

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Katedra mediálních studií

Diplomová práce

2020

Bc. Lucie Zahradníčková

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut Komunikačních studií a žurnalistiky

Katedra Mediálních studií

**Mediální gramotnost současných českých
seniorů: případová studie z Brna**

Diplomová práce

Autor práce: Bc. Lucie Zahradníčková

Studijní program: Mediální studia

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jan Jiráček, 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 21.5.2020

Bc. Lucie Zahradníčková

Bibliografický záznam

ZAHRADNÍČKOVÁ, Lucie. *Mediální gramotnost současných českých seniorů: případová studie z Brna*. Praha, 2020. 101 s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut Komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra Mediálních studií. Vedoucí diplomové práce prof. PhDr. Jan Jiráček, Ph.D.

Rozsah práce: 153 185

Anotace

Následující diplomová práce pojednává o problematice mediální gramotnosti ve vztahu k seniorské populaci. Teoretický podklad této práce tvoří teorie o mediální gramotnosti a mediálním vzdělávání, na které je v práci nahlíženo jako na jeden z prostředků pro kultivaci mediální gramotnosti. Kromě mediálního vzdělávání jsou v práci představeny i další způsoby k nabytí mediálních kompetencí, které jsou v dnešní společnosti tolik potřebné. Po představení teoretických přístupů k mediální gramotnosti následuje také popis vybraných způsobů aplikovaných ke zjišťování její úrovně. Další část obsahuje popis mediální gramotnosti ve vztahu k seniorům, kteří v této oblasti tvoří velice specifickou skupinu. V rámci vlastního výzkumného šetření je na základě navrženého nástroje pro zjišťování úrovně mediální gramotnosti, který vychází z představených teoretických poznatků, zmapována její úroveň ve skupině 12 seniorů. Kvalitativní výzkum zahrnuje detailní analýzu dat, která byla nasbírána prostřednictvím rozhovorů s cílovou skupinou a která byla doplněna i o praktická cvičení. Zkoumání mediální gramotnosti se zaměřuje na oblast znalostí, schopností a dovedností a vzorců užívání médií. Podle nasbíraných a analyzovaných dat je na konci práce představen popis všech respondentů s ohledem na jejich zjištěnou úroveň mediální gramotnosti.

Annotation

The following master's thesis deals with the issue of media literacy in relation to elderly population. The theoretical basis of this work contains of the theory of media literacy and media education, which is regarded to as a tool for cultivating media literacy. In addition to media education, the work also presents other ways to acquire media competencies, which are so needed in today's information society. After the introduction of theoretical approaches to media literacy, there is also a description of selected methods applied to determine the level of media literacy. The next part includes a description of media literacy in relation to senior citizens who form a very specific group in this area. As part of my own research survey, the level of media literacy in a group of 12 senior citizens is mapped on the basis of a proposed tool for determining the level of media literacy, which is based on the presented theoretical approaches. Qualitative research includes a detailed analysis of data, which were collected through interviews with the target group and which were supplemented by practical exercises. Media literacy research focuses on the area of knowledge, abilities and skills, and patterns of media use. According to the collected and analyzed data, a description of all

respondents is presented at the end of the work with regard to their identified level of media literacy.

Klíčová slova

Mediální gramotnost, senioři, mediální vzdělávání, gramotnost, kritické myšlení, média, znalosti, schopnosti, dovednosti, užívání médií

Keywords

Media literacy, senior citizens, media education, literacy, critical thinking, media, knowledge, abilities, skills, media use

Title/název práce

Media literacy of current Czech senior citizens: a case study from Brno.

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu mé diplomové práce, panu prof. PhDr. Janu Jirákoví, za jeho zpětnou vazbu, odbornou pomoc a konzultaci během celého průběhu psaní. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří mi umožnili, i přes nelehkou dobu, poskytnout rozhovor, a že ke mně byli tak upřímní. V neposlední řadě i panu PhDr. Petru Bednaříkovi, který ochotně a pravidelně přinášel zprávy o aktuálním vývoji pandemické situace ve vztahu ke tvorbě diplomových prací a pomocné rady k jejím zpracováním.

Obsah

1. Úvod	2
1.1 Cíle práce a výzkumné otázky	4
2. Teoretické a konceptuální ukotvení	5
2.1 Gramotnost	5
2.1.1 Funkční gramotnost	7
2.1.2 Informační gramotnost	8
2.1.3 Digitální a ICT gramotnost	11
2.1.4 Vizualní gramotnost	13
3. Mediální gramotnost	16
3.1 Definice a vývoj mediální gramotnosti	17
3.2 Vybrané modely pro zjišťování úrovně mediální gramotnosti	23
3.2.1 Přístup Alexandra Fedorova	23
3.2.2 Přístup Evropské komise	24
3.2.3 Výzkum agentury STEM/MARK	30
4. Mediální gramotnost seniorů	31
4.1 Cesty k získávání mediální gramotnosti	34
4.1.1 Celoživotní učení	36
4.1.2 Geragogika	39
4.1.3 Mediální výchova	42
4.1.4 Příklady mediální osvětové činnosti v ČR	46
5. Metodologie	48
5.1 Sekundární data	48
5.2 Primární data	49
5.1.1 Výzkumný vzorek	49
5.2 Metoda sběru dat	50
5.3 Analýza dat	50
6. Empirická část	53
6.1 Sociodemografické charakteristiky výběrového souboru	53
6.2 Znalosti	55
6.3 Schopnosti a dovednosti	59
6.4 Vzorové užívání a tvorby médií	61
7. Interpretace zjištění	63
Závěr	74
Summary	75
Použitá literatura	77
Seznam příloh	89
Přílohy	90

1. Úvod

S masivním rozvojem mediální komunikace, mediálně komunikačních technologií a se vzrůstajícími obavami z vlivu masových médií, které vyvolaly historické události, ve kterých bylo médií zneužito (například ve formě goebbelsovské propagandy), se dostává do popředí otázka, jak zachovat zásady demokratického fungování společnosti, tj. zachovat svobodu projevu, ale současně ji regulovat a ochránit společnost před riziky, která média mohou vyvolávat. Jako jedním z řešení se nabízí systematická podpora mediální gramotnosti občanů, tedy podpora osvojování takových kompetencí, které nám umožní bezpečně využívat média a naplno využívat jejich potenciálu.

Společnost 21. století, které se mnohdy přezdívá informační, je charakteristická rychlým a všudypřítomným tokem informací, které jsou dostupnější, než kdy předtím. Ačkoliv dobrý přístup k informacím je všeobecně považován za pozitivní, chceme-li naplno využívat jejich potenciálu pro prospěch nás, i celé společnosti, měli bychom si osvojovat příslušné kompetence, které nám umožní s informacemi bezpečně nakládat. Tyto informace jsou přenášeny různými druhy médií, proto se jednou z těchto potřebných kompetencí stává ústřední téma mé diplomové práce – mediální gramotnost.

Mediální gramotnost je klíčová kompetence, která spočívá ve schopnosti porozumět médiím a jejich účinkům, v dovednosti kritického odstupu a vyhodnocení mediálních obsahů, která nám umožní média bezpečně a efektivně využívat a podílet se na mediální komunikaci.

Mediální gramotnost je velmi komplexní jev, který je doprovázen širokým spektrem teoretických přístupů. Obsáhlé teoretické zázemí má vliv i na samotné definování mediální gramotnosti a způsobů měření její úrovně, kterých existuje velké množství. Pro účely provedené případové studie je tedy navržený výzkumný nástroj, který byl sestaven na základě poznatků z domácí a zahraniční literatury a provedených výzkumů.

Jak je vidět v první části této práce, mediální gramotnost je široká oblast, která v sobě zahrnuje i příbuzné gramotnosti, které jsou též pro život v informační společnosti potřebné a s mediální gramotností se často spojují - gramotnost funkční, informační, ICT, digitální, vizuální. Všechny tyto gramotnosti mají společné, že si za cíl kladou efektivní a bezpečné prožívání každodenního života, ve kterém budeme moci naplno participovat jako odpovědní občani a konzumenti médií, kteří znají svá práva a dokáží využívat příležitostí, které nám 21. století nabízí.

Znalosti, schopnosti a dovednosti spojené s nakládáním s médii většinou nejsou intuitivní, musí se naučit, rozvíjet a posilovat. Děti a studenti mají možnost účastnit se mediálního vzdělávání, jedním z prostředků k nabytí mediálních kompetencí či mediální gramotnosti, už během počátečního vzdělání, a to v rámci mediální výchovy, která je už od roku 2006 zařazena do některých Rámcových vzdělávacích programů. V rámci své diplomové práce bych se ale chtěla věnovat té části populace, tj. seniorům ve věku od 65 let, kteří na povinném školním vzdělávání již aktivně neparticipují a zjistit, jaký je jejich stav mediální gramotnosti a jakými faktory je ovlivňován.

Řada studií totiž naznačuje, že populace seniorů představuje „ohroženou“ skupinu obyvatel, která se v dnešním světě musí vypořádávat se stejným množstvím informací, jako i zbytek společnosti, a také se musejí, nechtějí-li čelit digitálnímu či sociálnímu vyloučení, neustále adaptovat na nové podmínky, který s sebou (nejen) technologický vývoj přináší. Jejich život je v důsledku stáří a vyššího věku však doprovázen specifickými podmínkami a problémy, proto pro ně může být cesta k nabytí mediálních kompetencí problematická.

Ačkoliv jsou vyvíjeny iniciativy ze stran mediální osvěty a vzdělávacího systému namířené přímo na seniory a prohlubování jejich funkční a mediální gramotnosti, na základě proběhlých výzkumů, jako bylo třeba výzkumné šetření agentury STEM/MARK z roku 2018, se ukázalo, že úroveň mediální gramotnosti seniorů je na podprůměrné úrovni.

Úvod bych ještě ráda doplnila o objasnění odchýlení od tezí, kterého se v této diplomové práci dopouštím. Původním cílem mé diplomové práce byl popis mediální gramotnosti seniorů na příkladu vybraných brněnských lokalit, kterými měly být domovy pro seniory. V návaznosti na pandemickou situaci, ve které se Česká republika ocitla od března tohoto roku (2020), muselo dojít ke změně výzkumu. Současný výzkum má tedy podobu případové studie, ve které je předložen detailní popis mediální gramotnosti skupiny 12 seniorů pocházejících z Brna.

1.1 Cíle práce a výzkumné otázky

Cílem mé diplomové práce je zjistit úroveň mediální gramotnosti vybrané ve skupině seniorů na základě definice mediální gramotnosti, která vznikla syntézou poznatků z rešerše literatury. Stejným způsobem byl vypracován i použitý způsob pro zjišťování úrovně mediální gramotnosti.

Výzkumné otázky, které se pokusím na základě výzkumného šetření zodpovědět, jsou:

1. Jaká je úroveň mediální gramotnosti vybraných seniorů?
2. Jaké faktory ovlivňují výslednou úroveň mediální gramotnosti?

2. Teoretické a konceptuální ukotvení

2.1 Gramotnost

Gramotnost je kulturní fenomén, který prochází neustálým vývojem, stejně tak jako definice tohoto pojmu. Představy o tom, co znamená „být gramotný“, se mění v závislosti na vývoji společnosti a kultury, a současně na změnách požadavků společnosti na kompetentnost jedince.

V nejobecnější rovině pojem *gramotnost* představuje schopnost číst a psát, případně také počítat, tedy dovednosti, které jsou potřebné pro další vzdělávání. Tyto původní představy o gramotnosti lze najít například v definici přijaté na 10. zasedání Valného shromáždění UNESCO v roce 1958: „*Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života.*“ (UNESCO 1958:16 in: Rabušicová 2002, s. 16).

Od nástupu informační společnosti se stal pojem *gramotnost* mnohem širší, přičemž původní pojetí gramotnosti začalo být nedostačující. Dnešní představy o gramotnosti zahrnují nejen zmíněné dovednosti, ale také „*schopnost tyto znalosti kontextuálně využívat. Gramotnost znamená také schopnost orientovat se v expandujícím světě informací a dále schopnost těchto informací využívat způsobem, který umožňuje plnou integraci člověka do společnosti.*“ (Rabušicová 2002, s. 9-10).

Podle *Doporučení Rady Evropské unie ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení* by měly členské státy podporovat a posilovat v rámci celoživotního učení rozvoj klíčových kompetencí u všech osob od raného věku a dále v průběhu celého života. Mezi 8 definovaných klíčových kompetencí patří i gramotnost, která, kromě schopnosti číst a psát, zahrnuje i schopnost rozlišovat a používat různé druhy zdrojů, vyhledávat, zpracovat a posuzovat informace, kritické myšlení a schopnost vést kritický a konstruktivní dialog (Rada Evropské unie 2018).

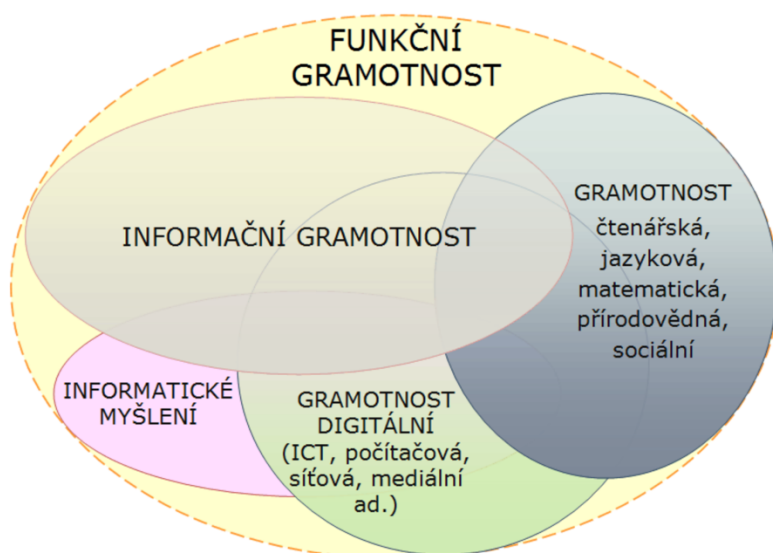
Kromě rozdílných definic se také můžeme setkat s nejrůznějšími podobami gramotnosti, přičemž v dnešní informační společnosti se pod pojmem gramotnosti v určité oblasti myslí znalost, porozumění a pochopení pojmů dané oblasti v souvislostech, ale i dovednost využít je všestranně v praktickém životě (Altmanová et al. 2011).

Niklesová a Bína (2010) hovoří o tzv. *moderních gramotnostech*, jejichž náplní je suverénní orientace v mluvených i psaných sděleních a také dovednost rozlišit informace v nich obsažených od podstatných a tzv. „informačního balastu“; rozeznat manipulační techniky a skryté významy; ověřené informace rozlišit od subjektivních, které nejsou podloženy fakty (s. 24).

Pro každou „moderní gramotnost“ lze požit označení podle předmětu (např. média, informační a komunikační technologie – ICT, vizuální sdělení...) a cílů (funkční, informační) (tamtéž).

Od čtenářské, mediální, informační, přírodovědné po matematickou, finanční či sociální... termínů a definicí gramotnosti existuje takové množství, že se občas můžeme setkat s rozdílnými pojmenováními, která pokrývají zcela nebo z větší části tu stejnou gramotnost. Překrytí gramotností je vidět i ze struktury používané pro specifikaci informační gramotnosti NIQES (Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice). Ačkoliv je tento model používán pro znázornění, jak se informační gramotnost dotýká různých oborů a výukových předmětů, rozhodla jsem se předložit tento model pro lepší systematizaci a jako jednu z možných představ o struktuře gramotností.

Schéma č. 1: Gramotnostní struktura použitá při definování IG v rámci projektu NIQES



Zdroj: NIQES, 2014

Pro tuto diplomovou práci je stěžejní gramotnost mediální, která se pojí s digitální, informační, komunikačně-technologické gramotnosti (dále jen ICT gramotnost) a vizuální gramotností, které jsou zároveň součástí gramotnosti funkční.

Před stručným vysvětlením každého z pojmů je třeba dodat: „Zabýváme-li se problematikou pečlivěji, je zjevné, že v terminologii panuje určitá neukotvenost, často různí autoři používají různé termíny k popisu stejné skutečnosti a naopak stejnými termíny popisují různé skutečnosti.“ (Altmanová et al. 2011, s. 76). Při popisu jednotlivých gramotností jsou vidět opravdu drobné rozdíly, které přispívají k terminologické nejednotnosti.

Jestliže je snaha o oddělení často překrývajících¹ se pojmů, tak víceméně vychází z prostředí, úhlu pohledu a specializované oblasti, ve kterých se o nich pojednává, nebo jak popsali Niklesová s Bínou, podle předmětu a cíle. I přesto uvádím ty druhy gramotností, se kterými se v praxi ve spojení s mediální gramotností můžeme setkat.

2.1.1 Funkční gramotnost

V podmínkách moderních vyspělých společností se začal od poslední třetiny 20. století používat pojem „funkční gramotnost“. Jejím cílem je schopnost orientovat se ve světě digitálních a tištěných informací a aktivně v něm participovat (Jeřábek et al. 2018, s. 31).

Původní představa gramotnosti z roku 1958 se stala nepřesná kvůli námitkám, že *každodenní život* vypadá v každé kultuře a společnosti odlišně. Podle pozdější definice je funkčně gramotný ten člověk, „který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje“ (UNESCO 1978:12 in: Rabušicová 2002, s. 18).

Vymezením funkční gramotnosti se v 80. letech zabývali autoři Kirsch a Jungeblutová, kteří gramotnost nechápali již jako sadu izolovaných dovedností (čtení a psaní), nýbrž užívání těchto dovedností za určitým účelem a v určitém kontextu (tamtéž).

Zabývali se výzkumem gramotnosti dospělých ve Spojených státech amerických a představili svoje vlastní pojetí měření gramotnosti, které se vymezovalo proti dosavadním přístupům, které podle nich byly příliš zjednodušující, když populaci na základě šetření za použití standardizovaných testů čtení rozdělávaly do skupin „negramotní, funkčně

¹ Johnson B.D. (1977) například v době rozsáhlých debat o vizuální gramotnosti navrhl, ať se zavrhne termín „vizuální gramotnost“ a nahradí se termínem „mediální gramotnost“, protože jde de facto o jedno a to samé (in: Avgerinou, Ericson 1997, s. 282).

negramotní, gramotní.“² Na místo toho předestírají, že si lidé rozvíjí různé schopnosti gramotnosti, které odrážejí společenské prostředí, ve kterém interagují s tištěnými materiály, ať už je to domov, škola, práce či komunity (Kirsch, Jungeblut 1986, s. 5).

Jednoduše řečeno, funkční gramotnost oproti *bázové gramotnosti*³ označuje schopnost tištěný a písemný materiál použít pro splnění širokých potřeb člověka, k rozvoji vědomostí a rozvoji potenciálu osobnosti (tamtéž, s. 3). Podle Dombrovské (2004) je důležitou součástí funkční gramotnosti také jazyková gramotnost, tedy schopnost dorozumět se v cizím jazyce (s. 13).

Rabušicová (2002) pro shrnutí uvádí několik skutečností o funkční gramotnosti, na kterých se shodují odlišné přístupy a výzkumy funkční gramotnosti. Lze poznamenat, že existuje výrazná distinkce mezi klasickým vymezením gramotnosti, tedy ve vztahu ke čtení a psaní, a funkční gramotností. Ta je totiž vztažena ke kontextu - situaci a okolnostem, v nichž se člověk nachází; není stejná jako „školní gramotnost“, tudíž dobře zvládnuté školní vzdělání nutně neimplikuje úspěšné řešení úkolů z každodenního života, při kterých je funkční gramotnost potřebná; funkční gramotnost lze také měřit přímo – nemusí se odvozovat například z počtu let školní docházky (s. 19).

2.1.2 Informační gramotnost

Pojem *informační gramotnost* byl poprvé použit v 70. letech 20. století. Asi nejznámější definice pochází z roku 1989 od Komise pro informační gramotnost: „*Informačně gramotní lidé se naučili, jak se učit. Vědí, jak se učit, protože vědí, jak jsou znalosti pořádané, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich mohli učit i ostatní. Jsou to lidé připravení pro celoživotní vzdělávání, protože mohou vždy najít informace potřebné k určitému rozhodnutí či k vyřešení daného úkolu.*“ (American Library Association, 1989 in:

² Funkčně negramotný je ve vyspělé společnosti ten, kdo prošel vzděláním, ale neumí se orientovat v textových informacích a funkčně s nimi nakládat (Doležalová 2005 s.14). Tento pojem byl spojován v návaznosti na zjištění přibližně ze 70. let 20. století, že i v hospodářsky vyspělých zemích s povinnou školní docházkou, není část dospělé populace schopna používat čtení a psaní jako prostředek k získání nových informací a nedovede s nimi dále pracovat (tamtéž, s. 37).

³ Pojmem *bázová gramotnost* Doležalová (2005) rozumí stupeň dovednosti čtení a psaní, kdy je jedinec schopen přečíst a napsat jednoduchý text a porozumět mu.

Dombrovská et al. 2004, s. 7). Informační gramotnost je potřebným základem pro celoživotní učení (Demo 1986 in: Behrens 1994).

Definice ze 70. let existuje celá řada, ovšem podle Dombrovské et al. (2004) žádná z nich neobsahovala konkrétní dovednosti. První definici přesně stanovující potřebné schopnosti vyslovil v roce 1985 Martin Tessmer: *“Informační gramotnost je schopnost efektivně*

vyhledávat a hodnotit informace vztahující se k určité potřebě.“ O rok později na ni navázal Williama Demo. Ten informační gramotnost rozšířil z pouhého hledání informací na schopnost je efektivně hodnotit a porozumět jim. Informační gramotnost se podle něj skládá z integrovaného souboru dovedností (vyhledávat a hodnotit) a znalostí (nástrojů a zdrojů)⁴ (Dombrovská et al. 2004, s. 8, Demo 1986, s.13).

Za primární zdroj informační gramotnosti byly považovány knihovny. Demo však zdůrazňoval, že knihovny již nejsou jediným zdrojem informací. Poukazuje na rozvoj nových technologií (v 80. letech „novými technologiemi“ mínil kabelovou televizi, videozprávy, CD-ROM, mikropočítače etc.) a dodává, že aby lidé dokázali ovládat tyto technologie, musejí být informačně gramotní. Pouze takoví lidé mohou naplno těžit z informačního věku (Behrens 1994, s. 312).

Pod vlivem těchto myšlenek začali postupně knihovníci přehodnocovat programy zaměřené na vzdělávání uživatelů, které se doposud soustředily téměř výhradně na práci s dokumenty dostupnými v knihovně, k programům, které poukazovaly na význam schopnosti práce s informacemi pro existenci člověka ve společnosti (Dombrovská et al. 2004, s. 8).

Informační gramotnost je dávana do kontextu s gramotností ICT a funkční. Lze ji tedy vyjádřit vztahem: **informační gramotnost = ICT gramotnost + funkční gramotnost**, jelikož téměř vše, co očekáváme od informační gramotnosti je obsaženo v gramotnosti funkční (viz kapitola 1.1.2), zároveň jsou práce s informacemi v informační společnosti dány příslušnými technologiemi a jejich využitím (tamtéž, s. 14).

Pro lepší znázornění uvádím schéma č. 2, ze kterého je patrné, že ICT gramotnost tvoří základnu pro rozvoj funkční gramotnosti, a na kterém lze navíc vidět, jak je informační gramotnost komplexní jev.

⁴ Na základě tohoto vymezení je patrné, jak je informační gramotnost blízko ve vztahu k mediální gramotnosti – mediální gramotnost je často vymežována jako soubor znalostí a schopností potřebných k vyhledání informací, správnému vyhodnocení a efektivnímu využití těchto informací k naplnění svých potřeb (např. Jirák 2018).

Schéma č. 2: Informační gramotnost jako struktura

Funkční gramotnost			
Literární gramotnost	Dokumentová gramotnost	Numerická gramotnost	Jazyková gramotnost
ICT gramotnost			

Zdroj: Dombrovská et al. 2004

Jedním z účinných nástrojů pro rozvoj informační gramotnosti je mediální gramotnost. Důležitým příspěvkem zkoumající tento vztah je výzkum Van de Vordové (2010), která se zaměřila na převažující tendenci studentů vyhledávat informace online, namísto chození do knihoven. Tento trend vyžaduje zdatné ovládání kritického myšlení, schopnost potřebnou k hodnocení relevance, spolehlivosti a přesnosti informací. Ověřování informací je pozitivně spjato s rozvojem „skepticismu“ směrem k přijímaným informacím. A právě posilování skepticismu vzhledem k zprávám, včetně online informací, je důležitou součástí mediální gramotnosti, v rámci které by měli jedinci kriticky analyzovat média a jejich obsah a zvyšovat svůj „mediální skepticismus“⁵ (s. 172).

Podle vyslovených hypotéz Van de Vordové (tamtéž) s informační gramotností pozitivně souvisí „mediální skepticismus“ (H1), povědomí o účincích médií (H2), zkušenější přístup k hledání informací (H3), který následně pozitivně souvisí také s internetovou soběstačností (H4) a samostatnost při vyhledávání informací na internetu (H5) (tamtéž).

Autorka navrhla nástroj k měření mediální gramotnosti, kdy mediální gramotnost operacionalizovala jako 1. povědomí o mediálních účincích a jak se média podílí na vnímání reality, 2. porozumění persvazivních záměrů médií, 3. soběstačnost při hledání informací.

Hypotéza o pozitivním vztahu mezi informační gramotností a mediálním skepticismem potvrzena nebyla, což bylo podle Van de Vordové způsobeno tím, že použitý nástroj k měření skepticismu směrem k reklamě nebyl adekvátní pro testování vztahu mezi

⁵ Pojem skepticismus v rámci reklamního sdělení je vysvětlen jako tendence k nedůvěře k reklamním tvrzením (Obermiller, Spangenberg a MacLachlan 2005 in Van De Vordová 2010). Van de Vordová spojila tento skeptický přístup k reklamním sdělením se svými úvahami o přesvědčovacím záměru médií, použila pro měření také stejnou škálu, která byla použita pro zkoumání skepticismu k reklamním sdělením a předpokládala, že jestliže není jedinec skeptický směrem k reklamám, není pravděpodobné, že bude skeptický k jiným mediálním sdělením.

skepticismem a informační gramotností. Zbylé hypotézy byly potvrzeny. Zjištění naznačují, že jednotlivci vědomi si účinků médií vědí, že vykreslení reality médii nemusí být nutně pravdivé, a navíc mnohem kritičtěji přemýšlejí o důvěryhodnosti informací, které najdou online.

Schopnost vyhledat informaci, po které dotyčný pátral, je nedílnou součástí definice mediální a informační gramotnosti a je také stavebním kamenem mnoha kurzů mediální gramotnosti. Vývoj schopností spojené s lokalizováním informací, včetně těch, které se mohou načerpat u zmíněných kurzů, mohou pozitivně ovlivňovat informační gramotnost i soběstačnost při práci na internetu. Ve výsledku lze konstatovat, že autorčin předpoklad pozitivního vlivu mediální gramotnosti, respektive těch dovedností a schopností, které se učí v rámci kurzů mediální výchovy, by mohly být prospěšné pro informační gramotnost.

Dokument UNESCO z roku 2013 spojuje mediální a informační gramotnost pod zkratkou „MIL“ (*media and information literacy*) a nabízí také souhrnnou definici: „*MIL je soubor kompetencí, které zmocňují občany k přístupu, získání, porozumění, vyhodnocení a užití, stejně tak jako sdílení informací a mediálních obsahů ve všech formátech, za použití různých nástrojů kritickým, etickým a efektivním způsobem, za účelem participace a zapojení se do osobních, profesních a společenských aktivit.*“ (UNESCO 2013, s. 29).

Mediální výchova (v této diplomové práci na ni nahlížím jako na prostředek k získání mediální gramotnosti) musí podle Jiráka (2018) nutně hledat synergii minimálně s informační a digitální gramotností (s, 17).

2.1.3 Digitální a ICT gramotnost

Mediální gramotnost je zastřešujícím pojmem, protože se týká všech způsobů zprostředkované komunikace (oblasti všech médií), informační gramotnost označuje naopak kompetence práce se všemi typy informací, nikoliv pouze digitálně zprostředkovanými (MPSV 2015, s. 7).

Speciálně pro digitální obsah byl vyvinut pojem „digitální gramotnost“, který představil Paul Gilster v knize *Digital literacy* (1997) a definoval ji jako „*soubor postojů, porozumění a dovedností efektivně zpracovávat a sdělovat informace a znalosti v různých médiích a formátech.*“ (Gilster 1997 in: Altmanová et al. 2011, s. 81-82). Gilster vnímá digitální gramotnost jako široký koncept, který v sobě spojuje další gramotnosti založené na ICT znalostech a dovednostech, jelikož ji (ani jeho následovníci) nevidí jako způsob „ovládání

klávesnice, ale myšlenek“, zaměřuje se tedy na „měkčí dovednosti“, jako je hodnocení informací (Altmanová et al. 2011).

