

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Facebook a Instagram ve výuce mediální výchovy na II. stupni ZŠ
Facebook and Instagram in Media Education at the Lower Secondary School

Bc. Lukáš Smola

Vedoucí práce: PhDr. Radka Holanová, Ph.D.

Studijní program: učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy

Studijní obor: navazující magisterské, český jazyk a literatura a dějepis

Odevzdáním diplomové práce na téma *Facebook a Instagram ve výuce mediální výchovy na II. stupni ZŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucí PhDr. Radky Holanové, Ph.D., samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že předkládaná diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Mníšek pod Brdy 3. května 2020

Bc. Lukáš Smola

Rád bych poděkoval *PhDr. Radce Holanové, Ph.D.*, za odborné vedení, její cenné rady a trpělivost při vedení své diplomové práce; *PhDr. Ladislavu Janovcovi, Ph.D.*, a *PhDr. Stanislavu Štěpáníkovi, Ph.D.*, za odborné rady a doporučení relevantních zdrojů literatury; své partnerce *Mgr. Veronice Kypťové* za motivaci i psychickou podporu a dále také všem respondentům, učitelům českého jazyka a literatury, za jejich ochotu a čas při vyplňování dotazníku.

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o tématu sociálních sítí a jejich využití v obsahu mediální výchovy na II. stupni základní školy. Pozornost je věnována dvěma sociálním sítím – Facebooku a Instagramu. Předkládaná práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou (empirickou). Úvodní část práce se věnuje teoretickým východiskům (soc. sítě – klasifikace a typy sociálních sítí, vývoj sociálních sítí, elektronická komunikace a její specifika, mediální komunikace, mediální gramotnost, mediální výchova aj.). V závěru teoretické části je upřena pozornost na vztah mediální výchovy a stěžejních kurikulárních dokumentů (především rámcového vzdělávacího programu). Na teoretická východiska plynule navazuje praktická část, která ve svém úvodu reflektuje dosavadní poznatky předních českých lingvistů, jenž se staly empirickými východisky práce. Dále jsou uvedeny důvody, proč by měla mít problematika sociálních sítí ve výuce své místo. Ve své stěžejní části práce přináší: analýzu vybraných materiálů souvisejících s mediální výchovou, konstrukci navrhovaných námětů do výuky, které počítají se začleněním sociálních sítí; doklady o stanovení a přisouzení výstupů rámcového vzdělávacího programu k navrhovaným námětům a výzkumnou sondu, jež na základě zkonstruovaného dotazníku zjišťovala postavení učitelů českého jazyka a literatury ke dvěma vybraným sociálním sítím – Facebooku a Instagramu. V závěru autor shrnuje zjištěné poznatky a interpretuje výsledky, jež vzešly z výzkumné sondy.

KLÍČOVÁ SLOVA

sociální sítě, elektronická a mediální komunikace, Facebook, Instagram, mediální výchova, mediální gramotnost, vyučování mediální výchovy, český jazyk, rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on social networks and their usage in media education at a lower secondary school. The thesis exclusively deals with Facebook and Instagram and is divided into two parts, the theoretical one and the practical (empirical) one. The theoretical part studies both types of social networks and presents their development. Moreover, it focuses on the specifics of electronic communication and alludes to other topics such as media communication, media literacy, media education etc. The concluding passages of the theoretical part then focus on the relationship between media education and the curricular documents of the Czech educational system. The following practical part applies the outcomes of the theoretical part. Firstly, it takes into account works of several Czech linguists on whose findings the empirical analysis rests. Secondly, the reasons why media education should be present in education are listed. In its main part, the thesis then presents an analysis of selected material related to media education and offers possible methodological suggestions relevant to media education. The outcomes of those suggestions for the curricular documents are present, too. Finally, it also copes with research conducted on Czech language teachers and their stance towards Facebook and Instagram. In the concluding passages, the author then summarizes all his findings and gives an interpretation of the results of the research.

KEYWORDS

social networks, electronic and media communication, Facebook, Instagram, media education, media literacy, teaching media education, Czech language and literature, curricular document

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1.1 Sociální síť.....	10
1.2 Vývoj sociálních sítí.....	11
1.3 Facebook.....	14
1.4 Instagram.....	15
1.5 Elektronická komunikace.....	17
1.5.1 Specifika facebookové komunikace.....	20
1.5.2 Specifika instagramové komunikace.....	23
1.6 Mediální komunikace.....	24
1.7 Mediální gramotnost.....	26
1.8 Mediální výchova.....	28
1.9 Mediální pedagogika.....	30
1.9.1 Vývoj mediální výchovy.....	32
1.10 Mediální výchova v českém vzdělávacím systému.....	33
1.10.1 Postavení mediální výchovy v návaznosti na strategické dokumenty.....	34
1.10.2 Mediální výchova v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).....	35
1.10.3 Mediální výchova jako průřezové téma ve výuce vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.....	37
1.11 Východiska praxe mediální výchovy v českém prostředí.....	44
1.11.1 Mediální výchova jako předmět zájmu výzkumných šetření.....	45
1.11.2 Mediální výchova ve vybraných vzdělávacích materiálech.....	47

1.11.3	Odborná literatura o mediálním vzdělávání	52
1.11.4	Mediální výchova jako součást vzdělávacích programů, kurzů a webových výukových portálů	54
2	EMPIRICKÁ ČÁST	58
2.1	Charakteristika výzkumného problému	58
2.1.1	Místo sociálních sítí ve výuce mediální výchovy v oboru český jazyk a literatura.....	61
2.2	Cíle práce	62
2.3	Metodologie	63
2.4	Analýza vzdělávacích materiálů	64
2.4.1	Učebnice mediální výchovy	64
2.4.2	Učebnice českého jazyka a literatury	67
2.4.3	Další vzdělávací materiály.....	69
2.4.4	Výsledky analýzy	71
2.5	Náměty pro začlenění sociálních sítí (zejm. Facebooku a Instagramu) do výuky českého jazyka a literatury	76
2.5.1	Začlenění sociálních sítí do výuky českého jazyka a literatury v rámci již vzniklého obsahu učiva	76
2.5.2	Začlenění sociálních sítí do výuky českého jazyka a literatury jako nového obsahu učiva	80
2.5.3	Komplexní návrh lekce.....	83
2.6	Realizovatelné výstupy RVP ZV prostřednictvím sociálních sítí	87
2.7	Výzkumná sonda.....	91
2.7.1	Výzkumné otázky	91
2.7.2	Metodologie výzkumné sondy	93

2.7.3	Výsledky výzkumné sondy a jejich interpretace	94
3	ZÁVĚR.....	108
4	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	113
4.1	Monografie a články	113
4.2	Učebnice	117
4.3	Elektronické zdroje	119
4.3.1	Články.....	119
4.3.2	Další elektronické zdroje	121
4.3.3	Elektronické akademické práce	122
5	SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ	123
5.1	Seznam tabulek	123
5.2	Seznam obrázků.....	123
5.3	Seznam grafů	123
6	SEZNAM POUŽÍVANÝCH ZKRATEK	125
7	SEZNAM PŘÍLOH	127
7.1	Příloha 1 – Dotazník pro učitele českého jazyka a literatury na II. stupni ZŠ....	127
7.2	Příloha 2 – Příklad audiovizuální lekce vzdělávacího programu JSNS.....	136

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se zabývá tématem sociálních sítí. Na sociální sítě můžeme pohlížet jako na interdisciplinární oblast vycházející například ze sociologie, sociální psychologie či teorie komunikace. Díky jejich atraktivitě stále čím dál tím více pronikají do dalších nejen společenskovedních oblastí. Práce se svým obsahem a svou náplní zaměřuje na obor český jazyk a literatura. Problematika sociálních sítí je v práci zasazena do kontextu mediální výchovy. Ačkoliv má mediální výchova mezipředmětovou (průřezovou) povahu, v práci je akcentován pohled již zmiňovaného oboru český jazyk a literatura, resp. vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

Práce si klade za cíl zjistit, jaké je postavení dvou sociálních sítí – Facebooku a Instagramu v předmětu český jazyk a literatura. Stanoveny byly celkem 4 konkrétní cíle: analyzovat začlenění sociálních sítí v učebnicových materiálech, příručkách a dalších vzdělávacích zdrojích; navrhnout náměty, pomocí kterých lze začlenit sociální sítě (či téma sociálních sítí) do výuky českého jazyka; stanovit a přisoudit k navrhovaným námětům výstupy RVP ZV a zjistit, jaké jsou postoje učitelů k začleňování sociálních sítí do výuky českého jazyka a literatury. Podrobněji se cílům věnuje kapitola 2.2.

Součástí práce je analýza materiálů, které do svého obsahu různou měrou problematiku sociálních sítí začleňují. Dále nabízí různorodou paletu několika námětů, pomocí kterých lze problematiku začlenit do výuky českého jazyka. K těmto námětům jsou přisouzeny výstupy rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání (dále jen RVP ZV), které se dají ve výuce naplnit. Předkládanou práci dokresluje výzkumná sonda, ve které jsou sledovány postoje učitelů českého jazyka a literatury k zařazování Facebooku a Instagramu do jejich výuky.

Diplomová práce *Facebook a Instagram ve výuce mediální výchovy na II. stupni ZŠ* má dvě části – v první, teoretické, shrnujeme a popisujeme dosavadní poznatky o sociálních sítích (důraz je kladen na Facebook a Instagram), elektronické komunikaci a jejím specifickým, mediální komunikaci, mediální výchově a mediální gramotnosti. Teoretická východiska týkající se mediální výchovy jsou především konfrontována s obsahem a výstupy RVP ZV.

Ve druhé části, empirické (praktické), charakterizujeme výzkumný problém. Nejprve reflektujeme dosavadní poznatky předních českých lingvistů, které se staly empirickými východisky práce. Na základě těchto východisek uvádíme důvody, proč by měla mít problematika sociálních sítí ve výuce své místo.

Těžiště praktické části je položeno v kapitolách, ve kterých:

- je provedena analýza výukových materiálů, přičemž výsledky analýzy jsou komparovány ve vytvořené tabulce;
- jsou navrhovány takové náměty, které začleňují problematiku sociálních sítí;
- je doloženo, že u navrhovaných námětů s problematikou sociálních sítí lze realizovat výstupy RVP ZV nejen složky komunikačně-slohové, ale i jazykové;
- jsou uvedena zjištění, jež vzešla z výzkumné sondy.

Závěr diplomové práce shrnuje výsledky stanovených cílů. Kapitola přílohy obsahuje dotazník, kterým byli při výzkumné sondě osloveni respondenti, a komplexní ukázkou lekce jednoho z analyzovaných materiálů.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Sociální síť

„Sociální sítě/média jsou jako sex v pubertě. Každý to chce dělat, nikdo pořádně neví jak, a když dojde konečně na věc, všichni jsou zklamaní, že to nebylo lepší.“ — A. Kaushik
(Citáty slavných osobností, 2020)

Sociální síť, označována také jako společenská či komunitní,¹ je internetová služba, která nabízí vytváření osobních profilů za účelem komunikace, sdílení² informací, videí, obrázků, odkazů ad. (Halvová, 2015). Sociální síť nabízí své služby registrovaným nebo neregistrovaným uživatelům (záleží na typu sociální sítě či účelu využití) a lze ji označit jako virtuální propojení lidí.

Etymologie pojmenování pochází ze stejnojmenného pojmenování, které využíváme v sociologii a sociolingvistice, kde je označení chápáno jako skupina lidí, kterou spolu udržuje vzájemná komunikace a s ní související aktivity, struktura tvořená sociálními aktéry a vztahy/vazby těchto aktérů (Keller, 2009). Sociální síť se proto jeví jako pojem polysémní. Význam sociologický (sociolingvistický) lze označit za původní/prvotní. Je zřejmé, že princip poskytovaných služeb na sociálních sítích, fungování sociálních sítí, průběh komunikace a struktura vztahů z původního termínu vychází, resp. úzce s ním souvisí (Janovec, 2014, s. 191).

Pojmy sociální síť a komunita nelze zaměňovat, jelikož sociální síť je charakteristická rysy nahodilosti a náhodnými interakcemi, ale komunita spíše sdílením informací mezi podobně zaměřenými lidmi s podobnými zájmy (Halvová, 2015).

Sociální sítě plní několik funkcí. Mezi pozitivní funkce lze řadit funkci informativní, vzdělávací, komunikativní a socializační. Negativní aspekt pak nesou funkce manipulativní a asociativně desolitární.³ Některé funkce mají dokonce aspekt pozitivní i negativní zároveň

¹ Anglicky *social network* nebo *community network*.

² Sdílením se myslí prakticky cokoliv – názor, informace, aktuální pocit, textový soubor, hudba, odkaz ad.

³ Neschopnost navázat kontakt se světem či se společenským děním.

(záleží na konkrétní situaci), jedná se například o funkci komunikativní, relaxační a zábavnou. Některé uváděné funkce mohou v konkrétním čase a situaci působit dohromady.

Využití sociálních sítí je široké, od dennodenní osobní komunikace a sdílení mezi nejbližším okolím uživatele, přes organizaci politických událostí až po přípravu televizních pořadů (Aktuálně.cz, 2011). Široký záběr využití dokládá fakt, že uživateli sociálních sítí nejsou jen teenageři či mladší generace. O využití více viz kapitola 1.3 a 1.4.

Dle Bednáře jsou sociální sítě založeny na obsahu vytvářeným uživateli a vztahu mezi uživateli sociálních sítí – hodnocení, odkazy, komentáře ad. (Bednář, 2011, s. 12).

1.2 Vývoj sociálních sítí

Jako první sociální síť zdroje (srov. Treadaway, 2011; Wikisofie.cz, 2020 ad.) nejčastěji uvádí sociální síť *Classmates.com* z roku 1995, jenž se jeví jako obdoba českého webu *Spolužáci.cz* (Pavlíček, 2010, s. 136–138). Další významnou sítí se na počátku rozvoje (v roce 1997) stala síť *SixDegrees.com*, která umožňovala uživatelům navazovat kontakty pomocí vzájemných vazeb. Jako první sociální síť s vytvářením osobních profilů lze označit *Friendster* z roku 2002. Jakýmsi vylepšením (hlavně technickým a bezpečnostním) sítě *Friendster* byl *MySpace*, síť z roku 2003, která se stala tehdejším nejužívanějším portálem, k tomu zajisté přispěla i nová možnost cílené reklamy (Treadaway, 2011, s. 63–65). Ve stejném roce byla rovněž založena první profesně orientovaná sociální síť *LinkedIn* sloužící k budování, ale i vyhledávání profesních kontaktů napříč všemi obory. Počty uživatelů nejen sociální sítě *MySpace* začaly rapidně klesat se založením dodnes nejznámější, nejrozšířenější a nejužívanější sociální sítě, *Facebooku*. Právě tu roku 2004 založil student Harvardské univerzity Mark Zuckerberg. *Facebook* původně založil jako interní síť pro studenty univerzity. O dva roky později byla sociální síť *Facebook* zpřístupněn široké veřejnosti a následně (v roce 2009) předběhl v počtu uživatelů zmiňovaný *MySpace*. V dalších letech se začaly vytvářet další platformy sociálních sítí. Mezi ty nejznámější a nejrozšířenější lze uvést *Twitter* (2006), *Tumblr* (2007), *WhatsApp* (2009), *Instagram* (2010), *Google+* (2011), *Snapchat* (2011), *Facebook Messenger* (2011) ad. (Vývoj sociálních sítí, 2020).

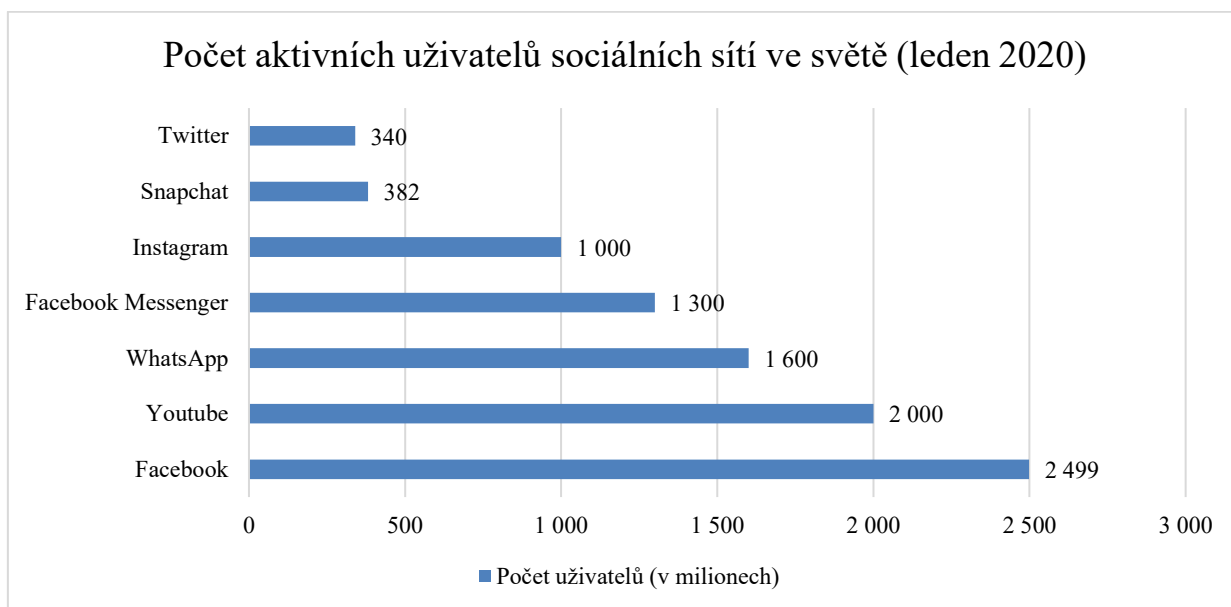
Krom výše zmiňovaných zahraničních sítí vznikly i české sociální sítě. V roce 2002 vznikly domácí sítě *Lide.cz*, *Spoluzaci.cz*, *Libimseti.cz*. či *ČSFD.cz* (Wikisofie.cz, 2020).

Typy sociálních sítí a jejich uživatelé

Klasifikovat sociální sítě lze podle způsobu jejich užívání, a to na profesní a osobní. Osobní sociální sítě jsou určeny pro sdílení osobního obsahu (např. sdílení zážitků, výměna či zasílání fotografií, videí a souborů, soukromá konverzace), kdežto profesní sítě jsou zpravidla využívány k pracovním (profesním) účelům (např. sdílení referencí, sdílení, spolupráce a komunikace s kolegy, životopisné informace, délka praxe, vzdělání, certifikáty a kurzy). Jako nejužívanější profesní sociální síť je brán již výše zmiňovaný *LinkedIn*. Firmy a profese využívají sociální sítě různě, využíváním se věnuje obor marketing na sociálních sítích. Bednář uvádí např. prezentaci, sdělování informací a novinek, nabídku služeb a produktů (Bednář, 2011, s. 12), Janouch např. zákaznické reference, komunikaci se zákazníky (Janouch, 2010, s. 15–27.), Treadaway a Smith uvádí tzv. příležitosti na sociálních sítích – například pochvaly a stížnosti zákazníků a klientů (Treadaway, Smith, 2011, s. 63–65). Mezi další způsoby využití patří placená reklama, propagace, monitoring, prodej a jiný zákaznický servis.

V současné době existuje přes 200 sociálních webů s mnoha sty miliony uživatelů z celého světa. K lednu 2020 statistický web⁴ *statista.com* uvádí, že platformu *Facebook* využívá 2 449 milionů uživatelů (Most popular social networks worldwide as of January, 2020). V grafu níže uvádíme počet aktivních uživatelů výše zmiňovaných sociálních sítí. Zajisté by bylo zajímavé se více věnovat statistikám, a to nejen užíváním konkrétních sociálních sítí v kontinentech, potažmo ve státech, ale i podílu uživatelů konkrétních sociálních sítí z výše uváděného celkového počtu aktivních uživatelů. Vzhledem k povaze práce se podrobnější analýze věnovat nebudeme.

⁴ Web uvádí tzv. aktivní uživatele.



Graf 1. Počet aktivních uživatelů sociálních sítí ve světě (Most popular social networks worldwide as of January, 2020).

Rizika a negativní vliv sociálních sítí

Mezi negativní projevy sociálních sítí se nejčastěji řadí snížená citlivost ke sdílení soukromí (ty mohou využít zloději, osoby trpící formou sexuální deviace, ale i osoby psychosexuálně normální⁵), závislost na sociálních sítích a s tím související promarněný čas, různé formy kyberšikany (zakládání falešných profilů, dehonestace osobnosti a zneužívání obrazového obsahu), zneužívání dat, šíření nenávistného obsahu fakenews a hoaxů⁶ (Ježek, 2014).

Šmahel uvádí další negativní vlivy, a to především z pohledu psychologie. Negativní specifčnosti virtuálního světa vidí v absenci zábran a závazků, změny osobnosti v on-line prostředí, deformaci mezilidských vztahů, agresi a deziluzi z reálného setkání (Šmahel, 2003, s. 43–64).

⁵ Osobám psychosexuálně normálním, ale i deviantním, se věnuje nový dokumentární film režisérů Barbory Chalupové a Víta Klusáka z roku 2020. Tyto osoby jsou v dokumentu označovány jako sexuální predátoři. Dokument byl natočen jako experiment sledující sexuální zneužívání dětí a mladistvých na internetu. V síti: za školou je období toho dokumentu, jenž je určen mladšímu publiku (dětem a mladistvým od 12 let) a cílí na prevenci v oblasti sexuálního zneužívání a s tím souvisejících rizik na internetu, resp. sociálních sítích.

⁶ Slovo *hoax* pochází z angličtiny a v překladu může představovat falešnou či poplašnou zprávu.

Velice diskutovaným a živým tématem je pak bezpečnost na sociálních sítích (obecně se hovoří o bezpečnosti na internetu). Český web *E-bezpečí* uvádí 3 hlavní problémy spjaté s fungováním a užíváním sociálních sítí (Kopecký, 2009):

1. sociální sítě slouží jako úložiště osobních údajů (údaje lze snadno od uživatelů snadno získat a následovně zneužít);

2. odlišné chování uživatelů sociálních sítí od běžného života (problém anonymity a následné otevřenosti k virtuálnímu prostoru);

3. sociální sítě jako zdroj sociálně-patologických jevů – formy kyberšikany (více viz kap. 2.6).

Mezi časté zabezpečení na sociálních sítích patří ochrana účtu (změna hesla), nastavení soukromí, blokování uživatele, nahlášení administrátorovi (např. hanlivý, urážlivý či pornografický obsah) a další rozšířené možnosti a funkce zabezpečení (Kopecký, 2009).

1.3 Facebook

Ke vzniku sociální sítě Facebook určitě přispěl americký rozmach sociálních sítí v 90. letech (viz výše). Zakladatelem je Mark Zuckerberg, který síť založil jako tehdejší student Harvardské univerzity (Kulhánková, Čamek, 2010, s. 9).

Postupem času se stal nejužívanější sociální sítí (2,5 miliardy uživatelů)⁷ sloužící ke komunikaci mezi uživateli, sdílení a udržování kontaktů, sdílení multimediálních dat a v neposlední řadě i zábavě.

Kulhánková a Čamek ve své monografii uvádí konkrétní důvody, proč se stal z původně interní univerzitní aplikace fenomén dnešní doby. Jedná se dle nich např. o důvěryhodnost uzavřeného a jasně definovaného okruhu kontakt, aktuálnost a rychlost sdíleného obsahu a přetrvávající výlučnost (Kulhánková, Čamek, 2010, s. 75). Jeho celosvětový rozmach dokládá i to, že je přeložen do desítek světových jazyků.

⁷ Údaj k lednu 2020.

Hlavní síla sítě spočívá v propojenosti a multifunkčnosti sdíleného obsahu. Mezi hlavní (nejvyužívanější) možnosti Facebooku lze označit/řadit:

- komunikace mezi uživateli (přičemž facebooková komunikace může probíhat v soukromé zprávě, společném chatu, ale i na tzv. zdi (ang. wall));
- využívání zdi (sdílení vzkazů, tzv. statusů, zobrazení aktuálního dění na sociální síti, sdílení obsahu, možnost označování jiných uživatelů);
- sdílení, nahrávání a přehrávání videí a fotek;
- zakládání událostí (tzv. eventů) a skupin;
- využívání svého uživatelského profilu (životopisné údaje, oznamování polohy, sdílení obsahu);
- šťouchnutí (tato aktivita byla využívána dříve v rámci navazování kontaktů);
- využívání otázek a anket;
- cílené placená reklama;
- vyhledávání uživatelů (přátel a dalších kontaktů).

Bezpochyby se nejedná o výčet všech možností a funkcí využití (více viz Bednář, 2011, s. 83–127 nebo Pospíšilová, 2016, s. 10–42).

Pavlíček klasifikuje funkce na oficiální (vytvoření platformou Facebooku, jedná se především o většinu výše zmiňovaných možností využití) a neoficiální, vytvořených třetí stranou, především zábavné aplikace a hry (Pavlíček, 2010, s. 136–138).

1.4 Instagram

Sociální síť, jež je převážně založena na vizuální komunikaci (v podobě sdílení fotografií a videí). V porovnání s Facebookem i ostatními nejužívanějšími sítěmi je Instagram podstatně mladší, vznikl již v době rozmachu sociálních sítí (viz výše), a to v roce 2010. Podobně jako u Facebooku nebylo u Instagramu zamýšleno využívání pro širší veřejnost. Původně byl Instagram určen pro fotografy. Se stále zvyšující se kvalitou technologií (konkr. fotoaparátů mobilních telefonů) a rostoucím trendem focení se Instagram dostal mezi nejužívanější sociální sítě současnosti. I když obsahoval Instagram dle slov zakladatelů více funkcí, pozdější profilace sítě kladla důraz především na sdílení fotografií.

V současné době krom sdílení fotografií nabízí i sdílení videí a chatování s uživateli. Dodnes však v popředí užívání stojí sdílení fotografií s možností úpravy pomocí různých filtrů. Po dvou letech od vzniku Instagram zakoupila společnost Facebook. V dnešní době jsou obě sociální sítě několika funkcemi propojeny, např. sdílením fotografií na obou sociálních sítích zároveň (IPodnikatel.cz, 2015).

Součástí využívání Instagramu jsou tzv. hashtagy. Hashtag se umísťuje pod přidanou fotografii a funguje jako odkaz/heslo, které propojuje se všemi fotkami se stejným hashtagem. Označuje se symbolem #. Uživatel Instagramu nemusí sledovat jen uživatele, ale i hashtagy. Nemálo důležitou funkcí sítě se staly tzv. stories (příběhy), které jsou součástí Instagramu nedlouho, vznikly v roce 2016. Stories nabízejí především sdílení fotografií a videí ve vyšší frekvenci a větší aktuálnosti. Oproti běžným sdíleným fotografiím nezůstávají součástí profilu uživatele, jelikož po 24 hodinách z aplikace zmizí. Diskutovaným tématem posledních let je bezesporu nejen závislost na této síti, ale i nedůvěryhodnost a falešnost spočívající nejen v nepravosti sdíleného obsahu, ale i ve vytváření falešných profilů.⁸ Dle Černého představuje hrozbu pro společnost to, že lidé díky časté absenci kritického myšlení automaticky věří v autentičnost fotografií (Fišerová, 2015). Nejenže je nutné si uvědomit, že samotné uživatelské rozhraní vybízí k cílené úpravě fotografií (pomocí filtrů), ale i absencí regulace a velkého přeplnění internetového obsahu se může jednat o zcela neoriginální fotografii. Obé je bezesporu dennodenně konzumováno velkým množstvím uživatelů.

Uživatelský profil rozlišuje tzv. followers (sledující) a sledované. K fotografiím a videím uživatelé mohou přidávat komentáře a tzv. likes (čes. to se mi líbí). Právě počet sledujících slouží jako cesta k marketingovým a různým pracovním nabídkám. Instagram totiž neslouží pouze k soukromým účelům, ale stále častěji jako efektivní firemní či marketingový nástroj. Právě se stále zvyšující se oblibou a počtem uživatelů funguje

⁸ Uváděný problém není jen záležitostí instgramu, ale i dalších sociálních sítích a aplikací.

Instagram jako zdařilý komunikační kanál cílené reklamy. Právě tuto možnost spolupráce často využívají přední youtuberi a influenceři.⁹

1.5 Elektronická komunikace

Pojem elektronické komunikace (dále e-komunikace)¹⁰ se díky expanzi moderních technologií etablovala do všech oblastí lidského života v posledních letech i jedním z předních předmětů zájmu v oblasti komunikace a lingvistiky. S rozvojem informačních a komunikačních technologií se čím dál tím více komunikace situuje do prostředí internetu či mobilu, i proto se stala součástí našich každodenních životních stylů (Kopecký, 2007, s. 7). Kopecký definuje e-komunikaci jako neřízenou, hromadnou, anonymní, časově a místně neomezenou, závislou na technologickém zabezpečení a počítačové gramotnosti komunikantů (Kopecký, 2007, s. 9).

Rozdíly a srovnání běžné a elektronické komunikace

V praxi často komunikace klasifikujeme na explicitní (sdělování zpráv) a implicitní komunikace (činem, projevem či jednáním). Na rozdíl od běžné komunikace je e-komunikace odlišná tím, že účastníci jsou odděleni místně i časově a samotný přenos není zprostředkován slovem (řečí komunikanta), nýbrž technikou, např. počítač, notebook, mobilní telefon, tablet (srov. Kopecký, 2007, s. 7–9; Šmahel, 2003, s. 104–105).

Rozdíl oproti běžné komunikaci je i v dodržování komunikačních pravidel. Ačkoli i v e-komunikaci pravidla existují¹¹, vyšší anonymita komunikantů způsobuje jejich časté nedodržování. Vybíral z hlediska psychologie rozlišuje krom komunikace verbální a neverbální i komunikaci paraverbální (komunikační projevy zvukové podoby – např. tempo, hlasitost, intonace, akcentace a grafické podoby – např. emotikony či iterace (srov. Kopecký, 2007, s. 7–9; Šmahel, 2003, s. 104–105; Vybíral, 2009, s. 81–102).

⁹ Pojem *influencer* je odvozeno z anglického slova *influence*, což v překladu znamená vliv. V mediálním a virtuálním prostředí označujeme jako *influencera* osobu, jež má na ostatní/společnost určitý vliv neboli svými názory a postoji dokáže působit na druhé.

¹⁰ Pojem e-komunikace krom jiných užívá např. Kamil Kopecký. Světla Čmejrková používá dokonce termín e-čeština. Web E-bezpečí uvádí pojem virtuální komunikace.

¹¹ Souhrn všeobecných pravidel slušného chování a užívání na internetu se označuje jako *netiketa*.

Dle Nového encyklopedického slovníku češtiny jsou prostředky neverbální, paraverbální, ale i prozodické nahrazovány tzv. emotikonami (Jílková, 2017). Jandová klasifikuje komunikaci asynchronní a synchronní. Asynchronní komunikace se vyznačuje tím, že nevyžaduje okamžitou reakci adresáta (diskusní fóra, email ad.), kdežto synchronní komunikace dle Jandové vyžaduje bezprostřední reakci (hovor, videohovor, Skype, Google Hangouts, Google Meet ad). Šmahel e-komunikaci analyzuje na základě kontextových modalit (Vybíral, 2009, s. 36–47), které tvoří kontext komunikace. Uvádí, že změní-li se kontextové modality (časový rámeček, prostorové uspořádání, modalita významu, existence kontinuity rozhovoru), změní se i samotná komunikace. Jednotlivé kontextové modality pak srovnává s běžnou (reálnou) komunikací.

Rozdíly mezi běžnou a elektronickou komunikací přehledně schematizuje tab. níže:

Sledovaný aspekt komunikace:	Běžná komunikace:	Elektronická komunikace:
nástroj komunikace ¹²	mluvený jazyk	psaný jazyk
uživatelé	neanonymní	anonymní
prostor a čas	uživatelé omezení prostorem a časem	uživatelé neomezení prostorem a časem
prostředky neverbální komunikace	běžné užívání prostředků neverbální komunikace	prostředky neverbální komunikace nahrazovány emotikony a symboly
kontakt	uživatelé jsou v přímém sociálním kontaktu	kontakt mezi uživateli je zprostředkovaný
nástroje	uživatelé pro komunikaci nepotřebují specifická zařízení/technologie	uživatelé pro komunikaci potřebují speciální zařízení/technologie

Tabulka 1. Rozdíly mezi běžnou komunikací a e-komunikací (srov. Kopecký, 2007, s. 9–10; Šmahel, 2003, s. 104–105).

¹² Bereme v potaz, že běžná komunikace je zprostředkována i jazykem psaným, stejně jako elektronická komunikace jazykem mluveným (viz dále).

Elektronická komunikace představuje typ komunikace, která kolísá mezi psaností a mluveností. Mluvenost je zpravidla příznačná pro jazyk blízkosti a psanost pro jazyk distance. Elektronickou komunikaci můžeme charakterizovat jako jazyk psaný s mluvnickou strukturou promluv specifických pro jazyk mluvený. S dichotomií psanost/mluvenost si většina autorů v oblasti tzv. e-češtiny nevystačí, a proto na základě toho hodnotí elektronickou komunikaci jako konceptuálně mluvenou, mediálně psanou (srov. Krčmová, 2002, s. 349–359; Jandová, 2006, s. 38; Čmejrková, 1997, s. 225–247). Pro jakýsi hybrid psané a zároveň mluvené komunikace zavádí Jana Hoffmanová pojem mluvená psanost/psaná mluvenost¹³ (srov. Hoffmannová, 2003, s. 57–70; Hoffmannová, Čmejrková, 2011, s. 19–40).

V odborné literatuře se můžeme setkat s dalšími možnými způsoby klasifikace elektronické komunikace a vymezením komunikace běžné od elektronické (např. podle počtu zúčastněných osob atp.). Vzhledem k povaze práce nejde o ucelený výčet věnující se této problematice.

Počátky zájmu e-komunikace v českém prostředí lze zpozorovat v časopisu *Čeština doma a ve světě*,¹⁴ téma čísla: *Čeština na internetu (Čeština doma a ve světě 14)*. Větší pozornosti u českých lingvistů se těší od poč. 21. století., což je spjato s vývojem a rozmachem komunikačních technologií. Z lingvistických monografií a příspěvků posledních let (konkr. textů Čmejrkové, Hašové, Hoffmannové, Hladké, Jandové, Svobodové a dalších) pozorujeme rozdíly mezi běžnou komunikací a specifické rysy ve všech jazykových rovinách. Z jednotlivých závěrů věnující se konkrétním jazykovým rovinám lze obecně konstatovat, že e-komunikace nese významné rysy mluvenosti, nespisovnosti a internacionálnosti (Jílková, 2017). Čmejrková definuje prostor elektronické komunikace stejně nekonečný jako samotný internet, tedy jako prostor nestruturovaný a nehierarchizovaný (srov. Čmejrková, 2006, s. 4–15; Jílková, 2017).

¹³ Někdy také označováno jako psaná konverzace či mluvená korespondence.

¹⁴ Čtvrtletník *Čeština doma a ve světě* vydával Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK v Praze od roku 1993 do roku 2009. V roce 2010 nahrazen časopisem *Studie z aplikované lingvistiky*, v roce 2011 elektronickým časopisem *Nová čeština doma a ve světě*.

Janovec tvrdí, že deskripci elektronické komunikace silně ovlivňuje její pomíjivost a dále uvádí, že některé komunikační technologie a systémy (můžeme chápat i jako sociální sítě), jež zastaraly a odešly na periferii užívání či se už neužívají vůbec, není po několika letech již možné zkoumat (Janovec, 2015, s. 87–92). Mezi takový příklad lze uvést dříve hojně používaný ICQ. Janovec uvádí, že krom denního užívání emailové komunikace se jako vysoce populární jeví komunikace prostřednictvím sociálních sítí (Janovec, 2015, s. 87–92). Další prostor v práci je věnován právě komunikaci na sociálních sítích.

Sondy do jazykových rovin přibližující konkrétní jazykové projevy a prostředky uvádíme vzhledem k povaze práce v dalších dvou kapitolách (viz kapitola 1.5.1 a 1.5.2).

1.5.1 Specifika facebookové komunikace

Mluvíme-li o komunikaci z hlediska lingvistického, lze tvrdit, že facebookové komunikaci není v odborných textech věnováno příliš prostoru. Z hlediska marketingového, nelingvistického, je facebookové komunikaci věnováno prostoru více (jedná se především o publikace a příručky profesního rázu, tedy nelingvistického).

V práci chápeme e-komunikaci jako zastřešující pojem pro komunikaci facebookovou. Specifiky a znaky facebookové komunikace se z lingvistického pohledu zabývá Ladislav Janovec (viz dále). O facebookové komunikaci především s důrazem na konkrétní jazykové roviny pak ve svých bakalářských pracích píše L. Foitová (2018), M. Myšková (2018), A. Klemperová (2012), Z. Komrsková (2010) či M. Váčkař (2018).

Dle Janovce vykazuje facebooková komunikace poměrně velké množství specifických rysů, mj. tím otevírá nové oblasti badání a klade nové otázky a výzkumná témata (srov. Janovec, 2014, s. 191). Bezpochyby lze konstatovat, že tento typ komunikace patří mezi nejvýraznější způsoby komunikace v internetovém prostředí (Janovec, 2014, s. 191). Důvody souvisí s rozmachem sociální sítě, počtem uživatelů ad. souvisejícími faktory, které byly v práci již uváděny (viz kapitola 1.3).

Dle Janovce je facebooková komunikace nepřipravená (polopřipravená), často neukončená, resp. zůstává otevřená (méně tomu je u chatu), tematicky nejednotná, bez cíle

a žánrové různorodá. Facebook nabízí možnost vést více komunikací zároveň, lze hovořit o jakési paralelní komunikaci, a to nejen v prostřednictvím chatu, ale i zdi, nebo kombinací obou. Díky tomu může být paralelní komunikace zdrojem nepřehlednosti komunikačních struktur a tematických posloupností (Janovec, 2013, s. 380–391; Janovec, 2015, s. 87–92).

Facebooková komunikace prostřednictvím chatu

Mezi základní specifika chatové komunikace patří rys mluvenosti. Dle Jandové odpovídá rysům mluvenosti soukromí, spontánnost, důvěrnost, emocionalita, svázanost se situací, fyzická blízkost či dialogičnost. Ve facebookové komunikaci však rys fyzické blízkosti a dialogičnosti neplatí vždy (viz níže – příspěvky na facebookové zdi). Dle Janovce Facebookovou komunikaci lze chápat jako komunikaci primárně psanou, která má blízko k mluvenému dialogu (srov. Jandová, 2006, s. 14–19, 37; Janovec, 2013, s. 380–391).

Facebooková komunikace prostřednictvím zdi

Monologická komunikace se na Facebooku dle Janovce realizuje v případě, že uživatel zveřejní nějakou iniciační komunikační repliku, kterou lze označit jako status. Dle Janovce jsou statusy (iniciační repliky) počáteční fází dialogu, která se zjevně liší od zahajování interpersonálního dialogu mluveného (Janovec, 2014). Obecně se zmiňované zahájení na Facebooku označuje jako přidání statusu, ve kterém autor většinou nastoluje téma. Zpravidla produktor neví, kdo na jeho status bude reagovat. Samotná komunikace se tak odvíjí nejen podle toho, jací uživatelé (komunikanti) budou reagovat, ale bezesporu se na průběhu komunikace bude podílet i počet komunikantů (Janovec, 2015, s. 87–92). Průběh komunikace může mít různé podoby: pokračování/navázání na status, absence reakce na iniciační repliku, rozštěpení na několik dalších subdialogů. Jednotlivé facebookové výpovědi jsou dle Janovce s komunikační funkcí expresivní. Většinou vyjadřují nejenom libost, nebo nelibost s činností či stavem iniciátora (srov. Janovec, 2014; Janovec, 2015, s. 87–92).

Zmiňované repliky mohou probíhat synchronně i asynchronně. O asynchronní podobě lze mluvit v případě, že se mluvčí vrací ke starším příspěvkům, jež zveřejnil, nebo reaguje na starší příspěvky někoho jiného (Janovec, 2013, s. 380–391).

