

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Diplomová práce

Bc. Jiří Jelínek

**VYUŽITÍ ICT V INFORMÁLNÍM UČENÍ POHLEDEM
RODIČŮ DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

Olomouc 2018

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci zpracoval samostatně a použil jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury a další informační zdroje včetně internetu.

V Olomouci dne 6. 12. 2018

podpis.....

Poděkování

Děkuji PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za její rady, ochotu a trpělivost.

Děkuji všem, kdo mě podpořili v průběhu celého studia.

Obsah

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 ICT – INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE	8
1.1 Sociální sítě	11
1.2 Využití výpočetní techniky a internetu v rodině	16
1.2.1 Počítačové hry.....	18
1.2.2 Informační gramotnost.....	20
2 UČENÍ	23
2.1 Informální učení	26
2.2 Využití ICT v informální učení	30
3 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	32
3.1 Období prepuberty.....	33
3.2 Období puberty.....	36
4 VÝCHOVA V RODINĚ	39
4.1 Výchovné styly	42
4.2 Rodinné klima	45
5 ETICKÉ OTÁZKY A ÚSKALÍ SOUVISEJÍCÍ S UŽÍVÁNÍM ICT	48
5.1 Nebezpečné virtuální jevy	49
5.2 Obecné nařízení o ochraně osobních údajů – GDPR	52
II. EMPIRICKÁ ČÁST	56
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	56
5.1 Výzkumný cíl empirické části	56
5.2 Metoda sběru dat	58
5.3 Výzkumný nástroj – dotazník.....	58
5.4 Výzkumný vzorek a sběr dat	59
5.5 Vyhodnocení dat.....	60
5.6 Výsledky výzkumu.....	61
5.7 Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse	76

ZÁVĚR..... 81

LITERATURA A POUŽITÉ ZDROJE 83

Příloha č. 1: Vzor dotazníku určeného pro rodiče

Úvod

Informační a komunikační technologie nás v současnosti provázejí na každém kroku. Zdá se až nemyslitelné, že bychom se bez těchto technologií obešli. Trend rychlého rozvoje a propojení informačních a komunikačních technologií napříč všemi oblastmi má velkým vliv také na zájmy dětí a mládeže. Chytré telefony, počítače a internet nejčastěji využívají ke komunikaci, navazování nových vztahů a k zábavě. Děti a mládež se rychle naučí ovládat moderní technologie, které se stávají nezbytností a součástí životního stylu.

Internet otevřel přístup k informacím všeho druhu a stal se moderní volnočasovou aktivitou dětí a mládeže. Přes sociální sítě děti a mládež komunikují se svými vrstevníky a velmi snadno navazují kontakty s novými „přáteli.“ Neomezené možnosti poskytují chytré telefony, skrze které probíhá veškerá komunikace a které umožňují rozmanitý druh zábavy. Oblíbené počítačové hry nahradily venkovní hry s vrstevníky a staly se určitou alternativou sledování televize. Využívání informačních a komunikačních technologií jsou pro děti a mládež důležitou volnočasovou aktivitou, ve které se učí s těmito technologiemi zacházet. Ty budou muset umět účelně a správně využívat během studií, v budoucím zaměstnání a také ve svém osobním a rodinném životě. Prostřednictvím internetu se uskutečňuje mnoho důležitých činností (vyhledávání informací, stahování dat, posílání zpráv, souborů, dokumentů, žádostí, převádění peněz z účtu, nakupování atd.).

Přestože děti a mládež používají informační a komunikační technologie především ke komunikaci a k zábavě, díky nim také nabývají nové poznatky a dovednosti. Tomuto učení, které se děje v průběhu každodenních aktivit např. v prostředí rodiny, ve volném čase ale i v zaměstnání se říká informální učení. Informální učení bývá zpravidla neorganizované a nesystematické, probíhá v jakémkoliv fázi životního cyklu na jakémkoliv místě a v jakémkoliv prostředí. Při záměrném informálním učení si jedinec uvědomuje, že nabývá nových znalostí a dovedností a nabývá je za nějakým účelem, při nezáměrném informálním učení si toho není vědom. Důležité však je, že informální učení je zcela dobrovolné.

Informální učení je jedním z hlavních způsobů, jak lidé nabývají znalostí a kompetencí, které dále uplatňují ve svých individuálních životech. Úmyslně i mimovolně nabytá vědomost či dovednost se dá zužitkovat v rámci osobního rozvoje a uplatnit v budoucím zaměstnání. V tomto směru může mít používání informačních a komunikačních technologií pro děti a mládež značně pozitivní efekt. Jsou to především rodiče, kteří mají své děti vést k tomu, jak správně nové technologie používat, aby se zvláště pro starší děti a mládež internet, počítač, mobil, nestaly pastí plnou nebezpečných virtuálních jevů. Sami rodiče mohou své děti vhodně motivovat k tomu, aby technologie používaly kromě zábavy k užitečnému sebevzdělávání.

To, zda rodiče podporují starší děti a mládež, aby informační a komunikační technologie využívaly také k informálnímu učení, se zabývá tato diplomová práce s názvem *„Využití ICT v informálním učení pohledem rodičů staršího školního věku.“*

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část nabízí vymezení a vysvětlení základních pojmů souvisejících s informačními a komunikačními technologiemi, dotýká se oblíbených sociálních sítí a počítačových her, využití techniky a internetu v rodině a vysvětluje počítačovou gramotnost. V druhé kapitole „rozlouskneme“ pojem informální učení a zaměříme se na informální učení dětí a mládeže při využívání informačních a komunikačních technologií.

Další kapitoly stručně charakterizují starší školní věk a dotknou se výchovy v rodině. Poslední kapitola teoretické části je věnována etickým otázkám a úskalím souvisejícím s používáním ICT.

Empirická část představuje výzkum, který je zrealizován formou dotazníkového šetření. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak rodiče dětí staršího školního věku podporují využívání ICT v informálním učení a zda v tom vidí přínos u svých dětí. Zjištěné informace jsou vyhodnoceny.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda a jakými způsoby rodiče dětí staršího školního věku podporují využívání ICT v informálním učení, zda v tom vidí přínos u svých dětí a jestli považují toto učení za přínosné.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ICT – informační a komunikační technologie

„Technika znamená vynalézavou tvořivost.“

Emil Kolben

Informační a komunikační technologie (ICT) v širším pojetí zahrnují veškeré technologie používané pro komunikaci a práci s informacemi. ICT se týká jakéhokoliv produktu, který umožňuje ukládat, vyhledávat, manipulovat, přenášet nebo přijímat informace elektronicky v digitální podobě. Informační a komunikační technologie (ICT) je zastřešující pojem, který zahrnuje všechny technologie pro manipulaci a sdělování informací.

V užším pojetí je ICT zkratka oboru informačních a komunikačních technologií, z anglického názvu *„Information and Communication Technologies.“* Podle webových stránek, *„Zkus IT“, „ICT vzniklo z IT, když mezi sebou začaly počítače a celé počítačové sítě komunikovat ve velkém. Vrcholem této komunikace se stal internet či mobilní telefony. Obě zkratky se používají s anglickou výslovností, tedy „AJ TÝ“ nebo „AJ SÍ TÝ“, a mohou se zaměňovat. Ono C znamená komunikaci mezi počítači a počítačovými sítěmi. ICT je tedy i o přenosu informací, kterému daly nový rozměr internet a mobilní sítě, po nichž neustále proudí neuvěřitelné množství dat. Komunikaci zprostředkovávají i telekomunikační sítě a satelity“* [Dostupné na <http://www.zkusit.cz/proc-zkusit-it/co-je-to-it/>].

Informační technologie se postupně rozrůžnila do tří oblastí: hardware = technické zázemí IT; software = programové vybavení IT; netware = problematika počítačových sítí. S rozmachem mobilních sítí se zkratka IT rozšířila na ICT.

V dnešní době se ztrácí rozdíly nejen mezi hardwarem, softwarem a netwarem a prostředky běžné denní potřeby (například televizor jako monitor,

automatická pračka se svým programovým vybavením, automobil se svým elektronickým ovládáním apod.) lze směle spojovat s ICT. Již dávno do tohoto pojmu neschováváme síťové propojení počítačů či mobilních telefonů. V každém případě nelze automaticky sloučit pojem ICT a informatika. Pojem Informatika bychom měli vnímat spíše jako vědní disciplínu, kdežto zkratka ICT má pro změnu velmi blízko k praktickému uplatnění daných teoretických poznatků.

Informační a komunikační technologie jsou v současnosti naprosto nepostradatelné, neboť jsou využívány už ve všech oborech a státních institucích. Bez jejich pomoci by už jen těžko mohly fungovat úřady, obchody, banky, zdravotnictví, doprava, průmyslová výroba, vědecké instituce, média, zábavní průmysl, kulturní instituce, policie, armáda atd. Zkrátka ve všech oborech počítače usnadňují lidem práci.

Komunikačním prostředkem mezi počítači a počítačovými sítěmi se stal Internet. Internet původně vznikl pro potřeby vojenských projektů, kterými se zabývala americká společnost RAND, jenž v šedesátých letech 20. století dostala za úkol vyřešit problém, jak by si mohly jednotlivé vojenské základny, města a státní úřady vyměňovat informace po případné nukleární válce. Dosavadní principy byly založené na jednom centrálním uzlu, na který byli napojeni ostatní uživatelé. Pokud by jej nepřítel zničil, celá síť by nefungovala. V roce 1964 společnost RAND navrhla síť, která neměla žádný centrální uzel – všechny si byly rovnocenné. Při kolapsu jednoho uzlu by tak zbytek sítě dokázal pracovat bez potíží. Projektu se chopila společnost APRNA. Instalovala první uzel sítě a postupně připojovala další, tak že v roce 1972 jich bylo 37 a podle sponzora se síť jmenovala Arpanet. Síť Arpanet používali zejména studenti, vědci a „počítačovní fandi“. Navrátil píše: *„Během 70. let síť rostla závratným tempem. Netrvalo dlouho a Arpanet přesáhl hranice Spojených států amerických. Jednalo se již o síť mezinárodní a začalo se jí říkat Internet (inter – mezinárodní, net – síť). V roce 1991 vzniká World Wide Web, tedy standard pro přenos hypertextových a grafických informací“* (Navrátil, 2016, s. 151). Díky internetovým stránkám WWW se internet stal přístupným pro všechny uživatele. Jak tedy funguje internet? V internetu neexistuje žádný centrální uzel. Všechny servery v internetu jsou si rovnocenné servery a jsou mezi sebou propojeny

„zdánlivě chaoticky“. Tok informací v internetu může jednou putovat přes satelit a podruhé tatáž informace třeba podmořským kabelem. Informace si vždy hledá tu nejrychlejší a nejprůchodnější cestu. Každý server má svoji číselnou adresu – IP adresu, složenou ze čtyř čísel oddělených tečkou – např.: 77.93.198.3. Ke každé číselné IP adrese existuje tzv. doména, doménová adresa v textovém tvaru - např.: <http://www.edu24.cz>. WWW stránka je to, co uživatel vidí na obrazovce po přístupu k WWW serveru. Odkazům na jiné internetové stránky se říká hypertext, hypertextový odkaz. Prostřednictvím hypertextu se internet stává propletenou pavučinou. Odkazy lze vytvořit ze zvolené stránky na libovolnou jinou existující stránku internetu.

K internetu se lze připojit různými způsoby. Oblíbené je připojení přes ADSL (Asymmetric Digital Subscriber Line) modem. Dále je možné se k internetu připojit např. pevnou linkou, rádiovým připojením, prostřednictvím Wi-Fi (Wireless Fidelity), kabelovou televizí, mobilním telefonem (Navrátil, 2016).

Každý den s internetem pracuje obrovské množství lidí. Internet se stal běžným komunikačním prostředkem. Na internetu vzrůstá počet on-line aplikací s napojením nejrůznějšími databázemi, internet umožňuje provádět platby on-line, prostřednictvím internetu se realizují elektronické obchody apod. Informační a vzdělávací možnosti internetu jsou takřka neomezené, jeho využití mnohostranné.

Podle Musila „...se internet stal v posledním desetiletí v ČR pro děti a mládež médiem stejně důležitým jako televize nebo spíše už důležitějším“ (Musil, 2007, s. 77).

Na otázku, proč je internet tak populární, Navrátil (2016) našel několik jasných odpovědí. Internet obsahuje obrovské množství informací, informace zveřejněné na internetu může získat kdokoli a kdekoliv na jiném konci planety, komunikace prostřednictvím internetu je rychlá, internet je spolehlivý, protože není závislý na jediném bodě (uzlu). Internet je svobodný, nikomu nepatří, proto jej mohou používat všichni, kdo si k němu najdou přístup.

1.1 Sociální sítě

„Někdy zvony houpají zvoníkem.“

Stanislav Jerzy Lec

Stále více domácnosti je vybaveno počítačem připojeným na internet. Další příležitosti nabízí dětem škola a mládeži internetové kavárny. Starší mládež má internet aktivovaný ve svém mobilním telefonu, takže internet postupně u dětí a mládeže převažuje nad televizí i pokud jde o strávený čas. Větší oblíbenost internetu je díky tomu, že ve srovnání s televizí se práce s internetem jeví jako aktivita, nikoliv jako pasivní diváctví. Musil upozorňuje: *„Nelze však přehlédnout, že jde primárně o aktivitu formou hry“* (Musil, 2007, s. 77).

K oblíbeným činnostem dětí a mládeže na internetu jsou sociální sítě. Podle Kopeckého sociální sítě označují *„...internetové projekty, které jsou zaměřeny na sdílení informací o jednotlivých uživateli (včetně sdílení fotografií a dalších osobních údajů), prezentaci těchto uživatelů pomocí propracovaných profilů, umožňují také navazovat sociální vztahy s okolními uživateli (pomocí řady zajímavých nástrojů, diskusních skupin, online her, komunikačních fór a chatu), jsou prostorem pro interaktivní zábavu, zkrátka a dobře sociální sítě jsou virtuální reprezentací lidské společnosti“* [Dostupné na <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/socialni-sit/147-222>].

Komunikace mezi uživateli sociálních sítí může probíhat buď soukromě mezi dvěma uživateli, nebo (nejčastěji) hromadně mezi uživatelem a skupinou s ním propojených dalších uživatelů. Sociální sítě lze tedy využít k zábavě i vzdělání, také jsou cíleným prostředkem internetové reklamy. Veškeré služby spojené s vytvářením virtuální společnosti jsou zdarma, zpoplatněny jsou pouze komerční marketingové produkty.

Neziskové nevládní sdružení s názvem *„Národní centrum bezpečnějšího internetu“*, jehož cílem je přispívat k bezpečnějšímu užívání internetu, na webových stránkách projektu Saferinternet.cz píše: *„Aktivní a zajímavý profil na sociální síti je pro spoustu teenagerů nutností, bez které jako by neexistovali: v sociálních sítích mohou komunikovat se spolužáky a hledat nové kamarády, mohou si vzájemně vyměňovat videa, chlubit se fotkami z prázdnin nebo třeba*

společně hrát online hry. Uživatelé sociálních sítí si na centrální internetové platformě vytvářejí vlastní profily, kde o sobě můžou napsat v podstatě cokoli: koníčky a zájmy, životní situace, rodinný nebo partnerský stav apod. Sociální sítě jsou na sebeprezentaci uživatelů doslova postavené, a uživatelé se tomu vůbec nebrání, naopak: čím víc toho o sobě napíšou, tím je jejich profil atraktivnější a tím více nových přátel získají“ [Dostupné na <http://archiv.saferinternet.cz/pro-rodice/socialni-site>].

Nejvyužívanější sociální síť patří Facebook, který aktivně využívají děti a dospělí. **Facebook** zajišťuje kontakt mezi lidmi a usnadnění komunikace. Pomocí Facebooku je možné sdílet informace, fotky, videa nebo plánovat akce. Interakce probíhá především s lidmi, které si přidáte do přátel. Ti poté, v závislosti na vašem nastavení soukromí, mohou mít přístup k obsahu, který vkládáte. Legální přístup na Facebook je od 13 let. Od 25. května 2018 z důvodu unijního nařízení o ochraně dat si budou moci založit účet na sociálních sítích pouze starší lidé 16 let. Sněmovna by v dohledné době měla schválit nový zákon, který by měl tuto hranici zmírnit a upřesnit některé body z unijního nařízení. Neexistuje však žádná kontrola, zda uživatel má či nemá skutečně 13 let nebo nově s nabytím platnosti unijního nařízení 16 let. [Dostupné na <https://blog.seznam.cz/2018/04/sluzba-spoluzaci-cz-na-konci-srpna-skonci/>].

Oblíbená služba **Spolužáci** od společnosti Seznam.cz, kterou využívali spolužáci a bývalí spolužáci, na konci srpna 2018 skončila. Důvodem je nejen úbytek nových uživatelů, ale především to, že od 25. května nabyde platnost zákona Obecné nařízení o ochraně osobních údajů. Veronika Prokopová, produktová manažerka služby Spolužáci.cz, vysvětluje: „*Abychom mohli změny, které z něj vyplývají, implementovat na Spolužácích, museli bychom službu od základů přepsat. Toto řešení se ukázalo jako neefektivní a finančně příliš náročné, proto jsme dospěli k rozhodnutí službu ukončit a úsilí i peníze věnovat do rozvoje jiných služeb“* [Dostupné na <https://blog.seznam.cz/2018/04/sluzba-spoluzaci-cz-na-konci-srpna-skonci/>].

Mezi další u nás v ČR oblíbené sociální sítě patří **Lidé, Líbímseti, Google+ , Twitter, YouTube.**

Lidé – uživatelé mohou vytvořit a vyplnit svůj profil, nahrát na něj fotky a videa a komunikovat s ostatními uživateli. Účty uživatelů jsou plně přístupné veškeré veřejnosti. Síť může být nebezpečná zejména pro dospívající, kteří se zde mohou setkat s nevhodným pornografickým nebo násilnickým obsahem. Portál Lidé.cz slouží jako seznamka.

Líbímseti – původně vzniklo jako seznamovací server. Dnes je využíván převážně „v honění ega“ ke zvyšování sebevědomí, využívají jej zvláště náctiletí. Princip je jednoduchý, uživatelé nahrají své fotky, hodnotí fotky ostatních uživatelů a píšou k nim pochvalné komentáře. To oni poté vrací jim a všichni jsou spokojeni. Na serveru najdeme diskuze, ve kterých se řeší typické problémy náctiletých, magazín s články uživatelů ohledně aktuálního bulvárního dění u nás i ve světě. Také je zde možné hrát hry a porovnávat se s ostatními.

Google+ – nová sociální síť spuštěná v roce 2011, podobně jako Facebook zajišťuje kontakty mezi lidmi. Taktéž zde najdeme podobné služby. Google+ je lépe propracovaný než Facebook, kontakty rozděluje do tzv. kruhů (kruhy Rodina, Přátelé, Známi, Práce)

Twitter je celosvětově rozšířená sociální síť, ve které uživatelé mohou krátce a výstižně sdělit své myšlenky, pocity nebo zajímavé informace a reagovat na příspěvky ostatních pomocí krátkých zpráv s ohraničeným množstvím znaků.

YouTube – síť orientovaná pro sdílení a vkládání videí. Tento počín může uskutečnit jedinec po registraci a od 16 let, podle nového zákona platného od 25. května 2018 (dříve nad 13 let). Uživatel si tak vytvoří vlastní vysílací kanál. Chceme-li si videa jen přehrát, není třeba se registrovat. [Dostupné na <http://www.socialnisite.123abc.cz/node>].

Sociální sítě přinášejí mnoho zábavy a jsou prostředníkem pro navazování kontaktů, přesto však mohou být při nesprávném využívání velmi nebezpečné. Uživatelé internetu především děti a dospívající velmi rádi používají tzv. chatovací místnosti, které slouží k rychlému posílání zpráv – chatování. Ve výukových materiálech www.saferinternet.cz je chatování charakterizované jako „...*jakési tlachání, které se odehrává online v reálném čase prostřednictvím klávesnice*“ [Dostupné na <https://bezpecne-online.saferinternet.cz/vyukove-materialy/ke-stazeni>]. Uživatel napíše text, pošle ho a někdo na druhém konci si

jej může hned přečíst a odpovědět. V chatovacích místnostech může být přítomno několik účastníků rozhovoru. Do chatovací místnosti je potřeba se přihlásit a zadat uživatelské jméno, které může být pod přezdívkou. Identita uživatele se neověřuje, proto nikdy nemůžeme s jistotou vědět, s kým mluvíme. Proto se stává, že se především děti a dospívající setkávají s nepříjemnými kontakty a s obtěžováním jako jsou například: urážky, nadávky, posílání sexuálně laděných zpráv nebo erotických obrázků dětem, výzvy ke kontaktu prostřednictvím webové kamery, sexuální obtěžování, navazování kontaktu pedofily a příprava k sexuálním deliktům, spolužáci se zde také mohou domlouvat ke skutečnému šikanujícímu jednání. Chatování patří sice k nejoblíbenějším možnostem internetu, zároveň i k těm nejvíce nebezpečným.

Chatování, rychlé posílání zpráv, také umožňuje program I Seek You [áj sík jú] – ICQ. Chceme-li tuto službu využívat, musíme si tento program instalovat do svého počítače. Po registraci uživatel získá číslo ICQ, díky kterému se může jen pod svým heslem připojovat do programu i na jiných počítačích. V I Seek You si člověk sám určuje, které uživatele přijme do svého adresáře a s kterými chce komunikovat. Po přihlášení na tento program se uživatelé stanou online – zelená kytička (odhlášení – červená kytička, stav – neviditelný). Je pak na uživateli, kdy začne s konverzací.

Podobnou komunikaci prostřednictvím internetu nám poskytuje software Skype – telefonování po internetu, které se technicky označuje také jako Voiceover-IP (IP = Internet Protocol). Uživatel Skypu si volí uživatelské jméno, které – pokud chce být k zastížení – sdělí dalším případným uživatelům. Ten, kdo je online, s tím je možné telefonovat. Komunikace probíhá jen s uživateli, od kterých máme jejich identifikační jméno a kterým jsme povolili kontakt. Hovor přes Skype je levný, můžeme telefonovat i s více uživateli najednou a využít video telefonování, pomocí přidaných funkcí lze posílat např. různé dokumenty – Word, fotografie atd.

Výhodou programů I Seek You a Skypu je, že neznámé kontakty musí počkat na svolení uživatele. Tak je naše soukromí chráněno a je třeba si nástroje pro ochranu našeho účtu nechat aktivní.

Komunikace přes I Seek You a Skype se může zdát neškodná. Avšak i zde může docházet k obtěžování a napadání, proto je potřeba opatrně zacházet s vlastním identifikačním číslem a s ochranou osobních dat. Profil si může teoreticky zhlédnout úplně každý. Profily bychom měli zakládat úsporně a nesdělovat zbytečně citlivé informace. Pro bezpečnost je také důležité si uvědomit, že data, které zveřejníme, putují po internetu přes nespočet různých stanovišť a nikdy nevíme, kdo by mohl naše osobní data a informace zneužít. [Dostupné na <https://bezpecne-online.saferinternet.cz/vyukove-materialy/ke-stazeni>].

Sdružení Národní centrum bezpečnějšího internetu na svých stránkách Saferinternet.cz, který usiluje o zvyšování povědomí o bezpečnějším užívání internetu, píše: *„Z dobré zábavy na sociální síti se ale může snadno stát nepříjemné drama – to když toho o sobě dítě nebo teenager prozradí příliš mnoho nebo když používání sociálních sítí zastíní aktivity a zájmy z běžného života. Proto je důležité, aby děti a teenageři věděli, jak se v sociálních sítích dobře baví, ale přitom zůstat v bezpečí“* [Dostupné na <http://archiv.saferinternet.cz/pro-rodice/socialni-site>].

V reálném životě bychom o určité věci nechtěli prakticky mluvit, avšak při psaní se zcela neznámým člověkem můžeme zacházet za hranice své intimity. To platí i při řešení komunikačních konfliktů. Brouzdání po sociálních sítích sice nabádá k tomu, že nejsme vidět, o to víc se však stáváme zranitelnějšími. Nikdy nevíme, kdo je na druhé straně počítače. I tento uživatel zcela využívá svou anonymitu. Může se představovat za někoho jiného, než doopravdy je. Všechny osobní informace se dají zneužít, proto je velice důležité si je chránit.

1.2 Využití výpočetní techniky a internetu v rodině

„Internet je stoka, co naplat. I stoky potřebujeme. Ale v jejich blízkosti máme děti více hlídat.“

Jan Jandourek

Výpočetní technika a internet patří do masmédií, která plní celou řadu rozmanitých funkcí. První skupinu tvoří funkce informativní a komunikativní. Do druhé skupiny řadíme funkci formativní (přesvědčovací, utváření názorů a postojů adresáta) a funkci rekreativní (prostředek regenerace a zábavy). Tyto funkce se dají ještě dále (jemněji) diferencovat na základě určitého společného znaku (např. estetická funkce, výchovná, socializační, hodnotová, kulturní, vzdělávací, zábavná, relaxační, manipulativní, humanizační, hédonistická aj.) (Kraus a kol., 2001).

