

UNIVERZITA KARLOVA  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bc. Nad'a Marková

**Mediální gramotnost seniorů**  
**Úroveň mediální gramotnosti seniorů v České republice**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2021

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

Ráda bych poděkovala panu PhDr. Michalu Šerákovi, Ph.D., za jeho cenné rady a připomínky, které mi během psaní této práce vytrvale poskytoval. Dále bych chtěla poděkovat panu doc. PhDr. Františku Baumgartnerovi, CSc., za poskytnutí zpětné vazby k empirickému šetření. Vřelé díky patří také mé rodině, která mě podporovala nejen při psaní této práce, ale po celou dobu studia.

## **Abstrakt**

Tato práce nastiňuje současné možnosti měření úrovně mediální gramotnosti seniorů a možnosti zvyšování úrovně mediální gramotnosti u této populace. Cílem práce je analyzovat možnosti měření úrovně mediální gramotnosti s přihlédnutím na specifika seniorské populace a identifikovat možnosti rozvoje této populace v oblasti mediální gramotnosti v České republice. Práce se zaměřuje na základní definice, koncepty, modely a souvislosti, které se týkají mediální gramotnosti a médií. Následně se práce věnuje již samotným možnostem měření a specifikům, která mohou tato měření ovlivňovat u seniorské populace, a možnostem rozvoje, kterých může seniorská populace v České republice aktuálně využívat. Empirická část se věnuje analýze výzkumů mediální gramotnosti v České republice, které se mezi lety 2016–2020 explicitně zaměřovaly na seniorskou populaci či na populaci dospělých, kde na základě vymezení výzkumů spadá také seniorská populace.

## **Klíčová slova**

média, mediální gramotnost, senioři, mediální vzdělávání, úroveň mediální gramotnosti, rozvoj mediální gramotnosti

## **Abstract**

This thesis describes current options of measuring of media literacy level of elderly and possibilities of increasing such value of this kind of population. The goal of this thesis is to analyze possibilities of media literacy level measurements considering specifics of elderly population and identify possible media literacy development of elderly population in Czech Republic. This work focuses on basic definitions, concepts, models and connections of media and media literacy. The next part of the work talks about exact measurements possibilities and specifics of the measurements of senior population and also discusses possible development options currently available for seniors in Czech Republic. An empiric part of the work deals with analyses of media literacy research in Czech Republic between years 2016–2020 which were explicitly focused on elderly population or grown-up population where elderly population was part of it.

## **Keywords**

media, media literacy, elderly, media education, level of media literacy, development of media literacy

# Obsah

<b>0 ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>1 MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST</b> .....	<b>10</b>
1.1 DEFINICE A VÝZNAM MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI.....	10
1.2 KONCEPTY MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI.....	12
1.2.1 Mediální gramotnost jako součást širších konceptů.....	15
1.2.2 Konceptualizace mediální gramotnosti v mezinárodních dokumentech.....	20
1.2.3 Vybrané dokumenty věnující se mediální gramotnosti v ČR.....	23
1.3 MODEL Y MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI .....	26
1.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚROVEŇ MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI .....	28
1.4.1 Environmentální faktory ovlivňující úroveň mediální gramotnosti.....	28
1.4.2 Individuální faktory ovlivňující úroveň mediální gramotnosti v ČR.....	30
1.5 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA A MEDIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
<b>2 OBLASTI MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI</b> .....	<b>36</b>
2.1 MEDIÁLNÍ OBSAHY .....	36
2.2 VLIV A PŮSOBENÍ MASOVÝCH MÉDIÍ .....	37
2.3 KONTROLA MÉDIÍ.....	40
<b>3 MOŽNOSTI MĚŘENÍ ÚROVNĚ MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI</b> .....	<b>44</b>
3.1 NÁSTROJE UMOŽŇUJÍCÍ MĚŘENÍ ÚROVNĚ MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI.....	44
3.2 VÝZKUMY A NÁSTROJE PRO MĚŘENÍ MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI V ČESKÉ REPUBLICE .....	48
<b>4 SENIOŘI A MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST</b> .....	<b>53</b>
4.1 SENIOR, STÁŘÍ A JEHO PERIODIZACE.....	53
4.2 SPECIFIKA SENIORŮ VE VZTAHU K MĚŘENÍ MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI .....	55
4.3 MOŽNOSTI ROZVOJE ÚROVNĚ MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI SENIORŮ V ČESKÉ REPUBLICE ...	57
4.3.1 <i>Instituce, programy a projekty podporující rozvoj mediální gramotnosti</i> .....	57
<b>5 ANALÝZA VÝZKUMŮ ÚROVNĚ MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI SENIORŮ V ČESKÉ REPUBLICE</b> .....	<b>63</b>
5.1 METODIKA ANALÝZY .....	63
5.1.1 <i>Cíl analýzy</i> .....	63
5.1.2 <i>Zdůvodnění výběru výzkumů</i> .....	63
5.1.3 <i>Metoda a členění analýzy</i> .....	64
5.1.4 <i>Výzkum A: Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let</i> .....	65
5.1.5 <i>Výzkum B: Mediální gramotnost ohrožených skupin: senioři, etnické a národnostní menšiny a vybrané aspekty mediální gramotnosti</i> .....	68
5.1.6 <i>Výzkum C: Výzkum mediální gramotnosti v ČR</i> .....	70
5.1.7 <i>Výzkum D: Mediální gramotnost generace 50+</i> .....	73
5.2 KOMPARACE VÝZKUMŮ .....	75
5.2.1 <i>Komparace pojetí mediální gramotnosti ve výzkumech úrovně mediální gramotnosti u dospělých a seniorů v České republice</i> .....	75
5.2.2 <i>Komparace cílů ve výzkumech úrovně mediální gramotnosti u dospělých a seniorů v České republice</i> .....	77
5.2.3 <i>Komparace metodiky ve výzkumech úrovně mediální gramotnosti u dospělých a seniorů v České republice</i> .....	78

5.2.4 Komparace hlavních zjištění ve výzkumech úrovně mediální gramotnosti u dospělých a seniorů v České republice .....	80
5.3 DISKUSE.....	83
<b>6 ZÁVĚR .....</b>	<b>88</b>
<b>7 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....</b>	<b>90</b>
<b>PŘÍLOHA A.....</b>	<b>111</b>
<b>PŘÍLOHA B.....</b>	<b>112</b>

## 0 Úvod

Pojem mediální gramotnosti není ve světě ani v českém prostředí ničím novým. V národním kontextu bývá toto sousloví velmi často spojováno s mediální výchovou či mediálním vzděláváním, které se odehrávají ve školním prostředí. Tato práce se ovšem na mediální gramotnost nebude soustředit ve spojitosti se studenty či pedagogickými pracovníky, ale ve spojitosti se seniorskou populací.

Důvodem, který přispěl k výběru tématu této práce, je malá pozornost věnovaná seniorské, ale i dospělé populaci v oblasti rozvoje mediální gramotnosti v České republice. Konkrétní zacílení pozornosti na možnosti měření úrovně mediální gramotnosti u seniorské populace bylo ovlivněno řadou výzkumů, které poukazovaly na nízkou úroveň mediální gramotnosti seniorů. Vzhledem k těmto důvodům si práce klade za cíl analyzovat možnosti měření úrovně mediální gramotnosti s přihlédnutím na specifika seniorské populace a identifikovat možnosti rozvoje této populace v oblasti mediální gramotnosti v České republice.

Pro naplnění cíle je v této práci využívána řada domácích, ale také zahraničních zdrojů. Z řad českých autorů jsou pro tuto práci zásadní zejména tito autoři: Jan Jiráček, Barbara Köpplová, Lucie Šťastná, Radim Wolák, Michal Kaderka a Jan Burianec, z jejichž děl byla mnohdy čerpána data jak pro analýzu výzkumů, tak i pro teoretické části věnující se médiím, mediální gramotnosti, mediálnímu vzdělávání a mediální výchově. Velmi významná pro obě části této práce je také mezinárodní studie *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (EAVI, 2009). Dále se práce zejména v oblastech, které objasňují historii mediální gramotnosti a její zařazení do širších konceptů, opírá o dokumenty mezinárodních organizací, jakými jsou Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD) a Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (dále jen UNESCO). V části věnující se měřicím technikám práce čerpá převážně ze zahraničních autorů, jakými jsou Edward Arke, Brian Primack a Grzegorz Ptaszek.

Diplomová práce je složena celkem z 5 kapitol. První kapitola se zaměřuje na teoretické ukotvení mediální gramotnosti. Jsou zde vymezeny základní definice, pojmy, modely a koncepty, které pomáhají objasnit, jak je vymezení mediální gramotnosti u různých autorů a v různých dokumentech proměnlivé. Druhá kapitola se zaměřuje na vybrané oblasti mediální gramotnosti, které bývají při měření mediální gramotnosti nejčastěji zkoumány. Těmito oblastmi jsou mediální obsahy, vliv médií a jejich kontrola ze strany státu. Kapitola 3 se zabývá měřicími nástroji. V této části se práce zaměřuje zejména na významné zahraniční výzkumy a měřicí nástroje, které ve svých studiích rozebírali již výše zmínění autoři Ptaszek (2019) a Arke



a Primack (2009), a na výzkumy a nástroje využívané v českém prostředí. Čtvrtá kapitola se věnuje generačním a dobovým specifikům, které ovlivňují úroveň mediální gramotnosti seniorů a také možnostem, které lze v národním prostředí využít k rozvoji této úrovně. V případě těchto možností je pozornost věnována zejména institucím a konkrétním projektům, které se této oblasti věnují. Závěrečná kapitola je tvořena analýzou 4 výzkumů, které se v posledních letech (2016–2020) zaměřovaly v České republice na měření úrovně mediální gramotnosti seniorů či na populaci dospělých, kde lze na základě vymezení zařadit také seniorskou populaci. Tyto výzkumy jsou analyzovány z hlediska cílů, pojetí mediální gramotnosti, metodiky a hlavních zjištění. Na závěr jsou tato šetření také porovnána s vybranými zahraničními a mezinárodními výzkumy.

# 1 Mediální gramotnost

Tato kapitola se bude věnovat vymezení mediální gramotnosti. Její první část se bude zaměřovat na přehled definic mediální gramotnosti, dále na konceptualizaci a různé přístupy k této oblasti. V další části této kapitoly budou vymezeny faktory, které ovlivňují úroveň mediální gramotnosti, a rovněž bude pojednáno o možnostech zvyšování této úrovně.

## 1.1 Definice a význam mediální gramotnosti

V první řadě je nezbytné definovat samotný pojem mediální gramotnost a také se zamyslet nad tím, proč je důležité se mediální gramotností zabývat. Jak uvádí Rosenbaum (2007, s. 11), definic mediální gramotnosti existuje obrovské množství, neboť tyto definice vznikají již od 70. let 20. století. Nicméně autorka žádnou definici, která by pocházela ze 70. let, neuvádí.

Oproti tomu Wolák (2017, s. 26) uvádí, že mediální gramotnost je konceptem, jehož základy byly formulovány již v 80. a 90. letech minulého století, a konkrétně dodává, že tyto základy byly formulovány například Grünwaldskou deklarací<sup>1</sup>. Tato práce tedy bude dále vycházet z faktu, že počátky konceptu mediální gramotnosti je možné datovat do 80. a 90. let 20. století.

První definici, kterou je možné datovat do 90. let minulého století, uvádí Thoman. Podle této autorky se v roce 1990 ve francouzském městě Toulouse uskutečnila Mezinárodní konference o budoucnosti mediálního vzdělávání, které se zúčastnili delegáti ze 40 zemí světa a jejíž poznatky měly být využity při tvorbě akčního plánu pro rozvoj mediální gramotnosti ve Spojených státech amerických. Na základě zprávy z této konference je možno uvést, že mediální gramotnost zahrnuje znalosti a dovednosti, které slouží k poznání a pochopení struktury, ekonomiky, fungování mediálních systémů v dané společnosti a které umožňují analytické hodnocení mediálních obsahů (Thoman, 1990, s. 2–3).

James Potter, který je autorem vlivné učebnice o mediální gramotnosti, uvádí jinou definici, která se ale oproti definici uvedené ve zprávě o konferenci v Toulouse zásadně nemění. Podle Pottera je mediální gramotnost souhrnem perspektiv, které využíváme k interpretaci zpráv, které se nám média snaží sdělit. Tyto perspektivy jsou tvořeny dovednostmi daného jedince a informacemi, které načerpal z médií a reálného světa (Potter, 2008, s. 19). Stejně tak Mezinárodní federace knihovnických sdružení a institucí (dále jen IFLA) definuje mediální gramotnost jako soubor dovedností, znalostí, ale také navíc i postojů, které člověku pomáhají

---

<sup>1</sup> Grünwaldské deklaraci se blíže věnuje podkapitola 1.2.2.

kriticky nahlížet na informace, vyhledávat je, hodnotit a uspořádat. Navíc dodává, že mediální gramotnost se zabývá všemi typy informačních zdrojů, tedy ústními, tištěnými i digitálními (IFLA, 2011, nestránkováno). V porovnání s výše uvedenými definicemi je definice IFLA poněkud rozsáhlejší. Je obohacena o složku postojů a také o explicitní vyjádření toho, jakými informačními zdroji se mediální gramotnost zabývá.

Na nejednotnost toho, co vše pojem mediální gramotnost zahrnuje, upozorňuje Šeďová, která uvádí, že ve Spojených státech amerických, Kanadě a Velké Británii klade mediální gramotnost důraz na kritickou analýzu mediálních obsahů, zatímco například v Německu mediální gramotnost klade důraz převážně na smysluplné využívání médií a produktivní práci s nimi (Šeďová, 2009, s. 789).

Mediální gramotnost, třebaže pojímaná v různých kontextech, regionech a dobách mírně odlišnými způsoby, získávala v průběhu času více a více pozornosti. Zvyšující se důležitost mediální gramotnosti vyzdvihují Jiráček a Wolák (2007, s. 6), kteří tuto důležitost spojují s medializací moderních společností<sup>2</sup>. Medializace moderních společností znamená, že život jedinců v těchto společnostech je čím dál více neodmyslitelně spjat s médii, která jsou využívána k velké řadě komunikačních aktivit. Tato média ovlivňují chování jedince, který jim je vystaven, a působí na jeho životní styl a kvalitu života.

Právě kvůli vzrůstající medializaci je tedy nezbytné, aby společnost dokázala kriticky přijímat povahu, smysl či faktory těchto sdělení (Jiráček a Wolák, 2007, s. 6). Tento fakt uvádí také Potter, který k vzrůstající medializaci dodává, že v současnosti se velmi stírá rozdíl mezi mediálním a reálným světem. Člověk je mediálním obsahům vystavován, aniž by si tuto možnost sám vybral. Jako příklad uvádí chůzi po ulici, která patří do aktivit reálného světa, ale na každém kroku může být výloha, billboardy a odložené noviny plné mediálních sdělení (Potter, 2008, s. 166).

Autoři Jiráček a Wolák dále poukazují na fakt, že v zemích, kde existuje dlouhodobá tradice v mediálním vzdělávání, se velmi často objevuje teze, že lze vysledovat spojitost mezi mediální gramotností a posilováním občanství, neboť mediálně gramotný člověk nemá problém s aktivním zapojováním se do společenské komunikace (Jiráček a Wolák, 2007, s. 8).

V českém prostředí můžeme najít oficiální definice mediální gramotnosti mimo jiné v rámcových vzdělávacích programech. V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia je uvedeno, že: „*Mediální gramotnost představuje soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média*

---

<sup>2</sup> Medializaci moderních společností autoři Jiráček a Wolák (2007, s. 6) spojují se začátkem vysokonákladového periodického tisku, rozmachem televize a dnes také s rozmachem síťových médií.

*využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit“* (Balada et al., 2007, s. 77). Je zřejmé, že tato definice z českého prostředí klade oproti výše uvedeným definicím větší důraz na užitečnost mediální gramotnosti. Tedy jasně deklaruje, k čemu může být jedinci mediální gramotnost nápomocná a proti čemu jej může bránit. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je uvedeno, že mediální gramotnost spočívá v osvojování si znalostí o fungování a společenské roli, kterou média plní, dále v osvojování dovedností, které vedou k zodpovědné, aktivní a svobodné mediální komunikaci, v rozvíjení schopnosti analyzovat mediální sdělení a komunikační záměry a v rozvíjení orientace v mediálních obsazích a rozšíření schopnosti vybírání těchto obsahů, aby odpovídaly individuálním potřebám a zájmům (MŠMT, 2017, s. 138). Na rozdíl od definice uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia neklade tato definice takový důraz na užitečnost mediální gramotnosti, nicméně vymezení mediální gramotnosti je v tomto případě rozsáhlejší.

Oproti tomu Bína uvádí vymezení mediální gramotnosti poměrně obecnější, neboť uvádí, že mediální gramotnost představuje: „... *zvládnání komunikace prostřednictvím nosičů slov, písmen, zvuků a obrazů*“ (Bína, 2005, s. 7). Je tedy zřejmé, že také v českém prostředí nejsou definice mediální gramotnosti konsensuální a lze mezi nimi najít značné rozdíly.

## **1.2 Koncepty mediální gramotnosti**

Jak bylo uvedeno v kapitole 1.1, byly základy konceptu mediální gramotnosti formulovány již v 80. a 90. letech 20. století. Tento koncept však prochází úpravami vzhledem k proměnám mediálního prostředí a rozvoji komunikačních technologií. Tyto úpravy však nenarušují vymezení základních kompetencí mediální gramotnosti (Wolák, 2017, s. 26). Podle rumunské konzultantky Ileany Rotaru koncept mediální gramotnosti zahrnuje kompetence sloužící k přístupu a používání médií, schopnost kritického myšlení o mediálním obsahu a schopnost vytváření komunikačního sdělení v širších souvislostech. V posledních dvaceti letech byla mediální gramotnosti věnována stále větší pozornost, což vedlo k ustanovení samotné mediální pedagogiky, která se zaměřuje na využívání nových komunikačních a informačních technologií (Rotaru, 2020, nestránkováno).

Vzhledem k složitosti konceptu uvádí Pérez Tornero et al. koncepční mapu, která je znázorněna na obrázku 1, díky níž může být mediální gramotnost lépe zkoumána.

Obrázek 1: Koncepční mapa mediální gramotnosti.

Dimenze	Kritéria	Cíle
INDIVIDUÁLNÍ KOMPETENCE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Technické dovednosti</li> <li>- Kompetence kritického myšlení</li> <li>- Komunikační schopnosti</li> </ul>	<p>Zvýšit povědomí o tom, jak mediální zprávy ovlivňují vnímání, populární kulturu a osobní volby.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poskytnout dovednosti pro kritickou analýzu</li> <li>- Poskytnout tvůrčí dovednosti při řešení problémů</li> <li>- Rozvíjet kapacity tvorby</li> <li>- Upevnit a ustálit komunikační práva</li> <li>- Rozvíjet mezinárodní dialog</li> <li>- Upevnit demokracii</li> <li>- Rozvíjet participaci a aktivní občanství</li> </ul> <p>(mimo jiné)</p>
ENVIRONMENTÁLNÍ FAKTORY	<p>DOSTUPNOST MÉDIÍ Dodávka médií</p> <hr/> <p>KONTEXT MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mediální výchova jako proces rozvoje kapacit mediální gramotnosti</li> <li>- Zásady mediální gramotnosti a regulační orgány</li> <li>- Role a aktivita mediálního průmyslu ve vztahu k mediální gramotnosti</li> <li>- Role a aktivita občanské společnosti ve vztahu k mediální gramotnosti</li> </ul>	

Zdroj: Pérez Tornero et al., 2010, s. 91.

Jak je z obrázku 1 patrné, tato mapa zahrnuje dvě hlavní dimenze. První dimenzí jsou individuální kompetence, které se dále dělí na tři kritéria: technické dovednosti, kritické myšlení a komunikační dovednosti. Technické dovednosti jsou předpokladem praktického používání znalostí. Kritické myšlení umožňuje poznávání a zhodnocení daných informací a vytyčení cíle, kterým je komunikace, sociální vztahy a účast na veřejném životě. Jelikož mediální gramotnost není izolovaným jevem, tvoří druhou dimenzi environmentální faktory, které individuální kompetence ovlivňují. Jedná se o mediální politiku, mediální vzdělávání, mediální průmysl, aktivity občanské společnosti a dostupnost médií, které celospolečensky ovlivňují vývoj mediální gramotnosti (Pérez Tornero et al., 2010, s. 90–92). Jak autor dále dodává, model je poměrně obecný a nezaměřuje se na specifické skupiny. Kurzy a centra mediální gramotnosti podle tohoto modelu jsou zaměřeny na běžné publikum a nezohledňují například jedince se zdravotním postižením (Pérez Tornero et al., 2010, s. 96).

Dále je třeba zdůraznit, že tento model i díky určité obecnosti, která je již zmíněna výše, není zcela specifický. Kompetence zmíněné v tomto modelu jsou například velmi podobné kompetencím, které zmiňuje model demokratického občanství v Rakousku a jenž je znázorněn na obrázku 2.

Obrázek 2: Oborový kompetenční model pro občanské vzdělávání v Rakousku.



Zdroj: Štěrba a kol., 2018, s. 7.

Na základě detailnějšího popisu od Štěrby a kol. (2018, s. 8–10) je metodická kompetence schopností a dovedností, která pomáhá analyzovat politické projevy jiných jedinců a utvářet projevy vlastní. Kompetence k vytvoření si vlastního názoru je schopností a dovedností, která umožňuje zhodnotit různá politická rozhodnutí či vyjádření a na základě tohoto zhodnocení formulovat názor vlastní. Kompetence k jednání je vnímána jako ochota řešit politické problémy, k čemuž je třeba zohledňovat požadavky a názory ostatních jedinců a také formulovat vlastní názory. Odborná kompetence nakonec představuje schopnost porozumění politickým kategoriím a konceptům.

Z výše uvedeného vyplývá, že kritické dovednosti, komunikační dovednosti a technické dovednosti znázorněné na obrázku 1 lze s nepatrnými rozdíly připodobnit ke kompetencím k jednání, k vytvoření vlastního názoru a kompetenci metodické z obrázku 2. Naopak kompetence odborná z obrázku číslo 2 není v obrázku 1 zohledněna, neboť individuální kompetence na obrázku 1 řeší již pouze praktické využití odborných znalostí.

### 1.2.1 Mediální gramotnost jako součást širších konceptů

Dříve než bude více uvedeno k samotnému konceptu mediální gramotnosti či k tomu, co vše mediální gramotnost zahrnuje, je třeba podotknout, že sama mediální gramotnost je součástí širších konceptů. Právě těmto konceptům se bude blíže věnovat tato podkapitola.

V souvislosti s tématem této práce není možné opomenout, že podle Tetta, Merrilla a Fragosa byl gramotnosti vždy věnován velký zájem v teorii a praxi vzdělávání dospělých. Společně se silícím vlivem studií o gramotnosti, které měly velký vliv také na komunitní vzdělávání dospělých, se z původní jednoduté gramotnosti začaly vyčleňovat gramotnosti nové. V posledních letech se také proměnil způsob chápání gramotnosti dospělých. Například funkční přístupy<sup>3</sup> se zaměřují na to, jak dospělí jedinci využívají aspekty gramotnosti v každodenním životě (Tett, Merrill a Fragoso, 2020, s. 7). Jak uvádí *2nd global report on adult learning and education: rethinking literacy* (Druhá globální zpráva o vzdělávání dospělých: přehodnocení gramotnosti), tak i přes to, že se gramotnost vyvíjela, nedošlo postupem k času k terminologickému a obsahovému ukotvení. V politických, akademických a programových kontextech se tedy termíny jako gramotnost a funkční gramotnost používají s nejasnými významy (UNESCO, 2013, s. 20).

Větší pozornost musí být v této podkapitole věnována funkční gramotnosti, která již byla zmíněna výše. Podle Rabušicové se v různých podobách o funkční gramotnosti uvažovalo již od 50. let 20. století. Nicméně v této době nebyl formulován jasný základ tohoto konceptu a ani jeho definice. Definovat funkční gramotnost tak, aby byla tato definice mezinárodně uznávaná, se povedlo organizaci UNESCO v roce 1978 (Rabušicová, 2002, s. 18). Tato definice podle UNESCA zní: „*Jedinec je funkčně gramotný, pokud se může zapojit do všech činností, ve kterých pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě potřebuje gramotnost a také které mu umožňují nadále využívat čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje*“ (UNESCO, 1978, nestránkováno).

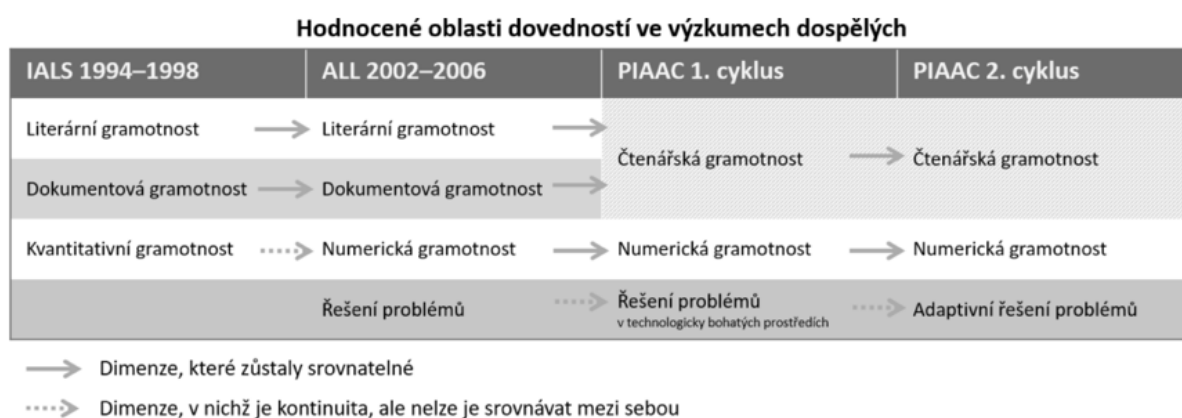
V českém prostředí je možné nalézt definici funkční gramotnosti například ve *Strategii celoživotního učení České republiky*. Podle této strategie je funkční gramotnost definována jako: „... *schopnost participovat na světě informací* ...“ (MŠMT, 2007, s. 58). Dále dle Doležalové obsahuje funkční gramotnost dovednosti, které umožňují o informacích přemýšlet, využívat je pro řešení nejrůznějších situací a schopnost utvářet na základě těchto informací vlastní přesvědčení (Doležalová, 2009, s. 225).

---

<sup>3</sup> Jedná se o přístup, který může sloužit k hodnocení užitečnosti jednotlivých aspektů gramotnosti. Dlouhou dobu byl považován za inovativní a byl spojován s uznáváním výsledků předchozího učení (Tett, Merrill a Fragoso, 2020, s. 7).

Jak uvádí Ústav pro informace ve vzdělávání (dále jen ÚIV), tak funkční gramotnost (respektive některé její kategorie<sup>4</sup>) byla zkoumána v řadě mezinárodních výzkumů, které se zaměřovaly na hodnocení dovedností dospělých jedinců a z nichž některé byly podporovány světovými organizacemi, jakými jsou například OECD, UNESCO, Statistický úřad evropských společenství (dále jen EUROSTAT) a další (ÚIV, 2011a, nestránkováno). Přehled těchto výzkumů a zkoumaných kategorií v těchto výzkumech je znázorněn na obrázku 3.

Obrázek 3: Hodnocené oblasti dovedností ve výzkumech dospělých



Zdroj: ÚIV, 2011a, nestránkováno

Právě výzkum IALS (Mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých), který lze vidět na obrázku 3, byl podporován všemi výše uvedenými organizacemi, tedy UNESCO OECD a EUROSTAT. Třetí fáze projektu IALS se v roce 1998 účastnila také Česká republika. Dospělí jedinci z České republiky prokázali nadprůměrné dovednosti při práci s čísly a při získávání informací z nesouvislých textů. Naopak nízkou úroveň měly jejich dovednosti pracovat se souvislými texty a byly zjištěny velké mezery v dovednosti, která se týká aktivního vyhledávání informací (ÚIV, 2011a, nestránkováno).

OECD nicméně přímo realizuje další šetření v oblasti funkční gramotnosti, které lze vidět na obrázku 3. Jedná se například o Programy pro mezinárodní hodnocení kompetencí dospělých jedinců (dále jen PIAACs). PIAACs se zaměřují na znalosti dospělých jedinců v klíčových dovednostech, které jsou nezbytné pro oblast zpracovávání informací (ÚIV, 2011b, nestránkováno). Dalším programem, který realizuje OECD a který již na obrázku 3 znázorněn není, neboť se netýká dospělé populace, je Program pro mezinárodní hodnocení studentů (dále jen PISA). Tento program testuje každé tři roky patnáctileté studenty v oblasti čtenářské

<sup>4</sup> Základní přehled kategorií funkční gramotnosti je znázorněn na obrázku 4.

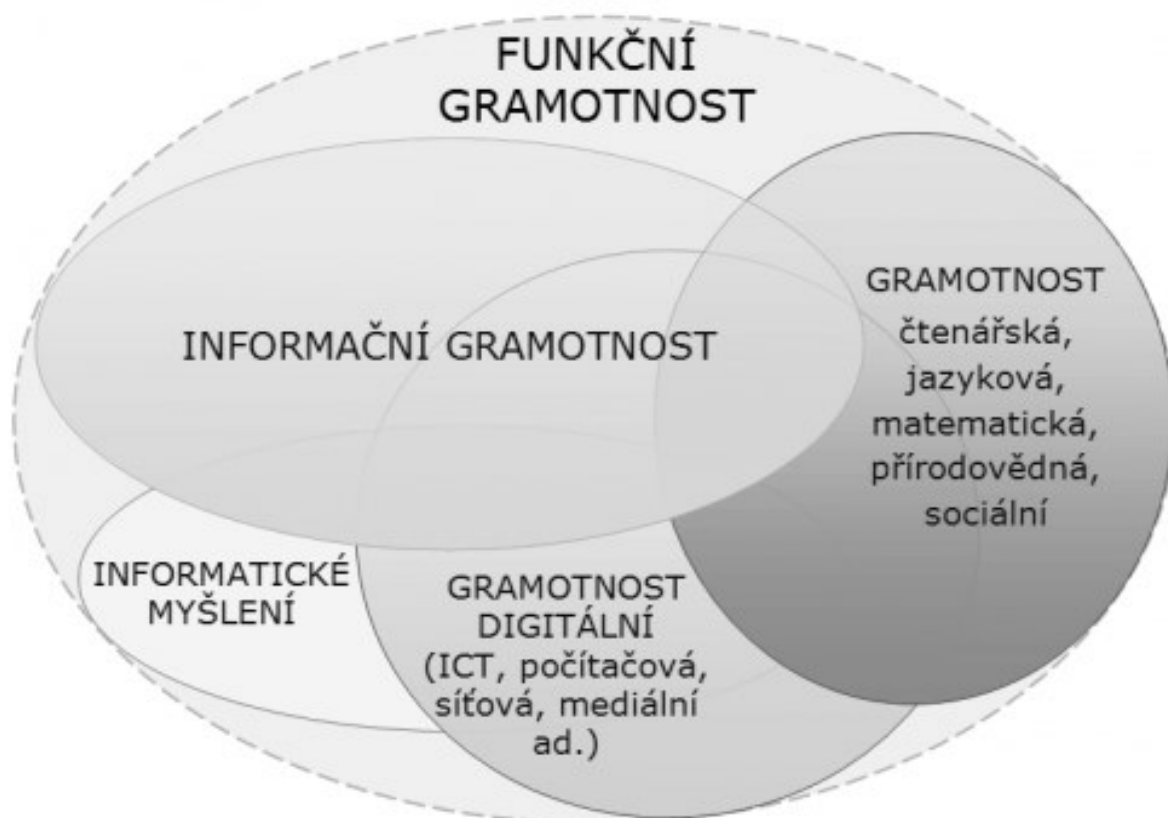


gramotnosti, numerické gramotnosti a přírodovědné gramotnosti. Cílem tohoto programu je posoudit, jak studenti zvládají tyto oblasti, aby byli posléze připraveni na situace, které je čekají v dospělosti (OECD, 2018, nestránkováno).

Mezi oblasti funkční gramotnosti je možné zařadit také další kategorie, na něž se uvedené výzkumy nesoustředily, přičemž těchto kategorií postupně přibývá (Doležalová, 2009, s. 225). Rozsáhlost oblasti funkční gramotnosti znázorňuje Brdička, který uvádí model, ve kterém do konceptu funkční gramotnosti zahrnuje také již výše zmíněné další kategorie včetně mediální gramotnosti. Tento model byl vytvořen v rámci projektu Národního systému inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (dále jen NIQES) a je znázorněn na obrázku 4.

Z obrázku 4 je také kromě rozsáhlosti konceptu funkční gramotnosti patrné, že informační gramotnost je v tomto pojetí nadřazená gramotnosti digitální. Konkrétně je pak digitální gramotnost dle tohoto znázornění nejbližší nadřazenou kategorií gramotnosti mediální.

Obrázek 4: Gramotnostní struktura použitá pro specifikaci informační gramotnosti NIQES (velikost oblastí je jen orientační).



Zdroj: Brdička, 2015, nestránkováno.

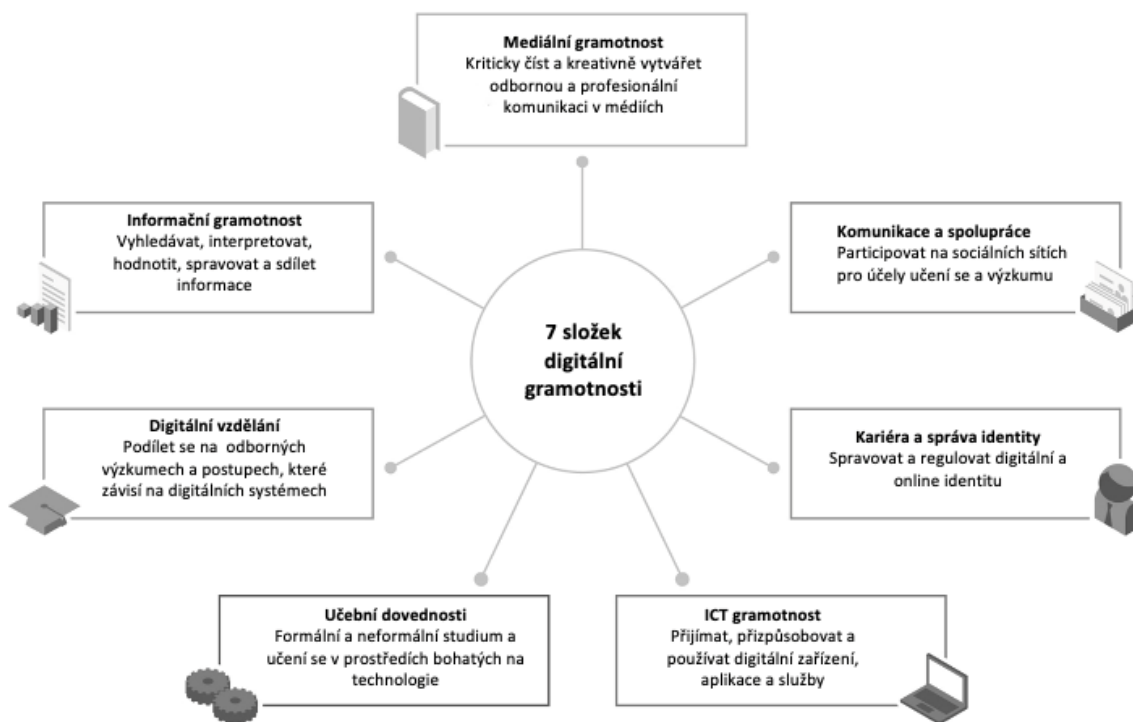
Podle Smíšeného výboru pro informační systémy (dále jen JISC) je koncept mediální gramotnosti také součástí konceptu digitální gramotnosti. Tento koncept zahrnuje celkem 7 složek, které jsou znázorněny na obrázku 5 (JISC, 2014, nestránkováno).

