

Pohled učitelů na prevenci rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ

Petra Slováčková

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Petra Slováčková
Osobní číslo:	H20878
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Pohled učitelů na prevenci rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury v oblasti prevence rizikového chování dětí a mladistvých na internetu.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na realizaci pedagogické prevence rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně základní školy.
Příprava metodologie výzkumu, vymezení výzkumného problému, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli 1. stupně základní školy a Q-metodologie s žáky 1. stupně základní školy.
Analýza a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Shrnutí a diskuze výsledků a doporučení pro pedagogickou praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Burešová, J. (2022). *Online marketing: Od webových stránek k sociálním sítím*. Grada.
- Hattingh, M., Dhir, A., Racthan, P., Ferraris, A., & Yahiaoui, D. (2022). Factors mediating social media-induced fear of missing out (FoMO) and social media fatigue: A comparative study among Instagram and Snapchat users. *Technological Forecasting and Social Change*, 185, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122099>
- Kobilke, L., & Markiewicz, A. (2024). Understanding youth participation in social media challenges: A scoping review of definitions, typologies, and theoretical perspectives. *Computers in Human Behavior*, 157, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108265>
- Kožíšek, M., & Pišecký, V. (2016). *Bezpečně na internetu: průvodce chováním ve světě online*. Grada.
- Pillow, R. D., Kohler, J., Bowers, G., Mills, S., & Crabtree, M. A. (2025). Expressing and negotiating identities in social media ecosystems: A typology of users and their associated personality profiles. *Personality and Individual Differences*, 232, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112824>

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce pojednává o přístupu učitelů k prevenci rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ. Cílem práce bylo prozkoumat, jak učitelé přistupují k tomuto dynamicky se měnícímu tématu, které je nově od roku 2021 ukotveno v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání. Teoretická část se zaměřuje na vymezení pojmu sociálních sítí, prevence a jejích klíčových komponent a faktorů, které prevenci ovlivňují. Výzkumné šetření je kvalitativního designu a pro sběr dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s učitelkami 1. stupně ZŠ a netradiční Q-metodologie (technika zjišťování subjektivních postojů) se žáky těchto učitelek. Do výzkumu bylo zapojeno 6 učitelek a 43 žáků. Ze získaných dat vyplynula problematika zodpovědnosti mezi rodiči a pedagogy. Vyučující se považují za předkladatele informací, kteří nemohou zasahovat do rodičovské výchovy. Obsah a cíle prevence se mezi učitelkami výrazně liší. Vyučující spoléhají na odborné programy, které vedou osoby znalé tématu. Prevence je zpravidla zařazována v reakci na aktuální dění ve třídě. Klíčovými faktory, které prevenci ovlivňují, jsou znalosti učitelek a jejich přístup k sociálním sítím. V závěru práce jsou uvedena doporučení pro praxi, zaměřená na edukaci pedagogů a častější vyhledávání odborných programů.

Klíčová slova: sociální sítě, rizika sociálních sítí, prevence rizikového užívání sociálních sítí, mediální výchova, žáci 1. stupně základní školy

ABSTRACT

The presented thesis explores primary school teachers' approaches to the prevention of risky social media use by pupils of primary school. The aim of the thesis was to investigate how teachers approach this dynamically changing topic, which has been newly anchored in the Framework Educational Programmes for Primary Education since 2021. The theoretical part focuses on defining the concept of social networks, prevention and its key components and factors that influence prevention. The research inquiry is qualitative in design and semi-structured interviews with primary school teachers at the primary school and non-traditional Q-methodology (a technique of surveying subjective attitudes) with pupils of these teachers were chosen for data collection. Six teachers and 43 pupils were involved in the research. The findings highlight issues concerning the division of responsibility between parents and teachers. Teachers consider themselves as information providers who cannot interfere in parenting education. The content and goals of prevention differ significantly among teachers. Teachers rely on specialist programmes run by persons knowledgeable on the subject. Prevention is generally included in response to current events in the classroom. Key factors influencing preventive activities include the teacher's knowledge and their attitude toward social media. The thesis concludes with recommendations for practice, focusing on teacher education and more frequent search for professional programmes.

Keywords: social media, risks of social media, prevention of risky use of social media, media education, primary school pupils

Na tomto místě bych ráda vyjádřila největší poděkování vedoucí mé diplomové práce, paní doc. PhDr. Marcele Janíkové, Ph.D., za její odborné vedení, spoustu cenných rad, a především za laskavý přístup, nesmírnou ochotu a trpělivost během našich konzultací. Dále děkuji všem zapojeným učitelkám a žákům za ochotu ke spolupráci. V neposlední řadě děkuji i své rodině a blízkým za jejich trpělivost a podporu.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	15
1 SOCIÁLNÍ SÍTĚ VYUŽÍVANÉ MLADISTVÝMI A DĚTMI A JEJICH Vliv	16
1.1 SOCIÁLNÍ SÍTĚ UŽÍVANÉ MLADISTVÝMI A DĚTMI	16
1.2 UŽIVATELE A OBSAH SOCIÁLNÍCH SÍTÍ PŘIJÍMANÝ DĚTMI	20
1.3 POZITIVNÍ A NEGATIVNÍ JEvy PŘI UŽÍVÁNÍ SOCIÁLNÍCH SÍTÍ.....	22
2 PREVENCE RIZIKOVÉHO UŽÍVÁNÍ SOCIÁLNÍCH SÍTÍ ŽÁKY 1. STUPNĚ ZŠ	28
2.1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V EDUKAČNÍM PROCESU	28
2.2 CÍLE A OBSAH PREVENCE RIZIKOVÉHO UŽÍVÁNÍ SOCIÁLNÍCH SÍTÍ ŽÁKY 1. STUPNĚ ZŠ	31
2.3 PREVENCE A PREVENTIVNÍ PROGRAMY PRO ŽÁKY 1. STUPNĚ ZŠ	34
3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EFEKTIVITU PREVENCE RIZIKOVÉHO UŽÍVÁNÍ SOCIÁLNÍCH SÍTÍ ŽÁKY 1. STUPNĚ ZŠ.....	38
3.1 VYUČOVACÍ STYLY UČITELŮ A JEJICH Vliv NA VÝSLEDKY PREVENCE	38
3.2 SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE V INTERAKCI UČITELE A ŽÁKŮ.....	41
3.3 METODY PREVENCE RIZIKOVÉHO UŽÍVÁNÍ SOCIÁLNÍCH SÍTÍ V EDUKAČNÍM PROCESU.....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	50
4 VÝZKUMNÁ ČÁST ZÁVĚREČNÉ PRÁCE	51
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ CÍLE	51
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	52
4.3 ZKOUMANÉ PŘÍPADY	52
4.4 VÝZKUMNÉ METODY A NÁSTROJE	55
4.5 SBĚR DAT	56
4.6 ANALÝZA DAT.....	57
5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	58
5.1 INTERPRETACE DAT Z POLOSTRUKTUROVANÝCH ROZHovorŮ S UČITELKAMI.....	58
5.2 INTERPRETACE DAT Z Q-METODOLOGIE S ŽÁKY.....	72
6 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUSE.....	83
ZÁVĚR	88
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	91
SEZNAM OBRÁZKŮ	97
SEZNAM TABULEK.....	98

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	99
SEZNAM PŘÍLOH.....	100

ÚVOD

Sociální sítě se stávají nedílnou součástí života žáků 1. stupně ZŠ. Nabízejí mnohé výhody ve formě rychlé komunikace, inspirace, vzdělávání, rozšiřování všeobecného přehledu rozpoznat. Sociální sítě mohou mít negativní dopad na fyzické i psychické zdraví nebo bezpečnost uživatelů. Přináší dezinformace a manipulativní jednání vedoucí k ohrožování zdraví, někdy dokonce i života uživatelů. V oblasti rizik sociálních sítí vzniklo mnoho výzkumů se zaměřením na kyberšikanu nebo komunikaci. Výzkumy jsou však často zaměřovány na 2. stupeň ZŠ, a to z důvodu ještě čtenějšího využívání sociálních sítí. V tuzemském prostředí díky Kopeckému et al. (2021) vznikl pro nás klíčový výzkum mapující znalosti učitelů o sociálních sítích a jejich digitální gramotnosti, který se stal významnou inspirací pro naši práci. Rozhodli jsme se zaměřit výzkum na hlubší pochopení průběhu a okolností primární prevence užívání sociálních sítí. Výzkum se bude zabývat prevencí všech rizik, nebude se specializovat na konkrétní téma, abychom odhalili celkový přístup učitelů k prevenci společně s volbou jejího obsahu i cílů.

Hlavním tématem diplomové práce je problematika prevence rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ. Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol, které se zabývají danou problematikou od teoretických základů až po aplikaci v praxi. Cílem teoretické kapitoly je souhrnně a strukturovaně pojednat o relevantních informacích spojených s tématem práce. První kapitola seznamuje s nejčastěji využívanými sociálními sítěmi společně s jejich pozitivními i negativními dopady na uživatele. Druhou kapitolu zaměřujeme na prevenci a její druhy realizované na 1. stupni ZŠ. Pojednáváme o cílech prevence vycházejících z kurikulárních dokumentů. Jsou zde také představeny nástroje a metodické prostředky, které mohou učitelé využívat během své praxe. V poslední kapitole vymezujeme vyučovací styly učitelů a komunikaci, jelikož je shledáváme jako zásadní faktory ovlivňující prevenci žáků. V závěru teoretické části popíšeme výukové metody vhodné pro preventivní programy.

Teoretická část vytvořila základ pro realizaci výzkumného šetření v praktické části práce. Cílem výzkumného šetření je charakterizovat přístup učitelů k prevenci rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ. Dílčí výzkumné cíle se zaměřují na rozvinutí a prohloubení výsledků hlavního výzkumného cíle. Budeme se zabývat tím, jaké si učitelé stanovující cíle s ohledem na prevenci, které metody a didaktické prostředky volí, a díky kterým faktorům je samotná prevence ovlivněna. Jako třetí dílčí cíl jsme si stanovili nalezení rozdílů v pohledech učitelů a žáků na prevenci rizikového užívání sociálních sítí. Na

problematiku tak chceme nahlédnout i ze strany žáků. Na základě stanovených výzkumných cílů použijeme kvalitativní design výzkumu, který nám umožní hlouběji prozkoumat problematiku a pochopit motivy jeho účastníků. Pro sběr dat s učiteli využijeme polostrukturovaný rozhovor a pro sběr dat s žáky zvolíme netradiční Q-metodologii. V závěru práce shrneme výsledky výzkumu, odpovíme na výzkumné otázky a porovnáme naše výsledky s dalšími výzkumy, které se zabývají podobnou problematikou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ SÍTĚ VYUŽÍVANÉ MLADISTVÝMI A DĚTMI A JEJICH VLIV

První kapitola se zabývá sociálními sítěmi, na které se nejčastěji nahlíží z pohledu sociologie a informatiky. Sociologie je chápána jako navzájem se ovlivňující členy skupiny, které pojmí společný prvek, například zájem nebo rodinná příslušnost. Na to volně navazuje definice z pohledu informatiky, která sociální síť chápe jako: „každý systém, který umožňuje vytvářet a udržovat seznam vzájemně propojených kontaktů, přátel“ (Pavlíček, 2010, s. 125).

Sociální sítě jsou funkcí i množstvím aktivních uživatelů rozdělovány. V následujícím textu prezentujeme nejdůležitější sociální sítě v záměrně daném pořadí. Nejdříve představíme pět důležitých sociálních sítí z nejpoužívanějších v březnu roku 2025, kterými jsou Facebook, Instagram, TikTok, Youtube a WhatsApp (Duarte, 2024). Následně charakterizujeme další sociální sítě používané pro komunikaci nebo sdílení příspěvků s herní tematikou (Slussareff, 2022). Věnujeme se také dělení uživatelů podle Hauga et al. (2024) na pasivní a aktivní. Také popisujeme obsah, který mohou na sociálních sítích přijímat žáci 1. stupně ZŠ.

V závěrečné části kapitoly uvádíme negativní a pozitivní dopady užívání sociálních sítí. Mezi negativní důsledky řadíme komunikaci s neznámými uživateli a odcizení dat, kyberšikanu, strach z promeškání nebo závislost. Zmiňujeme také výzvy, které jsou na pomezí, a mohou mít pozitivní nebo negativní dopady.

1.1 Sociální sítě užívané mladistvými a dětmi

Sociální sítě se během let vyvíjely a transformovaly. Jejich základní funkce jsou relativně stálé a patří mezi ně vytvoření vlastního profilu, který může být veřejný nebo polo-veřejný (Boyd & Ellison, 2007, podle Pavlíček, 2010). S tím souvisí poskytování prostoru pro sdílení příspěvků (Kožíšek & Písecký, 2016). Uživatelé si na sociálních sítích vytvářejí profily, na kterých mohou zveřejňovat informace o sobě a aktuální příspěvky (Pavlíček, 2010).

Při definování sociálních sítí na Pavlíčkovu definici v úvodu navazují Kožíšek a Písecký (2016, s. 24), podle kterých je sociální síť „internetová služba, která umožňuje svým členům vyvířet veřejné, uzavřené nebo i firemní profily, prezentace, diskusní fóra, a nabízí prostor pro sdílení fotografií, videí, obsahu a dalších aktivit.“ Z toho vyplývá, že autoři považují za důležité poskytovat prostor pro sdílení informací. Král (2015, s. 171) spojuje dvě předchozí pojetí a uvádí, že sociální sítě jsou „virtuální propojení lidí a skupin,

mezi nimiž lze sdílet informace.“ Z uvedených definic vyplývá, že sociální sítě jsou udržitelným propojením osob, kterým je poskytován prostor pro sdílení informací v podobě textových příspěvků, obrázků nebo videí.

Sociální sítě mohou být v některých případech používány bez založeného profilu, ale při zaregistrování jsou možnosti užívání rozšířeny. Některé sociální sítě, například Facebook, Instagram, TikTok, YouTube nebo Twitch, mají při registraci určen věkový limit 13 let (Slussareff, 2022). Přesto Kopecký a Szotkowski (2019) uvádějí, že žáci 1. stupně ZŠ využívají sociální sítě, ke kterým by ve svém věku neměli mít přístup. Ve větší míře jsou užívané sociální sítě zaměřené na komunikaci a okrajově sociální sítě jako TikTok nebo Instagram. Již devítiletí žáci využívají TikTok a během jedenáctého roku je platforma využívána více než 20 % žáků. Tento fakt je nutné zohledňovat při edukaci o sociálních sítích.

Sociální sítě využívané mladistvými a dětmi jsou společně se sdílenými daty obsahem prevence rizikového užívání sociálních sítí. Ve výzkumné části, (viz kap. 5.1) se zabýváme tím, jaké sociální sítě jsou obsahem prevence, proto níže stručně charakterizujeme sociální sítě relevantní k výzkumné části.

Facebook

Tato sociální síť nabízí propojení s přáteli a soukromou nebo veřejnou interakci mezi uživateli. Podobně jako jiné sociální sítě poskytuje prostor pro sdílení informací, což vede ke specifickému a nekontrolovatelnému obsahu u každého uživatele. Uživatelé mohou reagovat na veřejné příspěvky i soukromé zprávy (Slussareff, 2022). Facebook umožňuje i vytvoření skupin, do kterých se mohou uživatelé zapojit. Klíčovou funkcí skupin je diskuse členů na konkrétní téma (Pavlíček, 2010).

Instagram

Prvotním záměrem Instagramu bylo sdílení fotografií a obrázků na svém profilu. Uživatelé se starají převážně o vizuální podobu svého profilu (Burešová, 2022). Slussareff (2022) jako nejčastější chování uživatelů uvádí sdílení fotografií a obrázků, které mohou být upraveny pomocí předem daných filtrů, případně si fotografie mohou upravit sami pomocí velkého výběru zábavných efektů. Profily uživatelů mohou být veřejné nebo soukromé. Uživatel může jiné uživatele tzv. sledovat a sdílený obsah přeposílat dále, komentovat nebo na něj kladně reagovat. Uživatelé mohou komunikovat také v soukromých konverzacích.

Roku 2018 byla přidána možnost živého vysílání, které může uživatel kdykoliv začít. O dva roky později byla po vzoru TikToku přidána možnost tvorby a sledování krátkých videí, která se nazývají reels. Charakteristická jsou tím, že jejich délka nepřesahuje 60 sekund a jsou doplněna hudebním doprovodem. Část uživatelů sdílí na Instagramu i videa, která byla primárně vytvořena pro sociální síť TikTok. Videa se uživatelům zobrazují i od tvůrců, které nesledují (Burešová, 2022). Tím se zvyšuje riziko komunikace s cizím uživatelem, které popisujeme v závěru kapitoly (viz kap. 1.3).

Další uváděnou problematikou Instagramu je obsah nahrávaný uživateli, který není přísně hodnocen, a tak může být často nevhodný. Ve spojení s lidskou přirozenou potřebou uznání se mladší uživatelé snaží o největší možný počet reakcí pod svými příspěvky. Tomuto cíli přizpůsobují obsah, který se může skládat z odvážnějších snímků se sexuálním podtextem (Slussareff, 2022).

Tik Tok

Sociální síť byla vytvořena roku 2018 a její obliba v posledních šesti letech velmi rychle a intenzivně vzrostla. Sociální síť je nejvíce používána mladistvými. Obsahem sítě jsou krátká videa přehrávána ve smyčce, jejichž délka je v rozpětí tří až 180 vteřin. Navíc jsou doprovázena aktuálně oblíbenou hudbou. Uživatelé mohou v aplikaci videa tvořit nebo sledovat jiné uživatele a na jejich příspěvky reagovat komentářem nebo kladnou reakcí. Častým obsahem příspěvků jsou akrobatické dovednosti uživatelů, videa s domácími mazlíčky nebo videa s vytvořenými žerty (Burešová, 2022). Obsah může být na sociální síti stejně nevhodný jako například na Instagramu, tedy může docházet ke sdílení fotografií se sexuálním podtextem (Slussareff, 2022).

YouTube

Podle Millera (2012) je hlavním principem sociální sítě zprostředkování videí. Obsahem jsou často domácí mazlíčci, písně hudebních skupin, filmové projekty, různorodé dovednosti uživatelů a osobní vlogy¹. Uživatel si může založit profil a sdílet na něm nahraná videa. Slussareff (2022) doplňuje, že nepřihlášení uživatelé mohou videa sledovat a uživatelé se založeným profilem mohou videa i komentovat a reagovat na ně. Úspěch sítě prokazuje i fakt, že jej v roce 2021 využívalo 91 % internetových uživatelů v České republice. Ve stejném roce byla přidána funkce nahrávání krátkých videí po vzoru TikToku a Instagramu. Chování uživatelů při využívání YouTube se liší od chování na jiných sociálních sítích jako je

¹ Videonahrávka sdílející myšlenky, názory nebo události ze života uživatele sociální sítě.

Instagram nebo Facebook. Uživatelé YouTube cíleně hledají konkrétní videa, a tím více řídí, jaký obsah jim bude předkládán (Burešová, 2022).

Podle Pavlíčka (2010) na platformě nahrávali svá videa i uživatelé, ze kterých se staly první internetové hvězdy, tedy osobnosti známé i mimo samotnou platformu, jejichž videa měla miliony zhlédnutí. Slussareff (2022) doplňuje, že s rozvojem sociálních sítí vzniklo více internetových hvězd, které mohou své sledující a další uživatele ovlivňovat. Z primární charakteristiky těchto celebrit vychází i jejich pojmenování influenceri neboli vlivní uživatelé (Burešová, 2022). Influencerům se více věnujeme v další části kapitoly (viz kap. 1.2).

WhatsApp a Snapchat

Hlavní funkcí sociálních sítí je podle Slussareff (2022) komunikace mezi uživateli. V konverzaci obou sociálních sítí mohou uživatelé posílat textové zprávy nebo fotografie a videa. Komunikace na platformách WhatsApp a Snapchat probíhá mezi uživateli v soukromých či skupinových konverzacích. Snapchat se odlišuje speciální funkcí, kdy poslané zprávy po časovém limitu zanikají. Díky krátkému intervalu, ve kterém se fotografie a videa zobrazí, uživatelé často posílají vtipné až zahanbující fotografie, jelikož jejich zveřejnění je málo pravděpodobné. Vedle nevinného obsahu zpráv se na sociální síti často objevuje i nevhodný obsah. Ovšem i přes krátký interval existence zprávy, lze pořídit snímek obrazovky a fotografie se může stát trvalou až veřejnou. Takové pořízení fotografie může souviset s kyberšikanou, která je součástí následující kapitoly (viz kap. 1.3).

Twitch a Discord

Obě sociální sítě jsou zaměřené na herní tematiku a spojují uživatele s podobnými zájmy. Twitch je sociální síť určena převážně pro herní fanoušky. Uživatelé mohou sledovat jiné uživatele při živém vysílání, kdy je obsahem převážně hraní digitálních her s doplněným mluveným komentářem. Během vysílání mohou ostatní uživatelé nad herními tématy diskutovat v písemné komunikaci nebo posílat peněžní dary. Hlavním účelem Discordu byla komunikace při hraní skupinových digitálních her. Nyní obsahuje mnoho veřejných či soukromých skupin, jejichž obsah se liší. Některé skupiny mají za cíl diskusi o hrách. Na síti existují i jinak orientované skupiny, jejichž obsah se skládá převážně z nenávistných komentářů k určitým tématům (Slussareff, 2022).

Minecraft a Roblox

Funkcí platform je podle Kanga et al. (2024) poskytnutí obsahu v podobě online her. Oproti jiným platformám obsahující online hry poskytují konkrétní dvě platformy uživatelům také možnost komunikace s ostatními a sdílení dat. To je podle výše zmiňovaných definic (viz kap. 1.1) řadí mezi sociální sítě. Minecraft poskytuje uživatelům virtuální svět ve kterém hrají za postavu. Cílem hry je zkoumání a tvorba prostředí ve hře. Podle Slussareff (2022) uživatelé upravují a vytvářejí vlastní prostředí tzv. módy, které mohou navštěvovat i jiní uživatelé. Kang et al. (2024) doplňuje, že dva uživatelé nacházející se v jednom prostředí spolu mohou navázat komunikaci pomocí chatu. Roblox uživatelům představuje množství her. Uživatel si na platformě vytvoří vlastní profil a může si přidávat další tzv. přátele. Uživatelé tak mohou navzájem pozorovat, jaké hry ostatní hrají. Hra obsahuje i soukromé nebo skupinové konverzace mezi uživateli. Platforma také poskytuje digitální prostor pro zdatnější uživatele, aby sami upravovali nebo vytvářeli hry, které poté sdílí s ostatními uživateli.

1.2 Uživatelé a obsah sociálních sítí přijímaný dětmi

Chování uživatelů na sociálních sítích a sdílený obsah se různí, proto prezentujeme kategorizaci uživatelů i obsahu.

Typologie uživatelů

V zahraniční literatuře jsou uživatelé sociálních sítí Haugem et al. (2024) nebo Osatuyiem (2015) dělení na 2 typy: pasivní a aktivní. První zmíněný typ je autory označován jako tichý pozorovatel (angl. lurking). Charakteristickým rysem chování uživatele je nulové sdílení svých informací, jeho aktivita zahrnuje procházení příspěvků jiných uživatelů bez jakékoliv interakce (Chen et al., 2019, podle Pillow et al., 2025).

Aktivní uživatel (angl. content creator) se vyznačuje přidáváním či sdílením obsahu a reagováním pomocí tzv. lajků nebo komentářů (Haug et al., 2024). Touto aktivitou si uživatel v online prostředí buduje identitu a navazuje vztahy (Pillow et al., 2025). Newheiser a Barreto (2014, podle Pillow et al., 2025) tento jev nazývají selektivní prezentací. Vyznačuje se tím, že tvořená identita se nemusí shodovat s opravdovou osobností člověka, jelikož uživatel rozhoduje, jaký obsah bude sdílet. Může tak záměrně skrývat své vlastnosti, anebo sdílet vlastnosti, kterými ve skutečnosti nedisponuje.

Aktivní uživatele dělí Pillow et al. (2025) podle míry selektivity publika. V prvním případě je publikum striktně střeženo uživatelem pomocí funkcí soukromých profilů

a v druhém případě má uživatel veřejné profily a strukturu publika nepozoruje nijak důkladně. Typologii uživatelů se zabýváme ve výzkumné části (viz kap. 5.1), proto o nich na tomto místě pojednáváme teoreticky.

Influenceri

Aktivitou na sociálních sítích si někteří uživatelé vytvořili množství sledujících a nazývají se influencers. Jak již zmiňujeme výše (viz kap. 1.1), jedná se o vlivné uživatele, kteří mohou mít pět tisíc až přes jeden milion sledujících. Při menším počtu sledujících je vztah influencera a sledujících více blízký a tím pádem jsou influenceri důvěryhodnější (Van der Harst & Angelopoulos, 2024). Influenceri mohou působit na sledující pozitivně i negativně. Problematikou případného negativního vzoru influencerů se více zabýváme v závěrečné části kapitoly (viz kap. 1.3).

Influenceri jsou děleni dle aktivity a obsahu příspěvků na sociálních sítích. Rozdělují se na youtubery nahrávající převážně na YouTube, instagramery působící na Instagramu a tiktokery nejaktivnější na TikToku. Youtuberi mohou být dále děleni podle zaměření. Vlogeri² sdílí zajímavosti ze svého života. Obsahem let's playerů je aktivní hraní digitálních počítačových her. Beauty vlogeri se zaměřují na kosmetiku a módu. Zpracování jednoduchých pracovních návodů vytváří kanály DIY neboli udělej to sám (angl. Do It Yourself). Některé kanály spadají do vzdělávací skupiny a obsahem jejich videí je edukace v různých oblastech (Burešová 2022). Zábavná videa tvoří tzv. prankeri, jejichž cílem je pobavit. Jejich pojmenování vychází ze slova žert (angl. prank) (Kobilke & Markiewicz, 2024). Část influencerů působících na Instagramu je spojována s kauzami, kdy jsou jejich příspěvky nevhodné z důvodu popularizace nevhodného a nemorálního chování, jako jsou krádeže, vandalismus nebo agrese (Kopecký & Krejčí, 2023). To může u jejich publika vyvolat tendenci aktivity opakovat (Burešová, 2022).

Výzvy

Uživatelé sociálních sítí jsou povzbuzováni k zapojení se do tzv. výzev (angl. challenges). Kobilke a Markiewicz (2024) je charakterizují jako konkrétní činnost nebo úkol, jenž vzniká na sociálních sítích a šíří se dále. Uživatelé nahrávají průběh činnosti nebo úkolu a jejich záměrem je rozšířit výzvu k dalším uživatelům, kteří by ji zopakovali.

² Osoby, které na internet sdílí vlastní nápady, názory či myšlenky formou videonahrávek (Cambridge University Press, n.d.).

Výzvy byly podle Kopeckého a Krejčí (2023) častým obsahem platformy YouTube, ale nyní jsou sdíleny převážně na sociální síti TikTok. Během posledních let vzniklo mnoho výzev a Kobilke a Markiewicz (2024) se pokusily je kategorizovat podle bezpečnosti a záměru. Mezi 48 výzvami shledaly pouze šest výzev s neutrálním záměrem a deset výzev s pozitivním záměrem. Výzvami se více zabýváme v následující části kapitoly (viz kap. 1.3), jelikož jsou díky své rozmanitosti součástí pozitivních i negativních vlivů sociálních sítí.

Body image

Obsahem sociálních sítí je i body image, tedy obsah zaměřený na lidské tělo a jeho podobu. Propagovány jsou příspěvky s ideálem krásy, který se podle Bozsik et al. (2018) skládá z plochého břicha, velkých očí a dlouhých nohou. Tedy faktory, které nelze vždy ovlivnit vlastní činností. Zároveň je podle Choia a Behm-Morawitze (2018) skutečnost často vylepšována pomocí pečlivého vybírání nejlepších úhlů a póz, společně s filtry a retuší. Obsah s ideálním vzhledem je tak často nerealistický a falešný, což má negativní vlivy na sebevědomí uživatelů (Wang et al., 2019).

