
49. KOŠULT, Viktor. Do jaké míry se můžeme inspirovat jiným dílem a nebo použít prvky jiného díla? In: Mám talent [online]. 2012 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: https://www.mamtalent.cz/do-jake-miry-se-muzete-inspirovat-jinym-dilem-a-nebo-pouzit-nektere-prvky-jineho-dila.phtml?program=1&ma_0_id_b=10827&ma_0_id_kp=36087
50. KRUPKA, Jaroslav. Na Youtube je to teď divné, stává se z něj bulvár, stěžuje si Jirka Král. In: Dotyk [online]. 2017 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://www.dotyk.cz/byznys/na-youtube-je-to-divne-stava-se-z-neho-bulvar-stezuje-jirka-kral.html>
51. KUCHARŽÍKOVÁ, Martina. Fenomén youtubering v komunikaci dětí [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2020-11-08]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/85bbdd/21217835>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury. Vedoucí práce Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.
52. MEDIAGURU. Alphabet poprvé zveřejnil reklamní tržby YouTube. In: MediaGuru [online]. 2020 [cit. 2020-11-07]. Dostupné z:

- <https://www.mediaguru.cz/clanky/2020/02/alphabet-poprve-zverejnil-reklamni-trzby-youtube/>
53. MIFKOVÁ, Lucie. Formáty inzerce na YouTube. In: Proficio [online]. 2018 [cit. 2020-11-07]. Dostupné z: <https://proficio.cz/formaty-inzerce-na-youtube>
54. MYŠÁK, Petr. YOUTUBEŘI – ZÁBAVA PRO DĚTI NEBO FUNGUJÍCÍ BYZNYS? In: Next Vision [online]. 2016 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://www.nextvision.cz/blog/youtuberi-zabava/>
55. Nahlášení nevhodného obsahu. In: YouTube [online]. 2020 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://support.google.com/youtube/answer/2802027?hl=cs>
56. NIQUES. Metodika pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti. In: NIQUES [online]. 2015 [cit. 2020-11-01]. Dostupné z: <http://www.niques.cz/Niques/media/Testovani/KE%20STA%c5%bdEN%c3%8d/V%c3%bdstupy%20KA1/IG/Metodika-pro-hodnoceni-rozvoje-IG.pdf>
57. Nouzový stav a mimořádná opatření – co aktuálně platí. In: Vláda České republiky [online]. 2020 [cit. 2020-12-08]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/nouzovy-stav-a-mimoradna-opatreni--co-aktualne-plati-180234/#skoly_od_12_rijna
58. NUTIL, Petr. Jak si ověřit informace na internetu – praktický návod pro odhalení hoaxů, lží a nesmyslů. Idnes.cz [online]. 2016 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/mediahub/jak-si-overit-informace-na-internetu-prakticky-navod-pro-odhaleni-hoaxu-lzi-a-nesmyslu.A160720_900441_mediahub_imp
59. Obsah s věkově omezeným přístupem. In: Google [online]. 2020 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://support.google.com/youtube/answer/2802167>
60. Podmínky poskytování služeb. In: YouTube [online]. 2019 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/t/terms>

61. POŘÍZKOVÁ, Tereza. Youtubering může být zábava, ale i manipulace dětí, říká psycholožka. In: Generace20 [online]. 2016 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://www.generace20.cz/lifestyle/youtubering-muze-byt-zabava-ale-i-manipulace-deti-rika-psycholozka>
62. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017 [cit. 2020-11-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-prozakladni-vzdelavani>
63. SHARPE, Rhona. What's at the top of the pyramid? 2014. [cit. 2020-10-26]. Dostupné z: <http://dlf.brookesblogs.net/archives/127>
64. Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. Dostupné z: <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
65. SOKOLOVÁ, Kristýna. Vliv využívání YouTube na volný čas žáků druhého stupně základní školy [online]. Brno, 2017 [cit. 2020-11-08]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/o58b1/BP_Sokolova_Kristyna_Vliv_vyuzivani_YouTube_na_volny_cas_zaku_druheho_stupne_zakladni_skoly.pdf. Bakalářská diplomová práce. Masarykova Univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Mgr. Hana Staudková.
66. Stejk. In: YouTube [online]. 2020 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://support.google.com/accounts/answer/1350409>
67. STEN/MARK. Úspěšný youtuber? Kreativní a nápaditá osobnost. In: STENh/MARK [online]. 2017 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://www.stemmark.cz/youtuber/>
68. JIRÁK a kol. Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let, Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova [online]. 2016 [cit. 2020-11-10]. Dostupné z: https://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/studie_medialni_gramotnosti_populace_CR.pdf

