

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Bakalářská práce

Jiří Jelínek

**VLIV RODINNÉHO PROSTŘEDÍ NA VYUŽÍVÁNÍ
ICT DĚTMI VE ŠKOLNÍM VĚKU**

Olomouc 2013

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

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

V Olomouci dne 10. dubna 2013

podpis.....

Poděkování

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

Děkuji všem, kdo mě podpořili v průběhu celého studia.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jiří Jelínek
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	VLIV RODINNÉHO PROSTŘEDÍ NA VYUŽÍVÁNÍ ICT DĚTMI VE ŠKOLNÍM VĚKU
Název v angličtině:	INFLUENCE OF FAMILY ENVIROMENT ON THE USE OF ICT BY SCHOOL AGE CHILDREN
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá informačními a komunikačními technologiemi (ICT) a vlivem rodinného prostředí na správné využívání ICT dětmi ve školním věku. V bakalářské práci nejprve najdeme kapitoly, které definují základní pojmy ICT, dále se práce věnuje výpočetní technikou a internetem v rodině, počítačovou gramotností, sociálními sítěmi a nebezpečnými virtuálními jevy. Součástí práce je obsáhlá kapitola o výchově a rodinném prostředí, které by dětem měly být zásadní průpravou ke správnému využívání moderních technologií. Další kapitola charakterizuje období mladšího a staršího školního věku dítěte. V závěru teoretické části práce si připomeneme právní a etické otázky související s využíváním ICT. Praktická část předkládá výsledky výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, zda jsou děti školního věku vzdělávány a vychovávány tak, aby se ICT pro ně staly pracovními nástroji, či jim ICT slouží pouze jako zdroj zábavy.</p>
Klíčová slova:	Informační a komunikační technologie, internet v rodině, sociální síť, počítačová gramotnost, výchova, rodinné prostředí, dítě školního věku, právní a etické otázky, nebezpečné virtuální jevy, ICT jako

	pracovní nástroj.
Anotace v angličtině:	Bachelor thesis presents information and communication technologies (ICT) and the influence of family environment on using them by children in school age. At the beginning of the bachelor thesis we find chapters defining main ICT terms. Following chapters are dedicated to the computer technology and internet in the family, computer literacy, social networks and dangerous virtual phenomenon. There is also embodied a voluminous chapter about upbringing of the child and the family environment, which should be fundamental for right use of modern technologies. Next chapter describes the time of school age of the child. Legal and ethical issues connected to the use of ICT are reminded at the end of theoretical part of the thesis. The practical part then presents results of the research, which detects if the children in school age are being brought up and educated to use ICT as the working tool or only as the source of entertainment.
Klíčová slova v angličtině:	Information and communication technologies (ICT), internet in the family, social networks, computer literacy, education, family environment, child in school age, legal and ethical issues, dangerous virtual phenomenon, ICT as the working tool.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Vzor dotazníku určeného pro rodiče
Rozsah práce:	115 stran
Jazyk práce:	čeština

Obsah

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ICT – INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE.....	10
1.1 Jak vznikl počítač	11
1.2 Základní části počítače	13
1.2.1 Obsah skříně počítače	14
1.2.2 Externí zařízení počítače.....	17
1.2.3 Další připojitelná zařízení počítače.....	18
1.2.3 Komunikace mezi počítači a počítačovými sítěmi	19
1.3 Sociální síť	21
1.4 Využití výpočetní techniky a internetu v rodině	26
1.4.1 Počítačové hry.....	28
1.4.2 Informační gramotnost.....	31
2 VÝCHOVA, VÝCHOVNÉ STYLY, VÝCHOVNÉ CÍLE, VÝCHOVNÉ PŮSOBENÍ, RODINNÉ PROSTŘEDÍ, RODINNÉ KLIMA	36
2.1 Výchova.....	37
2.2 Základní rysy výchovy	39
2.3 Výchovné cíle	42
2.4 Výchova v rodině	44
2.5 Výchovné styly	48
2.6 Rodinné klima	55
3 DÍTĚ ŠKOLNÍHO VĚKU.....	57
3.1 Vývojová etapa mladšího školního věku.....	58
3.1.1 Vývoj myšlení mladších školáků.....	60
3.1.2 Vývoj poznávacích procesů	62
3.1.3 Emocionální vývoj a socializace.....	63
3.1.4 Zájmy dětí mladšího školního věku.....	65
3.2 Období dospívání – prepuberta a puberta.....	67
3.2.1 Období prepuberty	69
3.2.1.1 Vývoj poznávacích procesů a myšlení	70
3.2.1.2 Citový vývoj a socializace	71
3.2.2 Období puberty	72
3.2.2.1 Vývoj poznávacích procesů a myšlení	73
3.2.2.2 Citový vývoj a socializace	74

4 PRÁVNÍ A ETICKÉ OTÁZKY	76
4.1 Práva a povinnosti rodičů	77
4.2 Práva a povinnosti dítěte	79
4.3 Úskalí související s užíváním informačních komunikačních technologií ...	81
II. PRAKTICKÁ ČÁST	86
5 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	86
5.1 Výzkumný cíl	86
5.2 Metoda sběru dat	87
5.3 Výzkumný nástroj – dotazník.....	88
5.4 Výzkumný vzorek	88
5.5 Sběr dat.....	88
5.6 Vyhodnocení dat.....	90
5.7 Výsledky výzkumu.....	90
5.8 Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse	104
ZÁVĚR.....	109
LITERATURA A POUŽITÉ ZDROJE	110

Příloha č. 1: Vzor dotazníku určeného pro rodiče

Úvod

Oblast informačních a komunikačních technologií (ICT) je v současnosti jednou z nejrychlejších se rozvíjejících oblastí. Již v rodině se děti s ICT seznamují a postupně s pomocí školy se učí ICT používat. ICT nás provází na každém kroku, bez ICT si dnes život nedokážeme představit.

Moderní informační a komunikační technologie nám na jedné straně umožňují svobodný, volný a neustálý přístup k informacím a na straně druhé nás omezují tím, že jsme pak téměř výlučně odkázáni na ně.

Přestože rozvoj informační a komunikační technologie jsou pro naši společnost velkým přínosem a nabízí nám obrovské možnosti, jejich využívání nese s sebou i značná rizika. Existují tzv. nebezpečné virtuální jevy, se kterými se při využívání ICT mohou setkat zejména děti a mládež. Právě oni se v této oblasti stávají snadnou „obětí“ číhajících nebezpečí při využívání tzv. moderních komunikačních médií.

Především internet neomezeně otevřel přístup k informacím všeho druhu a stal se moderní volnočasovou aktivitou, která je čím dál více oblíbenou zejména u dětí a mládeže. Počítačové hry vnořují člověka do nereálného světa fantazie často plné agresivního vzoru jednání a sociální sítě, přestože přinášejí mnoho zábavy a jsou prostředníkem pro navazování kontaktů, mohou být při nesprávném využívání velmi nebezpečné.

Člověk, který žije většinu svého času ve zkresleném virtuálním světě, nejen že se může stát závislým, nesvobodným, ohroženým různými patologickými jevy, zdravotními a psychickými problémy, ale hlavně přichází o žití skutečné reality, o nenahraditelné osobní budování vztahů s lidmi.

Život dnešních dětí a mládeže se stále více soustřeďuje na moderní informační a komunikační technologie. Mobily, počítače a internet nejčastěji využívají ke komunikaci, navazování nových vztahů, hraní. Děti a mládež se rychle naučí technologie ovládat, ale často schází základní opatrnost. Občanské sdružení Rizika internetu a komunikačních technologií (alias Nebud' obět'!) upozorňuje: *„Bezpečí domova může být pouze domnělé, a o to víc zrádné. I když*

internet není ulice, jeho virtuální svět se může velice snadno stát reálnou hrozbou, s pouhou pobídkou „Dávej na sebe pozor“ si již nevystačíme.“ Více na <http://www.nebudobet.cz/?page=editorial>.

Je proto hlavně na rodičích a učitelích, aby se nejen blíže seznámili s riziky, jež čekají na naše děti, ale aby se snažili děti a teenagery přimět k uvažování nad tím, jak nové technologie vlastně používat.

Informační a komunikační technologie by děti a mládež měly správně používat nejen jako volnočasovou aktivitu, ale především jako pracovní nástroje. Ty budou muset umět účelně a správně využívat během studií, v budoucím zaměstnání a také ve svém osobním a rodinném životě. Vždyť kolik důležitých činností (vyhledat informace, stahovat data, posílat zprávy, soubory, dokumenty, žádosti, převádět peníze z účtu, nakupovat atd.) potřebujeme udělat prostřednictvím internetu.

Problematiky správného využívání ICT dětmi ve školním věku se dotýká bakalářská práce, s názvem *„Vliv rodinného prostředí na využívání ICT dětmi ve školním věku“*.

Vždyť právě rodinné prostředí je první nejdůležitější institucí, kde by se děti měly dozvědět, jak správně využívat informační a komunikační technologie.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část nabízí vymezení a vysvětlení základních pojmů souvisejících s informačními a komunikačními technologiemi, dále se dotýká využívání oblíbených sociálních sítí a počítačových her. Zastavíme se u využití techniky a internetu v rodině a rozlouskáme pojem počítačová gramotnost.

Další kapitoly jsou zaměřeny na oblasti výchovy, rodinného prostředí a charakteristiku dítěte školního věku. Poslední kapitoly jsou věnovány právním a etickým otázkám při používání ICT a nebezpečím souvisejícím s využíváním internetu.

Praktická část představuje výzkum, který je zrealizován formou dotazníkového šetření. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda jsou děti školního věku vzdělávány a vychovávány tak, aby se ICT pro ně staly pracovním nástrojem, či jim slouží pouze jako zdroj zábavy.

Zjištěné informace jsou vyhodnoceny.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ICT – informační a komunikační technologie

*„Vše, co víme o naší společnosti a o našem světě,
poznáváme prostřednictvím médií.“*

Niklas Luhmann

Na webových stránkách, Zkus IT, se dočteme: *„ICT je zkratka oboru informačních a komunikačních technologií z anglického názvu Information and Communication Technologies. 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. V aj tý pracují ajťáci, méně často ajťáčky. Lidé z aj tý mluví nesrozumitelnou hantýrkou, která může nezasvěcené děsit.“* Dostupné na <http://www.zkusit.cz/proc-zkusit/co-je-ict.php>.

V širším pojetí ICT zahrnuje 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.

„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.“

Informační a komunikační technologie jsou v současnosti naprosto nepostradatelné, protože 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.“ Více na <http://www.zkusit.cz/proc-zkusit/co-je-ict.php>.

Vznik pojmu ICT je složitý. Od počátku 80. let 20. století se začaly běžně používat tzv. osobní počítače a postupně se rozšířilo používání zkratky IT (informační technologie). Daná problematika se postupně rozrůznila 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.

1.1 Jak vznikl počítač

První zařízení, která se později vyvinula v dnešní počítače, byla velmi jednoduchá a byla založena na mechanických principech.

První, komu se podařilo sestrojít fungující počítač, byl německý inženýr Konrad Zuse. V roce 1934 začal pracovat na konstrukci mechanické výpočetní pomůcky. Roku 1938 spatřil světlo světa první počítač nazvaný Z1, byl elektromechanický s kolíčkovou pamětí na 16 čísel a byl velmi poruchový, pro praktické použití nevhodný. Konrad Zuse se proto pustil do stavby výkonnějšího počítače Z2, který měl paměť ještě mechanickou. Poté se Konrad Zuse spojil s Helmutem Schreyrem, společně se pustili do vývoje ještě výkonnějšího počítače Z3, který Zuse dokončil v roce 1941. Byl to první prakticky použitelný počítač na světě, obsahoval 2600 elektromagnetických relé a byl užíván též k výpočtům charakteristik balistických raket V2, konkrétně podle Navrátila (2009)

pravděpodobně k výpočtům pro první atomovou bombu. Počítač Z3 byl zničen při náletu.

Ve Spojených státech (Navrátil, 2009) v roce 1943 Howard Aiken představil svůj reléový počítač MARK 1 sestrojený za podpory IBM. O rok později byl na Pensylvánské univerzitě uveden do provozu první elektronkový počítač ENIAC (Electronic Numerical Integrator And Calculator). První sériově vyráběným počítačem se stal UNIVAC firmy Remington. Následující léta se vyvíjeli velké sálové počítače, které na zakázku zpracovávaly obrovské množství dat. Vznikaly velké klimatizované sály a obrovská výpočetní střediska, která poskytovala své kapacity uživatelům prostřednictvím zakázek. Pod tlakem praktického využití vznikala nutnost, aby každý, kdo potřebuje výpočetní výkon, měl na svém stole počítač. Proto bylo potřeba výrazně zmenšit rozměry a složitost při zachování určitého výpočetního výkonu. Vznikly tzv. terminály, tedy klávesnice a monitor na stole uživatele spojené se „superpočítačem“ někde v klimatizované místnosti. S přibývajícím časem díky použití polovodičových součástek počítačovní konstruktéři v roce 1971 sestavili první mikroprocesor. Tak vznikly první osobní počítače – Personal Computers – PC, které se daly snadno umístit na stůl. V následujících letech vývoj výpočetní techniky a konstrukce počítačů roste závratným tempem. V roce 1983 představuje firma IBM model IBM PC/XT, hned za rok model PC/AT. V dalších měsících a letech se výrobci předstihují v čím dál lepších kvalitativních a kvantitativních možnostech. Konkurencí počítačů řady PC byly počítače Apple Macintosh, které ve svém počátku byly nejprodávanějšími počítači. Dnes tyto počítače používají hlavně pro práci v grafických studiích pro náročnější grafické aplikace, práci se zvukem atd.

V současné době jsou pro stolní počítače a notebooky používány procesory společností Intel a AMD (Navrátil, 2009).

1.2 Základní části počítače

Ve výpočetní technice se setkáváme s řadou odborných názvů. Vysvětlíme si základní pojmy a poté ve stručnosti popíšu základní části počítače.

Hardware podle Navrátila (2009) je fyzické vybavení počítače. Hardware je vše, na co si můžeme sáhnout – monitor, klávesnice, tiskárna, myš, harddisk, procesor apod., a také vše, co je ukryto ve skříni počítače.

Software je programové vybavení počítače. Jsou to všechna data, programy, vše, co je formou magnetických impulzů zaznamenáno na pevném disku nebo jiném paměťovém médiu.

Data jsou „informace“. Vše, co do počítače vkládáme, vkládá se v podobě dat.

Byt a **bity** jsou jednotky výpočetní techniky, kterými se měří kapacity paměti, harddisků, médií apod. Jeden byte (bajt) se skládá z osmi bitů a do jednoho bytu je možné uložit jeden libovolný znak nebo číslo v rozmezí 0 – 225 (Navrátil, 2009).

Počítač se skládá ze čtyř základních komponentů: skříň počítače, monitor, klávesnice, myš. Tyto komponenty jsou mezi sebou propojeny a tvoří takzvanou počítačovou sestavu. Mimo uvedené komponenty může být k počítači připojeno další libovolné zařízení (tiskárna, skener, modem, herní zařízení – joystick aj.).

Počítačová skříň (computer case) je základní jednotka, v níž jsou umístěny všechny ostatní součástky, aby mohl počítač správně pracovat. Skříně se vyrábějí v rozličných velikostech ve vyhotoveních a pro různé typy základních desek.

Z hlediska použití se skříně dělí na dva základní typy podle umístění. Desktop je skříň umístěna ve vodorovné poloze, ten se již dnes moc nepoužívá a tower, skříň postavena na výšku. Minitower (minivěž) je menší, podobný skříni tower.

1.2.1 Obsah skříně počítače

Základní deska (motherboard). Hlavním účelem základní desky je propojit jednotlivé součástky počítače do fungujícího celku a poskytnout jim elektrické napájení. Součástí základní desky je **sběrnice**, což je svazek vodičů, kterými proudí informace mezi jednotlivými komponenty počítače.

Základní deska se dělí na několik typů: AT, ATX, microATX, atd.

Processor (CPU – Central Processing Unit) je základní součástka počítače, který bývá charakterizován jako mozek počítače, počítá vše, co se v počítači děje. Bez procesoru počítač není schopen vykonávat žádné operace. Procesor je v současnosti velmi složitý sekvenční integrovaný obvod umístěný na základní desce počítače. Procesor je velký jen několik cm².

Procesory se dělí podle délky operandu v bitech, struktury, patice, rychlosti a počtu jader na jednojádrové a vícejádrové.

Pevný disk (hard disk drive) je zařízení, které se používá v počítačích a ve spotřební elektronice (MP3 přehrávače, videorekordéry, ...) k dočasnému nebo trvalému uchovávání většího množství dat pomocí magnetické indukce. *„Harddisk je hlavní záznamové médium uvnitř počítače. Jsou na něm uložena všechna data, která se v počítači nacházejí“* (Navrátil, 2009, s. 17).

Zaznamenaná data jsou v magnetické vrstvě uchována i při odpojení disku od zdroje elektrického proudu. Na rozdíl od paměti RAM nedojde k vymazání dat poté, co je počítač vypnut nebo odpojen od elektrické sítě.

Operační paměť (random-access memory), paměť RAM, je velmi rychlá elektronická paměť, umožňuje rychlý přístup k aktuálně potřebným datům. *„Paměť RAM slouží k ukládání a načítání informací, které počítač často potřebuje a s nimiž často pracuje. Do operační paměti se ukládají právě zpracovaná data, část operačního systému a jiné operativní informace“* (Navrátil, 2009, s. 17).

Operační paměť je proudově, závislá. Po vypnutí počítače nebo po restartu se její obsah vymaže. V současnosti se paměti RAM používají především v těchto typech (tzv. paměťových modulech) DDR 2 a DDR 3. Hlavní rozdíl mezi DDR 2 a DDR 3 je v rychlosti paměti, ta je u DDR 3 vyšší.

Sloty najdeme na základní desce, existuje jich několik typů, podle toho, z jakého typu sběrnice zprostředkovávají vstupně – výstupní informace. Podle Navrátila (2009) „slot je možné specifikovat jako konektor uvnitř počítače, který slouží k vložení dalších přídatných karet. Přídatné karty pak rozšiřují možnosti počítače o další funkce. Jedná se vlastně o konektor, který slouží jako prostředník mezi sběrnici na základní desce a přídatnou kartou“ (Navrátil, 2009, s. 19). Např. slot typu PCI Express, zprostředkovává komunikaci s PCI Express sběrnici apod.

PCI sloty, které jsou nejrozšířenějším typem slotu u osobních počítačů, jsou dle Navrátila dnes již překonané. Mezi moderní patří typ PCI Express 1, s vyššími přenosnými rychlostmi. Podle toho, kolik komunikačních linek pak sběrnice používá, se dále dělí na PCI Express 1x, PCI Express 4x, PCI Express 16x apod. Novou verzi PCI Express sběrnice je PCI Express 2.

Grafická karta se stará o grafický výstup na monitor, TV obrazovku či jinou zobrazovací jednotku. Prostřednictvím výpočtů procesoru spočítá a připraví obrázek pro zobrazení na obrazovce monitoru (převede jej na pixely). Grafická karta může být i integrována na základní desce.

Přídatné karty „jsou samostatné hardwarová zařízení umožňující rozšířit možnosti počítače o nové funkce, které základní hardwarová sestava neumožňuje. Přídatné karty se zasunují do slotů, umístěných na základní desce“ (Navrátil, 2009, s. 20). Některé přídatné karty bývají na moderních deskách přímo integrovány. Mezi nejčastější typy přídatných karet patří: zvuková karta, síťová karta, televizní karta, karta pro střih videa.

Disketová mechanika „je zařízení uvnitř skříně počítače, pomocí kterého je možné číst a zapisovat data na diskety“ (Navrátil, 2009, s. 20). Kvůli malé kapacitě diskety, její nespolehlivost, pomalost čtení a ukládání dat se už disketové mechaniky do nových počítačů vůbec nemontují.

Modem je zařízení pro převod mezi analogovým a digitálním signálem. Přenosová trasa může být telefonní linka, koaxiální kabel, radiový přenos apod. Dělí se na interní (může být i integrována na základní desce) a externí.

CD-ROM / CD-RW mechaniky. **CD-ROM (Compact Disc Read Only Memory)** mechanika je zařízení schopné číst data kompaktních disků (CD) pomocí optické sestavy. CD-ROM mechanika je umístěna uvnitř skříně počítače, nad nebo pod disketovými mechanikami, může mít různou rychlost čtení dat z CD. „*Mechaniky CD-ROM byly vytlačeny CD-RW (Compact Disc ReWritable), které umožňují zapisovat (vypalovat) data na optická média, případně novějším – zařízením – DVD mechanikami, jež (podobně jako mechaniky CD-RW) zvládají i zápis dat na disk*“ (Navrátil, 2009, s. 21).

DVD-ROM, DVD mechanika (Digital Versatile Disc) pracuje na totožném principu jako mechanika CD-ROM, jen s tím rozdílem, že umí číst DVD, která mají oproti CD větší kapacitu. Na DVD jsou data uložena hustěji než na CD-ROM a navíc ve dvou vrstvách nad sebou, proto optika mechanik DVD-ROM musí být přesnější a čočka navíc musí přeostřovat mezi první a druhou vrstvou záznamu na DVD.

BLU-RAY je moderní koncept mechanik optických disků, princip čtení informace z disku pomocí laserového paprsku je obdobný jako u CD či DVD mechanik. U Blue-ray systému však namísto červeného laserového paprsku čte informace paprsek laseru v modrém spektru, který má kratší vlnovou délku a to znamená, že jej lze směřovat s mnohem větší přesností. Optický disk Blu-ray má také vyšší hustotu záznamu, má možnou rozšiřitelnost až na 8 vrstev s daleko vyšší kapacitou až na 200 GB dat. (U jednovrstvých je kapacita 25 GB, ve dvou 50 GB, ve třech vrstvách 75 GB). Předpokládá se, že technologie Blu-ray časem vytlačí současná DVD.

Napájecí zdroj počítače (Power Supply Unit) je zařízení sloužící ke zpracování střídavého napětí dodávaného ze sítě na nízké napětí potřebné k napájení komponentů počítače. Napětí ze standardní sítě je do zdroje přivedeno kabelem se speciální zástrčkou, ze zdroje již vede velký svazek mnoha kabelů se speciálními konektory, které se zasouvají do jednotlivých komponentů počítače.

1.2.2 Externí zařízení počítače

Monitor (obrazovka) je základní výstupní elektronické zařízení sloužící k zobrazování textových a grafických informací. Je-li připojen k počítači, je propojen s grafickou kartou, avšak může být připojen i k dalším zařízením nebo do nich přímo integrován.

V současnosti (Navrátil, 2009) jsou velmi oblíbené monitory LCD, které vytlačily klasické CRT monitory pracující na podobné bázi jako klasická televizní obrazovka. LCD monitory je možné vybírat a hodnotit podle různých kategorií. Např. podle velikosti úhlopříčky, obrazové frekvence, doporučeného rozlišení, podle kontrastu, úhlu pohledu atd.

Na trhu se v poslední době objevují Wide LCD monitory s širokouhlou úhlopříčkou, jsou vhodné k přehrávání videa či pro hry. Udávaný rozměr úhlopříčky tohoto monitoru je dosaženy větší šířkou monitoru, na výšku však monitor není ve správném poměru.

Klávesnice je určena ke vkládání znaků a ovládání počítače. Klávesnice je rozdělena do několika logických částí podle určení kláves. Největší část s písmeny je označována jako alfanumerická, numerická obsahuje čísla a znaménka. Mezi alfanumerickou a numerickou klávesnicí se nacházejí ovládací klávesy pro ovládání kurzoru (šipky, Insert, Delete, Home, Page Up a Page Down). V horní části je řada kláves F1 až F12, tzv. funkční klávesy, v každém programu může mít každá klávesa přiřazenu jednu konkrétní funkci. Existují různé typy klávesnic, které mají množství variant doplňujících funkcí.

Myš je malé polohovací zařízení, které přenáší pohyb ruky na podložce na pohyb šipky na monitoru. Na myši se nachází obvykle dvě nebo tři tlačítka, která pomáhají myš ovládat (uchopit objekt, označovat, kreslit atd.), u některých se vyskytuje i ovládací kolečko, používané hlavně při rolování obsahu oken v grafickém prostředí.

Kuličková myš se pro nespolehlivost již moc nepoužívá. Bezdotykové myši snímají pohyb obvykle infračerveným paprskem, který vyhodnocuje změnu odrazivosti povrchu podložky (nebo stolu) a předává údaje o pohybu počítači. S oblibou se používá optická myš, jejíž komunikace s počítačem je řízena

bezdrátově pomocí USB adaptéru. U moderních typů bezdotykových myší přenos dat z myši probíhá rádiovým signálem (Navrátil, 2009).

1.2.3 Další připojitelná zařízení počítače

Scanner je vstupní zařízení, s jehož pomocí je možné materiály (obrázky, fotografie) převést do podoby počítačových dat, obrázků se promítne na obrazovku, kde je můžeme pomocí speciálních programů dále upravovat a pak vytisknout.

Nejrozšířenější jsou tzv. stolní skenery formátu A4. Další typy skenerů: 3D skener, velkoplošný skener, ruční, bubnové, filmové, čtečky čárových kódů apod.

Tiskárna je výstupní zařízení, které slouží k přenosu dat uložených v elektronické podobě na papír nebo jiné médium (fotopapír, kompaktní disk apod.). Zřídka se již používají tiskárny jehličkové, oblíbené tiskárny jsou inkoustové, nejkvalitnější tisk nabízí tiskárna laserová. Pro tisk velkých formátů (např. reklamní materiály, poutače) se používají inkoustové plottery. Dále existují grafické řezací plottery pro vyřezávání samolepicích materiálů a plottery s kreslicími perý určenými pro architekty a konstruktéry.

