

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra občanské výchovy a filosofie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Výuka o dezinformacích. K mediální výchově v Česku, Finsku a Velké  
Británii

Teaching about Disinformation. On Media Education in the Czech Republic,  
Finland and the UK

Petra Bílková

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání – Základy  
společenských věd se zaměřením na vzdělávání

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Výuka o dezinformacích. K mediální výchově v Česku, Finsku a Velké Británii potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 9. 7. 2023

Ráda bych poděkovala vedoucímu své práce, PhDr. Ondřeji Lánskému, Ph.D., bez jehož cenných rad a komentářů by tato práce nemohla vzniknout.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá fenoménem dezinformací a demonstruje, jak ve vybraných zemích školy ve výuce mediální výchovy přistupují k problematice dezinformací a následně tyto přístupy porovnává. Bakalářská práce se věnuje konceptu dezinformací a rozlišuje další pojmy s tímto tématem spojené (fake news, hoax, konspirace atd.) Práce dále analyzuje základní aspekty mediální výchovy, a to konkrétně v České republice, Finsku a Velké Británii. Tato část podává čtenáři jasnější obraz o tom, jak jednotlivé státy přistupují k výuce mediální výchovy. Srovnání je provedeno právě s důrazem na téma dezinformací. Práce se tak snaží přispět k řešení otázky, zda jsou čeští žáci dostatečně edukováni v tom, jak zacházet s dezinformacemi a médii celkově.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

dezinformace, mediální výchova, mediální gramotnost, kurikulum, vzdělávání

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis deals with misinformation and demonstrates how schools in selected countries approach the issue of misinformation in media education and subsequently compares these approaches. The thesis focuses on the concept of misinformation and distinguishes other related terms (fake news, hoaxes, conspiracy theories, etc.).

Furthermore, the thesis analyzes the fundamental aspects of media education, specifically in the Czech Republic, Finland, and the United Kingdom. This section provides the reader with a clearer picture of how individual countries approach media education. The comparison is specifically emphasized on the topic of misinformation. Thus, the thesis aims to answer whether Czech students are sufficiently educated in dealing with misinformation and media in general.

## **KEYWORDS**

disinformation, media education, media literacy, curriculum, education

## Obsah

Úvod .....	6
1 Vymezení pojmů .....	8
1.1 Definice dezinformací.....	8
1.2 Definice vybraných pojmů.....	9
1.3 Konspirace a dezinformace v české společnosti.....	10
2 Mediální gramotnost.....	12
2.1 Definice mediální gramotnosti.....	12
2.2 Cíle mediální gramotnosti dle MIL .....	13
3 Mediální výchova .....	15
4 Mediální výchova a její začátky v České republice .....	17
4.1 Mediální výchova v Rámcových vzdělávacích programech .....	18
5 Téma dezinformací ve společenských vědách.....	22
6 Mediální výchova ve Finsku .....	25
6.1 Mediální a digitální gramotnost ve Finsku .....	25
6.2 Mediální výchova a mediální gramotnost ve finském kurikulu .....	27
7 Téma dezinformací ve výuce ve Finsku .....	32
8 Mediální výchova ve Velké Británii a její začátky.....	34
8.1 Mediální výchova a mediální gramotnost v britském kurikulu .....	35
9 Téma dezinformací a online bezpečnosti ve výuce ve Velké Británii .....	39
10 Aktéři podporující výuku mediální výchovy v Česku, Finsku a Velké Británii .....	41
11 Srovnání kurikul z hlediska pojetí mediální výchovy a výuky dezinformací .....	44
12 Závěr.....	47
Seznam použitých informačních zdrojů .....	49

## Úvod

Člověk je v současnosti vystavován intenzivnímu působení médií, z čehož plyne potřeba se v mediálním prostředí orientovat. Tento úkol se zdá být ale čím dál tím složitějším, především kvůli spleťtému systému médií, rostoucí globalizaci a všudypřítomným dezinformacím. Problematika dezinformací je velmi aktuálním tématem, ovlivňující společnost a procesy v ní. S nárůstem digitálních prostředků, sociálních sítí a médií se dezinformace šíří snadným způsobem a mohou mít škodlivé dopady na společnost, především na veřejné mínění, politické procesy a společenskou stabilitu. Dopad dezinformací může mít vážné následky od manipulace přes narušení demokratických procesů.

Společnost se snaží aktivně bojovat s dezinformacemi různými způsoby a jeden z nich je posílení mediální gramotnosti. Mediální gramotnost obsahuje soubor dovedností a znalostí, které jsou stěžejními nejen při analýze mediálních sdělení. Rozvinutí mediální gramotnosti má za úkol mediální výchova, která si klade za cíl poskytnout žákům takové znalosti, schopnosti a dovednosti, aby se mohli stát kritičtími a informovanými spotřebiteli mediálního obsahu. Mediální výchova by měla vychovat takového žáka, který bude mediálně gramotný, bude umět kriticky přemýšlet a hodnotit, bude schopen se pohybovat a orientovat v mediálním prostředí bezpečně a nepodléhat nástrahám, které média mohou představovat.

Ačkoliv panuje ve společnosti přesvědčení, že současná mladá generace je v mediálním světě zběhlá a dokáže se v něm pohybovat bezpečně, protože se setkává s médii téměř od narození, opak je pravdou. Fakt, že se děti dokážou pohybovat v mediálním prostoru, ať už na mediálních sítích, či jiných platformách, ještě neznamená, že umí být mediálně gramotnými spotřebiteli. Z tohoto důvodu je stěžejní, aby výuka mediální výchovy nebyla pro nikoho cizí a z dnešní mladé generace vyrostla generace, která bude mediálně gramotná.

Bakalářská práce si klade za cíl zjistit postavení mediální výchovy v kurikulu, a to v českém, finském a britském. Zaměřuje se především na promítnutí dezinformací ve výuce mediální výchovy a popisuje, jak jednotlivé země přistupují k výuce dezinformací a s nimi úzce souvisejícími tématy. Práce je rozdělena na několik částí, nejdříve je čtenář seznámen se základními pojmy týkajícími se dezinformací, další části popisují mediální výchovu,

postavení mediální výchovy v kurikulech, výuku o dezinformacích a v neposlední řadě další aktéry související s podporou mediální výchovou. Poslední část podává stručné srovnání pojetí mediální výchovy a výuce o dezinformacích v jednotlivých státech.



# 1 Vymezení pojmů

Ačkoliv dezinformace se řadí mezi pojmy, které jsou v dnešní době hojně používány, především v médiích, literatuře, ale i v mezilidské komunikaci, stále dochází k nesprávnému vysvětlení a použití. Hovoříme-li o problematice manipulace lidských názorů skrze využití informací, je nezbytné na úvod nejen objasnit pojem dezinformace, ale také významy ostatních pojmů, které jsou často s dezinformacemi spojeny a zaměňovány. Mezi ně řadíme např. fake news, hoaxy, konspirace atd. V následující kapitole budou tyto pojmy představeny a blíže objasněn jejich význam.

## 1.1 Definice dezinformací

Existuje celá řada způsobů, jak mohou být dezinformace definovány. Odborníci využívají k rozeznání dezinformační zprávy několik různých klíčů, je tedy téměř nemožné vybrat a následně používat jednu univerzální definici.

UNESCO konkrétně uvádí, že „...dezinformace se obecně používají k označení úmyslných (často organizovaných) pokusů zmást nebo manipulovat lidmi prostřednictvím doručování nepravdivých informací. Toto je často kombinováno s komunikační strategií a řadou dalších taktik, jako je hacking nebo kompromitace osob.“ (UNESCO, 2018, str. 7)

Ministerstvo vnitra ČR představuje dezinformace jako úmyslné a systematické klamání. Na svých webových stránkách uvádí, že „Pojem dezinformace znamená šíření záměrně nepravdivých informací, obzvláště pak státními aktéry nebo jejich odnožemi vůči cizímu státu nebo vůči médiím, s cílem ovlivnit rozhodování nebo názory těch, kteří je přijímají. Je pozoruhodné, že tento dnes mezinárodně užívaný pojem pochází nejspíš z ruského дезинформация [dezinformacija], který byl prvně zaznamenán v roce 1949 (jak uvádí např. Oxford English Dictionary).“ (MVČR, 2023)

Wardle a Derakhshan, autoři, kteří se zabírají problematikou dezinformací, medií a digitálního prostředí, ve svém díle *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making* vymezili dezinformace jako „...informace, které jsou nepravdivé a záměrně vytvořené, aby poškozovaly osobu, sociální skupinu, organizaci nebo zemi.“ (2017, str. 20)

Podle mého soudu lze z těchto několika vybraných definic dezinformací vyvodit několik základních rysů, které vidí tyto definice jako stěžejní. V textu této práce proto budou za dezinformace považovány ty informace, které jsou záměrné lživé, nepravdivé či obsahují nepřesné údaje a jejich hlavním cílem je manipulace a záměrné poškození jedince či skupiny.

## 1.2 Definice vybraných pojmů

Kromě dezinformací se můžeme setkat s dalšími pojmy, které odkazují k podobným fenoménům. Znalost a schopnost rozeznat další manipulační nástroje může příjemci pomoci v ochraně proti falešným či manipulativním zprávám.

*Fake news*, moderní chytlavé úsloví, označující úmyslně nepravdivé nebo zavádějící informace, které můžeme najít v médiích a na sociálních sítích. Podle Gregora a Vejvodové, fake news usilují o manipulaci svých příjemců prostřednictvím zavádějícího obsahu a mohou být šířeny nejen jednotlivci, ale i vládami jednotlivých států. Dle autorů hrají fake news stěžejní roli v politických kampaních s cílem oklamat voliče a dosáhnout tak dané pozice (Gregor et al., 2018, str. 45). Je důležité si uvědomit, že s tímto nástrojem, jehož cíl je oklamání příjemce, se můžeme setkat téměř kdekoli. Šíření fake news má různé motivace a cíle, jejich šíření může mít negativní dopady nejenom na společnost, ale také na informační prostředí a důvěru ve zpravodajství.

Mezi zdroje fake news jsou řazeny i *konspirační teorie*. Existuje několik různých definic konspiračních teorií. Podle Prooijena je konspirace „víra v to, že několik aktérů se tajně spojí dohromady za účelem dosažení skrytého cíle, který je vnímán jako nezákonný nebo zlomyslný.“ (Prooijen, 2018) Konspirační teorie předpokládají, že se nic neděje náhodou, že nic není takové, jak se zdá, a že vše je propojeno. Tyto teorie naznačují, že historické události

jsou vždy výsledkem úmyslného plánování prostřednictvím mocných lidí, kteří pomocí intrik maskují své skutečné role za účelem dosažení svých cílů. V mnoha případech konspiračních teorií jsou předkládány nepodložené důkazy (Compact Education Group, 2020).

*Hoaxy* – neboli zprávy, jejichž hlavním úkolem je úmyslné šíření paniky a tím vystrašení příjemce, přimění ho k unáhleným a mnohdy iracionálním reakcím. Hoax může být nepravdivá informace, která má za cíl zastrašit či nabádat k dalšímu sdílení. Zpravidla to bývá většinou varování před neexistujícím nebezpečím, vyobrazení nepravdivých a zkreslených informací, prosby o pomoc, smyšlené petice a výzvy, ale také poskytnutí nebezpečných návodů všeho druhu. Často se jedná o žádost vytvoření tzv. řetězové reakce: např. je příjemce podněcován k rozšíření zprávy co nejširšímu publiku (E-bezpečí, 2016).

*Misinformace*, nepravdivá informace, ale na rozdíl od dezinformací není sdílena úmyslně. Autor či šířitel je přesvědčen, že informace je správná a pravdivá. O misinformaci můžeme zjednodušeně mluvit jako o neúmyslně šířené chybě (Kopecký, 2022).

*Malinformace*, se od výše zmíněných termínů liší tím, že je pravdivou informací, ovšem šířenou s vidinou poškození a diskreditaci lidí, či institucí (Kopecký, 2022).

### **1.3 Konspirace a dezinformace v české společnosti**

Marie Heřmanová a její kolegové v červnu 2023 uveřejnili projekt webu iROZHLAS.cz, institutu SYRI a Sociologického ústavu AV ČR, který se věnoval otázce konspirací a dezinformací. Závěry studie zveřejnila redakce v několika článcích a představila osm skupin, do nichž jsou Češi přiřazeni dle svého postoje k dezinformacím a konspiracím. Tým pod vedením Josefa Šlerky, vedoucího Studia nových médií a datového novináře Investigace.cz, provedl výběr dvaceti nejrozšířenějších narativů prostřednictvím obsahové analýzy českých konspiračních a antisystémových webů. Cílem bylo zahrnout všechny klíčové typy konspiračních teorií. „Jednalo se zejména o konspirace spojené s takzvaným New World Order, Deep State, operacemi pod falešnou vlajkou či atentáty a nevyřešenými úmrtími historických postav. Zahrnuty byly ale i různé konspirace týkající se očkování. K nim jsme přidali některé narativy přímo spojené s prokremelskou propagandou a specificky českými tématy,“ popisuje Šlerka. (Pika, Cibulka, Kočí, 2023)

Poté bylo provedeno testování výzkumníky na velmi rozsáhlém vzorku, téměř čtyř tisíc lidí. U těch zároveň sledovali další důležité faktory, např. zdroje informací, obecnou důvěru k lidem, míru jejich informační gramotnosti, atd. Po provedení analýzy dat identifikovali výzkumníci osm skupin lidí v české společnosti, kteří se liší v míře důvěry v konspirace a dezinformace. „Kromě krajních pólů, které zahrnují silné příznivce (6%) a silné odpůrce konspirací a dezinformací (17%), je v Česku dalších šest skupin měkčích zastánců obou směrů.“ (Pika, Cibulka, Kočí, 2023)

## 2 Mediální gramotnost

Málokdo si umí představit současný svět bez médií. Každý den jsme jimi obklopováni a poskytují nám kvantum nových informací, které se však rychle mohou stát nepřehlednými. V souvislosti s téměř neomezenými možnostmi v přístupu k informačním kanálům přichází nutnost se zaměřit na mediální gramotnost, jejímž cílem je vybavit jednotlivce schopnostmi a dovednostmi, které umožňují aktivní zapojení v mediálním prostředí a také schopnost kriticky hodnotit a interpretovat informace z různých zdrojů a médií. Přičemž schopnost naučit se orientovat v mediálním prostředí nabízí právě tzv. mediální gramotnost. Lze konstatovat, že mediální gramotnost je jednou ze základních předpokladů pro orientaci v současném mediálním prostředí.

