

Kovářová, Pavla

Koncepce vzdělávání v informační bezpečnosti pro žáky základních škol

In: Kovářová, Pavla. *Informační bezpečnost žáků základních škol : lekce v knihovnách*. Vydání první Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2019, pp. 93-193

ISBN 978-80-210-9270-9; ISBN 978-80-210-9271-6 (online : pdf)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/141119>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

3 KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ V INFORMAČNÍ BEZPEČNOSTI PRO ŽÁKY ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Informační technologie jsou nástroj jako každý jiný, proto mohou být využity i zneužity. Knihovny by neměly omezovat vzdělávací nabídku na poměrně rozšířené výhody, které informační technologie nabízejí, ale měly by se zaměřit i na problémy, které je mohou doprovázet. Nemá smysl duplikovat činnost škol, ale působení by mělo být dlouhodobé. Především v případě dětí (které se, stejně jako jejich používání internetu, vyvíjejí) by měly být reflektovány aktuálně využívané služby a způsob práce na internetu. Je proto vhodné nastavit celou koncepci, která by postupně rozvíjela znalosti a dovednosti žáků dle jejich aktuální úrovně poznání³³⁶ a současně by budovala postavení knihovny jako instituce, která zprostředkovává přístup k informacím i s využitím internetu, a to způsobem, který je komplexní a bezpečný. Dostatečně vzdělaný knihovník přitom dokáže poradit i nabídnout možnosti dalšího rozvoje. Knihovny by přitom měly využít možností, které se váží na neformální vzdělávání, a tím zaujmout svou pozici v systému, kde budou doplňovat instituce formálního vzdělávání.

Dále jsou představena teoretická východiska neformálního vzdělávání a aktivního učení, které knihovny mohou zavést a které odpovídají konstruktivistickým výukovým principům. Jsou aplikovány do návrhu ucelené koncepce vzdělávání o informační bezpečnosti pro žáky na základní škole. Knihovny jejím využitím získávají ověřený nástroj (viz kap. 3.3), který mohou použít pro zvýšení informační bezpečnosti dětských uživatelů a sekundárně pro zlepšení své role v komunitě tím, že budou přispívat k řešení stále silněji pocítovaného společenského problému, který je v současnosti, především mimo velká města, řešen spíše nahodile nebo vůbec.

336 ANDERSON 2010.

3.1 Edukační východiska

Podobně jako v jiných vědách i v pedagogice se můžeme setkat s různými paradigmaty, která ovlivňují to, co je považováno za vhodný obsah i formu výuky (tedy aktivity pedagoga) a učení (aktivity žáka). Přestože je v současnosti preferován humanisticko-kreativní model výuky rozvíjející nejen znalosti a dovednosti, ale i emotivní svět žáka a jeho tvořivé potence, především ve formálním vzdělávání se lze stále setkat s udržováním zažitých tradic a přístupů, které jsou spojeny s preferencí modelu direktivně řízeného učení, tradičních výukových metod a zaměření na znalosti³³⁷. Nové paradigma výuky proti tomu usiluje o intenzivnější interakci mezi různými subjekty výuky, o rozvoj celé osobnosti, samostatnosti a odpovědnosti žáka za vlastní učení a využití všech zdrojů učení, včetně těch mimo učebny a učebnice. V souladu s tímto přístupem se nabízí využití také neformálního vzdělávání v knihovnách s aplikací moderních výukových metod.

Aktuální proud teorií v pedagogických vědách, který zdůrazňuje výše uvedené principy a současně patří mezi dominantní pedagogická paradigmatata současnosti, je konstruktivismus. Ten zdůrazňuje „*jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností. (...) [P]rosazuje ve výuce řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci dětí ve skupinách a méně teorie a drilu*“³³⁸. Vztah k existujícím vnitřním předpokladům vyžaduje, aby se každý účastník vzdělávání učil sám v autentických situacích, i když za intenzivní interakce s učitelem a ostatními učícími se³³⁹.

3.1.1 Aktivní a kooperativní učení

Konstruktivismus, jako moderní přístup k výuce, může ovlivnit podobu tradiční výuky, radikálněji se ale projevuje při využití aktivizačních výukových metod v rámci tzv. aktivního učení³⁴⁰. „*Aktivizující výukové metody jsou takové postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.*“³⁴¹ Aby to bylo možné, staví na reálných situacích, které vzdělávání znají nebo si je snadno dokáží představit. Jako aktivní učení nelze označovat jakoukoli výukovou aktivitu, je nutné splnit podmínku, že studenti „*musí číst, psát, diskutovat nebo být zapojeni do řešení*

337 MAŇÁK 2003.

338 PRŮCHA 2003, s. 105–106.

339 SMEJKALOVÁ 2014, s. 3.

340 SMART 2012.

341 JANKOVCOVÁ 1989, s. 84.

*problémů. Zejména, aby se aktivně zapojili, studenti musí využít myšlení vyššího řádu, jako je analýza, syntéza a evaluace.*³⁴²

Aktivní učení je založeno na zapojení vzdělávaných do výuky pomocí různých aktivit, přičemž probíhá interakce mezi vzdělávanými i směrem k vzdělávajícímu, častá je proto skupinová práce a diskuze v různých formách. Tím, že je výuka založena na aktivitách pro jednotlivce a malé skupiny, je kladen důraz na to, že vzdělávaný si učení přizpůsobuje svým potřebám a aktuální situaci, vč. předchozích znalostí a zkušeností (viz výše principy konstruktivismu a humanisticko-kreativního modelu výuky). Při aktivním učení není kladen důraz jen na znalosti, ale také na vytváření dovedností a postojů³⁴³, což odpovídá současným snahám na mezinárodním poli vzdělávání i v českých koncepcích, např. formalizovaných do Rámcových vzdělávacích programů různých úrovní³⁴⁴.

Zapojení vzdělávaných vede ke zvýšení motivace k učení a také ke zvýšení retence získaných znalostí³⁴⁵, současně se skrz ně učitel stává facilitátorem znalostí a vzdělávaní získávají pozici, kdy kvalita výuky je dána jejich vlastní činností, což vede k větší zodpovědnosti za výuku i její výsledky, ale také vzdělávané více baví. *„Přednostmi tohoto učení jsou silné podněty, rychlé vnímání plné zájmu, spontánní aha-efekty a prožitky úspěchu a rovněž snadno vybavitelné uložení v paměti.*³⁴⁶ Mezi další přínosy aktivního učení patří: rozvoj osobnosti žáka na myšlenkové i charakterové úrovni (samostatnost, odpovědnost, tvořivost, spolupráce), přenos nejen odborných informací, ale i zájmu, respektování kognitivního rozvoje jednotlivce a částečné ovlivnění výuky žáky, využití individualizované a kooperativní výuky, vytváření příznivého školního klimatu a seberealizace žáků s větším propojením školy s reálným životem³⁴⁷. To vše reflektuje charakteristiky připisované především mladším generacím (od Generace Y)³⁴⁸. Odpovědnost a nadšení vzdělávaného také zvyšuje pravděpodobnost přenesení získaných znalostí po lekci do jeho širšího okolí³⁴⁹, což by v případě informační bezpečnosti bylo pozitivní vzhledem k stále nevyřešenému způsobu zaujetí dospělých v produktivním věku pro tuto problematiku.

Omezená rozšířenost aktivního učení je ovlivněna jeho limity. Aktivní učení se silně odvíjí podle aktivit a prekonceptů vzdělávaných, je tedy výrazně náročnější pro vzdělávajícího. Ten sice musí mít nastavený plán lekce, vždy by ale měl reflektovat aktuální průběh a potřeby třídy i žáků a svůj plán pružně přizpůsobovat.

342 BONWELL 1991.

343 HANSEN ČECHOVÁ 2006, s. 10.

344 Rámcové vzdělávací programy © 2013–2014, podrobněji viz kap. 2.1.2.

345 POLING 2009.

346 BELZ 2001, s. 65.

347 MAŇÁK 2003, s. 106.

348 HARRIS 2010.

349 PETRESS 2008.

Lektor musí být dobře připraven jak znalostmi, tak na změnu formy vzdělávání, pokud se některá z plánovaných aktivit ukáže jako nevhodná pro danou skupinu nebo se vyvíjí odlišně, než bylo plánováno (např. její provedení trvá déle, takže bude nutné zkrátit jinou aktivitu). Další výraznou změnou oproti tradiční výuce je silný nárůst hlučnosti vzdělávaných a vyšší nároky na obnovu pozornosti směrem k vyučujícímu, což je logický důsledek toho, že interakce mezi vzdělávanými a zaujetí pro aktivitu jsou základem aktivního učení. Protože vzdělávání ovlivňuje směr výuky, je zásadní, aby byli na začátku lekce dobře seznámeni s výukovými cíli a byli také schopni zhodnotit jejich dosažení³⁵⁰. Musí mít také dostatek času na promyšlení postupu. Při aktivním učení je možné probrání jen menšího množství učiva ve srovnání s tradičním přístupem, což je cenou za hlubší pochopení tématu. Ve srovnání s tím je efektivnější frontální výuka, kterou je vhodné použít v případě potřeby časově úsporného přímého výkladu nových poznatků všem studentům současně³⁵¹. Při diskuzi časové náročnosti je nutné připomenout, že i úspěšní učitelé věnují jen 50 % času interaktivním činnostem, zbytek je nutné využít pro řízení výuky a organizační záležitosti³⁵². I po obsahové stránce ale má aktivní učení limity, a to horší úroveň dosažení vzdělávacích výsledků, ale na druhé straně i lepší rozvoj kreativity, nezávislosti, zvědavosti a pozitivních postojů k učení oproti tradiční výuce, jak dokládá řada výzkumů³⁵³.

Interakci s prostředím zdůrazňuje sociální konstruktivismus, který je nejvíce rozvíjen v rámci tzv. kooperativního učení, které je založeno na spolupráci při dosahování cílů. Tento přístup vychází ze způsobu řešení neznalosti v běžném životě zeptáním se na odpověď, proto jsou v něm preferovány zejména úkoly problémové povahy, které motivují žáky hledat společně správné řešení a diskutovat o postupech a možných variantách řešení³⁵⁴. Ne vždy odpověď poskytne expert, někdy je přínosnější zeptat se známé osoby, které člověk důvěřuje a která sdělí potřebné způsobem, který je pro příjemce sdělení přijatelný, byť z odborného hlediska ne zcela přesný. Pozitiva vzdělávání dětí touto formou uvádí Kasíková: „*U dětí se projeví v úrovni začlenění do procesů učení, v kvalitě myšlenkových operací, v rozsahu a úrovni řeči, v kvalitě dokončené práce, vyšší míře samostatnosti a nezávislosti na vzorech, vyšším sebevědomí a sebedůvěře.*“³⁵⁵ Tak je rozvíjena znalost tématu, ale i tzv. klíčové kompetence (také kompetence pro 21. století apod.), které zvyšují uplatnitelnost člověka v kolektivu a vedou také k návykům pro celoživotní učení³⁵⁶. Vedle pozitiv

350 PIHT 2012.

351 VALIŠOVÁ 2007, s. 179.

352 JONES 1990 in MAŇÁK 2003, s. 106.

353 MAŇÁK 2003, s. 106.

354 VALIŠOVÁ 2007, s. 180.

355 KASÍKOVÁ 1997, s. 8.

356 BELZ 2001.

k vlastní osobě Kasíková³⁵⁷ upozorňuje i na změny vůči okolí: učení se postojům, hodnotám, dovednostem a znalostem od vrstevníků nápodobou těch, kteří vlastní uznanou kvalitu, učení se pomoci a sdílení, budování schopnosti pohlížet na problém nejen z vlastního úhlu pohledu, budování autonomie osobnosti, přijetí odlišnosti vlastní i ostatních, zvýšení výkonu motivací, když je spatřována práce ostatních ve skupině a současně je odbourána obava z chyby. Skupinové vyučování je vhodné, pokud nejde o prosté učení faktů, ale o řešení komplexních úloh³⁵⁸, vhodné jsou menší skupiny (3–5 žáků³⁵⁹) a hlavním úkolem pedagoga je zajistit, že ve skupině pracují všichni členové a dosáhnou potřebné úrovně znalostí³⁶⁰. Obava z chyby je odbourávána první kontrolou ve skupině před prezentací ostatním, ale i při jejím výskytu je nutné k ní přistupovat odlišně než v tradiční výuce, měla by představovat stimul pro další učení. Přes výhody kooperativní výuky je vhodné zvážit i výhody jiných organizačních forem, mezi které patří frontální výuka nebo samostatná práce žáků. Různorodost forem umožní rozvoj odlišných kompetencí, není vhodné se tedy omezit pouze na jednu z nich.

Tradiční škola je pro realizaci aktivního učení často omezena nutností změnit zavedený systém výuky, ale často i prostorové a časové dispozice, pomůcky a pomocníky výuky³⁶¹, nárůstem časové náročnosti přípravy na výuku a nedostupností potřebného materiálu, vybavení a zdrojů³⁶², nezbytností probrat všechnu látku vymezenou v ŠVP, nastaveným klimatem třídy pro dlouhodobou práci (např. pravidla komunikace mezi žáky a s učitelem) během výuky atd. Samozřejmě tato omezení jsou různě silná ve školách či ve třídách, ale mnoho z nich je nezbytných pro každodenní efektivní formální vzdělávání v tradičních základních školách, naopak aktivizační metody jsou spojeny s alternativními školami, které ale v současnosti nejsou příliš rozšířeny³⁶³. Jedna z výhod neformálního vzdělávání je možnost většího prostoru pro aktivní učení, protože se často jedná o doplňkovou výuku, kterou může využít i tradičně nastavená škola pro čerpání výhod aktivního učení při zachování přístupu k vyučování udržovaného v dané škole³⁶⁴. Alternativní školy pak mohou aktivní učení v knihovně využít jako další zdroj, jehož pojetí odpovídá přístupu, který škola preferuje. Pozitivní přijetí lekcí v tradičních i alternativních školách bylo prokázáno i v rámci výzkumu popsaneho v této publikaci (viz kap. 3.3).

357 KASÍKOVÁ 1997, s. 35–37.

358 SKALKOVÁ 2007, s. 225.

359 SKALKOVÁ 2007, s. 224.

360 PASH 2005, s. 255–256.

361 MAŇÁK 2003, s. 51.

362 BONWELL 1991.

363 MAŇÁK 2003.

364 GRECMANOVÁ 2000.

Výběr výukové aktivity vychází ze zvolené výukové metody, ale také z organizační formy, která může mít podobu výuky v knihovně (příp. muzeu apod.)³⁶⁵. Spojení aktivního učení a informační gramotnosti, která je doménou především knihoven, jak popisuje kap. 2, vidí Grecmanová tak silně, že by mělo být začleněno jako přístup k celému učebnímu obsahu³⁶⁶. Aktivní učení se již v knihovnách osvědčilo, dokonce i v akademických, např. knihovna Pennsylvania State University ho využila formou hry při rozvoji informační gramotnosti studentů, jiná hra pro stejný účel vznikla na University of North Carolina³⁶⁷. V ČR je využíváno spíše v základních knihovnách.

3.1.2 Proces výuky

Aktivní učení, jak bylo řečeno, vychází z konstruktivismu, ovšem může mít různé výukové rámce. V návaznosti na Piagetovu teorii patří mezi nejčastěji užívané v rámci aktivního učení rozdělení do tří fází: evokace, uvědomění a reflexe³⁶⁸. Každá fáze má svou roli a vychází z někdy intuitivně používaných postupů ve vzdělávání. V základní charakteristice odpovídá tradičním fázím výuky – motivace (evokace), expozice (uvědomění) a fixace (reflexe)³⁶⁹. Fáze diagnózy, která je čtvrtou etapou v tradiční výuce, se zaměřuje na prověřování, hodnocení a známkování žáků³⁷⁰. Známkování není součástí neformálního vzdělávání, na základní úrovni je prověřování součástí všech aktivit v navržené koncepci, protože pomocí interakce s žáky lektor ověřuje pochopení látky. Jedná se o jednu z metod opakování a procvičování, které uvádí Skalková³⁷¹ a která je také z nabízených metod spolu s neformálními pretesty a posttesty v knihovnách využitelná. Oba postupy byly také uplatněny v rámci navržené koncepce. Jiný přístup k diagnóze v rámci zvoleného přístupu je ten, že diagnóza má podobu sebehodnocení žáky. Správné řešení je sdíleno, žáci si tak mohou ověřit správnost svého výsledku, i když jej přímo nesdílí s lektorem. Tento odlišný přístup k hodnocení může být vhodný, právě pokud se zaměřujeme na rozvoj tvořivosti v moderním přístupu k výuce³⁷². Poslední fáze tradiční výuky – aplikace je cílem všech lekcí, ale v rámci neformálního vzdělávání, kdy se lektor k tématu setkává se žáky obvykle jen jednou za rok, je omezená

365 MAŇÁK 2003, s. 46–47.

366 GRECMANOVÁ 2000, s. 9.

367 HARRIS 2010.

368 PIHT 2012.

369 NOVOTNÝ 2002.

370 MAŇÁK 1999, s. 30–31.

371 SKALKOVÁ 2007, s. 203–205.

372 MAŇÁK 1999, s. 91–92; podrobněji k autoregulaci žáků viz MAŇÁK 2003, s. 18–19.

možnost jejího ověření, protože spočívá v přenosu poznání do praxe. Částečně je tento nedostatek řešitelný rozhovory s učitelem žáků, případně s jejich rodiči. Z hlediska organizace lekcí v knihovnách ale opět není tato fáze snadno realizovatelná. Z těchto důvodů je možné považovat třífázový model učení pro navrženou koncepci za dostatečný a vhodný. Současně by ale učící knihovník měl podpořit učitele v možné návaznosti na lekci tím, že další dvě fáze výuky, které nepokrývá sám, může zajistit právě učitel. V rámci koncepce popsané v následující kapitole jsou k tomuto cíli určeny materiály, které si žáci z lekce odnáší, včetně návrhů na diskuzní otázky s dospělými.

Struktura E-U-R představuje základní výukový rámec, který je preferován projektem Reading and Writing for Critical Thinking (čtením a psaním ke kritickému myšlení). Jedná se o celosvětově velmi rozšířenou iniciativu, která akcentuje kritické myšlení, přebírání zodpovědnosti za vlastní učení, vytváření si nezávislých názorů a schopnost si je obhájit a současně brát ohled na názory druhých³⁷³. Kritické myšlení definuje Grecmanová jako „*schopnost posoudit nové informace a pozorně a kriticky je zkoumat z více perspektiv, tvořit si úsudky o jejich věrohodnosti a hodnotě, posoudit význam nových myšlenek a informací pro své vlastní potřeby.*“³⁷⁴ Kritické myšlení je rozvíjeno pomocí aktivního učení a s důrazem na spojení s každodenním životem vzdělávaných, vzájemného učení mezi žáky a, jak název programu napovídá, pomocí práce s textem, čtení a psaní, ale i grafických znázornění (viz např. metody I.N.S.E.R.T. nebo t-graf). „*Program RWCT klade důraz na využití metod, které umožňují proces učení „prožít“, které rozvíjejí samostatné a kritické myšlení žáků, vedou je k tomu, aby nespolehali na učitele jako jedinou autoritu, ale snažili se především diskutovat mezi sebou navzájem a odhalovat další zdroje informací. Žáci se dobývají poznání, že na řadu otázek neexistuje jediná správná odpověď a lze tolerovat více řešení. Převládají metody problémového charakteru, vedoucí žáky k aktivitě a účinné kooperaci, kompetice zůstává v pozadí.*“³⁷⁵ Cílem projektu tedy není jen učení, ale i metakognitivní učení, tedy snaha naučit se učit se a cítit odpovědnost za vlastní učení – i k tomu vede čitelnost rámce E-U-R, který je známý žákům³⁷⁶.

Kritické myšlení je jednou z komplexních metod v klasifikaci dle Maňáka³⁷⁷. Vedle tříúrovňového modelu učení Maňák zdůrazňuje specifické poslání rozhovoru mezi učitelem a žáky, kdy je vhodné využít víceúrovňového systému kladení otázek (od jednoduchých, vyžadujících doslovnou odpověď, po otázky evaluační, hodnotící). Význam otázek a formy vhodné pro podporu myšlení vyššího řádu

373 VALÍŠOVÁ 2007, s. 102.

374 GRECMANOVÁ 2000, s. 7.

375 VALÍŠOVÁ 2007, s. 102.

376 GRECMANOVÁ 2000, s. 22–23.

377 MAŇÁK 2003, s. 159–163.

zdůrazňuje také Grecmanová³⁷⁸. Těsné spojení kritického myšlení se čtením a psáním, od získání, přes hodnocení a tvorbu informací váže tuto výukovou metodu k informační gramotnosti a činnosti knihoven. Proto se ukazuje jako vhodná právě pro aplikaci v rámci navržené koncepce. Přesto, že se jedná o převažující princip, ve výukovém rámci nacházejí uplatnění další komplexní a aktivizující metody (např. diskuze, výuka dramatem, didaktické hry, simulace a další)³⁷⁹. Různé metody lze také použít v různých fázích výuky popsaných níže, ale s odlišným záměrem a pojetím. Vždy by ale měly být dodržovány základní principy těchto metod (např. postup rozdělování žáků do skupin pro jednotlivé aktivity). Bez ohledu na zvolenou metodu je nutné dodržovat obecné didaktické zásady, mezi které patří především princip přiměřenosti a individuálního přístupu (ohled na vzdělávané), uvědomělosti a cílevědomosti (vzdělávaný rozumí tomu, co a proč se učí, směřuje k danému cíli), poslušnosti a systematickosti (látka navazuje), aktivnosti, názornosti a spojení teorie s praxí (snaha o co nejpřímější poznávání), trvalosti, vědeckosti a zpětné vazby.

Žádná z metod nevede k úspěchu za všech podmínek, je vhodné neomezovat se na několik málo metod, ale reflektovat obsah učiva, předpokládaný charakter učení, organizační limity (čas, prostor, materiální vybavení), znalosti žáků a zkušenosti pedagoga a především výukový cíl. Přestože mluvíme o fázích výuky a různých výukových metodách, které se v nich uplatňují, je nutné stále myslet na to, že se jedná o výukový celek, kdy všechny fáze a metody směřují k naplnění stejného konkrétního a dosažitelného cíle. „*Cílem vyučování chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje. Tento výsledek je vyjádřen ve změnách (...) ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech žáků, v utváření hodnotové orientace i v jejich osobnostním rozvoji.*“³⁸⁰ Jak zdůrazňuje Skalková, i když zvažujeme cíle vyučovací hodiny, je nutné je konkretizovat a zvažovat s ohledem na celou hierarchii cílů, je tedy nutné zohlednit cíle školy, předmětu a ročníku (v návrhu koncepce spojeno pomocí RVP, v praxi vhodné spojit s ŠVP) a tématu (postupně rozvíjeno v rámci celé koncepce i v souvisejících předmětech ve výuce ve škole)³⁸¹. Výukové cíle můžeme dělit podle různých kritérií, známé je například dělení kognitivních výukových cílů podle Bloomovy taxonomie, případně Niemierkovy taxonomie, kdy snahou je neomezit výuku na nižší úrovně myšlení, ale naopak usilovat o vyšší úrovně (viz vymezení aktivního učení v kap. 3.1.1).

Stanovený cíl je nutné mít na paměti při návrhu výukových aktivit v rámci každé výukové fáze. Cíl i aktivity, které k jeho dosažení vedou, by měly být lekto-

378 GRECMANOVÁ 2000, s. 34–38.

379 Podrobněji např. MAŇÁK 2003, SKALKOVÁ 2007, specificky zaměřené na metody aktivního učení viz GRECMANOVÁ 2000, SITNÁ 2013.

380 SKALKOVÁ 2007, s. 119.

381 SKALKOVÁ 2007, s. 120.

rem jasně vysvětleny, aby se podpořila motivace žáků i jejich volba vhodné strategie dosažení tohoto cíle³⁸². Žáci by si měli uvědomovat, co se naučí, i z jakých předchozích kompetencí mohou vycházet, jaká jsou kritéria úspěchu. Jejich uvědomění si nejen obsahu výuky, ale i možných postupů učení rozvíjí nejen kognitivní, ale i metakognitivní úroveň. Žáci také musí cíle vnímat jako dosažitelné a ideálně je přijmout za vlastní, což lze podpořit tím, že si látku spojí s vlastním životem. Cíle mají ale i hodnotící funkci, protože právě vzhledem ke kvalitě jejich dosažení může lektor hodnotit žáky i vlastní výukový výkon.³⁸³

První fáze lekce v tříúrovňovém modelu učení – evokace má vzdělávanému připomenout jeho již dříve nabyté poznatky k tématu, což podporuje motivaci, protože navazuje na známé a představitelné pro využití ve vlastním reálném životě. Nestačí, že tyto poznatky existují, je nutné je aktivitou zapojit do lekce, uvědomit si různé související znalosti k tématu. „*Cílem této fáze je tedy žáky aktivizovat, motivovat, vzbudit v nich vnitřní zájem problém řešit.*“³⁸⁴ Vybavením si předchozích kompetencí si žák vytváří základ struktury, kterou v rámci lekce obohacuje, nové informace řadí do známého kontextu, čímž je podpořeno jejich trvalé uchování³⁸⁵. Současně ale může konfrontací s pedagogem a spolužáky dojít i k identifikaci nejasností a chybných názorů. Učitel tedy může do projevů žáků vstupovat, tyto zásahy by ale měly být minimální, spíše by měl žáky povzbuzovat k myšlení. Přílišné zásahy by mohly omezit aktivizaci a zájem žáků o téma, které patří mezi hlavní úkoly této fáze. Vhodné je, aby si žáci sami formulovali otázky, na které by v lekci chtěli získat odpověď. Při takto definovaném záměru lekce se v otázkách odrazí různé druhy motivace, mezi které lze zařadit praktické využití znalostí, potřeba získat kvalifikaci, posilování sebevědomí (úspěchem v učení), potřebu pochvaly, obavu z neúspěchu nebo radost z učení³⁸⁶. V tradiční výuce lze evokaci přirovnat k opakování učiva, případně formálnímu diagnostikování vstupní úrovně znalostí žáků pomocí testů, které ale slouží jen učitelům, aby nastavil přiměřenou náročnost nové látky. Proti tomu neformální diagnostika v rámci evaluace plní podobnou funkci vůči učitelům, ale má výše jmenovaná pozitiva i pro studenta, příprava testu je také náročnější než neformální diagnostikování, ale přináší přesnější výsledky³⁸⁷. Z toho důvodu byly v rámci testování koncepce zařazeny také pretesty a posttesty pro žáky.

Uvědomění si významu je druhou fází vzdělávacího rámce, kdy dochází k předání nových poznatků. I zde může být využito aktivního učení, ale může se jednat

382 SKALKOVÁ 2007, s. 126.

383 PASH 2005, s. 93.

384 HANSEN ČECHOVÁ 2006, s. 30.

385 GRECMANOVÁ 2000, s. 26.

386 SITNÁ 2013, s. 18–24.

387 PASH 2005, s. 106–108.

také o tradiční frontální výuku³⁸⁸, pokud je vhodná pro téma lekce a skupinu vzdělávaných. Také v tomto případě je dobré proložení drobnými aktivizačními metodami pro udržení pozornosti a zájmu žáků. Vedle předání nových znalostí ve spojení s předchozími se pedagog snaží také o vedení žáků k tomu, aby sledovali proces učení (metakognitivní úroveň), zda nové informace rozumí a jak souvisí s jejich předchozími znalostmi, případně si ujasňovali problematická místa s podporou spolužáků nebo učitele³⁸⁹. I když se jedná o jádro výuky, není možné lekci omezit na tuto fázi a počítat s tím, že ostatní vzdělávaný zvládne sám bez vedení.

Závěrečnou fází představuje reflexe, která slouží ke zhodnocení získaných zkušeností a poznatků, ověření, že došlo k správnému pochopení a k hlubšímu zakotvení informací ve znalostní struktuře. Klíčové je, aby vzdělávaný vyjádřil své myšlenky vlastními slovy (podpora argumentace) a aby došlo k výměně názorů mezi žáky pro srovnání možných odlišných pohledů. V rámci reflexe dochází také ke shrnutí poznatků, kdy jsou vyzdvíženy nejpodstatnější prvky nově naučené látky. V tradiční výuce si tuto fázi lze z části přiblížit zkoušením, které také slouží oběma stranám ve výuce k ověření, že došlo k správnému přenosu poznatků. V případě reflexe je toto zjištění pouze informativní a je nezbytné tuto fázi realizovat ihned po fázi uvědomění, protože slouží k upevnění poznání před zapomenutím. Znamky a produkt učení se při reflexi stávají sekundárními, vzdělávaní si často uvědomují, že důležitější je pro ně proces učení, kdy získávají zpětnou vazbu od ostatních, ne od vzdělávajícího³⁹⁰. Klíčové přitom je, aby se při reflexi dostala vzdělávanému také zpětná vazba od vyučujícího, nestačí sebehodnocení vlastního výkonu.³⁹¹ I sebehodnocení je ale podstatnou složkou reflexe, žák by si měl uvědomit, jak se změnilo jeho myšlení, hodnoty apod.³⁹² Cílem reflexe je také motivovat k dalšímu učení v řešené problematice tím, že student bude zaujat aktivitami a také si bude vědom dosažení výukových cílů, projeví se tedy pozitivní emoce v podobě spokojenosti s vlastním výkonem³⁹³.

Výhody aktivního učení a výukového rámce E-U-R, které byly představeny v posledních dvou kapitolách, mohou posílit vzdělávací roli knihovny a zaujmout nejen pro předmět lekce, ale také budovat pozitivní vztah vzdělávaného k samotné instituci. I když je nutné brát v úvahu také limity těchto přístupů, jak bylo výše diskutováno, v prostředí knihoven jsou omezené právě specifiky neformálního učení v tomto prostředí. Proto jsou aktivní učení i struktura evokace – uvědomě-

388 GRECMANOVÁ 2000, s. 27.

389 GRECMANOVÁ 2000, s. 27–28.

390 KASÍKOVÁ 1997, s. 91.

391 PIHT 2012.

392 GRECMANOVÁ 2000, s. 28.

393 PIHT 2012.

ní – reflexe využity v dále popsané koncepci vzdělávání o informační bezpečnosti pro knihovny.

3.2 Lekce o informační bezpečnosti a zkušenosti z jejich realizace

Podobně jako v běžné výuce je nutné nastavit předávané informace podle jejich příjemce³⁹⁴. Vzhledem k tomu, že tato publikace přináší nové řešení, navržená koncepce je jen prvním krokem komplexní nabídky vzdělávání o informační bezpečnosti, které mohou zprostředkovat knihovny. Na ni by mělo navazovat vzdělávání dalších cílových skupin. Knihovny jsou přitom jen primárním prostředím s ohledem na zaměření této publikace, lekce je možné realizovat i v dalších institucích neformálního vzdělávání (např. volnočasová centra) a za určitých podmínek i formálního (při zohlednění způsobu a obsahu výuky ve škole). Lekce jsou propojeny se základním vzděláváním (kurikulární spojení jsou konkretizována v rámci popisu jednotlivých lekcí), je zde tedy potenciál oslovit celou populaci, pro kterou jsou určeny.

Koncepce je navržena tak, že pro každý z devíti ročníků základní školy je určena jedna lekce. Zaměření na práci s informačními zdroji a bezpečnou komunikací se pravidelně střídají. Lekce je možné s drobnými úpravami využít i pro jiné ročníky, je ale nutné zvážit odlišné potřeby. Lekce volně navazují, postupně jsou rozvíjeny znalosti, dovednosti a postoje žáků s ohledem na jejich věk a problémy, se kterými se s větší pravděpodobností mohou setkávat (viz kap. 1.2.3). Lze je ale realizovat také samostatně, pokud žáci mají dostatečné znalosti pro zvládnutí problematiky. Koncepce v následujících kapitolách je určena především učícím knihovníkům, kteří lekce budou realizovat ve své knihovně, čemuž odpovídá forma a obsah návrhu.

Popis každé lekce je složen z těchto částí: anotace, výukové cíle, spojení s RVP a NIQUES, materiální zajištění, osnova (jednotlivé aktivity a jejich význam pro lekci, ukázky pracovních materiálů jsou obsahem přílohy 2) a zkušenosti lektora. Pro návrh lekcí byly využity zdroje uvedené v této publikaci (odborné poznatky shrnuje kap. 1) a konzultace s učícími knihovníky a po realizovaných lekcích i s učiteli daných tříd. Klíčové výsledky konzultací s učiteli jsou popsány v rámci zkušeností z lekcí u každé z nich, tyto subkapitoly ale primárně staví na výsledcích zúčastněného pozorování. Byly zařazeny do koncepce jako upozornění na klíčové prvky lekce pro její efektivitu (proto nejsou součástí kap. 3.3, přestože tvoří složku akčního výzkumu, který je předmětem jmenované kapitoly). Metodologie a souhrnné poznatky z pozorování jsou předmětem kap. 3.3.3.

394 ČÁP 1993; FONTANA 1997; VÁGNEROVÁ 2005.

Dále představená koncepce byla prezentována na seminářích pro knihovnický³⁹⁵, na základě toho byla vyžádána pro nasazení ve vlastních aktivitách desítkami knihoven různých velikostí (např. Jihočeská vědecká knihovna v Českých Budějovicích, Knihovna Jiřího Mahena v Brně, Krajská knihovna Františka Bartoše ve Zlíně, Městská knihovna a infocentrum Dolní Bousov, Městská knihovna Pelhřimov, Městská knihovna Třinec, Městská knihovna v Praze a další). O lekci v souladu s cíli této publikace projevily zájem i další organizace (např. Skaut). Od knihovníků byla při sdílení žádána zpětná vazba pro upravení koncepce. Veškeré reakce knihovníků i žáků byly pozitivní, ukázalo se ale, že nezbytnou součástí koncepce je vymezení neformálního vzdělávání, aktivního učení a rámce evokace – uvědomění – reflexe (viz kap. 3.1.2), protože někdy nebyla dodržena didaktická pravidla a tím byl omezen vzdělávací efekt lekce. Materiály lze šířit při uvedení autorky, lze je i upravit, další šíření ale musí obsahovat i původní verzi. Všechny materiály k lekcím v aktuální podobě jsou dostupné na Google Drive (<https://goo.gl/bHjGfU> – přístup bude udělen na vyžádání).

Všechny lekce mají společné následující charakteristiky:

- Časová dotace 90 minut (dvě vyučovací hodiny) zahrnuje i 10 minut jako rezervu pro přesuny, lze jí prodloužit fázi uvědomění. Časová náročnost aktivit je popsána v osnově lekcí.
- Lekce jsou určeny vždy pro jednu třídu, tj. 20–30 dětí.
- Pro každý ročník je navržena jedna lekce, ročník odpovídá pořadí lekce v seznamu.
- Na straně dětí nejsou potřebné předchozí kompetence nad rámec jejich běžné zkušenosti v daném ročníku.
- Součástí lekcí je kooperace, která podporuje zapojení i méně zdatných žáků.
- Lekce rozvíjí i klíčové kompetence dle RVP (komunikativní, sociální a personální a občanské) a průřezová témata (osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana a mediální výchova) – více viz kap. 2.1.2.
- Lekce jsou navrženy s co nejmenšími požadavky na technické vybavení, většina probíhá bez počítačů.
- Struktura lekce odpovídá výukovému rámci E-U-R (viz kap. 3.1.2). Aktivity se mohou zdát jednoduché při zvážení, co vše by měly děti znát. S ohledem na časovou dotaci, záživnost a hlubší pochopení je vhodné zůstat na stanovené úrovni a předat sice jen základy, ale kvalitně.
- Na konci každé osnovy je *Pět otázek s dospělými*, které by každé dítě mělo po lekci

395 Kdo je za monitorem a mnohohlíčný lektvar (Workshop Informační vzdělávání v knihovnách – Jak na to kreativně 2013), Bezpečná internetová komunikace akademika s dětmi v městské knihovně (Národní seminář informačního vzdělávání 2013), Bezpečnost dětí na internetu v knihovnách (Nebezpečný internet v KJM 2013), Kdo je za monitorem? (Seminář Informační vzdělávání uživatelů ve veřejných knihovnách 2014) a další.

dostat pro diskuzi s rodiči v nejbližších dnech. Úmyslně jsou zařazeny otázky, které jsou využity i u předchozí nebo následující lekce pro jejich návaznost.

- K diskuzi jsou po lekci vyzváni i učitelé. Jako podklad slouží materiály, které si žáci odnáší po lekci, protože vytváření pevných struktur může trvat déle, což je v souladu se stanovenými postupy pro aktivní učení³⁹⁶. Jedná se většinou o produkty z fáze reflexe. Při nedostatku času může aktivita ve fázi reflexe proběhnout ve škole s diskuzí s učitelem, vhodnější je ale uskutečnit ji v knihovně a ve škole navázat jen další diskuzí nad výsledky.

3.2.1 Výhody a nevýhody digitálních zařízení

Anotace: Cílem lekce je především zvýšení motivace a seznámení dětí s možnostmi a limity různých digitálních zařízení. Snahou je sdílení zkušeností dětí a uvědomění si výhod a nevýhod použití jednotlivých typů zařízení (smartphone, tablet, 2v1, stolní počítač, notebook, čtečka). Děti zkusí nad zařízením přemýšlet na základě návodných otázek.

Cílová skupina: 1. třída ZŠ

Materiální vybavení: Psací potřeby a volné papíry pro žáky, puzzle (jedny pro skupinu), pracovní list Analýza věcných rysů (jeden pro skupinu), vhodné každé z řešených zařízení

Výukové cíle – Žák je po lekci schopen...:

- vybrat nejvhodnější typ zařízení pro určené využití;
- vyjmenovat některé klady a zápory jednotlivých zařízení;
- vysvětlit osobní potřebu a zájem v rozvoji v oblasti IT.

Spojení s RVP: ČJL-3-1-02, ČJL-3-1-03, ICT-5-1-02, klíčové kompetence a průřezová témata

Spojení s NIQUES (informační gramotnost): Formulace problému, plánování postupu řešení, hardware, každodenní život s technologiemi

Výukové aktivity dle E-U-R:

- evokace: Puzzle zařízení,
- uvědomění: Analýza věcných rysů,
- reflexe: Kreslení nejvýhodnějšího zařízení.

Osnova

Puzzle zařízení

Časový plán: 15 minut

Lekce je zahájena představením jejího cíle, který spočívá v uvědomění si toho, jaká pozitiva může přinést využití digitálních zařízení pro různé aktivity, ale také jaké

396 STEELOVÁ 2007c, s. 15.

jsou jejich limity. Přitom s ohledem na současnou popularitu tabletů jsou výhody i limity představeny právě pomocí jejich srovnání s dalšími typy zařízení. Žáci by si měli uvědomit, proč se o tato zařízení chtějí či nechťejí zajímat s ohledem na účel využití. Nadřazené a podřazené pojmy (digitální zařízení a jejich druhy), stejně jako výhody a limity každého druhu jsou přiblíženy připodobněním k rostlinám – kaktus i pampelišku lze označit jako rostliny, výhoda kaktusu je v malé potřebě zalévání, problém v jeho ostnech, pampeliška může být léčivá, ale může obarvit ruce.