Na základě těchto komponent je patrné, že kromě schopnosti práce s informacemi, jejich hledání a vyhodnocování je důležité také zkoumání a tvoření mediálního sdělení, dobrá schopnost využívání digitálních technologií, ale také v neposlední řadě vlastní aktivita v této oblasti, spolupráce a komunikace za účelem rozšíření znalostí a dovedností v této oblasti a rovněž samotná schopnost učit se.

Jak je uvedeno výše, z obrázku 5 také vyplývá, že v tomto pojetí tvoří informační a mediální gramotnost jednotlivé bloky digitální gramotnosti. Naproti tomu Lau uvádí, že koncepty mediální a informační gramotnosti se navzájem překrývají a doplňují. Podle tohoto autora mají oba koncepty za cíl podporovat informační dovednosti a ačkoli koncept informační gramotnosti

vznikl původně z knihovnické vědy, která se zaměřovala pouze na tištěná média, musel reagovat na vývoj doby a začít zahrnovat i další druhy médií (Lau, 2013, s. 81).

Obrázek 5: 7 složek digitální gramotnosti.



Zdroj: JISC, 2014, nestránkováno.

Z popsaného přehledu konceptů vyplývá, že zařazení mediální gramotnosti do širšího konceptu a samotné vymezení hranic, které jednotlivé gramotnosti oddělují, je úkol nesnadný a mezi autory panuje značná nejednotnost. Tato práce se bude dále opírat o přístup, že koncepty mediální a informační gramotnosti se doplňují a jsou součástí gramotnosti digitální. Tedy že mediální gramotnost vznikla jako reakce na vývoj doby, kdy pro podporu informačních dovedností bylo nezbytné zabývat se nově vzniklými a rozvíjejícími se médii.

## 1.2.2 Konceptualizace mediální gramotnosti v mezinárodních dokumentech

Mezinárodních dokumentů, které se zabývají mediální gramotností, existuje celá řada. V této podkapitole se tato práce zaměří na nejdůležitější mezinárodní organizace, které tuto oblast zásadně ovlivňovaly nebo ovlivňují, a na jejich dokumenty a činnosti věnující se mediální gramotnosti. Těmito organizacemi jsou UNESCO, OECD a Evropská unie.

Mediální gramotností se pravděpodobně jako první zabývala *Grünwald Declaration* (Grünwaldská deklarace) UNESCO z roku 1982, která vznikla v rámci mezinárodního symposia o mediálním vzdělávání a reagovala na všudypřítomnost médií, která s sebou přináší nutnost mediálního vzdělávání. Deklarace kladla důraz na nepodcenění role komunikace a médií v procesu rozvoje jedince. Dále vyzdvihovala média jako nástroj podporující aktivní občanství a udávala, že politické a vzdělávací systémy musí podporovat u svých občanů kritické myšlení vůči fenoménu komunikace (UNESCO, 1982, nestránkováno). Na tuto deklaraci navazovala zpráva z mezinárodní konference v Toulouse, která se zabývala vývojem mediální gramotnosti ve světě a jejím postavením a pojetím v různých zemích (Thoman, 1990, s. 2). Dalším významným dokumentem, který se mediální gramotností zabýval, byla *Paris agenda* (Pařížská agenda) z roku 2007, v níž bylo ustanoveno 12 doporučení pro mediální gramotnost (UNESCO, 2007, nestránkováno).

Podle Altuna je pro přístup UNESCO k oblasti mediální gramotnosti typické, že ji považuje za dovednost, kterou je třeba rozvíjet celý život. Je tedy nutné ji řešit v kontextu celoživotního učení. V tomto ohledu je také UNESCO jedním z nejdůležitějších podporovatelů vzdělávání v oblasti mediální gramotnosti, a to včetně podpory interdisciplinárních výzkumů (Altun, 2012, nestránkováno). V současnosti UNESCO prosazuje koncept MIL (Mediální a informační gramotnost) s argumentem, že informace, které jsou jedincům doručovány, ovlivňují jejich postoje, přesvědčení a vnímání. Zdroji těchto informací mohou být lidé, noviny, internetové články, knihovny a další. UNESCO reflektuje také etické problémy předávání informací a právní otázky týkající se mediální gramotnosti. Kromě tvorby politických dokumentů, rozvoje kurikul atp. se v této oblasti zaměřuje také na rozvoj kompetencí MIL mezi lidmi, a to tak, že nabízí například bezplatné a otevřené kurzy, které slouží k samostatnému vzdělávání v oblasti MIL (UNESCO, 2019, nestránkováno).

Další organizací, která přispívá k rozvoji a konceptualizaci mediální gramotnosti, je OECD. Tato organizace se na poli vzdělávání snaží pomáhat členským státům rozvíjet znalosti a dovednosti, které pomáhají zvyšovat kvalitu života, získávat pracovní místa a podporovat sociální začleňování (OECD, 2019a, nestránkováno). Na rozdíl od organizace UNESCO je pohled OECD více ekonomizující, neboť řeší v tomto ohledu také kvalitu života, podporu

zaměstnanosti a podobně. Dle Šeráka byla oblast vzdělávání součástí agendy OECD již od doby jejího vzniku a v roce 1968 založila tato organizace Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání (Šerák, 2016, s. 94). Díky tomuto centru, jak uvádí OECD (1973, s. 6), vznikl roku 1973 důležitý dokument s názvem: *Reccurent Education: A strategy for lifelong learning* (Cyklické vzdělávání: Strategie celoživotního učení)<sup>5</sup>. Jak dále uvádí OECD, tak cílem tohoto centra je realizovat a podporovat mezinárodní srovnávací výzkum v oblasti vzdělávání, sledovat stav a pokrok v oblasti vzdělávání a usnadňovat propojení mezi výzkumy, inovacemi a směřováním politik (OECD, 2019b, s. 1). Ve spojitosti s mediální gramotností prosazuje OECD směřování politiky tím směrem, který pomůže jednotlivcům k dobrému uplatnění na trhu práce a celkově tak pomůže správnému fungování ekonomiky. Snaží se tedy zohledňovat zvyšující se požadavky kladené na mediální gramotnost, neboť mediální gramotnost považuje za jednu z klíčových kompetencí, která je nezbytná pro úspěch v dnešní době, která je plná technologických změn a falešných zpráv (OECD, 2019c, s. 7–8).

Jak již bylo uvedeno výše, pojetí mediální gramotnosti se ze strany OECD více zaměřuje na ekonomické aspekty než pojetí mediální gramotnosti ze strany UNESCO. Nicméně obě organizace kladnou shodně důraz na řešení mediální gramotnosti v kontextu celoživotního učení a na mezinárodní výzkumy v oblasti mediálního vzdělávání.

Na úrovni Evropské unie existuje podle Ciurela dlouhodobá snaha o vyzdvihování důležitosti mediální gramotnosti. Členské státy ovšem nemají společnou vizi. Navíc je zde nedostatek národních, regionálních a místních iniciativ, které by mohly být podporovány (Ciurel, 2016, s. 15). Důležitost mediální gramotnosti ze strany Evropské unie vyzdvihuje *Brussels Declaration on Lifelong Media Education* (Bruselská deklarace o celoživotním mediálním vzdělávání), která byla vydána v roce 2011 a vznikla jako reakce na mezinárodní konferenci „Mediální gramotnost pro všechny“. Cílem této konference bylo propojit všechny subjekty mediálního vzdělávání a vytvořit vazby mezi praktickými zkušenostmi a politickými doporučeními. Výsledně tato deklarace dává všem státům Evropské unie doporučení, že je důležité rozvíjet, propagovat a přizpůsobovat mediální vzdělávání všem věkovým skupinám a lidem z různého sociálního a kulturního prostředí. Velmi významné v rámci deklarace také je, že klade důraz na začlenění mediálního vzdělávání do rámce celoživotního vzdělávání a odborné přípravy podle referenčních rámců *Lisabonské strategie*<sup>6</sup> a strategického rámce *Vzdělávání a odborná příprava*

---

<sup>5</sup> Pro Cyklické vzdělávání je podle dokumentu z roku 1973 charakteristické, že etapy vzdělávání jsou střídavě obsaženy v celé životní dráze jedince a jsou střídány s etapami, jakými jsou volný čas, práce a odchod do důchodu (OECD, 1973, s. 24).

<sup>6</sup> *Lisabonská strategie* byla schválena roku 2000. Tato strategie určovala směřování a cíle vzdělávání a odborné přípravy, které měly vést k vytvoření nejvyspělejší znalostní ekonomiky světa do roku 2010. Na základě této

2020. (CSEM, 2011, nestránkováno). Konkrétně *Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě 2020* ve 4. strategickém cíli například stanovuje, že jedním z úkolů vzdělávací politiky je podpora procesu osvojování digitálních kompetencí (MŠMT, 2010, s. 9).

Reflexe této problematiky je patrná v *Evropské agendě o vzdělávání dospělých*, která stanovuje vzdělávací priority pro rozmezí let 2015–2020. Jedná se například o rozšíření nabídky v oblasti gramotnosti a digitálních dovedností a rozšíření možnosti učení pomocí ICT přímo na pracovištích (Evropská komise, rok neuveden, nestránkováno).

Nejnovější směrnicí Evropské unie, která se zabývá mediální gramotností, je *Směrnice Evropského parlamentu a Rady (EU) 2018/1808*. Zde se uvádí, že aby občané mohli mít přístup k informacím, kriticky posuzovat a vytvářet mediální obsahy, je nezbytné, aby se mediální gramotnost nezaměřovala pouze na vzdělávání o nástrojích a nových technologiích, ale aby podporovala kritické myšlení. Rozvoji mediální gramotnosti ve všech vrstvách společnosti mají pomoci sami poskytovatelé mediálních služeb a tento pokrok má být náležitě sledován (Evropský parlament a Rada Evropské unie, 2018, s. 77–78). Je tedy nutné, aby sami poskytovatelé napomáhali rozvoji kritického myšlení a rozvoji mediální gramotnosti například podporou takových informačních sdělení, která přináší určitá edukační sdělení, aktuální poznatky, výzkumy a možnosti rozvoje.

Z výše uvedeného vyplývá, že UNESCO, OECD i Evropská unie řeší oblast mediální gramotnosti (vzdělávání) v kontextu celoživotního učení, přičemž pojetí mediálního vzdělávání je ze strany OECD více zaměřeno na ekonomickou prosperitu členských zemí<sup>7</sup>. Také například vzhledem k výzkumu Evropské audiovizuální observatoře (dále jen EAO), který mapuje praktiky a činnosti 28 zemí Evropské unie v oblasti mediální gramotnosti (EAO, 2016), je možno uvést, že všechny výše zmíněné mezinárodní organizace kladou důraz na mezinárodní výzkumy věnující se mediální gramotnosti.

---

strategie byl vytvořen program *Vzdělávání a odborná příprava 2010*, který byl po konci své platnosti nahrazen programem *Vzdělávání a odborná příprava 2020* (MŠMT, 2010, s. 3).

<sup>7</sup> Podle Schullera se totiž vzdělávací politika OECD od dob hospodářské krize v 80. letech orientuje zejména na ekonomický přístup ke vzdělávání (Schuller, 2009, s. 293).

### 1.2.3 Vybrané dokumenty věnující se mediální gramotnosti v ČR

V České republice se mediální gramotnosti věnovala a věnuje řada dokumentů a strategií. Z počátku se bude tato práce soustředit na obecnější politické dokumenty a strategie, které řeší mediální gramotnost v kontextu celoživotního učení a digitální gramotnosti. Následně se práce zaměří na konkrétní příklady dokumentů vydaných jednotlivými ministerstvy<sup>8</sup>.

V kontextu celoživotního učení se v České republice věnoval zvyšování mediální gramotnosti např. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. Bílá kniha). Ačkoli byla Bílá kniha primárně zaměřena na rozvoj vzdělávací soustavy, v kontextu rozvoje mediální gramotnosti se věnovala výchově k demokratickému občanství, která se vztahuje nejen k dospívající, ale také k dospělé populaci, a zdůrazňuje, že důležitou součástí této výchovy je rozvoj kritického myšlení při šíření informací prostřednictvím médií (MŠMT, 2001, s. 7 a 15). Dalším příkladem dokumentu, který se v českém prostředí věnuje mediální gramotnosti v kontextu celoživotního učení, je *Strategie celoživotního učení ČR*<sup>9</sup>. Tato strategie řeší mediální gramotnost nejen v kontextu celoživotního učení, ale také v kontextu funkční gramotnosti. Zejména pro účely této práce je významné tvrzení této strategie, že je nezbytné rozvíjet u dospělých jedinců ty kompetence, na které nebyli připraveni v rámci školní docházky. Zvláštní důraz klade na kompetence týkající se využívání informačních a komunikačních technologií, neboť tyto kompetence rozšiřují škálu příležitostí, které umožňují participovat na distančních formách dalšího vzdělávání (MŠMT, 2007, s. 58–59).

Celoživotnímu učení ve spojitosti s moderními technologiemi se věnuje také aktuální *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Tato strategie dle MŠMT zdůrazňuje, že rozvoj digitálních kompetencí společně se spoluprací s různými institucemi (univerzitami, neziskovými institucemi apod.) se musí stát neoddelitelnou součástí celoživotního učení (MŠMT, 2020, s. 38).

V kontextu digitální gramotnosti se dospělá i dospívající populace věnuje *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020*<sup>10</sup>, kterou vydalo Ministerstvo práce a sociálních věcí (dále jen MPSV). V této strategii je vytyčeno 6 strategických cílů, které mají přispět

---

<sup>8</sup> Některé dokumenty či strategie vydané jednotlivými ministerstvy lze najít již v podkapitole 1.2.2, aby byla lépe nastíněna jejich návaznost na významné mezinárodní dokumenty či strategie.

<sup>9</sup> Ačkoli Strategie celoživotního učení ČR řeší mediální gramotnost, prioritně představuje ucelený koncept celoživotního učení a směry rozvoje jejich jednotlivých segmentů v ČR (počáteční, všeobecné, odborné, terciární a další vzdělávání).

<sup>10</sup> Jak je uvedeno v kapitole 1.2.1, tak tato práce pracuje s pojetím, že součástí konceptu digitální gramotnosti je také gramotnost informační a gramotnost mediální. Ve Strategii digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020 je možné vysledovat stejné pojetí, neboť je zde uvedeno, že digitální gramotnost je složitým jevem a mimo zvládnutí technických dovedností je nezbytná (krom jiného) také práce s digitalizovanými informacemi (MPSV, 2015, s. 7).

k zvýšení úrovně digitální gramotnosti, což má vést k vyšší kvalitě života jedince, větší konkurenceschopnosti ekonomiky a rozvoji lidských zdrojů. Těchto 6 cílů se zaměřuje na podporování rodiny, konkurenceschopnosti, zaměstnanosti, sociálního začleňování, dále na podporu elektronických služeb veřejného sektoru a podporu systému vzdělávání a učení se za pomoci digitálních technologií (MPSV, 2015, s. 26).

Další strategií, která řeší mediální gramotnost v kontextu digitální gramotnosti, je *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*<sup>11</sup>, kterou vydalo MŠMT. Tato strategie se (podobně jako níže uvedené rámcové vzdělávací programy) věnuje žákům ve školách, ale v tomto případě se zaměřuje i na osobnost učitele. Hlavním cílem této strategie je snižovat nerovnosti ve vzdělávání v oblasti digitálních technologií, odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém a podporovat kvalitní výuku a učitele. Je tedy nutné, aby škola snižovala propast, která u některých žáků vzniká vzhledem k tomu, že nemají stejný přístup k digitálním technologiím, aby tomu přizpůsobila technické vybavení, podporovala inovativní metody výuky v této oblasti a aby sami učitelé byli dostatečně digitálně gramotní (MŠMT, 2014, s. 14–15).

Jak již bylo naznačeno výše, žákům ve školách se věnují rámcové vzdělávací programy. Dle Národního ústavu pro vzdělávání (dále jen NÚV): „*Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání*“ (NÚV, 2011–2020, nestránkováno). Konkrétně je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, který byl vydán Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), uvedeno, že: „*Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře, fungování), jednak získání dovedností, které podporují poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace*“ (MŠMT, 2017, s. 138).

Podle Balady et al. je v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia navíc uvedeno, že mediální výchova má být na gymnáziích průřezovým tématem dalších oborů, ve kterých se žáci vzdělávají. Jedná se o občanský a společenskovední základ, dějepis a český jazyk a literaturu (Balada et al., 2007, s. 78). Význam rozvoje mediální gramotnosti je vyzdvihován také v rámcových vzdělávacích programech pro střední odborné školy. Těchto programů existuje velké množství vzhledem k různému zaměření odborných škol. V Rámcovém vzdělávacím programu pro zubní instrumentárky se uvádí, že velký důraz musí být kladen na rozvoj mediální

---

<sup>11</sup> *Strategie digitálního vzdělávání ČR do roku 2020* je součástí rozsáhlejší strategie *Digitální Česko 2.0*.



a finanční gramotnosti v rámci vzdělávání v občanském základu. Je zde vyzdvihován důraz přípravy na praktický život a nikoli na množství předaných teoretických poznatků (MŠMT, 2009, s. 16). Nicméně výše uvedené rámcové vzdělávací programy se zaměřují pouze na studenty základních a středních škol.

Tato kapitola se dosud věnovala dokumentům, které byly vydány převážně Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy a Ministerstvem práce a sociálních věcí. Mediální gramotnosti se ovšem věnují také další ministerstva. Jde například o Ministerstvo vnitra České republiky (dále jen MVČR), které provedlo v roce 2016 audit národní bezpečnosti, ve kterém se zaměřuje na extremismus, terorismus, přírodní hrozby a krom jiného také na hrozby v kyberprostoru. Tento audit byl vypracován mimořádně vzhledem k zhoršující se bezpečnosti v Evropě (teroristické útoky, válečné konflikty apod.). Pro účely této práce je významné, že v něm MVČR konstatuje, že Česká republika je vysoce ohrožena kybernetickou špionáží, snížením odolnosti infrastruktury informačních technologií a nepřátelskými kampaněmi. Jedná se například o zneužití osobních dat, selhávání informačních systémů z důvodů buď systémových nebo lidských a čím dál pronikavější nepřátelské kampaně, které využívají nové, ale i dlouho fungující zpravodajské servery. MVČR proto navrhuje řadu opatření, jak tato nebezpečí eliminovat. Jedná se o učení se ze zkušeností západních zemí, novelizování příslušných zákonů, vzdělávání odborníků v oblasti informačních technologií, vytvoření bezpečné komunikační platformy mezi veřejnou a státní správou a další (MVČR, 2016, s. 95–108). Tato zjištění jsou pro účely této práce významná zejména vzhledem k rozhovoru s expertem na dezinformace Jakubem Kalenským. Ten uvedl, že spousta webů stále využívá nepřátelské kampaně a ačkoli zvyšování mediální gramotnosti by v tomto případě mělo velmi pomoci, regulace či větší důraz na tuto problematiku ze strany státu by byly na místě (Režňáková, 2019, nestránkováno).

Dalším ministerstvem, které se v určité míře zabývá mediální gramotností, je Ministerstvo kultury České republiky (dále jen MKČR). Jak uvádí Šťastná, tak MKČR se v posledních letech věnovalo zejména přípravám na novelu zákona o rozhlasovém a televizním vysílání, která by měla obsahovat systém piktogramů, který pomůže rodičům rozlišit, zda je daný pořad pro děti vhodný či nevhodný (Šťastná, 2017, s. 8). Na webových stránkách MKČR je také k dispozici doporučení Rady Evropy k vzdělávání v oblasti médií. V tomto doporučení je mimo jiné vyzdvíženo, že vzdělávání v oblasti médií by mělo být zaměřeno jak na současné, tak i budoucí dospělé, neboť pro mnoho současných dospělých je stále těžší a těžší držet krok s rozvojem komunikačních technologií (Parlamentní shromáždění Rady Evropy, 2000, nestránkováno).

Je zřejmé, že jednotlivá ministerstva se věnují mediální gramotnosti v možnostech svých kompetencí a správa této oblasti je značně roztržena<sup>12</sup>. Nicméně zejména v případě dokumentů a strategií vydaných MŠMT (mimo rámcové vzdělávací programy a *Strategii digitálního vzdělávání do roku 2020*) a MPSV je patrné, že je třeba klást důraz na rozvoj mediální gramotnosti nejen u dětí a mládeže, ale také u dospělé populace.

### 1.3 Modely mediální gramotnosti

Modelů mediální gramotnosti existovala a existuje celá řada. V následující části této práce se podle Péreze Tornera modely rozumí digitální a obsahově transformační vývoj mediální gramotnosti. Tyto modely jsou převážně vytvořeny a využívány pro politické účely, tedy pro směřování politik v této oblasti a tvorbu strategií (Pérez Tornero et al., 2010, s. 85 a 93).

Leaning uvádí, že v minulosti se modely, jako například protekcionistický a demystifikační zabývaly převážně strachem z velkého vlivu masových médií, která mohou působit na nepřipravenou populaci. Oba tyto modely tedy vznikly mimo jiné proto, aby byl rozvoj mediální gramotnosti politicky podporován a populace tak připravena reagovat na zvyšující se vliv masových médií (Leaning, 2009, s. 12).

Modely mediální gramotnosti se dále vyvíjely a podle Péreze Tornera (2010, s. 85 a 93–97) můžeme identifikovat 4 modely, které vyvinula Evropská komise a které ji postupně vedly k větší podpoře mediální a digitální gramotnosti. Tyto modely vznikaly mezi léty 1998 až 2009 a vycházely ze strategií Evropské unie v této oblasti. První model, který vznikl roku 1998, se zaměřoval na dosažení úplné spojitosti a přístupu k informačním technologiím. Druhý model, jehož vznik se datuje do roku 2002, se zabýval podporou základních dovedností při používání počítačů a internetu a byl zaměřen na všechny vrstvy obyvatelstva, nicméně u tohoto modelu byly poté zjištěny značné rozdíly v závislosti na typech uživatelů, neboť kurzy pořádané podle tohoto modelu byly příliš obecné a nezohledňovaly specifika jednotlivých skupin. Třetí model z roku 2005 kladl do popředí rozvoj základních dovedností, které měly podporovat dosažení specifických cílů. Tento model se na rozdíl od toho předchozího zaměřoval na specifické potřeby jednotlivých skupin uživatelů. V roce 2008 vznikl čtvrtý model, který měl za cíl zvýšit kvalitu využívání informačních technologií. V tomto modelu už tedy nešlo jen o rozšíření přístupu k těmto technologiím, ale o vytvoření vědomého a odpovědného přístupu k využívání těchto technologií.

---

<sup>12</sup> Což lze přisuzovat rozsáhlosti a nejednoznačnému vymezení konceptu mediální gramotnosti, jak bylo uvedeno v podkapitolách 1.2 a 1.2.1.

Další model mediální gramotnosti uvádí Potter (2008, s. 12–15). Na rozdíl od výše uvedených modelů se u tohoto autora jedná o popis jednotlivých složek, které mediální gramotnost tvoří. Potter uvádí, že mediální gramotnost je složena ze tří složek. První je osobní složka, která se skládá z cílů a osobního zanícení. Cíle určují následné zpracování informací pomocí filtrování a ignorování informací nepotřebných či nespolehlivých, přičemž čím větší je osobní zanícení, tím efektivnější je proces dosahování cílů. Druhou složkou je znalostní struktura, která představuje soubor uspořádaných informací, které jedinec v minulosti získal. Třetí složkou jsou dovednosti, kterých Potter uvádí sedm:

- 1) **Analýza** – dovednost zaměřit se pouze na jednotlivé smysluplné prvky daného sdělení.
- 2) **Evaluace** – dovednost hodnotit danou informaci vzhledem k určitému standardu.
- 3) **Seskupování** – dovednost vytvářet skupiny prvků se shodnými znaky a vymezit je vůči odlišným skupinám.
- 4) **Indukce** – dovednost konstatovat obecný fakt na základě jednotlivých případů.
- 5) **Dedukce** – dovednost vysvětlit daný jev na základě obecnějších principů.
- 6) **Syntéza** – dovednost uspořádat jednotlivé prvky do určité struktury.
- 7) **Abstrakce** – dovednost vytvořit krátký popis hlavních myšlenek širšího tématu.

Potter dále uvádí, že tyto dovednosti můžeme přirovnat k lidským svalům, které sílí tím více, čím častěji je daný jedinec používá. Pokud nebudou tyto dovednosti používány a procvičovány, neudrží se na úrovni, které bylo dříve dosaženo, ale budou slábnout (Potter, 2008, s. 15).

Z výše uvedeného textu vyplývá, že mezi autory panuje nesoulad v samotném vymezení, co označuje pojem „model mediální gramotnosti“. Je tedy zřejmé, že mezi modely mediální gramotnosti lze najít jednak popis vývoje mediální gramotnosti (vývoj obsahový, digitální), ale také určení jednotlivých částí, které mediální gramotnost tvoří. Pro účely této práce, která se zaměřuje na mediální gramotnost seniorů, je toto téma zejména důležité, neboť například výše uvedené modely popisují vývoj podpory mediální gramotnosti ze strany politiky, který postupem času čím dál více reflektoval potřeby jednotlivých skupin obyvatelstva.

Dále je třeba zdůraznit, že podkapitola 1.2 se zabývala konceptem mediální gramotnosti, kde například na obrázku 1 Pérez Tornero et al. (2010, s. 91) uvádí koncepční mapu, která znázorňuje, co koncept mediální gramotnosti tvoří. Ve srovnání s modelem, který uvádí výše Potter (2008, s. 12–15) a který se zaměřuje na složky mediální gramotnosti, převažují spíše rozdíly. Potter se ve svém modelu mediální gramotnosti soustředí na znalosti, dovednosti a osobní zanícení a na rozdíl od Péreze Tornera nezohledňuje environmentální faktory.

## 1.4 Faktory ovlivňující úroveň mediální gramotnosti

Tato kapitola se bude zaměřovat na faktory, které ovlivňují úroveň mediální gramotnosti. Jelikož těchto faktorů existuje celá řada, bude v rámci této podkapitoly představen alespoň jejich stručný přehled. Nejdříve bude pozornost věnována environmentálním faktorům, které mohou úroveň mediální gramotnosti ovlivňovat, a následně se bude práce věnovat individuálním faktorům, které úroveň mediální gramotnosti ovlivňují a které budou blíže rozebrány na příkladu České republiky.

### 1.4.1 Environmentální faktory ovlivňující úroveň mediální gramotnosti

Jak bylo uvedeno v kapitole 1.2, individuální kompetence mediální gramotnosti jsou ovlivňovány především environmentálními faktory. Konkrétně se podle *Studie o kritériích pro hodnocení mediální gramotnosti*, která byla vydaná Evropskou asociací pro zájmy diváků (dále jen EAVI), jedná o (EAVI, 2010, s. 47–50):

- **Mediální politiku**

Způsob, jakým se vláda zapojuje, nebo nezapojuje do regulace a řízení médií, výrazně ovlivňuje mediální gramotnost. Role vlády je pro identifikaci mediální gramotnosti zásadní zejména tehdy, pokud vláda vystupuje v oblasti médií jako ochránce práv a zájmů uživatelů médií a brání svobodu slova.

- **Mediální vzdělávání**

V případě mediálního vzdělávání je důležité, jestli je mediální vzdělávání obsaženo v učebních osnovách všeobecného i celoživotního vzdělávání, jak je podporováno vzdělávání učitelů v této oblasti, jaké jsou dostupné zdroje pro mediální vzdělávání a zda jsou využívány mediální vzdělávací aktivity.

- **Mediální průmysl**

Mediální průmysl nezahrnuje pouze tvorbu mediálních obsahů, ale často má také vliv na rozvoj občanské společnosti, mediální gramotnost svých předplatitelů a další.

- **Aktivity občanské společnosti<sup>13</sup>**

Existuje mnoho organizací a iniciativ, které podporují občanskou společnost. Společně s dalšími faktory, jakými jsou mediální politika a mediální vzdělávání, podporují tyto organizace a iniciativy také participaci občanů na aktivitách týkajících se mediální gramotnosti.

---

<sup>13</sup> Tématu se bude blíže věnovat podkapitola 4.3.1.

- **Dostupnost médií (mobilní telefony, internet, televize, rádio, noviny, kina)**

Dostupností médií se v tomto případě rozumí, k jakým médiím a nástrojům má jedinec přístup a jak jsou tato média ve společnosti zastoupena.

Jak je v této studii dále uvedeno, pokud jsou tyto faktory příznivé a na mediální gramotnost (u faktorů, kde je to možné) je kladen důraz na úrovni národní politiky, lze předpokládat, že úroveň mediální gramotnosti bude vysoká. V případě, že jsou výše uvedené faktory nepříznivé a na mediální gramotnost není kladen důraz na úrovni národní politiky, mohou být sice vysledovány případy individuálního rozvoje mediální gramotnosti, ale v tomto případě se bude jednat spíše o výjimku než o normu (EAVI, 2010, s. 48).

Sharma nicméně uvádí, že ačkoli na základě výše uvedené studie vedou politické impulzy v případě mediální gramotnosti k lepším výsledkům, tak studie také jasně naznačuje, že pouze samotná politika nemůže zcela ovlivnit výše uvedené faktory. Velkou moc mají také svobodná média s podporou práva na informace a svobodu projevu a také úsilí nejen občanské společnosti, ale také nevládních organizací (Sharma, 2018, s. 170).

Stejně rozdělení environmentálních faktorů<sup>14</sup>, jaké jsou uvedeny výše ve *Studii o kritériích pro hodnocení mediální gramotnosti*, uvádí také Pérez Tornero et al. Podle tohoto autora je však také třeba brát v potaz, že environmentální faktory zahrnují také ekonomické bohatství dané země, bohatství jejich občanů a legislativní a regulační opatření (Pérez Tornero et al., 2010, s. 91).

V případě environmentálních faktorů je v České republice diskutováno zejména to, že česká společnost nepatří mezi země, ve kterých je rozvinutý systém posilování úrovně mediální gramotnosti. Pastorová a Jiráková upozorňují, že ačkoli je v českém prostředí mediální výchova zahrnuta do školních vzdělávacích plánů, neexistuje zde žádná oborová didaktika a studijní obor zaměřený na mediální výchovu. Navíc je zde málo rozvinutý výzkum médií, který by lépe pomohl poznat českou mediální společnost. Dále podotýkají, že v mnoha zemích sama média v rámci mediálního průmyslu pomáhají rozšiřovat mediální osvětu, což se v České republice děje velmi zřídka (Pastorová a Jiráková, 2015, s. 20).

Mediální politikou se v českém prostředí zabývá například Žantovský. Dle tohoto autora se v České republice dá hovořit o mediální politice jen v oblasti regulace médií. Po revolučním roce 1989 se v zásadě proměňuje pouze vlastnictví médií, které je mimo ekonomických zájmů motivováno také zájmy politickými, neboť vlastnictví médií často vede k politickému mocenskému růstu (Žantovský, 2015, nestránkováno). Také Jiráková (2020, nestránkováno) uvádí, že

---

<sup>14</sup> Jak je již uvedeno v kapitole 1.2.

v České republice se nerealizuje mediální politika v tom smyslu, že není nikde stanoveno, co se od mediálního prostředí očekává.

Co se týče dostupnosti médií, podle Jiráka a Köpplové jsou masová média<sup>15</sup> díky souběžné technice, organizaci a distribuci potenciálně přístupná neomezenému množství jedinců. Reálným dopadem této dostupnosti pak je, že jsou také velkým množstvím jedinců využívána (Jiráka a Köpplová, 2009, s. 21).

Na základě mínění vybraných autorů lze tedy uvést, že z výše uvedených faktorů nemá Česká republika žádné zásadní omezení v oblasti dostupnosti médií. Ačkoli mediální politika se zde zaměřuje zejména na regulaci médií, tak již před 30 lety byla Zákonem č. 86/1990 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 81/1966 Sb., o periodickém tisku a o ostatních hromadných informačních prostředcích zrušena cenzura a zaručena svoboda projevu slova a tisku (Česko, 1990, nestránkováno). Deficity lze ovšem najít v případě mediálního vzdělávání a mediálního průmyslu, kdy v České republice chybí oborová didaktika a studijní obor zaměřený na mediální výchovu a média jen zřídka plní funkci podpory mediální osvěty a mediální gramotnosti.

#### **1.4.2 Individuální faktory ovlivňující úroveň mediální gramotnosti v ČR**

Podle Kanadského centra pro digitální a mediální gramotnost Media Smarts patří mezi individuální faktory, které ovlivňují úroveň mediální gramotnosti, věk, pohlaví, rasa a sociální status (Media Smarts, rok neuveden, nestránkováno). Nicméně Petranová a Vrabec, kteří se zabývali vlivem věku respondentů na úroveň mediální gramotnosti dospělé populace na Slovensku, nazývají tyto faktory jako sociodemografické. Petranová a Vrabec dále uvádí, že nejvýznamnější sociodemografické faktory jsou: věk, pohlaví, úroveň nejvyššího dosaženého vzdělání, úroveň příjmu a místo bydliště (Petranová a Vrabec, 2016, s. 18). V rámci této práce budou tyto faktory pojímány jako faktory individuální a práce se dále zaměří na vliv těchto faktorů na úroveň mediální gramotnosti v českém prostředí.

V roce 2018 probíhal v České republice výzkum agentury STEM/MARK pro Českou televizi, který se zaměřoval na zmapování úrovně mediální gramotnosti u populace starší 15 let. Na základě výsledků tohoto výzkumu uvádí Burianec, že úroveň mediální gramotnosti se liší u jednotlivých sociodemografických skupin. Výzkum ukázal, že úroveň mediální gramotnosti se liší z hlediska pohlaví, věku a nejvyššího dosaženého stupně vzdělání. Nejvyšší úroveň mediální gramotnosti dosahovali především muži, lidé s terciárním vzděláním a lidé v kategorii od 30 do 44 let. Nízká úroveň byla naopak častěji zjištěna u žen, osob starších 60 let a u lidí bez dosaženého maturitního vzdělání (Burianec, 2018a, nestránkováno).

---

<sup>15</sup> Masová média jsou detailněji vymezena v kapitole 2.2.

Nízká úroveň mediální gramotnosti u seniorů je varovná, neboť ji můžeme vysledovat již v dřívějších výzkumech. Ve *Výzkumu úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let*, je uvedeno, že lze jasně identifikovat rozdíl v tom, jak se generace mladých lidí a generace seniorů staví k moderním technologiím a jejich využívání. Generace jedinců ve středním věku není v tomto ohledu nijak vyhrazená (Cebe et al., 2011a, s. 74). V tomto výzkumu je dále uvedeno, že u osob starších 15 let jsou dalšími významnými faktory, které ovlivňují vztah k médiím, přítomnost či nepřítomnost generačního soužití a výše příjmu (Cebe et al., 2011a, s. 13).

Co se dále týká faktorů u jednotlivých skupin obyvatel, tak ve *Výzkumu úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let* je uvedeno, že u dětí do 15 let je smýšlení o roli a obsazích mediálních zpráv závislé na postojích rodičů. Ti jsou také hlavními aktéry, kteří přístup k médiím u této populace omezují nebo doporučují (Cebe et al., 2011b, s. 14).

