

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Rizika používání ICT a jejich prevence u žáků 2. stupně ZŠ

Diplomová práce

Autor:	Bc. Kristýna Stráníková
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Kaliba



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Kristýna Stráníková

Studium: P11316

Studijní program: N7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení

Název diplomové práce: **Rizika používání ICT a jejich prevence u žáků 2. stupně ZŠ**

Název diplomové práce AJ: The risks of use of ICT and prevention for pupils in second grade school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:
Téma diplomové práce se zaměřuje na problematiku užívání informačních a komunikačních technologií u žáků druhých stupňů základních škol. Teoretická část práce objasňuje termín ICT a nastiňuje problémové situace a rizika s tímto jevem spojené, jako např. kyberšikana, netolismus. V této souvislosti je také řešena prevence a role pedagoga a rodiny. V praktické části je prováděno empirické šetření na základních školách, které má za cíl zjistit současnou situaci preventivního působení. Cílem práce je návrh preventivního programu, který by mohl být využíván v praxi.

Anotace:
Téma diplomové práce se zaměřuje na problematiku užívání informačních a komunikačních technologií u žáků druhých stupňů základních škol. Teoretická část práce objasňuje termín ICT a nastiňuje problémové situace a rizika s tímto jevem spojené, jako např. kyberšikana, netolismus. V této souvislosti je také řešena prevence a role pedagoga a rodiny. V praktické části je prováděno empirické šetření na základních školách, které má za cíl zjistit současnou situaci preventivního působení. Cílem práce je návrh preventivního programu, který by mohl být využíván v praxi.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Martin Kaliba

Oponent: doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 29.2.2012

Poděkování

Děkuji tímto panu Mgr. M. Kalibovi za odborné vedení, rady a připomínky v průběhu psaní celé diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 17. 11. 2015

Anotace

STRÁNÍKOVÁ, Kristýna. *Rizika používání ICT a jejich prevence u žáků 2. stupně*. ZŠ. Hradec Králové : Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 100 s. Diplomová práce.

Tématem diplomové práce je problematika užívání informačních a komunikačních technologií u žáků 2. stupňů základních škol. V teoretické části práce je přiblížen termín ICT a jsou nastolena problémová témata a rizika s tímto jevem spojená. Tato rizika jsou v teoretické části diplomové práce ukotvena a objasněna. V práci je také řešena úloha pedagoga v edukaci jedince, dále pak úloha prevence a případná intervence.

V praktické části práce je prováděno empirické šetření mezi pedagogy, cílem tohoto šetření je zmapovat současnou situaci preventivního působení na základních školách. Pro komplexnější pohled na věc jsou v diplomové práci také rozpracovány řady počítačových učeben a návrh preventivního programu z jedné ze základních škol. Cílem diplomové práce je pak návrh preventivního programu, který by mohl být využíván v praxi.

Klíčová slova: informační a komunikační technologie, internet, prevence.

Anotation

STRÁNÍKOVÁ, Kristýna. *The risks of use ICT and prevention for pupils second grade elementary school*. Hradec Králové : Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 100 pp. Dissertation Degree Thesis.

The main topic of this dissertation thesis deals with the issue of the use of ICT for pupils second primary school.

The theoretic part outlines mainly term ICT and raised problematic issues and risks associated with this phenomenon. These risks are part of my thesis anchored and clarified. The paper also addressed the role of teachers in the education of the individual, then the role of prevention and intervention possible.

The practical part of the work is done empirical research among teachers, the aim of this investigation is to describe the current situation of preventive action in primary schools. For a more comprehensive view of the matter in this thesis are also elaborated range of computer classrooms and draft prevention program from one of the elementary schools. The aim of the thesis is a suggestion of a prevention program that could be used in practice.

Keywords : information and technology communication, internet, prevention.

Obsah

Úvod.....	10
I Teoretická část	12
1 Počítač a výuka	12
1.1 Online výuka	13
1.2 Projektové vyučování.....	15
1.2.1 Členění projektového vyučování.....	16
2 Informační systém škol	19
2.1 Interní agenda.....	19
2.2 Externí agenda.....	19
3 Internet	21
3.1 Historie internetu.....	21
3.2 Internet dnes	22
4 Internetové hry	23
4.1 Hazardní hra na internetu	26
5 Nebezpečné jevy na internetu	28
5.1 Kybegrooming	28
5.1.1 Útočníci kybergroomingu	28
5.1.2 Oběť kybergroomingu.....	30
5.2 Agresivní devianti s pedofilními sklony	30
5.3 Pornografie.....	31
4.3.1. Dětská pornografie	32
4.3.2 Pedofilie	33
5.4 Kyberšikana	34
5.4.1 „Zbraně“ kyberšikany	36
5.4.2 Dítě jako oběť	37
5.4.3 Dítě jako útočník.....	38

5.5	Happy Slapping.....	39
5.6	Kyberstalking.....	39
5.7	Sexting	40
6	Preventivní program.....	41
6.1	Primární prevence	41
6.2	Sekundární prevence	44
6.3	Terciární prevence.....	45
6.4	Teoretické ukotvení preventivního programu	46
6	Role pedagoga v souvislosti s preventivním působením	48
6.1	Obecné kompetence pedagoga	48
6.2	Preventivní působení pedagoga.....	49
II	Praktická část	51
7	Metoda průzkumného šetření.....	51
7.1	Dotazník	51
7.2	Rozhovor	51
8	Cíl průzkumného šetření	53
9	Sběr dat – dotazníky.....	55
9.1	Vyhodnocení dotazníku	55
10	Sběr dat – rozhovory	64
10.1	Vyhodnocení průzkumného šetření.....	66
10.2	Vyhodnocení výzkumných otázek	66
10.3	Kvantitativní zhodnocení rozhovorů.....	73
10.4	Celkové zhodnocení rozhovorů.....	76
11	Řády počítačových učeben.....	82
12	Současný program preventivního působení na ZŠ	85
13	Návrh primárního preventivního programu	87
13.1	Popis programu	87
13.2	Východiska programu	88
13.3	Cíle programu	89

13.4	Cílová skupina a obsah programu	90
Závěr		94
	Seznam použité literatury.....	96
	Příloha č.1 – přepisy rozhovorů	101
	Příloha č. 2 – řady počítačových učeben.....	112
	Příloha č. 3 – metodický postup aktivit uvedených v kapitole 13.4.....	115

Úvod

Téma diplomové práce zní: „Rizika užívání ICT a jejich prevence u žáků 2. stupně ZŠ“. Myslím si, že v dnešní době, kdy najdeme počítač v téměř každé české domácnosti, a na každé základní škole patří toto téma mezi témata aktuální. Pro žáky je práce na počítači naprostou samozřejmostí, a právě proto si myslím, že téma negativního působení při používání informačních a komunikačních technologií se stává stále více a více nebezpečné. Počítačová gramotnost u žáků základních škol je stále vyšší a myslím si, že mnozí z žáků si už dost dobře neumí představit život bez této techniky. Především pak bez internetu. Je jistě nesporné, že s sebou počítač, potažmo internet, přináší mnohá pozitiva, ať už po stránce pracovní, odpočinkové, nebo jako zábavní komodita. Na druhou stranu s sebou přináší technika také mnohé negativní a stinné aspekty. A to od těch poměrně „nevinných“ až po takové problémy, kterým je potřeba předcházet a bránit se jim. Uvědomují si však žáci na základních školách takováto rizika? Jsou s těmito riziky obeznámeni, aby je rozpoznali a byli schopni se jim účinně bránit? Právě na tyto otázky odpovídá tato diplomová práce.

V teoretické části diplomové práce se nejdříve zaměřuji obecně na informační a komunikační technologie a jejich přínos pro výuky. Počítač je nejdříve představen jako pomocník, který žákům zpřístupňuje mnohé informace, dává jim prostor pro samostatnou práci a možnost řešit zadané úkoly bez stresu svým tempem. Také je zde zmíněna otázka online výuky, která se v posledních několika letech rozvíjí především v zámořských státech a u nás zatím není úplně běžná. Pomocníkem se počítač stává i v komunikaci mezi pedagogy a rodiči žáků. Pro tento účel jsou vytvořeny různé školní agendy a systémy. To vše má velký přínos a o negativních jevech by zde zřejmě napadla ani řeč. Dalším tématem a v dnešní době neoddelitelnou součástí počítače je internetové připojení a v prostředí internetových sítí a webových stránek už určitá rizika čekají.

Dospělí lidé už jsou schopni rozpoznat možné nebezpečí, které se může na internetových stránkách skrývat, přesto i oni se mohou stát obětí virtuálního útočníka. Jak je tomu tedy u věkové skupiny, které je velmi důvěřivá a proto se může stát lehko zneužitelnou? Pracuje se s žáky ve smyslu tohoto tématu? Vědí žáci,

kdy je ještě vše v pořádku a kdy už naopak hrozí velké nebezpečí? Na to opět odpovídá diplomová práce. V teoretické části práce jsou objasněny negativní jevy, které s sebou může přinášet práce na internetu. Jevy, které nejsou pro každého z nás zcela běžné, ale bohužel se na internetu vyskytují, a proti kterým je nutné se bránit. Jsou to jevy jako kyberšikana, happy slapping, kybergrooming, pornografie, pedofilie a další. Tyto a další jevy jsou nejprve teoreticky ukotveny a vysvětleny v teoretické části práce. Dále je pak s tímto celkem pracováno v praktické části práce.

Praktická část diplomové práce si klade za cíl zjistit úroveň preventivního působení ze strany pedagogů směrem k žákům na druhém stupni základních škol z hlediska problematiky rizik negativních jevů vyskytujících se při používání ICT. K tomu bude využita výzkumná metoda rozhovoru s pedagogy. Další metodou, která bude v praktické části diplomové práce využita, je dotazník. Dotazování budou samotní žáci 2. stupně základních škol. Dotazník si klade za cíl zjistit, jak preventivní působení vnímají samotní žáci. Pro doplnění informací budou v diplomové práci také uvedeny řady počítačových učeben škol, na kterých bude prováděno šetření a dále pak nástin aktuálního obsahu preventivního působení. Cílem diplomové práce je zjistit současnou situaci preventivního působení na druhém stupni základních škol a dále pak návrh možného primárního preventivního programu na danou problematiku, který by mohl být využíván v praxi.

I Teoretická část

1 Počítač a výuka

„Počítače vytvářejí spolehlivé a přitažlivé prostředí pro učení, které dětem nevyhrožuje ani neubližuje, naopak je láká a přitahuje“ (Černochová, 1998, str. 10).

Děti mohou při práci s počítačem o problému přemýšlet, počítače nejsou netrpělivé a mohou pomoci i žákům, kteří nemají dobrou paměť a dlouho neudrží pozornost, poskytují jim pozitivní zpětnou vazbu nebo jim mohou pomoci při řešení úkolu. Žáci, kteří mají potíže s psaním nebo s gramatikou, mohou pomocí počítače vytvořit úhledný text bez gramatických chyb. Počítačové systémy také respektují individuální požadavky žáka, jeho tempo učení a dovednosti. Každý člověk má jiný způsob učení a odlišné tempo. Žák může tedy na počítači pracovat tempem, které mu vyhovuje. Počítač dovoluje žákovi vrátit se kdykoliv zpět a žádá po něm vysvětlení, dovoluje mu začít a dokončit práci v různých místech a okamžitě mu může dát zpětnou vazbu (Prokeš, 2000).

Děti, které učení nebaví, se díky počítačům mohou pro učení nadchnout, a to může přispět k jejich školnímu úspěchu. Sledování informací na počítači vyvolává u dětí větší zájem o učení a příjemné zážitky z vyučování. Také by se dalo říci, že počítače dávají žákovi možnost být úspěšný tam, kde předtím neuspěl a kde často prožíval trauma z neúspěchu. Dítě, které píše „nepěkně“, dokáže stejně jako ostatní žáci pomocí počítače vytvořit úhledný text. Ti, kteří mají problémy s gramatikou, mohou řadu chyb v textu odstranit jednoduchým příkazem textového editoru pro kontrolu pravopisu (Drahoš, 2012).

Počítače tedy snižují riziko neúspěchu ve škole, strach z vlastních nedostatků a neschopnosti. A tohoto by se mělo využívat i ve škole, žáci by se pak mohli koncentrovat především na vlastní obsah práce a učitel by mohl věnovat daleko větší pozornost motivaci žáků. Motivace a soustředění na učení jsou hlavními faktory pro osvojení základních dovedností a posílení sebedůvěry dítěte. Ve škole se také můžeme setkat s případy, kdy se některé děti, které doposud nijak ve škole nevynikaly, najednou při práci s počítačem ukážou šikovnější než jejich vrstevníci,

kdy např. zvládnou manipulaci s programem efektivněji a účelněji než jejich vrstevníci, kteří jindy při samostatné práci pracovali lépe. Počítače také mohou přispět v učení dětí se specifickými poruchami učení především pak dyslektiků a dyskalkuliků (Slavík, 1997).

Počítače velice rychle zpřístupňují bohaté zdroje informací, proto je nutné děti vést k efektivním technikám sběru a zpracování dat, k metodám výběru a uspořádání informací, k jejich třídění a prezentaci. V souvislosti s tím nabývá význam výchova k práci s informacemi (vyhledávání a především třídění dat) a k vizuální a grafické komunikaci, protože velké množství dat je na počítači prezentováno graficky. Grafika a grafický jazyk se stává stále víc a víc nástrojem pro komunikaci mezi lidmi na celém světě. Složité ideje a vztahy jsou často srozumitelnější v grafické podobě, proto bychom měli učit děti číst a tvořit obrázky, grafy a schémata, zpracovávat data v grafické podobě (Drahoš, 2012).

Počítače také nabízí prostředí pro rozvoj myšlení žáků. Například při práci a tabulkovým kalkulátorem mohou děti snáze objevovat návaznosti mezi veličinami, vliv parametrů na průběh návazností. Při analýze vztahů mezi údaji se děti nezdržují numerickými výpočty. To ovšem neznamená, že by žáci neměli zvládnout numerické metody a operace s čísly, ať už formou počítání z paměti nebo písemnou formou, zrovna tak by se neustále měli zdokonalovat v odhadování výsledků. Obecně však platí, že tvůrčí práce založená na počítačových technologiích rozvíjí myšlení žáka. Při tvorbě musí žák totiž neustále přemýšlet, jakým způsobem uskuteční svůj záměr a dosáhne své představy. Pokud se mu to nedaří, musí uvažovat o tom, kde se stala chyba a jakou jinou cestou dosáhnout vytčeného cíle. Na základní škole mohou být počítače zařazeny do výuky v kterémkoliv předmětu (Slavík, 1997).

1.1 Online výuka

Mnohem více dětí než v minulosti, a to především v zahraničí „chodí“ do školy ve svém pokoji, ložnici, nebo kuchyni. Výsledkem je radikální změna funkce školy. Na podzim 2011 prošla tiskem ve Spojených státech zpráva o studii

ministerstva školství Colorada (Summary Report of the Operations and Activities of Online Programs in Colorado), která nevyzněla pro stále více zaváděné online školy příliš dobře (Barkley, 2012).

V dnešní době se v USA stále více přehodnocuje fakt, co to znamená chodit do školy. Mnoho žáků či studentů dnes může navštěvovat některé kurzy a předměty z pohodlí domova. Třeba Virginia schválila 13 nových on-line středních škol. Florida začala dokonce vyžadovat, aby všichni žáci veřejných středních škol, měli alespoň jeden kurz povinně „on-line“. To proto, aby byli lépe připraveni na vysokou školu, kde se tento typ výuky běžně používá. Stát Idaho bude brzy vyžadovat dokonce kurzy dva. V Georgii používají nový výukový systém, který dovoluje středoškoláky plně do výuky zapojit i prostřednictvím smartphonů (Clarke, 2003).

Již třicet amerických států nabízí studentům online alternativu tradičních prezenčních kurzů. Otázkou však je, zda je tento typ vzdělávání pro žáky základních a středních škol vhodný? Kritici říkají, že cyber vzdělávání do jisté míry utilitarizuje a minimalizuje snahu žáků. (Naučím se obsah a jedu dál!) Důležitý kontext vědomostí z toho všeho vypadává. Vede to pak k nedostatku konfrontace vlastních názorů a nedostatku strachu, který je také do jisté míry motivující. Děti nemusí tolik riskovat a mají méně starostí. To všechno vede k devalvací schopností, které žák získá v tradičních školách (Barkley, 2012).

Ukazuje se, že studenti zapsaní pouze do online školy, mají prokazatelně horší výsledky ve standardizovaných testech a mají rok od roku nižší šanci na akademický postup, než jejich vrstevníci, kteří navštěvují prezenční výuku. Kritici se též obávají, že si děti při nadměrné účasti v online kurzech nevytvoří schopnost se správně socializovat. Zastánci naopak tvrdí, že online vzdělávání může ušetřit peníze, a tím rozšířit nabídku vzdělávacích programů na míru každému studentovi. Někteří stoupenci online škol tvrdí, že neuspokojivé výsledky jsou způsobeny tím, že je v online školách zapsáno příliš mnoho žáků, kteří předtím měli problémy ve školách tradičních (Clarke, 2003).

Mnoho rodičů a žáků, kteří již online vzdělávání vyzkoušeli, kvitují jeho výhody, a to především pružné učební osnovy, kreativní kurzy a online výukové

materiály. Líbí se jim třeba výukové hry zabývající se historií nebo 3D online pitva žáby pro studenty biologie pomocí 3D brýlí apod. Žáci sami ale přiznávají, že systém má i své stinné stránky. Pokud někdo v něčem zaostává, potřebuje online podporu, na kterou je občas nutné čekat dobu delší než je zdrávo. Nechat dítě, aby se vzdělávalo samo, jednoduše dost dobře nejde. Vždy hraje roli spolupráce s rodiči nebo učitelem (Hubbard, 2012).

1.2 Projektové vyučování

Projektové vyučování je jednou z forem výuky založené na tom, že se v rámci výuky řeší hlouběji a komplexněji širší problém, jehož definování a způsob řešení se chápe jako projekt. Projektové vyučování svým rozsahem, počtem použitých prostředků, šíří záběrů do oborů a různorodostí forem stojí někde mezi řešením složitějším školních úloh a skutečnou praxí. Velmi často v něm mizí hranice mezi jednotlivými vyučovacími předměty. Žáci v něm objevují souvislosti a nová řešení. Při dobrém vedení projektu žáci pracují převážně samostatně, musí se samostatně rozhodovat a získávat a zpracovávat dostatek informací pro práci (Černochová, 1998).

Při projektovém vyučování žáci kolektivně řeší široce zadanou úlohu, tedy projekt, ve kterém vzájemně spolupracují na řešení jeho částí. Forma projektového vyučování nutí žáky k větší samostatnosti práce, umožňuje využít schopnosti všech žáků a vede ke stylu samostatné práce s informacemi. V projektovém vyučování nemusejí všichni žáci řešit stejný typ úkolu nebo pracovat se stejným prostředkem. Od souboru jednotlivých nebo navazujících úloh se projekt liší hlavně společnou motivací všech zúčastněných žáků a zároveň různorodostí témat zahrnutých v projektu (Coufalová, 2006).

Od modelování a simulace reality se projekty liší hlavně aktivním tvůrčím přístupem k řešení zvoleného tématu. Části projektu vybírá pedagog spolu s žáky podle prostředků, které mají k dispozici, podle znalostí, schopností a zájmů žáků, charakteru kolektivu, podle možností spolupráce s učiteli jiných předmětů, podle

vhodné motivace atd. Projekt je svým zaměřením mezipředmětový a pokrývá větší počet oborů. Cíle projektu akceptují kromě obvyklého poznávacího hlediska zvláště psychosociální a hodnotově orientační hledisko. Cíle některých projektů se stanovují obtížně pro jejich množství a komplexní pojetí (Prokeš, 2000).

V projektovém vyučování žáci často zkoumají, bádají nad daným tématem. Osvojují si přitom nejen poznatky, ale i metody poznávání. Výzkumná činnost dětí v rámci projektu představuje svéráznou metodologii učení, navozuje základní výzkumnický postoj a buduje návyk hledat otázku dříve než odpověď (Štěch, 1992).

V projektové výuce je důležitá spolupráce mezi žáky, nebo mezi skupinami žáků. Velmi často se spolupracovníkem žáků stává také pedagog. Některé projekty vyžadují, aby žáci pracovali mimo areál školy. Žáci například musí měřit chemické nebo fyzikální veličiny v přírodě, musí navštívit muzea či vědecké ústavy, dotazovat se veřejnosti na názory, sledovat některá fakta z dlouhodobějšího hlediska. Tak se učí komunikovat nejen mezi sebou, ale i s ostatními lidmi. Jsou i školní projekty, v nichž děti tráví se svými učiteli několik dní mimo školu v přírodě a učí se např. žít v podmínkách, v kterých žili naši předci (Černochová, 1998).

1.2.1 Členění projektového vyučování

Projekt může být krátkodobý, nebo i dlouhodobější. U těch dlouhodobějších je ale velké riziko únavy dětí, ztráty zájmu dětí o cíl a nesoustředění se na konečný cíl projektu. Velmi tedy záleží na udržení motivace žáků. Projekty můžeme dělit i podle velikosti řešitelského týmu, který se na projektu podílí. Členění může být následovné:

- Individuální – řešitelem je jeden žák.
- Skupinové – skupina žáků řeší svůj vlastní projekt. V jedné třídě může několik skupin současně nezávisle na sobě řešit různé projekty. Nebo v jednom vyučovacím předmětu může několik skupin řešit projekt na stejné téma. Obhajoba a prezentace řešení projektu může představovat závěrečnou

zkoušku v nějakém předmětu, v níž skupina žáků předvede výsledek a obhájí zvolený postup řešení

- Třídní – projekt se řeší v rámci jedné třídy. Třída při jeho řešení může být rozdělena do několika skupin, které vzájemně spolupracují a jejichž výsledky práce na sebe navazují. Při řešení třídního projektu žáci své poznatky konzultují s učiteli různých předmětů.
- Školní – do projektu je zapojeno několik tříd téže školy a zpravidla i více učitelů různých předmětů. Velkým usnadněním při organizaci a řešení školních projektů je komunikace žáků a učitelů pomocí školní počítačové sítě.
- Mezi několika školami – projektu se účastní několik škol. Při takovýchto projektech se zpravidla při komunikaci mezi školami používá elektronická pošta. Příkladem může být projekt, kdy děti porovnávají regiony, v nichž žijí.
- Mezinárodní – na řešení projektu se podílí děti z různých zemí světa. Řešení těchto projektů předpokládá dovednost žáků komunikovat v cizím jazyce (Černochová, 1998).

Forma projektového vyučování není ještě ve všech českých školách zcela obvyklá. Oproti běžným formám vyučování dává žákům relativní volnost spojenou s požadavkem na kolektivnost a samostatnost práce. Výsledky práce není jednoduché z pedagogického hlediska ohodnotit. Při řešení projektu je žákům často svěřeno rozhodování, které však musí být podloženo informacemi. Zpočátku je nutné, aby si žáci zvykli na nutnost vzájemné intenzivní spolupráce, i učitel se v projektu stává spíše spolupracovníkem žáků, ne jen jejich přednášejícím. Příprava učitele i žáků na vyučování je náročnější, ale vlastní práce v hodinách je potom uvolněnější. Projekt může být popsán různě složitě, na různé úrovni obecnosti a může obsahovat různé informace důležité pro učitele (Průcha, 2012).

Nejjednodušší popis je stručný konkrétní námět, který si učitel rozpracuje podle svých představ s využitím prostředků, které má k dispozici. Nejsložitější popisy pak obsahují rozpracovaný námět do předmětů nebo oborů, cíle sledované projektem, motivace skutečností, prostředky pro práci a jejich a jejich způsob

využití, metodiku práce na projektu, návaznost na ostatní předměty, varianty projektu v jednotlivých částech popisu a další informace. Takový popis je také možné použít jako konkrétní rozpis úkolů pro žáky. Pro praktické použití jsou nejlepší částečně rozpracované náměty, které mohou být použity hned, bez podstatných úprav, ale které je také možné vhodně upravovat podle podmínek školy, potřeb učitele a zájmu žáků. Jak již bylo, řečeno projekt spojuje několik navzájem odlišných oborů, které se v praxi mnohdy zdají být v protikladu. V projektu se ukazuje na jejich vzájemné sepjetí, jako např. doplňování výtvarných záměrů projektu použitím programových a technických prostředků, a zrovna tak naopak je možné využití výpočetní techniky ve výtvarné výchově. Náměty z projektu tedy ukazují na potřebnost spojení technických a uměleckých oborů, kdy je toto spojení velmi prospěšné (Slavík, 1997).

2 Informační systém škol

2.1 Interní agenda

Jedná se o agendu, která je spojena s povinným výkaznictvím školy ať již z požadavků zákona, zřizovatele či ministerstva. Od prvních krůčků škol, kdy si učitelé vytvářeli vlastní programy, přešla většina škol na mohutné specializované programy – informační systémy. Jedná se o soubor lidí, metod a technických prostředků, zajišťujících sběr, uchování, analýzu a prezentaci dat určených pro poskytování informací v oblasti vzdělávání. Umožňují výrazně zefektivnit fungování celé vzdělávací instituce, protože využívají jeden sdílený zdroj dat a nad ním umožňují provádět požadované, zpravidla statistické operace. Jeden školní informační systém tak může současně zahrnovat evidenci žáků (tzv. školní matrika) a zaměstnanců, evidenci klasifikace, tisk vysvědčení a třídních výkazů, grafické zpracování prospěchu, přípravu úvazků, sestavení rozvrhu hodin, plánování akcí školy, suplování, inventarizaci majetku, rozpočet školy, evidenci knih v knihovně a jejich půjčování, tvorbu tematických plánů atd. (Neumajer, 2007).

Pryč jsou doby, kdy si jednotlivé materiály (rozvrh hodin, suplování, klasifikaci, evidenci pomůcek, ...) vytvářeli učitelé sami. Dnes drtivá většina škol používá pro interní agendu specializované informační systémy. Přesto ale můžeme najít pár příkladů, kdy je efektivnější vyrobit si vlastní dokument.

2.2 Externí agenda

V posledních letech školy, přesněji učitelé, čím dál více informují o dění na škole, ve výuce, na školních akcích prostřednictvím webových stránek. Původně „surové“ Html stránky, spravované jedním webmasterem jsou vyměňovány za redakční systémy, které umožňují publikovat vlastně každému učiteli. S rozvojem informačních systémů škol dochází i v oblasti externí komunikace především s rodiči a úřady. Informační systém se propojuje s redakčním systémem školy, což umožňuje efektivnější přístup k datům, sofistikovanější komunikaci, poskytování údajů dle

žádostí apod. Webová prezentace škol však bývá ve většině případů statická, interaktivita spočívá zpravidla na možnosti vyplnit anketu, formulář, omluvenku...čili se jedná spíše o jednosměrný informační kanál ze školy do okolí (Průcha, 2012).

