

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra informatiky Přírodovědecké fakulty

Edukační strategie využívání ICT středoškolskou mládeží a jejich možná rizika

Disertační práce

Autor: Mgr. et Mgr. Petra Kalibová

Studijní program: P 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Informační a komunikační technologie ve vzdělávání

Školitel: doc. PhDr. Jan Lašek, CSc.

2017

„Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci vypracovala pod vedením školitele samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.“

V Hradci Králové 20.1.2017

.....

Petra Kalibová

Anotace

KALIBOVÁ, Petra. *Edukační strategie využívání ICT středoškolskou mládeží a jejich možná rizika*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, 2017. 184 s. Disertační práce.

Disertační práce řeší edukační strategie využívání ICT středoškolskou mládeží a jejich možná rizika. V rámci teoretického vymezení představuje dosavadní zjištění v oblasti edukačních strategií se zvláštním zřetelem na edukační strategie využívání informačních a komunikačních technologií a dále v oblasti vybraných možných rizik učení se prostřednictvím ICT. Pozornost je věnována zejména problematice internetové závislosti, plagiátorství a dalším novým fenoménům školního podvádění a vyrušování. Text se zaměřuje také na charakteristiky zvolené cílové skupiny, tedy popisuje specifika adolescentů. Na současnou mladou generaci práce pohlíží z hlediska aktuálně používaných pojmů, jakými jsou net generace nebo digitální domorodci.

V empirické části práce je představen průběh realizace a výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, zda konkrétní zvolená edukační strategie studenta ovlivňuje vznik možných rizik. Dílčím cílem bylo vytvoření typologii edukačních strategií vzhledem k jejich rizikivosti.

Klíčová slova

Adolescence, edukační strategie, informační a komunikační technologie, rizika ICT.

Annotation

KALIBOVÁ, Petra. *Education strategies with the ICT use by secondary school youth and their possible risks*. Hradec Kralove: Faculty of Education, University of Hradec Kralove, 2017. 184 pp. Dissertation Thesis.

Dissertation thesis focuses on education strategies with the ICT use by secondary school youth and their possible risks. Within the theoretical definition it presents existing findings in the field of education strategies with a special consideration to education strategies of using information and communication technologies and further more in the field of selected possible risks of learning through ICT. Great attention is paid mainly to the issue of internet addiction, plagiarism and other new phenomena of school cheating and distraction. The text also depicts characteristics of selected aim group thus describes adolescents' specifics. The work considers the contemporary young generation also from the view of currently used terms, which is the Net Generation or Digital Natives.

The course of implementation and results of research survey have been introduced in empirical part. The aim of the research was to find out if concrete chosen education student's strategy influences development of possible risks. The partial objective was to develop typology of education strategies according to their riskiness.

Keywords

Adolescence, education strategies, information and communication technologies, ICT risks.

Prohlášení

Prohlašuji, že disertační práce je uložena v souladu s rektorským výnosem 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Dne 20. 1. 2017

Podpis studenta

Obsah

ÚVOD	8
1 EDUKAČNÍ STRATEGIE A EDUKAČNÍ STRATEGIE VYUŽÍVÁNÍ ICT.....	10
1.1 Edukační strategie.....	10
1.2 Edukační strategie využívání ICT	14
2 RIZIKA VYUŽÍVÁNÍ ICT V RÁMCI EDUKAČNÍCH STRATEGIÍ	25
2.1 Rizika užívání mobilních telefonů jako vzdělávacího nástroje	29
2.1.1 Multitasking.....	31
2.1.2 Nomofobie	33
2.1.3 Phubbing.....	34
2.2 Rizika užívání sociálních sítí jako vzdělávacího nástroje	35
2.3 Sexting.....	39
2.4 Školní vyrušování	43
2.5 Školní podvádění a plagiátorství	46
2.6 Online prokrastinace.....	56
2.7 Internetová závislost.....	58
3 NET GENERACE	71
3.1 Přístup současných adolescentů k ICT	73
3.2 Faktory ovlivňující užívání ICT u adolescentů	76
3.3 Sociální vztahy adolescentů v prostředí internetu	78
3.4 Komunikace dospívajících v internetovém prostředí	80
3.5 Sexualita adolescentů v kyberprostoru	81
3.6 Digital gap	82
3.7 Využívání ICT v rodině adolescenta	82
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	85
4. 1 Plán výzkumu	85
4.2 Cíl výzkumného šetření.....	86
4.3 Design výzkumu.....	86
4.4 Výzkumná metoda.....	87
4.4.1 Dotazník LCI.....	87
4.4.2 Dotazník rizik užívání internetu v rámci edukace.....	91

4.5 Předvýzkum	93
4.6 Charakteristika výzkumného souboru	94
4.7 Variační proměnné	98
4.8 Zpracování dat	99
4.9 Stanovení hypotéz	100
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	102
5.1 Výsledky dotazníku LCI.....	103
5.1.1 Vztahy mezi faktory v dotazníku.....	107
5.1.2 Vztahy nezávisle proměnných a výsledků dotazníku.....	108
5.1.3 Dílčí shrnutí výsledků dotazníku LCI	111
5.2 Výsledky dotazníku Užívání internetu a jeho rizika	113
5.2.1 Tendence k závislosti.....	116
5.2.2 Internet jako pomůcka ke studiu.....	119
5.2.3 Zneužívání internetu	120
5.2.4 Vztahy mezi faktory dotazníku.....	129
5.2.5 Vztahy nezávisle proměnných a výsledků dotazníku.....	129
5.2.6 Vztahy mezi oběma dotazníky	135
5.2.7 Dílčí shrnutí výsledků dotazníku „užívání internetu a jeho rizika“.....	141
5.3 Ověření stanovených hypotéz.....	143
5.4 Sumarizace výzkumného šetření	146
ZÁVĚR	149
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	151
VLASTNÍ PUBLIKAČNÍ VÝSTUPY	182
SEZNAM PŘÍLOH	184

Úvod

Difúze informačních a komunikačních technologií mezi dětmi, mládeží i dospělými je stále se vyvíjející fenomén, a není tedy divu, že významně vstupuje také do oblasti edukačních strategií a digitální edukace, která se jeví jako nezastupitelná (srov. Mura, Diamantini, 2014). Konec minulého století byl poznamenán rapidním technologickým rozvojem a hlubokými změnami v mnoha aspektech lidských aktivit, často označovaných jako orientace světa na „věk znalostí“. Takové změny vyvolaly mnoho diskuzí o roli výchovy a vzdělávání stejně jako roli ICT ve výuce a učení v nové éře a samozřejmě také o negativních vlivech ICT především na děti a mládež. S tolika sociálními médii a komunikačními kanály, které jsou hromadně využívány, se internet stává nebezpečným, ohrožujícím, ale lákavým místem pro všechny. Proto je důležité zaměřit se na rostoucí počet negativních aspektů sociálních médií, se kterými se nejen děti každodenně setkávají (srov. Davison, Stein, 2014).

Vzrůstající obliba sociálních sítí a jiných komunikačních platform současně net generace a naopak úbytek zájmu o reálnou komunikaci tváří v tvář je důkazem toho, že téma informačních a komunikačních technologií je aktuální interdisciplinární problematikou a bude třeba se jí zabývat z různých úhlů pohledu i v následujících letech. O nutnosti věnovat se této problematice v budoucnu svědčí i nově vznikající disciplíny jako například psychologie kyberprostoru, nebo e-etopedie (srov. Hulanová, 2012, Pešat, 2013).

Disertační práce vychází především ze zahraničních odborných pramenů a zahrnuje tak i zahraniční výzkumy, a to například z následujících oblastí: důvody a způsoby využívání ICT mezi studenty (Hammond, Reynolds, Ingram, 2011, Dukic, Dukic et al., 2012), využívání internetu studenty v rámci vyššího vzdělávání (Peou, Lwin, 2011), využívání ICT různými věkovými skupinami (Kubiatko, 2013), využívání ICT ve vzdělávání v evropském kontextu (Wastiau et al., 2013) nebo edukační strategie využívání ICT (Valentin et al., 2013). Většina takto zaměřených studií se ale orientuje především na pozitivní vliv nových učebních metod na učení žáků nebo studentů, ale nebere v potaz možná rizika, která jednotlivé edukační strategie využívání ICT přináší. Disertační práce se orientuje zejména na problematiku internetové závislosti, školního

podvádění a vyrušování a zabývá se vzájemnými vztahy mezi jednotlivými riziky užívání internetu v rámci edukace a edukačními strategiemi studenta. V souladu s Vackem (2011) považujeme problematiku internetové závislosti za nedostatečně zpracovanou, danou oblastí (především prevalencí) se v České republice věnují práce Šmahela či Šimkové a Činčery.

S ohledem na zvolené téma disertační práce byl stanoven následující hlavní cíl. Cílem disertační práce je zjistit, zda učební strategie (dle Johnston) studentů středních škol mají vliv na výskyt rizik užívání internetu v rámci edukace.

Vzhledem k tomu, že oblast informačních a komunikačních technologií je velmi široká (podle Maněnové (2009, s. 7) jsou informační a komunikační technologie „veškeré technologie používané pro práci s informacemi a komunikací.“), obdobně jako oblast rizik spojených s těmito technologiemi, je obsah disertační práce zúžen na vybrané typy rizikového chování při užívání ICT v rámci edukačních strategií studenta a za reprezentanta informačních a komunikačních technologií je pro účely této práce zvolen internet, přičemž práce pojednává o různých typech zařízení, v rámci kterých se k internetu lze připojit a studenti tato zařízení využívají. Internet je významná technologie, která pokud je užívána v souladu s cíli, umožňuje získat uživateli nové informace, řešit problémy a získat velmi důležité dovednosti jako je například sebevzdělávání (Tekkanat, Topaloglu, 2015).

1 Edukační strategie a edukační strategie využívání ICT

První kapitola v rámci teoretického ukotvení zkoumané problematiky se zabývá vymezením edukačních strategií a edukačních strategií využívání informačních a komunikačních technologií.

1.1 Edukační strategie

V úvodu této kapitoly je nutné zaměřit se na terminologické upřesnění několika pojmů. Ačkoliv celá řada níže citovaných autorů považuje termíny učební styl a edukační strategie za termíny obsahově rovnocenné, existuje i jiný odborný pohled na tyto dva pojmy. Například Yurt et al. (2015, s. 120) vnímají terminologickou nepřesnost obou pojmů a chápou edukační strategii jako „soubor jednoho nebo více postupů, kterými jedinec získává ulehčení procesu učení“. Zatímco v rámci učebního stylu se do popředí dostávají především biologické faktory studenta, v rámci učební strategie jsou to zejména sociální dimenze (jako plánování, nebo řešení problémů), které ji ovlivňují. Jinými slovy v rámci edukační strategie může student použít i více metod (nebo učebních stylů) pro dosažení cíle. Terminologické odchylky připouští také Šimonová (2010), která uvádí, že „definice stylu učení vycházející z jeho samotné podstaty, tj. odlišného, a přece správného pohledu na problém, vedly ke vzniku mnoha pojetí stylů učení. I když jednotlivé modely vykazují některé shodné přístupy, byly vyvíjeny na různých vědeckých pracovištích, bez vzájemné spolupráce autorů a jsou popsány odlišnou terminologií“.¹ Šimonová et al. (2010, s. 86-87) dále k pojmosloví uvádí: „Problematice stylů učení žáků je již od 80. let 20. století věnována v pedagogické a psychologické odborné literatuře značná pozornost, a to jak po stránce teoretické, tak po stránce empirické. V současné době tento zájem o styly učení žáků zvolna slábne, a je nahrazován komplexnějším rozpracováním přístupů ke strategiím a především metastrategiím učení v souvislost s rozvojem psychodidaktiky jako svébytného oboru na rozhraní pedagogiky, psychologie a neurověd.“ Pojem učební

¹ V tomto textu však budou chápány a užívány tyto termíny jako pojmově rovnocenné, a to na základě stejného přístupu většiny citovaných autorů.

strategie navíc značně souvisí s autoregulací učení a automanažerskými strategiemi učení, které se váží právě na rozvoj e-learningu (Šimonová et al., 2010).

Hedayati a Foomani (2015, s. 345) definují učební styly jako „kognitivní, afektivní a psychologické vlastnosti, které jsou relativně stabilní ukazatele toho, jak žáci vnímají, komunikují a reagují ve výukovém prostředí.“ Jiná definice říká, že učební styl popisuje, „jak student pracuje, získává znalosti a reaguje na podněty ve vzdělávacím prostředí“ (Shaw, Marlow, 1999). „Styly učení mají tedy charakter metastrategie, která seskupuje svébytné učební taktiky a učební operace. Monitoruje je, vyhodnocuje, orientuje určitým směrem. Reguluje je s ohledem na podmínky učení, vlastní průběh učení, dosahované výsledky učení a s ohledem na sociální kontext učení.“ (Klement, Dostál, 2014, s. 58). Balakrishan a Lay (2016, s. 809) považují učební styl za „preferovaný způsob učení jedince, který je často spojován s učebními výkony jedince a může poukazovat na akademický úspěch či neúspěch jedince. Je tudíž nezbytně nutné, aby učitel porozuměl učebním stylům žáků, a to zejména v souvislosti s nástupem sociálních médií jako možným vzdělávacím nástrojem.“ Mareš (2013, s. 192) definuje učební styl jako „jemné projevy individuality člověka v různých situacích učení. Představují metakognitivní potenciál člověka. Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje. Postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, propracovaností, flexibilitou. Vyvíjejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují během jedincova života jak záměrně, tak bezděčně. Člověk jich užívá ve většině situací pedagogického typu, jsou méně závislé na obsahové stránce učení, na učivu“.

Učební strategie jsou strategie pro zapamatování, uchování, vybavení a používání informací. Student vlastně prochází procesem, kdy si uvědomuje nové poznatky, rekapituluje předchozí koncepce a organizuje je, obnovuje a „přeskládává“ již poznané, srovnává a spojuje staré znalosti s novými a následně interpretuje vše, co v dané oblasti zná (Franzoni a Assar, 2009). Dle Bhagat et al. (2015) jsou učební strategie specifické kombinace studijních aktivit použitých během procesu učení. Kvalita dosažených studijních výsledků závisí do značné míry na samotné aktivitě studenta. Takové strategie lze rozdělit na tzv. „seberegulující“, kdy student reguluje své učební aktivity s cílem dosažení co nejkvalitnějších výsledků a tzv. „externě

regulované“, v rámci kterých je studentův učební proces regulován ze strany učitelů, edukačního prostředí nebo pomůcek využitých ke studiu (knihy, internet apod.).

Wijnen et al. (2016) dělí učební strategie studenta na strategie zpracovávání a strategie regulační. Strategie zpracovávání jsou takové strategie, které student používá, aby bylo možné zpracovat materiál, který se naučil. Tyto kroky vedou studenta k hlubšímu pochopení studovaného obsahu, neefektivní strategie vedou pouze k memorování učiva. Regulační strategie jsou strategie, které studenti používají k řízení strategií, zpracovávání a dělí se na regulované zevnitř (kontrolu nad učením přebírá sám student) a regulované zvnějšku (kdy student spoléhá na regulaci ze strany učitelů, pomůcek, internetu apod.). Samostudium je podstatnou součástí vzdělávání studentů na středních a vysokých školách. Wijnen et al. (2016) uvádí, že na samostudium lze nahlížet dvěma způsoby, a to kvalitativně a kvantitativně. Kvalita vzdělávání se zaměřuje na to, jak se studenti učí. Přesněji řečeno na strategie a aktivity, které studenti při samostudiu používají. Kvantitativní samostudium může být označeno jako časové investice, to znamená, že nějací studenti tráví více času studiem než ostatní.

Podstatné je odlišit od učebních strategií strategie didaktické, neboli vyučovací. „V rámci didaktické strategie jsou studentovi předávány jednotlivé prvky ze strany učitele s cílem hlubšího porozumění. Měly by být koncipovány tak, aby byl student veden k pozorování, analyzování, vyjádření názorů, vytváření hypotéz, hledání řešení a získávání poznatků. Jedná se tedy o systematický sled činností, jejichž cílem je usnadnit učení studentů.“ (Franzoni, Assar, 2009, s. 19)

Dvě nejznámější a nejcitovanější kategorizace učebních stylů jsou pravděpodobně kategorizace Kolbova a dle Feldera – Silvermana (srov. Balakrishan, Lay, 2016). Kolbův model tzv. Learning Style Inventory (Kolb, Kolb, 2005) obsahuje čtyři kategorie, a to divergentní typ (preferuje skupinovou formu diskuze, brainstorming), asimilační typ (preferuje abstraktní způsob myšlení), konvergentní typ (preferuje problem solvingové učení) a akomodační typ (preferuje intuitivní postupy). Felder – Silvermanův pětiúrovňový model zahrnuje percepci (intuice, vnímání), vstup (externí informace – zvuk, kresba), organizaci (formát informace), proces (zpracovávání informací) a porozumění (výsledek procesu) (Felder, Silverman, 1988).

Následující tabulka shrnuje výběr dostupných a používaných dotazníků zjišťujících styly učení žáků a studentů (Mareš, 2013):

Tab. 1: Dostupné a používané dotazníky zjišťující styly učení žáků a studentů (Mareš, 2013)

Název dotazníku	Autor dotazníku
SLSS – Student Learning Style Scale	Reichman, Grasha
ILP – Inventory of Learning Processes	Smeck et al.
ASI – Approches to Studying Inventory	Ramsden, Entwistle
GSD – Gregorc’s Style Delineator	Gregorc
LSI Learning Style Inventory	Kolb
LSQ – Learning Style Questionnaire	Honey, Mumford
SPQ – Study process Questionnaire	Biggs
ILS – Inventory of Learning Styles	Vermunt, Rijswijk
ILS – Index of Learning Styles	Felder, Silverman
LSI – Learning Styles Inventory	Dunn, Dunn, Price
ILP-R_ Revised Inventory of Learning Processes	Smeck et al.
VARK – Visual, Aural, Read, Kinesthetic Styles	Fleming, Mills
R-PRQ-2F – Revised Version Learning Processes Questionnaire	Kember, Biggs, Leung

Důležitost aplikace vhodného učebního stylu potvrzuje mimo jiné konceptuální model učení. Ten je dle Bacon a Hartley (2015) postaven na třech klíčových prvcích, kterými jsou úroveň intelektuálního vývoje (např. úroveň kritického myšlení), přístup k učení (učení povrchové, nebo do hloubky) a učební styl. Dlouhodobě se ukazuje, že pokud vyučovací styl učitele a vhodně zvolené pomůcky jsou v souladu s preferovaným stylem studenta, učení se stává pro studenta přirozenější, snadnější a atraktivnější, výsledky se zlepšují a čas strávený učním se snižuje (srov. Rose, 1998). Franzoni a Assar

(2009, s. 15) dokonce tvrdí, že „některé tradiční učební pomůcky zvýhodňují některé studenty“. Například se jedná o vizuální typy studentů, pro které jsou určeny obrázky, schémata a diagramy. Student potřebující slyšet výklad, je v tomto ohledu znevýhodněn.

Jak uvádí Michinov et al. (2011), k tomu, aby byl jedinec úspěšný v procesu učení, potřebuje si osvojit základy time managementu. Manažerské dovednosti jsou také důležité v on-line vzdělávání, které vyžaduje sebekázeň, aby student věnoval dostatek času kurzu.

Závěrem lze říci, že z teoretického pohledu podpora vhodného učebního stylu v edukační realitě může pozitivně ovlivnit školní úspěšnost a učení tak studentovi zjednodušit a na druhé straně neexistence podpory učebních stylů v edukačním prostředí může způsobit problémy v učebním procesu (srov. Baskaran et al, 2015). V odborné literatuře se však objevují i takové názory, které považují styly učení za přetrvávající mýtus, který učitelé slepě následují. Jedním z takových autorů je Newton (2015, s. 2), který uvádí, že učební styl můžeme přirovnat k homeopatii v medicíně – tedy jedná se o lékařský koncept, pro který neexistují důkazy o úspěšnosti léčby, a přesto je využíván a mnoho lidí v něj věří. Newton (2015, s. 5) dokonce tvrdí, že „ačkoliv učební styly nefungují, současná odborná literatura je plná příspěvků, které učební styly podporují, a to i v případě, že učební styly mohou mít na studenty negativní dopad“.

1.2 Edukační strategie využívání ICT

Celá řada nedávných výzkumů o procesu učení ukázala, že studenti mají tendenci učit se různými způsoby a že také preferují různé typy učebních pomůcek. Výsledky výzkumů se shodují na tom, že tyto prostředky by měly nejen odrážet styl učitele, ale měly by být navrženy pro všechny druhy studentů a jejich učební strategie. Jak uvádí Franzoni a Assar (2009), v této oblasti je ještě mnoho oblastí určených k dalšímu řešení a zkoumání. Nejen z našeho pohledu je to právě oblast využívání informačních a komunikačních technologií v rámci jednotlivých učebních stylů studentů. „Takto komplexně pojaté úvahy o učení mládeže v době digitálních technologií nebyly v naší pedagogice dosud teoreticky promyšleny ani systematicky empiricky zkoumány. Nemáme tak stále dostatek poznatků o tom, jak vnímá ICT

samotná mládež, jak digitální technologie využívá a proč je využívá, případně proč je nepoužívá v různých životních situacích (i v procesu učení) a jaké k tomu má důvody. Velmi málo víme také o tom, zda a případně jak mládež využívá znalosti a dovednosti v práci s ICT nabyté ve škole v učení mimo školu.“ (Arnseth et al., 2016, s. 89) „Nevíme rovněž příliš o tom, jak vstupují do formálního učení zkušenosti a poznatky mládeže z aktivit ve virtuálním prostoru (včetně těch negativních).“ (Arnseth et al., 2016, s. 89)

Ačkoliv se problematika učebních stylů objevuje v odborných pramenech v různých souvislostech i v historickém kontextu, oblast edukačních strategií spojených s informačními a komunikačními technologiemi se popisuje nejvíce v posledních padesáti letech (srov. Hedayati, Foomani, 2015). Robin (2007, s. 109) odhaduje, že v blízké budoucnosti (v období pěti až deseti let) nebude pro studenta důležité, co který program umí, ale které technologie co nejlépe usnadní proces učení a která technologie nejlépe „zapadne“ do studentova učebního stylu.

Sak (2007, s. 144-145) uvádí, že pojem e-learning lze chápat v širokém slova smyslu jako vzdělávání prostřednictvím informačních a komunikačních technologií, přičemž e-learning využívá 69% mladé generace ve věku 15-18 let, 99% potom užívá ke studiu internet. „Tzv. elektronické učení je takový typ učení, při němž získávání a používání znalostí je primárně distribuováno a facilitováno elektronickými zařízeními“ (Mareš, 2007, s. 173).

Ačkoliv je problematika učebních stylů poměrně hluboce propracovaná, stále nemáme zcela jasnou představu o tom, která kombinace konkrétních technologií a učebního stylu je účinnější než jiná. O důležitosti porozumění studentům a diagnostice jejich učebních strategií jako o klíči k navržení efektivního e-learningového prostředí hovoří například Baskaran et al. (2015). Wang et al. (2014) se zabývá předpokladem o vztahu mezi stylem učení a technologickými dovednostmi studenta. Domněnka, že digitální domorodci preferují různé styly učení, protože jsou různě vybaveni technologickými dovednostmi, je ale nedostatečně opřena o empirické důkazy (Wang, et al., 2014).

Franzoni a Assar (2009, s. 16) uvádí, že „elektronická média mohou být použita různými způsoby, aby zdokonalovala jednotlivé učební strategie. Například diskuzní fórum může být použito jako praktický úkol pro skupinové řešení (v souladu se sensitivním stylem učení), nebo jako sekvenční sled prezentací v kombinaci se spoluprací učitele (sekvenční styl učení)“. Raschio (1990) uvádí, že v rámci počítačem podporované výuky nestačí pouze nabídnout studentům počítač a jeho přístup k němu omezit na určitou dobu, ale musíme rozumět jejich učebním strategiím, a tedy propojovat vhodné typy procvičování v závislosti na jejich učebních stylech. Hedayati, Foomani (2015) uvádí, že cílem učitele by mělo být vytvoření takového prostředí, které bude studentům ulehčovat a zatraktivňovat proces učení daného předmětu. Učitel by měl být seznámen s pozitivy i negativy zapojení ICT do výuky a vždy zvážit, v který okamžik a pro které téma tuto možnost ve výuce využít. Navíc je nutné reagovat na individuální potřeby studentů.

Právě velké množství moderních technologií spojené s jejich funkcí přenositelnosti a bezdrátovosti se stává učebním nástrojem s obrovským potenciálem jak v tradičních učebnách, tak v oblasti informálního vzdělávání mimo školní třídu (Sung, Chang, Liu, 2016). Populárními se stávají nejen klasické metody začlenění počítače do výuky, ale především metody sdílení materiálů a informací, učení založené na hře nebo edukační aktivity mimo školní prostory. Mareš (2007) tvrdí, že nelze o využívání internetu v učení hovořit jako o revoluci ve vzdělávání, protože takovou revoluci přinesl například i rozhlas nebo televize a postupem času se vždy ukázalo, že takové označení je značně nadsazené. Zprvu jsou totiž prezentována především pozitiva takového učení a postupem času se ukazují limity nových technologií, a dokonce i negativa, která mohou učení ohrožovat.

V současné době se přikláníme k názoru, že edukace není pouhým předáváním informací, ale je podstatné studenty motivovat, aktivizovat, nabízet atraktivní metody výuky, aby pro ně edukace nepředstavovala negativní součást života. Tyto poznatky se netýkají pouze výuky tváří v tvář ve školní třídě, ale jsou aktuální také v elektronické edukaci. A právě internet velmi dobře naplňuje aktuální potřeby na poli výchovy a vzdělávání (srov. Iverson, 2005). Nejen Balakrishan a Lay (2016) považují internet za nový učební nástroj, prostředek k dosažení edukačních cílů. V rámci internetu se ve

výchovně vzdělávacím procesu používají například Facebook, Twitter, YouTube a další platformy, které jsou podle těchto autorů pro studenta natolik atraktivní, že jejich používání při učení má pozitivní vliv na přístup k celému procesu učení. Soudobé poznatky o využívání internetu (nebo obecně ICT) ve vzdělávání vychází z toho, že učení se děje prostřednictvím interakce a spolupráce a jedná se o dynamický, kreativní proces, který zahrnuje výměnu nápadů, ne jen prosté předávání a kumulování faktů a je zaštitěn odborným vedením (Iverson, 2005). Změny ve vzdělávání (potažmo v učení se) vnímá Brdička (2010, s. 15) následovně: „Pro toho, kdo má snadný a okamžitý přístup k informacím, je stále hůře akceptovatelný tradiční model paměťového učení, nemá-li k němu nějaký důvod (například trénink paměti). Místo encyklopedických znalostí se naším hlavním výukovým cílem stávají schopnosti potřebné pro život v novém, všudypřítomnými technologiemi naplněném prostředí“.

Do učebního procesu jsou v současné době zapojována tzv. sociální média. Jsou definována jako „nové technologie a aplikace, které využívají internet a umožňují uživatelům vytvářet a podílet se na různých společenstvích prostřednictvím funkcí, jako je komunikace, sdílení, spolupráce, publikování, správa a interakce“ (Mao, 2014, s. 213). Definice Grossecka (2009) říká, že sociální média jsou prostředky interakce mezi lidmi, díky nimž lidé komunikují, spolupracují a sdílejí informace on-line a jsou tak tvůrci obsahů virtuálních komunit. Svatoš (2009, s. 273) hovoří o multimédiích jako o „jedné z nových vzdělávacích technologií, která pro splnění edukačních záměrů využívá souběžného působení pedagogických informací z různých mediálních zdrojů, jež jsou záměrně a účelně sjednoceny (obvykle do elektronické podoby) a učícímu člověku interaktivně nabídnuty ke smyslovému vnímání a duševnímu zpracování“. Ačkoliv sociální média byla vyvinuta především za účelem komunikace, mají nezpochybnitelnou úlohu také v edukačním procesu. Vztah sociálních médií ke vzdělávání je obsažen v další definici: „Sociální média jsou platformou, kde uživatelé mohou společně zkoumat obsah sítě, dělit se o své zkušenosti a budovat vztahy pro různé účely – např. sociální nebo vzdělávací“ (Jiao, Gao, Yang, 2015). Sociální média se dle Hajli a Lin (2014) skládají z několika aktivit, a to komunikace s přáteli, sledování novinek a událostí, sdílení fotografií a videí, zapojení se do veřejných diskuzí, on-line chat a hraní her. Výchovně vzdělávacím procesem vytváří sociální prostředí, které je vhodné

především pro sociální a peer učení. Tzv. peer learning (učení s vrstevníky) získává v prostředí internetu novou dimenzi. Peer learning je znám jako veskrze pozitivní navázání vrstevnických vztahů za účelem spolupráce v učení (Iverson, 2005). V tradičním vzdělávacím prostředí se jedná o diskuze po skončení vyučování, objasnění otázek apod. V prostředí internetu se jedná o on-line diskuze na sociálních sítích, sdílení vzdělávacích materiálů atd. „Počítače a komunikační platformy mohou spojovat studenty se zdroji, nástroji a komunitami, které jsou nezbytné pro tvorbu schopností a dovedností, znalostí, hodnot a postojů požadovaných pro komplexní, nerutinní řešení problémů.“ (Reimann, Kay, 2010, s. 144) Jak uvádí Reimann a Kay (2010), virtuální studentské týmy jsou typické přílišným sdílením informací, velkým množstvím zaslaných a přijatých e-mailů a paralelně prováděným aktivitám na internetu. Peer learning je ale spojován také s nelegálními aktivitami, jako je online diskuze o správnosti odpovědí během testu, sdílení vyplněných variant testů, kopírování idejí z prací nebo úkolů jiných studentů apod.

Mao (2014) klasifikuje sociální média do následujících skupin:

- Sociální sítě (Facebook, Twitter, ...)
- Nástroje sociálního publikování nebo sdílení (YouTube, Google docs, wiki)
- Nástroje umožňující správu obsahu (Moodle, on-line výzkumná šetření)
- Virtuální světy a herní prostředí (Playstation Network)

Vzdělávací potenciál komunikačních platforem vidí Vrabc (2009) především v participaci mladých lidí v diskuzích na různá celospolečenská témata, nevyužitý potenciál potom vnímá v oblasti neformálního jazykového vzdělávání (z jeho výzkumu vyplývá, že slovenští teenageři komunikují online zejména v rodném jazyce). Virtuální komunity umožňují komplexní sdílení informací, zahrnující praktické systémy zpětné vazby. Četné studie o zavedení virtuálních komunit do tradičních učebních aktivit a rozvoji inovačních metod učení prokázaly, že ve virtuálním prostředí studenti mohou stimulovat schopnost učit se nové schopnosti interakcí jeden s druhým (Wu, 2014). Sarapin, Morris (2015) uvádí, že výzkumy ukázaly, že další prediktor studentského akademického úspěchu, je významně pozitivně ovlivněn vysokou úrovní vnímané

důvěryhodnosti učitelů a tvrdí, že to, co je vnímáno jako účinné, je interakce mezi studentem a učitelem. Sociální interakce se studenty na Facebooku může být efektivním způsobem, jak učitel může využít tyto pozitivní účinky ke vzdělávání studentů.

Romero (2015) vnímá potenciál sociálních médií na poli výchovy a vzdělávání ve zlepšení učení studentů, usnadnění komunikace mezi pedagogy a studenty, studenty navzájem, rozvoji dovednosti studentů a přinášení uspokojení ze zahrnutí těchto médií do výuky. Zejména nárůst sociálních médií zaznamenal také vyšší zájem o zkoumání vlivů používání jednotlivých technologií na učební styl jedince. Za účelem adaptovat se na všechny aktuální změny v procesu učení, je nutné, aby jedinci získávali a upevňovali takové dovednosti, jako je kritické myšlení, řešení problémů, nebo rozhodování. Předpokládá se, že všechny tyto kompetence student získává v edukačním prostředí, kde je v učebním procesu aktivní, přejímá odpovědnost za své vlastní učení a získává vědomosti na základě jeho učebního stylu (srov. Yurt et al, 2015).

V současné době často operujeme s pojmem digitální gramotnost. „Digitálně gramotní lidé tak mají být schopni jakýchkoliv aktivit s digitálními technologiemi, které musí řešit v rámci různých životních situací, ať už máme na mysli práci, učení, volný čas, nebo i další aspekty každodenního života.“ (Neumajer, Rohlíková, Zounek, 2015, s. 18) Podle výzkumu EU Kids Online převládá používání kyberprostoru mladé generace pro školní práci (85 %) (Augustinová, 2015).

Slovenská mládež využívá internet k učení velmi často (21%), poměrně často (31%), občas (32%), zřídka (10%), nikdy (6%) (Vrabec, 2009). „Téměř 41% adolescentů tvrdí, že nové vědomosti a poznatky potřebné pro školní vyučování, získává i od přátel, se kterými komunikují on-line (například prostřednictvím služeb platform Facebook, Skype apod.)“ (Vrabec, 2009, s. 27).

„Za předpokladu, že mladí mají rozumný přístup ohledně ochrany osobních informací, on-line chatování poskytuje mladým lidem bezpečné arény pro testování a zkoumání různých aspektů identity a osobních vztahů, které nemusí být jinde k dispozici. Velká část tohoto učení neobsahuje prvky tradičního vyučování. Zahrnuje spíše aktivní zkoumání, "učení se praxí," a především je hluboce společenské, je to záležitost spolupráce a interakce s jinými, aktivní participace v komunitě uživatelů.

Učením se prostřednictvím těchto médií mladí lidé také získávají schopnost učit se. Jde zejména o nový přístup k informacím, metodám získávání nových vědomostí a schopností, posilování vlastní identity studentů“. (Buckingham, 2008).

Děti zvyklé přijímat informace rychle a interaktivním způsobem při učení rády experimentují, zkouší a hrají si, čímž bohužel většinou naráží na zaběhnutý vzdělávací systém státního školství, který nedokáže dostatečně rychle aplikovat nové technologie a zaostává (Eckertová, Dočekal, 2013).

„Protože je pro současnou generaci bližší si informace aktivně vyhledávat, než je pasivně přijímat, což souvisí s výraznými pocity samostatnosti a nezávislosti, které jsou zvyklí prožívat při pátrání v kyberprostoru, jejich automatické a často efektivní vyhledávání v nepřehledném množství informací, které nabízí digitální svět, se může obrátit i proti vychovatelům, protože již není problém dohledat si informace, které podpoří pocit žáka, že se pedagog nebo rodič mýlí.“ (Augustinová, 2015, s. 56)

Změny ve vzdělávání jistě dokládá i výsledek výzkumů Saka (Sak, Saková, 2007), ze kterých vyplývá, že věkovou skupinou, ve které zaznamenáváme nejmarkantnější pokles četby tištěných knih, je ta mezi 19 a 23 lety.

Aldrich (2009) uvádí faktory funkčnosti a atraktivity virtuálního prostředí ve vzdělávání:

- Hra jako učební nástroj

Hra je pro člověka velmi přirozenou součástí života. Nejen že je hlavní náplní času dítěte, ale provází jedince v různých formách celý jeho život. Hra je tedy daleko přirozenějším učebním nástrojem než předávání informací ve školní třídě. Hra je spojována se zábavou, tedy něčím, co může na vzdělávaného působit jako dalece vzdálené od strohého učení. V několika posledních letech se používá pro učení hrou pojem „Edutainment“ (education – výchova a vzdělávání a entertainment – zábava). V rámci tohoto přístupu je hra a zábava natolik dominantní, že vzdělávaný zapomíná na to, že je současně vzděláván. Němec (2009, s. 498) definuje edutainment jako „specifický druh zábavy, jejímž prostřednictvím se zúčastněný může vzdělávat nebo může být vychováván, aniž by si to dotyčný plně uvědomoval, využívá se při ní nových prostředků, např. prvků zážitkové a mediální pedagogiky, pracuje se s virtuální realitou

nebo s informačními technologiemi“. Český ekvivalent tohoto pojmu prozatím neexistuje. Jacobson et al. (2010, s. 136) uvádí, že „hra v edukačním prostředí vystupuje jako silně motivační prvek, který pomáhá studentovi hlouběji proniknout do osvojovaných vědomostí a získávat další dovednosti“.

- Emocionální zapojení a kontext

Zde vychází Aldrich (2005, s. 6) z poznání, že k efektivitě přispívá třídění a seskupování jednotlivých poznatků do shluků (tedy vytváření kontextu, souvislostí). Učení je tak snazší na zapamatování i dlouhodobější uchování. Pokud je navíc s tímto spojen emocionální prožitek, je učení opět efektivnější. Virtuální svět nabízí silné emocionální prožitky a pomáhá pracovat s poznatky v souvislostech.

- Participace

Spoluúčast, vlastní aktivita, motivace a snaha je klíčem k úspěšnému učení, a proto hraje virtuální prostředí i v tomto bodě nezastupitelnou roli.

V tak obrovském množství aplikací, které jsou využitelné v učení, je nutné, aby se učitel předem detailně seznámil s cílem aplikace a jejím chodem. Tím se dají v aplikacích zvolit ty, které mají menší množství nedostatků, nejsou zaměřené pouze na herní princip, nebo ty, v kterých neabsentují pedagogické instrukce (srov. Neumajer, Rohlíková, Zounek, 2015).

Mezi výhody využívání tabletů s připojením k internetu během vzdělávání řadí Clark a Luckin (2013) následující fakta:

- Tablet dovoluje studentovi přepínat obsah formálního a neformálního vzdělávání, student je tak v učení samostatnější a do jisté míry přebírá kontrolu nad učením.
- Moderní technologie obecně mohou motivovat studenta k učení, udržují déle jeho pozornost, práce s tabletem dovoluje studentům spolupracovat v reálném čase, což může pomoci rozvíjet komunikaci tváří v tvář.
- Tablety ve vzdělávání mohou studentům pomoci zlepšit se v učení.
- Tablety usnadňují komunikaci a spolupráci mezi učitelem a studentem a také mezi rodinou a školou.

- Používání tabletů s dalšími technologiemi (např. cloudovými úložišti) umožňují snadné odevzdávání úkolů, ukládání jednotlivých kroků v učení, vracení se k jednotlivým krokům učení apod.

Další jedinečnou vlastností mobilních aplikací je, že mohou být spojeny s tím, co se označuje jako psychická pohoda. Mobilní telefony jsou vysoce přenosná, intuitivní a transparentní zařízení, která mohou snížit kognitivní zátěž a zvýšit pravděpodobnost dokončení úlohy, protože student se může soustředit na úkoly, spíše než nástroje. Tato funkce může snížit úzkost žáků a zlepšit jejich úroveň komfortu a motivace (Al-Oitaibi et al., 2016).

Online učení je často spojováno s pojmem „flow“ (tok). Flow je velmi příjemný stav vědomí, který nastane, když naše schopnosti a dovednosti „pasují“ s výzvami, které jsme podnikli (Faiola, 2013). Csikszentmihalyi (1997) popisuje tok jako „pocit radosti a psychického ponoření, energického soustředění a zapojení, často doprovázené pozitivními emocemi nebo potěšením. V takovém stavu myslí, kdy se zdá, že se zastavil čas, se stále věnujeme daným činnostem.“. On-line flow vyžaduje hlubokou koncentraci, což vede ke ztrátě pojetí času a nakonec k vývoji celého procesu do samoúčelné aktivity. Tento termín se vztahuje k činnosti, která se provádí ne za účelem očekávání nějakého budoucího prospěchu, ale prostě proto, že aktivita sama o sobě funguje jako odměna. Online flow je potom charakterizováno vnitřní radostí (Stavropoulos et al., 2013). V podstatě lze říci, že právě flow vysvětluje atraktivitu využívání technologií pro učení. Díky flow student zapomíná na to, že se učí a informace přebírá pro něho zábavnou formou. Na druhé straně ale flow také do jisté míry „provokuje“ jedince ke zneužívání internetu (srov. Stavropoulos et al., 2013).

Z níže popisované charakteristiky digitálních domorodců a digitálních imigrantů je zřejmé, že na učitele jsou ze strany školy kladeny vysoké nároky, aby se změnily výukové strategie tak, aby studenti mohli dále rozvíjet své již získané schopnosti pracovat s prostředky informačních a komunikačních technologií a byli připravováni na budoucí život v globální informační společnosti (Wang et al., 2014).

Šimonová et al. (2011, s. 76-77) uvádí: „Chytří a flexibilní digitální přistěhovalci pochopí, že jejich studenti budou vždy v této oblasti lepší než oni a využijí této situace pro snazší zvládnutí vlastní integrace, která následně vyústí i v edukační proces jiné kvality. Ti druzí, neflexibilní digitální přistěhovalci, stráví zbývající čas nespokojeni s průběhem a účastníky vzdělávacího procesu, jeho neplodným kritizováním a vzpomínáním na doby, kdy oni byli na místech dnešních studentů. Takže pokud nechceme ponechat současné digitální domorodce nevzdělané až do doby, kdy doroste nová generace jejich učitelů z jejich vlastních řad, kteří budou přirozeně chápat a mít schopnost je vzdělávat adekvátním způsobem, je třeba tento problém řešit. V oblasti metod a obsahu učení to pro dnešní učitele znamená zvládnout schopnost komunikovat jazykem a stylem, který používají dnešní studenti, aniž by došlo ke změně důležitého obsahu nebo osvědčeného způsobu myšlení. Kromě jiného to znamená postupovat rychleji, paralelně, využívat náhodně získané informace, nelpět vždy na logickém postupu po malých krocích aj.“ Pedagogové dnes učí, radí a vedou studenty, kteří nemají zkušenosti se světem bez online připojení. Pro přinejmenším desetiletí se učitelé snaží o integraci různých technologií do výuky s cílem zvýšit účast v diskusi ve třídě, zaktivnění studentů ve výuce a přilákat a udržet jejich pozornost (Sarapin, Morris, 2015).

Začlenění moderních nástrojů do vzdělávání přináší také změny v oblasti výuky čtení a psaní. Současná mladá generace (především ta v zahraničí) začíná být ovlivněna osvojováním základních akademických schopností prostřednictvím tabletů, smart boardů apod., a některé země ustupují od výuky psaní tradičními nástroji (pero, tužka) zcela. Z výzkumu Wollscheid et al. (2016) plyne, že žáci, jejichž schopnosti psaní byly testovány používáním moderních technologií (tedy psali na klávesnici, nebo stylusem na tablet), psali rychleji než děti, které psaly tradičně perem na papír. Přikláníme se k názorům, že bude-li přibývat dětí osvojujících si základní školní schopnosti a dovednosti pouze v digitální podobě, bude mít tento fakt signifikantní vliv na další vzdělávání těchto jedinců.

Avšak vybrané typy mediálních obsahů mohou mít na jedince také neblahý vliv, a to především na dospívající. Jirák, Wolák (2009) hovoří o tzv. „dumping-down effect“

(procesu ohlupování), především spojeného s násilným obsahem médií, zobrazováním spotřebního chování, trivializací obsahů, schematizací estetických soudů apod.

K pesimistickému přístupu vlivu nových technologií na učení přidejme ještě výrok Neumajera, Rohlíkové a Zounka (2015, s. 18): „samotné digitální technologie lidskému učení nijak zásadně nepomáhají, využití vzdělávacího potenciálu technologií vždy záleží především na cílech a schopnostech jejich uživatelů a kontextu vzdělávání a učení“.

2 Rizika využívání ICT v rámci edukačních strategií

Následující kapitola se věnuje obecnému teoretickému vymezení rizikového chování v internetovém prostředí a vybraným rizikům využívání informačních a komunikačních technologií. Zvolena byla zejména ta rizika, která dle našeho názoru nejvíce souvisí s využíváním moderních technologií ve vzdělávání. Text popisuje rizika využívání mobilních technologií a internetových sociálních sítí jako vzdělávacích nástrojů, věnuje se termínům, jakými jsou nomofobie, multitasking, phubbing, online prokrastinace, cyberloafing, nebo cyberslacking. Zvláštní pozornost je věnována fenoménům školního podvádění a školního vyrušování (zejména jejím aktuálním formám) a internetové závislosti.