Jazyková specifika facebookové komunikace

Uživatelé leckdy facebookové komunikace nerespektují ortografické principy a hojně užívají prostředky nespisovné, ty jsou citelné nejen ve foneticko-morfologické, ale i lexikálně-sémantické rovině. Facebooková syntax odpovídá syntaxi spontánních mluvených projevů. Lze upozorovat i některá pragmatická specifika. Specifika slohová/stylistická byla rovněž obecně vymezena již výše (Jandová, 2006, s. 101–151).

Níže přiložená tabulka uvádí nejvýraznější ortografická a další jazyková specifika (zpravidla se jedná i o nedostatky) facebookové komunikace.

Jazyková rovina/oblast jazyka:	Konkrétní specifikum facebookové komunikace:
fonetika	zápis bez diakritických znamének ¹⁵ , zjednodušený zápis výslovnosti (<i>dyť, eště</i>);
morfologie	hyperkorektnost (<i>kdyby jste, by jsme</i>); chybovost ve skloňování, nerozlišování vlastních jmen, nadbytečnost citoslovcí, iterace;
lexikologie, slovtvorba a grafická rovina	hovorové výrazy (<i>lítat</i>), prvky obecné češtiny (<i>takovej, zejtra</i>), kompozita a hybridní kompozita, slangismy, argotismy, profesionalismy, vulgarismy i cizojazyčné vulgarismy, expresiva, deminutiva, anglicismy a další přejaté výrazy, akronymy, emotikony, zkratky, neologismy, univerbizáty;
syntax	elipsy, věty jednoduché, případně rozštěpená souvětí na samostatné věty, absence interpunkce, chyby ve slovosledu;

¹⁵ Roli může hrát vliv SMS zpráv, emailové komunikace či jiné elektronické korespondence.

stylistika	stručné formulace, jednoduché konstrukce, mluvenost, celková nepřipravenost (polopřipravenost), spontánnost, tematická nejednotnost, žánrová různorodost;
pragmatika a pragmlingvistika	různorodost pozdravů a oslovení, absence rozlišování zdvořilosti a nezdvořilosti, forma tykání, intertextovost, aluze, reference.

Tabulka 2. Jazyková specifika facebookové komunikace (Jandová, 2006, s. 101–151).

Ke komunikaci na Facebooku dochází prostřednictvím tzv. zdi v podobě statusů v komentářích různých skupin a událostí., ale i na samotném chatu mezi uživateli (viz kapitola 1.3). Komunikanti mají možnost, jaký způsob komunikace zvolí. Lze podle toho klasifikovat facebookovou komunikaci soukromou (chatová komunikace) a veřejnou (prostřednictvím zdi).¹⁶ Vztah účastníků může být anonymní (komunikace prostřednictvím zdi), či velmi blízký (komunikace na chatu).

1.5.2 Specifika instagramové komunikace

Na rozdíl Facebooku nebyl Instagram určen primárně k písemné verbální komunikaci. primárně určen ke komunikaci, jelikož hlavním jeho specifíkem je sdílení fotografií. Instagramová komunikace má zpravidla povahu vizuálního vyjadřování (jak jsme popisovali výše (viz kapitola 1.4). I toto sdílení považujeme za formu komunikace. Za sekundární lze považovat komunikaci přes chat (formou odpovědí na tzv. stories) a komunikaci formou reakcí (komentáře a popisky u sdílených fotografií).

Komunikace prostřednictvím hashtagů

Stěžejní instagramová komunikace probíhá prostřednictvím tzv. hashtagů,¹⁷ ty mají povahu klíčového slova, které označují a identifikují téma, motiv, ale někdy i konkrétní součásti fotografie. Nemusí se vždy nutně jednat o podstatné jméno (např. *followme, my, tbt*

¹⁶ Pokud půjde o soukromý profil uživatele, lze hovořit spíše o komunikaci soukromé.

¹⁷ Hashtag je značen „#“ (tzv. mřížkou). Hashtagy zpravidla píšeme bez diakritiky, bez mezer a nedbáme na pravopis týkající se velkých písmen.

atd.). Formulace hashtagu záleží na individuální formulaci produktora. Zároveň mohou sloužit jako nástroj k vyhledávání fotografií s konkrétním tématem či motivem. Využívání hashtagu je tak specifickým typem komunikace v podobě navazování vztahu prostřednictvím vizuálního obsahu. I v českém instagramovém prostředí se zachovalo užívání anglických slov, či alespoň anglicismů. Stále více častěji se užívají hashtagy české.

Komunikace prostřednictvím chatu, stories a komentářů a popisků

Vzhledem ke stejné funkci nesou popisky a komentáře fotografií stejné rysy jako statusy a komentáře ve facebookové komunikaci. Oproti Facebooku jsou často ale doplněny již zmiňovanými hashtagy. Popisky mají doprovodný účinek, hlavní sílu sdělení nese význam hashtagů. Je jen na uvážení produktora, v jaké proporcii instagramové sdělení utvoří.

Téměř totožná s Facebookem je komunikace prostřednictvím chatu. Rozhraní aplikace však do chatové komunikace zahrnuje i reakce na tzv. stories. Reakcí se rozumí okomentování, které se podobá facebookovému komentáři.

Soubor fotografie, komentáře a hashtagu lze označit jako instagramový příspěvek. Kompozice příspěvků se liší. Oproti Facebooku nese instagramová komunikace díky užívání hashtagů více anglicismů. Některé příspěvky lze označit jako veřejné, a tak se od těch některých soukromých (facebookových) mohou lišit ve způsobu užití jazykového kódu (důslednější jazyková vytríbenost – vyšší spisovnost, interpunkce, absence obecné češtiny). Zpravidla ale platí, že specifika instagramové komunikace jsou téměř identická jako facebooková (viz kapitola 1.5.1).

1.6 Mediální komunikace

Vedle facebookové a instagramové komunikace uvádíme komunikaci mediální.¹⁸ Mediální komunikaci chápeme jako zastřešující pojem pro komunikaci facebookovou a instagramovou. Jelikož nesou všechny tři typy komunikace odlišné rysy, nemůžeme je

¹⁸ Označení *medium* (médium) pochází z latinského pojmu a znamená *střed/zprostředkujícího/činitele/prostředníka*, v českém jazyce má význam polysémní. V mediální oblasti je spojováno s přenosem informací/dat.

klasifikovat na stejné úrovni. V práci chápeme, respektive řadíme, komunikaci facebookovou a instagramovou ke komunikaci elektronické, kdežto mediální komunikaci chápeme díky její povaze a rysům mnohem šířeji, resp. nejen jako elektronickou komunikaci.

Mediální komunikace je jednou z forem sociální komunikace, která se vyznačuje komunikačními aktivitami, jež se dějí pomocí a prostřednictvím médií. Jako první pojem v typologii komunikace definoval James Watson v titulu *Media Communication*, 1998 (srov. Sochorová, 2016, s. 21; Burton, Jiráček, 2001).

S pojmem mediální komunikace souvisí i komunikace masová, často jsou tato označení nerozlišována, či chápána ve významu totožném. Dle Šebesty a Sochorové nelze mediální a masovou komunikaci pokládat za synonyma. Masová komunikace se do velké míry dle Šebesty komunikace mediální dotýká, plně se však nekryjí (srov. Šebesta, 1999, s. 122; Sochorová, 2016, s. 2). Díky tomu, že mediální komunikace se vyznačuje vyjádřením jakékoliv sociálně-komunikační aktivity, na jejíž realizaci se podílí jakékoliv médium, má mediální komunikace obecný charakter a je chápána mnohem šířeji. Na rozdíl masová komunikace označuje takový typ komunikace, na jejímž procesu se podílí masová média¹⁹ neboli masmédiá. Dle Jiráčka masová média poskytují četné a stále opakující se interpretace života lidí, informují o hodnotách, postojích a názorech (Jiráček, Köppllová, 2007, s. 122). Navzdory rozdílům mezi oběma komunikacemi spojuje obě rysy dobové podmíněnosti, jelikož komunikace podstupovaly (podstupují) a vznikaly v konkrétních historických podmínkách. DeFleur a Ballová-Rokeachová klasifikovali dle způsobu komunikace 5 vývojových etap: epochu znamení a signálů, epochu mluvení, epochu psaní, epochu tisku a epochu masové komunikace, přičemž uvádí, že etapy se nestřídají, ale jejich označení je motivováno způsobem komunikace, jenž byl v dané době převažujícím/dominantním. Bezesporu je i společným rysem obou komunikací užívání technických a institucionálních prostředků pro produkci, šíření a sdílení obsahu, které jsou často využívány ke komerci (DeFleur, Ballová-Rokeachová, 1996, s. 21–40).

¹⁹ Masová média (masmédia) představují hromadné sdělovací prostředky jako jsou např. rádio, televize, internet ad.

Masová komunikace dále vykazuje specifika, jimiž jsou produkce za použití technologií, materiál/obsah určený ke krátkodobému využití (např. zpravodajství), zacílení na publikum (veřejné, převážně jednosměrné, nepřímé – absence zpětné vazby). Zcela zásadní odlišností mezi interpersonální a mediální (příp. masovou) komunikací je pak rozdíl institucionální (srov. Jirák, Köpplová, 2007, s. 36–38; Sochorová, 2016, s. 25–26).

Mediální komunikaci je jistě možno vidět paradigmatem pedagogickým. Komunikace je jedním ze základních nástrojů/prostředků formálního i neformálního vzdělávání. V některých oblastech, jako je třeba výuka jazyků (mateřština i jazyky cizí), komunikace představuje dokonce jeden z cílů samotného vzdělávání. Dle Čechové je komunikace a schopnost komunikace, resp. komunikační pojetí podstatným znakem osobnosti a jazykové kultury jedince. Nejen pro Čechovou, ale i pro Šebestu je mediální komunikace bezesporu nedílnou součástí komunikace, resp. komunikačního pojetí ve výuce českého jazyka a slohu (srov. Čechová, 1998, s. 19; Šebesta, 1999, s. 122–124). S postupným společenským a technologickým vývojem lze tvrdit, že tomu tak bude i v budoucnu. Komunikační kompetence, včetně té mediální, je rovněž jednou z klíčových kompetencí vzdělávacího obsahu, jenž je součástí rámcového vzdělávacího programu (RVP ZV, 2017, s. 10–13).

1.7 Mediální gramotnost

Díky stále častějšímu prostupování procesu medializace do společnosti vzešla nová svébytná kompetence označována jako schopnost žít s médii – mediální gramotnost (srov. Jirák a kol., 2007, s. 9; Jirák, Mičienka, 2006, s. 12). Jako samostatná složka se mediální gramotnost vedle jiných gramotností²⁰ objevila v závěrečném dokumentu konference²¹ v Berlíně v roce 2002. Tato deskripce určila nejen budoucí směřování mediální výchovy pro 21. století, ale zaručila pozornost při bádání u dalších mezinárodních dokumentů (srov. Sochorová, 2016, s. 38; Pavlíčková, Šebeš, Šimůnek, 2009; Kroupová, 2008, s. 51).

²⁰ Zpravidla se klasifikuje například gramotnost technologická, funkční, informační, sociální, kulturní, čtenářská ad. Pojetí klasifikace se liší.

²¹ Konference v Berlíně v roce 2002 pod názvem 21st Century Literacy.

Často se v souvislosti s mediální gramotností setkáváme s různými pojmy jako počítačová gramotnost, třetí gramotnost či e-gramotnost (Sochorová, 2016, s. 36). Díky tomu, že mediální gramotnost propojuje poznatky o společnosti s poznatky užití mateřštiny, z historie či dynamických sociálních nebo estetických norem, ji můžeme označit jako komplexní kompetenci (srov. Jirák a kol., 2007, s. 9; Kroupová, 2008, s. 51).

Mičienka a Jirák definují mediální gramotnost jako soubor poznatků a dovedností, které potřebujeme k orientaci nepřehledné a neprůhledně strukturované nabídky mediálních produktů vytvářející prostředí, v němž se dnes člověk pohybuje (Jirák a kol., 2007, s. 9). Jiráková definice se projevila i při tvorbě rámcového vzdělávacího programu, kde je gramotnost vymezena v rámci průřezového tématu mediální výchova (viz kap. 1.8).

Dle Jiráka, Mičienky a Sochorové zahrnuje mediální gramotnost dvě oblasti (srov. Jirák a kol., 2007, s. 9; Jirák, Mičienka, 2006, s. 12; Sochorová, 2016, s. 36):

- poznatky²² potřebné k získání kritického odstupu od médií a umožňující maximálního využití potenciálu médií jako zdroje informací, zábavy, naplnění volného času ad.;
- dovednosti, které dovolují a usnadňují kritický odstup, jakož i maximální kontrolu vlastního využívání médií.

Dle Niklesové zahrnuje mediální gramotnost čtyři schopnosti (Niklesová, 2010, s. 75–76):

- schopnost dokázat se orientace v textech a mluvených projevech a schopnost v mediálním sdělení rozlišit podstatné informace od těch nepodstatných;
- schopnost rozpoznat skryté významy, odhalit nepřesné či neúplné informace, rozlišit manipulační techniky;
- schopnost odlišit pravdivý text od fabulace či subjektivního výroku/názoru;
- schopnost zvládnout formulaci myšlenek a jejich zaznamenávání.

²² Jedná se např. o poznatky o fungování médií nebo o společenské roli médií.

Dle Jiráka a Mičienky je důležitou součástí mediální gramotnosti nejen znalost hlavních mediálních produktů, ale i schopnost určit typ sdělení, posoudit věrohodnost a vyhodnotit komunikační záměr (Jiráka a kol., 2007, s. 9). Úroveň mediální gramotnosti jednotlivce vychází ze dvou rozměrů – znalostní a dovednostní výbavy člověka pro život s médii. Nástrojem k dosažení mediální gramotnosti je primárně mediální výchova, případně se na dosažení mohou podílet přidružené oblasti, resp. obory české vzdělávací soustavy: výchova k občanství (ZSV); dějepis (historie); jazyková komunikace/komunikační výchova aj. (srov. Sochorová, 2016, s. 35–40; Jiráka a kol., 2007, s. 9).

1.8 Mediální výchova

„... v mediální výchově, na rozdíl od ostatních školních předmětů, po dětech chceme, aby zkoumaly, jak vědí to, co vědí. V mediální výchově se musí pít po tom, odkud informace a myšlenky přicházejí, a ne přijímat fakt, že tu prostě jsou.“ — Cary Bazalgette

(Jiráka, Mičienka, 2006, s. 12)

Termín mediální výchova je silně propojen s termínem mediální gramotnost. Hranice obou termínů není ostrá, a tedy ani přesně vymezená. Některé zdroje často oba termíny zaměňují, nerozlišují nebo s nimi pracují velmi volně. Takovým příkladem je i většina příspěvků o mediálním vzdělávání Dagmar Sochorové. Naopak v publikacích²³ Mičienky a Jiráka se setkáváme s vymezením obou pojmů. Mediální výchovu chápou jako součást mediální gramotnosti v podobě svébytné vzdělávací oblasti nebo samostatného (především vyučovacího) předmětu. Mediální gramotnost je pro ně termín zastřešující. Vzhledem k povaze práce a na základě výše zmíněného se ztotožňujeme s klasifikací Mičienkovou a Jirákovou (srov. Průcha, 2009, s. 787; Kroupová, 2008, s. 51; Verner, 2007, s. 100–101; Jiráka a kol., 2007, s. 9; Jiráka, Mičienka, 2006, s. 12; Sochorová, 2016, s. 26).

Dle Sochorové se jedná o výchovu orientovanou na masová média, k jejich využívání a kritickému hodnocení. Šebesta vymezuje mediální výchovu jako komunikační výchovu orientovanou na oblast mediálního vzdělávání. Mičienka a Jiráka označují mediální výchovu

²³ Vycházíme především z titulů *Základy mediální výchovy (2007)* a *Rozumět médiím (2006)*.

jako svébytnou vzdělávací oblast nebo samostatný předmět, který se podílí na dosažení kompetence mediální gramotnosti (srov. Šebesta, 1999, s. 122; Sochorová, 2016, s. 26; Jirák a kol., 2007, s. 10).

Přesněji lze definovat mediální výchovu dle Sochorové jako:

„Proces výuky a učení se o médiích, jehož hlavním cílem je předat žákům znalosti a napomáhat rozvoji jejich dovedností, které pomohou zvyšovat jejich mediální gramotnost a kritickou reflexi mediálních obrazů, textů a sdělení, jež produkují hromadné masové prostředky“ (Sochorová, 2016, s. 26).

Nejednotnost vymezení pojmů způsobuje zřejmě i lišící se koncepce v jednotlivých zemích, kde je pojetí i koncepce mediální výchovy rozvinuta a chápána různě. Za nejpracovanější koncepce lze považovat ty, které jsou v zemích německy mluvících, anglofonních a skandinávských. S rozdíly v pojetí a koncepci souvisí i terminologie, která zřejmě do českého prostředí společně s vývojem vnesla označení *mediální pedagogika*²⁴ a *mediální didaktika* (srov. Sochorová, 2016, 26; Kroupová, 2008, s. 51; Holanová, Janovec, Schneiderová, Šmejkalová, 2017, s. 166–168).

Mediální výchovu chápeme jako vyučovací předmět, v pedagogickém prostředí zároveň i součást mediální pedagogiky, jenž citelně nese rysy interdisciplinarity. Nachází se v průsečíku zájmů pedagogiky, mediálních studií, psychologie, sociologie a dalších socio-humanitních disciplín. Od roku 2000 je zařazena do Rámcového vzdělávacího programu České republiky a od roku 2007 je součástí realizované kurikulární reformy (srov. Průcha, 2009, s. 787; Kroupová, 2008, s. 51; Jirák a kol., 2007, s. 11; Sochorová, 2016, s. 35–40). Důvodem k implementování do rámcového vzdělávacího programu byla nejspíše narůstající síla procesu medializace. O zařazení mediální výchovy do RVP pro základní školy (viz kapitola 1.9.2).

²⁴ V německy mluvících zemích se lze setkat s termínem *Medienpädagogik*, za to v anglofonních zemích s termíny *media education*, *media literacy* či *media awareness*.

Mediální výchova je předmětem zájmu převážně těch institucí, jež se z jakéhokoliv paradigmatu zabývají médii, např. FSV UK, MŠMT, Asociace pro mediální pedagogiku,²⁵ pedagogické fakulty, výchovně-vzdělávací organizace ad. (Holanová, Janovec, Schneiderová, Šmejkalová, 2017, s. 166).

1.9 Mediální pedagogika

V českém prostředí nepředstavuje mediální pedagogika etablovaný termín. Taktéž není její postavení v českém systému pedagogických věd příliš ustálené (srov. Sochorová, 2016, s. 27; Průcha, 2009, s. 787). Pokud jsme výše poukazovali na úskalí s vymezením pojmů mediální gramotnosti a mediální výchovy, lze obdobně upozorovat stejný problém při vymezení pojmů mediální pedagogika a mediální didaktika. I když v českém prostředí dosud neexistuje sjednocená koncepce mediální pedagogiky, termín je od roku 2009 definován Šedřovou v Pedagogické encyklopedii. Obecně platí, že je mediální pedagogika chápána jako disciplína teoretická, ale i aplikovaná, tzn. zabývající se teorií, výzkumem i praxí. Předmětem zkoumání není jen jedinec, ale i společnost a samotná média (srov. Šedřová, 2009, s. 787; Mašek, 2010, s. 74; Pavlíčková, Šebeš, Šimůnek, 2009).

Šedřová definuje mediální pedagogiku jako pedagogickou disciplínou, která se zabývá působením médií v procesech socializace a edukace, přičemž se zároveň snaží o postihnutí různých způsobů, jimiž média ovlivňují nebo vyvolávají proces učení (Šedřová, 2009, s. 787).

Sochorová klasifikuje tři zájmy mediální pedagogiky, a to: zaměření na média jako socializační činitele se zřetelem na zkoumání efektů a podmínek socializace, mediální výchovu jakožto nástroj k utváření mediální gramotnosti a učení se za pomoci médií, tzv. mediální didaktiku (Sochorová, 2016, s. 27).

²⁵ Občanské sdružení, které se zabývá mediální pedagogikou a výchovou na území České republiky. Působí rovněž jako platforma pro setkávání osob zajímajících se o média a zabývajících se mediální pedagogikou, problematikou médií a životem s médii v dnešní době.

Na příkladu vymezení v německy mluvících zemích znovu poukazujeme na nejednotnost a stírání hranic výše vymezovaných pojmů (i zde je vymezení nejednotné). Přesto je pojem mediální pedagogika v českém prostředí reprezentován jako pojem nadřazený pro čtyři subdisciplíny: mediální výchovu, mediální didaktiku, nauku o médiích a výzkum médií (srov. Niklesová, 2007, s. 75–76; Holanová, Janovec, Schneiderová, Šmejkalová, 2017, s. 166–168).

Během vývoje a jejího působení v oblasti mediální pedagogiky vzešly i vývojové směry, které lze dle Křišťana charakterizovat do šesti kategorií: autoritativně-normativní pedagogika, alternativní mediální pedagogika, ochranná pedagogika, ideologicko-kritický směr mediální pedagogiky, společensko-kritický postoj a mediální pedagogika zaměřená na jednání. Křišťan uvádí, že zmiňované vývojové směry se mohou v praxi objevovat paralelně, avšak v poslední době je kladen důraz na subjekt vč. komunikační zodpovědnosti všech účastníků mediálního procesu (Křišťan, 1999).

Mediální didaktika

Mediální didaktika byla v našem prostředí poprvé definována Šedřovou v Pedagogické encyklopedii obecně jako učení za pomoci médií nebo také realizace učení věnující se způsobům, prostředkům a cílům pomocí médií (Šedřová, 2009, s. 787).

Mediální didaktiku můžeme chápat jednak jako součást mediální pedagogiky, jednak jako subdisciplínu didaktiky (srov. Mašek, 2010, s. 74; Šedřová, 2009, s. 787).

Rovněž pro termín mediální didaktika nebylo v českém prostředí věnováno příliš prostoru. Výše uváděný problém s terminologií (záměna či nerozlišování pojmů) je možným důvodem, proč se v české pedagogice nejedná o etablovaný termín či je celkově postavení mediální didaktiky opomíjeno a nereflektováno. Primární problém pak představuje dlouholeté opomíjení otázek mediální výchovy a socializace prostřednictvím médií, ale i vnímání edukační reality, v důsledku tohoto vnímání byla mediální didaktika (někdy i mediální výchova samotná) chápána jako zjednodušení aplikace informačních a komunikačních technologií ve vzdělávacím procesu (srov. Mašek, 2010, s. 74; Šedřová, 2009, s. 787).

V současnosti dle Maška využívá mediální didaktika všech různých módů interaktivní, síťové a globální komunikace, výrazným takovým projevem je např. elektronické učení, tzv. e-learning (Mašek, 2010, s. 74). V oblasti mediální didaktiky lze zpozorovat korelaci s vývojem technologií, díky němuž se tato perspektiva měnila. V jednotlivých etapách se na vývoji mediální didaktiky podílely: školský rozhlas, film, multimédia, internet, ale v současnosti i virtuální realita (srov. Mašek, 2010, s. 74; Šedřová, 2009, s. 787).

1.9.1 Vývoj mediální výchovy

Podíváme-li se na problematiku mediálního světa z historické perspektivy, zjistíme, že některé zdroje jako kořeny mediální výchovy uvádí již některé středověké, nebo dokonce i antické prameny. Shodně pak na českém poli za mediálního otce (průkopníka mediální výchovy) považují Jana Ámose Komenského, a to díky tomu, že uvažoval nad požíváním novin ve výuce, protože noviny pokládal za velice důležitý zdroj poučení. Současně byl i prvním autorem výkladu mechanismu působení médií ve společnosti. Komenského dobu můžeme v historickém vývoji označit za první, ve které začínají působit média, i když se ještě o mediální výchově (mediální pedagogice) vůbec nehovořilo. Rovněž Komenského pojetí mediální gramotnosti (v podobě využívání novin) není chápáno jako dnes, ale spíše jako zdroj aktuálních a živých informací. Od doby Komenského se až dodnes projevovaly tendence, aby noviny byly součástí vzdělání (resp. vzdělávacího obsahu), ať už v menší, či ve větší míře²⁶ (srov. Bína, 2005, s. 19; Jirák a kol., 2007, s. 10–11; Jirák, Mičienka, 2006, s. 13–14; Sochorová, 2016, s. 27–31).

Právě soustavnější úvahy o zařazení novin do výuky lze vysledovat ve 20. století, a proto dochází k výraznějšímu rozmachu samotné mediální výchovy. První velké impulzy přišly zejména po druhé světové válce, kdy byli lidé nuceni vyrovnat se s úlohou mediální propagandy. Během války byla média často využívána jako nástroj nacistické ideologie a propaganda hrála v tehdejší mediálním prostoru významnou úlohu. Další výrazný impulz přišel s komercializací médií (hlavně televize) v období 50. a 60. let (nejdříve v USA,

²⁶ Výrazně například v meziválečném období.

v dalších desetiletích následně i v Evropě). Nejen díky reklamě začíná být od 60. let patrný kritický směr mediální pedagogiky s cílem smysluplného využívání médií, přičemž slovo smysluplné má představovat kritické a uvědomělé používání médií, média tak od té doby neměla představovat jen pouhý zdroj informací. Tento zlom lze považovat za jakousi první zmínku o manipulaci, resp. manipulativní komunikaci v oblasti médií, resp. mediální výchovy. V důsledku toho dle Bíny od 70. let vzniká společensko-kritický směr mediální výchovy, resp. mediální pedagogiky, ve kterém je hlavním a novým cílem aktivní recipient, nikoliv jen recipient pasivní (jakýsi pouhý pozorovatel). Vlivy tohoto směru přetrvávají dodnes. S postupným politickým, společenským a kulturním vývojem (zánik bipolárního světa, oslabení socialismu, digitalizace médií aj.) se v 80. letech stává mediální výchova součástí kurikul²⁷ (srov. Bína, 2005, s. 19; Sochorová, 2016, s. 27–31; Jiráček a kol., 2007, s. 10–11; Jiráček, Mičienka, 2006, s. 13–14).

První úvahy o mediální výchově na českém poli vzdělávací politiky se začínají projevovat s politickými změnami kolem roku 1989, soustavně od poloviny devadesátých let. Nejsilněji pak v souvislosti se vznikem rámcového vzdělávacího programu roku 2005, který mediální výchovu v České republice začlenil jako průřezové téma (srov. Bína, 2005, s. 19; Sochorová, 2016, s. 27–31; Jiráček, 2007, s. 10–11; Jiráček, Mičienka, 2006, s. 13–14).

1.10 Mediální výchova v českém vzdělávacím systému

Dle Jiráčka a Mičienky je jednou z podmínek socializace schopnost zapojit se do mediální komunikace, a to ve dvojí podobě – osvojení poznatků a dovedností a získání poznatků týkajících se světa médií. Vědomé a cílené získávání mediální gramotnosti je v současnosti implementováno v rámci mediální výchovy, která se stala součástí rámcového vzdělávacího programu, a to v podobě označované jako průřezové téma. Tvzení, že se mediální výchova jako průřezové téma na českém poli etablovalo až začleněním do rámcového vzdělávacího programu, by bylo liché – nepravdivé, jelikož první snahy o zakotvení mediální výchovy v systému vzdělávání lze zpozorovat již dříve (Jiráček a kol., 2007, s. 10–11).

²⁷ Nejprve v zemích anglofonních, skandinávských, západoevropských, později i v dalších.

1.10.1 Postavení mediální výchovy v návaznosti na strategické dokumenty

Současné postavení mediální výchovy ve vzdělávací soustavě České republiky je dáno nejen odrazem vývoje, ale i návazností na strategické dokumenty, které mediální výchovu vymezují, určují její postavení, roli a v neposlední řadě i cíle.

Jako první klíčový dokument zdá se býti *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001*,²⁸ označovaný též jako *Bílá kniha*,²⁹ v ní je o mediální výchově pojednáváno na dvou místech/ve dvou případech (důležitost v rámci obecných cílů výchovy a vzdělávání a důležitost při popisu proměn společnosti). Dalším dokumentem je *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, který sice přímo mediální výchovu nezmiňuje, nicméně okrajově formuluje dva ze čtyř cílů a vymezuje pojem digitální gramotnost, jež s mediální výchovou úzce souvisí. V návaznosti na něj vznikl i dokument *Strategie digitálního vzdělávání z roku 2014*, který digitální vzdělávání a s ním související digitální gramotnost přímo vymezují/stanovují. O budoucím zvyšování úrovně mediální gramotnosti a celkovém rozvoji mediální výchovy pojednává *Strategický rámec Česká republika 2030*, který zároveň na základě globálních cílů udržitelného rozvoje OSN z roku 2015 vytyčuje směr a dlouhodobé cíle vzdělávacího rozvoje ČR (srov. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001*, s. 7; Jiráček, 2018, s. 15–17; Sochorová, 2016, s. 53–54).

Nejen na základě již existujícího dokumentu *Strategický rámec Česká republika 2030* je citelné, že společnost a vzdělávací soustava považuje mediální gramotnost a mediální výchovu za plnohodnotnou a důležitou součást vzdělávání, která bude i v budoucnu představovat důležité rozvíjení znalostí a dovedností, které umožňují a podporují plnohodnotný a perspektivní život ve stále častějším digitalizovaném prostředí

²⁸ Dokument je úpravou a navázáním dokumentů z let 1999, tedy *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* a *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*.

²⁹ Jedná se o závazný vládní dokument, jenž formuluje rozvojové programy, záměry, myšlenková východiska ad., které jsou směrodatné pro budoucí směřování vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Důraz klade na rozvoj kompetencí, osvojování hodnot a postojů, provázání mezi cíli a obsahem vzdělávání. Dokument je ukotven v rámci kurikulární reformy ve školském zákonu, konkrétně v *zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Účinnosti nabyl dne 1. ledna 2005.

(srov. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 7; Sochorová, 2016, s. 53–54; Jiráček, 2018, s. 15–17).

1.10.2 Mediální výchova v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Vznik a implementování rámcového vzdělávacího programu, resp. rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání představoval v prostředí české vzdělávací soustavy a české vzdělávací politiky zásadní změnu. RVP ZV nabyl účinnosti dne 1. září roku 2005³⁰ jakožto závazný dokument, který slouží k tvorbě školních vzdělávacích programů.³¹ Dle RVP ZV je vedle nabytí všeobecného vzdělání smyslem základního vzdělávání i utváření a postupný rozvoj klíčových kompetencí,³² jež představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot jednotlivce (RVP ZV, 2017, s. 10–13). Smyslem i cílem RVP ZV je vybavit žáky souborem všech těchto kompetencí,³³ jež žáci využijí v dalším vzdělání či praktickém životě (srov. RVP ZV, 2017, s. 10–13; Sochorová, s. 55).

Průřezová témata reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa, a proto jsou kromě výše zmiňovaných kompetencí rovněž plnohodnotnou součástí RVP ZV. Celkem RVP ZV (RVP ZV, 2017, s. 10–13) vymezuje 6 průřezových témat: osobnostní a sociální výchovu, výchovu demokratického občana, výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchovu, environmentální výchovu a mediální výchovu. I když je všech 6 témat zpracováno dle jednotného konceptu (vztah ke vzdělávacím oblastem, přínos průřezového tématu v oblasti vědomostní, dovednostní, schopnostní, postojové, hodnotové) v každém z nich je zdůrazněn význam a postavení v základním vzdělávání. Tematické okruhy průřezových témat jsou koncipovány napříč vzdělávacími oblastmi a vzdělávacími obory, a deklarují tak propojení mezi vzdělávacími obsahy těchto

³⁰ Obsah RVP ZV byl změněn/upraven v roce 2007, 2010, 2016 a 2017.

³¹ Od školního roku 2007/2008 pracují základní školy v České republice dle vlastních školních vzdělávacích programů.

³² Klíčové kompetence jsou členěny do 5 skupin: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální, personální a občanské a kompetence pracovní.

³³ Oproti průřezovým tématům, která se zaměřují obecně na společnost, cílí kompetence především na rozvíjení individuální osobnosti žáka.

oblastí,³⁴ resp. oborů,³⁵ a přispívají ke kvalitnějšímu a komplexnějšímu vzdělávání. Právě rys komplexnosti je stěžejním smyslem průřezových témat. Všechna průřezová témata tvoří povinnou součást na obou stupních základního vzdělávání. Rozsah a způsob realizace průřezových témat deklarují školy prostřednictvím svých školních vzdělávacích programů, přičemž jejich naplnění může škola využít v rámci samostatného předmětu nebo jako integrativní součást vzdělávacího obsahu konkrétního vyučovacího předmětu. Školy mohou k realizaci využít rovněž mimoškolní formy vzdělávání, např. v podobě seminářů, kurzů, kroužků pro děti, projektů atp. (RVP ZV, 2017, s. 10–13).

Mediální výchova je v RVP ZV³⁶ pojímána jako cesta k nabytí mediální gramotnosti, která je charakterizována v duchu kritiko-analytického přístupu jako soubor znalostí (poznatků o fungování a společenské roli médií, o jejich historii, struktuře fungování ad.) a dovedností (schopnost analyzovat sdělení, vyhodnotit jeho záměr, posoudit jejich věrohodnost, zasadit do kontextu, schopnost volby média k naplnění nejrůznějších potřeb ad.) o médiích a mediální komunikaci (srov. RVP ZV, 2017, s. 137; Jiráček, 2018, s. 10).

³⁴ Vzdělávací oblasti se dle RVP ZV rozumí: jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce.

³⁵ Vzdělávacím oborem se dle RVP ZV rozumí: český jazyk a literatura, cizí jazyk, matematika, informační a komunikační technologie, dějepis, výchova k občanství, výchova ke zdraví, fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis, člověk a svět práce, výchova hudební, výtvarná, tělesná.

³⁶ Charakteristika průřezového tématu mediální výchova dle RVP ZV: *Průřezové téma Mediální výchova v základním vzdělávání nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Média a komunikace představují velmi významný zdroj zkušeností, prožitků a poznatků pro stále větší okruh příjemců. Pro uplatnění jednotlivce ve společnosti je důležité umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty, které přicházejí z okolního světa, což vyžaduje stále větší schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií. Média se stávají důležitým socializačním faktorem, mají výrazný vliv na chování jedince a společnosti, na utváření životního stylu a na kvalitu života vůbec. Sdělení, jež jsou médii nabízena, mají přitom nestejnorodý charakter, vyznačují se svébytným vztahem k přírodní i sociální realitě a jsou vytvářeny s různými (namnoze nepřiznanými, a tedy potenciálně manipulativními) záměry. Správné vyhodnocení těchto sdělení z hlediska záměru jejich vzniku (informovat, přesvědčit, manipulovat, pobavit) a z hlediska jejich vztahu k realitě (věcná správnost, logická argumentační stavba, hodnotová platnost) vyžaduje značnou přípravu. Mediální výchova má vybavit žáka základní úroveň 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 poučení, 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.*

Z charakteristiky RVP ZV a věcného obsahu průřezového tématu je zřejmé, že mediální výchova má nejbližší vazbu na vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* a *Jazyk a jazyková komunikace*, resp. na vzdělávací obory, které mají humanitní, sociálně-vědní či psychologickou povahu, tedy konkrétně především na vzdělávací obory: výchova k občanství/občanský a společenskovední základ, český jazyk a literatura a dějepis. Mediální výchova je svou povahou blízká i vzdělávací oblasti *Umění a kultura* a *Informační a komunikační technologie*, tedy konkrétně na vzdělávací obory: výtvarná a hudební výchova či informatika (srov. Verner, 2007, s. 93–95; RVP ZV, 2017, s. 137; Sochorová, 2016, s. 56–57). Přínos průřezového tématu mediální výchova k rozvoji osobnosti žáka je nejen v oblasti vědomostí, dovedností a schopností,³⁷ ale i oblasti postojů a hodnot³⁸ (RVP ZV, 2017, s. 138).

Tematické okruhy týkající se médií a mediální komunikace člení RVP ZV dle receptivních a produktivních činností (viz dále kapitola 1.10.3).

1.10.3 Mediální výchova jako průřezové téma ve výuce vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace

Jak bylo již uváděno (viz kapitola 1.9.2), mediální výchova má úzkou vazbu na vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*. Mediální gramotnost v jazykové oblasti

³⁷ RVP ZV uvádí: přispívá ke schopnosti úspěšně a samostatně se zapojit do mediální komunikace, umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich, učí využívat potenciál médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času, umožňuje pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů, vede k osvojení si základních principů vzniku významných mediálních obsahů (zejména zpravodajských), umožňuje získat představu o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti vůbec (včetně právního kontextu), vytváří představu o roli médií v každodenním životě v regionu (v lokalitě), vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci, rozvíjí komunikační schopnost, zvláště při veřejném vystupování a stylizaci psaného a mluveného textu, přispívá k využívání vlastních schopností v týmové práci i v redakčním kolektivu a přispívá ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu.

³⁸ RVP ZV uvádí: rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení, vede k uvědomování si hodnoty vlastního života (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění, rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci a napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace.

přispívá k osvojení si základních pravidel³⁹ veřejné komunikace, dialogu, argumentace ad. (RVP ZV, 2017, s. 137).

Nelze opomenout, že vzdělávací obor český jazyk a literatura je v podstatě rozdělen do 3 složek: jazyková složka (jazyková výchova), komunikační a slohová složka (komunikační a slohová výchova) a složka literární (literární výchova). Je zřejmé, že mediální výchova souvisí se všemi třemi složkami vzdělávacího oboru, a proto se jeví jako příhodnější pojímat vzdělávací obor komplexně s přihlédnutím k vzájemnému prolínání a přesahům mezi všemi třemi uváděnými složkami. Prolínání a přesahy v českém jazyce a literatuře jsou obecně v edukačním procesu chápány pozitivně, naopak odtržení či segregace složek je při edukaci vnímáno negativně (srov. RVP ZV, 2017, s. 137–139; Sochorová, 2016, s. 59).

Za účelné a nutné považoval začlenění mediální výchovy na konci 20. století Karel Šebesta, tedy ještě v době před samotným přijetím rámcového vzdělávacího programu. Jako důvody pro zařazení mediální výchovy do českého jazyka a literatury, resp. komunikační výchovy, uvádí (srov. Šebesta, 1999, s. 126; Sochorová, 2016, s. 58–59):

- a) rozvíjení komunikační kompetence žáků ve všech sférách dorozumívání je úkolem komunikační výchovy (tedy i mediální komunikace);
- b) komunikační výchova nesouvisí pouze s verbální komunikací, ale také s komunikací neverbální (tvrzení koresponduje s rysy mediální komunikace, která disponuje vysokým podílem neverbálních prostředků);
- c) jednou ze složek komunikační výchovy je i schopnost kritické recepce sdělení, včetně schopnosti odhalovat manipulativní tendence projevu a bránit se jim (bránit se manipulativním tendencím lze žáky učit pomocí práce s médii či různými formami mediálního sdělení).

RVP ZV explicitně uvádí, že mediální výchova v rámci vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* vede žáky k vnímání toho, jak se média podílejí na utváření hodnot současné

³⁹ Uvádíme evidentní příklady, přirozeně mediální gramotnost přispívá k dalším složkám/tématům v oblasti Jazyka a komunikace.

společnosti, k nalézání souvislostí mezi uplynulými a současnými událostmi, jakož i ke komparaci jevů a procesů v rámci evropského a globálního měřítka. Současně by měla směřovat k vytvoření kritického odstupu od informací získaných prostřednictvím médií a k získání schopnosti tato sdělení interpretovat na jejich vypovídající rysy (význam sdělení, věrohodnost sdělení, účelnost sdělení, záměr sdělení apod.). Bezesporu se obsah těchto tvrzení významně prolíná do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková kultura*. (srov. RVP ZV, 2017, s. 137; Sochorová, 2016, s. 60).

Ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková kultura* jsou ve vztahu k mediální výchově uváděny níže uváděné tematické okruhy, které představují schopnosti, vědomosti, dovednosti a postoje a hodnoty. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností přispívá k rozvoji analytického přístupu, kritické distance od mediálního sdělení, samostatnému a úspěšnému zapojení žáků do mediální komunikace a ke správnému účelnému využívání médií jako zdroje relevantních informací, ale i jako zdroje zábavy. Dále vede žáky k tomu, aby pochopili, jaký význam mají média v současné době na jednotlivce i společnost a jakou úlohu hrají v klíčových společenských, kulturních, ale i politických situacích dnešní doby. Z hlediska postojů a hodnot směřuje k pochopení citlivosti vůči stereotypním prvkům, které jsou součástí mediálního sdělení či způsobu jejich zpracování. Mediální výchova žáky vede k uvědomění si možnosti svobodného vyjadřování vlastních názorů a postojů a k odpovědnosti za způsob jejich formulace a prezentace. Jako produktivní činnost žáků v rámci mediální výchovy je přínosná schopnost práce v realizačním týmu či vlastní produkce mediálního sdělení (srov. RVP ZV, 2017, s. 137; Sochorová, 2016, s. 60).

Tematické okruhy mediální výchovy v českém jazyce a literatuře a realizovatelné výstupy RVP ZV

Z hlediska tematických okruhů mediální výchovy ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura můžeme obsah klasifikovat do dvou rovin. RVP ZV označuje tyto dvě roviny jako receptivní a perceptivní činnosti (srov. RVP ZV, 2017, s. 139; Sochorová, 2016, s. 62).

Povahu kriticko-analytickou mají ve výuce mediální činnosti v českém jazyce a literatuře činnosti receptivní. Činnosti jsou zaměřeny na utváření a pěstování kritické

reflexe médií a jejich obsahu. V rámci těchto činností by pak žáci měli pochopit, jak média fungují, aby byli v budoucnu schopni mediální sdělení kriticky přijímat a posuzovat. Jako okruhy receptivních činností RVP ZV uvádí: kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, stavba mediálních sdělení, vnímání autora mediálních sdělení a fungování a vliv médií ve společnosti (srov. RVP ZV, 2017, s. 139–140; Sochorová, 2016, s. 62–70).

RVP ZV uvádí dva okruhy produktivních činností, a to tvorbu mediálního sdělení a práci v realizačním týmu, přičemž staví na předpokladu, že žáci si poznatky osvojí tak, že si sami mediální sdělení vytvoří.⁴⁰ Sochorová tvrdí, že pomocí vlastní tvůrčí práce získají žáci více poznatků i dovedností než v rámci edukačního procesu, který je zaměřen teoreticky, resp. okruhy receptivních činností. Jako příklady související s tvorbou mediálního sdělení RVP ZV uvádí uplatnění a výběr výrazových prostředků a jejich kombinací pro tvorbu věcně správných a komunikačně (společensky a situačně) vhodných sdělení; tvorbu mediálního sdělení pro školní časopis, rozhlas, televizi či internetové médium; technologické možnosti a jejich omezení. Pro práci v realizačním týmu RVP ZV uvádí práci v redakci školního časopisu, rozhlasu, televizi či jiného internetového média (srov. RVP ZV, 2017, s. 140; Sochorová, 2016, s. 70–72).

Sochorová provedla analýzu tematických okruhů ve vztahu ke konkrétním složkám (výstupům) vzdělávacího oboru český jazyk a literatura a přisoudila dle povahy výstupu začlenění do jedné ze tří výše zmiňovaných složek, tedy do komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy, nebo literární výchovy. Výsledky této analýzy uvádíme v grafu níže.

⁴⁰ Myšlenka vychází z koncepce *learning by doing*.

	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	Stavba mediálních sdělení	Vnímání autora mediálních sdělení	Fungování a vliv médií ve společnosti	Tvorba mediálního sdělení	Práce v realizačním týmu
Komunikační a slohová výchova	5	3	5	4	2	6	2
Jazyková výchova	4	2	6	2	3	7	2
Literární výchova	4	3	3	3	1	3	1

Obrázek 1. Souvislost složek s tematickými okruhy mediální výchovy a uvedení počtu realizovatelných výstupů ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura (Sochorová, 2016, s. 73).

Sochorová ve své analýze definovala u každého tematického okruhu několik realizovatelných okruhů, které k tomu rozdělila do 3 složek oborů český jazyk a literatura, resp. *komunikační a slohové výchovy*, *jazykové výchovy* a *literární výchovy*. (Sochorová, 2016, s. 73).

Jak je patrné z tabulky, nejvíce realizovatelných výstupů má *komunikační a slohová výchova* (celkem 27), možná překvapivě jen o 1 výstup méně než *jazyková výchova* (celkem 26). Nejméně realizovatelných výstupů je uvedeno u *literární výchovy* (celkem 20), což je nejspíše dáno povahou této složky (Sochorová, 2016, s. 73).

Pokud bychom nebrali v potaz jednotlivé složky, ale tematické okruhy, nejvíce realizovatelných výstupů čítá okruh *Tvorba mediálního sdělení* (celkem 16). Tento fakt lze vnímat pozitivně, protože se jedná o tematický okruh klasifikovaný jako produktivní, který je na základě výše zmíněných důvodů v procesu edukace žádoucí. Na druhou stranu lze ze stejného pohledu negativně vnímat tematický okruh s nejméně realizovatelnými okruhy (celkem 5), a to *Práce v realizačním týmu* (Sochorová, 2016, s. 73).

Na základě výše zmíněných informací docházíme k tomu, že v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura dochází k prolínání obsahu výše uvedených tematických okruhů (jednak receptivních, jednak produktivních) s konkrétními očekávanými výstupy RVP ZV (všech složek oboru český jazyk a literatura).

Níže uvádíme tabulku, ve které jsme analyzovali očekávané výstupy RVP ZV, které lze v rámci mediální výchovy ve výuce realizovat.⁴¹ Uvádíme nejmarkantnější realizovatelné výstupy zprostředkované z RVP ZV ze všech 3 složek oboru ČJL (RVP ZV, 2017, s. 22–24).

Formulace výstupu dle RVP:	Typ činnosti a složka vzdělávacího oboru ČJL:	Vymezený tematický okruh průřezového tématu mediální výchova:
<i>ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji.</i>	receptivní, komunikační a slohová	kritické čtení a vnímání mediálních sdělení; interpretace vztahu mediálních sdělení a reality; vnímání autora mediálních sdělení
<i>ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru.</i>	receptivní, komunikační a slohová	kritické čtení a vnímání mediálních sdělení; interpretace vztahu mediálních sdělení a reality; vnímání autora mediálních sdělení
<i>ČJL-9-1-03 rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj.</i>	receptivní i produktivní, komunikační a slohová	kritické čtení a vnímání mediálních sdělení; interpretace vztahu mediálních sdělení a reality; fungování a vliv médií ve společnosti; tvorba mediálního sdělení
<i>ČJL-9-1-08 využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát.</i>	receptivní, komunikační a slohová	kritické čtení a vnímání mediálních sdělení; stavba mediálních sdělení; vnímání autora mediálních sdělení; fungování a vliv médií ve společnosti; tvorba mediálního sdělení; práce v realizačním týmu
<i>ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru.</i>	receptivní, komunikační a slohová	interpretace vztahu mediálních sdělení a reality; vnímání autora mediálních sdělení;

⁴¹ Nevylučujeme, že by nešly realizovat v rámci mediální výchovy i jiné výstupy.

<i>ČJL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru.</i>	receptivní i produktivní, komunikační a slohová	stavba mediálních sdělení; tvorba mediálního sdělení;
<i>ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů.</i>	receptivní i produktivní, komunikační a slohová	stavba mediálních sdělení; tvorba mediálního sdělení;
<i>ČJL-9-1-06 v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči.</i>	receptivní i produktivní, komunikační a slohová	stavba mediálních sdělení; tvorba mediálního sdělení; práce v realizačním týmu
<i>ČJL-9-1-07 zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu.</i>	produktivní, komunikační a slohová	práce v realizačním týmu
<i>ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.</i>	produktivní, komunikační a slohová	tvorba mediálního sdělení; práce v realizačním týmu
<i>ČJL-9-2-02 rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůl. způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémeh.</i>	receptivní, jazyková	kritické čtení a vnímání mediálních sdělení; vnímání autora mediálních sdělení
<i>ČJL-9-2-08 rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití.</i>	receptivní, jazyková	kritické čtení a vnímání mediálních sdělení; interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, stavba mediálních sdělení; fungování a vliv médií ve společnosti
<i>ČJL-9-2-05 využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace.</i>	receptivní i produktivní, jazyková	interpretace vztahu mediálních sdělení a reality; stavba mediálních sdělení; tvorba mediálního sdělení; práce v realizačním týmu
<i>ČJL-9-3-05 rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty.</i>	receptivní, literární	kritické čtení a vnímání med. sdělení; interpretace vztahu med. sdělení a reality, stavba mediálních sdělení;
<i>ČJL-9-3-08 porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování.</i>	receptivní, literární	kritické čtení a vnímání mediálních sdělení; interpretace vztahu mediálních sdělení a reality; stavba mediálních sdělení,

<i>ČJL-9-3-02 rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora.</i>	receptivní, literární	vnímání autora mediálních sdělení;
<i>ČJL-9-3-09 vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích.</i>	produktivní, literární	tvorba mediálního sdělení;

Tabulka 3. Analýza výstupů RVP – výčet realizovatelných výstupů v průřezovém tématu mediální výchova (RVP ZV, 2017, s. 22–24).

Konkrétním výstupům RVP ZV, které lze naplnit pomocí sociálních sítí, resp. Facebooku a Instagramu, ve výuce českého jazyka se podrobněji věnuje kapitola 2.6.

1.11 Východiska praxe mediální výchovy v českém prostředí

K českým autorům prezentujícím mediální gramotnost, mediální výchovu a pedagogiku patří Daniel Bína, Jan Jirák, Michal Kaderka, Jan Mašek, Marek Mičienka, Eva Niklesová, Zdeněk Sloboda, Dagmar Sochorová, Karel Strachota, Karel Šebesta, Klára Šedřová, Radim Wolák ad.⁴² Většina uváděných autorů působí na odborném poli i v současnosti a svou deskripcí navazují nejen na již publikované výzkumy, ale reagují na postavení médií ve vzdělávací soustavě atp. Vzhledem k dynamickému vývoji médií, mediální komunikace i výchovy je nadále žádoucí, aby byla předkládaná problematika předmětem zájmu z několika úhlů pohledu, jako je tomu doposud. Jedině tak lze zajistit kvalitní implementování mediální výchovy, resp. mediální gramotnosti do celkového českého vzdělávacího systému. Práce většiny uváděných autorů se díky jejich zaměření staly rovněž zdrojem pro teoretická východiska této práce.

Mezi východiska praxe mediální výchovy v českém prostředí lze řadit kurikulární dokumenty a s nimi související strategické vzdělávací dokumenty, výzkumy či dílčí výzkumná šetření týkající se mediální výchovy a mediální gramotnosti, vzdělávací programy a kurzy,⁴³ webové portály, odborná a popularizační periodika, odborné články a učebnice, resp. jejich dílčí části související s mediální výchovou. Jako problematické lze do jisté míry chápat fakt, že vzhledem k již zmiňovanému dynamickému vývoji v mediální oblasti jsou materiály (jakékoliv povahy) mnohdy neaktuální, nebo se pro současnou

⁴² Stručný abecední výčet autorů je uváděn na základě jejich odborného zaměření.

⁴³ Akreditované kurzy DVPP jsou katalogizovány v systému *Akredis*.

vzdělávací či odbornou praxi jeví jako zastarávající (Holanová, Janovec, Schneiderová, Šmejkalová, 2017, s. 168–173).

1.11.1 Mediální výchova jako předmět zájmu výzkumných šetření

Předmětem výzkumu v oblasti médií a mediální komunikace jsou často témata související s účinky médií, tedy témata, která se dotýkají problematiky mediální výchovy a mediální gramotnosti okrajově. Oblasti výzkumu zabývající se účinky médií⁴⁴ prostor dále věnován nebude.

Ve srovnání se zmiňovanými výzkumy, které jsou orientovány na účinky médií, je českých výzkumů zaměřených na mediální výchovu a mediální gramotnost menší množství. Většina těchto výzkumných šetření se snaží o postihnutí účinnosti mediální výchovy. Jiné druhy výzkumných šetření se objevují sporadicky. Mnohem více prostoru je problematice dle Sochorové věnováno v zahraniční literatuře.⁴⁵ I tak se v českém prostředí najdou autoři, kteří se problematice věnovali. Jedním z prvních byl Vařeka (2006), který srovnal stav mediální výchovy a mediální gramotnosti českého a kanadského vzdělávacího systému a popsal, jak vybraná gymnázia implementují mediální výchovu do svých školních vzdělávacích programů. Výzkum Jiráka a Woláka (2007) zjišťoval zvyklosti studentů ve vztahu k médiím před a po absolvování kurzu, jenž byl zaměřen na mediální gramotnost. Hronová (2008) se zabývala postoji k médiím u studentů pražských gymnázií. Výzkumný ústav pedagogický (VÚP) v Praze se zabýval výzkumem o stavu mediální výchovy u učitelů druhého stupně (2009) s ohledem na reflektování průřezového tématu. Didakticky nejcenějším výzkumem lze vedle výzkumu Sochorové označit výzkum Bělohradské (2010), která se zaměřila prostřednictvím rozhovorů s učiteli na možnosti realizace mediální výchovy ve školách a využívání práce žáků s médii mimo školní vyučování (srov. Sochorová, 2016, s. 46–53; Bělohradská, 2010, s. 11–17).

⁴⁴ Máme na mysli účinky tradičně vymezených médií jako je televize, rozhlas, noviny ad.

⁴⁵ Výzkumem o úrovni mediální gramotnosti u studentů ve věku 17–19 let se věnovala například Manuelová (2002). Scharrerová (2009) se zabývala zkoumáním vztahu mezi mediálními účinky a mediální gramotností u studentů ve věku 11–12 let. Milhailidis (2009) zkoumal mediální gramotnost u vysokoškolských studentů, zaměřil se na hodnocení a analýzu mediálních obsahu. Začleněním mediální výuky do anglického jazyka se zabývala například Hobbsová a Frost (2003).

Přehled výzkumů ukazuje, že se zaměřují jen na dílčí aspekty, a mají tak omezenou výpovědní hodnotu. Za výraznou osobu věnující se výzkumu v oblasti mediálního vzdělávání lze považovat Dagmar Sochorovou, která v průběhu deseti let přivedla na pole mediálního vzdělávání několik výrazných výzkumných výsledků a návrhů pro další směřování mediálního vzdělávání (srov. Sochorová 2009; Sochorová, 2012; Sochorová 2013; Sochorová, 2016 ad.).⁴⁶ Krom českého a zahraničního vývoje, konceptů mediální výchovy a gramotnosti, postavení mediální výchovy v české vzdělávací soustavě se věnuje i ukotvení mediální výchovy v současných kurikulárních dokumentech, přičemž povaha jejího výzkumu je z pohledu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura. Sochorová ve výzkumu pracuje i se samotnou reflexí učitelů českého jazyka a literatury, kteří se stali součástí jejího bádání, což je pro validitu závěrů a budoucí praxi cenné. Ve své empirické části představuje realizované formy (tematické okruhy, očekávané přínosy, didaktické metody, organizační formy vyučování, tvorba školních vzdělávacích programů, používání médií ve výuce ad.) kurikula průřezového tématu mediální výchova u učitelů českého jazyka a literatury.⁴⁷

V roce 2016 vydala FSV Univerzity Karlovy dvě studie⁴⁸ o stavu mediální gramotnosti populace České republiky, přičemž jedna se zaměřovala na populaci do 15. roku věku, druhá pak na populaci od 15. roku věku. Několik výzkumných šetření podnikl v roce 2017 a 2018 ve spolupráci se společností Median vzdělávací program *Jeden svět na školách*, jehož výzkumy se zabývaly zejména mediální gramotností u středoškolských studentů a jejich postoji k médiím.⁴⁹ Analýzou stavu mediálního vzdělávání na základních

⁴⁶ Jedná se především o práce: *Aktuální otázky realizace mediální výchovy*, 2013; *Požadavky RVP pro základní vzdělávání v průřezovém tématu mediální výchova a současná vzdělávací praxe učitelů českého jazyka*, 2013; *Aspekty realizace mediální výchovy ve výuce učitelů českého jazyka*, 2012; *Pojetí mediální výchovy ve výuce českého jazyka a literatury*, 2012; *Koncepce mediální výchovy*, 2009; *Mediální gramotnost jako rámcový cíl mediální výchovy ve výuce českého jazyka na 2. stupni základních škol*, 2009; *Mediální výchova: reflexe učitelů českého jazyka a literatury*, 2016 a 2017.

⁴⁷ Sochorová se ve svých pracích zaměřuje na výuku a učitele se zaměřením na II. stupeň.

⁴⁸ *Studie mediální gramotnosti populace ČR – Mediální gramotnost osob starších 15 let* a *Studie mediální gramotnost populace ČR – Mediální gramotnost osob mladších 15 let*.

⁴⁹ Jedná se především o tyto výzkumy: *Mediální gramotnost středoškoláků a jejich postoje k médiím*, *Stav výuky mediální výchovy na středních školách*, *Výuka mediální výchovy na středních školách*, *Co si myslí o světě dnešní středoškoláci?*.

a středních školách v České republice se zabýval v roce 2018 i Michal Kaderka (srov. Svět médií, 2020; Jeden svět na školách, 2020).

Znepokojivá jsou některá zjištění závěru tematické zprávy České školní inspekce z roku 2018, která uvádí, že žáci mají významné problémy se schopností orientace v mediálním světě a s orientací v delším textu s potřebou rozhodnutí o pravdivosti (důvěryhodnosti) sdělení či o postoji mluvčího. Zpráva podává včetně důležitých dat i alarmující zjištění.⁵⁰ Dle zjištění studenti dosahují nízké úspěšnosti při řešení a tvorbě konkrétních úkolů týkajících se mediální gramotnosti. Cílem inspekce bylo posoudit podmínky a průběh realizace témat souvisejících s mediální výchovou na základních a středních školách v České republice a zhodnotit dosaženou úroveň mediální gramotnosti žáků 2. stupně základních škol a středních škol v České republice (ČŠI, 2018, s. 37–39). Výuka mediální výchovy a rozvoj mediální gramotnosti představují bezpochyby důležité místo (nejen) v českém vzdělávacím systému, a je proto žádoucí, aby i budoucí výzkumná šetření věnovala problematice dostatečný prostor a naložila s jejich výsledky ve prospěch zvyšování kvality české vzdělanosti, resp. gramotnosti.

1.11.2 Mediální výchova ve vybraných vzdělávacích materiálech

Především v českých tištěných výukových a metodických zdrojích často dochází k prolínání s materiály, které lze pojmout jako učebnice, ale původně byly zamýšleny jako příručky pro učitele a naopak.

Učebnice

Zdroje učebnicové povahy věnující se mediální výchově a mediální gramotnosti můžeme dělit dle jejich struktury a obsahu na ty, které jsou primárně vytvořeny pro oblast mediálního vzdělávání, nebo ty, které obsahují jen dílčí část věnující mediální výchově (lze takto označit především tradiční učebnice českého jazyka).

⁵⁰ Jedním z relevantních a validních rysů závěrečné zprávy je i délka realizace šetření – ČŠI sbírala data v průběhu celého školního roku 2017/2018.

První náznaky o důležitosti mediální výchovy lze zpozorovat v učebnicích⁵¹ J. Kostečky a M. Čechové (srov. Čechová a kol., 2002; Kostečka, 2003; Čechová a kol., 2003). Od jejich vydání mediální výchova nachází místo téměř soustavně ve všech řadách učebnic českého jazyka a komunikace (ve větší, či menší míře, nikoliv však v každém ročníku). Zpravidla je v nich mediální výchova součástí slohové a komunikační výchovy, někdy jako podoba dílčích mezipředmětových otázek. Mezi nejčastější témata patří reklama, některé zpravodajské a publicistické žánry a práce s různými podobami elektronické komunikace (Holanová, Janovec, Schneiderová, Šmejkalová, 2017, s. 169). Uváděná dílčí témata lze nalézt ve využívaných učebnicích nakladatelství Alter, Fraus, SPN či Alter ad. Podrobná analýza témat mediální výchovy v učebnicích českého jazyka je zahrnuta v kapitole 2.4 a 2.5.

Za první učebnici mediální výchovy lze považovat Jirákovu a Mičienkovu publikaci *Rozumět médiím, základy mediální výchovy pro učitele*, která byla aktualizována do možná uživanější a dnes známější podoby *Základy mediální výchovy*. Obě podoby čítají větší množství zásadních témat týkajících se mediální oblasti (masová média, zpravodajství, média a zábava, média a politika, média a marketing, reklama aj.). Témata jsou navázána na aktivity, které lze využít v rámci různých vyučovacích školních předmětů, obsahující nejen praktickou a teoretickou oporu, ale i pracovní listy. Publikaci lze klasifikovat rovněž i jako příručku (srov. Jiráková, Mičienková 2006; Jiráková, Mičienková 2007).

Mediální výchova od Pospíšila a Závodné obsahuje krom učebnice i cvičebnici s řešením. Z pohledu Holanové a kol. se jedná o nevyvážené dílo, které obsahuje větší množství teorie a historie médií, a staví tak kognitivně nižší schopnosti nad ty kognitivně vyšší – např. kritická analýza mediálního sdělení (srov. Pospíšil, Závodná, 2009; Pospíšil, Závodná, 2010a; Pospíšil, Závodná, 2010b; Holanová, Janovec, Schneiderová, Šmejkalová, 2017, s. 169).

Kladněji je hodnocena *Mediální výchova pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií* od nakladatelství Fraus, která obsahuje i doložku MŠMT, avšak i v této

⁵¹ Jedná se o učebnice určená pro gymnázia a střední školy.

publikaci převažuje výkladová (teoretická) složka nad tvůrčí. Holanová a kol. doporučují publikaci spíše jako vodítko k mediální výchově pro učitele (srov. Bělohlová, 2013; Holanová, Janovec, Schneiderová, Šmejkalová, 2017, s. 170).

Svět médií: Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na II. stupni ZŠ od nakladatelství Raabe disponuje větším množstvím kreativních a tvůrčích aktivit než předešlé zdroje. Materiál je vytvořen v sešitové podobě a každé téma sestává z pracovních listů, metodologie, vč. např. výčtu klíčových kompetencí ad. (Říčařová a kol., 2011).

Jako nejaktuálnější lze hodnotit metodickou příručku vzdělávacího programu *Jeden svět na školách* *Být v obraze 2*, která je navázáním a aktuálním přepracováním stejnojmenné sady materiálů, kterou vzdělávací program vydal v roce 2007 pod názvem *Být v obraze*. Materiál lze vhodně využít pro výuku na II. stupni, ale i pro žáky nižších stupňů středních škol (více viz dále). I když je publikace nazvána jako metodická příručka, dobře naplňuje předpoklady materiálu učebnicové i cvičebnicové povahy. Kladně ji vyzdvihujeme nejen díky její aktuálnosti, ale i její tematické různorodosti a přehledné koncepci. Publikace si klade za cíl, aby se mladí lidé učili samostatně vyhledávat informace, analyzovali a posuzovali důvěryhodnost mediálních sdělení, rozlišovali fakta od sdělení lživých nebo manipulativních. Škála témat, se kterými se čtenáři seznamují, je široká (role médií ve společnosti, techniky reklamy, ochrana osobních dat, zásady bezpečného chování na internetu). Krom zmíněných témat, jež jsou mnohdy chápána ve světě mediálního vzdělávání jako ta tradiční, publikace zařadila společenská témata velice atraktivní a moderní, mnohdy v současnosti chápána i jako kontroverzní (migrace a migrační politika, rasismus, projevy nenávisti, LGBT, rovnoprávnost mužů a žen, kyberdžihád⁵² ad.). Za vysoce přínosné, nejen pro účely naší práce, považujeme zařazení sociálních sítí. Jejich začlenění se v publikaci nepromítá pouze nahodile v podobě jednoho tématu, ale vícekrát. Téma sociálních sítí je začleněno nejen jako nástroj při práci u naplánovaných aktivit, ale i jako téma mediálního vzdělávání (např. téma nová média, sociální sítě – Holka

⁵² Jako kyberdžihád můžeme označit soubor prostředků a technik, které využívá propaganda Islámského státu.

z Instagramu ad.). Velice přínosná je koncepce celé publikace, která je zkonstruována jako soubor audiovizuálních lekcí. Z pohledu didaktického lze kladně hodnotit i velmi častou práci s konstruktivistickým pojetím ve vyučování či práci s metodami kritického myšlení (Kovyho mediální ring). Témata a aktivity jsou přehledně členěny, a to jednak podle tematického zaměření, jednak dle věkové přiměřenosti.⁵³ Pro praxi je publikace dobře využitelná i díky tomu, že součástí lekce jsou materiály pro žáky vč. návrhu zadání úkolů/úloh, metodický materiál pro učitele, otázky a odpovědi k lekcí, tipy na další aktivity či doporučené rozšiřující materiály a internetové odkazy k tématu. Publikaci⁵⁴ lze hodnotit jako velice dobrý zdroj, který pomocí moderních technologií a nejaktuálnějších témat přispívá k posilování mediální gramotnosti žáků (srov. Strachota a kol., 2018; Strachota a kol., 2019).

Jako velice atraktivní a uživatelům výborně dostupná se jeví elektronická učebnice Michala Kaderky,⁵⁵ která je součástí webové stránky Svět médií (více viz kap. 2.4.3 a 2.4.4). Elektronická učebnice slouží primárně jako podklady do výuky pro studenty semináře, avšak autor zpřístupnil materiály i pro širší veřejnost. Materiály jsou rozděleny dle tematických okruhů, přičemž všechny materiály k tematickému okruhu jsou systematicky umístěny na tzv. googledisku, kde jsou pro učitele volně ke stažení. Součástí zpracování každého tematického celku (*Veřejnoprávnost a regulace, Svět médií a politiků, Historie médií, Bulvár, Od události k titulku, Diskuse, argumentační fauly a netiketa, Novinář, práce redakce a profesní etika* aj.) je pracovní list včetně popisu aktivit, průvodní prezentace, podklady pro učitele – v podobě metodické a didaktické podpory (Svět médií, 2020).

Krom výše zmíněných lze uvést publikace určené pro mediální vzdělávání na I. stupni (zejména Bláhová a Struclová, 2011; Valenta, 2016) i čtvrtletník *Kritická*

⁵³ Zelenou barvou jsou označeny lekce základní (pro žáky ve věku 10–12 let), oranžovou lekce pro mírně pokročilé (pro žáky ve věku 13–15 let), a červenou lekce pro pokročilé (pro žáky starší 15 let).

⁵⁴ Za velice vhodné doplnění k publikaci můžeme označit publikaci *Opravdu?*, jejíž součástí jsou aktivity varující před mediální obezřetností a častým šířením dezinformací. Publikace proto využívá četné množství obrazových materiálů.

⁵⁵ Michal Kaderka je absolventem PedF UK, v současné době se věnuje mediálnímu vyučování na pražském Gymnáziu Na Zatlance, Karlínské obchodní akademii a pražské VOŠE. Od roku 2018 působí na FF UK.

gramotnost, časopis pro učitele všech stupňů škol, kteří chtějí rozvíjet kritickou a čtenářskou gramotnost (Pomáháme školám k úspěchu, 2020).

Zajisté se nejedná o výčet všech učebnic a vzdělávacích materiálů, resp. jejich dílčí částí, avšak bohužel lze tvrdit, že v porovnání s ostatními (nejen vzdělávacími) obory jich je na trhu stále malé množství.

Ostatní výukové zdroje mediální výchovy

Výše jsme analyzovali materiály, které můžeme označit jako primárně výukové zdroje (materiály učebnicové povahy). Uváděli jsme nejen učebnice (Bělohlová, 2013), ale i další zdroje, a to starší (Jiráček, Mičienka 2006; Jiráček, Mičienka 2007; Pospíšil, Závadná, 2009), i novější (Strachota, 2018; Strachota, 2019; Svět médií, 2020), které lze při výuce vhodně využít. Dále uvádíme a analyzujeme další materiály, které s vymezeným předkládaným tématem diplomové práce souvisí, ačkoliv si uvědomujeme, že diplomová práce je primárně zaměřena na II. stupeň základní školy, je podle nás ale žádoucí, abychom reflektovali i ty materiály, které se okrajově (někdy i více) týkají výuky na střední škole, nebo naopak na nižším stupni vzdělání. Například níže uváděná publikace Eckertové a Seifertové (Eckertová, Seifertová, 2014) může být využita jako materiál pro vyšší ročníky (4. či 5.) na I. stupni základní školy. Důvodem, proč neuvádíme publikace zaměřené jen na II. stupeň ZŠ je hlavně to, že povaha témat a výstupů mediální výchovy není úzce definována na konkrétní věk či ročník, jako je tomu například u některých témat, resp. výstupů, tradičního školského učiva (například učivo morfologie, syntaxe atp.). Níže uváděné materiály se jeví jako osvědčené nebo s ohledem na zaměření práce přínosné.

O mediální gramotnosti a její historii pojednává materiál *Výchova k mediální gramotnosti* (Bína, 2005). *Mediální výchova: průřezové téma* představuje v návaznosti na RVP mediální výchovu jako průřezové téma (Verner, 2007). Vývoji mediálně edukačních konceptů se věnuje E. Niklesová v publikaci *Teorie a východiska současné mediální výchovy* (Niklesová, 2007). V praxi lze využít i některé pasáže publikací *Mediální pedagogika – Média a komunikace v učitelské praxi* (Pavličková, Šebeš, Šimůnek, 2009) a *K mediální výchově*, která se zabývá mj. i komunikačními strategiemi (Frank, Jiráčková,

2008). Dětsky zaměřený a ztvárněný titul *Hustej internet* je určen dětem jako prevence bezpečného chování na internetu a sociálních sítích (Eckertová, Seifertová, 2014). Tzv. internetovou gramotností se v titulu *Bezpečnost dětí na Internetu* zabývá Eckertová a Dočekal. Internetová gramotnost je podle autorů klíčová pro správnou orientaci dětí ve virtuálních médiích. Pravidla online komunikace a efektivní práce s internetovými zdroji jsou stěžejní pilíře publikace, která si klade za cíl minimalizovat rizika na síti a bezpečně využívat internet. Krom praktických rad a návodů jsou součástí i odkazy na zdroje a pracoviště, které v tomto ohledu nabízejí pomoc. Svou povahou se dílo jeví jako vhodná příručka pro rodiče (Dočekal, Eckertová, 2014).

1.11.3 Odborná literatura o mediálním vzdělávání

Téma mediální výchova a mediální gramotnost bylo předmětem odborného zájmu již od přelomu tisíciletí. V důsledku toho, že samotná mediální oblast jeví známky interdisciplinarity a s tím související výzkumné přesahy, lze i na odborném poli zpozorovat různorodost výzkumných šetření a empirických otázek.

Jako průlomovou práci věnující se problematice lze vnímat příspěvek Karla Šebesty z roku 1995 (Šebesta, 1995), který pojednává o mediální výchově na II. stupni (viz kapitola 1.9.2 a 1.9.3) a chápe mediální výchovu jako plnohodnotnou součást komunikační výchovy. O několik let později ve svém dalším textu mediální výchovu definuje jako komunikační výchovu orientovanou na oblast mediální komunikace a zdůvodňuje její potřebnost pro současnou dobu. Pokud bychom Šebestovo pojetí rozšířili o problematiku nových médií, resp. například sociálních sítí, lze jej považovat za aktuální (platné) i dnes (srov. Šebesta 1995, s. 165–167; Šebesta, 1999, s. 122–133). Článek Daňka a Kosové *Mediální výchova na základní škole* se krom mnoha stručně formulovaných problémů v mediální oblasti zabývá mediální výchovou z pozice češtináře (Daněk, Kosová, 2005, s. 53–59). Za přínosné můžeme označit další vzniklé odborné texty týkající se mediálního vzdělávání, a to: *Reklama a její využití v hodinách českého jazyka a literatury, Přínos teorie rámců pro interpretaci mediálních textů*. Mediální výchově je věnována pozornost v monotematickém čísle

časopisu *Didaktické studie*⁵⁶ (2014) a v některých člancích sborníku z olomoucké konference⁵⁷ v roce 2011 (srov. Čapková, 2008, s. 126–134; Huleja, 2011, s. 44–50, *Didaktické studie*, 2014; Bartošek, Daňková, 2011).

Krom již zmiňovaných výzkumných šetření Sochorová přispívá i svými odbornými články souvisejícími hlavně s aktuálními otázkami realizace mediální výchovy ve výuce českého jazyka a literatury. K realizaci se vyjádřila např. v článku *Aktuální otázky realizace mediální výchovy* či *Aspekty realizace mediální výchovy ve výuce učitelů českého jazyka a literatury*. Své bádání v oblasti mediálního vzdělávání Sochorová završila komplexní monografií *Mediální výchova: Reflexe učitelů českého jazyka a literatury* (srov. Sochorová, 2012; Sochorová, 2013; Sochorová, 2016; Sochorová, 2017).

Vedle příspěvků Sochorové se pak v posledních pěti letech setkáváme s texty spíše evaluační povahy. Hlavním předmětem jejich zájmu je úroveň mediální gramotnosti a do jisté míry i naplňování některých cílů, které si mediální vzdělání klade. Evaluaci provádí autoři Katedry českého jazyka Pedagogické fakulty UK, kteří ve svém článku *K současnému stavu a perspektivám mediální výchovy* hodnotí současný stav mediální výchovy ve vzdělání v České republice a porovnávají vzniklé učebnice mediální výchovy. Krom toho provedli autoři článku anketu mezi učiteli, která ukazuje, jak je mediální výchova chápána a jak je vyučována. V závěru autoři zmiňují, že v dalších letech budou pracovat na obsáhlejší výzkumu této oblasti (Holanová, Janovec, Schneiderová, Šmejkalová, 2017, s. 165–182). Na tematickou zprávu ČŠI navazuje svým výzkumným šetřením Lukáš Doubrava v článku *Znalosti a dovednosti v mediální výchově jsou tristní: ani jeden z žáků základy školy nedosáhl v testu vynikajícího výsledku*. Autor si uvědomuje, že s výsledky a zkoumáním úrovně mediální gramotnosti, se kterými přišla zpráva ČŠI, úzce souvisí kvalita a zaměření mediální výchovy v edukačním procesu. V článku jsou uvedeny nejčastěji využívané vyučovací způsoby mediální výchovy. Svým šetřením Doubrava potvrzuje, že učitelé mediální výchovy vychází ze samostudia a nemají v oblasti mediálního vzdělávání

⁵⁶ Recenzovaný časopis *Didaktické studie* vydává Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

⁵⁷ Jedná se o ostravskou konferenci s názvem *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy PVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*.

dostatečné obsahové a didaktické znalosti (Doubrava, 2018). Jako rozsáhle zpracovanou lze považovat Kaderkovu zprávu *Analýza stavu mediálního vzdělávání na základních a středních školách v České republice* (Kaderka, 2018), která v podstatě navazuje na výzkum Sochorové. Součástí analýzy jsou interpretace výsledků dosavadních šetření k tématu mediální výchova a mediální gramotnost, zakotvení mediální výchovy ve vzdělávacím systému, tipy a rady do praxe pro učitele mediální výchovy (podklady do výuky a jejich klasifikace) či iniciativy k posílení mediální výchovy i mediální gramotnosti (Kaderka, 2018). Na Kaderkovu analýzu navázala svým příspěvkem *Mediálně gramotní lidé umí užívat nové technologie* Romana Slaninová (Slaninová, 2018, s. 13–14), ve kterém jsou obsaženy informace o tom, jak stát zaopatřuje výuku mediální výchovy na školách a jak je výuka mediální výchovy na školách vyučována (Slaninová, 2018, s. 13–14). Ředitel vzdělávacího programu Jeden svět na školách (viz kapitola 1.10.4) a iniciátor dalších mediálně-vzdělávacích aktivit Karel Strachota podnikl ve spolupráci s agenturou Median průzkum zjišťující stav mediální výchovy na středních školách. V jeho textu *Mediální výchova není v českém školství vnímána jako důležité téma* nejen shrnuje výsledky průzkumu, ale nabádá veřejnost k využívání programu Jeden svět na školách (Strachota, 2018b).

Doufáme, že budou i na tomto poli vznikat v budoucnu další odborné texty, které budou tvořit nosnou základnu pro proces mediálního vzdělávání.

1.11.4 Mediální výchova jako součást vzdělávacích programů, kurzů a webových výukových portálů

Současnost již v internetovém prostředí nabízí několik výukových portálů,⁵⁸ které se liší nejen kvalitou, ale i zaměřením na cílovou skupinu, jelikož např. některé weby jsou určeny k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, jiné jako zdroj pro výuku na základní a střední škole. Níže uvádíme vybrané „mediální weby“, o kterých se domníváme, že svou kvalitou, rozsahem mediálního obsahu či využitelností pro vzdělávací praxi stojí za zmínku.

⁵⁸ Webový portál chápeme stejně jako webovou stránku.

Za velice kvalitní a přínosný pro dnešní mediální výchovu považujeme vzdělávací program Karla Strachoty *Jeden svět na školách*⁵⁹ (Jeden svět na školách, 2020), jenž vznikl roku 2001 pod záštitou organizace Člověk v tísni. Vzdělávací program přispívá k rozvoji výchovy a vzdělávání mladých lidí prostřednictvím společenských, kulturních, politických a dalších mezipředmětových témat, program je proto možné využít v rámci většiny předmětů humanitní povahy na základní i střední škole. Jednou z oblastí zájmu programu (webu) je právě i mediální vzdělávání.⁶⁰ Vzdělávací program je určen zároveň učitelům, kteří se mohou bezplatně registrovat a využívat například audiovizuální zdroje, a klade důraz na maximální praktickou využitelnost, což dokládá velký počet výukových materiálů k lekcím, které mohou učitelé se svými žáky využít v hodinách různých předmětů. Jeden svět na školách lze hodnotit velice kladně kvůli jeho tematické různorodosti (rasismus, lidská práva, politika, moderní československé dějiny, sociální problematika a životní prostředí ad.). Sekce mediálního vzdělávání zahrnuje témata různých sfér života, metody a témata podporují rozvoj znalostí, dovedností i klíčových kompetencí, jež spadají do oblasti mediálního vzdělávání. Za cenné lze považovat využívání metod kritického myšlení, s těmi se například v podobě 5 klíčových otázek⁶¹ pracuje v pořadu *Kovyho mediální ring*.⁶² Krom toho je při programu organizován na podporu mediální gramotnosti tzv. Týden mediálního vzdělávání a další aktivity (konference, semináře, workshopy, vydávání tzv. Bulletinu,⁶³ tvorba filmů pro vyučující, pořádání vysokoškolských kurzů ad.), při kterých dochází ke zkvalitnění výuky nejen ze strany žáků, ale i učitelů (Jeden svět na školách, 2020).

Za další velice cenný web lze považovat i *Svět médií* (Svět médií, 2020). Autorem webu je v práci již zmiňovaný středoškolský učitel mediální výchovy Michal Kaderka,

⁵⁹ Často známý pod zkratkou JSNS.

⁶⁰ Web je přehledně rozdělen do několika sekcí. Vedle sekce Mediálního vzdělávání web zahrnuje zároveň i jiné, těmi jsou: *Příběhy bezpráví*, *Kdo jiný?*, *Studentské volby*, *Cena Gratias Tibi*, *Hledá se*, *Jeden svět*, *Filmové kluby*, *Příběh mojí rodiny*, *Průzkumy a šetření*.

⁶¹ 5 klíčových otázek (*KDO?*, *CO?*, *KOMU?*, *JAK?* a *PROČ?*) slouží k posouzení důvěryhodnosti a účelu jednotlivých mediálních sdělení.