Pro obousměrnou komunikaci se ve většině případů používá e-mail, případně elektronické konference. Stále větší popularitu získávají i mezi učiteli sociální sítě, především mezi odbornou komunitou. K e-mailovým zprávám, případně v prostředí sociálních sítí pak učitelé přikládají vlastní „datové“ dokumenty. Aby byla struktura dokumentů jednotná, je vhodné si pro ně vytvořit řadu „šablon“, mustrů. Za zmínku jistě stojí také webové prezentace učitelů, které jsou jednak výukové klasické weby, jednak informační blogy (Neumajer, 2007).

3 Internet

Internet je ve školním prostředí chápán nejen jako nekonečný zdroj informací, ale především jako zdroj komunikace ve vzdělání na všech stupních škol a v různých vyučovacích předmětech (Petrowski, 2014).

3.1 *Historie internetu*

Počátky internetu spadají do 2. poloviny 60. Let. Konkrétně do roku 1958, kdy byla založena společnost ARPA (Advanced Research Projects Agency), která byla pověřena speciálním výzkumem. Měla vytvořit decentralizovanou síť. USA tak reagovalo na vypuštění družice Sputnik a zároveň si chtělo navrátit prvenství technologického postavení. Dne 29. 10. 1969 byla zprovozněna síť ARPANET. Již rok předtím ve Velké Británii byla vytvořena pokusná síť, ale pouze v rámci jedné budovy s malým spojením. ARPANET byla financována z resortu obrany a sloužila především pro vládní a vojenské účely. Později se začali přidávat další instituce, především univerzity. První uzlový počítač schopný přenášet informace byl připraven v září 1969 na Kalifornské Univerzitě v Los Angeles a v prosinci téhož roku byly vybudovány další tři "uzly" a to u SRI (Stanford Research Institute), dále na Univerzitě v Santa Barbaře (Kalifornie) a na Univerzitě v Utahu. Roku 1972 byla rozšířena na cca 20 směrovačů a 50 počítačů. Využití však bylo i postupem času stále malé, k roku 1984 uvádí pouhých 1 000 uživatelů (Oliver, 2008).

Historie českého Internetu se začíná psát počátkem roku 1990. V té době ještě v bývalém Československu neexistovala žádná pevná linka. Dne 13.2.1992 probíhá slavnostní oficiální připojení naší republiky k Internetu. K tomuto aktu nedochází nikde jinde, než na pražském ČVUT. Před rokem 1995 měl o Internetu v našich zeměpisných šířkách ponětí jenom málokdo. Důvodem byla především výrazná absence komerční sféry na tomto poli. To se začíná měnit na přelomu let 1995 a 1996, kdy na trh vstupuje celá řada komerčních poskytovatelů připojení k Internetu (Oliver, 2008).

3.2 Internet dnes

V dnešní době se dá prakticky bez nadsázky říct, že internet je přístupný pro všechny a dá se na něm najít všechno. Po chvíli hledání získáme informace, programy, kontakty, ... Jeden z nejčastějších způsobů práce na internetu je vyhledávání programů nebo souborů, které si člověk může nakopírovat na svůj počítač a tímto způsobem lze získat přístup k ohromnému množství dat, které se po selektivním výběru a zpracování dají využít i ve školním vyučování. Čím dál více uživatelů internetu také využívá webové stránky s encyklopedickým obsahem, které jsou vytvářeny konkrétními osobami, nebo firmami (Junor, 1995).

Další velmi oblíbenou a velmi zajímavou a důležitou možností internetu je komunikace. Elektronická pošta dovolí posílat texty i soubory komukoliv jinému na celém světě, který má samozřejmě také připojení k internetu. Tato komunikace je nepopsatelně rychlejší a i spolehlivější, než využití klasické pošty. V dnešní době je také možné s kýmkoliv ve světě povídat si přímo přes obrazovku. A také konference na internetu jsou přímou analogií konferencí či seminářů. Kdokoliv se může přihlásit do konference, číst příspěvky ostatních zúčastněných, sám na ně reagovat a psát své vlastní příspěvky. Existují tisíce konferencí zaměřených na různá témata. Ať už nezávazné popovídání, tzv. chaty, přes témata praktická, až ke specializovaným tématům z různých oborů. Ve volném překladu znamená anglické slovo chat rozhovor. V internetové komunikaci jde o rozhovor, který můžeme vést s libovolným počtem osob. I když hovoří třeba deset lidí, nepřekřikují se, protože jejich věty vidíme postupně za sebou napsané na obrazovce. Můžeme se zaměřit jen na některé z hovořících a diskutovat ve skupinách (Sak, 2007).

Internet lze samozřejmě také využít při výuce, bohužel však stále ještě chybí rozsáhlé a metodicky zpracované zkušenosti s didaktickým využitím. Zatím asi nejčastější formou školního využití internetu je práce na projektech mezi dvěma a více školami : v rámci předem dohodnutého tématu se žáci a učitelé podílejí na zpracování údajů a vyměňují si výsledky práce. Kromě zapojení do konferencí si žáci českých škol také mohou „povídat“ s kolegy z cizích zemí v rámci výuky cizích jazyků (Navrátil, 2004).

4 Internetové hry

Internet je samozřejmě v dnešní době využíván jako zábavní komodita a to především mezi dětmi a mladými lidmi, kteří hrají na internetu online hry. Na hru bylo lidstvem vždy nahlíženo jako na věc příjemnou a dobrovolnou, jako ideální svobodnou lidskou činnost, která má zábavný a rekreační charakter. Hra svou povahou probouzí nevědomí části psychiky, které nám umožňují být kreativními. Čím častěji a více se zapojujeme do hry, tím více hra přitahuje naši pozornost a vzdalujeme se tím od běžné reality (Kalina, 2008).

Hra je činnost, a to znamená, že je vyjádřením určitého vztahu osobnosti k okolní skutečnosti. U člověka je hra spjata s prací, což je výrazně zastoupeno v obsahu hry. Všechny druhy her velmi často reprodukuje jisté druhy praktické nehrové činnosti, můžeme tedy říci, že hra je spojena s praxí a s působením na svět. Základ lidské hry spočívá ve schopnosti odrážet a přeměňovat skutečnost (Stejskalová, 1996).

„Hrová činnost je tedy nejen základní činností dítěte, ale provází člověka po celý další život svými specifickými formami. V nich se uplatňuje forma seberealizace, sebeuplatnění i společenského hodnocení, které je specifickou potřebou člověka“ (Stejskalová, 1996, str. 77).

Dětem umožňují hry na internetu uspokojit potřeby komunikační, potřebu aktivní účasti ve hře, snahu vyniknout nad ostatními, objevovat neznámé, neprobádané a možná i zakázané. Hry také umožňují napodobovat chování dospělých. Hry jsou stále věrohodnější, rafinovanější a věrohodnější. Rozvíjí logickou úvahu, učí rychle se rozhodovat, zlepšují prostorovou orientaci a postřeh, modelují situace, do kterých by se v reálném životě dítě nemohlo dostat. Ve hře dítě cestuje časem i nejrůznějším prostředím, mohou se stát čímkoliv, ať už letcem v kosmické lodi, nebo rádcem egyptského faraona. Možnost volby, kým se na několik hodin denně stanou, nutně děti fascinuje. Identifikace s hrdinou a vtažení do děje probíhá o dost rychleji než naopak návrat zpět do reality. Protože však hra probíhá ve virtuálním prostředí, může být skutečný rozvoj tvořivého potenciálu dítěte v důsledku nezdravý. Generace počítačových dětí ve vyspělých zemích se

v konfrontaci s realitou potýká se značnými problémy, a to jak v oblasti komunikace s ostatními, tak v oblasti hodnot. S hrami na internetu jsou výrazně spojeny některé vážné problémy (Petrowski, 2014).

Následující výčet uvádí některé negativní důsledky pozorované u dětí, které se po neomezenou dobu a bez dohledu dospělých pohybují ve virtuálním světě. Dítě:

- Ztrácí schopnost komunikace se svými vrstevníky.
- Svůj život žije ve fiktivním prostředí, ztrácí potřeby i schopnost vyjádřit své city, obavy, přemýšlet a vyjadřovat se tvůrčím způsobem. Vše mimo virtuální realitu má tendenci chápat jako nepřátelské a negativní, protože to nemůže ovládat a přizpůsobovat výhradně svým potřebám.
- Ztrácí schopnost orientace v reálném prostředí a fyzickou obratnost, i když se díky úspěšnosti ve fingovaných zápasech domnívá o opaku.
- Dítě také může přijít bez vědomí rodičů do styku s informacemi, které mohou vážně ohrozit jeho další vývoj.
- Za nejúčinnější jediný způsob řešení konfliktů považuje dítě násilí. Podrážděně až agresivně reaguje na požadavky rodičů plnit svoje všední povinnosti, protože to nevnímá jako důležité a přínosné.
- Začne ztrácet tvořivé a svobodné myšlení, uvažuje schematicky a ve svém jednání kopíruje zažitá schémata chování hrdinů her.
- Je zdánlivě hodné, vyjde vstříc, napíše samo domácí úkoly, ale jen proto, aby mohlo sedět znovu u počítače.
- Má tendenci vyjadřovat se úsečně a v krátkých větách, spíše povelch, není schopno formulovat složitější myšlenky, snadno zaujímá radikální postoj bez předchozího zamyšlení, neumí popřemýšlet nad problémem (Mišurcová, 1989).

Za velmi závažná problém se dá považovat také to, že se dítě ztotožňuje s hrdiny internetových her. Velká část hlavních postav her má záporný charakter a zároveň symbolizuje a představuje nereálný svět, Dítě se tak učí chybným

návykům, které mu brání dobře se orientovat v reálném světě a komunikovat ve společnosti. Na rozdíl od televizních pořadů je zde navíc dítě aktivním účastníkem děje. U dětí může docházet k psychickým poruchám až k trvalým deformacím osobnosti. Některé děti hrají hry na internetu pouze proto, že si neumí najít jinou aktivitu a nudí se (Pohl, 2002).

Na druhou stranu mohou mít internetové hry vzdělávací přínos, pokud je práce s nimi dobře řízena a uspořádána. Bohužel se však ještě stále nepřikládá hrám odpovídající vzdělávací pozornost. Může to být proto, protože se pedagogové v hrách neorientují a s internetovými hrami, které jsou mezi dětmi nejoblíbenější se sami neseznámili a nevyzkoušeli ji. Řada her, které jsou volně přístupné na internetu, by mohli být zařazeny do výuky a využít tak jejich výchovně – vzdělávací charakter. Mezi pedagogy jsou i tací, kteří počítačové a internetové hry zcela odmítají. Hraní her na internetu má tedy i kladné stránky. Dítě se:

- Zdokonaluje se v dovednosti rychle se rozhodovat a reagovat.
- Učí se zkušeností z chyb a mění způsoby činností a úvah tak, aby vyhrálo, nebo ve hře dosáhlo co možná nejlepšího výsledku.
- Dítě se při hře učí logickému myšlení, musí analyzovat situaci a nalézat správná řešení k dosažení potřebného výsledku.
- Ve hře se také může učit nové anglické slovíčka, nebo si doplňovat slovní zásobu (Brázda, 2002).

Nedorešenou otázkou vztahující se k internetovým hrám a potažmo k užívání počítače pořád také zůstává to, od kterého věku by se dítě mělo s počítačem detailněji seznámit. Počítač jako hračky dnes běžně přitahuje i děti v předškolním věku. Další otevřenou otázkou zůstává i to, jak často a jak dlouho by dítě mělo sedět u počítače. V některých školách jsou dokonce hry na internetu zakázány a nejsou žákům v počítačové síti zpřístupněny. V jiných školách si hru může žák spustit po splnění zadaných úkolů za odměnu. S hrami na internetu se na školách setkávají děti především v počítačových kroužcích, což je však to lepší varianta. V tomto případě by totiž měl vedoucí kroužku provést výběr her a zpřístupnit jen takové, které rozvíjí

děti v pozitivním směru. O hrách, které jsou přístupné na internetu, by se mělo s dětmi otevřeně hovořit (Pohl, 2002).

4.1 Hazardní hra na internetu

Slovo hazard, užívané často ve spojení hazardní hra, patrně vzniklo ve středověku z arabského názvu hracích kostek. V některých jazycích se tento pojem spojuje s riskantním hledáním šťastného osudu, které závisí na náhodě, pravděpodobnosti apod. Z psychologického hlediska se pojem hazardní používá k označení strategie lidského chování založeného na uplatňování a preferenci rizikového rozhodování za současného potlačování regulujícího faktoru zodpovědnosti. Hazard také může být chápán jako rizikové rozhodování poskytující vzrušení, příležitost k soutěžení a exhibicionismu a může přerůst v hráčskou vášeň (Petráčková, 2000).

Hazardní hra je takovou hrou, kdy si hráč může koupit výhru, která je založena na riziku a možnosti vysokých finančních výher, nebo ztrát. Tyto ztráty mohou tvořit jak peníze, tak i jiný cenný majetek (Hartl, Hartlová, 2000).

Hazardní hrou je také myšleno jakékoliv sázení pro sebe nebo pro druhé a není důležité, jestli jde o malou, či velkou výhru. Hazardní hru můžeme považovat za takový druh herní aktivity, kde je výsledek předem nejistý a záleží pouze na náhodě a na štěstí. Jde také ve většině případů o činnost impulzivní, kdy si jedinec neuvědomuje možné důsledky právě realizovaného počínání. Pro hazardní hru je typické, že si hráč může zaplatit naději vyhrát. Hazardní hru také podporuje to, že ve většině zemí je řada jejích možností nabízena veřejně a má podobu veřejné a tolerované aktivity (Hroncová, 2001).

„Lehkost myšlení a její realizace formou hry je něco, co člověka vášnivě přitahuje, a to až natolik, že zapomíná na reálný svět, ve kterém existuje. Je kruté, že do hry je v hazardu zabudován skutečný život od ztráty času a peněz až po ztrátu života. Tragický kruh cesty, která vypadala zpočátku tak nevinně, se smutně uzavírá“ (Kalina, 2008, str. 238).

Hraní v sobě zahrnuje značný společenský problém, kterému není věnován dostatečný prostor pro diskuzi a pro práci s ním (Williams, 2003).

Společným jmenovatelem pro hazardní hry je kredit, reprezentující finanční vklad v určité hodnotě, který hráč musí do hry vložit, aby se jí mohl zúčastnit. Tento vklad se během hry rozděluje mezi hráče a provozovatele hry v závislosti na náhodě a způsobu hry. Pravidlem pro hazardní hry je, že z matematického hlediska je zisk ze hry vždy na straně provozovatele. Oproti tomu je v dlouhodobém horizontu hráč ve ztrátě, která vyplývá z podstaty hry. Nejatraktivnějším prvkem hazardních her je možnost rychlého zisku a adrenalin z rizika hry (Lukášová, 2012).

Rozhodujícím faktorem pro účast v hazardních hrách je věk. Spodní hranice věku hráče je daná zákony země, jejíž je hráč občanem. Ta je nejčastěji stanovena na 18, nebo 21 let – podle průzkumu z roku 2009 však tato podmínka nemusí být vždy splněna a ke hře se dostanou i žáci ZŠ. Další podmínkou je finanční vklad. Online kasina často nabízejí hru s virtuálním vkladem, kdy hráč neriskuje vlastní hotovost, ale hraje nanečisto. Nejedná se tedy o hazard v definovaném slova smyslu. Pro hru s finanční hotovostí je nutné na účet provozovatele online kasína/herny složit finanční vklad, který se potom promítne do hráčova herního účtu. Podle technických možností provozovatele je možné s vkladem volně manipulovat a využívat je při účasti ve všech nabízených hrách. Stejně tak je možné nechat si jej zaslat nazpět (Lukášová, 2012).

5 Nebezpečné jevy na internetu

Na internetu rozhodně nečihá nebezpečí na každém rohu, je však užitečné o rizicích vědět a nepodceňovat je. Dítě se snadno dostane do situace, která vypadá jako žert, pokušení, či koketování. Ale i na první pohled nevinná provokace se může zvrhnout v ubližování, které dítě není schopno samo bez pomoci dospělého zvládnout (Petrowski, 2014).

5.1 *Kybergrooming*

Pojmenování kybergrooming pochází z anglického grooming nebo také allogrooming, což ve zvířecím světě označuje proces starání, či pečování jednoho člena skupiny o tělo a vzhled jiného člena. Toto chování slouží k udržování nebo posílení dobrých vzájemných vztahů, nebo také k usmiřování. Ve světě lidí je slovo grooming synonymem pro milostný poměr, důvěru, rodičovskou lásku a péči. Ve volném překladu je slovo kybergrooming obvykle překládáno jako lákání na schůzku (Kopecký, 2007).

Umění kybergroomera získat si svoji oběť nám někdy může připadat až neuvěřitelné. Kybergroomer potřebuje totiž v průměru méně než 8 minut k tomu, aby navázal online komunikaci s dítětem a začal s ním probírat sexuální témata. Mnoho kybergroomerů používá taktiku „Udeř a unikni!“, kdy není hlavním cílem získat ihned kontrolu nad svou obětí, ale zjistit u ní během chvíle možnosti, a v případě nebezpečí odhalení pravých zájmů ihned uniknou (Eckertová, 2013).

5.1.1 Útočníci kybergroomingu

Pokud hovoříme o kybergroomingu, nelze jednoznačně říci, jací lidé se stávají útočníky. Nalezneme mezi nimi osoby s nízkým sociálním statusem, ale i vysoce postavené právníky, učitele, policisty,... V řadě případů oběť pachatele zná. Mezi útočníky podle výzkumů převažují osoby, které dosud nebyly trestány. Kybergroomery se někdy ale stávají i ti, kteří již byli za sexuální útoky proti dětem

a mladistvým odsouzení a došlo u nich k recidivě. Kybegroomer někdy přiměje oběť k zaslání intimního materiálu nebo předvádění e před webkamerou a stačí mu se pouze dívat. Pachatel se může bavit experimentováním s vlastní identitou a s komunikací třeba s několika oběťmi najednou. Jiní se snaží cílevědomě plánovat další kroky směřující k fyzickému zneužití dítěte pro výrobu dětské pornografie, popřípadě k prostituci (Weber, 2012).

V případě dopisování s domnělou celebritou má agresor snadnou pozici. Dítě je potěšeno faktem, že si píše s idolem. Oceňuje, že si právě jej celebrity vybrala, a možná právě proto podezřelé okolnosti příliš nezkoumá. Komunikace se může v průběhu času změnit z nezávazného povídání ve snahu vylákat dítě k osobnímu setkání. Dítě nepředpokládá, že by narazilo na dospělého podvodníka na webových stránkách určených právě dětem, jako například volnočasových a herních portálech. Neodhalí jej, nechá se zmanipulovat, protože útočník obratně přizpůsobuje rétoriku dané situaci i věku dítěte. Dítě – oběť nemá dostatek sociálních zkušeností k odhalení agresora. Vydírání dětí obvykle postupuje podle podobných schémat a modelů. Útočník si vytipuje oběť na veřejném chatu, seznamkách, nebo sociálních sítích. Míří na stránky, kde se pohybují děti požadovaného věku. Jakmile se dítě „chytí“ přesouvá se většinou komunikace na instant messengery (dříve především ICQ, v současnosti spíše Skype).

Později se útočník snaží vzbudit důvěru, třeba i poskytován dárků, a izolovat tak oběť od okolí. Také může dítě nabádat k utajování vzájemného vztahu a postupně komunikaci naladit na erotický tón. Jakmile útočník získá intimní materiál, může jím dítě vydírat. Ať už dítě přijde na schůzku dobrovolně, nebo je donuceno výhružkami, vždy hrozí fatální následky. Potrestání kybergroomera za přípravu trestného činu je v současnosti téměř nemožné bez přiznání pachatele, protože je nutné prokázat jeho úmysl. V ČR došlo i k případům, kdy útočník lákal na schůzku oběť, která vše oznámila na Policii ČR. Na místě schůzky byli přítomni policisté a k samotnému trestnému činu tedy nedošlo. Útočník však poté tvrdil, že chtěl dítě pouze varovat a ukázat mu, jak se nemá chovat a vyhnul se tedy jakémukoliv trestnému postihu (Eckertová, 2013).

5.1.2 Oběť kybergroomingu

Mezi nejčastější oběti kybergroomingu patří děti s nízkou sebeúctou nebo nedostatkem sebedůvěry, kdy lze tyto děti snadněji citově či fyzicky izolovat, dále jsou to děti s emocionálními problémy, děti v nouzi, které často hledají náhradu za své rodiče a potřebují pomocnou ruku. Děti naivní a přehnaně důvěřivé, které jsou ochotnější zapojit se do online komunikace s neznámými lidmi a obtížněji rozpoznávají rizikovou komunikaci. A v neposlední řadě patří mezi rizikovou skupinu adolescenti, protože je zajímá lidská sexualita a jsou ochotni o ní hovořit (Černochová, 2013).

5.2 *Agresivní devianti s pedofilními sklony*

Uživatelé internetu velmi často shromažďují ohromné množství nebezpečných soukromých fotografií na veřejných internetových úložištích i na sociálních sítích, kde bohužel zapomínají na správné nastavení soukromí, nebo jim nepřipadá důležité. Zdrojem pro „zajímavý“ obrazový materiál tedy nemusí být pro agresory nějaká tajná databáze, o nichž se čas od času mluví v televizních zpravodajstvích. V dnešní době se velmi často hlásí mladé maminky do různých internetových soutěží, kde vystavují fotografie svých dětí. Tyto soutěže však mohou být často pořádány neznámými pořadateli s nejasnými úmysly. Ženy se dokonce nezdráhají poskytnout internetové veřejnosti osobní údaje, které souvisí s jejich potomky, aniž by věděli, kdo si tyto informace přečte a jak s nimi naloží (Weiss, 2008).

Ani teenageři nezůstávají v tomto ohledu pozadu. Trend svlékání se před webkamerou a záměrné ukládání vlastních záběrů do veřejných digitálních úložišť naštěstí ještě nezasáhl Českou republiku v plné síle. Nicméně zveřejňování a rozesílání vlastních fotografií se sexuálním podtextem je českým teenagerům již dobře známo (Lukášová, 2012).

5.3 Pornografie

„Pornografie je otevřené zachycení sexuální aktivity v literatuře, filmech atd., které stimuluje erotické spíše než estetické nebo citové vzrušení.” (Oxford English Dictionary, 1992).

Pornografie v současné době představuje velmi rozmanitou nabídku pro velmi široké spektrum lidí: Playboy, internetová pornografie, modré filmy, diskusní fóra pro dospělé, nenápadné nakupování v trafikách atd. I jen krátké zamyšlení nad dostupností pornografie v našich komunitách nám může připomenout, že časopisy, videa a knihy, které otevřeně ukazují sex, lze získat ve většině běžně dostupných obchodů na hlavních ulicích našich měst (Chmelík, 2003).

Internet ovšem způsobil revoluci v distribuci pornografie. Aniž byste museli vyjít ze dveří, máte nyní kdykoli na dosah ruky téměř jakýkoliv druh materiálu, který si lze představit, – a nikdo se to nemusí dozvědět. Dostupnost internetové pornografie zvýšila počet lidí, kteří pornografii užívají. Někteří mohli být vtaženi do pornografie na internetu z čiré zvědavosti. Vědci tvrdí, že někteří jedinci by nikdy neměli potíže se sexuální nutkavostí, kdyby nebylo internetu. Také roste počet žen, které přitahuje internetová pornografie a chatovací místnosti. Vědci tvrdí, že existují tři typy online uživatelů pornografie: rekreační uživatelé, uživatelé s rozvinutou sexuální nutkavostí a ohrožení uživatelé. Tvrdí, že mnozí lidé, kteří navštěvují internetové sexuální stránky, tak činí rekreačně a nezažívají negativní důsledky (Chmelík, 2003).

Ohrožení uživatelé jsou ti, jejichž jednání je pravděpodobně ovlivněno rozmanitostí pornografie na internetu. Tyto uživatele lze řadit do dvou kategorií:

- Depresivní typ, u něhož vědecké důkazy nasvědčují, že „zvýšené používání internetu souviselo se snížením komunikace s rodinnými členy, se kterými takoví jedinci žijí, se snížením velikosti jejich sociálních sítí a se vzrůstem pocitů osamělosti a deprese.
- Do druhé kategorie se řadí typ reaktivní na stres. Je charakterizován tendencí oddat se online sexu primárně během období velkého stresu. Tito lidé užívají

sex na internetu jako dočasný únik, rozptýlení nebo způsob, jak se vyrovnat s jistými pocity, které vyvstávají ze stresových situací. Když období stresu skončí, pravděpodobně sníží používání online pornografie sami od sebe a pokračují typičtějšími strategiemi vypořádávání se se stresem, které jsou účinné v jejich každodenním životě (Poštulka, 2007).

4.3.1. Dětská pornografie

Dětská pornografie je druhem pornografie, v níž jsou zobrazeny dítě či děti jako sexuální aktéři nebo objekty. Definice pornografie ani dětské pornografie není obecně ustálená ani jednotná a obvykle se přizpůsobuje represivním potřebám státu. Obvykle se za dětskou pornografií považuje zobrazení soulože, masturbace nebo podobných aktivit, jichž se účastní dítě nebo děti. Dále také zobrazení dětských genitálií nebo dětské nahoty pořízené nebo používané za účelem sexuálního vzrušení nebo uspokojení (Muller, 2014).

Definice zahrnuje nejen vizuální díla (fotografie, kresby, filmy, sochy), ale i literární nebo zvuková zobrazení (fantazijní povídky, záznam dětského hlasu apod.).

Český právní řád termín „pornografické dílo“ nijak nevymezuje a pro regulaci dětské pornografie používá formulaci „pornografické dílo, které zobrazuje nebo jinak využívá dítě“.

Český trestný zákon neobsahuje žádné vymezení a žádnou definici, které by popisovaly, jaké objektivní znaky či okolnosti činí dílo pornografickým. V praxi tedy takové hodnocení záleží na libovůli znalců a orgánů činných v trestním řízení, přičemž v případě „dětské pornografie“ zákon nebrání ani aplikaci extrémních výkladů, kdy za pornografické dílo může být účelově prohlášeno jakékoliv dílo, které například zobrazuje dětskou nahotu, popisuje erotický či sexuální život dětí atd. Předmětem právní nejistoty a diametrálně rozdílných výkladů zákona pak mohou být jak díla s uměleckou či vzdělávací hodnotou, tak například díla osobní či rodinné povahy, díla pořízená v rámci odborné dokumentace či výzkumu, díla využívaná v sexuologické diagnostice (například díla prezentovaná pacientům v rámci falografického testování) atd. Zákon nespecifikuje, zda může pornografické dílo

„vzniknout“ tím, že někdo použije k pornografickým účelům dílo vzniklé původně k jiným účelům, kdy pornografické znaky nebo pornografické využití jsou pouze jedním z více aspektů díla atd. (Herzán, 2003).