Žáci jsou rozdělení do šesti skupin tak, že si vylosují lísek s číslem a najdou ostatní žáky se stejným číslem. Tak vzniknou skupiny 3–4 žáků, kdy se každá skupina věnuje jednomu typu zařízení. V případě, že nejsou v knihovně k dispozici všechna uvedená zařízení, je možné, aby více skupin mělo stejné zařízení. Každá skupina dostane obálku s dílky puzzle, cílem je poskládat obrázek a pojmenovat daný typ zařízení. Jedná se o stolní počítač, notebook, 2v1, tablet, smartphone a čtečku e-knih. Po seskládání obrázku jsou žáci vyzváni, aby se podívaly na zařízení ostatních skupin a poté každá skupina pojmenovala své zařízení. Při neznalosti nebo špatné odpovědi jsou o pomoc požádány ostatní skupiny.

Analýza věcných rysů

Časový plán: 45 minut: 15 min. pro vyplnění, 30 min. pro diskuzi

Následně je skupinám představen pracovní list pro analýzu věcných rysů a postup aktivity. Lektor postupně čte a vysvětluje otázky a nabídnuté odpovědi a žáci list po diskuzi ve skupině vyplňují. Před zahájením vyplňování dostane každá skupina svůj pracovní list a zařízení, kterého se týká, přičemž zařízení je zaheslované a žáci jsou upozorněni, že je to úmyslně a nemají se snažit uhodnout heslo. Jinak ale zařízení mohou zkoušet (především rozsvítit).

Poté, co je vyplněn celý list, lektor znovu prochází otázky, kdy ale jsou žáci vedeni k tomu, aby zařízení srovnávali. Po položení otázky jsou proto prezentovány odpovědi ke každému zařízení. Otázky tentokrát nejsou čteny, ale právě pro srovnání jsou přeformulovány, např. na velikost je položena otázka: „*Kdo si myslí, že jeho zařízení je nejmenší? A která skupina má naopak to největší? Ostatní skupiny mají všechny zvolenu střední variantu, nebo jinou?*“ Tímto postupem dochází nejen ke srovnání, ale i udržení pozornosti všech skupin (kterákoli může být na řadě v odpovědi) a k časové úspoře. V případě nesprávné odpovědi jsou k diskuzi vyzváni všichni žáci a lektor na správnou odpověď navádí ukázkou práce s daným zařízením.

Kreslení nejvýhodnějšího zařízení

Časový plán: 15 minut: 10 min. kreslení, 5 min. prezentace

Žáci dostanou prázdný papír a pastelky, fixy apod. se zadáním, aby namalovali zařízení, které je podle nich nejlepší, a přemýšleli, proč je nejlepší a jaká jsou naopak

jeho omezení. Během kreslení lektor žáky obchází a ptá se jich právě na výhody a limity. Po uplynutí času jsou žáci seznámeni s tím, že si obrázky odnesou, takže je budou moci dokončit ve škole. Ještě před odchodem z lekce ale zájemci obrázek ukáží ostatním a řeknou, proč je dané zařízení podle nich nejlepší a kde je jeho omezení. Tím dojde k zopakování si základu lekce, tedy že zařízení mohou být pro určité účely výhodná, ale je nutné si uvědomovat, že každé má svá omezení.

Pět otázek s dospělými

1. Jaké jsou druhy počítačů?
2. V čem ti může pomoci použití počítače?
3. Který druh počítače ti může nejvíc pomoci při přípravě do školy?
4. Jaké má výhody a nevýhody tablet proti stolnímu počítači?
5. Co tě nejvíc baví a nepoužíváš k tomu žádný druh počítače?

Zkušenosti lektora

V případě prvních tříd se často ukázalo, že řada dětí má velmi malé zkušenosti s počítači, ale v každém třídním kolektivu se našel někdo, kdo měl velké zkušenosti, byť jen s některými zařízeními a účely využití. Tento žák byl obvykle dominantní a od počátku bylo nutné upozornit ho na slabiny jeho znalostí a povzbuzovat ostatní k diskuzi s ním. To neznamená, že by měl být ponižován, ale jen deskriptivně upozorněn na limity jeho znalostí a zkušeností a na to, že i on se může v lekci něco nového naučit. V případě citlivého přístupu to nevedlo k tomu, že by se žák přestal zapojovat, ale byl stále aktivní a nadále přispíval svými zkušenostmi. Méně zkušení žáci by se měli přestat lekce obávat tím, že lektor konstatuje, že to pro lekci není problém. Naopak budou vědět, kde jsou pozitiva a negativa zařízení, až bude čas, kdy s nimi budou pracovat, takže na to budou dobře připraveni a s menší pravděpodobností se setkají s problémem při jejich využití.

V rámci evokace není v případě nedostupnosti některých typů zařízení vhodné vytvářet větší skupiny, protože to omezuje interakci žáků. Místo toho je možné, aby se více skupin věnovalo stejnému zařízení. V každém případě by měly být řešeny stolní počítače, tablety a smartphony. Vzhledem k tomu, že s nimi při lekci žáci nepracují, ale praktické ukázky jsou v rukou lektora, může se jednat o jeho osobní zařízení. Upozornění na heslo bylo důležité, v opačném případě věnovali mnoho času právě snaze o odemknutí zařízení a zkoušení různých aplikací. V případě nastavení pravidla s heslem žáci omezení respektovali. Některá zařízení žáci znají dobře, jiná ne, především zařízení 2v1 budilo velký zájem, protože ho většinou i zkušenější žáci viděli poprvé, což zvyšovalo zájem žáků. Spokojeny byly především skupiny pracující s tabletem.

Rozpočítání do skupin bylo dobré proto, že se k sobě častěji dostali různě znalí žáci. I když v prvním okamžiku, kdy byla oznámena skupinová práce, žáci projevovali, s kým chtějí být a s kým ne, rychle akceptovali odlišné určení, pokud

viděli jeho náhodnost (co si sami vylosovali, ne že k nim byl přidán lektorem člen, se kterým pracovat nechtěli). Skládání puzzle s více než 20 kousky bylo pro žáky náročné na čas i dovednosti, většinou potřebovali asistenci lektora nebo učitele. Problémy byly v počtu puzzle, ne v obrázku. Puzzle z tvrdého papíru byla opakovatelně využitelná.

V rámci představování pracovního listu pro analýzu věcných rysů není vhodné vysvětlovat otázky dopředu, ale až postupně při vyplňování, protože žáci si je nezapamatují a mají problém se čtením zadání. Čtení otázek a jejich opakované vyjádření jinými slovy je potřebné pro to, aby žáci byli schopni najít správné odpovědi a neměli problém s tím, že nerozumí zadání. I když se jedná o žáky v druhém pololetí, i krátké věty čtou poměrně dlouho a mají problém se čtením s pochopením. Podobně jako bylo potřeba usnadnit zadání čtením otázek, tak bylo klíčové dát možnost jen zakroužkovat správnou variantu, protože žáci měli ještě problém s psaním. To by mělo být omezeno na minimum a lektor by měl být k dispozici pro pomoc s tím, jak se píše konkrétní písmeno. Většina skupin postupovala stejně rychle, v případě, že byli žáci rychlejší, sami se snažili o čtení a odpovídání na následující otázky. Pokud žáci mají zařízení v ruce, i když ho nemohou plnohodnotně používat, zvyšuje to jejich motivaci a usnadňuje vyplňování. I s omezeným využitím je vhodné v rámci vyplňování pomoci, např. ukázat, jak lze zařízení rozsvítit (to bez asistence měli problém žáci zjistit především u čtečky, ale i u některých tabletů a 2v1).

Pokládání otázek pro vyhodnocení je klíčové. Procházet jedno zařízení po druhém, stejně jako v pevně daném pořadí skupin není vhodné kvůli udržení pozornosti všech. Žáci se soustředí jen v okamžiku, kdy jsou na řadě, jinak diskutují ve skupinách a nevěnují pozornost ostatním, ale naopak je svou diskuzí ruší. Pokud mohou být na řadě kdykoli, sledují lektora a současně se zapojují do diskuze třídy. Jako nevhodnější postup se proto ukázalo spíše řízení diskuze tím, že při každé otázce byly žáci dotázáni na krajní hodnoty a následně na středové, jak je popsáno v osnově lekce. Odpověď nemusí být nutně správně jedna konkrétní, důležité je, jak ji žáci vysvětlí, např. velikost může být správná prostřední při srovnání se stolním počítačem, ale největší při srovnání se smartphonem. V případě dominantního člena skupiny (např. „*Já jsem dal...*“) je důležité zapojit ostatní členy („*Co by dali ostatní?*“ nebo „*Co si o tom myslíš ty, slečno?*“), ale také žáky z jiných skupin, a to nejen v případě špatné odpovědi dané skupiny. Zapojování ostatních skupin není nutné při každé otázce, ale vede k podpoře pozornosti v průběhu celé diskuze.

Během řešení odpovědí a pro podporu srovnání je klíčové daný aspekt prakticky ukazovat, např. při srovnání velikosti položit zařízení vedle sebe a pak otázku zopakovat, aby odpověď nedával lektor, ale stále žáci. Lektor jim jen pomáhá položením zařízení vedle sebe snáz správnou odpověď identifikovat. Je důležité opravdu srovnání, tj. praktické ukázky na minimálně dvou různých zařízeních.

V případě otázek zaměřených na využívání zařízení je důležité, aby lektor zařízení odblokoval a ukázal diskutované funkce. Například v jedné třídě žákyně řekla, že na stolním počítači si může prohlížet hvězdy, ale na tabletu ne, proto lektorka vzala tablet a ukázala aplikaci Night Sky, což žáky zaujalo tak, že se všichni seskupili, aby na displej viděli, včetně toho, že prolézali lektorce pod nohama. Diskuze při nesprávné odpovědi nebylo nutné vyvolávat lektorem, žáci spontánně projevovali nesouhlas a uváděli vlastní zkušenosti, které je vedly k odlišné odpovědi.

I při zadání reflexe je důležitá formulace zadání. Je nevhodné položit otázku typu: „*Které zařízení byste si nejvíc přáli?*“ Tato odpověď vede žáky k omezenému uvažování, je často ohraničeno využitím pro hry, ne například pro přípravu do školy, která ještě v tomto ročníku obvykle nevyžaduje samostatnou práci s počítačem. Současně je takto formulovaná otázka negativně hodnocena učiteli, kteří to vnímají jako nátlak na rodiče, kdy žáci po lekci za nimi přijdou s tím, že je lekce navedla k tomu, že jim mají zařízení koupit. V případě sdílení výsledků reflexe se lektor na nevýhody ptá, nepřichází s nimi sám (např. problém s hraním her pro omezování jejich aktivit, kdy by se raději měli věnovat tradičnímu hraní s přáteli). Během sdílení se ukázalo jako klíčové především to, jaké funkce byly ukázány na zařízeních. Právě praktická ukázka, která byla u každé třídy odlišná s ohledem na vývoj diskuze, byla často uváděná u výhod i nevýhod daného zařízení, výrazně častěji než ostatní srovnávané parametry a funkce. To ukazuje význam praktických ukázek, a že právě na ně by lektor měl klást důraz v tom, co především chce žáky naučit.

3.2.2 Desatero bezpečného internetu

Anotace: Lekce si klade za cíl seznámit žáky se základními bezpečnostními principy použití internetu v podobě desatera bezpečného internetu s pomůckou ve formě připodobnění k použití mobilního telefonu a ke komunikaci ve fyzickém prostředí. Vedle toho, že tato pravidla jsou určena k ochraně dětí, jsou žáci upozorněni, že podobně by měli reflektovat vlastní aktivity, protože je tato regulace vyžadována netiketou a v některých případech i zákonem.

Cílová skupina: 2. třída ZŠ

Materiální vybavení: Psací potřeby a volné papíry pro žáky, tabule a fixy, herní plán, barevné magnety (5 různých barev), hrací kostka, pracovní list Komiks pro reflexi desatera bezpečného internetu (jeden pro každého žáka)

Výukové cíle – Žák je po lekci schopen...:

- aplikovat základní bezpečnostní principy při použití internetu;
- vysvětlit důvody omezení při použití internetu pro prevenci ohrožení sebe nebo ostatních.

Spojení s RVP: ČJL-3-1-01, ČJL-3-1-02, ČJL-3-1-03, ČJL-3-1-07, ICT-5-1-02, ICT-5-1-03, klíčové kompetence a průřezová témata

Spojení s NIQUES (informační gramotnost): Formulace problému, posouzení pravdivosti informací, modelování a simulace, plánování postupu řešení, komunikace, vytváření digitální identity, bezpečnost, uplatňování právních norem, každodenní život s technologiemi

Výukové aktivity dle E-U-R:

- evokace: Vennův diagram k činnostem na různých zařízeních,
- uvědomění: znalostní hra,
- reflexe: komiksy.

Osnova

Vennův diagram k činnostem na různých zařízeních

Časový plán: 15 minut: 5 min. tvorba grafu, 10 min. diskuze

Cíl lekce, který je v úvodu žákům představen, spočívá v přiblížení bezpečného chování na internetu při využití libovolného typu zařízení. Cílem je seznámení žáků s jejich právy i povinnostmi při využití internetu, aby si uvědomili vhodné reakce na konkrétní situace, se kterými se mohou na internetu setkat. Podobně jako v případě předchozí lekce je nutné žáky upozornit na to, že mohou vycházet ze svých zkušeností, ale i pokud je nemají, budou se mít čím do aktivit zapojit, protože si mohou podobné situace představit při použití mobilního telefonu nebo při komunikaci s cizími lidmi na ulici.

Následně je žákům představena aktivita, kdy jsou na tabuli namalovány dvě kružnice, které se z části protínají. Každá kružnice má jinou barvu, střední, společná část, má třetí barvu. Ke každé kružnici je odpovídající barvou připsán typ zařízení (tablet a smartphone společně k jedné kružnici, počítač k druhé). Žáci jmenují možná využití, ten, kdo první dané využití uvede, rozhodne, kterou barvou, tj. do jaké části grafu, ho má lektor připsat. Žákům lektor připomíná, že pokud s umístěním nesouhlasí, budou mít možnost to vyjádřit po dokončení obrázku.

V průběhu diskuze nad výsledným diagramem jsou šipkami ukázány změny, které z diskuze vzešly, přitom se ukazuje, že většina aktivit by měla být umístěna ve střední části grafu. Diskuze je uzavřena konstatováním tohoto výsledku a toho, že většina činností se odehrává v prostředí internetu, ke kterému zařízení zprostředkovávají přístup. Internet je označen jako důležitá pomůcka pro řadu aktivit, nejen zábavných, ale třeba i pro komunikaci s přáteli a pro učení, proto není řešením bezpečnostních problémů se ho člověk vzdát, ale být na ně připravený a vědět, jak v typických situacích reagovat, což je předmětem následující aktivity.

Znalostní hra typu Člověče, nezlob se

Časový plán: 40 minut

Druhá aktivita je přiblížena pomocí připodobnění ke hře Člověče, nezlob se. Pro tuto aktivitu jsou žáci rozděleni do pěti skupin podle toho, jak sedí. Každá skupina dostane herní figurku odlišné barvy. Ze skupiny postupně chodí jednotliví žáci, hodí

kostkou a posunou figurku o daný počet polí. Následně dostanou otázku, kdy pro odpověď mohou využít pomoc své skupiny, odpověď ale musí vždy říct žák, který házel. Každá otázka je jiná, přičemž skupiny odpovídají na otázku ze série odpovídající postupně pravidlům v desateru bezpečného internetu. Mezi otázkami lektor přibližuje možné reálné situace. Pokud skupina odpoví správně, postoupí o další pole vpřed, pokud na něm stojí figurka, tak ji vyhodí. V případě, že je odpověď špatná, nebo ji skupina nezná, vrací se o pole zpět. V případě, že na něm stojí jiná figurka, tak jsou vyhozeni. Vyhozené figurky musí začít znovu na startu na herním plánu. Vyhrává skupina, které se v časovém limitu pro hru podaří dostat nejdál. Výhrou je výhoda do následující aktivity, kdy si žáci vyberou komiks, který se jim líbí.

Komiksová rada kamarádovi

Časový plán: 20 minut: 10 min. doplnění, 10 min. prezentace

Skupiny si podle pořadí v soutěži chodí vybírat komiksy. Připraveno je 10 hromádek, na každé je jeden typ komiksu, který odpovídá jednomu pravidlu z desatera bezpečného internetu. Poté, co má každý žák svůj komiks (již nepracují ve skupině), lektor představí cíl aktivity. Tím je napsat do poslední části nebo na druhou stranu komiksu, jak by žák poradil svému kamarádovi, kdyby se mu stalo to, co chlupci v příběhu. Poté, co budou mít radu napsanou, mohou si obrázky vybarvit. Následně lektor vždy představí podstatu jednotlivých příběhů a ti, kteří ho měli, uvádí možné rady. Pak lektor přečte odpovídající pravidlo z desatera bezpečného internetu.

Pět otázek s dospělými

1. Jaké má výhody a nevýhody tablet proti stolnímu počítači?
2. Co tě nejvíc baví a nepoužíváš k tomu žádný druh počítače?
3. Co můžeš a co nemůžeš poslat někomu, s kým ses seznámil na internetu?
4. Jak ti může někdo lhát na internetu?
5. Jak ti mohou rodiče pomoci, když se ti na internetu stane něco nepříjemného?

Zkušenosti lektora

Lekce navazuje na předchozí tím, že ukazuje na bezpečné chování žáků při práci s různými typy zařízení. Na to jsou žáci upozorněni pomocí první aktivity, jejímž cílem je ukázat, že stolní počítač či notebook je možné využít pro podobné aktivity jako tablet nebo smartphone. O možnosti zapojení do všech aktivit v lekci bez ohledu na předchozí zkušenosti je důležité žáky ujistit připodobněním k mobilnímu telefonu a reakcím na cizí osoby na ulici. Toto ujištění je vhodné opakovat na začátku lekce i při přechodu na další aktivitu.

Brainstorming přinesl vždy velké množství činností jmenovaných dětmi, i když někdy je nutné je podporit otázkami (např. „Co třeba na počítači dělají vaši rodiče?“).

Objevovaly se nejen činnosti, se kterými mají žáci osobní zkušenost, jak ukazuje např. uvedení vyplňování faktur. To bylo pozitivní pro rozšíření pohledu žáků nad rámec toho, co jim může internet nabídnout v tomto věku, ale také v čem jim může pomoci v budoucnosti. Jen výjimečně byly uváděny konkrétní služby, opakovaně např. YouTube, Facebook, Google, Skype, příp. funkce, např. Bluetooth. V takovém případě je nutné žáka, který danou službu uvedl, nechat specifikovat, jak funguje. Toto vysvětlení by nemělo narušit brainstorming, ale následovat až po něm v rámci diskuze. Při diskuzi je pro další aktivitu důležité najít spojení s e-mailem, aby mohlo být vysvětleno, jak funguje e-mail a jeho přílohy, což je připodobněno k posílání dopisu prarodičům, ke kterému mohou děti přiložit svůj obrázek. V případě, že žáci diskutují příliš dlouho o umístění služby, přebírá po krátké výměně názorů slovo lektor, který vysvětlí, proč by měla být v určité části.

Rozhodně je nutné vyvarovat se konstatováním typu „*všichni víte...*“. Žáci se často obávali vyjádřit svou neznalost internetu, případně když ji vyjádřili, tak se cítili zesměšňováni těmi, kdo tuto znalost měli. Důležité je, aby lektor vyjádřil, že se nejedná o problém, ale přitom potřebnou informaci vysvětlil. V případě, že se některé dítě vyjádří posměšně vůči jinému, je vhodnou reakcí lektora tomuto žákovi pokládat doplňující otázky k tomu, jak daná služba funguje, až narazí na znalostní hranici, což oběma žákům ukáže, že stále je co se učit a není problémem něco nevědět, ale nenaučit se to v okamžiku, kdy je to vhodné.

Při přechodu mezi prvními dvěma aktivitami je důležité upozornit, že internet není lektorem prezentován jako něco negativního, i když se na negativa soustředí. Vysvětleno je to tak, že výhody jsou mnohem lépe patrné, ale s bezpečnostními opatřeními je vhodné pomoci. Například stejně jako přes počítač i přes mobilní telefon nebo na ulici je možné, že žáky kontaktuje člověk, který jim chce ublížit, a rodiče a učitelé je na to připravují tím, že jim vysvětlují, jak by měli reagovat.

V rámci seznamování s desaterem bezpečného internetu formou typických situací bylo nejdříve na vyžádání učitelů využito dramatické výchovy. Problémem ale bylo zadání scény, kdy i v případě čtyřřádkového popisu měli žáci problém s přečtením a pochopením. I přes tento problém učitelé u metody chtěli zůstat i za cenu omezeného dopadu, až po urgenci lektorky souhlasili se změnou na znalostní soutěž, kdy nejsilnějším argumentem byla kvantita znalostí, které bylo možné zahrnout (bez ohledu na to, že se jednalo jen o více variací na malé množství pravidel, které byly součástí scének).

Člověče, nezlob se je dětem dobře známé, výjimky, které hru neznají, ji rychle pochopí, k čemuž pomáhají ostatní členové jejich skupiny. Je vhodné, aby lektor měl dopředu napsané pořadí barev, aby se nepletl. Původně bylo vytvořeno 50 otázek, pro každou skupinu jedna otázka z každé série odpovídající pravidlu v desateru bezpečného internetu. Ukázalo se ale nereálné projít takové množství otázek, proto jsou v jejich seznamu (Příloha 2.2) ponechány otázky, které by měly být položeny, a zbývající jsou zařazeny do seznamu náhradních otázek v případě časové rezervy.

Přestože je většina otázek zjišťovacích, ukázalo se, že rozhodně nebyly pro žáky bezproblémové. Přesto, že odpověď hledala celá skupina, se přibližně jednou, někdy i dvakrát během každého kola objevila špatná odpověď. Soutěž proto neprobíhá jen pokládáním otázek a odpovědí, ale také krátkými vstupy lektora, který po odpovědi (každé nesprávné a některých správných) doplní další informace a příklady reálných situací. Například u otázek k léčení malwaru může být uvedena paralela k tomu, kdy je žák nemocný, což mohou řešit rodiče, pokud je to lehčí nemoc, v případě většího problému jdou k expertovi, který ho vyléčí – podobně je tomu u nákazy počítače. Nesprávné odpovědi ukazují, že i když žáci mají zkušenosti s počítači a internetem, je dobré je s bezpečnostními pravidly seznamovat.

Žákům z každé skupiny je během prvního kola vhodné zopakovat možnost poradit se se skupinou, toho pak žáci dobře a aktivně využívají. Pohyb mezi herním plánem a skupinou ukazoval motivaci žáků, protože téměř všichni běhali (pokud jim to prostor umožnil). Silný vliv mělo vyhazování figurek, každé vyhození vyvolávalo bouřlivou reakci žáků, jejichž figurka se vracela na start, i ostatních skupin, které se radovaly ze zlepšení svého pořadí. Kompetice mezi skupinami byla patrná nejen z těchto reakcí, ale i z toho, že při poradách skupin nad odpověďmi se žáci snažili, aby je zástupci ostatních skupin neslyšeli.

Při výběru komiksu jsou sice skupiny posílány postupně, lektor ale nečeká, až si vyberou všichni jejich členové, protože často je tento výběr dlouhý. Po krátkém okamžiku proto byla poslána k výběru další skupina, i když u nabídky komiksů ještě byli žáci z předchozí skupiny. To pomohlo urychlení výběru. Při samostatné práci žáků bylo důležité mezi nimi procházet a připomínat jim, že nejdříve mají vymyslet radu, až pak kreslit. Pokud žák řekl, že přemýšlí nad radou a během toho kreslí, měl by jej lektor pomocí diskuze navést k odpovědi. V rámci tohoto návodu je vhodné připomínat odpovědi z předchozí aktivity. Sdílení bylo bouřlivé, problém byl v okamžiku, kdy každý chtěl říct svou radu. Proto je vhodné před zahájením sdílení upozornit, že ke každému příběhu bude dán prostor jen pro rady tří dětí, které se přihlásí nejrychleji.

Z komentáře učitelů všech ročníků 2. tříd z jedné školy, který byl zaslán po lekci, vyplývá, že učitelé viděli zájem žáků, což je samotné vede k pozitivnímu hodnocení lekce. Učitelé po skončení lekce pozitivně hodnotili její obsah, který byl dle jejich názoru přizpůsoben věku žáků, a také formu, kterou považují za zábavné procvičování získaných informací.

3.2.3 Digitální stopy v síti

Anotace: Lekce představuje základní principy fungování internetu, které se odrážejí do problematiky dostupnosti digitálních stop a jejich šíření. Řešeny jsou otázky, jak se informace na internet dostávají a jak se mohou šířit ať už prostým

kopírováním souboru nebo sdílením na sociálních sítích a také jaké důsledky může mít nevhodné nakládání s digitálními stopami, včetně možnosti zjistit autora daných informací, i když použije přezdívku. Klíčovou složkou je upozornění na možnosti, jak šíření digitálních stop omezit. Následně jsou žáci seznámeni s neustálým vývojem spojeným se zánikem žádoucích informací na internetu, ale i možným zachováním těch nežádoucích a je vytvořena časová kapsle toho, co dnes považují na internetu za nejvíce hodné zachování.

Cílová skupina: 3. třída ZŠ

Materiální vybavení: Psací potřeby a volné papíry pro žáky, tabule a fixy, papírová krabička nebo obálka na časovou kapsli, komiks (jeden pro každého žáka), možné rekvizity na scénky (klobouk, paruka...)

Výukové cíle – Žák je po lekci schopen...:

- uvědomit si omezené možnosti zachování nebo smazání digitální stopy;
- vyjmenovat různé způsoby šíření informací na internetu, včetně šíření přes sociální vazby;
- popsat praktické příklady možných důsledků nevhodného sdílení informací na internetu,
- vysvětlit význam pozitivní digitální stopy a uvést příklady možných informací v jejím rámci.

Spojení s RVP: ČJL-3-1-01, ČJL-3-1-02, ČJL-3-1-03, ČJL-3-1-07, ČJL-3-1-11, ICT-5-1-02, ICT-5-1-03, ICT-5-2-03, klíčové kompetence a průřezová témata

Spojení s NIQUES (informační gramotnost): Formulace problému, posouzení pravdivosti informací, modelování a simulace, plánování postupu řešení, komunikace, vytváření digitální identity, bezpečnost, uplatňování právních norem, etika zacházení s informacemi a netiketa, každodenní život s technologiemi

Výukové aktivity dle E-U-R:

- evokace: šibenice s pojmy z internetu,
- uvědomění: hraní příběhů,
- reflexe: časová kapsle.

Osnova

Šibenice s pojmy z internetu

Časový plán: 20 minut

Lekce je zahájena již s připraveným zadáním šibenice, na tabuli rozdělené na tři části jsou pole pro všechna tři slova pro každou skupinu. Po představení tématu lekce jsou žáci rozděleni na tři skupiny podle toho, kde sedí, aby se nemuseli přesouvat a skupiny byly stejně velké. Následně je položen dotaz na to, kdo zná hru šibenice. Žák, který se první přihlásí, je vyzván k představení pravidel. Lektor doplní, že před tipem písmene se má skupina poradit, protože první, které zazní, je vyhodnoceno, ať ho řekne kdokoli ze skupiny. Současně jsou žáci vyzváni, aby se radili nad písmenem, když hádají ostatní, aby mohli písmeno zkusit hned, jak

bude jejich skupina na řadě. Také by se ale měli dívat na ostatní slova, která jim mohou napovědět, z jaké oblasti bude jejich slovo.

Tipovaná písmena lektor zapisuje na tabuli, aby je žáci netipovali znovu. Pro každé kolo se tvoří nová šibenice. Když se zvyšuje náskok některé skupiny, nebo se blíží konec aktivity, dostává skupina od lektora nápovědy („*Zkoušeli jste všechny samohlásky?*“ nebo „*Vidíte slovo jiné skupiny, tak co by mohlo být to vaše?*“). Poté, co jedna skupina vyhraje, ostatní slova lektor dopíše na tabuli, nečeká se na dokončení všech.

Slova musí mít podobnou obtížnost pro stejná kola:

1. kolo: video, fotka, profil;
2. kolo: WhatsApp, YouTube, Facebook;
3. kolo: kamarádi, učitelka, kdokoliv.

Když jsou všechna slova napsaná na tabuli, lektor vysvětlí jejich význam pro lekci. První řádek je zaměřen na to, co může být o člověku na internetu, druhý uvádí služby, kde mohou být informace dostupné, a třetí, kdo se k nim může dostat. Přitom neplatí, že by byly spojené jen pojmy v rámci sloupců, naopak vše může být kombinováno se vším, např. k fotce na Facebooku se může dostat i paní učitelka. Kdo se k danému obsahu dostane, může být omezeno, ale jen částečně, protože přátelé mohou bez souhlasu sdílet obsah s dalšími lidmi. Proto člověk nikdy nemá jistotu, kdo všechno se k informaci může dostat ani že je možné zpětně ji zcela z internetu odstranit. Vítězná skupina získává výhodu v tom, že si první losuje obálku do další aktivity.

Hraní příběhů

Časový plán: 45 minut: 15 min. příprava, 30 min. scénky s diskuzí

Každá skupina z první aktivity se dle své volby rozdělí na poloviny a vylosuje si obálku, ve které je pro každého člena stejný komiks. Žáci mají za úkol zahrát scénku, která je zachycena v komiksu. Ten mohou, ale nemusí číst. Příběh si také podle svého zájmu mohou upravit. Doporučeno je, aby využili vlastní zkušenosti z práce s internetem. Poté, co jsou spokojeni s přípravou v rámci času, se mohou bavit o tom, co mělo dít v příběhu dělat jinak.

Poté, co skupina zahraje svůj příběh, lektor zopakuje podstatu příběhu a vyzve všechny žáky (nejen skupinu, která hrála), aby řekli, co bylo v příběhu špatně a co by bylo správné udělat. Po diskuzi žáků opět shrne základní bezpečnostní opatření:

1. Člověk, o kterém si nejsi jistý, že ho znáš opravdu dobře a ne jen z internetu, by neměl nikdy dostat tvou fotku, video ani adresu a telefonní číslo. Nevíš, kdo se skrývá za monitorem.
2. Když na internetu něco sdílíš, přemýšlej, jestli nemůžeš mít problém z toho, že někdo uvidí, že se ti líbí něco špatného. Když na internetu něco napíšeš, není tě u toho vidět. Přemýšlej, jestli to někdo nemůže pochopit jinak, než jsi to myslel.

3. Než o někom na internetu něco napíšeš, sdílíš s ním fotku nebo video, přemýšlej, jestli by ti nevadilo, kdyby totéž někdo sdílel o tobě nebo o někom, na kom ti záleží. Každému může ublížit něco jiného.
4. I když na internetu není těžké lhát a vytvořit si falešný profil, specialisté třeba u policie přesto dokážou zjistit, kdo na internetu něco psal nebo nahrál fotku nebo video.
5. Když něco na internetu uděláš, vždycky to někdo může zkopírovat nebo sdílet s dalšími lidmi a nikdy nemůžeš mít jistotu, že se k tomu dostane jen ten, kdo chceš, nebo že jsi to smazal všude, kam se to dostalo.
6. Přemýšlej nad tím, že na fotce nebo videu s tebou může být to, co za 10 let může vidět kdokoli. Co je na internetu se totiž může objevit i po letech, i když si myslíš, že už je to zapomenuté.

Časová kapsle

Časový plán: 5 minut příprava, 5 min. sdílení

Poslední scénka v předchozí aktivitě vede v rámci diskuze k přemýšlení nad budoucností. Na to je zaměřena i poslední aktivita, odráží se ale v ní i témata ostatních příběhů, např. že by žáci nechtěli, aby zůstalo na internetu, jak si dělají legraci z někoho jiného. Cílem poslední aktivity je, aby se žáci zamysleli nad tím, co je nebo by o nich mohlo být aktuálně na internetu, a co z toho by si přáli, aby tam bylo nebo naopak nebylo i za 10 let. Vyjádřit to mohou tak, že to napíšou, nakreslí nebo jakkoli jinak zaznamenají, aby to při otevření kapsle poznali. Žáci jsou srozuměni s tím, že jejich výsledky budou umístěny do časové kapsle, kterou si odnese paní učitelka, a tato kapsle bude otevřena až ve chvíli, kdy budou opouštět školu.

Diskuze je zahájena konstatováním, že internetu a osobním informacím na něm se nelze vyhnout, jde ale o uvážlivost před tím, než jsou na něj informace nahrány. Žáci jsou vyzváni ke sdílení svých produktů s tím, aby vysvětlili, proč vybrali právě dané informace.

Pět otázek s dospělými

1. Co můžeš a co nemůžeš poslat někomu, s kým ses seznámil na internetu?
2. Jak ti může někdo lhát na internetu?
3. Kdo se může dostat k tomu, co pošleš přes internet?
4. Jak můžeš smazat něco, co jsi jednou nahrál na internet?
5. Jak ti mohou rodiče pomoci, když se ti na internetu stane něco nepříjemného?

Zkušenosti lektora

Přesto, že sociální sítě by měly být využívány až staršími dětmi, jak ukazují výzkumy (kap. 1.2.1) pracují s nimi i mladší děti. I pokud je žáci nevyužívají, cílem lekce je připravit je na práci s těmito službami, ideálně ještě před jejím zahájením. Současně téma lekce, sociální sítě a digitální stopy, jejich vznik, šíření a omezené smazání,

vzešlo z požadavku z první zapojené školy (Masarykova základní škola v Poličce). Přípravu na budoucí činnosti na internetu a Facebook (resp. obecně sociální sítě) jako potenciálně využitelnou službu, ne službu, kterou by měli již znát, je vhodné zdůraznit na začátku lekce jako její cíl.

Při šibenici je důležité značit nesprávně hádaná písmena, jinak je žáci stále opakují. Stejně tak popsání pomůcky při rostoucím rozdílu mezi skupinami jsou důležité, protože při překročení určité úrovně žáci ztrácejí motivaci. Pro její udržování je také vhodné připomínat, že každá skupina má některé slovo o trochu náročnější než ostatní. Současně by ale žáci neměli mít pocit většího rozdílu z hlediska zadání, slova by měla být stejně dlouhá (delší maximálně o jedno písmeno) a rozdíly v náročnosti by měly být co nejmenší. Význam řádků není vhodné vysvětlovat před aktivitou, ale až v rámci diskuze po ní. Dokud žáci slova nevidí, vysvětlovaný význam si nezapamatují a zopakování je již nebaví. Po vítězství jedné skupiny není dobré pokračovat, protože ti, kteří již soutěž dokončili, nevěnují ostatním pozornost. Doplnění zbývajících slov lektorem také snižuje časovou náročnost aktivity. V rámci komentáře lektora spojujícího první a druhou aktivitu je vhodné upozornit na to, že nejde jen o to, s kým dané informace samy děti sdílí, ale že toto sdílení mohou iniciovat i jiní lidé.

Příběhy byly nejdříve zadány dětem tak, že každý dostal krátký text s verzí příběhu pro svou postavu, následně pak krátký text (cca 4–5 řádků) stejný pro každého pro představení podstaty příběhu. Obě varianty byly ale pro děti příliš náročné pro převedení do scénky. Po zvážení velkého zájmu učitelů o formát dramatické výchovy byly vyzkoušeny komiksy, kdy děti mohou jen zopakovat to, co vidí. Tento způsob se ukázal jako efektivní, i když některé skupiny měly i s tímto drobné problémy a v rámci přípravy potřebovaly asistenci lektora, který jim pomohl pochopit podstatu příběhu a přečíst jejich repliky. Zásah lektora byl někdy potřebný i při domlouvání, kdo bude mít kterou roli.

Komiks je nutné vytisknout dost velký, aby děti neměly problémy se čtením malých písmen. Každý komiks by měl být o velikosti stránky A4. Čísla u komiksů uvádí jejich pořadí, které lektor vždy vysvětlí. Vyzdvižení podstaty příběhu a základního bezpečnostního opatření lektorem je také klíčové, protože ne vždy je to ze scénky patrné a žáci, kteří příběh hrají, se více soustředí na hraní, příp. čtení než na obsah. V rámci hraní je možné postavy podpořit rekvizitami. U menších tříd je pro každý příběh ve skupině malé množství herců, jedno dítě pak zastává více rolí. Při hraní je ale změna postavy špatně identifikovatelná divákovi, kteří příběh neznají. Současně žáci, pokud nemají zkušenosti z dramatického kroužku, mají problém s přizpůsobením příběhu, takže dodržují například i pohlaví postav, takže chlapci hrají dívky a naopak. Řada dětí to zvládla vtípně a bavila tím i spolužáky, méně zdatní žáci ale jen těžce předčítali to, co měli uvedeno v zadání, a ostatní je brzy přestali sledovat. Proto je důležité, aby příběhy byly co nejkratší.

Při zadání časové kapsle je důležité upozornit na možnost pozitivní digitální stopy, která může prezentovat jejich kvality. Vhodné je žákům uvést několik příkladů informací, které o nich na internetu mohou být, např. jejich fotka po výhře soutěže v kroužku, video na téma moje rodina, které vytvořili do školy, profil v jejich oblíbené hře apod. Na dětech pak je jen rozhodnutí, zda danou informaci chtějí umístit do sektoru, co na internetu má být nebo co tam být nemá. Samozřejmě si mohou vymyslet i vlastní informaci, kterou na pracovní list zaznamenají. Žáci musí mít dostatek času na dokončení svých produktů, jinak to vnímají negativně, že musí odevzdat do kapsle list, se kterým nejsou spokojeni. V případě, že větší množství žáků chce dál na produktu pracovat, lektor učitelé předá nezávislou obálku (časovou kapsli) s informací, do kdy musí žáci produkty dokončit a odevzdat učitelé, který obálku zalepí a uschová. I nedokončená díla odnáší paní učitelka, aby nedošlo k tomu, že se některé ztratí. Krabička se dětem jako kapsle líbí více, pokud je ale problém s jejím získáním, funkci může dobře splnit i větší obálka. Protože produkty jsou uzavřeny, je vhodné pro další práci ve třídě dát paní učitelce vytisknutý seznam pravidel bezpečného chování, která byla předmětem jednotlivých scének.

Učitelé i tuto lekci hodnotili pozitivně, především vítali „*velice zajímavé a přínosné modelové situace*“. Současně se ale potvrdil vliv prostředí na hodnocení lekce, které bylo poznamenáno chladem v místnosti během výuky. To se více promítlo do názoru učitelů než žáků, ale i ti tento nedostatek v rámci pozorování uváděli.

3.2.4 Bezpečnost osobních informací (Kdo je za monitorem?)

Anotace: Komunikace přes internet je běžnou součástí života dospělých, ale mnohem více dětí a dospívajících, proto jsou někdy označováni jako net generation. Stejně jako v reálném prostředí se i v tom elektronickém seznamují s novými lidmi. S ohledem na malou životní zkušenost ale hůře rozeznávají varovné signály v komunikaci s internetovým známým. Proto jsou náchylnější k problémům, které mohou zasáhnout i dospělé. Lekce pomůže s využitím individuální soutěže pochopit základní problémy komunikace přes internet s neznámými lidmi a vyzkoušet si vhodné reakce při komunikaci s internetovým známým. Cílem je upozornit na obvyklé postupy pro zjišťování zneužitelných osobních informací, zejména těch, které vedou k identifikaci ve fyzickém prostředí.