Dezinformace

Dezinformace či falešné zprávy (angl. fake news) jsou lživé informace sdílené na sociálních sítích. Podle Kopeckého a Krejčí (2023) jsou dezinformace často využívány k ovlivnění uživatelů v kontextu politiky nebo válečných konfliktů. Také mohou vznikat za účelem finančního zisku.

1.3 Pozitivní a negativní jevy při užívání sociálních sítí

Uživatelé sociálních sítí naráží na mnoho přínosných i rizikových situací. Rizika se liší tím, jak snadno je mohou uživatele rozpoznat. Zaměřujeme se na jevy, které mohou být pozorovatelné u žáků 1. stupně ZŠ.

Negativní jevy při užívání sociálních sítí

Poměr pozitivních a negativních jevů není rovnoměrný a zároveň se více zabýváme negativními jevy vzhledem k tématu práce.

Nebezpečí užívání sociálních sítí začíná podle Petrowského (2014) již při jejich zakládání. Uživatelé jsou povinni si založit účet na jméno a heslo. Hackeři³ nemají problémy

³ Osoby, které se vyžívají v bádání po detailech programových systémů a překračování jejich schopností, což je odlišné od jednání většiny uživatelů, kteří se raději naučí jen nutné minimum (Holovský, 2005).

s prolomením hesel účtů, jelikož jen malé procento uživatelů využívá opravdu bezpečná hesla. Podle Kožíška a Píseckého (2016) jsou často útoky na prolomení hesla vedeny pomocí navázání komunikace s obětí.

Při užívání internetové sítě a chatovacích místností jsou cennou položkou pro případné podvodníky data uživatele a jeho osobní údaje. Existují dvě možnosti, jak data získávají. Při registraci na pochybných stránkách či sítích jsou po uživateli požadovány konkrétní data. V jiném případě konkrétní osoby navazují kontakt s uživatelem a osobní údaje získávají v konverzaci. Jedná se o telefonní číslo, emailovou adresu či adresu bydliště. Následek těchto činů může být posílání spamů, obdržování různých forem virů nebo zvýšený počet reklamních nabídek (Petrowski, 2014). S vývojem počítačových trendů učitelé očekávají přesun podobných podvodů na více využívané platformy. Komunikaci s neznámými lidmi lze snadno navázat na Facebooku, Instagramu nebo TikToku či v prostoru online her, jak jsme uvedli výše (viz kap. 1.1).

Kyberšikana

Pro přesné vymezení kyberšikany je nutné charakterizovat i tradiční šikanu. Pojem je chápán jako agrese, která má podle Olweuse několik znaků, jako jsou záměrnost, soustavnost a nepoměr moci, který často pramení z fyzické výhody agresora. Později byla doplněna další kritéria, jako je nevyprovokování agrese ze strany oběti a neschopnost oběti prostředí opustit (1994, podle Černá et al., 2013).

V případě kyberšikany se jedná o sociálně-patologický jev, který Hollá (2013, s. 15) definuje jako: „agresivní chování, které zahrnuje, sužování, ohrožování pronásledování, ponižování a jiné negativní chování dítěte nebo dospělého vůči oběti nebo obětem, a to prostřednictvím opakovaných útoků skrze počítač, mobil a jiné elektronické zařízení, jejichž obsah způsobuje emocionální újmu.“ Kožíšek a Písecky (2016, s. 62) kyberšikanu definují jako „jakékoliv chování, jehož záměrem je vyvést z rovnováhy, ublížit, zastrašit nebo jinak ohrozit oběť za pomoci moderních informačních technologií.“ Jedná se tedy o soustavné, záměrné a agresivní chování s cílem fyzicky nebo duševně poškodit osobu prostřednictvím elektronických zařízení.

Formy kyberšikany jsou podle Černé et al. (2013) verbální, neverbální, fyzická a sociální. V prvních dvou případech se nejčastěji jedná o posílání zpráv s negativně aurážlivě směřujícími texty nebo obrázky. Fyzická forma kyberšikany znamená, že je oběti v osobním kontaktu ubližováno nebo je nucena ke konkrétním činnostem urážlivé či

ponižující povahy. Průběh nebo výsledky agrese jsou následně zveřejňovány na sociálních sítích. Při vzniku sociální kyberšikany je cílem agresora oběť vyloučit z kolektivu.

Rogersová (2011) společně s Černou et al. (2013) mezi projevy kyberšikany řadí: impersonaci, krádež údajů, ostrakizaci, flaming, kyberharašení a kyberstalking, pomlouvání, odhalení, podvádění nebo happy slapping.

Základním prvkem impersonace je podle Rogersové (2011) navázání kontaktu s obětí pomocí falešného účtu. Černá et al. (2013) dále doplňuje, že agresor může navázat komunikaci s lidmi z okolí oběti a tím poškodit i její sociální zapojení do skupin. Škodlivější formou je úplná krádež profilu oběti. Tyto aktivity plně vyloučí oběť z online skupin nebo herních prostředí, čímž zabraňují naplnění potřeby sounáležitosti, která je u dětí velmi důležitá.

Převážně verbální formou kyberšikany je pomlouvání, kdy se o oběti sdílejí nepravdivé informace a tím je poškozena její pověst. Sdílení pravdivých údajů, které však měly zůstat soukromé je forma odhalení a podvádění, častým obsahem jsou intimní informace nebo fotografie (Rogers, 2011). Učitelé se také mohou setkat s formou flaming, jehož podstata tkví v hádce nebo sdílení nadávek, útočných textů a nepříjemného obsahu pomocí veřejných zpráv. Pokud se komunikace vyskytuje v soukromé konverzaci a zprávy jsou nevyžádané a časté, jedná se o formu kyberharašení. Nebezpečnější formou je dále kyberstalking, jehož podstata je v neustálém zasílání zpráv s výhrůžným obsahem, který se může zaměřovat na kybernetické ale i fyzické útoky (Černá et al., 2013).

Dopady kyberšikany mají zásadní vliv na další fungování oběti. Mezi bezprostřední dopady řadí Hollá (2013) nízké sebevědomí, psychosomatické potíže nebo depresivní nálady. Černá et al. (2013) doplňuje pocity vzteku, bezmoci, smutku nebo bezradnosti.

Problematika kyberšikany spočívá v tom, že je realizovaná převážně mimo areál školy a učitelé tak nemají moc prostoru pro její zpozorování. Důležité tedy je, aby měla případná oběť možnost pro svěření se někomu nebo na jev poukázat anonymně (Hollá, 2016).

Strach z promeškání a závislost

Pokud se uživatel soustavně obává, že mu uniká dění v digitálním prostoru, případně že se někde jinde aktuálně děje něco zajímavějšího, hovoří Hatting et al. (2022) o FoMO efektu neboli strachu z promeškání (angl. Fear of Missing Out). Obavy vedou uživatele k nadměrnému kontrolování nebo využívání sociálních sítí. Může se dostavit i únava ze sociálních medií doprovázená negativními emocemi společně se stresem a v krajních

případech může uživatel zažívat úzkostné stavy. Mezi pravděpodobností výskytu FoMO, dalšími negativními projevy (např. závislost, úzkost) a množstvím využívaných sociálních sítí existuje přímá úměra.

V případě závislosti na sociálních sítích se u uživatele projevují behaviorální abstinenci příznaky, jako jsou konflikty s okolím, převážně s rodiči. Díky specifickému využívání sociálních sítí po dobu celého dne není snadné odhalit počáteční příznaky závislosti. Ta vzniká ze tří hlavních příčin: uživatel si kompenzuje sociální vztah skrze online prostředí, projevuje se u něj zvýšená míra narcismu nebo sociální síť využívá kprokrastinaci z důvodu nízké svědomitosti a disciplíny (Blinka et al., 2015). Učitelé tedy mohou v rámci edukace cílit na zvýšení disciplinovanosti žáků a rozvíjet sociální vztahy ve třídě.

Výzvy

Výzvy jsme stručně charakterizovali již v přechozí kapitole o obsahu sociálních sítí (viz kap. 1.2). Uvedli jsme, že záleží na konkrétní výzvě, zda má pozitivní, negativní nebo neutrální vliv na uživatele. Větší zastoupení na sociálních sítích mají druhy negativních výzev oproti pozitivním. Kopecký a Krejčí (2023) dodávají, že v krajních případech mohou být negativní výzvy i smrtelné.

Fenoménu výzev se doposud věnovalo malé množství autorů. V českém prostředí se problematikou zabývají pouze Kopecký a Krejčí (2022), a to z obecného hlediska. Studii zaměřenou na kategorizaci a charakterizaci konkrétních výzev vydaly autorky Kobilke a Markiewicz (2024). Níže v kategoriích prezentujeme dané výzvy, se kterými se učitelé mohou v praxi setkat.

Mezi příklady pozitivních výzev je řazena Trashtag Challenge, jejímž cílem bylo pomocí fotografií před a po ukázat, jak uživatelé uklidili znečištěné místo. Další výzvy povzbuzovaly uživatele k aktivnímu životnímu stylu sdílením taneční sestavy obsahující fyzicky náročný cvik nebo dlouhodobému cvičení a následnému sdílení výsledků. Další skupinou jsou výzvy, které přináší mezi veřejnost povědomí o nemocech a možnosti prevence či pomoci. Safehands Challenge pomáhala rozšířit správnou techniku mytí rukou. Ice Bucket Challenge zvyšovala povědomí o onemocnění ALS (amyotrofická laterální skleróza) a počet finančních dárců. Ovšem účastník výzvy se musel nechat polít ledovou vodou, což z výzvy vytváří velmi nebezpečnou činnost.

Neutrální výzvy jsou zaměřené převážně na zaznamenání mazlíčků s doplněním konkrétní písničky nebo sdílení oděvů či tanečních sestav (tamtéž).

Negativní výzvy klasifikujeme do několika kategorií: nebezpečné požívání látek, zveřejňování svých fotografií a videí v kontextu nahoty nebo sexuálních aktivit a plnění činností s vysokým rizikem úrazu nebo dokonce ohrožení jiných lidí. Kdy je podle Deslandes et al. (2020) míra rizika výzvy faktorem ovlivňujícím její popularizaci, a tedy zvýšení popularity zapojených uživatelů.

Do první kategorie řadíme například konzumaci sladkého nápoje s banánem během krátkého intervalu. V jiných výzvách uživatelé přijímají velké množství látek jako jsou léky, chilli papričky, mletá skořice, mléko, alkoholické nápoje nebo uhlí. Při konzumaci skořice, chilli papriček, mléka a alkoholu je účelem výzvy zveřejnit zaznamenanou reakci. Léky jsou užívány pro vznik halucinací. Uhlí uživatelé konzumují se záměrem vyčistit organismus. (Kobilke & Markiewicz, 2024). V případě výskytu těchto výzev by mělo být cílem učitele vysvětlit rizika spojená s konzumací produktů.

Při realizaci výzev druhé kategorie aktéři například vytváří fotografie nahé postavy v červeném světle, tím pádem je z postavy pouze silueta. Ale při pozdějším odstranění filtru osvětlení je stále možné získat snímek obnaženého aktéra. Tanečně zaměřená Updown Challenge vyzývá aktéry k tanci se sexuálním podtextem. Učitel by tedy měl v případě realizace prevence cílit i na informovanost o možnosti získání fotografií a jejich další úpravě.

Do třetí kategorie spadají výzvy jako je dlouhé nanášení deodorantu ve spreji, který může způsobit omrzliny nebo záměrné přiškrcování pro přivolení halucinací. Další výzvou je připevňování se na nábytek či zdi pomocí lepící pásky, což v závislosti na provedení určuje míru rizika a druh případného zranění (Kobilke & Markiewicz, 2024). Výčet doplňuje Deslandes et al. (2020) s výzvou, kdy si uživatelé přilepují části těla průmyslovým lepidlem.

Kobilke a Markiewicz (2024) společně s Deslandes et al. (2020) doplňují další výzvy, které nabádají k nebezpečné činnosti s ohňostroji nebo k cílenému popálení pomocí ohně nebo vroucí vody.

Výzvy s negativním dopadem na jiné spočívají v házení plátku sýra na blízké osoby, děti nebo mazlíčky nebo tancování řidiče vedle jedoucího auta (Kobilke a Markiewicz, 2024). Negativní výzvy prezentují převážně žákům základní školy nevhodné vzorce chování a nevhodně se chovající influencery, což uvádíme v textu výše (viz kap. 1.2). Výzvy a ovlivnění influencery je důležitým tématem prevence na 1. stupni ZŠ z důvodu vývojových

specifik žáků ve věku mladšího školního věku a na počátku staršího školního věku. Učitel by měl primárně žáky informovat o rizicích a rozvíjet jejich kritické myšlení pro analýzu dalších možných výzev.

Pozitivní dopady

Žáci mohou sociální sítě využívat ke vzdělávání díky stále se rozšiřujícímu portfolio možností. Na sociálních sítích s účelem vzdělávání vznikají skupiny nebo jednotlivci sdílejí videa pro další uživatele. Také se rozvinuly vzdělávací interaktivní programy, jejichž cílem je poskytnout prostor pro individuální procvičování a doučování žáků. Některé programy se staly podporou pro pedagogy a jsou využívány i v edukačním procesu (Kopecký & Krejčí, 2023).

Neformální vzdělávání a pozitivní ovlivnění poskytují hry, které žáka vedou k rozvoji kreativity, komunikačních dovedností nebo strategickému uvažování. Mezi takové řadíme popisovanou hru Minecraft (viz kap. 1.1), nebo online formy her jako jsou šachy (Černý, 2015).

Shrnutí kapitoly

V kapitole jsme se věnovali sociálním sítím, jejich uživatelům a obsahu, který je nezbytným základem při plánování prevence rizikového užívání sociálních sítí. Ve výzkumné části se zabýváme tím, jak informovanost učitelů o sociálních sítích determinuje průběh prevence. Zmínili jsme také negativní a pozitivní dopady užívání sociálních sítí, a to kvůli tomu, abychom se ve výzkumné části mohli zaměřit na to, jak učitelé s těmito dopady pracují.

2 PREVENCE RIZIKOVÉHO UŽÍVÁNÍ SOCIÁLNÍCH SÍTÍ ŽÁKY

1. STUPNĚ ZŠ

V této kapitole pojednáváme o prevenci rizikového užívání sociálních sítí žáky na 1. stupni ZŠ, kteří tvoří cílovou skupinu realizovaného výzkumu této diplomové práce (viz kap. 4.3). Nejprve se zabýváme formami diagnostikování, které mohou učitelé realizovat při identifikaci signifikantních prvků. Pozornost věnujeme nejčastěji využívaným metodám diagnostikování, tedy pozorování a rozhovoru, které bývají voleny pro svou flexibilitu a nenáročnou přípravu.

Dále se zaměřujeme na cíle a obsah realizované prevence. Učitel stanovuje cíle s očekávanými výsledky, které stanovují předpokládaný rozvoj klíčových kompetencí. V kontextu diplomové práce považujeme za stěžejní přiblížit klíčové kompetence digitální, k řešení problémů a sociální a personální, stejně jako očekávané výstupy a učivo některých průřezových témat, například téma mediální výchovy (MŠMT, 2023). V závěrečné části charakterizujeme prevenci a její formy, přičemž vycházíme z definic a klasifikací autorů Čecha (2015) nebo Miovského (2010). Zaměřujeme se také na možnosti podpory, kterou může učitel využít při přípravě preventivních aktivit v podobě odborných osob či programů poskytujících materiální a metodickou pomoc.

2.1 Pedagogická diagnostika v edukačním procesu

Při definování rizikového užívání sociálních sítí vycházíme z popisu rizikového chování, které Miovský (2010, s. 23) označuje jako takové: „v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost.“ To slučujeme s pojmem problémové užívání sociálních sítí, které Cheng et al. (2019) charakterizuje jako chování, kdy člověk přes míru využívá sociální sítě a není schopen své chování kontrolovat, a v důsledku toho negativně ovlivňuje své vztahy s blízkým okolím a své výsledky v zaměstnání či ve škole. Rizikové užívání sociálních sítí definujeme jako využívání sociálních sítí, při kterém se zvyšuje pravděpodobnost zdravotních, sociálních, výchovných a bezpečnostních rizik daného jedince či jeho okolí. Učitel by tedy měl mít přehled o chování žáků a jejich stavu.

Činnosti vedoucí k získání takových informací o osobách, předmětech a jevech Šafránková (2019) společně s Jedličkou et al. (2018) označují jako diagnostikování. Užší disciplínu, pedagogickou diagnostiku, lze charakterizovat jako proces činností učitele

s cílem zmapovat a následně zhodnotit edukační proces, jeho výsledky a determinanty se zaměřením na žáka. Diagnostické disciplíny se dále různí, například psychologická diagnostika má za předmět zkoumání žákovy vlastnosti a pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku je klíčové chování a vlastnosti žáka v kontextu edukačního procesu (Šafránková, 2019).

Pro všechny disciplíny je klíčová osobnost žáka, jeho vlastnosti nebo stav sociální skupiny jako třídy s jejími vztahy mezi žáky či problémové situace. Učitel v praxi vykonává diagnostikování s různou mírou přípravy a za pomoci odlišných disciplín. Při větším zaměřením na proces edukace využívá prvky pedagogické diagnostiky, což je pro jeho profesi stěžejní. Okrajově pak využívá další, například sociální či psychologickou diagnostiku. (Jedlička et al., 2018).

Pedagogické diagnostikování rozděluje Gavora (2011) podle doby realizace a jeho cíle na vstupní, průběžné a sumativní, kdy poslední jmenovanou formu Syslová et al. (2018) označuje jako výstupní. V úvodu tematického celku nebo problematiky je implementováno vstupní diagnostikování s cílem zmapovat poznatky a dovednosti žáků, mezi které spadají i prekoncepty a případné miskoncepty žáků (Gavora, 2011). Forma slouží převážně učitelům, který se snaží sesbírat co nejvíce poznatků, které dále využívá při projektování činností včetně prevence (Syslová et al., 2018). Stablnější formou je diagnostikování formativní. Cílem je působit na žáka, tedy na jeho postoj a projevy chování. Vzhledem k časové náročnosti edukace jsou v jejím průběhu aplikovány spíše spontánní a nenáročné strategie diagnostikování. Pozorování je často využívanou metodou sběru dat, při které se nástrojem působení na žáky stávají učitelovy komentáře a hodnocení. V závěru tematických celků je využíváno sumativní diagnostikování. Ve srovnání se vstupním diagnostikováním učitel vyhodnocuje stav po svém vlastním působení, z čehož vyplývají dva cíle, kterými je zmapování stavu žákovských dovedností a vědomostí a zpětná vazba pro učitele k jeho sebereflexi (Gavora, 2011).

Klíčovým krokem diagnostikování je podle Šafránkové (2019) stanovení problémové otázky a cíle s odůvodněním. Na to navazuje volba vhodných metod. Učitel po získání informací vzniklý soubor podrobuje analýze, jejíž výsledek je označován jako diagnóza. Dalším krokem je vytvoření pedagogických návrhů, strategií a postupů s cílem zlepšit aktuální stav a popis předpokládaného zlepšení, tedy prognózou (Jedlička et al., 2018). Gavora (2011) doplňuje jako stěžejní krok pedagogické diagnostiky zhodnocení stavu po implementaci doporučení pro další přípravu. To může být počátkem stanovení cílů k dalšímu

diagnostikování. Z výše uvedeného vyplývá, že diagnostikování společně s realizací prevence je cyklického charakteru a probíhá neustále a dlouhodobě (Šafránková (2019). S tím souhlasí i Spáčilová (2009) a Kozuchová et al. (2011), které jako důvod uvádí rychlý vývoj žáků a potřebu opakovaného sběru dat. Ze zmíněného vyplývají i další podmínky jako soustavnost a systematicčnost.

Pedagogická diagnostika je formována z pedagogického výzkumu, a proto i její metody jsou podobné či shodné. Mezi nejčteněji využívané metody patří podle Spáčilové (2009) a Gavory (2011) pozorování a rozhovor. Pro obě metody je charakteristické získávání dat z přímé interakce s žáky.

Pozorování

Pro pedagoga je pozorování důležitou a nepostradatelnou metodou, jelikož poskytuje přehled o žákovi. Konkrétně o jeho chování v edukačním procesu a v interakcích s žáky a učiteli (Šafránková 2019). Při výběru pozorování může učitel volit mezi dvěma druhy, které autoři nazývají různě. Podle Syslové et al. (2018) se jedná o záměrné a nahodilé. Spáčilová (2009) druhy nazývá jako strukturované a nestrukturované pozorování. U záměrného neboli strukturovaného pozorování jsou předem stanoveny konkrétní pozorované jevy, na které se učitel zaměřuje. Při realizaci druhého druhu je pozornost věnována jevům obecného charakteru. Obě popisované metody Šafránková (2019) označuje za přímé pozorování, kdy je přítomen učitel. Učitelé mohou využít i nepřímé pozorování pomocí záznamu nebo jiné osoby. V praxi tedy mohou informace o žácích získat od rodičů a jiných pedagogických nebo nepedagogických pracovníků. Efektivní a kvalitní implementace strukturovaného pozorování do edukace podle Spáčilové (2009) vychází z dostatku prostoru pro jeho realizaci, jenž vedle primárních cílů edukace učitel často nedokáže vytvořit, a tím pádem je snížena jeho kvalita provedení. Všechny druhy pozorování mohou být spouštěčem realizace prevence. Ovšem při zpozorování jevu je vhodné využít další metodu, díky které učitel získá více informací, které mu pomohou k přípravě efektivnější prevence.

Rozhovor

Wiegerová (2011) uvádí, že rozhovor je velmi využívanou metodou díky svému snadnému zakomponování do interakce učitele a žáků. Relevantnost dat získaných rozhovorem je determinována vztahem učitele k žákům, jejich předešlou komunikací a subjektivním vnímáním. Podle Syslové et al. (2018) rozhovor umožňuje více pochopit žáka a jeho názory

nebo obavy. Také je často využíván při komunikaci s rodiči, kteří jsou důležitou součástí problematiky užívání sociálních sítí.

Druhy rozhovorů jsou Spáčilovou (2009) rozděleny podle míry důkladné přípravy a realizace na standardizovaný, částečně standardizovaný a nestandardizovaný. Příprava i průběh jsou u prvního druhu důkladné. Při realizaci částečně standardizovaného druhu příprava zůstává stejná, ale rozhovor je realizován volněji. Třetí typ nevyžaduje žádnou přípravu a rozhovor je veden spontánně.

Další metody pedagogické diagnostiky

Za další vhodné metody Šafránková (2019) považuje ty se zaměřením na sběr dat z materiálních výtvorů písemné nebo obrazové podoby. Mezi takové se řadí analýza výsledků činnosti nebo výtvorů žáka či dotazníková metoda, která se zaměřuje na zmapování postojů a názorů. Výhodu dotazníkové metody spatřuje společně se Spáčilovou (2009) v rychlém sběru informací v krátkém časovém úseku. To má za důsledek pokles validity dat, jelikož učitel nezíská zpětně další podrobnější informace k uvedeným informacím.

2.2 Cíle a obsah prevence rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ

Obecným cílem prevence je předcházení a snížení četnosti určitého chování, které považujeme za rizikové (Čech, 2015). V kontextu rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ se tedy jedná o komunikaci s neznámými uživateli, využívání sociálních sítí s věkovým limitem, kontakt s nevhodným obsahem, nadměrné užívání sociálních sítí nebo přijímání informací bez kritického uvažování.

Z obecného cíle prevence vyplývají dílčí cíle, které jsou dány legislativními akurikulárními dokumenty, z nichž učitelé vycházejí (MŠMT, 2023). Edukační proces se skládá z komponentů, které jsou propojeny a navzájem se ovlivňují. Jedná se o cíle, obsah, interakce učitele a žáků, didaktické kategorie a podmínky edukace. Cíle determinují, jaký obsah bude žákům předkládán, a za pomoci jakých výukových forem a metod. Při didaktické analýze učiva společně se zamýšleným cílem učitelé uvažují i nad začleněním nového obsahu do souboru znalostí a dovedností žáků za pomoci jejich dosavadních znalostí či prekonceptů (Skalková, 2007).

Obecným cílem vzdělávání je maximální rozvoj klíčových kompetencí, které můžeme definovat jako: „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro

osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (MŠMT, 2023, s. 10). Cíle oblastí, očekávané výstupy i učivo vychází z klíčových kompetencí. Relevantní cíle k tématu prevence rizikového užívání sociálních sítí jsou uvedeny ve vzdělávací oblasti Informatika a v průřezových tématech Mediální výchova a Osobnostní a sociální výchova (MŠMT, 2023). Vzdělávací oblast i průřezová témata níže charakterizujeme.

Vzdělávací oblast Informatika

Ve vzdělávací oblasti Informatika je jako jeden z cílů pro 1. stupeň ZŠ uvedeno: „bezpečné zacházení s technologiemi a osvojování dovedností a návyků, které vedou k prevenci rizikového chování“ (MŠMT, 2023, s. 39). Uvědomělost rizik a předcházení jim je obsaženo i v klíčových kompetencích, kdy je konkrétně kladen důraz na rizika fyzického i mentálního zdraví osob, přestože ve vzdělávací oblasti Informatika pro 1. stupeň ZŠ k těmto bodům nejsou vyhrazeny očekávané výstupy. Oblast klade za cíl rozvíjet základní dovednosti pochopení a interpretace dat přijímaných z důvěryhodných zdrojů (MŠMT, 2023).

Průřezové téma Mediální výchova

Průřezové téma Mediální výchova klade důraz na rozvoj kognitivní a sociální roviny žáka, kdy je v rámci pasivního přijímání obsahu medií cílem představit žákům základní postupy a náměty pro kritickou úvahu a práci s informacemi, převážně pak odhalení jejich implicitního záměru. To souvisí i s dovedností rozdělovat média podle jejich funkce a volit je dle jejich funkčnosti pro vzdělávání nebo trávení volného času. Cíle daného tématu jsou v návaznosti na klíčovou kompetenci k řešení problémů, jelikož primárním cílem je rozvoj kritického myšlení, které má žák uplatňovat při užívání mediálních prostředků (MŠMT, 2023). Žák se má podle Mikulcové a Kopeckého (2020) díky nabytým dovednostem lépe uplatnit ve společnosti a socializovat se, k čemuž mu pomůže rozvoj dovedností spojených s komunikací a aktivním sdílením obsahu na sociálních sítích. Při rozvoji komunikačních dovedností je cílem dovednost hodnotit informace a volit adekvátní reakci. Průřezové téma má v případě 1. stupně ZŠ návaznost převážně na oblast Jazyk a jazyková komunikace. Verbální, ale i neverbální projev je obsahem médií a je nutné disponovat komunikační gramotností. Oblast Umění a kultura na mediální výchovu navazuje díky zapojení hudebních a obrazových prostředků do sdíleného obsahu, které je nutné dešifrovat (MŠMT, 2023).

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova

Vzdělávací téma Osobnostní a sociální výchova se zaměřuje na rozvoj žáka, jeho dovedností a schopností převážně ve vztahu k sobě samému a k okolí. Mezi cíle je zahrnuto pochopení sebe samého a utváření pozitivního sebehodnocení. V obsahu je také uvedena psychohygiena blízka tématu práce, která obsahuje dovednosti spojené s nastavením pozitivního myšlení, vyhýbáním se stresu a jeho minimalizací (MŠMT, 2023). Toto téma shledáváme velmi důležitým při prevenci vzniku jevu strachu z promeškání, který popisujeme v první kapitole (viz kap. 1.3).