Dataprojektor se používá všude tam (učebny, školící střediska), kde je nutné, aby to, co se objeví na obrazovce počítače, přednášející prezentoval většímu počtu lidí. Podle Navrátila (2009) se jedná „o speciální zařízení, které je podobně jako monitor připojeno k videokartě počítače a promítá zvětšený obsah obrazovky počítače na plátno nebo na zeď“ (Navrátil, 2009, s. 29).

Interaktivní tabule pracuje podobně jako dataprojektor, kdy se informace z počítače promítají na plochu. Navíc je zde tzv. interaktivní ukazovátko, kterým je možné ovládat operace v počítači ukázkou přímo na promítanou plochu. Stisk tlačítka palcem na ukazovátku funguje jako klepnutí myši.

USB disky jsou velmi malá zařízení s relativně velkou kapacitou (v současnosti koupíme USB disky od 2 GB do 128 GB), kterými se přenáší větší objemy dat mezi nepropojenými počítači. USB disk se připojuje k počítači přes tzv. USB port, který je dnes již už v každém modernějším počítači na základní

desce. USB disk stačí pouze zasunout do portu a v počítači se objeví další klasický disk.

CompactFlash karta (paměťová karta) je miniaturní přenosné paměťové médium, které se používá především v digitálních externích přístrojích (např. v digitálním fotoaparátu, v kapesních minipočítačích). CompactFlash karta je svou funkcí podobná USB disku, používá se k přenosu dat. K čtení a zapisování dat z karty je nutná speciální čtečka, nebo již zmiňovaný digitální fotoaparát (Navrátil, 2009).

Další zařízení, které je možno připojit k počítači: např. USP záložní zdroj, mikrofon, reproduktory, digitální fotoaparát, digitální kamera, webkamera, sluchátka, vypalovačka, mobilní telefon, joystick atd.

Kromě standardního počítače existuje řada dalších druhů „počítačů“, které většinou umí vše co klasické stolní počítače a obsahují zminiaturizované součástky jako klasické počítače. Podle účelů jsou tyto „počítače“ speciálně upravené. Patří sem notebooky, netbooky, tablety, kapesní počítače, sálové počítače a superpočítače, počítače typu Apple.

1.2.3 Komunikace mezi počítači a počítačovými sítěmi

„Přestože technologie zvyšují rychlost výměny informací, nemusí zároveň zlepšovat komunikaci. Existuje reálné nebezpečí, že ve skutečnosti naopak spíše sniží možnost vzájemného dorozumění“ (Burniske, in Brdička, 2003, s. 63).

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.

Na otázku, proč je internet tak populární, Navrátil (2009) našel několik jasných odpovědí. Internet obsahuje obrovské množství informací, informace

zveřejněné na internetu může získat kdokoli a kdekoli 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.

Podle Navrátila internet přinesl i řadu negativních vlastností, které jsou naštěstí výrazně převáženy výše uvedenými klady (Navrátil, 2009).

Nad negativními vlastnostmi internetu se budeme zamýšlet ve čtvrté kapitole.

Internet původně vznikl pro potřeby vojenských projektů, kterými se zabývala americká společnost RAND, která 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 APR. 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 „počítačová 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, 2009, 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 „zdanlivě 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, 2009).

1.3 Sociální sítě

*„Pokud jde o využití nových technologií,
jsou děti poprvé v historii rodičům autoritou.“*

Don Tapscott

Kamil Kopecký, vedoucí tzv. Centra prevence rizikové virtuální komunikace (PRVoK) a hlavní management projektu E-bezpečí charakterizuje sociální sítě takto: *„Termín sociální sítě označuje 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>.

Sociální sítě registrovaným členům umožňuje si vytvářet osobní (či firemní) veřejný či částečně veřejný profil, komunikovat spolu, sdílet informace, fotografie, videa, provozovat chat a další aktivity. Za sociální síť se někdy považují i internetová diskusní fóra na vybraná témata. 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 cokoliv: koníčky a zájmy, životní situace, rodinný nebo partnerský stav apod. Sociální sítě jsou na sebe prezentaci 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://www.saferinternet.cz/pro-rodice/socialni-site>.

Mezi nejznámější a v České republice také nejvyužívanější sociální sítě patří Facebook, který aktivně využívají děti a dospělí. Nejznámější využívané sociální sítě stručně charakterizují.

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, ale zda uživatel má nebo nemá 13 let, není zcela odhaleno.

Spolužáci – sociální síť, využívají ji spolužáci a bývalí spolužáci, kteří se pomocí této sítě dokážou spojit a kontaktovat. Mohou zde ukládat fotografie např. ze školních akcí nebo si mohou posílat vzkazy či je dávat na nástěnku.

Lidé – uživatelé mohou vytvořit a vyplnit svůj profil, nahrát na něj fotky a videa a komunikovat s ostatními uživateli. Účty uživatelů jsou plně přístupny 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 převážně náctiletí. Princip je jednoduchý, nahrajete své fotky a poté hodnotíte fotky ostatních uživatelů a píšete k nim pochvalné komentáře. To vám oni poté vrací a všichni jsou spokojeni. Najdete zde 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 nad 13 let a po registraci. Tím si vytvoří vlastní vysílací kanál. Chceme-li si videa jen přehrát, není třeba se registrovat. Více 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.bezpečně-online.cz je chatování charakterizované jako „*jakési tlachání*“, které „*se odehrává online v reálném čase prostřednictvím klávesnice*.“ Dostupné na <http://www.bezpecne-online.cz/finish/3-materialy-pro-ucitele/3-chatovani>.

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

neověruje, 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 se 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 softwar 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 videotelefonování, 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.

Podrobnější informace dostupné na <http://www.bezpecne-online.cz/vyukove-materialy/>.

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://www.saferinternet.cz/pro-rodice/socialni-site>.

Také E-Bezpečí podrobně upozorňuje na závažná nebezpečí, která sociální síť ukrývají a která jsou spojena s utvářením virtuálních sociálních vztahů. Zejména ukládání osobních údajů jde velice snadno zneužít ve sféře komunikačních technik. Nejcitlivějším zveřejněným údajem je fotografie obličeje, která slouží k zjišťování totožnosti. Potencionální útočník může svou oběť s její fotografií snadněji zmanipulovat a vyhrožovat jí. Všechny osobní informace se dají zneužít, proto je velice důležité si je chránit. Stává se však, že na chatu či na veřejných komentářích sdělíme o sobě víc, než si opravdu přejeme. V reálném životě bychom o určité věci nechtěli prakticky mluvit. Však 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. Vytváří se ideální podhoubí pro sociálně-patologické jevy např. kyberšikanu, sexting, kybergrooming, kyberstalking atd. Tyto tzv. nebezpečné virtuální jevy vysvětlím v kapitole č. 4 s názvem Úskalí související s užíváním informačních komunikačních technologií.

1.4 Využití výpočetní techniky a internetu v rodině

„Moje děti samozřejmě budou mít počítač. Ale nejdříve dostanou knihy.“

Bill Gates

Komunikační média se stala neodmyslitelnou součástí kultury. Za dysfunkčnost jejich zmasovění podle Spousty (in Kraus et al., 2001) nese vinu především masová konzumní společnost.

Spousta mluví o hromadných sdělovacích prostředcích. Dělí je na masmédia tištěná (noviny, časopisy, knihy apod.) a elektronická (rozhlas, televize, internet, počítač, video aj.). Masmédia 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 masmédia 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 <http://www.bezpecne-online.cz/finish/3-materialy-pro-ucitele/9-mobil-a-internet>.

Rodiče své děti vybavují mobilními telefony především proto, aby jejich děti mohly přivolat pomoc, když se ocitnou mimo domov v tísní, 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.bezpecne-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 <http://www.bezpecne-online.cz/finish/3-materialy-pro-ucitele/9-mobil-a-internet>. „Happy slapping“, natočená videa, teenageři s oblibou zveřejňují na síť **YouTube**. Videá 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.

Bez počítače spojeného s internetem se dnes již neobejdeme. Používáme jej v zaměstnání, ke vzdělávání a k zábavě. 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>.

1.4.1 Počítačové hry

*„Počítače jsou výtečnými nástroji realizace našich snů.
Žádný nástroj však nedokáže nahradit jiskru lidského ducha,
soucitu, lásky a porozumění.“*

Sir Louis Gerstner

Počítačové hry patří ve volném čase k oblíbeným činnostem dětí a mládeže. I pro mnohé dospělé se počítačové hry staly přitažlivou metodou na odreagování od všedních povinností nebo i únikem od náročné reality. Nyní se o tématu počítačových her stručně zmíním.

Podle Roubala „*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).

Počítačové firmy se ve výrobě počítačových her předbíhají a nabízejí velké množství druhů, tak aby přitáhli co nejvíce „hráčů – zákazníků“.

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. War-craft, 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 jejich 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. Možnost mít sexuální zážitek s partnerem, kterého generuje, resp. vytváří počítač, je možné 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.

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.

Možná rizika vzniku závislosti založená hrou počítačových her 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.

1.4.2 Informační gramotnost

*„K získání znalostí je třeba si vyhrnout rukávy,
zamazat si ruce a dát se do práce.“*

John L. Miller

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.

Na mnohých školách se informatika vyučuje od 5. ročníku, ale například ZŠ Jana Amose Komenského v Praze zařadila do svého školního programu předmět Práce s počítačem již od 2. ročníku, od 5. ročníku je předmět nazýván tradičně Informatika. Ve školním vzdělávacím programu ZŠ Jana Amose Komenského v Praze se dočteme odůvodnění:

„Vzhledem k narůstající potřebě osvojení si základních dovedností práce s informační technikou, byl vzdělávací předmět Práce s počítačem zařazen jako povinná součást základního vzdělávání na 1. a 2. stupni.“

Více na <http://www.jakomenskeho.cz/skola/dokumenty-skoly/>.

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 2007) 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.

Co je to tedy informační a počítačová 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 osvojený 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 ovládnutí 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 přehradou 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/>.

To, aby děti školního věku informační a komunikační technologie kromě zábavy používaly i jako pracovní nástroje, se odvíjí nejen výchovou a vzděláním ve škole ale také hlavně výchovou a vedením v rodinném prostředí. A jaký vliv má rodinné prostředí na využívání ICT dětmi ve školním věku, nám odkryjí výsledky výzkumného šetření v praktické části bakalářské práce.

Závěr kapitoly věnované ICT uzavírám „*Anonymní básni kolující po internetu*“, kterou Brdička uvedl ve své knize „*Role internetu ve vzdělávání*“ (Brdička, 2003).

Vzpomeň si!

*Že počítač jsi mohl vidět leda v kině,
a to nejspíš jen jako science fiction,
oknem ses díval ven z kuchyně,
a slovo „ram“ znal pouze Albion.*

*Aplikovat se daly hlavně léky,
program, to byla akce kulturní,
že kurzor byl běžec latinsky,
a klávesy ty byly jenom na hraní.*

*Sbalit jsi mohl holku s úspěchem,
a kompresi, tu potřeboval hlavně šrot,
že paměť ztrácel každý s věkem,
a disk byl dobrý leda tak na hod.*

*Rozbalovat jsi mohl nejvyšš dárky,
soubor pěl písni, tančil, hrál.
Však vzpomeneš si, i teď, z dálky,
že archiv potřeboval velký sál.*

*Uložit něco nešlo bez skříní,
chytat myši, to byla práce kočičí,
že hlásili se tenkrát jenom šprti,
a pokecat šlo jen z očí do očí.*

*Vystříhnout něco – musels mít nůžky,
vrátit to mohls pouze lepidlem.
Virus byl často příčinou chřipky,
pavoučí sítě vymetaly se koštětem.*

*Meg bylo pěkné dívčí jméno,
giga my znali jenom z fyziky,
ted' je to všechno trochu proměněno,
ta kilo tisíc dát, znamená chybiti.*

*Nějak moc rychle došly listy v bloku,
je třeba přidat – paměť nestačí.
Ta zhroutí-li se, je možno resetovat,
dojde-li na to, snad lepší nebytí.*

(Brdička, 2003, s. 49).

2 Výchova, výchovné styly, výchovné cíle, výchovné působení, rodinné prostředí, rodinné klima

„Člověk vytváří člověka ke svému obrazu.

Ale ne vždy ho pak ve skutečnosti pozná.“

P. Reverdy

Dokud jsem byl v roli dítěte, bylo pro mě slovo výchova něco vzdáleného, co se sice mě týká, ale co je především záležitost mých rodičů. Věděl jsem, že to mí rodiče se mnou, ani rodiče mých kamarádů nemají jednoduché, především v období dospívání. Když měl někdo ve škole kázeňské problémy, řeklo se, že je nevychovaný. Což všeobecně znamenalo, že je to vina rodičů, protože se svému dítěti buď dostatečně nevěnují, nebo jej příliš rozmazlují materiálními věcmi.

S přibývajícím věkem jsem pravidelně vedl s kamarády letní tábory pro děti a mládež. Pamatuji si nejen skvělé zážitky a obrovskou únavu a vyčerpanost z technických příprav a z plánování táborových programů ale také ustavičné usměrňování „divoké smečky“.

Časem jsem se stal šťastným dvojnásobným otcem a od té doby, se výchova dětí a vše, co s ní souvisí, stala mým denním chlebem, který se učím a budu se ještě během růstu a vývinu mých dětí učit co nejlépe upéct a denně vylepšovat recept i postup práce, aby konečný produkt byl co nejlepší.

Tak jak nezkušenější pekař může sem tam něco pokazit a třeba někdy kůrku chleba trochu více připéct, tak i rodiče, kteří do výchovy svých dětí dávají maximum, nemusí vždy vidět na svých dětech dokonalý výsledek. Co je však důležité, aby rodiče svým dětem předali správná pravidla a cenné hodnoty, aby se děti podle nich postupně učily orientovat ve světě a správně uměly zacházet se vším, co jim přijde nejen na mysl ale také do rukou. Proto si v této kapitole připomeneme a vysvětlíme některé pojmy týkající se výchovy a zaměříme se přednostně na výchovu v rodinném prostředí.

2.1 Výchova

„Všechny dobré zásady jsou již v knihách napsány.

Nyní ještě zbývá je uskutečnit.“

B. Pascal

V knize „*Pedagogika pro učitele*“ Vališová píše: „*V minulém století se objevovala řada definic výchovy, v nichž ji badatelé pojímali především jako působení na děti a mládež, jiná část definic zdůrazňovala cílesměrnost tohoto působení. V dnešní době se procesy výchovy a sebevýchovy vztahují na všechny věkové stupně obyvatel. Ve světě se také postupně zformovalo několik pedagogických hnutí, které programově rezignují na problematiku cíle ve výchově, nebo dokonce tyto cíle odmítají* (Vališová a kol., 2007, s. 44).

Vališová dále upozorňuje na to, že každý pedagog či badatel v oblasti pedagogiky „*má tendenci promítat do výchozích pojmů a jejich definic své světonázorové, filozofické či náboženské krédo; definice vyjadřují často i ideologická a metodologická východiska jednotlivých myslitelů*“ (tamtéž, s. 44).

Definování pojmu výchova prošla terminologickým dualismem, s nímž se lze setkat ve středoevropském prostoru a kdy v češtině má výraz výchova dvojí význam. V širokém slova smyslu výchova zahrnuje veškeré procesy utvářející osobnost jedince, v užším smyslu je pojem „výchova“ doplňován pojmem „vzdělání“, a hovoří se o výchovně-vzdělávacím procesu.

Mnohé alternativní proudy mají tendenci opouštět zavedenou pedagogickou terminologii, proto se pojem výchova blíží širokému pojetí a její definice se ztotožňují s pojmem socializace.

Pojem výchova, jak už výše poukázala Vališová, byl a je různými autory i pedagogickými směry chápán různě. Například Pařízek zdůrazňuje, že podstatným znakem výchovy je „*záměrné, soustavné a organizované působení na člověka,*“ a že „*výchova kultivuje vztah člověka ke světu,*“ jejím prostřednictvím „*se utváří vztah člověka k přírodě, ke společnosti i k sobě samému*“ (Pařízek, 1992, s. 6 – 8).

Kardinál Tomášek definuje výchovu jako „uvědomělou péči o dítě.“
„Vychovávat znamená působit do nitra dítěte, aby v něm byla vyvolána žádoucí odezva jeho schopností a vloh po stránce intelektové, citové a sociální, které se mají za vedení vychovatelů harmonicky rozvíjet a dopomoci dítěti k dosažení životního cíle“ (Tomášek, 1992, s. 11).

Podle Pedagogického slovníku je výchova: „Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“ (Průcha a kol., 2003, s. 227.) Dále se dočteme, že „z moderního hlediska je výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“ (tamtéž s. 227 – 228).

Vladimír Jůva, scn. & jun., výchovu jedince jako „záměrné působení na rozvoj osobnosti“ dělí na výchovu „intencionální (přímou), tj. za bezprostředního pedagogova působení na jedince“ a výchovu „funkcionální (nepřímou), tj. ovlivňování rozvoje osobnosti vhodně adaptovaným prostředím“ (Jůva a Jůva, 1999, s. 28).

Vladimír Jůva, scn. & jun., ve výchově zdůrazňuje: „Vedle činitelů ekonomických a sociálně politických je výchova jedním z významných faktorů úspěšného rozvoje společnosti i jednotlivých občanů jako vzdělaných, morálně uvědomělých a sociálně angažovaných osobností, které se kvalifikovaně a aktivně podílejí na životě společnosti“ (Jůva a Jůva, 1999 s. 26).

Současná pedagogika převzala odkaz pedagogického demokratismu, „představu pluralitní diferencované výchovy i požadavek plného rozvoje osobnosti“, což jsou ideály pedagogických myslitelů, jako byl Komenský, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Spencer, Dewey atd. (tamtéž, s. 26).

„Úmluva o právech dítěte“ z Všeobecné deklarace lidských práv formuluje základní požadavky na moderní výchovu v demokratické společnosti v článku 29 takto:

1. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se shodují, že výchova dítěte má směřovat k:

- a) rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání, a rozumových a fyzických schopností v co nejširším objemu,
- b) výchově zaměřené na posilování úcty k lidským právům a základním svobodám a také k zásadám zakotveným v Chartě spojených národů,
- c) výchově zaměřené na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu, jakož i země jeho původu, a k jiným civilizacím,
- d) přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti, v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu,
- e) výchově zaměřené na posilování úcty k přírodnímu prostředí.

2. Žádná část tohoto článku nesmí být vykládána způsobem omezujícím svobodu jednotlivců a organizací zřizovat a řídit výchovné instituce. Za všech okolností je však třeba zabezpečit dodržování principů stanovených v odstavci 1 tohoto článku a podmínek, aby vzdělání poskytované těmito institucemi odpovídalo minimálním standardům stanoveným státem.

Dostupné na

<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf/>.

2.2 Základní rysy výchovy

Výchova je celek, který má svoji strukturu. Zahrnuje činitele výchovy: vychovávajícího (učitele, rodiče, trenéra, mistra), vychovávaného (syna, žáka, studenta) a obsah výchovy, tj. toho, čemu se vyučuje a učí. Učitele může zastoupit učebnice, film, ale pokud jeden z činitelů chybí, nemůže výchova probíhat.

Ve struktuře výchovné činnosti je podstatný cíl. Podle cíle si výchova volí prostředky, proto vztah cílů a prostředků je vzájemný. Pařízek vysvětluje: „Postavení prostředků a cílů se v průběhu výchovy mění. Prostředek může být v jistém okamžiku cílem a dosažený cíl se stává prostředkem k jinému cíli“ (Pařízek, 1992, s. 8).

Podle Jůvy, scn. & jun., má současná výchova některé charakteristické rysy. Základním rysem výchovy její permanentní charakter. Rychlý společenský vývoj vyžaduje „celoživotní rozvíjení osobnosti ve shodě s proměnami životního způsobu, aby jedinec byl schopen v nových podmínkách úspěšně jednat a plnit své základní sociální role“ (Jůva a Jůva, 1999 s. 30).

Tato permanentní výchova předpokládá organické propojení obou základních forem výchovy, tj. výchovu druhým jedincem (heteroedukaci) a sebevýchovu (autoedukaci).

Moderní výchova je výchova univerzální, to znamená, že se dotýká každého z nás v každé životní situaci.

Protože existuje pluralita iniciátorů výchovy, pluralita výchovných cílů a obsahů, pluralita výchovných forem, metod a prostředků, jeví se potřeba určité integrace dílčích výchovných procesů, aby nedocházelo k rozporuplnému výchovnému působení.

„Tato integrační tendence se zdůrazňuje například při spolupráci školy a rodiny, při návaznosti školských stupňů, při dělbě práce mezi školou a kulturními institucemi i v dalších výchovných situacích. Významným integračním činitelem při výchově je základní hodnotová orientace společnosti v jejím národním, mezinárodním i globálním kontextu vyjádřená často v klíčových dokumentech o lidských a občanských právech i povinnostech“ (Jůva a Jůva, 1999, s. 31).

Dále Jůva, scn. & jun., píše o tom, jak rozvoj ekonomický, komunikační a kulturní souvisí s „internacionalizací a globalizací výchovy,“ kdy se stále prohlubuje orientace výchovy na problémy globální povahy a tím se také překonává uzavřenost výchovy do hranic vlastního národa nebo státu. Důkazem jsou současné mezinárodní projekty, jako je např.: TEMPUS (program Evropské unie pro rozvoj vysokých škol), ERASMUS (program EU na podporu mezinárodní výměny studentů), EURYDICE (informační systém EU orientovaný na vzdělávací systémy a edukativní politiku) aj. (tamtéž, s. 31).

Dalším znakem současné výchovy je její mnohostranná orientace. Rozvíjí zároveň základní fyzické a psychické kvality jedince a připravuje jej pro základní sociální role. Mnohostranná orientace znamená také rozvíjet jedince v jednotlivých oblastech kultury (např. v oblasti filozofie, vědy, techniky, umění,

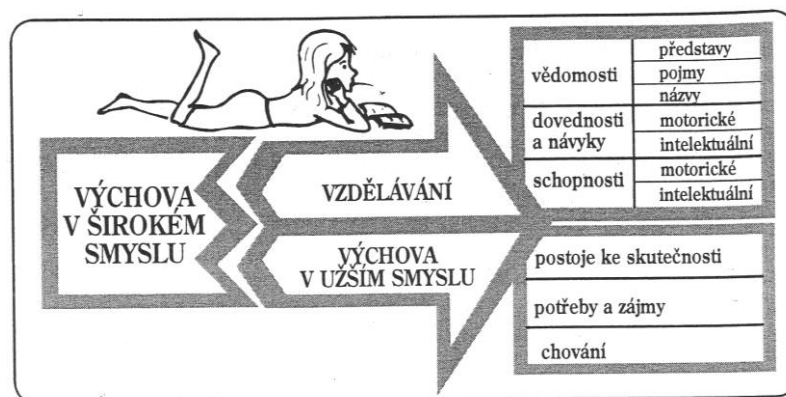
práce, morálky ekonomiky, práva, politiky, sportu apod.) Z tohoto hlediska podle Jůvy, scn. & jun., hovoří pedagogika často o několika složkách (komponentech, součástech, druzích) výchovy. Ty se pak shrnují do okruhů, např.: výchova jazyková, technická, ekonomická a pracovní, morální výchova, právní a politická atd.

Mnohostranně orientovanou výchovu velmi jasně prosazoval J. A. Komenský, rozvíjet „všechny ve všem všestranně“, a současná pedagogika se taktéž o toto snaží (in Jůva et Jůva, 1999).

„V tomto směru pedagogika často hovoří o dvoustránkovitosti pedagogického procesu, o výchově (v širokém smyslu) jako o průniku vzdělání a výchovy v užším smyslu. Přitom termínem vzdělání obvykle rozumíme rozvoj vědomosti, dovednosti, návyků a schopností, termínem výchova v užším slova smyslu pak rozvoj postojů jedince ke skutečnosti, jeho potřeb a zájmů. Výslednicí tohoto komplexního výchovně-vzdělávacího procesu je charakter osobnosti (v širokém smyslu), který neprojevuje odpovídajícím sociálním chováním“
(Jůva a Jůva, 1999, s. 32).

Vzdělávání a výchova v užším smyslu tvoří jednotu a nelze je odtrhnout, proto se mluví, jak už vysvětlili Jůva, scn. & jun., o výchovně-vzdělávacím procesu. Tento celek je pěkně znázorněný ve schématu výchovy v knize Úvod do pedagogiky. Viz obrázek č. 1.

Obr. č. 1: Schéma výchovy z hlediska rozvíjených kvalit



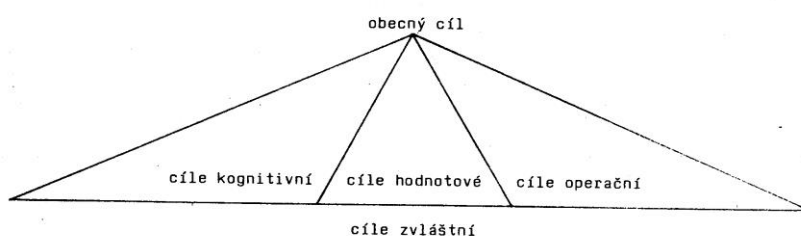
(Jůva a Jůva, 1999, s. 48).

2.3 Výchovné cíle

Pro každou výchovnou činnost je podstatný cíl. Působení bez cíle vede spíše k socializaci, například když na člověka působí přírodní prostředí, sociální prostředí, prostředí venkova či města, nebo nějaká skupina, se kterou jedinec tráví svůj čas.

Pařízek graficky znázornil strukturu cílů výchovy podle obr. č. 2 takto:

Obr. č. 2: Pyramida cílů výchovy



(Pařízek, 1992, s. 8).

Jednotlivé cíle výchovy Pařízek charakterizuje takto:

„Obecný cíl výchovy a podle něho i cíle zvláštní můžeme definovat výčtem cílů výchovy rozumové, citové a volní, tělesné, z hlediska všestranného rozvoje člověka.

Kognitivní cíle jsou odvozovány z rozhodujících forem poznání, tj. z vědy, umění a praktických zkušeností.

