

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Katedra žurnalistiky

Diplomová práce

2020

Bc. Kristýna Zvelebilová

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Katedra žurnalistiky

Mediální gramotnost a kritické myšlení u dospívajících

Diplomová práce

Autor práce: Bc. Kristýna Zvelebilová

Studijní program: Žurnalistika

Vedoucí práce: PhDr. Jan Jirků, Ph.D.

Rok obhajoby: 2020

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 6. 1. 2020

Bc. Kristýna Zvelebilová

Bibliografický záznam

ZVELEBILOVÁ, Kristýna. *Mediální gramotnost a kritické myšlení u dospívajících*. Praha, 2020. 131 s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra žurnalistiky. Vedoucí diplomové práce PhDr. Jan Jirků, Ph.D.

Rozsah práce: 189 337 znaků s mezerami

Anotace

Předmětem diplomové práce *Mediální gramotnost a kritické myšlení u dospívajících* je popsat význam mediální gramotnosti pro život v dnešním medializovaném světě. Zároveň představuje koncepty, které s ní úzce souvisejí. Těmi jsou například kritické myšlení nebo mediální výchova a dále fenomény fake news, hoax, propaganda, konfirmační zkreslení aj. To vše s důrazem na mediální gramotnost a její rozvoj u mladého publika. Kromě zaměření na popis specifík vztahu dětí a médií se zabývá popisem mediálně-výchovných strategií rodičů, přístupu k mediální výchově obecně a konkrétně v českém vzdělávacím systému. Celkově se práce zaměřuje zejména na kritickou složku mediální gramotnosti. Teoretická část je doplněna o výzkumnou, jejímž cílem je v rámci případové studie zjistit, jak žáci druhého stupně základní školy přistupují k předloženým ukázkám dezinformací. Metoda studie leží na pomezí kvantitativního a kvalitativního výzkumu a je prováděna formou dotazníkového šetření doplněného o následnou diskuzi se žáky. Zjišťuje, mimo jiné, jestli a proč žáci považují ukázky dezinformací za pravdivé a jaké podle žáků může mít šíření těchto ukázek ve společnosti důsledky.

Annotation

Master's thesis project *Media Literacy and Critical Thinking Among Adolescents* emphasizes the importance of media literacy for life in today's media-rich world. At the same time, it introduces related concepts such as critical thinking or media education and phenomena like fake news, hoax, propaganda, confirmation bias etc. Overall the main emphasis of the thesis is on the media literacy and its development among youth audiences. Marking of a specific relationship between the children and the media is followed by the description of parental media education strategies, media education in general and specifically in the Czech educational system. Main stress of this document is on the critical-thinking related part of a media literacy. Theoretical introduction is complemented by a case study research, which aims to discover, how secondary school pupils approach selected examples of fake news. Methodology of this case study falls somewhere between quantitative and qualitative research. It is conducted by a questionnaire followed by a discussion with pupils. One of the goals is to understand if and why pupils consider given fake news examples as truthful and what consequences of their spreading pupils recognize.

Klíčová slova

mediální výchova, mediální gramotnost, dezinformace, hoax, bias, kritické myšlení, děti, dospívající

Keywords

media education, media literacy, fake news, hoax, bias, critical thinking, children, adolescents

Název práce

Mediální gramotnost a kritické myšlení u dospívajících

Title

Media Literacy and Critical Thinking Among Adolescents

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu této práce PhDr. Jan Jirků, Ph.D. za jeho cenné rady a čas, který mi věnoval. Dále bych ráda poděkovala všem, kteří mě během vypracování této práce podporovali. Zejména pak Michalovi Tomešovi a také svojí rodině a všem respondentům a pracovníkům škol, kteří mi ochotně pomohli realizovat výzkum.

Obsah

OBSAH	1
ÚVOD	3
TEORETICKÁ ČÁST	5
1 MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST A MEDIÁLNÍ VÝCHOVA	5
1.1 DŮLEŽITOST MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI V PROSTŘEDÍ MEDIALIZOVANÉ SPOLEČNOSTI	5
1.2 VYMEZENÍ SOUVISEJÍCÍCH POJMŮ.....	7
1.2.1 Mediální gramotnost	7
1.2.2 Mediální výchova	9
1.2.3 Kritické myšlení	10
1.2.4 Fakta vs. dezinformace (fake news) a hoax	10
1.2.5 Propaganda	14
1.2.6 Konfirmační zkreslení, filtrová bublina a komnata ozvěn	17
1.3 MOŽNÉ PŘÍSTUPY K MEDIÁLNÍ VÝCHOVĚ.....	21
2 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH	23
2.1 DĚTSKÉ PUBLIKUM	23
2.1.1 Koncept aktivního a pasivního publika	23
2.1.2 Konzumace médií u dětí a dospívajících	24
2.1.3 Úroveň mediální gramotnosti v závislosti na kognitivním vývoji.....	26
2.2 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA V RODINĚ	27
2.2.1 Rodina jako socializační činitel	27
2.2.2 Mediálně-výchovné strategie rodičů	29
2.3 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU	30
2.4 PŘÍKLADY PROJEKTŮ ZAMĚŘENÝCH NA MEDIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	32
VÝZKUMNÁ ČÁST	33
3 PŘÍPADOVÁ STUDIE ŽÁCI A DEZINFORMACE	33
3.1 ZPŮSOB REALIZACE VÝZKUMU	33
3.1.1 Výzkumný problém a předchozí výzkumy	33
3.1.2 Výzkumné otázky	35
3.1.3 Volba metodiky.....	36
3.1.4 Konstrukce dotazníku	38
3.1.4.1 Sestavování dotazníku	39
3.1.4.2 Výběr ukázek dezinformací	41
3.1.4.3 Předvýzkum.....	46
3.1.5 Výběr výzkumného vzorku	47
3.1.6 Sběr dat – dotazník a diskuze	49

3.2	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU.....	50
3.2.1	PRAVDIVOST A SDÍLENÍ	50
3.2.2	PRAVDIVOST – PRAKTICKÉ ÚKOLY, DISKUZE	53
3.2.2.1	PRAKTICKÝ ÚKOL – PŘÍKLAD A	54
3.2.2.2	PRAKTICKÝ ÚKOL – PŘÍKLAD B	56
3.2.2.3	PRAKTICKÝ ÚKOL – PŘÍKLAD C	58
3.2.2.4	PRAKTICKÝ ÚKOL – PŘÍKLAD D.....	61
3.2.2.5	OVĚŘOVÁNÍ PRAVDIVOSTI	64
3.2.2.6	DŮSLEDKY SDÍLENÍ	75
3.2.2.7	MEDIÁLNÍ VÝCHOVA ZKOUMANÉHO VZORKU	89
	ZÁVĚR	96
	SUMMARY	99
	POUŽITÁ LITERATURA	102
	TEZE DIPLOMOVÉ PRÁCE	108
	SEZNAM PŘÍLOH	112
	PŘÍLOHA Č. 1: KONEČNÁ PODOBA DOTAZNÍKU (TEXT + FOTO).....	112
	PŘÍLOHA Č. 2: OSLOVOVACÍ DOPIS PRO ŠKOLY ZAPOJENÉ DO VÝZKUMU (TEXT).....	125
	PŘÍLOHA Č. 3: POTVRZENÍ VEDOUCÍHO PRÁCE PRO ŠKOLY ZAPOJENÉ DO VÝZKUMU (NASKENOVANÝ DOKUMENT)	126
	PŘÍLOHA Č. 4: ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ PRO ŠKOLY (TEXT)	127
	PŘÍLOHA Č. 5: UKÁZKA ŠKOLNÍHO ČASOPISU ZE ŠKOLY V ÚSTÍ NAD LABEM (NASKENOVANÝ DOKUMENT)	128

Úvod

„Naštěstí dnes máme něco, co si naši rodiče ani nebyli schopni představit (...) máme „informační dálnice“, které nás propojují „v reálném čase“ (...) Naštěstí? Bohužel možná nakonec ne až tak naštěstí, protože prokletí nedostatečné informovanosti, která způsobovala, že naši rodiče trpěli, byla nahrazena děsivějším prokletím v podobě záplavy informací, která nás hrozí utopit a která zcela znemožňuje plavání nebo potápění (a tak se liší od surfování nebo prostého nechání se unášet). Zdá se, že nám v tom povyku protichůdných názorů a návrhů chybí mlátička, která by nám pomohla oddělit zrno pravdy a toho, co stojí za pozornost, od plev lží, iluzí, nesmyslů a odpadu...“

Citát z knihy sociologa Zygmunda Baumana (2019) nastiňuje na úvod mé diplomové práce *„Mediální gramotnost a kritické myšlení u dospívajících“* problém, jaký představuje zpracování velkého množství informací, se kterými se člověk v dnešní společnosti setkává. Za to, co Bauman metaforicky nazývá mlátičkou, bychom mohli považovat mediální gramotnost. Právě tato dovednost umožňuje dětem i dospělým lepší orientaci v nepřehledném množství textů, fotografií, videí a dalších mediovaných sdělení.

Jak budu popisovat na dalších stranách, mediální gramotnost není snadno definovatelnou ani měřitelnou konstantou, přesto je vnímána jako důležitá dovednost k přežití v dnešním medializovaném světě. Potter (2019) ji popisuje jako multidimenzionální kontinuum, nikoli kategorii, protože člověka nelze označit za zcela gramotného nebo zcela negramotného. Mediální gramotnost však vždy lze posilovat, a to například prostřednictvím mediální výchovy. V této diplomové práci se zaměřuji zejména na kritickou složku mediální gramotnosti, avšak popisuji i řadu dalších dovedností, které s ní a s pozitivním využitím potenciálu médií.

Teoretické zarámování tématu této práce nabízím v kapitolách **Mediální gramotnost a mediální výchova** a **Mediální výchova dětí a dospívajících**. V první z těchto kapitol argumentuji, proč je užitečné se mediální gramotností zabývat a vymezuji základní pojmy, které s ní souvisí. Ve druhé se zaměřuji na dětské publikum a jeho specifika, společně se shrnutím konceptů mediální výchovy v rodině a v českém vzdělávacím systému.

Po teoretické části následuje **Výzkumná část**, v níž popisuji přípravu, průběh a výsledky kolektivní případové studie na téma žáci a dezinformace, která probíhala formou dotazníku, který obsahoval praktický úkol, uzavřené i otevřené otázky, a byl doplněný o diskuzi se žáky. Šetření probíhalo v osmých a devátých třídách na celkem čtyřech základních školách v České republice.

Ve vztahu k tezím jsem během vypracovávání diplomové práce nemusela přistoupit k zásadním změnám. Obsahově jsem se držela plánované struktury, ale její konečnou podobu jsem přizpůsobila celkové podobě textu. Seznam literatury byl významně rozšířen, a proto jsem některé tituly uvedené v tezích nahradila vhodnější literaturou.

Teoretická část

1 Mediální gramotnost a mediální výchova

1.1 Důležitost mediální gramotnosti v prostředí medializované společnosti

Vznik masové společnosti a vývoj komunikačních technologií souvisí s nárůstem konzumace, a tedy i důležitosti mediálních sdělení v každodenním životě moderního člověka. „*Stále více společensky relevantních komunikačních aktivit (ekonomické, politické, osvětové, zábavní i umělecké povahy) se odehrává prostřednictvím médií, a tedy s jejich aktivní účastí*“ (Mičienka a Jiráček 2007, s. 9). Před nástupem masových médií byl přístup k informacím omezen na úzký okruh privilegovaných. Naopak v naší současné společnosti je většina informací dostupná celé veřejnosti včetně možnosti jejich dalšího šíření. Výsledkem je obrovské množství sdělení, která musíme analyzovat. W. James Potter (2011, s. 6)¹ v této souvislosti zmiňuje, že síla proudu informací v době masových médií je bezprecedentní. Jako příklad uvádí, že v Sorbonnské knihovně v Paříži bylo pouze 1338 knih, a přesto to byla největší knihovna Evropy 13. století. K těmto knihám měla přístup jen gramotná elita. Nyní se nacházíme ve zcela odlišné situaci, kdy čtenářská gramotnost je na vysoké úrovni a miliony knih jsou dostupné ve veřejných knihovnách i přes internet. Avšak problematické je, jak informace nejen z knih, ale také z televize, rádia, tisku, fotografií, videí, reklamy, online, multimediálních a dalších médií, v takovém velkém množství zpracovávat. Se svobodnějším přístupem k informacím přichází všeobecná individuální odpovědnost za jejich obezřetnou interpretaci.

Existuje řada teorií a výzkumů, které se dotýkají způsobu, jakým se lidský mozek s nadbytkem informací vypořádává. W. James Potter (2019, s. 7) hovoří o zautomatizovaných rutinách, které bez našeho vědomí určují, jakému sdělení budeme dávat pozornost a jaké naopak budeme ignorovat. Rutiny pro zpracovávání informací fungují na podobném principu, jako když jsme se s velkým úsilím museli učit v dětství

¹ V této diplomové práci jsem pracovala s nejaktuálnější 9. edicí Potterovy knihy Media Literacy, avšak tato poznámka o Sorbonnské univerzitě ze starší 5. edice mi připadá jako vhodná ilustrace proměny mediálního světa.

psát, zatímco v dospělosti píšeme zcela automaticky. Umožňují nám tedy rychlé rozhodování pomocí naučených vzorců, díky kterým nejsme množstvím podnětů přehlcní. Zásadní nevýhodou těchto rutin je, že prvotní filtrování nepodstatných informací neprobíhá na vědomé bázi, a čím více zpráv musí náš mozek zhodnotit, tím méně pozornosti věnuje každé jednotlivé z nich. Proto je možné, že nám unikne sdělení, které bychom při bližším zkoumání považovali za důležité. Další pohled nabízí studie *Self comes to mind: Constructing the conscious brain* od Antonia Damasio z roku 2010. Tato práce potvrzuje, že i když o něčem vědomě přemýšlíme, tak: „*v procesu rozhodování hrají emoce důležitější roli než logika*“ (Gregor, Vejvodová 2018, s. 79). Což vysvětluje, proč jsou emočně zabarvené a šokující zprávy nebo dezinformace atraktivnější než pouhá fakta.

Především nástup digitálních médií vytvořil zavádějící dojem, že výběr mediálních sdělení, kterým věnujeme pozornost, je pod naší kontrolou. Přesto, že výběr konkrétních médií je považován za projev vlastní vůle, Mičienka s Jirákem (2007, s. 7) se ptají, zda: „*je skutečně možné to, co z médií přijímáme, považovat za výsledek našich preferencí a našeho zájmu a vkusu?*“ Za mediální produkci je vždy nějaký autor, který má své transparentní nebo skryté důvody pro publikování obsahu v dané podobě. Masová produkce je silně ovlivněna ekonomickými tlaky inzerentů. Neměla by tedy odporovat jejich zájmům, ale zároveň není možné, aby tyto zájmy bezmezně propagovala, protože dané médium by se stalo nedůvěryhodným, a tudíž méně vhodným nosičem reklamy. Inzerce je jen jedním z příkladů a vysledovat veškeré vlivy a tlaky, které stojí za podobou mediovaných sdělení je prakticky nemožné. Z hlediska mediální gramotnosti je mnohem důležitější, jaký je reálný vliv, „*který média a jejich produkce na jednotlivce a společnost mají*“ (ibid, s. 7). Domnívám se, že rozšířením sociálních sítí, které usnadňují šíření (dez)informací (Gregor a Vejvodová 2018, s. 53), se mediální gramotnost stává podstatnější dovedností i pro interpersonální komunikaci. Fenomémem šířitelnosti se zabývá Henry Jenkins et al. (2013, s. 11–12), který připomíná, že k masovému šíření obsahu mezi jednotlivci, je třeba propojený systém zahrnující škálu technologií a kulturní praxe, v jejímž rámci lidé nachází způsoby, jak technologické prostředky co nejlépe využít. Média proměňují chování společnosti a její rituály (Potter 2010, s. 3–10). Je tedy například otázkou jestli v osm hodin večer usedáváme do obýváku proto, že by to bylo přirozené, nebo proto, že nás to naučila televizní produkce. Jako aktualizaci tohoto příkladu nabízím chytrý telefon, který je kvůli sociálním sítím často poslední věcí, které se věnují večer, a první věcí, které se věnují ráno.

„V době, kdy je o tweetech a statusech z Facebooku reportováno jako by to byly zprávy, a „líbí se mi“ a počty sdílení jsou vyhledávanější než pravda, musí být konzumenti informací uvědomělými, mazanými, neúnavnými a aktivními uživateli a tvůrci informací, aby skutečně rozeznali fakta a pravdivá tvrzení“ (Cooke 2018, s.15).

Potter dává mediální gramotnost a vliv mediovaných sdělení do souvislosti s uvědoměním toho, co formuje naše automatické rutiny: *„Když ostatním dovolíte ovládat naprogramování vaší mysli, pak poběží na autopilota, a vy skončíte tak, že svým chováním budete dosahovat spíše cílů těch, kteří je naprogramovali, než těch, které by vás dělaly šťastnými. Pokud vás trápí, že média programují vaše automatické rutiny, aby uspokojila vlastní cíle před těmi vašimi, jste nejspíše motivováni se naučit jak převzít kontrolu nad procesem programování. Převzetí kontroly, to je to o čem je mediální gramotnost“ (Potter 2019, s. 10).* Potterova slova lze aplikovat nejen na média jako instituce a marketingová sdělení, ale i na potřebu obezřetnosti při pohybu na sociálních sítích, kde se mohou vyskytovat podobně manipulativní sdělení.

1.2 Vymezení souvisejících pojmů

V této práci budu dále argumentovat, proč je mediální gramotnost důležitou dovedností dnešní doby. Především v souvislosti s tím, proč je podstatné se věnovat mediálnímu vzdělávání mládeže. Pro pochopení problematiky začnu vysvětlením několika souvisejících pojmů.

1.2.1 Mediální gramotnost

Mediální gramotnost je stěžejním tématem této diplomové práce, a proto je nezbytné si vymežit význam tohoto pojmu. Podobně jako samotná gramotnost umožňuje porozumět textu, tak mediální gramotnost je nástrojem porozumění mediálním sdělením. Předtím, než nabídnu definici mediální gramotnosti, zvolím podobný přístup jako Potter (2019), který rozsáhleji popisuje různé aspekty jejího významu. Hovoří o ní jako o multidimenzionálním kontinuu, nikoli kategorii. Nelze tedy člověka označit za zcela mediálně ngramotného nebo zcela gramotného. Navíc vždy je možné mediální gramotnost zlepšovat. Pro to je ovšem nutné se zamyslet, co ji vlastně vytváří. Podle

Pottera se jedná o soustavu tří prvků a to dovedností, vědomostních struktur, a osobních postojů²:

Vědomostní struktury jsou soubory strukturovaných poznatků, díky kterým jsme schopni zpracovat informace. Abychom zlepšili svou mediální gramotnost, potřebujeme podle Pottera (ibid, s. 21) posílit své znalosti a pochopení souvislostí o „*mediálních efektech, mediálních obsazích, mediálním průmyslu, reálném světě a o nás samých.*“

K interpretaci významu těchto našich poznatků v kontextu analýzy nějakého konkrétního mediálního sdělení potřebujeme **dovednosti**. Podobně jako pravidelné cvičení udržuje svaly v kondici, tak jedině procvičování dovedností vede k jejich posílení. Potter (ibid, s. 16) mezi dovednosti podstatné pro rozvoj mediální gramotnosti řadí: „*analýzu, evaluaci, rozpoznání rozdílů a podobností mezi elementy³, indukci, dedukci, syntézu a abstrakci.*“

Osobní postoje jsou dány našimi cíli, kvůli kterým informace vyhledáváme, a úsilím, které vyvíjíme, abychom jich dosáhli. Čím více si jsme vědomi, jaké máme cíle, a čím více se na tyto cíle soustředíme, tím lépe jsme schopni kontrolovat, jak nás mediální sdělení ovlivňují (ibid, s. 22).

Jako řada jiných fenoménů společenských věd ani mediální gramotnost není ze své podstaty snadno měřitelnou konstantou, a proto neexistuje její jednotná a ustálená definice. Přesto považuji, pro přehlednost a ujasnění významu tohoto pojmu, za přínosné uvést příklad stručnějšího popisu, než jaký nabízí Potter. Například Gregor a Vejvodová (2018, s. 121) nabízejí tuto variantu: „*Mediální gramotnost se nejčastěji definuje jako schopnost dostat se k mediálním informacím a umění je analyzovat, vyhodnocovat a vytvářet. Pokud je člověk mediálně gramotný, můžeme o něm říct, že umí pracovat se zdroji informací a dokáže plně pochopit obsah mediálních sdělení. Zároveň díky tomu umí identifikovat manipulativní aspekty těchto sdělení.*“ Poslední věta je v definici patrně proto, že citace pochází z knihy⁴ zaměřené proti dezinformacím.

Mičienka a Jiráček (2007, s. 9) zdůrazňují, že mediální gramotnost je tvořena nejen schopností udržet kritický odstup od médií, ale také dovednostmi umožňujícími maximální

² V anglicky psaném originále označované jako knowledge structures, skills a personal locus.

³ V anglickém originále označováno jako grouping.

⁴ GREGOR, Miloš a Petra VEJVODOVÁ. Nejlepší kniha o fake news, dezinformacích a manipulacích!!!. Brno: CPress, 2018. ISBN 978-802-6418-054.

využití potenciálu médií jako zdroje informací i zábavy. Podle autorů je toho v praxi dosaženo znalostí poznatků o mediálních produktech, o fungování médií obecně a o jejich společenské roli. Podobně jako Potter, také Mičienka a Jirák hovoří o mediální gramotnosti jako o komplexní kompetenci, jejíž složitost vychází z komplexnosti mediální komunikace.

1.2.2 Mediální výchova

Mediální výchova je výchovně-vzdělávací proces, jehož cílem je rozvoj mediální gramotnosti. Jirák a Köpplová (2009, s. 374) klasifikují mediální výchovu na:

- a) *systematickou mediální výchovu veřejnosti* (ve škole i mimo ni)
- b) *akademické a profesní vzdělávání* (výuka mediálních studií, vzdělávání novinářů, učitelů apod.)
- c) *mediální osvětu* (občanské aktivity, systém odpovědnosti médií jako např. existence ombudsmanů, dodržování etických kodexů a informování veřejnosti jako např. označování přístupnosti)

Do formování mediální gramotnosti zasahuje mnoho různých aktérů, v případě dětí je to nejen škola, ale také mediální výchova v rodině a v neposlední řadě i mediální prostředí samotné. Pro účely této práce se zaměřuji zejména na strategie a praxi mediální výchovy v českém vzdělávacím systému a v rodinách. Toto zaměření je reflektováno i ve výzkumné části společně s analýzou toho, jak žáci druhého stupně nakládají s mediálními obsahy, se zvláštním důrazem na práci s dezinformacemi.

Strategiím a podobám mediální výchovy v rodině se podrobněji budu věnovat v kapitole **Mediální výchova v rodině**. Obdobně se formám mediální výchovy v rámci škol v České republice budu věnovat podrobněji v kapitole **Mediální výchova v českém vzdělávacím systému**. Zde alespoň ve zkratce zmíním definici mediální výchovy tak, jak je formulována v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (NÚV 2017, s. 137): „*Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti. Ta 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 (...)*“

Způsoby, jakými školy do svého vyučování mediální výchovu řadí, se mohou mezi institucemi značně lišit. Obvykle se však projevují a) **produkčním přístupem** b) **kriticko-analytickým přístupem**, nebo jejich kombinací (Jirák, Šťastná a Zezulková 2018, s.10). Detailněji se těmto přístupům budu věnovat v kapitole **Možné přístupy k mediální výchově**.

1.2.3 Kritické myšlení

Souhlasím s Potterem (2019, s. 16), který zdůrazňuje, že pod pojmem kritické myšlení si lze představit mnoho významů. Matoucí je to zejména pokud se mediální gramotnost označuje za dovednost kritického myšlení. Někteří si pod tím představí ochotu kritizovat média, jiní potřebu zkoumat problémy do hloubky, další pojmem rozumí systematickou a logickou interakci s médii nebo schopnost se soustředit na podstatné problémy.

Interpretací existuje nepřeborné množství, proto je nutné si vymezit, jak kritické myšlení chápat v konkrétním kontextu. Definic, která dle mého uvážení koresponduje s tématem a záměrem této práce, nabízí Nutil (2018, s 116), když cituje z knihy *Critical Thinking*⁵ autorů Moora a Parkera: „*Tvrzení jsou výroky, které můžeme přijmout buď jako pravdivé, nebo jako nepravdivé. Kritické myšlení je pečlivé a uvážené rozhodnutí o tom, zda nějaké tvrzení přijmeme, odmítneme, nebo se o něm zřekneme úsudku. Kritické myšlení rovněž zahrnuje stupeň jistoty, se kterou nějaké tvrzení přijmeme nebo odmítneme.*“

1.2.4 Fakta vs. dezinformace (fake news) a hoax

O dnešní době se hovoří také jako o době postfaktické, kdy se lidé rozhodují na základě emocí a vlastních přesvědčení spíše než na základě vyhledávání faktických a objektivních informací. Nicole Cooke (2018 s. 2) realitu postfaktické doby označuje za důvod, proč se úmyslně nepravdivé zprávy účinně šíří mezi lidmi.

Jenomže jak mají fakta a objektivní informace vypadat? Na to, že podoba faktů a především jejich relevance je společensky podmíněná a v čase proměnlivá, upozorňuje filozof Stanislav Komárek (2019). Podle něj například některá fakta, která považovali za důležitá autoři středověkých kronik, dnešní vědce nezajímají, tak jako příští generace si

⁵ MOORE, Brooke Noel a Richard PARKER. *Critical thinking*. Eleventh Edition. Dubuque: McGraw-Hill Companies, [2015]. ISBN 978-007-81119-149.

budou přát znát jiná fakta o naší kultuře, než jaká považujeme za důležitá nyní. „*Lid si zcela mylně představuje, že fakta jsou ve světě jaksi sama o sobě, podobně jako kámen ležící u cesty, což je hluboký omyl.*“ Novináři a jiní tvůrci mediovaných obsahů se mohou snažit o faktičnost a objektivitu, ty jsou však vždy do určité míry nedosažitelnými ideály a zároveň je velmi obtížné je měřit (McQuail 2009, s. 368; Jirák, Köpplová 2009 s. 293–298).

Jako příklad Komárek (2019) zmiňuje aktuální válku v Sýrii, která je (tak jako téměř cokoli jiného) velmi komplexní fenomén, a to o kterých „faktech“ v souvislosti s ní média reportují, je subjektivní volba interpretace reality. „*Faktum je něco ‚učiněného‘, či ‚udělaného‘ (...), zachycení nějaké události do slov už je aktem interpretace, vypravování není událost sama, ale také ‚faktum‘*“ (ibid). Podle Komárka si lze jen těžko představit, že by se ve zprávách objevila zpráva o toulavém psovi z Damašku, když opodál došlo k útoku na civilisty, ačkoli obojí je součástí reality. Avšak „*od vybírání k dobarvování faktů už je jen krůček*“ (ibid).

Z povahy věci tedy není jednoznačné, jak o realitě zpravovat fakticky, tvůrci obsahů by však z etického hlediska neměli úmyslně uvádět konzumenty informací v omyl nebo jimi jinak manipulovat. Některé formy mediálních obsahů a jejich producenti jsou v tomto smyslu dokonce regulováni zákonem, například zákon č. 231/2001 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání v § 31 odst. 2 říká, že: „*Provozovatel vysílání poskytuje objektivní a vyvážené informace nezbytné pro svobodné vytváření názorů. Názory nebo hodnotící komentáře musí být odděleny od informací zpravodajského charakteru.*“ Pokud se oprostíme od toho v jaké kvalitě se tento požadavek v realitě daří naplnit, tak je zjevný kontrast normativních požadavků na televizní a rozhlasové stanice a faktu, že totéž ani zdaleka neplatí o internetových obsazích. Většina mainstreamových médií včetně tisku má samoregulační opatření jako např. etické kodexy, kterými se zavazují dodržovat určité normy, ale, jak zmiňují ve své bakalářské práci (Zvelebilová 2016, s. 9), mediální prostředí se v souvislosti s digitalizací a konvergencí médií velmi proměnilo: „*dříve byli novináři uzavřenou profesní skupinou dodavatelů informací, ale v této době, která se vyznačuje individualismem a antihierarchií, již není možné dosáhnout toho, aby masová média sloužila k zajištění integrace. Lidé se totiž spíše než na experty (včetně novinářů) obrací sami k sobě. Nové technologie přinesly revoluční možnosti práce s informacemi, které příjemcům dávají příležitost k tomu, aby obsahy sami vytvářeli a šířili*

nebo měli větší kontrolu nad vyhledáváním a přijímáním informací od profesionálů nebo ostatních uživatelů (Douze 2008 cit. In. Jakubowicz 2013 s. 192–194)⁶. “ Dnešní realita se tedy vyznačuje zvýšenou konzumací obsahů od neprofesionálních žurnalistů a dalších uživatelů internetu bez jakékoli systematické kontroly faktické správnosti (narozdíl například od redakčních rutin), což klade vyšší nároky na gramotnost publika. Cooke (2018, s. 15–16) poukazuje na fakt, že současné komplikované mediální prostředí vyžaduje kombinaci různých souvisejících typů gramotnosti: kritickou informační gramotnost, digitální gramotnost, mediální gramotnost a ultimátní metagramotnost.

Vrátíme-li se zpět k samotnému mediálnímu obsahu, tak musíme konstatovat, že některé nástroje zarámování a hodnocení události ve prospěch určitého názoru nebo úhlu pohledu mohou, ale nemusí být použity záměrně. Jak zmiňují Burton a Jiráček (2001, s. 259): „žádná komunikace však nemůže být zcela hodnotově a postojově neutrální.“ Podle nich se hodnocení a preferované čtení ve zpravodajství, se kterým je spojována představa nestrannosti a objektivity, projevuje zejména v implicitních hodnoceních, samotným výběrem a řazením zpráv, způsobem zpracování a volbou výrazových prostředků. K poslednímu jmenovanému nástroji nabízí příklad: „*Jsou-li strany, které se střetly při demonstraci pojmenovány výrazy ‚rozvášnění ekoteroristé‘ (demonstranti) a ‚připravení ochránci zákona‘ (policie), pak je hodnotící soud obsažený v takové zprávě zcela odlišný, než jsou-li použita pojmenování ‚rozhořčení ochránci životního prostředí‘ a ‚po zuby ozbrojené represivní složky‘ (...)* Volba výrazových prostředků je nástrojem interpretace události“ (ibid, s. 261–262). „*Předpojatost se může projevit otevřeným lhaním či deformováním obrazu zdůrazňováním jedněch faktů a pomíjením jiných*“ (ibid, s. 308).

Dalším častým přesvědčovacím nástrojem, který zmiňuje například Vybíral (2003, s. 112–113), jsou prostředky selekce a vytčení určitých atributů, které odpovídají více záměru komunikace než neadekvátnějšímu zobrazení reality. Dále pak „*publicistické a masmediální⁷ (úmyslné a cílené) přesvědčování o nepravdivém úzce souvisí s teorií stereotypů, jež nám ukazuje, že stereotypizace, zobecňování jednotlivostí a ustavování tzv.*

⁶ Odkazují se na DOUZE, Mark. The Changing Context of The News Work: Liquid Journalism and Monitorial Citizenship.

International Journal of Communication, 2008. 2: 848–865. cit. In. JAKUBOWICZ, Karol. Nová ekologie médií: konvergence a mediamorfóza. 1. vyd. Zlín: Verbum, 2013, 334 s. ISBN 978-80-87500-38-5.s.

a JAKUBOWICZ, Karol. Nová ekologie médií: konvergence a mediamorfóza. Zlín: Verbum, 2013, 334 s. ISBN 978-80-87500-38-5.

⁷ Vybíralova kniha pochází z roku 2003 a proto nezdůrazňuje roli internetových médií, sociálních sítí a amatérského obsahu obecně. Přesto si myslím, že Vybíralův poznatek je platný s tím, že bych jeho působnost rozšířila i na tato opomenutá mediální sdělení.

stereotypů v našem myšlení, je proces přirozený a z větší části nevědomý“ (ibid). Stereotypy mohou pozitivně sloužit k ustavení určitého řádu v mysli a pomáhat v orientaci ve světě (Jirák, Köpplová 2009, s. 299). Ale mohou také být využity pro přesvědčování, protože pokud nepravdivá zpráva podporuje určitý zaběhlý stereotyp, má větší potenciál uvěřitelnosti. Lidé totiž mají kvůli kognitivní disonanci tendenci přijmout informace, které potvrzují to, čemu již věří (Vybíral 2003, s. 112–113).

Mezi záměrně nepravdivá sdělení patří dezinformace dnes populárně označované anglickým pojmem fake news, případně tzv. hoaxy. **Dezinformace** neboli **fake news** jsou *„úmyslně nepravdivé nebo zavádějící informace, které se objevují v médiích a na sociálních sítích (...) vznikají se záměrem manipulovat lidmi“ (Gregor, Vejvodová 2018, s. 46). Nepravdivé zprávy nejsou v médiích žádnou novinkou, ale v nedávné historii v České republice byly stále doménou zejména bulvárních médií, ovšem nyní: „už to nejsou pouhé upravené nebo vymyšlené příběhy ze soukromí celebrit. (...) Čelíme dezinformacím, které mohou být nebezpečné (...), mohou šířit lživé obvinění, strach, nenávist a podpalovat ve společnosti extremistické tendence“ (ibid, s. 47).*

Hoax je podobně jako dezinformace ve své podstatě nepravdivý. *„Hoax je ve zkratce záměrně vytvořený podvod vydávající se za pravdu. V širším významu může zahrnovat i falešnou zprávu, fámu, mystifikaci, novinářskou kachnu, poplašnou zprávu nebo také žert“ (Nutil 2018, s. 136–137). V dnešní době má často formu řetězového e-mailu nebo příspěvku na sociální síti a obsahuje různá varování před „nereálným nebezpečím, falešné prosby o pomoc, pyramidové hry a podobně“ (ibid). Škodlivé jsou zejména tím, že „vás mohou v závislosti na svém zaměření připravit o peníze, data, důvěryhodnost a pověst rozumného člověka, nezřídka jsou mnohé z nich také šířiteli počítačových virů a trojských koní“ (ibid, s. 141). Je důležité si uvědomit, že to, co tvoří základ hoaxy⁸, mohou být nejen informace vytvořené „na míru“, ale třeba i pravdivé informace či fotografie vytržené z kontextu, nebo prostá satira. Gregor a Vejvodová (2018, s. 45) uvádí jako příklady hoaxy: „perly, jako že se hudební festival Colours of Ostrava stěhuje do Prahy, ve Formulích 1 se bude předjíždět jen zleva nebo že v další řadě Vyvolených uvidíme Jiřího Kajínka.“*

⁸ Totéž platí i pro dezinformace, které mohou mít nějaký reálný základ.

Motivace k manipulaci lidí a šíření dezinformací a hoaxů nemusí být nutně ideologická, ale (podobně jako u bulvárních médií) také ekonomická. S nástupem reklamy v digitálních médiích je možné vydělávat na počtech zhlédnutí internetové stránky s umístěnými reklamními bannery. Autoři se proto snaží tvořit zprávy s co největším virálním potenciálem, které se mohou šířit ohromnou rychlostí a zajistit přísun uživatelů na danou webovou stránku. „*I když je taková informace později odvolána nebo vyvrácena, škoda už byla napáchána a falešná informace zůstává digitálně uchována*“ (Cooke 2018, s. vii). Potter (2019, s. 377) si všimá, že definice pojmu fake news se liší, protože některé zahrnují jen ekonomické motivace: „*zcela falešná informace vytvořená pro finanční zisk*“⁹ a jiné jsou širší a zahrnují tak i zprávy s politickým kontextem: „*jakékoli zprávy, které nemají faktický základ, ale jsou prezentovány jako zprávy*“¹⁰. Dále zdůrazňuje, že aby se dalo říci, že je něco fake news, musí to nejprve někdo tvrdit, a to na základě nějakých kritérií. Ta obvykle zahrnují (ne)splňování zpravodajských hodnot, identifikaci původce sdělení a jeho motivaci, přesnost a kontext. Fakta podle něj musí být nejen charakteristická pro danou problematiku, ale také ověřitelná (ibid, s. 378). Obranu proti nepravdivým zprávám nabízí mediální gramotnost reprezentovaná aktivním přístupem, který vyžaduje určitou míru skepticismu, analytického přístupu a zvážení faktů tak, abychom si mohli zformovat vlastní informovaný názor na dané téma (ibid, s. 391–393).

1.2.5 Propaganda

Lži a polopravdy mají v lidské komunikaci své místo a nemusí nutně způsobovat problémy. Mezi takové příklady patří některé milosrdné lži, vyprávění pohádek nebo tvrzení, že „dárky nosí Ježíšek“ a další případy, které jsou součástí úzu (Vybíral 2003). Avšak lži, polopravdy a selektivní výběr faktů mohou samozřejmě mít negativní důsledky a sloužit například propagandě. „*Dezinformace oproti hoaxům vznikají se záměrem manipulovat lidmi a jejich tvůrci mohou být třeba i vlády jednotlivých států. Dělalí si z nich nástroj aby zmátly nepřítel nebo ovlivnily vlastní obyvatelstvo*“ (Gregor, Vejvodová 2018, s.46).

⁹ Potter se odkazuje na: SILVERMAN, Craig. This Analysis Shows How Viral Fake Election News Stories Outperformed Real News On Facebook. BuzzFeed News [online]. 16.11.2016 [cit. 2019-12-18]. Dostupné z:

<https://www.buzzfeednews.com/article/craigsilverman/viral-fake-election-news-outperformed-real-news-on-facebook>

¹⁰ Potter se odkazuje na: ALLCOTT, Hunt a Matthew GENTZKOW. Social Media and Fake News in the 2016 Election. Journal of Economic Perspectives. 31. 2017, (2), 211–236. Dostupné také z: <https://web.stanford.edu/~gentzkow/research/fakenews.pdf>

„Propagandou se zpravidla rozumí soustředěná a promyšlená snaha získat veřejnost pro určitý pohled na nějaké téma, určité jednání či osvojení určitého souboru představ a názorů (určité ideologie) a současně stejně promyšlená snaha vyloučit jakékoli pohledy, představy či ideologie alternativní“ (Burton, Jirák 2003, s. 144–145). V tomto pojetí je propaganda podobně jako cenzura spojována zejména s autoritářskými režimy, které umožňují centrální kontrolu nad zdroji informací. Narozdíl od demokratických režimů, ve kterých má slovo propaganda obvykle negativní konotace, v autoritářských režimech, jak víme i z vlastní historie, je často součástí běžné komunikace v rámci propagace oficiální ideologie (ibid).¹¹



Obr. 1 ukázka propagandy zaměřené na dětské publikum (Cemper 2019)

Další pojetí pojmu propaganda, které Burton s Jirákem (2003, s. 145) nabízí, nepočítá jen s případy, kdy je možná centrální kontrola alternativních informací. V širších souvislostech je propaganda: „mohutná, ofenzivní komunikace se skrytě či zjevně persvazivním (přesvědčovacím či ovlivňovacím) zaměřením zacíleným na podporu či prosazení nějakého chování (spotřebitelského i voličského), postoje (k firmě, výrobku či politickému subjektu) nebo souboru názorů (například na vstup vlastní země do

¹¹ Například byla součástí názvů institucí jako Ministerstvo propagandy a osvěty v nacistickém Německu nebo vzdělávání jako u předmětu teorie propagandy na předevoluční Fakultě žurnalistiky Univerzity Karlovy.

mezinárodních struktur – třeba do NATO či Evropské unie). Často proto bývá propaganda spojována s reklamou nebo s public relations.“

Jirák a Köpplová (2009, s. 370) zmiňují chápání propagandy H. D. Lasswella, který o ní hovořil jako o: „*manipulaci veřejným míněním prostřednictvím důležitých symbolů*“ nebo „*řízení kolektivních postojů pomocí manipulace důležitými symboly*“. Propaganda se jako termín začala používat v 17. století ve spojení se snahami o potlačení vlivu reformace. Od té doby se její význam posunul i do dalších oblastí. Propagandu v moderní společnosti můžeme rozdělit do sedmi hlavních kategorií (ibid):

- a) „**politická propaganda** zaměřená na udržení nebo získání politické moci“
- b) „**ekonomická propaganda** jako ekonomický ekvivalent politického image a zaměřená na přesvědčení lidí kupovat, prodávat zboží a vyvolávat nebo udržovat důvěru v ekonomický systém“
- c) „**válečná/vojenská propaganda** zaměřená na demoralizování nepřátel v době války nebo na podporu morálky vlastního obyvatelstva či vojska a na získávání spojenců“
- d) „**diplomatická propaganda** jako specializovaná forma působení zaměřeného na posílení či vyvolání přátelství nebo nepřátelství potenciálních spojenců či nepřátel“
- e) „**didaktická propaganda** jako forma výchovy populace a prosazování společensky žádaných cílů“
- f) „**ideologická propaganda**, která usiluje o šíření komplexních systémů idejí nebo náboženské víry. Ideologická propaganda se často snaží zneužívat emoce a nadšení k násilné změně názorů či přesvědčení a usiluje o názorovou konverzi jednotlivců nebo celých společenských skupin“
- g) „**eskapistická propaganda** jako specifická forma politické propagandy využívající médií k odvedení pozornosti od společenských problémů, posílení pasivity a klidu, na rozdíl od aktivního motivování v určitém směru“ (ibid)

Alex Edelstein¹² si již v roce 1997 povšiml rozdílu mezi tzv. starou propagandou, u níž je poměrně snadné odhalit účel indoktrinace, a tzv. novou propagandou. Nová propaganda „*vychází ze zvládnutí a ovládnutí populární kultury, staví na spotřebě a zábavě (...) jako základních sdílených hodnotách a projevuje se ve všech typech*

¹² Burton a Jirák se odkazují na: EDELSTEIN, Alex S. Total propaganda: from mass culture to popular culture. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 1997. ISBN 978-0805808926.

mediovaných sdělení (...). Je nositelem sdílených hodnot ve světě slábnoucích masových médií a sílicích nových (interaktivních a individuálních) médií prosazujících se v prostředí Internetu“ (Burton, Jiráček 2003, s. 146). Jiným přístupem k popisu různých forem propagandy je její dělení v závislosti na známosti zdroje a přesnosti informací na bílou, šedou a černou (Jowett, O'Donnell 2012, s. 17–24). **Bílá propaganda** je charakteristická tím, že informace jsou spíše přesné a jejich zdroj je správně identifikovaný. Avšak způsob konstrukce sdělení upřednostňuje výklady reality, který favorizuje zadavatele. Příkladem jsou sportovní události, které často slouží k podpoře patriotismu jednotlivých zemí nebo vysílání rádií jako např. Hlas Ameriky do zahraničí v dobách míru, kdy program sice je postavený na vcelku pravdivých informacích, ale rámování a výběr zpráv má za cíl upevňovat pozitivní obraz Spojených států. **Černá propaganda** je proti tomu postavená na lživých informacích a jejich zdroj je buď utajovaný, nebo smyšlený. Mezi příklady se řadí nechvalně proslulé Protokoly Sionských mudrců, které na počátku 20. století vytvořili propagandisté v Rusku a jsou falešným důkazem plánu Židů na ovládnutí světa. Později z nich čerpalo mnoho antisemitistických skupin a ideologií včetně Adolfa Hitlera v knize *Mein Kampf*. I když jejich pravost byla vyvrácena, tak si tato lež žije vlastním životem dodnes, kdy se pravidelně objevuje v médiích zemí středního východu a citují z ní neonacisté z Evropy i Spojených států amerických. **Šedá propaganda** je někde na pomezí bílé a černé, protože zdroj může a nemusí být identifikovatelný a pravdivost informací je nejistá. Typickým případem bylo publikování článků během studené války, které sice pocházely od vlády Spojených států amerických, ale vydávaly je americké noviny bez označení skutečného zdroje. Podobné incidenty lze najít i v nedávné historii, například v roce 2003 v amerických novinách vyšly dopisy vojáků, které popisovaly úspěšné budování zničeného Iráku. Gartner News Service kontaktovala vojáky, jejichž jmény byly dopisy podepsány, a ti popřeli jejich autorství, avšak tvrdili, že s uvedenými informacemi souhlasí. Šedá propaganda se projevuje také v přikrašlování ekonomických výsledků ve výročních zprávách firem nebo v tvorbě pořadů s product placementem (ibid).