Komunikační média používají dospělí, dospívající i děti. V posledních letech se mohutně rozvinuly především informační a komunikační technologie. Jsou využívány k zábavě, vzdělávání, vyhledávání informací všeho druhu, k mezilidské komunikaci. Nejoblíbenějšími moderními komunikačními technologiemi se staly mobilní telefony a internet, který dokáže svými funkcemi zcela nahradit masmédiá tištěná, jako jsou noviny, časopisy a elektronická jako je rozhlas, MP3 přehrávač, DVD a televize. Dokonce i mnohé knihy, výukové materiály, filmy, hudbu lze získat, i když ne vždy legálně, prostřednictvím internetu.

Podle výsledků výzkumu Bezpečnost dětí na Internetu provedeného v roce 2009 společností Gemius a Národním centrem bezpečnějšího Internetu se nejdůležitějším komunikačním prostředkem stal mobilní telefon, svůj vlastní mobilní telefon má 99 % českých dětí mezi 12 a 17 lety. [Dostupné na <https://bezpecne-online.saferinternet.cz/vyukove-materialy/ke-stazeni/category/3-materialy-pro-ucitele?start=20>].

Rodiče své děti vybavují mobilními telefony především proto, aby jejich děti mohly přivolat pomoc, když se ocitnou mimo domov v tísni, a pro organizaci všedního dne, od domluvy na vyzvedávání rodiči až po kontakty s přáteli

a známými. Mobil je však dnes mnohem více než jen přístroj k telefonování. Kromě telefonování nabízí moderní mobilní telefon tyto funkce: psaní SMS, hraní her, poslech hudby díky funkci MP3 přehrávače, fotografování pomocí zabudovaného fotoaparátu, pořizování videí pomocí zabudované kamery, surfování na internetu. V období puberty slouží mobilní telefony k vytváření vlastní identity. Čím lepší mobil, především v úrovni vybavení, dítě, dospívající, dokonce i dospělý vlastní, tím se takový jedinec pro moderní společnost stává výjimečným, zajímavým, lepším než průměr, je jednoduše „IN“.

Se zmíněnými možnostmi mobilních telefonů souvisí, tak jako u sociálních sítí, nebezpečná rizika. Kromě nebezpečných virtuálních jevů, které se při využívání mobilních telefonů mohou objevovat a které jsou podobné jako u využívání sociálních sítí, bych chtěl zmínit mezi mládeží „populární“ tzv. „happy slapping“. Podle www.bezpečně-online.cz „happy slapping“ jsou „...reálné nebo inscenované násilné scény, kdy např. dospívající napadají své spolužáky a scéna je natočená na mobilní telefon“ [Dostupné na <https://bezpecne-online.saferinternet.cz/vyukove-materialy/ke-stazeni/category/3-materialy-pro-ucitele?start=20>]. „Happy slapping“, natočená videa, teenageři zveřejňují na síť **YouTube**. Video na mobilní telefon mohou žáci natáčet nenápadně i přes zákaz ve vyučování ve škole. S oblibou se natáčí na mobilní telefon neoblíbení vyučující, které se snaží jiný spolužák provokovat. Opět se toto dílo k zesměšnění vystavuje na YouTube.

S počítači se děti seznamují již na prvním stupni základní školy a většinou i dříve ve vlastní rodině. Starší děti si umějí na internetu vyhledat hry, oblíbenou hudbu, později internet používají k přípravě na vyučování. Na internetu můžeme hledat informace v síti, sdílet a stahovat různé soubory a informace, posílat přes elektronickou poštu emailové zprávy, navazovat kontakty přes sociální sítě, online nakupovat, hrát online hry atd.

To že, děti využívají internet především k odreagování a k zábavě, potvrzují také dotazníková šetření projektu www.e-bezpeci.cz, ve kterých se zjišťovalo u žáků 2. stupně ZŠ závislostní chování na internetu: „*Téměř polovina žáků (43 žáků ze 100 žáků) se cítí lépe, když je on-line*“ [Dostupné na <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/rodice-ucitele-zaci/518-zavislost2st>].

1.2.1 Počítačové hry

K oblíbeným činnostem dětí a mládeže ve volném čase kromě již výše zmíněných počítačových sítí patří počítačové hry. Roubal píše, že „...počítačové hry jsou skupinou programů, která je na počítačích v domácnostech určitě nejvíce rozšířena a právě díky jejich různé „kvalitě“ dochází k nejvýraznějšímu ovlivňování, hlavně dětí, negativním způsobem“ (Roubal, 1997, s. 104).

Pokorný (2002) obecně dělí počítačové hry na **adventury** (např. Posel Smrti, Polda, Dračí historie, Ve stínu havrana), **akční hry** (např. série Doom, Duke Nukem, Call of Duty), **arkády, strategické hry** (např. Warcraft, Minecraft, Age of Empires, série SimCity), **simulátory** (např. hry simulující auta, stíhačky, tanky apod.), **Role playing games – RPG** (např. série Diablo, World of Warcraft, série Gothic).

Podle Pokorného (2002) to, co činí počítačové hry přitažlivými pro různé lidi, zejména děti lze spatřovat v následujícím:

- dostupnost
- pochopitelnost a jasnost pravidel
- zjednodušení světa
- nabídka různých „zkoušek“ a „životních situací“
- nevyžadování specifické sociální či fyzické schopnosti a dovednosti
- umožnění, resp. vyžadování vnoření, které vede k odpoutání se od reality, a zprostředkování pocitu ve smyslu přesunutí se jedince do „jiného“ světa; pro některé jedince mohou být jedním z klíčových prostředků poznávání, modelem komunikace apod.
- poskytnutí možnosti hrát různé role; umožňují do jisté míry, ale i zcela se ztotožnit s postavou, v této souvislosti je hráči poskytnuta ochrana v podobě anonymity a z tohoto (a nejen toho) zážitek pocitu moci, resp. omnipotence, tj. všemocnosti, všemohoucnosti
- umožnění činností, které jsou v reálném životě neběžné či nemožné, případně sociálně sankciované
- poskytnutí uspokojení z výhry

- prožitek pocitu moci z možnosti konstruovat sebe, svou identitu, jiný svět než ten, ve kterém se lidé za normálních okolností pohybují; hry umožňují různé druhy aktivit, včetně jejích emocionálních doprovodů
- vývoj her pokročil výrazně i v intimních oblastech, například i v oblasti sexu; v textových systémech a grafických virtuálních světech je v současnosti moderní tzv. „virtuální sex“, resp. Cyber-sex, tj. možnost mít sexuální zážitek s partnerem, kterého generuje, resp. vytváří počítač; je možné jej přirovnat k sexu s informací, resp. zde lze hovořit o formě sebeukájení (masturbace, onanie) zprostředkované počítačem. Tento směr vývoje, umožňující velmi radikální individualismus a takřka dokonalé odosobnění, vytváří mimo jiné prostředí pro rozvoj různých deviací.

Počítačové hry jsou oblíbenou metodou na odreagování od všedních povinností a únikem od náročné reality. Jsou zde však možná rizika vzniku závislosti založená hrou počítačových her, které lze spatřovat v oblasti násilí a agresivity, v oblasti změny životního stylu hráčů a v oblasti fyziologické, duševní a duchovní oblasti (Pokorný, 2002).

Musil (2007) uvádí, že závislost na internetu je nemoc stejně jako závislost na drogách, s níž bývá nejčastěji srovnávána. Také dopady na psychiku a život závislého jsou obdobné; ztráta smyslu pro realitu, anonymita internetu jen zrychluje rozpad sociálních vazeb závislého, projevuje se ztráta norem chování, rozpad rodiny, izolovanost a deprese. Internet je sice levnější než droga, ale stojí přinejmenším čas (jsou popsány případy nepřetržitého brouzdání až 40 hodin) a nevyhnutelné zdravotní důsledky vedou nakonec ke ztrátě práce a následně ke kriminální činnosti stejně jako u závislosti na droze.

V současné době již existuje závislost veřejnosti na počítačových sítích a mnoho se mluví o negativních vlivech elektronických médií.

Podle Kopeckého (2007) jsou negativní důsledky vlivu elektronických médií na děti a mládež obecně známy. Negativa se zpravidla rozdělují na 2 oblasti:

- a) viditelné a zřejmé obsahové vlivy (obsažené v programech rozhlasu, televize a dalších médií) jako jsou násilí, sex a krutost,

b) cílené ovlivňování diváka – sem patří vědomá i podprahová reklama.

Podle Pokorného (2003) v sobě média zahrnují řadu paradoxů, jedním z nich je na jedné straně svobodný, volný a neustálý přístup k informacím a na straně druhé pak téměř výlučná odkázanost na ně. To je dáno již samotným faktem, že fungují. Lze říci, že každá závislost představuje omezení svobody. Pokorný (2003) závislost na technologiích popisuje ve dvou dimenzích: fyzická závislost a psychická závislost.

1.2.2 Informační gramotnost

Pojem gramotnost byla v původním významu rozuměna dovednost číst a psát. Dostál vysvětluje, že dnes je „...*pojmem gramotnost rozuměna základní úroveň vědomostí, dovedností a postojů v určité oblasti poznání*“ (Dostál, 2007, s. 61). Tak se setkáváme s pojmy např. jazyková gramotnost, matematická gramotnost, hudební gramotnost, literární gramotnost, mediální gramotnost, počítačová gramotnost, ICT gramotnost atd.

Podle Dostála počítačovou a informační gramotnost nesmíme zaměňovat. Informační gramotnost je širší pojem. „*U informačně gramotného jedince je předpokládána počítačová gramotnost, naopak počítačově gramotný jedinec nemusí být nutně informačně gramotný*“ (Dostál, 2007, s. 62).

Existuje celá řada definic informační gramotnosti. „*Informace je podmnožina sdělení, která má význam pro příjemce*“ (Dostál, 2007, s. 63).

Z mnoha definic lze informační gramotnost považovat za komplex vědomostí, dovedností a postojů. Informačně gramotný člověk má osvojené určité způsobilosti, kterými, jak píše Dostál, dokáže: „...*identifikovat informační potřeby, pro získání informací zvolit nejvhodnější strategii, využívat odpovídající zdroje a informační systémy, v informačních zdrojích vyhledat požadované informace, získané informace kriticky zhodnotit, informace vhodně zpracovat a využít, informace zprostředkovat jiným lidem v různých podobách*

a prostřednictvím různých technologií, posoudit morální a právní aspekty využívání informací“ (Dostál, 2007, s. 63).

Počítačová gramotnost jsou kompetence zaměřené na ovládnání a využívání počítače v životě. P. Sak a K. Saková vymezují počítačovou gramotnost jako *„...kompetence, které umožní jedinci využívat nové technologie pro jeho profesní a osobní život v té míře, kdy se necítí komputerně handicapován, není za digitální překážkou a jeho osobní i profesní rozvoj prostřednictvím počítače je otázkou volby“ (in Dostál, 2007, s. 63).*

Růžičková na stránkách Metodického portálu www.rvp.cz píše: *„ICT gramotností, gramotností v oblasti informačních a komunikačních technologií, rozumíme soubor kompetencí, které jedinec potřebuje, aby byl schopen se rozhodnout jak, kdy a proč použít dostupné ICT a poté je účelně použít při řešení různých situací při učení i v životě v měnícím se světě“ [Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9629/ICT-GRAMOTNOST.html/>].*

Podle Růžičkové ICT gramotnost zahrnuje:

- *„...praktické dovednosti a vědomosti, které jedinci umožňují s porozuměním a účinně používat jednotlivé ICT*
- *schopnost s využitím ICT shromáždit, analyzovat, kriticky vyhodnotit a použít informace*
- *schopnost využít ICT v různých kontextech a k různým účelům na základě porozumění pojmům, konceptům, systémům a operacím z oblasti ICT*
- *vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které vedou k zodpovědnému a bezpečnému využití ICT*
- *schopnost přijímat nové podněty v oblasti ICT a kriticky je posuzovat, porozumění rychlému vývoji technologií, jejich významu pro osobní rozvoj a jejich vlivu na společnost“ [Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9629/ICT-GRAMOTNOST.html/>].*

ICT gramotnost umožňuje jedinci (žákovi) zodpovědně, a aniž by ho rozptylovala technika, na své úrovni vzdělání využít svoje vědomosti a dovednosti z oblasti ICT (pokud to uzná za vhodné a nebrání mu v tom nedostatky v ICT kompetencích) při učení a plnění zadaných úkolů, k vytváření vlastních, originálních děl, při řešení problémů, ke komunikaci a spolupráci.

„ICT gramotnost znamená připravenost vykročit na úrovni svého vzdělání jakýmkoli směrem, aniž by jedinec byl při volbě znevýhodněn nedostatky všeobecného ICT vzdělání“ [Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9629/ICT-GRAMOTNOST.html/>].

Školní vzdělávání v oblasti ICT se děje v rámci výuky předmětu informatika, která je ve Školním vzdělávacím programu Základní škola vyučována již na prvním stupni ZŠ, a to zpravidla od 5. ročníku.

Předmět Informatika připravuje žáky k tomu, aby byli schopni pracovat s počítačem a efektivně ho využívali jak v průběhu samotné výuky informatiky, tak i v dalších vyučovacích hodinách. Žáci se učí základům práce s ICT, vyhledávat informace a komunikace, zpracovat a využívat informace.

Obsah předmětu informatika je ve Školním vzdělávacím programu Základní škola zcela podřízen cíli dosažení informační gramotnosti.

V Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání (VÚP v Praze 2018) se v charakteristice vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie uvádí: *„Vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie umožňuje všem žákům dosáhnout základní úrovně informační gramotnosti – získat elementární dovednosti v ovládnutí výpočetní techniky a moderních informačních technologií, orientovat se ve světě informací, tvořivě pracovat s informacemi a využívat je při dalším vzdělávání i v praktickém životě“* [Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9629/ICT-GRAMOTNOST.html/>].

Na základních a středních školách se na informační gramotnosti v rámci mezipředmětových vztahů podílí stále více předmětů.

2 Učení

„Nestačí vědět, vědění se musí použít.“

Johann Wolfgang von Goethe

Když se řekne slovo učení, tak se nám většinou vybaví škola a vše co s ní souvisí. Pojem učení však může být chápán různě, existuje mnoho teorií s různými přístupy. Psychologie chápe učení širěji. Podle Kuliče je lidské učení *„...psychický proces, který v dialektické jednotě s vývojem tělesných i duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí, v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence“* (Kulič, 1992, s. 20).

Podle Čápa *„...učení znamená získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného“* (Čáp, 1993, s. 62). Úlohou lidského učení je aktivní vyrovnávání se přírodnímu a společenskému prostředí a získávání předpokladů pro plnější, aktivnější a tvořivý život. Výsledkem lidského učení je osvojení vědomostí, dovedností, návyků a postojů a změna psychických procesů, stavů i změna psychických vlastností. Učení je složitá činnost, působí v něm všechny druhy psychických jevů (pozornost, nálada, schopnosti, charakter) a učením se také mohou rozvíjet. Učení je proces, děj.

Z hlediska výchovné praxe Čáp rozlišuje:

- 1. Senzomotorické učení**, v němž se rozvíjejí zejména senzomotorické dovednosti a schopnosti a procesy názorného poznání. Probíhá v nejtělejší věku, kdy se dítě učí chodit, manipulovat s hračkami a nástroji, kreslit, psát, číst, učí se různým pohybovým, sportovním a pracovním činnostem.
- 2. Učení poznatků**, při kterém dochází k osvojování vědomostí, např. poznatky o přírodě, společnosti, technice apod.
- 3. Učení metodám řešení problémů**, které rozvíjejí myšlenkové procesy, intelektové dovednosti a schopnosti, jde o matematické nebo technické úlohy, užití pravidel pravopisu a gramatiky apod.

4. Sociální učení či učení sociální komunikaci, interakci a percepce, jím osvojujeme sociální dovednosti, formujeme motivy a charakter (Čáp, 1993).

Druhy učení lze třídit i jinak. Rozlišuje se např. „...*podmiňování, percepčně motorické učení, verbální učení, pojmové učení, řešení problémů*“ (Ďurič, Grác, Štefanovič in Čáp, 1993, s. 63).

Grecmanová (1999, s. 70) rozlišuje učení v širším pojetí a užším pojetí. V širším pojetí je učení „...*základní formativní a regulační proces, který podmiňuje vznik a další funkci rozmanitých projevů a činností člověka nebo všech živých organismů.*“ Schopnost učení se neomezuje jen na člověka, ale je charakteristická pro všechny vyšší organismy. Pod pojmem učení patří vše, co vyšší organismus získává po narození ve styku s okolním prostředím a co vyvolává trvalejší změny v jeho chování.

V užším pojetí Grecmanová spojuje učení se školními podmínkami jako záměrnou navozovanou činnost s cílem systematicky získat určité vědomosti, dovednosti, návyky, formy chování a osobních vlastností. V tomto užším pojetí je toto učení vlastní jen člověku, uskutečňuje se pod vedením učitele, vychovatele v rámci výuky, sebevýchovy či sebevzdělávání. Takový proces učení má čtyři fáze: motivační, poznávací, výkonnou a kontrolní (Grecmanová, 1999).

Celoživotní učení je veškeré učení v průběhu života, jehož cílem je zlepšení vědomostí, dovedností a schopností z osobních, společenských či profesních důvodů. „*Je to aktivní a tvořivý proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a rozšiřuje možnosti jedince. Jeho smyslem je přizpůsobování se novým situacím. Učení je schopnost a jako schopnost ji lze přiměřenou zátěží rozvíjet, jinak zakrní nebo ustrne*“ (Plamínek, 2011, s. 18).

Publikace Strategie celoživotního učení definuje celoživotní učení takto: „*Celoživotní učení je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces, ve skutečnosti jde spíše o neustálou připravenost člověka učit se, než o neustálé studium. Vychází se přitom ze zásady, že konkrétní získané kompetence nejsou tak cenné, jako schopnost učit se. Mluví se tedy spíše o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání, aby se tím zdůraznil význam i takových učebních aktivit každého jedince, které nemají organizovaný ráz, tzn. samostatného učení např. při práci,*

při pobytu v přírodě, na kulturních akcích apod.“ (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 7 – 8).

Celoživotní učení jako proces v životě jedince probíhá v různých prostředích a situacích. Z institucionálního hlediska ho členíme do tří forem: formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení.

Formální, neformální i informální vzdělávání by se mělo vzájemně inspirovat a doplňovat tak, aby dohromady tvořilo životaschopný a rozvíjející se proces celoživotního učení, který bude motivovat k osobnímu i profesnímu rozvoji každého jednotlivce.

✓ **Formální vzdělávání** je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání, jejichž absolvování je potvrzeno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem, atd.).

✓ **Neformální vzdělávání** je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucí, nestátních neziskových organizacích. Patří sem např. organizované volnočasové aktivity, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělávání.

✓ **Informální učení** je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované (Strategie celoživotního učení ČR, 2007).

S pojmem učení souvisí také vzdělávání. Vzdělávání je proces, ve kterém si jedinec vnitřním zpracováním učení – přetváří osvojené poznatky a činnosti z vyučování ve znalosti, vědomosti, dovednosti a návyky. Vzdělávání se odehrává

mezi dvěma činiteli: mezi vzdělavatelem (lektor, učitel) a vzdělávaným (žák, student, účastník). Z pohledu vzdělavatele se jedná o vyučování, zatímco z pohledu vzdělávaného jde o učení (Veteška - Tureckiová, 2008).

Vzdělávání je podle Grecmanové chápáno jako proces k získávání a rozvoji vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a paměti. Vzdělávání lze také chápat jako trvalý proces všestranné humanizace a kultivace člověka, při kterém dochází k přípravě člověka pro jeho specificky lidské úlohy, které spočívají především v poznání a tvorbě nových hodnot, v kulturním a společensky žádoucím užívání těchto hodnot a v uvědomělém, angažovaném občanstvím v lidském společenství (Obst a kol. in Grecmanová, 1999, s. 66).

Jaký je rozdíl mezi učením a vzděláváním? Učení přisuzuje hlavní iniciativu jednotlivci, který si sám o sobě chce rozšiřovat své vlastní obzory a učit se novým věcem. Dochází tak jednak z jeho vlastní vůle, ale i mimovolně tím, v jakém prostředí se pohybuje, jaké knihy čte, na co se dívá, s kým komunikuje atd. Zároveň však proces učení nemůžeme vyčleňovat ze vzdělávacích institucí. Funguje zde právě ve vlastní aktivitě jejich klientů. Proti pojmu vzdělávání je učení pojmem obecnějším, zahrnuje v sobě všechny vzdělávací aktivity bez rozdílu: formální, neformální, informální, experimentální učení, či zkušenostní učení.

2.1 Informální učení

„Pro život, ne pro školu se učíme.“

Seneca

Určité postoje, hodnoty, dovednosti a znalosti si osvojujeme nejen vlivem různých vzdělávacích zdrojů ve svém okolí, ale i z každodenní zkušenosti: z domova, ze sousedství, z knihovny, z médií, ze zkušeností nabytých při práci, při hře apod. Tento každodenní proces spontánního učení se nazývá informální učení. Probíhá po celý život, od raného dětství až do pozdního stáří v prostředí

rodiny, přátel, vrstevníků, v zaměstnání, návštěvou společenských a sportovních akcí, pobytem v přírodě, během cestování atd.

Veteška (2008) jasně definuje informální učení jako proces získávání vědomostí, dovedností a kompetencí ve volném čase, při práci, v rodině, a to v rámci každodenních činností. Je neorganizované, neinstitucionalizované a zpravidla nesystematické. Naopak Cullen (2000) uvádí, že informální učení je obtížné dobře definovat a že se potýkáme s nedostatkem kvalitních teoretických zdrojů. Na rozdíl od neformálního vzdělávání, které je nyní velmi populární, se na informální učení často zapomíná. Děje se tak z důvodu menší ovlivnitelnosti toho vzdělávání a také zdánlivě malého efektu učení. I zde jsou ovšem snahy o certifikaci. Informální učení se někdy označuje jako učení ze zkušenosti, bezděčné, neinstitucionální. Přestože je informální učení nejstarším a nejrozsáhlejším způsobem učení se, kvůli nesjednocenosti pojmů na evropské úrovni stále není začleněno do vzdělávací politiky, což výrazně zpomaluje růst a ubírá mu neprávem na důležitosti (Straka, 2004).

Český statistický úřad (2013, s. 150) definuje informální učení „...jako záměrnou činnost směřující k získání poznatků a zlepšení vlastních dovedností institucionálně neorganizovanou a zpravidla nesystematickou cestou. Zahrnuje učení v průběhu každodenních aktivit, např. v prostředí rodiny, ve volném čase či zaměstnání. Nejedná se ovšem o pasivní učení prostřednictvím přijímání informací (např. při běžné každodenní četbě novin), ale o aktivní, záměrnou a cílevědomou činnost, orientovanou na osvojování nových poznatků (např. studium manuálu k novému počítačovému programu, osvojování si cizích řečí pomocí učebnice pro samouky apod.)“ [Dostupné na <https://www.czso.cz/documents/10180/20561193/331313a05.pdf/195efc96-f9f2-49e3-8849-1429e83cd826?version=1.0>].

Informální učení je charakterizováno jako nahodilé a neúmyslné, Palán dokonce píše, že „...člověk se učí, i když nechce, a dokonce i když neví, že se učí“ (Palán in Průcha, 2014, s. 64).

Avšak někdy může být i úmyslné a jednotlivcem organizované. Jde o „...autoregulované (sebeřízené učení)“ (Průcha, 2015, s. 111).

Informální učení je nejrozsáhlejším a v jistém slova smyslu neefektivnějším typem učení, jehož hlavním zdrojem je zkušenost. „V zahraničí se pojem informální učení vyjadřuje často termínem zkušenostní učení (*experiential learning*)“ (Průcha, 2014, s. 64).

Výsledkem informálního učení je podle Průchy „...vše, co se lidé naučí jinde než ve školním vyučování a při různých zájmových i jiných aktivitách neformálního vzdělávání. Typickým případem informálního vzdělávání je poslouchání rozhlasu, četba knih, novin, časopisů, luštění křížovek, návštěva galerií, muzeí, hradů a zámků, přijímání rad a instrukcí od zkušenějších pracovníků, napodobování chování „celebrit“, sportovců a mnoho jiných druhů spontánního chování“ (Průcha, 2015, s. 110 – 111).

Podle Vetešky (2014) má informálního učení tyto charakteristické znaky:

1. Nadčasovost

Hnacím motorem (motivem informálního učení) je především udržování vědomí smysluplné životní kontinuity přesahující linii životní cesty každého z nás. Motivy propojují minulost, přítomnost a budoucnost.

2. Prostorová neohraničenost

„Všudepřítomnost“ procesů informálního učení.

