

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Centrum prevence rizikové virtuální komunikace

AYO : sboj # 3448

AYO : sboj # 7837

AYO : sboj # 9832

AYO : sboj # 9594

MNA : sboj # 4838

BBF : sboj # 4949

BYE : sboj # 9598

RIZIKA INTERNETOVÉ KOMUNIKACE

V TEORII A PRAXI

208930495

389456823

230459236

562364654

736987469

456832645

507836453

465680324

456709823

680923856

682308485

806923804

562346854

064850692

023945304

568238450

623084850

045268034

346850968

562345623

236567423

857487458

whnndjrlpjsny

hnlpoh

ghlaka (0) (PTY)

hvdhvojlvlq

Cv sh

ruv474

44b

AWC(a)

194767

5345344

1004770040100

4410-432040

0004 463 550

06445414443

064444333

12785

450-43-1327007

voledvwdvwd

Olomouc 2013

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Centrum prevence rizikové virtuální komunikace

**RIZIKA INTERNETOVÉ
KOMUNIKACE
V TEORII A PRAXI**

OLOMOUC 2013

Recenzenti: doc. PaedDr. Ludvík Eger, CSc.
doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.

Kolektiv autorů

Kamil Kopecký (vedoucí autorského týmu)
Michaela Hřivnová
Alena Malúšková
Václav Šimandl
Václav Dobiáš
Jan Šmahaj
Panajotis Cakirpaloglu
Simona Dobešová Cakirpaloglu
Veronika Očenášková
Pavol Tománek
Lukasz Tomczyk
Arkadiusz Wasinski
Zuzana Václavíková



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace byla realizována v rámci projektu E-SYNERGIE –
vědeckovýzkumná síť pro rizika elektronické komunikace
(CZ.1.07/2.4.00/17.0062).

Více informací o projektu naleznete na www.esynergie.cz.

© Kamil Kopecký a kolektiv autorů, 2013

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2013

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může
zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní
odpovědnost.

ISBN 978-80-244-3571-8

ISBN 978-80-244-3595-4 (elektronická verze)

OBSAH

VÝCHOVA KE ZDRAVÍ JAKO PROSTOR PRO SEXUÁLNÍ VÝCHOVU, SEXUÁLNÍ VÝCHOVA JAKO PROSTOR PRO PREVENCI NEBEZPEČNÉ ELEKTRONICKÉ KOMUNIKACE	5
RIZIKA SEXTINGU U ČESKÝCH PUBESCENTŮ A ADOLESCENTŮ.....	25
DIE FORSCHUNG DER KYBERSCHIKANE IM LEBEN DES FORSCHERS	41
SPECIFIKA KYBERŠIKANY U VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ	53
ONLINE ŠIKANA A JEJ NEGATÍVNÝ VPLYV NA ŽIAKA A RODINU.....	82
ZÁVISLOST NOVÝCH MÉDIÍ U DĚTÍ A MLÁDEŽE - POLSKÝ NÁHLED	102
SUBJEKTIVNÍ BEZPEČNOST TEENAGERŮ NA INTERNETU: KYBERGROOMING JAKO SUBJEKTIVNÍ HROZBA.....	118
VÝUKA DIGITÁLNÍ BEZPEČNOSTI NA VYSOKÉ ŠKOLE TECHNICKÉ A EKONOMICKÉ	146
ANOTACE KAPITOL.....	176
O AUTORECH	186

Úvodem

Vážení čtenáři,

dovolujeme si vám představit odbornou monografii zaměřenou na oblast rizikových komunikačních fenoménů spojených s informačními a komunikačními technologiemi se specifickým zaměřením na *kyberšikanu, sexting, kybergrooming a netolismus*. Pro tento účel jsme propojili výzkumníky, psychology, pedagogy a další odborníky, kteří se dlouhodobě zaměřují na oblast aplikovaného výzkumu v oblasti rizikových forem chování ve virtuálních prostředích a kteří rovněž získané poznatky přenášejí do vlastní edukační praxe.

Publikace na témata bezpečného chování v prostředí internetu nahlíží z různých úhlů pohledu, v úvodních kapitolách se zaměřuje na rizika spojená s lidskou sexualitou v kontextu Rámcového programu pro základní vzdělávání, v následující kapitole se již autoři soustředí na sexting jako specifickou formu rizikového chování v prostředí internetu. Další kapitoly se již zaměřují na kyberšikanu a s ní spojené formy virtuální agrese. Autoři se zaměřují nejenom na kyberšikanu dětí, ale také dospělých – vysokoškolských studentů. Zajímavé informace rovněž nabízí kapitola věnovaná závislostem a závislostnímu chování ve vztahu k ICT – tzv. netolismu. Důležitou kapitolu rovněž představuje výzkumná sonda zaměřena na kybergrooming, který je pro pubescenty a adolescenty velmi nebezpečný.

Za autorský tým

*Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.
Centrum PRVoK & projekt E-Bezpečí
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci*

Výchova ke zdraví jako prostor pro sexuální výchovu, sexuální výchova jako prostor pro prevenci nebezpečné elektronické komunikace

Michaela Hřivnová

Úvod

Problematika různých oblastí a aspektů lidského jednání, chování a rozhodování je také předmětem výchovně vzdělávacího procesu v systému základního vzdělávání v České republice. Od roku 2007 se díky kurikulární reformě realizuje výuka dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), který již prošel několika revizemi, z nichž poslední je platná od 1. ledna 2013 s účinností od 1. září 2013. V RVP ZV se učivu s tematikou hodnoty a podpory zdraví, zdravého životního stylu a péče o zdraví, rizik ohrožující zdraví a jejich prevence aj. věnuje vzdělávací obor Výchova ke zdraví, který je nedílnou součástí vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. V aktualizované verzi RVP ZV je nově v učivu vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví v pasáži „*rizika ohrožující zdraví a jejich prevence*“ pod bodem „*bezpečné chování a komunikace*“ zařazena také tematika „*nebezpečí komunikace prostřednictvím elektronických médií*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013, s. 77). O významu zařazení této problematiky do výchovy a vzdělávání dětí na základní škole není pochyb, tak jak na to upozorňují výsledky své studie Kopecný, K., Szotkowski, R. & Krejčí, V. (2012).

Vzhledem ke skutečnosti, že riziková elektronická komunikace velmi těsně souvisí s oblastí sexuální výchovy (zejména problematika sextingu a jiných rizik) je žádoucí oba tyto fenomény v rámci vzdělávání propojit a participovat na nich současně, a to v celkovém pojetí holistického přístupu a multidisciplinárního vlivu. Sexuální výchovu a její multidisciplinární přístup zmiňují např. Štěrbová, D., Rašková, M., Procházka, I. & Prouzová, Z. (2012).

Nutnost implementace sexuální výchovy do základního vzdělávání pak zdůrazňuje Rašková, M. (2008).

Sexuální výchova je pak nedílnou součástí vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví, kde zejména očekávané výstupy 11 („*Žák respektuje změny v období dospívání, vhodně na ně reaguje; kultivovaně se chová k opačnému pohlaví*“) a 12 („*Žák respektuje význam sexuality v souvislosti se zdravím, etikou, morálkou a pozitivními životními cíli; chápe význam zdrženlivosti v dospívání a odpovědného sexuálního chování*“) upřesňují, čeho by v této oblasti vzdělávání mělo být dosaženo (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2013, s. 76). Proto je žádoucí, aby Výchova ke zdraví byla adekvátně zařazena do Školního vzdělávacího programu všech základních škol v České republice a všem předepsaným dílčím částem učiva byla věnována nezbytná pozornost tak, aby mohly být naplněny jednotlivé stanovené očekávané výstupy.

Jakým způsobem je tedy výuka Výchovy ke zdraví realizována a potažmo jak je oblast sexuální výchovy na základních školách řešena a jak vidí problematiku sexuální výchovy žáci v souvislosti s riziky, která může s sebou nést internet v oblasti sexuální výchovy, je předmětem tohoto sdělení.

Pro naplnění níže stanovených cílů jsou zde prezentovány dílčí výsledky dvou výzkumných šetření, a to výzkumu „*Realizace Výchovy ke zdraví na základních školách v ČR*“, který probíhá od října 2011 a řeší jej Centrum výzkumu zdravého životního stylu PdF UP v Olomouci ve spolupráci s Asociací pro podporu zdraví a výchovu ke zdraví o.s. a Katedrou výchovy ke zdraví PdF MU v Brně.

Druhé výzkumné šetření probíhalo od října 2012 do ledna 2013 a realizovalo se v rámci zpracování diplomového projektu „*Sexuální výchova na základní škole ano nebo ne?*“ studentky Uči-

telství výchovy ke zdraví Bc. Terezy Kaláčkové pod vedením Mgr. Michaely Hřivnové, Ph.D.

1 Cíle

Hlavním cílem studie je zmapovat realizaci výuky Výchovy ke zdraví (VkJ) na základních školách v České republice a její postavení ve Školních vzdělávacích programech (ŠVP) s akcentem na oblast sexuální výchovy. Dále poukázat na jednotlivé aspekty sexuální výchovy s ohledem na rizikové chování na internetu očima žáků základních škol.

Z tohoto hlavního cíle vychází dílčí cíle, které mají za úkol zjistit:

- Jak jsou zakomponovaná témata výchovy ke zdraví do Školního vzdělávacího programu (samostatný výukový předmět či integrovaně do jiných výukových předmětů).
- Jaké je postavení jednotlivých tematických oblastí VkJ s důrazem na oblast výchovy k sexuálně reprodukčnímu zdraví.
- Jak je vnímána nutnost setrvání témat výchovy k sexuálně reprodukčnímu zdraví v Rámcovém programu pro základní vzdělávání.
- Zda mají ZŠ zkušenost s rodiči, kteří požadují eliminaci témat výchovy k sexuálně reprodukčnímu zdraví ze Školního vzdělávacího programu.
- Zdali má význam žáky v oblasti výchovy ke zdraví vzdělávat a zda se tato oblast vzdělávání může projevit celospolečensky.
- Jaké jsou informační zdroje žáků v oblasti lidské sexuality a problematiky sexuálně reprodukčního zdraví.
- Jakým tématům se v rámci výuky sexuální výchovy ve škole nejvíce či nejméně věnovali.

- Zda mají zkušenost se sextingem (vyžádáním nahých fotografií cizí osobou na internetu) a jak na tuto situaci zareagovali.

2 Výzkumný soubor a dotazování

2.1 Charakteristika souboru a použité metody výzkumného šetření mezi řediteli základních škol

V rámci výzkumu „*Realizace výuky Výchovy ke zdraví na ZŠ v České republice*“ bylo provedeno dotazníkové šetření mezi řediteli základních škol v ČR. Výzkum byl zahájen v říjnu roku 2011 a probíhá stále. V současné době výzkumný soubor čítá celkem 165 zainteresovaných základních škol ze sedmi krajů ČR. Výsledky předcházejících etap jsou již publikovány v odborném tisku (Hřivnová, 2012, 2013).

Kompletní dotazník obsahuje 22 většinou uzavřených otázek. Pro tuto studii bylo účelově zpracováno 7 položek.

2.2 Charakteristika souboru a použité metody výzkumného šetření u žáků základních škol

Výzkumné šetření „*Sexuální výchova na základní škole ano nebo ne?*“ u žáků 8. a 9. ročníků základních škol probíhalo od října 2012 do ledna 2013 na třech základních školách v Jihomoravském kraji. Konkrétně se jedná o Základní školu a mateřskou školu v Pustiměři, Základní školu M. Kudeřfkové ve Strážnici a Základní školu Nádražní 5 ve Vyškově.

Jako výzkumná metoda byla zvolena forma dotazníku. V dotazníku se objevily otázky uzavřené a polouzavřené, celkem se jednalo o 16 položek. Krom toho byla zjišťována i základní demografická fakta, jako je věk, pohlaví, bydliště či ročník ZŠ. Zde budou prezentovány výběrově zpracované 4 dotazníkové otázky. Celkem

se dotazníkového šetření zúčastnilo 224 respondentů, žáků 8. a 9. tříd. Z toho bylo 109 chlapců (49 %) a 115 dívek (51 %).

3 Výsledky a diskuse

3.1 Dílčí výsledky výzkumu Realizace výuky Výchovy ke zdraví na ZŠ v ČR

Na skutečnost, že vzdělávací obor Výchova ke zdraví je součástí vzdělávacího rámce Člověk a zdraví jsme upozornili výše. Dle RVP ZV by se měl tento vyučovací předmět realizovat jako samostatný s hodinovou dotací 2 hodiny za týden na 4 ročníky (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2013). Základní školy však mají možnost ve svých Školních vzdělávacích programech buď respektovat toto doporučení a realizovat tento vyučovací předmět pod daným názvem, či mohou zvolit jiné pojmenování vyučovacího předmětu s identickou obsahovou náplní nebo témata výchovy ke zdraví integrovat do jiných vzdělávacích oblastí a oborů. Jedním z impulzů pro zjištění, jak tedy výuku témat výchovy ke zdraví základní školy realizují, byla skutečnost, že při výzkumném šetření konaném v roce 2006 uvádělo pouze 29 % oslovených ZŠ, že plánují zavést samostatný výukový předmět Výchova ke zdraví (Hřivnová, 2006).

Současné výsledky však ukazují, že samostatný výukový předmět pro tematiku výchovy ke zdraví realizuje přes 90 % zainteresovaných ZŠ, jak ukazuje tabulka 1.

Tab. 1 Výuka tematických oblastí Výchovy ke zdraví na ZŠ

Výuka VkZ	Počet škol	
	n	%
Samostatný předmět – VkZ	133	80,6
Samostatný předmět – RV	17	10,3
Integrovaně	15	9,1
Celkem	165	100

Ze stanoveného učiva a očekávaných výstupů pro vzdělávací obor Výchova ke zdraví je patrné, že tento vyučovací předmět je polytematický, zahrnující poznatky z oblasti medicíny, psychologie, pedagogiky, sociologie, antropologie, adiktologie, demografie, práva aj. (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2013, s. 76–78). Proto nás zajímalo, kterým tematickým oblastem je věnována největší pozornost (viz Tab. 2).

Přes 50 % škol uvádí tematickou vyváženost. Školy, které označovaly jednotlivé oblasti, jako dominantní témata uváděly zejména problematiku výživy a prevenci závislostí, nejméně pak okruhy pohybové aktivity a psychologie zdraví. Jako stěžejní oblast reprodukčního zdraví a sexuální výchovy uvedlo 21 % oslovených zástupců ZŠ.

Tab. 2 Dominantní oblasti VkZ na ZŠ

<i>Tematická oblast VkZ</i>	Počet škol	
	n	%
Tematická vyváženost	89	53,9
Výživa a stravovací zvyklosti	60	36,4
Prevence závislostí	60	36,4
Prevence šikany, agresivity apod.	49	29,7
První pomoc a mimořádné události	46	27,9
Reprodukční zdraví a sexuální výchova	35	21,2
Zdraví a jeho rizikové a protektivní faktory	32	19,4
Pohyb a pohybové aktivity	27	16,4
Psychické zdraví a prevence stresu	23	13,9
Jiná varianta	3	1,8

Problematika sexuálně reprodukčního zdraví je tedy nedílnou součástí Výchovy ke zdraví. Relativně často však vzbuzuje polemiku o její podobě či dokonce setrvání v systému základního vzdělávání mezi laickou veřejností. Z mediálně známých diskusí lze uvést třeba pořad Máte slovo s Michaelou Jílkovou ze dne 27. 10. 2011 či diskusi v Senátu ČR ze dne 24. 1. 2012. Proto bylo našim cílem zjistit, jaký postoj k této situaci mají představitelé ZŠ v ČR. Výsledky na otázku, zda a v jaké podobě má tematika výchovy k ochraně sexuálně reprodukčního zdraví figurovat v RVP ZV, dokumentuje tabulka 3. Z ní je zřejmé, že téměř 100 % ředitelů ZŠ je přesvědčeno, že tato tematika do systému vzdělávání žáků ZŠ patří.

Tab. 3 Ponechání témat sexuální výchovy a reprodukčního zdraví v RVP

<i>Tematika sexuální výchovy v RVP ZV</i>	Počet škol	
	n	%
Ano a ještě rozšířit	12	7,3
Ano, ve stávající podobě	138	83,6
Ano, ale minimalizovat některá témata	10	6,1
Ne, jen v rámci volitelných předmětů	5	3,0
Ne, nepatří to do vzdělávání	0	0
Jiná varianta	0	0
Celkem	165	100

Mnoho témat z Výchovy ke zdraví se prolíná i do jiných vzdělávacích oborů a oblastí, problematiku sexuální výchovy nevyjímaje. Proto bylo dále zjišťováno, jak je tematika výchovy k sexuálně reprodukčnímu zdraví zakomponovaná do ŠVP na jednotlivých ZŠ. Z tabulky 4 je patrné, že většina ZŠ vyučuje tuto problematiku ve Výchově ke zdraví (23 %) a také v kombinaci Výchova ke zdraví a v dalších vyučovacích předmětech (71 %), zejména v Přírodopise a Výchově k občanství, což koresponduje se strategií dokumentu RVP ZV. Zjištěné výsledky také potvrzují skutečnost, že Výchova ke zdraví se stává stěžejní disciplínou pro výuku sexuální výchovy a ochranu reprodukčního zdraví.

Tab. 4 Výuka témat sexuální výchovy a reprodukčního zdraví v ŠVP základních škol

Témata sexuální výchovy v ŠVP	Počet škol	
	n	%
Plně zakomponované do VkZ	38	23,0
V rámci VkZ a dalších předmětů	117	70,9
V jiných vyučovacích předmětech	6	3,6
Těmto otázkám se věnujeme okrajově	3	1,8
Tuto problematiku náš ŠVP neobsahuje	0	0,0
Jiná varianta	1	0,6
Celkem	165	100

Vzhledem k „citlivosti“ některých témat ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví je v preambuli tohoto vzdělávacího rámce uvedeno, že výuka nemá být v příkrém rozporu s názorovým přesvědčením zákonných zástupců žáků (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2013, s. 75). Odborníci stran sexuální výchovy se shodují v tom, že primární úlohu ve výchově dětí a tedy i v edukaci sexuální výchovy mají rodiče. Sexuální výchova ve škole pak výchovu z rodiny rozšiřuje a zejména odborně podporuje.

Někdy se však setkáváme s tzv. „odpůrci“ sexuální výchovy na základních školách, kteří argumentují, že řada rodičů si nepřejí, aby děti byly edukovány v oblasti výchovy k ochraně sexuálního zdraví ve škole. Z tohoto důvodu byla ředitelům ZŠ položena otázka, zda se setkali s rodiči požadujícími eliminaci těchto témat z jejich ŠVP. Jak dokumentuje tabulka 5, většina představitelů ZŠ tuto zkušenost neguje. Pokud se s takovou situací setkali (jedná se cca o ¼ ředitelů ZŠ), tak uvádějí, že se jedná o zkušenost ojedinělou. Tudíž lze konstatovat, že nevyvstávají důvody, proč by tato tematika neměla být na ZŠ vyučována.

Tab. 5 Zkušenost s rodiči, kteří požadují výuku sexuální výchovy a reprodukčního zdraví eliminovat ze ŠVP

<i>Zkušenost s negativním postojem rodičů</i>	Počet škol	
	n	%
Ano, opakovaně	1	0,6
Ano, ojediněle	44	26,7
Ne	120	72,7
Jiná varianta	0	0,0
Celkem	165	100

Závěrečné otázky výzkumu měly za úkol zjistit, jak je vnímána výchova ke zdraví a k podpoře zdraví jako taková, zda má význam žáky v těchto otázkách vzdělávat a zda se toto vzdělávání může v dlouhodobějším časovém horizontu projevit i v celospolečenském měřítku. Výsledky přinesly velmi pozitivní zjištění, a to takové, že o významu vzdělávání v otázkách podpory zdraví a výchovy ke zdraví je přesvědčeno téměř 100 % ředitelů ZŠ, což je potvrzeno mimo jiné i skutečností, že 60 % oslovených ZŠ realizovalo projekt z oblasti výchovy ke zdraví. Téměř 70 % představitelů ZŠ se pak domnívá, že se edukace v oblasti výchovy ke zdraví může v budoucnu projevit i celospolečensky, např. snížením morbidity či mortality zejména na neinfekční epidemie (tzv. civilizační choroby jako je diabetes mellitus II. typu, obezita, kardiovaskulární choroby, některá nádorová onemocnění atp.), zvýšením preventivních opatření a kritického myšlení v rizikových situacích ohrožujících zdraví či život jedince a efektivnější aktivní podporou zdraví a zdravého životního stylu.

3.2 Dílčí výsledky výzkumu *Sexuální výchova na základní škole ano nebo ne?*

V rámci tohoto výzkumného šetření u 224 žáků 8. a 9. tříd základních škol v Jihomoravském kraji bylo mimo jiné zjišťováno, odkud žáci získávají informace v oblasti ochrany sexuálně reprodukčního zdraví. Žáci měli možnost vybrat z více nabídek možných informačních zdrojů. Jak tabulka 6 ukazuje, 77 % žáků uvádí jako dominantní informační zdroj školu. Díky výzkumu u žáků bylo také zjištěno, že ve škole měli tuto problematiku zařazenu ve Výchově ke zdraví (na některých školách nese předmět starší označení Rodinná výchova) a také ve Výchově k občanství případně v Přírodopise, což je v naprosté shodě s výše uváděným výzkumem mezi řediteli základních škol.

Na druhém místě se v hierarchii informačních zdrojů stává internet, který vybralo jako zdroj informací 50 % dotázaných žáků. O validitě mnoha informací dostupných na internetu k problematice lidské sexuality lze dozajista diskutovat. Samozřejmě existují portály, které nabízí vědecky ověřené a aktuální informace, děti se však často dostávají k informacím populárním až bulvárním. Proto je žádoucí, aby takto získané informace byly rodičem či pedagogem usměrňovány.

Za povšimnutí stojí též velmi nízké procento dospívajících (5 %), kteří udávají jako zdroj informací svého otce (matku pak uvádí asi ¼ dotázaných). Pokud tedy jen čtvrtina dětí připouští, že informace o problematice lidské sexuality získávají od svých rodičů, je naprosto nezbytné, aby edukace k ochraně sexuálně reprodukčního zdraví byla součástí výchovně vzdělávacího procesu na základních školách v ČR.

Tab. 6 Získávání informací o problematice lidské sexuality

<i>Zdroj informací</i>	n	%
ve škole	172	76,79
<i>na internetu</i>	114	50,89
od kamarádů a spolužáků	96	42,86
z časopisů	67	29,91
od matky	58	25,89
z knih	34	15,18
od sourozence	14	6,25
od otce	12	5,36

Pokud se podíváme na odpovědi chlapců a dívek odděleně, je zřejmé, že chlapci využívají internet jako informační zdroj k seznamování se s lidskou sexualitou častěji než dívky. Dívky pak zase hojně využívají ke „studiu“ lidské sexuality nejružnější teenagerovské časopisy. Detailní rozbor také naznačuje skutečnost, že s děvčaty se v rodině stran sexuality hovoří mnohem častěji (s matkou cca 43 % dívek). Pouze 9 chlapců ze 109 uvedlo, že o otázkách sexuality hovoří s matkou i otcem.

Tab. 7 Získávání informací o problematice lidské sexuality – chlapci vs. dívky

<i>Zdroj informací</i>	chlapci		dívky	
	n	%	n	%
ve škole	84	77,06	88	76,52
<i>na internetu</i>	68	62,39	46	40,00
od kamarádů a spolužáků	44	40,37	52	45,22
z časopisů	17	15,60	50	43,48
od matky	9	8,26	49	42,61
z knih	13	11,93	21	18,26
od sourozence	2	1,83	12	10,43
od otce	9	8,26	3	2,61

Uváděli jsme, že Výchova ke zdraví je polytematická a totéž lze uvést o samostatné sexuální výchově. Sexuální výchova v sobě zahrnuje aspekty vázané na biologickou, psychickou i sociální podstatu lidské osobnosti.

Kterým tématům se žáci, resp. učitelé v rámci sexuální výchovy nejvíce a nejméně věnovali, uvádějí tabulky 8 a 9. Jak je patrné, nejčastěji diskutovaná témata ve škole se vztahují zejména k biologické podstatě reprodukčního zdraví, vyjma prevence nádorových onemocnění prsu a varlat. *Prevence rizikového sexuálního chování na internetu se jeví jako neutrální až opomíjené téma*, jako dominantní oblast sexuální výchovy, se kterou se při výuce setkali, ji uvedlo 13 % dotazovaných.

Tab. 8 Témata, kterým se v sexuální výchově věnovalo nejvíce prostoru

<i>Témata sexuální výchovy</i>	n	%
tělesné změny v dospívání	112	50,00
antikoncepční metody	75	33,48
těhotenství a porod	72	32,14
menstruace a intimní hygiena	69	30,80
rodičovství a péče o dítě	63	28,13
homosexualita	62	27,68
všemu jsme se věnovali vyváženě	60	26,79
sexuální deviace	56	25,00
pohlavně přenosné choroby	52	23,21
přátelství, vztahy, láska	51	22,77
vývoj pohlavní identity	49	21,88
volba partnera	49	21,88
násilí na dětech a sexuální zneužívání	36	16,07
interrupce (potrat)	31	13,84
<i>rizikové sexuální chování na internetu</i>	29	12,95
prevence rakoviny prsu a varlat	7	3,13

Tab. 9 Témata, kterým se v sexuální výchově vůbec nevěnovalo

<i>Témata sexuální výchovy</i>	n	%
prevence rakoviny prsu a varlat	105	46,88
interrupce (potrat)	66	29,46
těhotenství a porod	53	23,66
rodičovství a péče o dítě	46	20,54
volba partnera	40	17,86
<i>rizikové sexuální chování na internetu</i>	39	17,41
násilí na dětech a sexuální zneužívání	36	16,07
přátelství, vztahy, láska	30	13,39
vývoj pohlavní identity	29	12,95
antikoncepční metody	28	12,50
sexuální deviace	25	11,16
pohlavně přenosné choroby	22	9,82
menstruace a intimní hygiena	22	9,82
homosexualita	19	8,48
tělesné změny v dospívání	15	6,70
žádnému jsme se nevěnovali	12	5,36

Přestože se téma rizikové komunikace prostřednictvím elektronických médií nejeví jako časté, tak je evidentní, že se s tímto fenoménem děti v praxi potýkají.

Z námi oslovených 224 respondentů zaznamenalo přibližně 15 % tu zkušenost, že byli *cizím člověkem v prostředí internetu požádáni, aby mu zaslali svou obnaženou fotografii*, viz následující tabulka č. 10.

Tab. 10 Vyžádání nahých fotografií žáka cizím člověkem na internetu

<i>Setkání a reakce na vyžádání nahých fotografií na internetu</i>	n	%
<i>ano, ale neposlal (a) jsem mu nic</i>	30	13,39
<i>ano, poslal (a) jsem fotografie</i>	2	0,89
ne	192	85,72
Celkem	224	100,00

Pokud se i zde podíváme na zkušenosti se sextingem (alespoň v jeho rané fázi) s ohledem na pohlaví (Tabulka 11), je patrné, že dívky byly atakovány mnohem častěji než chlapci. Celá ¼ dívek byla vyzvána neznámou osobou k zaslání jejich nahé fotografie přes internet, dvě dívky dokonce na tuto výzvu reagovaly kladně.