1.2.6 Konfirmační zkreslení, filtrová bublina a komnata ozvěn

„Všichni se díváme do vlastního nitra, a naprostá většina z nás si neuvědomuje nebo nepřipouští, jak jsou zjištění, která odtud čerpáme, nespolehlivá“ (Koukolík 2012, s. 21).

Výrazné zkreslení ve vnímání reality nemusí být způsobené jen externími vlivy jako je například působení propagandy. Nakonec je vždy na uvážení každého jednotlivce čemu věří, a čemu přikládá větší význam. Při čtení mediovaných obsahů nám pomáhají dovednosti mediální gramotnosti odhalovat manipulativní intence autorů, avšak nesmíme zapomenout na to, že někdy je to vlastní mysl, která je předpojatá.

Jedním ze souvisejících psychologických fenoménů je **konfirmační zkreslení**. „*Konfirmační zkreslení (confirmation bias) označuje tendenci vyhledávat a interpretovat informace takovým způsobem, který favorizuje stávající přesvědčení, očekávání či hypotézy*“ (Nickerson 1998¹³ in Protivínský 2013, s. 69). Protivínský (ibid, s. 70) výstižně shrnuje problematičnost konfirmačního zkreslení: „*lze jej skutečně považovat za zásadní fenomén, který má pro náš každodenní život hned několik důsledků:*

- *Objektivní a vyvážené informace nemusí vést k názorové shodě v diskuzích o celospolečenských tématech, konfirmační zkreslení může být příčinou nekonečných diskuzí zarytých protivníků.*
- *Naše postoje k mnoha tématům mohou být důsledkem malé počáteční odchylky a postupné polarizace v důsledku konfirmačního zkreslení. Konfirmační zkreslení činí naše učení výrazně obtížnějším.*
- *Ani politici a další autority nejsou imunní vůči konfirmačnímu zkreslení, některá jejich mylná rozhodnutí mohou mít zásadní dopady na naše každodenní životy.*“

Možným vysvětlením, proč lidé mají tendenci se držet jednoho z navzájem kolidujících poznatků a ten druhý odmítnout, je teorie **kognitivní disonance**, která říká, že lidé se tak vyhýbají úzkosti z chaosu (Vybíral 2003, s. 118). Sebereflexe je často opomíjená ve vztahu k tomu, co si lidé myslí že dělají, a co skutečně dělají. Velmi dobře toto vystihuje František Koukolík (2012, s. 24): „*Sebe samé považují lidé spíše za objektivní a racionální, druhé lidi ve stejné situaci za spíše neobjektivní a iracionální. Neuvědomujeme si, co všechno a jak ovlivňuje náš tak jasný pocit ‚svobodné volby‘. Koneckonců – vždyť by bez této skutečnosti byla jak reklama tak propaganda téměř neúčinná. Což není.*“

¹³ Protivínský se odkazuje na: NICKERSON, Raymond S. Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. Review of General Psychology. 1998, 2(2), 175-220. DOI: 10.1037/1089-2680.2.2.175. ISSN 1089-2680. Dostupné také z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1037/1089-2680.2.2.175>

Zejména v souvislosti s rozšířením internetu a nárůstu obecně dostupných zdrojů informací se znásobil problém takzvaných komnat ozvěn a filtrových bublin. Je lidskou přirozeností se obklopotvat souhlasnými informacemi, ale v dnešní době tuto tendenci podporuje navíc personalizace výsledků internetových vyhledávačů, obsahu na sociálních sítích a v dalších digitálních aplikacích, které „*kvůli algoritmům neúmyslně zesilují ideologickou segregaci skrze automaticky doporučený obsah*“ (Flaxman et al. 2016, s. 299). Eli Pariser (2011) pojmenoval tento fenomén pojmem **filtróvá bublina**¹⁴ (anglicky filter bubble). Podle Pariseru je personalizace internetového obsahu problematická, protože zásadním způsobem mění s jakými informacemi je jedinec konfrontován. Každý má na základě svého chování na internetu vlastní bublinu, do které však nevstupujeme dobrovolně, ale je nám vnucena technologickými společnostmi. Filtrová bublina je neviditelná a není zcela transparentní, podle jakých kritérií je nám zobrazený obsah filtrován. V záplavě informací v digitálním světě je samozřejmě personalizace obsahu nápomocná k dohledání informací, které pro nás mohou být relevantní, ale také představuje nebezpečí protože „*zkresluje naše vnímání toho, co je důležité, pravdivé a skutečné, což je velmi důležité zdůraznit*“ (ibid, s. 20).

Podobně se vyjadřuje Bakshy et al. (2015, s. 1130): „*I když tyto technologie mají potenciál exponovat jedince různorodějšími úhly pohledu, mají také potenciál omezit exponování informacemi, které zpochybňují stávající postoje, což je spojeno s postupným přijetím extrémních postojů a chybnému vnímání faktů o aktuálních událostech.*“ Jak jsem již zmínila výše, pojem filtrová bublina postihuje personalizaci obsahů v internetovém prostředí pomocí algoritmů. Obecný jev, kdy je jedinec exponován pouze informacemi od stejně smýšlejících jedinců, se nazývá **komnata ozvěn** (anglicky echo chamber) (ibid).

Výsledky studie R. Kelly Garetta: *Echo chambers online?: Politically motivated selective exposure among Internet news users* (2009, s. 265–285) neprokázaly u daného vzorku, že by internet zapříčiňoval zvýšení politické fragmentace společnosti. Podle něj lidé sice v online prostředí preferují informace, které potvrzují jejich názor, ale

¹⁴ Setkala jsem se s českým překladem informační bublina, avšak preferuji překlad filtrová bublina, který vystihuje povahu problému filtrování pomocí algoritmů. Český překlad filter bubble – informační bublina použily ve svých pracech například: MUDROVÁ, Zuzana. Informační bubliny v prostředí sociální sítě Facebook. Informační bubliny v prostředí sociální sítě Facebook / Zuzana Mudrová ; vedoucí práce Petra Audy ; oponent práce Jan Miessler [online]. 2019 [cit. 2019-12-21]. nebo RIVA, Alexandra. Informační bublina a jej důsledky. Informační bublina a jej důsledky / Alexandra Riva ; vedoucí práce Josef Šlerka ; oponent práce Martin Souček [online]. 2016 [cit. 2019-12-21].

systematicky se nevyhýbají informacím z opačného názorového spektra. Tento výzkum zmiňují jako příklad, protože potenciální nebezpečí expozice jednostrannými informacemi v internetovém prostředí existuje, ale zároveň by se jeho význam neměl přeceňovat. Podobně hovoří Flaxman et al. (2016, s. 318), jehož výzkum přišel s důkazy, které podporují jak argumenty potenciálního nebezpečí absence, tak potenciálního zvýšení expozice opozitními názory v internetovém prostředí. Obdobně u použití algoritmů a vzniku filtrových bublin bych se zdržela obecných soudů, které by poukazovaly na jednoznačně větší ideologickou segregaci informací v důsledku použití algoritmů oproti individuálnímu procházení internetových stránek. Flaxmanův výzkum (ibid) došel k tomuto závěru: „ukázali jsme, že články nalezené přes sociální sítě nebo webové vyhledávače jsou skutečně spojené s vyšší ideologickou segregací než ty, které jednotlivci vyhledali přímo na zpravodajských stránkách.“ K opačnému výsledku došel Bakshy et al. (2015, s. 1131): „individuální volby oproti algoritmům více omezovaly exponování informacemi, které zpochybňovaly stávající postoje u zkoumané populace v kontextu Facebooku. (...) Naše práce ukazuje, že než aby lidé prohlíželi jen ideologicky shodné zdroje zpráv nebo aby vyloučili hard news úplně, sociální síť je exponuje alespoň nějakým ideologicky různorodým úhlem pohledu.“ Rozdílné výsledky těchto výzkumů jsou dány jejich konkrétním vzorkem a metodologií, avšak jejich srovnáním docházíme k poznání, že nelze dělat obecně platné soudy o negativním působení personalizace obsahu a příčinách vzniku filtrových bublin. Flaxman et al. (2016, s. 318) navíc konstatuje, že většina konzumace internetových médií napodobuje zvyky konzumace tradičních médií. Což je samozřejmě platný poznatek, protože jak jsem rozebírala v úvodu této kapitoly, jednotlivci tíhnou k informacím, se kterými souhlasí, takže lze předpokládat, že i bez existence digitálních médií by lidé stále tíhli k názorově blízkým tradičním médiím. Výsledky výzkumu účinku algoritmů a následného vzniku filtrových bublin mají dle mého názoru poměrně krátkou platnost, protože zkoumané jsou obvykle výsledky působení algoritmů a ne samotné algoritmy, které jsou majetkem soukromých firem jako Facebook, Twitter, Google apod. a tyto společnosti navíc mohou algoritmy kdykoli dramaticky změnit a tím platnost předchozích výzkumů přestane být relevantní pro aktuální stav.

To ovšem neznamená, že bychom neměli věnovat pozornost výzkumům z této oblasti. Jedním z těch, který přináší zajímavé poznatky pro tuto diplomovou práci, je výzkum Michely Del Vicario et al.: *The spreading of misinformation online* (2015), který se zabýval chováním lidí na Facebooku a šířením dezinformací na této sociální síti.

Výsledkem tohoto obsáhlého kvantitativního šetření je mimojiné zjištění, že vědecké zprávy se sice brzy po publikování rozšíří rychle, ale poté zájem o ně opadá. Naopak dezinformace se z počátku šíří pomaleji, ale postupně se jejich popularita se zvyšuje. Jinými slovy, čím déle je dezinformace v oběhu, tím rychleji se šíří, a zároveň je velmi odolná vůči korekcím. Studie dále ukázala, že uživatelé Facebooku mají tendenci se uzavírat do „zájmových komunit, což způsobuje upevnění a podporu konfirmačního zkreslení, segregace a polarizace“ (ibid, s. 558). V těchto homogenních komunitách vznikají komnaty ozvěn, ve kterých si uživatelé vyměňují informace, se kterými skupina souhlasí, a tím se navzájem upevňují v existujících přesvědčeních, čímž vzniká silnější skupinová polarizace (ibid).

1.3 Možné přístupy k mediální výchově

V předchozí části jsem se snažila objasnit, proč je mediální gramotnost důležitou dovedností člověka v dnešní společnosti a jaké s ní souvisejí teorie a fenomény. Nyní v krátkosti představím dva hlavní obecné přístupy k mediální výchově – kriticko-analytický a produkční. Oba přístupy „se mohou navzájem doplňovat a směřovat k dosažení týchž dílčích výchovných a vzdělávacích cílů“ (Mičienka a Jiráček 2007, s. 12).

Kriticko-analytický (jindy označovaný jako hermeneuticko-kritický¹⁵ nebo receptivní¹⁶) přístup se zaměřuje na kritickou interpretaci existujících mediálních obsahů. Mičienka a Jiráček (ibid) nabízejí výčet činností, které se studenti tímto přístupem učí:

- „kritické čtení, poslouchání a pozorování mediálních sdělení“
- „interpretace vztahu mediálních sdělení a reality“
- „pozorování stavby mediálních sdělení“
- „vnímání autora mediálních sdělení“
- „sledování stavu médií“
- „sledování fungování médií“

¹⁵ Jiráček In: ROČŇÁK, Jakub. *Mediální výchova na školách – kriticko-analytický či produkční přístup*. Praha, 2012. 155 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radim Wolák. nebo ZAHRADNÍČKOVÁ, Zuzana. *Vliv rodinného prostředí na mediální gramotnost dítěte*. Praha, 2011. 58 s. Bakalářská práce (Bc.) Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií. Vedoucí bakalářské práce: Mgr. et Mgr. Ondřej Špaček.

¹⁶ Mičienka a Jiráček 2007

Tento protekcionistický přístup vychází z představy, že děti je nutné chránit před účinky médií. Prostředkem může být výuka analytických metod „pomocí nichž je možné dekonstruovat mediální texty a například za údajnou objektivitou zpráv nacházet jejich skrytou agendu a nepřiznaný hodnotový (ideologický) rámeček. (...) obvykle se vzdělávací aktivity zaměřují na problémové oblasti jako násilí, výživu, rizikové chování, pokřivení reality a předpojatost ve zpravodajství, stereotypy spojené s rasou, třídou, genderem či sexuální identitou. (...) Protekcionistický přístup k mediální výchově byl ale také významně kritizován, a to především z pozice liberálního pojetí výchovy, která klade důraz na rozvoj osobnosti dítěte a kriticky vnímá hegemonní prvky ve vzdělávací soustavě“ (Jirák, Šťastná a Zezulková 2018, s. 5).

Produkční (jindy označovaný jako produktivní¹⁷ nebo kreativně participativní¹⁸) přístup spočívá například ve vlastní mediální produkci formou školních novin, rozhlasu, videí apod. Mičienka a Jirák (2007, s. 12) i v tomto případě nabízejí výčet činností, které se studenti tímto přístupem učí:

- „organizace práce ve školním médiu (časopise, rozhlasu, internetové stránce, blogu)“
- „příprava vlastních příspěvků“
- „redigování příspěvků druhých“
- „reprezentace školního média před školní i mimoškolní veřejností“

Narozdíl od kriticko-analytického přístupu „tento přístup zdůrazňuje spíše intersubjektivní zkušenost publika s užíváním a využíváním médií a pochopení vlastních zkušeností, přesvědčení a přístupů spojených s médii, nikoliv záměr či ideologické pozadí mediálního sdělení“ (Jirák, Šťastná a Zezulková 2018, s. 6).

Současným trendem je propojení obou přístupů a zároveň dochází k jejich redefinici vlivem nástupu nových médií. Do budoucna je třeba přehodnotit principy mediální výchovy tak, aby odpovídaly principům nových médií, která jsou v kontrastu k tradičním médiím v ohraničeném mediálním systému, ve kterém byly ustanoveny výše zmíněné přístupy k mediální výchově (ibid.). „Největší výzva pro rozvoj kritické mediální gramotnosti pochází ze skutečnosti, že to není pedagogika v tradičním smyslu s pevně

¹⁷ Mičienka a Jirák 2007

¹⁸ Jirák, Šťastná a Zezulková 2018

zakotvenými principy, kánonem textů a prověřenými výukovými technikami“ (Kellner a Share 2005, s. 373).

2 Mediální výchova dětí a dospívajících

2.1 Dětské publikum

2.1.1 Koncept aktivního a pasivního publika

Publikum je kategorie, jejíž pojetí se proměňuje v závislosti na interpretačním rámci použité teorie nebo hypotézy a sociální reality, kterou popisuje. „*Koncepce pasivního a aktivního publika jsou často kladeny do přímého protikladu, ve skutečnosti jde ale spíš o stupeň ‚aktivity‘ nebo ‚pasivity‘, jež je možné publiku přisoudit“* (Jirák, Köpplová 2009, s. 219). Představa masových médií, která mají silný vliv na převážně pasivní publikum, se prosazovala mezi vědci behaviorální tradice na počátku 20. století. Publikum bylo v této tradici implicitně vnímáno jako pasivní, reagující na mediální obsahy v jednoduchém režimu podnět→reakce. Představitelé frankfurtské školy vycházeli z neomarxistických myšlenkových proudů, což společně se zkušenostmi s účinky nacistické propagandy a s vysoce komercializovanými médii po emigraci do USA vedlo k jejich pojetí publika jako bezbranné masy složené z atomizovaných jedinců, kteří nejsou v zásadě schopni účinkům médií čelit. Na konci 60. let 20. století začal tým badatelů pod vedením George Gerbnera výzkum, jehož výsledkem je kultivační teorie, která se zabývá tím, že média, zvláště pak televize, slouží ke kultivaci postojů jinak rozdílných skupin, čímž přispívá k vytváření hlavního proudu názorů a přesvědčení. Publikum je podle této teorie proti kultivaci celkem bezmocné. Další teorií, která pracuje se spíše pasivním publikem je závislostní teorie Sandry Ball-Rokeachové a Melvina DeFleura. Podle autorů závislost spočívá v tom, že média plní vůči publiku některé nezastupitelné funkce (ibid, s.218–223). Zároveň zmiňují, že „*míra vlivu médií na publikum je nepřímá úměrná rozmanitosti informačních zdrojů“* (ibid, s. 223).

S etnografickým obratem od 60. let 20 století přichází silnější pojetí publika jako aktivního prvku mediální komunikace. Tomuto obratu předcházela práce *The People's Choice*, ve které Lazarsfeld, Berelson a Gaudetová formulovali hypotézu dvoustupňového toku komunikace s existencí tzv. názorových vůdců. Pozornost dalších výzkumů se tak

obrátila více směrem k uživatelům médií a zkoumala jejich motivace. Již ve 40 letech 20. století probíhaly výzkumy, které pomohly formulovat teorii užití a uspokojení, kterou později rozvíjeli i další autoři, například v 70. letech McQuail, Blumler a Brown formulovali kategorie potřeb, podle kterých si členové publika vybírají z nabízených mediálních sdělení: „1) rozptýlení resp. únik, 2) podporu osobních vztahů, 3) podporu vědomí vlastní totožnosti, 4) kontrolu či potvrzení vlastních úsudků o světě“ (ibid, s 225). Etnografický obrat přinesl zájem o výzkum různorodých publik a snahu o pochopení způsobu, jakým užívají média. Mezi výzkumy z tohoto období patří zkoumání společenských významů televize v rodinném životě od Jamese Lulla nebo výzkum mediálních sdělení a jejich pojetí mladými matkami od Dorothy Hobsové. Konceptem aktivního publika se silně zabývala tzv. birminghamská škola a zejména pak Stuart Hall, který na upozornil na to, že zakódování a dekodování významu sdělení se může významně lišit a uživatelé mohou sdělení interpretovat rozdílně, než autor zamýšlel. Dále se aktivní publikum objevuje jako předmět kulturních studií. Jejich představitel John Fiske publiku připisuje tzv. sémiotickou moc konstruovat významy. Posun od koncepce pasivního publika ke konceptu aktivního publika je významným obratem v myšlení o médiích. Dalším takovým posunem je koncept interaktivního publika, o kterém se hovoří zejména v souvislosti s příchodem nových médií a jejich technickými možnostmi (ibid, s. 223–231).

2.1.2 Konzumace médií u dětí a dospívajících

McQuail (2009, s. 500–501) zmiňuje, že v otázce dětského a mladého publika se v běžné i odborné literatuře objevují spíše obavy z negativních účinků médií, než pozitivní očekávání, ačkoli není možné výzkumem spolehlivě potvrdit nebo zamítnout žádnou z hypotéz, které se v této souvislosti v odborných výzkumech objevují. Nelze totiž vyloučit další vlivy, které se na účincích médií na děti podílí. Negativní očekávání badatelů o účincích médií na děti shrnuje takto:

- „vzrůstající sociální izolace“
- „méně času a pozornosti pro domácí úkoly“
- „vzrůstající pasivita“
- „méně času na hru a pohyb (nahrazení)“
- „méně času na čtení (kvůli televizi)“
- „podrývání rodičovské autority“

- „*předčasné sexuální znalosti a zkušenosti*“
- „*nezdravé jídlo a obezita*“
- „*přehnaná starost o vlastní vzhled vedoucí k anorexii*“
- „*sklony k depresím*“

a dodává několik prospěšných účinků, které jsou předmětem studií, které McQuail zkoumal:

- „*poskytnutí základny pro sociální interakce*“
- „*získávání vědomostí o světě*“
- „*učení se společenským postojům a chování*“
- „*osvětové účinky*“
- „*pomoc při formování identity*“
- „*rozvoj představitivosti*“

Mohlo by se tedy zdát, že dětské publikum je pasivní a bezbranné účinkům médií. Proti této představě se staví Sonia Livingstone (2009, s. 209–232), která sice připouští, že dětské publikum nedisponuje takovou mocí a zkušenostmi jako dospělí, ale zároveň děti mohou samy ovlivnit využití příležitostí a eliminaci rizik mediálního prostředí. Nicméně podoba prostředí, ve kterém děti mohou činit vlastní volby, je z větší části předem dána společností, ve které žijí. Proto je úkolem dospělých vytvořit dětem bezpečný (nejen) mediální prostor.

Prostředky, které dospělí dávají dětem k dispozici, pochopitelně ovlivňují jejich mediální chování: „*uživatelské zkušenosti s médii jsou spoluurčovány vybavením domácností, v nichž děti vyrůstají (např. čtenářství tištěných médií je podporováno přítomností knihovny v domácnosti, zkušenost s digitálními médii přístupem k nim)*“ (Jiráková, Šťastná, Zezulková 2016, s. 4). Citace pochází ze *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let*, mezi jejíž hlavní závěry patří, že děti považují digitální média za běžnou součást svého života. Z tištěných médií děti čtou zejména časopisy a knihy, rozhlas poslouchají minimálně a televizi vnímají jako multifunkční zařízení. V souvislosti s tím, že mladší děti již mají rodiče, kteří digitálním médiím rozumí, stírá se efekt toho, že by děti rozuměly novým médiím lépe než jejich rodiče.

Další výzkum konkrétních tendencí v konzumaci mediálních obsahů je například od neziskové organizace Common Sense Media (2019) ze Spojených států amerických, která ve svém průzkumu ze srpna 2019 zjistila, že více než polovina (54 %) zkoumaných náctiletých z USA nekonzumuje zpravodajství přímo od mediálních organizací, ale prostřednictvím sociálních sítí (např. Facebook, Twitter) nebo služby Youtube. 60 % náctiletých, kteří zprávy konzumují na Youtube, tak činí skrze videa od celebrit a tzv. influencerů, zároveň 19 % ze všech respondentů připouští, že zpravodajství z těchto alternativních zdrojů někdy přináší matoucí obraz o aktuálních událostech. Zkoumaní náctiletí preferují vizuální příjem zpráv (fotografie, video), konkrétně v 64 % oproti samotnému čtení nebo poslechu.

Z reportu britského regulačního orgánu Ofcom (2019) vyplývá, že ve Velké Británii náctiletí konzumují zpravodajství stále zejména prostřednictvím televize (29 % uvedlo, že je to jejich hlavní zdroj zpravodajství, 68 % televizi ke konzumaci zpravodajství používá někdy), následovaní sociálními sítěmi (22 % uvedlo, že je to jejich hlavní zdroj zpravodajství, 56 % sociální sítě ke konzumaci zpravodajství používá někdy). Avšak konzumace televizního vysílání přes televizní zařízení stále klesá.

2.1.3 Úroveň mediální gramotnosti v závislosti na kognitivním vývoji

Média lze ve vztahu k dětem vnímat jako socializační činitel: *„médiá jako významný faktor procesu začleňování jednotlivce do společnosti jsou chápána jako potenciálně pozitivní i rizikový faktor tohoto procesu a mediální gramotnost je vnímána jako kompetence, která umožňuje využití pozitiv maximalizovat a nebezpečí rizik minimalizovat“* (Jiráková, Šťastná, Zuzulová 2016, s. 7). Úroveň mediální gramotnosti je u dětí značně závislá na stupni jejich vývoje. Podle Pottera (2019, s.76–81) interakci dětí s médiem ovlivňuje stupeň kognitivního vývoje, emoční vyspělost a morální vyspělost. Ve shrnutí poznatků o kognitivním vývoji čerpá z díla švýcarského psychologa Jeana Piageta. Základem jeho teorie je, že lidský mozek dospívá do 12 let věku a během toho času prochází různými stádii kognitivního vývoje. Ve vztahu k médiím se to projevuje například na sledování televize. Děti již v 6 měsících věku začínají televizi vnímat a ve 3 letech již mívají vlastní zvyky jejího sledování, které má explorativní charakter. Vnímají ve vysílání prvky jako pohyb, barvy, hudbu a zvuky odděleně a nespojují si je do souvislého děje. Ve 4 letech začínají rozlišovat reklamu od programu, ale nerozumí jejímu komerčnímu charakteru. Jen 10 % dětí ve věku 5–7 let chápe účel reklamy, většina dětí začne účel

reklamních sdělení bez problému rozeznávat až okolo 7.–9. roku života. Ve věku okolo 8–10 let jsou děti dostatečně vyspělé, aby chápaly fiktivní děje, odhadly vývoj příběhu a dokáží si odvodit osobnostní charakteristiky postav. Pochopení základů tržního charakteru televizního vysílání dosahují děti okolo 10.–12. roku života (ibid). Burton a Jiráček (2003, s. 376) zmiňují, že od zhruba osmi let je dítě schopné rozlišit, co je reálné: *„od tohoto věku už není pravděpodobné, že by ztřeštěné násilné scény v kreslených seriálech typu Tom a Jerry chování dítěte k ostatním dětem nějak výrazně ovlivnily. (...) Nelze však podceňovat vlivy, které se v nezkušeném a nevyzrálém příjemci formovaly v mladším období a jejichž důsledky se mohou v dlouhodobé perspektivě projevit později.“*

V otázce emoční vyspělosti se Potter (2019, s.76–81) odkazuje zejména na Daniela Golemana a shrnuje, že jak lidé dospívají, emoční inteligence společně s kognitivní vyspělostí dosahuje vyšší úrovně. Díky zkušenostem s významem emocí a schopností je rozeznat se postupně děti naučí empatii, což jim umožní se „vcítit“ do děje. Tak jako Piaget zkoumal kognitivní vývoj, Lawrence Kohlberg zkoumal morální vývoj. Děti do 7–8 let jsou v posouzení „dobrého“ a „špatného“ závislé na ostatních lidech, takže jejich svědomí je externalizované. Poté následuje období, ve kterém děti začnou samy rozeznávat „dobré“ od „špatného“ a pravdu od lži. Další zlom přichází v pubertě, kdy jedinci začnou vnímat morální dilemata. Schopnost dosáhnout vyššího stupně emoční inteligence je individuální a záleží nejen na věku, ale i motivaci jedince.

2.2 Mediální výchova v rodině

2.2.1 Rodina jako socializační činitel

„Rodina je socializační činitel, který má v počátečních letech života na člověka naprosto výhradní vliv. Později sice exkluzivita rodinného působení ustupuje do pozadí (...), nadále však přetrvává její význam“ (Šedřová 2007, s. 24). Pojem socializace lze zjednodušeně definovat jako: *„proces začleňování jedince do společnosti“* (Sloboda 2013, s. 19), a spočívá v osvojení kultury, hodnot, postojů, norem a způsobů uvažování. Socializace týkající se médií, tak jak ji vnímá Sloboda, je spojena zejména s normativními předpoklady a jednáním. Berger a Luckmann (1999, s. 128) tvrdí, že jedinec se nerodí členem společnosti, ale stává se jím s pomocí významných druhých (například rodičů), kteří mu pomohou se socializovat. Rozlišují primární a sekundární socializaci: *„primární socializace je první socializací, kterou jedinec prochází v období dětství a skrze níž se*

stává členem společnosti. Sekundární socializace je jakýkoli následný proces, který uvádí již socializovaného jedince do nových oblastí objektivního světa společnosti, v níž žije“ (ibid, s.129).

Diskuzi o rodině komplikuje proměnlivá definice instituce rodiny: *„hodnoty, role, statusy, vzorce jednání a identity se mění, a to pod vlivem chápání současné rodiny coby individualizující se, vytvářené především z potřeby saturace emocionální potřeb do ní vstupujících jedinců (partnerů/ek), mající silně symbolickou a statusovou hodnotu spíše než ekonomickou“ (Sloboda 2013, s. 20). V rodině tradiční společnosti byly děti poslušné zejména z respektu k autoritě rodičů. Pro moderní rodinu jsou atributem emoce a intimita a rodiče usměrňují chování dětí skrze hrozbu odepření lásky. (Šed'ová 2007, s 24). Definice rodiny se mohou lišit, avšak podstatné je, že: „rodina zajišťuje prvotní socializaci dítěte – zkušenosti, které dítě získá v této prvotní fázi, jsou v podstatě nesmazatelné a v pozdějším období jen těžko měnitelné“ (Sloboda 2013, s. 21).*

Rodiče jsou zodpovědní nejen za výchovu dítěte v rodině, ale také mimo ni, proto běžně kontrolují i vliv jiných socializačních činitelů včetně médií. Rodina je velmi emocionální prostředí a zároveň socializace v ní probíhá do značné míry nepřímou – neintencionálně narozdíl například od školy nebo kroužků, kde jsou děti vychovávány přímo – intencionálně (Šed'ová 2007, s. 25). Pojem mediální socializace podle Šed'ové narozdíl od termínu mediální výchova postihuje i nepřímou výchovu v rodině. Sloboda (2013, s. 37–45) také nevnímá pojmy jako přesná synonyma. Zároveň připomíná ještě existenci třetího pojmu – rodičovské mediace, jehož ekvivalent se používá v anglické literatuře. Sloboda považuje za vhodnější používat synonymum rodičovské mediace – mediální výchovu, protože slovo mediace má v češtině konotace s psychoterapií. Sloboda dále říká, že mediální socializace je zastřešující termín se širokým významem zahrnujícím: *„na jedné straně osvojování médií skrze sociální interakci a na straně druhé osvojování společnosti skrze interakci s médii“ (ibid, s. 45), a mediální výchovu chápe jako: „záměrné (intencionální, a tedy formální) socializační (= výchovné a vzdělávací) působení“ (ibid, s. 44).*

Příkladem mediální socializace v rodině je neuvědomované získání diváckých zvyků sledování televize, se kterou se děti setkají neformálně jako se součástí rodinného prostředí. Naopak příkladem mediální výchovy je sledování televize společně s rodiči doprovázené diskuzí o vysílaném pořadu (Šed'ová 2007, s. 32–33). Výzkum Stephanie

Edgerly et al. (2017) ukazuje, že navzdory trendu individualizace konzumace zpravodajství děti stále přebírají návyky zejména od svých rodičů. Důležitá při tom není tolik samotná dostupnost zpráv v rodinném prostředí, ale pozorování toho, jak a na kterých zařízeních rodiče zprávy konzumují.

2.2.2 Mediálně-výchovné strategie rodičů

*„Celkově by rodinná mediální výchova měla směřovat k ustavení pozitivních mediálních návyků dítěte a zvyšování jeho mediální gramotnosti“ (Šeďová 2007, s. 34). Rodiče mohou k dosažení tohoto cíle využívat rozdílné mediálně-výchovné strategie, které lze dělit do různých kategorií. Takové dělení navrhl například Bybee et al. (1982). Jeho klasifikaci ve své bakalářské práci použila Zahradníčková (2011, s. 21). Její překlad názvů kategorií považuji za zdařilý, proto jsem se rozhodla tuto část jejího textu citovat: „Jde o vymezení tří typů mediální výchovy v rodině: **omezování** (restrictive guidance) – rodiče regulují množství času, které dítě tráví u televize, nebo druhy sledovaných pořadů; **instrukce** (evaluative guidance) – rodiče rozmlouvají s dítětem o hodnotách zobrazovaných v televizi, ale také o principech fungování televizního průmyslu; **nahodilé poučení** (unfocused guidance) – nestrukturované, spontánní rozhovory o společně sledovaném programu.“*

Sloboda (2013, s. 93–134) považuje za rodičovské nástroje mediální výchovy: **(ne)omezování konzumace médií** – kam patří restrikce časové, obsahové, technické a behaviorální, **„doprovázející“ mediálněvýchovné nástroje** – do kterých řadí společnou konzumaci médií a diskuzi o užívání médií, a **cílené nasazování médií v procesu výchovy a vzdělávání** – což je například výchovné nasazování mediálních obsahů nebo používání médií jako trestu nebo odměny.

„Uvažování o rodinné mediální výchově se typicky rozvíjí v normativní rovině: jednotliví autoři uvádějí, co by rodiče měli dělat. Podstatně méně zpráv lze nalézt o tom jaké mediálně výchovné aktivity rodiče skutečně provádějí“ (Šeďová 2007, s. 34). Protože k teorii patří i výsledky výzkumů, zmíním práci Jiráka, Šťastné a Zezulkové (2016, s. 39–40), ve které autoři došli k praktickým poznatkům o podobě mediální výchovy v rodinách dětských respondentů. Kontrola rodičů nad způsobem a mírou užívání médií byla podle dětí součástí každodenního rodinného provozu, zejména přímou regulací: „restrikce času stráveného s médii (ať už v rámci dne či týdne), ovlivňování kontextu užívání médií

(společné sledování televizních programů bylo vcelku běžnou sdílenou aktivitou rodičů a dětí, zvláště předškolního a mladšího školního věku, na rozdíl od společného hraní počítačových her, kde bylo běžnější zapojení vrstevníků) a ovlivňování dostupnosti mediální produkce dané vybaveností domácností.“ Důvody regulace, které rodiče dětem vysvětlovali, korespondovaly s představami dětí o rizicích konzumace médií. Jednalo se např.o: *„zdravotní rizika (péče o zrak, prevence vzniku závislosti ad.), nebezpečí ztráty dat či poškození zařízení, jen ojediněle se objevil argument v podobě obav z narušení procesu socializace (nedostatek reálného kontaktu s vrstevníky).*“ Nejčastější střety mezi přáními dětí a restrikcemi rodičů podle výzkumu vznikají v otázce užívání sociální sítě Facebook u dětí, kterým ještě nebylo 13 let, což je hranice minimálního věku pro založení profilu stanovená provozovatelem, a u hraní akčních počítačových her.

2.3 Mediální výchova v českém vzdělávacím systému

Způsob zakotvení mediální výchovy do vzdělávacího systému v České republice je popsán v kurikulárních dokumentech zvaných rámcové vzdělávací programy (RVP). Tyto dokumenty jsou k dispozici ke stažení z webových stránek Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV 2019). V *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PZ)* se tematika médií objevuje jen okrajově. Jsou uvedena jako možná pomůcka k osvojování poznatků, ale zároveň jsou zmíněna jako riziko pro úspěch vzdělávacích záměrů učitele (nevhodné vzory v médiích apod.) (ibid).

Pro další stupně vzdělávání Jirák, Šťastná a Zezulková (2018) nabízejí podrobnou analýzu mediální výchovy. Podle nich je *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)* a *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G)* mediální výchova popsána jako průřezové téma, což v praxi znamená, že je možné ji realizovat třemi způsoby nebo jejich kombinací: *„(a) může mít formu vyučovacího předmětu (povinného, povinně volitelného, volitelného) s vlastní časovou dotací v rozvrhu, (b) může být realizována formou dlouhodobého či krátkodobého projektu, nebo (c) může být integrována do ostatních předmětů formou dílčích aktivit (např. do učiva českého jazyka a literatury, dějepisu, občanského a společenskovedního základu ad.)“* (ibid, s. 10). Pro RVP ZV i RVP G platí, že převažuje pojetí mediální výchovy v duchu kriticko-analytického přístupu. Toto pojetí: *„klade – pro současnost nadhodnocený – důraz na masová média a nepostihuje dimenzi „života v médiích“, jež je příznačná pro současnost a v níž se kriticko-analytický a tvořivě*

participativní přístup od sebe nedají oddělit“ (ibid, s. 12). Rámcové vzdělávací programy od roku 2011 postupně začaly doplňovat *Doporučené očekávané výstupy* (DOV).

DOV nabízí určitou aktualizaci RVP ZP (např. pole působení mediální výchovy se rozšířilo ze „světa masových médií“ na „svět masových a síťových médií“), ale „*důraz na kriticko-analytické pojetí mediální výchovy zůstává zachován a kreativně participativní (produkční) složka je chápána převážně jen jako metodický nástroj*“ (ibid). DOV rozděluje oproti RVP ZP charakteristiku mediální výchovy na první a druhé období prvního stupně a druhý stupeň. V prvním období prvního stupně je kladen důraz na osvojení faktických znalostí o médiích. „*Ve druhém období prvního stupně je už kladen důraz na kritické čtení a vnímání mediálního sdělení. (...) Druhý stupeň základní školy je členěn na tematické okruhy, v jejichž rámci jsou jednotlivé výstupy specifikovány. Všechny okruhy jsou zaměřené spíše na získávání znalostí, pochopení souvislostí a kriticko-analytický přístup k médiím. Produktivní činnost se objevuje pouze jednou, a to v tematickém okruhu Stavba mediálních sdělení*“ (ibid 13).

„*V DOV pro gymnázia se podstatně méně projevuje technologický a společenský posun, který nastal mezi zveřejněním RVP G a DOV. Plně zůstává zachován převážně kriticko-analytický přístup, důraz je kladen na receptivní, nikoli produktivní činnosti*“ (ibid 14). Podle Michala Kaderky (2018, s. 12–13) je pro učitele na gymnáziích téměř nemožné naplnit očekávané výstupy bez výrazné metodické podpory. Ve své *Analýze stavu mediálního vzdělávání na základních a středních školách v ČR* uvádí, že v roce 2018 probíhala na *Národním ústavu pro další vzdělávání* revize průřezových témat v jejímž rámci došlo i na diskuze odborníků na mediální výchovu¹⁹. Mezi hlavní problémy současné situace zařadili: a) ve školních vzdělávacích programech není příliš prostoru pro další potřebná témata, dokud se nevyřeší na úkor jakých znalostí se prostor vytvoří, b) mediální výchova by se neměla omezit jen na současnou poptávku po zaměření proti hoaxům a dezinformacím, c) u kurzů mediální výchovy od různých organizací je třeba zhodnotit jejich názorový zájem, d) chybí metastudie výsledků mediálního vzdělávání.

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro střední odborné vzdělávání* není mediální výchova definována jako samostatné průřezové téma, i když některá související témata jsou do programu zahrnuta. „*Absence systematicky rozvíjené mediální výchovy v tomto*

¹⁹ Bohužel se mi nepodařilo dohledat, zda-li již vznikly nějaké výstupy z této činnosti.

typu vzdělávání může mít u absolventů SOŠ závažné dopady zejména na orientaci v současné medializované společnosti, způsoby práce s různými typy médií a mediálními platformami i vlastní tvůrčí činnost, která je i pro absolventy odborných škol nezbytnou součástí života, např. v rámci seberealizace, občanských povinností a práv či podnikatelské činnosti,“ kritizují současnou situaci Jiráček, Šťastná a Zezulková (2018, s. 14).

V tematické zprávě České školní inspekce *Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018* se objevuje shrnutí výsledků různých výzkumů, které se týkají mediální výchovy. Mezi jejich zjištění patří, že mediální výchova je na českých školách obvykle realizována formou průřezového tématu s velmi omezenou časovou dotací. „K realizaci mediální výchovy mohou významně přispět instituce neformálního vzdělávání a také lidé z praxe“ (ČŠI 2018, s. 45).

2.4 Příklady projektů zaměřených na mediální vzdělávání

Zde nabízím přehled vybraných projektů, které se v současné době zabývají mediálním vzděláváním dětí a mladistvých nebo souvisejícími tématy, např. fact checkingem.

Demagog (www.demagog.cz)

„Činnost spočívá v odhalování nepravdivých výroků a závazků ze strany politiků nebo jiných veřejných osob, v tzv. fact checkingu“ (Gregor, Vejvodová 2018, s. 129).

Faketicky (www.facebook.cz/faketicky, www.faketicky.cz [ve výstavbě])

Jsem členkou této skupiny mladých žurnalistů a studentů žurnalistiky. Pořádáme na základních a středních školách workshopy zaměřené mimo jiné na mediální výchovu.

Fakescape (www.fakescape.cz)

Fakescape je projekt zaměřený na základní a střední školy, přináší téma dezinformací a manipulací formou únikové deskové hry (Fakescape, 2019).