3. Informální učení je cyklické a ne vždy má přímo vymezenou cílovou představu.

4. Osobně a sociálně významné učení (bez dokladů)

Výsledky informálního učení může dospělý prezentovat správným chováním, ale nemůže jejich existenci prokázat certifikátem či osvědčením. Osobní ani sociální význam výsledků této kategorie zpravidla nebývá zpochybňován.

5. Informální učení jako učení individuální i učení sociálně determinované.

Informální učení je individuálně odlišné rozsahem a obsahem. Rozhodujících faktorů o rozsahu a obsahu je víc. Za rozhodující faktory považujeme individuální vyhodnocení potřebnosti rozsahu a obsahu učení a respekt jednotlivce ke společenskému požadavku. Jde o procesy socializace ve smyslu adaptace jedince na prostředí, stejně jako procesy aktivního vytváření a přetváření prostředí jednotlivcem.

6. Informální učení je různě uvědomělé.

Proces učení probíhá s individuálními odlišnostmi více či méně ne/uvědoměle. Od spontánních procesů učení k řízené aktivitě sebevzdělávání (Veteška, 2014, s. 114 – 115).

Z výše uvedených vlastností informálního učení bychom si mohli doplnit do výčtu ještě jeden charakteristický znak informálního učení a to, že:

7. Informální učení je dobrovolné!

Dnešní mladá generace má k technologiím mnohem bližší vztah než jejich rodiče. Většina starších dětí a mladých má počítač doma a naučí se jej používat zcela bezbolestně (to platí i o používání chytrých telefonů). Mají-li přístup k internetu, jsou schopni ho maximálně využívat. Vytvářejí si na internetu jakousi komunitu, v níž řeší většinu vlastních problémů. Již nechodí za rodiči ani za učiteli, potřebují-li s něčím poradit. Využívání ICT jim přináší vyšší sebevědomí a otevřenost. Jde však o to, co je centrem jejich pozornosti. (Brdička, 2003).

Informální učení lze prakticky považovat za nejstarší formu učení. Vždyť v době před rozvojem formálních vzdělávacích systémů bylo běžnou praxí mezigenerační předávání znalostí a dovedností. Otec předával své zkušenosti synovi, matka dceři, mistr řemeslníkovi apod. Je škoda, že v naší společnosti je kladen tak velký důraz na úroveň dosaženého formálního vzdělávání, zatímco znalosti a dovednosti získané informálně bývají velmi často opomíjeny. *„Z hlediska konceptu celoživotního učení je podstatné, zda jedinec má, či nemá potřebné znalosti a dovednosti, způsob jejich získání není podstatný“* [Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani>].

Nesmíme proto zapomínat, že potenciál informálního učení v životě člověka je obrovský. Díky své časové a prostorové neohraničenosti umožňuje permanentně obohacovat vědění člověka a získávat kompetence užitečné pro osobní i pracovní život.

2.2 Využití ICT v informální učení

„Dobrou stránkou internetu je obrovské množství informací; jeho špatnou stránkou je obrovské množství informací“

Josef Musil

V současnosti děti staršího školního věku denně využívají informační technologie, ať už jsou to chytré telefony nebo počítače všeho druhu. Přes internet se mohou připojit na sociální sítě a „popovídat si s kamarády“, najít si informace ke svým problémům, koníčkům, zájmům a zahrát si online hry, ať už určené pro vzdělávání nebo pro zábavu. Při používání mobilů a počítačů se děti učí, jak tyto „moderní standarty“ fungují, jak s nimi zacházet, takže v obsluze velmi brzy předčí své rodiče.

Na internetové síti lze nalézt informace všeho druhu: je zde dostupné vše, co se kdokoliv ze stamilionů uživatelů sítě rozhodl zpřístupnit. Řada informací není určena k pouhé pasivní recepci, ale umožňuje, provokuje aktivní práci nebo přímo stimuluje nějakou akci. Díky hypertextovým odkazům je to velmi snadné. Problémem internetu je však nepřehlednost daná množstvím informací na internetu a kvalita informací na internetu. Morseův zákon výzkumu pomocí internetu říká: *„Ať hledáte na internetu jakoukoliv informaci z jakékoliv oblasti, vždy přitom najdete několik pornostránek“* (Musil, 2007, s. 37).

S negativním obsahem internetu musí rodiče počítat a upozornit své děti, jak správně reagovat. Je dobré, aby rodiče s dětmi o obsahu internetových stránek komunikovali, aby věnovali svůj čas tomu, sednout si k počítači, k mobilu s dítětem a zajímali se o to, čemu se děti věnují, s jakými počítačovými hrami či mobilními aplikacemi si hrají, co vyhledávají, co je v ICT baví. U starších a technologicky vyspělých dětí rodiče často nemají šanci držet krok, pokud jde o vlastní ovládání počítače či chytrého telefonů. To však podle Brdičky (2003) vůbec nevadí, rodiče nemusí o počítačích moc vědět. Mohou se od svého dítěte i něco naučit. Jejich hlavním úkolem je nasměrovat činnost dítěte na internetu správným směrem. Mohou využít své mnohaleté zkušenosti k nalezení zajímavého tématu, a o něm pak hledat informace. *„To, jakým způsobem děti*

využívají přístup k internetu, do značné míry závisí na jejich zájmech. Zájmy přímo ovlivňuje prostředí, v němž žijí. Zde je mnoho různých vlivů. Jedním z nejdůležitějších je funkce rodiny a domácí atmosféra“ (Brdička, 2003, s. 57)

Takže to, zda využívání ICT má pozitivní vliv na informální učení, záleží na výchově, vedení a na příkladu rodičů. A nejen to. Důležitý je také zájem ze strany rodičů, jakým způsobem své děti podporují v informální učení ve využívání ICT. Rodiče mohou dětem nainstalovat různé výukové programy a aplikace, kdy se děti zábavnou formou vzdělávají, aniž by si uvědomovaly, že se učí.

Informální učení pokrývá podle expertů asi 75 % všeho lidského učení (Dohmen in Beneš, 2008). Jedná se o postupné, často záměrné akumulování vědomostí, dovedností, postojů a zkušeností v osobním i pracovním životě. Stejně jako u neformálního vzdělávání je možné validovat výsledky učení a získat doklad potvrzující odbornou způsobilost.

Na časové ose lidského života by zřejmě bylo možné vyznačit, v kterých obdobích se jedinec informálně učí méně intenzivněji a v kterých více. Na intenzitu učení v jednotlivých etapách lidského života mají obrovský vliv životní události a způsob, jakým je člověk zpracuje. Vždy se jedná o naprosto individuální proces, neboť záleží na tom, zda jedinec zkušenost z takové životní události využije k učení a osobnímu rozvoji či nikoli.

3 Starší školní věk

*„Dospívání je doba, kdy se člověk diví,
jak tak nemožní rodiče mohli mít tak skvělé dítě.“*

Mark Twain

Období školního věku různí autoři dělí odlišně. Vágnerová (2000) rozlišuje tři etapy školního věku: *raný školní věk*, který trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6 – 7 let do 8 až 9 let, a je pro něj charakteristická změna sociálního postavení i různé vývojové proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole; *střední školní věk* trvajících od 8 – 9 let do 11 – 12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat; a následně *starší školní věk*, který trvá do ukončení povinné školní docházky, to znamená přibližně do 15 let.

Šimíčková – Čížková (2008) mluví o *vývojové etapě mladšího školního věku*, která také začíná vstupem dítěte do školy a bývá vymezována časovým úsekem od 6 – 7 let do 11 let, ale další období školního věku dělí na *období prepuberty*, které nastupuje u děvčat okolo 10. roku, u chlapců v 11 letech a *období vlastní puberty*, u dívek začínající ve 12,5 letech a u chlapců ve 13 letech.

Matějček (1998) školní věk dělí na mladší (od 6 do 10 let) a starší (od 10 do 14 až 15 let), tj. období 2. stupně základní školy do ukončení povinné školní docházky, kterou Matějček nazývá dobou dospívání a puberty.

Vágnerová mluví o období dospívání – adolescenci, kterou dělí na ranou adolescenci (11. – 15. rok) a pozdní adolescenci (15. – 20. rok). „*V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou podmíněny biologicky, ale vždycky je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci*“ (Vágnerová, 2005, s. 321). Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Pro toto období jsou charakteristické výrazné změny jak ve fyzickém vývoji, tak i v psychickém. Někteří autoři tyto změny

charakterizují jako věk druhé strukturální přeměny, kdy dochází ke změnám v proporcích těla i struktuře psychiky.

Pro období dospívání je rozdílná akcelerace vývoje nejen mezi chlapci a dívkami, ale i u téhož pohlaví. Binarová píše: „*Vidíme odlišný nástup fyziologických i psychických změn v závislosti na pohlaví – u dívek nastupují tyto změny dříve. Ale i u stejného pohlaví je hranice nástupu jednotlivých fází velmi individuální, je možné spatřit fyzickou odlišnost u stejně starých dívek nebo chlapců. Některá děvčata jsou ve 13 letech vyspělá, mají rozvinuté druhotné sexuální znaky, na rozdíl od jiných stejného věku, která ještě mají dětský vzhled*“ (in Šimíčková – Čížková, 2008, s. 101). Vývoj i růst dětí se v posledním století zrychlil, fyzické změny nastupují dříve a narůstá i hmotnost a výška dospívajících. Tento trend je nazýván sekulární akcelerace.

Období dospívání je charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti atd. Na dospívajícího jedince jsou kladeny požadavky dospělé společnosti, kdy se dospívající musí podřídit normám chování, které se u dospělého vyžadují, měl by se stát nezávislým na rodičích, vytvářet heterosexuální vztahy, přizpůsobovat se vrstevníkům, volit budoucí povolání, vytvořit si vlastní filozofii života. Vliv všech sociálních, biologických, psychologických faktorů způsobuje rozkolísanost a konfliktnost. Proto je na toto období pohlíženo jako na léta „bouří a stresů.“

Vzhledem k tomu, že práce je zaměřená na děti staršího školního věku, budu podrobně charakterizovat toto období – prepubertu a pubertu

3.1 Období prepuberty

„Být normální v období dospívání je samo o sobě nenormální.“

Anna Freud

Období prepuberty je charakteristické tzv. obdobím vytáhlosti, které je charakteristické intenzivním růstem končetin a trupu. Následkem zvýšené produkce pohlavních hormonů se objevují druhotné pohlavní znaky, vytváří se

typická stavba těla (mužská nebo ženská) a charakteristické ochlupení. Objevují se změny pleti v obličejí, chlapcům se mění hlas. Prepuberta nastupuje u děvčat okolo 10. roku, u chlapců v 11 letech. Biologicky toto období končí u děvčat první menstruací, u chlapců prvními ranními polucemi.

Na chování prepubescenta začíná mít vliv i sexuální pud, který v počátku působí nerovnoměrně a intenzivně, zvláště u chlapců je silnější. Dívky působení sexuálního pudů zvládají lépe a transformují jej do jiných aktivit.

V období dospívání dochází k nerovnoměrnému růstu, kdy zvláště intenzivně roste kostra a končetiny, ale vývoj hrudního koše se opožďuje. Hájek píše: *„Tato přechodná disharmonie v tělesných proporcích vyvolává i některé nové psychické projevy. Tělesná neohrabanost, již si dospívající uvědomují, vyvolává snahu o její zamaskování, např. předstíranou hrubostí u chlapců. Dospívající nepřiměřeně reagují i na kritické připomínky dospělých nebo na ironické poznámky dotýkající se jejich vzhledu. Disharmonie se projevuje i ve vývoji kardiovaskulárního systému. Zvětšuje se objem srdce, jeho výkon roste, ale průměr krevních cév ve vývoji zaostává. Následkem toho dochází k přechodným poruchám krevního oběhu, ke zvyšování krevního tlaku, bolestem hlavy, přechodným slabostem a rychlé unavitelnosti. V důsledku překotného růstu a nerovnoměrného vývoje celého organismu dochází ke snadnému vyčerpání energie“* (Hájek, 2008, s. 91).

Akcelerace fyzického vývoje je rychlejší a není v souladu s vývojem psychickým. Somatický vývoj předstihuje vývoj psychický. V hrubé motorice se objevuje přechodná neobratnost, nekoordinovanost pohybů, což může přechodně způsobovat problémy v tělesné výchově. V jemné motorice je patrná křečovitost, která se může projevit ve zhoršeném grafickém výkonu. Zrychlený růst způsobuje i zhoršení fyzické výkonnosti, vlivem hormonů se objevuje rozkolísanost v chování, labilita citů, časté střídání nálad od výbuchu agresivity a hlučnosti po nezám a apatii. Nervová soustava není dosud schopna snášet silné nebo příliš monotónní podněty, což se projevuje ve zvýšené vzrušivosti, vznětlivosti, někdy dochází k bouřlivým afektivním reakcím, nebo je dospívající naopak apatický, malátný, nesoustředěný, zasněný (Šimíčková – Čížková, 2008).

V období prepuberty se vnímání na jedné straně zdokonaluje a zpřesňuje, na druhé straně se přechodně zhoršuje percepční výkonnost vlivem emoční lability a zvýšené nepozornosti. Vzrůstá význam fantazie, projevuje se formou denního snění, ve kterém se jedinec vidí v ideálním světle a má ideální představy o vlastních kvalitách i dovednostech. Představy začínají mít obecnější charakter a jsou ovlivněny rozvojem abstrakce. Významný je rozvoj tvůrčí fantazie.

Myšlení se mění kvalitativně i kvantitativně. Postupně přechází od konkrétních operací k formálním operacím. Začíná se rozvíjet abstraktní myšlení, které se dokončuje v pubertě a adolescenci. V prepubertě se také rozvíjí schopnost usuzovat hypoteticko-deduktivně a vyvozovat logické závěry.

Značné změny prodělává paměť charakteristická větší záměrností, přesností, trvalostí, rozsahem a větší pohotovostí při vybavování poznatků. Rozvoj logické paměti se začíná projevovat v samostatnosti myšlení a kritičnosti vůči dospělým.

V kognitivních funkcích se v tomto období objevují rozdíly mezi pohlavími. Dívky jsou zdatnější ve verbálních projevech a jsou více orientovány na jazykové vzdělání, chlapci prokazují lepší výkony v řešení početních a prostorových problémů (Šimíčková – Čížková, 2008).

Dospívající má větší schopnost soustředění, větší stálost, rozsah, pohotovější rozdělování a přenášení pozornosti. Na druhé straně se může projevovat roztěkanost vyvolaná zaujetím vlastními myšlenkami, které se vztahují k procesu dopívání (Hájek, 2008).

V citové oblasti je pro období prepuberty charakteristická citová labilita, tj. proměnlivost citů, které mají až afektivní ráz. Dítě reaguje přecitlivěle a výbušně na různé podněty, objevuje se intenzivní reakce vzteku, smíchu a smutku, můžeme se setkat s přecitlivělostí a na druhé straně až s necitelností a hrubostí. Začíná se projevovat citlivost vůči nespravedlnosti a vůči kritice, která přichází od vychovatelů.

Prepubescenti se díky fyzické proměny zaměřují více na sebe. Tělesné změny způsobují citový zmatek a vyvolávají nespokojenost se sebou samými a tím se i snižuje pocit sebedůvěry. Fyzickému vzhledu připisují značnou důležitost a jsou velmi citliví na jeho kritiku, zejména dívky. Podle okolností

může být pubescent na svoje dospívání pyšný, nebo se za ně může stydět. K určité reakci dospívajícího na tělesné změny přispívá reakce okolí. „*Vlastní zevnějšek je součástí identity, a proto bývá taková změna intenzivně prožívána. Zásadní a zjevná proměna těla může dokonce v krajním případě vyvolat pocit ohrožení integrity vlastní osobnosti a vést ke ztrátě sebejistoty*“ (Vágnerová, 2005, s. 326).

Podle Šimíčkové – Čížkové (2008) prepubescenti navazují více kontaktů s vrstevníky a sdružují se do skupin podle zájmu. Vztahy však nejsou ještě tak pevné, často střídají kamarády a dochází k rivalitním střetům mezi nimi. Mezi vrstevníky se tvoří skupiny čistě chlapecké a dívčí. Dochází k postupnému osamostatňování se od rodiny.

3.2 Období puberty

„Děti prohlédnou rodiče lépe než rodiče je.“

Jean Paul

Období vlastní puberty začíná u dívek ve 12, 5 letech a u chlapců ve 13 letech, končí ukončením povinné školní docházky, volbou dalšího profesního směřování a získání občanského průkazu v 15 letech.

Binarová píše: „*Puberta je obdobím pohlavního dozrávání, které přeměňuje dítě na biologicky zralého dospělého, schopného sexuální reprodukce*“ (in Šimíčková – Čížková, 2008, s. 104).

V tomto období se začíná vyrovnávat nesoulad mezi somatickým a psychickým vývojem. Dochází k vyvažování tělesných proporcí, tvar těla dostává dospělou podobu, i když růst může pozvolna pokračovat ještě v adolescenci. Zlepšuje se pohybová koordinace, pomalu mizí klátivost a neobratnost, zvláště u chlapců, dívky mají ladnější pohyby. Zlepšuje se a stabilizuje fyzická výkonnost.

V poznávacích procesech se poznávací rozlišování zpřesňuje. U chlapců vlivem mutace hlasu však dočasně dochází k zhoršení sluchového rozlišování.

Výrazně se rozvíjí logická paměť, která má výběrový charakter. Výběrovost se projevuje hlavně v učení, pubescent si lépe pamatuje a vybavuje ty poznatky a fakta, která ho zajímají, to souvisí se zájmy.

Rozvoj fantazie se projevuje nápaditostí a originalitou při plnění zadaného úkolu. Představy mají sexuálně-erotické zabarvení.

Ve vývoji myšlení se zdokonaluje schopnost abstrakce, usuzování hypotetické, deduktivní je na úrovni dospělých. Na rozvoj myšlení má vliv pubescentova snaha po sebezdokonalení, které se projevuje zájmem o specializované poznatky z určitého oboru. Hnací silou může být snaha překonat vědomosti dospělých (Šimíčková – Čížková, 2008).

Další charakteristikou myšlení je racionalizace, která se vyznačuje tím, že pubescent neuznává citové důvody lidského jednání, lpí více na rozumových zdůvodněních, a to i přesto, že jeho vlastní chování ovlivňuje citové pohnutky. Může se nám proto někdy jevit jako bezcitný. Pubescent unáhleně hodnotí a soudí, je radikální. Neakceptuje kompromis, protože neumí rozpoznat složitost jevů. Jeho názory jsou unáhlené, generalizované a proměnlivé. Přebírá názory od jiných jedinců, ke kterým cítí sympatie (Šimíčková – Čížková, 2008).

Rozvoj myšlení se odráží v řeči dospívajících. Řeč pubescentů je hlučná, nápadná, se záměrem upoutat pozornost, zejména ve skupině vrstevníků. Slovní zásoba se obohacuje, pubescenti hovoří v delších větách i složitějších souvětích, s oblibou používají i neobvyklé, např. archaické výrazy, které považují za zábavné a humorné. Vyskytují se často slangové výrazy, nově vytvořená slova, přezdívky, hrubé výrazy (Hájek, 2008).

V citovém vývoji pubescenta jsou charakteristické výkyvy nálad, sebekritičnost, srovnávání se s druhými, přecitlivělost, pocit vlastní jedinečnosti a „emoční egocentrismus“, kdy podle Vágnerové „...dospívající bývají přesvědčeni, že nikdo jiný nemůže mít tak intenzivní prožitky, věří, že jejich pocity jsou výjimečné. Zároveň bývají uzavřenější a introvertovanější, než byli dříve. Pro období dospívání je typická nechuť projevovat svoje city navenek. Ubývá infantilní citové bezprostřednosti a otevřenosti, dospívající považuje svoje prožitky za intimní součást vlastní osobnosti a nejsou ochotni je s kýmkoli sdílet. Často se snaží nedávat najevo, jak se cítí, zejména pokud jde o negativní pocity

smutku, trapnosti, ponížení apod. Ve svých pocitech sami nemají jasno“ (Vágnerová, 2005, s. 341).

Převažující negativní až agresivní chování je výsledkem zkušeností získaných hlavně z vlastní rodiny. Uvolňuje se emoční vázanost k rodičům, pubescenti odmítají jejich citové projevy.

Výrazně se rozvíjí intelektuální city, které se projevují především ve větší zvědavosti a zájmem o určitou oblast lidské činnosti, a vyšší city estetické, morální, objevují se úvahy o morálních zásadách, o smyslu života, o normách společnosti. Pubescent přijímá mravní hodnoty vlastní rodiny a celé společnosti (Šimíčková – Čížková, 2008).

V sociálních citech je rozkolísanost, která se projeví často v krajnostech od vřelosti až po časté rozepře a konflikty. Vznikají pevnější kamarádské vztahy a nový přítel může být nekritický přijímán a idealizován. Dochází ke vzájemnému sblížování chlapců a děvčat zpočátku formou škádlení a koketování, dále také k prvnímu zamilování.

Dospívající se chtějí odlišit od druhých, to se může projevit i v chování a oblékání v protikladu s dospělými. Potřebu nezávislosti mohou pubescenti projevit napodobováním některých „nešvarů“ dospělých jako je kouření, pití alkoholu, přehnané používání vulgarismů.

Binarová vysvětluje: *„Mezi vrstevníky je charakteristická uniformita jak v oblékání, tak v chování a názorech. V těchto skupinách ztrácí svou individualitu, přejímá skupinové vzory i hodnoty, diskutuje o morálce, o smyslu života, zažívá podporu vlastních názorů. Tento skupinový vliv má důležitou roli pro vyzrávání osobnosti, neboť posiluje sebepojetí, sebevědomí, nabírá síly pro další střety se společenskými požadavky“* (in Šimíčková – Čížková, 2008, s. 109).

Zájmy dospívajících jsou se srovnáním mladšího školního věku mnohem hlubší, trvalejší a diferencovanější. Jejich vliv se může projevit při rozhodování o volbě povolání. Pro zájmovou orientaci mají velký význam individuální rozdíly v zálibách a schopnostech a samozřejmě vliv prostředí a výchovy (Hájek, 2008).

4 Výchova v rodině

„Výchova dětí je stejně snadná jako slézání Cheopsovy pyramidy na vysokých podpatcích, s vědrem ledu v ruce, který nesmí roztát.“

Neznámý autor

Stále ještě platí to, že rodinná výchova je nenahraditelná. Rodinná výchova je jedním ze subsystémů moderní výchovy, kdy se výchova rodinná, školní a mimoškolní doplňují a společně, pokud jsou vzájemně koordinovány, přispívají k mnohostrannému rozvoji každého člena společnosti. Jeden bez druhého ztrácí účinnost.

V současnosti však všude kolem pozorujeme, jak se změnila rodina a jak se změnil způsob rodinné výchovy. Společnost toleruje rozvod a přijímá alternativní formy rodinného soužití, děti narozené mimo manželství nejsou již dnes vnímány jako něco nepatřičného a nemají problém zapadnout mezi vrstevníky. To však neznamená, že rozpad rodiny a rozvody nemají značný vliv na osobní vývoj a duševní zdraví dětí a mládeže. O těchto věcech by mohli dlouhé hodiny přednášet psychologové a psychiatři, kteří se zabývají rodinnou problematikou. A nejen oni. Vychovatelé a učitelé jsou denními svědky školních problémů dětí a mládeže zejména z rozpadlých rodin. Rozvod rodičů přináší chronický stres, spojený s bojem rodičů při rozvodovém řízení, především pro děti s určitým oslabením. Dalšími nebezpečími jako důsledkem rozvodů pro děti a mládež jsou úzkostné poruchy, rizikové chování, problémy s identifikací očekávaných rolí dospělých mužů a žen a nesnadné citové odpoutání od rodinné problematiky (Vališová a kol., 2007).

Pařízek píše také o změně rodinné výchovy. Poukazuje na to, jak sice dnešní rodina zajišťuje děti ekonomicky, ale jak zároveň poklesla výchova o ně. V dnešních rodinách je méně dětí než kdysi, a tak by se od rodičů očekávala intenzivnější péče, jenomže místo toho, aby se to více projevilo na rozvoj dětí, tráví rodiče spíše více času v zaměstnání, orientují se na dokončení studia, postup v zaměstnání a na cestování. Redukovala se také spolupráce rodičů a dětí, protože

velká část prací z rodinného života díky strojům a službám zmizela. Méně se společně předčítají knihy, mizí hry a zpěv, nastupuje televize, video, reprodukováná hudba, počítače, mobily, atd., které neumožňují dialog a děti jsou oddělené od programu dospělých. Tyto prostředky nemohou nahradit komunikaci.

Čačka ve své knize Psychologie dítěte vydané před 20 lety píše: „*Je smutnou skutečností, zjištěnou již mnoha americkými výzkumy, že rodiče věnují svým dětem stále méně času (což jistě platí v mnoha rodinách i u nás). Otec se prý věnuje dětem v průměru jen asi osm minut a matka přibližně dvacet*“ (Čačka, 1997, s. 114).