⁶² Velkou oblibu zaznamenal v rámci mediální sekce volně dostupný pořad *Kovyho mediální ring*. Celkem 5 díly provádí youtuber a influencer Karel Kovář, zv. Kovy. Cílem pořadu je pomoci žákům a jejich učitelům v „komplikovaném“ světě médií.

⁶³ Bulletin se týká novinek z oblasti mediálního vzdělávání s cílem rozvíjet mediální gramotnost, proto se učitelé mohou přihlásit k jeho odběru.

mj. i zakladatel Aliance pro otevřené vzdělávání,⁶⁴ který shromažďuje na jedno místo rady a tipy do výuky, materiály a prezentace k mediálnímu vzdělávání, zprávy z výzkumných šetření o mediální gramotnosti a mediální výchově ad. Součástí webu je i volně přístupná učebnice zaměřená na mediální vzdělávání (viz více viz kap. 2.4.3 a 2.4.4). Hlavním cílem Kaderkova webu je posílení mediální gramotnosti u žáků. Autor je rovněž zakladatelem facebookové učitelské platformy *Sdílime zkušenosti z mediální výchovy* (srov. Svět médií, 2020; Sdílime zkušenosti z mediální výchovy, 2018).

Jako platforma pro prezentaci a výměnu odborných názorů slouží Wolákův web Děti a média (Wolák, 2014). Zároveň si klade za cíl nabídnout pomoc a informace rodičům, kteří se chtějí orientovat v problematice bezpečnosti na internetu a rizika negativního působení médií na mladistvé chtějí eliminovat. Vedle toho jsou rovněž součástí webu i mediálně související subtémata (ochrana dětí před zákonem, doporučení literatura v oblasti mediálního vzdělávání, mediální poradna pro rodiče ad.). Webová stránka je ale z převážné části úzce zaměřena na oblast televize a televizního vysílání (Wolák, 2014).

Lze pro praxi využít i web Mediální výchova a mediální gramotnost, který vznikl za podpory Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy (Mediální výchova a mediální gramotnost, FSV UK, 2014). Na obsahu webu se spolupodíleli studenti FSV UK, kteří se účastnili semináře k mediální výchově. Web obsahuje sekci náměty/lekce/materiály, kterou mohou v rámci hodin mediální výchovy učitelé v praxi využít (Mediální výchova a mediální gramotnost, FSV UK, 2014).

V roce 2016 založila skupina studentů Masarykovy univerzity projekt *Zvol si info*. Impulsem pro vznik byl jejich nesouhlas se silicím vlivem a šířením dezinformací ve společnosti, které se rovněž staly stěžejným přínosem webu. Web nabízí přehled stránek o aktuálních hoaxech, fungování médií, fact-checkingu,⁶⁵ ověřování důvěryhodnosti (pravosti/originalitě) obrázků či kritickém myšlení. Krom webu autoři vydali Surfařova průvodce po internetu, který slouží jako jednoduchý návod, jak se ve světě médií vyznat

⁶⁴ *Aliance pro otevřené vzdělávání* představuje seskupení organizací a lidí, kteří se snaží zapojovat moderní technologie do vyučovacího procesu.

⁶⁵ Slovo *fact-checking* znamená prověření faktického tvrzení za účelem pravdivosti a správnosti tvrzení.

a čemu věřit/nevěřit, a zároveň na tato témata pořádají přednášky s workshopem v rámci tour do škol po České a Slovenské republice. Za aktivní rozvoj občanské společnosti v podobě podpory a přínosu v oblasti mediální gramotnosti získali již řadu ocenění. V současné době posunuli své působení i do zahraničí, kde se jim jejich názory daří šířit taktéž (Zvolsi.info.cz, 2019).

Do jaké míry se uváděné materiály a weby věnují tématu sociálních sítí zařazujeme v rámci empirické části (viz kapitola 2.4 a 2.6).

2 EMPIRICKÁ ČÁST

2.1 Charakteristika výzkumného problému

Mediální výchova v odborné i vzdělávací sféře našla své místo. V zahraničí je termín používán od druhé poloviny 20. století, v českém prostředí od přelomu tisíciletí, etablován je pak rámcovým vzdělávacím program od roku 2007 (viz kapitola 1.10.2). Mediální výchova je tak více než 10 let zavedena jako pevná součást vzdělávání. Za tu dobu vzniklo několik podob výzkumů. Je však bezesporu otázkou, zda je množství těchto výzkumů dostačující a vhodně a aktuálně reagují na pedagogickou praxi. Již je známo, že nejčastěji je mediální výchova začleňována v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková kultura, resp. oboru český jazyk a literatura (Pastorová, 2008). Již před začleněním do rámcového vzdělávacího programu hovoří o mediální výchově Šebesta a Průcha jakožto nejen plnohodnotné součásti komunikační výchovy, ale i didaktiky českého jazyka, a to zejména v důsledku růstu mediální komunikace v současné společnosti a upírající se pozornosti didaktiky českého jazyka na komunikační výchovu (Průcha, 2006, s. 114, Šebesta 1999, s. 122–133). V důsledku toho chápeme mediální výchovu jako součást komunikační výchovy a nástroj k naplňování a osvojování si komunikačních kompetencí, a proto je zapotřebí, aby byly v rámci ní zařazeny i ty okruhy, které jsou v současné době využívány, tedy i sociální sítě. Ačkoliv se mediální výchova ve výzkumech (srov. Sochorová 2017; Jiráček 2018; Kaderka 2018; ČŠI, 2018 ad.), odborných článkách, ale i učebnicích snaží reagovat na využití aktuálních mediálních sdělení (např. práce s materiály ze zpravodajství, novinové články ad.), moderních a současných témat, či konkrétních druhů medií (např. televize, rozhlas, internet ad.), téma sociálních sítí v nich buď zcela postrádáme, nebo se v nich objevuje ve velice malé míře (viz kapitoly 1.11, 2.4 a 2.5). Sociální sítě se přitom staly každodenní součástí našich životů, a to nejen dospělých, ale i mladistvých a dětí. Již několik let jsou tu a nezmizí. Je zřejmé, že žáci na všech stupních škol budou ve svém budoucím životě (osobním či profesním) sociální sítě využívat. Je proto žádoucí, aby výuka mediální výchovy na tento stav reagovala a se sociálními sítěmi nakládala jako s plnohodnotnou a důležitou součástí vzdělávacího obsahu. Téma sociálních sítí rozhodně není nové, naopak,

prošlo několikaletým vývojem, a proto pokud až teď uvažujeme o zařazování této problematiky (tohoto tématu) do mediální výchovy, je evidentně pozdě. I tak rozhodně není žádoucí na stav rezignovat. Naopak snažit se reagovat na aktuální potřeby, které si společnost a výuka klade, je naprosto žádoucí.

Nutnost zahrnutí komunikace na sociálních sítích do mediální výchovy v rámci vzdělávacího procesu lze přitom doložit odbornými teoriemi a názory, které se v českém prostředí objevují již od konce 20. století. Tím máme na mysli především tzv. komunikační pojetí výuky (srov. např. Šebesta, 1999, Čechová, 1998; Čechová, 2010; Štěpáník, 2019a, s. 13–25; Štěpáník, 2019b, s. 214–223; Štěpáník, 2020, s. 5–22; Štěpáník, Šmejkalová, 2017, s. 305 a mnozí další), tedy pojetí, které komunikaci chápe jako potřebnou pro současnou/aktuální dobu a zároveň s přítomností mediální komunikace počítá (chápe mediální komunikaci jako součást komunikace).

Karel Šebesta jako jeden z prvních definuje komunikační výchovu orientovanou na oblast mediální komunikace a tvrdí, že je pro současnou dobu potřebná (Šebesta, 1999, s. 122–133).

Čechová upozorňuje na provázanost jednotlivých složek daného vzdělávacího oboru a prolínání vzdělávacích obsahů, přičemž mají dle ní být nabyté komunikační schopnosti a dovednosti účinně využívány v profesním i soukromém životě. Bezesporu by měl být učitel schopen pozorovat jazyk v jeho dynamice prostřednictvím studia jazykových projevů, tedy i projevů mediálních (srov. Čechová, 1998, s. 22; Čechová, 2010, s. 79).

Dle Svobodové je nutné si uvědomit význam výchovy a vzdělávání mladé generace. Výuka mateřštiny s komunikačními prvky má být co nejkošatější, nejpodnětnější a nejpřirozenější, aby vedla k opravdovému zájmu dětí o češtinu jako jejich mateřštinu. (Svobodová, 2003, s. 82).

Dle Hájkové je třeba ve vyučovacím procesu pro dosažení interakce mezi jazykovou skutečností a žákovskými představami hledat optimální strategie a vymodelovat efektivní edukační postupy. Současná didaktika českého jazyka by měla reagovat na současná významná témata. Hájková uvádí, že jde předně o rozvoj komunikační kompetence žáků

a s tím související rozvoj jejich čtenářské gramotnosti. Na základě v práci již uváděných dat lze tvrdit, že i gramotnosti mediální. Tato gramotnost se totiž jeví jako nezbytný předpoklad dalšího vzdělávání jedince i jeho společenského uplatnění (srov. Hájková, 2010, s. 7–17; Hájková, 2011, s. 59).

Autoři článku *K současnému stavu a perspektivám mediální výchovy* tvrdí, že zoufale málo prostoru je věnováno tématům, která jsou pro mladou generaci považována za klíčová, tedy internetu a zábavě v médiích (včetně jejich kritické recepce), mezi tato témata lze řadit i sociální sítě (Holanová, Janovec, Schneiderová, Šmejkalová, 2017, s. 165–182).

Má-li být jazyková a komunikační výuka efektivní a atraktivní, je třeba, aby se pozornost upřela na ty komunikační situace, do nichž se žáci reálně dostávají. Dle Janovce dnešní sociální sítě zprostředkovávají skutečnou komunikaci, již lze ve výuce českého jazyka, resp. při komunikační výchově bohatě využít – například pro demonstraci edukovaného jevu (Janovec, 2020, s. 161–162).

Jako dlouhodobě neúnosné v souvislosti s dynamickými proměnami komunikace považuje Štěpáník uchopení obsahu výuky českého jazyka. I podle něj je základním cílem ve vyučování rozvoj komunikačních dovedností žáků. Komplexní koncepce výuky českého jazyka by podle něj měla vycházet z tzv. teorie komunikačních sfér⁶⁶ a potřeb žáka. V posledních několika letech se vymezuje vůči tradičnímu mluvnickému vyučování, jelikož je tento model čím dál tím více vzdálen reálným komunikačním potřebám současné mladé generace. Vzdálení komunikačních potřeb žáka zapříčiňuje začleňování nevyhovujícího⁶⁷ obsahu do výuky českého jazyka, což se časem projevuje nízkou motivovaností žáků v celém edukačním procesu. Komunikační potřeby dle něj souvisí s celkovou proměnou kulturně-sociální reality, ve které se v současné době nacházíme. Jako východiska teorie komunikačních sfér Štěpáník uvádí: veškerý obsah ve výuce má mít komunikační přesah; činnosti ve výuce mají být orientovány k žákovi; činnosti mají být orientovány k jeho komunikačním potřebám; výuka vychází z živých komunikátů či z reálné komunikace;

⁶⁶ O teorii komunikačních sfér nejnověji hovoří Hoffmanová dříve se o ní zmiňuje Jedlička, Havránek ad.

⁶⁷ Jako nevyhovující lze chápat neatraktivní, neaktuální, zastaralý, neefektivní, formální aj.

výuka je vedena směrem k deskripci, ne preskripci atd. (srov. Štěpáník, Šmejkalová, 2017, s. 305; Štěpáník, 2019a, s. 13–25; Štěpáník, 2019b, s. 214–223; Štěpáník, 2020, s. 5–22).

Výše zmiňovaní autoři nejsou bezesporu jedinými, kdo upozorňují na komunikační potřeby ve vzdělávání. Také díky periodikům možná stále více vnímá veřejnost alarmující stav zastaralého (formálního) vyučování českému jazyku, a tak se nejen v nich ozývají hlasy po změně. Nejčastěji jsou kritizovány zastaralé výukové metody, „biflování se/memorování“, nevyužití nabytých poznatků pro komunikaci či přílišnou „zakonzervovanost“ s některými obsahy – např. výukových témat či četby (Kabátová, 2016).

2.1.1 Místo sociálních sítí ve výuce mediální výchovy v oboru český jazyk a literatura

Na základě východisek tzv. komunikačního pojetí u výše uváděných autorů shrnujeme důvody, které dokládají, proč je vhodné zařadit sociální sítě do mediální výchovy, resp. vzdělávacího procesu:

- v rámci mediální výchovy by se měla využívat rozmanitá média, včetně těch nejnovějších, praxe ale ukazuje, že učebnice mediální výchovy či výzkumy reflektují pouze známá (mnohdy již zastaralá) média jako např. noviny, v současné době nejspíše i televize (viz kapitoly 2.4 a 2.5);
- prostřednictvím zastaralých či neaktuálních zdrojů žáci nevyužijí nabyté poznatky pro budoucí komunikační praxi;
- díky sociálním sítím se žáci setkávají s živými tématy, příp. texty, které jsou žákům blízké (setkávají se s nimi v každodenním životě⁶⁸);
- využívání sociálních sítí je důkaz toho, že učitel je schopen reagovat na nové trendy ve společensko-kulturním světě, jež se dotýkají i českého jazyka, a dokáže je tak při výuce zužitkovat (mnozí učitelé zejm. starší generace o sociálních sítích a jejich využívání vědí málo, leckdy méně než studenti);
- sociální sítě mohou sloužit jako zdroj aktuálních témat a námětů do výuky;
- využíváním soc. sítí ve výuce můžeme zaručit vyšší motivovanost žáků;

⁶⁸ Ačkoliv si uvědomujeme, že sociální sítě nejsou zárukou tzv. kvalitních textů a leckdy obsahují chybné, hodnotově méně kvalitní, někdy i vulgární apod. jazykové prostředky, není to důvodem, proč nezařazovat téma do výuky. Velkou roli při konkrétním výběru učiva, resp. textu/materiálu, hraje totiž sám učitel, který by měl svou odbornou a didaktickou znalostí být schopen ve věci rozhodovat.

- komunikace dnes probíhá prostřednictvím sociálních sítí, a mediální komunikaci tak dnes využívá velká část společnosti.

2.2 Cíle práce

Výše byly uvedeny důvody, proč je vhodné zařazovat komunikaci na sociálních sítích nebo texty vznikající na sociálních sítích do mediální výchovy.

Lze shrnout, že hlavním cílem práce je zjistit, jaké je postavení dvou sociálních sítí – Facebooku a Instagramu v mediální výchově, respektive v oboru český jazyk a literatura. Právě tyto dvě sociální sítě byly vybrány nejen díky osobní uživatelské zkušenosti, ale i zkušenosti pedagogické – vlastní (někdy i experimentální) zařazování do výuky českého jazyka a literatury. Krom zmiňovaného obecného shrnujícího cíle jsme stanovili další parciální cíle práce, kterými jsou:

- Cíl 1: **Analyzovat**, jaké je začleňování (pojetí) sociální sítě Facebook a Instagram v mediální výchově, resp. zda je Facebook a Instagram plnohodnotnou součástí ve výuce mediální výchovy (konkrétně českého jazyka na II. stupni ZŠ) v učebnicových materiálech, příručkách a dalších vzdělávacích zdrojích.
- Cíl 2: **Navrhnout** takové náměty, pomocí kterých je možné začlenit sociální sítě, resp. Facebook a Instagram, do výuky českého jazyka a literatury.
- Cíl 3: **Stanovit a přisoudit**, které výstupy RVP ZV lze naplnit prostřednictvím sociálních sítí, resp. Facebooku a Instagramu, ve výuce českého jazyka a literatury.
- Cíl 4: **Zjistit**, jaké jsou postoje učitelů k zařazování/začleňování Facebooku a Instagramu do výuky českého jazyka a literatury. Zařazují Facebook a Instagram učitelé do výuky? Proč ano/proč ne? Jaké jsou důvody pro zařazování, nebo nezařazování do výuky českého jazyka?

Výše uváděné parciální cíle jsme pro přehlednost vymezili do 4 bodů (označené výše jako cíl 1, cíl 2, cíl 3 a cíl 4). Konkrétní zjištění uvádíme v následujících kapitolách. Parciálnímu cíli 1 je věnována kapitola 2.4, cíli 2 kapitola 2.5, cíli 3 kapitola 2.6 a cíli 4 kapitola 2.7.

2.3 Metodologie

V úvodu a rovněž v kapitole 2.2 jsme stanovili cíle práce. V kapitole metodologie uvádíme informace o výběru analyzovaného materiálu, sběru dat, konkrétních postupech empirické části či informace o způsobu interpretace dílčích výsledků (viz dále).

V kapitole 2.4 jsme se věnovali analýze učebnicových materiálů, příruček a dalších vzdělávacích zdrojů. V práci jsme pracovali celkem s 16 kusy učebnic českého jazyka 4 nakladatelství (Alter, Fraus, Nová škola, SPN), 4 druhy učebnic mediální výchovy, 3 typy dalších materiálů a 3 webovými výukovými portály. Kritériem pro výběr učebnic bylo využívání na českých školách, chtěli jsme analyzovat takové učebnice českého jazyka, které se v běžných českých školách poměrně často využívají. Ostatní materiály jsme vybrali proto, jelikož jsou v rámci učitelské komunity známé a dostupné. Důvodem výběru těchto materiálů rovněž bylo, že jsme očekávali začlenění problematiky sociálních sítí v jejich obsahu (dále viz kapitoly 1.11 a 2.4). Nejprve jsme analyzovali stav začlenění tématu mediální výchovy v obsahu materiálu (u všech typů materiálů), následně jsme se soustředili na analýzu stavu začleňování problematiky sociálních sítí. Výsledky jsme interpretovali a popsali v kapitole 2.4.4, souhrnně jsme následně výsledky všech analyzovaných materiálů schematizovali ve vytvořené tabulce v závěru kapitoly 2.4.4.

V další kapitole jsme uvedli celkem 14 námětů, ve kterých jsme demonstrovali, jak efektivně problematiku sociálních sítí do výuky začlenit. Navrhli jsme začlenit sociální sítě do výuky českého jazyka a literatury v rámci již vzniklého obsahu učiva (témat) – tzn. pozměnit obsahy či postup lekcí tak, aby při nich sociální sítě byly využity, a také začlenit sociální sítě do výuky českého jazyka a literatury jako nový obsah učiva (nové téma) neboli navrhnout aktivity/úkoly, které lze označit jako „nové“ (viz kapitoly 2.5.1 a 2.5.2). Jako příklad jsme zkonstruovali přípravu jedné konkrétní lekce (hodiny), viz kapitola 2.5.3.

Na návrh námětů jsme navázali kapitolou, ve které jsme k námětům přisoudili realizovatelné výstupy RVP ZV. Při přisuzování výstupů jsme postupovali tak, že jsme z oboru český jazyk a literatura (vzdělávacího oblasti Jazyk a jazyková komunikace) „vytáhli“ (převzali) takové konkrétní výstupy, které nejvíce k námětu pasují – které jsou

v rámci námětu realizovatelné. U některých námětů jsme uvedli více než 1 výstup. Pro přehlednost jsme náměty s výstupy schematizovali ve vytvořené tabulce (viz kapitola 2.6).

Poslední empirickou část představovala výzkumná sonda (viz kapitola 2.7). Metodologii výzkumné sondy (včetně konstrukce dotazníku, formulace a způsobu interpretace výzkumných otázek) uvádíme zvlášť v kapitole 2.7.2.

Dílčí i souhrnné závěry jsme interpretovali v kapitole č. 3 (Závěr). Řazení kapitol jsme zvolili z důvodu navazování jednotlivých částí. Ač by se mohlo jevit zařazení kapitoly 2.5 i 2.6 (návrhy námětů a přisouzení výstupů RVP) vhodnější jako vyústění práce na samotný závěr práce, zařadili jsme je před kapitolu 2.7 (výzkumná sonda), protože na ně tato kapitola odkazuje (navazuje). I proto věříme, že způsob řazení kapitol bude pro čtenáře přehledný a systematický.

2.4 Analýza vzdělávacích materiálů

V teoretické části práce v kapitole 1.11 jsme uvedli, že prostor mediální výchově věnují nejen učebnice mediální výchovy a učebnice českého jazyka, ale i další vzdělávací materiály.

Analýzou této kapitoly se budeme snažit naplnit stanovený parciální cíl 1 (viz kapitola 2.2), tedy zanalyzovat, jaké je začleňování (pojetí) sociální sítě Facebooku a Instagramu v mediální výchově, resp. zda je Facebook a Instagram plnohodnotnou součástí ve výuce mediální výchovy (konkrétně českého jazyka na II. stupni ZŠ) v učebnicových materiálech, příručkách a dalších vzdělávacích zdrojích.

2.4.1 Učebnice mediální výchovy

V teoretické kapitole 1.11.2 jsme uvedli vybrané učebnice mediální výchovy. Právě ony budou i předmětem zkoumání následující analýzy. Jedná se o 4 publikace – učebnice mediální výchovy: *Rozumět médiím, základy mediální výchovy pro učitele* (Jirák, Mičienka, 2006), *Základy mediální výchovy* (Jirák, Mičienka 2007), *Svět médií: Tvořivé náměty*

pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ (Říčařová a kol., 2011) a *Mediální výchova pro II. stupeň ZŠ* (Bělohlová, 2013).

Publikace jsou primárně určeny jako učebnice pro mediální výchovu, tím se výrazně liší od učebnic českého jazyka a literatury. Všechny 4 učebnice obsahují různorodou četnost mediálních témat – okruhů a lze je využít v hodinách mediální výchovy v rámci výuky českého jazyka a literatury. Jejich pozitivem je velké množství aktivit, které jsou řazeny do tematických okruhů (zpravidla vymezených v obsahu). Publikace *Mediální výchova pro II. stupeň ZŠ* je více koncipována jako učebnice, kdežto zbylé publikace obsahují i části, které se jeví jako pracovní sešit/cvičebnice. Jedná se o pracovní listy, které může učitel využít při výuce (srov. Jiráková, Mičienková, 2006; Jiráková, Mičienková, 2007; Říčařová a kol., 2011; Bělohlová, 2013). Publikace Jiráková a Mičienková navíc obsahují teoretické informace o médiích, mediální gramotnosti a mediální výchově (více viz kapitoly 1.11.2).

Základy mediální výchovy jsou doplněním a novějším vydáním publikace *Rozumět médiím, základy mediální výchovy pro učitele* (srov. Jiráková, Mičienková, 2006; Jiráková, Mičienková, 2007), proto je jejich obsah z větší části totožný. Jak již bylo uvedeno, publikace je velice obsáhlá a čítá velké množství pracovních příloh. Její koncepce vychází celkem z 8 větších okruhů (masová média, zpravodajství, stereotypy v médiích, regulace a autoregulace médií, média a zábava, média a politika, média a marketing a reklama), které obsahují další dílčí témata, ta lze chápat jako konkrétní výukové lekce. Ty obsahují cíle aktivity, vazby na vzdělávací oblasti, pomůcky, materiály pro učitele a žáky ad. (srov. Jiráková, Mičienková, 2006; Jiráková, Mičienková, 2007). Tématu sociálních sítí se obsah této publikace dotýká jen okrajově v jediném okruhu/lekcí, tou je Láska přes internet (Jiráková, Mičienková, 2007, s. 157). V rámci tématu se pracuje s internetovou komunikací, resp. chatem. Kladně lze hodnotit, že lekce obsahuje reálnou chatovou komunikaci, se kterou se pracuje v rámci některých úkolů (Jiráková, Mičienková, 2007, s. 157).

Jako novější publikaci lze označit *Svět médií: Tvořivé náměry pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ* (Říčařová a kol., 2011), která je koncipována celkem do 5 tematických okruhů (telka nebo noviny, školní redakce pro starší žáky, teleshopping, letem světem

s leteckým magazínem, ideální holka, ideální kluk). Každé téma krom přehledně vypracovaných materiálů pro studenty obsahuje informace k lekci/tématu: anotaci, metodický obsah, klíčové pojmy, vztah k průřezovým tématům, kompetence, formy realizace ad. Kladně lze hodnotit časté odkazy na zdroje a práci s konkrétními texty (novinové články, časopisecké příspěvky aj.) a dalšími materiály (tabulky, obrázky, fotografie aj.). Ačkoliv se materiál jeví díky dobrému didaktickému zpracování jako vysoce využitelný do učitelské praxe, neobsahuje témata, které by se alespoň okrajově týkaly problematice sociálních sítí (Říčařová a kol., 2011).

Mediální výchova pro II. stupeň ZŠ (Bělohlová, 2013) se v porovnání s již analyzovanými materiály jeví nejvíce jako učebnice. Její koncepce se velice podobá ostatním učebnicím nakladatelství Fraus, což mohou díky zkušenosti s koncepcí ostatních učebnic Fraus učitelé při práci s učebnicí uvítat. Stejně jako předešlé učebnice je i tato učebnice členěna celkem do 7 tematických okruhů (co jsou média a jak fungují, bezpečný internet, mediální technologie, mediální obsahy a sdělení, média a reklama, média a zábava, práce v médiích). Tematické okruhy jsou členěny do menších podkapitol. Oproti předešlým analyzovaným materiálům se díky zařazovaným tématům jeví publikace jako nejaktuálnější – pracuje s digitalizací a digitální stopou, častější je např. začleňování infotainmentu či novodobějších typů technologií – internetu (Bělohlová, 2013). Větší příznak novosti (novodobosti) lze spatřit i v tom, že některé doplňkové/rozšiřující úkoly často souvisí s využíváním anglicismů virtuálního světa: *Vysvětli, co v češtině znamená: newsroom, personal computer...* (Bělohlová, 2013, s. 12), *...slovo ze slovníku: kybergrooming, sexting, kyberstaling, hoax, phishing* (Bělohlová, 2013, s. 35–36), *Vytvořte si fotokomiks s použitím product placement.* (Bělohlová, 2013, s. 69). Z analyzovaných materiálů se tématu sociální sítě dotýká bezesporu nejvíce, a to v rámci tématu digitalizace a digitálních techn. – využití nových mediálních informačních technologií, interaktivní tisk, definování pojmů interaktivní čtenář, využití mobilních tel. (Bělohlová, 2013, s. 46 – 47), digitální stopa – zmiňované jsou některé aktivity na sociálních sítích, prevence rizik související s využíváním sociálních sítí, formy zneužití internetu – kyberšikana, kybergrooming, kyberstalking (Bělohlová, 2013, 34–36). Nejvíce se téma objevuje v kap.

Internet – příběhy z redakce: virtuální realita. V rámci kapitoly je uvedeno: soc. sítě jako nástroj komunikace, vymezení a příklady soc. sítí, grafy s využitím uživatelů na celém světě, několik inspiračních otázek pro práci s tématem soc. sítí (Bělohlová, 2013, s. 29).

2.4.2 Učebnice českého jazyka a literatury

Pro analýzu jsme vybrali učebnice nakladatelství Alter, Fraus, Nová škola a SPN. Důvodem výběru bylo to, že školy často v rámci výuky českého jazyka používají jeden z těchto druhů učebnic, ačkoliv si zároveň uvědomujeme, že pro detailnější výsledky analýzy by byla zapotřebí většina (všechna) učebnic na současném trhu.⁶⁹ To se ale jeví vzhledem k povaze a rozsahu předkládané práce organizačně nerealizovatelné. I tak doufáme, že analýza 4 vybraných typů učebnic bude pro naplnění stanoveného parciálního cíle 1 víc než dostačující a poskytne řadu nových zjištění.

Při analýze jsme pracovali celkem s 16 kusy učebnic českého jazyka a literatury (přesně tedy učebnicemi od 4 nakladatelství určené 4 ročníkům na II. stupni základní školy).⁷⁰ Mediální výchovu zapojují do svého obsahu všechna 4 nakladatelství, samostatný oddíl mediální výchově vyčleňují jen učebnice nakladatelství Alter (2015), a to pouze v 8. a 9. ročníku.⁷¹ Abychom neprokazovali ve výsledcích, zda jsou sociální sítě začleněny do učebnic, strohou formou ano/ne, uvádíme i další, dílčí, leckdy úzce související témata. Představíme tak nejen témata mediální výchovy, jež jsou součástí učebnic, ale hlavně i proporrčnost s tématem, který je hlavním předmětem analýzy, resp. začleňováním sociálních sítí do výuky českého jazyka a literatury.

Alter

Učebnice nakladatelství Alter začleňují témata mediální výchovy napříč všemi ročníky. V 8. a 9. ročníku učebnice vyčleňují samostatnou kapitolu mediální výchova. Součástí této kapitoly v 8. ročníku jsou témata: práce s novinami a tiskovinami (Alter, 8, s. 60–61), publicistika na internetu, internetové časopisy (Alter, 8, s. 64), práce

⁶⁹ Holanová ve své analýze pracuje navíc ještě s učebnicemi nakladatelství Taktik a Tobiáš. (Holanová, 2020).

⁷⁰ Odkazy na učebnice českého jazyka pro II. stupeň ZŠ uvádíme z důvodu přehlednosti pod nakladatelstvím, nikoliv pod jejími autory či celými názvy. Odkazy uvádíme v pořadí: nakladatelství – ročník – strana. Úplné citace jsou uvedeny v kapitole Seznam použitých zdrojů.

⁷¹ Rovněž právě Alter (2015) koncepci slohové a komunikační výchovy zařazuje v samostatné učebnici.

s komentářem a recenzí, tvorba zprávy a komentáře (Alter, 8, s. 62–63 a 69), tvorba a spoluutváření mediálního sdělení v třídním rozhlasu a školním/třídním časopise, práce v realizačním týmu s pomocí školního rozhlasu (Alter, 8, s. 67–68). V 9. ročníku se jedná o: vliv médií (Alter, 9, s. 55), úkoly zvyšující mediální gramotnost (Alter, 9, s. 56), člověk a současná média – práce s komparací tištěných novin a internetových článků (Alter, 9, s. 58 a 59), internetový rozhovor (Alter, 9, s. 61–63 a 88) či anketa (Alter, 9, s. 62). Krom samostatných kapitol o mediální výchově se v 8. a 9. ročníku nachází ale i další témata. Napříč ročníky se pak jedná o témata: práce s webovými stránkami školy, školním rozhlasem, školními stránkami (Alter, 8, s. 15; 6, s. 6), emailová komunikace a anketa (Alter, 8, s. 23–24), práce s citací internetových zdrojů (Alter, 8, s. 5), oznámení či příspěvek formou videoklipu, rozhlasu, školních novin, webu školy (Alter, 6, s. 6, 9, 10; 9, s. 7), práce se scénářem v televizním studiu školní televize (Alter, 7, s. 26), zpracování informací o webech a grafech (Alter, 6, s. 8 a s. 11) a téma reklamy – práce s reklamou, sestavení reklamního textu (Alter, 6, s. 10; 9, s. 6 a s. 14). Specifika elektronické komunikace jsou zařazena převážně v 6. roč. – emailová a SMS komunikace (Alter, 6, s. 16 a 18, s. 18–20).

Jako jediná z analyzovaných řad učebnic zařazuje učebnice Alter pro 6. třídu samostatnou kapitolu o sociálních sítích. Dokonce jmenuje i sociální sítě Facebook, Instagram a Twitter. Spíše než jako komunikace na zmiňovaných sociálních sítích je úkol (odstavec) pojat jako prevence před riziky spjatými se sociálními sítěmi (Alter, 6, s. 21). Téma sociálních sítí ta samá učebnice zařazuje ještě podruhé na straně 52 – žáci mají na tvorbu úkolu na výběr MMS, email, nebo sociální síť (Alter, 6, s. 52). I když je v učebnici Alter téma sociální sítě dvakrát zařazeno, jedná se pouze o doplňkové zařazení, v jedné učebnici, bez možnosti rozmanitější práce s komunikací na sociální síti apod. (více viz kapitola 2.4.4 – Výsledky analýzy a Komparace výsledků).

Fraus

Učebnice nakladatelství Fraus začleňují témata mediální výchovy napříč všemi ročníky. Téma elektronické komunikace (nejdůležitěji SMS a emailová komunikace, v menší míře i fax) je zařazeno v 6. (Fraus, 6, s. 114, s. 117–118) a 8. ročníku (Fraus, 8,

s. 106). Učivo o reklamě je zařazeno v 7. (Fraus, 7, s. 73) a 9. ročníku (Fraus, 9, s. 111). Mezi další témata patří CD (Fraus, 8, s. 76–77), diskusní pořad, talkshow a televizní svět (Fraus, 7, s. 90; 9, s. 137) či reportáž (Fraus, 9, s. 138). Téma sociální sítě je v učebnicích Fraus zařazeno v jediném případě, a to ve formě mezipředmětové (v podstatě doplňkové) otázky ve sloupci vpravo: *Komunikujete na sociálních sítích? Je komunikace bezpečná?* (Fraus, 6, s. 188).

Nová škola

Učebnice nakladatelství Nová škola začleňují témata mediální výchovy pouze v 6. a 9. roč. (a to ojediněle). Z analýzy jsme vybrali celkem 3 příklady – tvorbu titulku (Nová škola, 6, s. 137), vlastní psaní SMS zprávy (Nová škola, 6, s. 138) a práci s ukázkou televizního diskusního pořadu spojeného s tématem kyberšikany (Nová škola, 9, s. 125). Téma soc. sítí nakladatelství Nová škola do obsahu učebnic českého jazyka nezařazuje.

SPN

Učebnice nakladatelství SPN začleňují témata mediální výchovy napříč všemi ročníky, i když v 7. a 8. ročníku pouze v jednom případě. Reklamní a propagační texty, reklamní text a přesvědčování a manipulaci je zařazeno v 6., 7. a 9. roč. (SPN, 6, s. 94, 106 a 167–168; 7, s. 172; 9, s. 173–175). V 9. roč. je zařazeno učivo o reportáži, komentáři a rozhovoru v médiích (SPN, 9, s. 147, 159–161, s. 165–170). Elektronické komunikaci je v učebnicích SPN věnováno velice málo prostoru – komunikace na internetu (konkr. práce s elektronickým rozhovorem) se nachází pouze v 9. ročníku (SPN, 9, s. 147). Téma televize (televize a televizní žánry, projev moderátora) lze nalézt v 6. a 8. ročníku (SPN, 6, s. 12; 8, s. 143). Téma soc. sítí nakladatelství SPN do obsahu učebnic českého jazyka nezařazuje.

2.4.3 Další vzdělávací materiály

Do analýzy jsme zařadili i výše uvedené 3 materiály (viz kapitola 1.11.2), o kterých se domníváme, že by pro některá zjištění práce mohly být přínosné. Jedná se o materiály *Být v obraze 2* (Strachota, 2019), *Opravdu?* (Strachota, 2018a) a *Elektronická otevřená učebnice* (Kaderka, 2020).

Do teoretické části (viz kapitola 1.11.2) jsme zařadili publikaci *Být v obraze 2* (Strachota, 2019), kterou jsme vzhledem k jejímu obsahu označili jako velice aktuální. Jak jsme již popsali výše, některé materiály mediální výchovy nejsou určeny pro konkrétní ročníky. Vzhledem k poměrně velké obširnosti a různorodosti lze tento materiál využít ve výuce na I. stupni či výuce u nižších ročníků střední školy. Obsah publikace není rozdělen dle tematických okruhů, jako tomu bylo například u výše analyzovaných učebnic. Lekce jsou členěny dle kritických otázek, kterou si vzdělávací program stanovil jako jakousi vlastní koncepci mediálního vzdělávání (viz kapitoly 1.11.2 a 1.11.4). Krom lekcí věnovaných těmto otázkám materiál zahrnuje i lekce zabývající se tématem migrace. Velice kladně hodnotíme, že veškeré lekce lze využít jako audiovizuální. Lze využít propojení s krátkými filmovými ukázkami, které jsou umístěny na webu JSNS⁷² (viz kapitola 1.11.4). Učitel zapojením těchto lekcí zaručí pro žáky větší míru atraktivity a s tím související motivace. Velice precizně je zpracovaná metodická opora materiálů jednotlivých lekcí. Součástí lekcí je: anotace lekce, doporučený věk, cíle lekce, vzdělávací oblast, kompetence, pomůcky, postup, metodický materiál pro učitele (inspirační otázky, reflexe aj.), pracovní list pro žáky, pokyny k propojení s webem JSNS, odpovědi na otázky, tipy na další aktivity. Ukázkou celé jedné lekce věnované problematice sociálních sítí přikládáme do přílohy práce (viz kapitola 7.2). Mezi tematické okruhy publikace patří: zpravodajství, mediální aktivismus, Holka z Instagramu, média a válečný konflikt, Youtubeři – Děti online, moderní i komunistická propaganda, kyberdžihád, sociální menšiny, LGBT, rasismus, náboženství a svoboda slova ad. Součástí publikace je hned několik dílčích témat zaměřujících se na sociální sítě či využívající sociální sítě v rámci aktivit. Z výčtu uvedených tematických okruhů je citelné, že ne všechny lekce jsou primárně určeny do předmětu český jazyk a lit. (Strachota, 2019).

Materiál *Opravdu?* (Strachota, 2018a) je publikací, ze které vzešla publikace *Být v obraze 2* (Strachota, 2019), viz výše. Rovněž tento materiál začleňuje problematiku sociálních sítí. Některé aktivity a lekce jsou téměř totožné, podrobné analýze se proto věnovat nebudeme. (srov. Strachota, 2018a; Strachota, 2019).

⁷² Registrace pro učitele je zcela zdarma. Web umožňuje nasdílet materiály vč. filmových a dalších ukázek studentům například prostřednictvím jejich emailových adres.

Elektronická otevřená učebnice (Kaderka, 2020), která je volně dostupná na webovém portálu Michala Kaderky *Svět médií* (viz kapitola 1.11.4) obsahuje několik témat, jež jsou umístěny na googledisku, a tedy volně přístupné veřejnosti. Témata obsahují metodický pokyn pro učitele, prezentaci, obrazový materiál, pracovní listy k tématu. Tematickými okruhy jsou: novinář, práce redakce a profesní etika, veřejnoprávnost a regulace, bulvár, svět hodnot v éře Golden Kids, fact-checking, svět médií a politiků, svět fake news, hoaxů, propagandy a manipulací, historie médií, porevoluční vývoj médií v ČR, od události k titulku, fakta, osobní sdělení, názory, diskuse, argumentační fauly a netiketa, nenávistné projevy,⁷³ zpravodajské hodnoty a speciál: Kazma a Meldik – My se nevzdáme.

2.4.4 Výsledky analýzy

Na základě stanoveného parciálního cíle 1 (viz kap. 2.2) dále předkládáme dílčí výsledky, které jsme získali díky výše analyzovaným zdrojům (viz kap. 2.4.1, 2.4.2 a 2.4.3).

Analyzované 4 učebnice mediální výchovy se jeví jako neaktuální a zastaralé (zastarávající). Důkazem je i doba jejich vzniku, některé jsou staré více jak 10 let. Tento fakt však nemůže být omluvou, a to ze dvou důvodů. Prvním důvodem je povaha (zaměření) učebnice, jedná se totiž o učebnice mediální výchovy, ty by měly reagovat na nejaktuálnější stav. Druhým důvodem je neschopnost reagování na aktuální situaci – již v době vzniku některých učebnic se sociální sítě ve společnosti objevovaly, resp. byly využívány (viz kapitola 2.4.1). První tři analyzované materiály (*Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele*, *Základy mediální výchovy*, *Svět médií: Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na II. stupni ZŠ*) téma sociálních sítí do svého obsahu nezařazovaly, nebo jen v jednom případě. Učebnice *Mediální výchova pro II. stupeň ZŠ* téma sociálních sítí zařazuje několikrát, ale z analýzy vyplývá, že pouze nahodile, spíše jako zpestření či doplnění tematického okruhu (např. internet, novodobé technologie aj.). Důkazem je níže přiložený obrázek, který dokládá, že i když jsou soc. sítě součástí obsahu učebnice, není s nimi nakládáno jako se samostatným typem média⁷⁴ či komunikačního nástroje (Bělohlová, 2013).