Jeden svět na školách Člověka v tísní (www.jsns.cz)

Jednou z oblastí zájmu tohoto osvětového projektu je i mediální vzdělávání. Jeden svět na školách nabízí zdarma profesionálně zpracované materiály pro mediální výchovu a věnuje se přednáškám a výzkumu této oblasti (Gregor, Vejvodová 2018, s. 129).

Manipulátoři.cz

„Na webových stránkách můžeme najít studie na různá témata, odhalené hoaxy a obecně velkou spoustu článků, které by neměly uniknout nikomu, kdo to s kritickým myšlením a odhalováním dezinformací myslí vážně“ (Gregor, Vejvodová 2018, s. 130).

Skautský institut (www.skautskyinstitut.cz)

„Skautský institut pořádá sérii debat na téma etický kodex novinářů, hoaxy nebo úloha médií v demokratické společnosti. Cílem je vysvětlit, v čem je role novináře důležitá a proč jsou média často nástrojem moci“ (Respekt 2019, s. 5).

Transparency International ČR (www.transparency.cz)

„*Transparency International ČR vytvořila pro náctileté on-line publikaci (Immune Enhanced pozn.), kde v deseti krátkých vložích seriózní experti „youtuberskou“ formou představují nejnebezpečnější negativní jevy spojené s online sdílením informací*“ (Respekt 2019, s. 5).

Zvol si info (www.zvol.si.info)

Tým projektu Zvol si info z Masarykovy univerzity v Brně na základních a především středních školách dělá přednášky o dezinformacích. Jeho produktem je i publikace *Nejlepší kniha o fake news, dezinformacích a manipulacích!!!* (Gregor, Vejvodová 2018, s. 128)

Výzkumná část

3 Případová studie žáci a dezinformace

3.1 Způsob realizace výzkumu

3.1.1 Výzkumný problém a předchozí výzkumy

Problematice mediální gramotnosti se v České republice v posledních letech věnovala řada výzkumů a jejich výsledky ve zkratce hovoří jasně – dospělá ani dětská populace v České republice nemá uspokojivou úroveň mediální gramotnosti a to zejména v oblasti kritického porozumění mediálním sdělením. Proto považuji za užitečné se obzvláště

této oblasti mediální gramotnosti ve své diplomové práci věnovat a přispět tak k pochopení této problematiky.

Obecné úrovní mediální gramotnosti u občanů nad 15 let se věnoval v roce 2018 například výzkum společnosti STEM/MARK pro Českou televizi (2018)²⁰, který „mapoval znalosti, ale i postoje v jednotlivých oblastech mediální gramotnosti. Mezi zmiňované oblasti patří – technické dovednosti, vlastnictví a kontrola médií, média veřejné služby, znalost mediálních formátů a žánrů, interpretace a hodnocení mediálních sdělení a participace na mediálním obsahu“ (STEM/MARK 2018). Nejhorších výsledků dosáhli respondenti v oblasti hodnocení komunikačních záměrů a povědomí o vlastnictví a kontrole médií. Tyto oblasti zároveň výzkumníci považovali za nejpodstatnější: „Klíčovou oblastí po diskuzích s odborníky a inspirace ze zahraničí pro nás byla schopnost interpretace mediálních sdělení. Dobře to ilustruje aktuální téma takzvaných fake-news, které jsme sledovali ve třech úrovních. Jestli lidé znají tento pojem, zda dokážou fake-news rozeznat a jak to konkrétně činí. Ve finále se ukázalo, že rozeznat falešné zprávy dokáže pouze čtvrtina populace“ (STEM/MARK 2018).

Projekt Jeden svět na školách ve spolupráci s agenturou Median vytvořil v posledních letech několik výzkumů²¹ na téma mediální výchovy a mediální gramotnosti na středních školách. Například nejnovější výzkum *Mediální gramotnost středoškoláků a jejich postoje k médiím (JSNŠ 2018)* ukázal, že pouze: „polovina studentů (50 %) při porovnávání příspěvku²² od etablovaného serveru Aktuálně.cz a dezinformačního serveru Česko ~~Aktuálně~~ správně určilo, že první zdroj je důvěryhodnější“ a zároveň že: „u reálného příkladu tiskové zprávy skupiny ČEZ o výsadbě stromů na Zlínsku za podpory Nadace ČEZ správně vyhodnotila komerční povahu článku – určila jako autora sdělení mluvčího společnosti ČEZ – pouze polovina středoškoláků (52 %)“ (JSNŠ 2018, s.10).

Česká školní inspekce uskutečnila šetření s názvem *Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*, ve kterém se zaměřila zejména na posouzení podmínek realizace mediální výchovy na základních a středních školách,

²⁰ V souvislosti s tímto průzkumem jsem našla zajímavost a sice, že výsledky si dezinformační médium Skrytá pravda interpretovalo po svém a vytvořilo dezinformační článek s titulkem: „*Neuvěřitelná urážka národa z Česká televize v čele s Dvořákem: 61% lidí je NEGRAMOTNÝCH, protože nám a Evropské unii nevěří!*“ Více informací: <https://manipulatori.cz/pruzkum-medialni-gramotnosti-urazela-ceska-televize-obcany-cr/>

²¹ Více informací o různých souvisejících výzkumech: <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy>

²² Pozn.: příspěvku na sociální síti Facebook.

zhodnocení dosažené úrovně mediální gramotnosti u žáků a formulaci doporučení k rozvoji mediální výchovy. Jedním z výstupů tohoto výzkumu je zjištění, že „nejúspěšnější byli žáci obou testovaných ročníků (9. třída ZŠ a 2. ročník SŠ) v úlohách, které se týkaly rozpoznání mediálního žánru a identifikace časového vývoje vzniku médií (88–98 %). Naopak největší problémy jim působily otázky vyžadující kritické porozumění delšímu mediálnímu výstupu (textu), kdy žáci na základě tohoto textu rozhodovali o pravdivosti či nepravdivosti souvisejících tvrzení nebo o postoji autora daného sdělení (do 10 %)“ (ČŠI 2018). Jedná se tedy o podobné zjištění, jakého dosáhl výzkum STEM/MARK o dospělé populaci.

Vybrané výzkumy pracovaly s velkým množstvím respondentů a obsáhly velkou šíři souvisejících témat. Proto bych s ohledem na své dostupné prostředky nepovažovala za přínosné se pokoušet o vlastní čistě kvantitativní výzkum. Nejen, že bych se patrně tematicky opakovala, ale navíc bych nemohla dosáhnout reprezentativního vzorku a tudíž bych přispěla k poznání této problematiky jen minimálně. Místo toho jsem se tedy rozhodla pro výzkum na pomezí kvantitativního a kvalitativního. Kvantitativnost spočívá v dotazníku jako prostředku sběru dat a několika obecných uzavřených otázkách, další část výzkumu využívá kvalitativních technik založených na otevřených otázkách, praktickém úkolu a následné diskuzi. Prostřednictvím případové studie si kladu za cíl kvalitativní poznání toho, jak respondenti, v tomto případě žáci druhého stupně ZŠ, rozumí předloženým ukázkám dezinformací, jaké prvky a pasáže jim v ukázkách připadají důvěryhodné/nedůvěryhodné a jaké by šíření (sdílení) těchto ukázek mohlo podle nich mít společenské důsledky.

3.1.2 Výzkumné otázky

Jedním z cílů tohoto výzkumu je prověření premisy, že žáci, kteří prošli intenzivnější mediální výchovou ze strany školy nebo rodičů budou kritičtější a méně často považovat informace v předložených ukázkách dezinformací za pravdivé. Zároveň budou méně často udávat, že je vhodné předložené ukázky sdílet, například na sociálních sítích. V tomto ohledu bude případová studie testovat platnost této premisy, zároveň však má být zejména explanatorní a v duchu kvalitativního výzkumu umožnit exploraci a poznání o dané problematice včetně nečekaných faktů a souvislostí. Případová studie je jako metoda obvykle zvolena pokud chceme najít odpovědi na otázky typu „jak“ a „proč“ (Yin 2014, s. 11), ani tato není výjimkou, protože budu hledat odpověď na výzkumné otázky: VO1: „Jak

by žáci druhého stupně základní školy ověřovali pravdivost předložených ukázek dezinformací?“ a VO2: „Jaké důsledky by podle žáků druhého stupně základní školy mohlo mít sdílení předložených ukázek dezinformací mezi lidmi?“ doplněné o otázky, na které lze odpovědět i informacemi kvantitativního charakteru: VO3: „Považují žáci druhého stupně základní školy předložené ukázky dezinformací za pravdivé?“, VO4: „Považují žáci druhého stupně základní školy předložené ukázky dezinformací za vhodné ke sdílení s dalšími lidmi?“ Pokud to bude ze získaných dat možné, budu se snažit rozšířit odpověď na VO3 a navrhnout i možná vysvětlení „Proč žáci druhého stupně základní školy předložené ukázky dezinformací považují za pravdivé nebo nepravdivé?“ Zároveň chci zjistit VO5: „Jak vypadá mediální výchova žáků druhého stupně základní školy ve škole a v rodině?“ protože je možné, že dojde k nalezení vztahu mezi mediální výchovou a způsobem, jakým žáci s dezinformacemi pracují.

3.1.3 Volba metodiky

Pro účely svého výzkumu jsem se inspirovala metodou, kterou použil Jan Jirků (2018) ve své studii publikované pod názvem *Reprezentace „pseudoreality“ v řetězových e-mailech a jejich vnímání seniory*. Podobně jako se Jirků zabýval tím, jak senioři nakládají s dezinformačními řetězovými e-maily, já jsem se zabývala tím, jak žáci druhého stupně základní školy²³ nakládají s různými typy dezinformací. Zkoumané konkrétní ukázky dezinformací²⁴ jsem na rozdíl od Jirků vybrala rozmanité z hlediska formy i obsahu. Jirků se zabýval konkrétně řetězovými e-maily souvisejícími s volbou prezidenta České republiky v roce 2018. Toto téma není pro účely mého výzkumu relevantní, mimo jiné proto, že žáci nemají volební právo. Z hlediska formy sdílených dezinformací jsou řetězové e-maily konzumovány a cíleny spíše na starší populaci²⁵, proto je z výzkumného hlediska relevantnější zařadit dezinformace ve formě, která je bližší konzumaci informací v cílové skupině (například příspěvky na sociálních sítích nebo internetové články). Můj předpoklad byl založený na vlastní praxi s mediální výchovou dětí na školách a byl potvrzen i během předvýzkumu a výzkumu, kdy všechny zkoumané děti během diskuze

²³ Dále je pro zjednodušení textu budu označovat jako žáky.

²⁴ Pro zjednodušení nerozlišuji jestli uvedené příklady jsou spíše dezinformacemi nebo hoaxy, i když by některé mohly z určitého hlediska patřit do druhé kategorie.

²⁵ Pravdivost této premisy jsem ověřila během diskuzí se žáky, kteří potvrdili, že do jejich e-mailových schránek řetězové e-maily nechodí. Pokud dostávají zprávy řetězového charakteru, tak jinými kanály. „*Dřív se na WhatsAppu posílaly řetězáky. Takový to, že když to nepošleš do půlnoci 10 lidem, tak umřeš nebo se ti nesplní přání a tak.*“ – z diskuze na škole v Berouně.

následující po dotazníkovém šetření vyvrátily, že by jim chodily řetězové e-maily podobného charakteru, jaký zkoumal Jirků.

Ačkoli jsem jednotlivé části výzkumu přizpůsobila tématu a cílové skupině, tak základní metoda zůstala stejná, jedná se o kolektivní případovou studii. „*Kolektivní případové studie se vyznačují tím, že jsou realizovány na větším souboru jedinců, kteří mají alespoň nějakou společnou charakteristickou vlastnost. Právě takováto specifická vlastnost, jež je jedincům ve stanoveném souboru společná, případně více takových vlastností přispívá k přesnosti při výběru vhodných účastníků studie s ohledem na stanovené výzkumné cíle. Kolektivní případové studie navíc zaručují nejen zohlednění shodných vlastností mezi jedinci, ale vedou také k postihnutí odlišností týkajících se jejich dalších, rozdílných vlastností. Testovací případové studie mají (podobně jako explanatorní případové studie) podávat vysvětlení případů a oproti těm explanatorním navíc ještě potvrzovat, nebo vyvracet platnost teorií. (...) Přestože se případové studie řadí mezi kvalitativní výzkumné metody, mohou se opírat i o kvantitativní techniky*“ (Jirků 2018, s. 66–67). Sběr dat probíhal pomocí dotazníku, který je běžně považován za nástroj kvantitativního výzkumu, avšak může být prostředkem pro zaznamenávání odpovědí kvalitativního charakteru a sám „*nese i kvalitativní prvky, jelikož se do dotazníků nevyhnutelně promítají myšlenkové tvůrčovy úsudky*“ (Jirků 2018, s. 68). Kombinaci prvků kvalitativního a kvantitativního výzkumu jsem zvolila, abych, podobně jako Jirků, zaznamenala do dotazníků odpovědi na obecné otázky spíše kvantitativního charakteru, jako např. pohlaví, třída, v jakých předmětech se o médiích žáci učí, vzdělání rodičů nebo jaká mediálně výchovná opatření rodiče používají, a zároveň abych získala nové nebo nečekané informace v otevřených otázkách, praktickém úkolu a během následné diskuze.

Dotazník je metoda, která se obecně zaměřuje na individuální účastníky mediální komunikace a nabízí vysokou míru standardizace, kdy každý respondent dostane stejnou sadu otázek (Trampota, Vojtěchovská 2010, s. 90–91). Tak tomu bylo i u mého výzkumu, avšak sběr dat neprobíhal jen na kvantitativní úrovni obecných otázek, protože výběr konkrétních ukázek dezinformací a otázky směřující k pochopení, proč žáci ukázkám věří či nevěří, a jaké by podle nich mohlo mít jejich šíření mezi lidmi důsledky, jsou zaměřené na kvalitativní poznání případové studie. Detailní postup konstrukce dotazníku popisují v kapitole **Konstrukce dotazníku**. Součástí dotazníku byl, tak jako u Jirků, i praktický úkol, který spočíval v tom, že se respondenti měli rozhodnout, zda-li informace uvedené

v daných ukázkách jsou buď pravdivé, nebo nepravdivé, a na základě své odpovědi ve vytištěné ukázce zvýrazňovačem označit části, které považují buď za pravdivé nebo nepravdivé. To, že se jedná o dezinformace, jsem ve všech krocích výzkumu záměrně neuváděla, takže se respondenti rozhodovali jen podle vlastního úsudku a nebyli v tomto směru ovlivněni zadáním. Pro lepší pochopení odpovědí v dotazníku a získání dalších informací po vyplnění dotazníků následovala se žáky diskuze. Vyplňování dotazníků jsem vždy byla osobně přítomna tak, aby byla zaručena integrita výzkumu. Zároveň jsem vedla následné diskuze a zaznamenávala si odpovědi. Cílem diskuzí bylo zejména hlubší pochopení toho, jakým způsobem děti nad uvedenými ukázkami přemýšlely, popřípadě získání informací o tématech, která žáky v souvislosti s obsahem dotazníku napadla.

Případová studie byla provedena na čtyřech základních školách v České republice. Tyto školy byly vybrány účelově tak, aby reprezentovaly různé regiony a velikosti měst a obcí v České republice. Důvodem byla snaha o dosažení poznání o tom, jak žáci pracují s dezinformacemi bez toho, aby výsledky byly zkreslené sociokulturními stereotypy z jedné oblasti. Podrobné informace k výběru konečného vzorku jsou součástí kapitoly **Výběr výzkumného vzorku**. Zkoumané školy budu podle lokality označovat jako Škola u Prostějova, Škola Ústí nad Labem, Škola Beroun a Škola Praha. Abych zaručila anonymitu respondentů, rozhodla jsem se neuvádět názvy konkrétních škol. Vzhledem k tomu, že Škola u Prostějova je v obci s přibližně 1100 obyvateli, bylo by snadné identifikovat konkrétní základní školu i třídu. Proto jsem se v případě této školy rozhodla neuvádět ani konkrétní jméno obce, ale pouze lokalitu.

3.1.4 Konstrukce dotazníku

Podle Trampoty a Vojtěchovské (2010, s. 91), kteří se odkazují na Wimmera a Dominicka (2006)²⁶ platí pro sestavení dotazníku pět základních pravidel:

1. *„Cíl výzkumného projektu musí být jasný a dotazník musí obsahovat jen relevantní otázky.“*
2. *„Otázky musejí být jasné a jednoznačné.“*
3. *„Otázky musejí jasně vykazovat, co je po respondentech požadováno.“*
4. *„Nikdy by se nemělo brát za samozřejmé, že respondent otázku pochopí.“*
5. *„Při sestavování a řazení otázek je dobré se řídit Occamovým pravidlem.“*

²⁶ Trampota a Vojtěchovská uvádí v textu chybně rok 2004, ale v citacích je správně uveden rok vydání 2006.

3.1.4.1 Sestavování dotazníku

Při sestavování dotazníku jsem se řídila výše uvedenými pravidly a s ohledem na zvolené téma a cíle případové studie jsem si vyčlenila několik pracovní kategorií otázek:

- I. Dotazník začíná obecnými otázkami, které pomáhají identifikovat respondenta a eliminovat případně žáky, kteří chodí na školu krátkou dobu (otázka 4) a tudíž by nemohli relevantně odpovědět na otázky ohledně mediálního vzdělávání v průběhu druhého stupně na jejich současné škole:
 1. *Jaké je tvé pohlaví?*
 2. *Jaký je tvůj věk?*
 3. *Do kolikáté chodíš třídy?*
 4. *Od kolikáté třídy chodíš na vaši školu?*²⁷
- II. Dále následovaly otázky věnující se mediálnímu vzdělávání na škole a to obecně (otázka 5 a 6), produkčním přístupem (otázka 7 a 8) a analyticko-kritickým přístupem (otázka 10 a 11):
 5. *Učili jste se na druhém stupni vaší základní školy o médiích v některém z následujících předmětů?*
 6. *Měli jste na druhém stupni vaší základní školy projektový den, workshop nebo přednášku zaměřenou na média? Pokud jsi odpověděl/a ANO, tak popiš slovy o co se jednalo*
 7. *Provozuje vaše základní škola školní časopis/noviny, rozhlas, televizi či internetové médium?*
 8. *Pokud je tvá odpověď na předchozí otázku ANO, zapojil/a ses někdy do přípravy obsahu pro školní časopis/noviny, rozhlas, televizi či internetové médium?*
 9. *Učili jste se na druhém stupni vaší základní školy kriticky přemýšlet nad příspěvky z médií (články, rozhlasové nebo televizní příspěvky, obsahy ze sociálních sítí apod.)?*
 10. *Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a ANO, s jakými médii jste pracovali?*
- III. Následující otázky (11 a 12) reflektují výsledky analyticko-kritického přístupu k médiím z různých zdrojů mediálního vzdělání.

²⁷ Žádný respondent nemusel být, kvůli své odpovědi na tuto otázku, vyřazen z výzkumu.

11. *Viš co znamená pojem dezinformace (fake news)? Odkud ses dozvěděl/a co pojem znamená?*

12. *Pokud viš co znamená pojem dezinformace (fake news), stručně jeho význam popiš:*

IV. Další otázky se týkají rodičů respondentů a jejich přístupu k mediální výchově. Otázka 13 se zaměřuje na vzdělání rodičů, protože jsem považovala za možné, že během výzkumu bude nalezen nějaký vztah mezi tím, jaké vzdělání mají rodiče a jakou uplatňují mediálně-výchovnou strategii, případně jak jejich děti s dezinformacemi pracují. Následují otázky (14, 15), které se týkají mediálně-výchovné strategie „instrukce” a otázky (16, 17, 18), které se týkají mediálně-výchovné strategie „omezování”²⁸.

13. *Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání tvých rodičů?*

14. *Jak často ti rodiče radí, kterým informacím v televizi, rozhlasu, tisku a na internetu se dá věřit, a kterým ne?*

15. *Jak často s tebou rodiče diskutují o informacích, které se společně dozvíte z televize, rozhlasu, tisku nebo na internetu?*

16. *Jak často rodiče kontrolují, jaké navštěvuješ internetové stránky, jaké programy a videa sleduješ, co posloucháš v rozhlasu nebo co čteš?*

17. *Jak často ti rodiče zakazují, co můžeš dělat na internetu, sledovat v televizi, poslouchat v rozhlasu nebo číst?*

18. *Jak často ti rodiče omezují čas, který můžeš trávit na internetu, sledováním televize, poslechem rozhlasu nebo čtením tiskovin?*

V. Poslední kategorie otázek se opakuje u každé ukázky dezinformací. Ukázky jsem označila následovně: příklad A – příspěvek na Instagramu, příklad B – příspěvek na Facebooku, příklad C – úvod článku a příklad D – článek. Takto vypadala konečná podoba otázek u příkladu A:

19. *Považuješ informace v příkladu A, za pravdivé? (Nezáleží na tom, jestli jsi ho viděl/a poprvé nebo už někdy dříve.)*

²⁸ Jak uvádím v teoretické části, Bybee et al. (1982) nabízí ve své kategorizaci ještě mediálně-výchovnou strategii *nahodilé poučení*, domnívám se však, že z dotazování žáků se nedají zjistit relevantní informace o užití této strategie v rodinách respondentů, protože nástroje uplatňování této strategie jsou podobné jako u mediálně-výchovné strategie *instrukce* (např. obě strategie lze uplatnit u společného sledování televize). Předpokládám, že by bylo pro žáky problematické tyto dvě strategie odlišit.

20. „otázka“ byl úkol. Zadání: **Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a ANO:** Označ zvýrazňovačem přímo v příkladu A libovolně dlouhou část nebo více libovolně dlouhých částí, které tě přesvědčily o tom, že příklad A přináší pravdivé informace. **Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a NE:** Označ zvýrazňovačem přímo v příkladu A libovolně dlouhou část nebo více libovolně dlouhých částí, které tě přesvědčily o tom, že příklad A přináší nepravdivé informace.
21. Viděl/a jsi příklad A někdy dříve?
22. Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a ANO, ověřoval/a sis informace uvedené v příkladu A?
23. Pokud by sis chtěl/a ověřit informace, které jsou v příkladu A uvedeny, jak by sis je ověřoval/a? Popiš, kde bys hledal/a, bez ohledu na to, jestli jsi informace už ověřoval/a dříve.
24. Považuješ informace v příkladu A za vhodné ke sdílení s rodinou nebo přáteli přes sociální síť (vážně, ne z legrace)?
25. Jaké by podle tebe mohlo mít sdílení příkladu A mezi lidmi na sociálních sítích důsledky? Prosím popiš co nejdetailněji, jaké pozitivní, nebo jaké negativní důsledky by sdílení příkladu A mohlo mít:

Jak jsem již zmínila, tato sada otázek (19–25) se opakovala u každého příkladu²⁹.

3.1.4.2 Výběr ukázek dezinformací

Jak jsem již zmínila v kapitole **Volba metodiky**, snažila jsem se vybrat ukázky tak, aby byly ve formě, která je relevantní způsobu konzumace informací v cílové skupině, což je důvod, proč jsem nezařadila řetězové e-maily. Zároveň jsem se snažila, aby ukázky byly rozmanité tematicky, původcem i možnými autorovými motivacemi pro dezinformování. Tato část výzkumu je kvalitativní a výběr ukázek je selektivní, nikoli v nějakém smyslu reprezentativní. Cílem je porozumět úrovni mediální gramotnosti respondentů ve smyslu kritického myšlení nad uvedenými informacemi, pochopení obsahu, odhalení manipulativních aspektů sdílení a uvědomění si širších společenských důsledků jejich šíření.

²⁹ Otázky ekvivalentní k otázkám 19–25 u příkladu A jsou otázky 26–32 u příkladu B, 33–39 u příkladu C a 40–46 u příkladu D

Příklad A

Příklad A je příspěvek ze sociální sítě Instagram. Jeho autoři používají fiktivní soutěž jako trik, jak přilákat na svůj účet více sledujících uživatelů. Název a stylizace účtu připomínají oficiální účet firmy Vans, což pomáhá šíření. Pravděpodobně neexistují vážné důsledky šíření takové dezinformace, avšak jejím účelem je uživatele sociální sítě uvádět v omyl ve prospěch zakladatele falešného účtu, který potenciálně může z nově nabytých sledujících profitovat. Konkrétní příspěvek jsem zkopírovala ze sociální sítě Instagram a byl nalezen pomocí klíčových slov „Vans“ a „ambassador“, vybrala jsem příspěvek, který v danou chvíli byl aktuální.

Podobný princip podvodu se objevuje často v souvislosti se značkami oblečení, které jsou populární mezi dospívajícími, takže jsem předpokládala, že alespoň někteří respondenti tuto nebo podobnou dezinformaci viděli, což se během výzkumu potvrdilo. Přesto ne všichni respondenti byli schopni manipulativní aspekty sdělení odhalit, o čemž budu podrobněji referovat v kapitole **Vyhodnocení výzkumu**.



Obr. 2 príklad A (do doby sepisování tohoto textu byl příspěvek a profil autora odstraněn ze sociální sítě Instagram)

Příklad B

Příklad B je příspěvek ze sociální sítě Facebook. Tato sociální síť sice zaznamenává pokles počtu uživatelů z mladé generace (Solon 2018), avšak v principu je příspěvek podobný těm z jiných sociálních sítí, které se obecně těší oblibě napříč různými věkovými skupinami. Důležité je, že se jedná o fotografii doplněnou popiskem a komentáři, jedná se tedy o několik médií, která se navzájem doplňují tak, aby vzniklo ucelené sdělení, které respondenti mohou hodnotit.

Ukázku jsem našla na webové stránce projektu HateFree Culture³⁰, který se zabývá mimo jiné odhalováním různých dezinformací, které souvisí se šířením nenávisti a předsudků mezi lidmi. Podle HateFree (2019) jsou za touto dezinformací zejména ruské servery Russia Insider a Russkaya Vesna, které se snaží fotografie ze záchranné akce po útoku ozbrojených sil Bašára Asada na cíle v oblasti syrského Aleppa zdiskreditovat jako nahrané a tvrdí, že dívka je figurantka. Cílem a důsledkem sdílení je tedy určitá „protizápadní“ propaganda. V podobném duchu se nese následná interpretace ve facebookovém příspěvku. Manipulativní je tedy spojení popisku s fotografiemi nikoli fotografie samotné.

Ve vyhodnocení výzkumu se mimo jiné zabývám tím, že se v diskuzích s respondenty ukázalo, že je pro většinu z nich náročné odhalit v čem manipulace spočívá, i když jim třeba příspěvek jako takový nepřípadal důvěryhodný.



Obr. 3 příklad B (Hatefree 2019)

³⁰ Projekt HateFree Culture realizuje Agentura pro sociální začleňování, jeden z odborů Úřadu vlády ČR.

Příklad C

Podle iRozhlasu (Golis 2016) byl odkaz na článek, který jsem použila jako příklad C, v roce 2016 jednou z nejšířenějších dezinformací na Facebooku. Původní článek ze serveru Protiproud (Peprná 2015) převzal web bezpolitickékorektnosti.cz (2015) a šířila jej i další dezinformační média. Respekt (2017) i Golis na iRozhlase (2016) poukazují na to, že se jedná o dezinformaci, která na jedné straně předkládá srozumitelné rady o zdravém životním stylu, avšak obsahuje i potenciálně nebezpečná doporučení na užívání peroxidu vodíku jako prostředku léčby cukrovky a rakoviny. Takové dezinformace jsou více matoucí a je těžší je rozklíčovat. Šíření této a podobných zpráv může mít negativní důsledky na zdraví důvěřivých lidí.



Obr. 4 příklad C (Peprná 2015)

Příklad D

Zařazení poslední ukázky bylo předmětem diskuze mezi mnou a vedoucím mé diplomové práce PhDr. Jan Jirků, Ph.D., který se po přečtení satirického článku obával, že respondenti nesmyslnost článku snadno odhalí. To se však nestalo, naopak jej ve srovnání s ostatními příklady nejvíce respondentů považovalo za pravdivý.

Již titulek článku ze satirického serveru az247.cz (2019) zní: „Jihokorejské hranice narušily vzdušný prostor ruské stíhačky“ a dále se v něm píše mimo jiné: „*Prostě jsme se rozhodli, že s manželkou poletíme na výlet, tak jsme sedli do traktoru a přetransformovali ho na Su-35. Já řídil, manželka seděla u zbraní (...)*“. Přesto bylo velmi problematické pro některé respondenty text řádně pochopit. V dotaznících se dokonce na otázku „Jaké by podle tebe mohlo mít sdílení příkladu D mezi lidmi na sociálních sítích důsledky?“ objevovaly tyto a podobné odpovědi: „*je to dobré aby se lidi dozvěděli, co se děje ve světě*“, „*lidé co byli ve stíhačce tak mohli zemřít, a ani by za to nemohli, protože nevěděli, že opustili hranice Ruska.*“ Potvrdilo se tedy, že zařazení této ukázky bylo vhodné, protože přineslo zajímavé výsledky.

Satiru jsem se rozhodla mezi ukázky zařadit pro to, že se i v českém prostředí několikrát stalo, že vtip se stal neúmyslným původcem dezinformace. Stačí si vzpomenout na kauzu z roku 2018, kdy bloger Filip Fuchs (2018) napsal příspěvek s názvem „Moje příznání: *Za účast na demonstraci k 17. listopadu jsem dostal zapláceno 2 500 Kč!*“ a nedopatřením tak pomohl dezinformační kampani proti spolku Milion chviliek pro demokracii. Za to se poté omluvil v České televizi (2019).

AZ247
NEJEDNÁ NÁM NEKORUPE, O ČEM DÁVÁME LÁSKU

ZE ZAHRANIČÍ Z DOMOVA ZARUČENÉ PRAVDY ALTERNATIVNÍ MEDICÍNA "VĚDA" A VESMÍR

Jihokorejské hranice narušily vzdušný prostor ruské stíhačky

Redakce · 02. Sep 2019



V dřívějších rareních hodinách došlo k narušení vzdušného prostoru ruské stíhačky jihokorejskými hranicemi. Podle Jihokorejské šta o omý.

K ruské stíhačce, která údajně vzešla na palubě ruské turistky, ihned vystartovaly jihokorejské vojenské stíhačky, jejichž pilot turistům vyhrožovali sestřelením. Dle Rusů jde o naprosto nepřiměřenou reakci směrem ke zbloudilým turistům.

Simulace 3. světové války
Překročte Jednotky se pohybují po mapě globálního měřítka v reálném čase!
Conflict of Nations
Otevřít

"Děkujeme, že se nám Jižní Korea omluví. Naši občané se pouze vydali ve svých stíhačce na výlet, ale jejich vzdušný prostor byl agresivně narušen jihokorejskými hranicemi. Místo toho, aby Jihokorejci stáhli svoje hranice a pomohli našim občanům, začali jim vyhrožovat sestřelením. Jde o naprosto nepřiměřenou a agresivní reakci. Jak moc musí být člověk zkažený, aby sestřelil civilní letadlo?" prohlásil ruský prezident Putin.

Turistům ve stíhačce nakonec přilétly na pomoc další dvě ruské stíhačky, tentokrát armádní a s lepší výzbrojí. Aby nedošlo k ozbrojenému konfliktu, Jihokorejci se nakonec stáhli a umožnili všem ruským stíhačkám odletět zpět do Ruska.

"Bláží jsme se, co se bude dít. Nebylo to naše chyba. Prostě jsme se rozhodli, že s manželkou poletíme na výlet, tak jsme sedli do traktoru a přetransformovali ho na Su-35. Já řídil, manželka seděla u zbraní, které jsme ale neměli v plánu použít. Nejdřív se nám zbláznila navigace v telefonu a Waze začal ukazovat, že jsme v Jižní Koreji, i když jsme vletinu předtím byli v Rusku, pak nám z něho nic začaly jihokorejské stíhačky vyhrožovat sestřelením. Vůbec jsme nevěděli, že jsme opustili Rusko. Nebyl pomoci ruské armády, kdo ví, co by s námi bylo," tvrdí ruskí turisté.

Nejde vůbec o první vojenskou provokaci proti Rusku. Před lety se například **lotyšské hranice schválně přibližovaly ruským ponorkám**, aby je vyprovokovaly k útoku. I tehdy se našel všude obělo bez obětí.

NAKUPTE CELÝ OUTFIT A UŠETŘETE AŽ 20%
ZJISTIT VÍCE

Příklad D (az247.cz 2019)

3.1.4.3 Předvýzkum

Pro testování funkčnosti a pochopitelnosti dotazníku jsem jej nejprve v rámci předvýzkumu nechala vyplnit dvě dívky ve věku 14 a 15 let, tedy stejné věkové kategorii, jako byli respondenti ve výzkumném vzorku. Dívky během předvýzkumu dostaly pracovní verzi dotazníku, ve které chyběl informační text mezi otázkami 19 a 20.³¹ Také chyběla otázka 23 a její ekvivalenty u dalších příkladů, kterou jsem přidala po předvýzkumu, protože považuji za podstatné nejen to, jestli si informace z příkladů ověřili žáci, kteří ukázkou již viděli, ale také to jestli všichni žáci dokáží zformulovat, jak by si ji ověřovali.

Přímým důsledkem předvýzkumu, kdy dívky dotazník vyplnily a poté jsme společně procházely otázky a diskutovaly nad jeho srozumitelností, je modifikace otázky 26 (ekvivalent otázky 19 pro příklad A). Příklad B totiž obsahuje jako podstatnou součást sdělení fotografii i text. Během předvýzkumu obě dívky nezávisle na sobě tvrdily, že otázka je pro ně matoucí a neví, jestli se ptám na pravdivost informací z textu nebo z fotografie. Proto jsem se tuto otázku přeformulovala následovně: *26. Považuješ informace v příkladu B (fotografie společně s popiskem), za pravdivé?*

Dalším přímým důsledkem předvýzkumu byla modifikace možností u otázky 25 a jejich ekvivalentů pro další příklady. V pracovní verzi dotazníku jsem otázku formulovala následovně a nabízela tyto možnosti:

Mohlo by mít sdílení příkladu A mezi lidmi na sociálních sítích podle tebe pozitivní nebo negativní důsledky?

a) *SDÍLENÍ BY MOHLO MÍT POZITIVNÍ DŮSLEDKY*

Doplň prosím konkrétněji, jaké pozitivní důsledky by sdílení mohlo mít

b) *SDÍLENÍ BY MOHLO MÍT NEGATIVNÍ DŮSLEDKY*

Doplň prosím konkrétněji, jaké negativní důsledky by sdílení mohlo mít

c) *NEVÍM*

Během předvýzkumu jsem zjistila, že dívky si uvědomují některé pozitivní i negativní důsledky zároveň, takže je nevhodné je nutit si vybrat jen jednu kategorii. Proto jsem

³¹ Znění informačního textu: „Konec první části dotazníku. Další otázky vždy souvisí s uvedenými příklady. Nejprve si prohlédni příklad a poté odpověz na příslušné otázky. Na každý příklad připadá jedna strana s otázkami.“

otázku přeformulovala a nechala otevřenou odpověď: *Jaké by podle tebe mohlo mít sdílení příkladu A mezi lidmi na sociálních sítích důsledky? Prosím popiš co nejdetailněji, jaké pozitivní nebo jaké negativní důsledky by sdílení příkladu A mohlo mít:*

Celé znění konečné podoby dotazníku je k nalezení v **příloze č. 1** této diplomové práce.

3.1.5 Výběr výzkumného vzorku

Primárním účelem případové studie není reprezentativní výzkum, čemuž odpovídá i volba výzkumného vzorku, který nemusí reprezentovat celou populaci. Jak již bylo řečeno v kapitole **Volba metodiky**, tak v tomto případě se jedná o kolektivní případovou studii žáků druhého stupně základní školy. Vzorek jsem vzhledem k tématu a cíli práce zvolila účelový, který *„je užíván tehdy, když nám jde o zjištění vlastností jen určité části populace“* (Trampota, Vojtěchovská 2010, s. 29).

Během výběru vzorku jsem se řídila radou Roberta Stakea (1995): *„Prvním kritériem výběru by měla být maximalizace možného poznání. Které případy, s ohledem na naše cíle, nás nejspíše dovedou k pochopení, platným výpovědím a možná dokonce vyvrátí zažitě zobecnění dané problematiky? (...) Potřebujeme si vybrat takové případy, které jsou dostupné, náklonné k našim požadavkům (...) s respondenty, kteří jsou ochotni odpovídat na určené testované materiály.“*

Jak jsem již zmiňovala v **teoretické části**, v souvislosti s nástupem elektronických médií a jejich vývojem dochází k vzestupu personalizace obsahu, který na sociálních sítích a internetu obecně způsobuje tzv. filtrovou bublinu (Pariser 2012). K uživatelům se tak dostává méně myšlenek, které nejsou v souladu s tím, co se člověku líbí, nebo by na základě předchozí aktivity na internetu mohlo líbit. Jedním z rizik takové proměny distribuce informací je umocnění konfirmačního zkreslení, což je: *„tendence k vyhledávání a interpretování informací takovým způsobem, který podporuje stávající přesvědčení a hypotézy“* (Protivínský 2013, s.8). Příkladem jsou politicky zabarvené zprávy. Dezinformace jsou častou součástí hybridní války mezi různými zeměmi. Jak potvrzuje Výroční zpráva Bezpečnostní informační služby za rok 2018 (BIS 2018), v České republice se často setkáváme například s fake news a konspiračními teoriemi, které jsou součástí propagandy Ruské federace. Dá se předpokládat, že politická názorová orientace

má vliv na to, jestli dané dezinformaci jedinec spíše automaticky věří, nebo ji podrobí kritice.

Abych odstínila možný vliv předvídatelných i nepředvídatelných názorových předsudků žáků, které mohou vycházet z jejich sociokulturního zázemí, rozhodla jsem se, že výzkum nebude probíhat pouze v jediném regionu, ale v různých oblastech v České republice. Z obdobného důvodu jsem si dala za cíl spolupracovat se školami, které jsou z různých velikých obcí a mají různé počty žáků. Zároveň jsem pro jistou diverzifikaci vzorku z hlediska mediální výchovy dala za cíl najít alespoň jednu školu, která vyučuje mediální výchovu jako samostatný předmět.

Školy jsem vyhledávala z různých zdrojů včetně vyhledávání na stránkách www.atlasskolstvi.cz. Na základě výše uvedených kritérií jsem pak vytipovala školy, jejichž ředitele jsem kontaktovala telefonicky nebo e-mailem. Vzor oslovovacího e-mailu je k nalezení jako **příloha č. 2** této diplomové práce. Snažila jsem se, aby všichni respondenti byli přibližně stejně staří, ale z provozních důvodů škol jsem nemohla mít příliš specifické požadavky, proto jsem ředitele jsem požádala, aby mi umožnili spolupráci s 8. nebo 9. ročníkem (což odpovídá 13–15 let věku). Aby byla zachována integrita výzkumu, zdůraznila jsem, aby školy děti nijak nepřipravovaly na téma dotazníku. Zároveň jsem školám poskytla potvrzení od PhDr. Jan Jirků, Ph.D., že výzkum probíhá za studijním účelem společně s čestným prohlášením o zaručení osobní anonymity a dodržování zavedených pravidel a etiky vědecké práce, k nalezení jako **příloha č. 3 a příloha č. 4**.

Mým cílem bylo se domluvit s každou školou na výzkumu s přibližně deseti žáky. Z provozních důvodů jsem souhlasila s tím, že ve škole u Prostějova budu pracovat se dvanácti žáky. Jedná o menší školu, a právě takový počet žáků deváté třídy byl v daný den přítomen. Ve škole v Ústí nad Labem jsem se dohodla na spolupráci se třinácti žáky, kteří mají mediální výchovu jako samostatný předmět (celkově má třída dvojnásobek dětí, avšak druhá polovina měla jako v daný den ve stejnou chvíli jiný volitelný předmět.) U školy v Berouně a v Praze měly třídy celkově více dětí, než bylo nutné pro potřeby výzkumu, proto jsem konkrétní žáky vybrala náhodným výběrem podle čísla v třídním výkazu. Předpokládala jsem, že nejvýše při 10–13 respondentech je možné vést plánovanou debatu po vyplnění dotazníku. Zároveň jsem si vytyčila za cíl mít přibližně 40–50 respondentů a prvotní analýzou vyplněných dotazníků zhodnotit, zda-li došlo k teoretické saturaci a můj odhad počtu potřebných respondentů byl dostatečný. Po ukončení sběru dat na čtvrté škole

jsem došla k závěru, že počet respondentů je postačující a není tak nutné oslovovat další školy.

Konečný výběr zkoumaného vzorku je shrnutý v následující tabulce.

Tabulka č. 1: konečné složení vzorku a jeho charakteristiky				
Označení školy	Počet obyvatel v obci³²	Počet žáků ve škole³³	Mediální výchova jako samostatný předmět	Zkoumaný ročník ZŠ (počet zkoumaných žáků)
škola u Prostějova	1 090	179	NE	9. (13)
škola v Ústí nad Labem	92 952	424	ANO	9. (12)
škola v Berouně	19 510	466	NE	8. (10)
škola v Praze	1 308 632	755	NE	8. (10)

3.1.6 Sběr dat – dotazník a diskuze

Sběr dat probíhal v průběhu listopadu 2019. Vždy jsem se účastnila dotazníkového šetření osobně a také jsem vedla diskuzi, která po něm následovala. Žákům jsem tak vysvětlila účel výzkumu a způsob sběru dat. Během dotazníkového šetření jsem se snažila zamezit opisování respondentů mezi sebou a v průběhu trvání diskuzí jsem se snažila naopak respondenty vybízet k zapojení a interakci mezi sebou.