Vzhledem rozvoji techniky na tom dnešní rodiče nebudou lépe. Právě naopak. Žijeme ve světě techniky. Naše děti si místo společenských her s vrstevníky hrají se svým dotykovým telefonem a místo hlučných rozhovorů s kamarády při společných hrách na hřišti „komunikují s kýmkoliv“ přes sociální sítě. Také rodiče tráví mnoho času u dotykových telefonů a počítačů. Vždyť kolik věcí se dnes zařizuje přes internet a kolik času ještě u internetu rodiče stráví s motivem, co ještě musí zařídit, na co se podívat, co ještě si dohledat, dostudovat. Rodiče žijí vedle dětí a děti vedle svých rodičů, ale přestávají spolu komunikovat, spolu tvořit, vzájemně se vnímat.

„*Děti však potřebují ke svému vývoji bohaté sociální kontakty s jinými dětmi i s dospělými, potřebují zkušenosti z rozhovorů a rodiči i úspěch ve styku s ostatními lidmi. Proto společná návštěva dětského představení s rodiči je pro sociální vývoj dítěte důležitější než představení samo*“ (Pařízek, 1992, s. 30).

Podle Vališové je nejdůležitější funkce rodiny chápána jako „...úloha vzájemné sociální opory a citové základny“. Svůj názor autorka vysvětluje takto: „*Přemýšlíme-li o poslání rodiny v současné západní civilizaci, kde manželství pozbývá kdysi důležitou roli hmotného zabezpečení, bez něhož by osamocená matka s novorozencem jen těžko přežívala, není od věci vyjádřit přesvědčení, že úloha emočního zázemí, intimity a solidarity mezi členy tohoto společenství je jedním z hlavních úkolů a jeho nejvýznamnější tmelící silou*“ (Vališová a kol., 2007, s. 256).

Hladík uvádí výchovně funkční hierarchii, kde na prvním místě stojí humanizační funkce, pod ní je funkce socializační a nejnižší stupínek má funkce

formativní. Cílem humanizační výchovy je zprostředkovávat a předávat takové hodnoty, které vedou k duševnímu a duchovnímu zušlechtění člověka. To vede k respektu, toleranci a k navazování pozitivních vazeb mezi lidmi. Hladík píše: *„Humanizační funkce výchovy znamená formování osobnosti jedince s cílem dosáhnout změn, jejichž výsledkem je přijetí nemateriálních hodnot, které vedou v obecné rovině k pozitivním změnám ve vztazích člověka k člověku“* (in Š. Chudý et al., 2006, s. 125).

Formativní funkce výchovy je základní funkcí výchovy, kdy je jedinec formován (nebo formuje sám sebe) bez jakéhokoliv cíle. Jde o pouhé působení na jedince. Příkladem této výchovné funkce jsou média, která působí na člověka, aniž by si kladla za cíl jej jakkoliv vychovat či vzdělat. Snahou médií je především pobavit, přesto naši osobnost média významně formují, to je patrné v oblasti kognitivní i afektivní.

Cílem funkce socializační je socializace jedince. Podle Hladíka *„...jde tedy o záměrné působení na osobnost jedince s cílem zprostředkovávat mu hodnoty, normy, ideje, tradice a vzorce chování, které mu umožní fungování ve společnosti“* (in Chudý et al., 2006, s. 126). Socializace se uskutečňuje prostřednictvím výchovných institucí: rodina, škola, zájmové kroužky ap.

Mádrová (1998, s. 60) píše, že *„...cílem výchovy v rodině není dítě slepě poslušné a bez úvahy se podrobující nařízením, ale dítě, jež vyroste v člověka myslícího, který hledá pravé životní hodnoty a je schopen mezi nimi volit. Smysl má jediné výchova vedoucí k vytvoření vnitřních morálních zásad, které dítě i později dodržuje z vlastní vůle a také kvůli tomu, že je samo považuje za správné.“*

4.1 Výchovné styly

„Tak jako na vodě zrcadlí se tvář, tak také srdce člověka na člověku.“

Příслови

Čáp (1996, s. 135) uvádí, že „...způsob výchovy znamená celkovou interakci a komunikaci dospělých (matky, otce, učitele, rodiny, školy atd.) s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého.“

Rodinu, a do jisté míry i školní třídu, je možno klasifikovat jako malou sociální skupinu, v níž převažují osobní kontakty a vzájemné vztahy mezi členy skupiny. Každá skupina má na vychovávaného jedince, tj. člena skupiny různý vliv, přičemž styl vedení je rozhodný pro to, jak se celá skupina (rodina a školní třída) bude utvářet a fungovat.

Styl vedení skupiny určuje, jakým způsobem bude skupina fungovat, co bude od svých členů vyžadovat. Volba výchovného stylu je ovlivněna řadou faktorů, zejména osobní zkušeností vychovatele z původní rodiny, z níž jsou přejímány určité formy výchovného modelu, negativními zážitky ze školy, společenskými podmínkami ve smyslu ekonomické situace nebo kulturních tradic, vlastnostmi vychovatele. Styl vedení v kontextu výchovy tak nemusí být vždy zcela stabilním prvkem. Modelovou situací změny chování k dětem může být výrazná proměna ekonomické situace rodiny v negativním směru (ztráta zaměstnání jednoho nebo dokonce obou rodičů), spor mezi manžely při rozvodu, konflikt v důsledku uzavření dalšího manželství, kdy dítě nepřijme nového partnera svého rodiče. V některých případech změněný styl vedení, jakož i původní styl výchovy, mohou přejít do patologické roviny.

Je mnoho typologií výchovy. Nejznámější podle K. Lewina rozlišuje tři základní styly vedení: demokratický, autoritativní, liberální (Vágnerová, 2004). Při autokratickém (autoritativním, dominantním) vedení vychovatel velmi využívá rozkazy, hrozby, tresty, nerespektuje potřeby dětí, nemá téměř žádné porozumění a poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy. Liberální (slabé řízení), výchova

dává dětem volnost téměř bez omezení. Vychovatel neklade požadavky, a pokud ano, nekontroluje a nepožaduje důsledné plnění. U demokratického (sociálně integračním) vedení vychovatel podporuje iniciativu, působí spíše příkladem, nerozdává tresty, zákazy nebo příkazy. Hlavním prostředkem působení vychovatele na děti je návrh, tzn., že si děti mohou vybrat z několika možných řešení.

Tato nejvíce vžitá typologie výchovných stylů je velmi jednoduchá a nepostihuje další způsoby výchovy, zejména v rodinném prostředí. Výchova není vždy vedena jen těmito třemi směry. Při určování stylu nacházíme mnoho odlišností, které do této striktní typologie příliš nezapadají, neboť výchovný styl, způsob výchovy podle Čápa také v sobě zahrnuje „...*postoje dospělých s dětmi, míru a způsob kladení požadavků a jejich kontroly, druh a množství odměn a trestů, celkové emoční klima či ladění v rodině aj. Způsob výchovy dále zahrnuje postupy, techniky, praktiky, strategie, ale také názory na člověka, na dítě a výchovu, ať již zřetelně formulované, nebo nevyslovené*“ (Čáp, 1993, s. 337).

Čáp konstatuje, že Lewinovy typy výchovy jsou výrazné, dobře pochopitelné a zpočátku se s nimi pracuje jako s užitečným schématem, ale jsou až příliš jednoduché. Některé případy se nedají zařadit do žádného stylu, a proto k překonání těchto nedostatků slouží způsob výchovy modelem dvou dimenzí. Dimenze emočního vztahu k dítěti: láska, kladný postoj – záporný postoj. Dimenze řízení: autonomie – přísná kontrola.

Podle Vymětala (2004) v negativním smyslu je krajním pólem v dimenzi emoční, citový chlad až nepřátelské odmítání dítěte vychovatelem. Pro dítě a jeho duševní zdraví je citový postoj a vztah rodičů důležitější než chování v dimenzi vedení resp. řízení, která zahrnuje kontrolu, omezování a zákazy různého stupně. Na jedné straně nadměrná kontrola, manipulace a vedení, na druhé absence kontroly. Předpoklad vzájemné nezávislosti dvou dimenzí má podle Čápa a Mareše (2001) nedostatky a ukázal se také jako neoprávněný a zjednodušený.

Baumrindová (1972, cit. dle Čápa a Mareše 2001) si přizpůsobila klasické styly Lewina a rozpracovala je pro rodinnou výchovu. Později její model rozšířili Maccobyová a Martin (1983) na čtyři výchovné styly. Model vyobrazuje dvě dimenze rodičovského chování. První dimenze udává náročné a kontrolující

rodiče a nenáročné a nekontrolující. Druhá dimenze rodiče odmítající nebo akceptující. Tyto dimenze se různě kombinují a dávají tak čtyři výchovné styly – autoritativní, autoritářský, shovívavý a zanedbávající.

Fontana (1997) popisuje tyto styly výchovy. Rodiče, kteří mají autoritativní styl výchovy, vyžadují od dětí rozumné chování na úrovni, přiměřené k jejich věku. Jsou vřelí, pečující a mají zájem o názory a pocity dítěte. Dítě je tak nezávislé, kamarádké, spokojené, spolupracující, úspěšné a usiluje o lepší výkony. Při autoritářském stylu výchovy rodiče prosazují moc a ovládnutí. Komunikace je jen jednostranná, vyžadují poslušnost, úctu a tvrdou práci. U dítěte tento styl může vést k sociální izolaci, dívky bývají závislé a chlapci agresivní k vrstevníkům. Při shovívavém rodičovském stylu se od dětí žádá velmi málo. Dítě je pozitivní a citově laděné, ale nezralé, postrádá odpovědnost a nedokáže se spoléhat sám na sebe. V posledním zanedbávajícím stylu výchovy se rodiče nezajímají o zájmy dítěte, vyhýbají se oboustranné komunikaci a téměř si nevšímají citů nebo názorů dítěte. To u dítěte vede k nedostatku soustředění, náladovosti, impulsivnosti a k chození za školu.

„Umění zralé lásky, tj. kombinace akceptace, úcty k osobnosti a sounáležitosti založené na opravdové intimitě, je výchovný způsob, který patří spíše k výjimečným, ale který zaručuje, že takto vychovávaný jedinec má šanci vyrůst v harmonickou osobnost“ (Smékal, 2002, s. 420).

Podle Vymětala (2004) je optimální výchovný styl pro harmonický duševní vývoj dítěte mírně direktivní a výrazně emočně vřelý, akceptující a povzbuzující, a současně by měla být vymezená pravidla, která vnesou řád do života dítěte.

4.2 Rodinné klima

„Bez rodiny se člověk chvěje zimou v nekonečném vesmíru.“

André Maurois

Každé dítě se rodí do specifické rodinné atmosféry. Rodinné klima se v průběhu životního cyklu rodiny proměňuje. Rodinná atmosféra je založená na vztazích mezi příslušníky rodiny a na tom, jak je jednotliví členové rodiny vnímají. Rodina poskytuje dítěti od počátku nejsilnější podněty pro rozvoj poznání, osvojování povinností i návyků a zůstává po celý dětský věk nejvýznamnější školou mezilidských vztahů. Celková atmosféra rodiny může být buď čínorodá a aktivní, nebo spíše pochmurná a nudná. Někteří autoři (Mareš in Ježek, 2003), zabývající se atmosférou specifického prostředí rozlišují mezi atmosférou a klimatem, v této práci jsou oba termíny používány zástupně.

Moos (in Ježek, 2003) vyčlenil tři základní oblasti významných aspektů rodiny, které se spolupodílí na vytváření klimatu. Jedná se o oblast vztahovou, hodnotovou a systémovou. Oblast vztahová je vymezená soudržností, projevováním emocí a konflikty. Hodnotová oblast rodiny je určována výkony a hodnotami rodiny, které rodina uznává a systémová oblast se týká organizace a řízení rodiny.

U nás se měřením atmosféry v rodině zabývali například Hargašová a Kollárik (1986, cit. dle Sobotkové, 2001), kteří přepracovali Škálu rodinného prostředí (FES) původně vyvinutou Moosem (1981, cit. dle Sobotkové, 2001). Rodinné prostředí a rodinná atmosféra je shodně s Moosem definována pomocí tří základních vztahových dimenzí, mezi které patří soudržnost, expresivita a konfliktovost. Soudržnost poukazuje na to, jak rodina drží při sobě. Expresivita vyjadřuje, jak otevřeně se členové rodiny projevují v citové oblasti, a konfliktovost udává míru konfliktního chování v rodině

Celkové klima v rodině může být emočně vřelé nebo emočně chladné, přátelské nebo nepřátelské, konfliktní nebo nekonfliktní. V pozitivní rodinné atmosféře členové rodiny spolupracují, nebojí se vyjádřit svůj názor, dospělí svým dětem naslouchají, všichni si povídají jako rovný s rovným, rádi spolu něco

společného podnikají a konflikty jsou řešeny, jakmile nastanou. Nechybí zde humor ani vzájemná podpora.

V záporné rodinné atmosféře nemají rodiče na děti čas a děti nemají k rodičům důvěru, aby se jim svěřovaly se svými problémy. Společných činností je málo a často jsou vynucené. Konflikty v rodině se neřeší okamžitě, ale dlouhodobě přetrvávají.

Vztahy v rodině a klima, které se vyznačují dobrou náladou, spoluprací, vzájemnou podporou a důvěrou, napomáhají příznivému vývoji dítěte a formování optimistických názorů a postojů k lidem a k životu. Naopak vztahy v rodině a klima, které se vyznačují napětím, častými konflikty, bezohledností a sobeckostí, zhoršují příznivý vývoj dítěte a stabilitu jeho osobnosti (Čáp, 1996).

Rodinná atmosféra je propojena s rodinnou identitou. Aldousová (1996, cit. dle Sobotkové, 2001) definuje rodinnou identitu jako pocit sounáležitosti s rodinou. Pocit, že „my“ jsme rodina, odděluje naši rodinu od všech ostatních sociálních systémů. *„Rodinná identita zahrnuje pocity i vědomí vzájemné blízkosti, sounáležitosti, projevy zájmu a vřelosti. Úzce souvisí se soudržností rodiny“* (Sobotková, 2001, s. 43). Schopnost rodiny měnit se, vyvíjet se a mít kontrolu nad konflikty zajišťuje rodinnou stabilitu.

Hodnocení klimatu rodiny má subjektivní charakter, tudíž může být zkreslené. Sociální klima ovlivňuje vztahy mezi členy rodiny a charakter jejich interakce, působí na spokojenost členů, ovlivňuje soudržnost skupiny, působí na výkon, na motivovanost členů skupiny, ochotu nějak se zapojovat v daném směru.

Podle Bakošové (2008) na příznivé emoční klima má vliv pohodová atmosféra, respekt a důvěra mezi jednotlivými členy rodiny. Manželé mají stejná práva a povinnosti, jsou si věrni, respektují svou důstojnost. V kladném smyslu jsou rozvíjeny vzájemné vztahy mezi dětmi, prarodiči a širší rodinou. Rodiče se aktivně zajímají o děti a jejich problémy, akceptují děti *„takové jaké jsou“*. V komunikaci panuje soustředěnost ze strany rodičů a dialog. Děti, s ohledem na své možnosti, schopnosti a věk, jsou zapojovány do běžného chodu domácnosti, je jim dána možnost podílet se na rozhodování i v závažnějších otázkách, týkajících se jich samotných nebo celé rodiny.

Čačka (1997) zdůrazňuje, že k vyvážené rodinné atmosféře patří i přiměřený soulad míry svobody a povinností. *„Rodiče by neměli za dítě dělat nic, co může udělat samo. Již v osmi letech je dobré povinnosti a práva dítěte jasně vymezit“* (Čačka, 1997, s. 113).

Důležitý je osobní příklad samotných rodičů. *„Čím více má dítě rádo své rodiče, tím více je napodobuje, bohužel v jejich moudrém i nemoudrém počínání... Rodina by měla být pro děti, a nejen pro ně, za všech okolností místem lásky, dobrých vztahů, porozumění a jistot. A to bez ohledu na jejich fluktuující úspěchy či neúspěchy ve škole, stejně jako kdekoliv jinde“* (Čačka, 1997, s. 114).

5 Etické otázky a úskalí související s užíváním ICT

„Na každém vrcholu stojíš nad propastí.“

Stanislaw Jerzy Lec

Moderní komunikační technologie je snadné využít, lze je však také snadno zneužít – například k obtěžování uživatelů, vydírání, napadání, manipulaci, zneužití osobních údajů, krádežím identity apod.

Nevhodný a nebezpečný obsah internetu je pornografie, násilný obsah, stránky podporující chorobné hubnutí a rasistické stránky, dále nebezpečné kontakty a komerce (reklama a marketing).

Internet, počítačové hry, mobilní telefony, to všechno zaplavuje svět dětí a teenagerů a otevírá jim to nové široké možnosti: učit se, bavit se a komunikovat se světem. S možnostmi, které internet a nové technologie přinášejí, ale jdou ruku v ruce i nová rizika. Těmi jsou nejvíce ohroženi právě mladí uživatelé. Rychle se totiž naučí technologie ovládat, přitom jim ale často schází základní opatrnost. Je proto hlavně na rodičích a učitelích, aby se snažili děti a teenagery přimět k uvažování nad tím, jak nové technologie vlastně používat. Rizika internetu a nových komunikačních technologií vůbec jsou těžko přehledná a neustále se vyvíjejí. [Více na <https://bezpecne-online.saferinternet.cz/>].

Mladí lidé svou komunikací na sociálních sítích tráví spoustu času, mnozí jsou na počítačích závislí. *„Dalo by se říci, že sociální sítě jsou návykové a řada uživatelů je chce pravidelně navštěvovat a plnit nejrůznějšími informacemi. Sociální sítě umožňují udržovat dávno ztracené sociální vazby a vytvářet vztahy nové (naopak od běžného nevirtuálního života, kde je člověk limitován časem a prostorem). To vše má ovšem vliv na budování dovedností v oblasti přímé sociální interakce – jednoduše řečeno – čím více času trávíme na Facebooku, tím méně času trávíme přímou komunikací s lidmi“* [Dostupné na <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/socialni-sit/147-222>].

5.1 Nebezpečné virtuální jevy

„Člověk je člověku ustavičným nebezpečím.“

Seneca

Různými jevy, jež ohrožují uživatele internetu a mobilních telefonů – děti i dospělí, se kromě jiných zabývá i projekt E-Bezpečí. Projekt E-Bezpečí je celorepublikový projekt zaměřený na prevenci, vzdělávání, výzkum, intervenci a osvětu spojenou rizikovým chováním na internetu a souvisejícími fenomény.

Nebezpečné virtuální jevy jsou kybergrooming, stalking, kyberstalking, sexting, kyberšikana, kybergrooming aj.

Podle Kopeckého a Krejčí: *„**Kybergrooming** je termín, jenž označuje chování uživatelů internetu (predátorů, kybergroomerů), které má v oběti vyvolat falešnou důvěru a přimět ji k osobní schůzce“* (Kopecký, Krejčí, 2010, s. 14).

Stalking (česky lov, pronásledování) je *„...opakované, dlouhodobé, systematické a stupňované obtěžování, které může mít řadu různých forem a různou intenzitu“* (Kopecký, 2010, s. 24).

„Ve spojení s využitím ICT u útočnicka hovoříme o termínu kyberstalking. V tomto případě jde o zaslání různých zpráv pomocí Instant messengerů (ICQ), chatu, prostřednictvím VoIP technologií, sociálních sítí apod.“ (Kopecký, Krejčí, 2010, s. 24).

Kyberšikana je druhem psychické šikany, která se odehrává jen v psychické rovině, ve virtuálním světě. Podle Krejčí: *„Termínem kyberšikana (kyberbullying) označujeme nebezpečné komunikační jevy realizované prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (např. pomocí mobilních telefonů nebo služeb v rámci internetu), jež mají za následek ublížení nebo jiné poškození oběti“* (Krejčí, 2010, s. 3).

Sexting – česky sextování, patří mezi další nebezpečné virtuální jevy. Podle internetové stránky www.e-bezpeci.cz je to *„...elektronické rozesílání textových zpráv, fotografií nebo videí se sexuálním obsahem“*. Naše cenné a citlivé informace se dají bohužel zneužít. V rámci pomsty, nenávisti a citových

výlevů jsou pak často uveřejněny na internetu a přeposílány přes mobilní telefon. [Více na <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/sexting/137-154/>].

E-Bezpečí.cz termín **flaming** označuje nepřátelské chování uživatelů na internetu, které je obvykle spojeno se sociálním prostředím diskusních fór, webového chatu, případně e-mailem. Útočník = flamer útočí na toho, s kým nesdílí stejný názor a slovně ho napadá. [Dostupné na <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dali-rizika/38-35/>].

V počítačovém světě výraz **hoax** označujeme jako poplašnou zprávu, která má hromadně zastrašit a v určitém smyslu upozorňuje před neexistujícím nebezpečím. Zpravidla obsahuje výzvu prosící o další rozeslání hoaxu na adresy přátel atd. Na e-mailu ho známe jako řetězový e-mail. Můžou to být e-maily typu prosby o pomoc, varování před viry, petice, pošli to dál a zbohatneš atd. [Více na <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/hoax-spam/91-25/>].

Phishing je název dalšího typu útoku na lidi a jejich osobní údaje. Toto riziko se týká zejména bankovních údajů např. krádeže PIN kódu, čísel platebních karet, hesla, údajů k bankovnímu účtu a dalších informací, které jsou lehce zneužitelné. Phishing je uskutečňován hlavně pomocí e-mailového spamu. [Dostupné na <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dali-rizika/24-47/>].

O vlivu elektronických médií na děti a mládež píše také Josef Musil: „*Děti a zejména mládež představují velmi důležitou cílovou skupinu mediální reklamy jednak jako spotřebitelé svého specifického trhu (např. trh hraček a populární hudby), jednak s ohledem na možnost vtištění jistých vzorců chování, které se zhodnotí v okamžiku vstupu mladého diváka mezi ekonomicky aktivní vrstvy*“ (Musil, 2007, s. 75).

Čím méně předchozích znalostí a zkušeností je k dispozici pro kritické zhodnocení mediálních textů a čím méně jsou ustálené hodnotové a morální postoje, tím silnější je působení jakékoliv informace. Proto jsou negativními vlivy nejvíce ohroženy děti a mládež. Z jednotlivých příčin této zákonitosti vstupuje do popředí zejména: dětská zvědavost a vnímavost, nepřipravenost dětské psychiky (např. při sledování násilí na obrazovce), podstatně snížená schopnost dítěte odlišit zobrazení od reality a vytvořit si tak odstup od děje, návodovost zobrazeného násilí (pornografie, sebevraždy), hlubší a trvalejší vtištění až do

podoby vzorů jednání (na dětském násilí a krutosti se podílí násilí a brutalita v televizi, v počítačových hrách, jež vede k neschopnosti rozlišit fikci od reality). Za nejzávažnější prvky televizního vysílání, počítačových her a internetu jsou pokládány násilí a erotika. K tomu ještě přistupuje riziko závislosti a některá specifická zdravotní rizika jako je špatné držení těla, jednostranná námaha zraku, fyziologická rizika procesu vnímání (např. u videoklipů), kdy jistý rytmus série velmi krátkých záběrů může u některých jedinců vyvolat až patologické mozkové stavy podobné epileptickému záchvatu (Musil, 2007).

Jak ochránit především děti a mládež před negativními jevy internetu?

Tam, kde není možno zajistit dostatečný dohled nad internetovou činností dětí, je asi rozumné pro jistotu zvláště u mladších dětí zavést některá z ochranných opatření. Existují programy, které vymáhají plnění pravidel pro bezpečné chování dětí na počítači. Mluvíme o tzv. rodičovské kontrole (parental kontrol), který umožňuje jakoby stálý dohled nad svými dětmi. Pomineme-li připojení se k internetu pomocí mobilu, skrze kamarády či v knihovně. Rodičovská kontrola se praktikuje zejména na domácím počítači. Jen je třeba dát pozor, aby důsledkem nebyl souboj o to, jak ochranná opatření obejít. Pak by se staly kontraproduktivní.

Podle Listiny lidských práv je právem rodičů vychovávat své děti a děti mají právo na rodičovskou výchovu. Rodiče plní své právo a povinnost vůči dětem tak, že pro zcela malé děti vybírají pořady, dívají se s nimi, sledují reakce dětí a napomáhají tomu, aby pochopení odpovídalo výchovnému stylu rodiny, Starší děti pak rodiče postupně učí vybírat si pořady, počítačové programy, mobilní aplikace podle kritérií, odpovídajících stylu rodiny, provádějí tak přirozeným způsobem mediální výchovu a naplňují základní povinnost vychovávat k sebevýchově (Musil, 2007).

Na virtuální nebezpečí by děti měli upozornit především rodiče, mohou děti kontrolovat, dát svým dětem určitá pravidla, která mohou uplatnit svou autoritou. Podle Matějčka je autorita „...*prožívaný vztah převahy jedné osoby nad druhou a současně prožívaný vztah opory jednoho v druhém. Zvláště to druhé musíme mít na paměti. Být pro někoho autoritou znamená dodávat mu mezi jiným i pocit jistoty a bezpečí. Mít autoritu znamená být mu mezi jiným také vzorem, který vyzývá k napodobení*“ (Matějček – Pokorná, 1998, s. 172).