### 2.1 Definice mediální gramotnosti

Mediální gramotnost (angl. *media literacy*) je termín, který se dostal do povědomí se vznikem a postupným rozšířením nejrůznějších druhů medií. Odborník na média, komunikaci a vzdělání David Buckingham vysvětluje mediální gramotnost jako schopnost přistupovat ke komunikačním kanálům, rozumět jim a vytvářet je. Tato definice je přijímána především ve Spojených státech amerických a ve Velké Británii. Buckinghamem je zdůrazňována klíčová dovednost jednotlivce, a to využívání médií k tvorbě mediálních sdělení za účelem seberealizace, ovlivnění ostatních či k interakci s dalšími jedinci. Autor popisuje několik schopností spojených s mediální gramotností – regulovat, pochopit a používat. Regulaci autor vysvětluje jako jedincovo uvědomění potenciálních rizik spojených s médii. Schopnost pochopit představuje žákovo dekódování a interpretace mediálních sdělení. K této dovednosti se řadí kritické přemýšlení spojené s ověřením pravosti, přesnosti a následné prezentaci v reálném světě. Schopnost používat představuje aktivní používání médií k produkci a komunikaci za účelem interakce s ostatními či sebevyjádřením (Buckingham, 2007, s. 44–51).

Mediální gramotností se také zabývá organizace UNESCO, která uvádí mediální gramotnost jako pochopení způsobu, jakým jsou informace, mediální obsah a zprávy organizovány a prezentovány a jak mohou nebo nemusí ovlivnit reakce všech sociálních skupin. Soubor těchto kompetencí umožňuje občanskou participaci v demokracii, mezikulturním dialogu a také prosazování rovnosti žen a mužů a společnosti jako celku (Grizzle, Alton a kol., 2013).

Z této definice můžeme vyčíst, že znalost mediální gramotnosti umožňuje aktivní zapojení do společnosti.

## **2.2 Cíle mediální gramotnosti dle MIL**

Ještě než si představíme cíle mediální gramotnosti, je zapotřebí se seznámit s důležitým pojmem **MIL** (z angl. media and information literacy = mediální a informační gramotnost).

UNESCO představuje pojmy mediální, informační, digitální gramotnosti a také gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií. Tyto typy gramotností UNESCO uvádí jako samostatné a na sobě nezávislé, přesto však sjednocené do jednoho konceptu, kde se navzájem doplňují. Pro souhrnný koncept všech výše zmíněných gramotností UNESCO používá zkratku MIL (UNESCO, 2013, str. 29, 30).

Mediální gramotnost tedy není jenom o dostatečné znalosti médií, ale jejím cílem je i to, aby lidé dostatečně porozuměli hned několika typům gramotností, což představuje zásadní krok pro pochopení této problematiky jako celku.

Podle UNESCO je hned několik kompetencí, které pojem MIL představují a které by měl každý mediálně vzdělaný člověk mít a ovládat. Mezi ně patří:

- 1) rozpoznat a vyjádřit potřebu informační a mediální;
- 2) pochopit roli a funkci médií a dalších informačních zdrojů, včetně médií na internetu, v demokratické společnosti a jejímu rozvoji;
- 3) porozumět podmínkám, za kterých tyto skutečnosti mohou být splněny;
- 4) porozumět a pracovat s abstraktními pojmy a myšlenkami a následně je slučovat;
- 5) zajistit si přístup k relevantním informacím;
- 6) kriticky vyhodnocovat informace, obsah médií a dalších poskytovatelů informací, zejména těch na internetu, z hlediska autority věrohodnosti, aktuálního účelu a potenciálních rizik;
- 7) vyhledávat a třídit informace a mediální obsah;
- 8) eticky a zodpovědně používat informace a jejich pochopení či nově vytvořené poznatky dále prezentovat publiku či čtenářům vhodnou formou prostřednictvím vhodného média;

- 9) být schopen využít své poznatky z komunikačních a informačních technologií a následně je aplikovat k porozumění a zpracování informací a vytváření svého vlastního obsahu;
- 10) používat informace, média a technologie pro sebevyjádření, mezikulturní a mezináboženský dialog, demokratickou účast, rovnost žen a mužů, ochranu soukromí a vystupování proti všem formám nerovnosti, nenávisti, netolerance a násilného extremismu (SINGH, 2016, str. 32).

### 3 Mediální výchova

Mediální výchova je jednou z podob, jak rozvinout mediální gramotnost. Nejen, že usiluje o zvýšení společenského povědomí o médiích a mediálním obrazu světa, ale její hlavní cíl spočívá v tom, že jednotlivce vybavuje dovednostmi, které jsou potřebné k porozumění a případné tvorbě mediálních sdělení. Jejím středem zájmu je výchova k samostatnému myšlení a jednání, ale také rozšiřuje mediální gramotnost a zaměřuje se na společenské hodnoty a jejich porozumění. Podle Jiráka, mediálního teoretika a publicisty, a jeho kolegy Mičienky si obsah mediální výchovy pokládá za úkol splnit dva cíle. Prvním, a velmi důležitým cílem mediální výchovy, je „kritická reflexe médií.“ Porozumění tomu, jak média fungují a jaká je jejich funkce, tvoří v našem životě základ pro schopnost kritického posuzování mediálních sdělení. Druhým cílem mediálního vzdělávání je připravit jednotlivce na nezávislé a samostatné používání médií. V rámci mediální výchovy se žák nejenom učí hledat informace a následně s nimi pracovat, ale také využívá svých znalostí k ověřování informací pomocí fotografie, webových stránek, novinového článku či filmu. Tento přístup k mediální výchově, s dvěma hlavními cíli, se označuje jako tradiční. Jeho základy se tvořily působením masových médií (zejména tisk, rozhlas a televize) na společnost. V tomto pojetí mají členové publika minimální možnost se aktivně podílet na utváření mediálního prostoru. Druhý přístup k mediální výchově bývá označován jako přístup teleologický. Jeho podstata úzce souvisí s rozšířením digitálních technologií, které narušují *klasické* rozdělení rolí na aktivního producenta a pasivního příjemce mediálních sdělení. Mediální výchova v tomto pojetí analyzuje a rozvíjí nové možnosti, které moderní technologie představují v rámci výuky (Jirák, Mičienka, 2006, str.8–9).

Daniel Bína (2005, str. 20, 21) pracuje s téměř identickým modelem pojetí výuky mediální výchovy. Výuka se uskutečňuje ve dvou doplňujících se typech – v dovednostním a kritickém pojetí. Dovednostní pojetí (někdy nazývaný „learning by doing“) představuje vytváření mediálních sdělení jako způsob získání potřebných poznatků a dovedností. Právě pojem learning by doing považujeme za hlavní prvek mediální výchovy. Hovoříme-li o mediální výchově, nelze ji vyučovat jenom teoreticky, nedílnou součástí je zapojení do reálné práce s médii (Schorb, Sloboda, str. 10). Dle mého názoru je více než žádoucí



aplikovat metodu „learning by doing“ do výuky o dezinformacích, neboť konkrétní příklady dezinformací jsou pro žáky užitečné a nápomocné při praktické práci s jejich odhalováním.

Obecným cílem mediální výchovy je vybavení žáka základními dovednostmi v oblasti mediální gramotnosti. Tato gramotnost zahrnuje nejen získání elementárních znalostí o fungování médií a jejich společenské roli (o jejich historii a struktuře fungování), ale také rozvoj dovedností umožňující informovanou, nezávislou a aktivní účast jednotlivce v mediální komunikaci. Hlavně se ale jedná o schopnost analyzovat sdělení, posouzení a vyhodnocení jejich důvěryhodnosti a rozpoznání komunikačního cíle (RVP ZV, 2021).

## 4 Mediální výchova a její začátky v České republice

Není tomu tak dávno, kdy byla mediální výchova zařazena do Rámcového vzdělávacího programu (dále RVP) jako jedno z průřezových témat, čímž se stala součástí vzdělávací soustavy v České republice. Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Ve školním roce 2007/2008 se mohli první žáci na českých základních školách a nižších stupních víceletých gymnázií setkat s výukou mediální výchovy. O dva roky později se mediální výchova stala součástí i vyšších stupních gymnázií (Šebeš, 2016).<sup>1</sup>

Počátky systematicky a explicitně formulované mediální výchovy lze nalézt v druhé polovině 90. let minulého století. *Projekt Příprava koncepce mediální výchovy* na českých školách byl stěžejním pro zárodky budoucí školní mediální výchovy. Projekt byl realizovaný od roku 1998 v pražském Centru pro mediální studia FSV UK, přičemž mezi hlavními autory byli Jan Jirák a Pavel Kuchař. V roce 2000 tentýž tým autorů začal vypracovávat návrh na žádost Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) na začlenění mediální výchovy do vznikajících vzdělávacích osnov. Na přelomu nového tisíciletí tak docházelo k postupnému etablování mediální výchovy v českém školství skrze rozsáhlé kurikulární reformy (Šebeš, 2016).

Klíčovým dokumentem, který se stal v počátcích etablování mediální výchovy v českém školství zásadním, byl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, zkráceně *Bílá kniha*. Na základě toho dokumentu byl do vzdělávací soustavy zaveden systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let fungující ve dvou úrovních – státní a školní (Šebeš, 2016). Státní úroveň představují *Národní program vzdělávání* (NPV)<sup>2</sup> a Rámcové vzdělávací programy (RVP)<sup>3</sup> vycházející právě z Bílé knihy z roku 2001.

---

<sup>1</sup> V této kapitole se text především opírá o příspěvek Marka Šebeše: ŠEBEŠ, Marek, 2016. *Mediální výchova v Čechách: kontury a kontexty školního mediálního vzdělávání v České republice* Akademia.edu. [online]. [cit.2023-06-13] Dostupné z:

[https://www.academia.edu/22432912/Mediální\\_výchova\\_v\\_Čechách\\_kontury\\_a\\_kontexty\\_školního\\_mediálního\\_vzdělávání\\_v\\_České\\_republice\\_Media\\_Education\\_in\\_Bohemia\\_Contours\\_and\\_Contexts\\_of\\_School\\_Media\\_Education\\_in\\_the\\_Czech\\_Republic](https://www.academia.edu/22432912/Mediální_výchova_v_Čechách_kontury_a_kontexty_školního_mediálního_vzdělávání_v_České_republice_Media_Education_in_Bohemia_Contours_and_Contexts_of_School_Media_Education_in_the_Czech_Republic)

<sup>2</sup> NPV formuluje požadavky na vzdělávání v počátečním vzdělávání jako celku.

<sup>3</sup> RVP vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání (pro předškolní, základní a střední) (Šebeš, 2016).

Stěžejním bodem RVP se stávají tzv. *klíčové kompetence*, definované jako „...souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (MŠMT, 2013). Školní úroveň zastupují jednotlivé školní vzdělávací programy (ŠVP), které si na základě RVP vytváří každá škola sama a podle nichž uskutečňuje vzdělávání na škole.

#### **4.1 Mediální výchova v Rámcových vzdělávacích programech**

Mluvíme-li dnes o mediální výchově jakožto o nedílné součásti vzdělávací soustavy, tak především myslíme výuku na základních školách a gymnáziích. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) zavádí mediální výchovu jako jedno ze šesti tzv. průřezových témat.<sup>4</sup> Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) zavádí mediální výchovu jako jedno z pěti průřezových témat (Šebeš, 2016).<sup>5</sup>

Průřezová témata se věnují otázkám a problémům současného světa, která jsou vnímána jako aktuální. Tato témata cílí na rozvoj jednání žáků především v oblastech postojů a hodnot. Průřezová témata tvoří povinnou součást vzdělávání, způsob jejich zařazení do výuky je však na rozhodnutí dané školy. Existuje zde hned několik možností, jak začlenit průřezová témata do výuky, např. se mohou stát součástí obsahu určitých vyučovacích předmětů, mohou z nich vzniknout samostatné předměty, mohou být vyučovány prostřednictvím projektů, seminářů, besed apod., navíc je možné všechny tyto možnosti kombinovat. Školám je při realizaci průřezových témat nabídnuta volnost, která je navíc podpořena skutečností, že na výuku průřezových témat není stanovena žádná časová dotace a ani neexistuje povinnost zařazovat jednotlivá průřezová témata v každém ročníku. Pro školy je pouze závazný požadavek, aby žákům byly postupně nabídnuty všechny tematické okruhy, z nichž se jednotlivá průřezová témata sestávají (RVP ZV, 2021).