Vzhledem k omezenému času na práci s respondenty, který mi z provozních důvodů každá škola dala k dispozici různý, a to v rozmezí 1–1,5h, jsem si připravila pro diskuzi prioritní okruhy, a to: proč respondenti příkladům A,B,C,D věřili či nevěřili, jak by si informace ověřovali, jaké může mít sdílení jednotlivých příkladů důsledky, zda-li vědí co je to dezinformace a s jakými dezinformacemi se setkávají. Držela jsem se obdobných doporučení, jaká najdeme u Roberta Stakea (1995, s 65–66), který říká, že účelem

³² Údaje o počtu obyvatel v jednotlivých obcích jsem získala z portálu Českého statistického úřadu: <https://www.czso.cz/csu/czso/pocet-obyvatel-v-obcich-za0wri436p>

³³ Údaje o počtu žáků jsem získala z portálu České školní inspekce: <https://portal.csicr.cz/>

kvalitativního výzkumu není získat odpovědi ano/ne, ale popisy případů, propojení a vysvětlení. Zároveň by výzkumník měl zaručit, že se rozhovor nebo v tomto případě diskuze, drží tématu a ujišťovat se doplňujícími otázkami, že chápe, co respondent má namysli.

Diskuze na každé škole byla unikátní, avšak rámcově se držela stejných okruhů a pomohla mi pochopit, jak jsou myšlené odpovědi na otevřené otázky v dotaznících, i další kontexty, o kterých žáci v souvislosti s uvedenými příklady a médií obecně přemýšleli. Tato část umožnila explanatorní poznání dané problematiky a stala se vhodným doplňkem k dotazníku.

3.2 Vyhodnocení výzkumu

3.2.1 Pravdivost a sdílení

Mediální gramotnost sice není snadno měřitelná konstanta, ale, jak zmiňuji v kapitole **Mediální gramotnost**, existují její definice, ze kterých lze odvodit určité ukazatele. Jedním z nich může být například **schopnost interpretovat sdělení a rozpoznat pravdivá fakta**. V dotaznících jsem tento ukazatel ověřovala, otázkami 19, 26, 33 a 40, které zjišťovaly zda žáci považují informace v předložených příkladech dezinformací za pravdivé.³⁴ Omezení této schopnosti považuji za indikátor nižší mediální gramotnosti popř. oblast vhodnou k rozvoji.

Dále jsem se v dotaznících ptala otázkami 24, 31, 38 a 47, zda žáci považují uvedené příklady dezinformací za vhodné ke sdílení.³⁵ **Podporu šíření dezinformací** považuji za indikátor nedostatku kritického myšlení, schopnosti analyzovat sdělení a záměry autora nebo pochopení společenských důsledků šíření dezinformace. Je totiž třeba mediální gramotnost chápat jako komplexní kompetenci, která zahrnuje např. i znalosti o společenské roli médií (Mičienka a Jiráček 2007, s. 9).

³⁴ Celé znění 19. / 26. / 33. / 40. otázky: Považuješ informace v příkladu A / B / C / D, za pravdivé?

³⁵ Celé znění 24. / 31. / 38. / 47. otázky: Považuješ informace v příkladu A / B / C / D za vhodné ke sdílení s rodinou nebo přáteli přes sociální síť (vážně, ne z legrace)?

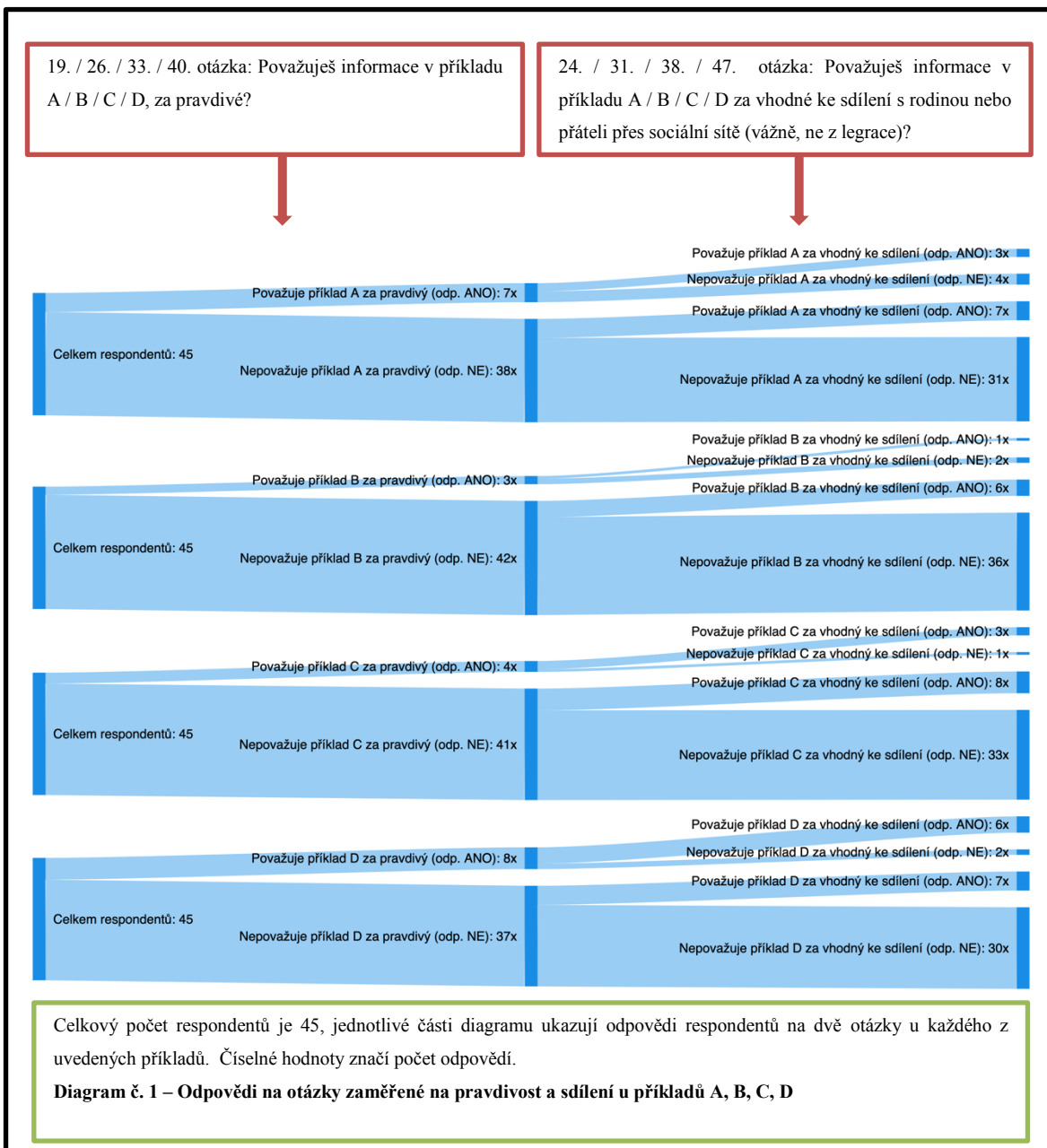


Diagram č. 1 ukazuje nasbíraná data z výše uvedených ukázek pomocí vývojového diagramu v angličtině zvaného *sankey diagram*³⁶, který nejen velikostně a číselně značí četnost dané odpovědi, ale zároveň umí ukázat souvislost s dalšími odpověďmi. Tento typ diagramu použil ve svém výzkumu mediální gramotnosti STEM/MARK (2018) a považuji jej za vhodný i pro použití v této diplomové práci. Z vizualizace můžeme například vyčíst, že i když někteří respondenti uvedené příklady dezinformací nepovažují za pravdivé, tak se přesto domnívají, že je vhodné tyto dezinformace sdílet přátelům a rodině.

³⁶ Pro tvorbu diagramů jsem použila online nástroj <http://sankeymatic.com/>

V souvislosti se dvěma výše uvedenými ukazateli jsem si definovala VO3: „Považují žáci druhého stupně základní školy předložené ukázky dezinformací za pravdivé?“ a VO4: „Považují žáci druhého stupně základní školy předložené ukázky dezinformací za vhodné ke sdílení s dalšími lidmi?“ Dezinformace jsou pro nalezení odpovědi na tyto dvě otázky zastoupené čtyřmi příklady dezinformací označenými jako A, B, C, D, nelze tedy zobecňovat výsledky na jakékoli dezinformace, se kterými se žáci mohou setkat. Avšak ukázky jsou různorodé, a proto výsledek šetření přináší určité validní poznání.

VO3: „Považují žáci druhého stupně základní školy předložené ukázky dezinformací za pravdivé?“ Odpověď: U všech uvedených příkladů dezinformací většina (min. 37, max. 42 z celkového počtu 45) respondentů odpověděla, že nepovažuje uvedené příklady za pravdivé. U opačných odpovědí nejvíce respondentů považovalo za pravdivý příklad D (celkem 8 respondentů) a následně příklad A (celkem 7 respondentů). Lze tedy říci, že u každého z příkladů přes 82 % respondentů správně určilo, že příspěvek není pravdivý. K odpovědi na VO3 ještě doplňuji, že **příklad D** je satirický článek a níže budu argumentovat, že jeho nepochopení souvisí s celkovou literární gramotností a schopností interpretovat text. **Příklad A** je příspěvek ze sociální sítě Instagram lákající na fiktivní soutěž. Tabulka č. 2 ukazuje, že se s takovým příspěvkem setkala téměř polovina žáků (22), což je nejvíce ze všech předložených příkladů. Z těchto dat lze usuzovat, že žáci jsou cílovou skupinou této a podobných dezinformací, což se potvrdilo i během všech diskuzí se žáky³⁷. Proto je prostý úspěch komunikačního záměru autorů jedním z možných vysvětlení četnější důvěry respondentů v pravdivost příkladu A.

Tabulka č. 2: počet exponovaných respondentů	
Označení příkladu	Počet odpovědí ano na 21. / 28. / 35. / 42. otázku: Viděl/a jsi příklad A / B / C / D někdy dříve?
Příklad A	22
Příklad B	2
Příklad C	4
Příklad D	3

³⁷ Během diskuzí na všech sledovaných školách žáci uvedli tuto a obdobné falešné soutěže v příspěvcích na Instagramu (na různé populární značky oblečení a elektroniky) jako jeden z častých typů dezinformací, se kterými se setkávají.

VO4: „Považují žáci druhého stupně základní školy předložené ukázky dezinformací za vhodné ke sdílení s dalšími lidmi?“ Odpověď: Z celkového počtu 45 respondentů uvedlo 10 u příkladu A, 7 u příkladu B, 11 u příkladu C a 13 u příkladu D, že tyto dezinformace jsou vhodné ke sdílení s dalšími lidmi. Diagram č. 1 ukazuje, že všechny uvedené příklady by sdíleli jak žáci, kteří je považují za pravdivé, tak žáci, kteří je za pravdivé nepovažují. Zároveň ne všichni, kteří uvedeným příkladům věří, je zároveň považují za vhodné ke sdílení.

Z tohoto výsledku odvozují hypotézu, že mezi těmito skupinami se liší důvody, proč by žáci daný příspěvek sdíleli. Ověření této hypotézy není předmětem tohoto šetření. Jedno z možných vysvětlení se však ukázalo ve výsledcích shrnutých v kapitole **Důsledky sdílení**. Někteří uvedli, že by příklady sdíleli za účelem ověření jejich pravdivosti.³⁸

3.2.2 Pravdivost – praktické úkoly, diskuze

Odpověď na VO3 mohu rozšířit o informace získané z praktického úkolu a diskuze se žáky, které umožnily poznání „*Proč žáci druhého stupně základní školy předložené ukázky dezinformací považují za pravdivé nebo nepravdivé?*“. Jak již bylo řečeno výše, praktický úkol spočíval v tom, že žáci na základě odpovědi na otázky 19 / 26 / 33 / 40 u jednotlivých příkladů označili zvýrazňovačem přímo v příkladu libovolně dlouhou část nebo více libovolně dlouhých částí, které je přesvědčily o tom, že příklad přináší pravdivé (při předcházející odpovědi ANO), nebo nepravdivé (při předcházející odpovědi NE) informace. Při vyhodnocování výsledků jsem s pomocí grafického programu zaznamenala jednotlivé odpovědi do počítače. Jednotlivé vrstvy reprezentující jednotlivé odpovědi jsem poté překryla přes sebe, čímž vznikl obraz fungující na podobném principu jako teplotní mapa, ve kterém sytost odstínu reprezentuje četnost odpovědí. Tedy čím je místo na obrázku sytější přebarvené, tím více žáků danou oblast zvýrazňovačem označilo. U jednotlivých příkladů takto zpracované obrázky doplňují o poznatky z diskuzí, při kterých žáci hovořili mimo jiné o tom, proč příklady považují za pravdivé, nebo nepravdivé. Citace z diskuze považují za přínosné pro pochopení toho, proč dané oblasti žáci v praktickém úkolu označili. V použití této metody jsem ovšem narazila na určité limity, protože při

³⁸ Předmětem tohoto výzkumu je VO2: „*Jaké důsledky by podle žáků druhého stupně základní školy mohlo mít sdílení předložených ukávek dezinformací mezi lidmi?*“, což umožní poznání toho jaké důsledky šíření jednotlivých příkladů dezinformací si uvědomují žáci z těchto skupin.

srovnání diskuze s odpověďmi v dotaznících se ukázalo, že někteří žáci v diskusi před ostatními nepřiznali, že příkladům věřili.

3.2.2.1 Praktický úkol – příklad A³⁹

Odpovědi (7) žáků, kteří považují příklad A za pravdivý a označili pasáže, které podle nich přináší **pravdivé informace**:



Odpovědi (38) žáků, kteří považují příklad A za nepravdivý a označili pasáže, které podle nich přináší **nepravdivé informace**:



U příkladu A jsou na obrázku s „pravdivými“ pasážemi zdůrazněné části, které se týkají losování. S čímž koresponduje i citace z diskuze ve škole v Berouně: „*mně přišlo, že když se to losovalo, tak by to mohlo být reálný.*“ Ze stejné školy pochází komentář, který se týká názvu účtu vans.czsk: „*je to oficiální účet, nebo to tak aspoň vypadá.*“⁴⁰ Dále pak

³⁹ Použití zelené barvy u příkladu A a použití červené barvy u ostatních příkladů nemá žádný význam. Červenou barvu jsem k zaznamenání odpovědí u tohoto příkladu nepoužila kvůli červenému vodoznakovi v pozadí za textem.

⁴⁰ V dotaznících odpověděli, že považují příklad A za pravdivý, kromě tří žáků ze školy v Berouně také čtyři žáci ze školy u Prostějova. Nikdo ze školy u Prostějova tento fakt ovšem nebyl ochotný přiznat během společné diskuze.

je na tomto obrázku zvýrazněný předmět soutěže a počet „líbí se mi“⁴¹, který dané skupině připadal dostatečný na to, aby se mohlo jednat o legitimní příspěvek.

Je zřejmé, že některé pasáže jsou označené na obou obrázcích. Například výše zmíněný název účtu některým žákům naopak připadal nedůvěryhodný. V diskuzi na škole v Praze a na škole v Berouně žáci zmínili, že ověřené oficiální účty firem jsou na Instagramu označené modrým štítkem vedle jejich názvu.

Na obrázku s „nepravdivými“ pasážemi jsou dále často zvýrazněná tvrzení týkající se oblečení zdarma a také část, ve které autoři příspěvku vyžadují minimálně 100 sledujících⁴² jako podmínku pro zapojení do soutěže. Žáci tuto pasáž komentovali: „*přijde mi divné, že by firma jako Vans vybrala někoho, kdo má jen 100 odběratelů, když by to mohli poslat někomu mediálně známému*“ (škola v Praze), „*mně nepřišlo reálný, že tam bylo jen 100 followerů, mně to přijde málo na to, aby dostávali každý měsíc balíček*“ (škola v Berouně). O podobné pochybnosti ohledně počtu hledaných ambasadorů⁴³ mluvili žáci v Ústí nad Labem: „*hledat 150 ambasadorů je hodně, to je divný.*“ O počtu „líbí se mi“ jako indikátoru nepravosti se během diskusí ve výzkumu nikdo nezmínil, avšak předpokládám, že tuto pasáž označili žáci, kterým přišlo 984 „líbí se mi“ na příspěvek z oficiální stránky firmy Vans málo. To je nejen logické vysvětlení, ale také tento postřeh zmiňovala jedna z dívek během předvýzkumu.

Další argumenty, proč žáci příklad A nepovažují za pravdivý, se týkaly jejich zkušeností. Jak ukazuje tabulka č. 2, s příkladem A se setkala téměř polovina (22) z celkového počtu 45 respondentů. „*Z vlastní zkušenosti ani nereaguju na takový příspěvky jako jsou ty ambasadoři Vans*“ (škola u Prostějova). „*Kamarádi se do podobné soutěže zapojili a říkali, že se nic nestalo ani za půl roku.*“ „*Tohle se dřív na Instagramu objevovalo hodně, i na jiný značky, třeba Nike. Někomu i napadli účet a dávali tam slevy*“ (škola v Berouně). „*Na Instagramu pravýho Vansu dávají odkazy na jejich domovský stránky na internetu. Tyhle informace by byly i na domovskejch stránkách, je divný, že je to jen na Instagramu*“ (škola v Praze).

⁴¹ „984 likes“

⁴² „Minimalne 100 folows na Instagrame“

⁴³ „Hľadáme 150 Juniorov (...) hľadáme 150 Ambasadorov.“

3.2.2.2 Praktický úkol – příklad B

Odpovědi (3) žáků, kteří považují příklad B za pravdivý a označili pasáže, které podle nich přináší **pravdivé informace**:



Odpovědi (42) žáků, kteří považují příklad B za nepravdivý a označili pasáže, které podle nich přináší **nepravdivé informace**:



Na obrázku s „pravdivými“ informacemi vidíme zvýrazněný popisek od ženy, která příspěvek sdílela na sociální síti Facebook. Pouze tři žáci označili příspěvek za pravdivý, z toho dva žáci ze školy u Prostějova tento fakt v diskusi nepřiznali, proto nemohu k interpretaci použít jejich komentář. Třetí žákyně ze školy v Ústí nad Labem o tomto příkladu hovořila následovně: „*může to být nějaký herec a prostě se domluvili, že to takhle vyfotí. Proto tomu věřím. Úmyslně, aby se to pak šířilo.*“ Na doplňující otázku, týkající se toho, jakou roli sehrála autorka příspěvku Petra, jsem dostala následující odpověď:

„nemyslím, že s ním⁴⁴ má něco společného. Jen na ty fotky reagovala a tohle k tomu napsala.“

Na dívku reagovali její spolužáci, kteří označili příklad B za nepravdivý: *„právě proto tomu nevěřím, protože to tam dává nějaká paní. Na Facebooku jsou často kraviny, jako že se bude rušit písmeno ř.“* *„A ještě ten popisek a ty komentáře k tomu – jako Bůh?“* Na obrázku s „nepravdivými“ informacemi jsou označené všechny texty – popisek i komentáře a dále obličej muže a oblečení zobrazené dívky. V popisku žáky zřejmě zmátla ironická poznámka o Oskarech. Jak rozeberu později, často stránky Oskarů zmiňovali jako zdroj k ověření pravosti příspěvku. Zároveň v diskuzi na školách v Berouně a Ústí nad Labem žáci zdůraznili, že nevěří, že by zobrazený muž cenu za herectví mohl vyhrát: *„když někoho zachráníš, nemůžeš dostat Oskara za herectví, takhle to prostě nefunguje“* (škola Beroun). Některé žáky zaujalo, že na fotografiích není stejný muž a že dívka má stále stejné oblečení. Na škole v Berouně žák vystihl problém s argumentací autorky: *„ta holka má furt stejný oblečení, to se klidně mohlo stát v jednom dni a nemusel to být ten stejnej člověk.“*

Jako problematické se během výzkumu ukázalo, že posouzení nepravdivosti tohoto příspěvku někteří žáci pojali nejen z hlediska kontextu, který mu dává autorka Petra. Některí jej označili za nepravdivý ve stejném smyslu, který implikuje autorka svým popisem, tedy že fotografie jsou nahrané.⁴⁵ *„Ty fotky můžou být photoshop, aby udělali z té holčičky chudáčka“* (škola v Ústí nad Labem). *„Oni to vyfotili, dali na sociální síť, jako že tenhle chlápek je v nějaký strašný situaci. (...) tohle podle mě ta Petra nefotila, jen někde získala, proto taky píše o Oskarovi za nejlepší herecký výkon. Vyfotili to někde v Sýrii a poslali do světa a tu holčičku třeba někomu prodali“* (škola v Praze).

Dále pro žáky byla matoucí část popisku týkající se záchranu dívky na třech různých místech. *„Byla by to strašná shoda náhod, aby byli na třech místech“* (škola v Ústí nad Labem). *„Kdyby to byla pravda, tak to působí, jako by tu holčičku sledoval“* (škola u Prostějova). *„I v komentářích se píše, že by musel být všude“* (škola v Praze).

Nikdo ze žáků neindikoval politický podtext, který vysvětluje HateFree (2019). Jen jednoho žáka napadlo, že by se mohlo jednat o použití reálných fotografií ve špatném

⁴⁴ S mužem na fotografii pozn. autorky.

⁴⁵ Tedy ze stejného důvodu z jakého žákyně z Ústí nad Labem odpověděla, že příspěvek považuje za pravdivý.

kontextu: „třeba to nebylo ani tak, že by ji zachránil, ale je to z Instagramu nějakýho tatínka co se vyfotil se svojí dcerou. Byla to taková neobvyklá fotka, tak se začala šířit, ale v jiném kontextu“ (škola Praha).

3.2.2.3 Praktický úkol – příklad C

Odpovědi (4) žáků, kteří považují příklad C za pravdivý a označili pasáže, které podle nich přináší pravdivé informace:

PROTIPROUD
KONTRAREVOLUČNÍ MAGAZÍN PETRA HÁJKY

Hledaný text ... HLEDAT

Každý má svou volbu: Pohodlně plout do otroctví, nebo vstoupit do **PROTIPROUDU**

POLITIKA ZDRAVÍ DUCHOVNÍ SVĚT

Home > Zdraví

Ruský profesor: Cukrovka a rakovina jsou vymyšlené nemoci. Všechno je ve stravě. Peroxid vodíku - všelék? Věřit pohádkám, nebo zůstat v pasti

Diskuse Tisk článku Poslat e-mailem Doporučit 84 7. 11. 2015

ERIKA MAGDALENA PEPRNÁ komentuje poučný rozhovor s profesorem Ivanem Pavlovičem Neumyvakinem, jedním z předních lékařů - odborníků na alternativní medicínu.

Cukrovka a rakovina jsou vymyšlené nemoci, parkinsonismus neexistuje, pokud máte zdravá stěva, k čemuž napomáhá gymnastika. Chůze zase zabraňuje zvýšenému krevnímu tlaku, kategoricky tvrdí ruský vědec Ivan Pavlovič Neumyvakin, slavný ruský lékař, který "léčí i kosmonauty", jak o něm předčasem psalo pár českých alternativních médií.

Autor:
Erika Hájková
Právníčka a terapeutka
Více o autorovi **ZDE**

Z OČÍ DO OČÍ
DOPISY ČTENÁŘŮ

NEJČTENĚJŠÍ

WILKOMMEN IN DEUTSCHLAND

Odpovědi (41) žáků, kteří považují příklad C za nepravdivý a označili pasáže, které podle nich přináší **nepravdivé informace**:

PROTIPROUD
KONTRAREVOLUČNÍ MAGAZÍN PETRA HÁJKY

Hledaný text ... HLEDAT

Každý má svou volbu: Pohodlně plout do otroctví, nebo vstoupit do **PROTIPROUDU**

POLITIKA ZDRAVÍ DUCHOVNÍ SVĚT

Home > Zdraví

Ruský profesor: Cukrovka a rakovina jsou vymyšlené nemoci. Všechno je ve stravě. Peroxid vodíku - všelék? Věřit pohádkám, nebo zůstat v pasti

Diskuse Tisk článku Poslat e-mailem Doporučit 84 7. 11. 2015

ERIKA MAGDALENA PEPRNÁ komentuje poučný rozhovor s profesorem Ivanem Pavlovičem Neumyvakinem, jedním z předních lékařů - odborníků na alternativní medicínu.

Cukrovka a rakovina jsou vymyšlené nemoci, parkinsonismus neexistuje, pokud máte zdravá střeva, k čemuž napomáhá gymnastika. Chůze zase zabraňuje zvýšenému krevnímu tlaku, kategoricky tvrdí ruský vědec Ivan Pavlovič Neumyvakin, slavný ruský lékař, který 'léčí i kosmonauty', jak o něm předčasně psalo pár českých alternativních médií.

Autor:
Erika Hájková
Právníčka a terapeutka
Více o autorovi **ZDE**

Z OČÍ DO OČÍ
DOPISY ČTENÁŘŮ

NEJČTENĚJŠÍ

WELCOMES TO OUR STORE

Na obrázku s „pravdivými“ informacemi jsou kromě tvrzení o původu parkinsonismu a zvýšeném krevním tlaku⁴⁶ zvýrazněné zejména pasáže, které odkazují na autoritu ruského vědce⁴⁷ a také box s informacemi o autorce. Lze předpokládat, že tyto žáci tak považovali uvedeného vědce a autorku za dostatečně důvěryhodné zdroje, aby označili tvrzení za pravdivé. Dva z těchto žáků pocházeli ze školy v Ústí nad Labem, jeden ze školy

⁴⁶ „(...) parkinsonismus neexistuje, pokud máte zdravá střeva (...)“ a „(...) chůze zase zabraňuje zvýšenému krevnímu tlaku (...)“

⁴⁷ „(...) jedním z předních lékařů – odborníků na alternativní medicínu (...)“ a „ (...) vědec Ivan Pavlovič Neumyvakin, slavný ruský lékař, který 'léčí i kosmonauty' (...)“.

u Prostějova a jeden ze školy v Berouně. Nikdo z nich se během diskuze nepřiznal, že příklad C označil za pravdivý. Jeden žák ze školy u Prostějova sice explicitně neřekl, že příspěvek považoval za pravdivý, ale uvedl, že měl problém se rozhodnout: „*přemýšlel jsem u té cukrovky, že pokud ten vědec existuje, tak je dost pravděpodobný, že dělá nějaký výzkum, kde zjistil to, co se píše ve článku.*“

Obrázek s „nepravdivými“ informacemi zobrazuje mnoho zvýraznění části „*cukrovka a rakovina jsou vymyšlené nemoci.*“ Nepravdivost této pasáže žáci v diskusi podkládali svými vědomostmi i zkušenostmi. „*Můj táta je doktor a vím, že s buňkami, co můžou způsobit rakovinu, se narodíte. Jde o to, jestli tomu půjdete naproti, ale není to jen o stravě a cvičení*“ (škola v Praze). „*Jak vzniká rakovina a cukrovka z části vím a když je tam napsaný, že je to ve stravě, tak jsem automaticky zaškrtnl ne*“ (škola u Prostějova). „*Je to blbost, rakovina a cukrovka jsou nemoci*“ (škola v Ústí nad Labem). „*Když na rakovinu umírá tolik lidí, tak to musí být pravda, protože neumíraj jen tak*“ (škola v Berouně). Dále vidíme, že žáky zaujalo tvrzení o parkinsonismu a gymnastice⁴⁸. Žákyně z Ústí nad Labem to okomentovala následovně: „*že by se to dalo zlepšit pohybem a gymnastikou? To mi přijde přehnaný, protože kolik sportovců má taky rakovinu.*“ Podobný komentář se objevil i na škole v Berouně.

Zajímavé je, že ač informace o autorce žáci nezvýrazňovali, tak během diskuze zmiňovali, že není důvěryhodná. Na škole v Praze žákům přišla navíc podezřelá i forma článku: „*mně přišlo divný, že v jednu chvíli to byl doktor a pak druhou chvíli vědec*“, „*věřit pohádkám nebo zůstat v pasti, co tím jako chtěla říct (...)*“, „*je divný, že tohle píše právnička*⁴⁹“.

⁴⁸ „*Cukrovka a rakovina jsou vymyšlené nemoci, parkinsonismus neexistuje pokud máte zdravá střeva k čemuž napomáhá gymnastika.*“

⁴⁹ Na doplňující otázku, proč je to problém, žákyně odpověděla, že právnička není odborník na medicínu. Položila jsem tedy další doplňující dotaz, jestli by jí přišlo důvěryhodné, kdyby článek napsal novinář, který také není odborník v lékařství. Na to žákyně odpověděla, že to je normální. Je pro ni nedůvěryhodné, když je u článku o medicíně zdůrazněné, že autorka je právnička.

3.2.2.4 Praktický úkol – příklad D

Odpovědi (8) žáků, kteří považují příklad D za pravdivý a označili pasáže, které podle nich přináší pravdivé informace:

AZ247

NEKDO NÁM NEKROUČÍ, O ČEM SI MĚME LÉBAT

ZE ZAHRANIČÍ Z DOMOVA ZARUČENÉ PRAVDY ALTERNATIVNÍ MEDICÍNA "VĚDA" A VESMÍR

Jihokorejské hranice narušily vzdušný prostor ruské stíhačky

Redakce · 02. Srp 2019



V dnešních ranních hodinách došlo k narušení vzdušného prostoru ruské stíhačky jihokorejskými hranicemi. Podle Jihokorejců šlo o omyl.

K ruské stíhačce, která údajně vezla na palubě ruské turisty, ihned vystartovaly jihokorejské vojenské stíhačky, jejichž piloti turistům vyhrožovali sestřelením. Dle Rusů jde o naprosto nepřiměřenou reakci směrem ke zbloudilým turistům.



Simulace 3. světové války

Reklama: Jednotky se pohybují po mapě globálního měřítka v reálném čase!

Conflict of Nations

Otevřít

"Očekáváme, že se nám Jižní Korea omluví. Naši občané se pouze vydali ve svých stíhačce na výlet, ale jejich vzdušný prostor byl agresivně narušen jihokorejskými hranicemi. Místo toho, aby Jihokorejci stáhli svoje hranice a pomohli našim občanům, začali jim vyhrožovat sestřelením. Jde o naprosto nepřiměřenou a agresivní reakci. Jak moc musí být člověk zkažený, aby sestřelil civilní letadlo?" prohlásil ruský prezident Putin.

Turistům ve stíhačce nakonec přiblížily na pomoc další dvě ruské stíhačky, tentokrát armádní a s lepší výzbrojí. Aby nedošlo k ozbrojenému konfliktu, Jihokorejci se nakonec stáhli a umožnili všem ruským stíhákům odletět zpět do Ruska.

"Báli jsme se, co se bude dít. Nebyla to naše chyba. Prostě jsme se rozhodli, že s manželkou poletíme na výlet, tak jsme sedli do traktoru a přetransformovali ho na Su-35. Já řídit, manželka seděla u zbraní, které jsme ale neměli v plánu použít. Nejdřív se nám zbádnula navigace v telefonu a Waze začal ukažovat, že jsme v Jižní Koreji, i když jsme vteřinu předtím byli v Rusku, pak nám z ničeho nic začaly jihokorejské stíhačky vyhrožovat sestřelením. Víte, jsme nevěděli, že jsme opustili Rusko. Nebyť pomoci ruské armády, kdo ví, co by s námi bylo," tvrdí ruští turisté.

Nejde vůbec o první vojenskou provokaci proti Rusku. Před lety se například **lotyšské hranice** schválně přiblížovaly ruským ponorkám, aby je vyprovokovaly k útoku. I tehdy se našel všude oběť bez obětí.

NEJNOVĚŠÍ POPULÁRNÍ NÁHODNĚ

Redakce · 19. říj 2019

Redakce · 11. říj 2019

Redakce · 10. říj 2019

Redakce · 03. říj 2019

PIETRO FERRI

NAKUPTE CELÝ OUTFIT A UŠETŘETE AŽ 20%*

ZJISTIT VÍCE

Odpovědi (37) žáků, kteří považují příklad D za nepravdivý a označili pasáže, které podle nich přinášejí **nepravdivé informace**:

AZ247
NEKDO NĀM NEKATĚJE, O ČEM SI MĚME LĀZAT

ZE ZAHRANIČÍ Z DOMOVA ZARUČENÉ PRAVDY ALTERNATIVNÍ MEDICÍNA "VĚDA" A VESMÍR

Jihokorejské hranice narušily vzdušný prostor ruské stíhačky

Redakce · 02. Srp 2019



V dnešních ranních hodinách došlo k narušení vzdušného prostoru ruské stíhačky jihokorejskými hranicemi. Podle Jihokorejců šlo o omyl.

K ruské stíhačce, která údajně vezla na palubě ruské turisty, ihned vystartovaly jihokorejské vojenské stíhačky, jejichž piloti turistům vyhrožovali sestřelením. Die Rusů jde o naprosto nepřiměřenou reakci směrem ke zbloudilým turistům.

Simulace 3. světové války

Reklama: Jednotky se pohybují po mapě globálního měřítka v reálném čase!

Conflict of Nations

Otevřít

"Očekáváme, že se nám Jižní Korea omluví. Naši občané se pouze vydali ve svých stíhačce na výlet, ale jejich vzdušný prostor byl agresivně narušen jihokorejskými hranicemi. Místo toho, aby Jihokorejci stáhli svoje hranice a pomohli našim občanům, začali jim vyhrožovat sestřelením. Jde o naprosto nepřiměřenou a agresivní reakci. Jak moc musí být člověk zkažený, aby sestřelil civilní letadlo?" prohlásil ruský prezident Putin.

Turistům ve stíhačce nakonec přilétly na pomoc další dvě ruské stíhačky, tentokrát armádní a s lepší výzbrojí. Aby nedošlo k ozbrojenému konfliktu, Jihokorejci se nakonec stáhli a umožnili všem ruským stíhačkám odletět zpět do Ruska.

"Báli jsme se, co se bude dít. Nebyla to naše chyba. Prostě jsme se rozhodli, že s manželkou poletíme na výlet, tak jsme sedli do traktoru a přetransformovali ho na Su-35. Já řídil, manželka seděla u zbraní, které jsme ale neměli v plánu použít. Neofitv se nám zbláznila navigace v telefonu a Waze začal ukázoval, že jsme v Jižní Koreji, i když jsme vteřinu předtím byli v Rusku, pak nám z něčeho nic začaly jihokorejské stíhačky vyhrožovat sestřelením. Vůbec jsme nevěděli, že jsme opustili Rusko. Nebyť pomoci ruské armády, kdo ví, co by s námi bylo," tvrdí ruští turisté.

Nejde vůbec o první vojenskou provokaci proti Rusku. Před lety se například koryšská hranice schválně přiblížovaly ruským ponorkám, aby je vyprovokovaly k útoku. I tehdy se našel všude oběť bez obětí.

PIETRO FERRE

NAKUPETE CELÝ OUTFIT A UŠETŘETE AŽ 20 %

ZJISTIT VÍCE

U příkladu D na obrázku s „pravdivými“ informacemi žáci označili celý text a někteří i logo stránky. Vzhledem k tomu, že se jedná o satirický text s mnoha nereálnými tvrzeními, žáci nemuseli znát předem žádná fakta, aby mohli správně určit, že se jedná o nepravdu. Přesto, jak již bylo řečeno, v porovnání s ostatními příklady příklad D označilo za pravdivý nejvíce ze všech respondentů. Za hlavní problém považují potíže s celkovou literární gramotností reprezentovanou neschopností interpretovat sdělení a rozpoznat pravdivá fakta v souvislém textu. Potter (2019, s. 16) hovoří o tom, že součástí mediální gramotnosti jsou dovednosti, které umožňují interpretaci významu v kontextu analýzy

konkrétního mediálního sdělení: „analýzu, evaluaci, rozpoznání rozdílů a podobností mezi elementy⁵⁰, indukci, dedukci, syntézu a abstrakci.“ Žáci, kteří příklad D označili za pravdivý, v tomto ohledu selhali. Během diskuzí se k označení příkladu za pravdivý přiznali pouze dva žáci ze školy v Ústí nad Labem. I když mám k dispozici jen jejich komentáře, tak dostatečně vystihují problém s interpretací textu. Na otázku, proč sdělení považovali za pravdivé, odpověděl jeden žák: „protože už se to stalo dřív. Dokazuje to ta poslední věta s tím Lotyšskem“ a druhý žák reagoval: „to se mohlo stát i víckrát, že těm lidem přestala fungovat navigace a vůbec nevěděli, že překročili ty hranice.“ První žák poukazuje na tuto větu: „před lety se například lotyšské hranice schválně přibližovaly ruským ponorkám, aby je vyprovokovaly k útoku.“ Je zřejmý nesmysl, že by se hranice svévolně mohly přibližovat k plavidlu. Podobně druhý žák neodhalil nesmyslnost použití navigace Waze v mobilu pro navigování stíhačky. Avšak, i kdyby aplikaci Waze neznal, považují za velmi naivní a nesprávnou interpretaci, pokud žák věří, že je možné, aby ruský pár letěl na výlet ve stíhačce z přetransformovaného traktoru. Domnívám se, že žáci, kteří příklad D označili za pravdivý, tak učinili z toho důvodu, že text nepochopili správně nebo jej nepřečetli pozorně. Jak jsem již zmínila v kapitole **Výběr ukázek dezinformací**, kvůli nedostatkům v této oblasti mediální gramotnosti se satira může stát neúmyslným původcem dezinformace, tak jak se to stalo v případě Filipa Fuchse (2018) a jeho blogu „Moje přiznání: Za účast na demonstraci k 17. listopadu jsem dostal zapláceno 2 500 Kč!“

Přes výše uvedená tvrzení z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že většina žáků příklad D nepovažovala za pravdivý. Na obrázku s „nepravdivými“ informacemi jsou zvláště zjevné zejména neuvěřitelné pasáže o turistech ve stíhačce,⁵¹ přetransformování stíhačky z traktoru a o tom, že manžel řídil a manželka seděla u zbraní.⁵² Na dotaz, proč příkladům nevěřili, žáci ze škol v Berouně, Ústí nad Labem a Praze odpověděli, že kvůli nesmyslnosti celého sdělení. Podle nich nemohou ve stíhačce létat turisté, hranice se nemohou posouvat a traktor nelze přetransformovat na stíhačku. Dále si žáci povšimli podnadpisu pod logem, který říká: „nikdo nám nediktuje, o čem smíme lhát“, a považovali jej za důvod k nedůvěryhodnosti celého sdělení. Na škole v Ústí nad Labem žákyně prohlásila, že nevěří Putinovi, který je v článku zmíněný. Na škole v Praze zazněl v souvislosti s Putinem zajímavý komentář: „Putinovi záleží na autoritě a přijde mi divný,

⁵⁰ V anglickém originále označováno jako grouping.

⁵¹ „K ruské stíhačce, která údajně vezla na palubě ruské turisty (...)“ a „Naši občané se pouze vydali ve svojí stíhačce na výlet (...)“

⁵² „ (...) tak jsme sedli do traktoru a přetransformovali ho na Su-35. Já řídil, manželka seděla u zbraní (...)“

jak se v tom článku vyjadřoval. Kdyby to byla pravda, snažil by se to nějak zahrát a uklidit pod deku.“ Podobně jako u ostatních analyzovaných příkladů dezinformací i u příkladu D se objevily stejné pasáže jako argument pro i proti pravdivosti. Tak jako žák výše označil článek za pravdivý kvůli poznámce o selhání navigace, jiní žáci považovali zmínku za důkaz nepravdy: „*je zvláštní, že by ve stíhačce měli navigaci v mobilu“* (škola v Praze), „*S tím Wazem to je hodně divný, i když v Rusku je asi možný všechno* (smích)“ (škola v Berouně).

3.2.2.5 Ověřování pravdivosti

VO1: „Jak by žáci druhého stupně základní školy ověřovali pravdivost předložených ukázek dezinformací?“ Odpověď: Pro interpretaci výsledků jsem zvolila diagramy č. 2 / č. 3 / č. 4 / č. 5 reprezentující odpovědi respondentů na otázku 23 / 30 / 37 / 44 pro příklad A / B / C / D.⁵³ Pro kontext postoje respondentů k pravdivosti sdělení jsem odpovědi nechala rozdělené podle toho, jestli respondenti považovali daný příklad za pravdivý, nebo nepravdivý. Aby bylo možné jednotlivé odpovědi srovnávat a vizualizovat, roztřídila jsem je do kategorií. Při kategorizování jsem postupovala podle Jana Hendla (2005, s. 211–212): „*Kategoriální systémy slouží k provádění redukce dat. (...) Kategoriální systémy se používají i při návrhu zobrazování dat. (...) Konstrukcí kategoriálních systémů se myslí návrh popisného systému kategorií pro systematickou klasifikaci a roztřídění dat, přičemž se silněji nebo slaběji vychází přímo z nashromážděných dat. Jejich pomocí uspořádáme datový materiál tím, že ho přiřazujeme k různým nadpisům. (...) Navrhované kategorie představují zobecnění, jež vycházejí z úrovně konkrétních věcných vztahů. (...) aby bylo možné s kategoriálními systémy pracovat, je nutné je definovat tak, aby šlo provést jednoznačné rozhodnutí o přiřazení do kategorií.“*

Vzhledem k tomu, že všechny čtyři příklady dezinformací jsou rozdílné formou i obsahem, bylo nutné pro každý z nich vytvořit vlastní systém kategorií z nichž některé jsou shodné a jiné specifické jen pro jeden z příkladů. Definice kategorií tak nabízím pod jednotlivými diagramy. Otázky 23, 30, 37 a 44 jsou otevřené, proto každý respondent mohl ve své odpovědi uvést více způsobů, jak by pravdivost příkladu ověřoval, tudíž jednotlivé

⁵³ Vzhledem k tomu, že kladné odpovědi na otázky 22, 29, 36, 43 se překrývaly s odpověďmi na otázky 23, 30, 37 a 44, vyhodnotila jsem je jako nepřínosné a tudíž je do vyhodnocení nezařadila. Žáci, kteří se s uvedenými příklady setkali dříve a ověřili je, uvedli stejné způsoby ověření znovu v odpovědích na otázky 23, 30, 37 a 44.