Oblast sociální výchovy se zaměřuje na vytváření pozitivních vztahů, rozvoj komunikačních dovedností za účelem spolupráce a kooperace. S tím souvisí i rozvoj empatie vůči ostatním lidem. Pelikán (2002, podle Šafránková, 2019) publikoval sedm úrovní empatie na škále od absence empatie po její absolutní rozvinutí ohrožující vlastní identitu. Přičemž podle Šafránkové (2019) je ideálním cílem šestý stupeň, tedy schopnost porozumět druhému s cílem pochopit jej a přiměřeně reagovat. Takový cíl může učitel zapojit převážně u tématu komunikace žáků na sociálních sítích.

Z výše uvedeného vyplývá, že vzdělávací oblast Informatika a průřezové téma Mediální výchova obsahuje převážně cíle kognitivní neboli vzdělávací. V porovnání průřezové téma Osobnostní a sociální rozvoj obsahuje cíle afektivní, tedy výchovné. Učitel by měl při plánování volit cíle obou druhů (Šafránková, 2019).

Souhrn cílů reflektují klíčové kompetence z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, ke kterým má učitel žáky vést po celou dobu vzdělávání (MŠMT, 2023). Žák by měl být schopný sociální interakce. Tím je myšlen soubor dovedností komunikace, spolupráce a s tím spojené dovednosti ovládat a regulovat své potřeby, projevy postojů či názorů (Gillernová et al., 2012).

Postoje

Klíčovou součástí obsahu i cílů prevence rizikového užívání sociálních sítí a rizikového chování je pozitivní ovlivňování postojů a hodnot žáků. Postoje definuje Jedlička et al. (2018, s. 108) jako: „relativně trvalé dispozice, ovlivňující reakce na rozličné aspekty světa včetně osob, událostí či objektů.“ Jsou složeny z kognitivní, emocionální a konativní složky. Kognitivní složka je o poznání informací a uvažováním nad nimi, emocionální složka udává emoce spojené s aktuálními informacemi a konativní složka slouží k vyjádření postoje skrze chování či sdílení názorů k určitým informacím nebo tématům (Nakonečný, 2009).

Proces vytváření postojů rozdělujeme na dva druhy. Žák si je vytvoří pozorováním chování a reakcí na určité předměty či jevy, které posuzuje a v závěru z nich vyvozuje své postoje. Nebo z velké části převeze již existující postoje od osob, které ho afektivně ovlivňují v rámci osvojování jejich vzorců chování. Postoje jsou ovlivněny mnoha faktory, mezi které patří i skupina, jelikož jedinec většinou přijímá společné hodnoty a normy. Se zánikem dohlížení nad normami skupiny poté mohou zanikat a měnit se i stanovené postoje (Jedlička et al., 2018).

Podle Černého (2015) by učitel na žáky neměl vyvíjet tlak, jelikož by tím negativně ovlivnil svůj cíl prevence. Postoje jsou podle Jedličky et al. (2018) relativně stálé v závislosti na prostředí. V případě změny prostředí bude jedinec přejímat odlišné postoje. Při cílené transformaci postoje je důležité ovlivňovat a předkládat cílený postoj postupně a plynule, převážně pokud se jedná o postoj opačný tomu získanému. Učitelé tedy musí cílenou změnu postojů realizovat dlouhodobě. Pro plynulejší transformaci postojů je důležité cílit na afektivní složku postojů. Je tedy nutné volit vhodné metody a prostředky, ve kterých budou zapojeny emoce.

2.3 Prevence a preventivní programy pro žáky 1. stupně ZŠ

Prevenci v kontextu edukačního procesu a sociální výchovy definuje Čech (2015, s. 143) jako: „všechna opatření směřující k předcházení a minimalizování jevů spojených s rizikovým chováním a jeho důsledků.“ Kdy za rizikové chování považuje takové, které vystavuje rizikům jedince ve společnosti a společnost samotnou. Rizika mohou nastat v oblastech edukace, zdravotnictví či sociologie. Miovský (2010) uvádí konkrétně násilné a agresivní chování, záškoláctví, závislosti a šikanu. S tematikou sociálních sítí souvisí převážně závislost na sociálních sítích či online hrách a šikana spojená s kyberšikanou.

Prevence se skládá z obsáhlého rámce témat a cílených oblastí. V kontextu naší práce jsou důležití autoři jako Černá et al. (2013) zabývající se prevencí šikany a kyberšikany nebo Kožíšek a Písecký (2016), kteří se zaměřují na prevenci nebezpečného chování na internetu, a to převážně z hlediska obsahu prevence. Z pohledu vhodného metodologického provedení se prevencí zabývají Čech (2015) a Miovský (2010).

Prevence je dělena na stupně podle míry konkrétního poškození či narušení a navazující úrovně zásahu ostatních osob: primární, sekundární a terciální. Kdy realizace vyššího stupně bývá zahajována při selhání nižšího stupně. Funkcí primární prevence je zabránit vzniku rizikového chování. Sekundární a terciální prevence se realizují v případě rozšíření

rizikového chování a cílem je snížit jeho četnost a zabránit zhoršení situace, kdy terciální prevence představuje největší míru opatření (Čech, 2015).

Primární prevence je stěžejní a realizuje se ve všech oblastech výše zmíněných rizik (tamtéž). Pokorný et al. (2003, s. 7) primární prevenci definuje jako: „soubor specificky prováděných aktivit, které jsou součástí života společnosti, a jimiž se společnost snaží předcházet vzniku a rozvoji jevů, které poškozují její členy.“

Proces prevence je podle Čecha (2015) složen ze vstupu do problematiky a snahy o pomoc pozitivním ovlivněním osob v dané oblasti. Z toho vyplývá zásadní potřeba a nutnost realizovat primární prevence učiteli 1. stupně ZŠ s cílem zajistit pozitivní vývoj jedinců a tím předcházet vzniku negativních jevů nebo vzorců chování. Obsahem by mělo být převážně konstruování a formování osobnosti, konkrétně kognitivní a afektivní složky pomocí výchovně-preventivních programů. Získané znalosti a dovednosti by měl žák využít k rozlišování rizikového chování a následně snaze se mu vyhnout. S čímž se identifikuje i Černá et al. (2013), podle které má nedostačující vnímání nebezpečí na internetu příčinu v asociaci jeho užívání a bezpečí domova či školy.

V rámci všeobecné prevence realizuje učitel prevenci selektivní. Cílem je informovat široké množství osob, přičemž učitel zaměřuje prevenci na konkrétní sociální skupinu, která by mohla být ohrožena, tedy na žáky nebo rodiče. V případě zaměření na jedince hovoříme o indikované prevenci, kterou může učitel implementovat pomocí individuálních strategií či v soukromí mimo edukaci (Čech, 2015). Ke všem formám prevence musí učitel přistupovat určitým způsobem, aby byla zajištěna její efektivita. Pokorný et al. (2003) uvádí jako hlavní determinant efektivit prevence komplexní pohled na její průběh jako na proces, ne jako na krátkodobou záležitost.

Čech (2015) zdůrazňuje nepostradatelnou roli rodiny a školy, které žáka formují pomocí dvou typů prevence. V rodině je prováděna prevence nespecifická, jejímž obsahem je obecné pozitivní výchovné působení na žáka. Ve škole kompetentní osoby uplatňují navazující prevenci specifickou s konkrétním cílem a obsahem.

V přípravě a realizaci prevence rizikového chování, včetně rizikového užívání sociálních sítí, může hrát klíčovou roli i metodik školní prevence. Podle § 7 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů účinné od 1. 1. 2021, je metodik školní prevence povinen předcházet vzniku rizikového chování nebo agrese ve formě šikany a diskriminace,

a v případě jejich vzniku implementovat opatření v souladu s minimálním preventivním programem.

V jiných případech může učitel využít dokument nazývaný minimální preventivní program, který obsahuje metodologii nebo aktivity pro realizaci prevence vedoucí k naplnění cílů. Školní dokument musí mít vypracovaný každá škola a zodpovědnou osobou za jeho vypracování a uplatňování je metodik školní prevence (Čech, 2015).

Projekty kybernetické prevence

Dalšími zdroji informací o sociálních sítích a rizicích užívání jsou projekty a webové stránky. Učitelé mohou k prevenci rizikového užívání sociálních sítí využít osobní přednášky a prostředky, které projekty nabízí.

Jedním z takových projektů je *E-bezpečí: národní projekt prevence rizikového chování v online prostředí*. Vznikl díky Centru prevence rizikové virtuální komunikace, které sídlí na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (Kopecký & Szotkowski, 2024). Na konkrétní projekt odkazují již dříve uvádění autoři Kožíšek a Písecký (2016) zabývající se kyberšikanou.

Primární funkcí projektu je poskytování vzdělávacích přednášek. Sekundárními produkty jsou články, plakáty a příručky pro učitele i rodiče. Obsahem materiálů jsou dlouhodobá i aktuální témata, jako je bezpečná tvorba hesel, bezpečná virtuální komunikace, umělá inteligence, kyberšikana nebo práce s informacemi na internetu a odhalení lživých textů či manipulujících fotografií (Kopecký & Szotkowski, 2024). Pro prevenci v edukaci je učitelům poskytnut například sborník námětů na výukové aktivity *Bezpečné chování na internetu pro kluky a holky*, který obsahuje pět tematických kapitol zaměřených na základní bezpečné užívání digitálních technologií, kyberšikanu nebo sexting a jejich rizika (Kopecký et al., 2022).

Dalším materiálem může být příručka pro učitele s názvem *Na pravdě záleží*, která obsahuje náměty do výuky i výukové materiály pro aktivní práci žáků. Podle autorů Kopeckého et al. (2023) je cílem materiálů poskytnout prostor pro rozvoj práce s informacemi. Představují techniky manipulace fotografií pomocí úhlů fotoaparátu nebo lživé texty. Otázky a úkoly vedou ke kritickému myšlení a diskusi o následcích falešného obsahu. Identickou techniku práce doporučuje i Černá et al. (2013), při prevenci kyberšikany.

Při informování rodičů může učitel sdílet příručku pro rodiče s názvem *Pravidla bezpečného používání internetu pro rodiče*, která je rozdělena na popis bezpečného užívání sociálních sítí podle věku a vysvětluje zásadní rizika (Krejčí, 2015).

Jako další dostupné programy prezentujeme webové stránky *Internetem bezpečně* nebo *Národní úřad pro kybernetickou a informační bezpečnost*. Internetem bezpečně (2018) sdílí příručku pro využívání internetu a sociálních sítí určenou dětem ve věku šest až dvanáct let, tedy ve věku žáků základní školy 1. stupně. Národní úřad pro kybernetickou a informační bezpečnost (n.d.) poskytuje materiály pro práci s žáky všech tříd 1. stupně ZŠ. Od tištěných knih s příběhy z prostředí internetu po prostředky do výuky, jako je pexeso s tématem bezpečného užívání internetu. Součástí materiálů je i online hra rozvíjející kritické myšlení nad tématy sociálních sítí, sdílení informací a kyberšikany. Jeden z materiálů *Osvětový komiks* zašitilo i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jedná se o materiály k rozvoji kritického myšlení v tématu komunikace na internetu a diferenciaci pravdivých a lživých informací.

Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsme popsali formy pedagogické diagnostiky. Učitel by měl využívat především průběžnou diagnostiku pro stanovování cílů prevence. Proto jsou popsány formy a metody diagnostiky. Uvedli jsme rovněž cíle edukace v kontextu prevence rizikového užívání sociálních sítí, tedy cíle zaměřené na užívání digitálních technologií, sociální a mediální výchovu. Předmětem výzkumné části bude zjištění, z jakých obecných cílů učitelé vycházejí při formulování konkrétních cílů prevence a jaké prostředky využívají. Proto jsme v závěru kapitoly charakterizovali prevenci a uvedli možné preventivní programy, které mohou učitelé ve své praxi využívat.

3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EFEKTIVITU PREVENCE RIZIKOVÉHO UŽÍVÁNÍ SOCIÁLNÍCH SÍTÍ ŽÁKY 1. STUPNĚ ZŠ

V následující kapitole se zaměříme na typologii učitele a vyučovací styly, které determinují jeho přístup nejen k edukaci, ale pro naše účely také k prevenci. Šafránková (2019) zdůrazňuje, že v rámci výchovy, tedy i v rámci prevence rizikového užívání sociálních sítí, je více zásadní osobnost učitele, jeho dovednosti a přístup k žákům než výběr stěžejních metod, které jsou uvedeny v závěrečné části kapitoly (viz kap. 3.3). Dále se věnujeme komunikaci jako klíčovému nástroji diagnostiky i prevence. Podle MŠMT (2023) je téma komunikace i obsahem preventivních programů, jelikož primární funkcí sociálních sítí je komunikace a sociální interakce.

V závěrečné části charakterizujeme výukové metody, které mohou učitelé během prevence realizovat v souladu s kritérii efektivní prevence. Učitelé mají tedy prostor pro působení na kognitivní i afektivní procesy žáka (Čech, 2015). Výukové metody mohou být realizovány v kratším časovém intervalu, vzhledem k tomu, že prevence rizikového užívání sociálních sítí je obsah spíše průřezových témat, pokud se nejedná o tematický celek vyučovacího předmětu v rámci vzdělávací oblasti Informatika.

3.1 Vyučovací styly učitelů a jejich vliv na výsledky prevence

Typologie učitelů a odvíjející se výukové styly vychází z učitelova individuálního pojetí výuky. Učitelovo pojetí výuky charakterizuje Mareš et al. (1996) jako zamýšlení se nad souborem složek a postojů, z čehož vyplývá konkrétní jednání. Do souboru spadá například pojetí cílů, výuky nebo žáků. Šafránková (2019) doplňuje, že postoje a názory mohou být vytvořené v návaznosti na vlastní zkušenosti, znalosti a schopnosti vlastní či přejaté od jiného zdroje bez značného uvažování nad nimi. Souvislé pojetí výuky se skládá z mnoha dílčích náhledů na řady prvků edukačního procesu, jako například cíle, obsahy, didaktické kategorie, žáka nebo skupiny žáků.

Typologie učitelů

V typologii učitele se podle Dytrtové a Krhutové (2009) odráží, jaké má učitel postoje, vztah k žákům, a především jak pojímá vyučování. Typ učitelova pojetí tedy ovlivňuje, jak bude

uvažovat nad cíli prevence, zda bude preferovat kognitivní nebo afektivní cíle a jaký bude volit obsah.

Typ učitele tedy ovlivňuje jeho vyučovací styl. Typy učitelů jsou rozděleny na základě jejich dominantních vlastností. Díky poznání svého typu a svých vlastností je možné, aby učitel dále rozvíjel své silné stránky a preferované vlastnosti učitele, mezi které jsou řazeny: spravedlnost, kreativita, komunikace, emoční stabilita a trpělivost (Dvořáček, 2005).

Nejznámější rozdělení typů učitelů uvedl Caselmann, jehož kritériem byly klíčové preference učitele. Logotrop považuje za klíčové učivo a jeho pozornost je věnována převážně učivu. V kontrastu toho učitel paidotrop považuje za klíčový rozvoj žáků, a to s ohledem na jejich specifické potřeby. Následně Lewin uvedl rozdělení na tři typy učitelů: autokratický, demokratický a liberální (Vališová & Kovaříková, 2021).

Vyučovací typy, učitelovo pojetí a postoje, společně se vztahem učitele k žákům, označujeme za determinanty vyučovacích stylů učitelů, které lze charakterizovat jako způsob, jakým učitelé postupují v konkrétních pedagogických situacích. Tedy jaká je jejich příprava a realizace vyučovacích hodin a jak reagují během výuky na podněty žáků (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Učitelovo uvědomění si svého vyučovacího stylu je podle Fenstermachera a Soltise (2008) důležitým prvkem kvalitní pedagogické praxe, jelikož díky tomu bude pozitivně ovlivněn jeho přístup k edukaci. Zároveň je poznání a uvědomění si vlastního vyučovacího stylu důležitým faktorem v komunikaci, což uvádíme v následující kapitole (viz kap. 3.2), kdy učitelův styl ovlivňuje vztah k žákům i přijímání informací (Šuťáková et al. 2017). Součástí učitelova působení je kromě vzdělávání i výchova a její podoba se odráží od výchovného stylu učitele (Šafránková, 2019). Vyučovací a výchovné styly učitelů jsou si velmi podobné a dále v textu uvádíme tři základní styly učitelů vycházející ze zmiňované typologie podle Lewina, kterou se inspiroval Turek (2014) při kategorizaci vyučovacích stylů a Šafránková (2019) při publikaci výchovných stylů.

Autoritativně-autokratický styl učitele

Při autoritativním stylu je vyučování koncipováno převážně učitelem a jeho aktivita je mnohonásobně větší než žáků. Jeho vztah s žáky je odtahitý. Žáci se v tomto důsledku učitele mohou bát a zároveň ho respektovat za jeho odborné znalosti a dovednosti (Turek, 2014). Z autoritativního vyučovacího stylu vychází i autokratický výchovný styl, který žákům neumožňuje podílet se na utváření norem, pouze je musí striktně dodržovat. Učitel má

v tomto případě vždy pravdu a moc (Šafránková, 2019). Takový vyučovací styl nebude napomáhat efektivní diagnostice žáků (Wiegerová, 2011).

V kontextu primární prevence u tohoto stylu předpokládáme metody předávající informace od učitele nebo odborníka, tedy přednášku či vysvětlování. Při tomto stylu je málo častá individuální práce žáků nebo diskuse. I obsah prevence je sdělován útržkovitě a bez kontextu (Adámková, 2015).

Demokratický styl učitele

Tento styl je charakteristický pozitivním klimatem ve třídě a spoluprací učitele s žáky. Časté jsou aktivizační metody, kdy učitel projevuje zájem o žáky a díky tomu je mají rádi (Turek, 2014). Demokratický styl výchovy je charakteristický souměrným a respektujícím vztahem mezi učitelem a žáky, kdy je hlavním prvkem spolupráce všech. Styl působí na samostatnost a zodpovědnost žáků, jelikož mají právo navrhnout či rozhodovat. Díky tomu jsou žáci i spoluvůrci norem, které jsou vymahatelné pro všechny (Šafránková 2019). Kladný vztah je vhodný pro řešení sociálních témat spolu se zkušenostmi žáků (Šuťáková et al., 2017). Ze stylu vychází i přístup k prevenci, která je charakteristická diskusemi a interaktivními metodami (Adámková, 2015).

Liberální styl učitele

Liberální vyučovací styl je volný a učitel ponechává prostor žákům, což vede ke snížení disciplíny ve třídě. Díky volnosti může být učitel oblíbený, ale žáky není respektovaný v porovnání s demokratickým stylem vyučování (Turek, 2014). Práce učitele je upozaděna a větší prostor mají žáci. Kvůli laxnímu přístupu učitele jsou normy nejasné stejně jako jejich vymáhání (Šafránková, 2019). Ve třídě nejsou kladeny požadavky a žáci tak nemají dané pevné a bezpečné hranice. V případě prevence tento styl zastává názor, že preventivní aktivity nejsou nutné (Adámková, 2015).

U nových učitelů se podle Turka (2014) vyskytuje ještě čtvrtý styl, tzv. nevyhraněný, který se skládá z prvků všech tří charakterizovaných stylů.

Při výchově jsou důležité procesy, které rozvíjí žákovu samostatnost a zodpovědnost za následky, pozitivně laděné vztahy k lidem, a s tím spojenou ohleduplnost vůči jiným nebo mohou také pomoci rozvinout spravedlivé a férové jednání a soužití v rámci určených pravidel (Švarcová & Chytrová, 2011). Liberální styl díky absenci norem neposkytuje prostor pro rozvoj soužití v rámci pravidel ani smysl pro spravedlivé jednání. Autokratický styl žákům neponechává prostor pro rozvoj samostatnosti a neklade důraz na podporu

dobrých mezilidských vztahů, podpory a respektu. Učitel je pro žáky vzorem a pokud u něj tyto vlastnosti a vzorce chování nevypozorují, nebudou k nim směřovat (Jedlička et al., 2018). Prvky chování upevňované podle demokratického stylu se jeví jako nejvhodnější pro rozvoj žáka v daných oblastech, jelikož poskytuje prostor pro samostatnou zodpovědnost, vznik a rozvoj kladně laděných vztahů i výchovy k respektování pravidel a jejich vymáhání.

Další možné dělení vyučovacích stylů je podle kritéria využívaných metod, vztahu učitele a žáků a učitelova pojetí vzdělávání a cílů edukace, čímž se zabývají Dytrtová a Krhutová (2009). Tři vyučovací styly poukazují na kladné vlastnosti učitele a vedou žáky k všestrannému rozvoji dovedností a schopností. Proto nevyzdvihujeme jeden nad druhým. Jedná se o styly: pragmatický, facilitační a manažerský. Učitel s pragmatickým stylem považuje za zásadní všestranný rozvoj žáka pro životní situace. Facilitační styl vyučování se vyznačuje zaměřením na žáka. Učitel považuje za prioritu osobnost žáka a její rozvoj, tím pádem jsou cíle stanovovány individuálně podle úrovně žáků. Učitel považuje za důležité vybudování pevného vztahu s žáky. Manažerský styl má silné stránky v jeho organizačních schopnostech a silné motivaci žáků spojenou se zpětnou vazbou. Stanovení cílů je oproti facilitačnímu stylu vedeno učivem, které je systematizováno a vybráno tak, aby vedlo žáky k osvojení dovedností a schopností pro vlastní uvažování nad informacemi. Předpokládáme, že manažerský styl při plánování prevence vychází převážně z kurikulárních dokumentů oproti pragmatickému a facilitačnímu stylu, které plánují prevenci spíše podle aktuálního stavu třídy.

3.2 Sociální a pedagogická komunikace v interakci učitele a žáků

Komunikace mezi učitelem a žáky a její podoba ovlivňuje efektivitu celé edukace stejně jako prevence. Díky komunikaci učitel diagnostikuje, vzdělává a vychovává žáky. Zároveň je komunikace velkou součástí sociálních sítí.

Komunikaci Jedlička et al. (2018, s. 124) popisuje jako: „sdělování, předávání a přijímání významů mezi lidmi.“ To doplňuje Gavora (2005, s. 9), který komunikaci definuje jako: „výměnu informací mezi lidmi. Jeden komunikující vyšle informaci, druhý ji přijme, následně si vzájemně úlohy vymění.“ Komunikace může být verbálního nebo neverbálního charakteru (Sklenářová, 2013).

Mezi prvky komunikace dle Šuťákové et al (2017) patří komunikátor sdělující informaci a komunikant reagující na zpětnou vazbu. Gavora (2005) doplňuje, že během celé komunikace jsou informace ovlivňovány a měněny komunikačním šumem.

V kontextu edukace je podle Vališové a Kovaříkové (2021) realizována sociální komunikace, ze které vychází užší pojem pedagogická komunikace. Funkce sociální komunikace je Jedličkou et al. (2018, s. 124) charakterizována jako: „přenos obsahu sdělení.“ Kdy je plně v kompetenci komunikátora, jakou informaci předá. Oproti tomu funkcí pedagogické komunikace je naplnění stanovených cílů a obsahu (Vališová & Kovaříková, 2021). Při realizaci prevence mají zastoupení oba druhy komunikace, jelikož předávané informace jsou učitelem vždy promyšlené a sdělované s určitým záměrem. Rozdílná je míra připravenosti učitele a část edukace, kdy prevence probíhá.

Vedle samotného sdělení je při interakci důležité i vnímání jedinců a oboustranné úsilí o pochopení sdělení za pomoci tří stránek komunikace, kdy aktéři komunikace odhalují samotnou informaci, cíl komunikace a její kontext. Daný obsah při přijímání je ovlivněn postoji a motivy komunikanta, který se snaží porozumět postojům a motivům komunikátora, aby pochopil jeho pohled a tím i pravý cíl sdělení (Jedlička et al., 2018). Výsledné postoje žáků tedy mohou být ovlivněny i činy a názory učitele z minulosti.

V kontextu edukace má sociální komunikace podle Šuťákové et al. (2017) pět funkcí: vzdělávací, výchovnou, socializační, personální a zábavnou.

Cílem první funkce je předávání informací a následná práce s nimi, aby byly správně pochopeny. K tomu slouží právě uvedená pedagogická komunikace. Zásadní v kontextu prevence jsou funkce výchovná a socializační. Učitel během edukace žáky ovlivňuje a vychovává, tedy předává hodnoty z oblastí mravních či sociálních. Komunikace učiteli pomáhá se stanovenými cíli v případě, že je pozitivně ovlivněna. Mezi důležité faktory patří osobnost učitele, jeho vztah se třídou či pravidla třídy. Efektivní edukaci zdůrazňují i Vališová a Kovaříková (2021), podle kterých jsou vztah činitelů edukace a klima třídy determinanty zájmu a motivace nejen žáků, ale i učitele, a ovlivňují tak výsledky pedagogické interakce. Převážně při výchově a předávání hodnot v rámci prevence je tedy do značné míry ovlivněn dosažený cíl společně s výslednými postoji k probíraným tématům a rizikům. Socializační funkce je dále využívána i v komunikaci ve vytvořených skupinách třídy, kdy žák získává pomocí komunikace ve skupině formálního či neformálního charakteru zkušenosti a rozvíjí si potřebné dovednosti. Díky personální funkci se žák rozvíjí v pochopení sebe samého a sebereflexe. Funkce zábavná je důležitá pro správné nastavení

atmosféry a klimatu ve třídě (Šuťáková et al., 2017). Je tedy v nejužším propojení se zdůrazňovanými funkcemi socializačními a výchovnými. Pro efektivní prevenci je tedy nutné příjemné klima a atmosféra třídy.

Na funkce komunikace navazují její roviny. Podle Thuna, (2003, podle Šuťáková et al., 2017) jsou v komunikaci obsaženy čtyři roviny: věcná, sebezprojektová, vztahová a apelová. V následujícím textu všechny roviny popisujeme, jelikož nám pomohou lépe identifikovat pohled učitelů na prevenci a jak o ní uvažují.

Věcná rovina se vztahuje k obsahu komunikace, v kontextu edukace tedy plní rovina vzdělávací funkci. Obsah a jeho úroveň přijetí jsou determinovány žákem, tedy jeho schopnostmi a dalšími znalostmi (Vališová & Kovaříková, 2021). V kontextu prevence jde tedy o předávání základních informací, se kterými učitelé dále pracují. Pro efektivní přijímání teoretických znalostí žáky je zásadní, aby byly informace přiměřené jejich věku obsahem i náročností a délkou výkladu učitele. S přiměřeností se pojí kvalitní diagnostika žáků a jejich dovedností učitelem. Při projektování prevence je pro učitele klíčové, aby připravované informace byly motivačně laděné a cílily i na afektivní stránku osobnosti žáků. Tím jsou ovlivněny i uvedené postoje žáků společně s hodnotami. Dalším pravidlem je zdůvodnění konkrétního obsahu v edukaci, a to nejlépe s odůvodněním směřujícím na racionální i afektivní stránku osobnosti (Šuťáková et al., 2017).

Sebezprojektová rovina ovlivňuje obsah komunikace a žáky tím, jakým jazykem či intonací učitel informace předává. Žáci komunikací prezentují svou osobnost a schopnosti a očekávají zpětnou vazbu (Vališová & Kovaříková, 2021). V případě obav z negativní zpětné vazby je ovlivněna či snížena sdílnost žáků v komunikaci. Tomuto by měl učitel zabránit tvorbou pozitivního klimatu ve třídě a vytvořením příjemného vztahu mezi učitelem a žáky (Šuťáková et al. 2017).