Cílová skupina: 4. třída ZŠ

Materiální vybavení: Psací potřeby a volné papíry pro žáky, tabule a fixy, dvě místnosti (ne vzdálené), placky nebo lístky pro identifikaci v soutěži (jedna pro každého žáka), pracovní list Tabulka zjištěných identit (jeden pro každého žáka), pracovní list Když se mě někdo zeptá... (pro skupiny), seznam pravidel v soutěži (zavěšený nebo promítaný v každé místnosti), možné lístky s obvyklými komunikačními službami

Výukové cíle – Žák je po lekci schopen...:

- rozpoznat obvyklé postupy zjišťování osobních informací v komunikaci na internetu;
- kategorizovat informace podle úrovně možného zneužití, zejména ve vztahu k fyzické identitě;
- formulovat vhodné odpovědi na osobní otázky od internetového známého, včetně odmítnutí sdělit zneužitelnou informaci o sobě či jiném.

Spojení s RVP: ČJL-5-1-03, ICT-5-1-02, ICT-5-1-03, ICT-5-2-03, ČJS-5-2-01, ČJS-5-2-02, klíčové kompetence a průřezová témata

Spojení s NIQUES (informační gramotnost): Formulace problému, získání informací, posouzení relevance a úplnosti informací, posouzení pravdivosti informací, analýza získaných informací, modelování a simulace, plánování postupu řešení, vytváření originálního díla, komunikace, vytváření digitální identity, bezpečnost, uplatňování právních norem, etika zacházení s informacemi a netiketa, každodenní život s technologiemi

Výukové aktivity dle E-U-R:

- evokace: brainstorming,
- uvědomění: soutěž v odhalování identity a přednáška,
- reflexe: Když se mě někdo zeptá.

Osnova

Brainstorming

Časový plán: 15 minut: 5 min. způsoby komunikace na internetu, 10 min. vyhodnocení

Na začátku lekce jsou děti povzbuzeny, aby se podělily o to, co znají. Uvolní se tak obavy a děti se zapojí do lekce, vytváří si ji do značné míry samy. Je nutné, aby lektor dodržoval pravidla brainstormingu. Brainstorming je zahájen otázkou: Jakými způsoby se můžete s někým bavit pomocí internetu? Poznává či dává na tabuli připravené názvy na lístcích bez komentářů. Shromáždí vše, co děti jmenují, že používají nebo vědí, že to někdo v jejich blízkosti používá. Pokud se děti kritizují, lektor komunikaci usměrní a povzbuzuje do jmenování dalších služeb. Pokud se neobjevují další nápady, dodá nápovědu směřující k připraveným typům (ale nejmenuje je), např. pokud chce slyšet videohovory, tak se zeptá, jestli děti znají něco, pomocí čeho by přes internet s někým mohly mluvit a současně ho vidět. Není nutné, aby se na tabuli objevilo vše připravené, základní kategorie by ale měly být zastoupeny.

Po určeném časovém limitu převezme slovo lektor. Zeptá se žáků, které ze služeb někdo nezná. Ten, kdo ji uvedl v brainstormingu poté vysvětlí, jak služba funguje. Následně lektor s dětmi služby kategorizuje a kategorie pojmenovává (např. Instant Messaging, sociální sítě...) s vysvětlením toho, jakou formu komunikace každá kategorie umožňuje. Pomůckou jsou barvy nápisů. Děti si touto formou uvě-

domí, co vše znají, a současně si doplní nebo opraví své znalosti. Nakonec lektor upozorní na paralelu s reálným prostředím, kdy na internetu, stejně jako na ulici či v kroužku, je možné poznávat nové lidi. Většina služeb umožňuje komunikaci lidí, kteří se dříve neznali, a současně se obvykle navzájem nevidí. Podobnou situaci bude simulovat soutěž ve fázi evokace.

Soutěž v odhalování identity internetového známého

Časový plán: 25 minut: max. 5 min. vysvětlení pravidel, 20 min. soutěž se simulací komunikace na internetu pro poznání druhého člověka

Po vysvětlení pravidel jsou děti rozděleny losováním na dvě skupiny. Každé dítě si vylosuje jedno číslo či písmeno, které by nikdo jiný neměl vidět. Žáci s čísly se přesunou do druhé místnosti. Hra spočívá v posílání dotazů a odpovědí mezi jednotlivci, kdy cílem je zjistit identitu co nejvíce dětí z druhé skupiny (za každou správnou získá bod), a současně chránit vlastní identitu před odhalením (za každé odhalení ztratí bod). Dopravu zpráv mezi skupinami zajišťuje lektor, ideálně s jedním pomocníkem (učitel, knihovník).

Aby hra fungovala, jsou představena pravidla komunikace, která jsou během celé soutěže viditelně napsána v obou místnostech, spolu s příklady možných otázek (např. *Jsi kluk nebo holka? Jaký je tvůj oblíbený zpěvák? Co hraješ na internetu?*). Děti se označují vylosovaným číslem či písmenem (prezentováno jako jejich „nick“ či přezdívka), jsou zakázána veškerá jména, a to nejen dětí samotných. Není možné položit otázku např. na jméno nejlepšího kamaráda. Protože v elektronickém prostředí plní podobnou funkci jako jméno e-mailová adresa, ze které je navíc často jméno rozeznatelné, jsou zakázány i tyto informace. Další pravidlo je v příkazu, že je nutné odpovídat pravdu, a to na každou otázku. Při nepravdě či neposkytnutí odpovědi by totiž hra neměla smysl, protože by nebylo možné nikoho odhalit.

Aby bylo možné rozlišit, kdo si s kým píše (v prezentaci k dětem: *„komu má internet doručit zprávu a odpověď“*), je každá komunikace nadepsána odpovídajícím číslem a písmenem, např. 1A, tedy dítě 1 si píše s dítětem A. Pro zjednodušení každé dítě dostane první papír ke komunikaci nadepsaný, čísla píší písmenům na stejné pozici v abecedě (1-A), písmena číslům o jedno vyšším (A-2). Při zahájení má tedy každé dítě dva komunikační partnery, v případě lichého počtu žáků má jedno dítě tři a jedno jednoho. To se vyrovnává tím, že následně je možné zahájit libovolný počet komunikací, podobně jako na internetu. Přitom je nutné upozornit na omezený čas pro soutěž, tedy omezené množství položených otázek. Pokud tedy žák píše více než 3–4 partnerům, obvykle jim nestihne položit tolik otázek, aby zjistil, o koho se jedná. Dětem je při prvních dvou kolech opakováno, že mají vždy napsat odpověď a jednu vlastní otázku. Lektor a pomocník, kteří zprávy přenášejí, od dveří vyhláší písmena či čísla, pro která mají zprávu, pohyb dětí je žádoucí. Současně je lektor k dispozici pro řešení problémů a nejasností. Pokud si komunikující myslí, že toho druhého poznali, stále nepíší jméno, ale *znám tě*, ko-

munikace končí, až si toto napíší oba. Aby nezapomněli, koho odhalili pod jakým označením, zapisují si jména do tabulky (viz pracovní materiál *Tabulka zjištěných identit*).

Děti jsou na začátku upozorněny, že soutěží každý za sebe, nesmí si tedy prozrazovat zjištěné identity (lektor vysvětlí dětem, že si samy kazí hru). Není ale dětem bráněno v komunikaci v rámci skupin, pokud sdílí tipy na otázky a odpovědi. V průběhu aktivity i bez zásahu lektora pokládají děti otázky, které znají z internetového prostředí. Také si samy, nebo díky jiným členům skupiny uvědomí, jaké informace je prozradí a jak odpovídat, aby k tomu nedošlo (např. při otázce na bydliště odpoví ČR, ne adresu). Lektor otázky (mimo ukázek), ani odpovědi nenapovídá. Přibližně 5 minut před koncem lektor upozorní, že nese poslední otázky, na které dostanou jejich odesílatelé odpovědi. Po doručení posledních odpovědí si děti doplní tabulky identit podle svého přesvědčení a sejdou se opět v jedné místnosti.

Vyhodnocení s přednáškou pro komparaci s prostředím internetu

Časový plán: 20 minut: 10 min. vyhodnocení, 10 min. interaktivní přednáška k pravidlům

Soutěž je vyhodnocena tak, že lektor postupně říká všechna čísla a písmena. Komu patří, ten řekne své jméno. Následně se přihlásí ti, kteří mají v tabulce správné jméno u správného označení, aby bylo jasné, kolik bodů se odečítá za odhalení. Děti se třemi nejvyššími počty bodů získají drobnou odměnu (placky s motivy IT, např. tablet, zavínáč, logo Facebooku).

Pro vyhodnocení lektor stručně připomene, jaká byla pravidla pro soutěž a proč. Přitom každé pravidlo postaví do protikladu s internetem i fyzickým prostředím a upozorní tak děti na to, co poznaly v soutěži jako problém, a jak se mu mohou v praxi vyhnout. V souladu s principy aktivního učení jsou podporovány vstupy dětí se sdílením jejich zkušeností ze soutěže i z reálného života.

Pravidlo zákazu jmen a e-mailů lze spatřovat v jejich identifikační funkci. V tradičním i internetovém prostředí je s nimi snazší dohledat další informaci či přímo člověka (např. s využitím telefonního seznamu či profilu na Facebooku) nebo se na další informace zeptat (např. jiná reakce na internetu i ve škole bude, pokud se zeptám na jméno nebo pokud se zeptám na přezdívku s tím, že třeba má rád kočky). Jména a e-mailové adresy propojují profily na různých službách internetu, proto je dobré si dávat pozor, jaké informace je s nimi možné spojit. Další pravidlo, které spočívalo v nutnosti říkat pravdu, neplatí v tradičním i internetovém prostředí. Současně je na internetu mnoho komunikace veřejné, proto může kdokoli vysledovat způsob komunikace a témata mezi dětmi a s jejich využitím si budovat důvěru a zjišťovat další informace. Nelze spoléhat na pravdu od internetového kamaráda, internet totiž umožňuje mnohem snazší lhaní i v tom, co je ve fyzickém prostředí zjevné, např. věk. Na závěr je pozitivně ukončeno neplatností posledního

pravidla, a to nutnosti odpovídat. Dětem je dobré zdůraznit, že nikdo je nemůže nutit sdělit informaci, kterou poskytnout nechťejí. Současně existují situace, kdy je zjevné, že něco není v pořádku. Mnoho z nich lze připodobnit k tomu, co děti rodiče učí s ohledem na setkání s neznámým člověkem na ulici (co mu neříkat, nikam s ním nechodit apod.).

Setkání na ulici a soutěž v lekci by měly dát dětem náповědu, jakou informaci mohou poskytnout. Pokud se jich internetový známý na něco zeptá, měly by si říct, jestli by je odpověď odhalila v soutěži a jestli by ji poskytly neznámému člověku na ulici. Pozor by si měly dávat především na to, co je může pomoci najít ve fyzickém prostředí, např. adresa školy, jméno učitele, telefonní číslo, fotky, celé jméno. Důležité je také si uvědomit, že stejný přístup by měl být zachován, ať je předmětem dotazování člověk sám nebo jeho známý. Rozhodování si děti vyzkouší v rámci reflexe v klidu a bezpečí knihovny.

Když se mě někdo zeptá

Časový plán: 15 minut: 5 min. vyplňování, 10 min. sdílení s diskuzí

Každá skupina po 3–4 dětech dostane jeden pracovní list *Když se mě někdo zeptá*. Společně do tabulky udělají šipky od každé otázky v prostředním sloupci ve směru podle toho, jestli danou informaci odmítnou sdělit, nebo ji poskytnou. Lektor by měl vybrat min. tři otázky pro demonstraci toho, že na většinu lze odpovědět obecně (např. bydlím na Moravě), ale ne konkrétně (např. adresa). Upozorní také na otázky, které by děti měly varovat (např. Jsi doma sám/sama?).

Pět otázek s dospělými

1. Jak se bavíš s jinými lidmi přes internet?
2. S kým se tak bavíš?
3. Co chceš, aby o tobě hodně lidí vědělo (např. díky zdi na Facebooku)?
4. Jak by ses bavil přes internet s člověkem, kterého jsi nikdy neviděl?
5. Když se ti ozve někdo známý s novým profilem, jak zjistíš, že je to opravdu ten, kdo myslíš?

Zkušenosti lektora

Lekci se osvědčilo zahájit otázkou: „*Kdo z vás nikdy nebyl na internetu?*“ Většina žáků se zasměje, vytvoří se pozitivní a otevřená atmosféra, kdy děti samovolně začnou uvádět své zkušenosti. Současně se ale téměř ve všech třídách objevil někdo, kdo ještě nikdy na internetu nebyl, příp. S ním má minimální zkušenosti. To je způsobeno jak finančními důvody, tak i zákazy rodičů, kteří nechťejí, aby děti v tomto věku trávily volných čas na internetu, ale vedou je k jiným činnostem. Rozhodně proto není možné v žácích nastavit pocit, že lekce pro ně bude problémová, naopak je vhodné vyzdvihnout, že na tom není nic špatného, protože mohou získat plno krásných zážitků, které by je jinak minuly. Současně je ale dobré, aby i oni

byli připraveni na to, že jednou s internetem budou pracovat, minimálně ve škole, proto je dobré si teď vyzkoušet, jak se na něm vhodně chovat. Také díky práci ve skupině jim určitě některý kamarád pomůže, aby lekci zvládli bez problémů.

Pro fázi evokace je důležitá lektorova orientace v nejpoužívanějších službách internetové komunikace, zejména v online hrách. Hry a komunikační možnosti populární v době přípravy lekce jsou uvedeny v materiálu *Mapa komunikace*, nejpozději po půl roce je vhodná aktualizace. Pokud nemá lektor možnost zjistit trendy v této oblasti, může se nechat poučit dětmi. Toto poučení nesníží jeho odbornost, pokud projeví zájem a obecnou orientaci (např. dobře zná některé služby, i když ne všechny). Děti často způsob komunikace nedemonstrovali obecným popisem, ale svou osobní zkušeností (např. „*Když hraju Minecraft, tak si vždycky povídám s kámošem ... přes Skype.*“). Orientace lektora je patrná pro děti také tím, že má služby připravené na lístcích. Jejich použití je také časově výhodnější. Lístky zvyšují motivaci dětí, pokud mezi nimi najdou oblíbenou hru (dříve Minecraft) nebo službu (aktuálně WhatsApp). Důležité bylo i upozornění, že není nutné jmenovat jen to, co používají, ale i co znají od rodičů nebo sourozenců, proto se děti nemusely bát jmenovat nástroje, u kterých cítí, že by je používat neměly, např. Facebook, kde je věková hranice pro uživatele 13 let. Sdílení zkušeností v dětech povzbudí komunikaci a učení se navzájem. Vždy je totiž součástí třídního kolektivu někdo, kdo s řadou služeb nemá zkušenosti. Návodné otázky se v některých třídách ukázaly jako potřebné, zejména pokud děti dříve nepřišly na možnost jmenovat online hry. Po uvedení několika z nich byl vždy nutný zásah lektora, že her už je dost, ať zkusí i jiné služby.

V souladu s postupy interaktivní hry³⁹⁷ jsou reprodukovány v hlavní části lekce situace ze skutečného života dětí pro porozumění a nalezení možných scénářů jednání s ověřením jejich důsledků. Pomáhalo říct, že lektor a učitel jsou internet, žáci to pak i komentovali („*dneska je ten internet nějak pomalejší*“), a tuto symboliku držet v průběhu celé aktivity (např. pokud někdo zapomněl napsat označení žáka v druhé skupině, tak zprávu odnést a vrátit s tím, že ji e-mail taky vrátí, když není zadaná adresa příjemce). V pravidlech původně nebyly uvažovány e-maily, ale první realizace lekce ukázala, že děti si opravdu spojují aktivitu se zkušenostmi z internetu, protože celý běh byl ovlivněn zjištěním jmen právě z e-mailů. Při zahájení aktivity je vhodné dopsat k pravidlům, jaká čísla a písmena byla zadána (např. 1–13 a A–M), aby bylo jasné, s kým je možné zahájit novou komunikaci (tedy existuje žák s daným označením).

Často žáci nevěděli, jak komunikaci začít, a měli problém s tím, že jim nejsou jasná pravidla. Osvědčilo se spojit je do menších skupinek pro vzájemnou pomoc a dát jim pokyn, ať zkusí poslat zprávu s vzorovou otázkou. Po dvou kolech soutěže již byla pravidla zřejmá. Skupinky téměř vždy vznikly i bez intervence lektora,

397 BELZ 2001, s. 101.

obvykle ve velikosti 2–6 osob, která je vhodná pro interakci³⁹⁸. V rámci skupin žáci sdíleli vhodné otázky a odpovědi (např. ukázka z rozhovoru žáků: „*Když se tě zeptaj na bydliště, tak tam dej byt.*“ „*Nebo bydlím v domě.*“ „*Bydlím nedaleko školy.*“) Lektor sloužil i jako rádce, kterého se děti doptávaly, jestli je nově vymyšlená otázka v souladu s pravidly. Často se chodily ptát na otázky, které považovaly za dobře vymyšlené, aby se pochlubily. Děti tak samy přišly na to, jaké postupy je vedou ke stanovenému cíli – odhalení cizí identity a uchování vlastní a sdílely to se spolužáky. Tento tzv. aha-moment přitom kromě efektu učení vede také ke vzbuzení radosti a pocitu, že učení je příjemná věc³⁹⁹. Zásadní zjištění tedy nepřišlo od lektorky, ale od vrstevníků, bylo pak zvažováno při vlastní aktivitě. Objevilo se ve všech skupinách, někdy přeneseně z druhé skupiny, když si někdo naopak stěžoval, že určitá otázka či odpověď mu překazila snažení.

V 5. třídě ve srovnání s nižším ročníkem děti více sledovaly jazykové prohršky. Ve škole byla soutěž tímto poznamenána více a docházelo ke zpomalení komunikace, protože děti strávily více času přemýšlením nad formou než nad obsahem. V knihovně byla soutěž uvolněnější, pomohl tomu také papír A4 bez linek. V 5. třídě se také objevil problém s identifikací ne podle informací, ale podle písma, někteří si to uvědomili již na počátku aktivity a dotazovali se lektorky, jak to vyřešit, přičemž sami nabízeli vlastní řešení – že si zprávy nechají psát někým jiným. Při doručování zpráv se pro označení dětí osvědčily placky, které měly mít připíchnuté viditelně. Současně je na rozdíl od papírků bylo možné využít opakovaně. Žáci 4. tříd ve srovnání s vyššími ročníky byli aktivnější při očekávání zpráv, obvykle běhali po místnosti, aby byli co nejdříve u rozdávání a stihli poslat co nejvíce zpráv. U starších ročníků se více stávalo, že se žák (většinou jen jeden) rozhodl, že mu postačují dvě komunikace, které dostal při zahájení, a nechtěl si přes výzvu lektora vzít prázdný papír a začít psát někomu dalšímu.

Při počítání bodů se osvědčilo mít v ruce tabulku s čísly a písmeny a postupně je překrývat, aby někdo nebyl vynechaný. I když odměna vítězům byla jen symbolická, žáci ji hodnotili pozitivně, pokud se jednalo o placky spojené s IT, ne s knihovnou, ale i o sladkosti⁴⁰⁰. V rámci komentáře po soutěži, jehož funkce je z lekce nejpodstatnější, je zásadní strážlivý přístup ke zneužitelnosti informací. Neměl by být ani příliš striktní, ani benevolentní, aby děti viděly, že bezpečnost v komunikaci lektor bere vážně, ale nesnaží se jim zakázat pro ně nezbytnou součást společenského života, která přispívá k budování jejich postavení v kolektivu a pozitivní digitální stopy. Lektor by měl dále mít přehled o stylu běžné komunikace dětí na internetu, tedy co a komu jsou ochotny sdělit. To lze vysledovat ve veřejné komunikaci dětí anebo zjistit z výzkumů, např. EU Kids Online nebo e-Bezpečí (viz kap. 1.2.1). Srovnání

398 KASÍKOVÁ 1997, s. 38.

399 STEELOVÁ 2007b, s. 9.

400 Vhodnost odměny při aktivním učení zdůrazňuje PETRESS 2008.

s fyzickým prostředím učitelé hodnotili pozitivně, ne výjimečně do výkladu v tomto okamžiku vstoupili a připomněli dětem, že se tomu věnovali v dřívější výuce.

Při reflexi byl zkoušen materiál, kde děti měly samy dopsat informace do polí: Když ode mě někdo chce vědět...:

- ... přestanu se s ním bavit a řeknu to dospělému.
- ... řeknu, že mu to nepovím.
- ... tak mu to řeknu.

Tento způsob byl ale pro žáky příliš náročný, problémem bylo zejména vymyslet informace, ne zařadit je do správného pole. Proto byla vytvořena návodnější tabulka, kde byly informace připraveny a šlo jen o správnou reakci, navíc zjednodušenou na dvě varianty. Důležité je při zadání aktivity zdůraznit, že cílem je určit, zda odpovědět (ne jak). To, že lze odpovědět různě, většinou vyjádří samy děti v diskuzi („*Můžu mu říct, že chodím plavat, ale on neví kam.*“). Jen výjimečně potřebovaly náповědu od lektora. Děti ve 4. třídě a některé i v 5. ještě viděli možnost nepoužívat komunikaci přes internet (např. reakce „*Lepší je se s nikým cizím nebavit.*“), s vyšším věkem jim toto řešení ale připadalo stále méně reálné, což potvrdil i akční výzkum (viz kap. 3.3.4). Pro lekci bylo pozitivním zjištěním, že děti se odkazovaly při volbě odpovědi na předchozí aktivitu, kterou proto lze označit za efektivní. Přestože se jednalo o aktivitu, která ukončovala více než sedmdesátiminutový program, děti se soustředily na její průběh a po celou určenou dobu se bavily o otázkách na papíře.

Soutěž pozitivně hodnotili i učitelé, pro které právě tato aktivita je základním přínosem lekce, kterou označili jako zpracovanou adekvátně věku žáků. Lekce, zejména soutěž, byla pozitivně hodnocena i 5. a 6. třídou, včetně realizace místní knihovnicí v Městské knihovně Pelhřimov pro speciální základní školu (dle e-mailové komunikace s Lenkou Havlovou ze dne 19. 2. 2014). Při soutěži často v okamžiku, kdy lektorka upozornila na blížící se konec, chtěly děti pokračovat, případně se ptaly učitelky, zda si soutěž nemohou později zahrát ve škole.

3.2.5 Práce s informačními zdroji

Anotace: Lekce primárně vede žáky k vyzkoušení základních postupů hodnocení informačních zdrojů a k lepší orientaci v elektronických i tradičních informačních zdrojích. Žáci se seznámí s omezeními vybraných typů informačních zdrojů (kniha, časopis, Wikipedie a odborná webová stránka) a základními evaluačními kritérii. Sekundárně jsou rozvíjeny znalosti v aktuálních tématech z informační bezpečnosti, protože při lekci žáci pracují s texty na témata: závislost na informačních technologiích, virální videa, kyberšikana a sociální inženýrství.

Cílová skupina: 5. třída ZŠ

Materiální vybavení: Psací potřeby a volné papíry pro žáky, tabule a fixy, kniha a časopis k řešeným tématům a dva počítače, zadání rychlých špiónů, týmové role

(jedna pro každého žáka), analyzovaný text (jeden pro každého žáka), pracovní list I.N.S.E.R.T. (pro skupinu), pracovní list Hledání informací (jeden pro skupinu), možný plakát s hodnotícími kritérii

Výukové cíle – Žák je po lekci schopen...:

- srovnat výhody a omezení různých typů informačních zdrojů, především s ohledem na jejich důvěryhodnost;
- použít pomůcky pro orientaci v základních typech informačních zdrojů;
- zdůvodnit potřebu hodnocení informací a jejich zdrojů;
- zhodnotit základní charakteristiky důvěryhodnosti informačního zdroje.

Spojení s RVP: ČJL-5-1-01, ČJL-5-1-02, ČJL-5-1-03, ČJL-5-1-04, ICT-5-1-02, ICT-5-1-03, ICT-5-2-01, ICT-5-2-02, ČJS-5-2-01, ČJS-5-2-02, ČJS-5-2-03, ČJS-5-2-04, klíčové kompetence a průřezová témata

Spojení s NIQUES (informační gramotnost): Formulace problému, určení typu informace, získání informace, posouzení relevance a úplnosti informací, posouzení pravdivosti informací, analýza získaných informací, modelování a simulace, plánování postupu řešení, vytváření originálního díla, bezpečnost, ochrana zdraví, uplatňování právních norem, etika zacházení s informacemi a netiketa, každodenní život s technologiemi

Výukové aktivity dle E-U-R:

- evokace: Rychlí špioni,
- uvědomění: I.N.S.E.R.T. a analýza informací v informačních zdrojích,
- reflexe: brainwriting.

Osnova

Rychlí špióni (aktivity)

Časový plán: 10 minut

Lekce je zahájena představením jejího cíle. Ten spočívá v uvědomění si výhod a nevýhod jednotlivých typů informačních zdrojů a zvažování, nakolik jsou informace, které tyto zdroje nabízí, vhodné pro využití právě žáky. Témata, která jsou předmětem řešených textů, uvedena nejsou, protože jejich zaměření je předmětem první aktivity v lekci. Ta spočívá ve variaci na hru Aktivity, resp. výukovou aktivitu Rychlí špióni. Žáci jsou rozdělení na čtyři skupiny. Každá skupina si zvolí svého špióna pro každé kolo, kdy první spočívá v malování („mobilní telefon“), druhé v pantomimě („šikana“) a třetí slovním vyjádření slova bez jeho použití („video“). Lektor stojí před třídou a špióny, kteří k němu doběhnou, seznamuje postupně s hádanými slovy. Způsob vyjádření a hádané slovo jim ukazuje na vytištěném lístku, přičemž lístky pro další kola by špión dopředu vidět neměl.

Poté, co první skupina uhádne všechna tři slova, je hra ukončena. Vítězná skupina zopakuje uhádnutá slova a celá třída je vyzvána, aby na jejich základě definovala, čeho se budou týkat texty v následující aktivitě. Lektor upřesní, že i když předmětem textů jsou různé problémy spojené s internetem a dětmi, klíčovou

složkou lekce je přemýšlení nad zdroji informací, a že obě témata informační bezpečnosti spolu těsně souvisí především právě v hodnocení důvěryhodnosti.

I.N.S.E.R.T.

Časový plán: 20 minut: 5 min. čtení textu, 5 min. vyplňování pracovního listu, 10 min. diskuze

Jako odměna pro vítěznou skupinu je, že si první vybírají obálku. Z každé obálky vysypou žáci nejdříve malé lístky s týmovými rolemi, ideálně aby neviděli, co je na nich napsáno. Každý žák si jednu vylosuje. Poté jsou jednotlivé role vysvětleny. Všichni ve skupině budou číst stejné texty, ale hledač informací se při zpracování soustředí na nalezení odpovědí na položené otázky na pracovních listech. Zapisovatel výsledky značí, ale hledači mohou pomáhat. Prezentující po aktivitě představuje výsledky ostatním, i on může pomáhat při zpracování úkolu, hlavně se ale domlouvá se zapisovatelem, aby z jeho poznámek byl schopný výsledek prezentovat.

Po vysvětlení rolí jsou žáci vyzváni, aby si každý z obálky vzal svůj text (všichni ve skupině mají stejný) a sám si jej přečetl. Nakonec z obálky vytáhnou pracovní list I.N.S.E.R.T., do kterého společně vyplní, co už o tématu věděli, co z článku pochopili, i když to pro ně bylo nové, čemu z textu nerozumí a čemu nevěří. Prezentující pak postupně představí výsledky zpracování a lektor okomentuje to, co zaznělo u částí „nerozumíme“ a „nevěříme“.

Analýza informací v informačních zdrojích

Časový plán: 35 minut: 20 min. vyplňování pracovního listu, 15 min. diskuze

Fáze uvědomění si významu pokračuje prací v různých informačních zdrojích:

Typ zdroje	Téma	Zdroj pro hledání
kniha	kyberšikana	Bezpečnost dětí na internetu (Eckertová a Dočekal)
časopis	sociální inženýrství	Počítač pro každého čísla č. 12/2014 a 15/2015
web	internetová závislost	Online adiktologická poradna
Wikipedie	virální videa	Wikipedie

S konkrétním zdrojem informací jsou žáci seznámeni lektorem při zadání aktivity, přičemž jsou upozorněni, že při práci na počítači musí pracovat výhradně na uvedených stránkách. Cílem všech skupin je, aby co nejkompletněji vyplnily pracovní list Hledání informací, kdy před zahájením práce jsou jednotlivé položky na listu žákům představeny. Během aktivity lektor prochází kolem skupin a pomáhá jim, když neví, jak postupovat. Po vypršení časového limitu se žáci vrací s pracovními listy na přednáškové místo, aby představili výsledky svého hledání. Po prezentaci každé skupiny následuje diskuze o hodnotících kritériích pro daný zdroj ve vztahu k hledaným parametrům (stáří, autor apod.). Otázky lektor směřuje tak, aby žáci vyjádřili silné a slabé stránky jednotlivých typů zdrojů z hlediska důvěryhodnosti.

Brainwriting

Časový plán: 10 minut: 5 min. brainwriting, 5 min. tvorba seznamu

V reflexi jsou žáci vyzváni, aby se pomocí individuálního brainwritingu zamysleli znovu nad předchozí aktivitou a zkusili sepsat vše, co je podle jejich názoru důležité zohlednit u každého informačního zdroje pro posouzení jeho využitelnosti (především důvěryhodnosti) informací v návaznosti na předchozí aktivitu. Poté jsou žáci vyzváni, aby se podívali na sepsaný výsledek a společně definovali pět nejdůležitějších prvků, na které by se měli zaměřit u každého zdroje, a aby vysvětlili, proč je právě toto kritérium zásadní. Definované prvky jsou sepisovány lektorem na velký papír. Vytvořený seznam dostane učitel po lekci, příp. knihovník může vytvořit vlastní plakát, který srovná při reflexi s vytvořeným seznamem a následně jej dá učiteli pro zavěšení ve třídě.

Pět otázek s dospělými

1. Co je závislost na internetu a jak se jí dá předcházet?
2. Může být kyberšikana, i když si jen děláš legraci z kamaráda?
3. Můžeš si být jistý, že z internetu smažeš video, které jsi tam někdy nahrál?
4. Jaké jsou výhody knížek proti internetu, když děláš referát do školy?
5. Čeho si všímáš na zdrojích informací, abys mohl říct, že je pro tebe dobrý?

Zkušenosti lektora

Lekci je vhodné realizovat v prvním pololetí 5. třídy, protože v druhém se postupně snižuje motivace žáků a více se projevuje jejich sebevědomí v práci na internetu, což vede k nižší ochotě zapojení. V rámci evokační aktivity je vhodné ji prezentovat jako hru a využít oba názvy. Aktivity většina žáků zná, ale vždy byli ve třídě jednotlivci, kteří s touto hrou zkušenosti neměli. Proto bylo dobré nechat žáky jejich spolužákům vysvětlit princip hry s tím, že lektor jen doplnil, že proběhnou tři kola, kde každé má formu jiné aktivity a ta je zadána pro všechny skupiny stejně. Důležité je, které skupině se podaří slova uhodnout nejrychleji, což vede k názvu Rychlí špióni. Žáci si název většinou přeloží tak, že je nutné, aby se špión pohyboval rychle, jen výjimečně mezi skupinou a lektorem neběžel. V rychlém pohybu jej také většinou povzbuzovali ostatní členové skupiny. Zda bude pro každé kolo využitý jiný nebo stejný špión, většinou rozhodl lektor až při zadávání aktivity s ohledem na to, jak žáci reagovali na představení hry. Ve většině tříd mělo zájem stát se špiónem více dětí, tak jim to bylo umožněno, v jiných třídách naopak projevovali více komentáře typu „já to teda nebudu“. Role evokace je také motivační, proto byla zvolena varianta právě s ohledem na zájem žáků.

V průběhu aktivity je důležité sledovat skupiny, které ji, i když byla prezentována jako hra, vnímaly jako soutěž, proto se snažily odposlechnout skupiny, které byly ve hře dál, a na základě odposlechnutých tipů najít hledané slovo. To by měl lektor korigovat a připomínat, že při tipování mají skupiny pracovat potichu.

Pokud nezasáhne, stěžují si žáci, že ostatní podvádějí, a chybějící vstup lektora má negativní vliv na jejich motivaci.

Při hádání tematického zaměření textů žáci obvykle zůstávají u pojmu šikana, který je jim známý a představuje směr, který je pro ně představitelný jako téma, ve kterém učitelé a lektoři prosazují osvětu. Současně obvykle ví od učitele, že lekce souvisí s internetem, proto často tipovali šikanu na internetu. Přestože na začátku lekce byli seznámeni s cílem spočívajícím v práci s informačními zdroji, spojení s internetem pro ně bylo zajímavější. Pro správné nastavení pozornosti bylo vhodné jim podstatu toho, čemu se budou věnovat, připomenout. Současně byli žáci upozorněni na spojení obou tematických zaměření v informační bezpečnosti, kdy jak v případě nevhodného přístupu ke zdroji, tak i v komunikaci a sdílení na internetu, mohou být poškozeni, i když třeba jen tím, že si z nich ostatní budou dělat legraci kvůli jejich důvěře v chybnou informaci.

Aktivita I.N.S.E.R.T. by mohla sloužit také jako evokace. Lekce je pro žáky ale poměrně náročná v množství textu, který mají přečíst, a (ve srovnání s dalšími lekcemi v koncepci) také menší hravostí aktivit. Již začít lekci čtením textu, i když ne dlouhého, na děti nemá dobrý motivační účinek. Vhodnější je aktivizovat je pro lekci pohybem a krátkou a jednoduchou hrou, kdy současně začne spolupracovat skupina, která zůstává ve stejném složení i ve fázi uvědomění si významu. Losování rolí je důležité, žáci se často snaží některé roli vyhnout, v případě losování tuto nežádanou roli musel někdo vykonávat a byl zkrácen čas, kdy skupina diskutovala, jaká bude role kterého z nich. Současně se ale v některých skupinách žáci domluvili na výměně role (bez pokynu lektora). V tom případě je vhodné nezasahovat, protože žáci se v dané pozici cítí lépe, současně je ale dodrženo, aby každou roli někdo zastával. Přitom nerozhoduje lektor, ale žáci sami náhodným losováním. V případě, že se v některé skupině déle někdo snaží přesvědčit ostatní, aby si s ním roli vyměnili, a oni nesouhlasí, teprve vstupuje lektor s pokynem, že má být zahájena aktivita s rolemi, jak byly vylosovány. Při menším počtu žáků jsou před lekcí odstraněny duplicitní role (nejdříve prezentující, pak zapisovatel, nakonec hledač informací).

Čtené texty musí být stejně dlouhé, aby se některá skupina necítila znevýhodněná. Klíčový je i jejich výběr, který by měl odpovídat tomu, co žáci považují za diskutované téma pro jejich osobní kontext. Témata byla zvolena z oblasti informační bezpečnosti s ohledem na podporu provázanosti obou částí koncepce, lekci je ale možné upravit i pro jiná témata. Ta by měla být co nejvíce různorodá (ne např. různé variace kyberšikany). Po zkušenosti z realizace byly texty zkráceny na rozsah 800–900 znaků. Upravena byla i jejich volba, aby se jednalo o texty pochopitelné a tematicky známé dětem, ale také aby v nich byl prvek odborného textu a mohla tak být vyplněna celá tabulka pro I.N.S.E.R.T. I když lektor reflektoval neznámé nebo nepochopitelné informace z textu, jeho cílem bylo nechat některé otázky otevřené s tím, že odpovědi si žáci sami najdou v navazující aktivitě.

Hlavní část lekce založená na práci s informačními zdroji vždy vedla k emotivnímu vyjádření zájmu pracovat na počítači. Zejména skupiny, které hledaly informace v časopisech, nebyly s přiděleným zdrojem spokojeny. Vhodné bylo připomenout jim, že si téma losovaly. Tyto skupiny pak bylo také častěji nutné podporovat tím, že lektor chvíli pracoval s nimi a snažil se je podpořit při vyplňování pracovního listu. Naopak skupiny, které pracovaly na počítači, vyžadovaly spíše rychlé zásahy lektora, kdy jim připomínal, že musí zůstat výhradně na přidělené webové stránce, případně korigoval, když se žáci postrkovali u počítače a každý jej chtěl ovládat. I když bylo ve skupině více hledačů, kvůli spolupráci hrálo velkou roli to, kolik počítačů nebo výtisků mohli využít. Při rozdělení bylo vyhledávání méně efektivní a docházelo k výrazně nižší kooperaci žáků. Na druhou stranu bylo důležité umístění vybavení při práci s počítači. Pokud byl počítač v rohu místnosti, na monitor vidělo jen několik žáků. Když byla skupina větší a chvíli některý člen na monitor neviděl, případně se cítil při hledání nevyužitý, přestal se zapojovat. Pak bylo vhodné dát mu k dispozici potřebný materiál, aby se mohl opět na aktivitě podílet.

V rámci diskuze po prezentaci hledání informací je cílem lektora navést žáky na silné a slabé stránky jednotlivých informačních zdrojů. K tomu přispívá, že žáci ve skupinách s tradičními zdroji projevují svůj zájem o ty elektronické („*Vy jste byli na počítači? To ti závidím.*“). Lektor by měl mít připravené doplňující otázky pro diskuzi, z nichž si vybírá pro různé typy zdrojů takové, které upozorní i na druhou stranu hodnocení využitelnosti zdroje (obvykle je nutné lektorem iniciovat nevýhody elektronických a výhody tradičních zdrojů). Např. v rámci stáří informace lektor navazuje otázkami, jak dlouho trvá daný zdroj vytvořit a jaké jsou možnosti aktualizací, jaké mohou být následky toho, když jsou využity zastaralé informace, případně jestli se žáci někdy setkali s problémem nefunkčních odkazů ve webovém prostředí. V případě řešení původce informací je možné upozornit na to, kdo se může stát autorem daného zdroje, jak je to náročné, jak důležitá je jeho odbornost, zda si uvědomují komerční a redakční vstupy apod. Při řešení správnosti, platnosti a objektivity informací je důležité nezůstat jen u odpovědi ano nebo ne, ale žádat po dětech zdůvodnění a příklady, proč zdroj hodnotí daným způsobem. Důležitým faktorem je porozumění s upozorněním, že ne všechny informace jsou určeny pro každého, takže někdy je i dobrý zdroj pro žáky nepoužitelný, třeba když je příliš odborný.

Ve fázi reflexe je možné z časových důvodů přeskočit brainwriting a rovnou žáky vyzvat, aby se zamysleli nad předchozí diskuzí a vybrali a zdůvodnili základní prvky, kterých by si při hodnocení každého zdroje měli všimnout, ať půjde o Wikipedii nebo o knihu. Právě z časových důvodů obvykle není možné vytvořit graficky pěkný seznam, který by mohl být dlouhodobě pověšený ve třídě, např. pro připomínku při referátech studentů. Z toho důvodu knihovník může mít dopředu připravený plakát (ideálně ve formátu A3), který srovná s vytvořeným seznamem. Tento plakát může být také některým z testů pro hodnocení důvěryhodnosti zdro-

je (viz kap. 1.1.2), například matice C.R.A.P. testu od McKenzie, kterou je možné i přeložit díky licenci CC BY-NC 3.0⁴⁰¹.

