

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Matěj Tuhý

**Animace, vizualizace a interakce v řízených volnočasových
aktivitách**

Olomouc 2015

vedoucí práce: PhDr. René Szotkowski, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Animace, vizualizace a interakce v řízených volnočasových aktivitách vypracoval samostatně a použil pouze uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne 4. 4. 2015

Bc. Matěj Tuhý

Poděkování

Děkuji panu PhDr. René Szotkowskému, Ph.D za odborné vedení, pomoc, ochotu a věnovaný čas při zpracování mé diplomové práce.

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část.....	9
1 Animace, vizualizace, interakce	10
1.1 Vymezení pojmů	10
1.1.1 Interakce	10
1.1.2 Animace	11
1.1.3 Vizualizace	11
1.2 Animace, vizualizace, interakce v rámci výpočetní techniky	12
1.2.1 Počítač	12
1.2.1.1 Charakteristika počítače	12
1.2.1.2 Počítačové hry	13
1.2.1.3 Internet	14
1.2.1.4 Online hry.....	14
1.2.1.5 Sociální sítě	17
1.2.1.6 Rizika počítačových online her a internetu	17
1.2.2 Tablety	22
1.2.2.1 Charakteristika tabletu.....	22
1.2.2.2 Aplikace a hry	23
1.2.2.3 Rizika tabletových her a aplikací	24
1.3 Animace, vizualizace, interakce v rámci televizní techniky	25
1.3.1 Televize	25
1.3.1.1 Charakteristika televize	26
1.3.1.2 Interaktivní možnosti televize	27
1.3.1.3 Rizika využívání televize	28
1.4 Animace, vizualizace, interakce v rámci vzdělávací techniky	29
1.4.1 Počítačová technika ve vzdělávání.....	29
1.4.1.1 Didaktické hry	30
1.4.1.2 Výukové programy.....	32
1.4.2 Interaktivní tabule	33
1.4.2.1 Charakteristika interaktivní tabule	33

1.4.2.2	Funkce interaktivní tabule	34
1.4.3	Další vzdělávací technika	34
1.4.3.1	Dataprojektor	34
1.4.3.2	Hypermediální a hypertextové pomůcky	35
1.4.3.3	Distanční vzdělávání	36
2	Volný čas	37
2.1	Základní charakteristika volného času	37
2.1.1	Funkce volného času	38
2.1.2	Determinanty volného času	39
2.2	Pedagogické ovlivňování volného času	40
2.1	Výchova	41
2.2	Výchovní činitelé	41
2.3	Školní a mimoškolní zařízení pro volný čas	42
2.3.1	Školní družiny.....	42
2.3.2	Školní kluby.....	43
2.3.3	Střediska volného času	43
2.3.4	Nestátní, neziskové organizace.....	44
2.4	Volný čas mimo školu a školská zařízení	44
2.4.1	Rodina.....	44
2.4.1.2	Typy rodinné výchovy	45
2.4.2	Volný čas v rámci veřejných prostranství	46
2.5	Využívání volného času dětí a mládeže v dnešní době	46
3	Aktéři výchovného procesu	48
3.1	Základní charakteristika	48
3.1.1	Osobnost vychovatele	48
3.1.2	Osobnost vychovávaného	50
3.1.2	Interakce vychovávaného v interakci s vychovávajícím	51
3.2	Pedagog volného času.....	51
3.2.1	Schopnosti a dovednosti	52
	Empirická část	53
4	Současný stav zkoumané problematika	54

4.1 Animace, vizualizace a interakce	54
4.2 Řízený volný čas.....	55
4.3 Animace, vizualizace a interakce s vazbou na volný čas	56
5 Charakteristika výzkumného šetření	57
6 Metodologie výzkumu	58
6.1 Výzkumný cíl	58
6.1.1 Hlavní výzkumný cíl I	58
6.1.2 Hlavní výzkumný cíl II.....	59
6.2 Stanovení problému.....	59
6.2.1 Deskriptivní problémy	60
6.2.2 Relační problémy.....	61
6.3 Formulace hypotéz	61
6.3.1 Věcné hypotézy	61
6.4 Výzkumný soubor.....	62
6.4.1 Základní soubor a vzorek respondentů I.....	62
6.4.2 Základní soubor a vzorek respondentů II	62
6.5 Výzkumná metoda a technika	63
6.6 Pilotní studie.....	64
6.7 Harmonogram výzkumného šetření	64
7 Výsledky výzkumného šetření.....	65
7.1 Výsledky dotazníkových otázek pro žáky ŠD a klienty NZDM	65
7.1.1 Shrnutí a interpretace výsledků	87
7.2 Výsledky dotazníkových otázek pro výchovné pracovníky ŠD a NZDM	88
7.2.1 Shrnutí a interpretace výsledků	101
7.3 Ověřování hypotéz.....	102
8 Diskuze k výzkumnému šetření	109
Závěr.....	111
Seznam pramenů	
Seznam zkratk	
Přílohy	
Anotace	

Úvod

Společnost je v neustálém vývoji. Stejně je to i v případě moderních technologií, které začínají prostupovat do většiny sociálních odvětví. Čím dál více se začínají rozšiřovat technologie, jako je výpočetní, televizní nebo vzdělávací technika. Počítač s možností připojení k internetu je v České republice už téměř v každé domácnosti nebo firmě, z klasických televizí se stávají chytré interaktivní televize, které lze ovládat mávnutím ruky. Ve školství přibývá počet interaktivních tabulí a dokonce se začíná mluvit o zavedení tabletů do výuky. Každá tato výpočetní nebo televizní technika v sobě může kloubit prvky animace, vizualizace a interakce, které mohou mít podobu např. počítačových nebo didaktických her, výukových programů, animovaných či hraných filmů nebo také sociálních sítí. Všechny tyto prvky mohou dnešní děti a mládež ve svém volném čase využívat, což může přinášet určité výhody, ale také rizika. Výskyt prvků animace, vizualizace a interakce je v oblasti vzdělávání a volného času zřejmý. Otázkou zůstává, jak tyto technologie ovlivňují řízený volný čas v zařízení, jako jsou školní družiny nebo nízkoprahová zařízení.

Téma práce jsem si vybral z důvodu zájmu o problematiku kombinace volného času a moderních technologií. Dalším důvodem výběru tématu práce je i souvislost s mým studovaným oborem Řízení volnočasových aktivit.

Diplomová práce vymezuje pojmy vztahující se k tématu práce z hlediska výpočetní, televizní a vzdělávací techniky s vazbou na volný čas a aktéry výchovného procesu. Tato práce obsahuje dva hlavní cíle. Prvním cílem je zjistit, jaké jsou možnosti využití prvků animace, vizualizace a interakce v řízených volnočasových aktivitách ve školních družinách a nízkoprahových zařízeních. Druhým cílem je zjistit, jakým způsobem žáci školních družin a uživatelé nízkoprahových zařízení využívají prvky animace, vizualizace a interakce ve svém volném čase. Pro usnadnění dosažení obou hlavních cílů slouží dílčí cíle, které jsou společně s dalšími charakteristikami uvedeny v empirické části práce. Diplomová práce je graficky upravena prostřednictvím předpisů Směrnice děkanky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Citace použitých zdrojů splňuje nejnovější metodiku citační normy ČSN ISO 690.

Diplomová práce je rozdělená na teoretickou a empirickou část. Každá z částí je rozdělená dle kapitol, které se dělí na podkapitoly. Podkapitoly jsou dále členěny na oddíly, přičemž některé oddíly obsahují pododdíly. Tato práce obsahuje celkem osm kapitol.

Teoretická část obsahuje celkem tři kapitoly. První kapitola se zabývá vymezením pojmů animace, vizualizace a interakce a uvedením příkladů využívání jednotlivých prvků z hlediska výpočetní, televizní a vzdělávací techniky. Druhá kapitola se zabývá problematikou volného času, přičemž se její obsah snaží propojovat s kontextem první kapitoly. Třetí kapitola se zaměřuje na aktéry výchovného procesu, kterými jsou z hlediska námi řešené problematiky výchovní pracovníci.

Empirická část se skládá z pěti kapitol. Úvodní čtvrtá kapitola představuje pohled na současný stav zkoumané problematiky. Úkolem páté kapitoly je charakterizovat kvantitativní výzkum realizovaný ve školních družinách a nízkoprahových zařízeních. Šestá kapitola je zaměřena na stanovení hlavních a dílčích cílů, stanovení problému a formulaci hypotéz. Tato kapitola dále obsahuje charakteristiku výzkumného vzorku, výzkumné metody a techniky, pilotní studii a časový harmonogram výzkumného šetření. V sedmé kapitole jsou prostřednictvím grafů a tabulek interpretovány výsledky výzkumného šetření. Poslední kapitolu tvoří diskuze k výzkumnému šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Animace, vizualizace a interakce

Následující kapitola se zaměřuje na vymezení pojmů animace, vizualizace a interakce z hlediska výpočetní, televizní a vzdělávací techniky. V rámci kapitoly budou uvedeny některé příklady využití animace, vizualizace a interakce v praxi a zmíněná budou také rizika.

1.1 Vymezení pojmů

Úvodní text kapitoly se bude zabývat vymezením pojmů animace, vizualizace a interakce. Pro lepší návaznost na problematiku uvedu jako první pojem interakci.

1.1.1 Interakce

Obecně můžeme interakci chápat jako vzájemnou reakci dvou nebo více lidí, kdy spolu jedinci komunikují, gestikulují či na sebe jinak vzájemně působí (Rob Cover, 2007).

V případě námi řešené problematiky interakci nejvíce vystihuje definice od Leili Greenové (in Cover, 2007, s. 196), která interakci definuje jako *„schopnost komunikačního média nebo jeho produktů být upravovány uživatelem (nebo také publikem) a technologií vyžadující ke svému efektivnímu fungování vklad ze strany uživatele.“*

Dle definice můžeme interakci chápat jako vzájemné působení dvou nebo více činitelů. V našem případě jsou činitelé technický prostředek a uživatel, který jej ovládá. Tento technický prostředek nutí uživatele reagovat na věci, které mu zobrazuje. Dochází tedy k interakci.

Autor (Cover, 2007) v rámci interakce dodává využití v elektronických hrách a flashových videích, která mohou svůj digitální charakter využívat skrze prvky umožňující uživateli volit nebo přezazovat scény.

Interakce je v digitálním kontextu závislá na technickém prostředku, který uživateli vyobrazuje určitou virtuální skutečnost, ať už pohyblivou nebo nepohyblivou (Cover, 2007). V tomto případě je řeč o animaci a vizualizaci.

1.1.2 Animace

Pojem animace má základ v latinském slově anima, což znamená duše. Jiřina Pávková (2014) z tohoto překladu vychází a hovoří o animaci jako o funkci oduševňování.

Pedagogický slovník (Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš, 2013) toto oduševňování následně převádí do výchovy. Pojem animace je zde přirovnáván k výchově, kde je animace funkcí výchovného působení jako pozitivního výchovného prvku pro rozvoj osobnosti a aktivního trávení volného času.

V technickém kontextu animaci definuje David Vaněček (2008, s. 53), jako „*mediální názornost*“ s využitím technických prostředků. Tato názornost zobrazuje na technickém zařízení pohyblivou člověkem vytvořenou věc.

Pokud všechny vymezení spojíme dohromady, vyvodíme z nich promítaný jev, který je v pohybu, kdy sám autor mu dá jeho tvorbou „život“ nebo také „duši“. V tomto případě se může jednat o kreslené obrázky v pohybu, za které můžeme pokládat animované pohádky nebo také většinu počítačových her. Z výše uvedených definic můžeme pokládat za animaci kreslený či jinak uměle vytvořený obraz v pohybu.

1.1.3 Vizualizace

Čestmír Serafín (2007 s. 132) definuje vizualizaci jako „*operaci transformující určitý jev (objekt, proces), jeho strukturu, systémotvorné vazby a charakteristické do podoby umožňující jeho zrakové vnímání. Je to tedy činnost, kterou daný jev zviditelňujeme.*“

Z této definice můžeme, v rámci naší problematiky, vizualizaci přirovnat např. k simulaci virtuální reality, virtuálních postav a předmětů, které tento svět může obsahovat.

Po vymezení pojmů interakce, animace a vizualizace můžeme říci, že všechny tři pojmy spolu souvisí a jsou závislé na určitém technickém prostředku, který tyto vlastnosti obsahuje. Následující podkapitola se zaměřuje na animaci, vizualizaci a interakci v rámci výpočetní techniky.

1.2 Animace, interakce a vizualizace v rámci výpočetní techniky

Prvním typem technických prostředků, kterými se budeme zabývat, je výpočetní technika. Výpočetní technika bude vysvětlena z hlediska technických prostředků, které ji tvoří. V rámci této podkapitoly se budeme zabývat převedením pojmů animace, vizualizace a interakce do praxe, negativními dopady a riziky, které nám může používání animace, vizualizace a interakce ve výpočetní technice přinést. Prvním uvedeným prostředkem výpočetní techniky bude počítač.

1.2.1 Počítač

Dle mého názoru patří počítač mezi nejrozšířenější informační technologii vůbec. Počítač se dá využívat v mnoha směrech a z toho pramení jeho jistá důležitost. Následující text charakterizuje počítač a objasní jeho využití ve vztahu k problematice animace, vizualizace a interakce.

1.2.1.1 Charakteristika počítače

Počítač je elektronickým zařízením výpočetní techniky, který pomocí předem vytvořeného programu zpracovává data (Zdeněk Vrátil, 2004).

Počítač se skládá z hardwaru a softwaru. Hardware označuje veškeré fyzicky existující technické vybavení počítače. Základní jednotkou je skříň počítače, ve které jsou uloženy další komponenty, jako je procesor, harddisk, zdroj napájení, grafická a zvuková karta a operační paměti. Tyto součásti lze považovat za interní hardware. Externí hardware tvoří součásti, které je možné k počítači připojit. Patří mezi ně monitor, klávesnice, myš, reproduktory, tiskárny a jiná doplňující zařízení jako je joystick, skener, webová kamera nebo flash disk. Software tvoří programy, díky kterým počítač funguje. Hlavní řídicí jednotkou softwaru je BIOS, díky kterému můžeme instalovat operační systém a následně další programy, které zastupují určitou funkci. Jedním z typů programů počítačů mohou být počítačové hry (Jiří Dostál, 2007).

1.2.1.2 Počítačové hry

Počítačovou hru definuje z hlediska softwaru Jiří Dostál (2009, online) jako „*software, který není primárně určen na dosahování vnějších cílů a dle svého zaměření uživateli poskytuje zábavu, odreagování, relaxaci či rozvoj osobnosti*“.

Jinak definice počítačové hry zní tehdy, pokud počítačovou hru bereme jako činnost, která je vyvíjena při hraní počítačových her. „*Hra prostřednictvím počítače je činnost jedince (či jedinců), která má podstatu ve virtuálním prostředí simulovaném počítačem, primárně nespočívá v dosahování vnějších cílů a dle svého zaměření poskytuje zábavu, odreagování, relaxaci či rozvoj osobnosti*“ (Dostál, 2009, online).

Autor (Dostál, 2009) dále zmiňuje fakt, že reálné hračky jsou v rámci počítačové hry převáděny na hračky virtuální. Už to tedy není hračka, které se můžeme dotýkat, ale je to animovaná hračka, se kterou se dostáváme do interakce prostřednictvím vizualizace virtuální reality.

Výše uvedený text potvrzuje, že počítačové hry v sobě mohou kloubit prvky animace, vizualizace i interakce. Do jaké míry se každý prvek v počítačových hrách vykytuje, závisí na žánru dané hry. Některé žánry počítačových her vymezuje a charakterizuje herní server (Database-her.cz, 2015) následovně.

Akční hry – Většinou se jedná o „střílečky“ z pohledu první osoby, kde hlavní hrdina (ovládaný hráčem) postupuje skrze zpravidla uzavřené virtuální prostředí a bojuje s virtuálními protivníky.

Strategie – Strategické hry zobrazují virtuální svět pomocí ptačí perspektivy, kde v závislosti na charakteru hry hráč buduje, bojuje nebo kombinuje obě činnosti. Hráč může hrát hru v jejím reálném čase (Real-time strategie) nebo hra dále postupuje skrze jednotlivé tahy. Tento typ hry je založen na taktickém uvažování a kreativitě.

RPG (Role playing game) – Hráč je hlavní hrdina a je vtažen do zpravidla otevřeného světa, kde se může svobodně rozhodovat, vylepšovat své dovednosti a defacto „žít“. Od RPG her se odvíjí další žánr **MMORPG** (Massive multiplayer on-line role playing game), o němž se zmiňuji v oddílu 1.2.1.4.

Sportovní a závodní hry – Do těchto her spadají různé závody aut nebo také ovládání fotbalového, hokejového nebo jiného sportovního týmu.

Adventury – Adventury jsou příběhové hry založené na řešení určitých problémů pomocí sbírání předmětů a jejich kombinováním s virtuálním prostředím a dialogy s virtuálními postavami. V rámci naší problematiky mají z hlediska adventur největší význam tzv. interaktivní filmy, které pojí klasickou herní adventuru a filmový děj. Tento žánr je však v dnešní době ojedinělý.

Simulátory – Simulátory do jisté míry souvisí se sportovními či závodními hrami. Mohou však také simulovat i jiné věci, jako je např. život, kdy hráč skrze virtuální postavu chodí do práce, vydělává peníze a kupuje nové věci.

1.2.1.3 Internet

Co je internet uvádí ve své publikaci Bořivoj Brdička (2003). Internet přirovnává k mobilním telefonům, kdy telefony představují spojení lidí. Internet pak stejným způsobem spojuje počítače. Vzniká tak velká počítačová síť, do které je umísťován obsah různého charakteru. Každý, kdo má přístup k těmto sítím, má prostřednictvím internetových prohlížečů přístup k těmto obsahům. Internet vznikl na počátku 60. let 20. století v USA za účelem efektivního využití strojového času tehdejších velkých sálových počítačů a poté se rozšiřoval prakticky do celého světa.

V závislosti na faktu, že je internet přirovnáván k mobilní síti, můžeme tvrdit, že má vlastnosti určitého typu interaktivity, ke které může docházet prostřednictvím předávání či získávání informací v určitém virtuálním prostředí. Různorodý obsah pak odvozuje skutečnost, že se na internetu mohou vyskytovat i prvky, které mohou mít vlastnosti animace a vizualizace. Výskyt prvků animace, vizualizace a interakce v internetu můžeme umocnit spojením termínů počítačová hra a internet. Vznikne tak typ hry, kterou je možné hrát po internetu. Řeč je o tzv. online hrách.

1.2.1.4 Online hry

Z mého pohledu se on-line hry rozšiřují čím dál více a hraje je čím dál více lidí. Dle mého názoru může za tento jev vysoká touha tvůrců her nalákat co možná nejvíce hráčů. Proto jsou hry neustále aktualizovány a doplňovány o nový obsah. Vzhledem k tomu, že prostřednictvím internetového připojení zde dochází k sociálnímu kontaktu, lze předpokládat,

že má vysoce interaktivní charakter. To vše pomocí vizualizace virtuálního prostředí a také animace jednotlivých herních prvků.

Moji teorii potvrzují autoři Lenka Eckertová a Daniel Dočekal (2013), kteří charakterizují obrovské virtuální světy jako prostředek pro tvorbu virtuální reality, ve které dochází ke kontaktu s dalšími hráči. V těchto světech si hráč vytváří postavu, postupně ji vybavuje schopnostmi, zbraněmi a dalšími vlastnostmi. Autoři dále zmiňují, že se do hry dostávají stále nové prvky, které celou hru prodlužují. Prakticky tedy hra nemůže nikdy skončit. Toto je typický příklad již zmiňovaného typu her MMORPG.

Konkrétní příklad MMORPG hry uvedu na hře **World of Warcraft** (dále jen WoW) od společnosti Blizzard.

Charakter hry spočívá ve válce mezi Hordou a Aliancí. Každý hráč si může zvolit, za jakou stranu chce hrát. Součástí hry je také tvorba postavy, kde má hráč možnost výběru z několika ras a povolání, které mají specifické funkce a možnosti. Celkově je průběh hry rozdělen na dvě fáze hry, přičemž se první fáze hry zabývá vývojem postavy, což je postupování na vyšší úroveň za pomoci zkušeností, které hráč sbírá prostřednictvím tzv. „questů“ (úkolů) nebo zabíjením virtuálních protivníků. Po dosažení maximální úrovně dochází k druhé fázi hry a tou je získávání co nejlepších virtuálních předmětů pro hráčův profil. V tomto případě se může jednat o různé virtuální zbraně, brnění a prostředky, které urychlují hráčův pohyb. Tyto předměty se dají získat dvěma způsoby. První je prostřednictvím instancí, což jsou místa, která obsahují daleko silnější virtuální protivníky a tzv. „bosse“, což jsou vůdcové jednotlivých instancí. Po jejich přemožení může hráč získat nějaký virtuální předmět. Specifikem instancí je fakt, že hráč nemůže celou instanci projít z důvodu náročnosti sám. Je závislý na ostatních hráčích, kteří prochází instancí s ním a každý má svoji úlohu dle svého povolání. Úkolem jednotlivých hráčů je například léčit, útočit nebo být v roli tzv. „tanku“ (toho, komu virtuální protivník způsobuje zranění). Druhým způsobem, jak získat virtuální předmět je skrze tzv. „battlegroundy“, což je specifický druh instancí, kde se střetávají dvě již zmiňované frakce Hordy a Aliance. Tento způsob je založen čistě na způsobu „hráč proti hráči“, kdy týmy, které tvoří skuteční hráči, spolu bojují a snaží se získat jednotlivé části instance. Za každou výhru nebo porážení protivníkovu hráče získává hráč body, které následně může vyměnit za nějaký virtuální předmět. Ačkoliv je oficiální sever placený, existují i tzv. „free servery“, které jsou zdarma a může je hrát prakticky kdokoliv (World of Warcraft, 2015, online).

Existuje mnoho podobných her jako WoW. Mohou to být hry jako např. EverQuest, Warhammer Online, Lord of the Rings Online, Age of Conan, The elder scrolls online, Lineage aj. (MMOgames.cz, 2015, online).

Samozřejmě existují i jiné online hry, které však mají odlišný charakter. Jedním z příkladů je Second Life

Jan Rylich (2007, online) píše o hře **Second life** jako o projektu, ve kterém je možné dělat prakticky cokoli. Hráči mohou chatovat, vzdělávat se, flirtovat, objevovat a vytvářet dynamický svět. Na rozdíl od WoW se zde neplní herní úkoly a nezískávají se zkušenosti, tudíž zde nedochází k vývoji postavy. Hlavním charakterem „hry“, je hru žít, ne ji hrát. *„Second life mimochodem vypadá jako hra, ale jak tvrdí sami tvůrci, hra to není“*. Zajímavostí Second life je jeho ekonomický model. V samotné hře se používají tzv. „linden dolary“, což jsou herní peníze, za které mohou hráči nakupovat, co chtějí. Tyto hrací peníze se však dají klasicky vyměnit za peníze skutečné, tedy za jeden skutečný dolar se dá koupit celkem 270 lindenových dolarů. Obráceně to však nejde. Tyto poplatky suplují měsíčky poplatky, na kterých bývá většina online her založená.

Rylich (2007, online) uvádí příklad, který dokazuje fakt, že Second life je hra, ve které je možné naprosto cokoli. *„před pár lety tvůrce napadlo zavést do SL daně, což se pochopitelně hráčům ani trochu nelíbilo. Stížnosti přes e-mail nebo v diskusích nezabíraly, a tak začaly protesty. A stejně jako v realitě by patrně probíhaly demonstrace a vypukly nepokoje, něco podobného se stalo i v Second Life. Skupina uživatelů vytvořila jednoduchý, ale efektivní skript, který způsobil, že jejich postavy začaly hořet. To by až tak nevadilo (protože SL není hra a postavičky nemohou uhořet), ale vtip byl v tom, že když se hořící demonstrant dotkl jakéhokoliv jiného návštěvníka, ten začal automaticky hořet také. Brzy po městech běhaly desítky a stovky lidských pochodní, což samozřejmě děsilo nově příchozí uživatele. Tvůrci se jednak obávali, že tento incident otráví potenciální nové hráče, ale zároveň byli i potěšeni, jak kreativní lidé se v jejich světě pohybují. Ustoupili, tedy ze svého původního plánu a daně byly zrušeny“*.

Oba typy uvedených online her mají dle charakteristiky silně interaktivní charakter. Pro hráče, který chce v těchto hrách něčeho dosáhnout, je nezbytné, aby spolupracoval s ostatními hráči. K tomu musí docházet skrze určitou komunikaci, a proto je potřeba mít ve hře nějaký komunikační nástroj jako např. herní chat. Existují ale i jedinci, kteří hry nehrají, ale chtějí

virtuálně komunikovat. Tito jedinci využívají sociální sítě, které budou rozebrány v následujícím oddílu.

1.2.1.5 Sociální sítě

Informační web Internet pro všechny (dále jen IPV) (2009, online) definuje sociální síť jako „*propojenou skupinu lidí, kteří se navzájem ovlivňují. Tvoří se na základě zájmů, rodinných vazeb nebo z jiných důvodů.*“

Další definici uvádí server bezpečný internet.cz (2015, online). „*Sociální sítě jsou na internetu místem k setkávání lidí, sdílení zážitků, obsahu. Očekává se vzájemná interakce. Existuje mnoho typů sociálních sítí. Některé vznikají na základě rodinných vazeb, kamarádů, témat, jiné se zaměřují na seznámení*“

Sociální síť je tedy nástrojem pro internetovou komunikaci. Je tedy zřejmé, že má interaktivní charakter.

Mezi nejvíce rozšířené sociální sítě v ČR patří například **Facebook**. Dále to jsou weby **Líbím se ti**, **Twitter** nebo **Spolužáci**. Díky sociálním sítím mají uživatelé možnost spolu komunikovat, sdílet odkazy, videa a hudbu, nebo si přeposílat různé soubory. Také spolu mohou hrát různé online hry. To vše prostřednictvím počítače na dálku. Lidé tak zůstávají v kontaktu a virtuálně mohou přijít do kontaktu prakticky kdykoliv (IPV, 2009).

V rámci funkce sdílení fotek a videí na sociálních sítích můžeme tvrdit, že sociální sítě mohou zahrnovat také prvky animace. Vše probíhá ve virtuálně vytvořené místnosti pro virtuální komunikaci, která musí mít menší či větší vizuální úroveň. V tomto případě můžeme hovořit o vizualizaci. Tyto možnosti sdílení, interakce ve formě seznamování a komentování příspěvků však mohou přinášet i rizika, které mohou mít negativní dopady. Dostáváme se tak k rizikům, která nejsou záležitostí pouze sociálních sítí, ale celého internetu.

1.2.2.3 Rizika využívání počítačů a internetu

Jelikož byl poslední text věnován sociálním sítím, následující text bude v rámci rizik v této problematice pokračovat.

Podle Michala Koláře (2005, s. 15) sociální sítě přináší riziko **kyberšikany**, kterou definuje jako: „*agresivní, úmyslné, opakované jednání či chování prováděné vůči jednotlivci či skupině, který se nemůže snadno bránit.*“

Další definici vymezuje Kamil Kopecký, René Szotkowski a Veronika Krejčí (2013, s. 7): „*Forma agrese, která je realizovaná vůči jedinci či skupině s použitím informačních a komunikačních technologií a ke které dochází opakovaně, ať už ze strany původního agresora či tzv. sekundárních útočníků.*“

Mezi projevy kyberšikany patří kombinace několika složek. Jedná se o použité formy psychické šikany, kam spadá tzv. „*dehonestování*“ (ponižování, nadávání, urážení), pomlouvání, provokování, vyhrožování, vydírání, obtěžování, pronásledování atd. Další složkou jsou formy šikanujícího obsahu, což může být např. text, audiozáznam, videozáznam, grafický záznam, volání, prozvánění, krádež identity atd. Poslední složkou jsou nástroje šíření kyberšikany. Zde spadají chaty, diskuze, emaily, SMS, MMS, messengery, sociální sítě, virtuální vzdělávací prostředí atd. (E- bezpečí in Kopecký a kol., 2013).

Příčinu šíření kyberšikany lze přičíst rychlému rozvoji technologií a jejich služeb, které vytváří ideální prostředí pro šíření nebezpečných komunikačních praktik. To však neznamená, že využívání informačních a komunikačních technologií má nutně za následek vznik kyberšikany. Vše se odvíjí od toho, jak a k čemu lidé technologie využívají. Děti a mladiství se většinou orientují ve virtuálním prostředí lépe než dospělí. Bohužel rodiče v tomto směru nemají čas neustále zjišťovat, jaké novinky virtuální prostředí poskytuje a zda je pro jejich dítě bezpečné. Mají tedy podstatně nižší informovanost než děti. Lze tedy konstatovat, že příčina rozvoje kyberšikany pramení především z nízké informovanosti o této problematice (Kopecký a kol. 2013).

Oběťmi kyberšikany bývají převážně dívky a také jedinci více závislí na internetu. Specifikem je také to, že oběti mají málo přátel v reálném světě a snaží se to kompenzovat ve virtuálním světě. Podle statistik se oběťmi kyberšikany stávají uživatelé sociálních sítí Facebook, Libimseti apod. Oběti bývají dále neinformované o možném riziku a z toho důvodu mají větší tendence riskovat a zveřejňovat osobní údaje či fotografie (Kopecký a kol. 2013).

Co se týká útočníků, bývají jimi „*většinou chlapci, kteří tráví mnoho času na internetu a mají tak větší znalosti internetových aplikací. Jejich rodiče se o to, k čemu internet používají, moc nezajímají. Útočníci mívají v reálném světě hodně přátel a často jsou původci tradiční šikany*“ (Kopecký a kol. 2013, s. 22).

Dalším nebezpečím sociálních sítí může být **kybergrooming**, což je termín, který označuje chování uživatelů internetu, které má v dítěti vyvolat falešnou důvěru. Následně si uživatel domlouvá schůzku za účelem pohlavního zneužití zletilé či nezletilé oběti. Útočníci bývají často pedofilové. Oběťmi jsou pak nejčastěji děti nebo lidé, kteří hledají nějaký sociální kontakt či vztah. Výskyt kybergroomingu je nejčastější na veřejném chatu, seznamce apod. (Kamil Kopecký, 2007).

Podle Eckertové a Dočekala (2013, s. 124) však mohou sociální sítě ohrožovat jedince i skrze **závislost**. Tato závislost se pojí především s nutnou touhou neustále kontrolovat, co je nového, popř. nutnost být v neustálém sociálním kontaktu. Fakt, že závislost na sociálních sítích skutečně existuje, dokládá i příklad ze života „*Mají Facebook neustále aktivní, doma na počítači nebo v mobilu. A málokdy si uvědomují, že tam někde je tenká hranice závislosti. Až na jednoho chlapce z šesté třídy. Ten řekl, že na Facebooku byl až šest hodin denně. Než si zrušil účet. A proč ho zrušil? Sám řekl, že mu došlo, že je asi na Facebooku závislý. Tedy si raději zrušil účet*“.

Zrušení účtu na sociální síti však nemusí znamenat konec rizikových faktorů. Omezí se sice výskyt kyberšikany a podobně, ale pokud bude uživatel stále internet využívat, hrozí mu i jiná rizika zprostředkovaná skrze prvky animace, vizualizace a interakce.

Eckertová a Dočekal (2013) ve své publikaci uvádí, že se na internetu můžeme setkat i s pornografií, násilím a extrémismem.

Pornografie tvoří velkou část internetového obsahu a lze ji definovat následovně: „*Pornografie je dílo, (fotografie i text), jehož cílem je vyvolat sexuální vzrušení.*“ (Eckertová, Dočekal, 2012, s. 84). Autoři dále zmiňují rozdíl legální a nelegální pornografie. Za nelegální pornografii považujeme dětskou a tvrdou pornografii, kterou se rozumí deviantní pornografie. Pornografie je na internetu velmi žádaná, může být placená i neplacená, masově sledovaná a sdílena.

„*Podle českých zákonů má být pornografie přístupná lidem od 18 let. Problémy čekají osobu, která pornografii (vč. Legální) vystaví na místě přístupném osobám do 18 let – tedy mj. na internetu. V praxi je však obvyklé považováno za dostatečnou ochranu pouhé upozornění, že obsah webových stránek je do 18 let nepřístupný*“ (Eckertová, Dočekal, 2013, s. 85).

Z výše uvedeného vyplývá, že pornografie je přístupná prakticky každému, kdo internet využívá, tedy i dětem.