⁷³ Ve světě sociálních sítí často označovány jako *hate speech*.

⁷⁴ Uvědomujeme si, že sociální síť by šla zahrnout částečně pod internet.



Obrázek 2. Ukázka cvičení u učebnice Mediální výchova pro II. stupeň ZŠ, ve kterém mají žáci vytvořit časový snímek jednoho týdne, ve kterém zanesou dobu, kterou stráví na konkrétním médiu. (Bělohlová, 2013, s. 12).

Mezi častá témata mediální výchovy učebnic českého jazyka a literatury (srov. Alter, Fraus, Nová škola, SPN) patří reklama, zpravodajské a publicistické články, reportáž, elektronická komunikace. Téma sociální sítě zařazují učebnice pouze ojediněle. Uvedená témata většina učebnic řadí mezi složku komunikační a slohovou (SPN, 5, s. 94), pouze jednou bylo analyzované téma mediální výchovy v rámci učiva jazyka, konkrétně v učivu o přídavných jménech: *Zamyslete se nad tím, proč asi v reklamách a firemních katalogích užívají autoři tak často přivlastňovací přídavná jména* (SPN, 6, s. 94). Témata mediální výchovy nejsou začleněna ve všech ročnících. Učebnice nakladatelství Nová škola nezačleňují v 7. a 8. ročníku, učebnice SPN v 7. a 8. ročníku pouze v jednom případě. Nejvíce témat spjatých s mediální výchovou čítají učebnice nakladatelství Alter.⁷⁵ Často jsme při analýze narazili na odkazy internetových stránek či úkoly typu: více viz na webu XY nebo zjisti si informace na webu XY (Alter, 6, Fraus, 6 aj.). Úkoly tohoto typu nelze zařadit ani ke konkrétnímu tématu, ani nemůžeme specifikovat jejich realizovatelný cíl či výstup. Nepovažujeme je proto za plnohodnotnou součást mediálního vzdělávání. I dle Holanové a kol. je tento postup vnímán jako deformace mediální výchovy (Holanová, Janovec, Schneiderová, Šmejkalová, 2017, s. 175). Z analýzy vyplývá, že učebnice zařazují

⁷⁵ Je otázkou, zda to není důsledek toho, že Alter má samostatně vyčleněny učebnice pro Komunikační a slohovou výchovu. Druhým důvodem by mohlo být samostatné vyčleňování kapitoly v 8. a 9. ročníku.

do témat mediální výchovy média typu CD, fax, často televizi ad., která se pro dnešní generaci jeví jako velmi zastaralá (zastarávající). Využívání faxu a CD dnes nepovažujeme za aktuální (srov. Fraus, 6, s. 114; Fraus, 8, s. 76–77). Jako zastaralé se jeví celkové pojetí elektronické komunikace, ta je sice v učebnicích poměrně čteně zastoupena, avšak pracuje se v rámci ní s emailovou komunikací či komunikací přes SMS (srov. např. Nová škola, 6, s. 136 a 138; Fraus, 6, s. 117–118; Alter, 6, s. 112). Oba typy elektronické komunikace nevychází z aktuálních komunikačních potřeb žáků, poněvadž dnešní studenti napříč všemi stupni vzdělávací soustavy komunikují nejčastěji přes sociální sítě typu: Messenger, WhatsApp Facebook, Instagram aj. Téma sociálních sítí zcela absentuje u učebnic nakladatelství Nová škola a SPN. Učebnice pro 6. ročník nakladatelství Fraus (Fraus, 6, s. 118) zmiňuje sociální sítě v rámci jedné otázky (viz výše). Učebnice Alter vyčleňuje několik odstavců věnující se sociálním sítím, bohužel se nejedná o pohled, který lze vnímat pro náplň českého jazyka jako přínosný – netýká se ani komunikace na sociálních sítích, ani jiného komunikačního aspektu. Celkové zařazení sociálních sítí, resp. Facebooku a Instagramu, v 16 analyzovaných učebnicích vnímáme jako nedostačující, ba alarmující. Možným problémem, proč se jeví začlenění do výuky českého jazyka a literatury jako nedostatečné, je neexistující celková koncepčnost a komplexnost ve výuce mediální výchovy a dalších materiálech (srov. vlastní analýza; Holanová, 2020).

Problematikou sociálních sítí se bezesporu zaobírá publikace *Být v obraze 2*, ale i související publikace *Opravdu?*. Sociální sítě nejsou začleněny jako u výše uváděných zdrojů jen ojediněle či jako jednorázové doplňkové téma. Naopak, sociální sítě tvoří plnohodnotnou součást obsahu. Díky četnosti aktivit, ve kterých jsou sociální sítě začleňovány, můžeme říct, že sociální sítě jsou v publikaci stěžejním tématem. Domníváme se, že důvodů je několik. Publikace vznikla nedávno. Je sice přepracováním prvního vydání z roku 2007, ale o to více lze ocenit snahu autorů o začlenění této problematiky a velice aktuálních témat do nového vydání *Být v obraze 2*. Dalším možným důvodem je, že tematické okruhy se sociálními sítěmi již dnes neodmyslitelně souvisí – např. Youtuberi: Děti online (Zachy (Strachota, 2019, s. 97). Za třetí důvod lze označit audiovizuální povahu lekcí, které využívají nejrozličnějších možných nástrojů a moderních (novodobých) digitálních

technologií. I když může být důvodů více, je jisté, že komplexně materiál reaguje na aktuální témata a využívá moderních nástrojů při plánování konkrétních lekcí. Součástí publikace jsou celé dva tematické okruhy, které se na problematiku sociálních sítí zaměřují: Nová média a sociální sítě – Holka z Instagramu (viz kapitola 7.2) a Sociální sítě a online platformy (Strachota, 2019, s. 67–74 a s. 151–160). Problematice se věnují ale i dílčí úkoly – např. v rámci Kovyho mediálního ringu a kritických otázek (Strachota, 2019, s. 30, s. 60, s. 119, s. 145 ad.) nebo při rozlišování pravých a nepravých fotografií: *Nevěřte všemu, co vidíte. S obrazem se dá manipulovat velmi jednoduše. Na jakých obrazcích něco nesedí?* (srov. Strachota, 2018a, s. 4–7; Strachota, 2019, s. 70). S tématem reklamy se v publikaci nakládá velmi moderně, většina analyzovaných materiálů pracovala s tradičním pojetím reklamy (zejména té televizní, příp. dalších), v publikaci je aktivita spjatá s reklamou pojata jako založení reklamy na sociální síti Facebook (Strachota, 2019, s. 156–157). Možná překvapivě jsme téma sociální sítě nenašli v *Elektronické otevřené učebnici* (Kaderka, 2020), jež je součástí webu *Svět médií* (Svět médií, 2020). Ač je Kaderka autorem poměrně kvalitních a kreativních úkolů, které se mediální výchově věnují a lze je vnímat jako velice moderní a aktuální (např. fact-checking, fake news, hoax, hate speech, argumentační fauly ad.), problematiku sociálních sítí bychom hledali marně. Možná ještě více překvapující je, že v jiné sekci webu jsou popsána pravidla semináře mediální výchovy, který Kaderka vede. Jedním z pravidel je: *Pochopit, proč a jak se zprávy šíří na sociálních sítích*. Studenti semináře rovněž využívají soc. sítě, konkr. Facebook, pro sdílení výstupů (úkolů) a reflexí ze seminářů. Vyučující nasdílené studentské materiály komentuje⁷⁶ (Svět médií, 2020).

V teoretické kapitole 1.11 jsme vedle učebnic, příruček a dalších materiálů vymezili i webové portály, zejm. *Jeden svět na školách* a *Svět médií*. Vzhledem k tomu, že weby výše popsané úzce souvisí (vychází z nich, odkazují na ně) s analyzovanými materiály *Být v obraze 2* a *Elektronická otevřená učebnice*, podrob. analýza by se publikacím dost podobala. Web *Děti a média* (Wolák, 2014) se jeví díky jeho televizní profilaci jako neaktuální a zastaralý.

⁷⁶ Facebookovou skupinu stále sledují bývalí absolventi semináře, učitelé z GNZ či z jiných škol či novináři.

Komparace výsledků

V úvodu kapitoly 2.4.4 jsme uvedli zjištění, která vzešla z analýzy vybraných zdrojů. Pro přehlednost přikládáme tabulku, na které se snažíme demonstrovat, ve kterých materiálech se objevuje téma sociálních sítí, resp. Facebooku a Instagramu. Na základě přiložené tabulky (a výše uvedených výsledků analýzy) můžeme vidět, že pro problematiku sociálních sítí do výuky uděláme nejlépe, pokud sáhneme po publikaci *Být v obraze 2* či *Opravdu?*.

Typ zdroje:	Název analyzovaného zdroje:	Začlenění tématu sociálních sítí ve zdroji:	Začlenění Facebooku/Instagramu ve zdroji:	Teoretické informace o Facebooku/Instagramu v obsahu zdroje:	Praktické využití/úkoly s využitím Facebooku a Instagramu ve výuce:
učebnice mediální výchovy	<i>Rozumět médiím – základy med. vých. pro učitele</i> (2006)	ANO (okrajově)	NE	NE	NE
	<i>Základy mediální výchovy</i> (2007)	ANO (okrajově)	NE	NE	NE
	<i>Svět médií</i> (2011)	NE	NE	NE	NE
	<i>Mediální výchova pro II. st. ZŠ</i> (2013)	ANO	ANO	ANO	ANO (částečně)
učebnice čes. jazyka a literatury pro II. st. ZŠ	<i>učebnice ALTER</i> (2015)	ANO (ojediněle)	ANO	ANO	NE
	<i>učebnice FRAUS</i> (2012, 2013, 2014, 2015)	ANO (pouze 1×)	NE	NE	NE
	<i>učebnice Nová škola</i> (2018, 2013, 2016, 2018)	NE	NE	NE	NE
	<i>učebnice SPN</i> (2018, 2014, 2015, 2015)	NE	NE	NE	NE
další materiály	<i>Opravdu?</i> (2018)	ANO	ANO	ANO	ANO
	<i>Být v obraze 2</i> (2019)	ANO	ANO	ANO	ANO
	<i>Elektronická otevřená učebnice</i> (2020)	NE	NE	NE	NE
webové portály	<i>web JSNS</i> (2020)	ANO	ANO	ANO	ANO
	<i>web Svět médií</i> (2020)	ANO (okrajově)	NE	NE	NE
	<i>web Děti a média</i> (2014)	NE	NE	NE	NE

Tabulka 4. Začlenění problematiky sociálních sítí u vybraných analyzovaných zdrojů.

2.5 Náměty pro začlenění sociálních sítí (zejm. Facebooku a Instagramu) do výuky českého jazyka a literatury

V kapitole 2.1.1 jsme zdůvodnili, proč je žádoucí zařazovat sociální sítě do výuky. Na základě stanoveného parciálního cíle 2 (viz kapitola 2.2) navrhujeme možná řešení, jak efektivně problematiku do výuky včlenit, přičemž navrhujeme 2 řešení:

- a) začlenit sociální sítě do výuky českého jazyka a literatury v rámci již vzniklého obsahu učiva (témat) – tzn. pozměnit obsahy či postup lekcí tak, aby při nich sociální sítě byly využity;
- b) začlenit sociální sítě do výuky českého jazyka a literatury jako nový obsah učiva (nové téma) a navrhnout aktivity/úkol/lekc⁷⁷, které lze označit jako „nové“.

Níže (viz kapitoly 2.5.1 a 2.5.2) uvádíme konkrétní náměty, při kterých lze začlenit sociální sítě do výuky českého jazyka a literatury. Podotýkáme, že se rozhodně nejedná o kompaktní lekci, kterou lze bez úprav využít ve vzdělávací praxi. Uvědomujeme si, že jako komplexní řešení začlenění problematiky sociálních sítí do výuky by se jevílo předložit ucelený návrh lekce (viz kapitola 2.5.3). Předložením námětů níže se však snažíme doložit, že začlenění sociálních sítí ve výuce českého jazyka a literatury je realizovatelné.

Pro přehlednost jsou náměty označeny číslem a názvem tématu/obsahu učiva.

2.5.1 Začlenění sociálních sítí do výuky českého jazyka a literatury v rámci již vzniklého obsahu učiva

1) Námět 1: Elektronická komunikace

- Stručný popis stavu: Elektronická komunikace, která je v učebnicových materiálech uváděna (např. srov. Fraus, 6, s. 114; Alter, 6, 18–20; Nová škola, 6, s. 138), se jeví jako zastaralá (zastarávající). V materiálech se pracuje s SMS komunikací. Je možné, že tento typ komunikace mohou žáci vnímat buď jako neaktuální, nebo jimi nevyužívaný (vycházíme z dominantního využívání sociálních sítí, viz kapitoly 1.1 a 1.2).

⁷⁷ Lekci chápeme jako tradiční vyučovací hodinu.

- Návrh: Pracovat s reálnou a aktuální komunikací facebookovou (messengerovou) či instagramovou, kterou učitel nabídne díky excerpti elektronické komunikace nebo žáci takový příklad komunikace přinesou do hodiny (jako motivační se může jevit analýza vlastní konverzace – textu).

2) Námět 2: **Využívání novodobých technologií jako školního média**

- Stručný popis stavu: V rámci skupinové práce či práce v realizačním týmu učebnice často poskytují náměty, které pracují s tvorbou webových stránek, školního rozhlasu, školní televize či školního časopisu. Ačkoliv některé z uvedených alternativ jsou stále aktuální, mnohé školy reagovaly na současný trend a vytvořily facebookové, či instagramové profily.⁷⁸
- Návrh: Vytvářet (spoluvytvářet) mediální obsah na facebookovém či instagramovém profilu školy, třídy, skupiny, kroužku ad. Využívat médium nejen jako komunikační nástroj, ale i ke sdílení událostí, obsahu, fotografií ad. spjatých s děním ve škole, třídě atp.

3) Námět 3: **Specifika elektronické komunikace**

- Stručný popis stavu: V kapitole 1.5 jsme popsali specifika elektronické komunikace, ale v učebnicích českého jazyka a literatury se setkáme pouze s některými – např. smajlíky (srov. např. Alter, 6, s. 19 a 21). Ač materiály zařazují tuto problematiku, často pracují s tématem emailové komunikace (srov. např. Fraus, 6, s. 117; Nová škola, 6, s. 136), někde dokonce i s chatovou komunikací (srov. Alter, 6, s. 19; Jiráková a Mičienka, 2006, s. 157). I když jsou oba typy komunikace aktuální, lze specifika elektronické komunikace využít při výuce i jinak.
- Návrh: Hodnotit, porovnávat a analyzovat facebookovou a instagramovou komunikaci z hlediska jejích specifíků – prostupování jazykových rovin a jejich jazykových prostředků, problematika pravopisu (absence interpunkce, velká písmena atp.), hojně využívaná role akronymů a emotikon ad.

⁷⁸ Nejen v rámci PR, ale i pro komunikaci s rodiči, veřejností i studenty.

4) Námět 4: **Reklama**

- Stručný popis stavu: Žáci zpravidla ve výuce pracují s tradičnější formou reklamy – např. televizní či novinovou (např. srov. Bělohlová, 2013, s. 64; SPN, 6, s. 167–170; Alter, 6, s. 10; SPN, 9, s. 173–175 ad.), ojediněle se pracuje s internetovou reklamou – např. na Youtube. Žáci jsou díky dennodenním užíváním sociálních sítí obklopeni častěji jinou formou reklamy než té televizní či novinové.
- Návrh: Různorodé formy práce s facebookovou a instagramovou reklamou: čím se liší od běžné (např. televizní) reklamy, jak funguje zacílení facebookové a instagramové reklamy, co jsou například algoritmy reklamy a co způsobují/jaký mají vliv.

5) Námět 5: **Product placement**

- Stručný popis stavu: Žáci často pracují s takovou formou product placementu, která je zpravidla zakomponována do seriálu, či filmu (Bělohlová, 2013, s. 69). Ojediněle je téma začleňováno v rámci internetové reklamy – reklama na Youtube (např. Strachota, 2019, s. 103).
- Návrh: Pracovat s tématem product placement v rámci instagramových účtů slavných celosvětových obchodních a marketingových značek nebo s profily známých českých youtuberů/influencerů. Vybrat osobnosti, které jsou žákům blízké (sledují je), nebo nechat na žácích, ať vyhledají takovou osobnost, u které se s product placementem setkali.

6) Námět 6: **Popis pracovního postupu**

- Stručný popis stavu: Při tvorbě popisu pracovního postupu žáci využívají obrazovou přílohu. Jako efektivní se jeví zapojení takového postupu, který se dnes často v mediálním prostoru objevuje – audiovizuální postup, např. recepty televizních kulinářských pořadů (Tescoma); internetové recepty na Youtube (Lidl).

- Návrh: Využívat při tvorbě pracovního postupu audiovizuální materiály, např. facebookové recepty (např. stránka Twisted) či kterékoliv instagramové účty.

7) **Námět 7: Inzerát**

- Stručný popis stavu: Tvorba inzerátu, která vychází z učebnic, je zastaralá, pro studenty neaktuální (např. srov. Fraus, 6, s. 110; Alter, 8, s. 66). I dospělí dnes stále častěji dávají přednost modernějším formám podávání inzerátů než těm klasickým – např. novinovým.
- Návrh: Tvorba a hodnocení facebookových (příp. instagramových) inzerátů např. ve facebookových skupinách. Možné je analyzovat, v čem se liší facebookový inzerát od běžného inzerátu.

8) **Námět 8: Tvorba ankety a dotazníku**

- Stručný popis stavu: Vytváření papírového dotazníku či ankety pro různé účely je přežitek. Vzhledem k nabízejícím se interaktivním možnostem lze využít moderní technologie a nástroje (google classroom, online google formuláře aj.).
- Návrh: Vytváření ankety či dotazníku na Facebooku. Vytváření instagramové ankety ve formě tzv. stories (viz kapitoly 1.4 a 1.5.2). Nemusí se jednat jen o vytváření, ale i analýzu či porozumění výsledkům, které z ankety či dotazníku vyplývají. Diskuse nad výhodami a nevýhodami, které jsou spjaty s elektronickou formou ankety či dotazníku.

9) **Námět 9: Komunikace prostřednictvím emailové a telefonické komunikace**

- Stručný popis stavu: Ač je emailová i telefonická komunikace stále aktuální a využívaná, materiály nepracují/nenabízí např. komunikaci přes sociální sítě, kterou je dnes možné využít i při styku s obchody, agenturami, příp. i úřady, např. ve formě žádosti, urgence, reklamace ad. Důvodem, proč zařazujeme tento návrh, je velmi efektivní a rychlá komunikace (samotné subjekty i k této komunikaci samy často vybízejí). Některé učebnicové materiály však stále využívají např. tiskopis (vyplňování

tiskopisů), tištěný reklamační leták, urgenci prostřednictvím dopisu atd. (např. srov. Alter, 6, s. 118; Fraus, 6, s. 111), což se pro někoho může jevit jako nemoderní (zastaralé).

- Návrh: Tvorba textu včetně formálních náležitostí pro styk s obchody, agenturami, úřady ad. prostřednictvím sociálních sítí. Využívání přesahů stylistických a pragmlingvistických (např. oslovení, vykání vs. tykání, zdvořilost, členění textu, formální náležitosti atp.).

Na základě výčtu uvedených námětů lze tvrdit, že učitel nemůže jako důvod pro nezačleňování uvádět absenci problematiky v učebnicích českého jazyka a literatury (příp. v dalších materiálech). Očekává se od něj, že bude v tomto ohledu sám iniciativní a bude se pokoušet hledat takovou cestu, která bude pro žáky efektivní, motivační a bude vycházet z jejich komunikačních potřeb (srov. Holanová, 2020; Štěpáník, Šmejkalová, 2017, s. 305). Učitel by měl ve vzdělávacím procesu vyhodnotit, zda je obsah, se kterým je ve výuce pracováno (např. komunikace přes SMS), aktuální. Pokud je na pochybách, měl by podnikat takové změny týkající se vzdělávacího obsahu, které budou odpovídat současné době a současným společenským a kulturním trendům (srov. Janovec, 2020, s. 161–162; Hájková, 2010, s. 7–17; Štěpáník, Šmejkalová, 2017, s. 305).

2.5.2 Začlenění sociálních sítí do výuky českého jazyka a literatury jako nového obsahu učiva

10) Námět 10: Manipulace a manipulativní strategie

- Stručný popis stavu: Učivu manipulace je věnováno nejvíce prostoru v rámci reklamy a reklamních textů, příp. jiných mediálních sdělení (srov. např. SPN, 6, 167–170; Alter, 6, s. 10 ad.). Žádná z učebnic ale nevyužívá sociální síť jako nástroj k rozpoznání manipulace či nástroj pro práci s ní.
- Návrh: Využít Instagram jako nástroj k schopnosti rozlišování manipulace/manipulativní strategie. Vyhledávání profilů na Instagramu a analyzovat faktory, které byly mohly být vodítkem k rozpoznání falešného profilu.

11) Námět 11: **Problematika fake news, dezinformací a hoaxů**

- Stručný popis stavu: Problematiku fake news (příp. i dezinterpretací) a hoaxů najdeme v učebnicích pouze pod obsahem – rozlišování důvěryhodných zdrojů (ojediněle v učebnicích např. Alter, 8, s. 65, více pak Strachota, 2019, s. 163). Schopnost rozeznávat důvěryhodné zdroje a schopnost rozeznávat fake news či hoaxi ale není totéž. Problematiku učebnice českého jazyka nezařazují (výjimkou je např. Strachota, 2019, s. 93–96).
- Návrh: Analyzovat facebookové a instagramové příspěvky pomocí návodu na identifikaci fake news či hoaxů.

12) Námět 12: **Hate speech**

- Stručný popis stavu: Problematice hate speech se učebnice českého jazyka nevěnují ani okrajově. Problematiku můžeme výjimečně najít jako součást portálu JSNS (JSNS, 2020).
- Návrh: Práce s pravidly při zveřejňování příspěvků na Facebooku a Instagramu. Analýza vybraného facebookového příspěvku s rysy hate speech.

13) Námět 13: **Rizika spojená s formami kybernetické kriminality – kyberšikana, kybergrooming,⁷⁹ kyberstalking,⁸⁰ phishing,⁸¹ sexting⁸² aj.**

- Stručný popis stavu: I když některé učebnice českého jazyka zařazují problematiku spojenou s riziky na sociálních sítích (např. srov. Alter, 6, s. 21; Bělohlová, 2013, s. 35–36), žádná z nich nevyužívá při tématech autentických textů. Většina učebnic českého jazyka o tématu hovoří pouze teoreticky (výjimkou např. Strachota, 2019, s. 279).
- Návrh: Analýza textů, které nesou rysy některých z forem kybernetické kriminality.

⁷⁹ *Kybergrooming* je jednání osoby, která se snaží za pomoci sociálních sítí zmanipulovat oběť a donutit ji k osobnímu setkání.

⁸⁰ *Kyberstalking* znamená pronásledování či opakované obtěžování s různou podobou a intenzitou.

⁸¹ *Phishing* je podvodná technika používaná na internetu k získávání citlivých údajů (např. hesla či údaje o kreditních kartách) od obětí útoku.

⁸² *Sexting* představuje sdílení či rozesílání erotických textových zpráv, videí či fotografií se sexuálním obsahem.

14) Námět 14: **Obohacování slovní zásoby – anglicismy a neologismy**

- Stručný popis stavu: Pokud již materiály zařazují problematiku sociálních sítí do svého obsahu, žádný z nich se nedotýká obsahu obohacování slovní zásoby, který je přitom součástí ŠVP napříč všemi ročníky a rovněž je v učebnicích českého jazyka zařazen do všech ročníků. Sociální sítě přináší nespočet textů, které obsahují anglicismy a neologismy (viz kap. 1.4 a 1.5.2).
- Návrh: Tvorba a rozbor autentických instagramových textů, které využívají anglicismy a neologismy. Analýza těchto textů ve výuce.

V kapitolách 2.5.1 i 2.5.2 jsme uvedli náměty pro začleňování sociálních sítí do výuky českého jazyka v rámci mediální výchovy. Znovu upozorňujeme, že se nejedná o kompaktní návrh vyučovací lekce, plně si uvědomujeme strohost těchto námětů. Pokud bychom se rozhodli některý z námětů zařadit do výuky, rozhodně bychom dbali na úkony, které jsou spjaté s přípravou celé vyučovací lekce (vhodný výběr textů, stanovení cílů, volba vhodných metod a forem práce, příprava pracovních materiálů pro žáky ad.). Rovněž si uvědomujeme, že některé navrhované náměty začleňují problematiku sociálních sítí více, jiné naopak méně (např. jen formou aktivizace). Rozhodně bychom mohli uvést a navrhnout více než 14 uvedených námětů, nejedná se proto o vyčerpávající výčet. Sociální sítě se dotýkají velké části dalších obsahů jazykového a komunikačně-slohového učiva.

Rovněž je nutné reflektovat konkrétní situaci školy, mnozí učitelé by mohli při zařazování sociálních sítí narazit na problém s rodiči, nebo dokonce na rozpor se školním řádem (např. při užívání sociálních sítí ve výuce, viz námět č. 10, kapitola 2.5.2). I tak se domníváme, že nelze tento důvod paušalizovat a na začleňování sociálních sítí do výuky rezignovat. Učitel může uzpůsobit výuku tak, aby případným úskalím předešel (např. provede v dostatečném předstihu excerpce materiálu, který žákům naskenuje). Zároveň jsme si vědomi toho, že problematika sociálních sítí není jediným důležitým obsahem učiva na II. stupni ZŠ ve výuce českého jazyka a literatury. Najde se jistě stále takový obsah,⁸³ při kterém je začlenění sociálních sítí neefektivní, ba i nevhodné.

⁸³ Za takový obsah v jazykovém a komunikačně-slohovém učivu lze považovat např. tvorbu životopisu ve slohové výchově; tvorbu úředního dopisu ad.

2.5.3 Komplexní návrh lekce⁸⁴

Sociální síť a manipulace

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace, člověk a společnost, informatika a informační a komunikační technologie.
Průřezová témata:	osobnostní a sociální výchova, mediální výchova.
Klíčové kompetence:	komunikativní, sociální a personální, kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi.
Doporučený roč.:	starší ročník II. stupně ZŠ (8. či 9. roč.).
Cíle hodiny:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Žák na základě rozpoznávacích znaků odliší falešný profil na soc. síti od profilu reálného. ✓ Žák na sociálních sítích kriticky nahlíží na neznámé profily. ✓ Žák rozpozná manipulaci. Uvede na základě textu její specifické znaky.
Výstupy RVP ZV:	<p><i>ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovorů (konverzaci).</i></p> <p><i>ČJL-9-1-03 rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj.</i></p> <p><i>ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji.</i></p> <p><i>ČJL-9-1-09 uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování.</i></p>
Délka lekce:	90 min (2 vyuč. hodiny)
Pomůcky:	<ul style="list-style-type: none"> - technika a vybavení k filmové ukázce; - obrazová ukázka k fázi uvědomění; - prezentace (materiál) s otázkami k ukázce;
Zdroje:	<i>Opravdu?</i> (Strachota, 2018a, s. 22–23); <i>JSNS</i> (2020).

⁸⁴ Vedle 14 navrhovaných námětů přikládáme i jeden komplexní návrh do výuky českého jazyka a literatury.

Průběh (plánování) hodiny:⁸⁵

1. EVOKACE I. část (10 min.)

- Žáků se zeptáme, zda používají Instagram. Uděláme si ve třídě mini anketu (kdo používá, kdo ne).
- Po úvodní otázce necháme žákům asi 3 minuty na diskusi v menších skupinách (2–3členných), aby si navzájem řekli, co jim Instagram přináší a k čemu tuto sociální síť používají.
- Cílem úvodních otázek je, aby si žáci uvědomili, do jaké míry se jich téma hodiny dotýká (zda vůbec).

2. EVOKACE II. část (20 min.)

- Následuje projekce části filmu (Falešné profily) vzdělávacího portálu JSNS v čase od 8:00 do 25:18 min.
- Po projekci provedeme stručnou reflexi pocitů žáků pomocí metody jednoho slova – dbáme na to, aby sdílel každý žák.
- Místo metody jednoho slova můžeme zvolit metodu INSERT, musíme však počítat s vyšší časovou náročností.

3. UVĚDOMĚNÍ I. část (15 min.)

- Na evokaci (filmovou ukázkou) plynule navážeme dalším úkolem. Žáci zformulují 5 vět (5 tvrzení), na základě kterých mohou doložit, jak lze identifikovat falešný profil (očekáváme např. náměty: absence fotografie, smyšlené uživatelské jméno (přezdívka), nízká aktivita, vysoký počet sledovaných a nízký počet sledujících, absence příspěvků, profil obsahující další podobné (falešné profily); očekáváme, že pro žáky bude částečnou inspirací zhlédnutá část filmu). Poté, co tvrzení vytvoří, prodiskutují ve skupinách, vymění si své postřehy.
- Po sdílení ve skupinách učitel vyzve ke sdílení s celou třídou, přičemž náměty skupin zapisuje na tabuli. Dosáhneme toho, že budou mít všichni náměty před sebou (uvidí je).

⁸⁵ Při plánování hodiny jsme využili konstruktivistického přístupu k učení, konkr. třífázového modelu učení neboli metody E-U-R.

4. UVĚDOMĚNÍ II. část (20 min.)

- Touto částí by měla začínat druhá vyučovací hodina.
- V další části hodiny budeme pracovat s připravenou ukázkou instagramové komunikace. Žáci si ji nejprve přečtou, posléze jim promítneme zadání otázek, které se vážou k ukázce.



Obrázek 3. Ukázka instagramové konverzace. (Strachota, 2018a, s. 22–23).

- Otázky k ukázce:
 - o *Popište, mezi kým instagramová komunikace probíhá. Uveďte, zdali se osoby znají, či neznají a doložte tvrzení na textu.*
 - o *Postihněte Honzův záměr, který vyplývá z konverzace. O co se snaží?*
 - o *Doložte, kterými konkrétními jazykovými prostředky a formulacemi chce Honza dosáhnout svých tužeb.*
 - o *Dodržel Honza své slovo, poslal, co slíbil? Proč?*
- Sdílení odpovědí se třídou. Dbáme na to, aby se žáci prostřednictvím otázek přiblížili k manipulaci. Po vyčerpání odpovědí plynule navážeme na reflexi.

5. REFLEXE (25 min.)

- Žáci dostanou za úkol vytvořit text, který navazuje na konverzaci, s níž pracovali v předešlé fázi hodiny. Abychom zaručili různorodost (rozdílnost) textů a žáky rovněž neomezovali v jejich kreativní tvorbě, necháme poněkud volnější zadání.
- Poté, co žáci vytvoří svou část instagramové konverzace, sdílí ve skupinách (mohou například přečíst).
- Nakonec sdílíme se třídou. Učitel žáky vyzve k diskusi, kde byla dosahována největší míra manipulativní strategie (techniky) a čím to bylo způsobeno (jakými konkrétními jazykovými prostředky a formulacemi). Pro sdílení můžeme využít například tabuli či interaktivní techniku.
- Ukázka se dotýká i problematiky kybergroomingu.

2.6 Realizovatelné výstupy RVP ZV prostřednictvím sociálních sítí

V kapitolách 1.10.1 a 1.10.2 jsme analyzovali, které výstupy RVP ZV jsou realizovatelné v rámci mediální výchovy ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura. V kapitole 2.2 jsme stanovili parciální cíl č. 3: **Stanovit a přisoudit**, které výstupy RVP ZV lze naplnit prostřednictvím sociálních sítí, resp. Facebooku a Instagramu, ve výuce českého jazyka a literatury. Na základě stanoveného cíle a výše uvedených námětů (viz kapitola 2.5) dále dokládáme, které výstupy lze naplnit prostřednictvím sociálních sítí, resp. Facebooku a Instagramu, ve výuce českého jazyka a literatury. Níže pracujeme s náměty, které jsme navrhli výše.⁸⁶

Název navrhovaného námětu:	Námět na začlenění do výuky:	Přisouzený výstup RVP ZV:
Námět č. 1: Elektronická komunikace	Různorodé formy práce s facebookovou a instagramovou reklamou – čím se liší od běžné (např. televizní) reklamy, jak funguje zacílení facebookové a instagramové reklamy, co jsou algoritmy reklamy a co způsobují/jaký mají vliv.	<i>ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.</i> <i>ČJL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komun. záměru.</i>
Námět č. 2: Využívání novodobých technologií jako školního média	Vytvářet (spoluvytvářet) mediální obsah na facebookovém či instagramovém profilu školy, třídy, skupiny, kroužku ad. Využívat médium nejen jako komunikační nástroj, ale i ke sdílení událostí, obsahu, fotografií ad. spjatých s děním ve škole, třídě atp.	<i>ČJL-9-1-06 v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči.</i> <i>ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému pís. projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlast. tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů.</i>

⁸⁶ I když jsme v teoretické části v kapitole pracovali s přínosy (tematickými celky) průřezového tématu mediální výchova, pro přehlednost v tabulce uvádíme pouze konkrétní výstupy oboru český jazyk a literatura.

<p>Námět č. 3: Specifika elektronické komunikace</p>	<p>Hodnotit, porovnávat a analyzovat facebookovou a instagramovou komunikaci z hlediska jejích specifík – prostupování jazykových rovin a jejich jazykových prostředků, problematika pravopisu (absence interpunkce), hojně využívaná role akronymů a emotikon atp.</p>	<p><i>ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.</i></p> <p><i>ČJL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komun. záměru.</i></p>
<p>Námět č. 4: Reklama</p>	<p>Různorodé formy práce s facebookovou a instagramovou reklamou – čím se liší od běžné (např. televizní) reklamy, jak funguje zacílení facebookové a instagramové reklamy, co jsou například algoritmy reklamy a co způsobují/jaký mají vliv.</p>	<p><i>ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji.</i></p> <p><i>ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru.</i></p> <p><i>ČJL-9-1-03 rozpoznává manipulativní kom. v m. a zaujímá k ní kritický postoj.</i></p>
<p>Námět č. 5: Product placement</p>	<p>Pracovat s tématem product placement v rámci instagramových účtů slavných celosvětových obchodních a marketingových značek nebo s profily známých českých youtuberů/influencerů. Vybrat osobnosti, které jsou žákům blízké (sledují je), nebo nechat na žácích, ať vyhledají takovou osobnost, u které se s product placementem setkali.</p>	<p><i>ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji.</i></p> <p><i>ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru.</i></p> <p><i>ČJL-9-1-03 rozpoznává manipulativní komunikaci v m. a zaujímá k ní kritický postoj.</i></p>

<p>Námět č. 6: Popis pracovního postupu</p>	<p>Využívat při tvorbě pracovního postupu audiovizuální materiály, např. facebookové recepty (např. stránka Twisted) či kterékoliv instagramové účty.</p>	<p><i>ČJL-9-1-09 uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování.</i></p> <p><i>ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlast. tvořivému psaní na základě svých dispozic a os. zájmů.</i></p>
<p>Námět č. 7: Inzerát</p>	<p>Tvorba a hodnocení facebookových (příp. instagramových) inzerátů např. ve facebookových skupinách. Možné je analyzovat, v čem se liší facebookový inzerát od běžného inz.</p>	<p><i>ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.</i></p>
<p>Námět č. 8: Tvorba ankety a dotazníku</p>	<p>Vytváření ankety či dotazníku na Facebooku. Vytváření instagramové ankety ve formě tzv. stories. Nemusí se jednat jen o vytváření, ale i analýzu či porozumění výsledkům, které z ankety či dotazníku vyplývají. Diskuse nad výhodami a nevýhodami, které jsou spjaty s elektr. formou ankety či dotazníku.</p>	<p><i>ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů.</i></p>
<p>Námět č. 9: Komunikace prostřednictvím emailové a telefonické komunikace</p>	<p>Tvorba textu včetně formálních náležitostí pro styk s obchody, agenturami, úřady ad. prostřednictvím sociálních sítí. Využívání přesahů stylistických a pragmalingvistických (př. oslovení, vykání vs. tykání, zdvořilost, členění textu, formální náležitosti atp.).</p>	<p><i>ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.</i></p>

<p>Námět č. 10:</p> <p>Manipulace a manipulativní strategie</p>	<p>Využit Instagram jako nástroj k schopnosti rozlišování manipulace/manipulativní strategie.</p> <p>Vyhledávání profilů na Instagramu a analyzovat faktory, které byly mohly být vodítkem k rozpoznání falešného profilu.</p>	<p><i>ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji.</i></p> <p><i>ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru.</i></p>
<p>Námět č. 11:</p> <p>Problematika fake news, dezinformací a hoaxů</p>	<p>Analyzovat facebookové a instagramové příspěvky pomocí návodu na identifikaci fake news či hoaxů.</p>	<p><i>ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými inf. zdroji.</i></p> <p><i>ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru.</i></p>
<p>Námět č. 12:</p> <p>Hate speech</p>	<p>Práce s pravidly při zveřejňování příspěvků na Facebooku a Instagramu. Analýza vybraného facebookového příspěvku s rysy hate speech.</p>	<p><i>ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji.</i></p> <p><i>ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru.</i></p>
<p>Námět č. 13:</p> <p>Rizika spojená s formami kybernetické kriminality</p>	<p>Analýza textů, které nesou rysy některých z forem kybernetické kriminality.</p>	<p><i>ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru.</i></p>

<p>Námět č. 14: Obohacování slovní zásoby – anglicismy a neologismy</p>	<p>Tvorba a rozbor autentických instagramových textů, které využívají anglicismy a neologismy. Analýza těchto textů ve výuce.</p>	<p><i>ČJL-9-2-02 rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémeh.</i></p>
--	---	--

Tabulka 5. Přehled námětů s přisouzením realizovatelných výstupů RVP ZV (RVP ZV, 2017, s. 22–23).

Celkem jsme přisoudili 25 konkrétních výstupů RVP ZV.⁸⁷ Ačkoliv se nejedná o vyčerpávající přehled námětů, doufáme, že návrhy a jejich přisouzení by mohly být přínosem. Doložili jsme, že předkládané náměty se dají v rámci výstupů RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury realizovat. Zda učitelé navrhované (příp. rozdílné) výstupy RVP ve svých hodinách českého realizují viz kapitola 2.7.3.

2.7 Výzkumná sonda

V kapitole 2.2 jsme si stanovili parciální cíl č. 4: **Zjistit**, jaké jsou postoje učitelů k zařazování Facebooku a Instagramu do výuky českého jazyka a literatury.⁸⁸ Zařazují Facebook a Instagram učitelé do výuky? Proč ano/proč ne? Jaké jsou důvody pro zařazování, resp. nezařazování. Jak často je zařazují?

Na základě tohoto cíle jsme formulovali výzkumné otázky (viz dále kapitola 2.7.1), které budou sloužit k poskytnutí zjištění.

2.7.1 Výzkumné otázky

V diplomové práci formulujeme níže uvedené výzkumné otázky, na jejichž základě bude probíhat výzkumná sonda.

⁸⁷ Vzhledem k tomu, že jsme v kapitole 2.5 nespécifikovali, pro jaký ročník jsou náměty určeny, a dají se využít napříč ročníky, neuvádíme tuto informaci ani v tabulce (viz výše Tabulka 5).

⁸⁸ Tento parciální cíl je v předkládané práci zařazen jako poslední vzhledem k návaznosti na stanovené cíle předešlé (zdůvodnění řazení jednotlivých kapitol viz kapitola 2.3).