69. ŠMÍD, Milan. Click-bait – návnada v titulku. In: Týdeník rozhlas [online]. 2016(7) [cit. 2020-11-18]. Dostupné z: <http://www.louc.cz/16/2890215.html>
70. VANÍČKOVÁ, Vanda. Proč patří YouTube do společenských věd (přůvodce studiem) [online]. 2018 [cit. 2020-11-07]. Dostupné z: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2018/odborne_seminare/Vanickova_Proc_patri_YouTube_do_spolecenskych_ved.docx
71. Věkové požadavky pro účty Google. In: Google [online]. 2020 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://support.google.com/accounts/answer/1350409>
72. Vydělávání peněz na YouTube. In: Google [online]. 2020 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://support.google.com/youtube/answer/72857?hl=cs>
73. YouTube Kids. In: YouTube Kids [online]. 2020 [cit. 2020-11-13]. Dostupné z: https://www.youtube.com/intl/ALL_cz/kids/
74. YouTube Partner Program overview & eligibility. In: Google [online]. 2020 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://support.google.com/youtube/answer/72851?hl=en>
75. YouTube. In: Cambridge Dictionary [online]. [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/youtube>
76. Zákon č. 121/2000 Sb.: Zákon o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon). In: Zákony pro lidi [online]. částka 36/2000 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-121#cast1>
77. Zásady a zabezpečení. In: YouTube [online]. 2020 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/intl/cs/about/policies/#community-guidelines>

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Graf č. 1: Pohlaví a věk respondentů

Graf č. 2: Jak často sleduješ videa na YouTube?

Graf č. 3: Jak často sleduješ videa na YouTube? 2

Graf č. 4: Vyber, z jakých důvodů sleduješ videa na YouTube.

Graf č. 4a: Důvod sledování videí, 6. tř.

Graf č. 4b: Důvod sledování videí, 9. tř.

Graf č. 5: Jaký typ videí sleduješ?

Graf č. 5a: Typ sledovaných videí, 6. tř.

Graf č. 5b: Typ sledovaných videí, 9. tř.

Graf č. 5c: Typ sledovaných videí, chlapci

Graf č. 5d: Typ sledovaných videí, dívky

Graf č. 6: Znáš tvorbu některého z těchto českých youtuberů?

Graf č. 6a: Youtubeři, 6. třída

Graf č. 6b: Youtubeři, 9. třída

Graf č. 6c: Youtubeři, chlapci

Graf č. 6d: Youtubeři, dívky

Graf č. 7: Myslíš, že obsah sledovaných videí může diváka v něčem ovlivnit?

Graf č. 8: Pokud si myslíš, že obsah sledovaných videí může diváka v něčem ovlivnit, pak v čem?

Graf č. 8a: V čem mohou videa ovlivnit diváka, 6. tř.

Graf č. 8b: V čem mohou videa ovlivnit diváka, 9. tř.

Graf č. 9: Myslíš, že můžeš věřit tomu, co youtubeři ve svých videích říkají, ukazují, prezentují?

Graf č. 9a: Myslíš, že můžeš věřit tomu, co youtubeři ve svých videích říkají, ukazují, prezentují? 6. třída

Graf č. 9b: Myslíš, že můžeš věřit tomu, co youtubeři ve svých videích říkají, ukazují, prezentují? 9. třída

Graf č. 10: Ověřuješ si i z dalších zdrojů, jestli jsou informace ve videu pravdivé?

Graf č. 10a: Ověřování informací, 6. třída

Graf č. 10b: Ověřování informací, 9. třída

Graf č. 11: Pokud si informace ověřuješ jen občas nebo nikdy, z jakých důvodů?

Graf č. 11a: Pokud si informace ověřuješ jen občas nebo nikdy, z jakých důvodů? 6. třída

Graf č. 11a: Pokud si informace ověřuješ jen občas nebo nikdy, z jakých důvodů? 9. třída

Obrázek č. 1: Beetham-Sharpe model (s. 18)

Obrázek č. 2: Měsíční zásah TV a YouTube v populaci 15-24 v % vybrané populace (s. 28)

Obrázek č. 3: Jaká videa dětští uživatelé sociálních služeb aktivně sledují? (s. 31)

Seznam použitých zkratek

CILIP – Chartered Institute of Library and Information Professionals, profesní orgán pro knihovníky, informační specialisty a manažery znalostí ve Velké Británii.