3.2.6 Sociální inženýrství a silná hesla (Mnoholičný lektvar)

Anotace: Žáci druhého stupně základní školy jsou již často uživateli mnoha služeb internetu, z nichž významnou část tvoří komunikace a služby vázané na osobní profil. S jejich užíváním jsou ale spojeny různé hrozby, se kterými se žáci mohou setkat a jejichž důsledky mohou být silně negativní. Proto je vhodné vybudovat v nich zdravou nedůvěru v toho, s kým komunikují na internetu, především s ohledem na sociální inženýrství a krádež identity. Pro lepší uvědomění si těchto problémů je do lekce zařazena simulace problematické komunikace na internetu. Klíčovou roli v souvislosti s tím hrají autentizační údaje, nejčastěji ve formě hesel, proto jsou představeny zásady práce s bezpečnými hesly.

Cílová skupina: 6. třída ZŠ

Materiální vybavení: Psací potřeby a volné papíry pro žáky, dvě místnosti (ne vzdálené), lístky s názvy hrozeb (jeden pro skupinu), pracovní list Tabulka pravosti identit (jeden pro každého žáka), pracovní list Hesla (pro každého žáka), seznam pravidel v soutěži (zavěšený pro skupinu nebo promítaný), vhodná tabule a fixy a anglicko-české slovníky

Výukové cíle – Žák je po lekci schopen...:

- popsat možné způsoby podvržení identity při komunikaci na internetu;
- identifikovat typické postupy sociálního inženýrství;
- aplikovat zdravou nedůvěru na internetovou komunikaci;
- vysvětlit význam autentizace;
- vytvořit silné heslo a bezpečně ho používat.

Spojení s RVP: ČJL-9-1-02, ČJL-9-1-07, ČJL-9-2-03, ICT-9-1-01, VO-9-1-07, VO-9-4-05, VO-9-4-08, VO-9-4-10, VZ-9-1-01, VZ-9-1-14, VZ-9-1-16, klíčové kompetence a průřezová témata

Spojení s NIQUES (informační gramotnost): Formulace problému (vynikající), určení typu informace (vynikající), určení typu informace (standardní), posouzení relevance a úplnosti informací (vynikající), posouzení pravdivosti informací (vynikající), analýza získaných informací (standardní), modelování a simulace (standardní), plánování postupu řešení (minimální), komunikace (standardní), vytváření digitální identity (vynikající), bezpečnost (vynikající), uplatňování právních norem (vynikající), etika zacházení s informacemi a netiketa (vynikající), každodenní život s technologiemi (minimální)

401 MCKENZIE 2013.

Výukové aktivity dle E-U-R:

- evokace: definování internetových hrozeb,
- uvědomění: soutěž a interaktivní přednáška,
- reflexe: brainstorming.

Osnova

Definování internetových hrozeb

Časový plán: 20 minut: 5 min. definice, 15 min. prezentace s přednáškou

Po zahájení lekce s představením jejího zaměření na hrozby komunikace na internetu jsou žáci vyzváni, aby se rozdělili se do skupin po 3–4. Cílem evokace je nejen nasměrovat uvažování žáků k tématu, ale především je motivovat v zapojení do lekce poukázáním na jejich znalostní nedostatky, které je schopen lektor doplnit. Během pěti minut má každá skupina vytvořit krátkou definici pojmu, který si vylosuje. Žáci definují pojmy: krádež identity, kyberšikana, slovníkový útok, kybergrooming, hacking, kyberstalking, happy slapping, sexting, malware. Pojmy jsou řazeny podle významu pro lekci, do losování je zařazeno tolik pojmů, aby vyšel na každou skupinu jeden. Protože řada pojmů vychází z anglického termínu, jako pomůcky slouží anglicko-české slovníky, které si skupiny mohou, ale nemusí půjčit. Definici mají skupiny vytvořit jakkoli, pokud pojem neznají, mají si ji zkusit odvodit z významu slov.

Následně skupina přednese své vymezení pojmu. Ostatní žáci mohou tuto definici reflektovat. Pokud není správná, po vyjádření ostatních žáků je vymezení upřesněno lektorem. Současně lektor doplní informace o rozšířenosti daného problému pomocí výsledků výzkumů, příp. grafů (viz kap. 1.2) a možné maximální sankce v českém prostředí. Při přechodu mezi jednotlivými definicemi pojmů upozorní na jejich vazby, zejména uplatnění krádeže identity v hrozbách při komunikaci na internetu, a to s neznámými lidmi, ale i známými, za které se může vydávat někdo jiný. Pro simulaci, jak je jednoduché převzít cizí identitu a současně těžké odhalit tuto krádež, je určena následující hra.

Soutěž v odhalování pravosti či krádeže identity

Časový plán: 30 minut: 5 min. vysvětlení pravidel, 20 min. soutěž, 5 min. vyhodnocení

Formát hry je podobný lekci pro 4. třídu, proto je zde vymezení stručnější. Losováním čísel a písmen, kterými se ve hře žáci označují místo jmen, jsou opět vytvořeny dvě skupiny, které se po vysvětlení pravidel rozdělí do dvou místností, mezi kterými lektor s pomocí učitele přenáší vzkazy žáků. Cílem zde ale není zjistit totožnost komunikačního partnera, ale zda je komunikace s ním pravdivá (s reálnou identitou) či lživá (s ukradenou identitou) a současně zmást toho druhého ohledně své role z hlediska pravdivosti komunikace. Za každé správné odhalení přístupu je získán bod, za každé odhalení vlastního ztracen bod.

Pravidla komunikace ve hře jsou viditelně napsána v obou místnostech. Po rozchodu skupin se v každé místnosti postaví polovina žáků k pravé ruce lektora (nebo učitele), druhá polovina k levé ruce. Následně lektor ukáže, ve které ruce měl červený lístek značící falešnou identitu a ve které zelený pro pravou identitu pro průběh celé aktivity. Pravé identity musí psát výhradně pravdu (výjimkou jsou soukromá tajemství), falešně se po celou dobu vydávají za jednoho člověka ze své skupiny, aby nebyli odhaleni už při představení se ukradenou identitou. Jména je možné používat, jen pro označení subjektů komunikace (adresátů zpráv) je nutné označení číslem a písmenem. První komunikace je nadepsaná podle stejného klíče jako u lekce pro 4. třídu. Opět je možné vést libovolný počet komunikací s rizikem malého množství odpovědí, totožný je i způsob komunikace, kdy je zapsána odpověď a následně položena vlastní otázka před odesláním zprávy zpět. Pokud si žák myslí, že poznal identitu druhého, opět použije formulku *už vím*, ale komunikace končí až při jejím zapsání oběma komunikujícími žáky. Pro zaznamenání pravosti identity je použita podobná tabulka jako u předchozí lekce (viz materiál *Tabulka pravosti identity*). Pro zahájení komunikace děti dostanou příklady možných otázek, např. *Jak se jmenuješ? Jaký je tvůj oblíbený zpěvák? Jaký děláš sport?* Lektor opět radí při nejasnostech a zasahuje jen v podobných případech jako u předchozí lekce, hlídá čas a 5 minut před koncem dá výzvu k posledním otázkám.

Po ukončení hry se skupiny sejdou v jedné místnosti a vyhodnocení probíhá stejně jako u předchozí lekce, kdy jsou postupně odříkána všechna písmena a čísla a k nim správná odpověď na to, zda říkali pravdu nebo lhali.

Interaktivní přednáška reflektující soutěž

Časový plán: 10 minut

Po ukončení hry lektor připodobní simulaci reálnému prostředí a upozorní žáky na to, co poznali v soutěži jako problém, a jak se mu mohou vyhnout. Klíčová je při komunikaci na internetu snadnost krádeže identity či vytvoření a užívání falešné (pro lekci jsou obě situace označovány zjednodušeně jako krádež identity). Nikdo si nemůže být zcela jistý, že komunikuje opravdu s tím, s kým si myslí, pokud toho druhého nezná z fyzického prostředí a nekomunikuje s ním v reálném čase přes webkameru, což ale není typická forma komunikace s přáteli na internetu.

Vodítko pro odhalení charakteristik či identity druhého nemůže dát ani forma komunikace. Mnoho jí totiž na internetu probíhá veřejně, proto není těžké zjistit si pro konkrétní skupinu uživatelů obvyklou formu i obsah komunikace a napodobit je. V případě krádeže identity může útočník paralelně navázat komunikaci i s tím, za koho se vydává. Potom není problém se zeptat na informace, které potřebuje pro komunikaci se zamýšlenou obětí. Při závažnějších problémech, jako je např. grooming, často dochází k dlouhodobému budování důvěry a tzv. zrcadlení, kdy komunikující vyjadřuje stejné zájmy a názory jako ten druhý a tím vyvolává pocit *spřízněné duše*, tedy získává důvěru.

I v případě, že člověk přes internet komunikuje jen s těmi, které zná, nemůže si být jistý, že se nejedná jen o ukradené identity. Lektor vybědne k zamyšlení a vlastnímu vyhodnocení, jak by žák reagoval na situace, které popisují různé možnosti krádeže identity v praxi (falešný profil, prolomené heslo, žádosti o přátelství od neznámých lidí). Poté jsou žáci vyzváni, zda někoho napadá možné odhalení ukradené identity, když se zamyslí nad úspěšnými strategiemi v předchozí hře. Při řešení lektor upozorní na možnost využít informace, kterou zná jen osoba, jejíž identita je ověřována, jako v sérii knih a filmů o Harrym Potterovi. Jedná se v podstatě o autentizační údaj, podobně jako heslo. Význam hesla také naznačil jeden z výše popsanych scénářů, proto se poslední aktivita zaměřuje na to, jak používat heslo, aby bylo silné a odolalo útokům.

Brainstorming

Časový plán: 15 minut: 5 min. sběr nápadů, 10 min. tvorba bezpečného hesla
Metodou brainstormingu žáci společně vytvoří soubor pravidel pro tvorbu, formu a použití hesel, aby byla dostatečně bezpečná. Lektor nezasahuje, pouze zapisuje nápady a ukončí brainstorming, pokud již nepřináší nové myšlenky. Následně dá každému žaku pracovní list *Hesla* a představí obsah horní poloviny (formát a způsob využívání hesla). Potom je vyzve, aby během tří minut vytvořili ve dvojici bezpečné heslo a zapamatovali si ho a současně poznamenali na pracovní list. Několik žáků poté napíše na tabuli své heslo a lektor na pracovním listu zkontroluje, že bylo zapamatováno.

Když se žáci vyjádří k tomu, zda heslo splňuje stanovená pravidla, doplní svůj názor také lektor a upozorní na průměrnou rychlost prolomení dané formy podle pracovního listu. Následně popíše možná řešení použití silného hesla bezpečně i k zapamatování (správce hesel, několikaúrovňová politika a algoritmus tvorby) a služby pro kontrolu bezpečnosti hesla, které jsou také uvedeny na pracovním listu. Na závěr jsou žáci opět vyzváni k vytvoření bezpečného hesla, jehož kvalitu si v některé z uvedených služeb ověří.

Pět otázek s dospělými

1. Jak jste se bavili přes internet s člověkem, kterého jste nikdy neviděli?
2. Když se vám ozve někdo známý s novým profilem (e-mailem, facebookovým profilem, Skype účtem atd.), jak zjistíte, že je to opravdu ten, kdo myslíte?
3. Jak si vytváříte heslo a kde se snažíte, aby bylo co nejbezpečnější?
4. Když s někým komunikujete přes internet, jak si ověřujete, jestli říká pravdu?
5. Dokážete popsat alespoň tři situace, ke kterým by mohlo dojít při komunikaci s člověkem, který chce zneužít internet proti vám?

Zkušenosti lektora

S ohledem na obvyklé charakteristiky dospívajících v tomto věku projevují pro lekci menší nadšení než mladší děti. Internet ale chtějí znát, proto se do aktivit zapojí a nebudou projevovat tolik revoltu vůči autoritám, mezi které patří i knihovna (i když mnohem méně než škola) pokud je lektor přesvědčí o přínosu lekce pro jejich znalosti. Důležitá je pro to evokace. Většina řešených pojmů je žákům známá, ale nejsou schopni jasně popsat podstatu a řešení problémů. Je také důležité přiblížení rozsahu problému, protože další z častých reakcí žáků je, že se tak hloupě nechovají, aby mohli být oběťmi jmenovaných problémů. Podobné vyjádření často projevili některý z žáků a ti, jejichž chování je rizikové, se nevyjadřovali. Zde se již výrazněji projevují rozdíly mezi žáky z hlediska jejich znalostí i chování, kdy někteří se výrazně lépe v problematice orientují, ale ostatní nechtějí ukázat svá omezení v tomto směru, protože internet považují za běžnou součást života. Pro komentář lektora je důležité, aby se orientoval v pojmech a měl informace o rozsahu hrozeb založené na výzkumech, které již žáci jsou schopni přijmout, zejména pokud jsou procentuální hodnoty převedeny na to, kolik žáků z jejich tříd odpovídá danému množství. Nejvíce žáky ale upoutaly maximální sazby v trestním zákoníku, příp. v jiných zákonech, které silně komentovali, že jim připadají nízké nebo naopak vysoké.

Pokud budou některé aktivity nahrazeny, je nutné myslet na to, že i přes téma, které žáky zajímá, je lekce poměrně náročná na soustředění. Proto je důležité proložení výkladu herní aktivitou s pohybovou složkou. Žáci 6. třídy již neprojevují tolik nadšení jako 4. třídy v podobně nastavené aktivitě, ale přesto se většina do hry aktivně zapojila. Toto zapojení bylo výraznější u tříd, které absolvovaly právě lekci pro 4. třídu. I když si na ni na začátku nevzpomněli, hra jim to připomněla a vzpomněli si i na to, jak je bavila. Při zahájení hry děti projevovaly zájem především o roli lhářů, proto bylo nutné cíleně rozdělit žáky v obou místnostech na pravdomluvné a lháře losováním. Také tip pro lháře, aby se po celou aktivitu vydávali za stejného člověka, byl důležitý, jinak si v druhé místnosti řeknou, že jednou se prezentoval jedním jménem a potom druhým, takže je jasně lhář. Dalším důležitým prvkem byl pro lháře zákaz ptát se toho, za koho se vydávali, na vhodné odpovědi, směli se ptát jen ostatních spolužáků ve skupině.

Stěžejní fáze uvědomění si významu je interaktivní přednáška. Ta je v případě této lekce delší a měla by obsahovat příklady těsně spojené s reálnými činnostmi žáků na internetu. V případě krádeže identity lze využít zamýšlení žáků, jak by reagovali na následující situace:

- Když se označím na Facebooku jako Justin Bieber, vyjadřuji se jako on a mám vytvořen profil s informacemi, které odpovídají této osobě, jak zjistíte, že lžu?
- Přišlo by vám divné, kdybych vám poslala zprávu z profilu podobného, jako má vaše kamarádka zařazená na sociální síti mezi přátelé s tím, že toto je

nový profil, který je mimo kontrolu matky, a že ten starý musím občas používat, aby nepoznala, že mám nějaký bez jejího dohledu, takže na ten starý nemůžete nic k novému napsat?

- Jste si zcela jistí, že někdo neuhádl nebo neprolomil heslo vašeho kamaráda k účtu, se kterým komunikujete? Nebo se jen nezapomněl odhlásit či nenechal uložené heslo na počítači, ke kterému má přístup i někdo jiný, třeba v knihovně? Potom byste mluvili s účtem, který máte prověřený, ale se zcela jinou osobou, než myslíte. Přitom tato osoba má přístup i k celé historii komunikace, takže o vás i vašem dorozumívání ví mnoho a dokáže to napodobit.
- Jste si jistí, že znáte dobře všechny vaše přátele na Facebooku a jejich přátele, kteří mají přístup k vašim informacím zveřejněným v této službě?

Reálnost popsaných scénářů je snadno představitelná. Jaké jsou možnosti řešení nebo alespoň omezení těchto situací? A nepřipomínají krádeže identity něco? Zde lektor odkazuje na předposlední a poslední díl série o Harrym Potterovi, kdy smrtijedi používali mnoholicný lektvar právě pro krádež identity, aby narušili odboj proti Voldemortovi. A opět se nabízí otázka pro žáky: Jak se Fénixův řád bránil? I na internetu je jednou z možností (mimo již uvedené ověření webkamerou) využít sdíleného tajemství. Při tom je nutné pracovat s informací, kterou opravdu nezná nikdo jiný, a obě strany ví, že ji nesmí prozrazovat nikomu dalšímu a samozřejmě nelze nikde zveřejnit nic, co by ji prozradilo. Jedná se o autentizační údaj, podobně jako heslo. Význam hesla také naznačil jeden z výše popsaných scénářů, proto se poslední aktivita v lekci zaměřuje na to, jak používat heslo, aby bylo silné a odolalo útokům. Opět je nutný vyvážený přístup ke sdílení informací, který by měl vést žáky k budování pozitivní digitální stopy a k uvážlivému chování na internetu s uvědomováním si důsledků vlastního chování a snadnosti realizace představených problémů.

Hesla používají všichni žáci. Reflexe je proto zaměřena na konfrontaci reálně používaných a silných hesel. Autentizace představuje jádro bezpečného užívání mnoha elektronických služeb. Je tedy vhodné věnovat jí dostatečný prostor. První část reflexe, kdy žáci vytváří bezpečné heslo, je obvykle pro žáky opakování, většina z nich má povědomí o tom, jak by heslo mělo vypadat a jak s ním pracovat. Klíčový moment představuje ukázka, nakolik jsou schopni reálně se silným heslem pracovat. Proto následují opět praktické příklady pro vysvětlení možných nástrojů pro silná hesla, která jsou zároveň prakticky využitelná:

- Správce hesel je obvykle zvláštní software, do kterého se uživatel přihlásí, a program sám za něj doplní heslo pro příslušnou službu, takže nutné je zapamatovat si jen jediné silné heslo pro správce. Příklady programů jsou uvedeny na pracovním listě, takže žáci si je při zájmu mohou snadno najít.
- Několikaúrovňová politika hesel spočívá ve stanovení kategorií důležitosti služeb, které heslo chrání. Podle toho jsou pak hesla silná. Je ale nutné si uvědomit, že jednoduché heslo může být prolomeno, proto by mělo být

použito jen tam, kde uživatelé nebude vadit, když dojde ke krádeži profilu, příp. identity přes něj.

- Algoritmus tvorby znamená, že postup je stále stejný, ale generuje vždy jiné a silné heslo. Např. věta „*Toto je moje heslo, které mám na Facebooku v lednu.*“ vytvoří heslo *Tjmh,kmnFv1*. – je použito vždy první písmeno z každého slova, ponechána čárka a tečka ve větě, leden jako první měsíc je nahrazen číslicí 1. Tuto větu lze použít i pro další služby, kdy Facebook je nahrazen jejím názvem, heslo tedy bude odlišné a přitom postup stejný.

Nástroje se mění, proto je dobré se s nimi před lekcí seznámit a stručně je následně představit a doporučit k vyzkoušení. Vhodné je zkontrolovat jejich funkčnost těsně před lekcí (zejména ty uvedené v pracovním listu *Hesla*).

3.2.7 Autorský zákon na internetu (Up and download)

Anotace: Žáci vyhledávají a užívají cizí autorská díla, ale také vytváří vlastní. Lekce si klade za cíl rozšíření povědomí o možnostech a omezeních v autorském zákoně v elektronickém prostředí. Důraz je kladen na zákonnou úpravu využití cizího díla ve vlastní práci i pro osobní užití se snahou zdůvodnit etické aspekty této úpravy. Součástí lekce je upozornění žáků na možné sankce a reálné případy dle mediálních sdělení.

Cílová skupina: 7. třída ZŠ

Materiální vybavení: Psací potřeby a volné papíry pro žáky, tabule a fixy, citace ze zákona (jedna pro každého žáka), mediální zpráva (jedna pro každého žáka), pravidla třířázového rozhovoru k zavěšení pro třídu (příp. promítané)

Výukové cíle – Žák je po lekcí schopen...:

- vysvětlit význam autorských práv a povinností pro vlastní i cizí tvorbu;
- aplikovat zákonná omezení na nejběžnější způsoby nakládání s cizími autorskými díly v elektronickém prostředí;
- srovnat rozdíly v možnostech nakládání s různými typy děl.

Spojení s RVP: ČJL-9-1-07, ČJL-9-1-08, ICT-9-2-03, ICT-9-2-04, VO-9-4-05, VO-9-4-08, VO-9-4-10, VZ-9-1-01, VZ-9-1-16, klíčové kompetence a průřezová témata

Spojení s NIQUES (informační gramotnost): Formulace problému (vynikající), určení typu informace (vynikající), posouzení relevance a úplnosti informací (standardní), posouzení pravdivosti informací (vynikající), zpracování textu (minimální), analýza získaných informací (minimální), modelování a simulace (standardní), vytváření originálního díla (vynikající), uplatňování právních norem (vynikající), etika zacházení s informacemi a netiketa (vynikající), každodenní život s technologiemi (minimální)

Výukové aktivity dle E-U-R:

- evokace: scénky ze života,

- uvědomění: rozbor mediálních zpráv,
- reflexe: patero licenčních podmínek pro práci na internetu.

Osnova

Scénky ze života

Časový plán: 30 minut: 5 min. čtení, 10 min. práce skupin, 15 min. prezentace
Lekce se zaměřuje na seznámení žáků s pravidly autorského zákona, která jsou často porušována při jejich používání internetu. Podstatou lekce tedy není ochrana dětí proti tomu, aby se nestaly oběťmi, ale naopak aby samy nebyly pachatelí protizákonného jednání. Evokace se opět snaží žáky upozornit na situace snadno představitelné v jejich reálném životě, kdy mohou porušovat autorský zákon. Aktivita směřuje na slabiny v jejich chování, protože i když mají povědomí o tom, co je správné a co ne v oblasti nakládání s autorskými díly v elektronickém prostředí, mají jen omezené povědomí o zákonných specifikacích.

Po zahajovacím seznámení žáků s tím, co všechno jsou autorská díla chráněná zákonem a proč je důležité dodržovat autorský zákon, se třída rozdělí na 6 skupin, kde každá skupina dostane stručně popsanou situaci. Každý žák si text přečte samostatně a následně společně nacvičí popsanou scénku. Postupně scénku sehrají, lektor shrne její podstatu a žáci z celé třídy jsou vyzváni, aby řekli, co bylo správné a co bylo porušením zákona. Scénka je uzavřena krátkým vstupem lektora, který spojí situaci s úpravou v zákoně, kterou podrobněji nerozebírá, uvede jen obecné vymezení zákonných práv a povinností.

Rozbor mediálních zpráv

Časová dotace: 35 minut: 5 min. čtení, 10 min. pracovní list, 20 min. prezentace
Navazující aktivita se soustředí na možné dopady porušení autorského zákona na základě mediálních zpráv. Cílem je upozornit žáky na možné sankce, které nejsou hypotetické, ale možné.

V praktických situacích se často střetávají různé části zákona, kdy to, která bude upřednostněna, často závisí na domluvě dotčených stran, např. toho, kdo dílo sdílí na internetu a kolektivního správce autorských práv. Roli hraje i povědomí jednotlivých stran o jejich právech, kdy kolektivní správci jsou odborníci v problematice, což může vést k tomu, že právě jejich výklad je upřednostněn. V případě, že se strany nedomluví, je řešením sporu soud. Ten rozhoduje podle pravidel v zákoně, kdy obvykle rozhodnutí odpovídá způsobu, jak byly podobné spory řešeny jiným soudem v minulosti. Proto mediální zprávy mohou být poučením, jakým by soud v daném případě rozhodl. Každá skupina dostane jednu mediální zprávu, která by měla být zkrácena do rozsahu necelé strany A4. Pro lekci byly využity tyto zprávy:

- VENTUROVÁ, Jitka a ČTK. Nejvyšší soud se zastal piráta. Za sdílení filmů měl platit miliony. *iDnes* [online]. 2015 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z:

- http://zpravy.idnes.cz/nejvyssi-soud-se-zastal-pirata-za-stahovani-filmu-mel-platit-miliony-12e-/krimi.aspx?c=A150105_101746_krimi_jpl
- VŠETEČKA, Roman, Jan KUŽNÍK a Vladan RÁMIŠ. Konec beztrestného stahování. Kopírovat půjde pouze z legálních zdrojů. *Technet.cz* [online]. 2014 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: http://technet.idnes.cz/kopirovat-na-prazdna-media-lze-pouze-z-legalnich-zdroju-rozhodl-soud-ljt-/sw_internet.aspx?c=A140410_151806_sw_internet_vse
 - ČTK. Dávat na web odkazy na stažení filmů zdarma je trestné, rozhodl Ústavní soud. *Novinky.cz* [online]. 2013 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/krimi/315915-davat-na-web-odkazy-na-stazeni-filmu-zdarma-je-trestne-rozhodl-ustavni-soud.html>
 - MIM. Muž nabízející stažení filmů dostal u soudu podmínku. Česká televize [online]. 2012 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/archiv/1169649-muz-nabizejici-stazeni-filmu-dostal-u-soudu-podminku>
 - VÁCLAVÍK, Lukáš. Exkluzivně: Video od BSA je autentické. Pirát si jím může vykoupit část trestu. *CNews* [online]. 2015 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <https://www.cnews.cz/exkluzivne-video-od-bsa-je-autenticke-pirat-si-jim-muze-vykoupit-cast-trestu/>
 - HORÁK, Jan. „Pirát“ vyhrál soud o poplatky za hudbu z rádia. Pouští místní kapely. *iDnes* [online]. 2014 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: http://usti.idnes.cz/klub-vyhral-soud-o-poplatky-za-licencni-smlouvy-s-intergramem-pb2-/usti-zpravy.aspx?c=A140129_2027865_usti-zpravy_alh

Po přečtení textů je vysvětlena samotná aktivita. Skupina má za cíl společně vyplnit pracovní list, který žáky navádí, čeho si mají v textu všimnout. Žáci jsou seznámeni s tím, že výsledek budou prezentovat jen s podkladem v jejich vlastních poznámkách na pracovním listu. Vstupy lektora propojují řešené případy a zákonnou úpravu z první části lekce. Upozorňuje, jaká část zákona byla porušena a za jakých podmínek by bylo nakládání s cizími autorskými díly legální.

Patery licenčních podmínek pro práci na internetu

Časový plán: 10 minut

Závěrečná aktivita je opět skupinová, kdy žáci dostanou zadání, aby každá skupina připravila vlastní seznam pěti bodů, které by pro ně definovaly, co mohou a nemohou dělat s autorskými díly v elektronickém prostředí. Doporučeno je, aby aktivitu zahájili brainstormingem a následně zkusili dát dohromady kategorie, které spolu souvisí, a určili pořadí důležitosti. Na závěr jsou seznamy vyvěšeny a žáci jsou vyzváni, aby si prohlédli produkty ostatních a hlasovali o tom, čím seznam je nejlepší. Všechny produkty si pak odnesou žáci do školy pro možné navázání ve výuce.

Pět otázek s dospělými

1. Za jakých podmínek můžeš stahovat filmy z internetu? A software?

2. Jaké problémy jsou z hlediska autorského zákona při využívání torrentů?
3. Můžeš poskládat referát z odstavců, které jsi našel na různých stránkách na internetu?
4. Jaké a komu hrozí sankce, když porušíš na internetu autorský zákon?
5. Proč by rodiče měli vědět o tom, co nahráváš na internet nebo z něho stahuješ?

Zkušenosti lektora

V rámci evokace žáci obvykle nebyli příliš motivováni zapojit se do lekce po seznámení s jejím tématem, které se zaměřuje na dodržování autorského práva v elektronickém prostředí. V souladu s výzkumy (viz kap. 1.1.1) si jsou často vědomi toho, co je protizákonné, ale stejně tak se tím často neřídí. Klíčovou součástí evokace jsou proto praktické příklady aplikace dané zákonné úpravy, aby si žáci uvědomili, proč by pro ně téma lekce mělo být zajímavé. V celé lekci je apelováno zejména na obavu z možného trestu, která je u dětí v tomto věku poměrně dobrým motivačním faktorem. Důležité je ale ukázat jim, že i když jsou jen dospívající a jednotlivci, tak i ti bývají v České republice postiženi, pokud autorský zákon poruší (viz druhá aktivita). Pro přiblížení zákonné úpravy reálným situacím je možné využít tyto komentáře k jednotlivým částem zákona:

- Právo dílo užít a sdělování veřejnosti: Tato část se týká mj. všeho, co je zprostředkováno přes internet. Jde o jediný typ užití díla bez spojení s hmotným nosičem, takže do sdělování veřejnosti spadá např. streamování, ukládání a následné stahování z internetu, ať jde o jakékoli dílo. Podstatné je, že vždy musí mít ten, kdo s dílem nakládá, jasný souhlas autora (uvedený v licenčních podmínkách). Při sdílení přes internet se nemůže jednat o půjčování, protože to je dle autorského zákona spojeno s hmotným nosičem.
- Volná užití: Týká se použití fyzickou osobou výhradně pro ni, např. stažení knížky z internetu a čtení doma bez dalšího šíření. Důležité je, že není při stahování možné současně sdílet, pak už jde o porušení zákona, což je problém u torrentů. Důležité také je, že se osobní užití netýká softwaru a není možné nahrát si vysílaný film, třeba v kině nebo v televizi.
- Technické ochrany děl: Autorský zákon zakazuje jakékoli obcházení technické ochrany díla, např. použití keygenerátoru pro neoprávněné použití softwaru (např. hry), hackování softwaru nebo informačního systému, šíření softwaru pro kopírování DVD bez ochrany výrobce apod. Problém je ale podle také držení zařízení, které toto umožňuje, např. i když je keygenerátor jen stažený do osobního počítače.
- Elektronické informace o právech: § 44 navazuje na předchozí bod, tedy když někdo technickou ochranu neobešel, ale podporuje šíření díla s odstraněnou ochranou. Sem patří veškeré sdílení i odkazů díla ke stažení, kdy si je člověk vědom nelegálnosti, takže formulace typu „nejde o můj upload“

nic nemění na nelegálnosti. Dále je popsána situace odstranění DRM např. u e-knihy – také je nelegální, ať už ji někdo provede, nebo takto změněné dílo šíří nebo zastírá, že k něčemu takovému došlo. V této části lektor může upozornit na licence Creative Commons, kdy autor dává možnost dalšího šíření díla, přičemž ale nespouje dílo s žádnou technickou ochranou.

- Oprávněné užití softwaru: V § 66 je popsáno to, co je legální, např. že v pořádku je, když někdo získá rozmnoženinu programu, aby ho používal, ale nesmí ji dál šířit. V zásadě je nelegální třeba prodat počítačovou hru, když ji někdo dohraje, pokud si ji po zakoupení stáhl, ale je možné prodat originální nosič (rozdíly v distribuci od prodejce ovlivňují další možnosti nakládání s dílem). Jinak, než používat software jen pro svou potřebu a nijak dál ho nešířit ani nepřevést, je možné, jen když je to výslovně uvedené v licenčních podmínkách programu. Zákon také dává možnost udělat si kopii softwaru pro vlastní užívání, což je vlastně i nainstalování.
- Citace: Pokud jde o běžnou citaci, třeba když ji žáci chtějí něco dát do referátu, tak to musí být jen malá část díla, nesmí zkopírovat celý text, který našli. Vždy to musí být s uvedením autora a zdroje. Pokud vydávají za svůj referát text, který našli na Wikipedii, tak porušují autorský zákon a mohou být potrestáni i finančně. Celé dílo je možné využít jen krátké a jen pro kritiku či recenzi nebo pro ilustraci ve výuce. Není proto možné nahrát celý text knížky nebo článku na internet s uvedením autora a odkazovat se na citaci. Ve škole to možná takový problém nebude a budou jen pokárání, ale kdyby něco takového udělali na internetu, třeba si stáhli písničku a dali ji do videa, které pak nahrají na YouTube, tak už by se k tomu snadno mohl dostat někdo, kdo chrání práva autora. Tímto se zabývají speciální organizace, kterým se říká kolektivní správci.

Původně byla testována aktivita, kdy žáci výše popsané poznávali na základě analýzy citací ze zákona. Tím mělo dojít také k rozvoji dokumentové gramotnosti, aby si žáci uvědomili, že sami mají problém zákonnou úpravu pochopit, ale jaké jak nad právním textem přemýšlet. Tato aktivita se ale ukázala jako příliš náročná a pro žáky demotivující. Na rozdíl od využívání komunikačních služeb na internetu žáci více pociťují své omezené znalosti autorského zákona a pro evokaci je proto nejdůležitější, aby si dokázali uvědomit, proč by je měl obsah lekce zajímat. Proto byla aktivita nahrazena scénkami, které mají těsný vztah k jejich každodennímu životu.

Druhá aktivita navazuje na evokaci obsahovým zaměřením, ale jiným způsobem podání. Jsou využity mediální zprávy, které přibližují zákonnou úpravu v reálných podmínkách se zaměřením na možné sankce. Texty je nutné zkrátit nejen z časových důvodů, ale také pro udržení pozornosti žáků, pro které je text delší než jedna strana příliš dlouhý na to, aby byli ochotni mu věnovat potřebnou pozornost. I analýza textů se ukázala jako náročná, pro její usnadnění proto byl vytvořen pracovní list, který pomáhá žákům identifikovat prvky, na které by se měli soustředit.

Přestože z hlediska informační nosnosti je aktivita zařazená do evokace silnější než práce s mediálními sděleními, není vhodné obracet jejich pořadí, protože mediálně řešené případy jsou pro žáky mnohem hůř spojitelné s jejich reálným životem. V rámci diskuze žáci často argumentovali tím, že pro policii jsou svými porušeními zákona málo zajímaví a policie nemá možnost, jak jejich aktivity identifikovat. Proto je nutné je upozornit, že zprávy ukazují, kam až může jejich jednání zajít, a že i menší problémy jsou řešeny, jen se tak často nedostávají do médií. Vhodné je také být připraven doložit možné způsoby využití digitálních stop pro identifikaci člověka, resp. IP adresy počítače, který porušuje zákon. Podobně jako u lekce pro 6. třídu je uvědomění si výše sankce silným motivačním faktorem pro akceptaci řešených pravidel.

Závěrečná aktivita je svou formou blízká předchozím lekcím. Díky tomu je možné řízení zpracování ponechat na skupinách, čímž je více podpořena kooperace a také rozvoj týmové práce, která je důležitá pro tvůrčí aktivitu nejen v internetovém prostředí. S následným hlasováním o nejlepším produktu by žáci měli být seznámeni před aktivitou, protože to zvyšuje jejich motivaci pro tvorbu.

3.2.8 Internetové hrozby pro dospívající (Detektivky na Facebooku)

Anotace: Žáci blížící se konci základní školní docházky jsou již seznámeni s možnostmi internetu. Dospívající bývají jeho častými uživateli, mají povědomí o hrozbách s ním spojenými, ne výjimečně ale na obecné bázi, bez představy o tom, jak by mohla daná situace zasáhnout i je. Pomocí reálných případů je žákům zprostředkován právě tento pohled na problematiku. Řada problémů je spojena s nevhodným nastavením soukromí a zabezpečení (nejen) komunikačních služeb. V závěru lekce je proto simulována registrace a nastavení uživatelského účtu, vzhledem k rozšířenosti na příkladu sociální sítě Facebook.

Cílová skupina: 8. třída ZŠ

Materiální vybavení: Psací potřeby a volné papíry pro žáky, pracovní list Diamant (pro každého žáka), nastříhané příběhy (jeden pro každého žáka), pracovní list FB registrace (pro skupiny), vhodné tabule a fixy

Výukové cíle – Žák je po lekcí schopen...:

- aplikovat zdravou nedůvěru na internetovou komunikaci;
- identifikovat obvyklé varovné signály nejčastějších hrozeb v internetové komunikaci;
- definovat možná bezpečnostní opatření proti těmto hrozbám;
- spravovat nastavení soukromí a zabezpečení uživatelského účtu;
- vysvětlit možné důsledky zvoleného nastavení.

Spojení s RVP: ČJL-9-1-02, ČJL-9-1-07, ČJL-9-1-08, ICT-9-1-01, VO-9-1-06, VO-9-1-07, VO-9-1-08, VO-9-1-09, VO-9-4-05, VO-9-4-08, VO-9-4-10, VZ-9-1-01, VZ-9-1-12, VZ-9-1-14, VZ-9-1-16, klíčové kompetence a průřezová témata

Spojení s NIQUES (informační gramotnost): Formulace problému (vynikající), určení typu informace (vynikající), posouzení relevance a úplnosti informací (vynikající), posouzení pravdivosti informací (vynikající), modelování a simulace (standardní), plánování postupu řešení (standardní), komunikace (standardní), vytváření digitální identity (vynikající), bezpečnost (vynikající), uplatňování právních norem (vynikající), etika zacházení s informacemi a netiketa (vynikající), každodenní život s technologiemi (minimální)

Výukové aktivity dle E-U-R:

- evokace: Diamant pro pozitiva a negativa internetu,
- uvědomění: Analýza příběhů založených na skutečných událostech,
- reflexe: Simulace registrace a nastavení v sociální síti Facebook.

Osnova lekce *Detektivky na Facebooku*

Diamant pro pozitiva a negativa internetu

Časový plán: 15 minut: 5 min. vyplnění, 10 min. sdílení

Diamant v evokační fázi vychází z toho, že žáci již mají zkušenosti s internetem, jeho pozitivitu i negativitu. Ta sice znají, ale uvědomují si především přínosy, které jim internet nabízí a negativa jsou pro ně více teoretická, jsou přesvědčeni, že se jich dotýkají minimálně. Diamant pomáhá, aby si žáci sami uvědomili obě stránky internetu a to, nakolik těžké je přemýšlet nad tímto nástrojem nejen ve smyslu využití, ale i zneužití.

S pomocí diamantu jsou žáci vedeni k tomu, aby vytvořili na daný počet slov pozitivní i negativní charakteristiky internetu (viz pracovní materiál *Diamant*). Obrazec vytváří jednotlivci samostatně, kdy postupují od nejkratších polí střídavě nahoře a dole směrem do středu, čímž se jim spojují pozitiva a negativa na stejných úrovních. Současně by si měli uvědomit, nakolik je pro ně těžké či lehké daný řádek vyplnit. Vyplnění by nemělo přesáhnout 5 minut, po 3. minutě lektor upozorní na blížící se konec. Následně nejdříve přečte vlastní vyplněný diamant a vyzve žáky, aby se také podělili o to, co vytvořili. Pokud žáci nereagují, postupuje se stejně jako při vyplňování, ale žáci nahlas říkají různé varianty pro daná pole.

Lektor by měl diamanty sledovat a najít v nich pojítko na další aktivitu. Obecně lze vždy přejít přes to, že negativa si tolik neuvědomují, přestože se s nimi mohou setkat při použití služeb, které jsou s identitami často spojeny, např. pro komunikaci s blízkými lidmi. A právě k problémům, které zahájila komunikace na internetu, se váže aktivita ve fázi uvědomění.

