

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Mgr. Hana Mašková

Úroveň mediální gramotnosti dospělých
v současné české společnosti a cesty k jejímu získávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2017

Vedoucí práce:

PhDr. Michal Šerák, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce PhDr. Michalu Šerákovi, Ph.D. za cenné rady a vstřícnost a celé své rodině za projevenou podporu.

Abstrakt

Tato práce nastiňuje současný stav mediální gramotnosti a mediálního vzdělávání dospělých v České republice. Vymezuje základní pojmy, současné a historické pojetí mediální gramotnosti a její ukotvení v českém právním řádu a mezinárodních dokumentech. Věnuje se aktuálním fenoménům světa médií a vybraným institucím podílejícím se na rozvoji mediální gramotnosti. Analytická část provádí srovnání a zhodnocení celoevropských a českých výzkumů zaměřených na měření úrovně mediální gramotnosti dospělých.

Klíčová slova

mediální gramotnost, mediální výchova, média, vzdělávání dospělých, celoživotní vzdělávání, občanské vzdělávání

Abstract

This thesis outlines the current state of adult media literacy and education in the Czech Republic. It defines basic concepts, present and historical approaches of media literacy and its anchoring in the Czech legal order and international documents. It further focuses on current phenomena of media world and selected media institutions involved in media literacy development. The analytical part compares and evaluates Pan-European and Czech research aimed at measuring the level of media literacy of adults.

Key words

media literacy, media education, media, adult education, longlife learning, civic education

Obsah

0 Úvod.....	9
1 Mediální gramotnost jako základ pro funkční využívání médií a orientaci ve společnosti	11
1.1 Definice základních pojmů.....	11
1.1.1 Médium	11
1.1.2 Masová média	11
1.1.3 Mediální výchova a vzdělávání.....	12
1.1.4 Mediální gramotnost	12
1.1.5 Informační a digitální gramotnost.....	15
1.2 Mediální gramotnost v evropském a českém kontextu vzdělávání.....	18
1.2.1 Koncept celoživotního učení a vzdělávání v evropských a národních dokumentech	18
1.2.2 Mediální gramotnost a vzdělávání v evropských a národních dokumentech	20
1.3 Význam mediální gramotnosti pro současného člověka.....	23
1.3.1 Historické a současné pojetí mediální gramotnosti.....	23
1.3.2 Vliv médií na život v současné společnosti	24
1.3.3 Postoj státu k rozvoji mediální gramotnosti občanů	26
1.3.4 Kompetence mediálně gramotného jedince	28
2 Současná krize médií a její dopady na společnost.....	31
2.1 Nové fenomény světa médií.....	31
2.1.1 Tradiční vs. alternativní média.....	31
2.1.2 Fake news.....	32
2.1.3 Hoax	33
2.1.4 Sociální bubliny.....	33
2.2 Příčiny, důsledky a rizika	33
2.2.1 Nízká úroveň mediální gramotnosti	33
2.2.2 Klesající důvěra v tradiční média.....	34
2.2.3 Změny v užívání médií.....	37
2.2.4 Sociální bubliny a názorová ghetta	38
2.2.5 Propaganda ohrožující státní zájmy	39

3	Vybrané instituce a jejich přínos pro rozvoj mediální gramotnosti.....	41
3.1	Klíčové instituce a cesty k získávání mediální gramotnosti.....	43
3.2	Vybrané instituce a jejich přínos pro rozvoj mediální gramotnosti	46
3.2.1	Orgány státní správy.....	47
3.2.2	Regulační orgány médií	48
3.2.3	Občanská společnost	50
3.2.4	Akademické prostředí	51
3.2.5	Média.....	52
3.2.6	Knihovny.....	55
3.2.7	Rodina	56
4	Analýza výzkumů úrovně mediální gramotnosti dospělých.....	59
4.1	Přístup k výzkumu úrovně mediální gramotnosti.....	59
4.2	Metodologie.....	61
4.2.1	Cíl a výzkumné otázky.....	61
4.2.2	Metoda.....	61
4.2.3	Kritéria výběru	62
4.2.4	Struktura analýzy.....	63
4.3	Celoevropské a české výzkumy úrovně mediální gramotnosti dospělých	63
4.3.1	Assessment Criteria for Media Literacy Levels.....	63
4.3.2	Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe .69	
4.3.3	The Media Pluralism Monitor 2015	72
4.3.4	The Media Pluralism Monitor 2016	75
4.3.5	Stav mediální gramotnosti v ČR – Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let.....	78
4.3.6	Studie mediální gramotnosti populace ČR – Mediální gramotnost osob starších 15 let.....	82
4.4	Analýza.....	84
4.4.1	Porovnání hodnocených aspektů jednotlivých výzkumů	84
4.4.2	Porovnání metodologie jednotlivých výzkumů.....	88
4.4.3	Zhodnocení výzkumů, jejich přínosů a limitů.....	89
4.5	Shrnutí získaných poznatků v širším kontextu výzkumu mediální gramotnosti.91	
5	Zhodnocení stavu mediální gramotnosti v České republice	93
6	Závěr	96

Soupis bibliografických citací.....	98
Přílohy.....	118
Příloha A.....	118
Příloha B.....	120
Příloha C.....	121

0 Úvod

Média, jejich vliv na společnost, důvěra lidí v média, mediální gramotnost, možnosti jejího získávání, postavení občanského a celoživotního vzdělávání v České republice, role státu v těchto otázkách apod. jsou v posledních deseti až dvaceti letech hojně zmiňovanými tématy a vzhledem k aktuální společenské situaci získávají na novém rozměru a naléhavosti.

Cílem této práce je shrnout a zhodnotit současný stav mediální gramotnosti a mediálního vzdělávání dospělých v České republice. V první kapitole budou vymezeny základní pojmy, současné a historické pojetí mediální gramotnosti a její ukotvení v českém právním řádu a mezinárodních dokumentech. Ve druhé kapitole bude pozornost věnována aktuálním fenoménům světa médií a jejich vlivu na společnost. Třetí kapitola je zaměřena na vybrané instituce podílející se na rozvoji mediální gramotnosti. Čtvrtá kapitola se bude věnovat analýze celoevropských a tuzemských výzkumů zaměřených na měření úrovně mediální gramotnosti dospělých. Provede rozbor jejich metodologie, tematického zaměření a získaných poznatků a následně je porovná a zhodnotí jejich přínosy i úskalí. V poslední kapitole budou shrnuty a zhodnoceny nejzásadnější aspekty současného stavu v České republice.

Problematika vzdělávání dospělých, stavu občanského a celoživotního vzdělávání v České republice i mediální vzdělávání dětí a mládeže, možné přístupy k jeho realizaci a přijatá opatření jsou v odborných publikacích, akademických pracích i tematických periodických poměrně hojně a podrobně zpracována. Tématu mediální gramotnosti a mediálního vzdělávání dospělých bylo ale doposud věnováno podstatně méně pozornosti. Důvody, proč tomu tak je, bude hledat i tato práce. Vzhledem k tomu, že literatury k tomuto specifickému tématu je minimum, bude používána literatura tematicky příbuzná (pro základní definice, obecné principy, širší pojetí apod.). Z tohoto důvodu na tomto místě nejsou jednotlivé základní publikace vyjmenovány, neboť budou zmíněny v samotném textu práce. Kromě monografií budou používány sborníky, odborné články a studie, výstupy z konferencí, legislativní a mezinárodní dokumenty apod. Dalším faktem, který částečně determinuje výběr zdrojů, je aktuálnost tématu a snaha o co nejvěrnější zachycení

současného stavu. Proto bude práce často čerpat i z internetových zdrojů, mediálních výstupů apod. Ač se nejedná o striktně vědecké prameny, jsou mnohdy jen těžko adekvátně nahraditelné odbornými publikacemi a domnívám se, že zde mají své opodstatněné místo.

V závěrečných bakalářských a magisterských pracích se mediální gramotnost objevuje poměrně často, konkrétním zaměřením se ale liší od této práce. Většina je zaměřena na úroveň mediální gramotnosti dětí – možnosti jejich vzdělávání, přístupy a historii mediální pedagogiky, legislativu, výzkumy apod. (např. Šimková, 2006; Vařeka, 2006; Feráková, 2007; Pauzarová, 2013), menší část se pak věnuje vzdělávání učitelů jakožto specifické skupiny dospělých, u nichž se ale jedná o profesní, nikoli občanské či zájmové vzdělávání. Další práce zkoumají činnost knihoven (např. Klimtová, 2011; Králová, 2014), vzdělávání specifických skupin obyvatelstva nebo se soustřeďují na další gramotnosti související částečně s mediální gramotností. Hledisko dospělých se zde částečně objevuje, ale jen okrajově. Mediální gramotnost dospělých jako hlavní téma nebylo nenalezeno u žádné dosud obhájené práce. Přínos této práce by měl proto spočívat i v poskytnutí prvního ucelenějšího pohledu na tuto problematiku.

1 Mediální gramotnost jako základ pro funkční využívání médií a orientaci ve společnosti

1.1 Definice základních pojmů

V úvodu budou nejprve definovány jednotlivé pojmy, které budou v následujícím textu dále používány, aby byl přesně vymezen jejich význam v kontextu této práce.

1.1.1 *Médium*

Pojem médium v nejširším kontextu původního latinského výrazu „... značí střed, střední člen, prostředek, nebo prostředí, v němž probíhá určitý jev, nebo zprostředkovatele tohoto jevu, či zprostředkovatele styku, komunikace mezi lidmi.“ (Bína, 2005, s. 6) Niklesová definuje pojem média v mediálním diskurzu jako „... nepostradatelný článek mezi komunikátorem a adresátem.“ (Niklesová, 2007, s. 16) A právě média, která slouží projevům mezilidské komunikace, budou dále ve shodě s Jirákem a Köpplovou označována jako komunikační média. Tito dva autoři hovoří o médiích primárních, která zprostředkují komunikaci mezi lidmi, těmi míní zejména kódy, jako je například přirozený jazyk, a dále mluví o sekundárních komunikačních médiích, která se snaží o záznam či přenos sdělení ve smyslu jeho uchování a šíření mezi co největší počet příjemců. Tato druhá část je již potřebám této práce bližší a směřuje k dalšímu pojmu, tedy masovým médiím. V určitých kontextech mohou být médii také myšleny jednak technologie (jako televizory, radiopřijímače, výtisky novin apod.) a na druhé straně pak lidé, kteří mediální obsahy produkují (Jirák, Köpplová, 2007, s. 16–17). A právě toto vymezení ve smyslu určité instituce bude v této práci používáno nejčastěji.

1.1.2 *Masová média*

Dle Giddense je možné za masová média či zkráceně masmédia označit ta, která zprostředkovávají informace velkému počtu lidí, tedy masám. Je možné sem zařadit širokou škálu forem od televize přes rozhlas, noviny, internet a film (Giddens, 2013, s. 665). Dalším podstatným rysem masových médií je, že nepodporují rovnoměrné vysílání

a přijímání sdělení z obou stran, ale jedna strana je vždy v pozici vysílatele a druhá příjemce (Jirák, Köpplová, 2007, s. 21). Bína jako další rysy zmiňuje anonymitu příjemců a vysoký počet identických kopií mediálního sdělení, který se mezi lidmi šíří (Bína, 2005, s. 7). Stojí za zmínku, že prvním identickým masově vyráběným výrobkem byla právě kniha, tedy médium.

1.1.3 Mediální výchova a vzdělávání

Obecně lze říci, že mediální výchova je procesem, jehož výsledkem by měla být mediální gramotnost, resp. mediálně gramotný jedinec. Měla by se tedy snažit vybavit člověka tak, „... aby byl schopen jednak přežít v mediálním světě s minimem ztrát, jednak také vytěžit z možností, které mu média dávají, maximum užitku pro svůj osobní rozvoj.“ (Šebesta, 1999, s. 124) Tento druh výchovy vede člověka „... k lepší orientaci v masových médiích, ke zvládnutí jejich využívání a zároveň mu přináší dovednost jejich technického zhodnocení.“ (Průcha, 2009, s. 126) Ačkoli jsou z pedagogického a andragogického hlediska výchova a vzdělávání odlišné pojmy, v oblasti mediální gramotnosti a zejména v méně odborných zdrojích nejsou přesně rozlišovány a často dochází k jejich směšování a zaměňování bez zřejmého zdůvodnění. Tato práce se bude snažit zachovat terminologii původních autorů a zdrojů, aby dodržela jejich pojetí.

1.1.4 Mediální gramotnost

Mediální gramotnost je spolu s dalšími považována za součást tzv. funkční gramotnosti, která zahrnuje „... znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije.“ (Palán, 2017) Je to způsob, jak připravit člověka na sociální, občanskou a ekonomickou roli, která přesahuje hranice základního vzdělání v oblasti gramotnosti spočívající pouze ve výuce čtení a psaní (UNESCO, 2006). Tento pojem rozšířil v sedmdesátých letech tradiční pojetí gramotnosti jako schopnosti číst, psát a počítat, která již pro současnou společnost byla nedostačující (Průcha, Veteška, 2014, s. 116).

Mediální gramotnost je pro Evropskou unii velkou výzvou a prioritou zároveň, jelikož je nutným nástrojem pro lepší pochopení a využití digitálního prostředí, které v současné evropské společnosti začíná dominovat. V srpnu 2009 vydala Doporučení o mediální

gramotnosti v digitálním prostředí pro vyšší konkurenceschopnost audiovizuálního průmyslu a průmyslu obsahu a otevřenou znalostní společnost, které jako jeden z cílů jmenuje vytvoření konkurenceschopnější znalostní ekonomiky a zároveň podporu a rozvoj otevřenější informační společnosti (Evropská komise, 2009b).

Český právní řád mediální gramotnost nedefinuje, vymezení je ale možné hledat v jiných dokumentech. Dle dokumentu nazvaného Evropský přístup k mediální gramotnosti v digitálním prostředí, který Evropská komise vydala na sklonku roku 2007, je mediální gramotnost chápána jako možnost „... získávat přístup k médiím, chápat a kriticky vyhodnocovat různé aspekty médií a mediálních obsahů a vytvářet sdělení v různých kontextech.“ (Evropská komise, 2007) Směrnice Evropského parlamentu 2007/65/ES v článku 37 uvádí, že mediálně gramotní lidé by měli být schopni využívat plnou šíři nabídky nových komunikačních technologií, ale zároveň jim co nejlépe porozumět a umět před jejich nežádoucími vlivy chránit sebe i svoji rodinu (Evropský parlament a Rada Evropské unie, 2007). European Association for Viewers Interests¹ (EAVI) považuje mediální gramotnost za schopnost jednotlivce autonomně a kriticky interpretovat tok, podstatu, hodnotu a důsledky médií ve všech jejich formách (EAVI, 2009). Dle expertní skupiny Evropské komise pro mediální gramotnost se jedná o zastřešující výraz, který zahrnuje veškeré technické, kognitivní, sociální a kreativní kapacity, které umožňují občanům přístup k médiím, jejich kritické pochopení a interakci s nimi. Tyto kapacity umožňují občanům podílet se na ekonomických, sociálních a kulturních aspektech společnosti a také sehrávat aktivní roli v demokratickém procesu. Tato gramotnost se týká všech druhů médií (televize, rozhlasu, tisku) poskytovaných skrze všechny druhy kanálů (tradiční, internet, sociální média) a všech věkových kategorií uživatelů (Cernison, Ostling, 2017, s. 1–2). DeVito pak shrnuje pojem mediální gramotnost do zjednodušené, ale přesto poměrně přesné definice jako „... schopnost chápat, analyzovat, hodnotit a produkovat sdělení masové komunikace.“ (DeVito, 2008, s. 31) Dále upozorňuje na různé způsoby vlivu, který na nás média často bez našeho vědomí uplatňují a které je nutné poznat a pochopit a nadále si je uvědomovat, aby se člověk stal jejich kritickým uživatelem

¹ EAVI je nezisková organizace se sídlem v Bruselu podporující iniciativy v oblasti mediální gramotnosti a povědomí o nich. Spolupracuje s Evropskou komisí, UNESCO, OSN a dalšími mezinárodními organizacemi (EAVI, 2017).

(DeVito, 2008, s. 14, 28). Bína vedle této nejčastěji zmiňované dovednostní složky klade i rovinu znalostní, která zahrnuje „... osvojení si základních poznatků o historii současných médií, o principech jejich fungování, o jejich společenské roli, případných hrozbách jejich zneužití a o rozvoji médií jakožto průmyslového odvětví.“ (Bína, 2005, s. 20) Rámcový vzdělávací program pro gymnázia pak vymezuje pojem mediální gramotnost jako „Soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit.“ (VÚP, 2007a, s. 77) Ještě podrobněji se mu věnuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Podle něj základní úroveň mediální gramotnosti zahrnuje „... osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními. Dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.“ (VÚP, 2007b, s. 101) Mediální gramotnost je velmi širokou a komplexní oblastí a její jednotná vyčerpávající definice dosud neexistuje. Dosavadní definice se do značné míry protínají, ale přesto je možné si všimnout určitých odlišností. Ty jsou dány dobou jejich vzniku, oborovým zázemím autora a účelem jejich vzniku (Sloboda, 2012). Spojujícím prvkem je ale důraz na kritický rozvoj uživatele jakožto klíčový aspekt celé gramotnosti. Jak upozorňuje Livingstonová, diskuze o správném vymezení nadále probíhají i proto, že se neustále proměňuje sociální, mediální a technologické prostředí, což přináší nové výzvy a požadavky (Bulger, Livingstone, 2013, s. 6).

Na základě rozsáhlého studia velkého množství dokumentů byl vypracován poměrně přehledný evoluční graf a koncepční model mediální gramotnosti v rámci Study of Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe z roku 2007 (European Commission, 2007b, s. 5).

Historické hledisko ilustruje jednotlivé evoluční fáze vývoje mediálních technologií, kterým odpovídají čtyři fáze gramotnosti:

- 1) *Klasická gramotnost* – (čtení – psaní – porozumění) byla po staletí dominantní a odpovídala procesu čtení a psaní, v nichž hrálo zásadní roli primární vzdělávání.
- 2) *Audiovizuální gramotnost* – se týká elektronických médií, jako je film a televize, zaměřuje se na obraz a vizuální složku. U nich začaly první vzdělávací iniciativy, které ale ještě nebyly dostatečně podpořeny skutečnou politikou.
- 3) *Digitální gramotnost* nebo *informační gramotnost* – vycházejí z digitálních médií, která vyžadují zvládnutí nových dovedností. Jedná se o poměrně nový koncept, který je často používán jako synonymum pro technické dovednosti potřebné k používání moderních digitálních nástrojů.
- 4) *Mediální gramotnost* – je potřebná v důsledku konvergence médií, tedy sbližování/slučování elektronických médií (masová komunikace) a digitálních médií (multimediální komunikace), ke kterým dochází ve vyspělé fázi vývoje informační společnosti (European Commission, 2007b, s. 5).

Všechny čtyři fáze gramotnosti zahrnují tři odlišné typy kompetencí a dovedností:

- 1) *Sémiotika pro kodifikaci a dekódování* – kompetence související se znaky a symboly, tedy dekódování a porozumění významu.
- 2) *Technicko-instrumentální* – kompetence potřebné k používání specifických nástrojů ke čtení.
- 3) *Interpretační a kulturní* – kompetence zajišťující vztah čtení a psaní s širokými sémiotickými a pragmatickými kontexty. Zejména kulturní kontext a kontext sociální interakce (European Commission, 2007b, s. 5).

1.1.5 Informační a digitální gramotnost

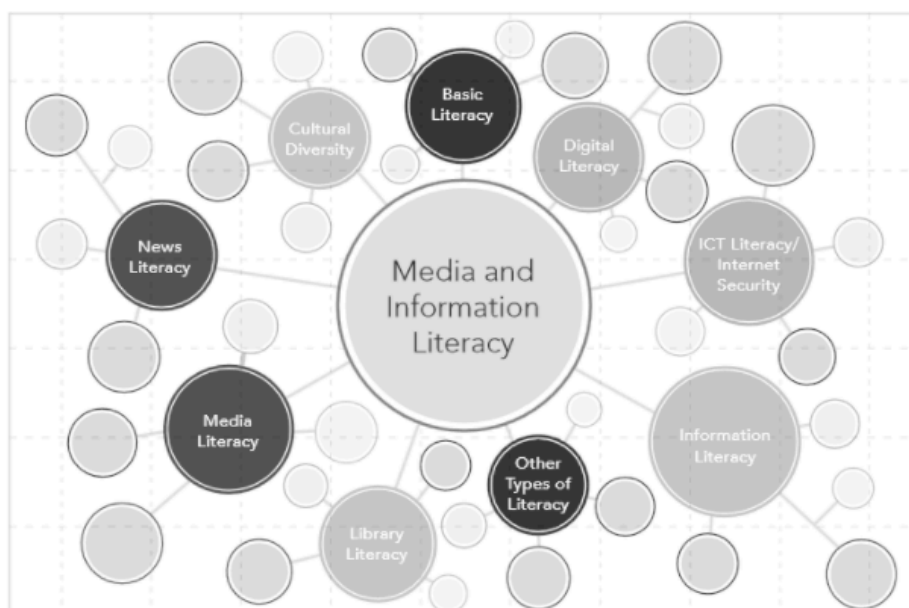
Mediální gramotnost je velmi často spojována s úzce souvisejícími pojmy jako informační gramotnost a digitální gramotnost (EAVI, 2009, s. 21). V českém, potažmo evropském vzdělávacím konceptu je někdy zařazována přímo pod širší pojem informační gramotnost. Aktualizovaná definice České školní inspekce z roku 2015 ji shrnuje jako schopnost

„... identifikovat a specifikovat potřebu informací v problémové situaci, najít, získat, posoudit a vhodně použít informace s přihlédnutím k jejich charakteru a obsahu, zpracovat informace a využít je k znázornění (modelování) problému, používat vhodné pracovní postupy (algoritmy) při efektivním řešení problémů, účinně spolupracovat v procesu získávání a zpracování informací s ostatními, vhodným způsobem informace i výsledky práce prezentovat a sdílet, při práci dodržovat etická pravidla, zásady bezpečnosti a právní normy, to vše s využitím potenciálu digitálních technologií za účelem dosažení osobních, sociálních a vzdělávacích cílů.” (Česká školní inspekce, 2015, s. 4) To vychází i z koncepce, na které se shodli odborníci v oblasti informační gramotnosti na setkání pořádaném Národní komisí pro knihovny a informační vědu Spojených států amerických a americkým Národním fórem pro informační gramotnost za podpory UNESCO v roce 2003 v Praze. Mimo výše uvedeného zdůrazňují, že informační gramotnost je základním předpokladem „... pro možnost aktivní účasti v informační společnosti a je součástí základního lidského práva na celoživotní vzdělávání.” (Information Literacy Meeting of Experts, 2004) Digitální gramotnost je chápána jako schopnost využít informační a komunikační technologie při vyhledání, ověřování, vytváření a dalším předávání informací, která vyžaduje jak kognitivní, tak technické dovednosti (OITP, 2013; UNESCO, 2013).

Zařazení mediální gramotnosti ve vztahu k dalším typům gramotností není zcela jednotné a různé organizace jej pojmají odlišně. To poukazuje na interdisciplinaritu a provázanost jejích dílčích dovedností a znalostí s dalšími gramotnostmi v rámci širšího konceptu funkční gramotnosti. Podle Giddense všechny složky funkční gramotnosti směřují k co nejefektivnějšímu zapojení jedince, zvládnutí všech požadavků a využití všech možností, které současná společnost přináší. Z toho důvodu jsou tyto koncepty platné nejen pro vzdělávání dětí a mládeže, ale i pro dospělé v rámci celoživotního vzdělávání, neboť jeho základním předpokladem je, že člověk by se měl vzdělávat a získávat nové dovednosti v průběhu celého života, nejen v dětství (Giddens, 2013, s. 978).

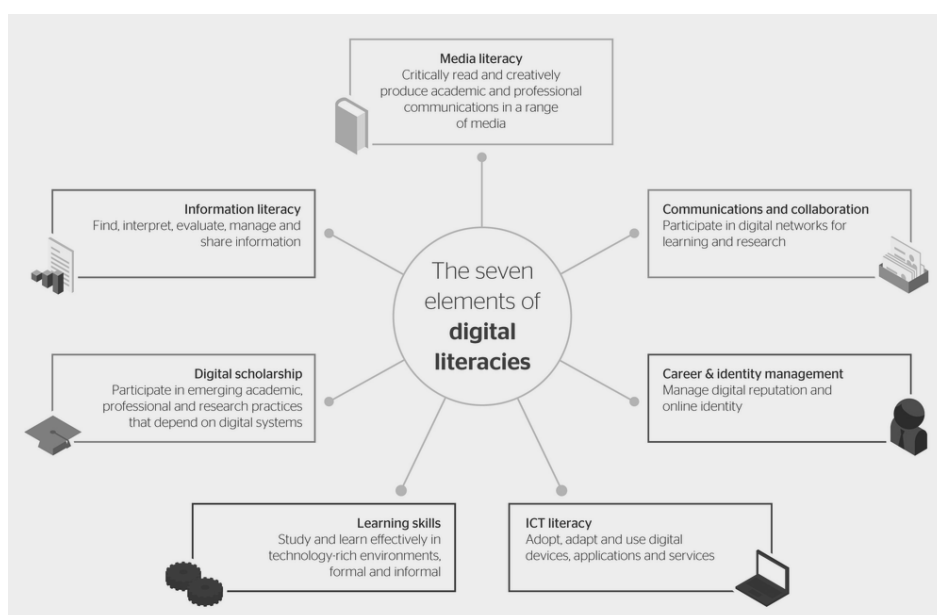
UNESCO například ve svých oficiálních dokumentech vnímá mediální a informační gramotnost jako jednotný koncept pod zkratkou MIL (Media and Information Literacy). Jejich vztah k dalším dílčím gramotnostem pak vyjadřuje například Graf 1 zveřejněný

v roce 2013 v dokumentu *Global Media and Information Literacy Assessment Framework* (UNESCO, 2013, s. 31).



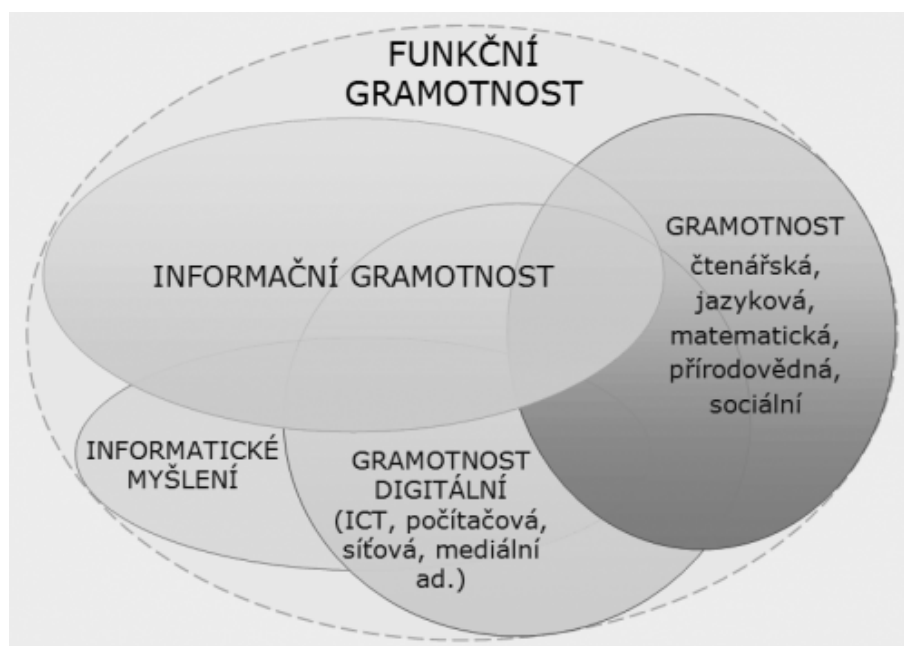
Graf 1: Kombinovaný koncept mediální a informační gramotnosti (UNESCO, 2013, s. 31)

Jisc (Joint Information Systems Committee) v dokumentu nazvaném *Developing Digital Literacies* z roku 2014 hovoří v množném čísle o digitálních gramotnostech a mediální a informační gramotnost jsou zde pouze jedněmi ze sedmi elementů (Jisc, 2014), jak ukazuje Graf 2.



Graf 2: Sedmi složkový model digitální gramotnosti (Jisc, 2014)

V českém kontextu se objevuje koncept České školní inspekce NIQES (Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy), kde je mediální gramotnost zařazena pod digitální gramotnost, která je na úrovni informační gramotnosti a spolu s dalšími spadá pod tzv. funkční gramotnost, viz Graf 3 (Brdička, 2015).



Graf 3: Gramotnostní struktura použitá pro specifikaci informační gramotnosti NIQES (velikost oblastí je jen orientační) (Brdička, 2015)

1.2 Mediální gramotnost v evropském a českém kontextu vzdělávání

1.2.1 Koncept celoživotního učení a vzdělávání v evropských a národních dokumentech

Koncept celoživotního učení představoval zásadní změnu v pojetí vzdělávání. Podle něj jsou všechny možnosti učení chápány jako jediný propojený celek, který spojuje dvě základní etapy – počáteční vzdělávání (tedy základní, střední a terciární) a další vzdělávání (počínající vstupem jedince na pracovní trh). Zahrnuje různorodé vědomosti, dovednosti a kompetence nezbytné k uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě. Je chápáno

jako nepřetržitý proces, resp. neustálá připravenost k učení se vždy a všude. Zahrnuje jak formální, tak neformální a informální vzdělávání. Celoživotní vzdělávání je pak jakousi podmnožinou, která je již více spojena s institucionalizovanou podobou (MŠMT, 2007). Získávání mediální gramotnosti může prostupovat všemi těmito složkami.

Na evropské úrovni je celoživotní učení a vzdělávání výrazně akcentovaným tématem dlouhodobě. Pro rozvoj vzdělávací politiky dospělých byla velmi významná 60. a 70. léta 20. století. Mezinárodní organizace jako UNESCO, Rada Evropy či OECD tehdy formulovaly různé koncepty celoživotního vzdělávání (Beneš, 2008, s. 26). Dle souhrnu MŠMT byly zaměřené především na cíle tzv. nového humanismu, který akcentoval sociální a kulturní rozvoj společnosti pomocí vzdělávání bez jakékoli diskriminace. Jednalo se např. o dokument *Learning to be* vypracovaný UNESCO v roce 1972, *Education: a strategy for lifelong learning* OECD z roku 1973 nebo koncept tzv. permanentního vzdělávání Rady Evropy. Dnešní koncepce vychází ze změn zahájených v 90. letech 20. století, které zaměřily svoji pozornost více na ekonomické potřeby společnosti a s tím spojenou profesní připravenost a flexibilitu obyvatelstva. Větší váha je také přisuzována neformálnímu a informálnímu učení. Tyto myšlenky jsou obsaženy např. ve zprávě UNESCO *Učení: dosažitelný poklad*, známé též jako *Delorsova zpráva* z roku 1996. Materiály OECD *Celoživotní učení pro všechny* a *Bílá kniha Evropské komise Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti rovněž* z roku 1996 přicházejí již s konkrétními politickými strategiemi. Strategie pro 21. století již mají komplexní charakter a propojují zájem o sociální, ekonomický i environmentální rozvoj člověka. Tento směr určila Lisabonská strategie z roku 2000, která byla rozpracována o dva roky později do podrobného pracovního programu *Vzdělávání a odborná příprava v Evropě (Vzdělávání 2010)* schváleného Evropskou radou v Barceloně. Představuje strategický referenční rámec pro tvorbu politik v oblasti vzdělávání a odborné přípravy na úrovni EU. Následovaly je další významné materiály, které se zaměřily na jednotlivé dílčí aspekty celoživotního vzdělávání (MŠMT, 2007). Na konci roku 2006 přijal Evropský parlament a Komise doporučení o *Klíčových schopnostech pro celoživotní učení*², který vymezuje osm klíčových kompetencí, které by měly tvořit základ celoživotního učení – jednou z nich

² The Key Competences for Lifelong Learning

je i digitální kompetence spočívající v sebevědomém a kritickém užívání technologií typických pro informační společnost a schopnost komunikovat a zapojovat se do spolupracujících sítí v prostředí internetu (Evropský parlament a Rada Evropské unie, 2006). V únoru 2017 zahájila Evropská komise přezkum tohoto rámce, který má určit, které kompetence jsou pro dnešní mladé lidi podstatné, aby uspěli na pracovním trhu, (MŠMT, 2017).