Digitální gramotnost je tématem řady strategický dokumentů na evropské i domácí úrovni. Digitální kompetence, kombinace znalostí, dovedností a postojů rozvinuté v rámci digitální gramotnosti, jsou *součástí Doporučení o klíčových schopnostech pro celoživotní učení* (2018), jako jedna z osmi základních dovedností.

Podle tohoto strategického dokumentu se digitálními kompetencemi rozumí sebejisté, kritické a odpovědné používání digitálních technologií, které zahrnuje informační a mediální gramotnost a kritické myšlení. Jedinci by měli využívat digitálních technologií k podpoře svého aktivního občanství a sociálního začlenění, měli by chápat, jak digitální technologie podporují komunikaci a kreativitu, stejně tak jako rizika a omezení s nimi spojená (s.9).

Ve spojení s digitální gramotností je vhodné uvést také *Strategii digitální gramotnosti ČR na období 2015-2020*. Tento strategický materiál předložený Ministerstvem práce a sociálních věcí (dále jen MPSV) si klade za cíl rozvoj takových nástrojů, které umožní novým pracovníkům, aby byli připraveni na vstup do zaměstnání a současným pracovníkům zajistí podporu v době, kdy budou čelit změnám v ICT. Hlavní vizí tohoto materiálu je využití potenciálu digitálních technologií k celoživotnímu osobnímu rozvoji, ke zvyšování společenského uplatnění a kvality života.

Digitální gramotnost tedy není omezena pouze na technické zvládnutí práce například s počítačem, ale jedná se o mnohem složitější proces zahrnující také motivaci a schopnost pracovat s informacemi v digitálním prostředí, vyhledat je, spojovat a konfrontovat. Má potenciál zlepšit kvalitu života (MPSV 2015).

Podle Bořivoje Brdičky a jeho týmu, který sestavoval v rámci projektu NIQUES České školní inspekce schéma informační gramotnosti, je digitální gramotnost podřazena informační, zároveň v sobě zahrnuje gramotnost ICT, mediální a síťovou gramotnost, jímž je nadřazená (viz. [schéma č. 1](#)).

Pro účely diplomové práce, která se zabývá mediální gramotností, považuji za důležité představit ICT gramotnost, vzhledem ke skutečnosti, že v množství informací, které k nám denně proudí, hraje online prostředí a informačně technologie důležitou roli.

Informační a komunikačně-technologická gramotnost (dále jen ICT gramotnost) je rozšířením pojmu *počítačová gramotnost*, která označuje soubor znalostí zaměřených na ovládání a využívání počítače v životě. S rozvojem informačních a komunikačních technologií začíná být pojem počítačová gramotnost nedostačující a objevuje se zmíněná ICT gramotnost, kterou lze vymezit jako soubor kompetencí, které jedinec potřebuje při

rozhodování kdy, jak a proč použít dostupnou informační a komunikační technologii, následně ji účelně využít při řešení různých situací v současném, rychle se měnícím světě. (Faltýn, Nemčíková a Zelendová 2010 in: Tomczyk et al. 2016, s. 57).

Ve svém výzkumu mediální gramotnosti seniorů se prvky informační gramotnosti objevují ve zkoumání technických dovedností seniorů, které jsou však ověřovány pouze na základě výpovědi respondentů, nikoliv praktickém ověřování.

2.1.4 Vizuální gramotnost

S tím, jak se rozvíjí nové technologie reprodukce obrazů, se setkáváme s myšlenkou tzv. návratu k obrazům (vizuální obrat). Tento pojem, v originále „*pictorial turn*“, jako jeden z prvních použil v roce 1992 William John Thomas Mitchell, aby tím naznačil protipól „lingvistického obratu“ (MUNI Arts 2011).

K jeho úvahám se později přidali i další teoretikové, kteří souhlasili, že nárůst vizuálních projevů je tak signifikantní, že se skutečně jedná o jakýsi „obrat“. Je to myšlenka, která se většinou objevuje v momentě, kdy se objeví nová technologie reprodukce obrazů. Jeden z takových vizuálních obrátů nastal i s rozvojem nových médií, konkrétně filmu a fotografie. Vizuální sdělení, jako třeba fotografie, se často vyvazují z kontextu a ze souvislostí, ve kterých vznikla, a mohou se tak snadno zneužít, proto je v rámci mediální gramotnosti potřeba rozvíjet i gramotnost vizuální, která se s mediální gramotností často prolíná (Pavličíková et al. s 8; Šimůnek 2009, s. 89 in: Pavličíková et al. 2009, s. 90).

Definovat vizuální gramotnost může být často problematické, protože nemá jasný předmět a jednotnou perspektivu, ze které by se měla zkoumat, ani cíl. To je dáno například množstvím odlišných způsobů užívání termínu „vizuální“ – někdy odkazuje k předmětu výzkumu, jindy k metodě výzkumu či teoretickému konceptu (tamtéž, s.88).

Příčina problematické formulace základních cílů a předmětu zkoumání mohou být široké reakce akademické obce na rychlé vizuální obraty. Často se tak z vizuální gramotnosti stává mezioborové téma a z toho vyplývají i její rozličné definice (tamtéž).

Mezioborové platforma Mezinárodní asociace pro vizuální gramotnost (*International Visual Literacy Association - IVLA*), která je neziskovou organizací sdružující výzkumníky, vyučující, mediální odborníky a umělce za účelem vzdělávání a tréninku vizuální komunikace a jejího použití, se řídí definicí Asociace vysokoškolských a vědeckých knihoven z roku 2011, podle které je vizuální gramotnost: „*soubor schopností, které umožňují jednotlivcům efektivně vyhledat, interpretovat, vyhodnotit, použít a vytvářet obrazy*

a vizuální média. Vizuální gramotnost vybaví posluchače dovednostmi porozumět a analyzovat kontextuální, kulturní, etické, estetické, intelektuální a technické komponenty podílející se na produkci a použití vizuálních materiálů. Vizuálně gramotný jedinec je jednak kritickým spotřebitelem vizuálních médií a kompetentním přispěvatelem do souboru sdílených znalostí a kultury.“ (Baylen et al. 2015, s. 7, vlastní překlad).

V tomto smyslu lze studium vizuální gramotnosti popsat jako „*mezioborové úsilí pochopit a popsat procesy vizuální komunikace, jako snahu vymezit relevantní znalosti, dovednosti a kompetence do vzdělávacího procesu. Klíčovým argumentem pro potřebnost vizuální gramotnosti je přitom skutečnost, že vnímání obrazů je v mnoha způsobech odlišné od běžného vnímání reality a že obrazy jsou konvencionalizované způsoby zprostředkování reality, kterým je třeba se naučit podobně, jako jazyku.*“ (Šimůnek in: Pavličíková et al 2009, s. 89).

Častá proměna významů sdělení je výsledkem tzv. **dekontextualizace a rekontextualizace**. Vizuální sdělení je vyňato z původního kontextu, ve kterém bylo vytvořeno (dekontextualizace), a zasazeno do nového, libovolného kontextu, který se může zcela lišit od původního a v tomto novém kontextu jsou využívána ke tvorbě nových významů (rekontextualizace). Tyto procesy s sebou přinesl zejména nástup digitálních technologií a rychle se staly masovou záležitostí (tamtéž, s. 90).

Díky digitálním technologiím se proces pořizování videí či fotografií velice zjednodušil. Pořizovat technické obrazy (fotografie, video atd.) může kdokoliv, vlastní-li například téměř jakýkoliv mobilní telefon. I následné způsoby zveřejňování a distribuce jsou díky internetu jednodušší, stačí se podívat na sociální sítě (Facebook, Instagram, Twitter etc.) či množství serverů pro sdílení fotografií (např. Rajče, Flickr...) a fotobank (zdroj fotografií pro ilustrační a reklamní účely). O fotografii se dokonce hovoří jako o nástroji demokratizace zobrazení, protože každý má možnost zaznamenat vše (tamtéž, s. 95).

Podobně jako je tomu u mediálních sdělení, například v podobě novinových článků, i fotografie jsou do určité míry ambivalentní – jsou sice důkazem, že vyfotografovaný objekt skutečně existuje, na druhou stranu jsou fotografie subjektivní interpretací reality, a to jak ze strany fotografa (úhel pohledu, nasvícení apod.), tak ze strany recipienta – význam fotografie může nabývat několika odlišných podob (tamtéž s. 96).

Vizuální gramotnost by nám tedy měla pomoci pochopit, „*že pod povrchem obrazů, pod tím, co na obrazech vidíme na první pohled, se mohou vyskytovat další a mnohdy mnohem závažnější významové vrstvy.*“ (Vojtěchovský 2015 in: Pastorová, Jiráková a kol. 2015, s. 42).

S vývojem technologií a příchodem digitální fotografie je velice složité odhalit dodatečnou manipulaci, tudíž jsme odkázáni na důvěru k autorovi či k médiu, kterým se zdroj informací šíří. Důvěryhodnost v média a kritická analýza fotografie je dalším předmětem mého výzkumu.

3. Mediální gramotnost

S nástupem informační společnosti se proměnila představa o všeobecném vzdělání, které se stalo otevřeným systémem, na jehož rozvoji pracuje člověk průběžně po celý život. Koncept celoživotního vzdělání se stal díky rychlosti změn v technologiích a poznání nutnou součástí života (Jirák, Pavličíková 2013). Podle autorů je důležitou otázkou, co má být obsahem tohoto celoživotního vzdělání a jak má být vlastně celoživotní vzdělání uchopeno – jako nástavba primárního vzdělání, jako doplněk reagující na rychlý vývoj technologií a poznání, nebo jedna z možností, jak prožít radost z poznávání celý život?

Je pravděpodobné, že odpovědi na tyto otázky budou pro každého z nás v návaznosti na naši životní situaci odlišné, avšak lze předpokládat, že důsledky univerzálního a velmi rychlého vývoje technologií, společenských, kulturních a ekonomických proměn médií se týkají nás všech a může být obtížné je bez zvláštní vzdělanostní výbavy (mediální gramotnosti) pochopit a také je pozitivně využít v prospěch nás, i celé společnosti (Sochorová 2016, s. 16).

Díky rychlosti těchto změn tak mohou vznikat jisté mezery ve vzdělání. S těmito vznikajícími mezerami je spojen požadavek na nabytí různých gramotností. Jednou z těchto gramotností, která je ústředním tématem mé diplomové práce, je také **mediální gramotnost**

Život v dnešní společnosti je prostoupen médii, jejichž význam je nepopiratelný. Ovlivňují chování jedince i společnosti, mají dopad na kvalitu života jak soukromého, tak veřejného, na životní styl, jsou zdrojem masivního množství informací, se kterým je člověk konfrontován každý den. S tím, jak média aktivně vstupují do života jedinců i společnosti se zvyšuje potřeba znát záměry mediálních sdělení, jejich povahu a způsob fungování. Vzniká potřeba osvojit si **mediální gramotnost**.

Jak upozorňuje Jirák a Wolák (2007), tato kompetence se rozvíjí nerovnoměrně – lidé pracujících v médiích nebo s přístupem do médií mají díky zvyšující profesionalizaci lepší přehled o jejich fungování a dopadech, ale uživatelé médií, kteří navíc často mohou žít v rané představě o médiích jakožto „hlídacího psa demokracie“, si tuto kompetenci osvojují pomaleji.

Mediální gramotnost a kompetence s ní spojené by si ale měli osvojovat všichni občané a měli by na to mít stejné právo, jelikož žijeme v demokratické společnosti, kde se navíc mediální gramotnost opírá o dva hlavní postuláty: zachovávat princip svobody projevu a posilovat suverenitu občanů, kteří by s vyšší mírou mediální gramotnosti, resp. po osvojení

mediálních kompetencí, měli být schopni provádět svobodnou a kompetentní volbu (Pastorová, Jirák et al. 2015, s. 16)

Nerovnoměrné osvojování mediální gramotnosti může být také zapříčiněno věkem uživatelů médií, neboť žáci a studenti mají možnost nabýt potřebné kompetence již v průběhu primárního vzdělávání v rámci mediální výchovy a mezi nimi, dospělými a seniory poté může vznikat nežádoucí propast.

3.1 Definice a vývoj mediální gramotnosti

Definice mediální gramotnosti existuje velké množství. Liší se podle autorů, zemí, i doby, ve které definice vznikala. Přestože neexistuje žádný univerzálně přijímaný výklad tohoto pojmu, představím zde alespoň ty, ze kterých vycházím ve své práci, či se kterými jsem se setkala při rešerši literatury.

Základy mediální gramotnosti jsou často spojovány s prací Leny Mastermana, anglického profesora a teoretika médií, autorem klíčových publikací *Teaching about Television* (1980) a *Teaching the Media* (1985). Masterman chtěl vyvinout systematický konceptuální rámec, skrze který by se dala studovat mediální sdělení a v roce 1989 přišel s 18 základními principy pro mediální vzdělávání.⁶ Na jeho dílo navazovali učenci z Austrálie, Evropy a Kanady (Jolls, Wilson 2014, s.70).

Průkopník učení o mediální gramotnosti v Kanadě, Barry Duncan, který je mnohdy spolu s Mastermanem považován za zakladatele mediální gramotnosti tak, jak ji známe dnes, spolu se svými kanadskými kolegy rozvíjel Mastermanovy myšlenky, a v roce 1987 uveřejnil v rámci Asociace pro mediální gramotnost (Association for Media Literacy - AML), které byl Duncan zakladatelem, **8 klíčových konceptů mediální gramotnosti** (Jolls, Wilson 2014, s.71). Cílem tohoto konceptu bylo poskytnout teoretický základ, společnou terminologii a rámec pro diskuzi pro všechny vyučující, i studující mediální gramotnost:

1. Všechna média jsou konstrukty. Neodrážejí pouze vnější realitu, ale představují pečlivě utvořené konstrukce, které odrážejí mnoho rozhodnutí a jsou výsledkem mnoha určujících faktorů. Mediální gramotnost usiluje o dekonstrukci těchto konstrukcí.

⁶ <https://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>

2. Média vytvářejí realitu a zprostředkovávají nám většinu poznatků (pozorování, zkušeností), na kterých stavíme naše osobní porozumění světu a jeho fungování. Velká část z našeho pohledu na svět je založena na zprávách z médií, do kterých byly předem vloženy postoje, interpretace a zkreslení jak médiem samotným, tak tvůrcem zprávy.
3. Publikum vyjednává významy a také se tedy podílí na celém procesu utváření významů mediálních sdělení, ve kterém se promítanou naše osobní potřeby a úzkosti, potěšení či potíže, rodinné a kulturní zázemí, morální hledisko apod. Jelikož má každý člověk jiné předchozí zkušenosti a znalosti, i stejné sdělení (nebo také film, nahrávku, fotografii...) si může vyložit každý jiným způsobem.
4. Média mají komerční dopady. Cílem mediální gramotnosti je posílit povědomí o tom, jak jsou média ovlivňována komerčními úvahami a jak tyto úvahy ovlivňují obsah, techniku a distribuci. Většina médií je nástrojem pro podnikání, musí tedy přinášet profit, a proto je důležité zabývat se otázkami vlastnictví a kontroly médií.
5. Mediální sdělení jsou hodnotově a ideologicky zbarvena. Všechny mediální produkty jsou v jistém smyslu reklamou explicitně či implicitně hlásající hodnoty a způsoby života. Je důležité umět tuto hodnotovou stránku sdělení rozpoznat.
6. Mediální sdělení obsahují sociální a politické implikace. Média mají velký vliv na politiku a na formování sociálních změn - televize může například ovlivnit volbu národního vůdce na základě jeho mediálního obrazu. Také nás ale média zapojují do řad celosvětových sociálních problémů a otázek, až se z nás stává McLuhanova „globální vesnice“.
7. Forma a obsah spolu v médiích úzce souvisejí. Jak poznamenal Marshall McLuhan, každé médium má svoji vlastní gramatiku a kodifikuje realitu svým vlastním způsobem. Různá média mohou hlásit tu samou událost, ale utvoří rozdílný dojem a samotnou zprávu.
8. Každé médium má svoji jedinečnou estetickou podobu a může v nás vyvolat pocity potěšení. Nemusí se jednat pouze o film, hudbu či seriál, jedná se o všechny mediální texty, včetně zpráv, podcastů apod. (Center for Media Literacy 2003, vlastní překlad).

8 klíčových konceptů se stalo základem pro rozvoj mediálního vzdělávání nejen v Kanadě. V roce 1993 formulovala Elizabeth Thoman, zakladatelka Centra pro mediální gramotnost (Center for Media Literacy – CML) (1989), tzv. „Five Concepts“, které, ačkoliv se skládají pouze z 5 bodů, si jsou velice podobné s teorií Mastermana a Duncana:

1. Všechna mediální sdělení jsou „konstruována“.
2. Mediální sdělení vytváří realitu za použití svého kreativního jazyka s vlastními pravidly.
3. Různí lidé vnímají stejné mediální sdělení jiným způsobem.
4. Média jsou primárně podnikatelskou záležitostí motivovanou ziskem.
5. Média ztělesňují hodnoty a úhly pohledů (Jolls, Wilson 2014, vlastní překlad).

Všechny tyto koncepty společně kladou důraz na potřebu základního paradigmatu a konceptuálního rámce pro mediální vzdělávání, včetně společné terminologie.

Jak jsem již předestřela, s vývojem médií, technologií a proměnami společnosti samotné se mění i úvahy o mediální gramotnosti. Jedna z prvních komplexnějších definic mediální gramotnosti byla představena v roce 1992 na konferenci *The National Leadership Conference on Media Literacy*, podle které je mediálně gramotná osoba schopna **získat** (access) informace z různých zdrojů, **analyzovat** (analyze), jak jsou zprávy sestaveny, **vyhodnotit** (evaluate) explicitní a implicitní⁷ obsah médií proti vlastním etickým, morálním a/nebo demokratickým zásadám a **vytvořit** (create) vlastní sdělení s využitím různých mediálních nástrojů. Základním cílem mediální gramotnosti je pak kriticky autonomní postoj ke všem médiím (Aufderheide 1992, Center for Media Literacy 2001, Masterman 1985).

S podobnými myšlenkami založenými na učení brazilského pedagoga a filozofa Paola Freira a jeho kritické pedagogiky pracovala také Elizabeth Thoman, když představila „čtyřfázový model „zplnomocnění“ (*four-step empowerment process*), který může pomoci s učiněním informovaných rozhodování a motivovat publikum, aby hrálo aktivní roli při určování mediálního obsahu a uvědomovalo si sociální, politické a ekonomické aspekty, které sdělení mohou mít:

1. fáze – **povědomí** (awareness) – zkoumání mediálních sdělení a jaké na nás mohla mít možné dopady, či prosté povědomí o tom, jaká média vůbec denně používáme, kde všude se s nimi setkáváme apod.

⁷ Explicitní obsah je složen z informací, které jsou přímo obsaženy ve sdělení a odpovídá na otázku „O čem je tato zpráva?“, implicitní obsah naopak odkazuje na ty elementy, které jsou skryté (motivace, vztahy apod.) (Silverblatt et al. 2009, s. 94-95).

2. fáze – **analýza** (analysis) – porozumění, jak jsou mediální sdělení sestavována – prozkoumat politické, ekonomické, sociální a kulturní aspekty, které mohly sdělení do jisté míry utvářet
3. fáze – **reflexe** (reflection) – zvážit roli médií v individuálním rozhodování, životním stylu, postojích a hodnotách
4. fáze – **akce** (action) – využít média k výměně názorů a myšlenek vytvářením mediálních sdělení (Silverblatt et al. 2009, Willson, Jolls 2014).

S podobným pojmoslovím pracovali například i členové expertní skupiny pro mediální gramotnost Evropské komise, složené ze zástupců ze všech členských států EU, při představení velice podrobné definice, která v sobě zahrnuje i konkrétní dovednosti a schopnosti, jimiž by měla mediálně gramotná osoba disponovat:

„Mediální gramotnost může být definována jako schopnost získat, analyzovat a hodnotit sílu obrazů, zvuků a sdělení, se kterými jsme denně konfrontováni a jsou důležitou součástí naší současné kultury, stejně jako schopnost kompetentně komunikovat prostřednictvím médií, která máme osobně k dispozici. Mediální gramotnost se vztahuje na všechna média, včetně televize a filmu, rádia a nahrané hudby, tištěná média, internet a další nové digitální komunikační technologie. Cílem mediální gramotnosti je zvýšit povědomí o mnoha formách mediálních sdělení, se kterými se setkáváme v každodenním životě. Měla by pomoci občanům rozpoznat, jak média filtrují jejich pohled a přesvědčení, utvářejí populární kulturu a ovlivňují osobní volby. Měla by posílit jejich kritické myšlení a kreativní způsoby řešení problémů, aby se stali uvážlivými spotřebiteli a producenty informací.“ (Celot et al. 2009, s. 23, vlastní překlad).

Autoři studie *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* (2007) se zabývají mimo jiné konceptualizací mediální gramotnosti a jejími rozdílnými přístupy. Dovednosti spojené s mediální gramotností mohou být shrnuty do 4 oblastí: přístup, analýza, hodnocení a kreativní produkce (podobně jako u Aufderheide 1992). Všechny tyto dovednosti mohou podpořit aspekty osobního rozvoje, jako je kritické myšlení či schopnost řešit problémy (Tornera et al. 2007).

I v této studii je na mediální gramotnost nahlíženo jako na výsledek určitého mediálního vzdělávání, a nikoliv jako na izolovanou dovednost, nýbrž jako na dovednost, která v sobě zahrnuje další dovednosti a gramotnosti: čtení a psaní, audiovizuální gramotnost, digitální a informační gramotnost. Kromě toho je mediální gramotnost nezbytnou součástí aktivního

občanství a je klíčem k plnému rozvoji svobody projevu a práva na informace. Je také nezbytnou součástí participativní demokracie a mezikulturního dialogu (tamtéž, s. 20).

Při psaní o mediální gramotnosti vycházím mnohdy z úvah uznávaného ruského odborníka na problematiku mediální výchovy a gramotnosti, Alexandera Fedorova. Alexander Fedorov, autor desítky knih a článků na téma mediálního vzdělávání, též chápe mediální gramotnost jako výsledek mediální výchovy, „jež člověku napomáhá aktivně využívat příležitosti z pole informací, které přináší televize, rádio, video, film, tisk a internet“ (Fedorov 2015, s. 5, vlastní překlad).

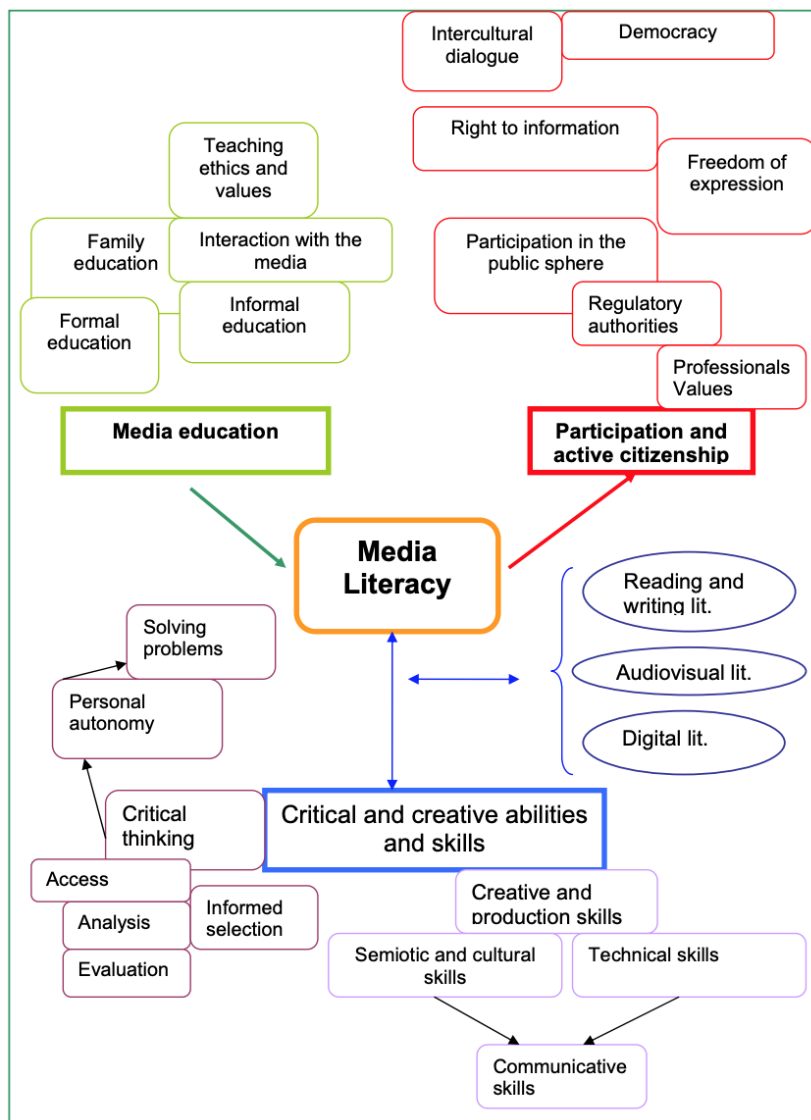
Fedorov se také věnoval terminologickému pluralismu, se kterým se při studiu mediální gramotnosti lze potkat (2008). Někdy se můžeme setkat s označením „mediální gramotnost“, někdy s gramotností informační či počítačovou, někdo hovoří o mediálních kompetencích, někdo zase o kompetencích informačních.

Mediální gramotnost je podle Fedorova hlavní složkou informační gramotnosti a souhlasí s myšlenkou, že termín „gramotnost“ má konotace jednoduchosti a primitivnosti odrážející nejnižší či základní úroveň vzdělání⁸ (Gendina 2005, in: Fedorov 2008, s. 8), proto se domnívá, že termíny „informační kompetence“ a „mediální kompetence“ jsou přesnější v označení schopnosti jednotlivců používat, kriticky analyzovat, vyhodnotit a komunikovat mediální sdělení rozličných forem a schopnost analyzovat komplexní informační procesy a samotné fungování médií ve společnosti. Mediální kompetence jsou podle něj součástí obecnějšího termínu „informační kompetence“ (Fedorov 2008, s. 8).

⁸ S tímto názorem se lze setkat i například v knize *K integraci mediální výchovy* (Pastorová, Jiráková et al. 2015): *Pak se zaměříme na koncept mediální gramotnosti jako kompetence svého druhu, kterou mediální výchova nabízí (pojem „mediální gramotnost“ tu užíváme svým způsobem z donucení – vžil se, ale je „nešťastný“ tím, že tuto kompetenci zařazuje do množiny gramotností, tedy „přiměřeného, alespoň minimálního“ vzdělávání v dané oblasti (KRAUS 2007), přičemž poučení o médiích a mediální komunikaci by rozhodně nemělo být v tomto smyslu minimální, jelikož představuje jednu ze základních kompetencí nutných pro orientaci v současné společnosti)* (s. 12).

Pro lepší přehlednost a syntézu poznatků od různých autorů byla vytvořena konceptuální mapa znázorňující koncepty mediální gramotnosti a vzájemné vztahy mezi nimi:

Schéma č. 3: Konceptuální mapa mediální gramotnosti



Zdroj: Pérez Tornero et al. 2007

3.2 Vybrané modely pro zjišťování úrovně mediální gramotnosti

3.2.1 Přístup Alexandra Fedorova

Jelikož neexistuje ani obecně akceptovaný index mediální gramotnosti, ani způsob, podle čeho se má určovat její úroveň, je důležité, abych představila některé z navržených modelů pro měření mediální gramotnosti, které mi sloužily jako inspirace pro sestavení nástroje k vlastnímu měření.

Již zmíněný Alexander Fedorov zastává názor, že mediální kompetence lze považovat za celkový souhrn jednotlivých motivů, znalostí, dovedností a schopností (indikátory: motivace, kontakt, obsah, vnímání, interpretace, aktivita, kreativita) k výběru, použití, kritické analýze, vyhodnocení a převádění mediálních textů rozličných druhů, forem a žánrů a k analyzování složitých procesů fungování médií (Fedorov 2008, s. 63).