Dalším faktorem, který může mít negativní vliv na dítě je **násilí**. Záznamy násilností jsou na internetu volně dostupné a může je, stejně jako pornografii, otevřít kdokoliv. Jeden z důvodů může být ten, že někteří lidé se snaží vzbudit maximální zájem za každou cenu. Na internetu jsou tyto nejčastější typy násilí: nenávistný obsah, propagace anorexie, sebepoškozování, užívání drog nebo sebevražda (Eckertová, Dočekal, 2013).

Ve skupině rizik spojených s výpočetní technikou nesmíme opomenout také počítačové hry a online hry, které jsou charakteristické obrovskými virtuálními světy s velkou mírou interaktivity. Na první pohled se může zdát, že díky komunikaci prostřednictvím her můžou vznikat rizika podobná jako u sociálních sítí. Počítačové a online hry jsou však ve větší míře rizikové jinými způsoby. Dle mého názoru při dlouhodobém hraní počítačových a online her dávají hráči přednost virtuálnímu životu před skutečným. Stejný pohled na dlouhodobé trávení volného času ve virtuálních online světech sdílí také někteří autoři.

„Až tak jde o typický příklad her, které vedou ke snům o hraní, ze kterých se probouzíte zmateni a nejistí tím, kde vlastně jste a kdo jste. Stejně tak, jako je typické, pokud hru hrát přestanete, do několika měsíců začnete mít chuť se vrátit. Vidět co je nového ve hře, co byste se svou postavou mohli udělat, jak se daří dalším hráčům“ (Eckertová, Dočekal, 2013).

Z definice vyplývá, že hraní on-line her sice naplňuje volný čas jedince skrze vizualizaci virtuálního světa a interakci s ostatními hráči, je však otázkou, zda je tento způsob seberealizace vždy pozitivní.

Pavla Vyhnálková (2013, s. 27) zmiňuje že, *„pro dnešní děti nejsou moderní technologie pouhým zábavním doplňkem nebo snad prostředkem k učení. Jsou pro ně prostorem, kde hledají informace, zábavu i přátelství, kde se odehrává jejich život i sebe sama sdílí s druhými.“*

Eckertová a Dočekal (2013) mluví o **závislosti na počítačových hrách**, kdy se jedinec, který tráví ve virtuálním prostředí nadměrné množství času, postupně stává závislým. Celou závislost na internetu dokonce přirovnávají k závislostem z klasického světa. Jako např. závislost na alkoholu, kouření, hracích automatech nebo jiných drogách. Je také možné, že se závislost na internetu možná dostane mezi lékaři diagnostikované psychické nemoci.

Autoři (Eckertová, Dočekal, 2013) ve své publikaci uvádí příklad z praxe, kdy muž závislý na hře WoW mluví o své závislosti. *„Je mi 23 let, hrál jsem tři roky. Po roce a půl jsem se*

na hře stal závislý. Strávil jsem v ní 12-16 hodin o víkendech a 6 hodin ve všední dny. Dokonce jsem hrál i v pracovní době, když mě moji kolegové neviděli, někdy i celý den.“

Další příklad závislosti popisuje Lukáš (in Eckertová, Dočekal, 2013). *„Když jsem se dostal na určitou úroveň a chtěl jít i do těch nejtěžších instancí, musel jsem trávit ve hře daleko víc času. Postupně mě začalo taky bavit splňovat nejrůznější obtížné úkol, zvyšovat reputace, ale hlavně bojovat proti jiným hráčům. Sedal jsem k počítači hned po příchodu z práce. Často jsem si vzal rychlé jídlo k obrazovce, chodil spát až dlouho k ráno, V podstatě jsem vstával jen na záchod a na cigaretu. Začal jsem se ulívat z práce, abych mohl sedět doma a pařit. To dožralo i přítelkyni, která byla zoufalá – kdykoliv si chtěla jen promluvit, neměl jsem čas. Nemluvně o tom, že když já chodil spát o- hodin později než ona, tak ani ten sexuální život za nic nestál.“*

Z výše uvedených příkladů je patrné, že oba aktéři dlouhodobě trávili svůj volný čas ve virtuálním světě, ve kterém jejich primárním sociálním kontaktem byli jiní hráči. Eckertová a Dočekal (2013) mají pro tuto návykovost a způsob udržení hráče u hry jasný názor. *„Hry jsou vytvářeny tak, aby byly svým způsobem návykové. Aby vyvolávaly chuť hrát a touhu poznat, co je dál, případně dosáhnout nějakých cílů.“*

V případě online hry Second Life vyústila problematika závislosti do takové míry, že se dokonce zvažovalo natáčení filmu o muži závislém na Second life. Tento muž trávil ve virtuálním světě přes 20 hodin denně a oženil se s jinou hráčkou. Měl však i skutečnou ženu, které se to nelíbilo. Sám režisér filmu sdělil, že se nechává inspirovat MMO závislostí. (pc.hrej.cz, 2008, online).

Další případ závislosti na on-line hrách nám dokládá informační web e-bezpečí (2012, online) prostřednictvím deníku Blesk. *„Smutným a děsivým příkladem toho se stal tchajwanský mladík Chen Rong-yu (†23), vášnivý hráč online hry League of Legends. Chen si v internetové kavárně zaplatil počítač pro neuvěřitelný 23 hodinový herní maraton. Během hraní známé online freeware (zdarma) hry však zemřel vyčerpáním.“*

Otázkou zůstává, co s takovými rizikovými faktory dělat. Naštěstí existují i některé preventivní kroky, které mohou riziko redukovat.

Zuzana Karásková Ulbertová (2010) uvádí, že nejefektivnější prevencí je dobrá odpovědná výchova ze strany rodičů. Rodiče by měli své děti obeznámit s některými pravidly a trvat na jejich dodržování. Děti by neměly sdělovat adresu svého bydliště, telefonní čísla nebo

svá jména a jména rodinných příslušníků. Měly by se také vyhnout posílání fotografií, čísla kreditní karty a dalších osobních údajů. Děti by měly s rodiči spolupracovat a případnou podezřelou aktivitu rodičům sdělovat. Rodiče by měli zabránit případným okolnostem jako je setkání s cizí osobou apod. Pro zabránění otevření nevhodného obsahu na internetu je nejlepší zabudovat zdarma dostupný software nebo rodičovský zámek, aby se dítě nemohlo dostat na nevhodné stránky. Rodiče by také měli regulovat čas, který dítě na počítači tráví a nedovolit dítěti, aby na počítači trávilo příliš času.

V předchozím textu byly vymezeny pojmy v oblasti počítače a internetu. V rámci výpočetní techniky se však jedná pouze o jeden typ. Čím dál více se na trzích začínají objevovat i jiné typy výpočetní techniky, které mohou mít podobné, ale také odlišené prvky animace, vizualizace a interakce jako počítač. Příkladem mohou být tablety.

1.2.2 Tablety

Osobně tablet považuji za revoluční technologii dnešní doby, která se bude rozšiřovat čím dál více. Tablet má z mého pohledu obrovské možnosti využití a domnívám se, že to je důvodem, proč získává na popularitě. Před samotným objasněním tabletového využití v podobě aplikací, her a funkcí je potřeba tablet charakterizovat.

1.2.2.1 Charakteristika tabletu

Tablety jsou poměrně novou technologií, která je také nazývána jako fenomén dnešní doby. *“Tablet je v podstatě tenký lehce přenositelný a dotykový počítač v placce.”* Jinak jej můžeme charakterizovat jako chytré zařízení, které je svým vzhledem podobné chytrým telefonům s tím rozdílem, že tablet má větší displej (Top-tablet.cz, 2015, online).

Tablet je tedy něco mezi osobním počítačem a chytrým mobilním telefonem. Pojem „dotykový displej“ vyvozuje skutečnost, že pro ovládání tabletu je vyžadována interakce uživatele. Můžeme tedy říct, že tablet zahrnuje prostřednictvím displeje prvky animace a vizualizace. Ačkoliv je tablet považován za menší počítač, svým obsahem se do jisté míry liší. Podobné to může být z hlediska animace či vizualizace, kdy tablet dokáže napodobit virtuální realitu stejně jako počítač (Top-tablet.cz, 2015).

1.2.2.2 Aplikace a hry

Informační web (Top-tablet.cz) zmiňuje funkci tabletu jako možnost přístupu k internetu, od čehož se odvíjí možnost využívat veškeré funkce, které internet nabízí. Jsou jimi např. sociální sítě, prohlížení videí apod. Pro tablet je také k dispozici velké množství různých aplikací a her. V rámci aplikací mohou být užitečné např. navigace, bankovníctví nebo aplikace, která nám dokáže sdělit, kde je v České republice nejlevnější benzín. Co se týká her, i na tabletu existují hry různého žánru. Z hlediska srovnání s počítačem se ale na tabletu objevují hry, které jsou pro počítač značně netypické.

Osobně jsem se například setkal s interaktivní hrou **My Talking Tom**, jejíž hlavním účelem je starat se o animovaného kocoura. Účel hry již napovídá, že se může jednat o nástupce legendární interaktivní hry tamagoči.

Tento virtuální kocour má klasické životní potřeby jako je potřeba jíst, spát, vyprazdňovat se a potřeba zábavy. Tyto potřeby je nutné za jeden den několikrát naplnit, jinak bude kocour nešťastný. Hráč má tedy při hraní této hry „nutnost“ se o kocoura starat a to i v případě, že zrovna nemůže. Při naplňování kocourových potřeb dochází k jeho vývoji a zvyšování úrovně. Zvyšování úrovně znamená odemykání nových předmětů, které může hráč ve hře využívat. Může se jednat o nové oblečení, nábytek, typ jídla apod. Tento herní prvek hráče motivuje, aby hru hrál i dále a získal nové předměty (play-google.com, 2015).

Z mého pohledu se jedná o stejnou funkci jako v případě počítačových MMORPG her. Výhodou je prvek zodpovědnosti, který učí hráče, aby se o něco nebo někoho staral a naplňoval jeho životní potřeby. V normálním životě bych to přirovnal k péči o zvíře nebo o dítě. V případě kocoura je ale realita virtuální. Nutnost se o kocoura starat může hráče značně omezovat. Dítě si např. kvůli této hře vezme tablet do školy a místo přípravy na hodinu bude pečovat o kocoura. Domnívám se, že pokud někdo tuto hru hraje, je na něj vyvíjen nátlak nosit tablet prakticky pořád u sebe.

Další podobné hry jako My Talking Tom jsou např. Pou nebo My Talking Angela (play-google.com, 2015).

Jiný příklad hry je **Clash of Clans**. Tato hra je také primárně zaměřená na tablety. Hra je charakterizována jako strategická online hra. Hlavním smyslem je pomocí vytěžených zdrojů rozvíjet vesnici na maximální úroveň, přičemž je nutné takticky umisťovat budovy a obranné prvky (děla, věže, mortary aj.) tak, aby se vesnice stala těžce dobytou. Hra je z velké části

zaměřená na multiplayer, kde dochází k interakci s jinými hráči prostřednictvím globálního nebo klanového chatu. Vyskytuje se zde také čistě herní interakce, což znamená, že hráč útočí na vesnici jiného hráče a snaží se o její celkové dobití, za což dostává body a určité množství zdrojů. Stejně jako na My Talking Tom, i na Clash of Clans je hráč časově závislý. V tomto případě musí mít hráč přehled o svých zdrojích a zvolit správnou chvíli pro vylepšení určitého prvku vesnice, jinak by mohly být zdroje vypleněny jiným hráčem. Další časové omezení je v případě klanových válek, kdy každá válka trvá 24 hodin. V této době musí hráč 2 x zaútočit. Pokud je hráč v klanu, kde se vynechání útoku netoleruje, může být z klanu vyloučen a ztratí tím veškeré výhody klanu. Kromě toho prakticky přichází o smysl celé hry. I v případě Clash of Clans existují hry, které fungují na podobném principu. Patří mezi ně např. Throne Rush, Clash of Kings nebo Beach Boom (muj-ipad.com, 2015).

Pro tablety existují i další typy her. Můžeme zmínit novou hru Heartstone, což je karetní hra, která vznikla z výše zmíněné hry World of Warcraft a obsahuje tak některé její prvky (Heartstone, 2015).

1.2.2.3 Rizika tabletových her a aplikací

Stejně jako v případě počítačů i v případě využívání tabletů se mohou vyskytovat některé typy rizikových faktorů. S možností využívání internetu se můžeme setkat se stejnými rizikovými faktory jako v případě oddílu 1.2.1.6.

Specifickým problémem tabletů je např. fakt, že děti, které vlastní tablet ho využívají do takové míry, že kvůli tabletům už nedokážou vnímat mluvené slovo. „*Tablety a televize rozmazlily žáky natolik, že ve škole neporozumějí ani vyprávění pohádky. Bez obrazového doprovodu se neobejdou. Pokud jim rodiče nečtou, zakrní dětem příslušné centrum mozku*“ (zpravy.aktualne.cz, 2015, online).

Informační server zpravy.aktualne.cz (2015) také dodává, že se však nemusí jednat pouze o potíže s chápáním mluveného slova, ale také s potížemi s pamětí. To potvrzují i učitelé nejmenších dětí, kteří se shodují, že až pětina prvňáčků nedokáže vnímat mluvený projev, pokud ho nedoprovodí mluvený obraz. V tomto případě tabletů a televize.

Tablety také mají tendenci ubírat dětem emoční inteligenci. „*Malí uživatelé přestávají vnímat, zvládat a vyjadřovat své pocity. Stávají se apatickými. V komunikaci tváří v tvář pak přestávají rozumět druhým*“ (zpravy.aktualne.cz, 2015).

Je čistě na rodičích, zda svému dítěti tablet pořídí a prostřednictvím jejich výchovy budou regulovat množství času stráveném na tabletu. Otázkou však zůstává, co se bude s dětmi dít, pokud se tablety stanou součástí výuky.

Server zpravy.aktualne (2015) ve svém článku uvádí, že ačkoliv Ministerstvo školství zatím tablety do škol neplánuje zavést, určitě o tom diskutuje. Také je aktuálně možná finanční podpora každé školy z fondů Evropské unie v rámci programu „Peníze školám“. Toho již některé školy využily a tablety na zkoušku zavedly. Tablety ve školách mají nahrazovat učebnice a sešity. Žáci místo psaní do sešitu budou psát do tabletu a místo čtení z knížek budou číst z displeje tabletu. Problém však nebude jenom v žácích či studentech. Téměř polovina učitelů bude mít problém tablety využívat. V tomto případě se jedná o starší učitelé, kterým dělá problém pracovat s novými moderními technologiemi.

Osobně v tabletech vidím velké využití a možnosti, nicméně mají i hodně záporných stránek. Je na pováženou, jaký poměr přínosů a rizik tablet přináší. V rámci negativních stránek byl tablet často spojován s pojmem televize, kterému se budeme věnovat v následující kapitole.

1.3 Animace, vizualizace, interakce v rámci televizní techniky

V dnešní době přináší televizní technika široké možnosti využívání. Ačkoliv si většina lidí při pojmu televizní technika vybaví pouze televizní pořady, filmy nebo seriály, televize může mít také interaktivní charakter díky různým dalším zařízením, či zabudovaným softwarem přímo v televizi. V následující kapitole se zaměříme na typy animace, interakce a vizualizace, které nám může televizní technika nabídnout a také na rizika, která může používání televize přinést.

1.3.1 Televize

První věcí, na kterou se v rámci kapitoly animace, vizualizace a interakce v rámci televizní techniky zaměříme je samotná televize.

1.3.1.1 Charakteristika televize

Definici televize ve své publikaci vymezuje David Vaněček (2008, s. 30) jako „*progresivní masově-komunikační médium pro zprostředkovávání informací nejrůznějšího charakteru*“

Televize může promítat celou řadu pořadů. Podle Denise McQuaila (2009) má každý promítaný pořad vliv na diváka, který jej sleduje. Samotný vliv se odlišuje od pořadů, které televize promítá. Z hlediska animace se divák setkává s různými kreslenými pohádkami či pořady.

Příklady čistě animovaných pořadů mohou dle Československé filmové databáze (2015, online) být např. velmi populární animovaný seriál Simpsonovi nebo Futurama.

Z definic vyplývá, že televize nám slouží jako prostředek, díky němuž přijímáme informace. Logicky tyto informace pramení z pořadů, filmů nebo zpravodajství, které je televize schopná přehrát. V rámci námi řešené problematiky lze usuzovat, že televize je prostředek, který skrze vizualizaci či animaci divákovi aktivně předává informace a sám divák je pak v roli pasivního příjemce informací.

Z hlediska animace můžeme při sledování např. televizních zpráv či zpráv o počasí konstatovat, že za poslední dobu udělala obrovský pokrok a je na vysoké úrovni. To samé se dá říct i o vizualizaci, která nám díky neustálým nabídkám internetových obchodníků přináší stále nové typy televizí, díky nimž je vizualizace skrze obraz kvalitnější (tivis.cz, 2015).

Jako příklad kvalitnější a živější vizualizace v rámci televizní techniky bych uvedl televizní pořady ve 3D zobrazení.

3D zobrazení je metoda tzv. stereoskopie, která umožňuje prostorový zrakový vjem. Jedná se o poskytnutí samostatných obrazů každému oku zvlášť. Oko tedy nevidí obraz jenom plošně ale i do hloubky. To znamená, že divák má vizuálně pocit, jakoby byl přímo v promítaném prostředí. Prvním natočeným 3D filmem byl v roce 2009 Avatar. 3D filmy byly původně výsadou kin. V dnešní době jsou však i 3D filmy, které lze přehrát doma pomocí speciálních 3D televizorů. K 3D filmů je nutné, aby měl divák speciálně brýle, které vytváří již zmiňovaný pohled do hloubky (tivis.cz, 2015).

K televizní technice se váží především pojmy jako animace nebo vizualizace. Poslední dobou se však na trhu začaly objevovat televizory, které v sobě kloubí i prvky interakce.

1.3.1.2 Interaktivní možnosti televize

K tomu, aby se televize stala interaktivní, je třeba mít připojený další přístroj nebo mít tzv. chytrou televizi. Nejdříve si však vymežíme možnosti přípojných zařízení.

Do kategorie přípojných zařízení interaktivního charakteru mohou spadat různé herní konzole, jako jsou např. Playstation, X box, aj. Tyto zařízení slouží především k hraní video her. Můžeme tak říct, že mají stejný charakter jako hry počítačové (viz. kapitola 1.2.1.2).

Rozdílem může být kromě skutečnosti, že ke hraní nevyužíváme počítač ale televizi také fakt, že v rámci televizní techniky můžeme hrát hry závislé na našem pohybu. Jako příklad bych uvedl hru, která funguje prostřednictvím herní konzole Nintendo Wii, Wii Sports.

Michal Mlynář tuto hru recenzoval na portálu idnes (2006, online). Podle něj je to „zajímavá, zábavná kolekce pěti sportovních her, z nichž některým nechybí ani dostatečná porce hloubky“. Do těchto pěti her spadá tenis, baseball, box, golf a bowling. Hry fungují na principu promítání animace na televizní obrazovku. Děj na obrazovce ovládá hráč pomocí pohybů ovladače, který drží v ruce. Např. při tenise hráč ovladačem naznačuje forhendový odpal raketou, který se automaticky přenese na televizní obrazovku. Hráč tedy reaguje na podněty, které jsou mu televizní technikou vizualizovány. Jedná se tak o interakci ve vztahu hráč a TV, kdy hráč musí vykonávat pohyb svého těla a převádět ho tak do virtuální reality.

Pavel Dobrovský (2006, online) se na webu hrej.cz dále zmiňuje o akční hře **Call of Wii Duty 3**. V tomto případě se hráč doslova vžije do role amerického vojáka za druhé světové války a prochází různými virtuálními prostředními, kde se střetává s virtuálními protivníky. I zde je hra založená na ovládání hry ovladačem, který slouží jako zbraň. Hráč pohybem ovladače určuje směr a míření své zbraně a tlačítkem z ní střílí. Pohybuje se pomocí dalších tlačítek umístěných na ovladači.

Všechny výše uvedené hry fungují na principu připojení herní konzole. Nyní se dostáváme k televizím, které jsou interaktivní bez jakéhokoliv doplňujícího média. Řeč je o chytrých televizích.

Pojem **chytrá televize** definuje šéfredaktor informačního webu digiromm.digozone.cz Jan Potůček (2012, online) jako „televizní přijímač vybavený řadou dalších doplňkových funkcí, které z něj činí interaktivní nástroj“.

Autor článku (Potůček, 2012, online) dále uvádí funkce, které chytrá televize obsahuje a činí ji interaktivní. Jednou z funkcí je možnost diváka vybrat si co, kdy a jak bude sledovat. Tato funkce se však váže na nutnost mít v domácnosti k dispozici vysokorychlostní internet. Další funkce TV spočívá v možnosti využít chytrou televizi ke stahování volného a zpoplatněného obsahu do TV. Stáhnutý obsah je následně v TV uložen ve formě ikonky, na kterou lze kliknout a otevřít. „*Z pasivního televizního přijímače se tak vlastně stává takový větší počítač*“. Významnou funkcí chytré televize, která také může do jisté míry ztotožnit TV s počítačem, je funkce, u které jsou k dispozici různé virtuální služby jako sdílení fotografií, rodinné chatování či změna obsahu na sociálních sítích. Samozřejmostí jsou také různé hry a naučné programy pro děti nebo také fitness trenér. Do interaktivních funkcí chytré televize spadá také možnost ovládat TV rukou pomocí gest. TV také umí reagovat na jednoduché slovní povely. „*Největším výstřelkem Smart TV je ovšem rozpoznání obličeje uživatele pomocí zabudované kamery, díky němuž se divák může rovnou přihlásit ke svým personalizovaným službám.*“

O chytré televizi tedy hovoříme jako o jakémisi novodobém druhu počítače, jehož primární funkcí jsou TV pořady.

1.3.1.3 Rizika využívání televizní techniky

Stejně jako počítač nebo internet i televizní technika může obsahovat různé prvky animace a vizualizace, které jsou především pro děti a mládež rizikové. V případě televize se dá předpokládat výskyt určitých prvků násilí prostřednictvím akčních filmů či seriálů nebo také filmů, jež obsahují nevhodný obsah sexuálního podtextu nebo vulgárních výrazů.

V případě násilí potvrdila studie v rámci internetového článku (novinky.cz, 2003, online) fakt, že děti, které byly vystaveny televizním pořadům s **prvky násilí**, měly v dospělosti sklony k agresi. „*Ukázalo se, že muži, kteří v dětství hojně sledovali televizní pořady s násilím, měli mnohem větší sklon fyzicky napadat své partnerky. Také měli více záznamů v trestním rejstříku a více dopravních přestupků. Bylo mezi nimi například třikrát více odsouzených za trestné činy než mezi ostatními muži.*“

Problematika se však týká i animovaných pořadů. Troufám si tvrdit, že animované pořady mají být určeny pro děti. V posledních letech se však začaly vyskytovat animované pořady, které jsou svým obsahem pro děti nevhodné.

Příkladem může být americký pořad **Městečko South Park**, což je animovaný seriál, který je typický pro svou bohapustnou legraci z celebrit. Tento humor však souvisí i s nevhodnými a vulgárními poznámkami. I proto je u nás South park nevhodný pro mládež do 18 let, což však nebrání českým dětem v jeho sledování (indes.cz, 2007).

Dle mého názoru bude podobných animovaných pořadů s nevhodným obsahem přibývat. Těžko říci, jak se k tomu postaví jednotlivé televizní stanice a zda tyto pořady budou vysílat ve večerních hodinách. Také mi připadá, že např. seriál Simpsonovi, který se vysílá v televizi několik let, má čím dál více tendence používat humor pro dospělé a do jisté míry být pro děti nevhodný.

V oblasti výpočetní i televizní techniky jsme si objasnili několik pojmů. Většina případů využívání a funkcí spadala spíše do oblasti volného času. I přesto, že jsme si v oddílu 1.2.2.3 nastínili využití animace, vizualizace a interakce ve školním prostředí, následující text se na animaci, interakci a vizualizaci v rámci technických výukových prostředků zaměří podrobněji.

1.4 Animace, interakce a vizualizace v rámci technických výukových prostředků

Stejně jako jiná odvětví i školství prochází neustálým vývojem. Do výuky jsou zahrnuty nové moderní technologie, které mohou výrazně usnadnit výuku nebo také plně nahradit práci pedagoga. To vše skrze animaci, interakci a vizualizaci. Všechny tyto vlastnosti by měly mít v rámci vzdělávání didaktický podtext.

1.4.1 Výpočetní technika ve vzdělávání

V následujícím oddílu se budeme zaměřovat na využívání animace, vizualizace a interakce v rámci výpočetní techniky, kdy jejím hlavním prostředkem bude počítač. Všechny prvky jsou v rámci této kapitoly chápány v kontextu vzdělávání, kdy by měly splňovat určitá didaktická pravidla a funkce.

Animace je v odborných didaktikách zaměřena na konkrétní skupinu adresátů. Měla by také splňovat určité didaktické funkce, aby výuka byla co nejefektivnější. Jednou z nich je pochopení zákonitostí, kdy snahou animace je co nejvíce objasnit studovaný jev s co největším

důrazem na názornost, jasnost a srozumitelnost. Druhým bodem je simulace, kdy dochází k vyobrazení reálné situace (např. fyzikálního jevu). Důležitá je také ilustračně motivační funkce, která slouží k rámcové představě žáka či studenta o začlenění tématu do širšího celku. Dojde tak i k většímu zapamatování. Animace se dále může využít k procvičování látky nebo k testování znalostí. Jak tyto funkce animace využít, záleží na učiteli. (Vaněček, 2008).

Aby byla didaktická animace správná, musí obsahovat vhodné didaktické vlastnosti. Mezi tyto základní vlastnosti patří zde: (Vaněček, 2008, s. 54)

- 1) **Názornost** – *„logická podmínka, pokud jde o animaci, která má graficky vizuálně dokreslit představu o tématu, který je popsán teoreticky, Je nutné si říci, co danou animací chci studentovi sdělit, co chci přiblížit a zdůraznit z teoreticky probraného učiva“.*
- 2) **Jednoduchost** – Výsledek animace by měl být vytvořen pokud možno co nejjednodušeji. Měl by mířit přímo k věci a zobrazovat konkrétní záměr.
- 3) **Přiměřená délka** – Pokud je animace příliš dlouhá, může se po chvíli stát nudnou, proto je nutné zvolit vhodnou délku.
- 4) **Rychlost** – *„příliš velká rychlost studentovi škodí a v podstatě znehodnocuje animaci“.* Na druhou stranu příliš pomalá animace může mít za následek přílišné protahování a ztrátu koncentrace. Je tedy vhodné zvolit přiměřenou rychlost animace.
- 5) **Velikost animace** – Je závislá na počtu snímků popř. na její délce. Velikost animace je založená na přístupnosti. Čím větší velikost tím menší přístupnost z důvodu větší časové náročnosti při jejím stahování z internetu.
- 6) **Použití ve výuce** – *„Scénář je úzce vázán na didaktickou funkci animace, zda bude animace sloužit k motivaci, simulaci, pochopení zákonitostí, procvičování látky nebo k testování“.*

První část kapitoly se zaměřovala spíše na využití animace. Důležitou součástí technických výukových prostředků je však interaktivita. K tomu nám slouží didaktické hry.

1.4.1.1 Didaktické hry

Hlavním účelem počítačové hry je především pobavení uživatele. Může se však využívat i k rozvoji znalostí, smyslu a myšlení. Těmto hrám se říká hry s výchovným záměrem. Tyto hry bývají označovány jako hry didaktické a nejvíce bývají využívány v rámci vzdělávání

ve školách a školních institucích. „*Didaktická hra prostřednictvím počítače je činnost jedince (či jedinců), která má podstatu ve virtuálním prostředí simulovaném počítačem a primárně spočívá v rozvoji osobnosti, přičemž, dle svého zaměření může poskytovat zábavu, odreagování nebo relaxaci*“ (Dostál, 2009, Online).

Aby byl didaktický program vhodně zvolen, je třeba dodržovat určitá kritéria. Prvním kritériem je obsah výukového programu, který nám určuje, na co se výukový program zaměřuje a zda učivo v něm obsažené je aktuální. Druhým kritériem jsou didaktické aspekty, tedy důraz na to, aby byl program logicky uspořádan, udržoval pozornost a byl přiměřený věkové skupině. Třetím kritériem jsou hardwarové požadavky, kdy je třeba brát v potaz výkon hardwaru. Náročný software je pro nevýkonný hardware k ničemu. Posledním kritériem je instalace a dokumentace, která se zabývá nákupem a licencování produktů (Dostál, 2007).

Didaktické hry mají trochu odlišné funkce od běžných počítačových her. Funkce didaktických her uvádí Dostál (2007, s. 54):

- 1) **Měření vlastních sil** – „*Žák získává informace o sobě a nemusí je nikomu sdělovat, může srovnávat s výkony ostatních, při zjištění špatných výsledků se student dalším procvičováním zlepšuje.*“
- 2) **Motivace** – Student uspokojuje potřebu sebepoznání.
- 3) **Soutěživá funkce** – Příznivé emotivní působení nejen ve vztahu dvou žáků ale také ve vztahu žák – počítač.
- 4) **Kolektivní funkce** – Tato funkce se uplatňuje, pokud je hra pro dva nebo více žáků. Je zde možnost spolupráce a kooperace při řešení problému.
- 5) **Rozhodovací funkce** – Dává žákovi možnost rozhodnout se a pocítit důsledky jeho rozhodnutí. Ve výuce je to něco nového a pozitivního.

Didaktických her je velké množství. Za zmínku stojí „**Pexesa pro celou rodinu**“, což je velice jednoduchá hra pro jednoho nebo více hráčů. Na výběr jsou zde dva typy pexesa. Prvním typem je známé pexeso, kdy se hádají pouze obrázky. Zajímavý je však typ zvukového pexesa, kde se hádá pexeso pomocí zvuků a melodií. Program má také možnost vytvořit si pexeso z vlastních fotek, které lze následně vytisknout. Další užitečné hry jsou **Dětský koutek 1,2,3,4 a 5**. Jedná se o balíčky různých her, které tvoří pohádky, omalovánky, Člověče nezlob se, pexeso aj. Součástí her je i program školička, kde se uživatelé mohou naučit znát písmena,

tvary nebo barvy. Úspěšnou didaktickou hrou je také **Kreslení pro děti**. Hlavní podstata programu je nenásilná a hravá forma seznámení dětí s kreslením na počítači (Dostál, 2007).

Kromě didaktických her existují i další typy vzdělávacího softwaru. Zmínit můžeme výukové programy.

1.4.1.2 Výukové programy

Výukový program je software, který předkládá žákovi celek učiva a zajišťuje osvojení jeho obsahu. Dobrý výukový program by měl být interaktivní, měl by také být kvalitně graficky zpracován, aby byly informace předávány nenásilnou formou a práce se tak stávala zábavnou a poutavou. K tomu přispívá i snadné ovládání programu a také přítomnost zvuků a videosekvencí (Dostál, 2007).

Dostál (2007 s. 53) ve své publikaci uvádí několik funkcí, které by měl výukový program splňovat.

- 1) **Motivace žáka** – Stejně jako učitel, tak i výukový program by měl žáka vhodně namotivovat. Bez něho by nemohlo docházet k procesu efektivního učení.
- 2) **Předávání informací (učiva) žákovi** – Tato funkce je zaměřená na zprostředkování nových poznatků žákovi. Vhodný způsob předávání informací žákovi skrze animaci a vizualizaci.
- 3) **Upevnění osvojených poznatků a dovedností** – *„Správný didaktický program by měl poskytovat dostatek prostoru k procvičování osvojeného učiva, čímž dochází k jeho fixaci.“*
- 4) **Kontrola získané úrovně vědomostí a dovedností** – Jedná se o nezbytnou fázi osvojovacího procesu, kdy se ověřují osvojené poznatky.
- 5) **Reakce podle výsledků zpětnovazební informace** - *„Dobrý program by měl umět reagovat na výsledky žákova učení. V případě, že žák např. neobstojí při kontrole v otázkách z jedné oblasti učiva, měl by být automaticky motivován k jejímu studiu.“*

Dostál (2007) dodává, že se nutně nemusí jednat o komplexní program, který zahrnuje všechny uváděné aspekty. Mylná je také představa, že didaktické počítačové programy nahradí učitelovu práci. Naopak při nesprávném zařazení didaktických výukových prostředků do výuky může program spíše uškodit.