Další faktory pro jednotlivé skupiny uvádí Rada pro rozhlasové a televizní vysílání (dále jen RRTV) ve výzkumu z roku 2016, který se zaměřoval na seniory a etnické národnostní menšiny. Jak konkrétně RRTV uvádí:

*„V cílové skupině seniorů jsou klíčovými faktory:*

- *věk a vzdělání*
- *bydliště (města versus malé obce)*
- *míra konzumace televizních obsahů*
- *ekonomický status*
- *soběstačnost*
- *frekvence setkávání se s blízkými lidmi a pocity osamění*

*V cílové skupině etnických a národnostních menšin jsou klíčovými faktory:*

- *vzdělání*
- *míra konzumace televizních obsahů*
- *ekonomický status*
- *míra znalosti českého jazyka a míra integrace do majoritní společnosti“* (RRTV, 2016, nestránkováno; tučné písmo v originále).

Podle *Monitoring Media Pluralism in Europe* (Zprávy o Monitorování mediálního pluralismu v Evropě) je nutno uvést, že ne všechny výše zmíněné faktory platí pouze pro Českou republiku. Tato zpráva například apeluje na státy Evropské unie, aby kladly důraz na rozvoj

mediální gramotnosti u různých věkových skupin a u lidí z různého socioekonomického prostředí (CMPF, 2017, s. 69).

## 1.5 Mediální výchova a mediální vzdělávání

Třebaže je úroveň mediální gramotnosti ovlivňována mnoha faktory, lze ji také rozvíjet. Rozvoji mediální gramotnosti se věnuje mediální výchova a mediální vzdělávání. Ačkoli mezi pojmy výchova a vzdělávání existují z hlediska edukačních věd rozdíly, v rámci této práce (podkapitoly) nebude na tyto rozdíly brán zřetel, neboť níže uvedení autoři tyto pojmy nerozlišují nebo často píšou pouze o jednom z těchto pojmů bez zohlednění existence toho druhého. Jak k tomuto tématu uvádí Skarupská (2016, s. 8), tak ačkoli v češtině jsou pojmy vzdělávání a výchova rozlišovány<sup>16</sup>, tak v zahraničí se používá jednotně pouze pojmu edukace. S tímto tvrzením nesouhlasí Kalous a Veselý, podle kterých je jak pojem výchova, tak pojem vzdělávání využíván také v němčině a slovanských jazycích (Kalous a Veselý, 2006, s. 63).

Mnohem častěji, než pojem mediální vzdělávání je v českém prostředí používán pojem mediální výchova. To, že mediální výchova přispívá k rozvoji mediální gramotnosti, potvrzuje definice Kaderky: „*Mediální výchova je proces, kterým se mediální gramotnost získává*“ (Kaderka, 2018, s. 8). Detailnější definici uvádí Wolák: „...**mediální výchova je nejčastěji chápána jako proces, jehož cílem je rozvíjení schopností žít s médii tak, aby se využívání médií stalo činností, kterou má jedinec co nejvíce pod vlastní kontrolou a již si dokáže řídit tak, aby mohl mediální nabídky co nejvíce využít ve svůj prospěch...**“ (Wolák, 2017, s. 26; tučné písmo v originále). Výše uvedené definice jsou využitelné nejen pro děti a mládež, ale také pro dospělé populaci.

Další vymezení mediální výchovy, která se vztahuje k dětem a dospívajícím, je možno nalézt také v rámcových vzdělávacích programech (Balada et al., 2007, s. 78; MŠMT, 2017, s. 138), o kterých již bylo více uvedeno ve spojitosti s mediální gramotností v podkapitole 1.2.3. Ačkoli je mediální výchova v těchto rámcových vzdělávacích programech vymezena, stále se jí podle Informačního centra o vzdělávání věnuje na školách velmi malý prostor (EDUIN, 2020, nestránkováno). Na přelomu let 2017 a 2018 byl agenturou MEDIAN realizován výzkum, který byl zpracován pro vzdělávací program organizace Člověka v tísni s názvem Jeden svět na školách (dále jen JSNS). Tento výzkum se zabýval stavem mediální výuky na středních školách v ČR. Podle výsledků tohoto výzkumu, uvádělo více než 80 % dotázaných učitelů 3 hlavní důvody, proč není mediální výchově věnována větší pozornost. Prvním důvodem podle

---

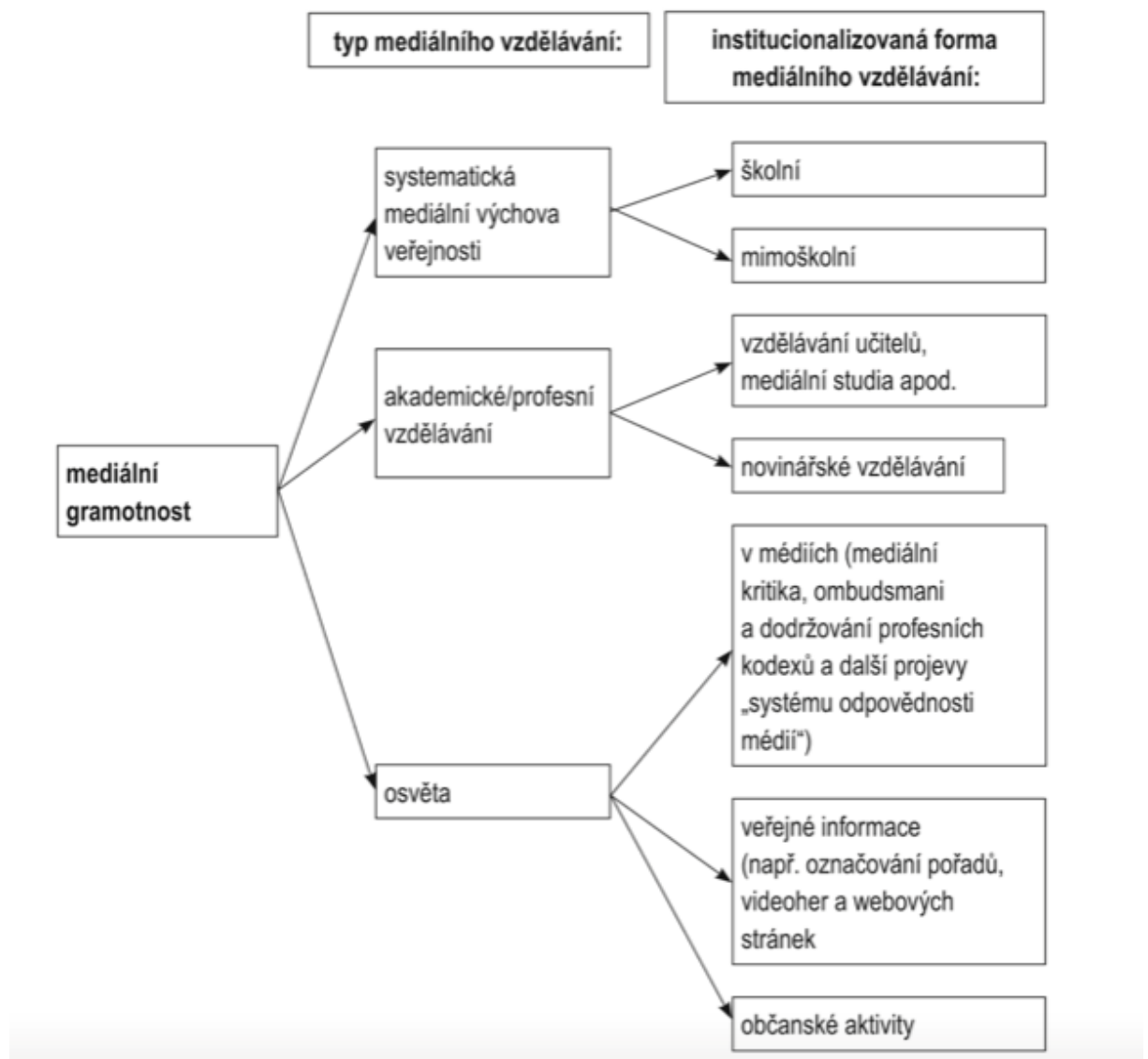
<sup>16</sup> Dle Skarupské od sebe čeština odlišováním pojmů výchovy a vzdělávání odděluje dvě složky formování jedince. Výchova je pak procesem, který se soustředí na rozvoj zájmů, potřeb, chování a postojů a vzdělávání je procesem, který se zaměřuje na rozvoj schopností, vědomostí a dovedností (Skarupská, 2016, s. 8).



respondentů je, že učitelé nemají ve svých předmětech dostatek prostoru, aby se mohli věnovat navíc také mediální výchově. Jako druhý důvod respondenti uváděli, že sami nemají dostatek znalostí a dovedností v této oblasti. Třetím důvodem je podle respondentů to, že mediální výchova není v českém školství prioritou (JSNS, 2018, s. 30). Nicméně jak uvádí Fránek, tak děti a studenti mají alespoň onu mediální výchovu na školách, zatímco mediální výchova dospělých není v České republice prioritou, ačkoli se vývoj médií neustále zrychluje a na dospělé jedince denně působí víc a víc informací, které mnohdy nedokážou kriticky zhodnotit (Fránek, 2016, nestránkováno).

Jak dále uvádí Jiráková a Köpplová, tak zvyšování úrovně mediální gramotnosti prostřednictvím mediálního vzdělávání se odehrává v několika rovinách. Tyto roviny je možné vidět na obrázku 6.

Obrázek 6: Složky a roviny mediální gramotnosti



Zdroj: Jiráková a Köpplová, 2009, s. 374

Dle Jiráka a Köpplové mediální výchova zprostředkovává předávání poznatků prostřednictvím školního prostředí, a to v rámci základního, středního a vysokoškolského vzdělávání nebo formou mimoškolních aktivit, jakými jsou například kroužky a dětské organizace. Mediální osvěta je pak organizována zpravidla samotnými médii například prostřednictvím vzdělávacích pořadů ve vysílání, klasifikací audiovizuálních pořadů a občanskými aktivitami (Jirák a Köpplová, 2009, s. 373). Jak je patrné, v tomto pojetí zcela absentuje zahrnutí dospělé populace do mediální výchovy. Tento deficit nahrazuje například Průcha a Veteška, kteří v Andragogickém slovníku uvádějí, že: „*Mediální výchova má vést k tomu, aby mládež a dospělí byli schopni využívat média pro své sebezvzdělávání ...*“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 180).

Vývoj mediální výchovy (bez ohledu na koho cílí) hodnotí Jirák (2006, nestránkováno) pozitivně v oblasti profesní přípravy. Podle tohoto autora se již několik desetiletí rozvíjí odborná příprava komunikátorů<sup>17</sup>, což je patrné například při zkoumání studijních plánů ekonomických škol a fakult, které již od 70. a 80. let 20. století zahrnují také sféru vztahů s veřejností. Dále došlo dle autora k rozvoji výzkumu médií, který pomohl k důkladnější profesní přípravě například tvůrcům reklam nebo politických kampaní. V neposlední řadě je možno nalézt v oblasti přípravy na výše uvedené profese řadu studijních programů, jejichž existence se postupem času prosadila. Oproti tomu důležitost zvyšování mediální gramotnosti u veřejnosti se podle Jiráka prosazuje daleko složitěji (Jirák, 2006, nestránkováno).

Ačkoli se důležitost mediální výchovy u veřejnosti prosazuje obtížněji, na základě podkapitoly 1.2.3 je možno uvést, že v České republice existují rámcové vzdělávací programy, které mediální výchovu zahrnují. Nicméně v tomto případě ji zahrnují pouze na úrovni základních a středních škol. Dospělé populaci se v České republice věnuje například dokument *Strategie digitální gramotnosti ČR*.

Právě *Strategie digitální gramotnosti ČR* uvádí, že úroveň digitální gramotnosti<sup>18</sup> lze zvyšovat třemi cestami. První cestou je informální učení, které může probíhat například samotným využíváním digitálních technologií. Druhou cestou je učení v neformálních skupinách. Může se jednat o skupinu přátel, rodinu, zájmový klub, knihovnu a online komunity. Třetí cesta vede skrze formální vzdělávání, které může být realizováno pomocí manuálů, školní výuky či oficiálních kurzů (MPSV, 2015, s. 12).

---

<sup>17</sup> Jedná se o novináře, politiky, řídicí pracovníky, pracovníky reklamních agentur a další (Jirák, 2006, nestránkováno).

<sup>18</sup> Jak je uvedeno v kapitole 1.2.1, tak mediální gramotnost můžeme chápat jako součást konceptu digitální gramotnosti.

Podle *Strategie celoživotního učení ČR* je formální vzdělávání uskutečňováno zpravidla ve školních institucích a jeho cílem je většinou získání navazujícího stupně vzdělání, které je potvrzeno adekvátním certifikátem. Neformální vzdělávání je naopak poskytováno jak školními institucemi, tak soukromými vzdělávacími institucemi, zaměstnavateli a dalšími. Cílem neformálního vzdělávání není na rozdíl od formálního vzdělávání dosažení vyššího stupně vzdělání. Informální učení je pak neorganizované, daný jedinec se při něm sebevzdělává nebo nabývá znalosti a dovednosti z každodenních zkušeností (MŠMT, 2007, s. 9). Z tohoto rozšiřujícího doplnění vyplývá, že možnosti zvyšování úrovně mediální gramotnosti, které jsou uvedeny ve *Strategii digitální gramotnosti*, jsou kompatibilní s možnostmi uvedenými na obrázku 3. Ačkoli na tomto obrázku nejsou institucionalizované formy mediálního vzdělávání vizuálně rozděleny tak, aby to bylo ihned zřejmé, tak každou výše uvedenou formu mediálního vzdělávání je možné zařadit do formálního vzdělávání, neformálního vzdělávání či informálního učení.

Možnostmi zvyšování úrovně mediální gramotnosti se zabývá také UNESCO. Jak bylo uvedeno v kapitole 1.2.2, UNESCO prosazuje na poli mediální gramotnosti koncept MIL a podle Grizzleho a Péreze Tornera klade důraz na zvyšování úrovně mediální a informační gramotnosti jak formální, tak neformální cestou. Autoři dále uvádí, že také celoživotní učení by se mělo zaměřovat na posilování úrovně obou výše zmíněných gramotností (Grizzle a Pérez Tornero, 2016, s. 181). Blíže se možnostmi zvyšování úrovně mediální gramotnosti seniorů bude zabývat kapitola 4.

## 2 Oblasti mediální gramotnosti

Již v kapitole 1.1 byla uvedena řada definic mediální gramotnosti. Tyto definice znázorňují, čím se mediální gramotnost zabývá, nicméně podle NICM mediální gramotnost hlavně zahrnuje samostatnou práci s informacemi. Konkrétně se jedná o:

- **Vyhledávání:** Jedná se o schopnost vyhledávat, hromadit informace a rozumět významu, který se snaží předat.
- **Rozbor mediálních sdělení:** Jedná se o schopnost zkoumání formy, struktury a jednotlivých částí za pomoci využití dalších konceptů (politických, ekonomických, sociálních, literárních apod.).
- **Hodnocení sdělení:** Jedná se o schopnost zhodnocení informací na základě vlastních zkušeností a znalostí.
- **Vytváření a sdílení:** Jedná se o schopnost vytváření vlastního sdělení za využití komunikačních technologií (NICM, 2019, nestránkováno).

Aby bylo možné mediální sdělení úspěšně vyhledávat, hodnotit, rozebírat a vytvářet, je nutné porozumět tomu, co se jednotlivá média snaží sdělit – tedy mediálním obsahům, kterým se bude věnovat první podkapitola. Dále se práce zaměří na vliv a působení masových médií, které velmi často práci s informacemi ovlivňují. Na závěr se práce bude zabývat kontrolou médií, jejímž prostřednictvím lze negativní vliv působení médií alespoň částečně redukovat, např. mediální legislativou, jejíž znalost je pro mediálně gramotného jedince důležitá.

### 2.1 Mediální obsahy

Pro lepší pochopení toho, co je mediální obsah, je třeba nejdříve definovat mediální produkt. Podle Jiráka a Köpplové je mediální produkt jednorázově zveřejněný nebo častěji zveřejňovaný celek, kterým může být například časopis, televizní pořad, noviny a další. Konkrétní prvky, které tento mediální produkt tvoří (například informace, témata apod.), představují obsah mediálního sdělení. Obsah je možno popsat a je smyslově dostupný. Popis je možný, když se vysvětlí prvky, ze kterých je složen, vlivy, které se podepisují na jeho finální verzi, a pravidelnost v jejich výběru a uspořádání (Jirák a Köpplová, 2003, s. 119–120).

Jak uvádí Cavallin, tak druhy jevů, které podléhají mediální analýze, jsou psané texty, obrázky, filmy, ústní nahrávky, programy a multimediální produkty. Jejich základní charakteristikou je, že se jedná o nemateriální jevy, což znamená, že se nevyskytují pouze jednou na jednom místě, ale mohou být opakovány a kopírovány (Cavallin, 2000, s. 117). V tomto smyslu je dle Šmída velmi důležité neopomenout internet, neboť o tom, zda se mediální obsah určitého mediálního produktu stane masovým sdělením, nerozhoduje pouze její tvůrce či distributor, ale

převážně uživatel, kterému je sdělení určeno. Jedná se tedy o to, zda si určitou internetovou stránku vyhledá a začne ji soustavně navštěvovat (Šmíd, 2007, s. 119).

Jak píše Jirák a Köpplová, tak mediální obsahy je možné také klasifikovat vzhledem k vztahu k společnosti. Tato klasifikace může být založena na hodnocení mediálního obsahu vzhledem k jeho účinkům na každodenní život v dané společnosti. Toto třídění je nicméně poměrně hodnotící, neboť s sebou přináší možnost rozlišovat mediální obsahy dle nároků, jaké kladou na uživatele, nebo podle toho, zda posilují nebo naopak oslabují hodnoty, které daná společnost vyznává. Nehodnotící klasifikace umožňuje rozlišovat mediální obsahy podle média, ve kterém se obsahy objevují (např. televize, noviny), podle vztahu k realitě (např. hraný film, dokumentární film), podle daného zaměření (např. zábavné, informativní), nebo podle cíle sdělení, který se může například lišit v reklamě a ve zpravodajství (Jirák a Köpplová, 2003, s. 120).

Podle Sedlákové v případech, kdy jedinec nemá možnost zhodnotit mediální sdělení na základě své vlastní zkušenosti nebo jiného informačního zdroje, se médiím otvírají možnosti vytvářet svět, který daného jedince ovlivňuje. Pro výzkum mediálních obsahů je tedy důležité, aby výzkumník nezapomínal na široké kontexty a souvislosti. Jako vhodnou výzkumnou techniku doporučuje Sedláková diskurzivní analýzu, která se nezaměřuje pouze na mediální text, ale také na jazyk, kterým je text napsán, vztahy moci, které text reprezentuje, vědění v dané společnosti a další (Sedláková, 2008, s. 158).

Jirák a Köpplová uvádí tři přístupy, které se zabývají analýzou obsahu. Strukturálně orientovaný přístup vnímá obsah buď jako vlastnost, která není závislá na formě sdělení, nebo jako výsledek práce s textem. Literárněvědní přístup se zabývá rozporem mezi obsahem a formou, kdy obsah znamená to, co je vyjádřeno, a forma to, jakým způsobem je to vyjádřeno. Jazykovědný přístup zdůrazňuje skutečnost, že obsah vnímá jedinec ve dvou rovinách. Odlišuje tedy, o čem chce sdělení informovat a jak má na jedince konkrétně působit (Jirák a Köpplová, 2009, s. 278–279).

## 2.2 Vliv a působení masových médií

Dříve než tato práce přistoupí k vlivu masových médií, je nezbytné vymezit, co to masová média jsou. Jak uvádí Urban: „*Masovými médii se rozumí komunikační prostředky a instituce, které dokážou velkokapacitně vyrábět sdělení veřejného charakteru a distribuovat je směrem k rozptýlenému, rozmanitému a individuálně neurčenému publiku*“ (Urban, 2011, s. 48). Dle Jiráka a Köpplové lze mezi masová média zařadit: „... **periodický tisk** (čili především noviny a časopisy určené široké veřejnosti) a **rozhlasové a televizní vysílání**, ale stále častěji také

*veřejně dostupná sdělení na internetu ...*“ (Jirák a Köpplová, 2009, s. 21; tučné písmo v originále). Jak autoři dále dodávají, v případě veřejných sdělení na internetu se může jednat o zpravodajské portály, on-line videa, sdělení na sociálních sítích, příspěvky na blozích a podobně (Jirák a Köpplová, 2009, s. 21).

Keller upozorňuje, že problémem moderní společnosti je to, že má tendenci produkovat stále více věcí, než které je možné spotřebovat. Mezi komerčními institucemi vzniká tedy boj o pozornost, zájem a uspokojení potřeby. Jako modelovou situaci uvádí Keller fungování televize. Provozovatelé televizních stanic jsou čím dál více nuceni bojovat o každý kousek pozornosti a často se tak děje prostřednictvím vysílání rozporuplných a senzačních informací (Keller, 2008a, s. 44–46).

Jak píše Giddens, tak příležitosti 21. století umožňují, aby byly informace šířeny okamžitě, velkému množství lidí a kdekoli na světě prostřednictvím masmédií. Zejména významné pak je, že již několik desetiletí je možno sledovat sbližování procesu výroby, distribuce a konzumace informací prostřednictvím masových médií (Giddens, 2013, s. 665–666). Z toho vyplývá, že rozdíly mezi jednotlivými sděleními, které dříve vyplývaly z rozdílnosti typu masmédií, již nejsou tak patrné. Takřka ve všech masmédiích lze například nalézt reklamní sdělení, které podporují konzumní chování. Konzumnímu chování se dále věnuje Keller, který uvádí, že v konzumní společnosti lidé konzumují proto, že prestiž je v těchto společnostech odvozoována od míry osobní spotřeby (Keller, 2008b, s. 49).

Již výše zmíněný Giddens (2013, s. 683) se v souvislosti s tímto tématem dále zabývá přístupem k médiím z hlediska politické a ekonomické moci. Podle něj měla v Evropě velký vliv na oblast masmédií teorie konfliktu. A právě z teorie konfliktu, která využívá marxistickou perspektivu, vychází přístup k médiím z hlediska politické ekonomie. Již v předválečné době, kdy se noviny těšily velké popularitě, vlastnila většinu tisku hrstka mocných jedinců, která měla moc stanovovat priority a interpretaci některých zpráv. V dnešním globalizovaném světě je vlastnictví médií nikoli otázkou národní, ale často otázkou nadnárodní. Princip je poté takový, že z hlediska politické ekonomie jsou umlčovány hlasy bez ekonomické moci a ty hlasy, které přežijí, se velmi pravděpodobně nepřikloní ke kritice aktuálního rozdělení moci. S přístupem k masmédiím z hlediska politické a ekonomické moci souhlasí také lingvista Noam Chomsky (2003, nestránkováno), který navíc dodává, že výchovou a vzděláváním ve školním prostředí jsou utužovány postoje, které jedince často učí nekritickému souhlasu.

Jak dále píše Jirák a Köpplová, v případě vlivu médií se může jednat o vliv médií na úrovni celé společnosti nebo na úrovni jednotlivce (či malé sociální skupiny). Na celospolečenské rovině se jedná zejména o podíl na celospolečenských změnách, vliv na stabilitu struktury

společnosti a působení na společenské instituce. Na úrovni jednotlivce jde o nejrůznější reakce na média, které se mohou týkat změny nebo posílení postojů, emocí, poznání a chování, jehož původ je přisuzován médiím (Jirák a Köpplová, 2009, s. 355–356).

Jak je uvedeno v úvodu této podkapitoly, moderní společnost vytváří stále více mediálních děl a jejich tvůrci musejí stále více usilovat o sebemenší kousek pozornosti. Potter uvádí stejný poznatek a u vlivu médií na jednotlivce dodává, že v každodenním životě lze tento vliv vyjádřit přirovnáním k jízdě v motorovém vozidle se zapnutým radiovým přijímačem. Potter tvrdí, že každý jedinec, vzhledem k velkému množství mediální produkce, věnuje pozornost pouze určitým mediálním obsahům. Stejně tak řidič vozidla se věnuje pouze řízení či komunikaci se spolujezdcem a často nevnímá, že má zapnutou rádiovou stanici. Takto to probíhá, dokud nějaká informace či zvukový efekt nezmění tuto situaci a jeho pozornost se rázem přesune směrem k rádiovému sdělení (Potter, 2008, s. 7).

Jak uvádí Krouželová a kol., tak média mohou mít na společnost vliv jak negativní, tak pozitivní. Pozitivním vlivem je, že média zprostředkovávají informace<sup>19</sup>, zábavu a plní socializační funkci. Negativním vlivem je, že mohou zprostředkovávat negativní obsahy a přináší s sebou riziko manipulace a zneužití moci. Média tedy rozšiřují vnímání a tím společnost vzdělávají a kultivují. Nicméně dochází také k častému zneužívání médií k prosazení různých názorů a hodnot, které slouží pouze soukromým zájmům politických a ekonomických elit (Krouželová a kol., 2010, s. 12).

Podle Florescu média ovlivňují společnost všemi kanály, které mají k dispozici. Třebaže spotřebitel nemá žádnou povinnost reagovat na mediální sdělení způsobem, jakým si to mediální produkce přeje, je zřejmé, že média transformují názory, propagují určité modely, budují nebo naopak podkopávají osobnosti a dopad na spotřebitele je ohromný: mediální produkce se nezaměřuje na jednotlivce, který může odmítnout nehodnotu, nigramotnost, špatný vkus, ale zaměřuje se na velké množství spotřebitelů a velká část z nich (zejména pokud jsou mladí), může být tvarována negativním způsobem (Florescu, 2014, s. 351).

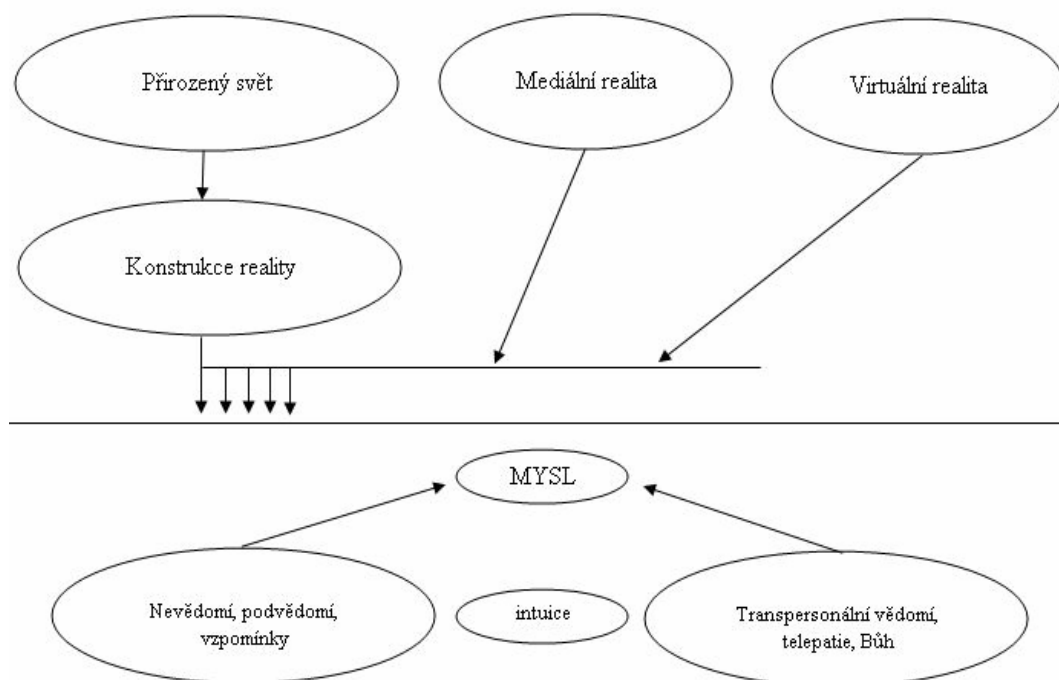
Jak uvádí Blažek, nová média mají nejvíce negativní vliv na ty, kteří se jich bojí. Tito lidé se jím odmítají přizpůsobit, naučit se s nimi pracovat a nejraději by byli, kdyby nová média neexistovala. Právě díky tomuto nesmyslnému boji nad nimi média mají největší moc (Blažek, 1995, s. 90).

---

<sup>19</sup> Za předpokladu, že se nejedná o informace manipulativní.

Dle Saka se média čím dál více snaží zprostředkovat člověku mediální obsahy, které mnohdy pouze velmi málo odrážejí realitu přirozeného světa, a spíše produkují mediální realitu. Tento jev je znázorněn níže na obrázku 7. Sak dále dodává, že aktuálně plní média obdobnou funkci, jakou dříve plnily represivní složky v totalitní společnosti (Sak, 2007, s. 23).

Obrázek 7: Mysl a imprintace mediální a virtuální reality



Zdroj: Sak, 2007, s. 26

Z obrázku 7 je také zřejmé, že mediální a virtuální realita působí na lidskou mysl bez toho, aniž by prošla fází konstrukce reality. Tedy, že lidská mysl velmi často nekriticky přijímá fakta předkládaná těmito realitami. Právě rozvojem kritického myšlení (komparací informačních zdrojů) se zabývá mediální gramotnost<sup>20</sup>.

## 2.3 Kontrola médií

Následující podkapitola se bude věnovat zejména státní kontrole médií. Práce se zaměří na témata, jakými jsou cenzura a mediální legislativa, ale také na vývoj státní kontroly z pohledu sociologické literatury. Zaměření zejména na státní kontrolu médií je zvoleno proto, že se tato práce snaží vyzdvihnout roli státu v oblasti rozvoje mediální gramotnosti<sup>21</sup>, a je tudíž

<sup>20</sup> Jak je patrné například z kapitoly 1.3, která se zabývá modely mediální gramotnosti.

<sup>21</sup> Například prostřednictvím *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020*, která byla blíže představena v podkapitole 1.2.3.



důležité, aby byly objasněny alespoň základní cesty, jakými stát samotnou oblast médií reguluje.

Jak uvádí Jiráček a Köpplová, obecně platným faktem je, že snahy o kontrolu a moc nad médií, a to ať už se jedná o regulaci nebo cenzuru, jsou nezpochybnitelným vyjádřením víry ve vliv a moc médií. Dějiny obsahují řady případů, kdy docházelo k pokusům ovládnout a kontrolovat média, aby si iniciátoři těchto pokusů podmanili publikum (Jiráček a Köpplová, 2003, s. 154–155). Nicméně snahy o kontrolu médií nejsou pouze historickou skutečností, neboť například ze strany státu probíhá kontrola médií stále.

Právě státní kontrolou v oblasti médií se zabýval mimo jiné také sociolog Jürgen Habermas. Podle něj nová média 20. století (rozhlas, zvukový film, televize) měla tak velkou publicistickou moc a potřebovala takové množství kapitálu, že zřizovatelem těchto médií byl často stát a tato média tedy podléhala státní kontrole. Postupem času došlo ke komercializaci a masová média získala větší účinnost a dosah. Čím byla masová média efektivnější, tím více byla ohrožena tlaky soukromých zájmů (Habermas, 2000, s. 288–290). V této spojitosti není možné znovu opomenout Noama Chomského, který na kontrolu mediálních sdělení svými vlastníky dlouhodobě upozorňuje (Chomsky, 2003, nestránkováno). Z hlediska politologie rozebírá toto téma také Heywood, který Chomského zařazuje mezi zastánce modelu dominantní ideologie, tedy že média reflektují zájmy politických, společenských a ekonomických elit. Heywood dále uvádí další dva modely. Prvním je model hodnot elit, podle nějž mediální sdělení nemusí být kontrolováno vlastníkem, ale také vysoce postavenými jedinci, kteří se podílejí na řízení dané společnosti, která média produkuje. Třetím modelem je model tržní, který odmítá předpojatost médií a tvrdí, že média nepředávají názory, ba naopak názory veřejnosti odrážejí, aby si udržela co nejvyšší zisk (Heywood, 2004, s. 226–227).

Jiráček a Köpplová (2009, s. 364) dále upozorňují, že ovládnutí médií a kontrolování jejich obsahů probíhá prostřednictvím cenzury a propagandy. V těchto případech se držitel moci nad médií snaží buď redukovat určité mediální obsahy, nebo určitých mediálních obsahů využívá pro svůj prospěch.

Blíže se tématu cenzury věnuje Vacková (2002, nestránkováno), která píše, že cenzura znamená regulaci informací, která je prováděna vzhledem k ochraně předem stanovených hodnot. V oblasti masmédií jsou tyto hodnoty většinou stanovovány státem či podobnou autoritou. Cenzura bývá často využívána k ochraně zranitelných skupin, čímž je její existence obhajována. Konkrétně pak nejběžnější formou cenzury je autocenzura, tedy cenzura samotného autora, který reguluje svá sdělení s ohledem na hodnoty a normy své společnosti.

Kromě propagandy a cenzury lze ke snaze o kontrolu působení médií podle Jiráka a Köpplové také připsat zprostředkování mediální výchovy a různých forem, které vedou ke zvyšování úrovně mediální gramotnosti. Kontrola a řízení médií v demokratických společnostech dále probíhá skrze regulaci mediálního působení. Jedná se například o určování potenciálně škodlivosti mediálních obsahů, rodičovské zámky na mediálních přístrojích a mediální legislativu (Jirák a Köpplová, 2009, s. 364).

V případě mediální legislativy je na základě zpravodajského webu, který se zabývá médií, marketingem a reklamou Mediaguru.cz (2020, nestránkováno), možné určit, že v České republice existuje následujících 7 nejdůležitějších mediálních zákonů, které regulují činnost médií:

- 1) **Zákon č.231/2001 Sb.**, *o provozování rozhlasového a televizního vysílání*
- 2) **Zákon č. 483/1991 Sb.**, *o České televizi*
- 3) **Zákon č. 132/2010 Sb.**, *o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání*
- 4) **Zákon č. 484/1991 Sb.**, *o Českém rozhlasu*
- 5) **Zákon č. 348/2005 Sb.**, *o rozhlasových a televizních poplatcích*
- 6) **Zákon č. 46/2000 Sb.**, *o právech a povinnostech při vydávání periodického tisku*
- 7) **Zákon č. 40/1995 Sb.**, *o regulaci reklamy*

Vzhledem k tématu této podkapitoly se práce dále nebude zabývat Zákonem č. 348/2005 Sb., ostatním výše uvedeným zákonům bude věnována větší pozornost. Podle *Zákona č. 231/2001 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání a o změně dalších zákonů* má Rada pro rozhlasové a televizní vysílání za úkol kontrolovat obsah rozhlasového a televizního vysílání. Jejími povinnostmi jsou také podávání informací Poslanecké sněmovně o výsledcích kontrol, které zkoumají dodržování povinností a které jsou stanoveny zákony provozovatelů vysílání, převzatého vysílání a audiovizuálních mediálních služeb. Rada dále kontroluje dodržování podmínek, které jsou stanovy provozovateli vysílání a provozovateli převzatého vysílání. Rada také informuje Poslaneckou sněmovnu o aktuální situaci a úrovni samoregulace rozhlasového a televizního vysílání (Česko, 2001, s. 5040–5041).

*Zákon č. 132/2010 Sb., o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání* upravuje konkrétně takové služby, které umožňují sledování pořadů (vzdělávacích, informačních, zábavných a dalších) v okamžiku zvoleném uživatelem. Tento zákon stanovuje také povinnosti pro poskytovatele těchto služeb, jako jsou například konkrétní zákazy určitých obsahů obchodních sdělení (např. obchodní sdělení týkající se tabákových výrobků). Kontrolou obsahu těchto sdělení a udělováním sankcí podle tohoto zákona je pověřena RRTV (Česko 2010, s. 1722–1726).

