

Koncepce podpory digitálního wellbeingu ve vzdělávání

Část analytická



1. Úvod

Koncepce předkládá kritickou reflexi podpory digitálního wellbeingu ve vzdělávání (dále jen Koncepce DW). Jejím cílem je vytvořit komplexní rámec podpory digitálního wellbeingu ve školách na všech stupních regionálního školství v ČR, tj. v MŠ, ZŠ a SŠ. Pro účely této práce je nezbytné vytvořit a ukotvit definici digitálního wellbeingu, s níž budeme dále v koncepci pracovat. Tato definice vznikla na základě diskuse odborníků, kteří na její tvorbě pracovali v průběhu školního roku 2024/2025.

Digitální wellbeing vztažený ke vzdělávání je v evropském kontextu chápán jako: „*pocit fyzické, kognitivní, sociální a emocionální spokojenosti, který umožňuje všem jednotlivcům pozitivně se zapojit do všech digitálních vzdělávacích prostředí, včetně digitálních vzdělávacích a školicích nástrojů a metod, maximalizovat svůj potenciál a seberealizaci, pomáhá jim bezpečně se chovat online a podporuje jejich posílení v online prostředích.*“ (Council of the European Union, 2022)

Podobná definice vznikla také v českém prostředí během odborných diskusí, digitální wellbeing chápe jako: „*...stav, ve kterém rozpoznáváme přínosy a rizika našeho vlastního způsobu užívání digitálních technologií v aktuálních podmínkách. Na základě toho digitální technologie zapojujeme do svého života způsobem podporujícím naše celkové zdraví, osobnostní rozvoj a odpovědnost vůči sobě, svému okolí a světu.*“ (NPI ČR, 2025)

Obě pojetí pracují s důrazem na kompetence (digitální i další – viz plné znění české definice), české pojetí se více soustředí na reflexi vlastního způsobu užívání digitálních technologií. Cílem je přitom rozpoznávání přínosů a rizik a vědomá regulace užívání digitálních prostředí. Česká definice se tak více přibližuje pojetí, jehož východiskem je vyvažování přínosů a rizik interakcí člověka s technikou na základě sebereflexe.

Obě definice popisují digitální technologie jako nástroje, které mohou mít pro člověka jak pozitivní, tak negativní důsledky. „*Z přehledu studií vyplývá, že čas strávený s digitálními technologiemi může mít pozitivní i negativní vliv na pohodu dítěte podle toho, jaké činnosti online realizuje. Negativní důsledky jsou spojené buď s velmi omezeným užíváním digitálních technologií, nebo naopak příliš častým, zatímco řízené užívání má účinky pozitivní.*“ (OECD, 2019). Proto se v definicích klade důraz především na kvalitu online aktivit, která je hlavním měřítkem toho, jaký vliv budou technologie na člověka mít. Současně je nutné zohledňovat individuální potřeby, dispozice a konkrétní životní kontext jedince. A s tím souvisí také fakt, že pro užívání digitálních technologií má velký význam sociální prostředí, ve kterém s nimi pracujeme (Nguyen & Hargittai, 2024). Jsme si vědomi toho, že neexistují žádná trvalá řešení, že je nezbytné se v edukaci neustále vztahovat k reflexi situace, technologické proměně a mnoha dalším faktorům (Vanden Abeele, 2021).

Obě definice mají, ve shodě s pojetím definice zdraví podle WHO, společné to, že chápou digitální wellbeing jako stav rovnováhy v otevřeném dynamickém systému měnících se podmínek. Je to stav, který má jasně pojmenované rámce projevů (v české definici v jednotlivých oblastech), ale k jeho dosahování je třeba stále hledat, co je pro něj podporující, co dosahování stavu rovnováhy pomůže. Proto nejsou účinná jednoduchá řešení, která by byla trvalého charakteru. Je nutné hledat různé edukační koncepty a strategie, které tuto dynamiku prostředí zohlední (Brdička, 2018b; Caldera et al., 2022). V rámci vzdělávání bychom měli hledat metody, postupy nebo témata, která proces dosahování rovnováhy podpoří v aktuálních podmínkách. Je to důležité i proto, že vlastní reflexi užívání technologií ovlivňuje diskurs (Gennari et al., 2023), ve kterém se pohybujeme, je tedy důležité, jak téma pojmáme, jak se o něm vyjadřujeme, jak ho žákům a žákyním vysvětlujeme a představujeme.

Vztah člověka k technologiím je vždy spojený s nutností vyvažovat aktuálně rozpoznávaná rizika a výhody (Bridle, 2018). Na jedné straně platí, že možnosti, které technologie nabízejí, jsou lákavé a zajímavé, a tak lze snadno podlehnout pocitu, že přinášejí pouze benefity (technooptimismus). Na druhé straně stojí představa, že žijeme ve vleku techniky bez svobody a autonomie, že společnost je řízená pouze monopolními platformními technologickými společnostmi a že jediné řešení je technologie odmítnout (technopesimismus). Je zřejmé, že edukačně funkční pozice se nachází mezi těmito dvěma extrémami. Ostatně řada výzkumných studií zdůrazňuje potřebu společné participace vzdělávajících a vzdělávaných na formulování vlastních problémů, témat a přístupů (Gennari et al., 2023; Lister et al., 2022), které budou vycházet z jádra učící se komunity (Brdička, 2015; Cormier, 2017).

Sokol říká, že jednou z klíčových rolí školy je naučit děti rozumět světu v neintuitivní rovině, dát jim nástroje pro to, aby svět, který se nachází daleko mimo možnosti „selského rozumu“, uměly pochopit, reflektovat, žít v něm dobrý život (Sokol, 2016), formovat vlastní hodnoty a postoje, které nebudou nesené strachem nebo neznalostí, nýbrž reflektovanou zkušeností. V kontextu digitálního wellbeingu je tedy role školy a vyučujících zcela nezastupitelná. Škola plní roli instituce, jež překonává extrémní a formuje dialog, kreativitu a kritické myšlení. To vše nachází své uplatnění při hledání a dosahování digitálního wellbeingu.

Dalším atributem, který digitální wellbeing ovlivňuje, je proměnlivost technologického prostředí. Rozvoj nových nástrojů a aplikací s sebou přináší neustálou potřebu téma nově uchopovat. K digitálnímu wellbeingu není proto možné přistupovat jako k souboru logicky provázaných „dobrých rad do života“, které by bylo možné žákům předávat. Definice, o níž se v koncepci opíráme, se proto snaží vést více k reflexi, diskusi či práci s vlastní zkušeností než k souboru jednoznačných konkrétních rad, které mají vždy pouze dočasný charakter. Tato koncepce se zaměřuje na digitální wellbeing v pedagogické perspektivě, takže explicitně nezmiňuje další důležité přístupy, například psychologické či psychopatologické, adiktologické a další pohledy, které by si zasloužily samostatnou reflexi. Současně musíme zdůraznit, že edukace zasahuje do života dětí od mateřských škol až po školy střední, což nesporně musí vést k určité diferenciaci postupů. Didaktické přístupy by pedagogové měli volit podle toho, zda jsou přiměřené věku a schopnostem dětí. U mladších žáků a žákyň může být schopnost seberegulace a sebereflexe nižší, s čímž musí vzdělavatel systematicky pracovat a přizpůsobovat tomu celé vzdělávací prostředí.

Jak ukazují některé studie, technologie a práce s nimi jsou zásadním způsobem spojené se sociálním prostředím, do kterého vstupují (Nguyen & Hargittai, 2024) – komunikovat online s přáteli o digitálním wellbeingu nám může prospívat, ale vykonávat činnosti, které sociálně vnímáme jako nevhodné, naopak digitální wellbeing zhoršují (Wolfers et al., 2025). Cestou není zákaz technologií nebo přílišná regulace, protože paternalisticko-restriktivní přístupy nejsou produktivní (Lafton et al., 2024), ale hledání vyváženého přístupu skrze dialog a společnou reflexi potřeb všech aktérů edukace, která bude spojená s rozvojem (digitálních, ale i dalších) kompetencí.

Koncepce DW předkládá určitý způsob uvažování a kritickou reflexi technologií tak, jak jsme naznačili výše. Snaží se čtenářům zprostředkovat základní myšlenková východiska a koncepty, o které mohou školy a další aktéři vzdělávání opírat svá rozhodnutí, postupy a vlastní koncepční materiály o digitálním wellbeingu.

Rádi bychom zdůraznili, že digitální wellbeing žáků a žákyň není možný bez digitálního wellbeingu vyučujících. Jde o klíčový, snad někdy opomíjený aspekt, o který by se měla školní kultura systematicky a pečlivě starat. Předávání vzorců chování, postojů a hodnot je v tomto ohledu zásadní a digitální wellbeing vzdělavatelů současně představuje nezbytný předpoklad pro kvalitní výuku.

Současně považujeme za nutné zdůraznit, že nezbytným klíčem k digitálnímu wellbeingu je rozvoj digitálních kompetencí. Je naprosto zásadní klást na tuto oblast vzdělávání důraz, protože právě schopnost využívat digitální technologie bezpečně a sebevědomě buduje a posiluje pocit jistoty, bezpečí a kontroly nad digitálním prostředím. Posiluje a buduje také vědomí, že jako uživatelé nežijeme pouze ve vleku techniky, ale můžeme v soužití s ní nacházet dynamickou rovnováhu. Rovněž je ale nezbytné chápat digitální wellbeing v kontextu wellbeingu celkového, k jehož dosažení je tudíž nutné pracovat také s dalšími kompetencemi (viz klíčové kompetence v RVP pro ZŠ nebo oblasti v definici digitálního wellbeingu) a jejich rozvojem, například s kompetencemi spojenými s prací s emocemi a sociální oblastí.



2. Struktura dokumentu

Pro snazší orientaci v tomto poměrně rozsáhlém dokumentu níže popisujeme jeho strukturu a členění do jednotlivých kapitol a částí:

V **Úvodu** zasazujeme celou problematiku do širších souvislostí a ukazujeme, že digitální wellbeing je důležitým tématem v národním i mezinárodním kontextu. Zdůrazňujeme jeho provázanost s připraveností a kompetencemi učitelů, ale také poukazujeme na fakt, že digitální kompetence, jakkoli jsou pro digitální wellbeing zásadní, musí být doplňovány dalšími kompetencemi – sociálními, emocionálními, občanskými aj. V tomto ohledu navazujeme na kurikulární politiku vytyčenou v RVP pro základní školy.

Druhá kapitola popisuje strukturu této práce a obsah jednotlivých kapitol. Zároveň nastiňuje proces tvorby Koncepce DW a jeho průběh. Koncepce DW je zpracována jako výchozí, nikoliv trvale platný dokument, její validitu je třeba v průběhu času opakovaně ověřovat a v případě potřeby ji aktualizovat. Druhá kapitola zachycuje některé důležité momenty tvorby definice digitálního wellbeingu, z níž celá analytická část práce vychází, i to, jak se utvářel náš pohled na to, jakým způsobem k tématu digitálního wellbeingu edukativně přistupovat.

Třetí kapitola formuluje klíčové teze, se kterými v dokumentu pracujeme. Jejich výběr není náhodný, ale opírá se o poznatky z kapitoly čtvrté a nabízí v kondenzované formě teze, se kterými je možné pracovat. Pokud by si čtenář z celého dokumentu chtěl přečíst jedinou kapitolu, doporučujeme právě tuto. Definujeme zde postoje a hodnoty, které na úrovni národní vzdělávací politiky vnímáme jako výchozí.

Čtvrtá kapitola je ze všech nejvíce pojatá jako akademický text (některé její části byly publikovány v článku *Digital well-being as an educational challenge* (Černý, 2025). Nabízí jednak odbornou oporu k promýšlení digitálního wellbeingu a souvisejících metodických a educačních i politických opatření, jednak naše téma začleňuje do odborného kontextu. Analýza, kterou jsme provedli, také jasně dokládá, že na digitální wellbeing je třeba vždy pohlížet z interdisciplinární perspektivy.

Pátá kapitola usiluje o vymezení wellbeingu jako takového. Poukazuje na to, že důležitou součástí toho, jak pojem wellbeingu uchopit, je nejen pozitivní psychologie, ze které vychází PERMA model, ale že wellbeing můžeme částečně měřit a škálovat. Připomínáme zde také spojení s přístupem Partnerství 2030+, který je při tvorbě Koncepce DW zohledňován, i když jednotlivé aspekty v různých oblastech tohoto přístupu nejsou explicitně uváděny. Tato kapitola je pro analytickou část podstatná i tím, že wellbeing spojuje s pozitivním přístupem a posilováním silných stránek každého žáka či žákyně.

Šestá kapitola se zaměřuje na užší téma digitálních kompetencí, které jsou v evropském kontextu chápány jako schopnost uskutečňovat svůj život v digitálním prostoru. Zdůrazňuje, že digitální kompetence nespočívají v používání jednotlivých aplikací, ale ve schopnosti využívat digitální technologie zdravým a udržitelným způsobem. Současně se zde specificky zaměřujeme na digitální kompetence vyučujících (DigCompEdu) a digitální kompetence v RVP pro ZŠ (2025), tyto rámce jsou totiž považovány za určující pro toto téma na evropské a národní úrovni.

Sedmá kapitola zasazuje digitální wellbeing do širšího kontextu – seznamuje čtenáře s mezinárodními dokumenty, ale také s českými koncepčními a strategickými materiály. Toto ukotvení problematiky je zásadní, protože digitální wellbeing netvoří vlastní samostatný

vzdělávací obsah nebo politiku, ale představuje spíše perspektivu a hodnoty, se kterými v edukačním procesu pracujeme.

Osmá kapitola se zabývá novou verzí RVP pro ZŠ (2025) – analyzuje očekávané výstupy z učení napříč vzdělávacími oblastmi a ukazuje, že digitální wellbeing skutečně interdisciplinárně prostupuje celým kurikulem. Nejde o izolované téma, které by mohl obsáhnout jediný učitel – expert, ale spíše o záležitost celé školy a její kultury. Současně připomíná, že digitální wellbeing je spojený s interakcemi s velkým množstvím živých i technických aktérů, sociálních konstruktů a že budeme moci v této oblasti pozorovat nárůst vlivu umělé inteligence.

Devátá kapitola se soustředí na definici digitálního wellbeingu a na soubor opatření, která mohou školy implementovat, aby ve svém prostředí digitální wellbeing podpořily. Naším cílem bylo vytvořit určitý inspiromat, z něhož budou moci jednotlivé vzdělávací instituce vycházet a který si budou moci přizpůsobovat svým vlastním potřebám a požadavkům. Tato kapitola má současně ředitelům škol, kteří se rozhodnou věnovat digitálnímu wellbeingu pozornost, sloužit jako praktický opěrný bod, nabízející mnoho možností a cest, jak k němu přistupovat.

Desátá kapitola obsah naší Koncepce DW na závěr ještě jednou rekapituluje a shrnuje.

Z důvodu větší metodologické transparentnosti na následujících stranách stručně popisujeme, jak se koncepce podpory digitálního wellbeingu postupně formovala. Důležité jsou zde přitom tři kroky: Prvním byla nová, širší a komplexnější definice digitálního wellbeingu. Ve druhém (analytická část koncepce) a ve třetím kroku (implementační část koncepce, viz i dále v následujících odstavcích) jsme se soustředili na to, jak mohou školy a jejich aktéři pracovat s tématem digitálního wellbeingu přímo ve škole. Ve své práci jsme se tedy zaměřili na výchovu a vzdělávání v běžných školních podmínkách.

Záměr vytvořit koncepci podpory digitálního wellbeingu vznikl v roce 2024, impulsem se přitom stal začátek realizace projektu NPO 3.1 - AIDIG, jenž je financován z Národního plánu obnovy. Realizace projektu byla iniciována na základě okolností vyplývajících z dynamického rozvoje digitálních technologií a nutnosti na něj reagovat v prostředí českého školství. Projekt NPO 3.1 – AIDIG má pedagogy a pedagožky připravit na výzvy spojené s dynamickým rozvojem digitálních technologií, včetně generativní umělé inteligence v souladu s inovovanými RVP. Cílem je přistupovat k digitálním technologiím takovým způsobem, který nebude poškozovat zdraví a zájmy jedince. Zároveň je téma duševního zdraví a zdravého přístupu k technologiím akcentováno jak na národní, tak i nadnárodní úrovni. Cílem Koncepce DW je ukotvit pozici ČR vztahující se k tomuto tématu na nejvyšší úrovni, ale zejména přinést relevantní a konkrétní podporu do českých škol. Z toho důvodu byl pro podporu škol v oblasti digitálního wellbeingu zvolen koncepční, systematický přístup, jehož součástí je širší vymezení tohoto tématu a následně definování digitálního wellbeingu jako takového. Na těchto základech je potom možné určit oblasti podpory v českých školách tak, aby byla podpora konkrétní a cílená. Veškerá tvorba probíhala v součinnosti s Partnerstvím pro vzdělávání 2030+, se kterým má NPI ČR uzavřenu partnerskou spolupráci.

Koncepce DW je obsahově rozdělena na dvě části:

- Na **část analytickou**, která shrnuje teoretické přístupy a základní východiska pro vymezení konceptu digitálního wellbeingu v prostředí českého školství. Cílem je ukázat transdisciplinární charakter dané problematiky, avšak bez ambice detailněji zkoumat jednotlivé disciplíny v této oblasti.
- A **část implementační**, jejímž cílem je poskytnout školám v ČR praktického průvodce s popisem konkrétních kroků a opatření, která mohou učitelé ve školách realizovat pro podporu digitálního wellbeingu, jak u všech zaměstnanců školy (pedagogických i nepedagogických), tak u žáků. Konkrétním nástrojem pro potřeby škol je tzv. sada opatření do škol. Současně byla vytvořena také definice digitálního wellbeingu, která toto téma ukotvuje, a sjednocuje tak jeho pojetí pro veřejnou, odbornou i laickou diskusi. Pro veřejnou diskusi pak lze použít nejen definici samotnou, ale také vytvořený 4D model digitálního wellbeingu, který je produktem koncepčního uvažování nad interdisciplinárním charakterem této problematiky a zároveň potřeby uchopit její implementaci na funkční úrovni v jednotlivých školách. Definice DW a 4D model jsou pro potřeby veřejných debat ještě doplněny o klíčové teze pro oblast DW, se kterými lze v tomto pojetí pracovat.

Koncepci DW jsme začali vytvářet v roce 2025, v jehož průběhu odborný tým projektu NPO 3.1 - AIDIG pod vedením NPI ČR a ve spolupráci s Partnerstvím 2030+ připravil komplexní návrh podpory. Tento návrh byl vytvořen jak na základě sběru dat a analýz dosavadních poznatků z této oblasti, tak na základě sběru podnětů od odborníků i veřejnosti prostřednictvím dotazníkového šetření a připomínkového řízení. Dotazníkové šetření probíhalo od června do srpna 2025. Zúčastnilo se ho 13 respondentů, z toho 10 ze škol. Dotazník byl veřejně přístupný a byl distribuován prostřednictvím komunikačních kanálů NPI ČR a Partnerství pro vzdělávání 2030+. Pracovní návrh Koncepce DW rovněž připomínkovala široká řada odborníků, a to ve třech vlnách připomínek. Na podporu vzniku Koncepce DW i diskuse o ní, jsme 23. října 2025 uspořádali kulatý stůl, jehož se zúčastnili mj. i zástupci pracovní skupiny pro wellbeing Partnerství 2030+. Předkládaná Koncepce DW čerpá inspiraci ze tří hlavních zdrojů:

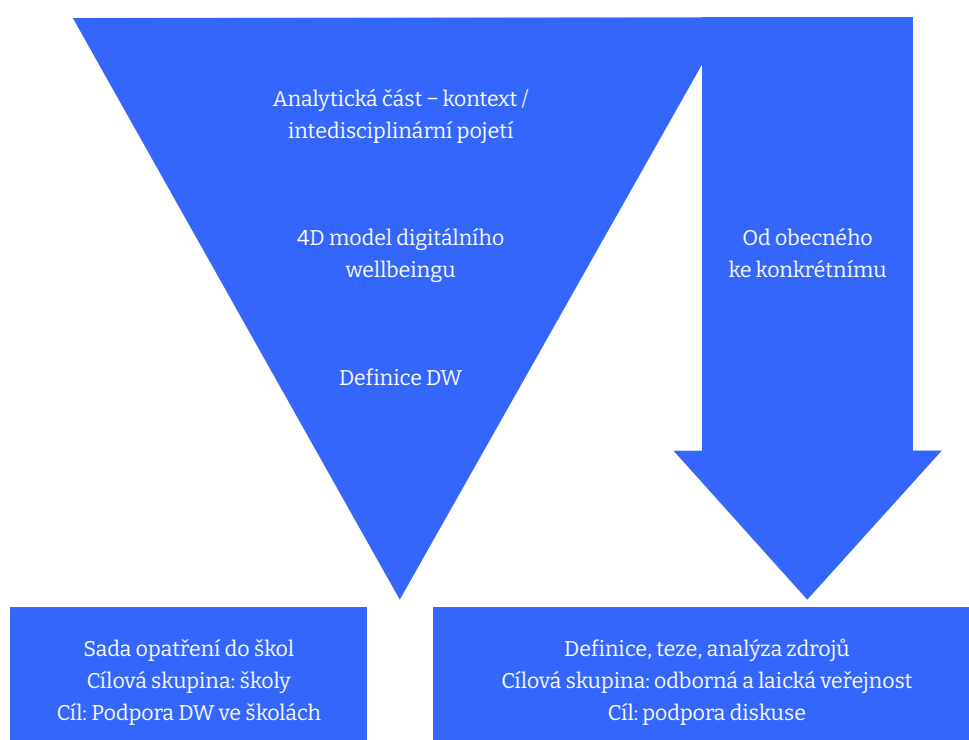
- Poznatky z odborné literatury, které prezentují různé přístupy k digitálnímu wellbeingu. Ukazuje se, že k digitálnímu wellbeingu je dobré přistupovat transdisciplinárně, systémově a z více perspektiv.
- Druhým zdrojem jsou kurikulární dokumenty a kompetenční rámce, které koncepci rámuje a zasazuje ji do edukační reality i do národního a mezinárodního kontextu. Sem spadají například evropské rámce DigComp a DigCompEdu či Rámcové vzdělávací programy.¹
- Třetím zdrojem je společenský diskurs, pro nějž je charakteristický participativní přístup k tvorbě opatření týkajících se digitálního wellbeingu. Probíhají také diskuse o tom, jak digitální wellbeing vymezit a jak se jeho definice vyvíjí. Učitelé i širší veřejnost v této souvislosti také často odkazují na zdroje, které lze označit jako populárně naučné a které do značné míry diskusi o celé problematice ovlivňují.

¹ V době přípravy Koncepce DW byly uveřejněny nové Rámcové vzdělávací programy pro základní školy. V koncepci se tak vztahujeme k nim s očekáváním, že kurikulární reforma sekundárního vzdělávání bude v jejich myšlenkových intencích pokračovat.

Vzhledem k rozrůzněnosti potřeb není jednoduché odpovídajícím způsobem uchopit koncepční podporu v oblasti digitálního wellbeingu na systémové i individuální úrovni. Proto jsme při tvorbě modelu postupovali od obecného ke konkrétnímu a sledovali dva cíle:

1. vytvořit funkční nástroj pro podporu DW ve školách (ve formě inspiromatu, který je možné průběžně aktualizovat a doplňovat) a
2. podnítit diskusi o důležitosti a potřebnosti podpory digitálního wellbeingu v prostředí českých škol. Aplikovaný přístup je znázorněn na následujícím schématu.