Sipal a Bayhan (2010) uvádí, že internet spadá do edukačních nástrojů a implementace informačních a komunikačních technologií do oblasti školství se stává běžným jevem a jejím cílem je zatraktivňovat výuku, stírat rozdíly mezi žáky, usnadňovat výchovně vzdělávací proces apod. Na druhé straně se ale setkáváme s tím, že ICT nezlepšuje výkony ani hodnocení žáků, naopak dovoluje žákům využívat technologie pro podvádění ve škole nebo jejich nadměrné využívání může vést až k projevům školní neúspěšnosti. Informační a komunikační technologie tedy jsou spojovány také s celou řadou negativních jevů. Mareš (2013, s. 161) hovoří v souvislosti s elektronickým učením o tzv. internetovém paradoxu (ačkoliv jsou informační a komunikační technologie vyvíjeny proto, aby umožnily lepší spojení mezi lidmi, paradoxně mnohdy fungují opačně, způsobují závislosti a jiné rizikové jevy). „Internetový prostor měl být otevřený, ku prospěchu všech, důkazem svobody slova a volného šíření informací. I tento projekt se ale vymkl kontrole a z optimistického pohledu na internet jako místa, kde je každý svobodný a v bezpečí, docházíme spíše k pesimistickému a opatrnému názoru, že internet svět spíše rozděluje (digital divide), než sjednocuje.“ (Hartmanová, Šmahaj, 2015)

Vzhledem k tomu, že je oblast rizik spojených s ICT, velmi široká, naše pozornost bude věnována především těm rizikům, kde ICT negativně ovlivňují chování jedince (např. plagiátorství, nelátkové závislosti – srov. Pešat, 2010). Riziky užívání

ICT (zejména potom technologickou závislostí) se zabývají především odborné prameny pocházející geograficky z USA a Velké Británie, přibližně před deseti lety se tématem začaly zabývat asijské státy, problematika je v odborném světě hojně zastoupená, jen mezi lety 2006 a 2010 bylo zjištěno 330 odborných článků zabývajících se závislostí na ICT (Carbonell et al., 2016).

Tomková et al. (2015, s. 4) uvádí, že „novodobá rizika užívání ICT souvisí: a) s informační explozí v důsledku bezedné studnice informací a dezinformací na webových stránkách a sociálních sítích v kombinaci s teprve se vyvíjejícím kritickým myšlením, b) s odolností vůči vysokému množství podnětů a c) s odlišným využíváním kognitivních procesů a procesů učení“.

Disciplínou, která se zabývá mimo jiné problematikou rizik užívání informačních a komunikačních technologií (např. závislostí), je kyberpsychologie (Viktorova, Zielina, 2015). Kyberpsychologie je nově se objevující pole s narůstajícími empirickými daty, která odpovídají na otázky týkající se lidského přístupu k informačním technologiím včetně elektronické komunikace (Teske, 2002).

Společným jmenovatelem všech typů tohoto rizikového chování je kyberprostor. Kyberprostor definuje Hulanová (2012, s. 27) jako „virtuální svět vytvářený moderními technologiemi, který existuje paralelně se světem reálným a otevírá se nám ve chvíli, kdy pomocí internetových sítí vstupujeme do online prostředí“. Choucri, Clark (2013) definují kyberprostor jako „nové působiště lidské interakce, které se stalo novým základním rysem společnosti, vytváří novou realitu téměř pro každého v rozvíjejícím se světě“. Kyberprostředí je typické určitými specifickými rysy, ze kterých autoři vychází při klasifikaci jednotlivých rizik. Hulanová (2012, s. 28-33) uvádí následující znaky kyberprostoru:

- Omezená percepce vedoucí k omezení schopnosti empatie.
- Psaný text vedoucí k vytváření nereálných identit a k omezení komunikace face to face.
- Flexibilita identity, anonymita (až zneužívání identit pro nežádoucí chování).

- Změněné vnímání, které může vést až ke vzniku závislosti.
- Rovnost statutu (tzv. internetová demokracie).
- Transcendentální prostor, který zmenšuje geografické vzdálenosti mezi uživateli.
- Časová flexibilita (nereálné vnímání času stráveného užíváním technologií).
- Sociální mnohočetnost vedoucí k navazování desítek a stovek kontaktů.
- Možnost záznamu všeho, co je v kyberprostoru napsáno, vytvořeno.
- Při narušení přenosu dochází k frustraci uživatele.
- Disinhibice (nebo také opadnutí zábrán) je typická odlišným chováním v kyberprostoru, než ve světě reálném a je postavena na anonymitě, neutralizaci sociálního postavení, neviditelnosti apod.

Kopecký (2007, s. 78-79) klasifikuje rizika elektronické komunikace následujícím způsobem:

- Přejímání informací z internetu bez kritického zhodnocení
- Čas věnovaný ICT na úkor jiným činnostem
- Závislostní chování
- Problémy se sociální komunikací
- Děti vytváří virtuální vrstevnické skupiny, kde nemusí řešit konfliktní situace, a proto nerozvíjí sociální inteligenci
- Negativní dopad na fyzický stav
- ICT stírají rozdíly mezi světem dospělých a světem dětí
- Rizika plynoucí z aktuálních komunikačních praktik (kybergrooming, kyberšikana atd.).

„Děti a dospívající jsou jednou z nejohroženějších skupin ve virtuálním prostředí a zároveň jsou těmi, pro které jsou nové technologie největším lákadlem, a online svět je jejich druhým domovem.“ (Gregussová, Drobný, 2013, s. 7) Negativní jevy spojené s novými technologiemi se netýkají jenom dětí nebo středoškolské mládeže, ale také vysokoškolských studentů. Ti jsou mnohem více náchylní ke vzniku netolismu a dalších jevů především proto, že používají internet jako součást vzdělávacího procesu, často se vzdělávají prostřednictvím e-learningu a internet mají volně dostupný v univerzitních areálech (srov. Ceyhan, 2011).

Mura a Diamantini (2014, s. 1231) uvádí tabulku četností setkání středoškolských studentů s různými formami rizikového chování na internetu z pohledu pedagogů. Nejvíce se středoškolská mládež uchyluje z pohledu pedagogů k agresi a plagiátorství, dále zveřejňování osobních informací, krádežím identity a sextingu, v „nejmenší“ míře potom k prohlížení násilného a pornografického obsahu, propagaci zdraví devastujícího chování a schůzkám s neznámými lidmi, které poznali online. Vzhledem k četnosti setkání pedagogů s těmito jevy se jako nejaktuálnější jeví plagiátorství.

Tab. 2: *Formy rizikového chování na internetu (Mura a Diamantini, 2014, s. 1231)*

Četnost setkání	Agrese	Plagiátorství	Zveřejňování osobních informací	Krádež identity	Sexting	Násilný/pornografický obsah	Propagace zdraví devastujícího chování	Schůzky s neznámými lidmi poznanými online
1-4x	268	122	157	126	119	105	66	51
5-10x	51	45	16	21	16	5	5	7
Více než 10x	20	56	3	5	8	5	5	4

2.1 Rizika užívání mobilních telefonů jako vzdělávacího nástroje

Oblíbenost užívání (respektive nadužívání) mobilních telefonů je dána technickými možnostmi současných přístrojů. „Rozvoj technologií umožnil jejich širší použití, spojil výhody telefonu a možnosti internetu v jednom přístroji. Pomocí mobilu je možné posílat textové a obrazové zprávy, ale také e-maily, rychlou poštu, připojovat se na internetové stránky a sociální sítě, fotografovat a natáčet videa, sdílet vytvořené materiály, hrát hry, či sledovat, kde se právě nacházejí blízcí nebo kamarádi. Mobilní telefon se dokonce stal symbolem příslušnosti ke skupině a měřidlem společenského statusu.“ (Gregussová, Drobny, 2013, s. 51)

Abeele et al. (2013) hovoří o současné mladé generaci (především adolescentů mezi 12. a 18. rokem) jako o „kultuře mobil mládeže“, která je specifická svým přístupem k těmto technologiím a jejich zapojením do každodenního života. Abeele et al. (2013) klasifikují tři typy životního stylu v rámci této kultury:

- Mobilní telefon jako módní doplněk (jedná se o předmět, který je dostupný v celé řadě provedení a značek, typický různými typy vyzvánění a doplňků)
- Mobilní telefon jako ukazatel popularity (především popularity ve vrstevnické skupině založené na počtu přátel na sociálních sítích, počtu přijatých hovorů a SMS, frekvence chatování apod.)
- Mobilní telefon jako ukazatel nedostatku času (časová vytíženost bývá v současné době spojována s vyšším sociálním statusem).

Učení se prostřednictvím mobilního telefonu je velmi dostupné (lze se učit kdykoliv a kdekoliv, a to i proto, že zařízení může mít každý kdekoliv při sobě) a atraktivní (učit se lze formálně i neformálně). Mobilní telefony jsou především využívány ve vzdělávání neformálním a vytváří jakýsi most mezi formálním a neformálním učením. V průběhu kterékoliv ze vzdělávacích činností studenti mohou využít i přístup k jejich mobilním zařízením pro účely výzkumu, vyšetřování, nebo shromažďování informací, které mají být použity v jejich formálním učebním prostředí

(Gikas, Grant, 2013). Vzdělávání prostřednictvím mobilního telefonu (m-learning) je novou generací e-learningu (Vorley, Williams, 2016).

Barn et al. (2014) uvádí, že v rámci poslední dekády velmi významně narůstá počet dětí, které vlastní a aktivně využívají chytrý telefon s připojením k internetu. V roce 2012 užívalo 66% mladých lidí ve věku 16-24 let smart phone a 40% dotázaných odpovědělo, že z moderních technologií by nejvíce v životě postrádali právě tuto technologii. O míře užívání mobilních telefonů svědčí i výsledek slovenského výzkumu – 95,7% dětí ze základních škol užívá mobilní telefon, z toho 90% užívá mobilní telefon vlastní (Gregussová, Drobný, 2013). Počet připojení k internetu z mobilního telefonu signifikantně roste, v roce 2010 se většina dětí a mladých lidí připojovala k internetu ze stolních počítačů nebo notebooků, v roce 2013 se jedna čtvrtina dětí do 12 let a tři pětiny dospívajících do 16 let připojovaly z mobilního telefonu (Stald et al, 2014).

Vzrůstající hodnotu mobilních telefonů mezi mladou generací lze částečně vysvětlit tím, že nepřímá komunikace zakotvila v kultuře této generace a přináší nové prostory pro sociální interakci mezi mladými lidmi. Současný typ komunikace skrz mobilní telefony, který je spojen se zábavnými účely, je v zahraničí označován pojmem „commutainment“ (Kalaskar, 2015). Výraz vznikl z anglických výrazů communication a entertainment, tedy komunikace a zábava.

Zároveň mobilní telefony také zahájily proces modifikace rizikového (nebo riskujícího) chování, které je většinou způsobené nedostatečným porozuměním rizikům plynoucím z užívání mobilních telefonů. Stald et al. (2014) uvádí, že mnohem více internetových rizik je spojováno právě s připojováním k internetu z mobilních telefonů, protože rodiče jsou v tomto směru méně aktivní na poli prevence než například při přístupu jejich dítěte k internetu z počítače. Aktivitu dětí na mobilním telefonu rodiče v podstatě nekontrolují.

Mezi rizika, která jsou spojena s užíváním mobilních telefonů, řadí Barn et al. (2014) především otázku jejich zabezpečení, kdy jedna třetina uživatelů mobilních telefonů nevyužívá zabezpečení pomocí tzv. kódu PIN. Dalším rizikem plynoucím z povahy chytrého telefonu (připojení k internetu, úložiště dat, fotoaparát, textové

zprávy, možnost sdílení, možnost připojení k sociálním sítím apod.) je fakt, že mladá generace má v tomto zařízení uložené citlivé údaje (fotografie, videa, chatovací okna atd.) a při odcizení nebo ztrátě mobilního zařízení mohou být tyto informace zneužity. Stejně tak mladá generace využívá mobilní telefon pro připojení k sociálním sítím a po odchodu z těchto webových stránek se ze svého profilu neodhlašuje a při příští návštěvě nezadá heslo k přístupu (srov. Barn et al., 2014).

Rizika využívání mobilních telefonů spatřujeme především v tom, že se jedná o technologii, která umožňuje připojení k internetu, a tedy k sociálním sítím, usnadňuje školní podvádění a vyrušování, či je prostředkem sextingu. Následující podkapitoly se věnují konkrétním aktuálně popisovaným jevům, které plynou z nadužívání mobilního telefonu.

2.1.1 Multitasking

V procesu učení je rizikovým faktorem také multitasking. Rolí multitaskingu (simultánního provádění několika činností) v procesu učení se zabývají Chen a Yan (2016). Multitasking na mobilním telefonu během učení je podle těchto autorů „dělení pozornosti a rychlé přepínání pozornosti mezi mobilní telefon a učení“. Pokud se tedy student učí (například čte text) a současně kontroluje přijaté zprávy na mobilním telefonu, jedná se o tzv. multitasking v učení a mobilní telefon tak proces učení ovlivňuje (Chen, Yan, 2016, s. 35). Z výsledků amerických výzkumů vyplývá, že mediální multitasking zabírá dětem téměř třetinu času konzumace médií a má stoupavou tendenci (Šebeš, 2013). Šebeš (2013) uvádí, že multitasking je jakousi reakcí na zintenzivnění mediální konzumace a není výjimkou teenager sledující televizi, poslouchající hudbu z mp3 přehrávače a surfující na internetu prostřednictvím mobilního telefonu. Škrabský (2015, s. 41) uvádí, že „provázanost mladých lidí a internetu nám dokazují další výsledky studií, které hovoří například i o tom, že 71% mladých lidí používá mobil simultánně s internetem nebo že 69% mladých lidí má v jednom čase na internetu otevřená tři okna během on-line diskuze“.

Situace je podobná jako věnování se jiným aktivitám právě prostřednictvím mobilního telefonu například během řízení motorových vozidel, což ovlivňuje negativně pozornost řidiče. Tento fakt ilustruje experiment provedený Sheltonem

(2009), který byl založen na tom, že účastníci přednášky během poslouchání přednášejícího byli rušeni vyzváněcím tónem každých 30 vteřin. Po ukončení přednášky byl studentům zadán vědomostní test, jehož výsledky ukázaly, že přesnost prezentovaných informací u studentů, kteří byli rušeni, byla signifikantně nižší než u skupiny, která během přednášky rušena nebyla (Shelton, 2009). Rizikem multitaskingu není pouze negativní vliv na školní výkony (potažmo úspěšnost) a tím i na budoucí pracovní kariéru studentů, ale také na celou budoucnost produktivní části společnosti (Hawi, Samaha, 2016, Samaha, Hawi, 2016).

V oblasti osobnosti studenta inklinují k mobilnímu multitaskingu studenti impulzivní, s vysokou potřebou vyhledávání informací a nedostatkem sebekontroly. Pro jedince s nedostatkem sebekontroly je těžké začít se soustředit pouze na jednu věc a přestat se zabývat více věcmi najednou. Co se týká pohlaví, z výzkumu Foehra (2006) vyplývá, že k provádění několika činností ve stejnou dobu prostřednictvím mobilního telefonu ve třídě inklinují více dívky než chlapci.

Kulturní „nastavení“ jednotlivých zemí, ze kterých studenti pocházejí, má také vliv na multitasking. Výzkumy tohoto jevu napříč státy a kontinenty vykazují různou míru výskytu multitaskingu ve školním vyučování. Posledním zmíněným faktorem jsou možnosti (nebo jinými slovy schopnosti), které používaný telefon má. Jedná se v podstatě o předpoklad, že čím technologicky vyspělejší zařízení student používá, tím více možností v multitaskingu má. Obecně řečeno tzv. chytré telefony, které umožňují kromě volání a zasílání zpráv také připojení k internetu, jsou „předurčeny“ k tomu, že díky nim bude student častěji vyhledávat informace, připojovat se do elektronické pošty, nebo bude aktivní na sociálních sítích (srov. Hwang et al., 2014). Fenomén multitaskingu během výuky ovlivňují 4 základní faktory (Griffin, 2014) – neschopnost soustředit se díky fyziologickým vlivům (nedostatečný spánek, úzkost), konstantní stupeň znuřenosti zapříčiněný neustálou touhou po zábavě, přetížení kognitivní simulace a závislost na technologiích. Odkládání spánku kvůli jiným aktivitám (v našem případě používání moderních technologií) je označováno jako „bedtime“ prokrastinace a jedná se o novou formu prokrastinování (srov. Kroese et al., 2014).

Hawi a Samaha (2016) uvádí, že podobně jako je ve školách zakázáno kouření, nebo je vyžadována vyšší opatrnost ve specifikovaných učebnách (laboratoře, sklady), nebude školským zařízením dlouhou trvat, aby bylo zrušeno nebo alespoň omezeno používání mobilních telefonů.

Hawi a Samaha (2016) uvádí, že v případě závislosti na mobilním telefonu ukazuje celá řada výzkumů (např. Hong et al., 2012, Salehan, Negahban, 2013) na vyšší výskyt u žen než u mužů. To je rozdílný pohled než na závislost internetovou, kde se výsledky výzkumů shodují na vyšší míře výskytu u mužů. Závislost na mobilním telefonu je přímo úměrná počtu hovorů a zpráv (Hong et al., 2012).

2.1.2 Nomofobie

„Nomofobie je považována za problém moderního světa a teprve v poslední době se tento termín používá k popisu nepohodlí nebo úzkosti způsobené nedostupností mobilních telefonů, počítačů nebo jakýchkoliv jiných virtuálních komunikačních zařízení u jedinců, kteří je obvykle používají.“ (King et al., 2013, s. 141) V podstatě se jedná o strach ze ztráty signálu na mobilním telefonu, strach z nedostupnosti. Pojem nomofobie pochází z Anglie a vychází z označení „no mobile phobia“ (King et al., 2014). Bivin et al. (2013) navíc uvádí, že nomofobie je forma závislostního chování na mobilních telefonech a projevuje se příznaky psychické i fyzické závislosti. Jedinec trpící nomofobií nikdy nevypíná mobilní telefon, obsedantně kontroluje přijaté zprávy, mobilní telefon personalizuje novými typy vyzvánění a obrázků (srov. Bivin et al., 2013). Problematika nomofobie je tématem novým, dosud nepříliš probádaným a k tématu neexistuje příliš odborných a relevantních informací (srov. Bivin et al., 2013). King et al. (2014) spojují nomofobii s tzv. „telephone fear“ (strach z telefonu), tedy strachem z realizování nebo přijímání hovorů. Nomofobie je fenomén, který je na vzestupu na celé zeměkouli a více a více lidí se obává ztráty svého mobilního telefonu. 66% britských teenagerů trpí strachem ze ztráty nebo poruchy mobilního telefonu (Pavithra et al., 2015).

Bivin et al. (2013) uvádí výsledky šetření, ze kterého vyplývá, že 58% mužů a 48% žen trpí fobií a zbylých 9% stresem, když se jejich telefon vypne. Z celkového počtu 2 163 respondentů 55% uvedlo, že kontakt s přáteli a rodinou je hlavní důvod,

který jim způsobuje úzkost, pokud nemohou používat svůj mobilní telefon. Ačkoliv k mobilním telefonům inklinují studenti všech věkových skupin (srov. Kalaskar, 2015), Yildirim, Correia (2015) uvádí, že věkovou skupinou s nejvyšším výskytem nomofobie je skupina mladých lidí mezi 18 a 24 lety.

Kalaskar (2015) popisuje výsledky výzkumu, který se zaměřil na projevy nomofobie. Studenti byli v rámci experimentu požádáni, aby během výuky vypnuli své mobilní telefony a odložili je mimo svůj dosah a klidně seděli, aniž by rušili probíhající výuku. Studenti projevovali po celou dobu symptomy úzkosti a nervozity z toho, že nemohou s mobilním telefonem během výuky pracovat, nebo dokonce že je mimo jejich dosah a dohled.

2.1.3 Phubbing

Nově označovaný fenomén phubbing lze nejlépe chápat jako chování, v rámci kterého jedinec používá mobilní telefon v přítomnosti druhých lidí. Pojem phubbing je složen z anglických výrazů „phone“ (telefon) a „snubbing“ (ignorování). Phubbing můžeme definovat jako individuální sledování svého mobilního telefonu během konverzace s ostatními lidmi a přerušování komunikace se silnou vazbou na internetovou závislost (Karadag et al., 2015). Ugur a Koc (2015, s. 1023) chápou phubbing jako „ignorování druhé osoby sledováním mobilního telefonu namísto věnování pozornosti dané osobě“. Typickým znakem phubbingu je narušování komunikace s druhými lidmi na základě používání mobilního telefonu nebo až „nekomunikování“ face to face. Speciálně bývá v literatuře označováno takové jednání za přítomnosti partnera – jedná se o tzv. pphubbing – partnerský phubbing (srov. Roberts, David, 2016). Podle Coyne et al. (2012) je důležité vnímat partnerský phubbing tak, že se (na základě předchozích výzkumů) nejedná o čas strávený s technologiemi, který negativně působí na spokojenost lidí ve vztahu, ale reálný konflikt vytvořený moderními technologiemi.

Neméně složitým se stává phubbing ve výchovně vzdělávacím klimatu, kde se již nelpí na tichém a klidném prostředí, ale mobilní telefony a další zařízení mají ve školních třídách nezastupitelné místo a dokonce dochází k ignorování pedagoga během vyučování. Podobně jako Ugur a Koc (2015) jsme přesvědčeni o tom, že užívání

mobilních telefonů během vyučování a nevěnování pozornosti pedagogovi je jedna z forem phubbingu. Karadag et al. (2015) navíc ověřili, že závislost na mobilním telefonu (potažmo závislost na SMS) pozitivně ovlivňuje výskyt phubbingu.

2.2 Rizika užívání sociálních sítí jako vzdělávacího nástroje

Rapidní expanze sociálních sítí s sebou přináší především odlišné názory na individuální a celospolečenské chování uživatelů. Sociální sítě jsou zcela určité fenoménem současné společnosti, jsou ve společnosti stále důležitější, a to nejen v životě současné mladé generace, ale mění celý svět. Nově vznikající sociální sítě se snaží uspokojit stále se zvyšující potřeby a nároky uživatelů. Jejich průnik se dotýká celé řady společenských sfér a otázkou zůstává, zda mají pouze negativní vliv a mohou škodit, nebo zda mají i využitelný potenciál, například v oblasti výchovy a vzdělávání (srov. Balog et al., 2013).

Kierkegaard (2008) definuje sociální sítě jako online prostor, kde si uživatel může vytvořit profil a vybudovat osobní síť, která ho spojuje s ostatními uživateli. Lee a Cheung (2014) uvádí, že výrazné sociálně orientované rysy online sociálních sítí poskytují silný společenský zážitek z interakce uživatelů a tento příjemný zážitek má tendenci podporovat uživatele, aby i nadále používal tyto platformy, bez toho aniž by si uvědomoval možné problematické aspekty jejich používání a negativní důsledky v různých oblastech života. Foulger et al. (2009) uvádí, že studenti často nedokážou rozpoznat možné důsledky, které s sebou nese zveřejňování osobních příspěvků na sociálních sítích. Proto je důležité vytvořit takové intervence, které povedou mezi studenty ke komplexnímu pochopení užitečnosti sociálních sítí a zároveň k pochopení viditelnosti jejich online chování a uvědomění si možného vlivu sdílených příspěvků na jejich budoucí profesní kariéru. Z charakteristiky sociálních sítí je zřejmé, že se jedná o platformu, která uživateli nabízí hned několik možností činností. Mezi nejčastější činnosti provozované mladou generací na sociálních sítích patří (Lenhart et al., 2011):

- chatování (88%)
- vytváření komentářů na to, co sdílel některý z přátel (87%)
- vytváření vlastních statusů (86%)

- zveřejňování fotografií nebo videí (80%)
- zasilání soukromých zpráv přátelům (76%)
- označování přátel na fotografiích nebo ve videích (69%)
- hraní her na sociální síti (50%)

Stejně informace zveřejněné na Facebooku různými lidmi mohou v jedinci vyvolat odlišné pocity. Lin a Utz (2015) spatřují rozdíly v prožívaných pocitech (jak pozitivních, tak negativních) v závislosti na vztazích k danému člověku. Tedy pokud zveřejní pozitivní status blízký přítel, násobí se pozitivní emoce také u příjemce informace, pokud stejnou informaci zveřejní osoba, se kterou dlouhou dobu není jedinec v kontaktu, vyvolává informace až pocit lhostejnosti.

Učení prostřednictvím sociálních sítí zahrnuje například facebookové diskuze mezi studenty, hledání odpovědí na dotazy, hledání praktických příkladů na teoretická témata, zakládání a účast ve skupinách, které shromažďují například studenty z jedné studijní skupiny, studenty absolvující jeden studijní předmět apod. (srov. Bowman, Akcaoglu, 2014).

Blessing et al. (2012) provedli analýzu možností využití sociálních sítí ke vzdělávání. Pedagogové například využívají Twitter jako místo, kam studenti vkládají zajímavé příspěvky k tématu, pokládají dotazy učitelům, pokud jim není něco jasné, nebo pedagogové vkládají jednou denně tweet, který by měl studentům připomínat důležitá témata, probraná témata, zdůraznit lhůty a termíny apod. Ačkoliv se podobně lze chovat také v prostředí e-learningových kurzů, v případě sociálních sítí vsázejí pedagogové na to, že studenti jsou v podstatě nepřetržitě připojeni, mohou se zapojovat do diskuzí přímo z mobilních telefonů kdekoliv a kdykoliv, případně mohou do jisté míry vystupovat anonymně (na základě profilů, avatarů, nicků). Blessing et al. (2012) porovnávají zveřejněné tweety se zvýrazněným textem v učebnicích, který také slouží ke zdůraznění těch nejpodstatnějších informací s tím rozdílem, že se zveřejněným tweetem přijde každému studentovi upozornění, tedy nemůže text přehlédnout (pokud

sám nechce). Na rozdíl od učebnic, příspěvky na sociálních sítích mohou obsahovat humor, který je pro studenty atraktivní, přitahuje jejich pozornost a odbourává nudu.

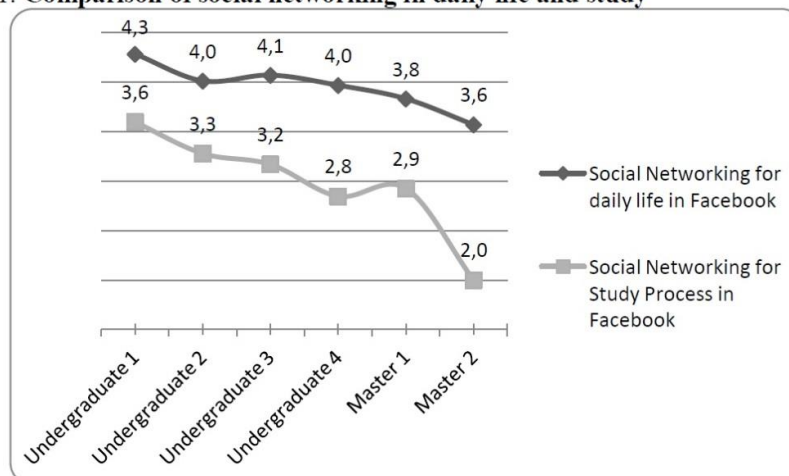
Ačkoliv odborné prameny vystupují zejména pro implementaci sociálních sítí v rámci interakce pedagog – student, jelikož přináší celou řadu výhod, důležité ale je komunikovat a být v kontaktu se studenty nikoliv ze soukromých profilů, ale z profilů za tímto účelem založených (Asterham, Rosenberg, 2015). Studenti uvádí, že zkontaktování učitele přes sociální síť je pro ně pohodlnější, atraktivnější a dostupnější, protože nemusí přepínat mezi jednotlivými platformami a navíc k sociální síti jsou připojeni neustále (Asterham, Rosenberg, 2015). Pedagog by měl i v tomto ohledu jednat profesionálně, pouze za účelem problémů spojených se školou a využíváním pracovních profilů eliminovat i možná rizika. Z výzkumu Sarapin, Morris (2015) vyplynulo, že na žádosti o přátelství na Facebooku ze strany studentů častěji pozitivně reagují mladí učitelé (nebo lektori na univerzitách), tedy míra aktivity na sociálních sítích koreluje s přijímáním studentů do okruhu přátel.

Otázka využití sociálních sítí na poli vzdělávání je aktuálním trendem nejen odborných diskuzí. Selwyn (2009) ukazuje následující členění komunikace a provázanosti Facebooku s akademickým prostředím:

- Facebook odráží zkušenosti univerzity
- Dochází zde k výměně praktických informací
- Výměna akademických informací
- Přání a stížnosti
- Tzv. „banter“ (výměna humorného a uvolněného obsahu).

Kumpikaite-Valiuniene a Duoba (2014, s. 389) uvádí graf využití sociální sítě Facebook studenty bakalářských a navazujících magisterských oborů pro účely vzdělávání ve srovnání s mírou použití v každodenním životě mimo vzdělávání (viz Obrázek 1), kde se číslo 5 rovná každodennímu využívání a číslo 1 nulovému využití.

FIG. 1: Comparison of social networking in daily life and study



Obr. 1: Komparace využití sociálních sítí v běžném životě a za účelem vzdělávání

Nejvíce dle těchto dat využívají Facebook studenti prvního ročníku, a to jak pro zábavu, tak i za účelem vzdělávání. Zatímco se škála využívání v běžném životě pohybuje v rozmezí 4,3 a 3,6, křivka využívání vzdělávací funkce sociální sítě je signifikantně nižší (3,6-2,0) a lze tedy říci, že vzdělávání není primárně tím, co by studenti na sociální síti vyhledávali.

Balog et al. (2013, s. 380) uvádí model negativních dopadů sociálních sítí (viz Obrázek 2), kde negativní sociální dopady reprezentují odtržení jedince z reality, odcizení, dehumanizaci společnosti, nabádání uživatelů k rizikovému chování. Negativní účinky komunikace ve virtuálním prostředí zahrnují sdílení osobních dat s neznámými lidmi, nižší socializaci a méně přímé vztahy. Do negativních dopadů na mládež lze zahrnout negativní dopady na jejich chování, zdraví a schopnost soustředit se.



Obr. 2: Schéma negativních dopadů užívání sociálních sítí dle Baloga et al. (2013)

Zejména v zahraniční literatuře se operuje s pojmem facebooková deprese. Jedná se o depresi, která vzniká, když dospívající tráví velké množství času na sociálních sítích a vykazuje symptomy klasické deprese (O’Keeffe a Clarke-Pearson, 2011).

Kaya, Bicen (2016) uvádí, že osoby s vyššími skóry v oblasti narcismu častěji mění svou profilovou fotografii na Facebooku a usuzují, že lidé s nižší mírou narcismu se méně angažují v oblasti sociálních sítí, tedy i méně často zakládají profil na Facebooku. Dále autoři přichází s poznatkem, že vystavováním fotografií na Facebooku se lidé učí – jedná se o to, že uživatelé mají tendenci vědět, jaké reakce ostatních uživatelů přicházejí na různé typy fotografií a opětovně tedy zveřejňují podobný typ fotografií s cílem získat podobně pozitivní odezvy. „Lidé s vysokým výskytem rysů narcismu jsou charakterizováni jako přehnaně citliví k hodnocení jinými, očekávající speciální zacházení ze strany jiných lidí, mají málo empatie, velkolepý pohled na sebe samé, projevují výstřednost, pociťují nadřazenost.“ (Tomková et al., 2015, s. 35) Také množství přátel na sociálních sítích podle Müller et al. (2016) je spojeno s narcistickými sklony a histriónskou poruchou osobnosti.

2.3 Sexting

Využívání ICT a elektronické komunikace významně zasahuje do prvních partnerských vztahů, které jsou pro adolescenty typické. Média, především potom sociální sítě jsou prostředím, která umožňují navozovat nové partnerské vztahy, partneri

stále více komunikují přes chaty nebo SMS a přibývá i zkušeností mladé generace se zasiláním a přijímáním zpráv se sexuálním podtextem. Stále častěji se mladí lidé angažují také v tzv. kybersexu (srov. Subrahmanyam, Greenfield, 2008). Sociální sítě se stávají místem pro seznamování, ale také pro ukončování vztahů. V období dospívání se do popředí dostává tematika vztahů a sexuality, což jsou oblasti v tomto věku člověka velmi přitažlivé. Dospívající se zajímají o všechno, co se sexualitou souvisí, zkusí co je pro opačné pohlaví atraktivní a čím lze zaujmout. „Internet je se svými možnostmi komunikace a anonymity ideálním prostorem pro flirtování, navazování vztahů, experimentování s různými rolami a také objevování sexuality.“ (Gregussová, Drobný, 2013, s. 86)

Döring (2014) definuje neologismus sexting jako „soukromou výměnu vlastnoručně pořízených fotografií se sexuálním podtextem prostřednictvím mobilních telefonů nebo internetu, která je široce diskutována nejen v akademickém prostředí jako nový typ rizikového chování (především dívek), kterému by mělo být předcházeno zejména prostřednictvím lepšího vzdělávání o různých závažných rizicích, která tento fenomén představuje“. Dir et al. (2013) rozšiřuje definici sextingu takto: „jedná se o výměnu sexuálně nabitých materiálů (obrázků nebo textu) přes mobilní telefony nebo sociální sítě“. Podle Gregussové a Drobného (2013, s. 87) je sexting „forma flirtování, pohrávání se sexualitou ve virtuálním prostředí, zahrnující výměnu erotických SMS, vyprávění si o sexu na chatech, posílání svých erotických fotografií nebo videí, svlékání se před webkamerou, kybersex. Motivem k takovému chování bývá snaha zaujmout někoho a navázat s ním vztah anebo zpestřit svůj aktuální vztah“. Kybersex bývá definován jako sugestivní nebo explicitně erotické vztahy nebo sexuální fantazie, které jsou vyměňovány prostřednictvím sítě mezi lidmi, kteří jsou online. Součástí kybersexu bývá zpravidla i masturbace (Divínová, 2005).

Dle Lounsbury et al. (2011) je za sexting považováno kromě výše zmíněného také přeposílání obdržených sexuálně laděných zpráv nebo obrázků dalším lidem a šíření v kyberprostoru. Sexting řadíme mezi poměrně nové a rychle se rozvíjející fenomény, přičemž první případy jsou zaznamenány v roce 2005 (Kopecký, Szotkowski, 2015).

Motivaci jedince k takovému chování v internetovém prostředí shrnuje Kopecký (2015, s. 45-46) do následujících oblastí:

- Sexting je vnímán jako součást partnerských vztahů

Sexting je v tomto případě chápán jako typ flirtování, důkaz intimity, důvěry a věrnosti, případně je také užíván v případě odloučení partnerů.

- Sexting jako nástroj pro potlačení nudy
- Sexting jako produkt sociálního tlaku

K sextingu dochází jako k následku tlaku ze strany partnera (důkaz důvěry), nebo sociálních skupin (vrstevnické skupiny, školní třída).

- Sexting jako produkt konzumní společnosti, nebo nástroj sebe prezentace

V tomto případě se jedná o nápodobu jednání, které je jedinci předkládáno v mediálním obsahu. Sexting provozují vzory a idoly mladých lidí, se kterými se často ztotožňují, média prezentují kult krásy, jehož součástí je také vypadat nebo chovat se sexy.

- Sexting jako nástroj pomsty

Podle Kopeckého (2015) se stává sexting také nástrojem pro manipulaci například bývalých partnerů po rozchodu, při vydírání dítěte apod. „Existují internetové stránky (check this bitch out), na které chlapi nahrávají fotografie či videa svých bývalých přítelkyň a vulgárně je komentují“ (Kopecký, 2015, s. 46)

Szotkowski et al. (2013) uvádí, že tento jev naštěstí zatím není na území České republiky tolik rozšířen jako například v amerických státech. Na druhé straně nejsou zanedbatelná ani data vyplývající z jeho výzkumu, a to že 8% dětí ve věku 11-17 let sdílí svoje sexuální materiály na internetu a 9% je odesílá druhým osobám. „Celkem 7,81 % českých dětí ve věku 11-17 let (z toho 47 % chlapců a 53 % dívek) umístilo svou „sexy“ fotografii nebo video, na kterých jsou částečně nebo úplně nazí, na internet. 12,14 % respondentů (z toho 60 % chlapců a 40 % dívek) tento materiál někomu přes internet nebo mobilní telefon poslalo.“ (Kopecký, Szotkowski, 2015, s. 231).

Z výzkumu slovenských adolescentů vyplynulo, že se dívky okolo 15. roku věku daleko více věnují sociálním sítím, kde je pro ně kromě chatování podstatná především určitá online image (Tomková, 2011). S tou pak může souviset vyšší riziko sextingu, protože online image klade na dívku vysoké nároky v oblasti vzhledu a způsobu chování.

Döring (2014) uvádí, že 79% odborných děl prezentuje sexting adolescentů jako rizikové chování a řadí ho k typům sexuálního násilí, k sexuálnímu rizikovému chování nebo jako druh šikany mezi vrstevníky. Na druhou stranu vystupuje také odborná literatura proti jakémusi deviantnímu diskurzu a vnímá sexting jako normální intimní komunikaci, která je běžnou součástí intimních partnerských vztahů, a to jak adolescentů, tak i dospělých, kteří objevují tyto vztahy a postupně si je osvojují. O různých pojetích sextingu hovoří také Schubert, Wurf (2014, s. 191): „sexting bývá široce interpretován jako řada aktivit zahrnující vzájemně vynucené sexty, romantické výměny fotografií, pozornost vynucující chování, vykořisťování, sexuální obtěžování až sexuální nátlak“.

Sextingu podle Döring (2014) nahrává v současné době vybavení mobilních telefonů a dalších zařízení, které jsou již běžně vybaveny fotoaparátem a možnostmi, jak fotografie posílat (včetně plnohodnotného připojení k internetu). Mezi různé typy mobilními telefony pořizovaných fotografií patří fotografie v plavkách, nebo spodním prádle, některé fotografie zachycují polonahé tělo, tělo zcela nahé (nebo jen jeho části), případně také zachycují sexuální aktivity, například masturbaci. Zásadní problémy spatřuje Döring (2014) v tom, že: a) mladá generace nehovoří o tomto chování jako o sextingu, ale jako o prostém sdílení fotografií či pořizování fotografií ve stylu „selfie“, b) tento fenomén souvisí s obecně hojně se vyskytujícím sexuálním obsahem v sociálních médiích a c) mladá internetová generace nepřikládá sexuálnímu obsahu a jeho škodlivým následkům tolik pozornosti. Sexting vnímají slovenští dospívající jako formu zábavy, jako určité vzrušení z riskujícího chování a především potom jako experiment, tedy zkouší, jaká reakce bude po takovém chování následovat (Tomková, 2010).

„Ačkoliv je jedinec seznámen s riziky sextingu, dále se k tomuto chování uchyluje, pořizuje například (z jeho pohledu bezpečnější) fotografie bez obličeje, nebo využívá aplikace, jakými je např. Snapchat, kde dojde ke smazání fotografie za několik sekund. Uživatel si ale neuvědomuje, že fotografie může být zachycena a uložena metodou screenshotů.“ (Döring, 2014) Negativní pohled na sexting zahrnuje představy týkající se rizika šíření zasláného sextu mezi ostatní uživatele, rizika vzniku kyberšikany, sociálního ponížení, psychické tísně a dalších jevů (Dir et al., 2013). Sexuální nátlak může být jakýmsi následkem sextingu, který je výsledkem explicitního nátlaku na jedince ze strany vrstevníků, nebo implicitního tlaku souvisejícího se širším vývojem sexuality jedince (Schubert, Wurf, 2014). Velkým rizikem sextingu se stává propojenost s pornografií, potažmo komerčním i nekomerčním sexuálním zneužívání dětí. Sdílení obrazů se sexuálním charakterem, sexuální nátlak a další jevy v podstatě nahrávají tomuto typu internetové kriminality páchané na dětech (srov. Schubert, Wurf, 2014). Fotografie se sexuálním obsahem hraje také roli obchodního artiklu v procesu učení, respektive v poskytování studijních materiálů, pomoci se studiem apod. Premisu, že zasílání a přijímání sexuálně laděných fotografií a textů může sloužit také jako určité obchodní jednání, potvrzuje mimo jiné Crofts et al. (2015). Podle těchto autorů hraje sexting (zejména v prostředí mladých lidí) roli daru, tedy zaslání nebo přijímání sextů je považováno za něco, co si člověk svým jednáním zaslouží. Internetový obchod se sexualitou, kde jsou dospívající velmi cenným zbožím, je na vzestupu (Kierkegaard, 2008).

Sexting (a obecně sexuální aktivita mladých lidí na internetu) není odtrženým jevem, ale naopak velmi úzce souvisí s internetovou závislostí. To potvrzují i zahraniční výzkumy, které ukazují online sexuální aktivity jako nejnebezpečnější pro vznik internetové závislosti (srov. Holdoš, 2015).

2.4 Školní vyrušování

Ačkoliv o implementaci informačních a komunikačních technologií do vzdělávacího procesu se hovoří především v souvislosti s výhodami nových prostředků výuky, velmi často se setkáváme také s narušováním výuky prostřednictvím užívání ICT ze strany žáků nebo studentů (srov. O'Bannon, Thomas, 2015). O'Bannon (2014)

uvádí, že ačkoliv mobilní telefony (a moderní technologie obecně) mají za úkol zkvalitňovat výuku ve školách a pomáhají studentům získávat tzv. kompetence 21. století, v mnoha školních třídách je používání mobilních telefonů zakázané především z důvodu rušení při výuce, nebo zneužívání těchto technologií během edukačního procesu. Ugur a Koc (2015) uvádí, že současné výzkumy odhadují, že 100% vysokoškolských studentů vlastní mobilní telefon a 100% z nich ho nosí do výuky, přičemž minoritně využívají mobilní zařízení ke vzdělávacím účelům (například vyhledávání informací, focení prezentovaných informací na tabuli), ale většina z nich používá mobilní telefon k osobním účelům během probíhající výuky. Nejedná se pouze o rušení výuky hlasitými oznámeními o příchozím hovoru, e-mailu, nebo jiné zprávě, ale za rušící se považuje i tiché přijímání a posílání textových zpráv. Jak uvádí Neumajer, Rohlíková, Zounek (2015), pro učitele využívajícího mobilní technologie ve vyučování je poměrně složité ověřovat, zda se student skutečně věnuje zadanému úkolu. To, že student pracuje například s mobilním telefonem nebo tabletem nemusí znamenat, že se vzdělává. V tomto bývá spatřován signifikantní rozdíl oproti využívání tradičních učebních pomůcek, které jsou daleko snadněji kontrolovatelné.

Formy vyrušování při školním vyučování za pomoci ICT lze dělit do 4 skupin (srov. Yasar, Yurdugül, 2013):

- Chování s cílem se rozvíjet – v tomto případě student využívá ICT během výuky jako zdroj informací s cílem dozvědět se více, zdokonalit se, získat informace
- Chování s cílem nabrat nové síly – student využívá ICT jako přestávku při soustředění ve škole
- Deviantní chování – student využívá ICT jako prostředek pro oddálení učení se, mohou se objevovat aktivity spojené s rizikovým chováním v kyberprostoru
- Závislostní chování – vychází ze studentova zvyku, z jeho závislosti na internetu nebo sociálních sítích, nutkavé potřeby kontrolovat profil na sociální síti apod.

Rušivými elementy při učení se (nebo vyučování) v souvislosti s používáním mobilního telefonu jsou (Chen a Yan, 2016):

- Zvonění telefonu

V tomto případě autoři hovoří o tom, že zvonění telefonu během vyučování má dva základní negativní dopady na vzdělávací proces. Jednak dochází k narušení běžného chodu školní třídy a za druhé je tento způsob třídního vyrušování obecně chápán jako negativně ovlivňující školní úspěšnost studentů.

- „texting“ (posílání a přijímání textových zpráv, chatování)

O'Bannon (2014) uvádí výsledky výzkumu užívání mobilních telefonů ve školní třídě. Studenti v největší míře využívají mobilní telefony během vyučování k připojování k síti internet, sledování videí a poslechu hudby. Trushell a Byrne (2013) zjistili, že studenti vysokých škol nejčastěji během výuky posílají a čtou e-maily, vyhledávají bližší informace k probírané látce, navštěvují sociální sítě, nakupují on-line a spravují osobní finance přes internetové bankovníctví. Co se týká vyrušování ve třídě prostřednictvím mobilních telefonů, hraje u studenta roli jeho osobnost, pohlaví, kultura země, ze které student pochází a možnosti jeho telefonu (Chen a Yan, 2016). Z výzkumu Akbulut et al. (2016) vyplývá, že k vyrušování během vyučování tíhnou mnohem častěji muži než ženy.