Podle Zákona č. 483/1991 Sb., *o České televizi*, je orgánem, který tvorbu České televize kontroluje Rada České televize, která se ze své činnosti zodpovídá poslanecké sněmovně (Československo, 1991a, s. 2301). Stejně tak podle Zákona č. 484/1991 Sb., *o Českém rozhlasu*, zde existuje Rada Českého rozhlasu, která má za úkol kontrolu jeho tvorby a taktéž se zodpovídá ve své činnosti poslanecké sněmovně (Československo, 1991b, nestránkováno).

Zákon č. 46/2000 Sb., *o právech a povinnostech při vydávání periodického tisku* například stanovuje, že vydavatel periodického tisku je odpovědný za jeho obsahovou stránku. Dále však tento zákon také stanovuje, že vydavatel periodického tisku není odpovědný za obsah reklamy a inzerce (Česko, 2000, s. 586).

Propagaci zboží a služeb se věnuje Zákon č. 40/1995 Sb., *o regulaci reklamy*, který zakazuje či omezuje reklamy na určité produkty (jedná se například o tabákové výrobky, alkohol, léčiva, střelné zbraně apod.). Kontrolou nad dodržováním tohoto zákona jsou pověřeny RRTV v případě rozhlasových a televizních pořadů, Ministerstvo zdravotnictví pro reklamu na zdravotní přípravky a okresní živnostenské úřady, které kontrolují šířitele reklam, kteří spadají do okresního sídla jejich působnosti (Česko, 1995, s. 467–468).

Pro účely této práce je toto téma významné zejména proto, že jak již bylo uvedeno výše, samotný rozvoj mediální gramotnosti slouží jako určitý druh kontroly médií. Mediálně gramotní jedinci pak například dokážou nevěrohodné informace posuzovat a nevěnovat jim pozornost. Výše uvedené mechanismy (např. cenzura, legislativa) napomáhají práci s informacemi jedincům dané společnosti ještě více usnadnit.

### 3 Možnosti měření úrovně mediální gramotnosti

Jak uvádí Kaderka, jsou k dispozici výzkumy, které se zabývají komplexně oblastí mediální gramotnosti a také výzkumy, které zkoumají pouze dílčí části této oblasti. Vždy záleží na tom, jak výzkumníci pojem mediální gramotnosti definují a s jakými indikátory mediální gramotnosti pracují. Na způsobech měření mediální gramotnosti se mnoho odborníků neshoduje a objevují se dokonce také tvrzení, že mediální gramotnost měřit nelze (Kaderka, 2018, s. 16). Tento fakt potvrzuje také Šťastná (2018, nestránkováno), která uvádí, že měřit mediální gramotnost je úkol obtížný, neboť se vždy posuzují pouze některá kritéria mediální gramotnosti a nikoli mediální gramotnost jako komplexní celek. Stejný názor zastávají také autoři Lopes, Costa, Araujo a Ávila, kteří tvrdí, že ačkoli již byla vyvinuta řada dotazníkových šetření, zabývala se tato šetření pouze oblastmi jako je typ čtení média, počty hodin strávené prací s různými médii a podobně. Výzkum přímého hodnocení dovedností v oblasti mediální gramotnosti je stále vzácný (Lopes, Costa, Araujo a Ávila, 2018, s. 2). I přesto, že výzkum přímého hodnocení dovedností v oblasti mediální gramotnosti je jevem poměrně vzácným, určité měřicí techniky, díky kterým je toto hodnocení možné, jsou uvedeny v podkapitole 3.2.

Navíc jak uvádí EAVI, výzkum mediální gramotnosti vyžaduje také vždy určité specifické úpravy, jak ukázala *Pilotní iniciativa evropské komise* z roku 2014. Tato iniciativa testovala teoretické koncepty a již existující nástroje na měření mediální gramotnosti. Na základě těchto testů došlo k zjištění, že měřicí nástroje musí být revidovány s ohledem k národní realitě daného státu a vývoji mediálního prostředí (EAVI, 2015, s. 23).

Tato kapitola se tedy blíže zaměří na nástroje, které umožňují měření úrovně mediální gramotnosti. Jelikož těchto nástrojů existuje větší množství, bude část této kapitoly vycházet hlavně z přehledů těchto nástrojů, které uvádí Ptaszek (2019) a Arke a Primack (2009). Na závěr se tato kapitola zaměří na výzkumy úrovně mediální gramotnosti realizované v České republice a na nástroje, které byly v těchto výzkumech použity. V případě výzkumů realizovaných v České republice bude větší pozornost věnována výzkumům realizovaným do roku 2016, neboť výzkumům realizovaným po tomto datu se detailně věnuje analýza v kapitole 5.

#### 3.1 Nástroje umožňující měření úrovně mediální gramotnosti

Jak uvádí Ptaszek (2019, s. 4), správný výběr nástrojů a metod hraje v měření mediální gramotnosti zásadní roli. Pro měření mediální gramotnosti lze využít kvantitativní i kvalitativní metodu a řadu nástrojů. Mezi tyto nástroje je možné zařadit dotazníky, hloubkové rozhovory, simulační či výkonové testy a sebehodnocení. Převážná část dosud realizovaných šetření využívá kvantitativní metody a zaměřuje se pouze na určitou část mediální gramotnosti (např. na

vyhledávání informací). Při těchto kvantitativních šetřeních bývají velmi často využívány sebehodnotící dotazníky v papírové podobě. Respondenti v těchto výzkumech také velmi často hodnotí nabízená tvrzení pomocí Likertovy škály. Tato šetření tudíž nejsou zcela objektivní, neboť respondenti neplní žádné praktické úkoly a mohou tíhnout k tomu, že jednotlivá tvrzení hodnotí tak, aby naplnili očekávání výzkumníka.

Ptaszek (2019, s. 6–7) dále píše o tom, že jeden z pravděpodobně prvních nástrojů, který umožňoval měření mediální gramotnosti, byl vytvořen australskými výzkumníky Barrie McMahanem a Robyn Quin v roce 1993. Jednalo se o kvalitativní výzkumný dotazník, který se skládal ze dvou testů. První test se zaměřoval na mediální jazyk a zabýval se analýzou tří reklamních zpráv. Druhý test se zaměřoval na analýzu ukázky televizní situační komedie. Tento tištěný dotazník byl rozdán 1 425 australským studentům, kteří byli starší 15 let. Studentům byla puštěna dvanáctiminutová ukázka televizní situační komedie celkem dvakrát, a to před přečtením a po přečtení otázek v dotazníku. Oba testy se v rámci dotazníku zabývaly produkcí, hodnotami, jazykem, vyprávěním a publikem.

Jako další velmi významný instrument pro měření mediální gramotnosti uvádějí shodně autoři Praszek (2019, s. 7) a Arke a Primack (2009, s. 55) nástroj vyvinutý výzkumníky Hobbsovou a Frostem a dodávají, že se měřicí technika a design výzkumu velmi podobá výzkumu McMahona a Quina. Autoři Hobbsová a Frost (2003, s. 340) nicméně měřili pomocí tohoto nástroje porozumění a analytické dovednosti amerických studentů u tří mediálních formátů. Jednalo se o čtení tištěného zpravodajství, poslouchání zpravodajského komentáře ve veřejném americkém rádiu a sledování televizních zpráv cílených na dospívající. Schopnost porozumění byla zkoumána pomocí otevřených otázek. Dovednosti týkající se psaní byly hodnoceny na základě otevřených odpovědí z hlediska počtu slov, pravopisných chyb, správného používání slov a celkové kvality psaného textu. Analytické dovednosti byly hodnoceny pomocí otevřených otázek a kontrolního seznamu. Kontrolní seznam zajišťoval schopnost studenta určit cílové publikum, vynechané informace, hodnoty, konstrukční techniky, úhel pohledu a provést srovnání. Ptaszek (2019, s. 7) k nástroji Hobbsově a Frosta navíc dodává, že výzkumníci vytvořili hodnotící protokol tak, že nejprve vytvořili seznam všech možných písemných odpovědí v dotazníku a následně jim přidělili patřičné body.

V roce 2006 vyšla studie, která představovala novou měřicí techniku mediální gramotnosti. Autoři Primack et al. vyvinuli škálu pro měření mediální gramotnosti ve spojitosti s kouřením u adolescentů. Pro vytvoření a validaci této škály prováděli výzkum mezi adolescenty, který se zaměřoval na mediální gramotnost, demografické faktory a kouření. Konkrétně obsahuje tento instrument 18 položek a měření jednotlivých položek probíhá pomocí Likertovy

stupnice. Jejich studie prokázala, že jimi vyvinutá škála je poměrně dost spolehlivá a validní a že u adolescentů s vyšším skóre mediální gramotnosti je méně pravděpodobné, že kouří nebo že kouřit začnou (Primack et al., 2006, s. 1–5).

Ne tolik specifický nástroj představil Arke společně s Primack ve své studii v roce 2009. Jejich nástroj se zaměřoval na 5 domén: účel, hledisko, hodnocení, techniku a vybavení si dané zprávy. Tato měřicí škála představovala 7 oblastí měření v podobě otevřených otázek. Jak naznačují výše uvedené domény, tak otázky se zaměřovaly například na pocity, jaké v jedinci zůstanou po vystavení se zprávě, na určení autora mediální zprávy či na vysvětlení účelu zprávy. Každá z pěti domén byla měřena na stupnici 0–5. Skóre v doméně vybavení si bylo založeno na odpovědích všech 7 otevřených otázek. Skóre dalších domén byla hodnocena na základě odpovědí na konkrétní účelové otázky (z výše zmíněných 7). Toto měření bylo provedeno na třech typech mediálních zpráv: na rozhlasové zprávě, televizní zprávě a tištěné zprávě (Arke a Primack, 2009, s. 56–59).

Jiný výzkumný prostředek představili taiwanští výzkumníci, kteří vytvořili a ověřili měřítko sebehodnocení mediální gramotnosti pro žáky základních škol. Tato škála sebehodnocení mediální gramotnosti má zkratku MLSS. Konkrétně je MLSS dvoufaktorová škála, která se zaměřuje na dovednosti spojené s využíváním médií a na mediální komunikaci/etiku. MLSS obsahuje 9 tvrzení, na která žáci odpovídají pomocí pětibodové Likertovy škály (od silně souhlasím po silně nesouhlasím). Konkrétně se v MLSS objevují tvrzení jako: „Využívám média ke každodennímu učení“ či „Rozumím obsahu, který média sdělují“ (Chang et al., 2011, s. 65–71).

Další instrument, který byl tentokrát zaměřen na jedince starší 18 let, byl vytvořen Ioanou Literat. Dotazník se zaměřoval na 4 hlavní domény: demografii, zvyky při používání médií, novou mediální gramotnost a občanskou angažovanost. Dotazník se skládá z 60 otázek, které se zaměřují na jedincovu spotřebu médií, vytváření návyků, osobnost, online a offline interakci, sociální a kulturní způsoby angažovanosti a učební styly. Žádná z otázek v dotazníku nebyla povinná a pro zajištění validity zjištění dostával každý respondent otázky v jiném pořadí. Jedinci na otázky odpovídali pomocí pětibodové Likertovy škály. Možnosti odpovědí byly stanoveny od „rozhodně souhlasím“ po „rozhodně nesouhlasím“ (Literat, 2014, s. 17–18). Otázky v tomto dotazníku byly vytvořeny na základě 12 nových dovedností mediální gramotnosti, které vytvořili v roce 2006 autoři Jenkins et al. Tento fakt je poněkud zvláštní, neboť Jenkins et al. (2006, s. 56) uvádí těchto dovedností 11. Jedná se o dovednost hry, výkonu, simulace, přivlastnění, multitaskingu, kolektivní inteligence, vyjednávání, orientace napříč médii, hodnocení,

dovednost využívat nástroje zvyšující mentální kapacitu a dovednost vyhledávat, integrovat a šířit informace. Literat (2014, s. 17) uvádí navíc ještě dovednost vizualizace.

Další nástroj, který byl vytvořen pro měření online mediální gramotnosti vysokoškolských studentů, vytvořil v roce 2016 Hallaq. Tento nástroj se zkráceně označuje DOMLA. Konkrétně je tímto nástrojem myšlen dotazník, jehož cílem je získávat kvantitativní data. Otázky byly tvořeny na základě 5 oblastí (konstruktů) mediální gramotnosti: mediálního povědomí, přístupu k médiím, etického povědomí, hodnocení médií a mediální produkce. Hallaq navíc identifikoval 6 funkcí, které sladil s původními 5 oblastmi, aby se vytvořená tvrzení na základě těchto funkcí a oblastí specificky zaměřovala na interakci jedince s online médii. Těmito funkcemi jsou obchod, finance, tvůrčí projev, vzdělávání, zábava, informace a sociální interakce. Dotazník obsahuje 50 sebehodnotících tvrzení, na která jedinci odpovídají pomocí šestibodové Likertovy škály. Dotazník tedy například obsahuje tvrzení: „Preferuji sdílení dokumentů přes online aplikace, jako je GoogleDrive, oproti tradičnímu emailu“ (Hallaq, 2016, s. 65–84).

Velmi zajímavou stupnici vyvinuli autoři Erdem a Eristi. Tato stupnice obsahuje podle autorů hlavní dovednosti v oblasti mediální gramotnosti a vzhledem k pokrytí také nových médií zaplňuje mezeru v odborné literatuře, která je způsobena rychlým vývojem médií a technologií. Škála vytvořená těmito autory obsahuje 45 položek, které byly vytvořeny na základě čtyř faktorů. Těmito faktory jsou přístup, analýza, hodnocení a komunikace. Poprvé byl tento nástroj použit při měření dovedností mediální gramotnosti u budoucích učitelů na státní univerzitě. Při následné analýze bylo dokázáno, že škála je velmi spolehlivá. Dále autoři uvádí, že se jedná o velmi významnou škálu hned z několika důvodů. Prvním důvodem je, že faktory, které pro její vytvoření byly použity, vychází ze základních dovedností uvedených v literatuře. Dalším důvodem je, že škála obsahuje takový počet otázek, aby bylo možno získat bohaté informace o úrovních dovedností jedinců v jednotlivých oblastech – nezaměřuje se tedy pouze na dovednosti týkající se tradičních médií (Eristi a Erdem, 2017, s. 249 a 261–262).

V této oblasti nelze nezmínit také měřicí nástroj, který byl použit v rámci mezinárodního srovnávacího výzkumu mediální gramotnosti a který lze najít ve *Studii hodnocení kritérií úrovně mediální gramotnosti*. Cílem této studie bylo stanovit faktory (indikátory) mediální gramotnosti, které by umožňovaly měření úrovně mediální gramotnosti jak na individuální, tak kolektivní úrovni napříč Evropou. Hlavním přínosem této studie je koncepční mapa<sup>22</sup>, která znázorňuje individuální kompetence a environmentální faktory ovlivňující úroveň mediální gramotnosti. Jinými slovy tato studie stanovuje měřitelná kritéria mediální gramotnosti jako

---

<sup>22</sup> Jedná se o v této práci již několikrát zmíněnou koncepční mapu, která je uvedena v podkapitole 1.2.

komplexního celku (EAVI, 2009, s. 4–7). Tohoto měření mediální gramotnosti napříč Evropou se účastnila také Česká republika a výsledky tohoto měření jsou uvedeny v kapitole 5.

Výše zmíněnými kritérii se inspiroval také výzkum mediální gramotnosti seniorů realizovaný na Slovensku v roce 2014. Toto kvantitativní dotazníkové šetření se zaměřovalo na populaci jedinců od 55 let věku a sběr dat probíhal převážně ve sdruženích a spolcích pro seniory. Otázky v rámci dotazníku se zaměřovaly na tři hlavní oblasti: technické dovednosti, kritické hodnocení mediálních obsahů a komunikační dovednosti. Jako metoda bylo zvoleno písemné dotazování v kombinaci s osobním dotazováním a použitý dotazník obsahoval uzavřené otázky. Písemné dotazování v kombinaci s osobním dotazováním bylo mimo jiné také zvoleno vzhledem k cílové skupině respondentů, jelikož senioři měli dostatek času, a tazatelé tedy měli možnost dovysvětlit některé otázky (Petranová, 2014, s. 74–76).

Ptaszek navíc k přehledu nástrojů pro měření mediální gramotnosti dodává, že navržené nástroje by mediální gramotnost měřit komplexně ani neměly. Podle tohoto autora není možné vytvořit univerzální nástroj, který by zkoumal všechny kompetence u všech skupin obyvatel. Mediální gramotnost je totiž závislá na sociálních, kulturních a ekonomických souvislostech, což se při měření musí brát v potaz (Ptaszek, 2019, s. 10). To může být vysvětlením, proč byla většina výše uvedených nástrojů vytvořena pro specifickou skupinu obyvatel či pro zkoumání konkrétních oblastí mediální gramotnosti.

V tomto ohledu nelze ani kritéria zmíněná v dokumentu s názvem *Studie hodnocení kritérií úrovně mediální gramotnosti* považovat za zcela univerzální, jelikož byla vytvořena pro evropské prostředí. To také vysvětluje, proč byl těmito kritérii inspirován například výše zmíněný výzkum na Slovensku či některé výzkumy realizované v České republice, které jsou blíže rozebrány v podkapitole 3.2 a kapitole 5.

### **3.2 Výzkumy a nástroje pro měření mediální gramotnosti v České republice**

Výzkumů, které se zaměřovaly na zjištění úrovně mediální gramotnosti v České republice, proběhlo již několik. Na rozdíl od předcházející podkapitoly se tato podkapitola zaměří konkrétně na výzkumy a nástroje, které byly využity pro měření úrovně mediální gramotnosti v České republice. Jak je patrné z předcházející podkapitoly, mnoho nástrojů a výzkumů mediální gramotnosti ve světě se zaměřuje na dětskou a dospívající populaci. Také v České republice proběhly výzkumy, které se na tuto populaci zaměřovaly. Jako příklad je možno uvést výzkum *Stav mediální gramotnosti v ČR FÁZE II: Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let*. Tento výzkum využíval metody ohniskových skupin (focus groups), ve kterých byly realizovány 45–60minutové rozhovory. Sběr dat probíhal v listopadu 2011 a realizátorem bylo



Centrum pro mediální studia CEMES UK FSV (Cebe et al., 2011b, s. 2 a 10–12). Tyto rozhovory se řídily, jak uvádí Cebe et al. (2011b, s. 24–26), moderovacím scénářem, který se zaměřoval na 3 okruhy (4, pokud bude započítán i okruh záložní). Těmito okruhy byly:

- 1) Dominance televize, role televize v rodinném soužití, vztah a přístup k televizi.
- 2) Mediální obsahy a jejich vnímání.
- 3) Vnímání nových médií v rodině, včetně rizik, výhod a představ.
- 4) Uvědomění si role médií (rizika a využití).

Z těchto okruhů vyplývá, že tato studie se nezaměřovala na úroveň mediální gramotnosti komplexně, ale konkrétně na identifikaci dominantního média u této populace, vliv rodiny na představy a zvyky ve spojitosti s médii a také na rodičovskou kontrolu (Cebe et al., 2011b, s. 14).

Dalším bádáním, které se zabývá dětmi a mladistvými v České republice, je *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let* z roku 2016, která byla realizována Fakultou sociálních věd Univerzity Karlovy (konkrétně Institutem komunikačních studií a žurnalistiky). Tento výzkum, stejně jako výzkum z roku 2011, využíval metodu ohniskových skupin. Rozhovory v rámci ohniskových skupin byly moderovány výzkumníky a řídily se scénářem, který se zaměřoval na 3 oblasti (Jiráček, Šťastná a Zezulková, 2016, s. 3 a 11). Jak autoři dále uvádí, konkrétně se jedná o oblasti: „... 1) vzorce užívání a tvorby médií, 2) reflexe dobrovolného a regulovaného užívání a tvorby médií a u školních dětí i vnímání role médií ve společnosti, 3) vnímání, výklad a tvorba vybraných mediálních obsahů a u školních dětí i znalost mediálního průmyslu“ (Jiráček, Šťastná a Zezulková, 2016, s. 11).

V tytéž roky, kdy byly realizovány studie, které se zaměřují na populaci do 15 let, byly realizovány také výzkumy zaměřující se naopak na populaci starší 15 let. Výsledkům zkoumání mediální gramotnosti u této populace se věnuje studie z roku 2011 s názvem *Stav mediální gramotnosti v ČR: Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let*. Konkrétně probíhal sběr dat pro tuto studii od 11. do 20. 4. 2011 a realizátorem bylo Centrum pro mediální studia CEMES UK FSV. Pro tuto studii bylo využito celostátní kvantitativní dotazníkové šetření a zaměřovala se na zmapování úrovně mediální gramotnosti populace ČR. Nástrojem pro sběr dat byl strukturovaný dotazník, který obsahoval otevřené otázky. Metodou sběru dat bylo osobní dotazování tazatele a respondenta (PAPI). Otázky se zaměřovaly na tři hlavní oblasti: 1) vzorce užívání médií, 2) vnímání role médií ve společnosti, 3) znalost pravidel mediální produkce (Cebe et al., 2011a, s. 2–8). Jako hlavní zjištění studie uvádí, že česká populace považuje za nejdůležitější médium, které plní socializační funkci a pomáhá k společnému rodinnému trávení volného času, televizi. Dominantní postavení televize je ohrožováno pouze

v oblasti získávání zpravodajských informací, kde ji vytlačuje internet. Dále bylo zjištěno, že česká populace netíhne dominantně k využívání nových médií, ale spíše je využívá jako doplňující prostředek k tradičním médiím. Dále si tato populace myslí, že má vůči médiím silná práva. Pozitivní postoj k novým médiím se snižuje s přibývajícím věkem, se kterým naopak roste pocit rizika, které s sebou tato média přináší (Cebe et al., 2011a, s. 13–15).

Podobně jako předchozí studie se dle Jiráka et al. (2016, s. 8) zaměřuje *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let* na výsledky kvantitativního dotazníkového šetření. Sběr dat pro toto šetření probíhal od 4. do 11. 4. 2016 a realizátorem byl Institut komunikačních studií a žurnalistiky Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze. Dotazník byl tvořen 55 otázkami, které vycházejí z tří oblastí mediální gramotnosti. Podle Jiráka et al. těmito oblastmi jsou: „... *vzorce a zvyklosti užívání médií, vnímání role médií ve společnosti, znalost podmínek mediální produkce ...*“ (Jirák et al., 2016, s. 8). Otázky v dotazníku byly nicméně členěny převážně podle typu médií, kterých se týkaly, na 7 částí:

- používaná zařízení (preferovaná mediální zařízení);
- televize (znalosti, zvyklosti, preference a výhrady);
- rozhlas (znalosti, zvyklosti, preference a výhrady);
- internet (znalosti, zvyklosti, preference a výhrady);
- mediální prostředí (mediální legislativa a povědomí o veřejnoprávních médiích);
- rodiče (vyhodnocování mediálních obsahů pro děti, labelling);
- sociodemografické faktory (Jirák et al., 2016, s. 8).

Dotazník celkově obsahuje otevřené i uzavřené otázky. Otevřených otázek je v dotazníku 8. Konkrétně lze najít otevřené otázky v sekcích dotazníku, které se týkají televize, rozhlasu a internetu, kde mají respondenti uvést, co na daném médiu nejvíce oceňují. Tyto otázky respondenti vyplňují pouze v případě, že dané médium používají. Pokud respondenti uvedou, že jim na daném médiu něco vadí, mají také možnost v otevřených otázkách uvést, co jim na daném médiu nejvíce vadí. Poslední dvě otevřené otázky dávají respondentovi prostor popsat vnímaná rizika při používání internetu a možnosti obrany proti lžím a urážkám zveřejňovaným na internetu (Jirák et al., 2016, s. 8–9).

Kvantitativní *Výzkum mediální gramotnosti*, který se zaměřoval na dospělou populaci, probíhal v České republice také v roce 2018. Tento výzkum probíhal ve dvou fázích, které byly realizovány agenturou STEM/MARK v květnu až červnu roku 2018, a tentokrát se zaměřoval na občany starší 18 let (Šimoník a Burianec, 2018, nestránkováno). Dotazník, který byl v tomto výzkumu použit, není tak detailně popsán. Je ovšem možno říct, na jaké oblasti mediální

gramotnosti se nástroj zaměřoval, kolika otázkami byly tyto oblasti zkoumány a jak byly odpovědi následně váženy. Tyto informace jsou znázorněny na obrázku 8.

Obrázek 8: Konstrukce mediální gramotnosti

Fáze deklarace			Fáze ověření			
Dílčí oblasti	Otázky	Váha	Deklarovaná MG	Ověřovací otázky	Výběr respondentů	Korekce MG
Technické dovednosti	24 ot.	10%	MG	6 ot.	n=244	Korigovaná MG
Vlastnictví a kontrola médií	22 ot.	15%		3 ot.	n=244	
Média veřejné služby	30 ot.	15%		1 ot.	n=244	
Znalost mediálních formátů	7 ot.	20%		3 ot.	n=244	
Hodnocení komunikačních záměrů	20 ot.	30%		3 ot.	n=244	
Participace na mediálním obsahu	9 ot.	10%		---	n=244	

Zdroj: Šimoník a Burianec, 2018, nestránkováno

Z obrázku 8 je sice patrné, kolik otázek vyžadovala každá ze dvou fází výzkumu a na jaké oblasti se otázky zaměřovaly, ale z výzkumné zprávy se již nelze dozvědět znění otázek ani to, zda se jednalo o otázky otevřené či uzavřené. Z dílčích oblastí na obrázku je také zřejmé, že se jedná o první český výzkum, který zkoumá oblast mediální gramotnosti komplexně takovým způsobem, jaký byl naznačen v kapitolách 3 a 3.2.

Vyjma výzkumů, které se zaměřují na dospělou a dospívající populaci, byly v České republice realizovány také výzkumy, které se zaměřují na populaci seniorů. Jedním z těchto výzkumů je sekundární analýza dat s názvem *Mediální gramotnost generace 50+*. V tomto případě však není na místě rozebírat použitý nástroj, neboť se jedná o sekundární analýzu dat z *Výzkumu mediální gramotnosti dospělé populace*<sup>23</sup>, který byl realizován v roce 2018 (Burianec, 2018b, s. 4).

Další výzkum, který se alespoň částečně zabýval seniorskou populací, je výzkum *Mediální gramotnost ohrožených skupin: senioři, etnické a národnostní menšiny a vybrané aspekty mediální gramotnosti*, který byl realizován agenturou Focus: Marketing and Social Research a sběr dat probíhal v září roku 2016. Tento výzkum se však nezabýval mediální gramotností komplexně, ale pouze její vybranou částí, kterou tvoří komerční sdělení. V rámci tohoto kvantitativního výzkumu byl využit jako nástroj dotazník, který obsahoval 75 otázek, které se zaměřovaly na komerční sdělení a sociodemografické faktory. Jednalo se o otevřené otázky,

<sup>23</sup> Termín realizace a realizátor je tedy v tomto případě totožný.

uzavřené otázky a videoukázky. Dotazování probíhalo formou CAPI rozhovorů, kdy tazatel zapisoval odpovědi ihned do počítače. Videoukázky byly respondentům přehrány v průběhu dotazování (RRTV, 2016, s. 4–5).

Také v českém prostředí platí, co bylo uvedeno v předchozí podkapitole (Ptaszek, 2019, s. 4), totiž že převažují kvantitativní výzkumy, které využívají jako nástroj dotazníky<sup>24</sup>. Pozitivně lze hodnotit, že již v roce 2011 byl v České republice realizován výzkum, který se zaměřoval na dospělou populaci, neboť jak vyplývá z podkapitoly 3.1, řada významných nástrojů ve světě se v těchto letech zaměřovala na dětskou a dospívající populaci. Nicméně ani výzkumy, které se zaměřují na děti a dospívající v České republice, nevyužívají nástroje uvedené v přehledu v podkapitole 3.1. Pouze u výzkumů zaměřujících se na dospělou populaci, které byly realizovány v roce 2018 (*Výzkum mediální gramotnosti; Mediální gramotnost generace 50+*), lze vysledovat inspiraci v kritériích pro měření úrovně mediální gramotnosti, která jsou uvedena<sup>25</sup> ve *Studii hodnocení kritérií úrovně mediální gramotnosti*. Tato inspirace bude detailněji rozebrána v analýze, které se věnuje kapitola 5.

---

<sup>24</sup> Ve dvou případech bylo využito metody ohniskových skupin, ale v obou případech u populace do 15 let věku.

<sup>25</sup> Zároveň jsou tato kritéria uvedena v koncepční mapě Péreze Tornera et al. (2010, s. 91.), která je uvedena v podkapitole 1.2.

## 4 Senioři a mediální gramotnost

Tato kapitola se bude zabývat seniory v kontextu mediální gramotnosti. V kapitole 1 byla uvedena řada definic a konceptů mediální gramotnosti, mezi kterými panovaly značné rozdíly. Na základě jejich přehledu lze uvést, že mediální gramotnost je tvořena dovednostmi a znalostmi, které se následně v jednotlivých definicích a konceptech liší. Naopak definicím, které by se týkaly tématu seniorů, nebyla dosud v této práci věnována taková pozornost. Z toho důvodu se zpočátku práce zaměří na vymezení základních pojmů, jakými jsou senior a stáří, a následně se práce bude věnovat specifikům seniorské populace ve vztahu k mediální gramotnosti. V rámci těchto specifik se bude kapitola soustředit na politické aspekty a podobu médií v období před sametovou revolucí, neboť v tomto období prožila současná generace seniorů značnou část svého života, což, jak bude uvedeno, může ovlivňovat jejich úroveň mediální gramotnosti i v současnosti. Na závěr se tato kapitola zaměří na možnosti rozvoje mediální gramotnosti u této populační skupiny v České republice.

### 4.1 Senior, stáří a jeho periodizace

O médiích a mediální gramotnosti bylo v této práci již pojednáno v kapitolách 1 a 2. Dosud ale nebyl v této práci vymezen pojem senior. Jak uvádí Sak a Kolesárová (2012, s. 25; tučné písmo v originále): „... *Senior je člověk v završující životní fázi se specifickým postavením ve společnosti.*“ Autoři dále píšou, že označení „senior“ označuje kategorii sociologickou a biologickou. Sociologická část tohoto pojmu se zaměřuje na variabilitu, s jakou je tento pojem vnímán v různých skupinách obyvatelstva. Biologická část pak představuje biologické znaky, které určují identitu seniora (Sak a Kolesárová, 2012, s. 25). Tvrzení, že senior označuje sociologickou kategorii, potvrzuje také Český statistický úřad (dále jen ČSÚ). ČSÚ dále upozorňuje, že senior není právní ani statistickou kategorií, proto definice seniora, které se opírají o chronologický věk, nejsou v českém prostředí<sup>26</sup> a ani ve světě jednotné. Český statistický úřad tedy v každém svém výstupu pojem senior znovu definuje (ČSÚ, 2012, nestránkováno). Tento jev potvrzuje také Světová zdravotnická organizace (dále jen WHO), která uvádí, že za seniory je možné považovat osoby starší 65 let a někdy také osoby starší 60 let (WHO, 2001, s. 11).

Pojem stáří definuje v českém prostředí například Kalvach et al., podle kterého je stáří označením pozdních stádií přirozeného běhu života, jehož příčinou jsou involuční změny. Tyto změny mohou být funkční i morfologické a u každého jedince mohou probíhat specificky. Fakt, že stáří se projevuje u mnoha jedinců různými způsoby a v různé době, vede k obtížnému vymezení stáří. Proto se velmi často hovoří o různých kategoriích stáří (Kalvach et al., 2004, s.

---

<sup>26</sup> Tento fakt je patrný také z výzkumů analyzovaných v kapitole 5.

47). Těchto typů stáří existuje poměrně velké množství, proto se vzhledem k rozsahu práce bude tato podkapitola soustředit na 3 rozlišované kategorie, kterým se věnuje také Kalvach et al. (2004, s. 47) a Mühlpachr (2008, s. 19–20) a jedná se o: biologické stáří, kalendářní stáří a sociální stáří.

Podle Mühlpachra představuje biologické stáří teoretické označení konkrétní míry involučních změn. Těmi mohou být například pokles adaptačních mechanismů, pokles funkční zdatnosti a jiné. Pojem biologické stáří je poněkud obtížné odlišit od termínu kalendářní stáří, a proto není ani příliš využíván. Kalendářní stáří bývá stanoveno určitou věkovou hranicí, ve které se nejvíce projevují involuční změny. Naopak sociální stáří je podmíněno změnou sociálních rolí a ekonomického zajištění, a je tedy nejčastěji spojováno s dosažením důchodového věku (Mühlpachr, 2008, s. 19–20). Kalvach et al. v souvislosti se sociálním stářím dodává, že tento pojem nepoukazuje pouze na proměnu výše uvedených oblastí, ale také na nebezpečí, která s sebou tato proměna přináší a s kterými se senioři musí často vyrovnat. Jedná se například o věkovou diskriminaci (ageismus), snížení životní úrovně, ztrátu životního programu a společenské prestiže, možné snížení soběstačnosti a další (Kalvach et al., 2004, s. 47).

Z výše uvedeného vyplývá, že rozlišení stáří je poměrně obtížné. To má vliv také na samotnou periodizaci stáří. Zacharová a Šimíčková-Čížková (2007, s. 92) uvádí periodizaci stáří podle WHO, která vypadá následovně:

- „45–60 let            *střední věk*
- 60–75 let            *rané stáří*
- 75–90 let            *pokročilý věk, vlastní stáří*
- 90 let a více        *vysoký věk, dlouhověkost“* (Zacharová a Šimíčková-Čížková, 2007, s. 92).

Někteří autoři (Kalvach et al., 2004, s. 27; Mühlpachr, 2008, s. 21) považují v současnosti za aktuálnější následující vymezení:

- 65–74                mladí senioři (problematika penzionování, volného času)
- 75–84                staří senioři (změny funkční zdatnosti, jiné průběhy nemocí)
- 85 a více            velmi staří senioři (vzrůstá význam soběstačnosti a bezpečí)

Pro účely této práce bude dále vycházeno z druhého uvedeného dělení, kdy stáří začíná v 65 letech věku. Tato hranice totiž v České republice v současnosti odpovídá také hranici důchodového věku.

## **4.2 Specifika seniorů ve vztahu k měření mediální gramotnosti**

Jak bylo uvedeno v předcházející podkapitole, v této práci je za hranici stáří považován věk 65 let, za seniory jsou tedy považováni lidé, kteří se narodili v letech 1955–1956 a dříve. Jak píše Sak a Kolesárová (2012, s. 55), nynější generace seniorů mnohdy prožila tři mocenské proměny: únor 1948, srpen 1968 a sametovou revoluci v listopadu 1989.

S jistotou se dá uvést, že i ti nejmladší senioři v České republice vyrůstali a minimálně 33 až 34 let žili v komunistickém Československu. Převážně první budovatelská léta (od roku 1948 do poloviny 50. let 20. století) se dle Bednaříka, Jiráka a Köpplové (2011, s. 247) nesla v duchu centralizovaného řízení společnosti s co největší mírou kontroly. To platilo také pro kulturní sféru od školství až po média. Ačkoli po odhalení stalinského kultu začalo docházet k liberalizaci médií, tento trend zastavil konec pražského jara (tamtéž, s. 289). Následovalo období normalizace, které se projevovalo represivními zásahy vůči médiím. Tyto zásahy spočívaly v zákazu reformních médií, které byly spojovány s pražským jarem, či v nuceném odchodu reformních komunistů z redakcí (tamtéž, s. 327). Již v podkapitole 1.4.2 bylo v této práci poukazováno na nízkou úroveň mediální gramotnosti seniorů, kterou potvrdila řada výzkumů. Úroveň mediální gramotnosti seniorů může být ovlivněna právě tím, v jakých podmínkách tato generace vyrůstala a mnohdy dlouhá léta žila. Příkladem je možno uvést, jak rozdílné může být hodnocení dovednosti kritického myšlení u seniorské a dospívající populace, když právě kritické myšlení je oblastí, na kterou nebyl dlouhá léta života seniorů kladen důraz.