Hodnotové cíle mají svůj zdroj v potřebách a zájmech lidí. Patří sem hodnotová orientace člověka.

Orientační cíle vycházejí z klasifikace lidských činností, pro něž výchova připravuje: jsou to činnosti pracovní, sociální, zdravotní, výchovy dětí, vzdělávací a ve volném čase“ (Pařízek, 1992, s. 8).

Jůva, scn. & jun., píše, že rozdíly mezi pedagogickými koncepcemi jsou dány především diferencemi ve výchovných cílech, které si tyto koncepce před sebe staví. Cíle, které se už v minulých letech objevovaly v různých koncepcích

výchovy, tvoří „významnou alternativu v zaměření výchovné činnosti“ (Jůva a Jůva, 1999).

Cíle individuální a sociální, v individuálním cíli jde o osobní rozvoj jedince, o jeho prospěch a uplatnění, sociálním cílem je „*takové zaměření v přípravě jedince, které má zajistit, aby se svým působením stal co nejprospěšnějším společností*“, aby byl schopen dobře plnit své sociální.

Cíle obecné, „*tj. cíle společné veškeré výchově*“, a cíle specifické, „*tj. osvojení konkrétních vědomostí, dovedností a návyků a navození konkrétních postojů ...*“

Cíle materiální (informativní) vedou k osvojení konkrétní učební látky, tj. „*na osvojení konkrétních vědomostí, dovedností a návyků, potřebných ke zvládnutí určitých teoretických i praktických úkolů.*“

Cíle formální (formativní) u tzv. „*formativní orientace výchovy*“ se zaměřují na rozvoj schopností, to znamená, že „*učební látka se chápe jako prostředek jedincova formativního rozvoje (například matematické učivo je prostředkem logického usuzování, ...)*.“

Moderní pedagogika se snaží překonat jednostrannost dosavadních výchovných systémů a v pojetí každého vyučovacího předmětu i v práci každého pedagoga zdůrazňuje stálé spojování materiálních cílů a cílů formativních.

Cíle abstraktní a konkrétní, ty se vzájemně prolínají, neboť abstraktní cíl, např. *renesanční ideál „univerzálního člověka“* zahrnoval v sobě konkrétní kvality, jako je sebevědomí, rozumnost, tvořivost, vzdělání v jazyce apod., a zase naopak obdobný konkrétní obsah nesl v sobě také „*ideál humanity*“.

Cíle adaptační a anticipační jsou takové cíle, které se podle výchovy zaměřují k přítomnosti nebo budoucnosti. „*Adaptaci rozumíme v pedagogickém procesu uzpůsobení jedince stávajícím podmínkám.*“ Naopak „*anticipaci rozumíme přípravu jedince pro podmínky budoucí společnosti, do které jedinec vstoupí a kterou má svou aktivní činností vytvářet a přetvářet*“ (Jůva, a Jůva, 1999, s. 34-37).

Moderní pedagogika dále zdůrazňuje spojení výchovy se životem, tak aby se „*teoretické cíle*“ výchovy spojovaly se všemi formami praktické činnosti, tj. s „*cíli praktickými*“. Dále se poukazuje na otázku „*autonomních cílů*“ a „*heteronomních cílů*“ výchovy. Autonomní cíl si při výchově stanovuje sám

vychovávaný jedinec, heteronomní cíle jsou určovány jinými činiteli jako je stát, skupina, pedagog nebo rodiče. Podle Jůvy, scn. & jun., významnou úlohu z hlediska výchovného úspěchu při výchově hraje „*autonomnost nebo interiorizace (přijetí za své) heteronomních cílů*“ (Jůva a Jůva, 1999, s. 38).

Matějček ve své knize „*Po dobrém, nebo po zlém?*“, o výchovných cílech v praktickém životě píše: „*Ve výchovných cílech máme vždycky nějaký systém, nějaké pořadí důležitosti, i když si to třeba docela jasně neuvědomujeme. Jsou cíle velké a vzdálené, které určují směr našeho snažení - ale těmi malými konkrétními cíli žijeme, ty nám působí drobné denní starosti a radosti*“ (Matějček, 2012, s. 17).

2.4 Výchova v rodině

„Jestliže děti budou vyvádět, vynasnažím se nevyvádět také.“

Bruno Ferrero

Rodina je považována za základní sociální jednotkou společnosti. Jedinec v ní nachází uspokojování svých základních potřeb, poskytuje mu místo pro trávení volných chvil a prostor pro osobní štěstí. V rodině jedinec dostává přirozenou formou mnoho podnětů a zkušeností a osvojuje si základy sociálního chování. „*V rodině se utvářejí jeho představy a pojmy světonázorové, politické a morální, pracovní i estetické, které se postupně přetavují v jeho názory a přesvědčení promítající se do jeho každodenního chování*“ (Jůva a Jůva, 1999, s. 100).

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 všude kolem pozorujeme, jak se změnila rodina a jak se změnil způsob rodinné výchovy. Postindustriální západní 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 důsledek 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.

„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).

Menší zájem o děti oslabuje delikvence preventivní ráz rodinné výchovy. Rodina má tendenci stát se sekundární skupinou a přesunout některé své funkce na školu. Škola se maximálně snaží kromě učení předepsaných vědomostí a dovedností poskytovat vedení v sociálních vztazích a děti všestranně rozvíjet, přesto však nenahradí rodinnou výchovu. Vždyť zdařilá školní výchova je podmíněna spoluprací s rodinou. Nedostatek jistoty v rodině podmiňuje neúspěch ve škole a naopak neúspěch ve škole může vést k tomu, že dítě je káráno doma.

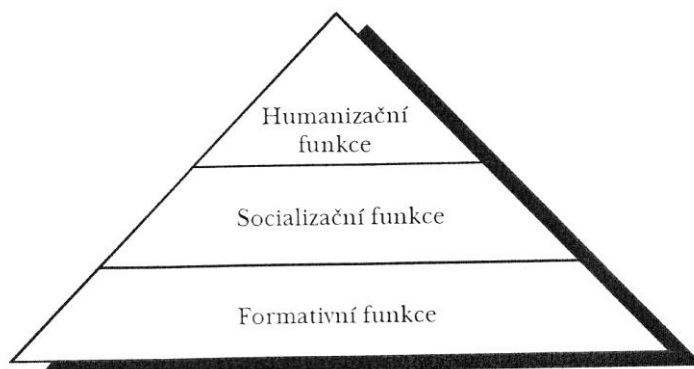
V literatuře je uváděná celá řada funkcí, které má rodina plnit. Podle Vališové „*úloha vzájemné sociální opory a citové základny je jednou z nejdůležitějších*“. Svůj názor autorka vysvětluje takto: „*Přemýšlíme-li o poslání rodiny v současné západní civilizaci, kde manželství pozbývá kdysi důležitou 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 dává důraz na tzv. „*humanizační funkci výchovy směřem k respektování lidských práv*“ (in Chudý et al., 2006, s. 121). Hladík podle Wolfa upozorňuje na to, že se v současné době lidský život omezil jen na ty nejnужnější a nejprimitivnější životní potřeby. Člověk žije bez zájmu o to, co bylo včera, a také o to co bude zítra, jedinec trvale projevuje apatii, lhostejnost a nezájem o to, co se jej přímo netýká. Tato tzv. „*dehumanizace*“ je důsledkem nedostatečné socializace a kultivace člověka v procesu a vzdělávání, to se projevuje v přeceňování materiálních potřeb a současně ignorováním jakýchkoliv duchovních potřeb a duchovních hodnot. Protilehlý pojem „*humanizace*“ Wolf popisuje „*jako snahu člověka tvůrčím způsobem přispívat k vzestupu lidstva, snahu zušlechťovat sám sebe, a to nejen po stránce materiální, ale právě zejména duchovní, tj. mravní, estetické a jiné*“ (tamtéž, s. 124). Podobné touhy či snahy po humanizaci byly zaznamenány už od dob antických.

Cílem humanizační výchovy je tedy 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).

Humanizační funkce výchovy stojí na nejvyšším stupínku pomyslného žebříku. Pod ní je funkce socializační a nejnižší stupínek má funkce formativní. To nám pro pochopení Hladík ukazuje obrázkem č. 3.

Obr. č. 3: Znárodnění výchovně funkční hierarchie



(Š. Chudý a kol., 2006, s. 125).

Formativní funkce výchovy je základní funkci 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 Š. Chudý et al., 2006, s. 126). Socializace se uskutečňuje prostřednictvím výchovných institucí: rodina, škola, zájmové kroužky ap.

Již zmiňována humanizační funkce si klade „vyšší cíle“, které Hladík vysvětluje takto: „Cílem je probouzet v člověku tendence a postoje, které směřují k prosociálnímu chování, k dobrovolnému jednání podle určitých mravních standardů, k odpovědnosti za sebe a svět aj. V poslední řadě se v rámci humanizační funkce výchovy objevuje výchova k respektování a prosazování lidských práv“ (tamtéž, s. 126).

Humanizační funkce výchovy má podle Hladíka vybudovat pozitivní a kvalitní vztah člověka ke třem dimenzím: k sobě samému, k ostatním lidem, k prostředí (ke světu). Uskutečňování humanizační funkce výchovy pozvedává problematiku lidských práv z teoretické roviny k praktickému prosazení a usazení v každodenním životě člověka. Humanizační úloha výchovy, která vychází

z ideálu „vyšších“ duchovních a morálních hodnot, se naplňuje prostřednictvím výchovy k respektování a prosazování lidských práv. S tím je, jak Hladík píše, spojena snaha omezit sobectví a lhostejnost v jednání lidí, a odkazuje se na L. Botka (2002, s. 70), který říká: „*Sobectví je to, co nám komplikuje život na zemi, vede k narušování vztahů mezi lidmi, k drancování přírody atd. Ono je vlastně důvodem vzniku Všeobecné deklarace lidských práv, která se proti němu snaží bojovat vymezením minima vzájemného respektu, nutného k soužití lidí*“ (in Š. Chudý et al., 2006, s. 126).

Primární a nejdůležitější institucí, ve které by se měla uskutečňovat humanizační výchova, je rodina. Právě rodiče svým příkladem a vedením mohou svým dětem zprostředkovávat a předávat ty nejvyšší duchovní a mravní hodnoty a tím se i společně podílet na omezování šířícího se sobectví a lhostejnosti v jednání lidí.

Výchovu v rodině uzavírám myšlenkou řeckého filozofa Démokrita z Abdér: „*Otcovo sebeovládání je pro děti nejlepším ponaučením.*“

2.5 Výchovné styly

*„Nemůžeme děti utvářet podle vlastní vůle.
Musíme je milovat a vychovávat co nejlépe,
ale jinak je nechat na pokoji.“*

J. W. Goethe

Z psychologického pohledu v každé skupině existuje tzv. „*styl vedení skupiny*“, který určuje, jakým způsobem bude skupina fungovat, co bude od svých členů vyžadovat. Výchovný styl je součástí interakce ve skupině. 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.

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.

Je mnoho typologií výchovy. Obecně se rozlišují se tři základní styly vedení: demokratický, autoritativní, liberální (Vágnerová, 2004).

Autoritativní (autokratický, dominantní) výchovný styl je charakterizován přehnanou kontrolou dítěte ze strany vychovatele, jeho neustálými příkazy, hrozbami a tresty. Vychovatel zaujímá pozici „velké autority“. V takovém výchovném prostředí samostatnost dítěte není žádoucí. Dítě musí poslechnout. Vychovatel klade na dítě přemíru požadavků bez ohledu na jeho možnosti, zda je schopno vše zvládnout. Nerespektuje jeho přání a potřeby.

Liberální výchovný styl se naopak vyznačuje slabým vedením. Absence požadavků nebo jen nízké a nepřímé požadavky na dítě, nulová kontrola jejich plnění, nedůslednost ve výchově jsou typickým ukazatelem tohoto stylu. Do samostatnosti dítěte není téměř zasahováno, výchova je protkána naprostou volností. Dítěti je ve všem vyhověno, jeho požadavky jsou vychovatelem plněny s naprostou samozřejmostí.

Demokratický (sociálně integrační) výchovný styl tvoří mezi výše uvedenými styly pomyslné rozhraní, panuje v něm respekt dětí vůči vychovateli a naopak. Dítě je akceptováno jako svébytná osobnost, jeho názory jsou brány v úvahu, je mu umožněno aktivně zasahovat do rozhodování. Ve skupině přebírá roli odpovědného člena, plnění úkolů je tak považováno za samozřejmé. Požadavky na dítě jsou úměrné jeho věku, možnostem a schopnostem.

Vychovatel častěji užívá příkladů než trestů a zákazů, umožňuje dítěti vybrat si mezi několika způsoby řešení problému.

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).

Čačka ve své knize (1997) výše uvedené styly výchovy rozděluje do tří forem výchovných přístupů a podrobněji rozebírá.

Čačka u „*autoritativního přístupu*“ upozorňuje na to, že tito vychovatelé vždy vycházejí z přesvědčení, že čím budou přísnější, tím bude jejich výchova účinnější, extrémně usilují i o téměř naprostou podrobenost dítěte vůči autoritě. Sami o všem rozhodují a pokus dítěte o vyslovení vlastního názoru považují za odmítnutí. Reagují přemrštěně i na často neuvědomělé projevy dítěte a trestají dítě i za nevinné přestupky, mají sklon je při každé příležitosti komandovat. U některých vychovatelů se objevují vysoké nároky na čistotu a pořádek a přísné trestání, když děti něco umažou. Nadměrná autoritativní výchova omezuje většinu duševních potřeb dítěte. Dopad autoritativní výchovy bývá dvojitý. Buď se dítě bouří, nebo se trpně podrobí, což je pak obvyklá konformní poslušnost, svědomitost a píle, spojená také s pasivitou, neprůbojností, plachostí, nesmělostí a nervozitou.

„*Formy přístupu laissez-faire*“ (fran. „nechte nás konat“) odpovídají liberálnímu stylu výchovy, podle Čačky jsou charakteristické projevy ústupnosti či lhostejnosti, shovívavosti nebo nezúčastněnosti. Vychovatel minimálně zasahuje do výchovy dětí, vyhýbá se i jakémukoliv rozhodování, popřípadě je dětmi až ovládán. Tento přístup nemá na děti potřebné požadavky a neučí je plnit povinnosti, to později potlačí i přirozenou dětskou potřebu samostatnosti (Čačka, 1997).

Místo demokratického stylu výchovy Čačka mluví o optimálním přístupu výchovy, a „*optimální aspekty normálního rozvoje osobnosti dítěte*“ rozděljuje na „*racionálně-kognitivní ovlivňování*“ a „*působení imaginativně-emotivní formou*.“

„*Racionálně-kognitivní ovlivňování*“ pomocí rozumu podle Čačky lze doporučit spíše u starších dětí například při společném pomýšlení postupů nápravy nějaké chyby, včetně předcházení dalším přestupkům místo přímé aplikace trestu. O všem, „*co je pro dítě nejlepší*“ by mělo spolurozhodovat i ono samo.

„*Působení imaginativně-emotivní formou*“ pomocí ideálů, vzorů, hodnot, cílů atp. má pro rozvoj osobnosti větší účinnost než racionální přístup. Dítě nejvíce kultivují reálné zážitky a zkušenosti z vlastních životních situací. Když dítě cítí, že je má někdo rád, oplácí mu to. Základem zdravé výchovy je důležitá vzájemná sympatie a porozumění, naplnění potřeby jistoty a bezpečí, společně strávený čas, vzájemné soucítění a atmosféra důvěry, které dítěti dávají odvahu bezpečně se svěřit. Projevované vztahy musí být vždy upřímné a měla by panovat vzájemná tolerance, vycházení si vstříc, pohoda, spravedlivé oceňování atd. (více Čačka, 1997, s. 144 – 149).

Smékal ve své knize „*Pozvání do psychologie*“ osobnosti pro typologii výchovy vybírá model, který vytvořili Roe a Siegelman (1963). Autoři předpokládají, že styly výchovy vyvěrají ze základní jádrové osobnostní polarity **vřelosti** a **chladu**. „*Převažuje-li chlad, chová se rodič zdrženlivě, což se na úrovni způsobů výchovy manifestuje jako odmítání nebo zanedbávání. Převažuje-li vřelost, projevuje se to akceptujícími postoji, které se ve způsobech výchovy konkretizují jako povolování nebo láska*“ (in Smékal, 2002, s. 419).

Rodiče „*ambivalentní*“ mají v jádru své osobnosti vřelost i chlad zastoupeny rovnoměrně. Pokud tato orientace potřebuje mít podobu **vyžadujícího** způsobu výchovy, uplatní chlad, pokud uplatní vřelost, dostane podobu **ochraňujícího** způsobu výchovy.

V praktickém životě rodiny se příslušné styly výchovy specifikují. Někteří rodiče si libují v tělesných nebo symbolických trestech, vyčítají, domlouvají a nadávají. Jsou rodiče, kteří své dítě nechají vychovat ulicí, sousedy, staršími

sourozenci. Jiní rodiče si kupují poslušnost dítěte neúměrnými dárky, plní každé jeho přání, nic nezakazují. Z takových dětí vyrůstají samolibí a sebestřední jedinci. Rodiče, kteří své dítě příliš ochraňují, je ve skutečnosti rozmazlují a znesnadňují mu vývoj k samostatnosti a odpovědnosti. Výchova náročná je zejména, když se nerespektují možnosti dítěte, bere dítěti radost ze života a deformuje spontaneitu, opravdovost a bezprostřednost. Takové děti se orientují na výkon bez schopnosti těšit se z dosažených výsledků.

„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).

Campbell ve své knize *„Potřebuji tvoji lásku“* (1992), nemluví o stylech výchovy, ale nabízí rodičům a vychovatelům návod, jak vychovat citově vyrovnané a zdravé dítě tzv. bezpodmínečnou láskou.

Autor ve své knize upozorňuje na to, že je sice pravda, že většina rodičů své děti miluje, ale že většina rodičů nedovede svou lásku vyjádřit. Dítě sice ví, že jej rodiče milují, ale dítě NIC NECÍTÍ. Projevovaná bezpodmínečná láska je prevencí před vznikem citových problémů např. hněv, strach, nejistota a pocit dítěte, že není milované nebo je odmítáno. Bezpodmínečná láska znamená milovat své dítě bez ohledu na to, jaké je. Jen bezpodmínečnou láskou mohou rodiče naplnit citovou nádrž svého dítěte (Campbell, 1992).

Značkové oblečení, vysoké kapesné či velké dary bezpodmínečnou láskou dítěti nikdy nenahradí. *„Čím plnější je citová nádrž, tím pozitivnější jsou city dítěte a tím je lepší jeho chování. Jedině při naplněné citové nádrži můžeme od dítěte očekávat, že dokáže využít všechny své možnosti“* (Campbell, 1992, 31). Campbell podrobně popisuje čtyři způsoby, jak mohou rodiče svému dítěti projevit lásku: *„kontaktem očima, fyzickým kontaktem, soustředěnou pozorností a kázní“* (tamtéž, s. 34).

Pšenička ve své knize *„Sexuální výchova“* (1995) v rodině také nezmiňuje styly výchovy, ale hovoří o celkové výchově, o základních předpokladech

výchovy v rodině. Dává důraz na duchovní a duševní potřeby dětí v rodině a jakým způsobem je mohou rodiče naplňovat, aby se vybudoval pevný, láskyplný vztah rodičů a dětí a radí, jak budovat láskyplné vztahy mimo rodinu. Základní kámen správné výchovy staví na vzoru rodičů, kdy vztah mezi manželi je nejdůležitějším vztahem ve společenství rodiny. Vliv dobré mateřské a otcovské péče na dítě se projevuje nejen v období po narození, ale již v období nitroděložního života. Pšenička píše: *„Správné prožívání těhotenství může přetvořit zděděné negativní povahové rysy do pozitivní skutečnosti, a naopak nesprávné prožívání těhotenství (především těžké stresy, deprese) vede, mimo jiné, často i k tomu, že narozené dítě je špatně vychovatelné; někdy dokonce způsobuje i vrozené vývojové vady“* (Pšenička, 1995, s. 43).

Stejně jako u Campbella tím nejvýznamnějším předpokladem dobré výchovy dítěte po narození je u Pšeničky láska bez podmínek. Kromě pohledu, tělesného dotyku a bdělé pozornosti Pšenička do dalšího způsobu vyjádření bezpodmínečné lásky ještě přidává naslouchání (tamtéž).

O bezpodmínečné lásce ve výchově mluví také Prekopová (2012) ve svých knihách a přednáškách. *„Bezvýhradná láska“* nejen ve výchově, ale celkově *„k sobě samému, tak k bližnímu“* je podle ní nejvyšší hodnotou. *„Nejdůležitější ze všeho je, aby láska proudila.“* Prekopová je především známa svou *„Terapii pevným objetím“*, ta má pomáhat nejen při výchově dětí, ale celkově k uzdravování vztahů v rodině. Podle Prekopové se pod pojmem Terapie pevného objetí rozumí *„šance pro dvě osudově spjaté osoby (rodič - dítě, manželé) vyřešit těžký citový konflikt, který se nedá zpracovat slovně; citově se konfrontovat v pevném objetí s cílem vcítit se jeden do druhého, porozumět si a obnovit lásku k sobě i k druhému navzdory všem vyřčeným výhradám. Jeden z nejdůležitějších principů pevného objetí je, že proces nesmí skončit dřív, než se rozproudí láska.“* Prekopová v mnoha příkladech z praxe ukazuje to, že problémy v rodinách se dají řešit právě pomocí rozprouzení toku lásky v pevném objetí. *„Čím pevnější objetí, tím hlouběji se ponoříme do vlastního citění i do citění druhého. Aby se ten druhý mohl vcítit, musím mu svůj cit ukázat. Abych se mohl vcítit já do druhého, musí mi vyjevit své city. Jen tak se toku lásky otevřou obě srdce.“*

Prekopová „vcítění se do druhého“ doporučuje i ve vztazích mezi lidmi v celé společnosti, protože „společnost potřebuje totéž co jedinec“ a „schopnost lásky se v technické civilizaci rok od roku vytrácí.“ Dále vysvětluje: „Když v lásce chybí bezpečí, vyhledává člověk alespoň jistotu. Nejsnazší je sáhnout po technických přístrojích. Zdají se spolehlivější než často nevypočitatelné vztahy mezi lidmi. Už v dětském věku, izolován čtyřmi stěnami, podniká človiček osamělé pouti do virtuálního světa internetu. Vysoká rozvodovost, přibývající počet domácností jen s jedním rodičem, neklidné a agresivní děti, to vše svědčí o uvolnění společenských vazeb. Ale potřeba milovat a být milován zůstává beze změny.“ Když člověk necítí lásku a kolem něj v okolí je mnoho egoismu a bezohlednosti, jedinec se velmi snadno otupuje nejrůznějšími opojnými prostředky. Nejen alkohol, drogy, televize, ale i to, že se člověk utápí v narcistické péči o vlastní ego. Otupělost vede k odcizení. Prekopová jasně říká: „Jde o nedostatek lásky. Pouze láska a její polarita mezi Já a Ty, mezi dáváním a braním, láska, co trvá v dobrém i ve zlém, dělá člověka člověkem“ (Prekopová, 2012, s. 14).

Když bychom v závěru této kapitoly měli určit, jaký styl je ve výchově nejlepší, co všechno dítěti předat a jakým způsobem, aby se dobře rozvíjelo ve všech stránkách osobnosti, zjistíme, že všechno nejsme schopni vyjmenovat a v praktické výchově na ledacos zapomeneme. Ale na co bychom neměli zapomenout je, že to, jaké dítě bude, je odrazem nás samých. Proto je potřeba pracovat na sobě, ať už v roli rodiče či vychovatele. V této souvislosti je ještě vhodné připomenout myšlenky tří autorů.

„Děti si můžeme představit jako zrcadla, která odrážejí naši lásku, ale sami ji nevytvářejí. Jestliže jim projevujeme lásku, ony ji vracejí. Když ji neprojevujeme, nemohou ji ani vracet. Jestliže je naše láska bezpodmínečná, opětuji ji bez podmínek. Když je milujeme jen za určitých podmínek, opětuji naši lásku stejným způsobem (Campell, 1992, s. 31).

Čačka ve své „Psychologii dítěte“ podle výsledků z psychologických výzkumů píše, že „nejcennějšími vlastnostmi dobrých vychovatelů jsou: přirozená láska k dětem, trpělivost, porozumění, přiměřené požadavky, důslednost, optimismus a sebedůvěra. Děti vedené vychovateli s těmito vlastnostmi tedy mají

největší naději vstupovat do života s důvěrou, citově vyrovnané, veselé, podnikavé, přátelské, dobře spolupracující, snaživé, vytrvalé a poctivé“ (Čačka, 1997, s. 147).

Ruský pedagog Makarenko upozorňuje: *„Nemyslete, že dítě vychováváte jen tehdy, když s ním hovoříte, poučujete je anebo mu rozkazujete. Vychováváte je v každé chvíli svého života, dokonce i tehdy, když nejste doma. Pro dítě má velký význam to, jak se oblékáte, jak mluvíte s druhými lidmi a o nich, jak se radujete anebo trápíte, jak se chováte k přátelům a nepřátelům, jak se smějete, jak čtete noviny“ (Makarenko, 1947, s. 14).*

2.6 Rodinné klima

*„Jako se na vodě zrcadlí tvář,
tak srdce člověka na člověku.“*

Přísloví

Z pohledu psychologie na sociálním klimatu skupiny závisí spokojenost jejích členů. *„Sociální klima zahrnuje trvalejší sociálně-psychologické charakteristiky tohoto prostředí, které jsou pro ně typické, a jejich působení na členy skupiny, míru pohody. Sociální klima závisí na charakteru vztahů a interakcí mezi jejími členy, zde je důležité jasné vymezené pravidla chování i pravomocí a povinností jednotlivých členů“ (Vágnerová, 2004, s. 312 – 313).*

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

Smékal jako jeden z mála autorů zmiňuje *„duchovní klima rodiny.“* Smékal píše: *„Duchovní klima rodiny, věnování se hudbě, poezii, umění vůbec, společné modlitby a návštěvy náboženských obřadů, podporují rozvoj etické kultury osobnosti a respektování duchovních hodnot“ (Smékal, 2002, s. 419).*

Rodinné klima je důležité pro funkční rodinu a souvisí se vším, co jsme již výše rozebrali ve výchovných přístupech. Proto bych závěrem použil myšlenky Bakošové, která shrnuje vše, co ovlivňuje příznivé emoční klima.