S účinností od 1. prosince 2007 byl do trestního zákona zařazen § 205a „Přechovávání dětské pornografie“, který za pouhé přechovávání pornografického díla, které zobrazuje nebo jinak využívá dítě, stanoví trest odnětí svobody až na dva roky. (V tomto případě, na rozdíl od šíření, není zmíněna možnost peněžitého trestu ani trestu propadnutí věci). Účel přechovávání, způsob vytvoření ani získání díla, forma ani další okolnosti nejsou ve formulaci a maximální trestní sazbě přímo zohledněny. Původní návrh obsahoval trestní sazbu až tři roky (Muller, 2014).

Od 1. prosince 2007 byl do trestního zákona vložen také nový § 205b „Zneužití dítěte k výrobě pornografie“, který zavádí novou speciální skutkovou podstatu. Podle něj „kdo přiměje, zjedná, najme, zláká, svede nebo zneužije dítě k výrobě pornografického díla nebo kořistí z účasti dítěte na takovém pornografickém díle, bude potrestán odnětím svobody na jeden rok až pět let.“ Je-li čin spáchán v rámci organizované skupiny nebo v úmyslu získat značný prospěch, je trestní sazba dvě léta až šest let, v případě mezinárodní organizované skupiny nebo úmyslu získat prospěch velkého rozsahu tři léta až osm let (Blatníková, 2009).

Tresty za faktické zneužívání dětí k výrobě pornografických děl jsou tedy velmi podobné trestům za nabízení či šíření takových forem pornografických děl, jejichž výrobou či užíváním není žádné dítě přímo poškozeno. Také faktická újma dětí, které byly zneužity k výrobě pornografie nebo se na ní některým z vyjmenovaných způsobů podílely, není ve formulaci a maximální trestní sazbě nijak zohledněna (Blatníková, 2009).

4.3.2 Pedofilie

Stručné vymezení pedofilie jako psychiatrické diagnózy je následující: Pedofilii lze definovat jako erotickou náklonnost k dětem v prepubertálním věku. Pedofilie se projevuje sexuálním zaměřením na chlapce a dívky bez znaků dospívání, nejčastěji ve věku 5 až 12 let. Pedofilové preferují nepřítomnost sekundárních

pohlavních znaků jako je chybějící ochlupení a dětské chování objektu svého zájmu jako je nevinnost či závislost na dospělém (Eckertová, 2013).

Existují snahy dělit pedofily na nedelikventní a delikventní. Nedelikventní pedofil se dle tohoto rozdělení neprojevuje patologicky ani kriminálně, své touhy ovládá, případně se sexuálně vybíjí při erotických fantaziích. Delikventní pedofil své touhy nedokáže ovládat a děti fyzicky zneužívá. O tom, zda je uživatel dětské pornografie pedofil, musí rozhodnout odborné sexuologické psychiatrické nebo psychologické vyšetření (Chmelík, 2003).

Je bohužel trendem posledních let, že zájemci o obrazové materiály s dětmi se stále častěji pouští do tzv. vykrádání fotogalerií na různých internetových prohlížečích. Mnohdy se jedná o fotografie, které by nám, ostatním uživatelům nepřišly nijak zajímavé, nebo dokonce erotické. Policisté při kontrolách počítačů lidí obviněných z držení a sdílení dětské pornografie nacházejí stovky zdánlivě obvyklých rodinných fotografií. Někdy to jsou snímky koupajících se malých dětí, nebo naprosto nevinné záběry z dovolených, rodinných oslav,...

Dle vyjádření „sběratelů“ těchto fotek je nejpřitažlivější a nejzajímavější realita a autentičnost snímků. Také k tomu můžeme přidat fakt, že většina objektů na snímcích, včetně dětí, je snadno identifikovatelná, je pro ně velmi vzrušující pocit, že dítě z fotky mohou kdykoliv třeba potkat, případně oslovit. Toto by si měli rodiče uvědomit, než začnou bezmyšlenkovitě veřejně sdílet fotografie svých dětí. Internetové služby téměř vždy umožňují galerie s osobními snímky uzamknout a chránit heslem. Přístupové heslo pak lze sdílet pouze těm lidem, s kterými chceme rodinné fotografie sdílet. Pokud přesto rodiče chtějí nějakou fotografii zveřejnit všem uživatelům internetu, vždy by měli pečlivě vybírat a zvažovat její vhodnost (Chmelík, 2003).

5.4 Kyberšikana

Jde o šikanu, která probíhá ve virtuálním prostředí, prostřednictvím moderních komunikačních technologií, ale může se i prolínat se šikanou v reálném

světě. Hranice mezi zlomyslným pošťuchováním a skutečným utrpením je velmi tenká. Se stanovením této hranice mívají problém děti, jejich rodiče, učitelé,... V případě kyberšikany nemusí mít dokonce ani odborníci shodný názor. Role „pachatel – oběť – publikum“ jsou v kyberprostoru rozloženy jinak než u tradičních forem šikany (Černá, 2013).

Dle doktora Michala Koláře (2012) lze hovořit o kyberšikaně, pokud dítě, nebo skupina dětí úmyslně, zpravidla opakovaně ohrožuje, pronásleduje a týrá psychicky jiné dítě a zneužívá k tomu mobilní přístroje a internet, přičemž hlavním cílem útočníka je ublížit oběti. Jiní odborníci však tvrdí, že kyberšikana úmyslná být nemusí a obvykle také není. Podle výzkumu Univerzity v Britské Kolumbii vnímalo 95% dotazovaných kyberšikanu pouze jako vtip, který neměl oběti ublížit. Výsledky výzkumů o kyberšikaně mezi dětmi se různí. Média čas od času zvlňují příběhy s tragickým koncem. Zejména pak některé bulvární periodika mohou, ve snaze zvýšit svoji čtenost, zkreslit okolnosti případu. Občas nevěnují dostatek pozornosti ověření informací ani názorů protistran. Avšak hrubá fakta mívají reálný základ:

- Podle výzkumu Nebezpečí elektronické komunikace 2 (2010/2011) realizované projektem E-Bezpečí Centra PRVoK (Univerzita Palackého v Olomouci) se s kyberšikanou setkala 59,4% dětí ve věku 11 – 17 let (ČR, žáci ZŠ a SŠ). Kyberšikanu další osoby vyzkoušelo 41,08%.
- Výzkum projektu Minimalizace šikany ukázal, že 10% dětí bylo během zkoumaných šesti měsíců obětí kyberšikany. Potvrdila to souvislost kyberšikany s atmosférou a vztahy ve třídě. Výzkum vyvrátil zažitou představu anonymního agresora. Zjistilo se, že 78% agresorů navštěvuje stejnou stejnou školu, nebo dokonce třídu jako oběť.
- Celoevropský průzkum EU Kids online 2010 uvádí zkušenost se šikanou (online nebo offline) 19% dětí ve věku 9 – 16 let, z toho 5% přes internet a 3% skrze mobilní telefon (Krejčí, 2009).

5.4.1 „Zbraně“ kyberšikany

Mobilní telefony – urážlivé SMS, nepříjemné hovory, zesměšňující videa atd. velmi často zpočátku vznikají jako produkt „neškodné“ legrace. K ubližování určité osobě lze zneužít dokonce i její vlastní telefon. Útočník může uvést telefonní číslo osoby ve fiktivních inzerátech, např. jako prodejce lukrativní nemovitosti, nebo poskytovatele sexuálních služeb. Oběť je pak bombardována nevyžádanými telefonáty. Rafinovanější útočníci mohou prostřednictvím internetu posílat sms zprávy zdánlivě v mobilu oběti, tento jev se nazývá sms spoofing. Kyberšikanovaný člověk se pak stává podezřelým např. z posílání vulgárních nebo třeba vyhrožujících sms (Černá, 2013).

Úložiště pro sdílení fotografií – video zachycující oběť v ponižujících situacích se může ocitnout např. na stránkách YouTube či jiných úložištích pro sdílení fotografií či videí. Video je pak napospas širokému publiku. Lidé přidávají komentáře, video různě upravují, sdílí prostřednictvím sociálních sítí. Video se pak nezadržitelně šíří. Oběť se o své „slávě“ většinou nedozví hned, ale s menším či větším zpožděním. Obrázky si ale po zveřejnění žijí svým vlastním životem (Eckertová, 2013).

E – maily, chaty – prostřednictvím e – mailu může útočník své oběti zasílat výhrůžné či zesměšňující zprávy, šokující např. pornografické obrázky. Může také zkopírovat heslo k e – mailu oběti a posílat falešné zprávy jejím jménem. Chaty zase umožňují komunikaci jednotlivců i skupiny lidí, před kterou může útočník oběť ponižovat, zesměšňovat, urážet anebo ji vytěšňovat ze skupiny diskutujících (Kolář, 2001).

Webové stránky – oběti lze vytvořit falešnou stránku, na kterou lze umístit ponižující fotky, videa, komentáře. Stránka se na první pohled tváří jako prezentace člověka, ten o ní ve skutečnosti nemusí ani vědět (a většinou ani neví). Pokud obsahuje nevhodné a kompromitující materiály o jeho okolí, čtenáři webové stránky možná nebudou v návalu emocí přemýšlet nad autorstvím. Oběť bude v očích čtenářů považována za pachatele. Skutečný pachatel bude pravděpodobně nakonec

vypátrán, důsledky jeho činů však mohou oběť a její vztahy s okolím nenapravitelně poškodit (Rogers, 2011).

Sociální sítě – stále oblíbenější sociální sítě jsou ideálním místem pro kyberšikanu, ať už nenápadnou, nebo zcela otevřenou, jako je zveřejňování hrubých obrazových a textových materiálů, vytěsňování ze skupiny vrstevníků pomocí pomluv, urážek,... Může být také zneužit falešný profil oběti, kde se oběť projevuje a vyjadřuje nepřijatelným způsobem. Ačkoliv se situace může vyšetřit a napravit, následky mohou přetrvávat ještě dlouho potom (Černá, 2013).

5.4.2 Dítě jako oběť

Rodičům se bohužel může zdát nepravděpodobné, že s kyberšikanou (nebo se šikanou školní) setká právě jejich dítě. Mohou mít pocit, že je v dobré škole, ve společnosti kamarádů,... Šikana i kyberšikana jsou velmi těžko rozpoznatelné jevy a stejně jako rodič i zdatný kantor může snadno podlehnout dojmu, že je mezi jeho žáky šikana nemyslitelná. Jako oběti jsou náchylnější spíše děti citlivější nebo děti, které se výrazněji odlišují od normy, ať už to jsou děti s nějakým typem postižení, nebo děti nadprůměrně inteligentní, děti které jsou příliš poctivé atd. (Rogers, 2011).

Dítě se se svou negativní zkušeností zpravidla nesvěřuje. Ne proto, že by svým rodičům nedůvěřovalo, ale proto, že se samo potýká s protichůdnými pocity, mimo jiné to jsou pocitu studu, ponížení a viny. Může se domnívat, že svým spolužákům opravdu nestačí a jejich útoky si zaslouží. I v očích rodičů chce být dítě viděno jako úspěšné a oblíbené, a proto se mnohdy svěří až v krajní situaci, kdy už je opravdu vyčerpané a bezradné, nebo je odhalen nějaký útok. Proto je velmi důležité sledovat negativní signály dítěte. Některé z těchto signálů snáze odhalí pedagog : dítě se o přestávkách pohybuje poblíž kabinetu, opakovaně zažívá posměch od spolužáků při zkoušení, spolužáci mu záměrně a dlouhodobě komolí jméno,... Mezi rysy, kterých si spíše všimne rodič patří např. to, že dítě vyhledává samotu, anebi naopak společnost dospělého a nestojí o aktivity a návštěvy vrstevníků, které vyhledávalo dříve. Dítě může působit smutně, nejistě, zhoršují se jeho školní výkony, je

málomluvné, uzavřené. Bez vysvětlení odmítá používat mobilní telefon nebo počítač, v počítači maže historii činností (Bendl, 2003).

Získá – li rodič podezření na jakoukoliv formu šikany u jejich dítěte, měl by si s ním otevřeně promluvit, kontaktovat školu a informovat se o dění. Rodiče by podezření na kyberšikanu svého dítěte neměli řešit přímou konfrontací s rodiči útočníka. A zrovna tak by neměli proti sobě postavit domnělou oběť a útočníka a snažit se dobrat pravdy, protože vyjádření obou by byla zřejmě silně ovlivněna strachem z následků. Rodiče se také mohou obrátit na psychologa, např. v pedagogicko – psychologické poradně. V závažnějších případech je dokonce nutné obrátit se na Policii ČR (Černá, 2013).

5.4.3 Dítě jako útočník

Na internetu se i neoblíbený, „nezajímavý“ teenager snadno identifikuje s jakoukoliv skupinou, v níž se snaží zviditelnit, zalíbit se a dohnat to, co mu v reálném životě chybí. Podobně smýšlející lidé pak mohou velmi snadno postupně přejít od pasivní zábavy v ataky. Dítě se pak i nevědomě může kvůli vzrušení a touze být v silné partě může dostat do role šikanujícího. V případě, že se dítě ocitne v roli útočníka, nemusí to ale znamenat, že jeho rodiče udělali výchovnou chybu (Eckertová, 2013).

Vznik a průběh kyberšikany je ovlivňován souhrou mnoha okolností, jako je např. vztah útočníka a oběti, chováním a reakcemi okolí atd. Šikany i kyberšikana je velmi často propojena se školním prostředím, a proto by rodiče vždy měli kontaktovat školu a naopak, škola by měla o problému neprodleně informovat rodiče (Rogers, 2011).

5.5 Happy Slapping

Happy Slapping označuje natáčení reálného fyzického útoku nic netušící oběti. Natáčení fyzického nebo sexuálního napadení oběti a jeho zveřejnění je častým prostředkem kyberšikany. Obvykle se jedná o útok na náhodně vybranou osobu, např. chode v parku,... Jeden útočník, či skupina agresorů napadne oběť a další z agresorů natáčí dění na mobilní telefon, nebo na kameru. Cílem je získat maximálně šokující, originální záznam, který agresori zveřejní na některém z internetových portálů. Kritériem úspěchu je pro agresory v tomto případě rostoucí počet zhlédnutí videí i míra brutality. Důsledky útoků mohou mít pro oběť fatální následky. Rozhodně však neodpovídají českému překladu, kdy happy slapping znamená veselé, šťastné fackování (Bendl, 2003).

Happy Slapping se rozšířil především ve Velké Británii, kde se zvláštní kategorií stalo napadání především bezdomovců, fyzicky slabých, často opilých lidí. Pořízení brutálních videí zde bývá zasvěcovacím rituálem pro přijetí do různých gangů. Pachatelé mívají falešný pocit moci a příslušnosti k partě silných. Ačkoliv se to možná nezdá, odmítnout výzvu vrstevníků ke spoluúčasti v „akci“ vyžaduje od dítěte velkou míru odvahy. Odmítne – li jednotlivec, nebude jedním z nich, nebude „členem tlupy“. Proto se občas k těmto akcím přidají i děti, od kterých bychom to v žádném případě nečekali (Říčan, 1995).

5.6 Kyberstalking

Při stalkingu svoji oběť pachatel dlouhodobě pronásleduje, obtěžuje a omezuje ji. Zpočátku se může jednat o opakované projevy přízně, které ale můžou vyústit až ve výhrůžky. Stalker neboli slídič, narušuje soukromí své oběti a vyvolává v ní úzkost a strach. Vybranou osobu může kontaktovat osobně, telefonem, posílat jí dopisy, atd. V případě kyberstalkingu používá agresor ke svému jednání především internet, e – maily, sociální sítě a mobilní telefony, sms,... Svoji pozornost mnohdy agresor zaměřuje také na rodinu oběti, příbuzné nebo i přátelé. Stalkeři pochází

z různých společenských vrstev, jejich aktivity mohou trvat několik let a oběti se může stát kdokoliv (Eckertová, 2013).

5.7 Sexting

Slovo sexting je složeno ze slov sex a texting a označuje zasílání nebo sdílení vlastních odhalených fotografií, videozáznamů nebo textů s erotickým a sexuálním podtextem, a to prostřednictvím moderních informačních technologií. Tyto materiály vytváří samy děti, buďto je umístí na internet, např. na profil na sociální síti, anebo je přímo odešlou dítěti druhému pohlaví, které má o tyto fotky zájem. Sexting probíhá nejčastěji mezi vrstevníky. Ojedinelé není ale zasílání odhalených fotek neznámým lidem za úplatu. Dospívající mladí lidé objevují sexuální vztahy, chtějí experimentovat. Bohužel si neuvědomují, že se v důsledku sextingu vystavují vysokému riziku vydírání nebo veřejnému posměchu. Zasláný materiál může být v budoucnu použit proti hlavním aktérům (Bendl, 2003).

V roce 2011 proběhl výzkum, který mapoval fakta o sextingu u českých dětí, kde odpovídalo přes 11 tisíc respondentů. Výzkum sledoval dvě základní formy šíření sextingu, a to umístění sexuálně laděných fotografií na internet (např. do profilu v rámci sociální sítě) a přímé odeslání vlastního sexuálního materiálu jiným osobám, např. příteli, přítelkyni,... Mezi těmito formami je značný rozdíl. Zatímco sdílení sexuálních materiálů mladistvých v prostředí internetu je zpravidla realizováno bez vnějších vlivů, zatímco přímému odeslání sexuálních materiálů musí předcházet propracovaná manipulace (Milfait, 2008).

Vlastní sexuální materiály umístilo v roce 2011 na internet 8,25% dětí, přičemž 57,71% tvořili chlapci a 42,49% dívky. Sexuálně laděné materiály sdílí se svým okolím častěji mladiství starší 15 let, a to 2 – krát více než děti mladší 15 let. Vlastní sexuálně laděné materiály odeslalo jiným osobám 9,7% dětí. Tyto materiály odesílají dle výzkumu častěji dívky, a to v 54,37%. Sexuálně sugestivní materiály odesílají jiným lidem opět častěji respondenti nad 15 let, a to téměř 3 – krát více než respondenti, kterým ještě 15 let nebylo. Téměř tři čtvrtiny ze všech dotázaných (73,10%) si uvědomují, že sexting je riskantní a nebezpečný (Blatníková, 2012).

6 Preventivní program

Preventivní program je komplexním dlouhodobým preventivním programem školy, či školského zařízení a je součástí školního vzdělávacího programu, který vychází z příslušného RVP, popř. je přílohou učebních plánů. Při jeho realizaci vycházíme ze situace, že škola má pro něj samozřejmě pouze omezené časové, personální a finanční možnosti, a je proto nutné klást důraz na co nejvyšší efektivitu při existujících zdrojích. Program má jasně definované dlouhodobé a krátkodobé cíle a musí oddalovat, bránit nebo snižovat výskyt rizikového chování a zvyšovat schopnost žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí (Miovský, 2012). Preventivní působení pak dělíme na primární, sekundární a terciární.

6.1 *Primární prevence*

Primární prevence si klade za cíl programově podporovat zrání jedince, aby co nejbezpečněji prošel cestou hledání vlastní identity. Dalším cílem primární prevence je rozvoj jednotlivých předpokladů bio – psycho – sociálně – spirituální komplexity člověka a také působit na celou společnost diferencovaně se zaměřením na cílové skupiny (Kalina, 2001).

Biologickým předpokladem primární prevence je například přiměřený zájem o své tělo, pohyb, starost o výživu, dále např. starost o fyzické zdraví, včasná léčba nemocí, prevence úrazů, účinná rehabilitace fyzických handicapů. Z psychologického hlediska stojí na počátku vzniku chorobného chování prožitky nudy, absence vlastního programu, zvědavost, či snížené sebevědomí. Z tohoto hlediska je pak primární prevence učení se intimitě ve vztazích, otevřené komunikaci a sdílení hodnot s druhými. Učení se asertivitě, hranicím a také zvládání a tvorba vlastních volnočasových aktivit (Kudrle, in : Kalina, 2001).

Zajisté nejčastějšími faktory, které stojí na počátku vzniku rizikového faktoru, jsou prožitky nudy či narušené a nízké sebevědomí. Dalšími důležitými faktory může být také zvědavost a očekávání mimořádných prožitků. Jedinec často není veden k samostatnosti v rodinném kruhu a tak si samostatnost prosazuje v oblastech,

kam za ním rodinní příslušníci nemohou. Primární prevencí z psychologického hlediska je pak učení se intimitě ve vztazích, otevřená komunikace a sdílení hodnot s druhými lidmi (Praško, 2008).

K sociálním předpokladům primární prevence spadá starost o sociální integritu, péče o minority a o sociálně potřebné. Mezi časté rizikové faktory patří právě pocity vyčlenění z komunity lidí, pocit rasové odlišnosti a touha identifikovat se se skupinou, kterou jedinec vnímá jako silnější a společností přijímanou, či alespoň částečně akceptovanou (Kudrle, in : Kalina, 2001).

V rámci primární prevence rozlišujeme prevenci nespecifickou a specifickou (všeobecná, selektivní a indikovaná).

Do nespecifické primární prevence řadíme aktivity, které nemají přímou souvislost s rizikovým chováním a aktivity které napomáhají snižovat riziko vzniku a rozvoje rizikového chování prostřednictvím lepšího využívání volného času. Patří sem např. zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti, k odpovědnosti za sebe a své jednání (Černý, 2010). Lze říci, že programy nespecifické prevence by existovaly a byly žádoucí i v případě, že by neexistovaly rizikové projevy chování. Nespecifické programy nelze vztahovat k určitému fenoménu, jehož výskytu se program snaží předcházet (působí obecně, nespecificky).

Nespecifická prevence není tematizovaná na zneužívání návykových látek, zaměřuje se spíše na protektivní faktory, které obecně souvisí s podporou zdraví ve smyslu tělesném, duševním i sociálním a zdravého a sociálně přijatelného životního stylu (Kalina, 2003).

Za specifickou primární prevencí rizikového chování považujeme takové aktivity a programy, které jsou úzce zaměřeny na některou z konkrétních forem rizikového chování. Vycházíme z toho, že existují a budou vždy existovat děti a mladí lidé, pro které nabízené programy volného času nebudou z nějakého důvodu atraktivní či dostupné. Těmto dětem nestačí vytvářet pouze nabídku volnočasových aktivit. Mnohé z nich vyžadují specifické podpůrné programy, které jim umožní vyrovnávat se se svým handicapem a zabránit jejich vyčlenění z běžné společnosti.

Snahou je působit selektivně, specificky. Programy specifické primární prevence jsou všechny takové programy, které by neexistovaly, kdyby neexistoval problém rizikových projevů chování (Černý, 2010).

Specifickou prevenci dále členíme do tří úrovní. Tyto úrovně jsou vydefinovány v závislosti na tom, jaká je intenzita programu, jaké prostředky a nástroje program využívá, na jaké úrovni zapojení je cílová skupina atd. Obecně platí, že čím větší je hloubka a intenzita programu, tím více využívá různých speciálně pedagogických, psychologických a psychoterapeutických technik a postupů. To znamená, že se s každou úrovní zásadně zvyšují požadavky na vzdělání a celkovou profesní erudici realizátora programu. Některé z nejvíce specializovaných náročných programů mohou realizovat již výhradně pracovníci s psychologickým a minimálně poradenským vzděláním. (Černý, 2010).

Všeobecná primární prevence je zaměřena na běžnou populaci dětí a mládeže bez rozdělování na méně či více rizikové skupiny. Zohledňuje se pouze věkové složení, případně specifika daná např. sociálními nebo jinými faktory. Patří sem programy pro větší počet osob (třída či menší sociální skupina). V praxi ve většině případů dostačuje úplné vzdělání školního metodika prevence. Cílem je např. zamezit nebo oddálit užívání návykových látek. Jedná se o tématické programy se zpracovanou metodikou (Černý, 2010).

Selektivní primární prevence se zaměřuje na skupiny osob, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a vývoj různých forem rizikového chování, tj. jsou více ohrožené (např. zvýšeně vystavené působení rizikových faktorů) než jiné skupiny populace. Rizikové skupiny lze identifikovat na základě biologických, psychologických, sociálních nebo environmentálních rizikových faktorů souvisejících s rizikovým chováním, a dále podle věku, pohlaví, rodinné historie, místa bydliště nebo úrovně sociálního znevýhodnění (Miovský, 2012). Jedná se např. děti alkoholiků, studenti, kteří nedokončili školu nebo kteří mají zhoršený prospěch. Většinou se zde pracuje s menšími skupinami či jednotlivci. Patří sem různé intenzivní sociálně-psychologické skupinové programy posilující např. sociální dovednosti, komunikaci, vztahy atd. Vzhledem k práci s cílovou skupinou

se zvýšeným rizikem, se zde klade větší důraz na vzdělání preventisty (vhodná je např. speciální pedagogika, psychologie, adiktologie atd.) (Černý, 2010).

Indikovaná primární prevence se zaměřuje na jedince, kteří jsou vystaveni působení výrazně rizikových faktorů, případně u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování. Snahou je podchytit problém co nejdříve, správně posoudit a vyhodnotit potřebnost specifických intervencí a neprodleně tyto intervence zahájit. Jedná se již o práci s dětmi a mládeží, u kterých je zvýšené riziko výskytu či již počínající projevy rizikového chování (Černý, 2010).

6.2 Sekundární prevence

Sekundární prevence spočívá v předcházení vzniku, rozvoji, či přetrvávání negativního jevu u osoby, u které se již tyto jevy vyskytly. Většinou se používá jako souborný název pro včasnou intervenci, poradenství a léčení. Léčebné úsilí se obvykle neomezuje jen na jedince, ale velmi často se také zaměřuje na jeho rodinu a blízké. Využívá se i medicínských postupů, právního poradenství apod. (Nešpor, 1995).

Mezi léčebné působení můžeme zahrnout odpoutání se od prostředí, které umožňovalo žít patologickým způsobem života, pohled zpět na uplynulé životní události a jejich zhodnocení, konfrontaci s tím, co jedince poškozovalo, nebo naopak co nebo koho poškodil daný jedinec. V této fázi je také důležité přijetí znovu – odpovědnosti za svůj život a možnost uvědomění si reálné vazby na své okolí (rodina, přátelé, blízcí lidé). Pro některé jedince má velký přínos najít vztahu k nějakému vyššímu ideálu, principu (Kalina, 2001).

Principy sekundární prevence jsou obvykle základem terapeutické práce, vycházející z tzv. komunitního uspořádání a z převažujícího stylu práce formou skupinové psychoterapie. Mezi tyto principy můžeme zařadit např. otevřenost a sdílení pocitů z toho, co právě jedinec prožívá, uvědomění si toho, že život se odehrává „tady a teď“, vědomí toho, že jedinec může své pocity otevřeně a pravdivě

sdělit ostatním, a to bez jakéhokoliv strachu z posměchu, tím se upevňuje sebevědomí a sebejistota (Kalina, 2008).