Rovina apelová je propojena se všemi rovinami. Její funkcí je ovlivnění žáků k požadovaným názorům, postojům či chování (tamtéž). Při komunikaci učitel záměrně i nezáměrně vyjadřuje své postoje k probíraným tématům. Proto je nutné, aby si byl vědom obsahu svého sdělení (Vališová & Kovaříková, 2021). V případě monologických metod je cílené ovlivnění žáků efektivní, pokud jsou informace začleněny do příběhů či vlastních zážitků a zkušeností. Je tedy vhodné volit metody slovní, konkrétně vyprávění, které popisujeme v závěrečné části kapitoly (viz kap. 3.3).

Vztahová rovina je v kontextu prevence rizikového užívání sociálních sítí stěžejní, jelikož na vztahu učitele s žáky závisí výsledek realizované prevence. Během komunikace je obsah sdělení komunikantem přijímán bez potíží, ale jeho další nakládání s informacemi je silně podmiňováno vztahem mezi aktéry komunikace (Šuťáková et al., 2017).

Hlavním cílem učitele pro efektivní komunikaci v edukaci má být nastavení a udržení pozitivního klimatu ve školní třídě. Gillernová et al. (2012) uvádí jako vhodný prostředek třídnické hodiny, kde může učitel zakomponovat programy na zlepšení vztahů mezi žáky a učitelem.

Vztahy mezi žáky a učitelem Šuťáková et al. (2017) kategorizuje do základních čtyř typů: autoritativní, lhostejný, patriarchálně starostlivý nebo partnerský. Pohled učitele na žáky a jeho vztah k nim ovlivňuje realizaci prevence ze dvou hledisek. Jak vyplývá z výše uvedeného textu (viz kap. 3.1 a 3.2), je vyučovacím stylem, komunikací a vztahem ovlivněna míra přijetí názorů a postojů žáky. Zároveň vztah determinuje obsah i míru realizované prevence.

První dva typy vztahu kategorizujeme jako méně efektivní při realizaci prevence rizikového užívání sociálních sítí. U autoritativního typu (Vališová & Kovaříková, 2021) je učitel považován za autoritu a jednohlasně rozhoduje a vede vyučování. To u žáků způsobuje spíše negativní vztah. Žáci nemají prostor pro debatu a učitel zadání podává formou příkazů a ve vyučování jsou časté tresty. Lhostejný vztah učitele a žáků vede k absenci učitelova řízení, což většině žáků nevyhovuje. Nízká četnost ocenění či pochval u žáků napomáhá tvorbě spíše negativního vztahu k učiteli (Šuťáková et al., 2017). Jelikož prevence není obsahem základních vzdělávacích oblastí, u lhostejného vztahu je realizace efektivní prevence méně předpokládána.

Další typy vztahu považujeme za více efektivní při realizaci prevence cílené na ovlivnění žáků a jejich postojů. Patriarchální starostlivý vztah lze popsat jako sloučení autoritativního a demokratického typu (Vališová & Kovaříková, 2021). Vztah žáky motivuje a buduje k učiteli pozitivní vztah díky jeho zájmu a kvalitní či motivující zpětné vazbě. Ovšem ve výuce je absence samostatnosti a svobody žáků z důvodu učitelova přesvědčení, že je za žáky zodpovědný. Partnerský vztah nejvíce napomáhá cílům prevence, jelikož učitel vzbuzuje ve všech zúčastněných důvěru a respekt. Učitel žákům poskytuje ideální svobodu a prostor pro samostatnost (Šuťáková et al., 2017). Žáci se cítí ve třídním klimatu bezpečně a učiteli důvěřují, díky tomu se mohou také více svěřovat. Učitel rád využije diskusní metody

či inscenační metody (viz kap. 3.3), díky kterým bude prevence cílit na afektivní složku osobnosti žáků.

3.3 Metody prevence rizikového užívání sociálních sítí v edukačním procesu

V práci průběžně prezentujeme, že výběr metod je ovlivněn mnoha faktory jako jsou cíle, obsah prevence, osobnost učitele, vyučovací a výchovný styl učitele a vztahy mezi učitelem a žáky ve třídě. Mezi další uvádí Šafránková (2019) specifika konkrétní třídy a žáků jako jsou jejich dovednosti, znalosti nebo zájmy.

Maňák a Švec (2003, s. 26) definují výukovou metodu jako: „soubor vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků.“ To doplňuje Šafránková (2019, s. 204) o podrobnější popis v kontextu aktivity učitele i žáka: „postupy, cesty, činnosti učitele a žáků, které umožňují dosažení určitých výchovně vzdělávacích cílů.“

Maňák a Švec (2003) uvádějí klasifikaci metod do tří skupin, které jsou rozděleny stupňovanou složitostí edukačních vazeb: klasické, aktivizující a komplexní. Klasické metody jsou dále děleny na slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické.

Slovní metody Sklenářová (2013) rozděluje na skupinu monologických a dialogických. Do skupiny monologických metod řadí vysvětlování, přednášku a vyprávění. Jejich společnou charakteristikou je větší míra aktivity učitele a jeho nadřazené postavení. Do této skupiny je řazena i instruktáž, kterou například Maňák a Švec (2003) řadí do metod názorně-demonstračních, což znamená, že ji považují za náročnější.

Do skupiny dialogických metod jsou podle Sklenářové (2013) řazeny rozhovor a diskuse, jejichž společným prvkem je zapojení všech aktérů komunikace rovnoměrně. Žáci jsou během jejich vlastní aktivity rozvíjeni v oblastech kognitivních, afektivních a sociálních. Zormanová (2014) řadí rozhovor s diskusí do skupiny metod aktivní práce žáků. Maňák a Švec (2003) do skupiny aktivizačních metod řadí diskusi, ale rozhovor ponechávají na nižší úrovni slovních metod společně s vyprávěním či vysvětlováním.

Při výběru jakékoliv metody je nutné dodržet princip přiměřenosti, tedy připravit ideální úroveň obsahu poznatků žákům (Gavora, 2005). To odkazuje na důležitost prezentované pedagogické diagnostiky (viz kap. 2.2), jelikož učitel by metodami i obsahem měl reflektovat aktuální dění ve třídě. Některá rizika je nutné více detailně a fakticky vysvětlit a u jiných je nutné více apelovat na afektivní stránku osobnosti. Níže popisujeme

výukové metody, které jsou adekvátní pro realizaci prevence rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ.

Metoda vysvětlování

Vysvětlování je oblíbenou metodou, jelikož jejím cílem je žákově porozumění předkládanému obsahu. Efektivní je vysvětlovat problémy, jevy a pojmy podle principu posloupnosti, tedy od osvojeného obsahu k novému, nebo od jednoduchého ke složitému (Maňák & Švec, 2003). Gavora (2005) postup rozděluje na tři fáze: expoziční pro úvod a motivaci, prezentační s předáním obsahu a závěrečná se shrnutím předávaných informací.

Metoda vyprávění

Maňák a Švec (2003) i Sklenářová (2013) se v obecné charakteristice vyprávění shodují, že se od vysvětlování odlišuje podstatou obsažených poznatků. Funkcí vysvětlování je předání cílených poznatků, postojů či názorů. Cílem může být i rozvoj kreativity, empatie nebo komunikačních dovedností. Vyprávění se skládá z dějově na sebe navazujících poznatků. Je epické, živé a lehce představitelné. Díky tomu vytváří předpoklady pro větší motivaci žáků k aktivnímu poslechu a uvažování nad obsahem a je nejvíce vhodné pro edukaci žáků mladšího školního věku, převážně v prvním období 1. stupně ZŠ. Podle Maňáka a Švece (2003) mohou být obsahem příběhy fiktivních či historických postav nebo vlastní zkušenosti učitele. Dalšími motivačními faktory vyprávění jsou jejich emoční a dějová atraktivnost, která může být doplňovaná napětím v příběhu. Vysvětlování je aktivní činnost učitele, ve které žáci pasivně přijímají obsah nebo mohou aktivně vyprávět i žáci. Tím je zásadně rozšířeno množství schopností, které žáci mohou rozvíjet. Zormanová (2014) doplňuje, že míra efektivnosti metody se odvíjí od dovedností vypravěče, v nejčastějším případě tedy od učitele. Záleží na jeho schopnostech zakomponování obsahu, slovním přednesu či řeči těla.

Metoda rozhovoru

Sklenářová (2013) rozhovor charakterizuje jako komunikaci obsahující otázky a odpovědi, které si účastníci vyměňují. S čímž se shoduje i definice podle Maňáka a Švece (2003, s. 69), která jej uvádí jako: „verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob na dané výchovně-vzdělávací téma.“ Oproti dialogu, kde jsou oba aktéři na stejné pozici je učitel ve stavu nadřazeném, jelikož rozhovorem žáky vede ke stanovenému cíli. Vališová et al. (2007) uvádí jako jeden detailnější druh rozhovoru heuristický, jehož cílem je rozvoj samostatného logického a kritického myšlení. Maňák a Švec (2003) tuto variantu považují za výsledek sokratovského rozhovoru, který je vhodnou metodou při řešení problémových

situacích ze života žáků. Oba druhy mají podobnou funkci, ale cílem heuristického rozhovoru je objevení jevu či řešení. Vyřčení otázek je jednou ze tří nejčastěji užívaných činností (Sklenářová, 2013).

Podle Maňáka a Švece (2003) je nejužívanějším druhem rozhovoru řízený, který je charakteristický připraveností otázek podle stanoveného cíle učitelem. Žáci mají prostor především pro odpovídání na otázky kladené učitelem. Šutáková et al. (2017) autory doplňuje a uvádí, že místo řízeného rozhovoru se jedná o kombinaci řízeného a volného rozhovoru. Metoda poskytuje žákům prostor pro doplnění informací, a tak je zvýšena jejich aktivita a zapojení do komunikace.

Myšlenková mapa a brainstorming

Podle Zormanové (2014) spadá myšlenková mapa do metod komplexních. Společně s brainstormingem je zahrnuta v kategorii metod kritického myšlení. Její funkcí je představení tématu v souvislostech. Na tabuli jsou uvedeny pojmy, kterým jsou přidělovány vztahy. Další pojmy jsou postupně přidávány a doplňují komplexní obraz o konkrétním tématu. Cílem metody je naléznout co nejvíce pojmů a jejich propojení.

Brainstorming neboli burza nápadů je více založena na kreativitě žáků, kdy je dán problém a úkolem žáků je vytvořit během časového limitu co nejvíce řešení. Poté třída společně prochází návrhy řešení a vybírá nejvhodnější (Skalková, 2007). Při prevenci mohou být metody využity při mapování sociálních sítí používaných žáky 1. stupně ZŠ nebo při zkoumání rizik, o kterých žáci vědí, a následné vytváření návrhů, jak rizikům předcházet nebo je řešit.

Předvádění a pozorování

Zormanová (2014) řadí metody do skupiny metod názorně-demonstračních. Aktivnější činitel je učitel, který představuje předměty nebo pomůcky včetně statické nebo dynamické projekce. Promítán může být tedy materiál v podobě videí, obrazů nebo textu vytvořen pro prevenci například z nabídky portálu *E-bezpečí* nebo *Internetem bezpečně*, které popisujeme dříve (viz kap. 2.1).

Rozborová metoda

Tato metoda navazuje na předvádění a pozorování, ale do role aktivního činitele staví žáky. Jedná se o práci s materiálem ve formě obrazového, textového či audiovizuálního záznamu. Práce žáků spočívá ve zpracování informací získaných z dostupného materiálu, po němž

následuje skupinová diskuse. Práce s materiálem může probíhat individuálně či ve skupinách. Závěrečným výstupem metody je shrnutí názorů žáků (Vališová & Valenta, 2011). V případě prevence se může jednat o materiál ze zmiňovaných portálů *E-bezpečí* nebo *Internetem bezpečně* (viz kap. 2.1)

Metody situační a inscenační

Metody situační jsou vhodnou volbou, jelikož metoda poskytuje prostor pro řešení problémů z konkrétních situací v životě. Cílem je, aby si žáci osvojili konstruktivní jednání v takových situacích a k problémům přistupovali asertivně (Skalková, 2007). Učitelova příprava se skládá z přichystání prostředků reálné situace. Metoda požaduje komplexní řešení situace a hledání řešení problémové situace. Průběh má tři klíčové fáze: představení problému, samostatná práce žáků, sdílení návrhů na řešení a společná diskuse (Maňák & Švec, 2003). Zormanova (2014) zdůrazňuje samostatnou práci žáků, která je vede k rozvoji práce s informacemi a schopnosti analýzy situací.

Inscenační metody mají podle Maňáka a Švece (2003) podobu dramatizace s komentářem. Podle Zormanové (2014) je pro efektivitu metody vhodný menší počet žáků, jelikož žáci sami dramatizují modelové situace. Autoři se shodují, že díky hraní rolí žáci mohou zažít a popsat emoce postav a diskutovat nad řešením situace. Situace jsou konfliktního či problémového charakteru, se kterými žáci mají možnost se setkat. Podstatou dramatizace je upevnění vzorců chování a řešení problémů. Skalková (2007) doplňuje, že metoda rozvíjí převážně emocionalitu a komunikační dovednosti žáků.

V rámci prevence rizikového užívání sociálních sítí by situacemi v situačních a inscenačních metodách mohla být nevyžádaná komunikace s cizím uživatelem, reagování na konfliktní situaci ve skupinové komunikaci, řešení následků rozkliknutí nebezpečného odkazu, odmítání nebezpečných návrhů jiných uživatelů nebo ověřování lživých informací.

Shrnutí kapitoly

V kapitole jsme se zabývali vyučovacími a výchovnými styly, vztahem učitele a žáků a výukovými metodami využívanými pro prevenci. Popsali jsme tři základní výchovné i vyučovací styly vycházející z typologie učitele podle Lewina, tedy autoritativního, demokratického a liberálního učitele. Dále jsme se zaměřili na vztah učitele a žáků a z toho vyplývající komunikaci, která ovlivňuje učitelovu volbu metody a zároveň determinuje efektivitu metod. Důvěrná a otevřená komunikace je předpokladem pro kvalitní diagnostiku žáků, jejich znalostí a zkušeností se sociálními sítěmi. V závěru jsme popsali metody

využívané učiteli při tématech prevence s obsahem zaměřeným na socializaci a komunikaci. Pro svou snadnou přípravu a časovou flexibilitu to jsou převážně metody slovní, jako je rozhovor, vyprávění nebo vysvětlování. Na teoretickou část navazujeme v praktické části, v níž se výzkumně zabýváme prevencí rizikového užívání sociálních sítí žáky.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ ČÁST ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

4.1 Výzkumný problém a výzkumné cíle

V rámci předkládané diplomové práce se zabýváme pohledem učitelů na prevenci rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ. Konkrétně nás zajímalo, jakým způsobem se na 1. stupni ZŠ toto téma probírá, jaké cíle a obsahy učiva pedagog vybírá a jak vypadá konkrétní realizační podoba prevence rizikového užívání sociálních sítí dané věkové skupiny žáků.

Východiskem k této výzkumné problematice byla také revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání z roku 2021, kdy došlo k výrazným změnám v pojetí vzdělávání a oblasti digitální gramotnosti a mediálních technologií. Vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie byla transformována na vzdělávací oblast Informatika s navýšením časové dotace pro její výuku. Dále byla mezi klíčové kompetence zavedena i digitální kompetence a zároveň byl rozšířen obsah průřezového tématu Mediální výchova. Před revizí bylo cílem tématu rozvíjet příjem dat z textové podoby a kriticky o nich smýšlet. Nyní je díky inovaci sociálních sítí a internetového připojení téma rozšířeno o rozvoj komunikačních dovedností a bezpečného využívání komunikace (MŠMT, 2021).

V posledních letech bylo mnoho studií věnováno dopadu užívání sociálních sítí na žáky a jejich okolí. Zároveň vzniklo mnoho programů pro realizaci či poskytnutí materiálů pro prevenci rizikového užívání informačních technologií, například *E-bezpečí* či *Internetem bezpečně*. Ve výzkumném šetření jsme chtěli pomocí polostrukturovaného rozhovoru prozkoumat práci učitele 1. stupně ZŠ v tomto tématu, protože k tomu prozatím neexistuje dostatek výzkumných dat. Zajímá nás, jak na rizikové užívání sociálních sítí žáky 1. stupně a prevenci nahlíží samotní učitelé, jaké si za tímto účelem stanovují cíle, jakými metodami či nástroji na žáky působí a zda jsou tyto postupy přínosné pro prevenci rizikového užívání sociálních sítí jejich žáky. Pomocí výpovědí žáků na základě Q-metodologie jsme chtěli ověřit, zda přístupy učitelů žákům pomáhají a edukují je, případně jaké další dopady mají.

Hlavní cíl výzkumu:

- Identifikovat a popsat přístup učitele k prevenci rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ.

Dílčí cíle výzkumu:

- Analyzovat a objasnit primární cíle a využívané metody při realizaci prevence rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ
- Určit a charakterizovat faktory ovlivňující realizaci prevence rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ.
- Popsat rozdíly mezi výpověďmi učitelů a žáků ke zkoumaným problémům prevence rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ.

4.2 Výzkumné otázky**Hlavní výzkumnou otázkou je:**

- Jakým způsobem přistupuje učitel k prevenci rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ?

Mezi dílčí výzkumné otázky se řadí:

- Jaké jsou primární cíle a využívané metody při realizaci prevence rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ?
- Jaké faktory ovlivňují realizaci prevence rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ?
- Jaké rozdíly se ukázaly mezi výpověďmi učitelů a žáků ke zkoumaným problémům prevence rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ?

4.3 Zkoumané případy

Jelikož se jedná o kvalitativní výzkum, byla v rámci záměrného výběru výzkumného souboru ve Zlínském kraji stanovena kritéria. Participant museli být třídním učitelem nebo vyučujícím informatiky dané třídy s aprobací učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Konkrétní výuka musela probíhat ve 3. až 5. ročníku. Výzkumný vzorek byl podmíněn dostupností učitelů, kteří byli ochotni zúčastnit se výzkumu, vypovídat v rámci rozhovoru a zapojit do výzkumu své žáky se souhlasem zákonného zástupce.

Navázání kontaktu s participanty probíhalo od prosince 2024 do února 2025. Pomocí e-mailové a telefonické komunikace bylo osloveno osm zástupců základních škol a následně 40 učitelů. Z oslovených pedagogů souhlasilo sedm učitelek se zapojením do výzkumu. Další učitelka se do výzkumu zapojila po osobním oslovení na doporučení kolegyně. Shodou

okolností se jednalo o vyučující, která byla nejdříve oslovena e-mailem, na který však nereagovala. Celkem se mělo účastnit 8 participantek. Počet se nakonec o jednu učitelku snížil, protože nesplňovala kritérium aprobace učitelky 1. stupně ZŠ. Další učitelka později od výzkumu odstoupila z časových důvodů. Ve výzkumu jsme proto pracovali s šesti participantkami. Skrze e-mailovou komunikaci jsme učitelkám představili předběžný průběh výzkumu a zaslali informované souhlasy pro ně samotné (viz Příloha P I) a informované souhlasy pro zákonné zástupce jejich žáků (viz Příloha P II), které učitelky žákům rozdaly s předstihem, abychom při realizaci polostrukturovaného rozhovoru měli souhlas se zapojením alespoň pěti žáků z její třídy.

Učitelky i žáci byli informováni o účelu výzkumu. Všechna jména jsou smyšlená, aby participantky i žáci zůstali v anonymitě.

Výzkumný soubor tedy tvoří šest učitelek 1. stupně ZŠ a 43 žáků. Přehled o zúčastněných participantkách uvádíme v tab. 1. Jejich podrobnější charakteristiku pak níže pod tabulkou.

Tabulka 1 *Přehled zúčastněných participantek*

učitelky	délka praxe	škola	vyučovaná třída	pedagogická funkce	počet zapojených žáků
Adéla	1 rok	malotřídní vesnická škola	3. a 4. ročník	třídní učitelka	5 žáků
Beata	22 let	plně organizovaná škola na maloměstě	4. ročník	vyučující informatiky	11 žáků
Daniela	8 let	malotřídní vesnická škola	5. ročník	třídní učitelka	8 žáků
Elena	9 let	plně organizovaná škola ve městě	4. ročník	třídní učitelka	8 žáků

Filipa	25 let	plně organizovaná škola ve městě	3. ročník	třídní učitelka	5 žáků
Helena	6 let	plně organizovaná škola ve městě	5. ročník	třídní učitelka	6 žáků

(zdroj: vlastní)

Charakteristika participantek

Učitelka č. 1 - Adéla

Učitelka vyučující na malotřídní škole. Po studiu je v praxi první rok. Její třída se skládá z devíti žáků 3. a 4. ročníku. Učitelka žákyně vyučuje všechny předměty kromě Českého jazyka a literatury. Při výchovných předmětech jako je Tělesná výchova nebo Výtvarná výchova vyučuje žáky 2., 3. a 4. ročníku dohromady.

Učitelka č. 2 – Beata

Učitelka vyučuje na plně organizované škole v maloměstě. Je třídní učitelkou 2. ročníku a žáky 4. a 5. ročníků vyučuje informatiku. V praxi je 23 let.

Učitelka č. 3 – Daniela

Vyučuje na malotřídní škole situované na vesnici. Je třídní učitelkou 4. a 5. ročníku, který je složen ze 13 žáků. Tuto pozici zastává třetím rokem a tento školní rok navíc začala působit jako školní metodička prevence. V praxi je 13 let a vyučovat začala již ve svých 20 letech.

Učitelka č. 4 – Elena

Vyučuje na plně organizované škole ve městě. Druhým rokem je třídní učitelkou 4. ročníku. Mimo obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ byla 10 let. Posledních 9 let je v oboru na dané škole.

Učitelka č. 5 – Filipa

Vyučuje na plně organizované škole ve městě společně s Helenou. Vyučuje 3. ročník, ve kterém má třídnictví již od 1. ročníku. V praxi je 30 let.

Učitelka č. 5 – Helena

Vyučuje na plně organizované škole ve městě společně s Filipou. Je třídní učitelkou 5. ročníku a třídnictví vede již třetím rokem. V praxi je 11 let.

4.4 Výzkumné metody a nástroje

Pro účely výzkumu jsme zvolili dvě metody sběru dat a dvě skupiny participantů, abychom zajistili triangulaci dat. Nejprve byly prováděny polostrukturované rozhovory s učitelkami (Švaříček, 2014), na které následně navazovalo rozdělení Q-typů žáky z daných tříd učitelek s odůvodněním rozdělení Q-typů (Chráška, 2016).

Jako první výzkumnou metodu jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor s učitelkami. Polostrukturovaný rozhovor byl zvolen z toho důvodu, že poskytuje výzkumníkovi prostor pro porozumění pohledu jiných lidí určité sociální skupiny a zaměřuje se na několik specifických témat. Otevřené otázky disponují přirozeností a podobou přátelského rozhovoru, které pomáhá participantovi k přirozeným odpovědím, které jsou obsáhlé dle jeho možností. Na základě analýzy teoretické literatury k tématu jsme stanovili 18 strukturálních hlavních otázek otevřeného charakteru (viz Příloha P III) v souladu se zkoumanými oblastmi a během rozhovoru jsme pokládali další navazující otázky (Švaříček, 2014).

Jako druhou výzkumnou metodu jsme zvolili Q-metodologii. Metoda je podle Chrásky (2016) vhodná pro charakterizaci hodnocení určitých objektů konkrétní skupinou participantů. Ideálním výzkumným vzorkem metody je malá skupina participantů.

Její průběh začíná představením Q-typů, tedy karet, které mohou obsahovat názory, tvrzení, hodnoty nebo objekty. Úkolem participanta je Q-typy rozložit do připravené mřížky, která vyjadřuje míru jeho souhlasu či nesouhlasu. Četnost Q-typů v mřížce je v souladu s kvazinormální distribucí, tedy na okrajích osy je četnost nejnižší a ve středu osy je četnost nejvyšší (Chráška, 2016).

Chráška (2016) uvádí jako doporučené množství Q-typů pro důsledný sběr dat 60 až 120. Vzhledem k realizaci Q-metodologie s žáky 1. stupně ZŠ a specifiku tématu jsme pro žáky v každé třídě vytvořili speciální sadu 16 Q-typů, které byly rozřazovány na ose s hodnotami -3 až 3 včetně 0. Q-typy byly vytvářeny na základě výpovědí učitelek daných tříd o realizaci prevence v jejich třídách. Všechny sady obsahovaly Q-typy v oblastech: bezpečnost na internetu a sociálních sítích, vztahy a chování na sociálních sítích, čas strávený na sítích a vyváženost komunikace s učitelem a rodinou, sdílení pozitivních příkladů a inspirace a výsledky (ukázka viz Příloha P V).

4.5 Sběr dat

V listopadu roku 2024 jsme provedli pilotní sběr dat pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami 1. stupně ZŠ. Účelem bylo ověřit otázky, zda jsou pro učitelky srozumitelné, postihují zkoumanou oblast a poskytnou dostatek dat pro realizaci Q-metodologie s žáky. Pilotního rozhovoru se účastnily dvě učitelky a délka rozhovorů byla přibližně 30 minut. V návaznosti na zpětnou vazbu učitelek a zjištěných dat jsme počet i znění otázek upravili do výsledné podoby (viz Příloha P III).

Sběr výzkumných dat probíhal od poloviny ledna do poloviny března roku 2025. Konkrétně polostrukturované rozhovory s učiteli probíhaly od poloviny ledna do konce února 2025 a Q-metodologie s žáky byla realizována během února a první poloviny března 2025.

Jednotlivé rozhovory probíhaly zhruba 30 až 60 minut. Důvodem rozličné délky rozhovorů byla znalost a zkušenost participantek s prevencí a jejich časové možnosti. Před zahájením rozhovoru jsme participantkám vysvětlili podrobnosti sběru dat a poskytli možnost na případné dotazy. Na počátku rozhovoru jsme pokládali otázky vztahující se k popisu učitelky a její třídy, následovaly otázky směřující k názorům učitelky na sociální síť a jádrem rozhovoru byly otázky vedoucí k popisu prevence a její realizace společně s názory na ni. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a přepsány do tzv. transkriptů pro zkvalitnění procesu následné analýzy dat.

Q-metodologie a jednotlivé rozhovory s žáky probíhaly 20 až 40 minut podle výřečnosti žáků a časových možností. Sběr dat probíhal během vyučovacích hodin ve dvou podobách: během Výtvarných a pracovních činností v klidnější části třídy, nebo během Informatiky, Matematiky a Českého jazyka a literatury mimo kmenovou třídu bez dozoru učitelky. Sběr dat probíhal vždy s dvojicí nebo trojicí žáků pro zajištění příjemné a důvěrné atmosféry. Před zahájením jsme žákům vysvětlili postup práce a poskytli dostatek času pro rozřazení Q-typů. Následně byly s jednotlivými žáky provedeny rozhovory, kdy objasňovali důvody rozřazení Q-typů. Během rozhovoru jsme k jednotlivým Q-typům zapisovali žakovské odpovědi.

4.6 Analýza dat

Data z rozhovorů s učiteli v podobě transkriptů byla podrobena otevřenému kódování (ukázka viz Příloha P IV), kdy jsou data rozdělena do menších útvarů, důkladně analyzována a následně spojena do nových celků (Šedřová, 2014). K menším útvarům v transkriptech jsme při opětovném pročitání přiřazovali kódy. Seznam kódů se skládá převážně z kódů s běžnými slovy nebo tzv. vivo kódů (Juklová, 2011). V průběhu jsme nacházeli společné motivy, na které jsme se zaměřili a při opětovné kontrole kódů jsme je zpětně nacházeli i v prvních rozhovorech. Následně jsme kódy sloučili do skupin se společným znakem a vytvořili kategorie a podkategorie.

Výsledná data z Q-metodologie jsme zavedli do tabulek a podrobili analýze (ukázka viz Příloha VI), kdy jsme hledali shodně roztržené výroky (Chráska, 2016). Výpovědi žáků byly zapsány a připojeny ke konkrétním výrokům. Došlo tak k triangulaci dat z výpovědí žáků na základě Q-metodologie a výpovědí učitelek na základě polostrukturovaných rozhovorů.