Patří zde 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 (Bakošová, 2008, s. 110).

3 Dítě školního věku

„Strom vědění není stromem života.“

George Gordon Byron

Vstup do školy významně ovlivní rozvoj dětské osobnosti a způsob prožití celého zbývajících dětství. Ve škole musí dítě potvrdit své kompetence, pilně pracovat a plnit své povinnosti, tak jak to od něho společnost očekává. Velmi zásadním způsobem se školní úspěchy či neúspěchy projeví v oblasti sebehodnocení a v sebepojetí a to vše se projeví v dalším životním směřování. Dítě ve školním věku se také setkává s různými sociálními skupinami a „učí se vztahům“ jak k dospělým tak i k vrstevníkům. S tím souvisí rozvoj mnoha kompetencí i celé osobnosti dítěte.

Různí autoři nabízejí různá dělení období školního věku. Různá dělení některých autorů uvádím příkladem, poté se budu věnovat charakteristice školního věku odpovídajícího povinné školní docházce, od nástupu do školy tj. od 6 – 7 let do ukončení povinné školní docházky, tj. přibližně do 15 let. Dělením etap školního věku se budu řídit podle Šimíčkové – Čížkové.

Vágnerová rozlišuje tři etapy školního věku:

„1. Raný školní věk – trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6 – 7 let do 8 až 9 let. Je pro něj charakteristická změna sociálního postavení i různé vývojové proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole.

2. Střední školní věk – trvající od 8 – 9 let od 11 – 12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat. V průběhu této fáze dochází k mnoha změnám, které lze považovat za přípravu na dobu dospívání.

3. Starší školní věk – resp. období 2. Stupně základní školy, trvá do ukončení povinné školní docházky, to znamená přibližně do 15 let. Z biologického hlediska jde o období pubescence, tj. první fáze dospívání“ (Vágnerová, 2000, s. 237).

Matějček (1998) dělí školní věk na mladší (od 6 do 10 let) a starší (od 10 do 14 až 15 let).

Hájek (2008) rozděluje školní věk na následující etapy:

- *mladší školní věk* (6 – 11 let, žáci prvního stupně základní školy)
- *střední školní věk* (11 – 15 let, žáci druhého stupně základní školy, pubescence)
- *starší školní věk* (15 – 20 let, žáci středních škol, adolescence).

Šimíčková – Čížkové (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.

3.1 Vývojová etapa mladšího školního věku

„Ze slov se dozvíš vše, ze slabik hodně a z mlčení zbývající.“

W. Grzeszczyk

Dítě v období mladšího školního věku je v somatickém vývoji charakteristické ohraničením první a druhé strukturální přeměně organismu. Jsou zde velké individuální rozdíly v růstových i hmotnostních křivkách, včetně rozdílů pohlaví. Biologický věk nemusí vždy korespondovat s kalendářním. U dívek většinou pozorujeme akceleraci vývoje. Obvykle zrychlený růst těla po vstupu do školy se zpomaluje, stejně jako přírůstky hmotnosti kolem osmého roku.

Hájek (2008) u dětí mladšího školního věku ukazuje na nápadný růst do výšky a prodlužování dolních končetin. Upozorňuje na vývoj kosterní soustavy především na formování páteře a pokračování osifikace kostí. Proto je nutné dbát na to, aby nesprávné a nepřiměřené zatížení nevedlo k vadnému držení těla. Výrazným znakem je vývoj trvalého chrupu.

Petrová (in Šimíčková – Čížková, 2008) charakterizuje toto období dalšími znaky: posiluje se odolnost organismu, zdokonaluje se činnost svalů, pohyblivost

kloubů, zvyšuje se objem srdce, hmotnost mozku, zdokonaluje se vegetativní regulace a zrychluje se vedení nervového vzruchu. Vzhledem k tomu, že není dokončen rozvoj nervové soustavy, nervová soustava dítěte snadno podléhá únavě a dítě potřebuje po duševní práci dostatek odpočinku. Motorický vývoj se zklidňuje, zlepšuje se koordinace pohybu, hrubá i jemná motorika, pohyby jsou oproti předškolnímu období účelnější, rychlejší, přesnější, zpřesňuje se vizuomotorická koordinace.

Dítě má stále velkou radost z pohybu a trvá všeobecná aktivita, školák se začíná zajímat o různé druhy sportu. Při psychickém napětí se dítě pohybem uvolní a vrací jej to do duševní rovnováhy, proto je důležité pohyb zařadit do každodenního časového režimu školáka.

Vzhledem k tomu, že existují významné rozdíly mezi dětmi na začátku školní docházky a dětmi ve vyšších třídách 1. stupně ZŠ, hovoří někteří autoři (např. Kuric, 1986) o dvou etapách v rámci mladšího školního věku.

Psychoanalýza označuje toto období „*jako období latence, kdy je ukončena jedna etapa psychosexuálního vývoje a základní pudová energie je relativně v klidu až do počátku dospívání*“ (Petrová, in Šimíčková – Čížková, 2008, s. 63).

Piaget nazval toto období, které trvá až do 11 – 12 let, „*fází konkrétních logických operací*“ (in Vágnerová, 2001, s. 242).

Podle Eriksona (in Šimíčková – Čížková, 2008) je toto vývojové období mladšího školního věku charakteristické snaživostí a iniciativou, kdy má dítě smysl pro píli a pracovitost a zažívá pocity dělby práce a sounáležitosti, svou hodnotu si dokazuje především výkonem a cílem dítěte je dosažení pocitu kompetence a sebevědomí, oproti pocitům selhání a méněcennosti. Dítě se nemůže zcela vyhnout pocitům méněcennosti a úzkostem, pokud nestačí na školní úkoly a další nároky prostředí, v němž je stále konfrontováno s vrstevníky. Vlastní snaživostí se dítě zapojuje do své kultury, hrozí mu však nebezpečí krajnosti, které vyplývá z toho, že výsledek své činnosti – učení, práci – pokládá za jediné kritérium hodnoty člověka.

Langmeier (2006) charakterizuje toto období „*jako věk strážlivého realismu*.“ Langmeier píše: „*Na rozdíl od menšího dítěte, které je ve svém*

vnímání, myšlení i jednání hodně závislé na vlastních přáních i fantaziích, a na rozdíl od dospívajícího, pro kterého je často důležitější vědět, co by mělo být „správné“, je školák plně zaměřen na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 118).

Tendenci k realismu můžeme pozorovat v řeči, kresbě, písemném projevu, zájmech, četbě, i ve hře.

Na začátku tohoto období je školák zpravidla hodně závislý na autoritě, „*je to realismus naivní*“, později s blížícím se dospíváním se dítě stává kritičtější, „*a tedy i jeho přístup ke světu je kriticky realistický*“ (tamtéž, s. 118).

3.1.1 Vývoj myšlení mladších školáků

„Rozumový vývoj dítěte silně ovlivňuje prostředí, vyučování, příprava na vyučování i činnosti, jimž se dítě věnuje ve volném čase“ (Hájek, 2008, s. 86).

Rozvoj myšlení mladších školáků je charakteristické tím, že se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality, v aktuální podobě i v úrovni zafixované zkušenosti. Malý školák je realistou, dovede tedy uvažovat o tom, co zná, o něčem určitém, i když objekt jeho úvah není aktuálně přítomen. To, co potřebuje, si podle minulé zkušenosti dokáže představit. Dítě tohoto věku chce poznat skutečný svět, chce vědět, jaký je, podle jakých pravidel funguje, případně jak jej lze ovládat. Ve svém poznávání už není tak egocentrický a neomezuje se jen na jeden aspekt zkoumané skutečnosti. V tomto období má dítě tendenci mít ve všem jasno, chce se přesvědčit o pravdivosti nějakého tvrzení, nejlépe na základě jednoznačných a konkrétních důkazů. Na počátku tohoto věku je dětské poznávání často zaměřeno na popis. To dítěti pomáhá orientovat se v prostředí (Vágnerová, 2001).

Vágnerová (2001) píše, že „*mladší školák ve svých úvahách nejraději vychází ze své vlastní zkušenosti. Dává přednost takovému způsobu poznávání, kdy se může sám přesvědčit o pravdivosti nějakého tvrzení. Konkrétní logické myšlení může manipulovat s pojmy, představami a myšlenkami, avšak musí jít o konkrétní pojmy a úvahy, které vycházejí z reálné zkušenosti. Školák už není v takové míře ovlivněn tím, co je na první pohled nápadné. Postupně začíná*

chápat pravidla, která v určité situaci platí, podle nichž svět funguje. Tato pravidla se stávají součástí jeho zkušeností a ovlivňují jeho uvažování. Osvojení takových pravidel je projevem zobecnění reálné zkušenosti a integrace různých dílčích znalostí“ (Vágnerová, 2001, s. 243).

Logické usuzování se opírá o konkrétní věci a jevy.

Také Hájek zdůrazňuje v mladším školním věku konkrétní myšlení. To se podle něj zaměřuje zpočátku *„především na řešení běžných každodenních problémů, teprve později i na minulé události a na budoucnost. Zdokonaluje se schopnost analýzy a následné syntézy i srovnávání na základě shodných, podobných či odlišných znaků. Vyčlenění podstatného znaku a zobecnění jeho platnosti pro celou skupinu předmětů či jevů je proces velmi náročný a dítě si tuto schopnost osvojuje postupně. Je podmínkou pro vytváření obecnějších pojmů. Potíže činí také chápání složitějších vztahů a porozumění symbolům. Abstraktní pojmy, zejména z oblasti společenskovední, dítě mladšího školního věku ještě není schopno v plné míře pochopit“ (Hájek, 2008, s. 87).*

Čačka píše: *„Chápání pojmů s abstraktním obsahem (např. spravedlnost), probíhá jen prostřednictvím asociovaného emočního přízvuku“ (Čačka, 1997, s. 85).* Dále udává příklad, jak pojem spravedlnost vysvětlil nadaný žák třetího ročníku slovy: *„Přesně to nevím, ale je to něco, co patří do našeho státu“ (tamtéž).* Proto také doporučuje, aby se uplatňování abstraktních pojmů na prvním stupni učitelé raději vyhnuli.

Podle Vágnerové (2001) se konkrétní logické myšlení se projeví rozvojem schopnosti klasifikace a chápání různých souvislostí a vztahů. Tato schopnost se rozvíjí postupně, dítě uvažuje rozdílným způsobem v závislosti na úkolu. Mladší školák dovede lépe využívat dostupných informací, učí se diferencovat jejich význam pro řešení určitého úkolu, dovede řadit většinou úspěšně předměty podle kvantitativních znaků (délka, hmotnost apod.) i podle tvarů.

„Mladší žáci jsou schopni pracovat převážně v názorně předmětové rovině, zobecnění probíhá na základě nápadných znaků předmětů. Postupně se vlivem řízeného vyučování myšlenková činnost odděluje od vnímání a stává se relativně samostatným procesem“ (Petrová, in Šimíčková – Čížková, 2008, s. 96).

Výstavbu logického myšlení lze podpořit cílenými postupy. K dobrému výkonu je potřeba motivace nejlépe ve formě pochvaly, povzbuzení, známky, úsměvu, doteku, obdivu apod.

Po celý první stupeň základní školy jsou myšlenkové operace vázány názorností a tyto názorné myšlenkové operace jsou nezbytným stupněm dalšího rozvoje myšlení směřujícího až k abstrakci (Čačka, 1997).

S vývojem myšlení se obohacuje řeč dítěte. Mezi dětmi mohou být ve slovní zásobě, skladbě řeči a výslovnosti velké individuální rozdíly. Ve škole se dítě učí osvojit si řeč psanou i čtenou. Vlivem školy se rozvíjí slovní zásoba, délka a složitost souvětí, zkvalitňuje se větná stavba včetně užití gramatických pravidel, u některých dětí i artikulace. Petrova uvádí (in Šimíčková – Čížková, 2008), že rozdíly mezi pohlavími v oblasti řeči ve směru převahy děvčat nové studie nepotvrzují, v tomto směru jsou významnější rozdíly způsobené individuálními dispozicemi a podnětností prostředí.

Rozsah slovní zásoby sice souvisí s duševním rozvojem, ale spíše odráží kulturní úroveň životního prostředí dítěte. Slovní zásoba s věkem narůstá nejen kvantitativně, ale i kvalitativně.

3.1.2 Vývoj poznávacích procesů

Podle Vágnerové (2005) se vnímání mladších dětí stává diferencovanějším a integrovanějším. Vnímání se rozvíjí v interakci s vývojem rozumových schopností.

Pro děti mladšího školního věku je velmi důležitý rozvoj zrakového a sluchového vnímání. Podstatnou je i senzomotorická koordinace. Významnou je koordinace a integrace různých způsobů vnímání (převážně sluchového a zrakového). Rozvoj myšlení se projevuje používáním strategií uvažování, které se řídí základními zákony logiky a respektují vlastnosti poznané reality. Na počátku školní docházky ještě není logické myšlení příliš zafixováno. Myšlení dítěte je vázáno na realitu. Hlavním záměrem je poznání skutečného světa (Vágnerová, 2005).

Vnímání konkrétních předmětů a jevů postupně přechází k vnímání všeobecnějšímu, kolem 10. – 11. roku je vnímání zhruba stejně přesné jako u dospělého, dítě má však méně zkušeností pro třídění informací a vyvozování souvislostí (Petrová, in Šimíčková – Čížková, 2008).

Představivost – vybavit si v paměti dřívější vjemy – dosahuje u mladších školáků vrcholu. Dítě dovede rozlišit skutečnost a fantazii, vlivem školní práce se rozvíjí úmyslná, záměrná představivost. Neúmyslná, mechanická paměť bezprostředně spojená s vnímáním na počátku školní docházky převládá a s pomocí učitele se dítě učí propojit předcházející poznatky s novými. Paměť se rychle zdokonaluje, uplatňuje se záměrné zapamatování, racionalizace, logický úsudek.

Pro školáka je také velmi důležitá pozornost. Rozhoduje často o úspěšnosti či neúspěšnosti v oblasti učení. Petrová píše: *„Školní selhání je nezřídka zapříčiněno neschopností přiměřené koncentrace pozornosti. Na počátku školní docházky je pozornost krátkodobá, spontánně zaměřená, převládající vzruch nad útlumem způsobuje časté přerušování pozornosti, neschopnost odolávat rušivým vlivům. Vůli ovládaná pozornost je velmi vyčerpávající a je výrazně ovlivněna organizací vyučování, neboť žáci ještě nemají vytvořené autoregulační mechanismy“* (in Šimíčková – Čížková, 2008, s. 95). Proto by zadané úkoly pro nižší ročníky měly krátkodobější zpestřené častým buzením pozornosti, motivováním k činnosti a zařazením oddechových chvil.

3.1.3 Emocionální vývoj a socializace

Pro období mladšího školního věku je charakteristické zvyšování emoční vyrovnanosti a odolnosti vůči zátěži. Děti jsou optimistické, dokáže chápat své emoční prožitky a dává jim určitý smysl, jedná se o tzv. způsob interpretace emocí. Rozvíjí se emoční inteligence a také schopnost chápat emoce jiných lidí.

Děti lépe chápou své pocity a kolem 10 let věku začínají školáci chápat i význam emoční ambivalence, kdy člověk může mít různé či protikladné pocity.

Petrová píše (in Šimíčková – Čížková, 2008), že se začínají rozvíjet vyšší city: etické, estetické, sociální, intelektové.

Na počátku mladšího školního věku děti prožívají sice krátké city, ale zato značně intenzivní. „*Děti totiž prožívají prudké city hněvu, strachu, lítosti či žárlivosti vždy, když je v sázce to, na čem jim obzvláště záleží*“ (Čačka, 1997, s. 89). Mezi 7. – 10. rokem postupně vzrůstá citová stabilita a v období 4. – 5. ročníku děti dosáhnou citové vyrovnanosti.

Podle Vágnerové (2005) ve školním věku dochází k větší tzv. „*integrovanosti emočního a racionálního uvažování*“, kdy si dítě již umí interpretovat emoční zkušenosti přijatelným způsobem, např. nepřipustit si strach. Emoce jsou více vnitřně regulovány a děti věří, že mohou vlastní emoce ovládat.

Mladší školáci dovedou emočně komunikovat, jsou schopné chápat emoční signály a vyjádřit vlastní pocity. Pro mladší školáky emoční oporu představují rodiče, pro střední školní věk jsou to častěji vrstevníci. Také sdílení emocí je snazší s vrstevníky, protože jsou na stejné vývojové úrovni, kdežto dospělí jsou na jiné emoční i rozumové úrovni (Vágnerová, 2005).

Nástup do školy je spojený s většími požadavky ze strany rodičů i školy, s tlakem na přijetí povinností, jejichž plnění je klasifikováno. To může stimulovat rozvoj negativních emocí, především úzkosti a strachu. Adaptaci na školní režim usnadňuje dětem emoční zralost a zkušenost. K rozvoji sebehodnotících emocí přispívají nové zkušenosti, vyplývající ze srovnání vlastních výkonů a chování s projevy ostatních dětí, z hodnocení dospělých i vrstevníků.

V tomto období se také rozvíjí sebekontrola a další autoregulační mechanismy. Například když mladší školák chce mít dobré známky, ještě si neuvědomuje, že dosažení takového cíle nemusí být jednoduché, neví jak v dané situaci jednat. Ještě mu chybí zodpovědnost a sebekontrola, teprve se učí své schopnosti správně využívat. Proto potřebuje být veden a kontrolován dospělým (Vágnerová, 2005).

Ze socializačního hlediska je pro dítě mladšího školního věku velmi důležitý vstup do školy. Dítě se odklání od rodiny a musí se podřídit instituci, která může prezentovat hodnoty a normy, které nemusí být zcela shodné se směřováním rodiny. Dítě se ve škole připravuje na svou budoucí profesní roli. Úspěšnost ve škole předurčuje pozdější společenské zařazení.

Pod vlivem školy si dítě osvojuje dovednosti, schopnosti, žádané způsoby chování, vlastnosti a kompetence. Ve škole se rozvíjejí vztahy s různými lidmi mimo rodinu, s učiteli, s cizími dospělými a s vrstevníky. V rámci různých sociálních skupin – rodina, škola, vrstevníci - si tak dítě vytváří určité role a pozice (Vágnerová, 2005).

Mladší školní věk je obdobím extraverze, kolektivního života a vztahů. Dítě se přijetím nových sociálních rolí a rozšířením své sociální zkušenosti odpoutává od rodiny. Rodinné vztahy však zůstávají základem citové jistoty dítěte.

V tomto období dochází k upevňování sexuálních rolí, mužské a ženské. Zejména mezi 8. – 10. rokem vrcholí socializace směrem k přejímání ženských a mužských dovedností. Chlapecký a dívčí způsob chování upevňují rodiče ve shodě se společenským očekáváním (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Také Matějček (1998) mluví o velkém významu vytvoření tzv. mužské a ženské identity v mladším školním věku. Identita se vytváří již v kojeneckém věku, avšak v tomto období se její vývoj posunuje na novou kvalitativní rovinu, kdy k ní přistupuje složka pohlavní příslušnosti. Lze také vyzorovat, že jsou chlapecké a dívčí skupiny nyní nejvíce vzdáleny a žijí svými zájmy.

3.1.4 Zájmy dětí mladšího školního věku

Učení a práce, plnění zadaných úkolů, se stalo hlavní činností dítěte mladšího školního věku. Pro zdravý vývoj osobnosti je však stále důležitá hra. Dítě, které začíná pracovat, si nepřestává hrát.

Petrová o hře píše: *„Ta je ve srovnání s předešlým obdobím diferencovanější. Oblíbené jsou hry konstruktivní, pohybové, soutěživé, společenské – se stále složitějšími pravidly. Hra intelektově disponovanějších dětí bývá více tvořivá a nápaditá; chlapci obecně mívají ve hře více originality a tvořivosti ve srovnání s děvčaty, zároveň jsou při hře hlučnější, agresivnější, dávají přednost otevřenému prostoru. Hry děvčat vykazují více stereotypnosti, konformity, jsou klidnější a pozorujeme při nich preferenci uzavřeného prostoru“* (in Šimíčková – Čížková, 2008, s. 99).

Nově se ve hře projevuje tendence po přiblížení reálné skutečnosti a výrazněji se prosazuje snaha po dosažení úspěchů, zejména ve společenských hrách. Dítě stále více dává přednost hrám se složitějšími pravidly (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Matějček (1998) uvádí, že je mladší školní věk dobou maximální extroverze, to znamená, že se dítě ještě nezaobírá svými vlastními prožitky a citovými problémy, jak je to typické v pubertě, ale žije v neproblematickém světě věcí a dějů. Dítě zajímá příroda, technika, věnuje se sbírání různých zajímavostí, ať už jsou to známky, obaly od žvýkaček nebo zápisky do památníčku. Může znát např. výsledky celé fotbalové ligy nebo umět rozebrat a znovu složit dohromady složité elektrické přístroje. V dětské četbě již nepřevládají pohádky, ale pozornost je směřována na stranu životní reality, stále však poznamenané fantazií – ovšem již ne bájivou, ale hrdinskou. Chlapci upřednostňují napínavé boje dobra se zlem, cizí kraje a dobrodružství, dívky více uplatňují zájem o vztahy mezi lidmi a intimnější stránky lidského soužití – méně boje a více citovosti. Dále se rozvíjí také smysl pro humor, děti začínají rozumět i humorným situacím a dovedou je samy vymýšlet.

Podle Petrové se v mladším školním věku „objevují počátky zájmů, které však mívají spíše přechodný charakter, kdy se dítě teprve orientuje v možnostech různých aktivit i ve svých schopnostech. Jde však o oblast velmi důležitou. Úspěšná seberealizace v oblasti zájmové činnosti dítě nejen rozvíjí a obohacuje jeho osobnost, ale může být i vhodnou kompenzací výkonových či sociálních neúspěchů ve škole. Vždyť možnost seberealizace patří po celý život k nejsilnějším lidským potřebám“ (in Šimíčková – Čížková, 2008).

3.2 Období dospívání – prepuberta a puberta

*Bolí mě asi zub,
ne, zub to není.
Bolí mě vzduch,
vzduch přece nebolí.
Bolí mě, bolí, cokoli chcete.
Koukejte, jděte a nechte mě, jó?*

Milena Lukešová

V literatuře je období dospívání rozdílně děleno. Můžeme se setkat s členěním na fáze puberty a adolescence, na dělení do dvou period – časnou a pozdní adolescenci, nebo se tato vývojová etapa dělí na prepubertu, pubertu a adolescenci. Posledním dělením na tři období se budu řídit a podrobně budu charakterizovat první dvě etapy prepubertu a pubertu, které se týkají dětí II. stupně povinné školní docházky.

Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. 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).

Podle Binarové (in Šimíčková – Čížková, 2008) je na období dospívání tradičně pohlíženo jako na léta „bouří a stresů“, které provází přechod mezi dětstvím a dospělostí. 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. 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.

Freud (in Vágnerová, 2005) označil období dospívání jako genitální fázi, kdy dochází k novému oživení sexuálního pudu, je to období druhé oidipovské fáze, kdy dospívající již nehledá k potenciálnímu uspokojení jednoho z rodičů, ale náhradní objekt, dívku či chlapce. Cílem je překonání závislosti na rodičích, hlavně vazby sexuálního charakteru.

Podle psychologa Říčana (in Pšenička, 1995) Freudova teorie o psychosexuálním vývoji dítěte (stadium orální, anální a falické) je zastaralá. Ukázalo se, že děti strádají především tím, že nepocítují bezpodmínečnou lásku od svých rodičů, a ne tím, že by jejich pudový život byl nějak potlačován.

Podle Anny Freudové (in Vágnerová, 2005) je dospívání charakteristické růstem pudových tendencí a následným narušením osobnostní rovnováhy. Problémy dospívání pomáhají kompenzovat dva obranné mechanismy, intelektualizace a asketismus. Intelektualizace transformuje sexuální puzení na jinou úroveň energie, projevující se intelektuální aktivitou a výsledkem je zvýšený zájem o různé teorie, umění a filozofické otázky a debaty o všem možném. Asketismus se projevuje nadměrnou sebekontrolou a potlačením pudových tendencí, aniž jsou nahrazeny něčím jiným.

Erikson na rozdíl od Freuda považuje v dospívání důležitější psychosociální aspekt. Sexuální složka je pouze jednou součástí identity dospívajícího. Období dospívání je podle Eriksona především charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti atd.

Vágnerová k dospívání z pohledu různých teorií zmiňuje také teorie sociálního učení. *„Teorie sociálního učení kladou důraz na využití možnosti rozvíjet určité schopnosti a dovednosti, které jsou považovány právě v období dospívání za důležité. Každá společnost má nějaká očekávání a na dospívající vytváří tlak, aby se chovali v souladu s nimi. Dospívající získává nové role a mnohé z dřívějších se ve svém obsahu mění“* (Vágnerová, 2005, s. 323).

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.

3.2.1 Období prepuberty

„Jsem nahej v trní.“

Milena Lukešová

Období prepuberty nastupuje u děvčat okolo 10. roku, u chlapců v 11 letech. Začíná tzv. období vytáhlosti, které je charakteristické intenzivním růstem končetin i trupu, následkem zvýšené produkce pohlavních hormonů se objevují druhotné pohlavní znaky. Vytváří se typická stavba těla (mužská nebo ženská), charakteristické ochlupení. Objevují se změny pleti v obličeji, chlapcům se mění hlas. Biologicky toto období končí u děvčat první menstruací, u chlapců prvními ranními polucemi.