Výukových programů je celá řada. Jedná se o výkladové programy, které mají určité zaměření. Např. program **Edison 4.0** je program zaměřující se na elektrolaboratoř a je dobře využitelný ve výuce fyziky. Podobné programy se objevují i u jiných předmětů jako vlastivěda nebo dějepis (**Začínáme s vlastivědou**), angličtina (**Začínáme s angličtinou**), matematika (**Začínáme s matematikou**), čeština (**Začínáme s češtinou**). Všechny tyto hry jsou určeny pro začátečníky a jejich obsahem jsou jednoduché otázky, které učí žáky reagovat. Na sérii pro začátečníky navazují didaktické programy a hry, které jsou určeny pro pokročilé. Zde jsou úlohy těžší a propracovanější. Dalšími programy zde může být sexuální výchova, německý jazyk, biologie, zeměpis aj. (Dostál, 2007).

Jak didaktické hry, tak výukové programy, jsou dle výše uvedeného textu pouze programy, které mohou být spuštěny na jakémkoliv počítači. V tomto případě se tedy jedná o vzdělávací software výpočetní techniky. Ve výuce máme možnost využívat i jinou moderní techniku než jen výpočetní.

1.4.2 Interaktivní tabule

Následující oddíl se zaměřuje na další technologie, které obsahují prvky animace, interakce a vizualizace a můžeme se s nimi setkat ve školství. Významným zařízením je interaktivní tabule

1.4.2.1 Charakteristika interaktivní tabule

„Interaktivní tabule jsou dnes moderním i módním trendem výuky. Můžeme jí definovat jako: Velkou plochu umožňující prezentování informace a snímání pohybů ovládajících počítač i použité programy.“ (Alena Mašlaňová, 2010).

Interaktivní tabule je kombinací běžné popisovatelné tabule a velké dotykové obrazovky. Po připojení datového projektoru se automaticky objeví plocha počítače a následně je možno rukou, ukazovátkem nebo tužkou ovládat počítač. Je také možné na tabuli psát stíratelnými fixy jakou na běžnou bílou tabuli s tím rozdílem, že napsaný text se uloží přímo do počítače. Z počítače se pak s textem může pracovat dále, což je výhoda interaktivní tabule. Za nevýhodu lze považovat poměrně vysoké technické a didaktické nároky na učitele. Práce s interaktivní tabulí je odlišná od používání statické projekce, z toho důvodu může studenty doslova „zahltit“ informacemi a aktivitami než u klasických výukových prostředků. Charakter

tudíž odpovídá mentalitě mladých lidí, což je v rozporu s metodikou starších učitelů, kteří jsou zastánci tradiční formy výuky (Vaněček, 2008).

1.4.2.2 Funkce interaktivní tabule

Interaktivní tabule se rozděluje podle typů projekce. Zadní projekce je kvalitní alternativa, ovšem je značně finančně nákladná. Z tohoto důvodu se ve školním prostředí příliš nevyužívá. Z hlediska instalace je problémová a nutně potřebuje velký prostor za tabulí. Pro umístění v běžné třídě jsou často nutné stavební úpravy. Přední projekce je častější a levnější alternativa. Za nevýhodu lze považovat možnost zastínění promítané plochy osobou ovládající tabuli. Tento problém lze řešit správným postavením člověka, který ovládá tabuli (Mašlaňová, 2010).

Doplňkem interaktivní tabule může být **hlasovací zařízení**, které má funkci celoplošného objektivního procvičování, upevňování a zkoušení učiva. Základní charakter hlasovacího zařízení spočívá v tom, že každý student dostane vlastní hlasovací konzoli. Na interaktivní tabuli následně učitel promítá jednotlivé testové otázky. Studenti pak pouze stisknou tlačítko odpovědi a učiteli se zobrazí výsledky. Hlasovací zařízení je výborný nástroj pro učitele, kteří jeho prostřednictvím ověřují znalosti studentů (Vaněček, 2008).

1.4.2 Další typy technických výukových prostředků

Kromě interaktivní tabule se ve vzdělávání můžeme setkat také s dalšími prostředky, které obsahují některý z prvků animace, vizualizace či interakce. Jako první uvedeme datový projektor.

1.4.3.2 Datový projektor

Významným zdrojem, díky kterému můžeme mít přístup k animaci a vizualizaci je datový projektor.

„Datové projektory jsou zařízení, která přenášejí informace z připojeného počítače na plátno nebo bílou stěnu.“ (Vaněček, 2008, s. 35).

Vaněček (2008) dále rozděluje datové projekory podle způsobu mobility do několika kategorií od ultralehkých přes mobilní až po konferenční. Ultralehké a mobilní je možno nosit na vyučování. Z toho vyplývá výhoda, že dataprojektor může využívat více uživatelů do jiných učeben. Konferenční dataprojekory jsou zavěšeny pod stropem v učebně a jejich výhodou je připravenost k okamžitému použití.

Funkce, kterou datový projektor využívá je možnost studentům zprostředkovat informace. Často se např. setkáváme s prezentacemi, vyučovacími programy a také prací s internetem. Mezi výhody datového projektoru patří možnost propojení několika didaktických prostředků a s tím spojené možnosti, jak lépe aktivizovat a motivovat studenty. Naopak za nevýhody lze zmínit vyšší pořizovací náklady a také závislost na správném osvětlení pro ideální obraz dataprojektorů. Podmínkou jsou i jisté technické znalosti učitelů, kteří mají datový projektor obsluhovat (Vaněček, 2008).

1.4.3.5 Hypermediální a hypertextové učební pomůcky.

Hypermediální a hypertextovou učební pomůcku lze definovat jako „*digitální prostředek, který obsahuje aktivní odkazy nejen na texty ale i tabulky, animace, obrazy, zvuk, video, apod., zprostředkující nebo napodobující realitu napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku.*“ (Dostál, 2009, s. 19).

Z výše uvedené definice vyplývá, že hypermediální a hypertextovou pomůckou, je určitá „náhražka“ tištěné knihy. Tato „náhražka“ je v elektronické podobě a může mít vizualizační, audio i audiovizualizační nebo animační funkce.

Dostál (2009) uvádí příklady různých typů hypermediálních učebních pomůcek, které se z tištěných knih přesunuly na monitory. Patří mezi ně např. PDA, e-Book, nebo také e-učebnice. Velkou výhodou hypermediálních a hypertextových učebních pomůcek je, že pro jejich používání stačí uživateli pouze médium, kde si e-knihu otevře. Na rozdíl od klasických tištěných knih, které mohou být těžké a rozměrově velké, stačí uživateli pouze kapacitně dostupné paměti. K dispozici musí mít však i čtecí software, který je zdarma dostupný na internetu.

1.4.3.3 Distanční vzdělávání

Významné využití ve vzdělávání můžeme najít v distančním vzdělávání. Distanční vzdělávání je založeno na samostudiu, přičemž jsou studující a vyučující od sebe fyzicky odděleni a ke kontaktu využívají pouze multimédia, tedy i internet, bez kterého by nešlo distanční vzdělávání uskutečnit. Skrze tuto multimediální komunikaci dochází mezi vyučujícím a studujícím k výměně informací, ověřují se pokroky studia a realizuje se závěrečné hodnocení. U nás nejznámějším nástroje pro distanční vzdělávání je e-learning. (Jaroslava Podškubková, 2006).

2 Volný čas

Předchozí kapitola byla zaměřená na animaci, vizualizace a interakci. Tato problematika byla z velké části diskutovaná v kontextu volného času. Následující kapitola se na volný čas zaměřuje. Definiuje volný čas a vymezuje jeho funkce. Oblast volného času bude z části zasahovat do problematiky předchozí kapitoly, tedy jak volný čas souvisí s animací, vizualizací a interakcí.

2.1 Základní charakteristika volného času

Na volný čas bývá pohlíženo z několika pohledů. Autoři Břetislav Hofbauer, Bedřich Hájek a Jiřina Pávková (2011, s. 10), volný čas definují jako „*část lidského života mimo čas pracovní (návštěva školy a pracovní proces) a tzv. čas vázaný, který zahrnuje biofyziologické potřeby člověka (spánek, jídlo, osobní hygienu), chod rodiny, provoz domácnosti, péči o děti, dojíždění za prací a další nutné mimopracovní povinnosti. Volný čas je dobou, kterou má po splnění těchto potřeb a povinností člověk k dispozici pro činnosti sebeurčující a sebevytvářející.*“

Hájek kol (2011) dále zmiňuje čas polovolný, který je určitou hranicí mezi časem povinným a vázaným. Aktivity v polovolném čase přinášejí radost a zároveň i užitek. Jedná se především o nějaký druh ručních prací, kutilství či zahrádkaření.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 274) volný čas definuje jako: „*Čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů, Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby*“.

Trávení volného času lze také vymezit na pozitivní a negativní. Pozitivní pojetí volného času můžeme charakterizovat jako časový prostor, ve kterém si člověk může sám zvolit, jakou činnost chce právě vykonávat. Naopak pojetí negativní můžeme definovat jako zbývající denní dobu celkového denního průběhu, která zůstala po studijně nebo pracovním podmíněném čase, povinnostech v domácnosti a uspokojení základních biologických potřeb. Od těchto potřeb, které jsou definovány, jako potřeby volnočasové vzniká systém funkcí, který nám volný čas naplňuje (Mojmír Važanský, 2001).

I z důvodu zmíněných funkcí, je v rámci pojmů animace, vizualizace a interakce klíčové vymezení od Važanského. Ačkoliv se může animace, vizualizace a interakce objevovat v rámci

negativního času (např. tablety ve škole, či předmět Informační výchova), zaměříme se spíše na vymezení pozitivní, kde si sám jedinec volí, co a jak dlouho bude dělat a to z hlediska aktivit, které vykonává.

2.1.1 Funkce volného času

Funkce volného času podle Opaschowského (in Važanský, 2001)

- 1) **Rekreace** – zotavení, uvolnění
- 2) **Kompenzace** – odstraňování zklamání a frustrací
- 3) **Výchova a další vzdělávání** - učení o svobodě a ve svobodě, sociální učení
- 4) **Kontemplace** – hledání smyslu života a jeho duchovní výstavby
- 5) **Komunikace** – sociální kontakty a partnerství
- 6) **Participace** – angažování se na vývoji společnosti
- 7) **Integrace** – stabilizace života rodiny a vrůstání do společenských organismů
- 8) **Enkultura** – kulturní rozvoj sebe samého, kreativita v umění, sportu, v technických a dalších činnostech

Jiné členění funkcí volného času uvádí i Emílie Kratochvílová (in Pavla Vyhnálková 2013).

- 1) **Zdravotně hygienická funkce** – odpočinek, rekreace
- 2) **Seberealizační funkce** – rozvoj zájmů, schopností, nadání ve volném čase
- 3) **Formativně výchovná funkce** – zaměřeno na využití volného času pro rozvoj mravních a tvořivých vlastností
- 4) **Socializační funkce** – navazování kontaktů a vztahů ve volném čase jak ve vrstevnických skupinách, tak v kontextu celé společnosti
- 5) **Preventivní funkce** – využití volného času jako prostředek pro předcházení vzniku a rozvoji sociálně patologických jevů

Obě vymezení funkcí jsou pro animaci, vizualizaci a interakci podobná. Pro uvedení jednotlivých příkladů použiji vymezení funkcí od Kratochvílové. První typ funkce je pro animaci, vizualizaci i interakci charakteristický. Celkově se dá říct, že pokud je zdravotně hygienická funkce zaměřená čistě na odpočinek nebo rekreaci, může si sám jedinec zvolit,

jakým způsobem chce odpočívat. V kontextu první kapitoly může jedinec odpočívat u sledování animovaného filmu nebo prostřednictvím pohybové hry na televizi (Wii sports). V druhém případě se jedná o zájem pracovat s animací, vizualizací a interakcí. Tedy pokud někoho baví programování či vytváření animací, naplňuje volný čas skrze animaci nebo vizualizaci. Podobné je to i u třetí funkce. U funkce čtvrté můžeme v rámci naší problematiky vidět smysl ve využívání internetu a sociálních sítí, prostřednictvím kterých by docházelo k sociálnímu kontaktu. Z první kapitoly víme, že samotná animace, vizualizace a interakce může přinášet rizika. V rámci poslední funkce tak můžeme zahrnovat určitý prvek prevence, který je specifický pro animaci, vizualizaci a interakci.

Veškeré zmiňované funkce mají určitý vliv na to, jakým způsobem volný čas trávíme. To závisí na mnoha determinantech, což jsou jevy, díky kterým svůj čas můžeme využívat nebo naopak využívat nemůžeme a které nás do jisté míry ve využívání volného času ovlivňují (Vyhnálková, 2013).

2.1.2 Determinanty volného času

„Všechny jevy, které na nás působí a ovlivňují naše chování a jednání, tedy i to volnočasové, lze rozdělit do dvou velkých skupin, a to na činitele vnitřní (endogenní) a činitele vnější (exogenní). Toto dělení patří k základním strukturám nejen pedagogiky, ale i řady věd o člověku. Zatímco činitele vnitřní vycházejí z charakteristik naší osobnosti, činitele vnější zahrnují jevy, jež existují spíše nezávisle na nás.“ (Vyhnálková, 2013, s. 14).

Za vnitřní činitele Vyhnálková (2013) uvádí demografické charakteristiky, do kterých lze zařadit věk a pohlaví. V tomto případě lze považovat za volnočasové ovlivňování fakt, že každý jedinec si dle svých zájmů a věku vybírá zájmové kroužky. Z toho se dá usoudit, že chlapec si raději vybere fotbal než aerobik, který by si vybrala spíše dívka. Dále zde spadá zdravotní stav a fyzické možnosti. Jak akutní, tak i chronická onemocnění mohou výrazně limitovat možnosti volnočasových aktivit člověka. Kromě toho má vliv na využívání volnočasových aktivit také fyzická kondice a stavba těla. Dále nelze opomenout psychické charakteristiky jednotlivce. Volnočasové aktivity ovlivňují psychické aspekty jako vůle, motivace, charakter, temperament a také hodnotová orientace. Kromě toho zde můžeme zařadit krátkodobý i dlouhodobý emocionální stav a také kognitivní jevy jedince jako je např. inteligence, paměť, pozornost, představitost nebo tvořivost.

Z vnitřních činitelů v oblasti animace, vizualizace a interakce můžeme zařadit vlastnictví určitého technického prostředku, který tyto prvky obsahuje. Z první kapitoly víme, že jimi mohou být výpočetní (počítač, tablet aj.) nebo televizní (televize aj.) technika.

Do vnějších činitelů, které ovlivňují trávení našeho volného času, patří prostředí, ve kterém žijeme a to i ve vztahu k sociálním kontaktům, které nás obklopují. Velký význam zde hraje rodina, což lze chápat jako domácí prostředí. Do rodiny spadají sociální kontakty s rodiči, prarodiči, příbuznými, partnerem apod. Dalším vnějším činitelem je vrstevnická skupina, což v našem pojetí znamená „sít' přátel a známých“. S vrstevnickou skupinou se můžeme setkat ve škole, v zájmových kroužcích či při jiných volnočasových aktivitách. Místo bydliště je dalším činitelem, který má vliv na volný čas člověka. Do této kategorie můžeme zařadit volnočasové zařízení a instituce, které jsou v tomto prostředí k dispozici. Vše se odvíjí od toho, kde daný jedinec žije. Jedinec, který žije na vesnici, má naprosto odlišné možnosti v trávení volného času než jedinec, který žije ve velkoměstě. Do celospolečenských podmínek lze zařadit materiální, technickou, kulturní a vzdělanostní úroveň dané společnosti. Velký vliv má také stát, který může oblast volného času (zejména dětí a mládeže) podporovat, ale také opomíjet. Zásadní vliv na trávení volného času mají masmédiá a moderní informační a komunikační technologie. Volný čas dospělých ovlivňují faktory jako výše dosaženého vzdělání, úroveň finančního zajištění a příslušnost k určité vrstvě (Vyhnálková, 2013).

Z hlediska námi řešené problematiky jsou pro nás klíčová masmédiá a moderní informační a komunikační technologie. Jak již bylo zmíněno v první kapitole, prostřednictvím právě těchto technologií dochází k animaci, vizualizaci a interakci.

Využívání volného času by mělo být dobrovolné, mělo by splňovat funkce volného času uvedené v úvodu kapitoly a přispívat tak k tělesnému i duševnímu zdraví. Je důležité svůj volný čas aktivně a správně využívat. Ne každý však svůj volný čas tráví správně a v takových případech existuje možnost ho nějakým způsobem ovlivnit. Mluvíme tak o pedagogickém ovlivňování volného času a k tomu nám v dnešní době pomáhá výchova ve volném čase (Hájek a kol., 2000).

2.2 Pedagogické ovlivňování volného času

V oddílu 1.2.2.3 jsme popsali několik příkladů negativního dopadu nesprávného trávení volného času, za které mohly převážně on-line hry ale také jiné faktory jako kyberšikana apod.

V dnešní době si je společnost těchto jevů vědoma a snaží se je nějakým způsobem ovlivnit. Řeč je o pedagogickém ovlivňování volného času. Než přejdeme k samotné problematice ovlivňování volného času, je třeba definovat, co je výchova a co ve volném čase znamená.

2.2.1 Výchova

Výchovu definuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 277-278) jako „*záměrné a cílevědomé vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačnými jeho vlastní snahou stát se autentickou vnitřně integrovanou a socializovanou osobností*“.

Výchovou ve volném čase se rozumí činnost, kdy vychovatel výchovně působí na vychovávaného v jeho volném čase. Sám vychovatel volný čas díky výchovnému působení nemá. Volný čas tedy představuje prostor, který je výbornou příležitostí a zároveň velkou zodpovědností výchovně působit na děti a mládež. O pozitivním formování můžeme diskutovat za předpokladu, že je volný čas naplněn kvalitními aktivitami. Pokud je však volný čas dítěte bez výchovného vlivu, může se snadno stát prostorem pro vznik rizikového chování a různých sociálně patologických jevů (Vyhnálková, 2013).

2.2.2 Výchovní činitelé

Na volný čas působí několik výchovných činitelů. Nejvýznamnějším činitelem je vliv rodiny, která hraje významnou roli. Dále mohou do jisté míry volný čas ovlivňovat učitelé. Této možnosti je ale dosud málo využíváno (Hájek a kol, 2000).

Vyhnálková (2013) rozděluje výchovu ve volném čase na dva základní typy. Prvním typem je **výchova volným časem**, kdy je volný čas prostředkem, skrze nějž výchova probíhá. Aktivity, metody a formy se mohou stát nástrojem výchovného působení jedince. Volnému času se přikládá velký potenciál pro úspěšnou výchovu, protože je v něm obsažena nedirektivnost, svoboda, partnerství a kooperace, otevřenost, zvědavost, radost, spontaneita a tvořivost. Pomocí těchto hodnot rozvíjí děti a mládež širokou škálu dovedností a kladných osobnostních rysů. Druhým typem je **výchova k volnému času**, přičemž hlavní myšlenkou je vedení vychovávaných k správnému využívání volného času. Dítě si v tomto případě osvojuje volnočasové návyky, učí se efektivně plánovat, správně odpočívat a rozvíjet své zájmy.

Hlavní myšlenkou výchovy ve volném čase je, aby jedinec využíval čas správně a aktivně. Z hlediska animace, vizualizace a interakce je třeba jedince vychovávat tak, aby nebyl ohrožován nástrahami internetu, počítačových a on-line her a televizní techniky (viz. Oddíl 1.2.2.3).

Prostředí, kde děti tráví volný čas nejvíce, rozděluje Jiřina Pávková (2014) následovně:

- 1) Školy a školská zařízení pro výchovu mimo vyučování
- 2) Domácí prostředí
- 3) Veřejná prostranství

2.3 Školní a mimoškolní zařízení pro volný čas

Následující podkapitola popisuje jednotlivé typy školních i mimoškolních zařízení, která slouží pro aktivní naplňování volného času

2.3.1 Školní družiny

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) (2015), na svých webových stránkách definuje školní družiny jako školská zařízení, která jsou určena žákům školy pro zájmové vzdělávání. Školní družina zahrnuje činnosti jako výchova, rekreace, sportovní činnosti a zájmové činnosti žáků. Všechny činnosti spadají do aktivit mimo vyučování. Školní družina je zpravidla určena pro žáky první až páté třídy, případně i dětem v přípravné třídě jedné nebo více základních škol nebo základních škol speciálních. K pravidelné denní docházce lze přijímat i žáky druhého stupně základní školy, žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Přijetí nemohou být žáci, kteří jsou přijati k činnosti školního klubu. Školní družina by měla dávat žákům pocit bezpečí a to prostřednictvím pestré nabídky zájmových činností ve známém prostředí. Pro rodiče je školní družina finančně dostupná.

Ve školním roce 2012/13 existovalo na území České republiky 3 974 školních družin a počet zapsaných žáků do školních družin dosahoval 269,9 tisíc žáků, což je o 18,3 % více než ve školním roce 2007/08 (MŠMT, 2015).

2.3.2 Školní kluby

Stejně jako školní družiny i školní kluby poskytují zájmové vzdělávání žákům jedné nebo několika škol. Hlavním rozdílem školního klubu a školní družiny je věk účastníků. Zatímco školní družinu navštěvují žáci prvního stupně základní školy, školní kluby jsou určeny především pro žáky druhého stupně základní školy nebo pro žáky nižšího stupně šestiletého či osmiletého gymnázia. Výjimečně může být přijat i žák prvního stupně základní školy, nesmí však být účastníkem pravidelné denní docházky do družiny (MŠMT, 2015).

Ve školním roce 2012/13 existovalo 526 školních klubů. Každý rok vznikají v průměru 3 nové školní kluby.

Výskyt prvků animace, vizualizace a interakce jsou podle Jiřiny Pávkové (2007) v družině využívány nejčastěji prostřednictvím výpočetní techniky. Za výpočetní techniku autorka uvádí počítač, který je nejčastějším způsobem využíván pro počítačové hry.

2.3.3 Střediska volného času

Střediska volného času nebo také domy dětí a mládeže jsou školská zařízení, která mají za úkol motivovat, podporovat a vést děti, žáky, studenty, mládež i dospělé k rozvoji osobnosti. Dále mají přispívat k získávání a rozvoji kompetencí (klíčových a odborných) a k smysluplnému trávení volného času. K tomu slouží široká nabídka činností v bezpečném prostředí, které vede profesionální tým pedagogů. Činnost středisek volného času se uskutečňuje ve více oblastech zájmového vzdělávání nebo se zaměřuje na konkrétní oblast zájmového vzdělávání.

Střediska volného času fungují po celý školní rok a to i mimo vyučovací dny (víkendy). Organizují kroužky, což jsou zájmové útvary pro stálou skupinu účastníků. Také jsou organizátory různých soutěží nebo přehlídek pro děti, otevřených i jednorázových aktivit, kurzů, táborů, výukových programů pro školy navazujících na průřezová témata školních vzdělávacích programů, adaptačních programů v oblasti prevence rizikového chování a sociálně patologických jevů atd. Často se také věnují komunitnímu plánování, participaci, prevenci, vzdělávání pedagogů atd. Bývají také účastníky některých regionálních, krajských, republikových i evropských projektů a organizují výměnné pobyty a stáže pracovníků. Počet středisek volného času byl ve školním roce 2012/13 na území České republiky 310, které zaměstnávaly více než 14 tisíc pracovníků (86%) bylo externích (MŠMT, 2015).

2.3.4 Nestátní, neziskové organizace

V rámci volného času se také můžeme setkat s pojmem nestátní neziskové organizace. Nestátní neziskové organizace jsou zařízení s posláním věnovat se dětem a mládeži. Jedná se o nezbytné doplnění školských zařízení pro zájmové vzdělávání a volný čas. Za velkou výhodou lze považovat, že dětem a mladým lidem poskytují dlouhodobé zázemí silných osobních vazeb. Mezi nejznámější a nejpočetnější spolky dětí a mládeže v České republice patří např. Sdružení hasičů, Junák, Pionýr, Folklorní sdružení České republiky, apod. Dnes existuje celkem 99 členských organizací. Nestátních neziskových organizací, kam mohou kromě spolků spadat nízkoprahová zařízení, je však více než 3000 (Vyhnálková, 2013).

V rámci školních institucí je otázkou, do jaké míry se v dané instituci vyskytují prostředky, které mají funkci animace, vizualizace a interakce. Můžeme se zde setkat s interaktivními tabulemi nebo dataprojektory. Domnívám se, že v dnešní době jsou počítače a televizní technika ve školních institucích samozřejmostí. Z toho pramení možnosti internetového připojení a tím další možnosti využití animace, vizualizace a interakce. Vzhledem k pedagogickému personálu lze předpokládat, že činnost žáků je usměrňována a animace, vizualizace a interakce je zde nejčastěji ve formě didaktických her nebo programů, popř. naučných filmů, nebo pohádek.

Odlíšný případ je ten, pokud jedinec tyto prostředky má sám doma. Mluvíme tak o volném čase v domácím prostředí.

2.4. Volný čas mimo školu a školská zařízení

V domácím prostředí má ve výchově dítěte prakticky největší roli rodina a je to také první místo, kde se dítě setkává s výchovným působením (Helena Grecmanová, 1998).

2.4.1 Rodina

Rodina je definována jako: „*fungující jednotka, která sdružuje oba rodiče a děti. Tato jednotka je zařazena do domácího prostředí. Domácnost se nachází v určitém domě obci atd. Rodina je neustále v dynamické interakci s okolním světem.*“ (Grecmanová, 1998, s. 8).

Grecmanová (1998) dále hovoří o rodině jako o operačním systému, kdy jádro rodiny tvoří rodiče (matka, otec) a děti, což lze nazývat jakou malou rodinu. Do kategorie velké rodiny spadají příbuzní apod.

„Život v rodině se řídí podle určitých pravidel. Mají být jasná a v životě realizovatelná. Někdy se však stávají také brzdou zdravého rozvoje rodiny. Je to v případech, kdy se absolutizují a „zkostnatí.“ (Grecmanová, 1998, s. 8).

2.4.1.2 Typy rodinné výchovy

Způsoby trávení volného času dítěte jsou závislé právě na výchovných přístupech každé rodiny. Grecmanová (1998) vymezuje následující tři typy výchovného působení rodičů ve vztahu k dítěti:

- 1) **Autoritativní výchova** – Je chápána jako nadměrná přísnost rodičů k dětem, kdy se narušují citové vazby a zpomaluje se rozvoj samostatnosti. Mnohdy vyvolávají pocity úzkosti, strachu, křivdy a bezradnosti, poruchy sebehodnocení a další negativní vlastnosti. Autoritativní výchova je proto výchovou odmítanou. Nejde však o vylučování přirozené autority rodiče.
- 2) **Liberální výchova** – Je pravý opak výchovy autoritativní, kdy je výchova nadměrně shovívavá. Ačkoliv vychází z akceptování dětských potřeb a zájmů, je charakterizována nízkými požadavky na dítě. Děti tudíž mohou mít problémy s plněním povinností a naplňováním i přijímáním společenských norem. Z těchto důvodů není liberální výchova doporučovaná.
- 3) **Zdravá rodinná výchova** – je střed mezi autoritativní a liberální výchovou. Vnáší mezi rodiče a děti nejen pochopení ale také nesouhlas. Důsledkem této výchovy je samostatný, aktivní a tvůrčí dospělý člověk, který má schopnost akceptovat společenské normy. I z tohoto důvodu je tato výchova žádoucí a doporučovaná.

Jak vyplývá z výše uvedeného textu, hlavním faktorem pro využívání volného času dítěte je rodina. Rodina tedy určuje, jak moc bude dítě prvky animace, vizualizace a interakce přijímat nebo jak dlouho bude trávit čas ve virtuální realitě. Pokud je rodina liberální, může mít dítě tendenci trávit u počítače či televize nadměrné množství času, čímž zvyšuje šanci vystavovat se rizikovým faktorům. Pokud jsou rodiče příliš přísní, dítěti nemusí dovolit využívat technické prostředky vůbec.

2.4.2 Volný čas v rámci veřejných prostranství

Veřejným prostranstvím mohou být parky a hřiště, které většinou obsahují různé průlezky, skluzavky, pískoviště, houpačky ale také malé kolotoče. V dnešní době je hřiště přímou součástí parku a stává se součástí denního života jak dětí i dospělých. Do kategorie hřišť se řadí streetbalová nebo basketbalová hřiště, dále pak lezecké stěny nebo skateboardové rampy. Sportovní kluby jsou pak zaměřené pouze na sport. Může se jednat o míčové hry jako fotbal nebo tenis, atletiku nebo gymnastiku. K dalším způsobům trávení volného času slouží zájmové kluby a kroužky jako například keramika, informatika, hra na hudební nástroj apod. Samozřejmě existují i kroužky orientované na pohyb a tam lze zařadit např. tanec, agility apod. (Břetislav Hofbauer, 2004).

2.3 Využívání volného času dětí a mládeže v dnešní době

Volný čas dětí se za posledních 25 let výrazně změnil. Po roce 1989 zahájila nebo obnovila činnost nejrůznější občanská sdružení, která obohatila stávající nabídku etablovaných typů institucí, čímž se možnosti volnočasových aktivit rozšířily a diferencovaly. Kromě nárůstu možností je však zaznamenán také nárůst sociálně patologických jevů, kterých se dopouští děti a mládež. „*Mladá generace přejímá hodnoty celé společnosti, je proto bohužel přirozené, že i ve volném čase dětí a mládeže se projevuje materialismus, individualismus a pohodlnost*“. *Velkou roli hraje i rodinné krize a také razantní vývoj moderních informačních a komunikačních technologií a masmédií.*, (Vyhnálková, 2013, s. 25).

Hájek a kol (2008, s. 8) uvádějí tři typy postojů dětí a mládeže, které zaujímají ke svému volnému času a k možnostem aktivit. Prvním postojem je myšlenka, že se děti a mládež podílí na zhodnocování svého volného času, uspokojují své zájmy a využívají podněty, které přicházejí od nich samých nebo z různých prostředí. Druhý postoj je ve znamení vstupu prostřednictvím institucí do příležitostných podnětných vztahů, což má za následek menší nebo zásadnější konflikty, které oslabují nebo přímo vylučují žádoucí vyznění těchto aktivit. Třetí myšlenkou je fakt, že pozitivní volnočasové aktivity dětí a mladé lidi vůbec neoslovují a nemotivují.

Vyhnálková (2013, s. 26-27) zmiňuje několik dalších problémů, které souvisí s využíváním volného času mládeže v dnešní době. Tyto problémy bývají hodně diferencované a často v nich jsou zakotveny různé protipóly nebo paradoxy. Jsou např. děti, které mají

nadbytek volného času a nevědí, jak jej využít. O tyto děti se zpravidla nikdo nezajímá a rodiče neřeší, jak jejich dítě volný čas tráví. Opakem může být přetěžování dítěte, kdy je dítě doslova zahlceno velkým množstvím podnětů a tráví celé dny ve výchovných institucích. Problémem pro dítě může být i to, že by se děti rády věnovaly nějaké volnočasové aktivitě, ale nemohou, protože nemají možnosti. Tento problém je u nás v řadě obcí, kdy nabídka volnočasových aktivit není tak pestrá jako ve městech. „*A na druhé straně stojí někteří z mladých z měst, kteří mají nepřehledné množství volnočasových institucí, kroužků či sportovních oddílů na dosah ruky, ale nemají zájem tyto možnosti využít, raději tráví svůj volný čas u počítače nebo bezcílným bloumáním po nákupních centrech.*“ Dalším problémem je ekonomická diferenciacie, kdy je řada rodin na hranici chudoby a jejich děti si mnoho volnočasových aktivit nemůžou z finančních důvodů dovolit.

Jak přesně dnešní mládež v České republice tráví volný čas, předkládá informační web Národní institut pro děti a mládež (dále jen NIDM) ve statistickém šetření v roce 2011. Výzkum byl zaměřený na hodnotové orientace dětí ve věku od 6 do 15 let. Autoři výzkumu uvádí, že celkem 74% dotázaných dětí pravidelně alespoň jednou týdně navštěvuje nějakou organizovanou volnočasovou aktivitu. Nejčastěji mezi ně spadají zájmové útvary sportovního charakteru. Dívky se nejvíce věnují hudebně dramatickým, výtvarným a vzdělávacím aktivitám. Chlapci kromě sportu navštěvují technické kroužky a turistické oddíly.