Analýza příběhů založených na skutečných událostech

Časový plán: 30 minut: 5 min. čtení, 10 min. diskuze ve skupině, 15 min. prezentace
Aktivita je založena na příbězích, které vznikly spojením několika reálných případů, jež skončily tragicky a kvůli tomu se jim dostalo silného mediálního ohlasu. Příběh je vždy rozdělen na pasáže klíčových okamžiků. Odstavce jsou seřazeny abecedně a úkolem žáků je poskládat do správného pořadí jednotlivé části (puzzle). Žáci si samostatně čtou příběh a následně je úkolem skupiny poskládat logicky příběh. Poté mají definovat předpoklady a možné důsledky dané hrozby a opatření, která je možné využít pro prevenci nebo řešení daného problému v kterékoli jeho části. Nakonec skupiny prezentují svůj příběh a diskutované okolnosti (pořadí částí, předpoklady, důsledky a možná obranná opatření proti dané hrozbě). Žáci se tak seznámí se všemi příběhy, přitom u každého aktivita rozvíjí schopnost naslouchání i komunikace. Správné pořadí částí příběhu je:

- Martina (kyberšikana): AEDFBC
- Monika (stalking): DCAFEB
- Petra (sexting): BACDFE
- Matěj (grooming): DAFEBC
- Mírek (krádež identity): CBAEFD

Každý z pěti příběhů se věnuje jinému tématu, ale všechny spojuje, že jsou založeny na hrozbách komunikace na internetu. Příběhy lze libovolně obměňovat, je ale vhodná právě tematická šíře a odkaz na skutečné případy. Právě skutečnost by měla být přiblížena žákům po shrnutí příběhu v rámci prezentace skupin. Reálný průběh a důsledky případu by měly být obohaceny o typický průběh, v tomto věku žáků doplněny i podložením výsledky výzkumů. Důležité je upozornit žáky na prevenci proti útokům, která spočívá především v důsledné ochraně soukromí a zdravé nedůvěře v komunikaci s čistě internetovými známými.

Simulace registrace a nastavení v sociální síti Facebook

Časový plán: 15 minut: 10 min. vyplnění, 5 min. sdílení

Z příběhů je patrné, jak silné postavení může mít Facebook nejen pro komunikaci žáků s jejich přáteli, ale také pro internetové hrozby. Jedním ze základních bezpečnostních opatření je vhodné nastavení soukromí. Facebook umožňuje upravit dostupnost množství informací o uživateli, často se ale stává, že toho není využito. Může se jednat o pohodlnost, ale také nezalost. V obou případech může pomoci aktivita při reflexi, která ukáže žákům, jaké možnosti nastavení soukromí Facebook aktuálně nabízí. I pokud jich nevyužijí, jedná se čistě o jejich rozhodnutí, klíčové je, že si jsou možností vědomi. S ohledem na předchozí aktivitu by si to měli uvědomit ve chvíli, kdy jsou seznámeni s možnými důsledky benevolentního přístupu k soukromí na internetu.

V rámci aktivity si žáci ve skupinách po třech až čtyřech projdou formulář registrace a nastavení soukromí (viz pracovní materiál *Registrace na Facebooku*)

a vyplní jej pro fiktivní osobu. Zadání zní, aby poradili kamarádovi, který se chce na Facebook registrovat, aby byl v bezpečí, ale mohl službu dobře využívat. Po 10 minutách lektor vyzve žáky, aby společně prošli jednotlivá pole. V případě, že některá skupina bude mít odlišnou reakci nebo jmenovaná nastavení nebudou vhodná, lektor doplní komentář k možným důsledkům jednotlivých variant.

Pět otázek s dospělými

1. Když s někým komunikujete přes internet, jak si ověřujete, jestli říká pravdu?
2. Dokážete popsat alespoň tři situace, ke kterým by mohlo dojít při komunikaci s člověkem, který chce zneužít internet proti vám?
3. Slyšeli jste o někom, komu byly zneužity jeho osobní informace zveřejněné na internetu nebo komunikované s internetovým známým?
4. Co děláte pro to, aby se něco podobného nestalo vám?
5. Jak si nastavujete různé internetové služby pro ochranu svého soukromí?

Zkušenosti lektora

V tomto věku je již nepochybné, že všichni žáci na lekci mají poměrně rozsáhlé, i když často jen dílčí zkušenosti s internetem a mají o něm vytvořenou jasnou představu. Současně již není nutné je tolik přesvědčovat o smyslu tématu a uklidňovat jejich sklony k revoltě vůči lektorovi. Ten by měl vystupovat v roli partnera a průvodce, nikoliv nezpochybnitelné autority. Při zpracování diamantu byli žáci po představení diamantu lektora více ochotní se podělit o vlastní zpracování – sice ne všichni, ale vždy minimálně tři zpracování byla prezentována. I z vyplněných pracovních listů zanechaných po lekci žáky bylo patrné, že synonymem pro internet je pro většinu z nich Facebook, což dokládá vhodné nastavení navazujících aktivit. Současně se potvrdilo, že mnohem snazší je pro žáky vyplnění pozitivní části diamantu, zatímco u negativních aspektů je často nenapadala vhodná slova. Ve střední části diamantu (věta o čtyřech slovech) převažoval pozitivní názor na internet, opakovala se vyjádření typu: „*Internet je super/dobrá/užitečná věc.*“, jen výjimečně byly věty negativní, např. „*Bere nám hodně času.*“ Vždy zazněly formule, které umožňovaly lektorovi navázat druhou aktivitou přes spojení internetu s komunikací, která je podstatou všech řešených případů.

V případě, že se podaří diamant uzavřít včas a je dostupné technické vybavení, je dobrým úvodem pro příběhy promítání videa Let's Fight It Together (dostupné z YouTube), které natočila organizace Childnet International pro ilustraci kyberšikany a jejích možných důsledků. Video je sice v angličtině, mluví se v něm ale minimálně. Při zařazení je nutné myslet na časovou náročnost, i při rychlém komentáři vyžaduje min. 10 minut. Použití videa ale může urychlit fázi vysvětlení pravidel následující aktivity, protože je využito práce s příběhem. Po zhlédnutí videa je vhodné vyzdvihnout základní poznatky o kyberšikaně:

- Začíná obvykle nevinným poštučováním, ale graduje do neúnosnosti.

- Terčem se může stát i dříve oblíbený žák.
- Jsou využívány nejrůznější způsoby komunikace, pomocí kterých je oběť napadána, zesměšňována apod.
- Problém může zahnat oběť na hranici sil, pak jsou i řešení extrémní, v případě videa to bylo zapojení policie, která přišla pro šikanující dívky.

Příběhy byly původně testovány ve formě čtení s předvídáním. To se ale ukázalo jako časově velmi náročné a pro žáky nezábavné. Formát puzzle se ukázal v obou těchto směrech jako výrazně vhodnější. Současně došlo k přejmenování jednoho ze subjektů příběhu, aby nebyla ve dvou příbězích podobná jména (Petr a Petra), protože to vedlo k problémům při diskuzi. Důležitá se ukázala role pohlaví představitelů příběhů, kdy zájem vzbudilo u některých tříd například to, že obětí kybergroomingu může být i chlapec. K tomu bylo důležité doplnění, že právě toto pohlaví odpovídá reálnému případu.

Právě z toho důvodu, je důležité, aby se lektor orientoval v reálných útocích řešeného typu. Základem je minimálně znalost případů, které jsou uvedeny u zadání aktivity. Dále by měl být seznámen s výsledky výzkumů související s řešenými hrozbami, které jsou zakomponovány také do lekce pro 6. třídu. Lekce je náročnější na znalosti lektora, měl by znát kazuistiku v řešené oblasti a také by měl mít přehled o bezpečnostních opatřeních a důvodech jejich aplikace. Stejně jako u předchozí lekce je nutný vyvážený přístup ke sdílení informací, který by měl vést žáky k budování pozitivní digitální stopy, a k uvážlivému chování na internetu s uvědomováním si důsledků jednání a snadnosti realizace představených problémů.

Pořadí částí příběhů bylo až na výjimky vždy správně. Protože lekce byla testována i na vyšších ročnících, než pro které je doporučena, ukazoval se význam zařazení právě pro 8. třídu pro předcházení problému. Ve vyšších ročnících se výrazně častěji objevovaly zkušenosti žáků s danými hrozbami. Na jedné škole žáci dokonce sami upozornili na to, že v předchozím roce jedna dívka byla známá všem ve škole právě tím, že se snažila nabízet spolužákovi, který se jí líbil, zasíláním fotek, které byly typickou ukázkou sextingu, což v podstatě vedlo ke kyberšikaně této dívky. Hrozby je proto nutné žákům představit ještě v době, kdy je možné je připravit na problém, který pro ně zatím není příliš reálný, aby si v okamžiku, kdy zvažují rizikové chování, byli vědomi možných důsledků.

Poslední aktivita se ukázala jako pozitivní v tom, že se žáci často poprvé seznámili s možnostmi nastavení, které jim Facebook nabízí, i když ho často využívají. Podle sdílených zkušeností jsou většinou přesvědčeni o tom, že přednastavení služby je správné a není nutné zabývat se jeho úpravami. Někteří žáci uvedli, že jim profil zakládali rodiče, kteří také upravovali nastavení, a žáci od té doby necítili potřebu na něm něco měnit. Někteří byli překvapeni, jaké možnosti Facebook nabízí a komentovali, že si ověří, nakolik jejich zájmy odpovídají aktuálnímu nastavení.

Při diskuzi nastavení se ukázalo u tříd, které neabsolvovali lekci pro 6. třídu, že je časově náročná již registrace, kdy žáci diskutovali o vhodném formátu hesla. To podporuje význam koncepčního řešení informační bezpečnosti, kdy by bylo možné odkázat se na předchozí lekci. V případě vlastního nastavení se ukázalo jako časově i logicky výhodné dotázat se, co by mělo být nastaveno na jednotlivé formy dostupnosti, např. co by mělo být dostupné jen uživateli samotnému, nebo co by mělo být dostupné jen přátelům (tedy ne naopak jak by měly být nastaveny dané informace). Žáci následně diskutovali, jestli by omezení nemělo být přísnější. V rámci vyplňování profilových informací bylo žákům připomenuto, že pole nejsou povinná, takže pokud dané informace nechtějí sdílet s někým, kdo je nezná, je zbytečné je vyplňovat. Tím totiž vytváří další možné riziko, kdy někdo informaci může zjistit, např. pokud Facebook změní politiku přístupu k informacím (např. podle čeho je možné vyhledávat uživatele).

Lekce byla hodnocena pozitivně především pedagogy, podle kterých lekci děti dobře hodnotily a diskutovaly o ní i v následujících dnech, což lze interpretovat splněním cíle v zamýšlení nad řešenými problémy. Vhodnost hlavní aktivity založené na reálných případech i potřebu znalostí těchto případů potvrzuje i zkušenost Aleny Srovnalové (Městská knihovna Rožnov pod Radhoštěm, e-mailová komunikace ze dne 18. 6. 2014), kdy žáci vyjadřovali již dostatečné znalosti obecných informací, ale právě doplnění výzkumnými zjištěními a kazuistikami z českého prostředí přidávalo obsahu na zajímavosti. Současně tato knihovnice upozorňovala na problém náročnosti čtení s předvídaním, což potvrzuje vhodnost úpravy aktivity na puzzle. Knihovnice také uváděla, že diamant bylo někdy problém zahájit, osvědčilo se navést žáky k pozitivním slovesům (3. řádek). Pozitivní zkušenost měla i se zařazením alternativního videa mezi diamantem a příběhy, konkrétně *Hnusná držka* (dostupné na YouTube) bez komentářů odborníků. Reflexe byla realizována metodou *poslední slovo patří mně*.

3.2.9 Život mediální zprávy

Anotace: Lekce směřuje k mediální výchově, kde snahou je přiblížit žákům postupy pro hodnocení a srovnání informací ve zpravodajství k aktuálnímu kontroverznímu tématu (zde je řešena uprchlická krize, možné jsou ale obměny pro jiné téma např. Romové, volby prezidenta...). Snahou je upozornit žáky na fungování médií a možnosti zkreslení informace vlivem různých subjektů, které ovlivňují proces tvorby zprávy. Následně jsou žáci seznámeni s postupy pro hodnocení důvěryhodnosti informací se zaměřením na mediální zprávy.

Cílová skupina: 9. třída ZŠ

Materiální vybavení: Psací potřeby a volné papíry pro žáky, tabule a fixy, pracovní list SMELL test (pro každého žáka), mediální zpráva (jedna pro každého žáka), pracovní list Analýza článků (pro skupiny), vhodný počítač s projektorem

Výukové cíle – Žák je po lekci schopen...:

- vyjmenovat základní postupy při tvorbě mediální zprávy;
- uvědomovat si potřebu komparace informací z různých zdrojů s vyvozením vlastních závěrů;
- hodnotit důvěryhodnost mediálního sdělení dle základních kritérií.

Spojení s RVP: ČJL-9-1-01, ČJL-9-1-02, ČJL-9-1-03, ČJL-9-1-07, ČJL-9-1-08, ICT-9-1-01, ICT-9-2-02, ICT-9-2-04, VO-9-1-05, VO-9-1-08, VO-9-1-09, VO-9-4-05, VZ-9-1-14, VZ-9-1-16, klíčové kompetence a průřezová témata

Spojení s NIQUES (informační gramotnost): Formulace problému (vynikající), určení typu informace (vynikající), určení typu informace (standardní), posouzení relevance a úplnosti informací (vynikající), posouzení pravdivosti informací (vynikající), zpracování textu (minimální), analýza získaných informací (vynikající), modelování a simulace (standardní), plánování postupu řešení (minimální), vytváření originálního díla (vynikající), uplatňování právních norem (vynikající), každodenní život s technologiemi (minimální)

Výukové aktivity dle E-U-R:

- evokace: brainstorming,
- uvědomění: přednáška a analýza mediálních zpráv,
- reflexe: SMELL test.

Osnova

Brainstorming

Časový plán: 10 minut: 5 min. generování nápadů, 5 min. vyhodnocení

Jako cíl lekce je žákům prezentováno hodnocení mediálních sdělení, která vědomě i nevědomě ovlivňují jejich pohled na svět. Především je lekce zaměřena na zpracovávání, jehož podstatou by mělo být objektivní představení aktuální události nebo tématu, které jsou široce diskutovány. Protože tato sdělení formují přesvědčení lidí, je zvažování jejich důvěryhodnosti a kritické myšlení důležité.

Cíl lekce je následně připodobněn k internetovým hoaxům nebo řetězovým zprávám. Na nich je patrné, že ne vše, co je na internetu napsané, je pravda. Po položení otázky žákům, podle čeho určují, že obsahu e-mailu věří, nebo ne, lektor zdůvodní obsah lekce. U mediálních zpráv, stejně jako u jmenovaných typů e-mailů mohou být ty nedůvěryhodné na první pohled rozeznány tím, že si je čtenář vědom typických rysů, které snižují důvěryhodnost sdělení, případně že dojde k porovnání obsahu sdělení z různých nezávislých zdrojů.

Aby si žáci uvědomili, co vše lekce pokrývá, je první aktivitou brainstorming, kde žáci mají jmenovat různá média, která používají, nebo znají. Následně jsou

v rámci vyhodnocení vyškrtána ta, která nenabízí zpravodajství, a naopak jsou zvýšeny základní kanály, tj. televize, rádio (rozhlas), tisk a internet.

Přednáška o mediální manipulaci

Časový plán: 15 minut

Přednáška navazuje na předchozí aktivitu společnými rysy všech jmenovaných médií, kdy mezi jejich funkce patří informování, učení, ovlivňování a zábava. V rámci jednotlivých pořadů se tyto funkce mísí, ale určitý typ vždy akcentuje jednu ze jmenovaných rolí. Primární funkcí zpravodajství by mělo být informování, a to co nejvíce objektivní, ne ovlivněné názorem reportéra. Následně jsou žáci upozorněni na vliv různých subjektů na obsah mediovaných sdělení (vlastník média, PR a tiskové agentury, komerční sféra a reklama, ale především občanské žurnalistiky) a způsobu vzniku zprávy, která bývá založena na vyprávění příběhu. Ten z časových důvodů musí být redukován, omezená je také možnost ověřování informací, protože příjemci chtějí sdělení co nejrychleji (což je jeden z faktorů, který vede k převaze internetového zpravodajství nad tradičním). Dále jsou žákům představeny různé způsoby úmyslné i neúmyslné manipulace v médiích se zaměřením na obrazové informace. Navazuje upozornění na to, že argumenty, jejichž cílem je přesvědčit o pravdivosti sdělení, by měly být podloženy důvěryhodným zdrojem informací, a naopak jsou žáci upozorněni na argumentační fauly, se kterými se mohou setkat. Vhodné je s ohledem na využívanost zpravodajství přirovnávat ho k činnostem youtuberů a influencerů na sociálních sítích, se kterými mají dospívající častěji osobní zkušenost.

Analýza mediálních zpráv

Časový plán: 20 minut: 5 min. čtení, 5 min. skupinová práce, 10 min. prezentace
Pro hlavní aktivitu je nutné zvolit kontroverzní téma, které je žákům známé. Buď se proto musí jednat o problematiku, která se jich samotných dotýká nebo která je dlouhodobě diskutována v celé společnosti. Pro lekci byla vyzkoušena kauza možného zkraslení uprchlické krize v televizi Prima v roce 2016, kdy údajně jeden z uprchlíků prohlásil, že v přemalovaném kravinu bydlet nebude. Toto zaměření bylo zvoleno proto, aby byl jasně prezentován vliv médií na formování masového názoru na určitou problematiku a také aby byl problematizován rozšířený negativní názor české veřejnosti na uprchlickou krizi. Lekce se nesnaží o boj proti xenofobii, jen upozorňuje na to, že černobílý pohled na situaci není tak jednoduchý, protože oba názory mají oprávněné, ale i manipulativní postupy pro obhajobu svého přesvědčení. Žákům bylo zdůrazněno, že předmětem zpráv není hodnocení toho, zda uprchlíci jsou dobří nebo špatní, ale jak výše uvedená kauza byla prezentována televizí Prima.

Při zadání aktivity je vytvořeno šest skupin žáků a dvě vždy dostanou stejnou mediální zprávu, kterou analyzují. Všechny zprávy se týkají stejné problematiky,

ale jedna je manipulativní v jednom směru, druhá v opačném a třetí nabízí oba úhly pohledu na řešenou kauzu. Pro lekci byly zvoleny tyto zprávy:

- Manipulace: Reportáž TV Prima o iráckých uprchlících. *HateFree Culture* [online]. 2016 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://www.hatefree.cz/blo/hoaxy/1412-prima-uprchlici-irak>
- Kauza „Byty jako přemalovaný kravín“ má pokračování: Uprchlíci stále nejsou spokojeni a chtějí pryč z ČR. *Pravý prostor* [online]. 2016 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://pravyprostor.cz/kauza-byty-jako-premalovany-kravin-ma-pokracovani-uprchlici-stale-nejsou-spokojeni-a-chteji-pryc-z-cr/>
- Kravín, měl říct o bytě podle televize uprchlík z Iráku. Šlo o manipulaci, brání se fond. *Lidovky.cz* [online]. 2016 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/premalovany-kravin-mel-riect-o-byte-podle-televize-uprchlik-z-iraku-slo-o-manipulaci-gzg-/zpravy-domov.aspx?c=A160212_170034_In_domov_sk

Každý žák dostane svůj výtisk zprávy, aby se s ní mohl seznámit, každá skupina má ale jeden pracovní list, který vyplňuje pro analýzu sdělení. Formou otázek jsou žáci navedeni k tomu, aby se zamysleli nad různými faktory, které ovlivňují důvěryhodnost sdělení. Následně skupiny prezentují jim přidělený způsob podání kauzy, kdy se dvě skupiny se stejným článkem doplňují. Lektor upozorní na protichůdnost názorů, která dokládá potřebu srovnání informace z více různých zdrojů, kdy si každý může sám zhodnotit, které argumenty byly nejsilnější. Podstatné je, aby se rozhodl na základě dostatečného množství různě zaměřených informací.

SMELL test

Časový plán: 10 minut: 5 min. vyplnění, 5 min. prezentace

Poté, co jsou žáci seznámeni s různými pohledy na kauzu, dostanou zadání SMELL testu, který je zaměřený právě na hodnocení kvality mediálních sdělení. Vedle obecného pojmenování sledovaného faktoru jsou opět žákům přiblíženy oblasti k zamyšlení formou otázek. Rozdíl proti předchozí aktivitě je ten, že tentokrát vyplňují pracovní list individuálně a mohou reflektovat názory, které byly uvedeny i v jiných zprávách než jen v té, kterou sami četli.

Zkušenosti lektora

Téma lekce je pozitivně přijímáno učiteli, ale pro žáky je důležité od počátku přiblížit problematiku tomu, co odpovídá jimi pocíťované potřebě. Jak se ukázalo již ve fázi evokace, pro žáky je základním médiem internet. Uvědomují si sice existenci jiných médií, jsou to ale pro ně zdroje, se kterými mají minimální osobní zkušenost, spíše z nich přebírají informace filtrované jejich rodiči. Pozitivní vliv na přiblížení problematiky mělo srovnání s e-mailovými zprávami typu hoax nebo řetězové zprávy, protože to jsou informace, se kterými mají žáci přímou zkušenost. Při brainstormingu žáci naráželi na problém, že řada internetových služeb slouží

stejně jako média i jako komunikační kanál, zejména sociální sítě. Evokace se proto ukázala jako podstatná pro vymezení toho, na co se mají soustředit v rámci dalších aktivit.

Prezentace v prvním testování lekce představovala mediální gramotnost podrobněji, žáci ale přibližně po 15 minutách ztráceli pozornost. Velmi je ale zaujaly praktické příklady manipulace, zejména obrazové. Proto při dalším testování byla prezentace zkrácena a zaměřena na základ lekce a praktické příklady. I když hodnocení grafů není snadné, manipulace s nimi vyvolala mezi žáky největší zájem, i když bylo nutné ji dostatečně okomentovat, aby si uvědomili, že graf v podstatě vyjadřuje informaci správně, ale způsob zpracování vede k tomu, že na první pohled je interpretován odlišně (podseknutá osa, 3D graf apod.).

Při práci s mediálními sděleními se ukázalo jako důležité zkrátit sdělení maximálně na rozsah dvě normostrany, protože delší texty byly žáky již při zadání hodnoceny tak, že to nejsou ochotni číst, a to i v případě, že písmo bylo příliš malé. Při čtení žáci často ignorovali formální zpracování a měli problém akceptovat vytištěný text jako internetové zpravodajství (např. negativně hodnotili, že je tam množství videí, když si je nemohou pustit, i když není jasné, kolik z nich by to udělalo, pokud by měli zprávu k dispozici v elektronické formě).

Žáci také často projektovali do aktivit svůj názor na uprchlíky i přes upozornění, že aktivita spočívá v tom, jak bylo vyjádření jednoho z uprchlíků ovlivněno prezentací ve zpravodajství televize Prima. V rámci diskuze proto byly důležité vstupy lektora, které upozornily žáky na slabiny jejich argumentace, např. že činí závěry z názorů uvedených v textu, ne z podložených tvrzení, které sice byly obsahem článku, ale následně byly relativizovány názorem reportéra. Velký problém měli žáci s tím, aby se zamysleli nad problémy, které by mohlo způsobit nekritické přijetí obsahu článku. Jako pozitivní se ukázalo, že když lektor přiblížil alternativní pohledy na problematiku, následující skupiny zahrnuly toto řešení do své prezentace, což znamená, že pochopily jeho sdělení. Lektor ale musí být schopen oprostit se od vlastního názoru a mít připraveny argumenty, aby zastával pozici „ďáblová advokát“, tedy aby bez ohledu na vlastní přesvědčení byl schopný žáky vést k argumentaci podporující jejich názory, kdy se obvykle ukázalo, že pro své názory nedokáží formulovat objektivní důvody. Právě v tom okamžiku žáci často argumentovali tím, že se jedná o názor jejich rodiny, který nekriticky přijímají.

Důležitým aspektem v zadání se ukázalo formulování sledovaných kritérií ve formě otázek. Při testování lekce byly nejdříve použity heslovité formulace, aby zadání nebylo demotivující množstvím textu. Žáci ale měli problém s pochopením toho, nad čím mají přemýšlet. Otázky pro ně byly výrazně lépe pochopitelné. Pomohlo také jejich představení před tím, než žáci článek četli, takže dopředu věděli, na které části materiálu se mají zaměřit.

Po testování lekce také bylo sníženo množství zpráv, kdy původně měla každá skupina jiný text. Pro podporu zapojení více žáku a omezení vlivu dominantních

členů skupiny se ukázalo jako vhodné snížit množství žáků ve skupinách. Dominantní členové skupiny byli často motivováni se projevat v průběhu celé lekce, i když je lektor upozornil na nesprávné řešení položených otázek. Ostatní členové skupiny dominantnímu žákovi oponovali v rámci prezentace u několika prvních otázek, následně ale na svou aktivitu rezignovali. Právě to byl jeden z důvodů většího množství skupin s méně žáky. V rámci lekce se ukázalo jako pozitivní také zapojení učitele do jedné ze skupin, kdy žáci viděli, že i učitel má subjektivní názor na problematiku, ale je ochotný vyslechnout protiargumenty a diskutovat o nich.

Při zadání SMELL testu žáci neměli problém s pochopením sledovaných faktorů, ale spíše s tím, jestli mají test aplikovat na článek, který řešili ve skupině, nebo na celou problematiku. Bylo nutné jim zdůraznit, že i když hodnotí text, který četli, měli by zvážit, co v něm nebylo, ale mohlo by být, protože to slyšeli v rámci prezentace ostatních skupin.

Při hodnocení již první, pilotní realizace lekce bylo pozitivně komentováno téma a směr uvažování (Vyjádření učitele: „*Jinak se mi to líbilo, hlavně myšlenka „nebýt hloupou ovci“.*“), stejně jako využití pretestu a posttestu. Podobně jako lektor i učitel hodnotil negativně snahu předat příliš velké množství informací (část přednášky i délka mediálních sdělení, která byla žáky analyzována), což bylo následně upraveno. Výsledkem bylo i výrazně pozitivnější hodnocení lekce lektorem, učitelem i žáky.

3.3 Akční výzkum

Akční výzkum slouží k úpravám lekcí, kdy výzkumník spolupracuje se subjekty výzkumu při diagnostikování problému a tvorbě jeho řešení. Smyslem je akci změnit stav, vyřešit lokální problém s empirickými podklady a umožnit opakování výzkumu v nových podmínkách, tj. přenositelnost pro řešení stejného problému v jiné lokalitě⁴⁰². Výzkum měl smíšenou formu, pomocí kvalitativního pozorování a rozhovorů s různými subjekty byly zjišťovány názory na vzdělávání v knihovnách v informační bezpečnosti obecně i k navržené koncepci, kvantitativně formou smíšené byla zjišťována spokojenost žáků s lekcemi. Zapojení všech zúčastněných subjektů je možné označit jako 360° zpětnou vazbu. V souladu s možnostmi a cíli kvalitativního výzkumu jsou představeny reálné názory, se kterými se lze setkat. Nelze je zobecňovat, ale jedná se o východisko pro vytvoření nové teorie v oblasti názorů na problematiku této publikace.

Chevalier a Buckles⁴⁰³ specifikují současné oblasti aplikace akčního výzkumu: organizace, psychologie, zdraví, gramotnost, vzdělání, pracoviště, komunitní roz-

402 HENDL 2008.

403 CHEVALIER 2013.

voj, zemědělské systémy, meziproductové technologie, environmentální studia a zapojení veřejnosti (např. v politické sféře). Uplatnění zmiňují i v knihovnách, ale podrobněji jej nerozvádí. Uplatnitelnosti akčního výzkumu v knihovnách se více věnuje např. Civallero⁴⁰⁴, který ho vidí jako paralelní proces pro knihovnictví založené na důkazu, který je stále silněji diskutován jako potřebný. S tím se ztotožňuje i Pickard, která uvádí, že „akční výzkum se rychle stává jednou z nejpobulárnějších výzkumných metod v informačním a komunikačním výzkumu mezi lidmi v praxi.“⁴⁰⁵

Akční výzkum je přístupem, který může nabývat různých forem, např. experimentální akční výzkum, induktivní akční výzkum, participační akční výzkum, participační akční výzkumná praxe a dekonstrukční akční výzkum. Zde je preferován induktivní akční výzkum, kdy je nejdříve identifikován pozorováním problém, po kterém následuje akce a reflexe. Tomuto přístupu odpovídá definice Lewina, kdy akční výzkum: „[p]ředstavuje flexibilní, vědecký přístup k plánované změně, která postupuje přes spirálu kroků, z nichž každý se skládá z cyklu plánování, akce a zjišťování faktů o výsledcích akce.“⁴⁰⁶ Jedná se o spirálovitý proces, který nikdy nekončí, každá výzkumná fáze je následována akcí a evaluací, změna se pak promítá do nového cyklu výzkumu, který vede k novým akcím a evaluacím. I přesto je možné výsledky akčního výzkumu hodnotit, pokud se ukáže efektivita (v tomto případě vzdělávací) akce a její přijatelnost pro všechny dotčené cílové skupiny.

Akční výzkum je ve vzdělávání používán pro profesní vzdělávání učitelů, zkvalitňování kurikula nebo zlepšování edukační praxe⁴⁰⁷. Protože cílem je změna praxe v komunitě⁴⁰⁸, je nutné, aby komunita přijala výzkumníka i výzkum. To vyžaduje zapojení (ne akademický odstup) při řešení výzkumu, při vyhodnocování výzkumu je nutné toto zapojení zohlednit a usilovat o co nejvyšší objektivitu a současně reálnost (ideálně ověřením správnosti pochopení zjištění u zkoumané komunity). Rozdíl přirozeného vývoje a akčního výzkumu je právě v striktním dodržení pravidel výzkumu.

K základním charakteristikám akčního výzkumu patří úzké spojení s praxí. Tomu odpovídá preference kvalitativního výzkumu⁴⁰⁹, proto nelze výsledky zobecňovat. Protože k požadavkům na akční výzkum patří publikování výsledků⁴¹⁰, musí být popsány i se specifiky prostředí, kde byl výzkum realizován. Tak si následovníci, kteří jej budou chtít přenést do vlastní praxe, mohou zvážit míru společných

404 CIVALLERO 2007.

405 PICKARD 2013, s. 157.

406 LEWIN, K. Resolving Social Conflicts; Selected Papers on Group Dynamics. In: CHEVALIER 2013, s. 11.

407 PICKARD 2013, s. 157–158.

408 HENDL 2008, s. 136.

409 HENDL 2008, s. 136.

410 ZUBER-SKERRITT 2007, s. 415.

a odlišných charakteristik a tím také míru přenositelnosti. Další kritéria hodnocení kvality realizovaného akčního výzkumu jsou popsána v jeho závěru.

Prezentovaný akční výzkum představuje explorativní případovou studii. Byl realizován pro řešení praktických problémů a jako ukázka možné změny zahrnutím knihoven do vzdělávání o internetové bezpečnosti v praxi. Cílem výzkumu bylo prezentovat specifický přístup ke vzdělávání s použitím metod neformálního vzdělávání a aktivního učení s minimem materiálních požadavků a ukázat akceptaci všemi klíčovými osobami. V lekcích si děti pomocí aktivního učení samy vytvoří nové poznatky o rizikových formách komunikace, vhodného přijímání publikovaných informací a možných příčinách a důsledcích informačních hrozeb v prostředí internetu. Lektor působí jen jako průvodce dětí aktivitami a upozorňuje na získané poznatky. Vzhledem k cíli lekcí byl pro hodnocení efektivity zvolen Kirkpatrickův čtyřúrovňový model⁴¹¹, který umožňuje sledovat krátkodobý i dlouhodobý vliv, jak z hlediska dojmu z lekce, tak zlepšení znalostí a dovedností.

Nejdříve je pozornost zaměřena na zúčastněné pozorování, v jehož rámci je popsán kompletní průběh lekcí v praxi. Pozorování se soustředí na společné poznatky platné pro všechny lekce, specifická zjištění pro konkrétní lekci byla jako zjištění lektora uvedena v kap. 3.2. Smilesheety, tedy jednoduchá zpětná vazba od žáků na to, jak se jim lekce líbila, a zúčastněné pozorování ukazují evaluaci na první úrovni Kirkpatrickova modelu. Ta se soustředí na aktuální reakce na lekci (spokojenost s prostředím, lektorem apod.). Pozorování ale také pokrývá druhou úroveň, tedy studijní výsledky (získané kompetence). S odstupem několika týdnů až měsíců po lekci byly uskutečněny rozhovory, jejichž dílčím cílem bylo zhodnocení dlouhodobého vlivu lekce na chování vzdělávaných, což představuje třetí úroveň Kirkpatrickova modelu. Čtvrtá úroveň modelu je určena k hodnocení přínosů lekce pro okolí (např. při dalším vzdělávání ve firmách), tato úroveň byla opět pokryta rozhovory s lidmi, kteří jsou v dlouhodobém kontaktu se vzdělávanými žáky. Protože se jedná o jeden výzkum, je nezbytné výsledky všech úrovní a metod (všechny použité metody uvádí Pickard⁴¹² mezi základními pro akční výzkum) propojit a tím komplexně zhodnotit efektivitu navržené koncepce.

V rámci celého šetření byla uvažována etika výzkumu, která je v tom akčním složitější kvůli úzkému spojení s konkrétní praxí, kdy je problematická především anonymita. Protože ale šetření probíhalo několik let a ve spolupráci se dvěma knihovnami a čtyřmi školami, jsou konkrétní subjekty vzdělávání neidentifikovatelné. Současně měli všichni možnost neúčastnit se lekce, příp. se jí účastnit, ale neposkytnout data (mluvení tiše, odnesení produktů lekce), čehož ale využilo jen několik jednotlivců. V případě vzniku audiozáznamů byli žáci, jejich rodiče i uč-

411 KIRKPATRICK 1996.

412 PICKARD 2013, s. 165.

telé dopředu informování prostřednictvím školy a byl od nich získán souhlas. Pokud se jej nepodařilo pro třídu získat, byla data z pozorování zaznamenávána jen pomocí terénních deníků. V rámci rozhovorů bylo s ohledem na nemožnost anonymizace zvoleno neanonymní řešení, se kterým všichni dotázaní souhlasili udělením poučeného souhlasu (viz příloha 1.4).

3.3.1 Prostředí výzkumu

Primární prostředí akčního výzkumu představovala Městská knihovna v Poličce. Ta byla vybrána díky zájmu knihovníků o internetovou bezpečnost⁴¹³. Jednalo se o účelový výběr s využitím extrémního případu s ohledem na požadavek akčního výzkumu spočívající v nutnosti zájmu spolupracující komunity a v důvěře a společném cíli mezi autorem výzkumu a jeho subjekty. Výběr eliminoval problémy s nezájmem knihovny či školy se zachováním reálného (ne laboratorního) prostředí. Smyslem šetření bylo ověřit účinnost navržené koncepce s důrazem na uplatnění aktivního učení (viz kap. 3.1.1). Tato případová studie může sloužit jako ukázka, jak pozitivní mohou být výsledky zapojení knihovny do vzdělávání o internetové bezpečnosti s aplikací prvků aktivního, neformálního učení a nakolik pozitivní může být jeho hodnocení různými zúčastněnými stranami.

Polička je město s asi 9000 obyvateli a dvěma základními školami. Knihovna zprostředkovala kontakt s jednou z nich – Masarykovou základní školou. Tato škola vzdělává žáky z města a blízkých vesnic. Učitelé z obou stupňů školy jsou již několik let zvyklí navštěvovat s třídami lekce v knihovně, a to pravidelně několikrát do roka. Před realizací lekcí popsaných v této publikaci však měli zkušenost spíše s lekcemi zaměřenými na práci s textem, a to v tradiční i elektronické podobě. Právě v druhém případě se lekce zaměřená na hodnocení informací často dotýkala problémů internetové komunikace. I z toho důvodu učící knihovnice, vedení knihovny i školy pociťovaly zájem více téma rozvinout v samostatných lekcích. Iniciovali proto vstup knihovny do případové studie. Knihovnice a zástupkyně školy pro 1. stupeň představují pro výzkum tzv. gatekeepers⁴¹⁴.

Od počátku byl plánován koncepční přístup, kdy budou vzdělávání žáci všech ročníků, vždy jednou za rok, v tématu internetové bezpečnosti. Lekcím v Poličce předcházela kontakt s vyučujícími, protože ti rozhodují, zda se se svou třídou lekce zúčastní a propojí ji se svou aktivitou při formálním vzdělávání. Cílem setkání tedy bylo vybudovat si pozitivní vztah s touto cílovou skupinou akčního výzkumu. Byla diskutována významnost problematiky internetové bezpečnosti, klíčová témata

413 Jak již bylo uvedeno u vymezení akčního výzkumu, zájem cílové skupiny o změnu je podstatným předpokladem pro provedení akčního výzkumu, viz např. PICKARD 2013, s. 163.

414 PELIKÁN 2011, s. 234.

pro jednotlivé ročníky a také omezené znalosti pedagogů v této oblasti. Zájem učitelů o téma i realizaci v knihovně byl překvapivě pozitivní, a to při jejich vlastním vzdělávání i ochotě zúčastnit se lekce se svou třídou.

Pro ověření dopadů koncepce byly sekundárně lekce realizovány pro vybrané třídy v Knihovně na Křižovatce ve spolupráci se ZŠ Křídlovická, Brno, dále pak v ZŠ Pomezí (okres Svitavy), ZŠ a MŠ Blažkova, Brno a Taneční konzervatoři Brno. Všechny školy se do výzkumu po nabídce zapojily s velkým zájem. Ten vycházel z jimi deklarovaného významu tématu a omezeného řešení v současných podmínkách škol. Na školách nebyla realizována vždy celá koncepce, ale vybrané lekce po domluvě s učiteli a vedením škol a také pod vlivem potřeb revize lekcí (především po významnějších změnách).

- ZŠ Křídlovická byla zapojena podobnou formou jako Masarykova základní škola v Poličce. Lekce byly realizovány v knihovně jako rozšíření dlouhodobé spolupráce na vzdělávání žáků v informační gramotnosti. Rozdíl spočíval především v socio-demografii, jedná se o školu v krajském městě.
- Podobně velkou brněnskou školou je ZŠ Blažkova, která se nachází v okrajové čtvrti Brna. Lekce byly realizovány přímo na této škole pro ověření vlivu prostředí.
- ZŠ Pomezí proti tomu představuje malou školu v obci s přibližně 1200 obyvateli, která se nachází nedaleko Poličky. Spolupracuje tedy s knihovnou, kdy ale knihovnice často realizuje lekce přímo na této škole s ohledem na dopravu žáků. Na škole je vždy jedna třída v každém ročníku na 1.a 2. stupni.
- Poslední škola v akčním výzkumu, Taneční konzervatoř, představuje menší školu se specifickými zájmy žáků. Jedná se o víceletou střední školu. Lekce byly testovány jak pro nižší stupeň odpovídající 2. stupni základní školy, tak i pro starší žáky pro ověření vhodného nastavení věku cílové skupiny lekcí.