Schéma 1: Systémový přístup ke zpracování Koncepce DW



Zdroj: vlastní zpracování

Odborným počinem se ve školním roce 2024/2025 stala tvorba definice DW, která vznikla na základě spolupráce skupiny expertů pod vedením NPI ČR a ve spolupráci s Partnerstvím pro vzdělávání 2030+. Na její tvorbě se podíleli odborníci z organizací jako NPI ČR, PedF UK, SOFA, Partnerství pro vzdělávání 2030+, ONFINE, Jules a Jim, LF UK a VFN, PedF MU, FSS MU a další.² Do konzultací a připomínkování se zapojily organizace a instituce jako Nekrachni, ČŠI, UP v Olomouci, DigiKoalice, AI dětem a další.³

Výsledkem přibližně roční práce je dokument Koncepce podpory digitálního wellbeingu ve vzdělávání (Koncepce DW), který obsahuje:

- **analýzu přístupů a zdrojů k podpoře digitálního wellbeingu ve vzdělávání,**
- **definici digitálního wellbeingu,**
- **klíčové teze k problematice podpory digitálního wellbeingu v rámci systému vzdělávání v ČR,**
- **sadu opatření na podporu digitálního wellbeingu ve školách.**

Definice digitálního wellbeingu dává podklad pro sjednocení základních východisek, jak k digitálnímu wellbeingu přistupovat, a vytváří tak ve zjednodušené podobě základ pro volbu a tvorbu dalších materiálů k využití v praxi. Sada opatření má poskytnout konkrétní podklady pro to, jak podporovat digitální wellbeing v rámci chodu školy u všech jejích aktérů. Koncepce DW celkově zprostředkovává základní východiska, o která mohou školy a další aktéři vzdělávání opírat svá rozhodnutí, postupy a vlastní koncepční materiály, jež se k digitálnímu wellbeingu vztahují. ■

² Ing. Bořivoj Brdička, Ph.D., NPI ČR; PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D., PedF UK, SOFA, Partnerství pro vzdělávání 2030+; Mgr. Jana Klusáková Sedlová, ONFINE, z. s.; Mgr. Radka Kůřilová, ONFINE, z. s.; Mgr. Adéla Lábusová, NPI ČR, Jules a Jim, z. ú.; doc. Mgr. Kateřina Lukavská Ph.D., PedF UK, Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN; Mgr. Michaela Šaradín Lebedíková, Ph.D., FSS MU; Mgr. Jaroslav Šejvl, Ph.D., Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN; Mgr. Gabriela Mayerová (Šimková), PedF MU; Mgr. Markéta Borovcová, Jules a Jim, z. ú.; prof. PhDr. David Šmahel, Ph.D., FSS MU.

³ Jakub Rychlý, student, Nekrachni.cz; prof. Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D., UP v Olomouci; Ing. Petr Tecl, DigiKoalice; Mgr. Petr Naske, DigiKoalice; Mgr. Martin Úlovec, zmocněnec pro digitalizaci a digitální vzdělávání, MŠMT; Mgr. Roman Folwarczny, ČŠI; Ing. Dana Pražáková, Ph.D., ČŠI; Mgr. Miriam Sedláčková, Jednota školských informatiků, z. s.; Mgr. Pavel Hodál, NPI ČR, ZŠ Brno, Bakalovo nábřeží 8; Eva Nečasová, AI dětem, z. s.; Mgr. Daniela Růžicková, NPI ČR.

3. Klíčové teze digitálního wellbeingu

Dříve než se zaměříme na jednotlivé oblasti, aktéry a témata spojená s digitálním wellbeingem, rádi bychom představili teze – tedy určitá východiska či pohledy, se kterými v koncepci pracujeme. Právě ony tvoří hodnotové a postojové vodítko celé Koncepce DW. Mohou čtenáři usnadnit orientaci v textu a koordinátorům nebo ředitelům sloužit jako orientační body pro jejich práci ve školním prostředí.

Analytická studie uvedená v kapitolách dále, rozpracovává těchto deset klíčových tezí pro vzdělávací politiku v kontextu digitálního wellbeingu:

1. Digitální wellbeing je součástí wellbeingu celkového. Floridi zdůrazňuje, že většinu času žijeme onlife (Floridi, 2014) – ve světě spojujícím online a offline realitu do jednoho celku, v němž chceme prožívat dobrý život (Burr & Floridi, 2020). Takové pojetí vyžaduje multidisciplinární přístup.
2. Digitální wellbeing můžeme definovat takto: „*Digitální wellbeing je stav, ve kterém rozpoznáváme přínosy a rizika našeho vlastního způsobu užívání digitálních technologií v aktuálních podmínkách. Na základě toho digitální technologie zapojujeme do svého života způsobem podporujícím naše celkové zdraví, osobnostní rozvoj a odpovědnost vůči sobě, svému okolí a světu.*“ Z této definice jasně vyplývá, že o digitálním wellbeingu je nezbytné uvažovat holisticky.
3. Cesty k jeho dosahování jsou různé, záleží na sociálních, kulturních, technologických i individuálně psychologických podmínkách. Tento dynamický přístup k utváření digitálního wellbeingu (Vanden Abeele, 2021) vede k tomu, že mohou existovat určitá doporučení či cesty, jak k němu přistupovat, a že výběr adekvátní cesty sloužící jedinci či skupině bude vždy záležitostí společného hledání a přístupu. Jako educačně zásadní se ukazují být metody, které využívají participativní přístup. To znamená, že na řešení problémů spojených s digitálním wellbeingem se aktivně podílejí sami žáci a žákyně v interakci se školním prostředím (Widdicks et al., 2022; Wolfers et al., 2025).
4. Důležitější než čas strávený u obrazovek je kvalita činností, které na digitálních zařízeních vykonáváme, a jejich sociální kontext (Nguyen & Hargittai, 2024). Digitální zařízení nejsou sama o sobě špatná, mohou mít pozitivní efekt nejen na psychické zdraví (Callahan et al., 2024), stejně tak mohou mít negativní účinky (Virós-Martín et al., 2024). Je zásadním úkolem školy pomáhat žákům a žákyním hledat dynamickou rovnováhu a pečovat o zmíněnou kvalitu času a činností.
5. Jako zásadní je možné vnímat důraz na rozvoj digitálních kompetencí učitelů (Punie, 2017) i žáků, které jsou nezbytné pro plnohodnotné fungování v dynamicky se měnící společnosti (Webster & Blom, 2020). Jakkoli není snadné vysledovat přímou korelační vazbu mezi digitálními kompetencemi a wellbeingem jako takovým, lze je chápat jako nástroj pro dosahování cílů a zapojení do společnosti (Burr et al., 2020; Carretero et al., 2017).
6. Silně restriktivní politiky, které jsou postavené pouze na omezování používání digitálních technologií na úrovni rodin, škol či celého systému, mohou působit lákavě, ale neodpovídají ani dynamickému charakteru digitálního wellbeingu (Vanden Abeele, 2021), ani očekávaným přínosům, neboť nedochází k záměrnému či systematickému rozvoji kompetencí. Jak zdůrazňuje studie Lafton a kol. (2024), klíčem k edukaci a pozitivnímu působení na žáky a žákyně je partnerský přístup a dialog, což dobře odpovídá důrazu na participativní přístupy k edukaci.⁴

⁴ Studie zřetelně ukazuje, že restriktivní modely vedou primárně ke skrývání aktivit před autoritami, nikoli k rozvoji kompetencí. Je-li cílem Koncepce DW rozvoj digitálního wellbeingu, je zřejmé, že ho není možné dosáhnout zneviditelněním práce s technologiemi. Také dokument *TechWell_D2.2_Transnational mapping and analysis report*

7. Kurikulum na národní úrovni (RVP pro ZŠ) s tématem digitálního wellbeingu pracuje spíše implicitně než explicitně, ale současně vytváří prostor pro jeho rozvoj, který bude silně závislý na práci ředitelů. Soubor opatření, který obsahuje Příloha č. 1, vychází z reality silné decentralizace a autonomie jednotlivých škol v české vzdělávací politice a klíčové role ředitelů v nich. Každá škola se nachází ve specifických podmínkách z hlediska velikosti, sociálního klimatu a dalších faktorů, což vede k potřebě přizpůsobování si jednotlivých opatření a diferenciaci v jejich implementaci.
8. Jako nezbytné se jeví také dekonstruovat přesvědčení, že digitální wellbeing je čistě osobní záležitostí každého jednotlivce. Je zřejmé, že do něj vstupují sociální faktory, socio-demograficko-ekonomické aspekty, ale také témata spojená s veřejným diskursem (Gerosa et al., 2024; Wolfers et al., 2025). Jednotlivé nástroje jsou často vyvíjeny tak, aby využívaly poznatky behaviorálních věd k manipulaci s uživatelem (Keskin, 2018; Virós-Martín et al., 2024). Nejde jen o individuální vzdělávací cíl, ale mělo by jít o společné úsilí celé společnosti.
9. Digitální wellbeing je možné edukačně ovlivňovat (Gui et al., 2023; Rosič et al., 2024), a to navzdory tomu, že mnoho jevů, které jsou s ním spojené, škola pod kontrolou nemá (podobně jako u výchovy) a nemůže je ovlivnit. Proměnlivost světa a přítomnost krizí by neměly být důvodem k rezignaci nebo k přenášení odpovědnosti jen na rodiče. Měly by se naopak stát příležitostí k formování realistických cílů a na ně navázaných strategií a opatření, která umožňují jich dosahovat. Čím více konkrétních detailů do jednotlivých opatření zahrneme, tím omezenější bude jejich trvanlivost i univerzálnost. Tato charakteristika vzdělávání v době komplexity může být pro vzdělávací systém nová, ale bude se postupně propisovat do stále většího množství témat (Brdička, 2018b).
10. Digitální wellbeing není pouze privátní záležitostí jednotlivce, ale odpovědnost za něj nesou také korporace vytvářející digitální platformy a nástroje (Dijck et al., 2018). Ty využívají kognitivně-behaviorálních designerských postupů k tomu, aby udržovaly pozornost a čas uživatele na svých platformách a často při činnostech, které nejsou pro žáky či žákyně prospěšné a rozvíjející (Caponnetto et al., 2025; Lin 2024). Je nezbytné hledat cesty k posílení společenské odpovědnosti vývojářů a provozovatelů nástrojů, i edukační a politické nástroje podporující budování bezpečného digitálního prostředí.

Přestože jsou výše uvedené body do značné míry obecné a trvale platné, v období dynamických změn, v němž se právě nacházíme, si každá nová technologie může vyžádat specifický přístup k digitálnímu wellbeingu jako takovému. Příkladem může být rozvoj generativní AI ve vztahu k digitálnímu wellbeingu (Kaya et al., 2025; Li et al., 2023; Maden et al., 2024), který s ohledem na rychlost proměny prostředí a kontextů není snadné zkoumat. Věříme, že klíčovou cestou k reflexi tohoto fenoménu, stejně jako dalších budoucích výzev je otevřená diskuse a participativní metody přístupu, které prezentuje například skupina AI Pioneers (Bekiaridis & Attwell, n.d.).

Pro jednotlivé teze budeme předkládat další argumenty a oporu v následujících kapitolách (především v kapitole 4), ale věříme, že nabízejí užitečnou optiku, ze které mohou čtenáři vycházet a skrze niž mohou celý dokument – od analytické části až po návrhy opatření – číst. ■

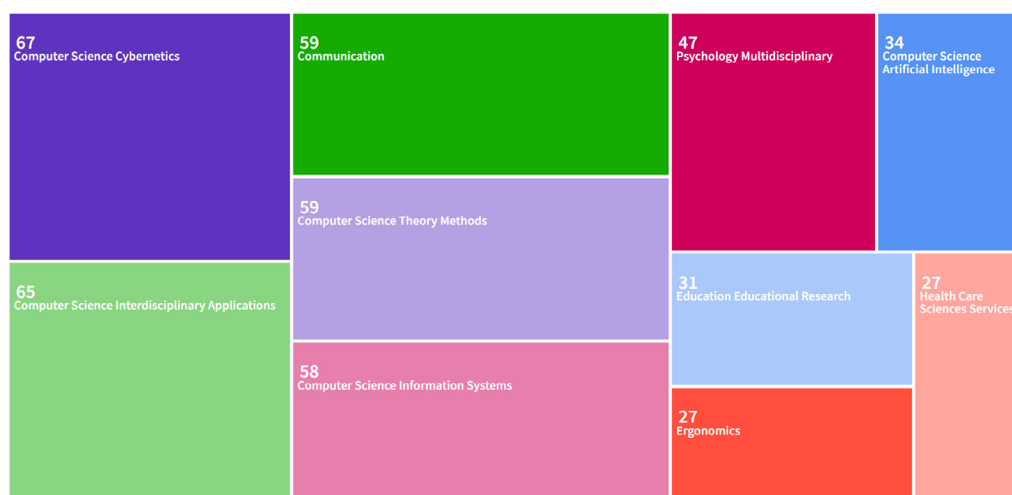
vůbec restriktivní techniky neuvádí mezi účinnými opatřeními, jakkoli k nim řada států, především vlivem mediálního tlaku přistupuje. Ani zde nejsou pojmenovány žádné reálné přínosy restriktivních opatření ve vztahu k digitálnímu wellbeingu žáků.

4. Digitální wellbeing jako transdisciplinární fenomén

Cílem této kapitoly je nabídnout čtenářům stručný akademický přehled o tom, jakým způsobem o edukačních aspektech digitálního wellbeingu výzkumné a odborné prostředí přemýšlí a která témata a přístupy se snaží akcentovat. Praktické důsledky vyplývající z této kapitoly jsou promítnuty do tezí a také do přístupu k opatřením. Kapitola současně legitimizuje přístup spojený s kurikulem, který zdůrazňuje význam mezipředmětového přístupu místo práce v jednom specifickém předmětu nebo vzdělávací oblasti.

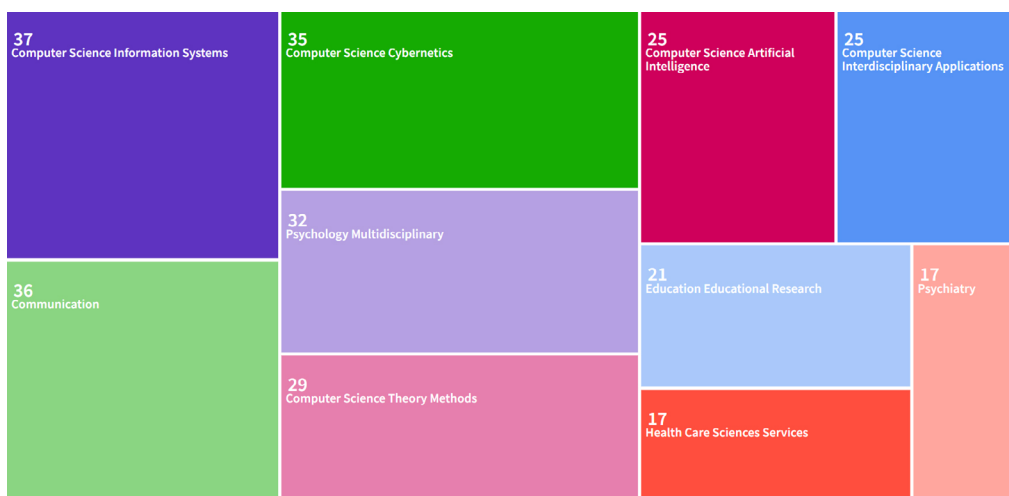
Téma digitálního wellbeingu v odborném výzkumném diskursu zasahuje do řady oblastí, kontextů a perspektiv, které se v čase proměňují. Schéma 2 odráží celkový výzkumný diskurs týkající se tématu digitálního wellbeingu, tak jak je zastoupené ve Web of Science, který máme nyní k dispozici. Jako tematicky nejvýraznější oblast se ukazuje spojení digitálního wellbeingu s počítačovými vědami, následuje komunikace, psychologie, ergonomie nebo témata související se zdravím. Pohled na schéma 2, který zachycuje stav vědeckého bádání v současnosti, nám říká, že téma se významným způsobem rozšiřuje do oblasti vzdělávání, témata spojená s ergonomií jsou vytlačena psychiatrií. Současně lze konstatovat, že téma si zachovává – navzdory částečným proporcionálním proměnám – silně transdisciplinární charakter. Schémata 1 a 2 zachycují vždy deset nejčastěji zastoupených oblastí s tím, že jedna studie se může zabývat – a typicky tak tomu skutečně je – více tématy. Jednoznačně z toho vyplývá, že o digitálním wellbeingu a jeho konceptuálním a koncepčním vymezení není možné uvažovat z perspektivy ostře oddělených vědních disciplín, ale že jedinou možností je uchopit toto téma ve větší celistvosti. Současně můžeme říci, že stále většího významu nabývá edukační nazírání na toto téma.

Schéma 2: Přehled oblastí, ve kterých se ve WoS řeší téma digitálního wellbeingu



Zdroj: Web of Science

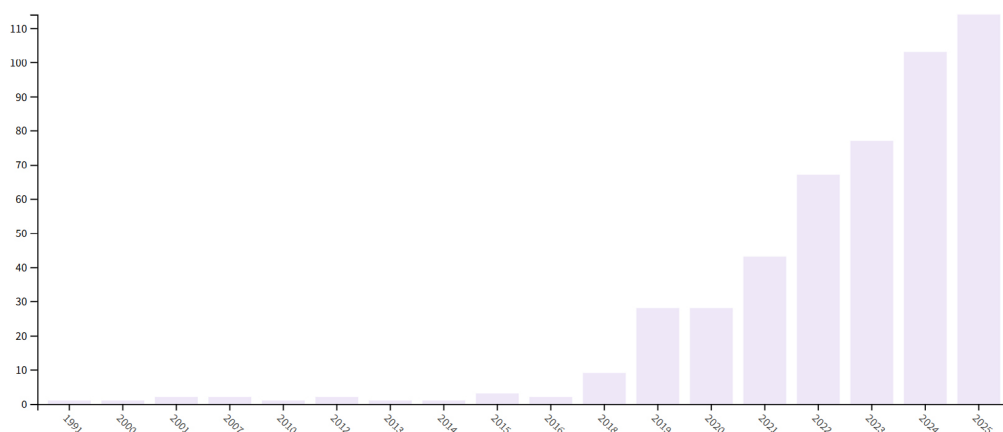
Schéma 3: Přehled oblastí, ve kterých se ve WoS řeší téma digitálního wellbeingu v posledních třech letech (2023–2025)



Zdroj: Web of Science

Dále je evidentní, že se digitální wellbeing dostal do centra pozornosti, neboť můžeme sledovat velmi rychlý nárůst počtu studií na toto téma zařazených do WoS (graf 1). Odborná pozornost zaměřená na digitální wellbeing stále roste a sílí. První studie začaly vznikat již v roce 1991, ale až od roku 2000 můžeme postupně sledovat formování výzkumného pole, jehož mohutný nárůst je patrný v roce 2021 a časově koreluje s pandemií COVID-19.

Graf 1: Vývoj počtu studií spojených s digitálním wellbeingem v databázi WoS.



Zdroj: Web of Science

Schéma 4: Klíčová slova obsažená ve všech studiích na téma digitálního wellbeingu v databázi WoS.⁵



Rozmanitost témat, kterou ilustruje schéma 4, vypovídá o komplexitě fenoménu. Také definice, která byla vytvořena ve spolupráci vybraných odborníků v rámci projektu NPO 3.1 – AIDIG a Partnerství 2030+, vychází – podobně jako definice zdraví od WHO – z perspektivy multioborového přístupu a zdůrazňuje význam digitálního wellbeingu v dimenzích fyzické, kognitivní, emocionální, sociální i duchovní. Tento holistický antropologický přístup je nezbytné vnímat při praktické edukační reflexi daného fenoménu.

6 Pro hledání jsme využili portál Knihovny.cz a klíčová slova: „digitální wellbeing“ OR „digitální well-being“ OR „digitální pohoda“ OR „digitální minimalismus“. Výběr jsme omezili na český psané knihy.

tématem čas strávený u obrazovky Krejčí: DigiDetox: jak na digitální minimalismus (Krejčí, 2019), Hrejsemnou: Digitální minimalismus (Hrejsemnou, 2025), Kršňák: Digiděti: jak pečovat o děti, o něž současně pečují digitální technologie? (Kršňák, 2023). Z domácí odborné literatury je třeba připomenout Voráčova Nová média ve výuce mediální výchovy (Voráč & Kopecký, 2023) nebo Černého Informační gramotnost (Černý, 2023). Téma digitálního wellbeingu zpracovávají také české slovníky Kuchař: Farmaceutický encyklopedický slovník (Kuchař, 2019), Černý a Matějková: Eklektický slovník z pedagogicko-psychologických aspektů online vzdělávání (Černý & Matějková, 2019) nebo beletristické Hocke: Pavučina příběhů (Hocke et. al, 2024) a vzdělávací texty Smolíková: Skočte do informační džungle: pracovní listy pro mediální výchovu (Smolíková, 2023). Převládá tedy popularizační literatura nebo publikace, které se tématem digitálního wellbeingu zabývají pouze okrajově. Vzhledem ke komplexitě a náročnosti tohoto tématu jde o problematickou situaci, neboť běžný čtenář má ztíženou možnost udělat si o věci dostatečně kvalitní a úplný přehled, což se potom také odráží ve formování převládající narace (tedy ve způsobu, jakým se o digitálním wellbeingu ve veřejném prostoru mluví, i v tom, jak je nahlíženo na konkrétní aktivity na digitálních zařízeních). V českém školském prostředí se tématu systematicky věnuje webový portál Spomocník⁷.

Data z analýzy dokumentů v databázi WoS jednoznačně dokládají, že v rámci výzkumu i praktického života nelze wellbeing redukovat pouze na vybrané zájmové oblasti (například na psychologii, počítačové vědy atp.) a že je nezbytné zohledňovat mezioborové souvislosti. Druhým podstatným zjištěním je, že roste zájem o výzkum digitálního wellbeingu ve vědách o výchově a vzdělávání, což zase vyvolává potřebu formulovat implementační kroky vzdělávacích politik na národní úrovni. A přesně o to naše Koncepce DW usiluje.

Analýza současných studií z oblasti vzdělávání

Při formulaci východisek ke vzdělávací politice v oblasti digitálního wellbeingu vycházíme také z následující analýzy. Základem pro ni byly nejcitovanější studie ve WoS v posledních třech letech (viz Příloha č. 2), které jsme doplnili o další zdroje. Tyto studie vymezují základní diskurs v oblasti výzkumu digitálního wellbeingu v rámci vzdělávání. Současně je nezbytné celou problematiku spojenou s formulováním vzdělávací politiky chápat v mezinárodním, a to především evropském kontextu – a to z důvodu srovnatelného kulturního prostředí a legislativních podmínek. Evropský kontext nabízejí například dokumenty *Shrnutí národních workshopů projektu TechWell* nebo *Well-being in digital environment in school*⁸.