Nově popisovaným fenoménem se stává také záměrné používání internetového přístupu k osobním účelům během práce nebo přednášek, které bývá v zahraniční literatuře označováno jako cyberloafing nebo cyberslacking (srov. Akbulut et al. 2016). Akbulut et al. (2016) uvádí, že pokud je ve školní třídě studentům povoleno využívat moderní technologie, je velmi obtížné odlišit od sebe a dokázat, pro jaké účely je student využívá. Yakiz et al. (2015) uvádí, že cyberloafing byl původně popisován pouze v souvislosti s pracovním prostředím, konkrétně potom byl definován jako kontraproduktivní pracovní chování (srov. Rajah, Lim, 2011). Až v souvislosti s množícími se případy narušování školního vyučování používáním ICT, se začíná hovořit o tomto jevu i v souvislosti s prostředím školní třídy. Akbulut et al. (2016) uvádí, že je nezbytně nutné vytvořit nástroje, které budou měřit nelegální a neakademické využívání ICT během vyučování, podobně jako je tomu na mnoha pracovištích, kde je tento jev sledován u zaměstnanců. Akbulut et al. (2016) zahrnují do tzv. cyberloafingu např. odesílání a přijímání e-mailů a textových zpráv, navštěvování webových stránek, komunikování v chatovacích místnostech nebo prostřednictvím

sociálních sítí, další aktivity na sociálních sítích, online nakupování, downloading, nebo hraní her. Tyto aktivity rozdělili Akbulut et al. (2016) do pěti základních skupin činností:

- Sharing – zveřejňování statusů na sociální síti, komentování obsahu sociální sítě, komunikace prostřednictvím sociální sítě
- Shopping – online nakupování, online aukce, spravování internetového bankovníctví
- Real-time updating – zveřejňování aktuálních informací na sociálních sítích
- Accessing online content – poslech hudby, sledování videí
- Gaming – hraní her, vsázení

2.5 Školní podvádění a plagiátorství

Kromě rušení výuky prostřednictvím moderních technologií našli studenti také způsoby jejich zneužívání a toto chování nyní řadíme mezi tzv. nové formy školního podvádění. Jedná se například o zjišťování správných odpovědí na internetu prostřednictvím mobilního telefonu během zkoušky, pořizování fotografií ze zkoušky (varianty testů, pořízené snímky studijních textů, které pomohou k úspěšnému zvládnutí testu), nebo zjišťování odpovědí na otázky on-line komunikací (srov. Katz, 2005). Podle Lovett (2013) je v současné době podvádění ve škole považováno za epidemii. „Někteří žáci a studenti chtějí dosáhnout příznivého hodnocení bez velkého úsilí, snaží se počítačový systém obelstít, učitele převést. Elektronické učení tedy s sebou přináší i nové typy problémů, které sice mají v tradičním vyučování své předchůdce, avšak nové technické možnosti jim dávají širší rozměr a úplně nové (dříve nerealizovatelné) podoby.“ (Mareš, 2007, s. 179) Mareš (2007) upozorňuje na problematiku elektronického podvádění jako na hromadný jev, kterému v tuzemsku není věnována taková pozornost jako například v anglofonních zemích. „Bude třeba, aby tento závažný jev byl předmětem systematické pozornosti praktiků a současně, aby se stal tématem cílených výzkumů, zejména na středních a vysokých školách.“ (Mareš, 2007, s. 191) „Většina studií o školním podvádění se zaměřuje na studenty vysokých škol a jen relativně málo šetření je věnováno školnímu podvádění středoškoláků a starších žáků.“ (Vrbová, 2013, s. 95) „Ačkoli se v českých médiích v posledních letech hodně mluví

o nestandardním získávání diplomů na některých vysokých školách a o plagiátorství, podvádění na základních a středních školách stojí, zdá se, zcela mimo zájem nejen laické, ale i odborné veřejnosti. Dokladem toho je téměř úplná absence původních výzkumných publikací na toto téma za poslední desetiletí. Přirozeně se pak nabízí otázka, proč je tomu tak. Je to snad proto, že se na našich školách nepodvádí? Nebo je to tím, že jsme si na pokusy o opisování a drobné podvody studentů už zvykli, protože se staly součástí školního folklóru, tak jak jej známe už z prvorepublikových filmů pro pamětníky? Vnímá vůbec české školství podvádění jako problém?“ (Vrbová, Stuchlíková, 2012, s. 317)

Školní vyrušování a podvádění prostřednictvím informačních a komunikačních technologií lze jistě definovat jako nové moderní formy školní nekázně. Školní nekázeň je podle Bendla (2011, s. 35) „vědomé nedodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, případně jinými zaměstnanci školy“. Podle Bendla (2011) se jednotlivé formy školní nekázně mění v závislosti na pokroku v oblasti vědy a techniky a často souvisí právě s (nad)užíváním informačních a komunikačních technologií, jako například vyrušování či opisování prostřednictvím mobilního telefonu. Problematika školní kázně (respektive školní nekázně) je podle Bendla (2009) jeden z hlavních stresorů dětí i učitelů, u žáků způsobuje nechuť navštěvovat školu, u učitelů se jedná o jeden z důvodů jejich odchodu ze sféry školství a obecně se považuje za trend nikoliv pouze lokální, ale globální závažný problém školství.

Sisti (2007, s. 216) označuje nové metody podvádění ve škole jako „digitální podvody“. Nové formy školního podvádění jsou mnohem sofistikovanější a zároveň je pro pedagoga mnohem těžší je odhalit. Podvádění žáků a studentů ve školním prostředí (v zahraničí jsou také používány termíny „akademická nepoctivost“ a „e-cheating“) je interdisciplinární problematika, která se dotýká nejen pedagogiky jako takové, ale i celé řady subdisciplín jako například sociální pedagogiky nebo etopedie. Do této oblasti navíc signifikantně vstupují informační a komunikační technologie, které přináší nové formy „nelegálních školních aktivit“. Problematika školní nepoctivosti není novým tématem v odborných kruzích, především v zahraničních výzkumech se objevuje v posledních třiceti letech (srov. Galloway, 2012). Ačkoliv tedy není školní nepoctivost fenoménem pouze posledních let, získává nový rozměr díky angažovanosti moderních

technických prostředků a díky jejich používání se mění především metody podvádění ve škole (srov. Donat et al, 2014). „Podvádění je výsledkem individuálního rozhodnutí, které je založeno na objektivně racionálním kalkulaci nákladů a přínosů.“ (Kroher, Wolbring, 2015, s. 311)

Podvádění ve škole označují Donat et al. (2014, s. 636) za jednu ze specifických forem deviantního chování adolescentů. Podle Donata et al. (2014) podvody ve škole zahrnují širokou škálu aktivit, mezi které patří například kopírování odpovědí z testu jiného studenta, používání taháků během zkoušky, plagiátorství, povolení ke kopírování vypracovaného domácího úkolu, umísťování taháků na školní nábytek nebo části lidského těla, získávání testů před zkouškou apod. Snadno zneužitelným způsobem řešení problémů (v našem případě tedy i učení, řešení úloh atd.) je tzv. crowdsourcing, tedy kolektivní řešení problémů na síti, aniž se lidé v reálném světě potkali či viděli (srov. Hartmanová, Šmahaj, 2015).

Mareš (2007) klasifikuje e-cheating následujícím způsobem:

- Podvádění opírající se o získávání, poskytování nebo vyžadování informací

Do této kategorie lze zařadit například předávání znění testu jeho vyfotografováním, zjišťování správných odpovědí pomocí SMS, nebo jiných komunikačních platforem, napovídání pomocí malých vysílaček, apod.

- Podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály nebo o nepovolený způsob práce s prameny

Tento typ podvádění chápeme jako nahrání si informací a pozdější přehrávání do sluchátek, vydávání cizí práce za vlastní, používání textů bez odkazování na zdroje, v rámci cizích jazyků si dopomoci k překladu elektronickými překladači a vydávat toto za překlad vlastní.

- Podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení

V tomto případě hovoříme o nejrůznějších podvodech s hesly, přihlašování se pod jinými identitami, nebo přihlašování se na počítač učitele za účelem získání správných odpovědí atd.

Galloway (2012) uvádí, že podvádění se stává běžnou součástí edukačního prostředí, což dokazuje fakt, že alespoň jednou podváděla 93% studentů středních škol, 74% studentů středních škol podvádí při testu a 59% se přiznalo k některé z forem plagiátorství. Kent a Facer (2004) hovoří o tom, že existují signifikantní rozdíly mezi používáním počítače (respektive typem činností) mladou generací ve škole a doma. Z jejich výzkumu vyplynulo, že nejhojnějšími činnostmi provozovanými prostřednictvím počítače ve škole jsou psaní, vyhledávání informací a využívání počítače pro podvody, taháky. Doma nejčastěji mladá generace využívá počítač pro zábavu na internetu, hraní her a psaní.

Přístup samotných studentů ke školnímu podvádění se mění a školní prostředí nebo styl výuky učitele může takové chování paradoxně podporovat. Nelegální chování ve škole je ze strany studentů chápáno jako žádoucí a legální chování je jimi označováno za nevýhodu. Studenti navíc podvádí i z důvodu nízké míry trestů za odhalený podvod (srov. Vrbová, 2014). Trushell a Byrne (2013, s. 8) uvádí, že muži podvádí ve škole více než ženy a mladší studenti inklinují k podvodům více než starší studenti. Podle Lovett (2013) tíhnou k podvádění spíše studenti muži, kteří pravidelně pracují na brigádách. Ačkoliv se školním podváděním jsou tradičně více spojováni muži, rozdíl mezi pohlavími se již v této oblasti stírá (Stuber-McEwan et al., 2009). Studenti, kteří jsou spíše orientováni na získání dobrých známek, než na porozumění vzdělávacímu obsahu a studenti, kteří se ve škole cítí nespokojeně, jsou dvě skupiny studentů, kteří podvádí častěji (Lovett, 2013).

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 88), hovoří o nelegální žákovské komunikaci ve třídě, kam vedle opisování a napovídání řadí také „komunikaci mezi třídami, při níž se prozrazuje obsah písemných prověrek. Žáci, kteří již písemnou zkoušku absolvovali, informují (z vlastní iniciativy či na žádost) ty, které zkouška teprve čeká, o obsahu prověrky, o znění jednotlivých otázek a úloh. Tím ovšem klesá spolehlivost zkoušky, stírá se rozdíl mezi žáky naučenými a nenaučenými a rozhodujícím se stává rozdíl mezi žáky i třídami informovanými o písemné práci a neinformovanými“.

O tom, jakým způsobem studenti vnímají ve školním podvádění internet, hovoří výsledek následujícího výzkumu. Vrbová (2013) uvádí výsledky svého výzkumu, ze

kterého vyplývá, že 19% studentů středních škol nepovažuje opisování z internetu jako podvádění, 14 % si myslí, že nepodvádí, když opisuje nebo se radí se spolužáky, 14 % si myslí, že nepodvádí, když opisuje domácí úkoly, 12 % si myslí, že nepodvádí, když se předem shání po zadání písemné zkoušky a 11 % si myslí, že nepodvádí, když používá taháky. Tím se nepřímou potvrdily závěry některých zahraničních studií, podle kterých se podvádění s pomocí informačních technologií (založené „jenom“ na zcizení duševního vlastnictví) jeví žákům v porovnání s podváděním, při němž se nepoužijí informační technologie, jako přijatelnější (srov. Vrbová, 2013).

Jensen et al. (2012) provedli studii o motivech podvádění ve škole mezi studenty ve věku 14-23 let a z výsledků vyplynulo, že nejčastějšími motivy k podvodům jsou snaha postoupit do dalšího ročníku, snaha nezklamat rodiče ziskem špatných známek, snaha vyhnout se opravné zkoušce, snaha „pomstít“ se učiteli, pokud hodnotí nespravedlivě. Tyto motivy označuje Mareš (2007) za akceptovatelné důvody podvádění z pohledu studentů. Za neakceptovatelné důvody potom Mareš (2007) řadí následující motivy zjištěné Jensen et al. (2002): student uvádí, že je soutěživý, podvody studentovi prochází dlouhodobě a podvádění nevnímá jako negativní chování. Vrbová (2013) podobně jako zahraniční výzkumy potvrzuje, že podvádění napomáhá tolerantní přístup pedagoga ke školní nepoctivosti a mezi studenty potom osvojení si přesvědčení, že podvádět je normální, protože podvádějí všichni.

Arnold (2016) hovoří o tom, že školní podvádění podporuje současné nastavení škol, které se zaměřují na výkon studentů, podporují soutěživost a jsou orientované na zisk dobrých známek. K tomu navíc online učební prostředí otevírá celou řadu nových možností školní nepoctivosti, studenti používají zakázané prostředky, nebo dokonce nechávají za sebe vyplňovat test někoho jiného. Kromě těchto faktorů Arnold (2015) bere v potaz také nedostatečné zkušenosti učitelů pracujících v online prostředí, nebo nedostatek průvodních informací k online testování. Podobně vnímají tuto problematiku také Stuber-McEwen et al. (2009), kteří uvádí, že podvádění se častěji objevuje v online prostředí, protože tam se studenti domnívají, že jsou více v bezpečí a jsou důvtipnější ve využívání různých prostředků, stejně jako věří, že pedagogové nejsou tolik schopni podvod detekovat. Tropp (2007) uvádí, že veškeré špatné chování, které se může odehrávat v reálné školní třídě, se analogicky může odehrávat (a také často odehrává)

v e-třídě. Rozdíl potom představuje fakt, že pro učitele je daleko složitější zasahovat v online prostředí. Pro vzdělávání prostřednictvím ICT pak vznikají nové neotřelé formy nežádoucího chování studentů, které vycházejí z podstaty a vlastností moderních technologií (anonymita, apod.) a jsou v některých případech daleko závažnější.

„Současné studie také ukazují, že žáci, kteří se přiznávají k podvádění v průběhu školní docházky, v pozdějším věku připouštějí vyšší míru neetického chování jako lhaní, krádeže, podvádění v partnerských vztazích apod. Jiné výzkumy dokládají spojitost mezi podváděním ve škole a podváděním v budoucím profesním životě a prokazují vysokou pravděpodobnost, že když žák podvádí ve škole, podvádí i v práci.“ (Vrbová, 2013, s. 94)

Co se týká fenoménu plagiátorství, vycházíme z předpokladu, že vysoké procento studentů využívá v současné době moderní technologie (především počítač a internet) pro studium, plnění domácích úkolů, kooperativní práci apod. Internet nabízí celou řadu různých zdrojů, které může student využívat. Možnosti využití digitálních informací a sítí byly v posledních letech znásobeny a diverzifikovány, což umožňuje úpravy, sdílení a distribuci digitálních děl (srov. Muriel-Torrado, Fernández-Molina, 2015).

Ačkoliv se plagiátorství v různých formách objevovalo v historickém kontextu, v současné době hovoříme v souvislosti s plagiátorstvím ve školním prostředí jako o novém fenoménu, a to především proto, že bývá nejčastěji spojeno s informačními a komunikačními technologiemi a zejména v zahraničních dílech bývá označováno za nečestnost na akademické půdě, nebo za „závažnou formu provinění proti vědě“ (srov. Sisti, 2007, Rujoiu, 2009). Tzv. copyright se stává zásadní otázkou a dokonce bývá považován za autentickou překážku pro rozvoj výuky a vzdělávacích aktivit (Muriel-Torrado, Fernández-Molina, 2015, s. 442). Plagiátorství definuje Sisti (2007, s. 218) jako „množství aktivit, v rámci kterých jedinec přebírá doslovně text nebo výňatky textu bez řádné reference nebo tyto myšlenky předkládá jako vlastní“. Mohan et al. (2015) klasifikují plagiátorství následujícím způsobem:

- Kopírování idejí, myšlenek a nápadů (jedná se o velmi těžce odhalitelnou formu plagiátorství, která ale může způsobit pachateli závažné následky)

- Kopírování textu, obrázků, tabulek ze všech typů zdrojů
- Kopírování sebe sama (tedy kopírování vlastních myšlenek z dřívějších děl)
- „Ghost Writing“ (o tomto typu plagiátorství hovoříme tehdy, jestliže autor neuvede dalšího člena autorského týmu)
- Mozaikové plagiátorství (jedná se o pozměnění několika slov v textu, který je přejímán a následně vydáván za text vlastní).

Tato problematika je obzvláště aktuální ve spojitosti s tzv. „copy-paste“ plagiátorstvím (neboli kopírovat – vložit), nebo s možností nákupu vypracovaných děl jiným autorem (Sisti, 2007). Metoda „copy-paste“ se stává optimálním řešením na cestě k dosažení cílů jako je absolvování zkoušky, nebo zisk lepšího ohodnocení (Rujoiu, 2009, s. 45). Nejpoužívanější postup v podvádění na vysokých školách je podle Rujoiu (2009) tzv. cybercheating, neboli elektronické podvádění, typické přebíráním informací z internetu bez uvedení zdroje společně s přebíráním částí textu z různých knih a výchozích materiálů bez uvedení autora, názvu díla, roku vydání a strany. Za krajní formu školní nepoctivosti (která má dle našeho názoru spíše společné prvky s kyberšikanou) považují Ugur a Koc (2015) také pořizování snímků, videí nebo zaznamenávání hlasu pedagogů a jejich následné umístování do kyberprostoru za účelem zesměšnění nebo vyprovokování pedagoga.

Co se týká hojně diskutované motivace studenta k tomuto způsobu jednání, O'Donnell (2011, s. 217) uvádí, že lze v rámci problematiky plagiátorství definovat dvě základní motivační linie studenta. Jednak se jedná o tlak na plagiátora (potřeba naučit se velké množství informací během krátkého časového úseku) a potom tzv. náhodné plagiátorství vyplývající z nedostatku porozumění učební látce. Jednotlivé konkrétní motivy vedoucí k „copy-paste“ plagiátorství byly zjištěny v rámci výzkumu Sistiho (2007) na 160 respondentech (studentech středních škol) a shrnuje je tabulka 3. Z ní je patrné, že nejsilnějším důvodem uchylování se studentů k plagiátorství je nedostatek času a přípravy pro vypracování vlastních myšlenek (tento nedostatek ale může být značně subjektivní). Další motivy se obecně týkají nezájmu o téma práce a nízké sociální kontroly.

Tab. 3: Motivace k „copy-paste“ plagiátorství

Motivace k „copy-paste“ plagiátorství	Počet respondentů	Procentuální zastoupení
Nedostatek času pro vypracování vlastních myšlenek	16	28,1
Nedostatečná příprava pro vypracování vlastních myšlenek	15	26,3
Nezájem o téma práce	12	21,1
Není to učiteli zakázáno	8	14
Nepřijde se na to	7	12,3
Není ošetřeno, aby k plagiátorství nedocházelo	4	7
Je zábavné podvádět	4	7
Učiteli to je jedno	4	7
Spolužáci to také dělají	3	5,3
Nerespektují svého učitele	2	3,5

Rapidní nárůst školní nepoctivosti byl zaznamenán podle Galloway (2012) zejména v posledních 30 letech a o aktuálnosti tohoto tématu svědčí i používání pojmu „cheating culture“ (kultura podvádění). Studenti podle jeho názoru podvádí ze tří základních důvodů:

- Zisk vzdělání je v současné době považován za zajištění „lepšího“ života
- Současná společnost „fandí“ úspěšným a studenti chtějí zažít pocit vítězství
- Následky takového chování nejsou nastaveny tak, aby od dalších pokusů podvádění odrazovaly.

Den Ouden a Van Wijk (2011) uvádí, že se plagiátorství daleko více vyskytuje mezi studenty středních škol, a to především z toho důvodu, že se zde o této problematice nehovoří, plagiátorství se nekontroluje, ani se mu nepředchází. Studenti po vstupu na univerzity už mají nevhodný vzor chování a pedagogové se musí snažit je v tomto směru „přeučit“. Vlivem implementace informačních a komunikačních technologií do edukačního procesu se mění také role pedagogického pracovníka v několika oblastech. V souvislosti s nárůstem tohoto typu podvádění ve škole vyvstává otázka, do jaké míry jsou pedagogové skutečně pedagogy a do jaké míry se stávají vyšetřovateli plagiátorství (srov. Davis, 2011). Na pedagogy se tak kladou poměrně vysoké nároky také v oblasti předcházení podvádění ve škole. 13% studentů se stále domnívá, že je legální využít digitální informace formou „copy-paste“ bez uvedení zdroje (Muriel-Torrado, Fernández-Molina, 2015, s. 445). Z toho vyplývá, že je i nadále velmi důležité zvyšovat informovanost studentů o problematice plagiátorství a tím snižovat zneužívání moderních technických prostředků k podvádění ve škole. O absenci vzdělávání zahrnujícího prevenci plagiátorství hovoří Soukup et al. (2009, s. 146): „Také otázka autorských práv a jejich dodržování s ohledem na duševní výtvoř lidské činnosti není součástí výuky ani specializovaných přednášek, přitom sami náctiletí volají po podobných přednáškách či výuce, která by mohla být zajímavá a prakticky užitečná“.

V rámci prevence plagiátorství navrhuje Christensen (2011) osm základních kroků:

1. Zařadit do vyučování tematiku plagiátorství – konkrétně rizika kopírování a vkládání cizích myšlenek převzatých z internetu.
2. Naučit studenty rozlišovat parafrázování a pouhé přebírání informací z internetu.
3. Naučit studenty správné referenční techniky, zvláště potom v případě internetových zdrojů.
4. Naučit studenty rozlišovat, vybírat a používat relevantní zdroje.
5. Naučit studenty rozlišovat „přímé a nepřímé citace“.
6. Vytvářet pro studenty takové úkoly, kde si vyzkouší správně vyhledávat a interpretovat data.
7. Pomoci studentům starat se o detaily v úkolech, seminárních pracích.

8. Vysvětlovat studentům, že plagiátorství je forma podvodu.

Lovett (2013) navrhuje tři možná řešení školního podvádění. Učitelé by měli na začátku školního roku (případně semestru) a v den zkoušky upozornit studenty, že podvádění není tolerováno a jaká opatření v případě podvádění budou provedena. Dále by měl pedagog podvádění předejít například vhodným rozsazením studentů apod. V neposlední řadě doporučuje procházet třídou tak, aby student pochopil, že podvádění není tolerované a učitel podniká potřebné kroky, aby ho případně odhalil. Důležité je tvářit se tak, aby si student myslel, že učitel kontroluje nikoliv to, zda student podvádí, ale pouze chce vědět, jak si studenti v testu vedou.

Davis (2011) navíc hovoří o možnosti zapojení antiplagiátorského softwaru do výchovně vzdělávacího procesu, který se nejen osvědčil jako prostředek pro odhalování plagiátorství, ale také jako prostředek předcházení podvádění ve škole. Pedagogové jsou stále více ochotní implementovat nejen moderní technologie, ale především sociální média do výuky, ačkoliv ve svých osobních životech tato média nepoužívají, nebo dokonce odmítají používat (srov. Manca, Ranieri, 2016). Negativní zkušenosti pedagogů s řešením podvádění ve škole ale mohou mít vliv na jejich postoje k začleňování ICT do výuky. O'Bannon a Thomas (2015) uvádí, že učitelé chápou jako možné bariéry využívání ICT v rámci výuky v nejvyšší míře právě podvádění prostřednictvím moderních technologií a narušování vyučování. Za nejznatelnější bariéry využívání sociálních médií ve školách považují Sobaih et al. (2016) zejména nemožnost kontroly aktivit studentů, vyšší aktivitu studentů v sociálních aktivitách než v aktivitách vzdělávacích, navazování on-line komunikace se spolužáky během výuky, případně zneužívání těchto platforem pro školní podvádění.

Užívání mobilních telefonů (a jiných zařízení) je nutné regulovat vnitřními pravidly školy, protože se stávají pro studenty automatickou, obvyklou a rušivou součástí školního života. Nevhodným krokem se jeví absolutní abolice užívání moderních technologií, ale nutné je přistupovat k dané problematice restriktivně, tedy omezit užívání technologií na vzdělávací účely. Důležité je, aby restrikcii porozuměli sami studenti a byli motivováni k pravidlům užívání technologií během výuky – zpravidla totiž oni sami nevnímají užívání mobilního telefonu jako rušivé ani pro své

spolužáky, ani pro pedagoga. Informační a komunikační technologie se totiž stávají moderními formami učebnic, pracovních sešitů a dalších školních pomůcek.

2.6 Online prokrastinace

Prokrastinace je maladaptivní nebo dysfunkční strategie užívaná při snaze vyrovnat se s konfliktem (Kim, Seo, 2015). Pojem prokrastinace pochází podle Kim, Seo (2015) z latinského slova procrastinare (překládání na zítřek), které nebylo chápáno v negativním slova smyslu. V současné době je prokrastinace chápána jako tendence ke zpoždění zahájení nebo dokončení důležitých úkolů, nebo odložení úkolů do určité míry nepohodlí (Michinov et al., 2011).

Prokrastinace je často popisována v souvislosti s tzv. nedostatečnými akademickými výkony (Michinov et al., 2011), které zahrnují mimo jiné neupokojivé učební výsledky a hodnocení, souvislosti byly zjištěny také mezi prokrastinací a nízkou úrovní seberegulace. Prokrastinaci nelze chápat pouze jako patologické odkládání povinností na pozdější dobu, ale také jako určitou strategii, která může některým jedincům dokonce v učení pomáhat, motivovat k výkonům (srov. Kim, Seo, 2015). Na základě zjištění You a Kang (2014) vede prokrastinace ke změnám v učebních strategiích a ovlivňuje způsob učení.

Online prokrastinace je chápána jako „používání internetu v práci nebo ve škole pro nepracovní osobní účely, s cílem vyhnout se pracovním nebo studijním úkolům, které jsou považovány za nudné, nepříjemné, nebo příliš náročné“ (Thatcher et al., 2008, s. 2238). Online prokrastinaci lze však chápat dvojím způsobem. Jednak jako prokrastinaci v online prostředí (respektive v online učení – např. v e-kurzu) a dále jako „prokrastinaci prostřednictvím bytí online“. Spojení mezi internetovou prokrastinací a internetovou závislostí je velmi úzké. Internetová závislost je typická velkým množstvím času, které jedinec tráví na internetu, a prokrastinátor tráví mnoho času na internetu, aby oddálil své povinnosti (Thatcher et al., 2008).

Klassen et al. (2008) uvádí, že většina vysokoškolských studentů označuje sebe sama za prokrastinátory a 89% studentů prokrastinuje více než 1 hodinu denně.

K prokrastinaci se uchylují stejnou měrou ženy a muži, míra prokrastinace se zvyšuje u vysokoškolských studentů (Tibbett, Ferrari, 2015).

Existuje řada důkazů, že nižší hladina samoregulačního chování je spojena s vyšší úrovní prokrastinace, a že samoregulace je jedním z klíčových aspektů k pochopení tohoto jevu (Klassen et al., 2008).

Nejzásadnější problém v prokrastinování středoškolských studentů spatřuje Xu (2016) ve třech rovinách. Jednak se u takových studentů častěji objevují poruchy spánku a poruchy příjmu potravy a s blížícím se konečným termínem pracují studenti pod vysokým tlakem. Dále u takových studentů vzrůstá stres, úzkost a pocit viny, který kulminuje, pokud student zjistí, že na splnění úkolu potřebuje více času, než původně předpokládal. Za třetí, studenti, kteří prokrastinují, jsou častěji těmi, kteří se provinují proti pravidlům, například hojně podvádějí. Fakt, že studenti, kteří splnili úkol na poslední chvíli ve stejné kvalitě jako ostatní studenti a jsou za práci stejně ohodnoceni, může prokrastinaci určitým způsobem posilovat.

Myrick (2015) se ve svém šetření věnuje sledováním video nahrávek koček jako rozšířenému způsobu internetové prokrastinace. Myrick (2015) uvádí, že v roce 2014 byly na internetu umístěny více než 2 miliony videí s kočkami a celkový počet zhlédnutí těchto nahrávek činil 26 bilionů, což tvoří jednu z nejvíce sledovaných kategorií na YouTube. O popularitě koček na internetu svědčí i založené profily kočičích mazlíčků na sociálních sítích s několika tisíci fanoušky. Myrick (2015) zjistila, že jedince ke sledování videí s obsahem koček přitahuje jakási zvířecí roztomilost, která vyvolává v člověku příjemné pocity. Jestliže ale jsou tato videa sledována za účelem oddálení nepříjemných úkolů, vyvolávají v jedinci pocity viny.

Možným důvodem, proč je prokrastinace častější během online učení, vysvětlují Elvers et al. (2003) srovnáním učení v běžné třídě a v prostředí internetu. Zatímco v běžné třídě je student vždy vystaven určitému vzdělávacímu obsahu, například slyší výklad učitele, je aktivizován různými metodami nebo je vyvolán, v případě online výuky nemusí student pracovat se vzdělávacími materiály v podstatě například do dne před zkouškou. Elvers et al. (2003) tedy říkají, že běžná třída nedovoluje tolik

prokrastinovat jako učení se online a ve svém výzkumu potvrdili, že návštěvnost online kurzů vrcholí v den před termínem nebo přímo v den zkoušky.

2.7 Internetová závislost

21. století jako digitální éra přineslo technologie, které mají hluboký vliv na každodenní život a benefity těchto technologií jsou známé všem. Přesto mnohé studie poukazují na to, že lidé mohou užívat internet s typickými rysy závislosti a takové užívání může účinkovat na jedince škodlivě, měnit jeho sociální chování, zvyky a schopnosti negativním způsobem (Chang, Law, 2008). Rozmach informačních a komunikačních technologií v celé řadě společenských aktivit se dotkl také oblasti adiktologie a v několika posledních letech hovoříme o závislosti na internetu, která spadá do kategorie tzv. nelátkových závislostí. Internet je důležitým sociálně komunikačním nástrojem 21. století, a ačkoliv je chápán jako klíčová součást současného života, představuje zároveň prostor pro vznik rizikového chování. Internet se tedy stává nepostradatelnou součástí života moderního člověka, především potom adolescentů z důvodu snížené úrovně rodičovské kontroly, volnému přístupu k připojení a dostupnosti internetu a využívání tohoto média pro účely vzdělávání (srov. Lai a Gwung, 2013). Především v zahraniční literatuře se setkáváme s určitou pojmovou variabilitou až nejasností, kdy kromě internetové závislosti používáme také označení nadměrné užívání internetu, patologické užívání internetu, problematické užívání internetu nebo rizikové užívání internetu (srov. Yellowlees, Marks, 2005). Ačkoliv neexistuje sjednocené označení tohoto jevu, Chang a Law (2008) uvádí, že je běžně konceptualizován jako „nutkavé chování spojené s používáním internetu, které vede k výrazným problémům v každodenním životě“. Kuss et al. (2014) označují internetovou závislost jako epidemii 21. století.

Internetová závislost bývá definována jako „neschopnost jedince řídit užívání internetu, což vede k pocitům úzkosti a funkčnímu narušení denních činností“ (srov. Douglas et al., 2008). Bi et al. (2015) definují internetovou závislost jako „neschopnost jedince kontrolovat vlastní míru užívání internetu“. Lee a Chung (2014) uvádí, že poprvé se internet dostal do povědomí jako objekt, na kterém může vzniknout závislost ve spojení s Goldbergem, který v roce 1995 poprvé použil pojem „syndrom

internetové závislosti“. Podle Šmahela (2003) spadá internetová závislost do aktivního typu závislosti (mezi pasivní typ patří například závislost na sledování televize). Závislost na internetu vykazuje jak psychické, tak fyzické symptomy. Závislost na internetu lze zařadit do digitálních, nebo technologických závislostí. Obecně je tzv. technologická závislost definována jako nelátková závislost, která zahrnuje interakci člověk – přístroj a je podmnožinou závislostního chování, které je velmi blízké pěti hlavním složkám závislosti, včetně změn nálad, tolerance, konfliktů a relapsu, změny v dosavadním životě apod. (Hawi, Samaha, 2016). Důležité je také připomenout, že i problémové používání mobilního telefonu patří do oblasti tzv. komunikačních závislostí (srov. Rolková, 2015).

Podle Chou et al. (2015) se internetová závislost (nebo také patologické užívání internetu) vyznačuje především neschopností kontrolovat užívání internetu, které nakonec vede k psychologickým, sociálním nebo pracovním potížím a mezinárodně se prevalence internetové závislosti pohybuje mezi 8 až 13% u vysokoškolských studentů a mezi 1,4% až 17,9% u adolescentů.

Diagnostická kritéria závislosti na sociálních sítích se různí, podle Škařupové et al. (2015) existuje přes 30 různých diagnostických škál, které obsahují od 6 do 44 položek a měří nadměrné užívání internetu. Obvykle ovšem mezi základní diagnostická kritéria řadíme množství času strávené na sociální síti, počet připojení k sociální síti za den, nebo množství založených profilů na jednotlivých sociálních sítích (srov. Hong et al., 2014). Jedním z nejpoužívanějších testů pro měření závislosti na internetu je podle Škařupové et al. (2015) Youngův Internet Addiction Test (IAT), který je sice kulturně přenositelný, avšak byl vyvinut v 90. letech 20. století a tedy nebere v úvahu moderní trendy v této oblasti.

Internetová závislost tak podle těchto autorů splňuje čtyři podstatná kritéria látkové závislosti, a to craving (neboli bažení po droze), otázku tolerance, negativní následky v mnoha aspektech života a syndrom odnětí drogy. Young (1998) uvádí, že internetová závislost se stává novým klinickým onemocněním a fenoménem postmoderní společnosti a pracuje s osmi kritérii tohoto syndromu:

- Užívání internetu jako prostředku pro regulaci nálady
- Roste čas strávený na internetu k dosažení stejné míry uspokojení
- Opakovaná snaha omezit užívání internetu
- Vznik podrážděnosti, deprese nebo frustrace při absenci připojení k internetu
- Připojení k internetu trvá déle, než uživatel vnímá
- Uživatel lže svému okolí o množství času stráveném v kyberprostoru
- Uživatel upřednostňuje internet před jinými aktivitami
- Silné zaujetí internetem.

O internetové závislosti potom hovoříme tehdy, jestliže je splněno alespoň pět z osmi kritérií. Griffiths (2000) řadí závislostní chování na internetu mezi skupinu behaviorálních závislostí, které obsahují 6 jádrových komponent závislosti:

- význačnost, projevující se tím, že určitá aktivita se stane nejdůležitější v životě člověka a začíná ovládat jeho myšlení,
- změny nálady v důsledku zapojení se do určité aktivity, které mohou být zároveň vnímány jako vyrovnávací strategie například za účelem uklidnění,
- tolerance, proces, při kterém je nutno stále více aktivity k dosažení předchozí míry uspokojení,
- odvykací symptomy v důsledku ukončení či omezení aktivity,
- konflikt mezi jedinci se závislostním chováním a ostatními osobami (interpersonální konflikt), ale i vnitřní konflikt v důsledku určité aktivity,
- relaps, tendence opakovat dřívější vzorce závislostního chování.

Podle Gregussové a Drobného (2013) rozeznáváme následující symptomy internetové závislosti:

- Internet je nejdůležitějším prvkem v životě člověka, pokud jedinec není online, na připojení se těší a na internet myslí.
- Změny nálady, pokud se člověk nevěnuje oblíbené aktivitě.

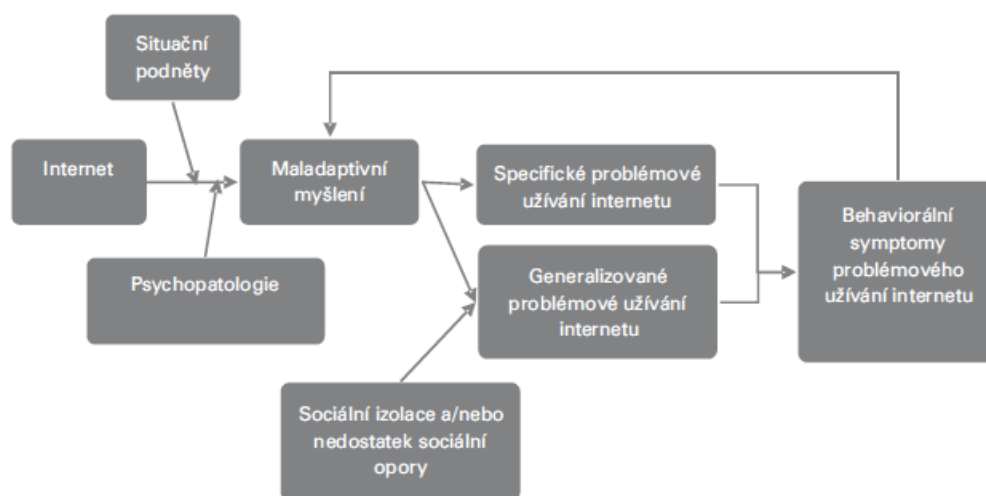
- Zvyšování tolerance – pro příjemný pocit z aktivity potřebuje člověk trávit více času.
- Abstinenční příznaky.
- Konflikty s okolím, zanedbávání rodiny, školy, práce atd.
- Recidiva
- Přítomnost smíšených pocitů – člověk na jedné straně prožívá příjemné pocity, na druhé straně může prožívat stud, stres, frustraci.

Z výsledků výzkumů vyplývá, že internetovou závislost lze diagnostikovat v případě, že uživatel stráví on-line více než 38 hodin týdně (Young, 1998). Yellowlees a Marks (2005) uvádí kritéria syndromu nadměrného užívání internetu, mezi která patří nadměrné množství času stráveného online, kompulzivní využívání internetu, obtíže při řízení času stráveného na internetu, pocit, že svět bez internetu je nudný, uživatel internetu se stává podrážděným, není-li on-line, snížení sociální interakce se skutečnými lidmi v reálném světě a zvýšená osamělost a deprese.

Vondráčková (2015) uvádí, že v zahraničních pramenech existuje pět odlišných pohledů na příčiny vzniku závislosti na internetu. Jedná se o kognitivně-behaviorální přístup, psychodynamický přístup, rodinný model, osobnostní přístup a teorie problémového chování.

Závislostní chování na internetu dělí Davis (2001) z pohledu kognitivně-behaviorálního přístupu na specifické problémové užívání internetu, které definuje jako problémové užívání internetu specificky vázané k určité internetové aplikaci (například online gambling nebo stránky s pornografickým obsahem) a obecně problémové užívání internetu zahrnující obecné nadužívání internetu, které je spojováno se specifickým sociálním aspektem internetu, konkrétně s potřebou sociálního kontaktu a sociálního posílení. Klíčovým faktorem pro vznik závislosti na internetu (potažmo na konkrétní činnosti nebo aplikaci) je podle Davise (2001) pozitivní emocionální zážitek, který potom vede uživatele k opakování činnosti.

Schéma kognitivně behaviorálního modelu problémového užívání internetu (Davis, 2001):



Obr. 3: Schéma kognitivně behaviorálního modelu problémového užívání internetu (Davis, 2001)

Vondráčková (2015) uvádí, že psychodynamický model vzniku internetové závislosti je založen na kompenzaci nepříjemných emočních prožitků prostřednictvím internetu. Internet často „zalepuje“ vztahovou ránu vzniklou zejména v dětství (především se jedná o nekvalitní vztahy mezi rodiči a dítětem). „Negativní vztah s rodiči pozitivně koreluje s problémovými mezilidskými vztahy v pozdějším věku a problémové mezilidské vztahy vedou ke zvýšené hladině sociální úzkosti. A právě komplikované vztahy s rodiči, problémové mezilidské vztahy a zvýšená hladina sociální úzkosti jsou faktory, které mají vliv na vznik a udržení závislostního chování na internetu.“ (Vondráčková, 2015, s. 258, srov. Yau et al., 2014)

Osobnostní model závislosti na internetu vychází z převládajícího typu temperamentu osobnosti. Van der Aa et al. (2009) zjistili, že osobnosti s vysokými skóry v dimenzi introverze a nízkými skóry v dimenzi emoční stabilita a vstřícnost jsou náchylnější k závislosti na internetu.

V rámci rodinného modelu bylo dle Vondráčkové (2015) zjištěno, že konflikty mezi rodiči a adolescenty, užívání alkoholu rodičů nebo problémy ve fungování rodiny

zvyšují pravděpodobnost vzniku internetové závislosti. Tato zjištění potvrzuje také Foltová (2012), která uvádí, že role rodiny v rizikovém chování adolescentů je velmi podstatná. Jednak dítě přebírá vzory chování rodičů (a to i negativní) a pokud rodina neplní své funkce, nepřikládá adolescent názorům rodičů váhu, případně vystupuje proti jejich názorům a přáním.

Teorie problémového chování vychází z předpokladu, že některé znaky dospívajících (hledání identity, impulzivní chování, problémy s autoritami) mohou vést ke konfliktům se společenským prostředím, kam lze jistě zařadit i nelátkové závislosti (srov. Vondráčková, 2015).

Podle Kolibové (2013) se v zahraniční literatuře objevují tři základní přístupy ke vzniku závislostního chování. Teorie deficitů sociální způsobilosti Caplana říká, že vyšší riziko vzniku závislostního chování vzniká u jedinců s psychosociálními problémy. Interpersonální teorie Sullivana vychází z předpokladu, že člověk je neoddělitelný od mezilidských vztahů a právě nekvalitní mezilidské vztahy zvyšují riziko vzniku závislosti. Třetí dostupnou teorií je Davisova kognitivně behaviorální teorie. Užívání internetu přináší okamžitou odměnu s minimálním zpožděním, což posiluje určitý typ chování podobně jako u závislostí na návykových látkách.

Gregussová a Drobný (2013) uvádí 5 nejčastějších forem internetové závislosti:

- Závislost na počítačových hrách

Významným fenoménem v této oblasti je tzv. MMORPG (Massive Multiplayer Online Role-Playing Game), což je „online počítačová hra, ve které hráč vystupuje a koná jako fiktivní postava v komplexním virtuálním světě a hra umožňuje současné zapojení tisíců hráčů po celém světě a jejich vzájemné interakce. Právě u tohoto typu her dochází nejčastěji ke vzniku závislosti.“ (Gregussová, Drobný, 2013, s. 95).

- Závislost na kybervztazích

Závislost na kybervztazích se projevuje především přehnanou aktivitou na sociálních sítích (zveřejňování podrobností ze života, změny v osobním profilu, komentování, sdílení fotografií, sledování aktivit přátel, kumulování stovek přátel, apod.). „Potíže mohou vzniknout ve chvíli, kdy se virtuální vztahy stanou důležitějšími než skutečné osobní vztahy s rodinou a přáteli.“ (Hýbnerová, 2012, 35)

- Závislost na surfování na internetu

„Obrovské množství údajů na internetu přispívá ke vzniku nutkavého chování. Člověk, který je závislý na vyhledávání na internetu, tráví mnoho času prohledáváním různých stránek a databází, stahováním údajů z internetu, tříděním nalezených informací. Na internetu je stále něco, co ještě neviděl, nečetl nebo nevyzkoušel.“ (Gregussová, Drobný, 2013, s. 97) Přetížením informacemi jsou ohroženi zejména studenti (Hýbnerová, 2012).

- Závislost na online nakupování a gamblingu

V rámci této závislosti je jedinec ovlivňován kompulzivními myšlenkami týkajícími se výhodných nabídek na internetu, internetovými aukcemi nebo online hazardními hrami.

- Závislost na internetové pornografii

V tomto případě hrají roli příjemné pocity jedince při sledování pornografických materiálů a masturbace. Závislost se projevuje vyhledáváním a sledováním nových typů materiálů ve velkém množství.

Tyto typy závislosti označují Viktorová, Zielinka (2015) za specifickou internetovou závislost. Nešpor (2011) navíc hovoří o závislosti na internetové práci, která je v podstatě specifickým typem workaholismu.

Young (2004) rozděluje závislostní chování na internetu do pěti základních kategorií:

- závislost na virtuální sexualitě (kompulzivní používání webových stránek pornografického zaměření),
- závislost na virtuálních vztazích (nadměrné věnování se virtuálním vztahům),
- internetové kompulze (například hraní online počítačových her či internetové nakupování),
- přetížení informacemi (nadměrné surfování na internetu nebo hledání v databázích),
- závislost na počítači (nadměrné hraní počítačových her).

Společným znakem všech forem závislosti na internetu je rychle a jednoduše získaný příjemný pocit (Kolibová, 2013). Gregussová, Drobný (2013) uvádí činnosti na internetu, na kterých jsou slovenští dospívající nejvíce závislí. Jedná se o závislost na

online počítačových hrách (častěji se vyskytuje u chlapců než u dívek), dívky vykazují vyšší míru závislosti na chatování a sociálních sítích a s vyšším věkem přibývá chlapců závislých na sledování pornografie.

V rámci internetové závislosti se často hovoří i o závislosti na sociálních sítích, zahraniční literatura vymezuje specifickou formu internetové závislosti, která bývá označována jako tzv. facebooková závislost. Právě prevalence facebookové závislosti je signifikantně spojena s dospívajícími. Toto vývojové období je typické biologickými, psychologickými a sociálními změnami, adolescent se musí vyrovnat se změnami jejich těla, s nově vznikajícími potřebami, s novými schopnostmi a dovednostmi a také s novými sociálními rolemi a z nich plynoucími povinnostmi. Mezi nově vznikající potřeby patří zejména navazování peer vztahů, intimity, kladného sebehodnocení apod. Prostředí sociálních sítí v současné době nabízí uspokojování těchto potřeb v nezanedbatelné míře a bývá pro adolescenty atraktivnější než reálný svět. Online prostředí je pro moderní adolescenty místem pro získání zkušeností a osobnostní růst (Borca et al., 2015).