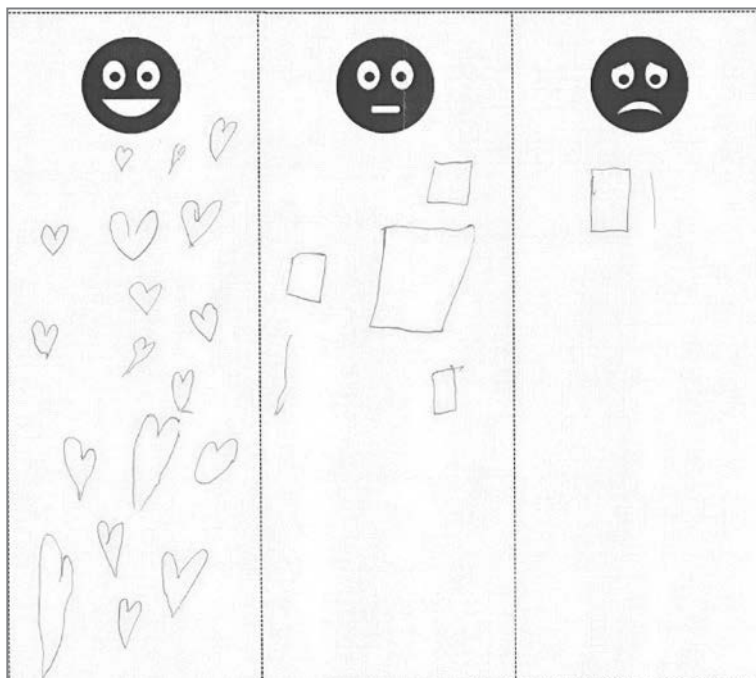
Omezení závěrů případové studie by v budoucnu měla být redukována využitím v odlišných prostředích a jinými lektory, což ale není předmětem této publikace. Příkladem takového ověření může být diplomová práce Jany Skládáné⁴¹⁵.

3.3.2 Smilesheety

Od roku 2013 byly pro hodnocení lekcí využívány smilesheety. Ty měly formu jednoduchého dotazníku, kde pod tři emotikony s různými emocemi měl každý žák udělat jednu čárku. Pokyn k označení hodnocení žáci dostali vždy ihned po skončení lekce před jejich odchodem z místnosti, kde probíhala. Formulář ležel na stole v dostatečné vzdálenosti od lektora i učitele, aby žáci necítili obavu vyjádřit své hodnocení.

415 SKLÁDANÁ 2017.

Přesto někteří žáci, zejména na prvním stupni, chodili lektorovi nebo učitelé sdělovat, jaké hodnocení zaznamenali. Zájem o vyplnění hodnocení byl poměrně zřejmý. Na druhém stupni se však později ukázalo, že žáci necítili obavu v udělení hodnocení vůči lektorovi a učitelé, ale vůči spolužákům, zejména pokud chtěli uvést pozitivnější hodnocení než oni, jak později komentovali někteří učitelé. Z toho důvodu by v budoucnu pro druhé stupně mělo být využito odlišného přístupu, kdy smilesheety budou mít podobu malých individuálních formulářů s žádostí o komentář k udělenému hodnocení. Tento přístup byl již otestován jako vhodný v diplomové práci navazující na obsah této publikace⁴¹⁶. Jak ilustruje Obrázek 3, některé třídy přistoupily k vyplnění kreativně. V jiných třídách ale docházelo k situaci, že alespoň jeden z žáků udělal více hodnocení. V případě, že počet hodnocení převyšoval počet žáků ve třídě, byl celý list z hodnocení vyřazen.



Obrázek 3 Ukázka vyplněného smilesheetu

Výsledky hodnocení jednotlivých lekcí ukazuje Tabulka 8. Lekce pro první stupeň byly vzhledem k snazší organizaci a s tím souvisejícímu zájmu učitelů realizovány vícekrát než lekce pro druhý stupeň. Hodnocení jsou seřazena podle data

416 SKLÁDANÁ 2017, s. 42–43.

realizace lekcí, kde je patrné mírně se zvyšující hodnocení při úpravách vzešlých z výsledků pozorování. Současně byly patrné negativní vlivy realizace lekcí za odlišných podmínek, než jsou doporučeny, např. v prostorách školy místo knihovny. Vliv těchto faktorů je popsán v rámci výsledků pozorování (kap. 3.3.3).

Tabulka 8 Výsledky smilesheetů pro jednotlivé lekce

Ročník	Název lekce	Datum	Prostředí	Pozitivní	Neutrální	Negativní
1	Výhody a nevýhody počítačů	9. 3. 2016	knihovna	16	2	2
		23. 3. 2016	knihovna	16	2	0
		18. 1. 2017	knihovna	14	2	1
		18. 1. 2017	knihovna	14	4	1
		27. 1. 2017	knihovna	24	5	1
		27. 1. 2017	knihovna	10	0	0
					94	15
2	Desatero bezpečného internetu	18. 11. 2015	knihovna	19	2	5
		18. 11. 2015	knihovna	28	1	2
		6. 4. 2016	knihovna	15	4	5
		13. 4. 2016	knihovna	24	6	4
		13. 4. 2016	knihovna	18	5	2
		7. 12. 2016	knihovna	17	1	2
		7. 12. 2016	knihovna	15	3	1
		8. 12. 2016	knihovna	13	6	2
			149	28	23	
3	Digitální stopy v síti	30. 9. 2015	knihovna	24	0	0
		30. 9. 2015	knihovna	18	8	1
		7. 10. 2015	knihovna	16	4	3
		11. 5. 2016	knihovna	24	2	0
			82	14	4	
4	Kdo je za monitorem	27. 5. 2014	knihovna	15	1	2
		9. 4. 2015	škola	13	18	0
		9. 4. 2015	škola	29	4	0
		7. 10. 2015	knihovna	19	1	0
		14. 10. 2015	knihovna	21	0	0
			97	24	2	
5	Práce s informačními zdroji	2. 12. 2015	knihovna	16	5	1
		9. 12. 2015	knihovna	5	10	1
		10. 12. 2015	knihovna	13	10	1
					34	25
6	Mnohohlíčný lektvar	30. 5. 2013	škola	23	1	0
		30. 5. 2013	škola	21	2	0
		21. 5. 2014	knihovna	17	4	0
		21. 5. 2014	knihovna	20	0	2
		25. 5. 2016	knihovna	19	1	0

Ročník	Název lekce	Datum	Prostředí	Pozitivní	Neutrální	Negativní
		25. 5. 2016	knihovna	12	4	0
				112	12	2
7	Up and Download	20. 3. 2017	knihovna	0	5	20
		20. 3. 2017	knihovna	0	18	5
				0	23	25
8	Detektivky na Facebooku	9. 11. 2015	škola	13	19	11
9	Život mediální zprávy	8. 2. 2017	knihovna	3	3	8
		13. 2. 2017	knihovna	4	21	1
				7	24	9

Pro lekci pro 7. třídu sice nebylo získáno pozitivní hodnocení, ukazuje se ale výrazné zlepšení hodnocení po zjednodušení obsahu lekce. Po druhém testování došlo ještě k dalšímu zjednodušení obsahu, které je již zapracováno do kap. 3.2.7. Z pozorování i reakcí učitelů je patrné, že hodnocení by již při druhé realizaci bylo pozitivní, kdyby se žáci navzájem nesledovali při vyplňování smilesheetu, kdy pociťovali potřebu vyjádřit odstup k lektorovi, i když je evidentně lekce bavila. Hodnocení pro 8. třídu je ovlivněno získáním výsledků jen z jedné realizace lekce, která proběhla v prostředí školy, kdy žáci negativně refletovali to, že nebyla dodržena přestávka ve výuce. Negativní hodnocení lekce pro 9. třídu je významně ovlivněno první realizací, po které byla lekce výrazně upravena.

Hodnocení lekcí pro 2. stupeň je poznamenáno zařazením také prvních testovacích běhů lekcí, po kterých došlo k úpravám na základě pozorování. Uvedené komentáře k sníženému hodnocení v smilesheetech vychází z komentářů žáků a učitelů během lekce a po jejím skončení. Proto je hodnocení lekcí pro druhý stupeň s ohledem na výše uvedené považováno za pozitivní i vzhledem ke konzervativnějšímu přístupu žáků k řešeným tématům. Limitem výsledků je také nutnost vyřazení formulářů celých tříd při nevhodném vyplnění opakovaně stejnými žáky. Výsledky smilesheetů tedy pokrývají na rozdíl od pozorování v následující kapitole jen část realizovaných lekcí.

3.3.3 Zúčastněné pozorování lekcí

Zúčastněné pozorování je často součástí akčního výzkumu. Jeho prostřednictvím dochází ke sledování efektivity zvoleného přístupu a na základě vyhodnocení stavu k úpravám lekce. K této metodě patří omezená možnost zaznamenání veškerých podnětů, zejména při paralelním výskytu. Proto v souladu s doporučeními⁴¹⁷ bylo vedle pozorování využito smilesheetů (kap. 3.3.2) a rozhovorů (kap. 3.3.4).

417 Např. PELIKÁN 2011, s. 209–210.

Cílem zúčastněného pozorování bylo potvrzení akceptace navržených lekcí o informační bezpečnosti žáky a učiteli. Proto bylo sledováno především to, jak žáci reagují na postupy neformálního vzdělávání i konkrétních typů aktivit a jejich přijetí simulace reálné online komunikace. Šetření probíhalo v letech 2013 až 2017. Opakování potvrdilo saturaci vzorku a možnost uzavřít akční výzkum v této fázi, protože zúčastněné pozorování nepřinášelo nové výsledky, přestože kolektivy tříd byly velmi odlišné a poslední lekci realizovaly místní knihovnice, výzkumnice byla přítomna v roli pozorovatele a pomocníka.

Všechny lekce proběhly v čase běžné výuky, jako alternativní náplň dvou vyučovacími hodinami. Po každé lekci byl diskutován její průběh (fáze akce) s knihovnicí zkušenou ve vzdělávání a byly formulovány požadavky na úpravy v návaznosti na pozorované reakce dětí a stručný komentář učitelů po lekci. Definované úpravy byly zavedeny v následujícím běhu. Každá lekce prošla odlišným počtem testování:

1. Výhody a nevýhody počítačů: 7 pozorování (124 žáků)
2. Desatero bezpečného internetu: 9 pozorování (238 žáků)
3. Digitální stopy v síti: 8 pozorování (193 žáků)
4. Kdo je za monitorem: 15 pozorování (366 žáků)
5. Práce s informačními zdroji: 4 pozorování (82 žáků)
6. Mnohohlíčný lektvar: 8 pozorování (190 žáků)
7. Up and download: 2 pozorování (48 žáků)
8. Detektivky na Facebooku: 4 pozorování (115 žáků)
9. Život mediální zprávy: 2 pozorování (42 žáků)

Bylo nezbytné založit lekci na znalostech a zkušenostech žáků (fáze evokace), proto jejich zapojení bylo primárním ukazatelem, zda je lekce vhodně postavená. Hlavní cíl lekce spočívá v tom, že si děti samy, aniž by jim to někdo řekl, uvědomí, jaké činnosti v informačním prostředí jsou rizikové a jakými postupy mohou hrozby nebo negativní dopady útoku omezit (fáze uvědomění). To by mělo být přeneseno po lekci do jejich reálné aktivity na internetu. Tu si v lekci žáci vyzkouší ve fázi reflexe, jejímž smyslem je ukotvení poznání z předchozí aktivity. Zásadním výsledkem pozorování tedy bylo ověřit, že děti reagují na aktivity uvedeným způsobem, a to nejen na úrovni znalostí, ale také formou reakcí na postupy aktivního učení. Pokud tomu tak nebylo, v rámci následujícího cyklu akčního výzkumu došlo k úpravě lekce a jejímu opakování pro ověření nově nastavených činností.

Pozorování bylo vyhodnocováno na základě otevřeného kódování terénních poznámek a audiozáznamů lekce (ty vznikly jen k první sérii lekcí, kdy bylo zjišťováno nejvíce podnětů, proto by bylo náročné zachycení jen pomocí terénních poznámek). Vliv změny učitele bude patrný i při běžném nasazení lekce v knihovnách, kdy lekci nevede učitelka, ale knihovnice, tedy osoba, která děti vzdělává výjimečně, čímž je omezen tzv. Hawthornský efekt⁴¹⁸. Pomocí záznamových technik

byly kvalitativně vyhodnocovány výskyty sledovaných jevů⁴¹⁹. Podrobnější informace k zpracování dat jsou popsány v původní dizertační práci⁴²⁰.

Výsledek pozorování je v souladu s principy etnografického přístupu prezentován formou analytického interruptu v podobě chronologie⁴²¹. V rámci této kapitoly jsou shrnuty základní poznatky, které byly patrné při realizaci celé koncepce. Jejím cílem je upozornit na společné rysy pro všechny navržené lekce, ale také změny v přístupu, které byly zjištěny především s přelomem v 5. třídě, kdy žáci změnili přístup k různým aspektům realizovaných lekcí. Analýzou bylo definováno pět tematických okruhů: místo realizace lekcí, osoba učitele (základní školy), forma lekcí, práce jednotlivých žáků (včetně žáků se specifickými výukovými potřebami) a volba tématu. Tyto výsledky se proto spíše zaměřují na organizační než obsahové aspekty lekcí, obsah z hlediska pozorování byl již předmětem popisu v kap. 3.2 (části Zkušenosti lektora).

3.3.3.1 Knihovna jako místo realizace lekcí

Lekce byly testovány ve třech školách a ve dvou knihovnách (každá pak v rámci spolupráce s jednou školou). V rámci školy se žáci více soustředili na dodržování režimu, na který jsou v tomto prostředí zvyklí, např. z hlediska délky lekce a přestávek, omezené aktivity a především spolupráce mezi žáky, i pokud byly aktivity skupinové. Vliv místa byl zřejmý v tom, že jakmile žáci slyšeli ve škole zvonění, trvali na přestávce a její nedodržení výrazně negativně ovlivňovalo jejich motivaci, naopak v knihovně byl čas vnímán výrazně odlišně a žáci neměli problém soustředit se při vhodném nastavení aktivit v průběhu celé lekce, která bez přestávky pokrývala dvě vyučovací hodiny.

Pokud lekce probíhaly v knihovně, žáci byli uvolněnější, aktivnější a méně se obávali vyjádřit svůj názor nebo odpověď, u které si nebyli jisti správností. Situováním lekce do knihovny bylo také omezeno sledování charakteristik projevů nerelevantních pro téma lekce. I přesto starší děti (od 5. třídy), zejména dívky, poměrně často upozorňovaly na jazykové nedostatky v písemných projevech spolužáků. Podobně je tomu s výzvou k uvolnění projevů žáků, které jsou základem aktivního učení. Při něm je vítán jakýkoli příspěvek žáků, třeba i nesprávný, protože může vést k zamyšlení, kde je jeho problém. Již osoba učitelky toto do určité míry omezovala, což bylo patrné i na tom, že před vstupem do místnosti či do knihovny učitelky upozornily žáky, že se mají chovat tiše a mluvit až na vyzvání, což je proti principům aktivního učení. To se v knihovně po krátkém čase vždy

419 Dle PELIKÁN 2011, s. 210–211.

420 KOVÁŘOVÁ 2015.

421 PELIKÁN 2011, s. 234–235.

podářilo odbourat, opět ale ve škole děti významněji setrvaly v zažitých požadovaných stylech chování.

Situování lekcí do knihovny může být přínosné nejen s ohledem na průběh lekce, ale může sloužit i pro navázání vztahu mezi žáky a touto institucí. Pomocí lekce knihovna žákům ukazuje, že jim může nabídnout něco, co je pro ně osobně přínosné a zajímavé. Po lekcích se žáci často dotazovali knihovnice, co je potřeba, aby mohli využívat služeb knihovny, někteří z nich si odnášeli domů registrační formulář, který si sami vyžádali.

S volbou místa jsou spojena ale i určitá negativa. Předně je pro realizaci lekcí nutné materiální a prostorové vybavení, byť jsou lekce úmyslně navrženy tak, aby tyto požadavky byly co nejmenší. Přesto se při lekcích někdy objevily organizační nedostatky, které by zřejmě ve škole nebyly, např. nedostatek místa pro židle žáků tak, aby všichni dobře viděli na tabuli a promítanou prezentaci. Problémem může být také čas, který žáci potřebují pro přesun mezi školou a knihovnou, což může narušit výuku. I v případě blízkosti obou institucí je většinou čas pro přesun odečten z časové dotace pro lekcí, která pak netrvá 90 min. (dvě vyučovací hodiny), ale v případě výuky v prostorách knihovny se lekce zkracovaly obvykle na 70–80 minut. Tento časový limit klade na lektora vysoké nároky v řízení aktivit v rámci daného času, aby vždy bylo dostatek prostoru pro klíčové části lekce.

3.3.3.2 Osoba učitele

Akceptace lekcí učitelem je důležitým předpokladem pro jejich efektivitu. Názor učitele žáci často vycítí, což ovlivní jejich vlastní postoj k lekcí. Současně pozitivní názor vede k návaznosti na lekcí v běžné výuce, což podporuje její dopad. Při dlouhodobé spolupráci se ukázalo, že v rámci školy se přenáší mezi učiteli zájem o lekce vlivem zkušenosti i s jinými lekcemi v koncepci. To ukazuje na způsob, jak koncepci rozšířit do prostředí celé školy. Není nutné trvat na tom, aby se všechny třídy lekcí účastnily, ale naopak spíše začít s motivovaným pedagogem, jehož názor ovlivní ostatní. Ti se necítí donuceni lekce navštívit, dojde k tomu na základě jejich vlastního přesvědčení.

Osoba učitele se ukázala jako silný faktor pro průběh lekce. Během některých lekcí se učitel po předání dětí vzdálil a vrátil se po skončení lekce, v jiných třídách se zapojil do realizovaných aktivit, v jednom případě třídu nedoprovázela učitelka, ale vychovatelka, v ostatních případech učitel přihlížel lekcí. Při účasti vychovatelky se děti chovaly uvolněně, a to i na úkor pozornosti. Také necítily takové zábrany v projevech šikany dívky, která již na lekcí přišla s pláčem, protože ji uhodil spolužák, a následně se odmítla zapojit do aktivit v lekcí. Proti tomu v případě, že učitel na lekcí nebyl přítomný, ale děti na ni přivedl, nebo se dokonce do aktivit zapojil, se děti chovaly srovnatelně jako při pasivní účasti učitele.

V rámci úprav byl vždy po lekci učitel požádán o rychlou zpětnou vazbu, než se žáci připraví k odchodu. Učitelé lekce hodnotili velmi pozitivně, často i v případech, kdy si lektor uvědomoval slabiny daného testu. Učitelé oceňovali aktivní a kooperativní učení, výukové hry a také méně časté výukové metody (např. dramatickou výchovu). Z hlediska obsahu byl patrný primární zájem učitelů o negativní aspekty internetu, i když ne vždy se shodli, které z těchto negativ jsou podle nich pro žáky v daném ročníku nejdůležitější. Učitelé usilovali o přesvědčení žáků, že by proti internetu měli upřednostňovat jiné činnosti:

„Učitelka mi pak říkala, že děti ve škole říkají hodně věcí, a že třeba FB je pro děti přeci zakázaný a když to řeší s rodiči, tak že rodiče „zatloukají“ [sic!] protože nemají čas děti a internet řešit. (...) Chtěli by nějakou „odpočinkovou“ lekci pro druháky, ve kterých [sic!] by se děti dozvěděly o tom, že na FB by být neměly, ještě víc jim zdůraznit výhody toho, proč není nezbytné mít v 7 letech net, smartphone atp., protože tam byly 2 holčičky, které na netu nikdy nebyly (protože mají rodiče, kteří jim věnují čas a létají s nimi venku...)“ (e-mailová komunikace s knihovnicí z 8. 12. 2016)

Proti tomu žáci projevovali větší spolupráci s lektorem, pokud jim internet neprezentoval jako něco negativního, ale spíše se snažil o objektivní přístup s poukáním na klady i zápory tohoto nástroje a možnosti, jak internet mohou využívat, aby možná rizika omezili.

3.3.3.3 Volba tématu a náročnosti

Při zahájení lekce se děti posadily vždy odděleně chlapci a dívky. Na téma reagovaly nižší ročníky s nadšením, starší s pozitivním odstupem, zejména když jim bylo oznámeno, že v knihovně nebudou číst, ale věnovat se internetu. Děti ve všech třídách vnímaly jako přirozené, že do knihovny téma patří, protože vidí, že do ní patří také počítače a internet. Nálada se nezměnila ani v okamžiku uvědomění, že nebudou pracovat se samotným internetem, ale budou se jen o něm bavit a simulovat jej. Žáci od nízkých ročníků projevovali poměrně obsáhlé znalosti, zejména pokud se jednalo o komunikační služby. Učitelé byli často rozsahem těchto znalostí překvapeni. Proti tomu se ale ukázalo, že žáci často měli problém při řešení tématu nad rámec stereotypního využití několika málo služeb.

V případě některých bezpečnostních opatření si žáci uvědomovali, že je mohou využít sami, ale ne tolik, že jich může využít někdo jiný. To opět ukazuje, že žáci mají poměrně dobré znalosti, ale jejich aplikace na reálné situace již tak dobrá není. Např. možnost uvádění nepravdivých informací byla dětmi jmenována ve všech 4. třídách. Tento postup často děti viděly u sebe, ale obvykle si ho již nespojily s druhou stranou komunikace, protože po aktivitě tato možnost ochrany identity oproti blokování jiných uživatelů nebyla uváděna dětmi, ale doplňována lektorkou.

Volba tématu lekce pro konkrétní ročník je důležitá, aby byly řešené situace již pro žáky představitelné z hlediska jejich praktických aktivit, ale současně aby byli seznámeni s vhodnými postupy ještě dříve, než se většina z nich s daným problémem setká. Jako východiska byly použity výzkumy chování žáků na internetu, témata definovaná pro jednotlivé stupně v RVP a konzultace s učiteli na základní škole. I přesto byly některé lekce po vyzkoušení zhodnoceny jako pro žáky nevhodné z důvodu jejich přílišné náročnosti (pro 2. třídu základní principy fungování internetu a pro 3. třídu základní služby internetu) a byly v koncepci vynechány a nahrazeny jinými. Přestože stejně jako ostatní lekce byly i tyto založeny na herních a praktických aktivitách, žáci měli problém v samostatné práci, protože nemohli navazovat na předchozí znalosti a zkušenosti, a to např. i pokud se jednalo o vyhledávání informací na internetu (3. třída). To potvrzuje sice dobré, ale jen úzce zaměřené znalosti žáků o internetu.

3.3.3.4 Forma lekcí

Všechny realizované lekce byly založeny na metodách RWCT Reading and Writing for Critical Thinking (čtením a psaním ke kritickému myšlení), což zasazovalo problematiku do aktivit knihoven a také do informační gramotnosti. Forma lekce založená na výukovém rámci E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe) byla učitelům ve většině zapojených škol známá z předchozích lekcí ve spolupráci s knihovnou, nové bylo ale téma informační bezpečnosti.

V souladu s teorií⁴²² se po prvním odbourání bariér zapojením několika málo jedinců do aktivity podařilo aktivizovat většinu třídy. Lze tedy konstatovat, že až na výjimky došlo k naplnění cílů fáze evokace, kdy si žáci z chaotických a roztržitých zkušeností zformovali vědomostní základ již známého pro následující činnosti, které jej rozvíjí a tímto spojením dochází k dlouhodobějšímu zvnitřnění (interiorizaci) a hlubšímu porozumění⁴²³. Současně došlo k učení, když byly zjištěny a opraveny chybné názory a znalosti. Vlivem navázání na existující znalosti by mělo dojít k dalšímu klíčovému důsledku evokace, vzbuzení vnitřního zájmu žáků řešit stanovenou problematiku, protože si jsou vědomi jeho smyslu a dokáží se s ním ztotožnit⁴²⁴. Jak ukazuje popis zkušeností lektora z lekcí (kap. 3.2), došlo ke strukturování poznatků navázáním nových na staré, např. že si žáci uvědomovali, proč by aktuálně na internetu postupovali daným způsobem⁴²⁵.

V rámci aktivit se ukázalo u nižších i vyšších ročníků jako pozitivní, pokud byly do lekce zapojeny pohybové aktivity. Zejména pokud mělo dojít k nějaké interakci

422 GRECMANOVÁ 2000, s. 31.

423 STEELOVÁ 2007a, s. 24.

424 STEELOVÁ 2007a, s. 24.

425 STEELOVÁ 2007a, s. 19.

s lektorem, bylo to pro něj usnadněním činnosti (např. nemusel se po místnosti pohybovat sám, aby při hře Člověče, nezlob se, distribuoval kostku skupinám), ale současně to vedlo k většímu zapojení dětí, vyšší motivaci a také udržení pozornosti. Většina aktivit je kooperativních s cílem umožnit každému žákovi využít pro výsledek činnosti své silné stránky a v případě těch slabých využít podpory ostatních členů skupiny.

Z hlediska zvolené formy je důležité, aby lektor přijal své postavení jako průvodce žáků v tématu a jeho zapojení nebylo řízením dětí. Lekce jsou nastaveny tak, aby žáci došli sami k uvědomění základních poznatků. Lektor jen doplňuje nebo upřesňuje vyjádření dětí na základě jejich zkušeností a aktivit, které si v lekci vyzkoušely. Důležité je také citlivé hodnocení žáků (např., i když se jedná o soutěž, tak neříkat „*tady ti dva pracovali pěkně*“, když všichni pracovali v rámci okolností tak, jak byli schopni). Někdy ale pochvaly jednotlivců byly naopak cílené, např. pro vyzdvižení výsledku slabého žáka ve třídě (tuto pochvalu někdy vyjádřil lektor, jindy učitel). V lekcích je snahou spíše reagovat na výkon žáků pozitivně, kdy v případě ne zcela správné odpovědi je žák pochválen, ale současně lektor upřesní správnou odpověď, neuzavře otázku nepřesným sdělením.

Žáci se do lekcí zapojovali aktivně, i když tato aktivita byla výrazně vyšší u nižších ročníků. V případě vyšších ročníků byl patrný odstup vůči lektorovi, ale i tak žáci jen výjimečně neakceptovali nastavené aktivity. Aktivně se zapojili téměř všichni, vždy po celou dobu lekce. Pokud došlo k zaměření pozornosti jiným směrem, bylo velmi krátké (v řádu vteřin), např. při objevení zajímavé knihy v regále. Užitečné postupy žáci spontánně vykřikovali a vzájemně komentovali (u nižších ročníků více, ale tyto projevy byly patrné až do 9. třídy).

Individuální i skupinové aktivity jsou podkladem pro sdílení v rámci celé třídy. I zde se ukázaly postupné změny v přístupu žáků. Zatímco na prvním stupni bylo často nutné limitovat, kolik produktů bude sdíleno, protože téměř každý chtěl ukázat výsledek své činnosti, případně doplnit k řešenému tématu zkušenosti vlastní nebo zprostředkované (např. k chování rodičů na internetu, někdy i nevhodným způsobem, např. když žáci poukazovali na to, jak vypadá silné heslo tím, že řekli, jaké heslo využívá jejich rodič). Proti tomu již v 5. třídě byl patrný opačný problém, kdy žáci vnímali spíše negativně, pokud se měli podělit o výsledky své aktivity. Proto bylo nutné, většinou náhodně, určit, kdo bude mít roli prezentujícího. Náhodnost omezovala pocit nespravedlnosti, že se ostatní této aktivitě mohli vyhnout.

Pro mladší děti mohla představovat problém aktivita založená na písemném projevu, který je pro tyto děti namáhavý a časově náročný. Množství čtení a psaní bylo nastaveno v rozsahu, který byl pro většinu žáků daného ročníku zvládnutelný, což bylo ověřeno testováním. Naopak starší žáky bylo nutné přesvědčit o kompetencích lektora a o smyslu předmětu lekce, protože téma internetu mohou považovat za zvládnuté, podléhají přesvědčení, že knihovník jim k tématu

nemá co říci. Tento zlom v motivaci byl patrný mezi prvním a druhým stupněm základní školy, přechod bylo ale možné sledovat již v druhém pololetí 5. třídy.

3.3.3.5 Práce jednotlivých žáků

Sdílení poznatků dětí neprobíhalo jen s lektorkou, ale také mezi dětmi samotnými, lze tedy vysledovat tzv. peer teaching, který patří k základním prvkům aktivního učení⁴²⁶. Při přijetí nastavené formy aktivního učení je zásadní odbourání omezení se na základě kvality či kvantity činnosti. Klíčová je jakákoli aktivita, která je následně otestována, a dítě samo získá vědomí úspěšnosti zvoleného postupu. To ještě při zapojení sociální interakce a principu tzv. „řešení“ zvyšuje efektivitu učebního procesu⁴²⁷. Vzhledem k tomu, že poznatky staví na znalostech a dovednostech jednotlivců, kteří sice prochází stejnou aktivitou, ale různým způsobem, je naplněna i podmínka individualizace učení a podpořeno zapojení vnitřní motivace žáků, protože poznávají nové informace v oblasti, která je pro ně zajímavá a je součástí každodenního života⁴²⁸.

Přestože v rámci týmových aktivit se často (zejména ve vyšších ročnících) někteří žáci nezapojovali, jen výjimečně celou aktivitu za tým provedl jeden dominantní člen. V takových případech se mu ostatní pokoušeli oponovat. Pak záleželo na zásahu lektora i motivaci členů skupiny, zda kooperativní práce bude naplněna nebo dominantní člen prosadí své názory i přes nesouhlas ostatních. Přestože aktivity obvykle nejsou podávány jako soutěž, žáci z nižších ročníků je tak často vnímali a usilovali o lepší výsledek než ostatní, příp. o korekci podle nich nesprávného názoru spolužáků na řešené téma. Proti tomu ve vyšších ročnících byla častěji patrná vzájemná podpora jednotlivých skupin, které spolu nesoutěžily (spíše se argumentačně vyhraňovaly vůči lektorovi než proti sobě).

Osobní zkušenosti se ukázali jako nejčastěji sdílená informace ve všech třídách. Žáci právě na základě nich definovali faktické informace (např. jaké činnosti internetová služba umožňuje) i postoje („*nikdy se mi to nestalo, takže to podle mě není takový problém, abych to musel řešit*“). Právě ztotožnění se s předávanými poznatky mělo výrazný vliv na hodnocení lekce. Zejména u vyšších ročníků proto byla klíčová argumentace lektora, kdy musel předložit dostatek důkazů o svých tvrzeních, aby narušil pevné přesvědčení dospívajících o řešené problematice. Proti tomu mladší žáci akceptovali autoritu lektora, kdy nebylo nutné tolik akcentovat důkazy, ale spíše předávané informace uvádět na praktických příkladech pro menší požadavky na abstrakci.

426 HANSEN ČECHOVÁ 2006, s. 25.

427 STEELOVÁ 2007a, s. 16–17.

428 STEELOVÁ 2007a, s. 18–19.

V rámci ztotožnění se s řešenými informacemi se ukázaly u některých tříd pozitivní reakce, kdy žáci v rámci diskuze naváděli právě přes své osobní zkušenosti k problémům, se kterými se setkali, a měli velký zájem diskutovat podrobnosti protiopatření na velmi konkrétní situace. Děti se snažily zjistit, jak řešit problémové situace, které znají (např. „*A co mám dělat, když mi začne nadávat?*“). V tomto případě po odpovědi lektorky někdy žák ještě několikrát konkretizoval situaci, pro kterou hledá řešení. Tento přechod k řešení reálných problémů žáků byl zcela neřízený lektorkou, v souladu s aktivním učením děti rozhovor iniciovaly samy. To podporuje nastavení lekcí, které se dotýkají možných problémů dětí v prostředí internetu ve věku, pro který byly určeny jednotlivé lekce.

Z hlediska zapojení žáků se ukázala jako důležitá příprava na práci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a poruchami učení. Zejména na prvním stupni tito žáci pozorovali intenzivní aktivitu spolužáků, které nebyli schopni. To často vedlo k jejich neochotě zapojit se do práce se spolužáky, proto jim byla nabídnuta alternativní, individuální aktivita v tématu, kterou přijali. Jen jednou na tuto změnu reagovala negativně učitelka, protože se jednalo o autistické dítě a ona nechtěla podporovat jeho vyloučení. V jiném případě dokonce učitelka i při nevhodném zásahu lektora (vzhledem k problému žáka) do toho nevstoupila a až po lekci lektorku seznámila s diagnózou. Její včasná znalost by přitom vedla k výrazně jiné práci s tímto žákem. Z toho vyplývá co nejvyšší snaha lektora o to, aby mu včas byly oznámeny specifické nároky žáků, i když vždy záleží na ochotě učitelů tyto informace sdělovat. Protože i přes upozornění, aby specifické nároky žáků učitelé oznamovali předem, tak se to až na výjimky nestalo a tento faktor musel lektor reflektovat až po zjištění na lekci (viz například dvě výše uvedené situace). Naopak inkluze žáků, nejčastěji původem cizinců s dosud omezenými znalostmi jazyka, ale i zdravotně znevýhodněných žáků byla podpořena skupinovými aktivitami, kdy si žáci běžně bez vyzvání pomáhali.

3.3.3.6 Shrnutí průběhu lekcí

Zúčastněné pozorování splnilo svůj cíl, došlo k potvrzení teorie aktivního učení v rámci navržených lekcí, a to ve všech fázích. Současně se potvrdil edukační cíl lekcí. K těmto výsledkům došlo i přes to, že třídní kolektivy se velmi lišily, a to jak na úrovni žáků, ze kterých byly složeny, tak také ve skupinové dynamice. Tím je potvrzena přenositelnost lekcí s udržením dosažitelných cílů lekce navzdory mnoha specifikům kolektivu, je ale v budoucnosti nutné ověřit přenositelnost i do odlišných prostředí.

Mezi faktory ovlivňujícími osvětu v informační bezpečnosti patří velikost obce, kde bylo šetření realizováno. Menší město umožnilo intenzivnější kontakt mezi výzkumníci a subjekty výzkumu, z hlediska výsledků pozorování ale nebyl vliv velikosti obce patrný. Jak ale ukázalo pozorování ve školách, místo výuky neovlivňuje

tolik průběh lekce, jako spíše možnost navazujících aktivit (např. poradenství o internetové bezpečnosti). Silnější dopad lekcí byl pozorován u škol, pro které lekce v knihovně probíhají pravidelně a jsou vedeny knihovnicí, ne učitelkou, současně je dětem i učitelům známý formát lekce založený na aktivním učení a rámci evokace – uvědomění – reflexe. V opačném případě bylo nutné déle navazovat vztahy založené na důvěře a otevřenosti mezi všemi skupinami, jejichž význam pro průběh a výsledek lekce byly popsány v kap. 3.1. Tyto prvky prostředí byly vnímány již při plánování výzkumu a výběru prostředí, je nutné je zvážit pro přenositelnost do jiných prostředí.

Pomocí pozorování bylo možné potvrdit právě to, zda nastavení lekcí odpovídá postupu a výsledku aktivního učení. Především zda dochází k získání nových poznatků v řešené oblasti pomocí realizovaných aktivit. Interakce různých členů lekce staví na předchozích znalostech a na nich jsou postaveny nové znalostní struktury, které jsou systematicky ukotvené pomocí reflexe. Všechny tyto cíle lekcí sledované pozorováním se podařilo naplnit.

3.3.4 360° zpětná vazba formou rozhovorů

Existují různé názory na to, zda by knihovna měla vzdělávat v informační bezpečnosti, přičemž se objevují také přesvědčení, jak na to pohlíží zástupci primárně i sekundárně dotčených cílových skupin. Tato přesvědčení často vychází se subjektivního pocitu spíše než podložení empirickými daty. Cílem kvalitativních rozhovorů není zobecnitelný, ale možný pohled různých subjektů na knihovny jako instituce vzdělávající v informační bezpečnosti.

Kvalitativní polostrukturované rozhovory byly zvoleny, protože umožňují zjistit postoje a jejich zdůvodnění⁴²⁹. Rozhovory se jevily jako nejvhodnější přístup, protože nebyl zjišťován jen současný stav, ale i minulost a vnitřní názory k tématu, a protože mezi subjekty dotazování existují mocenské vztahy vylučující skupinový sběr dat.

Cílem výzkumu bylo ukázat deklarovaný i skutečný postoj zástupců klíčových skupin k otázce, zda by knihovna měla vzdělávat v informační bezpečnosti. Pro dosažení tohoto cíle byly formulovány čtyři dílčí výzkumné otázky:

- VO1: Jaké pozitivní důvody a důsledky realizace lekcí v knihovnách o informační bezpečnosti si dotazovaní uvědomují?
- VO2: Jak hodnotí dotazovaní vliv realizované lekce v knihovně o informační bezpečnosti?
- VO3: Jaké možné bariéry realizace lekcí v knihovnách o informační bezpečnosti, které mohou omezit efektivnost nebo zcela zamezit jejich realizovatelnosti, dotazovaní identifikují?

429 PICKARD 2013.

- VO4: Jaká řešení bariér realizace lekcí v knihovnách o informační bezpečnosti informanti na základě vlastní zkušenosti navrhnou?

Výzkumné otázky se snaží zachytit kombinaci pozitivních a negativních aspektů (předpokladů a důsledků) lekce s obecným a konkrétním (na lekci založeným) postojem k lekcím. Příloha 1.4 obsahuje scénář pro polostrukturovaný rozhovor. Byl zjišťován obecný postoj k tomu, aby knihovna vzdělávala v informační bezpečnosti a faktory, které k němu vedly, včetně vlivu realizované lekce (se zaměřením na 4. třídu s ohledem na výběr žákyně a její matky). Právě tato část rozhovorů je podstatnou součástí akčního výzkumu, protože umožňuje potvrzení vlivu lekce na děti, ale i další osoby, udržitelnost výsledku akčního výzkumu a, dle Kirkpatrickova modelu, dlouhodobý efekt lekce jak z pohledu změny chování žáka (3. úroveň), tak i návazně důsledky pro okolí dětí (4. úroveň).

Výběr dotazovaných byl účelový pro zachycení zástupců všech identifikovaných klíčových skupin ve vztahu k navrženým lekcím, jedná se tedy o přístup nazývaný 360° zpětná vazba. Protože byly jasně dány některé klíčové subjekty pro výzkum, jejichž postavení je jedinečné, ale také odlišné, byl zvolen účelový výběr (maximálně variantní případy). Vzhledem k nastavení koncepce se formují tři skupiny, kterých se lekce dotýká a jejichž názory jsou proto z hlediska šetření podstatné: knihovna jako realizátor, škola pro kontakt mezi knihovnou a žáky a nakonec cílová skupina vzdělávání, tj. děti a sekundárně i jejich okolí, především rodina. Vzniklo celkem šest rozhovorů vždy se dvěma různými zástupci jmenovaných skupin:

- knihovna: ředitel knihovny rozhodující o přidělení zdrojů (čas, materiál a lidské zdroje) pro vzdělávání a knihovnice vzdělávající přibližně 3 roky děti od předškolního věku po ukončení sekundárního vzdělávání na systematické a opakované úrovni (přes spolupracující školy každý ročník min. jednou za rok), knihovnice lektoruje i semináře o vzdělávání v knihovnách pro knihovníky,
- škola: zástupkyně ředitele školy (po realizaci rozhovoru jmenovaná ředitelkou), pro kterou byla realizována většina navržených lekcí, a učitelka, která na této lekci se svou 4. třídou byla, učitelé a vedení školy zajišťují přítomnost primární cílové skupiny vzdělávání v době výuky a musí být tedy schopni obhájit smysl této spolupráce s knihovnou; vzhledem k pracovním pozicím je nutné zdůraznit, že většina zjištění týkajících se školy platí pro 1. stupeň, jen omezeně i pro 2. stupeň,
- rodina: žákyně 4. třídy, která se lekce zúčastnila, a její matka, která pracuje jako úřednice na Městském úřadě v Poličce a má přímé informace o jednání mezi zřizovatelem a vedením knihovny; pro dodržení etiky výzkumu rozhovor s žákyní probíhal za přítomnosti matky.