Vzhledem k mnoha kasuistikám popisujícím zkušenost se sextingem na www.e-bezpeci.cz či na www.seznamsebezpecne.cz je opravdu nezbytné, aby dospívající chápali následky takového jednání a uvědomovali si, že následky mohou být až fatální. I to je opět důvod k tomu, aby sexuální výchova a také problematika rizikové komunikace prostřednictvím elektronických médií setrvala v obsahu vzdělávání RVP ZV a spadala pod vzdělávací obor Výchova ke zdraví.

Tab. 11 Vyžádání nahých fotografií žáka cizím člověkem na internetu – chlapci vs. dívky

<i>Setkání a reakce na vyžádání nahých fotografií na internetu</i>	chlapci		dívky	
	n	%	n	%
ano, ale neposlal (a) jsem mu nic	2	1,83	28	24,35
ano, poslal (a) jsem fotografie	0	0,00	2	1,74
ne	107	98,17	85	73,91
Celkem	109	100,00	115	100,00

Závěr

Na základě analýzy výsledků dvou výzkumných šetření, a to výzkumu mezi řediteli základních škol „Realizace výuky Výchovy ke zdraví na ZŠ v ČR“ a výzkumu mezi žáky základních škol v Jiho-moravském kraji „Sexuální výchova na základní škole ano nebo ne?“, lze konstatovat následující:

- většina ZŠ realizuje samostatný výukový předmět Výchova ke zdraví,
- téměř 100 % škol potvrzuje nutnost zachování témat výchovy k sexuálně reprodukčnímu zdraví v RVP ZV a tedy v ŠVP,
- většina škol tuto tematiku vyučuje ve VkZ a v kombinaci VkZ a dalších předmětů,
- většina základních škol také neguje zkušenost s rodiči, kteří by požadovali eliminaci těchto témat ze Školního vzdělávacího programu,
- pokud školy tuto zkušenost uvádějí, tak pouze v ojedinělých případech,
- o významu vzdělávání v oblasti výchovy ke zdraví a zdravému životnímu stylu je přesvědčeno 95 % zástupců základních škol, dokladem čehož je i jejich snaha realizovat projekty s tematikou VkZ,

- žáci základních škol uvádějí školu jako významný faktor v poskytování informací o lidské sexualitě, internet je pak uváděn hned na druhém místě; rodiče tvoří jeden z hlavních informačních pramenů jen u 25 % dospívajících,
- v rámci výuky sexuální výchovy je tematika rizikového sexuálního chování na internetu žáky vnímána jako relativně nedostačená,
- 25 % dívek potvrzuje zkušenost s vyžádáním jejich „nahé“ fotografie cizí osobou přes internet.

Literatura a prameny

1. HŘIVNOVÁ, M. (2006). Aktuální požadavky základních škol na oborovou připravenost učitelů ve výchově ke zdraví. In *Aktuální požadavky základních škol na oborovou skladbu učitelské přípravy: Sborník příspěvků z pracovního semináře, Olomouc*. (1st ed., pp. 53–56). Olomouc, Czechia: Votobia. ISBN 80-7220-285-5.
2. HŘIVNOVÁ, M. (2012). Realizace výuky Výchovy ke zdraví na ZŠ ve vybraných krajích ČR s důrazem na oblast sexuální výchovy. In Z. Prouzová (ed.), *Moravský regionální kongres k sexuální výchově, Safe II, Olomouc 2012. Recenzovaný sborník referátů, Olomouc, 10.–11. 2. 2012*. (1st ed., pp 22–30). Ostrava, Czechia: Kovář Petr – CAT Publishing. ISBN 978-80-904290-7-9.
3. HŘIVNOVÁ, M. (2013). Sexuální výchova v českém školství jako nedílná součást výuky Výchovy ke zdraví na základních školách. In MARKOVÁ, D., ROVŇANOVÁ, L. (eds.) *Sexuality VI. Sborník z mezinárodní konference Sexuality VI, Bratislava, 10.–11. 10. 2012*. (1st ed., pp. 292–307) Banská Bystrica, Slovakia: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0479-1.
4. HŘIVNOVÁ, M., Kopecký, M. & Majerová, J. (2009). Výchova ke zdraví v přípravě učitelů sekundárního vzdělávání na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. In *Antropologicko-psychologické aspekty zdravého životního stylu v olomouckém regionu. Recenzovaný sborník z mezinárodní vědecké konference II. olomoucké dny antropologie a biologie, Olomouc*. (1st ed., pp. 13–19). Olomouc, Czechia: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2454-5.
5. KALÁČKOVÁ, T. (2013) *Sexuální výchova na základní škole ano nebo ne?* Diplomová práce (vedoucí práce Michaela Hřivnová). Olomouc, Czechia: PdF UP.

6. KOPECKÝ, K., SZOTKOWSKI, R. & KREJČÍ, V. (2012). *Nebezpečí internetové komunikace*. (1st ed.). Olomouc, Czechia: UP. ISBN 978-80-224-3088-4.
7. RAŠKOVÁ, M. *Připravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. (1st ed.). Olomouc, Czechia: UP. ISBN 978-80-244-2077-6.
8. ŠTĚRBOVÁ, D., RAŠKOVÁ, M., PROCHÁZKA, I. & PROUZOVÁ, Z. (2012) *Sexuální výchova – multidisciplinární přístup: medicína, psychologie, pedagogika, právo, demografie* (1st ed.). Ostrava, Czechia: Kovář Petr - CAT Publishing . ISBN 978-80-904290-5-5.
9. *Máte slovo s Michaelou Jílkovou – Sexuální výchova* (27. 10. 2011). Dostupné online na <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10175540660-mate-slovo-s-m-jilkovou/211563230800034/video> [cit. 2. 4. 2013]
10. *Odborníci diskutovali v Senátu na téma Sexuální výchova na školách* (24. 01. 2012) – tisková zpráva. Dostupné online na <http://www.senat.cz/zpravodajstvi/zprava.php?id=1035> [cit. 2. 4. 2013]
11. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (verze platná od 1. 9. 2013). Dostupné online na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani> [cit. 2. 4. 2013]
12. www.e-bezpeci.cz
13. www.seznamsebezpecne.cz

Rizika sextingu u českých pubescentů a adolescentů

Kamil Kopecný

Úvod

Termínem sexting označujeme pro potřeby našeho textu *elektronické rozesílání textových zpráv, vlastních fotografií či vlastního videa se sexuálním obsahem* (Kopecný, 2010), ke kterému dochází v prostředí virtuálních elektronických médií – zejména internetu.

Jedna z prvních obecně užívaných definic vnímá sexting jako *akt rozesílání nahých fotografií mezi mobilními telefony či dalšími elektronickými médii, např. internetem* (Streichman, 2009). Sexting je dalšími autory *definován jako sexuální materiály vytvářené mladými lidmi (tzv. youth-produced sexual images), které jsou dále šířeny* (Wolak., Finkelhor, Mitchell, 2011–2012). Dále sexting definuje např. Sullivan (2011), která do sextingu řadí *sugestivní textové zprávy a obrázky znázorňující nahé nebo částečně obnažené fotografie, které jsou dále šířeny telefonem nebo internetem*. Množství platforem a nástrojů, které umožňují šíření těchto materiálů, doplňuje Streichman (2009–2011) *o sociální síť, zejména Facebook a MySpace*. V českém prostředí se sexting šíří zejména pomocí sociálních sítí Facebook, Libimseti.cz či digitálního úložiště fotografií Rajče.net (Kopecný, 2011).

Výzkumy sextingu probíhají od roku 2009 v celé řadě zemí – v USA, Velké Británii, Austrálii, Kanadě, Číně (Jolicoeur, 2010) a také v České republice (Kopecný, Krejčí, 2010). Zajímavé výsledky o prevalenci sextingu mezi mladými uživateli internetu a mobilních telefonů poskytuje např. výzkum realizovaný v rámci The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy (USA, 2009). V rámci tohoto výzkumu realizovaném na vzorku 653 teenagerů ve věku 13–19 let (a 627 dospělých ve věku 20–26

let) bylo prokázáno, že 38 % z nich odeslalo sexuálně laděné zprávy jiným lidem, 19 % nezletilých dále odeslalo své vlastní obnažené fotografie jiným osobám. U dospělých ve věku 20–26 již sexuálně sugestivní sextingové zprávy odeslalo 58 % respondentů, přičemž vlastní obnaženou fotografii odeslalo 32 % z nich. Zajímavé je rovněž sledovat důvody, proč je sexting mladistvými uživateli realizován – 71% dívek a 67 % chlapců odesílá sexuálně laděný obsah své partnerce či partnerovi, sexting se tak stává součástí jejich intimního vztahu. 21 % dívek a 39 % chlapců odeslalo intimní fotografie osobě, se kterou si naplánovali schůzku (*The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy*, 2010).

V českém prostředí byly na reprezentativním vzorku realizovány zejména dva výzkumy, které sledují výskyt sextingu v populaci dětí na celém území ČR. První z výzkumů, které monitorují aktuální stav v oblasti sdílení a odesílání sexuálně laděného obsahu jiným uživatelům internetu, byl výzkum *Nebezpečí elektronické komunikace II* (Kopecký, Krejčí, 2010). V rámci tohoto výzkumného šetření, které pracovalo se vzorkem 10 414 respondentů, sdílí sexuální materiály v prostředí internetu 10 % dětí (11–17 let), přičemž cíleně je jiným osobám odesílá 9,15 %. Zjištěná data vypovídají o tom, že sexting není v českém prostředí rozšířen tak, jako je tomu např. v USA či dalších zemích. To potvrzuje i výzkum *Nebezpečí elektronické komunikace III* (Kopecký, Szotkowski, Krejčí, 2012), který dokladuje prevalenci sextingu (ve formě sdílení i odesílání intimních materiálů) v populaci dětí na hranici max. 9 %. Výzkum byl realizován na vzorku 10 830 dětí.

Aktuální výzkum penetrace sextingu do chování populace českých dětí je součástí národního výzkumu *Nebezpečí elektronické komunikace 4* realizovaného Centrem prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v letech 2012–2013. Tento výzkum proběhl ve spo-

lupráci se sdružením Bezpečný internet (www.bezpecnyinternet.cz). Výsledky jsou umístěny na internetových stránkách www.prvok.upol.cz, www.e-bezpeci.cz a www.esynergie.cz.

1 Metodologie

1.1 Cíle výzkumu

Výzkum prevalence sextingu v populaci českých pubescentů a adolescentů si klade za cíl zjistit, kolik českých dětí sdílí své vlastní sexuální materiály prostřednictvím mobilních telefonů či internetu, co je k tomuto konání motivuje, zdali si uvědomují nebezpečnost sextingu a jeho možný dopad na jejich vlastní budoucnost. Obecné cíle jsou rozpracovány v několika dílčích hypotézách.

1.2 Výzkumný nástroj

Výzkum penetrace sextingu do populace českých pubescentů a adolescentů byl realizován formou online dotazníkového šetření (online dotazníku) v prostředí dotazníkového systému E-Bezpečí. Dotazník byl šířen prostřednictvím distribučního e-mailového seznamu na více než 15 000 e-mailových adres škol, školských zařízení, spolků zaměřených na děti a mládež a adresy dalších institucí. Distribuční seznam byl pořízen z veřejně dostupných seznamů emailových adres škol a školských zařízení, část seznamu pocházela z distribuce pro výzkumy realizované našim týmem v letech 2009, 2010 a 2011.

1.3 Doba realizace výzkumu

Příprava výzkumu byla zahájena 1. 4. 2012. Sběr dat probíhal od 1. 11. 2012 do 15. 2. 2013. Vyhodnocení proběhlo v březnu 2013.

1.4 Základní soubor a výzkumný vzorek

Základním souborem, na který se výzkum zaměřoval, byli uživatelé internetu a mobilních telefonů z řad žáků základních a středních škol v České republice.

Do výzkumu *Nebezpečí elektronické komunikace 4* se zapojilo celkem 21 372 respondentů, do části zaměřené na sexting celkem 17 881. 44,76 % vzorku tvořili chlapci, 55,24 % dívky. 68,89 % respondentů bylo ve věku 11–14 let, 31,11 % ve věku 15–17 let. Zastoupeny byly všechny kraje České republiky, nejvíce respondentů bylo z Moravskoslezského kraje, Hlavního města Prahy a Středočeského kraje.

Dotazníkové šetření bylo anonymní, přičemž respondenti mohli do dotazníku uvést svou e-mailovou adresu, která sloužila k další komunikaci s výzkumným týmem (např. měli zájem o zaslání výsledků atd). Dotazníkový systém automaticky ověřoval, odkud byl dotazník odeslán (IP adresa, regionální příslušnost atd.). Některé školy zapojené do výzkumného šetření požádaly o izolaci dat relevantních pro jejich školu, aby bylo možné výsledky šetření využít pro přípravu tzv. minimálních preventivních plánů školy.

Výzkumné šetření bylo svou povahou převážně deskriptivní, přičemž obsahuje rovněž otevřené kvalitativně zaměřené otázky (otevřené textové otázky). Získaná data byla vyhodnocována pomocí klasických statistických postupů (test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku, F -koeficient pro tabulku 2x2). Výzkum obsahuje nominální i ordinální data. Pro výzkumné šetření jsme stanovili hladinu spolehlivosti $\alpha=0,05$. V rámci analýzy těsnosti vztahu mezi formami realizace sextingu pro tabulku 2x2 jsme vycházeli ze vzorce

$R_0 = \frac{ad-bc}{\sqrt{(a+b).(c+d).(a+c).(b+d)}} = 0,107$, tedy mezi sdílením a odesláním sextingových materiálů je nízký stupeň závislosti. Obdobně byl realizován výpočet testového kritéria chí-kvadrát. V rámci přípravy dotazníku byla v předvýzkumu rovněž testována validita a reliabilita dotazníkového šetření.

1.5 Stanovení hypotéz

Hypotézy stanovené pro tento výzkum vycházejí z výsledků výzkumného šetření a trendu vývoje sextingu v ČR za období 2009–2011 (Kopecký, Krejčí, Szotkowski 2010–2012). Na základě těchto předpokladů jsme vymezili tyto hypotézy:

H₁ – Vlastní sexuální materiály ve formě videa či fotografií odesílá jiným osobám maximálně 10 % dětí mladších 18 let (11–17 let).

H₂ – Dívky mladší 18 let odesílají vlastní materiály sexuální povahy jiným osobám častěji než chlapci spadající do stejné věkové skupiny.

H₃ – Více než polovina respondentů vnímá sexting jako rizikové chování.

Hypotézy byly ověřovány dílčími otázkami, které jsou následně rozpracovány v dalších částech tohoto materiálu. Hypotézy byly testovány podrobněji v rámci relačního srovnávání, jako deskriptivní ukazatel slouží pouze pro potřeby tohoto textu (nejedná se o hypotézy v pravém slova smyslu). Mezi základní kategorie a proměnné, které byly sledovány, patřily věk, pohlaví, regionální příslušnost, vlastnictví účtu v rámci sociální sítě, zkušenosti se sextingem na úrovni sdílení a záměrného odesílání, zkušenost s kyberšikanou z pohledu oběti a útočníka, vnímání rizikovosti sdílení osobních údajů na internetu a další.

2 Výsledky

V rámci výzkumného šetření jsme sledovali 2 základní formy šíření sextingu – umístění sexuálně laděného materiálu na internet (např. do profilu v rámci sociální sítě či do databáze digitálního úložiště fotografií) a přímé odeslání vlastního sexuálního materiálu jiným osobám (např. příteli, přítelkyni, kamarádovi, partnerovi atd.).

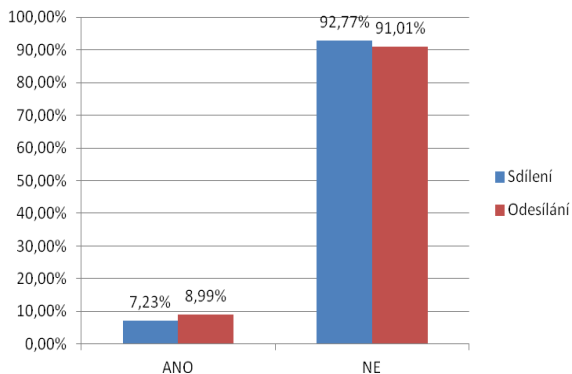
Na základě těchto východisek vznikly 2 základní otázky (OTÁZKA 1, OTÁZKA 2), rozšířené o další subotázky monitorující motivaci respondentů k provozování sextingu. Zadání doplňuje OTÁZKA 3, která se zaměřuje na nebezpečnost sextingu.

OTÁZKA 1

Umístil/-a jsi někdy na internet svou „sexy“ fotografii nebo video, na kterých jsi částečně svlečený/-á nebo úplně nahý/-á?

Vlastní sexuální materiály umístilo v roce 2012 na internet 7,23 % respondentů, přičemž 47,21 % tvořili muži/chlapci a 52,79 % ženy/dívky. Tato data odpovídají výsledkům naměřeným v loňském roce, kde sexuální materiály sdílelo max. 10 % respondentů.

Obr. 1 Sexting u českých dětí 2012 – základní charakteristika



$n_{\text{sdílení}} = 17\ 881$, $n_{\text{odesílání}} = 17\ 781$

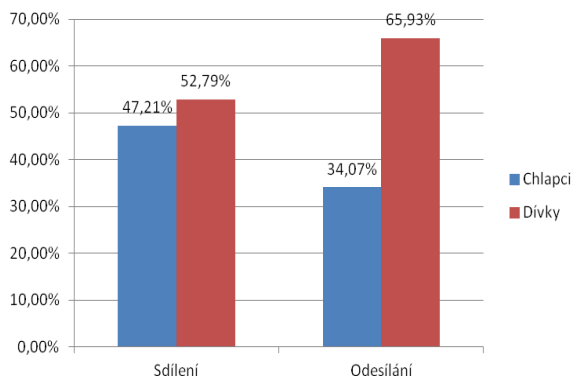
Sexuálně laděné materiály sdílí s okolím častěji děti starší 15 let (51,32%).

OTÁZKA 2

Poslal/-a jsi někdy někomu svou „sexy“ fotografii nebo video, na kterých jsi částečně svlečený/-á nebo úplně nahý/-á?

Vlastní sexuálně laděné materiály odeslalo jiným osobám 8,99 % respondentů, přičemž častěji odesílaly tyto materiály dívky (65,93 %) než chlapi (34,07 %). Sexuálně sugestivní materiály odesílají jiným lidem častěji děti starší 15 let (58,59 %).

Obr. 2 Sexting u českých dětí 2012 – rozložení dle sdílení a odesílání



$n_{\text{sdílení}} = 1\,292$, $n_{\text{odesílání}} = 1\,598$

Motivace pro realizaci sextingu

V rámci doplňujících podotázek navázaných na *OTÁZKU 1 a 2* jsme zjišťovali motivaci uživatelů internetu pro realizaci sextingu. Mezi nejfrekventovanější motivy patří následující důvody.

1. *Sexting je realizován z nudy, deprese, je vnímán jako forma zábavy (např. na Facebooku, Chatroulette).*
2. *Sexting je provozován s cílem navázat intimní kontakt s jiným pohlavím.*
3. *Sexting je vnímán jako forma sebe prezentace („jsem sexy a chci, aby si mě všímali“, „chci mít hodně lajků“, „chci se pochlubit svým tělem vypracovaným v posilovně“ ...)*
4. *Sexting byl vyprodukován pod vlivem okolí/skupiny (např. skupina dívek nafotila své intimní fotografie, ve skupině překonaly stud, případně dívka/chlapec chtěli zapadnout do kolektivu, protože to dělali všichni).*

5. *Sexting je realizován, aby vyvolal u „adresátů“ vzrušení.*
6. *Sexting vznikl jako dílo okamžiku a intimní materiály neměly být zveřejněny.*
7. *Sexting vznikl na základě nabídky-poptávky („nabídli mi peníze“).*
8. *Sexting vznikl v rámci vztahu („fotka pro mého kluka“, „fotka pro mou holku“).*
9. *Sexting vznikl jako investice do budoucna („chci být modelkou“).*
10. *Sexting vznikl na základě nabídky – poptávky („nabídli mi peníze“).*
11. *Z dalších blíže nespécifikovaných důvodů.*

OTÁZKA 3

Myslíš, že může být odesílání nebo zveřejňování fotografií nebo videí, na kterých jsi částečně svlečený/-á nebo nahý/-á, riskantní?

Více než $\frac{3}{4}$ respondentů (75,32 %) považuje sexting za rizikový a riskantní. Ačkoli si respondenti uvědomují jeho nebezpečnost, 6,24 % z nich sexuálně laděné materiály přesto sdílí a 8,90 % tyto materiály odesílá jiným osobám.

Mezi nejčastější důvody, proč lze považovat sexting za rizikový, uvedli respondenti následující (seřazeno dle četnosti).

1. *Sexting lze zneužít k vydírání, šikaně/kyberšikaně, ponižování, obtěžování, kompromitování, zesměšňování zobrazené osoby.*
2. *Zobrazená osoba může být vystavena sexuálním útokům (od známých i neznámých osob).*
3. *Zobrazená osoba může být sexuálně zneužita psychicky narušenými lidmi (pedofilové, sexuální útočníci).*
4. *Zobrazená osoba může mít ostudu ze zveřejnění fotografie či videonahrávky (např. před rodiči, učiteli, spolužáky).*

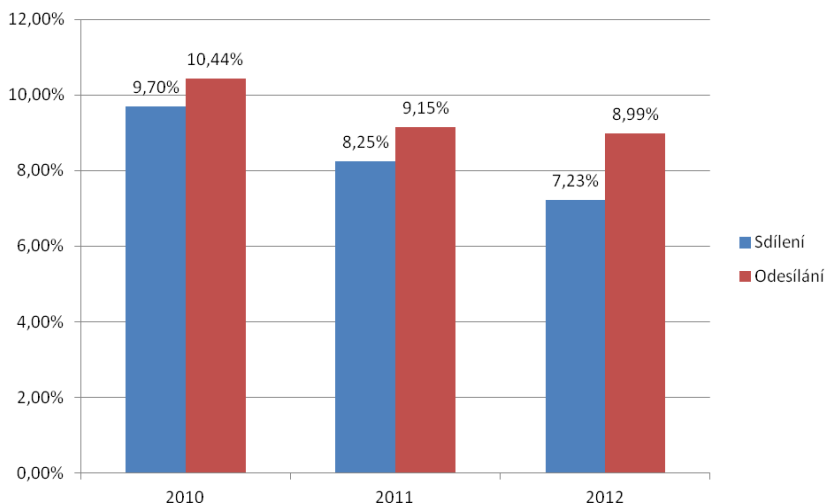
5. *Existuje riziko volného šíření těchto materiálů internetem (bez souhlasu autora).*
6. *Autor fotografie/zobrazená osoba může být obviněna z výroby a šíření dětské pornografie.*
7. *Zobrazené osobě může být udělen kázeňský trest, může dojít k vyloučení ze školy.*
8. *Může dojít k únosu, případně vraždě.*
9. *Může dojít k sebevraždě.*
10. *Sexting může být zneužit na produkci pornografie. Fotografie či video se může objevit na internetových stránkách nabízejících pornografii.*

Na základě výše uvedených výsledků lze potvrdit všechny stanovené hypotézy (H_1 , H_2 , H_3).

3 Základní komparace dat s výsledky z roku 2010 a 2011

Ve srovnání s výsledky předcházejících výzkumů *Nebezpečí elektronické komunikace 2* (2010–2011) a *Nebezpečí internetové komunikace 3* (2011–2012) lze sledovat pokles ve všech sledovaných parametrech.

Obr. 3 Vývoj sextingu u populace dětí v ČR za období 2010–2012



n = 10 414 (2010), n = 9 353 (2011), n = 17 881 (2012)

Ve všech sledovaných parametrech (sdílení, odesílání) dochází od roku 2010 k poklesu, počty pubescentů a adolescentů sdílejících své sexuálně laděné materiály na internetu klesl z 9,7 % na 7,23 %, obdobně poklesl i počet dětí odesílajících jiným uživatelům své intimní záznamy – a to z 10,44 % na 8,99 %.

Závěr

Výsledky našeho výzkumu dokazují, že sexting je v populaci českých dětí rozšířen, nicméně zatím nedošlo k jeho masovému rozmachu a prevalence sextingu se dlouhodobě udržuje na hranici max. 10 % (s lehkým poklesem k hranici 8 % v průběhu posledních 3 let). Přesto existuje i v českém prostředí celá řada případů sextingu, kde byla do vyšetřování vzhledem k trestněprávní povaze zapojena policie. Velice často si totiž autoři a šířitelé sextingu

neuvědomují, že se dopouštějí trestněprávního jednání (Šíření pornografie § 191 TZ 40/2009, Výroba a jiné nakládání s dětskou pornografií § 192 TZ 40/2009, Zneužití dítěte k výrobě pornografie § 193 TZ 40/2009 aj.), neboť za materiály spadající do kategorie dětská pornografie mohou být považovány fotografie/videozáznamy osob mladších 18 let (nikoli 15, jak se mylně pubescenti a adolescenti domnívají).

Případy sebevražd způsobených sextingem se v českém mediálním prostředí téměř neobjevují (zdokumentovány jsou aktuálně 4 případy sebevraždy dítěte (archiv Policie ČR, 2011–2012), kde byla prokázána přímá souvislost se sextingem), ačkoli v zahraničí již tyto kauzy nalezneme (viz případ Jessie Logan, Hope Witsell aj.) – pro české podmínky rozpracoval např. Kopecký (2010).

Vzhledem k závažnosti a nebezpečnosti tohoto fenoménu hraje velkou úlohu cílená edukace a prevence. Tu lze realizovat např. formou preventivních přednášek, workshopů či osvětových kampaní. V českém prostředí nalezneme celou řadu projektů, které již tyto aktivity s úspěchem realizují. Za všechny lze jmenovat např. české projekty E-Bezpečí (www.e-bezpeci.cz) či E-Synergie – vědeckovýzkumná síť pro rizika elektronické komunikace (www.esynergie.cz), realizované na Univerzitě Palackého v Olomouci. Svou úlohu hrají také preventivní aktivity Policie ČR. K velmi žádoucím formám prevence v oblasti sextingu patří rovněž projekt Seznam se bezpečně! realizovaný firmou Seznam.cz. Tento projekt se zaměřuje na prevenci sdílení osobních údajů v prostředí internetu, na sexting a zejména na sociální inženýrství. Prevence je v rámci tohoto projektu realizována formou videoprojekce filmu Seznam se bezpečně a následnou diskusí s žáky. Bližší informace o projektu naleznete na www.seznamsebezpecne.cz.

Ze zahraničních kampaní zaměřených na sexting lze uvést např. zdařilou videokampaň australského projektu ThinkUKnow, konkrétně videoklip Megan's Story (<http://www.thinkuknow.org.au/site/megansstory.asp>).