části odpovědi mohly být zaznamenány do různých kategorií. Výsledkem je, že součet zaznamenaných odpovědí je vyšší než počet respondentů.

Z informací získaných pomocí dotazníkového šetření, shrnutých v diagramech č. 2 / č. 3 / č. 4 / č. 5, vidíme, že žáci nabídli zejména výčet nástrojů a kanálů, které by pro vyhledávání informací k ověření pravdivosti předložených příkladů dezinformací použili (internet, televize, sociální sítě, tisk). Významně zastoupené jsou tedy velmi obecné kategorie jako *vyhledávání na internetu*, která se objevuje četně napříč všemi příklady (18x u příkladu A, 25x u příkladu B, 10x u příkladu C a 15x u příkladu D). Naopak se v odpovědích objevuje méně často, jaké konkrétní informace by žáci za účelem ověření pravdivosti hledali. Kromě ojedinělých odpovědí (jako např. kategorie *Ověření informací o fungování a vlastnictví stíhaček* (2x) u příkladu D) jsou významnější výjimkou odpovědi spojené s příkladem A (diagram č. 2), kde vidíme, že mnoho žáků by ověřovalo existenci soutěže kontaktem s firmou Vans – kategorie *oficiální webová stránka Vans* (23x), *kontaktování Vans emailem* (3x), *kontaktování Vans telefonem* (1x).

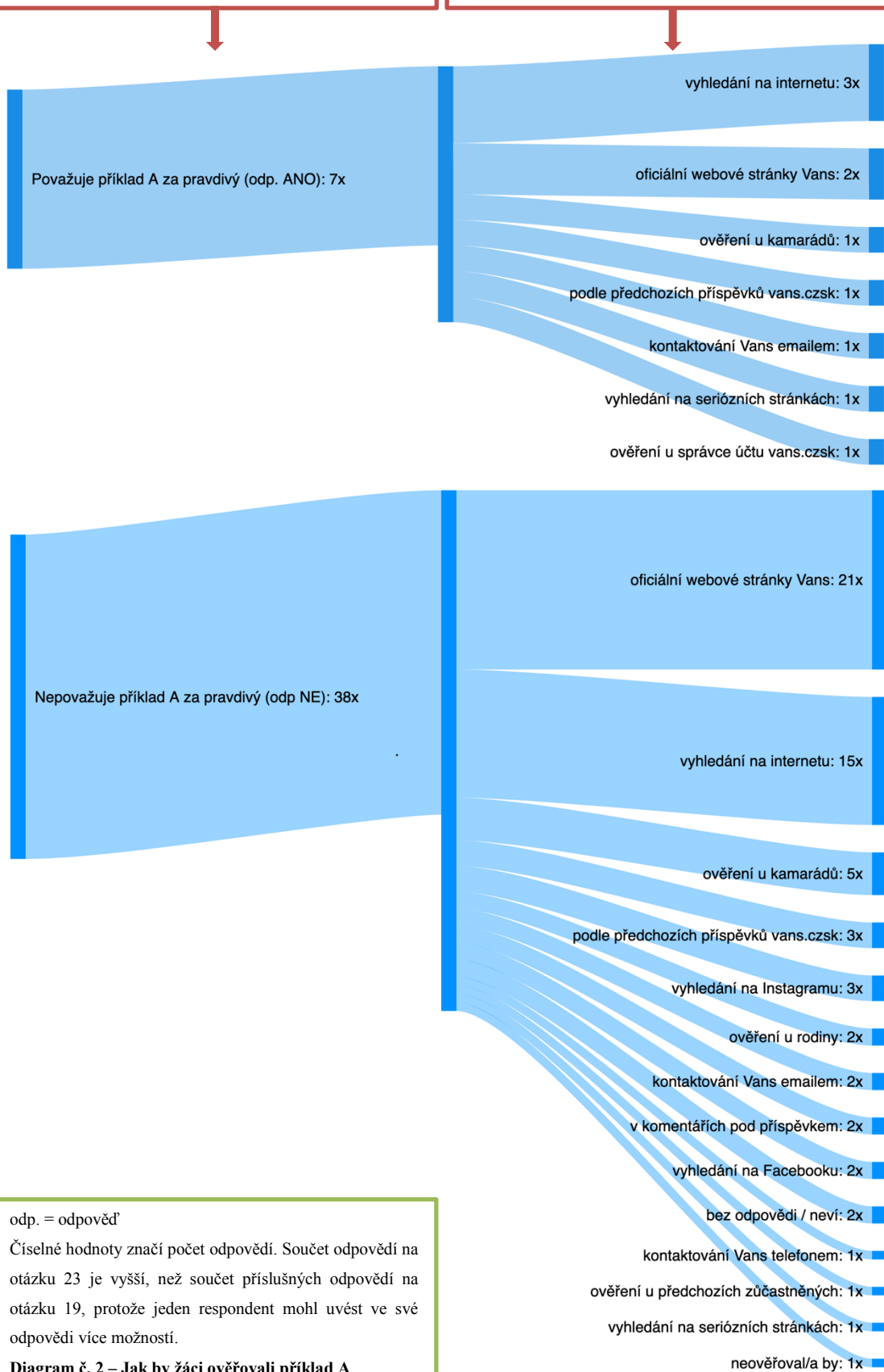
Někteří žáci by kromě neživých nástrojů využili k ověření pravdivosti příspěvků také konzultace s jinými lidmi – kategorie *ověření u rodiny* (3x u příkladu B, 7x u příkladu C a 6x u příkladu D), *ověření u kamarádů* (6x u příkladu A, 2x u příkladu B, 2x u příkladu D), *ověření u lékaře / specialisty* (11x u příkladu C).

Srovnáním odpovědí na otázky 23 / 30 / 37 / 44 u žáků, kteří příklady považovali za pravdivé, a žáků, kteří považovali příklady za nepravdivé, vidíme, že kategorie odpovědí se u obou skupin často překrývají. Což je jediné platné zjištění, které jsem učinila, protože dat od žáků, kteří příklady dezinformací považovali za pravdivé, je poměrně málo, a odpovědi jsou fragmentované mezi množstvím kategorií, proto není možné vyvozovat závěry o rozdílné schopnosti ověřovat pravdivost informací.

Diskuze se žáky jednotlivých škol nepřinesla v porovnání s informacemi v dotaznících nové informace. Žáci zmínili stejné způsoby ověření, jaké uvedli v dotaznících, proto poznámky z diskuze na toto téma nezařazuji do vyhodnocení výzkumu.

19. otázka: Považuješ informace v příkladu A za pravdivé?

23. otázka: Pokud by sis chtěl/a ověřit informace, které jsou v příkladu A uvedeny, jak by sis je ověřoval/a?



odp. = odpověď

Číselné hodnoty značí počet odpovědí. Součet odpovědí na otázku 23 je vyšší, než součet příslušných odpovědí na otázku 19, protože jeden respondent mohl uvést ve své odpovědi více možností.

Diagram č. 2 – Jak by žáci ověřovali příklad A

Definice kategorií příklad A:

Vyhledání na internetu: do kategorie byly zařazeny odpovědi, ve kterých žák uvedl, že by k ověření použil internet (bez další specifikace), internetové vyhledávače např. Google, popř. uvedl zařízení, přes která by se na internet připojoval (na mobilu, na počítači)

Oficiální webové stránky Vans: žák uvedl ověřování existence soutěže na oficiálních webových stránkách firmy Vans nebo stránkách oficiálního webového obchodu firmy Vans

Ověření u kamarádů: žák by pravdivost příspěvku ověřil konzultací s kamarády

Podle předchozích příspěvků vans.czsk: do této kategorie byly zařazeny odpovědi, které zmiňují ověření pravdivosti příspěvku posouzením věrohodnosti profilu vans.czsk a analýzou vzhledu a obsahu předchozích příspěvků vans.czsk

Kontaktování Vans e-mailem: žák by pro ověření pravdivosti příspěvku a existence soutěže kontaktoval firmu Vans e-mailem (elektronickou poštou)

Vyhledání na seriózních stránkách: odpovědi uvádějící ověření pravdivosti pomocí „seriózních“, „věrohodných“, „ověřených“ internetových stránek bez další specifikace, o jaké stránky by se mělo jednat

Ověření u správce účtu vans.czsk: žák by pro ověření pravdivosti příspěvku kontaktoval správce účtu vans.czsk

Vyhledání na Instagramu: žák by pro ověření pravdivosti příspěvku použil specificky vyhledávání informací na sociální síti Instagram

Ověření u rodiny: žák by pravdivost příspěvku ověřil konzultací s rodinnými příslušníky

V komentářích pod příspěvkem: odpovědi podle kterých by žák ověřoval pravdivost příspěvku podle informací v komentářích pod tímto příspěvkem

Vyhledání na Facebooku: žák by pro ověření pravdivosti příspěvku použil specificky vyhledávání informací na sociální síti Facebook

Bez odpovědi / neví: v této kategorii jsou zařazeny prázdné odpovědi a odpovědi, ve kterých žák uvedl, že neví, jak by pravdivost ověřoval

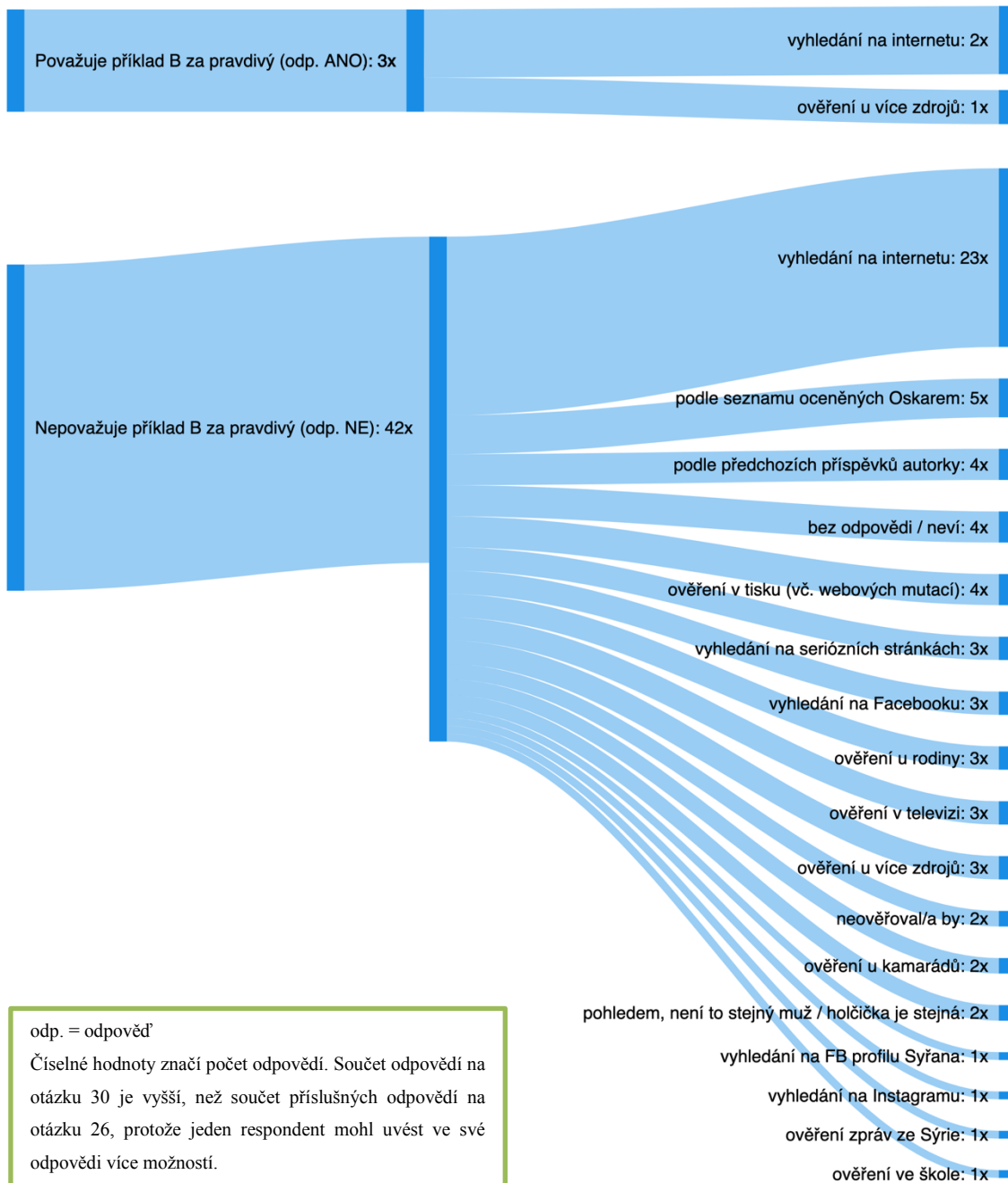
Kontaktování Vans telefonem: žák by pro ověření pravdivosti příspěvku a existence soutěže kontaktoval firmu Vans telefonicky

Ověření u předchozích zúčastněných: žák by se pro ověření pravdivosti příspěvku zeptal na zkušenosti předchozích účastníků této nebo podobných soutěží

Neověřoval/a by: žák uvedl, že by pravdivost příspěvku neověřoval

26. otázka: Považuješ informace v příkladu B za pravdivé?

30. otázka: Pokud by sis chtěl/a ověřit informace, které jsou v příkladu B uvedeny, jak by sis je ověřoval/a?



Definice kategorií příklad B:

Vyhledání na internetu: do kategorie byly zařazeny odpovědi, ve kterých žák uvedl, že by k ověření použil internet (bez další specifikace), internetové vyhledávače např. Google, popř. uvedl zařízení, přes která by se na internet připojoval (na mobilu, na počítači)

Ověření u více zdrojů: v této kategorii jsou odpovědi, ve kterých žák zdůraznil, že by k ověření pravdivosti příspěvku potřeboval více než jeden zdroj

Podle seznamu oceněných Oskarem: kategorie odpovědí, ve kterých žák uvedl, že by pravdivost ověřoval podle seznamu oceněných cenou Oskar (Americké Akademie filmového umění a věd)⁵⁴

Podle předchozích příspěvků autorky: do této kategorie byly zařazeny odpovědi, které zmiňují ověření pravdivosti příspěvku posouzením věrohodnosti profilu autorky Petry a analýzou vzhledu a obsahu jejích předchozích příspěvků

Bez odpovědi / neví: v této kategorii jsou zařazeny prázdné odpovědi a odpovědi, ve kterých žák uvedl, že neví, jak by pravdivost ověřoval

Ověření v tisku (vč. webových mutací): žák by ověřoval pravdivost příspěvku ověřením události v tisku (v časopisech, novinách nebo jejich webových mutacích)

Vyhledání na seriózních stránkách: odpovědi uvádějící ověření pravdivosti pomocí „seriózních“, „věrohodných“, „ověřených“ internetových stránek bez další specifikace, o jaké stránky by se mělo jednat

Vyhledání na Facebooku: žák by pro ověření pravdivosti příspěvku použil specificky vyhledávání informací na sociální síti Facebook

Ověření u rodiny: žák by pravdivost příspěvku ověřil konzultací s rodinnými příslušníky

Ověření v televizi: žák by ověřoval pravdivost příspěvku ověřením události v televizi / televizním zpravodajství

Neověřoval/a by: žák uvedl, že by pravdivost příspěvku neověřoval

Ověření u kamarádů: žák by pravdivost příspěvku ověřil konzultací s kamarády

Pohledem, není to stejný muž / holčička je stejná: v této kategorii jsou zařazeny odpovědi, ve kterých žák uvedl, že pro ověření (ne)pravdivosti příspěvku stačí vizuální analýza fotografie, protože je vidět, že komentář autorky není pravdivý – nejedná o stejného muže, i když dívka je stejná

⁵⁴ Existence této kategorie indikuje nepochopení ironie od autorky příspěvku, která se odkazem na cenu Oskar zřejmě snažila zdůraznit, že fotografie jsou nahrané.

Vyhledání na FB profilu Syřana: žák uvedl, že by informace k ověření pravdivosti vyhledával na Facebookovém profilu vyobrazeného muže ze Sýrie ⁵⁵

Vyhledání na Instagramu: žák by pro ověření pravdivosti příspěvku použil specificky vyhledávání informací na sociální síti Instagram

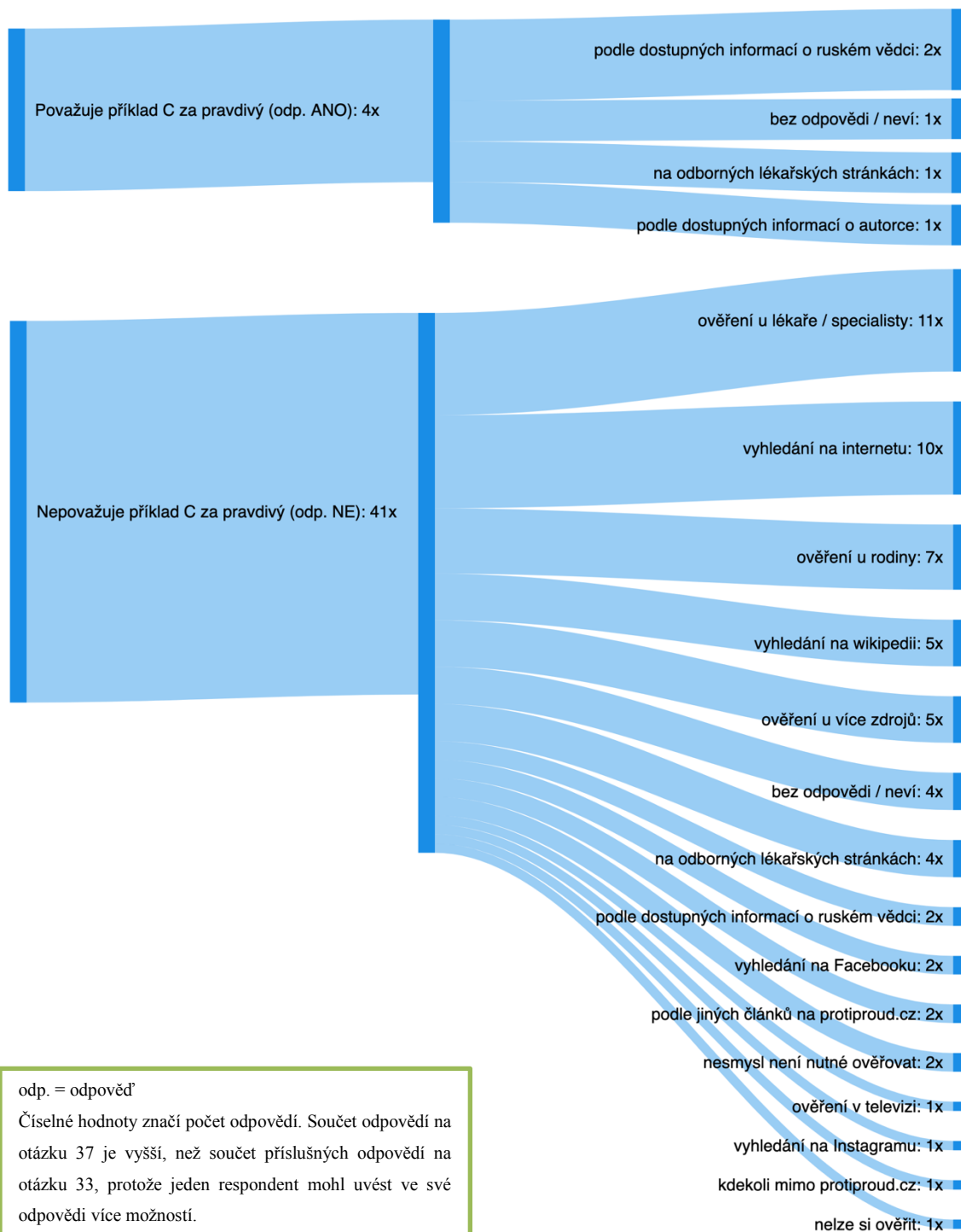
Ověření zpráv ze Sýrie: žák by ověřoval pravdivost příspěvku specificky ověřením místního zpravodajství ze Sýrie

Ověření ve škole: žák uvedl, že by informace k ověření pravdivosti vyhledával ve škole

⁵⁵ Existence této kategorie indikuje nepochopení vyobrazené situace a problematičnosti příspěvku. Respondent, který takto odpověděl zřejmě věří, že se jedná o jednoho zobrazeného muže, kterého je možné kontaktovat přes sociální síť Facebook.

33. otázka: Považuješ informace v příkladu C za pravdivé?

37. otázka: Pokud by sis chtěl/a ověřit informace, které jsou v příkladu C uvedeny, jak by sis je ověřoval/a?



odp. = odpověď

Číselné hodnoty značí počet odpovědí. Součet odpovědí na otázku 37 je vyšší, než součet příslušných odpovědí na otázku 33, protože jeden respondent mohl uvést ve své odpovědi více možností.

Diagram č. 4 – Jak by žáci ověřovali příklad C

Definice kategorií příklad C:

Podle dostupných informací o ruském vědci: do této kategorie byly zařazeny odpovědi, které zmiňují ověření pravdivosti posouzením dohledatelných informací o ruském vědci

Bez odpovědi / neví: v této kategorii jsou zařazeny prázdné odpovědi a odpovědi, ve kterých žák uvedl, že neví, jak by pravdivost ověřoval

Na odborných lékařských stránkách: žák uvedl, že by informace k ověření pravdivosti článku hledal na odborných lékařských stránkách na internetu

Podle dostupných informací o autorce: do této kategorie byly zařazeny odpovědi, které zmiňují ověření pravdivosti posouzením dohledatelných informací o autorce článku

Ověření u lékaře / specialisty: žák by pravdivost článku ověřil konzultací s lékařem nebo jiným odborníkem v lékařství

Vyhledání na internetu: do kategorie byly zařazeny odpovědi, ve kterých žák uvedl, že by k ověření použil internet (bez další specifikace), internetové vyhledávače např. Google, popř. uvedl zařízení, přes která by se na internet připojoval (na mobilu, na počítači)

Ověření u rodiny: žák by pravdivost článku ověřil konzultací s rodinnými příslušníky

Vyhledání na Wikipedii: žák by pro ověření pravdivosti článku použil vyhledávání informací o uvedených nemocech na Wikipedii

Ověření u více zdrojů: v této kategorii jsou odpovědi, ve kterých žák uvedl, že by k ověření pravdivosti článku potřebovali více než jeden zdroj

Vyhledání na Facebooku: žák by pro ověření pravdivosti článku použil specificky vyhledávání informací na sociální síti Facebook

Podle jiných článků na protiproud.cz: žák uvedl, že by pravdivost článku posuzoval na základě informací z jiných článků na protiproud.cz, kde je posuzovaný článek publikovaný

Nesmysl není nutné ověřovat: odpověď byla zaznamenána do této kategorie, pokud žák uvedl, že samotný text je nesmysl a proto není nutné jej ověřovat

Ověření v televizi: žák uvedl, že by informace k ověření pravdivosti článku hledal v událostech v televizi / televizním zpravodajství

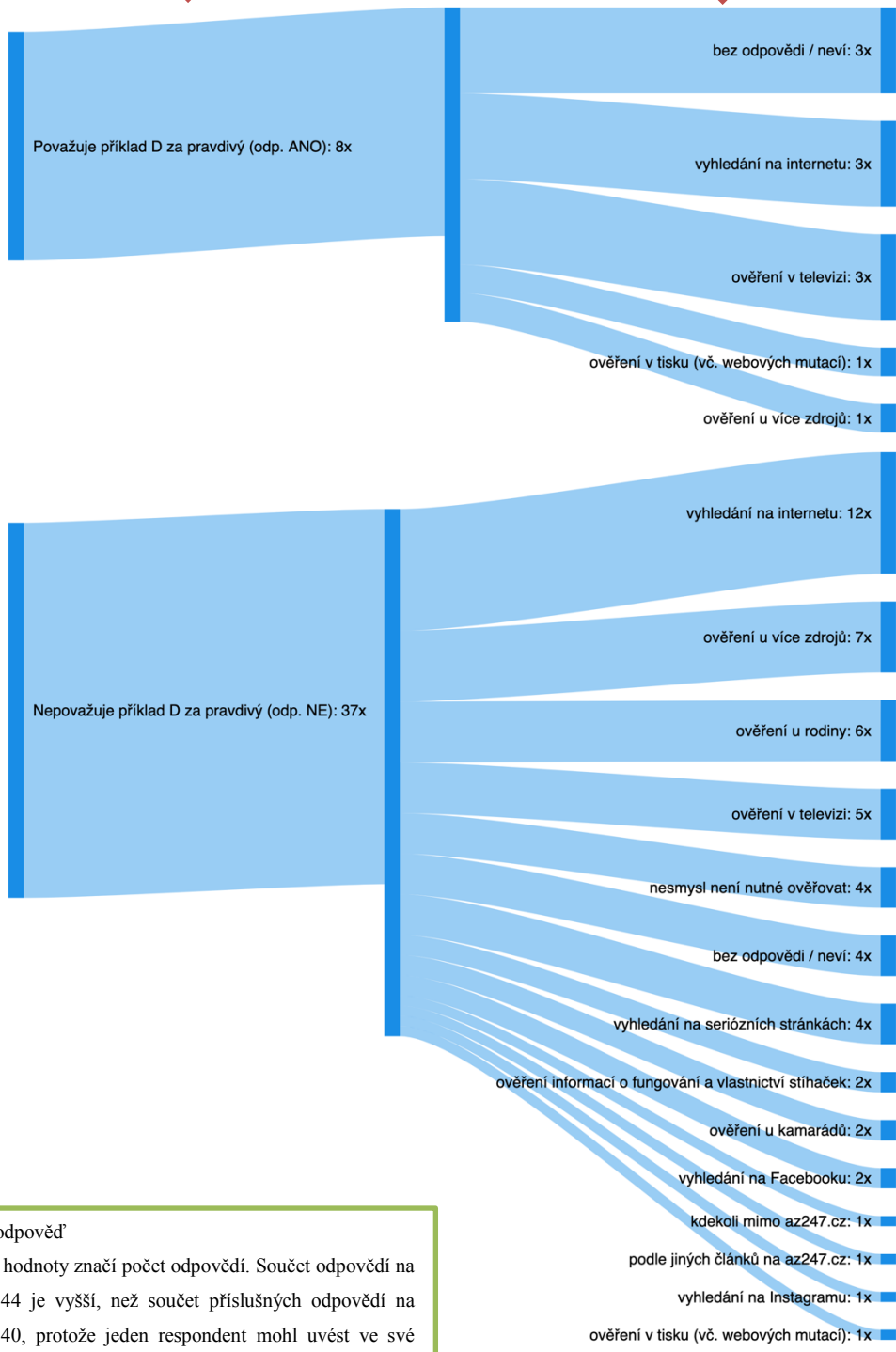
Vyhledání na Instagramu: žák by pro ověření pravdivosti článku použil specificky vyhledávání informací na sociální síti Instagram

Kdekoli mimo protiproud.cz: žák bez další specifikace uvedl, že informace pro ověření pravdivosti článku by vyhledával mimo internetovou stránku protiproud.cz, kde je posuzovaný článek publikovaný

Nelze si ověřit: žák uvedl, že pravdivost tvrzení ve článku nelze nikdy zcela ověřit

40. otázka: Považuješ informace v příkladu D za pravdivé?

44. otázka: Pokud by sis chtěl/a ověřit informace, které jsou v příkladu D uvedeny, jak by sis je ověřoval/a?



odp. = odpověď
 Číselné hodnoty značí počet odpovědí. Součet odpovědí na otázku 44 je vyšší, než součet příslušných odpovědí na otázku 40, protože jeden respondent mohl uvést ve své odpovědi více možností.
Diagram č. 5 – Jak by žáci ověřovali příklad D

Definice kategorií příklad D:

Bez odpovědi / neví: v této kategorii jsou zařazeny prázdné odpovědi a odpovědi, ve kterých žák uvedl, že neví, jak by pravdivost ověřovali

Vyhledání na internetu: do kategorie byly zařazeny odpovědi, ve kterých žák uvedl, že by k ověření použil internet (bez další specifikace), internetové vyhledávače např. Google, popř. uvedl zařízení, přes která by se na internet připojoval (na mobilu, na počítači)

Ověření v televizi: žák uvedl, že by informace k ověření pravdivosti článku hledal v událostech v televizi / televizním zpravodajství

Ověření v tisku (vč. webových mutací): žák by ověřoval pravdivost článku ověřením události v tisku (v časopisech, novinách nebo jejich webových mutacích)

Ověření u více zdrojů: v této kategorii jsou odpovědi, ve kterých žák zdůraznil, že by k ověření pravdivosti článku potřeboval více než jeden zdroj

Ověření u rodiny: žák by pravdivost článku ověřil konzultací s rodinnými příslušníky

Nesmysl není nutné ověřovat: odpověď byla zaznamenána do této kategorie, pokud žák uvedl, že samotný text je nesmysl a proto není nutné jej ověřovat

Vyhledání na seriózních stránkách: odpovědi uvádějící ověření pravdivosti pomocí „seriózních“, „věrohodných“, „ověřených“ internetových stránek bez další specifikace, o jaké stránky by se mělo jednat

Ověření informací o fungování a vlastnictví stíhaček: do kategorie byly zařazeny odpovědi, ve kterých žák uvedl, že pro ověření pravdivosti článku by si vyhledal jestli informace v článku korespondují s dohledatelnými informacemi o reálném fungování a vlastnictví stíhaček

Ověření u kamarádů: žák by pravdivost článku ověřil konzultací s kamarády

Vyhledání na Facebooku: žák by pro ověření pravdivosti příspěvku použil specificky vyhledávání informací na sociální síti Facebook

Kdekoli mimo az247.cz: žák bez další specifikace uvedl, že informace pro ověření pravdivosti článku by vyhledával mimo internetovou stránku az247.cz, kde je posuzovaný článek publikovaný

Podle jiných článků na az247.cz: žák uvedl, že by pravdivost článku posuzoval na základě informací z jiných článků na az247.cz, kde je posuzovaný článek publikovaný

Vyhledání na Instagramu: žák by pro ověření pravdivosti příspěvku použil specificky vyhledávání informací na sociální síti Instagram

3.2.2.6 Důsledky sdílení

VO2: „Jaké důsledky by podle žáků druhého stupně základní školy mohlo mít sdílení předložených ukázek dezinformací mezi lidmi?“ Odpověď: Pro interpretaci výsledků jsem zvolila diagramy č. 6 / č. 7 / č. 8 / č. 9 reprezentující odpovědi respondentů na otázku 25 / 32 / 39 / 46 pro příklad A / B / C / D. Pro kontext postoje respondentů k pravdivosti sdělení jsem odpovědi nechala rozdělené podle toho, jestli respondenti považovali daný příklad za pravdivý, nebo nepravdivý, a vhodný, nebo nevhodný ke sdílení. Aby bylo možné jednotlivé odpovědi srovnávat a vizualizovat, roztrídila jsem je do kategorií. Při kategorizování jsem postupovala podle Jana Hendla (2005, s. 211–212) stejně jako popisují v kapitole **Ověřování pravdivosti**.

Vzhledem k tomu, že všechny čtyři příklady dezinformací jsou rozdílné formou i obsahem, bylo nutné pro každý z nich vytvořit vlastní systém kategorií, z nichž některé jsou shodné a jiné specifické jen pro jeden z příkladů. Definice kategorií tak nabízím pod jednotlivými diagramy. Otázky 25, 32, 39 a 46 jsou otevřené, proto každý respondent mohl ve své odpovědi uvést více způsobů, jak by pravdivost příkladu ověřoval, tudíž jednotlivé části odpovědi mohly být zaznamenány do různých kategorií. Výsledkem je, že součet zaznamenaných odpovědí je vyšší, než počet respondentů.

Z informací získaných pomocí dotazníkového šetření, shrnutých v diagramech č. 6 / č. 7 / č. 8 / č. 9, vidíme, že žáci si uvědomují pestrou škálu důsledků sdílení jednotlivých příkladů dezinformací. Je proto poněkud náročné najít tvrzení, která by měla obecnou platnost pro výsledky této části výzkumu. Pro příklad A platí, že u žáků, kteří považují příklad za vhodný ke sdílení nebo jej považují za pravdivý, je výrazná fragmentace kategorií odpovědí. Naopak více než polovina (17 ze 31) žáků, kteří příklad A považují za nepravdivý a nevhodný ke sdílení, se shodne na jedné kategorii důsledků – *oklamání uživatelů*. Další významnou kategorií v této skupině žáků je *více sledujících nebo interakcí pro vans.czsk*. Překvapením je, že do kategorie *závist vylosovaným* spadají odpovědi sedmi žáků a do *odměna vylosovaným* dva žáci, kteří příkladu nevěří a zároveň jej nepovažují za vhodný ke sdílení. Vysvětlením je, že si žáci nejsou natolik jistí svou volbou, že ji sami zpochybňují. Toto jsou příklady odpovědí těchto žáků: *„pozitivní, mohli by se stát ambassadory Vansu, a mohli by být šťastný a negativní, že by se jim mohlo něco stát, kdyby to byly třeba Fake News“*, *„(...) samozřejmě, že se to vyhrát dá, ale bude to falešné“*, *„(...) kdyby o to například se ucházeli dva kamarádi, náhodou by to byla pravda*

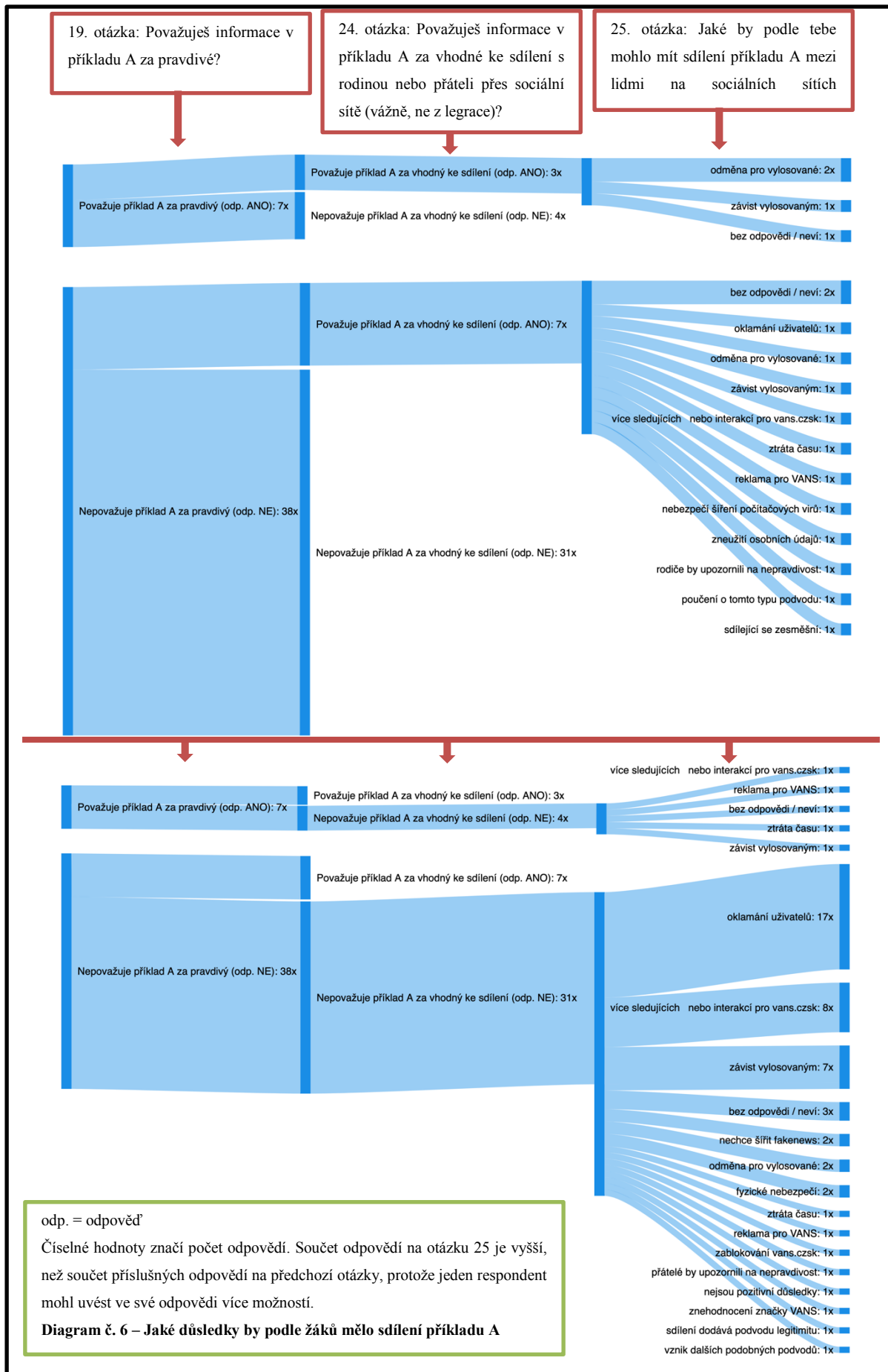
a jeden by byl mezi vybranými a druhý ne, tak by to mělo hodně špatné následky.“ Většina dalších odpovědí odpovídá předpokladům, že žáci, kteří příklad nepovažují za pravdivý nebo by jej nesdíleli, si představují spíše negativní důsledky jako *nechce šířit fake news, fyzické nebezpečí* aj. Žáci, kteří příklad považují za pravdivý nebo by jej sdíleli, mají významněji zastoupené kategorie *bez odpovědi / neví*, což značí, že mají problém o svém názoru argumentovat.

U příkladu B jsou výsledky značně ovlivněné nepochopením podstaty dezinformace, které jsem detailněji popsala v kapitole **Praktický úkol – příklad B**. Ačkoli je z diskuze i dat zřejmé, že mnoho žáků neodhalilo pravou podstatu tohoto příkladu dezinformace, jen velmi málo žáků jej považovalo za pravdivý (celkem tři), z toho jen jeden jej zároveň považoval za vhodný ke sdílení. Jeho odpovědi jsem přiřadila kategorii *neodpovídá na položenou otázku*, protože místo odpovědi na otázku popisoval, co na snímku vidí. Stejný problém s formulací odpovědi se objevil i u dvou žáků, kteří příklad B nepovažovali za pravdivý ani vhodný ke sdílení. V této skupině dále šest žáků odpovědělo v kategorii *bez odpovědi / neví*, takže mají problém o svém názoru argumentovat. Objevují se i další kategorie, které vychází z nepochopení podstaty této dezinformace (např. *pochybnosti o získání Oskara, finanční zisk pro zobrazeného muže*). Kategorie *sdílení má zanedbatelné důsledky* se objevila celkem v osmi případech a také během diskusí se žáky, z nichž někteří, jak již bylo řečeno, byli zmateni tímto příkladem. „*Přemýšlel jsem o tom, jestli to není náhodou nějaký film*“ (škola v Berouně). „*Kdo by to přečetl by věřil, že je dobřej, když ji zachránil. To je tak všechno a nic by to nezpůsobilo*“ (škola v Ústí nad Labem). Zajímavý přístup pro odpověď v dotazníku zvolil jeden žák, který uvedl, že by důsledkem sdílení mohlo být *poučení z tohoto typu podvodu*.

U příkladu C žáci, kteří příkladu nevěřili a nepovažují jej za vhodný ke sdílení, často označili za důsledek sdílení, že *lidé by uvěřili uvedeným doporučením* z toho někteří v tom zároveň spatřovali *zdravotní riziko*. Což souvisí s kategorií *zpochybnění běžných lékařských postupů*. Dále by mohlo nastat *vyvolání konfliktu* mezi těmi, kteří uvedeným doporučením věří, a těmi, kteří nevěří. Většina odpovědí sleduje logickou linku možných důsledků, což odpovídá tomu, že většina žáků celkem bez problému pochopila, o co se v dané ukázce dezinformace jedná, narozdíl od příkladu B. Žáci, kteří příkladu věří a považují jej za vhodný ke sdílení, odpovídali v souladu s tímto přesvědčením, takže se pochopitelně objevuje i kategorie *zlepšení zdravotního stavu nemocných*, i když explicitně

jen v jednom případě. Ti žáci, kteří považují příklad C za vhodný ke sdílení, ale ne za pravdivý, zdůrazňovali jako možné důsledky sdílení *pozitivní změny životního stylu* a dále uvedli, že *přátelé sdílejícího by pomohli informace ověřit*. Ačkoli stále považují ochotu sdílet uvedené příklady dezinformací za jistý ukazatel mediální gramotnosti, poslední uvedená kategorie je užitečnou ukázkou limitů tohoto ukazatele, protože sdílení za účelem konzultace s jiným člověkem a ověřením pravdivosti sdělení by nemělo být posuzováno jako důkaz nižší mediální gramotnosti. Kategorie *přátelé sdílejícího by pomohli informace ověřit* se objevuje i u příkladu D.

Příklad D ve srovnání s ostatními příklady považovalo za pravdivý nejvíce žáků. V kapitole **Praktický úkol – příklad D** jsem vysvětlila možnou souvislost se schopností analyzovat souvislý text. Tři žáci uvedli jako možný důsledek sdílení *šíření informací o aktuálním dění*. To je zjevně důsledek toho, že situaci popsanou v satirickém článku považují za reálnou. Obdobně jako v předchozích příkladech se objevily odpovědi, které ukazují na problémy s formulací či obhájením svého názoru – kategorie *neodpovídá na položenou otázku a bez odpovědi / neví*. Zajímavým zjištěním je, že výrazné množství žáků (celkem třináct) považovalo za možný důsledek sdílení článku *vznik konfliktu*. Objevily se i další kategorie značící obavu, že článek budou čtenáři brát vážně: *vznik strachu / paniky, vznik strachu z létání, vznik zmatku, změna názoru na zmíněné státy, snaha o napodobení činu*. Tyto obavy sdíleli žáci i během diskuzí. „*Kdyby se to rozšířilo na sítích v Rusku a Číně, někdo by to kritizoval, a protože to napsali Češi, kritizovali by i Česko a byl by z toho problém.*“ „*Lidé by se mohli bát války Ruska s Koreou*“ (škola v Praze). „*Ty státy, který jsou v tom zmahrnutý, tak kdyby si to náhodou přečetly, mohly by se zlobit*“ (škola v Berouně). „*To kdyby se rozšířilo, asi by se našlo pár lidí, co by tomu uvěřilo a napadalo Korejce*“ (škola v Ústí nad Labem).