Velká pozornost se v odborných studiích stále věnuje času strávenému uživateli před obrazovkou nebo jiným jednoduchým měřítkům. Zejména v kvantitativních studiích je tento přístup stále významně zastoupen (Dekker et al., 2025; Gui et al., 2023; Nguyen & Hargittai, 2024). Ačkoli některé studie (Vanden Abeele, 2021) ukazují, že pouhý čas není vhodným ukazatelem používání digitálních technologií (Barr et al., 2024), ale že záleží také na jeho kvalitě, sociálním kontextu používání technologií a na mnoha dalších proměnných, k nimž patří například přijaté notifikace, jak často uživatelé technologie během dne používají, a jiné. Pro vzdělávací praxi lze z těchto výzkumných poznatků vyvodit, že zaměřit se jen na minimalizaci času, který studenti tráví u zařízení, není účinnou strategií pro lepší digitální wellbeing. S tím jsou v souladu studie věnující se vzdělávací politice, které kritizují restriktivní politiky,

⁷ Metodický portál Spomocník: <https://spomocnik.rvp.cz>

⁸ <https://techwellproject.eu/>

jako jsou například plošné zákazy mobilních telefonů ve školách, po kterých volá například UNESCO (West, 2023). Zmíněné studie poukazují na to, že zavedení podobných restrikcí ve vybraných zemích nepřineslo očekávaný efekt a dobré výsledky.

Dále výzkumné studie ukazují, že pro digitální wellbeing je důležité, jakým způsobem se o něm mluví ve společnosti a jaký diskurs o vlivu technologií na člověka převažuje. To má totiž rozhodující vliv na způsob, jakým digitální technologie používáme a do jaké míry a za jakých podmínek je vnímáme jako užitečné (Roffarello & De Russis, 2023). Ve vnímání digitálního wellbeingu existují generační rozdíly, pro konceptualizaci našeho vztahu k technologiím je však zásadní prostředí, sociální kontext a Společenský narativ (Lafton et al., 2024; Wolfers et al., 2025). Proto je důležité, aby byla veřejnost s tématem digitálního wellbeingu seznamována věcně a vyváženě a v širších souvislostech. Pro vzdělávací praxi tedy doporučujeme především věcnou a otevřenou diskusi jako prostor, který umožňuje pojmenovávat vlastní zkušenosti, zájmy a vnímání v oblasti digitálních technologií.

V běžném školním životě jde především o smysluplné zapojování digitálních technologií do výuky. Osvojí-li si žáci i pedagogové dovednost zacházet s digitálními technologiemi zdravě a efektivně, přispěje to příznivě i k rozvoji jejich osobnosti. Zde je na místě zmínit jednu z dalších možných perspektiv, v jejímž rámci je digitální wellbeing pojímán jako specifická kompetence wellbeingu (Lazou & Tsinakos, 2023; Vuorikari et al., 2022). Digitální kompetence představují důležitý aspekt formování digitálního wellbeingu, jenž zase současně umožňuje uplatňovat další digitální kompetence dlouhodobě v běžném životě i školní praxi.

Jako významné se ukazuje také zapojení rodičů, kteří by měli být přizváni k diskusi a spolupráci se školami. Z výzkumů i reflexe vzdělávací politiky vyplývá, že podpora digitálního wellbeingu pouze formou zákazů není účinná (Seligman, 2011), neboť znemožňuje rozvíjet dovednost regulace práce s obrazovkou a omezuje rozvoj digitální kompetence. Podpora regulace je vhodnějším nástrojem edukace i v rámci školní praxe.

Participativní metody jsou tedy pro uchopení tématu digitálního wellbeingu v rámci vzdělávání ve všech věkových skupinách (Craven et al., 2019; Martzoukou et al., 2020; Vanden Abeele, 2021) velice důležité. Ze studií vyplývá (Gennari et al., 2023; Lister et al., 2022), že pokud jsou zajištěny podmínky pro otevřené sdílení zkušeností, týkajících se často prototypování, testování nebo designového myšlení, umožňuje to kritické vyhodnocování vlastního způsobu užívání technologií. Odborné studie považují přístupy spojené s designovým myšlením (Avsec & Savec, 2019; Pearlman, 2010) a kreativitou za prostředky smysluplného učení a vstupní bránu do kvalitního každodenního života ve světě formovaném technologiemi, jež se staly jeho neoddělitelnou součástí, což je okolnost, kterou nelze měnit „zvenčí“ (Burr & Floridi, 2020). V oblasti vzdělávání se dále doporučuje například pořádat workshopy, na nichž mají žáci možnost formulovat vlastní scénáře a postřehy. Digitální wellbeing má silně individuální charakter, je závislý na mnoha proměnných, což snižuje přenositelnost obecných doporučení. Proto je vhodné provádět skupinové reflexe, které umožňují vzájemné srovnání pohledů a zkušeností a současně i to, aby si každý uživatel mohl uchovat svůj specifický přístup k digitálním technologiím.

Studie potvrzují, že pro digitální wellbeing je určující rodinné zázemí a škola, její klima a celkové fungování (Almourad et al., 2021; Dennis & Ziliotti, 2023). To je v souladu se zjištěními, že zásadní roli má celkové sebepojetí, tedy vnímání sebe sama (Lyngs et al., 2022), pro které je obzvláště v dětském věku rozhodující celkové zázemí a vztahy. Rodina a škola dávají základ jednak pro hodnotové ukotvení, jednak pro naplňování základních lidských potřeb a celkový rozvoj osobnosti. Z tohoto hlediska je předpokladem digitálního wellbeingu celkové zdraví,

respektive digitální wellbeing je součástí širší perspektivy wellbeingu obecného (Filep et al., 2024; Themelis & Sime, 2019). To ilustrují také další výzkumy (Gerosa et al., 2024; Lafton et al., 2024; Wolfers et al., 2025). Doporučení pro vzdělávání proto zní, aby se pozornost soustředila nejen na dobrou školní docházku, ale také na systematickou práci na rozvoji rodinného zázemí a kompetence rodičů v této oblasti. Současně je třeba zdůraznit, že digitální wellbeing je v psychologické, sociální i fyzické rovině individuální záležitostí a nelze předpokládat, že ho lze u všech žáků či vyučujících zajistit jen souborem nějakých opatření nebo intervencí.

Ze studií vyplývá, že sociální média a specificky TikTok (jakkoli řada služeb nabízí podobný interakční design), představují významný a specifický fenomén související s digitálním wellbeingem (Crepax, 2020; Diefenbach & Anders, 2022; Prowse et al., 2021), a to převážně v souvislosti s možnými negativními důsledky (West, 2023) jejich používání. I když některé studie zdůrazňují pozitivní aspekty užívání sociálních sítí (Collie & Wilson-Barnao, 2020; Khlaif & Salha, 2021), lze konstatovat, že odborné zaměření se v této oblasti posouvá k vyhodnocování, v němž se převážně zdůrazňují negativní účinky (Virós-Martín et al., 2024). Zároveň se ukazuje, jak už jsme zmínili dříve, že pro podporu regulace užívání technologií nejsou účinná řešení v podobě plošných restriktivních opatření – ta musí být zasazena do širšího společenského kontextu (viz varování NÚKIB). Z pedagogického hlediska je klíčové zapojení digitálních technologií do procesu učení, je tedy žádoucí ukazovat žákům a žákyním co nejširší škálu možností, jak digitální technologie užívat, aby se neomezovali jen na sledování sociálních médií. Výzkumy prokazují, že když učitelé digitální technologie zapojí do výuky intenzivněji, podporují tím u žáků tendenci využívat je ve větší míře k získávání informací.

Aplikace pro lepší sebekontrolu a kvalitnější digitální wellbeing (například Forest, OneSec či Screen zen) patří mezi tradiční předměty výzkumu v této oblasti. Jejich potenciál dosud nebyl plně využit a měla by mu být věnována větší pozornost. Ve vzdělávání mohou tyto aplikace dobře sloužit jako podnět pro reflexi ohledně vlastní seberegulace, sebepoznání, psychohygieny a práce s vlastní vůlí. Při využívání těchto aplikací má velký význam právě práce s vlastní vůlí, neboť cílem by mělo být posilovat vlastní odpovědnost, která není závislá na funkcích a nastavení digitálních technologií.

Dalším tématem skloňovaným v odborné literatuře je názor, že digitální wellbeing nelze redukovat na problém uživatelů, ale že jsou za něj spoluzodpovědné také korporace a vývojáři (Al-Mansoori et al., 2023; Roffarello & De Russis, 2023). Při vývoji aplikací vycházejí tvůrci z poznatků kognitivních věd, s jejichž pomocí jsou mnohé aplikace navrhovány tak, aby na nich uživatelé trávili co nejvíce času a vytvořili si na nich závislost. To omezuje možnosti uživatelů svobodně si volit množství času, který v online a digitálním světě stráví, a formu interakcí s digitálními technologiemi. Tyto aspekty digitálního wellbeingu zohledňuje také AI ACT⁹, který na evropské úrovni platí od roku 2024.

Studie se shodují, že fenomén digitálního wellbeingu vyžaduje komplexní pohled na člověka a ovlivňuje ho mnoho faktorů (Fauville et al., 2023; Gennari et al., 2023; Gui et al., 2023), jak na to poukazuje například Vanden Abeele (2021). Vzhledem k současnému stavu poznání je velmi náročné formulovat účinné a jednoduché návrhy a zásady, jak zlepšit digitální wellbeing. V současné době existuje popis různých metod, přístupů a postupů pro podporu digitálního wellbeingu, například koncept 3C/5C (Gui et al., 2023). Vzdělávání má především

9 <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj/eng>

pomáhat ke smysluplnému používání digitálních technologií, které podporuje také jejich využití pro uplatnění na trhu práce a zohledňuje budoucí vývoj světa. Proto je důležité pomáhat žákům také v tom, aby digitální technologie používali vědomě a aktivně a nezůstávali pouze jejich pasivními konzumenty¹⁰ (Wolfers et al., 2023). Ačkoliv vzdělávání v digitálním wellbeingu nemůže přinést dokonalé řešení všech problémů, které s ním souvisí (ty jsou totiž dány i mnoha individuálními sociálními a psychickými faktory; Fauville et al., 2023; Rosič et al., 2024), přesto má velký potenciál pomáhat žákům zacházet s technologiemi smysluplněji, aby jim byly co nejužitečnější. ■

¹⁰ Například když při rozčilení scrollují na Instagramu. Data ukazují, že technologie užívané pro prosté uklidnění nemají dlouhodobě komplexní pozitivní dopady na digitální wellbeing.

5. Celkový wellbeing

V předchozí kapitole jsme se zaměřovali na dílčí aspekty digitálního wellbeingu. V této kapitole svoji perspektivu rozšíříme. Digitální technologie se neustále vyvíjejí a proměňují, což ovlivňuje také digitální wellbeing, který je ale zároveň součástí wellbeingu celkového. Proto se na digitální wellbeing musíme dívat komplexně a z širšího hlediska a tuto skutečnost do našeho pohledu zahrnout.

Celkový wellbeing se zaměřuje na psychickou pohodu člověka, jeho emoční stabilitu, spokojenost a **životní rovnováhu**. Wellbeing znamená stav fyzické, duševní a sociální pohody, přičemž digitální wellbeing adaptuje celkový wellbeing na digitální prostředí – sleduje, jak technologie ovlivňují zdraví, spokojenost, produktivitu, vztahy a smysl života.

Při tvorbě definice digitálního wellbeingu jsme vycházeli ze základní definice wellbeingu jako součásti širšího konceptu zdraví, jak jej vymezuje Světová zdravotnická organizace (WHO, 1948): *„Zdraví je stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody, a nejen nepřítomnost nemoci nebo vady.“* („*Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.*“)

Tato definice je zajímavá ze dvou důvodů. Prvním z nich je odmítnutí konceptu zdraví jako nedostatku nemoci nebo vady. Je nezbytné definovat zdraví pozitivně, stejně jako wellbeing, jde totiž o specifickou kvalitu, nikoli o nedostatek kvality. To znamená, že se k wellbeingu i zdraví můžeme obracet edukační aktivitou v konstruktivistickém pojetí (konstruktivismus je koncepce, na které je postavené celé české národní kurikulum – RVP), lze ho ovlivňovat edukačně (Lazou & Tsinakos, 2023; Rosič et al., 2024). Žáci a žákyně se stávají skrze vzdělání zmocněnými (empowerment), dostávají určité nástroje, spojené se znalostmi, dovednostmi a postoji, se sebezkušeností a mohou svůj digitální wellbeing utvářet, učí se přebírat za něj odpovědnost. Wellbeing není věc, kterou člověk buď má, nebo nemá, je to fenomén, který můžeme edukačně ovlivňovat, proto v něm vzdělávací systém hraje významnou roli.

Druhou důležitou rovinou je skutečnost, že takovou definici není možné nikdy naplnit – člověk není nikdy v úplné pohodě či rovnováze, vždy mu něco chybí, nikdy není vše ideální. WHO ale touto definicí jasně říká, že takto by měl vypadat cíl, ke kterému směřujeme. Přestože jsme si vědomi jeho nedosažitelnosti, hledáme různé nástroje, které nás k němu mohou přibližovat. Tak jak se v čase mění tělesná, duševní, sociální realita, kterou zakoušíme, mění se i to, co musíme pro tuto svoji pohodu vykonat.

Definice WHO také zdůrazňuje, že člověka není možné redukovat jen na rozumovou bytost, pracuje s biopsychosociálním a spirituálním modelem člověka a s tím, že o všechny jeho aspekty je nezbytné se starat. V edukačním prostoru se často klade důraz na psychologické aspekty a na racionální nebo kognitivní aspekty. Ty jsou samozřejmě důležité, ale vystihují pouze část celého fenoménu. Je nezbytné pracovat s člověkem jako celkem i tehdy, když přemýšlíme nad (digitálním) wellbeingem.

Wellbeing je také postaven na řadě teorií, pro naše účely je důležitý PERMA model Martina Seligmana (Seligman, 2011), který vychází z konceptu pozitivní psychologie, a psychologická škála wellbeingu Carol Ryff (Ryff, 1989).

5.1. PERMA model

Pozitivní psychologie je psychologický směr, který se nesoustředí na negativní aspekty psychiky (tak jak jsme o nich pojednávali výše), ale pracuje s přesvědčením, že existují konkrétní postupy a mechanismy, které mohou člověku pomoci, aby prožil šťastnější život – optimismus, odolnost, kreativita, štěstí, to vše jsou psychologické fenomény, které jsou do určité míry vrozené, ale – jak tvrdí Seligman (2011) – je možné s nimi pracovat. Kdyby to nebylo možné, velká část edukace by přestala dávat smysl. Pozitivní psychologii jde o vylepšení stavu člověka, o to, aby se cítil lépe. Právě proto bývá spojována s wellbeingem, který představuje v určité komplexitě jeden z cílů takových aktivit.

PERMA model Seligmana (2011) představuje model wellbeingu, který zahrnuje pozitivní emoce, angažovanost, vztahy, smysl a dosažení. Jde o konkrétní rámec, jenž definuje pět oblastí, které – pokud se na ně člověk bude systematicky zaměřovat – mu mohou pomoci dosahovat wellbeingu.

- **P – positive emotions (pozitivní emoce):** Radost, vděčnost, naděje, inspirace – pocity, které zlepšují naši aktuální i dlouhodobou pohodu. Seligman (2011) tvrdí, že pozitivních emocí zakoušíme hodně, ale málokdy si je uvědomujeme. Důležitou součástí práce s nimi je tak explikace pozitivních emocí, jejich zapisování, reflexe, snaha o pozitivní rámování událostí dne atp.
- **E – engagement (angažovanost):** Ponoření se do činností, které nás pohlcují – tzv. flow. Podle Csikszentmihalyiho (2014) potřebujeme nacházet rovnováhu mezi náročností úkolu a dovednostmi, kterými disponujeme. Na flow má vliv také to, jak člověk dokáže vnímat současný okamžik, jak je úkol dobře zadaný a jak pracuje se zpětnou vazbou. Ponoření se do flow znamená vrcholné soustředění na aktivitu, často spojené s radostí, absencí únavy nebo změněným vnímáním času.
- **R – relationships (vztahy):** Kvalitní mezilidské vztahy jsou zásadní pro naše štěstí a odolnost. Pečovat o vztahy, budovat přátelství a spolupráci je pro dosažení wellbeingu zásadní.
- **M – meaning (smysl):** Pocit, že náš život má smysl, že jsme součástí něčeho většího. Může jít jak o smysl transcendentální, tak o smysl v drobných činnostech. Podle Seligmana (2011) je důležité, aby každý člověk věděl, proč určitou věc dělá a co je jejím nikoli partikulárním cílem, ale skutečným smyslem.
- **A – accomplishment (dosažení):** Úspěch, cíle a kompetence – vnímání osobního pokroku a úspěchu. Je nezbytné mít nastavené ukazatele, které umožní pracovat s evidencí toho, že se nám podařilo splnit určitý cíl, reflektovat a uvědomovat si jeho dosažení, ale i dokázat si ho užít.

Tento model je užitečný nejen v kontextu obecného, ale i digitálního wellbeingu – technologie využívá člověk proto, aby sledoval nějaký cíl. Práce s cíli by měla být spojena s maximalizací pozitivních emocí a minimalizací těch negativních (zde se digitální wellbeing setkává například s bezpečností nebo závislostním chováním). Digitální wellbeing by měl být spojen se zachováním a podporou sociálních vazeb, práce s technologiemi by měla směřovat k uskutečňování životního smyslu žáka či žákyně a mělo by vždy být zřejmé, proč určitou technologii používáme, co s ní chceme dělat a proč. Důraz na tuto reflexivitu představuje jednu z cest ke zvládnutí celého digitálního wellbeingu (viz Seligman, 2011).

5.2. Psychologická škála wellbeingu

Ryff (Ryff, 1989) už v roce 1989 navrhla model psychologického wellbeingu, založený na existenciálních a rozvojových teoriích (například od Junga, Maslowa, Rogerse). Její koncept se zaměřuje na vnitřní kvalitu života člověka a jeho schopnost rozvíjet se jako osobnost. Její psychologická škála wellbeingu měří šest aspektů pohody:

- **Autonomie** – schopnost jednat nezávisle, podle vlastních hodnot, bez tlaku okolí.
- **Zvládání prostředí** – schopnost efektivně řídit vlastní život, organizovat prostředí a adaptovat se.
- **Osobní růst** – vnímaná schopnost učit se, vyvíjet se a naplňovat svůj potenciál.
- **Pozitivní vztahy** – schopnost budovat hluboké, smysluplné a důvěryhodné vztahy.
- **Smysl v životě** – pocit, že život má význam, cíl a směr.
- **Sebepřijetí** – pozitivní vztah k sobě samému, přijetí vlastní minulosti a realistické sebevědomí.

Také tento model můžeme snadno aplikovat na digitální wellbeing, v mnoha ohledech podobným způsobem, o jakém píše Seligman (2011) – technologie by měly být užívány k plnění (ideálně explicitně) definovaných cílů. Tyto cíle jsou tím, co umožňuje osobní růst, zakoušení smyslu nebo pozitivní vztah k sobě samému. Model akcentuje podstatný edukační moment – to, že člověk využívá technologie nezdravým způsobem, může být spojené s behaviorálními triky a strategiemi, které mohou tento problém prohloubit, klíčem k digitálnímu wellbeingu je v každém případě pochopení lidských potřeb.

Důvodem, proč lidé tráví příliš mnoho času na sociálních sítích nebo porovnáváním se s druhými, není jen dostupnost technologie, ale především nějaká jejich nesaturovaná potřeba. Teprve až žák či žákyně dokáže tuto svoji nenaplněnou potřebu najít, může začít hledat způsoby, jak překonat nevhodnou práci s technikou. Například efekt FOMO je často spojený s pocitem sociální nejistoty, s přesvědčením, že pokud nebude mít člověk dokonalý přehled o všem, co se děje, není dobrý kamarád, přijde o přátele atp. Vhodnou intervencí v tomto případě tedy není alternativní trávení času jinými činnostmi než sledováním sociálních sítí, například běháním nebo čtením knih (jinými individuálními aktivitami), ale utváření sociálních vazeb v offline světě (například pěstování kolektivního sportu, skauting atp.), někdy dokonce pomůže i jiný způsob používání technologií. Čas není jedinou ani nejdůležitější metrikou digitálního wellbeingu, tou je kvalita života a schopnost rozvíjet svoji osobnost (viz Ryff, 1989).

5.3. Partnerství pro vzdělávání 2030+

Definici celkového wellbeingu pro účely českého školství se v uplynulých letech věnovala také organizace Partnerství pro vzdělávání 2030+. Tato organizace navrhla na základě široké diskuse odborníků definici celkového wellbeingu, jež je východiskem pro koncept digitálního wellbeingu v českých školách. Partnerství 2030+ definuje wellbeing jako „stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.“ (Partnerství 2030+, n.d.)

Schéma 5: Koncepce celkového wellbeingu Partnerství pro vzdělávání 2030+



Wellbeing

Wellbeing je stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.



V fyzické oblasti

souvisí se zdravím a bezpečím a je ovlivněn fyzickou aktivitou, zdravým stravováním, spánkovým režimem a uvědomělou volbou zdravého životního stylu a prostředí.



V kognitivní oblasti

souvisí se schopnostmi kritického myšlení, řešení problémů a kreativity. Odráží se ve způsobu zpracování informací, vytváření úsudků a také v motivaci a vytrvalosti k úspěšnému dosahování stanovených cílů.



V emocionální oblasti

souvisí s kladným vnímáním sebe sama, rozpoznáváním emocí a seberegulací. Odráží se ve schopnosti důvěry v sebe i druhé a v odolnosti umožňující zvládat nepříznivé situace.



V sociální oblasti

souvisí se schopností empatie, pocitem sounáležitosti, navazováním a udržováním vztahů a spolupráce s ostatními a komunikačními dovednostmi.



V duchovní oblasti

souvisí s poznáváním a naplňováním smyslu naší existence, hodnotami a etickými principy.

wellbeingveskole.cz

Zdroj: Partnerství 2030+, n.d.

Odborníci této organizace se tématu wellbeingu v českém školství věnují komplexně a mj. doporučují aplikovat systémový přístup k podpoře wellbeingu ve škole (Felcmanová et al., 2022 a Felcmanová 2024). Cílem je, aby se rozvoji kompetencí žáků v péči o wellbeing vymezil ve školách dostatečný prostor a školy k němu mohly přistoupit systematicky, a to ve všech oblastech uvedených na schématu níže.

Schéma 6: Systémový přístup k podpoře wellbeingu ve škole



Zdroj: Felcmanová et al. (2022)

6. Digitální kompetence

O digitálních kompetencích budeme v této kapitole uvažovat ve dvou základních perspektivách. První z nich se soustředí na vyučující a opírá se o DigComEdu – pokud mají učitelé a učitelky skutečně rozvíjet digitální wellbeing žáků a žákyň, musí ho sami mít (to ostatně platí i pro wellbeing jako takový). Ve druhé části se zaměříme na to, jak je téma digitálního wellbeingu zpracováno v digitálních kompetencích RVP pro ZŠ. Celá tato kapitola tak na digitální wellbeing pohlíží z perspektivy osobnosti vyučujícího, jeho vlastních kompetencí a kompetencí, které má ve vztahu k digitálnímu wellbeingu rozvíjet. Tak jako na jiných místech, také zde bychom rádi zdůraznili, že digitální wellbeing je součástí wellbeingu celkového a že digitální kompetence jsou sice důležitou, ale nikoliv jedinou komponentou digitálního wellbeingu. Také rozvoj dalších kompetencí je klíčový.

