

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Disertační práce

Výuka nových médií na českých základních
a středních školách

Mgr. Dominik Voráč

Olomouc 2024

prof. Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracoval samostatně za použití zdrojů, které uvádím v seznamu literatury. Rovněž prohlašuji, že při psaní práce byl použit nástroj ChatGPT, který sloužil pouze jako studijní, manažerský a ediční nástroj, nikoliv jako plná náhrada tvůrčí činnosti. Použití umělé inteligence při tvorbě této práce je tak plně v souladu s Doporučením Univerzity Palackého v Olomouci k využívání generativních modelů AI.

V Olomouci dne 27. 5. 2024

.....

Mgr. Dominik Voráč

Poděkování

Rád bych vyjádřil své upřímné poděkování prof. Mgr. Kamilu Kopeckému, Ph.D., který mi byl nejen neocenitelnou pomocí při psaní této práce, ale také mě podporoval po celou dobu doktorského studia. Chtěl bych zvláště poděkovat za jeho trpělivou kontrolu mých prací, desítky hodin zajímavých konzultací, za motivaci do studia i života a také za všechny možnosti, které mi poskytl. Dále bych chtěl poděkovat PhDr. Danielu Dostálovi, Ph.D., za jeho pomoc při statistickém zpracování dat a Mgr. Michalu Nguyenovi za jazykovou korekturu textu.

Abstrakt

Cílem disertační práce je prozkoumat výuku nových médií na českých základních a středních školách, identifikovat potenciální překážky, které brání realizaci výuky o tématech z této oblasti, a také shrnout doporučení ke zlepšení současného stavu.

Teoretická část vymezuje klíčové pojmy související s novými médii ve výuce a argumentuje, proč je důležité realizovat výuku o konkrétních tématech z nových médií. Zároveň podává přehled různých přístupů k mediální výchově, které mohou být inspirací pro mediální vzdělávání v České republice.

Empirická část popisuje smíšený výzkum, který zahrnuje kvantitativní a kvalitativní složku. Kvantitativní složka výzkumu zahrnovala online dotazník, který vyplnilo 3 932 žáků a který zjišťoval, jaká témata nových médií považují žáci za důležitá a jakým způsobem jsou tato témata vyučována ve školách. Ze zjištění vyplývá, že studenti považují za nejdůležitější témata týkající se pravdy a lži na internetu a digitálního well-beingu, zatímco témata týkající se zábavy jsou považována za méně důležitá. Výzkum rovněž odhalil, že ti žáci, u kterých proběhla výuka o nových médiích, považují témata z této oblasti za důležitější, naopak se neprokázal vztah mezi realizací výuky o nových médiích a znalostmi z této oblasti.

Kvalitativní výzkum zahrnoval hloubkové rozhovory se šesti učiteli, v nichž byly identifikovány hlavní překážky výuky nových médií rozdělené do kategorií překážek kurikulárních, na straně podpory vyučujících a personálních.

Disertační práce přináší poznatky a doporučení zaměřená na zlepšení mediální výchovy v České republice, která jsou podložena zjištěními vycházejícími z dat a teoretické analýzy. Tyto poznatky již byly podkladem pro veřejné připomínkování revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP).

Klíčová slova: nová média, digitální média, mediální výchova, mediální gramotnost.

Abstract

The dissertation aims to explore the teaching of new media in Czech primary and secondary schools and provide specific recommendations for improvement. The work is divided into two main parts: theoretical and empirical.

The theoretical part defines key concepts related to new media in education and argues the importance of addressing these phenomena in school curricula. It also reviews various approaches to media education that can inspire media education in the Czech Republic.

The empirical part describes the research, which includes quantitative and qualitative components. The quantitative research involved an online questionnaire completed by 3,923 students, assessing which new media topics students find important and how these are taught in schools. Findings indicate that students consider topics related to truth and lies on the internet and digital well-being most important, while entertainment-related topics are seen as less important. The research also revealed a significant gap between the importance students place on these topics and their actual presence in the curriculum.

The qualitative research involved in-depth interviews with six teachers, identifying key barriers to teaching new media, categorized into curricular, support, and personnel obstacles.

Overall, the dissertation provides insights and recommendations aimed at improving media education in the Czech Republic, supported by data-driven findings and theoretical analysis. These insights have already informed public commentary on the revision of the Framework Educational Program (RVP).

Key words: new media, digital media, media education, media literacy.

Obsah

Úvod: století technologií, nových médií a internetu	9
1 Vymezení základních pojmů.....	12
1.1 Nová/digitální média.....	12
1.2 Informační přetížení a rozhodovací paralýza	13
1.3 Mediální gramotnost	14
1.4 Mediální výchova.....	16
1.5 Digitální gramotnost.....	18
2 Mediální výchova.....	20
2.1 Historie mediální výchovy	20
2.2 Mediální výchova ve vybraných zemích.....	21
2.2.1 Finsko	21
2.2.2 Další státy Evropské unie	23
2.2.3 Jižní Korea.....	24
2.2.4 Spojené státy americké.....	25
2.3 Přístupy k mediální výchově a mediální gramotnosti	25
2.4 Učebnice a metodiky mediální výchovy v českém prostředí.....	27
2.5 Výzkumy a průzkumy v oblasti mediální výchovy a mediální gramotnosti.....	30
3 Témata z nových médií v kontextu školství.....	34
3.1 Problematika pravdy a lži na internetu.....	34
3.1.1 Může pomoci mediální výchova k rozlišení pravdy a lži na internetu?.....	37
3.1.2 Jak se s problematikou pravdy a lži pracuje ve škole	38
3.2 Nová média a ovlivňování.....	40
3.2.1 Propaganda ve 21. století	40
3.2.2 Sociální média.....	43
3.2.3 Hlavní problémy sociálních médií	45

3.2.4	Nové formy reklamy	46
3.3	Nová média a well-being.....	49
3.4	Mediální tvorba	53
3.5	Nová média a zábava.....	55
3.5.1	Streamovací platformy, VOD služby	55
3.5.2	Videohry, e-sport.....	57
3.6	Nové technologie v oblasti nových médií	60
3.6.1	Kryptoměny, NFT a metaverse	60
3.6.2	Umělá inteligence.....	62
	Úvod do empirické části práce	66
4	Kvantitativní část výzkumu.....	67
4.1	Metodika výzkumu.....	67
4.1.1	Průběh šetření a výzkumný nástroj	67
4.1.2	Specifikace výzkumného souboru.....	69
4.1.3	Vyhodnocení znalostní části dotazníku.....	73
4.1.4	Reprezentativita a reliabilita výzkumu.....	71
4.2	Stanovení hypotéz	74
4.3	Deskriptivní oddíl.....	75
4.3.1	Digitální aktivity žáků	75
4.3.2	Sociální média, která žáci využívají.....	76
4.3.3	Vnímaná důležitost témat.....	77
4.3.4	Vyučování vybraných témat na školách.....	84
4.4	Relační oddíl	91
4.4.1	Porovnání vzdělávací poptávky a nabídky z oblasti nových médií	91
4.4.2	Vztah mezi výukou tématu a vnímanou důležitosti u žáka	93
4.4.3	Znalosti o tématech nových médií dle studia a ročníku typu školy	94
4.4.4	Výuka o tématech nových médií, vnímaná důležitost a znalosti žáků.....	96

4.4.5	Shrnutí hypotéz	97
5	Kvalitativní část výzkumu.....	99
5.1	Výběr výzkumného souboru	99
5.2	Průběh výzkumu.....	100
5.3	Metoda sběru dat	101
5.4	Metoda analýzy a zpracování dat	103
5.5	Účastníci výzkumu	105
5.6	Analýza jednotlivých témat.....	109
5.6.1	Pravda a lež v online světě	109
5.6.2	Reklama na internetu.....	110
5.6.3	Jak nás ovlivňují sociální média.....	111
5.6.4	Propaganda na internetu	112
5.6.5	Nové technologie.....	112
5.6.6	Mediální tvorba	113
5.6.7	Digitální well-being.....	114
5.6.8	Nová média a zábava.....	115
5.7	Hlavní překážky	116
6	Limity a omezení výzkumu.....	120
7	Diskuse.....	122
	Závěr.....	129
	Použitá literatura	131
	Seznam grafů, obrázků a tabulek	147
	Příloha č. 1: Znalostní část dotazníku	149

Úvod: století technologií, nových médií a internetu

Dvacáté první století je označováno mnoha přívlastky. Z novinových článků se dozvídáme, že se momentálně nacházíme v digitálním věku, někdy je toto období nazýváno dobou internetovou a s rozmachem dezinformací na internetu se čím dál častěji mluví také o době postfaktické. Již v roce 2001 upozornil Marc Prensky v hojně citovaném článku *Digital Natives, Digital Immigrants*, že došlo k proměně tehdejších studentů a že již nejsou lidmi, pro které je navržen nynější vzdělávací systém, ale že se jedná o tzv. *digitální domorodce* (Prensky, 2001). Digitální domorodec je podle něj člověk, který mluví naprosto plynule digitálním jazykem, a to prostřednictvím počítačů, videoher a internetu.

Momentálně se nacházíme v období, kdy uplynulo více než 20 let od napsání zmíněného článku, a vidíme, že Prenskyho slova platí ještě více než v roce 2001. Digitální technologie se staly plnohodnotnou součástí našich životů a momentálně je velice obtížné ze světa médií vystoupit. Před rozvojem internetu a chytrých mobilních telefonů jsme vypnuli televizi a rádio, čímž jsme tento svět tehdejších nových médií opustili. Nyní jsou ovšem smartphony nástrojem pro naši práci, komunikaci s přáteli a čerpání informací. Došlo ke vzájemnému propojení online a offline světa. Jak píšou Jiráček et al. (2018): „*(nová média) jsou všeprostupující, jsou prostorem, kde se děje i možný odstup od nich – nelze je žádným způsobem ‚opustit‘ a nahlédnout na ně z pevného bodu stojícího mimo ně. Do budoucna tedy bude třeba základní principy mediální výchovy přehodnotit směrem k pochopení principů nových médií a jejich konstitutivní role při formování společnosti a jejich aktivit.*“

Níže uvádíme několik údajů, které ukazují, do jaké míry je svět digitálních médií světem každého z nás:

- Český statistický úřad uvádí, že v roce 2021 používalo internet v mobilu 98,3 % Čechů ve věku od 16 do 24 let. Ve věku od 35 do 44 let to bylo celkem 94 % osob (Český statistický úřad, 2021).
- Podle průzkumu AMI Digital Index 2022 používá sociální sítě 76 % internetových uživatelů. Průměrný čas strávený na sociálních sítích je zhruba dvě a půl hodiny denně (AMI Digital, 2022).
- Podle průzkumu STEM/MARK 76 % Čechů souhlasí, že šíření dezinformací je problém pro bezpečnost státu (STEM, 2022a).
- Podle zpravodajské stránky CNN Money je správce sociálních sítí na 42. místě v žebříčku nejlepších povolání ve Spojených státech amerických (CNN Money, 2017).

- Nejsledovanější video na YouTube, které představuje dětská písnička Baby Shark Dance, bylo zhlédnuto k roku 2024 více než 14miliardkrát.
- Mezi lety 2017 a 2021 bylo ve Spojených státech vytvořeno celkem 7 milionů pracovních pozic spojených s internetem, celkově bylo do roku 2021 těchto pracovních pozic 17 milionů (iab, 2021).
- Nejdražší NFT (z anglického *non-fungible token*) s názvem *The Merge*, které můžeme zjednodušeně přirovnat k digitálnímu obrázku, bylo vydraženo za 91,8 milionů dolarů.
- Až 56 % českých dětí a dospělých uvedlo, že někdy vidělo pornografii, poprvé tomu nejčastěji bylo už ve 13 letech, 12 % dětí dokonce vidělo pornografii poprvé ve věku od 6 do 10 let (Sejbalová & Martincová, 2021).
- Třetina českých dětí zažila situaci, kdy se někdo smál jejich profilu na sociální síti (Kopecký et al., 2022).¹

Digitální technologie pro nás mají význam nejen z hlediska trávení volného času, ale v mnoha případech jsou součástí našeho pracovního života nebo nás mohou ovlivnit v mezilidských vztazích a celkovém směřování života, jako je to například u příznivců konspiračních teorií. Musíme si ale položit otázku, jak je tato skutečnost reflektována ve škole.

Školství má již od začátku jednu velkou nevýhodu, která spočívá v dynamickém charakteru vývoje digitálních technologií. Připomíná to tak trochu známou Zénonovu aporii s Achillem a želvou – kdykoliv se dostane Achilles z bodu A do bodu B, želva už bude v bodě C. Rychlý vývoj médií způsobuje, že školní kurikulum bude vždy pozadu, to ale neznamená, že by měla školská soustava na jakoukoliv reflexi trendů rezignovat. Například již v roce 2018 vznikl v rámci finského školství dokument týkající se národní politiky mediální výchovy (Ministry of Education and Culture, 2018), kde se mimo jiné píše: *„Potřeba aktualizace politiky vyplynula mimo jiné ze změn, které nastaly v mediální kultuře. V posledních letech se výrazně rozšířilo používání médií na mobilních zařízeních, sledování televizního obsahu prostřednictvím programových služeb na vyžádání a sledování herního obsahu prostřednictvím živých přenosů. Neustálý technologický pokrok, jako je umělá inteligence a algoritmy, a jeho stále cílenější využívání představuje výzvu i pro mediální výchovu. Je však třeba poznamenat, že zatímco se mediální kultura neustále vyvíjí, tradičnější způsoby využívání médií, jako je poslech rádia,*

¹ Nutno dodat, že v reálném prostředí zažilo posměšky každé druhé dítě.

návštěva kina nebo čtení novin a časopisů, nezmizely. Mediální výchova tedy musí brát v úvahu dnešní rozmanitější způsoby využívání médií.“

V českých vzdělávacích a strategických dokumentech je sice zmíněna mediální výchova či mediální gramotnost, a to například přímo v rámci průřezového tématu Mediální výchova, nejsou zde ovšem explicitně uvedena nová média. A právě u nových médií vidíme, jak dynamickým vývojem prošla. Dynamičnost oboru také nepomáhá samotným učitelům, kteří by mimo svou aprobaci museli sledovat i trendy v oblasti nových médií. K tomu jim může scházet motivace či alespoň základní vzdělání v oblasti mediální gramotnosti a také neucelenost zdrojů, ze kterých mohou čerpat. Prozatím v České republice chybí i profesionálové v mediální výchově ve vzdělávání, kteří studují přímo tento obor. Zde se opět dostáváme k finskému školství, kde se tento obor dá studovat například na Laponské univerzitě či na univerzitě v Tampere.²

Tato disertační práce má za hlavní a zastřešující cíl prozkoumat a objasnit problematiku výuky o nových médiích na českých základních a středních školách; podrobnější a konkrétnější cíle poté stanovujeme v empirické části. Věříme, že jejich naplněním přispějeme k odborné diskuzi týkající se možnosti výuky o nových médiích v České republice. Důležité jsou ovšem také informace obsažené v teoretické části práce, která má za cíl vysvětlit, proč si myslíme, že výuka o digitálním světě je pro každodenní život žáků důležitá.

Teoretické jádro práce vychází ze zahraniční a domácí odborné literatury, určité situace ilustrujeme i na základě článků ze zpravodajských webů. Některé texty v této práci byly už zveřejněny dříve v publikaci *Nová média ve výuce mediální výchovy* (Voráč & Kopecký, 2023). Tyto texty byly upraveny, zrevidovány a aktualizovány pro potřeby této práce. Zároveň vycházíme jen z textů, které jsou dílem autora disertační práce.

² Více informací o daných studijních programech lze nalézt zde: <https://www.ulapland.fi/EN/Units/Faculty-of-Education/Studies> a zde: <https://www.tuni.fi/en/study-with-us/teaching-learning-and-media-education> [cit. 23. 3. 2024].

1 Vymezení základních pojmů

Na úvod bychom chtěli vymezit základní pojmy, které se vztahují k disertační práci, a rovněž se zamyslet nad systémem gramotností, neboť jak popisujeme níže, definic a vymezení souvisejících s mediální gramotností je velké množství. Další pojmy, které souvisejí s empirickou částí práce, vysvětlujeme podrobněji ve třetí kapitole s názvem *Témata z nových médií v kontextu školství*.

1.1 Nová/digitální média

V akademických kruzích se vede debata o tom, co přesně označuje termín nová média, a jestli je toto sousloví použito správně. Slovo *nová* můžeme ovšem nahradit i dalšími přídavnými jmény, a to například *interaktivní*, *síťová* či *digitální*. Jak uvádí Macek (2013), adjektivum *nová* je značně kontroverzní i z toho hlediska, že to, co je nové, je relativní, protože ta média, která jsou nová, budou jednoho dne již zastaralá. V této práci budeme považovat nová média za taková, která jsou založena na digitálním kódování, čímž se zásadně odlišují od analogových médií (dříve televize a rádia), jež se přenáší elektromagnetickým vlněním. Za nová média tedy označujeme vše, co souvisí s digitálními médii, tedy například s počítači, tablety či chytrými telefony. V České republice probíhal od roku 2017 do roku 2020 přechod z analogového televizního vysílání do digitálního, což s sebou přineslo řadu výhod (kvalitnější obraz a zvuk, lepší příjem signálu, více TV kanálů), takže nyní můžeme jako o digitálním médiu hovořit i v případě televize. Projevuje se to například lepší interaktivitou, kdy si můžeme na novějších televizorech pustit například streamovací platformy typu Netflix či si na různých kanálech přehrát svůj oblíbený seriál o den později, než byl vyslán.³

Lister et al. (2009) spatřují největší rozdíly v chování konzumenta digitálních médií oproti médiím analogovým následovně:

- Z diváka se stal uživatel – každý může s médii manipulovat, a dokonce se i aktivně podílet na obsahu místo toho, aby jen pasivně přijímal informace.
- Lineární text vystřídal hypertext – díky hypertextu (odkazy na další informace) si uživatel může volit podle sebe, co ho zajímá. Typickým příkladem užívání hypertextu

³ Takzvané VOD služby rozebíráme podrobněji v kapitole 3.5.1

je webová stránka Wikipedia, ve které se může uživatel dostat jedním kliknutím z článku o bizonu americkém na článek o Mexickém zálivu.⁴

- Stírá se rozdíl mezi producenty a konzumenty, centrální autorita je potlačena. V dnešní době si může každý vytvořit svůj profil na sociálních sítích a sdílet mediální obsah.
- Vytvoření zcela nové reality – člověk nyní může žít dvojitý život, a to jeden na internetu a druhý v reálném životě.

1.2 Informační přetížení a rozhodovací paralýza

S novými médii se pojí nepřehledné množství nových fenoménů, které denně ovlivňují jak děti, tak i dospělé. Přeměna konzumenta na producenta enormně zvýšila množství informací, které člověk denně přijímá, což má kladný efekt na lepší informovanost obyvatelstva. V souvislosti s větším množstvím informací se ovšem rovněž mluví o informačním přetížení. To nastává, když je okolo člověka tolik informací, že je nedokáže všechny plně zpracovat, a jejich množství se tak stává spíše překážkou než pomocí (Yang et al., 2003).

Zajímavým příkladem informačního přetížení je rozhodovací paralýza, která se projevuje v tom, že čím má jedinec více variant k výběru, tím hůře se rozhoduje ve prospěch jedné z nich. Rozhodovací paralýzu potvrdil například i experiment amerických vědců (S. S. Iyengar & Lepper, 2000), který spočíval v porovnání prodeje džemů, kdy v jeden den bylo v supermarketu k dispozici (i na ochutnávku) šest příchutí, přičemž druhý den bylo k dispozici 24 příchutí. Výsledky ukázaly, že méně možností vedlo k vyšším prodejům, protože když bylo nabízeno méně příchutí, více zákazníků si džem koupilo. Tento jev byl vysvětlován právě rozhodovací paralýzou, která se projevila při nabídce nadměrného množství džemů.

Informační přetížení a rozhodovací paralýzu musíme vnímat i v kontextu dnešní doby plné informací, které nebývají často pravdivé. Právě to, že každý může napsat příspěvek, který bude hojně sdílen, přispívá ke kolektivnímu informačnímu přetížení, přičemž výsledkem je nemalé množství lidí, kteří věří v konspirační teorie či narativy, které šíří cizí propaganda. Například Josef Šlerka (n. d.), český sémiotik a odborník na analýzu dat na sociálních sítích, se k tomuto problému vyjádřil v jednom z pořadů České televize, jehož tématem byla ruská propaganda: „*My máme představu, že putinovská propaganda má za cíl přesvědčit o tom, že má pravdu. Je*

⁴ Poskytujeme odkaz na článek o bizonu americkém k ověření daného tvrzení: https://cs.wikipedia.org/wiki/Bizon_americk%C3%BD [cit. 13. 2. 2023]

to skutečně její cíl? Nestačí, aby zpochybnila verze, které jsou západní?“ Dalším problémem je také to, že působením ruské propagandy dochází k relativizaci téměř všeho. Jak opět poznamenává Šlerka (n. d.): *„Jestliže vás přesvědčím, že je všechno propaganda, dokonce i to, co říkám, a půjde mi o to, abyste v době konfliktu zůstal v křesle, protože se nedá ničemu věřit, tak jsem vyhrál.“*

1.3 Mediální gramotnost

Klíčovým pojmem spojeným s percepcí a produkcí informací v mediálním prostoru je mediální gramotnost. O definici pojmu mediální gramotnost se vedly a stále vedou v odborných kruzích diskuse, čemuž nasvědčuje i fakt, že jednotná a všemi uznávaná definice pro tento pojem stále neexistuje. Potter (2022) při své analýze více než dvaceti anglických definic mediální gramotnosti došel k závěru, že jsou sice rozmanité, vyznačují se ovšem svojí komplementárností – liší se spíše tím, jak jsou detailní a jakou oblast zdůrazňují. Někteří autoři například tvrdí, že by mělo být s mediální gramotností zacházeno jako s problémem kriticko-kulturním, další zdůrazňují její rozvoj na základních či středních školách, jiní se zaměřují na mediální gramotnost v kontextu konkrétní kultury, například britské či americké. Potter (2013) rovněž nastiňuje tři klíčové problémy definice mediální gramotnosti: co jsou média, co myslíme pojmem gramotnost a jaký by měl být účel mediální gramotnosti. Jak se budeme snažit naznačit níže, při podrobné analýze těchto tří klíčových problémů můžeme dojít k mnoha otázkám, jež způsobují různé interpretace pojmu mediální gramotnost.

Podle Slovníku žurnalistiky (Halada & Osvaldová, 2017, s. 146–147) je médium *„v komunikaci vše, co slouží jako prostředek k uchování a sdělení v prostoru a čase“*. Mezi média se tak podle Slovníku zařazuje například sociální komunikace, řeč, písmo, hudba, literární díla, tanec či architektura. V tom nejširším pojetí dle Marshalla McLuhana (1991) je médium poselstvím a zahrnuje vše, co přenáší určitou informaci (například tedy i elektřina nebo žárovka). Jedná se o všechny prostředky, kterými člověk rozšiřuje dosah své tělesné existence a omezených sil. McLuhan v této souvislosti mluví o médiu jakožto o extenzi člověka. Naproti tomu pojetí, které se používá v denní komunikaci, zužuje média jako prostředky ke komunikaci masové. Tím jsou myšlena masová média jako noviny, rozhlas, film či nová média (internet).

Pokud bychom měli tyto poznatky aplikovat do školského prostředí, rozvojem mediální gramotnosti bychom se mohli zabývat v jakémkoliv předmětu včetně fyziky, v užším pojetí může v sobě výuka mediální gramotnosti zahrnovat předměty jako výtvarná výchova, mateřský jazyk s literaturou či tělesná výchova. V tom nejužším pojetí – tedy médium jako prostředek

masové komunikace – je chápáno v průřezovém tématu mediální výchova. Je zřejmé, že pokud se jedinec orientuje v problematice elektřiny či magnetismu, nikdo o něm nebude tvrdit, že je mediálně gramotný. Z tohoto hlediska musíme McLuhanovskou všeobecnou koncepci média jako extenze člověka alespoň z pohledu toho, co se chápe jako mediální gramotnost, vyloučit.

Další klíčovou otázkou, kterou zmiňuje Potter, je definice pojmu gramotnost. Jak uvádí Mallovs (2017) „anglické slovo ‚literacy‘ má jednoduchou definici – schopnost číst a psát, a přesto je jeho přesný význam předmětem nekonečných debat, a to i v evropských projektech, protože nemá v mnoha jazycích přímý překlad.“ Výkladový slovník z pedagogiky (2012, s. 44) uvádí pod pojmem gramotnost obecnou znalost čtení a psaní. Dále také uvádí, že je používán i pro „jiné oblasti v nezbytné kvalitaci (počítačová gramotnost, sociální gramotnost)“. V tomto případě se před pojem gramotnost přidá adjektivum, aby vytvořilo sousloví s významem kompetence v dané oblasti. Teoreticky tak můžeme vytvořit nespočet gramotností, což potvrzuje i množství gramotností, se kterými se můžeme v publikacích či na internetu setkat. Kromě funkční, informační, čtenářské, finanční či matematické gramotnosti se můžeme dočíst například i o oceánské či existenciální gramotnosti.

Zdá se, že mezi pojmy kompetence a gramotnost můžeme klást rovnítko, protože gramotnost znamená určitou kompetenci v dané oblasti. Dostáváme se ovšem k dalšímu problému, a to je určení, jakých kompetencí by měla mediálně gramotná osoba dosahovat. Řešení je jednak závislé na tom, jak chápeme pojem médium, jednak na tom, zdali považujeme za kompetence mediálně gramotného člověka jen znalosti (například o vlastnické struktuře médií), nebo i dovednosti (analyzování textu, rozpoznání hoaxů apod.), či dokonce postoje k médiím jakožto zdroje informací nebo zábavy.

Posledním problémem při zakotvení mediální gramotnosti je její účel, tedy k čemu má mediální gramotnost sloužit a co vše má obsahovat. Podle Pottera (2013) vnímá většina autorů mediální gramotnost jako nástroj, který zlepšuje život jedinců tím, že mají větší kontrolu nad potenciálními dopady, jež na ně mohou média mít. Někteří autoři mluví o důležitosti mediální gramotnosti spíše v rámci školního kurikula, jiní ji spojují se sociálním aktivismem. V českém prostředí dochází k občasným výpadům proti mediální výchově (jež by měla mediální gramotnost zvyšovat primárně), kdy je některými politiky označena za vymývání mozků či liberální novofašismus (Erhart & Kropáčková, 2018). Kontroverzní se mohou jevit například ty části, v nichž projekt Jeden svět na školách zmiňuje v rámci své výuky mediální gramotnosti migrační krizi, LGBT komunitu či podoby ruské propagandy. Zde vnímají autoři jako součást

obsahu mediální gramotnosti i problematiku předsudků, kterou ukazují na pro někoho kontroverzních tématech jako migrační krize nebo problematika LGBT. Kritiky je tento přístup brán jako pouhá propaganda určitých směrů či menšin. Jeden svět na školách dále pro zvýšení mediální gramotnosti považuje za nezbytné ukazovat mediální obsahy například z Ruské federace, což je zase kritiky bráno jako nástroj politického boje. Mediální gramotnost tak stojí před výzvou, do jaké míry má být multidisciplinární, když mediální obsahy souvisí s určitou (například politickou či kulturní) realitou a pro jejich úspěšné posouzení nestačí znát pouze mediální kontext.

Na závěr uvádíme definici, která byla vypracována účastníky konference Aspen Media Literacy Leadership Institute z roku 1992 (Aufderheide, 1993): „*Mediální gramotnost je schopnost přistupovat, analyzovat, hodnotit a vytvářet média v různých formách.*“ Tato definice ovšem vzhledem ke svému stáří nereflektuje změny související s technologickým pokrokem a změnami charakteru médií. Proto uvádí Center for Media Literacy (n. d.) definici novou: „*Mediální gramotnost je přístup ke vzdělávání v 21. století. Poskytuje rámec pro analýzu, hodnocení a vytváření různých forem sdělení a zpráv – od tisku přes video až po internet. Mediální gramotnost vytváří porozumění úloze médií ve společnosti a také základní dovednosti zkoumání a sebevyjádření, které jsou nezbytné pro občany demokracie.*“

1.4 Mediální výchova

Mediální výchova je pojem, který se používá spíše v evropském školství a vychází z německé tradice. Zvláště v americké odborné literatuře se dočteme o učení mediální gramotnosti (*teaching media literacy*) nežli o mediální výchově (*media education*) (srov. De Abreu, 2019; Pernisco, 2015; James. W. Potter, 2019; Smith, 2015). Z toho důvodu uvádíme příklady z českého prostředí, které, jak se zdá, jsou v pojetí mediální výchovy jednodušší. Tři klíčové otázky mediální gramotnosti platí také ovšem i pro mediální výchovu, protože jsou tyto dva pojmy spojené. Jak jsme se snažili naznačit, problematika mediální gramotnosti je tedy značně složitější a zahrnuje v sobě řadu (nezodpovězených) otázek, to se projevuje i v definici mediální výchovy v českém prostředí, a to od Mičienky a Jiráka (2007, s. 9): „*Mediální gramotnost je tvořena: 1. poznatky na jedné straně potřebnými pro získání kritického odstupu od médií, na druhé straně umožňujícími maximální využití potenciálu médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy, aktivního naplněného volného času apod. 2. dovednostmi dovolujícími a usnadňujícími tento kritický odstup i maximální kontrolu vlastního využívání médií.*“

Pokud bychom ponechali tuto definici izolovaně, není z ní jasné, jaká média mají autoři přesně na mysli – zdali se jedná např. o masmédia či o média v širším slova smyslu. V tomto případě by tedy mohla být mediální gramotnost chápána i ve smyslu čtení literárních či jiných uměleckých děl. Autoři této definice poté doplňují, že v praxi zahrnuje mediální gramotnost poznatky o fungování médií a o jejich společenské roli jak v současnosti, tak i historii. Dále se jedná o znalost hlavních mediálních produktů, určení typu nabízeného sdělení, posouzení jeho věrohodnosti a komunikačního záměru. Tato definice a její dovysvětlení jsou univerzální v tom smyslu, že se zmiňuje o médiích, žádná konkrétní ovšem nevyjmenovává. Výhodou takovéto univerzálnosti je, že tím může reflektovat i fenomény, které v době vytvoření definice ještě neexistovaly nebo nebyly tak rozvinuté (jako např. sociální média). Nevýhodou je fakt, že pod pojem média můžeme bez této specifikace zahrnout téměř vše – i přesto, že bychom vyloučili McLuhanovské pojetí, může být za jeden z atributů mediální gramotnosti považována například i kritická reflexe literárních děl, což by mělo být předmětem spíše čtenářské gramotnosti a v praxi by se jí měla věnovat literatura. Kritická reflexe literárních děl se ovšem s mediální výchovou výrazně nespojuje.

Definici mediální gramotnosti můžeme najít i v Rámcovém vzdělávacím programu (Ministerstvo školství, 2017): *„Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními; dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.“*

Od předchozí definice Mičienky a Jiráka můžeme spatřit posun především ve specifikaci médií, která jsou označena jako „současná média“, což naznačuje zahrnutí i tzv. nových médií (tj. média digitální, například internet), zmínění o struktuře fungování implikuje možnost zaměření na masmédia. Je zmíněna i mediální komunikace, čímž dochází k odlišení komunikace interpersonální od mediální. Mimo zmíněné skutečnosti je definice mediální gramotnosti podobná – akcentuje poznatky a dovednosti, a to nejen za účelem ochrany jedince před médii, ale také za účelem získání informací. Kromě mediální výchovy se můžeme setkat s pojmy *mediální pedagogika* či *mediální didaktika*. Mediální pedagogika je považována za

pedagogickou disciplínu zabývající se využíváním médií ve výchovně-vzdělávacím procesu (Kolář, 2019). V procesu vývoje došlo podle Maška (2009) k diferenciaci mediální pedagogiky na dvě oblasti: mediální výchovu a mediální didaktiku. Zatímco mediální výchova je nástroj pro zlepšení mediální gramotnosti, mediální didaktika se zabývá tím, jak využívat média ve vyučování či v procesu učení. Podobně mediální pedagogiku rozlišuje i Niklesová (2007), která píše o pedagogice o médiích (tj. nauka o médiích, mediální výchova) a pedagogice s médii (tj. mediální didaktika).

1.5 Digitální gramotnost

S novými médii, tedy digitálními médii, zcela jistě souvisí i digitální gramotnost. Ta je v metodickém portále RVP ZV (*Digitální Gramotnost*, n.d.) definována jako „*soubor jednotlivých (digitálních) kompetencí, které jedinec potřebuje k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při svém zapojení do společenského života*“. Ucelenější pojetí a vymezení digitálních kompetencí definuje Rámec digitálních kompetencí DigComp 2.1, který člení digitální kompetence do pěti hlavních oblastí, které se dále dělí na dílčí kompetence (Vymezení Digitální Gramotnosti, n.d.). Těmito kompetencemi jsou informační a datová gramotnost, komunikace a kolaborace, tvorba digitálního obsahu, bezpečnost a řešení problémů.

Z výše zmíněných kompetencí můžeme usoudit, že se z části protínají s kompetencemi z mediální gramotnosti, a to hlavně v oblastech informační a datové gramotnosti, komunikace a kolaborace a tvorby digitálního obsahu. Nemůžeme tedy vnímat jednotlivé gramotnosti odděleně, ale jako jisté množiny, které se navzájem protínají. Nadřazeným pojmem (nejen) pro tyto gramotnosti může být gramotnost funkční, která se vyznačuje jako „*postačující úroveň kvality znalostí, schopností, hodnotových postojů a dalších osobnostních charakteristik, která se požaduje na plné zapojení se dospělého do hospodářského sociálního a kulturního života dané společnosti, na plnění pracovních funkcí i funkcí mimopracovních sociálních rolí a životních aktivit*“ (Švec, 2002).

Pro inspiraci uvádíme ještě pojetí, kterým se řídí finském kurikulum. To používá termín *multigramotnost*,⁵ který má údajně vystihovat výzvy a požadavky, jež na děti klade moderní komunikační prostředí. Kromě tradičních psaných textů se od nich očekává, že budou umět interpretovat a hodnotit i jiné typy komunikačních a mediálních textů a budou mít kompetence zacházet s velkým množstvím médií a komunikačních kanálů. Multigramotnost v sobě obsahuje dimenze, přičemž ty níže zmíněné jsou vždy součástí dimenzí postavených výše (Kivinen et al., 2022):

- Mediální a informační gramotnost.
- Informační gramotnost.
- Digitální informační gramotnost.
 - Gramotnost zaměřená na sociální síť.
 - Datová a algoritmická gramotnost.
 - Kontrola ochrany soukromí a osobních údajů.

Tato koncepce v sobě zahrnuje tedy konkrétní příklady z digitálního světa, které v jiných příkladech chybí. Je tedy otázkou, zdali by i v českém prostředí nebylo záhodno aktualizovat, co vše může být zahrnuto pod pojmy funkční, digitální a mediální gramotnost, a to z toho důvodu, aby reflektovalo fenomény související s novými médii. Z tohoto hlediska bychom mohli mluvit například o gramotnosti digitálních médií jakožto podmnožinou mediální gramotnosti.

⁵ Z anglického *multiliteracy*.

2 Mediální výchova

V této kapitole shrnujeme základní informace o mediální výchově, zabýváme se tedy postupně její historií, stavem mediální výchovy ve vybraných zemích, přístupy k výuce mediální výchovy, vzdělávacími materiály a projekty v České republice a také shrnujeme nejdůležitější výzkumy v dané oblasti.

2.1 Historie mediální výchovy

Jelikož není přesně dáno, co vše v sobě zahrnuje pojem média, je těžké určit, od kdy můžeme datovat vznik mediální výchovy. Je otázkou, zdali například Platónovo podobenství o jeskyni nemůžeme interpretovat jako příklad nedokonalosti našeho poznání okolního světa, a tedy i médií (Jiráček & Šťastná, 2012). Zaměříme-li se ovšem čistě na problematiku médií, která v sobě zahrnuje masmédiá jako například noviny, nalezneme podle Jiráčka první zmínku v díle Jana Amose Komenského. Ten navrhoval noviny použít ve výuce jako zdroj aktuálních informací (Jiráček & Šťastná, 2012). To lze vidět například z tohoto úryvku (Komenský, 1958): „*Ovšem pak nelíbilo mi se, když sem marnost věci té poznal. Nebo častokrát smutný se hlahol rozcházel, že se kormoutili všickni. Po chvíli však zavzněl jiný, a byl z strachu smích. Opět některé pišťaly zvuk tak libě zněl, že všickni výskali a plésali, a hned se proměnil aneb utišil aneb v smutné škřípání obrátil, takže kdo se jimi zpravovali, ledačdy se ledačemus daremně těšili, ledačehos děsili, an to v dým bylo. Bylo se tedy čemu zasmáti, že lidé každého větru zavanutí šáliti se dají.*“

Systematické vzdělání v oblasti mediální výchovy datujeme do 20. let 20. století. Podle Fedorova (2008) byla lídrem v oblasti mediálního vzdělávání Francie. V této době podporovala řada vzdělávacích institucí hnutí pro mladé novináře. Díky pedagogickému přístupu C. Freineta také začaly vycházet noviny na lyceích či univerzitách. Francouzské vzdělávání se také soustředilo na filmovou výchovu, ve které se měly při diskuzích nad filmy rozvíjet hlavně kritické myšlení, umělecký vkus a kreativní schopnosti. Podobně jako Francie začala i Velká Británie původně vzdělávat děti a dospívající hlavně ve filmové oblasti. Ve 30. letech bylo britské mediální vzdělávání zaměřeno spíše jako opozice proti negativnímu vlivu médií. Tento přístup, který upozorňuje na rizika a možný negativní vliv médií, se někdy nazývá jako „*očkovací*“ (kdy se jedinec „*naočkuje*“ vzděláním proti negativnímu vlivu médií) či protekcionistický přístup.

Mediální výchova se v Evropě stala mnohem důležitější po 2. světové válce, a to jednak z důvodu rozšíření televize, ale také díky zkušenostem s propagandou tehdejšího nacistického Německa. K protekcionistickému přístupu se v evropských zemích na západě přidal ještě

takzvaný estetický koncept. Například ve Francii se vyučovala filmová gramotnost, která spočívala nejen ve studiu historie, jazyka a žánrů filmu, ale také v technologiích spojených s natáčením filmu nebo v oceňování jeho estetické kvality. V britských kurikulárních dokumentech se zase můžeme dočíst, že vzdělávání má za cíl mimo jiné zvýšit porozumění a potěšení dětí z televize a kina a zajistit, aby se dítě umělo bránit vystavení reklamě. Dále mělo také za cíl podpořit sebevyjádření nikoliv jen tradičními formami, ale také pomocí jazyka na obrazovce (tj. například vytvářením filmů). (Fedorov, 2008; Hogkinson, 1964; Jiráček & Šťastná, 2012)

Trochu odlišná je historie mediální výchovy v Československu. Před 2. světovou válkou byla časopisem *Duch novin* probírána problematika zavedení mediálního vzdělávání do škol, v článcích tohoto periodika rovněž zaznívaly hlasy k zavedení novin do škol, tak jak už o tom tehdy mluvil Komenský (Jiráček, 2006). Mediální vzdělávání tehdy ale zůstalo spíše jako zmínka v novinových článcích a nebylo systematicky zavedeno.

Ani po 2. světové válce se mediální výchova v Československu nerozvinula, a to z důvodu nastolení komunistického režimu. Pokud tehdejší vládní garnitura ovládala média a používala je jako nástroj propagandy, bylo nelogické žáky učit, jak se proti negativním vlivům médií bránit. Mediální vzdělávání tak bylo omezeno na audiovizuální výchovu a na učení o tom, co je to publicistický funkční styl či v jakých novinách psal daný spisovatel (Jiráček & Šťastná, 2012).

To se změnilo se vznikem samostatné České republiky, kdy se mediální výchova dostává jako průřezové téma do rámcových vzdělávacích programů. Počátkem 21. století stále více sílí akcent na tzv. nová (digitální) média, v 10. a 20. letech 21. století pak můžeme z výzkumů vypožorovat, že největší akcent se klade z důvodu rozsáhlého rozšíření dezinformací na internetu na kritickou složku mediální výchovy (Kopecký et al., 2021).

2.2 Mediální výchova ve vybraných zemích

Na základě odborných článků, výzkumů a dalších materiálů, které se nám podařilo najít ve vědeckých databázích, popíšeme níže stav mediální výchovy v různých zemích, a to jak v Evropě, tak i v USA či v Asii.

2.2.1 Finsko

Finsko je jednou ze zemí, která je v médiích skloňována jako jeden z lídrů v oblasti inovativní výuky a mediální výchovy (Henley, 2020). Výuka mediální výchovy je ve Finsku realizována

v rámci průřezového tématu *Multigramotnosti a média*. Vysokoškolští studenti mají také možnost studovat magisterský studijní program v oboru mediální výchovy, a to na univerzitách v Laponsku a Tampere.

V roce 2019 vydalo finské Ministerstvo školství a kultury dokument *Mediální gramotnost ve Finsku – národní politika mediálního vzdělávání*, ve kterém podrobně popisuje strategii implementace mediální výchovy do vzdělávání všech věkových skupin. Tato strategie ke zvyšování mediální gramotnosti nahradila předchozí strategii z let 2013–2016 a jedním z hlavních důvodů jejího zavedení byla potřeba přizpůsobit se změnám v mediální kultuře. Tyto změny se projevily například v odlišném používání mobilních telefonů (tzv. smartphonů), v častějším používání služeb VOD⁶ či v hraní počítačových her a v následném streamování. Dokument ovšem nezapomíná na starší média, jakými jsou rádio, kino, noviny či časopisy. Další skutečností, která s sebou přináší větší nároky na mediální výchovu, je pokrok v oblasti technologií, umělé inteligence a algoritmů. Z výše zmíněných důvodů představuje finská vzdělávací politika takovou vizi mediální výchovy, která bude mediální gramotnost zvyšovat pomocí tří hlavních atributů: mediální výchova by měla být systematická, komplexní a mít vysokou kvalitu (Ministry of Education and Culture, 2018).

Komplexnost je v dokumentu chápána z několika pohledů. Nejedná se pouze o obsah mediální výchovy, ale i o to, na koho je cílena – mediální gramotnost je v kontextu finského vzdělávání chápána jako občanská kompetence pro všechny, nehledě na věk či geografickou polohu. Tomu má pomoci zlepšení networkingu, zpřístupnění materiálů, zlepšení komunikace mezi aktéry mediálního vzdělávání či využití různých organizací, které se podílejí na mediálním vzdělávání. Systematičnost mediální výchovy má být zajišťována pomocí několika kroků. V prvé řadě se jedná o konsolidaci znalostní báze na základě výzkumů a studií vedených akademiky či jinými organizacemi. Dalším krokem je konsolidace finanční – pokud je to možné, ke zlepšení výuky mediální výchovy mají pomoci různé zdroje financí, od těch mezinárodních po lokální. Dalšími kroky je plánování a zlepšení leadershipu. Dokument zmiňuje, že při plánování a financování aktivit mediální výchovy bude brát v potaz stávající struktury (například organizace či zdroje financí), a jen pokud to bude nutné, vytvoří či vyhledá strukturu novou. I k dosažení vysoké

⁶ Z anglického *video of demand* neboli video na vyžádání. Tato služba umožňuje jejím uživatelům sledovat jimi vybraná videa (filmy, seriály) kdykoliv chtějí, uživatelé tedy nejsou vázáni nabídkou a časovým plánem jako u klasické televizní služby.

kvality mediální výchovy je potřeba několika kroků. Prvním je zajištění vyučování mediální výchovy založené na výzkumech, přičemž domácí i mezinárodní výzkumná data z mediální výchovy jsou zpřístupněna publikacemi, popularizací výzkumů či různými akcemi. Dále by měla být zlepšena kompetentnost aktérů mediální výchovy a její evaluace. Dokument rovněž zmiňuje mezinárodní spolupráci, rozvoj cílově orientované výuky a důraz je kladen rovněž na hodnoty, které vycházejí především z mezinárodních úmluv o lidských právech, jsou však respektovány i hodnoty specifické pro různá pracovní odvětví (Ministry of Education and Culture, 2018).

2.2.2 Další státy Evropské unie

Pecháček a Tuzar (2021) vytvořili analýzu stavu mediální výchovy vybraných zemí Evropské unie. Na základě této analýzy zjistili, že systém vzdělávání mediální výchovy se v jednotlivých státech příliš neliší. Většina států vyučuje mediální výchovu jako průřezové téma, jen v Dánsku je mediální výchova vyučována jako samostatný předmět na druhém stupni základních škol. Pro žáky 2. stupně základních škol ve Slovinsku a pro středoškolské žáky v Maďarsku se vyučuje mediální výchova jako volitelný předmět. Jediná země, která nemá výuku mediální výchovy implementovanou do kurikula, je Rumunsko. Důležitou roli hraje rovněž zapojení neziskových organizací, které připravují výukové materiály a metodiky. Podle zjištění není v daných zemích zavedena systematická výuka pedagogů.

Některé země mají také svá specifika. Například estonské školy mohou volitelně zařadit výuku mediální výchovy jako samostatný předmět, pokud tak neučiní, musí jej zařadit průřezově. Kromě toho jsou v Estonsku pořádány různé osvětové a vzdělávací kampaně, například *Mediální týden* organizovaný ministerstvem školství. Ten se v roce 2019 zaměřil na problematiku hoaxů a fake news. Dalším možným postupem, jak se může vláda podílet na zlepšení výuky mediální výchovy, je zřízení webových stránek s výukovými materiály. Touto cestou se vydalo například Rakousko⁷ či Spolková republika Německo.⁸ V Německu jsou tyto webové stránky provozovány *Spolkovým ústředím pro politické vzdělávání*, institucí založenou Spolkovým ministerstvem vnitra.

⁷ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html> [cit. 18. 6. 2022].

⁸ <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/> [cit. 18. 6. 2022].

2.2.3 Jižní Korea

Počátky mediální výchovy v Jižní Koreji můžeme sledovat od 80. let 20. století. Mediální vzdělávání se zde formovalo hlavně díky neziskovým či náboženským organizacím (např. YMCA) a dalším aktivistům, kteří díky edukaci kritické analýzy televizního obsahu bojovali proti vládní kontrole médií. I díky procesu demokratizace je mediální výchova začleněna jak do kurikula, tak i do mimoškolních aktivit, a to prostřednictvím předmětů korejský jazyk, společenské vědy, etika a praktická studia. Kurikulární reforma zavedla v roce 2007 používání ICT ve výuce, a umožnila tak zapojení témat souvisejících s médii do výuky. Mediální výchova byla zavedena průřezově, například v učebnicích pro korejský jazyk se začaly vyskytovat úryvky z novin, reklamy, e-maily, online konverzace, komiksy, filmy apod. (Yoon et al., 2019)

Zavedení ICT do výuky tak bylo základem pro vytvoření edukačního prostředí pro mediální výchovu. Nyní si mohou korejští žáci v 11. a 12. ročníku (tj. ve věku 17–19 let) zvolit mezi šesti volitelnými předměty i předmět *Mediální jazyk*, který učí, jak číst a psát mediální texty. Kromě toho je mediální výchova zařazena jako průřezové téma. V etice se žáci učí důležitosti vhodného chování na internetu spolu se zásadami bezpečnosti na internetu, společenská studia v sobě zahrnují témata jako média a svoboda projevu či otázku kritického zhodnocení mediálního průmyslu a populární kultury. V roce 2016 se ministerstvo školství rozhodlo udělat analýzu učebnic souvisejících s mediální výchovou spolu s analýzou stavu mediální výchovy v jiných zemích. Tyto analýzy měly posloužit k tomu, aby se vytvořila koncepce mediální výchovy, která bude poté zařazena do učebnic v různých předmětech. (Yoon et al., 2019)

Kromě kurikulárních změn je mediální výchova podporována i dalšími aktivitami. Jednou z forem podpory je trénink lektorů mediální výchovy Korejskou tiskovou nadací, kteří jsou poté posíláni do škol. Další podpora spočívá v programu kreativních zkušenostních aktivit, který byl poprvé implementován v roce 1997. Žáci středních škol si mohou vybrat jednu hodinu týdně, aby si zvolili oblast, o kterou se zajímají, přičemž mediální gramotnost je jedním z témat, které školy nabízejí. Od roku 2016 je rovněž zařazen „volný semestr“, ve kterém nemají studenti žádné zkoušky a odpoledne mohou navštěvovat volitelné předměty. Kromě specializovaných předmětů se mohou věnovat například umění, sportovním aktivitám či kariérní výchově. Problematika mediální gramotnosti je často implementována do těchto volitelných předmětů. (Yoon et al., 2019)

2.2.4 Spojené státy americké

V roce 2016 uveřejnila výzkumná skupina *Stanford History Educational Group* výsledky výzkumu zaměřujícího se na mediální gramotnost studentů. Do výzkumu se zapojilo celkem 7 804 studentů napříč 12 americkými státy. Jeden z jeho tvůrců, Joel Breakstone, označil výsledky za znepokojující. Například při jedné otázce, ve které měli žáci posoudit důvěryhodnost článku zabývajícího se změnou klimatu, 96 % středoškoláků vůbec nezaznamenalo, že by důvěryhodnost mohla snižovat skutečnost, kde se daný článek nachází – tedy na stránkách producenta fosilních paliv (Spector, 2019).