Průřezové téma Mediální výchova v základním vzdělání přináší primární dovednosti a poznatky, jež se týkají mediální komunikace a práce s médii. Pro úspěšnou integraci jednotlivce do společnosti je klíčové mít schopnost zpracovávat, hodnotit a využívat

---

<sup>4</sup> Dalšími průřezovými tématy jsou: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova

<sup>5</sup> Dalšími průřezovými tématy jsou: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova

informace a podněty z okolního světa. Tato schopnost je stále důležitější v souvislosti s rostoucím množstvím podnětů, které přicházejí prostřednictvím médií. Média se stávají významným socializačním faktorem, ovlivňují chování jednotlivců a společnosti, formují životní styl a kvalitu života obecně. Sdělení prezentovaná médií mají různorodý charakter a často jsou tvořena mnohdy nepřiznanými, a tedy potenciálně manipulativními záměry. „Správné vyhodnocení těchto sdělení z hlediska záměru jejich vzniku (informovat, přesvědčit, manipulovat, pobavit) a z hlediska jejich vztahu k realitě (věcná správnost, logická argumentační stavba, hodnotová platnost) vyžaduje značnou průpravu.“ (RVP ZV, 2021, str. 136)

Obecným cílem mediální výchovy je vybavit žáka základními dovednostmi v oblasti mediální gramotnosti. Mediální gramotnost je v kriticko-analytickém pojetí definována jako soubor znalostí (poznatků o fungování a společenské roli médií, o jejich historii, struktuře fungování), ale také jako rozvoj dovedností umožňující být informován a nezávisle a aktivně se účastnit mediální komunikace. V první řadě se ale jedná o schopnost analyzovat sdělení, posouzení a vyhodnocení jejich důvěryhodnosti a rozpoznání komunikačního cíle. Opakovaně je zdůrazňován kritický odstup od mediovaných sdělení a schopnost kriticky posuzovat daná sdělení. Nicméně by ale mělo být podpořeno i „...poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace.“ (RVP ZV, 2021, str. 136)

Po bližším prostudování RVP ZV je možné konstatovat, že zde převažuje kriticko-analytické naladění mediální výchovy. Druhá část, tedy dovednostní, není v úvodním textu tak detailně rozpracována jako první a obecně je spíše jenom naznačena. Odkazy na ni lze nalézt například v části, která se zaměřuje na přínosy průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka: „Přispívá ke schopnosti úspěšně a samostatně se zapojit do mediální komunikace,“ „rozvíjí komunikační schopnost, zvláště při veřejném vystupování a stylizaci psaného a mluveného textu“ či „napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace.“ V perspektivě RVP ZV je podpora tvůrčích aktivit spíše vnímána jako metodický nástroj pro kritické pochopení různých aspektů fungování médií než jako prostředek kreativního vyjádření sebe sama pomocí forem, které jsou žákům bližší anebo naopak nové a neprobádané (RVP ZV, 2021; Jiráková, Šťastná, Zezulková 2017, str. 11).

RVP G také zahrnuje kriticko-analytický přístup k médiím a mediálním sdělením. Jedinec je veden k samostatnosti při porozumění mediálním projevům a následnou orientaci v různorodé mediální nabídce, která je stále provázanější, složitější a medializovanější: „Současná společnost proto vyžaduje, aby se její členové dokázali co nejsamostatněji orientovat v mediální nabídce (od produktů ‚tradičních‘ masových médií po možnosti ‚nových‘ síťových médií). Tento požadavek je natolik silný a významný, že zvládnutí mediální nabídky se stává kompetencí svého druhu.“ (RVP G, 2021, str. 81–82). RVP G přináší přínos kriticko-analytický do širšího kontextu v rámci rozvoje osobnosti žáka a jeho následnou přípravu pro budoucí život v otevřené společnosti, když předsouvá nutnost nezávislého kritického myšlení: „Posilovat reflexi sebe sama a nacházet místo ve společnosti.“ (RVP G, 2021, str. 83).

Aktivní tvorba mediálních textů ve vymezení mediální gramotnosti RVP G však chybí. Nicméně v textu je vysvětleno, že tvůrčí složka je považována za jednu z možností, jak nabýt nezbytné dovednosti (podobně jako v RVP ZV). „Mediální výchova se zaměřuje na to, aby v žácích – pomocí rozborů reálné mediální produkce a prostřednictvím vlastní tvorby mediálních produktů a osvojování poznatků o fungování médií ve společnosti – soustavně rozvíjela jejich schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku a udržovat si od ní odstup.“ (RVP G, 2021, str. 82) V tomto pojetí mediální výchovy je primárním cílem orientovat se v množství mediálních možností a kriticky je vyhodnocovat.

Oba klíčové kurikulární dokumenty obsahují pojetí mediální výchovy jako způsobu porozumění „světu masových médií“ a schopnosti využití této znalosti pro plnohodnotný život. V současných vzdělávacích programech je mediální výchova jasně interdisciplinární, využívá poznatků z různých oborů, jako je politologie, sociologie, lingvistika a psychologie. Má spíše protekcionistický charakter, cílí především do nitra žáka s vidinou zprostředkování poučenějšího rozhodování a důstojného „přežití“ v medializované společnosti. Nicméně tato představa mediální výchovy je ovlivněna dobou svého vzniku a příliš zdůrazňuje masová média, nepokrývá však dimenzi „života v médiích,“ která je charakteristická pro současnost a ve které nelze oddělit kriticko-analytický a tvořivě participativní přístup (RVP ZV; Jiráková, Šťastná, Zezulková, 2017, str. 12).

Dle autorů podkladové studie *Mediální výchova jako průřezové téma* (Jirák, Šťastná, Zezulková, 2017) je zásadním problémem současného průřezového tématu mediální výchovy fakt, že jeho základní rámec vznikl před koncem století, kdy byla považována za klíčový a určující projev mediální komunikace *tradiční* média, především tisk, vysílací média a televize. Pod termínem „média“ v RVP pro základní vzdělání i gymnázia se především rozumějí masová média. V současném digitalizovaném světě jsou sice tradiční média stále konzumována, ale prostřednictvím digitálních technologií, což vede ke změně v povaze produkce těchto médií. Realita digitalizovaného světa nemusí být tedy plně reflektována. (Jirák, Šťastná, Zezulková, 2017, str. 19).

Intenzita propojení každodenního života s médii je natolik velká, že je tento fakt třeba zohlednit při konceptualizaci a obsahu mediální výchovy. Vznik koncepce mediální výchovy byl ovlivněn dobovým kontextem, což se promítlo do jejího obecného charakteru. V této době ještě nebyly plně reflektovány dopady vysoké míry interaktivity síťové komunikace, a především propojení individuální, masové a komerční komunikace, kterou umožnil rozvoj sociálních sítí (Jirák, Šťastná, Zezulková, 2017, str.19).

Jirák, Šťastná a Zezulková navrhuje pro další rozvoj mediální výchovy několik kroků, které mohou přinést řešení několika problémů. Za zásadní krok autoři považují zohlednit a reflektovat současný stav a další vývoj komunikačních technologií. Dále upozorňují na klíčovou dovednost, a to vyhodnocování zdrojů, protože „ve světě, kde fatálně selhaly tradiční představy o hodnotě informací na ose *pravda-lež* a zvítězil koncept opírající se o hodnotovou extrapolaci „uvěřitelné-neuvěřitelné“, je nutné hledat cesty k plnohodnotnému individuálnímu i občanskému životu založenému na kritickém vyhodnocování (doslova) každé informace, ať je z jakéhokoliv zdroje.“ (Jirák, Šťastná, Zezulková, 2017, str. 20). Vzhledem k tématu dezinformací lze konstatovat, že dle autorů je mediální výchova jako průřezové téma je stále ve fázi vývoje a čelí určitým výzvám. V dnešním digitalizovaném světě je nutností, aby žák byl schopen se bezpečně pohybovat v mediálním prostředí, uměl se v něm orientovat, a především aby dokázal kriticky přistupovat k informacím.

## 5 Téma dezinformací ve společenských vědách

V souvislosti s propojením tématu dezinformací a výchovy k občanství se v RVP ZV setkáváme především ve vzdělávací oblasti zvané Člověk a společnost. Hlavním cíle této vzdělávací oblasti je vybavit žáka znalostmi, které jsou potřebné pro jeho aktivní zapojení do života v demokratické společnosti, kde média mají svou nezastupitelnou roli. Mezi další cíle Člověka a společnosti patří seznámení žáků s vývojem a proměnami společnosti, s významnými jevy a procesy, které se „promítají do jejich každodenního života a mají podíl na utváření společenského klimatu.“ (RVP ZV, 2021, str. 52) Pochopení historických a společenských událostí vede žáka k informační gramotnosti, která je klíčová pro práci s informacemi a dezinformacemi. Seznámení žáků s významnými jevy a procesy naší společnosti se opět váže k dezinformacím. Pro odhalení dezinformací je klíčové obeznámení žáka s funkcí médií. Kdyby žák nebyl seznámen s riziky dezinformací, nevěděl by, jak je odhalovat a bránit se jim. V tomto případě by mohl jedinec žít ve zcela zkreslené realitě.

V cílových zaměřeních vzdělávací oblasti nalezneme dva hlavní body, které souvisí s dezinformacemi: „rozlišování mýtů a skutečnosti, rozpoznávání projevů a příčin subjektivního výběru a hodnocení faktů i ke snaze o objektivní posouzení společenských jevů současnosti i minulosti“ a „vytváření schopnosti využívat jako zdroj informací různorodé verbální i neverbální texty společenského a společenskovedního charakteru.“ (RVP ZV, 2021, str. 53) Oba tyto body jsou klíčové pro práci s dezinformacemi, žáci prohlubují schopnost rozlišení pravdivých informací od dezinformací, a to především díky důrazu kladenému na různorodost zdrojů při práci s texty a na rozvoj kritického myšlení.

Mezi očekávanými výstupy ve Výchově k občanství ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost nalezneme výstup označený VO-9-1-03, který uvádí, že žák „...kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí.“ (RVP ZV, 2021, str. 58). Z tohoto tvrzení lze usoudit, že RVP ZV přijímá dezinformace jako téma pro oblast společenských věd.

Samotné průřezové téma mediální výchovy na úrovni základního vzdělání zahrnuje základní znalosti a dovednosti týkající se médií a mediální komunikace. Tematické okruhy mediální výchovy jsou rozdělena do dvou: (1) okruh receptivních činností a (2) okruh produktivních činností. Mezi tematický okruh receptivních činností řadíme *Kritické čtení a vnímání*

*mediálních sdělení, Interpretaci vztahu mediálních sdělení a reality, Stavbu mediálních sdělení, Vnímání autora mediálních sdělení a Fungování a vliv médií ve společnosti.* Do okruhu produktivních činností se řadí *Tvorba mediálního sdělení a Práce v realizačním týmu* (RVP ZV, 2021, str. 137). Tyto okruhy uvádí hned několik zásadních a potřebných dovedností, které by si žák měl osvojit. Pro účely této bakalářské práce jsou z okruhů vybrány právě ty dovednosti, které jsou podle mého soudu potřebné v edukaci o dezinformacích.

*Okruh kritického čtení a vnímání mediálních sdělení* klade důraz na budování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě a také mimo jiné zdůrazňuje důležitost pochopení podstaty mediálního sdělení. V okruhu *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality* je hlavním úkolem žáka naučit rozlišovat typy sdělení a jejich funkce, určit rozdíl mezi reklamou a zprávou a mezi „faktickým“ a „fiktivním“ obsahem. *Stavba mediálních sdělení* představuje žákovi příklady pravidelností v uspořádání mediovaných sdělení, a to zejména ve zpravodajství. Okruh *Vnímání autora mediálních sdělení* se zejména soustředí na identifikování postojů a názorů autora v mediovaném sdělení, zkoumá prostředky pro vyjádření názoru a postoje pro záměrnou manipulaci. Poslední okruh *Fungování a vliv médií ve společnosti* zkoumá organizace a postavení médií ve společnosti, dále faktory, které ovlivňují média, vliv médií na každodenní život a roli médií v každodenním životě jednotlivce. (RVP ZV, 2021, str. 137).

Co se týče tematického okruhu produktivních činností *Tvorba mediálního sdělení* rozvíjí přesnost a faktičnost, především „uplatnění a výběr výrazových prostředků a jejich kombinací pro tvorbu věcně správných a komunikačně (společensky a situačně) vhodných sdělení.“ (RVP ZV, 2021, str. 138) Dále se věnuje tvorbě mediálních sdělení např. pro školní časopis, rozhlas a další média. *Práce v realizačním týmu* rozvíjí schopnosti jako je komunikace a spolupráce v týmu, především v redakci školního časopisu, rozhlasu apod. (RVP ZV, 2021, str. 138).

Mediální výchova v RVP G přináší žákům především doplnění představy o procesech politické komunikace, zejména významu médií ve společnosti, medializaci a v neposlední řadě představuje možná rizika spojená s médii. Taktéž žákům představuje koncept moci a její demokratické kontroly. Dále se zabývá veřejností, veřejným míněním a také přináší



povědomí o současných trendech v mediální produkci, které jsou ovlivněny masovostí mediální produkce a její orientací na zisk a spotřebu (RVP G, 2021, str. 82).