5.2 Obecné nařízení o ochraně osobních údajů – GDPR

„Proto jsou zákony dány, aby silnější nemohl všecko.“

Marcus Tullius Cicero

Od 25. května 2018 začala platit nová pravidla pro nakládání s osobními údaji, jež mají zamezit nedbalému přístupu k ochraně citlivých informací. Každý z nás poskytuje osobní údaje při různých registracích, on-line nákupech nebo při využívání dalších služeb, včetně služeb veřejné správy. GDPR přináší kontrolu nad tím, jakým způsobem jsou naše data chráněna, a stanovuje pravidla pro ochranu našich práv. Nová pravidla – GDPR – představují formu evropského nařízení a znamenají mj. jednotnou platnost ve všech státech EU [Dostupné na <https://www.gdpr.cz/>].

Dříve platil **Zákon o ochraně osobních údajů** (celým názvem zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů), který byl základním právním předpisem upravujícím ochranu osobních údajů a činnost Úřadu pro ochranu osobních údajů. *„Smyslem zákona o ochraně osobních údajů je Listinou základních práv a svobod zaručené právo na ochranu občana před neoprávněným zasahováním do jeho soukromého a osobního života neoprávněným shromažďováním, zveřejňováním nebo jiným zneužíváním osobních údajů. V současné společnosti je vlivem rozvoje informačních technologií toto právo stále více narušováno. Provádění zákona realizuje především Úřad pro ochranu osobních údajů.“* Tento zákon 101/2000 Sb. je od 25. května 2018 částečně nahrazen nařízením EU 2016/679 (GDPR). [Dostupné na https://cs.wikipedia.org/wiki/Z%C3%A1kon_o_ochran%C4%9B_osobn%C3%ADch_%C3%BAtaj%C5%AF].

GDPR – General Data Protection Regulation, Obecná nařízení o ochraně osobních údajů, představují nový právní rámec ochrany osobních údajů v evropském prostoru s cílem hájit co nejvíce práva občanů EU proti neoprávněnému zacházení s jejich daty včetně osobních údajů. GDPR se týká všech firem a institucí, ale i jednotlivců a online služeb, které zpracovávají data uživatelů. [Dostupné na <https://www.gdpr.cz/>].

GDPR platí celosvětově pro všechny subjekty, které zpracovávají osobní údaje občanů EU, a zavádí celou řadu nových práv a povinností. Zpracovatelé a správci osobních údajů by měli mít zavedené nové procesy a technologie, které jsou v souladu s GDPR. Správci a zřizovatelé budou muset dokládat, jak svěřená data chrání. Pro osobní citlivá data, to jsou údaje o rasovém a etnickém původu, sexuální orientaci, náboženském vyznání, informace o zdravotním stavu, trestních deliktech, genetické a biometrické údaje, platí ještě přísnější pravidla pro zpracování. [Dostupné na https://zpravy.idnes.cz/gdpr-radek-kubicek-rozhovor-auditor-ochrana-osobnich-udaju-poh-/domaci.aspx?c=A180122_112211_domaci_nub].

Zákon o zpracování osobních údajů je připravovaný zákon, který upřesňuje zavedení nařízení GDPR a zapracovává příslušné předpisy Evropské unie, zároveň navazuje na přímo použitelné předpisy Evropské unie a k naplnění práva každého na ochranu osobních údajů upravuje práva a povinnosti při zpracování osobních údajů. [Dostupné na https://cs.wikipedia.org/wiki/Z%C3%A1kon_o_ochran%C4%9B_osobn%C3%ADch_%C3%BAdej%C5%AF].

Radek Kubíček odborník na danou problematiku v rozhovoru na iDnes.cz ještě před nabytím platností nového zákona vysvětloval důležitost GDPR: „*Ve firmách leží hromady dokumentů volně na stole, kartotéky s osobními údaji se nezamykají, počítače s citlivými daty jsou volně přístupné. To se bude muset změnit*“ [Dostupné na https://zpravy.idnes.cz/gdpr-radek-kubicek-rozhovor-auditor-ochrana-osobnich-udaju-poh-/domaci.aspx?c=A180122_112211_domaci_nub].

Daniela Kovářová, advokátka a bývala ministryně spravedlnosti se však na GDPR dívá skepticky. Kromě toho, že zavedení GDPR a kontrola plnění budou drahé, má obavu, že nejvíce budou „bičováni“ střední podnikatelé a s nimi školy, města, obce, kraje a organizace jimi řízené a spravované, pro které není jednoduché GDPR zavést, tak jako pro velké kooperace typu Google, Facebook, Amazon, telefonní operátory, zdravotní pojišťovny apod., které jsou vybavené obrovským IT oddělením a týmy právníků, jimž nečiní problém zvýšit stupeň ochrany – jediným kliknutím vymazat kontakt v databázi, či zaplatit vysokou pokutu. „*Zbývá jen doufat, že bude ctít ducha nové normy a při kontrolách se*

zaměří na velké nadnárodní společnosti, kvůli nimž bylo celé GDPR vymyšleno. V opačném případě totiž nařízení otevírá nekonečný prostor další kriminalizaci a státní buzeraci. Žijeme ovšem v době plné paradoxů: na jedné straně o sobě na sociální síť, na zdi a do sluchátek telefonu sdělujeme kdejaký osobní údaj dobrovolně, ale když se nás něco dotkne anebo nám z toho kyne kšeft, neváháme se soudit kvůli unklé fotce nebo drobné, byť zveřejněné informaci. Na jedné straně chráníme, co na druhé vykřikujeme“ [Dostupné na https://zpravy.idnes.cz/gdpr-ochrana-osobnich-dat-komentar-daniela-kovarova-fh5-/domaci.aspx?c=A180301_386231_domaci_lre].

Je důležité, aby GDPR správně a účelně fungovalo v praktickém životě. Jedním společností diskutovaným tématem, které naše vláda vlivem GDPR začala projednávat, je hranice věku pro založení účtu na sociálních sítích. Nabytím platnosti GDPR si účet na sociálních sítích od 25. května mohou nově založit pouze lidé starší 16 let (před nabytím platnosti GDPR si mohli účet na sociálních sítích založit děti starší 13 let). Sněmovna totiž nestihla projednat nový zákon o zpracování osobních údajů, který měl tuto hranici zmírnit podle nového návrhu vlády na 15 let. Proto pro zřízení Facebooku do 16 let (pokud vláda s parlamentem schválí svůj nový návrh – tak do 15 let) je nutný souhlas rodičů. Evropská unie přitom umožňuje takovou ochranu dětí upravit v rozmezí 13 až 16 let. [Dostupné na https://zpravy.idnes.cz/vlada-ochrana-osobnich-udaju-facebook-dwr-/domaci.aspx?c=A180321_084417_domaci_kop].

Dobře myšlený cíl zajistit tak ochranu dětí a jejich osobních údajů podle Kopeckého však ve skutečnosti tento posun neřeší vůbec nic a přinese s sebou jen komplikace, neboť Facebook aktivně využívají i děti podstatně mladší – desetileté, jedenáctileté i dvanáctileté. „Většina dětí vlastně ani nevnímá, že překračují nějakou určenou věkovou hranici – ke vstupu jim jednoduše stačí padělat datum narození a stanou se součástí komunity“ [Dostupné na <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/socialni-sit/1303-vekove-hranice>].

V roce 2015 společnosti E-Bezpečí, Seznam.cz, Vodafone a Linka bezpečí realizovaly menší výzkum České děti a Facebook, který byl doplněn daty studie z roku 2014 Sexting a rizikové seznamování českých dětí v kyberprostoru (E-Bezpečí & O2). Podle Kopeckého „...z obou studií jasně vyplynulo, že ve většině

případů (v případě první studie až v 92 %) většina rodičů ví, že má jejich dítě účet na Facebooku. A to i rodiče dětí, které jednoznačně věkový limit nesplňují. Jinými slovy - již v tuto chvíli rodiče tolerují, že mají jejich děti (často mladší 13 let) účet na sociální síti Facebook. Jinými slovy, rodiče povolují dětem lhát o svém věku v online prostředí“ [Dostupné na <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/socialni-sit/1303-vekove-hranice>].

Kopecký dále píše, že přestože většina odborníků (psychologů, pedagogů) v čele s prof. Soňou Livingstone (vedoucí týmu EU Kids Online z London School of Economy) potvrzuje, že sociální sítě nejsou pro děti mladší 13 let určeny, tak prof. Soňa Livingstone „...upozornila na to, že většina dětí mladších 13 let, které měly účet na Facebooku, neměly od svých rodičů nastaveny žádné mantinely co se týče používání internetu (např. víc než 55 procent dvanáctiletých), velké procento těchto dětí pak mělo tyto účty založeny se souhlasem rodičů.“

Kopecký pokračuje „...přístup, který je rozumný a kompromisní, kompatibilní s mezinárodním právem, představuje podle mého názoru stávající hranice 13 let. Ta totiž na jedné straně dostatečně zajišťuje ochranu dítěte vzhledem k internetovým službám, které pro něj nejsou určeny, na druhou stranu mu umožní využívat celou škálu služeb, které pro něj určeny jsou (třeba klasický balíček služeb Google). Zvýšení věkové hranice povede k jedinému - děti budou v online prostředí více lhát a podvádět, aby se dostaly ke své oblíbené službě“ [Dostupné na <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/socialni-sit/1303-veko-ve-hranice>].

GDPR je dle mého názoru velmi přínosné, neboť bylo běžnou praxí, že se přístup k citlivým osobním údajům nekontroloval a klientské databáze se rozprodávaly na trhu. Vždyť jen kolik společností využívaly telefonní čísla bez souhlasů majitelů k obchodním praktikám. Než se však GDPR správně dostane do praxe, bude to ještě asi nějaký čas trvat. Důležité je, aby GDPR dobře pochopili, moudře uchopili a poctivě žili všichni občané.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

Empirická část této práce představuje výzkumné šetření zaměřené na otázku, jak děti staršího školního věku využívají ICT v informálním učení. Nejprve uvádím hlavní cíl výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy. Dále objasňuji zvolenou metodu sběru dat, charakterizuji výzkumný nástroj – dotazník, výzkumný vzorek, sběr dat a analýzu dat. Následně jsou zaznamenány výsledky výzkumu. Na závěr empirické části je předloženo shrnutí praktické části a diskuse.

5.1 Výzkumný cíl empirické části

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda a jakými způsoby rodiče dětí staršího školního věku podporují využívání ICT v informálním učení, zda v tom vidí přínos u svých dětí a jestli považují toto učení za přínosné.

Pro tento účel byly stanoveny výzkumné otázky a formulovány hypotézy:

- 1. Považují rodiče u svých dětí staršího školního věku využívání ICT za přínosné?**
- 2. Sdílejí rodiče se svými dětmi staršího školního věku nové poznatky, které děti při používání ICT získají?**
- 3. Jakým způsobem rodiče podporují děti staršího školního věku, aby využívaly ICT ke kladnému informálnímu učení?**

To, zda existuje souvislost mezi dvěma pedagogickými jevy (proměnnými), které byly zachyceny pomocí nominálního měření, budeme testovat podle Chrásky (2016).

K výzkumným otázkám výzkumného šetření byla nejdříve stanovena věcná hypotéza:

H: Rodiče, kteří považují u svých dětí používání ICT kladně, vedou své děti k využívání ICT i ke vzdělávání častěji příkladem, než rodiče, kteří u svých dětí využívání ICT vnímají spíše záporně.

Věcná hypotéza byla převedena na tzv. statistickou hypotézu. Podle Chrásky „...statistické hypotézy jsou hypotetická tvrzení o vztazích mezi jevy vyjádřená ve statistických termínech“ (2016, s. 62). Statistická hypotéza k výzkumnému šetření byla vytvořena takto:

Rodiče považující používání ICT u svých dětí kladně vyšším měřítkem dávají důraz na vlastní příklad ve využívání ICT i ke vzdělávání, než rodiče, kteří využívání ICT u svých dětí vnímají spíše záporně.

K ověření statické hypotézy byla vytvořena tzv. nulová hypotéza. „Nulová hypotéza je domněnka, která prostřednictvím statických termínů tvrdí, že mezi proměnnými, které zkoumáme, není vztah. Pokud se při statistické analýze ukáže, že nulovou hypotézu je možno odmítnout, přijímáme tzv. alternativní hypotézu“. To znamená, že „...alternativní hypotéza je naopak předpokladem, že mezi sledovanými jevy vztah existuje“ (Chráska, 2016, s. 62).

K výzkumnému šetření mají obě hypotézy následující podobu:

H₀: Respondenti, kteří vnímají používání ICT u svých dětí kladně, dávají důraz na vlastní příklad stejně jako respondenti, kteří využívání ICT u svých dětí vnímají spíše záporně.

H_A: Respondenti, kteří vnímají používání ICT u svých dětí kladně, dávají důraz na vlastní příklad častěji než respondenti, kteří využívání ICT u svých dětí vnímají spíše záporně.

5.2 Metoda sběru dat

Empirická část práce je zaměřena na rozbor výzkumného šetření, které bylo uskutečněno kvantitativní metodou výzkumu – dotazníkem.

Dotazník, jak uvádí Švec, „...je výzkumný, vývojový a vyhodnocovací (zejména diagnostický) nástroj k hromadnému a poměrně rychlému zjišťování informací o znalostech, názorech nebo postojích dotazovaných osob k aktuální nebo potencionální skutečnosti prostřednictvím písemného dotazování. Metodicky je příbuzná s metodou přímého, bezprostředního ústního interview (rozhovoru)“ (Švec, 2009, s. 122).

Podle Chrásky (2016) nespornou výhodou dotazníku je poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů. Další velkou výhodou dotazníku je jeho anonymita.

Metoda dotazníku má také určité nevýhody, na které upozorňuje Švec (2009). K nevýhodám dotazníkové metody patří podle Švece poměrně vysoká pravděpodobnost nevrácení exemplářů, odlišné odpovědi respondentů v důsledku toho, že ta samá otázka má pro různé respondenty odlišné osobní významy. V uzavřených otázkách dotazníku může respondent zakrývat vlastní nevědomost výběrem některé z alternativ, a tak dotazník může vnucovat odpovědi a vede tak k volbě alternativy nereprezentující skutečnost aj.

V dotazníku se používají různé typy otázek. Podle stupně otevřenosti lze typy otázek rozdělit na otázky uzavřené, otevřené a polozavřené. *Otázky uzavřené* – nabízejí možnosti odpovědi: ano, ne, nevím. U *otázek otevřených* musí respondent odpověď zformulovat sám a *polozavřené otázky*, jsou kombinace obou předchozích typů.

5.3 Výzkumný nástroj – dotazník

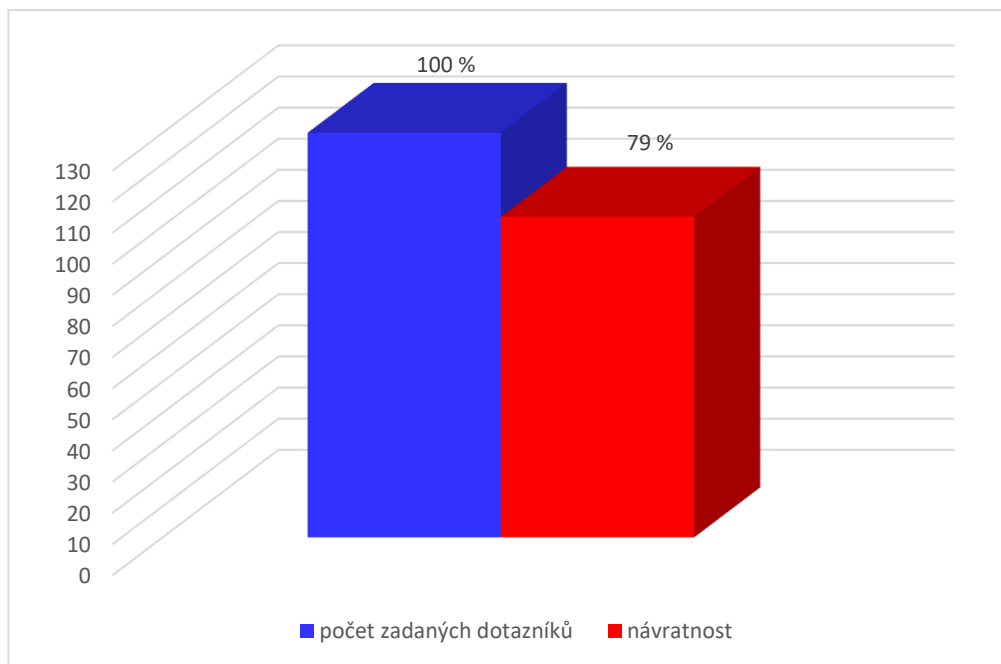
Dotazník sestavený pro výzkum se skládá ze dvou částí (viz příloha č. 1). V první části po oslovení respondentů jsem se nejdříve představil a požádal o vyplnění dotazníku. Respondenti byli seznámeni, jak mají dotazník vyplňovat

a bylo jim také objasněno, k čemu budou výsledky použity. Důležitým požadavkem bylo, aby rodiče odpovídali o těch dětech, které navštěvují II. stupeň ZŠ. V závěru první části jsem poděkoval za vyplnění dotazníku.

Druhá část obsahuje 12 položek, které mají zjistit potřebné informace k výzkumnému cíli. U některých otázek se nacházejí podotázky, ve kterých respondenti mají upřesnit zvolenou odpověď. Jsou použity otázky uzavřené a polouzavřené.

5.4 Výzkumný vzorek a sběr dat

Výzkumný vzorek tvořili rodiče žáků ve věku 12 – 15 let, kteří navštěvují II. stupeň ZŠ. Výzkum byl prováděn duben – květen 2018 metodou záměrného výběru. Již ze dřívější zkušenosti při zadávání výzkumného dotazníku k diplomové práci jsem věděl, že nebude snadné přimět rodiče k vyplnění dotazníku. Proto jsem některé známé rodiče oslovil osobně, přes email a facebook a přes kamaráda učitele vyučujícího na II. stupni ZŠ, který žákům na II. stupni dotazníky rozdál k vyplnění pro rodiče jako domácí úkol. K tomuto účelu jsem si připravil 170 výtisků dotazníků, ale podařilo se mi zadat 130 dotazníků. Z toho se mi některé dotazníky nevrátily zpět, některé nebyly vyplněné celé. Vhodných k vyhodnocení se mi zpět vrátilo 103, tj. 79 %.



Graf č. 1: Přehled návratnosti dotazníků

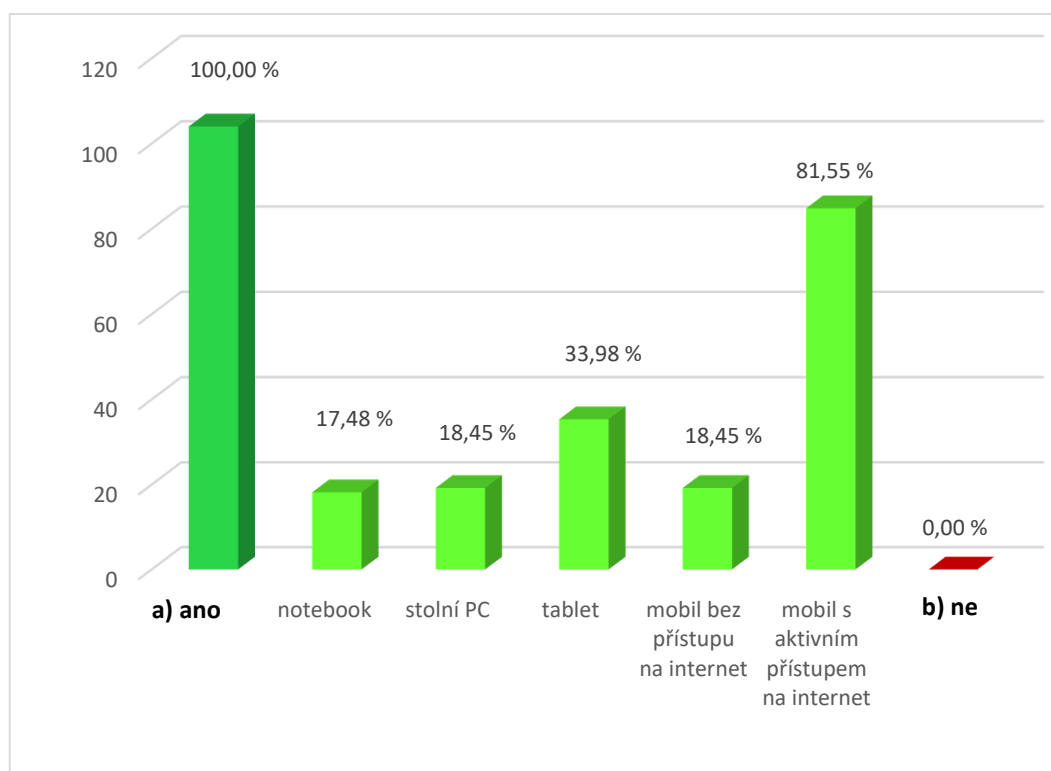
5.5 Vyhodnocení dat

Pro zpracování a vyhodnocení hromadných dat získaných z dotazníkového šetření byla využita nejprve tzv. popisná (deskriptivní) statistika. Základní utřídění dat bylo provedeno pomocí tzv. „čárkovací metody“ (Chráska, 2016) a některé výsledky čárkovací metody byly převedeny do tabulek četností (u otázek bez možnosti volby z podotázek). Shromážděná data byla sečtena a vyhodnocena v procentech a zaznačena v grafech. Tabulky četností a grafy jsou součástí následující kapitoly. Každý graf je vysvětlen komentářem. Data byla zpracována v programu Microsoft Excel 2016. To, zda existuje souvislost mezi zkoumanými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního měření, byl použit tzv. **Fisherův kombinatorický test**.

5.6 Výsledky výzkumu

1. otázka: Má vaše dítě/ mají vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ vlastní počítač, notebook, tablet či mobilní telefon?

První otázka druhé části dotazník se zajímala o to, zda žáci navštěvující II. stupeň ZŠ mají vlastní notebook, počítač, tablet, mobilní telefon bez přístupu na internet či s aktivním přístupem na internet. Vyplněné údaje jsou následující: z celkového počtu 103, 100 % dotazovaných rodičů zvolilo možnost „ano“, z toho 18 dětí (17,48 %) dotazovaných rodičů má „notebook“, „stolní počítač“ 19 dětí (18,45 %), „tablet“ uvedlo 35 rodičů (33,98 %), „mobil bez přístupu na internet“ vlastní 19 dětí (18,45 %) a „mobil s aktivním přístupem na internet“ má 84 dětí dotazovaných rodičů, což tvoří 81,55 % z celkového počtu. Hodnoty jsou zaznačeny v následujícím grafu č. 2.

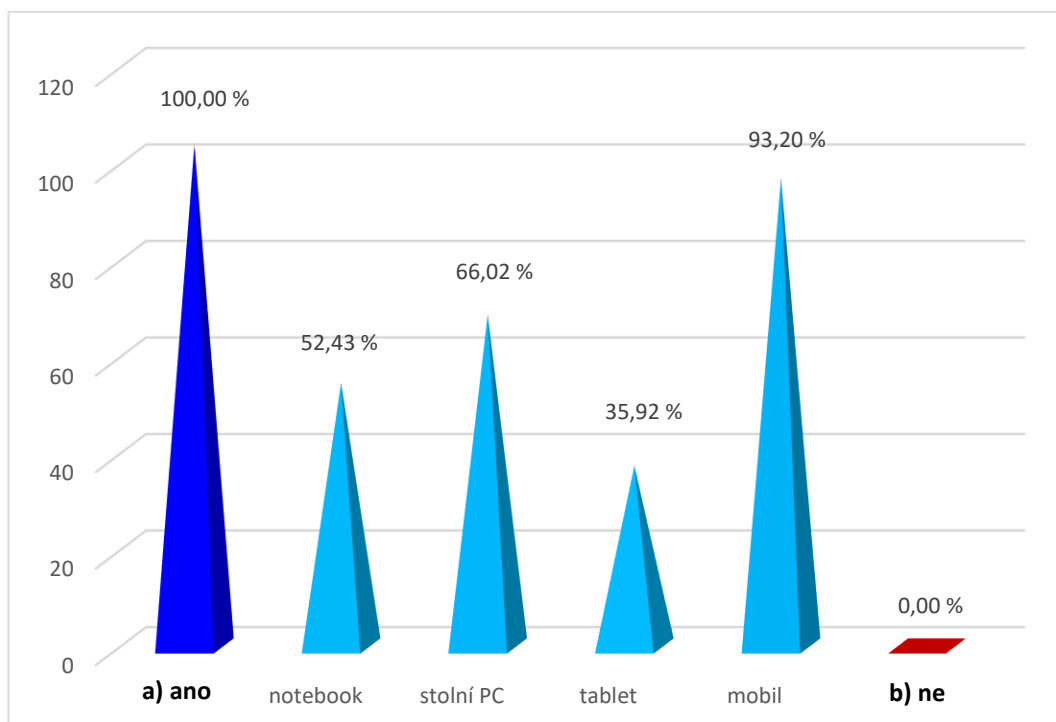


Graf č. 2: Odpovědi na otázku č. 1:

Má vaše dítě/ mají vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ vlastní počítač, notebook, tablet či mobilní telefon?