ČŠI – Česká školní inspekce

HBSC – Health Behaviour in School-aged Children (Mezinárodní výzkumná studie o zdraví a životním stylu dětí a školáků)

ICT – Informační a komunikační technologie

JISC – Joint Information Systems Committee, britská společnost podporující vzdělání a výzkum

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas

Příloha č. 3 – Rozbor videa

Příloha č. 4 – Evaluační list

Příloha č. 1 – Dotazník

YouTube

Milí žáci,
vyplnění dotazníku vám zabere zhruba 5-10 minut. V dotazníku nejde odpovědět správně ani špatně. Zároveň nikdo jiný neuvidí vaše odpovědi, takže se nemusíte bát. Odpovídejte proto prosím co nejpravdivěji.
Děkuji vám za váš čas a vyplnění!

*Povinné pole

Pohlaví *

Chlapec

Dívka

Věk *

10

11

12

13

14

15

16

Jak často sleduješ videa na YouTube? *

- každý den více než hodinu
- každý den méně než hodinu
- jednou či dvakrát týdně
- jednou či dvakrát za měsíc
- méně často
- nesleduji YouTube

Vyber, z jakých důvodů sleduješ videa na YouTube.

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Je to můj koníček, baví mě to.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zaháním nudu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zajímá mě daný YouTuber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chci se něco dozvědět, naučit se něco nového.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sledují to mí kamarádi a vrstevníci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Máš ke sledování videí jiný důvod než výše uvedené? Napiš jaký.

Vaše odpověď _____

Jaký typ videí sleduješ? *

- Let's play
- Haul
- Vlogy
- Challenge
- Hudba
- DIY (do it yourself - udělej si sám)
- Návody, tutoriály
- Beauty videa (líčení, oblékání, apod.)
- Pranky
- Podcasty, rozhovory, talk show
- Reakční videa
- Vzdělávací videa
- Recenze
- Filmy, seriály
- Nesleduji žádná videa.
- Sketche (vtipné scénky)
- Jiné: _____

Znáš tvorbu některého z těchto českých youtuberů? Označ kterého, případně doplň další. *

- Kovy
- Agraelus
- MenT
- Wedry
- petangames
- FIZIstyle
- Bé Hà Stylewithme
- Ondra Vlček
- Shopaholic Nicol
- ViralBrothers
- Anna Šulc
- GEJMR
- PedrosGame
- GetTheLouk
- Tary
- HouseBox
- Stejk
- Batrix
- TVTwix
- Jirka Král
- Bára Votíková
- Neznám žádného YouTubera
- Jiné: _____

Myslíš, že obsah sledovaných videí může diváka v něčem ovlivnit? *

- Ano
- Ne
- Nevím

Pokud ano, tak v čem? Doplň, pokud tě napadne něco dalšího.

- Nakupování věcí.
- Hraní her.
- Způsob vyjadřování, mluva.
- Napodobování obsahu videí.
- Názory.
- Vkus.
- Jiné: _____

Máš pocit, že i tebe v některých oblastech YouTube ovlivnil? V jakých? *

Vaše odpověď _____

Myslíš, že můžeš věřit tomu, co youtubeři ve svých videích říkají, ukazují, prezentují? *

- Ano, mohu jim věřit.
- Mohu jim věřit jen občas.
- Ne, nemohu jim věřit.
- Nevím.
- Jiné: _____

Ověřuješ si i z dalších zdrojů, jestli jsou informace ve videu pravdivé? *

- Ano, vždy.
- Většinou ano.
- Jen občas.
- Téměř nikdy.
- Nikdy.
- Nesleduji žádná videa.

Pokud ne nebo jen občas, z jakých důvodů?