Oba RVP dokumenty kladou důraz především na rozvíjení kritického myšlení žáka, které je stěžejní při práci s médii. Současný žák by měl být vybaven takovými poznatky a dovednostmi umožňujícími orientaci v masově mediální produkci. Mediální gramotnost mu nabízí nástroje k ochraně před manipulací. Přestože v obou dokumentech nalezneme několik příkladů (viz výše), které souvisí přímo s dezinformacemi a ochranou proti nim, pojem dezinformace, hoax či fake news se explicitně neobjevuje ani v jednom z nich.

## **6 Mediální výchova ve Finsku**

V rámci této části se stručně zaměřím na základní aspekty mediální výchovy ve Finsku, které jsou spojeny se seznámením žáků s významnými jevy a procesy naší společnosti a odhalováním dezinformací. Klíčovým prvkem tohoto přístupu je uvědomění si role médií a jejich funkcí. Média již dlouho dobu hrají klíčovou roli v životech lidí a čím dál tím víc získávají na důležitosti. Jsou propojeny s několika sférami našeho každodenního života: vzdělávání, práce, vyjadřování se, také se podílí na rozvíjení naší osobnosti a komunikaci s ostatními. Stále častěji je náš well-being, jak na individuální, tak i sociální úrovni, spojován s médii. Mediální gramotnost se stala důležitým prvkem občanské kompetence, přispívající k možnostem společnosti prožít kvalitní a smysluplný život. V posledních letech byla potřeba mediální gramotnosti často zdůrazňována v souvislosti s možnými scénáři sociálních hrozeb. Tyto scénáře zahrnují především systematické a cílené šíření dezinformací, antidemokratických zpráv, šíření nenávisti, narušení soukromí a v neposlední řadě také čím dál tím více narůstající sexuální obtěžování v mediálním sektoru. Právě mediální gramotnost umožňuje člověku se bránit před těmito hrozbami. Cíle mediální výchovy jsou však mnohem širší než pouhá ochrana před potencionálními hrozbami. Primárním cílem mediální výchovy je podporování ochoty a schopnosti lidí v aktivním a odpovědném jednání v mediální kultuře, a tím posílení budoucích trendů. Mediální gramotnost zahrnuje více než porozumění médiím a budování schopnosti vytvářet obsah pro média. Mediální gramotnost je úzce spjata s osobním rozvojem, kreativitou, kritickým myšlením, schopností být gramotný a tvořit součást společnosti a jejích kultur. Díky mediální výchově se ve společnosti může zvýšit míra porozumění a pocit sounáležitosti mezi lidmi, dále mediální výchova poskytuje prostředky pro aktivní participaci v občanských záležitostech a snižuje polarizaci ve společnosti a komunitách. V neposlední řadě je cílem probudit povědomí a zájem jednotlivců o samostudium. Tato myšlenka sebevzdělávání je obzvláště důležitá při rozvíjení mediální gramotnosti dospělých a starších lidí. (Palsa, Salomaa, 2020, str.5,6)

### **6.1 Mediální a digitální gramotnost ve Finsku**

Výuka mediální gramotnosti je součástí finského kurikula od roku 1970, původně pod názvem výchova k masovým médiím. V 70. letech minulého století bylo Finsko

průkopníkem, co se týče vývoje výchovy k mediální gramotnosti, kdy Sirkka Minkkinen vyvinul obecný kurikulární model výchovy k masovým médiím pro UNESCO (Minkkinen, 1978). Avšak zároveň nebyla ve Finsku mediální výchova brána jako samostatný předmět. Stejně jako v České republice, tak i ve Finsku je mediální výchova průřezové téma; a to jak na základních, tak i na středních školách. Téma mediální výchovy je integrováno do mnoha různých předmětů, především do finštiny a vizuálního umění (Kupiainen, 2011, str. 336-337).

Jako součást struktury finského vládnutí je Ministerstvo školství a kultury zodpovědné za rozvoj a mezinárodní spolupráci v oblasti vzdělávání, vědy, kultury, sportu a mládežnických politik. Ministerstvo školství a kultury prosazuje mediální gramotnost tím, že přiděluje zdroje a poskytuje pomoc školám prostřednictvím udílení informací. Úkoly ministerstva také zahrnují vypracování legislativních opatření příslušejících tomuto sektoru. V oblasti kulturní politiky je mediální gramotnost pravidelně podporována jako součást politiky audiovizuálních médií více než deset let, a to například prostřednictvím dotací přidělovaných národním projektům mediálního vzdělávání. Oddělení pro uměleckou a kulturní politiku je nejen zodpovědné za podporu mediální gramotnosti v rámci politiky audiovizuálních médií EU, ale přebírá zodpovědnost za řízení Národního audiovizuálního institutu, jež má administrativní povinnost podporovat mediální vzdělávání. V oblasti kulturní a umělecké politiky hrají dlouhodobě klíčovou roli knihovny podporující mediální gramotnost občanů. Prostředky na rozvoj knihoven byly přidělovány projektům a různým školením v oblasti mediálního vzdělávání. Finský zákon o veřejných knihovnách přímo vyžaduje, aby knihovny podporovaly dostupnost zdrojů a využívání informací, aktivní občanství, demokracii a svobodu projevu. Všechny tyto zmíněné aktivity jsou stěžejními pro mediální vzdělávání (Palsa, Salomaa, 2019, str. 33).

Ministerstvo školství a kultury také přebírá zodpovědnost za celkový rozvoj práce s mládeží a mládežnickou politikou. Mládežnická politika ve Finsku se vztahuje na soubor politických opatření a iniciativ zaměřených na podporu a zohlednění potřeb a zájmů mladých lidí ve společnosti. Hlavním úkolem mládežnické politiky je zlepšení podmínek růstu kvality života mladých lidí a posílení interakcí mezi generacemi. Ministerstvo podporuje spolupráci s mládeží především v oblasti informací, poradenství a digitální činnosti, kterou posiluje

prostřednictvím dotací pro neziskové organizací a veřejné instituce, které se angažují v mediálním vzdělávání. Finsko dále podporuje mediální vzdělanost i v obcích a komunitách, a to tím způsobem, že každý projekt zabývající se tématem mediálního vzdělávání obdrží podporu ve formě speciálních dotací. Projekty podporující mediální vzdělávání posilují informovanost, a především zdůrazňují význam mediální gramotnosti (Palsa, Salomaa, 2019, str.33-34).

## **6.2 Mediální výchova a mediální gramotnost ve finském kurikulu**

*Mediální gramotnost ve Finsku* je politikou mediální gramotnosti a národní dokument o mediálním vzděláváním publikovaný Ministerstvem školství a kultury v roce 2019 (Palsa, Salomaa, 2019). Tento dokument aktualizuje a rozšiřuje směrnice kulturní politiky pro mediální gramotnost, které byly publikovány v roce 2013. Dokument o politice mediální gramotnosti ve Finsku si klade za cíl objasnit oblast mediálního vzdělávání a popsat silné stránky, hodnoty a principy mediálního vzdělávání ve Finsku. Tento dokument dále také zdůrazňuje oblasti, ve kterých je třeba zlepšení, a související společenské, kulturní a technologické trendy (UNESCO, 2020).

Ve Finsku je mediální a informační gramotnost (MIL) vnímána jako občanská kompetence, důležitá pro každého občana, a to již od útlého věku. Termín mediální výchova (*mediakasvatus* ve finštině) odkazuje na vzdělávací opatření podporující MIL a s ním související dovednosti (National Audiovisual Institute, [201-?]). Finský vzdělávací systém je považován za jeden z nejlepších na světě a učitelé soustředí své úsilí k výuce studentů o dezinformacích (Gross, 2023). Důkazem, že mediální gramotnost a mediální vzdělávání hrají ve Finsku důležitou roli v osnovách je fakt, že žáci se s nimi setkávají již ve velmi nízkém věku. Mediální gramotnost a mediální vzdělávání, anebo alespoň konkrétní spojitosti s nimi nalezneme ve vyučovacích osnovách, a to konkrétně v oddílech: vzdělávání a péče v raném dětství, předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, základní vzdělávání pro dospělé, všeobecné střední vzdělávání, rozšířený a obecný plán pro základní vzdělávání v uměleckých oborech (UNESCO, 2020).

Mediální výchova se řadí mezi tzv. transverzální (průřezová témata), a proto je zásadní si nejdřív představit průřezové kompetence, které odkazují na celistvost, zahrnují znalosti, dovednosti, hodnoty, postoje a vůli. Tyto kompetence představují schopnost aplikovat

znalosti a dovednosti v dané situaci. Způsob, jakým žáci využijí své znalosti a dovednosti, je ovlivněn hodnotami a postoji, které přijali, a jejich ochotou jednat. Zvýšená potřeba transverzálních kompetencí vychází z neustálých proměn ve světě kolem nás. Kompetence, které překračují hranice a propojují různé oblasti znalostí a dovedností, jsou předpokladem pro osobní růst, studium, práci a občanskou aktivitu, a to jak v přítomnosti, tak i v budoucnosti. Každý předmět buduje kompetenci žáka prostřednictvím obsahu a metod typických pro danou oblast znalostí. Rozvoj kompetencí je ovlivněn nejen obsahem, na kterém žáci pracují, ale také způsobem, jak pracují a jak funguje interakce mezi vyučujícím a studenty. Zpětná vazba poskytovaná žákům, stejně jako vedení a podpora učení, ovlivňují postoje, motivaci a ochotu jednat (Finnish National Board of Education, 2016, str. 21).

Vzdělávací politika finského Ministerstva školství a kultury vydala několik klíčových reforem zahrnujících revize kurikul provedené Finskou národní agenturou pro vzdělávání na všech úrovních, konkrétně od předškolního vzdělávání až po střední úroveň a také základní vzdělávání pro dospělé. Kurikula umožňují systematickou podporu mediální gramotnosti, která se promítá v celém formálním vzdělávacím procesu (Palsa, Salomaa, 2019, str. 34). Důležitým aspektem v kurikulárních reformách je přesunutí zájmu ze soustředění se na učební cíle na zaměření se na širší kompetence získávané napříč všemi školními předměty. Ve finském kurikulu je vyznačeno sedm oblastí kompetencí:

- přemýšlení a učení se učit;
- kulturní kompetence, interakce a sebevyjádření;
- péče o sebe a druhé; řízení každodenního života;
- multigramotnost;
- kompetence v oblasti pracovního života a podnikání;
- kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT);
- účast, spoluodpovědnost a budování udržitelné budoucnosti (Kiili, Eskela-Haapanen, 2015).

Mediální gramotnost je zakotvena ve všech kompetenčních oblastech, nejvíce se s nimi lze však setkat v oblasti multigramotnosti a ICT.

V kurikulu termín multigramotnost znamená kompetenci interpretovat, produkovat a hodnotit kvalitu různorodých textů, což žákům pomáhá porozumět rozmanitým způsobům kulturní komunikace a budovat jejich osobní identitu. Multigramotnost je především založena na širokém pojetí textu. V tomto kontextu se textem rozumí znalosti prezentované systémy verbálních, vizuálních, zvukových, numerických a kinestetických symbolů a jejich kombinací. Například text může být interpretován a produkován ve formě písemné, mluvené, tištěné, audiovizuální nebo digitální (Finnish National Board of Education, 2016, str. 23).

Žáci potřebují multigramotnost k tomu, aby dokázali interpretovat svět kolem sebe a vnímat jeho kulturní rozmanitost. Multigramotnost představuje schopnost získávat, kombinovat, upravovat, produkovat, prezentovat a hodnotit informace v různých módech, v různých kontextech a situacích a za použití různých nástrojů. Všichni třídní i předmětoví učitelé jsou zodpovědní za rozvoj multigramotnosti žáků. Mezi silné stránky finského kurikula se řadí skutečnost, že učitelé se mohou podílet na vývoji vzdělávacích programů. Tento fakt dává učitelům při uskutečňování cílů vzdělávacích programů značnou autonomii, při výběru a implementaci pedagogických strategií a aktivit, které mají rozvíjet multigramotnost žáků (Kiili, Eskela-Haapanen, 2015).

Stěžejní při práci s dezinformacemi je podpora rozvoje kritického myšlení a dovedností učení, kterou tato gramotnost zdůrazňuje. Při rozvíjení kritického myšlení žáci také diskutují a reflektují etické otázky. Pojem multigramotnost zahrnuje mnoho různých gramotností, které jsou rozvíjeny napříč všemi předměty. Žáci musí mít příležitosti procvičovat své dovednosti jak v tradičních výukových prostředích, tak v digitálním prostředí využívajícím technologie a média různými způsoby.

Žákovská multigramotnost se rozvíjí ve všech školních předmětech, předpokladem pro rozvoj této kompetence je bohaté textové prostředí, pedagogika, která na něm staví, a vzájemná spolupráce ve výuce. Žáci ve výuce samostatně i ve skupině používají, interpretují a vytvářejí různé typy textů. Texty s různými prezentačními formami slouží jako výukový materiál a žáci jsou podporováni ve výkladu jejich kulturního kontextu. Dále

zkoumají autentické texty, které jsou pro ně smysluplné, a následně texty interpretují. To jim umožňuje spoléhat se na své silné stránky a nadále tak své schopnosti uplatňovat při práci s médii (Finnish National Board of Education, 2016, str. 24).