Po roce 1989 navíc došlo k velkému rozmachu médií. Jak píše Zahrádková, v roce 1989 bylo v Československu evidováno 722 tištěných periodik, Československá televize vysílala na dvou programech a Československý rozhlas byl rozdělen na Český a Slovenský rozhlas. Pro srovnání je možno uvést data z roku 2013, kdy bylo v České republice evidováno více než 1 500 tištěných periodik, více než 20 televizních stanic, asi 100 rádií a dvě třetiny domácností vlastnily počítač s připojením k internetu (Zahrádková, 2013, nestránkováno). Tento rozmach s sebou postupně přinesl potřebu rozvíjet mediální gramotnost, ačkoli jak již bylo v této práci uvedeno, dodnes je kladen důraz převážně na rozvoj úrovně mediální gramotnosti u dětí a dospívajících.

Jak dále uvádí Slavík, senioři mají mnohdy problémy v komunikaci s moderní výpočetní technikou<sup>27</sup>. Tento fakt navíc zhoršuje to, že každý nový model těchto zařízení přichází často se spoustou nových funkcí, takže jedinec se nemůže plně spoléhat na předešlé znalosti (Slavík, 2014, s. 227–228). To může být také důvodem, proč senioři tíhnou na rozdíl od mladé generace k využívání spíše tradičních médií (Jirák et al., 2016, s. 5). Blíže se využíváním konkrétních médií seniory zabývá analytická část v kapitole 5.

Jak k tomuto tématu píše Sak a Kolesárová: „*Současná generace seniorů je poslední generací gramotné kultury a první generací, která mění kvalitu svého stáří a životního styl ve stáří pomocí počítače, internetu a mobilu*“ (Sak a Kolesárová, 2012, s. 164). Jinými slovy se podle autorů jedná o generaci, která získala svou vzdělanost celoživotní četbou, na kterou nezaněvřela doposud, a zároveň je tato generace také součástí kybernetické kultury (Sak a Kolesárová, 2012, s. 165). Z výše uvedeného vyplývá, že i přes preferování tradičních médií (například tištěných) se populace českých seniorů snaží moderní technologie využívat ku svému prospěchu, ačkoli to pro ně, například kvůli obtížnému stáhání technologických inovací, není mnohdy snadné. Tyto obtíže mohou být navíc podpořeny řadou involučních procesů, které jsou se stářím spojené. Kalvach et al. (2004, s. 101–102) z těchto procesů, které mohou ovlivňovat využívání moderních technologií, uvádí například:

- úbytek sluchové ostrosti pro vysoké tóny;
- snížení akomodační schopnosti oka;
- úbytek hmatových tělísek na konečcích prstů.

Na základě změn ve stáří uvedených Venglářovou (2007, s. 12) je možné ve spojitosti s využíváním moderních technologií poukázat kromě smyslových změn také na psychické a sociální změny. Mezi tyto proměny je možné zařadit například zvyšující se míru nedůvěry, zhoršující se paměť a nepříznivou finanční situaci spojenou s odchodem do starobního důchodu.

Výše uvedené údaje tedy alespoň částečně objasňují, co může využívání moderních technologií seniory a jejich mediální gramotnost ovlivňovat. Jak z výše uvedeného vyplývá, senioři často narážejí na tělesné, psychické a sociální bariéry, které jim využívání moderních technologií znesnadňují.

---

<sup>27</sup> To je patrné například ze studie ČSÚ, která se zabývá informační společností. Dle údajů z roku 2020 je možno uvést, že 75 % dotázaných seniorů (starších 65 let) dává stále přednost tlačítkovým mobilním telefonům a pouze 23 % dotázaných používá chytrý telefon (ČSÚ, 2021, s. 37).



### 4.3 Možnosti rozvoje úrovně mediální gramotnosti seniorů v České republice

Tato podkapitola se bude zabývat možnostmi rozvoje úrovně mediální gramotnosti seniorů v České republice. Konkrétně se tato podkapitola zaměří na různé organizace a jimi realizované projekty, které přispívají k rozvoji mediální gramotnosti seniorů. Jak k tomuto tématu uvádí Šťastná (2017, s. 7–9), v České republice v současnosti neexistuje instituce, která by měla jednoznačně zvyšování úrovně mediální gramotnosti české populace na starosti. Tuto oblast tak mají v kompetenci různé instituce, které byly v této práci již několikrát zmíněny: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo kultury České republiky a Rada pro rozhlasové a televizní vysílání. Kromě těchto tří zmíněných institucí autorka uvádí, že rozvojem úrovně mediální gramotnosti se v České republice zabývají:

- **další státní instituce;**
- **neziskové organizace a občanská sdružení;**
- **univerzity a výzkumná pracoviště;**
- **soukromé společnosti.**

Následující podkapitola se blíže zaměří na výše uvedené skupiny institucí, které se zabývají úrovní mediální gramotnosti české populace, a na konkrétní projekty a programy, které tyto instituce v rámci rozvoje mediální gramotnosti realizují. V následující podkapitole bude důraz kladen zejména na instituce, programy a projekty, které se zaměřují na rozvoj úrovně mediální gramotnosti u seniorské populace.

#### 4.3.1 Instituce, programy a projekty podporující rozvoj mediální gramotnosti

##### Státní instituce

Jak bylo zmíněno v podkapitole 4.3, státními institucemi, které se v České republice zabývají mediální gramotností, jsou Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo kultury a Rada pro rozhlasové a televizní vysílání. O těchto institucích již bylo v této práci pojednáno, a to ať už ve vztahu k dokumentům, které vydávají k tématu mediální gramotnosti, nebo k výzkumům z této oblasti, jejichž realizaci zadává RRTV.

Jak uvádí Šťastná, MŠMT se jak samotné, tak i prostřednictvím institucí, které zřizuje (jako je NÚV)<sup>28</sup>, v otázce zvyšování mediální gramotnosti zabývá zejména školním prostředím (Šťastná, 2017, s. 8). Tento názor podporuje také Kaderka (2018, s. 31) a dodává, že NÚV ani

---

<sup>28</sup> Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) byl k 1. 1. 2020 sloučen společně s Národním institutem pro další vzdělávání pod Národní pedagogický institut České republiky (Faberová, 2020, nestránkováno).

nedisponuje možnostmi, jak podpořit očekávané cíle mediální výchovy, ale pouze definuje obsah mediální výchovy.

Fakt, že projekty realizované MŠMT cílí velmi často pouze na děti, mládež a pedagogické pracovníky, je patrný také z podkapitoly, jež se věnovala dokumentům věnujícím se mediální gramotnosti v České republice. Šťastná (2017, s. 8) uvádí konkrétní příklad, kdy byl Národním institutem pro další vzdělávání v minulosti realizován rozvojový program pro volnočasové učitele a vychovatele s názvem *Mediální výchova a medializace*.

Oproti tomu dospělé populaci (jak již bylo také zmíněno v podkapitole 1.2.3) se v oblasti digitální gramotnosti věnuje podle Kaderky MPSV. Ačkoli v rámci této práce je mediální gramotnost pojímána jako součást digitální gramotnosti, Kaderka považuje za žádoucí, aby se MPSV začalo věnovat také explicitně mediální gramotnosti dospělé populace (Kaderka, 2018, s. 31).

O MKČR a jeho nedávné přípravě novely zákona o rozhlasovém a televizním vysílání bylo již v této práci pojednáváno. Šťastná nicméně navíc dodává, že MKČR vypisuje každý rok výběrové řízení, v jehož rámci soutěží například neziskové organizace či univerzity o podporu pro vzdělávací projekty týkající se oblasti médií (Šťastná, 2017, s. 8).

RRTV je, jak píše Kaderka (2018, s. 33), jedinou institucí v České republice, která má nařízeno monitorování mediální gramotnosti. Dle Šťastné si RRTV nechává vypracovat studie mediální gramotnosti<sup>29</sup>, realizuje osvětové kampaně a provozuje web, který je zaměřený především na rodiče (Šťastná, 2017, s. 8).

### **Neziskové organizace**

Obecně lze neziskové organizace dle Šimkové (2008, s. 10) vymezit jako právnické osoby, které nebyly vytvořeny k účelu zisku či podnikání, které svou činnost mohou, ale nemusí financovat z veřejných prostředků a které se zaměřují na uspokojení potřeb komunit a občanů. Jak uvádí Šťastná, v minulosti existovala řada neziskových organizací, které pomocí nejrůznějších projektů rozvíjely mediální výchovu a mediální gramotnost. Velké množství z těchto neziskových organizací již zaniklo, ale dodnes lze identifikovat určité příklady dobré praxe (Šťastná, 2017, s. 9). Jedná se například o knihovny, organizace zaměřující se na podporu dětí, mládeže, seniorů či o organizace zaměřující se na prevenci bezpečnostních hrozeb.

Podle Kaderky (2018, s. 32) je jednou z neaktivnějších neziskových organizací v oblasti mediálního vzdělávání organizace Člověk v tísni. Jak sama organizace uvádí, největší

---

<sup>29</sup> Z nichž některé již byly zmíněny v podkapitole věnující se individuálním faktorům mediální gramotnosti.

pozornost při své práci věnuje zejména dětem a mládeži a zaměřuje se na oblasti, kde pocítují nedostatečnou podporu pro tyto osoby ze strany státu a dalších institucí (Člověk v tísni, rok neuveden, nestránkováno). Dalším projektem organizace Člověk v tísni je aplikace MQtester. Tato aplikace umožňuje široké veřejnosti nejen zjištění úrovně mediální gramotnosti, ale také mediální gramotnost rozvíjí (Strachota, rok neuveden, nestránkováno).

Dalším příkladem neziskové organizace působící v oblasti mediální gramotnosti je Prague Security Studies Institute (dále jen PSSI). Tato organizace analyzuje vznikající hrozby nej-různějšího charakteru nejen v České republice a nabízí možnosti, jak tyto hrozby vyřešit. V ob-lastech bezpečnosti nabízí také nej-různější vzdělávací programy (Robinson, 2011–2018, nestránkováno).

Zejména pro populaci seniorů je velmi důležitou neziskovou organizací společnost El-pida, která pro seniory realizuje dlouhodobé projekty a provozuje také vzdělávací a kulturní centra v Praze (Elpida, rok neuveden, nestránkováno). Konkrétně dle Hanoska organizace El-pida ve spolupráci s organizací Transitions pořádá pro seniory vzdělávací akce, které jsou za-měřené na rozvoj mediální gramotnosti. Na základě těchto akcí (přednášek) dokážou senioři lépe odhalit dezinformace nebo přestanou posílat řetězové e-maily. Těchto akcí bylo již uspo-řádáno více než 50 a zúčastnilo se jich zhruba 750 seniorů. Zásadní je, že realizace těchto akcí probíhá také v menších městech a ve spolupráci s knihovnami (Hanosek, 2019, nestránkováno).

Unikátní aktivitu vykazuje také Nadační fond Lepší senior. V rámci tohoto nadačního fondu pořádá přednášky z oblasti mediální gramotnosti pro domovy seniorů jeho programový ředitel Zdeněk Svoboda. Ten uvádí, že je důležité se zaměřovat právě na seniory, kteří žijí sami, neboť jsou na tom s úrovní mediální gramotnosti hůře, protože nemají dostatek sociálních kon-taktů, se kterými by mohli svá zjištění konfrontovat (Svoboda, 2019, nestránkováno). Fakt, že právě klienti domovů pro seniory projevují o podobné aktivity zájem, potvrzuje také Rázl. Ten uvádí, že v roce 2010 navštěvovali klienti havlíčkobrodského domova pro seniory kurz žurna-listiky pro seniory a rozhodli se vydávat vlastní časopis (Rázl, 2011, nestránkováno).

Dalšími významnými neziskovými organizacemi, které podporují rozvoj mediální gra-motnosti, jsou knihovny. Důležitost knihoven v této oblasti dokládá také jejich definice, kterou uvádí UNESCO. Podle ní se veřejné knihovny zabývají zprostředkováváním všech druhů vě-domostí a informací všem lidem, a to bez ohledu na pohlaví, věk, rasu, jazyk, víru a sociální postavení (UNESCO, 1994, nestránkováno). V této souvislosti nelze ovšem hovořit pouze o ve-řejných knihovnách, jak dokládá dělení knihoven, které uvádí Národní knihovna České repub-liky. Knihovny lze dělit například dle dostupnosti na veřejné knihovny (kde spadají obecní,

městské, krajské, národní, specializované knihovny<sup>30</sup>), vysokoškolské knihovny, specializované knihovny umístěné v neveřejných budovách, školní a zámecké knihovny (Národní knihovna České republiky, 2008–2021, nestránkováno). Jak uvádí Hana de Goeij z *The New York Times*, Česká republika se pyšní nejhustší sítí knihoven na světě (Goeij, 2016, nestránkováno). Podle Národního informačního a poradenského střediska pro kulturu (2020, s. 10) bylo v roce 2019 v České republice 5 307 veřejných knihoven, což znamená vzhledem k datům z předchozích let, že jejich počet mírně klesá. Pozitivně lze však hodnotit, že stoupá počet návštěvníků vzdělávacích akcí ve veřejných knihovnách (mezi lety 2018 a 2019 stoupl jejich počet o více než 70). Jak píše Kaderka, knihovny jsou v české společnosti velmi populární a jsou hlavním poskytovatelem neformálního vzdělávání<sup>31</sup>. Vzhledem k jejich oblibě u starších generací mohou knihovny poskytovat služby v oblasti mediální gramotnosti právě seniorům, kteří velmi často čelí dezinformacím a manipulaci ze strany médií (Kaderka, 2018, s. 33). Tento fakt potvrzuje také příklad Knihovny města Hradce Králové, kde byly již takovéto akce na podporu rozeznávání falešných zpráv a ověřování informačních zdrojů pro seniory realizovány (Knihovna města Hradce Králové, 2019, nestránkováno). Tyto akce mohou nicméně cílit také na širší veřejnost, jako v případě akcí pořádaných Moravskou zemskou knihovnou v Brně, která v rozmezí let 2018–2020 pořádala řadu přednášek a workshopů, které se zaměřovaly na kritické myšlení a mediální vzdělávání (Moravská zemská knihovna v Brně, 2021, nestránkováno).

### **Univerzity a výzkumná pracoviště**

V případě univerzit a vysokých škol je možné dle Šťastné uvést, že v České republice se rozvíjí v tomto prostředí mediální gramotnost jak po teoretické stránce (například pomocí poznatků získaných z realizovaných mediálních výzkumů), tak po praktické stránce (například realizováním kurzů, které rozvíjejí kompetence mediální gramotnosti). Autorka nicméně také udává, že spolupráce mezi univerzitami a vysokými školami je v této oblasti spíše omezená (Šťastná, 2017, s. 9).

Vzhledem k tématu této práce není možné opomenout Univerzity třetího věku (dále jen U3V), neboť jak uvádí Tomczyk, univerzity v současnosti nejsou orientované pouze na mladé posluchače, ale jsou otevřeny různým věkovým skupinám (Tomczyk, 2015, s. 58).

Podle Vetešky a Vacínové (2011, s. 139) lze datovat vznik první univerzity třetího věku na našem území do roku 1986. V současnosti je možné studovat univerzitu třetího věku na

---

<sup>30</sup> Zaměřující se na konkrétní obory.

<sup>31</sup> Tento fakt vyvrací Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey, které proběhlo roku 2011. Dle těchto výstupů lze za hlavního poskytovatele neformálního vzdělávání považovat zaměstnavatele (ČSÚ, 2014, s. 18).

několika univerzitách, vysokých školách a fakultách. Tento fakt potvrzuje také Asociace univerzit třetího věku ČR (2019, nestránkováno), podle které mají zájemci o studium na univerzitě třetího věku poměrně široké možnosti, neboť k roku 2019 sdružovala tato asociace již 43 členů.

Pravidla pro přijetí na univerzitu třetího věku lze nalézt na konkrétních stránkách jednotlivých U3V, sama Asociace univerzit třetího věku ČR je neuvádí. Například Filozofická fakulta Univerzity Karlovy (2021, nestránkováno) uvádí jako podmínky pro studium na U3V: ukončené středoškolské vzdělání s maturitou, vyplněnou a včas odevzdanou přihlášku a kapacitu učeben (přednost mají studenti, kteří dříve odevzdali přihlášku).

Dle Majewske-Kafarowske (2013, s. 146) se snaží U3V a další podobné organizace zejména zprostředkovat šanci na rozvoj kompetencí, kterou posluchači z různých důvodů nedostali v předchozích etapách života. V tomto kontextu je třeba zmínit, že ačkoli je dle Tomczyka účast na U3V dobrovolná a její aktivity neutilitární, snaží se nabídka kurzů U3V reagovat na požadavky moderní společnosti, která je charakteristická postupující globalizací a technokraticí (Tomczyk, 2015, s. 74).

Velmi zajímavý poznatek uvádí Tošnerová, která v rámci své diplomové práce prováděla monitoring kurzů mediální výchovy pro seniory. Tento monitoring prováděla v roce 2012 a zjistila, že na českých U3V se nerealizuje jediný kurz, který by byl zaměřen na komplexní rozvoj mediální gramotnosti. Na U3V nicméně existují kurzy, které rozvíjí alespoň některé složky a kompetence mediální gramotnosti (Tošnerová, 2012, s. 57). Ačkoli je tento monitoring již 8 let starý, je možno na základě Asociace univerzit třetího věku ČR (2010–2020, nestránkováno) uvést, že do současného akademického roku 2020/2021 stav uvedený Tošnerovou platil. Teprve v akademickém roce 2020/2021 lze identifikovat kurz, který se zaměřuje na mediální gramotnost komplexně. Tento dvousemestrální kurz probíhá na Fakultě ekonomické Západočeské Univerzity v Plzni a nese název *Rozumět masmédiím aneb mediální gramotnost pro všechny 1 a 2*.

Při univerzitách a vysokých školách často fungují také další výzkumná pracoviště, instituty a centra. Pro účely této práce je významné zejména Centrum pro mediální studia Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy<sup>32</sup>, které je známo pod zkratkou CEMES. Toto centrum funguje v rámci Institutu komunikačních studií a žurnalistiky a zaměřuje se na expertní a analytickou činnost, která se věnuje fungování českých médií, a aplikované výzkumy, které se týkají oblasti médií (FSV UK, 2020, nestránkováno).

---

<sup>32</sup> Centrum pro mediální studia Fakulty sociálních věd bylo například realizátorem výzkumů úrovně mediální gramotnosti, které jsou blíže rozebírány v podkapitole 3.2.

## Soukromé společnosti

Z počátku je nezbytné vymezit, jaký význam má pojem soukromá společnost v rámci této práce. Pro účely tohoto textu budou za soukromé společnosti považovány obchodní společnosti<sup>33</sup>. Jak píše Klang et al. (2004, s. 11): „... *Společnostmi jsou: veřejná obchodní společnost, komanditní společnost, společnost s ručením omezeným a akciová společnost ...*“ (Klang et al., 2004, s. 11).

V současnosti lze v českém prostředí identifikovat několik soukromých společností, které se snaží rozvíjet úroveň mediální gramotnosti a které jsou zaměřením své činnosti mnohdy poměrně vzdálené nejen sobě navzájem, ale také tématu mediální gramotnosti. Tuto podporu projevují společnosti buď přímo, tedy že sami iniciují činnost v této oblasti nebo podporují neziskové společnosti a projekty, které se pak touto problematikou zabývají. Příkladem může být například společnost Seznam.cz a O2. V případě O2 se jedná o nadaci<sup>34</sup>, která byla zřízena telefonním operátorem O2. V rámci této nadace O2 pomáhá rozvíjet digitální gramotnost na školách u dětí i učitelů (Nadace O2, 2017, nestránkováno). Společnost O2 je také generálním partnerem projektu E-bezpečí. Dalšími partnery tohoto projektu je celá řada soukromých (např. Microsoft, ČSOB), ale také státních (MŠMT, MVČR) institucí (Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, 2008–2020, nestránkováno). Tento projekt je zaměřen na prevenci, vzdělávání a výzkum v oblasti rizikového chování na internetu a zaměřuje se na 12 cílových skupin, mezi nimiž lze najít jak studenty základních škol, tak seniory (Kopecký a Szotkowski, 2019, s. 2–4).

Společnost Seznam.cz se v této oblasti angažuje přímo a zabývá se tvorbou výukových materiálů a zvyšováním úrovně mediální gramotnosti u učitelů a seniorů (Seznam.cz, 1996–2020, nestránkováno). Navíc, jak uvádí Kaderka a Sedláčková, realizují Seznam Zprávy vzdělávací program pro seniory, který nese název Sherlock Senior. Jedná se o semináře, které pomáhají s odhalováním dezinformací a pořádají se v několika městech (Praha, České Budějovice, Hradec Králové, Plzeň, Louny). Seznam Zprávy navíc poskytují (a to nejen pro tuto skupinu obyvatel) příručku pro pomoc s odhalováním dezinformací (Kaderka a Sedláčková, 2019, nestránkováno).

---

<sup>33</sup> Mezi tyto obchodní společnosti lze mnohdy zařadit také například vysoké školy či knihovny. Nicméně v rámci této části práce bude pozornost věnována zejména těm obchodním společnostem, které se primárně nesoustředí na zprostředkovávání vědomostí a vzdělávání.

<sup>34</sup> Nadace by správně měla spadat mezi neziskové organizace, ale jelikož byla zřízena telefonním operátorem O2, byla zařazena do části práce s názvem „Soukromé společnosti“.

## 5 Analýza výzkumů úrovně mediální gramotnosti seniorů v České republice

V předcházejících kapitolách byla věnována pozornost celé řadě oblastí, jejichž vymezení bylo nezbytné pro následující analýzu. Pro účely této analytické části bylo například nevyhnutelné věnovat se definicím, modelům, faktorům a konceptům mediální gramotnosti, dále specifikům seniorské populace, možnostem měření mediální gramotnosti a dalším. Díky teoretickému základu v těchto částech práce se může následující analýza soustředit na výzkumy úrovně mediální gramotnosti u seniorů a dospělých<sup>35</sup> v České republice. Zvláštní pozornost bude v rámci této analýzy věnována zejména hlavním zjištěním těchto výzkumů, která mohou být následně využita pro rozvoj mediální gramotnosti u populace seniorů. Konkrétně se bude analýza soustředit na 4 následující výzkumy:

- 1) *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let*
- 2) *Mediální gramotnost ohrožených skupin: senioři, etnické a národnostní menšiny a vybrané aspekty mediální gramotnosti*
- 3) *Výzkum mediální gramotnosti v ČR*
- 4) *Mediální gramotnost generace 50+*

### 5.1 Metodika analýzy

#### 5.1.1 Cíl analýzy

Cílem této analýzy bude porovnat hlavní zjištění výzkumů mediální gramotnosti seniorů v České republice a identifikovat, jak jsou tato zjištění ovlivněna stanovenými cíli, zvolenými metodami a pojetím mediální gramotnosti pro účely výzkumu.

#### 5.1.2 Zdůvodnění výběru výzkumů

Pro analýzu byly vybrány výzkumy, které splňují následující kritéria:

- zahrnují seniorskou populaci;
- jedná se o reprezentativní národní výzkumy;
- byly realizovány v uplynulých pěti letech (2016–2020);
- byly realizovány oficiálními institucemi.

Pro účely této analýzy byly vybrány vzhledem k tématu práce výzkumy, které zahrnují seniorskou populaci, a pouze národní reprezentativní výzkumy, neboť jak je uvedeno v kapitole

---

<sup>35</sup> Budou zde zařazeny pouze ty výzkumy, kde na základě vymezení výzkumů spadá také seniorská populace.

3, vychází se z předpokladu, že tyto výzkumy nejlépe reflektují národní identitu a mediální prostředí v České republice. Také byly vybírány pouze výzkumy realizované v uplynulých 5 letech, tedy mezi lety 2016–2020, aby mohly co nejlépe nastínit aktuální stav. Dále bylo při výběru výzkumů přihlíženo k tomu, zda byl výzkum realizován pod záštitou výzkumného centra, agentury či instituce, které se tímto tématem zabírají, a nikoli pouze jednotlivcem.

### 5.1.3 Metoda a členění analýzy

Vzhledem k charakteru analýzy, která se zabývá čtyřmi výzkumy a analyzováním jejich dat, byla jako metoda zpracování dat zvolena kvantitativní analýza primárních a sekundárních dat<sup>36</sup>. V rámci 4 výše zmíněných výzkumů se bude analýza soustředit na jejich 4 části, kterými jsou: hlavní zjištění, cíl, pojetí mediální gramotnosti a metodika. Tyto části budou detailně představeny a následně mezi sebou komparovány. Data pro analýzu jsou volně dostupná na internetových stránkách s výjimkou sekundární analýzy dat k výzkumu *Mediální gramotnosti generace 50+*, která byla poskytnuta prostřednictvím e-mailové komunikace koordinátorem projektu panem Jaroslavem Valúchem.

Vzhledem k vytyčenému cíli se bude analýza soustředit na následující části výzkumu:

- pojetí mediální gramotnosti v těchto výzkumech;
- cíle výzkumu;
- metody výzkumu;
- hlavní zjištění výzkumu.

Analýza se bude skládat z několika podkapitol. První podkapitoly se budou zaměřovat na představení jednotlivých výzkumů a jejich zkoumaných částí. V dalších podkapitolách budou tyto části postupně analyzovány. Závěrečná podkapitola se bude zabývat srovnáním analyzovaných výzkumů v této práci se světovými výzkumy, které se týkají tohoto tématu, a diskusí zjištěných poznatků.

---

<sup>36</sup> Neboť Výzkum mediální gramotnosti generace 50+ je sekundární analýzou Výzkumu mediální gramotnosti ČR.



## 5.1.4 Výzkum A: Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let

### Představení výzkumu

*Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let* byla realizována Fakultou sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze, konkrétně Institutem komunikačních studií a žurnalistiky pod vedením autorského týmu profesora Jana Jiráka. Zadávatel výzkumu byla RRTV. Předmětem byla realizace reprezentativního výzkumného šetření mediální gramotnosti u osob starších 15 let na výběrovém vzorku o velikosti 1000 osob. Výzkumné šetření probíhalo v rozmezí 4.–11. dubna 2016 (Jirák et al., 2016, s. 4 a 9).

### Pojetí mediální gramotnosti v rámci výzkumu

Tato studie, jak uvádí Jirák et al. (2016, s. 11), pojímá mediální gramotnost jako konstrukt, který je složen ze tří částí. Jedná se o:

- Vzorci užívání médií. U televize, rozhlasu a internetu se studie v této části zabývala dostupností, využíváním a zvyklostmi při využívání těchto médií.
- Vnímání role médií ve společnosti. V této části se studie zabývala tím, co respondenti na médiích (televize, rozhlas, internet) oceňují, co naopak kritizují a jak vnímají existenci rizik, která s sebou média přinášejí (i vzhledem ke svým dětem – zda využívají označování pořadů jako pomoc při výchovném působení).
- Znalost podmínek mediální produkce. Poslední část zkoumala znalosti mediálního systému v České republice, znalost práv, která v této oblasti občané mají, a znalost povinností jednotlivých mediálních organizací.

### Cíl výzkumu

*„Cílem studie je zmapovat úroveň mediální gramotnosti populace ČR z hlediska vzorců a zvyklostí užívání médií, intuitivního i vědomého organizování vztahu k médiím a kritického a reflektivního myšlení o médiích“* (Jirák et al., 2016, s. 4).

### Metodika výzkumu

Metodou výzkumu bylo dotazníkové šetření na souboru obyvatel ČR starších 15 let. Dotazník obsahoval 55 otázek. Výzkumný soubor byl vybrán pomocí kvótního výběru (na základě pohlaví, věku, vzdělání, velikosti bydliště, kraje) a počet dotázaných byl 1063 osob (z toho 285 jedinců od 60 let věku). Sběr dat byl realizován prostřednictvím osobního rozhovoru (kombinace CAPI a PAPI techniky<sup>37</sup>) tazatele a respondenta (Jirák et al., 2016, s. 8–10).

---

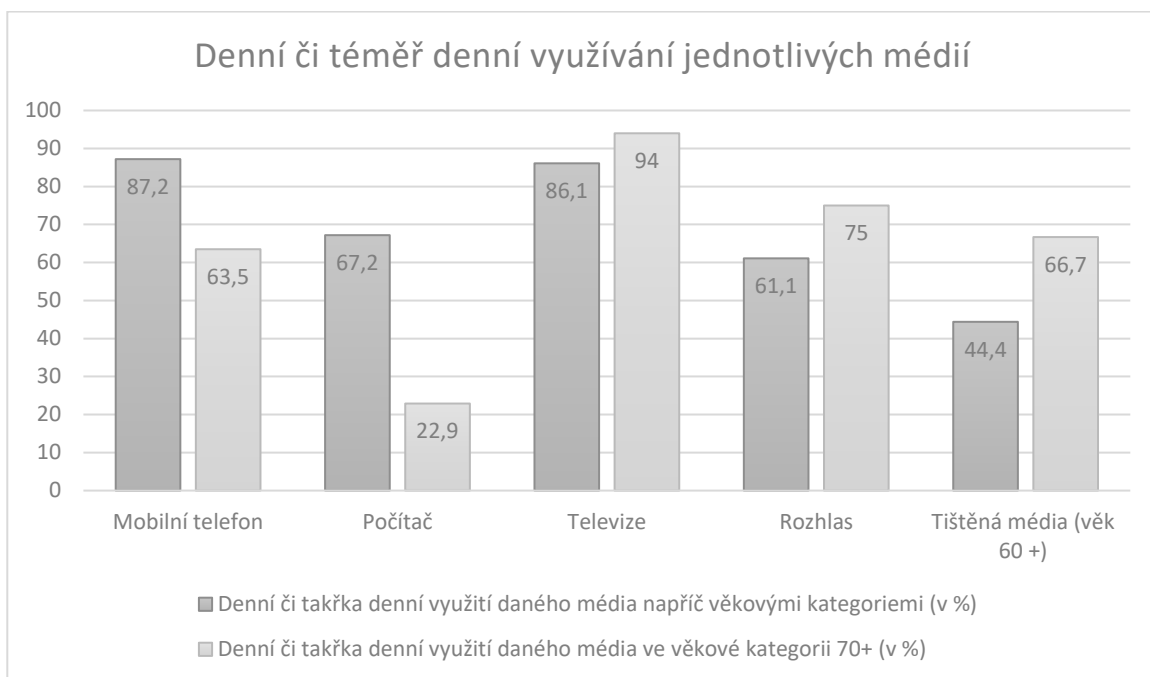
<sup>37</sup> CAPI je technika, při níž získaná data od respondenta zapisuje tazatel přímo do počítače. Při PAPI technice jsou naopak data zaznamenávána do papírového archu.

## Hlavní zjištění výzkumu

Bylo zjištěno, že starší respondenti preferují užívání tradičních médií na rozdíl od mladších respondentů s vyšším dosaženým vzděláním, kteří preferují užívání moderních technologií. Nejvyhledávanější aktivitou v této oblasti je sledování televizního vysílání, které je vnímáno jako zdroj zábavy, odpočinku a případně jako zdroj informací. Internet je využíván zejména pro komunikaci, dále jako zdroj informací a zábavy. Zhruba polovina populace pociťuje vůči médiím nedůvěru. Největší důvěru vzbuzuje rozhlas a nejmenší periodický tisk. Seniorská populace vykazuje vysokou míru nejistoty v případě využívání internetu. Pouze polovina uživatelů si uvědomuje riziko, které s sebou užívání internetu přináší s ohledem na narušení soukromí. Rodiče se rozhodují o vhodnosti a nevhodnosti televizních pořadů pro své děti zejména na základě zkušenosti. Třetina populace se v mediálním právu neorientuje. Nejvíce se populace orientuje v regulaci televizního vysílání a nejméně v regulaci internetového prostředí (Jirák et al., 2016, s. 5).

Dále bylo zjištěno, že nepoužívanějším médiem je mobilní telefon, který denně či takřka denně používá 87 % respondentů. Denní používání mobilního telefonu ovšem klesá s věkem. Již pouze 63,5 % respondentů starších 70 let používá telefon každý den či téměř každý den. Podobný trend lze vyzorovat u denního používání počítače, kdy pouze 22,9 % respondentů ve věku 70 a více let používá počítač denně či téměř denně. Naopak výrazněji používají starší jedinci televizní a rozhlasové přijímače. V případě jedinců starších 70 let používá denně či téměř denně televizi 94 % respondentů (zatímco například u jedinců v rozmezí let 15–17 je to 78,4 % respondentů) a rozhlasový přijímač používá denně či takřka denně 75 % respondentů (zatímco ve věku 15–17 let je to pouhých 32 % respondentů). Podobná zjištění platí také v případě tištěných médií. Bylo zjištěno, že každý den či skoro každý den čtou dvě třetiny respondentů starších 60 let tištěná média, kdežto u jedinců do 29 let se nejedná ani o celou třetinu. Na rozdíl od tištěných médií preferují respondenti do 30 let užívání internetu, mezi uživatele internetu se řadí 97 % z nich. Zatímco mezi uživatele internetu se řadí 56,6 % respondentů starších 60 let a pouze 21,9 % starších 70 let (Jirák et al., 2016, s. 13–16). Přehledněji jsou některá tato zjištění znázorněna na grafu číslo 1.

Graf 1: Denní/téměř denní využívání jednotlivých médií



Zdroj dat pro zpracování grafu: Jirák et al., 2016, s. 13–14

Graf číslo 1 kromě již výše rozebraného denního používání jednotlivých médií u seniorské populace přináší také srovnání těchto dat platných pro seniory s daty platnými pro celý výzkumný soubor. Je tedy zřejmé, že senioři ve srovnání s populací starší 15 let používají denně či téměř denně častěji televizi, rozhlas a věnují se četbě tištěných médií. Méně oproti populaci starší 15 let pak denně či takřka denně používají mobilní telefon a počítač.

Zjištění, která se týkala preferovaných médií jednotlivých věkových skupin, se promítají také do důvěry v jednotlivá média. Zjištění tohoto výzkumu ukazují, že obecně se těší největší důvěře rozhlas, neboť 50,4 % respondentů uvádí, že mu spíše či rozhodně důvěřuje, a nejméně respondenti důvěřují tištěným médiím (spíše nebo rozhodně jim nedůvěřuje 60,5 % respondentů). Ukazatel nedůvěry v tištěná média je ovšem silně ovlivněný respondenty v rozmezí 30–44 let věku, kteří tuto možnost uváděli nejčastěji. U seniorů převládá velká míra důvěry v televizní vysílání (43,8 % respondentů v této kategorii uvedlo, že televiznímu vysílání spíše či rozhodně důvěřuje). Velmi podobné důvěře se těší televizní vysílání také u respondentů v rozmezí 15–17 let. Naopak tyto dvě věkové kategorie se rozcházejí v otázce důvěry v internet. Mladí respondenti ve věku 15–17 let důvěřují internetu velmi (73 % respondentů uvedlo, že rozhodně či spíše důvěřuje internetu) na rozdíl od respondentů starších 70 let, kteří pocítují vůči internetu velkou nedůvěrou. Až 50 % respondentů starších 70 let uvedlo, že spíše či rozhodně internetu nedůvěřuje a třetina cítí vůči internetu nejistotu (Jirák et al., 2016, s. 26–27).

V případě regulace médií mají největší povědomí respondenti o regulaci televizního vysílání (více než 50 %) a nejmenší povědomí o regulaci internetu (povědomí o ní má zhruba 30 %). Povědomí o televizní regulaci je rovnoměrně rozprostřeno napříč věkem. Totéž platí o povědomí o rozhlasovém vysílání s výjimkou respondentů ve věku 15–17 let, kde je toto povědomí nižší. Naopak povědomí o regulaci internetu klesá s věkem. Konkrétně pouze cca 20 % respondentů starší 70 let má povědomí o regulaci internetu, zatímco u respondentů ve věku 15–17 je tato procentuální hodnota zhruba dvojnásobná (Jiráček et al., 2016, s. 40–41).