Definice kategorií příklad A:

Bez odpovědi / neví: v této kategorii jsou zařazeny prázdné odpovědi a odpovědi, ve kterých žák uvedl, že neví, jaké důsledky by sdílení příkladu mohlo mít

Fyzické nebezpečí: žák se domnívá, že sdílení příspěvku přináší bezpečnostní riziko v podobě fyzického nebezpečí pro účastníky soutěže při potenciálně možném osobním setkání s autorem příspěvku

Nebezpečí šíření počítačových virů: žák se domnívá, že sdílení příspěvku přináší bezpečnostní riziko v podobě šíření počítačových virů

Nechce šířit fake news: žák uvedl, že důsledkem sdílení by bylo šíření dezinformace a zároveň zdůraznil, že dezinformace šířit nechce

Nejsou pozitivní důsledky: žák zdůrazňuje, že šíření příspěvku nemá žádné pozitivní důsledky

Odměna pro vylosované: žák uvedl, že důsledkem sdílení by mohla být výhra pro vylosované účastníky soutěže

Oklamání uživatelů: podle žáka by sdílením došlo k tomu, že další uživatelé sociálních sítí příspěvku uvěří a budou oklamáni

Poučení o tomto typu podvodu: žák jako pozitivní důsledek sdílení vnímá zkušenost s tímto typem podvodu, která povede k nedůvěře k dalším podobným příspěvkům

Přátelé by upozornili na nepravdivost: žák se domnívá, že sdílením příspěvku přátelům by docílil ověření pravosti příspěvku

Reklama pro Vans: žák uvedl, že by se šířilo povědomí o značce Vans nebo by příspěvek fungoval jako reklama na značku Vans

Rodiče by upozornili na nepravdivost: žák se domnívá, že sdílením příspěvku rodičům by docílil ověření pravosti příspěvku

Sdílející se zesměšní: žák za negativní důsledek považuje výsměch osobě, jež dezinformaci sdílí, od jejích přátel nebo rodiny

Sdílení dodává podvodu legitimitu: podle žáka sdílení dodává dezinformaci legitimitu, protože jí lidé uvěří spíše, pokud ji sdílí někdo koho znají

Více sledujících nebo interakcí pro vans.czsk: žák uvedl, že sdílení bude mít za následek pozitivní nárůst sledujících uživatelů a interakcí pro autora příspěvku – instagramový profil vans.czsk

Vznik dalších podobných podvodů: podle žáka sdílení vede k oklamání více lidí, čímž se ověří funkčnost principu podvodu a motivuje to podvodníky k vytváření dalších

podobných dezinformací

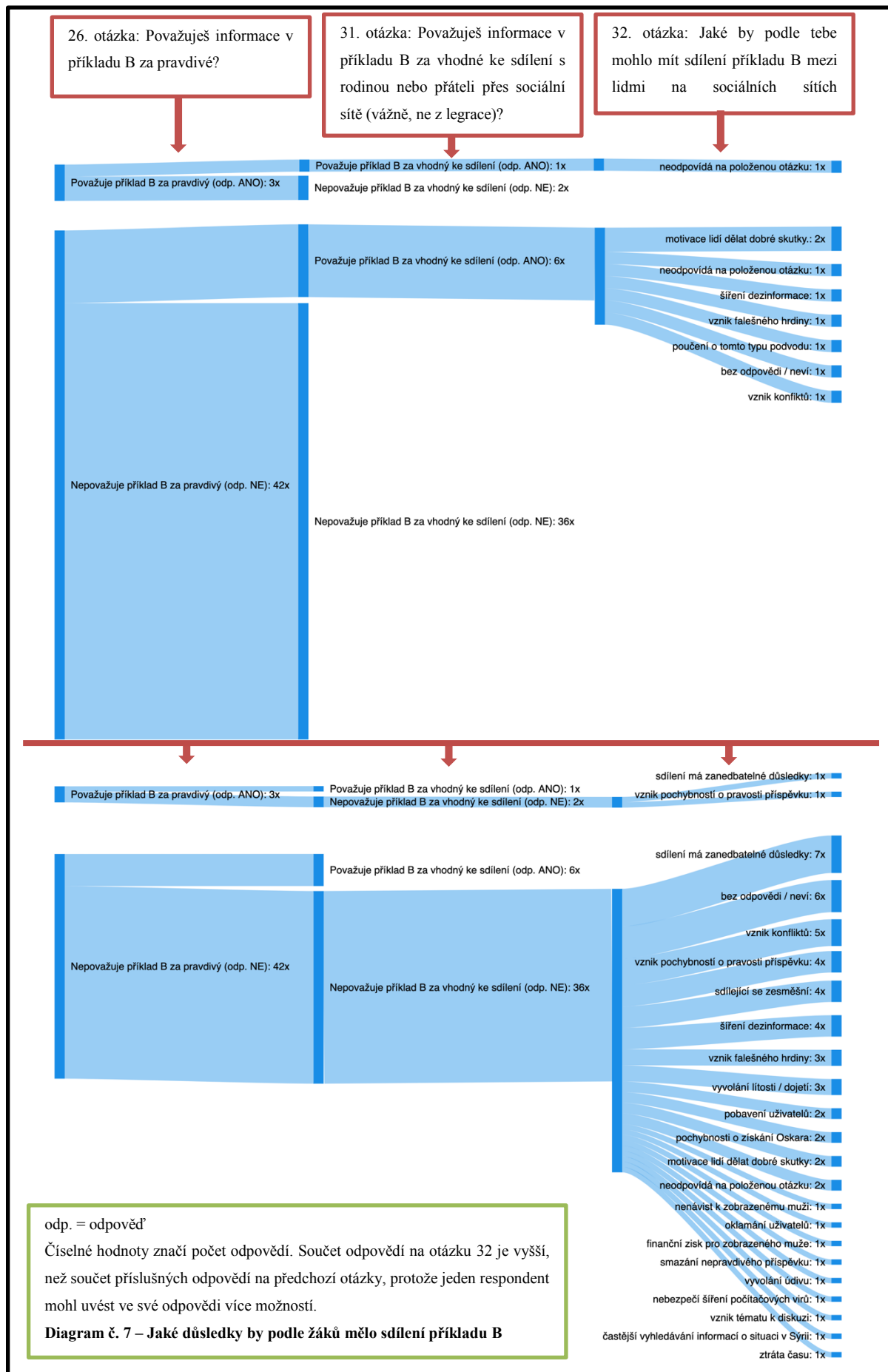
Zablokování vans.czsk: žák uvedl, že by sdílení mohlo mít za následek nahlášení a posléze zablokování účtu vans.czsk, který příspěvek vytvořil

Závist vylosovaným: žák považuje za možný negativní důsledek závist výhercům

Znehodnocení značky Vans: žák uvedl, že šíření dezinformace je pro skutečnou značku Vans negativní a poškozuje ji

Zneužití osobních údajů: žák se domnívá, že sdílení příspěvku přináší bezpečnostní riziko v podobě vylákání osobních údajů účastníků soutěže a jejich zneužití autorem příspěvku

Ztráta času: žák uvedl, že sdílení je zbytečná ztráta času nebo obtěžování osob, které sdílením zasáhneme



Definice kategorií příklad B:

Bez odpovědi / neví: v této kategorii jsou zařazeny prázdné odpovědi a odpovědi, ve kterých žák uvedl, že neví, jaké důsledky by sdílení příkladu mohlo mít

Častější vyhledávání informací o situaci v Sýrii: žák uvedl, že následkem sdílení se lidé budou častěji informovat o situaci v Sýrii

Finanční zisk pro zobrazeného muže: žák považuje za možný důsledek sdílení finanční zisk pro muže zobrazeného v příspěvku

Motivace lidí dělat dobré skutky: do této kategorie jsou zařazeny odpovědi, ve kterých žáci tvrdí, že sdílení příspěvku by mohlo mít za důsledek motivaci jiných lidí k dobrým skutkům

Nebezpečí šíření počítačových virů: žák se domnívá, že sdílení příspěvku přináší bezpečnostní riziko v podobě šíření počítačových virů

Nenávist k zobrazenému muži: žák uvedl, že šíření příspěvku vyvolá v některých lidech nenávist k zobrazenému muži

Neodpovídá na položenou otázku: tato kategorie pojímá odpovědi, které se sice týkají příkladu, ale nejsou odpovědi na položenou otázku. Například se jedná o popis sdílení

Oklamání uživatelů: podle žáka by sdílením došlo k tomu, že další uživatelé sociálních sítí příspěvku uvěří a budou oklamáni

Pobavení uživatelů: žák uvedl, že sdílení příspěvku by mohlo mít za následek pobavení u některých uživatelů sociálních sítí, kteří ho uvidí

Pochybnosti o získání Oscara: žák se domnívá, že sdílený příspěvek by vyvolal pochybnosti o tom, že muž za svůj výkon mohl dostat cenu Oskar

Poučení o tomto typu podvodu: žák jako pozitivní důsledek sdílení vnímá zkušenost s tímto typem podvodu, která povede k nedůvěře k dalším podobným příspěvkům

Sdílející se zesměšní: žák za negativní důsledek považuje výsměch osobě, jež dezinformaci sdílí, od jejích přátel nebo rodiny

Sdílení má zanedbatelné důsledky: žák uvedl, že sdílení by mělo žádné nebo zanedbatelné důsledky

Šíření dezinformace: žák uvedl, že důsledkem sdílení by bylo šíření dezinformace

Smazání nepravdivého příspěvku: žák uvedl, že by sdílení mohlo mít za následek nahlášení a posléze smazání tohoto nepravdivého příspěvku

Vyvolání lítosti / dojetí: žák uvedl, že sdílení příspěvku by mohlo mít za následek lítost nebo dojetí nad osudem zobrazené holčičky

Vyvolání údivu: žák uvedl, že sdílení příspěvku by mohlo mít za následek údiv ze zobrazené situace u některých lidí, kteří ho uvidí

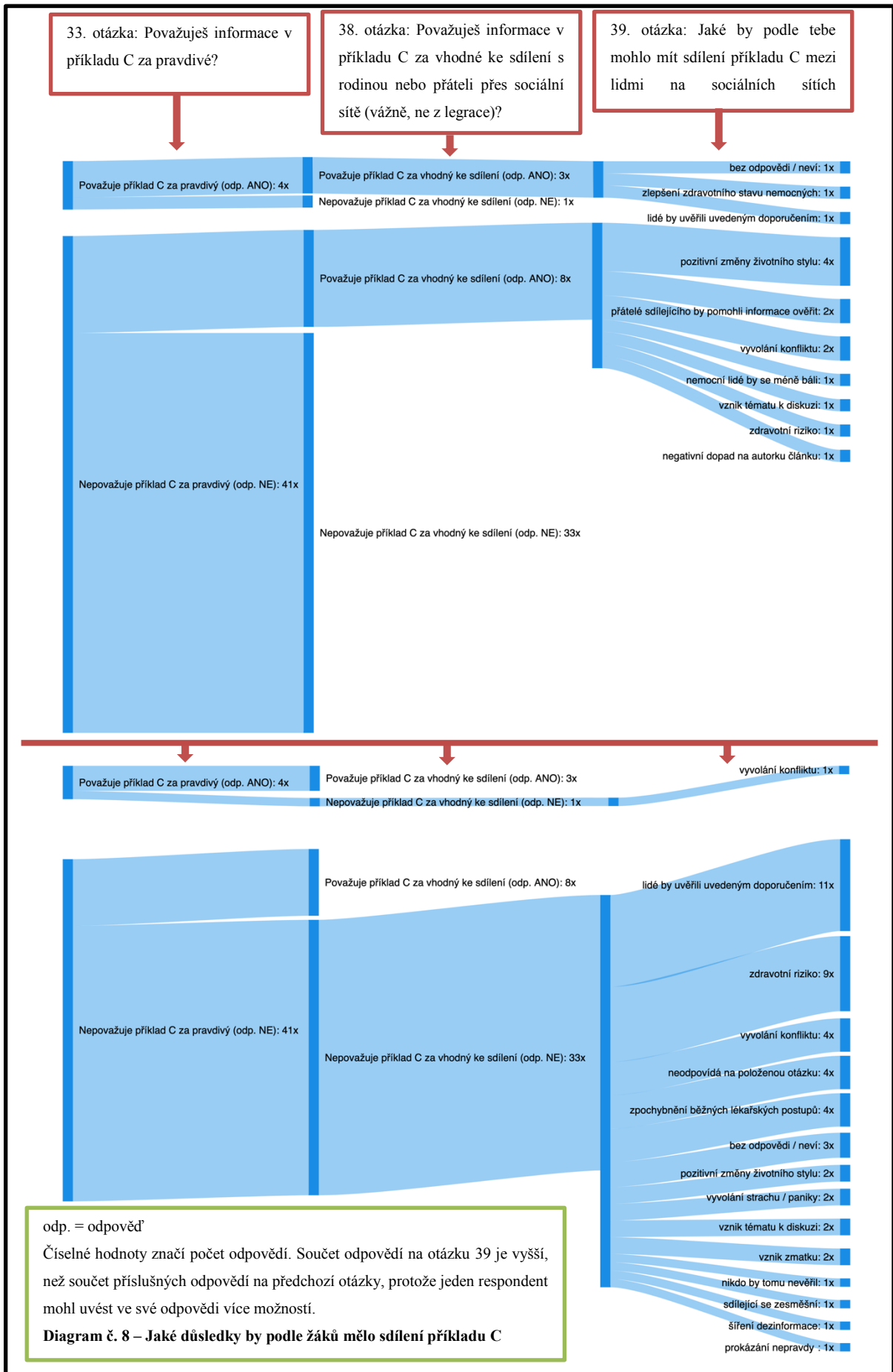
Vznik falešného hrdiny: žák jako možný důsledek sdílení uvedl, že by lidé mohli neprávem považovat zobrazeného muže za hrdinu

Vznik konfliktů: žák se domnívá, že důsledkem šíření příspěvku by mohl být vznik konfliktů mezi lidmi, kteří jej považují za pravdivý a těch kteří jej za pravdivý nepovažují

Vznik pochybností o pravosti příspěvku: do této kategorie patří odpovědi, které obsahují jako možný důsledek sdílení vznik pochybností o pravdivosti příspěvku, tudíž že někteří lidé, kteří by příspěvek zhlédli, by informacím neuvěřili

Vznik tématu k diskuzi: žák tvrdí, že důsledkem sdílení by mohly být diskuze na související témata, tudíž vznik tématu k diskuzi

Ztráta času: žák uvedl, že sdílení je zbytečná ztráta času nebo obtěžování osob, které sdílením zasáhneme



Definice kategorií příklad C:

Bez odpovědi / neví: v této kategorii jsou zařazeny prázdné odpovědi a odpovědi, ve kterých žák uvedl, že neví, jaké důsledky by sdílení příkladu mohlo mít

Lidé by uvěřili uvedeným doporučením: žák uvedl, že kvůli sdílení by doporučením ve článku někteří nemocní lidé uvěřili a zkusili rady následovat

Negativní dopad na autorku článku: žák uvedl, že v důsledku by sdílení článku mělo negativní dopad na autorku článku

Nemocní lidé by se méně báli: žák uvedl, že pozitivním důsledkem sdílení článku by bylo, že by se nemocní lidé nemoci méně báli

Neodpovídá na položenou otázku: tato kategorie pojímá odpovědi, které se sice týkají příkladu, ale nejsou odpovědi na položenou otázku. Například se jedná o popis sdílení

Nikdo by tomu nevěřil: žák se domnívá, že sdílenému článku by v důsledku nikdo nevěřil

Pozitivní změny životního stylu: žák uvádí, že informace ze sdíleného článku by mohly některé čtenáře motivovat k pozitivním změnám životního stylu

Přátelé sdílejího by pomohli informace ověřit: žák věří, že sdílení může být prostředkem k ověření pravdivosti článku

Prokázání nepravdy: žák uvedl, že kvůli sdílení by doporučením ve článku někteří nemocní lidé uvěřili a zkusili rady následovat, čímž by se prokázala nepravdivost sdílení

Sdílejší se zesměšní: žák za negativní důsledek považuje výsměch osobě, jež dezinformaci sdílí, od jejích přátel nebo rodiny

Šíření dezinformace: žák uvedl, že důsledkem sdílení by bylo šíření dezinformace

Vyvolání konfliktu: žák se domnívá, že důsledkem šíření článku by mohl být vznik konfliktů mezi lidmi, kteří jej považují za pravdivý a těch kteří jej za pravdivý nepovažují

Vyvolání strachu / paniky: žák uvedl, že sdílený článek by u některých lidí, kteří si jej přečtou, mohl vyvolat strach nebo paniku

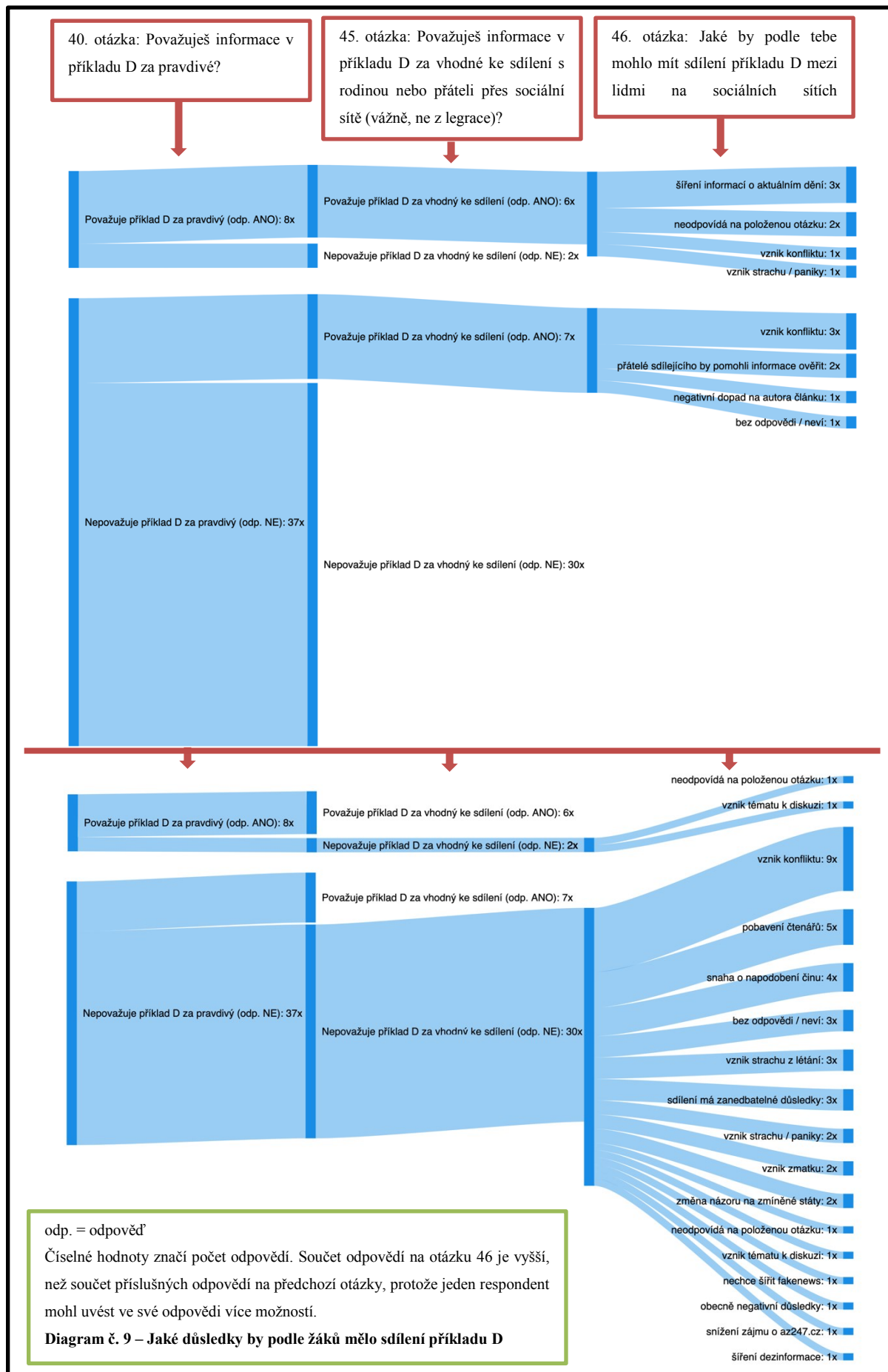
Vznik tématu k diskuzi: žák tvrdí, že důsledkem sdílení by mohly být diskuze na související témata, tudíž vznik tématu k diskuzi

Vznik zmatku: do této kategorie patří odpovědi, ve kterých žák uvedl, že sdílení článku by v některých čtenářích vyvolal zmatek čemu mají věřit

Zdravotní riziko: žák uvedl, že pokud by lidé uvedeným doporučením uvěřili a následovali je, mohlo by to pro ně představovat zdravotní riziko

Zlepšení zdravotního stavu nemocných: žák uvedl, že pokud by lidé uvedeným doporučením uvěřili a následovali je, mohlo by to zlepšit jejich zdravotní stav

Zpochybnění běžných lékařských postupů: kategorie zahrnuje odpovědi, které jako důsledek sdílení článku zmiňují, že někteří čtenáři by informacím uvedeným ve článku uvěřili a zpochybnili účinnost běžných lékařských postupů



Definice kategorií příklad D:

Bez odpovědi / neví: v této kategorii jsou zařazeny prázdné odpovědi a odpovědi, ve kterých žák uvedl, že neví, jaké důsledky by sdílení příkladu mohlo mít

Nechce šířit fake news: žák uvedl, že důsledkem sdílení by bylo šíření dezinformace a zároveň zdůraznil, že dezinformace šířit nechce

Negativní dopad na autora článku: žák uvedl, že v důsledku by sdílení článku mělo negativní dopad na autora článku

Neodpovídá na položenou otázku: tato kategorie pojímá odpovědi, které se sice týkají příkladu, ale nejsou odpovědi na položenou otázku. Například se jedná o popis sdělení

Obecně negativní důsledky: žák neuvedl konkrétní příklad, ale sdělil, že šíření článku by mělo negativní důsledky

Pobavení čtenářů: žák uvedl, že sdílení příspěvku by mohlo mít za následek pobavení u některých čtenářů, kteří si jej přečtou

Přátelé sdílejícího by pomohli informace ověřit: žák věří, že sdílení může být prostředkem k ověření pravdivosti článku

Sdílení má zanedbatelné důsledky: žák uvedl, že sdílení by mělo žádné nebo zanedbatelné důsledky

Šíření dezinformace: žák uvedl, že důsledkem sdílení by bylo šíření dezinformace

Šíření informací o aktuálním dění: žák uvedl, že sdílení by v důsledku pomohlo šíření pravdivých informací o aktuálním dění

Snaha o napodobení činu: do této kategorie jsou zařazeny odpovědi, ve kterých žáci tvrdí, že sdílení článku by mohlo mít za následek motivaci jiných lidí k napodobení činu

Snížení zájmu o az247.cz: podle žáka by sdílení tohoto nepravdivého článku mělo za následek snížení zájmu o internetovou stránku az247.cz, která článek publikovala

Vznik konfliktu: žák se domnívá, že důsledkem šíření článku by mohl být vznik konfliktů mezi lidmi, kteří jej považují za pravdivý a těch, kteří jej za pravdivý nepovažují / nenávisť k občanům zmíněných zemí / konflikt států zmíněných v článku mezi sebou nebo s Českou republikou

Vznik strachu / paniky: žák uvedl, že sdílený článek by u některých lidí, kteří si jej přečtou, mohl vyvolat strach nebo paniku

Vznik strachu z létání: žák uvedl, že sdílený článek by u některých lidí, kteří si jej přečtou, mohl vyvolat strach z létání

Vznik tématu k diskuzi: žák tvrdí, že důsledkem sdílení by mohly být diskuze na

související témata, tudíž vznik tématu k diskusi

Vznik zmatku: do této kategorie patří odpovědi, ve kterých žák uvedl, že sdílení článku by v některých čtenářích vyvolal zmatek čemu mají věřit

Změna názoru na zmíněné státy: kategorie obsahuje odpovědi, které zmiňují jako možný důsledek sdílení článku negativní změny názoru čtenářů na státy zmíněné v článku

3.2.2.7 Mediální výchova zkoumaného vzorku

VO5: “Jak vypadá mediální výchova žáků druhého stupně základní školy ve škole a v rodině?”

Mediální výchova ve škole

Odpovědět na tuto otázku zejména ve věci mediální výchovy ve škole se ukázalo být mnohem komplikovanější, než jsem předpokládala. Při designu výzkumu jsem pro získání dat o mediální výchově na škole navrhla otázky č. 5–10. Překvapivým zjištěním je, že navzdory tomu, že lze předpokládat, že žáci z jedné třídy jedné školy prošli stejnou mediální výchovou, jejich odpovědi se významným způsobem lišily zejména u otázky č. 5 a otázky č. 10, a proto nebylo možné pouze z odpovědí žáků získat relevantní obraz mediální výchovy na jednotlivých školách. Z tohoto důvodu jsem po vyhodnocení dat z dotazníků znovu kontaktovala ředitelství jednotlivých zkoumaných škol a požádala jsem, aby mi ředitelé poskytli odpovědi na otázky 5–10 z perspektivy zkoumaných tříd. Zároveň mám k dispozici data z diskuzí a v případě školy v Ústí nad Labem i doplňující informace od učitelky mediální výchovy. Musela jsem tedy použít kombinaci různých zdrojů, abych vytvořila tabulku č. 3, která shrnuje relevantní poznatky o mediální výchově jednotlivých tříd. Zdroje konkrétních údajů jsou k nalezení v poznámkách.

Z těchto okolností vyplývá, že mediální výchova na zkoumaných školách je poněkud nekonceptní, oslovení ředitelé škol v některých případech nevěděli o skutečné podobě mediální výchovy v dané třídě. Například ředitel školy v Ústí nad Labem uvedl, že žáci neabsolvovali žádnou přednášku o médiích, avšak od jejich učitelky mediální výchovy jsem zjistila, že to není pravda. Jako největší problém vnímám, že tematika médií jako průřezové téma zřejmě není do předmětů implementována dostatečně jasně, aby žáci byli schopni ji identifikovat. O tom svědčí i fakt, že v jedné třídě podávají dramaticky rozdílné výpovědi o tom, která média ve škole někdy kriticky analyzovali a ve kterých předmětech se o médiích učí. Od odpovědí, že v žádném, po ty, jež zahrnují všechny uvedené možnosti

Tabulka č. 3: mediální výchova ve škole u vzorku respondentů na zkoumaných školách				
Označení školy a školní třída	Předměty, ve kterých se mediální výchova doposud na žácích uplatnila ⁵⁶	Speciální mediálně-výchovné projekty ⁵⁷	Zkoumaní žáci se účastní tvorby školních novin ⁵⁸	Mediální produkty, které zkoumaní žáci ve výuce kriticky reflektovali ⁵⁹
škola u Prostějova 9. třída	český jazyk, cizí jazyk, informatika, občanská výchova, výtvarná výchova	ne	ano (6 žáků ze 12)	texty z novin a časopisů, rozhlas, televize, fotografie, obsahy ze sociálních sítí
škola v Ústí nad Labem 9. třída	český jazyk, mediální výchova	přednáška národního informačního centra pro mládež – Fake news, manipulace a skrytá reklama aneb co mě na internetu ovlivňuje ⁶⁰	ano (všech 13 žáků)	texty z novin a časopisů, televize, obsahy ze sociálních sítí a internetu obecně
škola v Berouně 8. třída	český jazyk, cizí jazyk, informatika, dějepis, občanská výchova	ne ⁶¹	ne ⁶²	texty z novin, obsahy ze sociálních sítí a internetu obecně
škola v Praze 8. třída	český jazyk, dějepis, občanská výchova	ne	ne	texty z novin, televize, obsahy ze sociálních sítí

⁵⁶ Údaje o výukových předmětech jsem získala od ředitelů jednotlivých škol. Požádala jsem je na odpověď na otázku č. 5: *Učili jste se na druhém stupni vaší základní školy o médiích v některém z následujících předmětů?* z perspektivy zkoumaných tříd.

⁵⁷ Údaje o speciálních mediálně-výchovných projektech jsem získala z dotazníků – odpovědi na otázku č. 6: *Měli jste na druhém stupni vaší základní školy projektový den, workshop nebo přednášku zaměřenou na média?* Bylo však nutné vyřadit odpovědi, které nebyly relevantní např. někteří žáci ze školy v Praze chápali otázku jako dotaz na jakýkoli projektový den, a proto se rozepsali o nesouvisejících činnostech, jako jsou vánoční dílny a přednášky záchranářů.

⁵⁸ Údaje o účasti žáků na tvorbě školních novin jsem získala z dotazníků – odpovědi na otázku č. 8: *(...) zapojil/a ses někdy do přípravy obsahu pro školní časopis/noviny, rozhlas, televizi či internetové médium?*

⁵⁹ Údaje o výukových předmětech jsem získala od ředitelů jednotlivých škol. Požádala jsem je na odpověď na otázku č. 10: *Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a ANO, s jakými médii jste pracovali?* z perspektivy zkoumaných tříd. (otázka č. 9 zní: *Učili jste se na druhém stupni vaší základní školy kriticky přemýšlet nad příspěvky z médií (články, rozhlasové nebo televizní příspěvky, obsahy ze sociálních sítí apod.)*)

⁶⁰ U školy v Ústí nad Labem jsem získala přesný název přednášky od učitelky mediální výchovy.

⁶¹ Žáci ze školy v Berouně během diskuze mluvili o přednášce, kterou měli v rámci zeměpisu. Přednášela ji mladá žena, která cestovala po Kambodži. Součástí přednášky byl i varovný příběh o tom, že publikovala své fotografie v plavkách a stala se kvůli tomu terčem obtěžování na sítích. Žáci si tuto skutečnost dobře pamatovali a někteří se o ní zmínili i v dotazníku.

⁶² Ředitel školy v Berouně uvedl, že škola má školní noviny, avšak nikdo z dětí v dotaznících nevěděl, že by se do jejich tvorby někdy zapojil.

Mediální výchova v rodině

Otázky 14–18 jsem navrhla pro zjištění informací o mediální výchově v rodině zkoumaných žáků. Respondenti sice mohli odpovídat na škále nikdy, zřídka, občas, často, velmi často, ale během vyhodnocování odpovědí jsem zjistila, že přidaná hodnota detailních odpovědí je zanedbatelná oproti jejich zjednodušení na kladné a záporné. Proto jsem usoudila, že je zbytečně komplikované je použít pro znázornění výsledků výzkumu. Proto jsem odpovědi zřídka, občas, často, velmi často redukovala pod odpověď kladnou a odpověď nikdy pod odpověď zápornou. Data v tabulce č. 4 ukazují procentuální zastoupení kladných odpovědí z celkového počtu odpovědí v dané škole.

Ze získaných informací je zřejmé, že mediálně-výchovná strategie „instrukce“ se vyskytuje častěji oproti mediálně-výchovné strategii „omezování“ u rodičů na všech školách. Celkově 78 % ze všech rodičů někdy používá strategii „instrukce“ a 48 % používá strategii „omezování“. Zjistila jsem však poměrně významné rozdíly mezi mediální výchovou od rodičů na školách u Prostějova a Ústí nad Labem, kde někdy uplatňuje některou z mediálně-výchovných strategií 50 % (u Prostějova) a 45 % (v Ústí nad Labem) rodičů, a školách v Berouně a Praze, kde někdy uplatňuje některou z mediálně-výchovných strategií shodně 76 % rodičů. Nenašla jsem souvislost mezi vzděláním rodičů a četností využití některé z mediálně-výchovných strategií, což však může být ovlivněno také tím, že jsem neměla kompletní údaje, protože někteří žáci uvedli, že neví, jaké jejich rodiče mají nejvyšší dosažené vzdělání. Domnívám se, že aplikace mediálně-výchovných strategií rodiči jsou ovlivněné sociokulturními vlivy a obecně zájmem o toto téma v daném regionu, jedná se však o hypotézu, která by vydala na samostatný výzkum.

Tabulka č. 4: mediální výchova od rodičů vzorku respondentů na zkoumaných školách ⁶³					
Procentuální zastoupení žáků z dané školy, jejichž rodiče...					
Označení školy	...někdy radí dětem, kterým informacím v médiích se dá věřit ⁶⁴ (mediálně-výchovná strategie „instrukce“)	...někdy diskutují s dětmi o věrohodnosti informací, které se společně dozví z médií ⁶⁵ (mediálně-výchovná strategie „instrukce“)	...někdy kontrolují jaká média a obsahy dětí konzumují ⁶⁶ (mediálně-výchovná strategie „omezování“)	...někdy zakazují, jaká média a obsahy dětí mohou konzumovat ⁶⁷ (mediálně-výchovná strategie „omezování“)	...někdy omezují čas, jaký děti mohou konzumací médií trávit ⁶⁸ (mediálně-výchovná strategie „omezování“)
rodiče žáků ze školy u Prostějova	58 %	75 %	50 %	8 %	58 %
rodiče žáků ze školy v Ústí nad Labem	62 %	77 %	23 %	23 %	39 %
rodiče žáků ze školy v Berouně	100 %	90 %	70 %	40 %	80 %
rodiče žáků ze školy v Praze	70 %	100 %	60 %	60 %	90 %
rodiče žáků celkem	71 %	84 %	49 %	31 %	64 %

⁶³ Škálované odpovědi na nikdy, zřídka, občas, často, velmi často oproti odpovědím ano/ne přinesly obdobné výzkumné závěry, takže se ukázalo jako zbytečně komplikované je použít pro znázornění výsledků výzkumu. Proto jsem odpovědi zřídka, občas, často, velmi často redukovala pod odpověď kladnou, a nikdy pod odpověď zápornou. Data v této tabulce ukazují procentuální zastoupení kladných odpovědí z celkového počtu odpovědí v dané škole.

⁶⁴ 14. otázka: *Jak často ti rodiče radí, kterým informacím v televizi, rozhlase, tisku a na internetu se dá věřit, a kterým ne?*

⁶⁵ 15. otázka: *Jak často s tebou rodiče diskutují o informacích, které se společně dozvíte z televize, rozhlasu, tisku nebo na internetu?*

⁶⁶ 16. otázka: *Jak často rodiče kontrolují, jaké navštěvuješ internetové stránky, jaké programy a videa sleduješ, co posloucháš v rozhlase nebo co čteš?*

⁶⁷ 17. otázka: *Jak často ti rodiče zakazují, co můžeš dělat na internetu, sledovat v televizi, poslouchat v rozhlase nebo číst?*

⁶⁸ 18. otázka: *Jak často ti rodiče omezují čas, který můžeš trávit na internetu, sledováním televize, poslechem rozhlasu nebo čtením tiskovin?*

	Mediálně-výchovné strategie „instrukce“ celkem	Mediálně-výchovné strategie „omezování“ celkem	Mediálně-výchovné strategie „instrukce“ a „omezování“ celkem⁶⁹
rodiče žáků ze školy u Prostějova	67 %	39 %	50 %
rodiče žáků ze školy v Ústí nad Labem	69 %	28 %	45 %
rodiče žáků ze školy v Berouně	95 %	63 %	76 %
rodiče žáků ze školy v Praze	85 %	70 %	76 %
rodiče žáků celkem	78 %	48 %	60 %

Ověření premisy

Na počátku výzkumu jsem pracovala s premisou, že žáci, kteří prošli intenzivnější mediální výchovou ze strany školy nebo rodičů budou kritičtější a méně často považovat informace v předložených ukázkách dezinformací za pravdivé. Zároveň budou méně často udávat, že je vhodné předložené ukázky sdílet, například na sociálních sítích. Tuto premisu se nepodařilo zcela potvrdit, avšak i tak jsem došla k zajímavým poznatkům.

Nejintenzivnější mediální výchovu ve škole absolvují žáci ze školy v Ústí nad Labem, kteří mají samostatný předmět mediální výchova a navíc absolvovali přednášku o fake news od národního informačního centra pro mládež (tabulka č. 3). Přesto, jak ukazuje tabulka č. 5, by ve 14 % případů považovali příklady dezinformací za pravdivé, což je po škole u Prostějova druhý nejhorší výsledek. Ve sdílení dezinformací jsou na tom žáci ze

⁶⁹ Výpočty procentuálních údajů jsem prováděla vždy z primárních dat, protože vlivem zaokrouhlování by konečný výpočet byl nepřesný, kdybychom vypočítali údaj pro Mediálně výchovné strategie „instrukce“ a „omezování celkem z údajů Mediálně-výchovné strategie „instrukce“ celkem a Mediálně-výchovné strategie „omezování“ celkem. Došli bychom k číslu, které má mírnou odchylku k číslu, které uvádím ve sloupci Mediálně výchovné strategie „instrukce“ a „omezování celkem.

školy v Ústí nad Labem dokonce nejhůře, protože ze všech možných odpovědí považují příklady za vhodné ke sdílení ve 31 % případů⁷⁰. Pokud porovnáme odpovědi týkající se jednotlivých příkladů, tak v Ústí nad Labem nejvíce žáků považovalo za pravdivý příklad D, konkrétně 4 z 13 respondentů, a 6 z 13 respondentů tento příklad považovalo za vhodný ke sdílení, což je v obou případech nejvíce i v porovnání s ostatními školami. Příklad D je satirický článek a jak jsem již zmínila, pokud jej žáci považují za pravdivý, je to indikátor problémů s interpretací textu. Toto je citace žáka ze školy Ústí nad Labem, která měla být v dotazníku odpovědí na otázku, jaké důsledky by sdílení příkladu D mohlo mít: „*Tohle si myslím, že se opravdu stalo, že by nedávali nepravdivé informace o nějaké tragédii.*“ Tato odpověď, kterou jsem musela zařadit do kategorie neodpovídá na položenou otázku, je příkladem nepochopení satirického charakteru textu a dále určitého naivního přístupu k mediálním obsahům.

Zdá se tedy, že mediální výchova jako samostatný předmět není automaticky řešením, které docílí uspokojivé úrovně mediální gramotnosti. Zřejmě záleží na tom, co se v daném předmětu vyučuje a jak jsou vědomosti propojené s vědomostmi z dalších předmětů. Na základě pozorování žáků během vyplňování dotazníku a diskuze jsem si formulovala hypotézu, že podstatným faktorem ovlivňujícím výsledky žáků ve výzkumu a potenciálně tedy i mediální gramotnost žáků obecně, je jejich zájem o dané téma. Žáci ze školy v Ústí nad Labem a žáci ze školy u Prostějova, kteří dosáhli spíše horších výsledků (tabulka č. 5), byli zároveň méně aktivní v diskuzi a ve formulování svých názorů a celkově o téma jeví menší zájem. Musela jsem se tedy často ptát a vyvolávat konkrétní žáky, z nichž někteří měli podstatné problémy odpovědět nebo neodpověděli vůbec, což zároveň může souviset s jejich schopností argumentace obecně.

Žáci ze školy v Ústí nad Labem dosáhli nejlepšího výsledku v definování pojmu dezinformace a většina z nich uvedla, že daný pojem zná ze školy. Je tedy možné, že je ve vzdělávání těchto žáků kladen větší důraz na formální znalosti pojmů, což jim však nepomáhá kriticky interpretovat text či formulovat vlastní názor. Vyučující mediální výchovy mi poskytla informace o tom, že žáci v hodině mediální výchovy používají cvičení z učebnice Mičienky a Jiráka (2007) doplněné o tvorbu školního časopisu, jehož

⁷⁰ Je třeba poznamenat, že nelze tento faktor brát jako bezchybný ukazatel nižší mediální gramotnosti, protože z kvantitativních dat není jasné za jakým účelem by respondenti daný příklad dezinformace mohli považovat za vhodný ke sdílení. Z dotazníků vyplývá, že někteří žáci by příklady sdíleli za účelem ověření jejich pravdivosti.

ukázka je k dispozici jako příloha č. 5. Tvorbou místního školního časopisu se zabývají všichni zkoumaní žáci ze školy v Ústí nad Labem a polovina žáků ze školy u Prostějova (tabulka č. 3). Tyto dvě školy ze zkoumaného vzorku škol dosáhly ve srovnání se školami v Berouně a v Praze horších výsledků (s výjimkou, kdy žáci ze školy u Prostějova považují příklady vhodné ke sdílení v 15 % případů a žáci v Berouně v 20 % případů). Lze tedy usuzovat, že produkce školního časopisu nemá automaticky vliv na lepší úroveň mediální gramotnosti ve smyslu kritické analýzy sdělení.

Tabulka č. 5: shrnutí výsledků dotazníku – otázky týkající se rozhodnutí o pravdivosti a vhodnosti ke sdílení vybraných ukázek dezinformací			
Označení školy	Žáci označili příklady za pravdivé (v %) ⁷¹ (Procentuální zastoupení odpovědí považujících příklady dezinformací za pravdivé, z celkového počtu odpovědí)	Žáci označili příklady za vhodné ke sdílení (v %) ⁷² (Procentuální zastoupení odpovědí považujících příklady dezinformací za vhodné ke sdílení, z celkového počtu odpovědí)	Kolik % žáků umí správně definovat význam pojmu dezinformace? ⁷³
škola u Prostějova	19 %	15 %	50 %
škola v Ústí nad Labem	14 %	31 %	85 %
škola v Berouně	10 %	20 %	83 %
škola v Praze	5 %	18 %	60 %

Z hlediska vlivu mediální výchovy v rodině připomeňme tabulku č. 4, ve které je uvedeno, že mediálně-výchovné strategie „instrukce“ a „omezování“ někdy používá celkem 50 % rodičů ze školy u Prostějova, 45 % rodičů ze školy v Ústí nad Labem, 76 % rodičů ze školy v Berouně a 76 % rodičů ze školy v Praze. K ověření premisy jsem se tedy snažila najít korelaci mezi těmito údaji a výsledky žáků (tabulka č. 3).