Za indikátory pro hodnocení úrovně mediální gramotnosti/kompetencí lze podle Fedorova považovat:

Tabulka č. 1: Klasifikace indikátorů mediální gramotnosti/mediálních kompetencí

<i>Indikátory mediální gramotnosti/kompetence</i>	<i>Popis</i>
Motivace	Motivace pro kontakt s médii (na základě žánru či předmětu, psychologická, etická, estetická, terapeutická...)
Kontakt s médii	Četnost kontaktu s médii
Obsah	Znalost mediální terminologie, teorie a historie
Vnímání	Schopnost vnímat rozličné mediální texty
Interpretace	Schopnost kriticky analyzovat společenské účinky médií a mediálních textů různých žánrů a druhů na základě vývoje úrovně vnímání a kritického myšlení
Aktivity	Schopnost vybrat si média a dovednosti k utváření a šíření vlastních mediálních textů, samoučení informačních dovedností
Kreativita	Kreativní přístup k rozdílným aspektům aktivit médií

Zdroj: Fedorov 2008

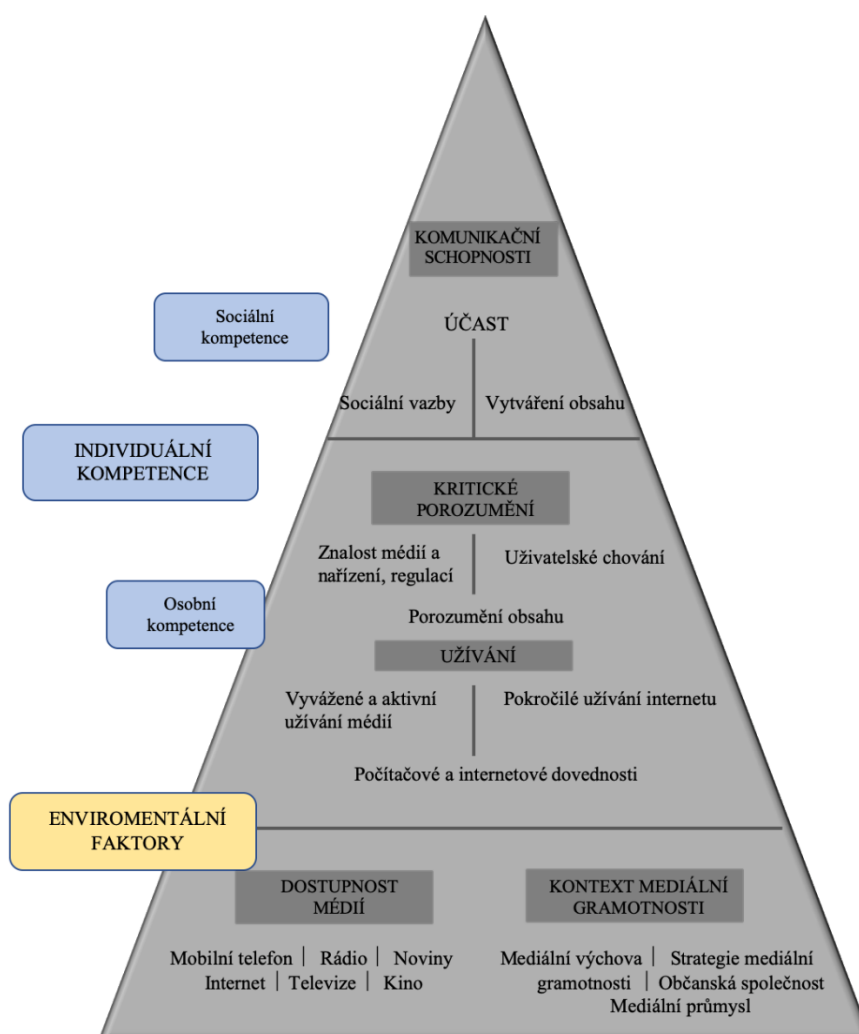
Každý z uvedených indikátorů lze potom třídit podle dosažené úrovně (vysoká – střední – nízká).

3.2.2 Přístup Evropské komise

Dalším významným příspěvkem k problematice sestrojování nástroje pro měření mediální gramotnosti je *Studie kritérií k hodnocení úrovně mediální gramotnosti* vydaná v roce 2009 Evropskou asociací pro zájmy diváků (EAVI). Tato studie se zabývá konstrukcí indikátorů pro měření mediální gramotnosti na úrovni států Evropské unie, většinu z nich lze ale aplikovat i pro zkoumání gramotnosti na individuální úrovni.

Studie rozlišuje mezi dvěma dimenzemi indikátorů: **individuální kompetence** a **environmentální faktory**. Individuální kompetence jsou definovány jako individuální schopnosti využívat média, kriticky myslet, vytvářet a sdělovat zprávy. Environmentální faktory tvoří základnu a zahrnují nezbytné předpoklady pro rozvoj mediální gramotnosti – znalost regulace činnosti médií, jejich roli a odpovědnosti, roli zainteresovaných stran v mediální krajině apod.

Schéma č. 4: Struktura kritérií pro hodnocení mediální gramotnosti



Zdroj: Celot et al. 2009, s. 8 (vlastní překlad)

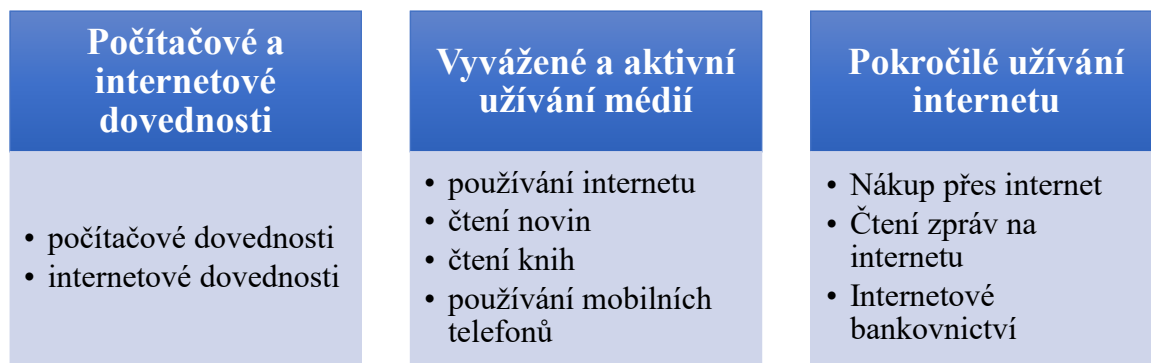
INDIVIDUÁLNÍ KOMPETENCE

3.2.2.a) Užívání

Užíváním médií se v tomto modelu rozumí technické dovednosti, které jsou potřeba k užívání mediálních platforem – od rádia, mobilních telefonů, novin až po počítače. Pod technické dovednosti spadají například tyto položky: **porozumění základním technickým funkcím** (jako například ovládání počítačové myši), **schopnost rozlišit základní funkce** (poznat SMS od volání) či **pochopení komplexních technických funkcí** (telefon umět používat nejen k telefonování či psaní SMS, ale také k utváření kontaktů a následně je kategorizovat do skupin apod.).

Lze říct, že se jedná o uživatelskou schopnost používat tyto nástroje a rozumět jim, stejně tak jako schopnost si je přizpůsobit svým potřebám (nastavení velikosti písma v telefonu apod.) Jestliže uživatel disponuje těmito schopnostmi, měl by nezávisle umět používat mediální nástroje a zařízení ke svým individuálním potřebám.

Schéma č. 5: Indikátory pro užívání různých mediálních platforem



Zdroj: Celot et al. 2009, s.35

3.2.2.b) Kritické porozumění

„Uživatel, který dokáže vyhodnotit obsah sdělení, má příležitost k prosazení svých vlastních zájmů a ochraně svých práv. Bude tedy činit lepší rozhodnutí, což přinese prospěch celému systému.“ (Celot et al. 2009, s. 39, vlastní překlad)

Pro mediální gramotnost je kritické porozumění či schopnost kriticky myslet klíčové. Abychom porozuměli a následně využili obsah z médií, musíme jej umět dekodovat. Schopnost kriticky přemýšlet nám umožňuje zachytit a zpracovávat informace, správně jim porozumět a jejich význam poté využít při řešení problémů, utváření nových významů.

Studie rozkládá kritické porozumění do tří faktorů. Prvním z nich je *porozumění mediálnímu obsahu a funkci* – tento faktor udává schopnost přiřazovat smysl sdělení. Představuje tedy kognitivní funkce, v rámci kterých jedinec rozpozná kód v textu, klasifikuje ho a přiřadí mu význam v kontextu dříve získaných informací. Uživatel musí zprávu zachytit a poznat, o jaký typ sdělení se jedná – zda se jedná o reklamu, příběh, názor, zprávu apod.

Jako příklad, kdy posluchači nebyli schopni rozpoznat příběh od zprávy, studie uvádí situaci z roku 1938, kdy americký režisér Orson Welles četl na rádiu CBS *The War of the Worlds* (Válka světů). Mnoho posluchačů si sdělení vyložilo jako aktuální zprávu a spustili vlnu paniky a hysterie, dokud je vedení rádia neujistilo, že poslouchají fikci (s. 38).

Schopnost rozpoznat sdělení je tedy fundamentální. Je však taky přímo spojena s tím, jakou hodnotu či význam příjemce sdělení přiřadí – například zda se jedná o pravdivé sdělení, jestli je sdělení legitimní, legální, zastaralé apod.

Na základní úrovni by měl uživatel umět sdělení vyhodnotit na základě binární klasifikace (pravdivé/nepravdivé; věrohodné/nespolehlivé...). Jelikož je ale obsah většinou více komplexní na základě reprezentace, samotného sdělení a záměru, málokdy lze jednoduše určit, zda se jedná o „absolutní pravdu/lež“. I přesto je správné vyhodnocení obsahu nezbytné pro učinění informované volby.

Druhým faktorem kritického porozumění je *znalost médií a jejich regulace*. Tato schopnost nám umožňuje lépe reagovat na mediální sdělení díky znalosti mediálního systému naší země. Těmito znalostmi mohou být například znalosti zákonů, pravidel, zvyklostí, regulačních orgánů, úloh zainteresovaných subjektů v oblasti mediální produkce.

Třetím faktorem ovlivňující kritické porozumění je *uživatelské chování*. Uživatelským chováním EAVI rozumí sémiotické a lingvistické schopnosti, které uživatelům médií umožní vyhledat a užívat informace, zařadit je do kontextu, analyzovat, vyhodnotit apod. Za indikátory uživatelského chování EAVI považuje: prozkoumání a kritické vyhledávání informací, úsudky o webové stránce před zadáním osobních údajů, provedené kontroly před vstupem na novou webovou stránku.

Schéma č. 6: Indikátory kritického porozumění

Porozumění obsahu a jeho funkcím	Znalost médií a jejich regulací	Uživatelské chování
<ul style="list-style-type: none"> • čtení textu • klasifikace psaného a audiovizuálního textu • rozlišení obsahu médií • prvky, kterým uživatel přiřazuje důležitost, aby se na informace mohl spolehnout • klasifikace internetových stránek • klasifikace mediálních platforem a interakčních systémů 	<ul style="list-style-type: none"> • porozumění koncentraci a pluralismu médií • znalost regulace médií • institucionální sankce za porušení zákona • kam se obrátit, všimnu-li si něčeho urážlivého v TV, rádiu nebo na internetu • pravidla mediálního obsahu • vnímání pořadů, které nejsou vhodné pro děti a mládež • znalost regulace na internetu • práva autora/uživatele 	<ul style="list-style-type: none"> • prozkoumání informací a kritické hledání informací • kontroly provedené při návštěvě webové stránky • posouzení stránky před vyplněním osobních údajů

Zdroj: Celot et al. 2009, s. 41

Schopnost správně analyzovat sdělení může být testována při každé návštěvě internetu, a to například díky dezinformačním webům a tzv. fake news⁹, hoax¹⁰ a mnohým dalším internetovým hrozbám, se kterými se můžeme potkat. Důležité je proto umět tyto zprávy rozpoznat a adekvátně na ně reagovat.

Podle Kopeckého (et al. 2016) jsou senioři často obětmi internetové kriminality a podvodného chování (např. podvodné e-shopy, podvodné elektronické aukce, podvodná reklama, podvodné emaily apod.), přičemž mnohdy neví, jak zareagovat a na koho se obrátit, navíc díky nízké úrovni IT gramotnosti nemusí vědět, jak si zablokovat obsah, zablokovat uživatele, který je obtěžuje apod.

⁹ Fake news: „Zprávy, které jsou vymyšlené za účelem záměrně mystifikovat a klamat.“ (Buckingham 2017)

¹⁰ Hoax je: „Poplašná zpráva, která varuje před neexistujícím nebezpečím.“ (Zelenková 2012 in: Jiráková, Pavličíková 2013, s. 65)

3.2.2.c) Komunikační schopnosti

Vrchol pyramidy tvoří komunikační schopnosti, které představují úroveň mediální gramotnosti, jejíž kvalita závisí na úspěchu či neúspěchu nižších úrovní. Těmito schopnostmi se rozumí *komunikace s dalšími sociálními skupinami skrze média a utváření sociálních vazeb, vytváření obsahů a také participace se na veřejných záležitostech – aktivní občanství.*

Senioři patří k rizikovým skupinám ohroženým sociálním vyloučením. Média představují jeden z nástrojů, jak se se sociální exkluzí vypořádat, například prostřednictvím komunikace a kooperace přes internet (diskuzní fóra, sociální sítě, email apod.) či utvářeném sociálních skupin. Tuto myšlenku podporuje i Doporučení Komise 2009/625/ES ze dne 20. srpna 2009, které v tomto směru zdůrazňuje navíc důležitost zahrnutí mediální výchovy do celoživotního vzdělání.

„Mediální gramotnost je otázkou začlenění do současné informační společnosti a občanství v této společnosti. Představuje základní dovednost, a to nejen mladých lidí, ale rovněž dospělých a starších osob, rodičů, učitelů a odborníků v oblasti sdělovacích prostředků. Internet a digitální technologie umožňují stále většímu počtu Evropanů vytvářet a šířit obrázky, informace a obsah. Mediální gramotnost je dnes považována za jeden ze základních předpokladů aktivního a úplného občanství a za prostředek k prevenci a snížení rizik vyloučení ze života společnosti.“ (Evropská komise 2009, s. 10)

Vytváření obsahu může být chápáno jako vytváření uživatelské identity, a to například formou přidávání příspěvků na blogy, vytváření webových stránek, správou uživatelských profilů na sociálních sítích (např. Facebook, Twitter...) apod.

Média hrají významnou roli v šíření demokratických hodnot – například skrze podporu sociální koheze či kulturní diverzity. Společnou ambicí států EU by mělo být podle studie EAVI poskytování příležitostí pro občanskou participaci a napomáhat občanům s převodem prostých informací v kompetentní znalosti a vědomosti. Tato schopnost není k prospěchu pouze nám samotným, ale i širší společnosti. Zvyšování mediální gramotnosti je tedy prostředkem ke zvyšování kvality života jak soukromého, tak veřejného (2009).

Participace na veřejném životě může být chápána ve smyslu využívání tzv. eGovernment (využívání elektronických technologií ve veřejné správě)¹¹ a účasti na

¹¹ eGovernment je nástroj ke správě věcí veřejných za využití moderních technologií za účelem větší efektivity, rychlosti, dostupnosti a nižší ceny. V praxi se můžeme setkat například s Czech POINT, datovými schránkami, online registry, elektronické podatelny, elektronickými formuláři apod.

politickém životě. Schopnosti spjaté s mediální gramotností ve smyslu občanské participace mohou být například: užívání sociálních médií k zachování strategických kontaktů s ostatními, vyvíjet takové strategie spolupráce, které povedou k dosažení společných cílů, efektivně interagovat se sociálními institucemi (Celot et al. 2009, s. 43).

Podle definice Wally Bowena z roku 1996 mediální gramotnost „*usiluje o posilování občanství a o přeměnu pasivního vztahu k médiím k aktivnímu a kritickému zapojení schopného zpochybnit tradice a struktury privatizované, komerční mediální kultury, a tím najít nové cesty občanské řeči a diskurzu.*“ (Galician 2003, s. 84, vlastní překlad).

Doporučení Komise 2009/625/ES ze dne 20. srpna 2009 uznává mediální gramotnost jako důležitý předpoklad aktivního a úplného občanství v dnešní informační společnosti a také jako „*prostředek k prevenci a snížení rizik vyloučení ze života společnosti.*“ (s. 9).

Mediálně gramotný člověk by tedy měl být schopen aktivně se zapojovat do veřejného dění a měl by být schopen kriticky zhodnotit roli médií v občanské společnosti i míru, do jaké jsou média nápomocna v poznání okolního světa (Jiráček, Wolák 2007).

Schéma č. 7: Indikátory komunikačních schopností

Sociální vazby	Občanská participace	Vytváření obsahu
<ul style="list-style-type: none"> • uživatelsky vytvářený obsah (posílání zpráv) • sociální sítě 	<ul style="list-style-type: none"> • internet jako nástroj pro kooperaci • uživatelská dostupnost online veřejných služeb • občanská participace, která kdy proběhla • používání eGovernmentu 	<ul style="list-style-type: none"> • schopnosti spojené s mediální produkcí • zkušenosti s kreativitou médií • uživatelsky vytvořený obsah (např. stránka)

Podle Ceolo et al. (2009) je hlavním zaměřením mediální gramotnosti **kritické porozumění a občanská participace** (participace na veřejném životě prostřednictvím médií). Principy demokracie států EU jsou ohroženy apatií a neangažovaností občanů. Tento znepokojivý vývoj může být částečně způsoben neschopností uživatelů médií využívat informace ke svému vlastnímu prospěchu. S tímto problémem by měla pomoci právě mediální gramotnost, prostřednictvím které by lidé měli porozumět toku informací a odhalit, proč jsou sdělení záměrně přenášena nesprávným či zavádějícím způsobem (s. 9).

3.2.3 Výzkum agentury STEM/MARK

Česká agentura STEM/MARK prováděla plošný průzkum úrovně mediální gramotnosti v roce 2018 na žádost České televize. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníků, které zjišťovaly znalosti a postoje v jednotlivých oblastech mediální gramotnosti: technické dovednosti, znalost mediálních formátů a žánrů, interpretace a hodnocení mediálních sdělení, participace na mediálním obsahu, vlastnictví a kontrola médií a média veřejné služby.

Na základě dosažené úrovně mediální gramotnosti (přičemž průměrná naměřená úroveň mediální gramotnosti byla pouze 39 bodů ze 100), byla populace rozdělena do 3 úrovnostních kategorií – nízká (čtvrtina populace), střední (zhruba polovina populace), vysoká (čtvrtina populace). Agentura STEM/MARK v rámci výzkumu také identifikovala nejvíce ohrožené skupiny – mezi ty patří lidé starší 60 let a osoby s nižším vzděláním.

Klíčovým znakem při dosažení skóre mediální gramotnosti byla především úroveň vzdělání – úroveň mediální gramotnosti výrazně rostla s úrovní nejvyššího dosaženého vzdělání. Dalším efektivním ukazatelem byla i ekonomická aktivita, kdy ekonomicky aktivnější respondenti jsou i gramotnější. Výzkum také odhalil, že úroveň mediální gramotnosti nemusí být jednoznačně dána časem, který osoby tráví konzumací médií, ale spíše jejich kritickou reflexí (Burianec 2018).

Silné stránky byly zejména technické dovednosti, který byly ověřovány prostřednictvím praktických úkolů. V médiích veřejné služby a mediálních formátech se respondenti vyznali na přijatelné úrovni. Slabou stránkou pak bylo hodnocení komunikačních záměrů a povědomí o vlastnictví a kontrole médií. Zároveň byl prokázán vztah mezi těmito dvěma oblastmi – lidé, kteří mají lepší povědomí o vlastnicích médií, také lépe dokázali hodnotit komunikační záměry a naopak.

Populace osob starších 60 let dosáhla v 36 % případů nízké mediální gramotnosti, 49 % střední a 15 % vysoké mediální gramotnosti. Lidé starší 50 let vykazovali oproti mladší generaci lepší znalosti v médiích veřejné služby, naopak ale měli nižší technické dovednosti a schopnosti interpretovat sdělení.

Výzkum také odhalil, že konzumenti veřejnoprávních médií si stáli lépe než konzumenti soukromých médií. Jako důležité se ale také projevilo kombinování informací z různých typů médií, nikoliv pouze spoléhání se na jedno médium, například na televizi.

Autoři výzkumu na závěr zdůrazňují velkou potřebu mediální osvěty, protože dosažená úroveň mediální gramotnosti v ČR byla spíše nízká; dále pravidelný monitoring stavu mediální gramotnosti a identifikaci slabších oblastí.

4. Mediální gramotnost seniorů

Pro rozvoj mediální gramotnosti představují senioři specifickou skupinu, jelikož neměli zpravidla možnost účastnit se mediální výchovy v rámci počátečního vzdělání a navíc se pomaleji adaptují na stále a rychle se měnící technologický vývoj (např. Roupa 2010).

Senioři, i když se o nich v tomto kontextu hovoří o trochu méně, než například o dětech a dospívajících, a v oblasti mediálního vzdělávání tedy zůstávají mnohdy stranou, tvoří vysoce rizikovou část populace.

Podle již představené analýzy STEM/MARK zkoumající mediální gramotnost v ČR (2018) se úroveň mediální gramotnosti odlišuje dle sociodemografických skupin, kdy nízkou úroveň mediální gramotnosti vykazují osoby starších 60 let a ti, kteří nemají maturitu. Dalším faktorem mající vliv na úroveň mediální gramotnosti je i kritická reflexe. *„Z našeho průzkumu se ukázalo, že klíčovým znakem je především úroveň vzdělání, kdy mezi lidmi s nižším a vyšším vzděláním byla nejvyšší úrovně propast. Velice efektivním ukazatelem je i ekonomická aktivita, která potvrdila, že úroveň mediální gramotnosti nemusí být nutně dána časem stráveným konzumací médií, ale souvisí spíše s jejich kritickou reflexí.“* (Burianec 2018)

Názory odborné i laické veřejnosti se na vliv a moc médií v průběhu 20. století vyvíjí a různě mění. To je dáno vývojem společnosti a masmédií, vývojem vědy, technologií, vládními zájmy, aktivitami zájmových skupin apod. Způsoby, jakými přistupovat k vlivu médiím, mohou být a) sociální odpovědností médií, b) přijímáním mediální legislativy či ustavováním médií veřejné služby (upravované např. zákonem č. 231/2001 o provozování rozhlasového a televizního vysílání a o změně dalších zákonů), c) podporou bezpečného užívání médií prospívající jak jednotlivcům, tak společnosti. *„Nejslibnějším přístupem posledních let je systematická podpora bezpečného a obohacujícího používání médií jejich spotřebiteli, jinými slovy, zlepšení mediální gramotnosti občanů.“* (Petranová 2013, s 14, vlastní překlad; CEMES 2011, s. 9)

O důležitosti podporovat mediální gramotnost ve všech vrstvách obyvatelstva vypovídá například směrnice Evropského parlamentu 2007/65/ES, podle níž se mediální gramotnost

týká „dovedností, znalostí a porozumění, které spotřebitelům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií. Mediálně gramotní lidé by měli být schopni provádět informovanou volbu, chápat povahu obsahu a služeb a být schopni využívat celé širší příležitosti, které nabízejí nové komunikační technologie. Měli by být schopni lépe chránit sebe a své rodiny před škodlivým nebo urážlivým obsahem. Proto je třeba rozvoj mediální gramotnosti ve všech oblastech společnosti podporovat a pečlivě sledovat její pokrok.“

Tato směrnice (i směrnice Evropského parlamentu 2010/13/EU) ukládá dále povinnost všem členským státům podávat pravidelnou zprávu o stavu úrovně mediální gramotnosti.

V České republice je mediální gramotnost legislativně reflektována především v zákoně č. 132/2010 Sb. z 13. dubna 2010 o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání a o změně některých zákonů (zákon o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání), který mimo jiné obsahuje předpisy ze zmíněné směrnice Evropského parlamentu, kdy mediální gramotnost byla zařazena do kompetence Rady pro rozhlasové a televizní vysílání (dále jen RRTV).

RRTV se podle § 5 písmena m) „podílí svými stanovisky a návrhy na vytváření zásad státní politiky České republiky ve vztahu k vysílání a koncepci jeho rozvoje a ve vztahu ke zvyšování úrovně mediální gramotnosti“, a podle § 6 je „povinna každoročně předkládat Poslanecké sněmovně výroční zprávu o své činnosti a o stavu v oblasti rozhlasového a televizního vysílání a v oblasti poskytování audiovizuálních mediálních služeb na vyžádání (dále jen "výroční zpráva"), která obsahuje zejména i) informaci o úrovni mediální gramotnosti ve vztahu k novým komunikačním technologiím a o opatřeních přijímaných na podporu mediální gramotnosti ze strany provozovatelů rozhlasového a televizního vysílání, provozovatelů převzatého vysílání, poskytovatelů audiovizuálních mediálních služeb na vyžádání a samoregulačních orgánů.“

Dana Petranová se v roce 2013 zabývala mediální výchovou v populaci seniorů a navrhla teoretický a metodický základ pro zkoumání úrovně mediální gramotnosti seniorů. Mediální výchovu definovala jako výchovu směřovanou k získání mediálních kompetencí. Za mediální kompetence pak považuje schopnosti potýkat se s médii, získat a interpretovat mediální obsahy a aktivně participovat na procesu mediální komunikace (s. 16).

Podle Petranové se mediální kompetence¹² někdy označují za mediální gramotnost, a ačkoliv se někdy nerozlišuje mezi těmito pojmy, Petranová v nich přesto vidí drobné

¹² Podobně jako Fedorov či Pastorová a Jiráček, viz. str. 28.

rozdíly. Podle jejího názoru jsou téměř všichni mediální gramotní – umí si získat přístup k médiím, čerpat informace a být pobaven, ale ne každý je kompetentní interpretovat mediální obsahy – vybrat relevantní sdělení z mediálního obsahu, rozlišovat mezi vlastními zájmy a zájmy vlastníků médií a kriticky analyzovat mediální informace (tamtéž).

Za seniory Petranová, považuje skupinu obyvatel po dovršení 60 let, což je mnohdy spojené také s nabytím statusu důchodce. Se seniory je často spojeno mnoho stereotypních názorů, kdy jsou považováni za neproduktivní a nesoběstačné. Lidé zastávající tyto názory považují seniory za homogenní skupinu a přítěž pro společnost zejména proto, že významná část sociálních zdrojů je vynaložena na pokrytí jejich důchodů a nákladů spojené s jejich zdravím a sociální péčí.

Tento pohled však přehlíží jakákoliv pozitiva staršího věku. Je tak přehlíženo velké množství seniorů, kteří jsou aktivní a pracující, tudíž v tomto ohledu také přispívají společnosti. Dosažení seniorského věku a odchod do důchodu je spojený s problémy, jako prudký pokles výdělků, pokles energie, ztráta životního partnera, strach z nemocí apod. Seniori mohou pociťovat také jakési omezení schopnosti uspokojit své potřeby a udržet kontrolu nad svým životem. Tímto způsobem je jejich kvalita života výrazně snížena.

Překážky však mohou být také psychologické nebo sociální povahy. Nedostatečnost v jedné oblasti může způsobit nedostatečnost v jiné oblasti – tzv. spirála neschopnosti nebo naučené neschopnosti začíná (Petranová 2013, s. 16; Matoušek et al. 2010).

Podle Petranové by se mediální vzdělání seniorů mělo soustředit na prevenci generační propasti, sociální exkluzi a také ochranu znevýhodněné skupiny. Jeho úkolem by mělo být posilování schopností a dovedností jednotlivců ve spojení s vývojem médií, nových komunikačních technologiích a komunikačních systémů.

V informační společnosti, ve které žijeme, jsme denně konfrontováni s obrovským množstvím informací či jakýmkoliv sdělení informativní (zprávy), názorové (komentáře), zábavní (YouTube, seriály, zábavní pořady) a konverzačně sebereprezentativní (obsahy na sociálních sítích) povahy (Jiráček, Pavličíková 2013, s. 8). V dnešní době je ale pro mladší generaci používání ICT běžnou, pravděpodobně i běžnější záležitostí, než pro seniory, se kterou denně přicházejí do styku až na několik hodin.¹³

¹³ Podle studie Českého statistického úřadu (dále jen ČSÚ) „*Informační společnost v číslech – 2020*“ používá v ČR internet pouze 39,2 % uživatelů starších 65 let (oproti 98-97 % mladších generací), pouze 13,9 % uživatelů starších 65 let internet v mobilu a 9 % uživatelů používá sociální sítě (96,2 % uživatel ve věku 16-24 let, 90% uživatel věku 25-34).

V tomto ohledu se z mladších generací stávají tzv. digitální domorodci (*digital natives*). Tento pojem poprvé použil Marc Prensky (2001) a označuje tím generaci, která se narodila do digitální éry, éry počítačů, internetu, videoher a nových médií, kterých se už v dětském věku zmocňují s větší lehkostí, než starší lidé. Zároveň tím popisuje propast, která se utvořila mezi nimi a tzv. digitálními přistěhovalci (*digital immigrants*). Zatímco pro digitální domorodce je kultura nových médií něčím přirozeným, digitální přistěhovalci se ji musí naučit (Petranová 2013, s. 17; Dingli, Seychell 2015, s. 9; Jiráček, Pavličíková 2013, s. 8).