### **5.1.5 Výzkum B: Mediální gramotnost ohrožených skupin: senioři, etnické a národnostní menšiny a vybrané aspekty mediální gramotnosti**

#### **Představení výzkumu**

*Výzkum mediální gramotnosti ohrožených skupin: senioři, etnické a národnostní menšiny a vybrané aspekty mediální gramotnosti* byl realizován výzkumnou agenturou Focus: Marketing and Social Research a zadavatelem byla RRTV. Výzkum se zaměřuje na schopnosti a dovednosti ohrožených a kritických skupin (senioři a etnické menšiny) ve vztahu ke komerčním sdělením. Realizace tohoto výzkumu proběhla v září roku 2016 (RRTV, 2016, s. 3 a 5).

#### **Pojetí mediální gramotnosti v rámci výzkumu**

Tento výzkum zohledňuje nejnovější multimediální technologie a uvádí, že tyto technologie vytvářejí široké objekty, jejichž význam je těžké vystihnout a nelze je ani jednoduše kvantifikovat. Jedná se tedy o gramotnost multimediální, kterou je možné rozdělit dle určitých žánrů (podle využívaných technologií, produkčního kontextu). Tento výzkum se konkrétně zabývá specifickou částí multimediální gramotnosti a to komerčními sděleními, se kterými se divák setkává v běžném televizním vysílání. Jedná se o teleshopping, reklamu, sponzoring, audiotextové pořady, product placement (RRTV, 2016, s. 4).

#### **Cíl výzkumu**

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit a popsat, zda senioři a příslušníci etnických a národnostních menšin dokážou rozpoznat komerční zprávu od běžných redakčních zpráv, zda rozumí logice, s jakou jsou tyto zprávy komunikovány a jak dokážou vzdorovat případné manipulaci ze strany těchto komerčních sdělení. Součástí cíle také bylo zjistit, zda respondenti znají svá práva a mediální legislativu (RRTV, 2016, s. 3).

## Metodika výzkumu

Výzkum byl realizován prostřednictvím kvantitativního dotazníkového šetření a zaměřoval se na seniory starší 60 let a etnické národnostní menšiny. Dotazník obsahoval 75 položek, které tvořily uzavřené i otevřené otázky a videoukázky mediálních formátů. Respondenti byli vybíráni pomocí kvótního výběru (podle pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, velikosti sídla a kraje). Výzkumu se zúčastnilo 333 respondentů ze skupiny etnických a národnostních menšin a 372 respondentů ze skupiny seniorů. Sběr dat probíhal formou osobních CAPI rozhovorů (RRTV, 2016, s. 5–8).

## Hlavní zjištění výzkumu

V tomto výzkumu bylo zjištěno, že nejvíce médiem využívaným seniorskou populací je televize. Až 75 % dotázaných seniorů uvedlo, že se na televizi dívá 3 hodiny denně. Průměrný čas sledování televize roste úměrně se zvyšujícím se věkem. Zatímco ve věkové kategorii 60–69 let jde o 4,2 hodiny denně, u věkové skupiny do 80 let se jedná již o 5 hodin denně a u věkové skupiny nad 80 let se jedná o 5,1 hodin denně. Doba sledování televize u dotazovaných seniorů také závisí na nejvyšším dosaženém vzdělání. Lidé s vysokoškolským vzděláním sledují denně v průměru televizi nižší počet hodin (4,2 hodiny) oproti seniorům se základním vzděláním (5 hodin). Televizi také sledují více lidé s nižším ekonomickým statusem (průměrně 5,1 hodin denně) oproti seniorům vyšší střední třídy (4,4 hodiny denně). Necelá třetina dotázaných respondentů uvedla, že vůbec neposlouchá rozhlasové vysílání. Naopak 71 % dotázaných seniorů se poslouchání rozhlasového vysílání věnuje. Čtení tištěných novin a časopisů věnuje 1–2 hodiny denně 69 % dotázaných seniorů a 27 % nečte tyto tiskoviny vůbec. Internet je často používanější u mladších seniorů (60–69 let), spíše u mužů než u žen, u respondentů s vysokoškolským vzděláním a vyšším ekonomickým statusem. Nicméně 70 % dotázaných seniorů se prohlížení internetu nevěnuje vůbec (RRTV, 2016, s. 12). Přehledněji jsou % seniorů a doby, které denně věnují užívání jednotlivých médií, uvedeny v tabulce 1.

Tabulka 1: Denní hodinové využívání vybraných médií seniory ČR 60+ (hodnoty jsou uvedeny v %, N= 372)

	0 hodin	1–2 hodiny	3–4 hodiny	5–6 hodin	7 a více hodin
Sledování TV	0	13	41	31	15
Poslech rádia	29	40	17	10	4
Čtení novin a časopisů	27	69	2	1	0
Prohlížení internetu	70	26	2	2	0

Zdroj pro zpracování tabulky: RRTV, 2016, s. 12–13

Nejčastější televizní formáty, které sledují senioři alespoň jednou denně, jsou: zpravodajství (91 % seniorů), filmy a seriály (63 % seniorů). Věštecké a telefonické poradny sleduje jednou denně 10 % dotázaných seniorů. Častěji tyto poradny sledují jedinci starší 80 let trpící pocitů osamění, ženy a osoby s nižším ekonomickým statutem. Teleshopping sleduje denně 5 % dotázaných seniorů a 17 % seniorů jej sleduje alespoň jednou týdně. Hudební pořady, které nabízejí ke koupi CD a DVD, sleduje denně 6 % seniorů a 18 % seniorů tyto pořady sleduje alespoň jednou týdně (RRTV, 2016, s. 15).

V případě televizních stanic se největší důvěře ze strany seniorů těší Česká televize. Velmi důvěřuje České televizi 25 % dotázaných seniorů a spíše jí důvěřuje 47 % seniorů (RRTV, 2016, s. 20).

Dále bylo v rámci výzkumu zjištěno, že senioři jsou průměrně schopni rozlišit komerční a nekomerční sdělení (senioři byli schopni rozlišit 11 z 15 ukázek těchto sdělení). Nejlépe dokážou identifikovat komerční sdělení v podobě televizní reklamy, teleshoppingu, sponzoringu a nejhůře v ukázce seriálu (product placement). V případě product placementu si jeho zkratky (PP) u seriálu všimlo pouze 20 % respondentů, pouze 10 % toto označení znalo a pouze 4–5 % respondentů jej dokázalo úspěšně pojmenovat. Komerční sdělení lépe rozeznávali senioři ve věku 60–69 let, senioři s vyšším dosaženým vzděláním, senioři s vyšším ekonomickým statutem, dále senioři soběstační a ti, kteří se častěji setkávají s blízkými lidmi. Také bylo zjištěno, že většina seniorů dokáže odolávat manipulativním technikám ze strany komerčních sdělení. Nejméně dokážou odolávat senioři se sníženou soběstačností a senioři trpící osamělostí. Tito senioři pak nejčastěji podléhají manipulacím ze strany interaktivních pořadů. O regulaci televizního vysílání ví 70 % dotázaných seniorů, ale pouze 27 % dotázaných seniorů je informováno o tom, že může podat stížnost, když vysílání porušuje zákonné či etické normy. Znalost mediální legislativy je tedy u této skupiny poměrně malá a dvě třetiny z tohoto souboru neví, na koho se obrátit se stížností ani kde vyhledat případné informace (RRTV, 2016, s. 28 a 55–57).

## **5.1.6 Výzkum C: Výzkum mediální gramotnosti v ČR**

### **Představení výzkumu**

*Výzkum mediální gramotnosti ČR* byl realizován agenturou STEM/MARK za podpory České televize. Záměrem bylo provést reprezentativní šetření u české populace starší 18 let za účelem stanovení mediálního popisu, určení úrovní a stupňů mediální gramotnosti včetně

následné korekce a ověření. Dvě terénní šetření probíhala v rozmezí 18. května – 29. června 2018 (Šimoník a Burianec, 2018, nestránkováno).

### **Pojetí mediální gramotnosti v rámci výzkumu**

V tomto výzkumu byla podle Šimoníka a Buriance (2018, nestránkováno) mediální gramotnost pojímána jako soubor 6 oblastí. Jednalo se o:

- Technické znalosti a dovednosti. Jedná se o schopnost ovládnutí televize, znalosti o moderních technologiích a znalosti pojmů.
- Vlastnictví a kontrolu médií. Jedná se o orientaci v mediální legislativě, právech a povědomí o vlastnictví médií.
- Média a veřejné služby. Jedná se o znalost o fungování veřejnoprávních médií a orientace v poplatcích, které jsou s nimi spojené.
- Znalost mediálních formátů a žánrů. Jedná se o schopnost odlišit mediální formáty (žurnalistika, zpravodajství atd.).
- Hodnocení komunikačních záměrů. Jedná se o schopnost interpretace mediálních sdělení.
- Participaci na mediálním obsahu. Jedná se o vlastní aktivitu příjemců mediálního sdělení (povědomí o možnostech, vlastní produkce atd.).

### **Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu byla identifikace stupně mediální gramotnosti v populaci České republiky, identifikace úrovně mediální gramotnosti, sociodemografický a mediální popis a ověření deklarace a následná korekce úrovně mediální gramotnosti (Šimoník a Burianec, 2018, nestránkováno).

### **Metodika výzkumu**

Výzkum byl realizován prostřednictvím kvantitativního dotazníkového šetření a zaměřoval se na populaci České republiky starší 18 let a jednalo se o kvótní výběr. Sběr dat probíhal formou face-to-face a online dotazování ve dvou fázích. První (deklarativní) fáze se účastnilo 1561 respondentů a druhé (ověřovací) fáze se účastnilo 244 respondentů. V první fázi se tazatelé ptali na 112 otázek, v druhé fázi na 16 otázek. Data v tomto výzkumu byla vážena<sup>38</sup> (Šimoník a Burianec, 2018, nestránkováno).

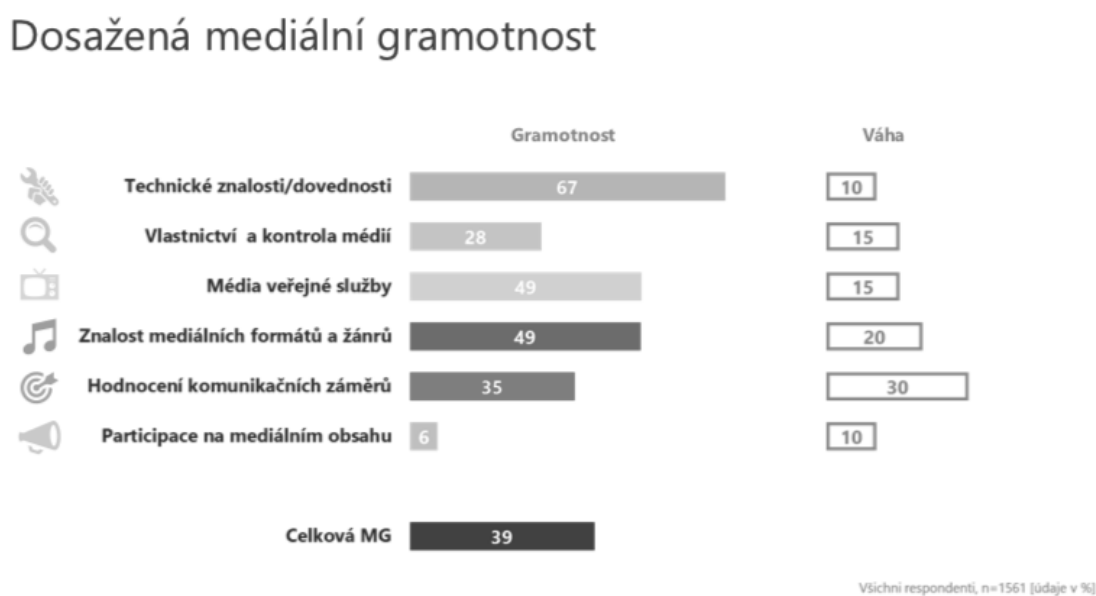
---

<sup>38</sup> Způsob vážení dat je znázorněn na obrázku 9.

## Hlavní zjištění výzkumu

Bylo zjištěno, že mediální gramotnost je v České republice na spíše nižší úrovni. Průměr dosažených bodů je 39 ze 100 (Šimoník a Burianec, 2018, nestránkováno). Konkrétní zjištěná skóre pro jednotlivé oblasti je možno vidět na obrázku 9.

Obrázek 9: Dosažená mediální gramotnost



Zdroj: Šimoník a Burianec, 2018, nestránkováno

Jak je patrné z obrázku 9, skóre 39 bodů není pouhým aritmetickým průměrem dosažených bodů v jednotlivých oblastech. Jedná se o průměr vážený, kdy největší váha byla prisuzována oblasti hodnocení komunikačních záměrů. Uvedené údaje jsou dle autorů v tomto případě uváděny v procentech. Je tedy možno uvést, že průměrný respondent je mediálně gramotný na 39 %.

Dále bylo zjištěno, že 53 % dotázaných respondentů spadá do kategorie střední mediální gramotnosti, která je určena rozmezím skóre 30–50 %, 25 % respondentů spadá do kategorie nízké mediální gramotnosti, která je určena hranicí skóre pod 30 %, a 23 % respondentů spadá do kategorie vysoké mediální gramotnosti, která je určena hranicí skóre nad 50 %. Vliv na rozdílné výsledky úrovně mediální gramotnosti měly zejména tyto oblasti: hodnocení komunikačních záměrů, technické znalosti a znalost mediálních formátů (Šimoník a Burianec, 2018, nestránkováno).

Další výsledky výzkumu ukazují, že mediální gramotnost je závislá na věku, pohlaví a úrovni dosaženého vzdělání, přičemž nejlepších hodnot dosahovali muži, věkové kategorie



30–59 let a jedinci s vysokoškolským vzděláním. Vysoká úroveň mediální gramotnosti má také jasnou spojitost s kombinováním více zdrojů (tisk, televize, internet apod.). Dalším zjištěním je, že respondenti dosahovali vysokého skóre v oblasti technické připravenosti a nízkého skóre ve schopnosti interpretace mediálního sdělení. Jedinci dokázali identifikovat PR článek pouze z 22 %, dále identifikovat fake news pouze z 23 % a product placement z 28 %. Jedinci, kteří znají mediální žánry, vykazovali také dobrou znalost komunikačních záměrů. Nicméně poměrně negativní jsou zjištění, která uvádí, že třetina respondentů s nízkou mediální gramotností své schopnosti přeceňuje a třetina respondentů také udává, že neověřuje důvěryhodnost mediálních sdělení. Dalším zjištěním je mlhavá představa o vlastnictví médií. Pouze třetina respondentů ví, kam se obrátit se stížností. Díky ověřovací fázi výzkumu bylo potvrzeno, že úroveň mediální gramotnosti je proměnlivá a musí být neustále ověřována (Šimoník a Burianec, 2018, nestránkováno).

### **5.1.7 Výzkum D: Mediální gramotnost generace 50+**

#### **Představení výzkumu**

Sekundární analýza dat s názvem *Mediální gramotnost generace 50+* byla provedena agenturou STEM/MARK v roce 2018. Jednalo se o sekundární analýzu *Výzkumu mediální gramotnosti v ČR*. Výzkum se zaměřuje na analýzu zjištění *Výzkumu mediální gramotnosti v ČR* u reprezentativního vzorku občanů ČR starších 50 let (Burianec, 2018b, s. 1 a 4).

#### **Pojetí mediální gramotnosti v rámci výzkumu**

Vzhledem k charakteru výzkumu je pojetí mediální gramotnosti totožné s *Výzkumem mediální gramotnosti v ČR*.

#### **Cíl výzkumu**

„Cílem výzkumu je sekundární analýza mediální gramotnosti populace ČR se zaměřením na starší generaci občanů“ (Burianec, 2018b, s. 4).

#### **Metodika výzkumu**

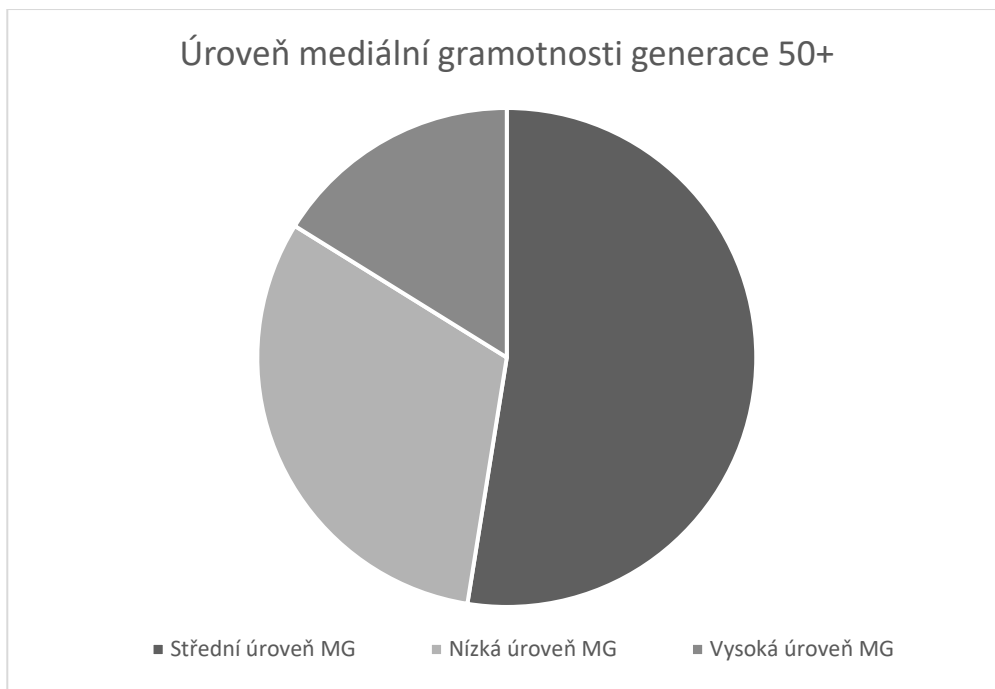
Jelikož se jedná o sekundární analýzu dat z výzkumu uvedeného v podkapitole 5.1.6, změnu zde představuje to, že se tento výzkum zaměřuje na českou populaci starší 50 let a počet respondentů spadající do této kategorie byl 643. Data v tomto výzkumu nebyla vážena (Burianec, 2018b, s. 4).

#### **Hlavní zjištění výzkumu**

Ve výzkumu bylo zjištěno, jak znázorňuje graf číslo 2, že větší část (52 %) respondentů generace 50+ dosahuje střední úrovně mediální gramotnosti. Zhruba třetina respondentů (31 %)

dosahuje nízké úrovně mediální gramotnosti a zbylých 16 % respondentů dosahuje vysoké úrovně mediální gramotnosti (Burianec, 2018b, s. 7).

Graf 2: Úroveň mediální gramotnosti generace 50+ (výšeče představují procentuální data)



Zdroj pro zpracování grafu: Burianec, 2018b, s. 7

Dále bylo zjištěno, že s věkem nejvíce klesají technické znalosti. Úroveň technických znalostí u této populace je tedy ve vztahu s úrovní mediální gramotnosti. Dále úroveň mediální gramotnosti u této populace velmi ovlivňuje oblast hodnocení komunikačních záměrů. Vyšší mediální gramotnost byla zjištěna u pracujících jedinců (28 % z nich dosahovalo vysoké úrovně mediální gramotnosti). V tomto výzkumu také existuje spojitost mezi úrovní mediální gramotnosti u generace 50+ a politickou orientací. Voliči opozice jsou více mediálně gramotní než voliči současných vládnoucích stran. Nejvíce gramotní jsou voliči strany TOP 09, z nichž 43 % dosahuje vysoké úrovně mediální gramotnosti. Poněkud závažnější zjištění jsou ta, že polovina respondentů nezná pojem fake news a pouze každý sedmý dokáže fake news rozpoznat. Třetina respondentů dále uvádí, že neověřuje důvěryhodnost mediálních sdělení. Respondenti generace 50+ svou mediální gramotnost také velmi často přeceňují, v průměru hodnotí své schopnosti až dvakrát lépe (Burianec, 2018b, s. 7–25).

Další hlavní zjištění jsou, že vyšší úrovně mediální gramotnosti dosahují spíše muži, lidé se středoškolským či vysokoškolským vzděláním, ekonomicky aktivní, do 60 let věku, politicky pravicově orientovaní, vědomí si své úrovně mediální gramotnosti, sledující Českou

televizi a poslouchající Český rozhlas, nevěřící TV Barrandov a deníku Blesk. Nízké úrovně mediální gramotnosti naopak dosahují častěji ženy, lidé bez středoškolského vzdělání, lidé starší 60 let, ekonomicky neaktivní, politicky levicově orientovaní jedinci, přeceňující svou úroveň mediální gramotnosti, více věřící TV Barrandov než jiným komerčním televizím a s méně odmítavými postoji k deníku Blesk (Burianec, 2018b, s. 3).

## 5.2 Komparace výzkumů

Jak již bylo v rámci analýzy uvedeno, následující podkapitola se bude věnovat komparaci jednotlivých výzkumů z hlediska jejich částí, které byly představeny v kapitole 5.1. Bude se jednat tedy o komparaci z hlediska vymezení mediální gramotnosti, cíle, metodiky a hlavních zjištění.

### 5.2.1 Komparace pojetí mediální gramotnosti ve výzkumech úrovně mediální gramotnosti u dospělých a seniorů v České republice

Nejrozsáhlejší pojetí mediální gramotnosti<sup>39</sup> bylo identifikováno u výzkumů: *Výzkum mediální gramotnosti v ČR* a *Mediální gramotnost generace 50+*. Tato pojetí jsou identická, neboť *Mediální gramotnost generace 50+* používala pro svou analýzu stejná data jako *Výzkum mediální gramotnosti v ČR*. V tomto pojetí je mediální gramotnost chápána jako soubor 6 oblastí. Konkrétně se jedná o tyto oblasti:

- Technické znalosti a dovednosti. Jedná se o schopnost ovládnutí televize, znalosti o moderních technologiích a znalosti pojmů.
- Vlastnictví a kontrolu médií. Jedná se o orientaci v mediální legislativě, právech a povědomí o vlastnictví médií.
- Média a veřejné služby. Jedná se o znalost o fungování veřejnoprávních médií a orientace v poplatcích, které jsou s nimi spojené.
- Znalost mediálních formátů a žánrů. Jedná se o schopnost odlišit mediální formáty (žurnalistika, zpravodajství atd.).
- Hodnocení komunikačních záměrů. Jedná se o schopnost interpretace mediálních sdělení.
- Participaci na mediálním obsahu. Jedná se o vlastní aktivitu příjemců mediálního sdělení (povědomí o možnostech, vlastní produkce atd.).

---

<sup>39</sup> Jak již bylo uvedeno v kapitole 1.2, tak koncept (pojetí) mediální gramotnosti se neustále vyvíjí a mění (také vzhledem k různým účelům). Nicméně tyto proměny nenarušují vymezení základních mediálních kompetencí.

Jedná se o nejširší pojetí mediální gramotnosti z analyzovaných výzkumů. Tento fakt je způsoben tím, že tyto 2 výzkumy, kde je toto pojetí uvedeno, se nezaměřovaly pouze na dílčí část mediální gramotnosti, ale snažily se tuto oblast zkoumat komplexně. Také je zde možné vysledovat spojitost s individuálními kompetencemi (technické dovednosti, kompetence kritického myšlení, komunikační schopnosti) Péreze Tornera (2010, s. 91), které jsou uvedeny v koncepční mapě v podkapitole 1.2. Každou z uvedených šesti oblastí mediální gramotnosti, které byly zkoumány v rámci dvou výše zmíněných výzkumů, lze tedy zařadit k jedné z individuálních kompetencí v koncepční mapě Péreze Tornera.

*Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let* pojímá mediální gramotnost jako konstrukt složený ze tří částí. Konkrétně se jedná o tyto části:

- Vzorce užívání médií. U televize, rozhlasu a internetu se výzkum v této části zabýval dostupností, využíváním a zvyklostmi při využívání těchto médií.
- Vnímání role médií ve společnosti. V této části se studie zabývala tím, co respondenti na médiích (televize, rozhlas, internet) oceňují, co naopak kritizují a jak vnímají existenci rizik, která s sebou média přinášejí (i vzhledem ke svým dětem – zda využívají označování pořadů jako pomoc při výchovném působení).
- Znalost podmínek mediální produkce. Poslední část zkoumala znalosti mediálního systému v České republice, znalost práv, která v této oblasti občané mají, a znalost povinností jednotlivých mediálních organizací.

Jedná se tedy o poměrně užší pojetí než ve dvou výše uvedených výzkumech. Navíc také v porovnání s výše uvedenými výzkumy se toto pojetí shoduje pouze v jediném aspektu, a to je oblast znalosti mediální legislativy, práv a povinností jedinců v této oblasti. Důvodem tohoto užšího pojetí je, že mediální gramotnost není zkoumána komplexně, ale výzkum se zaměřuje pouze na vybrané oblasti.

Poslední výzkum *Mediální gramotnost ohrožených skupin: senioři, etnické a národnostní menšiny a vybrané aspekty mediální gramotnosti* se ve svém pojetí liší nejvíce, neboť zkoumal pouze dílčí část multimediální gramotnosti, a to komerční sdělení.

U *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let* a výzkumu *Mediální gramotnost ohrožených skupin: senioři, etnické a národnostní menšiny a vybrané aspekty mediální gramotnosti* nelze hledat vysvětlení pojetí mediální gramotnosti v nějakém teoretickém konceptu, ze kterého toto pojetí vychází, ale převážně v užším zaměření výzkumu na specifickou zkoumanou oblast či oblasti. Toto užší zaměření není neobvyklé, což

potvrzuje fakt uvedený v podkapitole 3.1, že mnoho kvantitativních výzkumů z oblasti mediální gramotnosti se zaměřuje pouze na vybrané aspekty tohoto konceptu.

### **5.2.2 Komparace cílů ve výzkumech úrovně mediální gramotnosti u dospělých a seniorů v České republice**

Vzhledem k nejdetailnějšímu vymezení mediální gramotnosti si vytyčil *Výzkum mediální gramotnosti v ČR* také nejširší cíl. Tímto cílem je identifikace úrovní a stupňů mediální gramotnosti u populace ČR, včetně následné korekce a demografického a mediálního popisu. Vzhledem k povaze výzkumu *Mediální generace populace 50+* je tedy jeho cíl v porovnání s předchozím výzkumem detailněji zaměřený na populační skupinu starší 50 let věku za pomoci sekundární analýzy dat.

Cíle u výzkumů *Mediální gramotnost ohrožených skupin: senioři, etnické a národnostní menšiny a vybrané aspekty mediální gramotnosti* a *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let* také reflektují jejich pojetí mediální gramotnosti či jejich dílčích částí. Výzkum zaměřující se na ohrožené skupiny se zaměřuje pouze na komerční sdělení ve spojitosti s těmito ohroženými skupinami a *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let* zkoumá úroveň mediální gramotnosti u této populace ve 3 částech, které odpovídají jejímu pojetí mediální gramotnosti.

Je tedy možno tedy uvést, že jednotlivé cíle výzkumů se liší v závislosti na pojetí mediální gramotnosti. Vzhledem k správnému metodologickému postupu lze také předpokládat, že cíle byly stanoveny na základě jednotlivých pojetí mediální gramotnosti, nicméně detailní podoba těchto cílů mohla být také ovlivněna zadavateli jednotlivých výzkumů, tedy tím, pro jaké účely mají výsledky sloužit.

### 5.2.3 Komparace metodiky ve výzkumech úrovně mediální gramotnosti u dospělých a seniorů v České republice

Tabulka 2: Metodologie výzkumů úrovně mediální gramotnosti u dospělých a seniorů v České republice

Název výzkumu	Metoda výzkumu	Metoda výběru	Technika	Respondenti	Počet respondentů	Počet otázek
<b>Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let</b>	Kvantitativní dotazníkové šetření	Kvótní výběr	Kombinace CAPI a PAPI techniky	Občané ČR starší 15 let	1063	55
<b>Mediální gramotnost ohrožených skupin: senioři, etnické a národnostní menšiny a vybrané aspekty mediální gramotnosti</b>	Kvantitativní dotazníkové šetření	Kvótní výběr	CAPI technika	Senioři starší 60 let a etnické národnostní menšiny	333 Etnických a národnostních menšin 372 Seniorů	75
<b>Výzkum mediální gramotnosti v ČR</b>	Kvantitativní dotazníkové šetření	Kvótní výběr	Face to face a online dotazování	Občané ČR starší 18 let	1561 (1. fáze) 244 (2. fáze)	112 (první fáze) 16 (druhá fáze)
<b>Mediální gramotnost generace 50+</b>				Občané ČR starší 50 let	643	

Zdroj: Vlastní zpracování autora

Z tabulky 2 je patrné, že všechny analyzované výzkumy využily stejnou metodu výzkumu i metodu výběru respondentů. Každý výzkum se však zaměřoval na odlišnou skupinu respondentů. To může být významné zejména pro následnou analýzu hlavních zjištění. U kvantitativního dotazníkového šetření uvádí Olecká a Ivanová, že se jedná o jednu z nejpoužívanějších metod, neboť je použitelná u velkého množství prostorově vzdálených respondentů a poměrně úsporná na čas. Nevýhodou dotazníkového šetření je ovšem časté přeskokování otázek respondenty a nízká návratnost (Olecká a Ivanová, 2010, s. 23–24). Autorky dále uvádí, že kvótní výběr se používá u populace, o které máme kvalitní a dostatečné informace, neboť stínuje známé charakteristiky této populace (Olecká a Ivanová, 2010, s. 14).

Jelikož výše uvedené výzkumy zkoumaly populace, o kterých jsou známé charakteristiky dostupné, je možné považovat kvótní výběr za logickou volbu. Totéž platí pro zvolenou

metodu výzkumu, neboť bylo třeba dotazovat se mnoha jedinců, kteří byli prostorově vzdáleni. Naopak nevýhody dotazníkového šetření byly do jisté míry eliminovány technikami sběru dat, o kterých bude více uvedeno v dalších odstavcích.

U výzkumů, které měly širěji vymezenou mediální gramotnost, a tedy i širěji stanovený cíl výzkumu, je možné vysledovat také větší počet dotázaných respondentů. Naopak úzce zaměřený výzkum, který se zaměřoval na komerční sdělení u ohrožených skupin, tuto úzkou oblast zase zkoumal největším počtem položek.

Co se týče použité techniky, zde je srovnání poměrně obtížné. Jak je vidět v tabulce 2, tak v případě dvou výzkumů (face to face a online dotazování; kombinace CAPI a PAPI techniky) je možné dle Šrámka (2009, nestránkováno) za face to face dotazování považovat jak CAPI, tak PAPI techniku. Jedná se tedy o dotazování osobní, kdy tazatel v případě PAPI techniky data zaznamenává do papírového archu a v případě CAPI techniky přímo do počítače. Šrámek dále uvádí, že výhoda přítomnosti tazatele se projevuje zejména větší možností vysvětlení jednotlivých otázek, větší přesností odpovědí a větší kontrolou zodpovězených otázek. Obě techniky se liší poté zejména v nákladech, kdy jsou u CAPI techniky náklady nižší v případě, že realizátoři výzkumu již mají dostupné technické zázemí a data mohou elektronicky zaslat pro další vyhodnocování bez nutnosti jejich přepisu.

Je tedy zřejmé, že u *Výzkumu mediální gramotnosti ČR* není možné přesně určit, zda byla použita PAPI či CAPI technika, jelikož je zde uvedeno pouze face to face dotazování. Nicméně s jistotou se dá v tomto výzkumu analyzovat další použitá metoda, kterou je online dotazování. Podle SC&C (2020, nestránkováno) je online dotazování velmi pohodlné zejména pro respondenty, neboť dotazník mohou vyplnit kdekoli (kde mají přístup k počítači) a kdykoli. Toto dotazování je také levnější, neboť u něj nemusí být přítomen tazatel a získaná data jsou ihned odesílána přes internetový server.

*Výzkum mediální gramotnosti ohrožených skupin: senioři, etnické a národnostní menšiny a vybrané aspekty mediální gramotnosti* pro sběr dat využil pouze CAPI techniku a nikoli kombinaci metod. Kombinace metod ve výše uvedených výzkumech nemusí být chápána jako výhoda. Mohla by tak být chápána, kdyby některý z výše uvedených výzkumů využíval například pouze techniky online dotazování a tím by neeliminovat nevýhody kvantitativního dotazníkového šetření (návrtnost, přeskokování otázek). Ve *Výzkumu mediální gramotnosti ČR* je však online dotazování kombinováno s face to face dotazováním, které tyto nevýhody eliminuje, a totéž platí pro další výzkumy, které využívají buď PAPI, nebo CAPI techniku.

Olecká a Ivanová (2010, s. 24) dále uvádí, že dotazník by neměl obsahovat více než 50 otázek, což nedodrжуje ani jeden z výše analyzovaných výzkumů. Lze předpokládat, že přílišná

délka dotazníku může snižovat ochotu respondentů se šetření zúčastnit, snižuje pozornost v průběhu šetření a zvyšuje pravděpodobnost neúplného zodpovězení všech otázek. Tato nevýhoda velkého počtu otázek však byla patrně eliminována vzhledem k velkému množství respondentů v jednotlivých výzkumech, čemuž mohly přispět zvolené techniky sběru dat.

Dle Centra pro výzkum veřejného mínění (dále jen CVVM) je možno uvést, že výběrový soubor nemusí mít 1 000 respondentů, aby měl vypovídající hodnotu, nicméně výběrové soubory s menším počtem respondentů než 1 000 mají větší výběrovou chybu, naopak navyšování výběrového souboru nad 1 000 respondentů se tato výběrová chyba snižuje již velmi málo (CVVM, 2019, nestránkováno). Nižší počet respondentů, a tedy možnost větší výběrové chyby, lze zaznamenat u dvou analyzovaných výzkumů: *Mediální gramotnosti generace 50+* a *Mediální gramotnosti ohrožených skupin*.

Je také zřejmé, že pouze v rámci jediného výzkumu byly realizovány 2 fáze šetření. Pouze jediný výzkum tudíž konfrontoval své výsledky s výsledky druhé ověřovací fáze výzkumu, a má tedy svá zjištění ještě ověřená.

#### **5.2.4 Komparace hlavních zjištění ve výzkumech úrovně mediální gramotnosti u dospělých a seniorů v České republice**

Vzhledem k různým vymezením mediální gramotnosti, různému zaměření na populační skupiny a různým cílům jednotlivých výzkumů se liší také jejich hlavní zjištění. Vzhledem k těmto rozdílům jsou hlavní zjištění mnohdy neporovnatelná. V určitých oblastech zaměření se však některé výzkumy shodovaly a určitá zjištění alespoň částečně komparovat lze.

S výjimkou *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let*, která v hlavních zjištěních zohledňuje pouze závislost mediální gramotnosti na věku, zohledňují ostatní výzkumy závislost mediální gramotnosti na sociodemografických faktorech (vždy s ohledem na výzkumný soubor).

Poměrně velká a zároveň logická<sup>40</sup> je podobnost zjištění týkající se sociodemografických faktorů u *Výzkumu mediální gramotnosti v ČR a Mediální gramotnosti generace 50+*. Zároveň vzhledem k charakteru výzkumu jsou tato zjištění porovnatelná. U obou výzkumů lze považovat za hlavní zjištění, že mediální gramotnost je vyšší spíše u mužů, lidí s vyšším dosaženým vzděláním (středoškolským nebo vysokoškolským) a jedinců do 60 let věku.