Literatura a prameny

1. AMORELLI, DELORES. (2010). Parents Win Right to Block Sexting Cases. Seolawfirm.com. N.p. 23 March 2010.
2. BARAK, A., KING, S.A. (2000). The two faces of the internet: Introduction to the special issue on the internet and sexuality. In *Cyberpsychology and Behavior*, 3 (4), pp. 517–520.
3. BROWKER, A, SULLIVAN, J.D. (2010). Sexting – Riscy Actions and Overreactions. USA: FBI. Online: <http://www.fbi.gov/stats-services/publications/law-enforcement-bulletin/july-2010/sexting>.
4. FERGUSON, C. J. (2011). Sexting behaviors among young hispanic women: Incidence and association with other high-risk sexual behaviors. In *Psychiatric Quarterly*. Vol 82, Issue 3.
5. JOLICOEUR, M, ZEDLEWSKI, M. (2010). Much Ado about Sexting. USA: National Institute of Justice. Online: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/230795.pdf>.
6. KOPECKÝ, K. (2011). České děti o sextingu. Portál E-Bezpečí. 4. Online: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/sexting/237-eske-dti-o-sextingu>.
7. KOPECKÝ, K. (2011). Tragický příklad sextingu z USA. Olomouc: Portál E-Bezpečí. Online: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/sexting/254-tragicky-pipad-sextingu-z-usa>
8. KOPECKÝ, K., SZOTKOWSKI, R., KREJČÍ, V. (2012). Nebezpečí internetové komunikace 3. VUP UP Olomouc: Olomouc. ISBN 978-80-244-3087-4. Online: http://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/doc_download/39-nebezpei-internetove-komunikace-3-2011-2012
9. KREJČÍ, V., KOPECKÝ, K. (2011). Nebezpečí internetové komunikace 2. Centrum prevence rizikové virtuální komunikace: Olomouc. Online:

- http://www.prvok.upol.cz/index.php/ke-staeni/doc_download/13-nebezpei-elektronicke-komunikace-2-centrum-prvok-2011.
10. KOPECKÝ, K. (2012). Sexting among Czech Preadolescents and Adolescent. *New Educational Review*. Volume 28/2012. Online:
<http://www.educationalrev.us.edu.pl/volume28.htm>
 11. LENHART, A. (2009). Teens and Sexting. *Pewinternet.com*. N.p. 15 December 2009. Web.
 12. LUMBY, C., FUNNELL, N. (2011). Between heat and light: The opportunity in moral panics. *Crime, Media, Culture*. Volume 7, Issue 3, 2011. 277–291.
 13. MEACHAM, A. (2009). Sexting-related bullying cited in Hillsborough teen's suicide. *St. Petersburg Times*. Online:
<http://www.tampabay.com/news/humaninterest/article1054895.ece>
 14. National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy (2009). In *Sex and Tech: Results from a Survey of Teens and Young Adults, 2009*, available at:
http://www.thenationalcampaign.org/sextech/pdf/sextech_summary.pdf
 15. STONE, N. (2011). The 'sexting' quagmire: Criminal justice responses to adolescents' electronic transmission of indecent images in the UK and the USA. In *Youth Justice*. Vol. 11, Issue 3. 266–281.
 16. STREICHMAN, J. (2009). What is sexting? *Examiner.com*. N.p. 15 April 2009. Web. 25. Online:
<http://www.examiner.com/mental-health-education-in-phoenix/what-is-sexting>
 17. Trestní zákoník 2012. Zákon č. 40/2009 Sb. Online:
<http://www.pracepropravniky.cz/zakony/trestni-zakonik-uplne-zneni>

18. WEISSKIRCH, R.S., DELEVI, R. (2011). "Sexting" and adult romantic attachment. In *Computers in Human Behavior*. Volume 27, Issue 5. 1697–1701.
19. WOLAK, J., FINKELHOR, D., MITCHELL, K. J. (2011). How Often Are Teens Arrested for Sexting? In *Pediatrics*, December 5. DOI: 10.1542/peds.2011-2242
20. WYSOCKI, D. K., CHILDERS, C.D. (2011). "Let My Fingers Do the Talking": Sexting and Infidelity in Cyberspace. In *Sexuality and Culture*. Vol 15, Issue 3. 217–239.

Die Forschung Der Kyberschikane Im Leben Des Forschers

Alena Malúšková

Einleitung

Kyberschikane – bis vor kurzem war es noch ein unbekannter Begriff. Vor dem Jahr 1989 nutzte die Tschechische Republik keine Internetnetze, Internetpost, Datenbox und Internetamtprogramme. Die persönliche Daten wurden manuell gegründet und von den Menschen bewacht. Seit dem Jahre 1990 kamen in die tschechische Nation viele Veränderungen, die Sucht „West“ aufzuholen war zu gross, als dass wir Identität unserer Gesellschaft bedenken und bewahren würden. Es kam zu viele neue Sachen und mit dem Vielen, Unbekannten und Neuen könnten wir nicht arbeiten, und trotzdem arbeiten wir damit, denn der Gedanke, dass wir können, war starker als das Risiko, dass die ungenügende Kenntniss mit seiner folgenden Konsequenzen mehr verletzen als helfen kann.

Bis heute bewältigen wir die Technologie und holen die fragliche Freiheit in der Anwendung von Wörter und Sachen auf. Nach mehr als zwanzig Jahren begreifen wir, dass mit der Demokratie und mit der Freiheit nicht nur Möglichkeit und Vielfältigkeit der Formen der Nutzung der Tätigkeiten verbunden ist, sondern auch die Folgen, die sich daraus ergeben. Weltweite Problemen betreffen schon nicht nur andere Staaten, sonder auch uns – Emanzipation, Rollenverwandlung im sozialen Gebiet des Lebens, Betätigung und Entdeckung des Lebenszwecks. Die Leute wollen das Leben mehr und mehr nicht nur materiell, sondern auch geistig erleben. Die Suche nach der Liebe ist umso komplizierter, als wir uns mehr direkter und offener Kontakt mit den Leuten voren-

thalten. Ich schreibe offener, denn ein Arbeitskontakt ersetzt uns ein Beisammensein mit den Freunden, Verbindung der direkten Kommunikation mit dem umgekehrten Geschlecht usw. nicht. Heute kann man durch Internet eine freundliche Beziehung, Partnerbeziehung oder Sexualbeziehung, einfach eine Beziehung, daran man sich nur erinnert. Wir empfinden, dass es nicht in Ordnung ist, dass es auch nicht völlig genügend ist, aber vielen Leuten genügt es. Gesellschaftsdruck und Einführung des hohen Lebensstandards geben uns wenig Zeit und Mitteln sich kennenzulernen, treffen sich mit den Freunden, haben und verbringen Freizeit mit den Verwandten. Einsamkeitsgefühl und Möglichkeit des Internets, der das verändern kann, übertrifft Risiko, das sich daraus ergibt, und das kann auch tragische Folgen haben.

Die Zeit der Betriebsreisen, der Ansichtskarten, der Briefen und der unbegründeten Besuchen ist vorbei. Das Tempo beschleunigt sich mit der Sucht den erwähnten Westen aufzuholen. Ich war aber im diesen Westen und das Tempo in England oder in Frankreich ist zum Beispiel dem ähnlich, die wir schon vor mehr als zwanzig Jahren verlassten.

1 Definition und der Begriff Kyberschikane

Dieser Begriff kam aus dem englischen Wort *cyberbullying* – *Kyberschikane*. Zum erstenmal verwendete bei uns die Definition prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc., der bedeutende tschechische pädagogische Psycholog und Universitätsprofessor an der Masaryk – Universität in Brno.

Kyberschikane ist eine Art der Schikane, die elektronische Mitteln verwendet, wie zum Beispiel Handy, Email, Internet, Blog und andere. Einige Fälle der Kyberschikane, auch bei uns, sind zugeordnet zu den Verstößen oder zu den Kriminaldelikten. Die Kyberschikane erweist sich ähnlich als die Schikane, nur verwen-

det die audiovisuelle Mitteln dazu, Elektronik, die die Aufnahme des Aggressors bewahrt oder mit Hilfe der lässt dem Opfer abwertende, ausfällige, begrenzende Nachrichten, bildet auch verschiedene Webseiten oder Blogs andere Leute entwertend. Die häufigste Methode der Kyberschikane ist das Aufnehmen der Szene auf Handy oder andere Techniken, und ihre Versendung auf gewisse Blogs der Opfer, ihren Bekannten und auf andere öffentliche, zugängliche Plätze. Kyberschikane und Schikane haben ähnlich schädliche Wirkungen auf das Opfer, jedoch es ist anders anstatt der physischen Gewalt und der realen Beleidigungen, denn sie verwendet schon ernannte moderne elektronische Mittel. Natürlich auch die Kyberschikane überschneidet sich mit den physischen Begriffen und mit der realen Erniedrigung.

Die Entstehung der Schikane kann man nicht feststellen, ist wahrscheinlich alt als die Menschheit selbst, denn in jeder Gesellschaft findet man einen starken Menschen, der sich an jemandem auslässt, der schwächer ist und der sich adäquat selbsthelfend nicht erwehren kann. Die Entstehung der Kyberschikane kann man definieren, es ist mit der Anwendung der Leute mit der hochentwickelte Technik verbunden, denn Zugang zu den öffentlichen Blogs, Webseiten und Apparaten ist um die 20.-21. Jahrhundertwende viel einfacher und vor allem überall zugänglich. Den Aggressoren hilft es das Opfer leichter zu attackieren, sie können die Fotografien, Videos oder Texten veröffentlichen, die erniedrigen. Unter ersten Staaten erschien die Kyberschikane in den Schulen in der USA. Die Mittelschulen in der USA sind in der Welt durch seine Rivalität, „Schächteleinung“ und die Bildung der sozialen Gruppen bekannt. Und gerade dieser Problem übertrug man auch auf Internetseiten und auf verschiedene Blogs in der ganzen USA, wo sich die Einzelwesen oder die Gruppen einander beschimpfen, unmöglich machen usw. Offiziel wurde der erste Fall im Jahre 2003 verzeichnet. Davon, dass die Situation in der

USA ernsthaft war, bezeugt auch der Fakt, dass *im Jahre 2006 die Kyberschikane als föderales Verbrechen kodifiziert wurde.*

2 Die Formen der Kyberschikane

Es ist viele Formen, wie man die Kyberschikane realisieren kann. Es kam statistisch zu solchen Zahlen, dass einige Formen, die häufigsten, seine Namen und seine ausgeprägte Elemente haben, daran man gegebenen Typ von einer anderen Form der Kyberschikane erkennt.

Die Leute im Internet wollen sich bemerkbar machen, kennenlernen, auf sich selbst aufmerksam machen. Die Sachen haben, gleich wie die Münze, zwei Seiten. Im manchen Sachen kann das Internet helfen, was das Bekanntmachen betrifft, aber im manchen Sachen kann es auch schädigen.

Kybergrooming – es ist eine Erpressungsweise, Manipulation und eine Reihe von den psychologischen Methoden, die der Aggressor verwendet, damit er das ausgesuchte Opfer persönliche trifft. Zuerst bemüht er sich persönliche Angaben zu gewinnen, und das ist für das Opfer üblich gerade das Foto, dann auch das Telefonnummer, Adresse usw.

Der Angriff verläuft in vier Phasen:

- der Aggressor bemüht sich Glauben zu finden, Zutrauen des Opfers zu gewinnen und sie von anderen zu isolieren,
- der Aggressor besticht das Opfer mit den Geschenken und Diensten, später können Geschenke zur Erpressung dienen,
- der Aggressor erregt eine emotionelle Abhängigkeit des Opfers von ihrer Beziehung und Kommunikation,
- der Aggressor sehnt sich nach dem realen Treffen mit dem Opfer (diese letzte Phase ist letzte, denn es gelangt zum Missbrauch, das Treffen wiederholen dann selten).

Kyberstalking – es ist ein Missbrauch des Internets, Handys, elektronischer Apparate und anderer Kommunikationsnetze. Stalking ist als die Verfolgung übersetzt, die Aggressoren sind so genannte Stalkers. Es ist schwer sich von den Aggressoren zu befreien, man forsch sie schwer aus. Die Äusserungen des Kyberstalkings sind langfristige wiederholbare Versuche das Opfer unaufhörlich zu kontaktieren. Der Aggressor zeigt seine Stärke und Macht über das Opfer, er erschreckt sie, schädigt sie und vernichtet das Vermögen. Die Stalkers halten gerade sich selbst sehr oft für ein Opfer, Kyberstalking wird oft das Stalking, wo das Opfer real verfolgt und angegriffen wird.

3 Das Netz Facebook

Das System des Webs, der zu der Bildung der Sozialnetze dient, einer davon heisst Facebook. Das Netz dient zur Kommunikation, zur Veröffentlichung von Informationen, multimedialen Daten, die Teilung des Vergnügens und der Freunden. Der Name selbst entstand aus den Papierflugblatten *Facebooks*, die man an die Studenten des ersten Schuljahrs vor den amerikanischen Universitäten verschenkte. Diese Flugblatten dienten zum Kennenlernen der Studenten unter sich einander. Am 13. Juni 2010 wurde halb Milliarde der Netzbenutzer registriert und funktionierte in 65 Sprachen. Facebook wurde von *Mark Zuckerberg* gegründet. Er studierte Harvard, dafür war das System bestimmt. Zum Schluss des Jahres wurden weitere Universitäten angeschlossen. Beliebtheit des Servers war so gross, dass der Zugriff schliesslich für alle Benutzer mit dem Universität-email ermöglicht wurde und hinzukamen auch internationale Universitäten. In der tschechischen Republik war die erste in diesem Netz Masaryk Universität. Seit 11. August 2006 kann sich nach der Lizenz jeder 13 Jahre älter anschliessen. Seit September 2007 schob sich Facebook aus 60. zur 7. Position unter meistbesuchte Webs in der Welt. In der USA ist Facebook am ersten Platz für die Online-Teilung der Fotografien (*Wikipedie*, online, 2011).

Davon, was wir über Kyberschikane kennen, ist uns offenkundig, dass Facebook grossartiges Netz für die Teilung der Fotografien, das Suchen der neuen Freunde, Aufnahmen der Beziehungen ist, aber es ist auch das Paradies für verschiedene Typen von Aggressoren. Es ist sehr leicht hier das Opfer aufzusuchen und anzugreifen.

4 Die Forschungen aus UP PRVoK e-Sicherheit

Das Aufnehmen der Videos mit Hilfer des Handys

Das Handy verwendet man zum Aufnehmen der Videos bei den Kindern sehr oft, es geht um eine aktuelle Angelegenheit. Diese Weise ist beliebt vornehmlich für die hohe Zugänglichkeit und für die niedrige Preise des Handys, die das Aufnehmen, die Speicherung und die Absendung der Videos ermöglichen. 71,92 %, die angesprochen wurden, *haben jemanden irgendeinmal mit Hilfe der Handy aufgenommen*. Am öftesten haben die Befragten die Kameraden, die Kameradinnen oder die Mitschüler (43,24 %), andere Familienmitglieder als die Eltern (20,51 %) oder nur die Eltern (18,49 %) aufgenommen. 8,01 % der Befragten haben auch seinen Lehrer aufgenommen.

Tab. 1

<i>Wen nehmen die Schüler auf</i>	
<i>Altersgruppe</i>	<i>Befragtenanzahl (%)</i>
Kamerad, Kameradin	43,24
anderer Familienmitglied	20,51
Eltern	18,49
Lehrer	8,01
* jemand anderer	9,76

n = 2567

* In der Kategorie „jemand anderer“ haben die Schüler z. B. *Haus-tiere, Verkäufer, Freund/Freundin, Sport, Obdachlose...*

In PRVoK befassten sich damit, was die Schüler mit der Aufnahme machen. Am öftesten lassen die Schüler es im Handy und zeigen es jemandem anderen (57,66 %) oder löschen es (25,89 %). 5,83 % der Schüler veröffentlichen die Aufnahme in einer Form im Internet oder speichern auf persönliche Seiten, Blogs oder auf Server, die die Teilung des Videos ermöglichen, wie zum Beispiel Youtube (3,46 % auf Youtube) ist.

Was die Schüler zu den Aufnahmen führt, also warum die Schüler nehmen andere Personen auf, zeigt folgende Tabelle

Tab. 2

<i>Warum die Schüler andere Personen aufnehmen</i>	
<i>Grund</i>	<i>Befragtenanzahl (%)</i>
Zum Andenken	6,28
Wegen der Rache	3,78
Vor Langweile	31,39
Die Person, die aufgenommen wurde, wünschte es	25,99
* andere Gründe	12,56

n = 1589

* Unter „andere Gründe“ waren zum Beispiel: *„Für Spass, Filmen, Schlägerei, Wette; ich habe die Lehrerin aufgenommen, weil sie den Lehrstoff zu schnell erklärte, und ich wollte es auf dieser Weise zu Hause wiederholen; ich habe den Lehrer aufgenommen, weil er sich „peinlich“ benommen hat.“*

Zur Forschung kamen die Befragten aus aller Regionen in der Tschechischen Republik hinzu. Die grösste Vertretung hatten die Befragten aus Südböhmen (26,09 %) und aus Südmähren (24,46 %), umgekehrt am wenigstens Befragten waren aus Prag (2,53 %). Es scheint auch interessant, ob die, die aufgenommen wurden, wussten, dass si aufgenommen sind. Nach den Antworten

der Befragten wussten *angeblich* 85,47 % Personen, dass sie aufgenommen wurden. 14,53 % wussten es *angeblich* nicht. (*Forschungsnachrichten aus e-Sicherheit*, 2011).

Die beste Verteidigung gegen der Kyberschikane ist natürlich die Prävention und die Informiertheit, und wenn es dazu schon kommt, es ist nötig sich einzugestehen, dass es etwas geschieht, und dass es lösen muss. Wichtig ist, damit der Mensch weiss, wem er sich anvertrauen kann. Für die erfolgreiche Lösung der Kyberschikane ist notwendig, damit das Opfer alle Beweise speichert (alle SMS, Emails, Aufnahmen usw.). Dem Opfer empfiehlt man auch seine virtuelle Identität, Email, SIM-Karte oder „nick“ (also der Name) zu verändern, darunter er im Internet vertritt. Es wäre gut, damit sich die Kinder nicht fürchten, nicht schämen und die Kyberschikane gleich anmelden.

5 Die Benutzer des Netzes Facebook im jungen Schulalter

Aus genannten Zahlen aus Wikipedia, wie viel Benutzer das Netz Facebook hat, ist mehr als klar, dass der Einfluss der Webseite grossartig ist. Das Netz Facebook ist die Quelle verschiedenen ungetrennten Informationen, Werbungen und die übersichtliche Kartei der Angaben über das Opfer. Aus den Bedingungen für die Registrierung auf Facebook klar folgt, dass der Benutzer 13 Jahre und mehr haben muss. Aus eigener Erfahrung weiss ich, dass es so oft nicht ist. Die Kinder geben sich die Jahre zu, damit sie hier verschiedene Angaben teilen können. Und weil entweder Informationen, oder Angaben nicht geschützt sind, die Kinder setzen sich dank seiner Kindernaivität einer Gefahr aus. Weitere aus vielen Lockspeisen ist die Herausbildung der Blogs, wo Kommunikation und Spass der Kindern dank seiner Unreife gerade die Kyberschikane werden kann. Gefährlich sind nicht nur die Leute selbst, sondern auch die Werbungen, die ihnen niemand erklärt, die sie im-

mer angreifen, un die absichtlich gebaut so sind, dass sie desinformieren.

Aus meinem Praktikum weiss ich, dass die Kinder für eine unbekante Person nicht mehr so einfach manipuliert sind, aber die Methoden verbessern sich natürlich. Auch wenn die Fälle gleiche Elementen haben, jeder von ihnen unterscheidet sich im Manches. Es ist von dem vielfältigen Charakter des Aggressors abhängig. Am einfachsten ist Kyberstalking ode Kyberrooming in ersten Phasen zu verzeichnen, später entdeckt man es schwer. Schikane und Kyberschikane verzeichnet man und ist in beliebiger Phase lösbar, es ist leichter sie bestimmen.

Obwohl die Kinder über die Sicherheit belehrt sind, vertrauen den Eltern nicht immer so, damit sie sich mit dem Problem anvertrauen. Und das ist genau das, damit die Aggressoren rechnen. Wenn die Kyberschikane schon anfängt, Říčan (1995) rät, wie man verfahren soll. Der grösste Nachdruck legt auf den Schutz der Informationen und des Opfers selbst. Kolář (2001) hat die Strategie der fünf Schritte, wo er beschreibt, wie man bei der Lösung verfahren soll: Interview mit den Informatoren, Zeugen finden, eventuelle Konfrontation, Sicherheit dem Opfer sichern, Interview mit den Aggressoren.

Aus den Forschungen, die an der Universität in Niederlanden gemacht wurden, ergibt (Dehue et al., 2008), dass aus 16 % Kindern, die sich zu der Kyberschikane bekannten, waren prozentuell mehr Kindern aus den Grundschulen als aus den Mittelschulen. Dehue und das Kollektiv verzeichneten die signifikante Korrelation zwischen der Schikane und der Kyberschikane (sowohl auf der Seite der Opfer, als auch der Angreifer). Es war prozentuell viel weniger Personen, die die Schikane im Internet begingen und zugleich sein Opfer wurden.

Zum Schluss

Das Doktorstudium brachte mir Vieles. Der Forscher hat viele Thesen, die sich bestätigt oder umgekehrt widerlegt werden. Bei der Erforschung der Theorie im Praxis zeigt sich auch oft die Unterschiedlichkeit zwischen der geschriebenen und gegebenen Sachen mit der realen Praxis. Ja, das ist der Zauber der Forschung.

Das Thema meiner Doktorarbeit, die sich auf die Kyberschikane konzertriert, habe ich mich ausgewählt, weil sie neu und aktuell ist. Je länger ich mit dieser Thematik beschäftige, desto mehr sehe ich, wie man die Kyberschikane heimtückisch verstecken kann, wie sie verbessert, verästlet sich und immer verstellt. Die schreckliche Erkenntnis für mich war, wie die Kindern grausam, böse und untertan der Sehnsucht nach der Macht unter dem schwächeren Einzelwesen sein können.

Aus dem Projekt E-Sicherheit und dem Zentrum PRVoK PdF UP (Das Zentrum der Prävention der virtuellen Risikokommunikation) hat die Gruppe der Forscher festgestellt, dass mehr als die Hälfte der tschechischen Kinder mit der Kyberschikane eine Erfahrung hat oder hatte. Es ist für unsere Gesellschaft ein Warnzeichen, dass Sozialnetze, Emails und Handys nicht nur zum Nutzen sind und nicht nur zur Kommunikation dienen.

Man hat viele Erfahrungen, manchmal fühle ich Hoffnungslosigkeit dagegen, was aus den Kindern sogar die Untiere ohne Gefühle und Moralgewissen macht, zu kämpfen. Ein anderes Mal warnt es mich vor der Gleichgültigkeit der Erwachsener. Möglicherweise ist es nicht solche Gleichgültigkeit, aber auch die Unkenntnis der Sachen (wie zum Beispiel dem achtjährigen Kind ein Computer mit dem unbegrenzten Zutritt zum Internet im Kinderzimmer lassen, das Kind im Internet kennenlernen lassen und die Leute ohne ausreichender Erkenntnis nach Hause führen lassen

usw.). Trotzdem interessiert mich diese Problematik und ich hoffe darauf, dass wir durch das Studium und die Forschung, zum Beispiel auch mit den Kollegen, zum besseren Morgen für die Kinder helfen.

Literatur und Informationsquelle

1. GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
2. CHIBBARO, J. S. (2007) School counselors and the cyberbully: Interventions and implications. *Professional School Counseling*. 11 (1), 65–68.
3. DEHUE, F., BOLMAN, C., VÖLLINK, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' Experiences and Parental Perception. *Cyber-Psychology & Behavior*. vol. 11, no. 2.
4. KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování: cesta k zastavení šikanování ve školách*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
5. KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. 151 s. ISBN 80-7178-945-3.
6. PARRY, J., CARRINGTON, G. *Čelíme šikanování*. Metodický materiál. IPPP ČR, 1995.
7. ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
8. <http://prvok.upol.cz/index.php/vyzkum/37-kyberikana-u-eskych-dti-zavry-z-vyzkumneho-eteni-projektu-e-bezpei-a-centra-prvok-zai-listopad-2009>
9. <http://cs.wikipedia.org/wiki/Facebook>

Specifika kyberšikany u vysokoškolských studentů

Jan Šmahaj, Panajotis Cakirpaloglu, Simona Dobešová Cakirpaloglu, Veronika Očenášková

Úvod

Technologický vývoj a rozšířené užívání elektronické komunikace (Information and Communication Technologies dále jen ICT), především prostřednictvím internetu, umožňuje přístup k důležitým informacím, a také spojení s přáteli a rodinou. Na druhou stranu však, stejně jako v jiných sociálních prostředích, představuje ICT potenciální prostor pro střet se škodlivými vlivy, například se silícím vlivem kyberšikany (Ybarra, Diener-West, & Leaf, 2007). Tato sofistikovaná forma antisociálního fenoménu v oblasti kyberprostoru je nejčastěji označována pojmy virtuální šikana (nebo také kyberšikana / angl. cyberbullying).

Žáci, studenti, ale i dospělí jsou v reálném životě citliví na osobní nadávky a urážky. Je velmi obtížné ustát rozšiřování lží a jízlivých poznámek ve formě šikany či mobbingu na naši osobu. Jako obtížněji zvládnutelná se jeví situace, kdy je vše daleko rychleji a jednodušeji provedeno kliknutím jedné klávesy, například v rámci školního intranetu, kdy celá škola obdrží šikanující zprávu o daném jedinci. Realizované výzkumné studie v ČR věnují dostatečnou pozornost žákům základních a středních škol. Chybí však poznatky o výskytu kyberšikany u vysokoškolských studentů. V následujícím textu poukážeme na vybrané psychologické aspekty s tímto tématem spojené právě u těchto studentů.

1 Vymezení kyberšikany

Kyberšikana je definována jako „*individuální či skupinově úmyslné zneužívání informací či elektronické komunikace vedoucí k záměrnému a opakovanému obtěžování, nebo ohrožování jedince či skupiny šířením poškozujících textů, obrázků apod.*“ (Belsey, 2008; Berson, Berson, & Ferron, 2002; Mason, 2008; Patchin, & Hinduja, 2008; Willard, 2006; Ybarra, & Mitchell, 2004a, 2004b). Toto násilné chování je realizováno především prostřednictvím internetu a mobilních telefonů. Kyberšikana je některými autory považována za nový typ šikany, který má svá specifika a který se od klasické šikany výrazně odlišuje. Někteří autoři ji zařazují do základních a pravých forem šikany (Kowalski, Limber, Agatston 2008, Kolář, 2011). Je nutné zdůraznit, že pod pojmem kyberšikana se skrývá celá řada projevů.

Formy a typy kyberšikany

Internetová šikana může mít mnoho podob. Nejčastěji je internetová šikana prováděna pomocí osobního počítače připojeného k internetu nebo mobilního telefonu. Za klasické rozdělení komunikačních forem využívaných ke kyberšikaně považujeme (Kowalski, Limber, Agatston, 2008):

- Textové zprávy prostřednictvím mobilních telefonů
- Fotografie a videoklipy zachycené přes kamery mobilních telefonů a následně zveřejněné na internetu
- Telefonní hovory
- E-mailové zprávy
- Chatové místnosti
- Aplikace pro online komunikaci (ICQ, Skype aj.)
- Internetové stránky, blogy
- Sociální sítě
- On-line hraní her

Willardová (2007) a Kowalski, Limber a Agatston (2008) vymezují za nejčastější typy kyberšikany:

- Provokování (flaming)
- Obtěžování (harrassment)
- Očerňování (denigration)
- Napodobování, používání cizí identity (impersonation)
- Odhalování tajemství a podvádění (outing and trickery)
- Vyloučení z on-line skupiny (exclusion)
- Pronásledování na internetu (cyberstalking)
- Fackování pro zábavu (happy slapping), které je zaznamenáno na mobilní telefon a následně zveřejněno na internetu

2 Kyberšikana v číslech

Univerzitní prostředí

Finn (2004) ve výzkumu na Univerzitě v New Hampshire zjistil, že 10–15 % z 339 studentů bylo prostřednictvím e-mailů či instant Messengerů vystaveno opakovaným zásilkám ohrožujících, urážlivých a obtěžujících obsahů, zatímco polovina studentů obdržela nevyžádanou pornografii.