Mediálně gramotní senioři by měli být informovanými spotřebiteli, kteří budou schopni nezávislé a kritické interpretace mediálních obsahů. Jakožto riziková skupina, zvýšením mediální gramotnosti by měli být chráněni proti škodlivým mediálním obsahům (Petranová 2013, s. 17).

Většina seniorů se podle Petranové domnívá, že je jejich mediální gramotnost na dobré úrovni. „*Pouze malé procento seniorů rozšířilo jejich znalosti i na to, jak jsou mediální obsahy utvářeny a upravovány, kdo je vlastníkem určitých médií, jak funguje ekonomika médií¹⁴ a jaké mají média účinky na jednotlivce a celou společnost.*“ (2013, s. 17, vlastní překlad).

4.1 Cesty k získávání mediální gramotnosti

Senioři jako cílová skupina

Stárnutí je proces, který přináší řadu komplikovaných změn po stránce biologické, psychické a sociální. Všeobecně je začátek stáří spojován s odchodem do důchodu, další klasifikaci představuje například Světová zdravotnická organizace, která rozlišuje věkovou etapu „střední věk“ (45-59 let), „rané stáří“ (60-74 let), „vlastní stáří“ (75-89 let) a „dlouhověkost“ (90 a více let) (Wojnarowska 2010, s. 110 in: Tomczyk 2015, s. 20).

Stáří lze spojovat s charakteristickými znaky, jako je zhoršení psychofyzické kondice, vyšší nesamostatnost a zdravotní problémy. Lidský život se dále běžně periodizuje na čtyři období (první až čtvrtý věk), nebo dle ekonomických faktorů (předproduktivní, produktivní a poproduktivní etapa života). Stárnutí ale není v žádném případě homogenní jev, proto nelze

¹⁴ Podle Jiráčka a Köpplové (2009) mají ekonomické faktory vliv na rozhodování vlastníků médií a pochopení ekonomiky médií nám tak umožňuje lépe porozumět tomu, jak jsou média řízena.

vymezit jeho začátek jednoznačným způsobem, navíc se tento jev neobjeví ze dne na den, ale je důsledkem dlouhodobého procesu změn (Tomczyk 2015, s. 20, 24).

V procesu učení je důležitý aspekt změn ve smyslových a psychických schopnostech. V důsledku stárnutí dochází ke změnám nervové soustavy, prodlužuje se doba reakce na podněty, nastávají problémy s koncentrací a soustředění se na několik věcí zároveň.

Tyto nelehké podmínky negativně ovlivňují celou řadu gramotností seniorů a mohou vyústit například v digitální vyloučení z informační společnosti vlivem nízké úrovně kompetencí v oblasti informačně-komunikačních technologií, kdy nemohou naplno realizovat široké spektrum potřeb prostřednictvím tzv. e-sluzeb (např. podatelny, online rezervace na přepážce, elektronické formuláře aj.) (Tomczyk 2015, s. 94).

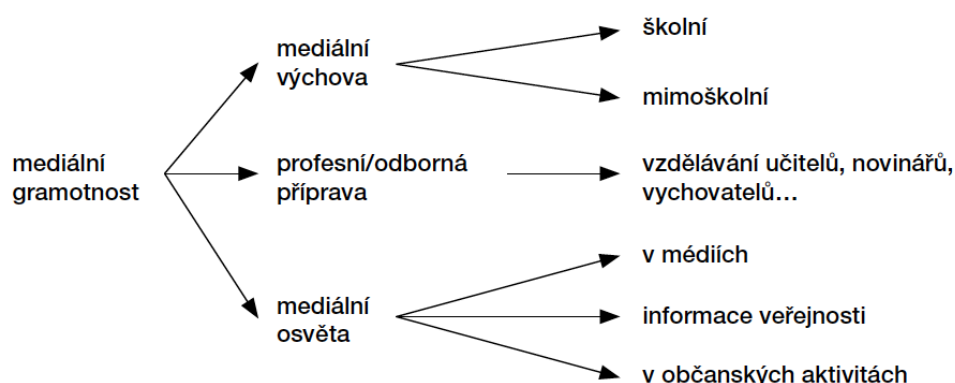
Prognózy spojené s demografickými změnami, jako je prodlužování střední délky života a stárnutí populace ukazují, že procentuální zastoupení seniorů ve společnosti se bude zvyšovat. Na tuto skutečnost se objevují negativní i pozitivní reakce. Ty pozitivní vychází především z představy, že se kvalita života, včetně kvality života seniorů, zlepšuje. Seniori začínají být chápáni jako lukrativní skupina zákazníků, a to nejen v kontextu nákupu, ale i služeb. (Krystoň et al. 2014).

Sféra edukačních aktivit je jednou z oblastí, kde lze zaznamenat vzrůstající zájem o problematiku seniorů, a to především v charakteru nabídky vzdělávacích příležitostí. Jednou z reakcí na demografické vývojové trendy, jako je prodlužování střední délky života a stárnutí populace, jsou změny přístupu k systému vzdělávání, důraz na nabytí různých kompetencí v průběhu celého života, a tedy na celoživotní vzdělání.

Díky dnešní dostupnosti ICT je možnost získat informace velice jednoduchá, proto by podle Krystoň et al. (2014) měla být jedním z témat vzdělávání seniorů funkční gramotnost a některé její složky, jako třeba finanční, právní a mediální gramotnost (s. 76).

Cesty k získávání mediální gramotnosti a mediálních kompetencí mohou být standardně jak formální (například prostřednictvím univerzit třetího věku), tak neformální, v podobě placených kurzů, nebo třeba v kruhu rodiny. V českém prostředí nabývají na významu i nejrůznější neziskové organizace, které mohou plnit osvětovou činnost. Systematický přehled o cestách k rozvoji mediální gramotnosti nabízejí například Pastorová a Jiráková (2015).

Schéma č. 8: Složky a roviny podílející se na rozvoji mediální gramotnosti



Zdroj: Pastorová, Jiráček 2015, s.17

Vzhledem k zaměření mé diplomové práce ve vztahu k seniorům v následující kapitole zmiňuji ještě jednu rovinu. Jak již bylo několikrát zmíněno, v éře masových a síťových médií je nutno prohlubovat dovednosti a schopnosti potřebné k bezpečnému každodennímu životu a jejich užívání v každém věku. Požadavek na mediální gramotnost se tedy stal také součástí celoživotního učení.

4.1.1 Celoživotní učení

Celoživotní učení či vzdělávání je zacílené na všechny jedince bez ohledu na věk. Pro současnou informační společnost, ve které žijeme, je zcela zásadní, protože se nelze spoléhat na to, že jedinci dostanou potřebnou vzdělanostní a kompetenční výbavu v počátečním vzdělávání (Pelka in: Jiráček, Wolák 2007, s. 108).

Koncept celoživotního učení je součástí *Doporučení rady Evropské unie o klíčových kompetencích pro celoživotní učení* (2018), dokumentu, jež zahrnuje širokou škálu struktur vzdělávání, včetně neformálního a odborného, určenému pedagogickým pracovníkům, zaměstnavatelům, zúčastněným stranám na trhu práce, stejně tak jako organizacím občanské společnosti, jež podporují jednotlivce ve zlepšování jejich kompetencí od raného věku i v průběhu celého života.

Následující klíčové kompetence mají tvořit základní osu celoživotního učení. Jsou jimi:
1. **Kompetence v oblasti gramotnosti** – schopnosti vyjadřovat se v mluvené i písemné formě za pomoci digitálních materiálů, napříč obory i kontexty

2. **Kompetence v oblasti mnohojazyčnosti** – vhodně a efektivně využívat ke komunikaci různé jazyky, zastávat kladný postoj ke kulturním rozmanitostem a respekt k individuálnímu jazyku každého člověka

3. **Matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství** – používat matematické myšlení k řešení problémů v každodenním životě; schopnost objasňovat přírodní zákony s využitím souboru znalostí s cílem nastolovat otázky a podložené závěry; uplatňovat znalosti z oblasti technologií a inženýrství v reakci na potřeby lidí

4. **Digitální kompetence** – sebevědomé a kritické používání digitálních technologií ve výuce, práci a při dění ve společnosti

5. **Personální a sociální kompetence a kompetence k učení** – konstruktivní nakládání s časem a informacemi při spolupráci s ostatními a sebevzdělávání, schopnost „naučit se učit“ a kriticky uvažovat, chápat společenské normy chování a pravidla komunikace dané kultury

6. **Občanská kompetence** – schopnost jednat jako zodpovědný občan, aktivně se podílet na občanském a společenském životě, kriticky nahlížet k tradičním i novým formám médií a chápat jejich úlohu a funkce v demokratických společnostech, znalost aktuálního dění, kritické chápání hlavních událostí národních, evropských a světových dějin

7. **Podnikatelská kompetence** – využívat příležitosti a přetvářet je v hodnoty pro ostatní, převádět nápady do praxe s vědomím etických zásad

8. **Kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování** – pochopení, jak jsou myšlenky vyjadřovány v různých kulturách a schopnost vyjadřovat vlastní myšlenky různými způsoby (Rada Evropské unie 2018).

V českém prostředí se koncepci rozvoje oblasti celoživotního učení do roku 2015 věnoval dokument *Strategie celoživotního učení ČR* (2007). Dokument považuje celoživotní učení za jeden z rozhodujících faktorů pro konkurenceschopnost České republiky. Pojem celoživotní učení definuje jako propojení všech možností učení, včetně vzdělávání ve vzdělávacích institucích či mimo ně, do jednoho celku, který dovoluje získávat různé kvalifikace a kompetence různými cestami a v průběhu celého života, přičemž formální vzdělávací systém poskytuje pro celoživotní učení nezbytné základy, avšak tvoří pouze jednu z jeho částí.

V praxi lze často narazit na pojem celoživotní vzdělání, podle dokumentu je ale pojem „učení“ přesnější, jedná se totiž o nepřetržitý proces, schopnost a „*neustálou připravenost*

člověka učit se“. Pojem „celoživotní učení“ navíc lépe akcentuje význam i samostatného učení získaného například při práci, v rodině apod. (MŠMT 2007, s. 8-9).

Celoživotní učení lze rozdělit do dvou etap. První z nich je **počáteční vzdělání**, které probíhá ještě před prvním vstupem na trh práce. To se rozděluje na *primární* (zpravidla uskutečňováno na základních školách v rámci povinné školní docházky), *sekundární* (ukončeno maturitní zkouškou či výučním listem) a *terciární* vzdělávání (vyšší, vyšší odborné vzdělání, zpravidla následuje po vykonání maturitní zkoušky či získání výučního listu). „*Posláním počátečního vzdělávání je z hlediska koncepce celoživotního učení „naučit se učit.*“ (MPSV 2015, s. 14.).

Z hlediska vzdělávání dospělých a seniorů je také důležité zaměřit pozornost na druhou etapu, tzv. **další vzdělávání**. To probíhá po vstupu na trh práce. Stejně tak jako první etapu ho lze dále dělit na formální, neformální a informální, avšak probíhá zpravidla v jiném prostředí.

Celoživotní učení zahrnuje:

- a) **Formální vzdělávání** – probíhá ve vzdělávacích institucích, je vymezeno právními předpisy a jeho absolvování je potvrzeno příslušným osvědčením (diplomem, vysvědčením apod.) Dospělí mohou studovat například na vysoké škole, vyšší odborné škole či na univerzitě třetího věku.
- b) **Neformální vzdělávání** – takové vzdělávání je zaměřeno na získávání kompetencí a vědomostí, které jednotlivcům mohou zlepšit pracovní a společenské uplatnění. Je poskytováno formou organizovaných volnočasových aktivit pro děti a mládež, či v zaměstnání, soukromých vzdělávacích institucí apod. Patří sem například různé kurzy (rekvalifikační, jazykové, počítačové apod.). Podmínkou neformálního vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího.
- c) **Informální učení** – neorganizovaný spontánní proces osvojování kompetencí a vědomostí během každodenních zkušeností a sebevzdělávání. Lze získat četbou novin, sledováním televize či poslechem rozhlasu; i při interakci v rodině, například při pomáhání se školní přípravou dětí. Informální formy mediálního vzdělávání nejsou institucionálně koordinované a mají nesystematický charakter (MŠMT 2007, s. 8-10).

V případě mediálního vzdělávání dospělých v České republice navrhuje Kaválková (2011) tyto způsoby vzdělávání: „*Formálně mohou dospělí studovat na vysoké škole nebo na vyšší odborné škole obor zaměřený na komunikaci, média, žurnalistiku a další oblasti.*

Neformálně se mohou zúčastnit krátkodobých placených kurzů na téma komunikace, často zaměřených profesionálně na PR nebo marketingové komunikace.“ (s. 10).

Ve spolupráci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) vznikl dokument *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015-2020*. Digitální gramotnost je zde vnímána jako zcela klíčová pro rozvoj celoživotního učení. Nedostatek dovedností při práci s digitálními technologiemi podle dokumentu brání v rozvoji celoživotního učení. Navíc si stále spousta obyvatel ČR neuvědomuje potenciál digitálních technologií, nebo ho neumí naplno využívat. Jedním z cílů tohoto strategického dokumentu je rozvoj digitální gramotnosti občanů ČR tak, aby tento potenciál byli připraveni využít ke svému celoživotnímu rozvoji a zvyšování kvality života.

Dalším ze strategických cílů je sociální začleňování prostřednictvím digitální gramotnosti. Digitální gramotnost je v dnešní době předpokladem participace na společenském životě. Digitální vyloučení se netýká pouze osob bez přístupu k digitálním technologiím, ale souvisí také s nízkou úrovní kompetencí, kdy je posilováno jednoduchým a rutinním způsobem využíváním digitálních technologií, či používáním těchto technologií pouze jako zdroje zábavy. Mezi digitálně vyloučené mohou patřit například senioři, osoby se zdravotním postižením, s duševním onemocněním a etnické menšiny (s. 46).

V souvislosti s gramotnostmi, které jsou uvedeny v první kapitole, je v dokumentu *Gramotnosti ve vzdělání (2011)* uvedeno doporučení integrovat rozvoj ICT gramotnosti do strategií celoživotního učení. Podobný požadavek byl již v roce 1989 definován Komisí pro informační gramotnost ALA, ale ve spojení s informační gramotností (která v sobě zahrnuje i ICT a mediální gramotnost) – informační gramotnost je v jejím pojetí podobou modelu vzdělávání, který je založen na informačních zdrojích a který tedy bude připravovat studenty na celoživotní vzdělání v informační společnosti či společnosti znalostí (Dombrovská 2004).

4.1.2 Geragogika

Ideu celoživotního vzdělávání zahrnující i prvky geragogiky lze najít již u Jana Ámose Komenského, který byl toho názoru, že by vzdělávání mělo zahrnovat všechny lidi. Existenci škol pro lidi vyššího věku obhajoval slovy „*to, co je slabé, musí být řízené a udržované, a vzhledem k tomu, že stáří je nejslabším obdobím života, nemělo by být zanedbávané a ponechané bez pomoci.*“ (Zych 1999, s. 18 in: Tomczyk 2015, s 40).

V 19. století se pak objevují první školy určené výhradně pro dospělé, lidové univerzity a vzdělávací střediska. Aktivity v těchto institucích měly zejména národnostní (formování národní identity) a společenský (příprava na výkon zaměstnání) rozměr (tamtéž).

Hlavními úkoly geragogiky je podpora seniorů při adaptaci na stáří. S jejím zavedením to ale nebylo jednoduché, díky stereotypním představám o seniorech jako „neúplně schopného žáka“. V 50., 60., a 70. letech převažoval názor, že se senioři nejsou schopni aktivně účastnit vzdělávacích aktivit. Jestliže se již v tomto období objevovaly nějaké edukační aktivity zaměřené na dospělé, byly realizovány podle přesně stanovených ověřených postupů, což lze spojit především se skutečností, že nebyly stanoveny cíle vzdělávání dospělých s přihlédnutím k individuálním potřebám, ale podle celospolečenského měřítko – záměrem tohoto druhu vzdělávání totiž bylo vybavení lidí nezbytnými kompetencemi, které by podporovaly hospodářský vývoj a ekonomickou prosperitu jedinců a celé společnosti (tamtéž, s. 43-44).

V druhé polovině 20. století nastal intenzivní hospodářský vývoj a s ním spojený vznik nových technologií. V 70. letech se vzdělávání rozvíjelo v podobě rozmanité nabídky kurzů, protože s implementací nových technologií veřejnost začínala docházet k názoru, že tradiční vzdělávací systém není schopen zajistit přípravu na celý život. Stereotypní představy o dospělých a seniorech v souvislosti se vzděláváním postupně mizely například pomocí aktivit univerzit třetího věku. V 90. letech se zpopularizoval termín „celoživotní vzdělání“, v důsledku čehož bylo změněno i vymezení pojmu vzdělání. *„Nová koncepce vychází z předpokladu, že se člověk může učit v téměř každé situaci, a to prostřednictvím nashromážděných zkušeností, mezilidské interakce, bezprostředního prožívání různých událostí.“* (tamtéž, s. 45).

4.1.2.1 Možnosti vzdělávání seniorů

Podle Špatenkové a Smékalové (2015) se senioři vzdělávat chtějí. Jejich poptávka po vzdělávání typu univerzit třetího věku dlouhodobě převyšuje nabídku. Jaké jsou tedy aktuální možnosti vzdělávání seniorů v České republice?

Kromě sebevzdělávání (např. četbou odborné literatury), se na vzdělávání seniorů zaměřují nejrůznější instituce, které nabízejí vzdělávací kurzy vytvářející *„předpoklady pro setkávání lidí stejné generace, mají obvykle charakter osobnostního rozvoje, nikoliv přípravy na profesi.“* (tamtéž, s. 89).

Mezi základní vzdělávací instituce pro seniory patří: **univerzity třetího věku (U3V), akademie třetího věku (A3V) a kluby seniorů.**

a) Univerzity třetího věku

Asi nejnámější edukační institucí pro seniory jsou univerzity třetího věku. První univerzita třetího věku byla založena v roce 1973 profesorem práv a ekonomických věd Pierrem Vellasem ve Francii. Jeho cílem bylo vytvořit vzdělávací systém pro seniory, který bude odpovídat jejich podmínkám, potřebám a aspiracím. V roce 1986 vznikla první univerzita třetího věku v Olomouci, o rok později i v Praze (Tomczyk 2015, s. 57).

Na území České republiky jsou U3V sdružovány do Asociace univerzit třetího věku, v současné době je jich přes 40. Každá U3V by měla mít prokazatelné spojení s akreditovanou vysokou školou. Obsahové zaměření potom spadá do odborné specializace organizující vysoké školy či fakulty. Nejčastějšími formami výuky jsou přednášky, semináře a laboratorní či teoretická cvičení a délka kurzů je většinou v rozmezí 1-4 semestry.

Financování U3V je vícezdrojové a skládá se ze státní podpory, podpory z vlastních zdrojů univerzit a vysokých škol, i ze spoluúčasti seniorů. Výše plateb se liší podle kurzu, většinou je ale spoluúčast seniorů od 200 do 600 Kč za semestr.

Základním cílem U3V je zvýšení kvality života seniorů (Vavřín 2013, s. 28 in Tomczyk 2015, s. 65). V současnosti jsou na druhé z nejstarších českých univerzit třetího věku, která vznikla na Univerzitě Karlově, vyučovány kurzy na 17 fakultách a Ústřední knihovně. Nejvíce programů potom nabízí Filozofická fakulta. Po úspěšném absolvování dostanou studenti osvědčení o absolvování. Věková struktura je zhruba 55-97 let.

UK poskytuje zájemcům na U3V několik programů zaměřených na funkční gramotnost seniorů. Například program s názvem „Aktivní senior – zralé tělo, mladá mysl“, který se věnuje například aktivní účasti seniorů v digitálním světě a funkční gramotnosti seniorů – účastníci rozvinou svoji úroveň práce s počítačem, elektronickými zdroji a online službami. Osvojí si vědomosti i o gramotnosti mediální (UK 2019).

Přínosným je i z hlediska mediální gramotnosti například „Kurz sebeobranu – manipulace v médiích“, ve kterém se účastníci dozví základní pojmy, jako je *fake news*, *product placement*, *skrytá reklama* a na interaktivních příkladech se budou učit rozpoznávat manipulační praktiky v médiích (tamtéž).

b) Akademie třetího věku a kluby seniorů

Akademie třetího věku (A3V) jsou vzdělávací instituce dostupné zpravidla v místech, kde se nenachází vysoká škola. Výuka probíhá v cyklech a v rámci jednorázových lekcí na konkrétní aktuální téma. Kromě studia obsahové zaměření zahrnuje též exkurze, turistiku, zájmové a doplňující aktivity.

Vznik A3V lze datovat zhruba do roku 1983, kdy pod záštitou Československého červeného kříže v Přerově zahájila svoji činnost organizace tohoto druhu a později se akademie rozšířily i do dalších měst (Špatenková, Smékalová 2015, s. 94). Oproti U3V jsou zaměřeny i na osoby předdůchodového věku a mají spíše kulturně-osvětový charakter, výuka nemá oficiální akademický profil (Tomczyk 2015, s. 64).

Nejdůležitějším úkolem klubů seniorů je efektivní a příjemné trávení volného času. Kluby seniorů jsou méně formalizovaná (ve srovnání s předchozími typy) kulturně-výchovná zařízení, ve kterých se setkávají lidé podobného věku a s podobnými zájmy. Edukační aktivity klubů seniorů mají zpravidla zájmový a jednorázový charakter – besedy, poznávací zájezdy, přednášky, exkurze, relaxační cvičení (Špatenková, Smékalová 2015, s. 99).

4.1.3 Mediální výchova

První úvahy o mediální výchově pochází rovněž od Jana Ámose Komenského, a to z doby uvedení slabikáře *Orbis sensualium pictus* (1658) a uvažování o použití novin ve výuce, jako významného zdroje aktuálních informací, tedy z doby, kdy se média začala používat jako prostředek k vyučování. Soustavnější úvahy o mediální výchově se ale objevují až ve 20. století. Koncem 20. let vycházel časopis *Duch novin* s rubrikou *Noviny ve škole*, která odrážela pod vlivem německého sociálněvědního prostředí úvahy o tom, že by se noviny a učení o procesech mediální produkce měly zařadit do výuky. (Pastorová, Jiráček 2015; Sochorová 2016; Mičienka, Jiráček 2007).

Díky úspěchu propagandy meziválečného a válečného období a nešťastným zkušenostem s médii se po 2. světové válce objevily hlavní impulzy pro rozvoj mediální výchovy. Tehdejší mediální výchova se v Německu prosadila jako kritické čtení novin a rozborů novinových sdělení. Pozornost byla tedy věnována zejména jazykovým kódům, kdežto v dnešní době dominantnější vizuální komunikace byla méně uchopitelná (Mičienka, Jiráček 2007, s. 10; Sochorová 2016, s. 29).

Dalším impulzem pro rozvoj mediální výchovy se stala komercializace médií 50. a 60. let v USA a 70. let v Evropě. V 50. letech byla mediální výchova chápána jako určitá sebeobrana proti „škodlivým“ účinkům médií, kdy za škodlivé účinky bylo považováno zejména zobrazování násilí na televizních obrazovkách.

Podle amerických výzkumů 60. let nebyla mladší generace schopna rozpoznat v televizním vysílání zpravodajskou informaci od reklamního sdělení, navíc údajům obou druhů přikládala stejnou váhu. Toto zjištění přimělo rodiče k tlaku na školy, aby byl upraven obsah výuky a mohl těmto trendům čelit (tamtéž).

V 70. let se ustavil společensko-kritický směr mediálního vzdělávání. Cílem tohoto pohledu byl recipient, který k médiím přistupuje aktivně a dokáže je využít pro svůj užitek. Na recipienta tedy není již pohlíženo na pasivního jedince. „*Tento společensko-kritický směr je spjat s tzv. etnometodologickým obratem v kulturních studiích, který opouští popis médií jako technických prostředků a funkčních systémů, ale pozornost obrací k popisu způsobu vnímání mediálních obsahů různými sociálními skupinami. Tento přístup je aktuální i v současnosti, v období globálních médií*“ (Bína a kol. 2005, s. 19). Počátky snah o mediální výchovu v USA, Kanadě a Velké Británii lze tedy vystopovat do 70. let 20. století.

V Evropě se mediální výchova etablovala v průběhu 80. let. V té době se také začalo hojněji užívat označení „mediální gramotnost“, kdy byly „*západoevropské demokracie zaplavené násilnými mediálními obsahy v komerčních či bulvárních médiích.*“ (Silverblatt, Volek 2016, s. 1). V 80. letech také vyšly publikace anglického profesora a teoretika mediálního vzdělávání Lena Mastermana *Teaching about Television* (1980) a *Teaching the Media* (1985), které přispěly k formování principů mediální výchovy.

Ve většině evropského prostředí však až politické změny po roce 1989; uvolnění sil ekonomické globalizace, díky kterým docházelo k technologickým změnám, jež umožňovaly i digitalizaci médií a následně jejich komercializaci, zvýšily obavy o důsledcích masivní mediální produkce (Mičienka, Jiráček 2007, s. 11).

Na počátku 90. let byla československá společnost vystavena rozpadu domácího mediálního systému, nově bylo lidem umožněno konzumovat svobodné mediální obsahy, měnily se vlastnické poměry, charakter i počet titulů, začal se objevovat bulvár apod. Majoritní populace tak čelila novým komunikačním postupům a strategiím, na které nebyla

zvyklá a „*proti kterým nebyla očkována ani školou, ani rodinou*“¹⁵ (Silverblatt, Volek 2016 s. 3)

Soustavnější pokusy o zavedení mediální výchovy po roce 1989 tak vycházely z iniciativy jak učitelů, tak vychovatelů v zájmových organizacích (např. ve skautském hnutí Junák). Vznikaly i volnočasové aktivity zaměřené přímo na rozvoj mediální výchovy (projekt Dětská televize) (Pastorová, Jirák 2015, s. 18).

Na konstituování mediální výchovy měly podle Šebesty (1999) podíl 4 faktory: stav mediální scény, připravenost veřejnosti, připravenost školy a stav výzkumu a vysokoškolského vzdělávání v oboru (s. 125-126).

Systematičtěji se mediální výchova začala koncipovat na přelomu 20. a 21. století. Téma bylo zařazeno do Bílé knihy v roce 2001: „*Nezbytnou součástí výchovy k demokratickému občanství je také utváření kritického vztahu k šíření informací a postojů prostřednictvím médií (tzv. mediální výchova)*.“ Postupně se začínala etablovat v rámci kurikulární reformy a od roku 2006 byla na základě Rámcových vzdělávacích programů (RVP) pro základní vzdělání a gymnázia, kde byla jako jedno z průřezových témat, zařazena i do školní výuky.

RVP umožňují realizovat mediální výchovu trojím způsobem: a) jako vyučovací předmět s vlastní časovou dotací v rozvrhu, (b) jako formu dlouhodobého či krátkodobého projektu, nebo (c) jako součást ostatních předmětů formou dílčích aktivit. Tyto způsoby lze také kombinovat (Jirák 2018). Konkrétní podobu realizace si upravují školy podle svých Školních vzdělávacích programů, jejíž součástí mediální výchova musí být, rozsah a náplň je ale na každé škole.

Mediální geragogika

Vzdělávání seniorů neboli geragogika v širokém pojetí představuje všechny edukační aktivity zaměřené na seniory. Podle Petřkové a Čornaničové (2004) lze podle cíle a úkolů geragogiku rozdělit na:

- **Edukaci seniorů** – edukace realizovaná v důchodovém věku, vlastní seniorské vzdělání

¹⁵ Protekcionistická či kriticko-ochranářská perspektiva mediální výchovy bývá občas označována jako „protitetanová injekce“ či vzdělávací „injekce“, která má studenty chránit před „nemocí“ – médii, jejich nevhodným užíváním a mediální manipulací (Jirák 2018, s. 5; Silverblatt, Volek 2016, s. 10).

- **Preseniorskou edukaci** – vzděláním k přípravě na odchod do důchodu a na samotné stáří, probíhá prakticky celý život
- **Proseniorskou edukaci** – aktivity cílené na podporu seniorů, mezigenerační porozumění, úctu k seniorům, pochopení jejich emocionálních potřeb a způsobů naplnění (s. 19).

Podle tohoto členění je mediální výchova seniorů, respektive *mediální geragogika*, součástí vlastního seniorského vzdělání, tedy edukace seniorů. Důvodů, proč by se seniori měli vzdělávat, je několik. Petranová (2013) například uvádí potřebu sociálního kontaktu, seberealizace, poskytnutí smyslu života či šance být v kontaktu s lidmi, kteří sdílí jejich hodnotovou orientaci.