Směrnice pro učební témata a kulturu definované ve Všeobecném rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání podporují mediální výchovu všemožnými způsoby a prostředky (Palsa, Salomaa, 2019 str.34). Ve finském vzdělávacím systému začíná podpora mediální a informační gramotnosti již v raném věku. Národní kurikula pro předškolní vzdělávání a základní vzdělávání zahrnují průřezová témata nazývaná Multigramotnost a Informační a Komunikační Technologie (ICT) (National Audiovisual Institute, [201-?]). Podle Všeobecného rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a péči o děti z roku 2018 je cílem mediální výchovy podporovat možnosti dětí se aktivně podílet a vyjadřovat se ve své komunitě a v neposlední řadě se učit kriticky hodnotit informace přijaté z médií (Palsa, Salomaa, 2019 str.34).

V Národním rámcovém kurikulu pro základní (primární) vzdělávání (Finnish National Board of Education, 2016) je mediální gramotnost zahrnuta mezi cíle multigramotnosti, která patří do průřezových témat. Jakožto průřezové téma je mediální výchova a mediální gramotnost rozvíjena v každém předmětu, neboť je klíčovou oblastí, zejména z hlediska rozvoje dovedností žáků v používání médií (Palsa, Salomaa, 2019, str. 34). V dokumentu Národní rámcové kurikulum pro základní vzdělávání (Finnish National Board of Education, 2016) jsou cíle multigramotnosti rozděleny podle tříd, a to: 1. až 2., 3. až 6. a 7. až 9. třída. Žáci jsou vedeni k rozvoji multigramotnosti několika způsoby, především tím, že jim jsou poskytovány příležitosti interpretovat, produkovat a hodnotit různé druhy textů odpovídajících jejich věku. Rozvoj multigramotnosti je podporován multisenzorickým, holistickým a na fenoménech založeným přístupem ve výuce. Žáci jsou povzbuzováni k používání a tvorbě různých druhů textů, ke kterým se následně vyjadřují. Žáci jsou vedeni k rozvoji své vizuální gramotnosti pomocí vizuálních prostředků vyjádření a zkoumání způsobů vizuálního zapojení v jejich okolí. Dalším cílem je vedení žáků k hledání informací za použití několika zdrojů, ověřování a sdílení těchto informací s ostatními. Učitelé povzbuzují žáky k zvažování vztahu mezi virtuální a reálným světem a ke skutečnosti, že

každý text má svého autora a svůj účel. Pro rozvoj multigramotnosti žáci potřebují nasbírat zkušenosti s prací s textem za účelem získání dovedností bezpečné práce s médii. Ve výuce se používají texty odpovídající věku žáků, včetně novin, časopisů, knih, her, filmů a hudby. Dovednosti v tvorbě textů se rozvíjejí paralelně s dovednostmi v interpretaci a hodnocení. Žáci oplývají dostatkem příležitostí klást otázky, vyjadřovat údiv, vyprávět příběhy, vyjadřovat své názory a sdílet své zkušenosti pomocí různých nástrojů a prostředků vyjádření (Finnish National Board of Education, 2016, str. 107, 167, 303-304).<sup>6</sup>

Po absolvování povinného základního vzdělávání si studenti volí mezi obecným nebo odborně vyšším vzděláváním. Na středních školách si studenti mohou mediální vzdělávání vybrat dokonce jako maturitní specializaci. V kurikulu pro střední vzdělávání lze téma mediální výchovy a s ní spojenou mediální gramotnost nalézt v průřezových tématech jako jsou Multigramotnost a média a Technologie a společnost. Multigramotnost zdůrazňuje důležitost multimodálního přístupu<sup>7</sup> a kritického myšlení, a schopnostem správně interpretovat a produkovat mediální sdělení. V kurikulu je problematika ICT (informační a komunikační technologie) vnímána dvojím způsobem: jako cíl vzdělávání a jako nástroj pro vzdělávání. V oblasti ICT je kladen důraz na práci s médii a tvůrčí učení. Na odborných středních školách jsou média a informační gramotnost převážně integrovány do výuky mateřského jazyka a ICT předmětů, mezi něž se řadí např. matematika a přírodovědné předměty. Hlavní cíle spojené s mediální gramotností jsou zahrnuty do modulu komunikačních a interakčních dovedností, dále se hloubkově rozvíjejí dovednosti a kompetence v oblasti médií ve studijních programech specifických pro každý obor, například v oblasti médií a vizuálního vyjádření a také v odborném a specializačním vzdělání v médiích (National Audiovisual Institute, [201-?]).

---

<sup>6</sup> Z důvodu zaměření bakalářské práce jsou z kompetence multigramotnosti vybrány především cíle související s dezinformacemi.

<sup>7</sup> Multimodální přístup je přístup k výuce, který používá verbální i neverbální formy. Tento přístup rozšiřuje tradiční verbální formu výuky a podporuje různé formy vyjádření a učení, které zahrnují nejen slovní komunikaci, ale také obrazové, zvukové, tělesné a multimediální prvky (Novotná, 2010).



## 7 Téma dezinformací ve výuce ve Finsku

Mediální gramotnost a kritické myšlení se staly jádrem přesahujícím jednotlivé předměty ve finském Národním vzdělávacím programu. Přestože mediální výchova se řadí k průřezovým tématům a pedagogové mají volnost v realizaci výuky, výuka mediální výchovy se stala významnou součástí většiny předmětů. V rozhovoru pro britský deník The Guardian finský učitel a ředitel Kari Kivinen uvádí: „...např. ve výuce matematiky jsou žáci edukováni o tom, jak snadné je lhát pomocí statistiky. V hodinách dějepisu se žáci učí analyzovat významné propagandistické kampaně a v hodinách finštiny učitelé seznamují studenty s různými způsoby, jakými slova mohou být použita ke klamání a manipulaci.“ (Henley, 2020). Jelikož finský vzdělávací systém patří k jednomu z nejkvalitnějších na světě, již od útlého věku se děti mohou setkat s pojmy jako jsou dezinformace. Kari Kivinen komentuje: „Častokrát dokonce i velmi malé děti chápou pojem dezinformace. Milují se stávat detektivy. Pokud je navíc naučíte klást otázky skutečným novinářům a politikům ohledně toho, co je pro ně důležité, pořádat simulované debaty a školní volby, požádáte je, aby o nich napsali pravdivé zprávy a dezinformační zprávy...tak demokracie a hrozby, které ji postihují, začnou mít význam.“ Dále pokračuje: „Děti dnes nečtou noviny ani se nedívají na televizní zprávy, což je u nás v pořádku,“ řekl. „Nehledají zprávy, narazí na ně, na WhatsAppu, YouTube, Instagramu, Snapchatu... Nebo přesněji řečeno, algoritmus je vybere, přesně pro ně. Musí být schopni přistupovat k nim kriticky. Ne cynicky – nechceme, aby si mysleli, že každý je lhář - ale kriticky.“ (Henley, 2020). I přesto, že děti v dnešní době vyrůstají v prostředí, kde jsou obklopeny sociálními sítěmi a médii, často nemají dostatečné dovednosti k identifikaci dezinformací a ochraně před nimi.

Mediální vzdělávání je již dlouhodobě zakotvené v osnovách různých úrovní a stupňů vzdělávání. Finský zákon o veřejných knihovnách (Finnish Public Libraries Act) poskytuje rámec pro uskutečnění mediálního vzdělávání. Mediální vzdělávání již dlouhou dobu získává veřejnou i soukromou finanční podporu. Jako veřejný orgán má Národní audiovizuální institut (KAVI – The National Audiovisual Institut) zákonnou povinnost podporovat mediální vzdělávání. Tento institut je podřízený Ministerstvu školství a kultury Finska, má zákonem stanovenou úlohu podporovat mediální vzdělávání, což jsou v zásadě dovednosti dětí v oblasti médií a rozvoj bezpečného mediálního prostředí. Pracovníci KAVI

aktivně vystupují na mezinárodní úrovni a zastupují Finsko ve Skupině odborníků pro mediální gramotnost Evropské komise (European Commission Media Literacy Expert Group) a ve Skupině odborníků pro bezpečný internet pro děti (Safer Internet for Children Expert Group). Od roku 2021 pořádá KAVI pravidelně Fórum mediálního vzdělávání (Media Education Forum), které podporuje networking a pomáhá k rozvoji této oblasti. KAVI také nabízí pedagogům portál s informacemi a cvičení, která podporují mediální vzdělávání ve školách, knihovnách, mládežnických centrech atd. Všechny zdroje jsou zdarma a mnohé z nich jsou dostupné i v angličtině. KAVI také rozvíjí filmové vzdělávání jako součást propagace audiovizuální kultury (UNESCO, 2020).

## 8 Mediální výchova ve Velké Británii a její začátky

Mediální výchova představuje několik výzev, kterým by žák měl čelit a jedna z nich je orientaci v mediálních textech. Mediální texty často kombinují několik forem komunikace – vizuální obrazy (statické či pohyblivé), zvuk (hudba či mluvené slovo) a psaný jazyk. Mediální výchova se zaměřuje na rozvoj kompetencí, které umožňují jednotlivcům efektivně pracovat s různými formami mediálního obsahu a porozumět jejich významu a kontextu. Tyto kompetence jsou spojeny nejen s tištěnými texty, ale také s různými formami vizuálních, zvukových a symbolických prvků. Mediální výchova směřuje k rozvoji jak kritického myšlení, tak aktivního zapojení do světa médií. Hlavním cílem mediální výchovy je rozvoj kritických a tvůrčích schopností, které žákům umožní interpretovat a dělat na základě informovanosti rozhodnutí, ale také jim umožňuje se stát producenty médií (Buckingham, 2013).

Velká Británie se řadí k zemím s dlouholetou tradicí v oblasti mediální výchovy. David Buckingham ve své publikaci popisuje historický vývoj mediální výchovy, který rozděluje na tři období. V prvním období – nazývaném diskriminace – byla hlavní funkce mediální výchovy ochrana studentů před negativními vlivy médií a jejich dopadu na společnost (Buckingham, 2013). V roce 1933 vychází praktická příručka od F. R. Leavis a D. Thompson pro pedagogy s názvem *Kultura a prostředí (Culture and Environment)* (Leavis, Thompson, 1933), jejímž hlavním úkolem bylo vyzvat pedagogy k ochraně před negativními vlivy médií. Tato práce je považována za první pokus o literaturu určenou pro pedagogy zabývající se médii, dokonce zahrnovala i příklady z novin, časopisů a reklam (Buckingham, 2013). V druhém období v 60. letech minulého století, které je obdobím kulturních studií a populární kultury, ve Velké Británii začala mediální výchova pronikat do škol a univerzit v podobě volitelných kurzů, přičemž se v několika anglických školách začala vyučovat jako samostatný předmět (Jiráková, Šťastná, 2012, str. 70). Přístup k mediální výchově byl především ovlivněn kulturními studiemi. Zaměřením kulturních studií byla témata kultury, ideologie a populární kultury. Do výuky byly integrovány každodenní kulturní zkušenosti studentů, a to především prostřednictvím filmů. Poslední období, odehrávající se v 70. letech, nazývá Buckingham (2013) „screen theory“ a demystifikace. V tomto období hrály významnou roli časopisy *Screen* a *Screen Education* vydávané Society for Education in Film

and Television. Tyto časopisy se staly klíčovými pro vývoj sémiotiky, psychoanalýzy, strukturálního, poststrukturálního a marxistické ideologie (Buckingham, 2013, str.5). V tomto období byla mediální výchova ovlivněna konceptem nazývaným „screen theory“. Screen theory je marxistická teorie, která vychází z díla *Ideologie státního aparátu* a jejím autorem je Louis Althusser (Althusser, 1970). Tato teorie vidí a analyzuje média jako nástroj k podpoře a udržování státní ideologie. Média rovněž definují skutečnost přijímanou publikem za reálnou (Nash, 2008).

Na konci 70. a 80. letech nabyla mediální výchova důležitosti díky vzniku a rozšíření počítačů. Na přelomu let 1988 a 1989 se stala mediální výchova poprvé v britské historii součástí vzdělávacího systému v Anglii a Walesu, přičemž měla být primárně vyučovaná v hodinách anglického jazyka (Fedorov 2008, str. 26).

## **8.1 Mediální výchova a mediální gramotnost v britském kurikulu**

Státem ustanovené vzdělávání je realizováno prostřednictvím Národního kurikula. Obdobně jako v České republice a Finsku, ani ve Velké Británii není mediální výchova vyučována jako samostatný předmět, nýbrž se řadí do průřezových témat, což znamená, že každá škola má vysokou míru autonomie v pojetí zařazení mediální výchovy do výuky. (Department for Digital, Culture, Media & Sport, 2021). Britský vzdělávací systém je rozdělen na tzv. Key Stages (KS), tj. klíčové etapy či fáze. V rámci své bakalářské práce se budu zabývat postavením mediální výchovy v těchto jednotlivých Key Stages.<sup>8</sup> (od tohoto místa dále používám zkratku KS)

Osnovy, které byly zavedeny v roce 2014, si kladou za cíl zajistit, aby se studenti stali během svých studií zodpovědnými, kompetentními, sebevědomými a kreativními uživateli informačních a komunikačních technologií. V britském kurikulu pro KS 1 a 2 nalezneme, že je od dětí v tomto věku očekáváno, že „zvažují a vyhodnocují různé pohledy,“ což je pro práci s dezinformacemi klíčové (Department for Education, 2013, str. 7). Podle dokumentu *Online Media Literacy Strategy* vydaném Ministerstvem pro digitální technologie, kulturu, média a sport jsou žáci již od Key Stage 1 vyučováni jak bezpečně a s respektem zacházet

---

<sup>8</sup> Key Stage 1 je určen studentům ve věku 5-7 a připadá 1. a 2. ročníku základnímu vzdělání; KS 2 je určen studentům ve věku 7-11 a připadá 3-6. ročníku; KS 3 je určen studentům ve věku 11-14 a připadá 7-9. ročníku; KS 4 je určen studentům ve věku 14-16 a připadá 10-11. ročníku.

s technologiemi a používat je, jak uchovávat své osobní informace a kam se mají obrátit, pokud mají obavy (např. z obsahu, který našli online). S postupem do vyšších tříd se obsah osnov odvíjí od různých úrovní zapojení studentů do práce s technologiemi. Zvýšený důraz je kladen na zodpovědné a bezpečné používání technologií a na rozpoznávání toho, co je přijatelný a co nepřijatelný obsah, jaké je přijatelné chování a jednání. V KS 2 se žáci učí efektivně využívat technologie určené k vyhledávání. Pozorují, jak jsou výsledky vybírány a hodnoceny, a především je kladen důraz na to, aby byli kritičtí při vyhodnocování digitálního obsahu (Department for Digital, Culture, Media & Sport, 2021, str. 91).