5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V následujících dvou kapitolách prezentujeme výsledky nejprve z polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami, následně z výpovědí žáků na základě Q-metodologie.

5.1 Interpretace dat z polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami

Během analýzy dat jsme kódy sloučili do šesti kategorií, resp. několika subkategorií (přehledně viz tab. 2). Metaforické názvy kategorií vycházejí z přirovnání sociálních sítí k nepřehledné džungli, která může nabízet krásy a zajímavosti, ale zároveň je plná rizik a nástrah, o nichž uživatelé nemají přehled. Stezky v džungli odkazují na konkrétní sociální sítě, které učitelé i žáci využívají. Žáci a rodiče jsou v této džungli turisty, kteří chtějí džungli navštívit, ale neznají všechna rizika a netuší, jak se v ní bezpečně pohybovat. Učitelé jsou průvodci, kteří turistům radí a pomáhají vytvořit mapy vědomostí a kompasů dovedností pro bezpečnou cestu džunglí. Mapy a kompasů v tomto kontextu označují stanovené cíle prevence.

Tabulka 2 Přehled kategorií, subkategorií a příkladů kódů

kategorie	subkategorie	ukázky kódů
Přehled o džungli a turistech	Krásy a nástrahy nepřehledné džungle	<i>sociální sítě jako pomocník, informace a jejich hledání, jsou místem inspirace, jsou místem pro komunikaci, dlouhodobá rizika, dezinformace, nekvalitní komunikace, posměch a urážky, fotografie, cizí uživatelé...</i>
	Turisté v džungli	<i>chování žáků, předpokládá že, o žácích a sítích netuší...</i>
	Získání nadhledu o turistech	<i>žádná záměrná diagnostika, poslech a pozorování z dálky, sama se ptala, WhatsApp skupina, nemá možnost něco vypořádat...</i>
Průvodce a džungle	Vztah průvodce k džungli	<i>proč nepoužívá sociální sítě, co ji vede k takovému užívání sociálních sítí, nepoužívá ale má povědomí, poměr výhod a nevýhod...</i>
	Oblíbené stezky průvodce	<i>používá pro komunikaci, používá pro inspiraci, sama „skroluje“...</i>
	Potřebný, ale ne přesvědčený	<i>učitel ovlivní celou prevenci, učitel jako determinant, učitel vzdělává, učitel není potřebný...</i>

Průvodce, který nikdy nekráčí sám	Společná cesta průvodce a nepozorných turistů	<i>musíme informovat rodiče, komunikace učitele s rodiči o žákovi, rodiče to berou na lehkou váhu, učitel informuje a radí, rodič rozhoduje a hlídá...</i>
	Pomocníci na vedlejších stezkách a v oblacích	<i>odborníci jsou lepší pro prevenci, komunikace a domlouvání programů, metodik prevence, sdílení námětů s kolegyněmi, zamýšlí se nad prevencí díky dětem...</i>
Představa bezpečného překonání džungle	Darované mapy vědomostí a kompasů dovedností	<i>nemají sdílet fotky, falešná data, upozorňování na hry a bezpečí, výzvy jsou nebezpečné, pozor na osobní údaje, ukázat i dobré věci, samostatné používání sociálních sítí, práce s kvalitními informacemi, připravit žáky na život...</i>
	Pohled na mapy s kompasem	<i>musí se o tom mluvit, svět už je takový, sociální sítě nejsou nebezpečné jen pro děti, musím je informovat...</i>
Výroba map a kompasů	Vlastní tvorba map a kompasů	<i>příběh žáky zaujme, rozhovor o něčem, vysvětlování a komentování, spíš si o tom povídáme, upozorňuji, apel na emoce, prostředky, bez přípravy, sdílení zážitků, komunitní kruh, vyzývám je ke hledání informací ve škole, můžeme dělat i...</i>
	Nedokreslené mapy	<i>nemůžu mluvit do soukromí dětí, nedělám to tak často, bylo to v plánu, ale ne primárně...</i>
Vhodná doba k tvorbě map a kompasů	Kdo je připraven, není zaskočen	<i>zařadit prevenci od prvních dvou ročníků, realizovat ji jednou za měsíc...</i>
	Postřehy turistů	<i>protože byl konflikt mezi žáky, záleží, co řeknou, protože něco zaslechla, zkušenost učitelky...</i>
	Kresba mapy po cestě	<i>selský rozum, vyšlo to z předmětu, myslím si, že má třída nemá problém, řešena během třídnických hodin...</i>

(zdroj: vlastní)

V následujícím textu představujeme vzniklé kategorie podrobněji a prezentujeme klíčové informace, které z analýzy dat vyplývají.

5.1.1 Přehled o džungli a turistech

Z odpovědí učitelek vyplývá, že v užívání sociálních sítí spatřují množství rizik i pozitiv, která jsou sloučena v subkategorii „**Krásy a nástrahy nepřehledné džungle**“. Jako nejčastější rizika vyplývají: ztráta soukromých údajů, falešná data, komunikace s cizími

lidmi a posměch či urážky. Tři učitelky na problematiku ztráty soukromých osobních údajů nahlíží rozdílným pohledem. Filipa ve smyslu častého užívání sociálních sítí, kdy uživatelé sdílí mnoho informací ze svého života, čímž ztrácí soukromí nezáměrně i díky sobě: „*Vlastně přicházejí tím o soukromí.*“ Beata více uvažuje nad ztrátou osobních údajů v kontextu krádeže jinou osobou: „*ztráta soukromých osobních nějakých dat*“. Na to úzce navazuje Daniela, která se obává veřejného šíření fotografií a dalších následků s tím spojených: „*Ten dopad toho prostě potom, že tu fotku získá úplně někdo cizí, úplně někdo na jiném konci světa.*“ Její obavy jsou spojeny s vydíráním žáků cizími lidmi, nebo upravením fotografie umělou inteligencí s cílem zesměšnění nebo vydírání oběti: „*Potom tu fotku může kdokoliv zneužít, můžou je začít vydírat.*“ Daniela s Beatou shledávají jako riziko i datovou stopu, jak uvedla Beata: „*Protože ta digitální stopa, mám pocit, že prostě s tím člověkem pak jde.*“

Beata, Daniela i Filipa považují za velmi nebezpečné komunikaci s cizími lidmi. Beata tím myslí obecnou komunikaci na sociálních sítích. Více konkrétní pohled nabízí Daniela s Filipou, které jsou si vědomy snadného navázání komunikace s cizími lidmi při hraní online her, jak uvádí Filipa: „*Nevíme, s kým si třeba i na těch online hrách ... s kým navážeme, navážeme ten vztah, jako že ten online.*“ Jediná Daniela explicitně vyjádřila obavy z rizika komunikace s predátory: „*Může se tam dostat nějaký ten predátor.*“

V případě komunikace mezi žáky upozorňují Daniela, Elena, Filipa i Helena na rizika posměchu a urážek, například v podobě zveřejňování zesměšňujících nahrávek žáků. Urážky a nadávky jsou podle učitelek jak veřejné, tak i soukromé. Rizikem při komunikaci žáků je i neuvědomělost žáků, že by jejich chování mohlo druhé ranit. Na to upozorňuje převážně Daniela: „*Ani to dítě si nemusí uvědomit, že vlastně může někoho ranit.*“ Překvapilo nás, že pouze kolegyně Filipa a Helena uvedly jako riziko užívání sociálních sítí vznik kyberšikany. Tu však nepředpokládají ve své třídě.

Kromě posměchu je v komunikaci uživatelů sítí zarážející i obsah, který Filipa popisuje slovy: „*se tam probírá i to, co se nemusí probírat*“. Podle Beaty je komunikace přes sociální sítě příčinou snížení kvality osobní komunikace, které žáci nemají dostatek: „*Protože vlastně nemluví, jenom někde hledí a blikají. A klikají a podobně.*“ Riziko dezinformací v podobě textů i fotografií více učitelek naznačuje, např. Daniela a Helena, ale pouze Elena je pojmenovala: „*Se sdílí jako nějaké nesmysly nebo nepravdy.*“

Do další kategorie rizik uvádějí učitelky časté a dlouhé užívání sociálních sítí, obecně technologií, na čemž se shodly čtyři. Důsledky takového jednání jsou podle Beaty

nepozornost žáků, v extrémních případech až porucha pozornosti: „*Někdy bych řekla i porucha nepozornosti, ale tak jako nepozornost obecně.*“

Adéla s nejkratší dobou praxe, v porovnání s ostatními, uvádí jako jediná učitelka konkrétní riziko sledování nevhodného obsahu a jeho nápodobu, například nevhodné taneční sestavy: „*Hledají tam videa a tance to sú takové tance, které by ty cérky v té druhé, třetí třídě tancovat neměly.*“

Data svědčí o tom, že učitelky sociální sítě považují i za dobrého pomocníka, za zdroj informací a inspirace nebo za prostor pro efektivní komunikaci. Z výpovědí lze uvést, že podle učitelek mohou žáci pomocí sociálních sítí rychle komunikovat se svými kamarády nebo rodinou. Daniela vidí v komunikaci na sociálních sítích velkou výhodu: „*Ty WhatsAppy, Messengery si myslím, že to je jako super.*“ Beata jako jediná myslí i na introvertní žáky, pro které shledává komunikaci na sociálních sítích jako dobrou formu navázání kontaktu s lidmi, ale doplňuje s tím spojené riziko kontaktu s cizími lidmi.

Dále považují učitelky sociální sítě za vhodný zdroj inspirace pro sebe, ani jedna je však neuvádí jako zdroj dobré inspirace pro žáky. Pouze jako zdroj informací, které mohou žáci urychleně hledat nebo si mezi sebou sdílet, jak dokazuje Daniela: „*Můžou z tama získávat spoustu informací...člověk tam může najít i to, co ho baví.*“ Daniela s Helenou sociální sítě označují za pomocníka. Helena vyzdvihuje dosahy sítí při dobročinných akcích, jako jsou peněžní sbírky a Daniela vidí sociální sítě jako přínos i pro žáky převážně při využívání online her, které rozvíjejí kognitivní funkce žáků: „*musí přemýšlet nad tím, jak to udělá, co udělá.*“

Do subkategorie „**Turisté v džungli**“ bylo zařazeno to, jak učitelky znají sociální sítě a chování žáků na těchto sítích. Na základě výpovědí učitelek vyplývá, že jsou si vědomy své neznalosti konkrétního obsahu sociálních sítí, který je žáky přijímaný a vyhledávaný. Elena s Helenou neznají influencery, které žáci sledují: „*nevím konkrétně, koho oni sledují.*“ Daniela zase považuje za své nedostatky orientaci v aktuálně oblíbených hrách mezi žáky.

Na druhou stranu si učitelky myslí, že jsou dobře informované v tématu následků užívání sociálních sítí. Vnímají je jako problém u žáků, kteří si neuvědomují dopad svého chování na druhé nebo dlouhodobý dopad na ně samotné. Podle Daniely a Eleny si neuvědomují, že sdílený příspěvek se může dostat k jiným uživatelům, a už nepůjde odstranit, nebo jaký dopad na druhé může mít jejich chování na sítích. To vystihuje Daniela: „*Neuvědomí si, že vlastně už to má kdeko, jo.*“ nebo „*Bere to jako srandu, ale už nevidí tu*

druhou rovinu, kde všude se ta sranda může dostat. “ Žáci také neumí uvažovat kriticky, což zdůrazňuje převážně Helena: „Děti kriticky nepřemýšlí při sledování influencerů, idolů.“

Učitelky mají odlišné názory na to, jak interagují rodiče s žáky v rámci užívání sociálních sítí. Daniela si myslí, že rodiče moc otevřeně o sociálních sítích s žáky nemluví, jelikož nedávno prováděla diagnostiku. Elena je opačného názoru, který ale nemá podložený, jako Daniela. Elena si myslí, že se rodiče chováním svých dětí na sociálních sítích zabývají, jelikož jsou to žáci mladšího školního věku: *„Bereme jako že jsou ještě na tom 1. stupni, kde snad jako předpokládáme, že ti rodiče jako se zajímají o ty děti.“*

Aby si učitelky zajistily přehled používaných sociálních sítí a chování žáků na nich využívají více způsobů, které jsou popsány v subkapitole **“Získání nadhledu o turistech“**. Výjimkou je Adéla, která uvedla, že žádnou formu diagnostiky v oblasti sociálních sítí neprovádí. Ostatní učitelky využívají poslech a pozorování z dálky nebo se přímo ptají žáků. Převážně poslech a pozorování z dálky provádí Filipa, kdy se důkladněji zaměřuje na vytypované žáky se staršími sourozenci. Poslech ale i přímé tázání využívá Daniela, která se žáků ptala na jejich způsob využívání sociálních sítí a jak si o tom povídají s rodiči: *„Ať jsem se jich ptala.“* Občas se táže i Beata a Helena, která uvádí, že ale nemá možnost zjistit, co dělají žáci doma. Elena zmínila, že se žáků ptala jednou, a to paradoxně žáků jiné třídy na 2. stupni při suplování, jelikož na 1. stupni na to nemá právo a je to věc rodičů: *„Jsem se tak jako ptala na 2. stupni.“* Zároveň má jako jediná přehled o chování žáků na jedné WhatsApp skupině, ve které je sama členkou.

5.1.2 Průvodce v džungli

Tato kategorie odkazuje na vyučující, jejich užívání sociálních sítí a názor na síť. Subkategorie **„Vztah průvodce k džungli“** popisuje pohled učitelek na sociální síť a jak je vnímají.

Učitelky nejvíce zdůrazňovaly nevýhody a rizika, na čemž se shodují Adéla, Beata, Daniela i Elena. Daniela s Elenou se snaží naléznout i pozitiva. Názor učitelek na sociální síť je v celku negativní, jelikož je popisují jako ztrátu času, unavující, pohlcující a zbytečné. Ovšem nemohou vynechat jejich výhody rychlé komunikace a množství informací, což Filipa shrnula popisem: *„hodný sluha a zlý pán“*.

Data svědčí o tom, že učitelky používají síť s rozmyslem, a ne bezmyšlenkovitě nebo jejich slovy *„zbytečně“*. Při užívání sociálních sítí učitelky myslí na uváděná rizika. Beata velmi jasně vyjadřuje svůj odpor k sociálním sítím, kdy se snaží je nepoužívat a nic nesdílet.

Podobně popisuje své chování na sítích Elena, která sociálním sítím nechce věnovat svůj čas: *„Ani tomu nechci věnovat ten svůj čas si nějak procházet ty sociální sítě.“* A při občasném používání se popisuje jako pasivní uživatel, což má společné s Filipou, která říká: *„Sleduji, sleduji, jako já, já tam nepřidávám, takže já jsem takový ten pasivní sledovatel.“* Daniela sociální sítě také moc nevyužívá, pouze v případě potřeby. A Helena je sítím nejvíce otevřená a sama občas sdílí na sociálních sítích fotografie: *„Instagram tam občas něco přispěju. Sem tam fotku, ale jako velmi, velmi málo.“*

Většina učitelek zná a využívá Facebook a Instagram. Učitelky se shodují, že mají povědomí o TikToku, převážně jsou obeznámené s tím, že by jej žáci neměli využívat. Jediná Daniela má povědomí o online hrách, které žáci hrají, Helena má povědomí o výzvách, které se vyskytují na sociálních sítích: *„Vím, že tam jsou nějaké výzvy a videa.“*

V subkategorii **„Oblíbené stezky průvodce“** popisujeme, jak konkrétně učitelky sociální sítě využívají. Získaná data ukazují, že sociální sítě jsou využívány v menší či větší míře ke komunikaci a k inspiraci nejen pro osobní, ale i pracovní život. Například Daniela uvádí: *„Facebook jako takový ten mám jenom proto, že si tam vždycky recepty najdu.“* Ze všech participantů jediná Helena sociální sítě využívá podobně jako žáci a sama sleduje krátká videa na Instagramu, tedy reels: *„Normálně řeknu, že prostě skroluju, prostě ten Instagram.“*

5.1.3 Průvodce, který nikdy nekráčí sám

Kategorie je tvořena kódy, které prezentují pohled učitelek na svou roli v prevenci a další osoby, o které se mohou opřít.

První subkategorie **„Potřebný, ale ne přesvědčený“** poukazuje na sebepojetí učitelek, jak vnímají svůj vliv na žáky a jak je podíl zodpovědnosti mezi nimi a rodiči ve výchově žáka v rámci užívání sociálních sítí. Beata, Daniela, Filipa a Helena se cítí zodpovědné společně s rodiči a rozdílná je míra zodpovědnosti. V protikladu Adéla s Elenou se necítí zodpovědné realizovat obecnou prevenci k užívání technologií včetně sociálních sítí. Elena si uvědomuje, že její nízký zájem o prevenci vyplývá z jejího nezájmu o sociální sítě: *„je to dané tím mojí postojem“*. Také věří tomu, že prevence je žákům poskytována rodiči, jak uvádíme v subkategorii *„turisti v džungli“*. Tudíž vůbec nepředpokládá, že by prevence měla být problematikou školy. Adéla prevenci považuje za důležitou věc, která by měla být řešena. Vzhledem k organizaci na malotřídní škole, kde vyučuje prvním rokem považuje však za zodpovědnou osobu její kolegyni, která taktéž vyučuje v její třídě. Adéla

si uvědomuje, že její nižší věk v porovnání se starší kolegyní by mohl pomoci efektivitě prevence, ale neprojevila zájem takový úkol převzít, když uvádí: „*Jak je máme, tak napůlené s ředitelkou a já jsem furt ta nová, tak toto je spíš práce té ředitelky, ale ona už je stará.*“

Filipa si uvědomuje věková specifika, kdy jsou žáci nižších ročníků lehce ovlivnitelní a slova učitelky jsou pro ně nezpochybnitelnou pravdou: „*ještě jsou takové houby, které to ještě, ještě se to tady dá v té 3. třídě*“. Proto si uvědomuje, že musí být pro žáky vzorem i v užívání sociálních sítí. Beatu, Filipu a Helenu spojuje názor, že vztah mezi vyučující a žáky ovlivní, jak žáci přijmou prevenci a jak nad ní budou uvažovat. Beata uváděla oblíbenost učitele: „*pokud je učitel, jakože je oblíbený, tak na něho dají hodně*.“ Helena uvažuje, že pozitivní vliv stojí na znalosti učitele a jeho porozumění sítím společně s žáky, jak uvádí: „*Sdílím s nima hen ty svoje zážitky a ty svoje pohledy, které jako nejsou ještě úplně. Z jiného světa, ale snad jako když se učitel snaží být prostě moderní a jít s dobou*“. Proto sama žákům představuje, co na sociálních sítích viděla a považuje se za rádce, který je žákům blízký i svým věkem: „*Já si myslím, že já, protože ještě nejsem třeba moc stará*.“ Beata s Danielou a Filipou se spíš považují za vzdělané rádce, kteří musí žákům předat své znalosti. Daniela přitom poukazuje na nutnost být rádce a hybnou silou i pro rodiče, kteří jsou nutným činitelem efektivní prevence: „*je důležité stavit na těch rodičích*“.

V návaznosti na pohled učitelů na zodpovědnost je další popisovanou subkategorii „**Společná cesta průvodce a nepozorných turistů**“, která obsahuje pojetí rodičů. Učitelky je spatřují jako méně informované o rizicích sociálních sítí a s menším zájmem problematiku řešit, jak uvádí Daniela: „*Ta hrozba je veliká, jo, a co ten rodič si myslím, že spoustu rodičů to bere na lehkou váhu*.“

Učitelky i přes neshody v míře jejich zodpovědnosti při prevenci identicky vymezují hranici mezi rolí učitelky a rolí rodičů. Učitelka může žáky i rodiče informovat, nasměrovat, seznámit s riziky či poradit. Rodič je zodpovědný za chování žáků na sociálních sítích. Tedy za to, kolik času daným sítím věnuje, jaké sítě si vybírá a jak je využívá. Jelikož žáci sociální sítě využívají mimo školu a ve volném čase, učitelky se nepovažují v právu zasahovat více do jejich svobody. Adéla s Elenou se shodují, že jejich pravomoci končí ve škole, slovy Adély: „*A říkám prostě, že jim to zakazovat nemůžu, ale že to je prostě na rodičích*.“ Beata s Filipou s Helenou zdůrazňují, že nemohou zasahovat do volného času žáků mimo školu, kdy jsou za ně zodpovědní rodiče, to Filipa vystihuje slovy: „*to je jejich volný čas a vlastně od toho jsou tady rodiče*“.

Při popisu zájmu rodičů o užívání sociálních sítí žáky jsou si učitelky vědomy, že většina tématu nevěnuje pozornost a nepovažují je za důležité. Většina žáků nemá nainstalované ani rodičovské zámky, což z praxe dokládá Daniela a Adéla: „*né všichni to tam mají*“. Dokonce je rodičům na škole Danieli každou třídní schůzku doporučováno instalovat rodičovské zámky a učitelka byla překvapena, že v době preventivního programu většina žáků rodičovskou kontrolu neměla. Učitelky tedy považují za nutné rodiče informovat o problematice. Adéla s Elenou by rodiče informovali v případě probíhajícího problému žáků, kdy by rodičům představili situaci společně s nějakým doporučením. Daniela by pro rodiče ráda zajistila odborné přednášky, aby si uvědomili rizika. A Helena s Filipou navazují na odborné přednášky pro rodiče, které jejich škola organizuje, a samy posílají informační e-maily s aktuálními riziky, na které pedagogický sbor školy přichází díky vlastnímu přehledu a angažovanosti, jak uvádí Helena: „*Psala jsem, když byla zase nějaká hloupá výzva na TikToku*.“

Daniela, Filipa a Adéla již vedly individuální rozhovor s rodiči žáka o problémech vycházejících z nadměrného užívání sociálních sítí a her. Učitelky rodiče přesvědčovaly, aby začali žákům hlídat čas na technologiích a zavedli časové omezení. Daniela dokonce musela rodičům vysvětlovat možná rizika takového chování, aby rodiče pochopili vážnost situace: „*Jsem říkala, tam už to mělo dopad i na tu výuku jo, na ty známky, že to děcko opravdu nesoustředěné úplně mimo prostě šlo dolů úplný propad, takže to si myslím, že byla taková ta facka pro rodiče, že si řekli, aha*.“ Elena takový problém nezpozorovala, ale uvedla, že v případě potřeby by také rodiče kontaktovala.

Jak už vycházelo z popisu spolupráce na škole Heleny a Filipy, učitelky na prevenci nejsou samy a nacházejí pomoc někoho jiného. V subkategorii „**Pomocníci na vedlejších stezkách a v oblacích**“ učitelky uváděly, v kom vidí oporu a na koho se obrací. Helena s Danielou, které jsou v rámci vlastní prevence nejvíce aktivní, označují prevenci od specializovaných odborníků za kvalitnější, protože odborníci jsou v tématu znalejší a kompetentnější, jak uvádí Helena: „*Myslím si, že to je dobrá prevence, když přijde někdo cizí, který se tomu věnuje a povídá jim*.“ Také dodává, že záleží jak obecné či konkrétní téma prevence je představováno. Záleží i na schopnosti psychodidaktické transformace učiva, kterou odborník nemusí tak kvalitně ovládat.

Společně s Filipou však Daniela i Helena odborné programy chválí. Daniela velmi vyzdvihuje E-bezpečí: „*E-bezpečí je takové pro mě teda jakože jako topka*.“ Filipa chválí odborníka, který měl připravený program Online Zoo z webových stránek *Kraje pro*

bezpečný internet. Helena chválí nejmenované přednášky, kterých bylo více a cílené na všechny účastníky prevence tedy na žáky, na rodiče i učitele. V souvislosti s odbornými programy Daniela uvádí, že malotřídní školy jsou v nevýhodě z důvodu financování a podobné programy jsou pro ně méně dostupné: „*Jako malotřídka nemáme ani šanci dosáhnout na nějaké tady ty školení a podobné.*“

Pomoc, která je však dostupná na každé škole, představují kolegyně a školní metodik prevence. Daniela s Filipou si cení spolupráce s kolegyněmi, kdy si sdílí nápady nebo materiály. Na zprávy od okresního metodika prevence aktivně reaguje Daniela a podobně se zachová Helena v případě zpráv z MŠMT nebo města: „*Když přijde, že je nějaká, že, že nějaká hloupá výzva, tak jako vždycky o tom potom ty děti, jak kdyby poučím anebo si zjistím ještě víc.*“

Učitelky uvedly i překvapující výpovědi o vlastních dětech, které také ovlivňují jejich nahlížení na prevenci. Beata, Elena a Filipa mají díky svým dětem větší přehled o sociálních sítích. Filipa díky svému dítěti ví, jaké jsou aktuální hrozby. Elena dokonce sama využívá rodičovskou kontrolu. Avšak tuto znalost podle výpovědí nešíří dál mezi rodiče. Daniela a Helena nad prevencí uvažují i z pohledu rodiče. Daniela se snaží prevenci realizovat, jako by ve třídě byly její děti a Helena se snaží najít ideální prevenci, kterou by využila u svých dětí, až budou ve vyšším věku: „*Mám strach skrz moje vlastní děti a skrz to, že prostě to pak předávám těm dětem.*“

5.1.4 Představa bezpečného překonání džungle

Z dat vyplývá, že učitelky mají na prevenci a její cíle společné, ale i odlišné názory. Proto vznikla tato kategorie, která podrobněji popisuje názory vyučujících, jejich cíle i obsah prevence rizikového užívání sociálních sítí, kdy je nejvíce uváděna práce s falešnými informacemi, ochrana osobních údajů a kritické uvažování nad výzvami, dezinformacemi a příspěvky od jiných uživatelů nebo influencerů.

Stanovený obsah prevence je charakterizován v subkategorii „**Darované mapy vědomostí a kompasu dovedností**“. V návaznosti na rizika, které učitelky znají, je obsahem upozornění na opatrnost se svými osobními údaji. Helena s Beatou tím myslí fotografie nebo adresu, jak uvádí Beata: „*V žádném případě nesdělovat svoje nějaké údaje. No v žádném případě nesdělovat svoje nějaké údaje, informace o sobě, bydliště. Já nevím telefonní čísla, maily, ... bacha na fotky.*“ Daniela se díky informovanosti ze školení metodiků zaměřuje na

bezpečné nastavení soukromí účtů: „*To je jako super pro ty děti, ale jenom je upozornit, aby opravdu šly do toho nastavení... si tam dají jenom ty svoje přátele a zablokují pro ty cizí, aby se jim tam nikdo jiný nedostal.*“ Sdílení údajů žáky je v prevenci zastoupeno v menší míře než upozorňování na bezpečné přijímání informací na sociálních sítích. Přitom se učitelky zaměřují na falešné informace, kdy se shodují na výroku Daniely, že žáci: „*nemůžou věřit všemu, co tam vidí*“. Beata s Elenou uvažují o informacích obecně a vidí v nich ztrátu času. Daniela s Helenou se zaměřují více na falešné fotografie a jak je snadné je upravit. Daniela se více zabývá mentální pohodou žáků a obává, že žáci budou porovnávat sebe s jinými uživateli, kteří mohou ukazovat pouze falešné fotografie. Helena se zabývá tématem influencerů a jejich manipulativními a propagačními praktikami. Helena se společně s Filipou na stejné škole zabývá výzvami, které označují jako hloupé nebo nebezpečné. O výzvách informují žáky i rodiče prostřednictvím e-mailové komunikace.

S přijímáním informací souvisí i síla influencerů. Filipa s Helenou o nich hovořily v rámci prevence. Filipa influencerky spojuje s výzvami a Helena je spojuje s manipulací a cílenou reklamou, jak uvádí: „*to, co chtějí prodávat vlastně skrz tady ty příspěvky*“. Elena si uvědomuje důležitost influencerů v životě žáků, ale s žáky o nich komunikaci neprovádí.