Vlivem hormonální činnosti začíná mít vliv na chování prepubescenta i sexuální pud, který v počátku působí nerovnoměrně a intenzivně, zvláště u chlapců je silnější, a proto se jeho působení obtížněji potlačuje. Dívky působení sexuálního pudu zvládají lépe a transformují jej do jiných aktivit.

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, to 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 nezáměr a apatii (Šimíčková – Čížková, 2008).

K nerovnoměrnému růstu v období dospívání, 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 hrubost 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).

Také 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.

3.2.1.1 Vývoj poznávacích procesů a myšlení

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. Vyrůstá význam fantazie, projevuje se formou denního snění, ve kterém se jedinec vidí v ideálním světle, ve které má ideální představy o vlastních kvalitách i dovednostech. Představy začínají mít obecnější charakter a jsou ovlivněny rozvojem abstrakce. Významný je rozvoj tvůrčí fantazie, která se projevuje např. v novém řešení problémů, v technických činnostech, v různých hrách i v umělecké činnosti.

Myšlení se mění kvalitativně i kvantitativně. Postupně přechází od konkrétních operací k formálním operacím, tedy počátek myšlení abstraktního. Vývoj abstraktního myšlení se dokončuje v pubertě a adolescenci. V prepubertě

se začíná rozvíjet schopnost usuzovat hypoteticko-deduktivně a vyvozovat logické závěry.

Významné změny prodělává paměť. Projevuje větší záměrnost, přesnost, trvalost, rozsah paměti a větší pohotovost při vybavování poznatků. Rozvíjí logická paměť, začíná se objevovat samostatnost v myšlení a kritičnost vůči dospělým – je zpochybňována jejich autorita. Prepubescent u dospělých postřehne zvláště rozpor mezi slovy a činy.

V tomto období se objevují rozdíly v kognitivních funkcích 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).

Hájek (2008) v období puberty poukazuje na zkvalitňování pozornosti. 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.

3.2.1.2 Citový vývoj a socializace

Pro období prepuberty je 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, smutku. U téhož jedince se můžeme setkat s přecitlivělostí a na druhé straně až s necitelností a hrubostí, zejména v situacích, kdy je ze strany okolí zraněn nebo ponížen. Začíná se projevovat citlivost vůči nespravedlnosti a vůči kritice, která přichází od vychovatelů.

Binarová vysvětluje: *„Různorodost citových projevů je závislá na dosavadních zkušenostech, které dospívající získal v předchozím vývoji, hlavně ve vlastní rodině a ve skupině vrstevníků. Samozřejmě vliv na jejich chování má i aktuální reakce ze strany rodičů i učitelů“* (in Šimíčková – Čížková, 2008, s. 104).

S fyzickou proměnou dochází k proměně citů k sobě. Prepubescenti se 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. 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. Zejména dívky, alespoň po určitou dobu, se svým zevnějškem zabývají více než čímkoliv jiným.

„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).

V tomto období dochází k postupnému osamostatňování se od rodiny. 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 (Šimíčková – Čížková, 2008).

3.2.2 Období puberty

„Nejlepším argumentem je, jací jsme.“

Edmund Burke

Podle Ivany Binarové (in Šimíčková – Čížková, 2008) období vlastní puberty začíná u dívek ve 12, 5 letech a u chlapců ve 13 letech.

„Puberta je obdobím pohlavního dozrávání, které přeměňuje dítě na biologicky zralého dospělého, schopného sexuální reprodukce“ (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.

3.2.2.1 Vývoj poznávacích procesů a myšlení

Poznávací rozlišování se 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.

Význam fantazie přetrvává z předchozího období, projevuje se nápaditostí a originalitou při plnění zadaného úkolu. Častým obsahem ideálních představ je sexuálně-erotické zbarvení.

O myšlení pubescenta Binarová píše: *„Ve vývoji myšlení se zdokonaluje schopnost abstrakce, usuzování hypotetické, deduktivní je na úrovni dospělých. Piaget nazývá toto období stadiem formálních operací, kdy dospívající dokáže myslet logicky o abstraktních pojmech a neustále si ověřuje stanovené hypotézy. Úroveň myšlení ovlivňuje pubescentovu snahu po sebezdokonalení, které se projeví zájmem o specializované poznatky z určitého oboru. Hnací silou může být snaha překonat vědomosti dospělých“* (in Šimíčková – Čížková, 2008, s. 107).

V myšlení pubescent také porovnává sebe s druhými lidmi, všímá si vlastních nedostatků a snaží se tyto nedostatky kompenzovat buď jinými činnostmi, nebo pozměněným chováním. 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 pociťuje sympatie (Šimíčková – Čížková, 2008).

Rozvoj myšlení se podle Hájka (2008) odráží v řeči dospívajících. Obohacuje se jejich slovní zásoba, hovoří v delších větách i složitějších souvětích.

Pubescenti 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. Řeč pubescentů je hlučná, nápadná, zejména ve skupině vrstevníků, se záměrem upoutat pozornost.

3.2.2.2 Citový vývoj a socializace

U většiny pubescentů se již objevuje více pozitivního ladění. Výkyvy nálad, kde převažuje negativní až agresivní chování je výsledkem zkušeností získaných hlavně z vlastní rodiny. Tyto dospívající ovlivnilo autoritářské chování, neakceptování jejich názorů, časté trestání, znevažování jejich individuality, nezáměr o jejich potřeby ze strany rodičů.

Výrazně se uvolňuje emoční vázanost k rodičům, pubescenti odmítají jejich citové projevy. V sociálních citech je rozkolísanost, která se projevuje často v krajnostech od vřelosti až po časté rozepře a konflikty. Vznikají pevnější kamarádky a nový přítel může být nekritický přijímán a idealizován. Dochází ke vzájemnému sblížení chlapců a děvčat zpočátku formou škádlení a koketování, dále také k prvnímu zamilování.

Vágnerová mluví o „*emočním egocentrismu*“, kdy „*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).

Pubescent se k sobě staví kriticky, srovnává se s druhými, na kritiku vůči své osobě reaguje přecitlivěle. Druhým extrémem je pocit vlastní jedinečnosti vedoucí k sebeobdivování až narcismu.

Rozvíjí se vyšší city morální, estetické, objevují se úvahy o morálních zásadách, o smyslu života, o normách společnosti. Pubescent přijímá mravní hodnoty vlastní rodiny a celé společnosti (Šimíčková – Čížková, 2008).

Výrazně se rozvíjí intelektuální city, které se projevují především větší zvědavostí a zájmem o určitou oblast lidské činnosti. Podle Hájka (2008) je potřeba vést dospívající k větší citové vnímavosti ke vztahu k přírodě a k výtvorům lidské činnosti, aby se probudil zájem o různé oblasti umění a aby se dospívající učili chápat krásy v životě, v přírodě i v mezilidských vztazích.

Binarová k socializaci pubescentů píše: *„Sociální vývoj dospívajících jedinců je ovlivněn jejich snahou po nezávislosti, která se projeví v tendenci samostatně se rozhodnout, uplatnit vlastní názor v diskusi s dospělými. Při těchto diskusích často dochází ke konfliktu, kdy se pubescent snaží názorově se odlišit od svých vychovatelů“* (in Šimíčková – Čížková, 2008, s. 109).

Touha po odlišnosti 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 vyžívání 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).

Pubertu zakončují důležité sociální mezníky: ukončení povinné školní docházky, volba dalšího profesního směřování a získání občanského průkazu v 15 letech.

4 Právní a etické otázky

„Litera zákona musí být zařazena do abecedy.“

Stanislaw Jerzy Lec

V této kapitole si připomeneme některá práva a povinnosti rodiče a práva a povinnosti dítěte. V závěru se zamyslíme nad úskalím souvisejícím s využíváním ICT.

Rodiče mají za své děti zodpovědnost, která je právně ošetřena. Rodičovská zodpovědnost je souhrn práv a povinností při péči o dítě, která zahrnuje péči o jeho zdraví, tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, zastupování dítěte a správa jeho majetku. Náleží oběma rodičům bez výjimky, nekončí tedy rozvodem. Ve výjimečných případech může být rozhodnutím soudu rodičovská zodpovědnost odebrána. Rodiče mají také povinnost vyživovací.

Rodinné právo lze vymezit jako soubor právních norem upravující manželské a rodinné vztahy. Základním pramenem českého rodinného práva je zákon o rodině č. 94/1963 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Z posledních novel je významná novela zákonem č. 91/1998 Sb., a zejména zákonem 359/99 Sb., o sociálně právní ochraně dětí.

Do současného zákona je promítnuta také Úmluva o právech dítěte.

K dalším pramenům rodinného práva patří zákon č. 301/2000 Sb., o matrikách, jménu a příjmení. Dále je to občanský zákoník č. 40/1964 Sb., ve znění pozdějších předpisů, a občanský soudní řád č. 99/1963Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Z mezinárodních smluv je nutno připomenout velmi důležitou Úmluvu o právech dítěte č. 104/1991 Sb.

Taktéž důležitou kapitolou zákona o rodině je kapitola III., která upravuje vztahy mezi rodiči a dětmi. Dostupné na http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2758/socialne_pravni_ochrana_deti___vymezeni_pojmu_rodinne_pravo_a_dokumenty_souvisejici.pdf.

4.1 Práva a povinnosti rodičů

Rodiče hrají důležitou a nezastupitelnou roli v životě dítěte. Většina práv a povinností vyplývají z rodičovské zodpovědnosti.

Rodičovská zodpovědnost je definována v § 31 odst. 1 zákona o rodině, týká se těchto oblastí:

- a) péče o nezletilé dítě, zejména o jeho zdraví, tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj
- b) zastupování nezletilého dítěte
- c) správa jeho jmění

Rodičovská zodpovědnost náleží oběma rodičům. Rozhodující je tedy, zda fyzická osoba je rodičem. Rodiče nemusí být manželé.

Mohou ovšem nastat situace:

- d) jeden z rodičů nežije
- e) není znám
- f) nemá způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu
- g) byl zbaven rodičovské zodpovědnosti
- h) výkon rodičovské zodpovědnosti mu byl pozastaven

V těchto případech nese rodičovskou zodpovědnost toliko druhý z rodičů. V případě, že ve společné domácnosti žije s dítětem manžel, který není jeho rodičem, pak se na výchově dítěte se též podílí. To však není totéž jako rodičovská zodpovědnost.

Práva a povinnosti rodičů:

- důsledně chránit zájmy dítěte
- pečovat o dítě a zajišťovat jeho potřeby v závislosti na věku a stupni vývoje dítěte
- řídit jeho jednání
- vykonávat nad ním dohled (odpovídající stupni jeho vývoje)
- právo užít přiměřených výchovných prostředků (přiměřenost je dána jednak tím, aby nebyla dotčena důstojnost dítěte, jednak aby nebylo ohroženo jeho zdraví, tělesný, rozumový a mravní vývoj)

- zajistit školní docházku dítěte
- zamezit dítěti možnost vést nemravný a zahálčivý život
- plnit své povinnosti vyplývající ze zákona.

Některá práva a povinnosti jsou také upravena v zákoně o sociálně právní ochraně dětí. Rodič má právo požádat o pomoc při výkonu svých práv zejména orgány sociálně právní ochrany dětí MěÚ a zároveň je povinen s těmito orgány spolupracovat.

Pokud rodiče dostatečně neplní své povinnosti, soud může učinit opatření, kterými se omezuje rodičovská zodpovědnost. Rodiče neplnící svou rodičovskou zodpovědnost mohou být trestně stíháni a postiženi dle trestního zákona č. 140/1961 Sb., ve znění pozdějších předpisů, a dle § 217 stíháni pro ohrožování mravní výchovy mládeže, a to:

1. Kdo vydá, byť i z nedbalosti, osobu mladší než osmnáct let nebezpečí zpustnutí tím, že

- a) umožní jí vést zahálčivý nebo nemravný život
- b) svádí ji k zahálčivému nebo nemravnému životu bude potrestán odnětím svobody až na dvě léta.

Více na

http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/2758/socialne_pravni_ochrana_deti___vymezeni_pojmu_r_ordinne_pravo_a_dokumenty_souvisejici.pdf .

Připomeňme si také, která základní práva mají rodiče ke svým dětem.

K právům rodičů patří:

- vytvářet k dítěti osobní citový vztah a poskytovat mu domov
- přiměřený prostor pro naplňování osobních potřeb
- výchovně působit na dítě a přejímat zpočátku za něj a později vůči němu zodpovědnost
- zajišťovat a chránit soukromí rodiny a rodinných vazeb
- cítit úctu ze strany dětí

- rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče
- rodiče mají být osobním životem a chováním příkladem svým dětem

Dostupné na

http://www.6zs.cz/sites/default/files/pdf_soubory/prava_a_povinnosti_rodicu.pdf.

4.2 Práva a povinnosti dítěte

Práva a povinnosti dětí vychází ze zákona o rodině a mezinárodních smluv.

Práva dítěte:

- má právo na život a jméno
- nebýt odděleno od rodičů
- má právo být živeno (dokud se není schopno samo uživit)
- na soukromí a také na ochranu cti a pověsti
- právo na vlastní názor a svobodu projevu
- právo na potřebné informace (adekvátně podle stupně vývoje)
- svobodně se vyjadřovat ke všem rozhodnutím rodičů, která se týkají rozhodování o podstatných věcech týkajících se jeho osoby
- být slyšeno v řízeních

Povinnosti dítěte:

- dítě je povinno své rodiče ctít a respektovat
- pomáhat ve společné domácnosti
- pomáhat dle svých schopností, přispívat na úhrady rodiny (pokud je výdělečně činné) a přispívat rodičům na jejich životní úroveň ve stáří

Sociálně právní ochrana dětí se řídí zákonem 359/99 Sb.

Sociálně právní ochranou dětí (dále SPO) se rozumí zejména:

- a) ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu
- b) ochrana oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění
- c) působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny

Pro účely tohoto zákona se dítětem rozumí nezletilá osoba.

SPO se poskytuje dítěti, které na území České republiky:

- a) má povolen dlouhodobý nebo trvalý pobyt
- b) podalo návrh na zahájení řízení o udělení azylu.

Sociálně právní ochranu zajišťují orgány sociálně právní ochrany, jimiž jsou:

- krajské úřady
- obecní úřady obcí s rozšířenou působností
- obecní úřady
- ministerstvo
- úřad

Sociálně právní ochrana se zaměřuje zejména na děti: (§ 6 zákona č. 359/99 Sb.)

a) jejichž rodiče

1. zemřeli
2. neplní povinnosti plynoucí z rodičovské zodpovědnosti
3. nevykonávají nebo zneužívají práva plynoucí z rodičovské zodpovědnosti

b) které byly svěřeny do výchovy jiné fyzické osoby než rodiče, pokud tato neplní povinnosti plynoucí ze svěřeni dítěte do její výchovy

c) které vedou zahálčivý nebo nemravný život spočívající zejména v tom, že zanedbávají školní docházku, nepracují, i když nemají dostatečný zdroj obživy, požívají alkohol nebo návykové látky, živí se prostitucí, spáchaly trestný čin, nebo jde o děti mladší 15 let, spáchaly čin, který by jinak byl trestným činem, opakovaně páchají přestupky nebo jinak ohrožují občanské soužití

d) které se opakovaně dopouštějí útěků od rodičů nebo jiných fyzických nebo právnických osob odpovědných za výchovu dítěte

e) na kterých byl spáchán trestný čin ohrožující život, zdraví, jejich lidskou důstojnost nebo je podezření na spáchání takového činu.

Podle zákona o sociálně právní ochraně dětí je:

- a) každý oprávněn upozornit na závadné chování dětí jejich rodiče
- b) každý je oprávněn upozornit orgán sociálně právní ochrany na porušení povinností vyplývajících z rodičovské zodpovědnosti nebo na závadné chování dětí
- c) dítě samo má právo požádat orgány sociálně právní ochrany o pomoc při ochraně svého života a svých práv

- d) dítě má právo požádat o pomoc i bez vědomí rodičů
- e) rodič nebo jiná osoba odpovědná za výchovu dítěte má právo při výkonu svých práv a povinností požádat o pomoc orgán sociálně právní ochrany.

Povinnosti státních orgánů, dalších právnických a fyzických osob a pověřených osob podle § 53 zákona č. 359/99 Sb.

1. Na výzvu orgánu sociálně právní ochrany jsou

- a) státní orgány
- b) zaměstnavatelé
- c) další právnické osoby, zejména školy, školská, zdravotnická a jiná obdobná zařízení
- d) fyzické osoby, pokud jsou zřizovateli škol
- e) pověřené osoby

povinni sdělit bezplatně údaje potřebné podle tohoto zákona pro poskytnutí sociálně právní ochrany.

Rodiče jsou povinni:

- a) spolupracovat s orgány sociálně právní ochrany při ochraně zájmů a práv dítěte
- b) na vyžádání příslušného orgánu sociálně právní ochrany předložit listiny a další doklady a poskytnout potřebné informace, je-li jich třeba pro výkon sociálně právní ochrany
- c) umožnit návštěvu zaměstnance orgánu sociálně právní ochrany v obydlí.

4.3 Úskalí související s užíváním informačních komunikačních technologií

„Dobrou stránkou internetu je obrovské množství informací; jeho špatnou stránkou je obrovské množství informací“ (Musil, 2008, s. 31).

Moderní komunikační technologie (zejména mobilní telefony a internet) jsou velmi oblíbené zejména u mladých lidí – dětí a mládeže, kteří často tráví většinu svého volného času právě ve společnosti počítače, internetu a virtuálních kamarádů.

Informační a komunikační technologie jsou fascinující nástroje, které umožňují navazovat virtuální vztahy, vytvářet virtuální skupiny lidí, kteří by se v běžném „reálném“ životě nesetkali. Ne každý uživatel internetu je však důvěryhodný, díky anonymitě uživatelů internetu lze jen velmi těžce odhadnout, kdo se nachází na druhé straně.

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. Více na <http://www.e-nebezpeci.cz/index.php/rizikova-komunikace/uvod-do-rvk>.

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 <http://www.bezpecne-online.cz/pro-rodice-a-ucitele.html>.

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>.

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. Projekt je realizován Centrem prevence rizikové virtuální komunikace (PRVoK) Pedagogické fakulty Univerzity Palackého ve spolupráci s dalšími organizacemi. Vedoucí centra a projektu E-bezpečí je Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D. Tým lidí tohoto projektu realizuje různé osvěty, přednášky, besedy, preventivní akce. Témata přednášek a besed jsou zaměřeny na nebezpečné virtuální jevy. Není opomenuta ani možnost prevence a ochrany proti útočníkům.

O rizicích spojených s využíváním sociálních sítí jsem psal v kapitole 1.3 s názvem Sociální sítě.

Nyní bych chtěl podrobněji vysvětlit nebezpečné virtuální jevy 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 útočníka hovoříme o termínu kyberstalking. V tomto případě jde o zasílání 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/>

a <http://www.nebudobet.cz/?page=sexting/>.

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. Tvrdě zastává své mínění a svým obětem vyhrožuje, provokuje urážlivými vzkazy a nadávkami. Dostupné na <http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/35/63/lang,czech/>.

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 tom, zda jsou naše citlivé údaje na našem účtu na sociálních sítích v bezpečí, je často diskutované téma. Zákon České republiky upravuje několik takových předpisů. Jedná se o Zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů. Občanský zákoník upravuje právo na ochranu osobnosti fyzické osoby a udává ho jako jednotné právo. Tyto předpisy mají zajistit ochranu a respektování jakékoliv fyzické osoby a chránit ji tak před neoprávněným zásahem do jejího soukromí. Patří zde i veškeré informace osoby, do kterých patří i zvukové a obrazové údaje. I toto jsou citlivé informace náležící do našeho soukromí.

Jak ochránit především děti a mládež před negativními jevy internetu?

Rodiče mohou o virtuálních nebezpečích s dětmi mluvit, mohou děti kontrolovat, dát svým dětem určitá pravidla. Existuje např. Desatero bezpečného internetu pro rodiče a Desatero internetu pro školáky.

Více na

<http://clanky.rvp.cz/wp->

[content/upload/prilohy/518/desatero_bezpecneho_internetu_pro_rodice.pdf](http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/518/desatero_bezpecneho_internetu_pro_rodice.pdf).

Dostupné na <http://alík.idnes.cz/alík.asp?y=alík/bezpecnost-na-internetu.htm/>.

Existují také 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.

Ve správném užívání počítače a internetu by sami rodiče, vychovatelé a učitelé měli jít dětem a mládeži příkladem a vést je k tomu, aby internet používali především jako pracovní nástroj. Rodiče by děti měli učit aktivnímu využívání volného času, které zabrání zbytečnému vysedávání u počítače. Vlivem správné tzv. „humanizační výchovy“ (Chudý a kol., 2006), která vychází z ideálu „vyšších“ duchovních a morálních hodnot a naplňuje se prostřednictvím výchovy k respektování a prosazování lidských práv, by se samy děti a mládež měli postupně naučit ve využívání ICT rozlišovat, co je a není dobré.

V obecné oblasti médií to vyjádřil Vladimír Spousta (in Kraus et al., 2001), který reaguje na kritiky etiky médií: *„Dnes je však zřejmé, že pouhé morální apelování nemůže situaci podstatně změnit. Ani sebeotevřenější demokratická společnost nemá takovou moc, aby mohla regulovat obsah masové kultury a formy jejího působení politickým rozhodnutím, zákony či jinými administrativními zákazy a nařízeními. Ukazuje se, že oním regulátorem, který bude mít (snad) šanci optimalizovat výběr masmediálních produktů, může být nakonec jen sám adresát“* (Kraus et al., 2001, s. 70).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Úvod do praktické části

Empirická část této práce je zaměřena na provedení výzkumného šetření. Nejprve uvádím hlavní cíl mého výzkumu a výzkumné otázky. Dále objasňuji zvolenou metodu sběru dat, charakterizuji výzkumný nástroj – dotazník, výzkumný vzorek, sběr dat a vyhodnocení dat. Následně jsou zaznamenány výsledky výzkumu. Na závěr empirické části je předloženo shrnutí praktické části a diskuse.

5.1 Výzkumný cíl

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda jsou děti ve školním věku vzdělávány a vychovávány tak, aby se ICT pro ně staly pracovním nástrojem, či jim ICT slouží pouze jako zdroj zábavy?

Pro tento účel jsme stanovili výzkumné otázky:

- 1. Zajímají se rodiče o vzdělávání v oblasti ICT svých dětí ve školním věku?**
- 2. Jsou rodiče schopni dětem poradit, když děti něčemu při práci na PC nerozumí?**
- 3. Jakou kontrolu mají rodiče nad svými dětmi školního věku při využívání počítačů?**

5.2 Metoda sběru dat

Praktická část práce je zaměřena na rozbor výzkumného šetření, které bylo uskutečněno kvantitativní metodou výzkumu – dotazníkem. V kvantitativním výzkumu se podle Švece „zkoumá to, v jaké míře, četnosti a intenzitě edukační jevy existují, nebo jak se vyvíjely“ (Švec, 2009, s. 42).

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)“ (tamtéž, s. 122). Podle Chrástky (2007) 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 položkách dotazníku může respondent zakrývat vlastní nevědomost výběrem některé z alternativ, a tak dotazník může vnucovat odpovědi a vést tak k volbě alternativy nerepresentující 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 obsahuje 16 otázek. Jsou použity položky uzavřené a položky polozavřené. Dotazník se skládá ze tří částí (viz příloha I).

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 dotazník vyplnili společně oba rodiče, pokud žijí ve společné domácnosti, případně se svým druhem/družkou, který/která společně o děti pečuje. V závěru první části jsem poděkoval za vyplnění dotazníku.

Druhá část dotazníku se skládá ze dvou položek, které zjišťují tři osobní údaje respondentů – stav rodičů, kteří se starají o děti, počet všech dětí, o něž se rodiče starají a z celkového počtu počet dětí ve věku povinné školní docházky.

Třetí část obsahuje 14 otázek, které mají zjistit potřebné informace k výzkumnému cíli. U některých otázek se nacházejí podotázky, ve kterých respondenti mají upřesnit zvolenou odpověď.

5.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili náhodně oslovení oba rodiče, kteří vychovávají alespoň jedno dítě ve věku povinné školní docházky, tedy ve vývojovém období mladšího a staršího školního věku.

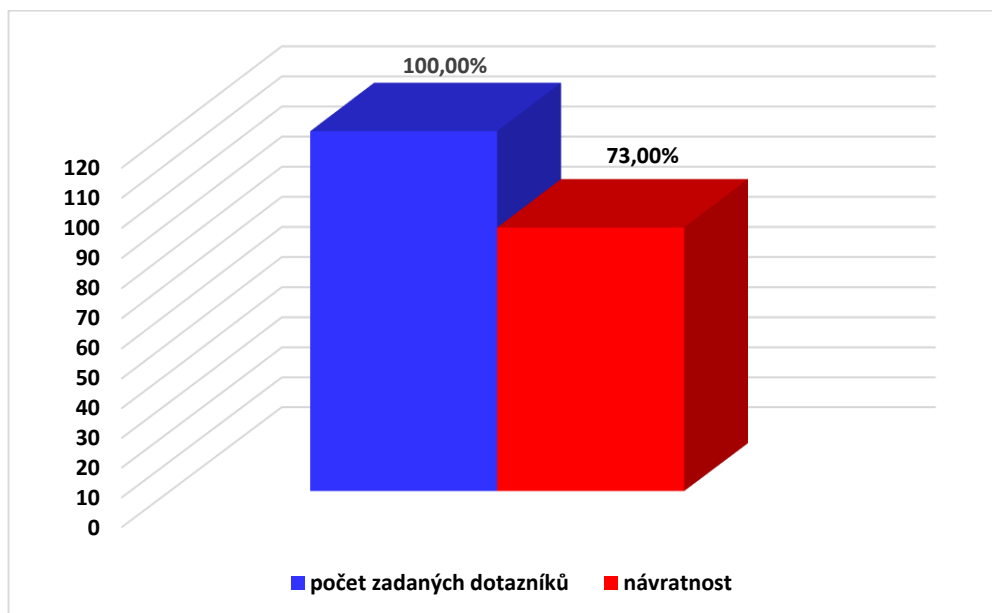
Původně jsem výzkumný vzorek chtěl vytvořit rodiči dětí školního věku náhodně vybraných základních škol. Pro začátek jsem si připravil 250 výtisků dotazníků s představou, že si postupně podle potřeby vytisknu další. Chtěl jsem zadat minimálně 300 dotazníků.