Studie Dilmaca (2009) pohlíží na psychické potřeby jako prediktor kyberšikany. Výzkum byl realizován na 666 vysokoškolských studentech (231 mužů, 435 žen) od 18 do 22 let na Selcucké univerzitě v Turecku. Výsledky této a také dalších studií (Patchin a Hinduja, 2008, Li, 2007a) ukazují, že počet kyberšikanovaných obětí výrazně převyšuje podíl kyberagresorů: 22,5 % studentů sdělovalo, že nejméně jednou kyberšikanovalo někoho, zatímco 55,3 % se ocitlo v pozici oběti kyberšikany. Přitom, muži častěji páchají kyberšikanu, zatímco mezi oběťmi převládávají ženy. Pokud jsou ženy pachatelky, jedná se o nepřímou podobu kyberšika-

ny (tzn. přeposílání a sdílení již vytvořených obsahů) a také agresi (např. pomlouvání, lsti v komunikaci, manipulaci apod.) ve vztazích. Výsledky také ukazují, že pokles kyberšikany souvisí s nárůstem individuální schopnosti čelit tomuto jevu. Odolnost (vytrvalost) vůči budoucímu kyberšikanování působí protektivně. Dále byla zjištěna vyšší potřeba afiliace u nekyberšikanujících obětí, než u obětí, které dále kyberšikanují, zatímco agrese a „succorance“ (získávání „kupování“ sympatií, náklonnosti a emocionální podpory od ostatních) se jeví jako významné prediktory kyberšikany. Zároveň, „intercepce“ (snaha rozumět svému chování i chování ostatních) zamezuje šikanování ostatních. Z uvedených výzkumů vyplývá, že kyberagresori uspokojují potřebu nadřazenosti prostřednictvím agresivity a manipulativního chování v kyberprostoru. Zároveň, předchozí zkušenost s kyberšikanou, ať už účast na kyberšikaně, či viktimizace v minulosti, zvyšuje pravděpodobnost jejího budoucího výskytu.

Další autoři zkoumali formy kyberšikany. Walker, Sockman, Koehn (2011) použili 27 položkový dotazník u 120 studentům oborů sociálních věd, techniky a pedagogiky. Zjistili, že většina respondentů (54 %) zná někoho, kdo byl kyberšikanován a také, že se tento druh šikany nejčastěji realizuje prostřednictvím mobilních telefonů, sociálních sítí (např. Facebook) nebo pomocí on-line komunikace (tzv. AIM „AOL Instant Messengery“ jako jsou ICQ, Skype). V souvislosti s tím 11 % VŠ studentů zažilo kyberšikanu prostřednictvím sociální sítě Facebook (64 %), mobilního telefonu (43 %) či AIM (43 %). Mezi oběťmi 57 % zažilo kyberšikanu méně než 4x, 29 % 4–10x a 14 % více než 10x.

Skutečnost, že pouze 11 % dotázaných VŠ studentů sdělilo vlastní zkušenost s kyberšikanou, autoři vysvětlují tím, že tato forma vtíravé komunikace se již mezi studenty považuje za součást sociální on-line reality. Dalším vysvětlením je kompetitivní

prostředí univerzit a obecný pocit studentů, že podmínkou úspěchu je převaha nad ostatními. Potřebu kontroly situací jim zajišťuje pozice tyрана, což v kompetitivním kontextu prostředek ospravedlňuje cíl. V tom smyslu Dilmac (2009) konstatuje, že agrese a „succorance“ mohou sloužit k predikci kyberšikany.

Česká republika

Virtuální šikana v České republice má vzrůstající tendenci. Dochází k nárůstu hlášených případů, které se mezi sebou liší, zatímco jejich závažnost stoupá. Na tuto skutečnost poukazují rozsáhlé studie realizované v ČR v rámci základních a středních škol. Například projekt MiŠ (2010) uvádí 10 % obětí kyberšikany u dotázaných dětí, výzkum Šmahaj, Cakirpaloglu (2010) uvádí výskyt kyberšikany 42,61 %, projekt E-bezpečí z roku 2010 46,8 % dotázaných dětí mělo zkušenost s kyberšikanou, zatímco v roce 2011 se ukázalo, že 59,38 % dětí se ocitlo v pozici oběti kyberšikany.

V České republice je od roku 2005 věnována problematice virtuální komunikace a bezpečí výzkumná i podpůrná činnost, která zároveň s preventivní, poradenskou a terénní aktivitou míří k rodičům, pedagogům a žákům základních a středních škol. Avšak v České republice chybí relevantní výzkum a teorie virtuální šikany u vysokoškolských studentů.

Různorodost ve výzkumu kyberšikany

Kyberšikana jako sociálně-psychologický fenomén má svá specifika a její vymezení není v odborné literatuře shodně uváděno (Hinduja, Patchin, 2009). Tato nejednotnost má za následek rozdíly v teoretickém přístupu a výzkumu kyberšikany, což vytváří neúplný obraz a odpovídající dezinformace o fenoménu (Patchin, Hindua, 2012).

Zvláštním problémem je vymezení relevantních činitelů, kteří určují průběh a negativní dopady kyberšikany na jednotlivce či skupinu (Kowalski, Limber, Agatston, 2008). Z výzkumného hlediska lze vyzdvihnout limity v aplikaci relevantních metod, které vymezují osobnost oběti a pachatele kyberšikany. Důsledky kyberšikany mají dopad nejen na samotnou oběť, ale zasahuje i její blízké okolí. Z širšího hlediska kyberšikana postihuje i oblast ekonomickou, legislativní, preventivní a společenskou. Výskyt kyberšikany u žáků či studentů škol se významně odlišují. V literatuře se uvádí odhad kyberšikany mezi 5–60 %, což souvisí s rozdílným vzorkem šetření, metodou, regionem, ale také s rozdíly týkající se vymezení forem či typů kyberútoků, které autoři do studie zahrnuli.

Psychologický rozměr kyberšikany

Na základě zahraničních a některých českých výzkumů uvádíme vybrané psychologické aspekty kyberšikany se zřetelem na osobnost jejich obětí a aktérů.

Kyberšikana zahrnuje obtěžování nebo špatné zacházení s informacemi prováděné pachatelem proti oběti, která je fyzicky vzdálená. Ačkoli kyberšikana nevyžaduje osobní kontakt mezi pachatelem a obětí, zůstává psychologicky a emocionálně škodlivá pro mládež. I když studenti často popírají závažnost škádlení, obtěžování přes internet a označují je za neškodné aktivity, výzkumné studie naznačují opak: až 8 % obětí uvažovalo o sebevraždě, odmítalo chodit do školy, nebo onemocnělo kvůli kyberšikaně. Hinduja a Patchin (2010) zjistili, že významně větší podíl kyberšikanovaných žen prožívají frustrace a zlost, přestože u mužů tyto emoce vyskytují častěji. Studie také zjistila častější výskyt smutku u kyberšikanovaných žen.

Mezi nejzávažnější psychologické potíže spojené s kyberšikanopu patří:

- tenze, strach, stres
- pokles sebehodnocení, sebedůvěry
- depresivní a neurotické potíže
- poruchy spánku
- snížení frustrační tolerance
- pocit neřešitelnosti situace, ztráta životní pohody
- zkratkovité jednání, riziko suicidia
- zvyšující se agrese
- celková psychická nestabilita
- trauma a posttraumatická stresová porucha...

3 Metody

Design výzkumu

Studie byla koncipována jako explorativní korelační výzkum. Uváděná data mají spíše deskriptivní povahu. Průzkum byl realizován v České republice během léta roku 2011. Výzkumným nástrojem byla elektronická dotazníková baterie, která obsahovala sociodemografický dotazník, Cyberbullyingquestionnaire (CQ) (GoldsmithsCollege modifikace Olweu'sbully/victimquestionnaire), standardizovaný psychodiagnostický dotazník SUPSO (Mikšík, 2004), Freiburský osobnostní dotazník (Kollárik, Poliaková, Ritomský, 1984) a krátkou verzi Tennessee self-conceptscale 2 (Fitts, Warren, 1996). V tomto příspěvku se věnujeme vyhodnocení dotazníku SUPSO.

Dotazníková baterie je rozdělena do 17 oblastí s celkovým počtem 181 otevřených a uzavřených otázek. Sběr dat byl realizován prostřednictvím internetového rozhraní. Průměrná doba vyplnění byla 38 minut. Zabezpečení dat bylo několikanásobné. V případech průchodnosti univerzitními systémy bylo využito

šifrování ve formě HTTPS (Hypertext Transfer ProtocolSecure), kdy jsou data přenášena pomocí šifrování SSL (SecureSocketsLayer). Dotazník byl anonymní a účast dobrovolná.

Dotazník SUPSO

O. Mikšík je autorem standardizované psychodiagnostického dotazníku SUPSO z roku 2004. Společně s Břicháčkem (1981, 1984) se podílel na vývoji tohoto psychodiagnostického nástroje pod označením SUPOS-8 a později SUPOS-7. Dotazník postihuje a hodnotí strukturu a dynamiku subjektivních prožitků a stavů.

Zjišťované komponenty psychického stavu

Psychická pohoda (PE) – (pocit spokojenosti, příjemného naladění a příznivého psychického „nažhavení“ provázeného často prožitky euforie a sebedůvěry). Zde jde o to, nakolik se daný jedinec cítí svěžím a spokojeným, psychicky vyrovnaným a klidným, resp. optimistickým a dobře naladěným;

Aktivnost, činorodost (A) – (pocity síly a energie spojené s prahnutím po akci). Jde tudíž o zvýrazněnou pohotovost k aktivní interakci s dynamikou situačních proměnných, definovatelnou takovými kvalitami psychických jevů, jako je činorodost a průbojnost;

Impulzivita, odreagování (O) – impulzivita, odreagování se. Jde v podstatě o neřízené, spontánní uvolňování energetického napětí a psychických tenzí (na základě emocionální impulzů při oslabení racionální sebekontroly, vnitřních útlumů). Je definovatelná náládovostí, obtížným sebeovládáním, výbušností, podrážděností a nekorigovanou agresivitou;

Psychický nepokoj, rozlada (N) – jedná se o typ psychického napětí (resp. „nažhavení“), kdy člověk prožívá nespécifikované psychické tenze a přitom nenachází ventily pro jejich uvolňování. Projevuje se psychickým a motorickým neklidem, rozmrzelostí, nespokojeností, resp. netrpělivostí a roztěkaností;

Úzkostné očekávání, obavy (U) – jde o astenické prožívání psychického napětí při nejistém či „ohrožujícím“ vývoji situace, jemuž chybí pohotovost k interakci v určitém směru (prožívání budoucího možného situačního vývoje se u daného jedince aktualizuje v podobě prožívání, nikoli však v pohotovosti k řešení situačních komponent). Jde tudíž o komplex takových pocitů a projevů člověka, jako jsou pocity nejistoty, prožitky psychického napětí, úzkostná nálada, obavy z možných důsledků budoucího aj.;

Psychická deprese, pocity vyčerpání (D) – jde o komplex pocitů a stavů, jejichž nejvýznačnějším znakem je snížená pohotovost k interakci se situačními proměnnými (tj. tendence k pasivitě, odstoupení) spolu s apatií (nulovou „nažhaveností“, tenzí). Patří sem pesimismus, otrávenost, pocity slabosti a zmoženosti, apatie;

Skličenosť (S) – jako pasivní prožívání negativních důsledků psychické zátěže, přizpůsobení situačních proměnných (tzn. obrácení prožitků psychického napětí nikoli ven, k interakcím s prostředím, ale „dovnitř“). Jde o prožitky, které lze vyjádřit adjektivy: smutný, osamělý, přecitlivělý, nešťastný.

Výzkumný problém

Obecným cílem výzkumu bylo překonat koncepční limity v dosavadním výzkumu kyberšikany a postřehnout psychologický kontext tohoto jevu.

V předložené studii byly vymezeny tyto výzkumné problémy:

1. Jaká je prevalence kyberšikany u vysokoškolských studentů v České republice?
2. Jaký je sociodemografický profil studentů podílejících se na kyberšikaně?
3. Jakým způsobem kyberšikana působí na psychickou kondici obětí?
4. Jaká je informovanost VŠ studentů o podobách a dopadech kyberšikany?

Výzkumný soubor

V tomto příspěvku bylo pracováno s podsouborem 516 respondentů ve věkové kategorii 19–29 let ($M=22$, $SD=2,35$). Z toho 421 žen (81,4 %) a 95 (18,6 %) mužů z těchto krajů České Republiky: Zlínský (29,6 %), Olomoucký (25,3 %), Hlavní město Praha (18,6 %), Jihočeský (6,8 %), Jihomoravský (5,2 %), Ústecký (4,6 %), Liberecký (3,8 %), Vysočina (3,5 %), Pardubický (0,9 %), Středočeský (0,5 %), Karlovarský (0,5 %) a Moravskoslezský (0,5 %).

Studenty oslovila výzva, která byla zveřejněna na webových stránkách příslušných soukromých, státních a veřejných vysokých škol. Celkem bylo osloveno 90 veřejných, státních a soukromých univerzit, vysokých škol a vzdělávacích ústavů. Jednalo se o záměrný výběr. Pro podporu sběru dat byla výzva uveřejněna na různých sociálních sítích, blozích a diskusních fórech. Taktéž ti respondenti, kteří ochotně vyplnili dotazník, byli v samotném závěru požádáni o předání informace, o probíhajícím výzkumu, kolegům a jejich možnosti zapojení.

Tab. 1 Seznam vysokých škol, které reagovaly na výzvu týkající se výzkumu a byly ochotny se zapojit

Vysoká škola	Fakulta/ katedra /ústav	Město	Kraj	Status
Univerzita Tomáše Bati	Fakulta humanitních studií	Zlín	Zlínský	Veřejná
Univerzita Palackého	Filosofická/pedagogická fakulta	Olomouc	Olomoucký	Veřejná
Univerzita J. A. Komenského	Katedra speciální pedagogiky	Praha	Praha	Soukromá
Moravská vysoká škola	Ústav společenských věd	Olomouc	Olomoucký	Soukromá
Česká zemědělská univerzita	Nespecifikováno	Praha	Praha	Veřejná
Univerzita obrany ČR	Fakulta ekonomiky a managementu	Brno	Jihomoravský	Státní
Vysoká škola zdravotnická	Nespecifikováno	Praha	Praha	Soukromá

V rámci soboru (N=516) bylo 492 studentů (95,35 %) z pregraduální formy studia a 24 (4,65 %) tvořili studenti s postgraduální formy studia. Většina studentů 444 (86,05 %) tvoří skupinu interní formy studia a 72 (13,95 %) studovalo v externí formě studia.

4 Výsledky

Vybavenost ICT technikou

V rámci zpracování výsledků jsme se zaměřili na zmapování vybavenosti ICT mezi studenty. Téměř všichni studenti (99,8 %) vlastní mobilní telefon, z toho většina přístrojů (81 %) je vybavena fotoaparátem. Obdobné procentuální zastoupení uvedli studenti u otázky, zda mají doma připojení k internetu (98,5 %). Přístup k internetu mimo domov má 80 % studentů.

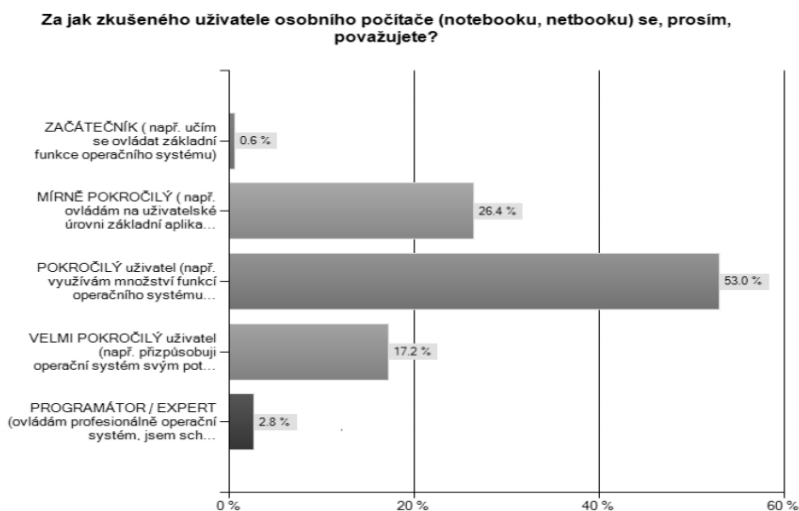
Tab. 2 Vybavenost ICT technikou

Otázka	ICT vybavení	
	Ano	Ne
Máte svůj mobilní telefon?	99,8 %	0,2 %
Váš mobilní telefon je vybaven fotoaparátem/videokamerou?	91,9 %	8,1 %
Vlastníte tzv. Chytrý telefon (smartphone)?	22,7 %	77,3 %
Máte svůj počítač (PC, notebook, netbook)?	92,5 %	7,5 %
Sdílíte s někým svůj počítač?	31,0 %	69 %
Máte počítač ve svém pokoji?	88,3 %	11,7 %
Máte (jiný) počítač doma?	80 %	20 %
Máte doma internet?	98,5 %	1,5 %
Máte přístup k internetu mimo domov?	86,8 %	13,2 %
Znáte a zároveň využíváte bezpečnostní pravidla při tvorbě hesel?	86,2 %	13,8 %
Znáte a zároveň využíváte zásady bezpečného „pohybu“ na internetu?	77,1 %	22,9 %

Uživatelská znalost ICT

Výsledky našeho souboru ukazují, že 0,6 % studentů se považuje za začátečníky, možnost středně pokročilý zvolilo 26,4 %, 53 % studentů ohodnotilo vlastní uživatelskou znalost ICT jako pokročilou, zatímco za velmi pokročilé uživatele ICT se hodnotilo 17,2 % studentů. Jako nejvyšší, tzv. programátorskou/expertní znalost, která zahrnuje činnosti jako je profesionální ovládání operačních systémů, schopnost programovat softwarové aplikace aj. uvedlo 2,8 % studentů.

Graf 1 Počítačová gramotnost



Typ útoku

Z pohledu nejčastějšího prostředku, kterým byli studenti v uplynulém půl roce atakováni, výzkum vyzdvihuje textové zprávy prostřednictvím mobilního telefonu (34,2 %), obtěžování ne-

slušnými hovory na mobilní telefony (31,6 %), obtěžující a urážlivé e-maily (28,6 %) a posléze obtěžování prostřednictvím sociální sítí (25,3 %).

Graf 2 Typ útoku



Míra kyberšikany u vysokoškolských studentů v České republice

Výsledky šetření ukazují 14,8 % výskyt kyberšikany u vysokoškolských studentů (věk 19–29 let) Jedná se o studenty, kteří byli v posledních 6 měsících kyberšikanováni prostřednictvím mobilního telefonu nebo internetu. Empirická frekvence zkušenosti s kyberšikanou byla definována kategoriemi denně, několikrát denně, alespoň 1x týdně, méně často, vůbec.

Další zjištěním bylo, že 10,9 % studentů má v uplynulém půl roce zkušenost s klasickou formou šikany ve škole nebo mimo školu, a že 6,6 % respondentů tvořilo skupinu, která byla zasažena „klasickou“ šikanou i kyberšikanou současně.

Tab. 3 Prevalence výskytu

%	Kategorie
14,9 %	Respondentů uvádí, šikanování prostřednictvím mobilního telefonu nebo internet ve škole nebo mimo školu.
10,9 %	Respondentů uvádí šikanování ve škole nebo mimo školu (zahrnuje mobbing, domácí násilí, „klasickou“ šikanu).
6,6 %	Dotázaných bylo vystaveno „klasické“ šikaně a zároveň i kyberšikaně.

Kyberšikana a sociodemografický profil studentů

Z výzkumu vyplývá, že častějšími oběťmi kyberšikany jsou ženy (v poměru 4/1) ve věku 22,53 let, s průměrnou délkou studia 3 roky. Dle jednotlivých typů škol na soukromých školách byl zjištěn nižší výskyt kyberšikany (33,6 %) v porovnání s výskytem (11,2 %) na státních a veřejných vysokých školách.

Kyberšikana a psychická kondice oběti

Analýza výsledků psychodiagnostického dotazníku SUPSO indikuje, že jak u mužů, tak u žen dochází k významnému snížení osobní pohody (PE) a zároveň k významnému nárůstu impulzivity (O), diskomfortu (N), úzkosti (U), deprese (D) a sklíčenosti (S). Naměřené korelační souvislosti (Pearson r) mezi kyberšikanou a psychickou kondicí jsou statisticky významné (hladina na $\alpha=0,05$). Přehled získaných hodnot statistických závislostí je uveden v tabulce níže.

Tab. 4 Škály SUPSO a psychická kondice dle pohlaví

Spearman r		
SUPSO	Muž	Žena
PE	-0,48432*	-0,213981*
A	0,112805	0,067091
O	0,719928*	0,712239*
N	0,811156*	0,754542*
U	0,589843*	0,654571*
D	0,679378*	0,689126*
S	0,658409*	0,662176*

* Hladina významnosti stanovena na $p < 0,05$

5 Kyberšikana a rozdíly v projevech mezi ženami a muži

Statistické rozdíly v projevech mezi kyberšikanovanými muži a ženami jsme testovali použitím Man Whitneova U testu (viz tabulka níže). Výsledky indikují, že kyberšikanované ženy častěji souhlasily s následujícími tvrzeními:

„Cítla bych se strašně, pokud bych někoho zesměšňovala a ponižovala na internetu.“ (Q1)

„Pokud bych věděla, že někdo někoho kyberšikanuje, snažila bych se to zastavit.“ (Q5)

„Obětí kyberšikany se může stát kdokoliv.“ (Q6)

„Mám strach z kyberšikany.“ (Q8)

„Ten, kdo někoho kyberšikanuje, mu chce hlavně ublížit.“ (Q9)

Tab. 5 Rozdíly kyberšikany (pohlaví) u vybraných otázek

Otázka	Mann-Whitneyho U test (věková kategorie 18–29)								
	Ženy	Muži	U	Z	p-value	Z	p-value	Nžen	NMu- žů
Q1	100043,5	33342,5	11212,50	-6,69206*	0,000000	-7,70548*	0,000000*	421	95
Q2	104982,5	28403,5	16151,50	-2,92951*	0,003395	-3,10261*	0,001918*	421	95
Q3	105217,0	25088,0	18481,00	-0,82958	0,406779	-0,89687	0,369788	421	95
Q4	110913,0	22473,0	17913,00	1,58760	0,112379	1,70099	0,088946	421	95
Q5	102220,5	30649,5	13810,50	-4,68681*	0,000003	-5,10773*	0,000000*	421	95
Q6	104220,0	28650,0	15810,00	-3,16029*	0,001576	-4,15790*	0,000032*	421	95
Q7	111014,0	22372,0	17812,00	1,66454	0,096006	2,05169*	0,040201*	421	95
Q8	104014,5	27826,5	16443,50	-2,61542*	0,008912	-2,81976*	0,004806*	421	95
Q9	101404,5	28900,5	15084,50	-3,57142*	0,000355	-3,88973*	0,000100*	421	95
Q10	110341,5	23044,5	18484,50	1,15223	0,249229	1,44409	0,148716	421	95

* Hladina významnosti stanovena na $p < 0,05$

Informovanost o podobách a dopadech kyberšikany

Z výzkumu je zřejmé, že 14,3 % studentů se NESETKALO s pojmem KYBERŠIKANA (nebo jeho synonymem) před vyplňováním dotazníkové baterie. V tomto kontextu 6 % studentů NEVÍ, zda je kyberšikana nebezpečná. Na druhé straně 23,6 % studentů uvedlo, že v posledních 2–3 měsících AKTIVNĚ VYHLEDÁVALI INFORMACE spojené s bezpečným pohybem na internetu.

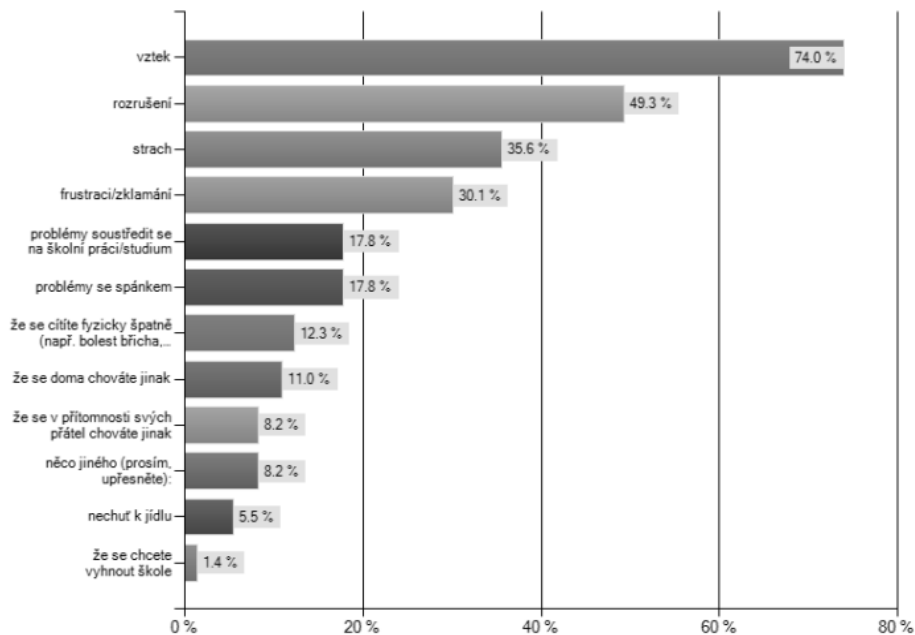
V posledních 2–3 měsících HOVOŘIL SE STUDENTY O KYBERŠIKANĚ pedagog (26,5 %), kamarád (21,1 %), spolužák (18,8 %), nebo některý z rodičů (8,4 %).

Níže uvedené grafy poukazují, jaké pocity KYBERŠIKANA u oběti kyberšikany vyvolává. Lze konstatovat, že jak u kyberšikany prostřednictvím INTERNETU (I), nebo MOBILNÍHO TELEFONU (MT) studenti nejčastěji uvádějí vztek (I= 74 %, MT= 74,8 %), rozrušení (I= 49,3 %, MT= 74,8 %) a strach (I= 35,6 %, MT= 33 %). Zároveň byl zjištěn značný výskyt frustrace a zklamání u kyberšikany prostřednictvím internetu (30,1 %) a mobilního telefonu (20 %).

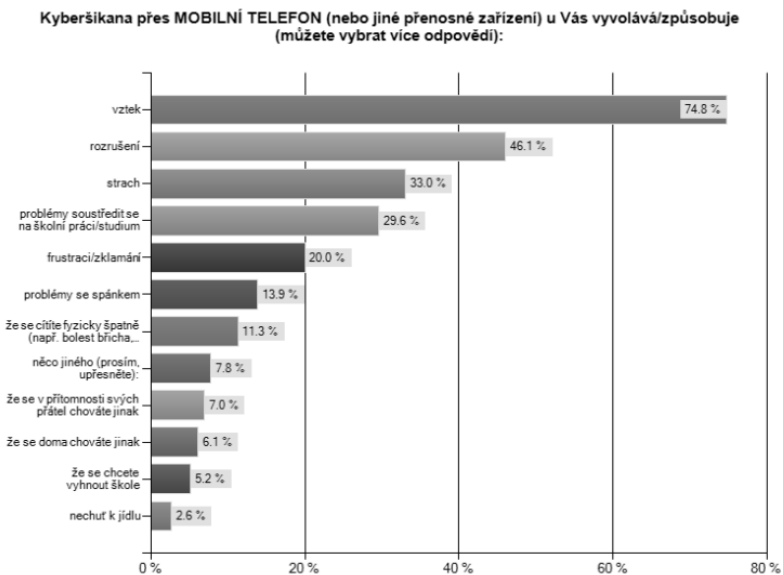
Dalším zjištěním je značný pocit problémů spojených se soustředěním se na školní práci / studium u oběti kyberšikany prostřednictvím mobilních telefonů (29,6 %) oproti kyberšikany prostřednictvím internetu (17,8 %).