Tématem prevence jsou pro Beatu, Danielu a Helenu i hry a jejich rizika. Filipa zmiňuje jako riziko závislosti, ale více se společně s Danielou zaměřují na komunikaci s cizími lidmi, jak uvádí Filipa: „*Tam, aby si dávali pozor, jestli tam třeba je někdo, někdo navíc.*“

Adéla s Beatou cílí převážně na negativní příklady užívání sociálních sítí jako jsou příklady posměchu nebo krádeže údajů. V porovnání Daniela, Filipa a Helena chtějí žákům předat i pozitivní emoce spojené se sociálními sítěmi. Filipa chce cílit na zdravé sebevědomí, Helena na algoritmus, který může být přínosný a Daniela ukazuje výhody obecně, komunikaci a hledání informací.

Ke konkrétnímu obsahu učitelky uváděly své dlouhodobé cíle převážně ve stavu dovedností žáků. Z rozhovorů vychází čtyři základní dovednosti, které si učitelky u žáků přejí. Nejobecnější cíl je stanoven Filipou a Helenou, kdy chtějí připravit žáky na život se sociálními sítěmi, jak uvádí Filipa: „*Člověk, má tak trošičku zdravý rozum a ty děti jako učí pro ten život.*“ Druhý cíl je, aby se žáci naučili sociální síť používat sami. Takový cíl si stanovily ty samé učitelky společně s Beatou, která svůj cíl popisuje jako: „*Každý by měl znát tu míru, jako jak dlouho, jak často a jaké síť používat.*“

Třetím cílem je práce s kvalitními informacemi, což nejvíce uvádějí Elena, Beata a Adéla. Adéla tím myslí nižší užívání nevhodných zdrojů a s tím související rozpoznání vhodného a nevhodného. Beata s Elenou myslí spíše využívání vhodných informačních zdrojů.

Jak na koncept prevence nahlíží učitelky je popsáno v subkategorii **„Pohled na mapy s kompasem“**. Většina učitelek, kromě Adély a Beaty, se shoduje, že sociální sítě jsou součástí života a žáci se o nich musí dozvědět více a musí znát jejich výhody i rizika. Daniela s Helenou považují za nutnost žáky informovat.

5.1.5 Výroba map a kompasů

Jak učitelky při prevenci postupují a kdy tak činí je obsahem této kategorie. Z dat v subkategorii **„Tvorba vlastních map a kompasů“** vyplývá, že učitelky často využívají slovní metody bez opory o didaktické prostředky. V ojedinělých případech zapojují prostředky, které jsou vytvořeny odborníky.

Z výpovědí učitelek vyplývá, že provedení prevence je nejčastěji bez přípravy. Helena prevenci popisuje slovy: *„taková klasika,“* tedy, že mluví před třídou bez předešlého promyšlení. Daniela si v případě větších preventivních programů vyhledává materiály a metodiky, které by využila nejčastěji z AZHelpu nebo E-bezpečně: *„Všechno si vlastně zpracovávám jakoby sama vyhledávám si možné, možné další jakoby pomůcky metody k tomu na internetu.“* Avšak program k problematice rizik sociálních sítí realizovala pouze jednou, tudíž popisuje její postup při všech preventivních programech.

Pomůcky ani prostředky nejsou u prevence časté, ale v případě jejich využití se jedná o prezentace z internetu, jak uvádí Adéla, nebo od odborníků, jak uvádí Filipa. Pedagogický sbor školy, ve které pracuje Daniela, si vytváří svou prezentaci pro třídní schůzky, kde je část věnována informování rodičů formou prezentace.

Využívané metody stavějí učitelky do role hlavního činitele, který žákům něco předává. Učitelky prevenci pojmají převážně jako rozhovor nebo monolog o tématu. Jejich slovy realizaci prevenci popisují jako *„spíš si povídáme,“* *„jsme se bavili,“* *„snažím se jim to říkat“*. Další sloveso využitě ve vztahu k prevenci je *„upozornit“* které skloňují Beata, Daniela, Helena a nejvíce Elena: *„Je to spíš v té formě, jako že je na to upozorňuji.“* Jako nejvíce vyžívané metody vyplývají rozhovor a vysvětlování doprovázeno dynamickou nebo statickou projekcí. Důležitými prvky prevence, které učitelky skloňují, je i práce s emocemi žáků a sdílení zážitků.

Využití metody vysvětlování uvedly Adéla, Beata a Filipa, které vysvětlování využívají při tématu rizika, které chtějí žákům představit a upozornit na něj. V případě připravené prevence na vyučovací hodinu Filipa uvedla využití důkladného vysvětlování s oporou o materiál z odborného programu *Kraje pro bezpečný internet*. Realizovanou prevencí doprovázel také rozhovor, který průběžně využívají i Helena s Beatou. V rámci rozhovoru využívají otázky, aby naváděly žáky k osvojení poznatků, jak například uvedla Beata: „*Je navádím těmi otázkami, abychom si na to nějak přišli.*“

Při popisu prevence v průběhu školního roku ji vyučující, kromě Eleny a Adély, popisují slovy: „*povídat si o tom,*“ nebo „*snažím se jim říkat*“. Adéla nezmínila, že by během roku prevenci průběžně realizovala, kromě jedné hodiny věnované kyberšikaně a vhodnému užívání YouTube. Elena svou prevenci popisuje slovy: „*spíš v té formě, jako že je na to upozorňuji*“. Jelikož se soustřeďuje převážně na odrazování od užívání sociálních sítí a žáky vede k práci s informacemi.

Kromě Adély všechny učitelky zmiňují komunitní kruh, který není záměrně volen pro prevenci. Vyučují však předpokládají, že díky sdílnosti žáků některou problematiku k tématu sociálních sítí zmíní a bude rozveden rozhovor. Odlišně uvažuje Filipa, která také využívá komunitní kruh jako prostor pro diagnostiku. Pokud však žák něco sdílí, k tématu se vyjadřuje až v jinou dobu, aby žáci neměli dojem, že kritizuje jejich chování a nepřestali je sdělovat. Sdílení zážitků žáky v rámci jakékoliv komunikace během dne je také využíváno jako prostor pro rychlou nestrukturovanou diagnostiku či k předávání příkladů rizik a jejich následků.

Například Adéla použila své zkušenosti k představení negativních následků nevhodné komunikace mezi žáky: „*Takže jsem jim dala takové příklady a co to na našich spolužácích zanechalo.*“ Využila tedy příběhu pro apel na emoce a negativní příklad. Společně se zážitky mohou učitelky vyprávět i příběhy, které jsou podle Beaty velmi efektivní, jelikož žáky zaujmou a pamatují si konkrétní poznatky z příběhu.

Elena jako jediná uvádí, že podporuje kritické myšlení žáků pomocí práce s textem, kdy si žáci vyhledávají a ověřují informace probírané v hodině. Svému žactvu říká: „*A zjistěte si, jestli to je pravda, je možné, aby to byla vůbec pravda.*“ V tomto případě se jedná o práci mimo sociální sítě, ale rozvíjené dovednosti žáci aplikují i při užívání sítí. Elena má tento cíl stanovený obecně pro práci s informacemi na informačních technologiích.

Při všech možnostech preventivních aktivit a rozhovorů je klíčovým prvkem apel na emoce, kdy jsou využívány negativní i pozitivní emoce. To vyplývá již z výpovědi Adély, která apeluje na negativní emoce, aby žáky odradila od sledování nevhodných videí. Helena jako jediná uvedla, že žákům explicitně sděluje, že o ně má strach a bojí se, jaká rizika je mohou potkat: „*že mám strach, aby to neudělali*“. Daniela s Beatou považují za důležité, aby se žáci vcítili do rolí, které zažívají negativní emoce a díky tomu se poté sami chovali lépe k ostatním. Beata na emoce cílí příběhy a Daniela využívá dramatizaci v rámci prevence pozitivního klimatu ve třídě, což souvisí se slušným chováním na sociálních sítích: „*dramatizovali jsme si, jak ses cítila, když vlastně to*“.

Beata, Daniela a Helena uvádějí i metody, které by přímo k prevenci rizikového užívání sociálních sítí využít mohly, ale nečiní tak. Mezi ty patří hraní rolí, dramatizace, využití výukových videí, jak uvádí Helena: „*Zahrát si nějakou situaci a ukázat si, jak by se dalo v té situaci reagovat*.“

Důvody, proč učitelky dané metody nevyužívají nebo obecně prevenci moc často nerealizují jsou patrné z dat v subkategorii „**Nedokreslené mapy**“. V případě Beaty a Heleny je důvodem nevyužití metod malé množství času, jak uvádí Helena: „*Na to už nenacházím čas*.“ V případě Daniely je důvodem aktuální nutnost prevence v rámci xenofobie, ve kterých tyto metody využívá častěji. Další důvody vyučujících je přesvědčení, že častější zapojování prevence je zásah do výchovy rodičů, jak uvádí Filipa: „*Ale nemyslím si, že já bych do toho mohla až tak, jakože mluvit*.“ Ta považuje některá témata jako více soukromá než jiná, například kolik času tráví na sítích. Elena si myslí, že nemá právo o tomto tématu s žáky diskutovat, jelikož na škole mají telefony oficiálně zakázané. Beata se necítí jako kompetentní osoba, kvůli své neznalosti všech sociálních sítí.

5.1.6 Vhodná doba k tvorbě map kompasů

Poslední kategorie obsahuje popis kódů, které se vztahují k příčinám zařazení prevence a jejího časového vymezení.

V rámci subkategorie „**Kdo je připraven, není zaskočen**“ vyplývá z výroků Beaty a Filipy, že prevence uskutečněná učitelkou či specializovaným odborníkem by měla být realizována od 2. ročníku, jelikož v tu dobu žáci již znají sociální sítě. Helena nevytyčila od kdy by prevenci zařadila, ale uvedla ideální frekvenci jednou měsíčně s odůvodněním: „*je důležité, aby to prostě jednou za čas fakt slyšeli*“.

Učitelky svou prevenci nejčastěji zařazují z důvodu, že jim impulz poskytnou žáci. V méně častých případech zařazení prevence vychází z jejich iniciativy nebo kvůli jiným příčinám. Důvody, kvůli kterým vyučující zařazují prevenci, jsou popsány v subkategorii „**Postřehy turistů**“.

Helena a Daniela zařazují prevenci díky své iniciativě. Helena, jako jediná učitelka, dlouhodobě sleduje nové trendy na sociálních sítích, aby byla v obraze a poté o nich informovala žáky. Daniela ve své třídě otevřela téma užívání sociálních sítí díky impulzu od okresního metodika, kdy prvotním cílem bylo zmapování chování žáků. Při zmíněné činnosti zjistila, že její představa nulového využívání sítí je mylná: *„Byla jsem ráda, že jsme to vlastně téma otevřeli, protože jsem i já viděla, že vlastně já jsem spíš neznalá než oni v tomhle.“* Daniela zahájila preventivní aktivity, jelikož se dozvěděla o konfliktu mezi žáky v online komunikaci. Také uvedla, že na problémy reagovat bude, pokud se o nich dozví, ale zároveň si uvědomuje své profesní limity a nechce případné problémy řešit špatným postupem: *„Jo, když prostě uvidím nějaký ten problém a budu vědět, jak to s něma mám řešit, tak to prostě budu řešit.“*

Impulzem k prevenci jsou také výpovědi žáků o zkušenostech nebo zážitcích během rozhovorů v komunitním kruhu, kdy se jedná o záměrné naslouchání žáků. Daniela, Filipa a Helena očekávají, jaká témata budou žáci sdílet, kdy Helena uvádí: *„Ono v podstatě potom záleží na tom, co jako oni jakoby vytáhnou na na té diskusi.“* Zároveň se domnívá, že žáci kvůli zákazu mobilních telefonů nemají potřebu o tomto tématu moc mluvit ve škole. Vedle iniciativy Heleny i Beaty, které žákům řeknou rizika, Daniela nechce s žáky mluvit o věcech, které možná neznají, aby jim tyto věci nepředstavila: *„abych jim ukázala, že vůbec něco takového existuje“.*

V případě konverzace žáků mezi sebou reagují na zjištění Daniela, Filipa a Adéla. Daniela připraví preventivní aktivitu. Helena a Adéla okamžitě reagují pomocí slovní metody: *„Jak jsem to zjistila, tak jsem z toho byla docela v šoku. Tak jsem jim dělala přednášku, jaké to může mít následky na ně.“*

V rámci, kterých předmětů nebo kdy je prevence zařazována je popsáno v subkategorii „**Kresba mapy po cestě**“.

Beata prevenci realizuje v rámci informatiky na začátku hodiny, pokud se vyskytne téma sociálních sítí v komunitním kruhu. Adéla k prevenci využila třídnickou hodinu. Filipa k prevenci využívá jiné předměty, jelikož spíše navazuje na učivo než na výpovědi žáků.

Daniela prevenci řadí do komunikace s žáky během dne a vytvořila speciální preventivní hodinu v rámci třídnické hodiny.

Překvapivé je, jak s výjimkou Daniely a Beaty mají učitelky pozitivní pohledy na své žáky, a nemyslí si, že by třída měla problémy a tudíž, že by byla prevence tak potřebná. Helena nikdy neřešila konflikty, a proto si myslí, že žáci jsou bezproblémoví. Vzhledem k dovednostem žáků se Elena domnívá, že žáky spíše zajímá bádání než sociální sítě, a tak nemají problémy. Filipa očekává problémy v následujících dvou letech, jelikož u nynějšího 3. ročníku je brzy na vznik daných problémů. Adéla se domnívá, že žáci nejsou tak znalý v sociálních sítích, tudíž není tak velká potřeba realizovat prevenci a odůvodňuje to slovy: „*Jsou takové z dědiny.*“ S Adélou donedávna souhlasila i Daniela, která ale po provedení důkladné pedagogické diagnostiky objevila, že žáci jsou na sociálních sítích aktivní a znají většinu nejpoužívanějších platforem.

5.2 Interpretace dat z Q-metodologie s žáky

V této kapitole se zabýváme výsledky analýzy dat na základě Q-metodologie s žáky. Naším záměrem je porovnat výroky učitelek z polostrukturovaných rozhovorů s výroky jejich žáků na základě Q-metodologie. Interpretace dat je proto rozdělena podle jednotlivých participantek. A Q-typy jsou strukturovány podle oblastí, které uvádíme výše (viz kap. 4.4). V interpretaci jsou obsaženy pouze relevantní Q-typy, na jejichž zařazení se shodla více než polovina žáků dané třídy. Součástí popisu dat jsou i překvapivé a neočekávané rozdíly mezi názory učitelek a jejich žáků.

5.2.1 Adéla a její žáci

Výzkumu se zúčastnilo pět žáků ze 13, které Adéla vyučuje. Všichni žáci byli ve 4. ročníku.

Bezpečnost na internetu a sociálních sítích

Výrok **Q3: *Paní učitelka nám říká, jaké mohou být následky sledování špatných věcí*** – zařadili čtyři žáci do souhlasných stupňů. Mezi následky uváděli špatné sny a šikanu. To se shoduje s výpovědí Adély.

Komunikace s učitelem a rodinou

Oblast obsahuje tři relevantní výroky. Výrok **Q9: *Paní učitelce říkáme, co děláme na sociálních sítích*** – zařadili čtyři žáci do nesouhlasné úrovně a komentovali tím, že se jich učitelka neptá. Identicky zařadili výrok **Q10: *Paní učitelka nám říká své zážitky ze***

sociálních sítí – avšak k odůvodnění dodali pouze: „neříká“. Všichni žáci nesouhlasí s výrokem **Q12: *Paní učitelka nás nechá říkat naše zážitky se sociálními sítěmi*** – což komentovali tím, že se jich nikdy neptala. Z rozhovoru s Adélou taktéž vyplynulo, že moc rozhovorů o tématu sociálních sítí s žáky nevedla a její preventivní aktivity byly první snahy o realizaci.

Sdílení pozitivních příkladů a inspirace

Během analýzy dat vyplynulo několik rozdílů mezi pohledem Adély a žáků. Cílem Adély je, aby žáci znali rizika a měli k sociálním sítím negativní postoj, proto jim představuje pouze negativa. Žáci však uváděli, že by rádi znali dobré stránky, které pro ně mohou být přínosné.

Výsledky

Oblast obsahuje výrok **Q14: *Když si povídáme o tom, co je na internetu nebezpečné, zamyslí se nad tím a snažím se chovat tak, jak říkala paní učitelka*** – který všichni žáci zařadili na souhlasné stupně. Jako příklady uváděli, že již nesledují nevhodná videa nebo neukazují obličej. To podporuje názory učitelky, která žákům sdělila během preventivní aktivity následky sledování nevhodných videí, jako je noční pomočování a psychické problémy.

5.2.2 Beata a její žáci

Beata vyučuje žáky 4. ročníku předmět vzdělávacího oboru Informatika a její aplikace. Do výzkumu bylo zapojeno 11 žáků.

Bezpečnost na internetu a sociálních sítích

V první oblasti se shodla většina žáků na rozřazení všech šesti výroků. Všichni žáci souhlasili s výrokem **Q1: *Učili jsme se, že si máme chránit své osobní údaje***. Tvrdili, že musí být opatrní, protože rizikové chování může zničit jejich život. To odpovídá výpovědi Beaty, že uváděla příběh o dívce, kterou nepřijali na školu kvůli zveřejněným fotkám v plavkách. Na souhlasném zařazení výroku **Q2: *Učili jsme se, že sdílení všech informací může mít dlouhodobé následky*** – se shodlo osm žáků. Důvodem je výše zmiňovaný příběh o dívce. Dalším rizikem, které žáci zmiňovali je krádež údajů, po kterých se mohou hackeri zmocnit účtů na sociálních sítích nebo celého ovládnutí telefonu. Výrok **Q3: *Učili jsme se, jaké mohou být následky nebezpečného používání sociálních sítí nebo internetu*** – byl osmi žáky přiřazen mezi souhlasné stupně. To potvrzuje, relevanci předešlých dvou výroků společně s komentářem žáků, že by jinak zmiňované informace neznali. Jeden žák doplnil

riziko nebezpečné komunikace, a proto cizím lidem neodepisuje. Osm žáků nesouhlasí s výrokem **Q4: *Učili jsme se možná rizika používání sociálních sítí a her*** – kdy zbylí tři žáci výrok zařadili na neutrální stupeň. Důvodem je, že se hry nikdy nestaly obsahem prevence. To je v souladu s výpovědí Beaty, která se zaměřuje na zabezpečení soukromých údajů a nulové sdílení fotografií. Stejný počet žáků nesouhlasí s výrokem **Q5: *Díky příběhům spolužáků a paní učitelky myslím více na bezpečné používání sociálních sítí a internetu***. Kdy žáci uvádějí, že jim učitelka vyprávěla zajímavé příběhy, ale na rizika moc nemyslí. Výrok **Q6 – *Učili jsme se, co dělat, když mi přijde zpráva s podezřelým odkazem*** – byl všemi žáky zařazen do nesouhlasných stupňů. Dva žáci však uvedli, že si uvědomují nebezpečí odkazů a tvrdí, že nikdy odkazy neotvírají. Jeden dokonce ví, že v případě obdržení nebezpečného odkazu jej nemá ignorovat, ale někomu o tom říct. Výsledky Q-metodologie tedy s výpovědí učitelky nesouhlasí, ale komentáře dvou žáků odpovídají popsanému stavu prevence Beatou. Ta vypověděla, že mezi obsah své prevence řadí ochranu osobních údajů, bezpečné chování při obdržení nevyžádaných odkazů nebo komunikaci.

Komunikace s učitelem a rodinou

Výrok **Q12: *Paní učitelka nám v informatice říká své zážitky nebo zážitky blízkých*** – zařadili všichni žáky do nesouhlasných úrovní a pouze doplňují, že nic neříká, ale prostě je učí. Což je v souladu s výpovědí Beaty, že žákům nevypráví své příběhy, ale podsouvá jim informace z nich. Deset žáků se shodlo s uložením výroku **Q14: *Učili jsme se, že je dobré, aby rodina měla přehled o tom, co dělám na PC nebo telefonu*** – mezi souhlasné stupně. Protože by rodiče měli vědět, co dělají a jeden žák uvedl, že má v telefonu nainstalovanou rodičovskou kontrolu. To se shoduje s výpovědí Beaty, podle které by žáci měli sdílet své užívání sociálních sítí s rodiči, ale již neuvedla, jak nebo kdy žákům tento obsah prevence předává.

Během analýzy dat vyplynuly rozdílné pohledy na komunikaci a sdílení. Vyučující se domnívá, že žáci jsou velmi sdílní, co se zkušeností a zážitků na sociálních sítích týče. Naopak žáci jsou názoru, že se moc své třídní učitelce nesvěřují, jelikož je to jejich osobní věc.

5.2.3 Daniela a její žáci

Do výzkumu se zapojilo osm žáků. Jedná se o žáky 4. a 5. ročníku.

Bezpečnost na internetu a sociálních sítích

Výroky *Q1: Učili jsme se, at' při používání sociálních sítí a online her máme myslet na své bezpečí* a *Q2: Učili jsme se, jaké mohou být následky nebezpečného používání sociálních sítí nebo online her* – zařadilo sedm a šest žáků mezi souhlasné stupně. Žáci argumentovali, že o tom vedli rozhovor a učitelka oznamovala, že jim někdo může ukrást fotky a jiná data nebo si najde adresu jejich bydliště. V důsledku toho jeden žák k výroku Q1 uvedl, že si změnil nastavení ve hrách a další řekli, že si s cizími lidmi nepíší. Tyto údaje se shodují s výpovědí Daniely, že žákům představila téma nebezpečí komunikace s cizími lidmi na platformách online her a také rychlost šíření fotografií v případě zveřejnění.

Vztahy a chování na sociálních sítích

Sedm žáků zařadilo výrok – *Q7: Uvědomuji si, že přátelství a spolupráce s ostatními jsou důležité* – mezi kladné stupně. Žáci komentovali, že musí se všemi vycházet a být na sebe hodní, aby se jim dobře pracovalo, což se společně s učitelkou učili.

Komunikace s učitelem a rodinou

Výroky v této oblasti byly žáky řazeny mezi negativní stupně, převážně výrok – *Q11: Paní učitelce říkáme, co děláme na sociálních sítích* – zařadilo osm žáků a výrok – *Q12: Paní učitelka nám říká své zážitky ze sociálních sítí* – zařadilo šest žáků. Podle žáků ke komunikaci o zkušenostech se sociálními sítěmi nedochází často a moc věcí Daniele nesdělují, protože nechtějí. Učitelka podle žáků nesdílí žádné informace ze sociálních sítí, ale ze svého života. Vše je v souladu s výpovědí Danieli, která s žáky do nedávné doby sociální sítě neřešila, jelikož to nepovažovala za nutné. Při první preventivní aktivitě k tématu sociálních užívání sociálních sítí Daniela nejvíce mapovala, jaké sítě žáci používají a neptala se na osobní zkušenosti.

Výsledky

S výrokem – *Q16: Díky paní učitelce jsem začal/a více mluvit s rodinou o tom, co dělám na PC nebo mobilu* – nesouhlasili všichni žáci. Uváděli, že jim rodiče nainstalovali rodičovskou kontrolu, ale sami jim nic neříkají. Sami od sebe o tom mluvit nezačnou, dokud se rodiče nezeptají. To je lehce v rozporu s učitelčíným názorem, že o sociálních sítích začali žáci doma více mluvit. Souhlasí pouze data, že se zvedl počet žáků s rodičovskou kontrolou.

5.2.4 Elena a její žáci

Elena vyučuje 5. ročník a do výzkumu se zapojilo osm žáků.

Bezpečnost na internetu a sociálních sítích

Výrok **Q2: *Učili jsme se, že nemůžu věřit všemu, co na internetu a sociálních sítích uvidím*** – zařadilo do souhlasných stupňů šest žáků, protože tuto informaci ví, ale neznají to od Eleny. Žáci vědí, co mají dělat díky rodičům a sami od sebe. Což je v rozporu s výpovědí Eleny, která prevenci zaměřuje převážně na upozorňování na falešné informace a vede je k dovednostem rozlišení pravdy a nepravdy. Výrok **Q3: *Učili jsme se, at' při používání sociálních sítí a online her máme myslet na své bezpečí*** – byl sedmi žáky přiřazen do souhlasných úrovní, avšak jejich komentáře se lišily. Někdo uváděl, že učitelka bezpečnost opakuje vždy, když se zmíní sociální sítě. Jiní oznamovali, že to ví, ale neučili se o tom. Také se objevil odkaz na prováděný program s odborníkem, který proběhl ve 3. třídě s jinou třídní učitelkou. Z výpovědi vyučující vyplývá, že bezpečné používání sociálních sítí zdůrazňuje v rámci tématu slušné komunikace.

Vztahy a chování na sociálních sítích

Šest žáků se rozhodlo zařadit výrok **Q5: *Uvědomuji si, že přátelství a spolupráce s ostatními jsou důležité*** – mezi kladné stupně. Překvapujícím faktem je, že žáci pod tímto mysleli i budoucí spolupráci s pracovním kolektivem. To odpovídá výrokům Eleny, kdy žákům klade na srdce dodržování pravidel v chatovací skupině na platformě WhatsApp, která je určena k řešení školních povinností.

Komunikace s učitelem a rodinou

Oblast obsahuje tři výroky, které byly žáky přiděleny k nesouhlasným stupňům. Výrok **Q6: *Někdy si během hodiny místo učení povídáme o sociálních sítích*** – byl sedmi žáky přiřazen do nesouhlasných stupňů s odůvodněním, že by o tom rádi mluvili, ale není čas. Výrok **Q8: *Paní učitelka ví, jaké sociální sítě používáme*** – byl zařazen šesti žáky. To žáci usuzují z toho, že učitelka nezná vtipy ze sociálních sítí a žáci si myslí, že učitelka zná pouze YouTube a WhatsApp. Šest žáků zařadilo výrok **Q9: *Paní učitelce říkáme, co děláme na sociálních sítích***. Důvodem žáků je absence potřeby cokoliv zmiňovat před paní učitelkou, druhý možný důvod je nedostatek času na téma. To souhlasí s názory Eleny z rozhovoru, kdy sama přiznala, že sociálním sítím nevěnuje moc pozornosti, a to ani v rámci edukace.

Zároveň si Elena myslí, že žáky tím může inspirovat k nižšímu využívání sociálních sítí, což z výpovědí žáků nevyplyvá. Žáci jsou si vědomi, že učitelka moc sociální sítě nepoužívá, ale to vůbec neovlivňuje jejich postoj. Žáci o této tematice raději občas hovoří s jinou učitelkou, která má větší přehled a zájem.

Žáci také vypověděli, že by rádi s učitelkou mluvili o novinkách nebo zajímavostech na sociálních sítích, ovšem neřekli by jí vše, co vědí nebo dělají. Překvapivé je, že jeden žák oznámil, že by rád slyšel víc o tématech jako je kyberšikana. Učitelka takovou skutečnost ani nezmínila a z jejích výroků vyplývá, že se těmto tématům nevěnuje.

Sdílení pozitivních příkladů a inspirace

V oblasti šest žáků nesouhlasí s výrokem ***Q11: Paní učitelka nám ukazuje zajímavé stránky nebo videa, které je dobré sledovat*** – bez dalších komentářů. Pět žáků nesouhlasí s výrokem ***Q13: Paní učitelka sociální sítě moc nepoužívá*** – a další tři výrok uvádí v neutrální úrovni. Kdy si uvědomují, že Elena sociální sítě nepoužívá a určitě nezná TikTok nebo Instagram.