Tyto dokumenty se promítly i do řady národních dokumentů jako Memorandum o celoživotním učení a Národní program rozvoje vzdělávání neboli Bílá kniha z roku 2001, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice vypracovaný MŠMT v letech 2005 a 2007, Národní strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj taktéž z roku 2007 nebo Strategie celoživotního učení ČR 2007–2015 (MŠMT, 2007). V současné době se politika Evropské unie, potažmo České republiky odvíjí od desetileté strategie Evropa 2020, která byla zahájena v roce 2010 a která má zlepšit hospodářský růst i skrze rozvoj vzdělávání dospělých (European Commission, 2017). Tomu se podrobněji věnuje Obnovený Evropský program pro vzdělávání dospělých z roku 2011 s důrazem na posílení role celoživotního vzdělávání jakožto nástroje pro lepší sociální začlenění a aktivní občanství a podporu sociálních a lokálních partnerů při tvorbě a realizaci edukačních programů neformálního vzdělávání (Rada Evropské unie, 2011). K mezinárodnímu sdílení zkušeností, aktivit, studijních materiálů, přehledu akcí apod. má sloužit webová platforma EPALÉ, tedy Elektronická platforma pro vzdělávání dospělých v Evropě (European Commission, 2017).

1.2.2 Mediální gramotnost a vzdělávání v evropských a národních dokumentech

Prvotním impulsem ke zvýšenému zájmu o mediální vzdělávání byl rozmach masových médií a sílící potřeba přizpůsobit se jim zejména z technologicko-uživatelského hlediska. Klíčový význam mediální gramotnosti vyjádřilo UNESCO v roce 1982 v tzv. Grünwaldské deklaraci o mediálním vzdělávání, kde je zmiňován především narůstající vliv médií, jemuž jsou lidé vystaveni, a potřeba pomoci jim naučit se médiím lépe porozumět. Zaznívá zde i výzva k zakládání a podpoře programů na podporu mediálního vzdělávání od předškolní úrovně přes univerzity až po vzdělávání dospělých (UNESCO, 1982). Dalším

dokumentem byla Zpráva o nových pokynech k mediálnímu vzdělávání vydaná v Toulouse v roce 1990. V ní se hovoří především o zavedení mediálního vzdělávání do škol, ale okrajově zmiňuje rozvoj mediální gramotnosti i v rámci odborových svazů, ženských spolků nebo programů pro mládež (Thoman, 1990). Pařížská agenda UNESCO z června roku 2007 aktualizovala původní Grünwaldskou deklaraci a doplnila ji o dvanáct doporučení pro mediální vzdělávání. V nich mimo jiné hovoří o začlenění mediální výchovy do všech úrovní vzdělávání, včetně jasných obsahových kritérií, což by umožnilo i následné lepší hodnocení efektivity a dosažené úrovně mediální gramotnosti. Dokument primárně hovoří o školním vzdělávání a odborném rozvoji pedagogů, zmiňuje ale i důležitou roli rodiny, médií a různých organizací v procesu osvěty a rozvoje poznání a žádá začlenění mediálního vzdělávání do rámce celoživotního vzdělávání (UNESCO, 2007). Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2007/65/ES mimo jiné odkazuje na sdělení Komise z 15. prosince 2003 o budoucnosti evropské regulační politiky v audiovizuální oblasti, kde je zdůrazněna povinnost regulační politiky v tomto odvětví zvyšovat informovanost a mediální gramotnost veřejnosti (Evropský parlament a Rada Evropské unie, 2007). Na konci roku 2007 vydala Evropská komise dokument nazvaný Evropský přístup k mediální gramotnosti v digitálním prostředí. V něm zdůrazňuje význam mediální gramotnosti pro vytvoření konkurenceschopnější a otevřenější znalostní ekonomiky a vyzývá členské státy, aby posilovaly rozvoj mediální gramotnosti a zaměřily se i na její výzkum a pozorování (Evropská komise, 2007). Usnesení Evropského parlamentu ze dne 16. prosince 2008 o mediální gramotnosti v digitálním prostředí požaduje formulování společné evropské koncepce na podporu mediální gramotnosti, uznání významu mediálního vzdělávání a zařazení³ mediální gramotnosti jako deváté klíčové schopnosti do evropského referenčního rámce pro celoživotní vzdělávání. Dále apeluje na členské státy, aby se aktivně podílely na systematickém výzkumu a analýzách různých hledisek a rozměrů mediální gramotnosti a vyzývá Komisi⁴, aby vypracovala ukazatele mediální gramotnosti (Evropský parlament, 2008). V Doporučení komise ze srpna 2009 o mediální gramotnosti v digitálním prostředí pro vyšší konkurenceschopnost audiovizuálního průmyslu a průmyslu obsahu a otevřenou znalostní společnost je mediální gramotnost označena za jeden ze základních předpokladů aktivního a úplného občanství

³ V souladu s doporučením 2006/962/ES.

⁴ S ohledem na článek 26 směrnice 89/552/EHS.

a současně jako nástroj prevence a snížení rizik vyloučení ze života společnosti (Evropská komise, 2009b). Bruselská deklarace o celoživotním mediálním vzdělávání z roku 2011 opět zdůrazňuje nezbytnost rozvoje mediální gramotnosti u všech věkových skupin a v různých formách vzdělávání a znovu apeluje na její propagaci a hledání nástrojů pro její měření (Le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias de la Communauté française de Belgique, 2011). V Deklaraci k rozvoji mediální a informační gramotnosti v digitální éře zmiňuje UNESCO opětovně potřebu zaměřit se ve vzdělávání i na dospělou populaci (Hušková, 2014). Evropská komise i nadále staví posilování mediální gramotnosti mezi své hlavní priority v oblasti médií. Jako konkrétní kroky, které si stanovila na konci roku 2016, navrhuje financování mediálních aktérů, průmyslu, výzkumných pracovníků a nevládních organizací s cílem prozkoumat otázky, jako je efekt filtrových bublin a role algoritmů⁵ (European Commission, 2016). V roce 2017 se EAVI podařilo prosadit, aby výbor Evropského parlamentu pro kulturu a vzdělávání opět zařadil mediální gramotnost do směrnice o audiovizuálních mediálních službách⁶, což by mělo posílit její pozici a význam v mezinárodním kontextu (EAVI, 2017). Novým podnětem, který posílil debatu o důležitosti mediální gramotnosti a vtiskl jí novou podobu, byl v posledních letech sílící vliv alternativních médií, pokles důvěry v tradiční média a elity obecně a vzrůstající obava z možného vměšování a vnějšího ovlivňování domácího politického dění zejména v zemích Evropské unie (Šťastná, 2017).

Ačkoli na evropské úrovni je téma mediální gramotnosti dospělých často diskutováno, v České republice mu až dosud nebyla věnována taková pozornost. Obecně zde narážíme i na širší problém samotného vymezení a absence dlouhodobé koncepce občanského vzdělávání. Ačkoli u nás mělo bohatou historii, v současné době není příliš reflektováno. Nadnárodní koncepce zároveň není možné jednoduše univerzálně implementovat, jelikož jednotlivé státy mají odlišné pojetí občanského vzdělávání, které vychází z národních tradic. V obsáhlém výzkumu, který v roce 2010 provedlo Centrum vzdělávání dospělých, je jako další podstatný problém identifikován i nezájem dospělých o občanské vzdělávání obecně (Centrum občanského vzdělávání, 2010). Zároveň je zajímavé, že mediální gramotnost či vzdělávání je v této práci zmíněno jen velmi okrajově a především

⁵ Podrobněji podkapitola 2.2.4.

⁶ AVMSD – European Audiovisual Media Services Directive

v souvislosti se vzděláváním učitelů. Stav mediální gramotnosti a vzdělávání v České republice byl diskutován na jaře roku 2017 u kulatého stolu Národního konventu o EU. Aktéři z řad ministerstev, Rady pro rozhlasové a televizní vysílání, vysokých škol, neziskových organizací ad. se shodli na potřebě formulovat koncepci směřování a rozvoje mediální výchovy pro Českou republiku. Ta by měla identifikovat oblasti rozvoje mediální gramotnosti jako kompetence nejen v rámci předškolního, školního, mimoškolního, ale i celoživotního vzdělávání. Protože ačkoli byla mediální výchova do vzdělávání dětí a mládeže na úrovni škol zařazena již před deseti lety, úroveň její výuky není dostatečná a v oblasti vzdělávání dospělých je situace ještě horší. Zároveň zde byla formulována potřeba vytvořit mezirezortní platformu, jež by koordinovala jednotlivé aktivity, sledovala jejich vývoj a nabídku, vytvářela nové možnosti rozvoje, organizovala setkání odborníků a usnadňovala komunikaci mezi nimi. Jedním z klíčových cílů vzešlých z této diskuze je i požadavek na podporu a vzdělávání v oblasti neformálního vzdělávání a výzkum úspěšnosti těchto procesů. V rámci celoživotního vzdělávání by měla nabídka cílit jak na specifické skupiny obyvatel, jako jsou rodiče, senioři, sociálně a zdravotně znevýhodnění, tak na zájemce z řad širší veřejnosti. V současné době vzniká na národní úrovni nová koncepce občanského vzdělávání, ve které bude část patřit i rozvoji mediální gramotnosti. To by mohlo alespoň částečně doplnit dosud chybějící koncepci rozvoje mediální gramotnosti v ČR (Národní konvent, 2017).

1.3 Význam mediální gramotnosti pro současného člověka

1.3.1 Historické a současné pojetí mediální gramotnosti

Média v sobě již od počátku svého vzniku nesla rysy výrazného činitele společenského dění. Již tištěné knihy od druhé poloviny 15. století, jakožto první zástupci masových médií vznikajících ve velkém počtu identických kopiích, měly díky snížení ceny a šíření mezi větší počet lidí vliv na rozvoj nacionalismu, industrialismu, masových trhů, univerzální gramotnosti a vzdělání (McLuhan, 2011). Jejich sílu a význam si uvědomovali i katoličtí církevní hodnostáři, kteří na přelomu 15. a 16. století, tedy relativně záhy po vzniku knihtisku v polovině 15. století, začali sestavovat první seznamy zakázaných knih a první cenzurní opatření (Bína, 2005, s. 18). Následný rozvoj novinové produkce a její

sílící vliv na širší vrstvy obyvatelstva v roli důležitého zprostředkovatele světonázorové zkušenosti reflektoval ve své práci i Jan Amos Komenský. První pedagogické a didaktické úvahy o médiích se objevují v jeho slabikáři pro latinské školy *Orbis sensualium pictus* z roku 1658 (Niklesová, 2007, s. 18) nebo v jeho *Škole pansofické* vydané v roce 1650, kde navrhuje využívání novin při výuce starších žáků (Pastorová, Jiráček, 2015, s. 18). Dějiny mediálního vzdělávání, stále spíše s ohledem na jeho pedagogickou složku, ve světovém, resp. západním měřítku teoreticky začínají spolu se vznikem masových médií⁷, tedy v polovině 19. století s příchodem tzv. northclifovské revoluce (Bína, 2005, s. 18).

Každé nově vznikající médium, jako film či rozhlas v první polovině 20. století, bylo od svého počátku vnímáno jako možný nástroj osvěty a emancipace obyvatelstva (vzhledem ke svým novým technologickým možnostem), ale zároveň mu byl vyčítán stále pokleslejší a hrubější druh zábavy, který může vést k rozpadu duchovních a kulturních hodnot a vzbuzování agresivity. První světová válka pak ve větší míře ukázala možnosti zneužití médií k válečným propagandistickým účelům⁸. Úloha mediální osvěty spočívala proto v první polovině 20. století zejména v ochraně mládeže před negativními vlivy. V 70. letech vznikl společensko-kritický směr mediální výchovy, jehož cílem je aktivní recipient, který média aktivně využívá pro svůj užitek, přestává být pouze pasivním příjemcem, ale sám tvoří veřejné mediální dění. Z této doby se zároveň uchoval změněný pohled na média, která už nejsou vnímána jen jako technické prostředky, ale díky etnometodologickému obratu jsou za klíčové považovány obsahy a jejich vnímání nejrůznějšími sociálními skupinami. Postupně se příprava na život s médii stala součástí všeobecného vzdělávání ve většině zemí rozvinutého světa a jejím hlavním cílem je získání kompetence nazývané mediální gramotnost (Bína, 2005, s. 19–20).

1.3.2 Vliv médií na život v současné společnosti

Jeden z klíčových a zároveň nejtěžších úkolů člověka v moderní a pozdně moderní společnosti je dokázat se orientovat ve světě, v němž žije. Obtížný je zejména proto, že

⁷ Ve smyslu novin vznikajících v obrovských nákladech za nízkou cenu.

⁸ Noviny a různé tiskoviny ale byly k propagandě a ovlivňování používány již v předchozích válečných konfliktech.

velkou část světa již člověk nepoznává přímo svými smysly, ale dostává se k němu jako jakási konstrukce, nabídka interpretace světa v podobě racionálního poznání, uměleckého ztvárnění nebo mediálního předvedení (Pastorová, Jirák, 2015). Klíčovým jevem současnosti je obohacení života o proces „medializace“, tedy o skutečnost, že velká většina informací je zprostředkována masovými médii, jejichž produkce má svou vlastní logiku, své zákonitosti – a ty je třeba znát a rozeznávat. V úhrnu neustále vzrůstá podíl všech komunikačních aktivit, jež jsou stimulovány, vynucovány a zajišťovány moderními zprostředkujícími technologiemi, tedy že neustále stoupá účast jednotlivců i skupin na mediální komunikaci. Právě poznávání světa i rozhodování se v rozmanitých životních situacích, od intimního života až po volební chování, se děje – mimo jiné – pod jistým, ne zcela zanedbatelným, vlivem sdělení, která nabízejí masová média. Tato média jsou zároveň součástí globalizující se ekonomiky, jejímž podstatným rysem je masový důraz na spotřebu, prožitek a přítomnost – rysy příznačné pro tzv. masovou společnost. Tento trend s sebou přináší řadu výhod a obohacení, ale i velké množství rizik (VÚP, 2007a), jelikož média mají zásadní vliv na každodenní proces utváření sebepojetí jedince. Rostoucí role médií v životě každého člověka může mít i záporné důsledky. Thompson mezi ně ve své knize Média a modernita řadí mediované vnucování ideologických sdělení nebo dezorientaci lidí v důsledku přetížení symbolickými materiály. Dále pak hovoří o vzájemné závislosti mezi médii a sebepojetím. Tedy že čím více se mediální produkty podílejí na obohacování sebepojetí, tím více se samo sebepojetí stává závislým na médiích. S tím souvisí i riziko pohlcení sebepojetí v procesu zprostředkované kvaziinterakce, kde mediované materiály přestanou být zdrojem pro utváření sebepojetí, ale stanou se jeho ústředním zájmem (Thompson, 2004). Média podstatnou měrou dokáží formovat, měnit a posilovat představy jedince o světě a jeho uspořádání (Jirák, Köpplová, 2015) a mají tak přímo vliv na utváření každodenního života společnosti a politiky (Evropský parlament, 2008).

Podle ředitele DG Connect⁹ Roberto Violy „... nelze současné komplexní mediální prostředí účinně regulovat, je proto potřeba zajistit, aby uživatelé byli schopni ke zdrojům informací přistupovat kriticky.“ (Chlebounová, 2017) Zároveň považuje právě mediální

⁹ Generálního ředitelství EU pro komunikační sítě, obsah a technologie

gramotnost „... za nezbytný předpoklad zdravé demokracie a důležitý prvek v boji proti radikalizaci a šíření nenávisti.“ (Chlebounová, 2017) Schopnost samostatně se orientovat ve světě médií a v jejich nabídce vytváří požadavek na získání nových kompetencí svého druhu, jelikož masová média a mediální komunikace natolik významně ovlivňují život a jeho kvalitu, že s nimi již není možné nakládat pouze intuitivně, ale co možná nejvíce poučeně (VÚP, 2007a). Proto by se soustavná příprava na život s médii měla stát samozřejmou a běžnou součástí vzdělávání ve všech vyspělých společnostech (VÚP, 2007a).

1.3.3 Postoj státu k rozvoji mediální gramotnosti občanů

Média zaujímají v současném světě postavení zprostředkovatele a šířitele politických idejí a názorů ať už směrem od politických institucí k občanům, tak od lidí k jejich zástupcům v podobě veřejného mínění. Nejsou však pouze v pozici prostého poskytovatele informací, ale významné instituce mající vliv na politické rozhodování. Jsou tedy i účinným nástrojem pro vedení společenských změn. Tuto moc si uvědomují obě strany mediální komunikace (jak stát, tak mediálně gramotní občané). To je také příčinou potřeby kontrolovat média a jejich obsah, což se na jedné straně může projevat cenzurou a na druhé bojem za svobodu projevu. Přístup státu tedy může být k mediální gramotnosti jeho občanů ambivalentní a odráží povahu přístupu k médiím a svobodě jako takové. Rozvoj mediální gramotnosti velmi úzce souvisí s demokratickými poměry ve státě jako takovém. Svobodná společnost cítí nutnost zachovávat princip svobody projevu a zároveň posilovat suverenitu občanů skrze vyšší mediální gramotnost, a tedy možnost provádět svobodnou a kompetentní volbu. Pro nedemokratické společnosti je výhodnější mít občany méně informované a tím pádem i snadněji manipulovatelné. Posilování mediální gramotnosti se zde může objevovat také, ale ne v podobě přípravy na život s médii, ale jako uživatelské posílení zvládnutí nové technologie. V bývalém Československu se např. objevilo v souvislosti s nástupem televizního vysílání na konci 50. a v 60. letech 20. století (Pastorová, Jiráček, 2015, s. 16).

Přechod k demokratickému režimu a prozápadní orientaci po roce 1989 byl klíčovým mezníkem pro změnu přístupu k mediálnímu vzdělávání v České republice, resp. Československu. K výraznějším jak faktickým, tak legislativním změnám ale docházelo

jen velmi pomalu. Situaci pozitivně ovlivnil vstup České republiky do Evropské unie¹⁰ a přijímání mezinárodních deklarací ke vzdělávání, jak byly zmíněny v kapitole 1.2.2. Jedním z klíčových dokumentů navázaných na evropské i české dokumenty týkající se změn vzdělávací politiky byl Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha) z roku 2001, který za svůj cíl přijal realizaci konceptu celoživotního učení a mimo jiné zmínil jako nezbytnou součást výchovy (nejen) dospělých k demokratickému občanství právě mediální výchovu (MŠMT, 2001). Z jeho vizí následně vzešly v roce 2007 i Rámcové vzdělávací programy. Ty měly pro tuto oblast zásadní význam, jelikož definovaly nové vzdělávací požadavky pro školy a mezi nimi i mediální výchovu (VÚP, 2007a; VÚP, 2007b). Týkaly se sice jen vzdělávání na úrovni školské soustavy, ale ukotvily toto téma ve společenském diskurzu. Po krátkou dobu své existence¹¹ mělo Ministerstvo informatiky jako jeden ze svých tří hlavních cílů rozvoj počítačové gramotnosti a znalosti komunikačních technologií¹². Ten realizovalo např. skrze pořádání kurzů základní práce s počítačem a internetem pro co nejširší spektrum obyvatelstva v rámci Národního programu počítačové gramotnosti (Gebauerová, 2003). K práci s médii, potažmo rozvoji mediální gramotnosti, bylo vyzýváno i Ministerstvo kultury, např. skrze Radu Evropy, která již v roce 2000 vydala Doporučení 1466 ke Vzdělání v oblasti médií, týkající se i rozvoje vhodných podmínek pro edukaci dospělých (Rada Evropy, 2000). Ministerstvo kultury v tomto směru podniklo kroky ke sledování rozvoje mediální gramotnosti skrze média zařazením této povinnosti v roce 2010 na seznam úkolů Rady pro rozhlasové a televizní vysílání (RRTV, 2017).

Bohužel závěry shrnuté v Memorandu z kulatého stolu na téma (Ne)gramotnost dospělých v ČR z října 2015 nevyznívají příliš pozitivně. Doslova zde se uvádí „Česká republika nejenže není připravena na problémy, které bude muset řešit v souvislosti s gramotností dospělých v budoucnosti, zatím ani nevyvíjí téměř žádné úsilí, aby se na budoucnost připravila. Máme sice k dispozici např. digitální strategii nebo strategii finanční gramotnosti, nicméně implementace těchto strategií je slabá a není podpořena akčním plánem. Velmi slabě se pracuje s výsledky různých šetření a mezi výzkumnou a exekutivní

¹⁰ 1. 5. 2004

¹¹ 2003–2007

¹² Které jsou také nezbytnými předpoklady pro dostatečnou mediální gramotnost.

sférou zeje propast. V situaci, kdy si řada novinářů, politiků a vědců stěžuje na nízkou schopnost českého obyvatelstva kriticky hodnotit informace podávané v médiích nebo ověřovat různé informační zdroje – což se výrazně projevuje např. v diskusi o imigrantech – mediální vzdělávání dospělých je v podstatě odkázáno na síť veřejných knihoven. Agenda občanského vzdělávání, v minulosti podporovaná z evropských fondů, dnes prakticky zmizela. Vzdělávání dospělých je v ČR dlouhodobě zanedbáváno, a to jak na úrovni systémově-poradenské, tak finanční.” (EPALE, 2017) To stručně shrnuje současný přístup státu ke vzdělávání dospělých – jako zájem deklarovaný, nikoli však s reálnými výsledky.

1.3.4 Kompetence mediálně gramotného jedince

Mediální gramotnost nespočívá v obsáhnutí historických údajů, faktů či teoretických konceptů. Naopak klíčovým je pro ni rozvoj kritického myšlení, pochopení fungování médií, specifik jejich vzniku a faktorů, jež je ovlivňují. Teprve uvědomění si, že média svět neodrážejí, ani neopakují, umožní člověku nový pohled na analýzu mediálních obsahů a produktů (Bína, 2005). Výčet kompetencí mediálně gramotného jedince je často obsažen už v samotných definicích mediální gramotnosti. Jednotlivé prameny je shrnují následovně.

Směrnice Evropského parlamentu 2007/65/ES uvádí jako základní kompetence:

- schopnost využívat plnou šíři nabídky nových komunikačních technologií
- schopnost co nejlépe jim porozumět
- umět před jejich nežádoucími vlivy chránit sebe i svoji rodinu (Evropský parlament a Rada Evropské unie, 2007).

Evropská komise je v Evropské přístupu k mediální gramotnosti v digitálním prostředí z roku 2007 vymezuje jako schopnost:

- „... chápat a kriticky vyhodnocovat různé aspekty médií a mediálních obsahů
- a vytvářet sdělení v různých kontextech.” (Evropská komise, 2007)

Expertní skupina Evropské komise pro mediální gramotnost je o deset let později sumarizuje jako veškeré technické, kognitivní, sociální a kreativní kapacity, které umožňují občanům:

- přístup k médiím
- jejich kritické pochopení
- interakci s nimi
- podílet se na ekonomických, sociálních a kulturních aspektech společnosti
- sehrávat aktivní roli v demokratickém procesu (Cernison, Ostling, 2017, s. 1–2).

Podle Rámcových vzdělávacích programů pro gymnázia spočívají tyto kompetence ve:

- schopnosti účelně a poučeně nakládat s mediální produkcí, jež se člověku nabízí
- využívání médií k vlastnímu prospěchu
- získání nástrojů k odhalení oblastí mediální produkce, které se snaží člověkem skrytě manipulovat (VÚP, 2007a, s. 77).

Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání za základní kompetence považují:

- „... osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování) (...)
- poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace (...)
- schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními (...)
- orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.“ (VÚP, 2007b, s. 101)

Eva Niklesová zmiňuje schopnosti:

- orientovat se v textech a mluvených projevech
- rozlišit podstatné informace od nepodstatných

- rozpoznat skryté významy, manipulační techniky, nepřesné a zcela neúplné informace atd.
- odlišit pravdivý text nebo výpověď od fabulace nebo subjektivního tvrzení, nepodloženého fakty
- jasně formulovat myšlenky a zaznamenat je (Niklesová, 2010, s. 24).

Jak bylo zmíněno již v kapitole 1.1.4, jednotlivá vymezení se od sebe liší, což je ovlivněno různými faktory, zejména kontextem a účelem jejich vzniku (Sloboda, 2012). Opakuje se ale zejména schopnost kritického nakládání s obsahy médií. Dále pak schopnost využívat co možná nejširší spektrum médií a jejich nabídky, což vyžaduje i jisté technické znalosti a dovednosti. Některé výčty se zaměřují spíše na analytickou složku chápání mediálních obsahů (Niklesová), jiné akcentují společenský aspekt participace na veřejném dění (Expertní skupina Evropské komise pro mediální gramotnost) nebo zdůrazňují tvořivou složku, tedy vytváření vlastních obsahů (Evropská komise). Vzhledem k velmi rozšířenému přístupu k internetu a digitálním technologiím je právě tato poslední kompetence čím dál podstatnější – tedy schopnost mediální obsah nejen přijímat, ale i sám produkovat a stát se tak potenciálním novinářem. To přináší nejen značné možnosti, ale i velkou zodpovědnost. Je k tomu potřeba získat specifické znalosti nutné pro pochopení i tvorbu a šíření informací. Je důležité zdůraznit, že znalost výpočetní techniky sama o sobě nezvyšuje mediální gramotnost (Evropský parlament, 2008).

2 Současná krize médií a její dopady na společnost

Zásluhu na současném zvýšeném celospolečenském zájmu o problematiku médií a mediální gramotnosti nesou částečně i sama média. Zapříčinily ho změny, kterými v současné době média i celá globalizovaná společnost procházejí. Patří mezi ně klesající důvěra v tradiční masová média, vzrůstající obliba alternativních informačních webů a informací šířených volně na internetu apod. Výzkumy rovněž potvrzují, že nízká mediální gramotnost zapříčiňuje šíření hoaxů, umožňuje růst dezinformačních webů a zahraniční propagandy (Zelenka, Málek, Šulek, Korčíš, 2016; Zlatkovský, Kočí, 2016). Velká část těchto změn není pro média zcela příznivá a zhoršuje nejen jejich postavení, ale může mít i dalekosáhlé politické a ekonomické následky v důsledku změn hodnotových postojů ve společnosti. Proto se nejen ona sama, ale i stát snaží přičinit o to, aby byli lidé co nejlépe informováni o principech jejich fungování a jejich morálních a profesních zásadách. Abychom dostatečně pochopili důležitost mediální gramotnosti v současné době, je nutné pochopit i tyto nové fenomény, příčiny jejich vzniku a možné důsledky.

2.1 Nové fenomény světa médií

2.1.1 *Tradiční vs. alternativní média*

V současné době je ve veřejném diskurzu velmi frekventované rozdělení médií na tradiční vs. alternativní. Za tradiční média jsou považována ta, která se vyznačují klasickými formami interakce reprezentovanými masovými médii, jako je lineární způsob distribuce sdělení typu „one to many“, centralizace, produkce obsahu ve vysoce kapitalizovaném prostředí, distribuce pevně spojená s producenty a uniformní a standardizovaná konzumace sdělení (Lister, 2009). Typickým zástupcem je tisk, televize či rozhlas.

Oproti tomu alternativní média vytvářejí jakýsi názorový protipól a jsou komunikačním nástrojem skupin, které dle svého mínění nemají dostatečný přístup do médií tradičních. Jejich prapůvod můžeme dle Noama Chomského či Jeffreyho Wimmera najít na přelomu

60. a 70. let 20. století v USA mezi disidentskými, feministickými, environmentalistickými či antinukleárními hnutími vznikajícími jako výraz odporu k centralizované produkci mínění. Jejich uvědomění si, že bez vlastních komunikačních kanálů nebudou mít dostatečně efektivní nástroje pro šíření svých myšlenek, vedlo k zakládání vlastních médií a učinilo z nich tak další aktéry podílející se na utváření veřejného mínění. Stagnace sociálních hnutí na konci 80. let přinesla i omezení aktivit alternativních médií. Novým impulsem pak byl od 90. let rozvoj nových digitálních médií a jejich možnosti zapojení většího množství komunikačních aktérů, vzájemné sdílení informací a časová a prostorová neomezenost šíření a výběru informací dle modelu „many to many” (Chomsky, 1997; Wimmer, 2007). Společným znakem alternativních médií je odmítnutí tradičních způsobů produkce, forem komunikace a obsahů sdělení (Wimmer, 2007). Základem je obsah, který bývá z nejrůznějších důvodů mainstreamovými médii přehlížen nebo je nedostatečně či nevyváženě zpracováván a staví se tak do opozice k hodnotám společenských elit a jejich dominantním ideologiím (Zikmunda, 2008). Původní poněkud idealistické představy o základních attributech alternativních médií se dnes už poměrně proměnily. Americký aktivista Michael Albert (sám zakladatel alternativního webu Zmag.org) popsal jejich hlavní znaky jako primární zájem o informování o důležitých otázkách namísto zvyšování zisku; demokratické uspořádání redakce, rozhodování a participaci a nehierarchickou strukturu se spravedlivým odměňováním; otevřený dialog a svobodnou komunikaci s veřejností včetně možnosti aktivně se podílet na tvorbě obsahu a vzájemnou podporu podobných projektů bez konkurenčního boje (Downey, Fenton, 2003). Dnes jsou tato média ale spojována spíše s neprofesionalitou, neprůhledným financováním, prosazováním skrytých zájmů třetích stran, šířením nepravdivých informací, senzacechtivostí apod.

2.1.2 Fake news

Fake news neboli falešné zprávy jsou záměrně vytvářené dezinformace. Jedná se o nepravdivé příběhy, které se snaží vypadat jako věrohodné zprávy, šíří se na internetu nebo pomocí jiných médií. Obvykle jsou vytvořené k ovlivnění politických názorů nebo jako vtip. Existuje zde obava ohledně schopnosti falešných zpráv ovlivňovat např. volební výsledky (Cambridge University Press, 2017).

2.1.3 Hoax

Anglický výraz hoax označuje falešnou zprávu, mystifikaci, novinářskou kachnu, podvod, poplašnou zprávu, výmysl či žert. Za hoax lze označit zprávu s nepřesnými, zkreslujícími informacemi, účelově upravené polopravdy nebo směsku polopravd a lží. Typická je výzva k hromadnému rozeslání dalším uživatelům, odvolávání se na autority nebo naopak vyvolání dojmu úniku informace, o které oficiální média mlčí. Dříve se nejčastěji šířily prostřednictvím e-mailů, dnes jim pomáhá zejména prostředí sociálních sítí. Nejtypičtější jsou varování před smyšlenými viry a různými útoky na počítač, falešné prosby o pomoc, petice a výzvy, pyramidové hry a různé nabídky na snadné výděvky, řetězové dopisy štěstí, žertovné zprávy apod. (Hoax, 2017). V dnešní době roste počet takto šířených konspiračních teorií či poplašných zpráv s politickým podtextem. Jejich hlavním nebezpečím je nekritická důvěra lidí, masové šíření a postupné prorůstání do podvědomí konzumentů.

2.1.4 Sociální bubliny

Rozvoj internetu, internetového zpravodajství a sociálních sítí zdůraznil problém sociálních bublin. Tedy fenoménu, kdy se lidé volbou vlastních alternativních informačních kanálů a výběrem přátel a názorových vůdců, s nimiž souzní jejich vlastní názory, uzavírají do individuálních virtuálních bublin posilujících jejich vlastní přesvědčení (Hartl, 2016; Zelenka, Málek, Šulek, Korčič, 2016; Zlatkovský, Kočí, 2016).

2.2 Příčiny, důsledky a rizika

Tyto výše zmíněné fenomény spolu s nízkou mediální gramotností obyvatelstva mohou být základem pro závažné celospolečenské problémy. Níže budou popsány některé jejich možné příčiny, důsledky a případná rizika.