Graf 3 Pocity u kyberšikanovaných prostřednictvím kyberšikany přes internet

Kyberšikana přes INTERNET u Vás vyvolává/způsobuje (můžete vybrat více odpovědí):



Graf 4 Pocity u kyberšikanovaných prostřednictvím kyberšikany přes mobilní telefon



6 Diskuze

Předmětem tohoto výzkumu je prevalence kyberšikany a psychická kondice mezi studenty VŠ v České republice. Obecně výskyt kyberšikany souvisí s dostupností ICT a odpovídající znalosti uživatelů. Výsledky šetření indikují, že téměř všichni studenti (99,8 %) vlastní mobilní telefon (z toho 22,7 % studentů vlastní tzv. chytrý telefon) a také jsou doma připojeni k internetu (98,5 %). Navíc, většina dotázaných (80 %) uvedla, že má přístup k internetu i mimo domov. Pokud jde o odpovídající ICT vybavení, téměř všichni studenti (92,5 %) vlastní počítač, notebook či netbook, zatímco téměř třetina dotázaných (31 %) sdílí vlastní počítač s někým jiným.

Obdobné informace uvádí Český statistický úřad (ČSU) za rok 2011: mobilní telefon je nejpoužívanější komunikační a informační prostředek pro téměř 100% lidí ve věku 16–34 let. Jde-li o osobní počítače ČSU uvádí, že jeho využití je nejvyšší u osob mezi 16–24 let (95,4 %) a 25–34 let (88,3 %). V porovnání s ostatními státy EU ve využití počítačů dosahuje Česká republika (66,4 %) společně s Lotyšskem (66,3 %), Irskem (67,4 %) a Slovinskem (67,4 %) téměř průměru zemí EU27 (69,1 %).

Dalším činitelem vývoje kyberšikany je uživatelská znalost ICT. V tomto pohledu výzkum ukázal, že 73 % studentů hodnotilo vlastní uživatelskou znalost ICT jako pokročilou, velmi pokročilou či expertní, zatímco 0,6 % studentů se považuje za začátečníky. Dále 26 % studentů uvedlo, že v posledních 2–3 měsících aktivně vyhledávali informace o bezpečném pohybu na internetu. V souvislosti s tím postulujeme, že studenti využívají softwarové prostředky (antivir, firewall, blokování pop-up oken, software pro správu hesel aj.) se všemi automatickými on-line aktualizacemi a že po jejich instalaci této problematice nevěnují další pozornost až do doby, kdy na základě znalosti ICT zjistí, že něco není v pořádku,

či už je dotyčný ohrožen kyberútokem. V tom smyslu lze hovořit o absenci aktivního přístupu uživatele vůči prevence kyberšikany a že uvedené procento studentů (26 %) tuto aktivitu vytvářelo buď z důvodu vlastní zkušenosti s některou z forem šikany, či zná někoho z okolí, kdo má s tímto fenoménem problém. V rámci informovanosti o kyberšikaně bylo zjištěno, že studenti vědí, kde informace hledat, ale nevyhledávají je, pokud nejsou oběťmi.

Nízká uživatelská znalost ICT limituje uživatele při práci s počítačem. Jedná se především o nedostatečné softwarové zabezpečení, neznalost možných nebezpečí spojených s komunikací a surfováním na internetu či ochotou zkoušet nové možnosti, které internet nabízí. Na druhou stranu, expertní znalost výpočetní techniky může být ohrožující ve smyslu nekritického navýšení pocitu vlastního bezpečí (mě se to netýká, vím, jak se chránit) nebo náklonnosti vůči novým internetovým službám či softwaru. V tom kontextu, dle Jirovského (2007) má ztráta zábrán, pocit anonymity a další subjektivní činitelé významný vliv na únik informací, které mohou následně být zneužity. Zde je však nutné vzít v potaz dvě důležité informace: internet (tedy cyberspace) je živým prostředím, kde se mladí lidé lépe orientují než starší generace, které s moderními ICT technologiemi nevyrostali (A. Collier In Patchin and Hindua, 2012); změna chování mladých lidí způsobená integrací kyberprostoru do jejich každodenního života. V tom kontextu jsou lidé „nuceni“ využívat produkty lidské kreativity za účelem zvyšování svých kompetencí, učení, produkcí a sociálního kontaktu.

Přestože je výzkum kyberšikany ve svých počátcích, jeho hlavním zájmem jsou prevalence fenoménu, jeho psychické důsledky u oběti a také činitelé a typy kyberšikany. Psychickou kondici oběti kyberšikany jsme zjišťovali pomocí standardizovaného dotazníku SUPSO (Mikšík, 2004).

Výsledky našeho šetření ukazují 14,8% výskyt kyberšikany u vysokoškolských studentů ve věku 19–29 let. V porovnání s výsledky Walkera, Sockmana a Koehna (2011), kteří uvádějí 11% výskyt kyberšikany u studentů vysokých škol, je naše zjištění mírně vyšší, ale také značně nižší v porovnání se studií Dilmaca (2009), který u studentů VŠ zjistil 55,3% výskyt kyberšikany. Souhlasně s Walkerem, Sockamene a Koehnem se přikláníme ke konstataci, že se tato forma vtíravé komunikace mezi studenty již považuje za součást sociální on-line reality. Hindua a Patchin (2012) přisuzují variabilitu empirických zjištění kyberšikany specifikám jednotlivých výzkumů.

V nedostatku srovnatelných studií v ČR o kyberšikaně mezi studenty vysokých škol se pokusíme nahlédnout na tento fenomén z pohledu klasické šikany. Naše výsledky ukazují, že je výskyt klasické šikany u studentů nižší (10,9 %) než u kyberšikany (14,8 %). Možným vysvětlením nižšího výskytu klasické šikany mezi studenty VŠ je jejich zaměření na náročné studium, ale také otevřenější postoj a sociabilita včetně vyššího stupně soutěživosti a zaměření na výkon.

Nižší výskyt klasické šikany lze také připisat obtížné diferenciaci první fáze klasické šikany – ostrakismu, který v takto laděných kolektivech může být přítomen (Kolář, 2011). I přes nárůst výzkumů a odborných článků o klasické šikaně v ČR, chybí relevantní šetření zaměřené na tento fenomén u vysokých škol, který je podle studie Chapella, Hasselmana, Kitchina, Lomona, MacIvera, Sarulla (2006) značný (14,3 %).

Korelační výsledky údajů psychodiagnostického dotazníku SUPSO, který zjišťuje různé komponenty psychického stavu a zkušenosti s kyberšikanou, indikují statisticky významný pokles osobní pohody a zároveň nárůst impulzivitu, diskomfortu, úzkosti, deprese a sklíčenosti jak u mužů, tak u žen. Toto zjištění souhlasí

s výsledky studie Dilmaca (2009), která zjistila, že se psychický dopad kyberšikany značně neliší od negativního vlivu tradiční šikany. Oběti obou forem šikany nejčastěji prožívají deprese, pocity osamělosti, emocionální distres, pokles sebeúcty a sociální úzkost. Potenciálním nebezpečím těchto zkušeností je vysoké riziko vzniku suicidálních tendencí, což je alarmující vzhledem tomu, že jsme v našem šetření zjistili 6,6% výskyt klasické šikany a kyberšikany mezi studenty VŠ v ČR.

Kyberšikana může postihnout žáky, studenty, pedagogy či náhodné oběti. Realizace výzkumů zaměřených na vymezení vlastnosti kyberútočníků komplikuje anonymita internetu a také značný počet uživatelů, kteří zaměňují identitu v online prostředí. Mezi rizikové faktory kyberšikany patří snižující se věk uživatelů internetu a také skutečnost, že studenti disponují dostatečnými uživatelskými znalostmi v oblasti informačních a komunikačních prostředků.

V rámci limitů výzkumu bychom rádi zdůraznili, že internet jako prostředek pro relevantní sběr dat má jistá omezení, které je třeba zvážit při interpretaci výsledků této studie. Další specifikou tohoto šetření je, že ve zkoumaném souboru studentů převažovali ženy. Posléze, poměr soukromých, veřejných a státních škol zapojených do studie taktéž nebyl vyrovnaný.

Závěr

Výsledky tohoto výzkumu indikují 14,9% výskyt kyberšikany u studentů vysokých škol v České republice. Z pohledu dílčích sociodemografických ukazatelů (pohlaví, věk, typ školy) bylo zjištěno, že častějšími oběťmi kyberšikany jsou ženy (v poměru 4/1 vůči mužům) ve věku 22,53 let, s průměrnou délkou studia 3 roky. Dle typu škol se kyberšikana nejčastěji vyskytuje na státních a veřejných vysokých školách (11,2 %) a poměrně méně na školách sou-

kromých (3,6 %). Dalším zjištěním bylo, že v přítomnosti kyberšikany dochází k významnému snížení osobní pohody, a zároveň k významnému nárůstu impulzivity, diskomfortu, úzkosti, deprese a sklíčenosti, a to jak u mužů, tak u žen.

Pro pokračování výzkumu navrhuje uvedené proměnné zkoumat komplexněji se zaměřením na osobností charakteristiky jak u studentů, kteří se stali obětí kyberšikany, tak u studentů, kteří nebyli zasaženi tímto sofistikovaným antisociálním fenoménem. Neboť zveřejnění soukromého obsahu ostatním uživatelům internetu může mít pro oběť nedozírné psychologické, sociální i legislativní důsledky.

Studie vznikla díky účelové podpoře na specifický vysokškolský výzkum udělené roku 2011 UP v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Číslo projektu SGS FF_2011_012.

Literatura a prameny

1. BELSEY, B. (2008). *Cyberbullying*. Retrieved August 03, 2008, from, <http://www.cyberbullying.org>.
2. BERSON, I. R., BERSON, M. J., & FERRON, J. M. (2002). Emerging risks of violence in the digital age: Lessons for educators from an online study of adolescent girls in the United States. *Journal of School Violence*, 1(2), 51–71.
3. CHAPPELL, M. S., HASSELMAN, S. L., KITCHIN, T., LOMON, S. N., MACIVER, K. W., & SARULLO, P. L. (2006). BULLYING IN ELEMENTARY SCHOOL, HIGH SCHOOL, AND COLLEGE. *Adolescence*, 41(164), 633–648.
4. DILMAÇ, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyberbullying: A preliminary report on college students. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1307–1325.
5. FINN, J. (2004). A survey of online harassment at a university campus [Electronic Version]. *Journal of Interpersonal Violence*, 19(4), 468–481.
6. FITTS, W. H., WARREN, W. L. (1996) *Tennessee Self-Concept Scale*. USA: Western psychological services.
7. HINDUJA, S. & PATCHIN, J. W. (2009). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
8. HINDUJA, S. & PATCHIN, J. (2009). Cyberbullying research summary: Emotional and Psychological Consequences. *Cyberbullying Research Center* [online]. [cit. 7.9.2010]. Available on: http://www.cyberbullying.us/cyberbullying_emotional_consequences.pdf
9. HINDUJA, S. & PATCHIN, J. W. (2009). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

10. HINDUJA, S. & PATCHIN, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14 (3).
11. PATCHIN, J. W., HINDUJA, S. (2012). *Cyberbullying preventiv and response – expert perspectives*. USA: Routledge.
12. JIROVSKÝ, V. (2007). *Kybernetická kriminalita – nejen o hackingu, crackingu, virech a trojských koních bez tajemství*. Praha: Grada.
13. KOLLÁRIK, T., POLIAKOVÁ, E., RITOMSKÝ, A. (1984). *Frei-gurský osobností dotazník – příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p..
14. KOLÁŘ, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál
15. KOWALSKI, M. R., LIMBER, S., AGATSTON, W. A. (2008). *Cyberbullying: bullying in the digital age*. USA: Blacwell.
16. KOWALSKI, R. M., LIMBER, & S. P., AGATSTON, P. W. (2008). *Cyberbullying: bullying in the digital age*. USA: Blackwell publishing.
17. LI, Q. (2007a). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435–454.
18. LI, Q. (2010). Cyberbullying in High Schools: A Study of Students' Behaviors and Beliefs about This New Phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19(4), 372–392.
19. MASON, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323–348.
20. MIKŠÍK, O. (2004). *Dotazník SUPSO – postihování a hodnocení struktury a dynamiky subjektivních prožitků a stavů – příručka*. Brno: Psychodiagnostika, s. r. o.
21. SHARIFF, S. (2009). *Confronting Cyber-Bullying: What schools need to know to control misconduct and avoid legal consequences*. USA: Cambridge University Press.

22. SPILKOVÁ, J. (2011). *Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi jednotlivci v roce 2011*. Praha: Český statistický úřad
23. StatSoft, Inc. (2011). STATISTICA (data analysis software system), version 10. www.statsoft.com.
24. ŠMAHAJ, J., Cakripaloglu, P. (2011, duben). *Cyberbullying as social problem. Poster session presented at the Existence of the PhD Czech-Slovak Psychological Conference (not-only) for PhD students, Olomouc.*
25. WALKER, C.M., SOCKMAN, B.R., & KOEHN, S. (2011). An Exploratory Study of Cyberbullying with Undergraduate University Students. *TechTrends*, 55 (2), 31–38.
26. WILLARD, N. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress*. Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use.
27. WILLARD, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress*. USA: Research Press.
28. YBARRA, M., & MITCHELL, K. J. (2004a). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308–1316.
29. YBARRA, M., & MITCHELL, K. J. (2004b). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27, 319–336.
30. YBARRA, M. L., DIENER-WEST, M., & LEAF, P. J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41, 42–50.
31. Český statistický úřad (2011). *Informační a komunikační technologie v domácnostech a mezi jednotlivci v letech 2005–2010*, dostupné na:

- http://czso.cz/csu/redakce.nsf/i/domacnosti_a_jednotlivci
(27.7.2011)
32. Danger of using of electronic communication 2009–2010 (research report) online on:
http://prvok.upol.cz/index.php/ke-staeni/doc_download/5-nebezpei-internetove-komunikace-e-bezpei-prvok-2009-2010
 33. Output from the press konference Cyberbullyingchildren, 16. 2. 2010, Umělecká kavárna Černá Labuť, na Poříčí 25, Praha, the project of Minimization bullying, online on:
www.minimalizacesikany.cz (27. 12. 2010)
 34. KOPECKÝ K., KREJČÍ, V. (2010). *Kyberšikana u českých dětí – závěry z výzkumného šetření projektu e-bezpečí a centra PRVoK (září – listopad 2009)*. Centrum PRVoK a projekt E-Bezpečí. UP Olomouc [cit 5.9. 2010]. Dostupné na:
<<http://www.prvok.upol.cz/index.php/vyzkum>>.
 35. KREJČÍ, V. KOPECKÝ, K. (2011). *Nebezpečí elektronické komunikace – zpráva z výzkumného šetření v rámci projektu E-bezpečí*. UP Olomouc [cit 5.8. 2011]. Dostupné na:
<<http://www.prvok.upol.cz>>.

Online šikana a jej negatívny vplyv na žiaka a rodinu

Pavol Tománek

Úvod

Naša doba je čoraz viac orientovaná na výkon. Zdolávame nové výzvy, skladáme nové rekordy. Kto zlyhá alebo nevládze, je nahradený často výkonnejším subjektom. Akceleráciu je cítiť aj vo vzťahoch, komunikácii. Ľudia nie že by nekomunikovali, práve naopak, komunikujú, ale vo svojich výpovediach zostávajú často len na povrchu. A to aj v tých prípadoch, kedy do komunikácie vstupujú seba známe osobnosti. Pre dnešnú generáciu (Koldeová, 2011, s. 280), nazývanú aj počítačová generácia, predstavujú nové médiá a internet bežnú súčasť ich všedného života. Človek, ktorý virtuálne komunikuje, akosi ochudobňuje svoje vzťahy. Na druhej strane, človek, ktorý vôbec nekomunikuje, postupne prestáva vôbec vzťahy vytvárať. V komunikácii môžeme druhého obohatiť, povzbudiť, no často aj zraniť a zosmiešniť. Komunikácia je silný nástroj tak k budovaniu vzťahov, ako aj k ich likvidácii. Virtuálna komunikácia a s ňou často spojená kyberšikana (online šikana) moderných informačných technológií je preto často riešenou dilemou či v školskom, rodinnom alebo aj súkromnom či pracovnom prostredí práve preto, že ľudia dnešnej doby žijú vo virtuálnom svete a v podstate si nevedia predstaviť deň bez moderných technológií. Deň bez prihlásenia sa na svoj email, ibanking či sociálnu sieť tak môže viesť až ku tragédií. Nevynímajúc fakt, že mnohí ľudia, chorobne závislí od moderných technológií, spáchali samovraždu, lebo nedokázali uniesť skutočnosti, ktoré boli o nich zverejnené na internetových stránkach a mali hanlivý a ponižujúci charakter, nanajvýš, ak sa tieto skutočnosti dozvedalo úzke prostredie týchto ľudí. Zoznam nelegálnych drog sa tak s odstupom času rozširuje o virtuálnu drogu moderných komunikačných pro-

striedkov. Tento spôsob týrania dostal názov kyberšikana. Predkladaná výskumná stať má teoretický a deskriptívny charakter.

1 Kyberšikana ako novodobý fenomén?

Kyberšikana, angl. *cyberlullyng* je najčastejšie definovaná ako trýznenie, ponižovanie, hrozba alebo rôzne útoky prostredníctvom internetu, digitálnych a interaktívnych technológií. V poslednej dobe k nim priradíme aj útoky cez mobilné telefóny (Dehue et al., 2008). P. Aftab navyše rozlišuje medzi kyberšikanou detí a mládeže a medzi kyberšikanou dospelých, ktorú označuje termínmi kyberprenasledovanie, angl. *cyberstalking* alebo kyberobťažovanie, angl. *cyberharassment*. (Bližšie pozri: *Stop kyberšikane*, online, 2012)

Šikana je najčastejšie charakterizovaná ako úmyselné, chcené ubližovanie, týranie fyzického alebo psychického pôvodu, ktoré je spojené so svojím výskytom, frekvenciou a často gestami. Kyberšikana spĺňa klasické prvky šikany, medzi ktoré zaradíme: frekvenciu výskytu, fyzické alebo psychické násilie, týranie. Šikana má často svoje počiatky práve v komunikácii. Konštruovanie a štylizácia slov v komunikácii, ktorá môže byť spojená aj s gestami, môže predstavovať prvé náznaky šikanovania v školskom, rodinnom či pracovnom prostredí. Ak sa tieto negatívne faktory neodstránia vo svojich počiatkoch, môžu stupňovať svoje aktivity cez virtuálny systém (email, sociálne siete a pod.). F. Dehue a kol. (2008) označuje kyberšikanu za pomerne anonymnú a individualistickú aktivitu, ktorá sa najčastejšie odohráva v rodinnom prostredí, resp. v domácnosti. Kyberšikana je veľmi špecifickým druhom šikany. Pri šikane dochádza často aj k fyzickým útokom. V prípade kyberšikany nehrá fyzická sila významnú úlohu. Počítačové zručnosti a vedomosti zohrávajú často prioritnú úlohu v otázke kyberšikany. S. Broucet a I. Gravillonová (2006, s. 13) navyše zdôrazňujú, že ak je v komunikácii niekto na-

padnutý kvôli svojmu výzoru, náboženstvu (resp. viere), situácii v rodine a pod., a dokonca je to zosilnené skutočnosťou, že k zosmiešneniu prišlo na verejnosti, má tento skutok podstatu agresie, i keď nebolo použité zo strany agresora fyzické násilie. Takto potupený človek pociťuje dehonestáciu svojej osobnosti a nadobúda pocit nepotrebnosti a odsudzenosti v spoločnosti, v ktorej ako – tak fungoval. Šikana sa prejavuje v každom prostredí, kde vstupuje človek. P. Říčan (1995) hovorí, že najčastejším prostredím je práve škola, v menšom pomere aj rodina, či pracovné prostredie. P. Říčan (1995) ďalej konštatuje, že deti by neboli ani deťmi, ak by si v detstve silnejší nedokazovali silu na slabších. Krutosť a zlo sú často vyhľadávanými artiklami silnejších, vyrovnanějších jedincov. Stotožňovanie sa s krutosťou, zlom, násilím s odstupom času vyprofiluje osobnosť bez etických pravidiel s cieľom „rásť na tých, ktorých som ušliapal.“

2 Aké sú metódy kyberšikany, kto sú útočníci a kto obeť kyberšikany?

Medzi najčastejšie metódy kyberšikany podľa P. Aftab (Bližšie pozri: *Stop kyberšikane*, online, 2012) patria:

- *priame útoky*: najčastejšie ide o:
 - posielanie textových a multimediálnych správ (SMS, MMS),
 - obťažovanie prostredníctvom sociálnych sietí: napr. Facebook (Smetanová, 2010, s. 30–39), ICQ, Skype, Twiter, Yahoo Messenger, MSN, Youtube a iné,
 - krádež prístupových hesiel: tzv. hackeri,
 - vlastné webové stránky a blogy,
 - internetové ankety,
 - internetové hry,
 - posielanie nevyžiadanej pošty (SPAM).

- *nepriame útoky*: najčastejšie ide o:
 - kyberšikana pomocou prostredníka: osoby, ktorá je niekým iným nastrčená, aby rozposielala maily bez toho, aby v podstate tušila, že robí niečo zlé.

A. Lenhart (2007) hovorí, že najčastejšou metódou kyberšikany v súčasnosti sú práve sociálne siete. A dodáva, že v rámci sociálnych sietí je najčastejším prejavom kyberšikany zverejňovanie osobnej komunikácie z emailov a pod. Q. Li (2007) konštatuje, že z výskumu 133 obetí šikany bola 1/5 obetí šikanovaná len cez mail, 1/3 obetí cez sociálne siete (resp. cez chat) a iba 13 % obetí prostredníctvom mobilného telefónu a posledná 1/3 obetí bola šikanovaná inými technológiami a priamymi metódami kyberšikany. Najčastejším agresorom v oblasti kyberšikany býva práve spolužiak. Túto skutočnosť potvrdzuje aj výskum, ktorí uskutočnili K. Subrahmanyam a D. Šmahel (2010). Výskum navyše potvrdil, že šikanovaný spolužiak sa až v 8 % stáva v školskom prostredí tiež agresorom šikany, napr. v inej triede.

Agresormi kyberšikany – podľa nemeckého výskumu s názvom „*Kyberšikana u mládeže vo Flámsku*“, ktorý bol realizovaný v rokoch 2005–2006 – sú (Bližšie pozri: *Prevenia šikanovania*, online, 2012):

- *jedinci, ktorí trávajú veľa času na internete,*
- *títo agresori sú zväčša anonymní,*
- *agresormi kyberšikany sú najčastejšie chlapci,*
- *agresori kyberšikany sú viac na základných ako na stredných školách.*

M. Kolář (2001) definuje 3 typy agresorov šikany. S touto charakteristikou sa stotožňujeme aj pri definovaní agresorov kyberšikany. Ide o:

- *typ*: prejavuje sa hrubosťou, primitívnosťou, energetickým tlakom, má výchovné problémy, je zapojený do rôznych gangov a pod.,
- *typ*: prejavuje sa slušnosťou, je narcistický, úzkostlivý, niekedy sadistický,
- *typ*: prejavuje sa optimizmom, je sebadôverný. Väčšinou si robí vtipy na adresu iných.

Obetami kyberšikany sú zväčša deti a mládež. Ide o typy ľudí, ktorí sú často *outsideri*. Chlapci sú oveľa častejšie obeťami kyberšikany ako dievčatá v pomere: chlapci 7/10 a dievčatá 3/10 (Dehue a kol., 2008).

3 Online šikana a jej negatívny vplyv na žiaka (dieťa) a rodiča

Rodina je prvým prostredím, v ktorom sa uskutočňuje primárna socializácia. Hoci vzťahy v rodine nie sú vždy ideálne, atmosféra rodinného prostredia musí byť sofistikovane premyslená, pretože v nej nejde len o vzájomné vzťahy detí a rodičov, ale kreuju sa aj základy ostatných budúcich vzťahov, lebo dieťa si práve podľa rodinných vzťahov vyhľadáva a formuje vzťahy nielen v rodinnom prostredí, v ktorom vyrastá. Podľa L. Stašovej (2001, s. 78–85) charakterizujeme rodinu ako „*inštitucionalizovaný sociálny útvar najmenej troch osôb, medzi ktorými existujú rodičovské, príbuzenské alebo manželské väzby.*“ Je postavená na trvalom partnerstve a rodičovstve dvoch osôb opačného pohlavia. Rodina je prvým prostredím, do ktorého dieťa vstupuje, a preto je primárnym edukačným a výchovným prostredím. Rodina, i keď je v dnešnej dobe vystavená posmedernému liberalizmu, atomizácii, ktorá často súvisí aj s kyberšikanou, nástrahmi sociálnych sietí, si na Slovensku udržuje stále svoj kredit, hodnotu a opodstatnenie. Ťažiskom socializačného pôsobenia v rodine je výchova a cieľom v

nej je všestranný rozvoj osobnosti. Rozvoj osobnosti sa začína v rodine, resp. rodinnou výchovou. Pod pojmom výchova (Zelina, 2004, s. 27) sa obyčajne rozumejú zámerné i nezámerné pôsobenia na osobnosť človeka, pričom výsledkom je kvalitatívna zmena. Výchovu, za ktorú zodpovedajú predovšetkým rodičia, často preberajú médiá. Deti a mládež sa stotožňujú s hrdinami na obrazovkách do takej miery, že sa im stráca realita všedných dní.

Teória rodinnej výchovy vychádza z pedagogickej subdisciplíny pedagogiky rodiny. Rodinná výchova vo všeobecnosti odráža všetko, čo sa v rodine deje – rodinné vzťahy, ktoré sa vytvárajú na základe osobnostných a hodnotových kvalít rodičov a ich vzájomnej komunikácie, ako aj sociálnoekonomickej situácie a spoločenského vývoja. Podľa H. Rozinajovej (1996, s. 12) *„rodinnú výchovu môžeme chápať ako proces odovzdávania spoločensko-historických skúseností s cieľom pripraviť mladú generáciu na usporiadaný rodinný život a na prácu v nových spoločenských podmienkach.“* Súčasná rodinná výchova sa na jednej strane charakterizuje ako láskyplná inštitúcia, no na strane druhej prestáva vymedzovať výchovné ciele, nanajvýš, je často zarážajúce, ak tieto výchovné ciele stanovujú deti svojim rodičom trucovaním, odhovraním a pod. Výchova v rodine prechádza spoločenskými turbulenciami. Tieto turbulencie spočívajú vo výchove, resp. vo výchove detí a mládeže.