Výsledek tohoto výzkumu je jedním z argumentů, který používá nezisková organizace *Media literacy now* k tomu, aby přesvědčila školy, popřípadě zákonodárce daných amerických států, že mediální výchova je důležitá a měla by být zavedena i do kurikula. Tato organizace zpracovala v roce 2020 zprávu analyzující vzdělávací politiku jednotlivých států. Z analýzy vyplývá, že 14 států se snaží alespoň nějakým způsobem implementovat výuku mediální gramotnosti do výuky. Pouze dva státy – Florida a Ohio – měly v roce 2020 vyvinuté vzdělávací standardy implementující výuku mediální výchovy napříč kurikulem ve všech ročnících základního a středního vzdělávání (Media literacy now, 2019). Například přímo ve floridské legislativě zabývající se novou generací tzv. *Sunshine State Standards* (obdoba očekávaných výstupů v rámcových vzdělávacích programech) se píše, že „*učební obsah všech předmětů musí zahrnovat kritické myšlení, řešení problémů a dovednosti v oblasti pracovní gramotnosti; komunikace, dovednosti čtení a psaní, matematické dovednosti a dovednosti spolupráce; dovednosti v oblasti kontextuálního a aplikovaného učení; dovednosti v oblasti technologické gramotnosti*“ (The Florida Senate, n. d.). Podle představitelů zmíněné organizace sice dochází k pokroku, ten je ale pomalý v porovnání s naléhavou potřebou dnešního světa. Dodává také, že je potřeba více výzkumů k tomu, aby se zjistilo, jestli legislativní změny pozitivně přispívají ke zvýšení mediální gramotnosti žáků a jak jsou vůbec schválené standardy naplňovány v samotných školách (Media literacy now, 2019).

2.3 Přístupy k mediální výchově a mediální gramotnosti

Během vývoje mediální výchovy můžeme pozorovat postupný vznik dvou hlavních přístupů, které se formovaly díky odlišnému náhledu na média. Tím starším, vycházejícím z myšlenky, že před médii by se mělo primárně chránit, je takzvaný protekcionistický přístup. Proud protekcionismu vznikl hlavně na základě obavy z toho, že média mají na člověka negativní vliv, a proto jej musíme naučit, jak se před nimi chránit. Například již v roce 1933

byla ve Velké Británii vydána příručka pro učitele s názvem *Kultura a prostředí* (Culture and Environment) vyzývající k odolnosti vůči negativním vlivům médií (Jiráková a Šťastná, 2012). Druhým, nikoliv protikladným, ale spíše doplňujícím přístupem, je empowerment přístup. Ten nevnímá média jako a priori špatná, ale jako možnost ke zkvalitnění života. Empowerment přístup dává žákům jednak znalosti, jednak dovednosti k tomu, aby sami kriticky zhodnotili, jaké médium je pro ně dobré a jaké nikoliv. Média navíc nahlíží v celospolečenském kontextu (sociálním, kulturním či politickém), což protekcionistické hledisko nebere v potaz.

Jednu z nejrozsáhlejších koncepcí mediální gramotnosti vytvořil W. James Potter. Ta stojí na třech základních stavebních kamenech, které určují, jaké mediální gramotnosti jedinec dosáhne. Jsou jimi schopnosti, znalosti a tzv. *personal locus* (volně přeloženo jako osobní zaměření). Tyto tři prvky se poté dělí do dalších kategorií, a vytváří tak rozsáhlou síť znalostí, vědomostí a postojů. Potter je spíše zastáncem protekcionistického přístupu, ve svých publikacích se zaměřuje na problematiku, jak čelit negativnímu dopadu médií na jedince. Potter rovněž tvrdí, že mediální gramotnost je kontinuum. To znamená, že se daný jedinec nepohybuje na škále mediálně gramotný – mediálně negramotný. Každý již začíná s určitým stupněm mediální gramotnosti a ten je poté zvyšován. Potter rovněž píše, že mediální gramotnost není statická, a může být tedy rozvíjena edukací a tréninkem. Popis jeho koncepce níže vychází z jeho příručky mediální výchovy pro mezinárodní studenty a z publikace *7 Skills of Media Literacy* (Potter, 2019; 2022).

Potter ve své koncepci rozlišuje sedm základních dovedností mediální gramotnosti:

- Analýza – rozložení sdělení na smysluplné části.
- Evaluace – porovnání sdělení s tím, jaké máme o tématu znalosti.
- Seskupování – seskupování skupin informací k sobě (například těch nejdůležitějších oproti nepodstatným).
- Indukce – vyvození obecnějšího tvrzení z jednotlivých zpráv.
- Dedukce – vyvození závěru z premis. Premisy ale musí být něčím podložené, aby se došlo ke správnému závěru.
- Syntéza – spojování více sdělení do jednoho celku, kterým je naše znalostní struktura. Slouží k přeformulování, úpravě a aktualizaci našich stávajících znalostí.
- Abstrakce – Zaznamenání hlavní myšlenky daného sdělení co možná nejstručněji a za pomoci co nejmenšího počtu slov.

Další důležitou oblastí mediální gramotnosti jsou podle Pottera znalosti. Podle něj jsou důležité znalosti v oblasti účinků médií, obsahu médií, mediálního průmyslu, skutečného světa a také sebe sama. První tři témata jsou přímo spjatá s médii a mohou se zdát samozřejmá, poslední dvě ovšem být nemusí. Znalosti z reálného světa se s těmi mediálními mohou doplňovat – například pokud má někdo zkušenosti s vytvářením reklamy, mnohem lépe pozná, jak a proč na něj reklama působí. Stejně tak mohou čtenáři, kteří sami provozují nějaký sport, mnohem více ocenit článek o úspěchu atletů na olympiádě, protože si uvědomují, kolik stojí takový úspěch úsilí. Díky našim znalostem si vytváříme kontext mediálního sdělení. A díky těmto znalostem můžeme využívat média mnohem efektivněji či k nim přistupovat kritičtěji.

Abychom mohli rozvíjet a používat dovednosti k vytvoření užitečných struktur znalostí, potřebujeme podle Pottera ještě element osobního zaměření (tzv. personal locus). Ten je složen z cílů a úsilí. Cíle formují to, co při vnímání mediálního sdělení ignorujeme a co vezmeme v potaz. Čím více si jsme vědomi svých cílů, tím lépe můžeme usměrňovat proces hledání daných informací. Poté záleží na našem úsilí k čerpání informací. Ovšem pokud máme své osobní zaměření slabé, nevyužíváme média ke svým cílům, ale média využívají ke svým cílům nás. Nejdůležitější je tedy uvědomění – pokud jsme plně koncentrováni na mediální sdělení, tím více kontrolujeme proces, kterým se nás snaží média ovlivnit. Ne každý může být naplno koncentrovaný, je proto důležité se koncentrovat ve správný moment. Stoprocentní neustálá koncentrace je vyčerpávající, a proto je důležité rozhodnout, kdy se koncentrovat musíme a kdy ne. Během toho, kdy se plně soustředíme na mediální sdělení, můžeme sami sebe analyzovat v tom smyslu, jestli naplňujeme své vlastní cíle, nebo dovolujeme médiím, aby skrze nás naplňovala svá.

2.4 Učebnice a metodiky mediální výchovy v českém prostředí

Přehledem učebnic, metodik a dalších vzdělávacích materiálů do roku 2011 se zabýval Wolák (2011), jenž za první ucelený metodický materiál pro učitele mediální výchovy považuje příručku *Rozumět médiím – základy mediální výchovy pro učitele* (Mičienka a Jiráček, 2006), která obsahovala i multimediální CD-ROM obsahující různé obrazové či zvukové materiály, které slouží jako doplněk k výuce. Publikace byla již za doby vzniku analýzy rozebrána. Ani původní stránka projektu rozumetmediim.cz není v provozu. Na tento projekt navázala publikace *Základy mediální výchovy* (Mičienka a Jiráček, 2007), která byla mírně upravena. Nutno dodat, že ani tato publikace už není k zakoupení.

Starší publikace, která je na internetu k nalezení dodnes, je *Příručka mediální výchovy* projektu *Mediální výchova na gymnáziích* (Krouželová, 2010), jenž měla v letech 2009–2011 pomoci pedagogům a studentům pardubických gymnázií s výukou mediální výchovy. Příručka obsahuje osm lekcí, takzvaných modulů: mediální výchova a mediální gramotnost; role médií v informační společnosti; public relations a reklama; masová komunikace a žurnalistika; mediální produkce; vizuální komunikace; mediální legislativa a regulace v ČR a média v politice. Příručka je součástí tzv. media setu, v jehož rámci si zájemci mohou stáhnout i pracovní listy, příklady dobré praxe či výukové filmy.

Wolák (2011) uvádí další publikace, které sice nejsou učebnicemi ani metodickými příručkami, mohou ovšem být inspirací při přípravě výuky. Jsou jimi například *Mediální výchova (průřezové téma)* (Verner, 2007), *K mediální výchově* (Frank a Jirásková, 2008), *Výchova k mediální gramotnosti* (Bína, 2005) či *Mediální gramotnost – nový rozměr vzdělávání* (Jiráček, Wolák, 2007).

Nepřehlédnutelný počet publikací, metodik, učebnic a multimedialních lekcí do mediální výchovy bylo vypracováno projektem *Jeden svět na školách* (dále JSNS) neziskové organizace *Člověk v úsni*. První publikace vydaná tímto projektem je metodická příručka pro základní a střední školy *Být v obraze* (2007), jejíž textová část je umístěna v publikaci a audiovizuální část na DVD. Vzdělávací lekce obsahují například základní informace o médiích (jak vznikají mediální sdělení, jaká je historie médií), ale také rozebírají problematiku infotainmentu, bulváru, reklamy, propagandy, jak média ovlivňují ideál krásy či jak je v médiích zobrazováno násilí. Lekce jsou koncipovány tak, že aktivity ve třídě navazují na různé dlouhé audiovizuální ukázky (od 4 do 77 minut). V podobném stylu – tedy příručka s audiovizuálními lekcemi – je vytvořena publikace pro střední školy *Média a chudoba*, jež se zabývá více sociálními a společenskými tématy. Lekce obsahují témata jako rozvojový žurnalismus, využití a zneužití médií, média a islám či kampaně.

Od roku 2016 můžeme i díky vydaným metodikám projektu *Jeden svět na školách* vysledovat zvyšující se zájem o mediální výchovu. Zatímco od roku 2007 do roku 2015 byly vydány dvě metodiky (již zmiňované *Být v obraze* a *Média a chudoba*), od roku 2016 vydává minimálně jednu metodiku ročně. V roce 2016 se jednalo o metodiku *3 podoby propagandy*. Kromě mediálních aspektů obsahuje příručka i aspekty společenskovední, respektive politické. Tři hlavní kapitoly, jejichž základ tvoří filmy v délce okolo 50 minut, porovnávají nacistickou, komunistickou a moderní ruskou propagandu. V rámci prvního ročníku projektu *Týdny*

mediálního vzdělávání pořádaném JSNS byla vytvořena publikace *Na pravdě záleží*, což byl i podtitul výše zmíněného prvního ročníku projektu. Publikace nejdříve představuje metodickou koncepci pěti klíčových otázek, pomocí které mají žáci analyzovat mediální sdělení, jakými jsou například předvolební billboard, sponzorovaná reklama na sociální síti, zjevný hoax či zpráva z „alternativního“ webu. Na předešlou publikaci poté navázala publikace další, vydaná o rok později, s názvem *O pravdu?*, ve které je opět zmíněna metodická koncepce pěti klíčových otázek. Hlavní náplní publikace je sada devíti plakátů, které obsahují aktivity pro žáky jako například rozpoznání upravené fotografie či jaký titulek se hodí k určitému typu zpravodajství. Do publikace je také zahrnuta otázka hatingu či trollingu na internetu.

V roce 2019 vydal JSNS pokračování své publikace z roku 2007 *Být v obraze 2*. Jak se píše v jejím úvodu, mediální krajina se změnila zásadním způsobem a tato publikace má na tuto změnu reagovat. Kromě toho, že autoři zařadili aktualizovanou koncepci pěti klíčových otázek k analýze mediálního sdělení, se kterou pracují ve většině svých lekcí, se příručka nově zabývá sociálními sítěmi, projevy nenávisti, ale i sexuálními menšinami či mediálním obrazem migrace. Součástí lekcí jsou audiovizuální materiály a koncepcí pěti klíčových otázek provází youtuber Kovy.

To, že svými publikacemi reaguje JSNS na současné fenomény, dokazují metodiky vydané v roce 2020. Zatímco metodika *Podoby ruské propagandy* reaguje na problematiku médií, *Dezinformační dezinfekce* se zabývá falešnými zprávami, které se šířily v době pandemie onemocnění covid-19. Další publikací vydanou tentýž rok bylo *V digitálním světě*, kdy se projekt poprvé zaměřil i na mediální výchovu na 1. stupni základní školy. Publikace se zabývá tím, jak vyhledávat informace na internetu či jaká je historie médií. Převažuje zde ovšem protekcionistický přístup mediální výchovy s důrazem na rizikové chování na internetu. I v roce 2021 vydal JSNS dvě publikace, ta první, *Dezinformace a konspirace ve třídě: 10 tipů, jak reagovat*, by měla pomoci učitelům s problémem, kdy jejich žák věří konspiračním teoriím či jiným falešným zprávám. Po dvouleté spolupráci s učiteli středních škol vznikla publikace *Mediální vzdělávání na středních odborných školách a učilištích: Výukový plán a příklady dobré praxe*, jejímž cílem je pomoci s implementací mediální výchovy na jiných typech středních škol, než jsou gymnázia. Audiovizuální lekce obsahují pět tematických oblastí: sociální síť a internet, analýza mediálních sdělení podle metodické koncepce pěti klíčových otázek, zpravodajství, nenávistné projevy a mediální manipulace. Dalšími vydanými publikacemi jsou *Hledá se novinář: Jak vytvořit vlastní mediální obsah* (2022), *Kdo jiný? Projektový manuál pro mediální vzdělávání* (2023), *Co dělat? Jak reagovat? Jak postupovat?*

...když někdo blízký věří dezinformacím, případně je šíří... (2023) a *Podoby ruské propagandy – upravené vydání 2023* (2023).

Vůbec první českou učebnicí zabývající se mediální výchovou je *Mediální výchova* od Jana Pospíšila a Lucie Sáry Závodné, jejíž první vydání se datuje do roku 2009 (její druhé vydání vyšlo v roce 2020). Učebnice se na více než 80 stranách věnuje nejdříve tématu komunikace a masové komunikace, poté žurnalistice, typům mediálních obsahů, médiím (struktuře, funkcím, regulacím apod.) a nezapomíná na nová média, jako jsou webové stránky, nebo dokonce i sociální sítě. Wolák (2011) si ovšem všímá jisté nevyváženosti některých pasáží, kdy jsou některé zjednodušeny a některé naopak až příliš složité: „*Jako ve většině učebnicových textů pro školy jsou i zde témata spíše nastíněna v základních konturách a některé jejich aspekty jsou opomenuty, což je pochopitelné vzhledem k rozsahu i účelu publikace. V textu však dochází k významnému rozporu mezi touto simplifikací na jedné straně a možná až přílišnou odborností na straně druhé, která je přítomna v některých pasážích. Rozpor „přiměřenosti úrovně obsahu“ se nejpatrněji projevuje ve cvičebnici, která je doplňkem k učebnímu textu.*“

Druhou učebnicí s doložkou MŠMT je *Mediální výchova* od vydavatelství Fraus (Bělohlová, 2020), jež je určena pro 2. stupeň základních škol. Tematicky je učebnice podobná mediální výchově od nakladatelství Computer Media – obdobně shrnuje problematiku médií a jejich využití v životě, dále se zabývá problematikou mediálních obsahů, internetu a bezpečnosti na něm, reklamy apod. Tyto kapitoly jsou ovšem vzhledem k zaměření k cílové skupině žáků zjednodušeny. Zpestřením je u této učebnice rovněž zařazení komiksového příběhu žáků, kteří si založili školní časopis a řeší problémy s ním spojené.

V rámci mediálního vzdělávání vzniklo nespočet projektů, akcí a kurzů. Některé tyto projekty mají i své výstupy v online podobě. Materiály k výuce mediální výchovy tak lze nalézt například na webových stránkách projektu O2 Chytrá škola a E-Bezpečí. Audiovizuální materiály lze nalézt rovněž na portálu ČT Edu od České televize. Nelze ani opomenout projekt CEDMO (Central European Digital Media Observatory), díky němuž vznikla příručka *Na pravdě záleží* (Kopecký, Voráč, Szotkowski, 2023).

2.5 Výzkumy a průzkumy v oblasti mediální výchovy a mediální gramotnosti

Jedním z prvních průzkumů, který se snažil zachytit mediální gramotnost české populace, vznikl v roce 2018. Tehdejší průměrná naměřená úroveň mediální gramotnosti dosahovala

hodnoty 39 bodů ze 100. Za nejhroženější skupinu byli označeni lidé starší 60 let a ti, kteří neměli maturitu. Nejlepších výsledků dosahovali respondenti v oblasti technických dovedností při ovládání televize a internetu, nejhorších výsledků v oblasti vlastní mediální produkce, hodnocení komunikačních záměrů a v povědomí o vlastnictví a kontrole médií (STEM/MARK, 2018). Obdobný průzkum, byť s trochu pozměněnou metodologií, proběhl v roce 2021 (STEM/MARK, 2022). Tento průzkum přinesl již lepší výsledky, když průměrné skóre mediální gramotnosti činilo 49 bodů ze 100, došlo navíc ke zlepšení v oblasti evaluace zpráv, kdy respondenti dosáhli průměrného výsledky 59 bodů ze 100. Z obou průzkumů vyplynulo, že Češi umí zacházet s technologiemi, jsou ovšem spíše pasivními konzumenty.

Značné množství výzkumů se zaměřilo na výuku mediální výchovy ve školách a mediální gramotnost žáků. Například Česká školní inspekce v roce 2017 zjistila, že z celkového počtu 3 445 se jen na 53 školách nezabývají mediální výchovou. Tento výsledek byl ovšem poněkud v rozporu s tím, jakých znalostí v tomto testu žáci dosahovali. Byť byl očekávaný průměrný výsledek stanoven na hranici 60 %, žáci základních škol dosahovali průměrného výsledku 43 % a žáci škol středních 50 %. Nejnižší úspěšnosti dosahovali žáci v oblasti kritického porozumění mediálním textům, na jejichž základě měli určit postoj autora či pravdivost tvrzení vycházejících z textu (Česká školní inspekce, 2018).

Na mediální gramotnost žáků se často zaměřuje JSNS, ten například v roce 2018 zjišťoval mediální gramotnost středoškoláků (Jeden svět na školách, 2018). Na úvod tato organizace konstatovala, že mediální gramotnost středoškoláků je nízká. Největší část středoškoláků (43 %) se umístila ve skupině respondentů, kteří dokázali vyřešit zhruba polovina úloh (6,1 bodů až 9 bodů z 15). V nejvyšší kategorii, v níž žáci získali alespoň 12,1 bodů, byly jen 2 % žáků. Velkou roli hrál typ školy: ve dvou nejnižších kategoriích (tj. do 6 bodů) se umístilo 63 % studentů učilišť, 41 % studentů odborných škol a 19 % gymnazistů. Průzkum se nejdříve dotazoval na znalosti českých médií, přičemž 75 % studentů označilo Českou televizi správně jako veřejnoprávní médium, Českou tiskovou kancelář označilo správně 48 % žáků. Žáci si nebyli jisti také s určováním vlastníků médií – nejvíce rozpoznávali majitele TV Barrandov Jaromíra Soukupa (v 62 %), ostatní majitele poznávali od 31 % do 48 % případů. Dle výsledků dosahovali žáci nízkých znalostí v oblasti, která by se dala nazvat jako algoritmická gramotnost. Ve 43 % případů žáci věděli, že Facebook řídí algoritmy, ovšem téměř třetina (28 %) žáků si myslela, že vidí na Facebooku všechny příspěvky přátel a skupin. Co se týče důvěry v média, nejvíce věřili České televizi (v 80 %) a dle 74 % žáků jsou nezávislá média důležitá pro fungování demokracie.

Obdobný průzkum byl uspořádán i v roce 2022, tentokrát i se zapojením žáků základních škol. Žáci středních škol si v testových úlohách vedli mírně hůře než před čtyřmi lety, když vyřešili v průměru 54 % úloh správně. Nejlépe si žáci ZŠ i SŠ poradili s úlohami souvisejícími se sociálními sítěmi (například fungování algoritmů) a internetových vyhledávačů. Z čehož lze usoudit, že algoritmická gramotnost žáků se během období čtyř let zvýšila. Žáci si dále vedli v porovnání s jinými otázkami lépe v určování vlastníků sociálních sítí či určování reklamy na sociální síti TikTok. Naopak nejhůře si vedli při určování vlastníků médií, rozlišení zpravodajského a názorového článku či ve vyhodnocení, zda jde o veřejnoprávní médium. Slabá místa znalostí českých žáků byla tak srovnatelná s výzkumem v roce 2018, zdá se ovšem, že žáci měli lepší přehled v oblasti sociálních médií. Ve srovnání s průzkumem v roce 2018 ubylo těch žáků středních škol, kteří si myslí, že nezávislá média jsou důležitá pro fungující demokracii. Za důležitá je považovalo 60 % žáků středních škol, v roce 2018 to bylo o 14 % více (Člověk v tísni, 2023).

Vyčerpávající report o stavu mediální výchovy vypracovala v roce 2023 agentura STEM pro projekt JSNS (STEM, 2023). Výzkumu se zúčastnilo 398 ředitelů a 677 vyučujících ze základních a středních škol, kterým byl rozeslán internetový dotazník. Z reportu vyplynulo, že se v poslední době zvyšuje povědomí o důležitosti mediální výchovy ve vzdělávacím procesu. Zvláště vedení a pedagogové z gymnázií vyjadřují silnou podporu začlenění mediální výchovy do výuky. Jejich přesvědčení o nutnosti mediální výchovy je motivováno především snahou rozvíjet u žáků kritické myšlení, schopnost vyhledávání a selekci informací, analytické dovednosti ve vztahu k mediálním sdělením a porozumění obsahu a významu zpráv. Důraz je také kladen na výuku odolnosti proti manipulaci a propagandě a na podporu bezpečného chování na internetu. Vyučující i ředitelé škol preferují, aby byla mediální výchova začleněna jako průřezové téma napříč různými předměty, tj. v rámci průřezového tématu, což by umožnilo její integraci do širšího vzdělávacího kontextu. Dále preferují jednorázové akce, jako jsou projekty či besedy s novináři. Méně oblíbenou variantou je výuka mediální výchovy jako povinného, samostatného předmětu.

Významnou překážkou pro rozšíření mediální výchovy je omezený časový prostor v rámci existujících školních vzdělávacích programů, který učitelům brání věnovat se průřezovým tématům. K tomu přispívá i nejistota vyučujících ohledně nejlepšího způsobu začlenění mediální výchovy do výuky a nedostatečná podpora ze strany státu.

Aktuálně je většina výuky mediální výchovy na základních a středních školách přizpůsobena individuálním koncepcím jednotlivých učitelů, kteří si připravují vlastní výukové plány. Pouze menší část škol se řídí jednotnou koncepcí vytvořenou na úrovni školy. Mediální výchova je nejčastěji integrována do předmětů jako informatika, český jazyk a občanská výchova, přičemž na základních školách se pro její začlenění využívají i třídnické hodiny.

Klíčové vyučovací metody zahrnují použití aktuálních mediálních produktů, jako jsou články, reklamy a videa, stejně jako pracovní listy, filmy, dokumenty a materiály připravené samotnými vyučujícími.

Výsledky výzkumů JSNS v podstatě potvrzují výzkum vytvořený na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2021 (Kopecký et al., 2021). Výzkumu s názvem *Český učitel ve světě médií* se zúčastnilo 2 155 učitelů. Podle něj neprošla většina učitelů (80 %) v rámci své učitelské přípravy předměty, které by se orientovaly na mediální výchovu. Naprostá většina učitelů (91,6 %) souhlasila s tvrzením, že je mediální výchova důležitá, ovšem učitelé necítí potřebu zvyšovat dotaci mediální výchovu. Méně než polovina učitelů učila v rámci průřezového tématu, jakožto samostatný předmět se ovšem učí jen v 3 % případů.

3 Témata z nových médií v kontextu školství

V této kapitole popisujeme, jaká témata z oblasti nových médií se nám zdají relevantní z pohledu výuky na základních a středních školách, a proto jsme je zařadili do našeho výzkumu, jenž je popisován v empirické části práce. Naše argumentace, proč je dané téma v kontextu výuky důležité, je založena na základě výzkumů, odborných poznatků či světových událostí a souvislostí ze světa 21. století. Pro srozumitelnost také poskytujeme definice stěžejních pojmů. Kapitolu jsme rozdělili do šesti podkapitol, které představují logicky uspořádané oblasti: *problematika pravdy a lži na internetu, nová média a ovlivňování, nová média a well-being, mediální tvorba, nová média a zábava, nové technologie v oblasti nových médií*. Toto dělení ovšem nelze brát absolutně; jsme si vědomi toho, že se dané oblasti překrývají – například propagandistické ovlivňování se může dít díky falešným zprávám na internetu, stejně tak jako influenceři mohou souviset se zábavou, ale rovněž také s tématem reklamy a ovlivňování.

3.1 Problematika pravdy a lži na internetu

Referujeme-li o problematice falešných zpráv na internetu, setkáváme se s několika pojmy, které se k této problematice vztahují. Jsou jimi *dezinformace, misinformace, hoaxy a fake news*. Za dezinformaci je obvykle označováno takové mediální sdělení, které je lživé – tj. je splněna jednak podmínka nepravdivosti daného tvrzení, a navíc je i potvrzeno, že jedinec svým sdělením chce oklamat příjemce sdělení. V tom se zásadně liší od misinformace, což je sdělení, které je sice nepravdivé, ale autor se tohoto tvrzení dopustil neúmyslně (Centrum proti hybridním hrozbám, n. d.). Důvodem takového neúmyslného jednání může být například chyba v úsudku, nesprávná interpretace, „domyšlení“ si některých skutečností, přeslechnutí apod. Společensky populární pojem je fake news, který proslavil Donald Trump svou odpovědí novinářům z CNN „*You are fake news*“ (v překladu „jste falešné zprávy“). Od té doby se jako fake news začaly označovat údajné falešné zprávy, ale také média, která tyto zprávy šíří. Hoaxem se pak myslí spíše poplašná zpráva, která má šířit paniku či strach (Kopecký, 2022).

Problematikou falešných zpráv na internetu se začala hlavně od první dekády 21. století zabývat řada institucí národního i mezinárodního charakteru. Na národní úrovni vzniklo například *Centrum proti terorismu a hybridním hrozbám* (Ministerstvo vnitra České republiky, n. d.), na evropské úrovni aktivně bojuje proti dezinformacím Evropská unie (Evropská komise, n. d.) a v době pandemie onemocnění covid-19 vystupovala při ověřování falešných informací na

internetu i Světová zdravotnická organizace, která toto období označila za infodemii, jež ohrožuje lidské životy (Rubinelli et al., 2022).

Problematika dezinformací se dotkla i běžné populace. Podle průzkumu STEM považuje dezinformace za hrozbu 76 % Čechů (STEM, 2022b). Dřívější průzkum z roku 2018 ukázal, že ačkoliv 62 % dotázaných znalo pojem fake news, celkově jen 23 % respondentů správně uvedlo, podle čeho se dají falešné zprávy od těch pravdivých odlišit. Tato oblast byla jednou z nejslabších týkajících se průměrného výsledku respondentů – průměrné skóre v oblasti hodnocení komunikačních záměrů činilo 35 bodů ze 100 (STEM/MARK, 2018). Mírně pozměněný průzkum mediální gramotnosti proběhl i v roce 2022. Jedna jeho část byla zaměřena na analýzu a evaluaci mediálních sdělení. V této oblasti získali respondenti průměrně 59 bodů ze 100. Nejlépe si vedli lidé do 30 let, vysokoškolsky vzdělaní a lidé z měst nad 100 tisíc obyvatel (STEM/MARK, 2022a).

Na velké množství zpráv na internetu zareagovaly vzdělávací instituce i ve Spojených státech amerických. Jeden z největších projektů na toto téma uspořádali výzkumníci ze *Stanford History Education Group*. Ti vytvořili test s 56 položkami, který poté rozeslali do škol napříč 12 státy USA. Tento test vyplnilo celkem 7 804 žáků. Test například obsahoval úkol na rozpoznání reklamy od nereklamního sdělení či evaluaci zdroje zachycujícího fotomontáž sedmikrásek, které měly údajně zmutovat po výbuchu jaderné elektrárny ve Fukušimě. Cílem tohoto projektu nebylo mít exaktní data, ale spíše poskytnout školám základní cvičení i s vyhodnocením odpovědí, vytvořit základ pro změnu kurikula na školách a také upozornit na problém, který je spojen s žakovským uvažováním nad zdroji. I přes absenci pokročilejší analýzy dat shrnuli autoři znalosti žáků v oblasti kritického vnímání informací na internetu jako slabé. Autoři uvedli i konkrétní příklady, třeba že většina žáků selhala v uvědomění si, že průzkum mínění ke článku o zákoně o zbraních dodala firma výrobce zbraní. Dále upozorňují na to, že se žáci ani nezamysleli nad tím, kdo je autorem mimořádně předpojatého článku. Nakonec výsledky shrnují tak, že i když v roce 2016 většina žáků používá mobilní telefony a sociální sítě a na internetu tráví většinu svého volného času, v dovednostech týkajících se kritického přístupu k informacím ve velké míře selhávají (Breakstone et al., 2021).

Na tento projekt navázal výzkum stejné skupiny (Breakstone et al., 2021), která použila podobné otázky a metodologii vyhodnocování jako v předchozím projektu, tentokrát došlo ale k vyhodnocení dat. Podle slov autorů byla tato studie se svým vzorkem 3 446 středoškolských studentů největší v této oblasti. Výsledky byly obdobné jako v dřívějším projektu – studenti

nedosahovali v různých regionech a demografických skupinách takových výsledků, jaké výzkumníci očekávali. Konkrétně více než polovina studentů uvěřila, že video na sociální síti Facebook poskytlo pádný důkaz o podvodech na voličích v USA. Toto video bylo anonymní, a navíc natočeno v Ruské federaci, nehledě na to, že obsahovalo mnoho manipulací a situací vytržených z kontextu. Dále více než 96 % žáků nedokázalo rozpoznat, že existuje vazba mezi webovou stránkou o změně klimatu a firmou zabývající se fosilními palivy. Místo toho žáci říkali, že webová stránka je věrohodná například díky vzhledu stránky, doméně nebo informacím v rubrice *O nás*. Výzkum rovněž odhalil rozdíly mezi jednotlivými demografickými charakteristikami. Statisticky významně lépe si vedli ti žáci, kteří měli matku s vyšším vzděláním. Naopak ti, kteří se vyznačovali nižším socioekonomickým statusem (projevujícím se tak, že měli nárok na školní obědy se slevou či zcela zdarma), dosahovali výsledků nejhorších. Lepších výsledků ještě dosahovali žáci z měst, a to oproti těm z venkova.

Dezinformace a celkově falešné zprávy se ovšem nemusí týkat jen žáků. Ohlas odborné i laické veřejnosti vzbudila zpráva o učitelce českého jazyka, která v dubnu roku 2022 šířila mezi své žáky falešné informace šířené ruskou propagandou nebo například to, ať nevěří veřejnoprávní České televizi, protože ta je svázána se skupinou médií, která jsou pod vlivem miliardáře George Sorose. Do médií se zpráva o tom, co učitelka řekla, dostala díky audionahrávce, kterou nahráli samotní žáci v hodině. Učitelce byl poté rozvázán pracovní poměr samotnou ředitelkou školy. Ta s výpovědí nesouhlasila, a chtěla, aby byli potrestáni žáci, kteří videonahrávku pořídili. Navíc tvrdila, že pracovala pouze s ověřenými a historicky zdokumentovanými fakty (Ciroková, 2022).

Z výše zmíněného je logické, že jsou dezinformace a mediální výchova tématy odborných i laických debat. Při těchto debatách můžeme slyšet různé návrhy, jak proti falešným informacím bojovat. Jednou z krajních variant je zablokování domén webům považovaným za „dezinformační“, čehož jsme byli svědky v roce 2022 po ruské invazi na Ukrajinu (Česká tisková kancelář, 2022). Dalšími prostředky jsou například demonetizace⁹ těchto webů či posílení uživatelů a navázání spolupráce s velkými platformami, jakými jsou například Facebook a Google (Evropská komise, n. d.). Jedním z diskutovaných prostředků je i posílení mediální výchovy na základních a středních školách. Jak už jsme ovšem psali v minulých

⁹ V tomto případě to znamená, že by web neměl žádné zisky z reklam.

kapitolách, mediální výchova na školách rovněž vzbuzuje debaty, kdy někteří politici říkají, že v rámci výuky tohoto průřezového tématu dochází k tomu, že je žákům předkládána určitá ideologie, které mají věřit (Brožovská, 2021; Vosáhlo, 2022). Důležitá je rovněž otázka, jestli výuka mediální výchovy ve školách má na dovednosti a znalosti žáků pozitivní efekt.

3.1.1 Může pomoci mediální výchova k rozlišení pravdy a lži na internetu?

Dame Adjin-Tettey (2022) provedl výzkum, který má empiricky ověřovat, že výuka mediální a informační gramotnosti pomáhá studentům k tomu, aby lépe rozpoznali falešné zprávy od těch pravdivých a falešné zprávy poté méně sdíleli. Tohoto výzkumu se zúčastnily dvě skupiny participantů vysoké školy, přičemž v kontrolní skupině bylo 97 účastníků a v experimentální 90. Experimentální skupina se zúčastnila dvouhodinového školení, které mimo jiné zahrnovalo informace o tom, jak zjistit pravost webových stránek, jak si dát pozor na určité indikátory, jakými jsou titulky, nedostatky ve zdrojích, špatná gramatika a interpunkce, jak zjistit, zda článek cituje důvěryhodné zdroje, jak používat nástroje pro ověřování faktů a jak provádět zpětné vyhledávání obrázků. Kontrolní skupina, tedy ta, která neabsolvovala školení, dokázala správně vyhodnotit nepravdivý základ falešných zpráv ve 46,4 %. Naproti tomu v experimentální skupině rozpoznalo falešné zprávy 73,3 % participantů. Výsledky naznačují dvě skutečnosti: I když jsou rozdíly mezi dvěma skupinami signifikantní, není absolutně dané, že jedinci může takovéto krátké školení pomoci. I bez školení totiž dokázala skoro polovina účastníků z kontrolní skupiny falešné zprávy rozpoznat a naproti tomu i ti, kteří absolvovali kurz, se zmýlili. Přesto tento výzkum dokázal, že i krátké školení v oblasti mediální výchovy význam má.

Pennycook et al. (2020) upozorňují na skutečnost, že pro zlepšení schopnosti rozlišovat falešné informace od pravdivých možná stačí dokonce i méně než celý kurz mediální výchovy. Ve svých dvou studiích, kterých se zúčastnilo dohromady 1 700 lidí, došli k závěru, že lidé sdílejí falešné zprávy o onemocnění covid-19, protože při sdílení nedojdou vůbec do fáze, kdy by přemýšleli o tom, jestli je zpráva pravdivá, či nikoliv. V první studii si účastníci vedli při rozlišování pravdivosti zpráv mnohem hůře, když přemýšleli nad tím, co by sdíleli na svůj profil na sociální síti, než nad tím, co je pravdivé a co nepravdivé. Ve druhé studii se zjistilo, že jednoduchá připomínka týkající se ověřování zpráv na začátku výzkumu způsobila trojnásobné zlepšení výsledků ohledně sdílení falešných zpráv. Autoři tak na základě těchto dvou studií docházejí k možnému závěru, že jednoduchým způsobem, jak zlepšit rozhodování o tom, co sdílet na sociálních sítích, je přimět jedince, aby mysleli na možnou nepravdivost informace a zprávy si ověřovali.

Pokud tedy naučíme žáky, jak si ověřovat informace na internetu (tj. splníme kognitivní výchovně-vzdělávací cíle), automaticky to neznamená, že naplníme i afektivní výchovně vzdělávací cíl, jehož nejvyšším stupněm je zvnitřnění daných hodnot. Žák tak teoreticky v budoucnu sice může ovládat schopnost ověřování informací, ale nemusí ji využívat. Pennycook a Rand (2021) uvádějí několik možných faktorů, které se podílejí na tom, že lidé sdílejí falešné zprávy. Prvním z nich je politická motivace. Zde je nejspíše pravda, že lidé častěji věří obsahu zpráv, který je v souladu s jejich politickou stranickostí. Na druhou stranu je nutné ovšem poznamenat, že politická stranickost má při rozhodování mnohem menší váhu než samotná pravdivost informace. A tak lidé spíše uvěří zprávám, které jsou pravdivé a proti jejich politickému názoru, než nepravdivým zprávám, které jsou v souladu s jejich politickým názorem. Dokonce ani (ne)kompetence v oblasti mediální výchovy nemusí být určující; lidé totiž při rozhodování, co sdílet, vůbec nezohledňují přesnost informace. Například ti, kteří se spoléhají na intuici, mají tendenci hůře rozlišovat mezi pravdivým a falešným obsahem. Podle autorů se tak jako účinné mohou jevit spíše intervence zaměřené na to, aby lidé zpomalili svoje přemýšlení a nad danou problematikou se zamysleli.

3.1.2 Jak se s problematikou pravdy a lži pracuje ve škole

Podíváme-li se na učebnice a příručky mediálního vzdělávání, můžeme identifikovat několik přístupů, jak k výuce dezinformací přistupovat. Známa je zejména koncepce pěti klíčových otázek (*kdo?*, *co?*, *komu?*, *jak?*, *proč?*), která má pomoci žákovi nahlížet na mediální sdělení kriticky. Tato koncepce byla vytvořena projektem JSNS a je mírně upravenou verzí známé koncepce 5 W (*who, what, when, where, why*), která se používá pro evaluaci informace, k řešení problémů či například při psaní zpravodajských článků (Hart, n. d.; JSNS, n. d.).

- Kdo je autorem nebo tvůrcem mediálního sdělení?
- Co je obsahem mediálního sdělení?
- Jaké cílové skupině je mediální sdělení určeno?
- Jak se mediální sdělení snaží upoutat naši pozornost?
- Proč bylo toto mediální sdělení vytvořeno?

V zahraničí se rozvinula koncepce, kterou vytvořili výzkumníci ze Stanfordovy univerzity v rámci projektu *Civic Online Reasoning* (Stanford History Education Group et al., 2016). Ta vytyčuje tři základní otázky: *Kdo stojí za vytvořenou informací? Jaké podává důkazy? Co říkají jiné zdroje?*

Tyto tři otázky jsou základním nástrojem k tomu, co stanfordská skupina nazývá takzvaným laterálním čtením. Laterální čtení se odlišuje od „klasického“ čtení tím, že během něj jedinec otevírá několik záložek ve svém prohlížeči, aby si ověřil zdroj informace, a to například tak, že se podívá, co říkají jiní o dané informaci či zda někdo už provedl výzkum na dané téma. Dochází tak k přerušování čtení jednoho textu a čtení textů dalších za pomoci hypertextových odkazů. Přesně takového čtení využívají tzv. *fact-checkeři*, jejichž prací je ověřování informací na internetu a jejich uvádění na pravou míru. Výzkumy (Axelsson et al., 2021; McGrew & Byrne, 2020) naznačují, že výcvik žáků v oblasti toho, jakých strategií využívají fact-checkeři, může pomoci s evaluací zdroje informace a laterálním čtením.

Toto zpomalení a zamyšlení se nad danou problematikou je podobné konceptu mediální gramotnosti, který představil James W. Potter (2022). Jak jsme psali v kapitole 2.3 *Přístupy k mediální výchově a mediální gramotnosti*, stanovil Potter tři základní oblasti, které jsou nezbytné pro rozvíjení mediální gramotnosti – znalosti, dovednosti a tzv. *personal locus* (osobní zaměření). To je založené na vědomé percepci mediálních sdělení, kdy si uvědomujeme, jaké jsou při této činnosti naše cíle. Díky uvědomování jedinec určuje, které informace přijímá a které ignoruje. Tato vědomá koncentrace na mediální sdělení není ovšem možná pořád, protože není možné udržet takovou úroveň koncentrace po celou dobu. Důležité je se poté naučit rozlišovat situace, kdy je vědomá koncentrace zapotřebí a kdy ne.

Vzdělávání v oblasti falešných zpráv na internetu je tak komplexní složitou mozaikou, jejíž některé části jsme snad ani dosud neobjevili. Nejsou tedy důležité jen znalosti, které se týkají mediální gramotnosti. I znalosti v jiných oblastech mohou napomoci k rozeznání falešné zprávy. Například znalosti českého jazyka v oblasti pravopisu, expresivních výrazů či rozpoznání názorů od faktů mohou pomoci k rozeznání zprávy, která v sobě obsahuje prvky neserióznosti. Dovednosti v oblasti cizího jazyka nám mohou pomoci k přesnějšímu ověřování důkazů, a to vzhledem k tomu, že můžeme použít i cizojazyčné stránky. Znalosti v dalších disciplínách, jakými jsou například biologie či fyzika, nám mohou pomoci rozeznat faktické nepravosti v uvedené zprávě. Jak jsme ovšem naznačili výše, znalosti jsou jen jednou oblastí. Dále by měl být žák rozvíjen například v sebereflexi, aby dokázal poznat, kdy je důležitá koncentrace na dané mediální sdělení, a to například i přesto (nebo právě proto) čte-li článek, se kterým politicky (ne)souhlasí. Tato sebereflexe se pojí rovněž se znalostmi kognitivních zkreslení či rychlého a pomalého myšlení. Důležité je rovněž působení v hodnotové oblasti, kdy by si žák měl uvědomovat důležitost pravdy a objektivity.

3.2 Nová média a ovlivňování

Internet představuje zásadní prostor pro ovlivňování uživatelů, ať už se jedná o ovlivňování politické či reklamní. Argumentem, proč ovlivňování na internetu opravdu funguje, je existence fenoménu nazvaného jako *priming*. Priming popisuje Vaculík (2006) jako proces, „*při kterém nedávná zkušenost zvyšuje pravděpodobnost aktivace určitého schématu či konceptu. S větší pravděpodobností bude aktivováno schéma, které se vyskytlo nedávno, nebo již bylo v minulosti použito*“. Priming je často popisován ve spojení s teorií nastolování agendy (srov. (S. Iyengar & Simon, 1993; Scheufele & Tewksbury, n. d.; Weaver, n. d.), a to z toho důvodu, že obě teorie se opírají o to, že vyvolávají v lidské paměti předchozí informace a vycházejí z toho, že lidé budou při rozhodování používat informace, které jsou nejnázorněji dostupné. Za teorií nastolování agendy je ovšem myšlenka, že, média nemusí mít apriorně vliv na to, co si lidé mají myslet, ale spíše na to, o čem budou mluvit (Martin & Cohen, 1964). Obě teorie se tak snaží vysvětlit, jak funguje ovlivňování publika různými médii.

3.2.1 Propaganda ve 21. století

Téma propagandy úzce souvisí s tématem pravdy a lži v online světě, neboť k propagandistickým účelům slouží i dezinformace, které se snaží mimo jiné destabilizovat společnost v určité zemi. Propagandu ovšem netvoří čistě jen falešné informace z anonymního zdroje, například bílá propaganda se vyznačuje tím, že je u ní zřejmé, kdo stojí za daným komunikačním sdělením. Opakem bílé propagandy je propaganda černá. Ta tvrdí, že danou zprávu či například obrázek vytvořila opozice, aby je zdiskreditovala. Mezi černou a bílou propagandou stojí šedá propaganda, která skrývá skutečného tvůrce daných sdělení – jedinec tedy neví, kdo za daným sdělením stojí (Cull et al., 2003).

Propaganda je komplexním fenoménem a v podstatě neexistuje jednotná definice. Za propagandu můžeme například označovat organizovanou snahu ovlivnit prostřednictvím komunikace víru či jednání nebo vštípit postoje širokému publiku způsobem, který obchází nebo potlačuje přiměřeně informovaný, racionální a reflexivní úsudek jednotlivce (Randal, 2003). Slovník mediální komunikace (Reifová, 2004) dodává, že jde o „*formování světového názoru, o vytvoření žádoucího skupinového, třídního a celospolečenského vědomí a vzorů jednání. Jde o institucionalizované šíření více či méně systematicky uspořádaných idejí, teorií, názorů, doktrín či celých ideologií (zvl. světonázorových a politických), jejich tendenční vysvětlování, modifikace do podoby přizpůsobené aktuální situaci a přesvědčování lidí o jejich správnosti*“.

Propaganda není novým fenoménem, v poslední době se ovšem s rozvojem internetu změnila její povaha a působení, což můžeme sledovat i v České republice. Od roku 2014 soustavně upozorňuje Bezpečnostní informační služba (dále BIS) hlavně na aktivity ruské propagandy, a to v souvislosti s anexí poloostrova Krym.¹⁰ Podle výroční zprávy z roku 2014 předvedla ruská moc a její sympatizanti celou škálu bílé, šedé i černé propagandy, která se držela konceptu utajování operací ruských akcí a démonizovala reakce západu (Bezpečnostní informací služba, 2015). Nutno také podotknout, že kromě ruské propagandy upozorňovala BIS i na propagandu čínskou či džihádistickou.

Příkladem propagandistických aktivit podle BIS bylo vytvoření zpravodajského webu Sputnik News Česká republika, jenž sice vypadá jako zpravodajský web, ale sám sebe v tiskové zprávě určil jako web názorový (Wirnitzer, 2015). Sputnik byl vytvořen ruskou tiskovou agenturou Rusko dnes, která vznikla přímo z prezidentského výnosu Vladimira Putina (Pizzi, 2013). Analýza webů (Gregor & Vejvodová, 2016), ve které kromě Sputniku figurovaly ještě weby ac24, Parlamentní listy a Svět kolem nás, sice zjistila, že články vyznívající obdivně i kriticky pro Rusko byly zastoupeny přibližně stejně, ale využívají mnoha manipulativních technik, které mají ovlivnit čtenáře. Propagandistické články tak nejsou na první pohled tolik výrazné, protože vypadají vyváženě, a pro čtenáře tudíž věrohodně. Manipulativní techniky tak rozeznatelné nejsou, přesvědčují ovšem čtenáře na jeho podvědomé úrovni. Mezi nejvýraznější manipulativní techniky se podle analýzy řadilo svalování viny, fabulace, nálepkování, apel na strach či názor autora ve zpravodajství. Zde musíme zdůraznit, že ze všech zkoumaných webů se manipulativní techniky objevovaly na Sputniku nejméně. Propagandistické působení tak můžeme spatřovat v kombinaci jemného používání manipulativních technik a volby zpráv. Zajímavá ukázka nastolování agendy byla vidět například 2. 4. 2021, kdy tuzemská média řešila problematiku přerozdělování vakcín napříč Evropskou unií, přičemž Česká republika nedostala tolik, kolik žádala. V ten den se na hlavní stránce webu Sputnik objevily články s těmito titulky (Voráč, 2023):

- Česko může v dubnu dostat Sputnik V pro 300 000 lidí, pokud bude schválen.
- „Musíme přemýšlet o nákupu Sputniku V.“ Babiš reagoval na ztroskotání vyjednávání o vakcínách.