V rámci KS 3 by dále žáci měli umět číst kriticky s využitím jazykových dovedností a „dělat kritická srovnání mezi texty.“ (Department for Education, 2013, str.4) Četba, která je rozvíjena na této úrovni, má za úkol žáky připravit na kritická srovnání a porovnání více textů a rozvíjet tak schopnost porozumění obtížnějším textům. Žáci by měli být schopni provádět a vyvozovat závěry na základě důkazů obsažených v textu. Navíc by jejich schopnosti v psaném projevu měly projevovat známky „podporující nápady a argumenty s nezbytnými fakty.“ (Department for Education, 2013, str.5) V KS 1, 2, 3 můžeme nalézt, že učební plán pro dějepis vyžaduje, aby žáci porozuměli „...jak důsledně se musí používat důkazy pro historická sdělení.“ Učební plán matematiky navíc podněcuje studenty k následování „řady zkoumání, ...vyvíjení argumentu a důkazu“ (Polizzi a Taylor, 2022, str. 7).

V kontextu KS 4 se od žáků očekává, že budou schopni rozlišovat mezi tvrzeními, která jsou podložena důkazy, a tvrzeními, jejichž opora v důkazech není prokazatelná. V těchto ročnících by žáci již měli nejen provádět kritická posuzování textu, ale především by měli umět odkazovat na kontext, a přitom využívat již dosažených znalostí. Identifikace využívání médií k šíření dezinformací by měla také patřit do souboru dovedností žáka na této úrovni vzdělání (Department for Digital, Culture, Media & Sport, 2021, str. 91).

Kromě tradičních předmětů, povinný předmět Občanství (Citizenship),<sup>9</sup> který je vyučován v Key Stages 3 a 4 (14-16 let) poskytuje studentům znalosti o sociopolitickém systému. Umožňuje jim rozvíjet „dovednosti kritického myšlení a zapojit se do diskuzí o politických

---

<sup>9</sup> Volný překlad.

otázkách.“ (Department for Education, 2013) Předmět zdůrazňuje ochranu demokracie a svobodných médií s cílem rozvíjet informovanost občanů, podporuje porozumění roli zodpovědného zpravodajství v demokratické společnosti a „připravuje žáka, aby byl schopný čelit účinkům negativních a poškozujících zpráv, událostí a informací.“<sup>10</sup> (Department for Digital, Culture, Media & Sport, 2021, str. 91) Z tohoto doslovného překladu můžeme poznat, že ač se tato formulace se vztahuje k dezinformacím, samotný pojem jako dezinformace, fake news v kurikulu nenalezneme. Mezi povinné předměty se také řadí Computing (u nás podobný předmět jako Informatika), který je zaměřen na praktické využívání digitálních technologií a internetu. Na jedné straně je zdůrazňováno, že by žáci měli „být kritičtí při hodnocení digitálního obsahu“ (Department for Education, 2013) a na straně druhé je kladen důraz na podporu jejich schopnosti „účelně využívat technologie pro vytváření, organizaci, ukládání, manipulaci a vyhledávání digitálního obsahu.“ (Polizzi a Taylor, 2022, str. 7).

Na rozdíl od Občanství (Citizenship) a Informatiky (Computing) je předmět Mediální studia (Media Studies) nepovinným předmět na úrovni zkoušek GCSE<sup>11</sup> a A-level.<sup>12</sup> Hlavním cílem Media Studies je vyobrazit žákům svět médií, které se zabývá „...způsobem, jakým média zobrazují události, problémy, jednotlivce a sociální skupiny,“ ale také je učí „kriticky analyzovat ... mediální produkty,“ včetně tradičních i digitálních médií. (Department for Education, 2016, str. 3,|4) Navíc jim umožňuje rozvíjet „...kritické porozumění médiím a jejich historické i současné role ve společnosti, kultuře, politice a ekonomice.“ (Department for Education, 2016, str. 3) Stejně jako Mediální studia je Osobnostní, sociální, zdravotní a ekonomická výchova (Personal, Social, Health and Economic Education – PSHE), nepovinným předmětem. Tento předmět je vyučován na základě rozhodnutí škol a je organizován kolem tří hlavních témat: 1) Zdraví a blaho (Wealth and Healthbeing), 2) Vztahy (Relationships) a 3) Život v širších souvislostech (Living in the Wider World). Druhé téma (Vztahy) vzdělává studenty o bezpečnosti online prostředí, zaměřuje se na kyberšikanu, a zabývá se pojmem „trollování.“ Toto téma se stalo povinným od roku 2020. Třetí téma

---

<sup>10</sup> Doslovný překlad: ...“and countering the effects of negative and harmful news, events, and information.“

<sup>11</sup> GCSE je zkratka pro *General Certificate of Secondary Education (GCSE Certificate)*. GCSEs jsou zkoušky, které se obvykle skládají v posledním ročníku secondary school a jsou brány jako ukončení povinné školní docházky.

<sup>12</sup> A levels jsou zkoušky, kterými se zakončuje studium na středních školách.

(Život v širších souvislostech) žáky povzbuzuje, aby „...kriticky posuzovali, jak média prezentují informace...“ a „...rozuměli, jak informace obsažené na sociálních médiích mohou zkreslovat nebo mýlit...“ (Polizzi a Taylor, 2022, str. 7).

K dalším povinným předmětům se řadí Výuka o vztazích, sexu a zdraví (Relationships, Sex and Health Education – RSHE), který se zabývá tématy jako je bezpečnost na internetu a možná nebezpečí spojené s online prostředím, online vztahy a média. Obsah uvedený v kurikulu RSHE zahrnuje několik oblastí, včetně výhod spojených s omezením času stráveného online, porozumění tomu, jak jsou informace z internetových vyhledávání hodnoceny, vybírány a cíleny na příjemce, schopnost kritického posuzování informací a porozumění tomu, jak lehce mohou lidé na internetu upravovat obraz svého života. Ministerstvo školství vydalo několik školících materiálů, které mají za úkol pomoci učitelům při výuce tohoto obsahu (Department for Digital, Culture, Media & Sport, 2021, str. 91).

## 9 Téma dezinformací a online bezpečnosti ve výuce ve Velké Británii

Na webových stránkách britského ministerstva školství nalezneme příručku sloužící učitelům k výuce online bezpečnosti (Department for Education, 2023). Učitelé jsou vybízeni k zaměření se na základní znalosti a chování, které mohou žákům pomoci bezpečně a sebevědomě se pohybovat v online prostředí, a to bez ohledu na používané zařízení, platformu či aplikaci. Nejen, že by se o tomto tématu mělo učit v hodinách vyhrazených v britském kurikulu, ale látka by měla být také pokryta v rámci časové dotace hodin věnovaných online bezpečnosti. Výuka by vždy měla odpovídat věku a vývojovému stádiu žáků. V příručce je uvedeno hned několik bodů, které by žáci měli splňovat v rámci bezpečného pohybu v online prostředí. Učitelé by v rámci výuky měli žákům pomáhat zvažít několik kritérií, např: zda webová stránka, URL adresa či email nejsou falešné, co jsou to cookies a jakou mají funkci, kam mohou zadávat osobní informace a kam nikoli atd. Žáci jsou dále edukováni o rozpoznání online obsahu, který se snaží přimět příjemce věřit něčemu nepravdivému nebo se ho snaží oklamat (rozpoznání dezinformací a jak informace mohou být prostředkem k manipulaci). Toto téma je dále rozvíjeno o techniky, které firmy používají k přesvědčování lidí, aby si zakoupili jejich produkty; způsoby, jakými mohou podvodníci okrádat lidi v online prostředí; jaké jsou taktiky sociálních médií, aby udržela uživatele déle online, techniky zneužívání a manipulace a v neposlední řadě ochranu před formami kybernetického útoku (Department for Education, 2023).

V příručce nalezneme samotné téma věnující se dezinformacím, misinformacím a hoaxům. Podle doporučení britského ministerstva školství by výuka měla zahrnovat vysvětlení vybraných pojmů a důvody, proč jednotlivci či skupiny sdílejí falešné informace s cílem záměrně klamat. Žák by si měl uvědomit, že falešné informace mohou být šířeny neúmyslně, bez úmyslu záměrného klamání. Dále je pro výuku o dezinformacích důležité si uvědomit, že virální povaha dezinformací často vytváří zdání důvěryhodnosti, a proto je nutné čerpat z několika zdrojů a informace si ověřovat. Žáci by měli být schopni rozpoznat rozdíl mezi dezinformacemi a pravdivými informacemi, které jsou ale zveřejňovány s úmyslem poškození druhé osoby, např. zveřejněním soukromých informací nebo fotografií. Na doporučení ministerstva by mělo být téma dezinformací zařazeno do výuky následujícím způsobem: Výchova o vztazích (Relationships Education) ve všech KS; Výchova o vztazích



a sexuální výchova (Relationships and Sex Education) na středních školách; Výchova ke zdraví (Health Education) ve všech KS; Informatika (Computing) od K2 a výš; Občanství (Citizenship) v KS 3 a 4 (Department for Education, 2023).

## **10 Aktéři podporující výuku mediální výchovy v Česku, Finsku a Velké Británii**

Jelikož ve všech jmenovaných státech je mediální výchova brána jako průřezové téma, učitelé využívají rozmanitých možností jak mediální výchovu zapojit do výuky. Školy jsou podporovány ke spolupráci s neziskovými organizacemi, které pořádají pro žáky informační semináře, besedy s novináři, podporují spolupráci mezi školami atd. Každá země využívá jiné zdroje pro podporu výuky mediální výchovy a pro účely této bakalářské práce budou představeny hlavní instituce či projekty podporující mediální výchovu. Výběr institucí byl proveden na základě mnou zvolených kritérií, a to především: zabývání se tématem dezinformací, reputace a odbornost, inovace a přístup k rozvoji mediální výchovy a mediální gramotnosti.

### **ČESKO**

V Česku školy disponují možností využít spolupráce s několika neziskovými organizacemi, které pořádají pro žáky informační interaktivní semináře, besedy s novináři, návštěvy, a především kladou důraz na mediální gramotnost. Mezi hlavní témata seminářů se řadí dezinformace, fake news, jak se pohybovat ve světě zpravodajství a bezpečně používat sociální sítě. K nejnámějším neziskovým organizacím zabývajícím se touto problematikou je Člověk v tísni a jeho projekt Jeden svět na školách. Tato organizace aktivně spolupracuje se základními i středními školami prostřednictvím moderních digitálních prostředků a nabízí jim podporu v různých oblastech, především ve výuce mediální výchovy. Pomocí vydávání digitálních materiálů a pořádání besed učí žáky rozeznávat objektivní mediální informace od těch manipulativních. Mimo jiné Člověk v tísni také vydal dvoudílnou příručku mediálního vzdělávání s názvem *Být v obraze I* (Strachota, Valůch, 2007) a *Být v obraze II* (Macek, Motyčková, Pacovská, Strachota, Šafářová, Valůch, 2019). Tato příručka je především určena učitelům vyšších ročníků základních a středních škol. V příručce nalezneme širokou škálu aktivit zaměřených na posílení mediální gramotnosti studentů (některé lekce se věnují dezinformacím a fake news). Dále je nutno zdůraznit řadu dalších projektů a organizací, věnující se podobným tématům, které na základě zvolených kritérií splňují požadavky. Mezi ně patří projekt E-Bezpečí, který poskytuje materiály nejen pro

učitele a žáky, ale i pro rodiče. Projekt také pořádá online kurzy s názvem *Pravda a lež v online světě*, kde se žáci učí ověřovat informace (Pecháček, Tuzar, 2021, str. 9).

## **FINSKO**

Mimo již výše zmíněných organizací a institucí (Ministerstvo školství a kultury a National Audiovisual Institute) je klíčovou organizací v oblasti mediální výchovy také Finská asociace pro mediální výuku (Finnish Society on Media Education). Tato asociace se vyznačuje zejména propojením výzkumu a praxe mediální výchovy (National Audiovisual Institute, [201-?]).