Digitální kompetence představují soubor znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které umožňují efektivní, kritické a bezpečné používání digitálních technologií v různých oblastech života – ve vzdělávání, při práci, v komunikaci, v rámci občanské angažovanosti i osobního rozvoje. V prostředí českého školství spoluutváří přístup k digitálním kompetencím jak dokumenty na evropské, tak i na národní úrovni.

Klíčovým strategickým dokumentem je DigComp, který popisuje digitální kompetence občanů v Evropské unii a obsahuje přímo kompetenci nazvanou wellbeing, která je zde součástí bezpečnosti. Lze ji chápat jako schopnost nakládat s technologiemi tak, aby jedinci zajistili bezpečné prostředí a kontext, ve kterém se nebude cítit ohrožený. Současně je v modelu těsně propojený s kompetencí vztahující se k environmentální reflexi dopadů technologií na společnost. Můžeme tak vidět jak rovinu vytvoření bezpečného prostředí pro sebe samého osobně, tak také hledání vhodného místa a role technologií v prostředí, ve kterém se nacházíme.

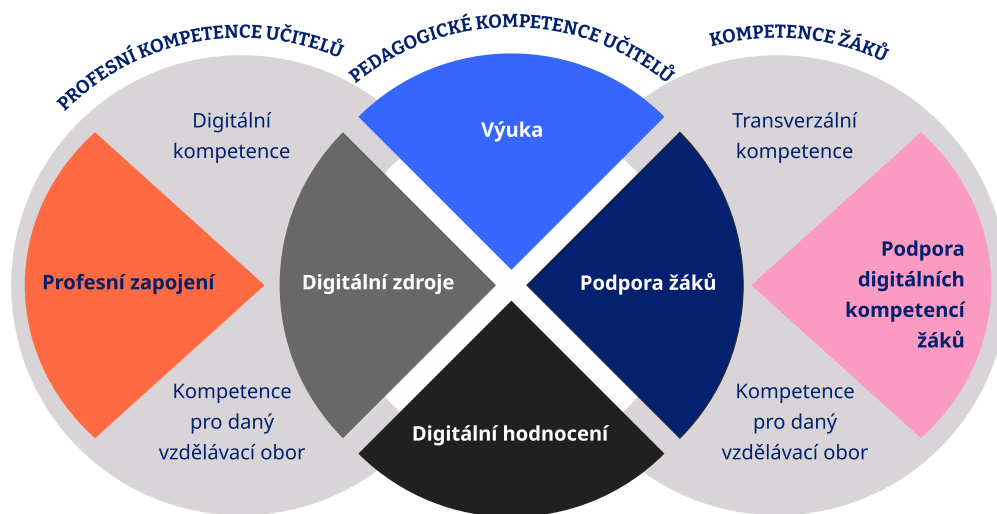
Digitální kompetence jsou nezbytným klíčem k rozvoji a ustanovování digitálního wellbeingu a je nutné přistupovat k tomuto tématu z perspektivy rozvoje těchto kompetencí. Současně platí, že dílčí digitální kompetence nemohou být dlouhodobě smysluplně využívány, pokud jejich nositel není schopen dosahovat digitálního wellbeingu, nebo se mu alespoň blížit. Vztah mezi digitálními kompetencemi a digitálním wellbeingem je tak obousměrný. V některých pojetích (například v DigCompu) je možné digitální wellbeing chápat jako jednu z digitálních kompetencí.

6.1. DigComEdu

DigComEdu je Evropský rámec digitálních kompetencí pro učitele. Jeho cílem je popsat, v jakých oblastech vstupují digitální technologie do prostoru práce vyučujících. Vychází myšlenkově z DigComp, transformuje ho ale do rámce určeného specificky vzdělavatelům či – v českém překladu – učitelům. Digitální wellbeing se v modelu objevuje ve třech kontextech.

První je implicitní, vztahuje se k učitelům a vychází z reflexe profesního zapojení. Podle rámce by měl být učitel schopen být součástí virtuálních komunit a sdílet své profesní vědomosti s ostatními učiteli prostřednictvím technologií. Současně je zřejmé, že toto sdílení a participace na činnosti učitelských komunit vyžaduje – vzhledem ke své povaze – kompetenci k digitálnímu wellbeingu, protože jinak nemůže mít ani rozvíjející, ani udržitelný charakter.

Schéma 7: Evropský rámec digitálních kompetencí DigCompEdu



Zdroj: <https://digcompedu.npi.cz/files/npi-digcompedu-diagram-digcompedu.pdf>

Druhou oblastí je podpora žáků – do ní nespádá jen podpora speciálněpedagogická, ale především hledání způsobů, jak mohou technologie pomoci každému vzdělávanému zažít úspěch v dlouhodobé perspektivě, což vyžaduje vytváření podmínek pro rozvoj digitálního wellbeingu na úrovni školy či třídy. Z modelu explicitně vyplývá, že školy mají povinnost toto téma reflektovat a pracovat s ním tak, aby žáci dokázali prostřednictvím technologií rozvíjet svoji osobnost jako celek udržitelným způsobem. Jde o základní předpoklad k tomu, aby bylo možné s digitálními kompetencemi vůbec pracovat, a o klíčovou oblast pro potřebnou diskusi o tom, jakým způsobem budou digitální technologie do ekosystému školy začleněny – musí být využívány tak, aby žákům přinášely dlouhodobý prospěch.

Potřetí se digitální wellbeing v modelu DigCompEdu zmiňuje v šesté oblasti, která se zaměřuje na didaktiku digitálních kompetencí. Píše se o něm v kompetenci nazvané Odpovědné používání digitálních technologií, která je pojatá jako didaktická reflexe bezpečnosti z rámce DigComp. Opět zde tedy můžeme vidět kompetenční provázání mezi digitálním wellbeingem a bezpečností. Můžeme říci, že dostatečně digitálně kompetentní vyučující je schopný vlastní reflexe (při vědomí dalších potřebných kompetencí) a rozvoje digitálního wellbeingu, a navíc dokáže s využitím sebereflexe toto téma rozvíjet také u žáků. Musíme zdůraznit, že nejde o to o digitálním wellbeingu učit, ale rozvíjet ho jako kompetenci.

Digitální wellbeing můžeme najít ve všech dalších kompetencích – pokud mají být žáci informačně a mediálně gramotní, musí mít i schopnost nepodléhat informační záplavě či informačnímu přetížení. Nejde tedy o izolovanou dovednost, ale o syntézu kompetencí. Podobně jako například o kritickém myšlení můžeme mluvit v mnoha různých kontextech, není fixováno na jedno prostředí – a v souvislosti s digitálním wellbeingem je také podstatné. Tento integrální přístup ke kompetencím prostupuje celou koncepcí. Pokud žáci komunikují a spolupracují, musí si být vědomi aspektů spojených s FOMO či notifikacemi atp. Lze říci, že v didaktické rovině model implicitně pracuje se schopností využívat technologie přiměřeným způsobem.

S ohledem na praktickou stránku implementace si dovolíme upozornit na dvě důležité perspektivy. DigCompEdu klade důraz na individualizaci vzdělávání, na to, aby učitel dokázal technologie využívat ve prospěch všech žáků. Velký potenciál se v této souvislosti nachází v používání asistivních technologií při práci s žáky a žákyněmi se specifickými vzdělávacími potřebami (v určitém ohledu je má ale každý). Vhodná volba technologií a jejich dobré zařazení do edukační praxe může vzděláváním pomoci s integrací a rozvojem kompetencí. Vyučující by si měli být vědomi toho, že právě v této oblasti se nachází velký potenciál podpory inkluzivního vzdělávání. Naopak volba nevhodných digitálních nástrojů může být silně vylučující.¹¹

Za druhé musíme zdůraznit, že tato diferenciací se nemusí nutně týkat jen speciální pedagogiky a okruhu jejího působení. Implementace technologií a interakce s nimi má nesporně širší kontexty, svoji roli hraje věk uživatelů (například mladší žáci a žákyně mají jiné volně-reflexivní možnosti než starší a tomu je třeba přizpůsobit přístup k nim), ale také charakteristiky sociální jako digitální vyloučení nebo informační chudoba, kterou musí edukační proces snižovat, nikoli prohlubovat.

6.2. Digitální kompetence v RVP ZV

Rozvoj digitální kompetence žáků je v RVP ZV zpracován v podobě nového cíle základního vzdělávání a nové klíčové kompetence. Opírá se o koncept průřezového rozvoje digitální gramotnosti dětí a žáků, který se ověřoval v letech 2019–2020 v mateřských, základních a středních školách. Vycházíme zde z RVP pro ZŠ z roku 2025, který se opírá o (jen pojmově posunutá) východiska rámce DigComp.

Digitální cíl základního vzdělání

V základním vzdělávání se nyní usiluje o naplňování i tohoto cíle: *„Klíčová kompetence digitální představuje soubor znalostí, dovedností a postojů, které umožňují žákům účelně, bezpečně a efektivně využívat digitální technologie při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života, aktivně a respektujícím způsobem se podílet na utváření digitálního světa a nacházet rovnováhu mezi světem digitálním a fyzickým.“* Digitální wellbeing je v něm tak v zásadě explicitně obsažen v poslední větě.

V českém kurikulárním systému je od sebe oddělené téma informatiky a digitálních kompetencí po tzv. malých revizích RVP pro ZŠ. Toto svébytné postavení digitálních kompetencí umožňuje ve vztahu k digitálnímu wellbeingu dvojí:

1. Rozvíjet téma napříč všemi předměty. Klíčová kompetence digitální má být rozvíjena ideálně ve všech předmětech nebo tematických celcích. Cílem je ukázat, že nestojí samostatně a izolovaně, ale že vstupuje do celé lidské činnosti a zkušenosti. V tomto poli musíme také nahlížet digitální wellbeing – má velice omezený význam učit o něm, ale je zcela nezbytné jeho principy a zásady integrovat do procesu vzdělávání jako takového.
2. Reflektovat téma v rámci evropského kontextu. Digitální kompetence jsou v RVP postavené podle DigComp rámce – ten stanovuje stejně jako RVP pět oblastí, ve kterých je třeba rozvíjet digitální kompetence tak, aby byl člověk dobrým občanem. Můžeme zde tedy vidět silný dopad na schopnost žít v informační společnosti, což je perspektiva,

¹¹ Tématu práce s žáky a žákyněmi se SPV se věnují ve vztahu k digitálním technologiím doporučení NPI: <https://digitalizace.rvp.cz/materialy-pro-predmety#podpora-svp>.

kteřá je pro digitální wellbeing zcela zásadní – není možné ho dosahovat bez těchto kompetencí a současně samotná schopnost „klikat“ nebo ovládat nástroje neznamena dlouhodobé a udržitelné využívání technologií.

Tuto dvojí perspektivu je nezbytné zvažovat při reflexi toho, jaké je postavení digitálních kompetencí v českém kurikulárním systému. Ve vztahu k bodu 2 je nezbytné uvést, že pojmoslovně došlo k určitému posunu oproti rámci DigComp z důvodu vyšší srozumitelnosti, a to především z důvodu rozlišení od dalších klíčových kompetencí (druhá a pátá oblast):

- Komunikace a spolupráce se změnilo na Zapojení do společnosti prostřednictvím digitálních technologií.
- Řešení problémů na Digitální vývoj a inovace.

Pojmově také české RVP opakuje pojem digitální, aby mohl být snáze identifikovaný v celém kurikulárním systému.

Vzhledem k tomu, že jednotlivé výstupy téma digitálního wellbeingu explicitně nezmiňují, ale implicitně je obsahují, nabízíme v této části ukázkou konkrétní reflexe výstupů v kontextu digitálního wellbeingu. Přitom platí, že každý aktér formování školního kurikula (ŠVP, tematické plány) si práci s nimi může upravit dle své potřeby. Je také zřejmé, že mnoho témat se může parciálně vnořit tam, kde dojde k integraci klíčové kompetence do školního předmětu. Pokud budeme například hovořit o tvůrčím psaní, je dobré si uvědomit, že práce s digitálními nástroji k němu nesporně patří, a současně můžeme reflektovat témata kvantifikace (snadné měření počtu napsaných znaků či slov a tlak na výkon), rovnováhy mezi prací a odpočinkem nebo význam a postavení rešerš odborných zdrojů při psaní prózy, tvůrčí spolupráci, ochrany a zálohování dat spojených s tvorbou atp.

Očekávané výstupy pro první stupeň ZŠ

KDI-DAT-000-ZV5-001: Vyhledává potřebné informace v doporučených digitálních zdrojích. *V této oblasti je možné digitální wellbeing navázat na témata digitálního minimalismu, digitální střídmosti nebo informačního přetížení. Žáci se učí hledat způsoby, jak získat přiměřené množství informací, které jim umožní informované a relevantní rozhodování, a současně jak zabránit tomu, aby nebyli paralyzováni množstvím dostupných zdrojů.*

KDI-ZAP-000-ZV5-001: Informace a jiná digitální data podle potřeby sdílí se svými blízkými a učiteli.

Žáci se soustředí na reflexi fenoménu informační ekologie – jaká data sdílí s druhými lidmi, kdy je chtějí číst, a jak se naopak vyhnout tomu, aby druhým předávali informace, které jsou zcela nerelevantní a zbytečné a mohou ohrožovat sdíleného i sdílející.

KDI-TDO-000-ZV5-001: Vytváří jednoduchý digitální obsah v rámci plnění stanovených výukových cílů.

Žáci získávají skrze zkušenost práce s digitálními nástroji empowerment v kontextu digitálního prostředí, který je nezbytným předpokladem digitálních kompetencí. Je nezbytné zdůrazňovat, že digitální wellbeing neznamena nepoužívání digitálních nástrojů, ale rozvoj kompetencí pro práci s nimi, které umožní hledat jejich vhodné místo v životě každého jednotlivce.

KDI-BZK-000-ZV5-001: Respektuje pravidla bezpečného zacházení s digitálními zařízeními i daty a zásadami zdraví neohrožujícího chování v digitálním prostředí.

Aby člověk mohl dosahovat digitálního wellbeingu, je zcela nezbytné, aby se cítil v bezpečí. Eduka-

ce kladoucí důraz na bezpečí je tak základním předpokladem pro vše další. Je nezbytné toto téma aktivně reflektovat již na prvním stupni a věnovat mu náležitou pozornost.

KDI-VIN-000-ZV5-001: Využívá digitální technologie doporučeným způsobem k zefektivnění vlastní práce.

Efektivita je jedním z důležitých konceptů, který se do digitálního wellbeingu v posledních letech dostává – spokojenost není nesena nicneděláním, ale schopností být efektivní a dosahovat výsledků, stejně jako dovedností odpočívat a relaxovat. Škola je místem, kde se toto hledání rovnováhy, které může vést k dlouhodobě udržitelné produktivitě, žáci musí naučit.

Očekávané výstupy pro druhý stupeň ZŠ

KDI-DAT-000-ZV9-001: Data získaná na základě vlastních kritérií a formulovaných dotazů z různých digitálních zdrojů posuzuje z hlediska souladu s již známými poznatky i nároku na spolehlivost zdroje.

Vztah mezi digitálním wellbeingem a informační gramotností je zřejmý a tento výstup ho zřetelným způsobem artikuluje. Žáci se nacházejí ve světě, ve kterém práce s daty představuje základ velké části sociálních interakcí a práce a v němž s rozvojem sociálních médií a umělé inteligence zcela nezbytně potřebuje vystupovat s důrazem na rozlišení pravdy, částečné pravdy či lži nebo manipulace.

KDI-ZAP-000-ZV5-001: Informace a jiná digitální data podle potřeby sdílí se svými blízkými a učiteli.

Proces sdílení dat a informací není jen otázkou technickou (identifikace vhodného nástroje a tlačítka v něm), ale také sociální a psychologickou. Žáci se postupně učí diferencovat obsahy a formy sdílení a současně také formulovat vlastní informační potřeby a reflektovat potřeby druhých s ohledem na jejich digitální wellbeing. Do této oblasti spadá nastavení si komunikačních hranic, času stráveného na sociálních sítích atp.

KDI-TDO-000-ZV5-001: Vytváří jednoduchý digitální obsah v rámci plnění stanovených výukových cílů.

Schopnost tvořit digitální obsah je zásadní z hlediska rozvoje sebevědomí žáků a má významný dopad na další digitální kompetence. Žáci zde získávají jistotu v práci s nástroji a současně sami aktivně přetvářejí informační prostředí, ve kterém se nacházejí. Tato oblast klade důraz na kritickou práci s jednotlivými nástroji či informační minimalismus.

KDI-BZK-000-ZV5-001: Respektuje pravidla bezpečného zacházení s digitálními zařízeními i daty a zásadami zdraví neohrožujícího chování v digitálním prostředí.

Tato oblast prohlubuje a rozšiřuje dílčí praktické dovednosti naznačené již ve výstupech na prvním stupni. Tematicky se zde bude objevovat práce s hesly, digitální stopa a její řízení, šifrování dat, zabezpečení mobilních zařízení nebo postup při bezpečnostních incidentech atp.

KDI-VIN-000-ZV5-001: Využívá digitální technologie doporučeným způsobem k zefektivnění vlastní práce.

Tato oblast prohlubuje a rozšiřuje dílčí praktické dovednosti naznačené již ve výstupech na prvním stupni. Tematicky se zde bude objevovat téma řízení času a úkolů, reflexe a algoritmizace vlastní práce, ale také témata nastavování si hranic mezi online a offline aktivitami, mezi činnostmi, které žák chce vykonávat v digitálním prostředí skrze digitální nástroje a které bude provozovat jiným offline či fyzickým způsobem. ■

7. Digitální wellbeing

Tato kapitola ukazuje, že téma digitálního wellbeingu se dlouhodobě kriticky zkoumá i v zahraničí a že má vztah ke koncepčním a strategickým dokumentům národní i nadnárodní povahy. Jinými slovy, celá analytická část Koncepce DW je v této kapitole zasazena do kontextu dalších dokumentů, přístupů a politik tak, aby ve vztahu k nim tvořila racionální a logicky komplementární součást a aby vzdělávání, věda a státní politiky postupovaly v maximální možné shodě.

7.1. Zahraniční inspirace pro digitální wellbeing

Definice digitálního wellbeingu nebyla doposud adaptována pro podmínky českého školství. Na tomto místě zmiňujeme několik klíčových zahraničních zdrojů, které se problematice digitálního wellbeingu věnují koncepčním způsobem:

Model digitálního vzkvétání (Digital Flourishing® Model)

Model Digitálního vzkvétání (Digital Flourishing® Model) představuje komplexní rámec pro posuzování a rozvoj zdravého a vyváženého vztahu k digitálním technologiím. Vytvořil jej Digital Wellness Institute (n. d.) a zahrnuje 8 rozměrů, které pokrývají různé aspekty digitálního života:

- **Productivity (produktivita)** – efektivní práce a digitální time management,
- **Environment (prostředí)** – vliv technologií na fyzické i digitální prostředí,
- **Communication (komunikace)** – vědomá a efektivní digitální interakce,
- **Relationships (vztahy)** – udržování kvalitních vztahů přes technologie,
- **Mental Health (duševní zdraví)** – prevence stresu, digitálního přetížení a úzkosti,
- **Physical Health (fyzické zdraví)** – ochrana zraku, držení těla, zdravý pohyb,
- **Digital Citizenship (digitální občanství)** – etika, respekt, bezpečné chování online,
- **Self-Care (sebepéče)** – vědomý odpočinek, offline rovnováha.

Jeho základní východiska se opírají o mezioborový přístup a zároveň akcentují důležitý rozměr, o kterém se v současné edukaci v mezinárodním prostředí hojně diskutuje – produktivitu. Cílem není „spokojené nicnedělání“, ale budování určité růstové kapacity jedince, který dokáže digitální technologie využívat k udržitelnému osobnímu rozvoji. Jeden z klíčových aspektů u vyhodnocování výsledků vzdělávání je, jakou časovou perspektivu edukace sledujeme. Tento model se snaží nabídnout perspektivu spíše dlouhodobější, vedoucí ke zdravému životnímu stylu, který je současně produktivní a realistický.

Další inspirací je práce Vanden Abeele (2021), která se zaměřuje především na digitální technologie, mobilní zařízení a jejich vliv na každodenní život, pozornost, vztahy a pohodu uživatelů. Mezi klíčové faktory, které je třeba do úvah o digitálním wellbeingu zahrnout, patří podle Vanden Abeele (2021) především:

1. Digitální wellbeing jako dynamický a kontextuální proces

- Vanden Abeele (2021) zdůrazňuje, že digitální wellbeing není statický stav, ale spíše proces vyjednávání mezi uživatelem a technologiemi. Můžeme hovořit o dynamickém dosahování rovnováhy, ve kterém každá aktivita člověka mění prostředí, v němž se nachází, a současně každá technologická změna může upravovat dílčí přístupy, které člověk ke svému digitálnímu wellbeingu uplatňuje.
- Lidé se učí reflektovat své digitální návyky a přizpůsobovat je svým hodnotám, cílům a aktuálním životním okolnostem. Lidé v různém věku mají různé potřeby; stejné způsoby dosahování digitálního wellbeing nebudou vhodné pro žáky na prvním stupni a pro středoškoláky. Současně je nezbytné zdůrazňovat jinakost, nikoli pouze změnu ve škále (například prodlužování času u obrazovky). Každá generace i každý jednotlivec si s sebou nese odlišný soubor zkušeností, odlišnou potřebu vnějších tlaků, ale i své vlastní představy o hodnotách a světě, které je nezbytné do digitálního wellbeingu promítat.

2. Kritika přístupu „méně je více“

- Odmítá zjednodušené pojetí, že zlepšení digitální pohody znamená pouze omezit čas u obrazovky (screen time). Samotný čas není vhodnou metrikou, a to především s ohledem na rostoucí rozmanitost toho, co lze s digitálními zařízeními dělat (například číst si, vzdělávat se, ale také bezcílně scrollovat nebo hrát hazardní hry).
- Upozorňuje, že kvalita digitální zkušenosti je důležitější než kvantita – například videohovor s blízkým je hodnotnější než pasivní scrollování. Klíčová je otázka formulování vlastní životních hodnot a cílů, které se následně promítají do pocitů, jež člověk z využívání technologií dlouhodobě má.

3. Vztah mezi mobilními zařízeními a pozorností

- Zkoumá fenomény jako rozptýlení, „technostres“, phubbing (ignorování lidí kvůli mobilu). Právě souboj nástrojů o lidskou pozornost představuje jeden z klíčových pilířů současného marketingu a UX (uživatelské zkušenosti), ale současně také důvod, proč je nutné se digitálnímu wellbeingu věnovat. Je nezbytné klást si otázky po autonomii a svobodě jednotlivce v kontextu jeho interakcí s digitálními technologiemi.
- Analyzuje, jak přítomnost telefonu ovlivňuje sociální interakce a kognitivní kapacitu, tedy zda technologie pomáhají v daný okamžik člověku dosahovat jeho cílů, hodnot a potřeb, anebo ho od nich odvádějí. Nemusí jít o produktivitu bez odpočinku, ale naopak o hledání způsobů, jak mohou technologie přispět k našemu pocitu štěstí, naplněnosti či odolnosti.