¹⁰ Malé zmínky o ruském působení ve zprávách BIS najdeme i před tímto rokem, ovšem od roku 2014 můžeme ze zpráv vysledovat zvyšující se ruskou propagandistickou aktivitu.

- „Česko je provincií nadnárodní EU.“ Majerová Zahradníková varovala před novými progresivisty.
- U amerického Kapitolu najelo auto do policistů. Došlo ke zraněním a úmrtím.
- Novináři vyzpovídali spoluvězně Navalného a zjistili, co si o něm myslí.

Z titulků vidíme, že web zareagoval na tuzemskou situaci tím, že začal psát o ruské vakcíně Sputnik V, která by mohla pomoci České republice v boji proti koronaviru. Tento článek je poté podpořen negativně laděným článkem o Evropské unii a zmiňuje i neštěstí v USA. Nakonec diskredituje opozičního politika Navalného, který byl v Ruské federaci odsouzen k trestu odnětí svobody. Články tak jasně podporují orientaci směřování k Ruské federaci na úkor Evropské unie a Západu jako takovému.

Dalším prostředkem může být vytváření skupin na sociálních sítích, které bojují proti současným národním politikám či proti politice Evropské unie. Takto vznikla například stránka na sociální síti Facebook „*Čechy Čechům*“, u které společnost Meta odhalila, že byla součástí informační kampaně koordinované z Číny (Kasík, 2022). Tato skupina ale nebyla příliš podporována, a tak neměla mezi lidmi příliš velký dosah.

Kromě vytváření vlastních „zpravodajských“ webů a skupin na sociálních sítích používají propagandisté prokazatelně ještě další nástroj, a to takzvané *trollí farmy*. Za trolle je v internetovém prostředí považován ten, kdo v diskusích vyvolává k hádky a spory, a to například tak, že vznáší kontroverzní témata. Trollí farmy jsou pak sdružení lidí, která píšou na různých diskusních fórech a sociálních sítích o předem zadaných (většinou politických) tématech. Trollí farma je v podstatě firma, pro niž pracují zaměstnanci s jediným cílem – svými příspěvky ovlivnit názory lidí. Poprvé o trollí farmě napsaly ruské liberální a opoziční noviny *Novaja Gazeta*, které popsaly, že v Petrohradě působí „*Agentura pro výzkum internetu*“. Dále uvedly, že se agentura zaměřuje na vychvalování Vladimira Putina, naopak píše negativní komentáře o opozičním poslanci Alexandru Navalnému či brání režim Bašára al-Asada v Sýrii (Garmazhapova, 2013). Samotnou činnost poté detailně popsaly novinářky Jessika Aro a Lyudmila Savchuk. Savchuk sama na chvíli pracovala jako internetový troll, aby viděla, jaké poměry v takové organizaci panují. Podle jejího svědectví pracovali zaměstnanci ve dvou směnách – od devíti ráno do devíti večer a od devíti večer do šesti ráno, přičemž počet zaměstnanců se při jedné směně pohyboval v řádech menších stovek. Během jejího měsíčního působení museli trollové psát hlavně o situaci na Ukrajině, a to tak, aby v tomto konfliktu byla za agresora považována právě Ukrajina. Zaměstnanci plnili různé úkoly, například psali své

vlastní blogy, komentovali diskuse pod články či vytvářeli falešné profily na sociálních sítích, které měly vypadat jako pravé. Důraz byl kladen na to, aby příspěvky měly „lidskou tvář“, takže měly začínat větami typu „*Když jsem zrovna pekla v kuchyni, přemýšlela jsem o tom, jak Putin dělá skvělou práci*“ (Savchuk, n. d.). Nutno podotknout, že Savchuk pronikla do trollí farmy v roce 2015, tedy 7 let předtím, než Ruská federace napadla Ukrajinu.

Propaganda v 21. století je tedy jiná než v letech předchozích. Díky přítomnosti internetu si může konzument médií vybrat z mnohem většího množství informačních kanálů, které sledují různé zájmy. Propagandistickým snahám pak může pomáhat neustále se zlepšující technologie (například umělá inteligence), kdy už nyní lze jen stěží rozpoznat pravost obrázku či videa. Výuka o nových formách propagandy je tak v zájmu státu a jeho demokratického zřízení.

3.2.2 Sociální média

Za sociální médium¹¹ můžeme označit takové médium, které umožňuje svým uživatelům sdílet mezi sebou mediální obsahy (informace, obrázky, videa apod.). Obar a Wildman (2015) stanovili čtyři základní znaky sociálních médií:

- 1) Sociální média jsou založená na tzv. webu 2.0, tedy etapě vývoje webu, v němž je jeho obsah nahrazen prostorem pro sdílení samotnými uživateli. Z konzumenta se tedy stává výrobce obsahu.
- 2) Obsah vytvořený uživateli je to hlavní, co sociální média pohání.
- 3) Uživatelé nebo skupiny si vytvářejí vlastní profily.
- 4) Rozvoj sociálních médií zaručuje rovněž propojování profilů mezi sebou nebo do skupin.

Sociální média jsou každodenní součástí života většiny západní populace. Podle průzkumu *Pew Research Center* (2021) je někdy použilo 84 % dospělých Američanů ve věku od 18 do 29 let, od 30 do 49 let to bylo 81 %. Na sociálních sítích průměrný americký uživatel strávil 2 hodiny a 25 minut. Nejčastěji používanými sociálními médii jsou Facebook, YouTube, WhatsApp a Instagram. Ještě populárnější je používání sociálních médií v České republice. Podle průzkumu *AMI Digital Index* z roku 2022 používá sociální média ve věku od 15 do 29 let přes hodinu denně 85 % populace. Průměrně strávený čas na sociálních sítích pak je 2 hodiny a 45

¹¹ V práci používáme také pojem „sociální sítě“, který je v podstatě synonymem s tím rozdílem, že se původně jednalo o sociologický pojem.

minut. YouTube a Facebook se společně umístily na první příčce z hlediska podílu uživatelů, kteří mají s daným sociálním médiem zkušenost – nějakou zkušenost má 89 % uživatelů napříč všemi věkovými kategoriemi. Následuje Instagram (54 % všech uživatelů, ale 89 % uživatelů ve věku do 29 let) a TikTok s 22 % (AMI Digital, 2021).

V současné době ovšem existuje nespočet sociálních médií. Podle výzkumné zprávy *Děti a kult krásy v online světě* (Kopecký et al., 2022) jsou mezi dětmi a dospívajícími nejpoblárnější tyto:

1. YouTube – zaměřený spíše na audiovizuální obsah; uživatelé zde mohou nahrávat svá videa, která ostatní mohou komentovat či dávat palec nahoru/dolů.
2. Instagram – uživatelé zde mohou najít hlavně fotografie či kratší videa. Populární jsou také tzv. příběhy, ve kterých uživatel nahraje krátké video či sdílí fotku, které se po dobu 24 hodin zobrazují na jeho profilu.
3. TikTok – platforma zaměřující se na sdílení krátkých, upravovaných a zábavných videí.
4. WhatsApp – komunikační nástroj pro výměnu zpráv a souborů či provádění hovorů.
5. Snapchat – sociální médium založené na tom, že uživatel nafotí či natočí určitou situaci svým telefonem a pošle ji přátelům, kteří se na fotku či video mohou podívat pouze po dobu 10 sekund.
6. Messenger – komunikační nástroj podobný WhatsAppu. Oproti WhatsAppu může být pro uživatele výhodou, že je Messenger spojený s Facebookem, a slouží tak k oslovování ostatních uživatelů či stránek, které jsou na Facebooku.
7. Discord – komunikační platforma, na které mají uživatelé možnost nejen komunikovat mezi sebou, ale vytvářet i servery či se na ně připojit, aby mohli komunikovat s lidmi s podobnými zájmy – jedná se tak o chatování v určité komunitě lidí.
8. Pinterest – sociální médium sloužící převážně pro inspiraci. Uživatelé zde sdílejí různé obrázky či fotografie, přičemž ostatní si mohou dané obrázky uložit na svou nástěnku, komentovat je či jim dát palec nahoru.
9. Facebook – dříve se jednalo o nejrozšířenější sociální médium na světě, nyní klesá na popularitě hlavně u dospívajících. Uživatelé zde mohou diskutovat na své zdi či v různých skupinách, mohou nahrávat fotografie či videa nebo vytvořit události, na které zvou další uživatele.
10. Twitch – tato platforma se zabývá streamováním videí, a to zvláště v oblasti hraní videoher.

Kromě těchto sociálních médií je celosvětově známý X (dříve Twitter), jehož základním stavebním kamenem jsou tzv. tweety, což jsou krátké textové příspěvky, k nimž může být přiloženo video či fotografie. X slouží řadě uživatelů jako rychlý informační kanál, kdy každý může okamžitě sdílet informace o nových událostech s celým světem. Velkou popularitu si v roce 2022 získala sociální síť BeReal, která chtěla svým vznikem reagovat na zkreslenou realitu sociálních médií. Pokud si uživatel tuto aplikaci nainstaluje, přijde mu jednou za den upozornění, aby se během dvou minut vyfotil, a to předním a zadním fotoaparátem současně. Uživatel navíc nemůže použít žádné filtry typické pro jiná sociální média a příspěvek poté obsahuje i informace o tom, na kolikátý pokus byla fotografie pořízena. Cílem je tedy reálně zaznamenat, jaké prožívají uživatelé životy, a to bez jakéhokoliv zkrášlení. Službou s prvky sociálního média, která sice dosahuje vysoké popularity, nikoliv však dobré pověsti, je OnlyFans. Pokud si uživatel založí svůj profil na této platformě, může zde přidávat příspěvky (většinou fotky nebo videa) a přístup k těmto příspěvkům zpoplatnit. Na této platformě ovšem převládají profily žen, které sdílí pornografický materiál. Nemalé výděvky na této platformě pak mohou motivovat řadu mladých žen vytvořit si na této platformě profil a vydělávat podobným způsobem.

3.2.3 Hlavní problémy sociálních médií

Sociální média se jeví jako problematická hlavně z hlediska jejich fungování, kdy se uživatelé mohou sdružovat v různých skupinách a není jim zobrazován celý obsah, ale jen obsah, jenž je vyhodnocen algoritmem jako žádoucí. Díky těmto mechanismům vzrůstá v očích veřejnosti obava, že sociální sítě vedou k radikalizaci a polarizaci názorů ve společnosti. Těmto obavám rovněž pomohl dokument na platformě Netflix s názvem Sociální dilema. Dále se spekuluje, jakou roli hrála sociální média při útoku na americký Kapitol 6. ledna roku 2021 (Goodman a Hendrix, 2022). Debata o vlivu sociálních médií se vede i v odborných kruzích. Proti obecnému přesvědčení, že sociální sítě svým fungováním přesouvají uživatele do tzv. *echo chambers* (komnat ozvěn), stojí tvrzení, že sociální sítě nemusí mít na polarizaci společnosti velký vliv. Boxell et al. (2017) například zjistili, že politická polarizace se u americké populace nejvíce projevovala u věkové skupiny nad 65 let, a to i přesto, že tato skupina používá internet nejméně. Jak ovšem uvádějí van Bavel et al. (2021), data z výzkumu mohou být interpretována špatně, neboť jsou zřejmě zatížena ekologickým zkreslením, kdy přisuzujeme vlastnosti jednotlivcům na základě celé skupiny, do které patří. Z dat tedy nevíme, do jaké míry používali jednotlivci ve skupině internet, a je možné, že v každé věkové skupině zvyšovala sociální média polarizaci. Výsledky jiných studií míří spíše tím směrem, že sociální média opravdu zvyšují

polarizaci, i když úplný vztah mezi sociálními médii a polarizací zůstává nejistý. Možná se vliv komnat ozvén v online prostředí přeceňuje a paradoxně můžeme být vůči tomuto fenoménu nejvíce ohroženi v off-line prostředí (Guess et al., 2018). Vypadá to, že sociální média tedy nejsou hlavní příčinou polarizace, mohou ji ovšem zesilovat. V tomto kontextu jsou zajímavé výsledky experimentu (Allcott et al., 2020), kde výzkumník požádal jeho účastníky o to, aby nepoužívali na čtyři týdny sociální média. Po skončení experimentu účastníci uvedli, že mají méně polarizované názory a že jsou méně nepřátelští vůči těm, kteří mají opačný názor.

Co tedy stojí za tím, že by mohla sociální média zvyšovat polarizaci ve společnosti? Podle Overgaard a Woolleho (2022) je největším problémem to, že rozdělující obsah má tendenci se na sociální sítích šířit rychle a široce, a to zvláště když míří na morální rozhořčení či útočí na něčí stranu. Zde mohou pomoci právě algoritmy, ale i obecný sklon lidí dávat přednost senzačnímu obsahu. Tak se tedy může stát, že se uživatel přihlásí na sociální médium, kde uvidí rozdělující obsah, který zároveň i útočí na jeho emocionální složku. Dalším problémem je pak to, že se těmto trendům přizpůsobují i politici, zpravodajské agentury či influenceři, kteří takový obsah poté rádi vytvářejí, protože vědí, že se šíří nejrychleji.

Algoritmy sociálních médií jsou jen jedním příkladem, jak mohou ovlivnit chod státu či jej přímo ohrozit. Kauza, kterou veřejnost zná pod názvem *Cambridge Analytica*, ukázala, že ohrožení demokracie může způsobit i únik dat, jejichž využití je téměř bezmezné. Kauza je pojmenována po stejnojmenné firmě, která se zaměřovala na předvolební kampaně. Ta tajně získala údaje o desítkách milionů uživatelů na sociální síti Facebook, které mohla využít i při spolupráci s volebním týmem prezidenta Donalda Trumpa před volbami na amerického prezidenta v roce 2016 (Český rozhlas, 2018).

Velkým tématem je rovněž vliv sociálních médií na psychický stav dětí a dospělých. Tuto problematiku rozebíráme podrobněji v kapitole Nová média a well-being.

3.2.4 Nové formy reklamy

S vytvořením paralelního světa v podobě internetu se rovněž vytvořil i prakticky nekonečný prostor pro internetovou reklamu v mnoha formách. Kromě klasické reklamy na internetu (bannerová reklama), existuje například ještě personalizovaná reklama. V posledních letech se plně rozvíjí koncept i takzvaného influencer marketingu, tedy reklamy za pomoci známých lidí. Podle statistik, které vede společnost Google ve své aplikaci Google Trends, začalo být slovo

influencer populární převážně od roku 2017.¹² Za influencera se všeobecně považuje člověk, který má určitý vliv na okolí či publikum – slovo influencer tedy vychází z anglického slova *influence*, které se nejčastěji překládá jako vliv. V dnešní době je influencer spojován spíše se sociálními médii, na kterých sdílí své příspěvky, jež si mohou prohlédnout až miliony dalších uživatelů. Díky tomu mohou ovlivňovat velký počet lidí. Jejich popularitu a vliv využívají firmy, které je pravidelně zapojují do své marketingové komunikace, přičemž tato propagace produktů se označuje jako influencer marketing. Formy, jakých může tento marketing dosahovat, jsou různé. Častá je například varianta, kdy influencer dostane produkty od určité firmy zdarma, a to za tím účelem, aby tyto produkty propagoval. Někteří kromě produktů dostanou od firem i zaplacené, aby vytvořili reklamní příspěvek a šířili ho dále. Jak uvádějí De Veirman et al. (2019), tento sponzorovaný obsah se zdá být velmi vlivný a může ovlivnit preferenci značek u malých dětí. Vzhledem k omezené reklamní gramotnosti jsou zranitelnou skupinou děti do 12 let.

To, že i v České republice může influencer vydělávat vysoké peněžní částky, dokazuje kvalifikovaný odhad časopisu Forbes, který stanovil žebříček deseti nejvíce vydělávajících youtuberů/influencerů za rok 2022. Podle tohoto žebříčku byl na prvním místě youtuber s přezdívkou FIZIstyle, jenž za rok vydělá zhruba 20 milionů korun českých. Kromě výdělku z reklam u videí má i svůj vlastní e-shop, ve kterém prodává produkty se svojí značkou (Forbes, 2022).

Hlavním problémem, který může v souvislosti s influencery nastat, je jejich vliv na publikum, a to převážně na děti. Influenceri mohou propagovat produkty nehledě na to, jaký dopad může používání daného produktu na dítě mít. Nizozemská longitudinální studie (Smit et al., 2019) se zaměřila na možný dopad influencer marketingu na konzumaci nezdravých potravin u dětí. Studie odhalila, že frekvence sledování videoblogů od influencerů statisticky významně předpovídala množství konzumace nezdravých nápojů v horizontu dvou let. Pokud tedy respondent uvedl, že sleduje více videoblogů od influencerů, měl tendenci pít více nezdravých nápojů.

Konzumace nezdravých nápojů propagovaná influencery se dotkla i českého prostředí. Známá je především kauza společnosti Bubbleology, která využila k propagaci svého nápoje známé

¹² <https://trends.google.com/trends/explore?date=all&geo=CZ&q=Influencer&hl=cs> [cit. 3. 3. 2023].

influencery z prostředí YouTube. Později se zjistilo, že tento nápoj nebyl vůbec tak zdravý, jak uváděl výrobce, a dokonce mohl být i zdraví ohrožující (Kopřiva, 2016).

V roce 2019 upozornil výzkum pořádaný Fakultou sociálních studií Univerzity Karlovy v Praze (dále jen FSK UK) na propagaci výrobků souvisejících s tabákem na sociální síti Instagram. Výzkum zjistil, že značku *Iqos*, která prodává zahříváný tabák a příslušenství k němu, propagovalo na této síti přes 30 influencerů. I přesto, že je propagace tabákových výrobků zakázána, využívali v tomto případě marketéři mezeru v zákoně, protože samotná propagace mířila na elektronické zařízení, které tabák zahřívá, nikoliv na tabák samotný. Celkem tak vzniklo minimálně 163 příspěvků na Instagramu propagujících tyto produkty. Podle výzkumu se navíc změnila image propagace tabákových produktů. Zatímco dříve propagovala cigarety postava kovboje, dnes to může být modelka, která produkty zahříváného tabáku vyzdvihuje jako součást moderního či zdravého životního stylu a jako nezbytný doplněk osobnosti (FSV UK, 2019).

FSV UK ještě rok před tímto výzkumem upozorňovala na způsob, jakým děti vnímají reklamu u influencerů. Výzkum spočíval v tom, že si děti měly prohlédnout obrázek, ve kterém byl influencer se značkovým produktem. To, že se jednalo o reklamu (respektive sponzorovaný obsah), poznalo pouze 11 %. Polovina dětí místo toho uvedla, že influencer chtěl jen ukázat, jak se má dobře. Celkem 31 % dětí poznalo na první pokus, že se jednalo o reklamu. U druhého úkolu, ve kterém bylo video influencera, jak si míchá vlastní příchut' nápoje od sponzorované značky, poznalo reklamu úspěšně 19 % dětí. FSV UK se zaměřila i na samotné rodiče. Ve výzkumu, kterého se zúčastnily děti 4. až 6. tříd základních škol v Praze a Plzni, se zjistilo, že řada rodičů nemluví se svými dětmi o youtuberech a blogerech, protože tuto zábavu považují za zbytečnou ztrátu času. Na druhou stranu si ale sami rodiče uvědomují, že influenceri jejich děti ovlivňují více než tradiční celebrity a polovina rodičů tuto skutečnost považuje za problém. To potvrzuje i skutečnost, že věci, které influenceri propagují, si alespoň občas přeje 79 % dětí (FSV UK, 2018). Vzniká tak diskrepance mezi tím, s čím se děti reálně ve svém životě potkávají, a tím, do jaké míry jsou o těchto fenoménech vzděláváni. Je otázkou, jestli tuto mezeru ve vzdělávání nemůže nahradit právě škola.

S touto novou formou reklamy vzniká výzva pro učitele, jak naučit žáky těmto mediálními tlakům nepodlehnout. RVP ZV zmiňuje reklamu jednak v průřezovém tématu mediální výchova, jednak také ve vzdělávacích oblastech Výtvarná výchova, Výchova ke zdraví, Český jazyk a literatura a Výchova k občanství. Nikde v dokumentu ovšem není specifikovaná

reklama na internetu a už vůbec ne problematika influencerů (srov. Ministerstvo školství, 2017) České kurikulum tak nenutí učitele se specificky internetové reklamě věnovat, zároveň ale samozřejmě ani nic nezakazuje. Je tak jen na učitelích samotných, zdali se budou těmto tématům věnovat. Dle našeho názoru by měli, což podporují výše zmíněné skutečnosti. Je zřejmé, že reklama své zákazníky určitým způsobem ovlivňuje, a jak bylo ukázáno na příkladu nezdravého nápoje či elektronických cigaret, může i negativně.

3.3 Nová média a well-being

Na internetu můžeme najít velké množství článků zabývajících se tím, jak internet, a především sociální sítě, škodí duševnímu zdraví a deformují vnímání jak jiných lidí, tak i sebe sama. Tyto články šíří jednoduchou a líbivou pravdu, aniž by zmínily, že problematika je daleko složitější a sociální média a priori neškodí, či že naopak mohou mít na jedince i pozitivní vliv. Jedním z nejvýraznějších propagátorů myšlenky, že digitální technologie mají negativní vliv na populaci a způsobují jakýsi mentální úpadek, je neurolog a psychiatr Manfred Spitzer, který proslul svojí knihou *Digitální demence*. Podobné teze jako Spitzer prezentoval ve svém otevřeném dopise v s názvem *Jak nástup digitální technologie negativně ovlivňuje mysl a budoucnost našich dětí* neurolog Martin Jan Stránský. Ten tento dopis publikoval v časopise *Přítomnost* a adresoval jej vládě, ministerstvu zahraničních věcí, ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, České pediatrické společnosti a dalším zainteresovaným osobám či organizacím (Stránský, 2023). Na negativní účinky používání internetu se ovšem upozorňovalo již dávno předtím a dá se říct, že jedním z prvních kritiků byli v roce 1998 Robert Kraut se svým kolektivem (1998), kteří v článku popsali takzvaný internetový paradox. Jejich výzkum poznamenal, že ačkoliv má internet lidi spojovat, byl spíše spojen s poklesem komunikace uživatelů s rodinnými příslušníky v domácnosti, poklesem velikosti jejich sociálního okruhu a nárůstem deprese a osamělosti. Nicméně follow-up (následná) studie (Kraut et al., 2002) tyto závěry nepotvrdila. Respondenti tentokrát zaznamenali pozitivní účinky používání internetu na komunikaci, sociální zapojení a psychickou pohodu. Ukázalo se, že internet pomohl extravertům a osobám s větší sociální podporou, naopak horších výsledků dosahovali introverti. Postupem času se tato teorie sociálního vysídlení (social displacement) stala předmětem výzkumů (e. g. Endestad et al., 2011; Hall et al., 2019) . Výsledky naznačují, že používání sociálních médií nebylo spojeno s budoucí menší sociální interakcí (Hall et al., 2019). Hall a Johnson, et al. (2019) zjistili, že čas, který jedinec stráví na sociálních sítích, je spíše na úkor méně příjemných či neutrálních zážitků, jakými jsou uklízení či vaření.

Závěry ohledně konceptu digitální demence poupravují rovněž výsledky obsáhlé metastudie z roku 2023 (Wu et al., 2023). Ta analyzovala celkem 33 výzkumných prací, které zkoumaly vliv digitální expozice na vývoj dětského mozku od narození do 12 let. Studie zjistila, že digitální aktivita má pozitivní i negativní dopady na strukturu a funkci dětského mozku, a zvláště pak ovlivňuje jeho přední část. Negativní účinky digitální expozice na vývoj dětského mozku zahrnují možné snížení schopnosti udržet pozornost, horší vývoj jazykových dovedností a negativní dopady na exekutivní funkce (tj. spojené s plánováním či řešením problémů). Zvýšená doba může být spojena s nižší integritou bílé hmoty v mozku, což ovlivňuje jazykové a čtenářské schopnosti. Také existuje riziko, že nadměrné používání digitálních zařízení může vést k nižší fyzické aktivitě a sociálním interakcím, což má vliv na celkový vývoj dítěte.

Naproti tomu pozitivní účinky digitální expozice na vývoj dětského mozku zahrnují zlepšení některých kognitivních schopností, jako je schopnost koncentrace či učení. Studie také naznačuje, že určité druhy digitálních aktivit mohou podporovat rozvoj jazykových schopností a zlepšovat vizuálně-prostorové dovednosti.

Kromě toho, že je potřeba ještě dalších výzkumů, studie rovněž ukázala, že rozhodující je kontext používání, kvalita obsahu a doba strávená s technologiemi. Není to tedy o tom, abychom se digitálním technologiím vyhnuli, ale že je důležité najít rovnováhu a ten správný způsob, jak digitální technologie využívat.

Podle dalších studií, které se zaměřují na sociální sítě, hrají roli i jiné faktory, například charakteristika uživatele či jeho digitální chování. Další proměnnou je samotná aktivita na sítích. Například větší negativní dopad mohou mít sociální sítě na takzvané pasivní uživatele, kteří se vyznačují tím, že jen sledují profily ostatních, naopak těm aktivním může z hlediska well-beingu prospět (Frison a Eggermont, 2017; Rousseau et al., 2017). Dále může záležet také na tom, jestli jsou uživatelé zaměřeni spíše na sebe (tj. dávají příspěvky spíše na svůj profil), nebo zaměřeni na ostatní (sledují a komentují videa ostatních). Snížené sebevědomí mohou mít v tomto případě chlapeci od 10 do 14 let či dívky, které se spíše než na sebe orientují na ostatní (Steinsbekk et al., 2021).

Nutno také zmínit, že každá sociální síť se svou charakteristikou odlišuje, proto může mít jiný dopad na uživatele. Metaanalýza 39 výzkumů (Ulvi et al., 2022) zaměřující se na konkrétní sociální sítě zjistila, že Facebook a Twitter jsou obecně využívány ve prospěch duševního zdraví tím, že sdružují lidi v podobné životní situaci a vytvářejí podpůrné prostředí, problémem ale může být jejich nadužívání. Problematický se ovšem jeví Instagram. Ten může být

platformou, která přispívá k problémům s tělesným obrazem a sebepoškozováním u mladých lidí (Brown et al., 2019; Fung et al., 2018; Moreno et al., 2016).

A co si o samotném působení internetu na duševní pohodu myslí samy děti? V roce 2018 uspořádala organizace *Pew Research Center* rozsáhlý průzkum, který se mimo jiné dospívajících ptal, jak je podle nich sociální média ovlivňují. Podle tohoto průzkumu 45 % dospívajících tvrdilo, že je neovlivňuje ani pozitivně, ani negativně, a pozitivní efekty sociálních médií převažovaly nad těmi negativními (31 % vs. 24 % respondentů). K pozitivním efektům sociálních médií patřilo propojení se s rodinou a přáteli, snazší hledání informací či nalezení lidí s podobnými zájmy. Naopak u negativních efektů převažovala možnost kyberšikany, ubližování vztahům či nerealistický pohled na životy ostatních (Pew Research Center, 2018).

Z hlediska konkrétních rizik well-beingu se nejčastěji setkáváme se závislostí na internetu (popřípadě na hrách, smartphonu či sociálních sítích), syndromem *FOMO* (z anglického *Fear of Missing Out* – strach z toho, že něco promeškáme), sociálním porovnáváním či *doom scrollingem*.¹³ V českém prostředí se pro závislost na „internetových drogách“ vžil pojem netolismus. Provázejí ho změny nálady, zaujetí internetem a digitálními médii, neschopnost kontrolovat množství času stráveného interakcí s digitálními technologiemi, potřeba trávení více času ke hraní nebo nové hry k dosažení požadované nálady, abstinenční příznaky a pokračování v daném herním chování navzdory rodinným konfliktům, zhoršujícímu se společenskému životu a nepříznivým pracovním nebo studijním výsledkům (Cash et al., 2012). Typické znaky pro závislost na hrách jsou například preokupace samotnou hrou, kdy hráč nad hrou přemýšlí, i když je off-line a má plnit jiné povinnosti, zamlčování skutečně stráveného času hrou, ztráta zájmu o jiné aktivity, odstup od společnosti, zamezení hraní pak může být doprovázeno agresí, depresemi apod. (Young, 2009).

Hlavně ve vztahu k sociálním médiím se můžeme setkat s takzvaným syndromem *FOMO*. Ten můžeme označit za druh závislosti, který se projevuje tím, že jedinec trpí úzkostí, pokud nemá přehled o tom, co se děje na internetu a sociálních médiích. Uživatel tak má neustálou potřebu kontrolovat například Facebook či Instagram, aby „byl v obraze“, a může potenciálně litovat,

¹³ Za *doom scrolling* označujeme takové chování, kdy jedinec cíleně vyhledává negativní zprávy, protože v něm vyvolávají silné emoce.

že promeškal příležitost k sociální interakci, dobrou zkušenost či důležitou událost (Kopecký a Voráč, 2020).

Vzhledem k povaze sociálních médií, na které si dávají uživatelé fotky z různých společenských akcí, dovolených či si zde poznamenávají své úspěchy, není divu, že někteří uživatelé trpí právě tímto syndromem. Při prohlížení si příspěvků ostatních dochází ke srovnávání vlastního života s životy jiných. Tento jev popsal už sociální psycholog Leon Festinger v roce 1954, tedy ještě před vznikem internetu a sociálních médií. Takzvaná teorie sociálního srovnávání uvádí, že jedinec své názory a schopnosti srovnává s vnějším světem, pokud nenalezne žádné jiné objektivní kritérium pro srovnání. Jedinec se většinou srovnává s těmi, kdo jsou na podobné úrovni jako on. Pokud se ovšem chce v něčem zlepšit, porovnává se s těmi, o nichž si myslí, že mají lepší schopnosti, v případě zvýšení sebedůvěry se pak porovnává s těmi, kteří jsou na tom v dané situaci hůře (Festinger, 1954). V rámci tohoto porovnávání může dojít k tomu, že se u jedince vyskytne rozpor mezi skutečným obrazem a ideálním obrazem těla. Tuto sebediskrepanční teorii popsal Higgins, který dále upozornil na to, že může vést k negativním emocím – frustraci, depresi, hanbě apod. (Higgins, 1987). Se sociálními sítěmi zažívají jejich uživatelé zcela jiný rozměr možností porovnávání se s ostatními jedinci – jednak si mohou najít miliony profilů, a to například svých kamarádů, známých, ale i celebrit nebo zcela náhodných lidí, kteří si mohou navíc dát na svou sociální síť cokoli, co uznají za vhodné – jejich profil tak není pravým odrazem jejich životů. Výzkumy naznačují, že toto porovnávání opravdu může mít negativní vliv na vnímání vlastního těla (Jiotsa et al., 2021; Stieger et al., 2022). Sociální média tak mohou pomoci například dívkám v motivaci být hubenější, a to až do takové míry, že se u nich rozvine nějaká z poruch příjmu potravy. Na to upozorňuje například i český kvalitativní výzkum (Smahelova et al., 2020), který odhalil, že dívky se mohou na jednu stranu podporovat na různých sociálních platformách k tomu, aby byly ještě hubenější, na druhou stranu ale uživatelé na jiných platformách pomohli dívkám s poruchami příjmu potravy v tom, aby se z poruchy vyléčily.

Na všeobecně možné riziko sociálních sítí a dalších aplikací reagují i samotné platformy. Například společnost Google vyvinula aplikaci Digitální rovnováha, která je dostupná pro všechny mobilní telefony se systémem Android. Ta ukazuje, kolik času strávil uživatel používáním různých aplikací či kolikrát si odemkl obrazovku telefonu. Podobné funkce mají i mobilní telefony se systémem iOS. Instagram také podnikl kroky, které by měly zabránit tzv. *pro-ana* komunitám (komunity, které se podporují v poruchách příjmu potravy), a to například tím, že zakázal používání potenciálně škodlivých hashtagů jako *#thinspiration* či *#proana* apod.

Pokud chce uživatel tyto hashtagy vyhledat, je odkázán na centrum podpory, které mu nabídne například kontakt na odbornou pomoc. Proti „perfektním“ profilům bojují i sami uživatelé sociálních sítí, a to vytvářením účtů, které propagují takzvané body positive hnutí. To je založeno na myšlence přijetí těla bez ohledu na jeho velikost, tvar, barvu pleti, pohlaví a fyzické schopnosti (Leboeuf, 2021). Na těchto účtech mohou návštěvníci vidět například fotky žen v přirozených pózách či motivační příspěvky o tom, jak je důležité milovat své vlastní tělo.

3.4 Mediální tvorba

Ve výzkumu pořádaném agenturou STEM/MARK v roce 2018 zaměřujícím se na mediální gramotnost Čechů byla mediální gramotnost měřena v šesti oblastech znalostí a dovedností, a to technické znalosti/dovednosti, média veřejné služby, znalost mediálních formátů a žánrů, hodnocení komunikačních záměrů, vlastnictví a kontrola médií a participace na mediálním obsahu. Ze všech těchto oblastí na tom byli respondenti suverénně nejhůře s participací na mediálním obsahu, v němž dosáhli celkového skóre 6 ze 100 bodů (oproti tomu oblast s nejvyšším skóre technické znalosti/dovednosti, dosahovala hodnoty 67 bodů). Za aktivní uživatele médií se považovali především uživatelé sociálních sítí spravující webové stránky, píšící blogy či sdílející videa a fotky – celkově se ale pouze čtvrtina respondentů považovala za aktivní uživatele médií (STEM/MARK, 2018).

O čtyři roky později proběhl obdobný výzkum (s mírně pozměněnou metodologií), který tentokrát rozdělil mediální gramotnost do čtyř oblastí – přístup a užívání médií, reflexe médií, analýza a evaluace médií a mediální produkce. I v tomto případě dosáhla oblast mediální produkce (která se vázala na porozumění procesům mediální produkce a vlastní tvorbu mediálních obsahů) nejnižšího skóre, a to 21,1 bodu (oblast s nejvyšším průměrným skóre měla 69,8 bodu). Nejlepšího výsledku dosahovali respondenti ve věku 15–29 let a s rostoucím věkem se aktivita na internetu snižovala (Sloboda et al., 2022).¹⁴

Produkce mediálního obsahu může být různorodá – můžeme vytvářet příspěvky na sociálních médiích, sdílet fotky, videa, vytvářet webové stránky, psát na svůj blog či streamovat. Internet tak uživatelům nabízí obrovský prostor pro kreativní seberealizaci dětí či dospělých a může se

¹⁴ Je otázkou, zdali tato oblast něco vypovídá o mediální gramotnosti daného jedince. Někdo se může záměrně vyhýbat produkci mediálního obsahu v rámci ochrany své osoby – tj. může si dávat pozor na svou digitální stopu či nechce být obětí nenávistné mluvy. Nakonec o někom, kdo nepíše romány nebo články, také nemluvíme jako o někom, kdo má nízkou čtenářskou gramotnost.

stát nejen jejich koníčkem, ale i obživou. S velkými možnostmi mediální produkce ovšem přichází i velká zodpovědnost. Pouhým komentářem na sociálních médiích může totiž uživatel ublížit sobě i ostatním. Známý je případ komentářů pod fotkami žáků prvního ročníku ze ZŠ Plynárenská v Teplicích. Fotka zveřejněná Teplickým deníkem se objevila na různých nacionalistických skupinách na platformě Facebook. Důvodem bylo to, že většina žáků na fotce vypadala, že jsou romské či arabské národnosti. Pod touto fotkou pak přibylo několik komentářů, které byly rasistické, či dokonce vyzývaly k násilí. Níže uvádíme některé komentáře (Česká škola, 2017):

- „Ještě že jsou ze ZŠ Plynárenská, řešení se přímo nabízí. Neříkej, že Tě to taky nenapadlo!“
- „Tam by sednul granát jako prdel na prkýnko!“
- „Multikulturní sračka!“

Nutno podotknout, že za první zmíněný komentář dostal jeho autor podmíněný trest odnětí svobody na 16 měsíců (Kubant, 2020).

Výše zmíněná situace je ukázkou toho, že občané České republiky mají sice Základní listinou práv a svobod zaručenou svobodu projevu, tu ovšem lze omezit zákonem, jde-li o opatření v demokratické společnosti nezbytná pro ochranu práv a svobod druhých, bezpečnost státu, veřejnou bezpečnost, ochranu veřejného zdraví a mravnosti (Listina základních práv a svobod, n. d.). Právě s volností v oblasti mediální produkce by mělo přijít i vzdělání a výchova k odpovědnosti za to, jaký obsah na internetu jedinec sdílí.

Negativní fenomény ve sdílení vlastního obsahu ale nemusí souviset jen s porušením zákona – děti by si měly uvědomit, že sláva influencerů nemusí nutně znamenat jen obdiv, ale také střet s urážkami či posměšky. S těmi se mohou často setkat influenceři s obsahem, který internetová komunita označuje za bizarní (v prostředí českého internetu se mluví o tzv. bizárfluencerech). Příkladem takového influencera je Shopaholic Adel, která měla v roce 2022 okolo 150 tisíc sledujících na sociální síti Instagramu (Hrejzek, 2022). Ovšem i influenceři, jejichž příspěvky nemusí být internetovou komunitou označovány za bizarní, mohou čelit urážkám a šikaně, která je poté může dovést k psychickým problémům, popřípadě rovnou k sebevraždě. Příkladem je život youtuberky Kristiny „Kiki“ Dukic, která v 21 letech spáchala sebevraždu z toho důvodu, že jí údajně její sledující dávali najevo, „že cokoliv dělala, nikdy to nebylo dost“ (Fuller, 2021). Další případ sebevraždy 16leté influencerky se stal v Malajsii, když vytvořila anketu na

sociálním médiu Instagram, jestli má spáchat sebevraždu; 69 % hlasujících se vyjádřilo kladně (Fullerton, 2019).

V oblasti mediální tvorby se mohou učitelé dotknout různých oblastí – kromě zodpovědnosti při sdílení svých příspěvků na sociálních sítích by mohli učit také o tom, jak na nich správně vytvořit reklamní příspěvek, jak pracovat při práci s fotoaparátem či jak tvořit vizuálně zdařilé příspěvky, jakými jsou například různé vizuální pozvánky, plakáty apod. S rozvojem umělé inteligence by se dokonce mohli žáci učit, jak vytvořit svou vlastní hudbu pomocí nástrojů využívající AI; nabízí se tak propojení mediální výchovy s dalšími předměty, jako jsou výtvarná a hudební výchova.

3.5 Nová média a zábava

Zábava představuje základní funkci, kterou internet svým uživatelům splňuje. Na internetu se můžeme dívat na fotky či videa, hrát hry, poslouchat hudbu či podcasty, číst zábavné články a mnoho dalšího. Dle již dříve zmíněného průzkumu AMI Digital index používají čeští uživatelé sociální sítě v 86 % případů kvůli zábavě, kvůli kontaktu s přáteli (což by měla být zřejmě primární funkce sociálních médií) to je v 85 % případů (AMI Digital, 2022). Z výčtu důležitých oblastí tak nemůžeme téma zábavy vynechat, což potvrzuje i fakt, že v rámci dříve zmíněné definice mediální gramotnosti od Mičienky a Jiráka (2007) je mediální gramotnost tvořena poznatky umožňujícími maximální využití potenciálu médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy a aktivního vyplnění volného času.

3.5.1 Streamovací platformy, VOD služby

Za streamování můžeme označit přenos audiovizuálního obsahu přes internet, a to z určitého zdroje (tj. serveru) ke koncovému uživateli. Tento audiovizuální přenos může probíhat dvojím způsobem, a to buď v reálném čase, kdy se uživatel dívá na živý přenos určité události, nebo v podobě záznamu, kdy si konzument může audiovizuální obsah pustit kdykoliv zpětně. V případě služeb, které nabízejí tento obsah tak, že se uživatel může na videa podívat kdykoliv, mluvíme o *VOD službách*. Služby VOD způsobily naprostou změnu chování konzumenta mediálního obsahu – původně si musel divák počkat na svůj oblíbený film či seriál, a byl tak v podstatě závislý na programu daného televizního kanálu, popřípadě si mohl filmy půjčit ve videopůjčovně. Nyní si stačí najít příslušnou webovou stránku (například YouTube) a dívat se na různá videa zadarmo, popřípadě si za měsíční poplatek vybrat na platformách jako Netflix či Disney+ z nepřeberného množství seriálů a filmů.

Streamovací platformy nabyly na popularitě prakticky od toho momentu, kdy začaly mít domácnosti přístup na internet. Přesně 24. 4. 2005 bylo na server YouTube nahráno vůbec první video s názvem *Me at Zoo*, přičemž od této doby se YouTube stal jedním z nejnavštěvovanějších serverů na celém světě. Udává se, že v roce 2023 mělo YouTube více než 2,6 miliardy aktivních uživatelů (Demandsage, n. d.). Nejsledovanější video s názvem *Baby Shark Dance* dosáhlo v roce 2024 přes 14 miliard zhlédnutí – nutno podotknout, že svou popularitu si získalo i díky tomu, že se jedná o chytlavou dětskou píseň, takže u uživatelů dochází k opakovanému přehrávání. To způsobilo, že má více zhlédnutí, než je samotný počet lidí na Zemi. Vynecháme-li webové stránky pro dospělé, na druhém místě je z hlediska streamovacích platform Netflix, který měl v roce 2022 zhruba 230 milionů platících předplatitelů (Statista, n. d.).

Jelikož sledování videí, filmů a seriálů nebylo nikdy tak dostupné, je otázkou, do jaké míry se změnilo samotné chování konzumentů mediálního obsahu. Jedním z fenoménů, o kterém se ve spojitosti se streamovacími platformami hovoří, je *binge-watching* (do češtiny jej můžeme přeložit jako nezřízené sledování). Za *binge-watching* se označuje sledování několika dílů jednoho seriálu v nepřetržitém sledu. V podstatě to můžeme ilustrovat situací, kdy na streamovací platformě vyjde nová řada seriálu, kterou divák zhlédne během jednoho dne či víkendu. Někteří žurnalisté přirovnávají takovéto sledování populárních seriálů k jedení bramborových chipsů – určitě chutné a uspokojující, nemožné přestat po konzumaci jediného, zcela postrádající nutriční či intelektuální hodnotu a pravděpodobně způsobující, že se jedinec bude po velkých dávkách cítit špatně, a nakonec není ani se zážitkem spokojen (Matrix, 2014).

Toto přirovnání se nám zdá z většiny trefné, protože tak jako při konzumaci nezdravého jídla jde především o množství – v malém množství nám neublíží a může například zlepšit náladu, ve velkém množství může ovšem významně ovlivnit zdraví. Výzkum provedený na Arizonské státní univerzitě (Vizcaino et al., 2020) zjistil, že *binge-watching* byl významně asociován s nezdravými stravovacími návyky, častou konzumací rychlého občerstvení, sledováním televize při společných rodinných jídlech nebo také se stresem. Další výzkumy naznačují, že je *binge-watching* spojen se zdravím škodlivým chováním, jako je vzdávání se spánku za účelem pokračování ve sledování, výběr nezdravých jídel, konzumace nezdravých svačin či sedavé chování (tj. příliš dlouhé sezení a méně pohybu) (Kochanny, 2019). Toto jednostranné vnímání *binge-watchingu* jakožto a priori negativního fenoménu ovšem může být chybné. Ellithorpe a Eden (in Kochanny, 2019) upozorňují, že zábava může na jedince působit i pozitivně, a to nejen díky užívání si volného času a humoru. Může pomoci při pocitech osamění, při únavě po

dlouhém pracovním dnu nebo může jedinec zažít jinou perspektivu myšlení, když chce pochopit pohled jiné postavy. Tato pozitiva jsou podle jejich zjištění silnější při binge-watchingu než při obyčejném sledování televize. Výzkumnice rovněž upozorňují, že binge-watching by se neměl zaměňovat za problematické sledování televize, které v sobě zahrnuje závislost, jež se projevuje například neschopností omezit čas strávený u televize, vytěsněním jiných aktivit, odvykáním a pokračováním v užívání, přestože jedinec ví, že tato činnost způsobuje problémy.

Kromě VOD služeb zaměřených na videa mohou uživatelé na internetu využívat rovněž rozhlasových streamovacích služeb. Jednotlivým pořadům v audio formátu se pak říká *podcasty*. Vytváření a poslouchání podcastů se stalo na internetu populární zhruba od roku 2018,¹⁵ přičemž nyní má uživatel možnost si pustit velké množství pořadů na různá témata. Například v roce 2022 se vyhlašovaly výsledky čtvrtého ročníku ankety *Podcast roku*. V kategorii autorské podcasty zvítězil pořad *Skutečné zločiny*, v kategorii veřejnoprávní podcasty pak podcast *Vinohradská 12* zaměřený na aktuality z České republiky i ze světa (Active Radio, n. d.).

Podcasty v sobě skrývají potenciál i z hlediska vyučování. Dokážeme si představit, že by učitel mohl žákům doporučit podcasty (či například videa na YouTube), které rozšiřují znalost probrané látky z hodiny. Vyučující může rovněž nahrát podcasty sám, čímž vytvoří dodatečné vzdělávací materiály pro žáky. Další možností je zapojení žáků do samotné tvorby – žáci se mohou například podílet na vytváření školních podcastů – podobně jako když se například vytvářejí školní noviny. Takto se může propojit tvořivá činnost (která je rovněž součástí mediální výchovy) s prací v týmu a s výukou o tom, jak mohou žáci využívat internet jako zdroj kvalitní zábavy.

3.5.2 Videohry, e-sport

Již několik let se debatuje o tom, jestli má hraní videoher negativní dopad na děti. Toto téma je diskutováno především po násilných incidentech ve školách. Známý je případ Tima Kretschmera, který v roce 2009 v německé škole ve Winnendenu usmrtil střelnou zbraní celkem 15 lidí. Kretschmer měl podle policie večer před útokem hrát počítačovou hru Far Cry

¹⁵ Vycházíme podle statistik Google Trends: <https://trends.google.com/trends/explore?date=all&geo=CZ&q=Podcasty> [cit. 3. 2. 2023].

2, která je typickým příkladem akční stříleční hry (Novinky.cz, 2009). Toto téma bylo aktuální i v České republice po tom, co žák v pražském učilišti napadl svého učitele mačetou. Ten pak svým zraněním podlehl. Po tomto incidentu řekl tehdejší ministr Gazdík, že plošně roste agresivita u dětí, a to i díky sociálním sítím, internetu, obrovskému času strávenému u počítačových her či málo času strávenému s kamarády (Chum, 2022).

Problematika jakéhokoliv vlivu hraní počítačových her na děti je ovšem daleko složitější. Již v roce 2000 upozornila Americká psychologická asociace (APA) na to, že hraní násilných videoher jako Doom, Wolfenstein 3D nebo Mortal Kombat může zvýšit agresivní myšlenky či pocity a chování člověka jak v laboratorních podmínkách, tak ve skutečném životě. APA dokonce konstatovala, že tento negativní efekt může být dokonce větší než u sledování filmů s násilnou tematikou, protože hraní her je na rozdíl od sledování televize interaktivní, velmi pohlcující a požaduje od hráče, aby se sžil s postavou agresora (APA, 2000).