Dalšími důležitými aktéry v oblasti propagace mediální výchovy jsou knihovny.<sup>13</sup> Organizace pro děti a mládež podporují mediální gramotnost s cílem zajistit informovanost, blaho a participaci dětí a adolescentů v mediálním světě. K nejaktivnějším organizacím, zabývajícím se mediální gramotností se řadí Informační mládežnické centrum a poradenství (Centre of Youth Information and Counselling). Podpora mediální gramotnosti se také stále více rozšiřuje v mediálních společnostech a asociacích. Finská národní rozhlasová společnost (YLE) již několik let poskytuje mediální vzdělávací projekty a materiály. Finsko také podporuje spolupráci mezi jednotlivými školami, organizacemi či institucemi. K podpoře spolupráce pořádá různorodé akce, které se snaží upozornit na důležitost výuky mediální výchovy. Mezi nejznámější patří Týden mediální gramotnosti (Media Literacy Week) jehož cílem je zvýšení podpory rozvoje mediální gramotnosti. Do tohoto projektu se zapojuje zhruba 40 organizací, které svou aktivitou v tomto týdnu podněcují školy a další místní organizace k uspořádání svých vlastních akcí (National Audiovisual Institute, [201-?]).

## **VELKÁ BRITÁNIE**

Ve Velké Británii je hlavním aktérem především vláda, která podnikla několik kroků k vývoji strategie pro zajištění kvalitnější výuky mediální výchovy. Vláda přistupuje ke hrozbám dezinformací a manipulace velmi vážně a uznává klíčovou roli mediální gramotnosti při řešení této výzvy. Z tohoto důvodu vyvinula seznam SHARE, který si klade za cíl posílit odolnost publika vůči dezinformacím a manipulaci. Seznam poskytuje

---

<sup>13</sup> Více o roli knihoven v mediální výchově ve Finsku v kapitole 6.1 *Mediální a digitální gramotnost ve Finsku*

veřejnosti pět jednoduchých kroků, jak rozpoznat falešný obsah. Mezi významné kampaně se řadí Internet Watch Foundation, jejímž cílem je pomoc dětem a rodičům porozumět hrozbám vyskytujícím se v online prostředí. Další významnou roli hrají knihovny, které jsou zdrojem objektivních a pravdivých informací. Veřejné knihovny nabízejí zdarma zdroje pro studium zahrnující online kurzy výuky mediální gramotnosti. V neposlední řadě je významným aktérem Ofcom (Úřad pro komunikaci), což je nezávislý regulátor v oblasti komunikace ve Spojeném království. Ofcom má zákonem stanovenou povinnost podporovat mediální gramotnost, kterou plní prostřednictvím několika aktivit. Mezi ně patří zejména provádění výzkumu o mediálních návycích, postojích a kritickém myšlení. Na webových stránkách Ofcom lze nalézt nejenom zprávy, oznámení o událostech, odkazy na jiné organizace a informace o mediální gramotnosti, ale také aktualizované příručky sloužící k výuce mediální výchovy (Department for Digital, Culture, Media & Sport, 2021).

## **11 Srovnání kurikul z hlediska pojetí mediální výchovy a výuky dezinformací**

Srovnání českého, finského a britského kurikula z hlediska pojetí mediální výchovy a začlenění tématu dezinformací vyžaduje podrobnější analýzu jednotlivých systémů. V rámci této bakalářské práce bude srovnání provedeno z několika hledisek, a to zejména z hlediska postavení mediální výchovy v kurikulech, přístupu výuky o dezinformacích v jednotlivých státech a doprovodných podpůrných programů k výuce dezinformací. Co je třeba si před srovnáním uvědomit, je fakt, že výuka mediální výchovy se může lišit mezi jednotlivými školami a regiony v rámci dané země. Mediální výchova je ve všech zmíněných zemích vyučována jako průřezové téma, což znamená, že školy a učitelé mají do jisté míry volnost, jak k výuce mediální výchovy a tématu dezinformací přistoupí. Integrace mediální výchovy do výuky také záleží na školou vypracovaných školních vzdělávacích programech a pedagogických přístupech.

*Začátky mediální výuky ve školách:* Finsko je průkopníkem, co se týče výuky mediální výchovy, jelikož již v 70. letech začala být systematicky vyučována. Velká Británie se také řadí k zemím s dlouholetou tradicí, na konci 20. století se stala součástí vzdělávacího systému. Oproti tomu se mediální výchova v Česku začala rozvíjet až v posledních letech, a proto zde lze konstatovat, že není tak silně začleněna do vzdělávacího systému, jako je tomu ve Finsku a Velké Británii.

*První kontakt s mediální výchovou podle jednotlivých kurikul:* V Česku je mediální výchova ustanovena v RVP jako průřezové téma, a to jak na základních školách, tak i na středních. Kompetence pro práci s dezinformacemi jsou rozvíjeny již od prvního stupně, s tématem dezinformací se v praxi však žák setkává zejména na druhém stupni. Oproti tomu Finsko rozvíjí mediální gramotnost a mediální vzdělávání nebo alespoň jejich základy již od raného dětství. Velká Británie již od KS 1 přispívá svou výukou k rozvoji klíčových kompetencí pro práci s dezinformacemi, a to především výukou o technologiích a rozvíjením kritického myšlení.

*Výuka mediální výchovy v rámci různých předmětů:* Jak v Česku, Finsku, tak i ve Velké Británii je mediální výchova vedena jako průřezové téma. Rozdíly lze však pozorovat v tom,

jak každá země mediální výchovu zařazuje do určitých předmětů. V Česku se mediální výchova vyučuje především v rámci společenských věd, kde je začleněna do výuky jako jeden z okruhů. Ve Velké Británii a Finsku je výuka mediální výchovy či jejích prvků zaintegrovaná do více předmětů, např. do rodného jazyka, společenských věd, informatiky apod.

*Postavení dezinformací v mediální výchově a jejich výuka:* Ani jedna z výše zmíněných zemí nemá ve svém kurikulu ustanovený pojem dezinformace, přesto můžeme v kurikulech daných zemích nalézt několik příkladů, které s dezinformacemi přímo či nepřímo souvisí. Tento fakt ale neznamená, že k výuce o dezinformacích nedochází. Všechny země ve výuce mediální výchovy zdůrazňují důležitost kritického myšlení, práci s texty, orientaci v mediálních sděleních a dbají na edukaci bezpečného pohybu žáka v mediálním prostředí. V Česku se výuka o dezinformacích postupně rozvíjí jako součást Mediální výchovy. V rámci výuky žáci využívají kritické myšlení a prohlubují schopnost rozlišení pravdivých informací od dezinformací, učí se porozumět vzniku a důsledkům dezinformací. Výuka tak především rozvíjí kritické myšlení žáka, schopnost vyhodnocovat informace a zkoumat zdroje. Co ale není výrazněji zdůrazněno je ochrana před dezinformacemi. V RVP G nalezneme zmínku o možných rizicích spojených s médii, dále toto téma však není rozvíjeno. Lze však předpokládat, že ochrana před potenciálními riziky dezinformací je zahrnuta v rozvoji kritického myšlení.

Ve Finsku jsou žáci vedeni ke kritickému myšlení, učí se rozlišovat pravdivé a nepravdivé informace, analyzovat zdroje a porozumět technikám dezinformací. Výuka o dezinformacích je obvykle interaktivní a zahrnuje praktická cvičení, která umožňují studentům samostatně vytvářet a ověřovat informace. Jedná se zpravidla o rozbor mediálních textů, práci s fotografií a tvoření vlastního mediálního obsahu. Výuka je tedy spíše založena na aktivním zapojení žáků do problematiky, což umožňuje získání znalostí prostřednictvím aktivního zkoumání, kritického myšlení, diskuse a spolupráce s ostatními. Žáci nejen přijímají informace, ale také je sami analyzují, interpretují, aplikují a hodnotí v různých kontextech. Finsko také podporuje porozumění tématu dezinformacím tím, že ve svém kurikulu podtrhává důležitost multigramotnosti.

Ve Velké Británii se výuka o dezinformacích projevuje ve výuce různých předmětů. V rámci výuky jsou žáci vyučováni jak identifikovat a kriticky hodnotit dezinformace, porozumět mechanismům šíření dezinformací a jejich následným dopadům na společnost. Co má Velká Británie s Finskem společného je to, že mimo mediální gramotnost klade školství důraz na digitální gramotnost, která se prolíná s mediální a usnadňuje žákovi uchopit problematiku dezinformací.

*Podpora mediální gramotnosti a mediální výchovy:* Ve všech třech zemích je výuka mediální výchovy a mediální gramotnost podporována vnějšími činiteli. V Česku jsou to především neziskové organizace, které se svými aktivitami snaží žákům více zpřístupnit témata mediální výchovy. Organizace nabízejí výukové materiály i pro učitele, kteří je mohou využít a odkrýt tak žákům další podtémata spojená s výukou dezinformací. Ve Finsku je výuka mediální výchovy podporována jak státem, tak veřejnými institucemi. Od zavedených reforem, přes důležitou roli knihoven až po různorodé akce mediálního charakteru. Mediální gramotnost ve Velké Británii je podporována hlavně vládou, která nezapomíná na vzdělání učitelů a vydává příručky usnadňující výuku mediální výchovy.

## 12 Závěr

První část bakalářské práce se zabývala dezinformacemi, vymezila jsem v ní jejich význam a vysvětlila rozdíly mezi pojmy, které s dezinformacemi souvisí. Dále se práce věnovala mediální gramotnosti, definovala její cíle a objasnila její významné postavení v „žebříčku“ klíčových znalostí a dovedností ve 21.století. Z dostupných zdrojů se práce v této části opírala především o materiály organizace UNESCO, neboť vymezují cíle i témata pro rozvoj kompetencí potřebných k identifikaci dezinformací. Práce navázala na téma mediální gramotnosti Mediální výchovou. Hlavním úkolem bylo vysvětlení konceptu mediální výchovy a objasnění cílů tohoto tématu. Po představení několika pohledů na mediální výchovu můžeme shrnout, že primárním účelem mediální výchovy je přimět žáka k samostatnému myšlení a jednání, ale také k rozšíření mediální gramotnosti a zaměření se na společenské hodnoty a jejich porozumění.

Klíčovou částí práce bylo zkoumání kurikul v Česku, Finsku a Velké Británii, a to zejména z pohledu mediální výchovy a výuky dezinformací v jednotlivých státech. V Česku je mediální výchova jedním z průřezových témat a pro školy je tedy povinností toto téma zahrnout do své výuky. Z hlediska výuky o dezinformacích, RVP ZV ani RVP G ve svých dokumentech neobsahuje pojem dezinformace. Oba rámcové vzdělávací programy však zdůrazňují kritické myšlení a práci s informacemi, jež jsou potřebné pro výuku dezinformací. Dle autorů Jiráka, Šťastná a Zezulková může tento fakt být způsoben tím, že kurikula jsou zastaralá. Autoři shledávají možné zlepšení výuky mediální výchovy především v kroku odstoupení od „tradičních“ masových médií a zaměření se zejména na ta digitální (Jiráka, Šťastná, Zezulková 2017, str. 20).

Avšak ani ve finském či britském kurikulu nenalezneme explicitní výskyt pojmu dezinformace. Dlouholetá historie výuky mediální výchovy však představuje pro tyto země značnou výhodu. Obě země dbají na rozvoj kritického myšlení, které se snaží rozvíjet pomocí různorodých aktivit. Dalším společným rysem těchto zemí je, že kromě mediální gramotnosti dbají na rozvoj i té digitální, což žákům umožňuje snadnější porozumění tématu dezinformací. Zásadní výhodou Finska ve výuce mediální výchovy spojené s tématem dezinformací je to, že s výukou se začíná již od předškolním vzdělávání (National Audiovisual Institute, [201-?]), děti jsou tedy s pojmy seznámeny a práce je pro ně snadnější.



Poslední část bakalářské práce se soustředila na porovnání kurikul z hlediska mediální výchovy a výuky dezinformací na základě několika kritérií. Po rozboru je nutné říct, že je velmi obtížné porovnávat výuku mediální výchovy a dezinformací v rámci těchto tří států, a to hned z několika důvodů: rozdílná kurikula (lišící se v obsahu, cílech a metodách výuky mediální výchovy); kulturní rozdíly (odlišný přístup k médiím, hodnotám a kulturním normám); historický kontext (vývoj mediální výchovy, implementace do výuky); lokální podmínky a zdroje (finanční prostředky, organizace). Ačkoliv jsem si vědoma, že tyto faktory jsou klíčové a mnohdy rozhodující, lze konstatovat, že český školní systém by se mohl v několika ohledech inspirovat, ať už finským či britským vzdělávacím systémem, co se týče výuky o dezinformacích a médiích celkově.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ALTHUSSER, Louis 1970. *Ideology and Ideological State Apparatuses*. France: Éditions La Découverte

BÍNA, Daniel, 2005. *Výchova k mediální gramotnosti*. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita.