- Důvěřuji tomu, koho sleduji.
- Věřím, že i bez ověřování dokážu poznat, co je lež.
- Nevím, jak bych si to ověřil.
- Není pro mě důležité, jestli je vše ve videu pravda.
- Nechce se mi.
- Nikdy jsem nad tím nepřemýšlel.
- Jiné: _____

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

v rámci své absolventské práce provádím výzkum na téma „YouTube a rozvoj mediální gramotnosti u žáků 2. stupně ZŠ“, a tímto bych Vás chtěl poprosit o spolupráci. V rámci výzkumu se žáci zúčastní diskuze na toto téma v rámci online vyučovací hodiny. Diskuze bude monitorovaná a její záznam bude sloužit pouze pro účely dané absolventské práce. Veškeré takto získané informace, které by mohly sloužit k identifikaci konkrétních osob, budou v práci pozměněny a přístup k nim budu mít pouze já, případně po vyžádání i vedoucí práce. Potřebuji však Vaš souhlas, že se Vaše dítě může tohoto výzkumu zúčastnit.

Informovaný souhlas:

Já (Vaše jméno) souhlasím, že se můj syn/dcera (jméno) může zúčastnit výzkumu na téma „YouTube a rozvoj mediální gramotnosti u žáků 2. stupně ZŠ“.

Příloha č. 3 – Rozbor videa

ROZBOR VIDEA

Pust' si video z tohoto odkazu:

https://www.youtube.com/watch?v=3KUqxHv6nOc&ab_channel=Stejk

Na základě videa zkus odpovědět na následující otázky. Některé mají správnou odpověď, jiné slouží spíše k zamyšlení. Hotový úkol pošli na e-mail [redacted]
Otázky budeme dále rozebírat při společné diskuzi, proto měj tento papír se svými odpověďmi po ruce (v tištěné nebo elektronické podobě), abys do něj mohl nahlédnout, až bude diskuze probíhat.

1. Podívej se na název videa. Je napsaný pravopisně a gramaticky správně? Proč je podle tebe napsaný velkými písmeny?
|
2. Vyskytují se ve videu značky či loga nějakého výrobku? Může to mít nějaký význam?
3. Myslíš, že si obsah videa Stejk sám vymyslel? Pokud ne, dovedeš zjistit, odkud čerpal inspiraci?
4. Mohla podle tebe Stejka při tvorbě tohoto videa nějak ovlivnit koronavirová situace? Proč si to myslíš?
5. Všiml sis, zda je přístupnost videa omezena věkem? Měla by dle tvého názoru být?
6. Je podle tebe v pořádku, jak se Stejk ve videu vyjadřuje, jak mluví? Líbí se ti to?
7. Stejkův slogan je „rebel vole“, ve videu nabádá k vyzkoušení „fakt rebelských“ způsobů telefonické komunikace s cizím člověkem. Lze z toho usuzovat, že se jako rebel chová i v reálném životě?
8. Co si myslíš o tom, že Stejk ve videu pije z lahve tvrdý alkohol (vodka)?
9. Jak bys zareagoval, kdyby ti někdo cizí do telefonu vyhrožoval, požadoval výkupné či zoufale volal o pomoc?
10. Mohl by (na základě tohoto videa) být Stejk dobrým vzorem pro tvé vrstevníky? Proč?

Příloha č. 4 – Evaluační list

YouTube – zhodnocení

1. Myslíš, že pro tebe byla účast na tomto výzkumu v něčem přínosná?

- ano
- ne
- nevím

2. Je něco, co sis díky tomu uvědomil, dozvěděl se či naučil?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Roman Prause
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Vanda Vaníčková Ph. D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	YouTube a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ a MŠ Jana Železného
Název v angličtině:	YouTube and media literacy of pupils of the 2nd grade ZŠ a MŠ Jana Železného
Anotace práce:	Práce se zabývá problematikou mediální gramotnosti u žáků 2. stupně ZŠ a MŠ Jana Železného v souvislosti se sledováním videí na serveru YouTube. Cílem výzkumu je zjistit, zda jsou žáci schopni využívat prvky mediální gramotnosti při sledování těchto videí. Při výzkumu byla využita technika dotazníkového šetření a skupinové diskuze se žáky.
Klíčová slova:	Mediální gramotnost, mediální výchova, žák 2. stupně základní školy, YouTube
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on media literacy concerning pupils of the 2nd grade of Jana Železného's elementary school and preschool and their time spent on a website called YouTube. The aim of this research is to find out whether pupils are able to use elements of media literacy while watching videos on this website. There was used the technique of a questionnaire survey and group discussions with pupils for this research.
Klíčová slova v angličtině:	Media literacy, Media education, pupil of the 2nd grade of elementary school, YouTube
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Dotazník Příloha č. 2 – Informovaný souhlas Příloha č. 3 – Rozbor videa Příloha č. 4 – Evaluační list
Rozsah práce:	105 s.