Šikana, resp. šikanovanie najčastejšie začína v školskom prostredí. K náprave a prevencii však dochádza skôr v rodine, rodinnom prostredí než v školskom epicentre šikany. Naopak, ku kyberšikane oveľa častejšie prichádza v priestoroch detských izieb, kde sú deti a mládež prihlásení na internete. Hektická doba orientovaná na výkon, nedáva rodičom často na výber, keďže ich časová vyťaženosť končí vo večerných hodinách príchodom domov. Prichádza k slabej alebo žiadnej kontrole detí a mládeže až do takej miery, že rodičia sú často konfrontovaní z následkami ako

prevenciou. Ak sa ich virtuálny svet, do ktorého sú často ponorení, nezrealizuje v skutočnom svete, prichádza ku sklamaniam, otupeniu citových väzieb a ku strate komunikačných schopností. N. Willard (2004) upozorňuje, že nedostatok komunikácie u detí a mládeže zo strany rodičov v spojení s modernými komunikačnými multimédiami (sociálne siete a iné), často vedie k začiatkom kyberšikany. N. Willard (2004) dodáva, že medzi najčastejšie dôvody, prečo sa deti a mládež uchylujú k takýmto formám komunikácie a následne k prvým prejavom kyberšikany, patria tieto faktory:

- moderné počítačové technológie zvyšujú ilúziu, že sme neviditeľní a anonymní,
- komunikačné technológie redukujú osobnú a spoločenskú komunikáciu na tovar,
- rôzne očakávania rôznych *on-line* prostredí,
- možnosť vyskúšať si a predstierať vo virtuálnom svete viac identít osobností.

N. Willard (2004) ďalej uvádza, že ľudia, ktorí používajú internet, mávajú často tendenciu napísať a povedať cez sociálne siete to, za čo by sa v reálnom svete hanbili. Virtuálny svet im dáva odvahu v tom, čo sa obávajú uskutočniť v reálnom svete. Bohužiaľ, následky virtuálneho sveta, sú katastrofálne. Ľudia strácajú vo virtuálnom svete zábrany. Paradoxom súčasnej doby je fakt, že aj rodičia, ktorí by mali svoje deti od týchto vecí odhovárať, sami sa s nimi stotožňujú a v nich sa aj angažujú. S. Herring (2001) dodáva, že rodičia sa uchylujú k týmto praktikám preto, lebo anonymita elektronickej komunikácie rozvíja ich tvorivosť a často aj hravosť, strácajú tak zábrany a znižujú si sociálnu zodpovednosť, ktorá je v reálnom svete od nich požadovaná. Výchova v rodine sa tak posúva do úzadia a rodičia sú potom často posúvaní do pozície len živelov, strážcov, no nie vychovávateľov. G. Barberis (1897, s. 3–8) píše: „*Dnešná doba je pre výchovu ťažká; otrasené sú všetky základy akéhokolvek dobrého spolunažívania; podkopáva sa každá autorita. Predsa však nesmieme nad ňou zúfať, aj keď sa zdá byť zlá*“

a búrlivá. ... Spôsob záchrany ešte existuje; a ňou je práve výchova detí a mládeže.“ No nie školou, lebo tá má len participovať na výchove, nie médiami, lebo tie majú pomáhať, nie zotročovať, ale práve rodičmi, teda v rodinnom prostredí, pretože o internete platí rovnaké pravidlo ako o ohni, a to, že je dobrý pomocník, ale zlý pán.

4 Empirická sonda o súčasnom stave kyberšikany v rodinách

O šikane, šikanovaní sa začalo po prvý raz hovoriť koncom 60. rokov 20. storočia a bolo to práve v USA. Na Slovensku sa o šikanovaní a šikane začalo hovoriť až v 90. rokoch 20. storočia. Neznamenalo to však fakt, že by šikana na slovenských školách v totalitnom režime nebola, len nie v takom počte a nie v takom výskyte, ako sa o nej hovorí v súčasnosti. Navyiac, súčasnosť už pozná aj termín kyberšikany, ktorý sa v našich podmienkach (predovšetkým v základných a stredných školách) udomácnil v prvých rokoch 21. storočia. V prvej polovici 90. rokov 20. storočia bolo k internetu pripojených necelých 30 % domácností. V druhej polovici 90. rokov 20. storočia to už bolo 57 % domácností a v súčasnosti je takmer 82 % domácností pripojených k internetu. Lacné ponuky spoločností, ktoré ponúkajú internetové dáta, čoraz viac lákajú ľudí, rodičov, školy k zakúpeniu a inštalovaniu internetu v domácnostiach, či na školách. Málokedy si však rodičia a deti plnia za počítačom svoje školské či pracovné povinnosti.

Na základe teoretických východísk sme v roku 2010 uskutočnili výskum (empirickú sondu) zameraný na aktuálny výskyt a prejavy kyberšikany v školskom (rodinnom) prostredí. Cieľom empirickej sondy bolo zistiť aktuálny výskyt a prejavy kyberšikany v školskom (rodinnom) prostredí. Výskumná metóda bola realizovaná v roku 2010 metódou dotazníka s otvorenými i uzavretými otázkami. Dotazník bol rozposlaný školám (zámerný

výber) s inštrukciami k vypĺňaniu. Zber údajov a ich spracovanie bolo zrealizované koncom roka 2010 a začiatkom roka 2011. Návratnosť dotazníkov bola 100 %. Výskumnú vzorku tvorilo 400 respondentov (z toho bolo 232 žiakov vo veku 14–18 rokov). Z empirickej sondy sme zistili, že až 89 detí a mládeže si doma za počítačom najčastejšie hrávajú rôzne hry a až 71 rodičov (168 rodičov) je pripojených za počítačom na sociálnych sieťach, ako náhle prídu domov zo zamestnania. Podotýkame, že respondenti mohli pri jednotlivých otázkach zvoliť si viacero odpovedí, čím sme získali množstvo odpovedí na jednu konkrétnu položku.

Tab. 1 Deti a mládež za počítačom po príchode zo školy

<i>popis</i>	
Najčastejšie hrávame hry	89
Pozeráme filmy	48
Sťahujem si materiál na rôzne predmety	23
Som na sociálnych sieťach	79
Iné	3

Tab. 2 Rodičia za počítačom po príchode zo zamestnania

<i>popis</i>	
Najčastejšie hrávame hry	12
Pozeráme filmy	19
Sťahujem si materiál do zamestnania	23
Som na sociálnych sieťach	71
Iné	2

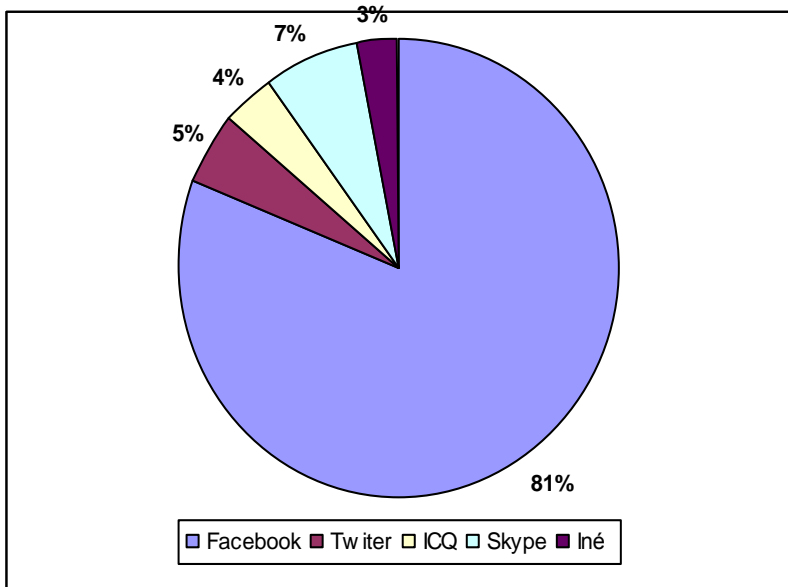
Podobný výskum sme zrealizovali aj v roku 2011. Empirická sonda sa dopytovala na prvky a prejavy šikanovania (vrátanie kyberšikany) a obsahovala aj otázky dopytujúce sa na trávenie voľného času. Výskumnú vzorku opäť tvorilo 400 respondentov (z čoho žiaci tvorili 250 respondentov, rodičia 150). Výsledky ukázali, že deti a mládež už svoj voľný čas netravia hraním hier na počítačoch v takom percentuálnom zastúpení, ako keď mnohé z nich boli na sociálnych sieťach (porov. tab. č. 1).

Tab. 3 Trávenie voľného času detí a mládeže za počítačom po príchode zo školy

<i>popis</i>	
Počítačové hry	63
Filmy	34
Získavanie údajov potrebných ku štúdiu	22
Sociálne siete	86
Iné	3

Treba však poznamenať, že respondenti mali na výber 5 možností (podľa tabuľky) a v škále mali zakrúžkovať najčastejšie trávenie voľného času v týždni. Keďže až 86 respondentov uviedlo, že svoj voľný čas po príchode zo školy trávia práve na sociálnych sieťach, zisťovali sme, ktoré sociálne siete sú najnavštevovanejšie.

Graf 1 Najnavštevovanejšie sociálne siete deťmi a mládežou (trávenie voľného času po príchode zo školy)



V doplňujúcich otázkach sa deti a mládež navyše vyjadrovali, že: „kto nie je na facebooku, nefrčí na twiteri, skype alebo iných sieťach, v podstate akoby neexistoval!“ Z touto výpoveďou sa stotožňovalo až 92 % respondentov.

Za posledných 5 rokov však mnohí psychológovia upozorňujú na zvyšujúci sa fakt kyberšikany práve cez sociálne siete (Dehue, 2008; Šmahel, 2010). Najčastejším miestom (Dehue, 2008; Šmahel, 2010) kyberšikany sa práve stáva nie škola, ale vlastná domácnosť (Chibbaro, 2007), vlastná izba, kde dieťa, či dospievajúci je pripojený na niektorej sociálnej sieti. J. Chibbaro (2007) ďalej dodáva, že akonáhle dieťa v rodine prestane komunikovať, nemusí to byť len skutočnosťou vstúpenia do obdobia

puberty a istej rebélie voči svetu, ako to možno badať v tomto období, ale často môže ísť aj o prvé náznaky výsmechu a potupy na sociálnych sieťach, ktorú sú začiatkom kyberšikany. Tým, že rodičia často nemajú čas na výchovu svojich detí, výchovu preberajú multimédia, ktoré dieťa vedú síce k virtuálnej oblúbenosti, no zároveň aj k spoločenskej izolácii a degradácii medzil'udských vzťahov. A to najčastejšie preto, lebo mladí ľudia na sociálnych sieťach tvoria virtuálne vzťahy, v komunikácii často zostávajú na povrchu celej veci, vymieňajú si množstvo informácií, no ak sa stretnú v priamej osobnej komunikácii, vtedy možno badať ochudobnenú slovnú zásobu.

D. Šmahel (2010) zdôrazňuje, aby sa na kyberšikanovanie začalo pozerat' ako na závažný zdravotný problém. Upozorňuje, že celý problém kyberšikanovania (v posledných rokoch najmä cez sociálne siete) môže nakoniec vyústiť do fyzických, sociálnych, ako aj psychologických problémov (stres a depresia, nevynímajúc samovraždy). Kyberšikana má rovnako nežiaduce účinky ako šikana. Kyberšikana v ojedinelých prípadoch môže viesť k trestnému činu, najmä zo strany agresora než obeť, a to práve preto, že veľa obetí kyberšikany prežíva pocit hanby, trápnosti, zlosti, depresie a istej vzťahovačnosti, čo môže viesť aj sebe-deštrukcii (suicídium). Berúc do úvahy skutočnosti rodinného prostredia, kde sú rodičia zavalení prácou, nemajú čas na deti, sa vykresľuje tento fakt ako alarmujúca skutočnosť.

Najčastejšími typmi kyberšikany na sociálnych sieťach (empirická sonda z roku 2011, výskumná vzorka: 400 respondentov) boli:

Tab. 4 Najčastejšie typy kyberšikany cez sociálne siete, s ktorými sa stretli respondenti

<i>typ</i>	<i>popis</i>	<i>výskyt v %</i>
Obťažovanie – angl. <i>harassment</i>	Posielanie urážlivých a hanlivých správ, mailov, textov	32
On-line súboje – angl. <i>flaming</i>	Posielanie vulgárnych správ, mailov	11
Prenasledovanie – angl. <i>cyberstalking</i>	Posielanie zastrážovacích správ (dieťa sa bojí o vlastnú bezpečnosť, nevychádza von)	4
Odhalenie – angl. <i>outing</i>	Posielanie alebo prepodosielanie súkromných mailov, správ, prípadne aj zdravotných správ a intímnych skutočností	29
Zosobnenie – angl. <i>impersonation</i>	Posielanie najčastejšie príloh v mailoch, ktoré majú obeť poškodiť a zničiť je reputáciu alebo spoločenský status	7
Pretváranka – angl. <i>masquerade</i>	Vydávanie sa za niekoho iného. Najčastejší problém pri telefonovaní u starších občanov.	4
Očierňovanie – angl. <i>denigration</i>	Posielanie nepravdivých informácií inej osobe obeti (najčastejšie: riaditeľ, triedny učiteľ, vedúci a pod), ktorý môže zničiť dobré vzťahy, reputáciu či spoločenský status; takisto sem patrí aj ohováranie, osočovanie	2

5 Možné návrhy opatrení pred online šikanou

V poslednej dobe začína byť kyberšikanou veľkým spoločenským problémom. Niektoré krajiny prijímajú rôzne opatrenia, zákony. V Poľsku je obmedzený prístup na internete, vrátane pripojovania na sociálne siete. V Južnej Kórii je dokonca špeciálny vyšetrovací tím, ktorý je určený pre boj s kyberšikanou. V USA je kyberšikanou od roku 2006 federálnym zločinom (Bližšie pozri: *Kyberšikanou*, online, 2012).

M. A. Campbell (2005) navrhuje 4 oblasti prevencie pred kyberšikanou vo výchovno-vzdelávacom procese:

- 1. *typ*: zvyšovanie gramotnosti o probléme kyberšikanou: niektoré školy si nechcú pripustiť šikanu na školách. Mnohí rodičia zasa neradi rozprávajú o tom, že ich dieťa sa stalo obeťou kyberšikanou z dôvodu, že samotná situácia bude spoločnosti hovoriť, že oni – rodičia niečo vo výchove zanedbali.
- 2. *typ*: celoškolský postoj: v školských poriadkoch musí byť zakotvené a presne zadefinované, čo je to kyberšikanou a musia byť jasné pravidlá a sankcie za porušenie.
- 3. *typ*: kontrola a supervízia: najmä počas prestávok v školách alebo počas trávenia voľného času v domácnostiach.
- 4. *typ*: sociálne a študijné programy: hlavne v oblasti humanitných vied. Študenti sa musia oboznámiť s nástrahami kyberšikanou.

Návrhy technickej prevencie pred kyberšikanou:

- byť opatrný na to, s kým komunikujeme, čo a komu sa to posielala,
- dávať pozor na podozrivú komunikáciu. V prípade podozrenia, ukončiť!,
- zablokovať nežiaduce správy,

- informovať webového správcu o nevhodných informáciách, prípadne nevhodnom správaní sa niektorých užívateľov,
- filtrovať prichádzajúcu poštu,
- nastaviť automatické zmazanie nevyžiadanej pošty,
- byť opatrný pri zadávaní svojich hesiel a nikomu ich neposkytovať!

Prevenia za pomoci vonkajších orgánov

Na celom svete existuje niekoľko inštitúcií, ktoré napomáhajú riešeniam krízových situácií a taktiež i sociálno – patologickým, ku ktorým patrí aj šikana, kyberšikana:

- *nevládne organizácie (často aj občianske združenia)*: patria sem inštitúcie a nadácie, ktoré ponúkajú školám osvetovú činnosť pre učiteľov, žiakov. Tieto aktivity sú zväčša situované pre žiakov základných a stredných škôl, je možné ich využívať aj v rámci ústavnej výchovy (napr. Linka dôvery, K- centrá, Biely kruh bezpečia).
- *inštitúcie pomáhajúce zo zákona*: tieto inštitúcie sú povinné sa podieľať na prevenciu sociálno-patologických javov a poskytovať metodickú, odbornú pomoc zariadením, ktoré sa podieľajú na výchove a vzdelávaní. Sú to, napr.:
 - *pedagogicko-psychologické poradne (PPP)*: veľkou mierou sa podieľajú na riešení problémov šikanovania, záškoláctva, vandalizmu, agresivity a pod.,
 - *centrá výchovnej starostlivosti*: napr. diagnostické centrá,
 - *detské krízové centrum*: ich úloha spočíva v odhalení vinníka agresie alebo samotnej obete,
 - *diagnostický ústav*: napr. Diagnostický ústav pre mládež v Záhorskej Bystrici, Diagnostický ústav sociálni

péče v Černoviciach, Dětský diagnostický ústav v Liberci,

- *Polícia SR*: pôsobí ako represívna zložka až v štádiách po odhalení šikanovania. Je však známe, že aj polícia pôsobí preventívne a to formou rôznych seminárov a prednášok pre žiakov základných škôl,
- *psychiatrická liečebňa*: deti sa najčastejšie ocitajú na psychiatrických oddeleniach kvôli výchovným problémom, poruchám v správaní – agresivite, násilníckym sklonom (šikana) či napr. záškoláctvo. Klienti psychiatrickej liečebne sú často obeť šikanovania.

Záver

Rodina sa v dnešnej dobe nezaobíde bez masovokomunikačných prostriedkov. Informovanosť sa dostáva do popredných priečok aj rodinného života. Mladí človek však prestáva badať hranice, za ktoré si médiá nepustiť. Časté trávenie na internete zbavuje človeka sociálnej zodpovednosti. Každý deň sa nám dostávajú informácie o rozpade etických noriem spoločnosti, šikane, o rozpade manželstiev, rodín, brutalite, násilí... Postupne strácame kontrolu nad svojimi citmi, upadáme do osamelosti a akejsi citovej otupenosti a bezohľadnosti v našich rodinných, pracovných vzťahoch. Rodina sa stáva prioritným záujmom trhu, je vystavená virtuálnemu svetu, ktorého predstaviteľom je virtuálny hrdina, nebojácný, „agresívny, ale aj nevyrovnaný a citovo labilný“ (Gálik, S., 2003, s. 16).

Internet nemá navádzať k agresivite. Mladému človeku, ktorý túži po vzrušení, asi márne predložíme správnu ideovú líniu, no i napriek tomu, môžeme urobiť dôraznú selekciu toho, čo pozorá, čomu sa venuje, čo robí a s kým komunikuje. Rodičia majú základné právo korigovať výchovu. Nemajú sa len prizerať

a schvaľovať možné výkyvy svojich detí, majú byť regulátormi. Šikane sa začala venovať pozornosť až vtedy, keď prišiel nezvratný osud úmrtí niektorých obetí. Kyberšikana sa stáva novodobou epidémiou, ktorá si hľadá svoje miesto v spoločnosti. Treba ju však účelovo vykoreniť, pretože ľudská zaslepenosť a ľahostajnosť sa môže stať vhodnou pôdou kyberšikany.

Literatúra a pramene

1. BARBERIS, G. 1897. *Poznámky z posvätnéj pedagogiky podané členom Zbožnej spoločnosti sv. Františka.*
2. BOURCET, S., GRAVILLONOVÁ, I. 2006. *Šikana ve škole, na ulici, doma.* Praha: Albatros. ISBN 80-00-01552-8.
3. CAMBELL, M. A. 2005. Cyber bullying: An old problem in a new guise? [online] In *Australian Journal of Guidance and Counselling*, roč. 15, č. 1, s. 68–76. [cit. 2012-01-10]. Dostupný na: <http://eprints.qut.edu.au/1925/1/1925.pdf>
4. DEHUE, F., BOLMAN, C., VÖLLINK, T. 2008. Cyberbullying: Qoungsters Experiences and Parental Perceptio. In *Cyber-Psychology&Behavior*, 11, (2), s. 217–223.
5. GÁLIK, S. 2003. *Kultúra, globalizácia a médiá.* In *Médiá na prahu 3. tisícročia.* Trnava: UCM. 190 s. ISBN 80-8903-434-9.
6. HERRING, S. 2001. *Gender and power in online communication.* [online]. c2001. [cit. 2012-01-10]. Dostupný na: <http://rkcsi.indiana.edu/archive/CSI/WP/WPI01-05B.html>
7. CHIBBARO, J. S. 2007. School counselors and the cyberbully: Interventions and implications. In *Professional School Counseling*, 11, (1), s. 65–68.
8. KOLÁŘ, M. 2001. *Bolest šikanovaní.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
9. KOLÁŘ, M. 2005. Výzkum výskytu šikanování na ZŠ v rámci projektu Minimlizace šikany. [online] In KOLÁŘ, M. 2006. Jak na šikanu. In *Psychologie dnes.* [cit. 2012-01-10]. Dostupný na: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=8781>
10. KOLDEOVÁ, L. Elektronické vzdelávanie – výzva alebo ohrozenie? In *Aktuálne otázky pedagogiky* (CD-zborník). Bratislava : PdF UK. s. 280. ISBN 978-80-223-3121-0.
11. *Kyberšikana.* [online]. c2012. [cit. 2012-01-12]. Dostupný z www: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Kyberšikana> (cit. 2012-01-12)

12. LENHART, A. 2007. Cyberbullying and Online Teens. Pew Internet Projekt report. [online]. c2007. [cit. 2012-01-10]. Dostupný na: http://www.pewinternet.org/PPF/r/216/report_display.asp
13. LI, Q. 2007. Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. [online]. c2007. In *Australasian Journal of Educational Technology*, 23, (4), s. 435-454. [cit. 2012-01-12]. Dostupný na: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet23/li.html>
14. MÁTEL, A. 2010. Sociálna patológia rodiny. In NEČAS, O. – ONDŘEJ, J. – HÁLA, M. (eds.) *Sociální, ekonomické, právní a bezpečnostní otázky současnosti*. Sborník příspěvků z 2. mezinárodní slovensko – české konference. Praha: SVŠES, 2010. ISBN 978-80-86744-84-1, s. 310-316.
15. *Prevenčia šikanovania*. [online]. c2012. [cit. 2012-01-12]. Dostupný z [www: http://www.prevenciasikanovania.sk/?mod=odbornici-projekty-sk--kybersikana-u-mladeze-vo-Flamsku&web=62618bdc3d06553bde7e36e4a8ce5693](http://www.prevenciasikanovania.sk/?mod=odbornici-projekty-sk--kybersikana-u-mladeze-vo-Flamsku&web=62618bdc3d06553bde7e36e4a8ce5693)
16. ROZINAJOVÁ, H. 1996. *Základy rodinnej a sexuálnej výchovy*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-01212-9.
17. ŘÍČAN, P. 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha : Portál. ISBN 8071780499.
18. SMETANOVÁ, D. „Ja si nepichám, ja klikám.“ In *Prevenčia*, roč. 9, č. 4, 2010. s. 30-39. ISSN 1336-3689.
19. *Stop kyberšikane*. [online]. c2012. [cit. 2012-01-12]. Dostupný z [www: http://www.Stopcyberbullying.org/what_is_cyberbullying_exactly.html](http://www.Stopcyberbullying.org/what_is_cyberbullying_exactly.html)
20. SUBRAHMANYAM, K. – ŠMAHEL, D. *Digital Youth: The Role of Media in Development*. New York: Springer, 2010. 248 s. *Advancing Responsible Adolescent Development*. ISBN 1-4419-6277-8. Dostupné na:

- [http://is.muni.cz/osoba/davs#publikace\(online\)](http://is.muni.cz/osoba/davs#publikace(online)) [cit. 2012-01-12].
21. STAŠOVÁ, L. 2001. *Rodina jako výchovný a socializační činitel*. In: Člověk-prostředí-výchova. Brno : Paido. s. 78–85.
 22. WILLARD, N. 2004. *I Cant See You – You Cant See Me: How the Use of Information and Communication Technologies Can Impact Responsible Behavior*. [online]. c2004. [cit. 2012-01-12]. Dostupný na: <http://cyberbully.org/documents/docs/dishinhibition.pdf>
 23. ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-00456-1.

Závislost nových médií u dětí a mládeže - polský náhled

Łukasz Tomczyk, Arkadiusz Wąsiński

Úvod

Riziko závislosti na nových médiích je zvlášt' reálné v případě nejmladší generace uživatelů. Mládež a zejména děti jsou převážně zbaveni nejen výchovné podpory, ale i elementárního zájmu rodičů, pečovatелů/vychovatelů i učitelů. Místo věcné přípravy na vědomou a bezpečnou účast v prostoru sociálních médií, dostávají plnou volnost/svobodu neomezovanou myšlením o morálních následcích svých činů, odpovědností za ně, ani o též vlastních závazcích a povinnostech. Postoj bezradnosti nebo pečovatelské a výchovné ignorance dospělých vystavuje děti a mládež nekritickému a naivnímu přijímání – jako nových kulturních vzorů – negativních (pseudo) hodnot a módního chování, které často deprivují a propagují nebezpečné deviační chování. Je nutné upozornit, že takový postoj dospělých vystavuje mladé uživatele sítě na bezreflexní, a dokonce bezmyšlenkovité přijímání libovolných obsahů dostupných v síti a současně neuvědomované identifikování se s propagovaným myšlenkovým řádem, aspiracemi a životním stylem – čili specifickou „logikou“ fungování sociálních médií. Ale pak svět nasycený novými médii přestává být výlučně atraktivní alternativou pro nevirtuální každodennost, ve které probíhá život, a stává se, ve vědomí tak uformovaných mentálně mladých lidí, jedinou realitou, která zasluhuje osobní angažovanost a čas, tj. to, čeho má každý mladý člověk přebytek. Ve světě bez alternativy tudíž začíná probíhat všechno to, co má pro něho význam. Takový stav jejich rozumu a emocionality způsobuje, že se uzavírají před opožděnými výchovnými vlivy a pokusy terapeutických aktivit, které začínají činit rodiče, vychovatelé a učitelé překvapení průběhem věcí.

1 Specifika netolismu

Závislost znamená neustálou neovladatelnou chuť dělat jisté činnosti nebo je opakovat, což dává satisfakci, na kterou je těžké rezignovat. Je možné se stát závislým na samotném předmětu – přenášeči – s ohledem na atraktivitu a mobilnost formy, je možné stát se závislým na obsahu a možnosti např. životních stylů, vzorů chování, propagované hierarchii hodnot a hodnocení (Filipiak, 2003, s. 190–191). Bronisław Siemieniecki zdůrazňuje, že závislost je z počátku slabě postižitelná, ale postupem času, kdy se rozvine, začíná generovat nezvratitelné škody, kromě jiného izolaci od osob, se kterými měl závislý doposud kontakt, ztrácí emoční spojení. Část závislých nedokáže efektivně komunikovat v reálném prostoru. Ztrácí s blízkými osobami emoční vazby vyjadřované v reálném světě, kreujíc nový životní prostor odtržený od skutečnosti. Veškeré mezery a psychosociální nedostatky vyplňuje digitální mašina. Pro mnoho důležitých osob (rodiče, vychovatele, učitele) je cesta, na které se nachází závislá osoba, slabě viditelná. Mezi vážné symptomy, typické pro žáka, patří: horší výsledky ve škole, neochota co se týče přímých kontaktů s vrstevníky, omezení každodenních aktivit na práci jen a výlučně s digitálním zařízením. Okolí vidí závislost intenzivněji v momentu, kdy mladá osoba cítí silnou, mnohokrát neodůvodněnou potřebu (vnitřní donucení). S používáním médií, které má charakter závislosti, se váže nivalování pocitování škod, jaké způsobuje takovou situací sobě a blízkému okolí. Kromě bagatelizace, se vyskytuje nesoustředění, poruchy paměti, zlehčování důležitých věcí. Rychle přestává být důležité vše to, co bylo doposud důležité v reálném prostoru, a počítač a internet plně vyplňují život (Siemieniecki, 2008, s. 219).