5.5 Sběr dat

Výzkum byl prováděn v prosinci 2012, metodou záměrného výběru. Oslovil jsem ředitele a učitelé pěti ZŠ v Olomouckém kraji s prosbou, zda by mohli rodičům prostřednictvím dětí předat dotazníky k vyplnění, ale setkal jsem se

s odmítnutím. Vysvětlení jsem dostal takové, že je velkým problémem získat nazpátek od rodičů jakékoliv dotazníky jen pro vlastní potřeby škol, neboť rodiče dotazníky nevracejí nebo je vracejí nedostatečně či chybně vyplněné, tudíž jsou pro vyhodnocení nepoužitelné. Už tak jsou prý ZŠ zasypané různými dotazníky pro děti ze strany studentů vysokých škol. Navratitelné dotazníky jsou dle ředitelů dotazníky pro děti a to jen díky tomu, že děti dotazníky vyplňují v hodinách občanské či rodinné výchovy a jsou jim hned vyučujícími vysbírané. S problémem neochoty rodičů vyplňovat dotazníky jsem vůbec nepočítal. Možná by se to dalo vysvětlit tím, že rodiče jsou příliš zaměstnaní a ve zbytku volna jsou zcela vytíženi. Další odpovědí, proč rodiče nejsou ochotni vyplnit dotazníky a dohlédnout na to, aby děti dotazníky vyplněné rodiči vrátili zpět ve škole, by mohl být opravdu nezájem ze strany rodičů cokoliv vyplňovat.

Z nečekané výše popsané zkušenosti, jsem se tedy s prosbou o vyplnění dotazníků obrátil na rodiče, jež jsem znal a na kamaráda, který pracuje jako učitel na ZŠ a který se postaral o to, aby rodiče dětí dotazníky vyplnili a vrátili. Tak se mi nakonec podařilo zadat celkem 120 dotazníků. Z toho se mi vrátilo 88 dotazníků, tedy 73 %. S překvapením byly všechny navrácené dotazníky použitelné k vyhodnocení.



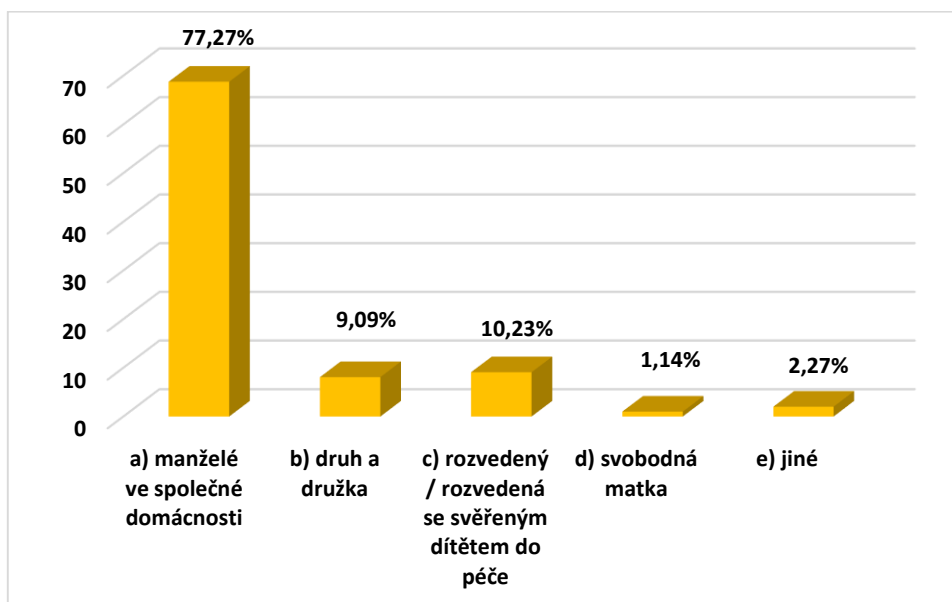
Graf č. 1: Přehled návratnosti dotazníků

5.6 Vyhodnocení dat

Pro zpracování a vyhodnocení hromadných dat, získaných z dotazníkového šetření byla využita nejprve tzv. popisná (deskriptivní) statistika. Shromážděná data byla sečtena a vyhodnocena v procentech a zaznačena v grafech, které jsou součástí následující kapitoly. Každý graf je vysvětlen komentářem. Data byla zpracována v programu Microsoft Excel 2013.

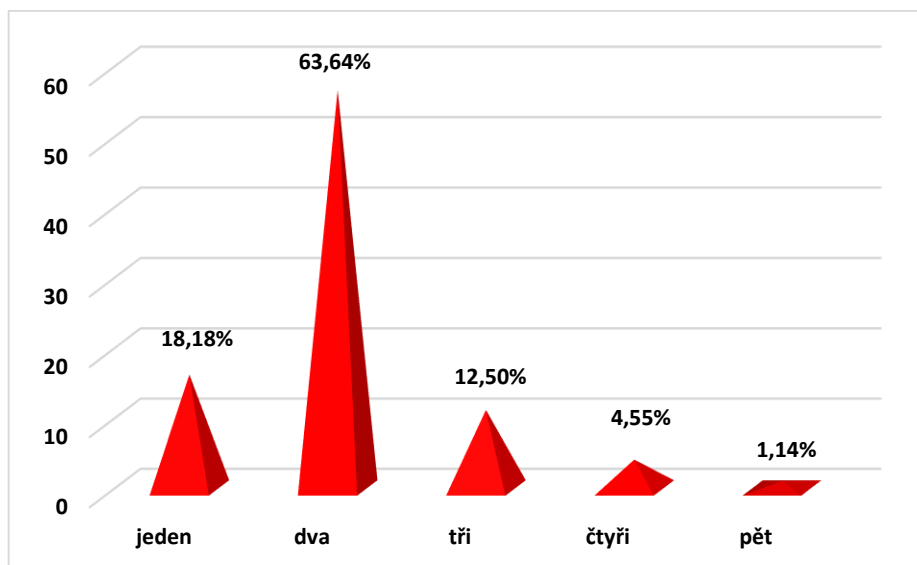
5.7 Výsledky výzkumu

První položka druhé části dotazníku se zajímá o rodinný stav respondentů – rodičů, kteří se starají o děti. Vyplněné údaje jsou následující: z celkového počtu 88, 68 dotazovaných rodičů zvolili možnost, že jsou manželé ve společné domácnosti, což je 78,27 %. Ve vztahu druh a družka je 8 rodičů (9,09 %). Rozvedený/ rozvedená se svěřeným dítětem do péče zvolilo 9 rodičů, což tvoří 10,23 %. Volba svobodná matka se vyskytla 1. Volbu jiné zakroužkovali 2 respondenti, jen jeden z nich doplnil, že je „vdovec“, druhý respondent se blíže nevyjádřil.



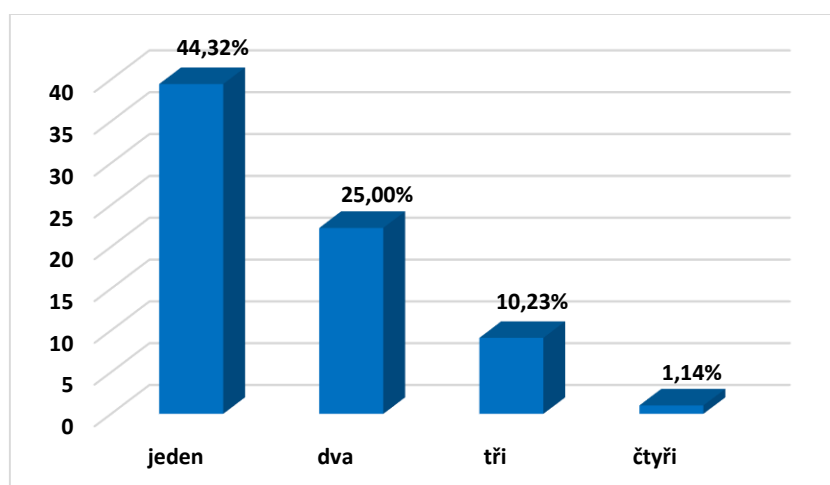
Graf č. 2: Rodinný stav rodičů, kteří se starají o děti

Druhá položka dotazníku zjišťovala počet dětí, o které se rodiče starají. Celkový počet dětí respondentů činí 182. Jedno dítě uvedlo 16 rodičů (18,18 %), dvě děti 56 rodičů (63,64 %), tři děti zvolilo 11 rodičů (12,50 %), čtyři děti 4 rodiče (4,55 %), pět dětí 1 rodič (1,14 %).



Graf č. 3: Počet dětí, o něž se rodiče starají

Z celkového počtu dětí měli respondenti doplnit počet dětí, které jsou ve věku povinné školní docházky. Jedno dítě ve věku školní docházky zvolilo 39 respondentů (44,32 %), dvě děti ve věku školní docházky uvedli 22 respondenti (25 %), tři děti zvolilo 9 respondentů (10,23 %), čtyři děti ve školním věku vychovává 1 respondent (1,14 %). Hodnoty jsou zaznačeny v následujícím grafu č. 4.

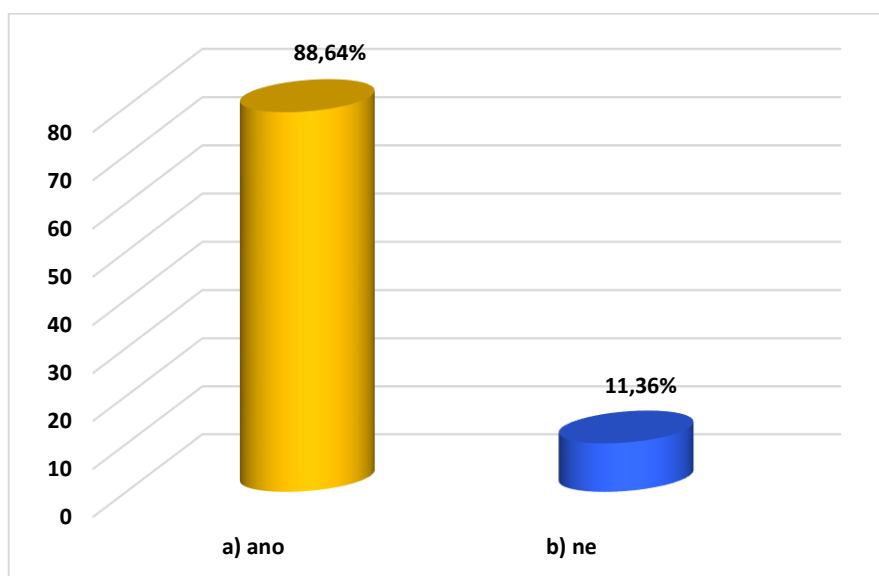


Graf č. 4: Počet dětí, ve věku školní docházky

Následující zhodnocené položky patří do třetí části dotazníku, obsahují celkem 14 otázek (3 – 16), mají zjistit potřebné informace k výzkumnému cíli a k zadaným výzkumným otázkám.

3. otázka: Víte, ve kterém ročníku ZŠ se vaše děti poprvé učí předmětu výpočetní technika?

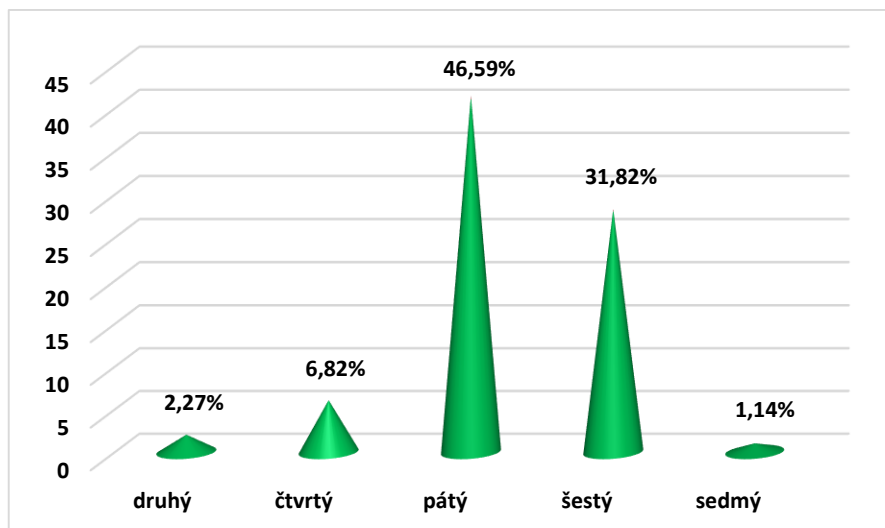
Z 88 respondentů odpovědělo 78 rodičů ano (88,64 %), 10 rodičů (11,36 %) zakroužkovalo odpověď ne.



Graf č. 5: Odpovědi na otázku č. 3:

Víte, ve kterém ročníku ZŠ se vaše děti poprvé učí předmětu výpočetní technika?

U volby ano, měli respondenti v podotázce doplnit, ve kterém ročníku se podle nich předmět výpočetní technika učí. Z následujícího grafu je patrné, že pátý ročník uvedlo nejvíce rodičů, a to počtem 41 (46,59 %). 28 rodičů (31,82 %) zvolilo šestý ročník, sedmý ročník se vyskytl 1 krát (1,14 %), čtvrtý 6 krát (6,82 %) a druhý ročník 2 krát (2,27 %).

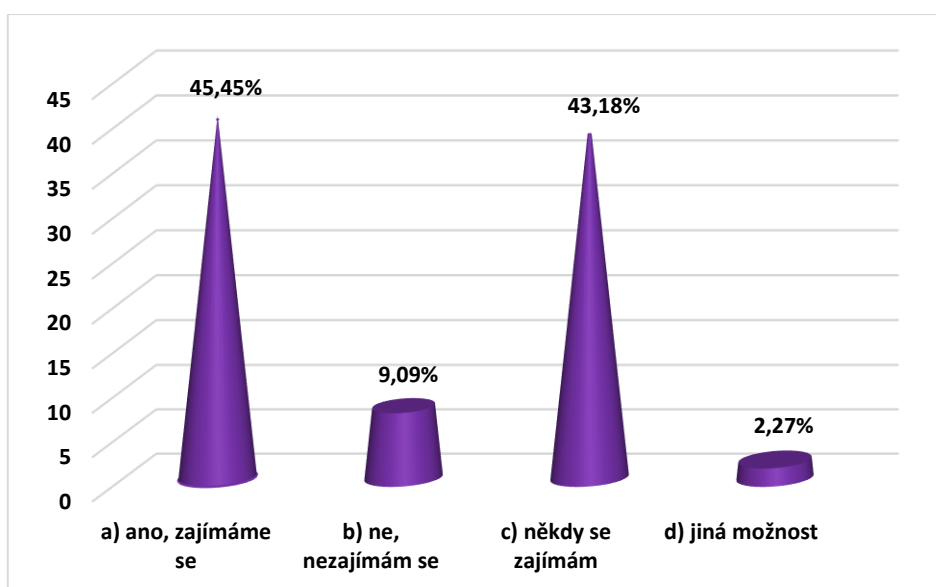


Graf č. 6: Odpovědi na podotázku č. 3:

Ve kterém ročníku ZŠ se vaše děti poprvé učí předmětu výpočetní technika?

4. otázka: Zajímá vás, co již vaše děti z výpočetní techniky umí, co se nového naučily?

Ano, zajímáme se, odpovědělo 40 respondentů (45,45 %), někdy se zajímá 38 respondentů (43,18 %), ne, nezajímá se 8 respondentů (9,09 %), jinou možnost zvolili dva respondenti (2,27 %), jeden z nich k této volbě napsal: „Umi víc, než učitelé.“

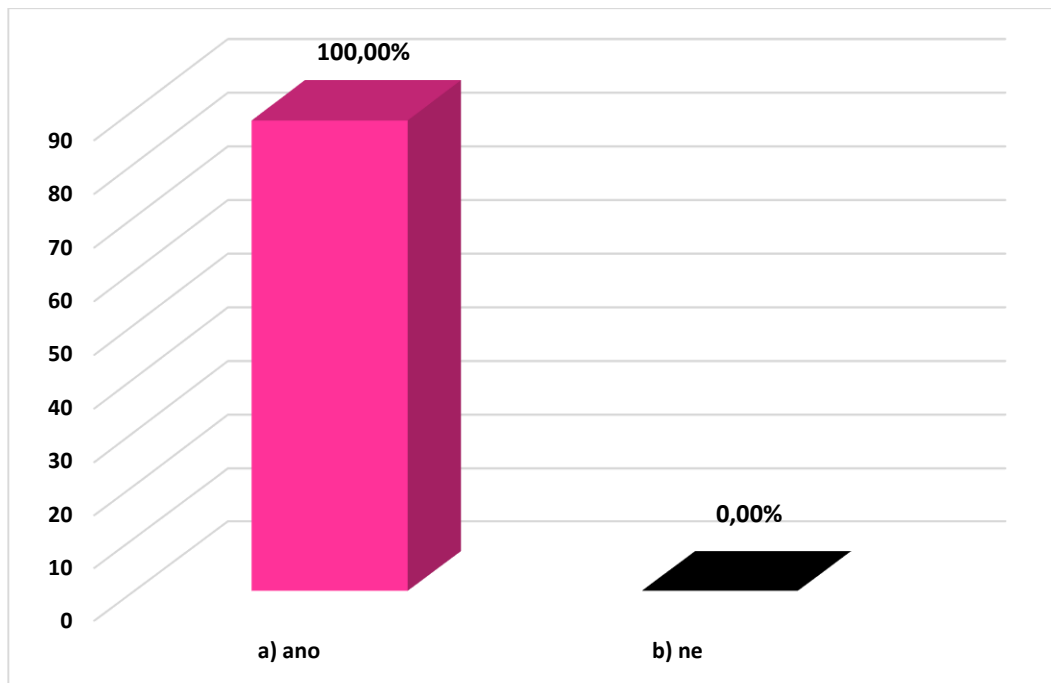


Graf č. 7: Odpovědi na otázku č. 4:

Zajímá vás, co již vaše děti z výpočetní techniky umí, co se nového naučily?

5. otázka: Máte doma počítač, notebook či tablet?

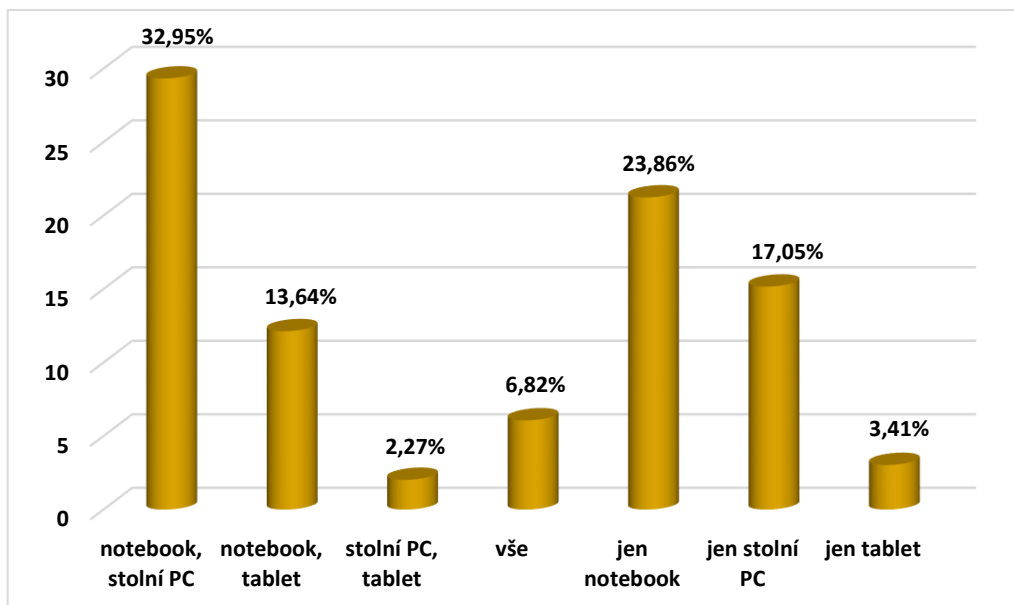
Všech 88 respondentů (100 %) odpovědělo, že má doma počítač, notebook či tablet.



*Graf č. 8: Odpovědi na otázku č. 5:
Máte doma počítač, notebook či tablet?*

V následujícím grafu č. 9 vidíme podrobné odpovědi respondentů na podotázku, které konkrétní prostředky výpočetní techniky mají respondenti ve svých domácnostech.

Notebook a stolní PC má doma 29 respondentů (32,95 %), 21 respondentů (23,86 %) uvedlo jen notebook, stolní PC najdeme u 15 respondentů (17,05 %), notebook a tablet zvolilo 12 respondentů (13,64 %), stolní PC a tablet mají doma dva respondenti (2,27 %), vše, tj. notebook, stolní PC a tablet, uvedlo 6 respondentů (6,82 %).

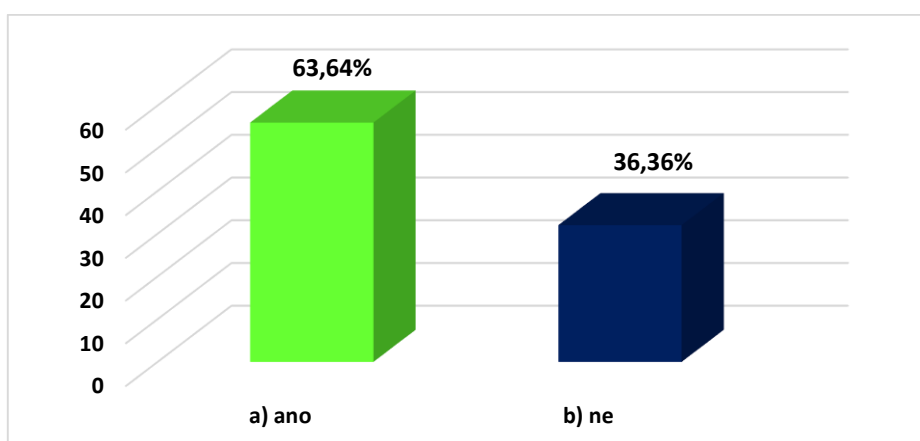


Graf č. 9: Odpovědi na podotázku č. 5:

Uvedte, které konkrétní prostředky výpočetní techniky máte ve svých domácnostech.

6. otázka: Má vaše dítě/ mají vaše děti navštěvující ZŠ, notebook, stolní PC či tablet?

Ze všech respondentů na otázku, zda má vaše dítě/ mají vaše děti navštěvující ZŠ, notebook, stolní PC či tablet, 56 (63,64 %) odpovědělo ano, 32 respondentů (36,36 %) uvedlo ne, že jejich děti navštěvující ZŠ notebook, stolní PC či tablet nemají.

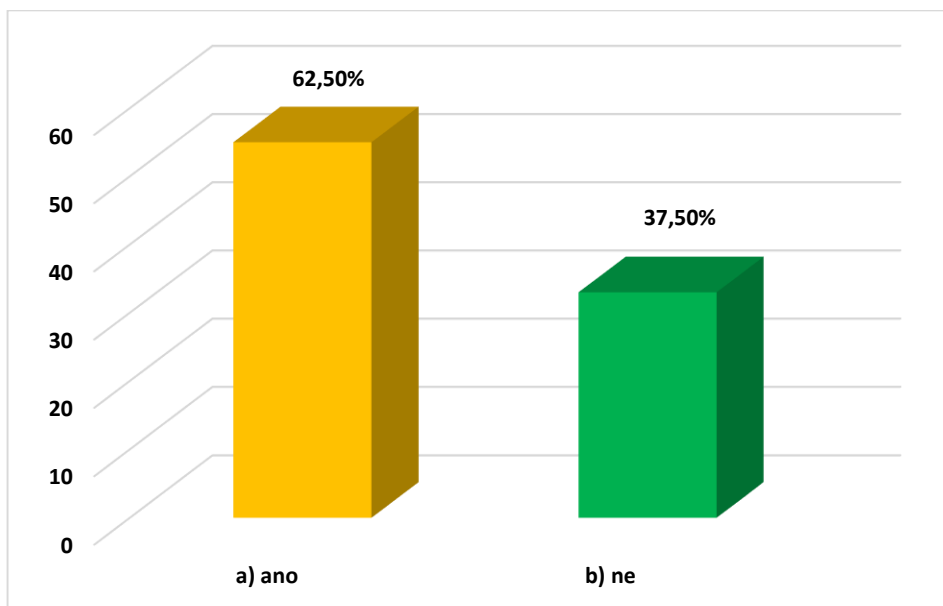


Graf č. 10: Odpovědi na otázku č. 6:

Má vaše dítě/ mají vaše děti navštěvující ZŠ, notebook, stolní PC či tablet?

7. otázka: Myslíte, že vaše děti dříve než mají nebo již měly ve škole předmět výpočetní techniky, umí již z domu dobře pracovat s počítačem?

Na otázku odpovědělo 55 respondentů (62,50 %) ano, odpověď ne, zvolili 33 respondenti (37,50 %). K možnosti ano, měli respondenti doplnit, od koho a kde se tuto dovednost naučili. Nejčastěji psali: „*Od rodičů, od kamarádů, starších sourozenců, z kroužků, doma, pozorováním rodičů, od strýce, od otce, od maminky a kamarádů, v knihovně, od babičky, samostatně*“.