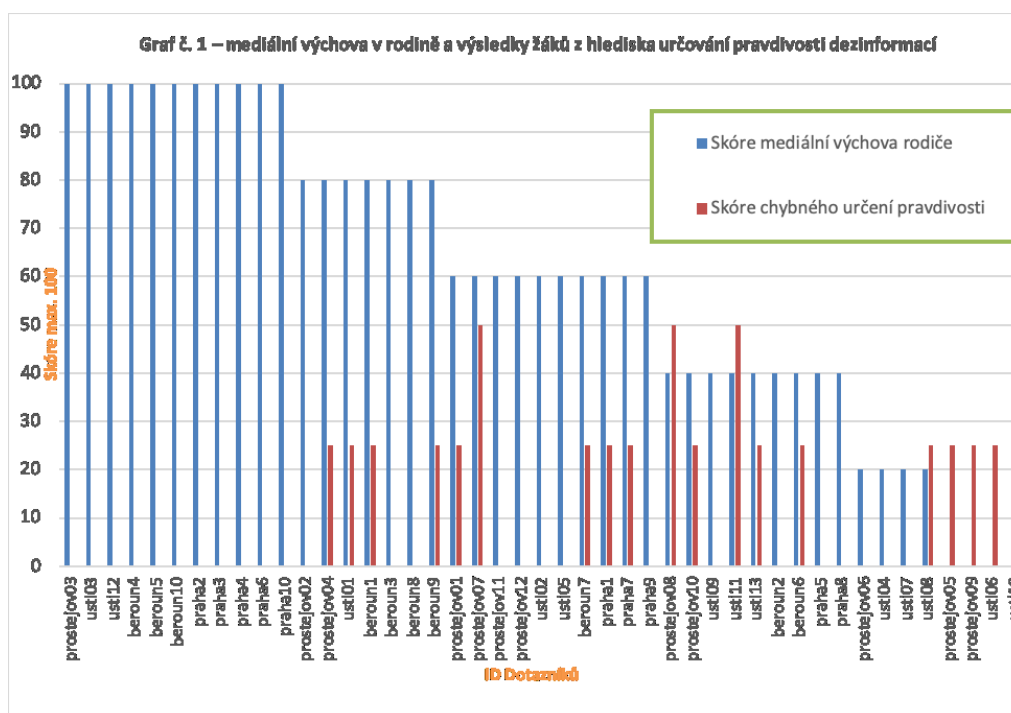
V souvislosti s tím, jestli žáci určovali příklady dezinformací jako vhodné ke sdílení, jsem korelaci nenašla, což zároveň může být ovlivněno tím, že někteří žáci by sdíleli příklady například za účelem ověření jejich pravdivosti, jak vyplynulo z výsledků shrnutých v kapitole **Důsledky sdílení**, což není vhodné posuzovat jako důkaz nižší mediální gramotnosti. Tento aspekt identifikuji jako určitý limit mého výzkumu.

⁷¹ Údaj získaný výpočtem na základě odpovědí na otázky č. 19, 26, 33, 40: *Považuješ informace v příkladu A/B/C/D, za pravdivé?*

⁷² Údaj získaný výpočtem na základě odpovědí na otázky č. 24, 31, 38, 45: *Považuješ informace v příkladu A/B/C/D za vhodné ke sdílení s rodinou nebo přáteli přes sociální síť (vážně, ne z legrace)?*

⁷³ Údaj získaný výpočtem na základě odpovědí na otázky č. 11: *Víš co znamená pojem dezinformace (fake news)? Odkud ses dozvěděl/a co pojem znamená?* a 12: *Pokud víš co znamená pojem dezinformace (fake news), stručně jeho význam popiš:*

V souvislosti s tím, jestli žáci určovali příklady dezinformací jako pravdivé, jsem jistou korelaci našla, a to i na úrovni jednotlivých dotazníků, jak ukazuje graf č. 1. Aby bylo možné data porovnat, převedla jsem údaje z dotazníků na pomocné skóre. Maximální skóre je 100. Rodiče jednotlivých žáků mohou používat celkem pět zkoumaných způsobů uplatňování mediální výchovy (otázky 14–18), takže za každý způsob je do grafu zanesených 20 bodů skóre na modré lince. Červená linka ukazuje skóre za odpovědi ANO na otázky 19, 26, 33 a 40. Vzhledem k tomu, že jsou možné maximálně 4 odpovědi na žáka, za každou kladnou odpověď (tedy chybné určení pravdivosti) je na červenou linku zanesených 25 bodů skóre. Z grafu je tedy patrné, že existuje mírná korelace mezi nižším skóre mediální výchovy rodiče a vyšším skóre chybného určení pravdivosti. Z tohoto hlediska se premisa částečně potvrdila.



Závěr

Náplní této diplomové práce bylo vymezení teoretického rámce tématu mediální gramotnosti a kritického myšlení u dospívajících a provedení případové studie. Sběr dat pro tuto kolektivní případovou studii probíhal pomocí dotazníku, avšak metodika zahrnovala nejen kvantitativní, ale především kvalitativní prvky zahrnuté v otevřených otázkách, praktickém úkolu a následné diskuzi. V rámci provedeného výzkumu se nepodařilo zcela potvrdit platnost premisy, že intenzivnější mediální výchova ze strany

školy nebo rodičů má u zkoumaných žáků pozitivní vliv na kritickou složku mediální gramotnosti. Tento efekt se potvrdil jen částečně a to mírnou korelací vyšší intenzity mediálního vzdělávání ze strany rodičů (za použití mediálně-výchovných strategií „instrukce“ a „omezování“) a správným určením nepravdivosti vybraných příspěvků dezinformací.

Z hlediska mediální výchovy ve škole jsem při výzkumu narazila na problém se sběrem relevantních dat, která jsem posléze musela získat nejen z dotazníkového šetření se žáky, ale také dodatečnou komunikací se školami. Ze samotného dotazníku se ukázalo, že žáci z jedné třídy odpovídají zcela rozdílně zejména na otázky ohledně toho, která média ve škole někdy kriticky analyzovali, a ve kterých předmětech se o médiích učí. Domnívám se, že to souvisí s tím, že mediálně-výchovné prvky, pokud existují, nejsou v různých výukových předmětech implementované systematicky, a proto si je žáci neuvědomují. Jedná se však o hypotézu, která by musela být prověřena dalším výzkumem. Srovnáním škol zapojených do případové studie se ukázalo, že pokud škola má samostatný předmět mediální výchova, neznamená to automaticky, že žáci budou dosahovat lepších výsledků v kritické mediální gramotnosti, než na školách, kde se vyučuje jako průřezové téma. K obdobnému závěru jsem došla ohledně tvorby školního časopisu. Na školách v Ústí nad Labem a u Prostějova se alespoň někteří ze žáků podíleli na tvorbě školního časopisu, zároveň však dosahovali v kritickém zhodnocení (ne)pravdivosti dezinformací horších výsledků, než žáci ze škol v Berouně a v Praze.

Dobrou zprávou je, že celkové výsledky ukazují, že většina (min. 37, max. 42 z celkového počtu 45) respondentů odpověděla, že nepovažuje uvedené příklady dezinformací za pravdivé. Avšak pokud připustíme, že „*kritické myšlení rovněž zahrnuje stupeň jistoty, se kterou nějaké tvrzení přijmeme nebo odmítneme*“ Nutil (2018, s 116), tak se výsledky výzkumu komplikují. Z otevřených otázek a diskuzí se žáky vyplynulo, že někteří žáci své odpovědi zpochybňovali, třeba tím, jaké uváděli možné důsledky sdílení dané dezinformace. Někteří žáci například uvedli, že nevěří pravdivosti příkladu A, lákajícího na fiktivní soutěž na Instagramu, ale zároveň mezi možnými důsledky uvedli výhru nebo závist výhercům. Kvantitativní data tedy nemusí být dostatečná k pochopení dané problematiky do hloubky. Z tohoto důvodu považuji za největší přínos této práce výsledky kvalitativní části výzkumu, zejména pak propojení výsledků praktického úkolu s

diskuzemi, které přináší poznatky o tom, proč žáci považují předložené ukázky dezinformací za pravdivé či nepravdivé. Největším překvapením této části výzkumu bylo zjištění, že zkoumaní žáci osmých a devátých ročníků mají problém interpretovat význam a rozpoznat pravdivá fakta v souvislém satirickém textu příkladu D. Považuji za velmi naivní a nesprávnou interpretaci, pokud žáci věří, že je možné, aby ruský pár letěl na výlet ve stíhačce z přetransformovaného traktoru. Toto zjištění je v souladu s tvrzeními autorů (Cooke 2018, Mičienka a Jiráček 2007, Potter 2019), kteří popisují mediální gramotnost jako komplexní dovednost, jejíž složitost vychází z komplikovanosti mediálního prostředí a zároveň má souvislost s jinými typy gramotností. V tomto případě u žáků selhala prostá literární gramotnost a schopnost pozorně interpretovat text.

Dalším zajímavým poznatkem bylo, že u příkladu B (příspěvků, který vytrhává fotografie z války v Sýrii z kontextu a snaží se tím ukázat, že je konflikt falešný) jen jeden žák indikoval, že by dezinformace mohla spočívat v použití reálných fotografií ve špatném kontextu. I žáci, kteří příklad označili za nepravdivý, měli problém odhalit podstatu manipulativního charakteru sdělení, a nikdo neodhalil jeho politický podtext. U všech příkladů se objevovaly určité stejné pasáže, které někteří žáci považovali za důkaz pravdy a jiní zároveň za důkaz nepravdy. Nelze však zobecňovat o jaké pasáže se jedná, protože je to specifické pro každý příklad. V otázce toho, jak by žáci ověřovali pravdivost předložených příkladů, respondenti nabídli zejména výčet nástrojů a kanálů, které by pro vyhledávání informací k ověření pravdivosti předložených příkladů dezinformací použili a méně často sdělili, jaké konkrétní informace by žáci za účelem ověření pravdivosti hledali.

Z celkového počtu 45 respondentů uvedlo 10 u příkladu A, 7 u příkladu B, 11 u příkladu C a 13 u příkladu D, že tyto dezinformace jsou vhodné ke sdělení s dalšími lidmi. Zároveň se ukázalo, že někteří respondenti uvedené příklady dezinformací nepovažují za pravdivé, ale přesto se domnívají, že je vhodné tyto dezinformace sdílet přátelům a rodině. Dva z těchto žáků u příkladu C a u příkladu D mezi možnými důsledky sdělení uvedli, že by jim přátelé pomohli pravdivost příkladu ověřit. V kontextu dalších odpovědí a faktu, že tato odpověď se neobjevila ve velkém měřítku, ochotu šířit dezinformace stále považuji za určitý ukazatel mediální gramotnosti, ale díky tomuto poznatku jsem narazila na limit jeho použití, protože se domnívám, že sdělení za účelem konzultace s jiným člověkem a ověření pravdivosti sdělení není indikátorem nižší mediální gramotnosti. Na závěr pro úplnost dodám, že mezi chlapci a dívkami jsem zjistila ve sledovaných oblastech jen

zanedbatelné rozdíly, a proto jsem pohlaví respondentů ve vyhodnocení výzkumu nezohledňovala.

Šedřová (2007, s. 34) říká, že odborná literatura se soustředí více na normativní rovinu toho, jak by měla mediální výchova v rodině vypadat, než na její skutečnou podobu. Kaderka (2018, s. 12–13) zase uvádí, že současným problémem porozumění mediální výchově na školách je absence metastudie výsledků mediálního vzdělávání. Tato diplomová práce malým dílem přispívá k poznání nepatrného výseku skutečného stavu mediální výchovy a mediální gramotnosti žáků v Českém vzdělávacím systému. V kontextu aktualizace celkové koncepce mediální výchovy je její dopad zcela zanedbatelný. Avšak já osobně se pokusím získané poznatky využít v praxi výuky o médiích v rámci projektu *Faketicky*.

Summary

This master's thesis aimed to describe a theoretical framework of media literacy and critical thinking among adolescents and conduct a case study. Data collection for this case study was accomplished through a questionnaire, but the methodology included both the quantitative and qualitative elements. The qualitative ones came in a form of open questions, a practical task and a following discussion. This research did not fully verify the assumption that more intensive school and family media education has a positive effect on the level of critical media literacy. This effect was proven just partially by mild correlation between higher intensity of parental media education (using the restrictive guidance and evaluative guidance) and correct pupils' judgment about the untruthful nature of selected fake news.

During the research, I have encountered problems when gathering relevant data about school media education via a questionnaire. Consequently, I have collected the data by communicating with school representatives, in addition to the questionnaire. The questionnaire alone showed that despite of belonging to the same class, pupils reply significantly differently on questions about which of their school subjects contain topics of media and which media messages they have ever critically analyzed in school. I believe, that it is related to the fact that, if elements of media education exist, they are not implemented systematically among school subjects, which is the reason why pupils cannot

identify them. However, that is just a hypothesis and its verification would need additional research.

Comparison of examined schools showed, that implementing media literacy as a separate school subject does not automatically result in better pupils' performance in critical media literacy. It was also expected that participating in the school magazine publication would have a positive effect on media literacy. However, even though the pupils from schools in Ústí nad Labem and Prostějov were contributing to publication of their schools' magazines and in the same time they performed worse in identifying fake news compared to the ones from schools in Beroun and Prague.

The good news is the result that show that the most (min. 37, max. 42 of 45) of respondents correctly identified selected fake news as untruthful. However, if we admit that “*critical thinking also contain a degree of confidence in which we accept or decline the message*” Nutil (2018, p. 116), then the results of the research get more complicated. Results of open questions and discussions revealed that some pupils questioned their own responses. For example some pupils claimed the fake news Example A (false Instagram competition invitation) was untruthful, but at the same time they answered that consequences of spreading this fake news could be a prize or envy towards the winner. This example shows that quantitative data doesn't need to be sufficient for in-depth understanding of given topics. That is the reason why I consider qualitative results to be the most beneficial part of this project. Especially when combining the practical task and discussion results, which revealed why pupils consider selected fake news to be true or false. The most surprising finding was that examined pupils of eighth or ninth grade had a problem to interpret the meaning and recognize the truthful facts from coherent satirical text of the Example D. I consider it to be very naive and incorrect interpretation, if pupils believe, that it is possible for a Russian tourist couple to make an jet fighter from their tractor and fly with it for a trip. This finding is corresponding with claims of some authors (Cooke 2018, Mičienka a Jiráček 2007, Potter 2019), who recognize media literacy as a complex skill, which is as complicated as the media environment and in the same time it is linked to other literacy types. In this case pupils failed the basic literacy and textual interpretation.

Another interesting finding is the fact that only one pupil indicated, that false character of Example B (post which uses photos of Syrian war out of context to try to

prove the whole conflict is fake) is linked to usage of real photos in the wrong context. Even the pupils, which claimed this example to be fake, had a problem to identify the principal of its manipulative intentions and did not understand its political undertone. All the examples had some elements which were recognized by some as a proof of a truthfulness and in the same time by some as a proof of a lie. However, it is not possible to make general claims about the nature of those elements because they differ from example to example. On the topic of how pupils would verify if the example is true or false, they responded by describing the tools and channels they would use more than for which information they would look for.

From the total number of 45 respondents 10 claimed that Example A is suitable to be shared with others, 7 claimed that for Example B, 11 for C and 13 for D. At the same time, some of the pupils, which consider the given example to be false, would still consider it to be suitable for sharing. Two pupils claimed that the possible consequence of sharing Example C and Example D is that their friends would help them verify truthfulness of the message. Given the context of others' responses and the fact that this response was not common, I still consider willingness to spread fake news to be a sign of lower media literacy. However, trying to verify the message via sharing should not be considered to be an indicator of lower media literacy. As a last note I would like to mention that the difference in performance between girls and boys was not significant, therefore I omitted it from the result summary.

Šed'ová (2007, p. 34) says that scholar literature is focusing more on the normative level of how parental media literacy should look like, rather than its realistic image. Kaderka (2018, p. 12–13) claims that the absence of metastudy about media education results is a current problem of understanding the media education in schools. This master's thesis is a small piece of the puzzle in understanding the real media education among pupils in Czech educational system. It is negligible in the context of the whole media education reform, however, I personally will try to use its findings for the media education project *Faketicky*.

Použitá literatura

BAUMAN, Zygmunt. *44 dopisů z tekutého moderního světa*. Praha: Slon, 2019. Sociologické aktuality. ISBN 978-807-4192-760.

BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-859-5946-1.

BURTON, Graeme a Jan JIRÁK. *Úvod do studia médií*. 1. Brno: Barrister & Principal, 2001. ISBN 80-859-4767-6.

COOKE, Nicole A. *Fake news and alternative facts: information literacy in a post-truth era*. Chicago: ALA editions, 2018. ALA special report. ISBN 978-0-8389-1636-0.

GREGOR, Miloš a Petra VEJVODOVÁ. *Nejlepší kniha o fake news, dezinformacích a manipulacích!!!*. Brno: CPress, 2018. ISBN 978-802-6418-054.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

JENKINS, Henry, Sam FORD a Joshua GREEN. *Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture*. London: New York University Press, c2013. ISBN 978-081-4743-904.

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Masová média*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3.

JIRKŮ, Jan. *Reprezentace „pseudoreality“ v řetězových e-mailech a jejich vnímání seniory*. BUČKOVÁ, Zuzana, Lenka RUSŇÁKOVÁ, Rudolf RYBANSKÝ a Martin SOLÍK. *Megatrendy a médiá 2018: realita a mediálne bubliny*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2018, s. 61–73. ISBN 978-80-8105-953-7.

JOWETT, Garth a Victoria O'DONNELL. *Propaganda and Persuasion*. 5th ed. Thousand Oaks, Calif.: SAGE, c2012. ISBN 978-1-4129-7782-1.

KOUKOLÍK, František. *Nejspanilejší ze všech bohů: eseje*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-802-4620-428.

LIVINGSTONE, Sonia M. *Children and the Internet: great expectations, challenging realities*. Malden, MA: Polity, 2009. ISBN 978-074-5631-943.

- MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. 4., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-745.
- MIČIENKA, Marek a Jan JIRÁK. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4.
- PARISER, Eli. *The filter bubble: how the new personalized web is changing what we read and how we think*. New York, N.Y.: Penguin Books, 2012. ISBN 978-014-3121-237.
- POTTER, W. James. *Media literacy*. 5th ed. Los Angeles: SAGE, c2011. ISBN 978-141-2979-450.
- POTTER, W. James. *Media literacy*. Ninth edition. Los Angeles: SAGE, 2019. ISBN 978-150-6366-289.
- PROTIVÍNSKÝ, Tomáš. Konfirmační zkreslení a vliv zpětné vazby na jeho překonání. Brno, 2013. Diplomová práce (Mgr.). Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie. Vedoucí práce doc. Mgr. Jiří Špalek, Ph.D.
- RESPEKT. Praha: *Economia*, 2019, XXX (43). ISSN 0862-6545.
- SLOBODA, Zdeněk. *Mediální výchova v rodině: postoje, nástroje, výzvy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-802-4444-963.
- STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications, c1995. ISBN 08-039-5767-X.
- ŠEĎOVÁ, Klára. *Děti a rodiče před televizí: rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-807-3151-492.
- TRAMPOTA, Tomáš a Martina VOJTĚCHOVSKÁ. *Metody výzkumu médií*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-683-4. Dostupné také z: <http://sfx.is.cuni.cz/sfx1cl3?sid=shorturl&isbn=80-7367-683-4>
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Lži, polopravdy a pravda v lidské komunikaci*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8812-0.
- WIMMER, Roger D. a Joseph R. DOMINICK. *Mass media research: an introduction*. 8th ed. Belmont, CA: Thomson, Wadsworth, c2006. ISBN 978-053-4647-186.
- YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. Fifth edition. Los Angeles: SAGE, [2014]. ISBN 978-1-4522-4256-9.

ZAHRADNÍČKOVÁ, Zuzana. *Vliv rodinného prostředí na mediální gramotnost dítěte*. Praha, 2011. 58 s. Bakalářská práce (Bc.) Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií. Vedoucí bakalářské práce: Mgr. et Mgr. Ondřej Špaček

ZVELEBILOVÁ, Kristýna. *Vybrané etické problémy občanské a participativní žurnalistiky*. Praha, 2016. 91 s. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí práce PhDr. Václav Moravec, Ph.D.

Další online zdroje

AZ247. Jihokorejské hranice narušily vzdušný prostor ruské stíhačky. *AZ247* [online]. 02.08.2019 [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: <https://az247.cz/jihokorejske-hranice-narusili-vzdusny-prostor-ruske-stihacky/>

BAKSHY, E., S. MESSING a L. A. ADAMIC. *Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook*. *Science*. 2015, 348(6239), 1130-1132. DOI: 10.1126/science.aaa1160. ISSN 0036-8075. Dostupné také z: <http://www.sciencemag.org/cgi/doi/10.1126/science.aaa1160>

BEZ POLITICKÉ KOREKTNOSTI a Erika Magdaléna PEPRNÁ. Ruský profesor: Cukrovka a rakovina jsou vymyšlené nemoci. Všechno je ve stravě. Peroxid vodíku – všelék? Věřit pohádkám, nebo zůstat v pasti. *Bez Politické Korektnosti* [online]. 08. 11. 2015 [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: <http://www.bezpolitickekorektnosti.cz/?p=61541>

BIS. Výroční zpráva Bezpečnostní informační služby za rok 2018. *Bezpečnostní informační služba* [online]. 2018 [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: <https://www.bis.cz/vyrocní-zpravy/vyrocní-zprava-bezpecnostni-informacni-sluzby-za-rok-2018-ddd066bb.html>

CEMPER, Jan. OBRAZEM: Americký brouk, proti kterému musel bojovat i Ferda Mravenec [online]. 2019 [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <https://manipulatori.cz/obrazem-americky-brouk-proti-kteremu-musel-bojovat-i-ferda-mravenec/>

ČESKÁ TELEVIZE. *Newsroom ČT 24: Vtip o zaplacených demonstrantech se po internetu šíří jako falešná zpráva*. [online]. 02.12.2018 [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/11030967025-newsroom-ct24/218411058170038/video/660958>

COMMON SENSE MEDIA. New Survey Reveals Teens Get Their News from Social Media and YouTube. Common Sense Media [online]. SAN FRANCISCO, 2019, 13. 8. 2019 [cit. 2020-01-03]. Dostupné z: <https://www.commonsensemedia.org/about-us/news/press-releases/new-survey-reveals-teens-get-their-news-from-social-media-and-youtube>

ČŠI. Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018. *Česká školní inspekce* [online]. 2018 [cit. 2019-12-16]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/9556115a-a35b-4ee8-969c-1d87d14c9c55/TZ-Medialni-vychova_2017-2018.pdf

DEL VICARIO, Michela, Alessandro BESSI, Fabiana ZOLLO, Fabio PETRONI, Antonio SCALA, Guido CALDARELLI, H. Eugene STANLEY a Walter QUATTROCIOCCI. *The spreading of misinformation online*. Proceedings of the National Academy of Sciences. 2016, 113(3), 554-559. DOI: 10.1073/pnas.1517441113. ISSN 0027-8424. Dostupné také z: <http://www.pnas.org/lookup/doi/10.1073/pnas.1517441113>

EDGERLY, Stephanie, Kjerstin THORSON, Esther THORSON, Emily K VRAGA a Leticia BODE. *Do parents still model news consumption? Socializing news use among adolescents in a multi-device world*. 2017, 20(4), 1263-1281. DOI: 10.1177/1461444816688451. ISSN 1461-4448. Dostupné také z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444816688451>

FAKESCAPE [online]. [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: <https://www.fakescape.cz>

FLAXMAN, Seth, Sharad GOEL a Justin M. RAO. *Filter Bubbles, Echo Chambers, and Online News Consumption*. *Public Opinion Quarterly*. 2016, 80(S1), 298-320. DOI: 10.1093/poq/nfw006. ISSN 0033-362X. Dostupné také z: <https://academic.oup.com/poq/article-lookup/doi/10.1093/poq/nfw006>

FUCHS, Filip. Moje přiznání: Za účast na demonstraci k 17. listopadu jsem dostal zapláceno 2 500 Kč! *Blog.idnes* [online]. 19.11.2018 [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: <https://filipfuchs.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=688445>

GARRETT, R. Kelly. Echo chambers online?: *Politically motivated selective exposure among Internet news users*. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2009, 14(2), 265-285. DOI: 10.1111/j.1083-6101.2009.01440.x. ISSN 10836101. Dostupné také z: <https://academic.oup.com/jcmc/article/14/2/265-285/4582957>

GOLIS, Ondřej. Všechny fake news nelze odhalit, mají faktický základ a působí věrohodně, varuje odborník. *Irozhlás* [online]. [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/vsechny-fake-news-nelze-odhalit-maji-fakticky-zaklad-a-pusobi-verohodne-varuje-odbornik-_201612020555_ogolis

HATEFREE. HOAX: Manipulace několikrát zachráněnou holčičkou z Aleppa. *HateFree* [online]. 14.11.2016 [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: <https://www.hatefree.cz/blo/hoaxy/1802-zachranena-holcicka-aleppo>

JIRÁK, Jan, Lucie ŠŤASTNÁ a Markéta ZEZULKOVÁ. *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let* [online]. Praha, 2016 [cit. 2020-01-03]. Dostupné z:

https://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/studie_medialni_gramotnosti_populace_CR.pdf.

Zadavatel: Rada pro rozhlasové a televizní vysílání. Realizátor: Fakulta sociálních věd UK v Praze, Institut komunikačních studií a žurnalistiky.

JIRÁK, Jan, Lucie ŠŤASTNÁ a Markéta ZEZULKOVÁ. Mediální výchova jako průřezové téma. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2018 [cit. 2020-01-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/3222/?file=3222&lang=1>

JSNŠ. Mediální gramotnost středoškoláků a jejich postoje k mediím. *Jeden svět na školách* [online]. 2018 [cit. 2019-12-16]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/pdf/medialni_gramotnost_zaku_2018.pdf

KADERKA, Michal. Analýza stavu mediálního vzdělávání na základních a středních školách v ČR. *Evropské hodnoty* [online]. 2018 [cit. 2020-01-03]. Dostupné z: https://www.evropskehodnoty.cz/wp-content/uploads/2018/03/Analyza_Stav_medialniho_vzdelavani_CR.pdf

KOMÁREK, Stanislav. *Doba Postfaktická* [online]. [cit. 2019-12-17]. Dostupné z: <http://www.stanislav-komarek.cz/clanky/doba-postfakticka/>

NICKERSON, Raymond S. Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. *Review of General Psychology*. 1998, 2(2), 175-220. DOI: 10.1037/1089-2680.2.2.175. ISSN 1089-2680. Dostupné také z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1037/1089-2680.2.2.175>

NÚV. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2017 [cit. 2019-12-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>

NÚV. Rámcové vzdělávací programy [online]. 2019 [cit. 2019-12-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

OFCOM. Children and parents: Media use and attitudes report 2018. Ofcom [online]. 19.1.2019 [cit. 2020-01-03]. Dostupné z: https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0024/134907/children-and-parents-media-use-and-attitudes-2018.pdf

PEPRNÁ, Erika Magdaléna. Ruský profesor: Cukrovka a rakovina jsou vymyšlené nemoci. Všechno je ve stravě. Peroxid vodíku - všelék? Věřit pohádkám, nebo zůstat v pasti. *Protiproud* [online]. 7. 11. 2015 [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: <http://www.protiproud.cz/zdravi/2041-rusky-profesor-cukrovka-a-rakovina-jsou-vymyslene-nemoci-vsechno-je-ve-strave-peroxid-vodik-vselek-verit-pohadkam-nebo-zustat-v-pasti.htm>

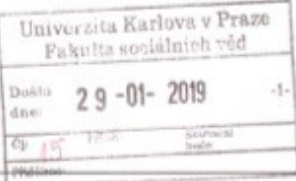
RESPEKT. NEJVĚTŠÍ FAKE NEWS V ČESKU. *Respekt* [online]. 19. 3. 2017 [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/special/2017/dezinformace/nejvetsi-fake-news-v-cesku>

SOLON, Olivia. Teens are abandoning Facebook in dramatic numbers, study finds. *The Guardian* [online]. 2018, 1.6.2018 [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/technology/2018/jun/01/facebook-teens-leaving-instagram-snapchat-study-user-numbers>

STEM/MARK. Mediální gramotnost je v Česku nízká – pouze čtvrtina dospělé populace v ní dosahuje uspokojivé úrovně. *www.stemmark.cz* [online]. 2018 [cit. 2019-12-15]. Dostupné z: <https://www.stemmark.cz/medialni-gramotnost-je-v-cesku-nizka-pouze-ctvrtina-dospele-populace-v-ni-dosahuje-uspokojive-urovne/>

Zákon č. 231/2001 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání. In: Sbíрка zákonů. 2001, číslo 231. Dostupné také z: https://img.ceskatelevize.cz/boss/image/contents/zakony/pdf/zakon-o-provozovani-rozhlasoveho-a-televizniho-vysilani.pdf?verze=2019-12-17-20:14:47&_ga=2.163704767.1625291577.1576595256-297026860.1576113018

Teze Diplomové práce

Institut komunikačních studií a žurnalistiky FSV UK Teze MAGISTERSKÉ diplomové práce	
TUTO ČÁST VYPLŇUJE STUDENT/KA:	
Příjmení a jméno diplomantky/diplomanta: Bc. Kristýna Zvelebilová	Razítko podatelny: 
Imatrikulační ročník diplomantky/diplomanta: 2016	
E-mail diplomantky/diplomanta: 47108195@fsv.cuni.cz	
Studijní obor/forma studia: Žurnalistika, navazující magisterské, prezenční	
Předpokládaný název práce v češtině: Mediální gramotnost a kritické myšlení u dospívajících	
Předpokládaný název práce v angličtině: Media literacy and critical thinking among adolescents	
Předpokládaný termín dokončení (semestr, akademický rok – vzor: ZS 2012/2013) (diplomovou práci je možné odevzdat <u>nejdříve</u> po dvou semestrech od schválení tezi) ZS 2019/2020	
Charakteristika tématu a jeho dosavadní zpracování (max. 1800 znaků): <p>Výzkum „Reprezentace „pseudoreality“ v fetězových e-mailech a jejich vnímání seniory“¹ se, jak je z názvu patrné, zabývá schopností kritického přístupu k dezinformacím u příslušníků nejstarší generace. Ve své práci bych se chtěla věnovat podobnému tématu naopak u mladé generace. Výše zmíněným článkem se ovšem inspiroji z hlediska metodologie (viz níže).</p> <p>Mediální gramotnost jako schopnost kriticky pracovat s informacemi je společensky velmi aktuálním tématem. Svědčí o tom mimo jiné vznik řady vzdělávacích projektů, které se mediální gramotností, kritickým myšlením a dezinformacemi v České republice zabývají.² Nejen podobné projekty, ale především výchova rodičů a školní výuka dohromady vzdělávají děti a dospívající v oblasti zodpovědné konzumace médií. Všechna tato související témata se pokusím do své práce zahrnout a zároveň ve výzkumné části zjistit, jak děti dokáží kriticky pracovat s informacemi.</p> <p>Obecně na téma mediální gramotnosti a mediálního vzdělávání vznikla řada publikací, z nichž některé použiji v teoretické části této práce. Většina dostupné literatury, především té nejnovější je ze zahraničí. Na našem území bylo v relativně nedávné době také vydáno několik publikací³, které se soustředí především na pedagogický přístup k dané problematice. Zároveň doposud vznikly i diplomové a bakalářské práce, které se zabývají dílčími částmi mého projektu.⁴</p>	
Předpokládaný cíl práce, případně formulace problému, výzkumné otázky nebo hypotézy (max. 1800 znaků): <p>Dosavadní zpracování tématu rozšířím o konkrétní případovou studii, která otestuje mediální gramotnost (kritickou práci s informacemi) u daného vzorku a pokusí se výsledky dát do souvislosti s</p>	

¹ JIRKŮ, Jan. Reprezentace „pseudoreality“ v fetězových e-mailech a jejich vnímání seniory. In: MEGATRENDY A MÉDIÁ 2018: REALITA A MEDIÁLNE BUBLINY. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2018, s. 61–73. ISBN 978-80-8105-953-7.

² Například: Zvol si info (2016) <<http://zvolsi.info/>>, Fakticky! (2018) <<https://www.facebook.com/fakticky/>>, Fakescape <<http://fakescape.cz/>>...

³ Například: MIČIENKA, Marek a Jan JIRÁK. Základy mediální výchovy. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4.

⁴ Například: ROČŇÁK, Jakub. Mediální výchova na školách - kriticko-analytický či produkční přístup [online]. 2012 [cit. 2019-01-26]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zpp/detail/97741>. Vedoucí práce Radim Wolák. ZAHRADNÍČKOVÁ, Zuzana. Vliv rodinného prostředí na mediální gramotnost dítěte [online]. 2011 [cit. 2019-01-26]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zpp/detail/104744>. Vedoucí práce Ondřej Špaček a další viz níže

<p>informacemi o přístupu rodičů a školního systému k mediálnímu vzdělávání.</p> <p>Cílem práce je tedy prověřit jakým způsobem jsou děti schopné nakládat s (des)informacemi a dále jestli děti budou dosahovat tím lepších výsledků v praktickém úkolu, čím více se jejich rodiče nebo školy věnovaly mediální výchově těchto dětí.</p>
<p>Předpokládaná struktura práce (rozdělení do jednotlivých kapitol a podkapitol se stručnou charakteristikou jejich obsahu):</p> <p><u>Teoretická část</u> Mediální gramotnost a mediální výchova</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vymezení pojmů - Možné přístupy k mediální výchově (kriticko-analytický a produkční) <p>Mediální výchova dětí a dospívajících</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediální výchova v rodině - Mediální výchova v českém vzdělávacím systému - Příklady projektů zaměřených na mediální vzdělávání <p>Specifika konzumace médií v mladém generaci</p> <p><u>Výzkumná část</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Způsob realizace výzkumu - Vyhodnocení výzkumu
<p>Vymezení podkladového materiálu (např. titul periodika a analyzované období): Vzorkem pro testovací kolektivní případovou studii budou žáci druhého stupně několika základních škol v České republice.</p>
<p>Metody (techniky) zpracování materiálu: Pro zpracování výzkumné části práce jsem si vybrala metodu, která byla použita u výzkumu „Reprezentace „pseudoreality“ v řetězových e-mailech a jejich vnímání seniory“⁵ – kolektivní testovací případovou studii formou dotazníkového šetření. Dotazník bude obsahovat obecné otázky a také konkrétní úkoly, které prověří úroveň kritické práce s informacemi. Vzhledem k tomu, že řetězové e-maily jsou typickou formou komunikace spíše pro starší generaci, budu se snažit najít jiný formát úkolů, který bude blíže reálnému způsobu konzumace médií mladou generací. Poznátka z knihy Metody výzkumu médií⁶ použiji pro dodržení obecných zásad vědecké práce. Předpokládám, že výzkum budu provádět přímo ve školních třídách osobně, tak aby byl zajištěn kvalitní průběh odběru dat.</p>
<p>Základní literatura (nejméně 5 nejdůležitějších titulů k tématu a metodě jeho zpracování; u všech titulů je nutné uvést stručnou anotaci na 2-5 řádků):</p> <p>JIRKŮ, Jan. Reprezentace „pseudoreality“ v řetězových e-mailech a jejich vnímání seniory. In: MEGATRENDY A MÉDIÁ 2018: REALITA A MEDIÁLNE BUBLINY. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2018, s. 61–73. ISBN 978-80-8105-953-7. <i>„V souvislosti s nedávnou prezidentskou volbou v České republice se objevila premisa, že řetězové e-maily kolující zejména mezi seniory dokonce ovlivnily výsledek této volby. Cílem příspěvku je předložit</i></p>

⁵ JIRKŮ, Jan. Reprezentace „pseudoreality“ v řetězových e-mailech a jejich vnímání seniory. In: MEGATRENDY A MÉDIÁ 2018: REALITA A MEDIÁLNE BUBLINY. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2018, s. 61–73. ISBN 978-80-8105-953-7.

⁶ TRAMPOTA, Tomáš a Martina VOJTĚCHOVSKÁ. Metody výzkumu médií [online]. Praha: Portál, 2010 [cit. 2019-01-26]. ISBN 978-80-7367-683-4.

výsledky testovací kolektivní případové studie provedené ve dvou mimopražských klubech seniorů. Zjištění jsou prezentována v kontextu teoretických konceptů vztahujících se k problematice reprezentace reality.''

TYNER, Kathleen R. *Media literacy: New Agendas in Communication*. New York: Routledge, 2010 ISBN 978-0415872201

Tento sborník obsahuje příspěvky akademiků z USA, kteří se zabývají mediální gramotností. Texty se zaměřují mimo jiné na aktuální výzvy, které souvisí s nástupem nových médií a nutnou aktualizací mediální výchovy.

NUTIL, Petr. *Média, lži a příliš rychlý mozek: průvodce postpravdivým světem*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0716-2.

Autor se v této publikaci věnuje velmi aktuálnímu tématu internetových hoaxů a lžím v médiích obecně. Klade důraz na roli nezávislého kritického myšlení, mediální gramotnosti a odolnosti k dezinformacím.

POTTER, W. James. *Media literacy. Eight edition*. Los Angeles: Sage, [2016]. ISBN 978-1-4833-7932-6.

Kniha se věnuje mediální gramotnosti a s ní souvisejícím oblastem jako jsou publika (včetně specifik dětského publika), mediálnímu průmyslu, mediálním obsahům, vlastnictví médií, mediálnímu vzdělávání atd.

TRAMPOTA, Tomáš a Martina VOJTĚCHOVSKÁ. *Metody výzkumu médií [online]*. Praha: Portál, 2010 [cit. 2019-01-26]. ISBN 978-80-7367-683-4.

Kniha je praktickým metodologickým průvodcem výzkumu médií. Věnuje se zásadám akademického i komerčního výzkumu mnoha rovin mediálního systému. Vedle teorie navíc nabízí praktické příklady.

Diplomové a disertační práce k tématu (seznam bakalářských, magisterských a doktorských prací, které byly k tématu obhájeny na UK, případně dalších oborově blízkých fakultách či vysokých školách za posledních pět let)

GSÖLLHOFEROVÁ, Markéta. Postavení médií v každodenním životě současných žáků 2. stupně [online]. Praha, 2016 [cit. 2019-01-27]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/115684>. Vedoucí práce Radim Wolák.

HUSPEKOVÁ, Markéta. Historický vývoj mediální didaktiky a její rozsah v České republice [online]. Praha, 2017 [cit. 2019-01-27]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/167285>. Vedoucí práce Radim Wolák.


KASPEROVÁ, Nikola. Školní rozhlasové vysílání jako prostředek k rozvoji mediální gramotnosti [online]. 2015 [cit. 2019-01-27]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/151629>. Vedoucí práce Radim Wolák.


MRÁZKOVÁ, Eliška. Mediální výchova pohledem studentů [online]. 2015 [cit. 2019-01-27]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/153087>. Vedoucí práce Radim Wolák.

PÁCLOVÁ, Jana. Nová média jako téma mediální výchovy [online]. 2014 [cit. 2019-01-27]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/139298>. Vedoucí práce Radim Wolák.

ŘÍHOVÁ, Aneta. Děti jako šířitelé mediální gramotnosti v rodině [online]. 2014 [cit. 2019-01-27]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/97797>. Vedoucí práce Radim Wolák.

STOSZKOVÁ, Šárka. Mediální výuka na českých školách: Postoje vedení škol k rozvoji mediální

gramotnosti [online]. 2014 [cit. 2019-01-27]. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/148586 . Vedoucí práce Karel Bárta.
VALENTA, Petr. <i>Kritická mediální pedagogika - teoretická východiska a přínos pro mediální výchovu</i> [online]. 2016 [cit. 2019-01-26]. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/104077 . Vedoucí práce Petr Sak.
WOLÁK, Radim. Mediální výchova v ČR: k zavádění nového tématu do vzdělávacího systému [online]. 2017 [cit. 2019-01-26]. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/188076 . Vedoucí práce Jan Jiráček.
Datum / Podpis studenta/ky
28.1.2019 

TUTO ČÁST VYPLŇUJE PEDAGOG/PEDAGOŽKA:
Doporučení k tématu, struktuře a technice zpracování materiálu:
Případné doporučení dalších titulů literatury předepsané ke zpracování tématu:
BOORSTIN, Daniel J. <i>The Image: A Guide to Pseudo-Events in America</i> . New York: Vintage Books, 1992. 319 s. ISBN 978-0-679-74180-0.
STAKE, Robert E. <i>The Art Of Case Study Research</i> . London: Sage, 1995. 173 s. ISBN 0-8039-5767-X.
YIN, Robert K. <i>Case Study Research: Design and Methods</i> . Fifth edition. London: Sage, 2014. 282 s. ISBN 978-1-4522-4256-9.
Potvrzují, že výše uvedené teze jsem s jejich autorem/kou konzultoval(a) a že téma odpovídá mému oborovému zaměření a oblasti odborné práce, kterou na FSV UK vykonávám.
Souhlasím s tím, že budu vedoucí(m) této práce.
JIRKŮ Jan 28. ledna 2019 
Příjmení a jméno pedagožky/pedagoga Datum / Podpis pedagožky/pedagoga

TEZE JE NUTNO ODEVZDAT VYTIŠTĚNÉ, PODEPSANÉ A VE DVOU VYHOTOVENÍCH DO TERMÍNU UVEDENÉHO V HARMONOGRAMU PŘÍSLUŠNÉHO AKADEMICKÉHO ROKU, A TO PROSTŘEDNICTVÍM PODATELNÝ FSV UK. PŘIJATÉ TEZE JE NUTNÉ SI VYZVEDNOUT V SEKRETARIÁTU PŘÍSLUŠNÉ KATEDRY A NECHAT VEVÁZAT DO OBOU VÝTISKŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE.
TEZE NA IKSŽ SCHVALUJE VEDOUcí PŘÍSLUŠNÉ KATEDRY.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Konečná podoba dotazníku (text + foto)

Příloha č. 2: Oslovovací dopis pro školy zapojené do výzkumu (text)

Příloha č. 3: Potvrzení vedoucího práce pro školy zapojené do výzkumu (naskenovaný dokument)

Příloha č. 4: Čestné prohlášení pro školy (text)

Příloha č. 5: Ukázka školního časopisu ze školy v Ústí nad Labem (naskenovaný dokument)

Příloha č. 1: Konečná podoba dotazníku (text + foto)

Ahoj!

velice ti děkuji, že se budeš podílet se na výzkumu a pomůžeš mi tak s mou diplomovou prací zaměřenou na mediální gramotnost u dospívajících. Prosím odpovídej na všechny otázky v dotazníku podle sebe. Není to test, takže neexistuje žádná správná nebo špatná odpověď. Zajímá mě jen tvůj názor, tak prosím neopisuj od souseda 😊

Informace, které mi poskytneš, budu zpracovávat anonymně a budu s nimi zacházet podle pravidel a etiky vědecké práce.