Spojení dotazovaných s realizovanou lekcí je podstatné proto, že rozhovory jsou součástí akčního výzkumu. Dalším kritériem výběru informantů je jejich pozitivní vztah k tématu, který sice může mít vliv na výsledky, ale je nezbytným

předpokladem pro formulaci akce v cyklu akčního výzkumu (viz kap. 3.3). Názory různých nedotazovaných klíčových skupin jsou částečně pokryty dotazy na známé reakce, primárním účelem rozhovorů ale bylo spíše najít argumenty a možnosti k tomu, co je možné realizovat a co je efektivní.

Rozhovory se uskutečnily v létě a na podzim 2013, tj. několik týdnů až měsíců po lekci, která umožňovala reakci. Knihovnice byla dotazována po prvních čtyřech cyklech lekce, ředitel knihovny a obě zástupkyně školy po pěti, přičemž učitelka čtyři týdny po lekci s její třídou, žákyně a její matka s odstupem 24 týdnů (rozhovory byly odloženy kvůli letním prázdninám a podruhé kvůli volbám na úřadě, kde je matka zaměstnána). Časový odstup slouží k odbourání okamžitého dojmu ve prospěch dlouhodobého vlivu (Kirkpatrick⁴³⁰ doporučuje 3 měsíce). Jedná se v každé kategorii o zastoupení přímého účastníka lekce a nadřazené pozice. Rozhovory lze tedy považovat za výsledky 3. a 4. úrovně Kirkpatrickova modelu. Pro 4. úroveň je interval odstupu na spodní hranici, ale s ohledem na organizaci a zájmy dotazovaných byl snížen na stejnou délku pro všechny.

Pro dodržení etiky výzkumu byl dotazovanými udělen poučený souhlas (formulář je uveden v Příloze 1.4). Vzhledem ke specifičnosti subjektů byly dopředu výsledky rozhovorů sjednány jako neanonymní, ale pro ochranu dotazovaných je omezena identifikace označováním v textu výhradně zástupnými pojmenováními (ředitel, knihovnice, zástupkyně, učitelka, matka a žákyně). Pro přesný záznam rozhovorů vznikly videozáznamy⁴³¹, z nich pak byly vytvořeny přepisy. Po zpracování výsledků do publikace byl text poskytnut dotázaným k autorizaci a vyznačení úseků, které měly být ze zpracování vyřazeny pro ochranu dotazovaného nebo jeho okolí, případně kvůli nesprávné interpretaci jejich sdělení. Podrobněji je postup analýzy popsán v původní dizertační práci⁴³².

Na základě kategorií vzniklých v analýze rozhovorů jsou dále popsány názory informantů, které vycházejí z jejich přesvědčení, ale i ze zkušenosti, a to jak s informační bezpečností samotnou, tak i s lekcí v knihovně. Nejdříve je pozornost věnována kontextu dalších zjištění, základem je předchozí postoj k informační bezpečnosti a vysvětlení dále využívaných pojmů pro předcházení chybné interpretaci a postoje k mediačním strategiím se zaměřením na vzdělávání. Následně je pozornost zaměřena na samotnou knihovnu, od jejích výchozích možností pro realizaci lekcí o informační bezpečnosti, až po důsledky, které jí přijetí či nepřijetí této funkce přinese. Stranou nezůstává škola podporující vzdělávání dětí knihovnou. Vyzdvíženy jsou klíčové okamžiky, které ovlivnily přijetí lekcí, vč. možnosti řešení tématu přímo školou. Navazuje sféra rodiny, tedy primární a sekundární cílové skupiny. Kromě přístupu k vzdělávání dětí je popsáno řízení informační bezpeč-

430 KIRKPATRICK 1971.

431 Vliv na dotázané by vzhledem k běžnosti použití neměl být velký – viz CHRÁSKA 2007, s. 184.

432 KOVÁŘOVÁ 2015.

nosti v rodině na úrovni znalostí a zkušeností, na což navazuje potřeba vzdělávání dospělých i názory dotazovaných na přijetí nabídky vzdělávání o problematice knihovnou pro jejich potřeby. Pro všechny subjekty je základem konkretizace náplně jednotlivých lekcí v rámci koncepce. Evaluace lekce v akčním výzkumu je zařazena na závěr, přestože navazuje na předchozí dvě šetření, protože se jedná o rozšíření a zacílení na specifickou situaci všech předchozích uvedených názorů, v jejichž kontextu je nutné evaluaci lekce vnímat.

3.3.4.1 Vliv prostředí participantů

Pro další řešení tématu je nutné popsat kontext, do kterého mají být lekce začleněny. Knihovny jsou stále vnímány jako instituce reprezentující hodnoty považované za podstatné, služby jsou ale vnímány omezeně, především na půjčování knih, což vyjádřila i učitelka, která s třídou navštěvuje lekce v knihovně. To vede k tomu, že veřejnost často necítí potřebu knihovnu navštěvovat, takže lekce slouží i jako osvěta, co vlastně knihovna je, protože rodiče ji dětem ne vždy zprostředkují. Osvěta je vnímána jako výrazně vhodnější forma prezentace knihovny ve srovnání s předchozí zkušeností školy v podobě tradičního představení instituce (exkurze).

V době realizace rozhovorů knihovna spolupracovala se školskými institucemi od mateřské školy po gymnázium, tj. vzdělávala děti ve věku přibližně rok a půl až osmnáct let. K tomu byl využit úvazek o velikosti 0,6, což je výrazná část ve sledované knihovně. Ředitel zdůrazňuje neobvyklost tohoto přístupu. Přitom za vhodné by považoval nastavení spolupráce škol a knihoven ve vzdělávání ze strany ministerstva, ale až v okamžiku, kdy na to knihovny budou především personálně připraveny, a s nezbytným vysvětlením nastavení spolupráce jejím realizátorům, což je z jeho zkušenosti problém.

Tradice spolupráce se sledovanou školou je přibližně tříletá, 1. třídy chodí do knihovny na pasování na čtenáře, lekcí se účastní od 2. třídy, kdy již umí číst, třídy na 1. stupni se lekcí účastní opakovaně v půlročních tematicky zaměřených celcích, na 2. stupni navštěvují lekce jednou za rok, primárně v hodinách češtiny, kdy přínos lekce je spatřován v tom, že literatura je podána záživněji a tím je i lépe zapamatována. Učitelé, resp. žáci, na 1. stupni si volili podle zájmu z připravených přibližně dvaceti lekcí podle toho, které téma je zajímavé.

V pozitivním hodnocení spolupráce školy s dalšími místními organizacemi, ať už s kulturním centrem, muzeem nebo třeba s hasiči, se shodli všichni dotázaní. Přínos je spatřován na různých úrovních: pro děti, které si látku oživí a lépe zapamatují a naučí se přístupu vzdělávat se nejen ve škole; pro školu, která může využít dostupných expertů v oblastech, které by musela dostudovávat; pro město, jehož obyvatelé jsou vzdělanější a uvědomují si potřebnost všech institucí i efektivitu struktury městských organizací; a pro navštívenou instituci, které škola pomůže navázat s dětmi vztah. Pokud tedy škola s dalšími místními institucemi spolupra-

uje, nejedná se jen o vyplnění času nebo náhradu při plnění vlastních povinností, ale strategii přínosnou pro všechny přímo i nepřímo dotčené.

Vedle vzdělávání se mezi zmiňovanými mediačními opatřeními pro řešení informační bezpečnosti objevilo nastavení zákonných pravidel, protože řešení na nižších úrovních je v současnosti omezené. Přestože jsou vnímána omezení při vzniku právních aktů (viz kap. 1.3.1), je jejich role považována za zásadní, a to jak pro represivní řešení incidentů, tak nastavení hranic společensky správného chování na internetu. Matka zdůraznila přísnost zákonů především u krádeže identity kvůli jejím negativním důsledkům i v situaci, kdy se jí podaří řešit. Z vyjádření je evidentní, že tento problém ji oslovil a představoval by pro ni lákavý obsah v nabídce vzdělávání.

Protože se má jednat o pravidla na úrovni celé společnosti, je akceptován pozitivní přínos nadnárodních organizací (Evropská unie), které mohou prosadit vznik řešení i ve státech, které problematice věnují omezenou pozornost. Stanovení pravidel chování v zákonech představuje formu kultivace prostředí, která je vnímána jako klíčová po příchodu jakékoli technologie. Je logické, že se vyvíjí, ale nelze rezignovat na jejich nastavení. Kultivační role je vnímána jako zásadní, protože nespočívá jen v dílčích úpravách, jak je v současnosti časté, ale v zavedení hodnot. Přitom se nacházíme v době změny, kdy je nutné zvažovat nejen aktuální situaci, ale také to, jak formovat pravidla práce na internetu pro budoucnost, ve které již internet bude běžnou součástí života celé populace.

Ve vyjádření ředitele knihovny se objevilo přesvědčení, že v oblasti praktického vzdělávání v knihovnách není vhodné operovat s termínem digitální stopy, protože se jedná o akademické označení, ostatní dotazovaní ale toto nepotvrdili, spíše naopak. Nicméně tento názor vedl ředitele k využívání označení informační bezpečnost spíše než bezpečnost digitálních stop, ale výslovně ujistil, že jej používá primárně v kontextu významu tohoto pojmu. Termín digitální stopy byl dotazovanými definován poměrně jednotně, jako jakýkoli digitální záznam bez ohledu na zařízení, které bylo využito k jeho vzniku, tím může být např. digitální fotoaparát. Digitální stopy nejsou vnímány na úrovni určité obsahové náplně, ale spíše ve formě zaznamenané informace, přičemž vznik digitálních stop je v současné společnosti nevyhnutelný. Z toho vyplývá přesvědčení, že téma se týká všech, na druhou stranu nelze omezovat problematiku na něco výhradně negativního, protože existuje možnost pozitivní digitální stopy. Z hlediska formy se již omezení v definicích někdy objevily, a to na prostředí internetu či webu, přestože digitální stopa může vznikat i na počítači nepřipojeném do sítě (např. dočasné soubory). Mezi příklady formátů byly jmenovány jen aktivní digitální stopy, ale tvořené člověkem, o kterém vypovídají, i někým jiným, přičemž někdy je jejich vypovídající hodnota podle matky až překvapivá.

3.3.4.2 Knihovna

Ředitel knihovny vyjádřil přesvědčení, že celé informační vzdělávání v knihovně bude školami vítáno, což potvrzuje to, že učitelka vyjádřila obavu, že rozšíření cílové skupiny lekcí realizovaných knihovnicí sníží její vlastní možnosti navštěvovat je se třídou. Ve sledovaném prostředí došlo k zavedení lekcí o informační bezpečnosti vlivem knihovnou pocíťované poptávky od škol a veřejnosti. Ředitel knihovny tuto poptávku vnímal dlouhodobě, nebyl si vědom konkrétního zlomového okamžiku v přesvědčení o významu tématu, pouze zesílení pocitu po jeho vstupu na sociální síť Facebook. Zahrnutí informační bezpečnosti do lekcí knihovny spojoval s řešením témat, která jsou důležitá, ale školou nepokrytá. Původně řešení spatřoval, podobně jako zástupkyně školy, v absolventech pedagogických fakult, což se ale v řádu let nepodařilo (viz kap. 3.3.4.3). Zařazení informační bezpečnosti do aktivit knihovny tedy představovalo manažerské rozhodnutí vedení knihovny, které bylo zprostředkováno do školy, kde bylo přijato zástupkyní pro první stupeň za jí stanovených podmínek.

Informační bezpečnost do lekcí v knihovně byla začleňována postupně. Přestože i knihovnice si uvědomovala potřebu jejího řešení, s ohledem na své znalosti si potřebovala vytvořit zázemí před zakomponováním tohoto pro ni omezeně známého tématu. Při tom přispělo nastavení spolupráce se školou v tématech, kde si byla knihovnice jistá, a nalezení experta na informační bezpečnost, který by ji ujistil ve správnosti postupu a poskytl možnost konzultací odborné stránky lekce.

Schopnost kvalitně pokrýt téma, a to bez zaměstnání nového a neověřeného pracovníka, byla základním předpokladem zahájení lekcí i pro ředitele knihovny. Tuto schopnost podle ředitele má každá knihovna vzhledem k oborové blízkosti a považuje za pravděpodobné, že se situace v tomto směru bude zlepšovat působením propagátorů informační bezpečnosti i elektronických služeb spojených s knihovnami, a také přítomností vzdělaných knihovníků v právě jmenovaných tématech. Předpoklad existence člověka v knihovně, který může pomoci radou v internetové bezpečnosti, vyjádřila i matka, kdy navíc knihovnu vnímá jako bezpečné prostředí pro použití internetu seniorkou v její rodině. Na druhou stranu upozorňuje na snižování důvěry kvůli nezabezpečenému Wi-Fi připojení nabízenému knihovnou a významnou neaktuálností obsahu webových stránek knihovny, které si všimla s dcerou. Pro udržení důvěryhodnosti je tedy nezbytný rozvoj knihovny ve všech směrech jejích činností souvisejících s digitálním prostředím.

V oblasti připravenosti knihoven realizovat informační vzdělávání jsou dotazovaní zástupci knihovny skeptičtí. Problém vidí v chybějící pozici lektora v knihovně, a to i ve větších knihovnách. Pokud má být koncepčně řešeno informační vzdělávání, musí být tato pozice nastavena. V praxi lze ale pozorovat zadání informačního vzdělávání vedením bez zajištění potřeb pro knihovníka – lektora. Knihovnici mohou být odborně připraveni, ale i když nepotřebují doplnit zna-

losti, jsou příprava i přizpůsobení převzaté lekce časově náročné. Čas je spojen s realizací, což pociťuje škola při domluvě termínů vyhovujících institucím i lidem. Lekce je nutné v klidu kanceláře připravit, mohou být náročné materiálně, není nutné vždy IT vybavení, ale i bez něj je náročná příprava třeba na tradiční výukové pomůcky. To vše jsou zdroje, se kterými knihovník nemůže nakládat libovolně, musí se zodpovídat z jejich efektivního vynaložení nadřazenému, který disponuje omezeným rozpočtem. Podle ředitele jsou ale tyto náklady přínosné pro knihovnu i zdůvodnitelné u zřizovatele.

Kromě materiálního zázemí je otázka připravenosti knihovníků vzdělávat i na úrovni schopností v oblasti pedagogiky. Ta je podle knihovnice omezená, i když se změnami v kurikulu oboru ISK zlepšuje. Znalosti ale podle ní nejsou tak podstatné jako zkušenosti se vzděláváním, proto doporučuje zavedení praxe pro přípravu studentů, ať už v knihovnách nebo školách, alespoň na úrovni náslechnů, podobně jako je tomu u studentů učitelství. To by odbouralo také v současnosti pozorovaný strach absolventů učit děti. Knihovnice považuje pedagogické znalosti za zásadní, protože na témata informační gramotnosti i bezpečnosti jsou podle ní studenti připraveni nebo jsou naučeni si znalostní deficit doplnit. Tuto schopnost doplnění zadaného tématu knihovnicí vyjádřily i obě zástupkyně školy, ale s omezením na knihovnici v místě. Vyjádřily obavu, že ne každý učící knihovník je takto univerzální, ochotný zabývat se různými tématy. S knihovnicí příliš nesouhlasil ředitel knihovny, především pro oblast informační bezpečnosti považoval za podstatnější expertízu lektora, na druhou stranu sám vyjádřil názor, že expert v knihovně na informační bezpečnost a lektor mohou být dvě různé osoby, pokud budou lekce probíhat jen jednou ročně v rozsahu dvou hodin. Je ale problém, pokud se lektor sám nechová bezpečně, jak ukázala zkušenost ředitele s egosurfingem nově přijímané učící knihovnice. Zástupkyně školy sice souhlasily s významem formy lekce, význam didaktické přípravy ale vnímaly nižší, potřebné kvality spatřovaly spíše v osobnosti lektora a jeho schopnosti děti zaujmout, i když pedagogická průprava toto podporuje.

Důraz na osobnost lektora nejen pro téma byl vyjádřen oběma zástupkyněmi školy i rodiny. Bylo pro ně jen těžce představitelné, že by lekce ve stejném formátu probíhaly i při změně lektorky, což se později v roce stalo. Lekce probíhají i nadále, i když jak vyjádřila žákyně „*už by to nebylo prostě ono*“. Je možné, že se situace v budoucnosti stabilizuje na dřívější úroveň, pokud se nově učící knihovnici podaří dosáhnout stejné úrovně hodnot, které akcentovaly zástupkyně školy. Zdůrazňovaly pěkný vztah k dětem s pochopením jejich mentality a přizpůsobení lekce této mentalitě i jejich aktuální náladě, s čímž souvisí schopnost dětí zaujmout a bavit, což obvykle není možné čistě frontální výukou, ale současně udržet autoritu, ne být příliš kamarádský, udržet určité hranice chování při lekci. Důležité je získat důvěru dětí a dokázat, aby se otevřely lekci, což při vhodném přístupu není těžké, protože se otevřít chtějí, jak ukazuje zkušenost se sdílením rizikových činností při

lekcí s policistkou. Z toho vyplývá, že při vzdělávání dětí je nezbytná fyzická, ne virtuální osoba lektora, který je přiměje o tématu přemýšlet, jak opakovaně vyjádřil ředitel knihovny.

Jak bylo uvedeno, knihovnice vidí jako základní předpoklad realizace lekce zvládnutou didaktiku, např. pomocí e-learningu, resp. blended learningu, bez které je navržená koncepce jen těžce aplikovatelná. Poté ale považuje koncepci za potřebnou, protože podobně jako ona i ostatní knihovníci považují problematiku za zásadní, ale chybí jim opora pro její řešení, což knihovnice tvrdí na základě jejích zkušeností ze seminářů pro knihovníky, které lektorovala. Koncepce by měla být stručná, ale komplexní, protože současné nárazové řešení lekcí založené na nalezení pracovního listu a přečtení populárně naučné četby je nedostatečné. Znalostní připravenost v oblasti bezpečnosti digitálních stop je vnímaná jako omezená s tím, že mladší generace knihovníků k ní má blíže, především v prostředí sociálních sítí, a má také zažitý postup dozdělávání se v potřebných oblastech, u starších knihovníků je připravenost a příprava výrazně omezenější. Podobné problémy ale existují i u ostatních kulturních a vzdělávacích lokálních institucí, knihovna má proti nim výhodu v oborové blízkosti.

Dotazovaní se shodují, že s jistými omezeními jsou v knihovně lidé schopní po doplnění určitých znalostí a získání podpory vedení vzdělávat o informační bezpečnosti. Ředitel považuje vzdělávání za roli, která udrží význam knihovny i v digitální budoucnosti. Shoda panovala v tom, že informační vzdělávání je přínosem pro knihovnu i pro vzdělávané, přičemž zahrnovat by mělo tradiční i elektronické zdroje, včetně informační bezpečnosti, a to pro děti i dospělé se zdůrazněním seniorů. Ve všech těchto tématech by měla knihovna budovat svou pozici kontaktního místa pro řešení problémů. Podle dotazovaných by bylo logické, kdyby knihovny toto téma v lekcích nabízely, protože je nerozlučně spojeno s informacemi, které zase patří do knihovny víc než do jiné místní organizace.

To vede k vyjádření možnosti řešení problematiky v alternativní instituci proti knihovně. To je vnímáno jako reálné, ale jen nouzové řešení, když se knihovna rozhodne tématu neujmout. Dotazovaní totiž považují za nutné obojí vzdělávání a kontaktní bod, nejbližší k tomu vidí knihovnu, ale ta nepředstavuje jedinou možnost. Mezi jmenovanými alternativami byly uvedeny: síť prevence na městském úřadě, dům dětí a mládeže, informační centrum pro mládež, kulturní centrum a muzeum, příp. při dotacích od města nebo ve velkém městě komerční subjekt (nebo projekt). Dotazovaní tedy považují za jisté, že centrum řešení informační bezpečnosti v místě vznikne, pokud ho nebude zajišťovat knihovna, tak to udělá jiná instituce. Jedná se tedy o výzvu pro knihovny, zda se této příležitosti chopí, nebo ji přenechají někomu jinému.

Podpora vedení knihovny je nezbytná při systematickém řešení nejen tohoto tématu, ale i ostatních složek informační gramotnosti. Prvním krokem je rozhodnutí managementu, zda bude podporovat vzdělávací funkci knihovny a tím dá

k dispozici část svých zdrojů. Proto musí knihovník doložit smysluplnost lekcí, což je u informační bezpečnosti možné společenskou poptávkou. Právě to byl zásadní argument ředitele knihovny. Pokud jsou lekce efektivní, knihovna podle něj získává vysokou přidanou hodnotu a má smysl je podporovat i na úkor jiných činností. Efektivita lekce je pak argumentem i ke zřizovateli. Pokud se knihovna rozhodne kvalitně využít této příležitosti, vytvoří na úrovni zřizovatele i veřejnosti pozitivní obraz řešením zásadního společenského problému. Informační bezpečnost je podle ředitele knihovny tématem informačního vzdělávání, které je pro okolí knihovny nejsnáze představitelné s průniky do praktického života každého občana. Výhodou knihovny je především lokálnost a dostupnost pro řešení problému, která je již v místě šetření potvrzena praxí.

3.3.4.3 Škola

Knihovnice vyjádřila přesvědčení, že školy nabídku knihoven v lekcích o informační bezpečnosti přivítají, protože škola toto téma potřebuje zajistit. Skeptičtější přístup vyjádřil ředitel knihovny, podle kterého se objeví reakce pozitivní i negativní. Není možné vyvodit, které budou převažovat, protože na plošnější úrovni diskuze o zavedení spolupráce neexistuje. Zástupkyně školy komentovaly především vlastní pozici. Výběr lekcí v knihovně pro jednotlivé třídy vychází z jejich aktuálních potřeb, a to pro školní vzdělávací program i život v současné společnosti, ať se jedná o autora literárního díla, koloběh vody v přírodě nebo informační bezpečnost. Právě informační bezpečnost je dle učitelky zásadní, především v 4.–5. třídě, aby si žáci ujasnili, co dělají na internetu. Ten jim totiž není možné zakázat a děti by si ho ani zakázat nenechaly, proto by škola měla zařídit, aby se děti seznámily s tím, jak se zde vhodně chovat. Potřebnost je tak veliká, že by učitelka uvítala i dvě lekce o informační bezpečnosti za rok, jednu zaměřenou na bezpečnou komunikaci a druhou na autorství na internetu a kritický přístup k informacím. Ještě silnější přijetí lekcí v knihovně o informační bezpečnosti je podle zástupkyň školy možné očekávat v menších obcích, kde je problém s odborníky na toto téma ve školách, v případě větších měst se postoj neodvážily odhadnout.

Přestože se škola neomezila na očekávání nabídky, ale sama se zapojila do přípravy a nasazení koncepčního vzdělávání v informační bezpečnosti (což byl také důvod jejího výběru do akčního výzkumu), ani ona neiniciovala toto řešení, spíše vyjádřila nadšení a přijetí nabídky knihovny. Impulz pro zahájení řešeného typu spolupráce proto musí vyjít z knihovny, nelze očekávat opačný směr. Školu motivovalo i její zapojení do grantu, ve kterém se problematika částečně objevila tím, že škola musela řešit práci s autorskými díly podle zákona. Jako prvořadý byl ale opakovaně uváděn zájem dětí o informační bezpečnost, který učitelky pozorovaly na jejich dotazech a který se věkem posiloval. Tento zájem vedl i k tomu, že učitelky na 1. stupni cítily vzrůstající potřebu samy se v informační bezpečnosti vzdělávat.

Pro nastavení spolupráce knihovny a školy v lekcích o informační bezpečnosti byla podle všech dotázaných (kromě řádkyně, která se k tomu nevyjádřila) nezbytná osobní komunikace a srozumitelné vysvětlení, co přinese škole a co knihovně, a s jakým obsahem budou děti seznámeny. Tato fáze představuje nalezení společných zájmů obou institucí ve prospěch dětí, její výsledek je ale spojen nejen s obsahem, ale také s tím, jak jsou tito lidé ochotní a schopní domluvit se. I nejlepší obsah nemusí vést k úspěchu, pokud mezi zástupci institucí nebudou dobré mezilidské vztahy. Pokud je domluva možná, měl by být dostatečně vysvětlen obsah i forma lekce, aby se učitelky nemusely obávat, že se děti v knihovně naučí rizikovému chování, které ještě neznaly, k čemuž podle zástupkyň školy v realizované lekci nedošlo, takže se tato obava po zkušenosti rozptýlila. Bez této fáze je také možné navázat spolupráci, pokud si jsou obě strany vědomy významu tématu, ale ne s tak dobrými výsledky a s vyšším rizikem, že spolupráce neproběhne bezproblémově. Je také otázkou, zda bude o lekce mít zájem každá třída nebo jestli dojde k příkazu od vedení školy, což není vhodná varianta, protože učitelé a knihovníci by se ve vzdělávacím obsahu měli vzájemně podporovat. Protože se jedná o osobní kontakt, je kritickým okamžikem změna osoby na jedné straně, která může vést k potřebě nového budování důvěry opakovaním jednání o koncepci vzdělávání.

Knihovna by měla být prostředníkem i pro vzdělávání učitelů. K tomu by na základní úrovni mělo dojít již při zahájení vzdělávání dětí, aby učitelé chápali, proč se mají lekce účastnit. Lekce by měly sloužit k budování dle slov knihovnice *tandemu*, kdy učitel má blíže k dětem a formě vzdělávání a knihovník k obsahu informační bezpečnosti, takže si mohou vzájemně pomoci správně nastavit lekci pro děti i na ni navázat ve škole. Zástupkyně školy ale poznamenávají, že knihovník může být inspirací pro učitele i ve formě vzdělávání, pokud využívá metod aktivního učení. Postupně by podle knihovnice mělo vzdělávání dětí o technické stránce bezpečnosti přecházet z knihovny na učitele, ale knihovna to musí zahájit a podporovat. Knihovna by si pak měla udržet oblast bezpečného chování na internetu, která je jí nejbližší, a v ideálním nastavení by děti procházely vzděláváním o informační bezpečnosti ve škole i v knihovně.

Je samozřejmé, že škola má možnost řešit problematiku informační bezpečnosti bez zapojení knihovny, i v tomto případě se ale podle dotázaných hledá zástupné řešení. To může představovat interní zaměstnanec školy z 2. stupně, kdy ale škola musí řešit suplování a náhrady hodin a ne vždy se i učitel informatiky zaměřuje na bezpečné chování, přičemž pro děti je to ještě méně známá osoba než knihovnice. Jinou variantu představuje externí přednášející, který ale neřeší potřebu kontaktního bodu v případě informačního incidentu. Není tedy důvod, proč by externím expertem neměl být knihovník, který je navíc dobře dostupný, a děti se s ním setkávají i v jiných lekcích informační gramotnosti.

Vzdělávání o tématu ve škole před zavedením lekcí bylo spíše nárazové, zástupkyně školy i řádkyně si vybavily především preventistu, který po ukázce videí Seznam se

bezpečně s dětmi o problému diskutoval. Zajímavým zjištěním v rozhovorech bylo, že děti si v prvních letech školní docházky povinně zakládaly e-mail pro komunikaci se školou, ale nebyly poučeny o jeho bezpečném použití, proto většinou obsahoval jméno a příjmení a byl dětmi využíván běžně při různých činnostech na internetu. Kromě e-mailu škola děti podporuje v používání internetu pro jejich vzdělávání. Před zavedením lekcí v knihovně se objevily okamžiky, kdy učitelka musela řešit informační incident na podnět matky, příp. při problematických záběrech školy na YouTube. Bez těchto neignorovatelných podnětů se ale s dětmi tématu informační bezpečnosti na 1. stupni nevěnovala. To ukazuje nedostatečnost řešení tématu i ve škole, která je mu nakloněna, ale zajišťuje si jej vlastními silami. Systematičtěji se o něm nemluví, aby se děti naučily stabilně přemýšlet o bezpečném chování při použití internetu. To, že sice ve škole je osoba, u které se materiály a informace o problematice shromažďují, považuje za nedostatečné i učitelka, podle ní by bylo dobré, aby základní informace o bezpečnosti na internetu měl každý.

Při hodnocení vzdělávání dětí v informační bezpečnosti školou a knihovnou byly v rozhovorech uvedeny určité nevýhody školy ve prospěch knihovny. Jen část z nich je spojena s nedostatečnými znalostmi učitelek v oblasti práce s počítačem, roli hraje i omezení vlivem školy jako instituce formálního vzdělávání. Pro řešení informačních problémů a vzdělávání v tomto směru může být pro školu omezením, že děti se zde cítí pod dohledem, a to jak autority učitele, tak i stálého kolektivu, chybí zde zdravá anonymita, aby se dítě uvolnilo a svěřilo s problémem. Ve škole je těžší říct, že dítě neví, jak se bránit, protože ve škole má prokázat znalost, ne neznalost. Důsledků odlišného vztahu mezi dítětem a učitelem nebo knihovníkem, příp. jiným externím odborníkem ve prospěch řešení tématu informační bezpečnosti mimo školu si jsou vědomy i zástupkyně školy.

Silný vliv při navazování spolupráce i při hodnocení lekcí měla návaznost lekcí na výuku ve škole, proto jsou základní pomůckou pro práci s lekcemi pro knihovníka školní dokumenty, což si uvědomují všechny strany, které se tohoto jednání v minulosti zúčastnily. Žákyně sice soudila, že knihovna slouží především v návaznosti na předmět český jazyk, vyplývalo to z její zkušenosti, protože na látku z informatiky lekce v knihovně navázané necítila. Proti tomu knihovnice a obě zástupkyně školy uváděly spojení se svým školním vzdělávacím programem v rámci mezipředmětových vztahů zahrnujících český jazyk vzhledem ke čtení a psaní při aktivním učení v lekcích, ale především přírodovědu, protože do ní patří oblast zdraví, tím i bezpečnost a také informační bezpečnost, vč. Linky důvěry. Zařazení tématu do tohoto dokumentu zavazuje učitele látku s dětmi probrat, ale podle knihovnice i pracovníků školy uvítají, pokud se jí chopí knihovna, protože se v ní učitelky necítí příliš jisté. Lekce se tak stává součástí školní výuky, není proto problém vyčlenit na ni požadované hodiny.

Po získání představy o navržené koncepci zástupkyně školy i knihovnice vyjádřily přesvědčení o vhodnosti zahájit ji již s dětmi od 2. třídy, nejpозději od 4., příp.

začátku 5. třídy. Tento věk by měl odpovídat tomu, kdy děti používají samostatně počítač, protože pak by se měly také samostatně rozhodovat o svém chování na internetu. Konceptní přístup je hodnocen jako klíčový, tj. že lekce jsou naplánovány pravidelné a na sebe navazující, jsou přizpůsobeny obsahově i formálně věku tak, že jsou pro děti přijatelné a zábavné. Přestože se koncepce do praxe zavádí postupně, je vhodné mít stanoven cíl, který je sledován a prezentován zúčastněným. Pestré, aktivní učení je dobře hodnoceno všemi dotazovanými, kdy se děti nenásilnou formou dozvědí něco nového, co ale již částečně bylo probráno ve škole. Toto nastavení lekce je pro učitelku zásadní – pokud má jistotu určité úrovně znalostí, není důležité, o kolik větší je jeden expert, když jiný dokáže potřebný obsah dětem lépe předat. Všichni dotázaní hodnotili pozitivně, že lekce neprobíhala ve škole, ale v knihovně, což omezuje důraz na sumativní hodnocení výsledku ve prospěch formativního hodnocení, děti se soustředí více na to, co má být naučeno, než na formu, např. pravopis, který se v knihovně řeší výrazně méně než ve škole. Pro výsledné hodnocení lekce je proto zásadní forma i obsah.

Přes to, jaký obsah a forma jsou před lekcí prezentovány, učitelky nehodnotí lekci do doby, než s ní mají zkušenost. Až ta je tedy zásadní pro dlouhodobé přijetí či nepřijetí lekce, ovšem nemusí se jednat o přímou zkušenost každé učitelky, ale jedné z nich, hodnocení poté sdílí. Reakci následně lze pozorovat na zvyšujícím se nebo snižujícím zájmu navštívit lekce. Může se tak stát, že i učitelka, která původně o lekci neměla zájem, vlivem pozitivního hodnocení kolegyně se se třídou do lekce zapojí. V případě, že knihovna využije hosta a škole lekci zprostředkuje, očekávají učitelky standard, jako jsou u knihovny zvyklé, pokud není splněn, má to vliv nejen na hodnocení externího lektora, ale celého vzdělávání v knihovně.

V případě, že je učitel s lekcí spokojen, měl by na ni navázat s dětmi ve vlastní výuce, což je dobré podpořit poskytnutím materiálu, od kterého by učitel mohl začít. Dle knihovnice i zástupkyň školy ale vliv spokojenosti vede také k přenesení znalostí i zprostředkování kontaktu přes učitele k rodičům. Škola tedy sebe vnímala spíše jako prostředníka pro navázání kontaktu, aby knihovna vzdělávala nejen děti, ale i rodiče, k tomu je dokonce ochotná nabídnout svůj prostor a hodnocení kvalit vzdělávání o tématu v knihovně na rodičovských sdruženích a dalších místech kontaktu s rodiči.

3.3.4.4 Rodina

Žáci na připravenou lekci o informační bezpečnosti šli až na výjimky (dle žákyně se v její třídě jednalo o jediného žáka) s nadšením a očekáváním. To ukazuje pozitivní postoj dětí k řešení tématu ve vzdělávání knihovnou. Kladně hodnotí oživení tématu s doplněním nových informací. Současně žákyně projevila zájem o lekci (v rozsahu 90 minut) nabídnutou knihovnou i mimo školu s tím, že by se nesměla křížit s jejími volnočasovými prioritami a musela by mít jistotu, že jí přinese něco

nového. Zástupkyně školy k tomu doplnily přesvědčení, že se jedná o záležitost 1. stupně, a to jak z hlediska přínosu, kdy si děti v tomto věku budují postoje, tak i zájmu se zapojit. V postoji venkovských a městských dětí podle nich ve směru přístupu k aktivitám i k tématu není v současnosti rozdíl.

Pohled rodičů na vzdělávání dětí v knihovně ve sledovaném tématu se opět nikdo z dotázaných neodvážil zobecňovat, vyjádřili ale svorně přesvědčení, že by převažoval pozitivní postoj. Někteří by uvítali, že děti slyší i od někoho jiného to, co sami rodiče říkají, což byl případ dotazované matky. Jiní by mohli uvítat, že lektor s dětmi řeší závažné téma, které je pro ně samotné vzdálené, i když je možné, že by si ho spíše spojovali se školou, protože rodiče mají méně přímý kontakt se vzděláváním v knihovně než učitelé a děti. Ne výjimečný by podle ředitele byl i postoj neutrální, protože „*kteřý rodiče zajímá všechno, co je, co je ve škole učí.*“ Matka připomíná, že knihovna nemusí šířit osvětu jen lekcemi, mohla by připravit různé letáčky a nálepky pro děti s připomínkami bezpečného chování na internetu, osvěta také nemusí směřovat jen k dětem, protože ohroženou skupinou jsou například i senioři.

Odkaz matky na seniora vycházel z její zkušenosti ve vlastní rodině. Uvedla příklady dvou příbuzných, z nichž jeden je vášnivý čtenář s omezeným zájmem cokoliv dělat na internetu, přestože by mu to usnadnilo čtení, druhý získal od rodiny registraci do knihovny především pro řešení zájmu používat internet, primárně pro komunikaci se známými. Bezpečnost seniorky na internetu by proto matka také uvítala s podporou knihovny, toto vzdělávání by podle ní mohlo navazovat na osvětu seniorů, která probíhala pro jejich ochranu proti nepoctivým prodejčům. Dotazovaná žákyně je silnou uživatelkou internetu, ale v době rozhovorů ho využívala spíše k hrám než ke komunikaci (s půlročním odstupem matka uvedla změnu se značným nárůstem komunikace, což odpovídá výzkumům). Omezenou komunikaci vedla především přes e-mail, o další typy služeb neměla zájem, protože „*prostě každé den to kontrolovat, jako jestli mi něco nepřišlo a tak, jako to podle mě je nuda.*“ Vyjádřila přesvědčení, že i její spolužáci, kteří používají Facebook, zde komunikují zejména v rámci třídy (což potvrdila i matka s odkazem na internetovou činnost spolužaček při častých návštěvách), sama necítila informační deficit tím, že profil na Facebooku nemá.

V rámci rozhovorů matka i žákyně odkazovaly na své znalosti v oblasti informační bezpečnosti. Žákyně především směřovala k práci s fotografiemi obličejů, které by se na internet neměly dávat, a problém s jejich stažením. Druhou opakovaně uváděnou oblastí byla bezpečná hesla, ke kterým se vyjadřovala i na úrovni zkušeností založených na práci s hesly u jejích známých. Matka se proti tomu zamýšlela spíše nad veřejnými rejstříky, do značné míry opět díky zkušenostem z jejího zaměstnání, a také nad připojením k internetu a využití IP adresy, které si uvědomila až při přípravě na rozhovor. I dříve se ale zamýšlela nad některými způsoby využití digitálních stop, např. po nákupu v e-shopu. Současně dodává, že

se její přístup za dobu používání internetu změnil k důkladnějšímu uvažování nad důsledky poskytnutí informací, uvědomuje si ale, že chyba, kterou mohla udělat před mnoha lety, se může objevit v budoucnosti, aniž by s tím v současnosti mohla cokoli udělat. Sama se ale naučila využívat digitální stopy, a to nejen v zaměstnání, ale třeba i pro zjištění, kdo je současná přítelkyně jejího syna. Přes Facebook našla i nevhodné fotky dcery její kamarádky, kterou upozornila i přes obavu, že bude považována za drzou, ale s potěšením zjistila, že dívka uznala svou chybu a fotky stáhla. Přemýšlení o digitálních stopách u matky i žákyně vedlo k tomu, že zvažují poskytnutí informací o sobě přes internet, např. v registracích, proto když je nutné některý údaj uvést a je to možné, vymyslí si jej.

Z hlediska mediálních strategií dotazovaní nebyli příliš nakloněni restriktivním opatřením, především pokud se spoléhá výhradně na ně, spíše se přikláněli k aktivní mediaci, protože výhody spojené s použitím internetu podle nich výrazně převažují nevýhody. I rodiče, kteří mají určité povědomí o informační bezpečnosti, se jen málokdy cítí v této oblasti dostatečně pevně nebo vnímají potřebu problematiku řešit, takže se s dítětem snaží bavit, ale jejich ponaučení jsou omezována na případy ve zpravodajství nebo dílčí témata. Opakovaně v rozhovorech zaznělo, že internet a materiály k tématu na něm jsou dobrým zdrojem osvěty, ale nestačí, je nutné děti (ale i rodiče a učitele) vést k přemýšlení o tématu a umožnit jim diskuzi s fyzickou osobou, a to při lekci i v návaznosti na ni, když cítí tuto potřebu. Podle zástupkyně se to možná časem bude měnit, nová generace bude v oblasti informační bezpečnosti poučenější, alespoň u vysokoškolsky vzdělané části populace. Méně vzdělaní a starší lidé ale stále budou potřebovat podporu, otázka je, zda o ni budou mít zájem.