Nutno podotknout, že od té doby se počítačové hry staly daleko realističtějšími a začínají se čím dál více podobat hranému filmu, takže by teoreticky mělo být více studií, které potvrzují předchozí konstatování. Metaanalýza (Drummond et al., 2020) osmadvaceti výzkumů zjistila, že experimentální výzkumy krátkodobých účinků agresivního herního obsahu na agresivitu hráčů přinášejí nekonzistentní výsledky. Z hlediska dlouhodobých účinků analýza zjistila, že na základě dostupných výzkumů nelze podpořit hypotézu, že násilné videohry mají významný dlouhodobý prediktivní vliv na násilné chování mládeže. Na druhou stranu vydala APA novou rezoluci, ve které si stojí za tím, že vědecký výzkum prokázal souvislost mezi používáním násilných videoher a nárůstem agresivního chování či poklesem prosociálního chování, empatie a morální angažovanosti (APA, 2020). APA upozorňuje také na nedostatek preciznosti při terminologickém užívání slov agrese a násilí, kdy se tyto dva pojmy zaměňují. Platí, že jakékoliv násilí je agrese, ovšem není pravda, že by jakákoliv agrese byla násilím. Jen velmi málo studií poté zkoumalo vliv hraní počítačových her na tzv. smrtící násilí, které se projevuje například střelbou ve školách. Proto APA konstatuje, že tvrzení, která konstatují, že za násilí ve školách mohou počítačové hry, jsou nepodložená.

Vliv hraní počítačových her na děti nemůžeme tedy vnímat jednostranně, ale jako komplexní záležitost. Mnohé studie naopak zjistily, že hraní videoher má pozitivní dopad na dítě a jeho kognitivní schopnosti. Longitudinální studie (Sauce et al., 2022) analyzovala výsledky měření inteligentních testů u 9 855 amerických dětí ve věku 9 až 10 let a 2 roky poté. Výzkum zjistil, že ty děti, které hrály počítačové hry ve větší míře, měly po dvou letech největší posun v testech

inteligence. Tento výzkum není ve svých výsledcích ojedinělý; další výzkumy zjistily, že hraní akčních her zlepšuje schopnosti vizuálního zpracování a vizuální pozornost (Green a Bavelier, 2006, 2007). Jedna z nejcitovanějších studií, která o pozitivních vlivech hraní počítačových her na jedince vznikla (Granic et al., 2013), mluví o celé škále benefitů, které jsou podloženy výzkumy. Například se zjistilo, že hráči strategických počítačových her měli lepší schopnosti vztahující se k řešení problémů, a měli dokonce i lepší školní známky. Dále mohou mít hry i pozitivní přínos z hlediska well-beingu, kdy podporují dobrou náladu a mohou pomoci zahnat úzkost. Jelikož je většina her koncipována tak, že se zvedá obtížnost a hráč si při postupu hrou projde i prohraní, může zlepšovat i odolnost vůči neúspěchu. Studie rovněž vyvrací zažitý stereotyp, že videohry způsobují osamělost. Většina hráčů totiž hraje hry s dalšími hráči. Hry pro více hráčů se tak stávají virtuálními komunitami sdružujícími lidi se stejným zájmem. Při hraní ve skupinách se hráči učí základním sociálním dovednostem, jakými jsou vedení skupiny či komu důvěřovat a komu nikoliv.

Z výše zmíněných výsledků můžeme konstatovat, že tak jako sociální sítě mají i videohry své negativní, ale i pozitivní účinky. Neexistuje totiž jen jedno hraní videoher – každý hráč je jiný, s jinými predispozicemi, tráví hraním odlišné množství času a také zde bude hrát roli i to, jaké hry hraje. Strategická hra z historického prostředí bude mít zřejmě na hráče jiný dopad než agresivní bojová hra.

Videohry ale v nynější době představují celosvětový fenomén. Například akční střílečcí hru PubG si stáhlo do konce roku 2022 na svůj mobilní telefon více než 1,1 miliardy uživatelů (Fragen, 2022) a nyní je videoherní průmysl údajně pětikrát větší než například průmysl filmový (Parreno, 2022). To má samozřejmě dopad i na nynější kulturu, kdy se například pořádají cosplayové festivaly (kdy se účastníci převléknou za postavy nejen z her, ale například i z filmů, seriálů či komiksů) nebo e-sportové turnaje. Právě e-sport nabývá poslední roky na popularitě, což zapříčinila i pandemie onemocnění covid-19. E-sport je označení pro elektronický sport, tedy takovou aktivitu, kdy proti sobě soupeří hráči (jednotlivci či v týmech) určitých videoher, jakými jsou například Dota 2, Fortnite, Counter-Strike GO či League of Legends. I když se mohou vést diskuse, zda se jedná o opravdový sport, v Indii se tamní vláda rozhodla, že zařadí e-sportové aktivity mezi oficiální sporty, a tak budou spadat pod správu ministerstva pro mládež a tělovýchovu. S oblibou e-sportu rovněž přibývají příležitosti se v této oblasti dokonce i vzdělávat. Podle studie provedené roku 2021 (Jenny et al., 2021) nabízelo nejméně 74 vysokoškolských institucí po celém světě vzdělání v oblasti e-sportu, a to dokonce v rámci bakalářského studia (35 institucí) a magisterského studia (11 institucí). Zajímavostí je,

že Masarykova univerzita v Brně zařadila e-sport do své Koncepce rozvoje univerzitního sportu 2021–2025. V té se mimo jiné píše (Masarykova univerzita, 2021): „*V budoucnosti by se mělo diskutovat o rozšíření nabídky sportů a pohybových aktivit pro studenty a zaměstnance o e-sporty. Otázkou ke zvážení je organizace e-sport turnajů, na to však bude potřeba zajistit zázemí a speciální techniku. V návaznosti na tento trend by mělo být zvažováno uskutečňování studijního programu zaměřeného na manažerské a trenérské činnosti spojené s e-sportem obdobně, jako tomu již je na zahraničních VŠ.*“ S největší pravděpodobností tak v dalších letech dojde k ještě větší popularizaci e-sportu ve světě a možná, že žáci nebudou mít vzory nejen ve fotbalistech, ale i v hráčích online her.

3.6 Nové technologie v oblasti médií

3.6.1 Kryptoměny, NFT a metaverse

Kryptoměny představují digitální peníze, což znamená, že existují pouze v zápise počítačové paměti. S většinou kryptoměn může člověk obchodovat stejně jako s klasickými měnami, může je tedy volně směnit na burze nebo si za ně koupit určité produkty. Kryptoměny mohou uživatelé platit při nákupu takzvaného *NFT* (z anglického názvu *non-fungible token* neboli nezaměnitelný token), který představuje digitální položku (například obrázek, hudbu ale i předmět ve videohře). Dále se o NFT a kryptoměnách mluví v souvislosti s tzv. *metaverse*, který představuje paralelní 3D digitální svět, do něhož se lidé dostanou pomocí svých počítačů a dalšího příslušenství (například 3D brýlí). Metaverse může být v budoucnu rozšířením sociálních sítí, avšak reálné dopady na ekonomiku můžeme vidět i dnes; do tohoto konceptu investují světoznámé technologické firmy (Google, Apple, nVidia), za zmínku stojí také změna názvu společnosti Facebook na Meta, který právě na metaverse odkazuje (Rees, 2022).

Průzkumy mínění českých občanů na kryptoměny a NFT několikrát uspořádala agentura STEM/MARK. Z prvního průzkumu v roce 2018 vyplynulo, že 76 % respondentů o kryptoměnách slyšelo, 3 % do nich dokonce i investovalo, přičemž každý desátý o investici přemýšlel. Celkově byli ale respondenti nedůvěřiví: 41 % se vyjádřilo, že naprosto či spíše souhlasí s tím, že kryptoměnám nedůvěřuje. Podobný průzkum uspořádala tato agentura o 4 roky později. O kryptoměnách slyšelo již 97 % respondentů, zvýšil se i počet respondentů, kteří do nich investovali, a to na 9 %, nedůvěra ovšem vzrostla na 47 %. Z průzkumu vyplynulo, že o kryptoměny mají zájem především mladí lidé a starší generace již nevnímá kryptoměny jako něco, čemu by měla věnovat pozornost. Ve všech průzkumech byl nejznámější

kryptoměnou bitcoin. Mnohem méně známé byly pak NFT – ty v roce 2022 podle průzkumu též agentury neznalo 80 % respondentů (STEM/MARK, n. d.).

Jako každá investice je i obchodování s kryptoměnami rizikové z hlediska ztráty finančních prostředků. Jak upozorňují odborníci, obchodování s kryptoměnami může mít negativní charakter i v psychické rovině, zejména co se týče podobnosti s formami závislostí, jakými jsou například gambling. Zevrubně tuto problematiku popsali Delfabbro et al. (2021), kteří upozorňují na několik bodů, jež mohou být v rámci kryptoměn problematické. Obchodování s kryptoměnami se v něčem shoduje například se sportovními sázkami, v některých se ale odlišují. Rizikovým faktorem vyplývajícím z povahy kryptoměn je například nepřetržitost obchodování, takže každý může kryptoměnu směnit 24 hodin denně. Dále je tento trh extrémně volatilní, což znamená, že cena jednotlivých kryptoměn výrazně klesá či stoupá, a není tudíž stabilní. Důležité je také to, že cenu kryptoměn nemusí ovlivňovat racionální důvody, svou roli hraje jistá „nálada na trhu“ nebo například to, co napíše určitá vlivná osobnost na sociální síť. Z hlediska jednotlivce je rizikovým faktorem iluze kontroly, kdy stejně jako u sportovních sázek si může jedinec myslet, že díky svým znalostem a schopnostem má větší šanci vyhrát, přičemž to takto nemusí být a může jít především o náhodu. Tato iluze kontroly je jedním z faktorů, který se podílí na problému s gamblingem. Dalším úskalím může být jistá sociální povaha kryptoměn – na sociálních sítích může jedinec vidět různé příspěvky od uživatelů, kteří publikují informace (dokonce i falešné), že si díky kryptoměnám vydělali velký obnos peněz. To pak může uživatele donutit k tomu, aby do kryptoměny investoval.

Důležitou roli může také hrát syndrom FOMO. Syndrom FOMO se projevuje tím, že se investor neustále bojí, že zamešká určitou investiční příležitost, která mu mohla vydělat hodně peněz. Jelikož má k dispozici data, která mu ukazují, jak rostou jednotlivé kryptoměny, může se stát, že uvidí určitou kryptoměnu, která vyrostla do velkých částek. A jelikož do této kryptoměny neinvestoval, může nečinnosti litovat, zároveň jej ovšem může tento neúspěch motivovat k tomu, aby v budoucnu využíval co nejvíce příležitostí k nakupování. A to jen z důvodu, aby nezmeškal možný zisk.

Velké nebezpečí pro děti představuje nákup virtuálních tokenů či NFT, kdy se někteří influenceři snaží o jejich propagaci jen proto, aby vzrostla jejich cena na trhu, a když je cena dostatečně velká, rozhodnou se pro hromadný prodej, čímž klesne cena na minimum. Jediný zisk tak plyne těmto propagátorům, protože přesně vědí, kdy mají daný produkt prodat. Zbytek kupujících na tomto prodeji ovšem prodělá.

Kryptoměny a NFT možná někdy v budoucnu budou součástí metaverse, protože v digitálním světě se nejspíše bude za digitální artefakty platit digitální měnou. Prozatím se ovšem jedná spíše o koncept budoucnosti. Z hlediska edukačního potenciálu se ovšem jedná o zajímavý koncept. Dokážeme si představit, že si žáci při hodině nasadí brýle pro virtuální realitu, díky nimž se například ocitnou ve středověku či v lidském těle, aby si dané učivo zažili, a nikoliv aby jen poslouchali výklad učitele.

3.6.2 Umělá inteligence

Na konci listopadu roku 2022 představila firma *OpenAI* svůj chatbot *ChatGPT*, čímž strhla velkou vlnu pozornosti na fenomén umělé inteligence (*Introducing ChatGPT*, 2022). To, čemu se nyní říká umělá inteligence (v angličtině také AI – artificial intelligence), tu však bylo už roky předtím – například v podobě hlasových asistentů v mobilních telefonech, překladačů či chytrých vysavačů, hodinek, ledniček apod. Již v roce 1950 představil matematik Alan Turing test, podle kterého se má údajně rozlišit, zdali je stroj inteligentní. První použití pojmu umělá inteligence je připisováno John McCarthymu, který tento pojem vymyslel kvůli akademické akci s názvem *Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*, kde se měli potkat vědci z různých oborů, aby mohli diskutovat o možnostech umělé inteligence. I přesto, že nesplnila akce očekávání, je považována za začátek vědeckého zkoumání o umělé inteligenci (Anyoha, 2017).

Je nutné zdůraznit, že pod tím, čemu v roce 2024 říkáme umělá inteligence, si nemůžeme ještě představit něco, co je inteligentní tak jako člověk – jedná se „jen“ o nástroj, který se na základě velkého množství dat a pomocí vhodného algoritmu naučí generovat správný výstup, respektive předvídat, jakým výstupem splní dané zadání. Je tak založen na principu strojového učení – pokud poskytneme tomuto nástroji dostatečné množství dat, tak se v nich pokusí najít vzory nebo pravidla, která mu umožní provádět určité úkoly (odpověď na otázku, generování obrázku, hudby atd). Umělá inteligence tak v podstatě nevytváří nic nového, protože využívá jen to, co jí předtím poskytl člověk (Morozov, 2023).

S rozvojem tzv. velkých jazykových modelů a dalších nástrojů generativní umělé inteligence se otevřelo velké množství možností. Díky generativní umělé inteligenci si může žák vygenerovat prakticky jakýkoliv text (eseje, seminární práce), vyřešit slovní úlohy, provést překlady, vytvořit prezentace, obrázky, hudbu a další – možnosti jsou takřka neomezené. Podle výzkumné zprávy *České školy a umělá inteligence* (Kopecký et al., 2023) již v mnoha případech zaznamenali, že žáci pomocí generativní umělé inteligence podvádějí – 24,71 %

učitelů se setkalo s vygenerováním textových úkolů, 16,37 % s překlady do cizích jazyků, 11,08 % a 9,36 % s vyřešením matematického příkladu.

Na první pohled by mohlo být logické přemýšlet o možnosti zákazu používání generativní umělé inteligence ve školním prostředí. Domníváme se, že tento krok by byl v rozporu se samotnými vzdělávacími cíli definovanými v RVP ZV, kdy má škola „*pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života*“ (Ministerstvo školství, 2017, s. 9). Firma OpenAI, která vytvořila dosud nejrozšířenější jazykový model ChatGPT, na svých webových stránkách radí učitelům, aby vedli své žáky k uvědomění, že odpovědi, které ChatGPT poskytuje, nemusí být vždy důvěryhodné a přesné, a aby kriticky přemýšleli o tom, zda mají odpovědi věřit a následně si informace ověřili v jiných primárních zdrojích. Cílem je pomoci jim pochopit, že je důležité neustále pracovat na svém kritickém myšlení, řešení problémů a kreativitě (Teaching with AI, n. d.).

Dalším argumentem může být skutečnost, že již nyní firmy využívají umělou inteligenci ke zlepšení celkové produktivity na pracovišti. Studie společnosti Adecco Group, které se zúčastnilo více než 30 000 zaměstnanců ve 23 zemích, zjistila, že míra využívání umělé inteligence na pracovišti činí 70 % (*Global Workforce of the Future Research*, 2023). Jestliže má vzdělávání připravit žáka k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007), bylo by nelogické vynechat umělou inteligenci z procesu vzdělávání.

Umělá inteligence s sebou navíc přináší rizika, která přímo souvisí s problematikou percepce mediálních sdělení. Díky tomu, že umělá inteligence dokáže vygenerovat jakýkoliv text, může v tomto případě pomoci k vytváření dezinformací. Umělá inteligence může také hrát zásadní roli ve vytváření falešných videí – tzv. deepfake videí. Deepfake je označení pro realistickou úpravu videa, kdy je především upravován obličej osoby na videu (rty, mimika apod.) tak, aby video působilo co nejvěrohodněji – tedy že na videu mluví osoba o určitém tématu, ačkoliv ve skutečnosti tato osoba nic takového nepronesla (Kopecký, 2019). Díky stále se zlepšujícím technologiím souvisejícím s umělou inteligencí se zlepšuje i kvalita a věrohodnost těchto falešných videí. Generativní umělá inteligence dokáže již nyní také vytvořit video jen na

základě textového pokynu, přičemž výsledky byly v roce 2024, zvláště u produktu Sora od firmy OpenAI, neočekávaně realistické.¹⁶

¹⁶ Více o produktu Sora zde: <https://openai.com/sora> [cit. 10. 4. 2024].

Empirická část

Úvod do empirické části práce

V teoretickém úvodu předkládaného textu jsme definovali základní pojmy související s mediální gramotností, vysvětlili klíčové fenomény a poskytli teoretické zdůvodnění, proč je považujeme za důležité nejen pro žáky, ale i pro dospělé. Empirická část má za cíl tuto teoretickou bázi rozšířit o vlastní výzkumná data v kontextu prostředí českých škol. Abychom dosáhli komplexního pochopení výzkumné problematiky, rozhodli jsme se pro realizaci výzkumu smíšenými metodami – tedy výzkumu, který kombinuje kvalitativní a kvantitativní metody sběru dat. V našem případě jsme využili tyto přístupy paralelně, tj. nezávisle na sobě, dále pracujeme s jiným základním souborem. Zatímco prostřednictvím kvantitativního sběru dat se zaměřujeme na žáky českých základních a středních škol, při kvalitativní metodě se zaměřujeme na učitele, se kterými jsme vedli polostrukturované rozhovory.

V rámci obou výzkumných designů jsme respektovali základní etické pilíře výzkumu v sociálních vědách, kterými jsou zejména respektování autonomie účastníků, princip neškození a důvěrnost (Israel & Hay, 2011). Při výzkumu jsme dbali na informovaný souhlas – první část dotazníku obsahovala informace o povaze a průběhu výzkumu. U kvalitativní metody sběru dat proběhlo poučení učitelů na začátku rozhovoru. Účastníci byli rovněž informováni, že účast je dobrovolná a mohou kdykoliv od realizace výzkumu odstoupit. Minimalizovali jsme rovněž jakékoliv možné škody způsobené účastníkům, přičemž potenciální přínosy značně převažují nad možnými riziky. Nejznačnějším rizikem výzkumu je ztráta dat a jejich následné využití – vzhledem k tomu, že dotazníky neobsahují žádné osobní údaje, nehrozí účastníkům kvantitativní části výzkumu i při potenciálním úniku dat žádné nebezpečí. Data jsou k dispozici pod heslem jen hlavnímu výzkumníkovi a nejsou poskytnuta neoprávněným osobám. Data mohou být poskytnuta pouze jako doklad o věrohodnosti výzkumu (například komisi při obhajobě disertační práce či vydavateli článku při zveřejnění ve vědeckých časopisech). Tyto zásady platí i pro kvalitativní část výzkumu, účastníci při této části byli navíc zpraveni, že jejich výpovědi budou anonymizovány. Na základě výše zmíněného lze konstatovat, že výzkum byl proveden plně v souladu s etickými principy akademického výzkumu.

4 Kvantitativní část výzkumu

Kvantitativní část výzkumu byla realizována s pomocí dotazníkového šetření. Tuto kapitolu jsme pro přehlednost rozdělili na dva oddíly – deskriptivní a relační. Deskriptivní oddíl detailně popisuje procentuální zastoupení zkoumaných jevů a poskytuje názorný přehled zjištěných dat. V relačním oddíle se zabýváme analýzou vztahů a závislostí mezi sledovanými proměnnými. Tato zahrnuje statistické testy, které nám pomohly určit významnost a sílu těchto vztahů, což nám umožňuje testovat statistické hypotézy.

Ve výzkumu se zaměřujeme na žáky základních a středních škol, a to na jejich názory ohledně důležitosti námi vybraných témat z oblasti nových médií. Poté tuto důležitost porovnáme se zkušeností žáků s tím, jestli se ve škole s danými tématy setkali. Rovněž jsme zjišťovali, jakou znalost mají žáci ohledně daných témat.

Pro tuto část výzkumu jsme tedy stanovili tyto výzkumné problémy:

1. Jaké aktivity dělají žáci nejčastěji na internetu?
2. Která témata považují žáci jednotlivých ročníků ZŠ a SŠ za důležitá a která nikoliv?
3. Setkali se žáci ve výuce s vybranými tématy z oblasti digitálních médií?
4. Porovnáme-li počet žáků, kteří daná témata považují za důležitá („edukační poptávka“), s počtem žáků, kteří byli už v tomto tématu vzděláni („edukační nabídka“), převažuje poptávka nad nabídkou, či naopak?
5. Jakých znalostí dosahují žáci ve vybraných tématech digitálních médií v jednotlivých ročnících a typech škol?

4.1 Metodika výzkumu

4.1.1 Průběh šetření a výzkumný nástroj

V první fázi šetření jsme vytvořili výzkumný nástroj – elektronický dotazník pomocí Google Forms. Tento dotazník se skládal ze tří částí:

- Demografické údaje spolu se základními informacemi o chování uživatelů na internetu (k čemu danému respondentovi slouží internet a jaké sociální sítě využívá).

- Otázky na znalosti z digitálních médií (např. co to jsou trollí farmy, personalizovaná reklama, netiketa...)¹⁷
- Dotazování, jaká témata z oblasti nových médií jsou pro žáky (ne)důležitá a do jaké míry se s těmito tématy ve škole setkali.

V rámci předvýzkumu jsme tento dotazník nechali vyplnit celkem 119 žáků ZŠ s tím, že se měli vyjádřit, zda jim nějaké téma v dotazníku chybí, popřípadě jestli jsou pro ně všechny otázky srozumitelné. Po zpracování připomínek jsme začali se sběrem dat. Ten probíhal v červnu roku 2022 a skončil posledním školním dnem, tedy 30. 6. 2022. Anketu jsme rozesílali pomocí nástroje Researcher 1.0., díky kterému jsme oslovili jednotlivé učitele, nikoliv jen vedení škol napříč všemi kraji České republiky.

Ve třetí části dotazníku jsme položili souhrnnou otázku „*Co si myslíte o těchto tématech*“ na výběr jsme respondentům dali tyto možnosti:

- Téma je důležité, a proto by se mělo učit ve škole.
- Téma není důležité, a proto by se nemělo učit ve škole.
- Nedokážu posoudit.

Respondentům byl předložen seznam 19 témat. Tato témata uvádíme podle oblasti, kterou zastupují:

Problematika pravdy a lži na internetu

- Základní informace o hoaxech, fake news a dezinformacích.
- Postupy, jak ověřovat informace na internetu.
- Reverzní vyhledávání obrázků k ověření jejich pravosti.

Ovlivňování na internetu

- Influenceři (známé osobnosti na YouTube, Instagramu, TikToku apod.).
- Problematika toho, jaké informace nám zobrazují vyhledávače a jaké ne.
- Reklama na internetu a jak nás ovlivňuje.
- Jak nás ovlivňují sociální sítě.
- Jak funguje propaganda na internetu.

¹⁷ Znalostní část dotazníku uvádíme z důvodu přehlednosti v přílohách.

Tvořivá činnost

- Jak tvořit obsah na sociálních sítích.
- Mediální tvorba – vytváření videí, focení fotografií apod.

Nové technologie

- Blockchain technologie – kryptoměny, NFT (vysvětlení, rizika apod.).
- Metaverse (digitální svět) – jeho současnost, budoucnost, využití, rizika apod.

Mediální a digitální well-beingu

- Zásady chování na internetu v rámci zachování duševního zdraví.
- Jak mohou internet a aplikace pomoci k lepšímu životu (zlepšení fyzické kondice, učení, pracovních návyků...).
- Výhody a nevýhody sociálních sítí.
- Závislosti na počítačových hrách.

Nová média a zábava

- E-sport, gaming.
- Problematika streamovacích platforem (např. Netflix).

Stejný seznam témat jsme použili i v další části dotazníku s tím rozdílem, že jsme se žáků ptali, v jaké frekvenci se s danými tématy setkali ve škole v rámci vyučování v posledních dvou letech. Na výběr jsme jim dali čtyři možnosti:

- Nikdy jsem se s daným tématem v rámci vyučování nesetkal/a.
- Proběhlo krátké poučení (zhruba 15 minut).
- Tématem jsme se zabývali celou vyučovací hodinu (45 minut).
- Tématem jsme se zabývali více než jednu vyučovací hodinu.

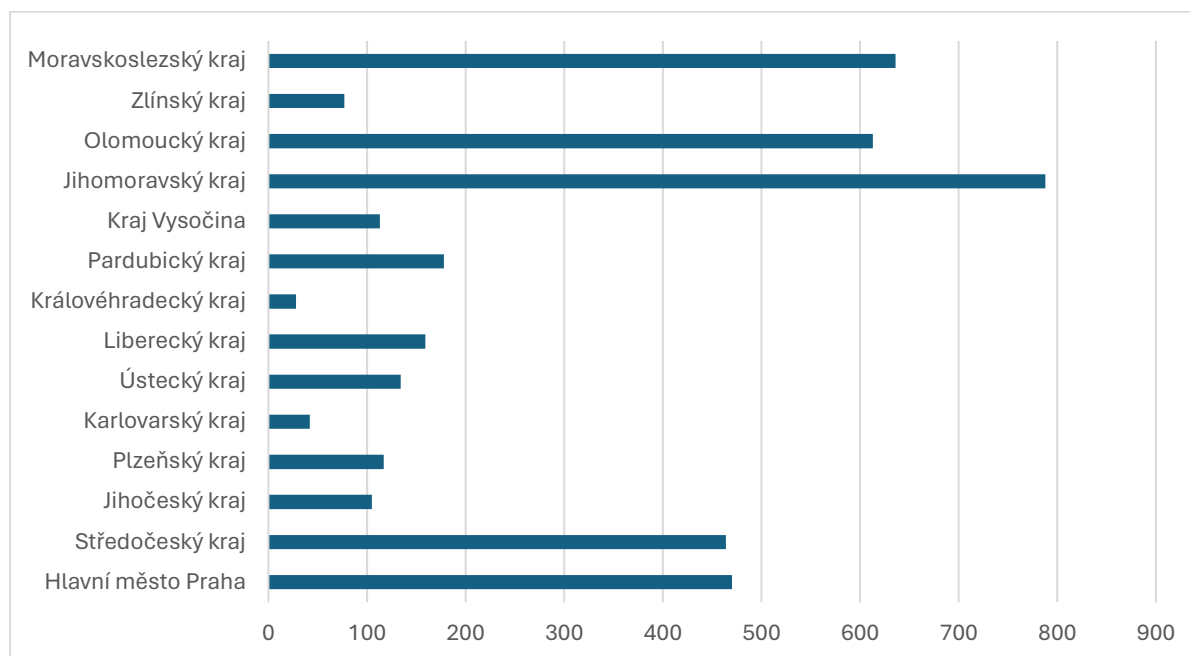
4.1.2 Specifikace výzkumného souboru

Po vyřazení nevalidních dotazníků jsme získali výzkumný soubor o celkovém počtu 3 932 žáků. Na otázku ohledně svého pohlaví odpovědělo 3 902 respondentů, z toho bylo 50,23 % dívek a 49,77 % chlapců. V našem výzkumu převládali žáci studující na základních školách (včetně víceletých gymnázií), kterých bylo celkem 64,11 %. Zbytek (tedy 35,89 %) tvořili žáci středních škol. Vyplnění dotazníku se zúčastnily školy ze všech krajů České republiky, nutno však podotknout, že dva kraje (Královohradecký a Karlovarský) se nám nepodařilo oslovit dostatečně, což znamená, že z těchto krajů máme nejmenší počet respondentů (v případě

Královéhradeckého kraje 28 respondentů, u Karlovarského 44). Nejvíce respondentů jsme získali z Jihomoravského (787) a Moravskoslezského (636) kraje.

Graf 1

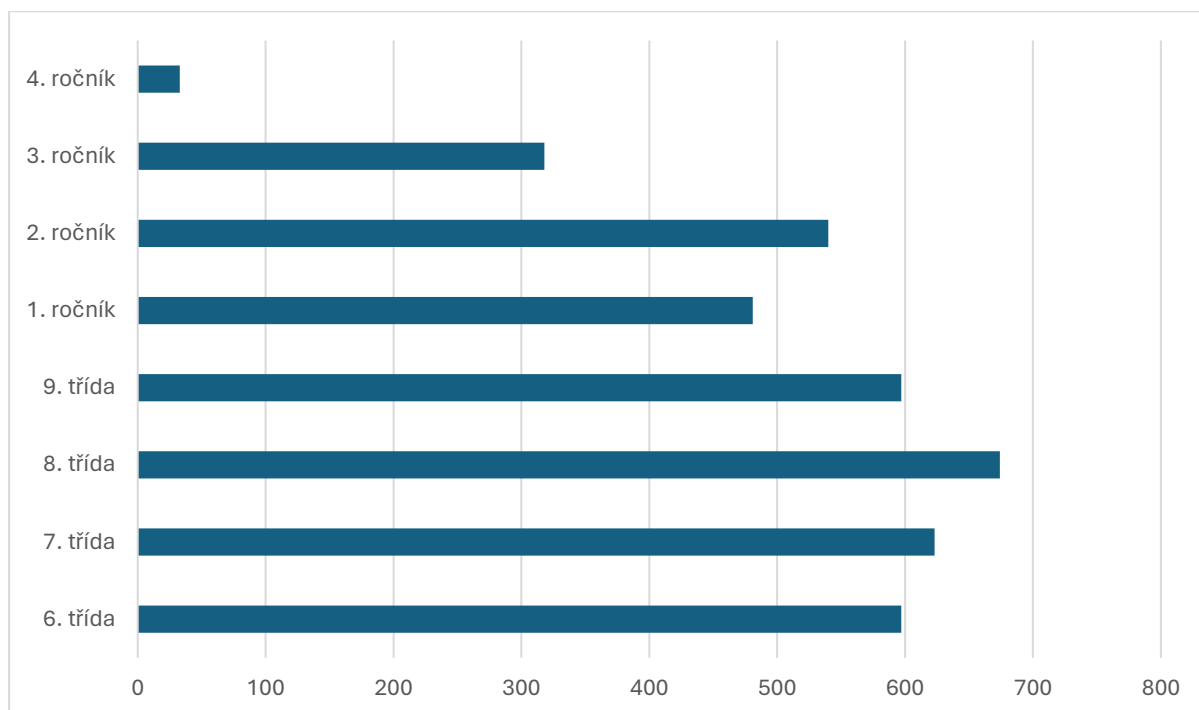
Počet respondentů dle krajů (n=3 924)



Žáků jsme se neptali na věk, nýbrž na ročník. Z tohoto hlediska se šetření zúčastnili zejména žáci od 6. třídy ZŠ do 3. ročníku středních škol. Předpokládaný věk účastníků se tedy pohybuje od 11 let do 18 let. Nejvíce respondentů navštěvovalo 8. třídu ZŠ, respektive 3. ročník nižšího gymnázia (674), nejméně pak 3. ročník střední školy (318). Vzhledem k tomu, že sběr dat probíhal v červnu roku 2021, necílili jsme při oslovování respondentů na žáky 4. ročníku SŠ, kteří už měli ukončenou školní docházku, přesto dotazník vyplnilo 33 z nich.

Graf 2

Počet žáků ve výzkumném souboru v jednotlivých třídách (n=3 863)



4.1.3 Reprezentativita a reliabilita výzkumu

Reprezentativita výzkumného souboru je dána několika faktory, a to například adekvátností výběru (výběr musí být rozsáhlý) nebo heterogenitou populace (Jeřábek, 1993). Reprezentativitu vzorku podle velikosti výběrového souboru shrnul například Katriak (1975):

Tabulka 1

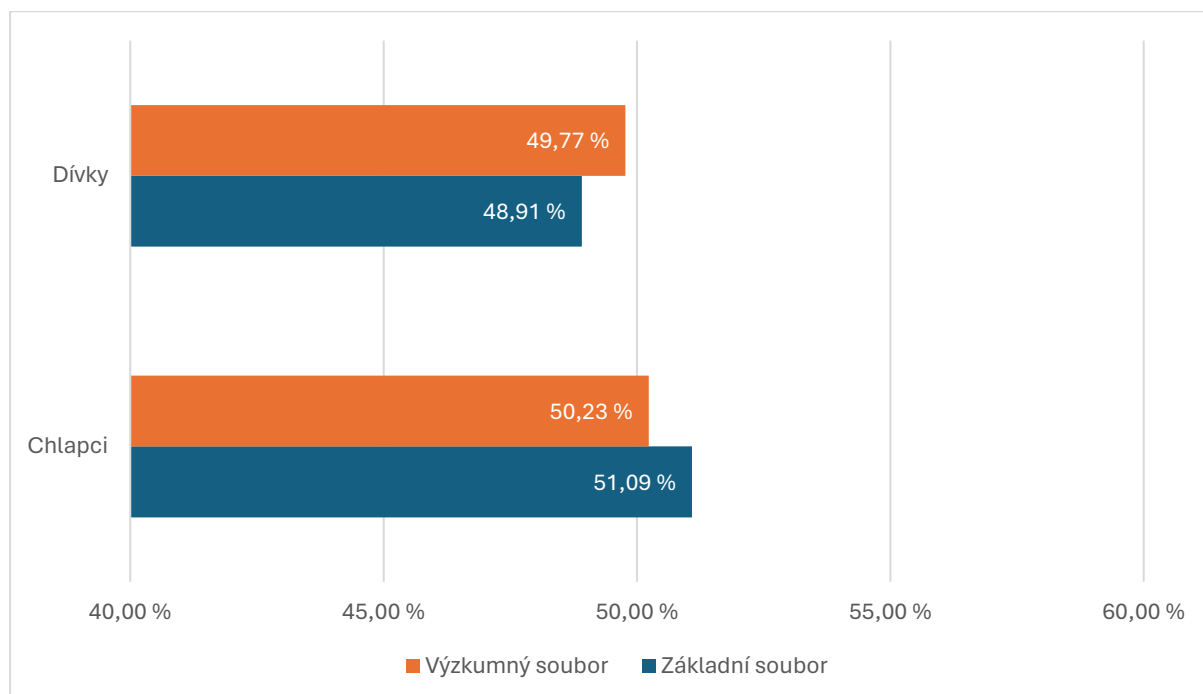
Přibližná velikost výběrového souboru na základě velikosti základního souboru (Katriak, 1975)

Velikost základního souboru	Přibližná velikost výběrového souboru
Do 20 respondentů	100 %
Do 100 respondentů	80 %
Do 1 000 respondentů	40 %
Do 10 000 respondentů	7,5 %
Do 100 000 respondentů	1,5 %
Do 1 000 000 respondentů	0,25 %
Do 10 000 000 respondentů	0,06 %

Z oficiálních statistik MŠMT¹⁸ vyplývá, že ve školním roce 2021/2022 studovalo na 2. stupni ZŠ (včetně víceletých gymnázií) 460 744 žáků a 446 254 žáků studovalo na středních školách. Podle tabulky se tedy nacházíme v základním souboru do 1 milionu respondentů, jehož přibližná velikost výběrového souboru by měla být 0,25 %, tedy 2 500 respondentů. Z pohledu velikosti vzorku můžeme mluvit o tom, že je dostatečně rozsáhlý. Velikost výzkumného souboru ovšem nemusí vypovídat o reprezentativitě, pokud by byl tento soubor homogenní (například pokud by se jej zúčastnily jen žačky). Z toho důvodu jsme porovnali rozložení pohlaví v základním souboru s výzkumným souborem.

Graf 3

Porovnání poměru pohlaví mezi základním a výzkumným souborem (n=3 902)



Za pomoci testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili, že poměr rozložení pohlaví ve výzkumném souboru se signifikantně statisticky neliší ($\alpha = 0,05$) od poměru rozložení pohlaví v základním souboru, $\chi^2(1) = 2,620$, $p = 0,1055$.

Heterogenitu našeho výzkumného souboru můžeme vidět i v rozložení žáků podle tříd (viz graf 2). Jediným ročníkem, který se se na první pohled vymyká počtu žáků, je 4. ročník SŠ. Tento

¹⁸ Vycházíme z oficiální databáze ČSÚ: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=VZD01&z=T&f=TABULKA&katalog=30848&str=v62> [cit. 1. 2. 2024].

malý počet žáků je způsoben tím, že výzkumné šetření probíhalo v červnu, kdy už měly mít 4. ročníky splněny maturitní zkoušky, a tudíž už byly mimo vyučování. I přesto dotazník několik maturantů vyplnilo.

Reliabilitu jsme zkoumali ve znalostní části testu. V rámci paradigmatu teorie odpovědi na položku není reliabilita jediným číslem, ale předpokládáme, že se může lišit v závislosti na tom, jaká je úroveň měřeného rysu u testovaného jedince. V našem případě se hodnota reliability pro jedince kolem průměru (z-skóre přibližně od -1 do 1) pohybuje kolem čísla 0,8. U jedinců vybočujících od průměru nicméně klesá postupně až k číslu kolem 0,5. Průměrná hodnota reliability pro náš soubor je pak 0,76.

4.1.4 Vyhodnocení znalostní části dotazníku

Specifika znalostní části dotazníku vyžadují detailnější popis, jakým byla tato metoda skórována. Jak jsme uvedli výše, celkem 11 položek nějakým způsobem ověřovalo znalosti žáků z témat souvisejících s mediální výchovou. Položka číslo 10 (*je podle vás kontrolování času stráveného na sociálních sítích důležité?*) nebyla skórována. Ze zbývajících 10 položek mají 3 formát otevřených otázek, 5 výběru ze 3 až 5 možností (včetně možnosti *nevím*) a 2 formát vyjmenovávání aplikací (vzdělávacích či podporujících zdraví). Navíc bylo možné libovolnou položku vynechat, některé protokoly jsou proto neúplné.

K vyhodnocení takto různorodé skupiny položek jsme použili paradigma teorie odpovědi na položku (*item response theory*, IRT). Tento přístup umožňuje kombinovat bezmála libovolné typy položek a umožňuje odhadnout měřenou vlastnost jedince, i v případě, že neodpověděl na některé otázky. Pro účely vyhodnocení jsme manuálně rozdělili odpovědi na otevřené otázky do kategorií. Následně jsme všechny odpovědi modelovali s pomocí modelu nominálních kategorií (Darrell Bock, 1972). Tento přístup má tu výhodu, že odpovědi nerozlišuje na správné a nesprávné, ale při skórování zohledňuje i fakt, kterou z nesprávných možností jedinec vybral. S dvěma vyjmenovávacími položkami jsme pracovali jako s ordinálními proměnnými s úrovněmi 0-1-2-3, podle toho, kolik aplikací respondent uvedl. Vhodným modelem je pak *graded response model* (Samejima, 1970).

Celkový výsledek testu budeme prezentovat ve formátu Z-skóre. Tedy průměrná hodnota je rovna 0 a výsledky respondentů se pohybují přibližně v intervalu od -3 do +3. Směrodatná odchylka je rovna číslu 1.

4.2 Stanovení hypotéz

V úvodu kvantitativní části výzkumu jsme stanovili základní výzkumné problémy. Na základě těchto problémů jsme stanovili věcné hypotézy, které rovnou převádíme do statistických hypotéz, jež budeme testovat.

1. H₁: Vzdělávací poptávka po tématech z oblasti nových médiích převyšuje vzdělávací nabídku ve školách.

H₀: Relativní četnost žáků, kteří vnímají témata z oblasti nových médií za důležitá, je rovna relativní četnosti žáků, kteří se s těmito tématy setkali ve škole.

H_A: Relativní četnost žáků, kteří vnímají témata z oblasti nových médií za důležitá, se liší od relativní četnosti žáků, kteří se s těmito tématy setkali ve škole.

2. H₂: Žáci, kteří se ve výuce setkali s tématy z oblasti nových médií, mají vyšší tendenci tato témata považovat za důležitá.

H₀: Mezi tím, zda žáci považují téma za důležité, a tím, zda se s ním ve výuce setkali, není žádný vztah.

H_A: Mezi tím, zda žáci považují téma za důležité, a tím, zda se s ním ve výuce setkali, existuje vztah.

3. H₃: U žáků jednotlivých typů škol existuje rozdíl v tom, jakých znalostí z oblasti nových médií dosahují.

H₀: Dosažené skóre žáků ve znalostní části dotazníku se signifikantně neliší dle typu školy.

H_A: Dosažené skóre žáků ve znalostní části dotazníku se signifikantně liší dle typu školy.

4. H₄: Žáci, kteří udávají, že se ve škole setkali s tématy z oblasti nových médií, dosahují vyšších znalostí z oblasti nových médií.

H₀: Mezi skóre ve znalostní části dotazníku a mírou, do jaké byla s žáky probrána témata z oblasti digitálních médií, není žádný vztah.

H_A: Mezi skóre ve znalostní části dotazníku a mírou, do jaké byla s žáky probrána témata z oblasti digitálních médií, existuje vztah.

Kromě ověření těchto statistických hypotéz jsou ve výzkumu důležitá deskriptivní data, díky kterým například zjistíme:

- Jaké aktivity dělají žáci nejčastěji na internetu.
- Jaká témata považují žáci za důležitá do takové míry, že by se měla vyučovat ve škole.
- Jak je uspokojována vzdělávací poptávka (tj. počet žáků, kteří dané téma považují za důležité) v oblasti výuky o nových médiích.

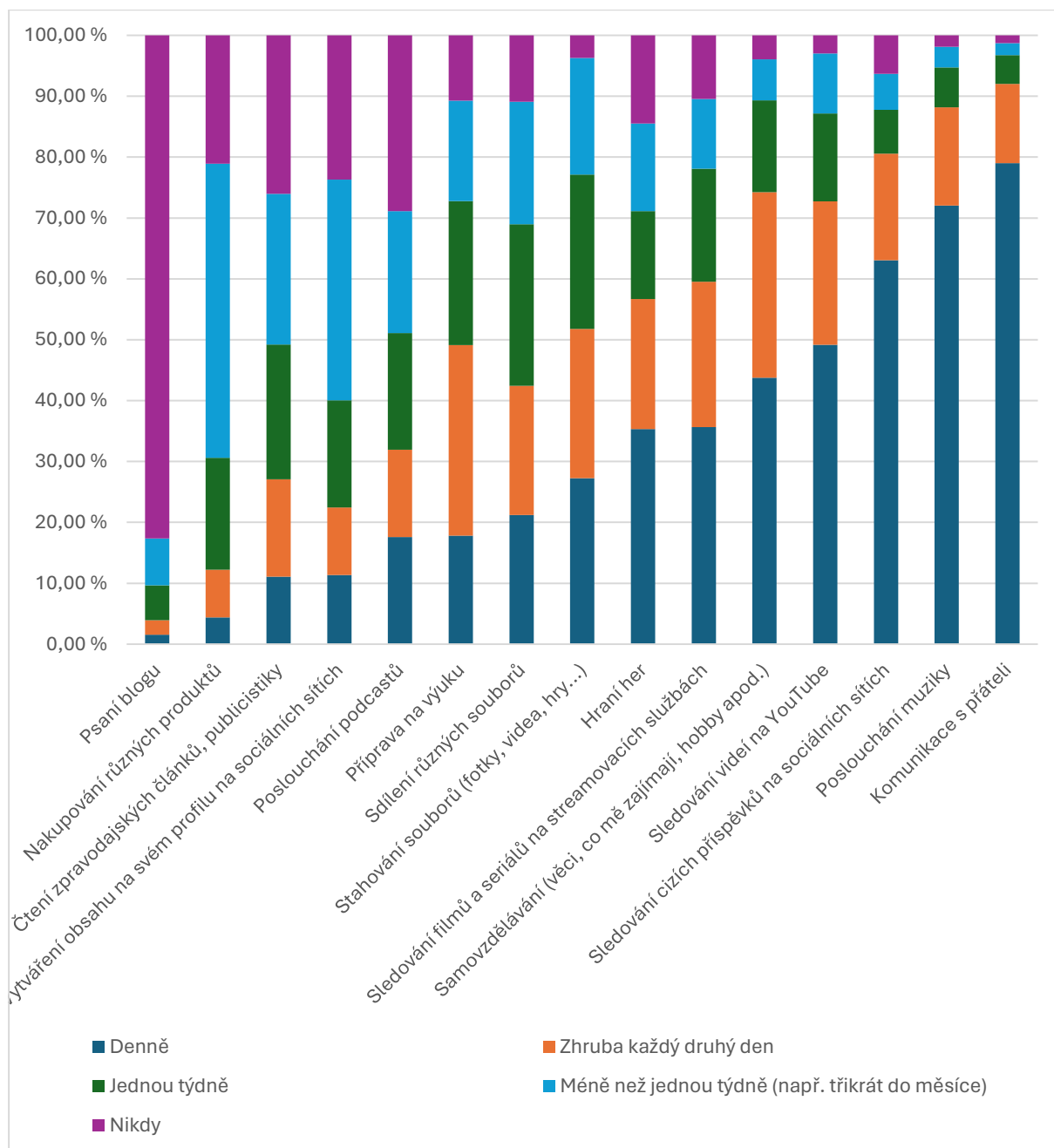
4.3 Deskriptivní oddíl

4.3.1 Digitální aktivity žáků

Pro lepší pochopení digitálního chování žáků jsme do našeho dotazníku zařadili položku týkající se digitálních aktivit žáků. V rámci této položky měli žáci přiřadit k vybraným aktivitám frekvenci jejich používání (denně, zhruba každý druhý den, jednou týdně, méně než jednou týdně, nikdy). Z výsledků vyplynulo, že nejčastější digitální aktivitou žáků je komunikace s přáteli, které se denně věnuje 79,01 % žáků. Dalšími aktivitami jsou poslouchání hudby (denně 72,02 %), sledování příspěvků na sociálních sítích (denně 63,06 %), sledování videí na YouTube (49,16 %) a dále slouží žákům internet i pro sebevzdělávání v rámci koníčků a věcí, které je zajímají (43,75 %). Naopak nejméně žáci píšou svůj blog (1,54 %), nakupují produkty (4,40 %) a do velké míry ani nečtou zpravodajské a publicistické články (denně pouze 11,07 %).

Graf 4

Digitální aktivity žáků (n=3 769–3 887)



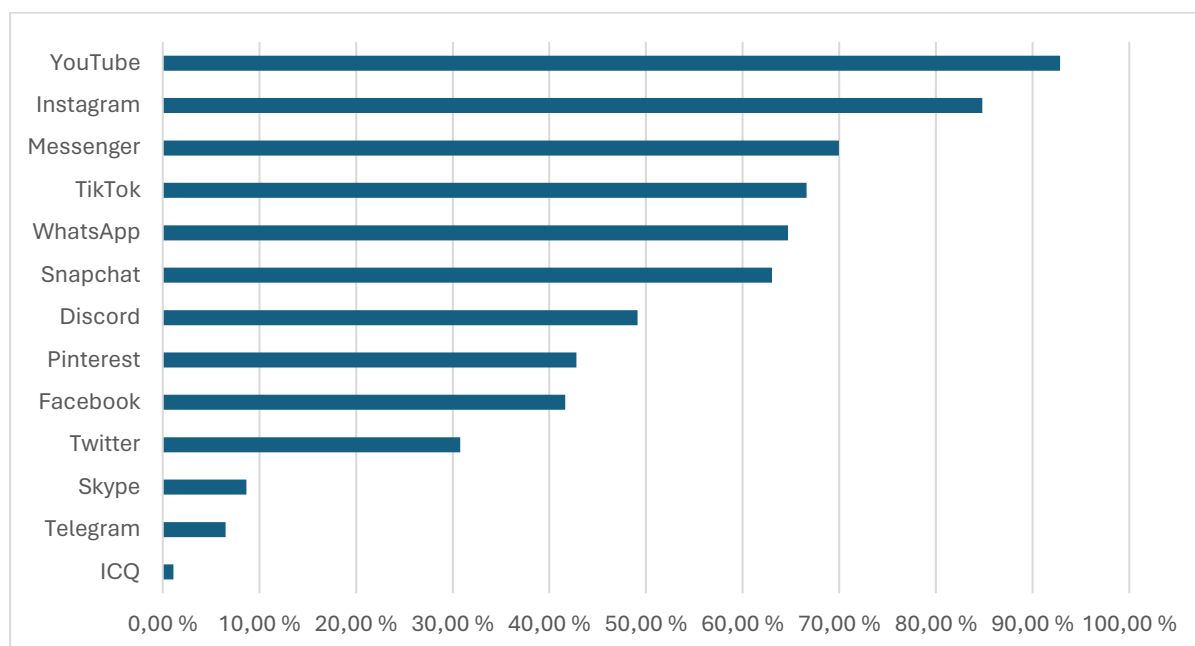
4.3.2 Sociální média, která žáci využívají

Žáků jsme se rovněž ptali na to, jaké internetové služby, respektive sociální média využívají. Nejrozšířenějším sociálním médiem je YouTube, které využívá 92,86 % dětí, následuje Instagram (84,80 %), Messenger (69,95 %) a TikTok (66,62 %). Naše výsledky jsou velmi podobné výsledkům výzkumu *Děti a kult krásy v online světě* (Kopecký et al., 2022), který tuto problematiku zkoumal u dětí v podobném věkovém rozpětí jako náš výzkum, tedy 11 až 18 let.