Tang et al. (2016) hovoří o třech druzích podpory, které nabízí Facebook. Jedná se o informační (zahrnuje poskytování poradenství, zpětné vazby nebo rad od přátel), sociální (trávení volného času) a citovou (vyjadřování lásky, podpory, „to se mi líbí“) podporu. Pozitivní zpětná vazba od vrstevníků na internetu (především potom na sociálních sítích) pomáhá vytvářet adolescentovi možnost naučit se, jak se sebezprezentovat. Pozitivní zpětná vazba, která je typická například pro Facebook (prostřednictvím zejména komentářů a „lajků“), pomáhá k budování sebevědomí a celkového sebepojetí jedince (Koutamanis et al., 2015). Negativní feedback je nejčastěji spojen s hledáním a navazováním nových kontaktů (rizikový faktor je zde uzavírání přátelství s neznámými lidmi) a rizikovou sebezprezentací (zveřejňování fotografií se sexuálním podtextem) (Koutamanis et al., 2015). Internet (a sociální média obecně) vysoce ovlivňuje také sexuální rizikové chování adolescentů. Celá řada zjištění (srov. Cookingham, Ryan, 2015) ukazuje na fakt, že vysoce rizikové chování zobrazené na sociálních sítích může povzbuzovat k podobnému chování a současně pomáhá vnímat takové chování jako normální.

Ačkoliv tato porucha nezpůsobuje stejné problémy jako ostatní typy závislostí (především ty látkové), jsou důsledky závislostního chování na internetu v oblasti sociální velmi podobné a zahrnují například ztrátu kontroly nad užíváním, craving, sociální izolaci a celou řadu potíží v oblasti mezilidských a pracovních vztahů a v oblasti financí. Israelashvili et al. (2012) uvádí, že pouhé nadužívání internetu může být potenciaálně nebezpečné pouze pro jedince se specifickými predispozicemi, jako jsou například obecné tendence ke vzniku závislosti, deprese, nedostatek kontroly impulzivity, agrese a agresivita, plachost a obsedantně kompulzivní porucha. Psychologická a sociální rizika netolismu shrnuje Kopecký (2011) do následujících bodů:

- Špatná organizace času, nedostatek spánku, oddalování činností důležitých pro život (jídlo, pití, hygiena) na nejzazší dobu
- Problémy v mezilidských vztazích
- Zhoršení školního prospěchu, snížená pracovní aktivita
- Poruchy paměti způsobené únavou, nedostatkem spánku
- Omezení dříve preferovaných aktivit
- Nápodoba chování sledovaného ve virtuálním prostředí (násilí, brutalita, sexuální rizikové chování)

Internetová závislost bývá často spojována s psychiatrickými obtížemi nebo funkčními poškozeními, např. s depresí, sociální fobií, úzkostí, neurotismem, nízkým sebevědomím, či introverzí (srov. Lai et al., 2015, Hong et al., 2014). Současná společnost je charakteristická vysokými nároky kladenými na mladou generaci a s tím souvisí celá řada stresových faktorů, které mohou na adolescenty působit. Chou et al. (2015) uvádí výsledky studie, která prokázala, že pokud student ovládá používání copingových strategií pro zvládnání stresu, snižuje se u něho pravděpodobnost vzniku internetové závislosti (srov. Wang et al., 2015). V tomto ohledu internetová závislost v podstatě slouží jako jakýsi mediátor mezi jedincem a jeho psychickými obtížemi. Lai et al. (2015) hovoří o tzv. “sebemedikaci”, kdy jedinec řeší své vnitřní problémy za pomoci (často patologického) užívání internetu. Tento pohled je v opozici s většinovým odborným názorem, který chápe internetovou závislost jako jednu z mnoha nelátkových závislostí (gambling, nakupování, sex, apod.). Israelashvili et al. (2012) na základě

svého výzkumu představuje poznatek, že úroveň sebepojetí adolescenta významně ovlivňuje míru užívání internetu. Čili jedinci, jejichž vlastní sebepojetí ještě není jasně definované, mohou internet využívat silněji než ostatní. Souvislostí mezi sebevědomím adolescentů a vznikem závislosti se zabývají například Aydin a Sari (2011), kteří poukazují především na sebevědomí utvářející se v rodině adolescenta a tzv. sociální sebevědomí, která jsou významnými prediktory vzniku závislosti na internetu. V souvislosti se závislostí hovoří Viktorová a Zielinka (2015) o sekundární závislosti na internetu jako o průvodci jiných psychických obtíží (typicky úzkostných a depresivních poruch). Na internetovou závislost je pohlíženo také z psychiatrického hlediska. Jak uvádí Shapira et al. (2000), problémové užívání internetu můžeme chápat jako klinický syndrom, který je spojen s distresem, funkčními poškozeními a psychiatrickými diagnózami. Lepšímu porozumění psychopatologii internetové závislosti v budoucnu pomůže zjištění, zda je internetová závislost novým onemocněním, symptomem některého z již charakterizovaných psychických onemocnění, případně zda je obojím.

Podle Robertse et al. (2015) existuje sedm elementárních rysů ovlivňujících závislost na sociálních médiích:

- Přívětivost (lidé, kteří se zajímají o blaho jiných, mají vyšší sklony ke vzniku této závislosti)
- Extraverze (extravertní jedinci potřebují neustálou stimulaci, vyhledávají vzrušení)
- Potřeba vzrušení (typická také pro vznik jiných – především látkových závislostí)
- Emoční nestabilita (např. neurotici užívají sociální média jako prostředek pro dosažení emoční rovnováhy)
- Impulzivita (impulzivní jedinci nedokážou předvídat následky svého jednání)
- Materialismus (materiálně orientovaný jedinec je náchylnější ke vzniku tohoto typu závislosti)

- Svědomitost (nesvědomití lidé jsou náchylnější ke vzniku závislosti).

Young (2011) uvádí, že ačkoliv se internetová závislost zkoumá především v americké provenienci, výskyt závislostního chování na internetu stoupá také v Itálii, Pákistánu a České republice a vážným celospolečenským zdravotním problémem se stává v Číně, Koreji a Taiwanu.

Douglas et al. (2008) uvádí, že uživatelé internetu netvoří homogenní skupinu, a proto lze vysledovat určitá kritéria popisující profil uživatele závislého na internetu. Jedná se o mladého jedince, s vyšším dosaženým stupněm vzdělání a člověka, který chápe internet jako svého intimního přítele. Tzv. ritualista užívá internet především za účelem pobavení se, kdežto tzv. instrumentalista je motivován k užívání internetu zejména pro hledání a získání informací. Co se týká počítače jako intimního přítele, znatelně více ho tímto způsobem vnímají adolescentní ženy a vztah adolescenta k počítači jako intimnímu příteli se zvyšujícím se věkem klesá. Více vnímají tímto způsobem počítač adolescenti bez sourozenců a adolescenti žijící ve velkém městě (Kalibová, 2015).

„Na základě výsledků různých studií zahraniční i české proveniencí se ukazuje, že závislosti na internetu a virtuálních světech je ohroženo poměrně velké množství mladých lidí, zvláště studentů středních a vysokých škol. Tento fakt je zdůvodňován snadným přístupem studentů k internetu, flexibilním denním programem a také tím, že po příchodu na novou školu se zároveň velká část z nich ocitá v novém prostředí. Přišli o své stávající vazby nebo jsou tyto vazby ztíženy a začínají si budovat nové vztahy a postavení.“ (Hýbnerová, 2012, s. 46) Stále se rozšiřující výskyt netolismu je ovlivněn bezesporu také tím, že internet je daleko dostupnější (a to i z finančního hlediska) než drogy, na nichž vzniká látková závislost. U mladých uživatelů internetu je navíc připojení často financováno ze strany rodičů. Jak se ukazuje, rizikem vzniku závislostního chování v online prostředí jsou ohroženi zejména ti, kteří už mají problémy v reálném světě (Hýbnerová, 2012).

„Podle zahraničních výzkumů se závislostní chování na užívání internetu týká 3–6% jeho uživatelů. Podobné výsledky jsou uváděny i v České republice, kde lze pozorovat rozvinuté závislostní chování ve vztahu k internetu u 3,4 % nediferencované

populace a dalších 3,7 % je online závislostním chováním ohroženo. Za nejvíce ohrožené jsou považovány osoby ve věku 12–19 let, kde prevalence v obou kategoriích dosahuje hodnoty 7,9 %.“ (Vondráčková, 2011, s. 302).

Z výzkumu Soukupa et al. (2009) vyplývá, že internetová závislost nebo ohrožení internetovou závislostí se nejvíce dotýká věkové kohorty 12-15 let, ve věkové skupině 16-19 let je stále neméně aktuální a klesá postupně s věkem nad 20 let.

Terapie internetové závislosti je velmi složitá, protože je v podstatě nemožné se internetu vyhnout. Je-li jedinec závislý například na online nakupování, může ale potřebovat internet k práci nebo studiu a výskyt recidivy je velmi pravděpodobný (srov. Young, 2011, Vacek, 2011). Terapie závislosti na internetu je v literatuře reprezentována zejména psychoterapeutickými metodami, Vacek (2011) se zabývá ale i farmakoterapií. Podle Vacka (2011) jsou v zahraniční literatuře popisovány účinky citalopramu. V léčbě pacienta s diagnostikovaným závislostním chováním na internetu je podle Vacka (2011) podstatná motivovanost, vlastní iniciativa a uvědomění si závislostního chování u samotného pacienta. Gregussová a Drobný (2013) hovoří o tzv. bludném kruhu internetové závislosti. Člověk se díky závislosti dostává do sociální izolace, ve virtuálním světě se ale izolace zvyšuje. Jinými slovy závislost zvyšuje izolaci a izolace zvyšuje závislost. Podobně vnímá tento fenomén také Kolibová (2013), která se zamýšlí nad úlohou internetu v případech depresivních osob.

Dalším faktorem, který je spojován s internetovou závislostí je fenomén prokrastinace, tedy jedinec užívá internet jako prostředek pro únik a rozptýlení od povinností. Holdoš (2013) dokonce uvádí, že výsledky zahraničních výzkumů ukazují na fakt, že prokrastinace může být klíčovým indikátorem závislosti na internetu.

Jak uvádí Kim et al. (2006), internetová závislost je zkoumána především v souvislosti s psychologickými charakteristikami adolescentů, depresí, mezilidskými vztahy, impulzivitou, sebehodnocením, úzkostí, sociálním chováním, kompulzivitou a pocity osamocení, dále jsou potom zkoumány souvislosti mezi internetovou závislostí a dalšími typy závislostí nebo suicidálními tendencemi. Kromě psychického zdraví se celá řada prací zabývá také vlivem moderních technologií na zdravotní stav mladé populace. Rosen et al. (2014) uvádí, že dvakrát více dětí a třikrát více adolescentů trpí

obezitou ve srovnání se stejnou věkovou kohortou před třiceti lety a zároveň ubývá sportovní aktivity v tomto věku. Naše pozornost se zaměřila na oblast neprozkoumanou, tedy na souvislosti mezi edukačními strategiemi využívání internetu a možnou internetovou závislostí. Souvislosti nejsou sledovány mezi dvěma projevy rizikového chování (například mezi závislostí a sebepoškozováním), ale mezi běžným využíváním internetu ke vzdělávání a internetovou závislostí.

Naopak zdravé užívání internetu definuje Odaci (2011) jako užívání internetu za specifickým účelem ve vyhrazeném přiměřeném čase bez emocionálních a behaviorálních potíží.

3 Net generace

Vzhledem k zaměření popisované problematiky na středoškolskou mládež se následující kapitola zabývá vymezením adolescence se zvláštním akcentem na specifika současných přístupů k tomuto životnímu období. Tyto přístupy se značně dotýkají vztahů a postojů mladé generace k moderním technologiím. Kromě stručné základní charakteristiky období adolescence z pohledu vývojové psychologie jsou v kapitole zahrnuté informace uvedeny do kontextu virtuálního světa. Macek (2003, s. 12) uvádí, že „adolescence získala zejména v posledních desetiletích zvláštní význam – má svůj sociální, ekonomický, pedagogický, zdravotní i kulturní rozměr.“

Vymezení období dospívání je odlišné z různých pohledů jednotlivých autorů. V evropském kontextu jsme byli zvyklí chápat dospívání jako relativně dlouhé období složené z pubescence (11-15 let) a adolescence (15-21 let). Adolescence jako druhá fáze poměrně dlouhého období dospívání je nejčastěji vymezována pro věk 15-20 let (srov. Vágnerová, 2000). V současné době ale uvažujeme v celosvětovém kontextu (především převzatého od amerických psychologů), kdy je adolescence chápána jako období mezi dětstvím a dospělostí (srov. Macek, 2003).

Období je typické především sociálním zráním a je vymezeno ukončením povinné školní docházky a později ukončením profesní přípravy (výjimku tvoří jedinci studující vysokou školu). „Jelikož k vývojovému období adolescence náleží potřeba prozkoumávat a experimentovat, jsou dospívající skupinou potenciálně nejvíce ohroženou riziky internetu. „Pro dospívání je typická tendence testovat hranice, přehánět, riskovat.“ (Foltová, 2012, s. 326) I z těchto důvodů je období adolescence spojováno s tendencí chovat se rizikově, což bývá v literatuře označováno jako syndrom rizikového chování.

K potřebě experimentovat se váže druhý důležitý prvek adolescence, a tím je hledání vlastní identity.“ (Černá et al., 2013, s. 15) Internet je skutečně prostředím, které nabízí nespočet možností, v rámci kterých lze toto hledání uskutečňovat. Protože v období dospívání roste potřeba navazování a udržování vztahů s vrstevníky, je pro psychický vývoj jedince nutné mít v navazování vztahů především pozitivní zpětnou vazbu. Pokud jsou tyto vztahy narušeny (např. kyberšikanou), dochází velmi často ke

sníženému sebehodnocení jedince. Přitom sebehodnocení je v období adolescence důležitým aspektem pro prožívání a jednání (srov. Macek, 2003).

Gajdošová (2015) se zamýšlí nad charakteristikami současné mladé generace. Generace dětí a mládeže 3. tisíciletí vyrůstá v tolerantní společnosti s klesající morálkou, je ovlivněna vysokou rozvodovostí rodičů a výchovou v neúplných nebo dokonce nefunkčních rodinách. Současná generace je vystavena vysokou mírou výskytu rizikového chování, snižuje se věk prvního kontaktu s měkkými i tvrdými drogami. Rodiče se plně věnují svému zaměstnání a na výchovu dětí nezbývá příliš času, dospívající netráví svůj volný čas efektivně. Ve školním prostředí se setkávají především s učiteli rezignovanými, apatickými a trpícími syndromem vyhoření. Ve školách je stále vysoký počet učitelů důchodového věku, kteří nejsou schopni reagovat na aktuální změny. Navíc dospívajícím chybí ve škole přítomnost kvalitních poradenských pracovníků nebo sociálních pedagogů (Gajdošová, 2015). Současnou situaci působící na život mládeže popisuje také Škrabský (2015, s. 37): „V posledních letech je nejvýraznějším pocitem mezi mladými lidmi ztracenost. Ztracenost ve „velkém světě“, který má na ně vysoké nároky a je stále komplikovanější i s ohledem na politickou situaci nebo roky krize, kterými jsme prošli. Právě proto rodiče tlačí ještě víc, aby jejich děti byly připravené čelit situacím, na které oni připravení nebyli. Je zajímavé sledovat, jak se tato ztracenost a frustrace z vysokých nároků přetavuje do života mladých lidí a jak různě na ni reagují“. Škrabský (2015) vnímá současné adolescenty jako generaci násilí a brutality, která není jen součástí jejich dospívání ve virtuálním světě, ale přenáší se také do života reálného. Dále stoupá zkušenost mladých lidí s užíváním alkoholu, kdy se nekonzumuje příležitostně, ale účelově se vyhledávají nebo pořádají (často právě za pomoci internetu – speciálně sociálních sítí) akce, kde je primárním cílem se opít.

Kim, Yang (2015) řadí mezi specifika současné mladé generace také jejich narůstající zájem o politiku a sociální participaci. „Účast nyní zahrnuje mnoho typů chování, včetně některých, které byly dříve považovány za příliš hravé nebo atypické, které v tradičním slova smyslu nebyly spojovány s pojmem "participativní". Různé inovativní formy občanské angažovanosti zahrnují konverzace o soudobých sociálních otázkách, směšování roztomilých emotikonů a avatarů do vážných rozhovorů,

konverzace v chatovacích místnostech, účast v internetových sociálních kampaních přes sociální sítě a hraní her, jejichž cílem je prosazovat povědomí o otázkách životního prostředí.“ (Kim, Yang, 2015, s. 439)

Ze zdravotního hlediska současní dospívající trpí více spánkovými poruchami, které jsou mimo jiné způsobeny jejich přehnanou aktivitou na internetu. Xanidis, Brignell (2016) uvádí, že mladí lidé, kteří vykazují známky poruch spánku, mají 1,5 krát vyšší pravděpodobnost vzniku internetové závislosti. Navíc kvalita spánku ovlivňuje kognitivní funkce, zejména kreativitu a plánování, tedy nedostatkem spánku způsobeným nadužíváním internetu mohou být způsobeny školní problémy, kvalita učení a školní neúspěšnost (srov. Xanidis, Brignell, 2016).

Výzkum Gajdošové (2015) se zaměřil na to, jak vnímá sebe sama středoškolská mládež. Z výsledků vyplynulo, že mezi pozitiva řadí respondenti svou vnímavost, všímavost, dobrý postřeh, kritický přístup, samostatnost, šikovnost, inteligenci, kreativitu, na druhé straně ale vnímají svou tvrdohlavost, těžší přizpůsobivost vůči požadavkům dospělých, registrují, že roste počet dětí s poruchami učení a chování, ale také s psychickými nemocemi, depresí a sebedestrukci, je to generace, která těžko přijímá pravidla, zákony, disciplínu, poslušnost a která projevuje potřebu osvobodit se od pravidel založených na autoritě.

3.1 Přístup současných adolescentů k ICT

V souvislosti s charakteristickým přístupem současné mladé generace k informačním a komunikačním technologiím, především potom k internetu, vzniká celá řada označení této generace. V zahraniční literatuře se objevují pojmy jako generace technologií, generace Y (narození v letech 1980-2000), generace Z (narození po roce 2000), echo boom, GenNext, nebo Google generace (srov. Ash, 2015), Valcke (2011) užívá pojem WHIZ KIDS (v překladu „svištěcí děti“) a podle svého přístupu k učení se užívá termín studenti digitálního věku (Arnseth, et al., 2016).

Brdička (1999, s. 2) hovoří o tzv. net generaci, která je charakteristická obklopením moderními technologiemi v podstatě od narození. Podle Barna et al. (2014, s. 4505) se jedná o „generaci mládeže narozenou po roce 1980 vlastníci sofistikované

znalosti z oblasti informačních a komunikačních technologií a vyrůstající v obklopení elektronických přístrojů a internetu“. Rozdíly mezi net generací a generacemi staršími znázorňuje obrázek 4.

Starší generace	Net generace
<ul style="list-style-type: none"> • běžné tempo • mono-tasking • lineární přístup • zpracování 1 informace naráz • vnímání čtením • samostatnost • ctižádostivost • pasivní • učení a hraní odděleno • klid • realita • technologie jako nepřítel 	<ul style="list-style-type: none"> • nespojité tempo • multi-tasking • nelineární přístup • přerušované zpracování inf. • ikonické vnímání • propojenost • spolupráce • aktivní • učení hraním • stále ve střehu • fantazie • technologie jako přítel

Obr. 4: Znaky net generace ve srovnání s generacemi staršími (Brdička, 1999, s. 2)

Prensky (2001, s. 1) hovoří o tom, že mladá generace studentů v podstatě vyrůstala mezi hračkami a přístroji, které jsou typické pro tzv. „digitální věk“. Nedošlo tedy pouze ke změně vnějších znaků mladé generace (jako např. móda, slang atd.). Dnešní průměrný vysokoškolský absolvent strávil ve svém životě méně než 5 000 hodin čtením, ale více než 10 000 hodin hraním počítačovým her a přes 20 000 hodin sledováním televize, odeslal a přijal okolo 200 000 e-mailů a přes 10 000 hodin telefonoval. Prensky (2001, s. 1) proto přichází s označením „digitální domorodci“ a „digitální imigranti“. Termín digitální domorodci je podle Giurgiulescu et al. (2015, s. 231) koncept představený Prenskym, který hovoří o této skupině lidí jako o studentech hovořících digitálním jazykem na úrovni rodilých mluvčích, rozumějících moderním technologiím, označovaných termínem „i-kids“. K základním charakteristikám digitálních domorodců patří především zvýšená zvědavost, otevřenost vůči rozporům, vysoké sebevědomí, globální orientace, sociabilita (družnost) a touha po získávání nových zkušeností. V rámci učení jsou typičtí nízkou trpělivostí v oblasti

čtení nebo v logickém učení krok po kroku (Giurgiulescu et al., 2015). Signifikantní problém v současné edukační realitě spočívá v tom, že učitelé a lektoři jsou právě členy generace digitálních imigrantů, a proto nemohou poskytnout studentům to, co potřebují. Pedagogové často neberou v potaz charakteristiky současné generace studentů a používají tak stále stejné pedagogické metody (Prensky, 2001, s. 2-3). Specifika a učební styly digitálních domorodců jsou obvykle odlišné od představ a zkušeností digitálních imigrantů (tedy pedagogů). Možné konflikty ve vzdělávacím procesu pak mohou vznikat kolem odlišných očekávání obou stran a nesoulad učebních stylů mezi oběma generacemi může negativně ovlivňovat výsledky studentů (Ash, 2015).

Giurgiulescu et al. (2015) uvádí, že používané označování a dělení jedinců na digitální domorodce a digitální imigranty, může způsobovat nedorozumění až paniku mezi vzdělavateli, kteří bývají automaticky zařazováni do skupiny digitálních imigrantů a spojování tak jsou s celou řadou do jisté míry nelichotivých charakteristik vzhledem ke schopnosti užívat moderní technologie. Proto autoři navrhuji terminologii novou, spojenou s pojmy digitální návštěvníci a digitální obyvatelé. Digitální návštěvníci jsou lidé, kteří používají technologie k dosažení určitých vytyčených cílů, ale neosvojují si virtuální identitu (tedy právě například učitelé), digitální obyvatelé, mezi něž patří studenti, vnímají virtuální prostor jako místo pro setkávání s přáteli, sdílení nápadů a informací z jejich života. Kriticky proti modelu, představeném Prenským, vystupuje mimo jiné Correa (2016): „výzkumy konstantně ukazují, že digitální domorodci nejsou monolitická skupina s univerzálním talentem používat digitální média. Ve skutečnosti je jejich zapojení do světa digitálních technologií odlišné a jsou zde rozdíly na základě pohlaví a socioekonomické úrovně.“

Dalším označením pro současnou mladou generaci trávící čas v kyberprostředí, je pojem screenagers. Pojem vznikl složením dvou anglických slov – screen (obrazovka) a teenager (adolescent). Podle Yoon et al. (2013, s. 534) je screenager „student obklopen od útlého věku multimédií a digitálními zařízeními, intuitivně pracující s hi-tech zařízeními“. Popisná charakteristika se příliš neliší od popisu digitálních domorodců. Tedy screenagers jsou adolescenti, kteří preferují čtení textů na obrazovce, nikoliv v tištěné podobě, píšou na klávesnici místo tužkou a pronikají do nezměrného prostředí digitálních informací, aniž by se fyzicky museli dostat do

knihovny. Digitální technologie navíc používají v rámci multitaskingu, a to ve všech součástech jejich života (srov. Yoon et al., 2013). Chaudron (2015) uvádí, že současná digitální generace je ovlivněna tím, že děti vyrůstají v digitálních domovech (domácnosti jsou až „převybavené“ technologiemi, každý přístroj je v domácnosti minimálně po jednom kusu) a potřebné je uvědomit si, že dítě se učí nápodobou a často v tomto směru nadužívání technologií napodobuje právě své nejbližší okolí (nejčastěji rodiče).

Ačkoliv se celá řada odborných zdrojů zaměřuje na nebezpečí sdílených informací na internetu a jeho vzrůstající trend, Škrabský (2015) naopak tvrdí, že současná mládež spadá do tzv. kryptokultury, která je specifická vyhýbáním se zanechávání elektronických stop na internetu. Tedy zveřejňují se fotografie bez obličeje, fotografie zaměřené pouze na určité části těla, fotografie v maskách a převlecích, případně se užívají platformy typu Snapchat, kde příspěvky automaticky mizí po krátkém čase. Cílem členů této subkultury je poskytnout škole a rodičům co nejméně informací o sobě.

3.2 Faktory ovlivňující užívání ICT u adolescentů

Adolescence je obdobím v životě člověka, které klade na jedince vysoké nároky a patří k obdobím nejsložitějším. „Staré pojetí adolescence pracuje s označením „bouře a vzdor“, které prezentuje dospívání jako obtížné a frustrující období.“ (Suler, 2001) Jedním ze zásadních úkolů během dospívání je vypořádat se s vlastní identitou. Suler (2001) uvádí, že prostor pro hledání odpovědí na otázky ohledně vlastní identity nabízí právě internet. Kyberprostor nabízí také změnu identity dospívajícího, a to jak změnu sexuální identity (experimentování s vydáváním se za osobu opačného pohlaví), tak i změnu identity z důvodu pobavit se (vymyšlení si informací). Motivací k experimentům v oblasti změn identity je podle Šmahela (2003) především obava z odhalení identity vlastní a tedy reálné, zvýraznění jednoho rysu osobnosti (např. zvolením přezdívky), tendence stát se ideálem.

Suler (2005) definuje čtyři základní okruhy potřeb, které jsou charakteristické pro období dospívání, a popisuje způsoby, které virtuální svět nabízí pro jejich uspokojení. Jedná se o potřebu objevování vlastní identity a experimentování s ní.

Virtuální aréna umožňuje adolescentům odpovídat na otázky týkající se vlastní identity, a to navíc s vysokou mírou anonymity. Potřeba intimity, sounáležitosti a touha někam patřit je na internetu snadno uspokojitelná vyhledáváním a aktivním zapojením se do skupin (a to i do několika skupin zároveň). Potřeba separace od rodiny bývá spojována s pocity úzkosti a stresu, které internet dokáže zmírnit nebo úplně odstranit. Potřeba ventilace frustrace (frustrace je v adolescenci častým a přirozeným jevem) je v kyberprostoru opět snazší. Prostřednictvím her, aplikací, sociálních sítí apod. je ventilování agrese, strachu, vzteku jednoduché a v podstatě bezpečné.

Ke správnému pochopení definic současné mladé generace slouží faktory, které adolescenty přitahují pro trávení času ve virtuálním světě. Mezi fenomény internetu, které jsou pro adolescenty tolik atraktivní, patří dle Šmahela (2003):

- Větší otevřenost (ve virtuálním prostředí vnímají dospívající větší možnost projevit své názory).
- Redukce úzkosti (internet eliminuje strach, komplexy, úzkosti).
- Absence sankcí (dospívající vnímají, že v kyberprostoru jim hrozí méně sankcí než v reálném světě).
- Sexuální narážky (především dívky se častěji setkávají se sexuálním obsahem v přijímaných zprávách a většina z nich je nevnímá negativně).
- Možnost lži a přetvářky (adolescenti se často a rádi schovávají za vykonstruované identity).
- Pocit fyzického bezpečí (adolescenti vnímají prostor u klávesnice jako místo, kde jim nehrozí žádné nebezpečí).
- Absence sebe sama jako fyzického objektu (v internetovém prostředí neřeší dospívající člověk svou fyzickou stránku, mizí komplexy a pro adolescenci typické srovnávání se).
- Anonymita.
- Odreagování se a zábava (internet se stává mnohdy jediným místem trávení volného času adolescentů).

Jednotlivé fenomény jsou provázané, tedy například pokud hovoříme o tom, že dívky přijímají zprávy se sexuálními narážkami, zároveň je toto chování na straně

chlapců vnímané jako větší otevřenost, redukce strachu, absence sankcí a spoléhání se na anonymitu. Podle Škrabského (2015) umožňuje internet skutečně všechno (od relativně běžných věcí až po ty bizarní). Příkladem může být šikanování sebe sama prostřednictvím vícero založených účtů nebo profilů, vysoká popularita vydělávání peněz prostřednictvím blogů a YouTube kanálů o módě a stylu nebo zábavných videí, či tzv. vomit art – vytváření „uměleckých“ děl pomocí zvratků.

Znaky chování adolescentů v kyberprostoru se zabývá také Holdoš (2015, s. 104): „Zvýšená agresivita ve virtuálním prostředí (flame), vulgárnost, vyhledávání tabuizovaných informací (např. pedofilní pornografie, zobrazování explicitního násilí atd.), šikanování, kontaktování se s neznámými lidmi, povrchnost, nezájem o druhé, egoismus, exhibicionismus. Ale také rozmach extremismu, nesnášenlivosti, šíření konspiračních teorií, online kriminalita (od šíření spamu, přes ilegální stahování až po dětskou pornografii a organizovanou kriminalitu). A v neposlední řadě rozvoj závislosti na internetu se všemi negativními dopady v osobní oblasti, sociálních vztazích, výsledcích v práci a škole.“

3.3 Sociální vztahy adolescentů v prostředí internetu

Virtuální svět poskytuje místo pro navazování přátelských a partnerských vztahů, uspokojuje potřebu být součástí vrstevnických skupin, kterých je na internetu ohromné množství. Právě separace od rodiny je dalším znakem období dospívání. Také potřebu vymanit se od kontroly rodičů a dělat věci na základě svého rozhodnutí lze saturovat na internetu. Internet obzvláště nabývá na atraktivitě, pokud rodiče dospívajícího nejsou dostatečně informováni o možnostech internetu, nebo ho dokonce neumí nebo nechtějí používat (Suler, 2001). Podle Holdoše (2013) je net generace charakteristická navazováním a fungováním přátelských vztahů v internetovém prostředí a na sociálních sítích (tento fenomén je označován jako „texting friends“) a získáváním informací metodou „who knows what“ (tedy „kdo co ví“). Také potřeba navazování prvních partnerských vztahů se přesouvá do kyberprostředí. Dospívající nejen že se v internetovém prostředí seznamují, ale také se s lidmi setkávají. Technologie se tak dají využít v pozitivním slova smyslu, ale také zneužít. Příkladem může být fenomén označovaný v anglofonních zemích jako „cyber dating abuse“ (do

češtiny volně přeloženo jako „zneužívání kyber randění“), tedy využívání technologií ke kontrolování, obtěžování, vyhrožování a stalkingu jiné osoby v kontextu kyber randění, fenomén popisovaný jako rozvíjející se výzva pro dnešní mládež (Dick et al., 2014). Mladí lidé na sociálních sítích zveřejňují také soukromé informace o svých partnerských vztazích. Saslow et al. (2012) zjistili, že lidé, kteří zveřejňují párové fotografie nebo příspěvky hovořící o párových aktivitách, se cítí být více spokojeni ve vztazích, než lidé, kteří toto nedělají. A v době, kdy se lidé cítí ve vztahu spokojenější, jsou na sociálních sítích aktivnější v odkrývání svých vztahů.

Co se týká vrstevnických vztahů, „pro rizikovou mládež z dysfunkčních rodin je vrstevnická skupina důležitější, než pro jedince vyrůstající v podpůrném prostředí. Vrstevnická skupina ovšem neznamena jen neproblémové zázemí, naopak představuje více či méně stresující nárok obstat mezi ostatními“ (Foltová, 2012, s. 326). Za zajímavý považuje Vrabec (2009) fakt, že ačkoliv jednou z priorit mládeže je být v kontaktu s vrstevníky, adolescenti se připojují výhradně ze soukromí a nepřipojují se za přítomnosti svých vrstevníků. Okruhy přátel v online prostředí se tak rozšiřují a mezi adolescenty je toto vnímáno jako přirozená součást společenského života. Podobně popisuje tento fenomén také Chaudron (2015). Ten říká, že ačkoliv dospívající tráví čas sdílením obsahů, připojují se výhradně osamoceně nikoliv společně s vrstevníky.

Podle Gregussové et al. (2011, s. 10) je „právě adolescence obdobím, kdy se formuje identita jedince a dospívající mají také prostřednictvím internetu možnost zkoušet si, co jim vyhovuje a co je pozitivně přijímané. V tomto období je sebehodnocení jedince nejvíc ovlivněné tím, co si o něm myslí ostatní, jak okolí ocení jeho vlastní já“. Důležitou součástí adolescentního vývoje a formování identity je také potvrzování vlastních kompetencí, hledání sebeuplatnění a sebe prezentace (Vágnerová, 2005). K saturaci této potřeby nabízí virtuální prostor prostředí k tvoření blogů, YouTube kanálů, nebo jiných platforem, kde mladí lidé sledují svoji popularitu nebo dokonce na své oblíbenosti vydělávají. U dospívajících také stoupá potřeba posuzování fyzické atraktivity. Fyzický vzhled hraje na internetu nezastupitelnou roli a právě atraktivní fotografie je významnou součástí profilů současných adolescentů a stoupá také schopnost pracovat s programy na úpravy a zkrášlení fotografií (srov. Gregussová et al., 2011).

Obraz jedince prezentovaného ve virtuálním světě může být (a často je) zkrácený stejně jako informace, které jedinec zveřejňuje. Touha nebo potřeba být populární a říkat věci, které jsou dobře přijímány a jsou pozitivně vnímané ze strany veřejnosti, mohou způsobit, že na internetu není odráženo autentické já dané osoby (Lim et al., 2015). Lim et al. (2015) užívají pro zkrácování informací zveřejňovaných na internetu termín „společenská norma osobní pravosti“, se kterou se lze setkat především na sociálních sítích. Reálná autenticita je ale v životě člověka, obzvláště ve složitém období dospívání, velice důležitá. „Falešná autenticita vyžaduje po uživateli chovat se v souladu s hodnotami ostatních lidí, jejich preferencemi, a jejím cílem je na rozdíl od reálné autenticity pouze potěšit ostatní, nebo dosáhnout odměny, případně se vyhnout trestu“. (Lim et al., 2015, s. 133)

3.4 Komunikace dospívajících v internetovém prostředí

Ke znakům současné mladé generace patří také změny v komunikaci. Internet poskytuje nové způsoby komunikace a nabízí prostor pro získání bohatého množství informací, jedná se o hodnotný nástroj, který ale může být škodlivým místem především pro děti a mládež díky velkému množství různých online hazardních technik (Dombrowski et al., 2007).

Vzdělávání se nejvíce týká změny, které jsou typické používáním (psaním a čtením) zkrácených výrazů, výrazů přijímaných z cizích jazyků (zejména z anglického jazyka), jinými slovy používání kratšího, jednoduššího, gramaticky zjednodušeného a často nesprávného jazyka (srov. Subrahmanyam, Šmahel, 2011, Vybíral, 2009). „Tím, že všichni používají automatické softwary na opravu gramatických chyb, a také to, že slovník se zjednodušuje rozličnými zkratkami, záporně ovlivňuje jejich gramatické zručnosti. Mnozí dokonce mají těžkosti napsat obyčejný jen trochu delší list, úvahu či slohovou práci.“ (Gajdošová, 2015, s. 22)

Specifikace internetové komunikace dospívajících je typická následujícími body (Gregussová et al., 2011):

- Potřeba patřit do skupiny (tedy pokud dospívající nevlastní profil na sociální síti, může se cítit vyloučený ze skupiny vrstevníků)

- Jednoznačnost pochvaly (tlačítko „to se mi líbí“ na Facebooku poskytuje na rozdíl od běžného života rychlou a jednoduchou zpětnou vazbu)
- Presentace ideálního já (na sociálních sítích dospívající prezentují jen to, s čím se chtějí „pochlubit“, co je pozitivně hodnoceno)
- Archivace zpětné vazby (označení „to se mi líbí“ nebo komentáře jsou na sociální síti archivované, ukazují popularitu jedince a lze se k nim vracet).

Internetová komunikace je pro dospívající atraktivní, protože umožňuje vystupovat anonymně, zapojovat fantazii (například jak vypadá někdo, s kým komunikují přes internet), zahrnuje multiplicitu (komunikace s více lidmi najednou), poskytuje okamžitou komunikaci a více času na rozmyšlenou, nebo uspokojuje potřebu sdružovat se (například kolektivní řešení problémů na fórech, svěřování se).

Současné trendy v komunikaci lze srovnat s fenoménem popisovaným v minulosti v rámci mobilní komunikace Vybíralem (2009). Ten se zmiňuje o tzv. prozvánění. Pokud mladý člověk cítil potřebu být v kontaktu s vrstevníky, prozvonil uživatele „na druhé straně“.

3.5 Sexualita adolescentů v kyberprostoru

Na pozadí všech těchto změn a zkušeností probíhá proces formování sexuální identity adolescenta. Ozývají se sexuální touhy, adolescenti hledají informace a sbírají rady, vyvíjí se sexuální hodnoty. Dospívající musí integrovat sexuální pocity, potřeby, touhy do ucelené sexuální identity (Musilová, 2012). Co se týká potřeby experimentování s vlastní sexualitou, v minulosti bylo pro adolescenty poměrně složité sehnat materiály s pornografickým obsahem. V současné době internet nabízí miliony odkazů se sexuálním podtextem (srov. Malíková, 2012). Bezpečné prostředí internetu adolescentům umožňuje větší prostor pro experimentování s vlastní sexualitou (Ševčíková, Konečný, 2011). „V zahraniční literatuře je známý termín tzv. gender swapping – jde o způsob experimentování s vlastní identitou a potažmo sexuální identitou, kdy se dotyčný vydává za osobu opačného pohlaví a nabízí se mu tak možnost zkusit se vyjadřovat jako opačné pohlaví, dostat se blíže do kontaktu s opačným pohlavím a jiné.“ (Malíková, 2012, s. 145) S navazováním prvních intimních

vztahů souvisí také objevování v oblasti sexu, respektive kybersexu. Dombrowski et al. (2007) uvádí, že 38% dospívajících mezi 9 a 19 lety obdrželo pornografický obrázek, 36% navštívilo pornografickou webovou stránku omylem, 25% obdrželo e-mail s pornografickým podtextem a 40% potvrdilo svou účast v chatovacích místnostech zaměřených na konverzaci o sexu.

3.6 Digital gap

Dalším z typických znaků současné net generace je tzv. digital gap, pojem popisující digitální propast mezi generacemi. Tato generační propast je založena na neporozumění chování dětí a mládeže v digitálním světě ze strany starších generací (typicky (pra)rodičů a dětí) a srovnávání průběhu dětství, což přináší konflikty. Tedy starší generace není tolik orientována ve světě technologií jako Google generace a na základě toho vznikají nedorozumění a konfliktní situace (srov. Karásková Ulbertová, 2012). Odhlédneme-li od generační propasti, termín „digital divide“ (digitální rozdíl) je „fenomén, který lze nejobecněji popsat jako vyjádření rozdílu mezi lidmi, kteří využívají nebo naopak nevyužívají ICT“ (Zukalová, 2010, s. 154). Zounek (2006, s. 105) chápe oba pojmy jako „rozdíly v přístupu jednotlivců, ale i firem, institucí, regionů či zemí k moderním technologickým prostředkům a službám (počítač, internet, mobilní telefon, elektronická pošta atp.)“. Vzhledem k tomu, že se problematika internetu vyvíjí, výzkum v oblasti digitální propasti se přesunul od sledování rozdílů mezi připojenými a nepřipojenými jedinci ke zkoumání digitálního procesu začleňování včetně odlišných způsobů používání internetu. Tato výzkumná linka bývá označována jako „digitální propast druhé úrovně“ (Correa, 2016). Výzkumy v této oblasti zjišťují přítomnost sociálně ekonomických rozdílů v četnosti a šíři činností, které vyžadují větší zapojení a technické dovednosti, jako je například vytváření obsahu a vzdělávací, ekonomické, nebo politické internetové aktivity, a to i mezi mladými lidmi. Ti s nižším vzděláním a příjmem mají tendenci se zapojovat do činností nevyžadujících vysoké dovednosti užívání internetu (Correa, 2016).

3.7 Využívání ICT v rodině adolescenta

V posledních několika letech se rodiče dostali do střetu s přemírou nových technických prostředků. V rámci výchovy je třeba kontrolovat mediální obsah, přičemž

nechtěný obsah přímo eliminovat a jednotlivým technologiím také porozumět. Eastin et al. (2006) hovoří o třech typech zastřešujících mediačních přístupů rodičů v rámci mediální výchovy dětí. Jedná se o tzv. věcný, hodnotící a omezující styl. Věcný mediační styl je typický předáváním technických informací dítěti. Cílem je tedy zvýšit porozumění dítěte v technických elementech médií, zároveň se orientuje na rozpoznávání fikce a reality v mediálním obsahu, nebezpečí reklamy, prevenci stereotypů a násilí. Výzkumy ukazují, že tento „mediální výchovný styl“ skutečně pozitivně ovlivňuje povědomí dětí o mediálním obsahu a zároveň rozvíjí schopnosti kritického myšlení (Eastin et al., 2006). Hodnotící mediační styl je charakteristický vlivem rodičů na dětský výklad mediálního obsahu. Zahrnuje spolusledování mediálního obsahu (toto bývá kritizováno z důvodu pouhé spolupřítomnosti rodiče během využívání médií dítětem, není zahrnuta metoda vysvětlování). Interpretační mediace jako druhá složka tohoto stylu je naopak kladně hodnocena. Interpretace mediálního obsahu dítětem je ovlivněna diskuzí dítěte s rodičem. Na základě výzkumu Desmond et al. (1990) lze říci, že děti, u kterých pravidelně probíhá diskuze o mediálním obsahu s rodiči, sledují méně často televizi, osvojují si více obecných informací a vykazují nižší míru agrese. Omezující (restriktivní) mediační styl zahrnuje pravidla užívání médií stanovená rodiči. Obsahuje například elektronické omezování užívání moderních technologií, rodičovský zámek, cenzuru mediálního obsahu, kontrolu navštívených webových stránek apod. Chaudron (2015) navíc říká, že v rámci restriktivního výchovného přístupu k technologiím se rodiče často uchylují k zákazům užívání technologií při nevhodném chování dítěte, nesplnění úkolů atd. Může se jednat například o zákaz užívání tabletu, krátkodobé zabavení telefonu, zákaz sledování televize apod.

„Nejčastější formou dohledu ze strany rodičů, kterou respondenti vnímali při užívání internetu, je zejména časové omezení doby strávené na internetu. Tento způsob kontroly je však nejméně účinný, lze předpokládat, že často jde pouze o formální či dočasné omezení doby, nadto děti nejsou kontrolovány v tom, co na internetu dělají. Druhým nejčastějším omezením je fyzické umístění počítače do prostor využívaných celou rodinou.“ (Soukup et al., 2009, s. 116)

V současné době často používaný pojem „helicopter parents“, který v českém jazyce nemá ekvivalent, je označení pro hyperprotektivní rodiče, kteří nadměrně dávají pozor na své děti, a to dokonce i v zařízeních výchovně-vzdělávacího systému. Hong et al. (2015, s. 139) definuje helicopter parents jako „nad dítětem se neustále „vznášející“ rodiče, kteří neustále dohlíží nad životem svých dětí“, dozor zahrnuje kontrolu dětí ve volném čase, při práci na domácích úkolech, při kontaktu s vrstevníky a takové chování ovlivňuje myšlenky a pocity dítěte a také samotný vztah k rodičům. Kromě tohoto označení se používá také termín „drone parents“, který označuje velmi podobnou skupinu rodičů, kteří nemají čas být helicopter rodičem, a protože tráví hodně času v zaměstnání, ovládají své dítě prostřednictvím institucí – mateřských škol, škol, univerzit apod. Takový přístup v podstatě vystupuje proti úkolu rodičů pomáhat dítěti zvládat sociální učení a přípravu na život samostatně. Hong et al. (2015) prezentují, že přítomnost fenoménu helicopter parents v rodině pozitivně ovlivňuje vznik prokrastinace u dítěte, dokonce bylo zjištěno, že čím více se rodič angažuje v kontrolování dítěte, tím vyšší je pravděpodobnost prokrastinace v učení jeho dítěte. Navíc dochází k poškození autoregulace dítěte v učení, tedy dítě není schopno učit se samo, vypracovávat samostatně domácí úkoly apod.

Kopecký (2015) používá termín digitální rodičovství, přičemž se jedná o „koncept výchovy, ve které rodič aktivně podporuje rozvoj informační a komunikační gramotnosti svého dítěte, ale také rozvíjí další kompetence svého dítěte (zejména sociální dovednosti, kritické myšlení, mediální gramotnost apod.), důraz je kladen také na bezpečné používání ICT a podporu jeho aktivního využívání“.