U vzdělávání seniorů je důležité si uvědomit, že *jsou* schopni se vzdělávat a být kreativní i ve vyšším věku. V čem je ale seniorská populace specifická, je: **a)** fakt, že se nejsou pod takovým tlakem například kvůli jejich profesní kariéře; jejich volba, jestli se budou dále vzdělávat, je tedy víceméně dobrovolná, **b)** ve starším věku je dominantní tzv. logická paměť, která se ve většině případů zvyšuje s věkem a seniori tak potřebují na učení více času. Tomu musí být zároveň přizpůsobena metoda, tempo a plán výuky.

Motivy seniorů pro další vzdělávání jsou velmi rozmanité: „*od udržení psychické a sociální aktivity, snížení pocitu osamocení, sociální integrace, udržování soběstačnosti, naplnění osobních zájmů nebo uskutečnění toho, co lidé dříve nestihli*“ (Špatenková et al. 2015, s. 73).

Jako jedna z bariér efektivní edukace seniorů je podle Petřkové (2006) bariéra informační. Ta spočívá především v neschopnosti či nemožnosti seniorů vyhledat si informace potřebné pro studium, i o samotných příležitostech ke studiu. Podle nabízených definic by tedy mediální gramotnosti mohla potenciálně pomoci překonávat informační bariéru při vzdělávání seniorů, stejně tak jako by geragogika mohla pomoci dosáhnout vyšší mediální gramotnosti.

Tím, že byla mediální výchova zařazena do RVP, se prohlubuje generační propast mezi dětmi a dospělými. Děti nejen že snáze ovládají nová média, díky mediální výchově ve školách „*jsou i schopni o nich v optimálním případě (tedy pokud se cíle mediální výchovy daří naplňovat) přemýšlet kriticky a v souvislostech.*“ (Jiráček, Pavličíková 2013, s.9)

Jakým způsobem lze tedy překlenout tuto generační propast? Autoři vidí odpověď v mediální výchově, která se bude zaměřovat na děti, učitele, ale také na dospělé, a měla by se stát součástí celoživotního vzdělání.

Jak podotýká Niklesová (2009), „*obeznámenost s mediálními produkty by neměla být omezena na určité věkové skupiny a neměla by být vázána na navštěvování vymezeného edukačního stupně. Pro oblast mediální edukace zejména dospělé populace by tak mohl být zaveden pojem mediální andragogika*¹⁶.“ (s. 18). V případě zaměření na seniory bychom mohli použít pojem *mediální geragogika*.

Podle Livečky (1979, s. 26) lze geragogiku vymezit jako výchovu ke stáří a ve stáří. Její vznik je reakcí na demografický vývoj spojený se stárnutím populace a potřebou zajistit občanům vysokou kvalitu života po celou dobu jeho trvání.

Geragogika by měla také podporovat a rozvíjet funkční gramotnost, která v sobě zahrnuje i gramotnost mediální a která, jak již bylo nastíněno v kapitole [2.1.1](#), představuje požadavky společnosti na kompetence jedince a na jeho schopnost participovat na světě informací, aktivně s nimi zacházet a efektivně je využívat (Doležalová 2005; Rabušicová 2002 in: Špatenková et al. 2015, s. 87).

Podle Dvořákové (in Krystoň et al. 2014, s. 76) mají (nejen) senioři díky dostupnosti informačních a komunikačních technologií možnost získat informace velice jednoduše. V přístupu k informacím tedy není problém, problematické je ale informacím porozumět, dokázat je třídit a kriticky o nich uvažovat (nepovažovat automaticky za pravdivé a samozřejmé). Témata vzdělávání seniorů by se podle ní tedy měla orientovat na ty oblasti jejich života, kde je schopnost kritického uvažování důležitá pro jejich fungování v rodině, komunitě a společnosti.

V souvislosti se vzděláváním seniorů poukazuje tedy Miroslava Dvořáková na některé složky funkční gramotnosti, jako je gramotnost finanční, právní a **mediální** – „*schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií, tedy orientovat se v médiích a mediálním prostředí, přiřadit jednotlivým médiím a jejich sdělením správnou míru závažnosti, důvěryhodnosti a aktuálnosti a v závislosti na tom pak měnit své chování a stanoviska a opírat o ně svá rozhodnutí.*“ (tamtéž)

4.1.4 Příklady mediální osvětové činnosti v ČR

Kromě mediálního vzdělávání seniorů je dalším prostředkem ke zvyšování mediální gramotnosti *mediální osvěta* (Jiráček, Köpplová 2009, s. 374). Jako jeden z příkladů mediální

¹⁶ Andragogika – výchova a vzdělávání dospělých; geragogika – výchova a vzdělávání seniorů.

osvěty v prostředí ČR je nezisková organizace **Lepší senior**, která vznikla pod záštitou vzdělávacího institutu GrowJob, pořádající besedy a přednášky, s cílem vyhledávat vědecká poznatky a zjednodušovat je tak, aby si po přednášce senioři „*odnášeli konkrétní nástroje a postupy, které mohou hned používat v každodenním životě.*“ (Lepší senior, online)

Specializací této organizace je kritické myšlení pro seniory, kdy pořádají semináře na téma mediální obezřetnosti. Kritické myšlení pro seniory je podle organizace důležitou kompetencí, jelikož jsou senioři jednodušeji přesvědčitelní, podceňují úmysl, se kterým zpráva vyšla. Lepší senior si klade za cíl poskytnout seniorům možnosti a nástroje, jak se dezinformacím bránit a podporovat jejich kritické myšlení, které může sloužit jako prevence před případnou negativní manipulací (Lepší senior 2018).

Další taková iniciativa vznikla pod záštitou **Senzační senioři (SenSen)** v rámci jejich projektu *Médiím na kloub*. SenSen vznikl v Nadaci Charty 77 jak reakce na demografický vývoj a stárnutí populace. Funguje jako platforma propojující tisíce seniorů a více než 120 seniorských klubů a organizací. Snaží se dát příležitost těm, kteří chtějí být i ve vyšším věku aktivní a předávat své zkušenosti, názory, a nebo se sami vzdělávat. Navíc se snaží seniorům pomoci lépe zvládat samotu.

Cílem projektu *Médiím na kloub* je probudit v seniorech zájem o fungování médií a naučit je, jak konzumovat jejich obsah. SenSen organizuje besedy a semináře, na kterých se podílejí osobnosti světa žurnalistiky a odborníci na internetovou bezpečnost. Ve spolupráci s nimi připravuje propagační materiály a videa, která jsou volně dostupná všem na jejich webových stránkách.

Redakce **Seznam Zprávy** realizuje pro veřejnost projekty za účelem ukázat, jak si správně ověřovat informace a zdroje, apelovat na svůj vlastní úsudek a kritické myšlení. Pro seniory připravila vzdělávací program o médiích s názvem *Sherlock Senior*, v rámci kterého pořádá mediální školy a stáže na pražské centrále Seznam, na kterých si zájemci mohou vyzkoušet novinářskou práci a dozvědět se něco o dezinformacích.

Několikrát do roka také vyjíždí za seniory do regionů. Seniorům se snaží vysvětlit rizika řetězových e-mailů a nutnosti ověřovat si informace. Kromě mediální gramotnosti se aktivity tohoto projektu zaměřují i na ICT dovednosti, jako bezpečný pohyb na internetu či online nakupování. Online navíc nabízí například příručku o falešných informacích s návodem pro ověření důvěryhodnosti zprávy. Snaží se tedy veřejnosti pomáhat, i když se přímo neúčastní realizovaných projektů (Kaderka, Sedláčková 2019).

5. Metodologie

V metodologické části se dopouštím odchýlení od tezí. Původně vybranou metodou sběru dat byly focus groups, neboli skupinová interview, kdy skupina diskutuje na určité téma určené moderátorem. Tato skupinová interview měla probíhat v počtu 8 lidí a ve třech různých domovech pro seniory. Naneštěstí musela být metodologie výzkumu změněna v průběhu března 2020, díky situaci vyvolané koronavirovou pandemií, ve které se Česká republika ocitla. Tato situace znemožnila přístup do domovů pro seniory, a proto došlo ke změně metodologie a odchýlení od tezí. Ve své práci tedy využívám kvalitativní hloubkové rozhovory.

Jelikož výzkumný vzorek představuje malý počet respondentů, celý výzkum má podobu případové studie, ve které jde o detailní studium několika málo případů na základě shromáždění velkého množství dat, aby byla co nejhlouběji popsána složitost případu (Hendl 2005, s. 104).

Kvalitativní výzkum standardně začíná výběrem výzkumného tématu a vyslovením výzkumných otázek. Výzkumné otázky lze však v průběhu výzkumu, sběru dat a analýzy postupně modifikovat, proto se občas kvalitativní výzkum označuje za pružný typ výzkumu (Hendl 2005, s. 50). Běžně se v kvalitativním výzkumu pracuje s tzv. měkkými daty, která, oproti tvrdým numerického charakteru, mají podobu slovních výpovědí či zápisů.

V diplomové práci využívám primární i sekundární data. Technikou sběru primárních dat jsou hloubkové rozhovory, sekundární data byla sbírána v průběhu rešerše literatury a relevantních dokumentů.

5.1 Sekundární data

Jako první v pořadí jsem pracovala se sekundárními daty, kdy jsem prováděla tzv. desk research, neboli *výzkum od stolu*, který je založen na shromažďování a zpracování již existujících dat. Sekundární data, která jsou „základním stavebním kamenem většiny analýz“ (Veselý, Nekola 2007, s.159), tvoří zejména domácí i zahraniční veřejně politické dokumenty legislativní (např. zákon č. 132/2010 Sb. z 13. dubna 2010 o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání a o změně některých zákonů) a strategické povahy (např. Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015-2020).

Dalšími zdroji sekundárních dat jsou již proběhlé výzkumy a odborné publikace. Pomocí sekundárních dat jsem si osvojila základní terminologii, seznámila se se stavem výzkumu v oblasti mediální gramotnosti v českém prostředí a teoretickými přístupy. Na základě těchto dat jsem stanovila výzkumné otázky a cíle.

5.2 Primární data

Primární data byla získávána provedením vlastního výzkumu. Jsou tvořena výpověďmi účastníků rozhovorů, které probíhaly v průběhu dubna a na začátku května 2020. Většina rozhovorů probíhala tzv. face to face (osobní dotazování), část také přes webovou kameru. Rozhovory trvaly okolo 40 minut, přičemž při jejich realizaci byla použita i opora výzkumu ve formě scénáře obsahujícího témata a podtémata, nad kterými jsem chtěla s účastníky diskutovat. Některé otázky měly strukturovanější podobu, zejména otázky demografické a znalostní. Součástí otázek byly i praktické příklady pro ověření schopností rozpoznání typu mediálního sdělení (komentář/zpráva), fake news, hoax či reklamního sdělení, které jsou k nahlédnutí v příloze.

Klíčová témata scénáře rozhovoru:

- Znalosti českého mediálního prostředí a mediální logiky
- Kritická analýza médií
- Vzorce užívání a tvorby médií

5.1.1 Výzkumný vzorek

Celkově se na výzkumu podílelo 12 seniorů. Za seniory jsou v této diplomové práci považovány osoby starších 65 let. Všichni účastníci výzkumu žijí v Brně, kde výzkum probíhal. Během sběru dat byla využita tzv. metoda sněhové koule. Tato metoda výběru případů probíhala tak, že byl zvolen první respondent, který poté sloužil jako informátor pro doporučení respondentů dalších. Tento postup se poté v průběhu výzkumu podle potřeby několikrát zopakoval.

5.2 Metoda sběru dat

Jak již bylo popsáno, primární data byla sbírána v průběhu dubna a května tohoto roku. Jako metoda sběru primárních dat byly použity hloubkové rozhovory. Hloubkové rozhovory a další kvalitativní techniky jsou méně standardizované, což implikuje nižší reliabilitu výzkumu. Na druhou stranu díky hloubkovému charakteru dat má výzkum vysokou validitu, tj. jestli výzkumník skutečně měřil a zjišťoval to, co měl původně v úmyslu.

Hloubkové rozhovory mohou být velmi ovlivněny rolí tazatele, která by neměla být redukována pouze na kladení otázek. Tazatel by měl být opatrný, aby rozhovor s informantem nedostal hierarchický ráz, kdy by se mohl stát nadřazený dotazovanému, kterého by svojí pozicí mohl i umlčet, usměrňovat či přerušovat. Je lepší, když je rozhovor vyvážený a dotazovaný dostává od tazatele zpětnou vazbu, měl by se ho pokusit zaujmout diskutovaným tématem a dávat mu najevo, jak je pro něj jeho výpověď klíčová a jak veli mu pomáhá při realizaci výzkumu (Sedláková 2014, s. 213-214).

5.3 Analýza dat

Pro zpracování sekundárních dokumentů byla využita analýza dokumentů. Na základě této analýzy byla sestavena definice mediální gramotnosti, podle které byl zkoumán stav mediální gramotnosti u zkoumané skupiny seniorů. Při hodnocení mediální gramotnosti pracuji s médii jako je tisk, rozhlas, televize, internet.

Mé pojetí mediální gramotnosti vychází z definice Aufderheide a Firestone (1993): mediálně gramotná osoba je schopna **získat** (access) informace z různých zdrojů, **analyzovat** (analyze), jak jsou zprávy sestaveny a vytvořeny, **vyhodnotit** (evaluate) explicitní a implicitní obsah médií proti vlastním etickým, morálním a/nebo demokratickým zásadám a **vytvořit** (create) vlastní sdělení s využitím různých mediálních nástrojů.

Pod pojmem **získat** informace je zahrnuto využívání jednotlivých odpovídajících médií pro naplnění nejrůznějších potřeb a vzorce jejich užívání.

Analyzovat informace a sdělení, se kterými respondenti přicházejí do styku, vychází z jejich schopnosti rozlišit druh sdělení (zda se jedná o zprávu, komentář, reklamu...), posouzení věrohodnosti informací, ověřování informací, identifikovat autora.

Vyhodnotit mediovaná sdělení je schopnost identifikovat komunikační záměr, vynechané informace.

Vytvořit sdělení je posuzováno jako participace na vytváření obsahu.

Získané znalosti a informace v průběhu rešerše sekundárních dat mi pomohly k sestavení vlastní definice mediální gramotnosti a způsobu měření jednotlivých komponentů. V mém pojetí je mediální gramotnost soubor znalostí, dovedností a schopností k efektivnímu a bezpečnému užívání médií, samostatné kritické analýze médií¹⁷ a zapojení se do mediální komunikace.

Znalosti

Znalosti politických, sociálních a ekonomických faktorů ovlivňující mediální sdělení jsou důležitou součástí mediální gramotnosti (např. Ashley et al. 2013, Celot et al. 2009). Podle Pottera jsou dokonce klíčem k mediální gramotnosti, na kterých lze stavět další dovednosti. Čím vyvinutější jsou naše znalostní struktury, tím lépe porozumíme mediálním sdělením (2004, s. 59). Konkrétně se zaměřuji na znalosti spojené s:

- a) typy médií podle vlastnictví
- b) konkrétními vlastníky médií
- c) veřejnoprávními médii
- d) financováním médií
- e) terminologií (hoax, fake news, dezinformace)
- f) regulačními orgány
- g) technickou oblastí (sběr osobních dat, cookies)
- h) mediální logikou - pravidelnost a předvídatelnost zpravodajství, stereotypy, orientaci na zisk, spotřební chování apod.

Pouhé znalosti však nestačí. Je zapotřebí je umět aktivně a vědomě používat: Čím více lidé vědomě používají tyto znalostní struktury, tím lépe budou schopni používat média k dosažení svých cílů a potřeb a budou se schopni lépe vyhnout negativním účinkům médií (tamtéž). Znalostní struktura je klíčová. Je utvářena jak informacemi, tak dovednostmi – budeme-li mít velkou zásobu informací, ale budeme postrádat dovednosti, nebudeme moci

¹⁷ Pojem *critical autonomy* použil Len Masterman ve svém díle z roku 1985 *Teaching the media*. Domníval se, že mediální gramotná osoba by měla být schopna nejen kriticky porozumět sdělení, ale být také natolik sebevědomá, aby tato sdělení mohla kriticky analyzovat samostatně, bez pomoci okolí

těmto informacím přikládat odpovídající smysl nebo je získávat, třídít a uspořádat a rozšiřovat si tak svoji znalostní strukturu. Tato struktura zároveň formuje pevné postoje k médiím (tamtéž).

Schopnosti a dovednosti

Tato kategorie se soustředí na kritickou analýzu médií, neboli kritické přemýšlení o médiích – schopnost rozlišit typy mediálního sdělení (informativní – zpráva, názor – komentář, zábavní, reklama), jaký je autorův záměr a cílová skupina (Hobbs, Frost 2003), posoudit věrohodnost zdroje a sdělení (OFCOM 2019), kontroly provedené při návštěvě webové stránky, posouzení stránky před vyplněním osobních údajů, hodnocení komunikačních záměrů.

Kritické myšlení o médiích je (nejen) pro seniory nesmírně důležitým, avšak poměrně náročným úkolem. „*Starší lidé jsou znevýhodněni tím, že žili v časech, kdy byla jediným zdrojem informací média. Teď může zprávy tvořit na internetu každý, a navíc tady máme sociální média. Věří tak všemu, co se dočtou, a jsou neustále překvapováni, že to není vždy pravda.*“ (Hána 2018). Navíc kritické myšlení není samozřejmost, člověk se s ním nenarodí a musí se rozvíjet. Proto je podle mého názoru důležité prozkoumat, jaké jsou silné a slabé stránky seniorů v této oblasti, aby se mohly potenciálně učinit kroky, které by s rozvojem jejich kritického myšlení mohly pomoci.

Vzorce užívání a tvorby médií

Podle Hobbs (1998) je spojení mezi mediální gramotností a participací na mediálním obsahu (*production skills*) stejně důležité, jako schopnost sdělení vyhledat a analyzovat. Potter (2004, s. 59) se domnívá, že tyto tvůrčí dovednosti dokáží pozitivně přispět k vyšší úrovni mediální gramotnosti, protože tak přidáváme více informací a zkušeností do naší znalostní struktury. Tímto principem se také řídí některá pojetí mediální výchovy, kdy se pozornost soustředí na tzv. *learning by doing* – přesvědčení, že médiím lépe porozumíme, když je budeme využívat. Potter však tvůrčí dovednosti řadí oproti výše zmíněným dovednostem mezi druhořadé, proto je zařazují spolu s vzorci a zvyklostmi užívání médií do samostatné oblasti.¹⁸

¹⁸ Dovednostmi spojenými s tvorbou mediálního obsahu se zabývá i Fedorov (2008) (indikátor aktivita) a Celot et al. (2009) v oblasti komunikačních schopností (viz. schéma č. 7). Užívání médií je také jednou z oblastí

Kromě intenzity vlastní participace na mediálním obsahu se v této oblasti také zabývám způsobem a účelem užívání daného typu média.

6. Empirická část

V rámci mého výzkumného šetření proběhlo 12 rozhovorů, 9 osobně a 3 přes webovou kameru. Rozhovory trvaly přibližně 40 minut. Před začátkem samotného dotazování bylo respondentům představeno téma a účel výzkumu. Dále byl předložen informovaný souhlas s provedením rozhovoru a jeho nahráváním. Z důvodu zachování anonymity jsou namísto jmen užívána označení „respondent č. 1-12“.

V následující empirické části jsou popsána zjištění a výsledky výzkumného šetření stavu mediální gramotnosti seniorů odpovídající vymezení autorky. Otázky byly znalostní a prakticky ověřovací povahy, byly ale také prokládány otázkami zjišťující postoje.

6.1 Sociodemografické charakteristiky výběrového souboru

Výběrový soubor tvořilo 12 seniorů. V následující části jsou představeny základní sociodemografické charakteristiky tvořeny z kategorií: pohlaví, věk, vzdělání, ekonomická aktivita. Tyto charakteristiky jsou také doplněny o údaj, zda daný respondent s někým sdílí domácnost a dobou, kterou tráví konzumací médií.

Tabulka č. 2: Charakteristika výzkumného souboru

	Pohlaví	Věk	Nejvyšší dosažené vzdělání	Ekonomicky aktivní	Sdílení domácnosti	Konzumace médií
Respondent č. 1	Žena	74	Střední bez maturity	Ne	Ano, s manželem	5-6 hodin
Respondent č. 2	Muž	74	Střední bez maturity	Ne	Ano, s manželkou	5-6 hodin
Respondent č. 3	Muž	77	Vysoké	Ne	Ano, s manželkou	1-2 hodiny
Respondent č. 4	Muž	65	Vysoké	Ano	Ano, s manželkou	1-2 hodiny
Respondent č. 5	Žena	65	Střední s maturitou	Ano	Ano, s manželem	5-6 hodin
Respondent č. 6	Muž	78	Základní	Ne	Ano, s manželkou	5-6 hodin
Respondent č. 7	Žena	69	Střední s maturitou	Ano	Ano, s jinými rodinnými příslušníky	1-2 hodiny
Respondent č. 8	Žena	76	Vysoké	Ne	Ano, s manželem	3-4 hodiny
Respondent č. 9	Muž	77	Vysoké	Ne	Ano, s manželkou	5-6 hodin
Respondent č. 10	Žena	72	Střední bez maturity	Ne	Ne	3-4 hodiny
Respondent č. 11	Žena	75	Vysoké	Ne	Ano, s jinými rodinnými příslušníky	1-2 hodiny
Respondent č. 12	Muž	82	Střední s maturitou	Ne	Ano, s manželkou	1-2 hodiny

6.2. Znalosti

Jednou z oblastí, která byla v rámci výzkumného šetření zkoumána, byly znalosti respondentů z oblasti médií. Jedním z prvních témat ověřující tyto znalosti byly **typy médií v ČR z hlediska vlastnictví**. Všichni respondenti správně uvedli, že máme veřejnoprávní média, kromě respondenta č. 9 také věděli, že máme soukromá média.

Respondenti č. 1, 2, 5, 6 a 7 ale navíc chybně uvedli, že jsou v ČR i státní média. Když jsem je požádala, aby mi popsali, co podle nich státní média znamenají, respondentka č. 5 například uvedla: „*Tak ty státní jsou podřízený státu, na ty dohlíží stát a taky je platí.*“ Respondenti se v této odpovědi shodovali – uměli tedy správně určit zdroj financování a kontrolu nad státními médii, avšak se chybně domnívali, že máme státní média v ČR. Příklad státního média však ani jeden z těchto respondentů (č. 1, 2, 5, 7) nebyl schopen určit, respondent č. 6 uvedl, že státním médiem je Česká tisková kancelář.

Následně přešla debata k **vlastníkům médií a mediálních skupin**. Jelikož respondenti nevěděli, co si představit pod pojmem „mediální skupina“, dávala jsem jim příklady mediálních skupin a požádala je, ať zkusí uvést vlastníka. Všichni respondenti správně určili, že vlastníkem mediální skupiny MAFRA je holding Agrofert¹⁹, pouze respondent č. 10 přiřadil Daniela Křetínského ke společnosti Czech Media Invest, ke zbylým uvedeným mediálním skupinám (např. PPF Media Bohemia, Economia...) respondenti nedokázali uvést jediného vlastníka.

Lepší znalosti respondenti prokazovali s ohledem na vlastnictví konkrétních médií, avšak nutno podotknout, že znalosti byly i tak minimální. Pro lepší přehlednost jsem odpovědi respondentů přenesla do tabulky, která mapuje přehled přiřazených vlastníků (tak, jak je formulovali respondenti), k jednotlivým médiím.

¹⁹ Ačkoliv odpovědi zněly většinou: „*MAFRA patří Babišovi*“. Znalost vlastníka MAFRA byla vyšší, než u jiných mediálních skupin, také ve výzkumu agentury STEM/MARK (2018).

Tabulka č. 3: Vlastníci českých médií

	Daniel Křetínský	Ivo Lukačovič	Jaromír Soukup	Petr Kellner	Nevím
TV Nova	2x			3x	7x
Blesk					12x
AHA				1x	11x
Evropa 2					12x
TV Barrandov			9x	2x	1x
Týden.cz					12x
Novinky.cz		1x			11x

Aby byly výsledky konzistentní, připravila jsem si do scénáře rozhovoru seznam médií (viz. tabulka), podle kterého jsem zjišťovala, zda budou respondenti schopni jmenovat vlastníka. Jak lze vidět, nejčastější a zároveň nejsprávnější odpověď byla přiřazena k TV Barrandov. Respondenti č. 7, 8 a 9 správně přiřadili TV Nova k Petru Kellnerovi. Svoji odpověď dokázali popřít o svoji minulou zkušenost, když uváděli: „*To nedávno bylo v televizi, že Kellner koupil Novu.*“

Respondentka č. 5 správně uvedla, že majitelem Novinky.cz je Ivo Lukačovič. Podle jejích slov si spojila Seznam.cz, u kterého si byla jeho majitelem jistá: „*no a na Seznamu jsou Novinky, tak to bude taky asi jeho.*“

Dalším podtématem z oblasti znalostí byla **veřejnoprávní média**. Nejdříve respondenti odpovídali, jaká veřejnoprávní média znají. Všichni dotazovaní jako veřejnoprávní médium označili Českou televizi, kromě respondentky č. 8 také k veřejnoprávním médiím přiřadili Český rozhlas; Českou tiskovou kancelář dále uvedli všichni, kromě respondentů č. 6, 7, 8. Všechna veřejnoprávní média dokázalo správně vyjmenovat pouze 7 respondentů. Respondenti č. 1 a 2, ačkoliv správně uvedli všechny 3 veřejnoprávní média, k nim ještě chybně přiřadili Hospodářské noviny.

11 z 12 respondentů správně uvedlo, že jedním ze zdrojů **financování** veřejnoprávních médií jsou koncesionářské poplatky. Všichni respondenti pak věděli, kdo koncesionářské poplatky musí odvádět.

Hovořili jsme také o fungování veřejnoprávních médií. Všichni respondenti správně uvedli, že Rada je dozorčím orgánem veřejnoprávních médií. Až na respondenta č. 4 a č. 10

všichni věděli, že fungování veřejnoprávních médií je vymezeno zákony... „*Zákonem? To asi těžko, vždyť si stejně všichni píšou, co chtějí...*“ (Respondent č. 4). Když jsem respondenty požádala, aby jmenovali nějaký konkrétní zákon, 5 respondentů uvedlo „zákon o rozhlasovém a televizním vysílání“, žádné jiné mediální zákony neznali.

Aby znalostní otázky nepůsobily tak strukturovaně, snažila jsem se rozvíjet s respondenty debatu o jejich osobních postojích. Respondentů jsem se například ptala, zda-li souhlasí s výrokem, že „*jedním z poslání médií veřejné služby je naplňování veřejného zájmu*“. 8 z 12 respondentů souhlasilo, 4 zbylí ačkoliv souhlasili, měli obavu z naplňování tohoto poslání: „*No, určitě by to měla dělat, otázkou je, jestli to reálně fakt dělají... spíš si myslím, že ne.*“ (respondent č. 11).

Jedním z dalších probíraných podtémat byly **technické znalosti**, spadající též do ICT gramotnosti. S respondenty jsem hovořila například na téma sběru a následného využívání osobních dat. 10 respondentů vědělo, že jsou jejich osobní data sbírána, 2 z nich o tom nemělo ponětí.

Již menší počet respondentů ale věděl o všech způsobech, kterými jsou osobní data sbírána. Část respondentů uváděla cookies²⁰, protože se s tímto pojmem často potkávají při návštěvě webových stránek: „*Jo, to vždycky když otevřu nějakou stránku, tak na mě vyskočí nějaká zpráva o cookies, kterou musím přijmout, jinak mi ta stránka nejde otevřít.*“ (respondent č. 8). 4 respondenti věděli, že jsou jejich osobní data sbírána prostřednictvím sociálních sítí (např. Facebook) a nejvíce respondentů (8) vědělo o sběru dat prostřednictvím vyplnění formuláře či registrace. Pouze respondent č. 9 ještě věděl, že jsou jeho data sbírána používáním aplikací například na chytrém telefonu. Dá se tedy shrnout, že většina respondentů ví, že jsou osobní data sbírána a využívána, malá část z nich však dokáže vyjmenovat způsoby tohoto sběru dat.

Z podoblasti znalostí **terminologie** jsem s respondenty hovořila například o *fake news*, *hoaxech*, *skryté reklamě a infotainmentu*. 10 z 12 dotazovaných správně popsalo, co jsou tzv. fake news. Jednou z odpovědí například bylo: „*To jsou takový ty falešný zprávy nebo třeba stránka, je to nějak vymyšlený nebo nějak upravený.*“ (respondent č. 3).