Dle tohoto výzkumu je mezi dětmi nejpopulárnější YouTube, které používá 93,15 % dětí, poté Instagram (79,80 %), TikTok (68,13 %) a WhatsApp (66,54 %). Mírné odchylky mohou být způsobeny odlišností v rozdělení věku v obou výzkumech, přičemž výzkum v této disertační práci má těžiště věkového rozložení níže než výzkum Kult krásy v online světě, a to i díky minimálnímu zapojení nejstarších žáků (tj. 4. ročníku SŠ) do výzkumu.

Graf 5

Sociální média, která žáci využívají (n=3 933)



4.3.3 Vnímaná důležitost témat

Jak už bylo řečeno, žáků jsme se ptali rovněž na to, jaká témata z oblasti nových médií považují za důležitá. Tato témata jsme poté rozdělili do tematických bloků (viz tabulka 2). Zároveň upozorňujeme na skutečnost, že některá témata mohou být součástí i jiných tematických bloků, jako například dezinformace jakožto součást propagandy, popřípadě téma zábavy může být spojeno rovněž s tématem influencerů. V tabulce vidíme, že za nejdůležitější považují žáci témata spojená s *mediálním a digitálním well-beingem* a *lží a pravdou na internetu*. Přibližně čtvrtina dětí ovšem nepovažuje za důležité, aby se vzdělávaly o médiích, která poskytují zábavu. Více než polovina žáků pak nedokáže posoudit důležitost témat spojených jednak se zábavou, jednak s mediální tvorbou.

Tabulka 2

Procentuální vyjádření žáků, kteří považují daná témata za důležitá (n=3 040–3 773)

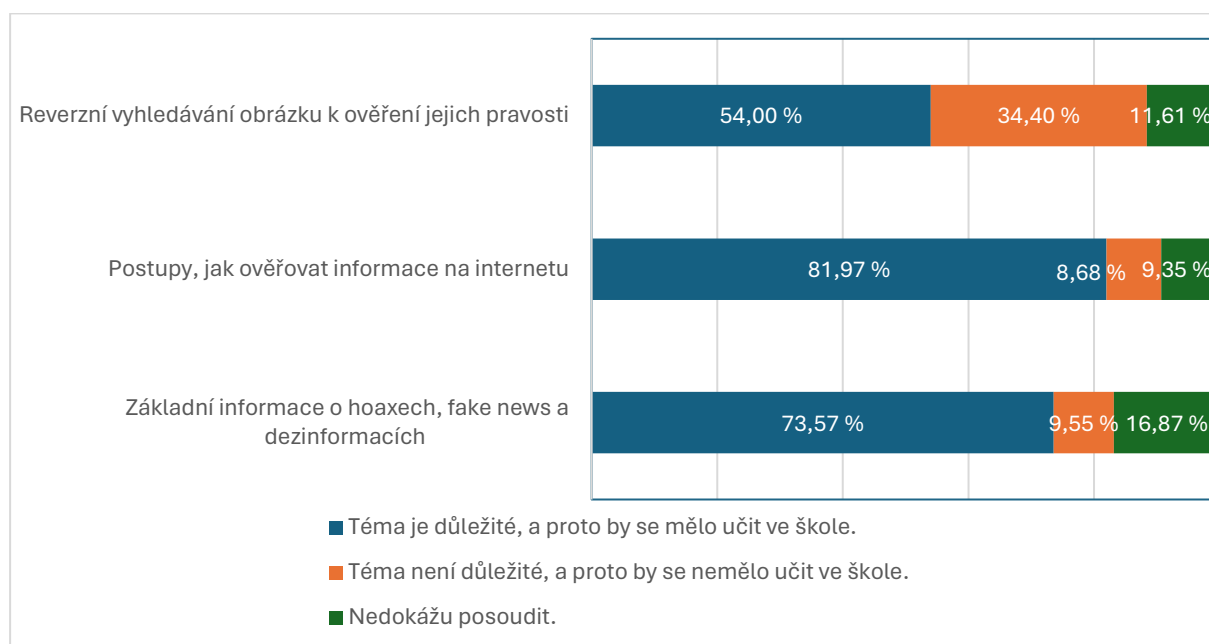
	Lež a pravda na internetu	Ovlivňování	Well-being	Tvořivá činnost	Nové technologie	Zábava
Důležité	66,97 %	51,84 %	68,30 %	31,75 %	58,68 %	25,76 %
Nedůležité	17,58 %	16,42 %	13,12 %	16,04 %	22,32 %	21,64 %
Nedokážu posoudit	15,45 %	31,74 %	18,57 %	52,21 %	19,00 %	52,60 %

4.3.3.1 Oddíl Problematika pravdy a lži na internetu

Do oddílu *Problematika pravdy a lži na internetu* jsme zařadili témata *základní informace o hoaxech, fake news a dezinformacích; postupy, jak ověřit informace na internetu a reverzní vyhledávání obrázků k ověření jejich pravosti*. Z tabulky č. 1 plyne, že toto téma považují žáci po *problematice digitálního well-beingu* za nejdůležitější, přičemž za důležité jej označilo 66,97 % žáků, za nedůležité 17,58 % a důležitost této problematiky nedokázalo posoudit 15,45 % žáků. Podíváme-li se na rozpad jednotlivých témat, vidíme, že žáci považují za nejdůležitější znalost *postupů, jak ověřovat informace na internetu* (81,97 % žáků považuje toto téma za důležité), ty považují za důležitější než základní znalost *o hoaxech, fake news a dezinformacích* (73,57 %), nejméně studentů pak považuje za důležité, *jak vyhledávat obrázky k ověření jejich pravosti*.

Graf 6

Procentuální vyjádření důležitosti témat v oddíle *Problematika pravdy a lži na internetu* (n=3 040–3 678)

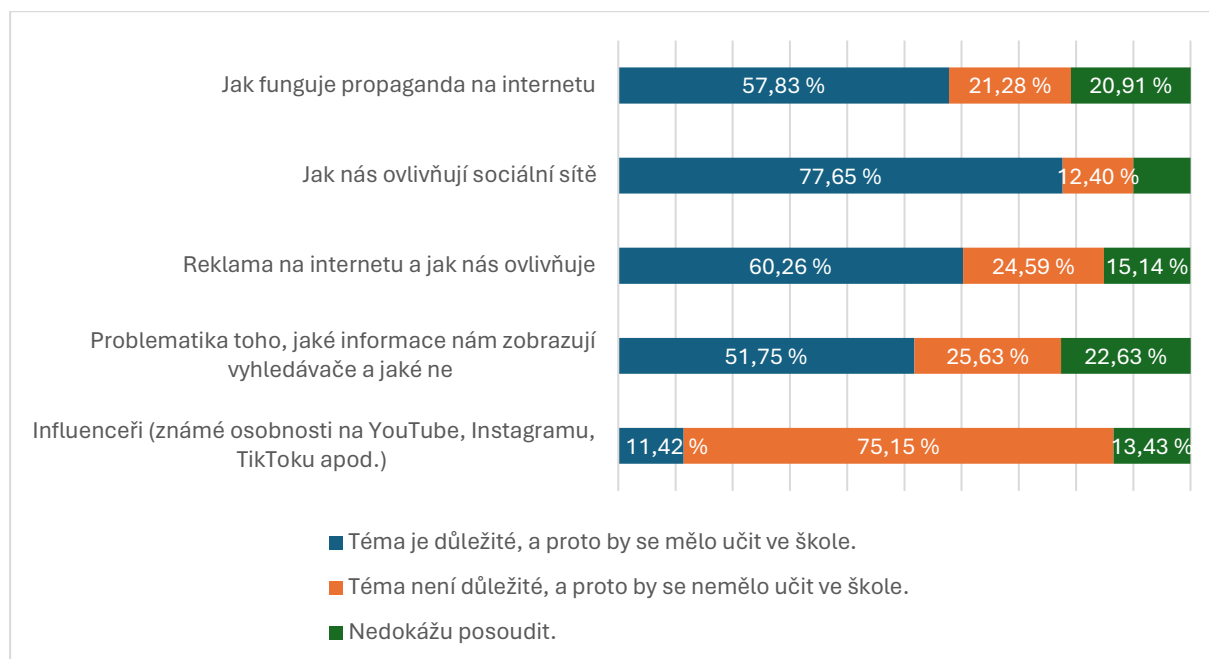


4.3.3.2 Oddíl Ovlivňování na internetu

Ovlivňování na internetu může být v těsné vazbě s předchozím oddílem, hlavní rozdíl mezi těmito oddíly je ve skutečnosti, že ovlivňování nemusí nutně probíhat za pomoci manipulací a lží. Do tohoto oddílu jsme tedy zařadili i téma *influencerů* (u nichž už samotný název vychází z anglického ekvivalentu pro slovo ovlivnit), *dále problematiku toho, jaké informace nám zobrazují vyhledávače a jaké ne* (což souvisí s problematikou algoritnické gramotnosti), *reklamu a její ovlivňování, jak nás ovlivňují sociální sítě a také problematiku propagandy na internetu*. Téma propagandy má sice nejbližší k předchozímu oddílu, je ale do něj zařazeno hlavně proto, protože propaganda nemusí nutně pracovat s manipulacemi a dezinformacemi. V rámci *ovlivňování na internetu* zajímá nejvíce žáků *problematika ovlivňování na sociálních sítích* (77,65 % žáků považuje toto téma za důležité) – toto téma je důležitější než *problematika reklam* (60,26 %), *propagandy* (57,83 %) a *problematika toho, jaké informace nám zobrazují vyhledávače* (51,75 %). Většina žáků (75,15 %) naopak považuje za nedůležité téma *influencerů*. Domníváme se, že v tomto případě žáci vnímali téma odděleně od problematiky reklam či možného ovlivňování na internetu. I když jsou tedy influenceri mezi dětmi a dospívajícími oblíbení, nevnímají žáci potřebu se o nich učit ve škole.

Graf 7

Procentuální vyjádření důležitosti témat v oddíle *Ovlivňování na internetu* (n=3 744–3 763)

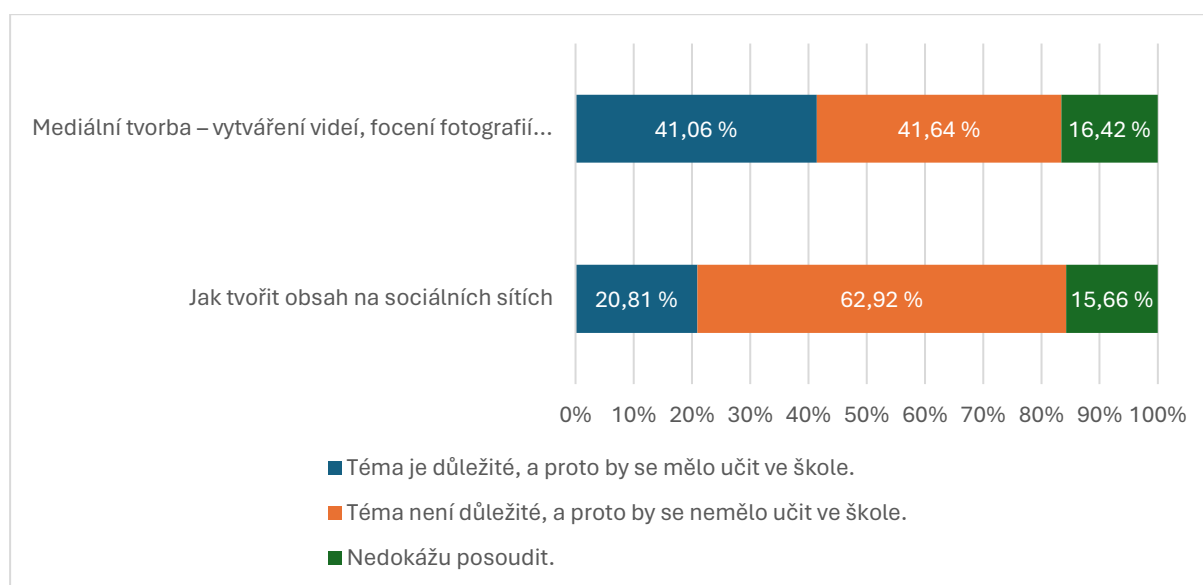


4.3.3.3 Oddíl Tvořivá činnost

I přesto, že s příchodem sociálních sítí se vytvořil prostor pro nové pracovní pozice v oboru copywritingu, PR či marketingu, a tudíž může být zvládnutí tvořivé činnosti perspektivní z hlediska poptávky na trhu práce, tuto problematiku nepovažují čeští žáci ve velké míře za důležitou – v celkovém součtu považuje téma *tvořivé činnosti* za důležité 31,75 % žáků. Za více důležité považují žáci tematiku *mediální tvorby typu vytváření videí či focení fotografií* – za důležité ji označilo 41,06 % žáků. Naopak *tvorbu obsahu na sociálních sítích* považuje za důležité 20,81 % žáků.

Graf 8

Procentuální vyjádření důležitosti témat v oddíle Tvořivá činnost (n=3 678–3 707)



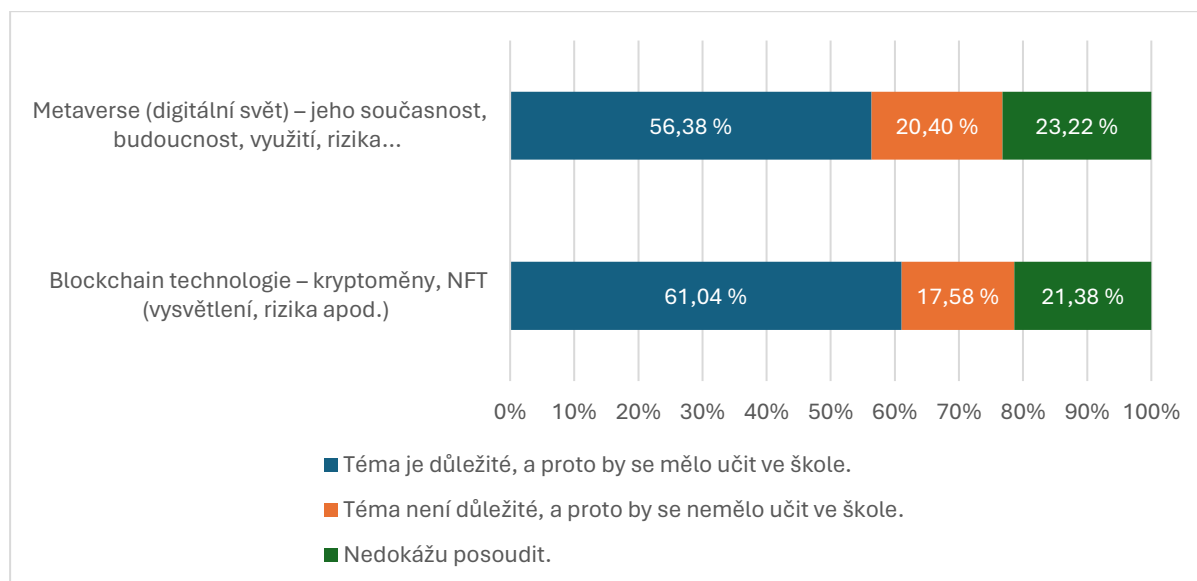
4.3.3.4 Oddíl Nové technologie

Celkové téma nových technologií, jako je *blockchain technologie (kryptoměny, NFT)* či problematika *metaverse*, považuje za důležité 56,38 % žáků, což je například více než tematika ovlivňování na internetu.¹⁹ Samotnou *blockchain technologii* považuje za důležitou 61,04 % žáků, zatímco *metaverse* 61,04 %. Nutno podotknout, že téma nových technologií se neustále vyvíjí – vzhledem k datu realizace výzkumu (do června roku 2022) jsme nezařadili téma umělé inteligence, neboť v té době nebyl veřejně dostupný velký jazykový model ChatGPT 3.5, který způsobil všeobecný mediální ohlas a velký nárůst využívání umělé inteligence v pracovním i osobním životě.

¹⁹ Celkové výsledky tématu ovlivňování na internetu mohou být zkresleny nízkým zájmem žáků o téma influencerů.

Graf 9

Procentuální vyjádření důležitosti témat v oddíle *Nové technologie* (n=3 704–3 730)

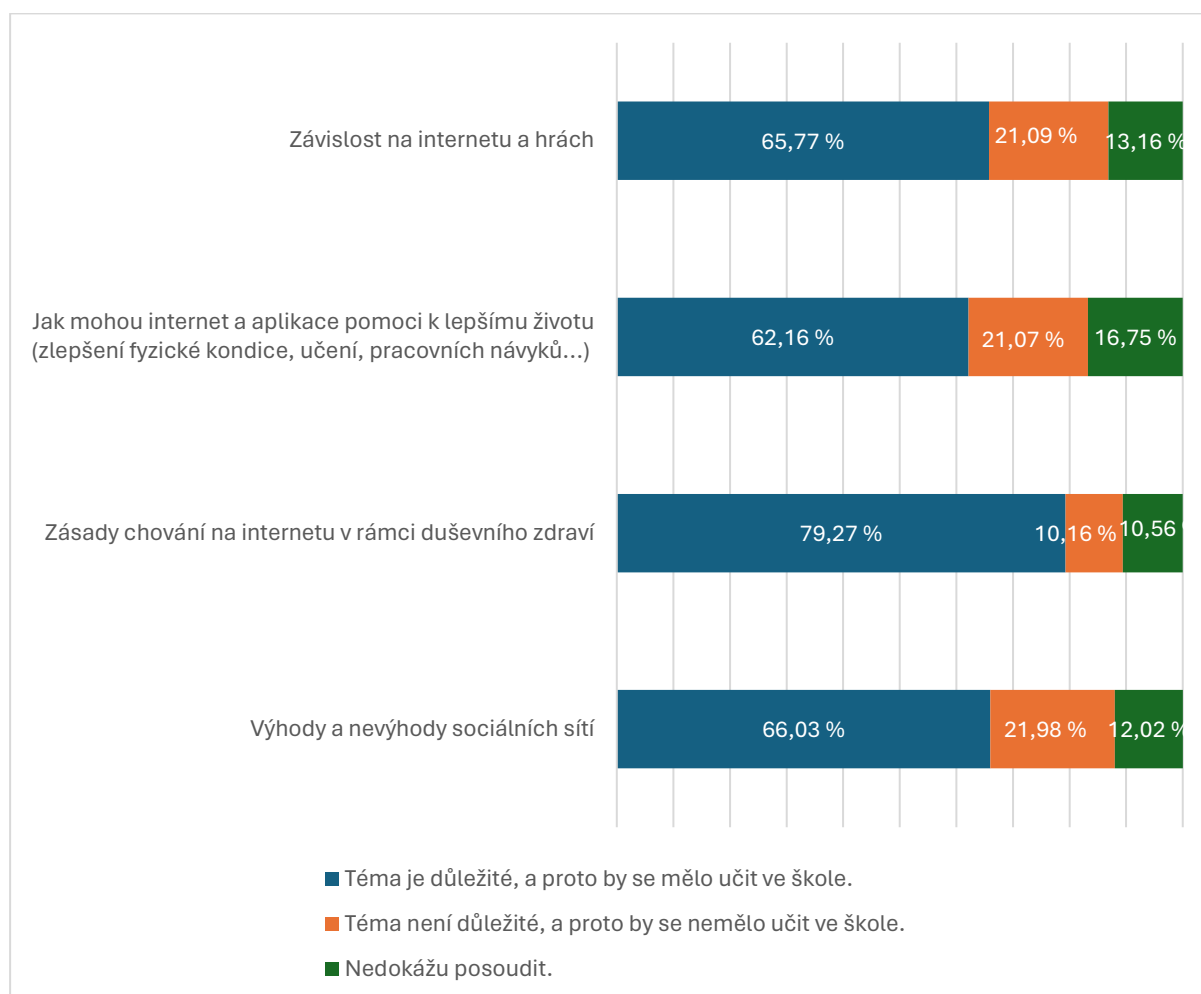


4.3.3.5 Oddíl Mediální a digitální well-being

Za vůbec nejdůležitější téma v oblasti nových médií považují žáci problematiku *duševní pohody a digitálního well-beingu*, přičemž je toto téma důležité pro 68,30 % žáků. Z témat ze všech oddílů je právě problematika *zásad chování na internetu v rámci duševního zdraví* žáky považována za druhé nejdůležitější (po tématu *zásady a postupy, jak ověřovat informace na internetu*), přičemž ji za důležitou označilo 79,27 % žáků. Další témata v oblasti well-beingu označilo za důležité přes 60 % žáků. Jsou jimi *výhody a nevýhody sociálních sítí* (66,03 %), *závislost na internetu a hrách* (65,77 %) a *jak mohou internet a aplikace pomoci k lepšímu životu (zlepšení fyzické kondice, učení, pracovních povinností)*. Výsledky naznačují, že je po tématu well-beingu velká poptávka, což může souviset se zhoršením psychického zdraví dětí vlivem moderních technologií, ale i po pandemii onemocnění covid-19 či válkou na Ukrajině.

Graf 10

Procentuální vyjádření důležitosti témat v oddíle Mediální a digitální well-being (n=3 724–3 754)

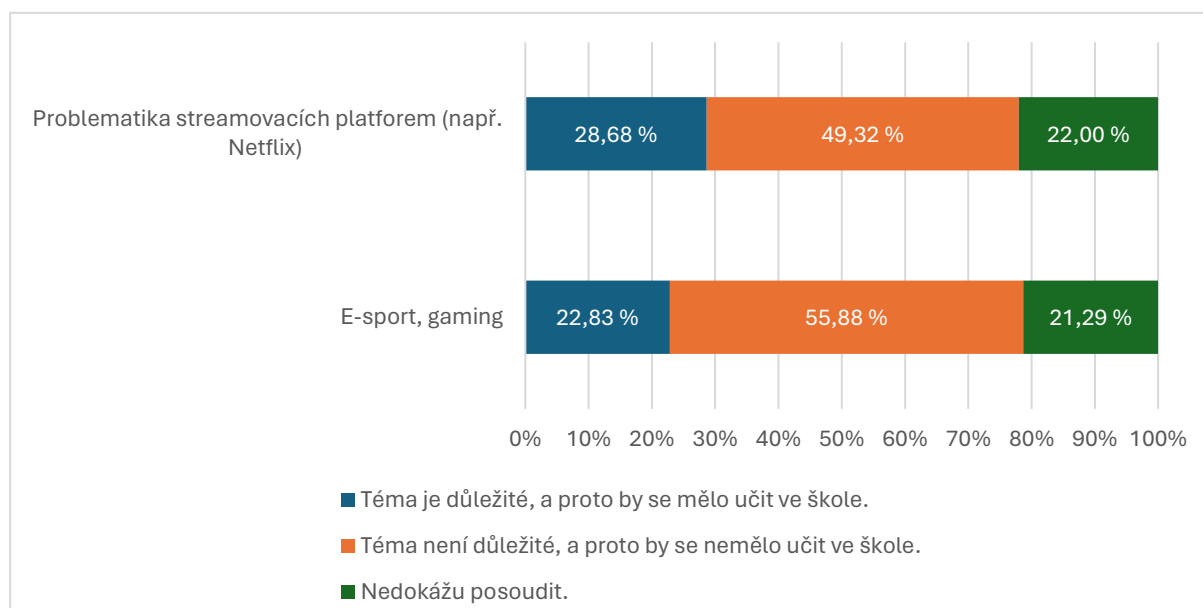


4.3.3.6 Oddíl Nová média a zábava

Z hlediska vnímané důležitosti žáky nezaujala témata spojená se zábavou. Problematiku *streamovacích platforem* považuje za důležitou pouze 28,68 % žáků, ještě za méně významné považují žáci téma *e-sportu*. Tato témata jsme zařadili kvůli tomu, že by žáci měli využívat média jako zdroj kvalitní zábavy, v teoretické části jsme také vysvětlili, jaká úskalí s sebou může nést fenomén *binge-watchingu*. Spolu s oddílem *Nové technologie* je u oddílu *Nová média a zábava* nejčastěji uvedeno, že žáci nedokážou posoudit důležitost daných témat.

Graf 11

Procentuální vyjádření důležitosti témat v oddíle Nová média a zábava (n=3 681–3 696)



4.3.4 Vyučování vybraných témat na školách

V otázce, do jaké míry se žáci setkávali s tématy z oblasti nových médií, jsme postupovali obdobně jako v předchozí kapitole – témata jsme rozdělili do vyšších tematických celků, abychom je mohli vzájemně porovnat. Z tabulky níže je zřejmé, že nejčastěji se žáci ve škole setkávají s tématy spadajícími do kategorie *pravdy a lži na internetu a digitálním well-beingem*. Naopak nejméně se zabývají *mediální tvorbou, novými technologiemi* a tématy spojenými se *zábavou s novými médii*.

Tabulka 3

Procentuální vyjádření počtu žáků, do jaké míry se setkali s tematickými celky v oblasti nových médií (n=3 643–3 773)

	Lež a pravda na internetu	Ovlivňování	Well-being	Tvořivá činnost	Nové technologie	Zábava
Nikdy	43,97 %	55,41 %	44,26 %	68,62 %	67,32 %	81,64 %
Krátké poučení	27,50 %	24,66 %	28,70 %	13,71 %	18,49 %	10,44 %
Vyučovací hodina	18,81 %	13,92 %	18,81 %	10,20 %	9,69 %	4,93 %
Více	9,72 %	6,01 %	8,24 %	7,47 %	4,50 %	2,99 %

4.3.4.1 Oddíl Problematika pravdy a lži na internetu

Problematika *Pravdy a lži na internetu* je z námi vybraných témat o nových médiích ve školách jedno z nejvyučovanějších. Témata spojená s falešnými zprávami a tím, jak je rozpoznávat, probralo ve škole více než 55 % žáků. Z dat lze vyčíst, že ve vyučovacích hodinách proběhlo většinou základní poučení o problematice, ale někdy chybí praktická ukázka, jak falešným zprávám vzdorovat. To lze interpretovat z porovnání, kdy větší počet žáků nikdy neprobral *postupy, jak ověřovat informace na internetu*, než počet žáků, kteří probrali základy této problematiky. Důkazem, že se nešlo do větší hloubky, je množství žáků, kteří se ve škole neseťkali s *vyhledáváním obrázků k jejich pravosti*; toto téma neprobralo 64,13 % žáků.

Graf 12

Procentuální vyjádření počtu žáků dle toho, do jaké míry se ve škole setkali s tématy z oddílu *Problematiky Pravdy a lži na internetu* (n=3 666–3 715)

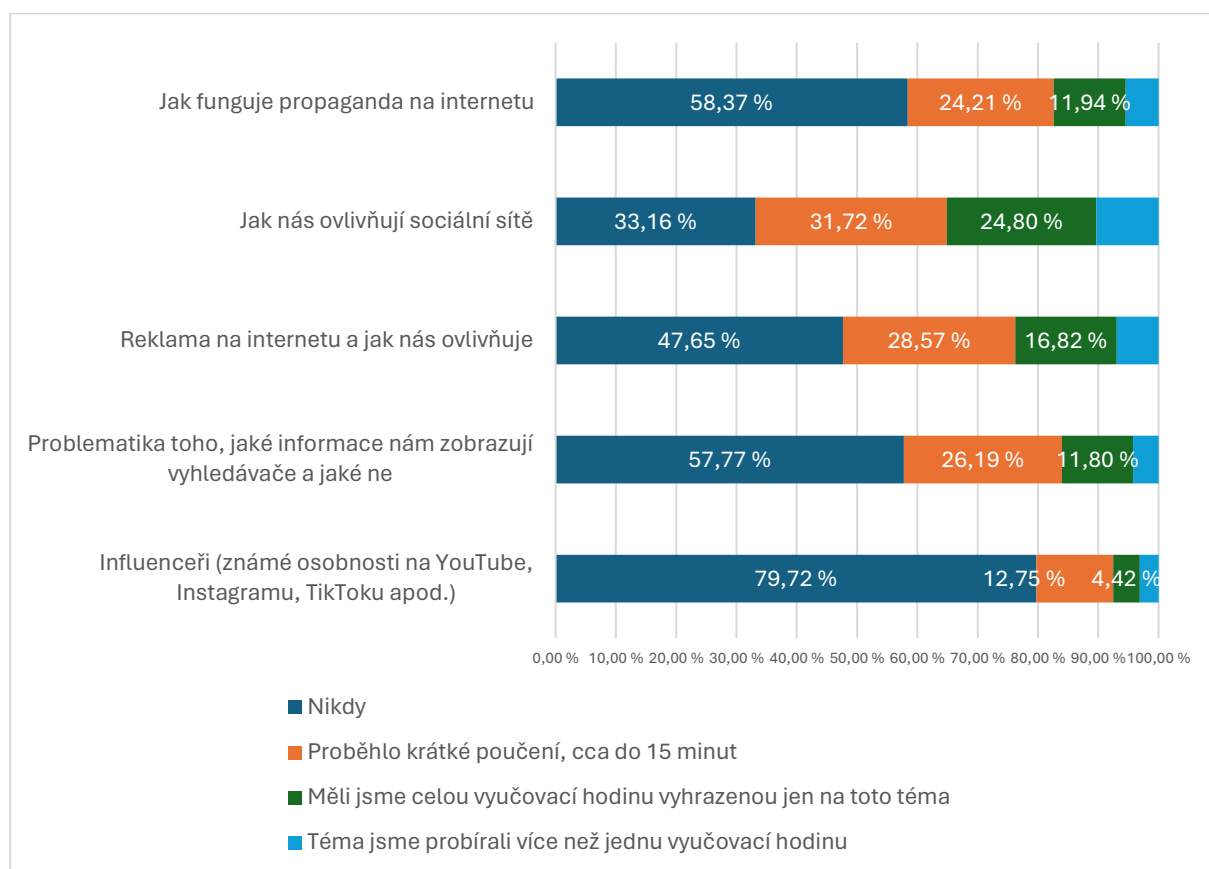


4.3.4.2 Oddíl Ovlivňování na internetu

Žáci se s problematikou ovlivňování na internetu střetávají průměrně v porovnání s ostatními tématy nových médií. Nejčastěji byli ve škole vzdělávání v oblasti *vlivu sociálních médií*, se kterou se nějakým způsobem ve škole setkalo přes 60 % žáků. Více než 35 % žáků se tomuto tématu věnovalo v rámci vyučování celou jednu vyučovací hodinu, nebo dokonce i více. Naopak nejméně probíraným tématem jsou *influenceri*, přičemž skoro 80 % žáků tvrdí, že se s nimi v rámci vyučování nesetkalo. Množství žáků, které by se s tématem setkalo v rámci celé vyučovací hodiny či více, je pouze 7,53 %. Žáci se také příliš nesetkali s výukou *propagandy na internetu* či *algoritmické gramotnosti (problematika toho, jaké informace nám zobrazují vyhledávače a jaké ne)*, v obou případech proběhlo u méně než 20 % žáků poučení v rámci celé vyučovací hodiny či více.

Graf 13

Procentuální vyjádření podílu žáků dle toho, do jaké míry se ve škole setkali s tématy z oddílu *Ovlivňování na internetu* (n=3 673–3 721)

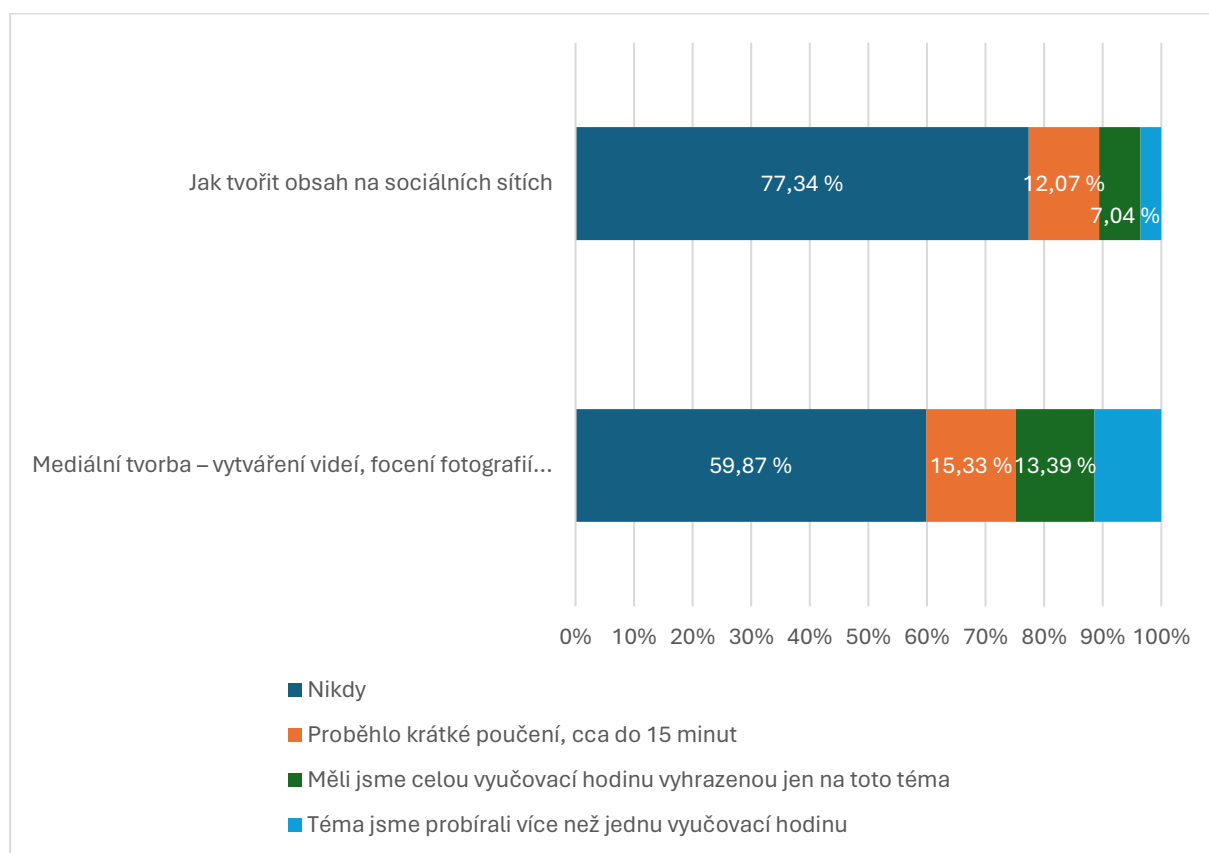


4.3.4.3 Oddíl Tvořivá činnost

V případě tvořivé činnosti vidíme, že když už se školy tímto tématem zabývají, jde spíše o technické dovednosti, jako je *vytváření videí či focení fotografií*, s čímž se setkalo zhruba 40 % žáků. Ve školách ale v mnoha případech nedošlo k vyučování druhého kroku – v dnešní době se totiž většina mediálních produktů sdílí na sociální sítě, což může uživatelům pomoci k větší propagaci mediálních sdělení, ale takové sdělení se pojí i se zodpovědností za sdílený obsah. S tím, *jak tvořit obsah na sociálních sítích*, se setkalo méně než 23 % žáků.

Graf 14

Procentuální vyjádření podílu žáků dle toho, do jaké míry se ve škole setkali s tématy z oddílu Mediální tvorba (n=3 705–3 719)

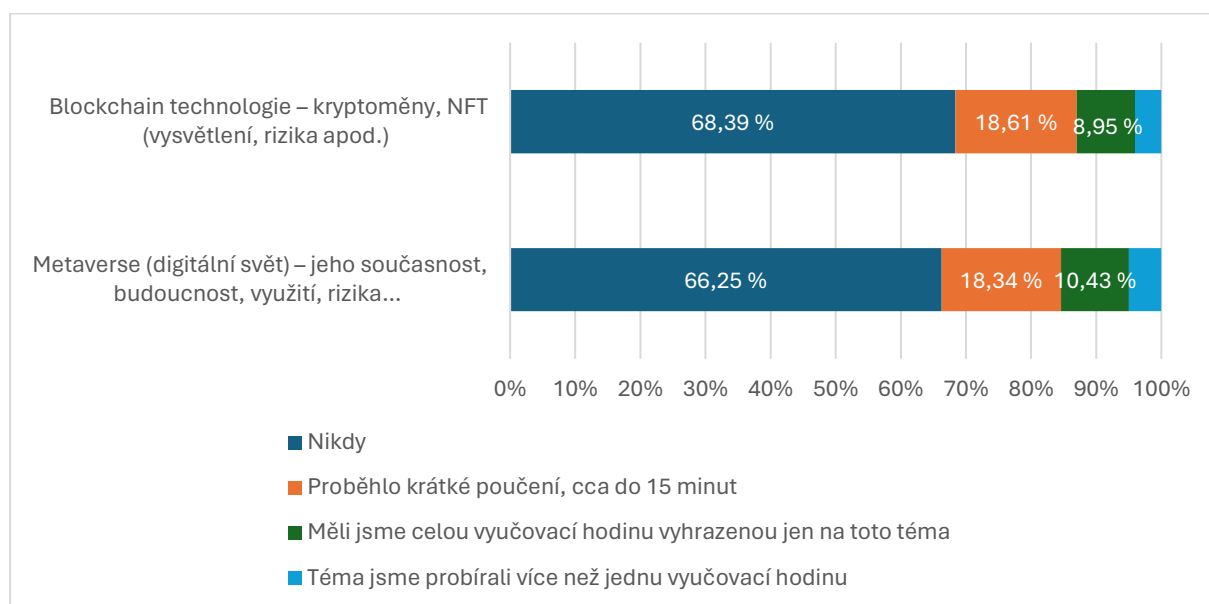


4.3.4.4 Oddíl Nové technologie

Ani nové technologie se netěší příliš velké oblibě. Data ukazují, že jak u tematiky *metaverse*, tak i u *blockchain technologií* nedošlo u více než 66 % případů k žádné zmínce o těchto tématech v rámci vyučování (u *metaverse* to je 66,25 %, u *blockchain technologií* 68,39 %). Sečteme-li kategorie „nikdy“ a „proběhlo krátké poučení, cca do 15 minut“, zjistíme, že se žáci setkali jednu a více vyučovacích hodin s tématem *metaverse* v 15,41 % případů, u *blockchain technologií* to bylo ve 13 % případů.

Graf 15

Procentuální vyjádření podílu žáků dle toho, do jaké míry se ve škole setkali s tématy z oddílu *Nové technologie* (n=3 708–3 719)

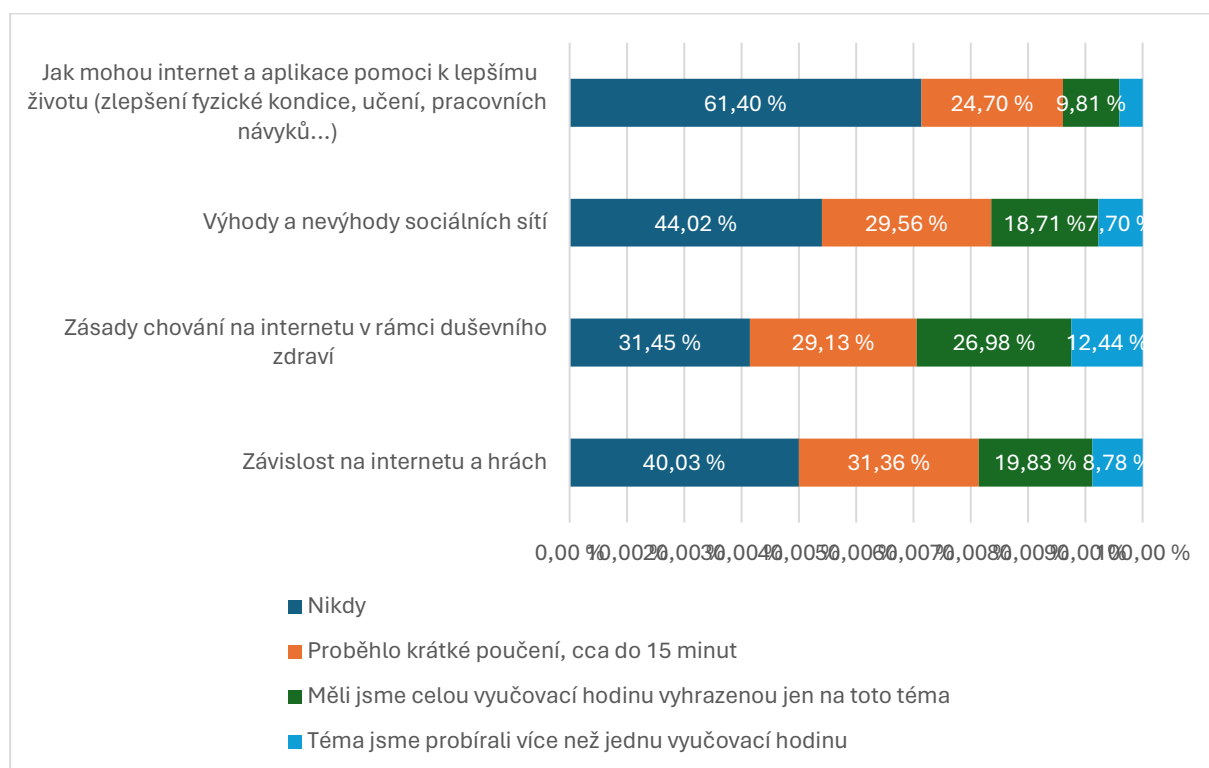


4.3.4.5 Oddíl Mediální a digitální well-being

Oddíl *mediálního a digitálního well-beingu* patří společně s oddílem *Problematika pravdy a lži na internetu* k tématům, které se probírají z hlediska nových médií ve školách nejvíce. Nejvýraznější je z tohoto pohledu téma *zásad chování na internetu v rámci duševního zdraví*, kdy zhruba u 40 % studentů proběhlo poučení v rámci jedné a více vyučovacích hodin. Učitelé se zřejmě rovněž často zmiňují o tom, *jak pečovat o své zdraví pomocí moderních technologií*, což potvrdilo 24,70 % žáků, s vyučováním v rámci jedné a více vyučovacích hodin ohledně tohoto tématu se ovšem setkalo pouze 13,90 % žáků, navíc se s tímto tématem vůbec nesešlo 61,40 % žáků. Podobných výsledků dosáhla témata *závislost na internetu a hrách* a *výhody a nevýhody sociálních sítí*, se kterými se během výuky setkalo v případě *závislosti na hrách* 59,97 % žáků, v rámci *výhod a nevýhod sociálních sítí* 55,98 %. Když už byla tato témata v hodinách probírána, většinou se jednalo o krátkou zmínku do 15 minut – z celkového počtu žáků tuto variantu zvolilo 31,36 % u závislostí a 29,56 % u sociálních sítí.

Graf 16

Procentuální zastoupení žáků dle toho, do jaké míry se ve škole setkali s tématy z oddílu Digitální a mediální well-being (n=3 666–3 714)

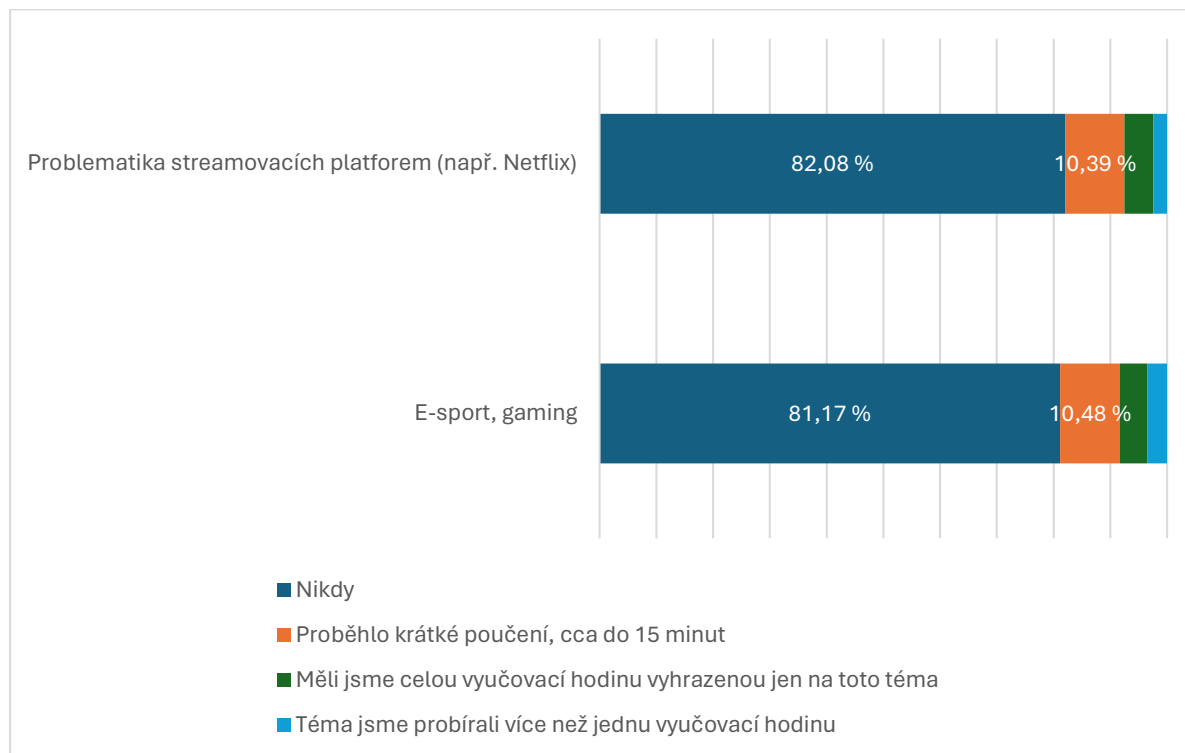


4.3.4.6 Oddíl Nová média a zábava

I přesto, že mediální výchova by podle RVP ZV měla žáka vést orientaci v mediovaných obsazích, aby měl schopnost volby odpovídajícího média pro naplnění nejrůznějších potřeb včetně naplnění volného času, téma zábavy a nových médií není v českých školách příliš probíráno – s problematikou *streamovacích platforem* se nesetkalo 82,08 % žáků, s problematikou *e-sportu a gamingu* 81,17 % žáků.

Graf 17

Procentuální vyjádření počtu žáků dle toho, do jaké míry se ve škole setkali s tématy z oddílu nová média a zábava ($n=3\ 719-3\ 722$)



4.4 Relační oddíl

V tomto oddíle provedeme testování našich statistických hypotéz, které jsme stanovili v podkapitole 5.2.