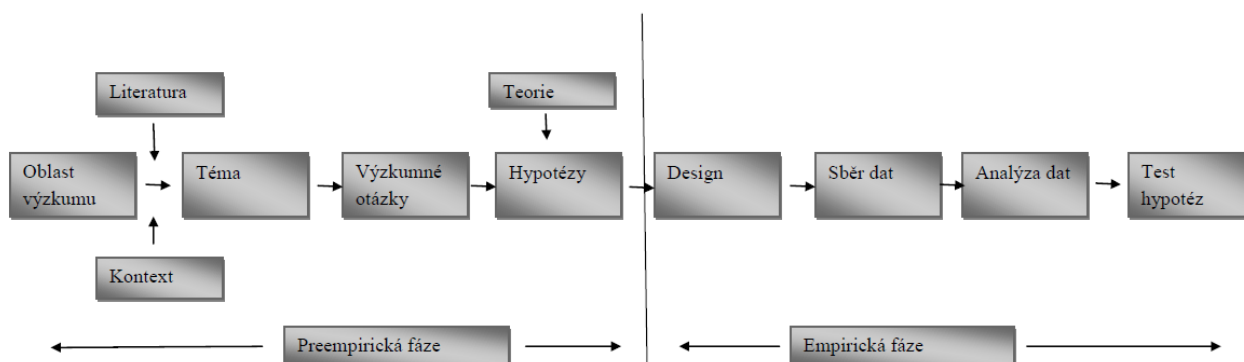
Co se týká přístupu rodičů ke vzdělávání dětí prostřednictvím informačních a komunikačních technologií, ačkoliv rodiče studentů převážně vidí v užívání moderních technologií ve vzdělávání pozitiva (např. tvrdí, že pro jejich děti je učení s technologiemi zábavnější a tráví víc času vypracováním domácích úkolů), mají ale také obavy ze ztráty, odcizení, rozbití nebo nadužívání či zneužívání přístrojů (Clark, Luckin, 2013).

4 Výzkumné šetření

Následující kapitola představuje plán, cíle a design výzkumného šetření disertační práce včetně stanovení hypotéz. Pro větší přehlednost je prezentace získaných dat a jejich interpretace uvedena v kapitole 5.

4.1 Plán výzkumu

„Příprava a plánování výzkumu patří k nejdůležitějším etapám výzkumného šetření. Bez řádné přípravy se totiž vystavujeme riziku, že námi realizovaný projekt v některé ze svých fází selže a nebude tak možné získat požadované údaje.“ (Skutil, et al., 2011, s. 45) Obrázek číslo 5 ukazuje schéma modelu výzkumu dle Punche (2008), v rámci kterého bylo postupováno při přípravě výzkumného šetření disertační práce.



Obr. 5: Model výzkumu (Punch, 2008, s. 49)

Během preempirické fáze výzkumu se připravují podklady a předpoklady, které významně ovlivní celý design výzkumu. První fáze zahrnuje například práci s odbornými prameny, které působí na formulování tématu výzkumu, výzkumných otázek a hypotéz. Samotná empirická fáze výzkumu se potom skládá ze sběru dat, jejich analýzy, testování hypotéz a interpretace získaných dat.

4.2 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit, zda učební strategie² studentů středních škol mají vliv na výskyt rizik užívání internetu v rámci edukace.

Vedlejšími cíli je zjistit, zda:

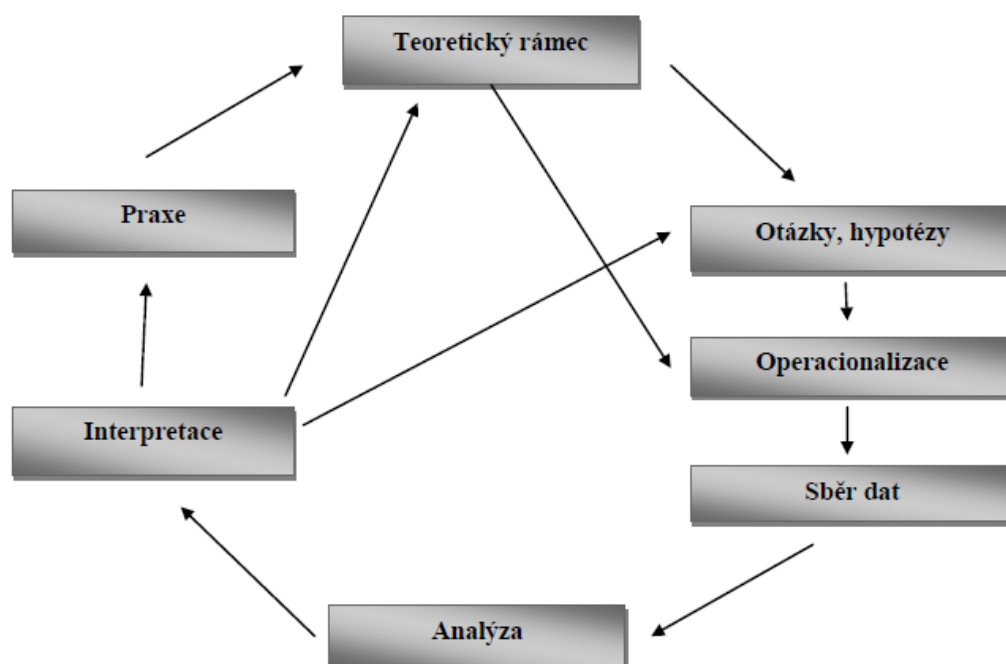
- pohlaví, věk, typ navštěvované střední školy a známky respondenta z posledního vysvědčení z českého jazyka a matematiky mají vliv na výskyt rizik užívání internetu v rámci edukace.
- edukační strategie² závisí na pohlaví, věku, typu navštěvované střední školy a známkách respondenta z posledního vysvědčení z českého jazyka a matematiky.

4.3 Design výzkumu

Vzhledem k tomu, že oblast informačních a komunikačních technologií je velmi široká, byl za zástupce pro účely výzkumu zvolen internet. Stejně tak nelze ve výzkumném šetření obsáhnout všechny typy rizikového chování v kyberprostoru, a z toho důvodu je naše pozornost věnována vybraným typům popsaným v teoretické části práce. Pro výzkumné účely byl zvolen kvantitativní design výzkumu.

Obrázek číslo 6 naznačuje schéma výzkumného cyklu dle Hendla (2012, s. 30), kde je znázorněno vzájemné ovlivnění jednotlivých výzkumných kroků. Teoretické vymezení zkoumané problematiky působí na formulování výzkumných otázek (v případě tohoto výzkumného šetření hypotéz) a zároveň interpretace získaných dat velmi významně ovlivňuje nejen praxi ve zkoumané oblasti, ale také obohacuje dosavadní stav teoretických poznatků. Projekt realizovaného výzkumného šetření disertační práce kopíruje jednotlivé součásti tohoto cyklu a dle schématu pracuje také na poli prezentace těchto výzkumných kroků.

² Jedná se o typologii učebních strategií LCI dle Johnston (Johnston, 1996) popsanou níže.



Obr. 6: Výzkumný cyklus (Hendl, 2012, s. 30)

4.4 Výzkumná metoda

Vzhledem ke stanovenému výzkumnému cíli byla zvolena výzkumná metoda - metoda dotazníku. Podle Gavory (15, s. 99) se jedná o nejméně frekventovanější metodu, která je vhodná zejména pro hromadný zisk údajů v poměrně krátkém čase.

Výzkumné šetření je realizováno pomocí dvou dotazníků. Kompletní znění dotazníků včetně instrukce je součástí přílohy A.

4.4.1 Dotazník LCI

Použit byl dotazník LCI- Learning Combination Inventory (Johnston, 1996). Protože celá řada výzkumů (srov. Franzoni, Assar, 2009) zkoumajících problematiku implementace ICT do jednotlivých učebních stylů nebo vytváření nových forem edukačních strategií využívání ICT pracuje s typologií učebních stylů dle Feldera a Silvermana, pro účely našeho výzkumného šetření byla zvolena odlišná typologie učebních stylů – typologie dle Johnston. Dotazník se zaměřuje na zjišťování čtyř typů

edukačních strategií. Respondenty tak dělí do čtyř typů preferovaných učebních strategií – detailista, perfekcionista, praktik individualista a sběratel dat a novátor. Českou verzi dotazníku LCI v minulosti použily například autorky Šimonová a Poulová v projektu, který se zabýval edukačním procesem podporovaným ICT a reflektujícím individuální učební styl studenta (Šimonová, Poulová, 2012). Dotazník LCI nebyl v tuzemsku použit před tímto výzkumným projektem, v pilotním šetření dotazník vyplnilo 470 respondentů (Šimonová, Poulová, 2012).

Johnston se zabývá výchovou v reálných školách, studenty a učiteli (se zaměřením na efektivní komunikaci), pochopením učebního procesu a třídou orientovanou na studenta (Šimonová, Poulová, 2012). Podle Šimonové a Poulové (2012) používá Johnston k vysvětlení procesu učení metaforu heslového zámku – tedy že poznání, konání a rozvoj fungují jako hesla a pokud jsou správně poskládány za sebe, pomáhají k porozumění studentova učení. Dále Johnston zdůrazňuje, že tradiční učební proces je založen na domněnce, že každé učení vychází z inteligence – čím vyšší inteligence, tím se lépe student může učit, učení dále přirovnává ke vzoru látky, který je unikátní pro každého studenta (Šimonová, Poulová, 2012). V neposlední řadě se Johnston orientuje na roli vůle v učení. Vůli chápe jako „specifickou sílu, která roste s každým z nás a dává nám vnitřní energii zápasit, vyrovnat se sami se sebou a pochopit sami sebe“ a vůle k učení je vždy spojena s otázkou „proč“, tedy pomáhá odpovědět studentovi na otázku, zda je obsah učení relevantní, využitelný v budoucím životě a pokud student objeví krásu učení, prohlubuje to jeho vůli k učení se (Johnston, 1996).

Dotazník LCI, který Johnston navrhla, obsahuje 28 výroků Likertovského typu. LCI dotazník se odlišuje od jiných dotazníků zjišťujících učební styly (např. Kolb, Honey a Mumford) tím, že se LCI zaměřuje především na proces učení (co a jak ovlivňuje studentovu vůli k učení a jak dosáhnout studentova optimálního intelektového rozvoje), nikoliv na pouhé výsledky učení (Šimonová, Poulová, 2012).

Dotazník LCI tedy zahrnuje 28 položek, na výroky obsažené v dotazníku respondent odpovídá podél Likertovy škály (1 = vůbec nikdy, 2 = téměř nikdy, 3 = někdy, 4 = téměř vždy, 5 = vždy). Reliabilita dotazníku LCI je Cronbach $\alpha = 0,81$. Reliabilita (spolehlivost) metody znamená „stupeň shody výsledků nebo měření

výsledků jedné osoby nebo jednoho objektu provedeného za stejných podmínek. U testů složených z mnoha položek odpovídá konzistenci hodnot různých podmnožin položek mezi sebou.“ (Hendl, 2004, s. 48).

Dotazník pracuje se čtyřmi typy edukačních strategií studenta. Ke každému typu edukační strategie se váží následující dotazníkové položky:

Postupné kroky -detailista

1. Než začnu pracovat, potřebuji dostat jasné pokyny, ze kterých se dozvím, co ode mne učitel očekává.
2. Mám lepší pocit, když si odpovědi např. v testu zkontroluji dvakrát.
3. Mám svoje pracovní místo nebo lavici rád uklizené, urovnané, uspořádané, přehledné.
4. Potřebuji úplně rozumět pokynům, abych mohl v klidu splnit úkol.
5. Vadí mi, když se pokyny změní ve chvíli, kdy už na úkolu pracuji.
6. Vyklízím si své pracovní místo a dávám věci tam, kam patří, aniž by mi to někdo říkal nebo připomínal.
7. Ostatní mi říkají, že na všechno jdu moc organizovaně, že se na všechno moc detailně připravuji.

Perfekcionista

1. Když se připravuji na test, zkoušku, nebo zkoušení, učím se z paměti spoustu faktů a podrobností.
2. Mám rád podrobné informace o tom, co studuji (co se učím), o tématu, které se učím.
3. Raději píšu test na papír, než abych osobně ostatním předvedl, co vím.
4. Víím, že hledání informací, bádání, pátrání je způsob, který mi vyhovuje, když se mám něco naučit.

5. Dělán si podrobné poznámky, abych měl správné odpovědi do testu.
6. Užívám si to, když můžu něco sám zkoumat a psát pak o svých výsledcích.
7. Ptám se na více věcí častěji než většina lidí, protože prostě rád o věcech něco vím.

Praktik individualista

1. Dávám přednost vlastní práci na projektu, než abych o tom tématu jen četl a psal.
2. Rád zkoumám věci odděleně, samostatně, nezávisle na sobě, abych viděl, jak fungují.
3. Rád pracuji ručně, s nástroji a přístroji, různými "mašinkami".
4. Mám rád praktické úkoly, při kterých mohu využít mechanické/technické nástroje a přístroje.
5. Dávám přednost tomu, když mohu dělat věci sám podle sebe, bez vedení a pokynů jiných.
6. Užívám si to, když můžu něco měřit, stavět, tvořit...
7. Rád přicházím na to, jak věci fungují, jak je „rozlousknout“.

Sběratel dat a novátor

1. Užívám si to, když vymyslím různé unikátní a tvořivé myšlenky, když mám nové nápady.
2. Rád navrhuji nová a úplně odlišná řešení úkolů, místo abych postupoval stejně jako ostatní.
3. Jsem ochoten riskovat a nabízet nové nápady, i v případě, že mi to způsobí problémy, např. že budu vypadat „divně“.
4. Jsem otrávený, když musím počkat, až učitel dokončí pokyny k práci (podávání instrukcí, pokynů k práci).
5. Nerad dělám práci tak, jak učitel požaduje, zvláště když mám lepší nápad, který bych chtěl vyzkoušet.

6. Odpovídám na otázky a řeším úkoly rychle, bez uvažování a přemýšlení nad odpovědí nebo řešením.

7. Rád dělám věci po svém.

4.4.2 Dotazník rizik užívání internetu v rámci edukace

Druhým použitým dotazníkem je dotazník vlastní konstrukce zaměřený na zjišťování vybraných rizik užívání internetu v rámci edukace. Dotazníkové položky, které se orientují na internetovou závislost, byly tvořeny na základě dotazníku Chenova škála závislosti na internetu (Chen et al., 2005) a dotazníkových položek Šmahela (2003) a Soukupa et al. (2009). Některé položky týkající se zjišťování školního podvádění vychází z dotazníku Vrbové, Stuchlíkové (2012).

Dotazník zjišťující užívání internetu a jeho možná rizika obsahuje 43 výroků. Také v tomto případě na výroky v dotazníku respondent odpovídá podél Likertovy škály (1 = vůbec nikdy, 2 = téměř nikdy, 3 = někdy, 4 = téměř vždy, 5 = vždy). Likertova škála patří mezi nejznámější a nejužívanější typ škál a užívá se zejména pro zjišťování názorů a postojů lidí (Skutil et al., 2011). Reliabilita dotazníku vlastní konstrukce je Cronbach $\alpha = 0,86$.

Získaná data jsme podrobili faktorové analýze. Pro výpočet byl použit program Varimax ortogonální (NCSS) a vzhledem k výši Cronbachova alfa byla zvolena kritická hodnota $|0,30|$. V rámci dotazníku vlastní konstrukce byly generovány 3 faktory. Tyto faktory byly označeny jako F1 Tendence k závislosti na internetu, F2 Internet jako pomůcka ke studiu a F3 Zneužívání internetu.

Normální rozložení dat bylo zjištěno „testem D'Agostino Kurtosis“. Na základě tohoto testu došlo ke statistickému šetření vzájemné závislosti jednotlivých faktorů využitím F testů.

Jednotlivé faktory jsou složeny z následujících výroků:

F 1 Tendence k závislosti na internetu

1. Trávím více času na internetu než s rodinou nebo přáteli.
2. Na otázku, jak dlouho jsem strávil on-line, zalžu.
3. Díky internetu nemám čas na koníčky.
4. Pokud se nemůžu odněkud připojit, jsem naštvaný.
5. Když si internet třeba na jeden den zakážu, nevydržím to a připojím se.
6. Stává se mi, že kvůli internetu odkládám učení na později.
7. Když jsem on-line, přestávám vnímat čas.
8. Stává se mi, že kvůli internetu něco důležitého prošvihnu (např. schůzku, splnění slibu).
9. Když mám chvíli volna, připojuji se automaticky na internet.
10. Díky internetu jsem vzhůru dlouho do noci.
11. I když mám jiné povinnosti, odložím je kvůli internetu.
12. Díky internetu vstávám brzo ráno a hned se připojím.
13. To, co dělám doma na internetu, tajím.
14. Počítač je můj věrný a intimní přítel.
15. Když se připojím na internet a načítá se, těším se.

F 2 Internet jako pomůcka ke studiu

1. Při samostudiu využívám elektronické zdroje informací.
2. Bez přístupu na internet si nedokážu představit svoje studium.
3. Internet považuji za zdroj informací nutný při studiu na střední škole.
4. Sociální sítě se dají využívat i na učení.
5. Na sociálních sítích si sdílíme studijní materiály.
6. Pedagogové nám poskytují studijní podklady, které nejsou v učebnicích (např. formou volně stažitelných příloh z internetu).
7. Na sociálních sítích si se spolužáky vyměňuji informace ohledně výuky.
8. Učím se na sociální síti i tím, že chatuji se spolužáky.
9. Informace získávám více z internetu než z knih.
10. Ověřuji pravdivost informací získaných z internetu.
11. Informace zveřejněné na internetu jsou spolehlivé.

12. Internet používáme i ve škole při vyučovacích hodinách.
13. Je nutné ověřovat informace získané na internetu (např. s jinou psanou literaturou).

F 3 Zneužívání internetu

1. Stalo se mi, že mi někdo vypracoval úkol za to, že mu pošlu fotku nebo video se sexuálním obsahem.
2. Stáhnul jsem na internetu práci, kterou jsem odevzdal jako svoji.
3. Ve škole podvádím prostřednictvím informačních a komunikačních technologií.
4. Rodičům tvrdím, že se na internetu učím, ale ve skutečnosti to tak není.
5. Využívám internet během psaní písemky pro to, abych zjistil správnou odpověď.
6. Při psaní úkolu nebo referátu si „vypůjčím“ na internetu hotový cizí text a zařadím ho do své práce.
7. Během výuky komunikuji na sociálních sítích.
8. Během vyučování surfuji na internetu.
9. Při výuce ve škole přijímám a posílám e-maily.
10. Na sociálních sítích si sdílíme taháky nebo vyplněné testy.
11. Při psaní úkolu nebo referátu se inspiroji pracemi zveřejněnými na internetu.
12. Pro to, abych uspěl při písemce, si vyfotím do telefonu text, který pak opíšu.

Během zpracovávání faktorové analýzy bylo zjištěno, že 3 výroky (výroky číslo 13, 29 a 30) nejsou součástí žádného faktoru. Z tohoto důvodu s nimi není dál pracováno, pouze jsou uvedeny v tabulce číslo 18.

4.5 Předvýzkum

Předvýzkum je fáze výzkumu, „kdy si výzkumník ověřuje nosnost výzkumné nástroje, uskutečňuje se na malém souboru lidí a jeho cílem je zjistit, zda výzkumný nástroj funguje a jak funguje“. (Gavora, 2000, s. 69)

V rámci předvýzkumu jsme se zaměřili především na otázky (srov. Gavora, 2000):

- Rozumí respondenti pokynům, které jsme jim předali?
- Rozumí respondenti položkám dotazníku?
- Je délka vyplňování dotazníku adekvátní?

Předvýzkum byl realizován na celkovém počtu 30 respondentů, kteří odpovídají kritériím cílové výzkumné skupiny (tito respondenti nespádají do celkového počtu respondentů, viz dále). Respondenti rozuměli pokynům nutným k vyplnění dotazníku, i jeho položkám a časová dotace vyplnění dotazníku byla přibližně 15 minut. Délka vyplňování dotazníku by zpravidla neměla překročit 20 minut (Skutil et al., 2011).

4.6 Charakteristika výzkumného souboru

Vzhledem k charakteristikám současné mladé generace popsaným v teoretické části práce se výzkumné šetření zaměřuje na cílovou skupinu adolescentů. Cílová skupina byla zvolena na základě frekvence a rozšíření užívání internetu mezi mladou generací, přičemž nejčastěji jsou uživateli internetu mladí adolescenti, s ukončením středních škol potom užívání klesá (srov. Soukup et al., 2009). Augustinová (2015, s. 52) se zabývá otázkou, proč se výzkumy věnují vlivu ICT na člověka teprve v posledních letech, ačkoliv jsou technologie součástí života několik desetiletí. Odpovědí je především fakt, že poprvé v historii zde existuje generace od narození obklopena médii. Právě na tuto generaci se obrátila naše pozornost.

Respondenty bylo celkem 1542 studentů středních škol ve věku od 15 do 23 let s průměrným věkem $M=16,99$, $SD=4,28$. Výzkumný soubor tvoří 647 chlapců a 895 dívek. Co se týká typu navštěvované střední školy, 106 respondentů studuje střední odborná učiliště, 697 respondentů střední odbornou školu a 739 respondentů navštěvuje gymnázium.

Podle Soukupa et al. (2009) využívá internet 90% lidí ve věku 12-18 let a 75% lidí ve věku 19-30 let. Internet užívá 70% středoškoláků s maturitou a 35% středoškoláků bez maturity.

Následující tabulka ukazuje konkrétní věkové rozdělení respondentů:

Tab. 4: Rozdělení respondentů podle věku

Věk	Počet	%
15	231	14,98
16	464	30,09
17	366	23,374
18	304	19,71
19	130	8,43
20	35	2,27
21	6	0,39
22	4	0,26
23	2	0,13

Z podrobné tabulky lze vyčíst, že 98,52% respondentů je ve věku 15-18 let. Adolescence je tradičně vymezována jako vývojové období zahrnující jedince ve věku 15-21 let. Podle Soukupa et al. (2009) je výsadou mladých lidí ve věku 12-18 let z hlediska využívání internetu denní užívání tzv. instant messaging programů, tedy programů pro online komunikaci. Stejně tak je nejvíce v této věkové skupině využíváno chatování.

Získaná data z dotazníku rozdělují respondenty dle typu navštěvované střední školy.

Tab. 5: Rozdělení respondentů podle typu škol

Typ školy	Počet	%
SOU	106	6,87
SOŠ	697	45,20
GYMNÁZIUM	739	47,92

Co se týká prospěchu respondentů, následující tabulky shrnují známky uvedené na posledním vysvědčení ze dvou stěžejních vyučovacích předmětů, a to z českého jazyka a matematiky.

Tab. 6: Znamky z českého jazyka

Znamka – český jazyk	Počet	%
1	299	19,39
2	607	39,96
3	544	35,28
4	88	5,71
5	4	0,26

$M_{\text{ČJ}} = 2,28$, $SD = 0,85$

Tab. 7: Znamky z matematiky

Znamka - matematika	Pocet	%
1	289	18,74
2	509	33,01
3	532	34,50
4	206	13,36
5	6	0,39

$M_{MAT} = 2,44$, $SD = 0,95$

Klasifikaci respondenta ze dvou stěžejních předmětů zařazujeme proto, že dlouholetá psychologická i pedagogická praxe potvrdila, že známka do značné míry koreluje s mentální kapacitou jedince. Český jazyk a matematika byly zvoleny jako reprezentativní předměty, které jsou jednak vyučovány napříč všemi typy středních škol, dále potom český jazyk je chápán jako představitel humanitních předmětů a mateřský jazyk, matematika je předmětem, který ukazuje míru logického myšlení a spadá do přírodovědných předmětů (Kalibová, Milková, 2015).

Co se týká genderových rozdílů, dívky mají v obou předmětech statisticky významně lepší výsledky. V oblasti českého jazyka chlapci $M = 2,46$ a dívky $M = 2,14$, v matematice chlapci $M = 2,50$ a dívky $M = 2,38$.

Odpovědi na otázku, z jakých typů zařízení se respondenti připojují k internetu, jsou zobrazeny v tabulce č. 8.

Tab. 8: Způsob připojení k internetu

Způsob k internetu	připojení	Počet	%
stolní počítač		214	13,88
notebook		3,19	20,69
tablet		38	2,46
mobilní telefon		103	6,68
všechny čtyři možnosti		868	56,29

Jak vyplývá z tabulky, více než 56% respondentů má k dispozici všechna 4 možná zařízení k připojení na internet. Dle Saka (2007, s. 44) „se v roce 2005 lidé nejčastěji připojovali k internetu z osobního počítače (92%), notebooku (16%) a mobilního telefonu (12%)“. Výsledky zobrazené v tabulce tak poukazují na fakt, že se mění způsoby připojování k internetu z různých typů zařízení a mladá generace nejčastěji využívá kombinaci několika druhů dostupných digitálních zařízení. Tento fenomén vysvětlují Sak, Saková (2007, s. 251): „čím jsou jedinci více spojeni s novými technologiemi (jinými slovy čím vyšší je index komputérizace), tím rozmanitější jsou zařízení, která jsou pro připojení využívána“.

4.7 Variační proměnné

Na základě cíle výzkumného šetření a pro získání detailních informací byly stanoveny nezávisle proměnné, u kterých předpokládáme významný vliv na odpovědi na předložené dotazníky. Zároveň je cílem zjistit, zda výsledky získané z obou dotazníků spolu souvisí, nebo zda se jedná o na sobě nezávislé jevy. Nezávisle proměnná je proměnná, která je příčinou změny (Gavora, 2000). Hendl (2012) označuje nezávisle proměnnou také jako proměnnou explanační, neboli prediktor. Mezi proměnnými se předpokládá příčinný vztah, kdy změna nezávisle proměnné způsobuje

změnu závisle proměnné bez ohledu na přítomnost jiných proměnných (Hendl, 2012, s. 44).

Pro účely výzkumného šetření byly formulovány následující prediktory:

- Pohlaví respondenta.
- Věk respondenta.
- Typ střední školy, kterou respondent navštěvuje.
- Respondentova známka z českého jazyka na jeho posledním vysvědčení.
- Respondentova známka z matematiky na jeho posledním vysvědčení.
- Vztahy mezi výsledky dotazníkových metod.

Ve fázi plánování výzkumu se naše pozornost zaměřila také na možnost uvažovat o další proměnné, která by se týkala velikosti místa bydliště dle počtu obyvatel. Z tohoto prvotního záměru bylo však v rámci realizace výzkumu upuštěno. Rozdíly v používání internetu mezi adolescenty žijícími na vesnici a ve městě nejsou v dlouhodobější perspektivě statisticky významné (srov. Gregussová et al., 2011).

4.8 Zpracování dat

Pro zpracování získaných dat je využita metoda faktorové analýzy. Faktorová analýza je statistická metoda orientovaná na proměnné (Hebák et al., 2013). „Faktorová analýza je metodou pro určení počtu a povahy základních proměnných, které jsou mezi velkým množstvím údajů měření.“ (Kerlinger, 1972, s. 626) Je to metoda extrahování společných faktorových rozptylů z řad údajů měření. Tato analýza nám řekne, které údaje měření lze sčítat a studovat spíše dohromady než odděleně. To pomáhá identifikovat a postihnout společné a podstatné vlastnosti, které jsou v základě testů a údajů měření. Pokud podstatně (významně) korelují dva nebo více testů, resp. měření, pak testy obsahují společný rozptyl. Mají tzv. „společný faktorový rozptyl“ (Kerlinger, 1972, s. 627). Tyto testy se seskupí dle interkorelací do trsů, shluků (cluster). Míra vlivu jednotlivých měření, seskupených do clusteru se pak nazývá míra „nabití“ (loading), nebo nasycení (satured). V clusteru pak jednotlivé skutečnosti, které jsme měřili, „patří k sobě“, resp. objevení jedné části clusteru předpokládá zároveň významnou pravděpodobnost objevení všech dalších složek clusteru. „Cílem faktorové analýzy je

zjištění, zda vztahy mezi dvojicemi studovaných proměnných jsou takové, že je lze smysluplně rozdělit do skupin tak, aby vztahy (korelace) mezi proměnnými uvnitř skupin byly silnější než mezi proměnnými z různých skupin.“ (Hebák et al., 2013, s. 27)

Podle Hendla (2004) jsou faktory nové proměnné, kterých je méně než původních a ze kterých lze vyvozovat závěry o podstatě vzájemných závislostí původních proměnných. Faktor je „neviditelná proměnná“, která vzniká pomocí statistické procedury a obsahuje ty proměnné, které jej dohromady tvoří. Proto je nutné zjištěný faktor pojmenovat tak, aby maximálně odrážel, definoval „podstatu“ faktoru.

4.9 Stanovení hypotéz

Hypotéza je podmíněný výrok o vztahu mezi dvěma nebo více proměnnými. Skutil et al. (2011) uvádí, že hypotéza se nejčastěji vztahuje k dvojici proměnných a snaží se zjistit, zda mezi těmito proměnnými je (případně není) souvislost.

Hypotézy jsou vždy v oznamovací větě formě a uvádějí do vztahu – buď obecně, nebo speciálně, proměnné s proměnnými. Podle Kerlingera (1972, s. 33) existují dvě kritéria tzv. dobrých hypotéz. O dobré hypotéze tak hovoříme tehdy, je-li hypotéza výrokem o vztazích mezi proměnnými a obsahuje-li jasné implikace pro ověřování vytyčených vztahů. Tato kritéria znamenají, že konstatování hypotézy obsahuje dvě nebo více proměnných, které jsou měřitelné nebo potenciálně měřitelné a specifikují, jaký vztah je mezi proměnnými. Hypotéza je tedy konstatování, opírající se o domněnky, tentativní výrok o vztazích mezi dvěma či více pozorovanými jevy nebo proměnnými (srov. Gavora, 2000).

Proto, abychom mohli hypotézu matematicky ověřit, je třeba stanovit dva typy hypotéz - hypotézu alternativní a hypotézu nulovou. „Nulová hypotéza je obvykle tvrzení, které předpokládá, že rozdíl mezi skupinami je nulový.“ (Skutil et al., 2011, s. 171)

Nulová hypotéza, obvykle v literatuře označovaná H_0 , je v současné době formulačně obvyklejší než alternativní a složitější statistické programy (např. NCSS)

nám při testování hypotéz obvykle sdělí, zda zamítají či potvrzují právě nulovou hypotézu.

Na základě stanovených cílů disertační práce byly pro účely výzkumného šetření stanoveny následující nulové hypotézy:

H₀₁: Pohlaví respondentů nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících.

H₀₂: Věk respondentů nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících.

H₀₃: Typ školy, kterou respondenti navštěvují, nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících.

H₀₄: Dosažená známka z českého jazyka nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících.

H₀₅: Dosažená známka z matematiky nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících.

H₀₆: Mezi oběma použitými metodami není žádný vzájemný vztah.

H₀₇: Mezi faktory v obou dotaznících není žádný vzájemný vztah.

5 Výsledky výzkumného šetření

Tato kapitola podává podrobnou zprávu o získaných datech a zaměřuje se na interpretaci zjištěných údajů včetně komparace s již zjištěnými poznatky.

V projektu výzkumného šetření byly stanoveny tyto nezávisle proměnné:

1. Pohlaví respondenta.
2. Věk respondenta.
3. Typ školy (SOU, SOŠ, GYMNÁZIUM).
4. Znamka z českého jazyka.
5. Znamka z matematiky.

Pro testování hypotéz byla zvolena u proměnných 1, 3, 4, 5 analýza rozptylu (MANOVA), u proměnné 2 pak vypočet korelačního koeficientu. Analýza rozptylu je metoda, kterou lze zjišťovat statisticky významné rozdíly mezi průměry libovolného počtu skupin. Základní statistikou je pak F-test. „Cílem analýzy rozptylu je porovnat úroveň sledovaného znaku v různých populacích. V první fázi analýzy pouze zjišťujeme, zda významné rozdíly mezi skupinami vůbec existují, po potvrzení rozdílnosti potom prostřednictvím mnohonásobných porovnávání podrobněji zkoumáme jejich charakter. Existenci významných rozdílů mezi průměry interpretujeme často jako potvrzení závislosti sledovaného kvantitativního znaku na uvažovaném třídícím faktoru.“ (Hebák et al., 2013, s. 30) Korelací rozumíme „míru stupně asociace dvou proměnných, přičemž dvě proměnné jsou korelované (resp. asociované), jestliže hodnoty jedné proměnné mají tendenci se vyskytovat společně s určitými hodnotami druhé proměnné“ (Hendl, 2004, s. 240). Hebák et al. (2013, s. 333) chápe korelaci jako „jakoukoliv souvislost, či propojenost jevů, procesů, proměnných, ale třeba i jen libovolných událostí nebo situací, ve statistice potom jev vnímaný jako vzájemný lineární vztah mezi náhodnými veličinami“. Korelační koeficient je potom „číslo, které vyjadřuje poměr kovariance k součinu standardních měr kolísání každé z proměnných zvlášť. Tam, kde není žádné společné kolísání obou proměnných, tedy při nezávislém chování jedné na druhé, bude mít korelační koeficient hodnotu nula. Ideální korelace je pak 1. Ale díky tomu, že kolísání proměnné jedním směrem může být zároveň doprovázeno kolísáním druhé proměnné opačným směrem, mohou hodnoty korelačního

koeficientu dosahovat i záporných hodnot – ty pak hovoří o míře nepřímé úměry. Korelační koeficient může tedy dosahovat hodnot od -1 do 1.“ (Lašek, Chrzová, 2003, s. 27)

Text představuje nejprve výsledky získané z dotazníku LCI, vztahy mezi faktory dotazníku a vztahy nezávisle proměnných a těchto výsledků, dále se věnuje stejnou formou dotazníku zjišťujícímu rizika využívání internetu v rámci edukace.

5.1 Výsledky dotazníku LCI

Následující kapitola prezentuje výsledky dotazníku LCI.

Tab. 9: Výsledky dotazníku LCI

Edukační strategie/faktor	M	SD	Median	Min-max	Id median*
F1 Postupné kroky-detailista	24,59	4,16	25	7-35	17
F2 Perfekcionista	21,68	3,46	22	7-35	17
F3 Praktik individualista	22,20	4,35	22	7-35	17
F4 Sběratel dat a novátor	21,07	4,09	21	7-35	17

*ID (ideální medián) je stanoven tak, že každý výrok je od minima k maximu dosažitelných bodů obsazen jen jednou postupnou hodnotou. Tento medián se pak porovnává s aktuálním v souboru dat. Toto porovnání je užitečné tam, kde neexistují pro metodu statistické normy populace apod.

Směrodatná odchylka měří dle Hendla (2012, s. 103) „rozptýlenost kolem průměrů a je stejně jako průměr silně ovlivněna extrémními hodnotami“.

Z tabulky vyplývá, že ve všech 4 faktorech můžeme konstatovat nadprůměrnou aktivitu respondentů. Získaná data potvrzují, že studenti užívají na poli vzdělávání různé typy strategií, díky kterým by rádi dosáhli cíle. Nebyly zjištěny ani vysoké, ani

marginální preference v jednotlivých skupinách těchto strategií (srov. Šimonová, Poulová, 2012).

Student preferující učební strategie Postupné kroky – detailista potřebuje jasné instrukce, rád verifikuje teorii v praxi, pracuje krok za krokem, memoruje správné odpovědi, nerad pracuje s tužkou a papírem. Vytváří seznamy, organizuje aktivity, nejprve plánuje, potom koná.

Perfekcionista vyžaduje správné, precizní a detailní informace, analyzuje, pokládá dotazy, koncentruje se na hledání vlastních zdrojů informací a verifikuje je. Pokud něco vysvětluje, zachází do detailů a v knihách dohledává dodatečné informace, aby si potvrdil, že má pravdu.

Praktik individualista má silně rozvinuté logické myšlení, přemýšlí o praktickém využití informací, eliminuje nehodnotné informace, využívá technické prostředky. Preferuje individuální práci a mluvený projev.

Student, který se učí jako sběratel dat a novátor, je schopen používat vlastní nápady, koncepty a teorie, rád kooperuje s kreativními lidmi, pracuje bez stresu, rád dělá věci jinými neotřelými způsoby a často je umělecky založen. Rád zkouší nové věci a nejprve začíná pracovat, teprve potom přemýšlí nad postupem (Johnston, 1996, Šimonová, Poulová, 2012).

Pořadí výroků dotazníku podle výše aritmetického průměru M (míry souhlasu s výrokem) bylo sestaveno do následující tabulky. U každého z výroků je uvedeno číslo odpovídající číslu položky v dotazníku.

Tab. 10: Pořadí výroků dotazníku LCI dle M

Výrok	M	SD
18. Vadí mi, když se pokyny změní ve chvíli, kdy už na úkolu pracuji.	4,33	0,92
13. Potřebuji úplně rozumět pokynům, abych mohl v klidu splnit úkol.	3,91	0,91
2. Než začnu pracovat, potřebuji dostat jasné pokyny, ze kterých se dozvím, co	3,88	0,92

ode mne učitel očekává.		
28. Rád dělám věci po svém.	3,80	0,89
5. Mám lepší pocit, když si odpovědi zkontroluji/překontroluji dvakrát.	3,56	1,16
17. Dávám přednost tomu, když mohu dělat věci sám podle sebe, bez vedení a pokynů jiných.	3,47	0,99
26. Rád přicházím na to, jak věci fungují.	3,37	1,00
9. Raději píšu test, než abych ukázal, co vím.	3,34	1,08
21. Vyklízím si své pracovní místo a dávám věci tam, kam patří, aniž by mi to někdo říkal.	3,32	1,17
19. Dělán si podrobné poznámky, abych měl správné odpovědi do testu.	3,30	1,06
3. Rád vymýšlím různé unikátní a tvořivé myšlenky.	3,30	0,97
10. Mám svůj sešit, lavici, pracovní místo uklizené, urovnané, uspořádané.	3,29	1,20
7. Mám rád podrobné informace o tématu, které se učím.	3,27	0,96
1. Raději bych pracoval na projektu na určité téma, než o tom četl a psal.	3,23	0,81
14. Víím, že hledání informací, bádání je způsob, který mi vyhovuje, když se mám něco naučit.	3,21	0,99
4. Když se připravuji na test (nebo zkoušku, zkoušení), učím se zpaměti spoustu faktů a podrobností.	3,15	0,98
6. Rád zkoumám věci odděleně, samostatně, nezávisle na sobě, abych viděl, jak fungují.	3,05	0,92
11. Rád pracuji ručně, s nástroji a přístroji, různými "mašinkami".	3,03	1,10
22. Užívám si to, když můžu něco měřit, stavět, tvořit, ...	3,03	1,18

15. Mám rád praktické úkoly, při kterých mohu využít mechanické/technické nástroje a přístroje.	3,02	1,16
20. Nerad dělám práci tak, jak učitel řekne, zvláště když mám lepší nápad, který bych chtěl vyzkoušet.	2,94	1,00
12. Jsem ochoten riskovat a nabízet nové nápady, i v případě, že mi to způsobí problémy (nebo že budu vypadat divně).	2,87	1,05
16. Jsem otrávený, když musím počkat, až učitel dokončí pokyny k práci.	2,84	0,99
25. Ptám se na více věcí než většina lidí, protože prostě rád o věcech něco vím.	2,76	1,07
8. Rád navrhuji nová a úplně odlišná řešení úkolů, místo abych postupoval stejně jako ostatní.	2,67	1,02
23. Odpovídám na otázky a řeším úkoly rychle, bez uvažování a přemýšlení nad odpovědí nebo řešením.	2,66	0,91
24. Užívám si to, když můžu něco zkoumat a psát o svých výsledcích.	2,66	0,96
27. Ostatní mi říkají, že se na všechno moc připravuji.	2,31	1,15

V první části tabulky (do $M= 3,02$) jsou nejvíce zastoupeny výroky, vztahující se ke stylům učení: praktik individualista, postupné kroky-detailista. Pak následuje perfekcionista. Poslední dvě jmenované strategie jsou založené na tradičním pojetí výuky a učení ve škole, která ve školách dosud stále přetrvává, a v součtu výskytu pak jasně převládají. Tento fakt potvrzují také Šimonová, Poulová (2012), které uvádí, že edukační strategie studenta mohou být částečně ovlivněny přístupem učitele ke studentovi a k celému procesu vzdělávání.

5.1.1 Vztahy mezi faktory v dotazníku

Tab. 11: Vztahy mezi faktory dotazníku LCI

Edukační strategie/faktor	F1 Postupné kroky-detailista	F2 Perfekcionista	F3 Praktik individualista	F4 Sběratel dat a novátor
F1 Postupné kroky-detailista	Xxx	0,42**	---	-0,17**
F2 Perfekcionista		Xxx	0,18**	0,086**
F3 Praktik individualista			Xxx	0,45**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Čím více dělá student postupné kroky a je detailistou, je také zároveň perfekcionista a tím méně je sběratelem dat a novátorem. I zde se potvrzuje, že spojení prvních dvou strategií, vycházející z tradičního způsobu učení, vykazuje vysokou vzájemnou závislost.

Čím je více perfekcionista, tím více je praktikem individualistou a sběratelem dat a novátorem. Tyto tři strategie spojuje individualizace učení, potřeba bádát, nacházet, objevovat, ověřovat, ale také přinášet nové myšlenky, nápady, zariskovat, odchýlit se od zavedených tradičních postupů a vnést do učení individuální přístup každého žáka.

Praktik individualista je zároveň též sběratelem dat a novátorem. Úzký vzájemný vztah těchto dvou strategií již hovoří o výraznějším vstupu individuality, samostatnosti, originality, novátorství, ale i rizika, při zachování důrazu na jasná a ověřitelná, využitelná fakta. Můžeme říci, že tento „moderní“ styl učení zatím není v popředí strategií, které považuje současná škola za nosné.

5.1.2 Vztahy nezávisle proměnných a výsledků dotazníku

Pozn.: Dále uvádíme pouze výsledky statisticky významné na 5% resp. 1% hladině významnosti. „Hladina významnosti znamená, že získaný výsledek by se na základě náhody mohl vyskytnout nejvýše pětkrát (jednou) ve 100 pokusech. Jinými slovy, pokud se námi získaný výsledek, porovnaný s tabelovanými hodnotami pro daný rozsah souboru nachází nad těmito hodnotami, můžeme ho označit za nenáhodný.“ (Lašek, Chrzová, 2003, s. 12)

1. Pohlaví respondentů

Tab. 12: Rozdíly mezi muži a ženami v dotazníku LCI

Edukační strategie/faktor	F –test	M muži	M ženy
F1 Postupné kroky-detailista	75,95*	23,62	25,30
F2 Perfekcionista	16,59*	21,29	21,96
F3 Praktik individualista	202,16*	23,81	21,04
F4 Sběratel dat a novátor	47,05*	21,84	20,52

* $p < 0,05$

Studenti muži jsou statisticky významně více praktiky individualisty a sběrateli a novátory, ženy mají významně vyšší hodnoty u faktorů postupné kroky – detailista a perfekcionista.

Obě zmíněné strategie vyžadují větší individualizaci, originalitu, riskování, novátorství, tedy rozdílné chování při učení, než představuje strategie detailista a perfekcionista, postavené především na tradiční výuce ve škole a z ní vyplývajících učitelem vyžadovaných strategií učení se a prezentaci tohoto stylu učení.

Vezmeme-li v úvahu, že naše školství je vysoce feminizované, pak nelze nepřiznat, že i převaha tradičních forem učení, které vyžadují a preferují ženy-učitelky, nachází v rámci zaškolení a úspěšné role žáka větší prostor pro „dovednost být dobrým žákem“ spíše u dívek.

Jak bylo zjištěno při rozsáhlém výzkumu sociálně psychologického klimatu školních tříd (Lašek, 2001), chlapci ve vyšších ročnících základní školy a středoškoláci se statisticky významně méně orientují na úkoly dané školou a významně méně než dívky se též do školy angažují. To koresponduje i s naším zjištěním, že chlapci více volí rizikové strategie, mnohdy i pro nechuť se příliš mnoho učit, vyplývající z nízké angažovanosti a orientace na úkoly, ale jistě též pro zvyšující se prožitek sebeidealizace, vystupující i jako potřeba originality. U dívek je tomu obvykle naopak, resp. dívky, ve snaze udržet si dobrý prospěch zůstávají na zavedených a osvědčených postupech učení se.

2. Věk respondentů

Tab. 13: Věk respondentů a jeho vztah k faktorům dotazníku

Edukační strategie/faktor	Korelační koeficient
F3 Praktik individualista	0,077*
F4 Sběratel dat a novátor	0,076*

* $p < 0,05$

S narůstajícím věkem přibývá individualizovaných a rizikovějších strategií učení, individualizace adolescenta stoupá, ale může se projevat i nechtíví držet se zavedených postupů a vstupovat do rizik, někdy i vysokých, souvisejících s adolescentovým sebepohledem a idealizovaným seobrazem.