Mimoto umožňují šetření *Výzkum mediální gramotnosti v ČR a Mediální gramotnost generace 50+* srovnání, jaké úrovně mediální gramotnosti dosahují jedinci starší 50 let ve

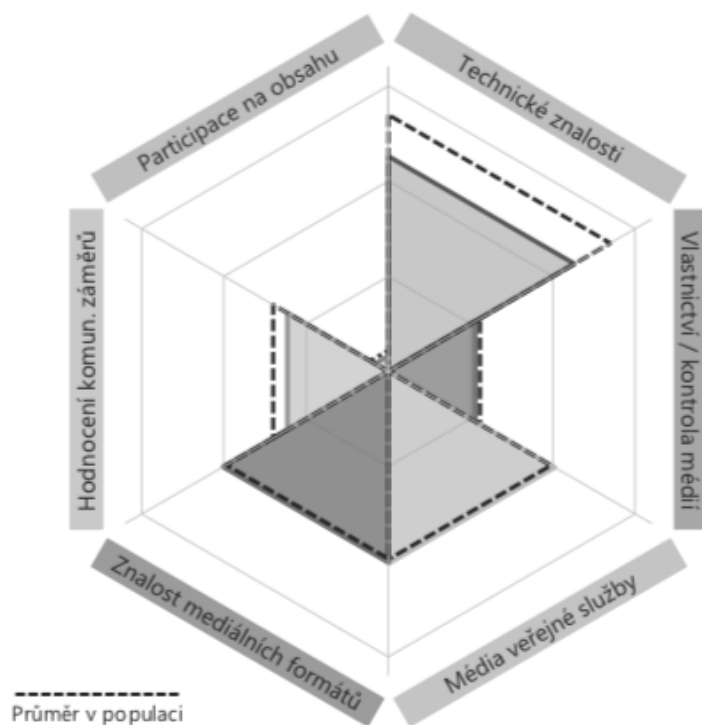
---

<sup>40</sup> Jelikož Výzkum mediální gramotnosti generace 50+ vycházel z dat výzkumu Mediální gramotnosti ČR.



srovnání s celým výzkumným souborem (jedinci starší 18 let). V tomto případě lze vysledovat rozdíl v procentech jedinců s nízkou a vysokou úrovní mediální gramotnosti. U generace 50+ se vyskytuje vyšší procento jedinců s nízkou úrovní mediální gramotnosti (31 % oproti 25 %) a nižší procento s vysokou úrovní mediální gramotnosti (16 % oproti 23 %). Konkrétnější srovnání jednotlivých oblastí je možné vidět na obrázku 10.

Obrázek 10: Srovnání úrovně mediální gramotnosti u generace 50+ s výzkumným souborem jedinců starších 18 let



Věk 50+, n=643 [údaje v %]

Zdroj: Burianec, 2018b, s. 2

Jak je patrné z obrázku 10, srovnání úrovně mediální gramotnosti je možné také v jednotlivých oblastech mediální gramotnosti. Nižší skóre oproti průměru v populaci bylo zjištěno v oblasti hodnocení komunikačních záměrů a technických dovedností.

Dále bylo zjištěno, že generace 50+ má větší problém rozeznat fake news, konkrétně že je dokáže rozeznat každý sedmý (což znamená zhruba 14 %), zatímco ve výzkumu zaměřující se na jedince starší 18 let dokáže fake news rozeznat 23 % respondentů. Dále bylo u obou výzkumů shodně zjištěno, že třetina respondentů si neověřuje důvěryhodnost mediálních sdělení.

Další zjištění, které bylo uvedeno ve dvou výzkumech, se týká orientace v mediální legislativě. Konkrétně ve *Studii mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob*

*starších 15 let* bylo zjištěno, že třetina populace starší 15 let se v mediálním legislativě neorientuje. Ve *Výzkumu mediální gramotnosti ohrožených skupin: senioři, etnické a národnostní menšiny a vybrané aspekty mediální gramotnosti* bylo u skupiny seniorů zjištěno, že znalost mediální legislativy je poměrně malá a že dvě třetiny dotázaných seniorů neví, na koho se obrátit nebo kde vyhledat informace týkající se této legislativy.

Porovnání těchto výsledků je ovšem poněkud obtížné. I přesto, že počet seniorů je v obou výzkumech přibližně stejně velký (333 respondentů od 60 let věku ve výzkumu *Mediální gramotnosti ohrožených skupin* a 285 respondentů od 60 let věku ve *Studii mediální gramotnosti populace ČR*), porovnání není zcela možné. Ačkoli se výsledky mohou zdát podobné, pod stejnými názvy byly mnohdy zkoumány odlišné aspekty. *Mediální gramotnost ohrožených skupin* se zaměřovala v oblasti mediální legislativy na schopnost vyhledávání informací či znalost mediálních práv. *Studie mediální gramotnosti populace ČR* se naopak v této oblasti zaměřovala zejména na regulaci médií.

U těchto dvou výzkumů existují také zjištění, která nejsou tak problematicky porovnatelná. Jedná se o výsledky týkající se nejpoužívanějšího média u seniorů a používání internetu. V tomto případě oba výzkumy udávají, že nejpoužívanějším médiem mezi seniory je televize a že frekvence jejího sledování roste s věkem. Oba výzkumy se také shodují v tom, že internet je častěji využíván seniory v rozmezí 60–69 let věku, zatímco u starších seniorů se jeho využívání snižuje.

Dva výzkumy se zabývaly také schopností identifikovat product placement. Ve *Výzkumu mediální gramotnosti ohrožených skupin* bylo zjištěno, že pouze 5 % dotazovaných dokáže product placement identifikovat. *Výzkum mediální gramotnosti ČR* naopak zjistil, že product placement dokáže rozeznat 28 % respondentů. I zde je ovšem porovnání těchto zjištění obtížné, neboť tento výsledek *Výzkumu mediální gramotnosti ČR* je výsledkem pro celý zkoumaný soubor respondentů (jedince starší 18 let), zatímco výsledek *Mediální gramotnosti ohrožených skupin* je výsledkem platným pro populaci seniorů. Nicméně je možné usuzovat, že schopnost identifikace product placementu se se zvyšujícím se věkem zhoršuje.

Další významná hlavní zjištění<sup>41</sup>, která mohou být následně využita pro vzdělávání, rozvoj, rozšíření či podporu teorie v této oblasti, či pro jednotlivé mediální subjekty, jsou již poměrně specifická:

---

<sup>41</sup> Zaměřená na seniorskou populaci, nebo pro tuto populaci využitelná.

- V případě *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let* se jedná o zjištění spojené s nejistotou seniorské populace při užívání internetu a s poměrně velkou důvěrou seniorů v televizní vysílání.
- *Mediální gramotnost ohrožených skupin: seniori, etnické a národnostní menšiny a vybrané aspekty mediální gramotnosti* přispěla zjištěním, že seniorská populace má problém rozeznat komerční sdělení prostřednictvím product placementu.
- *Výzkum mediální gramotnosti v ČR* přispěl jednak zjištěním úrovně mediální gramotnosti u dospělé populace v ČR (která je spíše nízká) a zároveň upozornil na správnou cestu zvyšování úrovně mediální gramotnosti, kterou je kombinace více zdrojů.
- Výjimečným zjištěním *Mediální gramotnosti generace 50+* je, že byla prokázána souvislost mezi úrovní mediální gramotnosti a konkrétními médii, které byly respondenty využívány. Výzkum zároveň také poukázal na oblasti, které je třeba u této populace rozvíjet: technické dovednosti a hodnocení komunikačních záměrů.

### 5.3 Diskuse

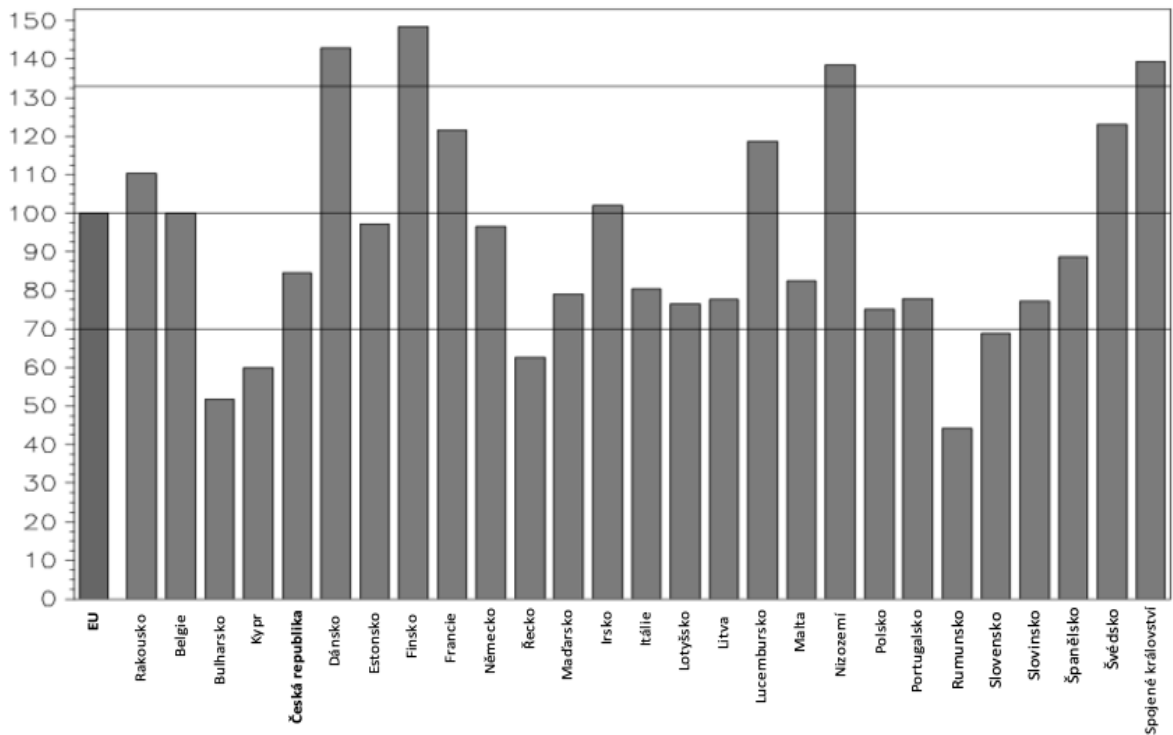
Dříve než bude přistoupeno k diskusi, která se bude konkrétně zaměřovat na výše analyzované národní výzkumy, jeví se jako vhodné uvést, jak je na tom s úrovní mediální gramotnosti dospělých Česká republika v porovnání s jinými zeměmi a s průměrem Evropské unie. Toto srovnání je možné najít ve studii *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, která se kromě měření úrovně mediální gramotnosti<sup>42</sup> ve 27 státech Evropské unie zabývala také opatřeními Evropské unie, která mohou podporovat činnosti jednotlivých států v této oblasti (EAVI, 2009, s. 20).

---

<sup>42</sup> Úroveň mediální gramotnosti byla měřena v rámci kritérií, která jsou uvedena v kapitole 1.2 na obrázku 1.

Obrázek 11: Hodnocení mediální gramotnosti

**HODNOCENÍ MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI**



Zdroj: EAVI, 2009, s. 68

Tabulka 3: Legenda k obrázku 11

Průvodce hodnotami	Úroveň
nad 130	pokročilá
70–130	střední
pod 70	nízká

Zdroj: EAVI, 2009, s. 68

Na obrázku 11 je možné vidět, jak si Česká republika stojí v hodnocení mediální gramotnosti v porovnání nejen s dalšími 26 zeměmi, ale také s průměrem Evropské unie. Jak EAVI uvádí, země, které v hodnocení dosáhly průměru či jej přesáhly, jsou státy střední nebo severní Evropy, které mají vysokou úroveň hrubého domácího produktu a jsou delší dobu součástí Evropské unie. Naopak země s nízkou úrovní mediální gramotnosti (<70) jsou často státy, které jsou málo nebo středně osídlené, leží ve východní Evropě a Středomoří a nejsou součástí Evropské unie tak dlouho jako země s rozvinutou úrovní mediální gramotnosti. Mezi země, které mají střední úroveň mediální gramotnosti, lze zařadit také Českou republiku. V této skupině se mísí různě osídlené země s různou úrovní hrubého domácího produktu (EAVI, 2009, s. 69–70).

Je třeba podotknout, že tato studie byla provedena před 11 lety, kdy byla Česká republika součástí Evropské unie pouhých 5 let, a novější studie prozatím není k dispozici. V roce 2009 také podle Ministerstva průmyslu a obchodu (dále jen MPO) klesl hrubý domácí produkt o 4,7 % vlivem globální krize (MPO, 2016, nestránkováno). V tomto ohledu lze tedy skóre 86

bodů České republiky s ohledem na průměr Evropské unie (100 bodů) hodnotit relativně pozitivně.

Jak uvádí Rasi, Vuojärvi a Rivinen, v Evropě a ani mimo ni neexistuje komplexní výzkum úrovně mediální gramotnosti seniorů a většina výzkumů se zaměřuje na přístup a využívání médií touto populací (Rasi, Vuojärvi, Rivinen, 2020, s. 2). Tento fakt je patrný také na analýze provedené v rámci této práce, kdy se na seniorskou populaci soustředila buď sekundární analýza dat, nebo byla zkoumána v rámci širšího výzkumu, který se zaměřoval na ohrožené skupiny.

Výjimku tvoří kvantitativní dotazníkové šetření, které se zaměřovalo na mediální gramotnost seniorů na Slovensku v roce 2014. Cílem tohoto šetření bylo definování a analýza úrovně mediální gramotnosti slovenských seniorů (osob starších 55 let). Mediální gramotnost byla u této populace zkoumána v oblasti používání médií, komunikačních dovedností a kritického myšlení<sup>43</sup>. Ve všech třech oblastech dosáhli slovenští senioři nejnižší možné úrovně. Shodné výsledky s výzkumy v České republice se týkaly nedostatečné orientace slovenských seniorů v mediální legislativě, závislosti mediální gramotnosti na věku, nejvyšším dosaženém vzdělání a preferenci v používání tradičních médií u seniorské populace. Výzkum na Slovensku naopak neprokázal závislost úrovně mediální gramotnosti na pohlaví, kterou například v České republice prokázala studie *Mediální gramotnost generace 50+* (Petranová, 2014, s. 72 a 80–83).

Podobné výsledky s výzkumy z České republiky lze vypožorovat také u výzkumů, které se zaměřovaly na dospělou populaci v jiných zemích. Například ve Spojeném království byl v roce 2014 realizován výzkum, který se zaměřoval na využívání médií a postoje k médiím u dospělé populace. Tento výzkum podobně jako výsledky *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let* zjistil, že starší lidé preferují spíše využívání tradičních médií (OFCOM, 2015, s. 1 a 22). Oblastí hodnocení zpráv (na kterou se v České republice žádný výše zmíněný výzkum nezaměřoval) v souvislosti s falešnými informacemi<sup>44</sup> se ve Spojených státech amerických zabývali Guess, Nagler a Tucker, kteří zjistili, že lidé starší 65 let sdílejí falešné informace sedmkrát častěji než mladší věkové skupiny (Guess, Nagler, Tucker, 2019, s. 1–2).

---

<sup>43</sup> Jak již bylo uvedeno v podkapitole 3.1, jedná se o oblasti individuálních kompetencí, které jsou znázorněny na obrázku 1 v podkapitole 1.2.

<sup>44</sup> Výzkum probíhal v roce 2016 v souvislosti s šířením informací, které souvisely s prezidentskou kampaní v USA (Guess, Nagler, Tucker, 2019, s. 1).

Co se týče čtyř analyzovaných výzkumů v této kapitole, je možno uvést, že ačkoli je pojmí velmi podobné metodiky, jejich porovnání bylo velmi obtížné. Výzkumy se lišily cíli, pojetím mediální gramotnosti, skupinami respondentů a mnohdy také hlavními zjištěními.

V případě cílů a pojetí mediální gramotnosti pro účely jednotlivých výzkumů byly již možné důvody těchto rozdílů řešeny v podkapitolách 5.2.1 a 5.2.2. Výzkumy, které měly za cíl zkoumat celou oblast mediální gramotnosti, vycházely z koncepční mapy mediální gramotnosti od Péreze Tornera. Zatímco výzkumy, které měly od svých zadavatelů určeny užší cíle, přizpůsobily těmto cílům také své pojetí mediální gramotnosti. Cíle jednotlivých výzkumů ovlivnily také skupiny respondentů, kterých se výzkum týkal. Ačkoli všechny výzkumy realizovaly kvótní výběr, každý výzkum se zaměřoval na částečně jinou věkovou skupinu a ne ve všech případech výzkumy rozlišovaly jednotlivá zjištění pro konkrétní věkové kategorie.

Při komparaci hlavních zjištění jednotlivých výzkumů se objevily dva zásadní problémy. Prvním z nich bylo neuvádění hlavních zjištění pro jednotlivé věkové kategorie, druhým rozdílné cíle a různá pojetí mediální gramotnosti. Jak z této analýzy vyplývá, komplexní výzkum mediální gramotnosti u seniorů je jevem poměrně vzácným, a to ne pouze v České republice, ale také ve světě. I přesto mohla být v rámci této analýzy komparována určitá hlavní zjištění. Tři ze čtyř analyzovaných českých výzkumů posuzovaly úroveň mediální gramotnosti v závislosti na sociodemografických faktorech (což potvrzuje také komplexní výzkum mediální gramotnosti seniorů na Slovensku s výjimkou pohlaví). Pouze *Studie mediální gramotnosti populace ČR* zkoumala závislost úrovně mediální gramotnosti jen na věku.

Další zjištění byla komparována pouze u dvou výzkumů, protože vždy pouze dva výzkumy zkoumaly stejný aspekt mediální gramotnosti. Nicméně je třeba uvést, že při hlubší analýze bylo v některých případech zjištěno, že se jedná pouze o zdánlivě stejný aspekt (například v případě mediální legislativy); někdy komparace umožňovala porovnat skóre pouze v určitých oblastech mezi seniory a jedinci staršími 18 let.

Ve dvou výzkumech bylo shodně zjištěno, že mezi seniory je nejpoužívanějším médiem televize, jejíž frekvence používání se s věkem zvyšuje, a dále že frekvence používání internetu s věkem klesá. Ve srovnání s populací starší 18 let bylo dále zjištěno, že populace seniorů dosahuje nižších výsledků v oblastech, jako jsou technické dovednosti, hodnocení komunikačních záměrů, identifikace fake news a identifikace product placementu.

Možné příčiny, které stojí za těmito zjištěními, byly již v této práci uvedeny. Mezi tyto příčiny lze řadit množstevní rozmach médií po roce 1989, dlouhý životní úsek prožitý v nesvobodném politickém zřízení či kladení důrazu na rozvoj mediální gramotnosti převážně u dětí a mládeže. Po roce 1989 přibývala média, rozvíjela a měnila se technická stránka médií, došlo

k rozmachu reklamy (a product placementu), byla získána svoboda slova, avšak mediální výchova ani mediální vzdělávání tyto jevy ve vztahu k populaci seniorů dlouho vůbec nereflektovaly. Pozitivně lze hodnotit, že se tato situace, jak bylo uvedeno v kapitole 4, začíná měnit a že již lze identifikovat několik projektů, které se na mediální výchovu / mediální vzdělávání seniorů zaměřují.

Jako doporučení této analýzy se jeví realizace komplexního výzkumu mediální gramotnosti u seniorů v České republice. Ačkoli, jak již bylo v této práci zmíněno, je komplexní výzkum této oblasti u seniorů jevem vzácným, může se Česká republika inspirovat sousední Slovenskou republikou, což by následně mohlo být využito pro srovnání výsledků těchto dvou zemí, které dlouho pojil společný vývoj.

Další doporučení této analýzy se týkají vzhledem k charakteru této práce převážně využitelnosti hlavních závěrů pro zvyšování úrovně mediální gramotnosti u seniorů. V předchozím odstavci bylo naznačeno, v jakých oblastech potřebují senioři mediální gramotnost rozvíjet. Jako velmi vhodný pomocník, který by mohl rozvoj mediální gramotnosti zprostředkovat nebo pomoci s informovaností o možnostech rozvoje pro seniory v této oblasti, se jeví televizní vysílání.

## 6 Závěr

Počátky mediální gramotnosti jako konceptu lze datovat již do 80. let 20. století. Přesto se pozornost na generaci seniorů v rámci tohoto konceptu obrací až v posledních letech, kdy začíná být kladen důraz na měření úrovně mediální gramotnosti u této populace a na její rozvoj v této oblasti. Cílem této práce bylo analyzovat možnosti měření úrovně mediální gramotnosti s přihlédnutím na specifika seniorské populace a identifikovat možnosti rozvoje této populace v oblasti mediální gramotnosti v České republice.

Pro účely naplnění cíle bylo nezbytné v první kapitole vymezit samotnou oblast mediální gramotnosti jako pojmu/konceptu, ale také se zaměřit na modely a mezinárodní a národní dokumenty, které se této oblasti věnují. Tato kapitola pomohla nastínit vývoj mediální gramotnosti ve výše zmíněných kategoriích, ale také poukázala na jejich nejednoznačná vymezení u jednotlivých autorů a dokumentů. Bylo zde také uvedeno, jak je úroveň mediální gramotnosti závislá nejen na individuálních, ale také environmentálních faktorech daného státu.

Druhá kapitola se soustředila na objasnění konkrétních oblastí mediální gramotnosti. V rámci této kapitoly byly vymezeny nejen oblasti, které mohou být v rámci mediální gramotnosti měřeny, ale také bylo v rámci této kapitoly poukázáno na důležitost mediální gramotnosti vzhledem k vlivu, který na jedince i společnost média mají.

Třetí kapitola již věnovala pozornost konkrétním možnostem měření úrovně mediální gramotnosti, přičemž bylo poukázáno na to, jak je měření úrovně mediální gramotnosti podle některých autorů nesnadné a že bývá v rámci těchto měření využíváno převážně kvantitativních dotazníkových šetření, která obsahují sebehodnotící škály. Žádný z měřících nástrojů, který byl v této práci uveden, nebyl vytvořen cíleně pro měření úrovně mediální gramotnosti seniorů, ale poměrně velká část byla vytvořena pro cílovou skupinu dětí a studentů středních či vysokých škol.

V rámci kapitoly 4 byla objasněna specifika, která mohou ovlivňovat nižší skóre v úrovni mediální gramotnosti u seniorů, ale také rozvojové možnosti, které jsou v České republice pro tuto populaci k dispozici. V rámci této kapitoly bylo uvedeno, že v České republice neexistuje výlučně instituce, která by se rozvojem mediální gramotnosti zabývala – tuto oblast má v kompetenci několik státních, soukromých a neziskových institucí. Konkrétní projekty, které se zaměřují na rozvoj mediální gramotnosti seniorů, jsou ovšem převážně organizované soukromými a neziskovými institucemi.

V rámci analýzy, která byla provedena v páté kapitole, byla pozornost věnována 4 národním výzkumům, které se zaměřovaly na seniorskou populaci. Tato analýza přinesla hned



několik poznatků. Jednak zde bylo potvrzeno, že úroveň mediální gramotnosti je závislá na individuálních (sociodemografických) faktorech. Dále bylo v rámci analýzy identifikováno několik oblastí, ve kterých senioři dosahují nízké úrovně mediální gramotnosti. Jedná se o technické dovednosti, hodnocení komunikačních záměrů, identifikaci fake news a identifikaci product placementu. Dále bylo v rámci této analýzy poukázáno na nejpoužívanější a nejdůvěryhodnější média u této populace. Je tedy možné říct, že analýza poukázala na oblasti, které je v rámci mediální gramotnosti potřeba rozvíjet, a na komunikační kanál, který by se k tomuto rozvoji dal využít.

Specifická úprava nástrojů pro měření úrovně mediální gramotnosti seniorů nebyla zjištěna ani v rámci rozebíraných nástrojů v kapitole 3 a ani v rámci analýzy v kapitole 5. Pouze u výzkumu mediální gramotnosti seniorů na Slovensku byl zohledněn, vzhledem ke zkoumané populační skupině, výběr metody sběru dat.

Ačkoli je možné pozitivně hodnotit, že se začíná pozornost v rámci mediální gramotnosti obracet také k seniorům, stále je tato oblast nejvíce akcentovaná u populace dětí a dospívajících. Pro rozvíjení této oblasti u seniorů lze identifikovat několik doporučení. Prvním doporučením je větší zapojení státních institucí do rozvoje mediální gramotnosti seniorů, neboť jejich aktivity prozatím zahrnují pouze (spíše ojedinělé) kurzy Univerzity třetího věku. Dalším doporučením je realizace komplexního a reprezentativního výzkumného šetření, které by se primárně zaměřovalo na seniory, neboť takový výzkum dosud v České republice chybí. Následně lze jako doporučení též uvést, aby státní, soukromé i neziskové instituce využily dat z analyzovaných národních výzkumů, které jsou uvedeny v této práci, pro rozvoj mediální gramotnosti seniorů. Tyto výzkumy poskytují nejen údaje o oblastech mediální gramotnosti, které je třeba rozvinout, ale také údaje o preferenci médií, době užívání těchto médií a dále informace o důvěře v média, což jsou poznatky, které mohou pomoci nejen k samotnému rozvoji mediální gramotnosti, ale také k rozšíření povědomí o možnostech rozvoje mediální gramotnosti pro seniory.

## 7 Soupis bibliografických citací

ALTUN, Adnan. An Overview of Unesco Activities in Connection with Media Literacy (1977–2009). In: *Milunesco.unaoc.org* [online]. 2. 10. 2012 [vid. 2020-10-08]. Dostupné z: <https://milunesco.unaoc.org/mil-articles/an-overview-of-unesco-activities-in-connection-with-media-literacy-1977-2009/>.

ARKE, Edward a Brian A. PRIMACK. Quantifying media literacy: Development, reliability, and validity of a new measure. *Educational Media International* [online]. 2009, 46(1), s. 53–65 [vid. 2021-01-09]. ISSN 0952-3987. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/51127406\\_Quantifying\\_media\\_literacy\\_Development\\_reliability\\_and\\_validity\\_of\\_a\\_new\\_measure?enrichId=rgreq-863d54a93033accd1d49ff8c2eb882b0-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzUx-MTI3NDA2O0FTOjk5ODU2NDI5MzU1MDIwQDE0MDA4MTkwMzY3NjA%3D&el=1\\_x\\_2&\\_esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/51127406_Quantifying_media_literacy_Development_reliability_and_validity_of_a_new_measure?enrichId=rgreq-863d54a93033accd1d49ff8c2eb882b0-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzUx-MTI3NDA2O0FTOjk5ODU2NDI5MzU1MDIwQDE0MDA4MTkwMzY3NjA%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf).

ASOCIACE UNIVERZIT TŘETÍHO VĚKU ČR. *Systém centrální evidence výkonů U3V* [online]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, ©2010–2020 [vid. 2020-11-05]. Dostupné z: [https://au3v.zcu.cz/au3v\\_core/predmety/seznam\\_predmetu?predmetId=19047#tabs-detail](https://au3v.zcu.cz/au3v_core/predmety/seznam_predmetu?predmetId=19047#tabs-detail).

ASOCIACE UNIVERZIT TŘETÍHO VĚKU ČR. *Nejděte si U3V v okolí (seznam členů)* [online]. Plzeň: AU3V, 2019 [vid. 2021-03-30]. Dostupné z: <http://www.au3v.cz/index.php/najdete-u3v-v-okoli-seznam-clenu>.

BALADA, Jan et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [vid. 2019-11-05]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>.

BEDNAŘÍK, Petr, Jan JIRÁK a Barbara KÖPPLOVÁ. *Dějiny českých médií: od počátku do současnosti*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3028-8.

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

BLAŽEK, Bohuslav. *Tváří v tvář obrazovce*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. Studie. ISBN 80-85850-11-7.

BRDIČKA, Bořivoj. Jak definovat digitální gramotnost? In: *RVP: Metodický portál* [online]. 2015 [vid. 2019-04-23]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/20549/JAK-DEFINOVAT-DIGITALNI-GRAMOTNOST.html/>.

BURIANEC, Jan. *Mediální gramotnost je v Česku nízká – pouze čtvrtina české populace v ní dosahuje uspokojivé úrovně*. STEM/MARK [online]. Praha: STEM/MARK, 2018a [vid. 2019-10-26]. Dostupné z: <https://www.stemmark.cz/medialni-gramotnost-je-v-cesku-nizka-pouze-ctvrtina-dospete-populace-v-ni-dosahuje-uspokojive-urovne/>.

BURIANEC, Jan. *Mediální gramotnost generace 50+: Sekundární analýza kvantitativního výzkumu*. Praha: STEM/MARK, 2018b.

CAVALLIN, Jens. Public policy uses of diversity measures. In: PICARD, Robert J., ed. *Measuring media content, quality and diversity* [online]. Turku: Turku School of Economics and Business Administration Business Research and Development Centre, 2000, s. 105–171 [vid. 2020-04-20]. ISBN 951-738-827-6. Dostupné z: [http://www.robertpicard.net/files/Measuring\\_Media\\_Content\\_Quality\\_Diversity\\_Book.pdf](http://www.robertpicard.net/files/Measuring_Media_Content_Quality_Diversity_Book.pdf).

CEBE, Jan et al. *Stav mediální gramotnosti v ČR: Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let* [online]. Praha: RRTV, 2011a [vid. 2019-10-31]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=35603&view=3251>.

CEBE, Jan et al. *Stav mediální gramotnosti v ČR FÁZE II: Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let* [online]. Praha: RRTV, 2011b [vid. 2021-01-15]. Dostupné z: [https://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-do-15\\_2011.pdf](https://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-do-15_2011.pdf).

CENTRUM PREVENCE RIZIKOVÉ VIRTUÁLNÍ KOMUNIKACE. *Projekt E-Bezpečí* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ©2008–2020 [vid. 2020-10-20]. ISSN 2571-1679. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/o-projektu/oprojektu>.

CIUREL, Daniel. Media Literacy: concepts, approaches and competencies. *Professional Communication and Translation Studies* [online]. Politehnica University of Timisoara. 2016, 2016(9), s. 13–20 [vid. 2019-10-29]. ISSN 2065-099X. Dostupné prostřednictvím Reaserchgate z: [https://www.researchgate.net/publication/319416173\\_MEDIA\\_LITERACY\\_CONCEPTS\\_APPROACHES\\_AND\\_COMPETENCIES](https://www.researchgate.net/publication/319416173_MEDIA_LITERACY_CONCEPTS_APPROACHES_AND_COMPETENCIES).

CMPF. *Monitoring Media Pluralism in Europe: Application of the Media Pluralism Monitor 2016 in the European Union, Montenegro and Turkey* [online]. Florencie: Evropský univerzitní institut, 2017 [vid. 2020-04-10]. Dostupné z: [https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/46786/CMPF-MPM\\_PolicyReport2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/46786/CMPF-MPM_PolicyReport2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

CSEM. *Brussels Declaration on Lifelong Media Education* [online]. Brusel: CSEM, 2011 [vid. 2020-06-30]. Dostupné z: <http://www.csem.be/sites/default/files/files/brusselsdeclaration.pdf>.

CVVM. *Je 1000 respondentů dost?* [online]. Praha: CVVM, ©2019 [vid. 2020-08-12]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/cvvm/caste-dotazy/4577-je-1000-respondentu-dost>.

ČESKOSLOVENSKO. *Zákon č. 483/1991 Sb., o České televizi* [online]. Praha, 1991a [vid. 2021-04-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-483>.

ČESKOSLOVENSKO. *Zákon č. 484/1991 Sb., o Českém rozhlasu* [online]. Praha, 1991b [vid. 2020-05-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-484>.

ČESKO. *Zákon č. 86/1990 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 81/1966 Sb., o periodickém tisku a o ostatních hromadných informačních prostředcích* [online]. Praha, 1990 [vid. 2020-10-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-86>.

ČESKO. *Zákon č. 40/1995 Sb. o regulaci reklam a o změně a doplnění zákona č. 468/1991 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání, ve znění pozdějších předpisů* [online]. Praha, 1995 [vid. 2020-05-12]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=40&r=1995>.

ČESKO. *Zákon č. 46/2000 Sb., o právech a povinnostech při vydávání periodického tisku a o změně některých dalších zákonů (tiskový zákon)* [online]. Praha, 2000 [vid. 2020-05-12]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=46&r=2000>.

ČESKO. *Zákon č. 231/2001 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání a změně dalších zákonů* [online]. Praha, 2001 [vid. 2020-05-12]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=231&r=2001>.

ČESKO. *Zákon č. 132/2010 Sb., o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání a o změně některých zákonů* [online]. Praha, 2010 [vid. 2020-05-12]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=132&r=2010>.

ČLOVĚK V TÍSNI. *Co děláme?* [online]. Praha: Člověk v tísni, Rok neuveden [vid. 2020-10-12]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame>.

ČSÚ. ČSÚ statistiky nezkresluje. In: *czso.cz* [online]. 1. 10. 2012 [vid. 2021-03-29]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/czso/csu\\_statistiky\\_nezkresluje20121001](https://www.czso.cz/csu/czso/csu_statistiky_nezkresluje20121001).

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu: Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011* [online]. Praha: ČSÚ, 2014 [vid. 2021-03-28]. ISBN 978-80-250-2548. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20561197/23004114.pdf/2defbde6-c04e-4355-93b9-78acdf7b0b4d?version=1.0>.

ČSÚ. *Informační společnost v číslech 2021: Česká republika a EU* [online]. Praha: ČSÚ, 2021 [vid. 2021-03-28]. ISBN 978-80-250-2083-7. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/143060187/06100421.pdf/e115d5fc-ea3f-4c4e-a4fd-e789648e6615?version=1.10>.

DOLEŽALOVÁ, Jana. Gramotnost. In: PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 223–229. ISBN 978-90-7367-546-2.

EAO. *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28* [online]. Štrasburg: EAO, 2016 [vid. 2020-10-12]. ISBN 978-92-79-64401-6. Dostupné z: <https://rm.coe.int/media-literacy-mapping-report-en-final-pdf/1680783500>.

EAVI. *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* [online]. Brusel: EAVI, 2009 [vid. 2020-10-12]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf).

EAVI. *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed* [online]. Brusel: EAVI, 2010 [vid. 2020-02-20]. Dostupné z: [https://eavi.eu/wp-content/uploads/2010/06/eavi\\_study\\_on\\_assessment\\_criteria\\_for\\_media\\_literacy\\_levels\\_in\\_europe.pdf](https://eavi.eu/wp-content/uploads/2010/06/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe.pdf).

EAVI. *Assessing Media Literacy Levels and the European Commission Pilot Initiative* [online]. Brusel: EAVI, 2015 [vid. 2020-03-20]. Dostupné z: <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/08/assessing.pdf>.

EDUIN. *Otevřený dopis ministru Plagovi: Mediální vzdělávání je dlouhodobě opomíjené, píší zástupci třinácti organizací* [online]. Praha: EDUin, 2020 [vid. 2020-04-12]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/otevreny-dopis-ministru-plagovi-medialni-vzdelavani-je-dlouhodore-opomijene-pisi-zastupci-trinacti-organizaci/>.

ELPIDA. *Elpida o.p.s.* [online]. Praha: Elpida, Rok neuveden [vid. 2020-11-12]. Dostupné z: <https://www.elpida.cz/o-nas>.

ERISTI, Bahadir a Cahit ERDEM. Development of a Media Literacy Skills Scale. *Contemporary Educational Technology* [online]. 2017, 8(3), s. 249–267 [vid. 2020-05-12]. ISSN 1309517X. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148529.pdf>.

EVROPSKÁ KOMISE. *EU policy in the field of adult learning* [online]. Evropská komise, Rok neuveden [vid. 2020-09-27]. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en).