²⁰Textové soubory, které vytvoří WWW server, pošle je prohlížeči, a ten je uloží do počítače. Při další návštěvě tohoto serveru prohlížeč data (cookies), která předtím uložil, pošle zpět tomuto serveru, který tak získá všechny informace, které si u nás uložil (Adaptic 2014). Dostupné z: <https://www.adaptic.cz/znalosti/slovnicek/cookies/>

O termínu hoax slyšelo 50 % respondentů, avšak pouze 3 z nich dokázali popsat, že se jedná o poplašnou zprávu. Zbýlých 6 respondentů o tomto termínu nikdy neslyšelo. Zajímavé zjištění přineslo téma skryté reklamy – tato oblast byla ověřována i na praktickém úkolu, kde všichni z respondentů dokázali skrytou reklamu odhalit. Vysvětlit tento pojem ale dokázali pouze respondenti č. 4 a č. 9. Pojem infotainment neslyšel a neznal až na respondenta č. 9 nikdo. Většina respondentů se domnívá, že fake news je těžké odhalit a uvítali by nějakou „náповědu“ která by jim fake news pomohla odhalit: *„Já vím, že to na tom internetu je, ale copak já vím, čemu můžu věřit a čemu ne? Víím, že třeba moje vnučky by věděly, co není pravda, ale já jsem docela důvěřivá a moc nad tím nepřemýšlím... víím, že je to špatně, ale nemám v tom takovou praxi a prostě nevím, jak to poznat.“* (Respondentka č. 11).

Jak už bylo zmíněno, dozorcí orgán veřejnoprávních médií dokázala určit polovina respondentů, žádný z respondentů ale nevěděl, že **regulačním orgánem** společným pro soukromá i veřejnoprávní média je Rada pro rozhlasové a televizní vysílání. Převažovala představa, že soukromá média nespádají pod žádný regulační orgán. Polovina respondentů dokázala správně uvést, jak se volí členové rady: *„Členy volí asi poslanci... teď se o tom hodně psalo, že tam chtěli toho Xavera Veselého.“* (respondent č. 2). Respondentka č. 7 otázku okomentovala slovy *„To nevím, to si asi určuje ředitel České televize, nebo někde tam o tom rozhodují.“*

V neposlední řadě jsem ověřovala **znalost mediální logiky**. Nejdříve jsem se respondentů ptala, jestli si myslí, že události prochází určitou selekcí, než se například objeví ve vysílání. Kromě respondenta č. 10, který si myslel, že nikoliv, *“protože když se třeba něco stane, tak ty média o tom budou chtít hned informovat a nebudou čekat, až projdou nějakým výběrem“*, se všichni zbylí respondenti domnívali, že ano.

Jedním z nejčastějších názorů bylo, že je výběr událostí do zpráv řízen orientací médií na zisk a spotřebitelské chování. Respondentka č. 8 například uvedla, že *„ve zprávách musí být asi něco zajímavého, co ty lidi přiměje, aby si zapnuli televizi a tím pádem se to bude dobře prodávat... Kdyby třeba chtěl někdo informovat o nějaké věci, která není úplně významná a stala se třeba někde daleko v malé vesnici, tak to asi nebude večer v hlavním vysílacím čase...“*

Dále jsme hovořili na téma předvídatelnosti médií. Respondenti si povětšinou mysleli, že to, co se v jednotlivých médiích objeví, je do jisté míry předvídatelné. *„Já si myslím, že je to docela jasný, o čem se bude psát... a taky jaký média o tom budou psát... třeba když je nějaký skandál celebrity, tak je jasný, že se toho hned ujme bulvár... Ale já nevím, třeba“*

mně konkrétně to nevadí, já mám ráda rutinu a třeba když si otevřu svůj oblíbenej časopis nebo si zapnu oblíbenej pořad, tak jsem ráda, že vím, co můžu očekávat... vyhovuje mi to.“
(Respondentka č. 1).

6.3 Schopnosti a dovednosti

Schopnosti a dovednosti respondentů byly ověřovány jak na základě praktických úkolů, ke kterým byl využit osobní počítač s ukázkami, tak osobní reflexe respondentů. Respondenti měli možnost *subjektivně ohodnotit svoji mediální gramotnost*. Požádala jsem je, ať si udělí známku jako ve škole - respondentka č. 5 svoji mediální gramotnost hodnotila jako „výbornou“, respondenti č. 3, 7, 9 a 10 jako „velmi dobrou“ a zbylí respondenti jako „dobrou“. Ještě před tímto hodnocením jsem respondentům ale vysvětlila, co pojem mediální gramotnost znamená, aby se zabránilo zkreslení výsledků na základě rozličné reprezentace významu.

Další podoblastí byly *technické dovednosti*, tedy jak respondenti dokáží používat a ovládat techniku. Všichni například dokáží napsat email (kromě respondenta č. 12, který uvedl, že email nepoužívá), všichni zvládnou komunikovat přes mobilní telefony (prostřednictvím sms i volání), respondenti č. 2 a 4 často používají i videohovory, například ke komunikaci s vnoučaty. 7 respondentů si dokáže založit profil na sociálních sítích, kdy nejčastějšími příklady byly profily na Facebooku a Pinterestu. Komunikovat přes Skype dokáže 8 respondentů, 9 respondentů také zvládá nakupovat přes internet, 7 respondentů ovládá internetové bankovníctví.

Zhruba polovina respondentů někdy využila Czech POINT, nikdo z nich nepoužívá elektronický podpis (z 90 % respondenti ani nevěděli, co je elektronický podpis). Většina respondentů uvedlo, že by byli rádi, aby uměli využívat některých funkcí eGovernmentu, a to například proto, *„protože chození po úřadech je pro mě docela náročný... a čím jsem starší, tím je to horší“* (Respondent č. 6).

Všichni respondenti poté uvedli, že jsou schopni na internetu vyhledat ty informace, které hledají. Když jsme potom s respondenty debatovali na téma vyhledávání informací, ptala jsem se jich na názor, jestli si myslí, že jsou sociální sítě dobrým zdrojem informací o aktuálním dění. Respondenti č. 1, 2, 10 a 11 jsou toho názoru, že určitě. Respondenti č. 3, 4, 5 a 7 zastávali spíše neutrální postoj nebo odpovídali, že neví: *„Ono asi záleží, koho sledujeme nebo máme v přátelích... když je to třeba někdo, kdo tomu rozumí, tak asi jo, ale*

někdy tam jsou takoví všeznánci nebo si schválně někdo vymýšlí, tak tomu zase lepší nevěřit.“ (Respondent č. 4). Ostatní respondenti s názorem naprosto nesouhlasili a uvedli, že upřednostňují *„něco ověřeného... třeba ty noviny nebo televizi“* (Respondent č. 12).

V následující části byly ověřována **kritická analýza médií**. Nejdříve jsem respondentům ukázala fotografii a požádala je, aby uvedli, zda se jim zdá fotografie „skutečná“, neupravená a vyobrazující realitu. Zajímavá pro mě byla rychlost reakce respondentů – ti, co uvedli, že obsah na obrázku zobrazuje realitu, odpověděli téměř okamžitě a bez hlubšího prozkoumání fotografie. Takto odpovědělo 8 respondentů. Zbylí 4 respondenti si fotografii důkladně prohlédli a uvedli, že je upravená a nad svojí odpovědí přemýšleli o poznání déle.

Další z praktických úkolů vycházel z úvahy nad titulkem a opětovného posouzení, zda se jedná o pravdivé informace. Respondentům byla předložena dezinformace, která se v době počátku koronavirové pandemie (březen 2020) objevila v médiích, a to včetně zpravodajských webů jako je ČT24, Novinky.cz, iRozhlas apod.

8 z respondentů správně uvedlo, že si nemyslí, že informace obsažené v titulku jsou pravdivé, zbylí 4 informacím uvěřili. Ptala jsem se respondentů, kteří informace v titulku nepovažovali za pravdivé, podle čeho usuzovali: *„Tak nikdy jsem neslyšela o tom, že by v Benátkách byli delfini. A i kdyby jo, tak by to vylidnění nemělo tak rychlej efekt podle mě.“* (Respondentka č. 8). Následovala otázka, zda by věrohodnost informací respondenti zkoumali podle webové stránky, ze které pochází. Odpovědi byly spíše neutrální, pouze 2 respondenti odpověděli, že určitě, převažovaly ale odpovědi *„spíše ne“*.

Tento jev potvrdil i následující úkol - „rozpoznejte fake news“, který zvládlo 5 respondentů. Tentokrát byla k fotografii umístěna i hlavička webu „AC24.cz“, jeden z nejznámějších dezinformačních webů v českém internetovém prostředí.

„To mi přijde dost nepravděpodobný... navíc jsem o tom nikde jinde teda nic neslyšela, to bude nějaká pohádka“ (Respondentka č. 8). Ti, co fake news odhalili, však hlavičku webu jako „vodítka“ nepoužili, protože nikdo nevěděl, že se jedná o dezinformační web²¹. Respondenti navíc většinou uznali, že se na zdroj příliš nedívají.

Dalším praktickým úkolem bylo poznat hoax. Všichni z dotazovaných respondentů správně rozpoznali hoax a uvedli, že informace v příspěvku nejsou pravdivé. Všichni respondenti také správně rozeznali druh žurnalistického žánru a skrytou reklamu.

²¹ <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/az-sto-vlivnych-lidi-siri-myslenky-odporujici-zajmum-statu-t/r~86622924568f11e7a83b0025900fea04/>

Respondentů jsem se dále ptala, zda si ověřují informace, které čerpají z internetu. Pouze respondent č. 6 uvedl, že si informace z internetu neověřuje. Většina respondentů si informace ověřuje porovnáváním informací z jiných informačních zdrojů. „*No, když něco vidím na internetu, třeba nějakou zprávu, tak počkám, jestli to řeknou i v rádiu nebo v televizi, tomu internetu se zas tak věřit podle mě nedá...*“ (Respondentka č. 1). Druhým nejčastějším způsobem, jak si respondenti ověřovali informace, bylo konzultací s někým z okolí, ať už to byl partner, známý, či někdo další z rodiny. Respondenti č. 1, 2 a 9 tyto způsoby kombinují.

Všichni respondenti zastávali názor, že žádné z médií neobsahuje jednoznačně pravdivé informace. Avšak v názorech na ten nejdůvěryhodnější zdroj informací jednoznačně převažovala veřejnoprávní média, a to konkrétně Česká televize. Dále pak Radiožurnál, který spolu v kombinaci s Českou televizí vybralo 5 respondentů. Respondent č. 11 a 12 považují za důvěryhodné také Lidové noviny.

6.4 Vzorce užívání a tvorby médií

Poslední zkoumanou oblastí bylo samotné užívání médií a participace na mediálním obsahu, tedy kreativní schopnosti. Na prvním místě v konzumaci médií se umístila televize a mobilní telefon: „*Nejčastěji určitě používám televizi... rádio si taky zapnu, ale to mám spíš jen tak v pozadí, když třeba vařím a spíš ho používám kvůli hudbě, než že bych vyloženě věnoval pozornost tomu, co tam říkají.. Když je pak večer, tak si po večeri sedneme k televizi a pustíme si třeba zprávy a tomu už se fakt věnuju.*“ (Respondent č. 3).

Na druhém místě z hlediska oblíbenosti a frekvence užívání se umístilo rádio a internet. Čas trávený konzumací médií respondenti v 5 případech odhadovali na 5-6 hodin denně, ve stejném počtu případů na 1-2 hodiny, respondenti č. 8 a 10 na 3-4 hodiny.

Periodický tisk byl mezi respondenty také oblíbený, avšak frekvence jeho čtení zdaleka nepřekonala předešlá média. Z periodického tisku byly nejčtenější lokální zpravodaje. Častěji respondenti četli také knihy či časopisy. „*Noviny čtu, ale už ne tak často. Spíš si kupuju časopisy nebo čtu knihy... ta televize ale převažuje.*“ (Respondentka č. 1).

Dále jsem s respondenty hovořila o způsobech užívání konkrétních médií a jaké potřeby jimi tak naplňují. Všichni respondenti se shodovali v názorech, že TV používají nejčastěji jako zdroj informací o aktuálním dění. TV byla také nejčastějším způsobem respondentů trávení volného času a k relaxaci: „*Nejčastěji třeba po obědě, když je nějaký zajímavý pořad,*

a nebo večer po zprávách sledujeme nějaký seriál, někdy i film.“ (Respondent č. 4). Mobilní telefon jako zdroj informací o aktuálním dění používá nejméně respondentů. Naopak dominantní využívání mobilního telefonu byl zdroj sociálního kontaktu: *„Často volám vnoučatům, kamarádkám... mám to radši, než si třeba psát emaily, nebo komunikovat přes chat.“* (Respondentka č. 7).

Při získávání informací o aktuálním dění často respondenti také média kombinují – nejraději kombinují tisk, TV a rádio. Pouze respondentka č. 10 používá jako zdroj informací o aktuálním dění i sociální sítě, spolu s respondentem č. 9 sledují i internetová zpravodajství.

Při komunikaci přes internet mají senioři v největší oblibě email (11 respondentů), 7 z nich dále využívá WhatsApp. Facebook je až třetím nejoblíbenějším způsobem komunikace přes internet. Z 6 uživatelů Facebooku, kteří se mezi respondenty nacházeli, se pouze polovina z nich považuje za „aktivní uživatele“. To znamená, že například kromě pouhého čtení příspěvků se k nim i vyjadřují, komentují je či sdílejí. Aktivními uživateli tak jsou respondent č. 3 a 5.

Nejčastěji konzumovaným kanálem se stala ČT 1 (12 respondentů) a ČT 24 (11 respondentů). 5 respondentů je také divákem TV Prima, 2 z nich (respondent č. 1 a č. 2) také sledují Šlágr TV; respondenti č. 6 a 11 se dívají na TV Barrandov a respondenti č. 6 a 5 se navíc dívají i na TV Nova: *„Na Novu se dívám hlavně kvůli Ulici a Ordinaci, občas si zapnu Víkend.“* (Respondentka č. 11).

Z rozhlasových stanic se největší oblibě těšil Radiožurnál, z tištěných médií byly nejoblíbenější Lidové Noviny.

7. Interpretace zjištění

Při výzkumu mediální gramotnosti představené skupiny seniorů jsem se zaměřila na tři oblasti – znalosti, schopnosti a dovednosti, vzorce užívání a tvorby médií. Následující zjištění vychází ze získaných výsledků, které v této části budou mimo jiné interpretovány ve vztahu k sociodemografickým údajům z první tabulky.

Znalosti

Znalostní otázky byly bodově ohodnoceny. Nejslabší oblastí v prvním okruhu otázek byly znalosti spojené s vlastnictvím médiím. Znalost vlastníků MAFRA a TV Barrandov byla světlou výjimkou. Pouze polovina respondentů dokázala správně vyjmenovat všechny typy médií v ČR z hlediska vlastnictví. Ačkoliv 5 respondentů uvedlo, že jsou součástí českého mediálního systému i státní média, nedokázali je kromě způsobu financování popsat, a z jejich výpovědí bylo patrné, že si zaměňují veřejnoprávní a státní média.

Zajímavým zjištěním bylo, že ačkoliv respondenti dokázali správně určit vlastníka TV Barrandov, podle odpovědí respondentů tento kanál sleduje pouze jeden z nich, respondent č. 6. Když jsem se snažila přijít na důvod, respondenti odpovídali, že je to dané publicitou tohoto kanálu a jejího majitele a hlavního moderátora: „*Já se na to nedívám, nemám toho Soukupa ráda, ale všude to s ním spojují, takže to prostě vím.*“ (Respondentka č. 1). Podobný závěr lze usuzovat i ze správného určení vlastníka mediální skupiny MAFRA. Pouze 2 respondenti konzumují alespoň 1 z médií z tohoto mediálního domu, přesto jeho vlastníka dokázali určit všichni respondenti.

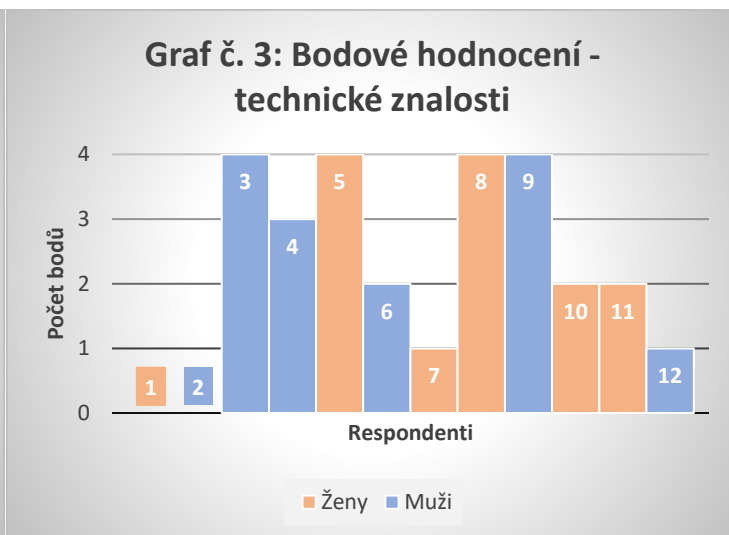
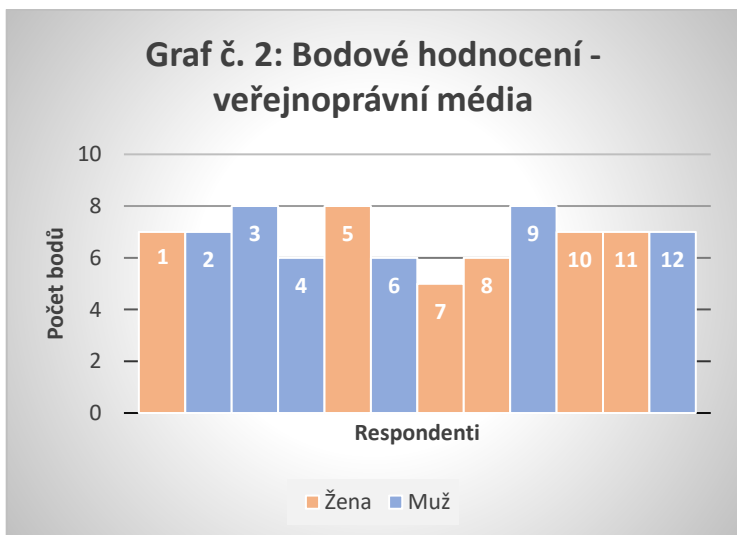
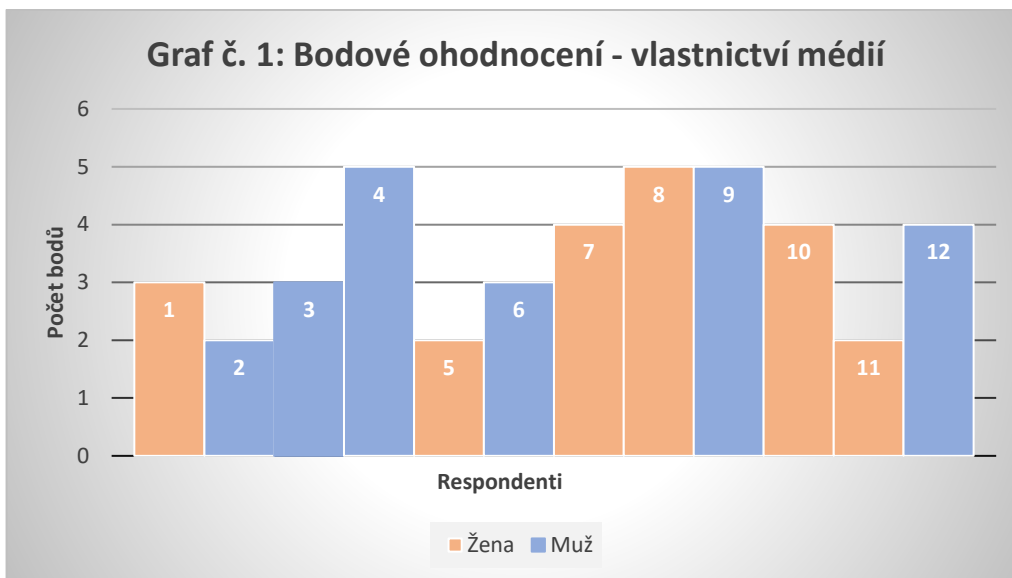
Znalosti o veřejnoprávních médiích byly o poznání lepší. Nadpoloviční většina respondentů dokázala správně vyjmenovat všechna veřejnoprávní média. Nejméně si jsou respondenti vědomi, že mezi veřejnoprávní média patří i Česká tisková kancelář. Respondenti z 50 % dokázali určit regulační orgán veřejnoprávních médií, avšak se chybně domnívali, že soukromá média pod regulační orgán nespádají. Dobré znalosti respondenti prokázali u znalosti financování veřejnoprávních médií.

Relativně dobré výsledky by mohly souviset s konzumací veřejnoprávních médií, jelikož podle výsledků o užívání médií respondenti konzumují veřejnoprávní média mnohem častěji, než soukromá.

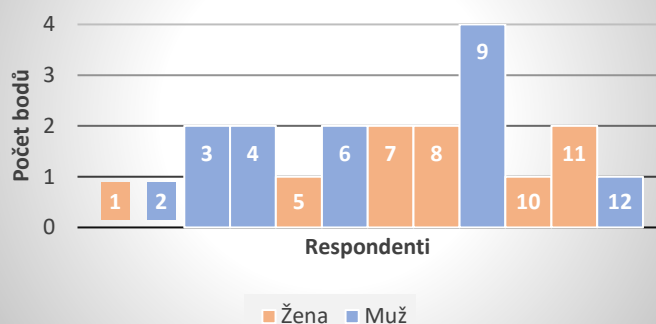
Respondenti si jsou vědomi, že jsou jejich osobní data sbírána online, ovšem málo z nich ví, jakým způsobem. Správně popsat dokázali termín „fake news“ a ve větší míře také hoax. Další předkládané termíny respondenti neznali.

Otázky ohledně mediální logiky byly spíše postojového charakteru, kdy jsem se respondenty ptala na jejich názory či souhlas s výroky. U většiny respondentů lze na základě jejich odpovědí poznamenat, že si jsou vědomi principů a nepsaných pravidel, na základě kterých fungují mnohá média.

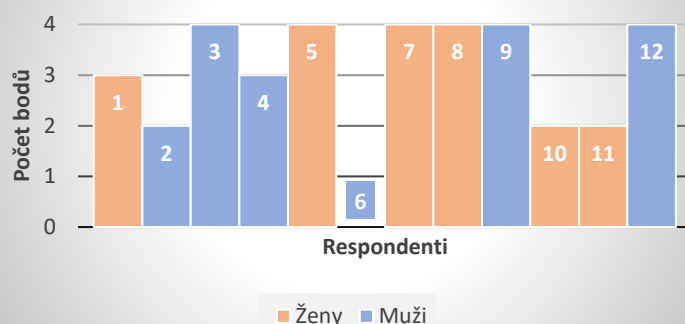
Následující tabulky zobrazují bodové rozložení všech respondentů podle pohlaví.



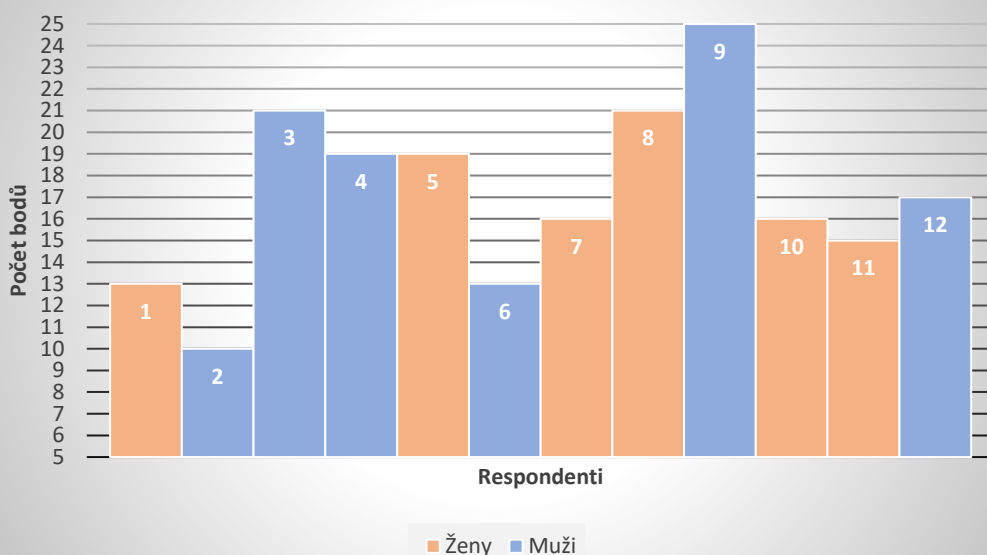
Graf č. 4: Bodové hodnocení - terminologie



Graf č. 5: Bodové hodnocení - mediální logika



Graf č. 6: Celkové bodové hodnocení znalostí



Nejlepší skóre měli respondenti s vysokoškolským vzděláním, a to ve všech kategoriích. Ve znalostních otázkách si celkově lépe vedli muži, kteří dohromady získali 105 bodů. Rozdíl podle pohlaví ale není signifikantní, neboť ženy získaly bodů 100. Maximální možný počet dosažených bodů byl 41.

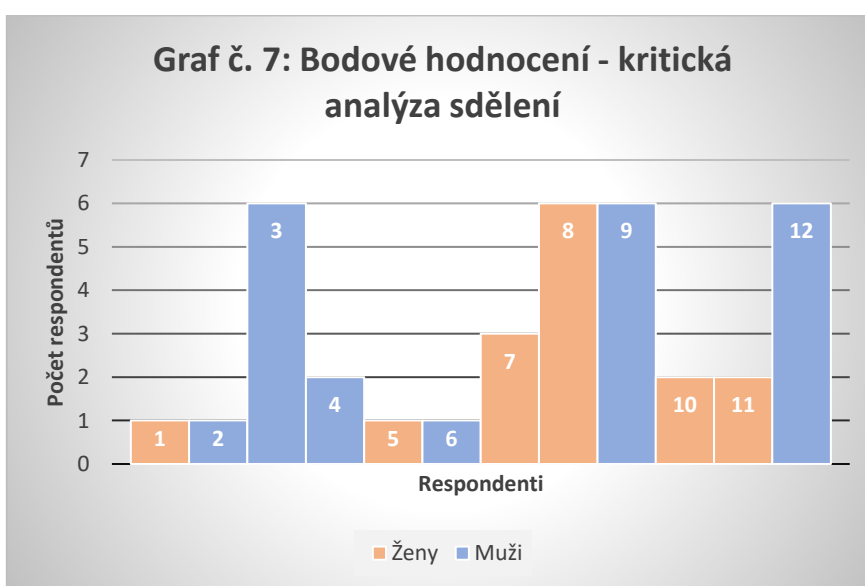
Všichni 3 respondenti, kteří dosáhli nejlepšího bodového hodnocení, mají vysoké vzdělání. Konzumací médií tráví rozdílnou dobu, což je jev, který se opakoval u všech měřených kategoriích. Podle tohoto zjištění lze konstatovat, že znalosti respondentů nejsou přímo úměrné době, kterou tráví konzumací médií. Rozlišujícím faktorem je vzdělání. Ekonomická aktivita nejspíš taky není jednoznačným rozlišujícím faktorem, ačkoliv

v některých případech prokazovali ekonomicky aktivní respondenti průměrné až nadprůměrné znalosti, tato korelace v celkovém bodovém hodnocení však není potvrzena.

Schopnosti a dovednosti

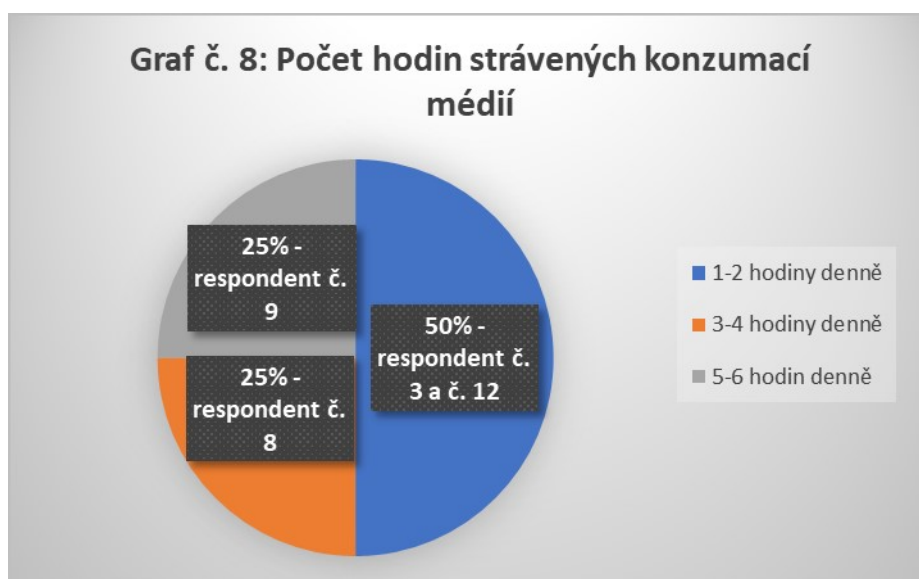
Technické dovednosti a praktické úkoly byly rovněž bodově ohodnoceny. Nejméně technických úkonů (od napsání sms po užívání internetového bankovníctví) zvládli respondenti č. 6, 8 a 12. Tito respondenti patřili také k nejstarším z dotazovaných – respondent č. 6 měl 78 let, respondentka č. 8 76 let a respondent č. 12 měl 82 let. Nižší technické dovednosti u zkoumané skupiny seniorů korelují s rostoucím věkem.