4. Design digitálních technologií a etika

- Zdůrazňuje roli designu aplikací a platform – jak uživatelské rozhraní, algoritmy a notifikace ovlivňují pohodu uživatelů. Tento aspekt je možné chápat jako apel na vývojáře jednotlivých aplikací, ale lze ho také reflektovat v kontextu budování školního ekosystému a jeho designu, který by měl přispívat k dosahování vzdělávacích cílů v určité přiměřené a vyvážené podobě.

- Vyzývá k odpovědnému, tzv. wellbeing-centered designu. Když tento aspekt opět vztáhne ke školnímu prostředí, lze říci, že je nezbytné volit koordinované, promyšlené strategie, které vedou k tomu, že k digitálnímu wellbeingu pomáhá systém jako celek. Jednou z chyb, před kterou text Vanden Abeele varuje, je představa, že digitální wellbeing je možné dekomponovat na jednotlivá malá opatření nebo aktivity, jež jsou realizovány atomicky. Je nezbytné vyhodnocovat digitálně-wellbeingové prostředí jako celek (viz Vanden Abeele, 2021).

Mezi další inspirativní autory patří také Newport, autor knih *Digitální minimalismus* (2019) a *Hluboká práce* (2016), který zdůrazňuje vědomý přístup k používání technologií zejména pro účely, jež posilují hodnoty uživatele. Sledování tématu dovedností či kompetencí člověka, které je možné edukačně rozvíjet, a hledání technologií, které budou tyto kompetence systematicky posilovat, představuje určité instrumentální pojetí digitálního wellbeingu.

Turkle, autorka knih *Alone Together* (2017) a *Reclaiming Conversation* (2016), prosazuje kritický pohled na technologie a vztahy a zkoumá, jak smartphony a sociální sítě mění komunikaci a blízkost. Je představitelkou relativně široké oblasti ambivalentního přístupu k digitálním technologiím, jejichž součástí je česká diskuse (výběr z českých novinových titulků: *Sociální sítě jsou plné zdánlivě dokonalých mužů. A také jsou k nim nesmírně kruté; Poslala fotku, aby o ni neztratil zájem. Výzkum ukazuje, že sexting mezi teenagery může zraňovat, i když je konsenzuální; Jsme nenasytní, i když to už nedává smysl. Jak si s tím poradit?*). Technologie proměňují komunikaci, způsoby chování a sebeutváření. Současně není možné o jednotlivých změnách nebo proměnách snadno hovořit jako o negativních nebo pozitivních, protože v různých kontextech mohou být různé. Digitální wellbeing zde plní roli určitého rozlišování a hledání vlastního přístupu, který může vést k redukci člověka na lidský zdroj nebo – při zvládnutí tohoto procesu k tzv. digital compassion, tedy k hledání, jak technologie mohou podporovat lidskost, o kterém hovoří například Wijer et al., 2020.

7.2. Koncepční a strategické dokumenty na národní a nadnárodní úrovni

Vazba na strategické dokumenty ČR

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (2020)

Dokument klade důraz na rozvoj klíčových kompetencí, včetně digitálních dovedností a wellbeingu žáků i učitelů. Wellbeing je zde chápán jako nezbytná podmínka kvalitního vzdělávání – zaměřuje se na podporu psychické pohody, inkluze a rovnováhy mezi učením, prací a životem.

Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 (2014)

Primárně řeší digitalizaci škol a dostupnost technologií. V kontextu digitálního wellbeingu upozorňuje na potřebu učit žáky kritickému a bezpečnému využívání digitálních technologií, rozvoji digitální gramotnosti a prevenci rizik spojených s online prostředím.

Strategický rámec pro rozvoj digitálního vzdělávání

Navazuje na předchozí strategii a více zdůrazňuje vyvážené využívání digitálních technologií. Vztahuje se k digitálnímu wellbeingu skrze témata bezpečnosti, etiky, digitálních kompetencí a podpory učitelů i žáků při zdravém zvládnutí digitálních nástrojů.

Cesta k evropské digitální dekádě: Strategický plán digitalizace Česka do roku 2030

Zaměřuje se na digitální transformaci celé společnosti. Pro wellbeing je klíčový důraz na digitální gramotnost občanů a podporu digitálních dovedností, které umožňují nejen profesní uplatnění, ale také zdravý a bezpečný život v digitálním prostředí.

Priority ČR pro evropské digitální politiky 2024–2029

Vyzdvihuje otázku kybernetické bezpečnosti, ochrany dat a digitálních práv. Z hlediska digitálního wellbeingu se orientuje na vyvážení dopadů digitální transformace na společnost a ochranu uživatelů před přetížením či zneužitím dat.

Strategie prevence kriminality v České republice na léta 2022 až 2027

Obsahuje opatření proti kyberkriminalitě, kyberšikaně a dalším formám online rizikového chování. Vztah k wellbeingu spočívá v ochraně psychického zdraví jednotlivců a podpoře bezpečného online prostředí.

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027

Zaměřuje se na prevenci závislostí a rizikových jevů, včetně digitálních závislostí a problematického užívání technologií. Wellbeing je podporován výchovou k odpovědnému chování a rozvojem zdravých životních návyků.

Národní akční plán pro duševní zdraví (NAPDZ) 2020–2030

Klíčový dokument pro wellbeing. Zaměřuje se na prevenci duševních onemocnění, posílení dostupnosti péče a destigmatizaci. V digitálním kontextu zdůrazňuje příležitosti i rizika digitalizace pro duševní zdraví (například telemedicína, online podpora).

Strategický rámec rozvoje péče o zdraví 2030

Podporuje zdravý životní styl, prevenci a duševní zdraví. Nepřímo se dotýká digitálního wellbeingu tím, že řeší vlivy životního prostředí (včetně digitálního) na kvalitu života a pohodu jednotlivce.

Inovační strategie ČR 2019–2030

Orientuje se na rozvoj ekonomiky založené na znalostech. Ve vztahu k wellbeingu se zmiňuje etický rozměr inovací a nutnost zajistit, aby technologický pokrok přispíval k lepšímu životu, nikoli k přetížení či sociálním nerovnostem.

Národní strategie umělé inteligence ČR 2030

Zaměřuje se na rozvoj AI s ohledem na etiku, ochranu práv a důvěru společnosti. Pro digitální wellbeing je důležitý akcent na transparentnost, zamezení diskriminace a využití AI pro podporu zdraví, vzdělávání a kvality života.

Vazba na nadnárodní koncepční dokumenty

Závěry Rady o podpoře wellbeingu v digitálním vzdělávání

Zaměřují se na podporu wellbeingu žáků, studentů a učitelů v kontextu digitální transformace vzdělávání. Rada zdůrazňuje potřebu vyváženého a smysluplného využívání digitálních technologií ve vzdělávání tak, aby přispívaly ke kvalitě učení, duševnímu zdraví a celkové pohodě všech aktérů vzdělávacího procesu.

Wellbeing and mental help at school

Zaměřují se na podporu wellbeingu a duševního zdraví žáků i učitelů v evropských školách. Nové pokyny Evropské komise nabízejí **11 konkrétních doporučení** pro politiky, vedení škol, učitele a další vzdělavatele s cílem vytvořit **pozitivní, inkluzivní a podpůrné školní prostředí**, které zároveň podporuje vysokou kvalitu učení.

Better Internet for Kids

Iniciativa zaměřující se **na vytváření bezpečného, inkluzivního a podporujícího digitálního prostředí pro děti a mladé lidi.** Iniciativa Evropské komise podporuje odpovědné a smysluplné využívání digitálních technologií tak, aby přispívaly k rozvoji dětí, jejich wellbeingu, digitálních dovedností a aktivního občanství.

Wellbeing in digital education (WBDE)

Zaměřuje se na podporu fyzické, duševní, sociální a kognitivní pohody žáků i učitelů v prostředí digitálního vzdělávání. Cílem je zajistit, aby digitální technologie byly využívány smysluplně, bezpečně a vyváženě a přispívaly ke kvalitě učení, osobnímu rozvoji a pozitivnímu školnímu klimatu.

Well-being in digital environment n school – Agile collection of information vol5

Tento dokument je součástí série *Agile Collection of Information* od European Schoolnet. V jednotlivých edicích se systematicky mapují aktuální trendy a strategie ve vzdělávání napříč Evropou. Dokument ukazuje, že digitální wellbeing se stává integrální součástí vzdělávacích politik v Evropě. Lze ho vnímat jako inspiraci pro ČR – pro poučení z evropských přístupů, jak efektivně integrovat digitální wellbeing do školní praxe.

European year of digital citizenship

Iniciativa Rady Evropy (Council of Europe) se zaměřuje na podporu vzdělávání, která pomáhá lidem stát se aktivními, informovanými a odpovědnými občany v digitálním věku. Důraz je kladen na tzv. digitální občanství, které se promítá do klíčových kompetencí. Model Rady Evropy představuje oblast digitálního wellbeingu jako jednu z částí digitálního občanství. V profilu pro Českou republiku je pak možné nalézt další informace k případnému doplnění a srovnání (<https://europeanyear2025.coe.int/country-profile/czechia/>).

AI ACT

Zaměřuje se na rozvoj AI s ohledem na etiku, ochranu práv a důvěru společnosti. Cílem je podpořit bezpečný, důvěryhodný a inovativní vývoj, nasazování a využívání umělé inteligence v EU s vysokou ochranou zdraví, bezpečnosti a základních práv občanů.

NIS2

Zaměřuje se na posílení kybernetické bezpečnosti a odolnosti v celé EU. Cílem je zajistit vysokou společnou úroveň ochrany sítí a informačních systémů, zejména u klíčových a důležitých subjektů, a zvýšit schopnost Unie předcházet kybernetickým incidentům, reagovat na ně a zvládat jejich dopady. ■

8. Wellbeing a digitální wellbeing v RVP ZV

Zatímco v předchozí kapitole nám šlo především o dokumentový kontext, v této se zaměříme na perspektivu, která pro běžnou školu může být cenná a zajímavá. Cílem této kapitoly je popsat, kde se v rovině očekávaných výstupů z učení objevuje – byť třeba imanentně – téma digitálního wellbeingu. Kapitola toto téma uchopuje jako silně interdisciplinární a ukazuje, že ho nelze redukovat do jednoho konkrétního předmětu, nýbrž že je součástí kurikula jako celku. To ostatně dosvědčuje i 4D model, který se snaží teoretická východiska z této (a předchozí) kapitoly kondenzovat do podoby, jež umožní vymezení a zúžení v oblasti sady opatření.

Struktura RVP ZV

Ke dni zpracování Koncepce podpory DW ve vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) vydaný Opatřením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, č. j. MSMT-20704/2024-5, dne 14. 1. 2025, ve znění Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, č. j. MSMT-11173/2025-4, ze dne 24. 6. 2025. S ohledem na období zpracování Koncepce DW, se v Konceptu DW zaměřujeme na revidované RVP, tzn. na budoucnost.

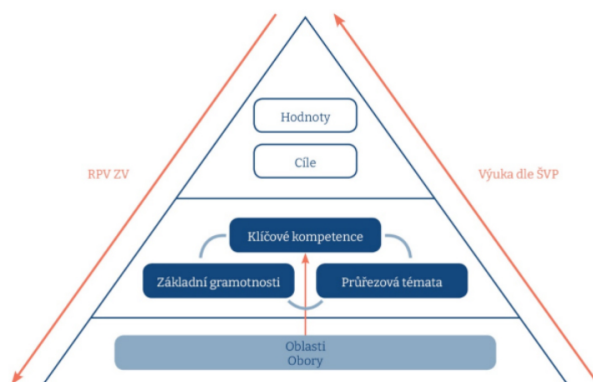
Strukturu dokumentu RVP lze rozdělit do dvou částí:

- **Část obecná**, která vymezuje RVP ZV mj. z hlediska cílů, hodnot a profilů absolventa, podmínek k realizaci RVP ZV, vzdělávacího obsahu, rámcového učebního plánu, pojetí hodnocení žáků nebo tvorby, vyhodnocování a úprav ŠVP.
- **Část vzdělávacího obsahu**, která charakterizuje kategorie společného vzdělávacího obsahu pro všechny žáky v základním vzdělávání – klíčové kompetence, základní gramotnosti, průřezová témata, vzdělávací oblasti a vzdělávací obory – a jejich vztahy.

Vzdělávací obsah je v RVP ZV vymezen očekávanými výsledky učení (OVU) klíčových kompetencí, základních gramotností, průřezových témat a vzdělávacích oborů. OVU jsou závazné a stanovují výsledky, kterých mají žáci dosáhnout v uzlových bodech, tedy v 5. a 9. ročníku, u základních gramotností také ve 3. ročníku. Jsou podkladem pro tvorbu ŠVP.

Vazby mezi jednotlivými atributy vzdělávacího obsahu jsou znázorněny na následujícím schématu:

Schéma 8: Vzájemné vazby cílových a obsahových kategorií RVP ZV



Zdroj: RVP ZV – prohlednout.rvp.cz, 17.7.2025

OVU jednotlivých vzdělávacích oborů jsou provázané s OVU klíčových kompetencí, základních gramotností, průřezových témat i vzájemně mezi sebou.

Téma wellbeingu a digitálního wellbeingu se v RVP ZV objevuje napříč těmito kategoriemi vzdělávacího obsahu. Následující text uvádí, jakým způsobem, přičemž vycházíme z výše uvedené struktury RVP ZV v obecné části, tzn.:

- Obecná část RVP ZV
- Vzdělávací obsah
 - Klíčové kompetence
 - Základní gramotnosti
 - Průřezová témata
 - Vzdělávací oblasti
 - OVU

Níže uvedené vymezení je zveřejněno na webových stránkách prohlednout.rvp.cz. Pro úplnost informací dodáváme, že Koncepce DW je aplikovatelná i pro oblast středního školství. V uplynulých letech proběhla „revize RVP, která je někdy označována za malou revizi, a to proto, že již v průběhu její realizace se začalo hovořit o další revizi RVP, tentokrát více komplexní. Revize RVP v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT), jak by bylo vhodnější ji označovat, zásadně proměnila vzdělávací předmět informatika, emancipovala jej na úroveň jiných předmětů, jako je třeba fyzika či chemie, a změnila školní přístup k rozvoji digitálních dovedností žáků. Nově totiž není rozvoj digitálních dovedností žáků úkolem pouze učitelů informatiky, ale učitelů všech předmětů. Zájemci si kompletní obsah změn mohou připomenout na adrese <https://digitalizace.rvp.cz/co-se-meni>“ (Neumajer, 2025). Tato revize ICT se dotkla i středních škol, přehled změn pro střední odborné vzdělávání je k dispozici na webových stránkách: [Co se mění | Střední odborné vzdělávání](#) a zároveň proběhla i úprava RVP pro gymnázia. Aktualizace RVP pro gymnázia navazuje na úpravy RVP pro základní vzdělávání, a pokračuje tak v modernizaci kurikula v digitální oblasti. Aktualizací byla doplněna nová kompetence – tzv. digitální kompetence a nově koncipovaný obor Informatika v rámci tzv. ICT revize RVP pro gymnázia. Více viz [MŠMT zavádí digitální kompetence a nově koncipovaný obor Informatika do RVP gymnázií – edu.gov.cz](#). Tato změna je na středních školách platná od roku 2023.

Obecná část RVP ZV

Téma wellbeingu a digitálního wellbeingu je v rámci RVP ZV zdůrazněno jak z pohledu žáka – připomíná se, že škola má žáka vést k osvojení takových kompetencí, které povedou k jeho celkové osobní pohodě – tak z pohledu prostředí školy či jejích zaměstnanců. Ve škole je potřeba vytvářet celkové prostředí (kulturu, organizační, prostorové či materiální podmínky), ale také podmínky pro rozvoj zaměstnanců pro podporu wellbeingu a digitálního wellbeingu ve škole. Z RVP ZV pak jednoznačně vyplývá povinnost zahrnout téma wellbeingu do ŠVP školy. Téma wellbeingu a digitálního wellbeingu se tak propisuje do oblastí, jako jsou cíle, hodnoty a pojetí základního vzdělávání, kultura a prostředí školy, vytváření a rozvoj personálních kapacit, prostorové a materiální podmínky nebo profil absolventa. Následující text je výtahem z aktuální verze RVP ZV (2025), jehož plné znění lze dohledat na webových stránkách <https://prohlednout.rvp.cz/>.

Kapitola 2 Cíle, hodnoty a pojetí základního vzdělávání, profil absolventa, podkapitola 2.1. Cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání směřuje k obecným zásadám a cílům vzdělávání (ŠZ § 2) a k cílům základního vzdělávání (ŠZ § 44) vymezeným ve ŠZ. Žáci musí umět reagovat na potřeby současného světa a na výzvy budoucnosti. Hlavním cílem základního vzdělávání je utvářet a postupně u žáků rozvíjet klíčové kompetence a základní gramotnosti a poskytnout jim spolehlivý základ všeobecného vzdělání. Znamená to směřovat se žáky mj. i k dílčím cílům jako:

- **bezpečně, sebejistě, kriticky a tvořivě využívat digitální technologie** při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života, **aktivně se podílet na utváření digitálního světa a nacházet rovnováhu mezi světem digitálním a fyzickým**;
- **chránit své fyzické a duševní zdraví**, vytvořené hodnoty a životní prostředí;
- **poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými znalostmi a dovednostmi při rozhodování** o své životní dráze a profesním uplatnění.

Kapitola 2 Cíle, hodnoty a pojetí základního vzdělávání, profil absolventa, podkapitola 2.4. Profil absolventa

Žák, který úspěšně ukončil základní vzdělávání, si osvojil společný obsahový základ – klíčové kompetence, základní gramotnosti, obsah vymezený v jednotlivých vzdělávacích oborech a průřezových tématech, které mu umožňují mj. utvářet a rozvíjet okruh vztahů, respektovat jiné lidi bez předsudků a stereotypů, rozvíjet vlastní fyzickou a psychickou odolnost, aktivně se rozhodovat ve prospěch vlastního zdraví a bezpečí (i druhých), **utvářet osobní pohodu (wellbeing)**.

Kapitola 3 Podmínky k realizaci RVP ZV, podkapitola 3.1. Kultura a prostředí školy

Kultura školy zahrnuje vzájemně propojený soubor prvků, k nimž patří pravidla, symboly, tradice a rituály, sdílené hodnoty, vztahy uvnitř školního společenství, materiální, organizační a jiné podmínky. V **závazné části pro ŠVP** pak RVP ZV uvádí:

Škola popíše postupy pro **naplňování wellbeingu** ve škole s důrazem na zdravý a smysluplný rozvoj žáků, učitelů a vzájemnou důvěru všech dalších aktérů společenství školy.

Kapitola 3 Podmínky k realizaci RVP ZV, podkapitola 3.1. Kultura a prostředí školy, podkapitola 3.1.2. Vytváření a rozvoj personálních kapacit

Vedení školy cíleně vytváří podmínky pro soustavné rozvíjení kapacit, zejména pro seberozvoj a vzdělávání učitelů, vytváření vztahů na principech partnerství a spolupráce s využitím vnitřních i vnějších zdrojů, podporu osobní pohody pracovníků školy, **včetně digitálního wellbeingu učitelů a dalších zaměstnanců školy**.

V **závazné části pro ŠVP** pak RVP ZV uvádí:

Škola popíše v rámci vize cílenou podporu rozvoje profesních kompetencí učitelů.

Kapitola 3 Podmínky k realizaci RVP ZV, podkapitola 3.1. Kultura a prostředí školy, podkapitola 3.1.6. Organizační, prostorové a materiální, hygienické, bezpečnostní a jiné podmínky

Škola systematicky vytváří podmínky ke vzdělávání s důrazem na zajištění organizačních, prostorových, materiálních, hygienických, bezpečnostních podmínek v souladu s platnými předpisy a normami. Škola dbá na to, aby prostory pro výuku byly uspořádány. **Škola sleduje rizikové faktory ohrožující fyzický, psychický a duchovní, sociální a digitální well-being žáků i zaměstnanců školy.**

V **závazné části pro ŠVP** pak RVP ZV uvádí:

Škola popíše, v jakých podmínkách realizuje vzdělávání v dané škole.

Wellbeing je dále zmíněn v kapitole 7 Tvorba, vyhodnocování a úprava ŠVP, v podkapitole **7.1. Tvorba ŠVP, kde je wellbeing zahrnut do části Vize, kultura a prostředí školy v ŠVP.**

Vzdělávací obsah

Klíčová kompetence osobností a sociální

Klíčová kompetence osobností a sociální přináší do života žáků důraz na seberozvoj a vede k utváření a upevňování dobrých mezilidských vztahů, k empatickému a respektujícímu přístupu k ostatním lidem a k účinné spolupráci s ostatními. Formuje se především díky poznání sama sebe, vlastních silných i slabých stránek a díky práci na nich. Kompetence představuje sebereflexi jako klíčovou dovednost pro vlastní rozvoj i pro budování vztahů. Jedinec, který má tuto klíčovou kompetenci rozvinutou, si bude vědom zodpovědnosti za vlastní všestrannou pohodu, za práci se svými silnými i slabými stránkami, za seberozvoj, sebereflexi i vztahy, které během života tvoří, či spolupráci při vzájemném učení. Kompetence vede k růstovému myšlení, ke snaze překonávat překážky a k psychické odolnosti jedince.

Gradačním očekávaným výsledkem učení je – **Vlastní wellbeing**, který se zaměřuje na rozvoj vlastního wellbeingu prostřednictvím práce se samostatností, hledání podpory v případě potřeby a psychohygieny. Následně navazuje na wellbeing v jeho celé šíři.

Očekávané výsledky učení pro 1. stupeň, 5. ročník (ZV5)

KOS-WEL-000-ZV5-001: Pojmenovává vlastní potřeby k dosažení všestranné pohody (wellbeing).

Očekávané výsledky učení pro 2. stupeň, 9. ročník (ZV9)

KOS-WEL-000-ZV9-001: Aktivně přispívá ke zvyšování osobního wellbeingu (osobní všestranné pohody).

Gradačním očekávaným výsledkem učení je – **Resilience: odolávání obtížným situacím**. Zaměřuje se na rozvoj resilience prostřednictvím práce na psychické odolnosti a postupném překonávání překážek.

Očekávané výsledky učení pro 1. stupeň, 5. ročník (ZV5)

KOS-ODO-000-ZV5-001: Reflektuje obtížné situace, do kterých se dostává.

Očekávané výsledky učení pro 2. stupeň, 9. ročník (ZV9)

KOS-ODO-000-ZV9-001: Rozvíjí vlastní psychickou a fyzickou odolnost.

Gradačním očekávaným výsledkem učení je – Identita. Zaměřuje se na práci s vlastní jedinečností a identitou pomocí seberozvoje (sebepojetí, seberegulace, sebeorganizace, sebereflexe, sebeřízení a sebevědomí).

Očekávané výsledky učení pro 1. stupeň, 5. ročník (ZV5)

KOS-SEB-000-ZV5-001: Poznává jedinečnost vlastní osobnosti.

Očekávaný výsledek pro 2. stupeň, 9. ročník (ZV9)

KOS-SEB-000-ZV9-001: Pracuje s jedinečností vlastní osobnosti.