Číslo VO:	Formulace výzkumné otázky:
VO1	Jak se skupiny respondentů jednotlivých věkových kategorií liší, nebo shodují v míře začleňování Facebooku a Instagramu do výuky?
VO2	Jak se respondenti liší, nebo shodují v míře začleňování Facebooku a Instagramu do výuky s ohledem na místo učitelského působení?
VO3	Jak se respondenti liší, nebo shodují v míře začleňování Facebooku a Instagramu do výuky s ohledem na délku učitelské praxe?
VO4	Existuje v případě Facebooku nějaká korelace mezi osobním užíváním učitele a využíváním ve výuce?
VO5	Existuje v případě Instagramu nějaká korelace mezi osobním užíváním učitele a využíváním ve výuce?
VO6	Využívají učitelé v rámci výuky českého jazyka Facebook?
VO7	Využívají učitelé v rámci výuky českého jazyka Instagram?
VO8	Kterou sociální síť využívají učitelé při výuce více a čím je to způsobeno?
VO9	Považují učitelé Facebook za plnohodnotnou součást výuky českého jazyka?
VO10	Považují učitelé Instagram za plnohodnotnou součást výuky českého jazyka?
VO11	Nachází učitelé pro využití Facebooku či Instagramu ve výuce v RVP ZV podněty a relevantní výstupy?
VO12	Nachází učitelé pro využití Facebooku či Instagramu ve výuce v ŠVP podněty a relevantní výstupy?
VO13	Co patří mezi hlavní důvody, proč učitelé zařazují/by měli zařazovat Facebook či Instagram do výuky?
VO14	Jak dlouho zařazují učitelé Facebook do své výuky českého jazyka?
VO15	Jak dlouho zařazují učitelé Instagram do své výuky českého jazyka?
VO16	Kterou ze sociálních sítí využívají učitelé při výuce delší dobu?

Tabulka 6. Přehled formulovaných výzkumných otázek.

2.7.2 Metodologie výzkumné sondy

Ke zjištění výsledků jsme zvolili formu dotazníku (ukázka dotazníku viz kapitola 7.1). Poté, co jsme si formulovali výzkumné otázky, zkonstruovali jsme dotazník.⁸⁹ Otázkami v dotazníku jsme zjišťovali nejen kvantitativní, ale i kvalitativní údaje. Ve větší míře dotazník obsahuje otázky uzavřené, aby bylo vyplňování dotazníku pro respondenty jednodušší a přehlednější. Součástí dotazníku byly otázky identifikační (např. otázka č. 1: *Uved'te své pohlaví: ...*). Dotazník obsahuje 3 dichotomické otázky typu odpovědi ano, nebo ne (otázka č. 5: *Realizujete průřezové téma Mediální výchova ve své výuce českého jazyka a literatury?*; otázka č. 7: *Facebook v hodinách českého jazyka (nebereme v potaz jen jako komunikační nástroj, ale i jako téma): používám – nepoužívám*; otázka č. 9: *Instagram v hodinách českého jazyka (nebereme v potaz jen jako komunikační nástroj, ale i jako téma): používám, nebo nepoužívám*) a celkem 4 tzv. alternativní otázky, kde vybírali respondenti z více možností (např. otázka č. 6: *Vyjádřete se, prosím, k Vašemu osobnímu užívání obou sociálních sítí: ...*; byly formulovány otázky č. 14 a 15). Součástí dotazníku jsou i otázky otevřené, jde především o otázky, kde se snažíme zjistit odůvodnění (otázka č. 8: *Pokud nepoužívám (viz otázka 7), důvodem je/důvody jsou: ...*; otázka č. 8: *Pokud nepoužívám (viz otázka 9), důvodem je/důvody jsou: ...*). Zároveň jsou zařazeny i otázky s libovolným výčtem (tzv. otázky polytomické), kde respondenti měli uvádět důvody, proč zařazovat Facebook a Instagram do výuky (otázka č. 12: *Uved'te důvody (zvolte libovolný počet), proč si myslíte, že je vhodné zařazovat Facebook do výuky českého jazyka a literatury: ...*; otázka č. 13: *Uved'te důvody (zvolte libovolný počet), proč si myslíte, že je vhodné zařazovat Instagram do výuky českého jazyka a literatury: ...*). Některé otázky mají povahu polouzavřených otázek – respondenti odpověděli vlastní formou, místo nabízené odpovědi (např. otázka č. 5: *Realizujete průřezové téma Mediální výchova ve své výuce českého jazyka a literatury?*).

Poté, co jsme zkonstruovali dotazník,⁹⁰ jsme oslovili učitele českého jazyka a literatury, kteří vyučují na II. stupni ZŠ. Respondenty se stali učitelé vzdělávacího oboru český jazyk a literatura. Dotazování probíhalo v termínu od 20. do 26. dubna 2020.

⁸⁹ Dotazník je zkonstruován on-line formou prostřednictvím google dotazníku/formuláře.

⁹⁰ V podobě google (online) dotazníku.

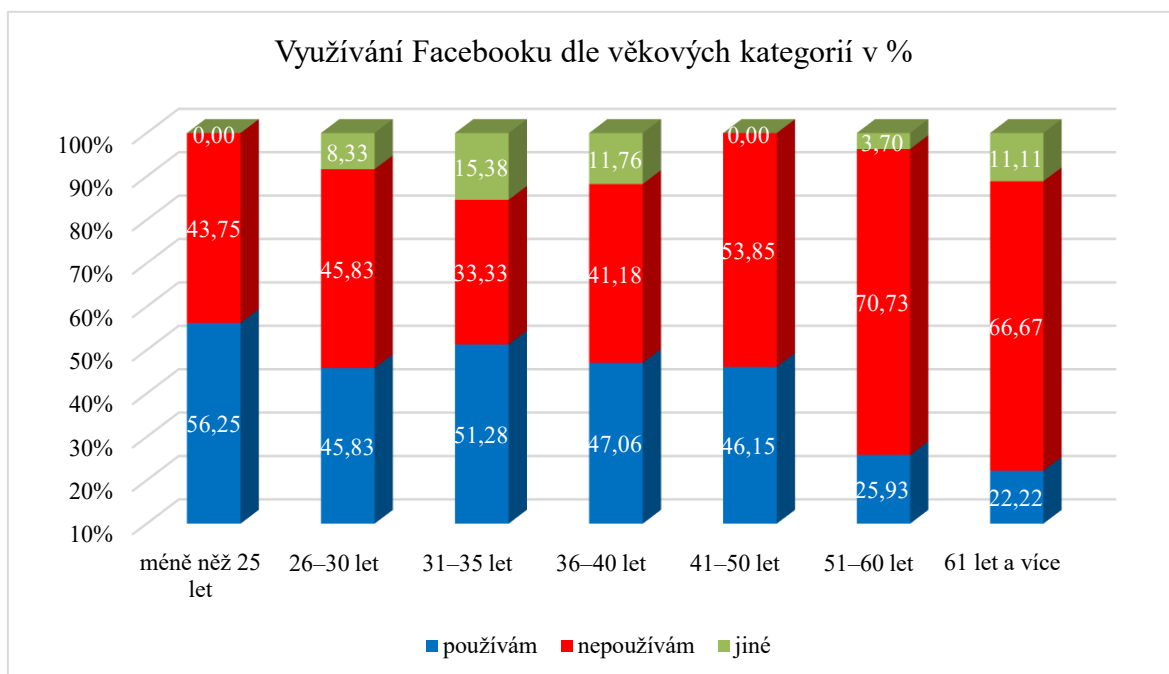
Aby byla zajištěna co nejvyšší objektivita a validita odpovědí (abychom zaručili, že se dostane dotazník pouze k rukám učitelů českého jazyka a literatury), oslovili jsme učitele prostřednictvím jejich pracovního emailu. Emailové adresy jsme získali excerpce webových stránek základních škol napříč všemi kraji. Pro zajištění objektivit byl dotazník zadáván anonymně. Celkem se do výzkumné sondy zapojilo 222 učitelů základních škol.⁹¹

2.7.3 Výsledky výzkumné sondy a jejich interpretace

Celkem interpretujeme odpovědi 222 respondentů, učitelů českého jazyka a literatury. Dotazník vyplnilo 200 učitelek (90,1 %) a 22 učitelů (9,9 %). Nejvíce učitelů vyplnilo dotazník z věkové kategorie 25–30 let – celkem 72 respondentů (32,4 %), následovaly kategorie 30–35 let a 41–50 let s 39 respondenty (17,6 %). Kategorie 25–30 let s 27 respondenty byla třetí nejčetnější (12,2 %). Při dotazování se nejméně zapojili respondenti z kategorie 36–40 let (21 respondentů, 9,5 %), věkové kategorie méně než 25 let (16 respondentů, 7,2 %) a kategorie 60 let a více (8 respondentů, 3,6 %). Byli osloveni respondenti napříč všemi kraji České republiky. Ačkoliv jsme se pro zaručení větší míry objektivit snažili oslovit učitele napříč všemi kraji rovnoměrně, počet zainteresovaných respondentů u jednotlivých krajů se různí. Nejvíce zapojených respondentů pochází z Prahy (38 respondentů, 17,1 %) a Středočeského kraje (31 respondentů, 14 %). Počet zapojených v ostatních krajích: Liberecký (22 respondentů, 9,9 %), Moravskoslezský (20 respondentů, 9 %), Pardubický (17 respondentů, 7,7 %), Ústecký (15 respondentů, 6,8 %), Zlínský (14 respondentů, 6,3 %), Královehradecký, Jihočeský, Jihomoravský (12 respondentů, 5,4 %), Olomoucký a Plzeňský (10 respondentů, 4,5 %), nejméně kraj Karlovarský (5 respondentů, 2,3 %) a Vysočina (4 respondentů, 1,8 %). Na otázku číslo 5 (*Realizujete průřezové téma Mediální výchova ve své výuce českého jazyka a literatury?*) odpovědělo celkem 182 respondentů kladně (82 %). Mediální výchovu jako průřezové téma v českém jazyce a literatuře nerealizuje 33 dotazovaných respondentů (14,9 %). Někteří z dotazovaných sdělili, že ji realizují v rámci samostatného předmětu.

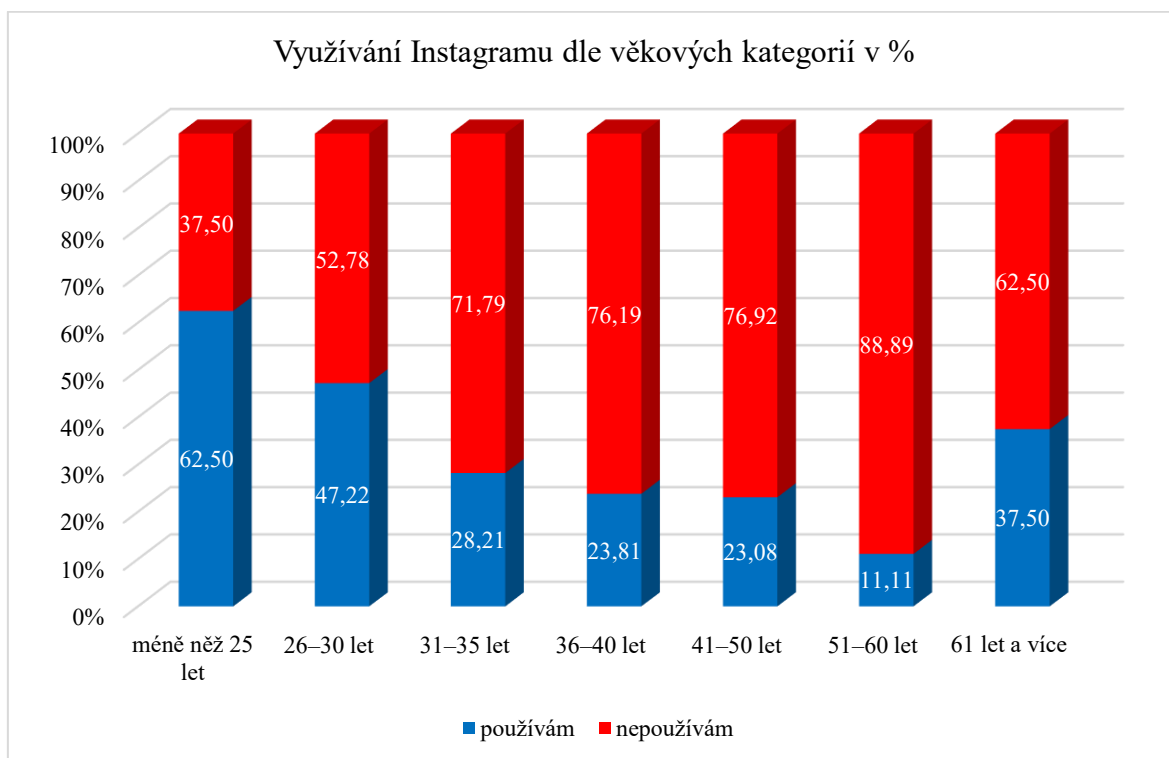
⁹¹ Zapojili se učitelé nejen státních základních škol, ale i soukromých, či učitelé odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

VO1: Jak se skupiny respondentů jednotlivých věkových kategorií liší, nebo shodují v míře začleňování Facebooku a Instagramu do výuky?



Graf 1. Využívání Facebooku ve výuce dle věkových kategorií.

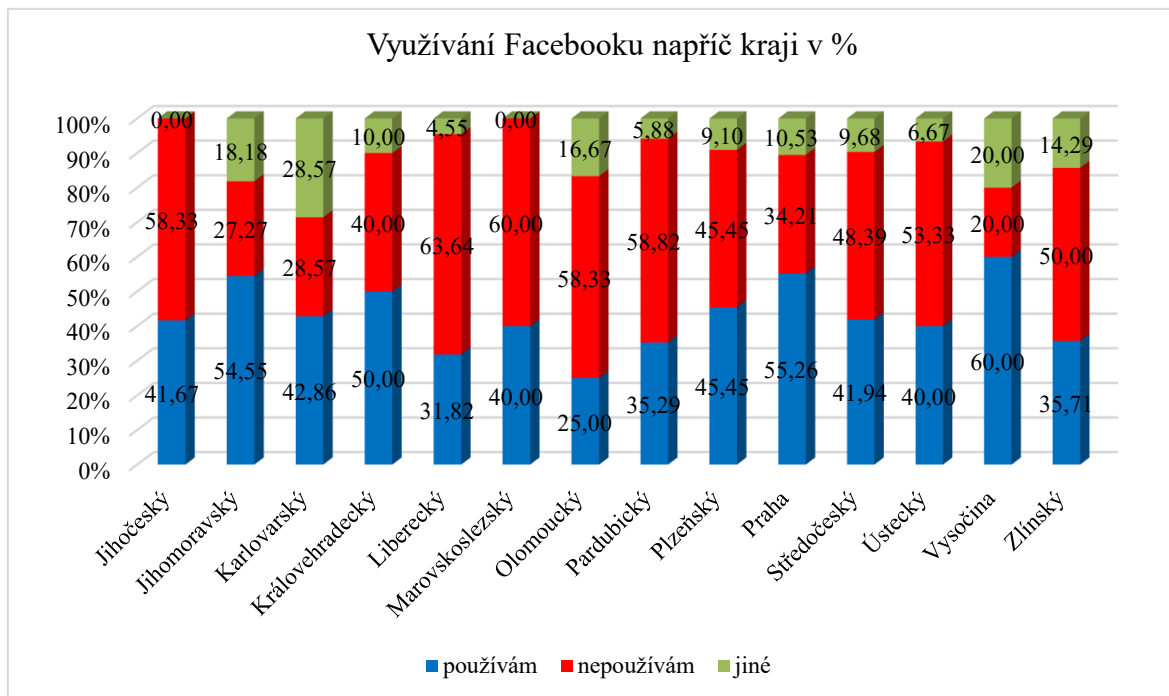
Na základě přiloženého grafu lze zpozorovat, že odpovědi prvních (nejmladších) 5 kategorií se výrazně neliší, tj. míra využití/začleňování Facebooku do výuky je podobná. Nejvíce (56 respondentů, 25 %) Facebook do výuky českého jazyka začleňuje nejmladší kategorie – kategorie méně než 25 let, kladně (používám) v této kategorii odpověděla více než polovina dotazovaných. Na rozdíl od prvních (nejmladších) pěti kategorií poslední dvě (nejstarší) kategorie využívají Facebook ve výuce podstatně méně. Facebook ve výuce využívá/začleňuje necelých 26 % respondentů z kategorie 51–60 let a ještě méně (22,22 %) Facebook využívá/začleňuje kategorie 61 let a více. Lze proto tvrdit, že začleňování sociální sítě Facebook souvisí s věkem. Vyšší kategorie, u kterých se počítá, že jsou se sociálními sítěmi méně zblhlí, začleňují podstatně méně než kategorie mladší.



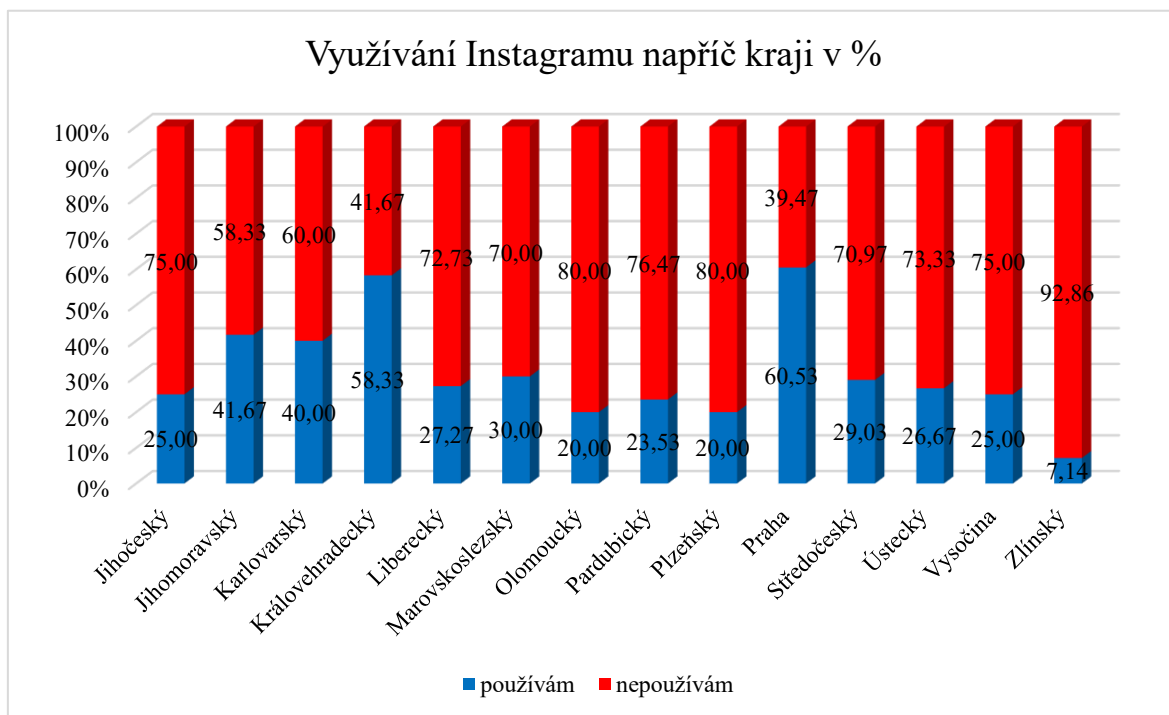
Graf 2. Využívání Instagramu ve výuce dle věkových kategorií.

Mnohem větší rozdíly ve výsledcích lze pozorovat u druhé analyzované sociální sítě, Instagramu. Míra využití/začleňování Instagramu ve výuce českého jazyka klesá s věkem. Výkyvem je poslední kategorie (61 let a více), která čítá menší množství respondentů, a tak lze výsledky poslední kategorie označit jako zkreslené. Nejkladněji (používám) se vyjádřili respondenti dvou nejmladších kategorií. Nejvíce začleňuje do výuky Instagram kategorie méně než 25 let, a to v 62,5 % případů. Instagram začleňuje téměř polovina dotazovaných věkové kategorie 26–30 let, konkrétně 47,22 %. Stejně jako výše u Facebooku lze tvrdit, že začleňování této sociální sítě souvisí s věkem, vyšší kategorie, u kterých se počítá, že jsou se sociální sítí méně zběhlí, začleňují podstatně méně než kategorie mladší, přičemž u výsledků sociální sítě Instagram pozorujeme větší rozdíly než u Facebooku (viz výše).

VO2: Jak se respondenti liší, nebo shodují v míře začleňování Facebooku a Instagramu do výuky s ohledem na místo učitelského působení?



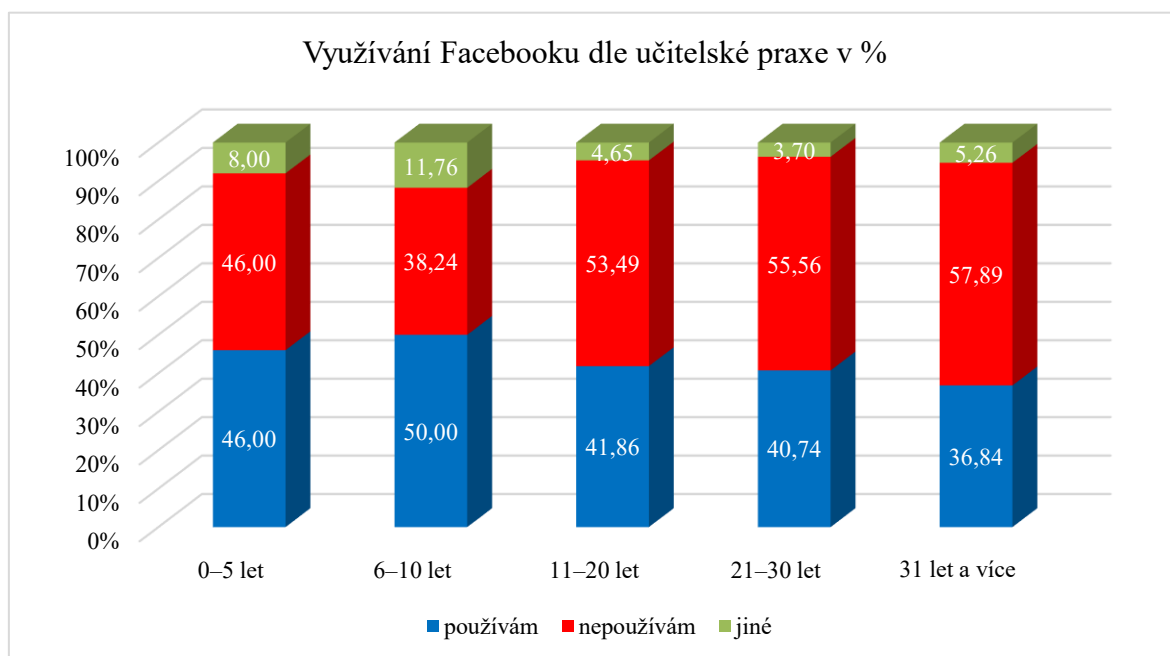
Graf 3. Využívání Facebooku ve výuce napříč kraji.



Graf 4. Využívání Instagramu ve výuce napříč kraji.

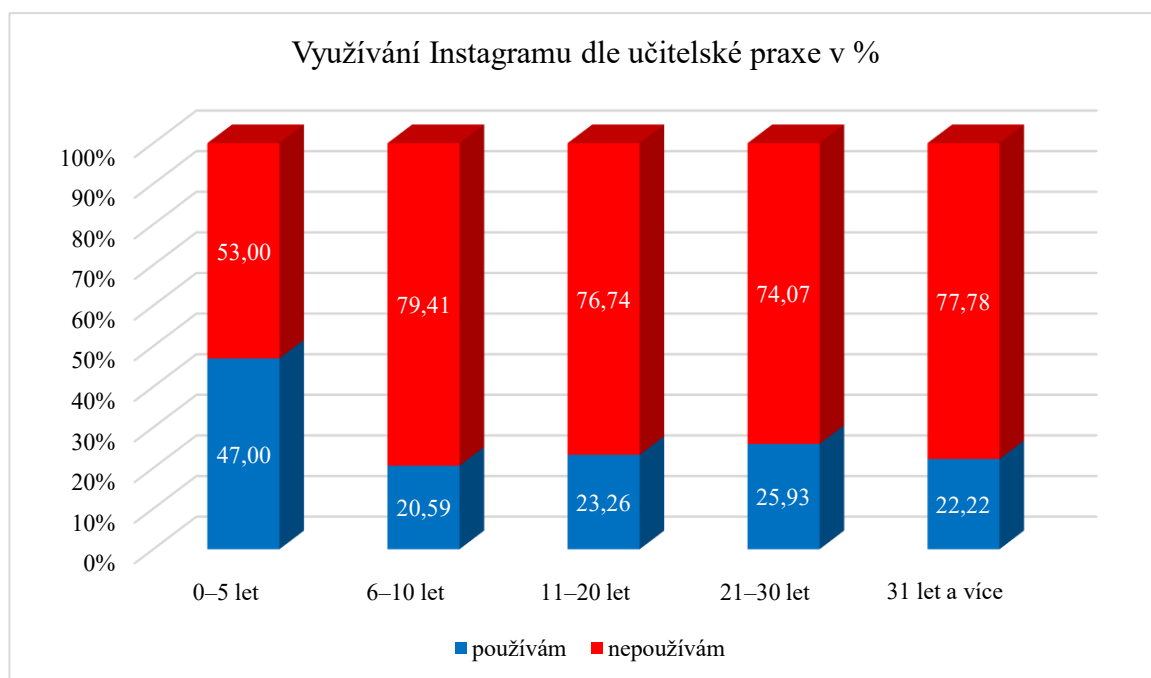
V úvodu kapitoly 2.7.2 jsme uvedli počet respondentů jednotlivých krajů, kteří se zapojili do výzkumné sondy. Vzhledem k tomu, že v některých krajích odpověděl menší počet respondentů (kraj Karlovarský a Vysočina), viz srov. graf 3 a graf 4, nelze učinit z těchto grafů platné závěry. Více vyhovující by bylo, kdyby se výzkumné sondy účastnil z každého kraje stejný počet respondentů. Z grafu lze alespoň zčásti vyčíst, že nejvyšších kladných odpovědí (používám Facebook/Instagram ve výuce) čítá Praha (u Facebooku celkem 55,26 % a u Instagramu 60,53 %).

VO3: Jak se respondenti liší, nebo shodují v míře začleňování Facebooku a Instagramu do výuky s ohledem na délku učitelské praxe?



Graf 5. Využívání Facebooku ve výuce dle učitelské praxe.

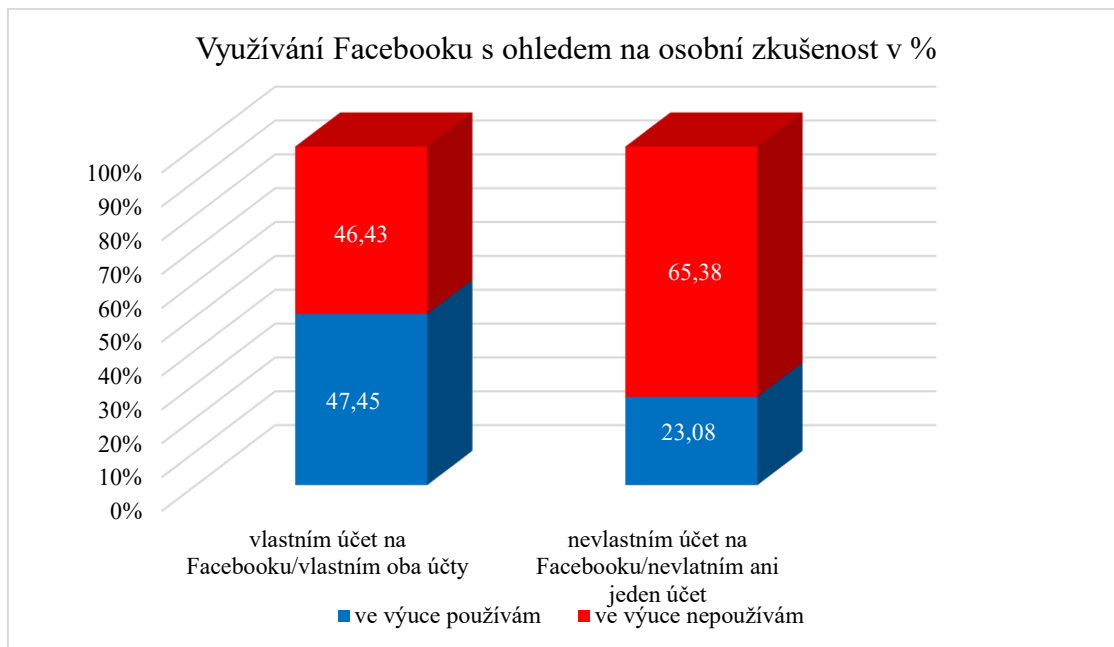
V případě kritéria délky učitelské praxe u využívání Facebooku ve výuce nejsou velké rozdíly. Nejméně Facebook ve výuce využívá kategorie s délkou učitelské praxe na 31 let, což odráží věk dotazovaných a úzce tento fakt souvisí s výsledky VO1 (viz výše).



Graf 6. Využívání Instagramu ve výuce dle učitelské praxe.

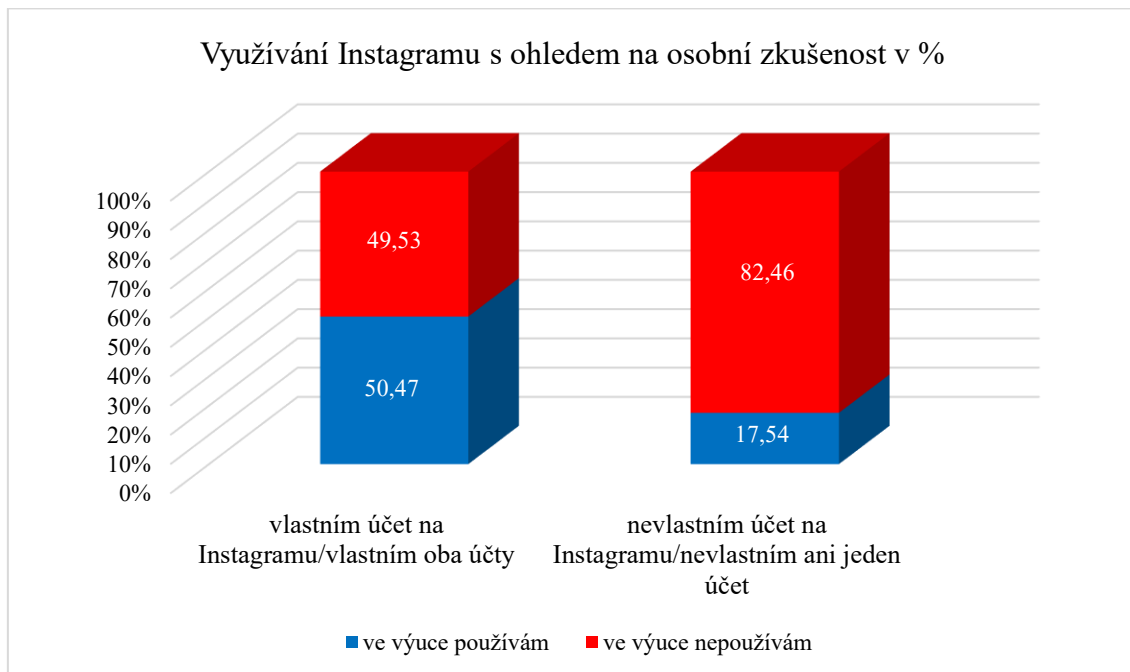
V případě kritéria délky učitelské praxe u využívání Instagramu ve výuce jsou vidět mnohem větší rozdíly než u Facebooku (viz výše). Nejvíce využívá Instagram kategorie s učitelskou praxí 0–5 let (47 % respondentů), což je zhruba jednou tak více než zbylé 4 uváděné kategorie. Tento fakt souvisí s výsledky uváděných u VO1 (viz výše). V kategorii 51–60 let se vyjádřilo pouze 11 % respondentů, že využívá Instagram ve výuce.

VO4: Existuje v případě Facebooku nějaká korelace mezi osobním užíváním učitele a využíváním ve výuce?



Graf 7. Využívání Facebooku ve výuce v porovnání s osobním užíváním učitele.

VO5: Existuje v případě Instagramu nějaká korelace mezi osobním užíváním učitele a využíváním ve výuce?



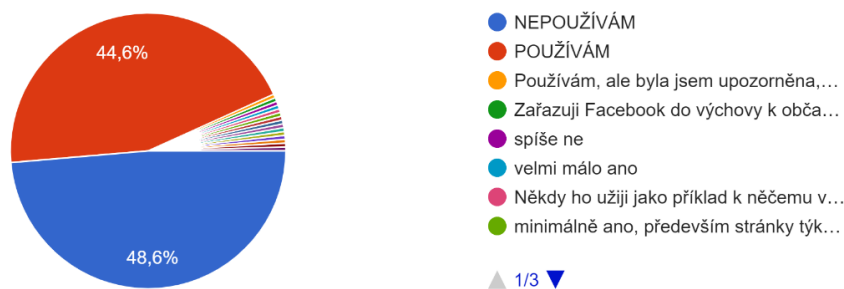
Graf 8. Využívání Instagramu ve výuce v porovnání s osobním užíváním učitele.

V grafu 7 i grafu 8 výše lze vidět, jak úzce souvisí osobní využívání sociálních sítí učitelů s jejich využíváním ve výuce českého jazyka a literatury. Na základě stanovených výzkumných otázek (viz VO4 a VO5) potvrzujeme přítomnost korelace v případě využívání Facebooku i Instagramu. Zjistili jsme, že pokud učitelé využívají sociální sítě k osobním účelům, častěji je pak začleňují i do obsahu českého jazyka.

VO6: Využívají učitelé v rámci výuky českého jazyka Facebook?

7. Facebook v hodinách českého jazyka (nebereme v potaz jen jako komunikační nástroj, ale i jako téma):

222 odpovědí



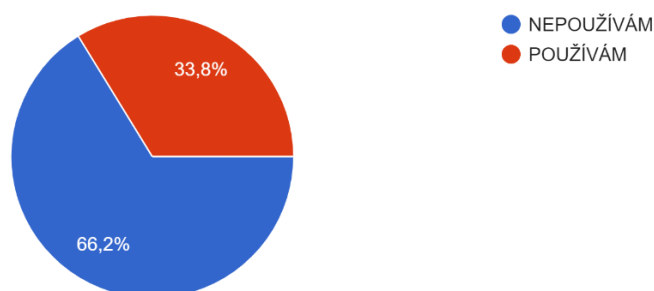
Graf 9. Začleňování Facebooku v hodinách českého jazyka.

Facebook do výuky českého jazyka zařazuje zhruba polovina respondentů, druhá polovina jej nezařazuje. Celkem 108 respondentů (48,6 %) se sice vyjádřilo, že ho nepoužívají, ale krom 99 respondentů (44,6 %), kteří ho využívají, ještě asi 6 % odpovědělo zřídka. Důvody, proč nezačleňují/nepoužívají sociální síť Facebook jsou: nevlastní účet, vnímají začlenění jako nevhodné, nevidí důvod, nedokážou začlenit aj.

VO7: Využívají učitelé v rámci výuky českého jazyka Instagram?

9. Instagram v hodinách českého jazyka (nebereme v potaz jen jako komunikační nástroj, ale i jako téma):

222 odpovědí



Graf 10. Začleňování Instagramu v hodinách českého jazyka.

Instagram do výuky českého jazyka zařazuje zhruba třetina respondentů (75 respondentů, 33,8 %), zbylá část jej nezařazuje. Celkem 147 respondentů (66,2 %) se vyjádřilo, že Instagram ve výuce nepoužívají/nezačleňují. Důvody, proč nezačleňují/nepoužívají sociální síť Instagram jsou totožné jako u Facebooku (viz VO7).

VO8: Kterou sociální síť využívají učitelé při výuce více a čím je to způsobeno?

Učitelé používají/začleňují častěji Facebook než Instagram, a to o zhruba o 17 %. Z výzkumné sondy nemůžeme přesně uvést důvod, čím je to způsobeno. Jako možný důvod se jeví to, že Instagram je o několik let mladší aplikace a celkově je uživateli méně využívána (viz kapitoly 1.2 a 1.4).

VO9: Považují učitelé Facebook za plnohodnotnou součást výuky českého jazyka?

V otázce č. 11 respondenti vyjadřovali míru souhlasu k výroku: *Facebook považují za plnohodnotnou součást výuky českého jazyka a literatury*. 11 respondentů (5 %) odpovědělo variantu určitě souhlasím, 40 respondentů odpovědělo spíše souhlasím (18 %), 47 respondentů neumělo posoudit (21 %), 83 respondentů s výrokiem spíše nesouhlasí

(37 %), dokonce 40 respondentů s výrokem určitě nesouhlasí (18 %). Výsledky jsme srovnali s výrokem: *Facebook by měl být součástí výuky mediální výchovy*. 49 respondentů určitě souhlasilo (22 %), 99 spíše souhlasilo (45 %), 33 neumělo posoudit (15 %), 34 spíše nesouhlasilo (15 %), jen 7 vyjádřilo nesouhlas (3 %). Lze konstatovat, že učitelé považují Facebook za součást mediální výchovy, ale ne za plnohodnotnou součást výuky českého jazyka.

VO10: Považují učitelé Instagram za plnohodnotnou součást výuky českého jazyka?

V otázce č. 11 respondenti vyjadřovali míru souhlasu k výroku: *Instagram považují za plnohodnotnou součást výuky českého jazyka a literatury*. 8 respondentů (3,6 %) odpovědělo variantu určitě souhlasím, 32 respondentů odpovědělo spíše souhlasím (14 %), 61 respondentů neumělo posoudit (28 %), 76 respondentů s výrokem spíše nesouhlasí (34 %), dokonce 44 respondentů s výrokem určitě nesouhlasí (20 %). Výsledky jsme srovnali s výrokem: *Instagram by měl být součástí výuky mediální výchovy*. 41 respondentů určitě souhlasilo (19 %), 88 spíše souhlasilo (40 %), 49 neumělo posoudit (22 %), 37 spíše nesouhlasilo (17 %), jen 7 vyjádřilo nesouhlas (3 %) – shodně jako u Facebooku. Lze konstatovat, že učitelé považují Instagram za součást mediální výchovy, ale ne za plnohodnotnou součást výuky českého jazyka. Za plnohodnotnou součást výuky považují učitelé Instagram ještě méně než Facebook (srov. VO9).

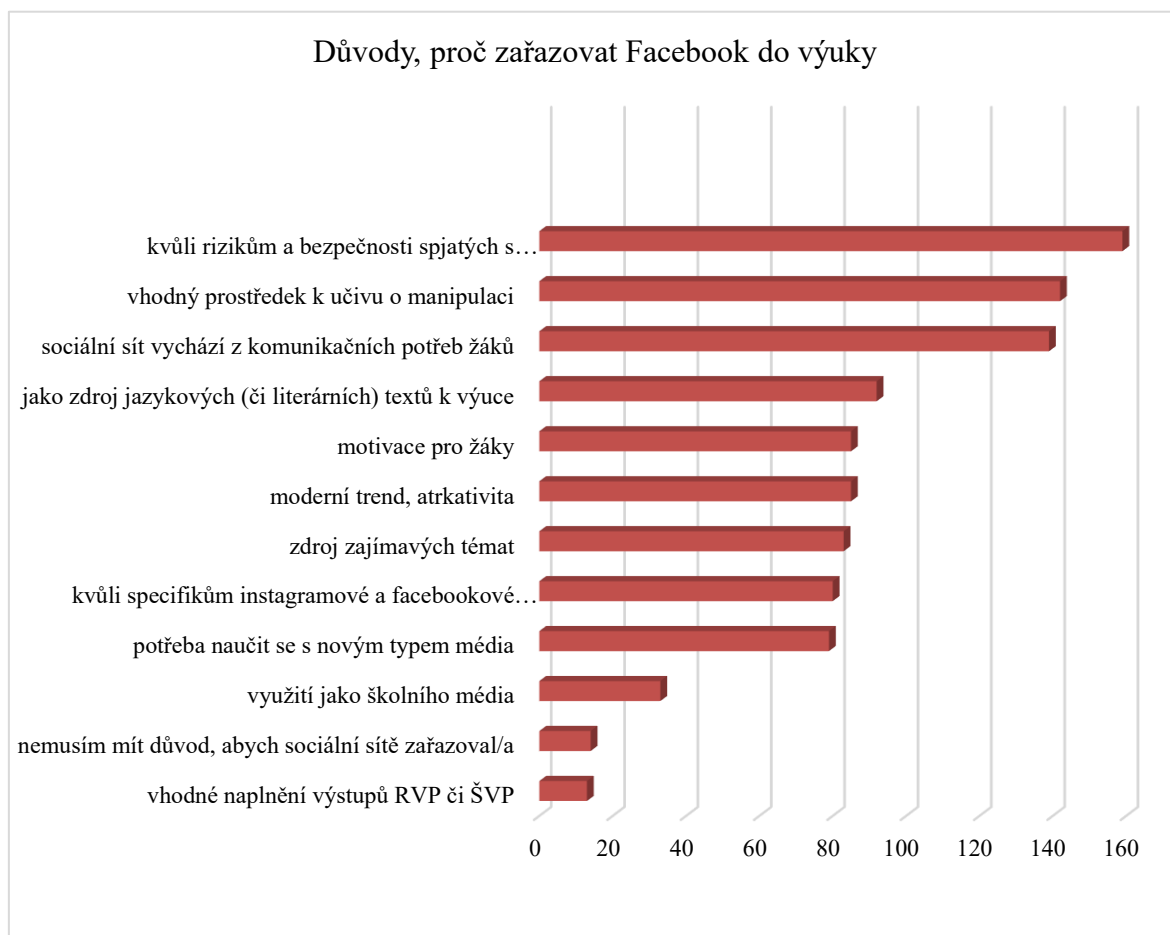
VO11: Nachází učitelé pro využití Facebooku či Instagramu ve výuce v RVP ZV podněty a relevantní výstupy?