2.2.1 Nízká úroveň mediální gramotnosti

Neznalost principů fungování médií či elementárních zásad novinářské práce může snadno nahrávat podryvání důvěry v tradiční média a příklonu lidí k alternativním zdrojům

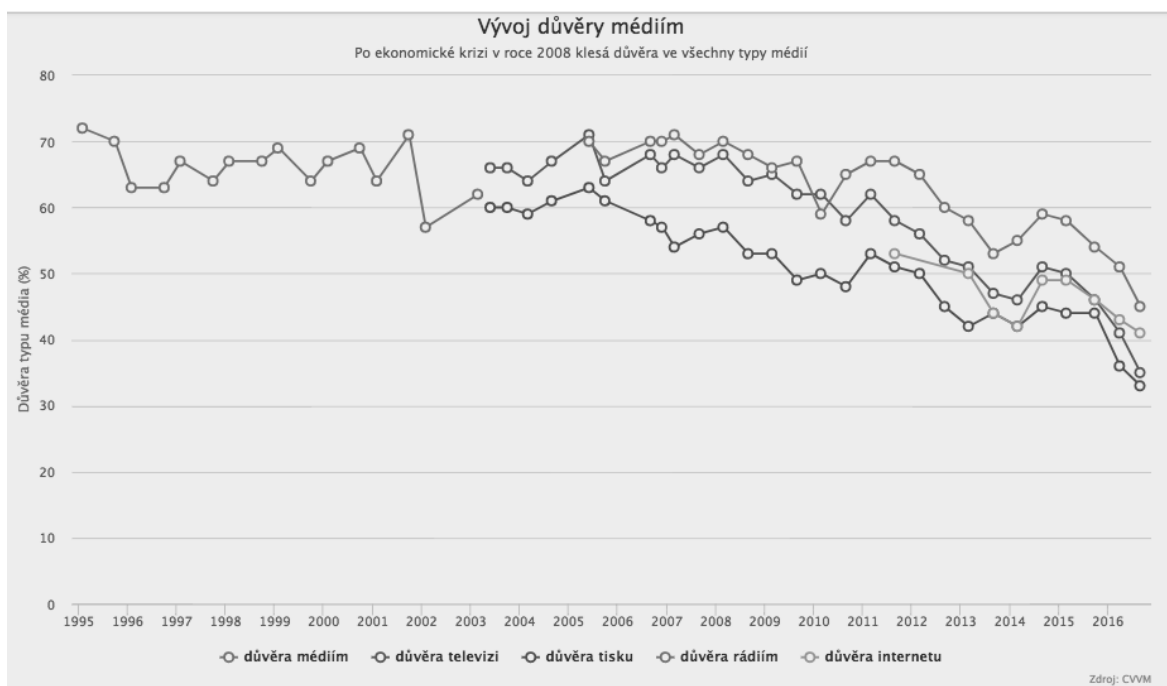
informací. Mediálně negramotní jsou náchylnější k podléhání mýtům a polopravdám a nejsou zvyklí si ověřovat pravdivost informací a jejich zdrojů. Avšak nejedná se pouze o problém České republiky a skupin obyvatelstva s nižším vzděláním. Studie na Stanfordské univerzitě mezi tamními studenty ukázala, že ani většina vysokoškolských studentů není schopna odhalit rozdíl mezi skutečnou a falešnou zprávou. Rovněž měli problém i s rozpoznáním důvěryhodných zdrojů (Ingram, 2016). Britský výzkum z roku 2016 ukázal, že lidé v porovnání s rokem 2015 méně věří obsahu, který vidí na sociálních sítích, ale většina lidí přesto nekontroluje pravost informací (Ofcom, 2017b). Že právě osvěta v mediální oblasti může být účinným nástrojem, prokázal například výzkum z roku 2010, který ukázal, že pokud lidé znají systém vlastnictví jednotlivých médií, přistupují k jejich obsahu kritičtěji (Ashley, Poepsel a Willisová, 2010). Potřebu vést mladé lidi k úspěšnému rozpoznávání pravdivých a nepravdivých zpráv deklaroval i ředitel odboru vzdělávání Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) Andreas Schleicher. V roce 2018 bude do mezinárodního testování patnáctiletých žáků PISA zařazena i schopnost odhalit fake news v rámci tzv. globální kompetence, která doplní tradiční testy ze čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Česká školní inspekce, která má testy v ČR na starosti, ale oznámila, že tuto část nebude u českých žáků testovat z důvodů finanční náročnosti a jiných priorit (EPALE, 2017).

2.2.2 Klesající důvěra v tradiční média

To, zda jsou média objektivní a je jim možné důvěřovat, není zcela novým tématem. Již v 70. letech vznikla první ze série slavných prací Bad News tzv. Glasgowské skupiny, která hodnotila nezájatost a vyváženost referování médií o určitých tématech a dospěla k závěru, že média mají tendenci s realitou manipulovat a vybírat si z ní jen to nejatraktivnější (Glasgow University Media Group, 1980). Dnes si ale lidé nepokládají otázku, zda média informují nevyváženě o některých tématech, ale zda jim vůbec mohou věřit jako celku. V tom právě spočívá dnešní krize médií. Z Hukova sociologického pohledu mají novináři ve společnosti určité výsadní postavení pramenící z jejich hlavního poslání – zprostředkovat objektivní realitu a být „hlídacím psem demokracie“. Pokud ale novináři v očích veřejnosti selžou právě v oblasti nezávislého informování, zdiskreditují nejen své povolání, ale vážně tím ohrozí i to, co měli monitorovat a chránit – samotnou demokracii. Následnou přirozenou tendencí je požadavek lidí, aby se vzdali své výsady

jediného či hlavního informačního zdroje (Huk, 2008, s. 11). Logickým důsledkem je pak vznik a příklon k tzv. alternativním médiím.

Poklesem důvěry lidí ve zpravodajství a jeho nezájatosti se zabývala studie Masarykovy univerzity z roku 2016. Autoři použili ke srovnání dva výzkumy z let 2004 a 2016, které sledovaly postoje veřejnosti i samotných novinářů dle kvótního výběru na základě pohlaví, věku, vzdělání a socioekonomické pozice na vzorku 1 084 a 1 236 respondentů. Od března 2004 do října 2016 poklesla důvěra lidí v rádia ze 70 % na 45 %, u televize z 66 % na 35 % a u tisku z 60 % na 33 %. K mírnému poklesu došlo i u internetu, který byl sledován od roku 2011, kdy mu důvěřovalo 53 % respondentů, o pět let později to bylo už jen 41 % (Moravec, Urbániková, Volek, 2016), viz Graf 4.

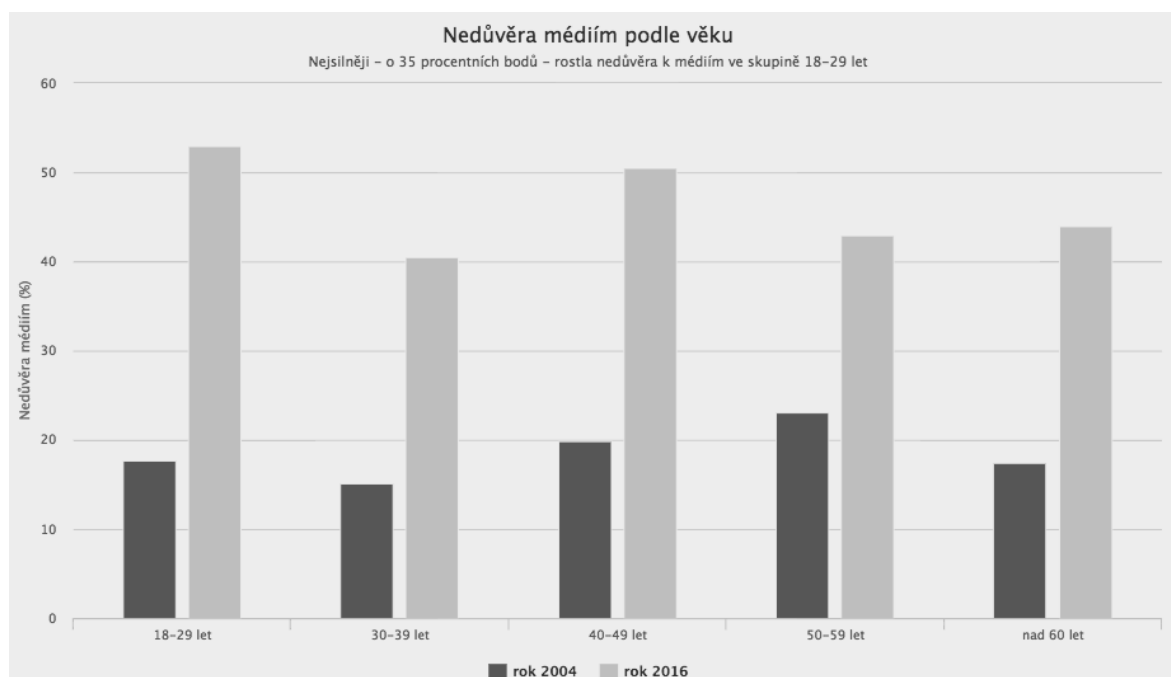


Graf 4: Vývoj důvěry médiím (CVVM, 2016)

K podobným, ale trochu optimističtější závěrům došel i tým profesora Jiráka ve své Studii mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let, kterou vypracoval pro Radu pro rozhlasové a televizní vysílání. Vyplývá z ní, že zhruba polovina populace médiím nedůvěřuje, resp. není ochotna jejich důvěryhodnost připustit. Největší důvěru má rozhlas (50,4 %), nejnižší periodický tisk (39,5 %). Internet a televize mají zhruba stejné postavení (kolem 45 %). V hodnocení internetu se nejvíce liší mladá

a seniorská generace, která zde prokazuje vysokou míru nejistoty. Oproti tomu televize se u obou skupin těší vysoké míře důvěry (Jirák a kol., 2016).

Nejprudší pokles důvěry byl zaznamenán u nejmladší sledované skupiny (18–29 let). U nich nedůvěra vzrostla z 18 % na nadpoloviční většinu (Moravec, Urbániková, Volek, 2016).



Graf 5: Nedůvěra médiím podle věku (Moravec, Urbániková, Volek, 2016)

Sociologické šetření agentury STEM z roku 2016 pak ukázalo, že 25,5 % Čechů věří dezinformacím a 24,5 % věří alternativním (dezinformačním) médiím více než těm tradičním (Evropské hodnoty, 2016).

Dalšími faktory, se kterými je nedůvěra spojena, je nízké vzdělání, slabá konzumace daných médií a levicová orientace. Nejčastěji se objevuje mezi nezaměstnanými a nízkopříjmovými skupinami populace. Již se tedy nejedná o formálně nejvzdělanější část obyvatelstva, která by teoreticky mohla projevovat vyšší úroveň mediální gramotnosti a kritického myšlení, ale naopak nejvýrazněji stoupá nedůvěra mezi občany s nejnižším formálním vzděláním – z 19 % na 49 % (Moravec, Urbániková, Volek, 2016). Důvodem může být převažující pravicová orientace novinářů, kteří v očích konzumentů pracují pro establishment a úspěšnější část společnosti, která uvítala a prosperuje ze sociálně-

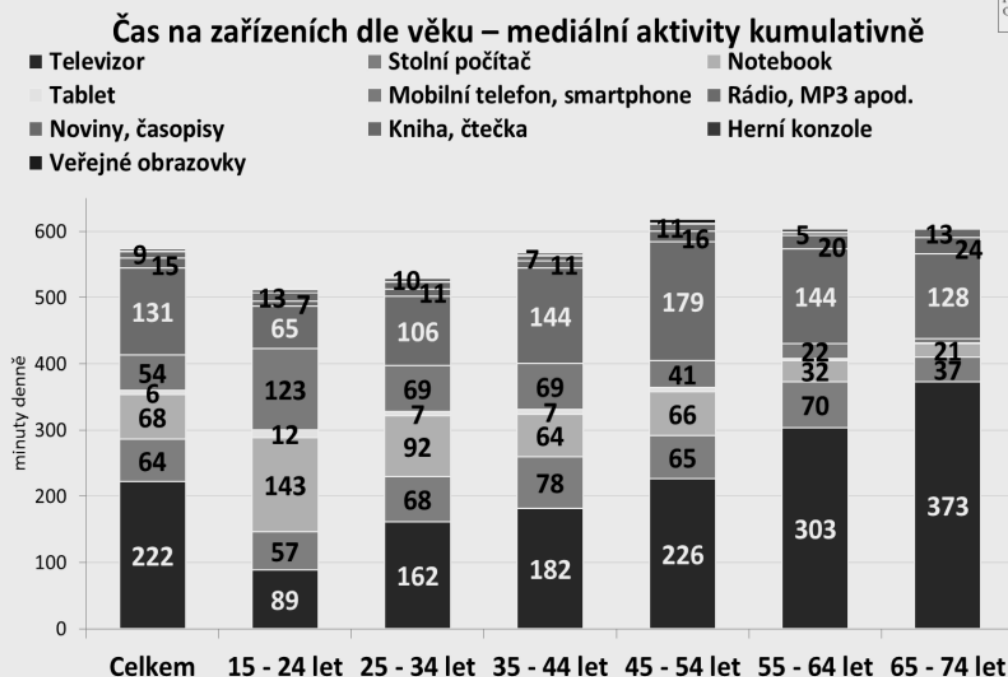
ekonomických změn po roce 1989. Média se tak mohou stát nedůvěryhodnými, jelikož nedostatečně reprezentují zájmy těchto lidí, kteří se cítí být vyčlenění na okraj společnosti (Moravec, Urbániková, Volek, 2016).

2.2.3 Změny v užívání médií

S technologickým pokrokem a změnou životního stylu se mění i druh médií, která lidé využívají. Studie mediální gramotnosti populace ČR týmu profesora Jiráka ukázala, že největší rozdíly určují především sociodemografické charakteristiky respondentů (jako věk, vzdělání a příjem). Starší lidé, lidé s nižším dosaženým vzděláním a s nižšími příjmy tíhnou k tradičním médiím (rozhlas, televize, tištěná média), oproti tomu nová média¹³ (mobil, počítač) jsou častěji používána mladšími lidmi, vysokoškolsky vzdělanými lidmi a lidmi z vyšší a nejvyšší příjmové skupiny. Vzniká zde propast mezi uživateli tradičních a nových médií (ve smyslu technologie, nikoli obsahu, jak byly zmiňovány výše) (Jirák a kol., 2016). Čas trávený s jednotlivými médii/zařízeními dle věku měřil i výzkum Asociace televizních producentů z roku 2016, resp. 2015 a potvrdil shodné tendence (ATO, 2016), viz Graf 6.

¹³ Různorodý soubor komunikačních technologií, které spojují společné vlastnosti digitalizace. Tato média jsou vzájemně propojená, decentralizovaná, všudypřítomná, interaktivní, rozmanitá a otevřená ve způsobu svého využití a dávají možnost být příjemcem i tvůrcem zároveň (McQuail, 2009, s. 50, 149).

Mladá generace je „smartphonová“, starší televizní!



Graf 6: Čas na zařízeních dle věku – mediální aktivity kumulativně (ATO, 2016)

Tento trend, kdy vedle sebe stojí nová a tradiční média, z nichž každá nabízejí specifické možnosti používání a zároveň kladou odlišné požadavky na pochopení fungování jejich principů, musí reflektovat i diverzifikované mediální vzdělávání (Evropský parlament, 2008).

2.2.4 Sociální bubliny a názorová ghetta

Fenomén otevřenějšího přijímání informací, které potvrzují naše dosavadní přesvědčení, není nový, ale síťová sociální média mu dala nový rozměr. Platformy jako Facebook či Twitter jsou na jednu stranu pozitivně hodnoceny za to, že odstranily autoritu editora v pozici gatekeepera, který rozhoduje o tom, která informace bude zveřejněna, a umožnily tak lidem svobodnější volbu a vyhledávání informací. Na druhou stranu zde ale vzrůstá riziko uzavírání se do vlastního názorového ghetta, tedy že určité informace nám zůstávají i nadále skryty. Tomu nahrávají jednak algoritmy Googlu či Facebooku pro zobrazování příspěvků, ale i přirozená tendence obklopovat se podobně smýšlejícími a hodnotově orientovanými lidmi (Pariser, 2012). Sociální sítě totiž dle McQuaila daly vzniknout novému druhu sociální komunity – virtuální. Ta sice již není nutně vymezena prostorovou

blízkostí, ale o to více může nabývat na počtu členů. Její členové jsou stále (v různé míře) spojováni společným cílem, pocitem sounáležitosti a nepsanými pravidly (McQuail, 2009, s. 162).

Analýza deseti milionů Facebookových účtů v USA, na kterých jejich majitelé explicitně dali najevo svoji názorovou orientaci, ukázala, že zhruba 75 % jejich přátel a dvě třetiny zobrazovaných zpráv odpovídají jejich politickému přesvědčení (Bakshy, Messing, Adamic, 2015). Obdobný výzkum v českém prostředí provedl v roce 2016 Jakub Zelenka se svým týmem pro Lidovky.cz. Analyzovali na 368 000 profilů uživatelů a hodnotili průnik mezi jejich oblíbenými facebookovými profily politických stran či názorových hnutí a médií, jimž dali uživatelé „like“. Tento výzkum prokázal, že lidé, kteří tíhnou k tradičním stranám, dávají přednost mainstreamovým médiím (např. DTVV, ČT24 nebo iDNES), naopak sympatizanti antisystémových uskupení¹⁴ sledují především alternativní informační zdroje (Parlamentní Listy, Eurozprávy, Protiproud apod.) (Zelenka, Málek, Šulek, Korčíš, 2016).

2.2.5 Propaganda ohrožující státní zájmy

V současné době není hlavním problémem šíření dezinformací a hoaxů rizikové chování spotřebitelů, kteří mohou uvěřit podvodným zprávám z banky, informacím o počítačových virech nebo zahlcování elektronické pošty spamy. Podoba a obsah těchto zpráv se proměnily a mají nyní vliv na politické a společenské rozhodování obyvatelstva. Velmi snadno mohou být zneužity propagandou cizích států či k dosažení názorových posunů ve společnosti ve prospěch či neprospěch určitých osob a skupin. Byla odhalena celá řada falešných zpráv¹⁵, které ovlivnily nebo se snažily ovlivnit politické dění po celém světě. Proměnila se i podoba propagandy. Jejím typickým současným rysem, na kterém se

¹⁴ Dle zpráv o extremismu Ministerstva vnitra.

¹⁵ V Německu se šířila informace propojení Angely Merkelové s Adolfem Hitlerem či znásilnění mladé dívky muslimskými uprchlíky. V Rakousku se před volbami objevily zprávy, že Alexander van der Bellen trpí demencí (The Guardian, 2016). Před americkými volbami byly zveřejňovány citlivé informace s cílem ovlivnit jejich výsledek (Podhůrská, 2016). Brexit podstatným způsobem ovlivnila falešná zpráva o bonusu pro zdravotnictví při opuštění EU, která se však několik dní po referendu ukázala jako podvrh (Independent, 2017).

shoduje většina odborníků, již není zpochybnění určitých informací či osob, ale znedůvěřehodnění celých myšlenkových celků a institucí (jako jsou tradiční média, demokracie, NATO, Evropská unie apod.), přesycení komunikačního prostoru velkým množstvím informací a vytvoření chaosu (Neovlivní.cz, 2015). Dezinformační média pak cílí zejména na emoce a využívají nízké mediální gramotnosti velké části českých uživatelů internetu k šíření svých obsahů mezi další čtenáře (Fránek, 2016a). Odborná veřejnost i neziskový sektor se proto shodují na tom, že mediální gramotnost je nezbytným předpokladem pro zvýšení odolnosti celé společnosti vůči dezinformačním kampaním (Hronová, Prchal, 2017).

3 Vybrané instituce a jejich přínos pro rozvoj mediální gramotnosti

Mediální výchova byla do českých škol povinně zavedena v roce 2007. To znamená, že převážná část obyvatelstva se s ní na formální úrovni vůbec nesešla a ani nemohla setkat. Dlouho také neexistovaly žádné zprávy o tom, jak a v jakém rozsahu je reálně vyučována. Jeden svět na školách, vzdělávací program Člověka v tísni, si nechal na počátku roku 2017 zpracovat výzkum¹⁶, který ukázal, že průměrný student střední školy absolvuje za celé studium méně než 10 hodin mediální výchovy (JSNS.CZ, 2017). To poukázalo na fakt, že implementací tohoto tématu do rámcových vzdělávacích programů, není situace mediální gramotnosti v České republice zdaleka vyřešena. Člověk se ale již z podstaty svého života ve společnosti učí konfrontací s nejrůznějšími aspekty společenského života. Nejen určité životní situace, ale i konkrétní lidé, skupiny a instituce mu předávají poznatky, informace a dovednosti. Stejně tak to platí i u mediální gramotnosti, kterou může člověk posilovat, ať cíleně nebo nevědomky, po celý život. Jak zdůrazňují mezinárodní instituce, mediální gramotnost je komplexním tématem a postihuje mnoho aspektů lidského života. Její rozvoj by proto měl být podporován ve všech oblastech společnosti (Evropský parlament a Rada Evropské unie, 2007), jelikož do něj vstupují mnohé instituce různými způsoby na různých úrovních (Evropská komise, 2009a). Mimo státem řízenou iniciativu se může jednat o média samotná, malé místní subjekty, jako občanská, kulturní a mediální střediska a občanské a vzdělávací organizace (Evropský parlament, 2008). Jejich důležitost spočívá především v jejich blízkosti občanům. Navíc mohou být základem iniciativ v sektoru neformálního vzdělávání a pomoci v rozvoji projektům občanské společnosti vyrůstajícím směrem zdola nahoru (Evropská komise, 2009a).

Obecné deklaráce mezinárodních úmluv a doporučení poskytují pouze výchozí návrh a je nutné hledat konkrétní řešení pro naše prostředí. Česká republika je stále na začátku hledání vhodného modelu mediálního vzdělávání dospělých. Je nutně nevyhnutelná koncepční diskuze a ujasnění si role státu, škol, neziskového sektoru, státních institucí

¹⁶ Jak se učí mediální výchova na středních školách? (Median, 2017).

a rodiny. Strategická koordinace je v případě, kdy je zainteresováno tolik stran, nezbytná (Slováková, 2015a). Vhodný model v rámci občanského vzdělávání byl diskutován například u kulatého stolu Národního konventu o EU. V našem kontextu je nezastupitelná zejména role veřejných knihoven, jejichž síť a kapacity umožňují realizaci řady programů pro všechny věkové skupiny. Klíčová jsou i ministerstva, především MŠMT a MKČR, samotná média, univerzity a neziskové organizace (Národní konvent, 2017). Jak ale na jaře 2017 ukázal rozsáhlý výzkum v oblasti vzdělávacích mediálních aktivit v zemích EU Mapping of media literacy practices and actions in EU-28, který pro Evropskou komisi zpracovala Evropská audiovizuální observatoř, v České republice nefunguje žádná oficiální síť, která by jednotlivé instituce zabývající se rozvojem mediální gramotnosti propojila. Zároveň stále není jasně vymezeno, která instituce za její rozvoj nese odpovědnost, a další problémy plynou ze špatného financování. Tato studie v letech 2010 až 2016 sledovala, jaké kroky jednotlivé země podnikly pro zvýšení mediální gramotnosti svých občanů (European Audiovisual Observatory, 2016). V tomto směru stojí česká společnost ještě před velkým úkolem, neboť máme-li výhrady k fungování mediálního vzdělávání na školách¹⁷ a „... nejsme schopni smysluplně řídit vzdělávací systém, o to méně lze očekávat smysluplnou navigaci mnohem více pluralitní, rozmanitou a nekonzistentní celospolečenskou strukturou.“ (Kartous, 2017) Tato kapitola se zaměří na několik nejdůležitějších institucí napomáhajících rozvoji mediální gramotnosti a stručně shrne jejich přínos pro tuto oblast.

¹⁷ „Z hodnocení, které Komise provedla v roce 2009, však vyplynulo, že ačkoliv je toto téma zahrnuto do národních učebních programů ve 23 evropských zemích, vlastní poskytování tohoto vzdělávání je roztržité a nejednotné.“ (Evropská komise, 2011, s. 7) Nebo viz aktuální výsledky šetření Medianu, pro Člověka v tísni (Median, 2017).

3.1 Klíčové instituce a cesty k získávání mediální gramotnosti

Jirák s Köpplovou předkládají teoretickou sumarizaci, jakými způsoby je možné získávat mediální gramotnost. Jejich schéma kombinuje různé složky a roviny mediální gramotnosti ve vztahu ke vzdělávání.

- 1) *systematická mediální výchova veřejnosti*
 - a) školní
 - b) mimoškolní
- 2) *akademické/profesní vzdělávání*
 - a) vzdělávání učitelů, mediální studia apod.
 - b) novinářské vzdělávání
- 3) *osvěta*
 - a) v médiích (mediální kritika, ombudsmani a dodržování profesních kodexů a další projevy „systému odpovědnosti médií“
 - b) veřejné informace (např. označování pořadů, videoher a webových stránek)
 - c) občanské aktivity (Jirák, Köpplová, 2015, s. 350).

K vytvoření ideálního prostředí podporujícího efektivní rozvoj mediální gramotnosti je zapotřebí koexistence mnoha různých faktorů. Dokument Evropské komise *Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* z roku 2007 sestavil seznam těch klíčových, který zahrnuje:

- 1) zpracování mediální gramotnosti v učebních osnovách
- 2) systém vzdělávání učitelů
- 3) hodnocení mediální gramotnosti
- 4) existenci tematických vzdělávacích materiálů
- 5) existenci systému pro pomoc a orientaci v problematice
- 6) existenci veřejných kampaní zaměřených na mediální gramotnost
- 7) existenci stabilních veřejných institucí pro propagaci mediální gramotnosti
- 8) činnost občanských iniciativ
- 9) regulační činnost

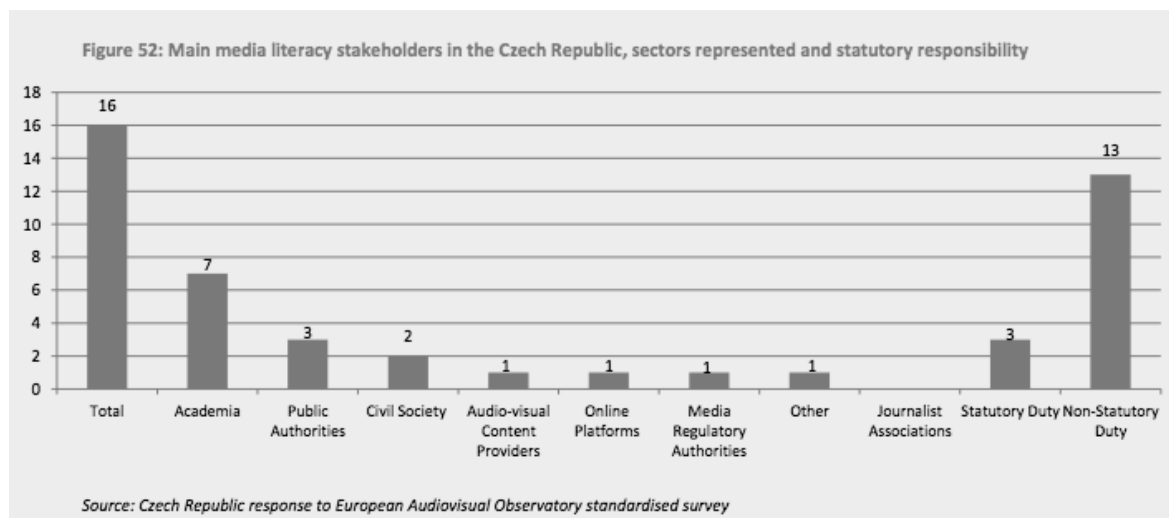
- 10) účast médií na činnostech podporujících mediální gramotnost (obsah a specifické programy)
- 11) účast mediálního průmyslu v tomto odvětví
- 12) viditelnost v otázkách týkajících se mediální gramotnosti ve veřejné sféře
- 13) existenci pobídkové a propagační politiky k mediální produkci ze strany široké veřejnosti
- 14) terénní výzkumy
- 15) účast v sítích mezinárodní spolupráce
- 16) účast rodiny
- 17) iniciativy mediální gramotnosti v oblasti komerční komunikace (European Commission, 2007b, s. 11).

Jaké projekty na podporu mediální gramotnosti, s jakým zaměřením, ale zejména jaké instituce je pořádají, zkoumala již zmíněná studie Mapping of media literacy practices and actions in EU-28. Ta zmapovala celkem 547¹⁸ projektů realizovaných v letech 2010–2016 ve 28 členských státech EU. Na základě toho byly vyhodnoceny hlavní trendy v této oblasti v kontextu celé EU i pro jednotlivé státy. Na celoevropské úrovni bylo zjištěno, že z 939 identifikovaných hlavních aktérů mediální gramotnosti třetina spadala do kategorie občanská společnost (305), dále byly v pořadí orgány státní správy (175) a akademická sféra (161). Více než dvě třetiny z nich nemají v této oblasti statutární odpovědnost a zakládají svou účast na jiné motivaci. Jednotlivé projekty se nejčastěji zaměřovaly na rozvoj kritického myšlení (403 z 547 projektů) a používání médií (385). Více než jedna třetina z analyzovaných projektů (228 z 547) byla výsledkem mezisektorové spolupráce. Za zmínku stojí, že z vybraných 145 top projektů (vybraných do případových studií) byla většina zaměřena na dospívající a starší studenty, a to i přesto, že byly vyloučeny iniciativy navázané na školní kurikula. Seniorům se věnovalo například jen sedm projektů (European Audiovisual Observatory, 2016, s. 3–4).

V České republice bylo v 6 sektorech zmapováno 16 hlavních aktérů. Nejvíce jich zastupuje akademická sféra (7), dále pak orgány státní správy (3) a občanská společnost

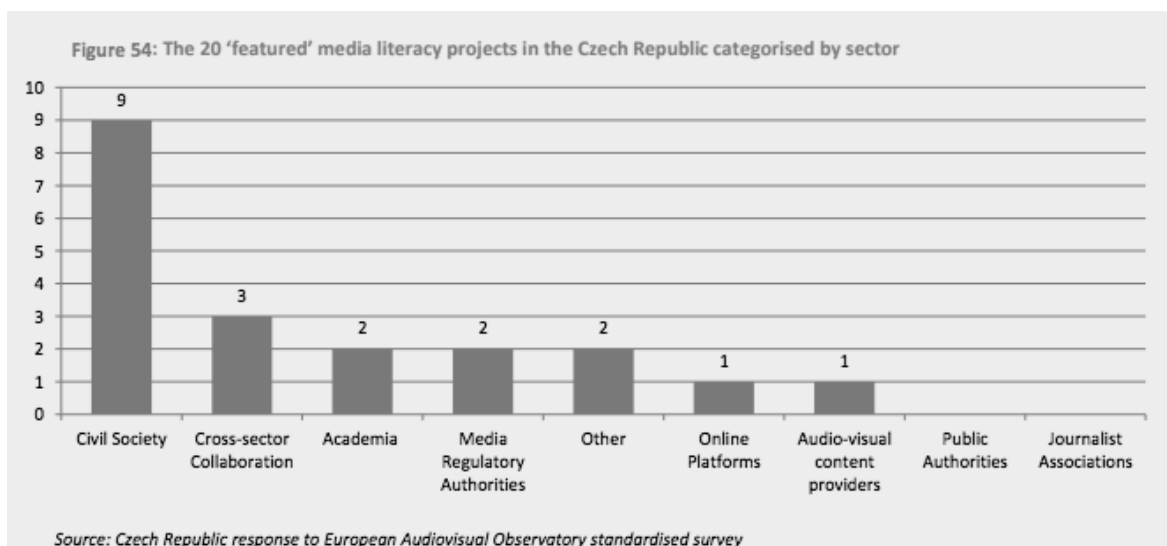
¹⁸ Kvantitativní reprezentativnost těchto čísel je poněkud omezená, neboť každý stát mohl prezentovat maximálně 20 projektů. Nejedná se tedy o absolutní čísla (European Audiovisual Observatory, 2016).

(2), viz Graf 7. Poskytovatelé audio-vizuálních služeb, online platformy a regulační orgány médií mají shodně po jednom zástupci. Statutární odpovědnost za mediální gramotnost nesou tři hlavní subjekty: MŠMT, MKČR (orgány státní správy) a RRTV (regulační orgán médií). V České republice neexistují žádné formální sítě mediální gramotnosti. Existuje pouze několik neformálních sítí, které zajišťují spolupráci dvou nebo tří partnerů v rámci určitého projektu nebo tématu (European Audiovisual Observatory, 2016, s. 110–111).