Klíčová kompetence digitální

Klíčová kompetence digitální představuje soubor znalostí, dovedností a postojů, které umožňují žákům účelně, bezpečně a efektivně využívat digitální technologie při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života, aktivně a respektujícím způsobem se podílet na utváření digitálního světa a nacházet rovnováhu mezi světem digitálním a fyzickým.

Gradačním očekávaným výsledkem učení je – Bezpečnost v digitálním prostředí. Zaměřuje se na ochranu obsahu a soukromí v digitálním prostředí, vliv digitálních technologií na well-being a sociální začlenění, dopad digitálních technologií a jejich používání na životní prostředí.

Očekávané výsledky učení pro 1. stupeň, 5. ročník (ZV5)

KDI-BZK-000-ZV5-001: Respektuje pravidla bezpečného zacházení s digitálními zařízeními i daty a zásadami zdraví neohrožujícího chování v digitálním prostředí.

Očekávané výsledky učení pro 2. stupeň, 9. ročník (ZV9)

KDI-BZK-000-ZV9-001: Předchází situacím ohrožujícím bezpečnost zařízení a dat nebo jeho tělesné či duševní zdraví.

Průřezové téma – Péče o sebe a o druhé

Cílem průřezového tématu Péče o sebe a druhé je podpořit aplikaci získaných znalostí, dovedností a postojů v oblasti seberozvoje a aktivní péče o sebe a druhé ve všech dimenzích wellbeingu – fyzické, kognitivní, emoční, sociální a duchovní. Průřezové téma přispívá k vytváření vzdělávacího prostředí, které naplňuje základní a vývojové potřeby žáka, podporuje adaptaci na změnu a s ní související odolnost jedince. Podporuje žáka v reflexi a spoluvytváření vzdělávacího prostředí na úrovni třídy i celé školy, včetně kontextu využívání digitálních technologií. Napříč obsahem vzdělávacích oborů a jejich výukou ve škole podporuje využívání a další rozvíjení základních sociálně interakčních dovedností (dovednosti spolupráce, diskuse, naslouchání apod.). Posiluje také vazby různorodých vzdělávacích obsahů k rozvoji porozumění sobě samému, plánování a rozhodování. Očekávaných výsledků učení může být dosaženo mimo jiné i projekty spojenými se školním i mimoškolním prostředím.

Očekávané výsledky učení pro 1. stupeň, 5. ročník (ZV5)

PTP-000-000-ZV5-001: Podílí se na utváření vzdělávacího prostředí, aby přispívalo k naplňování jeho potřeb a potřeb ostatních členů školní komunity.

PTP-000-000-ZV5-002: Navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity péče o sebe v jednotlivých oblastech wellbeingu.

PTP-000-000-ZV5-003: Ve spolupráci s druhými navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Očekávané výsledky učení pro 2. stupeň, 9. ročník (ZV9)

PTP-000-000-ZV9-001: Aktivně spoluutváří vzdělávací prostředí, aby přispívalo k naplňování jeho potřeb a potřeb ostatních členů školní komunity.

PTP-000-000-ZV9-002: Plánuje, realizuje a vyhodnocuje aktivity péče o sebe v jednotlivých oblastech wellbeingu.

PTP-000-000-ZV9-003: Ve spolupráci s druhými plánuje, realizuje a vyhodnocuje aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

Vzdělávací obor Člověk a jeho svět

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, která je koncipovaná pouze pro 1. stupeň, svým široce pojatým integrovaným obsahem dává prostor k funkčnímu propojení rozvoje klíčových kompetencí, základních gramotností, průřezových témat a vlastních vzdělávacích obsahů a směřuje ke znalostem a dovednostem uplatnitelným v běžném životě žáka a k utváření návyků a postojů pro celoživotní učení. Cílem vzdělávací oblasti je utváření uceleného náhledu na svět a sebe sama, kultivace žákovy osobnosti, včetně jeho emocionální složky a podpory zdravého životního stylu. Žák si na základě vlastních zkušeností postupně osvojuje znalosti týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti a přírody. Poznává sebe i své nejbližší okolí a postupně se seznamuje s místně i časově vzdálenějšími osobami i jevy a se složitějšími ději. Vhled do minulosti získává s využitím specifik a událostí, které souvisejí s konkrétním regionem. Prostřednictvím pozorování si utváří dovednosti, které směřují k pojmenovávání věcí, jevů a dějů, jejich vzájemných vztahů a souvislostí. Získává dovednost vyjadřovat své myšlenky, poznatky a dojmy, reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných. Na základě poznání sebe, svých potřeb a porozumění světu kolem sebe přirozeně utváří postoje k hodnotám a vztahům ve společnosti, učí se porozumět soudobému způsobu života, jeho přednostem i problémům, učí se vnímat současnost jako výsledek minulosti a východisko do budoucnosti.

Wellbeing se ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět vyskytuje ve dvou ze šesti definovaných tematických okruhů, a sice:

Lidé kolem nás

Žák si utváří prvotní poznatky a dovednosti budoucího občana demokratického státu. Seznamuje se s významem základních společenských hodnot, na příkladech se učí prokazovat jejich význam. Na konkrétních příkladech a situacích ze svého regionu se seznamuje s úkoly orgánů státní správy a územní samosprávy. Nedílnou součástí je i téma respektu k jinakosti, života bez násilí, digitálního bezpečí a wellbeingu.

Očekávané výsledky učení pro 1. stupeň, 5. ročník (ZV5)

CJS-CJS-002-ZV5-008: Rozpozná ve svém okolí a v digitálním světě jednání a chování, které není v souladu s pravidly a není možné ho tolerovat a přehlížet, a adekvátně na něj zareaguje.

CJS-CJS-002-ZV5-010: Posoudí, co nebo kdo na něj má vliv ve fyzickém a digitálním prostředí, v modelové situaci se vymezí vůči nepříjemné nebo rizikové komunikaci.

Člověk, jeho zdraví a bezpečí

Žák poznává zdraví jako stav biopsychosociální rovnováhy v životě. Citlivě a s ohledem na sebepojetí se seznamuje s tím, jak se člověk vyvíjí a mění od narození do dospělosti, co je pro člověka vhodné a nevhodné z hlediska denního režimu, hygieny, výživy i mezilidských vztahů. Získává základní poučení o zdraví a nemocech, o zdravotní prevenci, osvojuje si dovednosti týkající se poskytování první pomoci. Osvojuje si bezpečné chování a vzájemnou pomoc v různých životních situacích, včetně mimořádných událostí.

Očekávané výsledky učení pro 1. stupeň, 5. ročník (ZV5)

CJS-CJS-005-ZV5-031: Plánuje vlastní denní režim a uplatňuje v něm základní zdravotně preventivní návyky.

Vzdělávací oblast Člověk a společnost

Vzdělávací oblast Člověk a společnost vybavuje žáka kompetencemi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti. Je zásadní pro formování a posilování postojů souvisejících s demokracií, rovností, respektem k rozmanitosti a významně se podílí na utváření hodnotové orientace žáka. Vzdelávání směřuje k tomu, aby žák poznal dějinné, sociální a kulturně-historické aspekty života lidí v jejich pestrosti, proměnlivosti a ve vzájemných souvislostech. Seznamuje žáka s postavením člověka v minulém, současném i budoucím světě, s vývojem společnosti a s důležitými společenskými jevy a procesy, které se promítají do každodenního života, do prostředí, v němž lidé žijí, a které podporují udržitelný přístup k životu. Důležité je porozumění vlastní roli ve společnosti a rovněž kultivace historického myšlení žáka, včetně jeho aktivního podílu na utváření a kultivaci veřejného prostoru a péče o kulturní dědictví. Vzdelávací oblast prohlubuje zodpovědnost žáka za sebe, svůj budoucí život, za své vztahy, rodinu, komunitu, obec, stát, Evropu i planetu Zemi. Vzdelávací oblast Člověk a společnost směřuje k obecným cílům explicitně pojmenovaným ve školském zákoně, zejména pak k cílům, které souvisejí s pochopením a uplatňováním zásad demokracie a právního státu, lidských práv a svobod, principu rovnosti žen a mužů ve společnosti, nediskriminace, s utvářením vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k identitě každého, k poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, k ochraně prostředí, ve kterém žák žije. Vzdelávací oblast usiluje o to, aby se žák projevoval jako svědomitá, svobodná a zodpovědná osobnost, uplatňoval svá práva a naplňoval své povinnosti, aby projevoval respekt a ohleduplnost k jiným lidem, jejich životním zkušenostem, kulturám a duchovním hodnotám.

Vzdělávací obor Výchova k občanství

Obsah vzdělávacího oboru podporuje porozumění společnosti v její rozmanitosti a v širších souvislostech, což zahrnuje proaktivní i kritický přístup k sobě samému, ke společnosti, k dění v obci, v regionu, v České republice a ve světě a k informacím obecně. Vzdělávací obsah je členěný do tří tematických okruhů:

- Já ve společnosti
- Odpovědný občan
- Já a svět financí

Žák se věnuje rozpoznávání a posuzování společenských rolí, práci s předsudky a stereotypy, rozpoznávání toho, co ovlivňuje rozhodování a jak se odrážejí hodnoty v různých životních situacích. Specifikem je zaměření na problematiku demokracie a lidských práv, na orientaci ve veřejném a politickém dění na různých úrovních, na rozvoj právního a občanského povědomí v běžných situacích fyzického i digitálního života, na uplatňování zásad finanční gramotnosti.

Žák je veden k přijímání, rozvíjení a projevování odpovědného přístupu, včetně respektování a prosazování demokratických principů, ústavních hodnot a lidských práv a svobod.

Já ve společnosti

Tematický okruh se zaměřuje na to, aby žák porozuměl společnosti v její rozmanitosti a v širších souvislostech, což zahrnuje kritický přístup k sobě samému i ke druhým, ke společnosti a k informacím obecně. Žák se učí rozpoznávat, přijímat a respektovat vzájemné rozmanitosti, prozkoumává sociální interakce, pojmenovává své hodnoty a uvádí je do praxe, formuje své postoje, rozvíjí se v oblasti empatie, morálky a reflexe.

Očekávané výsledky učení pro 2. stupeň, 9. ročník (ZV9)

CAS-VKO-001-ZV9-004: Zhodnotí, co nebo kdo má vliv na něj a na jeho rozhodování ve fyzickém a v digitálním prostředí.

Vzdělávací oblast Umění a kultura

Vzdělávací oblast Umění a kultura poskytuje žákovi rozmanité příležitosti k vlastní tvorbě a interpretaci, ke komunikaci uměleckými prostředky, k estetickému vnímání a prožívání světa i jeho utváření. Umožňuje žákovi uvědomit si a rozvíjet vlastní kreativitu a porozumět procesu tvorby a interpretace, především na základě vlastních tvůrčích činností a přímé zkušenosti ze setkání s uměleckými díly. Umělecké myšlení obohacuje přístupy ve vzdělávání o rovinu osobní, intuitivní a citovou a v tandemu s vědeckým a exaktním vnímáním světa podporuje komplexně osobnostní rozvoj žáka. Vzdělávací oblast pomáhá utvářet žákův vztah k uměleckému a kulturnímu dědictví, zároveň mu přibližuje diverzitu umělecké tvorby a kulturních projevů. Cílem oblasti je vybavit žáka nejen soubory znalostí, dovedností, osobnostních kvalit a hodnot specifických pro obory uměleckého vzdělávání, ale i takových, které uplatní mimo umělecké pole, v celoživotním vzdělávání a každodenním životě. Důrazem na wellbeing žáků může oblast Umění a kultura významně přispět k jejich psychické pohodě, ke kultivaci vzájemných vztahů a celkově k pozitivnímu klimatu školního společenství. Pomáhá vytvářet prostředí, které je vnímavé k individualitě každého žáka, respektuje a podporuje různorodost a zároveň vytváří prostor pro spolupráci, sdílení a společné tvoření. Rozmanité tvůrčí a interpretační činnosti poskytují všem žákům bez rozdílu příležitosti k sebepoznání,

seberealizaci, participaci na společném díle, na uměleckém a kulturním dění školy, komunity, místa.

Vzdělávací oblast Umění a kultura je zde chápána spíše jako prostředek pro dosažení well-beingu, jelikož právě důrazem na wellbeing může oblast Umění a kultura významně přispět k psychické pohodě žáků, kultivaci vzájemných vztahů a celkově k pozitivnímu klimatu školního společenství.

Vzdělávací oblast Člověk, zdraví a bezpečí

Vzdělávací oblast Člověk, zdraví a bezpečí (dále VO ČZB) je vymezená na základě celostního pojetí zdraví (biopsychosociálně). Zajišťuje v základním vzdělávání cílený a systematický rozvoj pohybových dovedností a tělesné zdatnosti žáka, zdravého životního stylu, preventivní a aktuální ochrany zdraví v běžných situacích i při mimořádných událostech, osobních kvalit žáků, jeho jednání i schopností rozhodovat se v různých životních situacích ve prospěch zdraví a bezpečí. VO ČZB představuje specifickou oblast, která kompenzuje vzrůstající dopad trendů, jež negativně ovlivňují životní styl žáka. VO ČZB svým pojetím a obsahem reaguje na výrazné společensko-politické události (pandemie, mimořádné přírodní události, válečné konflikty, migrace, zpochybňování a nestabilita demokratických principů, energetická krize atd.), které měly a mají zásadní vliv na zdraví a bezpečí (snížení množství pohybových aktivit, nárůst nadváhy a obezity žáků, negativní posun ve stravování žáků, zvýšený výskyt psychických problémů žáků, změny ve složení týmů tříd – nárůst počtu žáků s odlišným mateřským jazykem atd.). Význam VO ČZB je zdůrazněn v mezinárodních dokumentech i ve strategických dokumentech jednotlivých resortů a v meziresortních dohodách, které zdůrazňují začlenění pohybových aktivit, široké problematiky zdraví a bezpečí do základního vzdělávání. Cílem VO ČZB je seznamovat žáka (ve vazbě na jeho věk, schopnosti a potřeby) s tím, že sám nebo ve spolupráci s ostatními může výrazně ovlivňovat své zdraví a zdraví jiných. K tomu potřebuje získat znalosti, dovednosti, návyky a postoje související s rozvojem pohybových dovedností a tělesné zdatnosti, preventivní podporou zdraví v každodenním životě, s uplatňováním vlastního odpovědného jednání a rozhodování v situacích, které zasahují do zdraví a bezpečí, s rozvojem mezilidských vztahů, s možnostmi ovlivňovat kvalitu prostředí a svůj budoucí život. VO ČZB je v základním vzdělávání úzce propojená s klíčovými kompetencemi, průřezovými tématy a s kulturou školy, která směřuje k podpoře všestranné pohody žáka – wellbeingu.

Vzdělávací obor – Výchova ke zdraví a bezpečí

Vzdělávací obor Výchova ke zdraví a bezpečí (dále VZB) v rámci vzdělávací oblasti ČZB podporuje celkový rozvoj jedince a vede k celoživotní potřebě aktivně uplatňovat zdravý a bezpečný způsob života.

Tematický okruh: Ochrana a podpora zdraví – nemoci, úrazy, prevence, sexuální a reprodukční zdraví

Tematický okruh zařazuje do společného obsahového základu očekávané výstupy, umožňující žákovi uvažovat o zdravotním stavu člověka v propojení všech složek zdraví. Žák sleduje faktory, které ovlivňují lidské zdraví, a poznává, jak souvisí uspokojování lidských potřeb s kvalitou zdraví. Znalosti o fungování lidského organismu a dovednosti chránit své zdraví jsou uváděny do souvislosti s běžnými, přenosnými, chronickými neinfekčními a jinými chorobami, což umožňuje rozvíjet preventivní jednání a chování žáka. Dané téma se dále zaměřuje na změny v dospívání a v souladu s vývojovými zvláštnostmi a potřebami žáka

otevívá otázky vztahů, genderové identity, partnerského a sexuálního chování založeného na respektu i možného ohrožení sexuální kriminalitou, domácím a sexuálním násilím.

Očekávané výsledky učení pro 2. stupeň, 9. ročník (ZV9)

CZB-VZB-001-ZV9-001: Posoudí různé způsoby chování lidí z hlediska odpovědnosti za vlastní zdraví i zdraví druhých s využitím příkladů přímé souvislosti mezi tělesným, duševním a sociálním zdravím.

Tematický okruh: Denní režim – hygiena, výživa a pohyb

Tematický okruh významně přispívá k připravenosti žáka pro každodenní život. Učí žáka sledovat při posuzování zdravotního stavu všechny vzájemně se ovlivňující složky lidské bytosti (tělesnou, duševní, sociální) a jejich interakci s prostředím. Rozvíjí dovednosti podporující zdravý životní styl, vytváří příležitosti pro upevňování zdravotně preventivních návyků, směřuje k tomu, aby žák dokázal posoudit, nakolik mohou každodenní aktivity, způsob stravování, zařazování pohybových aktivit, odpočinku, relaxace a spánku ovlivňovat jeho tělesné zdraví i psychickou pohodu. Významnou součástí tématu je podpora správného nutričního chování žáka, rozvoj dovedností, jež vedou k dodržování stravovacího a pitného režimu i k sestavování jídelníčku, který odpovídá výživovým doporučením odborníků.

Očekávané výsledky učení pro 2. stupeň, 9. ročník (ZV9)

CZB-VZB-002-ZV9-006: Na základě zásad zdravého životního stylu plánuje a upravuje svůj denní režim a každodenní činnosti.

CZB-VZB-002-ZV9-007: Zdůvodní význam tělesné, intimní a duševní hygieny pro podporu zdraví a samostatně využívá osvojené dovednosti k regeneraci sil a předcházení stresovým situacím.

Tematický okruh: Osobní bezpečí

Tematický okruh umožňuje žákovi získat vhled do situací, které mohou ohrozit jeho osobní bezpečí. Žák si osvojuje způsoby chování potřebné pro svou ochranu a předcházení nebezpečným situacím doma, ve škole, v komunitě, při kontaktu s neznámými lidmi, zvířaty či předměty, je veden k bezpečnému používání digitálních technologií. V tematickém okruhu se funkčně propojují cíle programu prevence rizikových projevů chování žáka s realizací očekávaných výsledků učení. Vzdělávací obsah se zaměřuje na zdravotní a psychosociální rizika spojená se zneužíváním návykových látek, dopady závislostního chování na zdraví a rozvíjí argumentaci ve prospěch života bez závislostí.

Očekávané výsledky učení pro 2. stupeň, 9. ročník (ZV9)

CZB-VZB-003-ZV9-009: Zaujímá odmítavý postoj vůči nevhodnému chování (vulgárnímu, násilnému, nerespektujícímu, agresivnímu, manipulativnímu) a v modelových situacích používá vhodné způsoby, jak se vůči takovému chování vymezit.

CZB-VZB-003-ZV9-010: Identifikuje nebezpečné aktivity a situace vyskytující se v digitálním prostředí a odůvodní, proč je důležité chránit zde bezpečí své i ostatních, včetně ochrany osobních údajů.

CZB-VZB-003-ZV9-013: Uvádí do souvislostí zdravotní a psychosociální rizika zneužívání legálních i nelegálních návykových látek se životní perspektivou člověka, vysvětlí rizika a dopady závislostního chování.

Vzdělávací obor: Tělesná výchova

Vzdělávací obor tělesná výchova (dále TV) rozvíjí u žáka cíleně pohybovou gramotnost, která zdůrazňuje osvojení základních znalostí o pohybu, o potřebném objemu a intenzitě pohybu v denním režimu, o jeho rozvíjejících i korektivních účincích na organismus atd., rozvoj pohybových dovedností a odpovídající tělesné zdatnosti a motivaci k pravidelnému každodennímu pohybu jako základu pro eliminaci sedavého způsobu života, který je příčinou nadváhy, vzniku svalové nerovnováhy, zdravotních problémů atd. Žák by tak měl získávat kladný postoj k pohybu jako základní životní potřebě.

Tematický okruh: Činnosti ovlivňující pohybové učení a zdraví

Tematický okruh zajišťuje ve společném vzdělávání žáků 1. a 2. stupně základního vzdělávání to nejdůležitější, co vede k rozvoji pohybové gramotnosti. Jeho podstatou je především rozvoj pohybových dovedností žáka na základě co nejširší nabídky pohybových činností (v souladu s věkovými možnostmi žáka, jeho zájmy a podmínkami škol). Odehrává se v motivujícím prostředí, odpovídajícími způsoby výuky a s podněcujícím přístupem k žákům, kteří jsou hodnoceni na základě svého zájmu a osobního zlepšování. Tematický okruh směřuje i k poznání rozvoje tělesné zdatnosti (na základě pochopení délky, kvality, intenzity pohybu, překonávání námahy při pohybových činnostech) a výhod zapojení do pravidelné pohybové činnosti jako předpokladu zdravého vývoje organismu a přínosů pro zdravý životní styl. To by mělo u žáka utvářet nejen poznání o potřebě dostatečného množství pohybu, ale především rozvíjet jeho návyky a potřebu pravidelného opakování pohybových činností a jejich zařazování do každodenního pohybového režimu – v kontrastu s dlouhodobou statickou zátěží výuky vsedě. Součástí tématu je i problematika hygieny a bezpečnosti při pohybových činnostech.

Očekávané výsledky učení pro 1. stupeň, 5. ročník (ZV5)

CZB-TEV-001-ZV5-003: Uplatňuje osvojované postupy, které vedou k rozvoji tělesné zdatnosti, k duševní a sociální pohodě, k pozitivnímu naladění, k překonávání námahy a obtíží spojených s tělesnou zátěží.

Očekávané výsledky učení pro 2. stupeň, 9. ročník (ZV9)

CZB-TEV-001-ZV9-003: Samostatně uplatňuje osvojené postupy ke zlepšení či udržení své tělesné zdatnosti, duševní a sociální pohody, k překonávání námahy a obtíží spojených s tělesnou a psychickou zátěží.

Vzdělávací oblast Člověk, jeho osobnost a svět práce

Vzdělávací oblast Člověk, jeho osobnost a svět práce v základním vzdělávání systematicky rozvíjí sociální a emocionální dovednosti žáka a dovednosti pro řízení vlastní kariéry. Podporuje žáka v sebepoznání, v plánování a reflektování vlastního rozvoje, posilování vlastní odolnosti a zvládání náročných situací, rozvíjení dobrých vztahů s druhými. Významným cílem je postupná příprava žáka na celoživotní kariérový rozvoj, na další vzdělávací cestu a na svět práce. Vzdělávací oblast pomáhá porozumění dynamickému vývoji světa práce, významu celoživotního vzdělávání, podporuje úspěšný přechod mezi vzděláváním a prací, zvládání životních a kariérových změn. Přispívá také k získání zkušeností s praktickými činnostmi a k rozvoji zručnosti žáka.

Vzdělávací obor Osobnostní a sociální výchova

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Osobnostní a sociální výchova rozvíjí pozitivní sebepojetí žáka, odolnost vůči stresu, sebepoznání a sebeorganizaci. Věnuje se rozvoji pozitivního vnímání druhých lidí, komunikaci a zvládání konfliktů, prosociálního a etického chování. Zaměřuje se na kariérový rozvoj, využívání příležitostí v oblasti vzdělávání a práce, rovnováhu mezi volným časem a prací. Podporuje systematickou práci s osobním portfoliem. Žák si utváří pozitivní postoje k sobě, k druhým lidem, k vlastnímu rozvoji, učení i dalšímu vzdělávání a světu práce.