V odborné literatuře (Jílek, 2008, Kalina, 2001, Nešpor, 2000) se léčba ve standardním léčebném uspořádání rovněž zaměřuje na předpoklady biologické, psychologické, sociální a spirituální, jako tomu bylo u prevence primární. Z psychologického hlediska je vhodné zajímat se o celou anamnézu klienta. Psychodiagnostika slouží k identifikaci následných psychických změn – poruchy osobnosti, depresivní poruchy a jiné – projevujících se poruchami vnímání a bludnými interpretacemi a myšlenkami. Proto se pracuje na tzv. náhledu těchto souvislostí a na získání odpovědnosti za své chování.

Sociální předpoklady jsou v léčbě reflektovány na úrovni sociální práce nebo sociologického výzkumu a výrazně ovlivňují prognózu výsledků léčby. Zkoumání sociogenních vzorců, které podporovaly vznik patologického chování jako je vliv skupiny vrstevníků a její normativní rituály je velmi důležitým a vypovídajícím údajem (Kudrle, in : Kalina, 2001).

6.3 Terciární prevence

Pod pojmem terciární prevence rozumíme předcházení vážnému či trvalému zdravotnímu a sociálnímu poškození. V této rovině prevence se využívají zejména přístupy ze sociální úrovně. K sociální práci patří zejména pomoc při hledání zaměstnání a bydlení, v kontaktu s úřady a zdravotnickými pojišťovnami, ale případně i chráněné bydlení, chráněná pracovní aktivita, či pomoc rodině při překonávání kritického období. Z biologického hlediska jde o předcházení vážných zdravotních problémů a psychologickou pomocí je zde myšlena individuální i skupinová terapie, motivační trénink, rodinné poradenství a edukace rodiny (Kalina, 2008).

6.4 Teoretické ukotvení preventivního programu

Preventivní program je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestroostí forem preventivní práce se žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci žáků školy. Než vůbec začneme tvořit preventivní program, musíme si odpovědět na několik zásadních otázek, které zní:

- *Co chceme?* – tím si stanovíme cíle pro námi dané období
- *Proč?* – zdůvodnění záměru
- *Kde jsme teď?* – zhodnocení aktuální situace
- *Co nabízíme – kdo?* – školní metodik prevence, výchovný poradce, třídní učitel a jednotliví učitelé ve výuce
- *Co nabízíme – s kým?* – školní psycholog, organizace zabývající se preventivním působením či volnočasovými aktivitami
- *Co nabízíme – komu?* – konkrétní cílové skupiny
- *Jak nabízíme?* – techniky a metody práce dle preventivních programů
- *Kdy nabízíme?* – časový harmonogram
- *Kde nabízíme?* – ve škole, mimoškolní prostředí
- *Za kolik?* – finanční rozpočet programu
- *Jak to dopadlo?* – průběžné vyhodnocování jednotlivých akcí a činností
- *Co dál?* – stanovení cílů pro další období = *co chceme?* (Miovský, 2012).

Na druhém stupni základní školy lze v rámci preventivního působení využít simulačních her (jak bych se „já“ choval v některé fiktivní situaci), relaxačních technik, brainstorming, diskuse na dané téma, projektových dnů, hraní rolí (hraní jiných rolí než jsem „já“), empatie, kreslení, nácviku verbální a nonverbální

komunikace. Preventivní program je vhodné založit na aktivní práci skupiny i každého jednotlivce zvlášť. V rámci programu je třeba stanovit pravidla soužití ve skupině – aktivní naslouchání, pravdivost, důvěryhodnost, tolerance, maximální osobní nasazení. Pravidla je optimální stanovit na základě prožitkových aktivit tak, aby je žáci přijali za svá. Cílem je vytvořit dobře fungující tým žáků, kteří budou aktivní formou spolupracovat se svými učiteli. Pomocí projektů je vhodné ověřit kvalitu vytvořených postojů ke zdravému životnímu stylu a sociálně patologických jevům u žáků (Miovský, 2010).

Program by měl mapovat dosažené výsledky osobnostního a sociálního rozvoje, fixovat tyto dovednosti a postoje a těžit z předchozích programů. Nedílnou součástí preventivního programu by měly být doplňkové aktivity, jejichž cílem je seznámit žáky s pohybovými aktivitami a sportem a jejich funkcí zdravotní, relaxační a socializační (Černý, 2010).

6 Role pedagoga v souvislosti s preventivním působením

6.1 *Obecné kompetence pedagoga*

Od pedagoga se především očekává, že bude dobře vyučovat a vychovávat své žáky. Zároveň se předpokládá, že bude žáky chránit před hrozícím nebezpečím. Pedagog se v průběhu své kariéry nesčetněkrát dostává do situací, které se netýkají přímo výuky a běžného zacházení se třídou a jednotlivci, ale jsou typické svou jedinečností a vyžadují psychologickou přípravu pedagoga. V posledních desetiletích stále sílí tlak na pedagoga a jeho schopnosti působit preventivně proti sociálně patologickým jevům a profesionálně zvládat krizové situace ve škole. Řešení nestandardních případně i krizových situací ve škole vyžaduje profesionální, ale v řadě případů i intuitivní a rychlou reakci pedagoga. Není – li na blízku psycholog nebo jiný odborník, musí si pedagog poradit sám a především nic nezanedbat. Pedagog se tak ocitá v nezvyklé, netradiční roli, jejíž naplnění předpokládá jeho odbornost i osobní připravenost (Lazarová, 2008).

Úkoly, které v dnešní době stojí před pedagogem jakožto vychovatelem, nejsou malé ani lehké, protože s sebou přináší odpovědnost za plný rozvoj svěřených jedinců. Tyto nelehké úkoly kladou na každého pedagoga vysoké nároky, a to na jeho odborné i všeobecné vzdělání, osobnostní a charakterové rysy, na jeho hodnotovou orientaci (Jůva, 1995).

Jiné dělení užívané v odborné literatuře (Švec, 1999), je dělení na kompetence k vyučování, kam můžeme zařadit kompetence psychopedagogické, komunikativní a diagnostické. Dále to jsou kompetence osobnostní, kam patří odpovědnost pedagoga za jeho rozhodnutí. A v neposlední řadě to jsou kompetence rozvíjející, kam spadají kompetence adaptivní, informační, výzkumné, seberefektivní a autoreglativní.

Je zřejmé, že mnohé z uvedených kompetencí se vzájemně překrývají a doplňují. V posledně zmíněném výčtu je však více zřetelná snaha o zdůraznění a pojmenování těch kompetencí, které jsou potřebné k poskytování pomoci a krizovým intervencím. Pojem krizově intervenční kompetence vyjadřuje

způsobilost pedagoga využít adekvátně a účelně v nezvyklé, nestandardní situaci své speciální znalosti, zkušenosti a dovednosti. Do této kompetence je také zahrnuta dovednost pedagoga poskytovat sociální oporu a poradenství, které jsou mnohdy potřebné pro zvládání krizí. Krizové intervenční kompetence umožňují pedagogovi profesionálně zvládat činnosti typu : rychle se zorientovat v situaci, zvážit vlastní možnosti, práva a povinnosti ve vztahu k problému, rychle a adekvátně zasáhnout nebo vypracovat plán intervencí, respektive rychle a hlavně účinně rozhodnout o dalším postupu. Pedagog by také měl být schopen poskytnout základní sociální poradenství a sociální oporu, spolupracovat s odborníky na dané téma ve škole i mimo ni a vyhodnotit účelnost své intervence a reflektovat z ní novou zkušenost (Lazarová, 2008).

6.2 Preventivní působení pedagoga

Včasnost preventivního působení není závislá na věku, ale je limitována především tím, zda se preventivní intervence dostane k jedinci dříve než podnět, proti kterému má prevence působit (Prunner, 2008).

Budeme – li brát v úvahu věkový aspekt, pak v případě snahy o předcházení vzniku negativních jevů může u dětí a dospívajících sehrát velkou úlohu právě škola. Škola je druhým nejsilnějším socializačním činitelem. Musí vykonávat preventivní činnosti hlavně ve vztahu k málo podnětnému prostředí dítěte. V případě nebezpečí negativních jevů na internetu je však nutno soustředit pozornost na všechny děti, bez ohledu na podobu jejich rodinného zázemí. Neméně důležitá je i školní výchova mimo vyučování, která je však často podceňována i samotnou školou a pedagogy (Emmerová, 2006).

Preventivní působení na úrovni školy probíhá nejčastěji na úrovni primární prevence a je vhodné toto působení včlenit do ucelených preventivních programů, tzv. peer programů, které nejsou jen nahodilou aktivitou, ale mají svůj cíl, který by měly plnit. Tyto peer programy jsou většinou organizovány v součinnosti s neziskovými organizacemi a jsou zaměřovány na žáky šestých až devátých tříd. Je také vhodné, aby se do nich zapojili starší studenti, ve kterých mohou jejich

mladší kolegové hledat potřebný vzor. Peer programy probíhají většinou ve dvou až třech dopoledních blocích a cílem je podpora sebedůvěry a aktivity žáků. Dále je také vhodná otevřená hodnotově orientovaná diskuze. Rozhodně nevhodné jsou jednodenní odstrašující akce, které byly v minulosti ve školství běžným jevem (Kalina, 2008).

Pokud se však jev, jakým je např. kyberšikana ve školním prostředí objeví, je v první řadě nutné ho odhalit a po jeho odhalení s daným jedincem individuálně pracovat. Není však v žádném případě vhodné, ho nějakým způsobem vyčlenit z třídního kolektivu. Nutná je okamžitá spolupráce školy s rodinou. Pedagogové by měli být také schopni jedince, který má problémy a jeho rodinu odkázat na specializovaného odborníka a v součinnosti s ním se dále podílet na uzdravě celého kolektivu (Jílek, 2008).

Nezastupitelnou roli v celém preventivním programu má kvalitní práce třídního učitele, který v roli manažera třídy řídí a připravuje spolu s žáky jednotlivé programy. K tomu může napomoci i úprava rozvrhu tak, aby byl třídní učitel v pravidelném kontaktu se žáky a pomáhal jim společně s dalšími pedagogy řešit jejich školní i osobní problémy.

Velmi efektivní pro komunikaci s žáky je také komunitní kruh. Komunitní kruh je stěžejní metoda budování důvěry, soudržnosti, bezpečnosti a osobnostního rozvoje žáků ve třídě. Komunitní kruh lze využít ve všech vyučovacích předmětech. Atmosféra ve třídě je otevřená, s prvky důvěry a ochoty si porozumět. Žáci se učí pomáhat si, tolerovat se a respektovat se ve svých názorech a projevech a společně vytváří pravidla soužití. Společně vytvořená a dodržovaná pravidla ve třídě a ve škole jsou velmi účinnou prevencí sociálně patologických jevů (Miovský, 2012). Domnívám se, že tato závěrečná teze platí ve světě reálném, tak i v našem případě ve světě virtuálním.

II Praktická část

7 Metoda průzkumného šetření

V praktické části diplomové práce budou pro průzkumné šetření využity dvě metody, a to metoda dotazníku a metoda rozhovoru. V první části budou tyto dvě metody teoreticky ukotveny a následně bude zdůvodněn výběr právě těchto metod.

7.1 Dotazník

Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů, je určen především pro hromadné zjišťování potřebných údajů o větším počtu odpovídajících, neboli respondentů. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj, můžeme jím získat velké množství informací, při malé investici času. Dotazník má promyšlenou strukturu a při jeho přípravě je potřeba základní otázku rozdělit do několika okruhů, většinou se skládá ze tří částí. Délka dotazníku má být jen taková, aby výzkumník získal potřebné informace, ale na druhé straně nesmí být dotazník tak dlouhý, aby unavoval respondenty, protože to by vedlo pouze k povrchnímu a nepřesnému vyplnění. Dotazník je tedy kompromisem mezi tím, co potřebuje výzkumník zjistit a tím, kolik času je respondent vyplnění dotazníku ochoten věnovat (Gavora, 2000).

7.2 Rozhovor

Rozhovor je metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U rozhovoru můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek. Rozhovor je postaven na interpersonálním kontaktu, jeho úspěšnost závisí na navození přátelského vztahu a vytvoření přátelské atmosféry. Obsahem rozhovoru jsou otázky a odpovědi. Používají se otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Avšak vzhledem k tomu, že rozhovor umožňuje volnost a pružnost, kterou dotazník nemá, dává se v něm přednost otázkám otevřeným (Gavora, 2000).

V průběhu rozhovoru může výzkumník otázku přeformulovat. Když se domnívá, že respondent nedostatečně odpověděl, může požádat o vysvětlení odpovědi, může klást dodatečné otázky. Rozhovoru se dává přednost před dotazníkem i tehdy, když hledáme bezprostřední, otevřené, osobní anebo důvěrné odpovědi. Tehdy je osobní kontakt respondenta a výzkumníka předpokladem, že se respondent více otevře a bude upřímněji odpovídat i na otázky osobnějšího charakteru. Kontakt tváří v tvář by měl být výzkumníkovi zárukou pravdivých a dostatečných odpovědí. Nestrukturovaný rozhovor umožňuje úplnou volnost odpovědí. Takové typy rozhovorů přináší nové, často nečekané a nepředpokládané informace. Právě tyto nové informace mohou výzkum posunout dál (Gavora, 2000).

V diplomové práci bude rozhovor veden s několika respondenty – pedagogy. Metoda rozhovoru je vhodnou právě díky tomu, že otázky se dají v průběhu rozhovoru pozměnit a upravit dle potřeb respondenta, také je možnost pokládat otázky doplňující a ihned vyjasnit případné nesrovnalosti. Před začátkem samotného rozhovoru byl každý respondent požádán o svolení k nahrávání našeho rozhovoru a také byl každý ubezpečen, že pro účely diplomové práce nebudou uváděna jména ani jiné osobní údaje a vše bude naprosto anonymní.

8 Cíl průzkumného šetření

Na základě empirického šetření prováděného na třech základních školách si praktická část diplomové práce klade za cíl zjistit a zmapovat současnou situaci preventivního působení, které by mělo být primárně zaměřeno na negativní jevy vyskytující se na internetu, které jsou pro celou naši společnost velmi nebezpečné. Jsou to jevy jako například kybergrooming, kyberšikana, happy slapping, pedofilie, pornografie, atd.

Tyto jevy byly teoreticky ukotveny a objasněny v teoretické části diplomové práce. Domnívám se, že je zcela zřejmé, že se jedná o velmi nebezpečné jevy pro celou společnost, zvláště pak, vezmeme – li v úvahu rozšíření a dostupnost internetu jak ve školním prostředí, tak v dnešní době téměř v každé domácnosti, zvláště pak, když s počítačem umějí pracovat již děti školkou povinné. Nutnost preventivní osvěty je jistě zřejmá dospělým lidem, zvláště pak lidem, zabývajícím se vzděláním a výchovou dětí a dospívajících, tedy všem pedagogickým pracovníkům a pracovníkům, kteří pracují s dětmi, ať už to jsou sociální pracovníci, koordinátoři volného času, atd. Ale předávají tyto pracovníci dostatečné množství důležitých informací o nebezpečí virtuálního světa svým žákům? Tedy cílové skupině, která může být lehko zmanipulovatelná a právě prostřednictvím internetových sítí a webových stránek zneužitelná? Mají k tomu vůbec pedagogové dostatečný prostor, čas, ale třeba i dostatečné informace? A vnímají vůbec žáci jistá nebezpečí, která mohou na internetových webech čekat?

Mladí lidé jsou občas lehkomyslní a důvěřiví vůči svému okolí, ale mnohdy i vůči lidem, které vůbec neznají, nebo znají pouze velmi povrchně. Mnohdy stačí, aby se tyto lidé tvářili přes internetové weby jako jejich „kamarádi“, aby byli vstřícní a chápaví vůči problémům dospívajících, a tak si získali přízeň právě této cílové skupiny, kterou pak následně mohou velmi lehce zneužít. A díky těmto argumentům si myslím, že je preventivní působení velmi důležité a mnohdy to může být to jediné, co žáky před nebezpečnými jevy ochrání, nebo zabrání šíření negativních jevů mezi touto cílovou skupinou.

K získání potřebných informací o úrovni preventivního působení bude využita metoda dotazníku pro žáky 7. – 9. tříd na třech základních školách a metoda rozhovoru s pedagogy také na třech základních školách. Cílem praktické části diplomové práce je, jak již bylo řečeno, zjistit situaci preventivního působení a na základě zjištěných informací navrhnout možnost preventivního programu, který by mohl být využitelný na širším spektru základních škol a díky kterému by snad alespoň z části mohl být eliminován škodlivý vliv internetu, na kterém mnohdy stačí jen jedno kliknutí a člověk se dostává na webové stránky, které mohou být plné násilí, erotiky nebo třeba nereálných slibů a slibovaných závratných výher...

9 Sběr dat – dotazníky

Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů a je určen především pro hromadné zjišťování potřebných údajů při větším počtu odpovídajících.

Teze, z kterých vycházím při tvorbě dotazníku:

- Žáci si neuvědomují rizika používání ICT (Bendl, 2003).
- Mnozí žáci si uvědomují, ale nepřipouští rizika používání ICT (Bendl, 2003).
- Mnozí žáci se však již s negativními jevy při práci s ICT setkali (Clarke, 2003).
- Preventivnímu působení zaměřenému na oblast rizik používání ICT není věnována dostatečná časová dotace (Lazarová, 2008).
- Preventivní působení není vedeno vhodnou formou (Hroncová, 2001).
- Žákům jsou předávány spíše teoretické informace (Petrowski, 2014).

Dotazník byl rozdán na třech základních školách, žákům 7. až 9. tříd. Celkový počet žáků, kteří vyplňovali dotazník, byl 183. Z těchto dotazníků jich pak bylo vyhodnotitelných 157. Ze zbylých 26 dotazníků se jich 8 vrátilo zcela prázdných. 18 dotazníků pak bylo vyplněných, ale zcela mimo téma.

9.1 Vyhodnocení dotazníku

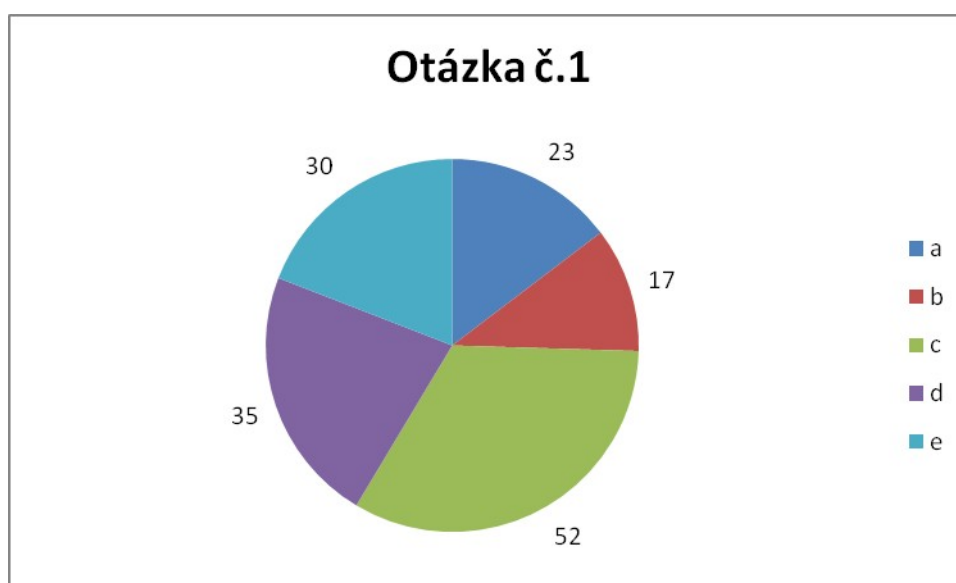
Po vyplnění dotazníku samotnými žáky jsem dotazník dále zpracovávala metodou škálování. Škálování se uskutečňuje rozličnými druhy posuzovacích škál, tedy stupnic. Posuzovací škála je nástroj, který umožňuje získat vlastnosti, frekvenci, nebo intenzitu. Pozorovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále (Gavora, 2000). Žáci samozřejmě nejmenovali dané kategorie odbornou terminologií, právě proto jsem dle jejich popisu zařazovala jevy do daných škál. Pro lepší viditelnost odpovědí je také každá otázka zpracována do grafu

Otázka č. 1

Do jaké míry je dle tvého názoru internet bezpečný?

A	Nic mi na internetu nehrozí	23
B	Jsem si vědom internetových nástrah, ale mě se netýkají	17
C	Jsem si vědom internetových nástrah, mohou ohrozit každého	52
D	Bojím se nástrah na internetu	35
E	Již jsem se setkal s internetovými nástrahami	30

Tabulka č.1



Graf č. 1

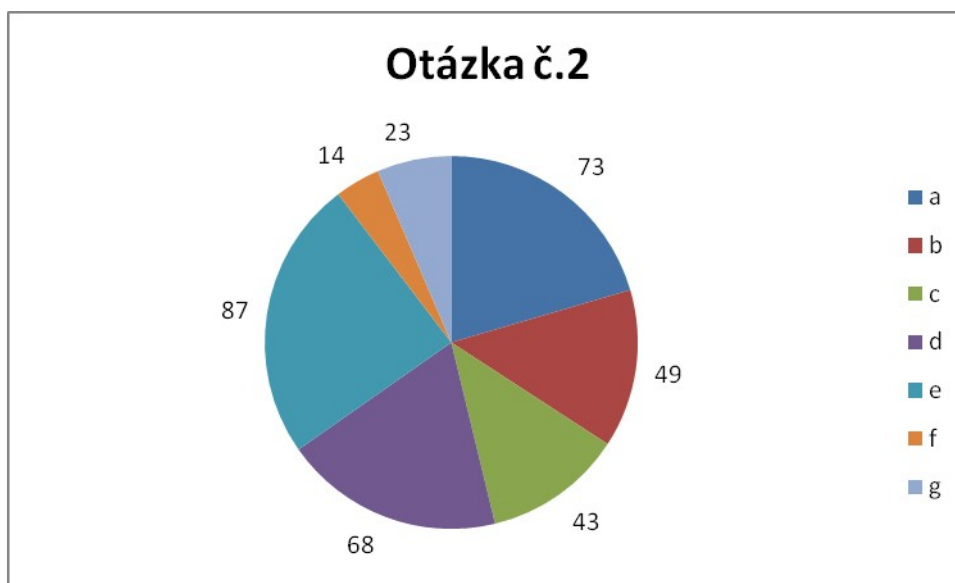
První otázka ukazuje na velmi důležitý fakt a možná že samotní žáci si jsou vědomi nástrah práce na internetu, někteří se s nimi již dokonce setkali. Myslím si, že samotné přijetí toho, že internet je místem, kde mohou číhat mnohá nebezpečí, je prvním a velmi důležitým krokem směrem od žáků k možnému preventivnímu působení. Domnívám se, že pokud si samotní žáci uvědomují rizika virtuálního světa, jsou pak více přístupní preventivnímu působení ze strany pedagoga, či preventivnímu působení ze strany odborníka. Velmi důležitou roli v této oblasti by měla dle mého názoru zastávat také rodina, aby se preventivní působení stalo uceleným a komplexním dějem. Pokud bude zajištěna komplexnost a ucelenost preventivní program se pak stane účinným a pro samotné žáky přínosným.

Otázka č. 2

Jaké konkrétní riziko ti může hrozit při práci na internetu?

A	Kyberšikana	73
B	Kybergrooming	49
C	Kyberstalking	43
D	Happy Slapping	68
E	Sexting	87
F	Rizika sociálních sítí	14
G	Žádná rizika	23

Tabulka č.2



Graf č.2

Žáci si nejvíce uvědomují riziko sextingu (jejich slovy loudění o fotky případně krátká videa, snaha získat nahé fotky, obrázky intimních partií). Myslím si, že to může být dáno tím, že právě věková skupina respondentů je ideální věkovou skupinou pro sexting, jelikož se ještě těmto nástrahám nemusí umět účinně bránit. Popřípadě mohou být dokonce polichoceni, že má o ně někdo zájem. V danou chvíli může dojít k posílení sebevědomí a odeslání soukromých, či spíše intimních fotografií. A pokud již se oběťmi sextingu žáci stali mohou se stydět a nevyhledají pomoc dospělého.

Dále pak žáci v dotazníku uváděli kyberšiknu, což popisovali jako „klasicou“ šikanu, ale ve virtuálním prostředí. Např. posmívání se, urážlivé či sprosté komentáře, slovní napadání přes sociální sítě. I v tomto případě se oběť

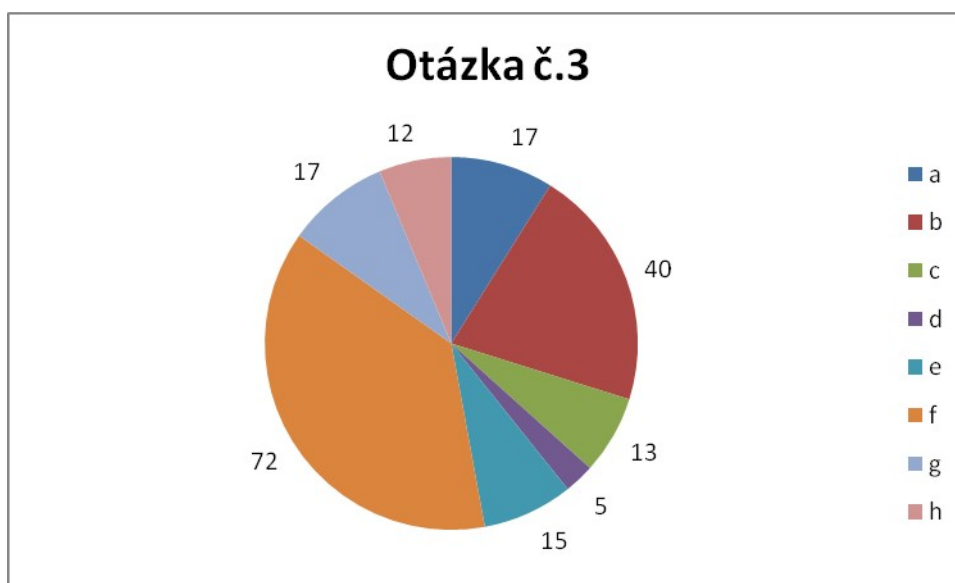
neumí bránit a útočník této situace mnohdy využije dalším, mnohdy ještě tvrdším útokem. V obou případech jde o psychické vydírání až týrání oběti, v našem případě žáka základní školy, útočníkem, který využívá anonymity virtuálního prostředí.

Otázka č. 3

Jak jsi informován o možných rizicích při práci na internetu?