Praktické úkoly byly založeny na ověření schopnosti respondentů analyzovat sdělení, rozpoznat žánr a věrohodnost informací. V praktickém ověřování schopností a dovedností si senioři vedli odlišně v závislosti na typu úkolu. Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, u respondentů, kteří dosáhli více bodů, jsem pozorovala delší čas strávený nad analýzou předložených ukázek. Jedná se o rozdíly v řádku vteřin, nicméně si vždy předložené obrázky prohlédli důkladněji a více nad nimi uvažovali. Respondenti č. 3, 8, 9 dostali nejvíce bodů i v celkovém bodovém hodnocení znalostních otázek, respondent č. 12 patřil také do lepší poloviny. Nejméně se respondentům dařilo rozpoznat věrohodnost výjevu na obrázku č. 1. Respondenti, kteří považovali obrázek za věrohodný, většinou se svou odpovědí neváhali a odpovídali velice jednoznačně. U rozpoznávání dezinformace a fake news se respondenti většinou odolávali na „selský rozum“ a zkušenosti.



Nejlépe dokázali sdělení podrobit kritické analýze muži, kteří dohromady získali 22 bodů. Ženy získaly 15 bodů. Nejlepší bodové skóre měli 3 muži a 1 žena. 3 z nich mají vysoké vzdělání, respondent č. 12 střední s maturitou. Opět se jako pozitivní faktor projevuje dosažené vzdělání. Lze tedy konstatovat, že respondenti s vyšším vzděláním mají lepší znalosti, schopnosti a dovednosti spojené s mediální gramotností.

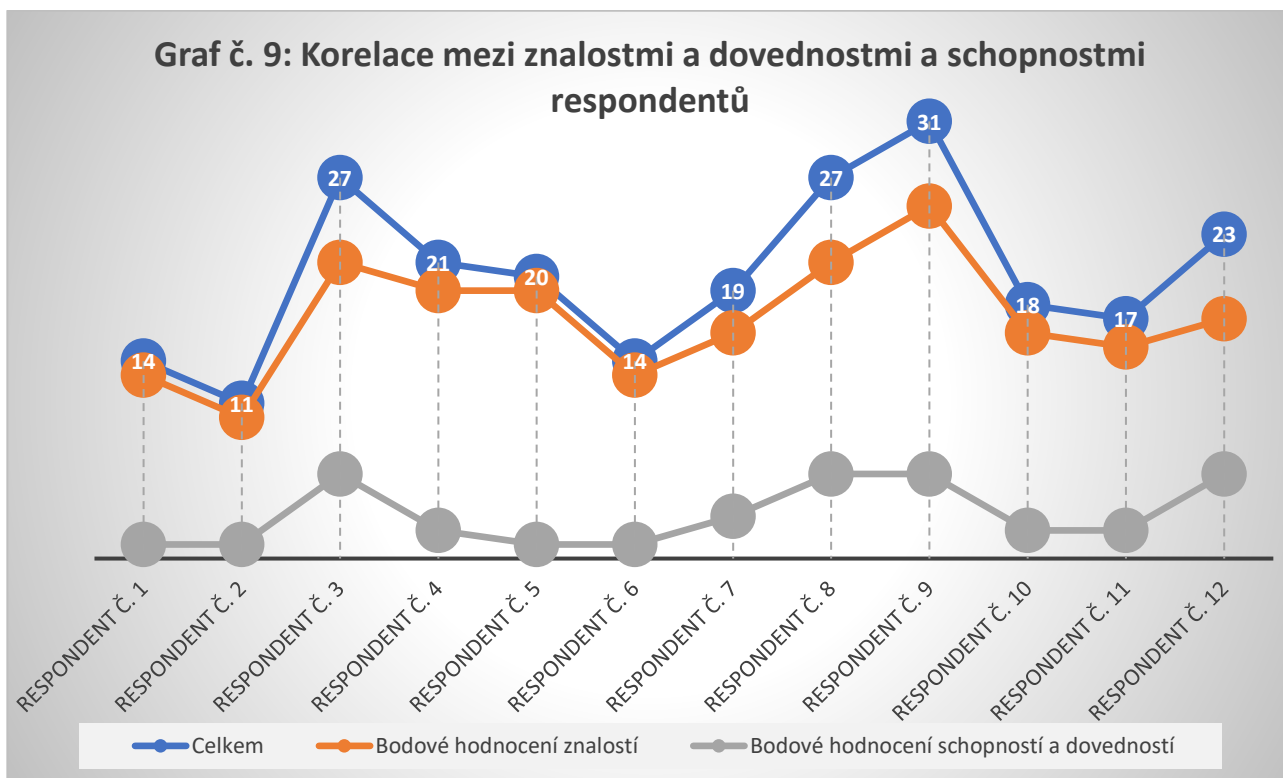
Ani kritická analýza sdělení nemusí nutně souviset s dobou strávenou konzumací médií, jak lze vidět na následujícím grafu, který znázorňuje počet hodin strávených konzumací médií u respondentů s nejvyšším skóre.



Díky malému vzorku respondentů, který z hlediska ekonomické aktivity respondentů nebyl rovnoměrně rozložený, nelze jednoznačně určit, jak souvisí ekonomická aktivita s dosaženou úrovní mediální gramotnosti. Ve vzorku se nacházeli 3 respondenti, kteří stále dochází do zaměstnání – respondent č. 4, 5 a 7. Tito respondenti dosáhli průměrného hodnocení, lze tedy konstatovat, že jejich úroveň mediální gramotnosti je lepší, než některých respondentů, kteří již ekonomicky aktivní nejsou, avšak respondenti, kteří se umístili se svým skóre před nimi, ekonomicky aktivní nejsou. Pro ověření této korelace je potřeba provést výzkum, který by obsahoval více respondentů.²²

²² Podle realizovaného výzkumu agenturou STEM/MARK se korelace mezi ekonomickou aktivitou a výslednou mediální gramotnost prokázala – ekonomicky aktivní byli také gramotnější.

V následujícím grafu lze vidět korelaci mezi znalostmi a schopnostmi a dovednostmi. Žádný z respondentů, který například dosáhl nižšího skóre u znalostních otázek nijak významně neexceloval v oblasti kritického myšlení a naopak.

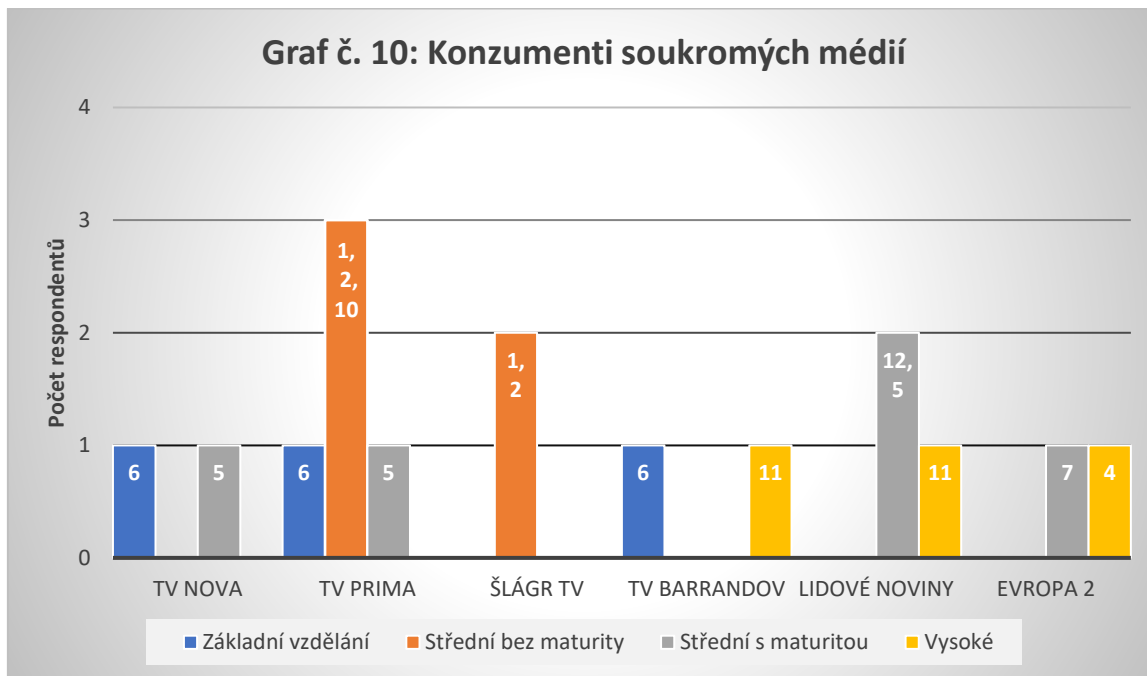


Vzorce užívání a tvorby médií

Stanice ČT1 a ČT2, které se staly nejdůvěryhodnějším médiem, jsou zároveň nejkonzumovanější. Sledují je všichni z respondentů. Zpravodajský kanál ČT24 sledují kromě respondentky č. 11 také všichni. Na základě výsledků lze říct, že média, která respondenti konzumují, považují zároveň za nejdůvěryhodnější. Toto tvrzení potvrzují i respondenti č. 11 a 12, kteří jsou jako jediní čtenáři Lidových novin a jako jediní je také označili za nejdůvěryhodnější zdroj informací.

Soukromé stanice jsou mezi respondenty oblíbené značně méně – například TV Nova TV Prima, TV Barrandov a Šlágr TV sledují pouze 2 respondenti. Na následujícím grafu lze vidět, že konzumentů jednotlivých soukromých médií je méně. 9 respondentů, kteří

konzumují soukromá média, jsou: respondent č.1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11 a 12 (označení jednotlivých respondentů je na sloupcích):



Soukromá média jsou populárnější u respondentů bez vysokoškolského vzdělání, u mužů a převážně u respondentů, kteří uvedli, že denně tráví konzumací médií 1-2 hodiny.

Televize je pro respondenty nejoblíbenějším médiem, zároveň je také nejčastějším zdrojem informací o aktuálním dění, čemuž mimo jiné odpovídá obliba zpravodajského kanálu ČT24. Druhým nejoblíbenějším zdrojem informací o aktuálním dění je rádio, internet se umístil až na třetím místě.

Analýza respondentů z hlediska jejich užívání a tvorby médií a bodového skóre

Respondent č. 2 získal nejhorší bodové hodnocení – pouze **11 bodů**. Konzumací médií tráví 5-6 hodin, převážně konzumuje veřejnoprávní média, sleduje však i soukromé televizní stanice. Naopak má dobré technické dovednosti, jako jeden z respondentů například uvedl, že dokáže používat Apple Pay, pravidelně telefonuje přes videohovor, používá také internetové bankovníctví. Z představených technických úkonů dokáže 7 z nich. Svoji mediální gramotnost označil známkou 3.

Respondent č. 6 získal pouhých **14 bodů**. Denně konzumuje média 5-6 hodin, ačkoliv veřejnoprávní média konzumuje nejčastěji, rád se dívá i na soukromé TV stanice a často také

poslouchá rádio, spíše než zdroj informací jej poslouchá kvůli hudbě. Podle své výpovědi nemá moc dobré technické dovednosti (pouze 3 úkony z 8), i tak svoji mediální gramotnost považuje za velmi dobrou.

Respondentka č. 1, která po prvních dvou zkoumaných oblastech získala jedno z nejnižších skóre – **14 bodů**, tráví konzumací médií 5-6 hodin, užívá internet, TV, rádio a mobilní telefon. Informace o aktuálním dění nejčastěji čerpá z TV, a to konkrétně z pořadu ČT24. Nepoužívá sociální sítě a konzumuje také soukromá média, jako je TV Prima, TV Nova, Šlágr TV. Z tištěných médií má ráda časopisy pro ženy, pravidelně čte i lokální zpravodaje. Na základě našeho rozhovoru má dobré technické dovednosti, z vybraných 8 úkonů jich dokáže provést 6. Svoji mediální gramotnost ohodnotila známkou 3.

Respondentka č. 11 dosáhla nižšího bodového skóre – **17 bodů**. Denně užívá média pouze 1-2 hodiny a jako jediná informace o aktuálním dění nejčastěji čerpá z rádia. Užívá také soukromá média, a to konkrétně TV Barrandov a Lidové noviny, které současně považuje za nejdůvěryhodnější zdroj informací. Má dobré technické dovednosti (6 úkonů z 8) a svoji mediální gramotnost hodnotila jako dobrou.

Respondentka č. 10 dosáhla **18 bodů**. Ze soukromých médií se dívá pouze na TV Prima. Denně užívá média 3-4 hodiny a jako zdroj informací nejčastěji užívá TV, internetová zpravodajství a Facebook. Vůbec neposlouchá rádio, ani nečte noviny. Má velmi dobré technické dovednosti (7 úkonů z 8) a svoji mediální gramotnost ohodnotila jako dobrou.

Respondentka č. 7 dosáhla průměrného bodového skóre, tj. **19 bodů**. Denně tráví u médií 1-2 hodiny, vůbec nepoužívá internet, ze soukromých médií poslouchá pouze Evropu 2, jako zdroj informací o aktuálním dění používá pouze TV. Dokáže provést 5 z 8 zjišťovaných technických úkonů a svoji mediální gramotnost považuje za dobrou.

Respondentka č. 5 získala **20 bodů**. Denně tráví konzumací médií 5-6 hodin, kromě veřejnoprávních médií konzumuje také soukromá média, konkrétně čte Lidové noviny a sleduje TV Nova a TV Prima. Z hlediska technických dovedností je na tom dobře, dokáže 6 úkonů z 8 uvedených. Informace nejčastěji čerpá z TV v kombinaci s poslechem rádia (Radiožurnál) a užíváním internetu. Považuje se také za aktivního uživatele internetu a svoji mediální gramotnost ohodnotila jako výbornou.

Respondent č. 4 získal průměrné skóre – **21**. Denně konzumuje média 1-2 hodiny, ze soukromých médií poslouchá pouze Evropu 2, jinak dává přednost médiím veřejnoprávním. Informace nejraději čerpá z TV v kombinaci s internetem. Z 8 technických úkonů dokáže 7 a svoji mediální gramotnost ohodnotil jako dobrou. Používá též sociální sítě, ale není na nich aktivní, pouze sleduje obsah.

Respondent č. 12 dosáhl lepšího skóre - **23 bodů**. Denně tráví konzumací médií pouze 1-2 hodiny, podobně jako předchozí respondentka čte Lidové noviny a také je označil za nejdůvěryhodnější zdroj. Informace nejčastěji čerpá z TV v kombinaci s rádiem a tištěnými médii. Tento respondent je nejstarší ze všech dotazovaných, s tím pravděpodobně souvisí také jeho nízké technické dovednosti – uvedl, že z 8 jmenovaných úkonů dokáže pouze 3. Svoji mediální gramotnost ohodnotil jako dobrou.

Respondent č. 3 dosáhl jednoho z nejvyšších skóre – **27 bodů**. Pouze 1-2 hodiny denně tráví konzumací médií. Informace o aktuálním dění čerpá nejčastěji z TV v kombinaci s rádiem. Soukromá média vůbec nekonzumuje. Technické dovednosti má rovněž na vysoké úrovni – z 8 úkonů dokáže provést podle své výpovědi 7. Je aktivním uživatelem sociálních sítí a svoji mediální gramotnost ohodnotil jako velmi dobrou.

Respondentka č. 8 si vedla velmi dobře a obdržela **27 bodů**. Denně tráví konzumací médií 3-4 hodiny a užívá pouze veřejnoprávní média. Jako zdroj informací nejčastěji používá TV v kombinaci s rádiem a tiskem. Svoji mediální gramotnost označila jako velmi dobrou, což odpovídá i jejímu výsledku. Technické dovednosti má slabší (3 úkony z 8).

Respondent č. 9 získal nejlepší výsledek – **31 bodů**. Denně konzumuje média 5-6 hodin, užívá však pouze veřejnoprávní média. Jako zdroj informací a aktuálním dění užívá TV v kombinaci s rádiem, internetovým zpravodajstvím a tištěnými médii. Je na tom dobře také v oblasti technických dovedností (6 úkonů z 8). Svoji mediální gramotnost správně ohodnotil jako velmi dobrou.

Na základě této analýzy lze navrhnout následující tvrzení. Nejvyšší mediální gramotnosti na základě navrhovaného způsobu měření dosáhli respondenti s vysokým vzděláním, tj. respondent č. 3, 8 a 9. Tito tři respondenti mají také společné, že již nejsou ekonomicky aktivní a sdílí domácnost se svými partnery.

V čem se liší, je doba trávená konzumací médií, proto lze usoudit, že mediální gramotnost nesouvisí s dobou, kterou respondenti tráví užíváním médií. Respondent s nejvyšší naměřenou mediální gramotností sice uvedl, že konzumací médií tráví 5-6 hodin denně, ale u dalších respondentů s vyšší mediální gramotností je doba užívání médií velice různorodá.

Respondenti s nejvyšší mediální gramotností mají také společné, že informace o aktuálním dění kombinují napříč různými druhy médií. Současně nesouhlasili s výrokem, že jsou sociální sítě dobrým zdrojem informací. Všichni tři respondenti měli odpovídající

subjektivní představu o své mediální gramotnost. Tito respondenti mají také společné, že nekonzumují soukromá média.

Jejich technické dovednosti se lišily, z čehož lze usoudit, že vyšší technické dovednosti u vybraného vzorku respondentů nesovisely s vyšší mediální gramotností. Tento fakt je potvrzen i podíváme-li se na technické dovednosti respondentů například č. 1, 2, kteří si vedou v oblasti technických dovedností dobře, ale dosažené skóre jejich mediální gramotnosti je velmi nízké.

Obecně lze konstatovat, že technické dovednosti, ačkoliv nejspíš přímo nesouvisí s mediální gramotností, měli dotazovaní senioři na velmi dobré úrovni. Nižší technické dovednosti korelovaly s narůstajícím věkem.

Porovnáme-li vzdělání s respondenty s nejnižší mediální gramotností, tj. respondent č. 1, 2 a 6, domněnka o korelaci mezi nejvyšším dosaženým vzděláním a výslednou mediální gramotností se potvrzuje, jelikož respondenti č. 1, 2 a 6 mají pouze střední vzdělání bez maturity nebo základní. I tyto respondenti ale sdílí domácnost se svými partnery, proto lze usoudit, že u vybraného vzorku respondentů mediální gramotnost neovlivňuje sdílení domácnosti.

Tito respondenti mají společnou poměrně dlouhou dobu, kterou tráví konzumací médií, tedy, 5-6 hodin denně, na základě čehož lze tvrdit, že delší doba strávená konzumací médií nemusí nutně znamenat, že jedinec je více mediální gramotný.

S ohledem na bodové skóre všech respondentů ve výběrovém souboru si lépe vedli muži. Nelze však konstatovat, že muži dosáhli nejvyšší mediální gramotnosti, protože z respondentů č. 3, 8 a 9 s nejvyšším bodovým skóre je i jedna žena; stejně tak jsou 2 ze 3 respondentů s nejnižší mediální gramotností muži.

Pozitivní vliv vlastní participace na mediálním obsahu na mediální gramotnost se podařilo prokázat pouze u respondenta č. 3, který dosáhl vysokého bodového skóre.

Všichni respondenti, i přes to, že veřejnoprávní média konzumují nejčastěji, se orientují spíše v jejich fungování, vyjmenovat je dokázala pouze 7 z 12 respondentů.

U kritického myšlení si jednoznačně lépe vedli respondenti, kteří ve srovnání s ostatními měli velmi dobrou mediální gramotnost, lze tedy předpokládat, že kritické myšlení pozitivně koreluje s mediální gramotností.

Součástí otázek bylo také subjektivní hodnocení mediální gramotnosti. Hodnocení respondentů částečně odpovídalo naměřené mediální gramotnosti, avšak respondenti s nižší mediální gramotností se měli tendenci většinou lehce přeceňovat a objevil se u nich tzv. Dunningův-Krugerův efekt. Tento efekt je kognitivní zkreslení, které vzniká tím, že lidé

s nadprůměrnými znalostmi a kompetencemi se podceňují, naopak lidé s podprůměrnými se přeceňují (Holíková 2017, online). Například respondenti č. 5 a 6, kteří měli jednu z nejnižších naměřených mediální gramotností, uvedli, že svoji mediální gramotnost subjektivně hodnotí jako výbornou a velmi dobrou.

U většiny respondentů převažoval postoj, že by se rádi vzdělávali, aby se dokázali ve světě informací lépe orientovat, avšak málokdo by byl ochotný například docházet do vzdělávacích kurzů: *„Já vím, že tam jsou mezery, zejména u ovládnání techniky, ale zdraví už mi tolik neslouží a chodit někam je docela složitý... ani nevím, co to stojí. Kdyby bylo třeba něco po internetu, to by mě bavilo.“* (Respondent č. 8). Převažoval však zájem o ovládnání techniky, tedy zvyšování technických dovedností, než například prohlubovat kritické myšlení.

Nikdo z respondentů si žádným druhem mediálního vzdělávání neprošel, proto jejich výsledky bylo možné porovnávat mezi sebou. V budoucím zkoumání by bylo dobré po vzoru Hobbs a Frost (2003), kteří mezi sebou porovnávali mediální gramotnost studentů, kteří se zúčastnili kurzu mediální výchovy a těmi, kteří se žádného podobného vzdělávání nezúčastnili; provést takovou komparativní studii i v populaci seniorů. V případě, že by se prokázal pozitivní vliv mediálního vzdělávání na výslednou mediální gramotnost seniorů, by tento jev mohl působit jako motivace pro podílení se na mediálním vzdělávání i ve vyšším věku.

Celou oblast mediální gramotnost navíc doprovází chybějící, všeobecně akceptovaná definice. Jak se ukázalo, mediální gramotnost a její složky vychází především z lokálního mediálního systému, proto bych také doporučila vymezit jednotný koncept mediální gramotnosti alespoň na domácí úrovni, což by mohlo usnadnit její pravidelný monitoring a komparaci.

Závěr

Náplní této diplomové práce, která byla do jisté míry ovlivěna pandemickou situací na jaře tohoto roku, byl popis mediální gramotnosti, teoretického zázemí této problematiky a provedení vlastní případové studie. Diplomová práce se skládá z několika částí, které začínají obecnějším vymezením gramotností a končí u interpretace zjištění, která vzešla z provedeného výzkumu.

V první části se zabývám rozbořem gramotností, které se často uvádí ve vztahu k mediální gramotnosti – funkční, informační, ICT a digitální a vizuální gramotností. Všechny tyto gramotnosti mají společné, že jejich osvojení je pro efektivní a bezpečný život v informační společnosti klíčové.

V další části je představen široký koncept mediální gramotnosti, který je doplněn o nejznámější definice a přístupy k mediální gramotnosti. V této části jsou také zahrnuty modely pro určování úrovně mediální gramotnosti a již proběhlé výzkumy.

Následující část pojednává o mediální gramotnosti ve vztahu ke zvolené cílové skupině, tedy k seniorům a popisuje též různé způsoby k nabytí mediálních kompetencí.

Inspirována modely již proběhlých výzkumů jsem v jedné z posledních částí této diplomové práce představila provedenou případovou studii, v rámci které byla zkoumána úroveň mediální gramotnosti skupiny 12 seniorů, a to za využití vlastního nástroje měření. Ten se skládal ze tří hlavních oblastí: znalosti, schopnosti a dovednosti a vzorce užívání médií.

Výsledky se napříč skupiny velmi lišily. Lze podotknout, že technické dovednosti spojené s užíváním médií byly celkově na lepší úrovni, než mediální kompetence. Výslednou úroveň mediální gramotnosti nejvíce ovlivňovalo nejvyšší dosažené vzdělání, kdy úroveň rostla spolu s vyšším vzděláním. Nepřímý vliv na mediální gramotnost měly technické dovednosti, které u většiny respondentů byly na velmi dobré úrovni, avšak nesouvisely s naměřenou mediální gramotností. Zkoumané znalosti byly na průměrné úrovni a nejvíce souvisely s užíváním médií – znalosti médií, které respondenti konzumovali, byly lepší, než u těch, které neužívali. Úroveň mezi třemi zkoumanými oblastmi mediální gramotnosti spolu na základě bodového skóre korelovala.

Co se týče užívání médií, u zkoumané skupiny seniorů je nejužívanějším médiem televize, kterou respondenti také nejčastěji používají jako zdroj informací o aktuálním dění, a to zejména sledováním veřejnoprávních kanálů.

Jak se ukázalo, respondenti mají občas tendenci přeceňovat své dovednosti, a to zejména ti, kteří mají nižší mediální gramotnost. Subjektivní hodnocení seniorů s vyšší mediální gramotností v naprosté většině případů odpovídalo i naměřené úrovni.

Mediální gramotnost je velice široký a komplexní jev, který je potřeba podrobovat pravidelné analýze a přinášet návrhy na zlepšení této problematické oblasti, protože mediální kompetence jsou pro zodpovědné užívání médií a využití jejich potenciálu klíčové, a to zejména ve vztahu k seniorům, kteří v této oblasti představují ohroženou skupinu.

Summary

The content of this master's thesis which was to some degree influenced by a pandemic situation during this year's spring is a description of media literacy, the theoretical background of this issue and the introduction of a conducted case study. The master's thesis consists of several parts, which begin with a more general definition of literacy and ends with the interpretation of findings that have emerged from my own research.

In the first part I deal with the analysis of literacies which are often mentioned in relation to media literacy - functional, informational, ICT and digital and visual literacy. All these literacies have in common that their acquisition is key to an effective and secure life in the information society.

The next part introduces a broad concept of media literacy, which is supplemented by the best-known definitions and approaches to media literacy. This section also includes models for determining the level of media literacy and research already carried out.

The following section deals with media literacy in relation to the selected target group, ie senior citizens, and also describes various ways to acquire media competencies.

Inspired by the models of already conducted research, in one of the last parts of this master's thesis I presented a case study, in which the level of media literacy of a group of 12 senior citizens was examined using my own measurement tool. It consisted of three main areas: knowledge, abilities and skills and patterns of media use.

The results varied greatly across the group. It may be noted that the technical skills connected to the use of media were generally at a better level than the media competencies. The resulting level of media literacy was most influenced by the highest level of education attained, when the level grew together with higher education. Media literacy was indirectly influenced by technical skills, which were at a very good level for most respondents, but were not related to the measured level of media literacy. The knowledge examined was at

an average level and was mostly related to the use of the media - the knowledge of the media that the respondents consumed was better than that of the one that they didn't consume at all. The level between the three examined areas of media literacy correlated together on the basis of a point score.

Regarding the use of the media, the most used media in the surveyed group of senior citizens is television which is also used most often as a source of information about current events, especially by watching public service channels.

As it turned out, respondents sometimes tend to overestimate their skills, especially those with lower media literacy. The subjective evaluation of senior citizens with higher media literacy in the vast majority of cases also corresponded to the measured level.

Media literacy is a very broad and complex phenomenon that needs to be regularly analyzed and suggestions for improving this problem area must be introduced, because media competences are key to a responsible media use and a full use of their potential, especially in relation to senior citizens who represent a vulnerable group within this area.

Použitá literatura

BÍNA, Daniel a kol. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. 103 s. ISBN 80-7040-844-8.

DINGLI, Alexei a SEYCHELL, Dylan. *The New Digital Natives: Cutting the Chord*. Berlin: Springer, 2015. 151 s. ISBN 978-3-662-46589-9.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 88 s. ISBN 80-7041-115-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbora. *Masová média*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 416 s. ISBN 978-80-7367-466-3.

JIRÁK, Jan a PAVLIČÍKOVÁ, Helena. *Média pod lupou (Mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání)*. Praha: Powerprint, 2013, 187 s. ISBN 978-80-87415-70-2.

JIRÁK, Jan a WOLÁK, Radim ed. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007. 152 s. ISBN 978-80-86212-58-6.

KAVÁLKOVÁ, Lucie. Mediální výchova pro dospělé. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*. 2011, č. 3. 10-11. ISSN 1211-6378.

LIVEČKA, Emil. *Úvod do gerontopedagogiky*. Praha: Ústav školských informací při ministerstvu školství ČR, 1979.

MATOUŠEK, Oldřich a KOLÁČKOVÁ, Jana a KODYMOVÁ, Pavla. *Sociální práce v praxi: Specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 351 s. ISBN 80-7367-002-X.