Vzdělávací obor Osobnostní a sociální výchova zahrnuje také etický a kariérový rozvoj žáka. Kontinuálně, průběžně na 1. a 2. stupni, systematicky a komplexně rozvíjí potřebné znalosti, dovednosti, hodnoty, postoje, které explicitně podporují odolnost žáka, jenž vede ke zvládání běžných i náročných životních situací. Obor rozvíjí praktickými, zkušenostními přístupy sebereflektivní, seberegulační a psychohygienické dovednosti, interakční, komunikační a prosociální chování. Základní psychosociální dovednosti jsou primární prevencí a základem pro duševní zdraví, podporují motivaci k učení a ve spojení s kariérovými dovednostmi odpovídají současnému celostnímu pojetí kariéry. Obor přispívá k sebepoznání a ke kvalitě života žáka. Podporuje sociální a emocionální dovednosti, odpovědný přístup k sobě i druhým, k seberozvoji a celoživotnímu učení, k zapojení se v měnící se společnosti a světě práce. Specifikem oboru je to, že učivem je žák sám, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím běžné situace každodenního života, včetně těch budoucích. Obor vytváří prostor pro to, aby mohl žák v bezpečném prostředí a s oporou reflektovat, rozvíjet či regulovat způsoby prožívání a chování. Vytváří příležitost pro zkoušení, objevování a získávání vhodných mechanismů reagování na vnitřní a vnější svět.

Tematický okruh: Osobnostní rozvoj

Osobnostní rozvoj je zaměřený na sebepojetí žáka, sebepoznávání, zvládání stresu a náročných situací, efektivní strategie učení, sebeorganizaci a plánování vlastního rozvoje.

Očekávané výsledky učení pro 1. stupeň, 5. ročník (ZV5)

CSP-OSV-001-ZV5-001: Rozpozná své vybrané osobnostní vlastnosti, silné stránky a zkouší uplatňovat sebepoznání ve svém jednání.

CSP-OSV-001-ZV5-002: Všímá si svého prožívání v běžných i náročných situacích, uplatňuje základní postupy předcházení stresu, jeho zmírňování a vyhledání pomoci.

Očekávané výsledky učení pro 2. stupeň, 9. ročník (ZV9)

CSP-OSV-001-ZV9-001: Reflektuje svůj vztah k sobě a druhým, uplatňuje sebepoznání a zpětnou vazbu ve svém jednání.

CSP-OSV-001-ZV9-002: Uplatňuje strategie zvládání zátěže, předcházení náročným situacím a jejich řešení, včetně vyhledání pomoci.

CSP-OSV-001-ZV9-003: Stanovuje si plán osobního rozvoje, realizuje postupné kroky k dosažení stanovených cílů a vyhodnotí jejich dosažení.

CSP-OSV-001-ZV9-004: Prezentuje sám sebe v různých situacích s využitím sebehodnocení a zpětné vazby druhých.

CSP-OSV-001-ZV9-005: Reflektuje své vzdělávací potřeby a využívá efektivní strategie učení.

Tematický okruh: Sociální a etický rozvoj

Sociální a etický rozvoj se věnuje sociálním a emocionálním dovednostem, sociální komunikaci a interakci v různorodých situacích, mezilidským vztahům a prosociálnímu chování.

Očekávané výsledky učení pro 1. stupeň, 5. ročník (ZV5)

CSP-OSV-002-ZV5-003: Zapojuje se do interakce ve skupině, rozpoznává svůj přínos a přínos druhých ve skupinové činnosti.

CSP-OSV-002-ZV5-004: Rozpozná základní emoce a potřeby své i druhých lidí a zkouší uplatnit vnímavost k nim ve svém jednání.

Očekávané výsledky učení pro 2. stupeň, 9. ročník (ZV9)

CSP-OSV-002-ZV9-006: Reflektuje různé formy mezilidských vztahů, společné znaky a odlišnosti u sebe a druhých.

CSP-OSV-002-ZV9-010: Reflektuje své emoce a emoční prožívání druhých a využívá seberegulaci v interakci s druhými.

Tematický okruh: Kariérový rozvoj

Kariérový rozvoj se vztahuje k objevování, rozhodování a plánování ve vlastním kariérovém směřování, k hodnotám a příležitostem spojeným se světem práce.

Očekávané výsledky učení pro 2. stupeň, 9. ročník (ZV9)

CSP-OSV-003-ZV9-014: Reflektuje význam udržování rovnováhy mezi pracovním a osobním životem, různými rolemi v životě.

8.1. Čtyřdimenzionální model digitálního wellbeingu

Cílem Koncepce DW je vytvoření konceptuálního rámce a na něj navázaného souboru opatření, která budou v poli výchovy a vzdělávání umožňovat školám pracovat s tématem digitálního wellbeingu. Záměrně proto necháváme stranou perspektivy spojené s tématy adiktologickými, psychopatologickými nebo speciálněpedagogickými, ale soustředíme se pouze na pedagogickou perspektivu celé problematiky, jakkoli je definice, ze které vycházíme, širší a univerzálnější.

Digitální wellbeing není možné zajistit pouze restriktivními opatřeními. Pro jeho dosahování je naprostým základem systematické posilování digitálních kompetencí (současně je nezbytné zdůraznit, že potřebné jsou také další kompetence, což je v souladu s konstrukcí RVP a jejich kompetenčního kotvení). Digitální kompetence dávají uživateli pocit jistoty, bezpečí, snižují kognitivní i afektivní zátěž při práci s technologiemi. Jejich rozvoj vede k přesvědčení, že s nimi daný uživatel může pracovat autonomně, k vlastnímu prospěchu, že není ve vleku techniky, jak uvádí Heidegger (2024), ale že mu technologie slouží k dosahování jeho cílů. Tento aspekt vnímáme jako zásadní – digitální kompetence jsou v této rovině nezbytným předpokladem bezpečného a svobodného pobytu v digitálním (onlife) prostředí (DigComp). V zásadě nemá smysl usilovat o digitální wellbeing ve škole složitými opatřeními a strategiemi, pokud se v ní – mezi vzdělávanými i vzdělávajícími – nachází osoby, které mají nižší míru kompetencí, než jakou potřebují pro svoji vlastní práci a aktivitu. Základní východisko musí ležet právě zde.

I kdybychom sledovali jen nejjednodušší metriku – totiž čas strávený u zařízení – vyšší digitální kompetence nám umožňují postupovat rychleji a efektivněji: čas strávený s technologiemi potom přináší nejen příjemnější pocity, ale upevňuje také naši schopnost jejich používání kontrolovat (platí to ovšem jen tehdy, když vykonáváme činnost, která je sociálně či individuálně vnímaná jako přínosná a užitečná). Digitální kompetence tak slouží jako významný prvek snižování stresu (a celkové zátěže) v oblasti práce s technologiemi. Umožňují nám také participovat na veřejném životě a jejich důležitým aspektem jsou i témata bezpečnosti a ochrany dat. Bezpečí patří mezi základní lidské potřeby a v digitálním prostoru je možné tuto potřebu saturovat právě díky rozvinutým digitálním kompetencím.

Na digitální wellbeing je možné se dívat ještě jednou důležitou optikou. Při analýze jednotlivých kompetencí v DigComp si můžeme klást otázku po něčem, co řecká filosofie nazývala přiměřeností (μετρίότης), po schopnosti nacházet rovnováhu mezi extrémy.

Například jedna z kompetencí má název: Procházení, vyhledávání a filtrování dat, informací a digitálního obsahu. Spočívá ve schopnosti umět vyhledat takové informace, které nám umožní se rozhodnout nebo vyřešit nějaký problém. Je zřejmé, že vyhledáváním informací můžeme strávit neomezeně dlouhou dobu – potom hovoříme o informačním přetížení či informační záplavě (information overload). Je to stav, kdy máme informací takový nadbytek, že nám nejen nepomáhají vyřešit náš problém, ale navíc vedou k informační paralýze. Řešením není ani druhý extrém, kdy se rozhodujeme nahodile, aniž bychom měli dostatek informací, ve stavu informační chudoby (information poverty), na dně digitální propasti (digital divide). Digitální wellbeing můžeme naopak chápat jako stav mezi těmito dvěma extrémy. Oba jsou v určitém ohledu spojené s nedostatečnými digitálními kompetencemi.

O digitálním wellbeingu můžeme také uvažovat z hlediska sociálního prostředí, ve kterém se digitální kompetence utvářejí jako sociální realita. Tyto kompetence se tak mohou vztahovat k jedinci samotnému, ke škole, ke společnosti v širším slova smyslu, ale také například ke

generativním systémům s umělou inteligencí založenou na velkých jazykových modelech. Můžeme například vyhledávat informace o své genderové identitě, diskutovat online o úpravách parku v naší ulici nebo v online prostředí plnit domácí úkol. Pro každý typ interakce je digitální wellbeing strukturován odlišně.

Podobně můžeme rozlišovat různé aktéry, kteří do edukace žáka, pokud jde o digitální wellbeing, vstupují. Při dosahování rovnováhy a prohlubování digitální kompetence může žákovi pomáhat školní poradenské pracoviště (ŠPP), zejména v případě závislostního chování, nebo se může žák sebezvdělávat a samozřejmě se v tomto tématu vzdělává i ve škole.

Čtvrtou rovinou, z níž můžeme naše téma nahlížet, je to, co model digitálního wellbeingu chápe jako multidimenzionální pohled na člověka, v tomto případě sledujeme aspekty somatické (fyzické), kognitivní, emocionální, sociální nebo duchovní.

Schéma 9: Dimenze 4D modelu digitálního wellbeingu

Dimenze	Popis
Digitální kompetence	V kontextu RVP jedna z pěti digitálních kompetencí v kurikulu, u učitelů jedna z šesti digitálních kompetencí v rámci DigCompEdu.
Rovina vztahů	Vztah k sobě, škole, společnosti, k druhým, k AI.
Aktéři edukačních interakcí	Formální vzdělávání, neformální vzdělávání, včetně vlivu rodiny a kamarádů, AI, sebezvdělávání, ŠPP.
Dimenze člověka	Fyzická, kognitivní, emocionální, sociální, duchovní.

Zdroj: vlastní zpracování

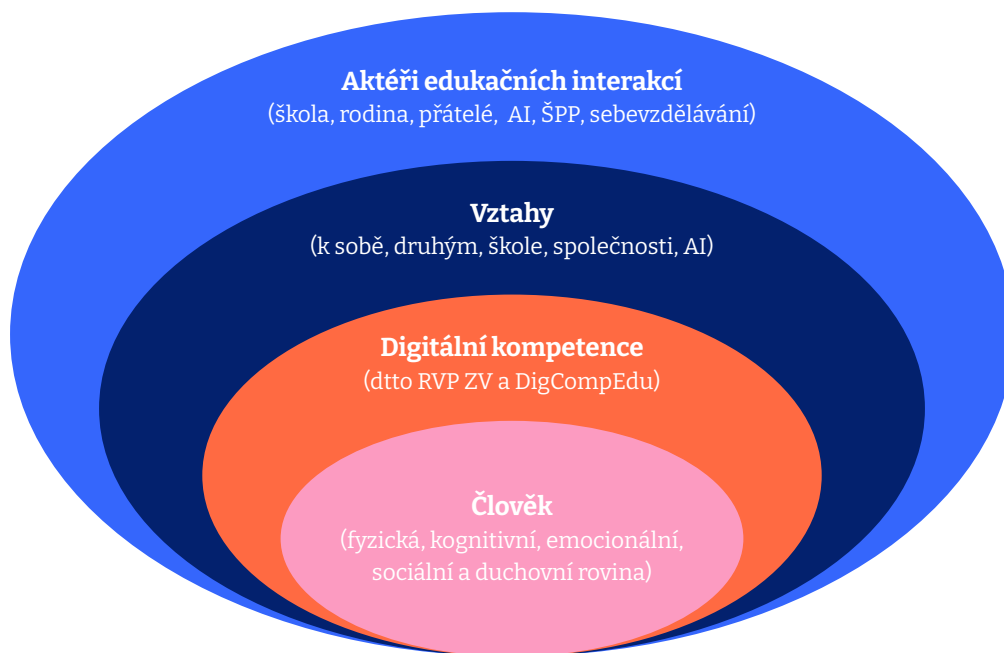
Každá jednotka edukace zaměřená na rozvoj digitálních kompetencí tak v sobě zahrnuje čtyři části: kompetenci, sociálně-referenční rámec, edukační prostředí a aspekt lidského bytí. Toto pojetí může být oporou pro design konkrétních edukačních přístupů tam, kde školy využívají rámce DigComp a DigCompEdu k tvorbě své vize či kurikula.

Jestliže budeme vycházet z Burr & Floridiho (2020) pojetí, podle něhož je cílem digitálního wellbeingu dobrý život v kontextu interakce s digitálními technologiemi, a zohledníme přitom strategické koncepce a vize vývoje trhu práce, je zřejmé, že klíčem k rozvoji digitálního wellbeingu není pouze péče o wellbeing jako takový a jeho následné specifické vztažení k digitálnímu prostředí, jak to provádí Newport (2019), ale také specifická schopnost uplatnit digitální kompetence v životě. Jestliže člověk disponuje digitálními kompetencemi, může v současné informační společnosti efektivně pracovat, studovat, zapojit se do informačního prostoru či využívat digitální služby poskytované státem. Cílem ale není růst lidského výkonu přes všechny meze, ale schopnost vést dobrý život v určité rovnováze a umírněnosti. Tedy vysoce rozvinout vlastní digitální kompetence, kritické myšlení a AI gramotnost a udržovat trvale dynamickou rovnováhu mezi online a offline světem, volným časem a zábavou, fyzickým a digitálním prostorem.

Data, která zachycuje příloha č. 2 se studiemi, ukazují, že fenomén digitálního wellbeingu byl v posledních letech příliš zjednodušován, když byla pozornost zaměřena převážně na čas strávený u obrazovek nebo vliv notifikací z aplikací. Tyto jevy samy o sobě ovšem nemají příliš vysokou výpovědní hodnotu. Rozhodující je kvalita času stráveného ve společnosti digitálních technologií, jež také souvisí s digitálními kompetencemi a jejich provázáním s aktéry edukace. Schopnost učit se a měnit, využívat digitální kompetence ke vztahování se ke světu a k tomu, abychom mu lépe porozuměli, bude představovat jádro (nejen) digitálního wellbeingu. Současně musíme brát v potaz měnící se potřeby, sociální kontexty a psychický stav všech vzájemně interagujících aktérů edukace. Pro úplnost rovněž dodáváme, že je nezbytné zohledňovat věk a vývojová specifika dětí. Využívání digitálních technologií, očekávání míry seberegulace i nastavení ochranných a podpůrných opatření musí odpovídat neurokognitivnímu vývoji dětí a dospívajících. Zejména u mladších žáků je nezbytné kombinovat rozvoj postupné seberegulace s přiměřenou externí regulací a vedením ze strany dospělých, aby digitální technologie podporovaly učení, wellbeing a zdravý vývoj dětí.

Tento přístup, zhmotněný v uvedeném čtyřdimenzionálním modelu digitálního wellbeingu, tvoří tedy rámec pro sadu konkrétních opatření pro české školy v oblasti digitálního wellbeingu.

Schéma 10: Čtyřdimenzionální model digitálního wellbeingu



Zdroj: vlastní zpracování

Na základě analýzy dostupných zdrojů jsme vytvořili čtyřdimenzionální model digitálního wellbeingu, který rámuje rozsah a formu koncepce podpory DW ve vzdělávání. ■

10. Závěr

Digitální wellbeing ve vzdělávání: Koncepce podpory je komplexním návrhem nového pojetí podpory digitálního wellbeingu ve vzdělávání, primárně v kontextu českého kurikula RVP ZV (2025). Byla vytvořena v rámci projektu NPO 3.1 - AIDIG, na němž spolupracovaly NPI ČR a Partnerství pro vzdělávání 2030+. Koncepce DW vychází z definice digitálního wellbeingu jako „stavu, ve kterém rozpoznáváme přínosy a rizika našeho vlastního způsobu užívání digitálních technologií v aktuálních podmínkách. Na základě toho digitální technologie zapojujeme do svého života způsobem podporujícím naše celkové zdraví, osobnostní rozvoj a odpovědnost vůči sobě, svému okolí a světu.“

Koncepce DW rozebírá klíčové teze, zdůrazňuje multioborový a dynamický charakter digitálního wellbeingu a upozorňuje na zjednodušená řešení, jako je pouhé omezování času stráveného u obrazovky. Součástí je detailní analýza integrace wellbeingu a digitálního wellbeingu do kurikulárních dokumentů, včetně klíčových kompetencí a průřezových témat. Koncepce DW navrhuje ucelený systém opatření pro školy, rozdělený do oblastí strategického řízení, podpory zaměstnanců, práce se žáky a spolupráce s rodiči a externími partnery, přičemž klade důraz na rozvoj digitálních kompetencí.

Digitální wellbeing ve vzdělávání nelze chápat jako jednorázové téma ani jako soubor izolovaných opatření. Představuje dlouhodobý proces, který se dotýká řízení školy, pedagogické práce, školní kultury, vztahů i každodenní zkušenosti žáků a zaměstnanců s digitálními technologiemi. Tato Koncepce DW proto neusiluje o vytvoření univerzálního návodu, ale o nabídnutí společného rámce, hodnot a principů, které mohou školy adaptovat podle svých podmínek, potřeb a vývojové fáze.

Navržená Sada opatření (Příloha č. 1) slouží jako otevřený a flexibilní zdroj inspirace, který umožňuje školám postupně rozvíjet podporu digitálního wellbeingu v návaznosti na jejich kontext. Jejím cílem není vymezovat povinný seznam kroků, ale poskytovat oporu pro informované rozhodování, plánování a evaluaci na úrovni školy. Klíčovým předpokladem úspěšné implementace zůstává participace všech aktérů vzdělávání, zejména vedení školy, pedagogických pracovníků, žáků a rodičů, a systematická práce se zpětnou vazbou.

S ohledem na rozsah a komplexitu tématu je záměrem tuto koncepci a navazující sadu opatření dále rozvíjet také v digitální podobě – viz <https://digitalizace.rvp.cz/napric-predmety/digitalni-wellbeing>. Tato forma umožňuje lepší orientaci v obsahu, cílený přístup podle rolí, situací či konkrétních potřeb školy a postupnou aktualizaci v reakci na vývoj technologií, legislativy i odborného poznání. Digitální podoba zároveň podporuje principy digitálního wellbeingu tím, že dává uživatelům možnost volby, přiměřeného tempa a selektivního využívání informací.

Koncepce podpory digitálního wellbeingu ve vzdělávání je chápána jako živý rámec, který se bude dále vyvíjet v dialogu s praxí. Jejím cílem je přispět k tomu, aby školy dokázaly využívat digitální technologie smysluplně, bezpečně a vyváženě – tak, aby podporovaly učení, zdraví a dlouhodobou pohodu všech aktérů vzdělávání a posilovaly jejich schopnost orientovat se v proměňujícím se digitálním světě.

Koncepce podpory digitálního wellbeingu vznikla v rámci projektu NPO 3.1 – AIDIG a na jejím vytváření se podílela široká škála odborníků z různých disciplín. ■

11. Použité zdroje

Alberto Monge Roffarello and Luigi De Russis. (2023). Achieving Digital Wellbeing Through Digital Self-control Tools: A Systematic Review and Meta-analysis. *ACM Trans. Comput.-Hum. Interact.* 30, 4, Article 53 (August 2023), 66 pages. <https://doi.org/10.1145/3571810>

Al-Mansoori, Reem S., Dena Al-Thani, and Raian Ali. (2023). "Designing for Digital Wellbeing: From Theory to Practice — a Scoping Review." *Human Behavior and Emerging Technologies* 2023 (Article 9924029). <https://doi.org/10.1155/2023/9924029>

Almourad, Mohamed Basel, Amen Alrobai, Tiffany Skinner, Mohammed Hussain, and Raian Ali. (2021). "Digital Wellbeing Tools Through Users' Lens." *Technology in Society* (2021): Article 101778. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101778>

Avsec, Stanislav, and Savec, Vesna, Ferk. (2019). "Creativity and Critical Thinking in Engineering Design: The Role of Interdisciplinary Augmentation." *Global Journal of Engineering Education* 21 (1): 30–36. World Institute for Engineering and Technology Education (WIETE). <https://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol21no1/04-Avsec-S.pdf>

Barr, Rachel, Heather Kirkorian, Sarah Coyne, and Jenny Radesky. *Early Childhood and Digital Media*. 1st edn. Cambridge University Press, 2024. <https://doi.org/10.1017/9781108885751>.

Bekiaridis, George., & Attwell, Graham. (n.d.). Supplement to the DigCompEDU framework (WP3). AI Pioneers. Retrieved 9 April 2025, from <https://aipioneers.org/supplement-to-the-digcompedu-framework/>

Brdička, Bořivoj. (2015). Největší konektivistů dneška David Cormier. <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/20323/NEJVETSI-KONEKTIVISTA-DNESKA-DAVID-CORMIER.html>

Brdička, Bořivoj. (2018b). Vzdělávání ve věku komplexity. <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21687/VZDELAVANI-VE-VEKU-KOMPLEXITY.html>

Bridle, James. (2018). *New dark age: Technology and the end of the future*. Verso Books.

Burns, Tracey, and Gottschalk, Francesca, eds. (2019). *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>.

Burr, Christopher., & Floridi, Luciano. (2020). The Ethics of Digital Well-Being: A Multidisciplinary Perspective. In C. Burr & L. Floridi (Eds), *Ethics of Digital Well-Being: A Multidisciplinary Approach* (pp. 1–29). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-50585-1_1

Burr, Christopher., Taddeo, Mariarosaria., & Floridi, Luciano. (2020). The Ethics of Digital Well-Being: A Thematic Review. *Science and Engineering Ethics*, 26(4), 2313–2343. <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00175-8>

Caldera, Savindi., Desha, Cheryl., & Dawes, Les. (2022). Applying Cynefin framework to explore the experiences of engineering educators undertaking 'emergency remote teaching' during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Engineering Education*, 27(1), 3–15.

Callahan, Christine., Kimber, Justin., Hu, Emily., Tanner, Leah., & Kunkle, Sarah. (2024). The Real-World Impact of App-Based Mindfulness on Headspace Members With Moderate and Severe Perceived Stress: Observational Study. *JMIR mHealth and uHealth*, 12(1), e52968. <https://doi.org/10.2196/52968>

Caponnetto, Pasquale, Ines Lanzafame, Graziella Chiara Prezzavento, Shatha Rawashdeh, Mahmoud Ali Moussa, and Abdulnaser Fakhrou. 'Understanding Problematic TikTok Use: A Systematic Review of Emerging Diagnostic and Therapeutic Implications in Clinical Psychology'. *Journal of Addictive Diseases* 2025 (March 2025): 1–22. <https://doi.org/10.1080/10550887.2025.2473179>.

Carretero, Stephanie., Vuorikari, Riina. a Punie, Yves. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. SBN 978-92-79-68006-9 (pdf), 978-92-79-68005-2 (print), 978-92-79-74173-9 (ePub), doi:10.2760/38842 (online), 10.2760/836968 (print), 10.2760/00963 (ePub), JRC106281.