A	Přednáška ve škole od pedagoga	17
B	Přednáška ve škole od odborníka	40
C	Praktické ukázky ve škole	13
D	Mimoškolní přednáška	5
E	Mimoškolní zážitkové akce	15
F	Rodina	72
G	Vyhledávám si informace sám	17
H	Nejsem informován	12

Tabulka č. 3



Graf č. 3

V této otázce nejvíce žáků odpovědělo, že o možných rizicích práce na internetu je informuje především rodina, což je na jednu stranu možné překvapivé zjištění, na stranu druhou žádné preventivní působení zcela nenahradí kladný vliv rodinného prostředí. Myslí si, že v tomto případě by bylo ideální, pokud by se podařilo spojit ucelené preventivní působení ze strany pedagogů, odborníků s vlivem

rodiny. V tom případě by se opravdu jednalo o ucelený a komplexní proces zajišťující dostatečnou informovanost a snad i ochranu žáků.

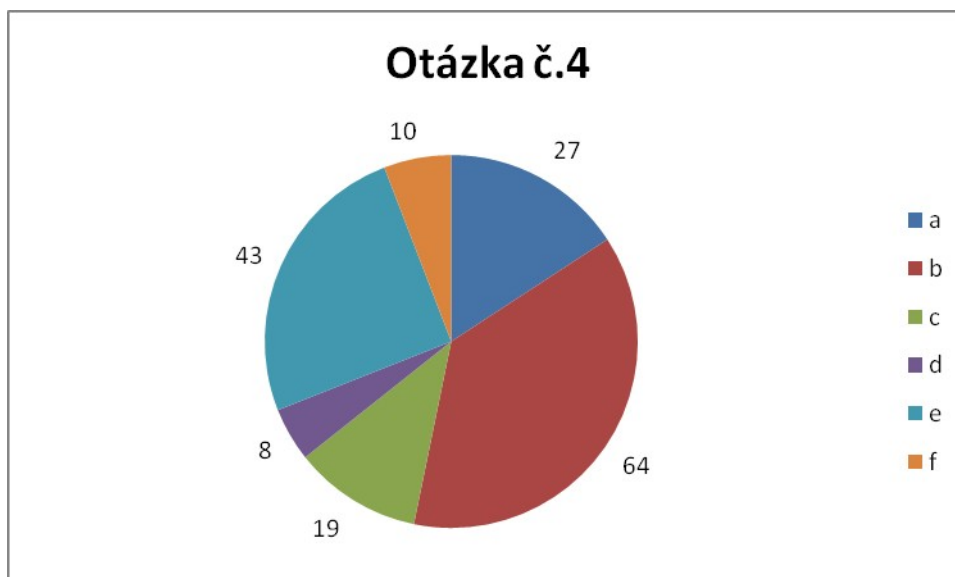
Bohužel se ale také objevila odpověď z naprosto opačného konce hodnotícího žebříčku, a to taková, že o nástrahách při práci na internetu žáka neinformuje nikdo. Naštěstí se jednalo pouze o malou část respondentů, kteří odpověděli tímto způsobem, přesto nám to značí fakt, že je na dané problematice opravdu třeba ještě více zapracovat.

Otázka č. 4

Kdo tě informoval o možných rizicích při práci na internetu?

A	Pedagog	27
B	Rodiče	64
C	Sourozenci	19
D	Kamarádi	8
E	Odborník	43
F	Nikdo	10

Tabulka č. 4



Graf č. 4

V otázce č. 3 a č.4, se shodně objevovala odpověď, že nejvíc o rizicích virtuálního světa informuje rodina. Jak již bylo řečeno, je to zajisté v pořádku.

Na druhou stranu rodiče, prarodiče nemusí mít tak přesné informace, nebo je nemusí podávat do takové hloubky, či takovým stylem, jakým by bylo potřeba. I když rodinné prostředí hraje v mnohém nezastupitelnou roli, myslím si, že v tomto případě by kvalitně vedené preventivní působení ze strany školního prostředí nemělo být opomíjeno.

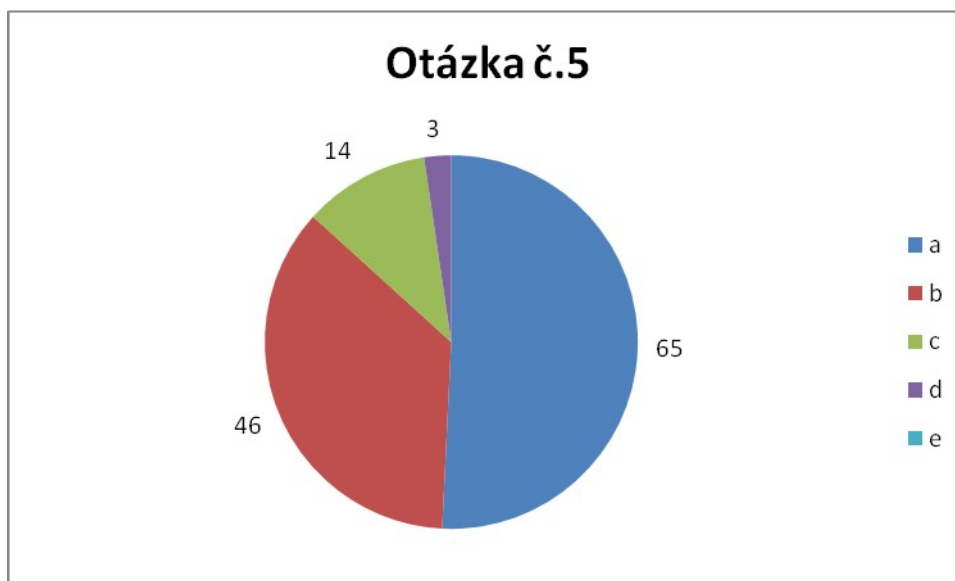
Také se u této otázky objevovaly odpovědi, že žáka informoval sourozenec nebo kamarád. I zde je v pořádku, že se mladí lidé baví o tomto tématu mezi sebou, mezi svými vrstevníky. Může nás v tomto případě ale napadnout otázka, od koho mají informace právě ti sourozenci, či kamarádi? Jsou to informace, které jsou pravdivé, či k danému tématu vhodné a prospěšné? Protože našim cílem určitě není žáka zahltit informacemi, ale filtrovat ty informace, které jsou pro reálný život žáka prospěšné a především zajistí jeho ochranu.

Otázka č. 5

Jak často s tebou pedagog probírá téma nástrah na internetu?

A	Vůbec	65
B	Zřídka (1 - 3 krát za posledních 6 měsíců)	46
C	Občas (4 - 6 - krát za posledních 6 měsíců)	14
D	Často (dvakrát za měsíc)	3
E	Velmi často (každý týden)	0

Tabulka č. 5



Graf č. 5

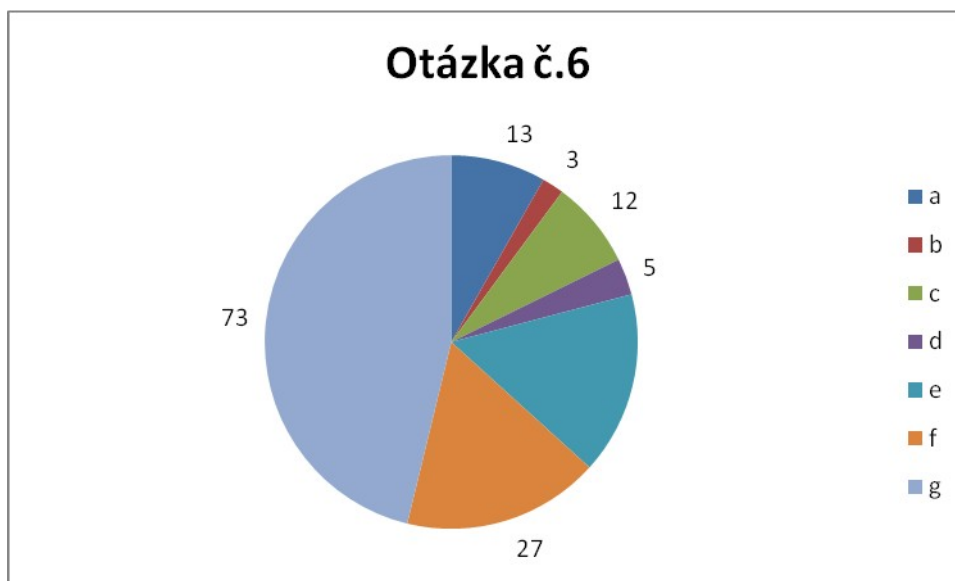
Dle mého očekávání nikdo z respondentů neodpověděl, že by s ním téma nástrah na internetu pedagog probíral velmi často, tedy minimálně jednou za týden. To je však i pochopitelné, protože pro pedagogy je stěžejní probrat dané množství látky svého předmětu, což může být při omezené časové dotaci problém, aniž by se pedagog zároveň věnoval preventivnímu působení. Bohužel však poměrně podstatně převážila odpověď, že téma nástrah na internetu se svými žáky pedagog neprobírá vůbec, anebo pouze zřídka, tím bylo myšleno pouze 1 – 3- krát za posledních 6 měsíců. Jelikož byl dotazník rozdáván na konci školního roku, dalo by se toto časové kritérium v podstatě stáhnout na období druhého pololetí školního roku.

Otázka č. 6

Jaké konkrétní téma jste s pedagogem probírali?

A	Kyberšikana	13
B	Kybergrooming	3
C	Kyberstalking	12
D	Happy Slapping	5
E	Sexting	25
F	Rizika sociálních sítí	27
G	Žádné	73

Tabulka č. 6



Graf č. 6

Tato otázka koresponduje s otázkou předešlou, kdy žáci opět ve velké míře odpovídali, že výše zmiňovaná témata s nimi pedagog neprobírá. Pokud však ano, žáci uvedli, že se téma týká především rizik používání sociálních sítí a sextingu. Myslí si, že právě tyto dvě témata spolu úzce souvisí a při komplexně vedeném preventivním působení by právě tato dvě témata neměla být oddělována.

Otázka č. 7

V jakých předmětech tuto problematiku probíráte?

Každý předmět oznámkuj: 1 – velmi často (každý týden), 2 – často (dvakrát za měsíc), 3 – občas, 4 – zřídka, 5 – vůbec

A	Český jazyk	4,2
B	Cizí jazyk	4,8
C	Matematika, fyzika	5
D	Informatika	3,2
E	Občanská výuka	3,8
F	Dějepis	4,3
G	Zeměpis	4
H	Tělesná výchova	4

Tabulka č. 7

Tato otázka nelze zpracovat do grafu, zde měli žáci za úkol oznámkovat dle dané škály každý vyučovací předmět. Dále měli možnost napsat a oznámkovat

vyučovací předmět dle svého uvážení, pokud nebyl v nabídce. Ze známek každého vyučovacího předmětu jsem spočítala průměr, který je uveden výše. Například všichni respondenti se shodli, že v předmětech matematika a fyzika s nimi pedagog téma nástrah na internetu neprobírá. Myslím si ale, že u takovýchto odborných předmětů je to pochopitelné. Co mě však překvapilo je hodnocení ICT a občanské výuky, kde jsem čekala „lepší známku“, protože právě tyto dva vyučovací předměty jsou s danou problematikou úzce spjaty a při vedení preventivního působení by právě tyto předměty měly mít stěžejní roli.

10 Sběr dat – rozhovory

V druhé části výzkumu byly prováděny rozhovory na téže základních školách, na kterých byly dotazování žáci formou dotazníků. Rozhovorů bylo vedeno celkem šest, a to na třech základních školách ve třech různých městech (pro zachování plné anonymity nebudu tato města uvádět). S každým respondentem (pedagogem) jsem si předem domluvila setkání a před začátkem každého rozhovoru jsem požádala respondenta o svolení k nahrávání našeho rozhovoru na diktafon. Všechny respondenty jsem také ubezpečila, že výsledky budou plně anonymní, slouží pouze pro účely diplomové práce.

Z důvodu zachování anonymity jsem si dovolila pedagogy označit písmeny a to pedagog A – F.

Pedagog A – první rozhovor byl veden s učitelem českého jazyka a zeměpisu. Doplňkovým předmětem je občanská výuka, takže se domnívám, že preventivní působení by mohlo být cíleno právě k předmětu občanské výchovy.

Pedagog B – druhý rozhovor na tentýž škole byl veden s paní učitelkou matematiky a biologie. V tomto případě se obávám, že preventivní působení, které by se týkalo oblasti ICT, do těchto dvou odborných předmětů moc nezapadá. Ale paní učitelka na škole zároveň působí pro žáky a v případě potřeby i pro rodiče žáků, jako odborný konzultant. Tedy pokud mají nějaké problémy, ať již ve škole, v rodině, nebo mezi kamarády, měla by to být právě ona, kdo se bude jejich problémy zabývat a řešit je. Dle informací od paní učitelky je tato služba žáky ale téměř nevyužívána.

Pedagog C – třetí rozhovor je již z druhé základní školy, ve které probíhalo šetření k diplomové práci. Zde mi rozhovor přislíbili také dva učitelé, paní učitelka s letitou praxí a druhý rozhovor byl veden s mladým panem učitelem anglického jazyka. První rozhovor je tedy s paní učitelkou biologie, zajímavé ovšem v tomto rozhovor zajisté bude i to, že paní učitelka má na starosti zajišťování obsahu preventivního působení na dané škole.

Pedagog D – jak již bylo řečeno, další rozhovor byl veden s mladým učitelem anglického jazyka, který celá svá studia pobýval a studoval v Anglii, proto se není čemu divit, že některá česká slova hledal pouze těžko. Přesto musím říct, že rozhovor s ním mě velmi mile překvapil. A to možná právě díky zahraniční zkušenosti tohoto pedagoga.

Pedagog E – poslední dva rozhovory jsou ze třetí základní školy, na které probíhalo výzkumné šetření. První rozhovor byl veden přímo s učitelem informačních a komunikačních technologií. Takže v tomto případě by se dalo předpokládat, že preventivní působení ohledně negativních jevů vyskytujících se na internetu, bude probíhat přímo v rámci výuky předmětu.

Pedagog F – druhý rozhovor na této základní škole a zároveň poslední ze všech rozhovorů mi byl přislíben starším panem učitelem fyziky a chemie, tedy odborných předmětů. Panem učitelem mi však bylo jasně sděleno, že na jakékoliv preventivní působení nemá čas, protože vzdělávací plány (dle pana učitele stále ještě osnovy!) jsou po obsahové stránce velmi napjaté a není čas na jakékoliv zdržování a rozptylování. Žáci by se podle jeho slov měli především věnovat učivu a ne se rozptylovat internetem. Tím pádem by bylo zamezeno i šíření jakýchkoliv negativních jevů.

- *Mluvíte se svými žáky o možných nástrahách na internetu?*
- *Jaké poslední informace o možných nástrahách na internetu jste svým žákům předali?*
- *Jakým způsobem tyto informace svým žákům předáváte?*
- *Jak často s žáky probíráte možné nástrahy virtuálního světa?*
- *Myslíte si, že je důležité řešit s vašimi žáky toto téma?*
- *Jsou vaši žáci seznámeni s řádem počítačové učebny?*
- *Jsou žáci seznámeni s tím, kde najdou řád počítačové učebny?*

10.1 *Vyhodnocení průzkumného šetření*

Vyhodnocení průzkumného šetření je prováděno metodou kódování. Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci. Postup také vede k doporučení, která data nebo případy je nutné ještě zahrnout do analýzy a jakými metodami je nutné provést sběr dat. Kódování se skládá ze tří procedur, které však nemusí být nutně oddělené. Je to otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Otevřené kódování provádí výzkumník prvním průchodem dat, lokalizuje přitom témata v textu a přiřazuje jim označení. Pomalu čte terénní poznámky a přepisy rozhovorů a všímá si kritických míst, která řadí do kategorií. Důležité je postupně navrhnout stále abstraktnější kategorie, protože abstraktní kategorie pomáhají při návrhu teorie. Pojmová analýza možných hodnot znaků fenoménů a případů v dané kategorii tvoří výchozí bod pro další krok. V průběhu axiálního kódování výzkumník uvažuje příčiny a důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy a tvoří tak „osy“ propojující jednotlivé kategorie. Selektivní kódování představuje další fázi přezkoumávání dat a kódů a jejich selektivní zpracování. Výzkumník hledá případy, jež ilustrují témata, provádí porovnání a kontrasty. V průběhu selektivního kódování je výzkumník veden snahou vyhledat hlavní témata a kategorie, které budou ústředním bodem vznikající teorie (Hendl, 2005).

10.2 *Vyhodnocení výzkumných otázek*

- *Mluvíte se svými žáky o možných nástrahách na internetu?*

První otázka si klade za cíl zjistit, zda je preventivní působení součástí běžné výuky na třech vybraných základních školách. Zda nějaké preventivní působení ze strany pedagogů směrem k jejich žákům, či studentům probíhá. V tomto případě se jedná o preventivní působení primárně zaměřené na negativní jevy vyskytující se na internetu. Označení negativní jevy v sobě však nese mnoho podoblastí, ať už to jsou mnohá násilná videa, materiály se sexuální tematikou, nebo například v dnešní době velmi oblíbené hry na internetu, atd. (viz. teoretická část).

Již odpovědi na první otázku byly poměrně znepokojující. Tři pedagogové odpověděli, že se v rámci svých vyučovacích hodin tomuto tématu nevěnují. Jedná se o pedagogy B, C a F. Z odpovědí pedagogů B a C bylo patrné, že si nutnost preventivního působení uvědomují, ale během vyučovacích hodin není na tuto problematiku prostor. Citují: *„Během klasické výuky na to bohužel není čas.“* Jako další problém se může jevit fakt, že ani v preventivních programech na daný školní rok, se tato problematika také nevyskytuje. Citují: *„Co se týká přímo internetu, v preventivním programu máme přímo bod prevence virtuálních drog – patologického hráčství a závislosti na počítačových hrách. Negativní jevy z toho hlediska, jak je pojmáte vy, tedy jak jste třeba mluvila o kyberšikaně a dalších jevech, v preventivním programu nemáme. Ale jak říkám, preventivní program se dle potřeb upravuje, takže není vyloučeno, že i tyto jevy budou zařazeny.“*

U rozhovorů s pedagogy A, D a E je jistá iniciativa pedagogů zaměřit se na téma preventivního působení vztahující se k oblasti negativních jevů vyskytujících se na internetu patrná. Společným prvkem odpovědí od těchto pedagogů však je, že se nejedná o systematickou činnost, což by bylo v rámci výuky neúnosně časově náročné, ale jedná se spíše o preventivní působení nahodilé. U pedagogů A a D jde dokonce o situace, kdy sami žáci vyvinou aktivitu se tomuto tématu věnovat, to však většinou bývá v případě, že zaznamenají nějakou mediální kauzu týkající se tohoto tématu. Pedagog E je učitelem ICT, takže v tomto případě se jedná o aktivitu ze strany pedagoga, jak ale sám uvádí, pro plán výuky rozhodně není téma prevence tím stěžejním bodem. Citují: *„Žáci se ale hlavně učí využívat běžných uživatelských programů, které potřebují i pro přípravu materiálů do další výuky. Co se týká internetu, samozřejmě se žáci učí vyhledávat potřebné informace a filtrovat potřebné informace, od těch méně potřebných až po ty úplně zbytečné. Při prohlížení na webových stránkách samozřejmě občas narazí právě i na ty nástrahy, o kterých mluvíte. V tom případě si k tomu něco řekneme, víceméně zkušenosti přejaté od jiných. V rámci učebního plánu to ale není a samozřejmě mají přednost učební plány.“*

- *Jaké poslední informace o možných nástrahách na internetu jste svým žákům předali?*

Tato otázka si klade za cíl zjistit, jakého tématu se týkají informace, které jsou předávány studentům. Zde už se tedy dostáváme přímo do oblasti preventivního působení. Ale již tři pedagogové v podstatě na tuto otázku odpověděli v rámci první otázky. Jsou to tedy pedagogové B, C a F. Tito pedagogové uvedli, že se v rámci svých vyučovacích hodin problematice negativních jevů vyskytujících se ve virtuálním světě nezabývají, tudíž otázka jaké informace komunikovali svým žákům je zcela bezpředmětná.

U rozhovorů A a D je společným prvkem, že k preventivnímu působení, respektive k předávání informací týkající se tématu, dochází v případě zájmu studentů. Tedy, že sami studenti na dané téma nejprve upozorní. Tak se však za poslední dobu nestalo u pedagoga A, který v rozhovoru připouští, že tématu internetu a negativních jevů s tím spojených, se v poslední době se svými žáky nevěnoval. Tudíž odpověď na tuto otázku by byla už spíše vzpomínáním. Cituji: „ *V poslední době nebylo toto téma mezi našimi aktuálními tématy.* “

V případě pedagoga D se informace předávané žákům týkaly počítačových her, konkrétně neadekvátního násilí a nereálných možností, které jsou běžnou součástí počítačových her. Cituji: „*Naposledy jsme mluvili o počítačových hrách versus realita. Počítačové hry jsou velmi často plné násilí, hlavní hrdina je neohrožený bojovník. Kluci chtějí být mnohdy stejní, což není moc dobrý nápad a oni si to musí uvědomit, že realita je jiná dřív, než se něco stane.* “

V případě pedagoga E se také jedná o zkreslenou realitu, kterou se svými žáky probíral. Konkrétně se jednalo o videa, jejichž obsah může být pro žáky 2. stupně základní školy velmi atraktivní a lákavý. Napodobování takových videí by však mohlo být až životu nebezpečné. Toto riziko by si však žáci ZŠ nemuseli uvědomit, a právě proto je velmi důležitá včasná prevence.

- *Jakým způsobem tyto informace svým žákům předáváte?*

Tato otázka má za cíl zjistit, jakým způsobem pedagogové komunikují svým žákům potřebné informace o nebezpečných jevech vyskytujících se na internetu. Tedy v podstatě o nebezpečí, s kterým žák může přijít do kontaktu každý den. Zda se jedná o formu monologu ze strany pedagoga k žákům, zda se jedná o rozhovor, či

diskuzi. Nebo zda jde o nějakou interaktivní akci, atd. Bohužel i tato otázka je v podstatě bezpředmětná pro pedagogy B, C a F, kteří se prevencí ať už výše popsaného problému, potažmo prevencí jako takové, ve svých vyučovacích hodinách nezabývají.

I u této otázky můžeme najít společné prvky především u pedagogů A a D. Společným prvkem je forma diskuze na dané téma, kdy žáci sami pociťují potřebu se k danému tématu ve vyučovací hodině vyjádřit. Daným pedagogem je jim k tomu dán prostor a následně se může rozvinout diskuze mezi žáky nebo mezi žáky a učitelem. Samozřejmě se jedná o diskuzi, která je daným pedagogem řízená. Tudíž ji pedagog směřuje k potřebnému cíli a tím bezesporu je předat vhodnou formou žákům o nejvíce informací o nebezpečí číhajících ve virtuálním světě. Cílem je, aby si sami žáci dané nebezpečí uvědomovali a snažili se jej sami co nejvíce minimalizovat a to např. zodpovědným přístupem k používání ICT.

U pedagoga E se též jedná o předávání informací převážně formou diskuze, a to ale s rozdílem, že diskuze je vyvolána spíše ze strany pedagoga než z vlastní aktivity žáků. Jak již bylo zmíněno, jedná se o pedagoga s aprobační na ICT, tudíž diskuze může probíhat nad tématem (či spíše nebezpečným jevem), s kterým se žáci konkrétně v dané chvíli dostali do bezprostředního kontaktu. V tomto případě je velkou výhodou, že žáci hodnotí konkrétní situaci, mají čas nad danou situací přemýšlet a k dané problematice mají k dispozici konkrétní podklad. Jde také o bezprostřední reakci na dané téma, s kterým se dostali do kontaktu právě v tuto chvíli. Dojde tedy k bezprostřední analýze, bez jakýchkoliv odkladů, čímž se minimalizuje riziko vlastního přizpůsobení dané situace.

Myslím si, že pedagoga A, D a E je možné v tomto směru zhodnotit kladně, ať už proto, že se vůbec prevencí snaží dle časových možností zabývat. Ale domnívám se, že i proto, že jde o preventivní působení formou pro žáky nenásilnou, nejedná se o monolog, o striktní zákazy či příkazování, jak si to možná mnozí pamatují z dob své školní docházky. V diskuzi je žákům dán jejich vlastní prostor, mohou vyjádřit své myšlenky a postoje k dané problematice, jedná se o jejich vlastní aktivitu. Takovýto přístup zajistí žáci ocenění a jsou potom následně

přístupní nad danou problematikou přemýšlet a zabývat se jí více, než pokud by se jednalo o nějaký daný striktní příkaz.

- *Jak často s žáky probíráte možné nástrahy virtuálního světa?*

Cílem otázky je zjistit, jak často pedagog provádí preventivní působení v oblasti negativních jevů na internetu. Jak často toto téma se svými žáky otevírá, věnuje se mu a vede žáky ke správné filtraci informací získaných z internetu a také k rozpoznání možných nástrah virtuálního světa.

Opět je možné zhodnotit pouze rozhovory s pedagogy A, D a E. Společným ukazatelem těchto tří rozhovorů je bezesporu fakt, že v oblasti preventivního působení se nejedná o činnost systematickou, jak by bylo potřeba. Ale z časových důvodů to tak není možné. Jedná se tedy spíše o činnost nahodilou, o preventivní působení při náhodně vzniklé situaci. Např. jako důsledek nějaké mediálně řešené kauzy, které si sami žáci povšimnou a chtějí ji řešit. Nebo se může jednat o nějaký silný zážitek, např. z počítačové hry, o který se chtějí žáci podělit s ostatními.

K takovéto podobné situaci ale za poslední dobu zřejmě nedošlo ve výuce pedagoga A. Cituji: „*Pokud vezmeme například horizont jednoho až dvou měsíců, téma internetu jsme neřešili.*“ U pedagoga D je časový údaj však mnohem optimističtější. Cituji: „*... nějaké téma, které se týká internetu, přijde na řadu zhruba jednou za dva měsíce. K tématu se občas i vrátíme.*“ Pedagog E mně také neřekl žádný přesnější časový údaj, stejně jako pedagog A. To však potvrzuje již vyřčené tvrzení, že preventivní působení týkající se negativních jevů na internetu je opravdu nahodilou součástí výuky. Ale samozřejmě i nahodilé preventivní působení je lepší než žádné. Po vyhodnocení této otázky by se však dalo tvrdit, že preventivní působení je nejintenzivnější v rámci výuky pedagoga D.

- *Myslíte si, že je důležité řešit s vašimi žáky toto téma?*

Tato otázka má za cíl zjistit, jak preventivní působení vnímají samotní pedagogové. Jaký je jejich názor, zda preventivní působení vnímají jako nutnou a neoddělitelnou součást výuky, nebo preventivní působení od samotné výuky oddělují.