MÍČIENKA, Marek a JIRÁK, Jan. *Základy mediální výchovy: Rozumět médiím*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 296 s. ISBN 978-80-7367-315-4.

NIKLESOVÁ, Eva. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. 140 s. ISBN 978-80-7040-995-4.

NIKLESOVÁ, Eva a BÍNA, Daniel. *Mediální gramotnost a mediální výchova: studijní texty*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2010. 86 s. ISBN 978-80-904247-6-0.

PASTOROVÁ, Markéta a JIRÁK, Jan a kol. *K integraci mediální výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 172 s. ISBN 978-80-244-4624-0.

PAVLIČÍKOVÁ, Helena, ŠEBEŠ Marek a ŠIMŮNEK Michal, ed. *Mediální pedagogika: média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2009. 134 s. ISBN 978-80-7394-198-1.

PETŘKOVÁ, Anna a ČORNANIČOVÁ, Rozália. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 92 s. ISBN 80-244-0879-1.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 199 s. ISBN 80-210-2858-0.

SOCHOROVÁ, Dana. *Mediální výchova. Reflexe učitelů českého jazyka a literatury*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 260 s. ISBN 978-80-210-8524-4.

SEDLÁKOVÁ, Renata. *Výzkum médií: Nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada, 2015. 548 s. ISBN 978-80-247-3568-9.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. 157 s. ISBN 80-7184-711-9.

VESELÝ, A., NEKOLA, M. *Analýza a tvorba veřejných politik: Přístupy, metody a praxe*. Praha: Slon, 2007. 407 s. ISBN 978-80-86429-75-5.

Elektronické zdroje

About CML. *CML: Center for Media Literacy* [online]. 2001. [cit. 1.4.2020]. Dostupné z :<http://www.medialit.org/about-cml>

ALTMANOVÁ, Jitka et al. *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. 98 s. ISBN 978-80-87000-74-8. [cit. 8.2.2020]. Dostupné také z: <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf>

ASHLEY, Seth, MAKSL, Adam a CRAFT, Stephanie. Developing a News Media Literacy Scale. *Journalism & Mass Communication Educator* [online]. 2013, vol. 68, 1, s. 7-21. ISSN: 2161-4326. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1077695812469802>

AUFDERHEIDE, Patricia. *A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy* [online]. Washington DC: The Aspen Institute, 1993. 44 s. ISBN: #0-89843-137-9. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>

AVGERINO, Maria a ERICSON, John. A review of the concept of Visual Literacy. *British Journal of Educational Technology* [online]. 1997.roč. 28, č. 4, s. 280-291. ISSN 1467-8535. Dostupné také z: https://www.researchgate.net/publication/229792471_A_Review_of_the_Concept_of_Visual_Literacy

BAYLEN, Danillo M. a D'ALBA, Adriana. *Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy: Visualizing Learning* [online]. New York: Springer, 2015. 292 s. ISBN 978-3-319-05837-5. Dostupné z: <https://www.springer.com/gp/book/9783319058368>

BEHRENS, Shirley J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*. 1994, vol. 35, no. 4, s. 309-322. ISSN: 2150-6701. Dostupné z: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/14902/16348>

BRDIČKA, Bořivoj et al. Specifikace informační gramotnosti NIQUES. In: *RVP.cz*. [online] 1.12.2014 [cit. 13.2.2020]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/19361/SPECIFIKACE-INFORMACNI-GRAMOTNOSTI-NIQES.html>

BUCKINGHAM, David. Fake news: is media literacy the answer? In: *DavidBuckingham.net* [online]. 12.1.2017 [cit. 3.5.2020]. Dostupné z: <https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/>

BURIANEC, Jan. Mediální gramotnost je v Česku nízká - pouze čtvrtina dospělé populace v ní dosahuje uspokojivé úrovně. *STEMMARK* [online]. 15.6.2018 [cit. 1.5.2020]. Dostupné z: <https://www.stemmark.cz/medialni-gramotnost-je-v-cesku-nizka-pouze-ctvrtina-dospele-populace-v-ni-dosahuje-uspokojive-urovne/>

Canada's Key Concepts of Media Literacy. Center for Media Literacy [online]. 1.3.2003 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <https://www.medialit.org/reading-room/canadas-key-concepts-media-literacy>

CEBE, Jan et al. *Stav mediální gramotnosti v ČR: Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let* [online]. Centrum pro mediální studia CEMES UK FSV, květen 2011. 74 s. Dostupné z: https://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus_2011.htm

ČSÚ. *Informační společnost v číslech. 2020: Česká republika a EU* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2020. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/122362632/06100420.pdf/1273f88b-7e14-4555-b58b-3087658409e0?version=1.4>

DOMBROVSKÁ, M., LANDOVÁ, H., TICHÁ, L. Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna*, 2004, roč. 15, č.1, s. 7-18. ISSN 0862-7487. Dostupné z: <https://adoc.tips/informani-gramotnost-teorie-a-praxe-v-r.html>

HOBBS, Renee, The Seven Great Debates in the Media literacy Movement. *Journal of Communication*, 1998, roč. 48, č. 1, s. 16-32. ISSN 1460-2466. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED439454>

HOLÍKOVÁ, Lenka. Dunning-Krugerův efekt a jak jím netrpět. In: NKČR.cz [online]. 21.4.2017 [cit. 16.5.2020]. Dostupné z: https://www.nkcr.cz/casopis-adnotam/detail/39_490-dunninguv-krugeruv-efekt-a-jak-jim-netrpet

FEDOROV, Alexander. *Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions*. [online]. 2003. 19. s. [cit. 2.4.2020]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/278667927_MEDIA_EDUCATION_AND_MEDIA_LITERACY

FEDOROV, Alexander. *Media Literacy Education* [online]. Moskva: ICO „Information for all“, 2015. 577 s. [cit. 1.4.2020]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/267623006_MEDIA_LITERACY_EDUCATION

FEDOROV, Alexander. *On Media Education*. Moskva: ICOS UNESCO IFAP (Russia), 2008. 156 s. ISBN 978-5-98517-070-2. Dostupné z: https://www.academia.edu/14385711/Fedorov_A._On_Media_Education

GALICIAN, Mary-Lou. *Sex, love, and romance in the mass media: Analysis and criticism of unrealistic portrayals and their influence* [online]. New York: Routledge, 2003. 318 s. ISBN 978-1-1354-666-2-6. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/287276206_Sex_love_and_romance_in_the_mass_media_Analysis_and_criticism_of_unrealistic_portrayals_and_their_influence

HÁNA, Lukáš. Interview. In: *Český rozhlas Plus*. Český rozhlas, 2018. [cit. 4.4.2020]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/ucte-se-rozvijet-kriticke-mysleni-jen-tak-pochopite-proc-mate-vetsinu-zprav-za-7587940>

HOBBS, Renee a FROST, Richard. Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly* [online]. 2003, vol. 38, 3, s. 330-355. ISSN: 1936-2722. Dostupné z: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.38.3.2>

JIRÁK, Jan. *Mediální výchova jako průřezové téma. Podkladová studie – revidovaná verze* [online]. Praha: NÚV, 2018. 24 s. [cit. 14.4.2020]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/3222_1_1/

JOLLS, Tessa, WILSON, Carolyn. The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*. [online]. 2014, 6(2), 68 - 78. [cit. 6.4.2020]. Dostupné z: <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol6/iss2/6>

KADERKA, Michal a SEDLÁČKOVÁ, Barbora. Sherlock Senior. Vzdělávací program o médiích pro seniory. In: *Seznam Zprávy.cz* [online]. 31.7.2019, [cit. 5.5.2020]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/sherlocksenior-76631>

Katalog programů Univerzity třetího věku [online]. Univerzita Karlova, Centrum celoživotního vzdělávání UK, 2019. 216 s. Dostupné z: https://cczv.cuni.cz/CCZV-172-version1-katalog_uk_web.pdf

KIRSCH, Irwin S., JUNGLEBUT, Ann. *Literacy: Profiles of America's Young Adults. Final Report of the National Assessment of Educational Progress*. Princeton: Educational Testing Service, 1986. ISBN O-88685-054-1. [cit. 5.2.2020]. Dostupné také z: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/LITERACY_PROFILES.pdf

Kritické myšlení pro seniory aneb Jak se nenechat zmást. *Lepší senior* [online]. Praha [cit. 3.5.2020]. Dostupné z: <https://lepsisenior.cz/kriticke-mysleni/>

KRYSTOŇ, Miroslav, ŠERÁK, Jan a TOMCZYK, Lukasz. *Nové trendy ve vzdělávání seniorů*. 1. vyd. Banská Bystrica; Praha; Kraków: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. ISBN 978-80-904531-8-0. 252 s. Dostupné z: https://gerontolodzy.files.wordpress.com/2014/10/ksiazka_pl-cz-sk_tomi.pdf

Médiím na kloub. *SenSen: Senzační senior* [online]. [cit. 28.4.2020]. Dostupné z: <https://www.sensen.cz/mediim-na-kloub>

MUNI ARTS. *Centrum pro dějiny obrazu a vizuální kultury* [online]. Masarykova univerzita, © 2020. [cit. 1.5.2020]. Dostupné z: https://dejinyumeni.phil.muni.cz/vyzkum/centrum-pro-dejiny-obrazu-a-vizualni-kultury?fbclid=IwAR2lLitRDXnME8orjIqzwdvkl-a06OBrK_Lt53xBglrrUihdcWzNmsfDEpA

PETRANOVÁ, Dana. Media Education in the Life of Senior Population. *European journal of Science and Theology*. [online]. 2013, Vol.9, Supplement 2, 13-24. [cit. 4.4.2020]. ISSN 1842 – 8517. Dostupné z: http://www.ejst.tuiasi.ro/Files/39/3_Petranova.pdf

POTTER, James W. *Theory of Media Literacy. A Cognitive Approach*. Kalifornie: Sage publications, 2004. 320 s. ISBN 0-7619-2951-7. Dostupné z: <http://sk.sagepub.com/books/theory-of-media-literacy>

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. In: *On the Horizon* [online]. 2001, Emerald Publishing Limited, Vol. 9 No. 5, ISSN 1074-8121. 1-6 s. [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424816/full/html>

ROUPA, Zoe et al. The use of technology by the elderly. *Health Science Journal* [online]. 2010, vol. 10(2), 118-126. [cit. 10.5.2020]. ISSN 1791-809X. Dostupné z: <https://www.hsj.gr/medicine/the-use-of-technology-by-the-elderly.pdf>

SILVERBLATT, Art a VOLEK, Jaromír. *Mediální gramotnost. Jak rozumět obsahům médií*. 1. vyd. New York, London: Digital International Media Literacy eBooks, KOBO Rakuten, 2016. 255 s. ISBN 0-275-96727-1. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/303973721_Mediální_gramotnost_Jak_rozumet_obsahum_medií

SILVERBLATT, Art, FERRY Jane a FINAN, Barbara. *Approaches to media literacy: A handbook* [online]. New York: Routledge, 2009. 304 s. Dostupné z: <https://www-taylorfrancis-com.ezproxy.is.cuni.cz/books/9781315706344>

ŠIMONÍK, Pavel a BURIANEC, Jan. *Mediální gramotnost* [online]. STEM/MARK, 2018. Dostupné z: https://ct24.ceskatelevize.cz/sites/default/files/2221556-vyzkum_mg_konferencemsmt_ct_fin.pdf

ŠPATENKOVÁ, Naděžda a SMÉKALOVÁ, Lucie. *Edukace seniorů: Geragogika a gerontodidaktika* [online]. Praha: Grada, 2015. 232 s. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=bCTCgAAQBAJ&printsec=frontcover&key=AIzaSyDlPfi89JdFhWBVsMVsavVo6aNh057xITc#v=onepage&q&f=false>

TOMCZYK, Lukasz, HATÁT, Ctibor a ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Edukace a gramotnost seniorů*. Krakov: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 2015. s. 172. ISBN 978-83-941568-6-2. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/306429338_Edukace_senioru_v_oblasti_bezpecneho_vyuzivani_internetovych_sluzeb_zkusenosti_z_praxe

TOMCZYK, Łukasz. *Vzdělávání seniorů v oblasti nových médií* [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2015. 240 s. ISBN 978-80-904531-9-7. Dostupné z: <https://gerontolodzy.files.wordpress.com/2013/11/tomczyk-vzdc49blc3a1vc3a1nc3ad-seniorc5af-v-oblasti-novc3bdch-mc3a9dic3ad.pdf>

TORNERO, José Manuel Pérez et al. *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* [online]. Barcelona: Universitat autonoma de Barcelona, 2007. 96 s. KK-02-14-648-EN-N. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4815621e-3057-4be5-96a4-cfd013d879a5/language-en/format-PDF/source-77154575>

UNESCO. *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies* [online]. Paris: UNESCO, 2013 [cit. 20.4.2020]. ISBN 978-92-3-001221-2. 158 s. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>

VAN DE VORD, Rebecca. Distance students and online research: Promoting information literacy through media literacy. *The Internet and Higher Education*. Washington, 2010, vol. 13, no. 3, s. 170-175. [cit. 10.2.2020]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751610000266>

Legislativní a strategické dokumenty

Doporučení Komise 2009/625/ES ze dne 20. srpna 2009 o mediální gramotnosti v digitálním prostředí pro vyšší konkurenceschopnost audiovizuálního průmyslu a průmyslu obsahu a otevřenou znalostní společnost. In: *Úřední věstník*, L 227, 29.8.2009. s. 9-12. ISSN 1725-5074. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2009:227:FULL&from=CS>

Doporučení rady Evropské unie o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. (2018/C 189/01). In: *Úřední věstník*, C 189, 4.6.2018, s. 1-13. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?qid=1581717610728&uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?qid=1581717610728&uri=CELEX:32018H0604(01))

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf

Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2007/65/ES ze dne 11. prosince 2007 kterou se mění směrnice Rady 89/552/EHS o koordinaci některých právních a správních předpisů členských států upravujících provozování televizního vysílání. In: *Úřední věstník*, L 332, 18.12.2007, s. 27-45. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007L0065&from=CS>

Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2018/1808 ze dne 14. listopadu 2018 kterou se mění směrnice 2010/13/EU o koordinaci některých právních a správních předpisů členských států upravujících poskytování audiovizuálních mediálních služeb (směrnice o audiovizuálních mediálních službách) s ohledem na měnící se situaci na trhu. In: *Úřední věstník*, L 303, 28.11.2018, s. 69-92. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018L1808&from=CS>

Strategie celoživotního učení ČR [online]. Praha: MŠMT, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.

Dostupné

z:

http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf

Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015-2020 [online]. Praha: MPSV, 2015.

Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/strategie-digitalni-gramotnosti-cr-na-obdobi-2015-2020>

Zákon č. 132/2010 o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání a o změně některých zákonů (zákon o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání). In: *Sbírka zákonů*. 11.5.2010. ISSN 1211-1244

Teze Diplomové práce

SCHVÁLENO

pro Mgr. 27.6.2019

Institut komunikačních studií a žurnalistiky FSV UK Teze MAGISTERSKÉ diplomové práce	
TUTO ČÁST VYPLNUJE STUDENT/KA:	
Příjmení a jméno diplomantky/diplomanta: Zahradníčková Lucie	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p style="text-align: center; margin: 0;">Univerzita Karlova Fakulta sociálních věd</p> <p>Došlo dne: 30-05-2019 -1-</p> <p>Čj: 235 Příloh:</p> <p>Přidělena:</p> </div>
Imatrikulační ročník diplomantky/diplomanta: 2018	
E-mail diplomantky/diplomanta: 41259245@fsv.cuni.cz	
Studijní obor/forma studia: Mediální studia - navazující magisterské, kombinovaná	
Předpokládaný název práce v češtině: Mediální gramotnost seniorů na příkladu vybraných brněnských lokalit	
Předpokládaný název práce v angličtině: Media literacy of seniors on the example of selected locations in Brno	
Předpokládaný termín dokončení (semestr, akademický rok – vzor: ZS 2012/2013) (diplomovou práci je možné odevzdat nejdříve po dvou semestrech od schválení teze) LS 2019/2020	
Charakteristika tématu a jeho dosavadní zpracování (max. 1800 znaků): Mediální gramotnost je v současné době velice aktuální a často diskutované téma. Dle směrnice č. 2010/13/EU o Audiovizuálních mediálních službách se mediální gramotnost týká „dovedností, znalostí a porozumění, které spotřebitelům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií. Mediálně gramotní lidé by měli být schopni provádět informovanou volbu, chápat povahu obsahu a služeb a být schopni využívat celé šíře příležitostí, které nabízejí nové komunikační technologie. Měli by být schopni lépe chránit sebe a své rodiny před škodlivým nebo urážlivým obsahem.“ (Směrnice Evropského parlamentu a rady 2010/13/EU ze dne 10. března 2010). V České republice je dle výzkumu agentury STEM/MARK z roku 2018 mediální gramotnost nízká - naměřená úroveň byla pouze 39 bodů ze 100 možných. Liší se napříč různých sociodemografických skupin, kdy nejhorší úroveň na jedné straně dosahují právě seniori (60 let a více), na druhé straně mladí lidé. Převažuje přesvědčení, že se s mediální výchovou, jakožto cestou k mediální gramotnosti, musí začít již u dětí, a to v rámci povinné školní docházky. Většina pozornosti je tedy věnována dětem a mediální výchově. Z tohoto důvodu bych se ve své diplomové práci chtěla věnovat problematice mediální gramotnosti, avšak u seniorů.	
Předpokládaný cíl práce, případně formulace problému, výzkumné otázky nebo hypotézy (max. 1800 znaků): Jako cíl své diplomové práce si kladu zjistit, jaká je úroveň mediální gramotnosti u brněnských seniorů; zjistit vztah respondentů k potřebě mediální gramotnosti a jejich sebehodnocení v této oblasti; popsat způsoby, jakými lze přispět k vyšší úrovni mediální gramotnosti; zmapovat, zda-li již byly učiněny nějaké kroky směrem ke vzdělávání seniorů v dané oblasti (vzdělávací kurzy, e-learning, univerzity třetího věku apod.) a zjistit, jestli mají seniori o mediální výchovu zájem. Hypotézy: Rozhodujícím faktorem pro úroveň mediální gramotnosti seniorů je dosažené vzdělání. Seniori se nejsou vědomi pojmů jako je fake news, hoax.	

Hlavní motivaci ke vzdělávání v oblasti mediální gramotnosti představuje rodina.

Předpokládaná struktura práce (rozdělení do jednotlivých kapitol a podkapitol se stručnou charakteristikou jejich obsahu):

1. Úvod
 - 1.1 Cíle práce a výzkumné otázky
2. Teoretické a konceptuální ukotvení
 - 2.1 Definice pojmů
 - 2.1.1 Mediální gramotnost
 - 2.1.2 Mediální výchova
 - 2.1.3 Manipulace
 - 2.2 Stav mediální gramotnosti v ČR
 - 2.2.1 Podstoupené kroky ke zvyšování mediální gramotnosti
 - 2.3 Popis seniorů jakožto ohrožené skupiny
 - 2.3.1 Faktory ovlivňující mediální gramotnost
 - 2.3.2 Motivace k mediálnímu vzdělávání
 - 2.3.3 Rodina – primární sociální skupina
3. Metodologie
 - 3.1 Primární data
 - 3.2 Sekundární data
 - 3.2.1 Výzkumný vzorek
 - 3.2.2 Metoda sběru dat
 - 3.2.3 Analýza dat
4. Empirická část
 - 4.1. Sběr dat
 - 4.2 Interpretace zjištění
5. Závěr

Vymezení podkladového materiálu (např. titul periodika a analyzované období):

Primární data: data nasbíraná v rámci terénního šetření, které bude probíhat ve vybraných pečovatelských domech v Brně. Sekundární data: odborná literatura, studie

Metody (techniky) zpracování materiálu:

Focus group

Základní literatura (nejméně 5 nejdůležitějších titulů k tématu a metodě jeho zpracování; u všech titulů je nutné uvést stručnou anotaci na 2-5 řádků):

- JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPOVÁ. Média a společnost. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 207 s. ISBN 978-80-7367-287-4

Autoři předkládají úvod do studia médií s důrazem na mediální komunikaci, která do značné míry ovlivňuje společenský život, politický i kulturní život, zahrnující institucionalizovanou symbolickou interakci a složky, které se na ní podílejí (médiá, publikum, společenský kontext). V publikaci je představena řada příkladů z České republiky i zahraničí beroucí v úvahu historický vývoj i mediální scénu tak, jaká byla v období vydání knihy.

- JIRÁK, Jan a Helena PAVLIČKOVÁ. Média pod lupou: (mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání). 1. vyd. Praha: Powerprint, 2013. ISBN 978-80-87415-70-2. Publikace je výstupem projektu r. č. CZ.1.07/3.1.00/37.0112 nazvaného Zvyšování mediální

gramotnosti v ČR v rámci programu Investice do rozvoje vzdělání. Pojednává o historickém vývoji médií, důsledcích užívání masových médií pro život jednotlivců i společnosti, vlivu médií na děti, psychologickým aspektům užívání internetu a jeho důsledcích. Kniha podává ucelený popis mediální výchovy a její důležitosti nejen pro děti, ale i dospělé.

- NIKLESOVÁ, Eva. Teorie a východiska současné mediální výchovy. V Českých Budějovicích: Pedagogická fakulta JU, 2007. ISBN 978-80-7040-995-4
Niklesová ve své knize zaměřuje na analýzu stavu mediální výchovy a její teoretická východiska. Při pojednávání o vztahu mezi mediální výchovou a seniory například předestírá, že by mediální výchova neměla být omezena na určité věkové kategorie, ale měla by být přístupná všem; zavádí tak pojem mediální andragogika.

- SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. Sociologie stáří a seniorů. Praha: Grada, 2012. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3850-5
Kniha pojednává o procesu stárnutí společnosti se zaměřením na sociální skupinu seniorů. Autoři na stáří poukazují jako na vrchol života a na základě zjištění empirických šetření poukazují na nepřipravenost státu na stárnutí společnosti. Publikace přináší teoretickou analýzu z oblasti sociologie seniorů i poznatky ze 17 empirických šetření, které byly realizovány v rámci grantu MŠMT ČR s názvem "Proměna sociálního obsahu kategorie generace seniorů".

- ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMÉKALOVÁ. Edukace seniorů: geragogika gerontodidaktika. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5446-8
Z důvodu stárnutí populace, jakožto současného demografického trendu České republiky, se celoživotní učení a vzdělávání stává klíčové. Publikace představuje přístupy ke vzdělávání seniorů a nabízí mnohé inovace jak na poli teoretickém, tak na úrovni praktických nástrojů a strategií v oblasti vzdělávání seniorské populace.

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)

ČEKANOVÁ, Hana: Úroveň mediální gramotnosti dospělých v současné české společnosti a cesty k jejímu získávání

RABIŇÁKOVÁ, Monika: Mediální výchova seniorů

ŘÍHOVÁ, Aneta: Děti jako šířitelé mediální gramotnosti v rodině

TOŠNEROVÁ, Blažena: Mediální výchova seniorů

Datum / Podpis studenta/ky

28. 5. 2019 *Ka. Budík*

TUTO ČÁST VYPLŇUJE PEDAGOG/PEDAGOŽKA:

Doporučení k tématu, struktuře a technice zpracování materiálu:

Případné doporučení dalších titulů literatury předepsané ke zpracování tématu:

Potvrzuji, 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.

JIRÁK JAN Příjmení a jméno pedagožky/pedagoga	30.5.19 Datum / Podpis pedagožky/pedagoga
--	--

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Praktické úkoly (obrázky č. 1 - 6)

Seznam schémat

Schéma č. 1: Gramotnostní struktura použitá při definování IG v rámci projektu NIQUES

Schéma č. 2: Informační gramotnost jako struktura

Schéma č. 3: Konceptuální mapa mediální gramotnosti

Schéma č. 4: Struktura kritérií pro hodnocení mediální gramotnosti

Schéma č. 5: Indikátory pro užívání různých mediálních platforem

Schéma č. 6: Indikátory kritického porozumění

Schéma č. 7: Indikátory komunikačních schopností

Schéma č. 8: Složky a roviny podílející se na rozvoji mediální gramotnosti

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Klasifikace indikátorů mediální gramotnosti/mediálních kompetencí

Tabulka č. 2: Charakteristika výzkumného souboru

Seznam grafů

Graf č. 1: Bodové ohodnocení - vlastnictví médií

Graf č. 2: Bodové hodnocení - veřejnoprávní média

Graf č. 3: Bodové hodnocení - technické znalosti

Graf č. 4: Bodové hodnocení – terminologie

Graf č. 5: Bodové hodnocení - mediální logika

Graf č. 6: Celkové bodové hodnocení znalostí

Graf č. 7: Bodové hodnocení - kritická analýza sdělení

Graf č. 8: Počet hodin strávených konzumací médií

Graf č. 9: Korelace mezi znalostmi a dovednostmi a schopnostmi respondentů

Graf č. 10: Konzumenti soukromých médií

Přílohy

Příloha č. 1:

INFORMOVANÝ SOUHLAS

k nakládání se získanými informacemi
za účelem zpracování diplomové práce
na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy

Já, níže podepsaný/á dávám tímto souhlas k záznamu a zpracování rozhovoru, pořázeného se mnou za účelem výzkumu v rámci diplomové práce s názvem „*Mediální gramotnost současných českých seniorů: případová studie z Brna*“ jehož autorkou je rovněž pořizovatelka rozhovoru Bc. Lucie Zahradníčková. Prohlašuji tímto, že jsem též byl/a informován/a o způsobu, jakým bude s poskytnutými informacemi naloženo.

Získané informace budou využity pouze pro potřeby zpracovávané diplomové práce, v případě záměru dalšího využití bude nutný zvláštní souhlas se zpracováním získaných informací. Nahrávky a zápisy získaných informací mi budou v případě zájmu zpřístupněny, stejně tak jako celá diplomová práce.

(Vyberte , prosím, jednu z následujících možností)

- Souhlasím, aby byl rozhovor pro účely výzkumného zpracování použit bez zvláštních úprav; jako celek a jako interní materiál ho netřeba anonymizovat. V případě, že jeho části budou citovány v publikovaných materiálech, lze uvádět mé jméno.
- Souhlasím, aby byl rozhovor pro účely výzkumného zpracování použit bez zvláštních úprav; jako celek a jako interní materiál ho netřeba anonymizovat. Nepřeji si však, aby bylo v souvislosti s případnými citacemi tohoto rozhovoru v publikovaných materiálech uváděno moje jméno.

V Brně dne

.....

Podpis respondeta/tky

.....

Podpis autorky diplomové práce

Příloha č. 2: Praktické úkoly

Obrázek č. 1 – Je obrázek věrohodný a vyobrazuje realitu?



Zdroj: Manipulatori.cz

Obrázek č. 2 – Jedná se o dezinformaci?

Vše zlé je k něčemu dobré! V Benátkách se do čistších kanálů vrací ryby i delfíni

The image is a composite advertisement. On the left, there are two side-by-side photographs: the top one shows a dolphin leaping from the water near a stone pier, and the bottom one shows a fish swimming in a narrow canal. Below these photos is a blue button with a camera icon and the text '8x| Fotogalerie'. On the right side, there are two video thumbnails. The top one is labeled 'REKLAMA' and shows a man's face with a 'Přeskočit reklamu' button. The bottom one shows a man holding a sign that says 'STOP ZLOU'.

Zdroj: Evropa2.cz

Obrázek č. 3 – Jedná se o dezinformaci?



Zdroj: AC24.cz

Obrázek č. 4 – Dokážete poznat hoax?

NEIGNORUJTE TO PROSÍM...

Toto dítě má rakovinu.

Facebook je připraven zaplatit 3 centy za každé sdílení této fotografie. Nevím, zda je to pravda nebo ne, ale pojďme to všichni sdílet dále. Jedno tvé Sdílení nic nestojí, ani dva kliky myší nezaberou čas...

Pokud ti opravdu záleží na výzkumu boje s rakovinou a předcházení podobným osudům dětí, pak dej prosím sdílet, svým přátelům a známým.

> SDÍLEJ a LIKE < pro toto dítě...
Díky všem dobrosrdečným lidem!



Zdroj: Hoax.cz

Obrázek č. 5 – O jaký žurnalistický žánr se jedná?

 **Martin Fendrych**
před 7 hodinami

[Sdílet článek](#) [To se mi líbí](#)

Koněv nám ukázal, že Zeman, Filip i Klaus junior jsou rusonacionalisté. Babiš bábovka

Nacionalista Klaus junior se svým hnutím není žádný český národovec ani ho nenapadne se zastat Čecha Koláře, nebo se podívat nad tím, že jistě nějaké ohrožení existuje, když starostu Prahy 6 ukrývají. Typicky ruský nacionalista.

Reklamu zavřela společnost Google

Zdroj: Aktualne.cz

Obrázek č. 6 – Jedná se o skrytou reklamu?



Zdroj: Mediar.cz