Uvažování o problematice závislosti v kontextu nových médií musí mít duální charakter zachycený přes prizmat médií jako objektu závislosti a faktoru podmiňujícího jeho vznik. V literatuře

je většinou analyzován aspekt závislosti na samotných médiích prostřednictvím specifických mechanismů řídících/ovládajících tento proces. Mnoho výzkumníků uznává, že tato perspektiva dominuje, protože analyzují způsoby, jakými se média přičiňují k utváření závislé osobnosti, i když druh závislosti nemusí být nutně spojen s médií. Jadwiga Kwiek tvrdí, že bez úspěchu co se týče terapie závislé osobnosti je těžko mluvit o pozitivních výsledcích terapie závislosti na samotných médiích. Tato zákonitost se vyskytuje v léčení jiných typů závislostí, kde se střízliví alkoholici stávají závislými na nutnosti pomáhat jiným. Takové hledisko je v sociálním prostoru „hodnotnější“ závislosti, nevyvolávající velké ztráty. Musíme zde zdůraznit, že samotná struktura závislé osobnosti zůstává beze změn. Většina znalostí na téma závislosti je hromaděna přes prizmatu výzkumu a terapii ve vztahu k chemickým látkám, jako alkohol, nikotin, drogy. Je nutné pamatovat, že neexistuje dostatečný základ pro automatické přenášení a vysvětlování mechanismů závislosti na elektronických médiích, zejména u dětí a mládeže. Pořadí vzniku mechanismu závislosti probíhá v první řadě prostřednictvím formování postojů, chování a situací napomáhajících vzniku závislosti, zatímco sekundárním elementem v pořadí je nadměrné využívání média. V případě závislosti na médiích, zejména u malých dětí, se nejprve vyskytuje nadměrný kontakt s návykovou látkou (televize, internet, počítačové hry), zatímco samotné utváření se závislosti má sekundární charakter. Je přirozené, že tyto dva procesy se mohou prolínat, probíhají ve stejné době (Kwiek, 2009, s. 189). Nelze zapomínat, že zásadní příčinou závislosti na počítači není samotné zařízení, ale ztráta kontroly nad používáním média (Noga, 2008, s. 61).

Již více než 10 let trvají diskuse, zda existuje jev závislosti na internetu. Zdánlivě banální otázka však budí u odborníků pochybnosti. Samozřejmě, bez diskuse se konstatuje existence jiných návykových látek a činností, jako alkohol, cigarety, léky, avšak ve věci počítače a internetu nemají všichni stejný názor. Důkazem

toho je, že tento typ choroby není zohledněn v americkém diagnostickém systému a systému ICD klasifikujícím onemocnění různého druhu. Diagnostika choroby přináší s sebou několik následků ve zdravotní dimenzi (určení způsobu léčení zabraňující jejímu výskytu a též remisím) pro nemocného (schéma, jak postupovat, volba léků a způsobu práce s dysfunkcí) a okolí – zejména rodiny (aby byla informována, v čem tkví problém a jak postupovat s nemocným v jeho vlastním prostředí) (Chocholska, Osipczuk, 2009, s. 75). Závislost na internetu a počítači má v Polsku různorodou terminologii, kromě jiného: infoholismus, síťoholismus, internetoholismus, ZUI /pl. zkratka/ – syndrom závislosti na internetu. Zde musíme připomenout, že to, co výzkumníci před více než 10 lety nazývali závislostí na internetu, je v současnosti, v době rozvoje různých e-slужeb normou (Chocholska, Osipczuk, 2009, s. 85–6)! Stává se, že osoby seznámené s problematikou závislosti (terapeuti, šéfové institucí pro osoby závislé nebo samotní závislí) zdůrazňují, že existuje tendence neuznávat jako chorobu závislost na internetu nebo šíře nových médiích, poněvadž systém léčení není připraven věnovat se tak velké skupině pacientů.

Jedním z prvních zprofesionalizovaných testů sloužících k diagnóze zneužívání nových médií byla metoda Dr Kimberly Young. Na jejím základě se dodnes tvoří většina kvízů, psychozábav a jiných nástrojů sloužících k určení „zda jsem závislý/á na síti“. Z otázek nejčastěji kladených v podobných testech lze vyčlenit kromě jiného následující detailní problémy:

- Zda dítě ví, kolik času může strávit před počítačem každý den nebo týdně? Jak často překračuje tento limit?
- Jak často zanedbává domácí povinnosti, aby mohlo být online?
- Jak často tráví raději čas u počítače než s rodinou?
- Jak často dítě navazuje známosti přes internet? Jsou přenášeny do reálného života?
- Jak často vám vadí situace, kdy vaše dítě tráví čas v síti?

- Determinuje čas strávený na internetu negativní hodnocení ve škole?
- Jak často dítě po příchodu domů, než udělá cokoli jiného, kontroluje e-mailovou schránku a sedá si před počítač?
- Máte dojem, že se dítě izoluje od ostatních?
- Ukrývá dítě před vámi to, co dělá na síti?
- Zlobí se dítě, kdy ho něco vyruší při používání nových médií?
- Zlobí se dítě, když mu omezujete čas online?
- Když dítě odejde od počítače, působí unaveněji, než když k němu usedalo?
- Jak často dítě působí dojmem, že myslí jen na to, aby se vrátilo co nejrychleji k počítači?
- Jak často dítě volí sezení před počítačem místo jiné, doposud oblíbené aktivity?
- Jak často dítě raději komunikuje s počítačem, než aby se setkalo se známými?
- Jak často je dítě nervózní, posmutnělé, zlobivé a tyto příznaky ustupují hned po tom, jak usedne k počítači (Chocholska, Osipczuk, 2009, s. 88–89)?

Co by mělo, kromě shora uvedených příznaků, vyvolat náš neklid? Níže uvedený příklad je pokusem o syntézu otázek:

1. Asociální chování spočívající v trávení velkého množství času na počítači a na internetu, který jej odcizuje od okolního světa. Sociální separace spočívající ve vyhýbání se bývalým známým a v používání mnoha identit v síti. Dítě má známé výlučně v prostředí internetu a nesetkává se s nimi v reálném světě.
2. Monotónní aktivita omezující se na vykonávání jednoho druhu činnosti (např. her online).
3. Koncentrování se na prohlížení erotických a pornografických stran, navštěvování erotických chatů.
4. Známkou izolace je též hraní her pro jednoho hráče.

5. Život na síti se stal nejvyšší hodnotou a všechny aktivity mimo ni jsou odsunuty na druhou kolej (Chocholska, Osipczuk, 2009, s. 92–94).

Závislí na internetu jsou nenápadní, na rozdíl od osob majících „problémy s drogami“. Nejsou vidět v obchodních centrech či na nádražích. Problém nevykazuje znaky trestného činu, a tudíž není registrován. Je těžké v současnosti odhadnout, kolik procent dětí nese znaky závislosti.

Pediatři upozorňují na to, že stále více dětí má vady držení těla, poruchy jemné a hrubé motoriky, narušenou životosprávu a stravovací návyky atd., což s sebou nese riziko vzniku nadváhy a onemocnění krevního oběhu.

Podle učitelů roste počet dětí s emočními a sociálními problémy. Dodatečně se vyskytují psychosomatické potíže, včetně problémů se soustředěním. V tomto aspektu se zdá být zajímavé provedení analýz, nakolik se používání elektronických médií přičiňuje k výskytu těchto obtíží a poruch (Holtkamp, 2010, s. 147–148).

2 Vlastní výzkum (1)

Předmětem diagnostického výzkumu bylo zjistit a rozeznat projevy závislosti na současných informačních technologiích u dětí školního věku. Výzkumné problémy byly soustředěny na analýzu projevů netolismu a na hlavní příčiny podmiňující jeho výskyt u dětí školního věku. Dále také stanovit výchovné role rodičů jako účinného působení proti jevu závislosti na nových informačních technologiích.

Faktory charakterizující jakost a charakter, s jakým žáci druhého stupně ZŠ používají počítač a internet, jakož i studenti

středních škol byly východiskem pro analýzu empirických údajů v tomto článku.

Diagnostický výzkum realizovali v rámci pilotního programu pracovníci Fakulty humanitních věd a mezinárodních studií Vysoké školy pro administrativu (*Wydział Nauk Humanistycznych i Studiów Międzynarodowych Wyższej Szkoły Administracji*) ve městě Bielsko-Biala za aktivní podpory Školské správy (*Kuratorium Oświaty*) v Katovicích. Tato podpora spočívala hlavně ve třech oblastech spolupráce: metodické konzultace vypracovaného nástroje, zpřístupnění oficiální strany školské správy (Kuratorium) za účelem umístění linku, který nasměroval zkoumané žáky na elektronické formuláře dotazníku, a též motivování učitelů druhého stupně ZŠ a středních škol k propagování výzkumu u žáků/studentů.

Výběr výzkumného vzorku proběhl ve dvou etapách. První etapa byla vázána na arbitrážní rozhodnutí autorů projektu omezujícím potenciální skupinu osob, které je nutné zahrnout do výzkumu na žáky druhého stupně ZŠ a na studenty středních škol. Toto omezení bylo způsobeno přesvědčením, že jestli je netolismus jevem reálně ohrožujícím polskou mládež, pak jej bude možné vypořádat především ve věkových skupinách adekvátních uvedeným typům škol.

Tak, jak jsme předpokládali, žáci nejméně využívají internet během ranních hodin, před polednem a odpoledne, což jsou hodiny školního vyučování a práce, a pak v noci. Tato situace se však mění v období zimních a letních prázdnin a svátků, nebo jiných volných dní. Počítačová aktivita roste během hodin předpoledních, odpoledních, a poměrně často i nočních. V období běžné školní docházky tráví žáci a studenti nejčastěji čas u počítače odpoledne a večer. Nejvyšší zaznamenané hodnoty jsou v rozmezí od 1 do 3 hodin. Je však menší skupina žáků trávících čas každý den v

hodinách atypických pro ostatní, tj. před polednem, během poledne a v noci, ale i zrána. Takové hodiny počítačové aktivity znamenají nadměrný zájem o virtuální svět na úkor – na jedné straně kýžené aktivity v reálném světě, a na druhé straně intelektuální práce, přímých sociálních kontaktů, zábavy a odpočinku.

Je nutné připustit, že taková situace vede nejpravděpodobněji ke chronické únavě žáků, zanedbávání školních a domácích povinností, oslabení vazeb ve skupinách vrstevníků v místním prostředí, postupnému vycouvání z angažované účasti v rodinném, sousedském a vrstevnickém životě. Zneklidňující remise ve vztahu k riziku závislosti na internetu jsou spojené s nejvyššími hodnotami v tabulce 1, zejména ve sloupcích: „v noci“ a „časně ráno“, což jsou období dne, které by měly být ze zásady věnovány spánku a ranní přípravě před odchodem do školy. Samozřejmě tato artikulovaná připuštění nejsou rozsudkem, že někdo je závislý, jediné exponují nevhodné chování žáků, které až potom, kdy se zafixuje a stane stálým elementem jejich životního stylu, může vyvolávat nepříznivé mechanismy vedoucí k netolismu.

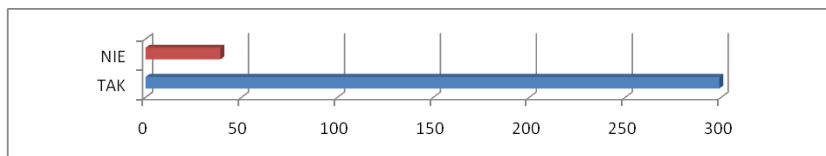
Tab. 1 Preference žáků v rozsahu času a denní doby používání počítače (vlastní výzkum)

Kolik hodin trávíš před počítačem?						
	dopoledne	během poledne	odpoledne	večer	v noci	časně ráno
0h	268	238	76	33	219	281
1h	44	58	97	98	57	37
2h	15	20	94	108	32	9
3h	4	9	40	64	16	3
4h	7	13	31	35	14	8

Projektující výzkumný proces jsme předpokládali, že kontrola rodičů, důležitých osob pro své děti je jednou z podstatných determinantů škály rizika netolismu. Tento předpoklad má sociologické podloží a váže se na význam sociální kontroly, co se týče eliminace chování neakceptovaných v sociální skupině a účinnosti propagace toho chování, které patří k chování žádoucímu (Turner, 1998, s.80–83, 95–96). Orientace rodičů v oblasti počítačové aktivity svých dětí patří do základních kritérií určujících míru ohrožení netolismem. Vyplyvá to z toho, že nedostatek kontroly rodičů toho, jak často a dlouho jejich děti používají počítač, jakož i během jaké denní doby, zvětšuje riziko nabytí a zafixování negativního počítačového chování. V průběhu času se ve vědomí žáků fixuje přesvědčení o individuální aktivitě beztréstně předsevzaté ve virtuálním prostoru, což následně rodí riziko touhy hledání nových zážitků, které mohou vyvolat obsahy ztotožňované se stále více deviačním chováním prezentovaným v prostoru internetu.

Míra zájmu rodičů o to, jak často jejich děti používají počítač, je tudíž absolutně základním kritériem. Analýza výsledků výzkumu ukazuje rodiče v pozitivním světle a vede k závěru, že uvedená míra zájmu je velmi velká. Na výkresu 1 jsou zobrazeny výpovědi žáků, které v celkovém ponětí poukazují dobrou proporcii 7,6:1 mezi úrovní zorientování rodičů v rozsahu počítačové aktivity jejich dětí a nedostatkem znalostí na téma (odpovědi kladné N=299, záporné N=39).

Graf 1 Míra zájmu rodičů o frekvenci používání počítače dětí (tj. žáci ZŠ druhého stupně a studenti středních škol, kteří se zúčastnili výzkumu)



TAK – ANO, NIE – NE

Toto kritérium se samozřejmě neomezuje na jednoduchou otázku, nakolik se rodiče orientují, jak často jejich děti používají počítač. Je ono mnohem složitější. Protože podstatná je vůle a schopnost efektivního kontrolování hranic stavěným dětem při používání počítače a sítě, a též intelektuální, informační a technické kompetence rodičů. V případě nízkých kompetencí rodičů se vyskytuje reální bariera znemožňující kontrolování hranic vzhledem k tomu, že analogické kompetence jejich dětí jsou neustále aktualizovány a rozvíjeny. Nesplnění kritéria spojeného s uvedenými skupinami kompetencí vede k situacím, ve kterých informaticky neznalí a neorientovaní rodiče nejsou schopni ani technicky zajistit ani kontrolovat počítač a síť před nežádoucím programovým vybavením a internetovými službami, ani intelektuálně obsáhnout pravděpodobné psychologické a sociální konsekvence v oblasti vlivu jednotlivých obsahů aplikací a služeb na osobnost vlastního dítěte.

V předmětných výzkumech na téma podmínek jevu netolisimu mládeže byla položena otázka: „V jakém rozsahu mají důležité osoby vliv na to, jakým způsobem a v jakém rozsahu používá mládež školou povinná síťová média?“. Je nutné zdůraznit, že největší normativně-kontrolní aktivita rodičů se projevuje v oblasti určování zásad používání počítače i Internetu týkajících se stanovení

přípustných dob a objemu času na vzdělávací práci a zábavy v kybernetického prostoru. Vysvětlením takového stavu věci je nejpravděpodobněji fakt, že pro rodiče dokonce i s poměrně malými intelektuálními, inforatickými a technickými kompetencemi je to úkol relativně snadný, aby ho vymáhali, ve srovnání s neustálým kontrolováním vnitřních i vnějších zdrojů dostupných na disku počítače a online.

Tab. 2 Specifikum rodičovské kontroly v rozsahu způsobů, jak žáci vy/používají počítač a Internet (vlastní výzkum)

	Dohodnuto		Nedohodnuto	
	N	%	N	%
doba používání počítače	71	21,00	267	78,99
čas používání počítače	88	26,03	250	73,96
druhy programů, které můžešpoužívat	54	15,97	284	84,02
druhy počítačových her, které můžešhrát	37	10,94	301	89,05
druhy filmů z Internetu, na které můžešdívat	60	17,75	278	82,24

Proč rodiče nekontrolují obsah, který se vyskytuje v zásobách počítače vlastního dítěte? Je to otázka komplikovaná. Charakter provedeného výzkumu nedovoluje jednoznačně odpovědět. Jednak získané výsledky vrhají jistým způsobem světlo na tento problém (viz tab. 2). Jedním z faktorů je bezpochyby neznalost vlastností nových médií, neschopnost správně/efektivně používat počítač a síť, což ztěžuje možnost účinného kontrolování obsahu zásob počítače, které hromadí vlastní dítě, nainstalovaných programů a her, zjištění seznamu internetových stran, ke kterým se má/mělo přístup a internetových služeb, kterých využívalo. Navíc, většinou se s tím pojí neznalost programového vyba-

vení zabezpečujícího počítač, včetně aplikací ze skupiny „rodičovské kontroly“. Jiným faktorem může být neznalost rodičů v oblasti ohrožení spojených hlavně s počítačovými hrami a internetovou sítí, která je podloží jejich ignorance a nezájmu o všechny formy počítačové aktivity vlastních dětí.

Nutno zdůraznit, že na jedné straně se rodiče dětí – respondenti zajímají o frekvenci používání počítače, ale na druhé straně téměř vůbec nejeví zájem o obsah, ke kterému mají jejich děti přístup, co se týče her a počítačových aplikací, internetových stran a filmů stahovaných právě z Internetu (tab. 2). Podobně nepříznivě se utvářejí výsledky spojené se zjišťováním denní doby a objemu času používání počítače a sítě.

Těžkosti efektivní rodičovské kontroly se komplikují dokonce i z toho důvodu, že poměrně bezproblémové kritérium spojené s kontrolou času používání počítače a sítě se mění s věkem dítěte, a tudíž jeho zájmy, školními povinnostmi, infromatickými kompetencemi a osobnostní zralostí. Pak definování zásad používání počítače a Internetu, včetně instalování monitorujícího programového vybavení, jak rovněž managementu / organizování času internetových spojení vyžaduje vzájemnou spolupráci a akceptaci obou stran (rodiče a dítěte/ adolescenta). Instalování programů monitorujících a blokuujících spuštění různých aplikací nebo využívání určitých internetových služeb bez informování a souhlasu dítěte/adolescenta ve věku nad 10 let, které/ý se učí v ZŠ druhého stupně nebo střední škole může vést k jeho vzpouře, oslabení důvěry k rodičovi a otevřeného manifestování své nespokojenosti v podobě nonkonformního chování, a dokonce agresivního nebo autoagresivního.

Analýza výsledků výzkumu orientovaných na diagnózu výskytu faktorů zvětšujících riziko netolismu mládeže v školním věku vede k závěru, že v současnosti se může největší ohrožení v

této oblasti paradoxně vyskytovat v rodinném prostředí. O správnosti právě takového postřehu svědčí výpovědi žáků ZŠ druhého stupně a studentů středních škol uspořádané podle kritérií přijatých ve výzkumu. Největší negativní význam z hlediska rizika spuštění mechanismů spojených s jevem netolismu je asociován s nedostatkem připravenosti rodičů k promyšlenému výchovnému působení v souladu s koncepcí vychování ve vztahu k médiím (Lepa, 2000). Porovnání výpovědi respondentů na různé otázky položené v anketě ukazuje, že rodiče nejsou ve výchovném procesu konsekventní, což jednak budí dojem spíše vědomého odstupování od iniciace výchovných situací – v této oblasti věcí důležitých pro poznávací, sociální, a především morální rozvoj žáků a studentů než autorskými strategiemi domácí/rodičovské výchovy orientované na média.

Závěr

Analýza výsledků získaných z vlastního výzkumu poukazuje na klíčovou otázku ztotožňovanou s vědomím rodičů o formách „sít'ové“ aktivity jejich dítěte v rodinném domu/domácnosti. A musíme zde zdůraznit, že se jedná o aktivitu, kterou jejich dítě realizuje každý den ve svém pokoji. O tom, jak zavádějící může být zdánlivá fyzická blízkost dítěte a rodičů svědčí např. disproporce mezi formální a skutečnou kontrolou. Je to vidět v přehledu údajů poukazujících na velký, téměř 82% zájem rodičů o frekvenci používání počítače (kontrola formální) a neexistenci skutečné kontroly (téměř 80% rodičů) toho, jakým způsobem dítě používá počítač a Internet. Uvedená disproporce údajů poukazuje na to, že rodiče si většinou uvědomují nutnost kontrolování „sít'ové“ aktivity vlastního dítěte, a žel rovněž většinou se uspokojují jen tím, co se týče denní doby a objemu času věnovaného zábavě novými technologiemi (Více: Kopecký, Krejčí, 2010, s. 20). Neprojevují zájem o druhy programů a počítačových her, ani o druhy filmů prohlížených v Internetu. Lze tudíž konstatovat, že se projevuje nedosta-

tek elementárních znalostí spojených se skutečnou tváří „sítové“ aktivity vlastního dítěte. Tím se mentálně fixuje vzdalování se dítěte získávajícího nové virtuální zkušenosti od rodičů – kteří nevědí nejen to, jaký je obsah těch zkušeností, ale dokonce neví ani jaké jsou samotné zkušenosti spojené s jejich prožíváním. Taková situace ochuzuje jejich vztahy s dítětem, se kterým pak nerozvíjejí společný jazyk a nesdílejí postřehy/vněmy a pocity v oblasti jim nedostupných životních zkušeností dítěte. Není rovněž prospěšná z hlediska omezení jejich reálních možností výchovného působení.

Poznámky

- (1) Tyto výsledky výzkumu spolu s komentářem byly publikovány v článku A. Wąsinski, Ł. Tomczyk, Aktywność młodzieży oraz rola rodziców w przestrzeni mediów sieciowych w perspektywie zagrożeń netoholizmem na przykładzie badań własnych), [in] Z. Zieliński (red.) Role informatyki w ekonomických a společenských vědách. Interdisciplinární inovace a implikace. (Rola informatyki w naukach ekonomicznych i społecznych. Innowacje i implikacje interdyscyplinarne), díl (Tom) 1, Wyższa Szkoła Handlowa, Kielce 2011, s. 178–195. [ISBN 978-83-89274-60-1]

Literatura a prameny

1. CHOCHOLSKA P., OSIPCZUK M. (2009), *Závislost na počítači a Internetu dětí a mládeže (Uzależnienie od komputera i Internetu u dzieci i młodzieży)* Wyd. Hachette Polska: Warszawa.
2. FILIPIAK M. (2003), *Homo Communicans, Úvod do teórie masového komunikování (Wprowadzenie do teorii masowego komunikowania)*, Wyd. UMCS: Lublin 2003.
3. KOPECKÝ K., KREJČÍ V. (2010), *RIZIKA VIRTUÁLNÍ KOMUNIKACE – (příručka pro učitele a rodiče)*, NET UNIVERSITY: Olomouc.
4. KWIEK J. (2009), *Média a problém závislosti (Media w problem uzależnień)* In: J. Bednarek, A. Andrzejewska (ed.), *Kybernetický svět, možnosti a ohrožení (Cyberświat, możliwości i zagrożenia)* Wyd. Żak, Warszawa.
5. LEPA A. BP (2000), *Pedagogika masových médií. (Pedagogika mass mediów)*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie: Łódź.
6. NOGA H. (2008), *Výchovní aspekty informatické revoluce (Wychowawcze aspekty rewolucji informatycznej)*, Wyd. Akademia Pedagogiczna: Kraków.
7. SIEMIENIECKI B. (2008), *Média a patologie (Media a patologie)*, In: B. Siemieniecki (ed.), *Mediální pedagogika (Pedagogika medialna)*, Wyd. PWN: Warszawa 2008.
8. TURNER J. H. (1998), *Sociologie. Koncepcje a jejich uplatnění (Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie)* přel. E. Różalska, Wydawnictwo Zysk i S-ka: Poznań.
9. WĄSINSKI A., TOMCZYK Ł. (2011), *Aktivita mládeže v prostoru síťových médií a role rodičů v perspektivě ohrožení netolismem na příkladě vlastního výzkumu (Aktywność młodzieży oraz rola rodziców w przestrzeni mediów sieciowych w perspektywie zagrożeń netoholizmem na przykładzie badań własnych)*, In: Z. Zieliński (ed.) Ro-

le informatiky v ekonomických a společenských vědách. Interdisciplinární inovace a implikace. (Rola informatyki w naukach ekonomicznych i społecznych. Innowacje i implikacje interdyscyplinarne), díl (Tom) 1, Wyższa Szkoła Handlowa: Kielce.

Subjektivní bezpečnost teenagerů na internetu: kybergrooming jako subjektivní hrozba

Zuzana Václavíková

Úvod

Tato práce se zaměřuje na jeden z fenoménů kyberkriminality, a to jev zvaný onlinegrooming. Spolu s rozvojem sociálních sítí a zpřístupněním počítačové techniky dětem a mládeži stále více vzrůstá riziko napadení právě těchto mladistvých. Dopady, které má tento jev na dítě, které se s ním setká, lze ilustrovat několika příklady (viz dále). Jedná se o velice nebezpečný a čím dál častější jev v naší společnosti. Některé z dětí však stále nemají ponětí, že je tento fenomén může ohrozit a rizikovitost svého chování na internetu si vůbec neuvědomují.

Cílem šetření, které bylo podkladem pro tuto práci, bylo zjistit, zda si nejvíce ohrožená věková skupina dětí a mladistvých uvědomuje hrozbu, kterou pro ně fenomén onlinegroomingu představuje. Vzhledem k účelu práce, kterým je primárně zmapovat prostředí pro pozdější výzkum, se práce nezabývala podrobným popsáním reakcí zkoumaných subjektů na charakteristické projevy, ale ověřovala hypotézu, která tvrdí, že ohrožená skupina nepovažuje charakteristické projevy onlinegroomingu za rizikové ani je nevnímá jako hrozbu. Tato hypotéza vychází z teorií viktimologické prevence a je založena na laickém pozorování dostupnosti preventivních programů, týkajících se zkoumaného fenoménu. Zkoumaný vzorek byl vybrán z populace dětí a mladistvých navštěvujících druhé stupně základních škol v lokalitě Hradec Králové. Šetření bylo prováděno metodou dotazníku rozdáváním ve vybraných třídách. Cílem této studie bylo zmapovat prostředí teenagerů, kteří jsou nejvíce ohroženi fenoménem kybergroomingu, a následně zjistit, zda projevy kybergroomingu považují za

subjektivní hrozbu. V první části článku bude představeno samotné šetření, následně se text zaměří na analýzu dat a výsledky šetření. Ve třetí části text nabídne diskuzi k tématu a závěr.

1 Empirická část

V této části práce budou uvedeny obecné informace o průběhu šetření, dále budou představena sesbíraná data a jejich interpretace v souvislosti s hypotézou. Zaměříme se na identifikační údaje o šetřeném vzorku a následně bude věnován prostor jednotlivým projevům kybergroomingu a výsledkům šetření u každého z nich a také analýza doplňujících dat, týkajících se povědomí o fenoménu.