Dá se říci, že pedagogové A – E mají podobný názor na věc, a to, že prevence je nutnou součástí. Ovšem ne všichni se jí dle odpovědí na předešlé otázky ve svých vyučovacích předmětech věnují. Výjimkou je v tomto případě pedagog F, který má názor, že pokud by se žáci věnovali učivu a ne počítačům, nedocházelo by k žádným patologickým jevům a tudíž by se nemusela řešit prevence. Což je podle mého názoru dost kontroverzní pohled na věc, ale samozřejmě ho pro srovnání a pro ucelený pohled na věc uvádím.

Jak již bylo řečeno pedagogové A – E mají podobný názor na preventivní působení, jen s drobnými odchylkami. Tyto odchylky se týkají především konkrétních cílů preventivního působení. Pedagogové B, C a D se v odpovědi shodují, že je s žáky nutné řešit jakékoliv téma, které s sebou přináší možnost patologických jevů. Tedy i téma zabývající se možnými riziky negativních jevů vznikajících při používání ICT.

Pedagog A má obdobný názor jako jeho kolegové, tedy že toto téma patří mezi aktuální témata, vidí však mnohem důležitější témata než je právě toto. Cituji : „...zároveň je i spousta dalších a dle mého názoru důležitějších témat. Naši žáci se dostávají do věku, kdy je důležité je více upozorňovat na možná rizika kouření, alkoholu, drog,... To jsou atributy, které je denně obklopují i v reálném životě a které pro ně mohou představovat větší riziko.“ Domnívám se, že se dá určitě souhlasit s tím, že i tato témata jsou stále aktuální a přinášejí s sebou množství rizik. Přesto však nesouhlasím s pedagogem A, že by se měla rizika užívání ICT podceňovat a tzv. „odsouvat na druhou kolej.“

Taktéž pedagog E odpověděl, že preventivní působení by mělo být nedílnou součástí výuky, ale hlavním cílem je učit a naučit žáky co možná nejvíce. Preventivním působením se pedagog může zabývat až v případě, že je probrána potřebná látka. Myslím si, že v tomto případě opět narážíme na problém, který už byl zmiňován a tím je nedostatek času v běžných vyučovacích hodinách.

- *Jsou vaši žáci seznámeni s řádem počítačové učebny?*

Tato otázka má za cíl zjistit, jestli pedagogové vědí, zda jsou jejich žáci seznámeni s řády počítačových učeben. Ač seznámení s řádem učebny ICT

samozřejmě nespadá do kompetencí a povinností celého pedagogického sboru, ale především do kompetencí daného vyučujícího. Myslím si však, že určitý přehled by měli mít i ostatní pedagogové.

Z odpovědí na tuto otázku lze však vyzorovat určitý nezájem či neochotu se danou problematikou zabývat nad rámec svých pracovních povinností. Kromě pedagoga E, který je vyučujícím ICT, ostatní odpověděli, že o tom nemají přehled, jelikož to spadá do kompetencí právě pedagoga ICT a ne jejich. Zároveň však všichni vyjádřili přesvědčení, že kolega své povinnosti v žádném případě nezanedbává, tudíž žáci seznámeni s řádem jsou, a to na začátku každého školního roku. Tak jak to určují školské předpisy.

Jediný pedagog E mi dal přesvědčivou odpověď, která zněla: „*Samozřejmě, že ano. Jinak by to byla moje nedůslednost.*“ Jak již bylo řečeno a jak je zřejmé i z odpovědi, v tomto případě jde o pedagoga vyučujícího ICT, který zároveň zastřešuje a zodpovídá za bezproblémový chod učebny a zodpovídá za bezpečnost žáků při výuce.

- *Jsou žáci seznámeni s tím, kde najdou řád počítačové učebny?*

Odpovědi na tuto otázku v podstatě kopírují odpovědi na otázku předešlou. Kromě pedagoga E, který osobně žáky s řádem počítačové učebny a s tím, kde ho najdou, seznámil, o tom ostatní nemají přehled. Což opět může značit jistý nezájem o problematiku, která se netýká přímo vyučovacího předmětu daného pedagoga. Sami pedagogové pouze tuší, že řád počítačové učebny je k dispozici právě v této učebně. Stoprocentně o tom však nebyl přesvědčený žádný z nich. Myslím si, že je poměrně alarmující, že se pedagogové shodnou u takovéto otázky a to je shoda v postatě v nevědomosti, místo aby se všichni shodli v odpovědích na otázku, zda je, či není potřeba na žáky preventivně působit. Ať už v oblasti negativních jevů vyskytujících se na internetu nebo v oblasti šikany, alkoholu, drog, atd.

10.3 Kvantitativní zhodnocení rozhovorů

Pro zhodnocení jednotlivých rozhovorů a pro lepší přehlednost jsem zvolila vyhodnocení do tabulek. V daných rozhovorech jsem sledovala 4 základní roviny preventivního působení. Tyto roviny jsem v tabulce umístila do svislého sloupce a označila písmeny K, L, M a N.

- Písmenem K je označeno celkově preventivní působení. Myšleno, zda vůbec ve vyučovacích předmětech daného pedagoga, s kterým byl rozhovor veden, probíhá preventivní působení zaměřené na negativní jevy, které se mohou vyskytovat při používání ICT, hlavně pak internetu, sociálních sítí, atd.
- Písmenem L je v tabulce označena vhodnost metody preventivního působení.
- Písmeno M značí komplexnost preventivního působení.
- Písmeno N označuje časovou dotaci, zda je dostatečná, průměrná, malá, nebo třeba vůbec žádná.

Pro vyhodnocení jsem zvolila škálu jako ve škole, tedy stupnici 1 – 5. Stupeň jedna je stejně jako ve škole tím nejlepším, v tabulce tedy bude značit, že preventivní působení ze strany daného pedagoga je, co se týče problematiky negativních jevů při užívání ICT ucelené, je vhodně zvolena metoda, je komplexní a časová dotace daného preventivního působení je zcela dostačující. Naopak stupněm 5 je hodnoceno preventivní působení, které je naprosto nevyhovující, nebo píše chybí zcela.

PEDAGOG A

V případě prvního rozhovoru je zřejmé, že preventivní působení týkající se problematiky užívání ICT je nedostatečné. Na toto téma žáci se svým pedagogem hovoří pouze v případě vlastní aktivity, avšak ne ze strany aktivity učitele. Na jednu stranu si myslím, že pokud žáci sami vyvinou chuť toto téma řešit, je to nejlepší situace, jak debatu rozvinout a směřovat k potřebnému cíli. Z rozhovoru však jasně plyne znepokojující zjištění, a to, že žáci v poslední době sami toto téma neměli potřebu otevřít, tudíž zřejmě nepocitují žádné možné nebezpečí. Také si myslím, že

žáci by z vlastní aktivity toto téma otevřeli až v případě nějakého problému, kterého si povšimnou například v médiích, či v novinách. V takovémto případě je však již pozdě na primární preventivní působení.

	1	2	3	4	5
K				✓	
L		✓			
M					✓
N					✓

Tabulka č. 8 :Zhodnocení rozhovoru

PEDAGOG B

Z hlediska preventivního působení vztahující se k problematice užívání ICT není na tomto rozhovoru v podstatě co k hodnocení. V žádném případě bych si tímto nedovolila snižovat odbornost a kompetentnost paní učitelky, ale žádné preventivní působení jednoznačně ve vyučovacích hodinách neprobíhá, což je zajisté dáno časovým vypětím v samotných vyučovacích hodinách a je to dle mého názoru pochopitelné. Co je však zarážející je fakt, že k žádného preventivnímu působení ze strany paní učitelky nedochází ani z její pozice konzultanta pro děti, případně pro rodiče s dětmi.

	1	2	3	4	5
K					✓
L					✓
M					✓
N					✓

Tabulka č. 9 : Zhodnocení rozhovoru

PEDAGOG C

Bohužel ani z tohoto rozhovoru není možné vysledovat nějaké přímé kroky preventivního působení při výuce. Zřejmě je to opět dáno nízkou časovou dotací na jednotlivé výukové předměty. Ale z pozice metodika prevence zde též není přímé

preventivní působení. Dle slov paní učitelky je metodik prevence pouze koordinátor preventivních akcí zajišťovaných třetí osobou.

	1	2	3	4	5
K					✓
L					✓
M					✓
N					✓

Tabulka č. 10 : Zhodnocení rozhovoru

PEDAGOG D

Jak je již z tabulky zřejmé, zde dochází k velmi pozitivnímu posunu. Je to možná dáno tím, že konverzační část výuky cizího jazyku není tak striktně spjata školním vzdělávacím plánem. Ale myslím si, že kdyby si pan učitel neuvědomoval rizika a možné následky ICT, jistě by se tento tématům tak často nevěnoval. Zřejmě se zde promítá i zahraniční zkušenost pedagoga, kde je evidentně na preventivní působení kladen větší důraz než tomu zatím je u nás.

	1	2	3	4	5
K		✓			
L	✓				
M			✓		
N			✓		

Tabulka č. 11 : Zhodnocení rozhovoru

PEDAGOG E

Zřejmě je to dáno právě tím, že se v tomto případě jedná o učitele právě ICT, proto je z této tabulky také jasně patrný posun k preventivnímu působení. Preventivní působení pak probíhá v rámci klasické výuky a práce na internetu, takže žáci ani nemusí pocítit, že jde vyloženě o prevenci, jak tomu je např. v případě různých besed. Avšak ač se jedná přímo o výuku ICT, dle vyjádření pana učitele není

problematicke negativních jevů vyskytujících se na internetu věnován samostatný prostor.

	1	2	3	4	5
K		✓			
L		✓			
M				✓	
N					✓

Tabulka č.12 : Zhodnocení rozhovoru

PEDAGOG F

Z tohoto rozhovoru je patrné, že pedagog se věnuje v rámci svých hodin pouze výuce odborných předmětů a jakékoliv další cíle výuky striktně odmítá. Panem učitelem mi bylo jasně sděleno, že na jakékoliv preventivní působení nemá čas, protože vzdělávací plány (dle pana učitele stále ještě osnovy!) jsou po obsahové stránce velmi napjaté a není čas na jakékoliv zdržování a rozptylování. Žáci by se podle jeho slov měli především věnovat učivu a ne se rozptylovat internetem. Tím pádem by bylo zamezeno i šíření jakýchkoliv negativních jevů.

	1	2	3	4	5
K					✓
L					✓
M					✓
N					✓

Tabulka č. 13 : Zhodnocení rozhovoru

10.4 Celkové zhodnocení rozhovorů

Nyní bych ráda komplexně zhodnotila všech šest rozhovorů. Po rozpracování, zhodnocení a porovnání všech sedmi výzkumných otázek a také po kvantitativním zhodnocení rozhovorů s jednotlivými pedagogy můžeme z rozhovorů vysledovat

shodné, ale i rozdílné názory na danou problematiku. Domnívám se ale, že jedno mají všechny rozhovory společné a tím je jasná snaha všech pedagogů předat svým žákům co možná nejvíce vědomostí ze svých učebních předmětů, což je neoddiskutovatelný cíl výuky. Dalšími aspekty výuky by však mělo být i edukační působení a preventivní působení. A právě tyto rozměry výuky nejsou, dle mého názoru, vždy stoprocentně pokryty. Mnohdy samozřejmě z pochopitelných důvodů, ale nejedná se mnohdy také o nezáměr řešit něco, co je mimo osobní dané kompetence? Nyní nastíním několik témat, která se během rozhovorů nejvíce opakovala a mohou vyznívat jako problémové z hlediska možného preventivního působení.

- Časová dotace

V první řadě bych ráda popsala problematiku časové dotace pro jakékoliv preventivní působení ve vyučovací hodině. Ze všech rozhovorů vyplývá informace o nedostatku času na jakékoliv jiné aktivity než je přímá výuka daného vyučovacího předmětu. Je neoddiskutovatelným faktem, že vyučovací hodina má „pouze“ 45 minut, což je na zvládnutí učební látky a aktivity s tím spojené a zároveň edukační a preventivní působení velmi málo. S tímto faktem se ale nedá nic dělat. Klasická vyučovací hodina měla, má a bude mít neustále pouze omezený časový limit, za který je potřeba zvládnout předat žákům co možná nejvíce informací. I přes tento omezený časový limit se však domnívám, že preventivní působení je velmi důležitou součástí vzdělávacího procesu a nemělo by být opomíjeno. Je také otázkou, proč někteří pedagogové se preventivnímu působení stihnou ve svých hodinách věnovat a jiní ne, když se stále jedná o stejných 45 minut.

Preventivní působení však nemusí probíhat pouze ve vyučovacích hodinách, ale také ve vzájemné interakci žák – pedagog mimo vyučovací hodinu, kde nemusí být čas tak striktně limitován. Dalším vhodnou formou preventivního působení můžou být aktivity spojené s mimoškolní akcí, např. školní výlet, kde se dá žákům hrou a nenásilnou formou předat mnoho cenných a důležitých informací. Dalším časovým prostorem na toto téma je pak přímo vyčleněný čas na preventivní působení místo vyučovacích hodin. Takže informace o nedostatku času je spekulativní, a to

z pohledu dalších možných forem preventivního působení mimo výuku, kde může být časová dotace v podstatě „neomezená“.

- Aktivita pedagogů

Další aspekt, který jsem z rozhovorů vysledovala, by se dal nazvat aktivita pedagoga. V této oblasti vyšli z rozhovorů dvě protichůdné tendence. Jednou z tendencí je preventivnímu působení se věnovat, i přes omezené možnosti, ať už časové, materiální,... Snaha o to, předat žákům informace, i když pouze v omezené míře a útržkovitě, ale aspoň nějaké informace, které následně mohou žákům pomoci při setkání se s patologicky negativními jevy. Myšleno, ať už v oblasti negativních jevů vyskytujících se při používání ICT, nebo i v jiné oblasti, v které je nutné žákům předávat potřebné informace v rámci preventivního působení.

Druhou tendencí je snaha se preventivnímu působení zcela vyhnout, nechat tuto problematiku zcela na jiných, ať už na kolezích z pedagogického sboru, nebo na odbornících, kteří jsou v rámci naplňování preventivního programu do školy zváni a kteří s danou školou spolupracují. Dalo by se říci, že je o formu nezájmu věnovat se jiným tématům, než dané výuce a věcem s výukou spojeným. Myslím si, že tento přístup neodpovídá dnešní koncepci vzdělávání a nezajišťuje vzdělávací a edukační potřeby žáků.

- Aktivita žáků

V rozhovorech se několikrát objevila i odpověď, že pedagogové se problematice negativních jevů vyskytujících se na internetu věnují, pokud je k tomu dán podnět od samotných žáků. Z těchto odpovědí bych usoudila, že žáci jsou těmto tématům přístupní, je pro ně toto téma aktuální a mají potřebu právě toto téma řešit. Právě tato potřeba vycházející od samotných žáků, by měla být pro pedagoga impulzem k preventivnímu působení směrem k žákům. Vždyť co může být lepší výchozí pozicí než samotný zájem žáků a studentů o problematice mluvit, zabývat se různými alternativami dané problematiky. Z této aktivity by se dle mého názoru mělo

při preventivním působení vycházet a snažit tak se žákům podat ucelený pohled na věc, odkrýt další, pro žáky třeba do té doby skryté vazby.

Jistým faktem může zůstat to, že ne všichni žáci vyvinou potřebnou aktivitu. Anebo je aktivita ze strany žáků vyvinuta až ve chvíli, kdy zaznamenají nějaký případ, ať už v médiích, nebo na samotném internetu, sociálních sítích, atd., který se dané problematiky týká. Ale pokud se nejedná o žáky, kterých se problém týká, kde už by museli být řešeny spíše následky v podobě terciární prevence, není nikdy pozdě začít s preventivním působením. V takovéto chvíli by se dle mého názoru mohl pedagog stát koordinátorem situace a vytěžit, třeba i z chvilkového zájmu žáků, maximum.

- Nezájem o problematiku

Nezájem o problematiku by se opět dal vysledovat ve dvou rovinách. Ať už by se jednalo o nezájem ze strany žáků (dle předchozích informací, jde o nezájem pouze ze strany některých žáků, jiní naopak o problematiku zájem jeví), tak ze strany pedagogů. Myslím si, že nezájem ze strany pedagogů je pak mnohem větším a palčivějším problémem, než nezájem ze strany žáků. Vždyť právě pedagog má být iniciátorem a koordinátorem preventivního působení. Pedagog je zodpovědný za vzdělání a výchovu svých žáků. Samotní žáci o toto téma nemusí jevit zájem, jelikož si ani neuvědomují, že právě toto téma pro ně může skýtat nebezpečí a představovat nějaký problém. Pedagog jako dospělá osoba by si však toto nebezpečí měl uvědomovat a věnovat mu proto dostatečný prostor. Myslím si však, že tomu v mnohých případech tak není.

Jistý nezájem o problematiku naznačují i odpovědi na otázky, jestli pedagogové vědí, zda jsou jejich žáci seznámeni s řádem počítačové učebny a zda samotní pedagogové vědí, kde tento řád najdou. Z odpovědí mnohdy vyzníval právě nezájem o témata, která nejsou přímou kompetencí daného pedagoga. Pedagogové mnohdy sami hádali, kde by řád počítačové učebny našli, ale jistí si tím nebyli. A na otázku, zda jsou žáci s tímto řádem seznámeni, odpovídali, že zajisté ano, jelikož to spadá do kompetencí jiného z kolegů, který určitě své povinnosti nezanedbává. Tím

pádem vlastně „přehodili“ problém na jiného z kolegů, aby se s tím dál sami nemuseli zabírat.

Ale abych nehodnotila pouze pedagogy, myslím si, že je důležité, aby se do preventivního působení zapojila také rodina žáka. Aby především rodiče věděli, co dělá jejich dítě ve svém volnu a aktivity svého dítěte také korigovali a usměrňovali. Ale otázka, zda zákonní zástupci mají přehled o tom, co jejich děti dělají ve svém volnu a jaké navštěvují internetové stránky, by mohla být otázka pro jiný, podle mého názoru však velmi zajímavý, výzkum.

- Připravený preventivní program odborníkem

V rámci programu preventivního působení školy většinou sází na připravený preventivní program, lépe řečeno přednášku, na kterou přijede odborník na dané téma, který je buď do školy pozván na jednorázovou akci, nebo se školou spolupracuje dlouhodoběji. Dá se říci, že lepší alespoň nějaká přednáška, než žádná, ale žáci mnohdy tyto besedy a přednášky spíše vnímají jako možnost jak se alespoň na určitý počet hodin osvobodit od učení. Ale bohužel už tolik nevnímají sdělení, které se jim snaží přednášející předat.

Přednáška jako taková není nejlépe zvolenou formou preventivního působení, protože žákům je předáván pouze určitý pohled na věc. Zajisté je to pohled, který je správný a preferuje správnou stranu věci. Ale žáci jsou mnohdy k těmto přednáškám skeptičtí a na různé zákazy zareagují přímo opačně, jen proto, aby něco vyzkoušeli, případně aby ukázali, že jsou v opozici, mají svůj rozum a chtějí dělat věci po svém. Proto si myslím, že přednáškové bloky jsou vhodné více pro dospělé osoby než pro žáky na základních školách. Na základních školách by se jistě našlo mnoho lepších forem preventivního působení a to třeba přímo ze strany samotných pedagogů, kteří své žáky znají a tím pádem lépe vědí, jakým směrem preventivní působení zacílit tak, aby bylo ku prospěchu věci.

Samozřejmě je neoddiskutovatelné, že pedagogové mají velmi mnoho práce, jak už s výukou, tak s přípravou na ni. Ale i tak si myslím, že preventivnímu působení by se měl věnovat větší prostor. A teď samozřejmě nemluvím pouze

o preventivním působení ohledně negativních jevů na internetu, ale o preventivním působení v širším slova smyslu. V první řadě jde přeci jenom o bezpečí žáků a studentů.

11 Řády počítačových učeben

Pro dokreslení celé situace jsem požádala na všech třech základních školách o řád počítačové učebny k prostudování, abych mohla provést jejich následné porovnání. Tyto tři řády počítačových učeben jsou přílohou diplomové práce. Všechny tři řády jsou však téměř totožné a dle mého názoru žádný z těchto třech zmiňovaných řádů nepokrývá dostatečným způsobem rizika používání ICT v té míře, která by byla potřebná, vezmeme – li v potaz frekvenci užívání ICT žáky a především pak frekvenci výskytu negativních až patologických jevů na internetu, na sociálních sítích a na portálech, které jsou běžně přístupné široké veřejnosti, tedy i žákům základních škol.

Nyní uvedu podrobnější rozbor řádů počítačových učeben:

- Povinnosti žáků

V první řadě jsou vymezeny povinnosti žáků vzhledem k počítačové technice. Z řádu počítačových učeben jsou jasně zřetelné povinnosti žáků vzhledem k počítačové technice tak, aby nedošlo k jakékoliv její poruše. Anebo aby bylo riziko rozbití a poruchy počítače nebo nějaké jeho součásti alespoň minimalizováno. Celý řád učebny je nastaven na bázi technických parametrů – *v učebně je zakázáno jakkoli manipulovat s technikou či měnit hardwarovou konfiguraci PC v učebně nesmí*, a dále pak zákazů nadbytečného pohybu žáků po učebně taktéž z důvodů minimalizace možnosti rozbití či stržení počítače ze stolu – *při pohybu mezi lavicemi je nutno dbát zvýšené opatrnosti, aby nedošlo k poškození počítačů (pohyb mezi lavicemi je omezen na co nejmenší míru), Při vstupu jiné dospělé osoby do učebny žáci z bezpečnostních důvodů nevstávají...* V řádech počítačových učeben jsou často také zmiňovány datové nosiče – *žáci nesmí nosit do učebny vlastní datové nosiče, aby nedošlo k přenosu virů a spamů na školní počítače*. Jedná se však mnohdy o datové nosiče, které už jsou v dnešní době zastaralé, a které se téměř nepoužívají, např. disketa. V jednom řádu počítačové učebny jsou dokonce jmenovány jako zakázané datové přenašeče pouze disketa a CD. USB flash disk, který je v dnešní době nejrozšířenějším datovým přenašečem není v řádu ani uveden.

Uživatelům je zakázáno měnit softwarové vybavení PC. V učebně je zakázáno jakkoli manipulovat s technikou či měnit hardwarovou konfiguraci PC v učebně, žákům je zakázáno jakkoli manipulovat s elektrickými zásuvkami, žáci nesmí měnit konfiguraci adresářů a programů, ani spouštět neznámé programy atd. Všechny tři řády počítačových učeben jsou psány v tomto technickém směru. Myslím si ale, že mnohým žákům tyto technické parametry nejsou ani zcela srozumitelné a jsou pro ně tedy v podstatě bezpředmětné. Ani v jednom z počítačových řádů však není ošetřena otázka nelegálního stahování souborů, jako například hudby, nebo třeba sledování videí sdílených na webových stránkách, které mohou (a mnohdy mají) násilný podtext.

- **Zdraví žáků**

Mezi další otázky, které řeší řády počítačových učeben, se týkají zdraví žáků při práci na PC. *Při psaní je nutné sedět rovně, zápěstí mají být uvolněná a rovná, nesmějí směřovat vzhůru, lokty a kolena by měly být pokrčeny v pravém úhlu, s ohledem na elektromagnetické záření je zakázáno zdržovat se v těsné blízkosti monitoru nebo těsně za ním, bezpečná vzdálenost je minimálně 50 cm, po každé hodině strávené u obrazovky je vhodné věnovat se alespoň 10 minut jiné činnosti...* Myslím si, že pokyny, jak předejít možným zdravotním problémům kvůli používání informační a komunikační technologie jsou v řádech popsány poměrně detailně. Pokyny se týkají správného držení těla, vzdálenosti, ve které by měl žák (nebo kdokoli, kdo pracuje na počítači) sedět, tak aby bylo minimalizováno riziko vzniku oční vady, nebo třeba jen zamezeno bolestem hlavy, oční hygieny,...

S řádem počítačové učebny musí být na začátku každého školního roku prokazatelně seznámeni všichni žáci, kteří budou v průběhu školního roku počítačovou učebnu využívat ke své práci. Je ale tento řád dostatečným vodítkem pro žáky, jak se správně chovat nejen po technické stránce, ale v celém počítačovém prostředí, v takzvaném „online prostředí“? Jak již bylo řečeno, po technické stránce jsou počítačové řády zpracovány poměrně detailně. I když se domnívám, že by mohli být zpracovány dle aktuálnějších kritérií. Ale co se týká samotných žáků, myslím si, že tento řád – a to i vzhledem k téměř nulové prevenci – je velmi nedostatečný.

- Rizika používání ICT z hlediska patologických jevů

Ze tří řádů počítačových učeben se pouze jeden okrajově zabývá možným negativním dopadem užívání ICT – žákům je zakázáno otevírat na Internetu stránky s erotickou a rasistickou tematikou a tematikou navádějící k trestné činnosti. Výpočetní technika, která je majetkem školy a síť školy může být používána jen pro aktivity schválené školou. Je zakázáno používat počítačové sítě k šíření politické, náboženské nebo nacionální propagandy. Je zakázáno používání vulgarismů. Žákům je zakázáno přistupovat k datům, které ovlivňují mravní vývoj člověka.

Porovnám – li části řádů, které se týkají technických parametrů a části řádů, které mají mít výchovný charakter a mají zamezit šíření negativních jevů, je to velký nepoměr. Jevy, které byly ukotveny v teoretické části diplomové práce, a které jsou nebezpečné pro celou naši společnost, jsou v počítačových řádech uvedeny opravdu jen okrajově, pokud vůbec. V řádech nejsou téměř vůbec řešeny negativní jevy, které podle průzkumu, který jsem prováděla na ZŠ, nejsou s žáky ani jinak dostatečně probírány a vysvětlovány žákům jejich nebezpečnost a možnost negativního dopadu. Bohužel si dovoluji tvrdit, že rozbor řádů počítačových učeben je dalším důkazem o tom, že pedagogové v dostatečné míře neinformují své žáky o negativních jevech vyskytujících se při práci na počítači.

12 Současný program preventivního působení na ZŠ

Další částí diplomové práce je přehled obsahu preventivních přednášek, který mi poskytl metodik školní prevence ne jedné ze základních škol, na které probíhal výše uvedený výzkum.