Skoro polovina dětí (47%), která nenavštěvuje žádné volnočasové aktivity, uvedla, že nejčastějším důvodem je nezájem. Dalšími důvody pak byla nedostupnost aktivit v místě bydliště a finanční nedostupnost (20%)(NIDM, 2011).

U spontánně tráveného volného času ze statistik vyplývá, že největší obsazení ve využívání volného času doma patří informačním technologiím včetně poslechu hudby. Největší zastoupení má sledování TV. Nejčastějšími aktivitami byly u všech věkových skupin pobyt venku a návštěvy kamarádů (NIDM, 2011).

Z výše uvedených výzkumů vyplývá, že zastoupení animace, vizualizace a interakce je ve volném čase dnešní mládeže značné. Jak bylo zmíněno, tento fakt souvisí s masivním rozvojem komunikačních technologií.

Animace, vizualizace a interakce je tedy velice významným faktorem volného času. Je zřejmé, že lidé technické prostředky využívají a z textu je patrné, že ne vždy správně. Ke správnému naplňování volného času zde bylo zmíněno pedagogické ovlivňování volného času, ve kterém se vyskytují aktéři výchovného procesu.

3 Aktéři výchovného procesu

V rámci výchovného procesu jsou nezbytnou součástí aktéři, kteří celý výchovný proces ovlivňují. Tito aktéři jsou převážně pracovníci školských i mimoškolských institucí či organizací ale také dobrovolníci. Z předchozích kapitol jsme se dozvěděli, že animace, vizualizace a interakce je nedílnou součástí volného času. Následující kapitola charakterizuje aktéry výchovného procesu, kteří v rámci svojí práce mohou přicházet do kontaktu s prvky animace, vizualizace a interakce prostřednictvím výchovného působení.

3.1 Základní charakteristika

U vedení výchovy jsou nezbytnou součástí aktéři výchovně vzdělávacího procesu. Aktéři výchovného procesu se rozdělují na dvě základní jednotky a to vychovávající a vychovávaný. Oba jsou aktivizujícími a oživujícími činiteli celého výchovného systému, kteří spolu vstupují do interakce a mají jeden k druhému určitý vztah. V určitém smyslu jsou objekty a subjekty výchovy, díky kterým probíhá výchova (Josef Horák, Zdeněk Kolář, 2001).

3.1.1 Osobnost vychovatele

Vychovatel má úlohu stanovit cíl. V tom spočívá jeho základní funkce a tím je také dáno jeho místo jako činitele, který řídí výchovný proces. Vychovatel tedy vede, ovlivňuje vychovávaného a také řídí činnosti, aby vedly k rozvoji určitých vlastností a kvalit vychovávaného. Dá se říct, že vychovatel přispívá k rozvoji osobnosti vychovávaného. Celý proces rozvoje osobnosti v rámci plnění stanovených cílů je chápán jako společenské poslání, což je vychovatelova společenská role. Tato role je společností neustále prověřována a také hodnocena. Dostáváme se tedy k termínu profesionální vychovatel (Horák, Kolář, 2001).

Profesionálním vychovatelem je osoba, která je způsobilá k výchovnému působení v nějaké výchovné instituci, kde je výchova podmíněna výchovnou kvalifikací. Každý, kdo má status profesionálního vychovatele (tedy i učitelé) musí splňovat tzv. „kompetenci učitelů“, což je způsobilost pracovat s vychovávanými na určitých stupních škol nebo institucích. Kompetence učitelů vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a obsahuje vše, co by měl vychovatel nebo učitel znát (Horák, Kolář, 2001).

Pro zařazení naší problematiky animace, vizualizace a interakce může být vychovatel v roli toho, kdo celou činnost spojenou s těmito pojmy organizuje a řídí. Tedy určuje, jakým způsobem a jaký obsah bude mít činnost, do které spadají prvky animace, vizualizace a interakce.

Dovednosti vychovatele charakterizuje Kyriacou (1996) jako klíčové. Jedná se o:

- 1) Plánování a příprava
- 2) Řízení vyučovací jednotky
- 3) Kázeň
- 4) Reflexe vlastní práce a evaluace
- 5) Realizace jednotky
- 6) Klima třídy
- 7) Diagnostika

S dnešní moderní dobou můžeme říct, že dovednosti se do jisté míry mohou týkat také využívání moderních technologií ve výuce i ve volném čase. Osobně jsem se setkal s případy, kdy se učitel dostal do interakce s novým typem moderní technologie a nevěděl, jak s ní pracovat. Tuto zkušenost mám ze základní i střední školy.

Rostislav Fojtík prostřednictvím Informačního serveru ceskaskola.cz (2000, online) uvádí fakt, že 80% procent učitelů základních škol neumí pracovat s počítačem. „*Mnozí učitelé přistupují s despektem a výpočetní technice se vyhýbají*“ Na vině je podle Fojtíka věk pedagogů. Čím je pedagog starší, tím větší problémy mu může dělat ovládání počítačů i jiných informačních technologií.

Velký důraz na konflikt starého pedagoga s technikou uvádí Viktor Novák (2012) na serveru Student point.cz. Autor článku zmiňuje velký nárůst zavedení technických prostředků, jako jsou interaktivní tabule do výuky, s tím problémem, že učitelé ze „staré školy“ nejsou na jejich využívání připraveni a mají k technice obecně odpor.

V první kapitole (oddíl 1.4.3.2) nám podobný problém z hlediska dataprojektoru popisuje i (Vaněček, 2008), který uvedl problém starších kantorů ve využívání techniky.

Oproti profesionálním vychovatelům uvádí autoři Horák a Kolář (2001) také **vychovatele „amatéry“**. Tito vychovatelé zmíněnou kvalifikaci nemají, přesto výchovně vzdělávací proces vykonávají. Stává se tak v případech, kdy se bezdětné rodině narodí dítě

a rodiče tak automaticky získávají status vychovatele. Dále to mohou být různí externisti ve střediscích volného času nebo domech dětí a mládeže.

3.1.2 Osobnost vychovávaného

Stejně jako vychovatel i vychovávaný je účastníkem výchovného procesu. Spolu s vychovávajícím vlastní aktivní faktor ve výchovné činnosti. Vychovávaný patří mezi operátory výchovy. Na osobnost vychovávaného je kladena velká pozornost z důvodu vzájemné interakce mezi vychovávajícím a vychovávaným i hodnocení výsledků výchovného působení (Eva Urbanovská, 2002).

„Důkladné studium osobnosti vychovávaného jedince má nesporný význam pro pochopení individuality a jejích zvláštností a v jeho důsledcích pro optimální výchovné působení ze strany vychovávajícího“ (Urbanovská, 2002, s. 195).

Vlastnosti osobnosti mají jednotnou a integrovanou strukturu. Tato struktura se rozděluje do následujících čtyř základních skupin (Urbanovská, 2002).

- 1) Výkonné
- 2) Temperamentové
- 3) Aktivačně motivační
- 4) Charakterové vlastnosti

Rozvoj osobnosti vychovávaného je založen na vývoji sociální a psychické úrovně, kdy vzniká specificky lidská forma organizace a fungování psychiky. Mezníkem je věk kolem tří let, kdy si jedinec osvojuje vlastnost sebeuvědomění. Následně člověk prostřednictvím interakce získává řadu specificky lidských znaků. Jsou mezi nimi společensky akceptované normy chování a názory a postoje, které si vytváří sám jedinec. Vychovávaný se postupně stává samoregulujícím činitelem (Urbanovská, 2002).

„Proces formování osobnosti je tedy procesem permanentním a je podmíněn jak faktory biologickými a sociálními, tak vlastní činností jedince, uplatňováním jednotlivých složek osobnosti a aktivní činnosti“ (Urbanovská, 2002, s. 198).

3.1.3 Interakce vychovávaného v interakci s vychovávajícím

Podle Urbanovské (2002) je vztah „učitel – žák“ nebo „vychovatel – vychovávaný“ nejdůležitějším vztahem ve výchovně vzdělávacím procesu. Vzdělávací proces ovlivňuje charakter, průběh i výsledek výchovně vzdělávacího procesu. Vliv kvality vztahu je patrný především v dětském věku a to proto, že dítě mladšího školního věku vidí zpravidla v osobnosti vychovatele vzor a tudíž snadno přijímá jeho autoritu.

„Kvalita tohoto vztahu ovlivňuje dosah, šířku a hloubku pedagogova výchovného a osobního působení na žáka. Při pozitivním vztahu je tento obsah daleko větší. Vzájemné shody či neshody mezi oběma činiteli ovlivňují často také vztah k danému vyučovacímu předmět“ (Urbanovská, 2002, s. 208).

3.2 Pedagog volného času

Vyhnálková (2013, s. 44) definuje pedagoga volného času jako každého „*kdo výchovně (edukačně) působí v oblasti volného času s cílem naplňovat a kultivovat volný čas svých klientů, nabízet jim smysluplné a obohacující aktivity a prostřednictvím těchto aktivit rozvíjet a formovat osobnost člověka. Působení takto chápaného pedagoga volného času zasahuje nerozmanitější cílové skupiny, ať již je definujeme z hlediska věku (děti, mládež, dospělí, senioři) nebo třeba z hlediska zájmů a potřeb.*“

Pedagog volného času se v širším kontextu může uplatnit v oblastech jako je vzdělávání, kultura a osvěta, zájmových spolcích a sdruženích, v církvích, v pobytových či ambulancích zařízeních sociálních služeb, ve zdravotnictví a lázeňství, ve sportu, ale také např. v oblasti rekreace a cestovního ruchu (Važanský, 2001).

„V užším slova smyslu je pedagog volného času pedagogickým pracovníkem, na kterého se vztahují ustanovení Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Pedagogy volného času, tak jak jsou definováni zákonem o pedagogických pracovnících, nalezneme nejčastěji ve střediscích volného času (domech dětí a mládeže) a ve školních klubech“ (Vyhnálková, 2013, s. 44).

3.2.1 Schopnosti a dovednosti

Pedagog volného času musí splňovat veškerá kritéria pro kvalitní výkon své práce. Měl by disponovat určitými znalostmi, dovednostmi a osobnostními vlastnostmi. Kromě znalostí pedagogiky a základů psychologie by měl být pedagog volného času obeznámen s teorií i praxí pedagogického ovlivňování volného času a metodikou her a zájmových činností. Také by měl mít všeobecné vzdělání a kulturní a společenský přehled (Vyhnálková 2013).

Další schopnosti, které by měl pedagog volného času mít, uvádí Grecmanová (2002, s. 171-172) Jsou jimi schopnosti:

- Didaktické
- Diagnostické
- Organizační
- Řídící
- Empatie
- Komunikativní
- Sociální dovednosti

Důležitou vlastností je také autorita, díky které pedagog volného času udržuje kázeň. Autorita by měla být přirozená a neformální. Měla by pramenit z jeho znalostí a dovedností a především z jeho pozitivního vztahu k vychovávaným (Spousta in Vyhnálková, 2013).

Z hlediska animace, vizualizace a interakce jsou zmíněně kompetence využitelné a užitečné. Prostřednictvím těchto vlastností mohou vychovatelé vychovávat, diagnostikovat, organizovat a komunikovat. Problém může nastat v případě empatie a sociálních dovednostech, kde je zapotřebí mít skutečný subjekt.

Z kapitoly vyplývá, že aktéři jsou nezbytným prvkem pro výchovný proces, do kterého v mnoha případech zasahuje animace, vizualizace a interakce prostřednictvím moderních technologií. V první kapitole byly zmíněny některé technologie, které mají vlastnosti animace, vizualizace a interakce a mohly by se využít pro výuku nebo volný čas. Po uvedení některých faktů z předchozího textu vyplývá několik otázek týkající se problematiky animace, vizualizace a interakce ve vztahu k volnému času dětí a mládeže a především na pedagogicky ovlivňovaný volný čas. Těmto otázkám se věnuje následující empirická část.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Současný stav zkoumané problematiky

Diplomová práce se zabývá problematikou animace, vizualizace a interakce s vazbou na řízený volný čas. Následující kapitola má za úkol pojmy animace, vizualizace, interakce a řízený volný čas zařadit do příslušných vědeckých disciplín a zjistit, zda se podobnou problematikou již někdo nezabýval. Ačkoliv spolu zmiňované pojmy mohou souviset, jsou vzhledem k jisté odlišnosti rozdělené na dvě skupiny. Jako první bude zmíněn současný stav problematiky animace, vizualizace a interakce.

4.1 Animace, vizualizace a interakce

S pojmy animace a vizualizace se v kontextu námi řešené problematiky nejvíce setkáváme v oblasti technických věd, přičemž z důvodu neustálého vývoje moderních technologií do nich výrazně zasahuje i interakce. Konkrétně jsou tyto pojmy spojovány s počítačovou či televizní technikou, která animaci, vizualizaci a v některých případech interakci umožňuje (Vaněček, 2008).

Pojmy mohou být dále spojovány se školstvím, např. v Informační výchově, kde se žáci učí pracovat s počítačem. Ve školství se diskutuje i o moderních didaktických pomůckách, didaktických hrách nebo výukových programech, které mají funkce animace, vizualizace nebo interakce (Dostál, 2009).

Hraniční disciplínou je sociologie, ve které můžou být pojmy animace, vizualizace a interakce spojovány s disciplínou sociální deviace. Do oblasti sociální deviace můžeme zařadit např. problematiku kyberšikany nebo netolismu. Od netolismu se následně odvíjí další hraniční disciplína psychologie, která se může zabývat např. problematikou závislosti na online hrách a sociálních sítích. I zde se setkáváme s pojmy animace, vizualizace a interakce (Eckertová, Dočekal, 2011).

V závěrečných pracích studentů českých vysokých škol najdeme v pojmech animace, vizualizace a interakce velké zastoupení. Nutné je však podotknout fakt, že u některých prací může být pojem animace, vizualizace nebo interakce definován v jiném kontextu než v tom, který řeší tato diplomová práce. Řada prací se tématu animace, vizualizace nebo interakce dotýkala pouze okrajově nebo se zabývala jenom jedním z těchto pojmů (Theses, 2015).

4.2 Řízený volný čas

O volném čase jako o objektu, který je třeba zkoumat, se začalo mluvit teprve nedávno. Konkrétně v době, kdy se začaly vyskytovat sociální problémy spojené s volným časem jako je nedostatek volného času nebo naopak jeho nadbytek. Proto začaly vznikat různé disciplíny, které se volným časem zabývají. Správná organizace, neboli také žádoucí ovlivňování volného času, se nejvíce pojí s pedagogikou volného času. Nelze opomenout také hraniční disciplíny, které s volným časem souvisí, jako je sociologie, kam můžou spadat sociální deviace, sociologie rodiny apod. Dalšími hraničními disciplínami může být psychologie nebo ekonomie (Vyhnálková, 2013).

Problematika volného času je spojována s pedagogikou. Nejvíce se pedagogikou volného času zabývá Břetislav Hofbauer, Jiřina Pávková, Jan Průcha a spousta dalších. Na Univerzitě Palackého se pedagogikou volného času zabývá Mgr. Pavla Vyhnálková Ph. D., která je garantkou oborů Řízení volnočasových aktivit a Vychovatelství, tedy oborů, jejichž primární náplní je volný čas.

Volným časem se také zabývají různé organizace nebo školní a mimoškolní instituce. Ve školních institucích zajišťují aktivní a správné trávení volného času školní družiny a školní kluby. Z mimoškolních institucí tuto roli přebírají střediska volného času a nestátní neziskové organizace jako nízkoprahová zařízení pro volný čas. Do organizací spadají různé spolky a kluby jako Skaut, Sokol, YMCA, Prázdninová škola Lipnice aj. (Vyhnálková, 2013).

Co se týká dalších závěrečných prací studentů českých vysokých škol, má volný čas, na rozdíl od pojmů animace, vizualizace a interakce, daleko větší zastoupení. Práce na volný čas se zaměřují především na problematiku trávení volného času několika věkových skupin. Další práce obsahují způsob trávení volného času dle geografického umístění nebo srovnávání trávení volného času u nás a v zahraničí. Některé práce se zaměřují na volný čas zdravotně handicapovaných osob (Theses, 2015).

4.3 Animace, vizualizace a interakce s vazbou na volný čas

Současný pohled zkoumané problematiky pojmů animace, vizualizace, interakce a řízený volný čas jsme si vymezili. Následující text se zaměřuje na současný pohled do oblastí kombinace obou skupin.

Domnívám se, že kombinace animace, vizualizace a interakce s volným časem bývá nejčastěji spojovaná se sociologií a pedagogikou volného času. V pedagogice volného času bývá vymezení pojmů animace, vizualizace a interakce značně komplikované, neboť pojmy animace a interakce zde nemusí být chápány v technickém kontextu, ale spíše jako oduševňování člověka pomocí aktivního trávení volného času (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

U volného času se s animací, vizualizací a interakcí nejvíce setkáváme se zmiňováním skutečností, že se rozšiřují moderní technologie jako počítače, které náš volný čas ovlivňují (Vyhnálková, 2013).

V sociologii je animace, vizualizace a interakce s volným časem nejvíce spojována se sociální deviací, kdy publikace často uvádějí případy trávení volného času jedincem ve virtuálním světě nebo na sociálních sítích. Je to tedy stejný případ jako v oddílu 1.2.1.6, kdy skrze sociologii problematika prostupuje do psychologie (Eckertová, Dočekal, 2011).

V rámci prací českých studentů vysokých škol si troufám tvrdit, že není žádná práce, která by se spojením animace, vizualizace, interakce a řízeného volného času primárně zabývala (Theses, 2015).

Úkolem této diplomové práce je zjistit, jaké možnosti animace, vizualizace a interakce mají uživatelé ve volnočasových zařízeních a do jaké míry jsou ovlivňováni skrze animaci, vizualizaci a interakci v jejich neřízeném volném čase.

5 Charakteristika výzkumného šetření

Diplomová práce je zaměřena na kvantitativní výzkumné šetření, které je orientováno do prostředí řízených volnočasových aktivit. V rámci tohoto prostředí se jedná o školní družiny a nízkoprahová zařízení zaměřená na volný čas. Jelikož jsem při analýze literatury, zdrojů jiných prací nenašel v rámci České republiky podobný výzkum, troufám si tvrdit, že toto výzkumné šetření v České republice ještě nikdo neprováděl. Proto z jeho výsledků vyplyne jistá jedinečnost. Kvantitativní výzkumné šetření bylo vybráno z důvodu předpokládaného velkého množství dat a relativní jednoduchosti při jejich zpracování. Kvantitativní metodu hodnotím jako vhodně zvolený postup pro její objektivnost, preciznost a časovou nenáročnost vzhledem k velkému počtu zkoumaných subjektů.

V empirické části práce se primárně opírám o publikace pana profesora Miroslava Chrásky – *Metody pedagogického výzkumu* (2007) a profesora Petera Gavory – *Elektronická učebnice pedagogického výzkumu* (2010).

6 Metodologie výzkumu

Úkol následující kapitoly spočívá v popisu všech kroků výzkumného šetření.

Chráska (2007) uvádí jednotlivé fáze klasického pedagogického výzkumu. První fázi zde zastupuje stanovení problému, po němž dochází k formulacím hypotéz, které se následně testují a ověřují. Po této fázi dochází k vyvození závěrů za pomoci prezentování výsledků výzkumného šetření.

6.1 Výzkumný cíl

Před stanovením problémů je žádoucí uvést hlavní a dílčí cíle diplomové práce. Za hlavní cíl je možno považovat cíl celé práce. Funkcí dílčích cílů je pomoc k dosažení hlavního cíle. Podmínkou dílčích cílů je návaznost na jednotlivé kapitoly, podkapitoly a jejich oddíly v teoretické části.

V rámci praktické části diplomové práce byly zvoleny dva hlavní cíle, přičemž každý obsahuje své dílčí cíle.

6.1.1 Hlavní výzkumný cíl I.

Prvním hlavním cílem výzkumného šetření diplomové práce je zjistit, jaké možnosti animace, vizualizace a interakce mají instituce a organizace, jejíž pracovní náplní jsou řízené volnočasové aktivity.

Dílčí cíle:

- 1) Zjistit, jak často a v rámci jakých technický prostředků se pracuje s prvky animace, vizualizace a interakce v institucích a organizacích zaměřených na volný čas.
- 2) Zjistit názor pracovníků jednotlivých institucí a organizací volného času na využití animace, vizualizace a interakce v jejich zařízeních v rámci výpočetní a televizní techniky.
- 3) Zjistit, jaké typy moderních zařízení obsahující prvky animace, vizualizace a interakce nejčastěji používají žáci jednotlivých institucí a organizací volného času.

6.1.2 Hlavní výzkumný cíl II.

Druhým hlavním cílem výzkumného šetření diplomové práce je zjistit, jakým způsobem žáci školních družin třetích až pátých ročníků a uživatelé nízkoprahových zařízení ve věku 8 až 12 let využívají animaci, vizualizaci a interakci v jejich volném čase mimo zařízení.

Dílčí cíle:

- 1) Zjistit, zda vybraní žáci školních družin třetích až pátých ročníků a uživatelé nízkoprahových zařízení od 8 do 12 let hrají počítačové hry, on-line hry nebo hry na tabletu.
- 2) Zjistit, zda žáci školních družin třetích až pátých ročníků a uživatelé nízkoprahových zařízení od 8 do 12 let mají účet na některé ze sociálních sítí.
- 3) Zjistit, zda žáci školních družin třetích až pátých ročníků a uživatelé nízkoprahových zařízení od 8 do 12 let využívají animaci, vizualizaci a interakci v rámci televizní techniky a jakým způsobem.
- 4) Zjistit, jak často využívají žáci školních družin třetích až pátých ročníků a uživatelé nízkoprahových zařízení od 8 do 12 let animaci, vizualizaci a interakci v jejich domácím prostředí.
- 5) Zjistit, jaké činnosti žáci školních družin třetích až pátých ročníků a uživatelé nízkoprahových zařízení od 8 do 12 let využívají, jak často je využívají a které z nich jsou jejich oblíbené.
- 6) Zjistit, jak často žáky školních družin třetích až pátých ročníků a uživatele nízkoprahových zařízení od 8 do 12 let omezují rodiče ve využívání výpočetní a televizní techniky ve volném čase.
- 7) Zjistit, jaký názor mají žáci školních družin třetích až pátých ročníků a uživatelé nízkoprahových zařízení od 8 do 12 let na vzdělávací techniku v řízeném volném čase.

6.2 Stanovení problému

Jak již bylo zmíněno, stanovení problému je první fází pedagogického výzkumu. Při formulaci problému by měl existovat vztah alespoň mezi dvěma proměnnými, (Chráška, 2007). Tyto proměnné se rozdělují na závislé proměnné a nezávislé proměnné. Zmíněný vztah obou proměnných odkazuje na tzv. **relační problémy**, kterými se budeme ve výzkumném šetření zabývat. Hlavní funkcí relačních problémů je zjištění existence vztahu mezi zkoumanými jevy a také stanovení, zda má určitý jev příčinu k jevu jinému. Kromě relačních problémů jsou také důležité deskriptivní problémy. Deskriptivní problémy mají za úkol zjišťovat a popisovat situaci, stav a výskyt daného jevu.

V následujícím textu uvedu relační i deskriptivní problémy, které se tohoto výzkumného šetření týkají. Oba typy problémů jsou ve formě tázacích vět. Pro lepší logickou návaznost uvedu jako první problémy deskriptivní.

6.2.3 Deskriptivní problémy

- 1) Jaké možnosti animace, vizualizace a interakce mají školní družiny a nízkoprahová zařízení?
- 2) Jakým způsobem je využívána animace, vizualizace a interakce ve volném čase žáků školních družin třetích až pátých ročníků a uživatelů nízkoprahových zařízení od 8 do 12 let?
- 3) Jaký názor mají výchovní pracovníci a pedagogové volného času na animaci, vizualizaci a interakci v řízeném volném čase?
- 4) Jaký typ počítačových her a on-line her hrají ve volném čase žáci školních družin třetích až pátých ročníků a uživatelé nízkoprahových zařízení od 8 do 12 let a kolik hodin denně u her tráví?
- 5) Mají žáci školních družin třetích až pátých ročníků a uživatelé nízkoprahových zařízení od 8 do 12 let účet na sociální síti?
- 6) Jakým způsobem a jak často žáci školních družin třetích až pátých ročníků a uživatelé nízkoprahových zařízení od 8 do 12 let využívají televizní techniku?
- 7) Jaká je oblíbená činnost žáků školních družin třetích až pátých ročníků a uživatelů nízkoprahových zařízení od 8 do 12 let zaměřená na volný čas?

- 8) Jaký názor mají žáci školních družin třetích až pátých ročníků a uživatelé nízkoprahových zařízení od 8 do 12 let na využívání vzdělávací techniky v řízeném volném čase?

6.2.1 Relační problémy

- 1) Jaká je souvislost mezi věkem výchovného pracovníka a jeho názorem na využití animace, vizualizace a interakce v rámci počítačů v řízených volnočasových aktivitách?
- 2) Jaká je souvislost mezi typem rodičovské výchovy v rámci hraní počítačových her s mírou využití počítačových her ve školní družině?
- 3) Má u žáků školních družin třetích až pátých ročníků čas strávený hraním počítačových her ve volném čase vliv na hraní počítačových her ve školní družině?
- 4) Má u uživatelů nízkoprahových zařízení od 8 do 12 let čas strávený na sociální sítích v domácím prostředí vliv na využívání sociálních sítí v nízkoprahovém zařízení?

6.3 Formulace hypotéz

Druhou fází v kvantitativně orientovaném výzkumu je formulace hypotéz (Chráska, 2007).

Podle Gavory (2010, online) je hypotéza jednoznačné vyjádření, které je charakteristické svou stručností a výstižností. Mluvíme tak o tzv. věcných hypotézách. Z věcných hypotéz se v průběhu kvantitativního výzkumu stávají hypotézy statistické, které jsou následně ověřovány za pomoci nulových a alternativních hypotéz.

6.3.1 Věcné hypotézy

H1: Věk výchovných pracovníků má souvislost s jejich názorem na využití animace, vizualizace a interakce v rámci počítačů v řízených volnočasových aktivitách.

H2: Typ rodičovské výchovy v rámci hraní počítačových her žáků školních družin má souvislost s mírou využití počítačových her ve školních družinách.

H3: Žáci školních družin, kteří ve volném čase hrají dvě a více hodin denně počítačové hry mají ve školních družinách rozdílný zájem hrát počítačové hry než žáci, kteří počítačové hry nehrají nebo je hrají maximálně jednu hodinu denně.

H4: Uživatelé nízkoprahových zařízení, kteří doma tráví dvě a více hodin na sociálních sítích mají v zařízení rozdílný zájem využívat sociální sítě, než uživatelé, kteří účet na sociální síti nemají nebo ji využívají maximálně jednu hodinu denně.

6.4 Výzkumný soubor

V rámci výzkumného šetření obsahuje práce dva typy základního souboru. Oba typy základního souboru jsou subjekty tří školních družin a dvou nízkoprahových zařízení. Výzkumný soubor a celý výzkum se vztahuje na oblast města Olomouc. V rámci všech zařízení bylo osloveno vedení s prosbou o realizaci výzkumného šetření. Obě nízkoprahová zařízení i všechny tři družiny žádosti vyhověly. Vedení každé instituce jsem poté osobně navštívil a poskytl informace k realizaci výzkumu.

6.4.1 Základní soubor a vzorek respondentů I

První základní soubor představovali žáci tří školních družin a uživatelé dvou nízkoprahových zařízení. V rámci každé školní družiny byl vybrán vzorek respondentů, který tvořili žáci třetích až pátých ročníků z každého oddělení instituce. V nízkoprahových zařízení se vybraný vzorek vztahoval na všechny děti ve věkovém rozmezí 8 až 12 let. Do družin bylo předáno celkem 100 dotazníků. Návratnost dotazníků ze školních družin činila 94%. Do nízkoprahových zařízení bylo předáno rovněž 100 dotazníků, přičemž každé ze dvou zařízení obdrželo dotazníků 50. Návratnost dotazníků z nízkoprahových zařízení činila 62%. Celkový počet přijatých dotazníků ze všech zařízení činil 156. Všechny dotazníky byly vybrány osobně.

6.4.2 Základní soubor a vzorek respondentů II

Druhým základním souborem byli výchovní pracovníci školních družin a nízkoprahových zařízení. Vybraní pracovníci pracují ve stejných zařízeních jako v případě prvního základního souboru. Do školních družin bylo odesláno celkem 15 dotazníků. Dotazník zde obdržel každý výchovní pracovník, který má ve školní družině na starost alespoň jedno

oddělení. Návratnost dotazníků ze školních družin činila 100%. Do nízkoprahových zařízení bylo odesláno celkem 6 dotazníků. Dotazník dostal každý zaměstnanec, který v zařízení pracuje. I zde byla návratnost 100%. Celkový počet dotazníků ze všech zařízení činil 21 dotazníků. Všechny dotazníky byly vybrány osobně.

6.5 Výzkumná metoda a technika

Během výzkumu byla zvolena explorativní výzkumná metoda. Výzkumnou technikou byl dotazník, který byl zvolen z důvodu většího počtu respondentů a časové nenáročnosti pro zjišťování dat (Chráska, 2007).

Dotazníky jsem do každého zařízení osobně předal a nechal institucím týden čas na vyplnění. Dotazníky jsem předal vedoucím pracovníkům jednotlivých zařízení, kteří je následně rozdali mezi své kolegy. Všechny vedoucí pracovníky jsem osobně poučil ohledně správného vyplnění dotazníku a vysvětlil jednotlivé otázky. Vedoucí pracovníci stejné instrukce předali svým kolegům, kteří následně poučili respondenty jejich oddělení. Po týdnu jsem vyplněné dotazníky z každého zařízení osobně převzal a následně zpracoval.

Dotazník pro žáky školních družin a klienty nízkoprahových zařízení obsahoval celkem 25 položek. Dotazník pro výchovné pracovníky obsahoval položek 17. Otázky byly vybrány tak, aby bylo možné co nejlépe odpovědět na výzkumné otázky a mohly se verifikovat hypotézy.

Oba typy dotazníků obsahovaly odpovědi ve formě škálových položek ale i položek polouzavřených a uzavřených. U některých otázek bylo možné zvolit více než jednu odpověď. Otázky v dotazníku byly konstruovány tak, aby pro žáky a klienty byly jasné a srozumitelné. Veškeré informace zjištěné dotazníkem byly v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Dotazníky tak byly zcela anonymní. V empirické části také není záměrně prezentováno, ze kterých zařízení údaje pochází. Dotazníky jsou uvedeny v seznamu příloh pod čísly 1 a 2.

6.6 Pilotní studie

Úkolem pilotní studie bylo získat co možná nejvíce informací o zkoumané problematice. Pilotní studie byla realizována skrze odbornou souvislou praxi ve školní družině i nízkoprahovém zařízení, kde jsem měl možnost vidět, jaký typ moderních technických prostředků s prvky animace, vizualizace a interakce v jednotlivých zařízeních využívají. Toto pozorování se dá považovat za první krok pilotní studie, na který navazují další kroky pro realizaci výzkumu. Do dalších kroků spadalo kontaktování příslušné instituce a domluva podmínek pro výzkumné šetření. Po potvrzení realizace výzkumu v institucích proběhla tvorba dotazníků a jeho projednání s vedoucím pracovníkem každého zařízení. Projednání probíhalo v rámci instrukcí pro vyplňování dotazníkových položek, výběru výzkumného vzorku a také termínu odevzdání dotazníků. Po poučení mohli vedoucí pracovníci tyto informace dále předat svým kolegům, kteří sami dotazník pro výchovné pracovníky vyplňovali ale i asistovali u vyplňování dotazníku pro žáky školních družin či klientů nízkoprahových zařízení.

6.7 Časový harmonogram výzkumného šetření

Celkově lze časový harmonogram rozčlenit do několika fází, přičemž každá fáze vyjadřuje určitou organizaci průběhu výzkumů.

1. fáze výzkumného šetření (březen 2014 až srpen 2014)

- Analýza literatury a zdrojů jako podklad pro tvorbu teoretické části práce.

2. fáze výzkumného šetření (září 2014 až prosinec 2015)

- Zpracování literatury a zdrojů.
- Tvorba teoretické části práce.
- Pozorování využívání prvků animace, vizualizace a interakce ve školních družinách a nízkoprahových zařízeních.

3. fáze výzkumného šetření (leden 2015 až únor 2015)

- Tvorba výzkumného projektu.
- Vytyčení hlavních a dílčích cílů.
- Stanovení hypotéz na základě relačních a deskriptivních problémů.
- Tvorba dotazníků.