3. Typ školy (SOU, SOŠ, GYMNAZIUM)

Tab. 14: Typ školy a jeho vztah k faktorům dotazníku

Edukační strategie/faktor	F test	M SOU	M SOŠ	M GYMN.
F1 Postupné kroky-detailista	10,29*	22,90	25,07	24,39
F2 Perfekcionista	10,17*	20,63	21,73	21,78

* $p < 0,05$

Pomocí postupných kroků se nejvíce učí studenti SOŠ, nejméně studenti SOU. Největšími perfekcionisty jsou gymnazisté, nejmenšími pak studenti SOU.

4. Znamky z českého jazyka

Tab. 15: Znamky z českého jazyka a jejich vztah k faktorům dotazníku

Edukační strategie/faktor	F test	1	2	3	4	5
F1 Postupné kroky-detailista	17,78*	25,37	24,74	24,12	23,52	18,27
F2 Perfekcionista	21,74*	22,46	21,81	21,26	21,01	14,83

* $p < 0,05$

Nejvíce postupují postupnými kroky a jsou detailisté studenti s jedničkou z českého jazyka, se zhoršující se známkou významně ubývá této techniky, nejméně ji pak používají studenti s pětkou.

Jedničkáři jsou největšími perfekcionisty, postupně se zhoršující se známkou této techniky ubývá až k žákům s pětkou, kde je skóre nejnižší.

5. Zámky z matematiky

Tab. 16: Zámky z matematiky a jejich vztah k faktorům dotazníku

Edukační strategie/faktor	F test	1	2	3	4	5
F1 Postupné kroky-detailista	10,29*	25,13	24,63	24,51	24,14	17,93
F2 Perfekcionista	10,17*	22,01	21,73	21,65	21,29	16,09

* $p < 0,05$

Nejvíce postupují postupnými kroky a jsou detailisté studenti s jedničkou z matematiky, se zhoršující se známkou významně ubývá této techniky, nejméně ji pak používají studenti s pětkou.

Jedničkáři jsou největšími perfekcionisty, postupně se zhoršující se známkou této techniky ubývá až k žákům s pětkou, kde je skóre nejnižší.

Jedničkáři z obou předmětů bývají chápáni jako výborní studenti, kteří nejvíce splňují učitelovu představu úspěšných studentů, volí tak více první dvě strategie, založené na tradičních postupech, na kterých lpí tradiční škola, a tyto postupy jim přinášejí největší zisk. Nejsilněji se tento trend projevuje u studentů gymnázií.

5.1.3 Dílčí shrnutí výsledků dotazníku LCI

První dvě strategie představují techniky učení se, založené na tradičním pojetí výuky a učení ve škole, kde rozhodující a určující roli má především učitel a informace od něj, které jsou považovány za správné. Student, který se snaží ve svých odpovědích co nejvíce se přiblížit těmto učitelem předaným a vyžadovaným informacím, je vnímán jako úspěšný, plní nároky učitele. Student se tak snaží vměstnat se ve své roli do obrazu, který si učitel přeje, který odpovídá jeho požadavkům na dobře se učícího studenta. Je zde zdůrazněna odpovědnost za výkony, které budou dobře hodnoceny učitelem, kterému se studenti dosti podřizují. Student neriskuje, neprotestuje proti

strategiím učení se, které učitel vyžaduje a při správném plnění je odměňuje dobrou známkou. Tento konzervativní přístup s minimem tvůrčích rizik přináší výsledky bez toho, že by student pochyboval o správnosti toho, co dělá.

Na druhé straně se tento přístup uplatňuje logicky ve vědeckém bádání, kde může být na počátku originální teorie nebo předpoklad, ale jejich ověřování bez detailní znalosti souvisejících dat se bez těchto strategií neobejde.

Druhé dvě strategie přinášejí větší podíl individuálního vstupu každého studenta do procesu učení a ověřování jeho výsledků. Student zde podstatně více riskuje, protože vstupuje na půdu, která není učitelem jednoznačně definována jako jediná správná. Vyžaduje to na jedné straně odvalu, na druhé straně se pak student může pouštět do činností „podle sebe“ z prosté potřeby vymezit se proti zavedeným věcem, ukázat svoji prožívanou originalitu a individualitu. Zároveň může míra rizika stoupat jednoduše také proto, že student odhaduje správné řešení, neboť ho ve skutečnosti nezná a snaží se touto strategií do něj „trefit.“ Zde adolescent manifestuje svoji potřebu protestovat proti zavedeným a vyžadovaným pravidlům a znalostem, prosazuje svůj styl.

Výkony studenta a jeho míra dovednosti v ovládní učiva je učiteli nejčastěji vyhodnocována známkami. Prospěchově rozdílné žáky zkoumali i Cooper, Burger a Seymour (1979). 79 učitelů základních škol (90 % žen) mělo hodnotit dobré a špatné žáky z hlediska jejich interakce s učitelem (v našich podmínkách např. Helus, Pelikán, 1984, Mareš, Křivohlavý, 1990). Autoři zjistili, že učitelé vnímají schopné žáky jako kontrolovatelnější, kontakt s nimi přináší učiteli pozitivnější prožitky než s žáky horšími. Učitel považuje žáky za kontrolovatelnější tehdy, když interakci s nimi začíná sám, reguluje ji a nedává žákům mnoho prostoru pro vlastní aktivitu, a to především v tom, že interakci s učitelem začínají oni. Učitel také častěji vstupuje do interakce s lepšími žáky, což potvrzuje i závěr výzkumu Gooda, Coopera a Blaneyho (1980). Tito autoři sledovali 16 tříd základních škol a zjistili, že učitel lepšího žáka daleko častěji oceňuje, než horšího, především na začátku školního roku. Ocenění jako výsledek kontroly dosaženého stupně socializace dává lepšímu žákovi možnost ukázat na počátku školního roku ostatním, jak se mají chovat a tím učitel navozuje rychle atmosféru práce

ve škole, neboť lepší žáci více plní svými odpověďmi a správnými reakcemi učitelova očekávání.

Podrobně referuje o těchto efektech již Rosenthal (1973), z tuzemských autorů pak Hnilica (1988), který objevil závislost mezi učitelem percipovaným intelektem žáka a jeho kooperativností. Se žáky inteligentnějšími a tedy kooperativnějšími se učitelé rovněž více integrovali a tím determinovali své chování k nim.

5.2 Výsledky dotazníku Užívání internetu a jeho rizika

Tab. 17: Výsledky dotazníku

Faktory	M	SD	Median	Min-max	Id median*
F 1 Tendence k závislosti na internetu	39,12	10,04	39	16-80	40,5
F 2 Internet jako pomůcka ke studiu	24,55	4,48	25	7-35	17,5
F 3 Zneužívání internetu	24,98	7,83	24	11-55	26

*ID (ideální medián) je stanoven tak, že každý výrok je od minima k maximu dosažitelných bodů obsazen jen jednou postupnou hodnotou. Tento medián se pak porovnává s aktuálním v souboru dat. Toto porovnání je užitečné tam, kde neexistují pro metodu statistické normy populace apod.

Z výsledků dotazníku rizik užívání internetu v rámci edukace vyplynulo, že míra závislosti na internetu je v průměru, internet jako pomůcka ke studiu je využíván vysoce nadprůměrně a zneužívání internetu je v mírném podprůměru.

Pořadí výroků dotazníku podle výše aritmetického průměru M (míry souhlasu s výrokem) jsme sestavili do následující tabulky, kde je u každého z výroků uvedeno číslo odpovídající číslu položky v dotazníku.

Tab. 18: Pořadí výroků dle M

Výrok	M	SD
6. Internet považuji za zdroj informací nutný při studiu na střední škole.	3,91	0,97
5. Při samostudiu využívám elektronické zdroje informací.	3,80	0,94
4. Bez přístupu na internet si nedokážu představit svoje studium.	3,68	0,92
16. Když se připojím na internet a načítá se, těším se.	3,50	1,02
35. Sociální sítě se dají využívat i na učení.	3,44	1,06
3. Rodičům tvrdím, že se na internetu učím, ale ve skutečnosti to tak není.	3,41	1,19
40. Využívám internet během psaní písemky pro to, abych zjistil správnou odpověď.	3,31	1,09
7. Informace získávám více z internetu než z knih.	3,21	1,00
9. Ověřuji pravdivost informací získaných z internetu.	3,12	0,63
10. Informace zveřejněné na internetu jsou spolehlivé.	3,11	1,01
24. Stává se mi, že kvůli internetu něco důležitého prošvihnu (např. schůzku, splnění slibu).	3,09	1,09
34. Během výuky komunikuji na sociálních sítích.	3,00	0,99
29. Čím déle jsem online, tím mám horší náladu.	2,94	0,99
30. Mám pocit, že čas trávený na internetu, je promarněný.	2,90	1,23
13. Pedagogové nám doporučují při samostudiu čerpat informace z internetu.	2,87	0,90
11. Při psaní úkolu nebo referátu se inspiroji pracemi zveřejněnými na internetu.	2,86	0,99
12. Internet používáme i ve škole při vyučovacích hodinách.	2,84	0,82

8. Je nutné ověřovat informace získané na internetu (např. s jinou psanou literaturou).	2,83	1,05
25. Stává se mi, že kvůli internetu odkládám učení na později.	2,83	1,14
15. Při psaní úkolu nebo referátu si „vypůjčím“ na internetu hotový cizí text a zařadím ho do své práce.	2,79	1,19
36. Na sociálních sítích si se spolužáky vyměňuji informace ohledně výuky.	2,72	1,18
1. To, co dělám doma na internetu, tajím.	2,69	1,20
26. Když jsem on-line, přestávám vnímat čas.	2,68	1,15
32. Stáhnul jsem na internetu práci, kterou jsem odevzdal jako svoji.	2,62	1,18
22. I když mám jiné povinnosti, odložím je kvůli internetu.	2,61	1,17
33. Během vyučování surfuji na internetu.	2,59	1,24
41. Na sociálních sítích si sdílíme studijní materiály.	2,48	1,09
2. Počítač je můj věrný a intimní přítel.	2,47	1,15
17. Když mám chvíli volna, připojuji se automaticky na internet.	2,42	1,30
28. Díky internetu vstávám brzo ráno a hned se připojím.	2,39	1,12
18. Když si internet třeba na jeden den zakážu, nevydržím to a připojím se.	2,32	1,01
14. Pedagogové nám poskytují studijní podklady, které nejsou v učebnicích (např. formou volně stažitelných příloh z internetu).	2,24	1,09
21. Na otázku, jak dlouho jsem strávil on-line, zalžu.	2,23	1,02
43. Pro to, abych uspěl při písemce, si vyfotím do telefonu text, který pak opíšu.	2,21	1,58
42. Ve škole podvádím prostřednictvím informačních a komunikačních	2,18	1,17

technologií.		
20. Díky internetu nemám čas na koníčky.	2,03	1,00
37. Na sociálních sítích si sdílíme taháky nebo vyplněné testy.	2,00	1,07
39. Stalo se mi, že mi někdo vypracoval úkol za to, že mu pošlu fotku nebo video se sexuálním obsahem.	1,92	1,09
23. Pokud se nemůžu odněkud připojit, jsem naštvaný.	1,78	0,93
19. Trávím více času na internetu než s rodinou nebo přáteli.	1,76	0,93
31. Při výuce ve škole přijímám a posílám e-maily.	1,64	0,99
27. Díky internetu jsem vzhůru dlouho do noci.	1,52	0,90
38. Učím se na sociální síti i tím, že chatuji se spolužáky.	1,32	0,91

5.2.1 Tendence k závislosti

Tab. 19: Pořadí výroků o Tendenci k závislosti na internetu podle M

Výrok	M	SD
1. Když se připojím na internet a načítá se, těším se.	3,50	1,02
2. Stává se mi, že kvůli internetu něco důležitého prošvihnu (např. schůzku, splnění slibu).	3,09	1,09
3. Stává se mi, že kvůli internetu odkládám učení na později.	2,83	1,14
4. To, co dělám doma na internetu, tajím.	2,69	1,2
5. Když jsem on-line, přestávám vnímat čas.	2,68	1,15
6. I když mám jiné povinnosti, odložím je kvůli internetu.	2,61	1,17

7. Počítač je můj věrný a intimní přítel.	2,47	1,15
8. Když mám chvíli volna, připojuji se automaticky na internet.	2,42	1,3
9. Díky internetu vstávám brzo ráno a hned se připojím.	2,39	1,12
10. Když si internet třeba na jeden den zakážu, nevydržím to a připojím se.	2,32	1,01
11. Na otázku, jak dlouho jsem strávil on-line, zalžu.	2,23	1,02
12. Díky internetu nemám čas na koníčky.	2,03	1,00
13. Pokud se nemůžu odněkud připojit, jsem naštvaný.	1,78	0,93
14. Trávím více času na internetu než s rodinou nebo přáteli.	1,76	0,93
15. Díky internetu jsem vzhůru dlouho do noci.	1,52	0,9

Podle Pidrmána (2016) jsou základními znaky závislosti:

- silná touha nebo bažení po látce
- ztráta kontroly užívání
- přítomnost tělesného odvykacího stavu (abstinenční příznaky)
- problematika tolerance (nutnost zvýšit dávku k tomu, aby byla dosažena stejná účinnost jako dříve při dávce nižší)
- zásadní změna hierarchie hodnot, postupné zanedbávání jiných zájmů a potěšení, vše se soustředí kolem tématu užívání dané látky
- pokračování užívání látky i přes to, že jsou jasné důkazy škodlivých následků, a to jak v oblasti psychické, tak v oblasti tělesné.

Pokud srovnáme výroky, které jsme použili pro dotazník se znaky uváděnými výše, zjišťujeme, že tyto výroky naplňují poměrně přesně a vyčerpávajícím způsobem znaky závislosti, v našem případě na internetu:

- **silná touha nebo bažení po látce**

Když se připojím na internet a načítá se, těším se. Díky internetu vstávám brzo ráno a hned se připojím. Počítač je můj věrný a intimní přítel. Když mám chvíli volna, připojuji se automaticky na internet.

- **ztráta kontroly užívání**

Stává se mi, že kvůli internetu něco důležitého prošvihnu (např. schůzku, splnění slibu). Když jsem on-line, přestávám vnímat čas. Stává se mi, že kvůli internetu odkládám učení na později. Díky internetu jsem vzhůru dlouho do noci.

- **přítomnost tělesného odvykacího stavu (abstinenční příznaky)**

Pokud se nemůžu odněkud připojit, jsem naštvaný. Když si internet třeba na jeden den zakážu, nevydržím to a připojím se.

- **problematika tolerance**

Díky internetu vstávám brzo ráno a hned se připojím. Trávím více času na internetu než s rodinou nebo přáteli. Díky internetu jsem vzhůru dlouho do noci.

- **zásadní změna hierarchie hodnot**

Díky internetu nemám čas na koníčky. I když mám jiné povinnosti, odložím je kvůli internetu. Trávím více času na internetu než s rodinou nebo přáteli.

- **pokračování užívání látky i přes to, že jsou jasné důkazy škodlivých následků**

I když mám jiné povinnosti, odložím je kvůli internetu. Na otázku, jak dlouho jsem strávil on-line, zalžu. To, co dělám doma na internetu, tajím.

Počet hrubých skóru od průměru k maximu je 734 respondentů, což je 47,6% celého vzorku. Lze tedy konstatovat, že prakticky **každý druhý respondent je průměrně až vysoce nadprůměrně závislý na internetu**. Toto sdělení je dosti závažné a bylo by vhodné vypracovávat i jisté zásady a techniky prevence, především pro mladé lidi.

5.2.2 Internet jako pomůcka ke studiu

Tab. 20: Pořadí výroků Internet jako pomůcka ke studiu podle M

Výrok	M	SD
1. Internet považuji za zdroj informací nutný při studiu na střední škole.	3,91	0,97
2. Při samostudiu využívám elektronické zdroje informací.	3,80	0,94
3. Bez přístupu na internet si nedokážu představit svoje studium.	3,68	0,92
4. Sociální sítě se dají využívat i na učení.	3,44	1,06
5. Informace získávám více z internetu než z knih.	3,21	1,00
6. Ověřuji pravdivost informací získaných z internetu.	3,12	0,63
7. Informace zveřejněné na internetu jsou spolehlivé.	3,11	1,01
8. Internet používáme i ve škole při vyučovacích hodinách.	2,84	0,82
9. Je nutné ověřovat informace získané na internetu (např. s jinou psanou literaturou).	2,83	1,05
10. Na sociálních sítích si se spolužáky vyměňuji informace ohledně výuky.	2,72	1,18
11. Na sociálních sítích si sdílíme studijní materiály.	2,48	1,09
12. Pedagogové nám poskytují studijní podklady, které nejsou v učebnicích (např. formou volně stažitelných příloh z internetu).	2,24	1,09
13. Učím se na sociální síti i tím, že chatuji se spolužáky.	1,32	0,91

Všechny výroky faktoru 2 jsou v nadprůměrné až průměrné hodnotě. Je patrné, že internet se stal běžnou pomůckou při učení a studiu, což lze rozhodně považovat za

pozitivní. Nejnižší výskyt souhlasu s výrokiem je u výroku Učím se na sociální síti i tím, že chatuji se spolužáky. Zde se blíží odpověď škálové položce *nikdy*. Internet je sice, jak vyplývá z výše uvedeného, používán výrazně jako pomůcka k učení, ale převážně individuálnímu, nikoli kooperativnímu. To ostatně současná škola stále preferuje a peer learning není v tuzemském školství doposud příliš rozvinutou a podporovanou formou výuky.

5.2.3 Zneužívání internetu

Tab. 21: Pořadí výroků o Zneužívání internetu podle M

Výrok	M	SD
1. Rodičům tvrdím, že se na internetu učím, ale ve skutečnosti to tak není.	3,41	1,19
2. Využívám internet během psaní písemky pro to, abych zjistil správnou odpověď.	3,31	1,09
3. Během výuky komunikuji na sociálních sítích.	3,00	0,99
4. Při psaní úkolu nebo referátu se inspiroji pracemi zveřejněnými na internetu.	2,86	0,99
5. Při psaní úkolu nebo referátu si „vypůjčím“ na internetu hotový cizí text a zařadím ho do své práce.	2,79	1,18
6. Stáhnul jsem na internetu práci, kterou jsem odevzdal jako svoji.	2,62	1,18
7. Během vyučování surfuji na internetu.	2,59	1,24
8. Ve škole podvádím prostřednictvím informačních a komunikačních technologií.	2,18	1,17
9. Na sociálních sítích si sdílíme taháky nebo vyplněné testy.	2,00	1,07

10. Stalo se mi, že mi někdo vypracoval úkol za to, že mu pošlu fotku nebo video se sexuálním obsahem.	1,92	1,09
11. Při výuce ve škole přijímám a posílám e-maily.	1,64	0,99

Výroky uvedené v tabulce se pohybují v rámci Likertovy škály mezi položkami odpověďové škály *někdy – často*.

Respondenti přiznávají, že se zneužití internetu dopouštějí, a je zde třeba vzít v úvahu i fakt, že míra, s jakou to konají, může být respondentem ve výběru odpovědi značně snížena, aby se tím zmenšila jeho vina.

Vysoká míra školního podvádění je vázána na obrovské množství zdrojů umístěných na internetu a přístupem uživatelů k jejich kvalitě a relevantnosti. „Informace publikované na internetu jsou tedy pro velkou část jeho uživatelů, zejména těch intenzivních, důležitým a důvěryhodným zdrojem. To může být problematické vzhledem k obecně malé odborné kontrole (ale i kontrolovatelnosti) obsahu internetu. Bez zajímavosti není ani to, že většina uživatelů nepochybuje o své kompetenci posoudit kvalitu internetových informací.“ (Soukup et al., 2009, s. 31)

Školnímu vyrušování se v dotazníku věnovaly položky, které kopírují zjištění, že studenti nejčastěji během výuky posílají a čtou e-maily, vyhledávají bližší informace k probírané látce, navštěvují sociální sítě, nakupují on-line a spravují osobní finance přes internetové bankovníctví (Trushell a Byrne, 2013). Tyto položky byly pro přehlednost označeny jako (Milková, Kalibová, Pekárková, 2016):

- Položka A: Při výuce ve škole přijímám a posílám e-maily
- Položka B: Během vyučování surfuji na internetu
- Položka C: Během vyučování komunikuji na sociálních sítích

Tab. 22: Školní vyrušování podle pohlaví

Respondenti	Položka A	Položka B	Položka C
všichni respondenti	2.90	2.62	2.59
muži	2.79	2.66	2.60
ženy	3.05	2.58	2.59

$p < 0,05$

Z tabulky vyplývá, že existuje vzájemná závislost mezi jednotlivými položkami školního vyrušování a pohlavím respondenta (srov. Chen a Yan, 2016). Výsledky našeho výzkumného šetření plně korespondují s výsledky výzkumu Akbulut et al. (2016), ze kterého vyplývá, že k vyrušování během vyučování tíhnu mnohem častěji muži než ženy. Vyšší aktivita žen se prokázala pouze v položce A. Dívky tedy více přijímají a posílají e-maily během vyučování než chlapci. Vrabc (2009) uvádí, že 95% slovenských teenagerů používá chatovací komunikační platformu, která funguje online. Tyto tzv. instant messengery bývají hojně používané také během vyrušování ve výuce. O míře výskytu školního vyrušování prostřednictvím internetu hovoří také Smith (2015) - ze studentů, kteří vlastní chytrý telefon, 99% říká, že ho využili minimálně jednou v uplynulé vyučovací hodině.

V následující tabulce se zabýváme vzájemnou závislostí mezi školním vyrušováním a F1 Tendencí k závislosti na internetu.

Tab. 23: Vztah mezi školním vyrušováním a F1

Faktor	A	B	C
F1	0,34**	0,37**	0,22**

** $p < 0,01$

Z výsledků vyplývá, že čím vyšší je míra školního vyrušování, tím vyšší je také míra tendence k závislosti na internetu. Údaje i v tomto případě odráží již zjištěné

poznatky o prokázaných souvislostech mezi školním vyrušováním (jako jednou z možností online prokrastinace) a internetovou závislostí (Thatcher et al., 2008).

Dále se v oblasti školního vyrušování zaměřujeme také na možnou závislost mezi tímto jevem a získanými známkami respondentů z českého jazyka a matematiky. Následující tabulka ukazuje konkrétní výsledky.

Tab. 24: Vzájemný vztah mezi školním vyrušováním a klasifikací z českého jazyka a matematiky

Předmět	A	B	C
Český jazyk	0,066*	0,15**	0,12**
Matematika	0,089**	0,14**	0,15**

**p<0,01, *p<0,05

Výsledky lze shrnout následujícím způsobem. Čím horší klasifikace z jednotlivých předmětů, tím narůstá u respondenta školní vyrušování. V některých případech může mít také učitelův přístup vliv na vzrůstající školní vyrušování. Pokud je jeho výuka pro studenty neatraktivní a učitel je neaktivizuje, případně pokud implementuje ICT do své výuky, ale studenty nemotivuje k jejich smysluplnému edukativnímu využívání, studenti si raději s moderními technologiemi hrají (Milková, Kalibová, Pekárková, 2016). Školní vyrušování může být považováno také za určitý typ prokrastinace. Tropp (2007) uvádí, že míra prokrastinace v tradičním pojetí vzdělávání a ve vzdělávání prostřednictvím ICT se podstatně neliší, ovšem větší množství následků představuje prokrastinace v elektronickém učení. V oblasti školního vyrušování dle Griffina (2014) hrají roli 4 základní faktory, a to neschopnost studenta soustředit se na daný výklad, touha po zábavě (případně nuda), přetížení studenta ze strany učitele a závislost na digitálních technologiích.

Podrobněji se zaměříme i na další část položek faktoru Zneužívání internetu, tentokrát na oblast školního podvádění prostřednictvím internetu.

Oblast školního podvádění je reprezentována následujícími výroky:

- Položka A: Při psaní úkolu nebo referátu se inspiroji pracemi zveřejněnými na internetu.
- Položka B: Při psaní úkolu nebo referátu si „vypůjčím“ na internetu hotový cizí text a zařadím ho do své práce.
- Položka C: Stáhnul jsem na internetu práci, kterou jsem odevzdal jako svoji.
- Položka D: Pro to, abych uspěl při písemce, si vyfotím do telefonu text, který pak opíšu.
- Položka E: Ve škole podvádím prostřednictvím informačních a komunikačních technologií.
- Položka F: Na sociálních sítích si sdílíme taháky a vyplněné testy.
- Položka G: Stalo se mi, že mi někdo vypracoval úkol za to, že mu pošlu fotku nebo video se sexuálním obsahem.

Dotazníkové položky byly shrnuty i do tabulky, kde jsou seřazeny podle míry M. Nejvíce respondenti souhlasí s výroky, které se týkají inspirování a přebírání prací zveřejněných na internetu při psaní vlastního díla. I naše výsledky hovoří o tom, že studenti středních škol stahují na internetu práce, které později vydávají při odevzdávání za vlastní autorské dílo. Z výzkumu Vrabce (2009) vyplývá, že studenti nejčastěji využívají ke studiu portály se sdílenými referáty a úkoly, dále potom čerpají z internetové encyklopedie Wikipedia, používají online slovníky, nejméně potom využívají online kurzy cizího jazyka. I tyto údaje poukazují na to, že studenti využívají takové stránky, které neučí mladé lidi kriticky hodnotit uvedené informace, ale text přejímat.

Tab. 25: Výroky týkající se školního podvádění dle M

Výrok	M	SD
Při psaní úkolu nebo referátu se inspiroji pracemi zveřejněnými na internetu.	2,86	0,99
Při psaní úkolu nebo referátu si „vypůjčím“ na internetu hotový cizí text a zařadím ho do své práce.	2,79	1,18
Stáhnul jsem na internetu práci, kterou jsem odevzdal jako svoji.	2,62	1,18

Výrok	M	SD
Pro to, abych uspěl při písemce, si vyfotím do telefonu text, který pak opíšu.	2,21	1,58
Ve škole podvádím prostřednictvím informačních a komunikačních technologií.	2,18	1,17
Na sociálních sítích si sdílíme taháky a vyplněné testy.	2,00	1,07
Stalo se mi, že mi někdo vypracoval úkol za to, že mu pošlu fotku nebo video se sexuálním obsahem.	1,92	1,09

Peer learning v internetovém prostředí (respektive v prostředí sociálních sítí) se v našem výzkumném šetření neprokázal v takové míře, o jaké hovoří například Reimann, Kay (2010).

Vliv pohlaví na školní podvádění se ukázal i v našem případě jako významný. Podrobné údaje shrnuje následující tabulka.

Tab. 26: Vztah mezi pohlavím respondenta a školním podváděním

Položka	F test	Muži	Ženy
A	16,11*	3,22	3,02
B	31,67*	2,41	2,11
C	31,16*	1,81	1,50
D	28,87*	1,45	1,22
E	4,99*	3,24	3,36
F	18,96*	2,17	1,87
G	22,97*	2,33	2,06

* $p < 0,05$

Problematika školního podvádění se tedy týká více studentů než studentek. V rámci všech položek vykazují vyšší výskyt nových forem školního podvádění muži, kromě položky označené písmenem E („Ve škole podvádím prostřednictvím informačních a komunikačních technologií.“), kde více souhlasily ženy. Získaná data plně korespondují s výsledky prezentovanými v zahraničí, kde Trushell a Byrne (2013, s. 8) uvádí, že muži podvádí ve škole více než ženy a mladší studenti inklinují k podvodům více než starší studenti.

Tabulka číslo 27 ukazuje také souvislosti mezi školním podváděním a typem absolvované střední školy studenta.

Tab. 27: Vztah mezi školním podváděním a typem střední školy

Položka	F test	SOU	SOŠ	Gymnázium
A	5,15*	3,08	3,20	3,02
B	16,56*	2,09	2,44	2,07
C	31,45*	1,00	1,87	1,50
D	9,62*	1,01	1,36	1,32
E	37,25*	2,82	3,22	3,45
F	68,23	1,0	2,23	1,94
G	3,26*	2,01	2,27	2,11

* $p < 0,05$

I v tomto případě se potvrzuje náš předpoklad, že školní podvádění ovlivňuje typ studované školy respondenta. Ve všech položkách školního podvádění významně vykazují vyšší výskyt tohoto jevu studenti SOŠ, pouze u položky E („Ve škole podvádím prostřednictvím informačních a komunikačních technologií.“) gymnazisté.

V nespolední řadě se naše pozornost obrátila na výsledky mapující možný vztah mezi školním podváděním a klasifikací respondenta z českého jazyka a matematiky.

Tab. 28: Vztah mezi známkou z českého jazyka a školním podváděním

Položka	F test
A	0,126334*
B	0,175128*
C	0,206576*
F	0,140116*
G	0,167683*

* $p < 0,05$

Tab. 29: Vztah mezi známkou z matematiky a školním podváděním

Položka	F test
B	0,091020*
C	0,132833*
F	0,122352*
G	0,140683*

* $p < 0,05$

V obou předmětech platí, že se zhoršující se známkou na vysvědčení stoupá výskyt digitálních forem školního podvádění. Klasifikaci na nízké úrovni (jinými slovy získání špatných známek) může student vnímat negativně, a tak se cítit ve školním prostředí nespokojeně. Právě pocit dlouhodobé nespokojenosti ve škole je podle Lovett (2013) významným faktorem pro vznik e-podvodů. Otázkou zůstává, zda se v námi získaných datech potvrzuje, či nepotvrzuje premisa celé řady zahraničních autorů (srov. Arnold, 2016), která se dotýká nastavených vysokých nároků na studenta z hlediska získání dobrých známek. Získání dobré známky je motivací studenta k uchýlení se

k nepoctivému chování. Vzhledem k tomu, že z našeho výzkumu vyplývá, že se zhoršující se klasifikací narůstá akademická nepoctivost, nabízí se dva možné výklady výše zmíněného předpokladu. Jednak se mohou naše výsledky odklánět od výroků zahraničních autorů, nebo lze předpoklad potvrdit, pokud budeme vnímat studenta se špatným hodnocením jako studenta toužícího po lepším ohodnocení.

Dále se naše pozornost zaměřila na možné souvislosti mezi školním podváděním a F1 (Tendence k závislosti na internetu). Data v následující tabulce ukazují, že byla zjištěna vysoká míra korelace mezi těmito dvěma jevy. Korelace označuje dle Hendla (2012, s. 250) „míru stupně asociace dvou proměnných“. Obě zkoumané problematiky tak nejsou jevy izolovanými, ale je třeba nadále tyto fenomény chápat v souvislostech.

Tab. 30: Vztah mezi školním podváděním a F1

Položka	F1
A	0,315447*
B	0,461354*
C	0,392610*
D	0,246993*
E	0,070272*
F	0,398286*
G	0,396941*

* $p < 0,05$

5.2.4 Vztahy mezi faktory dotazníku

Tab. 31: Vztahy mezi faktory dotazníku

Faktory	F1 Tendence k závislosti na internetu	F2 Internet jako pomůcka ke studiu	F3 Zneužívání internetu
F1 Tendence k závislosti na internetu	Xxx	0,30**	0,48**
F2 Internet jako pomůcka ke studiu		Xxx	0,28**

**p<0,01

Ze získaných dat vzájemných vztahů mezi faktory dotazníku konstatujeme, že čím více je užíván internet ke studiu, tím také narůstá možnost závislosti na něm a zvyšuje se tendence k jeho zneužívání. Na tomto místě je nutné vzpomenout, že implementace ICT do oblasti výchovy a vzdělávání by neměla naplno nahradit tradiční způsoby učení. Za nejvhodnější typ vzdělávání se považuje kombinace klasických způsobů učení a využívání moderních technologií.

5.2.5 Vztahy nezávisle proměnných a výsledků dotazníku

Pozn.: Dále uvádíme pouze výsledky statisticky významné na 5% resp. 1% hladině významnosti.

V projektu výzkumného šetření jsme si stanovili tyto nezávisle (varianční) proměnné:

1. Pohlaví respondenta.
2. Věk respondenta.
3. Typ školy (SOU, SOŠ, GYMNÁZIUM).

4. Zámka z českého jazyka.

5. Zámka z matematiky.

1. Pohlaví respondentů

Tab. 32: Pohlaví respondentů

Faktor	F test	M muži	M ženy
F1 Tendence k závislosti na internetu	15,25*	40,19	38,34
F3 Zneužívání internetu	32,64*	26,20	24,10

* $p < 0,05$

Muži udávají významně vyšší tendenci k závislosti na internetu i vyšší tendenci při jeho zneužití. Také Šmahel (2003) uvádí, že na internetu jsou více závislí muži než ženy. Dospívající muži bývají v tomto věku adolescence dosti hloubaví, rádi objevují, zabývají se více kuriozitami, rádi pronikají k podstatě, touží po zajímavých informacích, a i tyto faktory mohou mít vliv na vyšší výskyt internetové závislosti.

Internet poskytuje uživateli velmi široké a pestré možnosti využití, jednou z nich je nepochybně i možnost nových typů komunikace, které jsou popsány výše. Role ženy a muže je v naší kultuře prezentována určitými znaky v chování. S těmito znaky se dospívající seznamuje a v jistém smyslu se také předpokládá jistá aktivní komunikace s druhým face to face. To činí problémy více dospívajícím mužům než ženám a využívání internetu (se všemi jeho znaky – např. anonymitou) v komunikaci tyto úzkosti mladým mužům účinněji redukuje.

Co se týká školního podvádění prostřednictvím internetu, i v této oblasti vykazují muži vyšší tendenci. Mareš (2007, s. 189) říká, že „pohlaví žáků nehraje roli v podvádění především na počátku školní docházky, postupně však mezi podvádějícími začínají převládat chlapci“. Tento trend lze vysvětlit tím, že dívky mají spíše tendenci

pravidla dodržovat a jsou si více vědomy možných následků porušování pravidel (Mareš, 2007).

Genderové rozdíly v oblasti Tendence k závislosti na internetu

Tab. 33: Tendence k závislosti, rozdíly podle pohlaví

Výrok	F test	M muži	M ženy
Na otázku, jak dlouho jsem strávil on-line, zalžu.	6,92*	2,30	2,17
Díky internetu nemám čas na koníčky.	18,35*	2,14	1,94
Když si internet třeba na jeden den zakážu, nevydržím to a připojím se.	28,12*	2,47	2,21
Když jsem on-line, přestávám vnímat čas.	5,89*	2,76	2,61
Když mám chvíli volna, připojuji se automaticky na internet.	5,36*	2,33	2,48
Díky internetu jsem vzhůru dlouho do noci.	8,03*	1,6	1,46
Díky internetu vstávám brzo ráno a hned se připojím.	18,10*	2,25	2,49
To, co dělám doma na internetu, tajím.	13,39*	2,85	2,58
Počítač je můj věrný a intimní přítel.	4,16*	2,54	2,42
Když se připojím na internet a načítá se, těším se.	10,12*	3,40	3,5

* $p < 0,05$

Sedm z deseti výroků, které se týkají možné závislosti na internetu, udávají chlapci. Dívky mají významně vyšší skóre pouze v oblastech:

- *Když mám chvíli volna, připojuji se automaticky na internet.*
- *Díky internetu vstávám brzo ráno a hned se připojím.*
- *Když se připojím na internet a načítá se, těším se.*

Jak bylo již řečeno, v internetové závislosti hraje velkou roli pohlaví jedince. Na rozdíl od dospívajících žen jsou v „mužské závislosti“ výraznější prvky intimity až tajemství (To, co dělám doma na internetu, tajím, Počítač je můj věrný a intimní přítel). Míra intimity zde pomáhá redukovat úzkost z nepřehledné a především emočně rozkolísané reality. S tím také souvisí potřeba více utajit činnosti spojené s využitím internetu (Na otázku, jak dlouho jsem strávil on-line, zalžu). S tím úzce souvisí i vnímání času stráveného na internetu (Když jsem on-line, přestávám vnímat čas). Výše uvedená fakta pak popisují chlapce - uživatele internetu jako jedince, kteří jsou do tohoto světa intimity, fikce, možnosti být „kýmkoliv,“ hlouběji ponořeni než dívky, u kterých se závislost projevuje více v jiných behaviorálních oblastech. Námi získaná data kopírují dříve zjištěné poznatky, tedy že výskyt internetové závislosti je vázán na pohlaví. Vyšší výskyt je udáván u mužů (muži v období adolescence tíhnou ke vzniku závislosti na internetu dvakrát více než adolescentní ženy) zejména z důvodu vyšší angažovanosti v online hraní her, na poli kybersexu, ve sledování kyberpornografických materiálů a online gamblingu (Alpaslan et al., 2015).

Obecně se udává, že nejvíce závislých jedinců na internetu spadá do věkové kategorie 16 až 29 let. Muži se stávají závislými na internetu o něco častěji než ženy (srov. Hýbnerová, 2012, Holdoš, 2015). Jedním z důvodů může být vyšší zájem mužů o online hry, stránky s erotickým obsahem a moderní technologie obecně. Holdoš (2015) se domnívá, že s nástupem sociálních sítí ženy muže v míře závislosti časem „doženou“.

2. Věk respondenta

Tab. 34: Korelace věku respondenta a faktorů dotazníku

Faktor	Korelační koeficient
F1 Tendence k závislosti na internetu	$r = 0,080^{**}$
F 3 Zneužívání internetu	$r = 0,082^{**}$

** $p < 0,01$

Čím jsou respondenti starší, tím více u nich narůstá nebezpečí závislosti a mají vyšší tendence více internet zneužívat. V tomto bodě se pak závislost již podobá závislostem jiným, zdravotně i sociálně podstatně dramatičtější. I u nich hraje délka abúzu svoji více negativní roli.

3. Typ školy (SOU, SOŠ, GYMNÁZIUM)

Tab. 35: Korelace typu školy a faktorů dotazníku

Faktor	F test	SOU	SOŠ	Gymnázium
F1 Tendence k závislosti na internetu	5,99*	40,02	39,80	38,34
F2 Internet jako pomůcka ke studiu	12,52*	23,48	24,33	24,91
F3 Zneužívání internetu	3,90*	23,92	25,67	24,48

* $p < 0,05$

Nejvyšší tendenci k závislosti udávají studenti SOU (tato závislost nemá vztah k učení a využívání internetu jako učební pomůcky, viz dále), nejnižší gymnázia. Internet jako pomůcku ke studiu nejvíce využívají gymnazisté, nejméně studenti SOU. A nejvíce internet zneužívají studenti SOŠ, nejméně studenti SOU.

4. Zámky z českého jazyka

Tab. 36: Zámky z českého jazyka a jejich vztah k faktorům dotazníku

Faktor	F test	1	2	3	4	5
F1 Tendence k závislosti na internetu	9,84*	37,09	38,76	40,07	42,44	40,89
F2 Internet jako pomůcka ke studiu	9,94*	25,13	24,30	24,73	23,51	18,63
F3 Zneužívání internetu	17,44*	23,51	24,35	26,05	28,19	15,91

* $p < 0,05$

Nejvyšší míru závislosti na internetu udávají respondenti se známkou 4 z češtiny, nejnižší pak jedničkáři. Internet jako pomůcka ke studiu nejvíce využívají jedničkáři, se zhoršující se známkou pak méně a nejméně se známkou 5. Nejvíce internet zneužívají studenti čtyřkaři, nejméně s ohodnocením 5 z českého jazyka. Vztahy mezi internetovou závislostí a ziskem známek studenta komentuje Kopecký (2011), který uvádí, že mezi psychologická a sociální rizika závislostního chování na internetu patří právě zhoršování prospěchu studenta. Podobně lze spekulovat také o roli svědomitosti studenta. Roberts et al. (2015) tvrdí, že nesevědomití jedinci více tíhnou ke vzniku internetové závislosti. Špatný prospěch studenta ze stěžejních vyučovacích předmětů může být mimo jiné znakem nízké svědomitosti respondenta.

5. Znamky z matematiky

Tab. 37: Znamky z matematiky a jejich vztah k faktorům dotazníku

Faktor	F test	1	2	3	4	5
F1 Tendence k závislosti na internetu	2,39*	37,93	39,0	39,50	40,04	40,70
F2 Internet jako pomůcka ke studiu	6,40*	24,47	24,70	24,60	24,16	19,25
F3 Zneužívání internetu	10,50*	23,71	24,48	25,39	27,11	19,43

* $p < 0,05$

Nejvyšší míru závislosti na internetu udávají respondenti se známkou 5 z matematiky, nejnižší pak jedničkáři. Internet jako pomůcku ke studiu nejvíce využívají dvojkaři, se zhoršující se známkou pak méně a nejméně se známkou 5. Nejvíce se týká zneužívání internetu studentů čtyřkařů, nejméně studentů s ohodnocením 5 z matematiky.

Tento fakt potvrzuje také Mareš (2007), který uvádí, že existuje vztah mezi podváděním ve škole a prospěchem studenta, tedy konkrétně prospěchově slabší žáci vykazují vyšší tendence k podvádění. Mareš (2007) dále uvádí, že jednotlivé formy školního podvádění se objevují v prvních letech základní školy ve vzácné míře, postupně narůstají a svého vrcholu pravděpodobně dosahují právě na středních školách.

5.2.6 Vztahy mezi oběma dotazníky

Následující stránky se věnují popisu zjištěných vztahů mezi oběma dotazníky. Cílem této podkapitoly je zjistit, zda existuje vztah mezi edukační strategií studenta a riziky užívání internetu v rámci edukace. Wladis, Samuels (2016) hovoří o nutnosti zkoumat připravenost studenta vzdělávat se v kyberprostoru a na základě toho

vyhledávat studenty, u kterých je vyšší pravděpodobnost vzniku rizikového chování na internetu. Jedince tzv. v riziku může rozpoznat test připravenosti studenta vzdělávat se ve virtuálním prostředí. Součástí takového testu je například obecná oblast softwarových znalostí, nebo více individuální oblast životního stylu a otázek spojených s učebním stylem studenta. Jak uvádí Wladis a Samuels (2016, s. 40), „pokud online průzkumy připravenosti nejsou schopny určit, kteří studenti jsou více vystaveni rizikům v online prostředí, pak americké školy plýtvají cennými zdroji“.

Tab. 38: Vztah faktorů obou dotazníků

Faktor	F1 Postupné kroky-detailista	F2 Perfekcionista	F3 Praktik individualista	F4 Sběratel dat a novátor
F1 Tendence k závislosti na internetu	- 0,15**	- 0,14**	0,8**	---
F2 Internet jako pomůcka ke studiu	0,09**	---	---	0,13**
F3 Zneužívání internetu	- 0,28**	- 0,19**	---	0,13**

** $p < 0,01$

Z výsledků lze vyčíst, že čím více je student praktikem individualistou, tím více má tendenci k závislosti na internetu. Takový student dává přednost vlastní práci na projektu, rád zkoumá věci odděleně, dává přednost věcem, které si udělá sám podle sebe, snaží se věci rozlousknout, jinými slovy potřebuje více různorodých informací, které mu internet přináší a více jich také z něj využívá.

Detailista s postupnými kroky a perfekcionista spíše preferují tradiční učení, kde je kladen důraz na informace od učitelů, resp. učitelem doporučené zdroje, mezi které

internet obvykle příliš nepatří. Důraz je kladen především na relevantní tištěné prameny, například odborné publikace.

Internet jako pomůcku ke studiu více využívají sběratelé dat a novátoři, kteří se rádi nechají mnohostranností informací internetu více inspirovat.

Výrazný detailista a perfekcionista mají nízkou tendenci ke zneužívání internetu, ale sběratel dat a novátor naopak. První dva uživatelé strategií se více kloní k tradičnímu pojetí učení se, internet málo používají, a tedy i málo zneužívají, druhý pak více využívá i zneužívá.

V následující tabulce sumarizujeme výše popsány zjištěný vliv zvolené edukační strategie studenta dle Johnston na rizika užívání internetu pro vzdělávací účely. Rizika (internetová závislost a zneužívání internetu) jsou navíc konfrontována s mírou využívání internetu jako učebního nástroje.

Tab. 39: Typy učební strategie dle Johnston ve vztahu k rizikům využívání internetu jako vzdělávacího nástroje

Edukační strategie	Riziko závislosti internetu	vzniku na	Riziko zneužívání internetu	Využívání internetu jako pomůcky ke studiu
Praktik individualista	✓		×	✓
Sběratel dat a novátor	×		✓	✓
Detailista	×		×	×
Perfekcionista	×		×	×

S cílem snížit pravděpodobnost jednotlivých rizik užívání internetu v rámci edukace s ohledem na užívanou edukační strategii, lze ze strany učitele podniknout takové kroky, které povedou studenta s vysokou preferencí jednoho konkrétního stylu

učení k rozvoji dalších stylů a v případě studenta, který nemá vyhraněný styl učení a neužívá tak jednu strategii, ukázat a nabídnout studentovi další možnosti učení, které mohou být pro něho užitečnější a mohou ho lépe motivovat k učení (Šimonová, Poullová, 2012).