2. otázka: Má vaše dítě/ mají vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ přístup k notebooku, stolnímu PC, tabletu či mobilnímu telefonu někoho z rodiny?

Druhá otázka dotazníku zjišťovala, zda děti, o které se rodiče starají, mají přístup k notebooku, stolnímu PC, tabletu či k mobilnímu telefonu někoho z rodiny; 100 % tj. 103 rodičů, uvedlo, že „ano“. Z toho 54 dětí (52,43 %) má přístup k notebooku někoho z rodiny, 68 dětí (66,02 %) ke stolnímu počítači, tablet někoho z rodiny si může půjčit 37 dětí (35,92 %) a 96 dětí (93,20 %) má přístup k mobilu někoho z rodiny. Výsledky ukazuje graf č. 3.



Graf č. 3: Odpovědi na otázku č. 2:

Má vaše dítě/ mají vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ přístup k notebooku, stolnímu PC, tabletu či k mobilnímu telefonu někoho z rodiny?

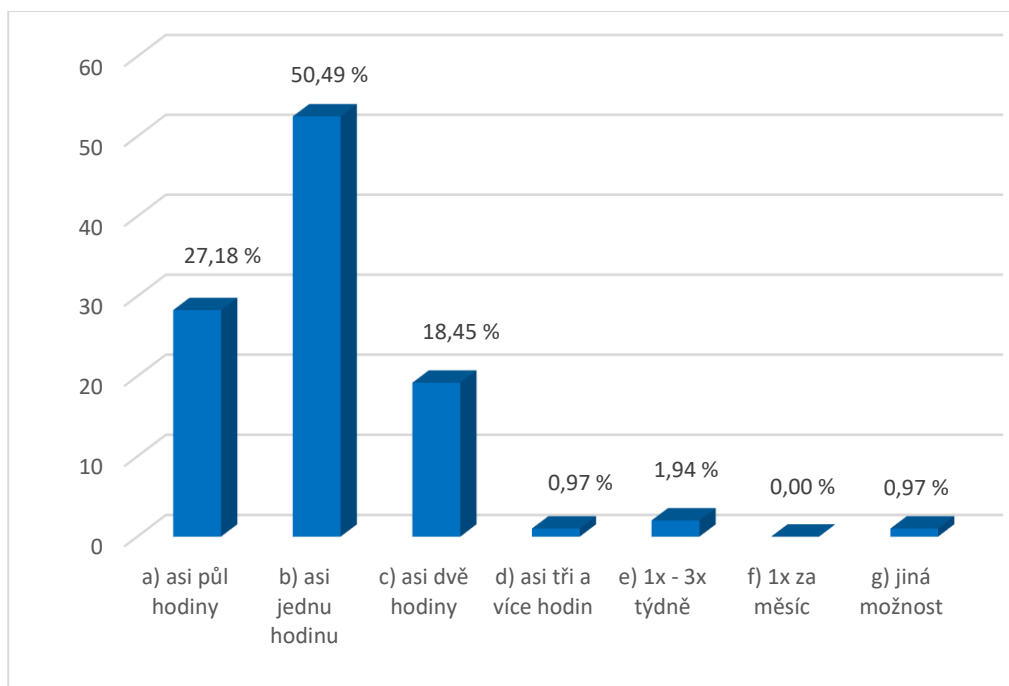
3. otázka: Kolik času denně vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ tráví u stolního PC, notebooku, tabletu?

Nejvíce rodičů s počtem 52 (50,49 %) uvedlo, že jejich děti navštěvující II. stupeň ZŠ tráví u PC, notebooku a tabletu „asi jednu hodinu“; „asi půl hodiny“ zvolilo 28 respondentů (27,18 %); „asi dvě hodiny“ 19 dotazovaných (18,45 %); možnost „tři a více hodin“ jeden rodič (0,97 %); „1x – 3x týdně“ dva rodiče (1,94 %); „1x za měsíc“ nezvolil nikdo a „jinou možnost“ uvedl jeden rodič (0,97 %),

který napsal, že „přes týden ne, jen přes víkend.“ Výsledné údaje najdeme v tabulce č. 1 a v grafu č. 4.

Tabulka č. 1: Odpovědi na otázku č. 3:

Kolik času denně vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ tráví u PC, notebooku, tabletu?	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
asi půl hodiny	28	0,272
asi jednu hodinu	52	0,505
asi dvě hodiny	19	0,184
asi tři a více hodin	1	0,010
1x - 3x týdně	2	0,019
1x za měsíc	0	0,000
jiná možnost	1	0,010
	Σ 103	Σ 1,000



Graf č. 4: Odpovědi na otázku č. 3:

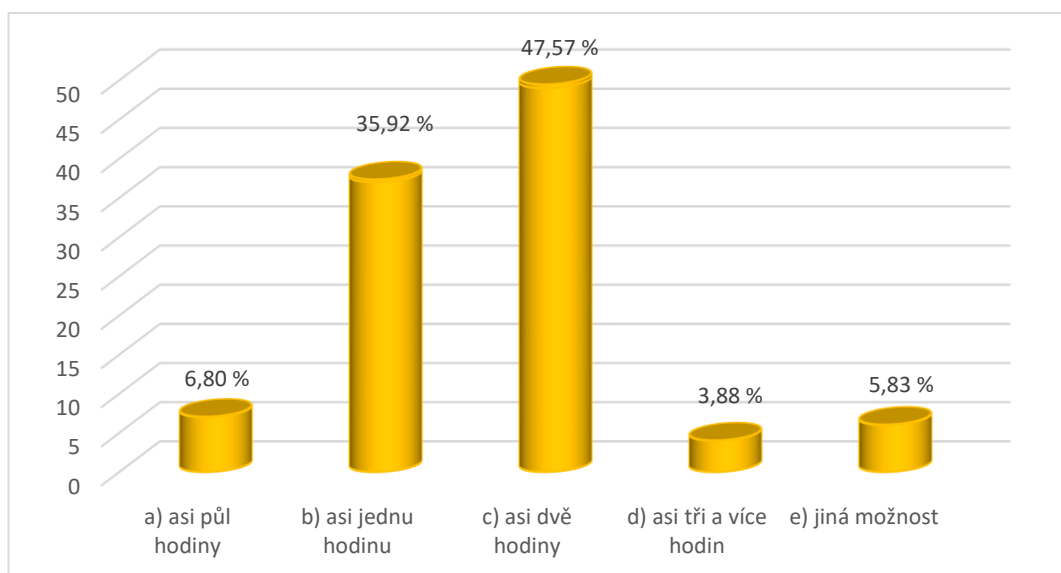
Kolik času denně vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ tráví u PC, notebooku, tabletu?

4. otázka: Kolik času denně vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ tráví u mobilu?

Ze 103 respondentů odpovědělo 7 rodičů (6,80 %), že jejich děti tráví u mobilu jen „asi půl hodiny“; „jednu hodinu“ zvolilo 37 dotazovaných (35,92 %); nejvíce rodičů, tj. 49 (47,57 %), zvolilo možnost „asi dvě hodiny“; „tři a více hodin“ o svých dětech přiznali 4 rodiče (3,88 %); „jinou možnost“ uvedlo 6 rodičů (5,83 %), kteří vypsalí: „je u něj pořád“, „mobil používá jen na domluvu s námi rodiči“, „bez mobilu neudělá ani krok“, „nevím“, „ani nevíme“, „možná by bylo lepší, když by ho neměl, neboť jej pořád okřikujeme, ať u něj pořád nesedí.“ Hodnoty najdeme v tabulce č. 2 a v grafu č. 5.

Tabulka č. 2: Odpovědi na otázku č. 4:

Kolik času denně vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ tráví u mobilu?	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
asi půl hodiny	7	0,068
asi jednu hodinu	37	0,359
asi dvě hodiny	49	0,476
asi tři a více hodin	4	0,039
jiná možnost	6	0,058
	Σ 103	Σ 1,000



Graf č. 5: Odpovědi na otázku č. 4:

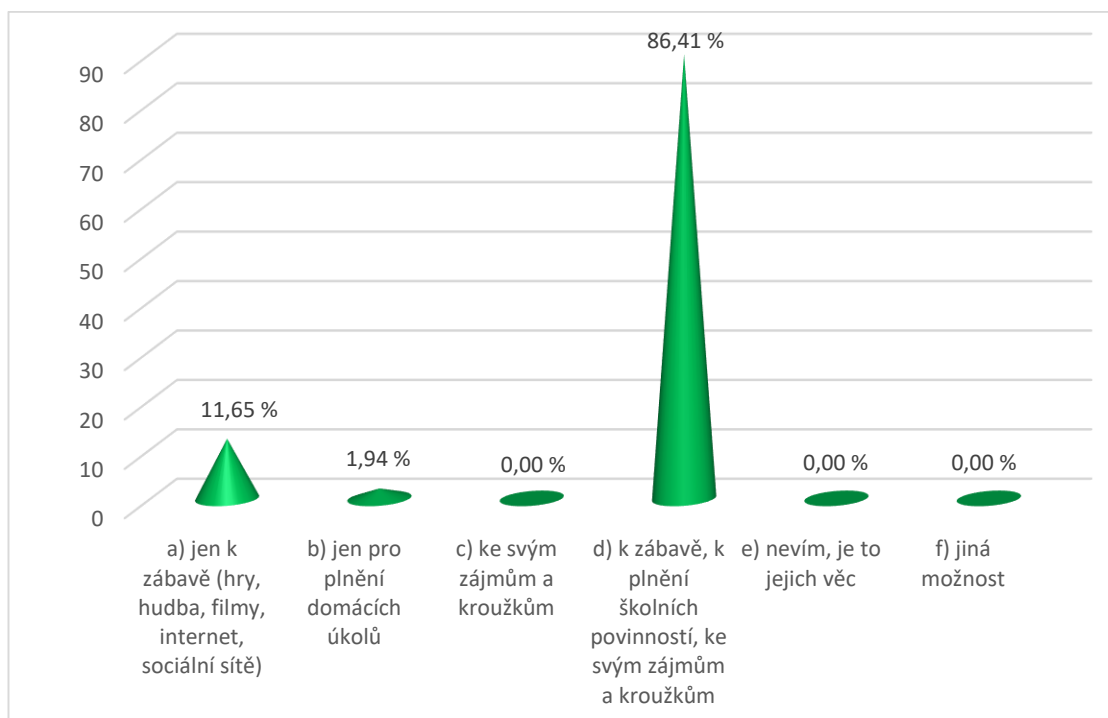
Kolik času denně vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ tráví u mobilu?

5. otázka: Vaše dítě/děti používá/používají počítač, notebooku, tablet, mobil:

„Jen k zábavě (hry, hudba, filmy, internet, sociální sítě)“ zvolilo 12 rodičů (11,65 %); „jen pro plnění domácích úkolů“ 2 respondenti (1,94 %); „jen ke svým zájmům a kroužkům“, „nevím, je to jejich věc“ a „jinou možnost“ nezvolil nikdo. Nejvíce rodičů, tj. 89 (86,41 %) odpovědělo, že jejich děti používají ITC „k zábavě“, „k plnění školních povinností“, „ke svým zájmům a kroužkům“. Viz tabulka č. 2 a graf č. 6.

Tabulka č. 3: **Odpovědi na otázku č. 5:**

Vaše dítě/děti doma používá/používají počítač, notebook, tablet, mobil:	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
jen k zábavě (hry, hudba, filmy, internet, sociální sítě)	12	0,117
jen pro plnění domácích úkolů	2	0,019
ke svým zájmům a kroužkům	0	0,000
k zábavě, k plnění školních povinností, ke svým zájmům a kroužkům	89	0,864
nevím, je to jejich věc	0	0,000
jiná možnost	0	0,000
	Σ 103	Σ 1,000

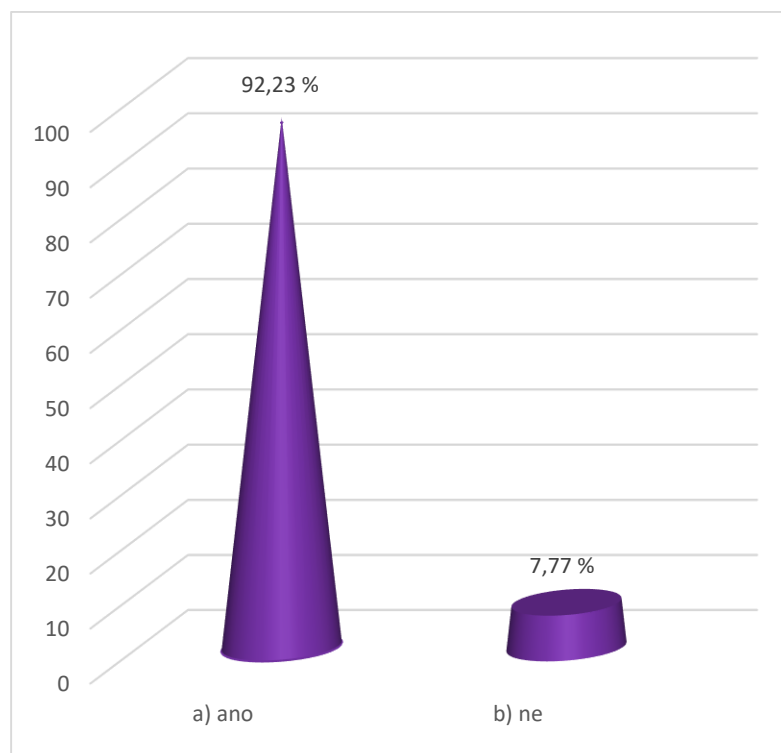


Graf č. 6: **Odpovědi na otázku č. 5:**

Vaše dítě/děti doma používá/používají počítač, notebook, tablet, mobil:

6. otázka: Má vaše dítě/mají vaše děti možnost využívat na PC výukové programy? (např. matematické příklady, pravopisné doplňovačky, úkoly a kvízy z jiných předmětu apod.)

Možnost „ano“ zvolilo 95 respondentů (92,23 %); odpověď „ne“ zakroužkovalo 8 rodičů (7,77 %); viz graf č. 7.



Graf č. 7: Odpovědi na otázku č. 6:

Má vaše dítě/mají vaše děti možnost využívat na PC výukové programy? (např. matematické příklady, pravopisné doplňovačky, úkoly a kvízy z jiných předmětu apod.)

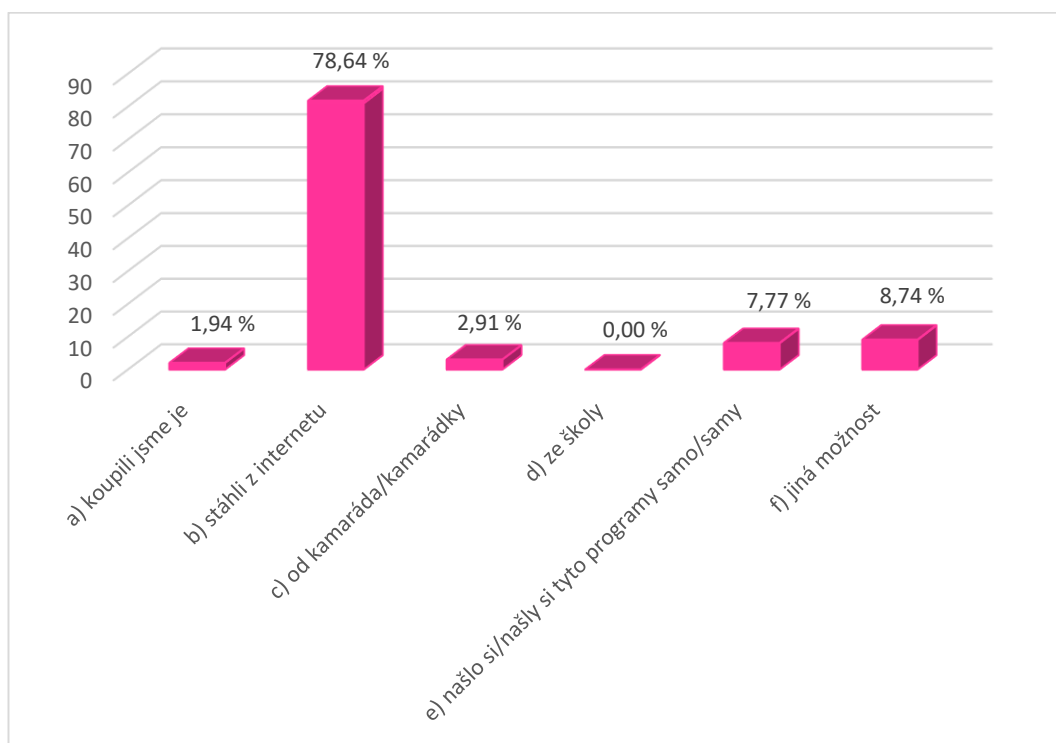
7. otázka: Jak se k těmto výukovým programům vaše dítě/ vaše děti dostalo/dostaly?

Respondenti odpověděli takto: „koupili jsme je“ 2 rodiče (1,94 %); „stáhli z internetu“ 81 rodičů (78,64 %); „od kamaráda/kamarádky“ 3 rodiče (2,91 %); „našlo si/našly si tyto programy samo/samy“ 8 dotazovaných (7,77 %); možnost „ze školy“ nezvolil nikdo; „jinou možnost“ uvedlo 9 respondentů (8,74 %), kteří volili více možností; „a, b, c, e“: tj. „koupili jsme je“, „stáhli z internetu“, „od kamaráda/kamarádky“, „našlo si/našly si tyto programy samo/samy“; možnosti

„b, c, e“: tj. „stáhli z internetu“, „od kamaráda/kamarádky“, „našlo si/našly si tyto programy samo/samy“; nebo jen „b, c“: tj. „stáhli z internetu“, „od kamaráda/kamarádky“; anebo výběr „b, e“: tj. „stáhli z internetu“, „našlo si/našly si tyto programy samo/samy“. V jednom dotazníku zazněla odpověď: „už nevím“. Výsledné údaje ukazuje tabulka č. 4 a graf č. 8.

Tabulka č. 4: **Odpovědi na otázku č. 7:**

Jak se k těmto výukovým programům vaše dítě/vaše děti dostaly?	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
koupili jsme je	2	0,019
stáhli z internetu	81	0,786
od kamaráda/kamarádky	3	0,029
ze školy	0	0,000
našlo si/našly si tyto programy samo/samy	8	0,078
jiná možnost	9	0,087
	Σ 103	Σ 1,000

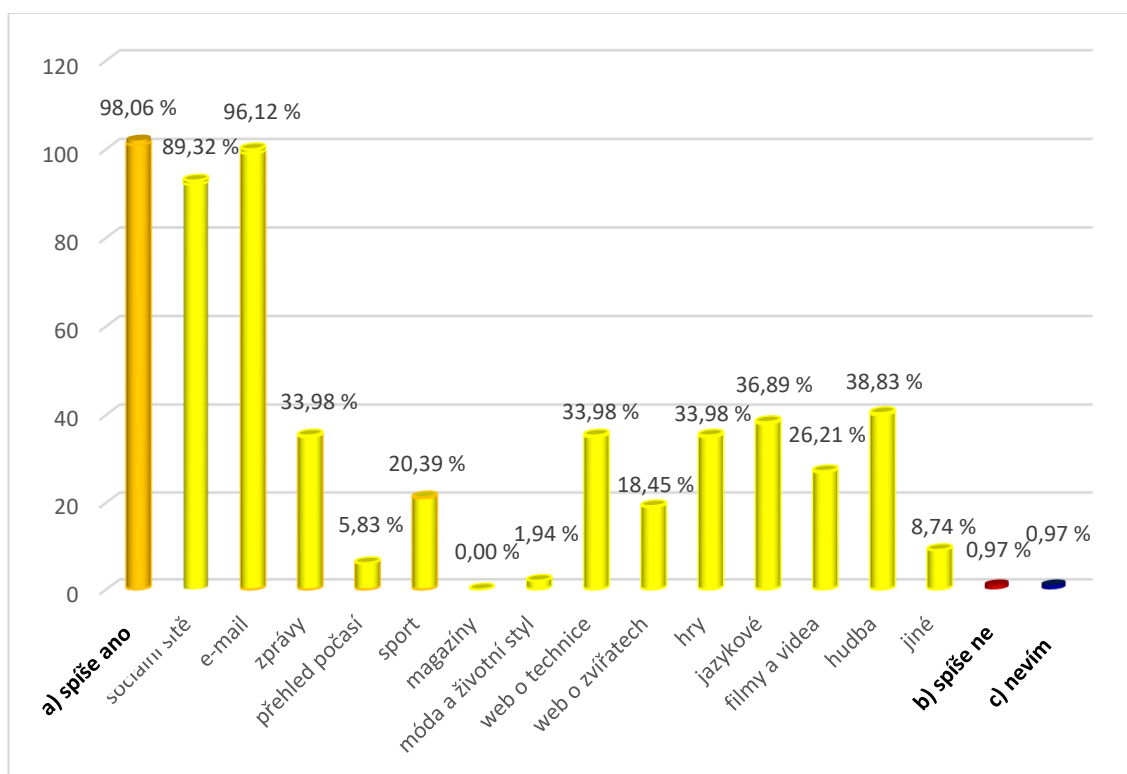


Graf č. 8: **Odpovědi na otázku č. 7:**

Jak se k těmto výukovým programům vaše dítě/vaše děti dostalo/dostaly?

8. otázka: Víte, jaké webové stránky vaše dítě/děti na internetu navštěvuje/navštěvují?

V následujícím grafu č. 9 vidíme podrobné odpovědi respondentů na výše uvedenou otázku, kdy možnost „spíše ne“ a možnost „nevím“, uvedl ke každé možnosti jeden rodič (0,97 %); 101 rodičů (98,06 %) si myslí, že ví, jaké webové stránky děti na internetu navštěvují - k této odpovědi měli ještě rodiče zaznačit konkrétní webové stránky z podrobného výběru (mohli vybrat více odpovědí): „sociální sítě“ zvolilo 92 respondentů (89,32 %); „e-mail“ 99 (96,12 %); „zprávy“ 35 (33,98 %); „přehled počasí“ 6 (5,83 %); „sport“ 21 (20,39 %); „magazíny“ 0 (0,00 %); „móda a životní styl“ 2 (1,94 %); „web o technice“ 35 (33,98 %); „web o zvířatech“ 19 (18,45 %); „hry“ 35 (33,98 %); „jazykové“ 38 (36,89 %); „filmy a videa“ 27 (26,21 %); „hudba“ 40 (38,83 %); „jiné“ 9 (8,74 %), kde respondenti doplnili: „auta“, „youtube“, „vesmír“, „recepty“, „e-shop“, „referáty“, „vtipy“, „obrázky“, „malování“.



Graf č. 9: Odpovědi na otázku č. 8:

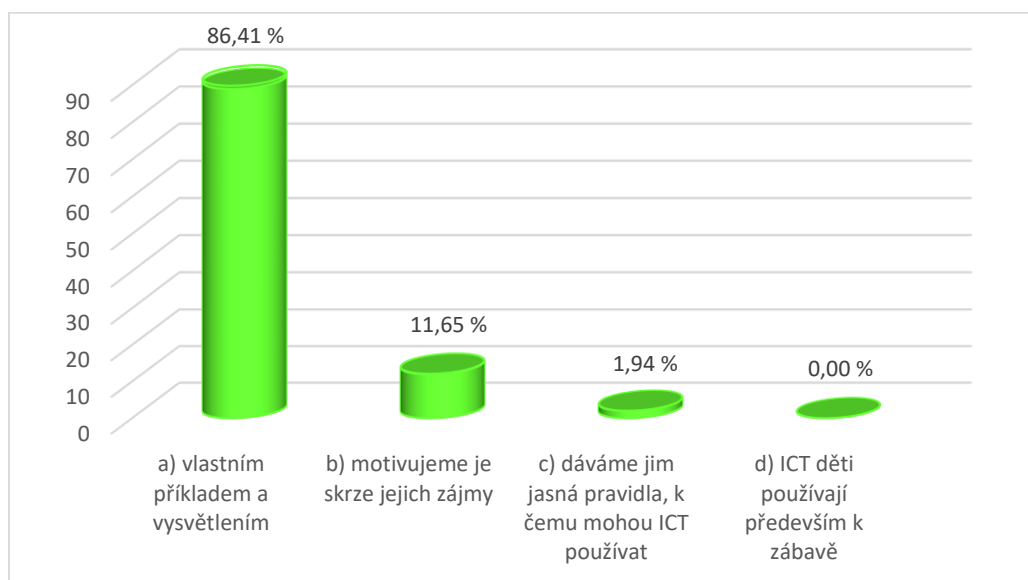
Víte, jaké webové stránky vaše dítě/děti na internetu navštěvuje/navštěvují?