- Oslovení vedoucích pracovníků školních družin a nízkoprahových zařízení ohledně umožnění realizace výzkumu.

4. fáze výzkumného šetření (březen 2015)

- Předání dotazníků a instrukcí pro jejich vyplnění.
- Navrácení vyplněných dotazníků.
- Analýza dotazníků.

5. fáze výzkumného šetření (březen 2015 až duben 2015)

- Testování hypotéz.
- Vyhodnocení výsledků a jejich prezentace pomocí grafů a tabulek.
- Závěr a shrnutí výzkumu.

7 Výsledky výzkumného šetření

Následující kapitola se zabývá zpracováním získaných dat a jejich následnou analýzou. Data jsou zobrazena v rámci tabulek četností a z důvodu vyšší přehlednosti jsou údaje zaznamenány skrze grafy, které zobrazují hodnoty školní družiny, nízkoprahového zařízení a celkovou hodnotu.

7.1 Výsledky dotazníkových otázek pro žáky ŠD a klienty NZDM

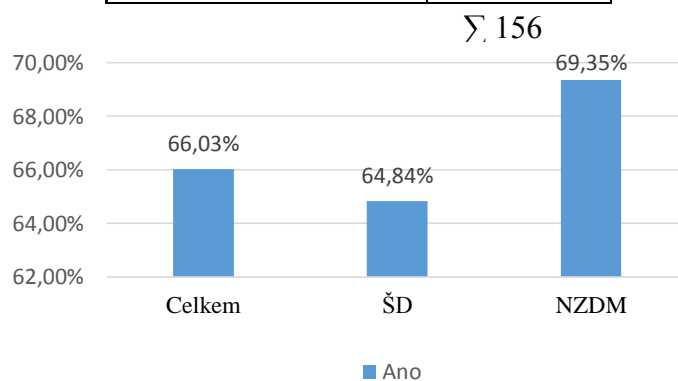
Podkapitola interpretuje údaje z dotazníku, který byl pro žáky školních družin (ŠD) a uživatele nízkoprahových zařízení (NZDM). Prostřednictvím grafů jsou uvedeny pouze hodnoty. Celkové shrnutí je uvedeno na konci podkapitoly.

Otázka č. 1

Hraješ ve svém volném čase počítačové hry?

Tabulka č. 1 – Využívání počítačových her ve volném čase

Otázka č. 2	četnost Ni
max. 1 hodinu denně	59
2-3 hodiny denně	32
4-5 hodin denně	9
více než 5 hodin denně	3



Graf č. 1 - Využívání počítačových her ve volném čase respondentů

V případě záporné odpovědi byli respondenti odkázáni na otázku č. 5. Respondenti, kteří na položku odpověděli kladně, pokračovali následující otázkou.

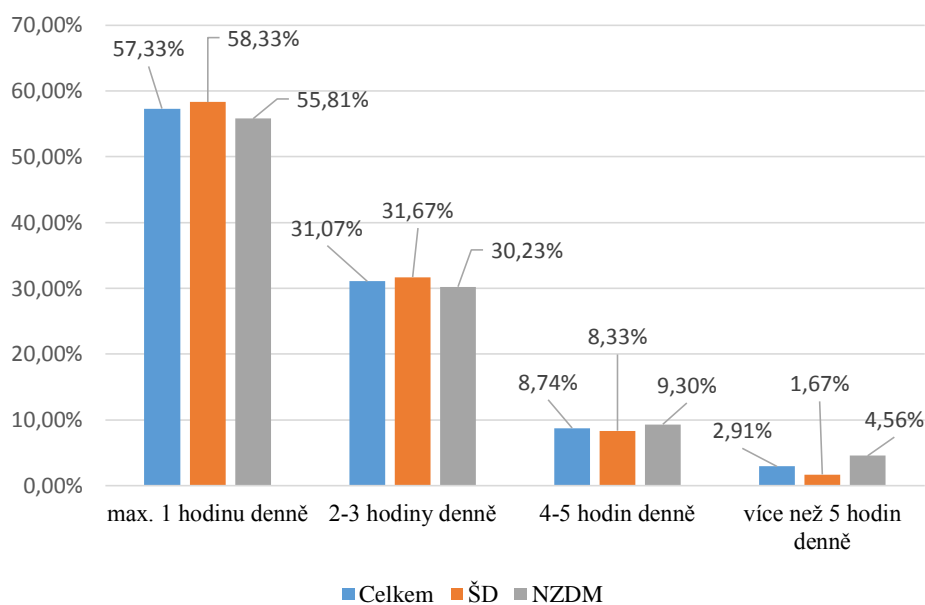
Otázka č. 2

Kolik hodin denně strávíš hraním počítačových her?

Tabulka č. 2 – Čas strávený hraním počítačových her

Otázka č. 1	četnost Ni
ano	103
ne	53

Σ 156



Graf č. 2 - Čas strávený hraním počítačových her respondentů za den

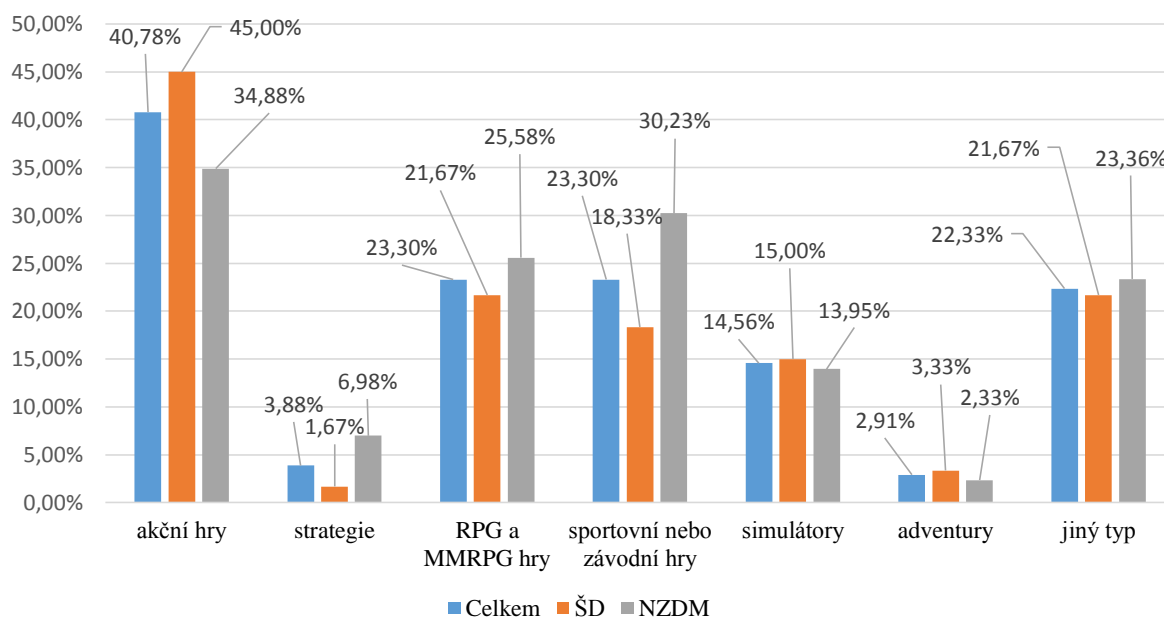
Otázka č. 3

Jaký typ počítačových her nebo online her máš nejraději? (Pokud chceš, můžeš označit více odpovědí)

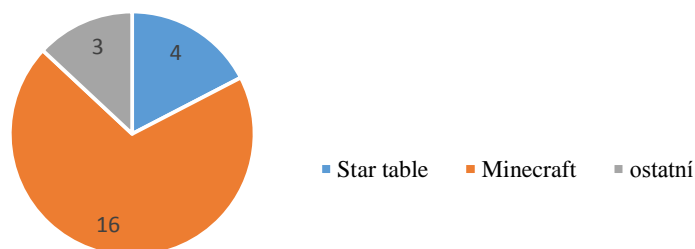
Tabulka č. 3 - Nejoblíbenější počítačové hry respondentů

otázka č. 3	četnost Ni
akční hry	42
strategie	4
RPG a MMORPG hry	24
sportovní nebo závodní hry	24
simulátory	15
adventury	3
jiný typ	23

Σ 135



Graf č. 3 - Nejoblíbenější počítačové hry respondentů



Graf č.1.3 - Jiný typ her

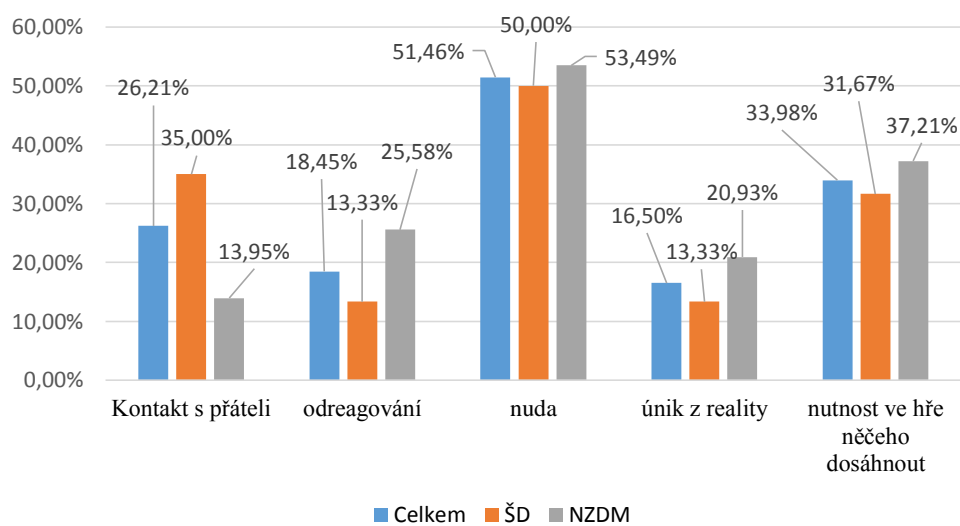
Otázka č. 4

Jaké máš důvody k hraní počítačových her? (Pokud chceš, můžeš označit více odpovědí)

Tabulka č. 4 – Důvody respondentů k hraní počítačových her

otázka č. 4	četnost Ni
kontakt s přáteli	27
odreagování	19
nuda	53
únik z reality	17
nutnost ve hře něčeho dosáhnout	35

Σ 151



Graf č. 4 - Důvody respondentů k hraní počítačových her

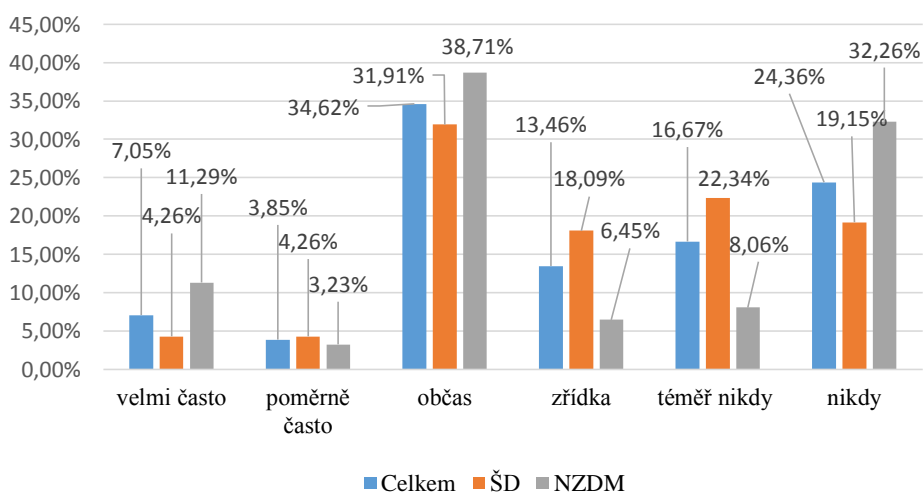
Otázka č. 5

Pokud v zařízení, které navštívuješ (školní družina, nízkoprahové zařízení) můžeš hrát počítačové hry, jak často je hraješ?

Tabulka č. 5 – Četnost hraní počítačových her v řízeném volném čase

otázka č. 5	četnost Ni
velmi často	11
poměrně často	6
občas	54
zřídka	21
téměř nikdy	26
nikdy	38

Σ 156



Graf č. 5 - Četnost hraní počítačových her v řízeném volném čase

Otázka č. 5 je škálového typu a veškeré možnosti odpovědí jsou převzaty z literatury Petera Gavory (2010). Stejně možnosti odpovědi jsou i u otázek č. 10, 14 a 21.

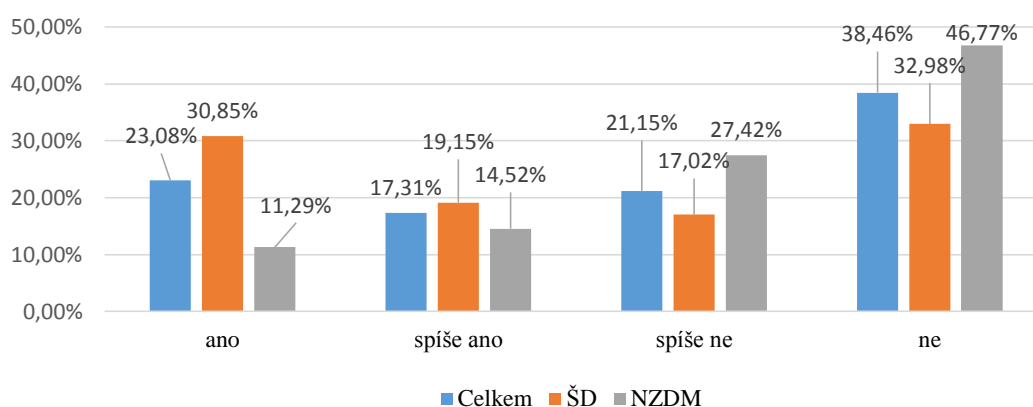
Otázka č. 6

Máš v zařízení, které navštěvuješ (školní družina, nízkoprahové zařízení) zájem o počítačové výukové programy nebo didaktické (výukové) hry? (např. Začínáme s angličtinou)

Tabulka č. 6 – Zájem respondentů o výukové programy nebo didaktické hry

otázka č. 6	četnost Ni
ano	36
spíše ano	27
spíše ne	33
ne	60

$\Sigma 156$



Graf č. 6 - Zájem respondentů o výukové programy nebo didaktické hry

Otázka č. 6 je konstruována na principu škálové otázky Likertova typu. Likertovi škály se týkaly také otázek č. 15 a 23

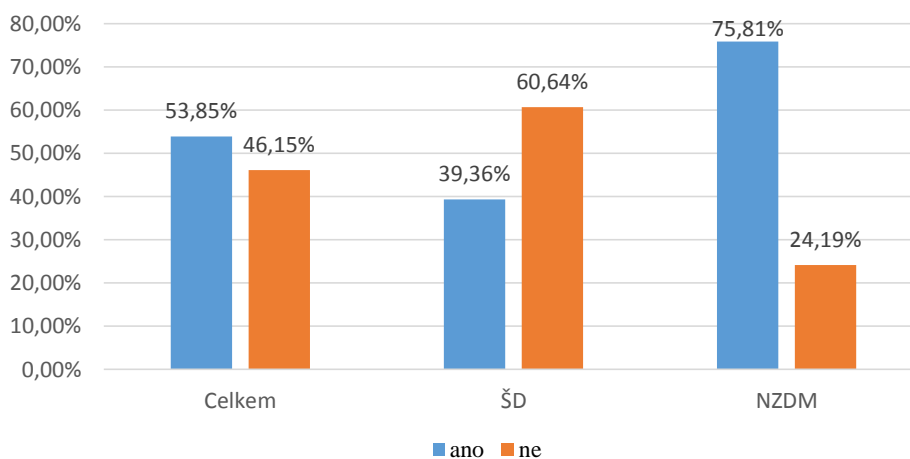
Otázka č. 7

Máš účet na nějaké sociální síti?

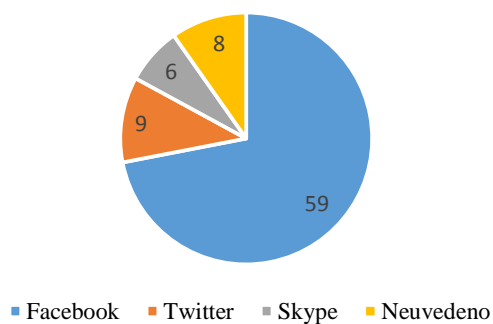
Tabulka č. 7 – Účet na sociální síti

Otázka č. 7	četnost Ni
ano	84
ne	72

$\Sigma 156$



Graf č. 7 - Účet na sociální síti



Graf č. 7.1 - Typ sociální sítě

V rámci této otázky znamenala záporná odpověď respondenta odkázání na otázku č. 10. Pokud respondent odpověděl kladně, pokračoval otázkou č. 8.

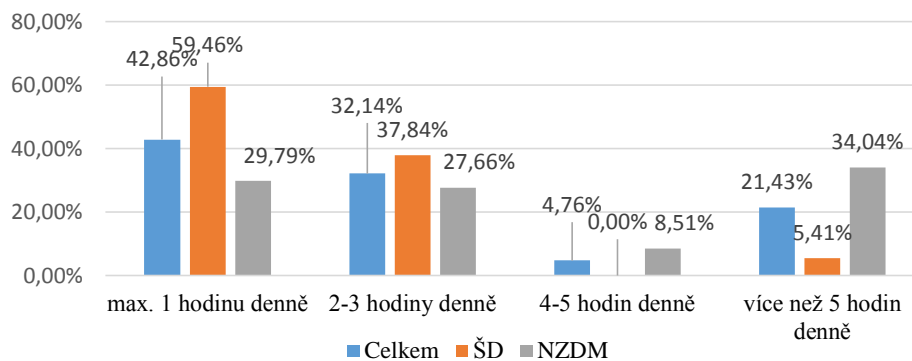
Otázka č. 8

Kolik hodin denně svého volného času strávíš na sociální síti?

Tabulka č. 8 – Čas respondentů strávený na sociální síti

otázka č. 2	četnost Ni
max. 1 hodinu denně	36
2-3 hodiny denně	27
4-5 hodin denně	4
více než 5 hodin denně	17

Σ 84



Graf č. 8 - Čas respondentů strávený na sociální síti

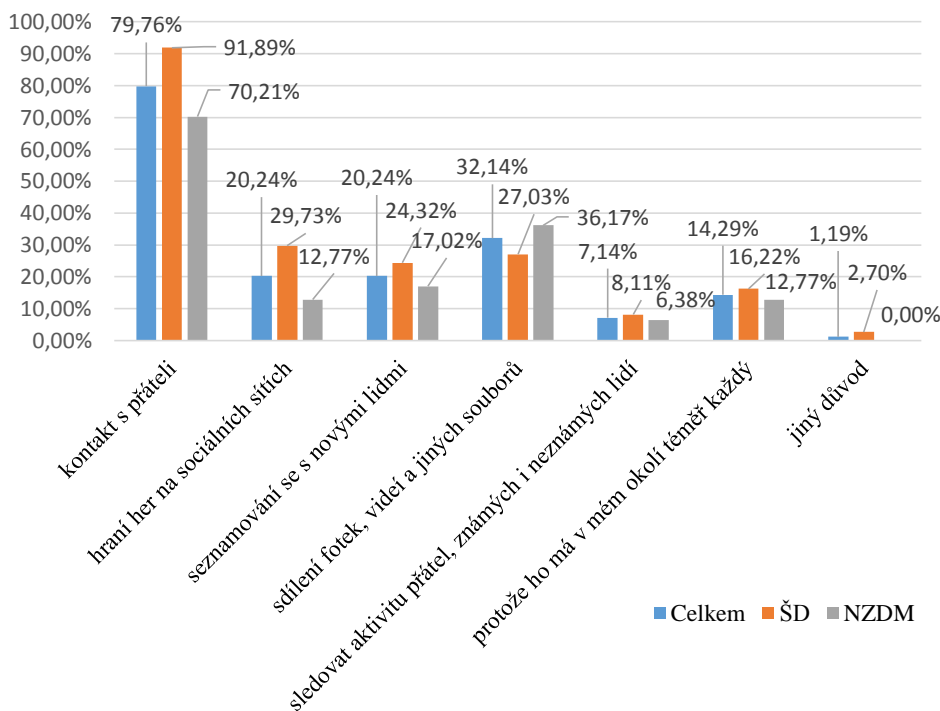
Otázka č. 9

Proč využíváš sociální síte? (Pokud chceš, můžeš uvést více odpovědí)

Tabulka č. 9 – Důvod respondentů využívat sociální síte

otázka č. 9	četnost Ni
kontakt s přáteli	67
hraní her na sociálních sítích	17
seznamování se s novými lidmi	17
sdílení fotek, videí a jiných souborů	27
sledovat aktivitu přátel, známých i neznámých lidí	6
protože ho má v mém okolí každý	12
jiný důvod	1

Σ 147



Graf č. 9 - Důvod respondentů využívat sociálních sítí

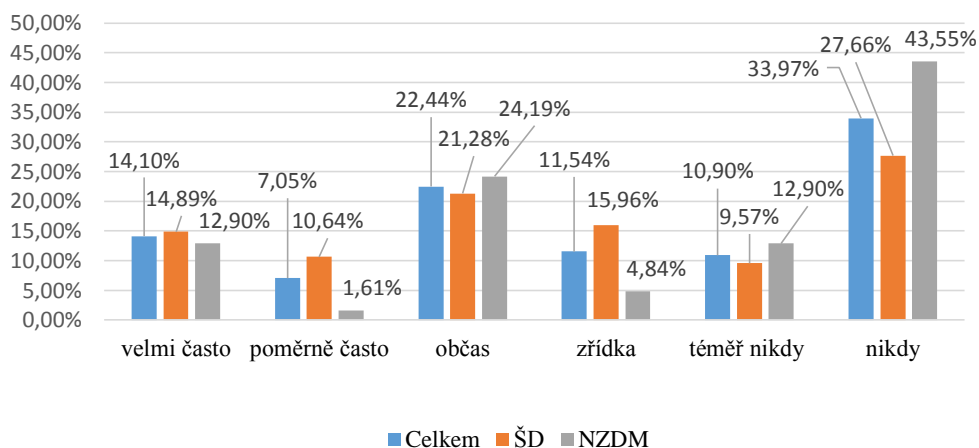
Otázka č. 10

Jak často Tě rodiče omezují při hraní počítačových her nebo využívání sociálních sítí?

Tabulka č. 10 – Přístup rodičů respondentů k využívání PC her a sociálních sítí

otázka č. 10	četnost Ni
velmi často	22
poměrně často	11
občas	35
zřídka	18
téměř nikdy	17
nikdy	53

Σ 156



Graf č. 10 - Přístup rodičů respondentů k využívání sociálních sítí a hraní počítačových her

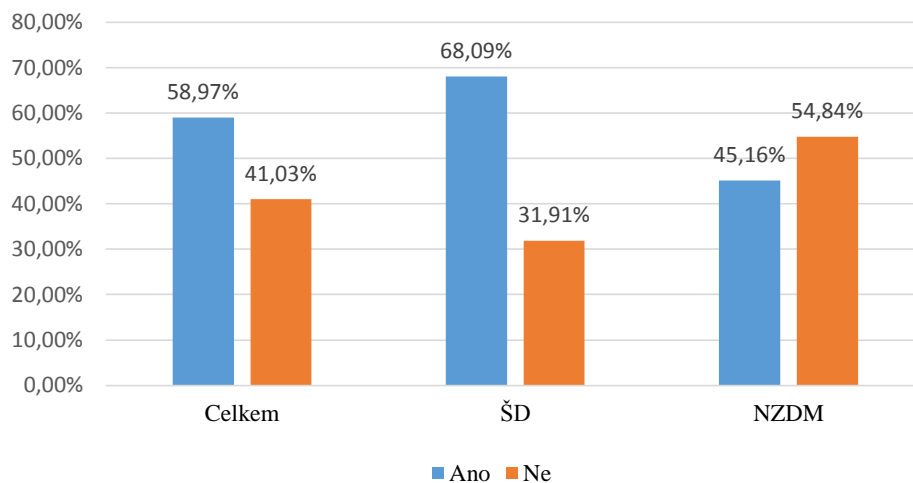
Otázka č. 11

Vlastníš tablet?

Tabulka č. 11 – Četnost vlastnictví tabletů

Otázka č. 11	četnost Ni
ano	92
ne	64

Σ 156



Graf č. 11 - Četnost vlastnictví tabletů

V rámci této otázky znamenala záporná odpověď respondenta odkázání na otázku č. 15. Pokud respondent odpověděl kladně, pokračoval otázkou č. 12.

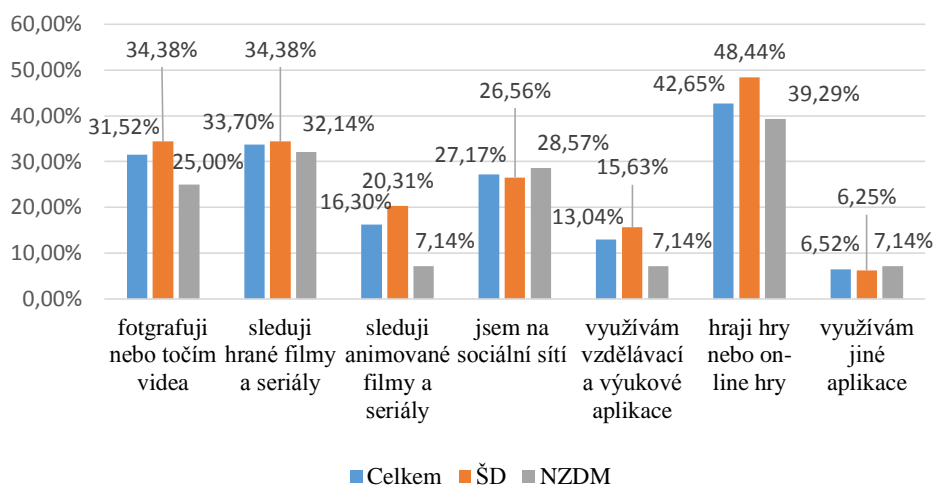
Otázka č. 12

Jakým způsobem tablet nejvíce využíváš? (Pokud chceš, můžeš uvést více odpovědí)

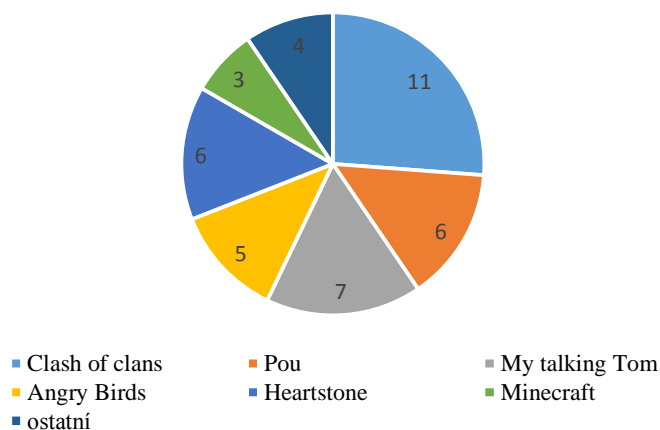
Tabulka č. 12 – Způsob využívání tabletů

otázka č. 12	četnost Ni
fotografuji nebo točím videa	29
sleduji hrané filmy a seriály	31
sleduji animované filmy a seriály	15
jsem na sociální síti	25
využívám vzdělávací a výukové aplikace	12
hrají hry nebo on-line hry	42
využívám jiné aplikace	6

Σ 160



Graf č. 12 - Způsob využívání tabletů



Graf č. 12.1 - Hry a online hry na tabletu

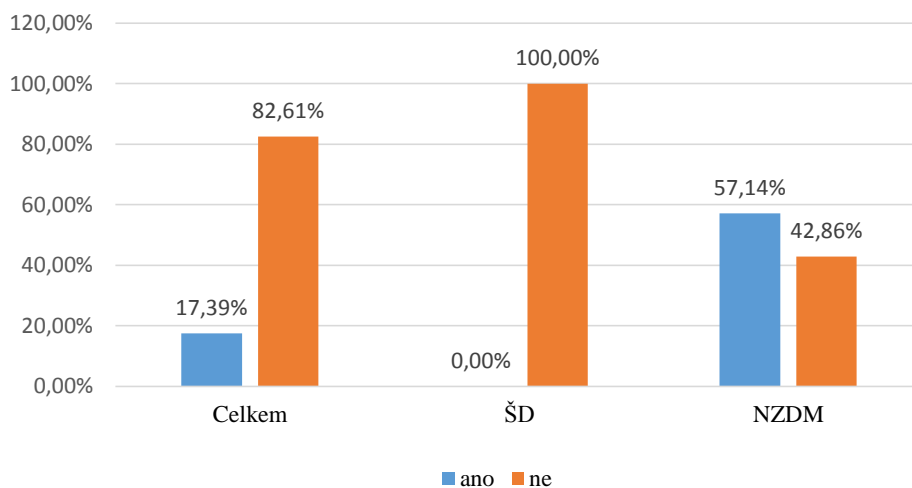
Otázka č. 13

Používáš tablet v zařízení, které navštěvuješ (školní družina, nízkoprahové zařízení)?

Tabulka č. 13 - Využívání tabletů v řízeném volném čase

Otázka č. 13	četnost Ni
ano	16
ne	76

Σ 92



Graf č. 13 - Využívání tabletu v řízeném volném čase

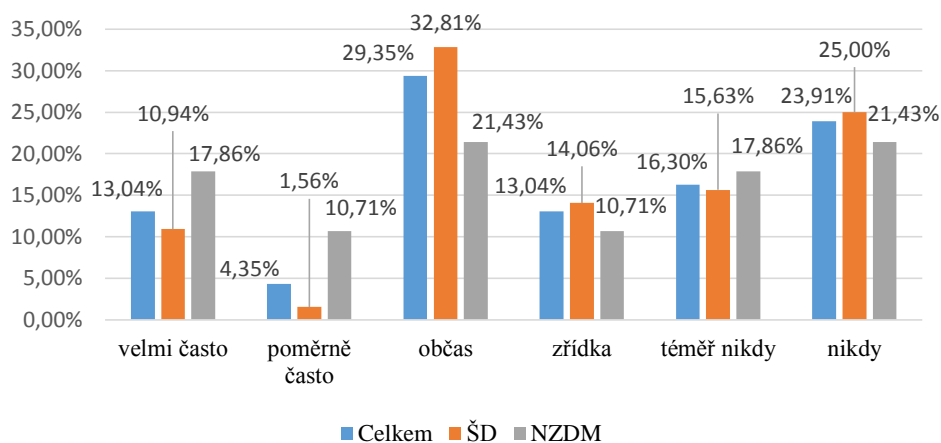
Otázka č. 14

Jak často Tě omezují hry, které máš na tabletu? (Pokud hry nehraješ vůbec, neodpovídej a pokračuj otázkou č. 15)

Tabulka č. 14 – Míra omezování respondentů tabletovými hrami

otázka č. 14	četnost Ni
velmi často	12
poměrně často	4
občas	27
zřídka	12
téměř nikdy	15
nikdy	22

Σ 92



Graf č. 14 - Míra omezování respondentů tabletovými hrami

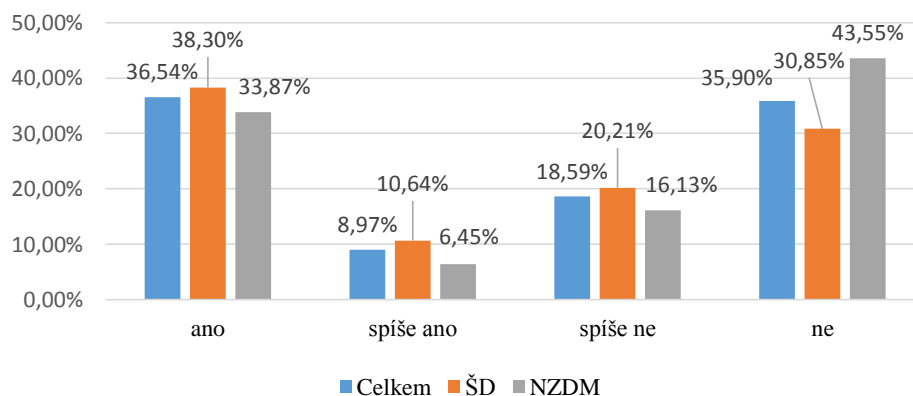
Otázka č. 15

Měl(a) bys zájem využívat tablet jako prostředek pro výuku?