Preventivní programy pro školní rok jsou nastaveny zhruba takto:

1. Prevence drogových závislostí, alkoholu a kouření
2. Prevence šikany – posilování a rozvoj mezilidských vztahů
3. Prevence projevů xenofobie, rasismu, antisemitismu
4. Prevence rizikového chování a závažných virových onemocnění
5. Prevence sexuálního zneužívání a týrání
6. Prevence kriminality a delikvence
7. Právní odpovědnost
8. Prevence záškoláctví
9. Zdravý životní styl
10. Prevence vzniku poruch příjmu potravy
11. Ekologie (environmentální výchova)
12. Prevence virtuálních drog – patologického hráčství a závislosti na počítačových hrách

Až poslední bod obsahu preventivního působení na základních školách by se okrajově mohl týkat tématu, s kterým bylo pracováno v diplomové práci. Ale jak sama řekla paní metodička prevence na jedné ze základních škol, zdaleka se v průběhu školního roku nedostane na všechna témata, ale jsou vybrána pouze některá z nich. Tudíž si myslím, že pokud je téma prevence virtuálních drog v daném seznamu preventivního působení až na posledním místě, je to právě jedno z těch témat, na které bohužel nezbývá mnoho času. Nebo spíše čas žádný a s tímto tématem se nepracuje. Ne pouze v potřebném rozsahu, ale vůbec. Dá se říci, že tento názor je potvrzen i výše uvedenými výsledky dotazníků s žáky, tak i vyhodnocenými rozhovory s jejich pedagogy.

Ale i pokud je moje domněnka mylná, stejně v obsahu preventivního působení zcela chybí celá škála rizikových jevů, s kterými bylo pracováno v diplomové práci. A mimo to, z analýzy současného stavu preventivního působení je zřejmé, že preventivní působení je stále ještě realizováno formou přednášky. Žáci mnohdy vnímají přednášky spíše negativně, mohou mít pocit, že jim chce někdo radit, směřovat je – což je na jednu stranu samozřejmě pravda. To je ale právě to, co lidem v pubertálním věku absolutně nevyhovuje. Tato věková skupina, chce mít vše pod kontrolou a naopak to, co je zakázané, je přitažlivé. Jakékoliv přednášky, prosby, zastrašování,... nic takového nezabírá. Proto je velmi důležité na žáky působit tak trochu mimoděk. Tak aby měli možnost dané souvislosti, informace, ale také negativní jevy objevit sami. A dále se získanými zkušenostmi pracovat. Pokud se tak děje ve škole, pod dohledem pedagogů, je to ideální řešení.

13 Návrh primárního preventivního programu

Preventivní program je komplexním dlouhodobým preventivním programem školy, či školského zařízení a je součástí školního vzdělávacího programu, který vychází z příslušného RVP, popř. je přílohou učebních plánů. Při jeho realizaci vycházíme ze situace, že škola má pro něj samozřejmě pouze omezené časové, personální a finanční možnosti, a je proto nutné klást důraz na co nejvyšší efektivitu při existujících zdrojích. Program má jasně definované dlouhodobé a krátkodobé cíle a musí oddalovat, bránit nebo snižovat výskyt rizikového chování a zvyšovat schopnost žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí (Miovský, 2012).

13.1 Popis programu

Přechod na druhý stupeň základní školy přináší řadu změn a z nich vyplývajících zátěžových situací, které na osobnost žáka působí a s kterými se musí žák vyrovnat – změna třídního učitele, střídání vyučujících v jednotlivých předmětech, odchod některých spolužáků na víceletá gymnázia, do sportovních tříd a příchod nových spolužáků, dále pak zvýšené nároky na objem a strukturu učiva.

Program má žákům přinášet strukturované podněty pro potřeby prevence sociálně patologických jevů. Je optimální připravit celoroční program zaměřený na osobnostní a sociální rozvoj a výcvik v sociálně komunikativních dovednostech. Projekt musí být určen pro žáky a pedagogické pracovníky školy a ve svém důsledku vést k pozitivní změně klimatu školy s minimem kázeňských problémů žáků ve škole i mimo školu (Miovský, 2012).

Programy musí zasahovat výchovnou i naukovou složku vzdělání během celého školního roku, směřovat k pozitivnímu ovlivnění klimatu třídy, ke změně motivace žáků a pedagogů a změnám vyučovacích metod (Černý, 2010).

13.2 Východiska programu

Jak je zřejmé ze všech čtyř analyzovaných oblastí praktické části diplomové práce – dotazníky žáků, rozhovory s pedagogy, řády počítačových učeben i nástin aktuálního programu preventivního působení na jedné ze základních škol – preventivnímu působení, které by se primárně týkalo negativních jevů vyskytujících se na internetu a s kterými se žáci v rámci práce na počítači dostanou do styku, není věnován dostatečný prostor a potřebná důležitost. I to i přes to, že se v dnešní době jedná o stále více aktuální téma vzhledem k rozšířenosti počítačové techniky a internetu jak ve školním, tak v domácím prostředí a také k technické zdatnosti žáků, mnohdy dokonce dětí, které nejsou ještě ani žáky 2. stupně základní školy.

Myslím si, že je nutné zvyšovat bezpečnost ve školním prostředí, což následně může vést ke zlepšení sociálního klimatu školy. Je nezbytné vést žáky ke zdravému sebe-pojetí a k vhodným způsobům vzájemné komunikace. Ne pouze mnohdy nebezpečné komunikaci ve virtuálním světě. K tomu se dá využívat mnoho různých forem práce, např. třídnické hodiny nebo hodiny etické výchovy. Třídnické hodiny poskytují prostor k náhledu na situaci a vztahy ve třídách, umožňují jejich modelování prostřednictvím práce se školní třídou jako sociální skupinou. Učitelé také mohou využívat spolupráci s poradenskými pracovníky školy nebo spolupracovat s externími odborníky. Tím vzniká další vhodný prostor pro rozvoj zejména komunikačních dovedností a otevírá se cesta pro další působení směrem k žákům.

Bohužel nastavený systém preventivního působení, tak jak jsem ho měla možnost vidět a posoudit na třech základních školách, a to ze čtyř různých hledisek, neodpovídá kvalitně vedenému, komplexnímu a ucelenému preventivnímu působení. Takovému, aby komplexně rozvíjelo celou osobnost žáka po všech stránkách. Není věnován dostatečný prostor jak samotnému preventivnímu působení ze strany pedagogů, ale preventivní program není ani plně ukotven v návrhu preventivního programu pro daný školní rok. V již zmiňovaném návrhu můžeme nalézt pouze odkaz na prevenci virtuálních drog – patologického hráčství a závislosti na počítačových hrách. Ostatní výše zmiňované a v teoretické části popisované

patologické jevy jsou zcela opomíjeny. Tím se opět dostáváme k problému, že preventivní program není komplexní a pro žáky pak může být těžko uchopitelné. Důležitým aspektem také je, aby samotní pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci měli o dané problematice dostatečné informace a tím pádem je pak kvalifikovaně mohli předávat dál. A to jak směrem k žákům, tak k jejich rodinným příslušníkům, především směrem k zákonným zástupcům tak, aby preventivní program mohl probíhat ve vzájemné kooperaci školy a rodiny.

13.3 Cíle programu

Preventivní výchovně vzdělávací působení musí být neoddělitelnou součástí výuky a života základních škol a školských zařízení. Je nutné vyvarovat se zjednodušeného pojetí zdravého životního stylu, kdy učitel vybere několik „žhavých“ témat a probere pouze ta. Jistě není ani dostatečně účinné preventivní aktivity realizovat pouze jako volnočasové aktivity organizované školou či školským zařízením, a nebo nejrůznějšími formami mimoškolní činnosti (sportovní kluby, střediska volného času atd.). Každodenní život školy musí mít takovou kvalitu, aby dětem umožňoval osvojit si kompetence zdravého životního stylu, které jsou nejúčinnějším preventivním nástrojem (Černý, 2010).

Základními kompetencemi prevence v rámci podpory zdraví a zdravého životního stylu jsou

- zvyšování sociální kompetence – rozvíjení sociálních dovedností, které napomáhají efektivní orientaci v sociálních vztazích, odpovědnosti za chování a uvědomění si důsledků jednání
- posilování komunikačních dovedností – zvyšování schopnosti řešit problémy, konflikty, adekvátní reakce na stres, neúspěch, kritiku
- vytváření pozitivního sociálního klimatu – vytváření pocitu důvěry, bez nadměrného tlaku na výkon, zařazení žáka do skupiny, práce ve skupině vrstevníků, vytvoření atmosféry pohody a klidu, bez strachu a nejistoty

- formování postojů ke společensky akceptovaným hodnotám – pěstování právního vědomí, mravních a morálních hodnot, humanistické postoje atd. (Miovský, 2012)

13.4 Cílová skupina a obsah programu

Cílovou skupinou daného preventivního programu jsou žáci 2. stupně základních škol. Obsah preventivního programu je dále rozdělen dle daných tříd. V této kapitole jsou také uvedeny příklady konkrétních aktivit, které lze využít v preventivním programu. Aktivitu lze využít pro celý druhý stupeň základní školy, pouze v různých alternativách obtížnosti. Uvádím zde pouze stručný popis aktivit. Předlohu pro dané aktivity jsem čerpala z odborné literatury (Miovský, 2012). Změnila jsem však jejich koncept tak, aby byly použitelné a přínosné pro preventivní program týkající se rizik používání ICT. Celý metodický postup k jednotlivým aktivitám je pak přílohou diplomové práce.

Obsahové členění primárního preventivního programu pro žáky 6. třídy:

- vytváření vztahu důvěry mezi žáky a učiteli, ale také mezi žáky navzájem „Skupinový ostrov“ - Cílem aktivity je uvědomit si svůj vlastní prostor, svoji jedinečnost, ale zároveň společný prostor se skupinou. Žáci společně kreslí jeden velký ostrov, kde by společně mohli žít bez známek vyčleňování, nebo naopak bez známek nadvlády nad někým jiným.
- stanovení pravidel soužití třídního kolektivu, pravidel, která jsou v souladu se zdravým sociálním prostředím a jsou přenositelné z reálného života do virtuálního prostředí

Netiketa“ – Žáci se seznámí s pojmy: „netiketa“ (etiketa na internetu) a „mobilní etiketa“ (etiketa při používání mobilního telefonu). Pravidla vhodného a nevhodného chování jsou žákům předkládána formou příběhu, jehož konec mohou sami ovlivňovat svými návrhy řešení. Lektor žákům vysvětluje možné následky a důsledky navrhovaného řešení tak, aby žáci sami našli a poznali, které řešení je vhodné a přínosné.

- formování skupiny, která je pro žáky bezpečným místem, a která jim pomůže vyhnout se rizikovému a společensky nežádoucímu chování (přenesitelné reality do virtuálního světa)

„Vyloučený“ – Žáci se procházejí třídou, jsou „jakoby“ na vycházce a potkávají své známé. Pouze jednoho žáka si nikdo nevšímá, je ze skupiny vyloučen. Dále probíhá diskuze o tom, jak se daný žák cítil, ale i o tom, jak se cítili ostatní, když jednoho žáka záměrně ignorovali.

- případně začlenění nových žáků do třídního společenství bez známek vyčleňování
- seznámení se s riziky anonymity virtuálního prostředí

„První dojem“ - Cílem aktivity je žákům zprostředkovat zkušenost s tím, jak se lidé mohou lišit v prvních dojmech. Žáci dostanou od lektora fotografii a za úkol mají napsat první dojem, který je k dané fotografii napadne. Dále probíhá diskuze o tom, jak snadné je na někoho udělat dobrý první dojem, aniž bychom o daném člověku měli podrobnější informace.

- nácvik chování v anonymním prostředí

„Hádej, kdo jsem?“ – Žáci jsou požádáni, ať na papír napíší šest charakteristik své osoby. Mohou to být informace pravdivé, ale i zkreslené. Papíry se shromáždí a lektor je přečte nahlas. Ostatní hádají, kdo je autorem jednotlivých výroků. Aktivita ukazuje, jak jednoduché je ze sebe „udělat někoho jiného.“

- trénink rozpoznání možného nebezpečí a osobnosti útočníka

„Kdo je kdo?“ – Žáci mají k dispozici kartičky s lidskými vlastnostmi, např. hodný, plachý, stydlivý, silný, ... Žáci mají za úkol roztřídit kartičky dle toho, jaké vlastnosti připisují útočnickovi a jaké vlastnosti připisují oběti. Cílem aktivity je správný odhad osobnosti útočníka. Aktivita je určena především jako prevence kyberšiny.

Obsahové členění primárního preventivního programu pro žáky 7. třídy:

V tomto období je vhodné využít několikadenní intenzivní pobytové soustředění se zaměřením na:

- hlubší vzájemné poznávání spolužáků i sociálního prostředí
- prohlubování vztahů důvěry
- upevňování kolektivních vztahů, zároveň také včasným podchycením nežádoucích projevů chování

„Tečkování“ – Žáci se postaví do kruhu, zavřou oči a lektor každému nalepí na čelo barevnou tečku. V případě, že dá lektor jednomu žákovi jinou barvu, nebo ho neoznačí, bude zažívat pocit izolace. Následuje diskuse o pocitech žáků. Aktivita směřuje o prevenci kyberšikany.

- trénink obrany před manipulací s uměním říci „ne“
- trénink odpovědnosti za svoje rozhodnutí

„Hra na facebook“ – Žáci si na záda připevní papír, na kterém uvedou své osobní informace (dle uvážení) a chodí s ním po škole, po městě, ... Poté probíhá diskuse na téma, jak se žáci cítili, když si každý mohl jejich osobní informace přečíst. Aktivita vedoucí k uvědomění si rizik sociálních sítí, rizik zveřejňování osobních informací, fotografií .

- přijetí následků svého chování
- zvládání náročných fyzických i psychických situací

Obsahové členění primárního preventivního programu pro žáky 8. a 9. tříd:

Program by měl být zaměřen na:

- upevňování vztahů mezi vrstevníky
- rozvoj schopností přijímat svobodná a odpovědná rozhodnutí
- nácvik efektivní komunikace na základě vlastních prožitků

„Kouzelná skříňka“ – Kouzelná skříňka je jakákoli skříňka, ve které je umístěno zrcadlo. Aktivitu lektor začne otázkou: „Kdo si myslíte, že je ten nejzajímavější člověk na světě?“ Žáci si nejprve promýšlí odpověď, poté se podívají do skříňky, kde zjistí, že každý z nich je nejzajímavější a jedinečný.

- nácvik řešení zátěžových situací

- zvýšení schopnosti odolávat nebezpečím, krizím, stresu, zátěžovým situacím v každodenním používání ICT
- přehled rizik při práci s ICT
- modelové, projektové situace poskytující návody k řešení problémů

„Co dělat když...“ Aktivita, ve které žáci pod vedením lektora řeší situace spojené s riziky užívání ICT. Lektor dává dětem prostor k vymýšlení různých variant řešení zadané situace. Aktivita není zaměřena pouze na rizikové situace, ale i situace zaměřené na bezpečné chování ve virtuálním prostředí. Žákům je zdůrazněno, že každá situace je řešitelná, a že je důležité vědět, jak se zachovat, případně kam se obrátit o pomoc. Možná je i forma dramatizace situace.

Závěr

Diplomová práce se zabývala riziky používání informačních a komunikačních technologií a jejich prevencí u žáků druhého stupně základních škol. V první části práce je nejdříve představen pojem informační a komunikační technologie jako takový. Informační a komunikační technologie má pro člověka nesporný přínos a je běžnou součástí života snad každého z nás. Přináší s sebou však i mnohá rizika a nebezpečí, kterým je potřeba se vyhnout, nebo alespoň eliminovat působení těchto rizik na člověka, zvláště pak na žáky základních škol, kteří by si ještě s těmito riziky nemuseli adekvátně poradit a bránit se jim.

V teoretické části je nejprve popsán přínos počítačové techniky pro výuku. Novým, teprve se rozvíjejícím trendem výuky převážně v zahraničí, je on – line výuka. Dále to může být projektové vyučování, které je tradiční součástí výuky i u nás. Bezesporu velkým přínosem počítačové techniky jsou také informační systémy škol, které jsou také hojně využívány. Další podkapitola teoretické části se zabývá internetem, vznikem internetu a samozřejmě také jeho velkým přínosem jak pro dospělého člověka, tak pro žáky školou povinné. Internet může být chápán jako v podstatě neomezený zdroj informací, zábavní komodita, sociální komodita. Tyto všechny vyjmenované atributy však již nemusí mít pouze kladný přínos, ale přináší s sebou také mnohá negativa. A právě popisem těchto negativ se zabývá další část diplomové práce. Jedná se o negativa typu kybergroomingu, kyberšikany, happy slappingu, kyberstalkingu, sextingu, dětské pornografie, pedofilie, atd. Všechna tato témata jsou v teoretické části diplomové práce ukotvena a objasněna.

Pro pedagogiku velmi důležitou částí práce je ta část, ve které je řešeno preventivní působení, a to primární, sekundární i terciární. Je zde také rozebírána role pedagoga v souvislosti s výše zmíněnými negativními jevy, jeho obecné kompetence ve vztahu ke studentovi a jeho možnosti preventivního působení na žáka. Ať už by se jednalo o preventivní působení individuální, či skupinové – s celou třídou, či skupinou žáků jako se sociální skupinou. Samozřejmě se v souvislosti s preventivním působením nesmí zapomínat ani na roli rodiny žáka.

V praktické části je prováděno empirické šetření ve skupině pedagogů, konkrétně rozhovory, na třech různých základních školách. Rozhovorů proběhlo šest

a jejich přepisy jsou přílohou diplomové práce. Cílem rozhovorů bylo komplexně zmapovat situaci preventivního působení na dané základní škole, a to právě v oblasti negativních jevů vyskytujících se při práci na počítači. Pedagogům bylo položeno sedm otázek, které měly zmapovat edukační působení pedagoga, odpovědět na otázku, kterému konkrétnímu tématu preventivního působení se věnují, dále poodhalit časovou osu tohoto působení a formu preventivního působení. Otázky se také týkali informovanosti samotných pedagogů na dané téma a v neposlední řadě také zájem pedagogů se tímto tématem zabývat. Potažmo zájem celkově se zabývat otázkami informačních a komunikačních technologií. Dále pak byly na téže základních školách rozdány dotazníky žákům, které měly za cíl zmapovat jejich pohled na danou problematiku. Pro doplnění a komplexní pohled na věc jsou v praktické části diplomové práce rozpracovány a porovnány řady počítačových učeben ze základních škol a je také uveden nástin současného preventivního působení na jedné ze základních škol.

Přínosem diplomové práce pro oblast speciální pedagogiky je zviditelnění negativních jevů vyskytujících se při práci na internetu. Tyto jevy jsou dle vyhodnocení průzkumného šetření spíše opomíjeny a není jim přikládán potřebný důraz. Domníván se tedy, že z praktické části diplomové práce je naprosto zřejmá nutnost zabývat se zajištěním preventivního působení vztahující se k této problematice. Dovolím si také tvrdit, že je nutné preventivnímu působení věnovat prostor již na školách základních a to z toho důvodu aby se preventivní program dostal k žákům dříve než samotný patologický jev, proti kterému by měl být preventivní program veden. Jistě není v pedagogových silách patologické jevy vyskytující se při práci na počítači zcela odstranit, ale včasnými a správně vedenými preventivními programy můžeme tyto jevy alespoň minimalizovat.

Posledním tématem praktické části diplomové práce je nástin primárního preventivního působení tak, jak by mohl být uveden do praxe. Jde především o to, aby pedagogové – a potažmo i rodiny žáků – nabízeli svým žákům smysluplné, pro žáky přitažlivé aktivity, které budou mít pro daného jedince sociální, edukační i emoční přínos a žák se tak stane silnější a lépe připravenou osobností čelit možným nástrahám virtuálního světa.

Seznam použité literatury

Monografie:

1. BARKLEY, R. Defiant Children. 2nd. Ed. New York, London: The Guilford Press, 2012. ISBN: 1-57230-123-6.
2. BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha : ISV, 2003. 197 s. ISBN 80-86642-08-9.
3. BLATNÍKOVÁ, Šárka. *Aplikace klinických a testových metod v kriminologickém výzkumu*. Praha: IKSP, 2012. 92 s. ISBN 978-80-7338-109-7.
4. BRDIČKA, Bořivoj. *ICT v životě školy : profil školy 21*. Praha : Národní ústav pro vzdělání, 2012. 35 s. ISBN 978-80-87063-65-1.
5. CLARKE, D. Pro-Social and Anti-Social Behaviour. New York: 2003. ISBN 0-415-22761-5.
6. COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy : náměty pro učitele*. Praha : Fortuna, 2006. 135 s. ISBN 80-7168-958-0.
7. ČERNOCHOVÁ, Miroslava. *Využití počítače při vyučování : náměty pro práci dětí s počítačem*. Praha : Portál, 1998. 165 s. ISBN 80-7178-272-6.
8. ČERNÝ, Michal. Základní úroveň provádění primární prevence. In *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Tišnov : Sdružení SCAN, 2010. s 42 – 43. ISBN 80-7013-212-4.
9. DRAHOŠ, Zdeněk. *Počítač ve výuce fyziky*. Praha : Generation Europe, 2012. 90 s. ISBN 978-80-904974-1-2.
10. ECKERTOVÁ, Lenka. *Bezpečnost dětí na internetu : rádce zodpovědného rodiče*. Brno : Computer Press 2013. 224 s. ISBN 978-80-251-3804-5.
11. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6 - 180.

12. HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 774 s. ISNB 80-7178-303-X.
13. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. 407 s. ISNB 80-7367-040-2.
14. HERZÁN, Martin. *Pornografie a svoboda projevu*. Praha : Eko – konzult, 2003. 62 s. ISNB 978-80-8904-492-4.
15. HRONCOVÁ, Jolana, HUDECOVÁ, Anna, MATULAYOVÁ, Tatiana. *Sociální pedagogika a sociální práce*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2001. 298 s. ISNB 80-8055-476-5.
16. JÍLEK, Jan. *Ze závislosti do nezávislosti : (spoluzávislí a nešťastní)*. Praha : Jan Jílek 2008. 223 s. ISNB 978-80-85524-03-1.
17. JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1995. 95 s. ISNB 80-85931-06-0.
18. KALINA, Kamil. *Terapeutická komunita : obecný model a jeho aplikace v léčbě závislostí*. Praha : Grada, 2008. 394 s. ISNB 978-80-247-2449-2.
19. KALINA, Kamil. *Základy klinické adiktologie*. Praha : Grada, 2008. 388 s. ISNB 978-80-247-1411-0.
20. KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.
21. KUDRLE, Stanislav. Úvod do bio – psycho – socio – spirituálního modelu závislosti. In *Drogy a drogové závislosti : mezioborový přístup*. Praha : Úřad vlády České republiky, 2003. s. 91 – 95. ISNB 80-86734-05-6.
22. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele : o situacích, pomoci a poradenství ve školní praxi*. Brno : Paido, 2008. 69 s. ISNB 978-80-7315-169-0.
23. LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí*. Praha : Portál, 2012. 202 s. ISNB 978-80-7367-784-8.

24. MILFAIT, René. *Komerční sexualizované násilí na dětech*. Praha : Portál, 2008. 210 s. ISBN 978-80-7367-320-8.
25. MIOVSKÝ, Michal. *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Praha : TOGGA, 2012. 112 s. ISBN 978-80-87258-74-3.
26. MIOVSKÝ, Michal. *Příklady dobré praxe programů školní prevence rizikového chování*. Praha : TOGGA, 2012. 173 s. ISBN 978-80-87258-91-0.
27. MIŠURCOVÁ, Věra. *Hra a hračka*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 143 s.
28. NAVRÁTIL, Pavel. *Internet pro školy*. Kralice na Hané : Computer Media 2004. 120 s. ISBN 80-86686-16-7.
29. NEUMAJER, Ondřej. *Budujeme školní web*. Brno : CP Books, 2007. 133 s. ISBN 80-251-0612-8.
30. NEŠPOR, Karel, CSÉMY, Ladislav. *Léčba a prevence závislostí : příručka pro praxi*. Praha : Psychiatrické centrum, 1996. 199 s. ISBN 80-85121-52-2.
31. NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost*. Praha : Portál, 2007, 170 s. ISBN 978-80-7367-267-6.
32. NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost : současné poznatky a perspektivy léčby*. Praha : Portál, 2000, 150 s. ISBN 80-7178-432-X.
33. NEŠPOR, Karel. *Počítače a zdraví : nač jsme se neodvažovali pomyslet, natož zeptat*. Praha : BEN, 1999. 96 s. ISBN 80-86056-71-6.
34. NEŠPOR, Karel, PROVAZNÍKOVÁ, Hana. *Slovník prevence problémů působených návykovými látkami : pro rodiče a pedagogy*. Praha : Státní zdravotní ústav, 1999. 54 s. ISBN 80-7071-123-X.
35. NEŠPOR, Karel, CSÉMY, Ladislav, PERNICOVÁ, Hana. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha : Sportpropag, 1999. 39 s. ISBN 50.

36. NEŠPOR, Karel, CSÉMY, Ladislav. *Psychiatrie*. 2005, ročník 9, číslo 2, s. 165 – 166. ISNB 1212-0383.
37. NEŠPOR, Karel, CSÉMY, Ladislav. *Psychiatrie*. 2005, ročník 9, číslo 3, s. 264 – 266. ISNB 1212-0383.
38. OLIVER, Dan. *500 Internet : pět set rad*. Praha : Slovart, 2008. 127 s. ISNB 978-80-7391-148-5.
39. PETRÁČKOVÁ, Věra, KRAUS, Jiří. *Akademický slovník cizích slov*. Praha : Academia, 2000. 834 s. ISNB 80-200-0607-9.
40. PETROWSKI, Thorsten. *Bezpečí na internetu pro všechny*. Liberec : Dialog, 2014. 242 s. ISNB 978- 80-7424-066-9.
41. POHL, Ondřej. *Hry na internetu*. Praha : Computer Press, 2002. 94 s. ISNB 80-7226-659-4.
42. POŠTULKA, Vladimír. *Dějiny pornografie*. Praha : XYZ, 2007. 320 s. ISNB 978-80-87021-30-9.
43. PRAŠKO, Ján, PRAŠKOVÁ, Hana. *Obsedantně – kompulzivní porucha a jak ji zvládat*. Praha : Galén, 2008. 69 s. ISNB 978-80-7262-531-4.
44. PROKEŠ, Josef. *Člověk a počítač, aneb, Svítání digitální kultury*. Tišnov : Sursum, 2000. 86 s. ISNB 80-85799-82-0.
45. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha : Portál, 2012. 191 s. IBNB 978-80-7178-999-4.
46. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2013. 483 s. ISNB 978-80-262-0456-5.
47. PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. 395 s. ISNB 978-80-7367-647-6.
48. PRUNNER, Pavel. *Psychologie gamblerství, aneb, Sázka na štěstí*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. 273 s. ISNB 978-80-7380-074-1.