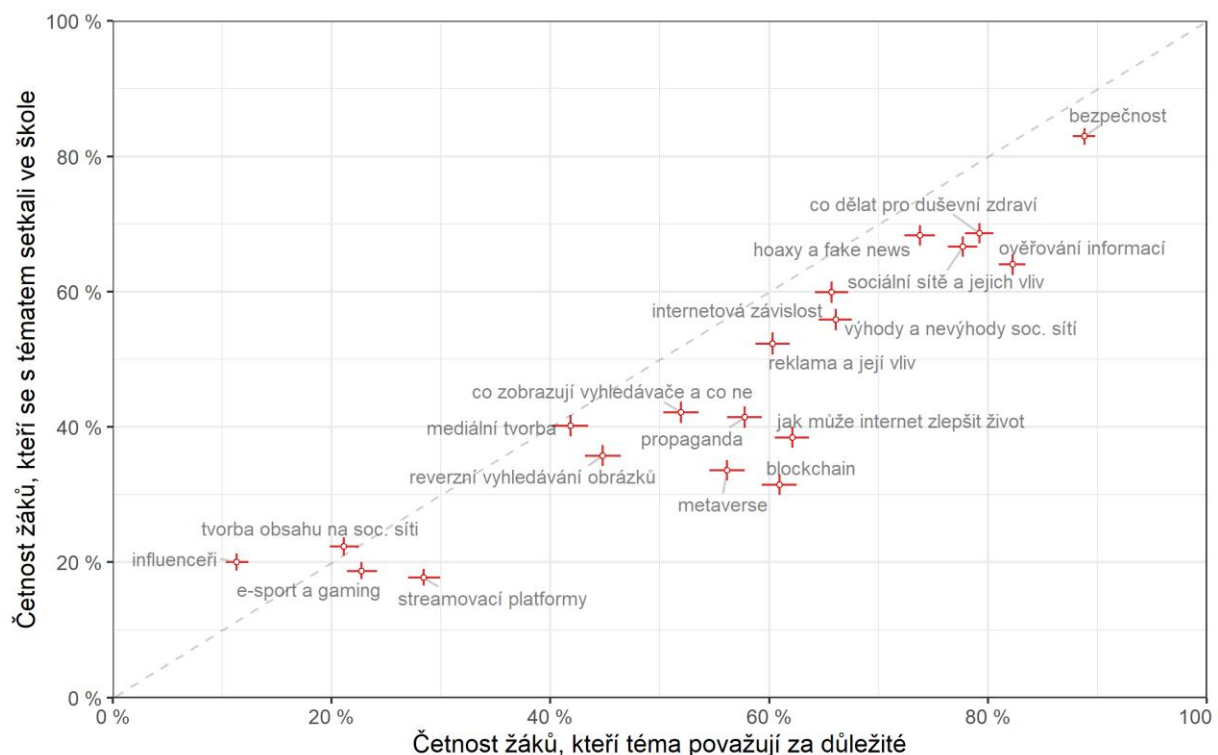
4.4.1 Porovnání vzdělávací poptávky a nabídky z oblasti nových médií

V deskriptivním oddílu jsme se zabývali hlavně vnímanou důležitostí vybraných témat a také tím, v jaké míře se daná témata vyučují. V relační části chceme tyto dvě proměnné porovnat a určit, zdali mezi nimi existuje statisticky signifikantní rozdíl.

Pro účely snazší prezentace jsme obě posuzovací škály dichotomizovali: střední stupeň *nedokážu posoudit* jsme spojili se stupněm *nedůležité*. Co se týče toho, zda bylo téma probíráno, jsme vytvořili stupně 0 = *nikdy* a 1 = *proběhlo alespoň krátké poučení či více*.

Graf 18

Porovnání četnosti žáků, kteří považují témata za důležitá, s četností žáků, kteří se s tématy setkali ve škole (n=3 040–3 773)



Pozn. Chybové úsečky značí 95% intervaly spolehlivosti pro relativní četnost.

Z grafu jsou patrné dvě věci. Téměř u všech témat je procento žáků, kteří je označili za důležitá, vyšší než procento žáků, kteří se s tématem ve výuce setkali. Vyjma tématu influencerů a toho, jak tvořit obsah na sociální sítě, platí toto pro všechna témata. Budeme-li soubor 19 témat považovat za výběr z rozsáhlé populace témat, můžeme konstatovat, že tento nepoměr je nenáhodný ($p < 0,001$). Lze tedy předpokládat, že poptávka po většině vybraných témat převyšuje jejich nabídku.

Jelikož je počet žáků, kteří se s tématem setkali, statisticky signifikantně menší než počet žáků, kteří považují téma za důležitá, odmítáme nulovou statistickou hypotézu a naopak přijímáme hypotézu alternativní, tedy že relativní četnost žáků, kteří vnímají témata z oblasti nových médií za důležitá, se liší od relativní četnosti žáků, kteří se s těmito tématy setkali ve škole.

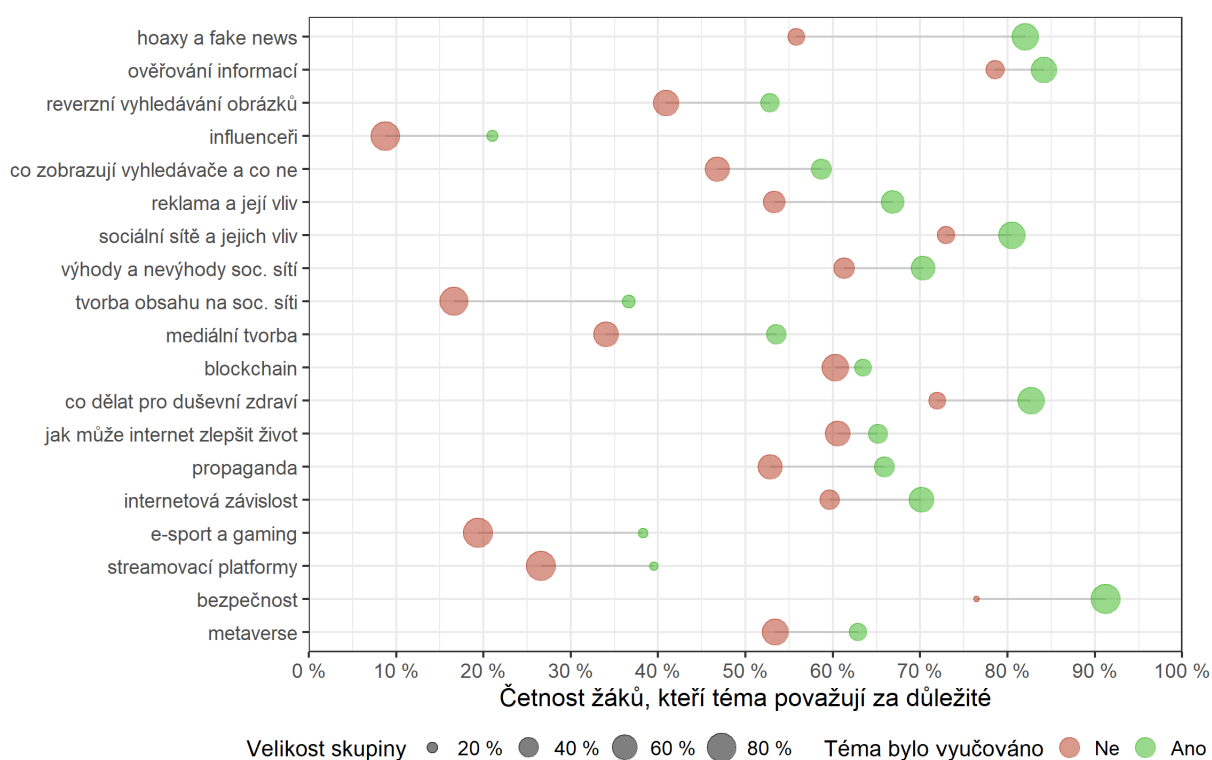
Jelikož je počet žáků, kteří témata považují za důležitá, větší než počet žáků, kteří se s tématy setkali, přijímáme **H₁: Vzdělávací poptávka po tématech o nových médiích převyšuje vzdělávací nabídku ve školách.**

4.4.2 Vztah mezi výukou tématu a vnímanou důležitostí u žáka

V teoretické části práce jsme u tématu falešných zpráv naznačili, že pro mediální gramotnost nejsou důležité jen znalosti, ale také takzvaný *personal locus*, tedy jakési uvědomění svých cílů při percepci mediálních sdělení, je to tedy rovněž o prioritách jedince, zdali dané oblasti přisuzuje určitou váhu. Z tohoto hlediska nás napadlo se kromě porovnání vzdělávací „poptávky“ a „nabídky“ zaměřit také na to, jestli existuje vztah mezi tím, zdali se o tématu ve škole učí, a tím, do jaké míry považuje žák toto téma za důležité.

Graf 19

Ukázka toho, jaký má vyučování daného tématu vliv na jeho vnímanou důležitost ($n=3040-3773$)



V grafu 19 vidíme, že to, zda se s tématem žáci v rámci výuky setkají, velmi dobře koresponduje s tím, zda toto téma považují za důležité. Zelené body umístěné bez výjimky napravo od červených říkají, že relativní četnost žáků, kteří téma označují za důležité, je vyšší ve skupině žáků, kteří se s tématem ve výuce setkali, než těch, kteří se o dané problematice neučili. Vztah je poměrně těsný – Pearsonův korelační koeficient spočítaný na 19 bodech v grafu je roven 0,91 ($p < 0,001$). Tento vztah neplatí jen mezi tématy jako celky, ale i uvnitř jednotlivých témat. Spočítáme-li pro každé téma zvlášť korelační koeficient mezi hodnocenou důležitostí tématu a jeho zastoupením ve výuce, nalezneme vždy kladné hodnoty korelačního

koeficientu. Při použití polychorických korelačních koeficientů počítaných na původních nedichotomizovaných ordinálních škálách získáme hodnoty mezi 0,05 a 0,36 (průměrný korelační koeficient 0,20). Je tedy patrné, že žáci, kteří se s tématem ve výuce setkali, mají vyšší tendenci toto téma označovat za důležité.

V tomto případě zamítáme hypotézu H_0 a naopak přijímáme alternativní hypotézu, tedy že mezi tím, zda žáci považují téma za důležité a tím, zda se s ním ve výuce setkali, existuje vztah. Jelikož vidíme, že výuka v oblasti nových médií pozitivně koreluje s vnímanou důležitostí témat, přijímáme H_2 : Žáci, kteří se ve výuce setkali s tématy z oblasti nových médií, mají vyšší tendenci tato témata považovat za důležitá.

Při interpretaci tohoto nálezu bychom však měli být opatrní – dotazníkové šetření neprozrazuje nic o směru kauzality. Kromě poměrně přímočarého výkladu, že výuka prakticky libovolného z témat žáky upozorní na jeho důležitost, lze spekulovat o jiných dynamikách. Např. že žáci na některých školách sami utváří kurikulum (např. prostřednictvím referátů vlastních prací, či požadavků na učitele) nebo čistě to, že u témat, která žáci nepovažují za důležitá, část žáků zapomene, že je vůbec kdy probírala.

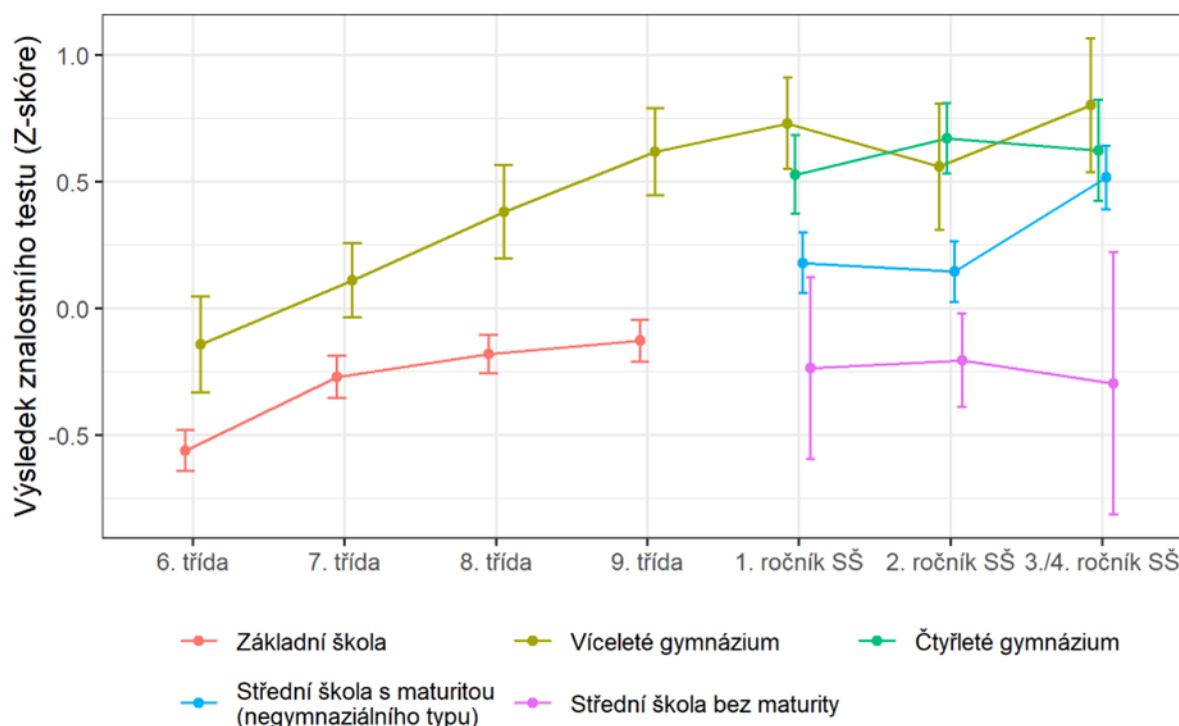
Určitou pochybnost by mohlo vnést také to, že žáci jsou různě staří (od 6. třídy ZŠ po poslední ročníky středních škol). Pozorované vztahy by tedy mohly být iluzorní – starší děti mají větší šanci vidět důležitost předložených témat a zároveň mají větší šanci, že se za svou delší studijní kariéru s tématem setkali. Tuto dynamiku v datech nicméně nepozorujeme – například po rozdělení datového souboru, na děti 6. až 9. tříd oproti starším dětem se znatelně nemění výsledky v ani jedné skupině.

4.4.3 Znalosti o tématech nových médií dle studia a ročníku typu školy

K tomu, abychom zjistili, jak se průměrná úroveň znalostí žáků v oblasti mediální výchovy mění během studia na různých typech škol, jsme použili lineární regresní model. Závislou proměnnou byl v tomto modelu výsledek znalostního testu a na místě regresorů jednotlivé kombinace ročníku studia a typu školy. Jelikož jen velmi málo žáků spadalo do čtvrtého ročníku střední školy, spojili jsme tento ročník s ročníkem třetím. Celkem jsme tedy porovnávali 20 různých kombinací. Graf 20 znázorňuje odhadnuté průměry v jednotlivých skupinách.

Graf 20

Výsledek znalostního testu dle jednotlivých tříd



Z grafu 20 je patrné, že znalosti žáků se prohlubují po celou dobu studia na ZŠ (respektive nižších ročnících víceletého gymnázia). Během studia na střední škole pak zůstávají na více méně stabilní úrovni. Na první pohled je také patrné, že mezi školami existují rozdíly.

Abychom toto tvrzení mohli podložit statistickým testem, vložili jsme do modelu zvlášť jakožto kvantitativní regresor *ročník* a jeho druhou mocninu, jelikož závislost v čase je spíše křivková než lineární, a nominální regresor *typ školy*, který měl pět úrovní. S pomocí testů kontrastů jsme mohli vyjádřit rozdíly mezi jednotlivými typy školy s ohledem na případné rozdíly ve věku žáků.

Tento postup odhaluje vysoce signifikantní rozdíly mezi jednotlivými školami, což dokládá hodnota F-statistiky, kdy $F(4,3805) = 133,972$, $p < 0,001$. F-statistika je míra používaná v analýze variance (ANOVA) k testování hypotézy, že existují rozdíly mezi skupinami. V tomto případě se jedná o rozdíly mezi průměrnými hodnotami úrovně znalostí na různých školách.

Tabulka TTT (tabulka t-testů) shrnuje výsledky párových srovnání mezi jednotlivými školami. Tato tabulka obsahuje průměrné rozdíly mezi školami, jejich standardní chyby, hodnoty testů (např. t-statistiky) a p-hodnoty pro každý pár škol. Díky tomu poskytuje detailní přehled

o specifických rozdílech mezi jednotlivými školami, čímž doplňuje celkový obraz odhalený analýzou variance.

Tabulka 4

Tabulka TTT: srovnání znalostí témat mediální výchovy dle typu školy

Srovnání	Rozdíl	T (3 805)	p-hodnota
Základní škola – Víceleté gymnázium	-0,534	-12,203	< 0,001
Víceleté gymnázium – Čtyřleté gymnázium	0,083	1,232	0,218
Víceleté gymnázium – Střední škola s maturitou	0,428	6,924	< 0,001
Víceleté gymnázium – Střední škola bez maturity	0,918	9,826	< 0,001
Čtyřleté gymnázium – Střední škola s maturitou	0,344	5,810	< 0,001
Čtyřleté gymnázium – Střední škola bez maturity	0,834	9,007	< 0,001
Střední škola s maturitou – Střední škola bez maturity	0,490	5,595	< 0,001

Pozn. Rozdíl je ve formátu Z-skóre. Jeho jednotkou je tedy směrodatná odchylka.

Výsledky párových srovnání ukazují, že existují statisticky významné rozdíly ve znalostech mezi různými typy škol. Nejvyšších znalostí dosahují žáci víceletých gymnázií, následovaní žáky čtyřletých gymnázií, středních škol s maturitou a nejméně znalostí mají žáci středních škol bez maturity.

Musíme tedy zamítnout nulovou hypotézu a naopak přijímáme alternativní hypotézu, tedy že dosažené skóre žáků ve znalostní části dotazníku se signifikantně liší dle typu školy.

Tímto přijímáme hypotézu **H₃: U žáků jednotlivých typů škol existuje rozdíl v tom, jakých znalostí z oblasti nových médií dosahují.**

4.4.4 Výuka o tématech nových médií, vnímaná důležitost a znalosti žáků

Vedle srovnání jednotlivých typů škol a ročníků studia se můžeme tázat, do jaké míry korelují znalosti témat z nových médií s tím, jakou důležitost žáci těmto tématům připisují a s tím, kolik prostoru je těmto tématům věnováno ve výuce. Vnímanou důležitost můžeme operacionalizovat jako průměr odpovědí na 19 dotazníkových položek hodnotících vnímanou důležitost jednotlivých témat z nových médií. Podobně můžeme operacionalizovat rozsah výuky těchto témat – dotazník obsahuje 19 položek, které tento aspekt hodnotí.

K prozkoumání vztahu znalostí žáků a těchto dvou proměnných můžeme použít dva přístupy. Jednak lze použít Pearsonův korelační koeficient, kdy budeme kvantifikovat pozorované vztahy bez zohlednění rozmanitých typů škol a ročníků studia žáků. Druhým přístupem by naopak bylo zohlednění těchto faktorů. Jednalo by se tedy o semiparciální korelační koeficient, kdy úroveň znalostí statisticky očistíme o vliv typu školy (nominální proměnná s pěti úrovněmi) a vliv ročníku studia (opět včetně jeho druhé mocniny, jelikož pozorovaný vztah není lineární). Oba tyto postupy přináší nicméně podobné výsledky, které shrnujeme v TTT tabulce.

Tabulka 5

Tabulka TTT, která porovnává výsledky znalostní části dotazníku s vnímanou důležitostí témat a zkušenostmi ve výuce

	Nekorigovaný Pearsonův korelační koeficient		Korelace s korekcí na ročník studia a typ školy	
	r	p-hodnota	r	p-hodnota
Subjektivní důležitost	0,23	< 0,001	0,17	< 0,001
Zkušenost ve výuce	-0,03	0,132	0,00	0,820

Jelikož korelace mezi zkušeností ve výuce a dosaženým skóre znalostního testu je nulová, **nezamítáme nulovou hypotézu (H_0), tedy že mezi skóre ve znalostní části dotazníku a mírou, do jaké byla s žáky probrána témata z oblasti digitálních médií, není žádný vztah.** To znamená, že žáci, kteří se ve škole nesetkali s tématy o nových médiích, nedosahovali významně odlišných výsledků než ti, kteří se o daných tématech učili. V tomto případě je větším faktorem spíše to, jak žáci tato témata považují za důležitá, protože vnímaná důležitost pozitivně koreluje s dosaženým skóre ve znalostní části dotazníku.

S nezamítnutím nulové statistické hypotézy nepřijímáme naši věcnou hypotézu **H4: Žáci, kteří udávají, že se ve škole setkali s tématy z oblasti nových médií, dosahují vyšších znalostí z oblasti nových médií.**

4.4.5 Shrnutí hypotéz

Pro větší přehlednost uvádíme v této podkapitole tabulku, která shrnuje všechny stanovené hypotézy a výsledek jejich testování.

Tabulka 6

Shrnutí testování věcných a statistických hypotéz

Věcná hypotéza (H ₁ -H ₄)	Statistická nulová hypotéza (H ₀)	Statistická alternativní hypotéza (H _A)	Výsledek
H ₁ : Vzdělávací poptávka po tématech z oblasti nových médiích převyšuje vzdělávací nabídku ve školách.	Relativní četnost žáků, kteří vnímají témata z oblasti nových médií za důležitá, je rovna relativní četnosti žáků, kteří se s těmito tématy setkali ve škole.	Relativní četnost žáků, kteří vnímají témata z oblasti nových médií za důležitá, se významně liší od počtu žáků, kteří se s tématy z oblasti nových médií setkali.	Přijata H_A, H₁ Zamítnuta H₀
H ₂ : Žáci, kteří se ve výuce setkali s tématy z oblasti nových médií, mají vyšší tendenci tato témata považovat za důležitá.	Mezi tím, zda žáci považují téma za důležité, a tím, zda se s ním ve výuce setkali, není žádný vztah.	Mezi tím, zda žáci považují téma za důležité, a tím, zda se s ním ve výuce setkali, existuje vztah.	Přijata H_A, H₂ Zamítnuta H₀
H ₃ : Žáci, kteří udávají, že se ve škole setkali s tématy z oblasti nových médií, dosahují vyšších znalostí z oblasti nových médií.	Mezi skóre ve znalostní části dotazníku a mírou, do jaké byla s žáky probrána témata z oblasti digitálních médií, není žádný vztah.	Mezi skóre ve znalostní části dotazníku a mírou, do jaké byla s žáky probrána témata z oblasti digitálních médií, existuje vztah.	Nezamítnuta H₀ Nepřijata H_A, H₃
H ₄ : U žáků jednotlivých typů škol existuje rozdíl v tom, jakých znalostí z oblasti nových médií dosahují.	Dosažené skóre žáků ve znalostní části dotazníku se významně neliší dle typu školy.	Dosažené skóre žáků ve znalostní části dotazníku se významně liší dle typu školy.	Přijata H_A, H₄ Zamítnuta H₀

5 Kvalitativní část výzkumu

Jak už bylo zmíněno, pro podání komplexního pohledu na stav výuky o nových médiích jsme se rozhodli doplnit náš kvantitativní výzkum výzkumem kvalitativním. Kromě dimenze kvalitativní/kvantitativní se jednotlivé části liší výběrem respondentů/participantů – zatímco v kvantitativní části byli participanty žáci, v rámci kvalitativní části jsme se zaměřili na učitele. Sběr dat v kvantitativní části výzkumu probíhal metodou polostrukturovaného rozhovoru, následnou analýzu dat jsme provedli za pomoci jednoduché tematické analýzy a metodou zakotvené teorie (metodologii analýzy a zpracování dat uvádíme v kapitole 5.6.4).

V této části výzkumu jsme si položili dvě základní výzkumné otázky:

- **Jakým způsobem vyučují učitelé problematiku nových médií na základních a středních školách?**
- **Jaké jsou případné překážky ve výuce o nových médiích na základních a středních školách?**

Z těchto výzkumných otázek plynou možné další, specifičtější výzkumné otázky:

- Jaká témata z oblasti nových médií učitelé ve svých hodinách probírají a jaká nikoliv?
- Jaké jsou jejich znalosti o vybraných tématech z oblasti nových médií?
- Jaké jsou přístupy k výuce u jednotlivých témat z oblasti nových médií?
- Co by učitelům pomohlo k tomu, aby překonali potenciální překážky vztahující se k výuce o nových médiích?

Tyto výzkumné otázky by nám mohly pomoci pochopit výsledky z kvantitativní části výzkumu, což nám umožní nejen popsat, jaký je momentální stav výuky o nových médiích ve školách, ale hlavně také vysvětlit příčiny tohoto stavu a navrhnout možná řešení ke zlepšení situace.

5.1 Výběr výzkumného souboru

V rámci výběru výzkumného souboru jsme využili prostý záměrný výběr, kdy vybíráme určité aktéry, kteří splňují námi předem daná kritéria.

Prvním kritériem pro výběr participantů je vzdělávací předmět, který učí. V tomto směru vycházíme z výzkumné zprávy *Český učitel ve světě médií* (Kopecký et al., 2021), ve které se nachází údaj o tom, ve kterých předmětech je podle učitelů nejvíce realizována výuka

průřezového tématu mediální výchova.²⁰ Dle této výzkumné zprávy se mediální výchova realizuje nejčastěji v hodinách informatiky, občanské výchovy, českého jazyka, angličtiny a výchovy ke zdraví. Primárně jsme se tedy při výběru participantů zaměřili na učitele, kteří učí výše zmíněné předměty. Předpokládali jsme, že tito učitelé budou učit druhý předmět, který není mezi těmi, u kterých ve velké míře probíhá realizace průřezového tématu mediální výchova. Tento postup nám měl teoreticky zajistit co nejrychlejší dosažení saturace dat.

Další zvolená kritéria jsou následující:

- **Typ školy, na které učitel vyučuje** – do výzkumu jsme chtěli zahrnout učitele ze základních škol a středních škol.
- **Lokace školy, na které učitel pracuje** – chtěli jsme zahrnout učitele z různě velkých měst.
- **Délka praxe** – předpokládáme, že i délka praxe může mít vliv na to, jak se vyučující staví k výuce o nových médiích. Z tohoto důvodu jsme dbali na to, aby byl výzkumný soubor heterogenní i z hlediska délky praxe.

Výše zmíněná kritéria slouží k tomu, abychom pokryli co největší šíři možných specifik participantů, čímž jsme chtěli docílit komplexnosti a různorodosti dat, která by nám mohly pomoci k popisu problematiky v co největší šíři.

5.2 Průběh výzkumu

Participanty výzkumu jsme oslovili v průběhu června roku 2023 ze zájemců o přednášku *Pravda a lež v online světě* pořádanou osobou školitele autora disertační práce, prof. Mgr. Kamila Kopeckého, Ph.D. Právě z toho důvodu, že jsme chtěli prozkoumat nové nápady a možnosti k učení o nových médiích ve školách, se nám jevílo jako vhodné oslovit právě tyto zájemce, protože jsme u nich předpokládali minimálně částečný zájem o dané téma – pokud bychom oslovili učitele značně nemotivované, hrozilo riziko, že by nám nemohli sdělit, jakým způsobem zapojují daná témata do svých vyučovacích hodin. Účastníkům byl po přednášce poslán e-mail s prosbou o poskytnutí rozhovoru a na základě vyučovacího předmětu, délky praxe či města, ze kterého pochází, jsme ze zájemců oslovili 10 vyučujících. Samotné

²⁰ Předpokládáme, že výuku o nových médiích mají učitelé spjatou hlavně s průřezovým tématem mediální výchova.

rozhovory byly realizovány od září 2023 do února 2024. Z oslovených učitelů nakonec projevil ochotu poskytnout rozhovor šest z nich. S těmito vyučujícími byly poté provedeny polostrukturované rozhovory. Rozhovor měl předem danou strukturu, které se ovšem výzkumník nemusel pevně držet, pokud s participantem narazil na téma, které bylo nosné. Po šesti rozhovorech bylo výzkumníkem stanoveno, že došlo k saturaci dat, a proto není potřeba oslovovat další potenciální participanty.

5.3 Metoda sběru dat

Pro splnění našich výzkumných cílů jsme se rozhodli pro polostrukturovaný hloubkový rozhovor. Podle Švaříčka & Šedřové (2014, s. 159–160) může badatel pomocí otevřených otázek „porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku“. Polostrukturovaný rozhovor jsme zvolili proto, abychom se drželi základních témat zmíněných v kvantitativní části výzkumu, na druhou stranu jsme ale chtěli co nejvíce probádat postoje, myšlenky a nápady samotných učitelů, a proto jsme se mohli zeptat na otázky, které nebyly předem připravené. Níže uvádíme základní strukturu rozhovoru:

Základní údaje:

- Ve kterém městě učíte?
- Jaké předměty učíte?
- Jaká je vaše délka praxe?

Vy a technologie

- Jak často využíváte internet/digitální technologie?
- K čemu jej využíváte?
- Jaké jsou podle vás výhody a nevýhody internetu? Převažují výhody nad nevýhodami?

Témata z digitálních technologií

U následujících okruhů uveďte, zdali a jak implementujete daná témata do výuky, popřípadě jestli víte, že se probírají ve vaší škole (například v rámci jiného předmětu). Uveďte, jestli považujete daná témata za důležité:

- *Problematika Pravy a lži na internetu:*
 - Základní informace o hoaxech, fake news a dezinformacích.
 - Postupy, jak ověřovat informace na internetu.
 - Reverzní vyhledávání obrázku k ověření jejich pravosti.

- *Ovlivňování na internetu:*
 - Influenceři (známé osobnosti na YouTube, Instagramu, TikToku apod.).
 - Problematika toho, jaké informace nám zobrazují vyhledávače a jaké ne.
 - Reklama na internetu a jak nás ovlivňuje.
 - Jak nás ovlivňují sociální sítě.
 - Jak funguje propaganda na internetu.
- *Tvořivá činnost:*
 - Jak tvořit obsah na sociálních sítích.
 - Mediální tvorba – vytváření videí, focení fotografií...
- *Nové technologie:*
 - Blockchain technologie – kryptoměny, NFT (vysvětlení, rizika apod.).
 - Metaverse (digitální svět) - jeho současnost, budoucnost, využití, rizika apod.
- *Problematika mediálního a digitálního well-beingu*
 - Zásady chování na internetu v rámci duševního zdraví.
 - Jak nám může internet a aplikace pomoci k lepšímu životu (zlepšení fyzické kondice, učení, pracovních návyků...).
 - Výhody a nevýhody sociálních sítí.
 - Závislosti na hrách.
- *Nová média a zábava:*
 - E-sport, gaming.
 - Problematika streamovacích platforem (např. Netflix).

Znalost technologií

Zkuste odpovědět na dané otázky:

- Pokud influencer vytvoří příspěvek na sociální síti, který obsahuje reklamu, je jeho povinností tuto reklamu označit?
- Co je to informační bublina?
- Co je to personalizovaná reklama?
- Co to jsou trollí farmy?
- Může ten, kdo píše nepravdivé zprávy na svůj web, vydělat díky těmto zprávám peníze? Pokud ano, jak?

Výuka o nových médiích všeobecně

- Zapojujete do svých hodin průřezové téma mediální výchova, respektive výuku o digitálních technologiích?
- Jak konkrétně je zapojujete?
- Jaké překážky vidíte ve výuce o digitálních technologiích?
- Co by vám jako učitelce/učitelé pomohlo k tomu, abyste mohl/a realizovat výuku o nových médiích více?

5.4 Metoda analýzy a zpracování dat

Pro kvalitativní část výzkumu byla zvolena metoda polostrukturovaných rozhovorů s učiteli. Tyto polostrukturované rozhovory byly prováděny přes platformu Zoom, přičemž hlasový záznam se po ukončení rozhovoru nahrál do výzkumníkovy počítače a byl následně přemístěn do zabezpečené složky s dalšími rozhovory. Tyto rozhovory byly následně přepsány za pomoci platformy Transkriptor,²¹ která využívá pro přepis audiozáznamů prvky umělé inteligence. Jelikož přepis není vždy přesný, museli jsme jej zkontrolovat a přepsat ty části, které se automatickým přepisem nepovedlo dostatečně přesně zachytit. Přepsané rozhovory byly poté nahrány do programu Atlas.ti, který je určen pro kvalitativní analýzu dat. Software Atlas.ti byl zvolen z toho důvodu, protože umožňuje přehledné kódování rozhovorů a sdružování kódů do skupin, což usnadňuje proces otevřeného a axiálního kódování.

Data byla analyzována dvojím způsobem. Pro první část otázek, která se týkala témat spojených s výukou o digitálních technologiích, jsme použili tematickou analýzu.

Braun a Clarke (2006, s. 79) definují tematickou analýzu jako „*metodu pro identifikaci, analýzu a prezentaci vzorů (témat) v datech*“. Je to teoreticky flexibilní metoda, která se může přizpůsobit různým teoretickým a epistemologickým rámcům. Proces analýzy zahrnuje několik fází: seznámení se s daty, generování počátečních kódů, hledání témat, přezkoumání témat, definování a pojmenovávání témat a nakonec vytvoření zprávy (Braun & Clarke, 2006).

V této fázi analýzy dat bylo klíčové otevřené kódování, které nám umožnilo identifikovat co nejvíce relevantních myšlenek a vzorců z rozhovorů. Rovněž nám pomohlo, že jednotlivá témata byla již předem nadefinována na základě otázek výzkumníka. V těchto tématech jsme

²¹ K dispozici zde: <https://transkriptor.com/> [cit. 15. 4. 2024].

poté postupně identifikovali relevantní vzorce a myšlenky. Jelikož se jednalo o otázky, které byly velice různorodé, nezdálo se nám vhodné využít metodu zakotvené teorie, ale zůstat u základní analýzy témat.

Metodu zakotvené teorie jsme ovšem využili pro analýzu závěrečné části rozhovoru, která se týkala překážek ve výuce o digitálních technologiích na základních a středních školách.

Podle Švaříčka a Šed'ové (2014, s.86) „není základním cílem výzkumu za použití zakotvené teorie popsat singulární jev (jako je tomu např. u případové studie či biografického výzkumu), nýbrž generovat novou teorii“. Jak píše Strauss a Corbinová (1999, s. 14): „začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné“. U zakotvené teorie je tedy důležité nejprve na základě dat identifikovat relevantní proměnné a poté operacionalizovat vztahy mezi nimi. Výsledná teorie je pak sadou tvrzení o vztazích.

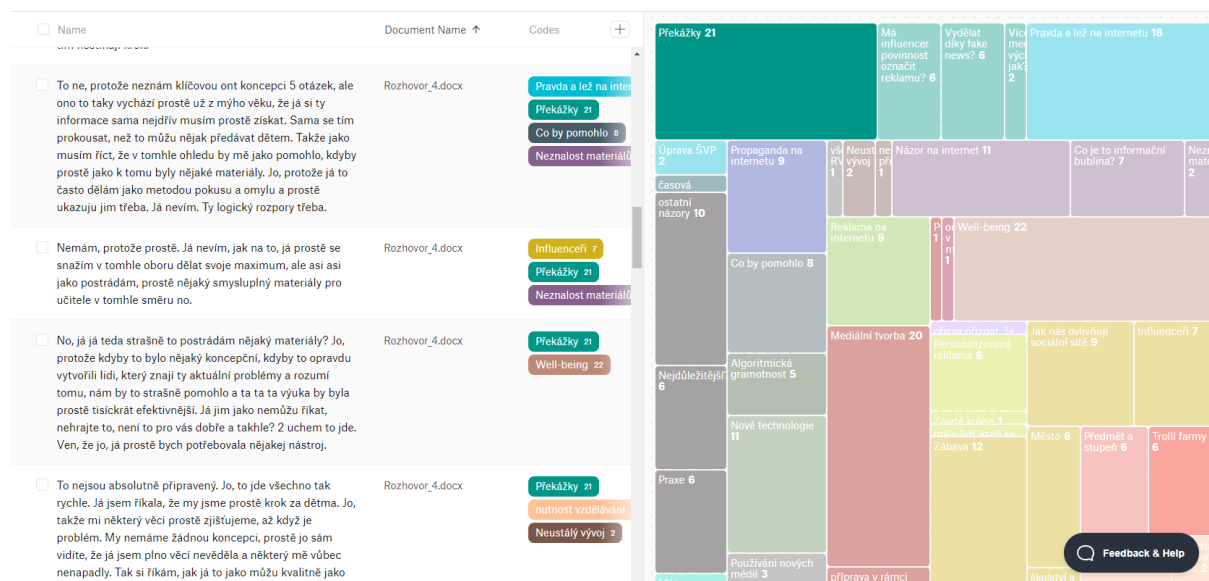
Pro metodu zakotvené teorie, ale i tematickou analýzu jsme nejdříve použili otevřené kódování, při kterém analyzovaný dokument rozdělujeme na jednotky (například slova, věty či celé odstavce), kterým poté přiřazujeme určité kódy, popřípadě k nim píšeme poznámky. Tyto kódy poté seskupujeme do jednotlivých kategorií podle souvislosti či podobnosti.

Dalším krokem, který využíváme už jen pro analýzu překážek pro výuku o digitálních technologiích, je axiální kódování. Podle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 232) navazuje axiální kódování na techniku otevřeného kódování a jeho cílem je vytvoření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. Za tímto účelem se používá tzv. *paradigmatický model*, který v sobě zahrnuje jevy, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a následky. Kategorie, které vzešly z otevřeného kódování, se poté přiřadí k jednotlivým položkám tohoto paradigmatického modelu.

Pro ilustraci, jak jsme pracovali s jednotlivými kódy a kategoriemi, zveřejňujeme ukázkou našeho pracovního prostředí v softwaru Atlas.ti s jednotlivými citacemi z rozhovorů a přiřazených kódů.

Obrázek 1

Ukázka (screenshot) pracovního prostředí nástroje Atlas.ti



5.5 Účastníci výzkumu

Pro charakteristiku participantů jsme využili prvních otázek v polostrukturovaném rozhovoru, kdy jsme zjišťovali nejen základní demografické údaje, ale i jejich vztah k internetu a digitálním technologiím obecně. Pro podrobnější charakteristiku jednotlivých participantů jsme se rovněž rozhodli prozkoumat znalosti ohledně vybraných fenoménů z digitálního prostředí.

Tabulka 7

Přehled participantů kvalitativní části výzkumu

	Město	Praxe	Škola a vyučovací předmět
Participantka 1 (žena)	velké město (nad 200 tisíc obyvatel)	27 let	2. stupeň ZŠ, občanská výchova a volba povolání.
Participant 2 (muž)	malé město (pod 15 tisíc obyvatel)	8 let	2. stupeň ZŠ, český jazyk, dějepis, výtvarná výchov
Participant 3 (muž)	velké město (nad 200 tisíc obyvatel)	4 roky	gymnázium, informatika, fyzika, matematiky,
Participantka 4 (žena)	velké město (nad 200 tisíc obyvatel)	11 let	2. stupeň ZŠ, angličtina, výchova ke zdraví, občanská výchova
Participantka 5 (žena)	malé město (pod 15 tisíc obyvatel)	1 rok	2. stupeň ZŠ, přírodopis, výchova ke zdraví, tělesná výchova

Participant 6 (muž)	velké město (nad 200 tisíc obyvatel)	24 let	Gymnázium, společnost a kultura, mediální výchova
----------------------------	--------------------------------------	--------	---

Participantka 1

Participantka 1 podle svých slov stráví denně na internetu okolo dvou hodin, a to primárně vyhledáváním nových informací či námětů do výuky. Participantka nepoužívá sociální média, a to ani messenger pro komunikaci. Internet považuje za „úžasnej“ nástroj, který ovšem bere čas – sama přiznává, že méně vyhledává v encyklopediích a méně chodí do knihovny, protože si vše může najít v počítači. Za nevýhodu považuje jakousi „přivázanost“ k internetu, ale pokud se s ním naučí člověk pracovat, převažují výhody. Zároveň také nostalgicky vzpomíná, jak si s kamarádkou psaly dopisy, i když přiznává, že i dnes jsou díky technologiím ve spojení.

Participantka správně odpověděla na otázky, že by měl influencer ze zákona označit reklamu, dále co je to personalizovaná reklama a sociální bublina. Na druhou stranu nevěděla, co to jsou trollí farmy a jak může někdo vydělávat pomocí falešných zpráv z reklam. Jak sama naznačila, tematika dezinformací je něco, v čem není „úplně zběhlá“ a musí si do budoucna své znalosti rozšířit.

Participant 2

Participant 2 tráví na internetu více času – podle svého odhadu 4 až 5 hodin denně. Z jeho internetových aktivit převažuje zpravodajství, hledání informací do výuky a také sledování online vysílání, protože nevlastní televizor. Sociální sítě rovněž využívá. Uvědomuje si výhody i nevýhody internetu jako takového – samotná dostupnost informací je výhodou, která ale klade vyšší nároky na ověřování informací. Tento pohled sám aplikuje při vyučování, kdy studentům říká, že při tvorbě referátu „nemají opisovat slepě jednu věc, kterou najdou“. Domnívá se, že této problematice není ve škole věnováno příliš prostoru, a žáci tak konzumují informace povrchově, nejdou do hloubky a neumí „pořádně najít to, co by hledali“.

Z hlediska znalostí o vybraných digitálních technologiích si tento participant vedl dobře – správně zodpověděl 3 z 5 otázek – nedovedl vysvětlit, co je to personalizovaná reklama a problematiku trollích farem. U tématu sociálních bublin navíc sdílel své zkušenosti, že jej zapojuje do tématu 2. světové války (v rámci paralely s novodobými konflikty). U otázky ohledně vydělávání pomocí falešných zpráv odpověděl, že je možné díky nim vydělávat tím, že jedinci někdo zaplatí, nebo díky podvodům.

Participant 3

Participant 3 využívá internet převážně pro vyhledávání informací, komunikaci, ale také k činnostem vztahujících se k time managementu. Dle něj výhody značně převyšují nevýhody – za pozitiva vnímá rychlost nalezení informací, za nevýhody vnímá neznalost zdrojů, ze kterých žáci čerpají. Za další nevýhodu považuje to, že kontakt přes digitální technologie je neosobní, což souvisí s možnou anonymitou. I participant 3 si vedl v základní orientaci z oblasti nových médií dobře – zodpověděl správně, co to jsou trollí farmy, sociální bubliny a personalizované reklamy. Nebyl si jistý, zdali musí influencer označit reklamu ve svém příspěvku. Částečně správně také zodpověděl, jak mohou falešné zprávy vydělávat svým tvůrcům – zde tuto problematiku spojil právě s trollími farmami.

Participantka 4

Participantka 4 rovněž využívá internet na denní bázi, a to jak v pracovním, tak i v osobním životě, konkrétně jako zdroj informací a pro komunikaci (e-mail, sociální sítě). Řadí se mezi osoby, které vnímají, že výhody internetu značně převyšují nevýhody, což uvádí na příkladu v porovnání s předchozí dobou: *„ale myslím si, že když to třeba srovnám s mým mládím, tak ta informační chudoba byla hrozná, nebo bylo to náročný. Pro každou věc jsme museli běžet do knihovny. A teď si myslím, že je skvělejší přístup dětí k informacím, ale vždycky jim říkám jako dobrý sluha a zlý pán.“* Za podstatné nevýhody vidí pokles sociálních kontaktů, což shrnuje slovy *„že ty děti ani ve třídě, když jsou spolu a mohly by se bavit, tak každá sedí u svého telefonu. Takže myslím, že ty reálné vztahy trpí“*. Dále za podstatnou nevýhodu, ale spíše na straně žáků, vnímá práci s informacemi: *„Takže jako dochází k různým prostě problémům s tím, že buď věří všemu, nebo neumí ty informace správně vyhledat.“*

Participantka 4 naprosto správně zodpověděla otázku ohledně trollích farem a výdělku za pomocí falešných zpráv – tak jako předchozí participantka uvedla, že může autory těchto zpráv někdo platit, nebo že na daných stránkách může být reklama, z čehož autor webu vydělává peníze. Dále zodpověděla správně otázku ohledně informační bubliny, i když šlo vidět, že si otázku vydedukovala z názvu, doplňující dotaz ohledně komnaty ozvěn, který s tímto fenoménem souvisí, nezodpověděla. Participantka vůbec nezodpověděla otázku ohledně povinnosti influencerů označit reklamu, ani otázku ohledně personalizované reklamy.

Participantka 5

Participantka 5 využívá internet podle svého odhadu zhruba 5 hodin denně, a to pro relaxaci, zábavu, ale i vyhledávání informací. Sama by se zařadila do skupiny optimistů, podle ní *„je skvělý, že se na internetu dá najít vlastně úplně všechno“*, přičemž je ale důležité filtrovat informace, které jsou často nepravdivé či polopravdivé, a jejich ověřování zabere čas. Co se týče znalostí, participantka správně odpověděla na otázku ohledně povinnosti influencerů označit reklamu, odvodila z názvu, co to je informační bublina, stejně tak odvodila otázku ohledně možného výdělku za falešné zprávy, kdy tvrdila, že mohou vydělávat lidé, kteří pracují pro dezinformační web sponzorovaných různými státy. Jak ale sama dodává: *„nevím, jestli je to reálný“*. Nesprávně participantka odpověděla na otázku ohledně trollů farem, které považovala za *„viry do počítače“* a rovněž neuspokojivě zodpověděla otázku ohledně personalizované reklamy, která je podle ní *„reklama ušitá na míru“*, což je sice pravda, ale participantka dále nepokračovala ve vysvětlení, na jakém principu tato reklama ušitá na míru stojí.

Participant 6

Participant 6 se sám označil za technologického optimistu a při otázce, kolik hodin denně tráví s internetem, odpověděl, že by spíše měla zaznít otázka, kolik hodin denně internet nepoužívá, po zopakování otázky odpověděl *„fakt hodně moc hodin denně“*. Internet používá dle svých slov *„v podstatě úplně ke všemu“* – k práci, nakupování, vyhledávání informací, vlastnímu vzdělávání, ke komunikaci, částečně jej digitální technologie i živí a je to jeho pracovní prostředí. Ohledně výhod a nevýhod internetu podal participant spíše filozofičtější odpověď: *„Tím, že jsem původem historik, tak věřím tomu, že technologie patří do společnosti. Je to kulturní produkt a to znamená, že my tím překonáváme některé věci, které nám vkládá do života příroda, takže se z ní vymaňujeme. Jako samozřejmě vnímám i spoustu negativ, ale to má snad vše, ať už se bavíš²² o internetu nebo o jaderné energetice. Nechci říct, že se společnost vyvíjí k lepšímu, ale každopádně si myslím, že technologie nám to umožňují. Bez technologií by nás nikdy nebylo 7 nebo 8 miliard lidí, nebo kolik nás je nyní dneska. Ale jako pomáhají nám vůbec vlastně přežít.“*

²² Shodou okolností se výzkumník a participant 6 potkali již před realizací výzkumu, v jeho odpovědích bude tedy na rozdíl od jiných participantů přítomno tykání.

Tento participant poskytoval v rámci části rozhovoru zaměřeného na vybrané znalosti z oblasti nových médií nejkompexnější odpovědi, jedinou otázku, kterou zodpověděl nesprávně, bylo ohledně povinnosti influencera označit reklamu ve svých příspěvcích, záhy ale dodal, že povinnost není zákonná, ale že to ukládá *kodeks influencera*, jenž vznikl před pár lety. Tato skutečnost je pravdivá, a i přes nesprávnou odpověď hodnotíme, že participant má určité znalosti ohledně tohoto tématu. Na ostatní dotazy odpověděl bezchybně, ohledně otázky týkající se možného výtěžku na falešných zprávách podal nejvíce důvodů ze všech vyučujících: *„No tak jako tak to my víme, že lidi na tom vydělávají. Někdo tam dává reklamu na web, anebo často žádají nějaký příspěvky, protože jsou jakoby pseudo nezávislí a bez cenzury, nebo jak to jako nazveš a tahaj ty peníze z lidí jako dobrovolný příspěvek a pak samozřejmě nějaký sponzorský příspěvek.“*

5.6 Analýza jednotlivých témat

Participantů jsme se poté zeptali na jednotlivá témata, na která jsme se ptali i v rámci kvantitativního výzkumu. Primárně jsme se zaměřovali na to, aby nám prozradili, zdali se o daných tématech v jejich škole učí a jakým způsobem, popřípadě jestli tato témata považují za důležitá. Pomocí tematické analýzy jsme pak identifikovali ke každému tématu různé přístupy, tendence či další společné jevy.

5.6.1 Pravda a lež v online světě

V rámci tohoto tématu jsme identifikovali tři hlavní přístupy, které školy při výuce o tomto tématu využívají.