9. otázka: Jak vedeme své děti, aby využívaly ICT – informační a komunikační technologie: počítač, notebook, tablet, mobil ve volném čase kromě zábavy i ke vzdělávání?

Ze všech respondentů 89 dotazovaných (86,41 %) odpovědělo příkladem a vysvětlením; 12 rodičů (11,65 %) motivuje své děti k využívání ICT i ke vzdělávání „*skrze jejich zájmy*“; možnost: „*dáváme jim jasná pravidla, k čemu mohou ICT používat*“, zvolili dva rodiče (1,94 %); nikdo z rodičů nevedlo, že by děti ICT používaly „*především k zábavě*“. Výsledky viz tabulka č. 5 a graf č. 10.

Tabulka č. 5: Odpovědi na otázku č. 9:

Jak vedeme své děti, aby využívaly ICT - informační a komunikační technologie: počítač, notebook, tablet, mobil ve volném čase kromě zábavy i ke vzdělávání?	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
vlastním příkladem a vysvětlením	89	0,864
motivujeme je skrze jejich zájmy	12	0,117
dáváme jim jasná pravidla, k čemu mohou ICT používat	2	0,019
ICT děti používají především k zábavě	0	0,000
	Σ 103	Σ 1,000



Graf č. 10: Odpovědi na otázku č. 9:

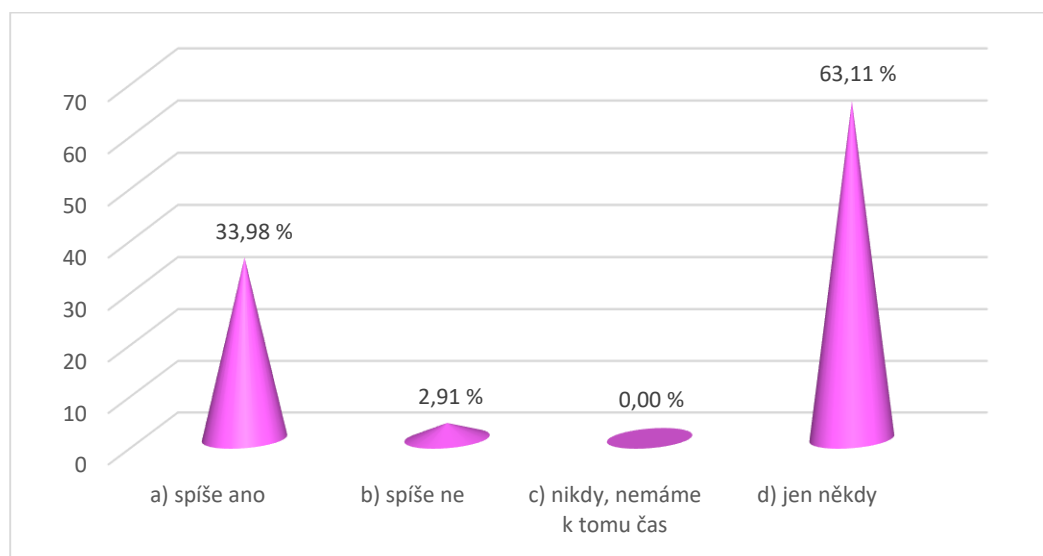
Jak vedeme své děti, aby využívaly ICT – informační a komunikační technologie: počítač, notebook, tablet, mobil ve volném čase kromě zábavy i ke vzdělávání?

10. otázka: Sdílíme se společně s dětmi, co nového se přes ICT naučily, co se dozvěděly?

Na otázku odpovědělo 35 respondentů (33,98 %) „spíše ano“; odpověď „spíše ne“, zvolili 3 respondenti (2,91 %); „nikdy, nemáme k tomu čas“ nezvolil nikdo; „jen někdy“ zvolilo 65 rodičů (63,11 %). Odpovědi ukazuje tabulka č. 6 a graf č. 11.

Tabulka č. 6: Odpovědi na otázku č. 10:

Sdílíme se společně s dětmi, co nového se přes ICT naučily, co se dozvěděly?	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
spíše ano	35	0,340
spíše ne	3	0,029
nikdy, nemáme k tomu čas	0	0,000
jen někdy	65	0,631
	Σ 103	Σ 1,000



Graf č. 11: Odpovědi na otázku č. 10:

Sdílíme se společně s dětmi, co nového se přes ICT naučily, co se dozvěděly?

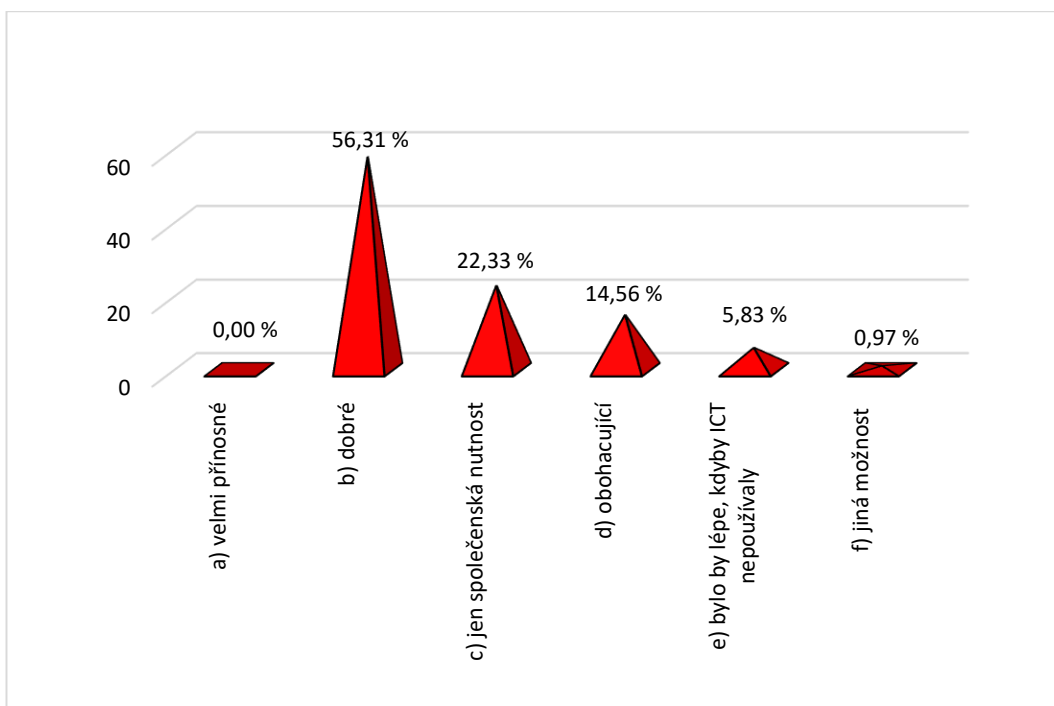
11. otázka: Pravidelné používání ICT je pro naše děti:

Tabulka č. 7 a graf č. 12 znázorňují, že si většina z dotazovaných rodičů 58 (56,31 %) myslí, že pravidelné používání ICT je pro jejich děti dobré. Možnost „velmi přínosné“, nevybral nikdo; „jen společenská nutnost“ 23 respondentů (22,33 %); obohacující 15 dotazovaných (14,56 %); odpověď, že „bylo by lépe,

kdyby ICT nepoužívaly“, zvolilo 6 rodičů (5,38 %); „jinou možnost“ uvedl jeden rodič (0,97 %), jenž dopsal: „Bylo by lépe, kdyby ICT děti nemusely používat, ale dnes už se bez toho v životě neobejdou“.

Tabulka č. 7: *Odpovědi na otázku č. 11:*

Pravidelné používání ICT je pro naše děti:	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
velmi přínosné	0	0,000
dobré	58	0,563
jen společenská nutnost	23	0,223
obohacující	15	0,146
bylo by lépe, kdyby ICT nepoužívaly	6	0,058
jiná možnost	1	0,010
	Σ 103	Σ 1,000



Graf č. 12: *Odpovědi na otázku č. 11:*

Pravidelné používání ICT je pro naše děti:

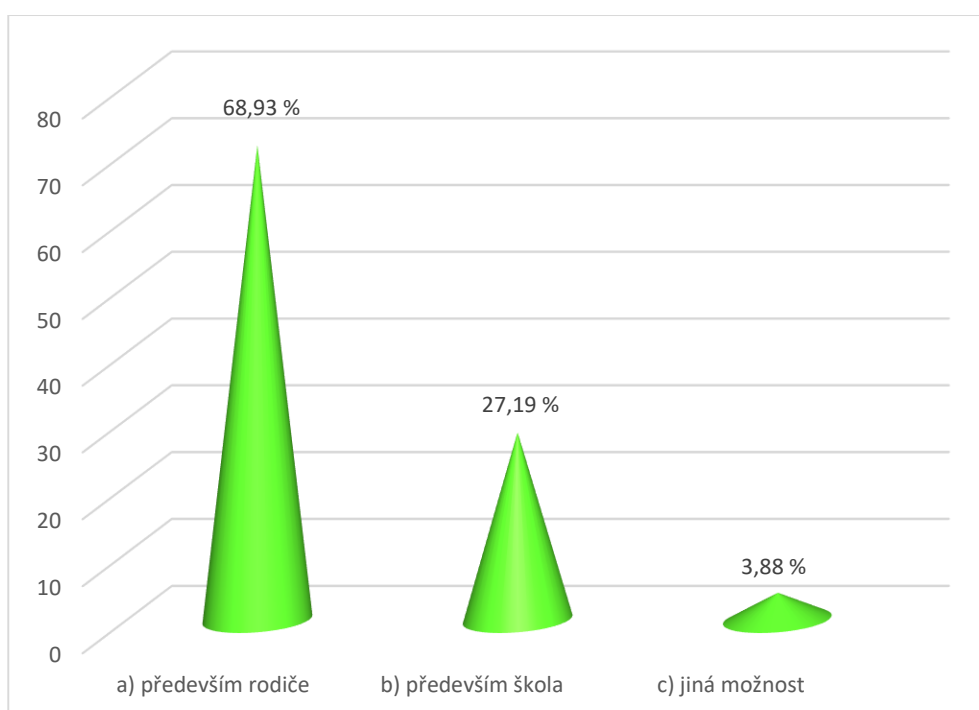
12. otázka: Kdo by měl děti poučit o správném a bezpečném používání ICT?

Rodiče uvedli, že jsou to především oni, 71 respondentů (68,93 %), kteří by měli děti poučit o správném a bezpečném používání ICT. Tuto odpovědnost nechává „škole“ 28 rodičů (27,19 %); „jinou možnost“ zvolili 4 rodiče (3,88 %),

kterí se shodli, že by se na tom měli podílet „rodiče i škola. Viz tabulka č. 8 a graf č. 13.

Tabulka č. 8: Odpovědi na otázku č. 12:

Kdo by měl děti poučit o správném a bezpečném používání ICT?	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
především rodiče	71	0,689
především škola	28	0,272
jiná možnost	4	0,039
	Σ 103	Σ 1,000



Graf č. 13: Odpovědi matek na otázku č. 12:

Kdo by měl děti poučit o správném a bezpečném používání ICT?

K výzkumnému šetření byly formulovány hypotézy:

H₀: Respondenti, kteří vnímají používání ICT u svých dětí kladně, dávají důraz na vlastní příklad stejně jako respondenti, kteří využívání ICT u svých dětí vnímají spíše záporně.

H_A: Respondenti, kteří vnímají používání ICT u svých dětí kladně, dávají důraz na vlastní příklad častěji než respondenti, kteří využívání ICT u svých dětí vnímají spíše záporně.

Pro testování hypotéz budeme vycházet z výsledků dotazníkového šetření z otázek č. 9 a č. 11. Otázka č. 9 se ptala respondentů na to, jak vedou své děti, aby využívaly ICT ve volném čase i ke vzdělávání. Především jsme se zaměřili na to, kolik rodičů dává důraz na vlastní příklad. V otázce č. 11 nás zajímalo, zda dotazovaní rodiče pravidelné používání ICT vnímají kladně nebo spíše záporně.

Předpokládáme, že *rodiče vnímající používání ICT u svých dětí kladně vyšším měřítkem dávají důraz na vlastní příklad ve využívání ICT i ke vzdělávání, než rodiče, kteří využívání ICT u svých dětí vnímají spíše záporně.* Toto hypotetického tvrzení budeme ověřovat proti výše uvedené tzv. nulové hypotéze a vztah mezi sledovanými jevy zjistíme pomocí tzv. **Fisherova kombinatorického testu**, neboť nejčastěji používaný test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku podle Chráska, „...lze použít v případech, kdy celková četnost $n > 40$. Jestliže po celkovou četnost n platí, že $20 < n \leq 40$, potom lze testu použít pouze tehdy, jestliže žádná očekávaná četnost není menší než 5“ (Chráska, 2016, s. 77). Podle celkové četnosti sledovaných jevů z výzkumného šetření by bylo sice možné test nezávislosti chí-kvadrát použít, ale podle výše zmíněného pravidla musíme použít **Fisherův kombinatorický test**, neboť se ve čtyřpolní tabulce objevují i očekávané četnosti menší než 5.

Testování významnosti budeme provádět na hladině významnosti 0,01.

Fisherův test je odlišný než ostatní testy významnosti, u kterých se vypočítává testové kritérium, jenž se srovnává s kritickou hodnotou. U Fisherova testu se vypočítává přímo pravděpodobnost, se kterou bychom mohli nesprávně odmítnout nulovou hypotézu, přestože by byla správná. „Pokud je vypočítaná pravděpodobnost menší než zvolená hladina významnosti, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Pokud vypočítaná pravděpodobnost je větší než zvolená hladina významnosti, platnost nulové hypotézy připouštíme“ (Chráska, 2016, s. 79).

Nejdříve si dle níže uvedeného schématu (tab. č. 9) sestavíme základní čtyřpolní tabulku pro Fisherův test (tab. č. 10):

Tabulka č. 9: *Schéma čtyřpolní tabulky*

	α	$\text{nan } \alpha$	
β	a	b	$a + b$
$\text{nan } \beta$	c	d	$c + d$
	$a + c$	$b + d$	

Tabulka č. 10: *Základní čtyřpolní tabulka pro Fisherův test*

Rodiče pravidelné používání ICT u svých dětí vnímají:				
		kladně	spíše záporně	Σ
Rodiče ve využívání ICT na vlastní příklad a vysvětlení:	dávají důraz	86	3	89
	nedávají důraz	10	4	14
	Σ	96	7	103

Kromě základní čtyřpolní tabulky musíme sestavit další pomocné tabulky (tab. č. 11) a to tak, že si v základní tabulce vyhledáme nejmenší četnost, kterou postupně zmenšujeme o jedničku, až dospějeme k tabulce, ve které je minimální četnost nulová. Okrajové četnosti zůstávají u pomocných tabulek nezměněné. Pro základní čtyřpolní tabulku jsme takto vytvořili další tři pomocné tabulky.

Tabulka č. 11: *Pomocné tabulky pro Fisherův test*

A	B	C																											
<table style="border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 5px;">87</td><td style="padding: 5px;">2</td><td style="padding-left: 10px;">89</td></tr> <tr><td style="padding: 5px;">9</td><td style="padding: 5px;">5</td><td style="padding-left: 10px;">14</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Σ 96</td><td style="text-align: center;">7</td><td style="padding-left: 10px;">103</td></tr> </table>	87	2	89	9	5	14	Σ 96	7	103	<table style="border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 5px;">88</td><td style="padding: 5px;">1</td><td style="padding-left: 10px;">89</td></tr> <tr><td style="padding: 5px;">8</td><td style="padding: 5px;">6</td><td style="padding-left: 10px;">14</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Σ 96</td><td style="text-align: center;">7</td><td style="padding-left: 10px;">103</td></tr> </table>	88	1	89	8	6	14	Σ 96	7	103	<table style="border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 5px;">89</td><td style="padding: 5px;">0</td><td style="padding-left: 10px;">89</td></tr> <tr><td style="padding: 5px;">7</td><td style="padding: 5px;">7</td><td style="padding-left: 10px;">14</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Σ 96</td><td style="text-align: center;">7</td><td style="padding-left: 10px;">103</td></tr> </table>	89	0	89	7	7	14	Σ 96	7	103
87	2	89																											
9	5	14																											
Σ 96	7	103																											
88	1	89																											
8	6	14																											
Σ 96	7	103																											
89	0	89																											
7	7	14																											
Σ 96	7	103																											

Nyní si pro všechny vytvořené tabulky (základní i pomocné) vypočítáme pravděpodobnost p_i , se kterou dle Chrásky „...může tato konfigurace výsledků nastat za předpokladu platnosti nulové hypotézy“ (2016, s. 79).

Základním vzorcem pro tuto pravděpodobnost je:

$$p_i = \frac{(a + b)! (c + d)! (a + c)! (b + d)!}{n! a! b! c! d!}$$

kde n je celková četnost ve čtyřpolní tabulce a hodnoty a , b , c , d jsou četnosti v jednotlivých polích čtyřpolní tabulky podle schématu (tab. č. 9). Při dosazení hodnot nám vychází:

$$p_i = \frac{89! 14! 96! 7!}{103! 86! 3! 10! 4!} = 0,005737$$

$$p_{iA} = \frac{89! 14! 96! 7!}{103! 87! 2! 9! 5!} = 0,000395681$$

$$p_{iB} = \frac{89! 14! 96! 7!}{103! 88! 1! 8! 6!} = 0,000013489$$

$$p_{iC} = \frac{89! 14! 96! 7!}{103! 89! 0! 7! 7!} = 0,000000087$$

Výslednou pravděpodobnost p určíme jako součet všech hodnot p_i , tj.

$$p = \sum p_i$$

$$p = 0,005737 + 0,000395681 + 0,000013489 + 0,000000087 = 0,006$$

Vypočítaná hodnota pravděpodobnosti p vypovídá o tom, že daný výsledek a výsledky ještě nepříznivější mohou nastat (za předpokladu platnosti nulové hypotézy) s pravděpodobností $0,006 = 0,6\%$. Riziko neoprávněného odmítnutí nulové hypotézy je tedy $0,006$, což je hodnota menší než zvolená hladina významnosti $0,01$. Proto můžeme na hladině významnosti $0,01$ odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní: **Respondenti, kteří vnímají používání ICT u svých dětí kladně, dávají důraz na vlastní příklad častěji než respondenti, kteří využívání ICT u svých dětí vnímají spíše záporně.**

5.7 Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda a jakými způsoby rodiče dětí staršího školního věku podporují využívání ICT v informálním učení, zda v tom vidí přínos u svých dětí a jestli považují toto učení za přínosné.

Pro tento účel byly stanoveny výzkumné otázky, které si nyní podle výsledků výzkumu zodpovíme.

Pro tento účel byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

K výzkumné otázce číslo 1: Považují rodiče u svých dětí staršího školního věku využívání ICT za přínosné?

Podle odpovědí na 11. otázku (tabulka č. 7, graf č. 12), kdy měli rodiče odpovídat, zda „*je pravidelné používání ICT pro jejich děti přínosné*“, vidíme, že kladné odpovědi, „*dobré, obohacující*“, zvolilo dohromady 73 respondentů – rodičů (tj. $70,87\%$), což můžeme dle výsledků chápat, že skoro tři čtvrtina dotazovaných u svých dětí staršího školního věku využívání ICT považuje za přínosné. Nikdo z rodičů nezvolil možnost „*velmi přínosné*“, což by bylo zajímavé srovnat s odpověďmi dětí II. stupně ZŠ. Odpověď „*jen společenská nutnost*“, kterou zvolilo 23 respondentů ($22,33\%$) můžeme považovat za neutrální odpověď. Opět z pohledu dospívajících vzhledem k modernímu trendu ICT by tato odpověď byla řazena do kladných odpovědí, neboť pro dospívající je velmi důležité mezi ostatní vrstevníky stejnými zájmy zapadnout.

Z celkového počtu 103 respondentů 6 rodičů zvolilo odpověď: „*bylo by lépe, kdyby ICT nepoužívaly*“. Podobnou odpověď vypsali výstižně jeden rodič v jiné možnosti: „*bylo by lépe, kdyby ICT děti nemusely používat, ale dnes už se bez toho v životě neobejdou*“. Z jedné strany je zde k využívání ICT jasný negativní vztah, ale tlakem současné společnosti musí být ICT akceptované.

To, že rodiče považují u svých dětí staršího školního věku využívání ICT za přínosné, se dá také usuzovat z výsledných odpovědí na otázky č. 1, 2, 3, 4, 5 a 8. Na otázku č. 1 (graf č. 2): „***Má vaše dítě/ mají vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ vlastní počítač, notebook, tablet či mobilní telefon?***“, odpověděli všichni rodiče, „*ano*“. Mobilní telefony dotazovaní rodiče pořídili všem svým dětem staršího školního věku, z toho 81,55% s aktivním přístupem na internet.

Otázka č. 2 (graf č. 3): „***Má vaše dítě/ mají vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ přístup k notebooku, stolnímu PC, tabletu či mobilnímu telefonu někoho z rodiny?***“ dopadla také 100 % výsledkem, to znamená, že používání ICT techniky v dnešních rodinách je zcela běžné. Pokud by rodiče neviděli přínos ve využívání ICT u svých dětí, výsledky výše uvedených otázek by dopadly úplně jinak.

Otázka č. 3 (tabulka č. 1, graf č. 4): „***Kolik času denně vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ tráví u PC, notebooku, tabletu?***“. Rodiče jsou ti, kteří mají mít dohled nad svými dětmi a dovolují svým dětem navštěvujícím II. stupeň ZŠ trávit u PC, notebooku, tabletu určitý čas. Tím, že rodiče svým dětem dovolí u ITC trávit čas, vyjadřují souhlas, že využívání ICT je pro jejich děti přínosné. Asi jednu hodinu vybralo 50,49 % rodičů, asi půl hodiny 27,18 %, asi dvě hodiny 18,45 % respondentů. Ke třem hodinám a více se statečně přiznal jeden rodič. Podobná otázka č. 4 (tabulka č. 2, graf č. 5): „***Kolik času denně vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ tráví u mobilu?***“, ukazuje, že děti dotazovaných rodičů více hodin tráví u svých mobilů, což je pochopitelné vzhledem k tomu, že 81,55 % dotazovaných uvedlo, že jejich děti mají mobily s aktivním přístupem na internet. Oproti předchozí otázce, kde u PC, notebooku či tabletu děti dotazovaných rodičů tráví jednu hodinu 50,49 % dětí a dvě hodiny jen 18,45 % dětí, u mobilu podle rodičů tráví děti více, dvě hodiny zvolilo 47,57 % rodičů, jednu hodinu 35,92 % rodičů; „*tři a více hodin*“ zaznačili jen 4 rodiče. To, že

některé děti dotazovaných rodičů tráví u mobilu hodně času, bylo vyjádřené v jiné možnosti, kde respondenti napsali, že „*je u něj pořád*“, „*bez mobilu neudělá ani krok*“, „*nevím*“, „*ani nevíme*“, „*možná by bylo lepší, když by ho neměl, neboť jej pořád okřikujeme, ať u něj pořád nesedí.*“ Zde by se při dalším potencionálním výzkumu mohla využít zpětná kontrola, pokud by se stejná otázka, kolik času děti tráví u PC, notebooku, tabletu, mobilu, položila žákům II. stupně ZŠ. Asi bychom nebyli vůbec překvapeni, že čas, který děti skutečně tráví u PC, notebooku, tabletu, je vyšší a že čas strávený u mobilu by byl ještě daleko vyšší. Vždyť kolik dětí jen při cestě domů ze školy, při čekání na autobus nebo při čekání na kroužek soustředěně kouká do mobilu. A kolik času ještě děti stihnout „pobrouzdat“ po internetu než přijdou rodiče z práce. Rodiče, kteří nesou na svých bedrech kopu pracovních povinností a starostí o funkční chod rodiny, určitě v problematice trávení času u ICT nejsou schopni děti důsledně pohlídat. Mohou je však cílenou výchovou učit k tomu, aby samy děti uměly rozlišovat, kdy musí plnit povinnosti do školy, povinnosti v rodinném prostředí, kdy mají kroužek a kdy mohou čas trávit u ICT.

Je pozitivní, že u otázky č. 5 (tabulka č. 3, graf č. 6): „***K čemu vaše dítě/děti používá/používají počítač, notebooku, tablet, mobil***“, 86,41 % respondentů odpovědělo „*k zábavě, k plnění školních povinností, ke svým zájmům a kroužkům*“; a jen 11,65 % zvolilo „*jen zábavě*“. U otázky č. 8 (graf č. 9): „***zda rodiče ví, jaké webové stránky vaše dítě/děti na internetu navštěvuje/navštěvují***“, 98,06 % respondentů zakroužkovalo, že „*spíše ano*“; z užšího výběru volby převažují aktivity spojené s virtuální komunikací: „*sociální sítě, e-mail*“, rovnoměrně jsou pak rozloženy rozličné webové stránky (seřazeno od nejvíce zvolených), „*hudby, jazyků, her, techniky, zpráv, filmů a videí, sportu*“, které jsou spojené s oblíbenými zájmy dětí respondentů.