Tabulka č. 15 – Zájem o tablet jako prostředek pro výuku

otázka č. 15	četnost Ni
ano	57
spíše ano	14
spíše ne	29
ne	56

$\Sigma 156$



Graf č. 15 - Zájem o tablet jako prostředek pro výuku

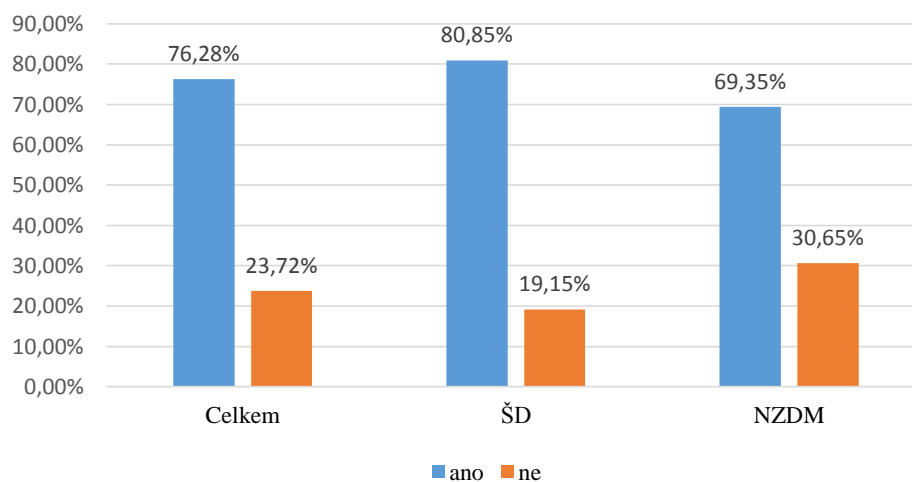
Otázka č. 16

Sleduješ televizi nebo ji jiným způsobem využíváš?

Tabulka č. 16 - Využívání televize

otázka č. 16	četnost Ni
ano	119
ne	37

$\Sigma 156$



Graf č. 16 - Využívání televize

V rámci této otázky znamenala záporná odpověď respondenta odkázání na otázku č. 21. Pokud respondent odpověděl kladně, pokračoval otázkou č. 17.

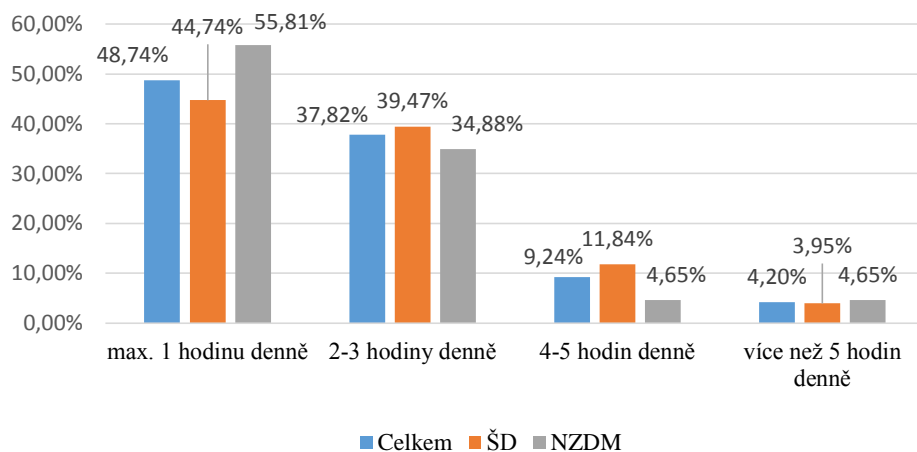
Otázka č. 17

Kolik hodin denně věnuješ sledování nebo využívání televize?

Tabulka č. 17 – Čas respondentů strávený využíváním televize

otázka č. 17	četnost Ni
max. 1 hodinu denně	58
2-3 hodiny denně	45
4-5 hodin denně	11
více než 5 hodin denně	5

$\Sigma 119$



Graf č. 17 - Čas respondentů strávený využíváním televize

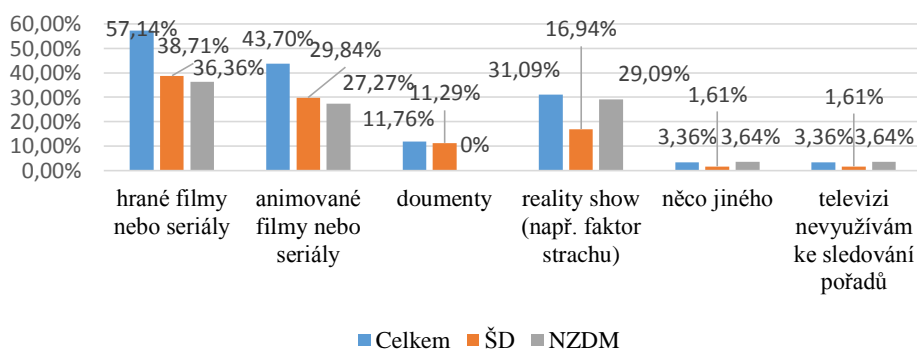
Otázka č. 18

Co v televizi nejčastěji sleduješ? (U zvolených odpovědí, uveď prosím příklad). (Pokud chceš, můžeš uvést více odpovědí)

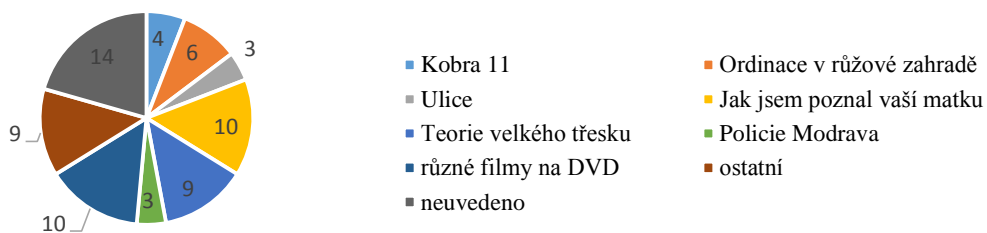
Tabulka č. 18 – Využívání televize v rámci sledování televizních pořadů

otázka č. 17	
hrané filmy nebo seriály	68
animované filmy nebo seriály	52
dokumenty	14
reality show (např. Faktor strachu)	37
něco jiného	4
televizi nevyužívám ke sledování pořadů	4

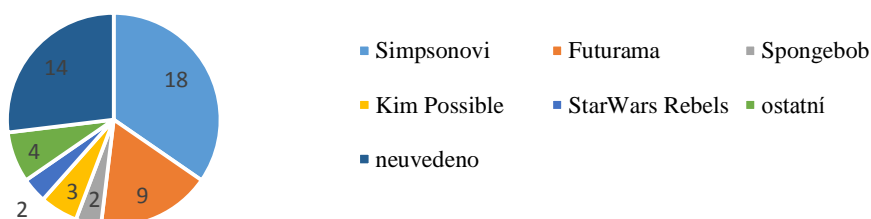
Σ179



Graf č. 18 - Způsob využívání televize v rámci sledování pořadů



Graf č. 18.1 - Hrané filmy a seriály



Graf č. 18.2 - Animované filmy a seriály

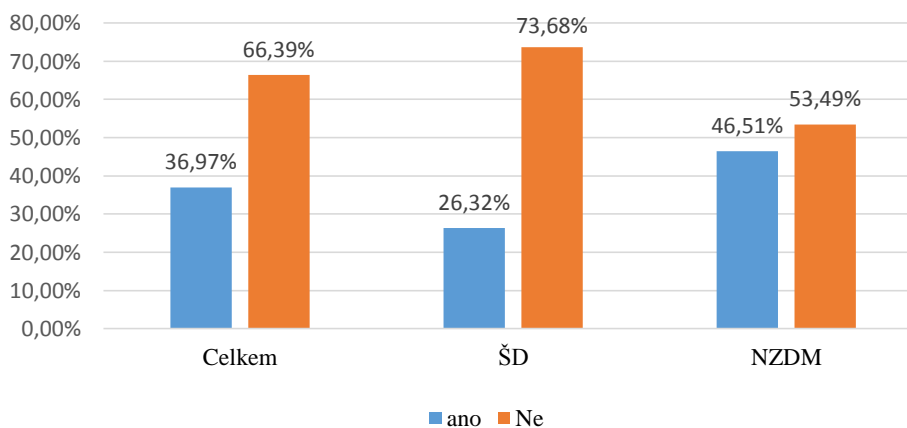
Otázka č. 19

Využíváš televizi k hraní her prostřednictvím konzolí? (Xbox, Playstation, Nintendo Wii)?

Tabulka č. 19 – Využívání herních konzolí

Otázka č. 19	četnost Ni
ano	40
ne	79

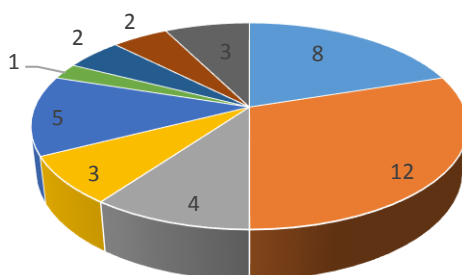
Σ 119



Graf č. 19 - Využívání herních konzolí

Otázka č. 20

Uveď jaké hry a na jakém typu konzole je hraješ? (Např. Playstation – FIFA)



- Grand Theft Auto (PS)
- FIFA (Xbox, PS, PSP)
- NHL (Xbox)
- Assasins Creed (PS, PSP)
- Tekken (PS, xbox)
- Tennis (Wii)
- Sport (Wii)
- Call of Duty (Wii,Xbox)
- neuvedeno

Graf č. 20 - Typy her v rámci využívání konzolí

V rámci legend grafu č.. 20 znamenají názvy v závorce typ využívané konzole.

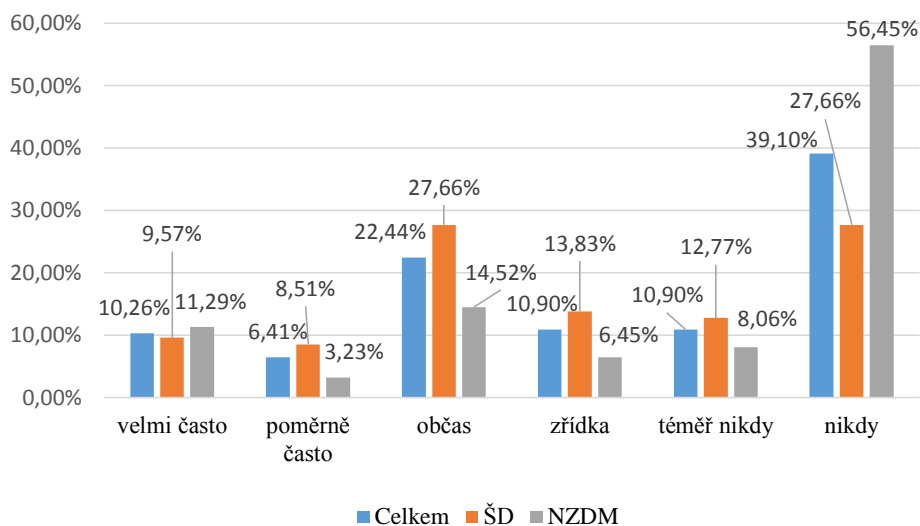
Otázka č. 21

Jak často Tě rodiče omezují při sledování nebo využívání televize?

Tabulka č. 21 – Omezování respondentů rodiči v rámci využívání televize

otázka č. 21	četnost Ni
velmi často	16
poměrně často	10
občas	35
zřídka	17
téměř nikdy	17
nikdy	61

$\Sigma 156$



Graf č. 21 - Omezování respondentů rodiči v rámci využívání televize

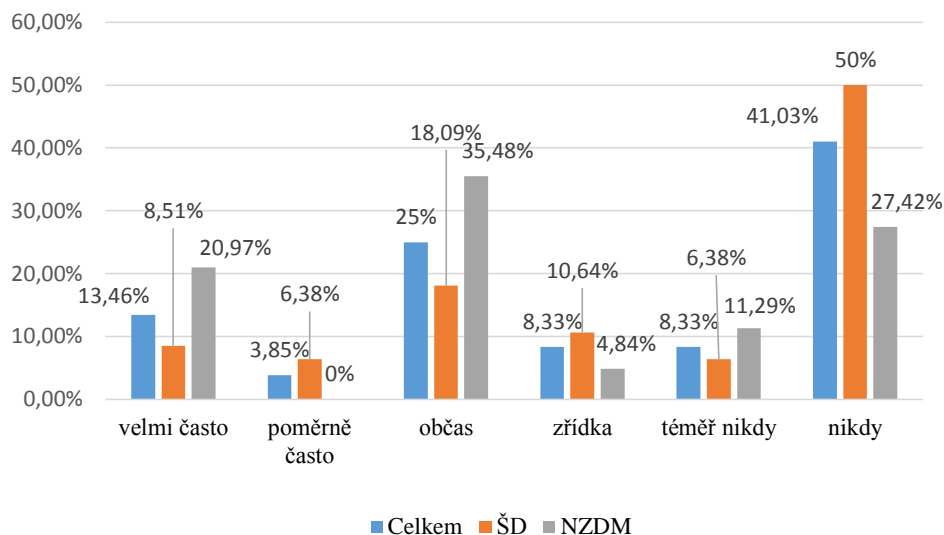
Otázka č. 22

Pokud máš v zařízení, které navštěvuješ (školní družina, nízkoprahové zařízení) možnost sledovat televizi (film, seriál, naučný pořad), jak často ji sleduješ?

Tabulka č. 22 – Zájem respondentů o sledování TV v řízeném volném čase

otázka č. 14	četnost Ni
velmi často	21
poměrně často	6
občas	39
zřídka	13
téměř nikdy	13
nikdy	64

$\Sigma 156$



Graf č. 22 - Zájem respondentů o sledování TV v řízeném volném čase

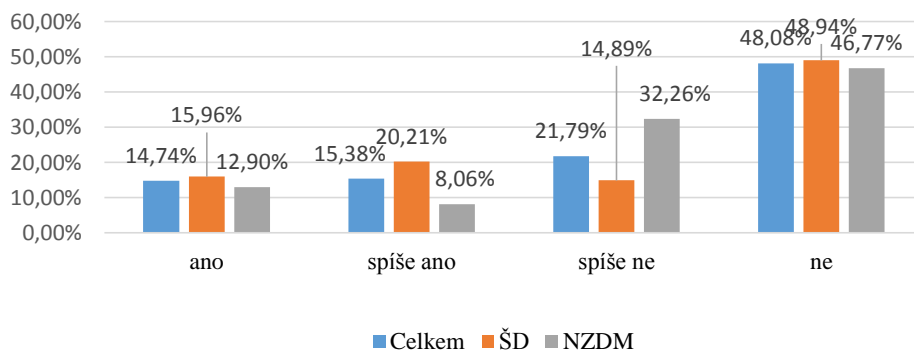
Otázka č. 23

Máš zájem v zařízení, které navštěvuješ (školní družina, nízkoprahové zařízení) o naučné pořady v televizi?

Tabulka č. 23 – Zájem respondentů o naučné pořady v televizi

otázka č. 23	četnost Ni
ano	23
spíše ano	24
spíše ne	34
ne	75

Σ 156



Graf. č. 23 - Zájem respondentů o naučné pořady v televizi

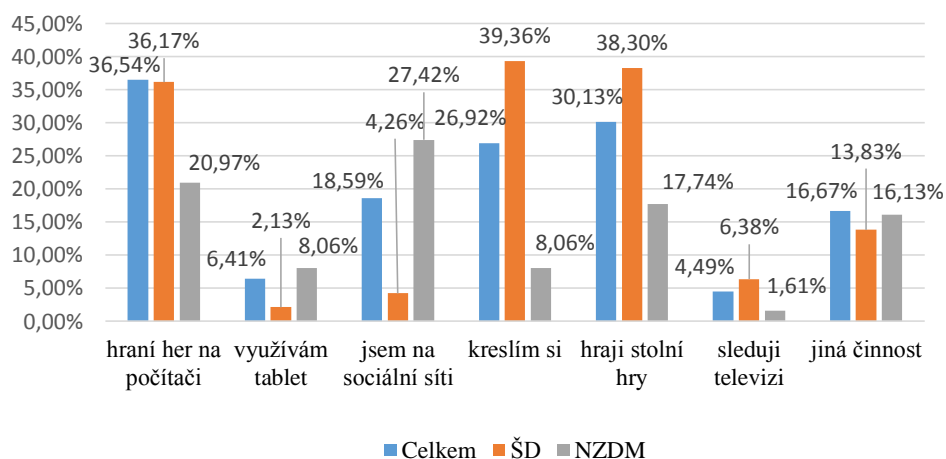
Otázka č. 24

Jak nejradyji trávíš volný čas v zařízení, které navštěvuješ (školní družina, nízkoprahové zařízení)?(Pokud chceš, můžeš uvést více odpovědí)

Tabulka č. 24 – Oblíbené činnosti respondentů v řízeném volném čase

otázka č. 24	četnost Ni
hraní her na počítači	57
využívám tablet	10
jsem na sociální síti	29
kreslím si	42
hrají stolní hry	47
sleduji televizi	7
jiná činnost	26

Σ 218



Graf č. 24 – Oblíbené činnosti respondentů v řízeném volném čase



Graf č 24.1 - Jiná činnost

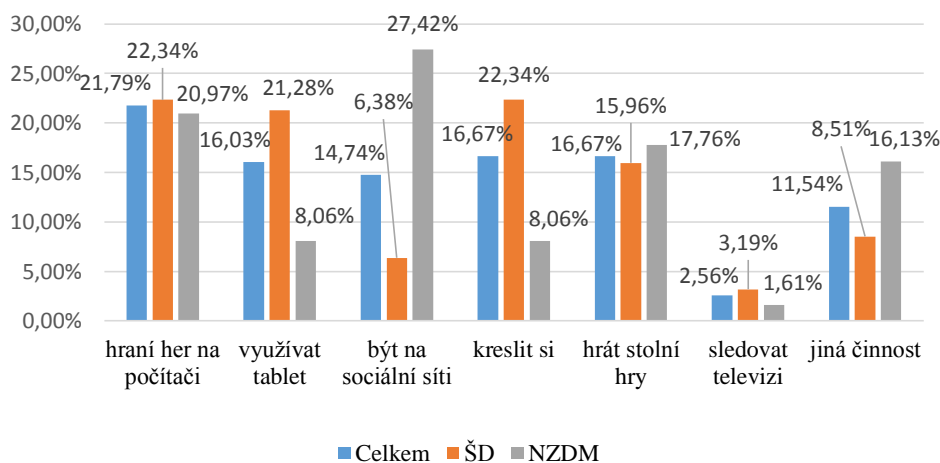
Otázka č. 25

Co bys nejradyji dělal v zařízení, které navštěvuješ (školní družina, nízkoprahové zařízení), kdyby sis mohl vybrat jednu aktivitu?

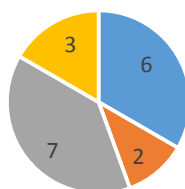
Tabulka č. 25 – Výběr jedné činnosti respondentů, kterou by chtěli dělat

otázka č. 24	četnost Ni
hraní her na počítači	34
využívat tablet	25
být na sociální síti	23
kreslit si	26
hrát stolní hry	26
sledovat televizi	4
jiná činnost	18

Σ156



Graf č. 25 – Výběr jedné činnosti respondentů, kterou by chtěli dělat



■ hrát stolní tenis ■ povídat si ■ být venku ■ ostatní

Graf. 25.1 - Jiná činnost

7.1.1 Shrnutí a interpretace výsledků

Z výsledků prvního typu dotazníku je patrné, že většina respondentů se ve svém volném čase dostává do kontaktu s animací, vizualizací i interakcí prostřednictvím výpočetní i televizní techniky. Populární jsou počítačové hry, velké zastoupení má akční žánr her. Zajímavá je také shodná odpověď několika respondentů, kteří uvedli jako jiný typ her hru Minecraft. Většina hráčů počítačových her hraje hry z důvodu nudy, avšak velké zastoupení respondentů pociťuje také nutnost ve hře něčeho dosáhnout. Popularitu mají počítačové hry i ve školních družinách, kdy počítačové hry alespoň z části hrají tři čtvrtiny respondentů. Z výsledků dotazníků můžeme také usoudit, že více jak polovina respondentů má zkušenosti se sociální sítí. Ačkoliv je nepoužívanější sociální sítí Facebook, v dotaznících se objevovaly i názvy jako Skype nebo Twitter ale v daleko menší míře. 80% respondentů sociální sítě využívá z důvodu kontaktu s přáteli. Překvapivé bylo zjištění, že většina respondentů vlastní tablet. Tito respondenti pak tablety nejvíce využívají na hry, online hry a také na sledování filmů a seriálů. V rámci tabletu je třeba zmínit i relativně velké procento fotografování nebo točení videí. Se silně negativní odpovědí jsme se v dotazníku mohli setkat u otázky, zda žáci využívají tablet v řízeném volném čase. Ačkoliv většina respondentů uvedla, že tablety v řízeném volném čase nevyužívají, je třeba zohlednit fakt, že v rámci školních družin mají žáci tablety zakázané. Potvrdit můžeme také fakt, že část respondentů je skrze tablety časově omezováno. Nejvíce kladných odpovědí se vyskytlo v oblasti televize, kdy televizi sleduje či využívá celkem 119 respondentů a to i přesto, že zhruba polovina těchto respondentů využívá televizi maximálně hodinu denně. V rámci sledování televize jsou nejsledovanější hrané a animované filmy či seriály. Dle očekávání můžeme z výsledku vidět, že i poměrně velké množství respondentů využívá televizi k hraní her prostřednictvím nějakého typu konzole. Ačkoliv se jedná nejčastěji o Playstation nebo Xbox, někteří respondenti uvedli také Nintendo Wii. Co se týká přístupu rodičů respondentů na využívání animace, vizualizace a interakce, tak jsou rodiče ve větší míře liberální, své dítě málo nebo vůbec neomezují a to jak v případě výpočetní tak i televizní techniky. S negativní odpovědí jsme se dále mohli setkat u otázek, jejichž myšlenkou bylo využívání animace, vizualizace a interakce v rámci vzdělávací techniky. Poměrně malé množství respondentů by o tyto možnosti mělo zájem. O něco vyšší je však zájem o zavedení tabletů do škol.

7.2 Výsledky dotazníkových otázek pro výchovné pracovníky ŠD a NZDM.

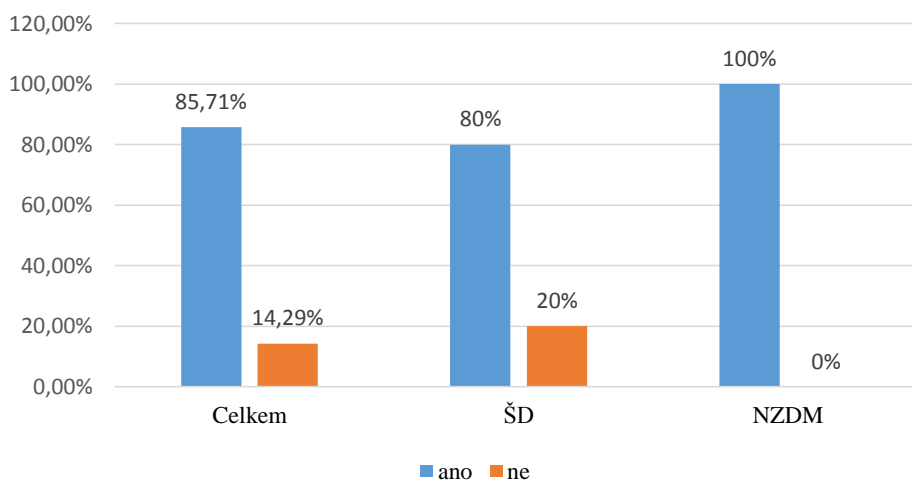
Otázka č. 1

Mají žáci v zařízení, kde pracujete možnost využívat počítač?

Tabulka č. 26 – Počítač v zařízení řízeného volného času

Otázka č. 1	četnost Ni
ano	18
ne	3

$\Sigma 21$



Graf č. 26 - Počítač v zařízení řízeného volného času

V případě záporné otázky byli respondenti odkázáni na otázku č. 5.

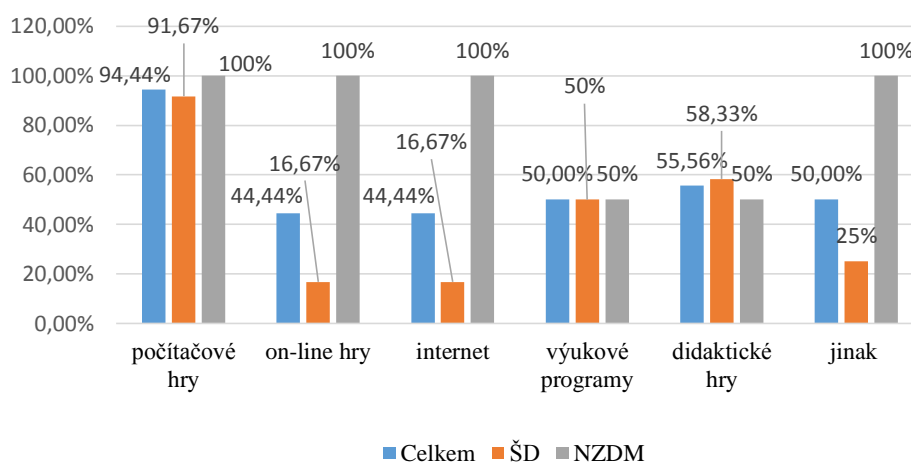
Otázka č. 2

K jakým činnostem mohou žáci počítač využít? (Pokud chcete, můžete označit více odpovědí)

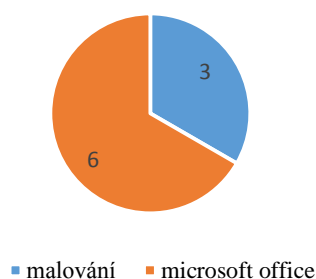
Tabulka č. 27 – Možnosti využití počítače v řízeném volném čase

otázka č. 2	četnost Ni
počítačové hry	17
on-line hry	8
internet	8
výukové programy	9
didaktické hry	10
jinak	9

Σ61



Graf č. 27 - Možnosti využití počítače v řízeném volném čase



Graf č. 27.1 - Jiná možnost využívání počítačů

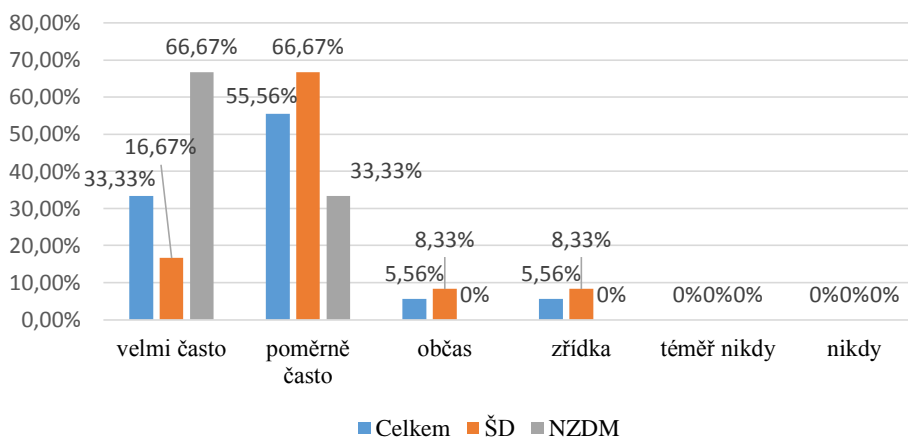
Otázka č. 3

Jak často žáci počítač využívají (pokud mohou)?

Tabulka č. 28 – Využitelnost počítačů v řízeném volném čase

otázka č. 3	četnost Ni
velmi často	6
poměrně často	10
občas	1
zřídka	1
téměř nikdy	0
nikdy	0

$\Sigma 18$

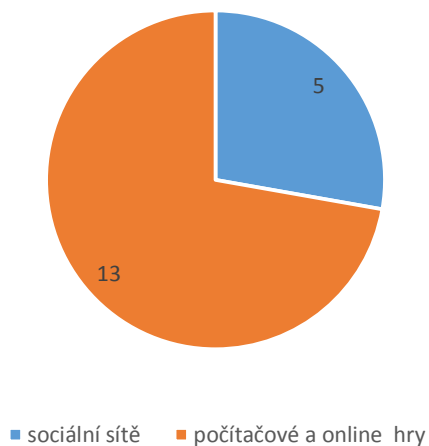


Graf č. 28 - Využitelnost počítačů v řízeném volném čase

Odpovědi z této škálové otázky jsou převzaty s publikace prof. Gavory (2010).
Odpovědi stejného typu se týká také otázek č. 7, 11 a 15

Otázka č. 4

Jaká je nejčastější činnost žáků na počítači?



Graf č. 29 - Nejčastější činnost na počítači

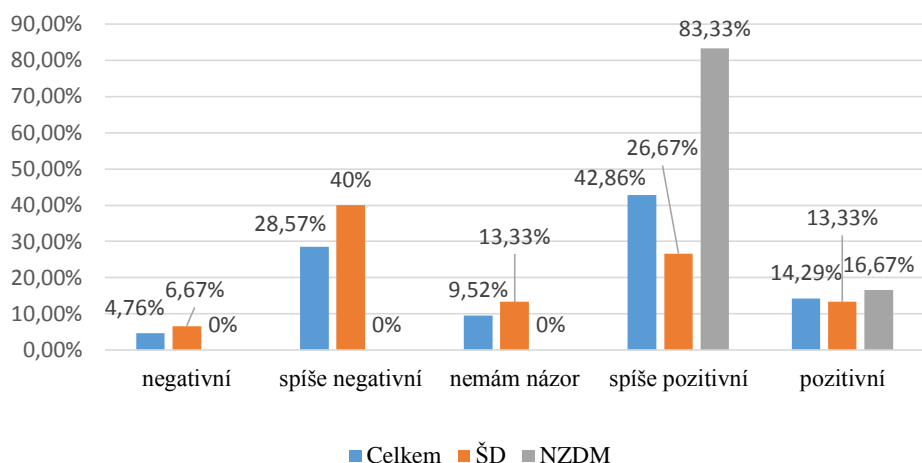
Otázka č. 5

Jaký máte názor na využívání počítačů v zařízení, kde pracujete?

Tabulka č. 29 – Názor výchovných pracovníků na využívání počítačů v řízeném volném čase

otázka č. 5	četnost Ni
negativní	1
spíše negativní	6
nemám názor	2
spíše pozitivní	9
pozitivní	3

Σ 21



Graf č. 30 - Názor výchovných pracovníků na využívání počítaču v řízeném volném čase

Odpovědi této otázky jsou škálové Likertová typu. Dále se tento typ odpovědi vyskytuje v otázkách č. 13 a 17

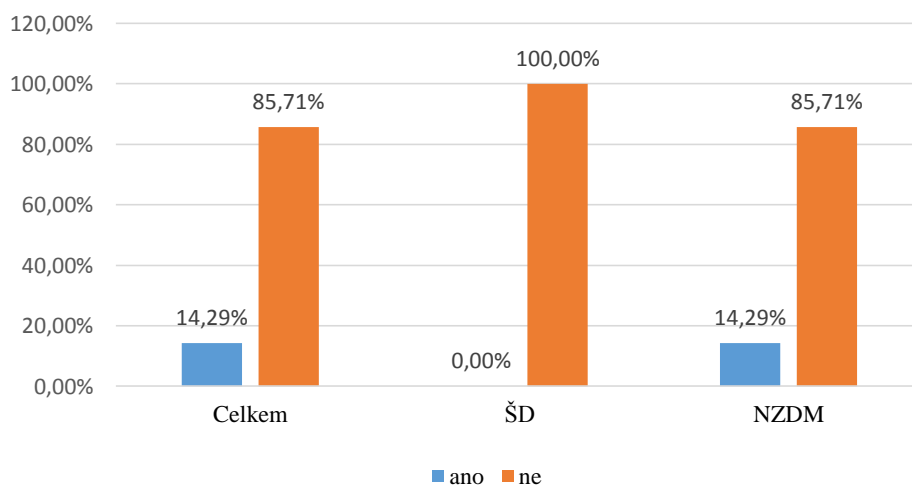
Otázka č. 30

Nosí žáci do zařízení tablety?