BUCKINGHAM, D., 2013. *Media Education* [online]. 1st edn. Polity Press [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://www.perlego.com/book/1535402/media-education-literacy-learning-and-contemporary-culture-pdf>

BUCKINGHAM, David, 2007. *Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet, Research in Comparative and International Education*, [online]. 2(1), str. 43– 55.[cit. 2023- 04-21]. Dostupné z: <https://doi.org/10.2304%2Frcie.2007.2.1.43>

CENTRUM PROTI TERORISMU A HYBRIDNÍM HROZBÁM, 2023. *Definice dezinformací a propagandy*. Ministerstvo vnitra České republiky [online]. [cit. 21.03.2023]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/chh/clanek/definice-dezinformaci-a-propagandy.aspx>

COMPACT Education Group, 2020. *Guide to conspiracy theories* [online]. [cit. 2023-04-22]. Dostupné z: [https://conspiracytheories.eu/\\_wp-content/uploads/2020/03/COMPACT\\_Guide-2.pdf](https://conspiracytheories.eu/_wp-content/uploads/2020/03/COMPACT_Guide-2.pdf)

DEPARTMENT FOR DIGITAL, CULTURE, MEDIA & SPORT, 2021. *Online Media Literacy Strategy* [online]. [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/1004233/DCMS\\_Media\\_Literacy\\_Report\\_Roll\\_Out\\_Accessible\\_PDF.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1004233/DCMS_Media_Literacy_Report_Roll_Out_Accessible_PDF.pdf)

DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2013. *Citizenship programmes of study: key stages 3 and 4* [online]. National curriculum in England [cit. 2023-04-23]. Dostupné z: [National Curriculum - Citizenship key stages 3 and 4 \(publishing.service.gov.uk\)](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1004233/DCMS_Media_Literacy_Report_Roll_Out_Accessible_PDF.pdf)

DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2013. *English programmes of study: key stages 1 and 2*. [online]. National curriculum in England [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/335186/PRIMARY\\_national\\_curriculum\\_-\\_English\\_220714.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335186/PRIMARY_national_curriculum_-_English_220714.pdf)

DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2013. *English programmes of study: key stages 3* [online]. National curriculum in England [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: [English programmes of study: key stage 3 \(publishing.service.gov.uk\)](https://www.gov.uk/publishing/service/gov/uk/publications/teaching-online-safety-in-schools/teaching-online-safety-in-schools)

DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2016. *Media studies GCE AS and A level subject content* [online]. National curriculum in England [cit. 2023-05-28]. Dostupné z: [2017 GCE Media studies Final Formatted \(publishing.service.gov.uk\)](https://www.gov.uk/publishing/service/gov/uk/publications/teaching-online-safety-in-schools/teaching-online-safety-in-schools)

DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2023. *Guidance Teaching online safety in schools* [online]. GOV.UK [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/teaching-online-safety-in-schools/teaching-online-safety-in-schools>

E-Bezpečí.cz, 2016. *Hoax*. [online]. [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: [kybergroominghttps://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/tiskoviny/bud-v-bezpeci/90-bud-v-bezpeci-hoax/file](https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/tiskoviny/bud-v-bezpeci/90-bud-v-bezpeci-hoax/file)

FEDOROV, Alexander, 2008. *On Media Education* [online]. Moscow: ICOS UNESCO IFAP (Russia) [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: [https://www.academia.edu/14385711/Fedorov\\_A\\_On\\_Media\\_Education](https://www.academia.edu/14385711/Fedorov_A_On_Media_Education)

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION, 2016. *NATIONAL CORE CURRICULUM FOR BASIC EDUCATION 2014*, Helsinki.

GREGOR, Miloš, Petra VEJVODOVÁ a ZVOL SI INFO (PROJEKT), 2018. *Nejlepší kniha o fake news, dezinformacích a manipulacích!!!* Brno: CPress.

GRIZZLE, Alton a kol., 2013. *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guideline* [online]. Paris: United Nations Educational [cit. 2023-03-07] Dostupné z: [Media and information literacy: policy and strategy guidelines - UNESCO Digital Library](https://www.unesco.org/digital-library/media-and-information-literacy-policy-and-strategy-guidelines)

GROSS, Jenny, 2023. *How Finland Is Teaching a Generation to Spot Misinformation* [online]. The New York Times [cit.2023-04-10]. Dostupné z: <https://www.nytimes.com/2023/01/10/world/europe/finland-misinformation-classes.html>

HENLEY, Jon, 2020. *How Finland starts its fight against fake news in primary schools*. The Guardian [online]. [cit.2023-04-12]. Dostupné z:

<https://www.theguardian.com/world/2020/jan/28/fact-from-fiction-finlands-new-lessons-in-combating-fake-news>

IRETON, Cherilyn a Julie POSETTI, 2018. *Journalism, 'Fake News' & Disinformation: Handbook for Journalism Education and Training*. Paříž: UNESCO.

JIRÁK, J., MIČIENKA, M, 2006. *Rozumět médiím – základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech, s. 8-9.

JIRÁK, Jan, Lucie ŠŤASTNÁ a Markéta ZEZULKOVÁ, 2017. *Mediální výchova jako průřezové téma: podkladová studie – revidovaná verze* [online]. NPI [cit. 2023-04-10]. Dostupné z: [https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1\\_studie/medialni\\_vychova.pdf](https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/medialni_vychova.pdf)

JIRÁK, Jan, Lucie ŠŤASTNÁ, 2012. *K periodizaci vývoje mediální výchovy a mediálního vzdělávání v českém prostředí v evropském kontextu*. Acta Musei Nationalis Pragae – Historia litterarum. Praha: Národní muzeum. Dostupné také z: <https://publikace.nm.cz/periodicke-publikace/amnphl/57-4/k-periodizaci-vyvoje-medialni-vychovy-a-medialniho-vzdelavani-v-ceskem-prostredi-v-evropskem-kontextu>

KIILI, C., ESKELÄ-HAAPANEN, S, 2015. *Digital Literacies in the New Finnish National Core Curriculum*. Literacy Daily [online]. [cit. 2023-14-06]. Dostupné z: <https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-now/2015/08/28/digital-literacies-in-the-new-finnish-national-core-curriculum>

KOPECKÝ, Kamil, 2022. *Co je to vlastně ten hoax, dezinformace, misinformace nebo třeba fake news? Čím se tyto termíny liší a co mají společného?* Olomouc: Centrum prevence rizikové virtuální komunikace Univerzita Palackého v Olomouci [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/clanky-komentare/2864-co-je-to-vlastne-ten-hoax-dezinformace-misinformace-nebo-treba-fake-news-cim-se-tyto-terminy-lisi-a-co-maji-spolecneho>

KUPIAINEN, Reijo, 2011. *Finnish media literacy policies and research tendencies within a European Union context*. Aalto University/University of Tampere, Finland.

LEAVIS, Raymond Levis a Denys Thompson, 1933. *Culture and Environment*. Chatto & Windus

Ministerstvo vnitra České republiky, 2023. *Definice dezinformací a propagandy*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR [online]. [cit. 2023-06-22]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/chh/clanek/definice-dezinformaci-a-propagandy.aspx>

MINKKINEN, S., 1978. *A General Curricular Model for Mass Media Education*. UNESCO.

NASH, M., 2008. *Screen Theory Culture*. Palgrave Macmillan.

UNESCO, NATIONAL AUDIOVISUAL INSTITUTE MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2020. *Media literacy in Finland – National Media Education Policy*. Ministry of Education and Culture. [online]. [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://en.unesco.org/creativity/policy-monitoring-platform/media-literacy-finland-national>

NATIONAL AUDIOVISUAL INSTITUTE, FINLAND, [201-?]. *Finnish Media Education: Promoting Media and Information Literacy in Finland*. National audiovisual institute. [online]. [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: [https://kavi.fi/sites/default/files/documents/mil\\_in\\_finland.pdf](https://kavi.fi/sites/default/files/documents/mil_in_finland.pdf)

NOVOTNÁ, Jarmila, 2010. CLIL – Neverbální prostředky komunikace a různé formy reprezentace. NPI [online]. [cit. 2023-04-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9749/clil-neverbal>

PALSA, Lauri a Saara SALOMAA, 2019. *Media Literacy in Finland*. Ministry of Education and Culture, National Audiovisual Institute [online]. [cit. 2023-04-10]. Dostupné z: <https://medialukutaitosuomessa.fi/mediaeducationpolicy.pdf>

PALSA, Lauri a Saara SALOMAA, 2020. *Media literacy as a cross-sectoral phenomenon: Media education in Finnish ministerial-level policies*. Central European Journal of Communication Volume 13, No 2 (26). [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: [https://www.academia.edu/43182762/Palsa\\_L\\_and\\_Salomaa\\_S\\_2020\\_Media\\_literacy\\_as\\_a\\_cross\\_sectoral\\_phenomenon\\_Media\\_education\\_in\\_Finnish\\_ministerial\\_level\\_policies](https://www.academia.edu/43182762/Palsa_L_and_Salomaa_S_2020_Media_literacy_as_a_cross_sectoral_phenomenon_Media_education_in_Finnish_ministerial_level_policies)

PAVLIČÍKOVÁ, Helena, c2009. *Mediální výchova a pedagogická praxe*. In: PAVLIČÍKOVÁ, Helena, Marek ŠEBES a Michal ŠIMŮNEK. *Mediální pedagogika: Média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v českých Budějovicích, s. 5–9.

PECHÁČEK, Š., V. TUZAR, 2021. *Mediální výchova ve vybraných zemích EU*. Kancelář Poslanecké sněmovny. [online]. [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=183215>

PIKA, Tomáš, Jan CIBULKA a Petr KOČÍ, 2023. *Společnost nedůvěry: konspirace a dezinformace v české společnosti*. iRozhlas [online]. [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: [Společnost nedůvěry: konspirace na vzestupu? Ano, pokud lidé v Česku ztratí důvěru v úřady a média | iROZHLAS - spolehlivé zprávy](#)

POLIZZI, Gianfranco a Ros TAYLOR, 2022. *MEDIA POLICY BRIEF 22, Misinformation, digital literacy and the school curriculum*. LSE MEDIA POLICY PROJECT, The London School of Economics and Political Science Department of Media and Communications. [online]. [cit. 2023-05-21]. Dostupné z: [https://eprints.lse.ac.uk/101083/6/Misinformation\\_digital\\_literacy\\_and\\_the\\_school\\_curriculum\\_updated\\_Sept\\_2019\\_.pdf](https://eprints.lse.ac.uk/101083/6/Misinformation_digital_literacy_and_the_school_curriculum_updated_Sept_2019_.pdf)

PROOIJEN, Jan-Willem, 2018. *The Psychology of Conspiracy Theories* [online]. Routledge [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.routledge.com/The-Psychology-of-Conspiracy-Theories/Prooijen/p/book/9781138696105>

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: s vyznačenými změnami, 2021* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2023-04-25]. Dostupné z: [RVP G\\* - Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia - edu.cz](#)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2023-06-14]. Dostupné z: [RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - edu.cz](#)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: 6 Průřezová témata, 2021* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2023-07-07]. Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10913>

SCHORB, Bernd a Zdeněk SLOBODA, 2009. *Teorie mediální pedagogiky*. In: MAŠEK, Jan, Zdeněk SLOBODA a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. *Mediální pedagogika v teorii a praxi: sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice* [online]. [cit. 2023-06-13]. Dostupné z: <http://www.medialnipedagogika.cz/wp->

[content/uploads/Schorb-Sloboda\\_Teorie-medped\\_in\\_Medialni-pedagogika-v-teorii-a-praxi.pdf](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246371)

SINGH, Jagtar, Paulette KERR a Esther HAMBURGER, 2016. *Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism: MILID Yearbook*. Paris: United Nations Educational [online]. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246371>

SLOBODA, Zdeněk, 2013. *Mediální výchova v rodině*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci

STRACHOTA, Karel, Jaroslav VALŮCH, 2007. *Být v obraze: mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků 1*. Praha: Člověk v tísni.

STRACHOTA, Karel, Jaroslav VALŮCH, Jakub MACEK, Věra MOTYČKOVÁ, Anna PACOVSKÁ a Kateřina ŠAFÁŘOVÁ, 2019. *Být v obraze: mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků 2*. Praha: Člověk v tísni.

SUNSTEIN, Cass R. a Adrian VERMEULE, 2009. *Symposium on Conspiracy Theories: Conspiracy Theories: Causes and Cures*. The Journal of Political Philosophy. 17(2), s. 205

ŠEBEŠ, Marek, 2016. *Mediální výchova v Čechách: kontury a kontexty školního mediálního vzdělávání v České republice*. Akademia.edu [online]. [cit. 2023-06-13]. Dostupné z: [https://www.academia.edu/22432912/Mediální\\_výchova\\_v\\_Čechách\\_kontury\\_a\\_kontexty\\_školního\\_mediálního\\_vzdělávání\\_v\\_České\\_republice\\_Media\\_Education\\_in\\_Bohemia\\_Contours\\_and\\_Contexts\\_of\\_School\\_Media\\_Education\\_in\\_the\\_Czech\\_Republic](https://www.academia.edu/22432912/Mediální_výchova_v_Čechách_kontury_a_kontexty_školního_mediálního_vzdělávání_v_České_republice_Media_Education_in_Bohemia_Contours_and_Contexts_of_School_Media_Education_in_the_Czech_Republic)

UNESCO, 2013. *Global Media and Information Literacy (MIL): Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Paris: United Nations Educational [online]. [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>

UNESCO, 2018. *Journalism, 'Fake News' & Disinformation* [online]. Paris: United Nations Educational [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: [https://en.unesco.org/sites/default/files/journalism\\_fake\\_news\\_disinformation\\_print\\_friendly\\_0.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/journalism_fake_news_disinformation_print_friendly_0.pdf)

WARDLE, Claire a Hossein DERAKHSHAN, 2018. “*Thinking About ‘Information Disorder’: Formats Of Misinformation, Disinformation, And Mal-Information*” [online]. UNESCO. [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: [https://en.unesco.org/sites/default/files/f\\_jfnd\\_handbook\\_module\\_2.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/f_jfnd_handbook_module_2.pdf).