Graf 7: Hlavní aktéři mediálního vzdělávání v České republice (European Audiovisual Observatory, 2016, s. 111)

Celkem bylo pro analýzu v České republice zvoleno 20 projektů. Nejvíce (9) z nich pořádal občanský sektor, 3 byly zahrnuty pod mezisektorovou spolupráci a 2 patřily akademické sféře, regulačním orgánům a organizacím mimo zařazení, viz Graf 8. Stejně jako v celoevropském srovnání převažovalo zaměření projektů na rozvoj kritického myšlení (20 z 20) a užívání médií (17 z 20) (European Audiovisual Observatory, 2016, s. 115).



Graf 8: 20 představovaných projektů mediální gramotnosti v České republice dle sektorů (European Audiovisual Observatory, 2016, s. 115)

3.2 Vybrané instituce a jejich přínos pro rozvoj mediální gramotnosti

V České republice neexistuje jedna konkrétní instituce, jež by měla jako svůj primární cíl stanovenou mediální gramotnost, její rozvoj a analýzu. Stejně tak není mediální gramotnost definována žádným zákonem¹⁹. Je pouze formálně zmíněna v několika zákonech, které ji řadí pod agendu různých institucí (Králová, 2014). Do procesu mediálního vzdělávání (nejen) dospělých tak vstupuje velké množství aktérů. Každý z nich nabízí jiné možnosti, má své výhody i limity, je determinován svým postavením ve společnosti i právním rámcem. Na základě výše zmíněné studie Mapping of media literacy practices and actions in EU-28 je možné vybrat nejdůležitější instituce podílející se na rozvoji mediální gramotnosti v České republice a věnovat se jejich postavení a možným přínosům. Konkrétně se tedy jedná o orgány státní správy, regulační orgány médií, občanskou společnost, akademické prostředí a poskytovatele audiovizuálního obsahu, resp. obecněji média. Záměrně vynechány jsou online platformy, které u nás nemají výraznějšího zástupce a jsou spíše roztržštěné do dílčích projektů jiných iniciativ. Naopak jako specifické instituce jsou doplněny knihovny a rodina.

¹⁹ Jedinou oficiální definici uvádí Rámcové vzdělávací programy (VÚP, 2007a; VÚP, 2007b).

3.2.1 Orgány státní správy

Dvěma hlavními orgány státní správy majícími statutární odpovědnost za mediální gramotnost jsou Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvo kultury (European Audiovisual Observatory, 2016).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) se věnuje mediální gramotnosti skrze rámcové vzdělávací programy, které vznikly na základě Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a ustanovily mediální výchovu jako povinnou součást vzdělávání pro základní a střední školy. Tento zákon ale řeší pouze vzdělávání dětí a mládeže (Česko, 2004). V této oblasti MŠMT úzce spolupracuje s Národním ústavem pro vzdělávání, který pro něj část povinností zajišťuje. Zabývá se rámcovými vzdělávacími programy, jejich zaváděním do procesu učení na různých úrovních vzdělávání, pedagogickými a psychologickými otázkami, vzdělávacím a kariérovým poradenstvím atd. s důrazem na proces celoživotního učení a spolupráci s EU. Analogickou organizací pro oblast neformálního a zájmového vzdělávání je Národní institut pro další vzdělávání, jenž by měl rozvíjet dovednosti mediální gramotnosti vychovatelů v neformálním a zájmovém vzdělávání (Šťastná, Wolák, Jiráček, 2014, s. 18).

Ústředním orgánem státní správy pro oblast audiovizí, rozhlasového a televizního vysílání, tisku a jiných informačních prostředků je Ministerstvo kultury (MKČR), jehož konkrétní úkoly plní odbor Médii a audiovizí. Ten se účastní jednání ohledně médií a audiovizí s partnery z řad vládních i nevládních domácích a mezinárodních organizací a je gestorem členství České republiky v mezinárodních organizacích zabývajících se médii, potažmo mediální gramotností²⁰. Rovněž vypisuje granty a přerozděluje finanční prostředky v oblasti médií (MKČR, 2017a). Kupříkladu jeden z okruhů dotačních programů na podporu kulturních aktivit v oblasti médií a audiovizí je věnován výchově k mediální gramotnosti. Čerpat je možné i ze zdrojů evropského programu Kreativní Evropa – MEDIA. (Národní konvent 2017b, s. 3). Jeho role by tedy mohla být v zajištění dostatečné

²⁰ Evropská audiovizuální observatoř, mezinárodní fond Eurimages, programy Evropských společenství MEDIA (MKČR, 2017a).

finanční podpory. Obecně více rozšířené a podporované jsou ale opět projekty zaměřené na mládež.

Dílčím způsobem může k rozvoji mediální gramotnosti nově přispět i Ministerstvo vnitra. To na základě Auditů národní bezpečnosti zřídilo Centrum proti terorismu a hybridním hrozbám, které má monitorovat hrozby spojené přímo s vnitřní bezpečností státu. Svůj podíl na tom má nárůst různých druhů hybridních hrozeb, včetně názorové radikalizace společnosti, šíření dezinformací či vlivové a dezinformační kampaně ze zahraničí. Mimo jiné úkoly se má Centrum věnovat i distribuci odborných informací a osvětě o těchto problémech směrem k laické i odborné veřejnosti (MVČR, 2016).

Stát deklaruje důležitost mediální gramotnosti dospělých převážně formálně. Její místo mezi kompetencemi nezbytnými pro plnohodnotné fungování ve společnosti potvrdil přijetím vlastních i mezinárodních deklarácí (viz podrobněji kapitola 1.2.2). Konkrétní kroky ale nechává na dalších institucích, které může podporovat například finančně (Národní konvent 2017b, s. 3). Přitom má nezastupitelné místo při tvorbě národní politiky mediálního vzdělávání, skrze kterou může pomoci ustanovit kroky usnadňující rozvoj mediální gramotnosti. Například se může jednat nejen o zavedení mediální výchovy do škol, ale i podrobnější hodnocení efektivitu její výuky, podporu vzdělávání učitelů, tvorbu vzdělávacích materiálů, propagaci a podporu vzdělávacích projektů a aktivit pro širokou veřejnost, měření a výzkum mediální gramotnosti, účast v mezinárodních sítích, veřejné osvětové kampaně, spolupráci s médii apod. (European Commission, 2007b, s. 11). V řadě aspektů dochází ke zlepšení, stále však chybí jasný koncepční rámec.

3.2.2 Regulační orgány médií

Regulačním orgánem v oblasti médií a třetím statutárním orgánem majícím zodpovědnost za mediální gramotnost je v České republice Rada pro rozhlasové a televizní vysílání (RRTV). Její úkoly stanoví Zákon č. 231/2001 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání a o změně dalších zákonů. Tam se v § 5 písm. m) praví, že se Rada pro rozhlasové a televizní vysílání 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.“ (Česko, 2001a) Od roku 2010 je navíc podle

§ 6 odst. 1 „... povinna předkládat Poslanecké sněmovně každoročně 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 ...“ písm. 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 ...“ (Česko, 2001a) RRTV je tedy povinna informovat o činnosti médií v oblasti rozvoje mediální gramotnosti, ale nemá pravomoc tato opatření hodnotit, vyžadovat nebo případně jejich neexistenci sankcionovat. RRTV zřídila i speciální pracovní skupinu pro mediální gramotnost. Při prvotním šetření nově spravované oblasti v roce 2010 zjistila, že v České republice do té doby nebyl realizován žádný relevantní komplexní výzkum mapující mediální gramotnost české společnosti. Z toho důvodu zadala tento výzkum v roce 2011 k realizaci Centru pro mediální studia CEMES a následně ho nechala zopakovat po pěti letech v roce 2016 (Děti a média, 2017).

RRTV ve svých pravidelných zprávách apeluje na vrcholné zástupce státu, aby přijali vzdělávání všech věkových skupin v mediální gramotnosti za jednu z hlavních priorit. Navrhuje hledat inspiraci např. v německém systému občanského vzdělávání dospělých, do kterého jsou zapojeny desítky organizací. A ačkoli i v Německu byl zaznamenán pokles důvěry v tradiční média, je zde nižší počet lidí podléhajících lžím a konspiračním teoriím než v České republice. A právě lepší vzdělávání v tom také hraje svoji roli (Fránek, 2016b). V roce 2015 navrhla RRTV vznik mezirezortní komise, „která by připravila jednotnou koncepci zvyšování mediální gramotnosti celé populace ČR, včetně ohrožených skupin, sociálně slabých a seniorů. Koncepce by měla počítat s rozsáhlým zapojením knihoven jako přirozených center vzdělávání dospělých, jak k tomu vybízí Deklarace k rozvoji mediální a informační gramotnosti v digitální éře, vydaná v loňském roce Evropskou unií a UNESCO.“ (Krejčí, 2015, s. 1) Svoji činnost RRTV dokládá dokumenty, které pravidelně zveřejňuje na svých webových stránkách www.rrtv.cz, kde jsou dostupné např. výroční zprávy, tiskové zprávy, zápisy ze zasedání, doporučení a priority Rady apod. Dále se aktivně podílí na odborných seminářích, je k dispozici studentům při zpracovávání jejich diplomových a seminárních prací a je v kontaktu s veřejností při osvětlování problematiky médií a vysílání. Z konkrétních aktivit uskutečněných v roce 2016 na

podporu mediální gramotnosti ale RRTV zmiňuje projekty zaměřené primárně na mládež²¹ (RRTV, 2017).

3.2.3 Občanská společnost

Významnou roli v podpoře a rozvoji mediální gramotnosti hraje občanská společnost a nejrůznější formy jejích iniciativ. Právě ona může díky své široké škále možností doplnit oficiální strategii vzdělávací politiky či ji nahradit v oblastech, kde není definována. Ať už v podobě jednotlivců pořádajících populárně naučné přednášky, odborníků zapojujících se do diskuzí, seminářů a tvorby materiálů, neziskových organizací věnujících se vzdělávání či šíření povědomí o fungování médií, zájmových spolků až po organizace typu muzeí, galerií a knihoven. Tento sektor tvoří jednu z nejpestřejších a nejflexibilnějších nabídek vzdělávání dospělých. Nevede je k tomu žádná zákonná povinnost, ale pouze vlastní iniciativa a zájem, což může být na jednu stranu přínosem, ovšem je zde velmi rozkolísaná garance kvality. Ta je závislá na odbornosti, zkušenostech a zázemí jednotlivých organizací či jejich případné spolupráci s odborníky. Nápomocny jim mohou být i specializované platformy poskytující odborné materiály, publikace a studie, pořádající konference a kurzy. Jednou z nich je např. Elektronická platforma pro vzdělávání dospělých v Evropě – EPALE vytvářející virtuální komunitu pro odborníky z oblasti vzdělávání dospělých financovaná Evropskou komisí (Dům zahraniční spolupráce, 2017). Podporu mohou poskytovat i profesní asociace jako např. AIVD Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. Výhodou tohoto sektoru je i velká variabilita forem a pestrost obsahu, ze které mohou dospělí se zájmem o vzdělávání se vybírat.

Iniciativu při vzdělávací a osvětové činnosti mohou převzít a často i přebírají nejrůznější neziskové organizace. Index udržitelného rozvoje občanského sektoru potvrzuje dlouhodobou tendenci v rozšiřování a profesionalizaci poskytovaných vzdělávacích služeb

²¹ Např. aktualizace webového portálu Děti a média (www.detiamedia.cz), který RRTV spravuje od roku 2012. Obrací se sice na širokou veřejnost, tematicky je ale zaměřen na děti a mládež. Dále konference Média dětem, média s dětmi na 56. Mezinárodním festivalu filmů pro děti a mládež ve Zlíně. Záštitu nad mediálně-vzdělávacím přednáškovým blokem pro studenty gymnázií v rámci 48. Dětského filmového a televizního festivalu Oty Hofmana v Ostrově (RRTV, 2017).

(USAID, 2016, s. 7), které patří mezi nejčastější servisní funkce, kterou neziskové organizace veřejnosti poskytují (Pospíšil, Neumayr, Škarabelová, Malý, Meyer, Schneider, 2009). Dlouhodobě narůstá i počet nejrůznějších iniciativ vznikajících na bázi partnerství veřejného a soukromého sektoru (Evropská komise, 2011, s. 7). Situaci by měla zlepšovat i nová Státní politika „... vůči nestátním neziskovým organizacím na léta 2015–2020, která byla sestavena pracovní skupinou odborníků z neziskového sektoru a zástupců akademické sféry pod hlavičkou Výboru pro legislativu a financování RVNNO. Státní politika má za cíl dlouhodobě nastavit a podpořit spolupráci státu a NNO a přispět k silnému a udržitelnému neziskovému sektoru.“ (USAID, 2016, s. 6) I přes tuto iniciativu ale vyplynulo z diskuze kulatého stolu Národního konventu o EU z dubna 2017, že neziskové organizace se stále potýkají zejména s nedostatečnou finanční podporou, z čehož pramení i jistá nesystematičnost projektů (Národní konvent 2017b, s. 5) a řada organizací, které se původně podílely na rozvoji mediálního vzdělávání v České republice, již z finančních důvodů zanikla (Šťastná, 2017, s. 9). Bohužel ale neexistují přesná statistická čísla, kolik projektů na podporu mediálního vzdělávání a konkrétně dospělých existuje (Šťastná, Wolák, Jiráček, 2014, s. 19).

3.2.4 Akademické prostředí

Vysoké školy mohou k rozvoji mediální gramotnosti přispět několika způsoby. Mimo studijní obory zaměřené na mediální studia, žurnalistiku či vybrané předměty jiných oborů se zaměřením na média v rámci terciárního²² vzdělávání, které stojí mimo zájem této práce, mohou vysoké školy nabízet řadu vzdělávacích aktivit v rámci celoživotního vzdělávání²³. Ať v podobě ucelených vzdělávacích programů na univerzitách třetího věku, odborných kurzů a certifikovaných programů nebo přednášek, seminářů a besed otevřených široké veřejnosti. Tato aktivita navíc nemusí být omezena pouze na akademickou půdu a může vznikat ve spolupráci s dalšími subjekty veřejného

²² Vzdělávání navazující po maturitní zkoušce, zajišťují ho vysoké školy a vyšší odborné školy (Národní ústav odborného vzdělávání, 2012).

²³ V návaznosti na cíle tzv. Lisabonské strategie směřující ke vzdělanější a konkurenceschopnější společnosti (Evropská rada, 2000).

a soukromého sektoru (Cimbálníková, 2006)²⁴. Dále na vysokých školách mohou vznikat akademická výzkumná centra věnující se zkoumání a podpoře mediální gramotnosti.

Vůdčím pracovištěm je v této oblasti CEMES – Centrum pro mediální studia při Fakultě sociálních věd, které se systematicky věnuje možnostem rozvoje mediální gramotnosti jako celoživotní kompetence – tedy ve všech oblastech formálního, neformálního i informálního vzdělávání. Jeho pracovníci realizují výzkumy úrovně mediální gramotnosti, připravují vzdělávací materiály a programy pro učitele, účastní se konferencí a publikují odborné texty, mapují realizaci mediální výchovy v českém školním systému, zajímají o zkoumání dětské mediální zkušenosti, mediální výchovu v rodině, předškolní mediální výchovu či mediální vzdělávání dospělých (CEMES, 2017; Šťastná, 2016). Ale i další vysoké školy zakládají svá odborná pracoviště se zaměřením na média a vzdělávání. Např. na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích vzniklo v roce 2015 Středisko mediální výchovy STREMEV s cílem podporovat a realizovat mediální vzdělávání dětí, pedagogů a vychovatelů, ale i široké veřejnosti, a to zejména ve vztahu k sociálním sítím a novým médiím (Stremev, 2017). Univerzita Palackého v Olomouci provozuje portál Komunikační výchova shromažďující vzdělávací materiály pro potřeby učitelů (UPOL, 2015). Svůj projekt Média pod lupou realizovala v letech 2012–2013 Metropolitní univerzita v Praze (Šťastná, Wolák, Jiráček, 2014, s. 19).

3.2.5 Média

Sama média mohou být hodnotným prostředkem rozvoje poznání o jejich fungování. Jejich vztah k mediální gramotnosti řeší již zmíněný Zákon č. 231/2001 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání a o změně dalších zákonů, který médiím ukládá povinnost jednou ročně poskytnout RRTV informaci o opatřeních, jaká jejich provozovatelé

²⁴ Zákon nezakládá vysokým školám povinnost k realizaci programů celoživotního vzdělávání, pouze stanoví, že dle Zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změnách a doplnění dalších zákonů § 60 odst. 1 „V rámci své vzdělávací činnosti může vysoká škola poskytovat bezplatně nebo za úplaty programy celoživotního vzdělávání orientované na výkon povolání nebo zájmově. Bližší podmínky celoživotního vzdělávání stanoví vnitřní předpis ...“ (Česko, 1998)

přijali pro zvýšení mediální gramotnosti. Neukládá jim však žádnou povinnost podnikat skutečné kroky pro její rozvoj (Česko, 2001a). Navíc současný evropský rámec se zaměřuje pouze na tradiční média a opomíjí nové platformy. To by mohla změnit připravovaná revize evropské směrnice o audiovizuálních a mediálních službách, která by zahrnovala i poskytovatele videa na vyžádání nebo internetové platformy (Národní konvent, 2017).

Pro ilustraci z poslední zveřejněné zprávy RRTV vyplývá, že 71 % z 87 provozovatelů převzatého vysílání²⁵, kteří odpověděli (při návratnosti pouze 57 %) žádná opatření na podporu mediální gramotnosti nepřijalo. 20 % provozovatelů za aktivity vedoucí k rozvoji mediální gramotnosti považovalo komunikaci s klienty, technickou podporu využívání elektronických zařízení, informování zákazníků o alternativních možnostech příjmu a promo akce. Výraznějším počinem byla pouze aktivita společnosti 4M Rožnov spol. s r. o., která ve školách a klubech seniorů participovala na několika akcích o kybernetické bezpečnosti a na svém webu zveřejnila návody bezpečného pohybu na sociálních sítích (RRTV, 2017). Ze 176 provozovatelů vysílání²⁶, kteří v České republice působí, získala RRTV data od 135 z nich. V 55 % zmiňovali konkrétní opatření na podporu mediální gramotnosti. Ve 44 % případů se ale opět jednalo spíše o komunikaci se zákazníky a vlastní promo aktivity, jež povětšinou nelze považovat za opatření mající

²⁵ Dle Zákona č. 231/2001 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání a o změně dalších zákonů § 2 odst. 1 písm. h) je „... provozovatelem převzatého vysílání právnická nebo fyzická osoba, která rozhoduje o skladbě programů převzatého vysílání, včetně služeb přímo souvisejících s programy převzatého vysílání, a která tyto programy a služby s nimi přímo související šíří nebo prostřednictvím třetích osob nechává v úplné a nezměněné podobě šířit na základě oprávnění k provozování převzatého vysílání (dále jen "registrace") podle tohoto zákona.“ (Česko, 2001a)

²⁶ Dle Zákona č. 231/2001 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání a o změně dalších zákonů § 2 odst. 1 písm. g) je „... provozovatelem rozhlasového a televizního vysílání právnická nebo fyzická osoba, která sestavuje program, včetně služeb přímo souvisejících s programem, určuje způsob organizace rozhlasového a televizního vysílání a má za toto vysílání redakční odpovědnost, a pod zvukovým nebo obrazovým označením, jež program a služby přímo související s programem nezaměnitelně identifikuje, tento program a služby přímo související s programem prvotně šíří nebo prostřednictvím třetích osob nechává šířit (dále jen "provozovatel vysílání").“ (Česko, 2001a)

primárně za cíl podporu mediální gramotnosti. Zhruba 25 % zařazuje témata související s mediální gramotností do zpravodajských, publicistických či jiných pořadů, ale čistě vzdělávací pořady s definovaným společenským cílem se nevyskytují (RRTV, 2017). Z tohoto průměru výrazněji vybočují svojí tvorbou osvětových programů pouze veřejnoprávní média (Česká televize a Český rozhlas). Ačkoli nemají zákonem stanovenou konkrétní povinnost v oblasti mediální gramotnosti, zákony jim v rámci veřejné služby ukládají vytvářet a vysílat vzdělávací pořady, viz Zákon č. 483/1991 Sb., České národní rady o České televizi § 2 písm. e) (Česko, 1991a) a Zákon č. 484/1991 Sb., České národní rady o Českém rozhlasu § 2 písm. e) (Česko, 1991b). Dále průběžně během celého roku přinášejí informace o mediální problematice²⁷ v rámci zpravodajských a publicistických pořadů doplněných o diskuze s odborníky apod. (RRTV, 2017, s. 111–112).

Z hlediska médií a jejich obsahového přispění k rozvoji mediální gramotnosti je možné v zásadě rozlišit tyto varianty:

- 1) *masová média (nespecializovaná)* – veřejnoprávní a komerční televize a rádia, celostátní a regionální deníky, časopisy apod.
 - a) články/reportáže – týkající se fungování médií, vlastnických vztahů, informací o dění na mediální scéně, o nezákonné činnosti spojené s médii apod. (RRTV, 2017)
 - b) tematické pořady, přílohy, speciály apod. – např. příloha Respektu Dezinformace, pořad ČRo Média Plus, rubriky v pořadech ČT Newsroom, Věřte, nevěřte, Být v obraze apod. (Česká televize, 2016; Česká televize, 2014)
- 2) *specializovaná a odborná média* – např. Mediář, Marketing a media, Mediaguru apod.

Výhodou dílčích zpráv referujících o mediálních tématech objevujících se v nespecializovaných médiích je jejich dosah na relativně široké vrstvy obyvatelstva, které by jinak o tuto problematiku neprojevíly zájem. Informace o médiích tak přijímají částečně pasivně. Nevýhodou je ale jistá zkratkovitost těchto zpráv, chybějící širší kontext a vzhled do problematiky a také determinující výběr témat, který bude v souladu s mediální logikou

²⁷ V roce 2016 to byly zejména fake news, propaganda, dezinformace, Brexit, volba amerického prezidenta, syrský konflikt apod.

volit spíše kontroverzní a negativní zprávy. To může paradoxně snižovat vlastní důvěryhodnost masových médií a odvádět tak své konzumenty k využívání alternativních informačních zdrojů, aniž by je stihla poučit o dalších rizicích. Oproti tomu specializované pořady či média poskytují komplexnější informace a dlouhodobě budují hlubší porozumění. Bohužel ale pouze u užší skupiny jedinců, kteří již primárně aktivně projeví svůj zájem o toto téma a cíleně tyto informace nebo zdroje vyhledávají.

Sami novináři a další mediální profesionálové (jako editoři, vysílatelé a producenti) by pak měli mít dostatečnou mediální gramotnost, včetně právních a etických znalostí, aby se mohli aktivně podílet na rozvoji mediální gramotnosti (UNESCO, 2007). Mohou tak činit buď skrze tvorbu kvalitních mediálních obsahů zaměřujících se na problematiku fungování médií, nebo participací na vzdělávacích projektech, do kterých mohou přispět jak svými teoretickými vědomostmi, tak především osobní znalostí novinářského prostředí.

3.2.6 Knihovny

Specifickými přirozenými centry vzdělanosti jsou knihovny. Jejich význam pro mediální vzdělávání velmi často zmiňují nejrůznější odborníci i mezinárodní deklarace. Zákon č. 257/2001 Sb., o knihovnách a podmínkách provozování veřejných knihovnických a informačních služeb, který v § 4 odst. 3 stanoví u nich sice stanoví, že „... provozovatel knihovny může poskytovat další služby spočívající zejména ...“ písm. b) „... v kulturní, výchovné a vzdělávací činnosti.“ (Česko, 2001b) Další podrobnosti již neuvádí. Konkrétní realizace pak spíše závisí na iniciativě jednotlivých pracovníků. Knihovny v České republice jsou členy i Mezinárodní federace knihovnických asociací a institucí²⁸ IFLA, jejichž doporučeními se rovněž řídí. Např. její Směrnice pro služby veřejných knihoven z roku 2012 říká, že „Veřejná knihovna má podporovat aktivity, umožňující lidem optimálně využívat moderní technologie. Má také podporovat jiné instituce, které bojují proti ngramotnosti a podporují mediální kompetence (gramotnost).“ (IFLA, 2012, s. 56) Dále by měla pomáhat rozvíjet informační gramotnost zahrnující identifikaci a efektivní využití relevantních informací v širším kontextu a celoživotní vzdělávání obecně. Za tímto

²⁸ The International Federation of Library Associations and Institutions.

účelem je vhodné navazovat spolupráci s dalšími organizacemi místních komunit a společně vytvářet a podporovat kampaně na rozvoj gramotnosti (IFLA, 2012)²⁹. Činnosti knihoven v této oblasti mapovala ve své práci např. Klimtová, dospěla však k závěru, že pozornost knihoven se zaměřuje právě spíše na informační a počítačovou gramotnost, než na mediální (Klimtová, 2011). Rada pro rozhlasové a televizní vysílání ve svých doporučeních ale navrhuje, aby se právě knihovny staly centry mediálního vzdělávání, jejichž výhodou je např. již existující hustá síť poboček. Úskalím ale může být jejich finanční a personální připravenost (Fránek, 2016b).

3.2.7 Rodina

Specifickou institucí, stojící sice mimo zájem zmiňovaného výzkumu, ale přesto se významně podílející na rozvoji mediální gramotnosti, je rodina. Dle Jiráka si její členové vzájemně předávají zkušenosti, formují interní i celospolečenské normativy a učí ostatní členy, jak nejlépe „fungovat“ v okolním světě (Jirák a kol., 2016). Je místem primární socializace i prvních kontaktů s médii. Vztah rodina – média – socializace se s rozvojem společnosti postupně proměňuje. Média, resp. medializace, čím dál tím větší měrou prostupují životy všech lidí, ovlivňují téměř všechny aspekty rodinného života a stávají se významným konkurentem tradičních institucí (jako je právě rodina nebo škola) v procesu socializace. Zároveň složitost médií vyžaduje rozšířené dovednosti v umění „žít s médii“ (Sloboda, 2013). Podle výzkumu Stavů mediální gramotnosti v ČR považují lidé právě rodinu za nejdůležitější aspekt ovlivňující děti v přípravě na život s médii. To si myslí více jak třetina respondentů, druhý největší vliv (28 %) podle nich mají sama média následovaná vrstevníky (22 %), škola je až na posledním místě (CEMES, 2011, s. 72). V rodinném prostředí se začínají formovat mediální návyky například volbou konzumovaného obsahu a rodiče tak pokládají základ mediální gramotnosti, která se dále rozvíjí ve škole a následně i po zbytek života (Evropský parlament, 2008). Úlohou rodiny by mělo být vychovat z dítěte selektivního, poučeného a kritického mediálního konzumenta (Hogan, 2001). V tomto případě je ale určující samotná úroveň mediální

²⁹ Tuto aktivitu dokládá například odborný seminář Spolupráce knihoven a škol v oblasti čtenářské a informační gramotnosti pořádaný Goethe-Institutem a Svazem knihovníků a informačních pracovníků České republiky v dubnu 2017 (SKIP, 2017).

gramotnosti rodičů. Vztaheno k Bourdieuho teorii kapitálu a sociálního prostoru, můžeme z dané pozice rodiny odvozovat i předpokládaný způsob a obsah konzumace médií, který se dále reprodukuje (Růžička, Vašát, 2011). Rodina navíc významnou měrou ovlivňuje úroveň vzdělání, jaké jedinec v budoucnu dosáhne (Matějů a kol., 2010). Podle autorů zastávajících koncept kulturní reprodukce³⁰ se na dítě přenáší kultura a hodnoty rodiny a typ prostředí, z něhož pochází (Katrňák, rok neuveden), a tím pádem jsou ovlivněny i jeho budoucí postoje k médiím a vzdělávání obecně. Vzhledem k těmto reprodukčním zákonitostem by mělo být posilováno povědomí rodičů o jejich zodpovědnosti a připraveno funkční zázemí pro jejich rozvoj³¹, jako jsou informační portály, literatura³², vzdělávací projekty nebo pořady v médiích. Rodiče by měli rozumět logice médií alespoň natolik, aby zůstali autonomní a kritičtí a mohli být svojí nezávislostí dítěti příkladem (Majerová, 2014, s. 30). Výchovné působení rodičů v oblasti médií se ale reálně omezuje spíše na volbu konzumovaného obsahu. Ve větší míře se začínají zajímat o soužití dětí s médii až ve chvíli, jsou-li k tomu donuceni vnějšími vlivy. Právě až negativní zkušenost zejména z prostředí internetu (ochrana osobních údajů, setkání s rizikovými osobami, závislost na počítačových hrách apod.) hraje důležitou roli „spouštěče“ zájmu rodičů o danou oblast. Následující ochranná opatření jako monitoring konzumovaných obsahů, pravidla chování na internetu apod., zvláště u starších dětí, s sebou nesou potřebu hlubší znalosti problematiky, aby rodiče dokázali možná rizika dostatečně vysvětlit, ačkoli se s řadou problémů osobně nikdy nesetkali. Omezený pohled na problematiku médií dokazuje i výzkumy potvrzená tendence rodičů soustředit svou pozornost právě jen na problematiku síťových médií a nových technologií (se kterými spojují největší očekávaná rizika). Což dokazuje reakci na aktuálně žité problémy versus minimální deklarovanou potřebu vést děti k přemýšlení o obecných otázkách našeho soužití s médii, což poukazuje

³⁰ Např. Basil Bernstein, Shirley Brice Heathová, Paul Willis nebo Jay MacLeod (Katrňák, rok neuveden).

³¹ Zjišťování potřeb a úskalí, na něž rodiče při mediální výchově narážejí, se věnoval dvouletý výzkumný projekt Rodiče, děti, média Institutu komunikačních studií a žurnalistiky realizovaný letech 2012–2014. Jeho cílem bylo rozvíjení mediální gramotnosti rodičů a vznik odborné publikace, která by jim pomohla komunikovat o médiích v rodinném prostředí (GAUK, 2014).

³² V zahraničí mají rodiče k dispozici řadu popularizačních i odborných publikací. U nás je ale prozatím podobných zdrojů nedostatek (Šťastná, Wolák, Cigánková, 2014). Této problematice se u nás dále věnuje např. Klára Šedřová (2007), Lucie Šťastná (2014), Stašová, Slaninová a Junová (2015) nebo Zdeněk Sloboda (2013).

na nedostatečné povědomí o širších souvislostech působení médií (Šťastná, Wolák, Cigánková, 2014). Mladší generace navíc většinou převyšuje své rodiče a prarodiče v ovládnání moderních technologií. Pavličiková popisuje „... generační konflikt mezi ‚rodilými digitály‘, resp. ‚digitálními domorodci‘ (digital natives) a ‚digitálními přistěhovalci‘ (digital immigrants).“ (Pavličiková, 2013, s. 8) Na druhou stranu může mít tento jev i pozitivní důsledky, kdy v rámci mezigeneračního učení v rodině nepůsobí pouze starší generace na mladší, ale i naopak mladší generace může pozitivně přispívat k celoživotnímu rozvoji a obohacování svých rodičů a prarodičů (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2012).

Tyto podkapitoly neměly za cíl přinést vyčerpávající přehled všech projektů a iniciativ v oblasti mediálního vzdělávání v České republice. Takový dosud nebyl sestaven a neexistují ani žádná souhrnná reprezentativní data k jejich počtům a zaměření (Šťastná, Wolák, Jiráček, 2014, s. 19). Měla spíše jen nastínit různé institucionální rámce, ve kterých se může mediální gramotnost rozvíjet. Je navíc obtížné přesně stanovit hranici mezi tím, co ještě spadá pod mediální vzdělávání a co už se věnuje spíše rozvoji jiných gramotností (informační, digitální, filmová). Může za to již odlišné chápání samotného pojmu mediální gramotnost jednotlivými aktéry. Dle Cattse je jeho definice v jednotlivých skupinách diskutabilní a má tendenci souviset se specifickou funkcí nebo zaměřením skupiny. Například knihovníci si všímají více rozměru informační gramotnosti, tedy vyhledávání a zpracování informací, kdežto odborníci na komunikaci akcentují spíše tvůrčí a participační dimenze (Bulger, Livingstone, 2013, s. 19).

4 Analýza výzkumů úrovně mediální gramotnosti dospělých

Tato kapitola se bude věnovat výzkumům zaměřeným na měření úrovně mediální gramotnosti. V úvodu nejprve přiblíží význam a smysl výzkumu mediální gramotnosti, jeho úskalí a definuje chápání mediální gramotnosti pro účely následné analýzy. Poté představí metodologický přístup, výzkumnou otázku a kritéria výběru. Další část konkrétně představí jednotlivé výzkumy. Následně bude provedena jejich analýza a závěrečné zhodnocení.