Typologii edukačních strategií dle Johnstona jsme rozšířili vzhledem k možným rizikům užívání internetu v rámci vzdělávání a vytvořili jsme klasifikaci čtyř typů studentů. Každý z typů studenta preferuje konkrétní typ učení dle Johnstona a zároveň je pro něho typická míra výskytu rizik užívání internetu jako vzdělávacího nástroje. Následující tabulka shrnuje kompletní popis typologie studentů.

Tab. 40: Typologie studentů dle edukační strategie dle Johnstona a míry rizika

Typ studenta	Učební strategie dle Johnstona	Charakteristika učební strategie	Využívání internetu jako pomůcky ke studiu	Riziko zneužívání internetu	Riziko vzniku internetové závislosti
Typ A	Praktik individualista	silně rozvinuté logické myšlení, přemýšlí o praktickém využití informací, eliminuje nevhodné informace, využívá technické prostředky, preferuje individuální práci a mluvený projev	Internet využívá jako pomůcku ke studiu	Internet neznežívá	Riziko vzniku závislosti na internetu bylo potvrzeno
Typ B	sběratel dat a novátor	používá vlastní nápady, koncepty a teorie, rád kooperuje s kreativními lidmi, pracuje bez stresu, rád dělá věci jinými neotřelými způsoby a často je umělecky založen, zkouší nové věci a nejprve začíná pracovat, teprve potom přemýšlí nad postupem	Internet využívá jako pomůcku ke studiu	Internet v rámci vzdělávání znežívá školnímu podvábění a vyrušování	Riziko vzniku závislosti na internetu je nízké.
Typ C	Postupné kroky – detailista	Potřebuje jasné instrukce, rád verifikuje teorii v praxi, pracuje krok za krokem, memoruje	Internet jako nástroj ke vzdělávání nepoužívá	Internet neznežívá	Riziko vzniku závislosti na internetu nebylo potvrzeno

			Perfekcionista	správné odpovědi, nerad pracuje s tužkou a papírem, vytváří seznamy, organizuje aktivity, nejprve plánuje, potom koná	vyžaduje správné, precizní a detailní informace, analyzuje, pokládá dotazy, koncentruje se na hledání vlastních zdrojů informací a verifikuje je, pokud něco vysvětluje, zachází do detailů a v knihách dohledává dodatečné informace, aby si potvrdil, že má pravdu.		Internet jako nástroj ke vzdělávání nepoužívá		Internet nezneužívá		Riziko vzniku závislosti na internetu nebylo potvrzeno
Typ D											

5.2.7 Dílčí shrnutí výsledků dotazníku „užívání internetu a jeho rizika“

V rámci výzkumného šetření disertační práce bylo zjištěno, že míra závislosti na internetu je u našeho vzorku respondentů v průměru. Internet jako pomůcka ke studiu je jimi využíván vysoce nadprůměrně a zneužívání internetu je v mírném podprůměru.

Je třeba zdůraznit, že počet hrubých skóre od průměru k maximu ve faktoru, který se zabývá tendencí k internetové závislosti, je 734 respondentů, což je 47,6% celého vzorku. Lze tedy konstatovat, že v podstatě každý druhý respondent je průměrně až vysoce nadprůměrně závislý na internetu. Tento fakt jasně poukazuje na nutnost preventivních kroků a aktivit v této oblasti. Problematikou předcházení rizikovému chování na internetu se zabývá text níže.

Je pozitivní, že internet jako pomůcka ke studiu je využíván nadprůměrně až průměrně a je zde patrné, že internet se stal běžnou pomůckou při učení a studiu, což lze rozhodně vnímat velmi pozitivně.

Co se týká třetího faktoru, který byl zaměřen na oblast zneužívání internetu, výsledky výzkumu korespondují s dříve zjištěnými fakty. Internet se stává nejen pomůckou ke studiu, ale také nástrojem pro školní podvádění nebo vyrušování.

Jako jedna z významných nezávisle proměnných v našem výzkumném šetření se jeví pohlaví respondentů. Z výsledků vyplývá, že studenti muži udávají významně vyšší tendenci k závislosti na internetu i vyšší tendenci ke zneužívání internetu. Tento výsledek odpovídá východiskům popsáním v teoretické části práce.

Z výsledků šetření lze také jako stěžejní uvést fakt, že věk studenta ovlivňuje míru zneužívání internetu a výskyt internetové závislosti. Čím jsou respondenti starší, tím více u nich narůstá nebezpečí závislosti a mají vyšší tendence více internet zneužívat. Ovlivnění zneužívání internetu v rámci edukace vyšším věkem studenta může být zapříčiněno například jeho zkušenostmi. Jestliže studentovi nejprve „projdou“ první pokusy o podvod ve škole, nebo není podvod či vyrušování potrestáno, může takové jednání studenta k obdobnému chování „motivovat“ do budoucna a se získáním takových zkušeností ve vyšším věku riskuje více.

Zajímala nás i případná souvislost s prací s internetem, stojící na bázi různého typu vzdělávání, kterým respondenti aktuálně procházejí. Nejvyšší tendence k internetové závislosti udávají studenti SOU (tato závislost ale obvykle nemá vztah k učení a využívání internetu jako učební pomůcky).

Jak jsme již uvedli, dosažená známka z předmětu, který škola obvykle považuje za významný, tedy z českého jazyka a matematiky, byla vybrána jako další nezávisle proměnná, v jistém smyslu reprezentující nejen studijní úsilí respondenta, ale i jeho mentální předpoklady a možnosti. Nejvyšší míru závislosti na internetu udávají respondenti se známkou 4 z češtiny, nejnižší pak jedničkaři. Internet jako pomůcku ke studiu nejvíce využívají jedničkaři, se zhoršující se známkou pak méně a nejméně s hodnocením 5. Nejvíce zneužívají internet studenti čtyřkaři, nejméně ti se známkou 5 z českého jazyka. Nejvyšší míru závislosti na internetu udávají respondenti s hodnocením 5 z matematiky, nejnižší pak jedničkaři. Internet jako pomůcku ke studiu nejvíce využívají dvojkaři, se zhoršující se známkou pak méně a nejméně s hodnocením 5. Nejvíce zneužívají internet studenti čtyřkaři, nejméně se známkou 5 z českého jazyka.

Cílem naší práce bylo nejen zjistit, jaké učební strategie používají naši respondenti, ale i to, zda a jak pracují s internetem jako vzdělávacím nástrojem 21. století. Přirozeně nás pak zajímalo i to, zda je zde možné objevit vztahy mezi užívanými strategiemi a využíváním internetu k edukaci.

Výzkumné šetření přineslo celou řadu významných vzájemných souvislostí a závislostí. Hlavním výstupem výzkumného šetření je kromě ověření stanovených hypotéz popsanych níže také námi vytvořená typologie studentů. Každý ze čtyř typů studentů využívá dominantně jeden z typů edukační strategie dle Johnston a mění se u něho míra využívání internetu k učení a míra vzniku rizik.

Typ A se učí jako praktik individualista, internet využívá jako pomůcku ke studiu, internet v rámci vzdělávání nezneužívá, ale tíhne ke vzniku internetové závislosti. Typ B je student, který preferuje učební kroky jako sběratel dat a novátor. Tento typ studenta také využívá internet jako učební nástroj, ale ačkoliv u něho nebylo zjištěno riziko vzniku závislosti na internetu, internet ve škole zneužívá. Student

označený jako typ C preferuje učební strategii postupné kroky-detailista, internet ve studiu příliš neužívá, tedy ani ho nezneužívá, ani není riziko vzniku závislosti na internetu. Typ D je potom z hlediska rizik a využívání internetu ve studiu velmi podobný, avšak tento typ studenta odpovídá edukační strategii perfekcionista.

5.3 Ověření stanovených hypotéz

Stanovili jsme tyto nulové hypotézy:

H₀₁: Pohlaví respondentů nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících.

H₀₂: Věk respondentů nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících.

H₀₃: Typ školy, kterou respondenti navštěvují, nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících.

H₀₄: Dosažená známka z českého jazyka nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících.

H₀₅: Dosažená známka z matematiky nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících.

H₀₆: Mezi oběma použitými metodami není žádný vzájemný vztah.

H₀₇: Mezi faktory v obou dotaznících není žádný vzájemný vztah.

Pozn. Pro lepší přehlednost a větší čtenářský komfort uvádíme výsledky u jednotlivých dotazníků odděleně:

Metoda LCI:

Hypotézu H₀₁: *Pohlaví respondentů nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících*, **zamítáme**, neboť studenti muži jsou statisticky významně více praktiky individualisty a sběrateli a novátory, ženy mají významně vyšší hodnoty u faktorů postupné kroky – detailista a perfekcionista.

Hypotézu H₀₂: *Věk respondentů nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících*, rovněž **zamítáme**, neboť s narůstajícím věkem přibývá individualizovaných a rizikovějších strategií učení. Individualizace adolescenta stoupá, ale může se projevat i nechtíví držet se zavedených postupů a vstupovat do rizik, někdy

i vysokých, souvisejících s adolescentovým sebepohledem a idealizovaným seobrazem.

Hypotézu H_03 : *Typ školy, kterou respondenti navštěvují, nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících, zamítáme*, protože jsme zjistili, že studenti různých typů škol užívají různých strategií: pomocí postupných kroků se nejvíce učí studenti SOŠ, nejméně studenti SOU, největšími perfekcionisty jsou gymnazisté, nejmenšími pak studenti SOU.

Hypotézu H_04 : *Dosažená známka z českého jazyka nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících* a H_05 : *Dosažená známka z matematiky nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících*, rovněž **zamítáme**, protože u obou obdržovaných známek zjišťujeme, že nevíce postupují postupnými kroky a jsou detailisté studenti s jedničkou z českého jazyka, se zhoršující se známkou významně ubývá této techniky, nejméně ji pak používají studenti s pětkou. Jedničkáři jsou největšími perfekcionisty, postupně se zhoršující se známkou této techniky ubývá až k žákům s pětkou, kde je skóre nejnižší.

Nejvíce postupují postupnými kroky a jsou detailisté studenti s jedničkou z matematiky, se zhoršující se známkou významně ubývá této techniky, nejméně ji pak používají studenti s pětkou. Jedničkáři jsou největšími perfekcionisty, postupně se zhoršující se známkou této techniky ubývá až k žákům s pětkou, kde je skóre nejnižší.

Hypotézu H_07 : *Mezi faktory v obou dotaznících není žádný vzájemný vztah, zamítáme*. Můžeme konstatovat, že čím více dělá student postupné kroky a je detailistou, je také zároveň perfekcionistou a tím méně je sběratelem dat a novátorem. I zde se potvrzuje, že spojení prvních dvou strategií, vycházející z tradičního způsobu učení, vykazuje vysokou vzájemnou závislost.

Praktik individualista je zároveň též sběratelem dat a novátorem. Úzký vzájemný vztah těchto dvou strategií již hovoří o výraznějším vstupu individuality, samostatnosti, originality, novátorství, ale i rizik, při zachování důrazu na jasná a ověřitelná, využitelná fakta.

K hypotéze H_06 se vyjádříme souhrnně při seznamování s výsledky druhého dotazníku.

Dotazník Užívání internetu a jeho rizika:

Hypotézu H_{01} : *Pohlaví respondentů nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících, zamítáme.* Muži udávají významně vyšší tendenci k závislosti na internetu i vyšší tendenci při jeho zneužití. Sedm z jedenácti výroků, týkajících se možné závislosti na internetu, udávají chlapci.

Hypotézu H_{02} : *Věk respondentů nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících, zamítáme.* Zjistili jsme, že čím jsou respondenti starší, tím více u nich narůstá nebezpečí závislosti a mají vyšší tendence internet zneužívat.

Hypotézu H_{03} : *Typ školy, kterou respondenti navštěvují, nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících, zamítáme.* Nejvyšší tendence k závislosti udávají studenti SOU a nejnižší studenti gymnázia. Internet jako pomůcku ke studiu nejvíce využívají gymnazisté, nejméně pak studenti SOU. Nejvíce zneužívají internet v rámci edukace studenti SOŠ, nejméně studenti SOU.

Hypotézy H_{04} : *Dosažená známka z českého jazyka nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících* a H_{05} : *Dosažená známka z matematiky nemá vliv na odpovědi v obou dotaznících, zamítáme.* Nejvyšší míru závislosti na internetu udávají respondenti se známkou 4 z češtiny, a s hodnocením 5 z matematiky, nejnižší pak mají jedničkáři z obou předmětů. Internet jako pomůcku ke studiu nejvíce využívají jedničkáři z češtiny a dvojkaři z matematiky. Se zhoršující se známkou pak méně a nejméně se známkou 5. Nejvíce zneužívají studenti čtyřkaři, nejméně s hodnocením 5 z českého jazyka.

Hypotézu H_{07} : *Mezi faktory v obou dotaznících není žádný vzájemný vztah, zamítáme.* Čím více je užíván internet ke studiu, tím více také narůstá možnost závislosti na něm a zvyšuje se tendence k jeho zneužití.

Hypotézu H_{06} : *Mezi oběma použitými metodami není žádný vzájemný vztah, zamítáme.* Čím více je student praktikem individualistou, tím více má tendenci k závislosti na internetu. Internet jako pomůcku ke studiu více využívají detailisté a sběratelé dat a novátoři. Výrazný detailista a perfekcionista mají nízkou tendenci ke zneužívání internetu, ale novátoři a sběratelé naopak. První dva uživatelé strategií se

více kloní k tradičnímu pojetí učení se, internet málo používají a tedy i málo zneužívají, druhí dva pak více využívají i zneužívají.

5.4 Sumarizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na způsoby využívání internetu ve vzdělávání současnými dospívajícími a pozornost byla věnována i možné závislosti na něm. Shromážděno bylo množství relevantních dat, ze kterých lze sestavit současný profil respondenta závislého na internetu.

Jedná se tedy o muže, který při otázce, jak dlouho strávil on-line, zalže. Díky internetu nemá čas na koníčky, internet si nedokáže odpírat, a když je on-line, nevnímá čas a je vzhůru dlouho do noci. To, co na internetu dělá, tají a počítač považuje za svého přítele. S přibývajícím věkem se závislost prohlubuje a k závislosti na internetu tíhne nejvíce student středního odborného učiliště. Co se týká jeho prospěchu, jedná se o studenta, který je na vysvědčení ohodnocen známkou 4 z českého jazyka a známkou 5 z matematiky. Nutno podotknout, že míra závislosti na internetu u těchto studentů nesouvisí s možností využívat ho ke studiu, ale naopak s celou řadou činností, které se studiem nesouvisí a přináší zvýšenou možnost rizika. Podrobnější rozbor lze učinit srovnáním výsledků výzkumného šetření se znaky závislosti, se kterými pracuje soudobá adiktologie.

Získané výsledky hovoří o tom, že počet hrubých skóre od průměru k maximu v našem dotazníku je 734 respondentů, což je 47,6% celého vzorku. Lze tedy konstatovat, že prakticky každý druhý respondent je průměrně až vysoce nadprůměrně závislý na internetu.

Rodič, který pořídí dítěti produkt moderních ICT technologií, tím obvykle sleduje nejen možnost lepší komunikace s ním, ale i vyšší kvalitu vzdělávání, rozšiřování celkového rozhledu dítěte v rámci nových, dnes však již zcela obvyklých dovedností, spadajících do oblasti počítačové gramotnosti.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že je třeba se zaměřit na efektivní předcházení výše popisovaných typů rizikového chování na internetu, se kterými se adolescenti v rámci vzdělávání setkávají. Primární prevencí by se tak měli zabývat jak

rodiče dospívajících, tak také školy a školská zařízení. Ačkoliv je prevalence internetové závislosti uváděná v odborných zdrojích jako poměrně nízká, je třeba nebezpečí tohoto jevu neopomíjet a věnovat mu náležitou pozornost (srov. Vondráčková Holcnerová, et al., 2009). Podle Nešpora (1994) by se měla primární prevence realizovat dokonce na několika úrovních. Jednak se jedná o úroveň jednotlivce, tedy podstatné je zaměřovat se na efektivní trávení volného času, na úrovni rodiny je nejdůležitější komunikace s dítětem o internetu a stanovení pravidel jeho používání. Na úrovni školy je potřebné implementovat problematiku rizik užívání internetu do minimálních preventivních programů a do mezipředmětových vztahů. Hromadné sdělovací prostředky by potom měly prezentovat alternativní možnosti trávení volného času. Kromě těchto úrovní bychom neměli zapomenout ani na legislativní rámec. „Prevence nebezpečných jevů, které jsou spjaty s prostředím internetu a mobilních telefonů, je v české společnosti diskutována už řadu let, a přesto ještě není dostatečně právně ukotvena. Navíc je často podceňována, poněvadž je těžké zachytit a změřit preventivní dopad na daný negativní rizikový jev.“ (Kopecký, Szotkowski, 2015, s. 231)

Co se týká působení rodiny, i v této oblasti je její role nezastupitelná. Mezi slovenskými studenty je zřejmá vysoká míra autonomie při používání digitálních médií, více než polovina respondentů uvedla, že při používání internetu má úplnou volnost (Vrabec, 2009). Z výzkumu Dombrowski et al. (2007) vyplývá, že 36% pravidelných uživatelů internetu ve věku 9 až 19 let nikdy nedostalo informace o bezpečném užívání internetu, více jsou o bezpečnosti informováni dívky než chlapci.

Předcházení hazardnímu chování na internetu může rodičům pomoci používání kontrolních softwarů. V širším slova smyslu se jedná například i o antivirové programy, firewall apod. (srov. Dombrowski et al., 2007). Daleko důležitější je ale v rámci prevence v rodině monitorování aktivit dítěte na internetu, a to za pomoci rodičovských zámků, filtrace prohlíženého obsahu, historie navštívených webových stránek atd. Podstatné je ale zmínit, že technologie mohou pouze doplňovat, nikoliv plně nahradit, roli rodičů nebo pedagogů. Jak uvádí McCracken (2005), prevence prostřednictvím technologií není natolik dokonalá, aby nemohla být samotným uživatelem překonána. Rodiče by měli dítě sledovat v online světě podobně, jako ho kontrolují a provází

světem reálným. Jestliže rodiče mají zájem například o to, s kým se dítě nebo dospívající setkává v reálném světě, jaké filmy sleduje v televizi apod., analogicky by měli mít zájem o to, s kým se setkává v kyberprostoru, jaké filmy sleduje na internetu. V rámci předcházení rizikům spojených s užíváním internetu je důležité uvědomit si, že určité nedostatky může způsobit odlišný přístup rodičů a dětí k moderním technologiím. Jak uvádí Thornburgh a Lin (2004), mnoho dětí je daleko sofistikovanějších než jejich rodiče ve vztahu k technologiím. Mediace ze strany rodičů jistě znesnadňuje množství moderních technologií v rodině. Kontrola činností dítěte na internetu jednoho sdíleného stolního počítače v rodině byla v minulosti jistě daleko snazší, než kontrola dítěte vlastního hned několik různých typů technologií s připojením k internetu odkudkoliv. Zahraniční literatura v několika posledních letech dokonce pracuje s označením „bedroom internet“, tedy připojování se k internetu v soukromí z dětského pokoje. Rozdíly v činnostech dítěte, které se připojuje k tzv. „home“ a „bedroom“ internetu, jsou signifikantní (srov. Eastin et al., 2006, Dombrowski et al., 2007). Vincent (2015) v této souvislosti hovoří dokonce o tzv. „bedroom culture“, která je typická tím, že mladá generace nemusí opustit svůj pokoj, aby sledovala televizi, nebo komunikovala s dalšími členy rodiny, vše lze dělat prostřednictvím chytrého telefonu přímo z jejich postele.

Závěr

Disertační práce poukazuje na problematiku vybraných typů internetového rizikového chování v kontextu používání internetu jako vzdělávacího nástroje. Reaguje tak na rapidní nárůst implementačních snah o využívání informačních a komunikačních technologií do oblasti výchovy a vzdělávání a popisuje vzájemný vztah mezi používanou edukační strategií studenta a výskytem rizikového chování na internetu během vzdělávání. Získaná data jsou prezentována v kontextu středního školství, cílovou skupinou disertační práce jsou dospívající, z odborného hlediska chápaní a označovaní jako „net generace“. Generace charakteristická svým specifickým přístupem ke všem moderním technologiím a mírou užívání internetu. Alarmující statistiku přináší Rosen et al. (2014), kteří uvádí, že v době, kdy člověk dospívá, se zvyšuje čas strávený před obrazovkou či monitorem na 7,5 hodiny denně a s jednou čtvrtinou času v rámci multitaskingu činí celkový denní čas strávený s technologiemi 10 hodin a 45 minut.

Reprezentantem informačních a komunikačních technologií je v této práci internet. Nejčastěji provozované činnosti na internetu vyplývají z jednotlivých funkcí internetu, které popisuje Musil (2003) jako funkci informační (nejvíce se dotýká vzdělávání), zábavnou, komerční (např. prostor pro reklamu, obchod) a komunikační. Právě specifika užívání internetu ve vzdělávání adolescentů v závislosti na využívané edukační strategii dle Johnston jsou hlavním zájmem textu disertační práce. Práce prezentuje získaná data popisované problematiky ze současného pohledu. Jak uvádí Hartmanová, Šmahaj (2015, s. 29): „Technický vývoj je tak rychlý, že nestihneme analyzovat dopad všech nových aplikací nebo vynálezů, a už je tu nový, který se rychle šíří mezi lidmi po celém světě.“

V rámci výzkumného šetření byla ze získaných dat vytvořena typologie studentů, která vznikla rozšířením klasifikace edukačních strategií dle Johnston o pohled na možná rizika využívání internetu ve výchovně vzdělávacím procesu. Typ A se učí jako praktik individualista, internet využívá jako pomůcku ke studiu, internet v rámci vzdělávání nezneužívá, ale tíhne ke vzniku internetové závislosti. Typ B je student, který preferuje učební kroky jako sběratel dat a novátor. Tento typ studenta

také využívá internet jako učební nástroj, ale ačkoliv u něho nebylo zjištěno riziko vzniku závislosti na internetu, internet ve škole zneužívá. Student označený jako typ C preferuje učební strategii postupné kroky-detailista, internet ve studiu příliš neužívá, tedy ani ho nezneužívá, ani není riziko vzniku závislosti na internetu. Typ D je potom z hlediska rizik a využívání internetu ve studiu velmi podobný, avšak tento typ studenta odpovídá edukační strategii perfekcionista.

Práce upozorňuje především na možná vybraná rizika implementace internetu do oblasti vzdělávání a vlivu edukačních strategií na tento fenomén. Z výsledků výzkumného šetření lze konstatovat, že se současná středoškolská mládež v tuzemsku výrazně neodlišuje od svých vrstevníků v zahraničí. Alarmující výsledky byly zjištěny na poli internetové závislosti, kdy v podstatě polovina respondentů vykazuje známky již rozvinuté závislosti na internetu a internet se stává novodobým nástrojem pro nejrůznější formy podvádění a vyrušování ve škole.

Jak uvádí Spada (2014), prevalence internetové závislosti u vysokoškolských studentů se pohybuje mezi 6 a 35%. V budoucí výzkumné práci se tedy naše pozornost zaměří na provedení komparačního výzkumu v cílové skupině univerzitních studentů, protože problematika rizikového chování se začíná týkat ve velké míře právě této cílové skupiny. Navíc většina jak zahraničních, tak tuzemských výzkumů jednotlivých forem rizikového chování se zaměřuje na pozdní adolescenci nebo ranou dospělost (srov. Foltová, 2012).

Seznam použité literatury a pramenů

ABEELE, M. V. et al. Me, myself and my mobile: A segmentation of youths based on their attitudes towards the mobile phone as a status instrument. In: *Telematics and Informatics*, 2013. p. 194-208. ISSN 0736-5853.

Al-OITAIBI, H. M. et al. The next generation of language labs: Can mobiles help? A case study. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 59, 2016. p. 342-349. ISSN 0747-5632.

AKBULUT, Y. et al. In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings. In: *Computers in Human Behavior*, no. 55, 2016. p. 616-625. ISSN 0747-5632.

ALDRICH, C. *Learning Online with Games, Simulations, and Virtual Worlds. Strategies for Online Instructions*. A Willey Imprint, 2009. 134 p. ISBN 978-0-470-43834-3.

ARNOLD, I. J. M. Cheating at online formative tests: Does it pay off? In: *Internet and Higher Education*, vol. 29, 2016. p. 98–106. ISSN 1096-7516.

ARNSETH, H. CH. et al. Pedagogika a nové výzvy výzkumu ICT: Role digitálních technologií v každodenním životě a učení mládeže. In: *Studia paedagogica*, roč. 21, č. 1, 2016. s. 87-110. ISSN 2336-4521.

ASH, B. L. Using Twitter to Engage Digital Natives. In: *Journal of Applied Research for Business Instruction*, vol. 13, no. 2, 2015. 16 p. ISSN 1552-8391.

ASTERHAN, S. S. C., ROSENBERG, H. The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher - student interactions in Facebook: The teacher perspective. In: *Computers & Education*, vol. 85, 2015. p. 134-148. ISSN 0360-1315.

AUGUSTINOVÁ, K. Digitální mládež – vliv ICT na socializaci. In: ŠMAHAJ, J., ZIELINKA, M. *Úvod do kyberpsychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Olomouc, 2015. s. 51-63. ISBN 978-80-244-4514-4.

AYDIN, B., SARI, S. V. Internet addiction among adolescents: the role of self-esteem. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, no. 15, 2011. p. 3500-3505. ISSN 1877-0428.

BACON, D. R., HARLEY, S. W. Exploring Antecedents of Performance Differences on Visual and Verbal Test Items: Learning Styles Versus Aptitude. In: *Marketing Education Review*, vol. 25, no. 3, 2015. p. 205–214. ISSN 2153–9987.

BALAKRISHNAN, V., LAY, G. C. Students' learning styles and their effects on the use of social media technology for learning. In: *Telematics and Informatics*, no. 33, 2016. p. 808-821. ISSN 0736-5853.

BALOG, A. et al. A Multidimensional Model for the Exploration of Negative Effects of Social Networking Websites as Perceived by Students. In: *Journal of Baltic Science Education*, vol. 12, no. 3, 2013. p. 377-388. ISSN 1648-3898.

BARN, B. S. et al. Young People and Smart Phones: An Empirical Study on Information Security. In: *47th Hawaii International Conference on System Science*, 2014. p. 4504-4514. ISBN 978-1-4799-2504-9/14.

BASKARAN, G. et al. Moodle good learning environment? Survey to Support Lecturers in Identifying VARK Learning Styles and Students Learning Experiences. In: *Proceedings of MAC-ETL*, 2015. ISBN 978-80-88085-04-1.

BENDL, S. Kázeň a nekázeň. In: PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 211-217. ISBN 089-80-7367-546-2.

BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. 208 s. ISBN 978-80-7387-432-2.

BHAGAT, A. et al. Students awareness of learning styles and their perceptions to a mixed method approach for learning. In: *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, no. 5, 2015. p. 58-65. ISSN 2248-9606.

BI, Y. et al. Disrupted inter-hemispheric functional and structural coupling in Internet addiction adolescents. In: *Psychiatry Research: Neuroimaging*, no. 234, 2015. p. 157-163. ISSN 0925-4927.

BIVIN, J. B. et al. Nomophobia – Do we really need to worry about it? A cross sectional study on Nomophobia severity among male Under Graduate students of Health sciences. In: *Reviews of Progress*, vol. 1, no. 11, 2013. p. 1-5. ISSN 2321-3485.

BLESSING, S. B. et al. Using Twitter to Reinforce Classroom Concepts. In: *Teaching of Psychology*, vol. 39, no. 4, 2012. p. 268-271. ISSN 1532-8023.

BORCA, G. et al. Internet use and developmental tasks: Adolescents' point of view. In: *Computers in Human Behavior*, no. 52, 2015. p. 49-58. ISSN 0747-5632.

BOWMAN, N. D., AKCAOGLU, M. "I see smart people!": Using Facebook to supplement cognitive and affective learning in the university mass lecture. In: *Internet and Higher Education*, vol. 23, 2014. p. 1–8. ISSN 1096-7516.

BRDIČKA, B. Difuze technologií ve škole 21. století. In: NEUMAJER, O, et al. *Informační a komunikační technologie ve škole*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. s. 15-20. ISBN 978-80-87000-31-1.

BRDIČKA, B. *Jak se mění vzdělávání*. [on-line]. 1999. [cit. dne 15. 8. 2016]. Dostupné z: <http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/EENet/>

BUCKINGHAM, D. „*Introducing Identity*“. *Youth, Identity and Digital Media*. [online]. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. p. 119–142. [cit. dne 6. 4. 2016]. Dostupné z: <http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/dmal.9780262524834.001>

CARBONELL, X. et al. Trends in Scientific Literature on Addiction to the Internet, Video Games, and Cell Phones from 2006 to 2010. In: *International Journal of Preventive Medicine*, vol. 7, no. 63, 2016. ISSN 2008-7802.

CEYHAN, A. A. University Students' Problematic Internet Use and Communication Skills according to the Internet Use Purposes. In: *Educational Sciences: Theory and Practise*, vol. 11, no. 1, 2011. p. 69-77. ISSN 1303-0485.

CHANG, M. K., LAW, S. P. M. Factor structure for Young's Internet Addiction Test: A confirmatory study. In: *Human behavior*, no. 24, 2008. p. 2597-2619. ISSN 0747-5632.

CHAUDRON, S. *Young Children and Digital Technology. A qualitative exploratory study across seven countries*. Joint Research Centre, Italy, 2015. ISBN 978-92-79-45023-5.

CHEN, Q., YAN, Z. Does multitasking with mobile phones affect learning? A review. In: *Computers in Human Behavior*, no. 54, 2016. p. 34-42. ISSN 0747-5632.

CHRISTENSEN, G. J. Plagiarism: Can it be stopped? In: *Business Communication Quarterly*, vol. 74, no. 2, 2011. p. 201-204. ISSN 1080-5699.

CLARK, W., LUCKIN, R. *iPad in the Classroom. What the Research Says*. [online]. Institute of Education University of London, 2013. [cit. dne 5. 7. 2016]. Dostupné z: <https://digitalteachingandlearning.files.wordpress.com/2013/03/ipads-in-the-classroom-report-lkl.pdf>

COOKINGHAM, L. M., RYAN, G. L. The Impact of Social Media on the Sexual and Social Wellness of Adolescents. In: *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, no. 28, 2015. p. 2-5. ISSN 1083-3188.

COOPER, H. M., BURGER, J. M., SEYMOUR, G. E. Classroom context and student ability as influences on teacher perception of classroom control. In: *American Educational Research Journal*, vol. 16, no. 2, 1979. p. 188-196. ISSN 1935-1011.

CORREA, T. Digital skills and social media use: how Internet skills are related to different types of Facebook use among 'digital natives'. In: *Information, Communication & Society*, vol. 19, no. 8, 2016. p. 1095-1107. ISSN 1468-4462.

COYNE, S. M. et al. Gaming in the game of love: effects of video games on conflict in couples. In: *Family Relations*, no. 61, 2012. p. 388-396. ISSN 1741-3729.

CROFTS, T. et al. *Sexting and Young People*. MacMillan, 2015. 262 p. ISBN 978-1-137-39281-7.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: HarperCollins, 1997. 181 p. ISBN 780465024117.

ČERNÁ, A. et al. *Kyberšikana. Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013. 152 s. ISBN 978-80-247-4577-0.

DAVIS, L. Arresting student plagiarism: are we investigators or educators. In: *Business Communication Quarterly*, vol. 74, no. 2, 2011. p. 160-163. ISSN 1080-5699.

DAVIS, R. A. A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 17, no. 2, 2001. p. 187–195. ISSN 0747-5632.

DAVISON, C. B., STEIN, C. H. The Dangers of Cyberbullying. In: *North American Journal of Psychology*, vol. 16, no. 3, 2014. p. 595-606. ISSN 1527-7143.

DEN OUDEN, H., VAN WIJK, C. Plagiarism: Punish or prevent? Some experiences with academic copycatting in the Netherlands. In: *Business Communication Quarterly*, vol. 74, no. 2, 2011. p. 196-200. ISSN 1080-5699.

DESMOND, R. J. et al. Family mediation: Parental communication patterns and the influence of television on children. In: BRYANT, J. *Television and the American family*. Hillsdale, 1990. p. 293-310.

DICK, R. N. et al. Cyber Dating Abuse Among Teens Using School-Based Health Centers. In: *Pediatrics*, vol. 134, no. 6, 2014. p. 1560-1567. ISSN 1098–4275.

DIR, A. L. et al. Understanding Differences in Sexting Behaviors Across Gender, Relationship Status, and Sexual Identity, and the Role of Expectancies in Sexting. In: *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, vol. 16, no. 8, 2013. p. 568-574. ISSN 2152-2715.

DIVÍNOVÁ, R. *Cybersex – forma internetové komunikace*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005. 168 s. ISBN 80-7254-636-8.

DOMBROWSKI, S. C. et al. Safeguarding Young People from Cyber Pornography and Cyber Sexual Predation: A Major Dilemma of the Internet. In: *Child Abuse Review*, vol. 16, 2007. p. 153-170. ISSN 0952-9136.

DONAT, M. et al. Adolescents' cheating and delinquent behavior from a justice-psychological perspective: the role of teacher justice. In: *Journal of psychology and education*, no. 29, 2014. p. 636-651. ISSN 2395-2555.

DÖRING, N. Consensual sexting among adolescents: Risk prevention through abstinence education or safer sexting? In: *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, vol. 8, no. 1., 2014. ISSN 1802-7962.

DOUGLAS, A. C. et al. Internet addiction: meta-synthesis of qualitative research for the decade 1996-2006. In: *Computers in Human Behavior*, no. 24, 2008. p. 3027-3044. ISSN 0747-5632.

EASTIN, M., S. et al. Parenting the Internet. In: *Journal of Communication*, no. 56, 2006. p. 486-504. ISSN 0021-9916.

ECKERTOVÁ, L., DOČEKAL, D. *Bezpečnost dětí na internetu*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2013. 232 s. ISBN 978-80-251-3804-5.

ELVERS, G. C. et al. Procrastination in Online Courses: Performance and Attitudinal Differences. In: *Teaching of Psychology*, vol. 30, no. 2, 2003. p. 159-162. ISSN 1532-8023.

FAIOLA, A. et al. Correlating the effects of flow and telepresence in virtual worlds: Enhancing our understanding of user behavior in game-based learning. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 29, 2013. p. 1113–1121. ISSN 0747-5632.

FELDER, R. M., SILVERMAN, L. K. Learning and teaching styles in engineering education. In: *English Education*, vol. 78, no. 7, 1988. p. 674–681. ISSN 1754-8845.

FOEHR, U. G. *Media multitasking among American youth: Prevalence, predictors and pairings*. Henry J. Kaiser Family Foundation, 2006.

FOLTOVÁ, L. Rodiče, nebo kamarádi? Aneb kdo má větší vliv na chování adolescenta? In: *Adiktologie*, roč. 12, č. 4, 2012. s. 321–333. ISSN 1213-3841.

FOULGER, T. S. et al. Moral Spaces in MySpace: Preservice Teachers' Perspectives about Ethical Issues in Social Networking. In: *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 42, no. 1, 2009. p. 1-28. ISSN 1945-0818.

FRANZONI, A. L., ASSAR, S. Student Learning Styles Adaptation Method Based on Teaching Strategies and Electronic Media. In: *Educational Technology & Society*, vol. 12, no. 4, 2009. p. 15–29. ISSN 1436-4522.

GAJDOŠOVÁ, E. Jsme dnes iný jako kedysi? (Zamyslenie školského psychologa). In: MADRO, M., HOLÍKOVÁ, B. *Virtuálna generácia. Sme dnes iný jako kedysi?* 1. vyd. Bratislava: Fakulta psychológie Panevrópskej vysokej školy v Bratislave, 2015. s. 21-34. ISBN 978-80-971933-2-4.

GALLOWAY, M. K. Cheating in Advantaged High Schools: Prevalence, Justifications, and Possibilities for Change. In: *Ethics and Behavior*, vol. 22, no. 5, 2012. p. 378-399. ISSN 1532-7019.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GIKAS, J., GRANT, M. M. Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. In: *Internet and Higher Education*, vol. 19, 2013. p. 18–26. ISSN 1096-7516.

GIURGIULESCU, M. et al. Ways to develop a positive attitude of students – digital natives – to reduce disaster risks. In: *Advances in Environmental Sciences – International Journal of the Bioflux Society*, vol. 7, no. 2, 2015. p. 230-239. ISSN 2066-7647.

GOOD, T. L., COOPER, H. M., BLANEY, S. L. Classroom interaction as a function of teacher expectation, student sex and time of year. In: *Journal of Educational Psychology*, vol. 72, no. 3, 1980. p. 378-385. ISSN 2044-8279.

GREGUSSOVÁ, M., DROBNÝ, M. *Deti v sieti*. eSlovensko, 2013. 113 s. ISBN 978-80-970676-6-3.

GREGUSSOVÁ, M. et al. *Dospievajúci vo virtuálnom priestore. Záverečná správa z výskumu 2010*. [online]. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2011. [cit. dne 1. 1. 2016]. Dostupné z: http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/info-z-cinnosti/vyskumna_sprava_sk.pdf

GRIFFIN, A. Technology distraction in the learning environment. [online]. In: *Proceedings of the Southern Association for Information Systems Conference*, Macon, 2014. [cit. dne 3. 2. 2016]. Dostupné z: <http://saisconferencemgmt.org/proceedings/2014/Griffin.pdf>

GRIFFITHS, M. Does internet and computer „addiction“ exist? Some case study evidence. In: *Cyberpsychology & Behavior*, no. 3, 2000, p. 211-218. ISSN 1094-9313.

GROSSECK, G. To use or not to use web 2.0 in higher education? In: *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, vol. 1, no. 1, 2009. p. 478-482. ISSN 1877-0428.

HARTMANOVÁ, P., ŠMAHAJ, J. Člověk a kyberprostor: Co je kyberkultura? In: ŠMAHAJ, J., ZIELINKA, M. *Úvod do kyberpsychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Olomouc, 2015. s. 28-38. ISBN 978-80-244-4514-4.

HAWI, N. S., SAMAHA, M. To excel or not to excel: Strong evidence on the adverse effect of smartphone addiction on academic performance. In: *Computers & Education*, vol. 98, 2016. p. 81-89. ISSN 0360-1315.

HEBÁK, P. et al. *Statistické myšlení a nástroje analýzy dat*. 1. vyd. Praha: Informatorium, 2013. 877 s. ISBN 978-80-7333-105-4.

HEDAYATI, M., FOOMANI, E. M. Learning Style and Task Performance in Synchronous Computer-Mediated Communication: A Case Study of Iranian EFL

Learners. In: *Educational Technology and Society*, vol. 18, no. 4, 2015. p. 344–356. ISSN 1436-4522.

HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 196 s.

HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. 584 s. ISBN 80-7178-820-1.

HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. 734 s. ISBN 978-80-262-0200-4.

HNILICA, K. *Percipovaná kooperativnost žáků jako determinanta učitelova interakčního jednání*. Praha: Univerzita Karlova, 1988. Disertační práce.

HOLDOŠ, J. Závislost' od internetu u mladých lidí. In: *Výchova a vzdelávanie ako nástroj (de)formovania hodnotového systému spoločnosti III*. zborník z konferencie, Ružomberok, 2013. s. 6-16. ISBN 978-80-561-0108-7.

HOLDOŠ, J. Závislost' slovenských mladých ľudí od internetu. In: MADRO, M., HOLÍKOVÁ, B. *Virtuálna generácia. Sme dnes iný jako kedysi?* 1. vyd. Bratislava: Fakulta psychológie Panevrópskej vysokej školy v Bratislave, 2015. s. 104-115. ISBN 978-80-971933-2-4.

HONG, F. Y. et al. Analysis of the psychological traits, Facebook usage, and Facebook addiction model of Taiwanese university students. In: *Telematics and Informatics*, no. 31, 2014. p. 597-606. ISSN 0736-5853

HONG, J. C. et al. Parental monitoring and helicopter parenting relevant to vocational student's procrastination and self-regulated learning. In: *Learning and Individual Differences*, vol. 42, 2015. p. 139–146. ISSN 1041-6080.

HONG, F. Y. et al. A model of the relationship between psychological characteristics, mobile phone addiction and use of mobile phones by Taiwanese university female students. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 28, 2012. p. 2152–2159. ISSN 0747-5632.

HULANOVÁ, L. *Internetová kriminalita páchaná na dětech*. 1. vyd. Praha: Triton, 2012. 217 s. ISBN 978-80-7387-545-9.

HWANG, Y., Kim, H., JEONG, S. H. Why do media users multitask?: motives for general, medium-specific, and content-specific types of multitasking. In: *Computers in Human Behavior*, no. 36, 2014. p. 542-548. ISSN 0747-5632.

HÝBNEROVÁ, J. Závislost na online prostředí. In: *Děti a online rizika*. 1. vyd. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012. s. 31-48. ISBN 978-80-904920-3-5.

CHEN, S. H. et al. Screening for Internet Addiction: An Empirical Study on Cut-off Points for the Chen Internet Addiction Scale. In: *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, vol. 21, no. 12, 2005. p. 545-551. ISSN 1607-551X

CHOU, W. P. et al. Association of stress coping strategies with Internet addiction in college students: The moderating effect of depression. In: *Comprehensive Psychiatry*, no. 62, 2015. p. 27-33. ISSN 0010-440X.

CHOUCRI, N., CLARK, D. D. Who controls cyberspace? In: *Bulletin of Atomic Scientists*, vol 69, no. 5, 2013. p. 21-31. ISSN 1938-3282.

ISRAELASHVILI, M. et al. Adolescents' over-use of the cyber World- Internet addiction or identity exploration? In: *Journal of Adolescence*, no. 35, 2012. p. 417-424. ISSN 0140-1971.

IVERSON, K. M. *E-Learning Games. Interactive Learning Strategies for Digital Delivery*. Pearson Prentice Hall, 2005. 198 p. ISBN 0-13-097943-0.

JACOBSON, M. J. et al. Design Perspectives for Learning in Virtual Worlds. In: JACOBSON, M. J., REIMANN, P. *Designs for Learning Enviroments of the Future. International Perspectives from the Learning Sciences*. Springer, 2010. p. 111-141. ISBN 978-0-387-88278-9.

JENSEN, L. A. et al. It's Wrong, But Everybody Does It: Academic Dishonesty among High School and College Students. In: *Contemporary Educational Psychology*, vol. 27, 2002. p. 209-228. ISSN 0361-476X.

JIAO, Y., GAO, J., YANG, J. Social value and content value in social media: two ways to flow. In: *Journal of Advanced Management Science*, vol. 3, no. 4, 2015. p. 299-306. ISSN 2168-0787.

JIM, L. S. et al. Online authenticity, popularity, and the “Real Me” in a microblogging Environment. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 52, 2015. p. 132–143. ISSN 0747-5632.

JIRÁK, J., WOLÁK, R. Média a edukační působení na mládež. In: PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 493-497. ISBN 089-80-7367-546-2.

JOHNSTON, C. A. *Unlocking the Will to Learn*. Corwin Press, Inc., 1996. 138 p. ISBN 0-8039-6392-0.

KALASKAR, P. B. A study of awareness of development of NoMoPhobia condition in Smart Phone user Management Students in Pune city. In: *"ASM's International E-Journal on Ongoing Research in Management and IT"*, 2015. p. 320-326. ISSN-2320-0065.

KARADAG, E. et al. Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. In: *Journal of Behavioral Addictions*, vol. 4, no. 2, 2015. p. 60–74. ISSN 2062-5871.

KALIBOVÁ, P. Problematika moderních informačních technologií v současné společnosti s akcentem na rodinné prostředí. In: LAŠEK, J. a kol. *Čtyři pohledy na rodinu*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. s. 48-72. ISBN 978-80-7435-531-8.

KALIBOVÁ, P., MILKOVÁ, E. Social Aspect of Modern Communications: Internet Addiction. In: *Recent Advances on Systems, Signals, Control, Communications and Computers*, WSEAS Press, Budapest, Hungary, December 12-14, 2015, p. 200–204. ISSN 1790-5117, ISBN 978-1-61804-355-9.

KARÁSKOVÁ ULBEROVÁ, Z. Rodič, vychovatel a dítě na internetu. In: *Děti a online rizika*. 1. vyd. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012. s. 51-71. ISBN 978-80-904920-3-5.