Tabulka č. 30 – Využívání tabletů v řízeném volném čase

Otázka č. 1	četnost Ni
ano	3
ne	18

$\Sigma 21$

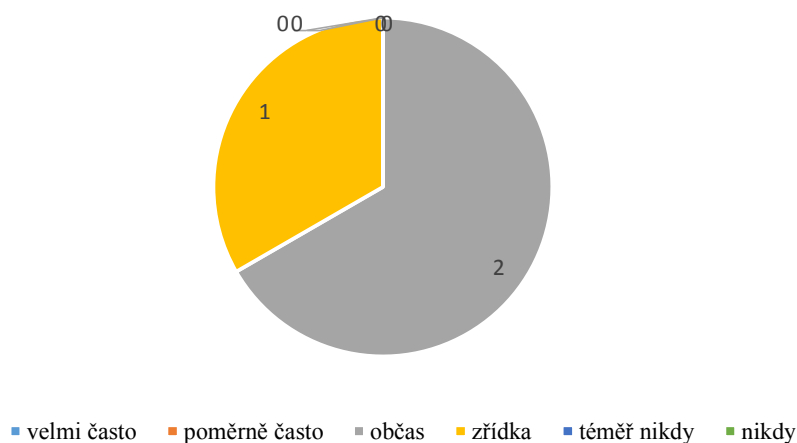


Graf č. 31 - Využívání tabletů v řízeném volném čase

V případě záporné odpovědi byli respondenti odkázáni na otázku č. 9.

Otázka č. 7

Jak často žáci v zařízení využívají tablety?



Graf č. 32 - Četnost využívání tabletu (NZDM)

V případě této otázky byl vytvořen graf četnosti v rámci nízkoprahových zařízení z důvodu nulového výskytu tabletů ve školních družinách.

Otázka č. 8

Máte přehled o tom, jakým způsobem žáci tablet využívají?

Tabulka č. 31 – Způsob využívání tabletu v řízeném volném čase

Otázka č. 8	četnost Ni
ano	2
ne	1

$\Sigma 3$



Graf č. 33 - Způsob využívání tabletu v řízeném volném čase

V rámci kladné odpovědi bylo uvedeno celkem pět příkladů využívání tabletu v řízeném volném čase. Data se opět vztahují pouze k NZDM.

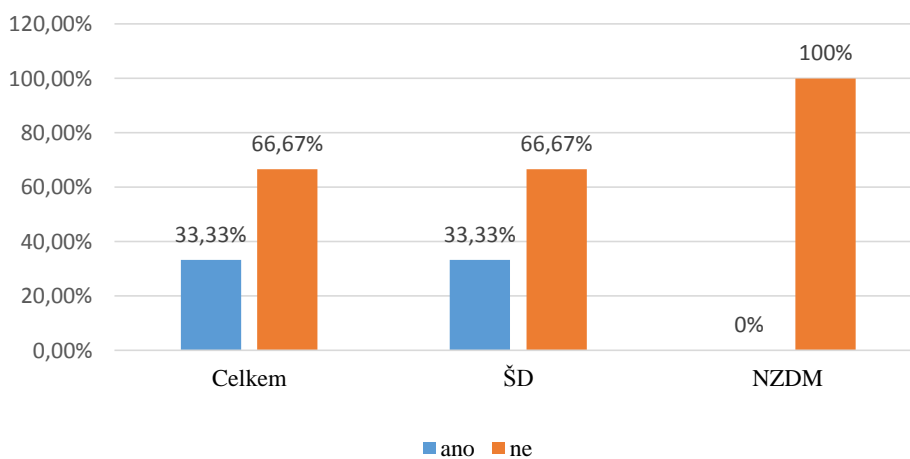
Otázka č. 9

Mají žáci v zařízení možnost využít televizní techniku?

Tabulka č. 32 – Využití televizní techniky v řízených volnočasových aktivitách

Otázka č. 9	četnost Ni
ano	7
ne	14

$\Sigma 21$



Graf č. 34 - Využití televizní techniky v řízených volnočasových aktivitách

V případě záporné odpovědi byli respondenti odkázáni na otázku č. 13.

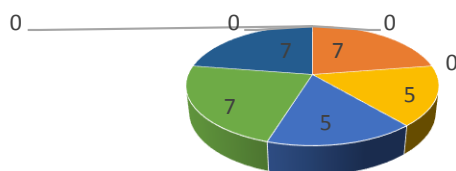
Otázka č. 10

K jakým činnostem mohou žáci televizní techniku využít? (Pokud chcete, můžete uvést více odpovědí)

Tabulka č. 33 – Způsob využívání televize v řízeném volném čase

otázka č. 10	četnost Ni
pořady dle programu jednotlivých stanic	0
hrané filmy a seriály	7
animované filmy a seriály	0
dokumenty	5
naučné pořady	5
hrané pohádky	7
animované pohádky	7
hraní her prostřednictvím konzolí	0
jinak	0

$\Sigma 31$



- pořady dle programu jednotlivých stanic
- animované filmy a seriály
- naučné pořady
- animované pohádky
- jinak
- hrané filmy a seriály
- dokumenty
- hrané pohádky
- hraní her prostřednictvím konzolí

Graf č. 35 - Způsob využívání televize v řízeném volném čase (ŠD)

Z hlediska nulového výskytu televizní techniky v nízkoprahových zařízeních jsou uvedena data pouze ze školních družin. Tato skutečnost se týká také otázek č. 11 a 12.

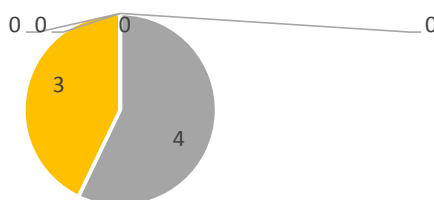
Otázka č. 11

Jak často televizní techniku s žáky využíváte?

Tabulka č. 34 – Míra využívání televizní techniky v řízených volnočasových aktivitách

otázka č. 11	četnost Ni
velmi často	0
poměrně často	0
občas	4
zřídka	3
téměř nikdy	0
nikdy	0

$\Sigma 7$



■ velmi často ■ poměrně často ■ občas ■ zřídka ■ téměř nikdy ■ nikdy

Graf č. 36 - Míra využívání televizní techniky v řízených volnočasových aktivitách (ŠD)

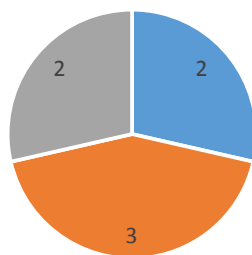
Otázka č. 12

K jaké činnosti televizní techniku nejvíce využíváte?

Tabulka č. 35 – Nejvíce využívaná činnost televize v řízeném volném čase

otázka č. 12	četnost Ni
naučné pořady	2
animované pohádky	3
hrané pohádky	2

$\Sigma 7$



■ naučné pořady ■ animované pohádky ■ hrané pohádky

Graf č. 37 - Nejvíce využívaná činnost televize v řízeném volném čase (ŠD)

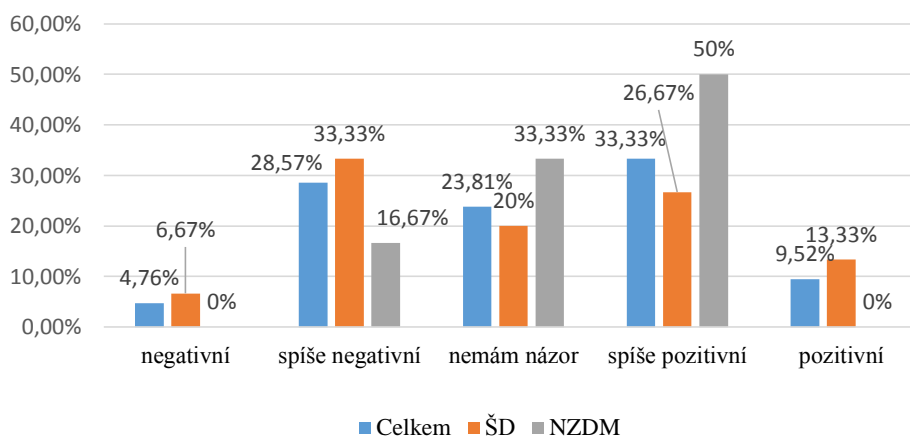
Otázka č. 13

Jaký máte názor na využívání televizní techniky v zařízení?

Tabulka č. 36 – Názor výchovných pracovníků na využívání televizní techniky v řízeném volném čase

otázka č. 13	četnost Ni
negativní	1
spíše negativní	6
nemám názor	5
spíše pozitivní	7
pozitivní	2

Σ21



Graf č. 38 - Názor výchovných pracovníků na využívání televizní techniky v řízeném volném čase

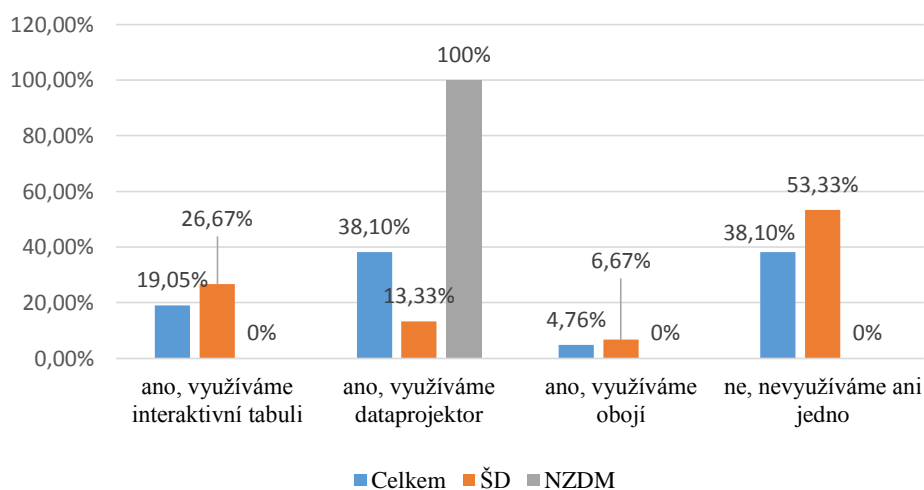
Otázka č. 14

Máte v zařízení k dispozici vzdělávací techniku jako je interaktivní tabule nebo dataprojektor?

Tabulka č. 37 – Využívání vzdělávací techniky

otázka č. 14	četnost Ni
ano, využíváme interaktivní tabuli	4
ano, využíváme dataprojektor	8
ano, využíváme obojí	1
ne, nevyužíváme ani jedno	8

$\Sigma 21$



Graf č. 39 - Využívání vzdělávací techniky

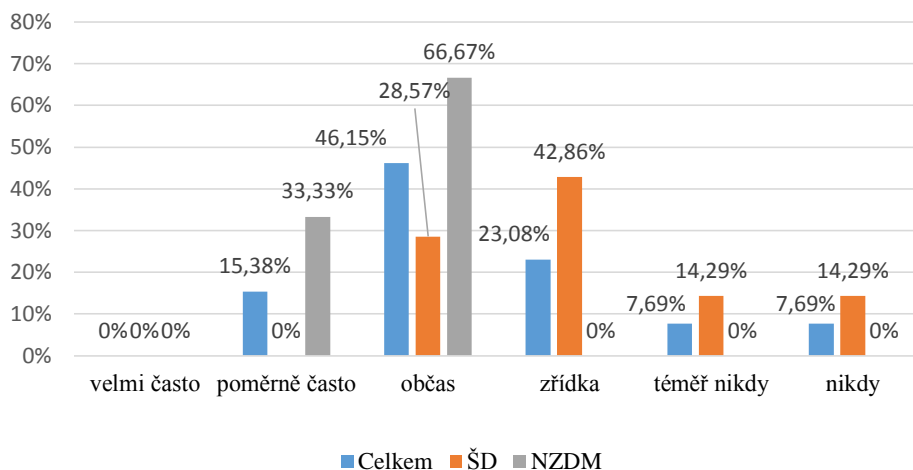
Otázka č. 15

Jak často výše zvolenou (otázka č. 14) vzdělávací techniku s žáky využíváte?

Tabulka č. 38 – Využívání vzdělávacích prostředků

otázka č. 15	četnost Ni
velmi často	0
poměrně často	2
občas	6
zřídka	3
téměř nikdy	1
nikdy	1

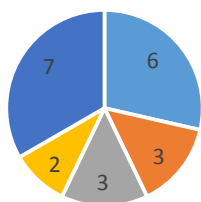
$\Sigma 13$



Graf č. 40 - Četnost využívání vzdělávacích prostředků

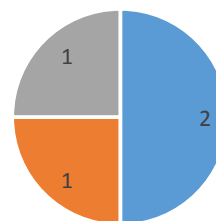
Otázka č. 16

K jaké činnosti výše zvolenou (otázka č. 14) vzdělávací techniku používáte?



- prezentace (NZDM)
- hrané filmy (ŠD)
- hrané filmy (NZDM)
- hrané pohádky (ŠD)
- animované pohádky (ŠD)

Graf č. 41 - Činnost na dataprojektoru



- didaktické hry (ŠD)
- foto (ŠD)
- video (ŠD)

Graf č. 41.1 - Činnost na interaktivní tabuli

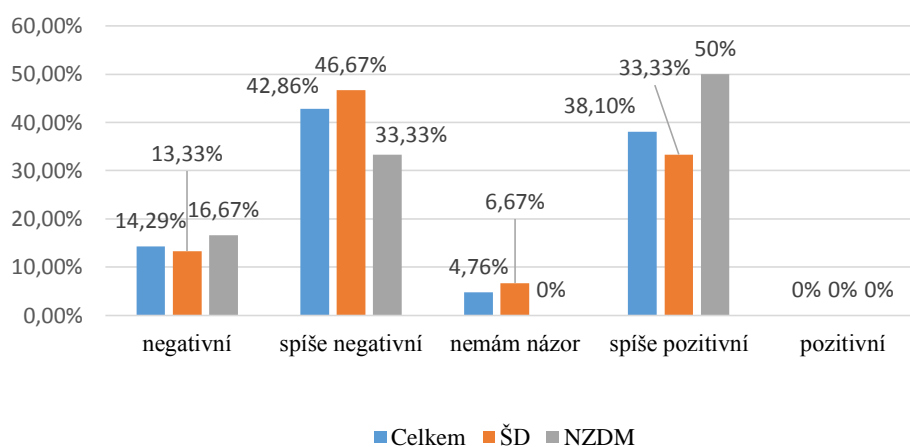
Otázka č. 17

Jaký máte názor na využívání počítačů, tabletů a televize ve volném čase dnešních dětí a mládež?

Tabulka č. 39 – Názor výchovných pracovníků na využívání výpočetní a televizní techniky ve volném čase dětí a mládeže

otázka č. 17	četnost Ni
negativní	3
spíše negativní	9
nemám názor	1
spíše pozitivní	8
pozitivní	0

$\Sigma 21$



Graf č. 43 - Názor výchovných pracovníků na využívání výpočetní a televizní techniky ve volném čase dětí a mládeže

7.2.1 Shrnutí a interpretace výsledků

Z druhého typu dotazníku, který je pro výchovné pracovníky, můžeme potvrdit, že v naprosté většině zařízení volného času se vyskytuje nějaký prvek animace, vizualizace a interakce. Největší zastoupení zde mají počítače, které se ve většině zařízení využívají k hraní počítačových her. Vyskytují se i příklady didaktických her nebo výukových programů. O něco menší zastoupení má televizní technika, u které je zastoupení pouze prvků animace a vizualizace. Zde se totiž nejvíce sledují hrané a animované filmy, nejčastěji ve formě pohádek. V mnoha případech jsou využívány i různé naučné pořady. Překvapivé odpovědi jsme se dočkali v rámci otázky na interaktivní tabuli a dataprojektor. Ačkoliv využívání dataprojektoru v řízeném volném čase je spíše očekávané, využívání interaktivní tabule v rámci didaktických her je jistě zajímavé. V oblasti tabletů jsme mohli vidět téměř nulové využití. Z výzkumu vyplývá, že v rámci družin jsou tablety vedením školy zakázané, proto se v družinách nevyskytují vůbec. Naopak v nízkoprahových zařízeních se vyskytují poměrně hojně. Absolutně nulový výskyt můžeme sledovat u výskytu herních konzolí. Odpovědi na četnost využívání animace, vizualizace a interakce, jsou většinou označovány jako občas.

7.3 Ověřování hypotéz

Ověřování hypotézy č. 1

Věcná hypotéza H1: *Věk výchovných pracovníků má souvislost s jejich názorem na využití animace, vizualizace a interakce v rámci počítačů v řízených volnočasových aktivitách.*

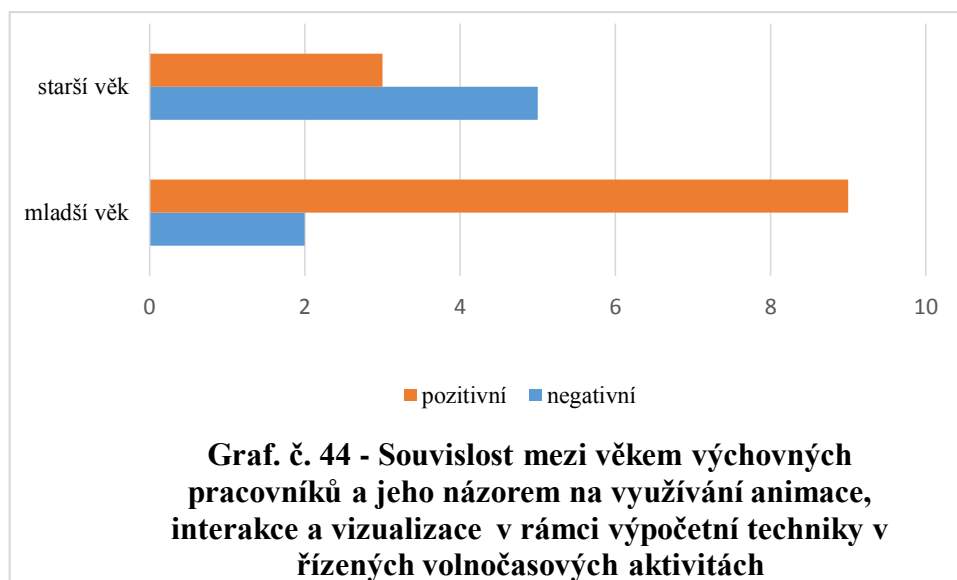
První hypotéza má za úkol objasnit, zda má věk pracovníků souvislost s jejich názorem na využití animace, vizualizace a interakce v řízeném volném čase. Pro objasnění této hypotézy jsem zvolil metodu čtyřpolní tabulky. K této hypotéze se vztahují výzkumné otázka č. 5 (jaký mají výchovní pracovníci názor na využívání počítačů v řízeném volném čase). K ověření hypotézy byla také využita kolonka v dotazníku, do které výchovní pracovníci uvedli svůj věk. Věk výchovných pracovníků se pohyboval v rozmezí od 26 let do 71 let. Z důvodu malé četnosti respondentů jsem věkové rozmezí rozdělil na mladší věk (do 45 let) a starší věk (nad 45 let). Odpovědi na názor jsem rovněž sloučil na dvě skupiny na negativní a pozitivní. Případ dvou respondentů, kteří označili, že názor nemají, jsem do četností nezapočítal. Z důvodu dvou typů proměnných na každé straně jsem pro verifikaci hypotézy zvolil čtyřpolní tabulku.

H1₀: Věk výchovných pracovníků nemá souvislost s jejich názorem na využití počítačové animace, vizualizace a interakce v řízených volnočasových aktivitách.

H1_A: Věk výchovných pracovníků má souvislost s jejich názorem na využití počítačové animace, vizualizace a interakce v řízených volnočasových aktivitách.

Tabulka č. 40 – Čtyřpolní tabulka první hypotézy

věk	negativní	pozitivní	Σ
mladší věk	2	9	11
starší věk	5	3	8
	7	12	19



V rámci testování této hypotézy byla hodnota hladiny významnosti zvolena $\alpha = 0,05$. Hodnota testového kritéria (χ) byla vypočítaná ze vztahu $\chi = n * \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)}$. Konečná hodnota testového kritéria byla $\chi^2 = 0,35$. Stupeň volnosti byl zvolen hodnotou $f=1$ a dle statistických tabulek byla odvozená kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 6,63$.

$$\chi^2 > \chi^2_{0,05}(1)$$

Jelikož vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, byla odmítnuta alternativní hypotéza a přijata nulová hypotéza. Věk výchovných pracovníků nemá souvislost s jejich názorem na využití počítačové animace, vizualizace a interakce v řízených volnočasových aktivitách.

Ověřování hypotézy č. 2

Věcná hypotéza H2: *Typ rodičovské výchovy v rámci hraní počítačových her žáků školních družin má souvislost s mírou využití počítačových her ve školních družinách.*

Druhá hypotéza má za úkol zjistit, zda přístup rodičů k hraní počítačových her ve volném čase jejich dítěte má souvislost s tím, do jaké míry dítě využívá počítačové hry ve školní družině. K ověření této otázky nám poslouží otázky z dotazníků pro žáky školních družin. Konkrétně otázka č. 6 (jak často žák ve školní družině hraje počítačové hry) a otázka č. 11 (jak žákova rodiče omezují při hraní počítačových her). V rámci otázky 11 jsem pro lepší přehlednost

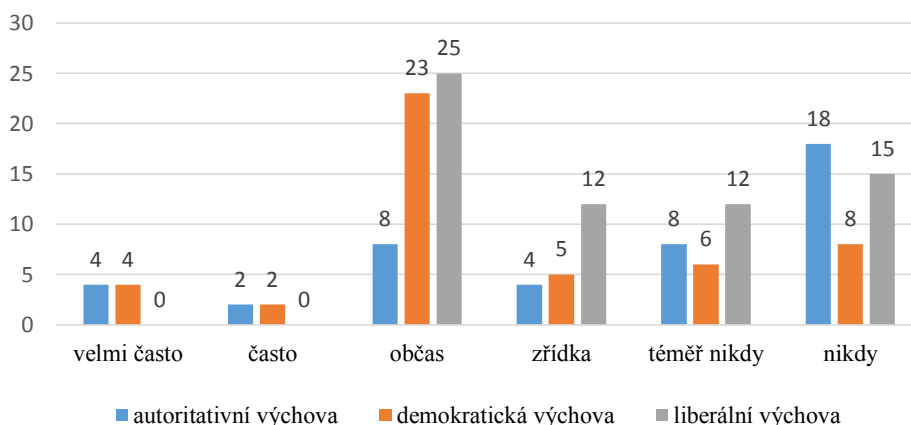
a lepší uvedení do kontextu sloučil škálové odpovědi do následujících skupin. Škálové odpovědi „velmi často“ a „často“ jsem z důvodu většího omezování dítěte rodičem zařadil do skupiny autoritativní výchovy. Průměrné odpovědi „občas“ a „zřídka“ jako demokratickou výchovu a odpovědi jako „téměř nikdy“ a „nikdy“ jsem z hlediska s větší volnosti dětí zařadil do skupiny liberální výchovy. Pro verifikaci hypotézy byla zvolena metoda kontingenční tabulky.

H2A: *Typ rodičovské výchovy v rámci hraní počítačových her žáků školních družin má souvislost s mírou využití počítačových her ve školních družinách.*

H20: *Typ rodičovské výchovy v rámci hraní počítačových her žáků školních družin nemá souvislost s mírou využití počítačových her ve školních družinách.*

Tabulka č. 41 - Kontingenční tabulka druhé hypotézy

	autoritativní výchova	demokratická výchova	liberální výchova	Σ
velmi často	4 (2,15)	4 (2,46)	0 (3,28)	8
často	2 (1,07)	2 (1,23)	0 (1,23)	4
občas	8 (2,87)	23 (17,23)	25 (10,25)	0
zřídka	4 (5,65)	5 (6,46)	12 (8,61)	21
téměř nikdy	8 (7)	6 (8)	12 (10,67)	26
nikdy	18 (11,03)	8 (12,61)	15 (16,82)	41
Σ	42	48	64	



Graf č. 45 - Souvislost mezi typem rodinné výchovy a mírou využití počítačových her v ŠD

V rámci této hypotézy byla zvolena hladina významnosti $\alpha = 0,01$. Pro každou hodnotu byla vypočítána četnost O (uvedená v závorce za číslem) a hodnota $\frac{(P-O)^2}{O}$. Po sečtení všech hodnot bylo dosaženo testového kritéria, které činilo $\chi^2 = 49,85$. Poté byl vypočítán stupeň

volnosti ze vztahu $f = (r-1) * (s-1)$, který po výpočtu činil $f=10$. Ze statistických tabulek (Chráška, 2007) byla zjištěná kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(8) = 23,20$.

$$\chi^2 > \chi^2_{0,01}(10)$$

Hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Typ rodičovské výchovy v rámci hraní počítačových her žáků školních družin má souvislost s mírou využití počítačových her ve školních družinách.

Ověřování hypotézy č. 3

Věcná hypotéza H3: *Žáci školních družin, kteří ve volném čase hrají dvě a více hodin denně počítačové hry mají ve školních družinách rozdílný zájem hrát počítačové hry než žáci, kteří počítačové hry nehrají nebo je hrají maximálně jednu hodinu denně.*

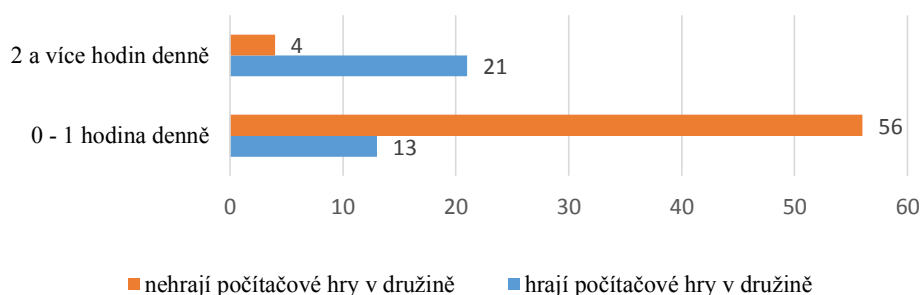
Úkolem třetí hypotézy je zjistit zda žáci, kteří ve volném čase hrají dvě a více hodin denně, hrají počítačové hry ve školní družině více či méně, než žáci, kteří počítačové hry nehrají nebo je ve volném čase hrají maximálně hodinu denně. K objasnění této hypotézy nám poslouží otázky z dotazníků pro žáky školních družin. Otázka č. 1 (zda žáci hrají ve volném čase počítačové hry), otázka č. 2 (kolik hodin denně tráví hraním počítačových her) a otázka č. 24 (jaké činnosti žák ve školní družině provozuje). Tuto hypotézu jsem ověřoval pomocí čtyřpolní tabulky.

H3_A: *Žáci školních družin, kteří ve volném čase hrají dvě a více hodin denně počítačové hry mají ve školních družinách rozdílný zájem hrát počítačové hry než žáci, kteří počítačové hry nehrají nebo je hrají maximálně jednu hodinu denně.*

H3₀: *Žáci školních družin, kteří ve volném čase hrají dvě a více hodin denně počítačové hry mají ve školních družinách stejný zájem hrát počítačové hry než žáci, kteří počítačové hry nehrají nebo je hrají maximálně jednu hodinu denně.*

Tabulka č. 42 - Čtyřpolní tabulka třetí hypotézy

čas hraní počítačových her ve volném čase	hrají počítačové hry v družině	nehrají počítačové hry v družině	Σ
0 - 1 hodina denně	13	56	69
2 a více hodin denně	21	4	25
Σ	34	60	94



Graf č. 46 - Rozdílnost v počtu žáků hrajících počítačové hry ve školní družině v závislosti na počtu hodin denně strávených hraním počítačových her ve volném čase

Hladina významnosti byla zvolena $\alpha = 0,01$. Hodnota testového kritéria (χ) byla vypočítaná ze vztahu $\chi = n * \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)}$. Konečná hodnota testové kritéria byla $\chi^2 = 33,73$. Stupeň volnosti byl zvolen hodnotou $f=1$ a dle statistických tabulek byla odvozená kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(1) = 6,63$.

$$\chi^2 > \chi^2_{0,01}(1)$$

Protože vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota, byla odmítnuta nulová hypotéza a přijata alternativní hypotéza. Žáci školních družin, kteří ve volném čase hrají dvě a více hodin denně počítačové hry mají ve školních družinách rozdílný zájem hrát počítačové hry než žáci, kteří počítačové hry nehrají nebo je hrají maximálně jednu hodinu denně.

Ověřování hypotézy č. 4

H4: *Uživatelé nízkoprahových zařízení, kteří doma tráví dvě a více hodin na sociálních sítích mají v zařízení rozdílný zájem využívat sociální sítě, než uživatelé, kteří účet na sociální síti nemají nebo ji využívají maximálně jednu hodinu denně.*

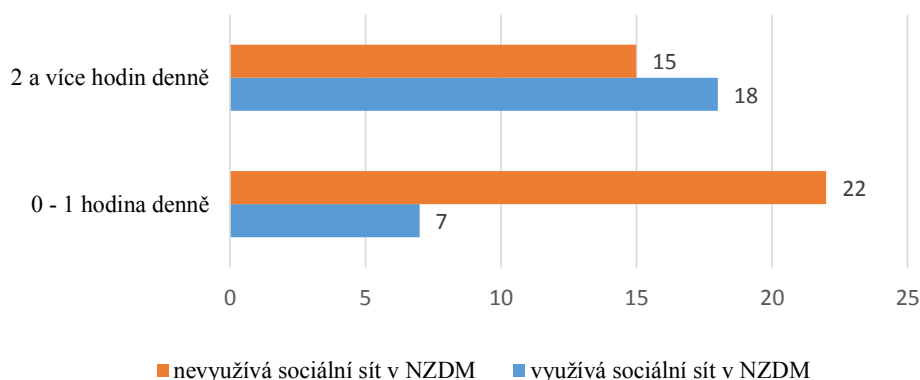
Čtvrtá hypotéza měla za úkol zjistit, zda uživatelé nízkoprahových zařízení, kteří doma tráví dvě a více hodin na sociálních sítích mají vyšší či nižší zájem využívat sociální sítě v nízkoprahových zařízení než uživatelé, kteří sociální síť nemají nebo na ní doma tráví méně než jednu hodinu denně. K vyřešení čtvrté hypotézy jsem použil, stejně jako v případě hypotézy č. 1 a 3, čtyřpolní tabulku za pomoci dotazníkových otázek pro uživatele nízkoprahových zařízení č. 8 a 9 (zda mají sociální síť a jak často ji využívají) společně s otázkou č. 24 (jakou činnost v NZDM vykonávají).

H4A: *Uživatelé nízkoprahových zařízení, kteří doma tráví dvě a více hodin na sociálních sítích mají v zařízení rozdílný zájem využívat sociální sítě, než uživatelé, kteří účet na sociální síti nemají nebo ji využívají maximálně jednu hodinu denně.*

H40: *Uživatelé nízkoprahových zařízení, kteří doma tráví dvě a více hodin na sociálních sítích mají v zařízení stejný zájem využívat sociální sítě, než uživatelé, kteří účet na sociální síti nemají nebo ji využívají maximálně jednu hodinu denně.*

Tabulka č. 43 - Čtyřpolní tabulka čtvrté hypotézy

čas využívání sociální sítě doma	využívá sociální síť v NZDM	nevyužívá sociální síť v NZDM	Σ
0 - 1 hodina denně	7	22	29
2 a více hodin denně	18	15	33
Σ	25	37	62



Graf č. 47 - Rozdílnost v počtu žáků využívajících sociální sítě v NZDM v závislosti na počtu hodin denně strávených využíváním sociálních sítí v domácím prostředí

Pro testování hypotézy byl zvolen stejný postup jako v případě první a třetí hypotézy, kdy se skrze vzorec $\chi^2 = n * \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)}$ vypočítala hodnota testového kritéria $\chi^2 = 5,93$. Hladina významnosti je zvolena na hodnotu $\alpha = 0,01$ a stupeň volnosti $f = 1$. Ze statistických tabulek vychází kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(1) = 3,84$

$$\chi^2 < \chi^2_{0,01}(1)$$

V případě této hypotézy je kritická hodnota vyšší než vypočítaná hodnota testového kritéria, proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní. Uživatelé nízkoprahových zařízení, kteří doma tráví dvě a více hodin na sociálních sítích mají v zařízení podobný zájem využívat sociální sítě, než uživatelé, kteří účet na sociální síti nemají nebo ji využívají maximálně jednu hodinu denně.