Z výše předložených výsledků a analýzy lze zodpovědět 1. výzkumnou otázku z výzkumného šetření této diplomové práce, že **rodiče považují využívání ICT u svých dětí staršího školního věku za přínosné.**

K výzkumné otázce číslo 2: Sdílejí rodiče se svými dětmi staršího školního věku nové poznatky, které děti při používání ICT získají?

Na tuto výzkumnou otázku budeme hledat odpověď ve výsledcích 10. otázky (tabulka č. 6, graf č. 11) dotazníku, „*zda rodiče sdílejí společně s dětmi, co nového se přes ICT naučili, co se dozvěděli.*“ „*Spíše ano*“, odpovědělo 33,98 % respondentů, „*jen někdy*“ 63,11 % respondentů, „*spíše ne*“ 2,91 % respondentů. I když většina respondentů na otázku, „*zda sdílejí společně s dětmi, co nového se přes ICT naučili, či dozvěděli*“, napsalo, že „*jen někdy*“, z odpovědí na osmou otázku (graf č. 9) 98,06 % dotazovaných rodičů „*má přehled, jaké webové stránky jejich na internetu navštěvují*“.

Dětem staršího školního věku rodiče dávají nejen více volnosti než třeba dětem mladšího školního věku, ale také samy děti staršího školního věku jsou samostatnější a již nevyžadují tolik se sdílet se svými rodiči. Tak jak Šimíčková – Čížková (2008) píše, že prepubescenti navazují více kontaktů s vrstevníky, sdružují se do skupin podle zájmu a dochází k postupnému osamostatňování se od rodiny. S tím souvisí i rozvoj logické paměti, která se začíná projevovat v samostatnosti myšlení a kritičnosti vůči dospělým (Šimíčková – Čížková, 2008). Tudíž je v pořádku, že u 10. otázky převažují odpovědi respondentů, že rodiče sdílejí společně s dětmi, co nového se přes ICT naučili, co se dozvěděli „*jen někdy*“. Proto také k výzkumné otázce č. 2 můžeme odpovědět, že **rodiče sdílejí se svými dětmi staršího školního věku nové poznatky, které děti při používání ICT získají.**

K výzkumné otázce číslo 3: Jakým způsobem rodiče podporují děti staršího školního věku, aby využívaly ICT ke kladnému informálnímu učení?

Nyní budeme vycházet z odpovědí na otázky č. 6, 7, 9, 12. Pro výzkumnou otázku jsou stěženi především odpovědi na otázku č. 9 (tabulka č. 5, graf č. 10): ***Jak vedeme své děti, aby využívaly ICT – informační a komunikační technologie: počítač, notebook, tablet, mobil ve volném čase kromě zábavy i ke vzdělávání?*** Ze všech respondentů 86,41 % odpovědělo „*příkladem a vysvětlením*“; 11,65 % rodičů motivuje své děti k využívání ICT i ke vzdělávání „*skrze jejich zájmy*“. Je pozitivní, že si většina dotazovaných

rodičů uvědomuje to, že aby děti využívaly ICT ve volném čase kromě zábavy i ke vzdělávání, je důležitá jejich „aktivní přítomnost“, tj. vlastní příklad a vysvětlení.

Na otázku č. 6 (graf č. 7), „*zda mají děti respondentů možnost využívat na PC výukové programy*“, možnost „*ano*“ zvolilo 95 respondentů (92,23 %); odpověď „*ne*“ zakroužkovalo 8 rodičů (7,77 %). „*Jak se k těmto výukovým programům děti dotazovaných rodičů dostaly*“, jsme se dozvěděli z odpovědí na otázku č. 7 (tabulka č. 4, graf č. 8); 78,64 % respondentů zvolilo možnost „*stáhli z internetu*“, 17 % rodičů odpovědělo, že si jejich děti výukové programy „*našly samy*“ a „*jiné možnosti*“ tj. 18,45 %, představují různé kombinace „*koupili jsme je, stáhli z internetu, od kamaráda/kamarádky, našlo si/našly si tyto programy samo/samy*“.

Většina dotazovaných rodičů si uvědomuje svou zodpovědnost za to, aby jejich děti správně a bezpečně používaly ICT. To dokumentují odpovědi na otázku č. 12 (tabulka č. 8, graf č. 13): *Kdo by měl děti poučit o správném a bezpečném používání ICT?* 68,93 % respondentů uvedlo, že jsou to především oni, kteří by měli děti poučit o správném a bezpečném používání ICT. Tento úkol přenechává škole 27,19 % respondentů.

Na 3. výzkumnou otázku můžeme odpovědět, že **rodiče podporují děti staršího školního věku, aby využívaly ICT ke kladnému informálnímu učení, především vlastním příkladem, vysvětlením a zajištěním možnosti využívat počítačové výukové programy.**

Z výsledného šetření můžeme konstatovat, že rodiče dětí staršího školního věku podporují ve využívání ICT v informálním učení především vlastním příkladem, společným sdílením, vysvětlením a umožňováním využívat výukové programy. Rodiče u svých dětí staršího školního věku považují využívání ICT za přínosné.

Pomocí Fisherova kombinatorického testu byl potvrzen vztah mezi zkoumanými jevy, že *rodiče, kteří vnímají používání ICT u svých dětí kladně, vyšším měřítkem dávají důraz na vlastní příklad ve využívání ICT i ke vzdělávání, než rodiče, kteří využívání ICT u svých dětí vnímají spíše záporně.*

Závěr

Albert Schweitzer napsal: „*Jsou tři způsoby výchovy dítěte. Příkladem, příkladem a zase příkladem.*“ Ve správném užívání informačních technologií to bezesporu platí také! Sami rodiče by měli jít dětem a mládeži příkladem a vést je k tomu, aby mobily, tablety, notebooky, stolní PC nevyužívaly jenom k zábavě, ale aby tyto technologie ve svém volném čase uplatnily také k informálnímu učení. Jednoduše, „aby jim to do budoucna bylo k užitku“.

Diplomová práce s názvem „*Využití ICT v informálním učení pohledem rodičů staršího školního věku*“, se zabývala využitím informačních a komunikačních technologií (ICT) v informálním učení dětmi staršího školního věku pohledem rodičů. Hlavním cílem bylo zjistit, zda a jakými způsoby rodiče dětí staršího školního věku podporují využívání ICT v informálním učení, zda v tom vidí přínos u svých dětí a jestli považují toto učení za přínosné.

V prvních kapitolách teoretické části práce jsme vymezili a definovali základní pojmy související s informačními a komunikačními technologiemi, dotkli jsme se oblíbených sociálních sítí a počítačových her, využitím techniky a internetu v rodině a vysvětlili počítačovou gramotnost. V druhé kapitole jsme se věnovali pojmu informální učení a zaměřili se na informální učení dětí a mládeže při využívání informačních a komunikačních technologií. V dalších kapitolách jsme stručně charakterizovali starší školní věk a dotkli se výchovy v rodině. Poslední kapitola teoretické části byla zaměřena na etické otázky a úskalí související s používáním ICT, kde jsme kromě virtuálních jevů upozornili na aktuální problematiku GDPR, tj. Obecná nařízení o ochraně osobních údajů,

V empirické části práce bylo provedeno výzkumné šetření, které proběhlo metodou dotazníku. Výzkumný vzorek tvořili náhodně oslovení rodiče dětí staršího školního věku.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak rodiče dětí staršího školního věku podporují využívání ICT v informálním učení a zda v tom vidí přínos u svých dětí. Pro tento účel byly stanoveny výzkumné otázky a formulovány hypotézy.

Vyhodnocená data výzkumu byla zaznačena v grafech a výsledky výzkumného šetření byly v závěru práce vyhodnoceny.

Z výsledků výzkumného šetření jde znát, že dotazovaní rodiče patřící do generace časně a střední dospělosti vlivem prudkého technického pokroku běžně ve svých zaměstnáních používají a jsou nuceni používat informační a komunikační technologie (ICT). Jsou to také oni, kteří si uvědomují prospěšnost využívání ICT u svých dětí, neboť z vlastní zkušenosti ví, že se děti bez ICT ve svých životech již neobejdou.

V počátcích rozvoje techniky používaly děti ICT často jen k zábavě jako volnočasovou aktivitu a to se ještě týkalo jen dětí z dobře situovaných rodin. Tím jak informační a komunikační technologie pronikly napříč všemi oblastmi, nás ICT provázejí na každém kroku. V dnešní době je skoro nemyslitelné, že by někdo v rozvinutých zemích neměl mobilní telefon nebo počítač v jakékoliv podobě. Velké množství aplikací a funkcí, které tyto komunikační prostředky nabízejí, mají velký vliv na to, že pro děti staršího školního věku již ICT není jen zdrojem zábavy, ale jejich prostřednictvím se uskutečňuje informální učení. A právě v tom mohou rodiče být svým dětem příkladem a své děti podporovat, aby využívání ICT bylo pro děti nejen přínosné, ale také aby přispívalo ke kladnému informálnímu učení, jehož plody děti v budoucnu uplatní na trhu práce a v osobním životě.

Literatura a použité zdroje

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc. 3., rozš. vyd.* Bratislava: Public promotion, 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

BENEŠ, M. *Andragogika*. 1. vydání Praha: Grada Publishing a.s., 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

BRDIČKA, Bořivoj. *Role internetu ve vzdělávání. Studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit technologie ve výuce*. Praha: Karlova univerzita – Pedagogická fakulta, 2003. 122 s. ISBN 80-239-0106-0.

CULLEN, Joe [et al]. *Informal learning and widening participation*. Nottingham: DfEE, 2000. ISBN 18-418-5248-1.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte. 3., dopl. vyd.* Tišnov: Sursum, 1997. 156 s. ISBN 80-85799-03-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele. 2. vyd.* Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování. 1. vyd.* Praha: Karolinum, 1993. 413 s. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1. vyd.* Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

DOSTÁL, Jiří. *Informační a počítačová gramotnost – klíčové pojmy informační výchovy. In Infotech 2007 – moderní informační a komunikační technologie ve vzdělávání*. Olomouc: Votobia, 2007. s. 60 – 65. ISBN 978-80-7220-301-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra a URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika I*. Dotisk. Olomouc: HANEX, 1999. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing a. s., 2016. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

CHUDÝ, Štefan a kol. *Hledání kořenů výchovy v současné společnosti*. Brno: Paido, 2006. 141 s. ISBN 80-7315-131-6.

JELÍNEK, Jiří. *Vliv rodinného prostředí na využívání ICT dětmi ve školním věku - bakalářská práce*. Olomouc: 2013. 115 s.

JEŽEK, Stanislav. *Psychosociální klima školy I*. (Ed.). Brno: MSD s.r.o., 2003. 152 s. ISBN 80-86633-13-6.

KOPECKÝ, Kamil. *Moderní trendy v e-komunikaci*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 98 s. ISBN 978-80-85783-78-0.

KOPECKÝ, Kamil a KREJČÍ, Veronika. *Rizika virtuální komunikace*. 1. vyd. Olomouc: NET UNIVERSITY s.r.o., 2010. 35 s. ISBN 978-80-254-7866-0.

KRAUS, Blahoslav a POLÁŠKOVÁ, Věra a kol. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KREJČÍ, Veronika. *Kyberšikana: Kybernetická šikana*. Olomouc, 2010. 72 s. ISBN 978-80-254-7791-5.

KULIČ, Václav. *Psychologie řízeného učení*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992. 188 s. ISBN 80-200-0447-5.

MÁDROVÁ, Eva. *Zkuste být dítětem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-229-7.

MATĚJČEK, Zdeněk a POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. Jinočany: H+H, 1998. 205 s. ISBN 80-86022-21-8.

MUSIL, Josef. *Komunikace v informační společnosti*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. 144 s. ISBN 978-80-86723-39-6.

NAVRÁTIL, Pavel. *S počítačem nejen k maturitě*. 9. vyd. Karlice na Hané: Computer Media, 2016. 176 s. ISBN 978-80-7402-252-4.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Obecná pedagogika*. Dotisk. Praha: Karolinum, 1992. 71 s. ISBN 80-7066-339-1.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 4., zcela přeprac. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 160 s. ISBN 978-80-2473664-8.

POKORNÝ, Vratislav, TELCOVÁ, Jana a TOMKO, Anton. *Patologické závislosti*. 2. vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2002. 194 s. ISBN 80-86568-02-4.

POKORNÝ, Vratislav, TELCOVÁ, Jana a TOMKO, Anton. *Prevence sociálně patologických jevů: manuál praxe*. 3., rozš. vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003. 186 s. ISBN 80-86568-04-0.

PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, J. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2015. 208 s. ISBN 978-80-7478-6754.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ROUBAL, Pavel. *Počítače pro úplné začátečníky*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 1997. 230 s. ISBN 80-85896-96-6.

ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 522 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2002. 517 s. ISBN 80-85947-80-3.

STRAKA, Gerald A. *Informal learning: genealogy, concepts, antagonism and questions*. Bremen: Universität Bremen, roč. 2004, č. 15. ISSN 1610-0875.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 174 s. ISBN 978-80-7367-250-8.

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. 90 s. ISBN 978-80-254-2218-2.

ŠVEC, Štefan a kol. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvanlitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009. 302 s. ISBN 978-80-7315-192-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 336 s. ISBN 80-246-0841-3.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VETEŠKA, J. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. 408 s. ISBN 978-80-7452-047-1.

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: [jak jim předcházet a jak je překonávat]*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.

Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011. Praha: Český statistický úřad, 2013, 183 s. ISBN 978-80-250-2354-9.

ZOUNEK, Jiří. *ICT v životě základních škol*. 1. vyd. Praha: TRITON, 2006. 151 s. ISBN 80-7254-858-1.

Internetové zdroje:

Informální učení. Český statistický úřad. [online]. [cit. 2018-02-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20561193/331313a05.pdf/195efc96-f9f2-49e3-8849-1429e83cd826?version=1.0>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. MŠMT. Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení. Průvodce dalším vzděláváním. [online]. [cit. 2018-03-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/pruvodce-dalsim-vzdelavanim>

Zkus IT. [online]. [cit. 2018-02-20]. Dostupné z: <http://www.zkusit.cz/proc-zkusit-it/co-je-to-it/>

Sociální sítě jako prostředí pro nebezpečnou virtuální komunikaci: *WWW.e-bezpeci.cz* [online]. [cit. 2018-04-30]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/socialni-sit/147-222>

Bezpečně online: *WWW.saferinternet.cz* [online]. [cit. 2018-01-05]. Dostupné z: <https://bezpecne-online.saferinternet.cz/vyukove-materialy/ke-stazeni>

Pro bezpečnější internet: *WWW.saferinternet.cz* [online]. [cit. 2018-01-29]. Dostupné z <http://archiv.saferinternet.cz/pro-rodice/socialni-site>

KOPECKÝ, Kamil. *Sociální sítě jako prostředí pro nebezpečnou virtuální komunikaci*. *WWW.e-bezpeci.cz*. [online]. 2009 [cit. 2018-02-21]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/socialni-sit/147-222>

Sociální sítě - Pro bezpečnější internet: *WWW.saferinternet.cz* [online]. 2011 [cit. 2018-01-23]. Dostupné z: <http://archiv.saferinternet.cz/pro-rodice/socialni-site>

RŮŽIČKOVÁ, Daniela. *ICT gramotnost*. [online]. 2010 [cit. 2018-02-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9629/ICT-GRAMOTNOST.html/>

Mobil a internet. *WWW.bezpecneonline.cz* [online]. [cit. 2018-01-24]. 2012. Dostupné z: <https://bezpecne-online.saferinternet.cz/vyukove-materialy/ke-stazeni/category/3-materialy-pro-ucitele?start=20>

KOPECKÝ, Kamil. *Co je sexting*. *WWW.e-bezpeci.cz* [online]. 2009 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/sexting/137-154/>

Co je flaming. *WWW.e-bezpeci.cz* [online]. 2008 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dali-rizika/38-35>

KOPECKÝ, Kamil. *Co je hoax*. *WWW.e-bezpeci.cz* [online]. 2008 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/hoax-spam/91-25/>

Sociální síť. [online]. 2017 [cit. 2017-12-28]. Dostupné z: <http://www.socialni-site.123abc.cz/node>

Co je phishing. *WWW.e-bezpeci.cz* [online]. 2008 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dali-rizika/24-47/>

SBLOG. [online]. 2018 [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: <https://blog.seznam.cz/2018/04/sluzba-spoluzaci-cz-na-konci-srpna-skonci/>.

Závislostní chování na internetu u dětí 2. stupně ZŠ. *WWW.e-bezpeci.cz* [online]. 2008 [cit. 2018-01-21]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/rodice-ucitele-zaci/518-zavislost2st>

GDPR - Obecné nařízení o ochraně osobních údajů. *WWW.gdpr.cz* [online]. [cit. 2018-05-10]. Dostupné z: <https://www.gdpr.cz/gdpr/>

Zákon o ochraně osobních údajů. *WWW.wikipedia.cz* [online]. 2018 [cit. 2018-06-10]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Z%C3%A1kon_o_ochran%C4%9B_osobn%C3%ADch_%C3%BAtaj%C5%AF

S osobními údaji se dnes vezele obchoduje. *WWW.idnes.cz* [online]. 2018 [cit. 2018-06-10]. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/gdpr-radek-kubicek-rozhovor-auditor-ochrana-osobnich-udaju-poh-/domaci.aspx?c=A180122_112211_domaci_nub

Komentář: Nová ochrana dat z EU je velký prostor pro buzeraci. *WWW.idnes.cz* [online]. 2018 [cit. 2018-06-11]. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/gdpr-ochrana-osobnich-dat-komentar-daniela-kovarova-fh5-/domaci.aspx?c=A180301_386231_domaci_lre

Facebook až od 15 let. *WWW.idnes.cz* [online]. 2018 [cit. 2018-06-12]. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/vlada-ochrana-osobnich-udaju-facebook-dwr-/domaci.aspx?c=A180321_084417_domaci_kop

KOPECKÝ, Kamil. *Komentář: Posouvání věkových hranic pro vstup do prostředí sociálních sítí nic neřeší.* *WWW.e-bezpeci.cz* [online]. 2018 [cit. 2018-06-12]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/socialni-sit/1303-vekove-hranice>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Jiří Jelínek
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	VYUŽITÍ ICT V INFORMÁLNÍM UČENÍ POHLEDEM RODIČŮ DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU
Název v angličtině:	USE OF ICT IN INFORMAL LEARNING FROM PERSPECTIVE OF SCHOOL CHILDREN PARENTS
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá využitím informačních a komunikačních technologií (ICT) v informálním učení dětmi staršího školního věku pohledem rodičů. V diplomové práci nejprve najdeme kapitoly, které definují základní pojmy ICT, dále se práce věnuje sociálním sítím, využitím výpočetní techniky a internetu v rodině a počítačovou gramotností. Součástí práce je kapitola, která vysvětluje pojmy učení a informální učení. Další kapitoly charakterizují období staršího školního věku a dotknou se výchovy v rodinném prostředí. Teoretickou část práce uzavírají etické otázky a úskalí, které souvisejí s využíváním ICT. Praktická část předkládá výsledky výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jak rodiče dětí staršího školního věku podporují využívání ICT v informálním učení a zda v tom vidí přínos u svých dětí.
Klíčová slova:	Informační a komunikační technologie, sociální síť, mobilní síť, internet v rodině, počítačová gramotnost, učení, informální učení, ICT v informálním učení, starší školní věk, výchova v rodinném prostředí, etické otázky a úskalí s využíváním ICT.

Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on the use of information and communication technologies (ICT) in the informal learning of children in older school age from the perspective of their parents. The diploma thesis is divided into two parts. The first one (theoretical) deals with the definition of the basic terms of ICT, social networks, the use of computing and the Internet in family and computer literacy. One chapter also explains terms such as learning and informal learning. Next chapters centre on the characterization of the older school age period and the education in family environment. The theoretical part of the thesis closes with the ethical questions and risks related to the use of ICT. The practical part presents the results of the research aimed at finding out how parents of children of older school age support the use of ICT in informal learning and whether they see any benefit of such usage to their children.
Klíčová slova v angličtině:	Information and communication technologies, social networks, mobile networks, Internet in family, computer literacy, learning, informal learning, ICT in informal learning, older school age, education in family environment, ethical questions and risks of using ICT.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Vzor dotazníku určeného pro rodiče
Rozsah práce:	90 stran
Jazyk práce:	čeština

Příloha č. 1: Vzor dotazníku určeného pro rodiče

Milí rodiče,
jmenuji se Jiří Jelínek a jsem studentem 2. ročníku oboru *Speciální pedagogika pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ a Učitelství technické a informační výchovy* na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Žádám Vás o vyplnění tohoto orientačního dotazníku, který je součástí mé diplomové práce na téma „*Využití ICT v informálním učení pohledem rodičů dětí staršího školního věku.*“ Dotazník je zcela anonymní a údaje z něj budou použity jen pro účely mé práce.

Milí rodiče, zakroužkujte vždy jen jednu odpověď, která nejvíce odpovídá skutečnosti. Ve výběru označeném čtverečky můžete zakroužkovat více odpovědí. Pokud si z nabídky nevyberete, máte možnost uvést svou variantu. **Odpovídejte jen o těch dětech, které navštěvují II. stupeň ZŠ.**

Předem moc děkuji za vyplnění dotazníku.

1. Má vaše dítě/ mají vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ vlastní počítač, notebook, tablet či mobilní telefon?

a) **ano** (prosím, zatrhněte):

- notebook stolní PC tablet
 mobil bez přístupu na internet mobil s aktivním přístupem na internet

b) **ne**

2. Má vaše dítě/ mají vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ přístup k notebooku, stolnímu PC, tabletu či k mobilnímu telefonu někoho z rodiny?

a) **ano** (prosím, zatrhněte): notebook stolní PC tablet mobil

b) **ne**

3. Kolik času denně vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ tráví u PC, notebooku, tabletu?

- a) asi půl hodiny
b) asi jednu hodinu
c) asi dvě hodiny
d) asi tři a více hodin
e) 1x – 3x týdně
f) 1x za měsíc
g) jiná možnost (prosím, vypište)...

4. Kolik času denně vaše děti navštěvující II. stupeň ZŠ tráví u mobilu?

- a) asi půl hodiny
b) asi jednu hodinu
c) asi dvě hodiny
d) asi tři a více hodin
e) jiná možnost (prosím, vypište)...

5. Vaše dítě/děti doma používá/používají počítač, notebook, tablet, mobil:

- a) jen k zábavě (hry, hudba, filmy, internet, sociální sítě)
b) jen pro plnění domácích úkolů
c) ke svým zájmům a kroužkům
d) k zábavě, k plnění školních povinností, ke svým zájmům a kroužkům
e) nevím, je to jejich věc
f) jiná možnost (prosím, uveďte)...

6. Má vaše dítě/vaše děti možnost doma využívat na PC výukové programy? (např. matematické příklady, pravopisné doplňovačky, úkoly a kvízy z jiných předmětů ap.)

- a) ano
- b) ne

7. Jak se k těmto výukovým programům vaše dítě/vaše děti dostaly?

- a) koupili jsme je
- b) stáhli z internetu
- c) od kamaráda/kamarádky
- d) ze školy
- e) našlo si/našly si tyto programy samo/samy
- f) jiná možnost (prosím, uveďte)...

8. Víte, jaké webové stránky vaše dítě/děti na internetu navštěvuje/navštěvují?

- a) spíše ano, (prosím, zaznačte)
 sociální sítě e-mail zprávy přehled počasí sport magazíny móda a životní styl web o technice web o zvířatech hry jazykové filmy a videa hudba jiné (vypište) ...
- b) spíše ne
- c) nevím

9. Jak vedeme své děti, aby využívaly ICT- informační a komunikační technologie: počítač, notebook, tablet, mobil ve volném čase kromě zábavy i ke vzdělávání?

- a) vlastním příkladem a vysvětlením
- b) motivujeme je skrze jejich zájmy
- c) dáváme jim jasná pravidla, k čemu mohou ICT používat
- d) ICT děti používají především k zábavě

10. Sdílíme se společně s dětmi, co nového se přes ICT naučily, co se dozvěděly?

- a) spíše ano
- b) spíše ne
- c) nikdy, nemáme k tomu čas
- d) jen někdy

11. Pravidelné používání ICT je pro naše děti:

- a) velmi přínosné
- b) dobré
- c) jen společenská nutnost
- d) obohacující
- e) bylo by lépe, kdyby ICT nepoužívaly
- f) jiná možnost (prosím, uveďte)...

12. Kdo by měl děti poučit o správném a bezpečném používání ICT?

- a) především rodiče
- b) především škola
- c) jiná možnost (prosím, uveďte)...