KATZ, J. Mobile phones in educational settings. In: NYIRI, K. *A sense of place: The global and the local in mobile communication*, 2005. p. 305-317. Vienna: Passagen.

KAYA, T. BICEN, H. The effects of social media on students' behaviors; Facebook as a case Study. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 59, 2016. p. 374-379. ISSN 0747-5632.

KENT, N., FACER, K. Different Worlds? A comparison of Young People's Home and School ICT Use. In: *Journal of Computer Assisted Learning*, no. 20, 2004. p. 440-455. ISSN 1365-2729.

KERLINGER, F. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972.

KIERKEGAARD, S. Cybering, online grooming and ageplay. In: *Computer law & security report*, vol. 24, 2008. p. 41-55. ISSN 0267-3649.

KIM, E., YANG, S. Internet literacy and digital natives' civic engagement: Internet skill literacy or Internet information literacy? In: *Journal of Youth Studies*, vol. 19, no. 4, 2015. p. 438-456. ISSN 1469-9680.

KIM, K. R., SEO, E. H. The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. In: *Personality and Individual Differences*, vol. 82, 2015. p. 26-33. ISSN 0191-8869.

KIM, K. et al. Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: A questionnaire survey. In: *International Journal of Nursing Studies*, vol. 43, 2006. p. 185-192. ISSN 0020-7489.

KING, A. L. S. et al. Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia? In: *Computers in Human Behavior*, vol. 29, 2013. p. 140-144. ISSN 0747-5632.

KING, A. L. S. et al. "Nomophobia": Impact of Cell Phone Use Interfering with Symptoms and Emotions of Individuals with Panic Disorder Compared with a Control Group. In: *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, vol. 10, 2014. p. 28-35. ISSN 1745-0179.

KLASSEN, R. M. et al. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. In: *Contemporary Educational Psychology*, vol. 33, 2008. p. 915–931. ISSN 0361-476X.

KLEMENT, M, DOSTÁL, J. Learning Styles According to VARK Classification and their Possible Uses in Tertiary Education Carried out in the Form of E-Learning. In: *Journal of Technology and Information Education*, vol. 6, no. 2, 2014. p. 58-67. ISSN 1803-537X.

KOLB, A. Y., KOLB, D. A., 2005. *The Kolb Learning Style Inventory - Version 3.1* 2005. [online]. Technical Specifications. Retrieved October 31, 2015. [cit. dne 3. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.whitewater-rescue.com/support/pagepics/lstechmanual.pdf>.

KOLIBOVÁ, D. Virtuálny svet a jeho dopad na psychiku mladého človeka. In: *Výchova a vzdelávanie ako nástroj (de)formovania hodnotového systému spoločnosti III*. zborník z konferencie, Ružomberok, 2013. s. 25-41. ISBN 978–80–561–0108–7.

KOPECKÝ, K. *Moderní trendy v elektronické komunikaci*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 100 s. ISBN 978-80-85783-78-0.

KOPECKÝ, K. Úvod do netolismu. [online]. In: *E-Bezpečí*. Olomouc: Centrum PRVoK PdF UP, 2011. [cit. dne 15. 8. 2016]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dali-rizika/331-uvod-do-problematiky-netolismu>

KOPECKÝ, K. Digitální rodičovství - starý koncept v novém kabátě. [online]. In: *E – Bezpečí*, 2015. [cit. dne 20. 11. 2016]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/rodice-ucitele-zaci/1012-digitalni-rodicovstvi>

KOPECKÝ, K. et al. *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 170 s. ISBN 978-80-244-4868-8.

KOPECKÝ, K., SZOTKOWSKI, R. Cyberbullying and Other Forms of Risky Behaviour on the Internet by Czech Children. In: *Adiktologie*, roč. 15, č. 3, 2015. s. 226-233. ISSN 1213-3841.

KOUTAMANIS, M. et al. Adolescents' comments in social media: Why do adolescents receive negative feedback and who is most at risk? In: *Computers in Human Behavior*, no. 53, 2015. p. 486-494. ISSN 0747-5632.

KROESE, F. M. et al. Bedtime procrastination: introducing a new area of procrastination. [online]. In: *Frontiers in Psychology*, 2014. [cit. dne 30. 8. 2016]. Dostupné z: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2014.00611/full>

KROHER, M., WOLBRING, T. Social control, social learning, and cheating: Evidence from lab and online experiments on dishonesty. In: *Social Science Research*, vol. 53, 2015. p. 311-324. ISSN 0049-089X.

KUMPIKAITE-VALIUNIENE, V., DUOBA, K. Facebook's Implementatiton in to Study Process. In: *The International Conference Hradec Economic Days 2014*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. p. 386-392. ISBN 978-80-7435-369-7.

KUSS, D. J. et al. Assessing Internet Addiction Using the Parsimonious Internet Addiction Components Model - A Preliminary Study. In: *International Journal of Mental Health and Addiction*, vol. 12, 2014. p. 351-366. ISSN 1557-1882.

LAI, C. M. et al. The mediating role of Internet addiction in depression, social anxiety, and psychosocial well-being among adolescents in six Asian countries: a structural equation modeling approach. In: *Public Health*, no. 129, 2015. p. 1224-1236. ISSN 0033-3506.

LAI, C. H., GWUNG, H. L. The effect of gender and Internet usage on physical and cyber interpersonal relationships. In: *Computers and Education*, no. 69, 2013. p. 303-309. ISSN 0360-1315.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4.

LAŠEK, J., CHRZOVÁ, M. *Základy statistického zpracování pedagogicko-psychologického výzkumu*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. 42 s. ISBN 80-7041-749-8.

LEE, Z. W., CHEUNG, C. M. Problematic Use of Social Networking Sites: The Role of Self-Esteem. In: *International Journal of Business and Information*, vol. 9, no. 2, 2014. p. 143-159. ISSN 1728-8673.

LENHART, A. et al. *Teens, Kindness and Cruelty on Social Network Sites. How american teens navigate the new world of „digital citizenship“*. [online]. Washington: Pew Research Center's Internet and American Life Project, 2011. 86 p. [cit. dne 9. 8. 2016]. Dostupné z: <http://www.pewinternet.org/2011/11/09/teens-kindness-and-cruelty-on-social-network-sites/>

LIM, J. S. et al. Online authenticity, popularity, and the “Real Me” in a microblogging environment. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 52, 2015. p. 132-143. ISSN 0747-5632.

LIN, R., UTZ, S. The emotional responses of browsing Facebook: Happiness, envy, and the role of tie strength. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 52, 2015. p. 29–38. ISSN 0747-5632.

LOUNSBURY, K. et al. *The True Prevalence of Sexting*. [online]. Durham, NH: Crimes against Children Research Center, 2011. [cit. dne 10. 8. 2016]. Dostupné z: <http://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1063&context=ccrc>

LOVETT, B. J. The Science of Cheating. A Psychologist's Perspective. [online]. In: *Resiliency*, 2013. [cit. dne 11. 8. 2016]. Dostupné z:

<https://www.scribd.com/document/142105519/2013-Newsletter-Vol-14-The-Science-of-Cheating>

MACEK, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.

MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X.

MALÍKOVÁ, B. Sexuální vyzrávání a internet. In: *Děti a online rizika*. 1. vyd. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012. s. 135-154. ISBN 978-80-904920-3-5.

MANCA, S., RANIERI, M. "Yes for sharing, no for teaching!": Social Media in academic practices. In: *Internet and Higher Education*, no. 29, 2016. p. 63-74. ISSN 1096-7516.

MANĚNOVÁ, M. *Učitel primárního vzdělávání ve vztahu k ICT*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 134 s. ISBN 978-80-7435-026-9.

MAREŠ, J. Elektronické učení a zvláštnosti člověka. In: SAK, P. et al. *Člověk a vzdělání v informační společnosti. Vzdělání a život v komputerizovaném světě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 171- 222. ISBN 978-80-7367-230-0.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. 161 s. ISBN 8004218547.

MAO, J. Social media for learning: A mixed methods study on high school students' technology affordances and perspectives. In: *Computers in Human Behavior*, no. 33, 2016. p. 213-223. ISSN 0747-5632.

McCRAKEN, H. Rule one: They're our machines. In: *PC World*, no. 23, 2005. p. 17.

MICHINOV, S. et al. Procrastination, participation, and performance in online learning environments. In: *Computers & Education*, vol. 56, 2011. p. 243–252. ISSN 0360-1315.

MILKOVÁ, E., KALIBOVÁ, P., PEKÁRKOVÁ, S. Internet and school disruption. In: Czech University of Life Sciences Prague: *Efficiency and Responsibility in Education*, 2016. p. 374-379. ISBN 978-80-213-2646-0.

MOHAN, M. et al. Rising from plagiarising. In: *Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*, vol. 14, no. 3, 2014. p. 538-540. ISSN 0278-2391.

MURA, G., DIAMANTINI, D. The Use and Perception of ICT among Educators: the Italian Case. In: *Social and Behavioral Sciences*, no. 141, 2014. p. 1228 – 1233. ISSN 1877-0428

MURIEL-TORRADO, E., FERNÁNDEZ-MOLINA, J-C. Creation and use of intellectual works in the academic environment: students knowledge about copyright and copyleft. In: *The Journal of Academic Librarianship*, vol. 41, 2015. p. 441-448. ISSN 0099-1333.

MUSIL, J. *Elektronická média v informační společnosti*. 1. vyd. Votobia, 2003. 261 s. ISBN 80-7220-157-3.

MÜLLER, K. W. et al. A hidden type of internet addiction? Intense and addictive use of social networking sites in adolescents. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 55, 2016. p. 172-177. ISSN 0747-5632.

MYRICK, J. G. Emotion regulation, procrastination, and watching cat videos online: Who watches Internet cats, why, and to what effect? In: *Computers in Human Behavior*, vol. 52, 2015. p. 168–176. ISSN 0747-5632.

NĚMEC, J. Edutainment – fenomén mimoškolní edukace. In: PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 498-502. ISBN 089-80-7367-546-2.

NEŠPOR, K. *Hazardní hra jako nemoc*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Aleny Krtilové, 1994. 146 s.

NEŠPOR, K. *Jak přežít počítač*. 1. vyd. Computer Media, 2011. 112 s. ISBN 978-80-7402-069-8.

NEUMAJER, O., ROHLÍKOVÁ, L., ZOUNEK, J. *Učíme se s tabletem. Využití mobilních technologií ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, a. s., 2015. 192 s. ISBN 978-80-7478-769-0.

NEWTON, P. M. The Learning Styles Myt his Thriving in Higher Education. In: *Frontiers in Psychology*, vol. 6, 2015. p. 1-5. ISSN 2297-4687.

O'BANNON, B. W., THOMAS, K. M. Mobile phones in the classroom: Preservice teachers answer the call. In: *Computers and Education*, no. 85, 2015. p. 110-122. ISSN 0360-1315.

ODACI, H. Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. In: *Computers & Education*, vol. 57, 2011. p. 1109–1113. ISSN 0360-1315.

O'DONNAN, B. W. et al. Teacher perceptions of using mobile phones in the classroom: Age matters! In: *Computers and Education*, no. 74, 2014. p. 15-25. ISSN 0360-1315.

O'DONNELL, K. Linking multimodal communication and feedback loops to reinforce plagiarism awareness. In: *Business Communication Quarterly*, vol. 74, no. 2, 2011. p. 216-220. ISSN 1080-5699.

O'KEEFFE, G. S., CLARKE-PEARSON, K. Clinical Report - The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families. In: *Guidance for the Clinician in Rendering Pediatric Care*, vol. 127, no. 4, 2011. p. 800-806. ISSN 1098-4275.

PAVITHRA, M. B. et al. A Study on Nomophobia - Mobile Phone Dependence, Among Students of a Medical College in Bangalore. In: *National Journal of Community Medicine*, vol. 6, no. 3, 2015. p. 340-344. ISSN 2229-6816.

PEŠAT, P. E-etopedie aneb poruchy chování v kyberprostoru. In: *Poruchy chování jako edukační a sociální fenomén*. 1. vyd. Praha: Knihy nejen pro bohaté, 2013. s. 27-50. ISBN 978-80-86499-08-6.

PEŠAT, P. Rizikové jevy související s využíváním informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání na základní škole. In: VÍTKOVÁ, M., HAVEL, J. *Inkluzivní vzdělávání na základní škole*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-199-7.

PIDRMAN, V. *Psychiatrie a závislost*. Přednáška na LF UK Hradec Králové dne 20. 2. 2016.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. [on-line]. In: On the horizon, MCB University Press, vol. 9, no. 5, 2001. [cit. dne 10. 7. 2016]. Dostupné z: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

PRENSKY, M. *Do they really think differently?* [on-line]. In: On the horizon, MCB University Press, vol. 9, no. 6, 2001. [cit. dne 10. 7. 2016]. Dostupné z: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>

PUNCH, K. F. *Úspěšný návrh výzkumu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 232 s. ISBN 978-80-7367-468-7.

RAJAH, R. LIM, V. K. G. Cyberloafing, neutralization and organizational citizenship behavior. In: *Pacific Asia Conference on Information Systems, PACIS 2011: Quality Research in Pacific Asia, Brisbane, Queensland, Australia*, 2011. ISBN 978-1-86435-644-1.

RASCHIO, R. A. *The Role of cognitive style in improving computer/assisted language learning*. Hispania, vol. 73, no 2, 1990. p. 535-541.

REIMANN, P., KAY, J. Learning to Learn and Work in Net-Based Teams: Supporting Emergent Collaboration with Visualization Tools. In: JACOBSON, M. J., REIMANN,

P. *Designs for Learning Enviroments of the Future. International Perspectives from the Learning Sciences*. Springer, 2010. p. 143-188. ISBN 978-0-387-88278-9.

ROBERTS, J. A., DAVID, M. E. My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. In: *Computers in Human Behavior*, no. 54, 2016. p. 134-141. ISSN 0747-5632

ROBERTS, J. A., PULLIG, C., MANOLIS, C. I need my smartphone: A hierarchical model of personality and cell-phone addiction. [online]. In: *Personality and Individual Differences*, 2015, p. 13-19. [cit. Dne 30. 5. 2015]. Dostupné z: http://ac.els-cdn.com/S0191886915000847/1-s2.0-S0191886915000847-main.pdf?_tid=8a46a086-f8a1-11e4-9539-00000aab0f6b&acdnat=1431433522_73f238b1416e11cd58d10ab0e4dc082d

ROBIN, R. Commentary: Learner-based listening and technological authenticity. In: *Language learning & technology*, vol. 11, no. 1, 2007. p. 109-115. ISSN 1094-3501.

ROL'KOVÁ, H. Závislosti spojené s využívaním moderných komunikačných technológií. In: MADRO, M., HOLÍKOVÁ, B. *Virtuálna generácia. Sme dnes iný jako kedysi?* 1. vyd. Bratislava: Fakulta psychológie Panevrópskej vysokej školy v Bratislave, 2015. s. 55-65. ISBN 978-80-971933-2-4.

ROMERO, O. C. Social Media as learning tool in higher education: the case of Mexico and South Korea. In: *Revista Electronica Sinectica*, no. 44, 2015. p. 1-15.

ROSE, C. *Accelerated Learning*, New York: Bantam Dell Publishing Group. 1998.

ROSEN, L. D. Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 35, 2014. p. 364-375. ISSN 0747-5632.

ROSENTHAL, R. Pygmalion effect lives. In: *Psychology today*, no. 7, 1983. p. 53-63. ISSN 0033-3107.

RUJOIU, O. Academic Dishonesty: Copy-Paste Method. Shame and Guilt among Romanian High School Students. In: *Revista Romana de Comunicare si Relatii Publice*, vol. 11, no. 2, 2009. p. 45-63.

SAK, P. Komputerizace společnosti. In: SAK, P. et al. *Člověk a vzdělání v informační společnosti. Vzdělání a život v komputerizovaném světě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 37- 90. ISBN 978-80-7367-230-0.

SAK, P., SAKOVÁ, K. Digitalizace životního stylu a životního pole člověka. In: SAK, P. et al. *Člověk a vzdělání v informační společnosti. Vzdělání a život v komputerizovaném světě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 249- 278. ISBN 978-80-7367-230-0.

SAK, P., SAKOVÁ, K. Nové informační a komunikační technologie ve vzdělávání. In: SAK, P. et al. *Člověk a vzdělání v informační společnosti. Vzdělání a život v komputerizovaném světě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 147- 170. ISBN 978-80-7367-230-0.

SALEHAN, M., NEGAHBAN, A. Social networking on smartphones: When mobile phones become addictive. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 29, 2013. p. 2632–2639. ISSN 0747-5632.

SAMAHA, M., HAWI, N. S. Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 57, 2016. p. 321-325. ISSN 0747-5632.

SARAPIN, S. H., MORRIS, P. L. Faculty and Facebook friending: Instructor – student online social communication from the professor's perspective. In: *Internet and Higher Education*, vol. 27, 2015. p. 14–23. ISSN 1096-7516.

SASLOW, L. R. et al. Can You See How Happy We Are? Facebook Images and Relationship Satisfaction. In: *Social Psychological and Personality Science*, vol. 4, no. 4, 2012. p. 411-418. ISSN 1948-5514.

SCHUBERT, A., WURF, G. Adolescent sexting in schools: Criminalisation, policy imperatives, and duty of care. In: *Issues in Educational Research*, vol. 24, no. 2, 2014. p. 190-211. ISSN 1837-6290.

SELWYN, N. Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. In: *Learning, Media and Technology*, vol. 34, no. 2, 2009. p. 157–174. ISSN 1743-9892.

SHAPIRA, N. A. et al. Psychiatric features of individuals with problematic internet use. In: *Journal of Affective Disorders*, no. 57, 2000. p. 267-272. ISSN 0165-0327.

SHAPIRO, L. A. S., MARGOLIN, G. Growing up wired: Social networking sites and adolescents psychosocial development. In: *Clinical Child and Family Psychology Review*, no. 17, 2014. p. 1-18. ISSN 1573-2827.

SHAW, G., MARLOW, N. The role of student's learning styles, gender, attitudes and perceptions on information and communication technology assisted learning. In: *Computers and Education*, vol. 33, no. 4, 1999. p. 223–234. ISSN 0360-1315.

SHELTON, J. T. et al. The distracting effects of a ringing cell phone: an investigation of the laboratory and the classroom setting. In: *Journal of Environmental Psychology*, vol. 29, no. 4, 2009. ISSN 0272-4944.

SKUTIL, M. et al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SIPAL, R. F., BAYHAN, P. Preferred komputer activities during school age: Indicators of internet addiction. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, no. 9, 2010. p. 1085-1089. ISSN 1877-0428.

SIPAL, R. F. et al. I am online: What adolescents think about internet an internet use. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, no. 30, 2011. p. 2420-2426. ISSN 1877-0428.

SISTI, D. A. How do high school students justify internet plagiarism? In: *Ethics and Behavior*, vol. 17, no. 3, 2007. p. 215-231. ISSN 1532-7019.

SMITH, A. *US smartphone use in 2015*. [online]. Pew research Center, 2015. [cit. dne 19. 5. 2016]. Dostupné z: http://www.pewinternet.org/files/2015/03/PI_Smartphones_0401151.pdf.

SOBAIH, A. E. E. et al. To use or not to use? Social media in higher education in developing countries. In: *Computers in Human Behavior*, no. 58, 2016. p. 296-305. ISSN 0747-5632.

SOUKUP, P. et al. *Češky a Češi v kyberprostoru. Zpráva z projektu Problematika kybernetických hrozeb z hlediska bezpečnostních zájmů ČR*, 2009. [online]. 194 s. ISSN 1801-8211. [cit. dne 20. 9. 2016]. Dostupné z: <http://znv.nidv.cz/projekty/priprava-projektu/priprava-projektu-klice-pro-zivot/archiv/archiv-vyzkumu-nidm/vyzkum/registr/cesky-a-cesi-v-kyberprostoru>

SPADA, M. M. An overview of problematic Internet use. In: *Addictive Behaviors*, vol. 39, 2014. p. 3–6. ISSN 0306-4603.

STALD, G. et al. *Online on the mobile: Internet use on smartphones and associated risks among youth in Europe*. [online]. EU Kids Online, 2014. [cit. dne 2. 6. 2016]. Dostupné z: http://eprints.lse.ac.uk/59960/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU_Kids_Online%20on%20the%20mobile_2014.pdf

STAVROPOULOS, V. et al. Flow and Telepresence contributing to Internet Abuse: Differences according to Gender and Age. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 29, 2013. p. 1941–1948. ISSN 0747-5632.

STUBER-McEWAN, D. et al. Point, Click, and Cheat: Frequency and Type of Academic Dishonesty in the Virtual Classroom. In: *Online Journal of Distance Learning Administration*, vol. 12, no. 3, 2009. ISSN 1556-3847.

SUBRAHMANYAN, K., GREENFIELD, P. Online Communication and Adolescent Relationships. In: *The Future of Children*, vol. 18, no. 1, 2008. p. 119-146. ISSN 1054-8289.

SUBRAHMANYAM, K., ŠMAHEL, D. *Digital Youth. The Role of Media in Development*. Springer, 2011. 236 p. ISBN 978-1-4419-6278-2.

SULER, J. *Adolescents in Cyberspace. The Psychology of Cyberspace*. [online]. 2005. [cit. dne 7. 11. 2015]. Dostupné z: <http://users.rider.edu/~suler/psycyber/adoles.html>

SULER, J. *The Psychology of CyberSpace*. [on-line], 2001. [cit. dne 7. 11. 2015]. Dostupné z: <http://users.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html>

SUNG, Y. T., CHANG, K. E., LIU, T. CH. The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. In: *Computers and Education*, no. 94, 2016. p. 252-275. ISSN 0360-1315.

SVATOŠ, T. Edukační média. In: PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

SZOTKOWSKI, R. et al. *Nebezpečí internetové komunikace IV*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 177 s. ISBN 978-80-244-3911-2.

ŠEBEŠ, M. *Děti a mládež v kyberprostoru*. [online]. Vzdělávací portál Média pod lupou, 2013. [cit. dne 9. 9. 2015]. Dostupné z: <http://www.mediapodlupou.cz/lekce/deti-a-mladez-v-kyberprostoru>

ŠEVČÍKOVÁ, A., KONEČNÝ, Š. An exploration of the relationship between real-world sexual experience and online sexual activity among 17 year old adolescents. In: *Cyberpsychology*, vol. 5, no. 1, 2011. p. 1–11. ISSN 1802-7962.

ŠIMONOVÁ, I. et al. *Styly učení v aplikacích e-learningu*. 1. vyd. Hradec Králové: Miloš Vognar, 2010. 116 s. ISBN 978-80-86771-44-1.

ŠIMONOVÁ, I. et al. *Klíčové kompetence a jejich reflexe v terciárním e-vzdělávání: e-learning v odborné angličtině v komparaci s dalšími oblastmi manažerského vzdělávání*. 1. vyd. Hradec Králové: Miloš Vognar, 2011. 143 s. ISBN 978-80-86771-46-5.

ŠIMONOVÁ, I., POULOVÁ, P. *Learning style reflection within tertiary e-education*. 1. vyd. Hradec Králové: WAMAK, 2012. 105 s. ISBN 978-80-86771-51-9.

ŠKAŘUPOVÁ, K. et al. Excessive Internet Use and its association with negative experiences: Quasi-validation of a short scale in 25 European countries. In: *Computers in Human Behavior*, no. 53, 2015. p. 118-123. ISSN 0747-5632.

ŠKRABSKÝ, T. Trendy, ktoré sú „trendy“. In: MADRO, M., HOLÍKOVÁ, B. *Virtuálna generácia. Sme dnes iný jako kedysi?* 1. vyd. Bratislava: Fakulta psychológie Panevrópskej vysokej školy v Bratislave, 2015. s. 36-41. ISBN 978-80-971933-2-4.

ŠIMONOVÁ, I. et al. *Styly učení v aplikacích eLearningu*. 1. vyd. Hradec Králové: M&V, 2010. 116 s. ISBN 978-80-86771-44-1.

ŠMAHEL, D. *Psychologie a internet. Děti dospělými, dospělí dětmi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2003. 158 s. ISBN 80-7254-360-1.

TANG, J. H. et al. Personality traits, interpersonal relationships, online social support, and Facebook addiction. In: *Telematics and Informatics*, no. 33, 2016. p. 102-108. ISSN 0736-5853.

TEKKANAT, E., TOPALOGLU, M. The Assessment of High Schoolers' Internet Addiction. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 205, 2015. p. 664 – 670. ISSN 1877-0428.

TESKE, J. A. Cyberpsychology, human relationships, and our virtual interiors. In: *Zygon*, vol. 37, no. 3, 2002. p. 677-700. ISSN 0591-2385.

THATCHER, A. et al. Online flow experiences, problematic Internet use and Internet procrastination. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 24, 2008. p. 2236–2254. ISSN 0747-5632.

THOMÉE, S. et al. Computer use and stress, sleepdisturbances, and symptom of depression among young adults – a prospective kohort study. In: *BMC Psychiatry*, no. 12, 2012. p. 176-190. ISSN 1471-244X.

THORNBURGH, D., LIN, H. Youth, pornography, and the Internet. In: *Issues in Science and Technology*, no. 20, 2004. p. 43-48. ISSN 0748-5492.

TIBBETT, T. P., FERRARI, J. R. The portrait of the procrastinator: Risk factors and results of an indecisive personality. In: *Personality and Individual Differences*, vol. 82, 2015. p. 175–184. ISSN 0191-8869.

TOMKOVÁ, J. Adolescenti a negatívne zážitky na internete. Kyberšikanovanie. [online]. In: *Prevenca šikanovania*, 2011. [cit. dne 16. 10. 2015]. Dostupné z: <http://www.prevenciasikanovania.sk/?mod=pedagogovia--prieskumy--adolescenti-a-negativne-zazitky-na-internete>

TOMKOVÁ, J. *Slovakia national perspectives report for EU Kids Online III*. [online]. 2010. [cit. dne 16. 10. 2015]. Dostupné z: http://www.zodpovedne.sk/download/SLOVAKIA_NationalPerspectivesReport.pdf

TOMKOVÁ, J. et al. *Príležitosti a riziká používania internetu deťmi. Sociálna sieť Facebook*. [online]. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2015. [cit. dne 16. 10. 2015]. Dostupné z: http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/publikacna_cinnost/tomkova.a.kol.2015.prilezitosti.a.rizika.pouzivania.internetu.detmi.socialna.siet.facebook.pdf

TONDEUR, J. et al. Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. In: *Computers and Education*, vol. 59, no. 1, 2012. p. 134-144. ISSN 0360-1315.

TROPP, L. My Computer Ate My Homework: Deconstructing Misbehavior in Online Learning. In: BUZETTO-MORE, N. A. *Principles of Effective Online Teaching*. Informing Science Press, 2007. p. 247-264. ISBN 978-1932-88601-6.

TRUSHELL, J., BYRNE, K. Education undergraduates and ICT-enhanced academic dishonesty: A moral panic? In: *British Journal of Educational Technology*, vol. 44, no. 1, 2013. p. 6-19. ISSN 1467-8535.

UGUR, N. G., KOC, T. Time for Digital Detox: Misuse Of Mobile Technology And Phubbing. In: *Social and Behavioral Sciences*, no. 195, 2015. p. 1022 – 1031. ISSN 1877-0428.

VACEK, J. *Nelátkové závislosti. Závislost na internetu*. Praha: Centrum adiktologie, 2011. 31 s. ISBN neuv.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 468 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALCKE, M. et al. Long-term study of safe Internet use of young children. In: *Computers & Education*, vol. 57, 2011. p. 1292–1305. ISSN 0360-1315.

VAN DER AA, N. et al. Daily and compulsive internet use and well-being in adolescence: A diathesis-stress model based on Big Five Personality Traits. In: *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 38, no. 6, 2009. p. 765–776. ISSN 1573-6601.

VIKTOROVÁ, L., ZIELINA, M. Kyberpsychologie – stručný průvodce oborem. In: ŠMAHAJ, J., ZIELINKA, M. *Úvod do kyberpsychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Olomouc, 2015. s. 7-28. ISBN 978-80-244-4514-4.

VINCENT, J. *Mobile Opportunities. Exploring Positive Mobile Media Opportunities for European Children*. [online]. EU Kids Online, 2015. [cit. dne 4. 10. 2016]. Dostupné z: http://eprints.lse.ac.uk/61015/1/lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_POLIS_Vincent_Mobile-Opportunities_2015.pdf

VONDRÁČKOVÁ, P. Modely vzniku a vývoje závislosti na internetu. In: *Adiktologie*, vol. 15, no. 3, 2015. s. 252–262. ISSN 1213-3841.

VONDRÁČKOVÁ, P. Závislostní chování na internetu – případová studie. In: *Česká a slovenská psychiatrie*, roč. 107, č. 5, 2011, s. 301-306. ISSN 1212-0383.

VONDRÁČKOVÁ HOLCNEROVÁ, P., VACEK, J., KOŠATECKÁ, Z. Závislostní chování na internetu a jeho léčba. In: *Česká a slovenská psychiatrie*, roč. 205, č. 6-8, 2009, s. 281-289. ISSN 1212-0383.

VORLEY, T., WILLIAMS, N. Not just dialling it in. Examining cognitive-based approaches in enterprise education using a smartphone application. In: *Education + Training*, vol. 58, no. 1, 2016. p. 45-60. ISSN 0040-0912.

VRABEC, N. *ON-LINE GENERÁCIA: informácie, komunikácia a digitálna participácia mládeže v informačnej spoločnosti. Súhrnná správa o výsledkoch výskumu.* [online]. Bratislava, 2009. 61 s. [cit. dne 14. 8. 2016]. Dostupné z: https://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/spravy/davm027/on_line_generacia_publicacia.pdf

VRBOVÁ, J. „Co mi ve škole vadí víc, podvádění, či klamání?“ Postoje žáků k nečestnému chování ve škole v kontextu školního podvádění. In: *Studia paedagogica*, roč. 18, č. 2-3, 2013. S. 94-107. ISSN 2336-4521.

VRBOVÁ, J. Jak a kdy žáci omlouvají své špatné chování ve škole: role morálního vyvázání se a neutralizace v kontextu školního podvádění starších žáků. In: *Československá psychologie*, roč. 58, č. 5, 2014. s. 455-470. ISSN 0009-062X.

VRBOVÁ, J., STUHLÍKOVÁ, I. Školní podvádění starších žáků – pilotní studie. In: *Pedagogika*, č. 3, 2012. s. 317-321. ISSN 2336-2189.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 320 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

WANG, J. L. et al. The role of stress and motivation in problematic smartphone use among college students. In: *Computers in Human Behavior*, no. 53, 2015. p. 181-188. ISSN 0747-5632.

WANG, S. K. et al. An investigation of middle school science teachers and students use of technology inside and outside of classrooms: considering whether digital natives are

more technology savvy than their teachers. In: *Educational Technology Research and Development*, vol. 62, 2014. p. 637–662. ISSN 1042-1629.

WASHINGTON, E. T. An Overview of Cyberbullying in Higher Education. In: *Adult Learning*, vol. 26, no. 1, 2015. p. 21-27. ISSN 1045-1595.

WIJNEN, M. et al. Comparing problem-based learning students to students in a lecture-based curriculum: learning strategies and the relation with self-study time. In: *European Journal of Psychology of Education*, 2016. ISSN 1469-5898.

WLADIS, C., SAMUELS, J. Do online readiness surveys do what they claim? Validity, reliability, and subsequent student enrollment decisions. In: *Computers & Education*, 98, 2016. p. 39-56. ISSN 0360-1315.

WOLLSCHIED, S. et al. The effect of pen and paper or tablet computer on early writing - A pilot study. In: *Computers & Education*, vol. 98, 2016. p. 70-80. ISSN 0360-1315.

WU, T. T. Using smart mobile devices in social-network-based health education practice: A learning behavior analysis. In: *Nurse Education Today*, vol. 34, 2014. p. 958–963. ISSN 0260-6917.

XANIDIS, N. BRIGNELL, C. M. The association between the use of social network sites, sleep quality and cognitive function during the day. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 55, 2016. p. 121-126. ISSN 0747-5632.

XU, Z. Just Do It! Reducing Academic Procrastination of Secondary Students. In: *Intervention in School and Clinic*, vol. 51, no. 4, 2016. p. 212–219. ISSN 1053-4512.

YASAR, S., YURDUGÜL, H. The Investigation of Relation Between Cyberloafing Activities and Cyberloafing Behaviors in Higher Education. In: *Social and Behavioral Sciences*, no. 83, 2013. p. 600 – 604. ISSN 1877-0428.

YAU, Y. H. C. et al. Relationships between problematic Internet use and problem gambling severity: Findings from a high-school survey. In: *Addictive Behaviors*, vol. 39, 2014. p. 13–21. ISSN 0306-4603.

- YELLOWLEES, P. M., MARKS, S. Problematic Internet use or Internet addiction? In: *Computers in Human Behavior*, no. 23, 2007. p. 1447-1453. ISSN 0747-5632.
- YILDIRIM, C., CORREIA, A. P. Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 49, 2015. p. 130–137. ISSN 0747-5632.
- YILMAZ, F. G. K. et al. Cyberloafing as a barrier to the successful integration of information and communication technologies into teaching and learning environments. In: *Computers in Human Behavior*, no. 45, 2015. p. 290-298. ISSN 0747-5632.
- YOON, S. Y. et al. Interacting with Screenagers in Classrooms. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 103, 2013. p. 534 – 541. ISSN 1877-0428.
- YOU, J. W., KANG, M. The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. In: *Computers & Education*, vol. 77, 2014. p. 125–133. ISSN 0360-1315.
- YOUNG, K. S.: Internet addiction: A new clinical phenomenon and Its consequences. In: *American Behavioral Scientist*, no. 48, 2004, p. 402-415. ISSN 0002-7642.
- YOUNG, K. S. CBT-IA: The First Treatment Model for Internet Addiction. In: *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, vol. 25, no. 4, 2011. p. 304-312. ISSN 0889-8391.
- YOUNG, K. S. (1998). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. In: *Cyberpsychology and Behavior*, vol. 1, no. 3, 1998. p. 237–244. ISSN 2152-2723.
- YURK, E. et al. Assessing Uses of Motivated Strategies by Middle School Students Based on Their Learning Styles. In: *Croatian Journal of Education*, vol. 17, no. 3, 2015. p. 117-149. ISSN 1848-5197.
- ZOUNEK, J. ICT, digitální propast a vzdělávání dospělých: Socioekonomické a vzdělávací aspekty digitální propasti v České republice. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, Studia Paedagogica*, U 11, Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 101 – 1118. ISSN 1211-6971.

ZUKALOVÁ, H. Dospělí na okraji informační společnosti: Specifika překonávání digitální propasti. In: *Studia paedagogica*, roč. 15, č. 2, 2010. s. 153-172. ISSN 2336-4521.

Vlastní publikační výstupy

KALIBOVÁ, P., ZIKMUNDOVÁ, R. Výchovné poradenství očima žáků základních škol. In: *Sociální pedagogika*, roč. 2, č. 2, 2014. s. 102-113. ISSN 1805-8825.

KALIBOVÁ, P. Moderní formy školního podvádění mezi středoškolskými studenty. In: *Media4U*, roč. 13, č. 1, 2016. s. 23-27. ISSN 1214-9187.

SKÁKALOVÁ, T., KALIBOVÁ, P., KALIBA, M. Primary prevention of risk behaviour of hearing impaired pupils. In: *MMK 2012 : sborník příspěvků z Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*. 1. vyd. Hradec Králové: Magnanimitas, 2012. ISBN 978-80-905243-3-0.

KALIBOVÁ, P., MILKOVÁ, E. Social Aspect of Modern Communications: Internet Addiction. In: *Recent Advances on Systems, Signals, Control, Communications and Computers*, WSEAS Press, Budapest, Hungary, December 12-14, 2015, p. 200–204. ISSN 1790-5117, ISBN 978-1-61804-355-9.

KALIBOVÁ, P. Postoje středoškolské mládeže k suicidálnímu jednání jako formě asociálních poruch chování. In: *Poruchy chování jako edukační a sociální fenomén*. 1. vyd. Praha: Knihy nejen pro bohaté, 2013. s. 51-55. ISBN 978-80-86499-08-6.

KALIBOVÁ, P. Problematika moderních informačních technologií v současné společnosti s akcentem na rodinné prostředí. In: LAŠEK, J. a kol. *Čtyři pohledy na rodinu*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. s. 48-72. ISBN 978-80-7435-531-8.

KALIBOVÁ, P., KALIBA, M. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě v kontextu současného školství*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 91 s. ISBN 978-80-7435-507-3.

KALIBOVÁ, P., LAŠEK, J., ANDRŠOVÁ, J. Adolescents and Information and Communication Technologies: The Use and the Risk of Addiction. In: *The New Educational Review*, vol. 44, no. 2, 2016. p. 72-83. ISSN 1732-6729.

KALIBOVÁ, P., MILKOVÁ, E. Internet Addictive Behaviour of Adolescents. In: *International Journal of Education and Information Technologies*, vol. 10, 2016. p. 139-143. ISSN 2074-1316.

KALIBOVÁ, P. The Role of ICT in Contemporary Families. In: *5th International Interdisciplinary Scientific Conference SOCIETY. HEALTH. WELFARE*. Riga, 2016. ISBN 978-2-7598-9007-1.

MILKOVÁ, E., KALIBOVÁ, P., PEKÁRKOVÁ, S. Internet and school disruption. In: Czech University of Life Sciences Prague: *Efficiency and Responsibility in Education*, 2016. p. 374-379. ISBN 978-80-213-2646-0.

KALIBOVÁ, P. Role sociální pedagogiky v oblasti výchovného poradenství. In: *Socialia 2015 - "Možnosti uplatnění sociálního pedagoga/sociální pedagogiky v současné společnosti"*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016, s. 84-86. ISBN 978-80-7435-655-1.

Seznam příloh

Příloha A: Kompletní znění dotazníku

Část I

Pamatujte, že toto není test vašich znalostí. Je to způsob, jak zjistit, jakým způsobem se učíte a jak užíváte internet ve vzdělávání. První část část obsahuje 28 výroků, druhá část 43 výroků. Označte svůj postoj na stupnici pod každým z nich výběrem jedné z pěti odpovědí: vůbec nikdy - téměř nikdy - někdy - téměř vždy - vždy. Jednotlivé stupně jsou číslovány od 1 do 5.

Postupujte takto:

1. Přečtěte si pozorně každý výrok.
2. Zhodnoťte, do jaké míry s ním souhlasíte či nesouhlasíte.
3. Zakroužkujte číslo své odpovědi na stupnici.

Pohlaví: žena muž

Věk:

Typ školy: SOU SOŠ Gymnázium

Známka z ČJ z posledního vysvědčení:

Známka z matematiky z posledního vysvědčení:

Na internet se připojuji z následujících zařízení: PC notebook tablet telefon jiné.....

1. Raději bych pracoval na projektu na určité téma, než o tom četl a psal.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

2. Než začnu pracovat, potřebuji dostat jasné pokyny, ze kterých se dozvím, co ode mne učitel očekává.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

3. Rád vymýšlím různé unikátní a tvořivé myšlenky.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

4. Když se připravuji na test (nebo zkoušku, zkoušení), učím se z paměti spoustu faktů a podrobností.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

5. Mám lepší pocit, když si odpovědi zkontroluji/překontroluji dvakrát.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

6. Rád zkoumám věci odděleně, samostatně, nezávisle na sobě, abych viděl, jak fungují.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

7. Mám rád podrobné informace o tématu, které se učím.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

8. Rád navrhuji nová a úplně odlišná řešení úkolů, místo abych postupoval stejně jako ostatní.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

9. Raději píšu test, než abych ukázal, co vím.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

10. Mám svůj sešit, lavici, pracovní místo uklizené, urovnané, uspořádané.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

11. Rád pracuji ručně, s nástroji a přístroji, různými "mašinkami".

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

12. Jsem ochoten riskovat a nabízet nové nápady i v případě, že mi to způsobí problémy (nebo že budu vypadat divně).

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

13. Potřebuji úplně rozumět pokynům, abych mohl v klidu splnit úkol.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

14. Víím, že hledání informací, bádání je způsob, který mi vyhovuje, když se mám něco naučit.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

15. Mám rád praktické úkoly, při kterých mohu využít mechanické/technické nástroje a přístroje.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

16. Jsem otrávený, když musím počkat, až učitel dokončí pokyny k práci.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

17. Dávám přednost tomu, když mohu dělat věci sám podle sebe, bez vedení a pokynů jiných.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

18. Vadí mi, když se pokyny změni ve chvíli, kdy už na úkolu pracuji.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

19. Dělán si podrobné poznámky, abych měl správné odpovědi do testu.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

20. Nerad dělám práci tak, jak učitel řekne, zvláště když mám lepší nápad, který bych chtěl vyzkoušet.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

21. Vyklízím si své pracovní místo a dávám věci tam, kam patří, aniž by mi to někdo říkal.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

22. Užívám si to, když můžu něco měřit, stavět, tvořit, ...

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

23. Odpovídám na otázky a řeším úkoly rychle, bez uvažování a přemýšlení nad odpovědí nebo řešením.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

24. Užívám si to, když můžu něco zkoumat a psát o svých výsledcích.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

25. Ptám se na více věcí než většina lidí, protože prostě rád o věcech něco vím.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

26. Rád přicházím na to, jak věci fungují.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

27. Ostatní mi říkají, že se na všechno moc připravuji.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

28. Rád dělám věci po svém.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

Část II

1. To, co dělám doma na internetu, tajím.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

2. Počítač je můj věrný a intimní přítel.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

3. Rodičům tvrdím, že se na internetu učím, ale ve skutečnosti to tak není.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

4. Bez přístupu na internet si nedokážu představit svoje studium.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

5. Při samostudiu využívám elektronické zdroje informací.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

6. Internet považuji za zdroj informací nutný při studiu na střední škole.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

7. Informace získávám více z internetu než z knih.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

8. Je nutné ověřovat informace získané na internetu (např. s jinou psanou literaturou).

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

9. Ověřuji pravdivost informací získaných z internetu.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

10. Informace zveřejněné na internetu jsou spolehlivé.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

11. Při psaní úkolu nebo referátu se inspiroji pracemi zveřejněnými na internetu.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

12. Internet používáme i ve škole při vyučovacích hodinách.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

13. Pedagogové nám doporučují při samostudiu čerpat informace z internetu.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

14. Pedagogové nám poskytují studijní podklady, které nejsou v učebnicích (např. formou volně stažitelných příloh z internetu).

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

15. Při psaní úkolu nebo referátu si „vypůjčím“ na internetu hotový cizí text a zařadím ho do své práce.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

16. Když se připojím na internet a načítá se, těším se.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

17. Když mám chvíli volna, připojuji se automaticky na internet.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

18. Když si internet třeba na jeden den zakážu, nevydržím to a připojím se.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

19. Trávím více času na internetu než s rodinou nebo přáteli.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

20. Díky internetu nemám čas na koníčky.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

21. Na otázku, jak dlouho jsem strávil on-line, zalžu.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

22. I když mám jiné povinnosti, odložím je kvůli internetu.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

23. Pokud se nemůžu odněkud připojit, jsem naštvaný.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

24. Stává se mi, že kvůli internetu něco důležitého prošvihnu (např. schůzku, splnění slibu).

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

25. Stává se mi, že kvůli internetu odkládám učení na později.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

26. Když jsem on-line, přestávám vnímat čas.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

27. Díky internetu jsem vzhůru dlouho do noci.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

28. Díky internetu vstávám brzo ráno a hned se připojím.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

29. Čím déle jsem online, tím mám horší náladu.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

30. Mám pocit, že čas trávený na internetu je promarněný.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

31. Při výuce ve škole přijímám a posílám e-maily.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

32. Stáhnul jsem na internetu práci, kterou jsem odevzdal jako svoji.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

33. Během vyučování surfuji na internetu.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

34. Během výuky komunikuji na sociálních sítích.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

35. Sociální sítě se dají využívat i na učení.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

36. Na sociálních sítích si se spolužáky vyměňují informace ohledně výuky.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

37. Na sociálních sítích si sdílíme taháky nebo vyplněné testy.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

38. Učím se na sociální síti i tím, že chatuji se spolužáky.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

39. Stalo se mi, že mi někdo vypracoval úkol za to, že mu pošlu fotku nebo video se sexuálním obsahem.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

40. Využívám internet během psaní písemky pro to, abych zjistil správnou odpověď.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

41. Na sociálních sítích si sdílíme studijní materiály.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

42. Ve škole podvádím prostřednictvím informačních a komunikačních technologií.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy

43. Pro to, abych uspěl při písemce si vyfotím do telefonu text, který pak opíšu.

1	2	3	4	5
vůbec nikdy	téměř nikdy	někdy	téměř vždy	vždy