V otázce č. 11 respondenti vyjadřovali míru souhlasu k výroku: *V RVP nenacházím podněty či výstupy, které směřují k využití Facebooku či Instagramu ve výuce*. 49 odpovědělo, že určitě souhlasí (22 %), 78 spíše souhlasí (35 %), 40 neumí posoudit (18 %), 40 spíše nesouhlasí (18 %), 14 určitě nesouhlasí (6 %). Více než polovina učitelů podněty či výstupy v RVP ZV nenachází.

VO12: Nachází učitelé pro využití Facebooku či Instagramu ve výuce v ŠVP podněty a relevantní výstupy?

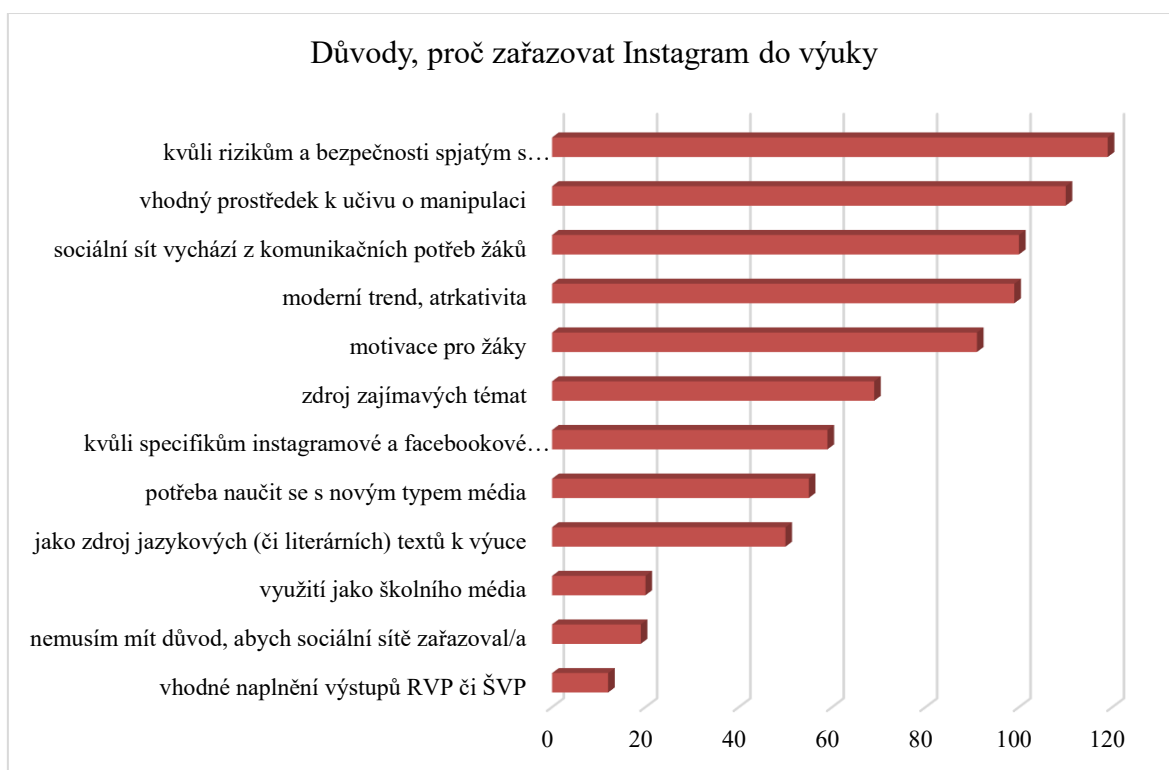
V otázce č. 11 respondenti vyjadřovali míru souhlasu k výroku: *V ŠVP nenacházím podněty či výstupy, které směřují k využití Facebooku či Instagramu ve výuce.* 52 odpovědělo, že určitě souhlasí (23 %), stejně jako v případě RVP 78 spíše souhlasí (35 %), 37 neumělo posoudit (17 %), 43 spíše nesouhlasí (19 %), 12 určitě nesouhlasí (5 %). Stejně jako u VO11 více než polovina učitelů podněty či výstupy v ŠVP nenachází (srov. VO11).

VO13: Co patří mezi hlavní důvody, proč učitelé zařazují/by měli zařazovat Facebook či Instagram do výuky?



Graf 11. Důvody, proč zařazovat Facebook do výuky českého jazyka.

V otázce č. 12 (*Uveďte důvody (zvolte libovolný počet), proč si myslíte, že je vhodné zařazovat Facebook do výuky českého jazyka a literatury: ...*) mohli respondenti vybrat libovolný počet odpovědí. Jen v jednotkách případů vybrali možnost jiné. Z grafu je čitelné, že mezi 3 nejhlavnější důvody, proč učitelé zařazují/zařazovali by Facebook do výuky českého jazyka a literatury, jsou: kvůli rizikům a bezpečnosti spjatými s internetovým/virtuálním světem (150 respondentů), vhodný prostředek k učivu o manipulaci (142 respondentů) a sociální síť vychází z komunikačních potřeb žáků (139 respondentů). I přes to, že jsme uvedli, kolik výstupů (podrobně viz kapitola 2.6) a námětů (viz kapitola 2.5) je realizovatelných v rámci průřezového tématu mediální výchova, učitelé vnímají, že Facebook pro naplnění výstupů RVP či ŠVP není vhodný. Tuto možnost zvolilo dokonce nejméně respondentů (pouze 13 z celkových 222).



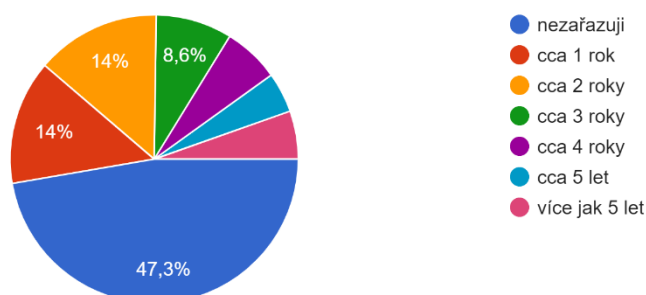
Graf 12. Důvody, proč zařazovat Instagram do výuky českého jazyka.

Na grafu 12 pozorujeme stejný trend, který jsme popsali u Facebooku výše. Dokonce respondenti uvedli totožné 3 nejhlavnější důvody, proč učitelé zařazují/zařazovali by Instagram do výuky českého jazyka a literatury jako u Facebooku, těmi jsou: kvůli rizikům

a bezpečnosti spjatými s internetovým/virtuálním světem (119 respondentů), vhodný prostředek k učivu o manipulaci (110 respondentů) a sociální síť vychází z komunikačních potřeb žáků (100 respondentů). Častěji zde byl uveden důvod atraktivity (99 respondentů). Vzhledem k tomu, že Facebook je učiteli zařazován do výuky častěji (viz VO 13), je i celkový počet zvolených možností téměř u nabízených důvodů menší. Stejně jako u Facebooku (viz výše) učitelé vnímají, že Instagram pro naplnění výstupů RVP či ŠVP není vhodný. Tuto možnost zvolilo opět nejméně respondentů (pouze 12 z celkových 222, tedy ještě o 1 méně).

VO14: Jak dlouho zařazují učitelé Facebook do své výuky českého jazyka?

14. Kolik školních roků zařazujete Facebook do výuky?
222 odpovědí



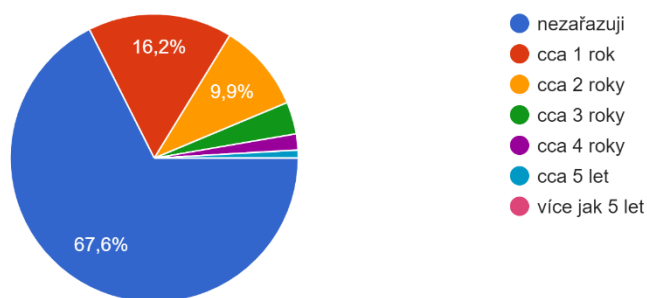
Graf 13. Délka (v letech) zařazování Facebooku do výuky českého jazyka.

Celkem 31 respondentů začleňuje Facebook do výuky 1 rok (14 %) a shodný počet respondentů 2 roky (14 %). Méně respondentů začleňují Facebook do výuky 3 roky (19 respondentů, 8,6 %), 4 roky (14 respondentů, 6,3 %) a 5 let (10 respondentů, 4,5 %). Možná překvapivě 12 respondentů (5,4 %) začleňuje do výuky Facebook více jak 5 let.

VO15: Jak dlouho zařazují učitelé Instagram do své výuky českého jazyka?

15. Kolik školních roků zařazujete Instagram do výuky?

222 odpovědí



Graf 14. Délka (v letech) zařazování Instagramu do výuky českého jazyka.

Celkem 36 respondentů začleňuje Instagram do výuky 1 rok (16,2 %) a 23 respondentů 2 roky (9,9 %). Pouze 8 respondentů (3,6 %) začleňuje Instagram do výuky 3 roky, 4 respondenti 4 roky (1,8 %) a 2 respondenti 5 let (0,9 %). Nikdo z respondentů nezačleňuje do výuky Instagram déle než 5 let. Důvodem se zdá být poměrně nedávný vznik.

VO16: Kterou ze sociálních sítí využívají učitelé při výuce delší dobu?

Z výsledků vyplývajících z VO14 a VO15 můžeme konstatovat, že Facebook využívají učitelé českého jazyka a literatury déle než Instagram (srov. VO14 a VO15). Někteří začleňují Facebook do výuky českého jazyka i déle než 5 let.

3 ZÁVĚR

Sociální sítě neodmyslitelně patří k dnešnímu světu. Využíváme je dominantně k osobním účelům, avšak stále více zasahují do dalších oblastí, často například do pracovní sféry. Práce se zabývala dvěma vybranými sociálními sítěmi – Facebookem a Instagramem ve výuce mediální výchovy na II. stupni ZŠ, přičemž se soustředila na začlenění těchto sítí ve výuce českého jazyka a literatury. Naši práci jsme chtěli přispět k objasnění možností, jak lze využít vybrané sociální sítě ve vyučování českého jazyka, a tyto možnosti verifikovat realizovatelnými výstupy RVP ZV a tvorbou některých námětů pro vzdělávací praxi oboru český jazyk a literatura. V neposlední řadě pak nabídnout pohled učitelů českého jazyka na začleňování Facebooku a Instagramu do vzdělávací praxe.

Stěžejní obsah práce je členěn na dvě kapitoly (teoretická část a empirická část), jež obsahují další subkapitoly. Teoretickou část tvoří několik okruhů (sociální sítě, elektronická komunikace, mediální komunikace, mediální gramotnost a výchova), které byly východiskem pro druhou část diplomové práce, tedy část empirickou.

První kapitoly teoretické části nabízí pohled na sociální sítě (důraz je kladen na sociální sítě Facebook a Instagram, dále se kapitola dotýká i vývoje a druhů sociálních sítí). Na první část navazuje problematika elektronické komunikace, ke které jsme vztáhli specifika komunikace na sociálních sítích. Východiskem pro deskripci těchto specifíků pro nás byly především práce Čmejkové, Hoffmannové, Jandové a Janovce. V dalších kapitolách jsme vymezili pojmy mediální komunikace, mediální gramotnost, mediální výchova, mediální didaktika a mediální pedagogika. Zjistili jsme, že některé tyto pojmy jsou chápány širěji, a proto jsme např. uvedli, jak chápeme pojmy mediální výchova či mediální gramotnost. Upozornili jsme na to, že mediální pedagogika i mediální didaktika nejsou v českém odborném prostředí etablovanými termíny. Pozornost jsme i s ohledem na samotný název práce upřeli na mediální výchovu, kterou chápeme jako školní předmět (či jeho součásti) a průřezové téma zároveň. Právě mediální výchově jsme v dalších kapitolách věnovali nejvíce prostoru. Nejprve jsme popsali postavení mediální výchovy v kurikulárních dokumentech České republiky. Největší důraz jsme kladli na její postavení

v RVP ZV. Právě na základě něj jsme doložili, jaké jeho výstupy lze v rámci mediální výchovy naplnit (pouze ale v rámci oboru český jazyk a literatura). Poslední částí kapitoly se stala východiska praxe mediální výchovy v českém prostředí. Pro snazší orientaci jsme tato východiska rozčlenili na deskripci stavu mediální výchovy v učebnicích, odborných publikacích, dalších vzdělávacích materiálech, webových portálech či výzkumných šetřeních. Upozornili jsme na to, že ačkoliv jsou již některé výzkumy související se stavem mediální gramotnosti či mediální výchovy v českém prostředí známy, v porovnání se zahraničím se jich zrodilo méně. Dále jsme popsali vzdělávací materiály, které se různou měrou zabývají tématem mediální výchovy (učebnice, weby a další zdroje).

Rovněž empirickou část jsme rozčlenili na několik subkapitol, které považujeme za těžiště diplomové práce – *Analýza vzdělávacích materiálů, Náměty pro začlenění sociálních sítí do výuky českého jazyka a literatury, Realizovatelní výstupy RVP ZV prostřednictvím sociálních sítí a Výzkumná sonda*. V rámci těchto kapitol jsme naplnili stanovené cíle.

Stanovený cíl č. 1 (*Analýzovat, jaké je začleňování (pojetí) sociální sítě Facebook a Instagram v mediální výchově, resp. zda je Facebook a Instagram plnohodnotnou součástí ve výuce mediální výchovy (konkrétně českého jazyka na II. stupni ZŠ) v učebnicových materiálech, příručkách a dalších vzdělávacích zdrojích.*) byl naplněn díky provedené analýze vybraných zdrojů. Analyzovali jsme učebnice nakladatelství Alter, Fraus, Nová škola, SPN, učebnice mediální výchovy, weby a další vzdělávací zdroje. Výsledky jsme pak komparovali v tabulce, kterou jsme vytvořili. Zjistili jsme, že téma sociálních sítí se v učebnicích českého jazyka a stejně tak i v učebnicích mediální výchovy objevuje zcela výjimečně. Nejvíce se téma sociálních sítí objevovalo v jiných materiálech než v učebnicích. Čistě téma Facebooku a Instagramu zařazovala do svého obsahu jedna z analyzovaných učebnic českého jazyka a jedna učebnice mediální výchovy. Jako vhodný materiál pro začleňování sociálních sítí do výuky jsme označili velice aktuální webovou stránku vzdělávacího programu *Jeden svět na školách* a s ním spjatou publikaci *Být v obraze 2*. Ostatní analyzované materiály díky absenci této problematiky označujeme jako zastaralé. Tuto absenci podtrhují i některá zjištění vyplývající z analýzy, např. zařazování takových

typů médií a témat, která žáci s největší pravděpodobností již v současné době označí jako neaktuální (např. noviny⁹² či rozhlas).⁹³

V pořadí druhý stanovený cíl (*Navrhnout takové náměty, pomocí kterých začlenit sociální síť, resp. Facebook a Instagram, do výuky českého jazyka a literatury.*) jsme naplnili realizací celkem 14 námětů, které začleňují Facebook a Instagram do obsahu výuky českého jazyka. Navrhli jsme náměty různorodé, abychom zároveň i doložili, že se problematika dotýká větší části obsahů. Náměty lze využít nejen v hodinách slohově-komunikačních, ale i jazykových.

Stanoveným cílem č. 3 (*Stanovit a přisoudit, které výstupy RVP ZV lze naplnit prostřednictvím sociálních sítí, resp. Facebooku a Instagramu, ve výuce českého jazyka a literatury.*) jsme navázali na předchozí cíl, jelikož jsme k navrženým námětům přisoudili konkrétní realizovatelný výstup RVP ZV. Nestalo se, abychom k navrženému námětu výstup nenašli. U některých námětů jsme uvedli i více než 1 realizovatelný výstup. Přisouzením jsme potvrdili, že komunikace prostřednictvím sociálních sítí a problematika s tím spjatá by měla ve výuce najít místo. Většina výstupů RVP ZV pocházela ze sekce komunikace a sloh, což bylo způsobeno povahou navrhovaných námětů.

Poslední stanovený cíl (*Zjistit, jaké jsou postoje učitelů k zařazování/začleňování Facebooku a Instagramu do výuky českého jazyka a literatury. Zařazují Facebook a Instagram učitelé do výuky? Proč ano/proč ne? Jaké jsou důvody pro zařazování, resp. nezařazování?*) ukázal, jaký je postoj učitelů českého jazyka a literatury k začleňování Facebooku a Instagramu do výuky. Zkonstruovali jsme výzkumný dotazník a stanovili 16 výzkumných otázek. Výzkumné sondy se účastnilo 222 respondentů napříč všemi kraji České republiky (z drtivé většiny se jí zúčastnily ženy). Z výsledků jsme vytvořili grafy, které jsme následně interpretovali. Výzkumná sonda přinesla mnohá zjištění. Mediální výchovu do výuky českého jazyka podle svých slov zapojuje 85 % dotazovaných, tedy naprostá většina. U obou sociálních sítí klesá začleňování do výuky s věkem – čím jsou učitelé starší, tím začleňují sociální síť do výuky méně. Ač v obou případech (Facebooku

⁹² Některé materiály začleňovaly z větší části jen tištěná média.

⁹³ Možné označení žáků by bylo, že jsou zkrátka „out“.

i Instagramu) vyšlo najevo, že nejčastěji tyto sociální sítě do výuky zařazují učitelé českého jazyka v Praze, výraznější rozdíly v míře začleňování mezi kraji ČR nebyly vyzorovány. Facebook do výuky začleňuje nejméně kategorie s pedagogickou praxí 31 let a více, což pravděpodobně souvisí s jejich věkem. Mezi třemi zbylými kategoriemi délky učitelské praxe jsme nezjistili výraznější rozdíly. V případě kritéria délky učitelské praxe u využívání Instagramu jsme zjistili mnohem větší rozdíly než u Facebooku. Toto zjištění může souviset s tím, že Facebook si v současné době oblíbila již i starší generace, kdežto záliba v Instagramu se stále drží pouze u mladší generace. Facebook je využíván starší generací nejen jako komunikační kanál, ale např. u komunity učitelů jako sdílení dobré praxe v různorodých facebookových skupinách. Instagram má oproti Facebooku užší zaměření, a svou moderní (trendy) povahou je proto možná využíván stále převážně generacemi mladšími. Zajímavé zjištění můžeme označit tak, že ve kterých byla sledována korelace mezi osobním užíváním sociální sítě a začleněním do výuky. Zjistili jsme, že pokud učitelé využívají sociální sítě k osobním účelům, častěji je pak začleňují i do obsahu českého jazyka. Z celkového počtu učitelů, kteří odpověděli, že nepoužívají Instagram k osobním účelům, 82,5 % nezačleňuje ani Instagram do své výuky. Možná překvapivým zjištěním bylo, že více než polovina dotazovaných do své výuky Facebook začleňuje. Instagram je učiteli začleňován méně (pouze 34 %). Učitelé považují Facebook i Instagram za součást mediální výchovy, ale ne za plnohodnotnou součást výuky českého jazyka. I když jsme doložili, že výstupy RVP ZV jsou prostřednictvím sociálních sítí realizovatelné (přisouzením konkrétních výstupů RVP ZV k navrhovaným námětům), zhruba pouze čtvrtina oslovených učitelů v RVP ZV nachází podněty či výstupy, které směřují k využití Facebooku či Instagramu ve výuce. Jako hlavní důvody, proč zařazovat Facebook i Instagram do výuky, učitelé uvedli: kvůli rizikům a bezpečnosti spjatými s internetovým/virtuálním světem, vhodný prostředek k učivu o manipulaci a sociální síť vychází z komunikačních potřeb žáků. Jako paradoxní se může jevit to, že učitelé uvádí, že sociální sítě vychází z komunikačních potřeb žáků, ale nepovažují je jako plnohodnotnou součást výuky českého jazyka, která by však měla být primárně na komunikaci zaměřena. Zajímavým výsledkem by pravděpodobně bylo, zda učitele v hodinách českého jazyka

zařazují sociální sítě jako prostředek komunikace/komunikační nástroj, nebo jen jako jedno z témat, což (bohužel) nebylo předmětem zkoumání.

Věříme, že práce přinesla nová zjištění, která možná zároveň otevírají nové prostory pro další bádání. V rámci průřezových témat by bylo cenné pozorovat výše zkoumaný stav i z pohledu dalších předmětů (nejen českého jazyka) a následně tato zjištění u jednotlivých předmětů (vzdělávacích oborů a oblastí) komparovat. Zárukou vyšší kvality výuky mediální výchovy v základní a středoškolské soustavě České republiky je koncepce výuky mediální výchovy na akademické půdě. Je proto zapotřebí, aby i učitelé nejen českého jazyka disponovali kvalitními dovednostmi a znalostmi z oblasti mediálního vzdělávání. Pro pedagogickou praxi by bylo velice cenné vyzkoumat, které sociální sítě začleňují učitelé do českého jazyka a literatury a které sociální sítě/komunikační kanály využívají žáci, příp. kde se tato zjištění potkají.

Jako problematické vnímáme to, že vzhledem k dynamickému vývoji médií a mediální komunikace materiály o mediální výchově velice rychle zastarávají. Je třeba si uvědomit častou kritiku učitelů, kteří vnímají, že chybí základní zdroj, z něhož by mohli při výuce českého jazyka vycházet. Absence takového zdroje však nemůže být omluvou toho, že sociální sítě nejsou ve výuce českého jazyka dostatečně začleňovány. Od učitelů (nejen) českého jazyka se očekává, že budou v rámci výuky sami iniciovat taková témata, metody a formy práce, které vychází z komunikačních potřeb žáků, jsou aktuální, moderní, v souladu se socio-kulturní realitou. Pokud tomu tak nebude, výuka se může z komunikačního pohledu stát neúspěšnou. Domníváme se, že nejen úspěch, ale i efektivitu hodin českého jazyka mohou zaručit právě sociální sítě.

4 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

4.1 Monografie a články

- BARTOŠEK, Jaroslav, DAŇKOVÁ Helena. *Teorie a didaktika mediální výchovy*. In: Mlčoch, M. (ed.): *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy PVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.
- BEDNÁŘ, Vojtěch. *Marketing na sociálních sítích: prosad'te se na Facebooku a Twitteru*. Brno: Computer Press, 2011.
- BĚLOHRADSKÁ, Jitka. *Mediální výchova v praxi škol z pohledu žáků i učitelů*. In: Mašek, Jan. *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství ZČU, 2010.
- BÍNA, Daniel. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005.
- BLAŽEK, Bohuslav. *Tváří v tvář obrazovce*. Praha: Slon, 1995.
- BURTON, Graeme, JIRÁK, Jan. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal, 2001.
- ČAPKOVÁ, Radka. *Reklama a její využití v hodinách českého jazyka a literatury*. Český jazyk a literatura, roč. 58, č. 3, 2007–2008.
- ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998.
- ČECHOVÁ, Marie. *Vztah pregraduálního a postgraduálního vzdělávání učitelů mateřštiny*. In: Oborová didaktika v přípravě a v d'alšom vzdelávaní učitel mateřského jazyka a literatury. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2010.
- ČMEJRKOVÁ, Světlá. *Čeština v síti: Psanost či mluvenost? O stylu e-mailového dialogu*. Naše řeč, roč. 80, č. 5, 1997.
- DANĚK, Jan, KOSOVÁ, Jaroslava. *Mediální výchova na základní škole*. Český jazyk a literatura 55, č. 1, s. 53–59, 2005.
- DeFLEUR, Melvin, BALLOVÁ-ROKEACHOVÁ, Sandra. *Teorie masové komunikace*. Praha: Karolinum 1996.
- Didaktické studie. *Média a mediální výchova*. Ročník 6, číslo 2, Univerzita Karlova: Pedagogická fakulta, 2014.
- DOČEKAL Daniel, ECKERTOVÁ, Lenka. *Bezpečnost dětí na Internetu*. Brno: Computer Press, 2013.

DOUBRAVA, Lukáš. *Znalosti a dovednosti v mediální výchově jsou tristní: ani jeden z žáků základní školy nedosáhl v testu vynikajícího výsledky*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátelské školy. Praha: Josef Král.

ECKERTOVÁ, Lenka, SEIFERTOVÁ, Lucie. *Huste internet*. Praha: Petr Prchal, 2014.

FRANK, Tomáš, JIRÁSKOVÁ, Věra. *K mediální výchově*. Praha: Občanské sdružení SPHV, 2008.

HÁJKOVÁ, Eva. *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2010.

HÁJKOVÁ, Eva. *Didaktika českého jazyka pro 21. století*. Didaktické studie. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2011.

HOBBS, Renee, FROST, Richard. *Measuring the acquisition of media-literacy skills*. *Reading Research Quarterly*, 2003.

HOFFMANOVÁ, Jana, ČMEJRKOVÁ, Světlá. *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia, 2011.

HOFFMANNOVÁ, Jana. *Čeština v současné soukromé korespondenci (dopisy, e-maily, esemesky)*. In: Kuklík, J., *Přednášky z 46. běhu Letní školy slovanských studií*, 2003.

HOLANOVÁ, Radka, JANOVEC, Ladislav, SCHNEIDEROVÁ, Soňa, ŠMEJKALOVÁ, Martina. *K současnému stavu a perspektivám mediální výchovy*. Didaktické studie, roč. 9, č. 2, 2017.

HOLANOVÁ, Radka a kol., *v rukopise*, 2020.

HULEJA, JAN. *Přínos teorie rámců pro interpretaci mediálních textů*. In: ŠMEJKALOVÁ, Martina (ed.): *Nové trendy v didaktice českého jazyka*. Didaktické studie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011.

JANOUCHEK, Viktor. *Internetový marketing: prosad'te se na webu a sociálních sítích*. Brno: Computer Press, 2010.

JANDOVÁ, Eva. *Čeština na WWW chatu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2006a.

JANDOVÁ, Eva. *Konverzace na WWW chatu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2006b.

JANOVEC, Ladislav. *Komunikační funkce expresivní v komunikaci na Facebooku*. In: *Registre jazyka a jazykovědy II*, Prešov, 2014.

JANOVEC, Ladislav. *Sociální sítě, žák a škola*. Český jazyk a literatura, 2019/2020: studie a články. Liberec: Fakulta přírodovědecká TUP, Katedra českého jazyka a literatury, 2020.

- JIRÁK, Jan. *Mediální výchova jako průřezové téma: podkladová studie – revidovaná verze*. Praha: NIDV, 2018.
- JIRÁK, Jan, KÖPPLOVÁ, Barbora. *Média a společnost*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007.
- JIRÁK, Jan a kol. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007.
- KABÁTOVÁ, Michaela. *Čeština se má učit jinak: bez biflování*. Praha: Lidové noviny, 2016.
- KELLER, Jan. *Nejistota a důvěra aneb K čemu je modernitě dobrá tradice*. Praha: SLON, 2009.
- KOPECKÝ, Kamil. *Moderní trendy v elektronické komunikaci*. Olomouc: Hanex, 2007.
- KULHÁNKOVÁ, Hana, ČAMEK Jakub. *Fenomén Facebook*. Kladno: BigOak, 2010.
- KRČMOVÁ, Marie. *Nová média – nové styly?* Opole: Univerzita Opole. Stylistyka 11. 2002.
- KROUPOVÁ, Alena. *Tolerance a mediální gramotnost v multikulturním prostředí: sylaby a anotace vybraných příspěvků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008.
- MANUEL, Kate. *How First-Year College Students Read Popular Science: An Experiment in Teaching Media Literacy Skills*. Studies in Media & Information Literacy Education (SIMILE), 2002.
- MAŠEK, Jan. *Mediální pedagogika v teorii a praxi: Mediální didaktika: významná subdisciplína české mediální pedagogiky?* Plzeň: Západočeská fakulta, ZČU, 2010.
- MIHAILIDIS, Paul. *Beyond Cynicism: Media Education and Civic Learning Outcomes in the University*. International Journal of Learning and Media, 2009.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2007.
- NIKLESOVÁ, Eva. *Mediální gramotnost a mediální výchova*. 1. vyd. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2010.
- NIKLESOVÁ, Eva. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007.
- PAVLÍČEK, Antonín. *Nová média a sociální síť*. Praha: Oeconomica, 2010.
- PAVLÍČKOVÁ, Helena, ŠEBEŠ, Marek a ŠIMŮNEK, Michael. *Mediální pedagogika. Média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2009.

POSPÍŠILOVÁ, Marie. *Facebooková ne/závislost. Identita, interakce a uživatelská kariéra na Facebooku*. Praha: Karolinum, 2016.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.

ŘÍČAROVÁ, Andrea a kol. *Svět médií*. Praha: Raabe, 2011.

SCHARRER, Erica. *Measuring the Effects of a Media Literacy Program on Conflict and Violence*. *Journal of Media Literacy Education*, 2009.

SLANINOVÁ, Romana. *Mediálně gramotní lidé umí užívat nové technologie*. Týdeník školství. Praha: Sofíprin, 2018.

SOCHOROVÁ, Dagmar. *Aspekty realizace mediální výchovy ve výuce učitelů českého jazyka*. Societas Scientiarum Olomucensis II, Olomouc, 2012.

SOCHOROVÁ, Dagmar. *Pojetí mediální výchovy ve výuce českého jazyka a literatury*. Usta ad Albim BOHEMICAM, Ústí nad Labem, 2012.

SOCHOROVÁ, Dagmar. *Aktuální otázky realizace mediální výchovy*. Didaktické studie, roč. 5, Praha, 2013.

SOCHOROVÁ, Dagmar. *Požadavky RVP pro základní vzdělávání v průřezovém tématu Mediální výchova a současná vzdělávací praxe učitelů českého jazyka*. Paidagogos, Olomouc, 2013.

SOCHOROVÁ, Dagmar. *Koncepce mediální výchovy*. Usta ad Albim BOHEMICAM, Ústí nad Labem, 2009.

SOCHOROVÁ, Dagmar. *Mediální gramotnost jako rámcový cíl mediální výchovy ve výuce českého jazyka na 2. stupni základních škol*. In: Tušková, II. Studentská vědecká konference katedry českého jazyka, Brno: Masarykova univerzita, 2009.

SOCHOROVÁ, Dagmar. *Mediální výchova: reflexe učitelů českého jazyka a literatury*. Brno: Masarykova univerzita, 2016.

SOCHOROVÁ, Dagmar. *Mediální výchova: reflexe učitelů českého jazyka a literatury*. Brno: Masarykova univerzita, 2017.

STRACHOTA, Karel a kol. *Být v obraze*. Jeden svět na školách. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2007.

STRACHOTA, Karel a kol. *Být v obraze 2*. Jeden svět na školách. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2019.

STRACHOTA, Karel a kol. *Opravdu?*. Jeden svět na školách. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2018a.

STRACHOTA, Karel. *Mediální výchova není v českém školství vnímána jako důležité téma*. Speciál pro střední školy: příloha časopisu Řízení školy. Praha: Wolters Kluwer, 2018b.

SVOBODOVÁ, Jana. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003.

ŠEBESTA, Karel. *Mediální výchova na 2. stupni ZŠ*. Čestina doma a ve světě 3, č. 3, Praha, 1995.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999.

ŠEĐOVÁ, Klára. *Mediální pedagogika*. In: In: Průcha, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. r. o., 2009.

ŠMAHEL, David. *Psychologie a internet*. Praha: Triton, 2003.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2017.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny*. Didaktické studie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka, 2019a.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka*. Český jazyk a literatura, 2019b.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka*. Pedagogika, roč. 70, 2020.

TREADAWAY, Chris, SMITH, Marti. *Marketing na Facebooku: výukový kurz*. Brno: Computer Press, 2011.

VERNER, Pavel. *Mediální výchova: průřezové téma*. Úvaly: Albra, 2007.

VYBÍRAL, Zdeněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009.

4.2 Učebnice

BĚLOHLAVÁ, Eva. *Mediální výchova pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus, 2013.

BLÁHOVÁ, Romana, STRUCLOVÁ, Vladimíra. *Mediální výchova: praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ*. Průřezová témata na 1. stupni ZŠ. Praha: Raabe, 2011.

ČECHOVÁ, Marie a kol. *Český jazyk pro 3. ročník SOŠ*. Praha: SPN, 2002.

ČECHOVÁ, Marie a kol. *Český jazyk pro 2. ročník SOŠ*. Praha: SPN, 2003.

JIRÁK, Jan, MIČIENKA, Marek. *Rozumět mediím – základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech, 2006.

HORÁČKOVÁ, Miroslava, REZUTKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk 6 - 2. díl - Komunikační a slohová výchova* (3. vydání). Praha: Alter, 2015.

HORÁČKOVÁ, Miroslava, REZUTKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk 7 - 2. díl - Komunikační a slohová výchova* (3. vydání). Praha: Alter, 2015.

HORÁČKOVÁ, Miroslava, REZUTKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk 8 - 2. díl - Komunikační a slohová výchova* (3. vydání). Všeň: Alter, 2015.

HORÁČKOVÁ, Miroslava, REZUTKOVÁ, Hana. *Český jazyk 9 - 2. díl - Komunikační a slohová výchova* (3. vydání). Všeň: Alter, 2015.

HOŠNOVÁ, Eva, BOZDĚCHOVÁ, Ivana, MAREŠ, Petr, STYBLÍK, Vlastimil, SVOBODOVÁ, Ivana. *Český jazyk 6 pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2018.

HOŠNOVÁ, Eva, BOZDĚCHOVÁ, Ivana, MAREŠ, Petr, STYBLÍK, Vlastimil, SVOBODOVÁ, Ivana. *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2013.

HOŠNOVÁ, Eva, BOZDĚCHOVÁ, Ivana. *Český jazyk 8 pro základní školy* (2. vydání). Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2015.

HOŠNOVÁ, Eva, BOZDĚCHOVÁ, Ivana a kol. *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2015.

KOSTEČKA, Jiří. *Český jazyk pro 4. ročník gymnázií*. Praha: SPN, 2003.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, TERŠOVÁ, Renata, CHÝLOVÁ, Helena, PROŠEK, Martin, MÁLKOVÁ, Jitka. *Český jazyk 6: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2012.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, TERŠOVÁ, Renata, RŮŽIČKA, Pavel, CHÝLOVÁ, Helena, PROŠEK, Martin. *Český jazyk 7: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2013.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, PAŠKOVÁ, Martina, RŮŽIČKA, Pavel, CHÝLOVÁ, Helena, PROŠEK, Martin. *Český jazyk 8: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2014.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, PAŠKOVÁ, Martina, VAŇKOVÁ, Jana, RŮŽIČKA, Pavel, CHÝLOVÁ, Helena, PROŠEK, Martin. *Český jazyk 9: pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2015.

KVAČKOVÁ, Jaromíra, JINDROVÁ, Lucie, LAICMANOVÁ, Antonie, MRÁZKOVÁ, Lidmila, SEKOTOVÁ, Zdeňka. *Český jazyk 7: učebnice vytvořená v souladu v RVP ZV*. Brno: Nová škola, 2013.

KVAČKOVÁ, Jaromíra, BIČANOVÁ DOČKALOVÁ, Lenka, JINDROVÁ, Lucie, MRÁZKOVÁ, Lidmila. *Český jazyk 8: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. Brno: Nová škola, 2018.

KVAČKOVÁ, Jaromíra, BIČANOVÁ DOČKALOVÁ, Lenka, MRÁZKOVÁ, Lidmila. *Český jazyk 9: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. Brno: Nová škola, 2016.

MIKSOVÁ, Eva, HÁJKOVÁ, Jitka. *Český jazyk 6: učebnice vytvořená v souladu v RVP ZV*. Brno: Nová škola, 2018.

POSPÍŠIL, Jan, ZÁVODNÁ, Lucie Sára. *Mediální výchova*. Kralice na Hané: Computer Media, 2009.

POSPÍŠIL, Jan, ZÁVODNÁ, Lucie Sára. *Mediální výchova, cvičebnice: zadání*. Kralice na Hané: Computer Media, 2010a.

POSPÍŠIL, Jan, ZÁVODNÁ, Lucie Sára. *Mediální výchova, cvičebnice: řešení*. Kralice na Hané: Computer Media, 2010b.

VALENTA, Petr. *Mediální činnosti v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Raabe, 2016.

4.3 Elektronické zdroje

4.3.1 Články

FIŠEROVÁ, Michaela. *New mediation, new pop-culture?* Praha: Metropolitan Universty Prague Press, 2015 [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <https://www.mup.cz/fiserova-michaela-machek-jakub-et-al-new-mediation-new-pop-culture/>.

JÍLKOVÁ, Lucie. *Elektronická komunikace*. *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.) [online]. 2017 [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ELEKTRONICK%C3%81%20KOMUNIKACE>.

ČMEJRKOVÁ, Světlá. *E-čeština. Čeština doma a ve světě 14* [online]. Praha, 2017 [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <https://sites.ff.cuni.cz/ucjtk/wp-content/uploads/sites/57/2015/11/CDS2006-14.pdf>.

KŘIŠŤAN, Alois. *Sdělovací prostředky – cesty k člověku* [online]. Brno, 1999 [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <http://kpt.ora.cz/documents/turiak3.html>.

KADERKA, Michal. *Analýza stavu mediálního vzdělávání na základních a středních školách v ČR*. Think-tank Evropské hodnoty. Chráníme svobodu. [online]. Praha. [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: https://www.evropskehodnoty.cz/wp-content/uploads/2018/03/Analýza_Stav_medialniho_vzdelavani_CR.pdf.

JANOVEC, Ladislav. *Metodologické problémy výzkumu dialogické komunikace na sociálních sítích. Počítačem zprostředkovaná komunikace a diskurs* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2015 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/38541132.pdf>.

JANOVEC, Ladislav. *Rysy obecné češtiny v komunikaci na Facebooku. Slavjanskite jezycy otblizo* [online]. Sofia, 2013 [cit. 2020-03-27]. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/38541132.pdf>.

JANOVEC, Ladislav. *Iničiační repliky v komunikaci na Facebook. Zborník abstraktov z XXII. kolokvia mladých jazykovedcov* [online]. Nitra: Katedra slovenského jazyka Filozofickej fakulty UKF v Nitre, 2014, (VARIA XXII) [cit. 2020-03-27]. Dostupné z: https://www.juls.savba.sk/ediela/varia/22/Varia22_abstrakty.pdf.

HALVOVÁ, Jaroslava. *Sociální síť. Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy* [online]. Praha: Národní knihovna, 2003 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: https://aleph.nkp.cz/F/BNYLLBB3SD87X8NNF2QP9SB64BVENT6M7FV66IS3UD59H6RFS2-39841?func=findb&find_code=WTD&x=0&y=0&request=komunitn%C3%AD+knihovna&adjacent=N#tail.