8 Diskuse k výzkumnému šetření

V měsíci březnu 2015 byl proveden ve školních družinách a nízkoprahových zařízení výzkum, který měl za úkol zjistit, jaké možnosti a jakým způsobem se v řízeném volném čase vyskytují prvky animace, vizualizace a interakce. Výzkum také zkoumal využívání animace, vizualizace a interakce ve volném čase žáků školních družin a uživatelů nízkoprahových zařízení. Výzkum byl proveden dotazníkovou metodou a to pomocí dvou typů dotazníků. První typ dotazníku byl určen pro žáky školních družin a uživatele nízkoprahových zařízení. Bylo rozdáno celkem 200 dotazníků, z čehož se vrátilo celkem 156 kusů. U druhého typu dotazníku pro výchovné pracovníky, kterých bylo 21, byla návratnost 100%. Prostřednictvím analýzy obou typů došlo k zodpovězení výzkumných otázek a potvrzení čtyř typů hypotéz.

V kapitole č. 4, která se zaměřovala na současný stav řešené problematiky, jsem zmínil, že ačkoliv existuje několik prací, které se zabývají animací, vizualizací, interakcí nebo volným časem, nenašel jsem žádnou práci, která by poskytla podobný výzkum, který prezentuji v rámci této diplomové práce. Abychom mohli výsledky mého výzkumu komparovat, je třeba se zaměřit alespoň na práce, které se problematikou dotýkají pouze okrajově.

Nejvíce se řešenému tématu přiblížila bakalářská práce Činnosti ve školní družině (2013), jejíž autorem je Bc. Marek Šón. Přestože se autor primárně nezaměřuje na výskyt technických prostředků, které by mohly mít vlastnosti animace, interakce a vizualizace ve školních družinách, je této problematice věnována jedna výzkumná otázka zaměřující se na využívání výpočetní techniky ve družinách. Jako nejvyužívanější způsob počítače autor zjistil hraní počítačových her, což se ztotožňuje i s výsledkem našeho výzkumného šetření.

Velké zastoupení problematiky má spojení volný čas dětí a mládeže a výpočetní či televizní technika. Jako příklad zde uvedu bakalářskou práci Bc. Zdeňka Krejčího (2011), který prováděl výzkum v oblasti výpočetní a televizní techniky jako prostředkem pro využívání volného času dětí a mládeže. Z jeho výsledku je patrná totožnost i s výsledky našeho výzkumného šetření. Shodu můžeme najít v oblasti sledovanosti televize a využívání počítače. Podobnou problematikou se ve své diplomové práci Elektronická media ve volném čase dětí a mládeže (2011) zabývá Bc. Lucie Herberová. Autorka v rámci práce provádí výzkum zaměřený na využívání televizní techniky. Veškeré výsledky se téměř shodují s výsledky našeho šetření.

Možnost komparace výsledků lze v případě diplomové práce Mgr. Michaely Kulakovové (2014) Projekty ve školní družině, která se stejně jako v případě Bc. Marka Šóna

zaměřovala na školní družiny. V rámci srovnání výsledků je pro nás významnou otázkou, jakou činnost by žáci školních družin nejraději dělali. Nejčastější odpovědí v práci Mgr. Kulakovové bylo hraní na počítači. Výsledek je tedy podobný jako v případě našeho výzkumu.. Další otázku v rámci této práce je otázka, zda žákům školních družin chyběly tablety, počítače nebo televize ve družinách. Ačkoliv tato otázka vykazovala více záporných odpovědí, velké zastoupení respondentů odpovědělo kladně.

Ačkoliv nemůžu výsledky zmíněných prací plnohodnotně komparovat s výsledky mé práce, je zřejmé že výsledky odpovědí jednotlivých otázek, zaměřující se na prostředí řízeného volného času a prvků animace, vizualizace a interakce je ve většině případů shodné.

Závěr

Úkolem diplomové práce Animace, vizualizace a interakce v řízených volnočasových aktivitách bylo objasnění dvou hlavních cílů. Prvním hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké jsou možnosti využití prvků animace, vizualizace a interakce v řízených volnočasových aktivitách ve školních družinách a nízkoprahových zařízeních. Druhým hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem žáci školních družin a uživatelé nízkoprahových zařízení využívají prvky animace, vizualizace a interakce ve svém volném čase. Pro naplnění hlavních cílů byly vytyčeny dílčí cíle, které jejich objasnění usnadnily. Oba hlavní cíle i všechny dílčí cíle korespondovaly s obsahem teoretické části a byly také nástrojem pro tvorbu dotazníků. Hlavních i dílčích cílů diplomové práce bylo dosaženo.

V teoretické části diplomové práce byly charakterizovány pojmy animace, vizualizace a interakce a byly zahrnuty do problematiky z hlediska výpočetní, televizní a vzdělávací techniky. V rámci této problematiky byly uvedeny jednotlivé příklady a také rizika, která s využíváním prvků animace, vizualizace a interakce souvisí. Dále byla charakterizována problematika volného času, kde byly uvedeny definice a jednotlivé funkce volného času. Součástí kapitoly o volném čase bylo objasnění pojmů v oblasti pedagogického ovlivňování volného času a došlo k deskripci jednotlivých volnočasových zařízení. V rámci volného času byla snaha volný čas propojovat s pojmy animace, vizualizace a interakce a dostávat tak volný čas do kontextu řešené problematiky diplomové práce. Následovala kapitola zaměřující se na aktéry výchovného procesu, ve které byly charakterizovány osobnosti vychovávajícího a vychovávaného. Uvedeny byly také klíčové kompetence a dovednosti výchovného pracovníka. Kapitola se dále věnovala pedagogovi volného času jako výchovnému pracovníkovi. Obsah teoretické části byl využit jako podklad pro empirickou část diplomové práce. V úvodu empirické části došlo ke zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky v rámci animace, vizualizace, interakce a řízeného volného času. Empirická část diplomové práce následně pokračovala vysvětlením a popisem jednotlivých kroků pro kvantitativně orientovaný výzkum prostřednictvím jednotlivých kapitol a podkapitol. Začátkem roku 2015 byly ve třech olomouckých školních družinách a dvou olomouckých nízkoprahových zařízeních realizovány dva kvantitativně orientované výzkumy. Jejich výsledky byly představeny v předposlední kapitole. Práce byla zakončena závěrečnou kapitolou, kterou tvořila diskuze k výzkumnému šetření.

Hlavní význam této diplomové práce spočívá ve vytvoření představy pro veřejnost o tom, jaké možnosti animace, vizualizace a interakce nabízí dnešním školním družinám a nízkoprahovým zařízením. Další význam má práce v seznámení veřejnosti o tom, jakým způsobem dnešní děti, které navštěvují zařízení volného času, tráví volný čas prostřednictvím výpočetní techniky, jako jsou počítače, tablety a televizní techniky, což zahrnuje sledování televizních pořadů a hraní video her prostřednictvím konzolí. Výsledky práce mohou posloužit jako prostředek pro zavedení nebo naopak odebrání výpočetní, televizní nebo vzdělávací techniky s prvky animace, vizualizace a interakce do jiných školních družin nebo jiných volnočasových zařízení. Dále mohou sloužit jako teoretický prostředek pro vychovatele, pedagogy volného času, vedoucí pracovníky škol a volnočasových zařízení ale také pro psychology nebo sociology.

Jelikož jsem před uskutečněním výzkumu měl určitou představu o tom, jaké prostředky obsahující prvky animace, vizualizace a interakce některé volnočasové instituce vlastní, byl pro mě výzkum v prostředí školních družin a nízkoprahových zařízení poměrně snadný. Hodně mi také pomohla ochota vedoucích pracovníků všech zkoumaných zařízení, kteří mi ve všem vyšli vstříc. I z toho důvodu se mi výzkum podařil úspěšně realizovat a díky většinové návratnosti dotazníků také ověřit stanovené hypotézy a splnit vymezené cíle. Díky studiu literatury jsem se také obohatil o několik nových poznatků a skrze realizaci výzkumu jsem získal cenné zkušenosti.

Seznam pramenů

Veškeré použité zdroje vychází z nejnovější metodiky citační normy ČSN 690. Seznam pramenů zahrnuje literaturu, periodické a internetové prameny.

Aktualně.cz: *Děti už nedokážou vnímat mluvené slovo, na vině jsou tablety*. [online]. 2015 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://zpravy.aktualne.cz/domaci/petina-prvnaku-nezvlada-vnimat-mluvene-slovo-chytaji-susi/r~b44d5ebeb85611e4833a0025900fea04/>

Aktualně.cz: *Jak dětem škodí tablety a televize? Hůře přemýšlejí i tráví*. [online]. 2015 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://zpravy.aktualne.cz/domaci/dopady-tabletu-a-televize-problemy-s-myslenim-u-zazivanim/r~1119de5abb6411e4aff10025900fea04/>

Aktualně.cz: *Tablety jdou do škol, ale učebnice nejsou ještě mrtvé*. [online]. 2015 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://zpravy.aktualne.cz/domaci/tablety-jdou-do-skol-ale-ucebnice-nejsou-jeste-mrtve/r~f1d1933c122511e3a431002590604f2e/>

Aktualně.cz: *Tablety kradou dětem emoční inteligenci, varují vědci*. [online]. 2015 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://zpravy.aktualne.cz/zahranici/tablety-kradou-detem-emocni-inteligenci-varuji-vedci/r~2e151050ab8e11e4aff10025900fea04/>

Bezpečný internet.com: *Co jsou sociální sítě*. [online]. 2015 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://www.bezpecnyinternet.cz/zacatecnik/socialni-site/co-jsou-socialni-site.aspx>

BRDIČKA, Bořivoj. *Role internetu ve vzdělávání: studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve výuce*. Kladno: AISIS, 2003, 122 s. ISBN 80-239-0106-0.

COVER, Rob a Jakub MACEK. *Inter/aktivní publikum: Interaktivní média, narativní kontrola a revize dějin publika*. *Mediální studia*. 2007, roč. 2, č. 2, s. 195-207. DOI: 1801-9978. Dostupné z: https://medialnistudia.files.wordpress.com/2011/08/ms_2007_2_preklad.pdf

Česko-Slovenská filmová databáze: *Žebříčky*. [online]. 2015 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: http://www.csfd.cz/zebricky/specifickyvyber/?type=3&origin=&genre=3&year_from=&year_to=&actor=&director=&ok=Zobrazit&form=charts

Databáze-her.cz: *Herní žánry*. [online]. [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://www.databaze-her.cz/napoveda/herni-zanry-na-databazi-her/>

DOBROVSKÝ, Pavel. *Hrej.cz: Call of Wii Duty 3*. [online]. 2006. vyd. [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://wii.hrej.cz/recenze/call-of-wii-duty-3-904/>

DOSTÁL, Jiří. *Počítač ve vzdělávání*. Vyd. 1. Olomouc: Votobia Olomouc, 2007, 2 sv. ISBN 978-80-7220-295-9.

DOSTÁL, Jiří. *Časopis pro technickou informační výchovu, Multimediální, Hypertextové a hypermediální učební pomůcky – Trend soudobého vzdělávání*. Olomouc: UP, 2009. ISSN 1803-537X

DOSTÁL, Jiří. *Moderní vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2011. ISBN 978-80-244-2912-0.

ECKERTOVÁ, Lenka a Daniel DOČEKAL. *Bezpečnost dětí na internetu: rádce zodpovědného rodiče*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2013, 224 s. ISBN 978-80-251-3804-5.

E-bezpečí.cz: *Tchajwanec se uhrál k smrti, jeho těla si nevimli 9 hodin*. [online]. 2012. vyd. [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/clanky/403-tchajwanec-se-uhral-k-smrti-jeho-tla-si-nevimli-9-hodin>

FOJTÍK, Rostislav. *Česká škola: Rostislav Fojtík: Osmdesát procent učitelů na ZŠ neumí pracovat s počítačem!*. [online]. 2000. vyd. [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2000/01/rostislav-fojtik-osmdesat-procent.html>

GAVORA, Peter a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.

Googleplay: *My Talking Tom*. [online]. 2015 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.outfit7.mytalkingtombfree&hl=cs>

GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra a Eva, URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Dotisk. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-20-7

GRECMANOVÁ, Helena: *Obecná pedagogika II*. 1. vyd. Olomouc HANEX, 1998. ISBN 80-85783-24-X

Heartstone - Heroes of Warcraft: *Game guide*. [online]. 2015 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://us.battle.net/hearthstone/en/game-guide/>

HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Školní družina*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-268-3

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011, 239 s. ISBN 978-80-262-0030-7.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5

HORÁK, Josef a Zdeněk KOLÁŘ. *Obecná pedagogika*. 1. vyd. Ústí na Labem: UJEP, 2004. 80-7044-57-26

Hrej.cz: Gore Verbinski natočí film o Second Life. [online]. 2008 [cit. 2015-04-12]. Dostupné z: <http://pc.hrej.cz/novinky/2008/12/18/gore-verbinski-natoci-film-o-second-life-18156/>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KOLÁŘ, Michal: *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-0

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 80-717-80-22-7

MAŠLAŇOVÁ, Alena. *Moderní prezentace prostřednictvím interaktivní tabule*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2010. ISBN 978-80-244-2592-4

MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Vyd. 4. rozš. a přeprac. Překlad Hana Antonínová. Praha: Portál, 2009, 639 s. ISBN 978-807-3675-745.

MLYNÁŘ, Michal. Bonusweb.cz: Wii Sports - zuby darovaného koně. [online]. 2006. vyd. [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: http://bonusweb.idnes.cz/wii-sports-8211-zuby-darovaneho-kone-dta-/Recenze.aspx?c=A061207_wiiwiisportsr_bw

Mmogames.cz: *MMO hry*. [online]. 2015 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://mmogames.cz/mmo-hry/>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Školní družiny*. [on-line], 2015 [Cit. 12.12.2014] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Školní kluby*. [on-line], 2015 [Cit. 12.12.2014]
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/skolni-kluby>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Střediska volného času*. [on-line], 2015 [Cit. 12.12.2014]
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/strediska-volneho-casu>

Národní institut dětí a mládeže. *Klíče pro život*. [on-line], 2015 [Cit. 14.01.2015] Dostupné z:
<http://www.nidm.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/>

Můj Ipad: *Clash of Clans (recenze)*. [online]. 2015. vyd. [cit. 2015-04-09]. Dostupné z:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.outfit7.mytalkingtonfree&hl=cs>

NOVÁK, Viktor. *Studentpoint.cz: Učitelé ze staré školy: přežijí ve světě interaktivních tabulí?*. [online]. 2012 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z:http://www.studentpoint.cz/247-rady-a-tipy/5717-ucitele-ze-stare-skoly-preziji-ve-svete-interaktivnich-tabuli/#.VSaMc_msXch

Novinky.cz: *Nová studie potvrzuje: Násilí v TV podporuje agresivitu*. [online]. 2003. vyd. [cit. 2015-04-09]. Dostupné z:<http://www.novinky.cz/zena/vztahy-a-sex/3871-nova-studie-potvrzuje-nasili-v-tv-podporuje-agresivitu.html>

PÁVKOVÁ, Jiřina, HÁJEK Bedřich a Břetislav HOFBAUER. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-569-5

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 145 s. ISBN 978-80-7290-666-6.

PODŠKUBKOVÁ, Jaroslava. *Didaktika distančního vzdělávání v prostředí vysoké školy*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1541-0

POTŮČEK, Jan. *Digiroom.cz: Průvodce světem Smart TV: Co to je „chytrá“ televize a jak se liší od „hloupé“?*. [online]. 2012. vyd. [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://digiroom.digizone.cz/clanky/pruvodce-svetem-smart-tv-co-to-je-chytra-televize-a-jak-se-lisi-od-hloupe/>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

Idnes.cz: *South Park baví a provokuje už deset let*. [online]. 2007[cit. 2015-04-09]. Dostupné z:http://kultura.idnes.cz/south-park-bavi-a-provokuje-uz-deset-let-fdd-/filmvideo.aspx?c=A070810154623_filmvideo_ob

Internet pro všechny: *Sociální síť, dobrý sluha zlý pán*. [on-line]. 2015 [Cit. 14.01.2015] Dostupné na: <http://www.internetprovsechny.cz/socialni-sit-dobry-sluha-zly-pan/>

KOPECKÝ, Kamil, SZOTKOWSKI, René a Veronika KREJČÍ. *Nebezpečí internetové komunikace IV*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2013. ISBN 978-80-244-3087

KOPECKÝ, Kamil: *Moderní trendy v e-komunikaci*. 1. vyd. Olomouc: HANEX, 2007. ISBN 97-880-8578-378-0

RYLICH, Jan. *Lupa.cz: Second life - život ve virtuální realitě*. [online]. 2007. vyd. [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://www.lupa.cz/clanky/second-life-8211-zivot-ve-virtualni-realite/>

Theses.cz: *Vysokoškolské kvalifikační práce*. [online]. 2015 [cit. 2015-04-12]. Dostupné z: <https://theses.cz/>

Tivis: *3D televize: Jak fungují a co od nich můžeme očekávat?*. [online]. 2015 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://www.tivis.cz/clanky/3d-televize-funguji-nich-muzeme-ocekavat/>

Top-Tablet.cz: *Co je to vlastně ten tablet?*. [online]. 2015 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://top-tablet.cz/>

ULBERTOVÁ-KARÁSKOVÁ, Zuzana: *Děti a jejich problémy*. 1. vyd. Praha: JPM tisk, 2010. ISBN 978-80-254-6840-1

VANĚČEK, David. *Informační a komunikační technologie ve vzdělávání*. Vyd. 1. V Praze: České vysoké učení technické, 2008, 145 s. ISBN 978-800-1040-874.

VAŽANSKÝ, Mojmír. *Základy pedagogiky volného času*. 2. dopl. Vyd. Brno: Print - Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4

VRÁTIL, Zdeněk. *Postavte si PC*. 13., dopl. a aktualiz. vyd. Praha: BEN - technická literatura, 2004, x, [192] s. ISBN 80-7300-155-1.

VRBA, Jiří, *Multimediální technologie ve vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: UP. 2003. ISBN 80-244-0562-8

VYHNÁLKOVÁ, Pavla. *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd. Olomouc: Gevak s.r.o, 2013. ISBN 978-80-86768-73-1

World of Warcraft: Game guide. [online]. 2015 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <http://eu.battle.net/wow/en/game/>

Seznam zkratk

ČR – Česká republika

IPV – Internet pro všechny

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

NZDM – Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež

NIDM – Národní institut pro děti a mládež

PC – Počítač

ŠD – Školní družina

TV – Televize

Příloha č. 1- Dotazník pro žáky ŠD a klienty NZDM

Dotazník, který se Vám dostal do rukou, se zabývá výzkumem využívání výpočetní a televizní techniky ve volném čase dětí navštěvujících školní družiny a nízkoprahové zařízení. Všechny získané informace jsou zcela anonymní a jsou v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Výzkum je realizován v rámci Univerzity Palackého v Olomouci. Dotazník obsahuje 25 otázek a je složen z „abc“ otázek, doplňujících otázek a škálových otázek. Na otázky typu „abc“ odpovídejte zakroužkováním zvolené odpovědi. Ve většině „abc“ otázek se kroužkuje pouze jedna odpověď. U některých je možno zvolit více odpovědí. Na tuto možnost jste v otázkách upozornění. Škálové odpovědi vyplňujte pomocí „křížkování“ zvolené odpovědi. Zde je možný pouze jeden výběr odpovědi. V doplňujících otázkách doplňte text do vymezených rádků.

Otázka č. 1

Hraješ ve svém volném čase počítačové hry?

- a) ano
- b) ne (pokračuj otázkou č. 6)

Otázka č. 2

Kolik hodin denně strávíš hraním počítačových her?

max. 1 hodinu denně	2-3 hodiny denně	4-5 hodin denně	Více než 5 hodin

Otázka č. 3

Jaký typ počítačových her nebo on-line her máš nejraději? (Pokud chceš, můžeš zde označit více odpovědí)

- a) akční hry (např. GTA, Counter strike...)
- b) strategie (Total War, Sim City...)
- c) RPG hry nebo MMORPG (např. World of Warcraft, League of legends, The elder scrolls...)
- d) sportovní nebo závodní hry (Need for speed, FIFA...)
- e) simulátory (Např. The Sims, Second life...)
- f) adventury
- g) jiný typ, uveď jaký: _____

Otázka č. 4

Jaké máš důvody k hraní počítačových her? (Pokud chceš, můžeš zde označit více odpovědí)

- a) kontakt s přáteli
- b) odreagování
- c) nuda
- d) únik z reality
- e) nutnost ve hře něčeho dosáhnout

Otázka č. 5

Pokud v zařízení, které navštěvuješ (školní družina, nízkoprahové zařízení) můžeš hrát počítačové hry, jak často je hraješ?

velmi často	poměrně často	občas	zřídka	téměř nikdy	nikdy

Otázka č. 6

Máš v zařízení, které navštěvuješ (školní družina, nízkoprahové zařízení) zájem o počítačové výukové programy nebo didaktické (výukové) hry (např. Začínáme s angličtinou)?

ano	spíše ano	spíše ne	ne

Otázka č. 7

Máš účet na nějaké sociální síti? (Facebook, Twitter...)

- a) ano, uveď na jaké _____
- b) ne (pokračuj otázkou č. 10)

Otázka č. 8

Kolik hodin denně svého volného času trávíš na sociální síti?

max. 1 hodinu denně	2-3 hodiny denně	4-5 hodin denně	Více než 5 hodin

Otázka č. 9

Proč využíváš sociální síte? (Pokud chceš, můžeš označit více odpovědí)

- a) kontakt s přáteli
- b) hraní her na sociálních sítích
- c) seznamování se s novými lidmi
- d) sdílení fotek, videí a jiných souborů
- e) sledovat aktivitu přátel, známých i neznámých lidí
- f) protože ho má v mém okolí téměř každý
- g) jiný důvod, uveď jaký _____

Otázka č. 10

Jak často Tě rodiče omezují při hraní počítačových her nebo využívání sociálních sítí?

velmi často	poměrně často	občas	zřídka	téměř nikdy	nikdy

Otázka č. 11

Vlastníš tablet?

- a) ano
- b) ne (pokračuj otázkou č. 16)

Otázka č. 12

Jakým způsobem tablet nejvíce využíváš? (Pokud chceš, můžeš zde uvést více odpovědí)

- a) fotografuji nebo točím videa

- b) sleduji hrané filmy a seriály
- c) sleduji animované filmy a seriály
- d) jsem na sociálních sítí (Facebook, Twitter, Líbím se ti...)
- e) využívám vzdělávací a výukové aplikace
- f) hraji hry nebo on-line hry, uveď jaké: _____
- g) využívám jiné aplikace, uveď jaké: _____
- h) jinak, uveď jak: _____

Otázka č. 13

Používáš tablet v zařízení, které navštěvuješ (školní družina, nízkoprahové zařízení)?

- a) ano, uveď z jakého důvodu: _____
- b) ne

Otázka č. 14

Jak často Tě omezují hry, které máš na tabletu?(Pokud hry nehraješ vůbec, neodpovídej a pokračuj otázkou č. 15)

velmi často	poměrně často	občas	zřídka	téměř nikdy	nikdy

Otázka č. 15

Měl(a) bys zájem využívat tablet jako prostředek pro výuku?

ano	spíše ano	spíše ne	ne

Otázka č. 16

Sleduješ televizi nebo jí jiným způsobem využíváš (např. hrací konzole)?

- a) ano
- b) ne (pokračuj otázkou č. 22)

Otázka č. 17

Kolik hodin denně věnuješ sledování nebo využívání televize?

max. 1 hodinu denně	2-3 hodiny denně	4-5 hodin denně	Více než 5 hodin

Otázka č. 18

Co v televizi nejčastěji sleduješ? (Pokud chceš, můžeš uvést více odpovědí. U zvolených odpovědi uveď prosím příklad)

- a) hrané filmy nebo seriály _____
- b) animované filmy nebo seriály _____
- c) dokumenty _____
- d) reality show (např. Faktor strachu...) _____
- e) něco jiného _____
- f) televizi nevyžívám ke sledování pořadů

Otázka č. 19

Využíváš televizi k hraní her prostřednictvím konzolí (Xbox, Nintendo Wii, Playstation)?

- a) ano
- b) ne (pokračuj otázkou č. 21)

Otázka č. 20

Uveď jaké hry a na jakém typu konzole je hraješ? (např. Playstation 3 – FIFA)

Otázka č. 21

Jak často Tě rodiče omezují při sledování nebo využívání televize?

velmi často	poměrně často	občas	zřídka	téměř nikdy	nikdy

Otázka č. 22

Pokud máš možnost sledovat v zařízení, které navštěvuješ (školní družina, nízkoprahové zařízení) televizi (film, seriál, naučný pořad), jak často jí sleduješ?

velmi často	poměrně často	občas	zřídka	téměř nikdy	nikdy

Otázka č. 23

Máš zájem v zařízení, které navštěvuješ (školní družina, nízkoprahové zařízení) o naučné pořady v televizi?

ano	spíše ano	spíše ne	ne

Otázka č. 24

Jak nejraději trávis volný čas v zařízení, které navštěvuješ (školní družina, nízkoprahové zařízení)? (Pokud chceš, můžeš zde uvést více odpovědí)

- a) hraní her na počítači
- b) využívám tablet
- c) jsem na sociální síti
- d) kreslím si
- e) hraji stolní hry
- f) sleduji televizi
- g) jiná činnost, uveď jaká: _____

Otázka č. 25

Co bys nejraději dělal v zařízení, které navštěvuješ (školní družina, nízkoprahové zařízení), kdyby sis mohl vybrat jednu aktivitu?

- a) hraní her na počítači
- b) využívat tablet
- c) být na sociální síti
- d) kreslit si
- e) hrát stolní hry
- f) sledovat televizi
- g) jiná činnost, uveď jaká: _____
- h) Děkuji Ti za spolupráci!

Příloha č. 2 – Dotazník pro výchovné pracovníky

Dotazník, který se Vám dostal do rukou, se zabývá výzkumem využívání animace, interakce a vizualizace v řízených volnočasových aktivitách a to prostřednictvím výpočetní, televizní a vzdělávací techniky. Všechny získané informace jsou zcela anonymní a jsou v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Výzkum je realizován v rámci Univerzity Palackého v Olomouci. Dotazník obsahuje 17 otázek a je složen z abc otázek, doplňujících otázek a škálových otázek. Na otázky typu „abc“ odpovídejte zakroužkováním zvolené odpovědi. Ve většině „abc“ otázek se kroužkuje pouze jedna odpověď. U některých je možno zvolit více odpovědí. Na tuto možnost jste v otázkách upozornění. Škálové odpovědi vyplňujte pomocí „křížkování“ zvolené odpovědi. Zde je možný pouze jeden výběr odpovědi. V doplňujících otázkách doplňte text do vymezených řádků.

Váš věk: _____

Otázka č. 1

Mají žáci v zařízení, kde pracujete, možnost využívat počítač?

- a) Ano
- b) Ne (pokračujte otázkou č. 5)

Otázka č. 2

K jakým činnostem mohou žáci počítač využít? (Zde můžete zvolit více odpovědí)

- a) počítačové hry
- b) on-line hry
- c) internet (sociální sítě)
- d) výukové programy
- e) didaktické hry
- f) jinak, uveďte jak: _____

Otázka č. 3

Jak často žáci počítač využívají (pokud mohou)?

velmi často	poměrně často	občas	zřídka	téměř nikdy	nikdy

Otázka č. 4

Jaká je nejčastější činnost žáku na počítači?

Otázka č. 5

Jaký máte názor na využívání počítačů v zařízení, kde pracujete?

negativní	spíše negativní	nemám názor	spíše pozitivní	pozitivní

Otázka č. 6

Nosí žáci do zařízení tablety?

- a) ano
- b) ne (pokračujte otázkou č. 9)
- c) ne, mají to zakázáno, uveďte kým _____ (pokračujte otázkou č. 9)

Otázka č. 7

Jak často žáci v zařízení využívají tablety?

velmi často	poměrně často	občas	zřídka	téměř nikdy	nikdy

Otázka č. 8

Máte přehled o tom, jakým způsobem žáci tablet využívají?

- a) Ano, uveďte jaké _____
- b) Ne

Otázka č. 9

Mají žáci v zařízení možnost využít televizní techniku?

- a) Ano
- b) Ne (přeskočte na otázku č. 13)

Otázka č. 10

K jakým činnostem mohou žáci televizní techniku využít?

- a) pořady dle programu jednotlivých stanic
- b) hrané filmy a seriály
- c) animované filmy a seriály
- d) dokumenty
- e) naučné pořady
- f) hrané pohádky
- g) animované pohádky
- h) hraní her prostřednictvím konzolí
- i) jinak, uveďte jak: _____

Otázka č. 11

Jak často televizní techniku s žáky využíváte?

velmi často	poměrně často	občas	zřídka	téměř nikdy	nikdy

Otázka č. 12

K jaké činnosti televizní techniku s žáky nejvíce využíváte?

Otázka č. 13

Jaký máte názor na využívání televizní techniky v zařízení?

negativní	spíše negativní	nemám názor	spíše pozitivní	pozitivní

Otázka č. 14

Máte v zařízení k dispozici vzdělávací techniku jako je interaktivní tabule nebo dataprojektor?

- a) Ano, využíváme interaktivní tabuli
- b) Ano, využíváme dataprojektor
- c) Ano, využíváme obojí
- d) Ne, nevyužíváme ani jedno (pokračujte otázkou č. 17)

Otázka č. 15

Jak často výše zvolenou (otázka č. 14) vzdělávací techniku s žáky využíváte?

velmi často	poměrně často	občas	zřídka	téměř nikdy	nikdy

Otázka č. 16

K jaké činnosti výše zvolenou (otázka č. 14) vzdělávací techniku používáte?

Otázka č. 17

Jaký máte názor na využívání počítačů, tabletů, a televize ve volném čase dnešních dětí a mládeže?

negativní	spíše negativní	nemám názor	spíše pozitivní	pozitivní

Děkuji Vám za spolupráci

Anotace

Jméno a příjmení	Matěj Tuhý
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce	PhDr. René Szotkowski, Ph. D.
Rok obhajoby	2015

Název práce:	Animace, vizualizace a interakce v řízených volnočasových aktivitách
Název v angličtině:	Animation, Visualization And Interaction In Leisure-Time Activities Managed By School Clubs And Low-threshold Facilities
Anotace práce:	<p>Diplomová práce Animace, vizualizace a interakce zkoumá výskyt a využití prvků animace, vizualizace a interakce v řízených volnočasových aktivitách v rámci volnočasových zařízení jako jsou školní družiny a nízkoprahová zařízení.</p> <p>Diplomová práce objasňuje problematiku animace, vizualizace a interakce z hlediska výpočetní, televizní a vzdělávací techniky s vazbou na volný čas. Práce obsahuje dva hlavní cíle. Prvním hlavním cílem bylo zjistit, jaké jsou možnosti využití prvků animace, vizualizace a interakce v řízených volnočasových aktivitách ve školních družinách a nízkoprahových zařízeních. Druhým hlavním cílem bylo zjistit, jakým způsobem žáci školních družin a uživatelé nízkoprahových zařízení využívají prvky animace, vizualizace a interakce ve svém volném čase. Diplomová práce má celkem devět kapitol rozdělených do teoretické a empirické části. Empirická část se zaměřuje na kvantitativně orientovaný výzkum, který je realizován v prostředí školních družin a nízkoprahových zařízení.</p>
Klíčová slova:	Animace, vizualizace, interakce, volný čas, řízený volný čas, školní družiny, nízkoprahová zařízení

	<p>The diploma thesis Animation, Visualization And Interaction In Leisure-Time Activities Managed By School Clubs And Low-threshold Facilities deals with the usage of animation, visualization and interaction in school clubs and low-threshold facilities. This diploma thesis is specialized in the relationship between animation, visualization and interaction and computational technology, didactic technology and technology of television. There are two main goals in this thesis. The first goal focuses on possibilities of the application of animation, visualization and interaction in school clubs and low-threshold facilities. The second main goal focuses on the usage of animation, visualization and interaction by children in their leisure time. There are nine chapters in this diploma thesis which are divided into two parts – empirical section and theory section. The empirical section presents the quantitative research that took place in school clubs and low-threshold facilities.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Animation, visualization, interaction, free time, leisure-time activities managed by facilities, school clubs, low-threshold facilities;</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: dotazník pro žáky školních družin a uživatele nízkoprahových zařízení</p> <p>Příloha č. 2: dotazník pro výchovné pracovníky</p>
Rozsah práce:	<p>112 s.</p>
Jazyk práce:	<p>čeština</p>