Výsledky

Pět žáků kladně zařadilo výrok ***Q15: Vím, jaká existují rizika při hraní her*** – kdy vyjmenovali zdravotní rizika i hrozbu zneužití osobních dat. To je v nesouladu s výpovědí Eleny, která se hrám v rámci prevence nevěnuje. Žáci explicitně nejmenovali, díky komu tato rizika znají a lze pouze předpokládat, že rizika neprezentovala Elena.

5.2.5 Filipa a její žáci

Filipa vyučuje 3. ročník a pět žáků se účastnilo sběru dat.

Bezpečnost na internetu a sociálních sítích

Oblast obsahuje kladně řazené výroky. Výrok ***Q1: Říkali jsme si, že při používání sociálních sítí a online her máme myslet na své bezpečí*** – žáci doplnili o konkrétní příklady, že nemají posílat hlasové zprávy z důvodu umělé inteligence a nemají komunikovat s cizími lidmi. Pamatují si to z vyučovací hodiny, kde jim učitelka říkala o komunikaci s krabicí. Výpovědi se shodují s názorem Filipy, která v rozhovoru popisovala stejnou prezentaci poskytnutou od odborníka. Prezentace podle Filipy byla zaměřená na bezpečnou komunikaci. Filipa nabyla názoru, že díky preventivní aktivitě si žáci uvědomí, jak jimi někdo může manipulovat. Někteří žáci však pohled doplnili oznámením, že bezpečné chování v rámci komunikace již umí sami od sebe. Výrok ***Q2: Učili jsme se, že si máme psát jen s lidmi, které známe*** – potvrzuje předešlé výpovědi a další žáci výrok doplnili vzpomínkou na zmiňovanou prezentaci s krabicí. Žáci také blíže popisovali rizika spojená s komunikací, mezi která spadá krádež osobních údajů a vystopování adresy žáka. V tomto případě za zdroj informace považují učitelku i rodiče.

Vztahy a chování na sociálních sítích.

V této oblasti čtyři žáci zařadili výrok **Q5: *Uvědomuji si, že přátelství a spolupráce s ostatními jsou důležité*** – do kladných stupňů, protože je to pravdou díky rodičům a učitelce. Převážně díky výkladu vyučující v prvouce. To souhlasí s výpovědí Filipy, že prevenci zařazuje v hodinách Českého jazyka a literatury a Prvouky.

Komunikace s učitelem a rodinou

Výrok **Q11: *Známe víc sociálních sítí a her, než paní učitelka*** – čtyři žáci zařadili mezi negativní stupně, kdy uváděli, že oni znají více her a influencerů a obecně více sociálních sítí, ale přiznali, že se učitelka „vzná“. Výpovědi se shodují s názorem Filipy, že nezná všechny sociální sítě a neorientuje se v novinkách, ale jejími slovy „*lecco pochyti*“.

V oblasti komunikace došlo k překvapivému zjištění. Filipa je plně přesvědčena o tom, že žáci mnoho informací řeknou sami od sebe a vědí, že za ní mohou kdykoliv přijít, a proto moc nepokládá diagnostické otázky: „*kdykoliv vlastně ty děti oni můžou vlastně mi to říct.*“ Žáci naopak uvedli, že učitelce moc zkušeností a informací nesdělují, ale kdyby se zeptala, tak jí pravdivě odpoví.

Sdílení pozitivních příkladů a inspirace

V této oblasti se všichni žáci rozhodli zařadit do nesouhlasných stupňů výrok **Q13: *Paní učitelka nám ukazovala zajímavé věci na sociálních sítích nebo internetu*** – protože jediné, co učitelka ukazovala, jsou podle žáků místa, kde učitelka byla, což jeden žák okomentoval slovy „*moc zajímavé nebyly*“.

Překvapivé bylo umístění výroku **Q16: *Díky paní učitelce umím lépe používat sociální sítě a hry***. Ten byl pěti žáky umístěn na stupně -1 až 3. Kdy jako příklady bylo uvedeno větší přemýšlení nad využíváním sociálních sítí, nulová komunikace s cizími lidmi a v jednom případě i zlepšení používání počítačové myši při počítačových hrách. Výpovědi žáků jsou zajímavé z hlediska výsledků prevence. Přestože všechny žáky edukuje hromadně jedna učitelka, výsledky prevence jsou u žáků odlišné. Výsledek je důležitý pro samotné učitelky, jelikož si díky tomu mohou uvědomit, že každý žák považuje za podstatné jiné poznatky. Proto je zásadní, aby prevence probíhala jako dlouhodobý proces, jehož součástí je ověřování výsledků aktivit, tedy jaké znalosti a dovednosti žáci nabyli.

5.2.6 Helena a její žáci

Helena vyučuje 5. ročník a do výzkumu se zapojilo šest žáků.

Bezpečnost na internetu a sociálních sítích

V oblasti zařadili čtyři žáci mezi souhlasné stupně výrok ***Q3: Říkali jsme si, že výzvy na sociálních sítích mohou být nebezpečné*** – a žáci uváděli příklady, kdy učitelka upozorňovala na Modrou velrybu, záměrné škrcení, požívání velkého množství paralenů nebo skořice. To je v souladu s učitelkou, která v rozhovoru uváděla, že se na výzvy zaměřuje a žáky často upozorňuje, kdy zmiňovala všechny tři výzvy, s výjimkou Modré velryby.

Vztahy a chování na sociálních sítích

Na zařazení výroku ***Q5: Říkali jsme si, že to, co jednou přidáme na internet, už tam zůstane*** – s nesouhlasných stupněm souhlasilo pět žáků. Všichni jednohlasně uvedli, že si takovou informaci neříkali, avšak někteří to věděli díky někomu jinému. S tím souhlasí i rozhovor s učitelkou, jelikož se zaměřuje převážně na falešné fotografie a dezinformace.

Čas strávený na sítích a vyváženost

S výrokem ***Q6: Uvědomuji si, že není dobré trávit moc času na sociálních sítích*** – souhlasí pět žáků. Uvedli, že si to sice uvědomují, ale i tak na sociálních sítích tráví hodně času, např. tři hodiny. Někteří žáci mají rodičovskou kontrolu nebo tráví více času telefonováním s kamarády, ale ne na sociálních sítích. Helena uváděla, že chce, aby její žáci sociální sítě používali s rozmyslem a efektivně. Tyto data se tedy nevylučují.

Komunikace s učitelem a rodinou

Pět žáků nesouhlasí s dvěma výroky v této oblasti. Při výroku ***Q7: Paní učitelka nám říká, co viděla na sociálních sítích*** – uváděli, že učitelka mluví pouze o výzvách. U výroku ***Q8: Paní učitelce říkáme, co děláme na sociálních sítích*** – komentovali, že sami od sebe by to učitelce neřekli, pouze v komunitním kruhu a mnoho věcí by sami říkat nechtěli, jelikož je to jejich osobní věc. Jeden žák uvedl překvapující názor, že by to učitelku „ani nezajímalo“.

Čtyři žáci se shodli na zařazení výroků ***Q11: Paní učitelka nám ukazovala, co se nám může stát při nebezpečném používání sociálních sítí*** – mezi nesouhlasné stupně. Argumentovali tím, učitelka mluví pouze o výzvách. Jeden žák uvedl, že mluvila i o ochraně osobních věcí a jiný tvrdil, že neukazovala vůbec nic. Tím se znovu potvrzuje, že výsledky prevence jsou odlišné u více žáků stejné učitelky.

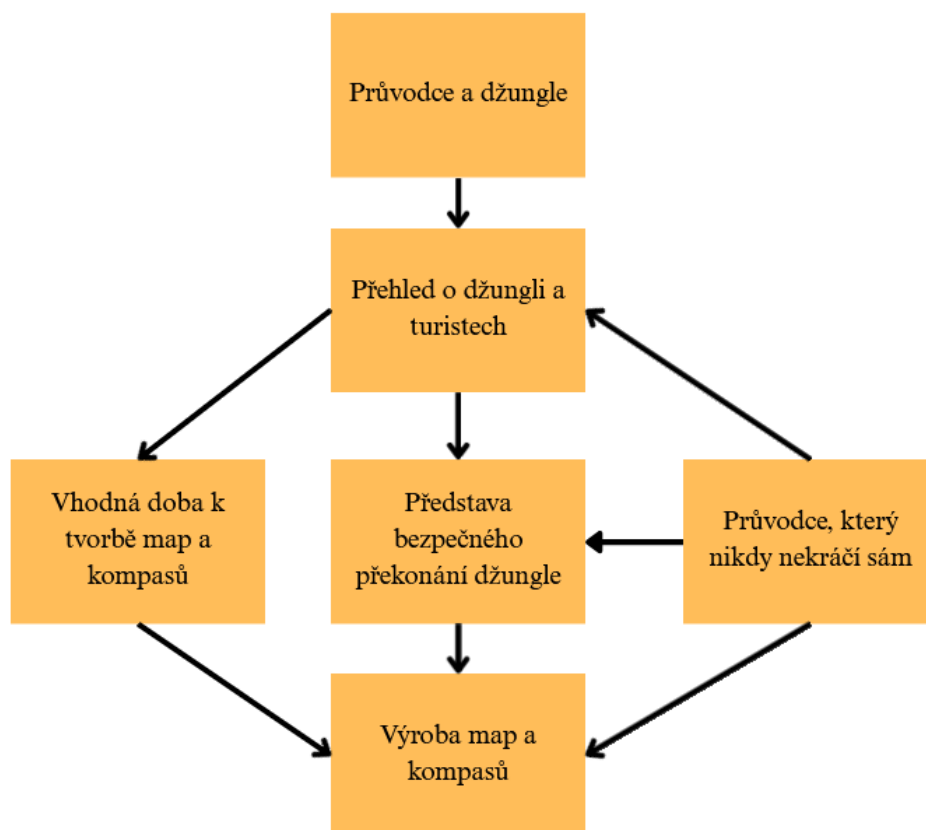
Sdílení pozitivních příkladů a inspirace

Mezi nesouhlasně stupně zařadili čtyři žáci výrok **Q12: *Paní učitelka zná nějaké youtubery, které sledujeme.*** Učitelka zná podle žáků pouze youtubery jako je Kovy a Mr. Beast a ve škole mluví o Stejkovi, tedy velice známé tváře. Influencery oblíbené u konkrétních žáků však nezná. Což je v souladu s výpovědí učitelky, která si uvědomuje, že zná influencery pouze okrajově.

Výsledky

Výrok **Q14: *Vím, co se mi může stát, když budu používat sociální sítě nebezpečně*** byl šesti žáky zařazen mezi souhlasné. Identicky byl čtyřmi žáky zařazen výrok **Q16: *Na sociálních sítích nesdílím moc osobních věcí.*** Žáci vyjmenovali již dříve zmiňovaná rizika. U obou výroků komentovali, že vše znají díky programu, učitelce a rodičům a většina uváděla, že znají rizika „*sami od sebe*“.

Během popisu kategorií vyplynulo několik vztahů, které se mezi nimi nachází. Pro lepší přehlednost uvádíme jejich grafické znázornění (obr. 1), které dále popisujeme.



Obrázek 1 Schéma vztahů mezi kategoriemi

(zdroj: vlastní)

Z analýzy dat vyplynulo, že kategorie „**Průvodce a džungle**“ ovlivňuje „**Přehled o džungli a turistech**“. Způsob užívání sociálních sítí učitelkou má značný vliv na míru znalostí a informovanosti o tématu. Například učitelky, které samy navštěvují Instagram nebo Facebook mají větší přehled o nástrahách těchto sítí, převážně výzvách. Naopak učitelky, které sociální sítě využívají velmi sporadicky, nemají takový přehled a tím pádem se nástrahy nepromítnou v cílech prevence.

Kategorie „**Přehled o džungli**“ ovlivňuje i kategorii „**Průvodce, který nikdy nekráčí sám**“. Kolegyně, specializovaní odborníci i další osoby rozšiřují učitelé přehled a mohou pomoci ke stanovení dalších cílů prevence. V jiném případě mohou učitele nasměrovat k zaměření na diagnostiku žáků. Například, pokud se učitel dozví o novém trendu nebo nové hře, může zaměřit své pozorování nebo rozhovor tímto směrem. Kategorie „**Přehled o džungli**“ ovlivňuje současně dvě další. První je „**Vhodná doba k tvorbě map a kompasů**“. Jelikož učitelky často zařazují prevenci v důsledku nového zjištění, a to díky žákům, své aktivitě na sítích nebo díky doporučení jiných osob. Často žáci zmíní něco, co viděli a učitelky v reakci na to zahájí preventivní aktivity. Druhou kategorií je „**Představa bezpečného překonání džungle**“. Zmiňované znalosti učitele ovlivňují v tom, jaké stanoví cíle prevence. Vyučující, které znají nebo jsou převážně obklopeny tématem dezinformací, budou své cíle stanovovat na práci s dezinformacemi. Učitelky, které jsou si vědomi následků nevhodné komunikace, budou tuto problematiku promítat do svých cílů. Stanovené cíle opět ovlivňuje i kategorie „**Průvodce, který nikdy nekráčí sám**“, jelikož cíle mohou být navrženy odborníky. Pokud učitelky obdrží zprávy, aby žáky na něco upozornili, jsou tím ovlivněny její cíle.

Poslední kategorie „**Výroba map a kompasů**“ je ovlivněna hned třemi kategoriemi současně. První je „**Vhodná doba k tvorbě map a kompasů**“, kdy jsou voleny metody v závislosti na možném času a organizaci edukace. V případě aktuální reakce na komentář žáků učitel realizuje nepřipravenou prevenci nejčastěji v podobě vysvětlování nebo rozhovoru. Pokud je na prevenci vytyčena vyučovací jednotka, bude volba metod a průběh prevence odlišný a propracovaný. Druhou kategorií je „**Představa bezpečného překonání džungle**“, kdy cíle prevence znatelně ovlivní volbu metod. Pokud je cílem seznámit žáky s riziky, budou voleny metody vysvětlování nebo metody projekce. V případě zaměření na slušnou a vhodnou komunikaci by učitelky rády volily metody situační nebo inscenační. Třetí kategorií je „**Průvodce, který nikdy nekráčí sám**“, jelikož v rámci inspirace a pomoci učitelce mohou kolegyně i odborníci sdílet metodologii prevence nebo materiály, které

ovlivní podobu průběhu prevence. Například odborník učitelce poskytnul prezentaci se zaměřením na komunikaci skrze sociální sítě a tím ovlivnil její volbu metod na projekci statického obrazu a rozhovor.

Ze schématu vyplývá, že prvotním faktorem ovlivňujícím podobu prevence je pohled učitelky samotné na sociální sítě. Z dat vyplývá, že učitelky si přejí, aby žáci používali sociální sítě způsobem jako ony. V případě nezájmu o sítě by ráda viděla stejný postoj u svých žáků. Pokud učitelka využívá sítě ke komunikaci, motivuje žáky ke stejnému chování. Pokud učitelka sama sdílí fotografie na sociálních sítích, vede žáky k bezpečnému užívání sociálních sítí podobným způsobem.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUSE

V přechozích kapitolách jsme se zabývali analýzou, vyhodnocením a interpretací dat. Následující kapitolu věnujeme shrnutí výsledků výzkumného šetření a diskusi. Odpovíme hlavní i dílčí otázky výzkumu a zjištění porovnáme s dalšími výzkumy, které se problematice věnují. V tuzemském prostředí se tématu věnují Kopecký a Szotkowski (2022), kteří se zaměřují na pedagogické pracovníky v dětských domovech.

Hlavní výzkumná otázka zněla: „**Jakým způsobem přistupuje učitel k prevenci rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ?**“ Vybrané učitelky se shodly, že v rámci prevence nejsou nejdůležitějším činitelem, protože tím by měli být rodiče. Svou roli shodně vymezily jako poradce a informátor, který však nemá právo zasahovat do chování žáků a jejich soukromí. Za svůj úkol tedy považují převážně upozornit žáky na rizika sociálních sítí.

Jejich rozdílnosti jsou patrné již v přístupu k rodičům v rámci prevence. Jedna učitelka s rodiči o tématu sociálních sítích vůbec nekomunikuje, jelikož očekává jejich automatický zájem o děti. Další vyučující s rodiči o problematice také nekomunikuje, protože se nejedná o třídní učitelku, ale problematiku nižšího zájmu rodičů o sociální sítě žáků si uvědomuje. Učitelka s necelou roční praxí s rodiči komunikuje v případě aktuálního problému s žákem. Jiné vyučující s rodiči komunikují formou e-mailů, kde varují na probíhající výzvy, aby rodiče měli také aktuální informace. Poslední učitelka využívá třídnické schůzky k informování rodičů a nabádání k pořízení rodičovských kontrol.

Prevence je pro učitelky dalším úkolem edukačního procesu, ke kterému se staví rozdílně. Některé vyučující prevenci vnímají jako zbytečnou a spíše ji nerealizují, jelikož se necítí být tou zodpovědnou osobou. Jiné si uvědomují její nutnost, ale samy se necítí jako plně kompetentní osoby v důsledku menších znalostí sociálních sítí. Další učitelky prevenci považují za důležitou součást edukace a hledají cesty, jak se více informovat o této problematice.

Učitelky se v rámci prevence velmi spoléhají na specializované odborníky a odborné programy. Jmenované byly projekty E-bezpečí nebo Kraje pro bezpečný internet. Opět se projevil odlišný přístup učitelek. Nejméně ochotné učitelky spoléhají na přednášky realizované odborníky, na které ve své výuce nenavazují. Jiné spoléhají na odborné materiály, které samy zapojí do edukace po předložení odborníkem.

Vyučující, které sociální sítě znají nejvíce a také je samy používají, mohou i bez předešlé přípravy žáky upozornit během výuky a žáky upozorňují na aktuální rizika nebo nebezpečné výzvy. Jejich přístup lze charakterizovat jako intuitivní reakci na aktuality. Jelikož prevence nejčastěji probíhá rozhovorem v reakci na nové poznámky žáků nebo v reakci na aktuality od kolegyně či dětí. Problematika užívání sociálních sítí je uvedena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, ale učitelky při prevenci neberou kurikulární dokumenty v potaz. Vyučující jednají ze svého vlastního přesvědčení o tom, co mohou žákům v rámci svých možností nejlépe poskytnout. Avšak spíše nemají potřebu aktivně vyhledávat lepší možnosti. Učitelky, které se samy více vzdělávají, tak činí převážně pro lepší informovanost o nových rizicích sociálních sítí.

První dílčí výzkumná otázka zní: **„Jaké jsou primární cíle a volené metody při realizaci prevence rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ?“** Z výsledků vyplývá, že učitelky mají dlouhodobé obecné cíle, které neevidují a v závislosti na okolnostech si stanovují dílčí cíle pro jednu vyučovací jednotku. Mezi dlouhodobé obecné cíle většina učitelek řadila rozvoj kritického myšlení žáků, tedy převážně práce s informacemi a jejich analýza pro rozlišení pravdivých a lživých textů či fotografií. Dalším cílem je rozvoj samostatnosti žáků při užívání sociálních sítí. Tím zamýšlely, že žáci budou schopni si sami určit časový limit, vhodné sociální sítě a vhodný obsah, který přijímají. Stanovené dílčí cíle jsou často formulovány jako představit, vysvětlit, nebo ukázat žákům obsah, jímž jsou nejčastější rizika užívání sociálních sítí, jako je urážlivá či nevhodná komunikace mezi žáky, falešné informace a ochrana osobních údajů. Překvapivé je, že riziko kyberšikany uvedly pouze dvě učitelky, které se s tímto jevem však nesetkaly. V dalších rozhovorech participantky kyberšikanu nezmiňovaly, jednou byla okrajově uvedena šikana.

Učitelky nejčastěji využívají metody, které jsou časově nenáročné a není nutná jejich příprava. Slovní metody, jako rozhovor a vysvětlování, volí učitelky velmi často, jelikož tím nejlépe naplní své cíle informovat. Při volbě metod s dynamickou nebo statickou projekcí mají materiál poskytnut od odborníků nebo jej naleznou na odborných stránkách. Učitelky uvedly i další vhodné metody pro prevenci, jako jsou situační či inscenační, které však převážně z časových důvodů nevyužívají. Volba slovních metod se shoduje s výzkumným šetřením Kopeckého a Szotkowskiho (2022).

Překvapivým zjištěním je, že většina učitelek ke stanoveným dlouhodobým cílům neuváděla vhodné metody a tudíž je nenaplněovala nebo postupně nezvyšovala úroveň metod a zůstávala u volby slovních metod. Příkladem je práce s dezinformacemi, kdy bylo častým

cílem představit dezinformaci, ale nikdo nevyužil materiály nebo pomůcky pro aktivní analýzu informací samotnými žáky a následné vyhodnocení. Takový materiál z programu E-bezpečí pro žáky 1. stupně ZŠ existuje a uvádíme jej v teoretické části (viz kap. 2.3). Toto uvědomění učitelek o důležitosti prevence, ale méně častá realizace se shodují s daty z výzkumné zprávy Kopeckého et al. (2021), kde autoři uvádí, že učitelé si uvědomují potřebu mediální výchovy, ale zároveň nenachází časovou dotaci k tomuto průřezovému tématu.

Jako další dílčí otázku jsme stanovili: „**Jaké faktory ovlivňují realizaci prevence rizikového užívání sociálních žáky 1. stupně ZŠ?**“ Jako klíčový faktor uvádíme přístup učitelek k sociálním sítím. Míra pozitivního nebo negativního přístupu k sociálním sítím je totožná s mírou cílů vedených na negativní nebo pozitivní poznatky o nich. Učitelky s velmi negativním postojem k sítím volily jako cíle poukázání na rizika a snahu o co nejméně časté užívání sociálních sítí. Učitelky, které na sociálních sítích nachází i výhody, prevenci realizují tak, aby žákům představily výhody, ale zároveň upozornily na rizika. Obsah prevence ovlivňuje i znalost vyučujících, kdy s větším množstvím znalostí se učitelky považují za lépe připravené a své preventivní aktivity realizují častěji.

Obsah a cíle prevence jsou ovlivněny znalostmi učitele, které uvádíme jak jeden z klíčových faktorů ovlivňujících prevenci. Pokud učitelky nemají znalosti o daném tématu, prevenci vůbec nerealizují, jelikož nevěří, že by s jejich vedením byla efektivní. Tato zjištění jsou v souladu s výzkumnou zprávou Kopeckého et al. (2021), kde uvádí, že předávané informace jsou ovlivněny přijímanými daty vyučujícího. Obsah prevence ovlivňuje i chování žáků na sociálních sítích a jaké komentáře zaslechne učitelka, jelikož prevenci často tvoří v závislosti na komentářích od žáků.

Okolí učitelky je dalším faktorem. Impulz k prevenci nebo pomoc při získávání znalostí nebo metodické rady vyučujícím poskytují kolegyně. Učitelky, které v rámci prevence mají oporu v kolegyních, realizovaly prevenci častěji a měly větší znalosti o aktuálních problémech než ty, které užívání sociálních sítí s nikým neřeší.

Prekvapivým faktorem jsou i žáci. Jak již uvádíme, učitelky realizují prevenci často v reakci na komentáře žáků. Avšak zapojení žáci 4. a 5. ročníků uváděli, že vyučujícím neoznamují vše a ani nechtějí sami od sebe nové zkušenosti uvádět. Opakem byli žáci 3. ročníků, kteří uvedli, že se s učitelkou rádi podělí o novinky.

Časová dotace na prevenci je také faktorem, jelikož učitelky poté rozhodují, kterému tématu dají přednost a prevence rizikového užívání sociálních sítí je spíše druhá volba.

Poslední dílčí otázkou je: „**Jaké rozdíly se ukázaly mezi výpověďmi učitelů a žáků ke zkoumaným problémům prevence rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ?**“

Učitelky se domnívaly, že jejich komunikace s žáky je otevřená a žáci se podělí o všechno, což bylo u žáků 4. a 5. ročníků vyvráceno. S učitelkami se rádi podělí o některé informace, ale jiné raději zatají. Překvapivé je i zjištění, kdy učitelka považuje vztah mezi ní a jejími žáky za velmi kladný a žáci mohou vše oznámit. Jeden žák je názoru, že informace ohledně sociálních sítí by ji ani nezajímaly. S tím souhlasí i výzkum Střílkové (2020), dle které se žáci s krizovými situacemi učitelům nesvěří. Další podobná domněnka učitelek byla, že žáci 3. ročníků jsou sami od sebe velmi sdílní, což výroky z Q-metodologie vyvrací. Žáci 3. ročníků nemají problém učitelce říct vše, ale až po dotázání, ne ze své iniciativy. To je v rozporu s výše zmiňovaným výzkumem Střílkové (2020).

Překvapivým zjištěním u vyučujících s méně častou realizací prevence bylo, že jejich žáci by rádi o konkrétních tématech slyšeli více. Ale nikdo jim neposkytne příležitost. Žáci by také ocenili, kdyby jim učitelky představily přínosné, nebo prakticky využitelné sociální sítě či stránky.

Výpovědi žáků nesouhlasí s názory učitelek na efektivnost zapojení příběhů do prevence. V jednom případě učitelka velmi chválila emocionální dopad příběhu na žáky. Ti naopak neuváděli, že by je příběh nějak ovlivnil.

Učitelky jsou toho názoru, že žáci se na sociálních sítích chovají nevhodně, jelikož si neuvědomují následky svého chování. Výpovědi žáků toto tvrzení plně nevyvrací, ale někteří uvedli, že si následky uvědomují, přesto riskují a sociální sítě užívají nevhodně. Zjištění je v souladu s výzkumem Střílkové (2020), která uvádí, že žáci i přes znalost rizik souvisejících s výzvami je i nadále sledují nebo vyhledávají a plní.

Doporučení pro praxi

Výzkumné šetření poukázalo na problematiku malé znalosti učitelek k danému tématu sociálních sítí a rizik. Ze strany participantek navrhuje prostudování teoretické literatury, například z uváděného programu E-bezpečí nebo Kraje pro bezpečný internet, které poskytují materiály pro učitele i rodiče. V rámci systematického vzdělávání všech činitelů prevence navrhuje organizaci a užší spolupráci s odbornými programy pro kybernetickou

bezpečnost v podobě přednášek a poskytování materiálů pro učitele i rodiče po vzoru školy, na které vyučují dvě participantky.

Vzhledem k tomu, že učitelky prevenci realizují často v reakci na komentáře žáků, kteří podle výpovědí neoznamují všechny zkušenosti, navrhujeme realizaci systematicky plánované pedagogické diagnostiky, která by odhalila možná témata pro prevenci a učitel by se mohl na prevenci více připravit.

Nedostatkem v této problematice je i nutnost problematiku zakomponovat do vyučovacích předmětů a nejčastěji se tak jedná o informatiku, která má hodinovou dotaci až ve druhém období. Navrhujeme zakomponování a systematizaci témat prevence rizikového užívání sociálních sítí v jiných předmětech.

Limity výzkumu

Výzkum má několik limitů, které si uvědomujeme.

Klíčovým limitem naší práce je výběr participantů bez kritéria délky praxe nebo věku. Domníváme se, že v případě většího zapojení učitelů s délkou praxe menší než 15 let a mladší 40 let by byly výsledky výzkumu odlišné, zejména kvůli tomu, že tyto vyučující se sociálními sítěmi pracují, ať už pasivně (prohlížení obsahu), nebo i aktivně (vlastní příspěvky).

Dalším limitem je pravdivost nasbíraných dat pomocí Q-metodologie a rozhovorů s žáky. Domníváme se, že žáci v případech, kdy byla přítomna učitelka rozřazovali Q-typy tak, aby souhlasily s jejími názory, a ne podle svého přesvědčení. Ke sběru dat u žáků se pojí i limit omezeného času a prostoru. Kdy u některých výpovědí žáků nebyl čas na jejich rozvinutí. Pro kvalitnější sběr dat a větší otevřenost žáku bychom realizovali výzkumnou metodu zvanou ohnisková skupina, nejlépe bez přítomnosti třídní nebo vyučující učitelky s jiným dozorem. Zároveň by žáci měli více času na rozvedení svých odpovědí a díky skupinovému rozhovoru mohli uvádět více příkladů.