EVROPSKÝ PARLAMENT A RADA EU. Směrnice Evropského parlamentu a Rady (EU) 2018/1808 ze dne 14. listopadu 2018, kterou se mění směrnice 2010/13/EU o koordinaci některých právních a správních předpisů členských států upravujících poskytování audiovizuálních mediálních služeb (směrnice o audiovizuálních mediálních službách) s

ohledem na měnící se situaci na trhu. *Úřední věstník Evropské unie* [online]. Lucemburk, roč. 61, č. L 303 [vid. 2019-11-04]. ISSN 1725-5163. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2018:303:FULL&from=CS>.

FABEROVÁ, Alena. O nás. *npi.cz* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, ©2020 [vid. 2021-03-30]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/o-nas>.

FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY. *Univerzita třetího věku* [online]. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, ©2021 [vid. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://www.ff.cuni.cz/studium/dalsi-vzdelavani/univerzita-tretiho-veku/>.

FLORESCU, Oroles. Positive and Negative Influences of the Mass Media upon Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. Elsevier. 5 September 2014, 2014(129), s. 349–353 [vid. 2020-05-12]. ISSN 1877-0428. Dostupné prostřednictvím Science Direct z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.271>.

FRÁNEK, Tomáš. Lež na procházce? Mediální vzdělávání dospělých je v Česku popelkou. In: *Epale.ec.europa.eu* [online]. 12. 4. 2016 [vid. 2020-04-12]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs/blog/lez-na-prochazce-medialni-vzdelavani-dospelych-je-v-cesku-popelkou>.

FSV UK. *Centrum pro mediální studia CEMES* [online]. Praha: FSV UK, ©2020 [vid. 2020-09-27]. Dostupné z: <https://iksz.fsv.cuni.cz/veda-vyzkum/centrum-pro-medialni-studia-cemes>.

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

GOEIJ, de Hana. Why Libraries are Everywhere in the Czech Republic. In: *Nytimes.com* [online]. 21. 7. 2016 [vid. 2021-03-29]. Dostupné z: <https://www.nytimes.com/2016/07/22/world/what-in-the-world/why-libraries-are-everywhere-in-the-czech-republic.html>.

GRIZZLE, Alton a José Manuel PÉREZ TORNERO. Media and information literacy against online hate, radical, and extremist content. In: SINGH, Jagtar, Paulette KERR a Esther HAMBURGER. *Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism* [online]. Paříž: UNESCO, 2016, s. 179–201 [vid. 2020-09-02].

ISBN 978-92-3-100177-2. Dostupné z: [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000246371&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_6200e625-7719-4d62-992f-471ffc2a61d1%3F\\_%3D246371eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000246371/PDF/246371eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A411%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C60%2C689%2C0%5D](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000246371&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_6200e625-7719-4d62-992f-471ffc2a61d1%3F_%3D246371eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000246371/PDF/246371eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A411%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C60%2C689%2C0%5D).

GUESS, Andrew, Jonathan NAGLER a Joshua TUCKER. Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Science Advances* [online]. 2019, 5(1), s. 1–8 [vid. 2020-09-20]. ISSN 2375-2548. Dostupné z: <https://advances.sciencemag.org/content/5/1/eaau4586.full>.

HABERMAS, Jürgen. *Strukturální přeměna veřejnosti*. Praha: FILOSOFIA, 2000. ISBN 80-7007-134-6.

HALLAQ, Tom. Evaluating Online Media Literacy in Higher Education: Validity and Reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA). *Journal of Media Literacy Education* [online]. 2016, 8(1), s. 62–84 [vid. 2021-01-11]. ISSN 2167-8715. Dostupné z: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol8/iss1/5/>.

HANOSEK, Pavel. Organizace Transitions a Elpida pomáhají seniorům pochopit svět médií. Učí je ověřovat informace nebo jak nepodlehout manipulacím. In: *Munimedia.cz* [online]. 15. 11. 2019 [vid. 2020-08-31]. Dostupné z: <http://www.munimedia.cz/prispevek/organizace-transitions-a-elpida-pomahaji-seniorum-pochopit-svet-medii-uci-je-overovat-informace-nebo-jak-nepodlehout-manipulacim-15971/>.

HEYWOOD, Andrew. *Politologie*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-95-5.

HOBBS Renee a Richard FROST. Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills. *Reading research quarterly* [online]. 2003, 38(3), s. 330–355 [vid. 2021-01-08]. ISSN 1936-2722. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/255650596\\_\\_Measuring\\_the\\_Acquisition\\_of\\_Media-Literacy\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/255650596__Measuring_the_Acquisition_of_Media-Literacy_Skills).



CHANG, Chiung-Sui et al. Developing and Validating Media Literacy Self-Evaluation Scale (MLSS) for Elementary School Students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* [online]. 2011, 10(2), s. 63–71 [vid. 2021-01-05]. ISSN 2146-7242. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ932226.pdf>.

CHOMSKY, Noam. Chomsky: Jak funguje propaganda v médiích. *Britské listy* [online]. 23. 10. 2003 [vid. 2020-07-25]. ISSN 1213-1792. Dostupné z: <https://legacy.blisty.cz/art/15753.html>.

IFLA. *Media and information literacy recommendations* [online]. Haag: IFLA, 2011 [vid. 2019-10-25]. Dostupné z: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/media-info-lit-recommend-en.pdf>.

JENKINS, Henry et al. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* [online]. Chicago: The MacArthur Foundation, 2006 [vid. 2021-01-10]. Dostupné z: [https://www.macfound.org/media/article\\_pdfs/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF).

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-697-7.

JIRÁK, Jan. Proč potřebujeme mediální výchovu. In: *RVP: Metodický portál* [online]. 2006 [vid. 2019-11-23]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/540/PROC-POTREBUJEME-MEDIALNI-VYCHOVU.html/>.

JIRÁK, Jan a Radim WOLÁK. Mediální gramotnost jako dimenze současného člověka. In: JIRÁK, Jan a Radim WOLÁK, eds. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007, s. 6–11. ISBN 978-80-86212-58-6.

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

JIRÁK, Jan et al. *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let* [online]. Praha: RRTV, 2016 [vid. 2019-07-23]. Dostupné z: [https://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus\\_2016.pdf](https://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus_2016.pdf).

JIRÁK, Jan, Lucie ŠŤASTNÁ a Markéta ZEZULKOVÁ. *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let* [online]. Praha: FSV UK, 2016 [vid. 2020-11-23]. Dostupné z: [https://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-do-15\\_2016.pdf](https://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-do-15_2016.pdf).

JIRÁK, Jan. *Přepis – Jak to vidí Jan Jiráček 16.7.2020* [online]. Praha: Český rozhlas, 2020 [vid. 2020-11-30]. Dostupné z: <https://dvojka.rozhlas.cz/prepis-jak-vidi-jan-jirak-1672020-8253138>.

JISC. *Developing digital literacies* [online]. Bristol: JISC, 2014. Poslední změna 16. 12. 2014 [vid. 2019-10-30]. Dostupné z: <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies>.

JSNS. *Stav výuky mediální výchovy na středních školách* [online]. Praha: JSNS, 2018 [vid. 2020-05-23]. Dostupné z: [https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/6517086\\_ucitele\\_medialni\\_vychovy\\_celkova\\_zprava\\_v24jp.pdf](https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/6517086_ucitele_medialni_vychovy_celkova_zprava_v24jp.pdf).

KADERKA, Michal. *Analýza stavu mediálního vzdělávání na základních a středních školách v ČR* [online]. Praha: Evropské hodnoty, 2018 [vid. 2020-06-30]. Dostupné z: [https://www.evropskehodnoty.cz/wp-content/uploads/2018/03/Analýza\\_Stav\\_medialniho\\_vzdelavani\\_CR.pdf](https://www.evropskehodnoty.cz/wp-content/uploads/2018/03/Analýza_Stav_medialniho_vzdelavani_CR.pdf).

KADERKA, Michal a Barbora SEDLÁČKOVÁ. Sherlock Senior. Vzdělávací program o médiích pro seniory. In: *Seznamzpravy.cz* [online]. 31. 7. 2019 [vid. 2020-09-23]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/sherlocksenior-76631>.

KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1260-7.

KALVACH, Zdeněk et al. *Geriatric a gerontologie*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0548-6.

KELLER, Jan. Globalizace, postmoderní mentalita a masová média. In: FORET, Martin, Marek LAPČÍK a Petr ORSÁG, ed. *Média dnes: reflexe médií, mediality a mediálních obsahů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008a, s. 41–48. ISBN 978-80-244-2023-3.

KELLER, Jan. *Abeceda prosperity*. Brno: Doplněk, 2008b. ISBN 978-80-7239-227-8.

KLANG, Miloš et al. *Obchodní společnosti: průvodce právní úpravou v ČR*. Praha: Arch, 2004. ISBN 80-86165-90-6.

KNIHOVNA MĚSTA HRADCE KRÁLOVÉ. *Mediální gramotnost pro seniory* [online]. Hradec Králové: Knihovna města Hradce Králové, 2019 [vid. 2020-11-30]. Dostupné z: <https://www.knihovnahk.cz/pro-verejnost/kalendar-akci/medialni-gramotnost-pro-seniory>.

KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI. *Aktivity projektu E-BEZPEČÍ v oblasti prevence rizikového chování v online prostředí* [online]. Olomouc: Centrum prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, 2019 [vid. 2020-11-25]. Dostupné z: [https://drive.google.com/file/d/1R6pTQgJj685YaXR\\_GnuV7wT8\\_csV71tJ/view](https://drive.google.com/file/d/1R6pTQgJj685YaXR_GnuV7wT8_csV71tJ/view).

KROUŽELOVÁ, Dana a kol. *Příručka mediální výchovy: Mediální výchova na gymnáziích* [online]. Pardubice: Koalice nevládek Pardubicka, 2010 [vid. 2020-04-30]. Dostupné z: [http://www.mediasetbox.cz/data/\\_text/000004/prirucka-medialni-vychovy.pdf](http://www.mediasetbox.cz/data/_text/000004/prirucka-medialni-vychovy.pdf).

LAU, Jesús. Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy. In: LEE, Alice et al. *Conceptual Relationship of Information Literacy in Knowledge Societies* [online]. Paříž: UNESCO, 2013, s. 76–91 [vid. 2019-10-26]. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.403.3465&rep=rep1&type=pdf#page=77>.

LEANING, Marcus. Theories and Models of Media Literacy. In: LEANING, Marcus, ed. *Issues in Information and Media Literacy: Education, Practice and Pedagogy* [online]. Santa Rosa: Informing Science Press publishing arm of the Informing Science Institut, 2009, s. 1–18 [vid. 2019-11-06]. ISBN 978-1-932886-11-5. Dostupné prostřednictvím Reaserchgate z: [https://www.researchgate.net/publication/278667882\\_Issues\\_in\\_Information\\_and\\_Media\\_Literacy](https://www.researchgate.net/publication/278667882_Issues_in_Information_and_Media_Literacy).

LITERAT, Ioana. Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. *Journal of Media Literacy Education* [online]. 2014, 6(1), s. 15–27 [vid. 2021-01-06]. ISSN 2167-8715. Dostupné z: <https://digital-commons.uri.edu/jmle/vol6/iss1/2/>.

LOPES, Paula, Petricia COSTA, Luisa ARAUJO a Patricia ÁVILA. Measuring media and information literacy skills: Construction of a test. *Communications* [online]. 2018, 43(4), s. 1–27 [vid. 2020-06-05]. ISSN 1613-4087. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/322918238\\_Measuring\\_media\\_and\\_information\\_literacy\\_skills\\_Construction\\_of\\_a\\_test](https://www.researchgate.net/publication/322918238_Measuring_media_and_information_literacy_skills_Construction_of_a_test).

MAJEWSKA-KAFAROWSKA, Agnieszka. Dla kogo i po co? Społeczne konteksty funkcjonowania uniwersytetów trzeciego wieku na przykładzie Jaworznickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku [online]. In: ZAWADA, Anna a Łukasz TOMCZYK. *Seniorzy w środowisku lokalnym (badania empiryczne i przykłady dobrych praktyk)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 144–152 [vid. 2020-11-06]. ISBN 978-83-226-2131-8. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/197748781.pdf>.

MEDIAGURU. *Mediální zákony* [online]. Praha: PHD, ©2020 [vid. 2020-05-05]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/slovník-a-mediatypy/slovník/klicova-slova/medialni-zakony/>.

MEDIA SMARTS. *Media Literacy Fundamentals* [online]. Ottawa: Media Smarts, Rok neuveden [vid. 2020-10-01]. Dostupné z: <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/media-literacy-fundamentals>.

MORAVSKÁ ZEMSKÁ KNIHOVNA V BRNĚ. *Používej MoZeK* [online]. Brno: Moravská zemská knihovna v Brně, 2021. Poslední změna: 16. 3. 2021 21:12 [vid. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://www.mzk.cz/pouzivej-mozek>.

MPO. *Česká ekonomika 2015* [online]. Praha: MPO, 2016 [vid. 2020-10-10]. Dostupné z: <https://www.mpo.cz/assets/dokumenty/55353/63359/652454/priloha001.pdf>.

MPSV. *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020* [online]. Praha: MPSV, 2015 [vid. 2019-11-05]. Dostupné z: [https://www.dataplan.info/img\\_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/strategie-digitalni-gramotnosti.pdf](https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/strategie-digitalni-gramotnosti.pdf).

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

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [vid. 2020-04-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání : 53-41-J/01 Zubní instrumentárka* [online]. Praha: MŠMT, 2009 [vid. 2020-06-30]. Dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/RVP\\_3\\_vlna/RVP%205341J01%20Zubni%20instrumentarka.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%205341J01%20Zubni%20instrumentarka.pdf).

MŠMT. *ET 2020: Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě* [online]. Praha: MŠMT, 2010 [vid. 2020-10-03]. ISBN 978-80-254-6941-5. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/34568/>.

MŠMT. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* [online]. Praha: MŠMT, 2014 [vid. 2019-11-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/DigiStrategie.pdf>.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [vid. 2019-11-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [vid. 2020-11-30]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>.

MÜHLPACHR, Pavel. *Základy gerontologie*. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-072-2.

MVČR. *Audit národní bezpečnosti* [online]. Praha: MVČR, 2016 [vid. 2019-11-26]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Audit-narodni-bezpecnosti-20161201.pdf>.

NADACE O2. *Kde pomáháme* [online]. Praha: Nadace O2, ©2017 [vid. 2020-10-04]. Dostupné z: <https://nadaceo2.cz/kde-pomahame#o2chytraskola>.

NÁRODNÍ INFORMAČNÍ A PORADENSKÉ STŘEDISKO PRO KULTURU. *Kultura České republiky 2019 v číslech* [online]. Praha: NIPOS, ©2020 [vid. 2021-04-10]. Dostupné z: [https://www.statistikakultury.cz/wp-content/uploads/2020/08/Kultura\\_v\\_cislech\\_2019-web.pdf](https://www.statistikakultury.cz/wp-content/uploads/2020/08/Kultura_v_cislech_2019-web.pdf).

NÁRODNÍ KNIHOVNA ČESKÉ REPUBLIKY. *Systém knihoven v ČR* [online]. Praha: Národní knihovna České republiky, ©2008–2021 [vid. 2021-03-29]. Dostupné z: <http://archiv.knihovny.cz/co-to-je-knihovna/system-knihoven-v-cr>.

NICM. *O mediální gramotnosti* [online]. Praha: NICM, 2019 [vid. 2019-12-04]. Dostupné z: <http://www.icm.cz/o-medialni-gramotnosti>.

NÚV. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. Praha: NÚV, ©2011–2020 [vid. 2020-05-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/trvp>.

OECD. *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning* [online]. Paříž: OECD, 1973 [vid. 2020-04-13]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>.

OECD. *What is PISA?* [online]. Paříž: OECD, 2018 [vid. 2019-11-27]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/#>.

OECD. *Education* [online]. Paříž: OECD, 2019a [vid. 2019-11-27]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/>.

OECD. *OECD Centre for Educational Research and Innovation* [online]. Paříž: OECD, 2019b [vid. 2019-06-29]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/ceri/brochure.pdf>.

OECD. *OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework: Core foundations for 2030* [online]. Paříž: OECD, 2019c [vid. 2020-08-02]. Dostupné z:

[http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core\\_Foundations\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf).

OFCOM. *Adult's media use and attitudes: Report 2015* [online]. Londýn: OFCOM, 2015 [vid. 2020-10-03]. Dostupné z: [https://www.ofcom.org.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0014/82112/2015\\_adults\\_media\\_use\\_and\\_attitudes\\_report.pdf](https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0014/82112/2015_adults_media_use_and_attitudes_report.pdf).

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ. *Metodologie vědeckovýzkumné činnosti* [online]. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010 [vid. 2020-08-10]. ISBN 978-80-87240-33-5. Dostupné z: [http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/41metodologie\\_vedeckovyzkumne\\_cinnosti.pdf](http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/41metodologie_vedeckovyzkumne_cinnosti.pdf).

PARLAMENTNÍ SHROMÁŽDĚNÍ RADY EVROPY. *Doporučení 1466 (2000) Vzdělávání v oblasti médií* [online]. Praha: MKČR, 2000 [vid. 2019-11-19]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/media-a-vzdelavani-medialni-gramotnost-514.html>.

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

PÉREZ TORNERO, Manul José et al. Trends and models of Media literacy in Europe: Between digital competence and critical understanding. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura* [online]. Universitat Autònoma de Barcelona, 2010, 2010(40), s. 85–100 [vid. 2019-10-27]. ISSN 2340-5236. Dostupné z: <https://analisi.cat/article/view/n40-perez-baena-giraldo-fernandez/1146-pdf-en>.

PETRANOVÁ, Dana. Úroveň mediálnej gramotnosti slovenských seniorov. *Communication Today* [online]. 2014, 5(1), s. 70–85 [vid. 2020-10-10]. ISSN 1338-130X. Dostupné z: <https://www.communicationtoday.sk/download/1/2014/Petranova%20-%20CT%201-2014.pdf>.

PETRANOVÁ, Dana a Norbert VRABEC. Age as Factor in Evaluation of Media Literacy Levels in Slovakia. *International Journal of Media and Information Literacy* [online]. 2016, 1(1), s. 18–26 [vid. 2020-10-10]. ISSN 2500-106X. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/325425127\\_Age\\_as\\_a\\_Factor\\_in\\_Evaluation\\_of\\_Media\\_Literacy\\_Levels\\_in\\_Slovakia](https://www.researchgate.net/publication/325425127_Age_as_a_Factor_in_Evaluation_of_Media_Literacy_Levels_in_Slovakia).

POTTER, James W. *Media literacy*. Los Angeles: SAGE Publications, 2008. ISBN 978-1-4129-5875-2.

PRIMACK, A. Brian et al. Development and Validation of Smoking Media Literacy Scale for Adolescents. *Arch Pediatr Adolesc Med* [online]. 2006, 160(4), s. 369–374 [vid. 2021-01-05]. ISSN 1538-3628. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/7195502\\_Development\\_and\\_Validation\\_of\\_a\\_Smoking\\_Media\\_Literacy\\_Scale\\_for\\_Adolescents?enrichId=rgreq-bb99459183e23243418f8f65443297e2-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzcxOTU1MDI7QVM6MTA0NjQyMzQ4MzIyODIzQDE0MDE5NjAwODg5Njc%3D&el=1\\_x\\_2&\\_esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/7195502_Development_and_Validation_of_a_Smoking_Media_Literacy_Scale_for_Adolescents?enrichId=rgreq-bb99459183e23243418f8f65443297e2-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzcxOTU1MDI7QVM6MTA0NjQyMzQ4MzIyODIzQDE0MDE5NjAwODg5Njc%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf).

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

PTASZEK, Grzegorz. Media Literacy Outcomes, Measurement. In: HOBBS, Renee, Paul MIHAILIDIS, Gianna, CAPPELLO, Maria RANIERI a Benjamin THEVENIN, ed. *The international encyclopedia of media literacy* [online]. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2019, s. 1–12 [vid. 2020-12-01]. The Wiley Blackwell-ICA international encyclopedias of communication. ISBN 978-1-118-97824-5. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/332989528\\_Media\\_Literacy\\_Outcomes\\_Measurement](https://www.researchgate.net/publication/332989528_Media_Literacy_Outcomes_Measurement).

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

RASI, Päivi, Hanna VUOJÄRVI a Susanna RIVINEN. Promoting Media Literacy Among Older People: A Systematic Review. *Adult Education Quarterly* [online]. 2020, 71(1), s. 37–54 [vid. 2020-10-10]. ISSN 0741-7136. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741713620923755>.

RÁZL, Ondřej. Brodští senioři vydávají svůj vlastní časopis Jablíčko. In: *Havlickobrodsky.denik.cz* [online]. 14. 2. 2011 [vid. 2021-04-10]. Dostupné z: [https://havlickobrodsky.denik.cz/zpravy\\_region/20110214jablicko.html](https://havlickobrodsky.denik.cz/zpravy_region/20110214jablicko.html).



REŽŇÁKOVÁ, Lada. Dezinformační weby by měly být označeny podobně jako cigarety, říká expert. In: *Idnes.cz* [online]. 17. 8. 2019 [vid. 2020-06-29]. Dostupné z: [https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/rozhovor-jakub-kalensky-dezinformace-vliv-rusky-moskva-kreml-fake-news-socialni-site.A190814\\_153149\\_domaci\\_lre](https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/rozhovor-jakub-kalensky-dezinformace-vliv-rusky-moskva-kreml-fake-news-socialni-site.A190814_153149_domaci_lre).

ROBINSON, W. Roger Jr. *About PSSI* [online]. Praha: PSSI, ©2011–2018 [vid. 2020-11-01]. Dostupné z: <https://www.pssi.cz/about-us>.

ROSENBAUM, Judith Elizabeth. *Measuring media literacy: Youngsters, television, and democracy*. Nijmegen, 2007. Disertační práce. Radboud Universiteit. Vedoucí práce: J.W.J. BE-ENTJES. Dostupné z: <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/56353/56353.pdf?sequence=1>.

ROTARU, Ileana. Concepts: media literacy, media education. In: *Mediapedagogy.eu* [online]. Mediapedagogy, ©2020 [vid. 2020-11-30]. Dostupné z: <http://www.mediapedagogy.eu/concepts-media-literacy-media-education/>.

RRTV. *Mediální gramotnost ohrožených skupin: senioři, etnické a národnostní menšiny a vybrané aspekty mediální gramotnosti* [online]. Praha: RRTV, 2016 [vid. 2019-04-30]. Dostupné z: [https://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/2016-medialni\\_gramotnost\\_FINAL.pdf](https://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/2016-medialni_gramotnost_FINAL.pdf).

SAK, Petr. Informační společnost – nová fáze evoluce. In: SAK, Petr a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007, s. 11–36. ISBN 978-80-7367-230-0.

SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. *Sociologie stáří a seniorů*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-8250-8.

SC&C. *Online dotazování – CAWI, CAPRI* [online]. Praha: SC&C, ©2020 [vid. 2020-08-11]. Dostupné z: <https://scac.cz/online-dotazovani/>.

SEDLÁKOVÁ, Renáta. Mediální konstrukce reality – reprezentace druhých. In: FORET, Martin, Marek LAPČÍK a Petr ORSÁG, ed. *Média dnes: reflexe médií, mediality a mediálních obsahů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 145–160. ISBN 978-80-244-2023-3.

SEZNAM.CZ. *Chceme zvyšovat míru mediální gramotnosti* [online]. Praha: Seznam.cz, ©1996–2020 [vid. 2020-11-11]. Dostupné z: <https://o.seznam.cz/pomahame/medialni-gramotnost/>.

SHARMA, Rajeev, Aakanksha. Promoting Global Competencies in India: Media and Information Literacy as Stepping Stone. In: YILDIZ, N. Melda, Steven S. FUNK a Belinha S. DE ABREU, eds. *Promoting Global Competencies Through Media Literacy*. Hershey: IGI Global, 2018, s. 160–174. ISBN 9781522530831.

SCHULLER, Tom. The OECD and lifelong learning. In: JARVIS, Peter, ed. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London a New York: Routledge, 2009, s. 292–301. ISBN 978-0-415-41904-8.

SKARUPSKÁ, Helena. *Filozofie a Teorie výchovy* [online]. Praha: Hnutí R, 2016 [vid. 2020-10-10]. ISBN 978–80-86798-70-7. Dostupné z: <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/02/Filozofie-a-teorie-vychovy.pdf>.

SLAVÍK, Pavel. Komunikace seniorů s moderními technologiemi. In: ŠTĚPÁNKOVÁ, Hana, Cyril HÖSCHL a Lucie VIDOVIČOVÁ a kol. *Gerontologie: současné otázky z pohledu biomedicíny a společenských věd*. Praha: Karolinum, 2014, s. 227–246. ISBN 978-80-246-2628-4.

STRACHOTA, Karel. *O MQtesteru* [online]. Praha: JSNS, Rok neuveden [vid. 2020-11-23]. Dostupné z: <https://mqtester.jsns.cz/o-mqtesteru/>.

SVOBODA, Zdeněk. Mediální gramotnost seniorů. In: *Události, komentáře* [televizní pořad]. ČT24 9. 7. 2019 22:00. Dostupné také z: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096898594-udalosti-komentare/219411000370709/obsah/707361-medialni-gramotnost-senioru>.

ŠEĎOVÁ, Klára. Mediální pedagogika. In: PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 787–791. ISBN 978-90-7367-546-2.

ŠERÁK, Michal. Koncept celoživotního učení. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: Vybrané kapitoly*. Praha: Univerzita Karlova, 2016, s. 89–105. ISBN 978-80-7308-695-4.

ŠIMKOVÁ, Eva. *Management a marketing v praxi neziskových organizací*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-083-7.

ŠIMONÍK, Pavel a Jan BURIANEC. *Mediální gramotnost* [online]. Praha: STEM/MARK, 2018 [vid. 2020-06-11]. Dostupné z: [https://ct24.ceskatelevize.cz/sites/default/files/2221556-vyzkum\\_mg\\_konferencemsmt\\_ct\\_fin.pdf](https://ct24.ceskatelevize.cz/sites/default/files/2221556-vyzkum_mg_konferencemsmt_ct_fin.pdf).

ŠMÍD, Milan. Co změnil internet. In: JIRÁK, Jan a Radim WOLÁK, eds. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007, s. 118–122. ISBN 978-80-86212-58-6.

ŠRÁMEK, Jan. Metody sběru dat v kvantitativním výzkumu. In: *Focus-age.cz* [online]. 27. 4. 2009 [vid. 2020-08-12]. Dostupné z: [https://www.focus-age.cz/m-journal/marketingovy-vyzkum/metody-sberu-dat-v-quantitativnim-vyzkumu\\_\\_s390x5140.html](https://www.focus-age.cz/m-journal/marketingovy-vyzkum/metody-sberu-dat-v-quantitativnim-vyzkumu__s390x5140.html).

ŠTĚRBA Radim a kol. *Kompetence pro odpovědné občanství: Příspěvek do diskuze o revizi rámcových vzdělávacích programů* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2018 [vid. 2020-04-14]. Dostupné z: <https://katedry.ped.muni.cz/obcanska-vychova/wp-content/uploads/sites/16/2018/06/kompetence-pro-odpovedne-obcanstvi.pdf>.

ŠŤASTNÁ, Lucie. *Mediální gramotnost v kontextu občanského vzdělávání* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2017 [vid. 2020-06-29]. Dostupné z: <https://www.dropbox.com/s/vlcjrq9tha3bt4o/medialni%20gramotnost%20v%20kontextu%20obcanskeho%20vzdelavani%20-%20podkladovy%20material.pdf?dl=0>.

ŠŤASTNÁ, Lucie. Mediální výchově nepřikládáme důležitost. In: *Ceskaskola.cz* [online]. 5. 7. 2018 [vid. 2020-09-27]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2018/07/lucie-stastna-media-lni-vychove.html>.

TETT, Lyn, Barbara MERRILL a António FRAGOSO. Editorial: The changing landscapes of literacy and adult education. *RELA* [online]. Linköping: Linköping University, 2020, 11(1), s.

7–11 [vid. 2020-06-27]. ISSN 2000-7426. Dostupné z: [http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384\\_rela.2000-7426.2020111/rela\\_2020v11i1.pdf](http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.2020111/rela_2020v11i1.pdf).

THOMAN, Elizabeth. *Report on “New Directions in Media Education”* [online]. Toulouse: 1990 [vid. 2019-11-23]. Dostupné z: [http://www.mediamentor.org/files/Toulouse\\_Colloquy\\_Report\\_1990\\_0.pdf](http://www.mediamentor.org/files/Toulouse_Colloquy_Report_1990_0.pdf).

TOMCZYK, Łukasz. *Vzdělávání seniorů v oblasti nových médií*. Praha: AIVD, 2015. ISBN 978-80-904531-9-7.

TOŠNEROVÁ, Blažena. *Mediální výchova seniorů: Zmapování problematiky spojené s výzkumným šetřením mediální gramotnosti seniorů na univerzitě Třetího věku v Lounech*. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce: Pavel SEDLÁČEK. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/icp5u/Tosnerova34275\\_mgr\\_prace\\_podzim\\_2012.29.05.doc.pdf](https://is.muni.cz/th/icp5u/Tosnerova34275_mgr_prace_podzim_2012.29.05.doc.pdf).

ÚIV. *Mezinárodní výzkum dospělých: Druhý mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých (SIALS)* [online]. Praha: ÚIV, 2011a [vid. 2020-02-08]. Dostupné z: <https://www.piaac.cz/sials>.

ÚIV. *Mezinárodní výzkum dospělých: Předpoklady úspěchu v práci a v životě (PIAAC)* [online]. Praha: ÚIV, 2011b [vid. 2019-11-25]. Dostupné z: <http://www.piaac.cz>.

UNESCO. *Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics* [online]. Paříž: UNESCO, 1978 [vid. 2020-09-15]. Dostupné z: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13136&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

UNESCO. *Grünwald declaration on media education* [online]. Grünwald: UNESCO, 1982 [vid. 2019-10-27]. Dostupné z: [http://www.mediamentor.org/files/attachments/GRUNWALD\\_DECLARATON\\_0.pdf](http://www.mediamentor.org/files/attachments/GRUNWALD_DECLARATON_0.pdf).

UNESCO. *UNESCO Public Library Manifesto* [online]. Paříž: UNESCO, 1994 [vid. 2021-03-30]. Dostupné z: <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-cs.pdf>.

UNESCO. *Paris agenda or 12 Recommendations fo Media Education* [online]. Paříž: UNESCO, 2007 [vid. 2019-10-31]. Dostupné z: <https://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>.

UNESCO. *2nd Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy* [online]. Hamburk: Institute for lifelong learning UNESCO, 2013 [vid. 2020-06-30]. ISBN 978-92-820-1180-5. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222407>.

UNESCO. *Media and Information Literacy* [online]. Paříž: UNESCO, ©2019 [vid. 2019-11-02]. Dostupné z: <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy>.

URBAN, Lukáš. Společnost, média a masová komunikace. In: URBAN, Lukáš, Josef DUBSKÝ a Karol MURDZA. *Masová komunikace a veřejné mínění*. Praha: Grada, 2011, s. 13–116. ISBN 978-80-247-7455-8.

VACKOVÁ, Barbora. Cenzura. *Revue pro media: Časopis pro kritickou reflexi médií* [online]. 2002, 2(2) [vid. 2021-04-10]. ISSN 1211-9938. Dostupné z: <https://rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/cenzura.htm>.

VENGLÁŘOVÁ, Martina. *Problematické situace v péči o seniory: příručka pro zdravotnické a sociální pracovníky*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2170-5.

VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.

WHO. *Men Ageing And Health: Achieving health across the life span* [online]. Geneva: WHO, 2001 [vid. 2021-03-29]. Dostupné z: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/66941/WHO\\_NMH\\_NPH\\_01.2.pdf;jsessionid=](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/66941/WHO_NMH_NPH_01.2.pdf;jsessionid=)

WOLÁK, Radim. *Mediální výchova v ČR: k zavádění nového tématu do vzdělávacího systému*. Praha, 2017. Rigorózní práce. Univerzita Karlova. Fakulta sociálních věd. Vedoucí práce: Jan JIRÁK. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/188076?lang=en>.

ZAHRÁDKOVÁ, Michaela. Čtvrtstoletí českých médií. Díl první (1989–1993). In: *Tyden.cz* [online]. 14. 2. 2013 [vid. 2021-02-22]. Dostupné z: [https://www.tyden.cz/rubriky/tisk/ctvrtstoletí-ceskych-medii-dil-prvni-1989-1993\\_261374.html](https://www.tyden.cz/rubriky/tisk/ctvrtstoletí-ceskych-medii-dil-prvni-1989-1993_261374.html).

ZACHAROVÁ, Eva a Jitka ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ. *Psychologie pro zdravotnické obory: vybrané kapitoly*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Zdravotně sociální fakulta, 2007. ISBN 978-80-7368-334-4.

ŽANTOVSKÝ, Petr. Mediální politika České republiky po roce 1989. In: *Mediasres.cz* [online]. 18. 1. 2015 [vid. 2020-09-28]. Dostupné z: <http://www.mediasres.cz/media-a-pr/1904-petr-zantovsky-medialni-politika-ceske-republiky-po-roce-1989.htm>.

## Příloha A

### Seznam zkratk:

ČSÚ	Český statistický úřad
CVVM	Centrum pro výzkum veřejného mínění
EAO	Evropská audiovizuální observatoř
EAVI	Evropská asociace pro zájmy diváků
EUROSTAT	Statistický úřad evropských společenství
IFLA	Mezinárodní federace knihovnických sdružení a institucí
JISC	Smíšený výbor pro informační systémy
JSNS	Jeden svět na školách
MKČR	Ministerstvo kultury České republiky
MPO	Ministerstvo průmyslu a obchodu
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MVČR	Ministerstvo vnitra České republiky
NIQES	Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PIAACs	Programy pro mezinárodní hodnocení kompetencí dospělých jedinců
PISA	Program pro mezinárodní hodnocení studentů
PSSI	Prague Security Studies Institute
RRTV	Rada pro rozhlasové a televizní vysílání
UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
U3V	Univerzity třetího věku
WHO	Světová zdravotnická organizace

## Příloha B

### Seznam obrázků:

**Obrázek 2:** Koncepční mapa mediální gramotnosti

**Obrázek 2:** Oborový kompetenční model pro občanské vzdělávání v Rakousku

**Obrázek 3:** Hodnocené oblasti dovedností ve výzkumech dospělých

**Obrázek 4:** Gramotnostní struktura použitá pro specifikaci informační gramotnosti NIQES (velikost oblastí je jen orientační).

**Obrázek 5:** 7 složek digitální gramotnosti.

**Obrázek 6:** Složky a roviny mediální gramotnosti

**Obrázek 7:** Mysl a imprintace mediální a virtuální reality

**Obrázek 8:** Konstrukce mediální gramotnosti

**Obrázek 9:** Dosažená mediální gramotnost

**Obrázek 10:** Srovnání úrovně mediální gramotnosti u generace 50+ s výzkumným souborem jedinců starších 18 let

**Obrázek 11:** Hodnocení mediální gramotnosti

### Seznam tabulek:

**Tabulka 1:** Denní hodinové využívání vybraných médií seniory ČR 60+ (hodnoty jsou uvedeny v %, N= 372)

**Tabulka 2:** Metodologie výzkumů úrovně mediální gramotnosti u dospělých a seniorů v České republice

**Tabulka 3:** Legenda k obrázku 11

### Seznam grafů:

**Graf 1:** Denní/téměř denní využívání jednotlivých médií

**Graf 2:** Úroveň mediální gramotnosti generace 50+ (výšeče představují procentuální data)