- Prvním přístupem je výuka v rámci samostatného předmětu mediální výchova, nebo alespoň je mediální výchova vyučována v jiném předmětu, a to minimálně jedno pololetí. Tento přístup potvrdila participantka 1, v jejíž škole zavedli od roku 2023 mediální výchovu v předmětu občanská výchova pro 2. pololetí 9. tříd. K tomuto jim pomáhají materiály projektu Jeden svět na školách. Participantka rovněž dodává, že na téma naráží i její kolegové i v jiných předmětech. Participant 6 tuto problematiku probíral v rámci samostatného předmětu mediální výchova.
- Druhým přístupem je probírání tohoto tématu v různých předmětech. Podle participanta 2 je toto téma „naťuknuto“ v hodinách slohu, ale sám přiznává, že není dostatečně probráno. Participant 3 a 4 konstatují, že se problematika pravdy a lži na internetu probírá hlavně v hodinách společenských věd (výchovy k občanství) a výchovy ke zdraví. Participant 3 potvrzuje, že tomuto tématu je v základech společenských věd

věnováno „mnoho hodin“ a řeší se spíše problematika společenského dopadu, kdo za informacemi stojí atp. V informatice je s žáky probíráno, kdo za dezinformacemi stojí a jak se jim bránit po technické stránce. Podle něj se témata částečně v předmětech překrývají, ale zároveň učí i něco jiného. Participantka 4 potvrzuje, že témata mají „přímo v osnovách“, například ve výchově v občanství v 7, 8. i 9. třídě, přičemž se začíná se základy, co je to dezinformace, a v dalších ročnících se rozebírají konkrétní příklady.

- Třetím přístupem je nesytemové zakotvení tohoto tématu v rámci vyučování. Takový přístup potvrdila participantka 5, která učí výchovu ke zdraví. Ačkoliv z textu výše je zřejmé, že jej lze vyučovat i v rámci výchovy ke zdraví, participantka 5 tomuto tématu nevěnuje žádnou hodinu, podle svých slov *„je to maximálně nějaký jako vedlejší učivo v rámci nějakýho jinýho. Pamatuju si, že se k tomu jako dostaneme, ale určitě to není, že bych jako na to měla cíl v hodině“*. Participantka 5 ani nezmínila, že by věděla o jiných kolezích, kteří se tomuto tématu ve vyučovacích hodinách věnují.

5.6.2 Reklama na internetu

Reklama na internetu se podle všech participantů na jejich škole učí, a to v předmětech mediální výchova, finanční gramotnost a výchova ke zdraví. U tématu reklamy na internetu jsme rovněž identifikovali základní přístupy, které vyučující zastávají.

Participantka 1 upozorňuje na fakt, že v některých případech žáci ani nemusí poznat, že se v daném případě jedná o reklamu, což uvádí na příkladu product placementu: *„... ale když je to v rámci toho filmu, tak už nerozliší, že vlastně ten film jim podvědomě tam dává reklamu na ty žvýkačky, protože prostě použije ty, který si mají koupit.“*

Veskrze všichni participanté vyučují reklamu tak, že upozorňují na její ovlivňování, například:

„...spíš co ty reklamy používají jako za figle, aby nás to táhlo, nebo aby jako nás to zaujalo, že jo a abychom si to prostě pořídili, koupili nebo tak.“ (participantka 5).

„Proč ta reklama je taková, na koho je cílená, aby rozklíčovali prostě ten princip vlastně.“ (participant 2).

Když vidíme reklamu, tak co? Prostě vyhodnotíme nějaký takový ty reklamní triky a to s dětma probíráme (participantka 4).

Oproti přístupu motivovaným protekcíonismem stojí názor participanta 3, který si všímá komplexnosti této problematiky: *„Reklama není něco, na co bychom měli nadávat, ale na druhé straně je to něco, co vás chce přesvědčit o koupi věci, kterou ani nechcete.“* Tento participant

zastává spíše tzv. empowerment přístup, kdy dává dětem větší svobodu: „*Je to o tom vychovat ty děcka ke svobodě, ať na mě reklama působí, ale ať mě neovlivní.*“

Zajímavý přístup k vyučování reklamy zaujal participant 6, který konstatoval, že reklamu obecně nějakým způsobem rozebírali, ale ne dopodrobna. Pamatuje si na příklad z minulého roku, kdy téma reklamy probíral se žáky z hlediska marketingu: „*Jo, ale to je spíš jako kvůli jako marketingu, jako aby oni ty žáci věděli, že jsou nějaký platformy, jak se jim potom reklamy ukazují. No a ukazovali jsme si, jak se zadává reklama jako na Facebooku. Není to o tom, že bych je učil, jak zadávat jako reklamu na Facebooku, aby abych já svoji reklamu někam zacílil. Jako na to expert nejsem, ale spíš to, jakým způsobem si člověk může definovat cílové skupiny. Jo, aby bylo vidět, jakým způsobem sociální sítě využívají naše digitální data*“.

5.6.3 Jak nás ovlivňují sociální média

V rámci tohoto okruhu vyplynulo opět několik témat, a to především z hlediska vzdělávacích strategií, percepce a interakce dětí, výzev a obtíží, kterým učitelé čelí, a nástrojů a zdrojů, které při výuce využívají.

Učitelé sami přiznávají, že o tomto tématu nevědí tolik, co sami žáci. Jak popisuje participant 3: „*No, to je oblast, ve které já jsem necítím úplně komfortně. Děckám přiznávám, že o tom teda vědí víc, ale na druhou stranu mě překvapuje, jak jsou hodně poučení.*“ S tímto problémem se setkala i participantka 4, která ale vynalezla způsob, jak jej řešit – sama se ptá žáků na novinky z tohoto tématu a pak o těchto fenoménech kriticky s celou třídou debatují: „*Jako ty děti sdílejí se mnou ty zkušenosti a já se snažím dávat jim zpětnou vazbu.*“

Učitelé se ovšem mohou opřít také o vzdělávací materiály, jak popisuje participantka 1: „*My právě využíváme z toho Jednoho světa, takovej ten jejich kratoučkový dokument o tom, jak funguje ten TikTok.*“

V rámci percepce a interakce mohou učitelé také diskutovat o tom, jak sociální sítě ovlivňují reálné vztahy a jak děti interagují na influenciery. Učitelé se snaží demystifikovat prezentované životy influencerů a ukázat reálné dopady sledování těchto osobností. Participant 6 popisuje, jak diskutuje s dětmi o influencierech: „*Bavíme se o tom v souvislosti, kdo, jak vlastně koho my posloucháme, kdo je vlastně našim influencerem.*“ Kromě toho si ale participant uvědomují dopad tvoření sociálních bublin, participant 3 například mluví o tom, že toto téma ve svých hodinách zdůrazňuje, ale že se to „*těm dětem těžko vysvětluje, protože mají pocit, že informaci*

mají strašně moc, ale neuvědomují si, že nevyhledávají informace, které jsou pro ně sice důležité, ale nelíbí se jim“.

5.6.4 Propaganda na internetu

V případě začleňování tématu propagandy by se mohlo zdát, že jsou učitelé omezeni pouze na historický kontext, v teoretické části jsme ovšem podali důkazy o tom, proč by se toto téma nemělo omezovat pouze na historii. Přesto jsou historické aspekty propagandy klíčové, jak ukazuje participant 1 a participant 3. Propaganda je často prezentována ve spojení s totalitními režimy a její historický vývoj je sledován až po moderní dobu. Participant 1 popisuje, jak je téma zařazeno do výuky: *„Jako určitě to učíme tady hodně. U té propagandy vím, že to má kolega v rámci dějepisu a to máme fakt s těmi totalitními režimy, jakoby jo, co to je vlastně vůbec ta propaganda?“* Participant 3 rozšiřuje toto téma o moderní dobu: *„Propaganda je taky oblast dějepisu a tam to zasahuje i do moderních dějin. A vím, že v dějepise se propaganda učí od doby Goebbelse jo, rádio televize a tak.“*

Při výuce tohoto tématu se ovšem žáci mohou dostat do obtížných situací, jelikož toto téma může být citlivé pro žáky a rodiče. Tyto obtíže popisuje participantka 4: *„Ted' jsme zrovna řešili rasismus a xenofobii, protože ty děti z domova si nenosí jako úplně pěkný věci.“* Participantka 4 navíc upozorňovala na to, že nemůže jít úplně proti názoru rodičům: *„Já jim dávám nějaký argumenty, poslouchám ty jejich a oni většinou žádné vlastní nemají, protože to slyší doma a uvěří jim na první dobrou.“*

5.6.5 Nové technologie

Co se týče odpovědí učitelů ohledně výuky o tématech spojených s novými technologiemi ve školách, jakými jsou NFT či metaverse, z analýzy vyplynulo, že je učitelé začleňují sporadicky a často pouze ve spojení s finanční gramotností, kde se studenti setkávají s kryptoměnami. Tato témata nejsou systematicky integrována do výuky, což vedlo k tomu, že znalosti jak učitelů, tak studentů zůstávají povrchní. Například participantka 1 uvedla: *„Já úplně ne, protože se přiznám, že to je věc, který moc nerozumím.“* participant 2 navíc uvedl, že v této oblasti jsou znalosti učitelů za dětmi: *„Mám pocit, že jako škola jsme krok za téma dětma.“* Participantka 5 se po zmínění daných témat vyjádřila následovně: *„A tohleto, co mi povídáte, to jsou nějaký aplikace nebo co to je?“* Odpovědi poukazují na fakt, že se učitelé mohou cítit nejistě při výkladu těchto složitých témat, popřípadě jim ani nevěnují tolik pozornosti, protože se jim nezdají důležitá.

Porovnáme-li reakce učitelů na oblast metaverse, zde učitelé nevidí význam v tom, aby se o něm či skrze něj učilo, navíc, jak podotýká participant 6, metaverse není možná vzhledem k zastavení jeho vývoje důležitým tématem: *„Tak jako pamatujeme tu období, kdy to najednou vypadalo, že jako Mark Zuckerberg věří tomu, že tady vybuduje jako druhou velkou facebook, teď já mám pocit, že to ukončili i ten vývoj jako nebo nevím, jak to teď dopadá, v jaký fázi to je. Vím, že tam propálil jako spoustu peněz, takže nevím, jaký je to teď.“*

Spíše než metaverse je pro učitele lákavější myšlenka rozšířené reality, kterou participant 3 preferuje před realitou virtuální díky jejímu potenciálu udržet studenty spojené se skutečným světem: *„Jo, takže nějaké brýle, kde on opravdu vidí tu věc před sebou, ale přitom ještě je v tom reálném světě zakotvený.“*

Ve spojitosti s novými technologiemi se učitelé bojí hlavně možného vytvoření závislosti. Například participantka 1 říká: *„Na druhou stranu bych se bála toho, abysme neměli nasazené brýle 20 hodin denně.“*

5.6.6 Mediální tvorba

U tématu mediální tvorby jsme zjistili, že se učitelé snaží zapojit žáky do reálných mediálních projektů, což jim umožňuje rozvíjet praktické dovednosti v oblasti mediální produkce. Participantka 1 popisuje, jak její třída spolupracuje s místním periodikem, což studentům poskytuje příležitost psát články jak do tištěných, tak online médií: *„My teda zkusíme v rámci ty mediální výchovy, že tady spolupracujeme jakoby s místním periodikem, takže píšou článek, třeba i jakoby do tištěného média a podobně, nebo do internetového, prostě o dění ve škole a tak. Dále funguje školní časopis, takže si myslím, že to je zajímavá součást toho vzdělání.“*

Mediální tvorbu využil participant 2 dokonce i v hodině dějepisu, kdy v době pandemie onemocnění covid-19 zadal žákům úkol, aby vytvořili facebookový či instagramový profil historických osobností, přičemž s výsledkem byl velice spokojen, což dokazuje věta *„vidíte, teď jsem si to připomněl, tak bych to mohl tento rok udělat zase“*.

Mediální tvorba se ovšem dá využít i v rámci tématu pravdy a lži na internetu. Jak upozorňuje Participant 6, výuka mediální tvorby zahrnuje také pochopení a kritické myšlení ohledně fake news a dezinformací: *„Vymýšleli jsme různý jako fake news, zprávy a tak dále.“*

Někteří vyučující toto téma spojovali s tématem bezpečnosti na internetu a zodpovědnosti za to, co žáci sdílejí. O tom se zmiňuje participantka č. 4 v rámci výchovy ke zdraví, která žákům vždy radí: *„Takže když chce po tobě někdo nějakou nahatou fotku nebo cokoliv, prostě nesmíš*

nikdy. V žádném případě nesmíš prostě nikomu ubližovat po internetu nějaká kyberšikana a takovýchle věci.“

Participantka 5 do tohoto tématu zahrnovala například i tvorbu prezentací, digitálních plakátů či myšlenkových map. Naopak participant 3, který vyučuje informatiku, upozornil, že toto téma není v jeho předmětu příliš zastoupeno: *„Za informatiku tam bylo nějaké zpracování obrazu nebo zpracování videa. Ted' to nějak částečně z RVP vypadlo, že tam je hodně samého programování a programátorského nebo informatického myšlení. Ale když se řešily média v informatice, tak to bylo spíš o těch programech samotných. Jak se ty programy obsluhují, jak se s téma fotkama nakládá, kde se teda ukládají a ve smyslu toho obsahu, kam se dá ten obsah umisťuje, jaký to má dopad.“*

5.6.7 Digitální well-being

Vypadá to, že téma digitálního well-beingu je i u učitelů považováno za důležité. Participant 6, který je zkušený učitel mediální výchovy a v mediální výchově realizoval i několik projektů, sleduje poslední roky změnu paradigmatu z toho pohledu, co by se mělo v rámci mediální výchovy učit: *„Já jsem ted' dělal takový rozhovor s osmi učiteli a ptal jsem se, co očekávají od mediální výchovy, respektive jaká témata by se měla probírat. A vylezl mi z toho naprostej odklon od akademických témat jako dezinformace a de facto ted' učitelé považují za prioritní ten digitální well-being. Oni říkají, že se mají děti naučit používat technologie zdravě a smysluplně, jinak pro ně nemají vůbec žádnéj smysl.“* I participant 2 potvrdil, že by se toto téma mělo učit, ale on sám jej neučí.

Z dat je patrné, že školy se snaží implementovat různé preventivní programy. Jak popisuje Participant 3, školy využívají přednášky školních psychologů k výchově o rizikovém chování: *„Máme o tom přednášky od našich psychologů. Jsou to jednorázové akce, kdy se jim ty informace sdělí, že něco v tomto smyslu existuje.“* Záhy však dodává, že se nejedná o nic kontinuálního.

Mnoho respondentů má obavy ohledně digitální závislosti, což je trend, který se objevuje napříč věkovými kategoriemi studentů. Participantka 1 poznamenává: *„O tom se nějak baví hodně, to je prostě taky téma, že jo, nějaký prostě závislosti.“* Na druhou stranu ale připomíná, že není vhodné technologie zakázat, ale naučit se je vhodně používat.

Dalším tématem bylo mezi participanty vliv sociálních médií na duševní zdraví. Participant 2 upozorňuje na vliv sociálních sítí na sebeobraz mladých lidí: *„Je to způsobený právě tím, jak*

nereálně ty influenceři nebo prostě ty osoby na internetu vystupují.“ Dále participant dodal, že právě to může být důvod, proč jsou poruchy příjmu potravy opět na vzestupu.

Učitelé si ovšem uvědomují i možnosti, jak by digitální technologie mohly být prospěšné pro celkové zdraví žáků. Jak popisuje participantka 1, použití aplikací a sociálních sítí v hodinách zvyšuje angažovanost studentů: *„Máme takový výzvy a tak jako takže určitě tyhle aplikace a nějaký takový jako vlastně výzvy na těch sociálních sítích, kdy to ty děti baví daleko víc, než když to napíšete ve škole na nástěnce.*“ Participantka 4 v předmětu výchova ke zdraví dokonce i o různých aplikacích mluví přímo ve vyučovací hodině: *„Ještě učím tu výchovu ke zdraví, takže si myslím, že internet poskytuje spoustu jako možností, který jsou pro ty děti prospěšný a spoustu verzí je zadarmo jo, takže my se díváme na různý tréninkový plány na různý prostě já nevím stránky o zdraví, výživě, nějakou BMI kalkulačku a takovéhle praktické věci prostě využíváme.*“

5.6.8 Nová média a zábava

U tohoto tématu účastníci opět zdůrazňují potenciální dopady digitálních technologií na fyzické a mentální zdraví. Participant 3 například popisuje negativní důsledky používání digitálních technologií, ať už se jedná o sociální média či nadměrné hraní počítačových her: *„Ta produkce dopaminu, které nám dopřávají digitální technologie, je značná. Dříve nebo později nás to nějakým způsobem zřídí.*“ To otevírá širší téma, jak algoritmy mohou manipulovat s vnímáním a celkově myšlením uživatelů tím, že opakovaně nabízejí obsah založený na jejich předchozích preferencích. Participant 3 to dále vyjadřuje slovy: *„Já si zase vybírám to, co chci, a algoritmy mi zase nabízejí to, co jsem chtěl minule. Takže vlastně moje poznání světa prohlubuje jenom v určité oblasti; té, na kterou se zaměřím. Místo toho, abych se dozvěděl i něco, co se mně osobně samotnému třeba na první pohled nelíbí, a přitom by to pro mě bylo důležité v životě, že by mě to obohatilo.*“ To poukazuje na potenciální omezení vnímání rozmanitosti světa i z hlediska kulturního kontextu.

Další významnou oblastí diskuse jsou sociální a kariérní aspirace mladých lidí, které jsou často nerealistické ve světle touhy stát se profesionálními hráči her nebo vývojáři. Participantka 4 to komentuje slovy: *„všechny děti chtějí, až budou velký, se žít jako vývojáři a profesionální hráči her.*“

Participantka 4 si dále všímá, že špatné návyky ohledně zábavy se často pěstují již doma: *„Oni mají ten práh citlivosti úplně posunutej, protože jim nevadí koukat se na nějaký Squid game, na to se bojím dívat i já. Za chvíli to viděli všichni čtvrtáci a pátáci. Koukají se na to třeba*

s rodičema doma. Já si jako myslím, že obecně jako mediální výchova v rodinách je strašnej průšvih. Já si myslím, že by se to mělo já třeba u svejch dětí jsem se o to snažila odmalička, ale myslím, že spoustu rodičů to prostě vůbec neřeší. No ale primárně si myslím, že by se to mělo dít doma, ale ve škole určitě taky mnohem víc než teď.“

Celkově se tedy zdá, že učitelé vnímají toto téma opět z hlediska protekcionistického přístupu, výjimkou je participant 6, jenž poukazuje na to, že tyto fenomény jsou již součástí kultury: „*My to řešíme jako fenomén. My třeba v mediální výchově začínáme různějma aktualitama z oblasti médií. Bavíme se například o tom, že někdo koupil nějakou firmu, jaké jsou novinky ve světě e-sportu, že vyšla nějaká studie o počítačových hrách apod.“*

5.7 Hlavní překážky

Téma spojené s hlavními překážkami pro výuku o nových médiích jsme se rozhodli analyzovat více dopodrobna a vytvořit pomocí metody zakotvené teorie takovou teorii, která by vysvětlovala, z jakých důvodů není tato výuka stále přítomna v míře, jakou by si žáci dle výsledků kvantitativní části výzkumu přáli. Tyto vztahy jsme poté uspořádali dle paradigmatického modelu, který pro přehlednost uvádíme na konci této kapitoly.

Co se týče překážek ve výuce o nových médiích, identifikovali jsme u učitelů několik témat, která jsme následně rozdělili do tří kategorií:

- Kurikulární překážky:
 - Nutná úprava ŠVP.
 - Všeobecnost RVP.
 - Statický charakter kurikula oproti dynamickému charakteru vývoje digitálních technologií.
- Překážky v oblasti podpory vyučujících:
 - Nedostatečná výuka o tomto tématu na pedagogických fakultách.
 - Nedostatek materiálů pro výuku, respektive jejich roztržitost na internetu.
- Personální překážky:
 - Menší motivace se tématu věnovat.
 - Málo lidí, kteří se tématu na dané škole věnují, popřípadě mladých učitelů, kteří mají k tomuto tématu bližší vztah.
 - Málo času na nastudování těchto témat.
 - Absence motivace ke sledování nových trendů.
 - Tendence učitelů jet v „zajetých kolejích“.

- Obava přiznat před žáky, že není učitel v těchto tématech příliš orientován.

Kurikulární překážky spočívají v tom, že někteří učitelé cítí, že na probrání těchto témat nemají dostatek prostoru v rámci své výuky, neboť mají už jinak sestavené tematické plány vycházející ze školních vzdělávacích programů daných škol. Jak přiznává participant 2: „*nebyl na to prostor ani čas.*“ Participantka 5 dodává, že na úpravu školního vzdělávací programu nemá vedení moc času, protože řeší jiné věci. Na druhou stranu participantka 1 dodává, že pokud je tomu vedení školy nakloněno, není problém mediální výchovu řešit i na kurikulární úrovni: „*Ve škole problém jakoby nebyl. V podstatě jako úprava ŠVP v pohodě, prostě vedení je k tomu nakloněno i se přiklonilo k nákupu nějakých učebnic.*“ Participantka 5 dodává, že ji v tomto směru ani nepomáhá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, který je příliš obecný na to, aby s ním mohli v rámci tvorby tematických plánů učitelé bez většího vzdělání v oblasti digitálních technologií pracovat.

Tímto se dostáváme ke druhému tématu, které představují překážky v oblasti podpory vyučujících. Právě podpora z hlediska zajištění vzdělávacích materiálů je tématem, které se v rozhovorech objevovalo jako jedno z nejčastějších. Nedostatečná metodická podpora může vést až k frustraci vyučujících, což jde vidět z rozhovoru s participantkou 4: „*já prostě se snažím v tomhle oboru dělat svoje maximum, ale asi jako postrádám nějaký smysluplný materiály pro učitele v tomhle směru.*“ Je otázkou, zdali je problémem opravdu nedostatek materiálů, nebo to může být spíše jejich roztržitostí a v nedostatečné propagaci, kde vzdělávací a metodické materiály hledat, o čemž mluví participantka 1: „*Je toho hodně, ale spíš se člověk musí zorientovat, že samozřejmě jsem chtěla na semináře z Pedagogické fakulty v Olomouci. Mně se osvědčil hodně ten Jeden svět, jako i to absolvování jeho kurzu. Takže si myslím, že spíš je toho hodně, ale musí se v tom člověk zorientovat, aby to mělo hlavu a patu, když to budete učit, aby to nebylo skákání z jednoho tématu na druhé.*“

Třetí kategorií překážek jsou ty, které stojí na straně samotných vyučujících. Zde sami učitelé identifikovali hlavní problém ve vlastních znalostech, a tedy v nedostatečném vzdělání v oblasti digitálních technologií. To potvrzují například participant 1, 2 a 4:

- „*Musím se to prvně dobře naučit. Je to něco, co nemáte vystudovaný, nebo se s tím člověk musí porvat a třeba jeden až dva školní roky, než si to člověk osahá. Dovedu si představit, že za rok a půl mi to půjde třeba líp*“ (participantka 1).

- „*Ono je to důležité, ale já mám jen takové povrchové znalosti. Myslím si, že by měli být učitelé v tohlemcto víc proškolení a ta témata nejsou v těch školních vzdělávacích programech jako pevně daná*“ (Participant 2).
- „*Jde to všechno rychle. Já jsem si říkala, že my jsme prostě krok za dětma. Takže mi některý věci prostě zjišťujeme, až když je problém. Já si nejsem jistá v kramflekách, kolikrát s manželem konzultuji různé věci, protože je v tom znalejší*“ (participantka 4).

Jak zmiňuje participantka 4, u digitálních technologií je problém se vzděláváním znásoben tím, že musí probíhat neustále, protože svět technologií se každým dnem vyvíjí. Pro učitele je tak nutná neustálá aktualizace vědění a sledování nových trendů. O to těžší pak je, když pedagogické či jiné fakulty na toto téma své studenty nepřipravují, což potvrzuje participantka 5 a dále rozvíjí participant 6: „*Mohli bychom se bavit o tom, jestli je tohle vůbec podporované na pedagogických fakultách, protože když vylezeš, když seš na pedagogické fakultě a nepotkáš to tam, tak tomu nedáváš moc význam. Já si nemyslím, že pedagogická fakulta je vůbec schopná naučit všechno, to je nereálný, ale tím, že ta témata votvívá, tak tě vlastně jakoby směřuje.*“

Tyto překážky jsou pak ještě znásobeny dalšími důvody: učitelé nemají dostatek času na dozdělávání, a jak už bylo předestřeno výše, nemají ani motivaci (například na základě kurikulárních dokumentů) tento stav měnit. To pak vede k tomu, co popsal participant 2: „*Ta generace, nebo my mladí učitelé jako tu snahu máme, ale zároveň strašně rychle sklouzneme do těch kolejí, které jsou zajeté, protože takhle to fungovalo vždycky. A proč by se to měnilo?*“

Zdá se, že otěže změny nesou učitelé, kteří se tomuto tématu chtějí věnovat, v dané oblasti se vzdělávat a například i pomoci ke změně školního vzdělávacího programu. Tato změna ale ovšem není těmto individualitám ulehčena ani v tom smyslu, že jsou na vše sami. Jak podotýká participant 6: „*Třeba dneska v těch školách je de facto třeba jenom jeden člověk, kterej by byl se tomu ochoten věnovat, nebo vyloženě projevuje jako zájem a vnímá to jako důležitý a on tam nemá toho parťáka, já, když budu u nás ve škole a jsem dějepis SV, tak my tam těch dějepisářů a občankářů máme fakt hodně. Jo, to znamená já, když budu učit já nevím moderní dějiny, tak se prostě zeptám, kolegy. Ale jako koho se zeptáš v tý škole, když seš tam jako jedinej. A to mi přijde jako velkej problém.*“

Údaje, které jsme získali z otevřeného kódování, jsme znovu uspořádali a vytvořili mezi nimi vztahy dle paradigmatického modelu typickým pro axiální kódování. Tento model znázorňujeme pro přehlednost v tabulce níže.

Tabulka 8

Přehled paradigmatického modelu v rámci axiálního kódování

Komponent	Popis
Kontext	Výuka o nových médiích je ovlivněna stávajícími školními kurikuly a rámcovými/školními vzdělávacími programy. Například bylo zmíněno, že školní vzdělávací programy jsou příliš obecné na to, aby s nimi mohli učitelé efektivně pracovat. Dále je ovlivněna nedostatečným vzděláním učitelů v této oblasti.
Kauzální podmínky	To způsobuje, že učitelé nemají dostatek prostoru k výuce nových médiích ve svých hodinách. Navíc nemají ani motivaci tato témata zařazovat, neboť je k tomu žádné kurikulární dokumenty dostatečně nezavazují.
Intervenující podmínky	Nepomáhá ani roztržitost metodických a vzdělávacích materiálů a obtížná orientace v nich, neboť učitel musí strávit hodně času tím, aby našel opravdu kvalitní materiály. To vede k tomu, že učitel může jít cestou „nejmenšího odporu“ a učit tak, jak se učilo vždy (tzv. „zajeté koleje“). Učitelé, kteří by potenciálně mohli změnit stávající systém, jsou v menšině, neboť neexistuje nikdo, kdo by s nimi na těchto tématech v rámci školy spolupracoval. Tento proces může narušit vedení školy – pokud je nakloněno implementaci výuky o nových médiích, dbá na změnu školního vzdělávacího programu a poskytne dostatečné zázemí pro její realitu (vzdělávací materiály, školení...).
Následky	Následkem může být frustrace z nedostatku vědomostí v této oblasti a vyhýbání se tomuto tématu. To způsobuje, že i když je téma nových médií pro žáky přitažlivé, ve škole není systematicky vedena výuka na toto téma. Vzhledem k nedostatku učitelů, kteří by se tímto tématem zabývali, nedochází ani k revizi školního vzdělávacího programu.
Strategie jednání	K vyřešení těchto překážek by mohla pomoci revize RVP, která bude směřovat k větší specifikaci témat z oblasti nových médií, což bude následně motivovat školy k zařazení těchto témat do ŠVP, popřípadě by to mohlo vést k navýšení dotace hodin u předmětů, které se této problematice věnují. Dále by mohla pomoci větší metodická podpora pro vyučující, například vytvoření portálu s neustále aktualizovanými metodickými a vzdělávacími materiály, a to včetně tematických plánů. Další formou podpory mohou být on-line semináře, které si učitel zpětně pustí, a není tak omezen na konkrétní čas konání akce. Dále by mohlo pomoci zařazení mediálního vzdělávání na pedagogických fakultách.

6 Limity a omezení výzkumu

Každý vědecký výzkum čelí určitým limitům, které mohou ovlivnit jeho výsledky a interpretace. V této části se proto zaměříme na limity našeho výzkumu. Pro sběr dat u kvantitativní části výzkumu jsme využili online dotazník, který jsme poslali do všech škol na území České republiky. Díky tomu jsme dosáhli poměrně vysokého výzkumného souboru, který se blížil 4 000 žákům ze základních a středních škol. Problémem v tomto případě ale může být geografické rozložení výzkumného souboru, kdy se nám nepodařilo oslovit hlavně školy z Karlovarského, Zlínského a Královehradeckého kraje. Zatímco tyto kraje nedosahují počtu ani 100 žáků, u Jihomoravského kraje se nám podařilo oslovit skoro 800 žáků. Dalším limitem může být samotný charakter online dotazníku, kdy výzkumník nemá plnou kontrolu nad tím, jak je dotazník šířen a jak vyplňován, byť jsme oslovili učitele s tím, aby dotazník s žáky vyplnili. Některé respondenty mohlo delší vyplňování dotazníku odradit, a jelikož nebyly všechny položky povinné, na některé odpovědělo méně respondentů než na jiné. Limitem může být také fakt, že někteří žáci mohli vyplňovat dotazník takovým způsobem, aby jej měli co nejrychleji za sebou.

V části dotazníku, ve které jsme od respondentů zjišťovali, jaké mají znalosti ohledně vybraných témat z nových médií, jsme se nezdálo setkali s odpověďmi, které byly jasně mechanicky zkopírovány z internetu, což jsme poznali na základě většího množství identicky shodných vět a frází, které jsme poté našli na internetu. Pro tyto odpovědi jsme pak při vyhodnocování vytvořili speciální kategorii a těmto žákům jsme v rámci počítání bodů odpověď nezapočítali. Mohlo se ovšem stát, že žák se mohl na správnou odpověď podívat na prohlížeči a poté odpovědět správně na základě právě zjištěných informací, aniž by otázku zkopíroval.

V části dotazníku, ve kterém jsme zjišťovali, jakou důležitost žáci přikládají jednotlivým tématům z oblasti digitálních technologií, se mohli žáci setkat s pojmy, které v životě neslyšeli, a tudíž nemohli na danou otázku odpovědět. I když jsme zařadili odpověď *nedokážu posoudit*, mohl tento fakt zkreslit výsledky. Rovněž při posuzování, zdali se žáci setkali s danými tématy, musíme brát v potaz, že u nižších ročníků je přirozeně nižší pravděpodobnost, že se s danými tématy setkali. Na druhou stranu jsme tento výzkum dělali na konci školního roku a nejmladším ročníkem byla 6. třída ZŠ, takže tito žáci měli dostatek prostoru se s danými tématy v rámci vyučování seznámit.

Rovněž kvalitativní část výzkumu může být omezena určitými skutečnostmi. Jedním z možných omezení může být, že jsme participanty vybírali ze zájemců o přednášku Pravda a lež v online světě, kterou jsme pořádali na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Díky tomu jsme měli jistotu, že tito participanti mají zájem o to, jak integrovat mediální výchovu do svých hodin. Na druhou stranu se ovšem jedná o učitele, kteří mohou sledovat naše aktivity či čerpat z našich metodických materiálů, které je pak mohly v jejich pojetí výuky ovlivnit.

Dalším omezením může být skutečnost, že se nám nepodařilo oslovit učitele, kteří vyučují na středních školách negymnaziálního typu, tedy na učilištích či středních odborných školách. Dle výzkumů, které jsme uvedli v kapitole 2.5, dosahují žáci na gymnáziu lepších výsledků v mediální gramotnosti než na jiných středních školách, je proto otázkou, zdali by nebylo vhodné směřovat budoucí výzkum právě do těchto škol, které mohou být v této oblasti zanedbávány. Možná i fakt, že účastníci naší přednášky byli v naprosté většině ze základních škol či gymnázií, může poukazovat na skutečnost, že o tuto problematiku není na ostatních školách zájem.

V teoretické části jsme několikrát zmínili, že nová média mají velmi dynamickou povahu, což se ukazuje i v této práci. Zatímco téma umělé inteligence je v současnosti velkým fenoménem, do našeho výzkumu realizovaného v první polovině roku 2022 jsme jej nezahrnuli, a to z toho důvodu, že ještě nebylo vůbec známé a veřejnost ani nevěděla, jak tato technologie pokročí. Musíme proto konstatovat, že mírným omezením této práce je absence tématu umělé inteligence v našem výzkumu. Přestože se tedy věnujeme novým médiím, je toto téma v empirické části opomenuto.

7 Diskuse

V kvantitativní části výzkumu jsme se zaměřili na digitální chování žáků, jaké žáci využívají platformy, jaké mají znalosti z vybraných oblastí nových médií a také jsme zjistili, do jaké míry žáci považují námi zvolená témata z nových médií za důležitá a jak je pak jejich zájem o tato témata reflektován ve výuce.

Z hlediska digitálního chování žáků vidíme, že využívají digitální média primárně pro komunikaci a zábavu a druhotně jako zdroj informací. Z tohoto hlediska je důležité poznamenat, že takovou aktivitu nemůžeme považovat a priori za nežádoucí. Jak upozorňuje report *Growing up in a connected world* (UNICEF Office of Research, 2019), děti, které se účastní širšího spektra online aktivit, mají lepší dovednosti v používání internetu, zatímco děti, jejichž přístup k internetu je omezenější, mají tyto dovednosti slabší. Například online zábava, jako je hraní videoher a sledování videoklipů, může dětem pomoci rozvíjet zájem o vzdělávací, informační a online společenské aktivity. Vedení dětí k tomu, aby rozšířily své online aktivity nad rámec pouhé zábavy, jim může také umožnit rozvíjet řadu technických a kritických schopností.

Je otázkou, do jaké míry se s tímto pozitivním přístupem ohledně trávení volného času setkávají děti ve svých rodinách – namátkou můžeme uvést příklad z kvalitativního výzkumu zaměřeného na percepci influencerů u dětí (FSV UK, 2018), který konstatuje, že „řada rodičů se například s dětmi o tom, jaké youtubery a blogery sledují na sociálních sítích, odmítá bavit, protože tuto formu zábavy považuje za zbytečnou ztrátu času, nebo za méněcennou zábavu“. Učitelé se sice mohou oprávněně domnívat, že to, jak dítě tráví čas na internetu, by měla být otázka výchovy v rodině, pokud ale budou neustále trvat na tomto přístupu, nebude mít určité procento žáků žádného průvodce po virtuálním světě, ve kterém tráví několik hodin každý den.

Se světem zábavy na internetu jsou nepochybně spojena sociální média. Podle průzkumu *AMI Digital Index* (AMI Digital, 2023) využívá sociální média denně 96 % generace Z (tj. generace jedinců narozených po roce 2000). Zde se ovšem opět dostáváme k propasti mezi generacemi. Podíváme-li se například na výzkum realizovaný organizací *Pew Research Center* (2024), lze vidět, že různé generace používají jiná sociální média. Například Instagram a TikTok, které jsou podle našeho výzkumu používány žáky nejvíce, jsou se stoupajícím věkem používány uživateli méně. Naopak Facebook používá nejvíce uživatelů ve věkové kohortě 30–49 let, přičemž nejen podle našeho výzkumu, ale například i podle výzkumu *Děti a kult krásy v online světě* (Kopecký et al., 2022) se Facebook řadí k těm méně oblíbeným sociálním médiím. Jestliže

jsme tedy v předchozím odstavci upozorňovali na generační propast v pochopení digitálního světa, tato propast se ještě prohlubuje v tom kontextu, že pokud je rodič aktivní na sociálních médiích, používá nejspíše jiné platformy než jeho dítě.

Dle studie z roku 2023 (Rothwell, 2023) stráví průměrný americký teenager 4,8 hodiny u sociálních médií. Dále studie udává, že čas strávený na sociálních sítích předpovídá významně horší duševní zdraví a vyšší nespokojenost s vlastním tělem. Dospívající, kteří tráví více než 5 hodin denně na sociálních sítích, mají 2,5krát vyšší pravděpodobnost k sebevražedným myšlenkám nebo k sebepoškození a 2,4krát vyšší pravděpodobnost, že budou mít negativní názor na své tělo.²³ Studie si zároveň všimá velké role rodičů – u dětí, které vykazují větší sebekontrolu a/nebo žijí s rodiči, kteří omezují čas strávený u obrazovky, dohlížejí na ně a udržují s nimi pevný vztah, je mnohem méně pravděpodobné, že stráví 4 a více hodin denně na sociálních sítích. Takové rodičovské chování způsobuje, že účinky vysokého používání sociálních médií na duševní zdraví již nejsou pozorovány a negativní fenomény spojené s vlastním sebeobrazem se snižují na polovinu, i když zůstávají významné. Závěr této studie je zajímavý v porovnání s našimi výsledky, které se týkají části, jaká témata považují žáci za důležitá. Po tématu kyberbezpečnosti (podvody, kyberšikana apod.), které částečně také souvisí s digitálním well-beingem a s ověřováním informací, považují žáci za třetí nejdůležitější téma zásady chování na internetu v rámci duševního zdraví. Na otázku, proč je toto téma pro děti tak důležité, může odpovědět studie *Národní monitoring duševního zdraví žáků na základních školách v České republice* (Národní ústav duševního zdraví, 2023). Podle ní více než 50 % žáků projevuje zhoršené známky well-beingu a 30 % žáků má znaky středně těžké až těžké úzkosti, 4 z 10 žáků pak přiznává známky středně těžké až těžké deprese.

Jak už bylo zmíněno v teoretické části, nelze zhoršené duševní zdraví dětí a mládeže nutně svalovat jen na digitální technologie, čehož se dříve dopustil Manfred Spitzer ve své knize *Digitální demence* či nově Jonathan Haidt v knize *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. Například recenze v časopise *E-psychologie* (Lebedíková et al., 2024) knihu od Haidta pro čtení spíše nedoporučuje, protože trpí zásadními neduhy: selektivním výběrem vědeckých poznatků, které opomíjejí jiné

²³ Zde musíme upozornit na fakt, že tato studie nevysvětluje, zdali se jedná o korelaci, či kauzalitu – v tomto případě mohou trávit děti na sociálních médiích tolik času právě proto, protože mají sebevražedné myšlenky či negativní názor na své tělo.

vysvětlení zhoršení psychického zdraví dětí a dospívajících; nekorektní generalizací a opomíjením pozitivního dopadu digitálních technologií na děti; nesprávnou interpretací dat a autorovým přesvědčením o uniformním dopadu mediálních účinků na adolescenty, které je již empiricky vyvráceno.

Nechceme tedy dopad médií na děti z hlediska jejich well-beingu přeceňovat, ale zároveň ani podceňovat, protože jsme v teoretické části podali důkazy, že média vliv na well-being některých žáků zjevně mají. Tyto dopady mohou být však jak negativní, tak i pozitivní – nemusí tedy záležet na tom, zdali digitální technologie děti využívají, ale jak je využívají – žáci by ovšem měli v ideálním případě dostat pomocnou ruku od rodičů, kteří ale, jak bylo konstatováno, v tomto nezdídky selhávají. Logickým krokem je tak vzdělávání v této oblasti samotnými učiteli.

Výuka o nových médiích na českých základních a středních školách se dle našeho výzkumu sice realizuje, ale zřejmě ne v takové míře, do jaké považují žáci tuto problematiku za důležitou. Toto zjištění je minimálně v českém prostředí jediné svého druhu, a proto jej nemůžeme porovnat s výsledky jiných výzkumů. Podporuje to ovšem tvrzení obsažená v otevřeném dopise tehdejšímu ministru školství Robertu Plagovi o dlouhodobé opomíjenosti mediální výchovy, ke kterému se přidali zástupci třinácti organizací spojených s mediálním a digitálním vzděláváním (Člověk v tísni, 2020). I po několika letech vidíme, že je mediální výchova stále tématem, kterému ani podle žáků není věnována dostatečná pozornost. Zajímavým zjištěním rovněž je, že ti žáci, u kterých proběhla výuka těchto témat, ve větší míře udávají, že jsou tato témata důležitá. I přesto, že naše zjištění nemusí prokazovat kauzální souvislost, může naznačovat kladné působení v rovině afektivních výchovně vzdělávacích cílů a posilovat žákovo *personal locus*, tedy jakési povědomí, kteří řídí zpracování informací člověka z mediálních sdělení (Potter, 2022b).

Naš výzkum odhalil na první pohled podivuhodnou skutečnost, že výuka o nových médiích nemá v konečném důsledku žádný vliv na skóre, kterého žák dosáhl ve znalostní části dotazníku. Domníváme se, že tento výsledek může být způsoben několika faktory. Prvním faktorem je specifická otázek, které jsme žákům ve znalostní části dotazníku položili, přičemž se jedná o témata, která jsou značně nová, a proto o nich nemusel učitel žáky informovat. Dalším faktorem může být nejednotnost kurikula v oblasti mediálního vzdělávání, kdy nejsou přesně vymezena témata, o kterých se mají žáci učit. Znalosti žáků pak mohou ovlivňovat překážky, které jsme popsali v kvalitativní části výzkumu a které rozebíráme v dalším odstavci.

Toto zjištění koresponduje se šetřením České školní inspekce z roku 2017, podle kterého naprostá většina ředitelů udávala, že se u nich mediální výchova realizuje, výsledky žáků tomu však neodpovídaly (Česká školní inspekce, 2018).

Pokud se bavíme o znalostech, nesmíme vynechat srovnání výsledků znalostní části dotazníku na základě typu školy. Zde jsme zjistili, že existují velké rozdíly mezi školami a že znalosti z oblasti digitálních médií nejsou po základní škole příliš prohlubovány. Na rozdíl mezi znalostmi žáků napříč různými typy škol upozorňovaly již předešlé průzkumy (Člověk v tísni, 2023; Jeden svět na školách, 2018) a z výzkumů mediální gramotnosti dospělé populace rovněž víme, že velkým faktorem je dosažené vzdělání (Sloboda et al., 2022; STEM/MARK, 2018). Nabízí se tedy otázka, zdali neposílit mediální vzdělávání na školách negymnaziálního typu, a to hlavně u oborů bez maturity.

Kvalitativní část výzkumu naznačuje, že největšími překážkami pro implementaci výuky o nových médiích jsou ty spojené s kurikulárními dokumenty, nedostatečnou podporou vyučujících a také překážky na straně vyučujících (nedostatek času, prostoru, vzdělání, motivace, ale i absence komunity učitelů, která by se tímto tématem zabývala). Na podobné překážky upozorňuje i průzkum JSNS (STEM, 2023), který se mimo jiné ptal na názory ředitelů, proč je na školách věnováno málo pozornosti mediálnímu vzdělávání. Ředitelé uvedli, že na vině jsou školní vzdělávací programy, kvůli nimž musí učitelé probrat velký objem látky a na průřezová témata není dostatek času. Dále může být překážkou nejistota samotných vyučujících a nízká podpora státu z hlediska důležitosti tohoto tématu. Důležitou skutečností, která by mohla podle ředitelů mediálnímu vzdělávání pomoci, je metodická podpora pro ředitele a vyučující, dále více času, který by bylo možné věnovat výuce mediální výchovy, vyšší počet expertů v oblasti mediální výchovy a lepší technické zázemí ve školách.

Tyto překážky neřeší ale jen české školství. Podíváme-li se na americkou studii z roku 2021 (Baker et al., 2021), zjistíme, že pro 65 % učitelů je překážkou to, že mají hodně jiných povinností, dále tlak na probrání základních témat (63 % učitelů), nedostatečná odborná připravenost (60 %), dále nedostatek zdrojů pro výuku, nedostatečné zakotvení v kurikulu a nedostatečná podpora v tom, jak integrovat mediální výchovu do existujících předmětů (všechna tato témata uvedlo přes 50 % učitelů).

Naději na možné odstranění kurikulárních překážek představují velké revize rámcových vzdělávacích programů, které jsou v době psaní této práce veřejně konzultovány. Pracovní

verze²⁴ nové podoby RVP ZV obsahuje několik zmínek o implementaci výuky o nových médiích do kurikula. Například jako jeden z cílů, ke kterému by měl žák směřovat, je „*účinně komunikovat a spolupracovat, včetně zdravého a bezpečného využívání digitálních technologií*“, dále se dozvídáme, že by měl žák kriticky myslet a čelit dezinformacím (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s. 7). Implementace výuky o digitálních technologiích se projevuje rovněž v profilu absolventa základního vzdělávání, kdy by měl žák „*využívat bezpečně a zdravě digitální technologie pro zjednodušení pracovních postupů, účelně sdílet data a informace v digitálním prostředí, předcházet situacím ohrožujícím jeho zdraví a bezpečí i bezpečí digitálních zařízení*“ (Národní pedagogický institut České republiky, 2024), s. 9).

Asi nejvýrazněji se akcent na digitální technologie projevuje v rámci klíčových kompetencí, ve kterých je samostatně vyčleněna klíčová kompetence digitální. Tato klíčová kompetence v sobě zahrnuje tzv. složky klíčové kompetence, kterými jsou digitální informace a data, tvorba digitálního obsahu či bezpečnost v digitálním prostředí.

Dále se digitální kompetence zmiňují v průřezovém tématu péče o well-being, jehož cílem je „*podpořit aplikaci získaných znalostí, dovedností a postojů v oblasti sebezvoje a aktivní péče o sebe a o druhé, a to i v kontextu využívání digitálních technologií*“ (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s. 42).

V rámci průřezového tématu *Společnost pro všechny* můžeme také najít samostatnou složku průřezového tématu *Život s médii*, na jehož základě by měl žák v 9. ročníku základní školy například rozeznat a vysvětlit, jak se konkrétní mediální sdělení snaží ovlivnit vnímání společensky významného tématu. Dále by měl dokázat rozeznat hodnoty, stereotypy a předsudky v mediálních sděleních.

Podíváme-li se ovšem na jednotlivé vzdělávací obory, najdeme zde jen lehké zmínky o životě v digitálním prostředí (s výjimkou vzdělávacího oboru *Informatika*, který ale řeší digitální technologie z technického hlediska). O digitálním světě se můžeme dočíst například ve vzdělávacím oboru *Výchova k občanství*, respektive v tematickém okruhu *Já ve společnosti* –

²⁴ K dispozici zde: <https://revize.rvp.cz/files/2024-03-28-rvp-zv-textova-podoba-vczduvodneni.pdf> [cit. 23.4.2024].

jeden z jeho z uzlových bodů je, že žák zhodnotí, co nebo kdo má vliv na něj a na jeho rozhodování ve fyzickém a digitálním prostředí.

O digitálním světě se zmiňuje také vzdělávací obor *Výchova ke zdraví a bezpečí*, přičemž jedním z uzlových bodů je, že žák „*identifikuje nebezpečné aktivity a situace vyskytující se v digitálním prostředí a odůvodní, proč je důležité chránit zde bezpečí své i ostatních, včetně ochrany osobních údajů*“ (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s.72).

Analyzujeme-li tuto pracovní verzi na základě vyhledávání klíčových slov jako sociální sítě/média, algoritmy, videohry, influenceři, reklama, streamovací platformy (tedy témat, kterými se tato práce zabývá), vidíme, že většinu těchto slov neobsahuje, a když ano, tak jen jako lehkou zmínku. Například o digitálním well-beingu se dokument zmiňuje jen v souvislosti s učiteli, o sociálních sítích se zmiňuje jen tematický okruh *Odpovědný občan*, kdy má být nezbytností „*rozvoj kritického myšlení ve vztahu k informacím, které se objevují v mediálním prostoru a na sociálních sítích, a k utváření vlastního informovaného názoru podloženého argumentací*“ (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s. 62). Dokument se nezmiňuje ani o algoritmech v rámci používání internetu, o videohrách, influencerech či o streamovacích platformách.