4.1 Přístup k výzkumu úrovně mediální gramotnosti

Znát co nejpřesněji úroveň mediální gramotnosti dospělých je nezbytné zejména pro účinné zhodnocení současného stavu, identifikování vhodných cest pro další zlepšování a měření efektivity jednotlivých přístupů. K tomu jsou zapotřebí relevantní nástroje pro její hodnocení. Poměrně dlouho neexistovaly žádné referenční systémy pro hodnocení stupňů mediální gramotnosti. Potvrdila to i studie *Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* z roku 2007, na základě které se Evropská komise zavázala podpořit hledání a stanovení vhodných kvalitativních i kvantitativních empirických indikátorů pro hodnocení mediální gramotnosti a podporu pravidelných výzkumů a měření v této oblasti napříč státy Evropské unie. Tyto poznatky byly klíčové nejen pro nastavení efektivních rozvojových nástrojů, ale i pro následné vyhodnocování jejich účinnosti (European Commission, 2007a). Na nedostatečnost údajů potřebných k přesnému zhodnocení úrovně mediální gramotnosti v Evropské unii upozornil v roce 2008 i Evropský parlament (Evropský parlament, 2008). Z toho důvodu byl ještě v témže roce zahájen zvláštní výzkum, jehož cílem bylo nalézt kritéria, která by hodnocení úrovně mediální gramotnosti umožnila. Jeho závěrečná zpráva *Study of Assessment Criteria for Media Literacy Level* byla Komisi předložena v roce 2009 (EAVI, 2009) a v návaznosti na ni Komise doporučila dále podporovat systematický výzkum různých aspektů a rozměrů mediální gramotnosti

v digitálním prostředí a sledovat a měřit pokrok v rozvoji mediální gramotnosti (Evropská komise, 2009b). Vlastní přístup k hodnocení mediální gramotnosti vyvinulo i UNESCO v roce 2013 (UNESCO, 2013)³³.

Správné vymezení hodnocených aspektů, nastavení struktury, rozsahu a obsahových parametrů jednotlivých ukazatelů hrají při designu výzkumu klíčovou roli. Na počátku vycházeli tvůrci doporučení pro Evropskou komisi z již existujících nástrojů používaných například národními organizacemi jako OFCOM (Velká Británie), B2i (Francie) či CAC (Španělsko) (European Commission, 2007a, s. 80). Vzhledem k tomu, že výzkumný zájem musí obsáhnout velké množství odlišných kontextových faktorů, zdá se jako ideální kombinovat různé kvantitativní a kvalitativní metody (Vrabec, 2014, s. 41). Mediální gramotnost je ale velmi komplexním a interdisciplinárním tématem. Proto se také ukázalo, že přístup k jejímu měření není zcela jednoduchý. Navzdory určitému pokroku v uplynulých letech zde přetrvává řada metodologických problémů od sběru dat až po vyhodnocování výsledků. Většina výzkumů na evropské úrovni se soustřeďuje na to, co je nejnadhěji měřitelné, tedy zájem o mediální průmysl, spotřebu médií, technické dovednosti nebo využívání moderních komunikačních technologií (Celot, 2015). Stále existuje pouze omezené množství ověřených postupů a nástrojů, které navíc mají své limity při použití na větších výzkumných vzorcích (Vrabec, 2014, s. 29). Právě nezbytná kvantifikace při mezinárodních šetřeních porovnávajících více zemí dle Buckinghama determinuje výběr měřených aspektů a vylučuje z něj prvky jako porozumění a kreativita (Slováková, 2015b). Otázka jak měřit tyto složitější a nejdůležitější otázky zůstává stále nadořešena (Cernison, Ostling, 2017, s. 1). Vrabec dále zmiňuje i odlišné působení vlivu médií na jednotlivé složky populace, které znesnadňuje adekvátní komparaci (Vrabec, 2013, s. 7). Podrobně se úskalím výzkumu a měření úrovně mediální gramotnosti věnuje studie *The Challenges of Assessing Media Literacy Education* (Schilder, Locke a Saxon, 2016). I přes deklarovaný zájem mezinárodních institucí vznikají nové nástroje jen velmi pomalu. Stávající indikátory je navíc nutné nejen zdokonalovat, ale i průběžně aktualizovat, aby odpovídaly dynamicky se vyvíjejícímu světu médií a nových technologií (Vrabec, 2014, s. 29). Tyto problémy nejen stěžují možnosti měření mediální gramotnosti,

³³ Podrobněji bude popsán dále.

ale i komparaci výsledků jednotlivých výzkumů mezi sebou, neboť kvůli nejednotné metodologii a vymezení mediální gramotnosti se liší i pojetí konceptuálních rámců a hodnocených aspektů jednotlivých šetření.

V této části práce bude mediální gramotnost chápána ve své co možná nejširší podobě. Je možné využít definice expertní skupiny Evropské komise pro mediální gramotnost, podle které zahrnuje veškeré technické, kognitivní, sociální a kreativní kapacity, které umožňují přístup k médiím, jejich kritické pochopení a interakci s nimi. Tyto kapacity umožňují podílet se na ekonomických, sociálních a kulturních aspektech společnosti a také sehrávat aktivní roli v demokratickém procesu. Tato gramotnost se týká všech druhů médií (televize, rozhlasu, tisku) poskytovaných skrze všechny druhy kanálů (tradiční, internet, sociální média) a všech věkových kategorií uživatelů (Cernison, Ostling, 2017, s. 1–2).

4.2 Metodologie

4.2.1 Cíl a výzkumné otázky

Cílem této analýzy je porovnat celoevropské a české výzkumy úrovně mediální gramotnosti dospělých s ohledem na jejich přístup, obsah, metodologii a přínos pro oblast měření úrovně mediální gramotnosti. Základní výzkumnou otázkou, kterou si tato analýza klade, je, zda a jak se jednotlivé výzkumy liší z hlediska hodnocených aspektů mediální gramotnosti a metodologie.

4.2.2 Metoda

K dosažení těchto cílů budou analyzovány celoevropské výzkumy úrovně mediální gramotnosti dospělých vztahující se i na Českou republiku a výzkumy provedené v České republice (se zaměřením na domácí situaci), a to, vzhledem ke svému počtu, kvalitativní formou. Ve všech případech se jedná o veřejné dokumenty ve virtuální psané podobě, převážně s epizodickým výskytem, zpracovávající primární data do podoby sekundárního zdroje (Reichel, 2009).

4.2.3 Kritéria výběru

Pro výběr dokumentů k analýze byla použita následující kritéria, která musela být současně splněna:

- 1) výzkum zaměřený na všechny (nebo převážnou většinu) členské státy EU (s dílčími výsledky pro ČR), nebo Českou republiku
- 2) výzkum hodnotící úroveň mediální gramotnosti jako celku či více jejích složek
- 3) výzkumný vzorek tvořený populací 15+
- 4) výzkum vytvořený odborníky či profesionální institucí

Eliminovány tedy byly:

- 1) národní výzkumy jednotlivých států (mimo ČR)
- 2) výzkumy hodnotící pouze dílčí část mediální gramotnosti nebo příbuzné fenomény (jako důvěra v média, používání médií, ICT dovednosti, odborná příprava pedagogů, politika v oblasti mediální gramotnosti, legislativní zakotvení v rámci školního vzdělávání, informační gramotnost, technická vybavenost škol v oblasti ICT apod.)
- 3) výzkumy zaměřené na mediální gramotnost dětí a mládeže či specifických skupin obyvatelstva (jako učitelé, senioři, handicapovaní apod.)
- 4) výzkumy provedené studenty v rámci bakalářských, diplomových či disertačních prací

Důvodem stanovení těchto kritérií bylo zúžit pozornost pouze na výzkumy zaměřující se na dospělé obecně tak, aby to odpovídalo primárnímu zaměření celé této práce. Dále není záměrem přinést vyčerpávající přehled všech realizovaných dílčích výzkumů jakýmkoli způsobem se věnujících jednotlivým složkám mediální gramotnosti, ale pokusit se nalézt ty nejdůležitější výzkumy pojímající mediální gramotnost jako celek. S ohledem na to, že právě tento přístup je nejproblematictější co do náročnosti přípravy, realizace i hodnocení, ale zároveň je ze strany mezinárodních organizací vnímán jako velmi potřebný. S ohledem na perspektivu této práce, vztahující český kontext k tomu celoevropskému, budou porovnávány právě české a celoevropské výzkumy, aby nebyl náhle vnášen jiný nekonceptní prvek např. v podobě porovnávání jiného konkrétního státu. A v neposlední řadě budou hodnoceny pouze odborné výzkumy realizované uznávanými odbornými institucemi, které mohou být relevantní pro širší akademickou diskuzi.

4.2.4 Struktura analýzy

Analýza bude rozdělena do dvou částí. V první budou představeny celoevropské a následně české výzkumy. U každého budou popsány tyto složky:

- 1) kdo je tvůrcem a zadavatelem výzkumu, v jakém roce byl realizován, jaká jsou jeho hlavní témata, zaměření, cíle a hodnocené aspekty mediální gramotnosti
- 2) definice mediální gramotnosti
- 3) údaje o základní metodologii
- 4) hlavní výsledky šetření
- 5) přínosy výzkumu

Ve druhé části pak bude provedena samotná analýza získaných poznatků:

- 1) porovnání hodnocených aspektů jednotlivých výzkumů
- 2) porovnání metodologie jednotlivých výzkumů
- 3) zhodnocení výzkumů, jejich přínosů a limitů
- 4) shrnutí získaných poznatků v širším kontextu výzkumu mediální gramotnosti

4.3 Celoevropské a české výzkumy úrovně mediální gramotnosti dospělých

4.3.1 Assessment Criteria for Media Literacy Levels

Základní vymezení výzkumu

První komplexní práci, která položila základy hloubkové analýzy úrovně mediální gramotnosti a přinesla relevantní nástroje měření, byla studie Assessment Criteria for Media Literacy Levels vypracovaná EAVI v roce 2009 pro potřeby Evropské komise. Zaměřena byla na všechny členské státy Evropské unie (v té době 27).

Jejími hlavními cíli bylo:

- 1) poskytnout Evropské komisi stanovená kritéria pro měření úrovně mediální gramotnosti
- 2) poskytnout zhodnocení úrovně mediální gramotnosti v EU27
- 3) vyhodnotit sociální a ekonomické dopady různých úrovní a politik v oblasti mediální gramotnosti na členské státy a na evropské úrovni
- 4) navrhnout případná politická opatření na evropské úrovni na podporu akcí členských států (EAVI, 2009, s. 20).

Definice mediální gramotnosti

Tato práce vychází z definice Evropského parlamentu a Rady Evropské unie z roku 2007, která říká, že mediální gramotnost se „... 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.“ (Evropský parlament a Rada Evropské unie, 2007)

Metodologie

Vzhledem ke komplexnosti tématu a tehdejší roztříštěnosti metodologických nástrojů nebylo možné zvolit pouze jednu výzkumnou metodu. Výzkum se tak skládal celkem z deseti částí.

- 1) *Terénní výzkum* – Zahrnoval sumarizaci existujících výzkumných studií, shromažďování a katalogizaci informací podle zemí a regionů a analýzu rozhovorů a případových studií. S cílem získat informace o dalších užitečných nástrojích byl rozeslán dotazník sto mediálním odborníkům a organizacím, z nichž třetina poskytla relevantní zdroje, které mohly být dále zahrnuty.
- 2) *Konceptuální rámec a kritéria* – Jeho vytvoření vyžadovalo porovnání stávajících modelů a definic, identifikaci společných prvků, kritérií a klíčových faktorů ovlivňujících rozvoj mediální gramotnosti a jejich následnou analýzu.

- 3) *Indikátory* – Za účelem nalezení vhodných a vypracování vlastních indikátorů mediální gramotnosti byla nejprve provedena analýza těch stávajících používaných v dokumentech mezinárodních organizací. Dále byly použity mezinárodní indikátory vytvořené pro měření na úrovni jednotlivých států. Nové indikátory byly následně testovány a konzultovány s odborníky z jednotlivých zemí.
- 4) *Pilotní testování* – Případové studie spočívaly v posouzení úrovně mediální gramotnosti v různých zemích na základě obecné a průřezové analýzy, která stanovila, zda lze vybrané ukazatele aplikovat na mezinárodní úrovni. Pilotní testování proběhlo ve čtyřech zemích (České republice, Finsku, Itálii a Velké Británii). Získané poznatky následně vedly k vylepšení testovacích metod.
- 5) *Případová studie – Evropské státy – Z 27 reportů* jednotlivých zemí byla vytvořena zpráva o celoevropské úrovni mediální gramotnosti.
- 6) *Nástroje měření* – Byly vytvořeny použitím vybraných indikátorů, kterým byla přidělena váha dle jejich relevance v globálním hledisku (např. kritické porozumění 30 %, používání médií 20 %, komunikační dovednosti 15 %).
- 7) *Obecné hodnocení* – V návaznosti na pilotní studii a po její úpravě bylo uplatněno na všech 27 státech EU. Hodnoceny byly nejen individuální dovednosti, ale také politiky a iniciativy týkající se mediální gramotnosti předložené vládami a dalšími zúčastněnými stranami.
- 8) *Závěry a doporučení pro budoucí hodnocení* – Pro optimalizaci nástrojů a zlepšení budoucích měření navrhla tato studie vytvoření nových nástrojů pro měření kritického porozumění a komunikačních indikátorů, dále pak hlubší analýzu environmentálních faktorů, v rámci kterých mediální gramotnost existuje.
- 9) *Socio-ekonomická analýza* – Zahrnovala zohlednění sociálních a ekonomických dopadů současných úrovní mediální gramotnosti a také pravděpodobného dopadu některých iniciativ a opatření.
- 10) *Politická doporučení* – Jsou souborem, analýzou a shrnutím politických akcí a závěrů desítek odborníků (EAVI, 2009, s. 23–26).

Díky sumarizaci velkého množství dat a komparaci stávajících analytických nástrojů byly vytvořeny dvě kategorie faktorů ovlivňujících úroveň mediální gramotnosti – individuální faktory (Individual Factors) a faktory prostředí (Environmental Factors) (EAVI, 2009, s. 4, 23–24). Individuální faktory zahrnují osobní dovednosti, které umožňují zvyšovat úroveň

porozumění, schopnost kritické analýzy, tvorby a sdělování obsahu, řešení problémů nebo účast na veřejném životě. Environmentální faktory jsou pak souborem kontextuálních faktorů týkajících se mediální výchovy, mediální politiky, kulturního prostředí, práv občanů, role mediálního průmyslu a občanské společnosti atd. (EAVI, 2009, s. 4).

Environmentální faktory (prostředí):

1) dostupnost jednotlivých médií

- mobilní telefony
- rádio
- televize
- noviny
- internet
- kina

2) kontext mediální gramotnosti

- mediální vzdělávání
- politika mediální gramotnosti
- občanská společnost
- mediální průmysl

Individuální faktory (kompetence):

1) sociální

- komunikační schopnosti
- participace
- sociální vztahy
- tvorba obsahu

2) osobní

- kritické porozumění
- znalosti o médiích
- uživatelské návyky
- porozumění mediálnímu obsahu
- používání médií
- vyrovnané a aktivní používání
- pokročilá znalost internetu

- počítačové dovednosti (EAVI, 2009, s. 32). Podrobněji pak Příloha A, Graf 10: Environmentální faktory a Graf 11: Individuální kompetence.

Mediální gramotnost byla rozdělena do tří úrovní ve vztahu k individuálním a okolním faktorům na základní, střední a pokročilou. Tyto úrovně zároveň popisují odpovídající schopnosti a dovednosti jedinců, resp. aktivity jejich okolí.

Základní úroveň

- Jedinec – disponuje souborem schopností, které mu umožňují základní využívání médií, zná funkce médií a používá je pro konkrétní účely. Schopnost kriticky analyzovat získané informace je omezená, stejně jako jeho komunikační kapacita prostřednictvím médií.
- Prostředí – neposkytuje podněty pro rozvoj mediální gramotnosti.

Střední úroveň

- Jedinec – má střední úroveň využívání médií, disponuje hlubšími vědomostmi o jejich funkcích a dokáže vykonávat složité úkony. Ví, jak získat a vyhodnotit požadované informace, zná různé strategie vyhledávání informací a je aktivním producentem mediálního obsahu.
- Prostředí – poskytuje některé podněty, ale pouze sporadicky a nepravidelně.

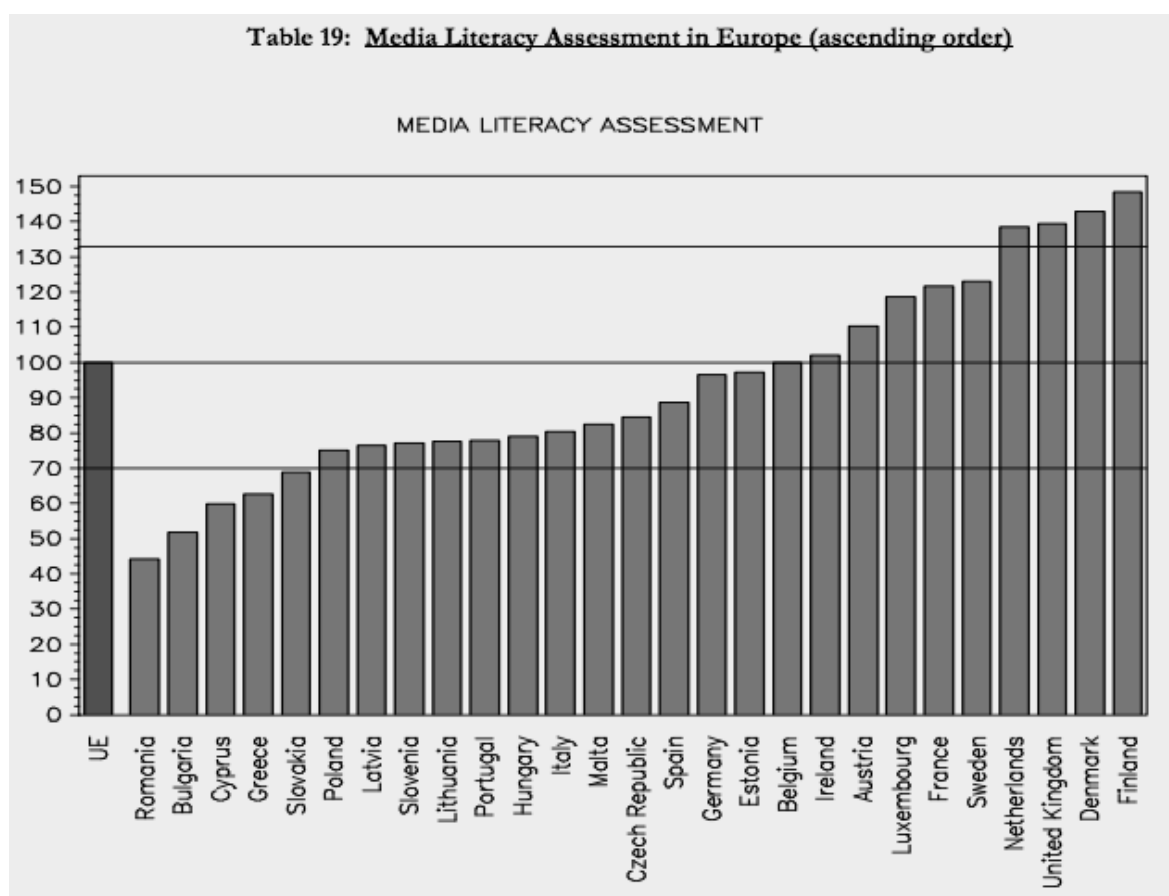
Pokročilá úroveň

- Jedinec – je odborníkem v kontextu využívání médií, uvědomuje si a má zájem o právní podmínky, které ovlivňují jejich využívání. Uživatel má hluboké technické znalosti a dokáže analyzovat a vyhodnocovat vlivy médií. Ve veřejné sféře je schopný spolupráce a aktivizuje skupiny při řešení problémů.
- Prostředí – poskytuje systematické podněty a aktivity pro rozvoj mediální gramotnosti populace jsou koordinované (EAVI, 2009, s. 55).

Výsledky šetření

Z dílčích výsledků bylo potvrzeno, že úroveň mediální gramotnosti je v rámci EU poměrně heterogenní, severské státy spolu s Velkou Británií a Nizozemskem jsou výrazně nad průměrem, kdežto státy jako Rumunsko, Bulharsko, Kypr a Řecko v celkovém měřítku zaostávají, viz Graf 9. Úroveň mediální gramotnosti také do jisté míry koreluje s rozvinutostí demokratických funkcí, infrastruktury a sociálního a ekonomického

blahobytu. Česká republika se v tomto žebříčku umístila přesně uprostřed, resp. získala 86 bodů při celoevropském průměru 100 (EAVI, 2009, s. 12).



Graf 9: Měření mediální gramotnosti v Evropě (hodnoty do 70 bodů představují základní úroveň, 70–130 střední a nad 130 pokročilou) (EAVI, 2009, s. 69)

Byla také potvrzena vzájemná vazba mezi úrovní mediální gramotnosti jednotlivců a politikou mediální gramotnosti prováděnou institucionálně. Tedy že individuální kompetence jsou do značné míry ovlivněny environmentálními faktory. Individuální kompetence mohou být významným rozhodujícím faktorem pouze tehdy, pokud je zajištěna podpora od okolního prostředí. Neexistující formální strategie pro podporu mediální gramotnosti obyvatel přímo zapříčiňuje její nízkou úroveň (EAVI, 2009, s. 12). A právě v této oblasti zahrnující politiku mediálního vzdělávání, angažovanost občanské společnosti a přínos mediálního průmyslu získala Česká republika úplně nejnižší hodnocení z celé EU. V ostatních aspektech si vedla průměrně (EAVI, 2009, s. 71). Podrobněji Příloha B, Tabulka 3: Mediální gramotnost dle zemí a kritérií.

Přínosy výzkumu

Hlavním přínosem této práce bylo poskytnutí kontextuálního a metodologického rámce pro další zkoumání v tomto oboru a sumarizace hlavních individuálních faktorů a faktorů okolí, které pomohly určit nejen konkrétní nástroje výzkumu, ale i jednotlivé oblasti, které mediální gramotnost zahrnuje. Výzkum přinesl také první robustní a relevantní porovnání mediální gramotnosti v jednotlivých státech Evropské unie, které do té doby chybělo.

4.3.2 Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe

Základní vymezení výzkumu

Tuto studii pro Evropskou komisi vypracovalo v roce 2011, stejně jako předchozí, EAVI. Zahrnuto bylo 27 států Evropské unie a 3 členské státy EHP (Island, Norsko a Lichtenštejnsko) se zaměřením na skupinu obyvatelstva ve věku 16–74 let (EAVI, 2011).

Jejími hlavními cíli bylo:

- 1) provést kvalitativní a kvantitativní revizi hodnotících kritérií nastavených v předchozí práci *Assessment Criteria for Media Literacy Levels*
- 2) hlouběji je testovat, hodnotit a rozvíjet tak, aby byla dále univerzálně použitelné pro pravidelný monitoring na celoevropské úrovni
- 3) ověřit validitu opakovaných evropských statistických měření a z nich odvozených úrovní mediální gramotnosti s cílem nalézt konečný soubor indikátorů (EAVI, 2011, s. 12–13).

Definice mediální gramotnosti

Tato práce komparuje větší množství definic a nevybírání si pouze jednu (EAVI, 2011).

Metodologie

V přípravné fázi byla provedena rešerše politických dokumentů a odborné literatury pro definování základních pojmů a nalezení vhodných metod měření. Odborné konzultace vylepšily indikátory a metody měření a následně byly konzultovány i s odborníky z jednotlivých zemí. Otázky byly následně vytvořeny na základě zavedených výzkumů

jako Eurobarometr, Eurostat, European Social Survey, PISA, Ofcom, OECD nebo UNESCO. Pilotní výzkum byl proveden v sedmi státech (Dánsko, Francie, Maďarsko, Itálie, Litva, Polsko a Velká Británie), které byly vybrány na základě reprezentativních odlišností v přístupu a úrovni gramotnosti. Z každého odpovídalo zhruba 1 000 respondentů zastupujících odlišné genderové, věkové, vzdělanostní skupiny online, menší část pak po telefonu (EAVI, 2011, s. 2–3).

Tento výzkum se primárně zaměřil na hodnocení tří oblastí mediální gramotnosti – uživatelských dovedností, kritického porozumění a komunikačních schopností, a to pomocí několika sad otázek.

1) Uživatelské dovednosti

- Čtení knih
- Čtení časopisů
- Hraní počítačových nebo video her
- Návštěva kina
- Používání internetu
- Zasílání e-mailů s přílohami
- Používání internetu k telefonování
- Sdílení souborů
- Tvorba webových stránek

2) Kritické porozumění

- Důvěra v informace prezentované různými zdroji
- Povědomí o informacích, které jsou prezentovány různými zdroji
- Povědomí o vlivu reklamy
- Znalost mediální regulace
- Schopnost identifikovat možnosti pro získání informací
- Dovednosti v kritickém vyhodnocení důvěryhodnosti informací
- Posouzení informací z různých zdrojů
- Dovednosti v řízení soukromí a vlastní ochrana před nevyžádanými zprávami

3) Komunikační schopnosti

- Tvorba obsahu napříč různými médii včetně psaného textu, videa, audia a vizuálního vyjadřování

- Angažovanost ve veřejné debatě
- Účast na sociálních sítích
- Online spolupráce na společných projektech (EAVI, 2011, s. 6–7).

Výsledky šetření

Na základě výsledků byly státy rozděleny do tří skupin dle úrovně jejich mediální gramotnosti (od nejvyšší po nejnižší).

Skupina 1

- Norsko, Island, Lucembursko, Švédsko, Finsko, Nizozemsko, Dánsko a Velká Británie

Skupina 2a

- Belgie, Estonsko, Německo, Slovensko, Francie, Rakousko, Litva, Irsko, Lotyšsko, Španělsko, Slovinsko, Česká republika, Kypr, Polsko, Malta, Maďarsko

Skupina 2b

- Řecko, Itálie, Portugalsko, Bulharsko, Rumunsko (EAVI, 2011, s. 4).

Tyto výsledky ve své podstatě kopírují zjištění z předchozí studie. Česká republika dosáhla v jednotlivých aspektech střední úrovně mediální gramotnosti (EAVI, 2011, s. 4).

Přínosy výzkumu

Studie upozornila na nezbytnost aktualizovat nástroje měření v závislosti na rychle se měnící informační a komunikační technologie. Dále zdůraznila, že je nezbytné integrovat odlišné koncepty dovedností, užívání médií, digitální a tradiční gramotnosti, kognitivních elementů atd., aby bylo systematickým způsobem zjišťováno, jaké kompetence by měly být získány a měřeny, aby občané směřovali k vyšší úrovni mediální gramotnosti (EAVI, 2011, s. 16). Jejím přínosem je i sestavení sady otázek mapujících tři složky mediální gramotnosti.

4.3.3 *The Media Pluralism Monitor 2015*

Základní vymezení výzkumu

Odborníci z Centra pro mediální pluralitu a svobodu médií vyvíjejí a testují různé ukazatele pro hodnocení rizik plurality médií v EU i mimo ni. V této studii se zaměřili mimo jiné i na hodnocení mediální gramotnosti. Ta sice nebyla jejím primárním předmětem, ale přesto jí věnovala podstatnou část pozornosti. Jejich cílem bylo zhodnotit dosud dosažený pokrok v oblasti vývoje a testování indikátorů Media Pluralism Monitoru (MPM) v oblasti mediální gramotnosti, dále analyzovat výsledky mediální gramotnosti získané z použití tohoto monitorovacího programu v 19 členských státech EU v roce 2015. A za třetí poskytnout výhled na další šetření v roce 2016 (Cernison, Ostling, 2017, s. 1).

Definice mediální gramotnosti

Tato studie pracuje s vymezením Study of Assessment Criteria for Media Literacy Level, podle kterého je mediální gramotnost schopností jednotlivce samostatně a kriticky interpretovat tok, podstatu, hodnotu a důsledky médií ve všech jejich formách (EAVI, 2009) a Evropského parlamentu, podle kterého 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.“ (Evropský parlament a Rada Evropské unie, 2010)

Metodologie

Centrum pro mediální pluralitu a svobodu médií (CMPF) využívá nástroj Media Pluralism Monitor, který mu umožňuje vyvinout a testovat řadu proměnných. Využili data od odborníků z 19 zúčastněných zemí, kteří provedli sekundární výzkum a shromáždřovali odkazy ke každé proměnné (např. z akademické literatury, zpráv občanské společnosti, legislativních dokumentů apod.). Svá data zadávali do online databáze, která umožňuje ověřování a analýzu dat v reálném čase. Výzkumný tým CMPF následně ověřil konzistenci a správnost údajů a provedl srovnávací analýzu údajů pro 19 států Evropské unie.

MPM2015 zahrnoval čtyři oblasti zaměřené na měření klíčových faktorů plurality médií a související rizika:

- 1) základní ochrana
- 2) pluralita trhu
- 3) politická nezávislost
- 4) sociální začlenění (Cernison, Ostling, 2017, s. 2).

Právě oblast sociálního začlenění, která měřila, zda a jak je mediální systém schopen zasáhnout a reprezentovat různé segmenty obyvatelstva, zahrnovala také ukazatel mediální gramotnosti. Indikátor mediální gramotnosti využívá terminologie ze studie EAVI – environmentální faktory a individuální faktory (kompetence). V rámci těchto dvou dimenzí byla sledována mediální gramotnost se třemi proměnnými, které se zaměřily na národní politiku mediální gramotnosti a na digitální kompetence ve smyslu využívání internetu a digitálních dovedností (Cernison, Ostling, 2017, s. 2).

1) Politika mediální gramotnosti v EU

Expert z jednotlivých států hodnotili dostupnost a kvalitu politiky mediální gramotnosti ve své zemi. K dispozici měli tři možnosti odpovědí, které představovaly nízké, střední a vysoké riziko:

- *Nízké riziko* – Dobře vyvinutá politika. V této oblasti již existuje silná tradice tvorby politik. Současná opatření jsou soudržná a aktuální vzhledem k nejnovějším společenským změnám.
- *Střední riziko* – Nedostatečně rozvinutá politika. Mediální politiky teprve vznikají a přijatá opatření jsou roztržitá.
- *Vysoké riziko* – Žádná politika. Neexistují zde žádné kroky při přípravě jakýchkoli politických opatření (Cernison, Ostling, 2017, s. 3).

2) Využívání internetu a digitálních dovedností

Individuální kompetence mediální gramotnosti byly měřeny úrovní využívání internetu a digitálních dovedností na základě dvou proměnných:

- Jaké je ve vaší zemi procento uživatelů, kteří využívají internet alespoň jednou týdně?
- Jaké je procento populace, která má alespoň základní digitální dovednosti? (Cernison, Ostling, 2017, s. 5)

Druhá proměnná zaměřující se na digitální dovednosti byla složena ze čtyř dimenzí zahrnujících:

- *Informační dovednosti* – identifikovat, vyhledávat, uchovávat, organizovat a analyzovat digitální informace a posuzovat jejich význam a účel.
- *Komunikační dovednosti* – komunikovat v digitálním prostředí, sdílet zdroje prostřednictvím online nástrojů, být propojen a spolupracovat s ostatními prostřednictvím digitálních nástrojů, interagovat s komunitami a sítěmi a účastnit se jich, mít mezikulturní povědomí.
- *Dovednosti při řešení problémů* – identifikovat digitální potřeby a zdroje, učinit informovaná rozhodnutí o tom, jaké jsou nejvhodnější digitální nástroje podle účelu nebo potřeby, řešit koncepční problémy pomocí digitálních prostředků, tvořivě využívat technologie, řešit technické problémy, kompetence ostatních.
- *Softwarové dovednosti pro manipulaci s obsahem* – vytvořit a upravovat nový obsah (od zpracování textu po obrázky a video). Integrovat a znovu zpracovat předchozí znalosti a obsah. Produkovat kreativní výtvořky, mediální výstupy a programovat. Řešit a uplatňovat práva duševního vlastnictví a licence (Cernison, Ostling, 2017, s. 6)³⁴.