Cormier, Dave. (2017). Making the community the curriculum. <https://davecormier.press-books.com/>.

Council of the European Union. (2022). *Council conclusions on well-being in education in the digital age*. Brussels. [Wellbeing in Education](#).

Černý, Michal. (2023). *Informační gramotnost*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-5195-0.

Černý, Michal. (2025). Digital well-being as an educational challenge: a mapping review study. *Journal of applied technical and educational sciences*. Subotica: ST PRes, 2025, roč. 15, č. 1, s. 1-19. ISSN 2560-5429. Dostupné z: <https://doi.org/10.24368/jates402>.

Černý, Michal a Matějková, Hana. (2019). *Eklektický slovník z pedagogicko-psychologických aspektů online vzdělávání*. Brno: Flow, 2019. ISBN 9788088123262.

Craven, MP, R Goodwin, M Rawsthorne, et al. 'Try to See It My Way: Exploring the Co-Design of Visual Presentations of Wellbeing through a Workshop Process'. *Perspectives in Public Health* 139, no. 3 (2019): 153–61. <https://doi.org/10.1177/1757913919835231>.

Crepax (2020, citováno podle Černý, 2025). V: Černý, M. Digital well-being as an educational challenge: a mapping review study. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*.

Collie, Natalie, and Caroline Wilson-Barnao. (2020). "Playing with TikTok: Algorithmic Culture and the Future of Creative Work." In *The Future of Creative Work: Creativity and Digital Disruption*, edited by Greg Hearn, 172–188. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781839101106.00020>

Csikszentmihalyi, Mihaly; Abuhamedh, Sami; Nakamura, Jeanne. Flow. (2014) In: *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014. p. 227-238. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-9088-8_15

Beyond the Buzz: Investigating the Effects of a Notification-Disabling Intervention on Smartphone Behavior and Digital Well-Being. *Media Psychology*, 28(1), 162–188. <https://>

doi.org/10.1080/15213269.2024.2334025

Dennis, Matthew J., and Elena Ziliotti. (2023). "Living Well Together Online: Digital Wellbeing from a Confucian Perspective." *Journal of Applied Philosophy* 40, no. 2: 263–279. <https://doi.org/10.1111/japp.12627>

Diefenbach, Sarah, and Laura Anders. (2022). "The Psychology of Likes: Relevance of Feedback on Instagram and Relationship to Self-Esteem and Social Status." *Psychology of Popular Media* 11 (2): 196–207. <https://doi.org/10.1037/ppm0000360>

Digital Wellness Institute. (n.d.). "Digital Flourishing® Model." Digital Wellness Institute. Accessed [doplňit datum]. <https://www.digitalwellnessinstitute.com/the-science>

Dijk, José van, Thomas Poell, and Martijn de Waal. *The Platform Society: Public Values in a Connective World*. Oxford University Press, 2018.

Keskin, Batuhan. (2018). Van Dijk, Poell, and de Wall, *The Platform Society: Public Values in a Connective World* (2018). *Markets, Globalization & Development Review*. 03. 10.23860/MGDR-2018-03-03-08. Dřímalka, Filip. (2020). *HOT: jak uspět v digitálním světě. Žádná velká věda*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2020. ISBN 978-80-7555-101-6.

Fauville, Geraldine., Luo, Mufan., Queiroz, Anna. C. M., Lee, Angela., Bailenson, Jeremy. N., & Hancock, Jeffrey. (2023). Video-conferencing usage dynamics and nonverbal mechanisms exacerbate Zoom Fatigue, particularly for women. *Computers in Human Behavior Reports*, 10, 100271. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100271>

Felcmanová, Lenka. (2024). Možnosti podpory rozvoje socio-emočního učení v základních a středních školách s využitím metodik Respekt, Rozmanitost, Rovnost & Resilience. Online. *Pedagogika*. 2024, roč. 74, č. 2. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2024.4487>.

Felcmanová, Lenka, Pýchová Silvie, Srb, Vladimír. (2022). Partnerství pro vzdělávání 2030+ po dvou letech. Kam jsme dospěli ve spolupráci na zlepšování vzdělávacích výsledků, well-beingu a rovných šancí dětí *Partnerství pro vzdělávání 2030+*. 2022. ISBN: 978-80-908656-0-0. <https://partnerstvi2030.cz/partnerstvi-pro-vzdelavani-2030-po-dvou-letech/>

Filep, Sebastian, Brent D. Moyle, and Liubov Skavronskaya. (2024). "Tourist Wellbeing: Re-Thinking Hedonic and Eudaimonic Dimensions." *Journal of Hospitality & Tourism Research* 48 (1): 184–193. <https://doi.org/10.1177/10963480221087964>

Floridi, Luciano. (2011). The Construction of Personal Identities Online. *Minds And Machines*, 21(4), 477–479. <https://doi.org/10.1007/s11023-011-9254-y>.

Floridi, Luciano. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.

Floridi, Luciano. (Ed.). (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer.

Gennari, Rosela., Matera, Maristella., Morra, Diego., Melonio, Alassandra., & Rizvi, Mehdi. (2023). Design for social digital well-being with young generations: Engage them and make

them reflect. *International Journal of Human-Computer Studies*, 173, 103006. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103006>

Gerosa, Tiziano., Losi, Lucilla., & Gui, Marco. (2024). The Age of the Smartphone: An Analysis of Social Predictors of Children's Age of Access and Potential Consequences Over Time. *Youth & Society*, 56(6), 1117–1143. <https://doi.org/10.1177/0044118X231223218>

Gui, Marco., Gerosa, Tiziano., Argentin, Gianluca., & Losi, Lucilla. (2023). Mobile media education as a tool to reduce problematic smartphone use: Results of a randomised impact evaluation. *Computers & Education*, 194, 104705. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104705>

Hasan, Helen., & Kazlauskas, Alanah. (2014). The Cynefin framework: Putting complexity into perspective. *Faculty of Business- Papers*. https://ro.uow.edu.au/articles/chapter/The_Cynefin_framework_putting_complexity_into_perspective/27793344?file=50562378

Heidegger, Martin. (2025) *Věda, technika a zamyšlení. Druhé, nezměněné vydání. Přeložil Jiří MICHÁLEK, přeložil Jana KRUŽÍKOVÁ, přeložil Ivan CHVATÍK. Knihovna novověké tradice a současnosti. Praha: OIKOYMENH, 2025. ISBN 978-80-7298-648-4.*

Hocke, Roman; Vocolová, Barbora; Dobrovič, Jakub; Dobrovičová, Tereza, Bára, Martin. (2024). *Pavučina příběhů. Bookla. V Praze: Powerprint, 2024. ISBN 978-80-7568-762-3.*

Hrejsemnou, Pavel. (2025). *Digitální minimalismus. IDEAIFY, 2025. ISBN 978-80-53028-55-4.*

Kaya, Bilal., Çinar, Sevgi., & Cenkseven Önder, F. (2025). AI Literacy and Digital Wellbeing: The Multiple Mediating Roles of Positive Attitudes Towards AI and Satisfying Basic Psychological Needs. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 0(0), 1–11. <https://doi.org/10.1080/10447318.2025.2499162>

Khlaif, Zuheir N., and Soheil Salha. (2021). "Using TikTok in Education: A Form of Micro-Learning or Nano-Learning?" *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences* 12 (3): 213–218. <https://doi.org/10.30476/ijvlms.2021.90211.1087>

Krejčí, Matěj. (2019). *DigiDetox: jak na digitální minimalismus. Praha: Pointa, 2019. ISBN 978-80-88335-42-9.*

Kršňák, Jan. (2023). *Digiděti: jak pečovat o děti, o něž současně pečují digitální technologie? Brno: Jota, 2023. ISBN 978-80-7689-059-6*

Kuchař, Miroslav. (2014). *Farmaceutický encyklopedický slovník. Vydání první. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, 2014. ISBN 978-80-7080-876-4*

Lafton, Tove., Wilhelmsen, Janniche. E. B., & Holmarsdottir, Halla. B. (2024). Parental media-tion and children's digital well-being in family life in Norway. *Journal of Children and Media*, 18(2), 198–215. <https://doi.org/10.1080/17482798.2023.2299956>

Lazou, Chrysoula., & Tsinakos, Avgoustos. (2023). Critical Immersive-Triggered Literacy as a Key Component for Inclusive Digital Education. *Education Sciences*, 13(7), 696. <https://doi.org/10.3390/educsci13070696>

Li, Han., Zhang, Renwen., Lee, Yi.-C., Kraut, Robert. E., & Mohr, David. C. (2023). Systematic review and meta-analysis of AI-based conversational agents for promoting mental health and well-being. *Npj Digital Medicine*, 6(1), 1–14. <https://doi.org/10.1038/s41746-023-00979-5>

Lin, Hong-Wen. 'Applying Means-End Chains Theory to Understanding Psychological Cognitive Structure of Online Video Sharing Platforms: A Study of User Behavior in TikTok'. *Journal of Consumer Behaviour* 23, no. 3 (2024): 1158–74. <https://doi.org/10.1002/cb.2268>.

Lister, Kate., Riva, Elena., Kukulska-Hulme, Agnes., & Fox, Claudie. (2022). Participatory digital approaches to embedding student wellbeing in higher education. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.924868>

Lyngs, Ulriyk., Lukoff, Kai., Csuka, Laura., Slovák, Petr., Van Kleek, Max., & Shadbolt, Nigel. (2022). The Goldilocks level of support: Using user reviews, ratings, and installation numbers to investigate digital self-control tools. *International Journal of Human-Computer Studies*, 166, 102869. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2022.102869>

Maden, Willem. van der, Lomas, Derek., Sadek, Malak., & Hekkert, Paul. (2024). Positive AI: Key Challenges in Designing Artificial Intelligence for Wellbeing (No. arXiv:2304.12241). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.12241>

Martzoukou, Konstantina, Fulton, Crystal, Kostagiolas, Petros, Lavranos, Charilaos (2020), „A study of higher education students' self-perceived digital competences for learning and everyday life online participation". *Journal of Documentation*, Vol. 76 No. 6 pp. 1413–1458, doi: <https://doi.org/10.1108/JD-03-2020-0041>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Praha: MŠMT. Issued July 17, 2025. <https://www.edu.cz/rvp/>.

Národní pedagogický institut ČR. (2025). *Digitální wellbeing*. <https://digitalizace.rvp.cz/files/aidig-wellbeing.pdf>

Neumajer, Ondřej. (2025). "České děti nehlopnou." Ondřej Neumajer – domovská stránka, June 22, 2025. <https://ondrej.neumajer.cz/ceske-deti-nehlopnou/>

Newport, Cal. (2017). *Hluboká práce: Pravidla pro soustředěný úspěch v roztěkaném světě*. Přel. Jan Melvil Publishing. Brno: Jan Melvil Publishing.

Newport, Cal. (2019). *Digitální minimalismus*. Jan Melvil publishing, 2019. ISBN 9788075550880.

Nguyen, Minh, Hao., & Hargittai, Eszter. (2024). Digital disconnection, digital inequality, and subjective well-being: A mobile experience sampling study. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 29(1), zmad044. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmad044>

Partnerství 2030+. (n.d.). Metodika Wellbeing ve škole. [wellbeingveskole.cz](https://www.wellbeingveskole.cz). https://www.wellbeingveskole.cz/wp-content/uploads/2022/12/Metodika_Wellbeing_listopad2022_skola.pdf

Pearlman, Robert. (2010). *Your Life, Your Choices: Planning for Future Medical Decisions: How to Prepare a Personalized Living Will*. DIANE Publishing. <https://books.google.cz/books?id=ECKSr69RNuEC>

Prowse, Rebecca, Frances Sherratt, Alfonso Abizaid, Robert L. Gabrys, Kim G. C. Hellemans, Zachary R. Patterson, and Robyn J. McQuaid. (2021). "Coping with the COVID-19 Pandemic: Examining Gender Differences in Stress and Mental Health Among University Students." *Frontiers in Psychiatry* 12 (2021): Article 650759. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.650759>

Punie, Yves. (2017). European framework for the digital competence of educators :Dig-CompEdu. Online. European Commission. Joint Research Centre. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/178382>

Roffarello, Alberto M., and Luigi De Russis. (2023). "Achieving Digital Wellbeing Through Digital Self-Control Tools: A Systematic Review and Meta-Analysis." *ACM Transactions on Computer-Human Interaction* 30, no. 4: Article 53. <https://doi.org/10.1145/3571810>

Rosič, Jasmina., Carbone, Luca., Vanden Abeele, Mariek. M. P., Lobe, Bojana., & Vandenbosch, Laura. (2024). Measuring digital well-being in everyday life among Slovenian adolescents: The Perceived Digital Well-Being in Adolescence Scale. *Journal of Children and Media*, 18(1), 99–119. <https://doi.org/10.1080/17482798.2023.2272651>

Ryff, Carol D. (1989). "Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being." *Journal of Personality and Social Psychology* 57 (6): 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Seligman, Martin, E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Simon and Schuster, 2011. ISBN 9781439190753.

Smolíková, Klára. (2023). *Skočte do informační džungle: pracovní listy pro mediální výchovu*. Ilustroval Viktor SVOBODA. V Praze: Pasparta, 2023. ISBN 978-80-88429-98-2.

Sokol, Jan. (2016). *Člověk jako osoba: Filosofická antropologie*. Třetí, rozšířené vydání. Vyšehrad. ISBN 80-7178-627-6.

Themelis, Chryssa, and Julie-Ann Sime. (2019). *Digital wellbeing education: A compendium of innovative practices and open educational resources*. Lancaster University.

Turkle, Sherry. (2016). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. New York: Penguin Press.

Turkle, Sherry. (2017). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. 3rd ed. New York: Basic Books.

Vanden Abeele, Mariek. M. P. (2021). Digital Wellbeing as a Dynamic Construct. *Communication Theory*, 31(4), 932–955. <https://doi.org/10.1093/ct/qtaa024>

Virós-Martín, Clara., Montaña-Blasco, Mireia., & Jiménez-Morales, Monica. (2024). Can't stop scrolling! Adolescents' patterns of TikTok use and digital well-being self-perception. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1444. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03984-5>

Voráč, Dominik a Kopecký, Kamil. (2023). *Nová média ve výuce mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2023. ISBN 978-80-244-6299-8.

Vuorikari, Riina, Stefano Kluzer, and Yves Punie. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. EUR 31006 EN. Luxembourg: European Commission, Joint Research Centre, 2022. Accessed [12.12.2025]. <https://vibe.cityoflearning.eu/storage/content/u3h4e3jb5t4lpvm44vs5vmrn3om3kgq1.pdf>

Webster, Frank., & Blom, Raimo. (Eds). (2020). The information society reader. Routledge. ISBN 0-415-31927-7 (hbk).

Widdicks, Kelly., Remy, Christian., Bates, Oliver., Friday, Adrian., & Hazas, Mike. (2022). Escaping unsustainable digital interactions: Toward “more meaningful” and “moderate” online experiences. *International Journal of Human-Computer Studies*, 165, 102853. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2022.102853>

Wiljer, David; Strudwick, Gillian; Crawford, Allison. (2020). *Caring in a Digital Age: Exploring the Interface of Humans*. Without compassion, there is no healthcare: Leading with care in a technological age, 2020.

West, Mark. (2023). An ed-tech tragedy? Educational technologies and school closures in the time of COVID-19. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/LYGF2153>

Wolfers, Lara. N., Nabi, Robin. L., & Walter, Nathan. (2025). Too Much Screen Time or Too Much Guilt? How Child Screen Time and Parental Screen Guilt Affect Parental Stress and Relationship Satisfaction. *Media Psychology*, 28(1), 102–133. <https://doi.org/10.1080/15213269.2024.2310839>

World Health Organization. (1948). Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19–22 June 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948. ■

Příloha č. 2: Odborné zdroje – přehledová studie

Tabulka níže podává přehled klíčových výzkumných studií, jež se zabývají vztahem digitálního wellbeingu a vzdělávání. Jsou do ní zařazené studie z let 2022–2025 indexované v databázi WoS s více než 5 citačními ohlasy, tedy ty, které mají dopad na současné poznání. Doplňují je další studie, které vnímáme jako zásadní a které současně rozšiřují pole poznání DW – tím, že slouží jako východiska pro jiné důležité studie nebo téma obohacují o zkoumání dopadů umělé inteligence. Všechny studie zmiňované v tabulce vytvářejí dohromady epistemické pole, které bylo pro formování této koncepce klíčové.

Autor a rok	Shrnutí
Fauville et al., 2023	Studie ukazuje, že únava z videokonferencí není jen subjektivní pocit, ale souvisí s tím, jak často lidé digitální technologie využívají, s jejich zkušenostmi a náročností sledování neverbální komunikace u více osob. Pro vzdělávací politiku je důležité brát v úvahu, že digitální nástroje mohou vést k únavě studentů i učitelů a je vhodné promýšlet jejich rozumné dávkování.
Gui et al., 2023	Výzkum ukazuje, že mediální vzdělávání může snižovat čas strávený u obrazovek, zejména u dívek. Zároveň digitální kompetence nemají přímý vliv na délku času stráveného ve společnosti technologií. Politiky vzdělávání tak mohou využít mediální gramotnost jako cestu k podpoře wellbeingu, aniž by se soustředily výhradně na technické dovednosti.
Gennari et al., 2023	Studie zdůrazňuje význam designového přístupu k pochopení digitálního wellbeingu. Nabízí aktivity, které posouvají wellbeing z individuální roviny do širšího sociálního kontextu. Vzdělávací politika zde může čerpat inspiraci z metod, které podporují hlubší reflexi a využití technologií k participativnímu učení.
Lyngs et al., 2022	Analýza recenzí ukazuje, že lidé více oceňují komplexní nástroje digitální sebekontroly než izolované funkce. Zjištění naznačují, že podpora seberegulace musí být promyšlenější a vázaná na osobní potřeby. Pro vzdělávací systém to znamená důraz na rozvoj dovedností autoregulace, nejen doporučování aplikací.
Widdicks et al., 2022	Výzkum spojuje digitální wellbeing s environmentálním přístupem – otázkou, kdy technologie opravdu potřebujeme. Studenti v diskusích zvažovali jak snížení ekologické zátěže, tak i přínosy smysluplného omezování technologií. Pro vzdělávací politiku to znamená možnost integrovat ekologii a wellbeing do společných programů.
Dekker et al., 2025	Studie ukázala, že vypnutí notifikací nesnižuje rozptýlení ani pozornost, ale zvyšuje pocit kontroly. Současně se však objevuje obava ze zmeškání důležitých zpráv. Pro vzdělávací politiku to otevírá otázku, jak posilovat pocit vlastní kontroly u studentů, aniž by vznikaly nové zdroje stresu.
Lazou & Tsinakos, 2023	Výzkum zdůrazňuje potřebu nové gramotnosti pro učení v prostředí rozšířené či virtuální reality. Studenti se musí učit dovednostem, které podporují jejich well-being v imerzivních prostředích. Politika vzdělávání tak může rozvíjet rámce pro kritickou práci s AR a VR, aby technologie posilovaly učení i psychickou pohodu.
Nguyen & Hargittai, 2024	Studie ukazuje, že digitální wellbeing je silně ovlivněn sociálním kontextem. Odpojení je pozitivní, pokud je spojeno s fyzickým kontaktem s druhými, negativní naopak při osamělosti. Politiky vzdělávání by proto měly více zdůrazňovat sociální faktory, nejen samotný čas strávený u zařízení.

Rosič et al., 2024	Výzkum vytvořil nástroj pro identifikaci žáků ohrožených negativními dopady technologií. Ukazuje rozdíly mezi pohlavími i význam akademického profilu. Pro vzdělávací politiku je zásadní zavádět měřicí nástroje a cíleně podporovat děti, které technologie zatěžují nejvíce, místo plošného přístupu.
Wolfers et al., 2023	Zkoumání matek ukázalo, že telefony slouží spíše k rozptýlení a zvládání stresu než k promyšlené seberegulaci. Vzdělávací systém může podpořit kritickou reflexi těchto strategií a pomoci rozvíjet zdravější způsoby práce se stresem. Politika tak může propojit wellbeing s psychosociální výchovou.
Virós-Martín et al., 2024	TikTok přináší adolescentům silné genderové stereotypy a snižuje schopnost sebekontroly podobně jako návykové látky. Čas na síti sám o sobě není hlavní problém, spíše jeho vliv na regulaci. Politika vzdělávání může podpořit rodiče v nastavení časových limitů a rozvíjet mediální gramotnost dětí.
Wolfers et al., 2025	Studie o pocitu viny rodičů z používání technologií dětmi ukazuje, že negativní efekty často souvisejí se sociálním hodnocením a stigmatizací. Politika vzdělávání by měla komunikovat téma digitálního wellbeingu tak, aby nepodněcovala u rodičů pocit viny, ale nabízela realistickou a podpůrnou perspektivu.
Lister et al., 2022	Výzkum formuluje zásady pro výuku digitálního wellbeingu a doporučuje participativní, inkluzivní a holistické metody. Klíčové je, aby téma nebylo vyučováno frontálně, ale aktivně. Pro politiku vzdělávání je to signál, že je třeba podporovat partnerské přístupy a spolupráci při rozvoji nových kurzů.
Gerosa et al., 2024	Rozsáhlá studie zjistila, že používání mobilu před 11. rokem snižuje u dětí kompetence v jazyce a matematice. Tento trend více postihuje dívky a děti z nižšího socio-ekonomického prostředí, čímž vzniká nová forma digitální propasti. Politika musí brát v úvahu, že problém není v přístupu k technologiím, ale v kontrole a regulaci.
Lafton et al., 2024	Výzkum ukazuje, že rodinné klima a schopnost otevřené diskuse mají zásadní vliv na digitální wellbeing dětí. Restriktivní přístupy jsou méně účinné než hodnotově orientované a dialogické prostředí. Politika vzdělávání tak může podporovat rodiny v kultivaci hodnot a komunikace namísto represivních opatření.
Burr & Floridi, 2020	Kniha věnující se tématu etiky a digitálnímu wellbeingu. Zavádí jeho pojetí jako schopnosti vést dobrý život při interakcích s digitálními technologiemi. Toto pojetí nabízí vyvážený přístup mezi odmítáním technologií a jejich nekritickým přijetím. Autoři současně diskutují praktické otázky designu aplikací a další etické aspekty digitálního wellbeingu.
Vanden Abeele, 2021	Jedna z nejdůležitějších studií zaměřená na digitální wellbeing ukazuje, že jednoduché metriky, jako je čas strávený na zařízení nebo počet odemčení telefonu, nejsou pro digitální wellbeing relevantním faktorem. Jde o kvalitu činností a současně o mnoho dalších sociálních i psychologických proměnných. Digitální wellbeing je možné v průběhu života každého člověka sjednávat různě a není možné pracovat pouze s jedním trvalým přístupem. Rovnováha je dynamická.
Kaya et al., 2025	Kvantitativní výzkum na dospělé populaci ukazuje, že existuje korelace mezi digitálním wellbeingem a AI gramotností. AI gramotnost vede k pocitu digitálního wellbeingu v práci s umělou inteligencí. Rozvoj kompetencí v této oblasti je pro rovnováhu ve využívání těchto technologií nezbytný a představuje klíčový úkol edukace.