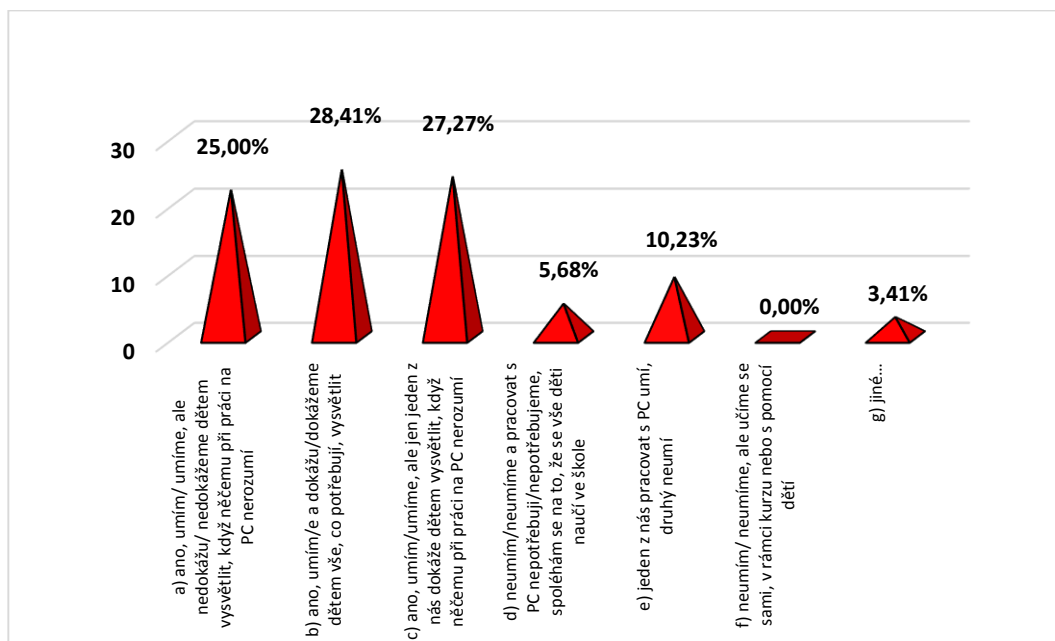
Graf č. 11: Odpovědi na otázku č. 7:

Myslíte, že vaše děti dříve než mají nebo již měly ve škole předmět výpočetní techniky, umí již z domu dobře pracovat s počítačem?

8. otázka: Umíte vy rodiče pracovat s počítačem?

Na tuto otázku 25 respondentů z 88 (28,41 %) uvedlo, že oba rodiče umí pracovat s počítačem a dokážou dětem vše, co potřebují, vysvětlit. Ano, umím/umíme, ale jen jeden z nás dokáže dětem vysvětlit, když něčemu při práci na PC nerozumí, zvolilo 24 respondentů (27,27 %). Ano, umím/umíme, ale nedokážu/nedokážeme dětem vysvětlit, když něčemu při práci na PC nerozumí, odpovědělo 22 respondentů (25 %). 9 respondentů (10,23 %) přiznalo možnost, že jen jeden z rodičů umí pracovat s PC. Možnost, neumím/neumíme, ale učíme se sami, v rámci kurzu nebo s pomocí dětí, nezakroužkoval nikdo z dotazovaných.

Otevřenou volbu jiné zvolili 3 respondenti (3,41 %), dva z nich připsali: „Nevysvětlím něco těžšího; trochu umím a učím se v kurzu“.



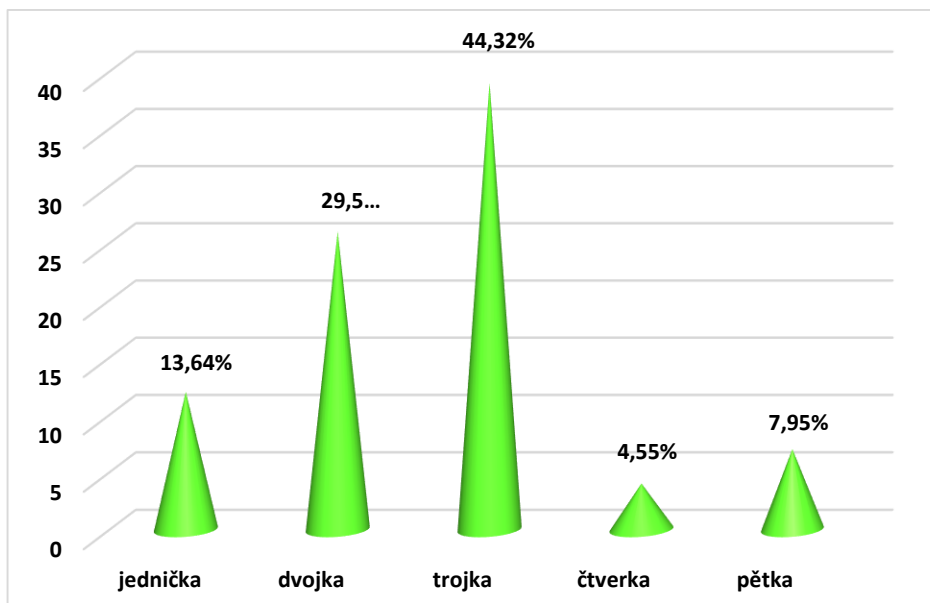
Graf č. 12: Odpovědi na otázku č. 8:

Umíte vy rodiče pracovat s počítačem?

9. otázka: Ohodnoťte se známkou 1 – 5, jak umíte pracovat na PC

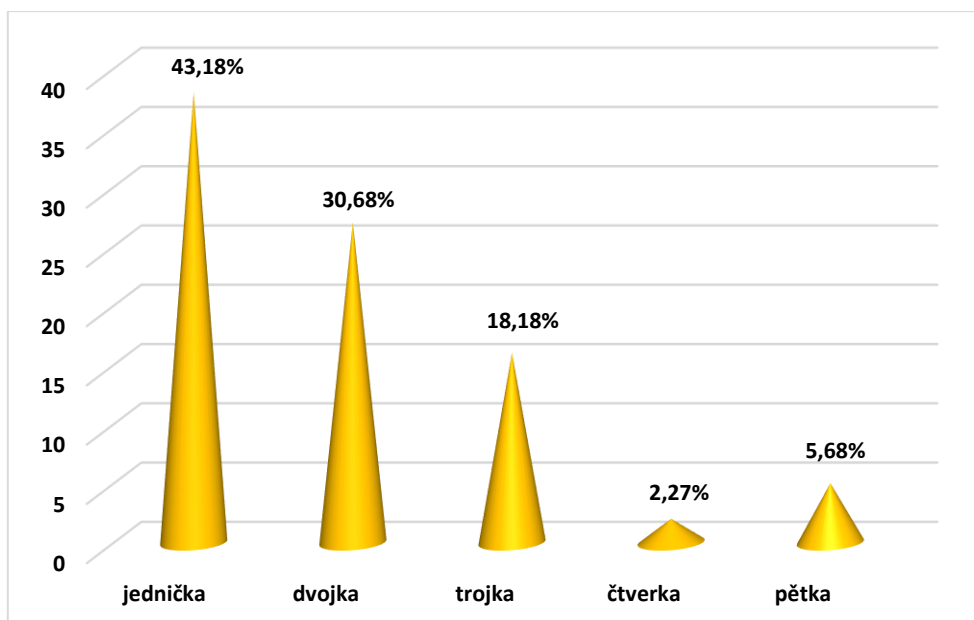
V této položce se měli oba rodiče zvlášť ohodnotit známkou, kdy známka 1 je nejlepší.

Matky se ohodnotily takto: známku jedna zvolilo 12 dotazovaných (13,64 %), dvojku 26 (29,55 %), trojku 39 (44,32 %), čtverku 4 (4,55 %) a pětku 7 dotazovaných matek (7,95 %). Výsledky známek dotazovaných matek jsou v níže zakresleném grafu č. 13.



*Graf č. 13: Odpovědi matek na otázku č. 9:
Ohodnoňte se známkou 1 – 5, jak umíte pracovat na PC.*

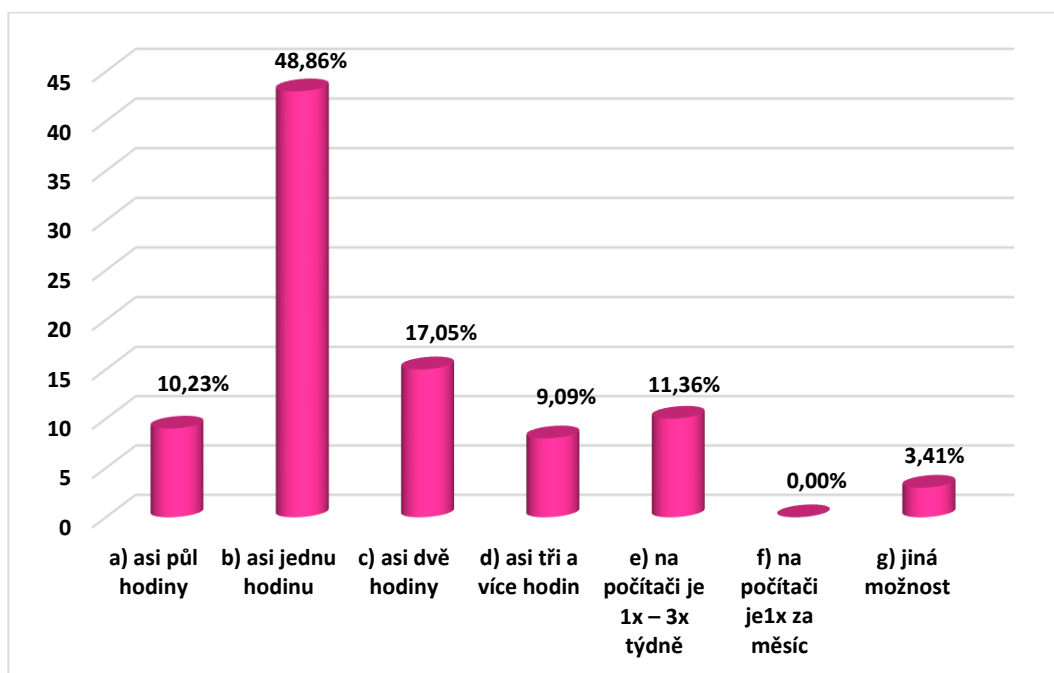
Jak umí pracovat na PC otcové, vidíme v následujícím grafu č. 14. Jedničkou se ohodnotilo 38 respondentů (43,18 %), dvojkou 27 (30,68 %), trojkou 16 (18,18 %), čtvrkou 2 respondenti (2,27 %) a pětku zvolilo 5 respondentů (5,68 %).



*Graf č. 14: Odpovědi otců na otázku č. 9:
Ohodnoňte se známkou 1 – 5, jak umíte pracovat na PC.*

10. otázka: Kolik času denně vaše děti navštěvující ZŠ tráví u PC?

Děti navštěvující ZŠ u počítače tráví asi půl hodiny, zvolilo 9 respondentů z 88 (10,23 %), asi jednu hodinu uvedlo 43 respondentů (48,86 %), asi dvě hodiny 15 respondentů (17,05 %), asi tři a více hodin odpovědělo 8 respondentů (9,09 %), u počítače 1x – 3x týdně sedí děti od 10 respondentů (11,36 %), možnost 1x za měsíc nezvolil nikdo a pro jinou možnost se rozhodli 3 respondenti (3,41 %), jen jeden respondent k jiné možnosti dopsal: „Nekontrolojuji je“.

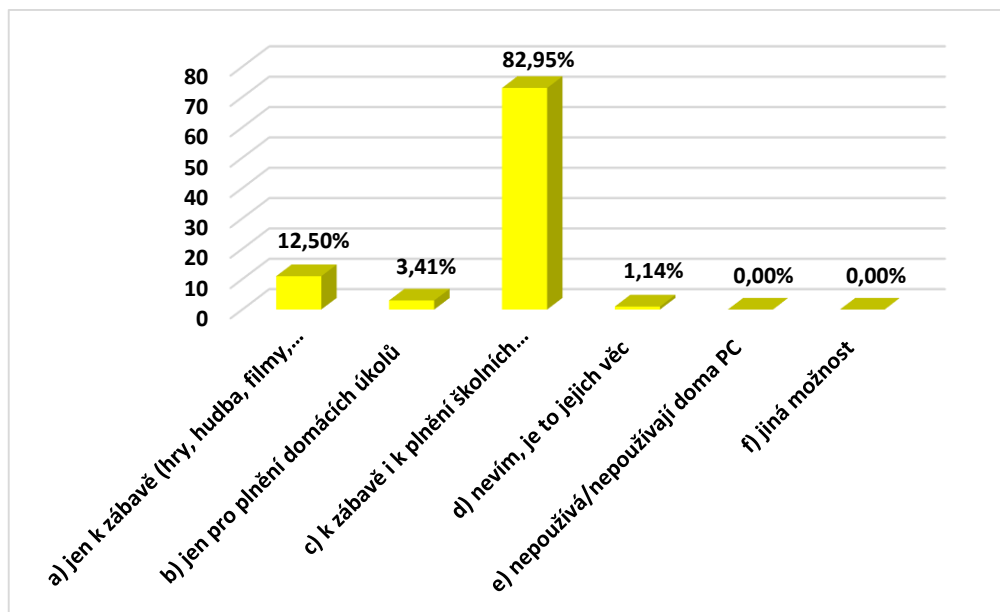


Graf č. 15: Odpovědi na otázku č. 10:

Kolik času denně vaše děti navštěvující ZŠ tráví u PC?

11. otázka: K čemu vaše dítě/děti doma používá/používají počítač?

Dítě/děti doma používá/používají počítač k zábavě i k plnění, z 88 zvolilo 73 respondentů (82,95 %), jen k zábavě 11 respondentů (12,50 %), jen pro plnění domácích úkolů 3 respondenti (3,41 %), jeden respondent (1,14 %) zvolil nevím, je to jejich věc.

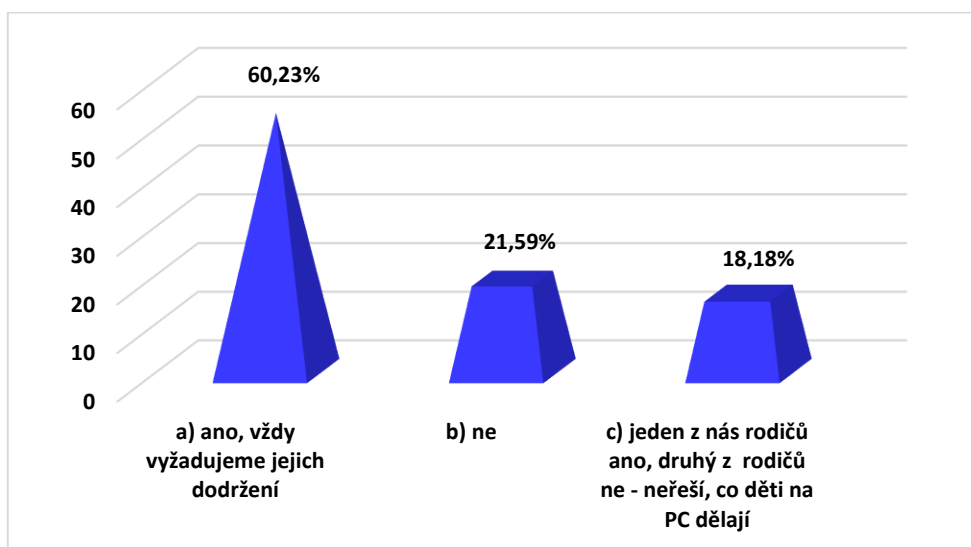


Graf č. 16: Odpovědi na otázku č. 11:

K čemu vaše dítě/děti doma používá/používají počítač?

12. otázka: Máte s dítětem/s dětmi domluvená pravidla ohledně užívání počítače? (omezení času u PC, zákaz některých internetových stránek apod.)

Ano, vždy vyžadujeme jejich dodržení, uvedlo 53 respondentů (60,23 %), ne, zvolilo 19 respondentů (21,59 %), 16 respondentů (18,18 %) mají jako rodiče v této otázce rozdílný přístup.



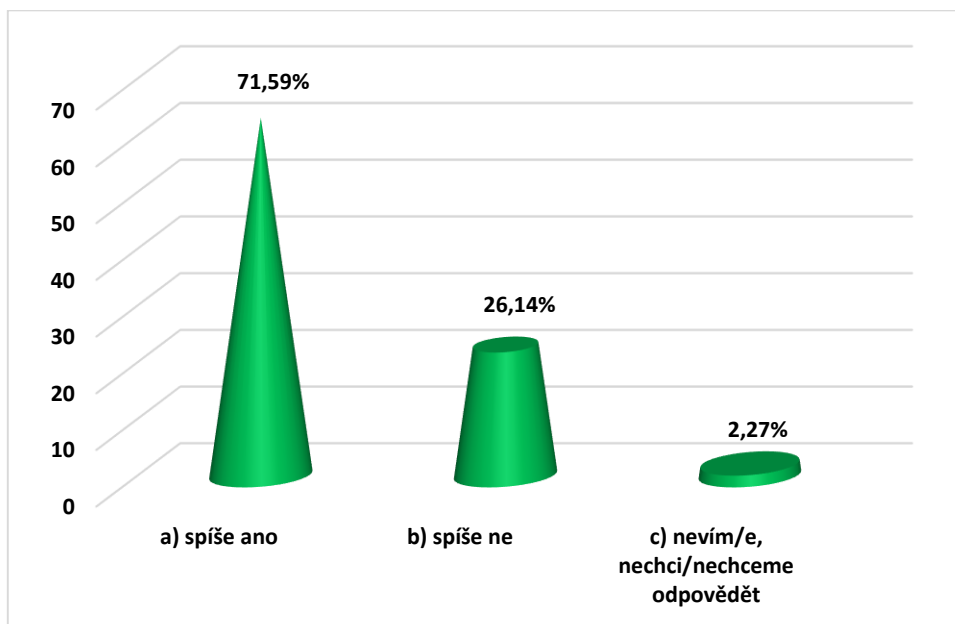
Graf č. 17: Odpovědi na otázku č. 12:

Máte s dítětem/s dětmi domluvená pravidla ohledně užívání počítače?

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

Na tuto otázku 63 respondentů (71,59 %) odpovědělo, spíše ano. K této odpovědi respondenti uváděli příklady internetových stránek: „E-mail, Youtube, Facebook, Seznam.cz, Spolužáci, zprávy, Wikipedie, Google.cz, slovníky, hry, mapy, obchody, hry, k zábavě aj.“

Spíše ne, zvolilo 23 respondentů (26,14 %), 2 respondenti (2,27 %) uvedlo poslední možnost volby, nevím/nevíme, nechci/nechceme odpovědět.



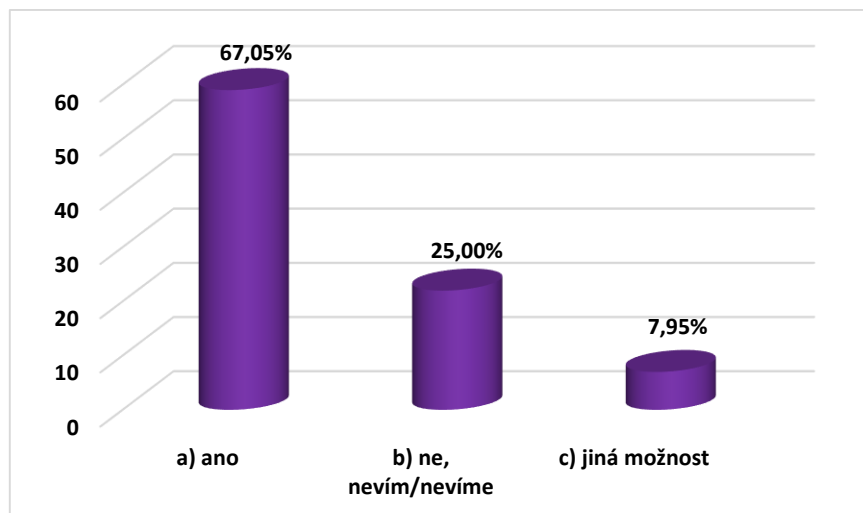
Graf č. 18: Odpovědi na otázku č. 13:

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

14. otázka: Víte, jaké hry vaše dítě/děti hraje/hrají na počítači?

Z 88 respondentů 59 respondentů (67,05 %) ví, jaké hry hrají děti na počítači, a uvedlo tyto hry: „On-line hry, superhry, 1001 her, minihry, Lady Popular, Age of Mythology, Gta San Andreas, Gta 4, Mafia, Mafia II, Age of Empires III, Farma, Howrse, strategické, bojové, Machinarium, Pokemon Indigo, Harry Potter, Tantrix, Úžasňáci, logické, interaktivní, hry pro dívky, akční, logické, sportovní, internetové, Warcraft, Rallye, Hover, dětské, auta, karty, hasiče, traktory, vaření, balónky aj.“

Jaké hry hrají děti na počítači, neví 22 respondentů (25,00 %). Jinou možnost zvolilo 7 respondentů (7,75 %), 5 z nich dopsalo, že jejich dítě/děti počítačové hry „nehraje/nehrají“.

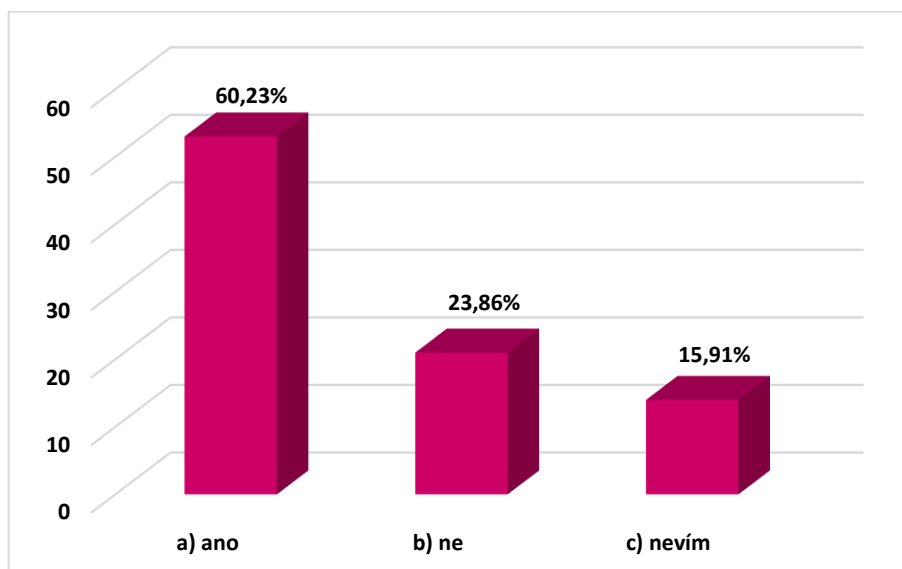


Graf č. 19: Odpovědi na otázku č. 14:

Víte, jaké hry vaše dítě/děti hraje/hrají na počítači?

15. otázka: Víte, zda má vaše dítě/děti navštěvující ZŠ profil na některé sociální síti?

Možnost ano, zvolilo 53 respondentů (60,23 %), jako příklady sociálních sítí respondenti uváděli tyto: „Facebook, Spolužáci, Twitter, Libimseti.cz, Lidé.cz.“ 21 respondentů (23,86 %) zvolilo možnost ne a 14 respondentů (15,91 %) neví, zda mají jejich děti profil na některé ze sociálních sítí.



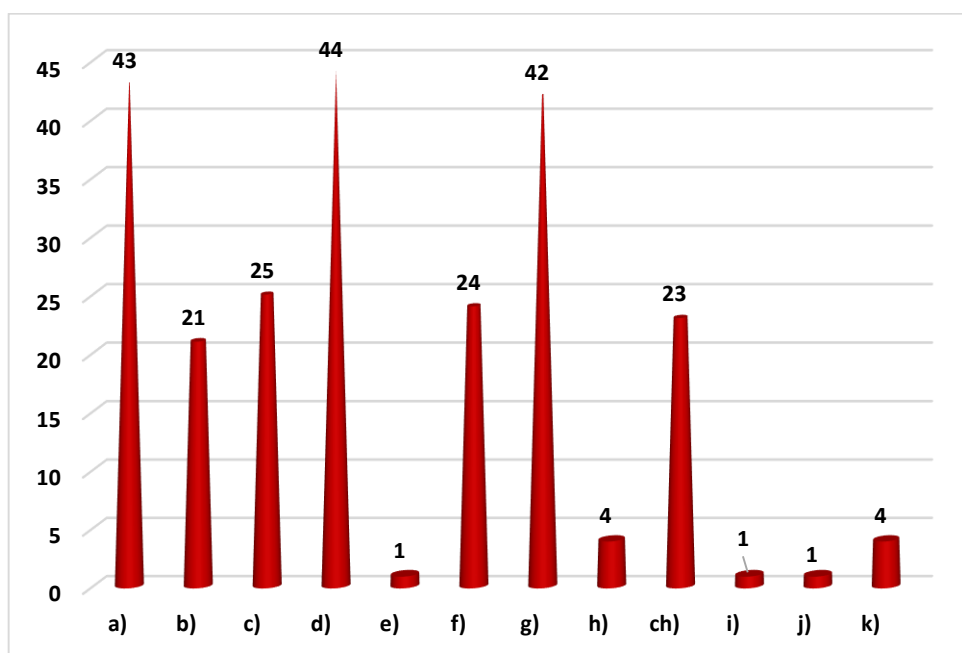
Graf č. 20: Odpovědi na otázku č. 15:

Víte, zda má vaše dítě/děti navštěvující ZŠ profil na některé sociální síti?