Je tedy otázkou, do jaké míry je revize rámcových vzdělávacích programů z hlediska mediálního vzdělávání krokem vpřed. Takovéto pojetí totiž naráží na problém, který se objevuje již v současnosti a na který narážela respondentka v našem výzkumu – pokud jsou témata v oblasti nových médií vymezena pouze obecně, učitelé mohou mít problémy s tím, o čem přesně mají v této oblasti učit. Pokud v kurikulárním dokumentu nejsou uvedené přesná a konkrétní témata, a to v rámci vzdělávacích oblastí a oborů, hrozí, že se nezmění skoro nic. Ředitelé tato témata nebudou mít motivaci implementovat do školních vzdělávacích plánů, zvláště když chybí metodická podpora či experti na toto téma.

Doporučení, jak zlepšit mediální vzdělávání v České republice

V tomto případě je tedy revize RVP jakýmsi základem, který upozorňuje na danou problematiku, samostatně ale stav věcí nezmění. Pokud chceme implementovat výuku o digitálním světě do reálné výuky, je důležité udělat ještě další kroky. Těmi nejradikálnějšími by bylo zavedení mediální výchovy jako vzdělávacího oboru, ale tento krok nemusí být efektivní, protože se v České republice nenachází učitelé-experti v oblasti mediálního vzdělávání.

I přesto, že by nové rámcové vzdělávací programy zůstaly v oblasti nových médií takto všeobecné, dá se tento nedostatek napravit vydáním speciálního kurikulárního dokumentu (popřípadě metodiky), který by řešil, jakým způsobem mohou školy implementovat témata z nových médií do svých školních vzdělávacích programů. Inspirací může být již citovaný dokument finského ministerstva školství, v němž se popisovala vzdělávací politika v oblasti mediálního vzdělávání.

Jen změna v oblasti kurikulárních dokumentů ale nestačí. Dalším krokem, který by pomohl řešit překážky v oblasti podpory vyučujících, je vybudování speciální webové stránky, která obsahuje rozcestník metodických a vzdělávacích materiálů v oblasti mediální výchovy, popřípadě obsahuje přímo tematické plány pro jednotlivé ročníky. Součástí tohoto webu by mohly být i novinky z digitálního světa relevantní pro učitele, popřípadě již dříve zmíněný dokument, jenž by podrobněji popisoval strategii směřování výuky o nových médiích. I u tohoto nápadu jsme se inspirovali v zahraničí a v teoretické části práce jsme ukazovali příklady dobré praxe z Německa a Rakouska.

Vyšší připravenost učitelů na témata z oblasti nových médií můžeme zlepšovat školeními a kurzy, základem může být ale také změna na úrovni pedagogických fakult. V tomto případě doporučujeme zařadit mediální výchovu do všeobecného vzdělání učitele (například v rámci pedagogického/všeobecného modulu studia). Je rovněž otázkou, zdali by nebylo vhodné v tomto směru vychovávat experty na mediální výchovu již v rámci bakalářských či magisterských studijních programů. Absence odborníků může způsobovat, že se mediální výchovou zabývají učitelé, kteří nejsou odborníci v mediálních studiích, popřípadě se jí zabývají odborníci na mediální studia, kteří ovšem nejsou odborníky na didaktiku či pedagogiku. Jak bylo zmíněno v teoretické části, bakalářské či magisterské studijní programy v oblasti mediální výchovy ve vzdělávání jsou studentům dostupné například ve Finsku.

Nesmíme také zapomenout na doktorské studijní programy, které mohou vychovat výzkumníky v této oblasti a zajistit tak státu realizaci výzkumů k tomu, aby mohla vzdělávání o nových médiích implementovat na základě přístupu založeném na důkazech, nikoliv na základě pocitů či emocí. V České republice se realizuje unikátní doktorský studijní program Čtenářství a mediální výchova ve vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, prozatím se ale jedná o jediný obor v tomto směru.

Závěr

Cílem disertační práce bylo prozkoumat problematiku výuky nových médií na českých základních a středních školách a nabídnout konkrétní doporučení pro zlepšení v této oblasti.

V teoretické části jsme definovali základní pojmy související s novými médii v kontextu školství a také položili argumentační základ, proč je z našeho pohledu důležité se ve školním vzdělávání zabývat vybranými fenomény z oblasti nových médií. Tato část rovněž obsahovala poznatky o různých přístupech k mediální výchově, které mohou sloužit jako inspirace pro mediální vzdělávání v České republice.

V empirické části jsme popsali náš výzkum, který se skládal z kvantitativní a kvalitativní části. Pro kvantitativní část jsme vytvořili online dotazník, který vyplnilo 3 932 žáků základních a středních škol. V této části jsme vyhodnocovali, jaké oblasti nových médií považují žáci za důležité a jak se tyto oblasti skutečně ve školách vyučují. Deskriptivní statistiky ukazují, že žáci kladou nejvyšší důraz na téma pravdy a lži na internetu a digitální well-being, zatímco oblasti nových médií a zábavy považují za méně důležité. Ve škole se nejčastěji setkávají s problematikou pravdy a lži na internetu a digitálním well-beingem, zatímco s novými technologiemi a digitální tvorbou se setkávají nejméně. Tato zjištění byla cílem této části výzkumu.

Relační část odpovídala na čtyři základní hypotézy, které jsme si před realizací sběru dat stanovili. Potvrdili jsme, že existuje statisticky signifikantní rozdíl mezi počty žáků, kteří považují témata z oblasti nových médií za důležitá, a počty žáků, kteří se s tématy setkali ve škole, přičemž bylo více žáků, kteří považují témata za důležitá. Jinými slovy se dá říci, že se o těchto tématech učí méně, než žáci požadují. Tato část také odhalila, že existuje vztah mezi tím, když žáci daná témata proberou ve škole, a tím, jakou důležitost přikládají těmto tématům, což může naznačovat, že výuka o nových médiích může cílit nejen na kognitivní rovinu výchovně vzdělávacích cílů, ale i na tu afektivní.

Součástí dotazníku byl oddíl zaměřený na specifické znalosti z oblasti nových médií. Z jeho výsledků jsme zjistili, že tyto znalosti se liší podle typu školy. Nejvýraznější zlepšení jsme zaznamenali u žáků na základních školách, zatímco na středních školách již k výraznému prohloubení znalostí nedochází. Zajímavým zjištěním je to, že tato znalost o nových médiích ale nemusí nutně plynout ze školního vzdělávání – nezjistili jsme žádnou souvislost mezi tím, že se dané téma probralo ve škole, a tím, jakých znalostí z oblasti nových médií žák dosahuje. To si vysvětlujeme především specifičností položených otázek, nedostatečným zakotvením

kurikula v oblasti mediálního vzdělávání, průřezovým charakterem mediální výchovy či například tím, že mediální výchovu nevyučují učitelé s touto specializací.

Kvalitativní část výzkumu, která zahrnovala hloubkové rozhovory se šesti učiteli, poskytla data o tom, jaké přístupy k výuce o nových médiích mohou učitelé zaujímat. Pomocí axiálního kódování jsme odhalili zásadní překážky, které mohou učitelům bránit k vyučování o nových médiích. Tyto překážky jsme rozdělili do tří kategorií – kurikulární překážky, překážky v oblasti podpory vyučujících a personální překážky. Cíle kvantitativní části výzkumu, které zahrnovaly prozkoumání přístupů učitelů k vybraným tématům a také odhalení základních překážek k výuce o nových médiích, byly rovněž naplněny.

Disertační práci jsme psali s cílem, aby mohla mít reálný dopad na stav mediálního vzdělávání v České republice. Věříme, že teoretické poznatky a získaná data mohou pomoci ke zlepšení mediálního vzdělávání v České republice, a to počínaje revizí RVP, kterou jsme i na základě poznatků obsažených v této práci již veřejně připomínkovali.

Použitá literatura

1. Active Radio. (n. d.). *Podcast roku*. Retrieved January 24, 2023, from <https://www.podcastroku.cz/>
2. Allcott, H., Braghieri, L., Eichmeyer, S., Gentzkow, M., Baym, N., Burke, M., Franco, A., Leavitt, A., Rogers, T., & Waldfogel, J. (2020). The Welfare Effects of Social Media. *American Economic Review*, *110*(3), 629–676. <https://doi.org/10.1257/AER.20190658>
3. AMI Digital. (2021). *AMI Digital Index 2021*. <https://amidigital.cz/ami-digital-index-2021/>
4. AMI Digital. (2022). *AMI Digital Index 2022*. <https://amidigital.cz/index2022/>
5. AMI Digital. (2023). *AMI Digital Index 2023*. <https://amidigital.cz/index2023/>
6. Anyoha, R. (2017). *The History of Artificial Intelligence*. Science in the News. <https://sitn.hms.harvard.edu/flash/2017/history-artificial-intelligence/>
7. APA. (2000). *Violent video games can increase aggression*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/news/press/releases/2000/04/video-games>
8. APA. (2020). APA RESOLUTION on Violent Video Games. *American Psychological Association*. <https://www.apa.org/about/policy/resolution-violent-video-games.pdf>
9. Aufderheide, P. (1993). Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. *The Aspen Institute Wye Center*.
10. Axelsson, C. A. W., Guath, M., & Nygren, T. (2021). Learning how to separate fake from real news: Scalable digital tutorials promoting students' civic online reasoning. *Future Internet*, *13*(3). <https://doi.org/10.3390/fi13030060>
11. Baker, G., Faxon-Mills, S., Huguet, A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2021). Approaches and Obstacles to Promoting Media Literacy Education in U.S. Schools. *RAND Corporation*. <https://doi.org/10.7249/RRA112-19>
12. Bezpečnostní informací služba. (2015). *Výroční zpráva Bezpečnostní informační služby za rok 2014*. <https://www.bis.cz/public/site/bis.cz/content/vyrocní-zpravy/2014-vz-cz.pdf>
13. Boxell, L., Gentzkow, M., & Shapiro, J. M. (2017). Greater Internet use is not associated with faster growth in political polarization among US demographic groups. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *114*(40), 10612–10617. <https://doi.org/10.1073/pnas.1706588114>

14. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706QP063OA>
15. Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2021). Students' Civic Online Reasoning: A National Portrait. *Educational Researcher*, 50(8), 505–515. <https://doi.org/10.3102/0013189X211017495>
16. Brown, R. C., Bendig, E., Fischer, T., David Goldwisch, A., Baumeister, H., & Plener, P. L. (2019). Can acute suicidality be predicted by Instagram data? Results from qualitative and quantitative language analyses. *PLoS ONE*, 14(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220623>
17. Brožovská, N. (2021). *Rodičům se nelíbí „mediální výchova“ ve školách. Vídí v ní manipulaci s dětmi.* <https://www.parlamentnilisty.cz/arena/monitor/Rodicum-se-nelibi-medialni-vychova-ve-skolach-Vidi-v-ni-manipulaci-s-detmi-678713>
18. Cash, H., D. Rae, C., H. Steel, A., & Winkler, A. (2012). Internet Addiction: A Brief Summary of Research and Practice. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 292–298. <https://doi.org/10.2174/157340012803520513>
19. Center for Media Literacy. (n. d.). *Media Literacy: A Definition and More.* Retrieved March 11, 2024, from <https://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more>
20. Centrum proti hybridním hrozbám. (n. d.). *Definice dezinformací a propagandy.* Ministerstvo Vnitřní České Republiky. Retrieved March 12, 2024, from <https://www.mvcr.cz/chh/clanek/definice-dezinformaci-a-propagandy.aspx>
21. Česká škola. (2017). *“Tam by sednul granát.” Prvníáci teplické školy terčem kyberšikany.* <http://www.ceskaskola.cz/2017/11/tam-by-sednul-granat-prvnaci-teplicke.html>
22. Česká školní inspekce. (2018). *Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018.* <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Medialni-vychova-na-ZS-a-SS-ve-sk>
23. Česká tisková kancelář. (2022, June 6). *Fiala: Vypnutí dezinformačních webů je jen přechodné opatření.* <https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/fiala-vypnuti-dezinformacnich-webu-je-jen-prechodne-opatreni/2215958>
24. Český rozhlas. (2018). *Kauza Cambridge Analytica. Udělali jsme chyby, přiznal šéf Facebooku Zuckerberg.* https://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/cambridge-analytica-facebook-mark-zuckerberg_1803212302_ako

25. Český statistický úřad. (2021). *Informační společnost v číslech*.
<https://www.czso.cz/documents/10180/164503431/06100422.pdf/69ccf5e2-92e8-4dcd-b22a-cb3df3e8119a?version=1.3>
26. Chum, J. (2022, April 1). *Gazdik: Plošně roste agresivita dětí, může za to i covid. Projít u vstupu do školy rámem není řešení | Radiožurnál*. Radiožurnál.
<https://radiozurnal.rozhlas.cz/gazdik-plosne-roste-agresivita-deti-muze-za-i-covid-projit-u-vstupu-do-skoly-8714941>
27. Ciroková, K. (2022). *Potrestejte žáka, co mě nahrál, žádá učitelka, která šířila dezinformace*. Seznam Zprávy. <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-kauzy-potrestejte-zaka-co-me-nahral-zada-ucitelka-ktera-sirila-dezinformace-198997>
28. Člověk v tísni. (2020). *Otevřený dopis ministru Plagovi: Mediální vzdělávání je dlouhodobě*. <https://www.clovekvtsni.cz/otevreny-dopis-ministru-plagovi-medialni-vzdelavani-je-dlouhodobě-opomijene-pisi-zastupci-trinacti-organizaci-6394gp>
29. Člověk v tísni. (2023). *Důvěra středoškoláků v média celkově klesá. Přečtěte si výsledky průzkumu mediální gramotnosti na školách*. <https://www.clovekvtsni.cz/pruzkum-medialni-gramotnosti-2023-9983gp>
30. CNN Money. (2017). *Social Media Manager - 2017 Best Jobs in America*.
<https://money.cnn.com/gallery/pf/2017/01/05/best-jobs-2017/42.html>
31. Cull, N., Culbert, D., & Welch, D. (2003). *Propaganda and mass persuasion*. ABC-CLIO.
32. Dame Adjin-Tettey, T. (2022). Combating fake news, disinformation, and misinformation: Experimental evidence for media literacy education. *Cogent Arts & Humanities*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2037229>
33. Darrell Bock, R. (1972). Estimating item parameters and latent ability when responses are scored in two or more nominal categories. *Psychometrika*, 37(1).
<https://doi.org/10.1007/BF02291411>
34. De Abreu, B. (2019). *Teaching media literacy*. ALA Neal-Schuman.
35. de Veirman, M., Hudders, L., & Nelson, M. R. (2019). What Is Influencer Marketing and How Does It Target Children? A Review and Direction for Future Research. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 10). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02685>
36. Delfabbro, P., King, D. L., & Williams, J. (2021). The psychology of cryptocurrency trading: Risk and protective factors. *Journal of Behavioral Addictions*, 10(2), 201–207.
<https://doi.org/10.1556/2006.2021.00037>

37. Demandsage. (n. d.). *YouTube Statistics (2023) — Updated Data, Facts & Figures Shared!* Retrieved January 24, 2023, from <https://www.demandsage.com/youtube-stats/>
38. *Digitální gramotnost*. (n. d.). Metodický Portál RVP.Cz. Retrieved March 11, 2024, from <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13123&rate=5>
39. Dominik Voráč, & Kamil Kopecký. (2023). *Nová média ve výuce mediální výchovy*. Vydavatelství Univerzity Palackého.
40. Drummond, A., Sauer, J. D., & Ferguson, C. J. (2020). Do longitudinal studies support long-term relationships between aggressive game play and youth aggressive behaviour? A meta-analytic examination. *Royal Society Open Science*, 7(7), 200373. <https://doi.org/10.1098/RSOS.200373>
41. Endestad, T., Heim, J., Kaare, B., Torgersen, L., & Brandtzæg, P. B. (2011). Media user types among young children and social displacement. *Nordicom Review*, 32(1), 17–30. <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0102>
42. Erhart, M., & Kropáčková, R. (2018). *Neziskovky jako terč? Podle Volného vymývají dětem mozky. ‚Pomáhají tam, kde stát zaspal,‘ oponuje Gajdůšková*. https://www.irohlas.cz/zpravy-domov/lubomir-volny-spd-alena-gajduskova-cssd_1808081346_haf
43. Evropská komise. (n. d.). *Posílený kodex zásad boje proti dezinformacím*. Retrieved July 12, 2022, from https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/european-democracy-action-plan/strengthened-eu-code-practice-disinformation_cs
44. Fedorov, A. (2008). Media Education around the World: Brief History. *Acta Didactica Napocensia*, 1(2), 56–68.
45. Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
46. Forbes. (2022). *Žebříček Nejvýdělečnější youtuberi Česka 2022*. <https://forbes.cz/zebricky/nejvydelecejssi-youtuberi-ceska-2022/>
47. Fragen, J. (2022, December 5). *PUBG Mobile hits \$9B in lifetime consumer spending*. Venture Beat. <https://venturebeat.com/games/pubg-mobile-9-billion-lifetime-spending-pubgm-sensor-tower/>
48. Frison, E., & Eggermont, S. (2017). Browsing, Posting, and Liking on Instagram: The Reciprocal Relationships between Different Types of Instagram Use and Adolescents' Depressed Mood. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(10), 603–609. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0156>

49. FSV UK. (2018). *Skrytou reklamou na internetu pozná jedno dítě z deseti, zjistili výzkumníci z Univerzity Karlovy.*
50. FSV UK. (2019). *TZ: Nový výzkum FSV UK ukazuje neférové praktiky tabákových společností.* <https://fsv.cuni.cz/tz-novy-vyzkum-fsv-uk-ukazuje-neferove-praktiky-tabakovych-spolecnosti>
51. Fuller, A. (2021). *YouTube star, 21, takes her own life after being bombarded with hateful messages online “for years”*. The Sun. <https://www.thesun.co.uk/news/17008377/youtube-star-takes-own-life-hateful-messages/>
52. Fullerton, J. (2019). Teenage girl kills herself “after Instagram poll” in Malaysia. *The Guardian.* <https://www.theguardian.com/world/2019/may/15/teenage-girl-kills-herself-after-instagram-poll-in-malaysia>
53. Fung, I. C. H., Blankenship, E. B., Ahweyevu, J. O., Cooper, L. K., Duke, C. H., Carswell, S. L., Jackson, A. M., Jenkins, J. C., Duncan, E. A., Liang, H., Fu, K. W., & Tse, Z. T. H. (2018). Public Health Implications of Image-Based Social Media: A Systematic Review of Instagram, Pinterest, Tumblr, and Flickr. *The Permanente Journal*, 24. <https://doi.org/10.7812/TPP/18.307>
54. Garmazhapova, A. (2013). *Gde zhivut trolli. Kak rabotayut internet-provokatory v Sankt-Peterburge i kto imi zapravlyayet.* Novaja Gazeta. <https://novayagazeta.ru/articles/2013/09/09/56265-gde-zhivut-trolli-kak-rabotayut-internet-provokatory-v-sankt-peterburge-i-kto-imi-zpravlyaet>
55. *Global Workforce of the Future Research.* (2023). Adecco Group. <https://www.adecgroup.com/global-workforce-of-the-future-research-2023>
56. Goodman, R., & Hendrix, J. (2022). *Major Highlights of the January 6th Report.* Just Security. <https://www.justsecurity.org/84551/important-elements-of-the-january-6th-report/>
57. Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2013). The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist*, 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
58. Green, C. S., & Bavelier, D. (2006). Effect of action video games on the spatial distribution of visuospatial attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 32(6), 1465–1478. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.32.6.1465>

59. Green, C. S., & Bavelier, D. (2007). Action-video-game experience alters the spatial resolution of vision: Research article. *Psychological Science*, 18(1), 88–94. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01853.x>
60. Gregor, M., & Vejvodová, P. (2016). *Analýza manipulativních technik na vybraných českých serverech*.
61. Guess, A., Lyons, B., Nyhan, B., & Reifler, J. (2018). Avoiding the Echo Chamber about Echo Chambers: Why selective exposure to like-minded political news is less prevalent than you think. In *Knight Foundation*.
62. Halada, J., & Osvaldová, B. (2017). *Slovník žurnalistiky*. Karolinum.
63. Hall, J. A., Johnson, R. M., & Ross, E. M. (2019). Where does the time go? An experimental test of what social media displaces and displaced activities' associations with affective well-being and quality of day. *New Media and Society*, 21(3), 674–692. <https://doi.org/10.1177/1461444818804775>
64. Hall, J. A., Kearney, M. W., & Xing, C. (2019). Two tests of social displacement through social media use. *Information Communication and Society*, 22(10), 1396–1413. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1430162>
65. Hart, G. (n. d.). *The five w's of online help systems*. Retrieved March 21, 2023, from <https://www.geoff-hart.com/articles/2002/fivew.htm>
66. Henley, J. (2020). *How Finland starts its fight against fake news in primary schools*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/world/2020/jan/28/fact-from-fiction-finlands-new-lessons-in-combating-fake-news>
67. Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
68. Hogkinson, A. W. (1964). *A Specimen Screen Education Syllabus*.
69. Hrejzek, L. (2022). *Shopaholicadel o útocih po rozhovoru pro Expres: Odchytili nás před domem, zachránil mě David*. Expres.Cz. https://www.expres.cz/celebrity/shopaholicadel-adela-pulcova-sikana-drsna-chovani-chomutov-vyhruzky.A220830_125315_dx-celebrity_lare
70. iab. (2021). *Study Finds Internet Economy Grew Seven Times Faster Than Total U.S. Economy, Created Over 7 Million Jobs in the Last Four Years*. <https://www.iab.com/news/study-finds-internet-economy-grew-seven-times-faster/>
71. *Introducing ChatGPT*. (2022). OpenAI. <https://openai.com/blog/chatgpt>
72. Israel, M., & Hay, I. (2011). Research Ethics for Social Scientists. In *Research Ethics for Social Scientists*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849209779>

73. Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (2000). When Choice is Demotivating: Can One Desire Too Much of a Good Thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 995–1006. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.995>
74. Iyengar, S., & Simon, A. (1993). News Coverage of the Gulf Crisis and Public Opinion: A Study of Agenda-Setting, Priming, and Framing. *Communication Research*, 20(3). <https://doi.org/10.1177/009365093020003002>
75. Jeden svět na školách. (2018). *Mediální gramotnost středoškoláků a jejich postoje k mediím*. https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/medialni_gramotnost_zaku_2018.pdf
76. Jenny, S., Gawrysiak, J., & Besombes, N. (2021). *Esports.edu: An Inventory and Analysis of Global Higher Education Esports Academic Programming and Curricula*. International Journal of Esports. <https://www.ijesports.org/article/59/html>
77. Jeřábek, H. (1993). *Úvod do sociologického výzkumu*. Karolinum.
78. Jiotsa, B., Naccache, B., Duval, M., Rocher, B., & Grall-Bronnec, M. (2021). Social Media Use and Body Image Disorders: Association between Frequency of Comparing One's Own Physical Appearance to That of People Being Followed on Social Media and Body Dissatisfaction and Drive for Thinness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2880. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062880>
79. Jiráček, J. (2006). *Přístupy ke studiu médií*. Metodický Portál RVP.Cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/544/PRISTUPY-KE-STU>
80. Jiráček, J., & Šťastná, L. (2012). K periodizaci vývoje mediální výchovy a mediálního vzdělávání v českém prostředí v evropském kontextu. *Sborník Národního Muzea v Praze*.
81. Jiráček, J., Šťastná, L., & Zezulková, M. (2018). *Mediální výchova jako průřezové téma*.
82. JSNS. (n. d.). *Metodická koncepce 5 klíčových otázek pro mediální výchovu*. Retrieved July 21, 2022, from <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani/5-klicovych-otazek-metodicka-koncepce>
83. Kasík, P. (2022). *Vraťte Česko Čechům, vyzývala Čína. Facebook odhalil proruskou propagandu*. Seznam Zprávy. <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/tech-technologie-internet-vratte-cesko-cechum-vyzyvala-cina-facebook-odhalil-proruskou-propagandu-215673>
84. Katriak, M. (1975). *Metódy a techniky sociologického výskumu*. Veda.

85. Kivinen, K., Horowitz, M. A., & Havula, P. (2022). *Digital Information Literacy Guide. A digital information literacy guide for citizens in the digital age.* <https://faktabaari.fi/dil/digital-information-literacy-guide.pdf>
86. Kochanny, K. (2019). *The Impact of Binge-Watching on Your Health.* Michigan State University.
87. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky.* Grada.
88. Komenský, J. A. (1958). *Labyrint světa a ráj srdce.* Melantrich. https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/00/43/labyrint_sveta_a_raj_srdce.pdf
89. Kopecký, K. (2019). Deep fake - stručný úvod do problematiky. *E-Bezpečí*, 4(1), 23–25. <https://e-bezpeci.cz/journal/articles/1417.html>
90. Kopecký, K. (2022). *Co je to vlastně ten hoax, dezinformace, misinformace nebo třeba fake news? Čím se tyto termíny liší a co mají společného?* E-Bezpečí. <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>
91. Kopecký, K., Szotkowski, R., Kvintová, J., Křeménková, L., & Voráč, D. (2022). *Děti a kult krásy v on-line světě.* <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/pohledem-vedy/2658-deti-a-kult-krasy-v-online-svete-vyzkum>
92. Kopecký, K., Szotkowski, R., Voráč, D., Krejčí, V., & Dobešová, P. (2023). *České školy a umělá inteligence.* <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/163-ceske-skoly-a-umela-inteligence-2023/file>
93. Kopecký, K., Szotkowski, R., Voráč, D., Mikulcová, K., & Krejčí, V. (2021). *Český učitel ve světě médií.* <https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/149-cesky-ucitel-ve-svete-medii-2021/file>
94. Kopecký, K., & Voráč, D. (2020). *Syndrom FoMO (fear of missing out).* Řízení Školy. <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/syndrom-fomo-fear-of-missing-out.a-7155.html>
95. Kopřiva, J. (2016, November 5). *Bubble tea, hit mezi mladými, má problémy v podobě spousty cukru a konzervantů.* Lidovky.Cz. https://www.lidovky.cz/relax/zajimavosti/bubble-tea-hit-mezi-mladymi-ma-problemy-v-podobe-spousty-cukru-a-konzervantu.A161105_131132_In-zajimavosti_jko
96. Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet Paradox: A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being? *American Psychologist*, 53(9), 1017–1031. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.9.1017>

97. Kubant, V. (2020). ‚Řešení se přímo nabízí.‘ Za komentář pod fotkou teplických prvňáčků dostal Kroupa podmínku. IROzlas. https://www.irozhlas.cz/zpravvy-domov/teplice-zs-plynarenska-komentar_2007161324_pj
98. Lebedíková, M., Mýlek, V., Šmahel, D., & Tkaczyk, M. (2024). Jonathan Haidt. The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness. *E-Psychologie*, 18(1), 64–68. <https://www.e-psycholog.eu/clanek/498>
99. Leboeuf, C. (2021). What Is Body Positivity? The Path from Shame to Pride. *Philosophical Topics*, 47(2), 153–170. <https://doi.org/10.5840/PHILTOPICS201947218>
100. Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I. H., & Kelly, K. (2009). *New media : a critical introduction*. <https://www.routledge.com/New-Media-A-Critical-Introduction/Lister-Dovey-Giddings-Grant-Kelly/p/book/9780415431613>
101. *Listina základních práv a svobod*. (n. d.). Poslanecká Sněmovna Parlamentu České Republiky. Retrieved March 22, 2023, from <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
102. Macek, J. (2013). *Poznámky ke studiím nových médií*. Masarykova univerzita. <https://medzur.fss.muni.cz/media/6631/poznamky-ke-studiiim-novych-medii.pdf>
103. Mallows, D. (2017). What is literacy? *EPALE*. <http://provzdelavani.nuv.cz/clanky/ze-zahranici/co-je-gramotnost>.
104. Martin, C. E., & Cohen, B. C. (1964). The Press and Foreign Policy. *The Western Political Quarterly*, 17(2), 382–383. <https://doi.org/10.2307/445723>
105. Masarykova univerzita. (2021). *Koncepce rozvoje univerzitního sportu na MU*. <https://www.fsps.muni.cz/media/3376351/koncepce-univerzitivniho-sportu-21-25.pdf>
106. Mašek, J. (2009). *Mediální pedagogika: Významná subdisciplína české pedagogiky o edukačních a socializačních procesech realizovaných s pomocí nebo prostřednictvím médií?* . https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/06/1._masek.pdf
107. Matrix, S. (2014). The Netflix Effect: Teens, Binge Watching, and On-Demand Digital Media Trends. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 6(1), 119–138. <https://doi.org/10.1353/jeu.2014.0002>
108. McGrew, S., & Byrne, V. L. (2020). Who Is behind this? Preparing high school students to evaluate online content. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(4), 457–475. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1795956>
109. McLuhan, M. (1991). *Jak rozumět médiím: Extenze člověka*. Odeon.

110. Media literacy Now. (2019). *U.S. Media Literacy Policy Report 2020 – A state-by-state survey of the status of media literacy education laws for K-12 schools*. <https://medialiteracynow.org/wp-content/uploads/2020/01/U.S.-Media-Literacy-Policy-Report-2020.pdf>.
111. Mičienka, M., & Jiráček, J. (2007). *Základy mediální výchovy*. Portál.
112. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <http://www.nuv.cz/file/4986/>
113. Ministerstvo vnitra České republiky. (n. d.). *Centrum proti terorismu a hybridním hrozbám*. Centrum Proti Terorismu a Hybridním Hrozbám. Retrieved July 12, 2022, from <https://www.mvcr.cz/cthh/clanek/centrum-proti-terorismu-a-hybridnim-hrozbam.aspx>
114. Ministry of Education and Culture. (2018). *Media literacy in Finland: National media education policy*.
115. Moreno, M. A., Ton, A., Selkie, E., & Evans, Y. (2016). Secret Society 123: Understanding the Language of Self-Harm on Instagram. *Journal of Adolescent Health*, 58(1), 78–84. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.015>
116. Morozov, E. (2023). *The problem with artificial intelligence? It's neither artificial nor intelligent*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/mar/30/artificial-intelligence-chatgpt-human-mind>
117. Národní pedagogický institut České republiky. (2024). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání návrh RVP k veřejné konzultaci*. <https://revize.rvp.cz/files/2024-03-28-rvp-zv-textova-podoba-vczduvodneni.pdf>
118. Národní ústav duševního zdraví. (2023). *Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření*. <https://www.nudz.cz/pro-media/tiskove-zpravy/narodni-monitoring-dusevniho-zdravi-deti-40-vykazuje-znamky-stredni-az-tezke-deprese-30-uzkosti-odbornici-pripravuji-preventivni-opatreni>
119. Niklesová, E. (2007). *Teorie a východiska současné mediální výchovy*.
120. Novinky.cz. (2009, March 14). *Mladík před masakrem ve Winnendenu hrál počítačovou hru*. <https://www.novinky.cz/zahranicni/evropa/clanek/mladik-pred-masakrem-ve-winnendenu-hral-pocitacovou-hru-40221616>

121. Obar, J. A., & Wildman, S. (2015). Social media definition and the governance challenge: An introduction to the special issue. In *Telecommunications Policy* (Vol. 39, Issue 9). <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2015.07.014>
122. Overgaard, C. S. B., & Woolley, S. (2022). *How social media platforms can reduce polarization*. Brookings. <https://www.brookings.edu/techstream/how-social-media-platforms-can-reduce-polarization/>
123. Parreno, R. (2022). *Gaming Is Five Times Bigger Than Movies Now - Gameranx*. Gameranx. <https://gameranx.com/updates/id/416500/article/gaming-is-five-times-bigger-than-movies-now/>
124. Pecháček, Š., & Tuzar, V. (2021). *Mediální výchova ve vybraných zemích EU*. <https://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=183215>
125. Pennycook, G., McPhetres, J., Zhang, Y., Lu, J. G., & Rand, D. G. (2020). Fighting COVID-19 Misinformation on Social Media: Experimental Evidence for a Scalable Accuracy-Nudge Intervention. *Psychological Science*, 31(7), 770–780. <https://doi.org/10.1177/0956797620939054>
126. Pennycook, G., & Rand, D. G. (2021). The Psychology of Fake News. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(5), 388–402. <https://doi.org/10.1016/J.TICS.2021.02.007>
127. Pernisco, N. (2015). *Media Literacy: An Essential Guide to the Critical Thinking Skills for Our Complex Digital World*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
128. Pew Research Center. (2018). *Teens, Social Media & Technology 2018*. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>
129. Pew Research Center. (2021). *Social Media Use in 2021*. <https://www.pewresearch.org/internet/2021/04/07/social-media-use-in-2021/>
130. Pew Research Center. (2024). *Demographics of Social Media Users and Adoption in the United States*. <https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/social-media/>
131. Pizzi, M. (2013). *Putin dissolves RIA Novosti news agency | Al Jazeera America*. AlJazeera. <http://america.aljazeera.com/articles/2013/12/9/putin-dissolves-rianovostinewsagency.html>
132. Potter, W. J. (2013). Review of Literature on Media Literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417–435. <https://doi.org/10.1111/soc4.12041>
133. Potter, W. J. (2019). *Media Literacy: International student edition*. Sage Publishing.

134. Potter, W. J. (2022a). Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 27–43. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3>
135. Potter, W. J. (2022b). Seven Skills of Media Literacy. In *Seven Skills of Media Literacy*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781544377025>
136. Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. 9(5).
137. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007). <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>
138. Randal, M. (2003). Propaganda and the ethics of persuasion. *Choice Reviews Online*, 40(09), 40-5152-40–5152. <https://doi.org/10.5860/CHOICE.40-5152>
139. Rees, K. (2022). *These 8 Tech Giants Have Invested Big in The Metaverse*. MUO. <https://www.makeuseof.com/companies-investing-in-metaverse/>
140. Reifová, I. (2004). *Slovník mediální komunikace*. Portál.
141. Rothwell, J. (2023). *How parenting and self-control mediate the link between social media use and youth mental health*. <https://ifstudies.org/ifs-admin/resources/briefs/ifs-gallup-parentingsocialmediascreentime-october2023-1.pdf>
142. Rousseau, A., Eggermont, S., & Frison, E. (2017). The reciprocal and indirect relationships between passive Facebook use, comparison on Facebook, and adolescents' body dissatisfaction. *Computers in Human Behavior*, 73, 336–344. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.056>
143. Rubinelli, S., Purnat, T. D., Wihelm, E., Traicoff, D., Namageyo-Funa, A., Thomson, A., Wardle, C., Lamichhane, J., Briand, S., & Nguyen, T. (2022). WHO competency framework for health authorities and institutions to manage infodemics: its development and features. *Human Resources for Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/S12960-022-00733-0>
144. Samejima, F. (1970). Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. In *Psychometrika* (Vol. 35, Issue 1). <https://doi.org/10.1007/BF02290599>
145. Sauce, B., Liebherr, M., Judd, N., & Klingberg, T. (2022). The impact of digital media on children's intelligence while controlling for genetic differences in cognition and socioeconomic background. *Scientific Reports 2022 12:1*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-11341-2>
146. Savchuk, L. (n. d.). *My life as a troll – Lyudmila Savchuk's story*. Retrieved January 21, 2023, from <https://www.diis.dk/en/my-life-as-a-troll-lyudmila-savchuk-s-story>

147. Scheufele, D. A., & Tewksbury, D. (n. d.). Framing, Agenda Setting, and Priming: The Evolution of Three Media Effects Models. *Journal of Communication*, 56(4), 864–866. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00326.x>
148. Sejbalová, P., & Martincová, J. (2021). *SDĚLENÍ Z PRAXE Průzkum na téma: Děti ohrožené pornografií a on-line sexuálními agresory*. <https://doi.org/10.36290/psy.2021.040>
149. Šlerka, J. (n. d.). *Techniky ruské propagandy*. Česká televize. Retrieved January 19, 2023, from <https://edu.ceskatelevize.cz/video/8687-techniky-ruske-propagandy?vsrc=tema&vsrid=medialni-vychova>
150. Sloboda, Z., Foretová, P., & Burianec, J. (2022). *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let*.
151. Smahelova, M., Drtilova, H., Smahel, D., & Cevelicek, M. (2020). Internet Usage by Women with Eating Disorders during Illness and Recovery. *Health Communication*, 35(5), 628–636. <https://doi.org/10.1080/10410236.2019.1582135>
152. Smit, C. R., Buijs, L., van Woudenberg, T. J., Bevelander, K. E., & Buijzen, M. (2019). The Impact of Social Media Influencers on Children’s Dietary Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2019.02975>
153. Smith, J. (2015). *Master the media: how teaching media literacy can save our plugged-in world*. CA: Dave Burgess Consulting.
154. Spector, C. (2019). *High school students are unequipped to spot fake news*. Stanford News. <https://news.stanford.edu/2019/11/18/high-school-students-unequipped-spot-fake-news/>
155. Stanford History Education Group, Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning. *Stanford Digital Repository*.
156. Statista. (n. d.). *Netflix: number of subscribers worldwide 2022*. Retrieved January 24, 2023, from <https://www.statista.com/statistics/250934/quarterly-number-of-netflix-streaming-subscribers-worldwide/>
157. Steinsbekk, S., Wichstrøm, L., Stenseng, F., Nesi, J., Hygen, B. W., & Skalická, V. (2021). The impact of social media use on appearance self-esteem from childhood to adolescence – A 3-wave community study. *Computers in Human Behavior*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106528>
158. STEM. (2022a). *Dezinformace ohrožují naši bezpečnost, myslí si Češi. Většina souhlasí s omezováním dezinformačních zdrojů*. <https://www.stem.cz/dezinformace->

- ohrozuji-nasi-bezpecnost-mysli-si-cesi-vetsina-souhlasí-s-omezovanim-dezinformacnich-zdroju/
159. STEM. (2022b, May 1). *Dezinformace ohrožují naši bezpečnost, myslí si Češi. Většina souhlasí s omezováním dezinformačních zdrojů.* <https://www.stem.cz/dezinformace-ohrozuji-nasi-bezpecnost-mysli-si-cesi-vetsina-souhlasí-s-omezovanim-dezinformacnich-zdroju/>
 160. STEM. (2023). *Stav mediálního vzdělávání na základních a středních školách.* https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/stav_mv_2023.pdf
 161. STEM/MARK. (2018). *Mediální gramotnost je v Česku nízká – pouze čtvrtina dospělé populace v ní dosahuje uspokojivé úrovně.* <https://simar.cz/cerstve-namleto/medialni-gramotnost-je-v-cesku-nizka-pouze-ctvrtina-dospELE-populace-v-ni-dosahuje-uspokojive-urovne.html>
 162. STEM/MARK. (2022a). *Mediální gramotnost Čechů roste, častěji dokážou rozpoznat fake news.* <https://www.stemmark.cz/medialni-gramotnost-cechu-roste-casteji-dokazou-rozpoznat-fake-news/>
 163. STEM/MARK. (2022b). *Přestože je nabídka kryptoměn stále pestřejší, důvěra v ně meziročně klesla.* <https://simar.cz/cerstve-namleto/prestoze-je-nabidka-kryptomen-stale-pestrejsi,-duvera-v-ne-mezirocne-klesla.html>
 164. Stieger, S., Graf, H. M., Riegler, S. P., Biebl, S., & Swami, V. (2022). Engagement with social media content results in lower appearance satisfaction: An experience sampling study using a wrist-worn wearable and a physical analogue scale. *Body Image*, 43, 232–243. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.09.009>
 165. Stránský, M. J. (2023). Jak nástup digitální technologie negativně ovlivňuje mysl a budoucnost našich dětí. *Přítomnost*. <https://www.pritomnost.cz/2023/12/18/jak-nastup-digitalni-technologie-negativne-ovlivnuje-mysl-a-budoucnost-nasich-deti/>
 166. Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu : postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Albert.
 167. Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Portál.
 168. Švec, Š. (2002). *Základné pojmy v pedagogike a andragogike.* Iris.
 169. *Teaching with AI.* (n. d.). OpenAI. Retrieved March 17, 2024, from <https://openai.com/blog/teaching-with-ai>
 170. The Florida Senate. (n. d.). *Next Generation Sunshine State Standards.* Retrieved March 11, 2024, from <https://m.flsenate.gov/Statutes/1003.41>

171. Ulvi, O., Karamehic-Muratovic, A., Baghbanzadeh, M., Bashir, A., Smith, J., & Haque, U. (2022). Social Media Use and Mental Health: A Global Analysis. *Epidemiologia* 2022, Vol. 3, Pages 11-25, 3(1), 11–25. <https://doi.org/10.3390/EPIDEMIOLOGIA3010002>
172. UNICEF Office of Research. (2019). *Growing up in a connected world*. <https://www.unicef.org/innocenti/media/7006/file/GKO-Summary-Report-2019.pdf>
173. Vaculík, M. (2006). *Vybrané pojmy ze sociální psychologie I*. Fakulta sociálních studií MU. https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/fss/ps07/vybrane_pojmy_ze_socialni_psychologie_I.pdf
174. Van Bavel, J. J., Rathje, S., Harris, E., Robertson, C., & Sternisko, A. (2021). How social media shapes polarization. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(11), 913–916. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.07.013>
175. Vizcaino, M., Buman, M., Desroches, T., & Wharton, C. (2020). From TVs to tablets: The relation between device-specific screen time and health-related behaviors and characteristics. *BMC Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09410-0>
176. Voráč, D. (2023). *Návrat do historie: jak se snažil Sputnik ovlivnit názory české společnosti?* Mediální Výchova pro 21. Století. <https://www.mv21.cz/post/n%C3%A1vrat-do-historie-jak-se-sna%C5%BEil-sputnik-ovlivnit-n%C3%A1zory-%C4%8Desk%C3%A9-spole%C4%8Dnosti>
177. Vosáhlo, J. (2022). *Od katedry do sněmovny. Úplně jiný svět, ličí poslanec. A něco o neziskovkách ve školách*. <https://www.parlamentnilisty.cz/arena/rozhovory/Od-katedry-do-snemovny-Uplne-jiny-svet-lici-poslanec-A-neco-o-neziskovkach-ve-skolach-697664>
178. *Vymezení digitální gramotnosti*. (n. d.). Digigram. Retrieved March 11, 2024, from <https://digigram.cz/vymezeni-digitalni-gramotnosti/>
179. Weaver, D. H. (n. d.). Thoughts on Agenda Setting, Framing, and Priming. *Journal of Communication*, 57(1), 142–147. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00333.x>
180. Wirnitzer, J. (2015). *Rusko vypustilo propagandistický Sputnik, nově má i českou verzi* - *iDNES.cz*. IDnes.Cz. https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/novy-rusky-web-sputnik.A150306_153503_domaci_jw

181. Wu, D., Dong, X., Liu, D., & Li, H. (2023). How Early Digital Experience Shapes Young Brains During 0-12 Years: A Scoping Review. *Early Education and Development*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2278117>
182. Yang, C. C., Chen, H., & Hong, K. (2003). Visualization of large category map for Internet browsing. *Decision Support Systems*, 35(1), 89–102. [https://doi.org/10.1016/S0167-9236\(02\)00101-X](https://doi.org/10.1016/S0167-9236(02)00101-X)
183. Yoon, J., Jeong, H.-S., & Kim, A. (2019). Media Literacy in South Korea. *The International Encyclopedia of Media Literacy* .
184. Young, K. (2009). Understanding Online Gaming Addiction and Treatment Issues for Adolescents. *The American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355–372. <https://doi.org/10.1080/01926180902942191>

Seznam grafů, obrázků a tabulek

Grafy

Graf 1.....	70
Graf 2.....	71
Graf 3.....	72
Graf 4.....	76
Graf 5.....	77
Graf 6.....	79
Graf 7.....	80
Graf 8.....	81
Graf 9.....	82
Graf 10.....	83
Graf 11.....	84
Graf 12.....	86
Graf 13.....	87
Graf 14.....	88
Graf 15.....	89
Graf 16.....	90
Graf 17.....	91
Graf 18.....	92
Graf 19.....	93
Graf 20.....	95

Tabulky

Tabulka 1	71
Tabulka 2	78
Tabulka 3	85
Tabulka 4	96
Tabulka 5	97
Tabulka 6	98
Tabulka 7	105
Tabulka 8	119

Obrázky

Obrázek 1	105
------------------------	-----

Příloha č. 1: Znalostní část dotazníku

Co víš o digitálních médiích?

Odpovězte prosím pouze v případě, že otázku stoprocentně víte. Pokud byste museli tipovat, vyberte odpověď 'nevím'.



7. Pokud influencer vytvoří příspěvek na sociální síti, který obsahuje reklamu, je jeho povinností tuto reklamu označit?

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Ne
 Nevím

8. Vyberte tvrzení, které je pravdivé o Facebooku a Instagramu.

Označte jen jednu elipsu.

- Tyto sociální sítě mají povinnost nám na zdi příspěvků zobrazovat vše, co naši přátelé zveřejní, a to v pořadí, jak jdou za sebou.
- Tyto sociální sítě nemají povinnost nám na zdi příspěvků zobrazovat vše, co naši přátelé zveřejní, a to v pořadí, jak jdou za sebou. Ale dělají to.
- U těchto sociálních sítí si uživatel může zvolit, zdali chce sledovat veškerý obsah sledovaných účtů, či jen uvidí doporučené příspěvky.
- Tyto sociální sítě vyhodnocují na základě uživatelské aktivity příspěvky od sledovaných účtů, které jej mohou zajímat, a ty mu pak zobrazí.
- Nevím.

9. Co je to informační bublina?

Označte jen jednu elipsu.

- Stav, do kterého se člověk dostane, když čte hodně věcí na internetu. Je totiž poté jako v bublině, protože se od počítače nemůže odtrhnout
- Stav společnosti, která si myslí, že ví díky internetu úplně vše. Tato bublina ovšem jednou praskne a lidé si uvědomí, že všechno nevěděli.
- Přílišné množství informací pro člověka, který už poté není schopen přijímat další informace, a je proto v jakési bublině.
- Situace, kdy někdo slyší nebo vidí pouze zprávy a informace, které podporují to, čemu již věří a co se mu líbí. Je to mimo jiné způsobeno i algoritmy, které fungují u sociálních sítí a vyhledávačů.
- Nevím.

10. Co je to personalizovaná reklama? Odpovězte co možná nejstručněji. Pokud nevíte, napište „nevím“.

11. Co to jsou trollí farmy?

Označte jen jednu elipsu.

- Farmy, na nichž se chovají speciální druhy králíků, kteří vypadají jako trollové.
- Místo, kde trénují uživatelé to, jak dělat co nejlepší šprýmy (pranky) na internetu a dělat si legraci z uživatelů na sociálních sítích (tj. trollit).
- Skupina lidí, která může být placena za to, aby psala na internet příspěvky, jež jsou často falešné či zkreslené za účelem ovlivňování názorů společnosti.
- Speciální kempy, na kterých se mladí lidé učí hrát počítačové hry, aby mohli majitelům těchto farem vydělávat peníze.
- Nevím.

12. Co je to infotainment?

Označte jen jednu elipsu.

- Informační systém v hromadných prostředcích (vlak, autobus), aby jízda rychleji utekla.
- Kombinace zpravodajství a zábavy typická ve zpravodajství soukromých televizních stanic.
- Virtuální průvodce po daném městě.
- Informace či zprávy o zábavním průmyslu.
- Nevím.

13. Může ten, kdo píše nepravdivé zprávy na svůj web, vydělat díky těmto zprávám peníze? Pokud ano, jak?

14. Co je to netiketa? Odpovězte co možná nejstručněji.

15. Vyjmenujte tři vzdělávací aplikace nebo webové portály, díky kterým se můžete vzdělávat (aplikace a portály musí být zaměřené přímo na vzdělávání, tj. nepatří sem například YouTube).

16. Je podle vás kontrolování času stráveného na sociálních sítích důležité? Pokud ano, proč?

17. Napište názvy tří aplikací, které vám mohou pomoci se zlepšením vaší psychické či fyzické kondice, s dosahováním vašich plánů, plánováním osobních úkolů či k tomu, jak efektivně využívat čas.