49. ROGERS, Vanessa. *Kyberšikana : pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty*. Praha : Portál, 2011. 97 s. ISNB 978-80-7367-984-2.
50. ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha : Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
51. SAK, Petr. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha : Portál, 2007. ISNB 978-80-7367-230-0.
52. SLAVÍK, Jan. *Počítač jako pomocník učitele : efektivní práce s informacemi ve škole*. Praha : Portál, 1997. 119 s. ISNB 80-7178-149-5.
53. SPOUSTA, Vladimír. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno : Masarykova univerzita, 1999. 37 s. ISNB 80-210-1274-9.
54. STEJSKALOVÁ, Svatava. Hra jako základní činnost dětí. In *Výchovná problematika v dětských zařízeních*. Brno : Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1996. s. 54 – 77. ISBN 80-7013-212-4.
55. ŠTĚCH, Stanislav. *Škola stále nová*. Praha : Karolinum : Univerzita Karlova, 1992. 258 s. ISNB 80-7066-673-0.
56. ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEDOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Grada, 2007. 377 s. ISNB 978-80-7367-313-0.

Elektronické zdroje:

57. GILLESPIE M. A. Meredith. *Adolescent problem gambling : Developing a gambling expectancy instrument* [online]. [cit. 12.09.2014]. Dostupné na : <http://www.camh.net/egambling/issue5/research/gillespie_article.html>
58. WILLIAMS J. Robert. *Gambling Impact and Behavior Study* [online]. [cit. 20.3.2014] Dostupné na : <<http://www.thewager.org/backissues.htm>>

Příloha č.1 – přepisy rozhovorů

ROZHOVOR A

Mluvíte se svými žáky o možných nástrahách na internetu?

Ano, určitě mluvím. Žáci si na občanskou výuku mají nosit aktuality, tím hodinu vždy začínáme. Rozumějte, vždy dva vybraní žáci, mají za úkol ostatní seznámit s nějakou podle nich zajímavou, nebo důležitou věcí, která se aktuálně odehrává buď v okolí, nebo třeba i ve vzdálenějším horizontu, pokud je to zajímavé. Právě při těchto aktualitách se mnohdy dostáváme i k internetovým nástrahám.

Jaké poslední informace o možných nástrahách na internetu jste svým žákům předal?

Popravdě, v poslední době nebylo toto téma mezi našimi aktuálními tématy. V poslední době se řešila především olympiáda. Takže pokud vezmeme například horizont jednoho až dvou měsíců, téma internetu jsme neřešili.

Jakým způsobem tyto informace svým žákům předáváte?

Myslím si, že tato otázka již byla zodpovězena, je to forma krátkých aktualit na začátku vyučovací hodiny každý týden, pokud zrovna sami žáci toto téma „nakousnou“. Poté samozřejmě probíhá i diskuze mezi ostatními žáky.

Jak často s žáky probíráte možné nástrahy virtuálního světa?

Tuto otázku jsme panu učiteli ani nepokládala, myslím si, že už byla také zodpovězena v rámci předešlých otázek.

Myslíte si, že je důležité řešit s vašimi žáky toto téma?

Asi ano, ale zároveň je i spousta dalších a dle mého názoru důležitějších témat. Naši žáci se dostávají do věku, kdy je důležité je více upozorňovat na možná rizika kouření, alkoholu, drog,... To jsou atributy, které je denně obklopují i v reálném životě a které pro ně mohou představovat velké riziko.

Jsou vaši žáci seznámeni s řádem počítačové učebny?

To opravdu nevím, to spadá do kompetencí a povinností učitele informatiky, ale předpokládám, že ano.

Jsou žáci seznámeni s tím, kde najdou řád počítačové učebny?

Opět musím zopakovat předešlou odpověď, řád počítačové učebny bude zřejmě k dispozici přímo v učebně, ale ani já sám to stoprocentně nevím. Každopádně pokud se žáci obrátí na svého učitele informatiky, jistě jím poskytnou veškeré informace.

ROZHOVOR B

Mluvíte se svými žáky o možných nástrahách na internetu?

Během klasické výuky na to bohužel není čas. Řešila bych to samozřejmě v případě, že by za mnou nějaký ze žáků s nějakým takovým problémem přišel. To se ale zatím nestalo, když za mnou žáci přijdou je to většinou kvůli tomu, že se nemohou rozhodnout na jakou střední školu, s jakým zaměřením mají jít. Takže se žáky spíše řeším „kariérní“ možnosti. A mimo jiné já nejsem metodik prevence, takže to není ani v mých kompetencích, ani v časových možnostech.

Jaké poslední informace o možných nástrahách na internetu jste svým žákům předal?

Jakým způsobem tyto informace svým žákům předáváte?

Jak často s žáky probíráte možné nástrahy virtuálního světa?

Na tyto tři otázky lze odpovědět najednou, a odpověď byla už více méně řečena. Ve vyučovacích hodinách není dán prostor na to, věnovat se nějak více věcem, které se netýkají přímo daného předmětu. Na to tu máme školního metodika prevence, který zajišťuje program přednášek pro naše žáky.

Myslíte si, že je důležité řešit s vašimi žáky toto téma?

Vzhledem k tomu, že internet je naprosto běžnou součástí života žáků asi dokonce víc než dospělých lidí, tak určitě ano. Co si ale vybavuji přednášky a besedy na naší škole, nevzpomínám si, že by byly zaměřeny tímto směrem.

Jsou vaši žáci seznámeni s řádem počítačové učebny?

Na začátku každého školního roku musí být všichni žáci prokazatelně seznámeni se školním řádem a zrovna tak i s řádem učeben, kde je zapotřebí dodržovat určitý režim. Ať už se jedná o biologickou laboratoř, kde žáky seznamuji s tím, jak musí zacházet s mikroskopem, aby se nerozbil. Takže zajisté i učitel počítačů seznámí s řádem svojí učebny.

Jsou žáci seznámeni s tím, kde najdou řád počítačové učebny?

Pokud to vztáhnu na učebny, které využívám k výuce já, tak ano, byli s tím seznámeni a měli by to vědět. Zrovna tak si myslím, že i ostatní kolegové dodržují své povinnosti a žákům tyto povinné informace na začátku školního roku předají.

ROZHOVOR C

Třetí rozhovor je již z druhé základní školy, ve které probíhalo šetření k diplomové práci. Zde mi rozhovor přislíbili také dva učitelé, paní učitelka s letitou praxí a druhý rozhovor byl veden s mladým panem učitelem anglického jazyka. První rozhovor je tedy s paní učitelkou biologie, zajímavé ovšem v tomto rozhovor zajisté bude i to, že paní učitelka má na starosti zajišťování obsahu preventivního působení na dané škole. Paní učitelka mi také poskytla rámcový program prevence na základní škole, který bude rozpracován dále.

Mluvíte se svými žáky o možných nástrahách na internetu?

Nejprve bych ráda řekla, že na této škole působím už řadu let jako metodik prevence a určitě vidím velký posun v této oblasti. Dříve jsme se spíše zabírali problematikou dospívání, žáci řešili otázky, kam po škole, atd. Dnešní doba je ale strašně rychlá, a kdybychom v sedmé třídě začali řešit otázky dospívání, už bychom zřejmě neměli co nového žákům předat. Zrovna tak i otázka, kam po základní škole není úplně aktuální. Žáci jsou mnohem více než dřív rozhodní a vědí, co chtějí. Je to asi tím, že doba je teď nastavena hlavně na výkon. Tím chci říct, že v posledních letech se mění i struktura preventivního působení na naše žáky. Proto je rozpracován obsah, který se dle možností snažíme naplňovat. Samozřejmě se nestihnou během jednoho školního roku všechny oblasti, které jsou nastaveny v cílech. Vždy musíme vybrat ty nejvhodnější varianty. Myslím si, že super jsou i projektové dny, které se teď s našimi žáky dělají, kdy se žáci věnují tématu, které je zajímavé a učitel má také mnohem více prostoru předat žákům své zkušenosti, poznatky... Protože žáci dělají to, co je zajímavé, může zde být i velký prostor pro preventivní působení, za což jsem osobně velmi ráda.

Dobře, moc Vám děkuji za odpověď, přesto bych se ráda vrátila přímo k problematice negativních jevů na internetu. Mluvila jste o projektových dnech, je třeba nějaký projekt zaměřen přímo na tuto problematiku?

Co se týká přímo internetu, v preventivním programu máme přímo bod prevence virtuálních drog – patologického hráčství a závislosti na počítačových hrách. Negativní jevy z toho hlediska, jak je pojmáte vy, tedy jak jste třeba mluvila

o kyberšikaně a dalších jevech, v preventivním programu nemáme. Ale jak říkám, preventivní program se dle potřeb upravuje, takže není vyloučeno, že i tyto jevy budou zařazeny.

Jaké poslední informace o možných nástrahách na internetu jste svým žákům předal?

Ač jsem metodik prevence, já přímo takovéto informace nekomunikuji, mým cílem je zajistit co možná nekvalitnější odborníky, které na naši školu pozveme, a kteří se našim žákům v předem domluveném rozsahu a obsahu věnují.

Jakým způsobem tyto informace svým žákům předáváte?

Jak již bylo řečeno, informace jsou předávány skrz odborníky.

Jak často s žáky probíráte možné nástrahy virtuálního světa?

Pokud budu opět mluvit obecně, přednášky máme dle časového harmonogramu zhruba čtyřikrát do roka, tedy dvě na pololetí.

Myslíte si, že je důležité řešit s vašimi žáky toto téma?

Myslím si, že je velmi důležité s žáky řešit jakékoliv téma, které se týká zvýšení bezpečnosti, zlepšení informovanosti. Prostě jakékoliv téma, které má pozitivní dopad.

Jsou vaši žáci seznámeni s řádem počítačové učebny?

Popravdě nevím, nikdy jsem si tuto otázku nepokládala.

Jsou žáci seznámeni s tím, kde najdou řád počítačové učebny?

Osobně bych ho nejspíš hledala v učebně...?

ROZHOVOR D

Mluvíte se svými žáky o možných nástrahách na internetu?

Ano, jednou za čas ano. Je důležité, aby se k žákům informace o rizicích dostali co nejdříve. Není to tak dlouho, co jsem v cizině dostudoval a tam to bylo zcela běžnou součástí výuky. Sice až na vyšším stupni, než na základní škole, ale nikdy není brzy. U výuky cizích jazyků je jedna velká výhoda. Máte samozřejmě daná témata, jako škola, počasí, jídlo, atd. atd. Ale při hodinách konverzace se dá mluvit skoro o všem, pokud na to žáci mají slovní zásobu. A když nemají, tak od toho přeci máme slovníky. Já tvrdím, že důležité je naučit mluvit, o čemkoliv, umět vyjmenovat zeleninu od A do Z není důležité. A pokud chtějí mluvit o hrách, sociálních sítích, nebo o chatech? Proč ne, sem s tím.

Jaké poslední informace o možných nástrahách na internetu jste svým žákům předal?

Naposledy jsme mluvili o počítačových hrách versus realita. Počítačové hry jsou velmi často plné násilí, hlavní hrdina je neohrožený bojovník. Kluci chtějí být mnohdy stejní, což není moc dobrý nápad a oni si to musí uvědomit, že realita je jiná dřív, než se něco stane.

Jakým způsobem tyto informace svým žákům předáváte?

Já žákům nic nepředávám, povídáme si.

Jak často s žáky probíráte možné nástrahy virtuálního světa?

Počet hodin je omezený na každý předmět, zrovna tak na cizí jazyk. Takže nějaké téma, které se týká internetu, přijde na řadu zhruba jednou za dva měsíce. K tématu se občas i vrátíme, kvůli procvičení slovní zásoby.

Myslíte si, že je důležité řešit s vašimi žáky toto téma?

Určitě ano, ale aby vše neznělo tak idylicky, samozřejmě jsme na základní škole, takže nás limituje slovní zásoba, tudíž informace jsou povrchní. Ale jsou.

Jsou vaši žáci seznámeni s řádem počítačové učebny?

Tak to já nevím, ale stejně to většinou bývá tak, že žáky řady moc nezajímají. To si ještě pamatuju od sebe. A myslím si, že v tomhle se nic závratného určitě nezměnilo.

Jsou žáci seznámeni s tím, kde najdou řád počítačové učebny?

Viz. odpověď na předešlou otázku. Ale rozhodně bych žáky nepodceňoval, pokud něco potřebují, vědí, kde to najít.

ROZHOVOR E

Mluvíte se svými žáky o možných nástrahách na internetu?

V rámci výuky v jistých situacích ano. Žáci se ale hlavně učí využívat běžných uživatelských programů, které potřebují i pro přípravu materiálů do další výuky. Co se týká internetu, samozřejmě se žáci učí vyhledávat potřebné informace a filtrovat potřebné informace, od těch méně potřebných až po ty úplně zbytečné. Při prohlížení na webových stránkách samozřejmě občas narazí právě i na ty nástrahy, o kterých mluvíte. V tom případě si k tomu něco řekneme, víceméně zkušenosti přejaté od jiných. V rámci učebního plánu to ale není a samozřejmě mají přednost učební plány.

Jaké poslední informace o možných nástrahách na internetu jste svým žákům předal?

Ted' naposledy jsme se bavili o videích na youtube, žáci měli za úkol prezentaci podbarvit hudbou a kde jinde čerpat inspiraci než tam. Videí je tam ale velká směsice a jeden z žáků narazil na video s takovou „machrovinkou na prkně“. Evidentně bylo vidět, že jde buď o profesionála s velkým štěstím, nebo o úplného blázna. Nejhorší na tom bylo, že to bylo podáno, že na videu je obyčejný, netrénovaný kluk. Kluci, kteří jezdí, hned začali vymýšlet, jak něco podobného také zrealizují. Hlavně proto, aby se předvedli před děvčaty. Pokud by se o nějaké takové triky pokoušeli, myslím, že by to mohlo skončit pořádným úrazem. Takže zrovna třeba takováto videa mi na internetu přijdou nebezpečné.

Jakým způsobem tyto informace svým žákům předáváte?

Především v rámci práce na internetu.

Jak často s žáky probíráte možné nástrahy virtuálního světa?

Není to rozhodně nic systematického, takže vyloženě časový údaj vám neřeknu. A taky se jedná o devátáky, v nižších ročnících se k práci na internetu ještě nedostáváme.

Myslíte si, že je důležité řešit s vašimi žáky toto téma?

Zajisté ano, ale na druhou stranu, čas je omezený a hlavní důraz je kladen na samotnou výuku, což je pochopitelné, protože my máme hlavně naučit.

Jsou vaši žáci seznámeni s řádem počítačové učebny?

No samozřejmě, že ano. Jinak by to byla moje nedůslednost.

Jsou žáci seznámeni s tím, kde najdou řád počítačové učebny?

Opět stejná odpověď, ano jsou. Nehledě na to, že pokaždé když jdou do učebny, prochází kolem něho.

ROZHOVOR F

Druhý rozhovor na této základní škole a zároveň poslední ze všech rozhovorů mi byl přislíben starším panem učitelem fyziky a chemie. Tento poslední rozhovor nebudu ani celý reprodukovat. Panem učitelem mi bylo jasně sděleno, že na jakékoliv preventivní působení nemá čas, protože vzdělávací plány (dle pana učitele stále ještě osnovy!) jsou po obsahové stránce velmi napjaté a není čas na jakékoliv zdržování a rozptylování. Žáci by se podle jeho slov měli především věnovat učivu a ne se rozptylovat internetem. Tím pádem by bylo zamezeno i šíření jakýchkoliv negativních jevů.

Příloha č. 2 – řády počítačových učeben

ŘÁD Č. 1

Počítačové učebny slouží pro práci na počítačích během vyučování, podle možnosti také v době mimo vyučování. Při všech činnostech v počítačových učebnách je každý povinen dodržovat zásady školního řádu a Pravidla pro přístup do školní počítačové sítě a sítě internet a tento provozní řád.

Provoz v učebnách během vyučování:

Do místnosti vstupují studenti pouze za doprovodu vyučujícího a s ním také učebnu opouštějí. Studenti zapínají a vypínají počítače, přihlašují se do sítě pouze na pokyn vyučujícího. Používají výhradně software k příslušné výuce potřebný. V době, kdy v učebnách probíhá výuka, je možné domluvit si s vyučujícími práci na volných počítačích, pokud tím nebude rušeno probíhající vyučování.

Provoz v učebnách mimo vyučování a o volných hodinách:

Pokud v učebně neprobíhá výuka, mohou studenti vstupovat do učebny a používat počítače pouze se souhlasem pověřené osoby (učitele IVT), která je přítomna v kabinetě VT. Každý, kdo v době mimo vyučování pracuje v učebně, je povinen dbát pokynů pověřené osoby. Přístup do učeben v době mimo vyučování a o volných hodinách se v případě zájmu překračujícího kapacitu učeben řídí následujícími prioritami činností, které chce student na počítači vykonávat:

1. Práce pod dohledem vyučujících.
2. Tvorba maturitních a seminárních prací.
3. Programování, tvorba vlastních WWW stránek.
4. Práce ve Wordu, Excelu, Power Pointu
5. Internet - účelné hledání informací, e-mail.
6. Internet - chatování a jiné interaktivní aktivity.

Povinnosti studentů při práci v učebnách:

Studentům je zakázáno užívat pomůcky a zařízení učebny bez svolení vyučujícího, poškozovat vybavení učebny, vnášet do učebny jídlo a pití a provádět činnosti nesouvisející s prací na počítačích. Nesmí rušit při práci ostatní.

Studentům je zakázáno odpojovat stálé vybavení učebny od počítačové sítě a namísto něj připojovat zařízení vlastní; to je možné připojovat pouze do volných zásuvek nebo využívat Wi-Fi připojení.

K počítačům umístěným v učebně je možné připojovat vlastní periferní zařízení (USB disky, flash-disky, sluchátka, ) , která jsou s nimi kompatibilní a která je nepoškozují. V případě poškození školního majetku nevhodně použitým periferním zařízením odpovídá za škodu osoba, která toto nevhodné zařízení připojila.

Je zakázáno pokoušet se obcházet systém ověřování platnosti hesla na počítačích umístěných v učebnách a jakkoliv měnit nastavení těchto počítačů.

Studenti jsou povinni řídit se předpisy bezpečnosti práce, seznámit se s Pravidly pro přístup do školní počítačové sítě a sítě Internet. Dále jsou povinni chránit majetek školy před poškozením a hlásit vyučujícím každou závadu či poškození. V případě úmyslného nebo nedbalostního poškození je viník povinen nahradit vzniklou škodu.

Při odchodu z učebny jsou všichni povinni se regulérně odhlásit ze sítě, popř. vypnout počítače a monitory, uklidit po sobě pracoviště a srovnat židle.

ŘÁD Č. 2

Přístup do učebny

Do učebny mají žáci přístup pouze v doprovodu vyučujícího. Vyučující je povinen po celou dobu být v učebně s žáky a vykonává nad nimi aktivní dozor.

Pravidla pro chování žáků v učebně

Žáci se řídí pokyny přítomného učitele.

Pro skupiny, které navštěvují učebnu pravidelně, je stanoven zasedací pořádek. Žáci jsou povinni jej dodržovat po celý školní rok a za své pracoviště jsou odpovědní.

Při jakékoli závadě nebo problému (nejde monitor, počítač „zamrzne“, chybí myš apod.) žáci ihned informují vyučujícího, který rozhodne o dalším postupu a v případě nutnosti запиše problém do sešitu učebny.

Po skončení práce žáci uklidí své pracoviště.

Při práci na počítačích je žákům zakázáno:

Jíst a pít v prostorách učebny, donášet do učebny potraviny a nápoje.

Přenášet jakékoli součásti počítačů z jednoho pracoviště na jiné (klávesnice, myši, monitory,...). Otvírat počítač a jakýmkoli způsobem manipulovat s hardwarem počítače. Měnit zapojení kabelů, či připojovat nebo odpojovat další kabely.

Provádět změny v nastavení systému Windows. Instalovat nebo odinstalovat programy. Svévolně vytvářet, mazat, přesouvat, přejmenovávat a kopírovat soubory nebo adresáře.

Zasahovat do cizích souborů (instalované programy, data ostatních žáků), přesouvat je, přejmenovávat a mazat.

Měnit nastavení systémového data a času.

Zneužívat počítačovou síť k šíření informací, které jsou v rozporu se zákonem nebo které by mohly poškodit dobré jméno školy. Dále je zakázáno šířit komerční, politické, náboženské, nacionální a jiné propagandy.

Příloha č. 3 – metodický postup aktivit uvedených v kapitole 13.4

Skupinový ostrov - Cílem aktivity je uvědomit si svůj vlastní prostor a zároveň společný prostor se skupinou, co má každý rád či nerad, jak se ostatní vidí. Žáci dostanou balicí papír a dostatečné množství pastelek. Úkolem je namalovat společně ostrov, na kterém by chtěli žít dohromady. Každý žák má za úkol se na ostrov nakreslit jako zvíře, které (podle jeho názoru) nějak vystihuje jeho vlastnosti. Ostrov si mohou zařídit tak, aby se jim na něm dobře žilo. Nakonec každý mluví o tom, jak by se na ostrově cítil, jestli mu něco vadilo, nebo naopak, co se mu nejvíce líbilo.

Netiketa - Žáci se seznámí s pojmy: „netiketa“ (etiketa na internetu) a „mobilní etiketa“ (etiketa při používání mobilního telefonu). Pravidla vhodného a nevhodného chování jsou žákům předkládána formou příběhu, jehož konec mohou děti ovlivňovat svými návrhy řešení. Lektor žákům vysvětluje možné následky a důsledky navrhovaného řešení tak, aby žáci sami našli a poznali, které řešení je vhodné a přínosné. Zdůrazňována je prevence zejména jevu kyberšikany.

Vyloučený - Žáci se procházejí prostorem, jsou „jakoby“ na vycházce a potkávají své známé – podávají si ruce, usmívají se na sebe, chvilku spolu pohovoří, potom jdou dál, pozdraví dalšího atd. Pouze jednoho žáka si nikdo nevšímá. Tento žák se dobrovolně přihlásil, že přijme roli „vyvržence“, a nyní se pokouší získat něčí pozornost. Hra končí, když se mu podaří někoho přemluvit, aby mu podal ruku nebo se s ním dal do řeči.

Doplňující otázky k diskusi:

Jak je obtížné pro „vyvrženého“ žáka prolomit odmítání?

Jak se při tom žák cítil?

Jak se ostatní žáci cítili, když ho nesměli přijmout do hry?

První dojem - Cílem aktivity je žákům zprostředkovat zkušenost s tím, jak se lidé liší v prvních dojmech, které si utvářejí o jiných a jak předchozí zkušenosti, předsudky, stereotypy ovlivňují první dojem. Lektor vybere z časopisu fotografie lidí, kteří mají zajímavou, nápadnou tvář. Vystříhne je a nalepí na záhlaví čistých papírů tak, aby na papíře zůstal dostatek volného místa. Žáci na dolní okraj papíru píší svůj první dojem

o osobě na fotografii. Každý přehne dolní okraj papíru tak, aby nebylo vidět, co napsal, a předá svůj list sousedovi po pravé ruce. Celý postup se opakuje tak dlouho, dokud papíry neoběhnou celý kruh. Následně studenti rozloží papíry a přečtou si, jak vypadaly první dojmy ostatních. Aktivita má za cíl ukázat žákům, jak snadné je, aby na ně někdo udělal dobrý dojem pouze dle fotografie, aniž by o daném člověku měli jakékoliv další informace.

Hádej, kdo jsem? - Žáci jsou požádáni, ať na papír napíší šest charakteristik své osoby. Mohou to být informace pravdivé, ale i zkreslené. Papíry se shromáždí a lektor je přečte nahlas. Ostatní hádají, kdo je autorem jednotlivých výroků. Aktivita ukazuje, jak jednoduché je ze sebe „udělat někoho jiného“ v reálném světě, natož v tom virtuálním.

Kdo je kdo - Žáci mají k dispozici kartičky s lidskými vlastnostmi, např. hodný, plachý, stydlivý, silný, arogantní, zlý, pečující... Žáci mají za úkol rozřadit kartičky dle toho, jaké vlastnosti připisují útočníkovi a jaké vlastnosti připisují oběti. Cílem aktivity je správný odhad osobnosti útočníka. Aktivita je určena především jako prevence kyberšiny.

Tečkování - Žáci se postaví do kruhu, zavřou oči a vedoucí každému nalepí nebo namaluje na čelo barevnou tečku. Barvy je třeba střídat tak, aby vedle sebe stojící hráči nebyli označeni stejně. Zastoupení jednotlivých barev by však mělo být rovnoměrné. V případě, že dáte jednomu jinou barvu, nebo ho neoznačíte, bude zažívat pocit izolace či „menšiny“. Hráči otevřou oči a jejich úkolem je vytvořit skupinky podle určitého společného znaku. Podmínkou je, aby hráči mezi sebou nemluvili. Následuje diskuse o pocitech hráčů, kteří patřili k „většině“ a k „menšině“ nebo „nikam“.

Otázka k diskusi:

Pokud jste to vnímali jako nepříjemné, můžete to srovnat se situací, kdy po vás někdo něco chce za podmínek, které neznáte. Není to nepříjemný pocit?

Hra na facebook - Žáci si na záda připevní papír, na kterém uvedou své osobní informace (dle uvážení) a chodí s ním po škole, po městě, ... Poté probíhá diskuse na téma, jak se žáci cítili, když si každý mohl jejich osobní informace přečíst. Aktivita

vedoucí k uvědomění si rizik sociálních sítí, rizik zveřejňování osobních informací, fotografií.

Kouzelná skříňka - Kouzelná skříňka je jakákoli skříňka, ve které je umístěno zrcadlo, takže odráží obličej každého, kdo se do ní podívá. Aktivitu lektor začne otázkou: „Kdo si myslíte, že je ten nejzajímavější člověk na světě?“ Žáci se nechají, aby na tuto otázku jednotlivě odpovídali, pak může lektor pokračovat: „Tak, já tu mám dnes kouzelnou skříňku a každý z vás se může podívat dovnitř a objevit toho nejzajímavějšího člověka na světě.“ Dále je všem žákům sděleno, že si tuto zvláštní novinu musí nechat pro sebe jako tajemství. Tato skříňka je velice vzácná, protože ukazuje, že každý z žáků je nejzajímavější a nejvzácnější. Cílem aktivity je uvědomění si jedinečnosti, ale také schopnost činit vlastní rozhodnutí a za tyto rozhodnutí si být plně odpovědný.

Co dělat když... - Výukový program, ve kterém žáci pod vedením lektora řeší situace spojené s riziky užívání ICT. Lektor dává žákům prostor k vymýšlení různých variant řešení zadané situace a formou diskuse usměrňuje návrhy žáků do reálných mezí. Výukový program obsahuje nejen rizikové situace, ale i situace zaměřené na slušné a bezpečné chování. Aktivitu lze využít na širokou škálu negativních jevů, se kterými se žáci mohou setkat ve virtuálním světě. Žákům je zdůrazňováno, že každá situace je řešitelná, a že je důležité vědět, jak se zachovat, případně kam se obrátit o pomoc.