16. otázka: Co děláte s dětmi o víkendu ve volném čase nejčastěji?

V této otázce mohli respondenti zvolit více odpovědí. Proto zde neuvádím výsledky v procentech, ale jen počet zvolených možností.

Odpověď, *jdeme na vycházku nebo na výlet* (a), vybrali 43 respondenti, *sportujeme* (b) 21 respondent, *společně si hrajeme* (c) 25 respondentů, *povídáme si spolu* (d) 44 respondenti, *čteme si společně* (e), uvedl 1 respondent, *jdeme na návštěvu* (f) 24 respondenti, *díváme se na televizi* (g) 42 respondenti, *společně hrajeme na počítači hry nebo se bavíme přes internet* (h) 4 respondenti, *každý si dělá, co chce* (ch) 23 respondentů. *Ani o víkendu nám nezbývá pro děti žádný volný čas, protože pracujeme* (i), zvolil 1 respondent. *Kromě víkendu máme společný čas i v týdnu* (j) zvolil 1 respondent. K možnosti *jiné* (k), která se vyskytla u 4 respondentů, respondenti připsali: „Každý si dělá na PC, co chce, ode všeho trochu“.



Graf č. 21: Odpovědi na otázku č. 16:

Co děláte s dětmi o víkendu ve volném čase nejčastěji?

5.8 Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda jsou děti ve školním věku vzdělávány a vychovávány tak, aby se ICT pro ně staly pracovním nástrojem, či jim ICT slouží pouze jako zdroj zábavy?

Pro tento účel jsme stanovili výzkumné otázky, které si nyní podle výsledků výzkumu zodpovíme.

K výzkumné otázce číslo 1: Zajímají se rodiče o vzdělávání v oblasti ICT svých dětí ve školním věku?

Do této výzkumné otázky spadají odpovědi na položky 3, 4, 5, 6, 7 použitého dotazníku. Podle odpovědí na 4. otázku (graf č. 7), zda se rodiče zajímají, co jejich děti z výpočetní techniky umí a co nového se naučily, se většina rodičů o vzdělávání svých dětí v oblasti výpočetní techniky zajímá, kdy 45,45 % respondentů odpovědělo, ano, zajímáme se, 43,18 % respondentů se někdy zajímá o to, co děti umí a co nového se v oblasti ICT naučily. V otázce č. 5 (graf č. 8), všichni respondenti uvedli, že mají doma počítač, notebook či tablet, což znamená, že všechny děti mají možnost doma pracovat s počítačem. Dle odpovědí na otázku č. 6 (graf č. 10) větší polovina dětí respondentů (63,64 %) vlastní svůj notebook, stolní PC či tablet. K této položce odpovídají i výsledky otázky č. 7 (graf č. 11), u které si 62,50 % dotazovaných rodičů myslí, že jejich děti dříve než mají nebo již měly ve škole předmět výpočetní techniky, umí již z domu dobře pracovat s počítačem.

Odpovědi, nad kterými se můžeme zamyslet, nacházíme u otázky č. 3 (grafy č. 5 a 6). V první části této otázky 88,64 % respondentů odpovědělo, že ví, ve kterém ročníku ZŠ se jejich děti poprvé učí předmětu výpočetní technika. V doplňující otázce na odpověď ano, kde měli respondenti dopsat ročník, nacházíme kromě 3. ročníku všechny od 2. do 7. ročníku. Nejvíce respondentů 46,59 % zvolilo 5. ročník, 31,82 % ročník 6. Ostatní volili již další zmíněné ročníky 2., 4., 7. Z odpovědí se nedočteme, zda se opravdu děti respondentů učí v ročnících, které vypsali dotazovaní rodiče, či si rodiče nebyli zcela jisti

a ročníky tipovali. Tvrzení rodičů by se dalo zkontrolovat jen tak, že bychom podobný dotazník dali vyplnit také dětem respondentů.

K výzkumné otázce číslo 2: Jsou rodiče schopni dětem poradit, když děti něčemu při práci na PC nerozumí?

Aby rodiče mohli dětem poradit, když děti něčemu při práci na PC nerozumí, musí oni sami umět dobře pracovat s počítačem. Z odpovědí na otázku č. 8 (graf č. 12) můžeme konstatovat, že většina dotazovaných rodičů umí s počítačem pracovat. Jen 3 respondenti z 88 se přiznali, že neumí s počítačem pracovat, ale zároveň se učí v rámci kurzu nebo s pomocí dětí a 9 respondentů zvolilo možnost, že jeden z rodičů pracovat s počítačem umí a druhý neumí.

Možnost, že oba rodiče dokážou dětem vše, co děti potřebují, vysvětlit, zvolilo 28,41 % respondentů, 27,27 % respondentů odpovědělo, že přestože oba rodiče umí s počítačem pracovat, jen jeden rodič dokáže dětem vysvětlit, když něčemu při práci na PC nerozumí. 25 % rodičů sice pracovat na počítači umí, ale nedokážou dětem poradit, když něčemu při práci na PC nerozumí. Z odpovědí můžeme konstatovat, že větší polovina dětí (55,68 %) dotazovaných rodičů se může na rodiče obrátit s prosbou o pomoc, pokud něčemu při práci na PC nerozumí. Tyto výsledky výzkumné otázky můžeme srovnat s odpověďmi otázky č. 7 (graf č. 11), u které si 62,50 % dotazovaných rodičů myslí, že jejich děti dříve než mají nebo již měly ve škole předmět výpočetní techniky, umí již z domu dobře pracovat s počítačem. Pokud 62,50 % dotazovaných rodičů uvedlo, že jejich děti dříve než mají nebo již měly ve škole předmět výpočetní techniky, umí již z domu dobře pracovat s počítačem, ale jen u 55,68 % alespoň u jednoho rodiče najdou děti pomoc, musíme hledat zbývajících 6,82 %. Pro tyto zbývajících procenta máme vysvětlení v otázce č. 7, ve které měli rodiče doplnit, od koho a kde se dovednost práce na počítači děti naučily. Děti se pracovat na počítači naučily kromě „rodičů“, také „od kamarádů, starších sourozenců, z kroužků, od strýce, v knihovně, od babičky, samostatně, pozorováním“.

V následující otázce č. 9 (grafy č. 13, 14) najdeme známky, kterými oba rodiče zvlášť ohodnotili svou práci na počítači. Známkování respondentů je zcela subjektivní. Někteří rodiče se mohou podceňovat a někteří nadceňovat.

Z výsledků můžeme jen obecně říct, že respondenti, kteří vychovávají děti ve věku školní docházky, umí na počítači pracovat dobře. Můžeme se také domnívat, že respondenti podle toho, že vychovávají děti školní docházky, mohou být někteří ve věku časně dospělosti, podle Langmeira zhruba od 20 do 25 – 30 let, a vzhledem k současnému trendu, kdy se později zakládá rodina než dříve, většina respondentů bude pravděpodobně ve věku střední dospělosti, asi do 45 let, což „je obdobím plné výkonnosti a relativní stability“ (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 167). Vlivem prudkého technického pokroku je právě od lidí ve věku časně a střední dospělosti kvůli pracovnímu zařazení nejvíce očekáváno, že umí na počítači pracovat. Proto i výsledky, jak respondenti umí na počítači pracovat, jsou vcelku dobré. Přesto však jsou na rodiče kladeny stále velké tlaky po neustálém zlepšování se a sebevzdělávání, ať už ze strany společnosti či ze strany moderních „*technických dětí*“.

K výzkumné otázce číslo 3: Jakou kontrolu mají rodiče nad svými dětmi školního věku při využívání počítačů?

Na otázku č. 11 (graf č. 16), 82,95 % respondentů uvedlo, že jejich děti používají počítač doma k zábavě i k plnění povinností, jen k zábavě zvolilo 12,50 % respondentů, jen pro plnění domácích úkolů 3,41 %. Jen jeden respondent se přiznal, že se nezajímá, k čemu jeho dítě doma počítač používá.

Podle odpovědí na otázku č. 12 (graf č. 17) má 60,23 % respondentů s dětmi ohledně užívání počítače domluvená pravidla a také vyžadují jejich dodržení. 21,59 % respondentů uvedlo, že žádná pravidla s dětmi domluvená nemají. Rozdílný přístup, kdy jeden z rodičů určil dětem pravidla k užívání PC a druhý ne, má 18,18 % respondentů.

Na otázku č. 13 (graf č. 18), zda rodiče ví, jaké stránky jejich děti na internetu navštěvují, odpovědělo ano 71,59 % respondentů. Spíše ne, zvolilo 26,14 % respondentů.

V otázce č. 14 (graf č. 19), jaké hry hrají děti na počítači, odpovědělo ano 67,05 % respondentů, 25 % respondentů neví, jaké hry děti hrají na počítači.

V otázce č. 15 (graf č. 20), zda má vaše dítě/děti navštěvující ZŠ profil na některé sociální sítě, odpověď ano zvolilo 60,23 % respondentů, 23,86 %

respondentů uvedlo ne, 15,91 % respondentů o profilu svých dětí na sociální síti neví.

Podle první zhodnocené položky, bychom mohli říci, že dotazovaní rodiče ví, k čemu děti doma počítač používají. Výsledky následujících položek však ukazují, že rodiče mají nad svými dětmi kontrolu jen v rozmezí mezi 60 – 70 %. Což nás vzhledem k věku dětí plnící povinnou školní docházku a vzhledem k nebezpečným virtuálním jevům, se kterými se děti mohou setkat právě při využívání počítačů, může vést k zamyšlení, zda by kontrola rodičů nad dětmi neměla být vyšší.

Odpovědi na otázku č. 10 mě trochu zarazily, proto se chci u této položky zastavit až nyní. V otázce č. 10 (graf č. 15) měli rodiče odpovědět, kolik času denně vaše děti navštěvující ZŠ tráví u PC? Asi jednu hodinu uvedlo 48,86 % respondentů, asi dvě hodiny zvolilo 17,05 % respondentů, asi tři a více hodin 9,09 % respondentů. Asi půl hodiny zvolilo 10,23 % a 1x – 3x týdně uvedlo 11,36 % respondentů. Tyto odpovědi mě dosti překvapily. Čekal jsem, že většina dětí respondentů bude u počítače trávit nejméně dvě hodiny. Běžně se totiž „na vlastní oči“ ve svém okolí setkávám, že rodiče nechávají své děti u počítače velmi dlouho, aby měli od dětí „klid“. U počítače totiž děti bývají vzorně hodné. Dokonce jsem se na návštěvě několikrát setkal s tím, že i pedagogicky vzdělaní rodiče bez ostychu dlouho nechávají sedět u počítače své děti předškolního věku. Děti si hrají dětské hry a rodiče ani nekontrolují, zda klikáním děti nezabrouzdají někde po internetu. O tom, že děti již v předškolním věku umí dělat s počítačem (hrají hry), se mi pochlubilo více rodičů.

Proto podle mých zkušeností jsem dosti na pochybách, zda dotazovaní rodiče na výše položenou otázku odpovídali pravdivě. Také odpovědi otázky č. 16, kde měli respondenti uvést, co dělají s dětmi o víkendu ve volném čase nejčastěji, ukazují, že rodiče buď nechtěli přiznat, jak dlouho nechávají děti u počítače, nebo jen bezmyšlenkovitě tipovali. Pro kontrolu pravdivosti odpovědí rodičů, by nám mohl posloužit stejný dotaz pro děti respondentů.

V otázce č. 16 (graf č. 21) jsme se dozvěděli, že respondenti ve volném čase si nejvíce se svými dětmi „povídají, chodí na vycházky nebo na výlet a společně si s dětmi hrají hry na počítači a baví se přes internet“. Tyto položky

získaly od respondentů skoro stejný počet hlasů, mezi 42 – 44. Možnosti, „společně si hrajeme, jdeme na návštěvu, díváme se na televizi, každý si dělá, co chce, sportujeme“, dostaly od respondentů 21 – 25 hlasů, přičemž volba „sportujeme“ získala z uvedených možností nejméně, tedy 21 hlasů. Výsledky této položky nám potvrzují to, že zábava na počítači se v současnosti stala velmi oblíbenou činností dětí i dospělých a že ubývá aktivního pohybu.

Závěrem této kapitoly můžeme konstatovat, že děti ve školním věku, používají ICT většinou k zábavě, ale i k plnění školních povinností. Kromě školy také rodina značně přispívá ke vzdělávání a výchově dětí v oblasti ICT, které se s přibývajícím věkem pro děti stávají pracovními nástroji.

Pokud rodičům a vychovatelům záleží na tom, aby se děti naučily moderní technologie dát na to správné místo v životě, aby děti uměly ICT nejen správně využívat, ale i ve virtuálním světě uměly rozlišovat dobro od zla, musí oni sami na sobě pracovat. Příkladem, sebevzděláním, aktivním zájmem, důsledným vyžadováním plnění daných pravidel a trpělivou přítomností ve výchově a vzdělávání.

Rodiče mohou být svým dětem vzorem a své děti mohou dobře vést ke správnému využívání ICT. Do jaké míry svou povinnost v této věci rodiče budou plnit a zda své právo na správnou výchovu dětí v oblasti ICT uplatní, záleží jen na nich.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala informačními a komunikačními technologiemi (ICT) a vlivem rodinného prostředí na správné využívání ICT dětmi ve školním věku. Hlavním cílem bylo zjistit, zda jsou děti školního věku vzdělávány a vychovávány tak, aby se ICT pro ně staly pracovními nástroji, či jim ICT slouží pouze jako zdroj zábavy.

V prvních kapitolách teoretické části práce jsme si definovali základní pojmy ICT, věnovali jsme se výpočetní technice, internetem v rodině, počítačovou gramotností, sociálními sítěmi a nebezpečnými virtuálními jevy.

V další obsáhlé kapitole jsme se zabývali výchovou a rodinným prostředím, neboť značný vliv na to, jak děti budou správně využívat moderní technologie, má právě výchova realizovaná v rodinném prostředí.

Vzhledem k zaměření práce na děti školního věku jsme si také charakterizovali období mladšího a staršího školního věku dítěte.

V posledních kapitolách teoretické části práce jsme si připomněli právní a etické otázky související s využíváním ICT.

V empirické části práce jsme se zaměřili na výzkumné šetření, které proběhlo metodou dotazníku. Výzkumný vzorek tvořili náhodně oslovení oba rodiče, kteří vychovávají alespoň jedno dítě ve věku povinné školní docházky, tedy ve vývojovém období mladšího a staršího školního věku.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda jsou děti ve školním věku vzdělávány a vychovávány tak, aby se ICT pro ně staly pracovním nástrojem, či jim ICT slouží pouze jako zdroj zábavy? Pro tento účel jsme stanovili výzkumné otázky. Vyhodnocená data výzkumu jsou zaznačena v grafech.

V závěru praktické části práce jsme výsledky výzkumného šetření vyhodnotily.

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.

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.

CAMPBELL, Ross. *Potřebuji tvoji lásku.* 1. vyd. Praha: Návrat, 1992. 124 s. ISBN 80-85495-11-2.

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

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

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.

FERRERO, Bruno. *Šťastní rodiče.* Praha: Portál, 2004. 152 s. ISBN 80-7178-937-2.

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

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

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

JŮVA, Vladimír a JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. 4., dopl. vyd. Brno: Paido, 1999. 110 s. ISBN 80-85931-78-8.

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*. 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*. 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.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MAKARENKO, Semjonovič Anton. *O výchově dětí v rodině*. Praha: Svoboda, 1947. 117 s. ISBN nemá.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém nebo po zlém?* 7. vyd. Praha: Portál, 2012. 128 s. ISBN 978-80-262-0133-5.

MATĚJČEK, Zdeněk a POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 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.

MUSIL, Josef. *Úvod do sociální a masové komunikace*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 120 s. ISBN 978-80-86723-44-0.

NAVRÁTIL, Pavel. *S počítačem nejen k maturitě*. 7. vyd. Karlice na Hané: Computer Media, 2007. 175 s. ISBN 978-80-7402-020-9.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Obecná pedagogika*. Praha: Karolinum, 1994. 71 s. ISBN 80-7066-339-1.

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., rouš. vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003. 186 s. ISBN 80-86568-04-0.

PREKOPOVÁ, Jiřina. *Aby láska v rodinách proudila*. Nakladatel: Monika Vadasová-Elšíková, 2012. 200 s. ISBN 978-80-904991-0-2.

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

PŠENIČKA, Oldřich. *Sexuální výchova v rodině*. 2. vyd. Pardubice: Hnutí rodina, 1995. 310 s. ISBN 80-901524-3-0.

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.

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

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

TOMÁŠEK, František. *Pedagogika: úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče*. Brno: Nibowaka, 1992. 350 s. ISBN 80-901294-0-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

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.

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

Internetové zdroje:

Zkus IT: Rozhodni se pro budoucnost. [online]. 2007 [cit. 2013-02-20]. Dostupné z: www.zkusit.cz

SLOVÁČKOVÁ, Eva. *Sociálně právní ochrana dětí: vymezení pojmů, rodinné právo a dokumenty související*. [online]. 1 - 9 [cit. 2012-12-03]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/2758/socialne_pravni_ochrana_deti___vymezeni_pojmu_rodinne_pravo_a_dokumenty_souvisejici.pdf

Práva a povinnosti rodičů. In: *Www.6zs.cz* [online]. [cit. 2012-12-03]. Dostupné z: http://www.6zs.cz/sites/default/files/pdf_soubory/prava_a_povinnosti_rodicu.pdf

Nebud' oběť: Rizika internetu a komunikačních technologií a.s. *Www.nebudobet.cz* [online]. 2010 [cit. 2013-01-05]. Dostupné z: www.nebudobet.cz

Bezpečně online: Saferinternet.cz. *Www.bezpecne-online.cz: Výchovné materiály ke stažení* [online]. [cit. 2013-01-05]. Dostupné z: <http://www.bezpecne-online.cz/vyukove-materialy/ke-stazeni>

KOPECKÝ, Kamil. Sociální sítě jako prostředí pro nebezpečnou virtuální komunikaci. *Www.e-bezpeci.cz* [online]. 2009 [cit. 2012-12-15]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/socialni-sit/147-222>

SEKNIČKOVÁ, Pavla. Závislostní chování na internetu u dětí 2. stupně ZŠ. *Www.bezpecne.cz* [online]. 2012 [cit. 2013-01-04]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/rodice-ucitele-zaci/518-zavislost2st>

Safer internet.cz: Sociální síť. *Www.saferinternet.cz: pro bezpečnější internet* [online]. 2011 [cit. 2013-01-05]. Dostupné z: <http://www.saferinternet.cz/pro-rodice/socialni-site>

RŮŽIČKOVÁ, Daniela. ICT gramotnost. [online]. 2010 [cit. 2012-11-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9629/ICT-GRAMOTNOST.html/>

Úvod do rizikové komunikace. *Www.e-nebezpeci.cz: e-nebezpečí pro učitele* [online]. 2010 [cit. 2013-01-19]. Dostupné z: <http://www.e-nebezpeci.cz/index.php/rizikova-komunikace/uvod-do-rvk>

Pro rodiče a učitele. *Www.bezpecne-online.cz* [online]. [cit. 2013-01-19]. Dostupné z: <http://www.bezpecne-online.cz/pro-rodice-a-ucitele.html>

KOPECKÝ, Kamil. Co je sexting. *Www.e-bezpeci.cz* [online]. 2009 [cit. 2013-02-01]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/sexting/137-154/>

Co je flaming. *Www.e-bezpeci.cz* [online]. 2008 [cit. 2013-02-01]. Dostupné z: <http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/35/63/lang.czech/>

KOPECKÝ, Kamil. Co je hoax. *Www.e-bezpeci.cz* [online]. 2008 [cit. 2013-02-01]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/hoax-spam/91-25/>

Co je phishing. *Www.e-bezpeci.cz* [online]. 2008 [cit. 2013-02-01]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dali-rizika/24-47/>

Desatero bezpečného internetu pro rodiče. *Www.rvp.cz* [online]. [cit. 2013-02-09]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/518/desatero_bezpecneho_internetu_pro_rodice.pdf

Příloha č. 1: Vzor dotazníku určeného pro rodiče

Milí rodiče,
jmenuji se Jiří Jelínek a jsem studentem 3. ročníku oboru Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a střední školy a základy technických věd a informačních technologií pro vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Žádám Vás o vyplnění tohoto orientačního dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce na téma „*Vliv rodinného prostředí na využívání ICT dětmi ve školním věku*“.
Dotazník je zcela anonymní a údaje z něj budou použity jen pro účely mé práce.

Milí rodiče, **dotazník vyplňte společně oba rodiče, pokud žijete ve společné domácnosti, případně se svým druhem/družkou**, který/která s vámi pečuje o vám svěřené děti. Zakroužkujte vždy jen jednu odpověď, která nejvíce odpovídá skutečnosti, pokud si z nabídky nevyberete, máte možnost uvést svou variantu odpovědi. Budete-li odpovídat na otázky o využívání PC vašich dětí, **odpovídejte jen o těch dětech, které navštěvují ZŠ**. Nikoliv za mladší, či středoškoláky a starší.

Milí rodiče, pokud se vám dostane do rukou vícero dotazníků od vašich dětí (sourozenci navštěvující ZŠ), vyplňte jen 1 výtisk.

Předem moc děkuji za vyplnění dotazníku.

1. Stav rodičů, kteří se starají o děti:
 - a) manželé ve společné domácnosti
 - b) druh a družka
 - c) rozvedený / rozvedená se svěřeným dítětem do péče
 - d) svobodná matka
 - e) jiné...

2. Počet (všech vašich) dětí...
z toho jsou ve věku povinné školní docházky (1. – 9. roč.) počet:...

3. Víte, ve kterém ročníku ZŠ se vaše děti poprvé učí předmětu výpočetní technika?
 - a) ano, (prosím, uveďte) v... ročníku
 - b) ne

4. Zajímá vás, co již vaše děti z výpočetní techniky umí, co se nového naučily?
 - a) ano, zajímáme se
 - b) ne, nezajímám se
 - c) někdy se zajímám
 - d) jiná možnost (prosím, napište)...

5. Máte doma počítač, notebook či tablet?
 - a) ano, (prosím, zatrhněte): notebook stolní PC tablet
 - b) ne

6. Má vaše dítě/ mají vaše děti **navštěvující ZŠ**, notebook, stolní PC či tablet?
 - a) ano, má (prosím, zatrhněte): notebook stolní PC tablet
 - b) ne

7. Myslíte, že vaše děti dříve než mají nebo již měly ve škole předmět výpočetní techniky, umí již z domu dobře pracovat s počítačem?
- a) ano, umí a tuto dovednost se naučily (od koho?, kde?)...
 - b) ne
8. Umíte vy rodiče pracovat s počítačem?
- a) ano, umím/ umíme, ale nedokážu/ nedokážeme dětem vysvětlit, když něčemu při práci na PC nerozumí
 - b) ano, umím/e a dokážu/dokážeme dětem vše, co potřebují, vysvětlit
 - c) ano, umím/umíme, ale jen jeden z nás dokáže dětem vysvětlit, když něčemu při práci na PC nerozumí
 - d) neumím/neumíme a pracovat s PC nepotřebuji/nepotřebujeme, spoléhám se na to, že se vše děti naučí ve škole
 - e) jeden z nás pracovat s PC umí, druhý neumí
 - f) neumím/ neumíme, ale učíme se sami, v rámci kurzu nebo s pomocí dětí
 - g) jiné...
9. Ohodnoťte se známkou od 1 – 5, jak umíte pracovat na PC (1 je nejlepší)
- matka:...
- otec:...
10. Kolik času denně vaše **děti navštěvující ZŠ** tráví u PC?
- a) asi půl hodiny
 - b) asi jednu hodinu
 - c) asi dvě hodiny
 - d) asi tři a více hodin
 - e) na počítači je 1x – 3x týdně
 - f) na počítači je 1x za měsíc
 - g) jiná možnost (prosím, vypište)...
11. Vaše dítě/děti používá/používají počítač doma
- a) jen k zábavě (hry, hudba, filmy, internet, sociální sítě)
 - b) jen pro plnění domácích úkolů
 - c) k zábavě i k plnění školních povinností
 - d) nevím, je to jejich věc
 - e) nepoužívá/nepoužívají doma PC, (proč?)...
 - f) jiná možnost (prosím, uveďte)...
12. Máte s dítětem/s dětmi domluvená pravidla ohledně užívání počítače? (omezení času u PC, zákaz některých internetových stránek apod.)
- a) ano, vždy vyžadujeme jejich dodržení
 - b) ne
 - c) jeden z nás rodičů ano, druhý z rodičů ne – neřeší, co děti na PC dělají
13. Víte, jaké stránky vaše dítě/děti na internetu navštěvuje/navštěvují?
- a) spíše ano, (prosím, vypište)...
 - b) spíše ne
 - c) nevím/e, nechci/nechceme odpovědět

14. Víte, jaké hry vaše dítě/děti hraje/hrají na počítači?
- a) ano (uveďte, prosím jaké)...
 - b) ne, nevím/nevíme
 - c) jiná možnost...
15. Víte, zda má vaše dítě/děti navštěvující ZŠ profil na některé sociální síti?
(Facebook, Spolužáci, Libimseti, Lidé, Myspace, Twitter, Badoo, apod.)
- a) ano, (které? Prosím, vypište)...
 - b) ne
 - c) nevím
16. Co děláte s dětmi o víkendu ve volném čase nejčastěji?
- a) jdeme na vycházku nebo na výlet
 - b) sportujeme
 - c) společně si hrajeme
 - d) povídáme si spolu
 - e) čteme si společně
 - f) jdeme na návštěvu
 - g) díváme se na televizi
 - h) společně hrajeme na počítači hry nebo se bavíme přes internet
 - ch) každý si dělá, co chce
 - i) ani o víkendu nám nezbývá pro děti žádný volný čas, protože pracujeme
 - j) kromě víkendu máme společný volný čas i v týdnu, proto nejčastěji s dětmi...
 - k) jiné...