Výsledky šetření

Výsledky šetření ukázaly, že ve většině evropských států (s výjimkou Finska, Švédska, Nizozemska a Německa) chybí komplexní politika mediální gramotnosti. Většina států se pohybuje na úrovni středních rizik, u Chorvatska, Kypru a Malty chybí zcela (podrobněji

³⁴ Sami autoři ale připouštějí, že takto složená proměnná má významné mezery z hlediska definice mediální gramotnosti a neobsahuje žádné přímé míry schopnosti interpretovat nebo kriticky posuzovat online obsah (Cernison, Ostling, 2017, s. 6).

viz Příloha C, Graf 12: MPM2015 výsledky politiky mediální gramotnosti). Tomu odpovídá i nižší průměrná úroveň mediální gramotnosti obyvatel. Země s podobnými charakteristikami vykazaly i podobnou úroveň rizik (nízkou nebo vysokou). Další šetření prokázalo vztah mezi politikou mediální gramotnosti a mediánem příjmů obyvatelstva. Země s příjmy vyššími, než je průměr EU, mají i lépe rozvinutou politiku mediální gramotnosti, zatímco v zemích s nízkými příjmy není politika mediální gramotnosti téměř rozvinuta. Příjmy také korelují s užíváním internetu a digitálními dovednostmi jednotlivců. Lidé v zemích s vyššími příjmy mají lepší znalost digitálního prostředí a více využívají internet (viz Příloha C, Graf 13: MPM2015 výsledky týdenního používání internetu a Graf 14: MPM2015 výsledky digitálních dovedností) (Cernison, Ostling, 2017). Česká republika se s výjimkou týdenního užívání internetu, kde vykazuje nízká rizika, pohybuje v průměrných hodnotách (Cernison, Ostling, 2017, s. 4, 6, 7).

Přínosy výzkumu

Metodika MPM sice umožňuje posoudit jak environmentální faktory, tak jednotlivé individuální faktory (kompetence), ale zde prezentované individuální faktory nepokrývají mediální gramotnost v širším slova smyslu a jsou omezeny pouze na digitální dovednosti, ke kterým jsou dostupné údaje pro většinu států EU. MPM navíc nezahrnuje schopnost analyzovat, interpretovat a vytvářet mediální obsahy (Cernison, Ostling, 2017, s. 12). Dalším limitujícím faktorem je skutečnost, že data jsou získávána ze sekundární analýzy, a tudíž mají omezené zdroje k pokrytí relevantních otázek.

4.3.4 The Media Pluralism Monitor 2016

Základní vymezení výzkumu

Výzkumníci z Centra pro mediální pluralitu a svobodu médií (CMPF) v roce 2016 zdokonalili a rozšířili analytické nástroje monitorovacího systému Media Pluralism Monitor (MPM), který se snaží identifikovat potenciální rizika pro pluralitu médií v členských státech Evropské unie, a poprvé ho použili při hodnocení všech 28 zemí EU plus Černé Hory a Turecka (Štětka, Hájek, Rosenfeldová, 2016).

Definice mediální gramotnosti

Tato studie pracuje s vymezením jako předcházející, tedy že mediální gramotnost je schopností jednotlivce samostatně a kriticky interpretovat tok, podstatu, hodnotu a důsledky médií ve všech jejich formách (EAVI, 2009) a že se mediální gramotnost „... týká dovedností, znalostí a porozumění, které spotřebitelům umožňují efektivně a bezpečně využívat 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." (Evropský parlament a Rada Evropské unie, 2010)

Metodologie

CMPF opět spolupracoval s nezávislými výzkumníky z jednotlivých zúčastněných států, kteří shromažďovali údaje a autorské zprávy, komentovali proměnné v dotazníku a provedli rozhovory s dalšími relevantními odborníky, s výjimkou Malty a Itálie, kde tuto činnost provedl centrálně tým CMPF. Výzkum byl založen na vyplnění standardizovaného dotazníku (Štětka, Hájek, Rosenfeldová, 2016).

Jako v předchozím roce byly zkoumány čtyři hlavní tematické oblasti, které představují hlavní rizika pro pluralitu a svobodu médií:

- 1) základní ochrana
- 2) pluralita trhu
- 3) politická nezávislost
- 4) sociální začlenění (Štětka, Hájek, Rosenfeldová, 2016).

Každá tematická oblast zahrnovala pět ukazatelů, mediální gramotnost byla konkrétně vztažena pod sociální začlenění (Štětka, Hájek, Rosenfeldová, 2016).

Oproti předchozí studii z roku 2015 došlo ke zdvojnásobení množství proměnných mediální gramotnosti ze tří na šest. Otázka týkající se politiky mediální gramotnosti u environmentálních faktorů byla zachována a byly k ní doplněny dotazy týkající se vzdělávacích činností (formálních i neformálních) v oblasti mediální gramotnosti, neboť

v průběhu implementace MPM v roce 2015 několik národních odborných týmů zdůraznilo, že činnosti v oblasti mediálního vzdělávání jsou u nich prováděny i navzdory absenci oficiální politiky (Cernison, Ostling, 2017, s. 10). Individuální faktory opět analyzovaly digitální dovednosti, ale tentokrát jim byla věnována ještě větší pozornost (Štětka, Hájek, Rosenfeldová, 2016).

1) Environmentální faktory

- Jak hodnotíte politiku mediální gramotnosti ve vaší zemi?
- Do jaké míry je mediální gramotnost přítomna v učebních osnovách?
- Do jaké míry je mediální gramotnost přítomna v neformálním vzdělávání?
- Jak hodnotíte rozsah aktivit v oblasti mediální gramotnosti ve vaší zemi?

2) Individuální faktory

- Jaké je procento populace, která má alespoň základní dovednosti v oblasti práce v digitálním prostředí (základní dovednosti v oblasti softwaru, informační dovednosti a schopnosti řešit problémy)?
- Jaké je procento populace, která má alespoň základní dovednosti v oblasti digitální komunikace (dovednosti potřebné pro výměnu informací, účast v sociálních sítích a sdílení obsahu)? (Cernison, Ostling, 2017, s. 11).

Výsledky šetření

MPM2016 odhalila významná rizika v oblasti mediální gramotnosti. Převážná většina evropských zemí má buď nedostatečnou, nebo vůbec žádnou politiku mediální gramotnosti. Většina zemí také věnuje mediálnímu vzdělávání v rámci škol a mimo ně jen omezené úsilí a jen málo zemí realizuje rozsáhlejší aktivity v různých sociokulturních skupinách (CMPF, 2017, s. 69).

Pro Českou republiku dosahuje ukazatel mediální gramotnosti středního rizika (50 %). Ačkoli mediální vzdělávání je součástí rámcových vzdělávacích programů od roku 2007 (jako volitelný modul), neexistuje zde v současné době žádná specifická politika mediální gramotnosti. Většinu činností spadajících do konceptu mediální gramotnosti v současné době provádějí nevládní organizace a většinou se omezují na oblast formálního vzdělávání. Kromě toho chybí systematické vzdělávání učitelů, panuje nedostatek rozvinutých

didaktických materiálů a jejich zastaralé pojetí neodráží současný technologický pokrok (Štětka, Hájek, Rosenfeldová, 2016).

Přínosy výzkumu

CPMF opět poukázala na to, že by členské státy EU měly zajistit zavedení komplexní politiky mediální gramotnosti s důrazem na rozvíjení kritických dovedností občanů v různých věkových skupinách a různém socioekonomickém prostředí. Z mediální výchovy by měly učinit povinné téma v učebních osnovách základních a středních škol a investovat do přípravy učitelů a pedagogů. Dále CPMF upozornila, že pro řádné zhodnocení mediální gramotnosti v EU, resp. jejích složek jako schopnost analyzovat, interpretovat a produkovat mediální obsahy, bude nutné provést výzkum přímo s uživateli (CPMF, 2017, s. 69).

4.3.5 Stav mediální gramotnosti v ČR – Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let

Základní vymezení výzkumu

Toto výzkumné šetření vypracovalo v roce 2011 Centrum pro mediální studia CEMES FSV UK pro Radu pro rozhlasové a televizní vysílání. Soustředilo se na analýzu a pilotní zmapování úrovně mediální gramotnosti populace České republiky ve věku nad 15 let se zaměřením „... na vzorce a zvyklosti v užívání médií ...“ a dále pak na „... intuitivní i vědomé organizování vztahu k médiím a kritické myšlení o médiích.“ Tento výzkum měl také dále „... ustavit metodiku replikovatelného výzkumu, který by v delší (periodické a víceleté) časové řadě umožnil získávat představu o trendech ve vývoji úrovně mediální gramotnosti české populace.“ (CEMES, 2011, s. 5)

Tematicky se zaměřil na:

- 1) „... převažující reálný stav v rovině dovedností, znalostí a porozumění užívání médií z hlediska jejich efektivního a bezpečného využití;
- 2) zvyklosti v provádění volby při využívání médií;
- 3) představy a hodnoty spojené s médii a jejich užíváním a produkty;
- 4) představy o rizicích spojených s užíváním médií.“ (CEMES, 2011, s. 5)

Definice mediální gramotnosti

Tento výzkum vychází z obecné definice Směrnice Evropského parlamentu 2007/65/ES (CEMES, 2011, s. 5), podle které 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.“ (Evropský parlament a Rada Evropské unie, 2007)

Metodologie

Výzkum při konstrukci oblastí zájmu využil jako oporu stabilizovanou metodiku výzkumu z rozsáhlých dlouhodobých šetření britské organizace Ofcom a šetření EU Kids Online. České prostředí reflektuje mediální gramotnost skrze vymezení v Rámcových vzdělávacích programech tak, aby co nejlépe odpovídala a zohledňovala klíčové dovednosti a znalosti definované doporučenými výstupy RVP (CEMES, 2011, s. 6).

Úroveň mediální gramotnosti byla z toho důvodu analyzována jako stav:

- 1) „... dovedností vázaných na užívání a ovládání médií a běžně dostupných komunikačních prostředků
- 2) znalostí o chodu, chování, výhodách, rizicích a institucionálních vztazích médií (např. k politice či k ekonomice), včetně základních představ o společenské roli médií a jejich vývoji
- 3) postojů k médiím a běžně dostupným komunikačním prostředkům, jež se mohou pohybovat ve škále odmítavé-ostražité-vstřícné či na ose nezávislost-závislost, v protikladu závislost-ignorování ad.“ (CEMES, 2011, s. 12).

Šetření mělo formu kvantitativního výzkumu využívajícího metodu PAPI (osobní dotazování) za použití strukturovaných dotazníků s otevřenými otázkami. Celkem bylo uskutečněno 819 rozhovorů s respondenty staršími 15 let zastupujícími reprezentativní vzorek z hlediska věku, pohlaví, velikosti místa bydliště a regionu (CEMES, 2011, s. 8).

Okruhy otázek byly rozděleny do tří tematických celků:

1) „Vzorce užívání médií:

- vzorce užívání médií (tradiční média versus nová média)
- přístup k novým médiím a jednotlivým komunikačním technologiím (access to communication)
- důvod užívání jednotlivých komunikačních technologií
- multitasking (souběžné užívání několika typů komunikace např. prostřednictvím internetu)
- individuálnost/ skupinovost užívání médií
- omezení přístupu k některým obsahům (u dětí a dospívajících)
- znalost nových komunikačních technologií (prostřednictvím dotazování odborných výrazů)
- schopnost vlastní mediální produkce

2) Vnímání role médií ve společnosti:

- povědomí respondentů o roli médií v jejich každodenním životě i v životě společnosti – (organizují rytmus dne, nabízejí vzory chování, odrážejí vztahy)
- povědomí o nebezpečných aspektech užívání nových technologií (ochrana soukromí, pornografie, autorské právo)
- povědomí o pozitivní využitelnosti nových technologií (demokratická participace atd.)
- subjektivní hodnocení jednotlivých nových komunikačních technologií
- znalost svých práv vůči médiím (právo na odpověď atd.)

3) Znalost pravidel mediální produkce:

- chápání ‚mediální logiky‘
- vznik mediálních obsahů
- schopnost dekódovat záměr podavatele
- znalost některých aspektů fungování médií
- postoje populace k regulaci obsahu médií, povědomí o způsobech regulace, právní vědomí v této oblasti
- postoje populace (a její gramotnost) ve vztahu k problematice mediovaných obchodních sdělení

- postoje populace k problematice labelingu,
- schopnost sebereflexe v oblasti hodnocení vlastní mediální gramotnosti – zdroje využívané pro rozvoj mediální gramotnosti (škola, rodina, média...).“ (CEMES, 2011, s. 7)

Výsledky šetření

Z šetření vyplynulo, že televize si stále uchovává postavení dominantního média z hlediska socializace a trávení volného času, oslabuje ale v oblasti získávání zpravodajských informací, kde ji nahrazuje internet. Postoj k novým médiím je poměrně zřetelně věkově polarizován, ačkoli i starší generace souhlasí s jejich potenciální užitečností. Z hlediska věku ovlivňuje užívání nových médií u starší generace především míra kontaktu s mladší generací. Z ekonomického hlediska posiluje využívání nových komunikačních technologií výše příjmu. Dovednosti v používání médií jsou spíše omezené a převažuje jejich konzervativní využití. Rizika nových médií jsou na jednu stranu pocíťována jako silná, na druhou stranu ale chybí konkrétnější představa o nich. Za zásadní faktor ovlivňující podobu mediální produkce jsou převážně považovány ekonomické zájmy a média samotná jsou vnímána jako klíčový nástroj politického života (CEMES, 2011, s. 13–15).

Přínosy výzkumu

Výzkum přinesl první obsáhlejší zmapování úrovně mediální gramotnosti v České republice, přesto ale má své limity. Z hlediska obsahu se věnuje především vzorcům užívání médií, dostupnosti jednotlivých médií, vnímání role jednotlivých médií a komunikačních technologií v životě jedince a společnosti a znalostem pravidel mediální produkce. Oproti celoevropským výzkumům prováděným EAVI opomíná kontextuální společenské aspekty jako je mediální produkce, politika státu apod. Sami autoři považují za nutné provést hlubší analýzu znalostní složky mediální gramotnosti a jejich specifických kompetencí (CEMES, 2011, s. 14).

4.3.6 Studie mediální gramotnosti populace ČR – Mediální gramotnost osob starších 15 let

Základní vymezení výzkumu

Studie byla zpracována Institutem komunikačních studií a žurnalistiky FSV UK na zadání Rady pro rozhlasové a televizní vysílání (RRTV) v roce 2016. Přímo navazuje na výzkumné šetření pro RRTV z roku 2011. Tato analýza se zaměřila na dvě klíčové dimenze:

- 1) „... na rozdíl mezi mírou kritického odstupu od ‚tradičních‘ médií (hlavně televize, ale nejen jí) a od ‚nových‘ médií (komunikačních nástrojů v prostředí internetu),
- 2) rozdíl ve znalosti regulačních opatření upravujících chování ‚tradičních‘ ‚nových‘ médií a povědomí o možnostech implementace těchto opatření.“ (Jiráková a kol., 2016, s. 7)

Definice mediální gramotnosti

Tato studie vychází ze Směrnice Evropského parlamentu 2010/13/EU, která uvádí, že „Mediální gramotnost se 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. Proto je třeba rozvoj mediální gramotnosti ve všech oblastech společnosti podporovat a pečlivě sledovat její pokrok.“ (Evropský parlament a Rada Evropské unie, 2010)

Metodologie

Kvantitativní výzkum zkoumal pomocí dotazníku s 55 otázkami (uzavřenými a otevřenými) celkem 1 063 respondentů starších 15 let vybraných na základě kvótního výběru dle 5 znaků – pohlaví, věk, vzdělání, velikost místa bydliště a kraj bydliště tak, aby výběrový soubor odpovídal základnímu. Sběr dat proběhl pomocí kombinace metody dotazování PAPI a CAPI (Jiráková a kol., 2016, s. 8–9).

V šetření byly hodnoceny tři vzájemně provázané oblasti podílející se na konstituci mediální gramotnosti jakožto znalostní a dovednostní kompetence projevující se:

- 1) „... ve způsobech užívání médií a proměnách těchto způsobů,
- 2) v deklarovaných postojích k médiím a jimi nabízeným obsahům, jež se manifestují např. v soudech o médiích (o jejich důvěryhodnosti, škodlivosti, společenské roli apod.) či v praktikovaném usměrňování užívání médií (např. formou rodičovské kontroly dětského užívání médií),
- 3) ve znalosti regulačních a autoregulačních opatření, která upravují chování médií, a osvojení si postupů, jimiž je možné dodržování těchto opatření prosazovat.“ (Jirák a kol., 2016, s. 7)

Konkrétně jsou závěry šetření členěny do oddílů:

1) Vzorce užívání médií

- Která média respondenti nejčastěji používají?
- Jak často a jakým způsobem respondenti média používají?

2) Vnímání role médií ve společnosti

- důvěra vůči médiím
- pozitivní a negativní aspekty médií
- rodičovská kontrola

3) Znalost podmínek mediální produkce

- povědomí o právní regulaci médií
- povědomí o médiích veřejné služby (Jirák a kol., 2016, s. 2).

Výsledky šetření

Mezi hlavní závěry tohoto výzkumu patří zjištění, že

- volba médií se liší především dle věku, vzdělání a příjmu. Mladší a vzdělanější preferují více nová média a technologie, kdežto starší uživatelé dávají přednost tradičním.
- Televize stále figuruje ve vnímání lidí jako zdroj zábavy a odpočinku, případně informací, zprostředkovávající i kvazisociální kontakty.
- Internet je používán zejména pro vyhledávání informací, zábavu a interpersonální komunikaci. Naprosto minimální je zapojení uživatelů v roli tvůrců internetového obsahu.

- Zhruba polovina dotázaných nedůvěřuje médiím. Nejlepších výsledků dosahuje rozhlas, nejhorších tištěná média. Internet a televize mají podobnou pozici (o něco slabší než rozhlas), u hodnocení internetu se ale nejvíce rozchází mladá a seniorská generace, která projevuje vysokou míru nedůvěry.
- Pouze polovina respondentů si uvědomuje možnost narušení soukromí v prostředí internetu. Povědomí o dalších potenciálních rizicích je velmi slabé.
- Při rozhodování o vhodnosti či nevhodnosti mediálního obsahu se rodiče řídí spíše vlastní či cizí zkušeností než doporučením provozovatele.
- Nejsilnější povědomí v oblasti mediálně právní regulace panuje ohledně televizního vysílání, naopak nejslabší je u internetového prostředí. Třetina dotázaných se v mediálním právu však neorientuje vůbec (Jirák a kol., 2016, s. 5).

Přínosy výzkumu

Přínosem výzkumu je aktualizace dat a návaznost na předchozí šetření z roku 2011, díky čemuž je možné sledovat vývoj jednotlivých trendů, postojů a kompetencí v čase. Přináší také jeden z nejobsáhlejších souborů poznatků o úrovni mediální gramotnosti v ČR.

4.4 Analýza

4.4.1 Porovnání hodnocených aspektů jednotlivých výzkumů

Prvním sledovaným bodem bylo tematické zaměření, resp. jednotlivé hodnocené aspekty mediální gramotnosti. Pro porovnání byly použity explicitní výčty zkoumaných oblastí tak, jak je uvádějí jednotlivá šetření. Komparace jednotlivých měřených faktorů u jednotlivých studií je vztažena k seznamům *Criteria for Media Literacy Levels* sestaveným organizací EAVI pro Evropskou komisi, a to z toho důvodu, že byly vytvořeny se záměrem stát referenčním modelem pro další šetření. Zároveň jsou nejobsáhlejší ze všech sledovaných a nabízejí nejpodrobnější výčet jednotlivých aspektů.

Tabulka 1 nabízí srovnání, jakým dílčím otázkám a tématům se jednotlivé výzkumy věnovaly. Vzhledem k nejednotné terminologii i metodologii nebylo vždy možné stoprocentně dodržet jednotlivé kategorie, některé aspekty navíc mohou zasahovat do více

oblastí, které další výzkum dělí jiným způsobem. Obsazenost jednotlivých kategorií nevyovídá o hloubce zkoumání problematiky. Jednak mohly být dílčí sledované faktory zkoumány s odlišnou hloubkou a intenzitou, a navíc mnohdy získávaly jednotlivé prvky při závěrečné sumarizaci odlišnou váhu pro celkové hodnocení. Grafické rozřazení ale může poskytnout přehlednou ukázkou toho, jaké faktory jednotlivé výzkumy zkoumaly, ačkoli všechny deklarují, že jsou zaměřeny na mediální gramotnost jako celek.

Je například zřejmé, že české výzkumy se nevěnují environmentálním faktorům a z individuálních faktorů si všímají spíše těch osobních než sociálních. To může být dáno buď tím, že výzkumníci nevycházejí z doporučeného modelu testování dle Evropské komise, nebo obecně odlišnými přístupy k chápání pojmu mediální gramotnost, případně volbou výzkumné metody (viz dále). Stejně tak Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe se zaměřuje pouze na individuální faktory. To ale může být způsobeno cílem výzkumu, který chtěl provést revizi a zdokonalení nástrojů měření předchozího Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Obě šetření Media Pluralism Monitor naopak sledují environmentální faktory, ale opomíjejí sociální a část osobních individuálních faktorů. Z těch zkoumají jen digitální dovednosti a používání internetu, což je dáno jejich zvolenou metodikou.

Tabulka 1: Porovnání hodnocených aspektů jednotlivých výzkumů

Assessment Criteria for Media Literacy Levels	Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe	Media Pluralism Monitor 2015	Media Pluralism Monitor 2016	Stav mediální gramotnosti v ČR	Studie mediální gramotnosti populace ČR
Environmentální faktory					
<i>dostupnost jednotlivých médií</i>					
<i>kontext mediální gramotnosti</i>					
– mediální vzdělávání			– přítomnost v učebních osnovách		
– politika mediální gramotnosti		– dostupnost a kvalita politiky mediální gramotnosti	– hodnocení politiky mediální gramotnosti		
– občanská společnost			– přítomnost v neformálním vzdělávání – rozsah aktivit v zemi		
– mediální průmysl					

Assessment Criteria for Media Literacy Levels	Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe	Media Pluralism Monitor 2015	Media Pluralism Monitor 2016	Stav mediální gramotnosti v ČR	Studie mediální gramotnosti populace ČR
Individuální faktory					
<i>sociální</i>					
– komunikační schopnosti					
– participace	– angažovanost ve veřejné debatě				
– sociální vztahy	– účast na sociálních sítích – online spolupráce na společných projektech				
– tvorba obsahu	– tvorba obsahu napříč různými médii včetně psaného textu, videa, audia a vizuálního vyjadřování			– schopnost vlastní mediální produkce	
<i>osobní</i>					
– kritické porozumění	– důvěra v informace prezentované různými zdroji – schopnost identifikovat možnosti pro získání informací – dovednosti v kritickém vyhodnocení důvěryhodnosti informací			– schopnost sebereflexe v oblasti hodnocení vlastní mediální gramotnosti – subjektivní hodnocení jednotlivých nových komunikačních technologií	– důvěra vůči médiím – pozitivní a negativní aspekty médií
– znalosti o médiích	– povědomí o informacích z různých zdrojů – povědomí o vlivu reklamy – znalost mediální regulace			– povědomí o nebezpečných aspektech užívání nových technologií – znalost práv vůči médiím – znalost fungování médií – postoje k regulaci obsahu médií – chápání mediální logiky – vznik mediálních obsahů – povědomí o roli médií v každodenním životě jedince i společnosti	– povědomí o právní regulaci médií – povědomí o médiích veřejné služby

Assessment Criteria for Media Literacy Levels	Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe	Media Pluralism Monitor 2015	Media Pluralism Monitor 2016	Stav mediální gramotnosti v ČR	Studie mediální gramotnosti populace ČR
– uživatelské návyky	– čtení knih – čtení časopisů – hraní počítačových nebo video her – návštěva kina			– vzorce užívání médií – přístup k novým médiím a jednotlivým komunikačním technologiím – individuální/ skupinové užívání médií – omezení přístupu k některým obsahům	– jak často a jakým způsobem respondenti média používají – rodičovská kontrola
– porozumění mediálnímu obsahu	– posouzení informací z různých zdrojů			– schopnost dekodovat záměr podavatele – postoje populace ve vztahu k problematice mediovaných obchodních sdělení – postoje populace k problematice labelingu	
– vyrovnané a aktivní používání		– využívání internetu alespoň jednou týdně		– důvod užívání jednotlivých komunikačních technologií – multitasking	– která média respondenti nejčastěji používají
– pokročilá znalost internetu	– používání internetu – zaslání e-mailů s přílohami – používání internetu k telefonování – sdílení souborů – dovednosti v řízení soukromí a vlastní ochrana před nevyžádanými zprávami			– povědomí o pozitivní využitelnosti nových technologií	
– počítačové dovednosti	– tvorba webových stránek	– zákl. digitální dovednosti	– zákl. digitální dovednosti – zákl. dovednosti v oblasti digitální komunikace	– znalost nových komunikačních technologií	

4.4.2 Porovnání metodologie jednotlivých výzkumů

Všechny výzkumy volily převážně kvantitativní přístup, ale použily odlišné strategie k získání potřebných dat o mediální gramotnosti. Je možné je rozdělit na dva základní přístupy – sběr dat a dotazování odborníků a pak dotazování reprezentativního vzorku uživatelů médií, resp. běžné populace. Tendenci k volbě konkrétní metody je možné sledovat především podle smyslu výzkumu – prvotní analýza, hledání vhodných postupů, nastavování standardů měření, zlepšování nástrojů, nebo čistě jen měření určitých indikátorů u populace. Neplatí to však bez výhrady. Zejména první dva výzkumy kombinovaly větší množství metod k co nejlepšímu zmapování problematiky. Přehled jednotlivých metod nabízí Tabulka 2.

Tabulka 2: Porovnání metodologie jednotlivých výzkumů

Assessment Criteria for Media Literacy Levels	Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe	Media Pluralism Monitor 2015	Media Pluralism Monitor 2016	Stav mediální gramotnosti v ČR	Studie mediální gramotnosti populace ČR
sběr existujících studií, dat	sběr klíčových dokumentů	sběr dat od odborníků	sběr dat od odborníků	dotazování (PAPI) uživatelů médií za použití standardizovaného dotazníku s otevřenými otázkami	dotazování (PAPI, CAPI) uživatelů médií za použití standardizovaného dotazníku s uzavřenými a otevřenými otázkami
standardizovaný dotazník pro odborníky (CAPI)	rozhovory s odborníky	analýza dat pomocí online databáze	standardizovaný dotazník pro odborníky (CAPI)		
rozhovory s odborníky	pilotní testování dotazníku	srovnávací analýza			
pilotní testování případové studie	dotazování uživatelů médií (CATI, CAPI)				
případová studie					
socio-ekonomická analýza					

Samotná volba metody determinovala i charakter dat, která výzkumníci obdrželi. Buď se jednalo o primární data od respondentů, výsledky sekundární analýzy již existujících dat nebo sumarizace a případové studie od odborníků. Výzkumné nástroje, metody a volba respondentů navíc předurčují i jednotlivé aspekty, které je možné jejich prostřednictvím

postihnout. Výzkumníci v České republice se např. dotazovali pouze reprezentativního vzorku běžné populace, tím pádem nemohli adekvátně zmapovat otázky týkající se politiky mediální gramotnosti, implementace ve školách, nabídky vzdělávání a přínosu médií, tedy veškerých environmentálních faktorů, které je možné lépe čerpat ze statistických dat a studií sestavených odborníky. Naopak pouhé dotazování odborníků (pokud ti nemají k dispozici specifická data) s cílem získat přesná kvantitativní data omezuje zkoumání abstraktnějších složek gramotnosti, jako je porozumění, kritické myšlení apod., jako na to naráží Media Pluralism Monitor.

4.4.3 Zhodnocení výzkumů, jejich přínosů a limitů

Analýza v rámci této práce si položila základní výzkumnou otázku: Zda a jak se jednotlivé výzkumy liší z hlediska hodnocených aspektů mediální gramotnosti a metodologie. Došla k následujícím dílčím závěrům.

V rámci Evropské unie byla dosud provedena čtyři výzkumná šetření odpovídající stanoveným kritériím. V České republice jsou k dispozici pouze dva komplexní výzkumy hodnotící úroveň mediální gramotnosti dospělých.

Nejpodrobnější analýzu přinesly metodiky sestavené pro Evropskou komisi organizací EAVI, které se měly stát referenčním modelem pro další šetření. Ukázalo se, že samotný výběr metodiky determinuje možné zkoumané oblasti a aspekty. Sekundární výzkum a dotazování odborníků s cílem získat kvantitativní data předem vylučuje témata úzce spojená se samotnými uživateli jako tvorba obsahu, kritické chápání apod. Realizované české výzkumy nepoužívají metodiku Evropské komise a nepracují ani s názvoslovím individuálních a environmentálních faktorů, vytvářejí si vlastní.

Ačkoli si všechny výzkumy kladly za cíl zkoumat mediální gramotnost jako celek, každý se zaměřil na její odlišné aspekty, avšak aniž by se stal monotematickým výzkumem (jako třeba jen zkoumání užívání médií, důvěra v ně apod.). Jedním z častých argumentů je, že svůj podíl na tom má nejednotné vymezení, a tedy i chápání pojmu mediální gramotnost. Zde ale všechny výzkumy pracovaly s víceméně totožnou definicí, a přesto se každý věnoval její jiné výšeči. Ukazuje se tedy, že ani volba obsáhlé definice není zárukou

výsledné šíře výzkumného šetření. Vzhledem k odlišnému pojetí jednotlivých výzkumů není možné definitivně porovnávat jednotlivé výsledky, všechny ale přinášejí zajímavé dílčí poznatky. Obecně z měření vyplývá, že Česká republika se pohybuje zhruba v průměru států Evropské unie, samozřejmě s odchylkami v různých aspektech.

Přínosem Assessment Criteria for Media Literacy Levels bylo vytvoření kontextuálního a metodologického rámce pro další zkoumání, definování environmentálních a individuálních faktorů a představení konkrétních nástrojů výzkumu, ale i jednotlivých oblastí, které mediální gramotnost zahrnuje. Mimo to také získal první podrobné informace o stavu mediální gramotnosti napříč státy Evropské unie, které do té doby chybělo. Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe sice nepokrýval tolik oblastí jako předcházející studie, ale zdokonalil stávající nástroje pro měření a upozornil na nezbytnost tyto nástroje neustále aktualizovat ve vztahu k dynamickému rozvoji médií a technologií. Metodika Media Plurality Monitoru je limitovaná zejména systémem svého fungování, který sice umožňuje analyzovat jak environmentální, tak individuální faktory, ale jen v omezené míře a s nutným vynecháním určitých oblastí jako schopnost analyzovat, interpretovat a vytvářet mediální obsahy. Vědomi si těchto limitů snaží se autoři této studie o to více apelovat jednak na tvorbu nástrojů k měření těchto oblastí, ale i na samotný rozvoj občanů v těchto aspektech. Ačkoli měly tuzemské výzkumy užší vymezení než třeba šetření EAVI, jejich hlavní přínos spočívá především v prvotním ohledání této oblasti a v opětovné aktualizaci poznatků po pěti letech, která bude mít svůj význam zejména, pokud se bude dále opakovat. Postupně by mohlo být pole jejich zájmu i rozšiřováno.

Je tedy možné shrnout, že jednotlivé výzkumy se liší použitou metodologií i vymezením hodnocených aspektů, z toho důvodu je možné jejich výsledky obtížně komparovat, ale každý z nich má svůj přínos a opodstatnění. Rozhodujícím faktorem odlišnosti pole zájmu nebylo použití odlišné definice, ale spíše volba výzkumné strategie a individuální záměr výzkumníků či zadavatele.

4.5 Shrnutí získaných poznatků v širším kontextu výzkumu mediální gramotnosti

Výzkum mediální gramotnosti v současné době čelí několika problémům a výzvám. Výzkumníci si uvědomují nedostatečnost dosavadních hodnoticích nástrojů a snaží se o jejich zdokonalování. V tomto směru na ně apelují i jednotlivé evropské instituce, především Evropská komise, která pravidelné hodnocení úrovně mediální gramotnosti stanovila jako jeden ze zásadních úkolů jednotlivých států Evropské unie. Nejproblematictější situace je u kvantitativního měření dovedností v oblasti chápání obsahu, kritického hodnocení, práce se zdroji či znalostí mediálních procesů. Nepanuje zde jasná shoda nad vymezením obsahu mediální gramotnosti, konkrétním výčtem znalostí či optimální úrovní gramotnosti. Ačkoli se jedná o tolik akcentovanou oblast, vznikají nové výzkumy pomaleji, než se očekávalo.