KOPECKÝ, Kamil. *Sociální sítě jako prostředí pro nebezpečnou virtuální komunikaci*. Internetový portál E-Bezpečí [online]. Olomouc: Centrum PRVoK PdF UP, 2009 [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/socialni-sit/147-222>.

JEŽEK, David. *Sociální sítě nás činí nešťastnými, prokazuje rozsáhlá italská studie*. Server Deep in IT [online]. 2014 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://diit.cz/clanek/socialni-site-nas-cini-nestastnymi-prokazuje-rozsahla-italska-studie>.

PASTOROVÁ, Markéta. *Mediální výchova – ukázka zpracování*. [online]. 2008. [cit. 2020-04-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2108/MEDIALNI-VYCHOVA--UKAZKA-ZPRACOVANI.html/>.

WOLÁK, Radim. *Děti a média*. [online]. 2011 [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: <https://www.deti-a-media.cz/>.

4.3.2 Další elektronické zdroje

Aktuálně.cz: Sociální sítě [online]. 2011 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://www.aktualne.cz/wiki/veda-a-technika/socialni-site/r~i:wiki:1456/>.

Citáty slavných osobností [online]. [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/2000469-petr-koubsky-socialni-site-jsou-skvela-vec-pokud-a-dokud-chcet/>.

Časopis kritická gramotnost. Pomáháme školám k úspěchu [online]. 2020 [cit. 2020-16-04]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/projekt/pedagogicke-inspirace/casopis-kriticka-gramotnost>.

Instagram: *Obraz mluví lépe než slova*. IPodnikatel.cz [online]. 2015 [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <http://www.ipodnikatel.cz/Internetovy-marketing/instagram-obraz-mluvi-lepe-nej-slova.html>.

Jeden svět na školách [online]. [cit. 2020-04-13]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/>.

Jeden svět na školách: Mediální vzdělávání [online]. [cit. 2020-04-13]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani>.

Mediální výchova a mediální gramotnost: portál Fakulty sociálních věd UK pro rozvoj mediální gramotnosti a podporu mediální výchovy. [online]. Praha: Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy, 2014. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://medialnivychova.fsv.cuni.cz/MVP-50.html>.

Most popular social networks worldwide as of January 2020: ranked by number of active users [online]. [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017) [online]. Praha, 2017, 165 stran [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Luk%C3%A1%C5%A1/Downloads/RVP%20ZV%202017-1.pdf>.

Sdílime zkušenosti z mediální výchovy. Facebooková skupina. Praha, 2018. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/groups/169891826996456/>.

Svět médií: Zdroje a data [online]. [cit. 2020-04-13]. Dostupné z: <http://svetmedii.info/zdroje-a-data/>.

Svět médií: Otevřená učebnice [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://svetmedii.info/otevrena-ucebnice/>.

Tematická zpráva České školní inspekce z roku 2018 [online]. 21. 11. 2018 [cit. 2020-04-13]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/9556115a-a35b-4ee8-969c-1d87d14c9c55/TZ-Medialni-vychova_2017-2018.pdf;.jpg;.aspx.

Vývoj sociálních médií [online]. [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <https://www.preceden.com/timelines/68970-v-voj-soci-ln-ch-m-d>.

Wikisofie.cz: Sociální síť [online]. [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Soci%C3%A1ln%C3%AD_s%C3%AD%C5%A5.

Zvolši.info [online]. Brno, 2019. [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: <https://zvolši.info/>.

4.3.3 Elektronické akademické práce

FOITOVÁ, Lucie. *Současná jazyková komunikace na sociální síti Facebook*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2018.

KLEMPEROVÁ, Aneta. *Specifika komunikace na Facebooku*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012.

KOMRSKOVÁ, Zuzana. *Emotikony a jejich využití v současných textech*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka, 2010.

MYŠKOVÁ, Martina. *Problematika jazykového projevu na sociálních sítích*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018.

V AČKÁŘ, Matěj. *Jazyk na sociálních sítích*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta, 2018.

5 SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ

5.1 Seznam tabulek

Tabulka 1 – Rozdíly mezi běžnou komunikací a e-komunikací.

Tabulka 2 – Jazyková specifika facebookové komunikace.

Tabulka 3 – Analýza výstupů RVP – výčet realizovatelných výstupů v průřezovém tématu mediální výchova.

Tabulka 4 – Začlenění problematiky sociálních sítí u vybraných analyzovaných zdrojů.

Tabulka 5 – Přehled námětů s přisouzením realizovatelných výstupů RVP ZV.

Tabulka 6 – Přehled formulovaných výzkumných otázek.

5.2 Seznam obrázků

Obrázek 1 – Souvislost složek s tematickými okruhy mediální výchovy a uvedení počtu realizovatelných výstupů ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura.

Obrázek 2 – Ukázka cvičení u učebnice Mediální výchova pro II. stupeň ZŠ, ve kterém mají žáci vytvořit časový snímek jednoho týdne, ve kterém zanesou dobu, kterou stráví na konkrétním médiu.

Obrázek 3 – Ukázka instagramové konverzace.

5.3 Seznam grafů

Graf 1 – Využívání Facebooku ve výuce dle věkových kategorií.

Graf 2 – Využívání Instagramu ve výuce dle věkových kategorií.

Graf 3 – Využívání Facebooku ve výuce napříč kraji.

Graf 4 – Využívání Instagramu ve výuce napříč kraji.

Graf 5 – Využívání Facebooku ve výuce dle učitelské praxe.

Graf 6 – Využívání Instagramu ve výuce dle učitelské praxe.

Graf 7 – Využívání Facebooku ve výuce v porovnání s osobním užíváním učitele.

Graf 8 – Využívání Instagramu ve výuce v porovnání s osobním užíváním učitele.

Graf 9 – Začleňování Facebooku v hodinách českého jazyka.

Graf 10 – Důvody, proč zařazovat Facebook do výuky českého jazyka.

Graf 11 – Důvody, proč zařazovat Instagram do výuky českého jazyka.

Graf 12 – Délka (v letech) zařazování Facebooku do výuky českého jazyka.

Graf 13 – Délka (v letech) zařazování Instagramu do výuky českého jazyka.

6 SEZNAM POUŽÍVANÝCH ZKRATEK

CD – kompaktní deska/kompaktní disk (z ang. compact disc)

ČŠI – Česká školní inspekce

ČJL – vzdělávací obor český jazyk a literatura

ČR – Česká republika

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

FF – Filozofická fakulta

FSV – Fakulta sociálních věd

GNZ – Gymnázium Na Zatlance

ICQ – aplikace/software při instant messagingu neboli I Seek You

INSERT – jedna z metod kritického myšlení

JSNS – Jeden svět na školách

KČJL – Katedra českého jazyka a literatury

LGBT – označení komunity leseb, gayů, bisexuálů a transsexuálů (transgenderů)

MMS – multimediální zpráva (z ang. Multimedia Messaging Service)

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

OSN – Organizace spojených národů

PedF – Pedagogická fakulta

PR – vztah s veřejností, který firma buduje a udržuje pomocí určitých nástrojů a technik

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SMS – služba krátkých zpráv/krátká textová zpráva (z ang. Short Message Service)

SPN – Státní pedagogické nakladatelství

ŠVP – školní vzdělávací program

UK – Univerzita Karlova

USA – Spojené státy americké

VO – výzkumná otázka

VOŠE – Vyšší odborná škola ekonomická

ZSV – základy společenských věd

ZŠ – základní škola

7 SEZNAM PŘÍLOH

7.1 Příloha 1 – Dotazník pro učitele českého jazyka a literatury na II. stupni ZŠ

Přikládáme online dotazník, který byl předložen učitelům českého jazyka a literatury (viz kapitola 2.7 a podrobněji i kapitola 2.7.2).

Otázky Odpovědi 222



Dotazník pro učitele českého jazyka a literatury na II. stupni ZŠ

Facebook a Instagram ve výuce mediální výchovy na II. stupni ZŠ

Dobrý den, vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jsem studentem posledního ročníku Pedagogické fakulty UK v Praze a zároveň působím čtvrtým rokem jako učitel českého jazyka a dějepisu na II. stupni základní školy. Rád bych se na Vás obrátil s prosbou o pomoc – vyplnění dotazníku týkajícího se mediální výchovy, konkr. Facebooku a Instagramu ve výuce mediální výchovy. Pokud jste vyučujícím českého jazyka a literatury na II. stupni základní školy či odpovídajícím ročníku víceletých gymnázií, prosím, odpovězte pravdivě na níže položené otázky. Vaše odpovědi budou sloužit jako východisko k posouzení aktuálního začlenění zmiňovaných dvou sociálních sítí ve výuce. Výsledky použiji ve své diplomové práci pod názvem Facebook a Instagram ve výuce mediální výchovy na II. stupni ZŠ.

Informace o dotazníku: dotazník je anonymní, cílem dotazníku není hodnocení Vaší výuky nebo hodnocení výuky Vaší školy, výsledky budou sloužit pouze k účelům diplomové práce.

Předem moc děkuji za spolupráci.

Bc. Lukáš Smola
student KČJL Pedagogické fakulty UK
učitel českého jazyka a literatury na škole Sunny Canadian International School, s. r. o.

1. Uved'te své pohlaví:

ŽENA

MUŽ

2. Do které věkové kategorie patříte? *

méně než 25 let

25–30 let

31–35 let

36–40 let

41–50 let

51–60 let

61 let a více

3. Vyberte kraj, v němž působíte (učíte): *

- Praha
- Středočeský kraj
- Jihočeský kraj
- Plzeňský kraj
- Karlovarský kraj
- Liberecký kraj
- Královehradecký kraj
- Pardubický kraj
- Vysočina kraj
- Olomoucký kraj
- Zlínský kraj
- Moravskoslezský kraj
- Jihomoravský kraj
- Ústecký kraj

4. Uveďte celkovou délku své pedagogické praxe: *

- 0–5 let
- 6–10 let
- 11–20 let
- 21–30 let
- 31 let a více

5. Realizujete průřezové téma Mediální výchova ve své výuce českého jazyka a literatury? *

- ANO
- NE
- Jiné: _____

6. Vyjádřete se, prosím, k Vašemu osobnímu užívání obou sociálních sítí: *

- účet na Facebooku nevlastním, účet na Instagramu nevlastním
- vlastním oba účty, účet na Facebooku i účet na Instagramu
- vlastním účet na Facebooku, nevlastním účet na Instagramu
- vlastním účet na Instagramu, nevlastním účet na Facebooku
- Jiné: _____

7. Facebook v hodinách českého jazyka (nebereme v potaz jen jako komunikační nástroj, ale i jako téma): *

NEPOUŽÍVÁM

POUŽÍVÁM

Jiné: _____

8. Pokud nepoužívám (viz otázka 7), důvodem je/důvody jsou::

Vaše odpověď _____

9. Instagram v hodinách českého jazyka (nebereme v potaz jen jako komunikační nástroj, ale i jako téma): *

NEPOUŽÍVÁM

POUŽÍVÁM

10. Pokud nepoužívám (viz otázka 9), důvodem je/důvody jsou:

Vaše odpověď _____

11. Následující výroky se vztahují k začleňování tématu Facebooku a Instagramu do mediální výchovy. Vyjádřete míru souhlasu (určitě souhlasí, spíše souhlasí, neumím posoudit, spíše nesouhlasím, určitě nesouhlasím). *

	určitě souhlasím	spíše souhlasím	neumím posoudit	spíše nesouhlasím	určitě nesouhlasím
a. Facebook by měl být součástí výuky/mediální výchovy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Instagram by měl být součástí výuky/mediální výchovy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Facebook považuji za plnohodnotnou součást výuky v českém jazyce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Instagram považuji za plnohodnotnou součást výuky v českém jazyce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. V RVP nenacházím podněty či výstupy, které směřují k využití Facebooku či Instagramu při výuce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. V ŠVP nenacházím podněty či výstupy, které směřují k využití Facebooku či Instagramu při výuce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Uvedte důvody (zvolte libovolný počet), proč si myslíte, že je vhodné zařazovat FACEBOOK do výuky českého jazyka a literatury: *

- zdroj zajímavých témat
- potřeba se naučit s novým typem média
- vhodné naplnění výstupů RVP či ŠVP
- sociální sítě vychází z komunikačních potřeb žáků
- jako zdroj jazykových (či literárních) textů k výuce
- vhodný prostředek k učivu o manipulaci
- kvůli rizikům a bezpečnosti spjatých s internetovým/virtuálním světem
- využití jako školního média
- moderní trend, atraktivita
- motivace pro žáky
- kvůli specifikům facebookové a instagramové komunikace
- nemusím mít důvod, abych sociální sítě zařazoval/a
- Jiné: _____

13. Uveďte důvody (zvolte libovolný počet), proč si myslíte, že je vhodné zařazovat INSTAGRAM do výuky českého jazyka a literatury: *

- zdroj zajímavých témat
- potřeba se naučit s novým typem média
- vhodné naplnění výstupů RVP či ŠVP
- sociální sítě vychází z komunikačních potřeb žáků
- jako zdroj jazykových (či literárních) textů k výuce
- vhodný prostředek k učivu o manipulaci
- kvůli rizikům a bezpečnosti spjatých s internetovým/virtuálním světem
- využití jako školního média
- moderní trend, atraktivita
- motivace pro žáky
- kvůli specifikům facebookové a instagramové komunikace
- nemusím mít důvod, abych sociální sítě zařazoval/a
- Jiné: _____

14. Kolik školních roků zařazujete Facebook do výuky? *

- nezařazují
- cca 1 rok
- cca 2 roky
- cca 3 roky
- cca 4 roky
- cca 5 let
- více jak 5 let

15. Kolik školních roků zařazujete Instagram do výuky? *

- nezařazují
- cca 1 rok
- cca 2 roky
- cca 3 roky
- cca 4 roky
- cca 5 let
- více jak 5 let

Odeslat

7.2 Příloha 2 – Příklad audiovizuální lekce vzdělávacího programu JSNS

Tato příloha je součástí kapitoly 2.4. Zdrojem přílohy je publikace *Být v obraze 2* (Strachota, 2019, s. 67–73).

2. AUDIOVIZUÁLNÍ LEKCE DO VÝUKY
2.2 CO?
2.2.2 NOVÁ MÉDIA, SOCIÁLNÍ SÍŤ

ZÁKLADNÍ



2.2.2

Holka z Instagramu

Holka z Instagramu / Hetmeisje van 672K / MarksMirjam/ Nizozemsko / 2016 / 18 min.

První věcí, kterou patnáctiletá Annegiene po probuzení udělá, je zkontrolování počtu lajků svého nového instagramového příspěvku. Své rodiče během snídaně moc nevnímá a s potěšením sleduje, jak jí během pouhé hodiny přibude přes 8000 pochvalných ohlasů na její nejnovější fotku. Během konce školní výuky už nervózně posedává a nemůže se dočkat, až si bude opět moci zapnout mobil a zkontrolovat poslední příspěvky. Annegiene má na svém instagramovém profilu téměř 800 000 fanoušků¹ a začíná dostávat nabídky na práci pro velké firmy, které zatím odmítá. Mezi mladými tvůrci instagramových fotek se stává celebritou. Její věhlas na sociálních sítích však kontrastuje s minimem opravdových přátel, ve skutečnosti je spíše stydlivá a celé dny tráví o samotě jen se svým

fotákem a mobilem. I přes svůj nesporný talent tak žije odtržená od běžného života a vrstevníků.

DOPORUČENÝ VĚK: 12+

TÉMA: SOCIÁLNÍ SÍŤ

Cíle lekce:

1. uvědomit si pozitiva i negativa sociálních sítí
2. přemýšlet o specifikách sebeprezentace online
3. reflektovat vlastní vztah k sociálním sítím



AKTIVITA: JÁ A SOCIÁLNÍ SÍŤ

ANOTACE:

Žáci v aktivitě vyplňují dotazník, v němž poodhalují, jak vnímají sociální síť, a přitom reflektují svůj vztah k ní. Zamýšlejí se také nad tím, jaká specifika má komunikace a sebe prezentace v tomto online prostředí. Cílem aktivity je uvědomit si, že sociální síť mohou přinášet do jejich života jak pozitivita, tak negativa.

VZDĚLÁVACÍ OBLASTI A OBSAHOVÉ VZDĚLÁVACÍ OKRUHY:

ZV a GV: člověk a společnost, jazyk a jazyková komunikace, informatika a informační a komunikační technologie
OV: společenskovední vzdělávání / občanský vzdělávací základ, jazykové vzdělávání a komunikace, vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích

PRŮŘEZOVÁ TÉMATA:

ZV a GV: MV, OSV
OV: OVDS, IKT

KLÍČOVÉ KOMPETENCE:

ZV a GV: k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské
OV: k řešení problémů, komunikativní, personální a sociální, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

CÍLE AKTIVITY: Žáci

- si uvědomují rozdílnosti sebe prezentace online a offline
- reflektují svůj vztah k sociálním sítím
- vědí, že sociální síť do života přinášejí pozitivita i negativa

DĚLKA: 45 min. (včetně projekce filmu)

POMŮCKY:

- PRACOVNÍ LIST pro každého žáka
- LIST PRO VYUČUJÍCÍ
- psací potřeby

POSTUP:

1. Napíšeme na tabuli pojem **sociální síť**. Poté se ptáme žáků: **Jaké sociální síť používáte?** Zapisujeme jednotlivé názvy sítí spolu s informací, kolik žáků zde má profil, kolik času na dané síti v průměru tráví a k jakým aktivitám ji využívají nejvíce (chatování, nahrávání fotografií apod.).
2. Následuje **projekce filmu**¹.
3. Po projekci provedeme stručnou reflexi emocí žáků pomocí metody I.N.S.E.R.T.²
4. Rozdáme všem žákům **PRACOVNÍ LIST**, který obsahuje dotazník zabývající se jejich vztahem k sociálním sítím. Vyzveme je, aby ho vyplnili sami za sebe.
5. Poté procházíme obsah dotazníku společně. Postupujeme po jednotlivých otázkách a zjišťujeme, jakou odpověď vybrali. Debatujeme o nabízených možnostech. Ptáme se: **Bylo pro vás snadné přiklonit se k jedné z nabízených odpovědí?** Dále diskutujeme o tom, zda se ve třídě objevily rozdílné názory na sociální síť a proč.

Poznámka: Nabídka odpovědí v dotazníku byla záměrně nastavena tak, aby se žáci museli přiklonit k jedné z krajních poloh. Cílem bylo poukázat na nefunkčnost tohoto černobílého vymezení. Sociální síť ve skutečnosti nejsou „jen dobré“ nebo „jen špatné“, záleží vždy na tom, jak konkrétně je využíváme.

REFLEXE:

Reflexe navazuje na diskusi o nabízených odpovědích v dotazníku. Ptáme se žáků: **Jaká pozitivita vám sociální síť do života přinášejí?** Až zazní dostatečné množství nápadů, tak se přesuneme k otázce: **Jaká negativa vnímáte v souvislosti se sociálními sítěmi?** Na závěr se ptáme žáků: **Jaká doporučení ohledně sociálních sítí byste dali mladšímu sourozenci nebo někomu mladšímu, kdo je vám blízký?**

POZNÁMKA:

Pokud chcete, aby se žáci nad svým vztahem k sociálním sítím více zamysleli, nechte je napsat úvahu k otázce z dotazníku: **Co by se v mém životě změnilo, kdyby všechny sociální síť zanikly?**



ZKUŠENOSTI Z PRAXE:

Při úvodním brainstormingu byli žáci velmi aktivní a zapojovali se. Všichni žáci tercie měli se sociálními sítěmi osobní zkušenost. Dokázali jich vyjmenovat sedm. Většina z nich řekla, že tráví na sítích v průměru půl hodiny denně, nicméně jsou prý schopni být na síti a zároveň vykonávat další činnosti.

Dotazník v pracovním listě je zaujal. Při debatě o odpovědích žáci hledali další možnosti, což jim umožnilo přijít na to, že neexistuje černobílé vidění světa. Mnohdy jsem měl pocit, že se žáci až bojí mluvit o pozitivních sociálních sítích. (Ve škole jim přece tvrdí, že je to zlo...) Úvahu jsem studenty psát nenechal, přesto si dokážu představit, že by mohla být přínosná a propojovat obory jako občanská výchova a český jazyk.

– Petr Dostál, Gymnázium Dr. Josefa Pekaře, Mladá Boleslav

**PRACOVNÍ LIST**

Přečtěte si otázky v dotazníku a zvolte u každé jednu odpověď, která je nejbližší vašemu názoru nebo vašemu vztahu k online sociálním sítím. Může se stát, že budete váhat mezi více odpověďmi, i v tomto případě ale vyberte jednu odpověď – tu, která spíše vystihuje váš pohled. Budete mít poté prostor rozvést své názory v debatě se spolužáky.

1. Lidé na sociálních sítích většinou

- a) ukazují své lepší já
- b) prezentují se takoví, jací ve skutečnosti opravdu jsou
- c) ukazují své horší já

2. Sociální sítě

- a) spíše vzbuzují v lidech kladné emoce a přinášejí jim spokojenost
- b) spíše přispívají k porovnávání se s ostatními a zvyšují nespokojenost

3. Je snadnější lhát

- a) na sociálních sítích
- b) v komunikaci tváří v tvář

4. Myslím si, že kdo není na sociálních sítích, ... (rozveď svůj názor)

- a) je oproti ostatním v nevýhodě, protože
-
-
- b) má oproti ostatním výhodu, protože
-
-

5. Raději komunikuji s přáteli

- a) na sociálních sítích
- b) tváří v tvář

6. Mé příspěvky na sociálních sítích

- a) jsou veřejné – viditelné pro všechny na internetu
- b) jsou viditelné jen pro mé „přátele“ – dále už jejich viditelnost neupravuji
- c) jsou viditelné jen pro mé „přátele“ – ne všichni ale vidí všechny, viditelnost příspěvků upravuji a některé z nich vidí jen část „přátel“

7. Na sociálních sítích bych

- a) chtěl/a trávit spíše více času než nyní
- b) chtěl/a trávit spíše méně času než nyní



TIPY NA DALŠÍ AKTIVITY



POSEDLOST LAJKY*

jsns.cz/mv/posedlost-lajky

Žáci se v aktivitě zamýšlejí nad pozitivy a negativy, které protagonistce filmu přináší sociální síť Instagram. Pokládají si také otázku, kde leží hranice mezi obohacujícím využitím sociálních sítí a závislostí.

KVÍZ O SOCIÁLNÍCH SÍTÍCH

Žáci v aktivitě ve skupinách vytvářejí kvíz o sociálních sítích. Jejich úkolem je vymyslet kvízové otázky¹ a k nim nabídku odpovědí, z nichž bude právě jedna správná. Poté společně vyberou 5 (nebo 10) nejlepších otázek, z nichž sestaví finální kvíz, který dají vyplnit žákům dalších tříd. Kvíz mohou umístit také na školní nástěnku nebo na web školy.



(NE)ORIGINÁLNÍ FOTO*

jsns.cz/mv/plakat1

V této aktivitě se žáci při práci s plakátem učí ověřovat autenticitu obrázků a fotografií šířících se v prostředí internetu. Plakát nabízí osm obrázků a žáci hledají, na kterých šesti něco „nesedí“. Uvědomí si, že digitálně upravovat obrázky a fotografie je velmi snadné, že něco do obrázku přidat či z něj odebrat zabere ve Photoshopu (či jiném grafickém editoru) pár minut.

KDO TAM?*

jsns.cz/mv/plakat5

Žáci si v aktivitě při práci s plakátem uvědomují, že někteří lidé na sociálních sítích nejsou těmi, za které se vydávají, a proto je při komunikaci online na místě vždy obezřetnost. Zamýšlejí se také nad tím, jaké důsledky bude mít skutečnost, že dívky z plakátu, Sára a Renata, poslaly virtuálnímu predátorovi své intimní fotografie.



Přihlaste se do svého účtu na [JSNS.CZ](https://jsns.cz) a prohlédněte si celou aktivitu online.

OTÁZKY A ODPOVĚDI

1) CO JSOU SOCIÁLNÍ SÍTĚ?

Internetové sociální sítě jsou **online prostředí**, které registrovaným členům umožňuje založit si osobní (či firemní) profil, který může být zcela či částečně **veřejný**. V tomto prostředí mohou uživatelé dané sítě komunikovat s dalšími uživateli, sdílet různé informace, fotografie, videa, chatovat nebo pouze sledovat obsah ostatních. Sociální sítě často slouží k **navazování a udržování vztahů** s lidmi, kteří sdílejí stejné osobní nebo profesní zájmy.

Nejnámějšími sociálními sítěmi jsou **Facebook, YouTube, Instagram, Twitter, Snapchat, LinkedIn**. Existují i sociální sítě, na nichž je možné najít specifické informace – například ČSFD ve filmu nebo **ResearchGate** v oblasti vědy.

2) KOLIK LIDÍ SOCIÁLNÍ SÍTĚ POUŽÍVÁ?

Počet uživatelů sociálních sítí v České republice stále roste, i když méně výrazně než v minulých letech. V roce 2016 byla v České republice na nějaké sociální síti registrována více než **polovina** (55 procent) uživatelů internetu. Pro srovnání: v Evropě je to 63 procent uživatelů internetu. **Nejvíce Čechů má profil na Facebooku** (42 procent), za ním následují **YouTube, Google+** (12 procent) a **Instagram** (8 procent). Podíl registrovaných klesá s věkem. **Ve věku 18–24 let má účet na nějaké sociální síti 90 procent českých uživatelů internetu, u seniorů je to jen 13 procent.** Podobný trend s mírnějšími rozdíly lze sledovat v celé Evropě: 88 procent uživatelů internetu ve věku 16–24 let a 38 procent osob nad 55 let.

3) JAKÉ PŘÍLEŽITOSTI SOCIÁLNÍ SÍTĚ NABÍZEJÍ?

Hlavní příležitostí, kterou sociální sítě nabízejí, je **podpora sociálních vztahů** díky snadnému a rychlému sdílení informací. Jsou využívány většinou k udržování již existujících vztahů v rodině, s přáteli, ve škole nebo v práci, mohou ale také přispět k navazování nových vztahů, například partnerských. Některé sociální sítě (např. LinkedIn) umožňují získání kontaktů a výměnu informací s lidmi s podobnými zájmy nebo profesemi. Pokud na sociálních sítích uživatelé získávají od svých kontaktů pozitivní zpětnou vazbu, může se zvýšit jejich sociální **sebevědomí a spokojenost**.

4) JAKÁ NEJVĚŠÍ RIZIKA UŽIVATELŮM NA SOCIÁLNÍCH SÍTÍCH HROZÍ?

Nejčastějším rizikem užívání sociálních sítí je **zneužití citlivých osobních dat**. Údaje o sobě často sdělují samotní uživatelé, kteří si vždy neuvědomují, kdo všechno má ke zveřejněným informacím přístup a jak je možné je zneužít. Podle výzkumů jsou lidé na internetu mnohem sdílnější než v reálném životě. Pokud jsou citlivé informace ukradeny pomocí manipulačních a podvodných technik, hovoříme o **sociálním inženýrství**. Uživatelé sociálních sítí se mohou dále setkat s **kyberšikanou** nebo **sexuálním obtěžováním**. Typově jiným příkladem nebezpečí jsou **falešné informace**

a **hoaxy** – řetězovitě šířené zprávy, které mohou mít podobu proseb o pomoc nebo varování před viry a útoky na PC. Tato sdělení se v prostředí sociálních sítí velmi snadno šíří.

5) JAKÝMI TECHNIKAMI BÝVAJÍ DĚTI A MLADISTVÍ NEJČASTĚJI MANIPULOVÁNY K ZASLÁNÍ CITLIVÝCH DAT?

Většinou je zkontaktuje někdo, kdo používá **falešnou identitu**. Tváří se jako jeho vrstevník a pod nějakou záminkou, často obohacenou o lichotky, ho pomocí různých manipulačních technik vede ke svému cíli. V případě sexuálních predátorů se rozhovor stáčí k citlivým tématům, výměně fotek nebo videí. **Nejpoužívanější metodou je tzv. mirroring (zrcadlení)**. Jedná se o **napodobování chování oběti**, ať už jde o mluvu, sdílení společných zájmů, nebo prostředí, ze kterého pochází. Zrcadlení pomáhá útočnickovi k rychlejšímu **získání důvěry dítěte**. Společné problémy, zájmy a další ukazatele navozují pocit určité sounáležitosti. V pokročilé fázi se pak oběť dostává do situace, kdy sama vyhledává přítomnost predátora a nechce o tento kontakt přijít. Cílem člověka s falešnou identitou je **získání citlivých informací, fotek a dalšího obsahu**. V některých případech mohou být děti tímto obsahem **vydírány** a donuceny k různým aktivitám, například k vytváření dalších materiálů nebo schůzkám s útočnickem.

6) JAK POZNAT, ŽE NĚKDO NA SOCIÁLNÍCH SÍTÍCH VYSTUPEJE POD FALEŠNOU IDENTITOU?

V případě pochybností o identitě uživatele na sociální síti lze využít následujících tipů, pro jistotu je lepší jich zkombinovat více dohromady. 1. **Ověření prostřednictvím fotografie** – Poproste dotyčného o zaslání fotografie, na níž bude vidět aktuální datum a text, který určíte. **Fotografie musí být zaslána do pěti minut**, čímž eliminujete možnost, že si daný člověk fotografii najde na internetu, popřípadě ji v nějakém grafickém editoru upraví. Důležité je, aby byl vidět **obličej a text byl dobře čitelný**. Pokud se druhá strana začne vymlouvat, že to nejde, je to podezřelé. Možnost takto se vyfotit má dnes téměř každý. 2. **Ověření podle vyhledávačů fotografií** – Na internetu existují různé programy, které umožňují vyhledat, kde všude je daná fotografie na internetu umístěna. Doporučujeme využít například službu **Google obrázky**. 3. **Ověření přes videohovor** – Jedná se o nejspolehlivější metodu, v níž můžete ověřit vzhled, hlasový projev, ale i celkový dojem. Můžete využít například program Skype, který je zdarma. Pro uskutečnění hovoru je potřeba mít počítač vybavený kamerou a ideálně i mikrofonom. Hovor může být veden zcela anonymně. V profilu programu nemusíte uvádět žádné osobní informace. Pokud hovor nedopadne tak, jak si představujete, můžete si danou osobu zablokovat.

7) MÁ SEBEPREZENTACE NA SOCIÁLNÍCH SÍŤÍCH NĚJAKÁ SPECIFIKA?

Uživatelé na sociálních sítích o sobě sdělují **spoustu informací na jednom místě**. V tomto online prostředí si mohou vybírat nejen, co o sobě sdělují, ale často i komu tyto informace sdělují. **Sebeprezentace na sociálních sítích je odrazem spíše ideálního než reálného já**. Na sociálních sítích určených k navazování nových vztahů (online seznamky, různá diskusní fóra) je sebeprezentace díky **větší anonymitě** svobodnější a vzdálenější realitě, protože **je zbavená sociálních, fyzických nebo kulturních hranic**.

8) JAK FUNGUJE SOCIÁLNÍ SÍŤ INSTAGRAM?

Instagram patří mezi nejpůvodnější sociální sítě, **umožňuje lidem soukromě nebo veřejně sdílet fotografie a videa**. Ty mohou být **doplňené informacemi o místě, kde vznikly (geotag), nebo klíčovým slovem (hashtag)**, které pak umožňuje spojení umístěného obsahu s určitým předmětem nebo tématem. Nahrané fotografie lze také upravovat přes 42 nabízených filtrů. Profily na Instagramu jsou veřejné, obsah je ale také možné sdílet soukromě s vybranými osobami nebo skupinou osob. Uživatel může sledovat profily lidí, kteří ho zajímají. Instagram je určen primárně pro chytré mobilní telefony, ale po stažení doplňků lze tuto síť také plně využívat přes tablety i stolní počítače.

9) JAKÉ INSTAGRAMOVÉ ÚČTY JSOU V ČESKÉ REPUBLICE NEJSLEDOVANĚJŠÍ?

Na začátku roku 2017 mělo na Instagramu zaregistrovaný profil **1,2 milionu Čechů, z toho polovina (580 000) ho užívala na každodenní bázi**. Nejvíce uživatelů Instagramu spadá do věkové kategorie **18–24 let**. K pěti nejsledovanějším Čechům na Instagramu v polovině roku 2017 patřila blogerka a youtuberka **Nikola Čechová** alias Shopaholic Nicol (547 000 sledujících), youtuberka **Tereza Hodanová** alias Teri Blitzen (467 000 sledujících), youtuber **Jirka Král** (kolem 447 000 sledujících), moderátor **Leoš Mareš** (430 000 sledujících) a zpěvák **Ben Cristovao** (411 000 sledujících). Mezi pět celosvětově nejsledovanějších osobností Instagramu v polovině roku 2017 patřily herečky a zpěvačky **Selena Gomez** (124 milionů sledujících) a **Ariana Grande** (112 milionů sledujících), fotbalista **Cristiano Ronaldo** (108 milionů sledujících) a zpěvačky **Beyoncé** (105 milionů sledujících) a **Taylor Swift** (103 milionů sledujících).

10) CO JE TO ZÁVISLOST NA INTERNETU? JAK SE PROJEVUJE?

Závislost na internetu je definována jako **nadměrné užívání internetu, které přináší do života jedince psychologické, sociální, pracovní nebo studijní komplikace**. Člověk není obvykle závislý na internetu jako takovém, ale na určitých online aplikacích. Zejména se jedná o online hry, aplikace umožňující online sociální komunikaci (nejčastěji sociální sítě, diskusní fóra), stránky s pornografickým obsahem a online gambling. **Online aplikace se stává u závislého člověka středobodem života, dominuje jeho myšlení, chování i chování**. Závislí dále popisují změny nálady (nejčastěji

uvolnění, klid nebo vzrušení) při připojení se k internetu a potřebu trávit na oblíbené aplikaci stále více času. V důsledku ukončení nebo omezení oblíbené online aktivity se objevují odvykací příznaky a relapsy. **Nadměrné trávení času na internetu bývá u závislých jedinců také zdrojem vnitřních a mezilidských konfliktů**.

11) JEVÍ ANNEGIENE V DOKUMENTU ZNÁMKY ZÁVISLOSTI NA INTERNETU?

Na základě informací prezentovaných v dokumentu je těžké posoudit, jestli je Annegiene na internetu, respektive na Instagramu závislá. **Obecně o závislosti hovoříme, pokud jsou souběžně naplněny základní indikátory závislosti**. Annegiene by podle nich byla závislá, pokud by trávila na Instagramu tolik času, že by jí to **negativně zasahovalo do studia, způsobovalo konflikty s blízkými lidmi a přivádělo do sociální izolace**. To v dokumentu zachyceno nebylo. Annegiene naopak hovořila v souvislosti s Instagramem o několika **přínosech**. Tvrdila, že díky této sociální síti objevila svůj **talent ve focení** a upravování fotografií, tedy v aktivitách, které nejsou výlučně spojené s internetem. Popisovala také, že se cítí **více sebevědomě**. Zdá se tedy, že jí Instagram vstupuje do života spíše pozitivně než negativně.

12) KOLIK DĚTÍ A MLADISTVÝCH V ČESKÉ REPUBLICE JE NA INTERNETU ZÁVISLÝCH?

Nejvíce osob se závislostí na internetu je mezi dospívajícími **ve věku 14–16 let**. **Nadměrné využívání internetu (mírnější forma závislosti na internetu) mezi evropskými dětmi ve věku 11–16 let sledovala studie z roku 2012. V České republice vykazovalo 29 procent dětí čtyři z pěti indikátorů nadměrného užívání internetu, u 1 procenta bylo přítomno všech pět indikátorů**. V roce 2008 byla realizována jediná studie, která sledovala závislost na internetu v České republice na reprezentativním souboru. Podle ní vykazovalo 8 procent adolescentů ve věku 12–15 let **znaky rozvinutého závislostního chování, dalších 8 procent bylo závislostním chováním na internetu ohroženo**.

13) PROČ MAJÍ LIDÉ TENDENCI BÝT ZÁVISLÍ NA SOCIÁLNÍCH SÍŤÍCH?

Odborníci uvádějí **tři osobnostní rysy, které mohou vést k závislosti na sociálních sítích**. První rys souvisí se základní potřebou, kterou je **potřeba intenzivního kontaktu s druhými lidmi**. Dále je to **vyšší míra narcismu** (nadměrného zaujetí sebou samým), která obvykle vede k potřebě pečlivě hlídat svůj sebeobraz. Posledním zmiňovaným rysem je **nedbalý přístup k povinnostem**, čas strávený na sociálních sítích totiž může být způsobem, jak se jejich plnění vyhnout.

14) JAK SE DAJÍ NA SOCIÁLNÍCH SÍŤÍCH VYDĚLÁVAT PENÍZE?

Obsah většiny sociálních sítí je uživatelům k dispozici zdarma, **provoz těchto platform je hrazen ze zisků z reklamy**. Zadávatel reklamy se snaží přilákat na atraktivní obsah, který se snadno šíří a má potenciál oslovit velkou skupinu uživatelů.

Autorům takového obsahu plynou jednak příjmy z **viditelné reklamy umístěné u jejich obsahu** (youtubeři získávají podíl za zhlédnutí reklamy před jejich videem nebo přímo v něm), dále také mohou získávat **peníze od firem, které se rozhodnou výrobu daného obsahu přímo sponzorovat**. Společnosti platí za propagaci svých produktů, která ale nejlépe funguje, pokud není příliš nápadná. Oblíbený je proto takzvaný **product placement**, produkt se v obsahu objevuje, není ale zřejmé, že se jedná o reklamu.



POZNÁMKY:

15) JAKÁ REKLAMA SE UŽIVATELŮM SOCIÁLNÍCH SÍTÍ ZOBRAZUJE?

V zájmu provozovatelů sociálních sítí je nabízet uživatelům co nejvíce reklam, které je zaujmou natolik, že na ně kliknou – to jim totiž generuje příjmy. **Sociální sítě se proto snaží každému uživateli zobrazovat reklamu „na míru“.** Sledují a vyhodnocují jeho chování, záliby a preference a tyto informace pak používají pro zacílení reklam. Například Facebook je proslulý shromažďováním stovek typů různých ukazatelů o uživatelském chování, včetně rozpoznávání oblíbených na fotografiích.

16) JAK SE DÁ REKLAMĚ NA INTERNETU ZAMEZIT?

Reklamu na internetu je možné v různé míře **blokovat**. Existují k tomu speciální nástroje či doplňky do internetových prohlížečů. Někteří uživatelé reklamu blokují kvůli datové úspoře načítaného obsahu, jiným vadí sledování ze strany poskytovatelů služeb a dalších subjektů a usilují o vyšší bezpečnost. **Blokováním reklamy snižujeme provozovateli příjmy.** Je tedy logické, že se proti tomu brání, například tím, že uživatelům blokujícím reklamy nedovolí přehrát video či zobrazit celý obsah. Pokud by reklamu blokovali všichni, tak by provozovatelé online služeb museli přijít s jiným byznysovým modelem, například využívání těchto služeb zpoplatnit.

ODPOVĚDI VYPRACOVALI:

Petra Vondráčková (otázky č. 1–4, 7–13)
odborná asistentka výuky na Klinice adiktologie
1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze
a Všeobecné fakultní nemocnice v Praze

Martin Kožíšek (otázky č. 5 a 6)
manažer pro internetovou bezpečnost ve firmě
Seznam.cz a zakladatel projektu Seznam se bezpečně

Ján Simkanič (otázky č. 14–16)
novinář a ředitel společnosti Internet info, s.r.o.

Navštivte lekci **Holka z Instagramu** online na
< jsns.cz/mv/holka-z-instagramu >
kde najdete více informací a další materiály.

V online verzi informačního textu Otázky a odpovědi najdete doporučenou literaturu.



DALŠÍ DOPORUČENÉ MATERIÁLY A AKTIVITY:

- Děti online (Zachy) (strana 97)
- Ve skutečném životě (strana 75)
- Kybersenioři (strana 175)