Ještě jednou děkuji, moc mi tvá účast pomůže!

Kristýna Zvelebilová
studentka žurnalistiky na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy

1. OTÁZKA: **Jaké je tvé pohlaví?** Zakroužkuj správnou odpověď.
a) DÍVKA
b) CHLAPEC
2. OTÁZKA: **Jaký je tvůj věk?** Doplň prosím číslo.

3. OTÁZKA: **Do kolikáté chodíš třídy?** Doplň prosím číslo.

4. OTÁZKA: **Od kolikáté třídy chodíš na vaši školu?** Vyplň prosím číslo.

5. OTÁZKA: **Učili jste se na druhém stupni vaší základní školy o médiích v některém z následujících předmětů?** Zakroužkuj všechny správné odpovědi:
- a) Český jazyk a literatura
 - b) Cizí jazyk
 - c) Informatika
 - d) Dějepis
 - e) Občanská výchova
 - f) Hudební výchova
 - g) Výtvarná výchova
 - h) Jiné (jmenuj další předměty): _____
 - i) Žádný
6. OTÁZKA: **Měli jste na druhém stupni vaší základní školy projektový den, workshop nebo přednášku zaměřenou na média?** Zakroužkuj správnou odpověď.
a) ANO
b) NE

Pokud jsi odpověděl/a ANO, tak popiš slovy o co se jednalo:

7. OTÁZKA: **Provozuje vaše základní škola školní časopis/noviny, rozhlas, televizi či internetové médium?** Zakroužkuj správnou odpověď.
- a) ANO
 - b) NE
8. OTÁZKA: **Pokud je tvá odpověď na předchozí otázku ANO, zapojil/a ses někdy do přípravy obsahu pro školní časopis/noviny, rozhlas, televizi či internetové médium?** (Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a NE, tak na tuto otázku neodpovídej) Zakroužkuj správnou odpověď.
- a) ANO
 - b) NE
9. OTÁZKA: **Učili jste se na druhém stupni vaší základní školy kriticky přemýšlet nad příspěvky z médií (články, rozhlasové nebo televizní příspěvky, obsahy ze sociálních sítí apod.)?** Zakroužkuj správnou odpověď.
- a) ANO
 - b) NE
10. OTÁZKA: **Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a ANO, s jakými médii jste pracovali?** (Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a NE, tak na tuto otázku neodpovídej) Zakroužkuj správnou odpověď.
- a) texty z novin a časopisů
 - b) rozhlas
 - c) televize
 - d) fotografie
 - e) obsahy ze sociálních sítí
 - f) jiné: _____
11. OTÁZKA: **Víš co znamená pojem *dezinformace* (fake news)? Odkud ses dozvěděl/a co pojem znamená?** Zakroužkuj všechny správné odpovědi.
- a) ANO vím co pojem dezinformace znamená – ze školy
 - b) ANO vím co pojem dezinformace znamená – od rodičů
 - c) ANO vím co pojem dezinformace znamená – od kamarádů
 - d) ANO vím co pojem dezinformace znamená – našel/našla jsem si to sám/sama (např. na internetu)
 - e) ANO vím co pojem dezinformace znamená – z médií (noviny, časopisy, rozhlas, televize)
 - f) ANO vím co pojem dezinformace znamená z jiného zdroje: _____
 - g) NE nevím co pojem dezinformace znamená

12. OTÁZKA: Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl „NE nevím co pojem dezinformace znamená“, tak na tuto otázku neodpovídej.

Pokud víš co znamená pojem *dezinformace* (fake news), stručně jeho význam popiš:

13. OTÁZKA: **Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání tvých rodičů?** Zakroužkuj správné odpovědi

Máma:

- a) základní
- b) středoškolské bez maturity
- c) středoškolské s maturitou
- d) vysokoškolské
- e) nevím

Táta:

- a) základní
- b) středoškolské bez maturity
- c) středoškolské s maturitou
- d) vysokoškolské
- e) nevím

14. OTÁZKA: **Jak často ti rodiče radí, kterým informacím v televizi, rozhlase, tisku a na internetu se dá věřit, a kterým ne?** Zakroužkuj správnou odpověď.

- a) Nikdy
- b) Zřídka
- c) Občas
- d) Často
- e) Velmi často

15. OTÁZKA: **Jak často s tebou rodiče diskutují o informacích, které se společně dozvíte z televize, rozhlasu, tisku nebo na internetu?** Zakroužkuj správnou odpověď.

- a) Nikdy
- b) Zřídka
- c) Občas
- d) Často
- e) Velmi často

16. OTÁZKA: **Jak často rodiče kontrolují, jaké navštěvuješ internetové stránky, jaké programy a videa sleduješ, co posloucháš v rozhlasu nebo co čteš?** Zakroužkuj správnou odpověď.
- a) Nikdy
 - b) Zřídka
 - c) Občas
 - d) Často
 - e) Velmi často
17. OTÁZKA: **Jak často ti rodiče zakazují, co můžeš dělat na internetu, sledovat v televizi, poslouchat v rozhlasu nebo číst?** Zakroužkuj správnou odpověď.
- a) Nikdy
 - b) Zřídka
 - c) Občas
 - d) Často
 - e) Velmi často
18. OTÁZKA: **Jak často ti rodiče omezují čas, který můžeš trávit na internetu, sledováním televize, poslechem rozhlasu nebo čtením tiskovin?** Zakroužkuj správnou odpověď.
- a) Nikdy
 - b) Zřídka
 - c) Občas
 - d) Často
 - e) Velmi často

KONEC PRVNÍ ČÁSTI DOTAZNÍKU

DALŠÍ OTÁZKY VŽDY SOUVISÍ S UVEDENÝMI PŘÍKLADY. NEJPRVE SI PROHLÉDNI PŘÍKLAD A POTÉ ODPOVĚZ NA PŘÍSLUŠNÉ OTÁZKY. NA KAŽDÝ PŘÍKLAD PŘIPADÁ JEDNA STRANA S OTÁZKAMI.

Příklad A – PŘÍSPĚVEK NA INSTAGRAMU

 vans.czsk ...

VANS Junior Ambassador

Hľadáme **150 Juniorov**, ktorí by sa stali ambasádormi oblečenia VANS pre sezónu 2019

Každý mesiac bude dostávať zdarma balík s oblečením ktoré si vyberie.

Požiadavky:

- Minimálne 100 follows na Instagrame
- Sledovať náš Instagram **@vans.czsk**
- Zdieľať tento príspevok v story a označiť nás!
- Do komentára označ kamoša, ktorý by sa tiež rád stal Ambasádorom VANS 2019

Prijatím získaš:

- Zdarma oblečenie, doplnky a tenisky, podľa vlastného výberu
- Zľavové kupóny na mesiac


"OFF THE WALL"


984 likes
vans.czsk POZOR! Je tu jedinečná ponuka ktorá sa neodmieta 🤯
Chceš byť súčasťou Vans Týmu, dostávať zadarmo tenisky, oblečenie originál od Vans? Tak to potom hľadáme práve Teba, hľadáme 150 Ambassadorov ktorí budú dostávať zadarmo každý mesiac balíček oblečenia od Vans podľa vlastného vyberu. Je potreba aby si splnil všetky podmienky ktoré sú uvedené na fotke, po splnení všetkých podmienok budeš zapojený do losovania. Tak skús svoje šťastie a možno práve Teba vyberieme do nášho Teamu značky Vans.
Losovanie prebieha 28.10.2019 o 20:00. Všetkým uchádzačom prajeme veľa šťastia 🍀

19. OTÁZKA: **Považuješ informace v příkladu A, za pravdivé? (Nezáleží na tom, jestli jsi ho viděl/a poprvé nebo už někdy dříve.)** Zakroužkuj správnou odpověď.
- a) ANO
 - b) NE
20. OTÁZKA = ÚKOL:
- Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a ANO:** Označ zvýrazňovačem přímo v příkladu A libovolně dlouhou část nebo více libovolně dlouhých částí, které tě přesvědčily o tom, že příklad A přináší pravdivé informace.
- Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a NE:** Označ zvýrazňovačem přímo v příkladu A libovolně dlouhou část nebo více libovolně dlouhých částí, které tě přesvědčily o tom, že příklad A přináší nepravdivé informace.
21. OTÁZKA: **Viděl/a jsi příklad A někdy dříve?** Zakroužkuj správnou odpověď.
- a) ANO
 - b) NE
22. OTÁZKA: **Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a ANO, ověřoval/a sis informace uvedené v příkladu A?** Zakroužkuj správnou odpověď.
- a) ANO Kde?: _____
 - b) NE
23. OTÁZKA: **Pokud by sis chtěl/a ověřit informace, které jsou v příkladu A uvedeny, jak by sis je ověřoval/a?** Popiš, kde bys hledal/a, bez ohledu na to, jestli jsi informace už ověřoval/a dříve.
- _____
- _____
24. OTÁZKA: **Považuješ informace v příkladu A za vhodné ke sdílení s rodinou nebo přáteli přes sociální sítě (vážně, ne z legrace)?** Zakroužkuj správnou odpověď.
- a) ANO
 - b) NE
25. OTÁZKA: **Jaké by podle tebe mohlo mít sdílení příkladu A mezi lidmi na sociálních sítích důsledky?** Prosím popiš co nejdetailněji, jaké pozitivní nebo jaké negativní důsledky by sdílení příkladu A mohlo mít:
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Příklad B – PŘÍSPĚVEK NA FACEBOOKU



Petra [redacted]
Sledovat · 12 listopad ·

Oscara za nejlepší herecký výkon získává Syfan, který zachránil stejnou holčičku na třech místech potřeťí.

To se mi líbí Komentář Sdílet

627

3.015 sdílení 91 komentářů

Renata [redacted]
 To se mi líbí · Odpovědět · 12 listopad v 5:17

Renata [redacted] No ale .. To znamená že on je všudy přítomný.
To se mi líbí · Odpovědět · 2 · 12 listopad v 5:19 · Upraveno

Marie [redacted] Jako Bůh

26. OTÁZKA: **Považuješ informace v příkladu B (fotografie společně s popiskem), za pravdivé? (Nezáleží na tom, jestli jsi ho viděl/a poprvé nebo už někdy dříve.)**

Zakroužkuj správnou odpověď.

- a) ANO
- b) NE

27. OTÁZKA = ÚKOL:

Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a ANO: Označ zvýrazňovačem přímo v příkladu B libovolně dlouhou část nebo více libovolně dlouhých částí, které tě přesvědčily o tom, že příklad B přináší pravdivé informace.

Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a NE: Označ zvýrazňovačem přímo v příkladu B libovolně dlouhou část nebo více libovolně dlouhých částí, které tě přesvědčily o tom, že příklad B přináší nepravdivé informace.

28. OTÁZKA: **Viděl/a jsi příklad B někdy dříve?** Zakroužkuj správnou odpověď.

- a) ANO
- b) NE

29. OTÁZKA: **Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a ANO, ověřoval/a sis informace uvedené v příkladu B?** Zakroužkuj správnou odpověď.

- a) ANO Kde?: _____
- b) NE

30. OTÁZKA: **Pokud by sis chtěl/a ověřit informace, které jsou v příkladu B uvedeny, jak by sis je ověřoval/a?** Popiš, kde bys hledal/a, bez ohledu na to, jestli jsi informace už ověřoval/a dříve.

31. OTÁZKA: **Považuješ informace v příkladu B za vhodné ke sdílení s rodinou nebo přáteli přes sociální sítě (vážně, ne z legrace)?** Zakroužkuj správnou odpověď.

- a) ANO
- b) NE

32. OTÁZKA: **Jaké by podle tebe mohlo mít sdílení příkladu B mezi lidmi na sociálních sítích důsledky?** Prosím popiš co nejdětailněji, jaké pozitivní nebo jaké negativní důsledky by sdílení příkladu B mohlo mít:

Příklad C – ÚVOD ČLÁNKU

Každý má svou volbu: Pohodlně plout do otroctví, nebo vstoupit do **PROTIPROUDU**

POLITIKA

ZDRAVÍ

DUCHOVNÍ SVĚT

Home > Zdraví



Ruský profesor: Cukrovka a rakovina jsou vymyšlené nemoci. Všechno je ve stravě. Peroxid vodíku - všelék? Věřit pohádkám, nebo zůstat v pasti

[Diskuse](#) [Tisk článku](#) [Poslat e-mailem](#) [Doporučit 64](#)

7. 11. 2015

ERIKA MAGDALENA PEPRNÁ komentuje poučný rozhovor s profesorem Ivanem Pavlovičem Neumyvakinem, jedním z předních lékařů - odborníků na alternativní medicínu.

Cukrovka a rakovina jsou vymyšlené nemoci, parkinsonismus neexistuje, pokud máte zdravá stěva, k čemuž napomáhá gymnastika. Chůze zase zabraňuje zvýšenému krevnímu tlaku, kategoricky tvrdí ruský vědec Ivan Pavlovič Neumyvakin, slavný ruský lékař, který "léčí i kosmonauty", jak o něm předčasně psalo pár českých alternativních médií.



Autor:
Erika Hájková
Právníčka a terapeutka
Více o autorovi [ZDE](#)



NEJČTENĚJŠÍ



33. OTÁZKA: **Považuješ informace v příkladu C, za pravdivé? (Nezáleží na tom, jestli jsi ho viděl/a poprvé nebo už někdy dříve.)** Zakroužkuj správnou odpověď.
- a) ANO
b) NE
34. OTÁZKA = ÚKOL:
- Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a ANO:** Označ zvýrazňovačem přímo v příkladu C libovolně dlouhou část nebo více libovolně dlouhých částí, které tě přesvědčily o tom, že příklad C přináší pravdivé informace.
- Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a NE:** Označ zvýrazňovačem přímo v příkladu C libovolně dlouhou část nebo více libovolně dlouhých částí, které tě přesvědčily o tom, že příklad C přináší nepravdivé informace.
35. OTÁZKA: **Viděl/a jsi příklad C někdy dříve?** Zakroužkuj správnou odpověď.
- a) ANO
b) NE
36. OTÁZKA: **Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a ANO, ověřoval/a sis informace uvedené v příkladu C?** Zakroužkuj správnou odpověď.
- a) ANO
Kde?: _____
- b) NE
37. OTÁZKA: **Pokud by sis chtěl/a ověřit informace, které jsou v příkladu C uvedeny, jak by sis je ověřoval/a?** Popiš, kde bys hledal/a, bez ohledu na to, jestli jsi informace už ověřoval/a dříve.
- _____
- _____
38. OTÁZKA: **Považuješ informace v příkladu C za vhodné ke sdílení s rodinou nebo přáteli přes sociální sítě (vážně, ne z legrace)?** Zakroužkuj správnou odpověď.
- a) ANO
b) NE
39. OTÁZKA: **Jaké by podle tebe mohlo mít sdílení příkladu C mezi lidmi na sociálních sítích důsledky?** Prosím popiš co nejdetailněji, jaké pozitivní nebo jaké negativní důsledky by sdílení příkladu C mohlo mít:
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Příklad D – ČLÁNEK

AZ247
NIKDO NÁM NEDIKTUJE, O ČEM SMÍME LHÁT

ZE ZAHRANIČÍ

Z DOMOVA

ZARUČENÉ PRAVDY

ALTERNATIVNÍ MEDICÍNA

“VĚDA” A VESMÍR



Jihokorejské hranice narušily vzdušný prostor ruské stíhačky

Redakce · 02 Srp 2019



V dnešních ranních hodinách došlo k narušení vzdušného prostoru ruské stíhačky jihokorejskými hranicemi. Podle Jihokorejců šlo o omyl.

K ruské stíhačce, která údajně vezla na palubě ruské turisty, ihned vystartovaly jihokorejské vojenské stíhačky, jejichž piloti turistům vyhrožovali sestřelením. Dle Rusů jde o naprosto nepřiměřenou reakci směrem ke zbloudilým turistům.



Simulace 3. světové války

Reklama Jednotky se pohybují po mapě globálního měřítka v reálném čase!

Conflict of Nations

Otevřít

“Očekáváme, že se nám Jižní Korea omluví. Naši občané se pouze vydali ve svých stíhačce na výlet, ale jejich vzdušný prostor byl agresivně narušen jihokorejskými hranicemi. Místo toho, aby Jihokorejci stáhli svoje hranice a pomohli našim občanům, začali jim vyhrožovat sestřelením. Jde o naprosto nepřiměřenou a agresivní reakci. Jak moc musí být člověk zkažený, aby sestřelil civilní letadlo?” prohlásil ruský prezident Putin.

Turistům ve stíhačce nakonec přilítely na pomoc další dvě ruské stíhačky, tentokrát armádní a s lepší výzbrojí. Aby nedošlo k ozbrojenému konfliktu, Jihokorejci se nakonec stáhli a umožnili všem ruským stíhačkám odletět zpět do Ruska.

“Báli jsme se, co se bude dít. Nebyla to naše chyba. Prostě jsme se rozhodli, že s manželkou poletíme na výlet, tak jsme sedli do traktoru a přetrafovali ho na Su-35. Já řídil, manželka seděla u zbraní, které jsme ale neměli v plánu použít. Nejdřív se nám zbláznila navigace v telefonu a Waze začal ukažovat, že jsme v Jižní Koreji, i když jsme vteřinu předtím byli v Rusku, pak nám z ničeho nic začaly jihokorejské stíhačky vyhrožovat sestřelením. Vůbec jsme nevěděli, že jsme opustili Rusko. Nebýt pomoci ruské armády, kdo ví, co by s námi bylo,” tvrdí ruští turisté.

Nejde vůbec o první vojenskou provokaci proti Rusku. Před lety se například **lotyšské hranice schválně přibližovaly ruským ponorkám**, aby je vyprovokovaly k útoku. I tehdy se naštěstí vše obešlo bez obětí.

NEJNOVĚJŠÍ POPULÁRNÍ NÁHODNÉ

Redakce · 19 Říj 2019

Redakce · 11 Říj 2019

Redakce · 10 Říj 2019

Redakce · 03 Říj 2019

PIETRO FIORI

NAKUPETE CELÝ OUTFIT A UŠETŘETE AŽ 20%*

ZJISTIT VÍCE

40. OTÁZKA: **Považuješ informace v příkladu D, za pravdivé? (Nezáleží na tom, jestli jsi ho viděl/a poprvé nebo už někdy dříve.)** Zakroužkuj správnou odpověď.

- a) ANO
- b) NE

41. OTÁZKA = ÚKOL:

Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a ANO: Označ zvýrazňovačem přímo v příkladu D libovolně dlouhou část nebo více libovolně dlouhých částí, které tě přesvědčily o tom, že příklad D přináší pravdivé informace.

Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a NE: Označ zvýrazňovačem přímo v příkladu D libovolně dlouhou část nebo více libovolně dlouhých částí, které tě přesvědčily o tom, že příklad D přináší nepravdivé informace.

42. OTÁZKA: **Viděl/a jsi příklad D někdy dříve?** Zakroužkuj správnou odpověď.

- a) ANO
- b) NE

43. OTÁZKA: **Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a ANO, ověřoval/a sis informace uvedené v příkladu D?** Zakroužkuj správnou odpověď.

- a) ANO

Kde?: _____

- b) NE

44. OTÁZKA: **Pokud by sis chtěl/a ověřit informace, které jsou v příkladu D uvedeny, jak by sis je ověřoval/a?** Popiš, kde bys hledal/a, bez ohledu na to, jestli jsi informace už ověřoval/a dříve.

45. OTÁZKA: **Považuješ informace v příkladu D za vhodné ke sdílení s rodinou nebo přáteli přes sociální sítě (vážně, ne z legrace)?** Zakroužkuj správnou odpověď.

- a) ANO
- b) NE

46. OTÁZKA: **Jaké by podle tebe mohlo mít sdílení příkladu D mezi lidmi na sociálních sítích důsledky?** Prosím popiš co nejdětailněji, jaké pozitivní nebo jaké negativní důsledky by sdílení příkladu D mohlo mít:

Příloha č. 2: Oslovovací dopis pro školy zapojené do výzkumu (text)

Vážená paní ředitelko,

Jsem studentkou oboru žurnalistika na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy a dovoluji si Vás kontaktovat ohledně prosby o pomoc s diplomovou prací.

Momentálně pracuji na své magisterské diplomové práci na téma „mediální gramotnost a kritické myšlení u dospívajících“. Mým úkolem je zpracovat výzkumnou část, ve které mám za cíl pomocí dotazníku zjistit, jak děti pracují s informacemi a jakou mají za sebou mediální výchovu.

Chtěla bych touto cestou požádat Vaši školu o umožnění dotazníkového šetření se skupinkou přibližně deseti Vašich žáků z jedné třídy 8. nebo 9. ročníku. Tyto žáky bych kvůli metodice práce vybírala náhodným výběrem podle pořadí ve třídním výkazu. Očekávám, že na vyplnění dotazníku, jehož součástí je i krátká diskuse, děti budou potřebovat přibližně 1,5 h. Jsem časově flexibilní, proto není problém se přizpůsobit potřebám Vaší výuky.

Ujišťuji Vás, že se získanými informacemi z dotazníku bude zacházeno podle zavedených pravidel a etiky vědecké práce a že bude bezvýhradně zaručena osobní anonymita. Prosím, pokud máte zájem o spolupráci, dejte mi vědět, jaká je v tomto případě praxe na Vaší škole. Stačí, pokud Vám dodám čestné prohlášení o anonymizaci získaných dat?

Pokud by to pro Vaši výuku dávalo smysl, mohli bychom po mém výzkumu uspořádat na téma médií a práce s informacemi krátký program s širším skupinou nebo Vám mohu nabídnout materiály k mediální výchově, kterou se ve svém volném čase zabývám. Zároveň Vás prosím, abyste děti na téma dotazníku nepřipravovali předem, protože by to zkreslilo výsledky.

Dotazníkové šetření bych měla podle harmonogramu své diplomové práce vypracovat nejpozději do konce listopadu.

Velmi děkuji za zvážení spolupráce,

Kristýna Zvelebilová

FSV UK, obor žurnalistika

**Příloha č. 3: Potvrzení vedoucího práce pro školy zapojené do výzkumu
(naskenovaný dokument)**



**FAKULTA
SOCIÁLNÍCH VĚD**
Univerzita Karlova

V Praze 18. listopadu 2019

Dobrý den,

jako vedoucí diplomové práce studentky Kristýny ZVELEBILOVÉ s názvem **Mediální gramotnost a kritické myšlení u dospívajících** potvrzuji, že součástí její práce je výzkum prováděný na základních školách. V případě jakýchkoliv nesrovnalostí jsem Vám k dispozici na telefonu či e-mailu.

Srdečně Vás zdraví

PhDr. Jan JIRKŮ, Ph.D.
lektor

katedra žurnalistiky
Institut komunikačních studií a žurnalistiky
Fakulta sociálních věd
Univerzita Karlova
Smetanovo nábř. 6, 110 01 Praha 1
Tel.: +420 222 112 166
Mob.: +420 604 888 808
E-mail: jan.jirku@fsv.cuni.cz

Univerzita Karlova
Fakulta sociálních věd
Institut komunikačních studií a žurnalistiky
110 01 Praha 1, Smetanovo nábřeží 6
-1-

Příloha č. 4: Čestné prohlášení pro školy (text)

Čestné prohlášení: o dodržování zavedených pravidel a etiky vědecké práce ve výzkumu k diplomové práci „mediální gramotnost a kritické myšlení u dospívajících“

Vážená paní, vážený pane,

jsem studentkou magisterské žurnalistiky na Univerzitě Karlově v Praze a momentálně pracuji na své diplomové práci na téma „mediální gramotnost a kritické myšlení u dospívajících“. Tato práce obsahuje výzkumnou část, ve které mám za cíl pomocí dotazníku zjistit, jak děti umí pracovat s informacemi a jaké mají za sebou mediální vzdělání. Pro tento účel jsem požádala o spolupráci několik škol v České republice, mezi nimi i tu Vaši.

V této souvislosti si dovoluji Vám poskytnout čestné prohlášení, že se získanými informacemi od dětí na Vaší škole bude zacházeno podle zavedených pravidel a etiky vědecké práce a že bude bezvýhradně zaručena osobní anonymita. V případě nějakých doplňujících otázek mě prosím neváhejte kontaktovat.









S pozdravem,

Bc. Kristýna Zvelebilová

studentka žurnalistiky na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy

47108195@fsv.cuni.cz +420 721 856 653

Příloha č. 5: Ukázka školního časopisu ze školy v Ústí nad Labem (naskenovaný dokument)

<p>X. ročník 2. číslo</p> <h1 style="text-align: center;">NOVOPIS</h1> <p style="text-align: center;">[redacted] - časopis žáků 2. stupně</p> <p style="text-align: center;">[redacted]</p>  <p>Školní zpravodaj - akce školy Ústecký zpravodaj - jezero Milada Hudba - Karel Gott, Tvoje tvář má známý hlas Ankety - nejoblíbenější seriál Sport - přespolní běh Zábava - „Nikdo není dokonalý“, oční klamy Recenze - filmy Literatura - Labská královna Kultura - slavné osobnosti naší školy</p>	<p style="text-align: center;"><i>Školní zpravodaj</i> [redacted]</p> <p style="text-align: center;">Školní akce v říjnu</p> <p>30 let od Sametové revoluce 5. listopadu se koná návštěva oslav 30. výročí sametové revoluce. Zúčastní se 8. a 9. třídy na projekci snímků „Tenkrát“.</p> <p>Po skončení projekce proběhne debata s ředitelem Archivu města Ústí nad Labem Mgr. Petrem Karlíčkem o událostech roku 1989 v Ústí nad Labem.</p> <hr/> <p>Vyhlášení sběru na 2. stupni:</p> <p>Třídy: Jednotlivci:</p> <table border="0"> <tr> <td>1. místo vyhrála tř. 9. B</td> <td>1. místo [redacted]</td> </tr> <tr> <td>2. místo vyhrála tř. 5. B</td> <td>2. místo [redacted]</td> </tr> <tr> <td>3. místo vyhrála tř. 8. A</td> <td>3. místo [redacted]</td> </tr> </table> <hr/> <p>Miniburza středních škol Žáci 9. ročníků se zúčastní 26. 11. 2019 od 9:00 - 15:00 hodin. (v rámci odpoledního vyučování). Kde: [redacted]</p> <p>Prezentace středních škol z okresu [redacted] Možnost vyzvednutí brožurky Atlas školství 2020/21</p> <hr/> <p>Přírodovědný klokan Vědomostní soutěž zahrnovala všeobecný přehled z chemie, matematiky, fyziky, zeměpisu a přírodopisu. Umístění:</p> <table border="0"> <tr> <td>1. místo [redacted]</td> <td>z 9. B</td> </tr> <tr> <td>2. místo [redacted]</td> <td>z 9. B</td> </tr> <tr> <td>3. místo [redacted]</td> <td>z 8. B</td> </tr> </table> <p style="text-align: right;">Přírodovědný klokan</p> 	1. místo vyhrála tř. 9. B	1. místo [redacted]	2. místo vyhrála tř. 5. B	2. místo [redacted]	3. místo vyhrála tř. 8. A	3. místo [redacted]	1. místo [redacted]	z 9. B	2. místo [redacted]	z 9. B	3. místo [redacted]	z 8. B
1. místo vyhrála tř. 9. B	1. místo [redacted]												
2. místo vyhrála tř. 5. B	2. místo [redacted]												
3. místo vyhrála tř. 8. A	3. místo [redacted]												
1. místo [redacted]	z 9. B												
2. místo [redacted]	z 9. B												
3. místo [redacted]	z 8. B												
<p><i>Ústecký zpravodaj</i> [redacted]</p> <p>Milada - jezero</p> <p>Milada (dříve užívan také název Chabaňovické jezero) je předělané jezero, které je vytvořené z těžební jámy hnědouhelného dolu Chabaňovice.</p> <p>Jezero a jeho okolí má sloužit k rekreačním a sportovním účelům (koupání, plavání, rybaření, jachting, cyklotrasy, kolečkové brusle, kondiční běh, jízda na koni) pro obyvatele Ústí nad Labem a jeho okolí.</p>   <p style="text-align: right;">(p. zkopodop. pumpdpc)</p> <p>Listopadové pranostiky</p> <p>Listopadové hřmění pšenici ve zlato mění. Přijede-li Martin na bílém koni, metelice za metelici se honí. Když na dušičky jasně počásí panuje, příchod zimy to oznamuje. Když dlouho listí nepadá, tuhá zima se přikrádá.</p> 	<p style="text-align: center;"><i>Hudba</i> [redacted]</p> <h1 style="text-align: center;">Karel Gott</h1>  <p>Karel Gott získal celkem 42 zlatých slávik, 120 televizních ocenění, 10 zlatých desek a 1 diamantovou desku.</p> <p>Narodil se 14. července 1939 a bohužel zemřel 1. října v roce 2019 v hojném věku 80 let.</p> <p>Gott bojoval s leukémií v posledním stádiu a kvůli ní vstěhl i uměl v náručí rodiny těsně před půlnocí.</p> <p>U nás v novinách lato smutná zpráva vyšla o něco později než v Německu, protože to takhle chtěla manželka Ivana Gottová jenom kvůli tomu, aby stihla se svými dětmi Charlotou Elkou Gottovou a Neelou Sofií Gottovou odjet pryč ze své vily.</p>  <p>Den 11. 10. 2019 byl velmi smutný pro náš český národ, protože dnes na Zofíně dojde k poslednímu rozloučení s Karlem Gottem. První fanoučci se do smutečné vyzdobené sálu dostali úderem 8. hodiny ranní. Přistupují k pietnímu místu, pokládají květiny, někteří se uklánějí, další si pietní místo fotí. Někteří mají v očích slzy. Podle jednoho našeho školního reportéra v terénu se lidé u rakve zdrželi okolo 10 sekund.</p> <p>Text Věčka MÁJA:</p> <p>Užení páni zkoušení já rád bych k vám teď podotknut nikdo z vás nemá tušení že v dálce stojí malý úř Z něj každé ráno vyvěta všechna Mája naše kamarádka včelka Mája máme ji co zavidět výšku z které vidí svět. A o tom vypráví nám potom včelka Mája máš uličnice včelka Mája máme křídly včelka Mája Mája, Mája Mája zas mříí mezi nás.</p> 												

Hudba

Tvoje tvář má známý hlas

Tvoje tvář má známý hlas je česká verze pěvecké reality show založené na formátu pořadu Your Face Sounds Familiar, který vychází ze španělského originálu *Tu cara me suena*. Soutěžícími jsou známé osobnosti, které mají za úkol napodobit české i zahraniční pěvecké legendy. Na Nově v sobotu večer moderuje Ondřej Sokol, v porotě sedí Jakub Kotlík, Janek Ledický, Ilka Čvančarová, kterou od druhé řady vystřídala Iva Pazderková, tu od 4. řady vystřídal Aláš Háma + host. Nyní se vyláá již šestá řada a 23. listopadu bude vyhlášen vítěz.

První řada: vítězkou se stala **Hana Holíčková**

Druhá řada: vítězem se stal **Jan Cina**

Třetí řada: vítězkou se stala **Tatiana Vilhelmová**

Čtvrtá řada: vítězkou se stala **Berenika Kohoutová**

Pátá řada: vítězkou se stala **Michaela Badinková**

Dlouho očekávaný megakonzert *Tvoji tváře se* konal 12.10. v pražské O2 Aréně vystupovalo 15 soutěžících ze tří řad této populární soutěže!

Jednu z nejlepších přeměn předvedl a zazpíval v jedné osobě:

Milan Peroutka jako **ANDREA BOCELLI A SARAH BRIGHTMAN**



Pravidla soutěže:

Každý ze soutěžících si na konci večera vylosuje jednu známou osobnost v tzv. randomizeru, kterou v příštím týdnu napodobí. K dokonalé proměně jim pomáhá profesionální tým maskérů, tanečnicků a odborníků na zpěv a herectví. Úkolem soutěžících je co nejlépe napodobit vylosovanou osobu. O jejich úspěchu rozhoduje porota, která na konci večera rozdělí body od 1 do 8. Následně rozdělí body také samotní soutěžící, každý uděluje svých 5 bodů jednomu dílu, které jim nejvíce zaujalo. Vyhrává soutěžící, který za večer získá nejvíce hlasů. Výherce získává 25 000 Kč, od poloviny 5. řady 50 000 Kč, které může přičíst libovolné charitativní společnosti.

Kultura

Labská královna

Labská královna jsou pohádky a pověsti o skřítcích, rytířích a loupežnicích od řeky Labe z našeho regionu Ústí nad Labem a okolí.

Konkrétní názvy pověstí:

Poklad z Mariánské skály, Potrestaný rytíř, Pekelný stroj na Větruši, Vodníček, Loupežnická jeskyně, Dobří skřítkci z Němčič, Loupežníci z Blankenštejna, O třech zakletých pannách, Josefinka, Klíšský skřítek a mnoho dalších.

Znáš některou z těchto pověstí anebo bydlíš v místě, kde se udála...?

Poklad z Mariánské skály – ukázka z knížky:



„Když si lidé začali stavět městečko tam, kde v podzemí žili skřítkci, tak se skřítkci rozhodli odejít. Mezi lidmi si našli kamaráda rybáře, jenž jim pomohl převézt věci přes řeku. Za odměnu mu dali koš se zlatými šperky, které mu zajistily blahobyt do konce života.“

Kultura

V 2. čísle letošního čísla rubriky kultury jsem se zaměřila na dva sourozence, kteří chodili na tuto školu a teď jsou slavní po celém světě.

Fabiana Bytyqi

- Narození: 30. prosince 1995
- V roce 2016 vyhrála zlato na Mistrovství světa juniorů v boxu a v roce 2018 vyhrála zase zlato na Mistrovství světa v boxu organizace WBC.
- Je Mistryní amatérského kickboxu.
- Ve čtyřech letech se začala věnovat karate, později přešla na kickbox.
- V současné době se věnuje i thajskému boxu.
- V roce 2015 odmaturovala na gymnáziu v Ústí nad Labem, potom začala studovat ergoterapii na fakultě zdravotnických studií na UJEPu.
 - Má bratra Sebastiana, který se také zajímá o box.



Sebastian Bytyqi

- Narození: 13. září 1997
- 8. srpna 2014 vletl do profesionálního ringu, kde porazil v prvním kole Ústeckého Rodka Beláka.
- Ten den ještě vyhrál 7x, než se utkal v Karlových Varech se zkušeným Francísem z Tanzánie.



Recenze

Myslím si, že skoro všichni se rádi koukáme na filmy, a tak jsem se rozhodla, že vám dám nějaké tipy.

Film *To All the Boys I've Loved Before* je anglicky, ale k dispozici jsou i české titulky. Lara Jean má zálibu v psaní milostných dopisů klukům, kteří se jí líbí. Jen je nikdy neodešle. Zavře je doma do krabice a tam čekají bezpečně schované. Jenže jednoho dne dopisy zmizí a Lara Jean velmi brzy pochopí, že dopisy našly své adresáty.



Možná by to nebyla taková katastrofa, kdyby jedním z adresátů nebyl její nejlepší kamarád a ex přítel její starší sestry. Kvůli tomu Lara Jean musí převrátit celý svůj život naruby a uzavřít dohodu s dalším z adresátů Peterem. To, co se zdálo být konec světa, je vlastně to nejlepší, co jí mohlo potkat.

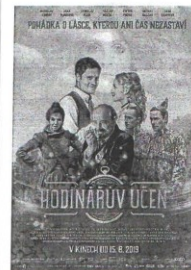
RECENZE OD ODBORNÍKA:

Tohle bylo velké pohlázení po duši. Já jsem si to vážně užila, jeden z těch nevinných, milých a upřímných filmů. Tak má vypadat dobrá teenagerovská romantická komedie. Samozřejmě, není to film, na který byste vzpomínali za 10 let, scénář není výjimečný a film je předvídatelný. Ale ten casting je úžasný, chemie mezi postavami je velice přirozená.

Pohádka se jmenuje *Hodinářův učeň*. Vypráví o velké lásce, kterou ani čas nezastaví. Premiéru měla 15. 8. 2019.

RECENZE OD ODBORNÍKA:

Mladý Urban vyráží do světa, aby našel hodinky, které vedou od předpovědi smrti. A najít je chce opravdu hodně, protože bez nich si nesmí vzít svou milovanou. *Hodinářův učeň* je zábavná pohádka, která jde trochu jiným směrem než většina konkurence. Je realističtější a mnohdy i vážnější a s nadpřirozenem pracuje mnohem umírněněji než podobné filmy. Přesto je to pořád nadprůměrně zábavná podivná pro malé i velké diváky.



Zábava

Nikdo není dokonalý

V rámci rubriky zábava jsem vyrazil do ulic a zjišťoval, jak je Střekov chytrý. Koukněte se, jak to dopadlo...



- a) Co se vám stane, když vypijete 200 ml H₂O???
- b) Kde sídlí český papež???
- c) Co dělá patolog???
- d) Jak dlouho trvala třicetiletá válka???
- e) Co se váží vodovodnou???

Odpovědi lidí:

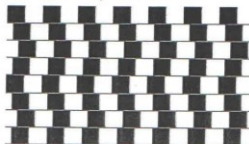
- a) nic je to voda..., spálí nám to krk..., nic
- b) na hřbitově..., český papež není..., na Pražském hradě
- c) operuje nohy..., pitvá myši..., léčí paty
- d) 30 let..., 30 letá válka nebyla..., 30 let asi
- e) léky..., nic..., rovnováha

7 správných odpovědí z 15!



Oční klamy

Jsou čáry rovnoběžné?



odpověď: ano

Zatřes hlavou a zjisti, kdo je na obrázku:



odpověď: Michael Jackson

Sport

Sport v okolí

Na Střekově je spousta klubů, do kterých lze přijít:

TJ Střekov osada:

Fotbalový klub----->
Adresa: U Řeky 5644, UL



TJ Slavoj Severotuk

Ústí nad Labem:
Ping-pongový klub----->
Adresa: Krčínova 6, UL



TJ Sokol Ústí nad Labem

Tenisový klub----->
Adresa: Tyršův dům,
Vaníčkova 9, UL



Sport

Přespolní běh

Dne 30. 9. se naše škola zúčastnila okresního kola přespolního běhu na [redacted] Sportovní akce se konala od 10:30 do 13:00. Dopravili jsme se tam pomocí MHD.

Klání se zúčastnila družstva 6. - 9. třídy. Naši školu reprezentovalo 16 žáků. Družstva se skládala po čtyřech nebo po pěti ve čtyřech kategoriích.

Výsledky:

Kategorie	Délka	Naše umístění	První místa
chlapci 6. - 7.	3 kola	7.	[redacted]
dívky 6. - 7.	2 kola	9.	[redacted]
chlapci 8. - 9.	4 kola	6.	[redacted]
dívky 8. - 9.	3 kola	8.	[redacted]



Ankety

V rámci mediální výchovy jsem se tento měsíc zaměřila na ankety ohledně seriálů. Co se týče mě, seriály mám ráda, ale jsou to největší „časozhrouti“, co znám.

NEJOBLÍBENĚJŠÍ SERIÁLY?

- 5. A K.K.- Simpsonovi
P.M.- Top Gear
P.P.- Simpsonovi
- 5. B V.B.- Čas na dobrodružství
K.G.- Oteckovia
M.P.- Riverdale
- 5. C K.P.- Přátelé
A.B.- Simpsonovi
D.B.- Stranger Things
- 6. B J.E.- Kameňák
L.S.- Stranger Things
K.K.- Přátelé
- 6. A K.K.- Stranger Things
M.H.- Stranger Things
M.H.- Simpsonovi
- 7. B Z.Ř.- Riverdale
D.S.-Simpsonovi
S.H.- Spongebob
- 8. A V.J.- Game Of Thrones
V.M.- Riverdale
J.K.- Ullice
- 8. B K.Z.- Riverdale
P.K.- Upiří deníky
M.K.- Simpsonovi
- 9. A L.S.- Stranger Things
E.V.- Himym
H.K.- Stranger Things
- 9. B M.K.- Simpsonovi
L.K.- 13 Reason Why
H.K.- Teorie velkého třesku

Nejčastější odpověď byla: Stranger Things. Stranger Things - americký, fantasy a trochu hororový seriál o 4 sériích, který se zabývá zmizením Willa. Je to jeden ze čtyř dobrých kamarádů (Mike, Lucas, Dustin, Will). Jediným vodítkem k nalezení Willa se stala tajemná dívka s nadpřirozenými schopnostmi...



Finn Wolfhard