Z toho vyplývá, že v rodině jsou udržovány základní znalosti a dovednosti práce s digitálními stopami jak vlastními, tak cizími, i přesto byl vyjádřen zájem o lekce v knihovně pro různé členy rodiny. Ukázalo se také, že matka i dcera mají poměrně bohaté zkušenosti s digitálními stopami, jak přímými, tak zprostředkovanými, často ale jednájí intuitivně. Zamýšlení se nad možnými důsledky zkušenosti je vhodné ještě podpořit, např. materiálem dodaným rodině po lekci, který by matka pro tento účel podle vlastních slov uvítala.

Přesvědčení, že by postupně mělo dojít k zapojení rodičů do řešení informační bezpečnosti, se objevilo u zástupců školy a knihovny. Je ale nutné je nejdříve nějakým způsobem aktivizovat, protože jejich vnímání problému je omezené. K tomu škola může využít např. rodičovské sdružení, podle zástupkyně může rodiče aktivizovat strach o jejich dítě, je proto nutné je upozornit na možné negativní důsledky informačních útoků formou kazuistik. Ředitel knihovny, který v místě téma informační bezpečnosti prosazuje, uvádí, že se setkává s žádostmi o radu od dětí nebo učitelů, ale od rodičů je ještě nezažil. Spoléhat se na neorganizované vzdělávání rodičů není správná cesta, stejně jako očekávat, že si sami najdou cestu do knihovny. Opět je nutný impulz od samotné knihovny, který může podpořit škola.

Informální vzdělávání dětí probíhá v kontaktu se staršími členy rodiny při společném použití počítače a v diskuzi s vrstevníky, k rodičům se ale z těchto směrů příliš informací nedostává. Rodiče se informálně v informační bezpečnosti mohou vzdělávat v zaměstnání, jako v případě dotazované matky při prováděných kontrolách informací od klientů, ale to je případ jen omezeného množství rodičů. Druhým zdrojem pro informální vzdělávání jsou média, zejména zpravodajství, kde dotazovaní upozorňovali na krádeže identity. Zprávy se ale objevují nahodile, chybí systematický akcent, proto je zástupkyně přesvědčena, že média na podporu tématu nejsou připravena, i když jinak by představovala vhodný zdroj pro osvětu veřejnosti. Při uvědomění si zájmu rodičů vzdělávat se v tomto směru je možné sebeřízené vzdělávání, kde je využíváno především televizních pořadů a obsahu na internetu, což je ale podle matky časově náročné, důvodem může být, že má omezenou představu, co hledá, a nezná specializované zdroje pro osvětu v této problematice, nebo jí nevyhovují.

Ze zkušenosti školy vyjádřily její zástupkyně přesvědčení, že sice se objeví nezájem i negativní reakce rodičů na vzdělávání v informační bezpečnosti v knihovně, nebudou ale příliš časté. Zástupkyně ale upozornila na problém, že o vzdělání budou mít zájem spíše rodiče, kteří se dítěti na internetu věnují a zabývají se také jeho ochranou, výrazně horší to bude s rodiči, kteří to berou na lehkou váhu, a proto by lekce potřebovali více. Zástupkyně školy upozorňují, že je nutný citlivý přístup ve vzdělávání rodičů i v jejich informování o obsahu vzdělávání dětí, důraz by měl být kladen na to, že obsahem lekce je ochrana proti útokům. Pasivita v řešení informačních hrozeb i vlastního vzdělávání je podle zástupkyň školy spojena s tím, že si rodiče nedovedou představit možné důsledky chování jejich dětí na internetu i reálnost problémů, dokud k nim nedojde. Jsou přesvědčeni, že o potřebách svého dítěte toho ví dost. Toto se neobjevuje jen u informační bezpečnosti, ale i u jiných problémů dětí. Někteří rodiče dokonce sami ohrožují dítě, především matky malých dětí jsou příliš otevřené na internetu ve sdílení informací, jak upozornila knihovnice, proto by rodiče měli být vzdělávání ještě před narozením potomka. Přestože rodiče pravděpodobně neprojeví silnější zájem o lekce v knihovně o informační bezpečnosti, je podle učitelky podstatné s nimi začít a věřit, že se při trpělivém opakování osvědčí a rozšíří.

3.3.4.5 Obsah a forma lekce

Podle knihovnice se knihovny informační bezpečností zabývají, ale spíše v oblasti autorského práva a etiky, téma digitálních stop je v praxi pokryto minimálně. Jak je uvedeno v kap. 3.3.4.3, informační bezpečnost řadí škola do přírodovědy pod oblast obecné bezpečnosti. To odpovídá názoru ředitele knihovny, že informační bezpečnost patří spíše do občanské vybavenosti, v případě vědních oborů do základů společenských věd než do informatiky, a přesvědčení knihovnice, že škola

by měla v informatice pokrývat technická řešení bezpečnosti a knihovna bezpečné chování na internetu. Od toho se odvíjí přesvědčení ředitele o jednoduché podstatě sdělení v lekci, ať už vzdělává děti, učitele, rodiče nebo nejširší veřejnost: „*ona celá internetová bezpečnost je relativně dost banální, ono to není nic jiného, než, než jako nemluví s cizími lidmi.*“ S tím souhlasila i učitelka, která srovnávala potřebu uvažování nad digitálními stopami před jejich vznikem s rozhlížením před vstupem do vozovky. K tomu je ale potřeba upozornit na iluze (např. vzdálenosti mezi lidmi vedoucí k nemožnosti útoku) a specifika bezpečnosti v internetovém prostředí. Pozitivní je podle dotazovaných již otevření diskuze nad tématem, aby se člověk zamyslel, co zná teoreticky a co dělá. To není samozřejmé, naopak jednoduché propojení vnímají informanti jako něco, co může velmi pomoci. Nejde tolik o přenesení odborných znalostí, např. definic termínů nebo pouček, ale spíše postojů a přemýšlení o digitálních stopách dřív, než je člověk vytvoří, příp. domýšlení možných důsledků jejich vzniku. K přenesení tohoto postoje nepomohou materiály zveřejněné na internetu různými projekty, je nutná osobní diskuze, jak vyjádřili shodně dotazovaní. Součástí sdělení lekcí by také podle nich mělo být nabídnutí se knihovny jako kontaktního bodu pro řešení problémů v informační bezpečnosti.

Při konkretizaci informací, které by se v lekcích měly objevit, uvedli informanti řízení vzniku digitálních stop, které nevede k omezení použití internetu s jeho výhodami, a možnosti nápravy digitální stopy. Silný důraz byl kladen na kritické myšlení a prevenci v chování spíše než spoléhání se na fungování služeb a jejich bezpečnostní principy. To lze přenést i na vzdělávání o netiketě, protože podle ředitele knihovny tato pravidla vzniknou přirozeně při dodržování základních etických principů, jako je zlaté pravidlo nebo kategorický imperativ. Ředitel knihovny přitom zdůrazňuje, že není možné příliš vycházet z obsahu vzdělávání o tématu v západních zemích, protože tam se uživatelé na internetu chovají méně rizikově, ale také je téma již výrazně více řešeno. Z hlediska důsledků, které je vhodné vydvihnout při vzdělávání, uvádí matka ztrátu soukromí a kriminální čin v podobě krádeže identity. Se zástupkyněmi školy se shodla, že vhodné je předání poznatků o možných důsledcích formou kazuistik, ne obecnými přednáškami, a to opět při vzdělávání nejen dětí. V jejich případě se podle matky i dcery není nutné obávat strachu vedoucího k omezení používání internetu, protože je pro ně příliš důležitý, dokáží se s informacemi vyrovnat.

Z hlediska formy lekce pro děti by mělo jít o koncepční přístup přibližně od 3. třídy vzhledem k používání internetu dětmi, byl doporučen minimální rozsah 90 minut za rok, učitelka by uvítala lekce na začátku i na konci školního roku, které by na sebe navazovaly. Lekce by měly být učitelům známé všechny (a ideálně více lekcí s odlišným pojetím problematiky), aby mohli s knihovníkem zvolit, která z nich je vhodná pro konkrétní třídu. Pro děti by měla být účast na těchto lekcích povinná v rámci školní docházky zařazením do školního vzdělávacího programu. Lekce by měla být pestrá, rozhodně ne na úrovni pouhé před-

nášky, a kvalitní, děti musí mít jistotu, že lektor obsahu rozumí, ale současně je dokáže zaujmout. Matka s dcerou uváděly zájem o lekce, při kterých společnou tvorbou knihovníka a dětí vznikne nějaký materiál, může se jednat o zápisky, obal na sešit s informacemi o problematice nebo např. komiks. Produkt po lekci by měl sloužit nejen k udržení informací v paměti dítěte, ale knihovník by měl podpořit učitele v návaznosti na lekci tím, že mu také poskytne nějaký materiál, např. jednoduchý pracovní list.

Obsah lekcí pro děti by měl navazovat na lekce v knihovně k informační gramotnosti, kde děti zjistí, jak s informací pracovat, především u dětí na 2. stupni je nutné informační bezpečnost prohlubovat v souvislostech mezi těmito tématy přes dokumentovou gramotnost. Informanti se shodují, že základem obsahu jsou informace o řešení internetových problémů (spíše než samotné tyto problémy, i když i ty by se měly v lekcích objevit, jak již bylo uvedeno, zejména formou kazuistik), především preventivní na úrovni chování, jak již bylo popsáno výše při vymezení obsahu lekcí pro libovolnou cílovou skupinu. V prvním kroku je nutné doplnit povědomí o fungování internetu, následně by pozornost měla být zaměřena na omezení sdílení osobních informací, zejména fotek a videí, netiketů, krádež identity a kyberšikanu.

Aby mohli učitelé na lekci v knihovně navázat, musí vědět, co bylo jejím obsahem, a také mít znalosti pro jeho rozvedení při vlastním kontaktu s dětmi, o který na této úrovni učitelky podle zástupkyň školy projeví zájem (a při kontaktu výzkumnice se všemi učitelkami z 1. stupně při zahájení akčního výzkumu). Proto dotazovaní, především zástupci školy, zdůrazňovali potřebnost vzdělávání učitelů knihovnou. Současní učitelé, ale i absolventi pedagogických fakult, pokud se nespecializují na informatiku, nemají v rámci odborného vzdělávání příliš příležitostí rozvíjet se v informační bezpečnosti. Toto vzdělávání je pak obvykle omezeno na přednášky bez praktické složky, které podle slov zástupkyň školy za sebou mají všechny učitelky, ale výsledky nepovažuje nikdo z nich za dostatečné. Výjimečná práce s kazuistikami ukázala, že je tato forma mnohem efektivnější, proto je vhodné jí využít i při kontaktu s učitelkami. Jejich vzdělávání knihovnou v informační bezpečnosti by mělo probíhat na dobrovolné úrovni formou prezenční interaktivní lekce, protože podle učitelky si poskytnuté materiály k tématu projde málokdo, spíše je jejich obsah jen povrchně mezi učiteli sdílen. Za vhodnou není považována ani technika webinářů, kterou by mohli přijmout knihovníci, ale učitelé spíše projevují zájem o fyzický kontakt při svém vzdělávání. Učitelé i knihovníci by při vzdělávání mohli být podle knihovnice podpořeni e-learningovým kurzem, základem ale je fyzické setkání, ideálně formou workshopu, jak dodávají zástupkyň školy, vzhledem k omezenému zapamatování toho, co si ihned nevyzkouší, s aktivním, příp. dramatickým učením, protože to aktivizuje nejen děti, ale i učitele. Tyto lekce by sice měly sloužit k předání znalostí, ale na takové úrovni, kterou učitelé opravdu potřebují a s ujištěním, že téma zvládnou.

Pokud si knihovna dokáže vybudovat postavení instituce pro osvětu v informační bezpečnosti, podaří se jí získat přístup k veřejnosti, jejíž zájem o vzdělávání nejen v této problematice je v současnosti omezený. Dotazovaní vyjádřili přesvědčení, že má smysl směřovat i k tomuto cíli a věřit, že se po osvědčení lekce pro veřejnost rozšíří. Pro tuto skupinu, z níž knihovna může zaujmout z počátku jen omezenou část, je proto schůdné využít elektronické formy osvěty, např. matka doporučuje sekci o informační bezpečnosti pro dospělé na webových stránkách knihovny. Nemusí se jednat jen o materiály vytvořené knihovnou, ale i o rozcestník na ověřené informační zdroje, které jsou podle matky špatně dostupné. Ředitel zmiňuje i možnost webinářů pro tuto cílovou skupinu, především v malých knihovnách, protože nevěří v návštěvnost fyzických lekcí, které by jinak preferoval on i knihovnice.

3.3.4.6 Evaluace lekce

Názory uvedené v předchozích kapitolách představují obecný přístup dotazovaných k problematice. Je možné předpokládat, že je ovlivnila zkušenost s realizovanou lekcí. Pro akční výzkum je ale klíčový výsledek evaluace s tím, že vlivy jsou kontrolovány triangulací dat.

Průběh lekce byl i s odstupem hodnocen velmi pozitivně, dotazovaní sami upozornili na potvrzení většiny teoretických východisek zohledněných při tvorbě lekce (viz kap. 3.1–3.2). Forma aktivního učení přispěla k tomu, že i méně motivovaní jedinci se zapojili a o tématu diskutovali na lekci i po ní, nechali se strhnout ostatními. Již při lekci se děti ptaly na navazující vzdělávání v rámci školy. V efektech aktivního učení podle knihovnice hrála roli zkušenost dětí s lekcemi podobného formátu v knihovně. Efekt by se objevil, i kdyby neproběhly, ale nebyl by tak silný. Učitelka i žákyně hodnotily pozitivně délku i obsahovou vyplněnost, které vedly k zapojení dětí v průběhu celé lekce. Učitelka vyjádřila silnou spokojenost s formou lekce, která byla pro ni i pro děti v tomto tématu nová, toto hodnocení ji vedlo k projevům zájmu rozšířit její využití i pro další ročníky ve škole.

Dotazovaní vyjadřovali přesvědčení o uplatnění simulačního efektu ve fázi uvědomění si významu v lekci (i když s omezením odhadu identity dle rukopisu), který dětem umožnil, aby si samy uvědomily žádané poznatky v bezpečí knihovny. Knihovnice pouze doporučila, aby při efektivním průběhu nebyla aktivita ukončována z časových důvodů, dokud děti zjišťují nové skutečnosti. Lekce ukázala, že některé děti mají poměrně dobré znalosti v informační bezpečnosti, ale jiné o ní téměř netuší. Oběma skupinám dětí ale lekce otevřela téma, nad kterým by měly přemýšlet, což často nedělají, i když znalosti k tomu mají. Bylo tedy dosaženo stanoveného i požadovaného cíle podle všech dotazovaných dospělých.

Z hlediska 3. úrovně Kirkpatrickova modelu byly uváděny i dlouhodobé pozitivní důsledky lekce u dětí. Všichni dotazovaní vyjádřili, že lekce s odstupem několika měsíců sice nevedla k tomu, aby děti dokázaly odříkat představená pravidla,

ale při řešení vzniku digitální stopy se zamyslí, poskytnou nebo neposkytnou ji vědomě se zvážením důsledků, a tím je jejich chování častěji bezpečné, než kdyby lekce neproběhla, i když si to třeba neuvědomují. Jedná se o postoj vžitý praktickým nácvikem na lekci. Samozřejmě to nezaručí, že negativní digitální stopu děti nevytvoří, jsou si ale vědomy, co je správné, a když se podle toho nechovají, tak úmyslně. Současně je z vyjadřování matky i žákyně evidentní, že digitální stopu vnímají i na její rovině pozitivní, pokud prezentuje znalosti a dovednosti (např. blog nebo umělecká videa).

V konkrétních případech práce s digitálními stopami byly dcerou a matkou uváděny podle nich vhodné postupy při registraci k různým službám, především k Facebooku, dále pravidla pro silnou autentizaci a práci s fotkami v elektronickém prostředí, které byly vztahovány k poznatkům řešeným na lekci. Při registraci žákyně nyní postupuje obezřetně, registruje se jen v případě, že je to opravdu nutné. Pokud zvaží, že není, tak je ochotná si i odeprýt obsah, o který měla zájem, ani se nepodívá na požadované údaje. V případě, že k registraci chce přistoupit, tak vkládá falešné údaje, kde je to možné. Žákyně vyjádřila názor, že když je v registraci zadán e-mail, je tím prozrazeno i jméno, i když uživatelské jméno je falešné, nezvažovala možnost e-mailu ve tvaru bez jména.

V případě, že by žákyně chtěla vytvořit skutečný profil např. na Facebooku pro komunikaci se spolužáky, kde musí uvést určité informace pravdivé, zdůrazňovala uvedení jen nezbytně nutných údajů, tj. jen křestní jméno, ne příjmení, fotku by nepoužila vlastní, ale své kočky. V žádné představitelné službě by nebyla ochotná udat např. rodné číslo a e-mailovou adresu. To je totožný postup, jako zná od své kamarádky, a podobný jako u kamaráda, který je sice na fotce sám, ale v kapuci bez viditelného obličejce a s kytarou v ruce. Z hlediska zpřístupňování fotografií žákyně uvedla odstranění fotky ze svého e-mailového účtu, protože na ní byla rozpoznatelná. V případě používání sociální sítě popsala význam autorizace a také několik pravidel pro silná hesla, která ilustrovala na podobě hesla její kamarádky, které žákyně zčásti znala.

Poslední úroveň Kirkpatrickova modelu směřuje k dopadům lekce na okolí vzdělávaných. Zde dotazovaní popisovali především vliv na prostředí školy a rodiny a také zahájení diskuze o tématu mezi dětmi, která podle učitelky probíhala několik dní po lekci spontánně z podnětů dětí. Dospělí dotazovaní vyjádřili přesvědčení, že lekce vedla k diskuzi dosti velké části dětí s rodiči o bezpečnosti digitálních stop iniciované dětmi. Přestože tento výsledek nebude u všech dětí, podle učitelky: „*i kdyby, já nevím, čtvrtina, jo, to s téma rodičema probrala, tak si myslím, že i to je velká zásluha*“. Současně vyjádřila přesvědčení, že vlivem této diskuze byla zahájena i kontrola a zamezení rizikovým činnostem v oblasti digitálních stop. Matka toto přesvědčení zčásti potvrdila, omezení diskuze podle ní bylo vlivem toho, že se zamyslela nad činnostmi žákyně na internetu a posoudila je jako dostatečně bezpečné. Diskuzi podle ní výrazně více vyvolaly otázky, které dostala pro přípravu

k rozhovoru, podobný materiál by proto uvítala po lekci, aby na ni mohla navázat i ona v rodině, a to jak v komunikaci s žákyní, tak i pro ujasnění přístupu k bezpečnosti vlastních digitálních stop. Vlivem lekce tedy může dojít k sekundárnímu předání poznatků rodičům a také k zjištění na jejich straně, že tu knihovna je k dispozici i pro toto téma, což se stalo u dotazované matky. Pokud bude lekce kvalitní, tak zejména na malém městě se to dle dotázaných rozšíří, a tím se ovlivní názory rodičů, ať už původně byly jakékoli.

Rozhovory přinesly poznatky také o vlivu lekce směrem ke škole. Jak již bylo uvedeno v kap. 3.3.4.3, před lekcí se objevovaly obavy na straně učitelek z pojetí tématu. I přesto se na ni přihlásily, aby si ji vyzkoušely a následně hodnotily pozitivně její nastavení. Podobně jako pro matku i pro učitele by podle dotazovaných prospělo k přenesení výsledků lekce do jejich prostředí poskytnutí materiálu knihovníkem, bez kterého bylo řešení problematiky ve škole omezené na diskuzi s dětmi nad materiálem z reflexe v lekci a nad informačními incidenty, které se v poslední době ve škole objevily. Učitelka dále uvedla, že důsledky lekce doznávaly v diskuzích několik dní, nicméně by uvítala, kdyby na lekci mohla s dětmi navázat ještě týž den ve škole. Současně, stejně jako matka, pozitivně hodnotí vliv lekce i na své vlastní znalosti, především poznání toho, co všechno děti v této oblasti znají a dělají.

Spokojenost zástupkyň školy s lekcí se odráží v jejich přímém hodnocení. Lekce se jim líbila zejména proto, že se líbila dětem, současně byla přínosná a obsah odpovídal plnění několika cílů stanovených ve školním vzdělávacím programu. Spokojenost se ale projevuje i v tom, že nechtěly na lekci nic měnit. Naopak ji chtěly nabídnout i dalším ročníkům ve škole, s případným drobným přizpůsobením pro jiný věk, než pro jaký je aktuálně určena. Toto rozšíření si učitelka i knihovnice dokázaly představit pro mladší děti (učitelka až od 2. třídy), ne pro starší věk, kdy už děti nejsou tolik otevřené, jak je potřebné pro soutěž. Silný důraz učitelka kladla na zajištění udržitelnosti lekce i dalších lekcí pro jiné ročníky, aby došlo k zajištění opravdu koncepčního přístupu, kdy každý rok budou děti navštěvovat navazující lekci v knihovně o informační bezpečnosti. V nejbližší době by učitelka uvítala lekci pro 3., 4. a 5. třídu, případně s jiným lektorem, pokud to bude jediná možnost udržení lekce v nabídce. Informanti ze školy jsou tedy s pojetím lekcí informační bezpečnosti v knihovně spokojeni, proto je podporují a iniciativně se snaží o udržení a rozšíření nastaveného standardu ve frekvenci a cílových skupinách vzdělávání nejen o informační gramotnosti v tradičním pojetí, ale se zahrnutím informační bezpečnosti.

3.3.5 Limity akčního výzkumu

Pro snížení limitů výzkumu byla uplatněna triangulace metod. Součástí akčního výzkumu byly smilesheety pro žáky, zúčastněné pozorování na lekcích a rozhovory

s různými subjekty ve vztahu k lekcí, tj. učící knihovnice, ředitel knihovny, učitelka, zástupkyně ředitele, žákyně a její matka. Rozhovory také sloužily pro omezení subjektivity zúčastněného pozorování. K tomu bylo využito především informací od knihovnice a učitelky, které se zúčastnily lekcí.

Omezením akčního výzkumu je nemožnost jeho vztažení k širší populaci, je pevně svázán s prostředím, ve kterém je realizován. Jeho cílem ale není potvrzení obecně platných závěrů. Jak bylo konstatováno již v úvodu akčního výzkumu, jeho smyslem je představit funkčnost a možné přínosy realizace navržené koncepce vzdělávání v informační bezpečnosti. Pro zobecnění výsledků by bylo nutné použít jiné výzkumné metody a také cíl šetření by byl odlišný, jde již nad rámec této práce. Limit přenositelnosti byl z části omezen ověřením lekcí ve spolupráci s více školami. Validace výsledků opakováním lekcí v dalších prostředích je žádoucí, a to z hlediska velikosti obce i množství zkušeností škol s vzděláváním dětí v knihovnách, zvažováno je také ověření aplikovatelnosti lekce do jiných vzdělávacích institucí, a to v rámci formálního i neformálního vzdělávání. Toto srovnání by mělo ukázat, do jaké míry jsou výsledky průkazné pro doložení potenciálu neformálního vzdělávání nejen v knihovnách pro zvyšování internetové bezpečnosti dětí. Rozšíření realizace koncepce se bude pohybovat v rádech let a je pro něj nezbytné doložení, že se jedná o dobrou praxi, kterou je vhodné vyzkoušet i ve vlastní knihovně.

S ohledem na specifika akčního výzkumu se autoři shodují⁴³³, že při hodnocení jeho důvěryhodnosti je nutné aplikovat jiná kritéria než v tradičním kvalitativním výzkumu. K hodnocení realizovaného akčního výzkumu je použito klasifikace validity⁴³⁴:

- Demokratická validita: Kritérium lze považovat za naplněné, ke kolaboraci výzkumníka a participantů ve všech fázích cyklu akčního výzkumu došlo. Formování lekce probíhalo na základě reakcí a činností žáků a učitelů a průběžných konzultací s knihovníkem přítomným na lekcích. Menší, ale stále vliv na úpravy lekce měly také dvě konzultace s ředitelem knihovny a dvě se zástupkyní ředitele, nejmenší zásahy vzhledem k nejslabšímu zapojení do lekce měly podněty od matky žákyně. Vlivy subjektů jsou popsány v rámci všech tří šetření, každé totiž představovalo jeden nebo více cyklů akčního výzkumu.
- Výstupní validita: Realizované intervence se vždy ukázaly jako pozitivní v dalším cyklu, někdy se ale zásahem objevily nové problémy. Například doplnění pravidel při identifikaci nevhodného postupu, který se ve třídě rozšířil, takže se neprojevil jiný, po zásahu vedl k objevení odlišného ne-

433 PICKARD 2013, s. 163.

434 HERR, Kathryn a Gary L. ANDERSON. The action research dissertation: a guide for students and faculty. In: PICKARD 2013, s. 163–164.

vhodného postupu. Poslední cykly již ale ukázaly saturaci výzkumu, kdy významnější intervence nebyly nutné.

- Procesní validita: Toto kritérium je obvykle zajišťováno triangulací metod sběru dat, která byla využita. Cílem je podpořit to, že výstup je efektem realizovaných procesů. Triangulace v popsáném výzkumu skutečně vedla k vzájemnému potvrzování výsledků.
- Katalytická validita: V rámci výsledků jednotlivých výzkumů byla snaha co nejlépe popsat a triangulací potvrdit, že proces akčního výzkumu opravdu vedl ke změně u všech zúčastněných vlivem jejich vlastního přispění. Přijetí vlastní role v akčním výzkumu si byli vědomi dospělí, u dětí se výzkumem nepodařilo prokázat, svůj přínos pro změnu si pravděpodobně příliš neuvědomovaly.
- Dialogová validita: Kritérium akcentuje vliv na intervence nejen na základě názorů jednotlivých účastníků, ale i vliv komunikace mezi vrstevníky (resp. ostatních ve stejné pozici, např. učitelů, v angličtině *peer review*). Ten se prokázal na straně dětí a školy v rozhovorech, v případě rodičů a knihovníků tento typ validity není zjištěn.

Existuje více dalších přístupů k hodnocení validity akčního výzkumu, které ale akcentují podobná kritéria, není nutné se vyjadřovat k více různým klasifikacím. Podstatným společným rysem hodnocení akčního výzkumu je především přínos pro participanty. Akční výzkum vznikl v místě realizace na základě podnětu od participantů, konkrétně ředitele knihovny a knihovnice, jak se ukázalo v rozhovorech, původ podnětu byl ještě před tím u zástupkyně ředitele školy. Výsledky smilesheetů, pozorování a rozhovorů dále ukazují, že všichni přímo dotazovaní a většina subjektů pozorování, jsou přesvědčeni o pozitivních důsledcích lekcí nejen v době jeho provádění, ale také následně po převzetí knihovnicí vzdělávající ve zkoumané knihovně v příštích letech. V tom se spojuje i dostatečné naplnění kritérií hodnocených v bodech výše.

3.3.6 Závěry akčního výzkumu

Cílem akčního výzkumu bylo ukázat kvalitu nastavené koncepce vzdělávání v knihovně o informační bezpečnosti, která odpovídá reálným podmínkám současných knihoven a staví na možných pozitivních vlivech při řešení těchto lekcí. V průběhu šetření došlo k několika cyklům změn v koncepci, nejvíce problémů bylo odstraněno v rámci zúčastněného pozorování, které sloužilo k přímému hodnocení efektivity lekce. Po dostatečných úpravách proběhlo několik cyklů potvrzujících, že další změny v metodice nejsou potřebné, jen je nutné lekci vždy přizpůsobit konkrétní třídě, což odpovídá pedagogickým principům. Hodnocení vlivem pozorování bylo srovnáváno s výsledky zpětné vazby studentů pomocí smilesheetů.

Poslední realizované šetření v akčním výzkumu směřovalo na hodnocení chování a výsledků po lekci, které bylo spojeno se zjišťováním názorů klíčových subjektů ve vztahu k lekci na to, že by knihovna měla vzdělávat v informační bezpečnosti, protože „*v současnosti je vzdělávání nejlepší legální cestou jak uštípit dětem kulturu online bezpečnosti.*“⁴³⁵

Rozhovory přinesly zajímavá zjištění, a to v pozitivním i negativním aspektu, převládaly ale kladné dopady lekce, které ani nebyly předpokládány, když např. matka žákyně uvedla, že lekce ji přiměla k diskuzi s dcerou i k zamyšlení jí samé o různých stránkách rizikové komunikace. Ze strany knihovny i školy bylo hodnocení tak pozitivní, že obě instituce trvaly na minimálně opakování, v ideálním případě i rozšíření lekcí. Všichni dotazovaní se shodli, že knihovna má své místo ve vzdělávání v informační bezpečnosti, a to nejen při vzdělávání dětí.

Šetření ukázalo pohledy různých klíčových osob ve vztahu ke vzdělávání v knihovně o informační bezpečnosti, které byly spíše podobné než rozdílné. Byly identifikovány určité slabiny realizace lekcí, ale i možnosti řešení, které jsou ověřeny z jejich vlastní praxe. Tím byly definovány argumenty využitelné při diskuzi ohledně bariér na různých úrovních, které brání realizaci lekce jinde.

Dotazovaní sice identifikovali možné bariéry, ale poskytli ke všem také vodítka pro možná řešení. Znalostní bariéry knihovníků je vhodné řešit pomocí blended learningu a dostupností experta pro konzultace. Časové, provozní a materiální podmínky pro realizaci lekcí musí vytvořit vedení knihovny, které za to může získat hodnocení efektivitu vzdělávání pro prezentaci zřizovateli při žádosti o podporu této činnosti. Dalším argumentem ke zřizovateli i veřejnosti může být řešení vážného společenského problému knihovnou tam, kde se toho dosud nechopila jiná instituce. Bariéry na straně školy mohou odstranit oba právě uvedené argumenty, zásadní je především dobrá komunikace a vysvětlení, co škole lekce přinesou, včetně přizpůsobení výukovým cílům školy stanoveným v jejích školních dokumentech. To je pro učitele podstatné. Vedle toho ale vyžadují, aby lekce byla pro děti přínosná a aby je dokázala zaujmout. Kvalita obsahu i formy vedoucí k zaujetí dítěte je řešením některých bariér i na této úrovni. Děti internet zajímá, motivace je zde tedy velká, klíčové je ale na ni správně reagovat. I když je motivace slabší, tak ji lze zvýšit nastavením aktivního učení a strhnutím dítěte zájmem ostatních. Pokud dítě odejde z lekce spokojené, je nejlepším šířitelem spojení vzdělávání v knihovně a informační bezpečnosti nejen mezi vrstevníky, ale především v rodině, kde může otevřít diskuzi s rodiči a případně je přesvědčit, aby se sami nechali knihovnou vzdělat.

Představeny byly názory různých subjektů na to, co a proč funguje, kde byly jejich obavy, problémy i jejich řešení. Argumenty jsou rozvedeny ve výsledcích výzkumu výše, jejich základy lze shrnout pomocí SWOT analýzy v tabulce 9.

435 CHANG 2010, s. 527.

Tabulka 9 SWOT analýza vzdělávání v knihovně o informační bezpečnosti dle rozhovorů

Silné stránky	Slabé stránky
<ul style="list-style-type: none"> - Lokální instituce nejvíce zaměřená na informace, média a IT. - Životní zkušenost v práci s IT. - Sdílený pocit potřeby vzdělávat o informační bezpečnosti, hl. o digitálních stopách. - Návaznost na již realizované vzdělávání (informační gramotnost). - Připravenost knihovníků mladší generace dovzdělávat se, základní znalosti v informační bezpečnosti z vysokoškolského studia. - Záživnější řešení témat vedoucí k lepšímu zapamatování. - Existence ověřené koncepce vzdělávání respektující specifika současných knihoven. - Již existující spolupráce knihoven a škol. - Stálá dostupnost v lokalitě (možný kontaktní bod). - Vyvolání větší otevřenosti pro hledání řešení rizikových a problémových situací na internetu. - Hodnocení více jako sumativní než formativní. 	<ul style="list-style-type: none"> - Knihovny jako reprezentace hodnot, služby omezeny na půjčování knih. - Ne vždy kvalitní elektronické služby. - Personální nepřipravenost koncepčně vzdělávat v potřebném rozsahu (pozice lektora, pedagogické schopnosti). - Omezený rozpočet vedoucí k omezeným lidským zdrojům (úvazek na vzdělávání omezením jiné práce). - Obava z řešení nedostatečně známého tématu s dětmi, které IT rozumí více než většina knihovníků.
<p style="text-align: center;">Příležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aktuální situace společenské poptávky, kdy se očekává subjekt, který ji bude řešit. - Lekce i jako osvěta o knihovně samotné. - Omezení mediace právními předpisy. - Nedostatečnost aktivní mediace u rodičů a učitelů. - Budování expertní pozice v lokalitě pro práci s informacemi a IT. - Navázání vztahu s perspektivními uživateli knihovny (dětmi). - Řešení tématu v rámcovém vzdělávacím programu. - Doplnění poznatků o informační bezpečnosti předávaných rodiči a učiteli pro rozšíření množství dětí dotčených tématem (každému může vyhovovat jiná forma). 	<p style="text-align: center;">Hrozby</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pokrytí tématu jinou místní organizací, když se jej neujme knihovna, např. síť prevence na městském úřadě, dům dětí a mládeže, informační centrum pro mládež, kulturní centrum a muzeum, příp. při dotacích od města nebo ve velkém městě komerční subjekt (nebo projekt).

Témata, která participanti pro vzdělávání dětí v knihovně vyzdvihli, odpovídají nejčastějším problémům v praxi⁴³⁶. Podobně odpovídá odborným doporučením⁴³⁷ zájem o zaměření na principy bezpečného chování, ne tolik o technické či právní aspekty informační bezpečnosti. Ve výzkumu se potvrdilo, že knihovna je u dětí

436 LIVINGSTONE 2011.

437 RANGUELOV 2010; MARTIN 2012.

jedním ze zdrojů pomoci, ale není tolik pro tento účel využívána rodiči⁴³⁸. Předchozím výzkumům odpovídá i shoda participantů, že spolupráce školy a knihovny ve vzdělávání v informační bezpečnosti může mít pozitivní dopady na všechny zúčastněné⁴³⁹.

Součástí rozhovorů byla také poslední fáze evaluace realizované lekce, opět ji ukázala jako efektivní. Pozitivně ji hodnotili všichni dotazovaní, drobné připomínky k průběhu lekce byly zohledněny v úpravách navržené koncepce v kap. 3.2. Lekce splnily stanovený cíl v dlouhodobém postoji v oblasti informační bezpečnosti dětí, které nyní ví, jak by měly postupovat, jejich činnost je pak dána vědomým a uváženým rozhodnutím. Vedle toho ale lekce zapůsobily i na okolí dětí, tj. učitelku a rodinu, kde následovala diskuze z podnětů dětí, jejímž výsledkem bylo zvýšení aktivní a někdy i restriktivní mediace v domácím použití internetu dítětem. Materiály poskytnuté v lekci (fáze reflexe a Pět otázek s dospělými) a scénář rozhovoru ale vedly i k zamyšlení dospělých o jejich vlastní činnosti na internetu a o znalosti práce dětí při tvorbě a správě digitálních stop.

Přestože se bariéry mohou objevit, není možné dopředu je očekávat a věřit v jejich nepřekonatelnost. Výzkum prokázal reálnost praktické aplikace navrženého konceptu v této publikaci. Právě ukázka fungování nasazené koncepce s pozitivními důsledky pro všechny strany by měla vést k přesvědčení dalších knihoven, že není důvod nezkusit to i ve vlastní instituci a využít výhod, které tato spolupráce ve vzdělávání přináší.

Z dílčích výsledků je možné vyvodit, že se podařilo dosáhnout stanoveného cíle akčního výzkumu a upravit a ověřit efektivitu navržené lekce a do určité míry i celé koncepce, kterou tato lekce reprezentovala. Na lekci děti dospěly k žádoucím poznatkům vlastní činností, k čemuž bylo využito metod aktivního učení. Pomocí pozorování se podařilo prokázat výskyt požadovaných efektů aktivního učení ve všech aktivitách v lekci, ale také edukační efekt lekcí. Přestože nebylo možné zcela prokázat simulační efekt jádrové aktivity v lekci, nebylo ho ani možné vyvrátit a v navazujících rozhovorech všichni dotazovaní vyjádřili přesvědčení, že k němu došlo.

Rozhovory ukázaly, že všichni dotazovaní považují řešení tématu této práce v praxi za přínosné pro všechny strany. Vycházejí přitom z vlastní zkušenosti s realizovanou lekcí. Díky tomu mohou posoudit, co bylo správně, a to jak při samotné lekci, tak při nastavování spolupráce i v celé navržené koncepci vzdělávání. Část rozhovorů sloužila pro evaluaci lekce, takže výsledkem byla i mírná úprava koncepce (především doplnění části otázek pro rodiče), většina zjištění ale spíše směřovala k argumentům, proč by knihovny měly vzdělávat v informační bezpečnosti, a to primárně děti, v druhé řadě učitele a nakonec i rodiče a širokou

438 LIVINGSTONE 2011.

439 MARTIN 2012.

veřejnost. Rozhovory potvrdily, že východiska popsaná v teoretické části této práce jsou reálná, i když v některých místech nemusí vše proběhnout tak snadno jako u zapojených institucí, protože ty byly vybrány kvůli zvýšenému zájmu o toto řešení. Je ale pravděpodobné, že získané argumenty i ověřená efektivita lekcí povedou k rozšíření zájmu a aplikaci do praxe i v jiných místech. Je možné, že koncepce nebude některou ze stran přijata, ale jak ukazuje tento výzkum, je jisté, že alespoň někde přijata bude.

Je tradiční rolí knihoven, že učí rozlišovat mezi důvěryhodnými a nedůvěryhodnými informačními zdroji, a to jak v případě dokumentů, tak i lidí. A právě toto je základem mnoha informačních hrozeb i jejich vhodného řešení, které by mělo spočívat především v uvážlivém chování po posouzení důvěryhodnosti zdroje a možných důsledků nakládání s informací. Knihovny by proto měly pokračovat v této dlouhodobé činnosti a rozšířit ji o problematiku řešenou v této práci, protože tím budou reflektovat současné potřeby společnosti. Samozřejmě nejen knihovny by měly vzdělávat o tomto tématu, neměly by ale spoléhat na jeho pokrytí učiteli nebo rodiči, protože knihovna může podpořit jejich činnost vzhledem ke svému potenciálu představenému v kap. 2.3. Jak učitelé a rodiče, tak i knihovny mohou přinést potřebné poznatky z různých pohledů, takže zasáhnou větší množství dětí, vhodná je také jejich spolupráce pro pomoc dětem v oblasti znalostí i řešení informačních incidentů. Dítě, ale i dospělý pak má možnost vybrat si instituci, člověka i přístup, který mu pro lekci i řešení problému nejvíce vyhovuje, což je v tomto citlivém tématu vhodné. Akční výzkum ukázal, že spolupráce mezi školou, knihovnou a rodinou je nejen možná, ale pro všechny strany i přínosná.