Inspiraci při tvorbě metodik je možné čerpat od národních institucí věnujících se dlouhodobě výzkumům mediální gramotnosti v jejich státech. Vůdčí postavení v tomto směru má britský regulační orgán Ofcom, který od roku 2005 vydává obsáhlé zprávy Adults' media use and attitudes, které vycházejí z podrobných kvantitativních výzkumů a věnují se způsobům používání, postojům a porozumění médiím dospělými a hodnotí jejich proměny v čase. Tato hodnocení provádí každoročně na několika tisících respondentů starších šestnácti let a porovnává je s předchozími lety (Ofcom, 2017a). Doplňuje je kvalitativními hloubkovými rozhovory Adults' Media Lives zaměřenými na motivaci a kontext využívání médií nebo volbu mediálních služeb a zařízení v rámci každodenního života a domácností (Ofcom, 2017c). Další zajímavá data přináší rovněž britská organizace LSE, která se mimo jiné dlouhodobě věnuje výzkumům mediální gramotnosti Media and Communication. Pracuje na zkoumání digitální gramotnosti, chování a bezpečnosti na internetu, znalostí a zkušeností dětí a jejich rodičů z prostředí internetu, vlivu médií na politiku, reklamu a rozvoj občanské společnosti, možností využití mediální gramotnosti pro lepší asimilaci cizinců apod. (LSE, 2017). Jedná se ale o dílčí šetření, která se zaměřují na jednotlivá témata a neměří mediální gramotnost jako celek.

Vlastní metodiku včetně návodů na implementaci, vyhodnocení a vzorových dotazníků vypracovalo v roce 2013 i UNESCO a nabídlo ji jednotlivým státům k vlastnímu využití

na národní úrovni. Jedná se o Globální rámec hodnocení MIL (Media and Information Literacy), který poskytuje matice k hodnocení individuálních i institucionálních kompetencí a zachycení kontextových národních faktorů ovlivňujících rozvoj mediální gramotnosti (UNESCO, 2013). V České republice zatím nebyla tato metodika použita.

Ukazuje se také, že tato oblast je natolik rozsáhlá, že ji jen obtížně může obsáhnout jediný výzkum. Je proto doporučeno věnovat se i dílčím výzkumům, které mohou poskytnout plastičtější pohled na celou problematiku (EAVI, 2009, EAVI, 2011). V českém kontextu to jsou např. výzkumy na téma důvěra v média (CVVM, 2017; Eldeman, 2017; Moravec, Urbániková, Volek, 2016), jejich užívání (ATO, 2016), systém podpory mediální gramotnosti (Šťastná, Wolák, Jiráček, 2014) nebo aktivity v oblasti podpory mediální gramotnosti (European Audiovisual Observatory, 2016) apod.

5 Zhodnocení stavu mediální gramotnosti v České republice

Mediální gramotnost je pro současnou společnost i jednotlivce zásadním tématem, neboť se nejenom prudce rozvíjejí komunikační a informační technologie, které kladou nové dovednostní a znalostní nároky na své uživatele, ale dochází, zejména v posledních několika málo letech, také k dynamickým změnám v samotné společnosti. Jsou pozorovány radikalizační tendence, nárůst nových informačních hrozeb i proměňující se vztah lidí k médiím, která postupně ztrácejí jejich důvěru a jsou nahrazována jinými (mnohdy nekvalitními či vysloveně rizikovými) informačními zdroji. Kombinace rozvinuté komunikační technologie, šíření dezinformačních zpráv a víra nezanedbatelné části populace v ně se spolu s nízkou mediální gramotností ukazuje jako velmi závažné riziko, které má vliv i na politické rozhodování lidí a tím i na určování politického směřování jednotlivých států (EPALE, 2015).

Řada evropských i celosvětových organizací se tématu mediální gramotnosti věnuje dlouhodobě a snaží se na něj upozornit, aby mu byla věnována dostatečná vážnost a pozornost i v národním kontextu. Mnoho deklarácí a doporučení vyzývá politiky k tvorbě komplexních politik na podporu rozvoje mediálního vzdělávání, které nebudou postihovat jen úroveň dětí a mládeže, ale i dospělé v rámci celoživotního učení a vzdělávání. Na odborníky je pak apelováno, aby se věnovali vývoji nástrojů k měření a mapování úrovně mediální gramotnosti a aktivně se podíleli na jejím rozvoji.

V českém prostředí se mediální gramotnosti věnuje větší pozornost zhruba od roku 2007, kdy byla mediální výchova zařazena do rámcových vzdělávacích programů (VÚP, 2007a). Jednalo se však pouze o krok zaměřený na děti a mládež, u kterého je navíc řada věcí kritizována – od pouze formálního zavedení, přes nízkou didaktickou podporu pedagogů až po nemonitorování aktuálního stavu (Národní konvent, 2017). V oblasti vzdělávání dospělých však podobné kroky chybí úplně. Vlivem aktuálních událostí se ale začíná obracet pozornost, alespoň odborníků na vzdělávání a média, tímto směrem. Začínají se

sami aktivně věnovat podpoře mediálního vzdělávání a apelují na politiky, aby podnikli kroky vedoucí k vytvoření systematického rámce podpory a jasně vymezených kompetencí jednotlivých aktérů, které budou mít i praktický, nejen formální dopad (EPALE, 2015). Výzkumy totiž opakovaně potvrzují vliv prostředí (jako je rodina, škola, státní politika či občanské iniciativy) na rozvoj mediální gramotnosti jedince, která se bez podnětného prostředí rozvíjí jen velmi obtížně. Tedy platí, že čím je rozvinutější politika mediálního vzdělávání státu, tím jsou i mediálně gramotnější jeho občané (EAVI, 2009). Česká republika se ale stále potýká s vnímáním mediální výchovy jako „předmětu“ nižšího řádu (Šťastná, 2017, s. 4). Tento trend je pozorován již na školách, kdy je jiným typům „výchov“ věnována větší pozornost jak ze strany učitelů, tak žáků. A je přenášen i do dospělosti, kdy zůstává mediální vzdělávání značně podceňovanou oblastí, neboť se zatím nestalo součástí obecně přijímaného „všeobecného vzdělání“ (Šťastná, Wolák, Jiráček, 2014, s. 22). Velmi častou překážkou rozvoje jakékoli gramotnosti je i velmi jednoduchý fakt, že čím je člověk méně gramotný, tím méně si svoji negramotnost také uvědomuje (EPALE, 2015) Spíše než stát ovlivňují dnes mediální gramotnost jiné instituce jako vysoké školy, knihovny, občanské iniciativy apod. Velké množství jejich aktivit je ale zaměřeno spíše na děti a dospívající, navíc neexistují přesné přehledy o jejich počtech a zaměření. Na základě dílčích zjištění se ovšem dá předpokládat, že aktivity zaměřené na dospělé budou spíše v menšině (Šťastná, Wolák, Jiráček, 2014, s. 19).

Samostatným problémem je i měření úrovně mediální gramotnosti dospělých, které naráží na řadu metodologických problémů od přesné definice až po volbu vhodných nástrojů měření. V mezinárodním srovnání si Česká republika vede průměrně a zdaleka nedosahuje výsledků např. severovýchodních zemí. U nás byly doposud realizovány pouze dva obsáhlejší výzkumy (CEMES, 2011; Jiráček a kol., 2016), které si nechala vypracovat Rada pro rozhlasové a televizní vysílání a předložila je následně Ministerstvu kultury. Výstupy ale zůstaly v rovině doporučení a žádné výraznější konkrétní kroky nebyly učiněny.

Zásadní krok ke zlepšení stávající situace by měl podniknout stát, který by začal realizovat jednotlivá doporučení, ke kterým ho nabádá Evropská komise, Evropský parlament či UNESCO. Národní konvent doporučuje provést revizi současného stavu školní výuky, souvisejících dokumentů a možností rozvoje mediální gramotnosti za účasti různých

složek společnosti. Následně vytvořit komplexní strategii podpory mediálního vzdělávání (nejen) dospělých a zejména ji uvést v život. Součástí by mělo být jasné rozdělení kompetencí, ideálně ustanovení speciální instituce, která by měla mediální gramotnost jako svoji hlavní prioritu, uvolnění více peněz na financování jednotlivých vzdělávacích a osvětových projektů (Národní konvent, 2017), využití potenciálu sítě knihoven (RRTV, 2017) a zlepšení jejich dosavadní situace. Dále by stát měl podpořit výzkum mediální gramotnosti a kampaně na zvýšení povědomí o její důležitosti. Mediální gramotnost je aktuálním tématem, jehož důležitost bude dlouhodobě spíše sílit než slábnout, proto by se alespoň některé z těchto kroků neměly odkládat.

6 Závěr

Cílem této práce bylo přinést ucelenější pohled na problematiku mediální gramotnosti a vzdělávání dospělých zohledňující více perspektiv. Pozornost byla věnována pojetí a chápání významu mediální gramotnosti, jejímu zakotvení v legislativní dokumentech a mezinárodních deklaracích ve vztahu k širšímu kontextu vzdělávání. Zde práce nabídla srovnání různých přístupů v definování tohoto pojmu, vymezení jeho vztahu k dalším gramotnostem a základní přehled klíčových dokumentů. Druhá kapitola věnovaná aktuální situaci médií je sice determinovaná dobou svého vzniku a může časem zastarat, je ale nezbytná pro pochopení současné naléhavosti tohoto tématu a zarámování širších souvislostí českého i mezinárodního kontextu. Sama o sobě by mohla být rozpracována do samostatné studie všímající si více a hlouběji jednotlivých aspektů z mediálně-vědního hlediska, zde však měla za úkol spíše nabídnout stručný exkurz do v současné době nejpálčivějších problémů médií, které přinášejí odborníkům na vzdělávání argumenty pro hlubší zájem o tuto oblast. Třetí kapitola se zaměřila na představení klíčových aktérů vstupujících do mediálního vzdělávání. Jejím limitem je omezený přístup k datům přesněji ilustrujícím přínos (resp. konkrétní nabídku) jednotlivých institucí. Neexistují absolutní čísla všech vzdělávacích aktivit v této oblasti, která by mohla doložit množství a kvalitu jednotlivých projektů. Tato část práce se proto pohybuje spíše v teoretické rovině potenciálních možností a právního vymezení, jehož limity si autorka uvědomuje. Detailní šetření v tomto směru by rovněž mohlo být zajímavou a přínosnou prací svého druhu. Čtvrtá část analyzovala realizované výzkumy úrovně mediální gramotnosti dospělých v českém a evropském měřítku. Odhalila limity jednotlivých přístupů i širší problémy v této oblasti. Její význam spočívá nejen v porovnání šesti výzkumů, ale poznání, že výzkumů odpovídajících těmto požadavkům je pouze takto omezené množství. Za pozornost by jistě stálo vytvoření přehledu všech šetření věnujících se i dílčím aspektům mediální gramotnosti a s tím souvisejících oblastí. To by umožnilo získat nejen komplexnější pohled na úroveň mediální gramotnosti dospělých, ale i srovnání, jakým aspektům se výzkumy věnují a které naopak opomíjejí.

Tato práce se věnovala poměrně širokému tématu, které je dosud zpracováno spíše dílčím způsobem. Z toho důvodu se jednalo spíše o kompilaci poznatků k jednotlivým oblastem majícím vztah k mediálnímu vzdělávání dospělých. V mnoha aspektech by bylo možné pojmout ji odlišněji, ale záměrem tohoto pojetí nebylo přinést vyčerpávající shrnutí celé této oblasti. Spíše se snažila přinést úvodní teoretické zarámování aktuálních trendů. Dílčím cílem práce bylo i otevřít diskuzi o této oblasti v andragogickém prostředí a nabídnout další témata pro výzkum a hlubší studium na akademické půdě, které dosud existuje pouze v omezené míře.

V oblasti dalšího výzkumu by bylo vhodné se mimo měření úrovně mediální gramotnosti zaměřit i na detailní analýzu vzdělávací nabídky, a to jak formální, neformální i informální. Přesnější, kvantitativní přehledy (zejména u prvních dvou jmenovaných) by umožnily lépe zhodnotit přínosy jednotlivých sektorů a kvalitu a obsahové zaměření nabízených produktů. Důležité poznání by mělo být učiněno v oblasti procentuálního zastoupení nabídky pro dospělé obecně a dále pro jednotlivé specifické skupiny obyvatelstva (senioři, učitelé, rodiče, handicapovaní apod.). Právě to by mohlo pomoci státu i odborníkům naplánovat konkrétní kroky vedoucí k lepšímu využití potenciálu jednotlivých aktérů. Výzvou je i hlubší úvaha o vhodných formách a metodách mediálního vzdělávání. To souvisí s nalezením konsenzu v přesném vymezení obsahu mediální gramotnosti, požadovaných znalostech, schopnostech a dovednostech mediálně gramotného, na základě kterých je možné budovat didaktický rámeček. Z hlediska běžné populace jsou ale v tuto chvíli nejnnutnější osvětové kampaně objasňující význam, smysl a důležitost mediální gramotnosti v současné společnosti a budování jejího stabilního postavení v rámci vzdělávání. V této oblasti stojí Česká republika na začátku dlouhé cesty, jejíž přínos si uvědomuje doposud spíše sporadicky.

Soupis bibliografických citací

ASHLEY, Seth, Mark POEPEL a Erin WILLIS. Media Literacy and News Credibility: Does knowledge of media ownership increase skepticism in news consumers? *Journal of Media Literacy Education*, 2010, 2(1), p. 37–46. ISSN neuvedeno.

ATO Asociace televizních organizací. *Postavení tradiční televize v ČR* [online]. 2016 [vid. 2017-07-13]. Dostupné z: <http://www.mediadeskcz.eu/files/servis/prilohy/prezentace/eao-conference/vlasta-roskotova.pdf>.

BAKSHY, Eytan, Solomon MESSING a Lada ADAMIC. Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook. *Science* [online]. 2015, 348(6239), p. 1130-1132 [vid. 2017-07-07]. DOI: 10.1126/science.aaa1160. ISSN 0036-8075. Dostupné z: <http://www.sciencemag.org/cgi/doi/10.1126/science.aaa1160>.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

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

BRDIČKA, Bořivoj. Jak definovat digitální gramotnost? *Metodický portál RVP* [online]. 2015 [vid. 2017-06-16]. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/20549/JAK-DEFINOVAT-DIGITALNI-GRAMOTNOST.html>.

BULGER, Monica a Sonia LIVINGSTONE. *Media literacy research and policy in Europe: A review of recent, current and planned activities* [online]. 2013 [vid. 2017-07-19]. ISBN 978-2-9601434-0-9. Dostupné z: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/documents/MPP/COST-Media-literacy-research-and-policy-in-Europe-final.pdf>.

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. Fake news. *Cambridge Dictionary* [online]. 2017 [vid. 2017-07-07]. Dostupné z:

<http://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/fake-news>.

CELOT, Paolo. *Assessing Media Literacy Level and the European Commission. Pilot Initiative*. [online]. Brussels: EAVI, 2015 [vid. 2017-07-07]. Dostupné z: http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/About_EAVI/assessing.pdf.

CEMES. Projekty a publikace. *CEMES* [online]. 2017 [vid. 2017-07-17]. Dostupné z: <http://cemes.fsv.cuni.cz/CEMES-7.html>.

CEMES. Stav mediální gramotnosti v ČR: Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let. *Rada pro rozhlasové a televizní vysílání* [online]. 2011 [vid. 2017-07-14]. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>.

CENTRUM OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Analýza občanského vzdělávání dospělých*. Brno: Centrum občanského vzdělávání, 2010.

CERNISON, Matteo a Alina OSTLING. *Measuring media literacy in the EU: results from the Media Pluralism Monitor 2015* [online]. European University Institute, 2017 [vid. 2017-07-15]. ISSN 1028-3625. Dostupné z: http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/45004/RSCAS_2017_01.pdf?sequence=1.

CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka. Nová role vysokých škol a univerzit. In *Sborník příspěvků z IV. národní konference o distančním vzdělávání v ČR v r. 2006* [online]. Centrum pro studium vysokého školství, 2006 [vid. 2017-07-14]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: http://www.csvs.cz/konference/NCDiV2006_sbornik/Cimbalnikova.pdf.

CMPF (Centre for Media Pluralism and Media Freedom). *Monitoring Media Pluralism in Europe: Application of the Media Pluralism Monitor 2016 in the European Union, Montenegro and Turkey*. European University Institute, 2017.

CVVM (Centrum pro výzkum veřejného mínění). Média ve výzkumu veřejného mínění. *CVVM – Centrum pro výzkum veřejného mínění* [online]. Praha, 2017 [vid. 2017-07-16]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/casopis-nase-spolecnost/prehled-clanku/54-2005-2/561-media-ve-vyzkumu-veejneho-minni>.

CVVM (Centrum pro výzkum veřejného mínění). Důvěra k vybraným institucím veřejného života - září 2016. *Naše společnost*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2016.

ČESKÁ TELEVIZE. *Výroční zpráva o činnosti české televize v roce 2015* [online]. 2016 [vid. 2016-08-09]. Dostupné z: http://img.ceskatelevize.cz/boss/image/contents/rada-ct/vyrocní_zpravy/zprava2015.pdf.

ČESKÁ TELEVIZE. *Vzdělávací pořady ve vysílání České televize v roce 2013*. [online]. 2014 [vid. 2015-04-27]. Dostupné z: <http://img.ceskatelevize.cz/boss/document/363.pdf?v=1>.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů* [online]. Praha, 10. 11. 2004. [vid. 2017-11-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

ČESKO. Zákon č. 231/2001 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů* [online]. Praha, 17. 5. 2001a [vid. 2017-11-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-231>.

ČESKO. Zákon č. 257/2001 Sb., o knihovnách a podmínkách provozování veřejných knihovnických a informačních služeb (knihovní zákon). In: *Sbírka zákonů* [online]. Praha, 29. 6. 2001b [vid. 2017-11-07]. Dostupné z: http://ipk.nkp.cz/legislativa/01_LegPod/knihovni-zakon-257-2001-sb.-a-navazne-provadecci-prepisy/Zakon257.htm.

ČESKO. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Sbírka zákonů* [online]. Praha, 22. 4. 1998 [vid. 2017-11-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>.

ČESKO. Zákon č. 483/1991 Sb., České národní rady o České televizi. In: *Sbírka zákonů* [online]. Praha, 7. 11. 1991a [vid. 2017-11-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-483>.

ČESKO. Zákon č. 484/1991 Sb., České národní rady o Českém rozhlasu. In: *Sbírka zákonů* [online]. Praha, 7. 11. 1991b [vid. 2017-11-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-484>.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.

DĚTI A MÉDIA. Co je mediální gramotnost? *Děti a média* [online]. 2017 [vid. 2017-07-15]. Dostupné z: <http://www.detiamedia.cz/art/1441/co-je-medialni-gramotnost.htm>.

DOWNEY, John a Natalie FENTON. New Media, Counter Publicity and the Public Sphere. *New Media & Society* [online]. 2003, 5(2), p. 185-202 [vid. 2017-07-06]. ISSN neuvedeno. Dostupné z: <http://nms.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/2/185>.

DŮM ZAHRANIČNÍ SPOLUPRÁCE. EPALE. *Dům zahraniční spolupráce* [online]. 2017 [vid. 2017-07-19]. Dostupné z: <http://www.dzs.cz/cz/epale/>.

EAVI. Press Release: European Parliament Votes for Media Literacy. *EAVI* [online]. 2017 [vid. 2017-07-14]. Dostupné z: <https://www.eavi.eu/5637/?lang=it>.

EAVI. *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe* [online]. 2011 [vid. 2017-07-14]. Dostupné z: <https://publications.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/4cbb53b5-689c-4996-b36b-e920df63cd40>.

EAVI. *Study of Assessment Criteria for Media Literacy Level* [online]. Brusel, 2009 [vid. 2017-07-04]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf.

ELDEMAN. *Eldeman Trust Barometr* [online]. 2017 [vid. 2017-07-16]. Dostupné z: <http://www.edelman.com>.

EPALE. Oholila si hlavu Rachel z Přátel? Mediální gramotnost míří na děti i dospělé. *European Commission EPALE* [online]. 2017 [vid. 2017-07-13]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/epale/cs/content/oholila-si-hlavu-rachel-z-pratel-medialni-gramotnost-miri-na-deti-i-dospele>.

EPALE. Memorandum z kulatého stolu na téma (Ne)gramotnost dospělých v ČR. *European Commission EPALE* [online]. 2015 [vid. 2017-07-13]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/epale/cs/content/memorandum-z-kulateho-stolu-na-tema-negramotnost-dospelych-v-cr>.

EUROPEAN AUDIOVISUAL OBSERVATORY. *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28* [online]. Strasbourg: European Audiovisual Observatory, 2016 [vid. 2017-07-13]. ISBN 978-92-79-64401-6. Dostupné z: <http://www.obs.coe.int/documents/205595/8587740/Media+literacy+mapping+report+-+EN+-+FINAL.pdf/c1b5cc13-b81e-4814-b7e3-cc64dd4de36c>.

EUROPEAN COMMISSION. Politika EU v oblasti vzdělávání dospělých. *European Commission* [online]. 2017 [vid. 2017-07-13]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning_cs.

EUROPEAN COMMISSION. The European Commission presents follow-up actions from Fundamental Rights Colloquium on media pluralism and democracy. *European Commission* [online]. Brussels, 2016 [vid. 2017-07-18]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/newsroom/just/item-detail.cfm?&item_id=51071.

EUROPEAN COMMISSION. *Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe. Final Report.* [online]. 2007a [vid. 2017-07-10]. Dostupné z: http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/05/Estudio_Current-trends-and-approaches-ML-in-Europe.pdf.

EUROPEAN COMMISSION. *Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe. Executive Summary.* [online]. 2007b [vid. 2017-07-10]. Dostupné z: http://www.mrbroje.com/eavi/img/executive_summary.pdf.

EVROPSKÁ KOMISE. *Ochrana dětí v digitálním prostředí.* Brusel, 2011.

EVROPSKÁ KOMISE. Doporučení komise ze dne 20. srpna 2009: Mediální gramotnost v digitálním prostředí. *EUR – Lex* [online]. 2009a [vid. 2017-02-20]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=URISERV%3Aam0004>.

EVROPSKÁ KOMISE. Doporučení komise ze dne 20. srpna 2009 o mediální gramotnosti v digitálním prostředí pro vyšší konkurenceschopnost audiovizuálního průmyslu a průmyslu obsahu a otevřenou znalostní společnost (2009/625/ES). *EUR Lex: Access to European Union law* [online]. 2009b [vid. 2017-07-08]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=celex:32009H0625>.

EVROPSKÁ KOMISE. *Evropský přístup k mediální gramotnosti v digitálním prostředí.* Brusel, 2007.

EVROPSKÁ RADA. *Lisabonská strategie.* Lisabon, 2000.

EVROPSKÉ HODNOTY. *Dopady dezinformačních operací v České republice* [online]. Praha: Think-tank Evropské hodnoty, 2016 [vid. 2017-07-07]. Dostupné z: <http://www.evropskehodnoty.cz/wp-content/uploads/2016/09/Dopady-dezinforma%C4%8Dn%C3%ADch-operac%C3%AD-v-%C4%8Cesk%C3%A9-republice.pdf>.

EVROPSKÝ PARLAMENT. Usnesení Evropského parlamentu ze dne 16. prosince 2008 o mediální gramotnosti v digitálním prostředí. *Evropský parlament*. [online]. 2008 [vid. 2017-06-23]. Dostupné z: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//CS>.

EVROPSKÝ PARLAMENT A RADA EVROPSKÉ UNIE. Směrnice Evropského parlamentu a rady 2010/13/EU ze dne 10. března 2010 o koordinaci některých právních a správních předpisů členských států upravujících poskytování audiovizuálních mediálních služeb (směrnice o audiovizuálních mediálních službách). *EUR Lex* [online]. 2010 [vid. 2017-06-09]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:095:0001:0024:CS:PDF>.

EVROPSKÝ PARLAMENT A RADA EVROPSKÉ UNIE. Směrnice Evropského parlamentu a rady 2007/65/ES. *EUR Lex: Access to European Union law* [online]. 2007 [vid. 2017-06-09]. Dostupné z <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:32007L0065&from=CS>.

EVROPSKÝ PARLAMENT A RADA EVROPSKÉ UNIE. Doporučení 2006/962/ES Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (Úř. věst. L 394 ze dne 30.12.2006). *EUR Lex: Access to European Union law* [online]. 2006 [vid. 2016-12-08]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=uriserv%3Ac11090>.

FERÁKOVÁ, Romana. *Mediální výchova v České republice po roce 2000*. Brno, 2007. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních věd. Vedoucí práce: Svatava Navrátilová.

FRÁNEK, Tomáš. Čtvrtina lidí věří lžím. Může to změnit vzdělávání? *European Commission EPALÉ* [online]. 2016a [vid. 2017-07-13]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/epale/cs/blog/ctvrtina-lidi-veri-lzim-muze-zmenit-vzdelavani>.

FRÁNEK, Tomáš. Lež na procházce? Mediální vzdělávání dospělých je v Česku popelkou. *European Commission EPALÉ* [online]. 2016b [vid. 2017-07-15]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/epale/cs/blog/lez-na-prochazce-medialni-vzdelavani-dospelych-je-v-cesku-popelkou>.

GAUK. *Institut komunikačních studií a žurnalistiky FSV UK* [online]. 2014 [vid. 2016-12-06]. Dostupné z: <http://iksz.fsv.cuni.cz/IKSZFSV-223-version1.pdf>.

GEBAUEROVÁ, Jana. Ministerstvo informatiky České republiky. *Fakulta informatiky Masarykovy univerzity* [online]. Brno: Fakulta informatiky Masarykovy univerzity, 2003 [vid. 2017-07-18]. Dostupné z: <https://www.fi.muni.cz/usr/jkucera/pv109/2003/xgebauer.htm>.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 728-80-257-0807-1.

GLASGOW UNIVERSITY MEDIA GROUP. *Bad news*. Boston: Routledge, 1980. ISBN 07-100-8489-7.

HARTL, Jan. Sociální bubliny? Společnost se rozděluje. *Lidovky.cz* [online]. 2016 [vid. 2017-07-06]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/socialni-bubliny-spolecnost-se-rozdeluje-za-desitky-let-muzeme-mit-problem-varuje-sociolog-hartl-in6-/zpravy-domov.aspx?c=A161129_194645_ln_domov_jzl.

HOAX. Co je to hoax. *Hoax.cz* [online]. 2017 [vid. 2017-07-06]. Dostupné z: <http://www.hoax.cz/hoax/co-je-to-hoax>.

HOGAN, Marjorie. Parents and other Adults: Models and Monitors of Healthy Media Habits. In: SINGER, Dorothy a Jerome SINGER. *Handbook of Children and the Media*. London: Sage, 2001, p. 661–680. ISBN 0-7619-1954-6.

HRONOVÁ, Markéta a Lukáš PRCHAL. Výsledek nejistý, tápou i učitelé. Česko uvažuje, jak podpořit školy v boji proti "fake news". *Aktuálně.cz* [online]. 2017 [vid. 2017-07-13].

Dostupné z: https://zpravy.aktualne.cz/domaci/skolni-inspekce-se-chce-zamerit-na-medialni-vychovu-narizuje/r~7a1bfc8a161111e7b2a40025900fea04/?_ga=1.146858303.926613496.1487335976.

HUK, Jaroslav. *Sociologie médií: (žurnalisté, politici a ti ostatní)*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-65-5.

HUŠKOVÁ, Vilma. Evropská komise a UNESCO přijaly Deklaraci k rozvoji mediální a informační gramotnosti v digitální éře. *Děti a média* [online]. 2014 [vid. 2017-06-16]. Dostupné z: http://www.detiamedia.cz/art/2043/evropska-komise-a-unesco-prijaly-deklaraci-k-rozvoji-medialni-a-informacni-gramotnosti-v-digitalni-ere.htm?page_idx=45.

CHLEBOUNOVÁ, Tereza. Jak si vedou státy EU v oblasti mediální gramotnosti? *Euroskop* [online]. Euroskop, 2017 [vid. 2017-07-18]. Dostupné z: <https://www.euroskop.cz/9260/28940/clanek/jak-si-vedou-staty-eu-v-oblasti-medialni-gramotnosti/>.

CHOMSKY, Noam. *Media Control: the spectacular achievements of propaganda*. New York: Seven Stories Press, 1997. ISBN: 1-888363-49-5.

IFLA (The International Federation of Library Associations and Institutions). *Směrnice IFLA Služby veřejných knihoven* [online]. Praha: Národní knihovna České republiky, 2012 [vid. 2017-07-17]. ISBN 978-80-7050-620-2. Dostupné z: <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/series/147-cs.pdf>.

INDEPENDENT. Fake news handed Brexiteers the referendum – and now they have no idea what they're doing. *Independent* [online]. 2017 [vid. 2017-07-07]. Dostupné z: <http://www.independent.co.uk/voices/michael-gove-boris-johnson-brexit-eurosceptic-press-theresa-may-a7533806.html>.

INFORMATION LITERACY MEETING OF EXPERTS. Pražská deklarace Směrem k informačně gramotné společnosti. *Národní knihovnická revue* [online]. 2004, 15(1), s. 19 [vid. 2017-06-22]. ISSN 1214-0678. Dostupné z: <http://full.nkp.cz/nkkr/NKKR0401/0401019.html>.

INGRAM, Matthew. Most Students Can't Tell the Difference Between Fake and Real News, Study Finds. *Fortune.com* [online]. 2016 [vid. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://fortune.com/2016/11/23/stanford-fake-news/>.

JIRÁK, Jan a kol. Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let. *Rada pro rozhlasové a televizní vysílání* [online]. 2016 [vid. 2016-12-06]. Dostupné z: http://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/MG2015_zaverecna%20zprava_prvni_faze.pdf.

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

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-287-4.

JISC. *Developing Digital Literacies*. [online]. 2014 [vid. 2017-06-22]. Dostupné z: <https://www.jisc.ac.uk/full-guide/developing-digital-literacies>.

JSNS.CZ. Jak se učí mediální výchova na středních školách? JSNS.CZ [online]. 2017 [cit. 2017-07-20]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/o-jsns/aktuality/96264-jak-se-uci-medialni-vychova-na-strednich-skolach>

KARTOUS, Bob. Potřebujeme lepší mediální výchovu? *Deník Referendum* [online]. 2017 [vid. 2017-07-14]. Dostupné z: <http://denikreferendum.cz/clanek/24920-anketa-potrebujeme-lepsi-medialni-vychovu>.

KATRŇÁK, Tomáš. *Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, rok neuveden [vid. 2017-07-14]. Dostupné z: <http://fsslv.fss.muni.cz/~katrnak/articles/reprodukce.pdf>.

KLIMTOVÁ, Hana. *Mediální gramotnost a její zakotvení ve vzdělávacích aktivitách veřejných knihoven v Jihočeském kraji*. Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce: Petra Hornochová.

KRÁLOVÁ, Romana. *Mediální gramotnost v rámci informačního vzdělávání v akademických knihovnách*. Brno, 2014. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce: Jan Zikuška.

KREJČÍ, Ivan. *Tisková zpráva. Rada pro rozhlasové a televizní vysílání. Mediální gramotnost – České republice ujždí vlak*. [online]. 2015 [vid. 2017-07-06]. Dostupné z: http://www.rrtv.cz/cz/files/press/TZ_MG.pdf.

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'EDUCATION AUX MÉDIAS DE LA COMMUNAUTÉ FRANCAISE DE BELGIQUE. *La Déclaration de Bruxellers*. [online]. Brusel, 2011 [vid. 2017-06-29]. Dostupný z: http://www.declarationdebruxelles.be/csem/rencontres/declaration_bruxelles.

LISTER, Martin. *New media: a critical introduction*. New York, N.Y.: Routledge, 2009. ISBN 02-038-8482-5.

LSE – Media and Communications. Research Projects. *LSE* [online]. 2017 [vid. 2017-07-06]. Dostupné z: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/projects.aspx>.

MAJEROVÁ, Markéta. Mediální vzdělávání rozvíjí občanské postoje. *Perpetuum*. Praha: SCIO, 2014, 2(4), s. 30. ISSN neuvedeno.

MATĚJŮ, Petr a kol. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Slon, 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.

MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-574-5.

MCLUHAN, Marshall. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Praha: Mladá fronta, 2011. ISBN 978-80-204-2409-9.

MEDIAN. Výuka mediální výchovy na středních školách [online]. 2017 [vid. 2017-07-23]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/pdf/6517001_medialni_vychova_zprava_final.pdf

MKČR. Činnost odboru médií a audiovize. *Ministerstvo kultury* [online]. 2017a [vid. 2017-07-17]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/cinnost-odboru-medii-a-audiovize-550.html>.