Zásadním limitem výzkumu je i relativně krátká délka některých rozhovorů. Jelikož při rozhovorech o délce půlhodiny participantky neměli prostor pro detailní a důkladné rozvinutí svých názorů a zkušeností.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali problematikou prevence rizikového užívání sociálních sítí z pohledu učitelů i žáků 1. stupně ZŠ. V teoretické části jsme představili sociální síť a obsah, který je nejčastěji předkládán žákům ZŠ. Také jsme se zaměřili na to, jaká rizika a přínosy představují sociální síť pro své uživatele. Dále jsme vymezili teoretický základ prevence pro potřeby druhé dílčí otázky. Představili jsme i prevenci jako proces, který se skládá z několika kroků: pedagogické diagnostiky, volby cílů a realizace preventivních aktivit. Třetí kapitolu jsme věnovali faktorům, které ovlivňují průběh prevence, tedy vyučovacím stylům a komunikaci. Vyučovací styly mají vliv na celý proces vzdělávání a komunikaci mezi žáky a učitelem, což bylo obsahem naší poslední dílčí výzkumné otázky.

V praktické části jsme charakterizovali zvolenou metodu polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a netradiční Q-metodologii se žáky, abychom nahlíželi na problematiku ze dvou směrů. Popsali jsme přípravu výzkumného šetření včetně pilotního sběru dat pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a průběh výzkumného šetření. Výzkumný vzorek se skládal z šesti učitelek a 43 žáků.

Hlavním cílem výzkumné části bylo identifikovat přístupy učitelů k prevenci rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ. Díky charakteristickým odlišnostem učitelů jsme identifikovali rozdílné přístupy, jenž se prolínají i s dílčími cíli. Zajímalo nás, jak učitelé nahlízejí na průběh prevence, jaké si kladou cíle a proč tak jednájí. Identifikovali jsme, že učitelé se nepovažují za plně zodpovědné za prevenci a svou roli vidí jako roli informátora. K průběhu prevence je nejčastěji volen rozhovor a vysvětlování, což vyplývá ze zvolené role informátora. Překvapilo nás, že dlouhodobé cíle učitelek neodpovídaly voleným metodám. Jedním z dlouhodobých cílů bylo rozvíjet kritického myšlení při práci s informacemi. Většina žáků však neměla možnost tento cíl naplnit.

Také nás zajímalo, jaké faktory prevenci ovlivňují. Ze získaných dat jsme zjistili, že přístup učitelek k sociálním sítím a jejich znalost se výrazně projevuje ve všech oblastech: ve volbě cílů a obsahu, volbě výukových metod i frekvenci zapojení preventivních aktivit. Jako klíčový faktor jsme označili i žáky a s tím spojenou pedagogickou diagnostiku, jelikož učitelé často reagují na aktuální stav třídy. Podnět k cílům i obsahu tedy poskytují samotní žáci. Bylo zjištěno, že žáci konkrétních 4. a 5. ročníků již nejsou ochotni sdílet s třídou a učitelkou všechny zkušenosti. To významně ovlivňuje informovanost učitelek o stavu třídy a tím pádem i obsah a cíle realizované prevence.

Nejzajímavějším zjištěním jsou rozdíly v pohledech žáků a učitelů na problematiku prevence. V případě méně časté prevence by žáci ocenili zapojení těchto témat do výuky více. Zároveň jsme objevili nepochopení motivů žáků učiteli. Ti zastávají názor, že žáci netuší, jaké jsou následky jejich užívání sociálních sítí, a to je rizikem. Žáci si ve velké míře jsou vědomi následků, ale i přesto sítě a digitální technologie využívali.

V závěrečné diskusi jsme naše výsledky porovnali s výzkumy tuzemských autorů, tedy Kopeckého et al. (2021) a Střílkové (2020). Výsledky našeho výzkumu se z velké části shodovaly s jejich výsledky. S oporou o teoretickou část i výsledky výzkumné části si dovoluujeme tvrdit, že zásadním úskalím prevence rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ je omezená znalost učitelů, a proto je nutné realizovat kroky, které by pomohly zvýšit informovanost učitelů v dané oblasti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Adámková, T. (2015). Přístupy v primární prevenci. In M. Miovský, T. Adámková, M. Barták, & L. Čablová (Eds.) *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (s. 143–148). Grada. <https://www.adiktologie.cz/file/826/2-vykladovy-slovník-nahled.pdf>
- Blinka, L., Škařupová, K., Ševčíková, A., Licehammerová, Š., & Vondráčková, P. (2015). *Online závislosti*. Grada.
- Bozsik, F., Whisenhunt, B. L., Hunson, D. L., Bennett, B., & Lundgren, J. D. Thin Is In? Think Again: The Rising Importance of Muscularity in the Thin Ideal Female Body. *Sex Roles* 79, 609–615. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0886-0>
- Burešová, J. (2022). *Online marketing: Od webových stránek k sociálním sítím*. Grada.
- Cambridge University Press. (n.d.). *Vlogger*. Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/vlogger>
- Čech, T. (2015). Prevence. In M. Miovský, T. Adámková, M. Barták, & L. Čablová (Eds.) *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. (s. 143–148). Grada. <https://www.adiktologie.cz/file/826/2-vykladovy-slovník-nahled.pdf>
- Černá, A., Dědková, L., Macháčková, H., Ševčíková, A., & Šmahel, D. (2013). *Kyberšikana*. Grada.
- Černý, M. (2015). *Metodik ICT*. Flow.
- Deslandes, S. F., Coutinho, T., Ferreira, T. R. S. C., & Flach, R. M. D. (2020). Online challenges among children and adolescents: Self-inflicted harm and social media strategies. *Salud colectiva*, 16, 1–13. <https://doi.org/10.18294/sc.2020.3264>
- Duarte, F. (2025). *Top 35 Social Media Platforms (2025)*. Exploding topics. <https://explodingtopics.com/blog/top-social-media-platforms>
- Dytrtová, R. & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
- Dvořáček, J. (2005). *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Oeconomica.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Portál.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido.

- Gavora, P. (2011). Základní otázky pedagogické diagnostiky v aplikaci na primární vzdělávání. In M. Kožuchová, A. Wiegerová, P. Gavora, J. Majerčíková, Z. Hirschnerová (Eds.) *Pedagogická diagnostika: v primárním vzdělávání* (s. 10–25). SPN.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
- Hattingh, M., Dhir, A., Racthan, P., Ferraris, A., & Yahiaoui, D. (2022). Factors mediating social media-induced fear of missing out (FoMO) and social media fatigue: A comparative study among Instagram and Snapchat users. *Technological Forecasting and Social Change*, (185), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122099>
- Haug, M., Reiter, J., & Gewald, H. (2024). Content creators on Instagram—How users cope with stress on social media. *Telematics and Informatics Reports*. 13, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2023.100111>
- Hollá, K. (2013). *Kyberšikana*. IRIS.
- Hollá, K. (2016). *Sexting a kyberšikana*. IRIS.
- Holovský, M. (2005). *Kdo je to Hacker?* Security-Portal.cz. <https://www.security-portal.cz/clanky/kdo-je-hacker>
- Cheng, J., Burke, M., & Davis, G. E. (2019). Understanding Perceptions of Problematic Facebook Use: When People Experience Negative Life Impact and a Lack of Control. *Sborník z konference Human Factors in Computing Systems*, 1–13. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300429>
- Choi, G. Y., & Behm-Morawitz, E. (2018). Teach me about yourself(ie): Exploring selfie-takers' technology usage and digital literacy skills. *Psychology of Popular Media Culture*, 7(3), 345–360. <https://doi.org/10.1037/ppm0000130>
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
- Internetem bezpečně. (2018). *Ke stažení*. Internetem bezpečně. <https://www.internetembezpecne.cz/ke-stazeni/>
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Juklová, K. (2011). Kvalitativní analýza a zpracování dat. In M. Skutil (Ed.) *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* (s. 213–233). Portál.

- Kang, Y., Lee, U., & Lee, S. (2024). Who Makes Popular Content? Information Cues from Content Creators for Users' game Choice: Focusing on User-Created Content Platform "Roblox". *Entertainment Computing*. 50, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100697>
- Kobilke, L., & Markiewicz, A. (2024). Understanding youth participation in social media challenges: A scoping review of definitions, typologies, and theoretical perspectives. *Computers in Human Behavior*. 157, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108265>
- Kopecký, K., & Krejčí, V. (2023). *Sociální síť: úvod do problematiky*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2019). *České děti v kybersvětě (výzkumná zpráva)*. Univerzita Palackého v Olomouci centrum prevence rizikové virtuální komunikace. <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/117-ceske-deti-v-kybersvete/file>
- Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2022). Online svět v dětských domovech [Výzkumná zpráva]. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/153-online-svet-v-detskych-domovech-2022-vyzkumna-zprava/file>
- Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2024). *Projekt e-bezpečí: Národní projekt prevence rizikového chování v online prostředí*. E-bezpečí. <http://www.e-bezpeci.cz/index.php>
- Kopecký, K., Szotkowski, R., & Kubala, L. (2022). *Bezpečné chování na internetu pro kluky a holky: náměty a výukové aktivity*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. <https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/tiskoviny/159-bezpecne-chovani-na-internetu-pro-kluky-a-pro-holky-2022/file>
- Kopecký, K., Szotkowski, R., Voráč, D., Mikulcová, K., & Krejčí, V. (2021). *Český učitel ve světě médií (výzkumná zpráva)*. Univerzita Palackého v Olomouci centrum prevence rizikové virtuální komunikace. <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/149-cesky-ucitel-ve-svete-medii-2021/file>
- Kopecký, K., Voráč, D., & Szotkowski, R. (2023). *Na pravdě záleží: příručka pro učitele, jak učit o pravdě a lži na internetu*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. <https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/cedmo/161-na-pravde-zalezi-jak-ucit-o-pravde-a-lzi-na-internetu-prirucka-pro-ucitele/file>

Kožíšek, M., & Písecký, V. (2016). *Bezpečně na internetu: průvodce chováním ve světě online*. Grada.

Král, M. (2015). *Bezpečný internet: Chraňte sebe a svůj počítač*. Grada.

Krejčí, V. (2015). *Pravidla bezpečného používání internetu pro rodiče*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://o2chytraskola.cz/assets/files/original/pravidla-bezpecneho-pouzivani-internetu-pro-rodice-6e05y2pkiy.pdf>

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.

Mikulcová, K., & Kopecký, K. (2020). *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. <https://doivup.upol.cz/pdfs/doi/9900/04/4300.pdf>

Miller, M. (2012). *Internetový marketing s YouTube: průvodce využitím on-line videa v byznysu*. Computer Press.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

Miovský, M. (2010). Historie a současné pojetí primární prevence rizikového chování v České republice. In M. Miovský, L. Skácelová, J. Zapletalová, P. Novák (Eds.) *Primární prevence rizikového chování ve školství* (s. 13–28). Univerzita Karlova v Praze.

Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Academia.

Národní úřad pro kybernetickou a informační bezpečnost. (n.d.). *Základní školy*. Národní úřad pro kybernetickou a informační bezpečnost. <https://nukib.gov.cz/cs/kyberneticka-bezpecnost/vzdelavani/skoly/zakladni-skoly/>

Národní úřad pro kybernetickou a informační bezpečnost. (n.d.). *#příběh Svůd'áka*. Národní úřad pro kybernetickou a informační bezpečnost <https://osveta.nukib.gov.cz/course/view.php?id=95>

Osatuyi, B. (2015). Is lurking an anxiety-masking strategy on social media sites? The effects of lurking and computer anxiety on explaining information privacy concern on social media platforms. *Computers in Human Behavior*, 49, 324–332. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.062>

- Pavlíček, A. (2010). *Nová média a sociální síť*. Nakladatelství Oeconomica.
- Petrowski, T. (2014). *Bezpečí na internetu: pro všechny*. Dialog.
- Pillow, R. D., Kohler, J., Bowers, G., Mills, S., & Crabtree, M. A. (2025). Expressing and negotiating identities in social media ecosystems: A typology of users and their associated personality profiles. *Personality and Individual Differences*, 232, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112824>
- Pokorný, V., Telcová, J., & Tomko, A. (2003). *Prevence sociálně patologických jevů*. Ústav psychologického poradenství a diagnostiky r. s. Brno.
- Rogers, V. (2011) *Kyberšikana: pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty*. Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Grada.
- Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Slussareff, M. (2022). *Hry, síť, porno: Rodičovský průvodce džunglí digitálního dětství a puberty*. Jan Melvil Publishing.
- Spáčilová, H. (2009). *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Střílková, P., & Kopecký, K. (2020). *Nebezpečné internetové výzvy pohledem českých dětí (výzkumná zpráva)*. Univerzita Palackého v Olomouci centrum prevence rizikové virtuální komunikace. <https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/142-nebezpecne-internetove-vyzvy-2020/file>
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Portál.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Grada.
- Šedřová, K. (2014). Analýza kvalitativních dat. In R. Švaříček, K. Šedřová, T. Janík, O. Kaščák, M. Miková, K. Nedbálková, P. Novotný, M. Sedláček, J. Zounek (Eds.) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 207–247). Portál
- Šuťáková, V., Ferencová, J., & Zahatňanská, M. (2017). *Sociální a didaktická komunikace*. Wolters Kluwer.

Švarcová, E. & Chytrová M. (2011). Mapování výskytu šikany různými metodami. In E. Řehulka (Ed.) *Škola a zdraví pro 21. století, 2011: Studie k výchově ke zdraví* (s. 247–264). Masarykova univerzita.

Švaříček, R. (2014). Hloubkový rozhovor. In R. Švaříček, K. Šedřová, T. Janík, O. Kaščák, M. Miková, K. Nedbálková, P. Novotný, M. Sedláček, J. Zounek (Eds.) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 159–184). Portál.

Turek, I. (2014). *Didaktika*. Wolters Kluwer.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.

Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Grada.

Vališová, A., & Valenta, J. (2011). Metody vyučování a jejich modernizace. In A. Vališová, M. Kasíková (Eds.) *Pedagogika pro učitele* (s. 191–209). Grada.

Van der Harst, J. P., & Angelopoulos, S. (2024). Less is more: Engagement with the content of social media influencers. *Journal of Business Research*, 181, 1–2. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114746>

Wang, Y., Wang, X., Yang, J, Zeng, P, & Lei, L. (2020). Body Talk on Social Networking Sites, Body Surveillance, and Body Shame among Young Adults: The Roles of Self-Compassion and Gender. *Sex Roles* 82, 731–742. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01084-2>

Wiegerová, A. (2011). Základní otázky pedagogické diagnostiky v aplikaci na primární vzdělávání. In M. Kožuchová, P. Gavora, A. Wiegerová, J. Majerčíková, Z. Hirschnerová (Eds.) *Pedagogická diagnostika: v primárním vzdělávání* (s. 77–97). SPN. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika*. Grada.

Legislativní dokumenty

Vyhláška č. 607/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-607>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Schéma vztahů mezi kategoriemi</i>	80
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Přehled zúčastněných participantek</i>	53
Tabulka 2 <i>Přehled kategorií, subkategorií a příkladů kódů</i>	58

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Et al.	A další, a kolektiv
Kap.	Kapitola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
NÚKIB	Národní úřad pro kybernetickou a informační bezpečnost
Tzv.	Tak zvaně, tak zvané
ZŠ	Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas pro učitele

Příloha P II: Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha P III: Připravené otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha P IV: Ukázka otevřeného kódování

Příloha P V: Ukázka sběru dat Q-metodologie

Příloha P VI: Ukázka analýzy dat Q-metodologie

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELE



UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

e-mail: p_slovackova@utb.cz

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Já, níže podepsaný/á, souhlasím se zapojením do výzkumu, který se zaměřuje na pohled učitelů 1. stupně na prevenci rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ a je součástí diplomové práce, jejíž autorkou je Petra Slováčková.

Mým podpisem souhlasím s následujícími body:

- Byl/a jsem seznámena s cíli a metodou výzkumu, včetně požadavku nahrávat rozhovor. Zvukové záznamy rozhovoru nebudou poskytnuty třetím stranám, a po úspěšném obhájení diplomové práce budou smazány.
- Současně jsem byl/a informován/a o tom, že má pravá identita bude v rámci dodržování etiky výzkumu tzv. pseudonymizována. Nikde tedy nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, které by sloužily k mé identifikaci.
- Potvrzuji, že jsem měl/a možnost se výzkumníka zeptat na vše, co jsem považoval/a za potřebné vědět a na tyto mé dotazy jsem dostal/a srozumitelnou odpověď.
- Jsem informován/a o možnosti odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku.
- Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží výzkumník – výše uvedená autorka diplomové práce – a druhý účastník výzkumu.

Jméno a příjmení účastníka výzkumu:

.....

Podpis účastníka výzkumu:

.....

Podpis výzkumníka:

.....

V..... dne.....

PŘÍLOHA PII: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE



UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

e-mail: p_slovackova@utb.cz

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážení rodiče,

jmenuji se Petra Slováčková a jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci mé diplomové práce realizuji výzkum zaměřený na pedagogickou prevenci rizikového užívání sociálních sítí žáky 1. stupně ZŠ.

Vzhledem k rostoucímu počtu sociálních sítí a negativních dopadů na jejich uživatele je podle mě důležité zkoumat, jak je realizována prevence tohoto fenoménu u žáků 1. stupně ZŠ.

Chtěla bych Vás tímto požádat o Váš souhlas k provedení Q-metodologie s Vaším dítětem. Úkolem dítěte bude poskládat kartičky s výroky o realizované prevenci rizikového užívání sociálních sítí na osu podle míry souhlasu: nesouhlasím – neutrální – souhlasím. Následně bych se dítěte zeptala na odůvodnění jeho poskládaných kartiček.

Pokud budete mít zájem o výsledky výzkumné části, po obhajobě diplomové práce Vám s radostí zašlu odkaz na její online verzi.

Chci Vás ubezpečit, že všechny záznamy a informace budou pseudonymní a budou sloužit výhradně pro účely výzkumu. Nikde nebude zveřejněno žádné jméno dítěte nebo učitele, ani název školy. Po přepisu do textové podoby a po dokončení analýzy budou všechny záznamy smazány.

Dítě má právo kdykoliv odmítnout odpovědět na otázku. Také může kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit.

V případě jakýchkoliv otázek k výzkumu mě můžete kontaktovat na mé e-mailové adrese uvedené v horní části dokumentu.

Předem Vám upřímně děkuji za Vaši ochotu a porozumění.

Jméno dítěte:

Jméno zákonného zástupce dítěte:

Podpis zákonného zástupce dítěte:

Ve..... dne.....

PŘÍLOHA P III: PŘIPRAVENÉ OTÁZKY K POLOSTRUKTUROVANÉMU ROZHOVORU

Úvodní otázky

1. Jak dlouho již vyučujete vaši třídu? Jak byste třídu popsala?
2. Co vás dovedlo k povolání učitelky 1. stupně?
3. Které sociální sítě sama používáte a z jakých důvodů? (O jakých dalších máte přehled?)

Přístup k soc. sítím

4. Jaké jsou podle vás hlavní výhody a nevýhody využívání sociálních sítí?
5. Jaký je Váš názor na sociální sítě?

Diagnostika žáků a jejich chování

6. Jak se dozvídáte o chování žáků na sociálních sítích a přijímaném obsahu? (Co sledují? Co sami sdílí? Jak a s kým komunikují? Jaké jsou trendy?)
7. Narážíte při komunikaci se žáky na téma sociální sítě na nějaké nedorozumění, například při vysvětlování slangových výrazů nebo kontextu?

Postoj učitele k chování žáků na sociálních sítích

8. Jaký je Váš názor na chování žáků na sociálních sítích a jejich využívání?
9. Co je podle Vás v kontextu sociálních sítí ještě v pořádku a co už je nevhodné nebo rizikové? (chování, obsah, komunikace)

Cíle prevence

10. Jaké znalosti, dovednosti a postoje by podle Vás měla prevence na sociálních sítích žákům přinést a proč?
11. Která témata považujete za nejdůležitější v rámci prevence a proč? (Co ovlivňuje Vaše rozhodování? Ovlivňují Vaše vlastní zkušenosti se sociálními sítěmi probíraná témata?)
12. Jaké bývají Vaše cíle při prevenci rizikového užívání soc. sítí?

Realizace s žáky

13. Jak a kdy se zabýváte prevencí rizikového chování na sociálních sítích?
 - a. Pokud ne: Proč se touto prevencí nezabýváte? Kdo by měl podle Vás tuto prevenci žákům předávat? Proč?
 - b. Pokud ano: (Jaké metody používáte? Jaké pomůcky využíváte? Jak se během realizace zapojují žáci? Jaké jiné prostředky používáte)
14. Pokud prevenci plánujete, jak vypadá Vaše příprava?
15. Od kterého ročníku by podle Vás měla začít prevence zaměřená na sociální sítě a proč?

Faktory ovlivňující prevenci

16. Díky čemu se rozhodnete prevenci zařadit? Co ovlivňuje Vaše rozhodování o zařazení prevence nebo o její přípravě?

17. Kde podle vás leží hranice mezi prevencí ve škole a doma?

Realizace s rodiči

18. Jak by měla vypadat komunikace s rodiči o užívání sociálních sítí žáky?

Napadlo Vás k tématu ještě něco, na co jsem se nezeptala?

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ

304 napsat. Jaké sociální sítě jsou pro ně aktuální, co používají? Ne to, co jako třeba jenom o tom
305 slyšeli, ale to, co už buď to to používali v minulosti, už to třeba nepoužívají, ale zažili si ten
306 proces toho té sociální sítě, tak klidně to tam mohli taky jako do toho napsat a nebo, co teď
307 konkrétně je pro ně aktuální, co používají teď, takže oni si prostě tady formou toho, jakože
308 psaní malování, takže si to tam prostě dávali a potom si to přilepovali na tu tabuli, takže
309 jsme z toho. Potom jsme z toho vlastně vytvářeli tu myšlenkovou mapu, že jsme vlastně si z
310 toho brali ty informace. Co tam bylo víckrát, jestli prostě bylo tam WhatsAppy, Messenger, y,
311 Facebook, tyhle 3 sociální sítě YouTube tohle vlastně bylo takové, kde to měli úplně všichni
312 z těch 13 dětí, jakože věděli o tom, používali to anebo to používali v minulosti a už to třeba
313 nepoužívají, ale věděli, o co de. A pak tam byly sociální sítě, které ani já jsem neznala jsem si
314 říkala: „Ježíš, co to je.“ Takže jsem se vždycky ptala, tohle, kdo, kdo to používá. A teď třeba 1
315 z nich a ti ostatní říkám, víte, o čem se jedná a někteří opravdu vůbec nevěděli. Jo, že o tom
316 věděl třeba jenom ten 1 žák, který si to tak jakoby v tom žije používá. Bylo tam hodně, nebo
317 ti kluci tam měli hodně ty Minecrafty, Fortnite, ano a ještě, ještě jeden tam byl. Na způsob
318 tady toho, jó Roblox. Jo, tak tyto 3 tam byly a tyhle 3 jsem si právě zapamatovala i z té
319 konference, jakože jak nám říkal, že to je jako super pro ty děti, ale jenom je upozornit, aby
320 opravdu šly do toho nastavení. Dali si tu práci, že si tam zablokují. Nebo že si tam dají jenom
321 ty svoje přátele a zablokují pro ty cizí, aby se jim tam nikdo jiný nedostal, že to je vlastně, že
322 tohle opravdu je super pro ty predátory, že oni potom to jdou, že vlastně ty děcka to nemají
323 zabezpečené, hrají si tam a ubulíkují je na tom jo ty hraješ super jak to a potom už to jede jo
324 a už, už to tvrdě, tvrdě naráží potom. Ty děti jsou potom zmatené, absolutně nevědí jako co
325 mají odpovídat. Takže tady tyhle 3 jsem jim dala jako že s červeným vykřičníkem. Aby si
326 opravdu jako do toho nastavení šli a dali si s tím tu práci a potom byla i ta zpětná vazba, že
327 opravdu to udělali, což mě zahřálo u srdíčka, že jsem si říkala, když už nic, tak aspoň něco. A
328 potom jsme se v druhé hodině jsme se k tomu znovu vrátili, tak jsme to nějak jakoby,
329 protože, tohle fakt bylo na celou hodinu, prostě povídání. Oni mě popisovali prostě různé ty,
330 ty sítě, jako že co tam všechno je možné, jako co tam dělají, jak často to hrají a tak. A tak
331 jsme si o tom právě tu zpětnou vazbu dávali, povídali, jakože na co si oni mají dávat pozor,
332 A j jsem se jich ptala, já říkám, kolik z vás má rodičovskou kontrolu ze 13 zdvihlo 3 děti a pak
333 jsem se jich ptala děcka, A kdo se s vámi, který rodiče se s vámi třeba jen tak baví o tom,



Petra Slováčková

...

Častý výskyt predátorů v prostředí online her

@zmínit nebo odpovědět

Petra Slováčková

...

snadné navázání kontaktu s predátorem v online hře

@zmínit nebo odpovědět

Petra Slováčková

...

Žáci nevědí, jak se chovat při komunikaci s predátory

@zmínit nebo odpovědět

Petra Slováčková

...

Upozornění na komunikaci v online hrách

@zmínit nebo odpovědět

Petra Slováčková

...

Výzva k nastavení soukromí

@zmínit nebo odpovědět

PŘÍLOHA P V: UKÁZKA SBĚRU DAT Q-METODOLOGIE

Naprosto nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Neutrální	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
Q12 Paní učitelka zná nějaké youtubery, které sledujeme.	Q8 Paní učitelce říkáme, co děláme na sociálních sítích.	Q4 Učili jsme se, že se máme chovat slušně jak ve škole, tak i na sociálních sítích.	Q10 Paní učitelka nám ukazovala zajímavé stránky, které jsou pro nás přínosné.	Q11 Paní učitelka nám ukazovala, co se nám může stát při nebezpečném používání sociálních sítí.	Q6 Uvědomuji si, že není dobré trávit moc času na sociálních sítích.	Q3 Říkali jsem si, že výzvy na sociálních sítích mohou být nebezpečné.
	Q7 Paní učitelka nám říká, co viděla na sociálních sítích.	Q9 S paní učitelkou se můžeme podělit o to, co se nám stalo na sociálních sítích.	Q13 Vždy přemýšlím, jestli jsou fotky a zprávy na sociálních sítích	Q2 Učili jsme se, že na sociálních sítích jde všechno zfalšovat.	Q14 Vím, co se mi může stát, když budu používat sociální sítě nebezpečně.	
		Q5 Říkali jsme si, že to, co jednou přidáme na internet, už tam zůstane.	Q16 Na sociálních sítích nesdílím moc osobních věcí.	Q1 Učili jsme se, jak se chovat bezpečně na sociálních sítích a internetu.		
			Q15 Znám a používám stránky, které jsou pro mě přínosné.			

PŘÍLOHA P VI: UKÁZKA ANALÝZY DAT Q-METODOLOGIE

P. učitelka Helena	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16
1H	-1	0	2	0	-3	3	-2	1	-2	0	-1	-1	0	1	1	2
2H	1	1	3	-1	-1	2	-2	-2	-1	0	1	-3	0	2	0	0
3H	-2	-1	-1	0	-3	0	1	-2	2	0	-1	1	1	2	0	3
4H	0	1	-1	2	1	3	-3	-1	-1	0	1	-2	-2	2	0	0
5H	1	0	2	0	-2	3	-1	-3	0	0	-1	-2	-1	1	1	2
6H	0	-1	1	0	-2	2	-1	-1	0	-2	-3	0	2	1	1	3
			4 z 6		5 z 6	5 z 6	5 z 6	5 z 6		4 z 6	4 z 6		6 z 6		4 z 6	