MKČR. Literatura a knihovny. *Ministerstvo kultury* [online]. 2017b [cit. 2017-07-17]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/literatura-a-knihovny-1123.html>.

MORAVEC, Václav, Marína URBÁNIKOVÁ a Jaromír VOLEK. Žurnalisté ve stínu nedůvěry: K některým příčinám klesající důvěryhodnosti českých novinářů. In Dana Petranová, Juliána Mináriková, Dáša Mendelová. *Megatrendy & médiá 2016. Kritika v médiích, kritika médií II*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2016, s. 82–122. ISBN 978-80-8105-798-4.

MŠMT. Zahájení přezkumu rámce týkajícího se klíčových kompetencí pro celoživotní učení evropskou komisí. *MŠMT* [online]. Praha, 2017 [vid. 2017-07-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/zahajeni-prezkumu-ramce-tykajiciho-se-klicovych-kompetenci?highlightWords=kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9+kompetence>.

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

MVČR. Centrum proti terorismu a hybridním hrozbám. *MVČR*. [online]. 2016 [vid. 2017-07-07]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/cthh/clanek/centrum-proti-terorismu-a-hybridnim-hrozbam.aspx>.

NÁRODNÍ KONVENT. *Mediální gramotnost v kontextu občanského vzdělávání: Shrnutí a doporučení vyplývající z diskuze kulatého stolu Národního konventu o EU konaného dne 21. dubna 2017* [online]. 2017 [vid. 2017-06-22]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Lucie_Stastna3/publication/317427610_Media_Literacy_in_the_Context_of_Civic_Education_-_recommendations_Medialni_gramotnost_v_kontextu_obcanskeho_vzdelavani_-_doporuceni/links/593a72970f7e9b32b753fd4a/Media-Literacy-in-the-Context-of-Civic-Education-recommendations-Medialni-gramotnost-v-kontextu-obcanskeho-vzdelavani-doporuceni.pdf.

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. Terciární vzdělávání. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. 2012 [vid. 2017-07-14]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/terciarni-vzdelavani>.

NEOVLIVNÍ.CZ. Jak funguje ruská propaganda v česku? Zapleveluje zprávami a vytváří chaos. *Neovlivni.cz* [online]. 2015 [vid. 2017-07-07]. Dostupné z: <http://neovlivni.cz/jak-funguje-ruska-propaganda-v-cesku-zapleveluje-zpravami-a-vytvari-chaos/>.

NIKLESOVÁ, Eva. *Mediální gramotnost a mediální výchova*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2010. ISBN 978-80-9042247-6-0.

NIKLESOVÁ, Eva. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Nakladatelství Vlastimil Johanus, 2007. ISBN 978-80-7040-995-4.

OITP (Office for Information Technology Policy). *Digital Literacy, Libraries, and Public Policy* [online]. 2013 [vid. 2017-06-22]. Dostupný z: http://www.districtdispatch.org/wp-content/uploads/2013/01/2012_OITP_digilitreport_1_22_13.pdf.

OFCOM. Adults' media use and attitudes. *Ofcom* [online]. 2017a [vid. 2017-07-05]. Dostupné z: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/adults/adults-media-use-and-attitudes>.

OFCOM. Adults' media use and attitudes. Report 2017. *Ofcom* [online]. 2017b [vid. 2017-07-05]. Dostupné z: https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0020/102755/adults-media-use-attitudes-2017.pdf.

OFCOM. Adults' Media Lives. *Ofcom* [online]. 2017c [cit. 2017-07-05]. Dostupné z: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/adults/media-lives>

PALÁN, Zdeněk. Funkční gramotnost. *Andromedia* [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2017 [cit. 2017-06-22]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/funkcni-gramotnost>.

PARISER, Eli. *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. London: Penguin Group, 2012. ISBN 978-024-1954-522.

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

PAUZAROVÁ, Kateřina. *Mediální gramotnost a mediální výchova jako témata odborného výzkumu*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Fakulta sociálních věd. Vedoucí práce: Radim Wolák.

PODHŮRSKÁ, Martina. 2016. Rok, kdy falešné zprávy překonaly ty skutečné. *Česká televize* [online]. 2016 [vid. 2017-07-07]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/media/1988026-2016-rok-kdy-falesne-zpravy-prekonaly-ty-skutecne>.

POSPÍŠIL, Miroslav, Michaela NEUMAYR, Simona ŠKARABELOVÁ, Ivan MALÝ, Michael MEYER a Ulrike SCHNEIDER. *Neziskové organizace a jejich funkce*

v demokratické společnosti [online]. Brno: Společnost pro studium neziskového sektoru, 2009 [vid. 2017-07-19]. ISBN 978-80-904150-3-4. Dostupné z: http://cvns.econ.muni.cz/prenos_souboru/is/soubory/web/102-scan9-no-a-jejich-funkce.pdf.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. Mezigenerační učení: Učit se mezi sebou v rodině. *Studia pedagogica* [online]. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2012, 17(1), s. 163–182 [cit. 2017-07-19]. DOI: 10.5817/SP2012-1-10. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/311/429>.

RADA EVROPSKÉ UNIE. Usnesení Rady o obnoveném evropském programu pro vzdělávání dospělých. *EUR-LEX* [online]. 2011 [vid. 2017-07-13]. Dostupné z: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN).

RADA EVROPY. Doporučení 1466 Vzdělání v oblasti médií. *Ministerstvo kultury ČR* [online]. 2000 [vid. 2017-07-13]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/media-a-vzdelavani-medialni-gramotnost-514.html>.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

RRTV. *Zpráva o činnosti rady pro rozhlasové a televizní vysílání a o stavu v oblasti rozhlasového a televizního vysílání a v oblasti poskytování audiovizuálních mediálních služeb na vyžádání za rok 2016* [online]. 2017 [vid. 2017-07-15]. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/files/zpravy/VZ2016.pdf>.

RŮŽIČKA, Michal a Petr VAŠÁT. Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole – kapitál – habitus. *AntropoWeb* [online]. 2011, (2) [vid. 2017-07-16]. ISSN 1801-8807. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/zakladni-koncepty-pierra-bourdieu-pole-kapital-habitus>.

SCHILDER, Evelien, Barbara LOCKEE a D. Patrick SAXON. The Challenges of Assessing Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education. Journal of Media Literacy Education* [online]. 2016, 8(1), p. 32–48 [cit. 2017-07-13]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1240&context=jmle>.

SKIP. Spolupráce knihoven a škol v oblasti čtenářské a informační gramotnosti. *Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky* [online]. 2017 [vid. 2017-07-17]. Dostupné z: <http://skipcr.cz/aktuality/spoluprace-knihoven-a-skol-v-oblasti-ctenarske-a-informacni-gramotnosti>.

SLOBODA, Zdeněk. *Mediální výchova v rodině: postoje, nástroje, výzvy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-4496-3.

SLOBODA, Zdeněk. Diskurs mediální gramotnosti v ČR po roce 1989. In: MLČOCH, Miloš a Eva STRÁNSKÁ. *Komunikační výchova v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, s. 116–125. ISBN neuvedeno.

SLOVÁKOVÁ, Andrea. Znat film. *Dok revue* [online]. 2015a, 9(2) [vid. 2017-07-13]. ISSN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.dokrevue.cz/clanky/znat-film>.

SLOVÁKOVÁ, Andrea. Mediální remix. Několik postřehů z varšavské konference Media meets literacy. *Dok revue blog* [online]. 2015b, [vid. 2017-07-13]. Dostupné z: <http://www.dokrevue.cz/blog/medialni-remix-nekolik-postrehu-z-varsavske-konference-media-meets-literacy>.

STAŠOVÁ, Leona, Gabriela SLANINOVÁ a Iva JUNOVÁ. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-567-7.

STREMEV. *Středisko mediální výchovy* [online]. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, 2017 [vid. 2017-06-06]. Dostupné z <https://www.stremev.cz/>.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-718-4711-9.

ŠEĐOVÁ, Klára. *Děti a rodiče před televizí. Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-149-2.

ŠIMKOVÁ, Lenka. *Mediální gramotnost – kompetence pro 21. století: mediální výchova v České republice*. Brno, 2016. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce: Dino Numerato.

ŠŤASTNÁ, Lucie. *Mediální gramotnost v kontextu občanského vzdělávání: Podkladový materiál pro kulatý stůl Národního konventu o EU* [online]. Praha: Fakulta sociálních věd, 2017 [vid. 2016-12-06]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Lucie_Stastna3/publication/317427919_Media_Literacy_in_the_Context_of_Civic_Education_Medialni_gramotnost_v_kontextu_obcanskeho_v_zdelavani/links/593a70fea6fdcc58aeb068a4/Media-Literacy-in-the-Context-of-Civic-Education-Medialni-gramotnost-v-kontextu-obcanskeho-vzdelavani.pdf.

ŠŤASTNÁ, Lucie. *Mediální výchova* [online]. 2016 [vid. 2016-12-06]. Dostupné z: https://www.cuni.cz/UK-6900-version1-fsv_lucie_stastna.pdf.

ŠŤASTNÁ, Lucie. Potřebují rodiče k výchově svých dětí „mediální minimum“? *Andragogika*. 2014, 18(1), s. 17–24.

ŠŤASTNÁ, Lucie, Radim WOLÁK a Klára CIGÁNKOVÁ. Mediální výchova v rodině: postoje a přístupy českých rodičů. *E-pedagogium*, 2014, 14(1), s. 89–100. ISSN neuvedeno.

ŠŤASTNÁ, Lucie, Radim WOLÁK a Jan JIRÁK. *Media and Information Literacy Policies in Czech Republic* [online]. Praha: Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy, 2014 [vid. 2017-07-14]. Dostupné z: http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/CZECH_2014.pdf.

ŠŤĚTKA, Václav, Roman Hájek a Jana Rosenfeldová. Media Pluralism Monitor 2016: Czech Republic. *Centre for Media Pluralism and Media Freedom* [online]. Florence: Centre for Media Pluralism and Freedom, 2016 [vid. 2017-07-16]. Dostupné z: http://cmpf.eui.eu/media-pluralism-monitor/mpm-2016-results/czech-republic/#_ftn4.

THE GUARDIAN. Fake news: an insidious trend that's fast becoming a global problem. *The Guardian* [online]. 2016 [vid. 2017-07-07]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/media/2016/dec/02/fake-news-facebook-us-election-around-the-world>.

THOMAN, Elizabeth. *Report on "New Directions in Media Education"* [online]. Toulouse, 1990 [vid. 2017-06-16]. Dostupné z: http://www.mediamentor.org/files/Toulouse_Colloquy_Report_1990_0.pdf.

THOMPSON, John. *Média a modernita: sociální teorie médií*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0652-6.

UNESCO. *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. [online]. 2013 [vid. 2017-06-22]. ISBN 978-92-3-001221-2. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>.

UNESCO. *Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education*. [online]. Paris, 2007 [vid. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>.

UNESCO. Understandings of literacy. *Education for All Global Monitoring Report* [online]. 2006, p. 147–159 [vid. 2017-07-19]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf.

UNESCO. *Grunwald declaration on media education* [online]. Grunwald, 1982 [vid. 2017-06-16]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF.

UPOL. *Komunikační výchova* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [vid. 2017-07-19]. Dostupné z: <http://komunikacnivychova.upol.cz/index.php/aktuality>.

USAID. *Index udržitelného rozvoje občanského sektoru v české republice za rok 2015* [online]. 2016 [vid.2017-07-19]. Dostupné z: <https://www.avpo.cz/wp-content/uploads/2016/08/Zpr%C3%A1va-ROZVOJ-OB%C4%8CANSK%C3%89HO-SEKTORU-V-%C4%8CR-ZA-ROK-2015.pdf>.

VAŘEKA, Kamil. *Mediální výchova v kontextu znalostní společnosti: komparace přístupů aplikovaných ve vyšším sekundárním vzdělávání v České republice a v Kanadě*. Brno, 2006. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce: Klára Šed'ová.

VRABEC, Norbert. Hodnotenie úrovne mediálnej gramotnosti slovenskej populácie v súlade s najnovšími trendmi EÚ. In: RANKOV, Pavol, ed. *Informačné kompetencie pre znalostnú spoločnosť* [online]. Bratislava: STIMUL, 2014, s. 28–42 [vid. 2017-07-19]. ISBN 978-80-8127-114-4. Dostupné z: http://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kkiv/Granty_a_projekty/miks/ikpzs.pdf.

VRABEC, Norbert. *Paradigmatické prístupy a súčasné trendy vo výskume mediálnej gramotnosti*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013. ISBN 978-80-8105-507-2.

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007a. ISBN 978-80-87000-11-3.

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007b. ISBN neuvedeno.

WIMMER, Jeffrey. *(Gegen-)Öffentlichkeit in der Mediengesellschaft: Analyse eines medialen Spannungsverhältnisses*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. ISBN 978-3-531-90549-5.

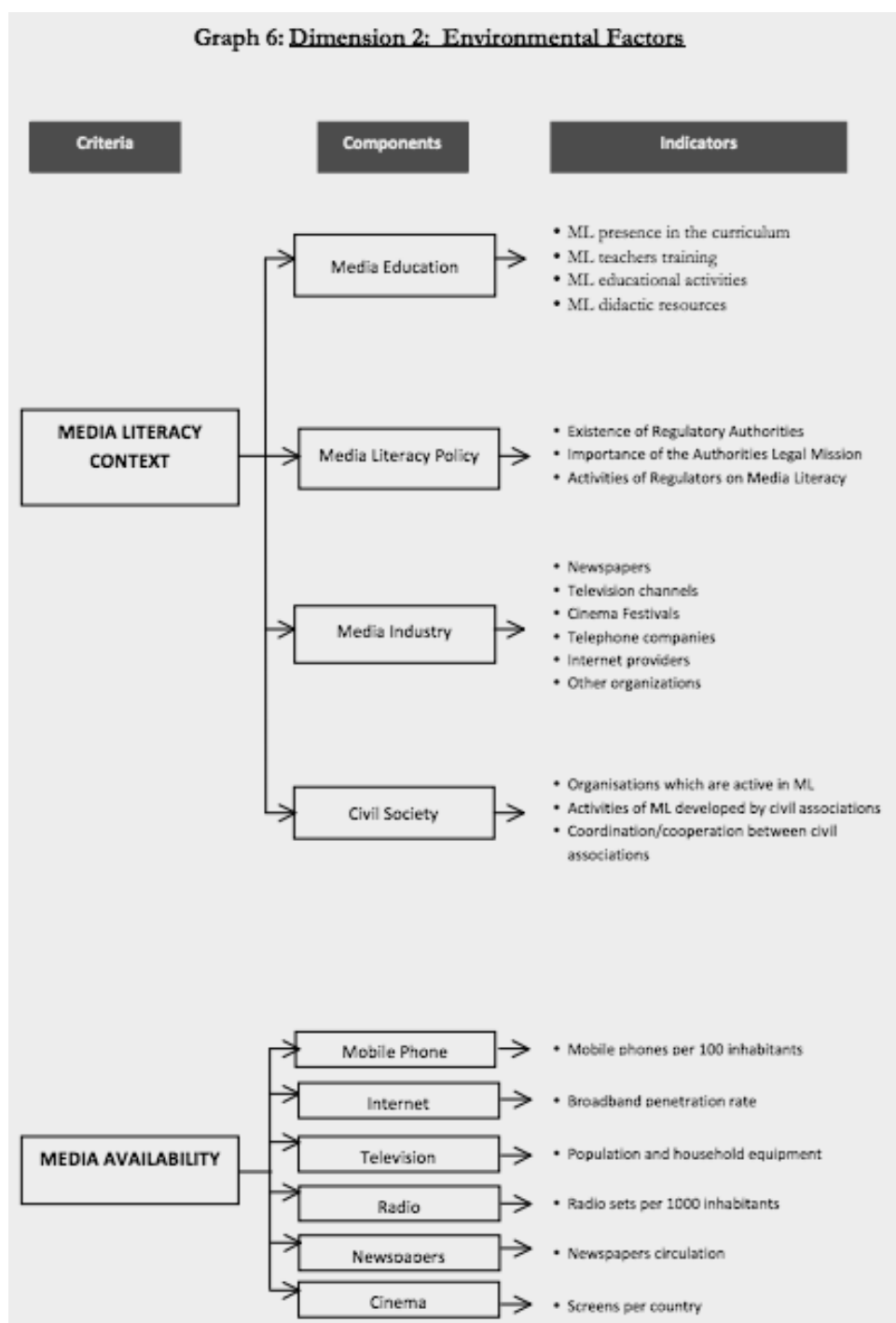
ZELENKA, Jakub, Tomáš MÁLEK, Marcel ŠULEK a Štěpán KORČIŠ. Češi v zajetí sociálních bublin. *Lidovky.cz* [online]. Praha: MAFRA, 2016 [vid. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.lidovky.cz/bubliny.aspx>.

ZIKMUNDA, Ondřej. *Postavení médií v procesu kontraveřejné komunikace*. Brno, 2008. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce: David Kořínek.

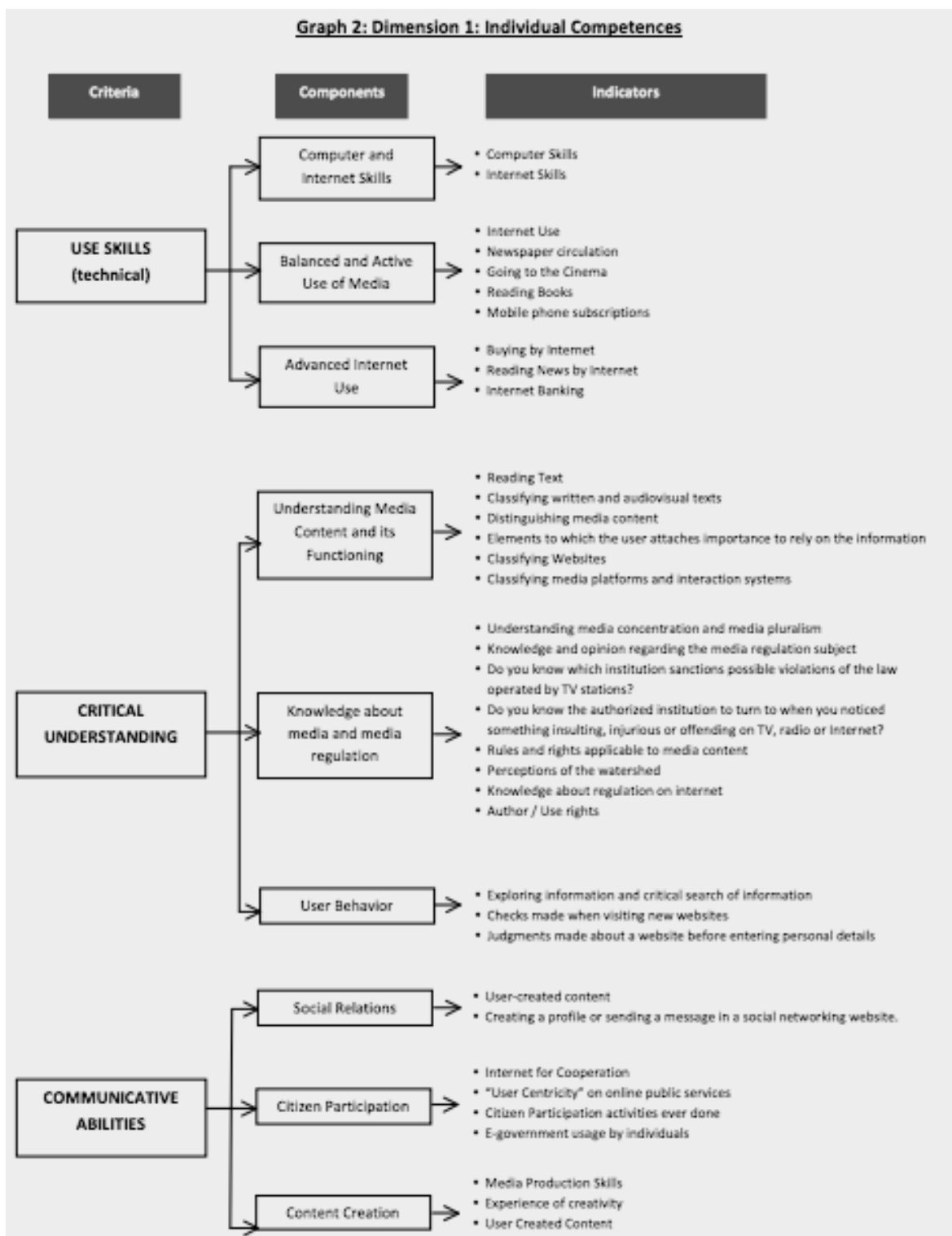
ZLATKOVSKÝ, Michal a Petr KOČÍ. Žebříček českých neověřených článků: dezinformační texty mají nad pravdivými navrch. *Český rozhlas* [online]. 2016 [vid. 2016-12-13]. Dostupné z: <https://interaktivni.rozhlas.cz/dezinformace/>.

Přílohy

Příloha A



Graf 10: Environmentální faktory (EAVI, 2009, s. 46)



Graf 11: Individuální kompetence/faktory (EAVI, 2009, s. 35)

Příloha B

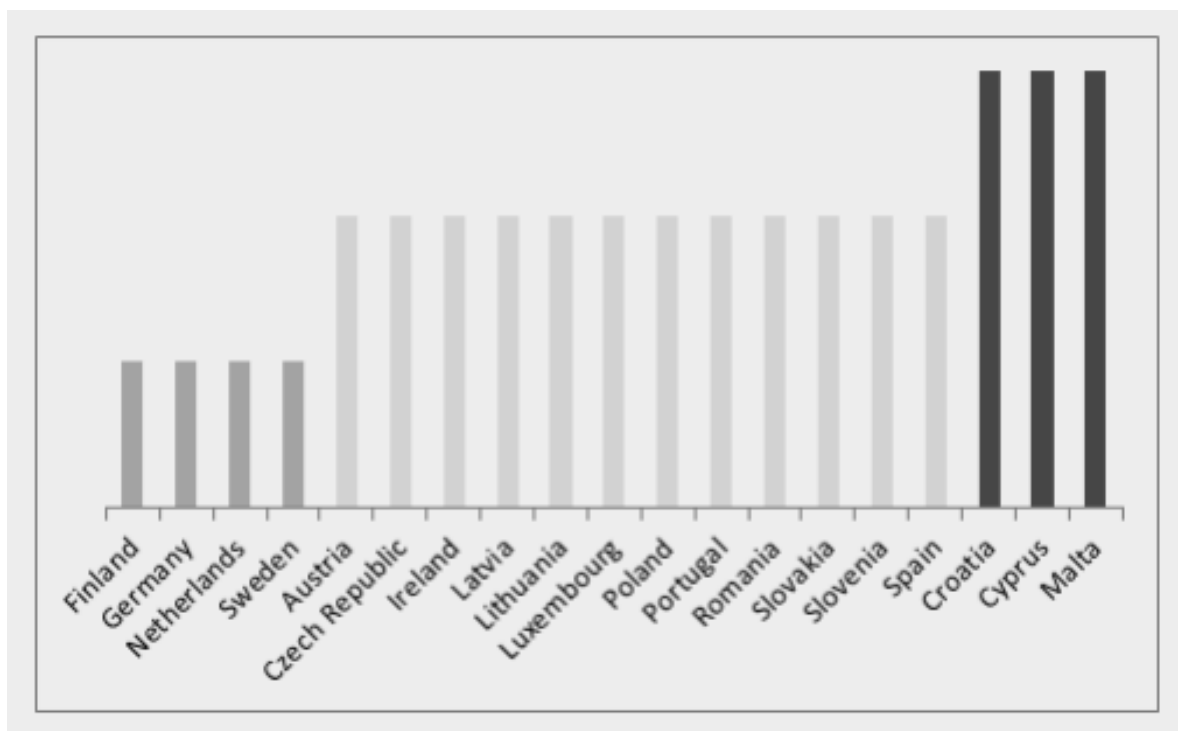
Tabulka 3: Mediální gramotnost dle zemí a kritérií (EAVI, 2009, s. 71)

Country	Individual competences				Environmental Factors			Total
	Use Skills	Communi- cative Abilities	Critical Understan- ding	Total individual competen- ces	Media Availability	Media Literacy context	Total environ- mental factors	
EU-27	100	100	0	100	100	100	100	100
Austria	124,12	111,14	0	124,12	95,11	91,63	91,4	110,17
Belgium	96,22	62,89	0	96,22	85,65	141,1	117,26	99,26
Bulgaria	54,5	72,86	0	54,5	64,23	43	44,72	52,18
Cyprus	69,77	48,63	0	69,77	89,52	43	54,55	59,3
Czech Rep.	101,36	90,31	0	101,36	100,08	42,08	67,02	86,03
Denmark	148,69	131,07	0	148,69	135,09	119,67	126,3	141,93
Estonia	130,24	80,64	0	130,24	112,64	43	65,54	98,76
Finland	136	142,89	0	136	156,21	157,94	157,2	146,67
France	110,94	88,28	0	110,94	107,92	155,15	134,84	119,89
Germany	108,55	105,46	0	108,55	91,49	43	55,59	96,44
Greece	55,76	58,05	0	55,76	64,74	81,98	74,57	63,01
Hungary	84,84	92,44	0	84,84	69,27	77,27	73,83	77,93
Ireland	123,84	79,15	0	123,84	98,29	118,3	109,7	102,48
Italy	68,4	57,36	0	68,4	90,15	92,35	93,13	79,03
Latvia	102,96	54,84	0	102,96	83,96	43	53,2	75,52
Lithuania	91,29	45,61	0	91,29	67,96	84,05	76,76	75,04
Luxembourg	148,14	113,46	0	148,14	138,75	43	77,13	117,45
Malta	81,84	78,31	0	81,84	117,82	43,11	75,24	80,76
Netherlands	141,51	138,51	0	141,51	102,73	135,11	121,19	136,69
Poland	78,52	94,52	0	78,52	42,24	63,83	56,44	72,1
Portugal	69,91	97,7	0	69,91	68,76	82,02	76,32	75,37
Romania	38,7	28,16	0	38,7	66,75	59,24	62,47	44,76
Slovakia	84,25	71,86	0	84,25	66,33	43	45,62	67,62
Slovenia	102,82	82,37	0	102,82	65,65	43	45,33	78,81
Spain	85,91	63,12	0	85,91	101,91	94,59	97,74	86,37
Sweden	140,12	123,93	0	140,12	148,93	43	81,66	118,89
UK	130,83	115,6	0	130,83	119,22	171,65	149,1	136,26

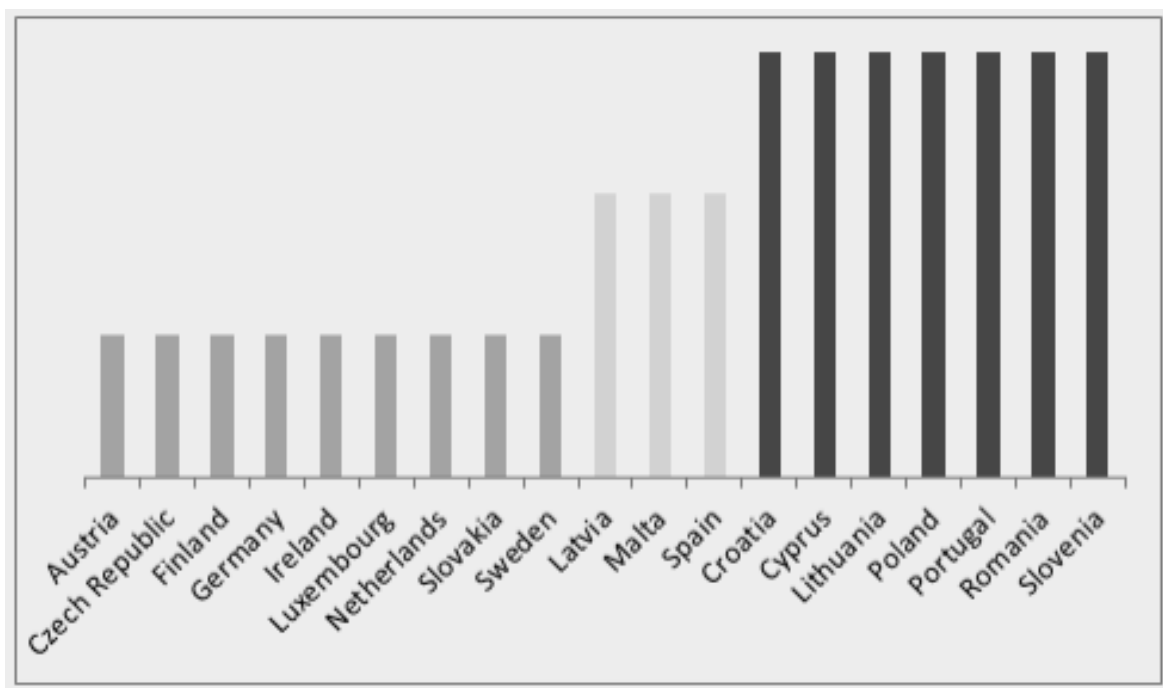
Level	Advanced	Medium	Basic
Colour			

Value guide	Level
above 130	Advanced
70 - 130	Medium
below 70	Basic

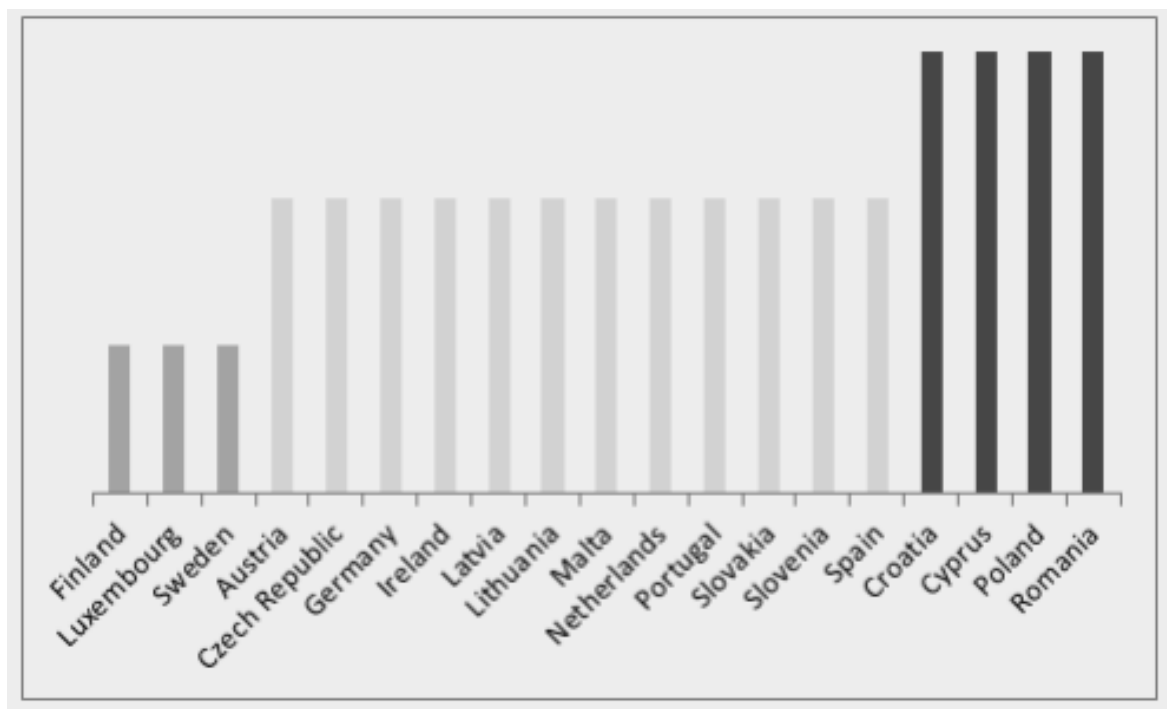
Příloha C



Graf 12: MPM2015 výsledky politiky mediální gramotnosti (od nízkého po vysoké riziko)
(Cernison, Ostling, 2017, s. 4)



Graf 13: MPM2015 výsledky týdenního používání internetu (od nízkého po vysoké riziko)
 (Cernison, Ostling, 2017, s. 6)



Graf 14: MPM2015 výsledky digitálních dovedností (od nízkého po vysoké riziko)
 (Cernison, Ostling, 2017, s. 7)