1.1 Metoda

Pro účely našeho výzkumu byl vybrán kvantitativní přístup. Kvantitativním přístupem rozumíme deduktivní vyvozování na základě teorie. Nebo také testování hypotéz, které existují v teorii nebo v realitě (Disman, 2008). Jakmile je představena hypotéza, veškeré kroky výzkumu se odvíjejí od ní. Kvantitativní výzkum zkoumá pouze pravdivost či nepravdivost hypotézy a jeho cílem je číselně vyjádřit vztahy mezi proměnnými.

1.2 Pilotáž

Samotný výzkum byl započat pilotáží, jejímž cílem bylo připravit dotazník myšlení teenagerů. Na základě pilotáže byla upravena otázka číslo dvacet čtyři, respektive odpověď a), u které bylo doplněno vysvětlení požadovaného úkonu. Při pilotáži nebyl shledán žádný další problém v dotazníku, a proto mohl být dotazník po drobné úpravě poskytnut respondentům.

1.3 Vzorek

Jako vzorek bylo zamýšleno vybrat dvacet žáků druhého stupně z každé z pěti vybraných škol v Hradci Králové. Celkem měl tedy vzorek čítat sto respondentů. Školy byly vybrány tak, aby vzorek alespoň zhruba kopíroval sociální strukturu města. Dvě školy byly vybrány účelově. Škola s pracovním číslem dva byla vybrána jako škola, která je obecně považována za sociálně nejslabší ve městě. Škola s pracovním číslem čtyři byla vybrána jako škola, kterou navštěvují žáci sociálně nejsilnější, jedná se o výběrovou základní školu. Další tři základní školy byly vybrány náhodně. Z těchto tří škol však jedna šetření odmítla, a to z důvodu přípravy žáků k přijímacím zkouškám na střední školy. Při nahrazování této školy bohužel odmítly participovat i další školy, proto bylo rozhodnuto o ponechání vzorku na počtu osmdesát žáků, jelikož by již nebyla zajištěna náhodnost výběru školy. Toto snížení počtu není v našem šetření nijak důležité, a to především z důvodu, že se jedná o předvýzkum k navazující kvalitativní práci. V mezinárodních sociologických předvýzkumech se běžně pracuje pouze se vzorkem třiceti osob. Naše šetření tento počet stále převyšuje, a můžeme ho tedy považovat za bezproblémový.

Respondenti z každé školy byli vybíráni náhodně pomocí vygenerovaných čísel. Z každého ročníku druhého stupně základní školy bylo vybráno pět žáků. Celkem bylo z každého ročníku druhého stupně vybráno dvacet žáků. Konečný vzorek respondentů je osmdesát žáků druhého stupně základních škol. Šetření se zúčastnilo přesně čtyřicet chlapců a čtyřicet děvčat. Z každého ročníku, tedy z šestých, sedmých, osmých a devátých tříd, vyplnilo dotazník dvacet žáků. Věkové rozložení přesně neodpovídá předpokládanému věku v jednotlivých ročnících. Tato situace je způsobena odklady nástupu ke školní docházce, opakováním ročníku a podobnými faktory. Věkově jsou tedy respondenti rozloženi následovně. 9 dotazovaných jedenáctiletých, 15 dotazovaných byli žáci

ve věku 12 let, 19 žáků třináctiletých, 24 žáků čtrnáctiletých, patnáctiletí se šetření zúčastnili v počtu 12 a jeden respondent uvedl věk 16 let.

1.4 Hypotéza

Šetření se zabývá subjektivní bezpečností teenagerů na internetu. Speciálně fenoménem kybergroomingu. Úkolem výzkumu je zjistit, zda teenageři od jedenácti do patnácti let považují projevy kybergroomingu za subjektivní hrozbu. Hypotéza výzkumu zní: *Minimálně devadesát procent dětí, spadajících do nejvíce ohrožené věkové skupiny fenoménem onlinegroomingu, nepovažuje jeho projevy za subjektivní hrozbu.* Fenomén kybergroomingu se rozšířil s rozvojem sociálních sítí, internetových seznamek a portálů s chatovými místnostmi. Nejvíce jsou tímto fenoménem ohroženy děti od jedenácti do sedmnácti let (Choo, 2009).

2 Výsledky šetření

2.1 Sdílení osobních informací

Poskytnutím svých osobních údajů na internetu se dítě vystavuje velkému riziku. K jevu, kdy predátor žádá oběť o osobní údaje, dochází v první fázi procesu kybergroomingu, v tzv. fázi přípravy kontaktu. Podle odpovědí na otázky, zaměřující se na jev poskytnutí osobních údajů skrze odpověď na výherní email, by respondenti své osobní informace neznámému člověku na internetu neposkytli. Nejčastější volenou odpovědí na otázku o hypotetickém poskytnutí osobních informací byla možnost *určitě ne*. Průměrná hodnota stanula na čísle 1,4 (1), což odpovídá tomu, že se respondenti přikláněli k možnostem neposkytnutí osobních údajů.

Na škále bezpečnosti projevů kybergroomingu byly pak jevy *Poskytování osobních informací (adresa, datum narození, telefon) neznámým osobám na internetu* a *Poskytování osobních informací (adresa, datum narození, telefon) osobám, které znáte jen přes internet* označovány nejčastěji číslem 4 (2). Průměrná hodnota se však lišila. U poskytnutí informací neznámým osobám dosahovala hodnoty 4,13, zatímco u poskytnutí informací osobám známých jen přes internet dosahovala hodnoty 3,76. Tato odlišnost byla způsobena skutečností, že jev *Poskytování osobních informací (adresa, datum narození, telefon) neznámým osobám na internetu* zařadilo k bezpečným jevům (3) pouze 7,5 % respondentů, zatímco jev *Poskytování osobních informací (adresa, datum narození, telefon) osobám, které znáte jen přes internet*, zařadilo k bezpečným celkem 16,3 % respondentů (tabulka č. 1). Zastavíme-li se u tohoto projevu, či spíše rizikové situace související s kybergroomingem a zhodnotíme-li výsledky na škále bezpečnosti vzhledem k hypotéze, zjistíme, že jako rizikový jev pro svou bezpečnost považuje (4) čin *sdílení osobních údajů s neznámou osobou na internetu* 77,5 % respondentů. Jevo *Poskytování osobních informací (adresa, datum narození, telefon) osobám, které znáte jen přes internet*, považuje za rizikový 63,8 % respondentů.

Tab. 1

Bezpečnost	Poskytnutí os. inf. neznámým na internetu (%)	Poskytnutí os. inf. známým pouze přes internet (%)
Úplně bezpečné	2,5	2,5
2	5,0	13,8
3	15,0	20,0
4	32,5	32,5
Velice nebezpečné	45,0	31,3

2.2 Falešná identita

Do fáze přípravy kontaktu s obětí spadá i vytvoření a použití falešné identity predátorem. Tento projev kybergroomingu byl testován projekční otázkou číslo čtyři v dotazníku. Tato otázka zjišťuje, zda by si respondenti psali dál s uživatelem, který se jim představil dvěma různými jmény. Zajímavou hodnotou je u této otázky procento respondentů, kteří by, podle jejich odpovědi, v konverzaci s uživatelem, který se představil odlišným jménem, spíše pokračovali nebo určitě pokračovali. Tato čísla dohromady dávají patnáct procent respondentů. Dvanáct a půl procenta respondentů by v konverzaci spíše pokračovalo a dvě a půl procenta by v konverzaci pokračovalo určitě (tabulka č. 2). I když toto zjištění nekoresponduje s hypotézou, jedná se o velice zajímavá a celkem velká čísla.

Tab. 2

Pokračování v konverzaci s osobou faleš- né identity	Frekvence	Procenta
Určitě ne	21	26,3
Spíše ne	47	58,8
Spíše ano	10	12,5
Určitě ano	2	2,5

Na škále bezpečnosti byl výskyt falešné identity nejčastěji označován číslem 4. Průměrná hodnota dosahuje hodnoty 3,93. Jako bezpečný jev označilo falešnou identitu pouze 7,6 % (tabulka č. 3). Vidíme tedy, že hypotéza se u tohoto jevu také nepotvrdila. Nicméně pokud se podíváme na odpovědi označené na škále bezpečnosti, zjistíme, že jako nebezpečný a rizikový označilo tento jev 68,8 %. Toto číslo nám indikuje, že rizikovost tohoto jevu si stále neuvědomuje přes třicet procent respondentů.

Tab. 3

Bezpečnost	Procenta
Úplně bezpečné	1,3
2	6,3
3	23,8
4	36,3
Velice nebezpeč- né	32,5

2.3 Zrcadlení

Jev zrcadlení je typickým pro fázi navázání kontaktu s obětí. Dochází při něm k zrcadlení oběti v pachateli. Zjednodušeně řečeno. Pachatel se snaží vystupovat tak, aby byl pro oběť přítelem, který rozumí všem problémům oběti, jejím soužením, trápením, úspěchům. Snaží se vytvořit dojem, že oběť našla spřízněnou duši, nebo dokonce svůj zrcadlový obraz.

Na škále bezpečnosti byla u otázky zabývající se zrcadlením nejčastěji volena hodnota číslo čtyři, tedy hodnota, která spadá do části škály označující nebezpečný jev. Jako druhá nejčastější hodnota byla však volena hodnota střední, tedy číslo tři. Rozdíl mezi volbou těchto možností byl pouze jeden výskyt. Na škále bezpečnosti označilo tento jev jako bezpečný celých 21,3 % (tabulka č. 4).

Tab. 4

Bezpečnost	Sdílení osobních zážitků s osobou známou jen z internetu (Frekvence)	Sdílení osobních zážitků s osobou známou jen z internetu (Procenta)
Úplně bezpečné	2	2,5
2	15	18,8
3	23	28,7
4	24	30
Velice nebezpečné	16	20

2.4 Luring

Luring neboli vábení, je součástí fáze navázání kontaktu. Při tomto jevu se predátor snaží zaujmout a přivábit oběť. Činí tak zvýšeným zájmem, zasíláním dárečků a vše se snaží udržet v tajnosti, a tím zesílit pouto mezi ním a obětí. Na tento jev se v dotazníku zaměřovalo více otázek. V dotazníku byl rozvinut projekční příběh, ke kterému se respondenti vyjadřovali. Celých 11,3 % dotazovaných by spíše poskytlo svou adresu uživateli, se kterým se znají pouze dva týdny a jen z internetu. Dvě a půl procenta dotazovaných někdy dostalo od uživatele, kterého poznali na internetu nějaký dárek. Celých 41,3 % by určitě nebo spíše přijalo dárek od internetového uživatele. Deset procent respondentů by se o obdrženém dárku určitě nesvěřilo rodičům. Ale 41,3 % si myslí, že slečna z projekčního příběhu by se svěřit svým rodičům měla a 10,1 % si myslí, že by tak dělat určitě nebo spíše neměla.

Na škále bezpečnosti považuje více než 15 % respondentů přijetí dárku od uživatele známého přes internet za bezpečný jev (tabulka č. 5). Zatajení vztahu s internetovým uživatelem před rodiči považuje za bezpečný jev 25 % respondentů (tabulka č. 5).

Tab. 5

Bezpečnost	Přijetí dárku od uživatele z internetu (Procenta)	Zatajení vztahu s uživatelem z internetu (Procenta)
Úplně bezpečné	8,8	5,0
2	7,5	20,0
3	33,8	22,5
4	32,5	35,0
Velice nebezpečné	17,5	17,5

2.5 Fáze znečitlivění

Fáze znečitlivění nastává v moment, kdy je mezi predátorem a obětí utvořen vztah. Při této fázi se predátor snaží oběť znečitlivit vůči sexuálním tématům. Často dochází k propagaci pornografického materiálu, žádání pornografického materiálu od oběti, požadování nahých fotografií apod. Otázky týkající se tohoto jevu zjišťovaly, zda by si respondenti psali s internetovým uživatelem o sexuálních zážitcích, zda by poskytly své polonahé a nahé fotografie. V otázce komunikace o sexuálních zážitcích s uživatelem, kterého respondenti znají jen přes internet, byla nejčastější volená odpověď varianta *Určitě ne*. Dvacet pět procent respondentů někdy vedlo konverzaci o sexu přes internet.

Dále se otázky zabývající se fází znečitlivění, ptaly na intimní materiály a šíření pornografie. Své fotografie ve spodním prádle či plavkách, by známému z internetu zaslalo nebo spíše zaslalo 3,8 % respondentů. Svou nahou fotografii by spíše zaslalo 1,3 % re-

spondentů. K zajímavým číslům se dostáváme na škále bezpečnosti. Udržování konverzace o intimnostech s uživatelem, kterého respondent zná pouze z internetu, označilo za bezpečný 11,3 % (tabulka č. 6). Konverzaci o sexuálních tématech s internetovým uživatelem, známým pouze přes internet, označilo za bezpečný 15,1 % respondentů (Tabulka č. 6). O sdílení polonahých fotografií si 7,6 % respondentů myslí, že se jedná o bezpečný jev. O sdílení nahých fotografií si to myslí také 7,6 % respondentů, Zatímco sdílení polonahých fotografií označil za úplně bezpečný jev pouze jeden respondent, u sdílení nahých fotografií tuto možnost označili tři respondenti (Tabulka č. 7). Dalším zajímavým číslem je zde procento respondentů, kteří označili za bezpečné samotné sdílení svých fotografií. Toto číslo je 16,3 % (tabulka č. 7).

Tab. 6

Bezpečnost	Udržování konverzace o intimnostech (Procenta)	Konverzace o sexuálních tématech (Procenta)
Úplně bezpečné	3,8	3,8
2	7,5	11,3
3	15,0	21,3
4	40,0	30,0
Velice nebezpečné	32,5	32,5

Tab. 7

Bezpečnost	Sdílení osobních fotografií	Sdílení polonahých fotografií	Sdílení nahých fotografií
------------	-----------------------------	-------------------------------	---------------------------

	(Procenta)	grafii (Procenta)	fií (Procenta)
Úplně bezpečné	2,5	1,3	3,8
2	13,8	6,3	3,8
3	15,0	5,0	6,3
4	35,0	20,0	7,5
Velice nebezpečné	33,8	66,3	78,8

Zastavme se ještě na chvíli na škále bezpečnosti. I když zde také nemůžeme říci, že by se nám hypotéza potvrdila, nacházíme zde čísla, která by dle mého názoru měla být varovná. 26,3 % respondentů neshledává udržování intimní konverzace s uživatelem, kterého zná pouze z internetu jako nebezpečný. Dokonce celých 36,4 % nepovažuje za nebezpečné konverzovat o sexu s uživatelem, se kterým se seznámili na internetu. Fáze znečitlivění vůči sexuálním tématům, ale začíná právě pomalým přecházením konverzace k intimnostem a sexuální tematice. Až později dochází k žádostem o polonahé a nahé fotografie.

2.6 Příprava schůzky

Poslední zkoumaný projev kybergroomingu zahrnuje přípravu schůzky s obětí. Predátor se snaží oběť nalákat na osobní schůzku. Nejčastěji na odlehlé místo, kde by mohl být s obětí sám. Tato fáze také zahrnuje transformaci identity. Predátor je nucen střetnout se s obětí osobně, vychází tedy najevo s vlastní identitou, ovšem, tak aby oběť netušila, že se jedná o dotyčného. Nejčastějším případem je scénář o fiktivní domluvě se starším sourozencem, či rodičem, který má údajně oběť vyzvednout a dopravit k fiktivnímu uživateli. Otázky směřující k tomuto tématu zjišťovaly, zda by respondenti souhlasili se schůzkou po určité době kore-

spondence, zda by schůzku zatajili, a zda by souhlasili s vyzvednutím třetí osobou. Důležitými čísly jsou tato. 12,6 % respondentů by souhlasilo nebo spíše souhlasilo se schůzkou na odlehlém místě s uživatelem, kterého znají tři měsíce pouze přes internet. 40 % respondentů by tuto schůzku zatajilo nebo spíše zatajilo před rodiči. 6,3 % respondentů by souhlasilo s dodatečným řešením schůzky, a to s tím, aby byli vyzvednuti na smluveném místě starším sourozencem uživatele.

Podle škály bezpečnosti projevů kybergroomingu schůzku s uživatelem známým pouze z internetu označilo za bezpečnou 11,3 % respondentů. Zatajení schůzky před rodiči označilo za bezpečný jev 5,1 % dotazovaných (tabulka č. 8).

Tab. 8

Bezpečnost	Schůzka s internetovým uživatelem (Procenta)	Zatajení schůzky s internetovým uživatelem (Procenta)
Úplně bezpečné	2,5	1,3
2	8,8	3,8
3	16,3	21,3
4	23,8	25,0
Velice nebezpečné	48,8	47,5
Neodpověděl	0,0	1,3

2.7 Doplnující zjištění o znalosti fenoménu

Na konci dotazníku bylo položeno několik otázek, jejichž cílem je doplnit ilustrační informace o znalosti fenoménu a o internetových portálech, které se jím zabývají. Otázky zjišťovaly, jaký pojem mají respondenti o fenoménu kybergroomingu, kde o tomto fenoménu případně slyšeli, o kterých představených portálech slyšeli, a které z těchto portálů navštívili.

Na otázku, zda respondenti někdy slyšeli o kybergroomingu, odpovídali nejčastěji variantou *Ano, ale nevím, co to je*. Tuto odpověď označilo přesně 50 % respondentů. Jako druhá nejčastější varianta byla *Ne, nikdy jsem o něm neslyšel/a* tuto odpověď vybralo 46,3 %. Pouze 3,8 % respondentů o kybergroomingu slyšela a dokázala popsat, co to kybergrooming je. U otázky, *Kde jsi o kybergroomingu slyšel/a?*, mohli respondenti vybírat více možností. Nejčteněji byla vybrána možnost *V médiích*, kterou vybralo 22,5 % respondentů. Následovaly možnosti *Ve škole* a *Na internetu*, které označilo 15 % respondentů. Na pomyslném třetím místě skončila možnost *Na přednášce od příslušníků Policie ČR nebo Městské policie*, tuto možnost vybralo celkem 13,8 % dotazovaných.

Znalost internetových portálů, které se zabývají kybergroomingem a dalšími rizikovými jevy na internetu, se vyjevila takto. Respondentům byly nabídnuty portály *Seznam se bezpečně*, *E-bezpečí*, *Saferinternet*, *Bezpečně on-line*, *Bezpečný internet*, *Nebud' obět'*, a možnost *žádný*. Dotazník se ptal na to, o kterém portálu respondent slyšel, a který navštívil. Dotazovaní mohli vybírat více možností. Nejznámější portál mezi dotazovanými je portál *Seznam se bezpečně*, který označilo 25 % respondentů. Druhý nejznámější portál je *Bezpečně on-line*. Nejvíce respondentů však zvolilo možnost *Neslyšel/a jsem o žádném z nich*. Tuto možnost vybralo 63,7 % dotazovaných. Otázka návštěvnosti se trochu odlišuje. Nejnavštěvovanějším portálem se stal *Seznam se bezpečně*,

který navštívilo 13,8 % dotazovaných. O pomyslné druhé místo, které zvolilo 2,5 % respondentů, se podělily portály E-bezpečí, Saferinternet, Bezpečný internet a Nebud' obět'. Nejčastěji označenou odpovědí však byla možnost *Žádný jsem nenavštívil/a*. Tuto variantu vybralo 82,5 %.

3 Diskuze

Šetření k této práci si kladlo za cíl, zjistit, zda děti, které spadají do nejvíce, fenoménem kybergroomingu, ohrožené věkové skupiny, pojmají jeho projevy jako subjektivní hrozby a vnímají tak rizika svého jednání na internetových portálech.

Jednalo se o kvantitativní výzkum, jehož hypotéza vycházela z osobního subjektivního pozorování jednání teenagerů na sociálních sítích, v chatových místnostech a dalších internetových portálech. Dotazníkového šetření se ve finále zúčastnilo osmdesát dětí ze čtyř základních škol v Hradci Králové. Vzorek respondentům byl vybírán z populace žáků druhého stupně základních škol. Hypotéza byla na počátku výzkumu stanovena velice přísně, řekněme až radikálně. Na základě analýzy dat, která proběhla ve statistickém programu SPSS, můžeme říci, že se hypotéza nepotvrdila.

Toto zjištění však není žádnou tragedií, naopak, dovoluji si tvrdit, že přinese možná více poznatků a bodů k následujícím šetřením. Než se pozastavíme u jednotlivých projevů, zmíním jednu velice důležitou věc. Hypotéza vycházela z teorie viktimologické prevence, která se zaměřuje na využití viktimologických poznatků při preventivních procesech.

Jako doplňující výzkumná otázka byla tedy stanovena ta, která zkoumala povědomí respondentů o samotném fenoménu kybergroomingu. Očekávání k této vedlejší otázce se na rozdíl od

hypotézy potvrdila. Pouze tři respondenti z celého vzorku věděli, co kybergrooming je. Nedovolím si tvrdit, že toto zjištění ukazuje na špatnou prevenci informační kriminality, ale vzhledem k dalším poznatkům, které ukazují, že největší povědomí o kybergroomingu se k respondentům dostalo skrze média (noviny, televize, rádio), bych si troufala poukázat na mírné nedostatky.

Zastavme se nyní u zkoumaných projevů. Každý z těchto jevů se vztahuje k nějaké fázi kybergroomingu. Pro lepší porozumění budou fáze i projevy představeny a uvedeny v příkladech. Bersonová ve své práci říká, že onlinegrooming zahrnuje proces chytré manipulace, která je typická tím, že z počátku se jedná o přístup, který nevyzařuje žádné známky sexuálního chování, ani jakýchkoli náznaků, které by se týkaly sexuality. Tento proces manipulace je však tak šikovně připraven, že v konečné fázi je oběť přetvořena do sexuálního posluchače (Berson, 2002). Jednou z nejkompexnějších prací, která se týká fenoménu kybergroomingu, je práce Kim-Kwang Raymonda Choo. Proces zkoumaného fenoménu rozděluje stejně jako Kopecký na čtyři fáze. Jejich rozdělení se však liší. Pro naše účely tato rozdělení spojíme.

V prvním stádiu dochází k vyhledání oběti. Útočník si vybírá svůj cíl. Činí tak nejen na internetu, ale také na místech, která jsou pro děti atraktivní, nebo se v nich často zdržují. K vyhlížení oběti tak dochází na hřištích, v obchodních centrech, sportovních zařízeních (Choo, 2009). Velice často se groomeři snaží dostat k oběti i přes falešné výherní emaily, snaží se získat osobní informace o dítěti a zahájit komunikaci (Kopecký, 2010).

Z našeho šetření vyplývá, že poskytování osobních informací přes internet respondenti považují za rizikové. Můžeme však pozorovat rozdíl mezi pojetím rizika u poskytování osobních informací neznámému uživateli a poskytováním osobních informací uživateli, se kterým se respondenti na internetu seznámili. Právě z

tohoto bodu bychom pro další šetření mohli vycházet. Souvisí totiž s dalšími dvěma etapami procesu kybergroomingu, kterými jsou příprava kontaktu a kontakt.

Příprava kontaktu spočívá v připravení půdy pro manipulaci s dítětem. Útočník si vytváří falešnou identitu, uvádí nepravdivé údaje, lže a vymýšlí si. Tato identita může mít několik podob. Statická identita je stále stejná, útočník si vytvoří vlastní internetový profil, který používá ke kontaktování obětí. Dynamická identita spočívá v obměňování identity podle potřeby. Útočník si mění věk, pohlaví, záliby tak, aby oslovil oběť co možná nejefektivněji. Stává se, že útočník s dynamickou identitou často komunikuje s více oběťmi naráz a je pro něho obtížnější pamatovat si všechny modifikace své identity, z toho důvodu může dojít k omylu a vyměnění identit mezi oběťmi. Tento signál změny v identitě při komunikaci by měl být pro dětské oběti jedním z vysoce varujících. Někdy se stává, že se onlinegroomer schovává za falešnou autoritu a vystupuje jako firma, či její jednatel. Často nabízí již zmíněné soutěže a pomoc sociálně slabším dětem (Kopecký, 2010).

Šetření se zaměřilo na rizikovost dynamické identity. Ačkoliv se na škále bezpečnosti hypotéza nepotvrdila, patnáct procent respondentů, kteří by pokračovali v konverzaci s uživatelem, který se jim představil dvakrát pod odlišnými jmény, opět poukazuje na rizikové místo v prevenci a obeznámení potenciálních obětí s fenoménem. Některé děti jsou sice schopné rozpoznat, zda hovoří opravdu se svými vrstevníky, nebo jen s někým, kdo se za ně vydává. Davidsonová a Martellozzová uvádějí několik případů, kdy teenageři poznali, že nekomunikují se svými vrstevníky. Jejich respondenti uváděli několik případů, kdy se při konverzaci s nimi dospělí vydávali za děti. Tyto děti byly dále dotazovány, jak a zda vždy poznají konverzaci s dospělým. Z výsledků šetření vyplývá, že děti rozeznávají své internetové přátele podle užití jazyka. Teenageři mají jiné zkratky, které používají, jinak skládají věty. (Da-

vidson, Martellozzo, 2005). Tato skutečnost je však v dnešní době už zanedbatelná, protože dnešní predátoři si řeč teenagerů velice rychle osvojili a používají ji v komunikaci s obětí (Choo, 2009).

Pokud se útočníkovi podaří s obětí navázat kontakt, dostává se k dalšímu stádiu a tím je *získávání důvěry*. Fáze kontaktu s obětí a navazování vztahu je dlouhou a propracovanou fází. Je nutné prohloubit vztah s dítětem a udržet ho.

Velice charakteristickým rysem v chování groomera je efekt zrcadlení (mirroring). Útočník se chová jako zrcadlový obraz oběti. Ve snaze prolomit bariéry kopíruje situaci dítěte. Pokud má dítě problémy s rodiči, groomer předstírá, že je má taky, a proto dítěti plně rozumí. Nabízí dítěti prostor ke svěřování a sdílení problémů. Prolomuje bariéry díky vytváření důvěry a pocitu kamarádství. Zrcadlení nemusí zasahovat pouze emoční stránku dítěte, ale fiktivní pocit spřízněnosti lze vytvořit i skrze společné zájmy, koníčky a názory. Zrcadlení slouží jako skvělý nástroj k zjištění osobních údajů dítěte. Kromě osobních údajů se ale predátor snaží zjistit co nejvíce informací o oběti, aby mohl sestavit profil oběti. Zajímá se o kamarády, o školu, kterou dítě navštěvuje, o sportovní a výtvarné kroužky, oblíbené filmy, seriály, celebrity, víkendové aktivity, vztahy v rodině. Tomuto procesu se říká fishing. Často útočníkovi stačí jen některé informace, které dítě zveřejní na internetových portálech (emailová adresa, ICQ). Útočník je pak schopen skrze vyhledávání zjistit o dítěti mnohem více. Zde se setkáváme s dilematem. Jak děti varovat před konverzací, seznamováním se a kamarádstvím na internetu? Padesát procent respondentů našeho šetření nepovažuje sdílení osobních zážitků a pocitů s uživatelem, kterého znají pouze z internetu za nebezpečné. Pro dnešní teenagery je tato komunikace naprosto spontánní a jasná věc. Málokteré z dětí si uvědomí, že ten, se kterým si píší, nemusí být jejich vrstevníkem.

Z výzkumu, který prováděl Jochen Peter a kolektiv v roce 2006, vyplývá, že teenageři nejčastěji komunikují přes internet kvůli zábavě a seznamování. Internetová komunikace jim poskytuje zábavu, změnu a je pro ně atraktivní především kvůli anonymnímu prostředí (Peter et al., 2006). Na internetu ze sebe teenageři mohou udělat, kohokoliv chtějí. Málo jim však dochází, že stejně mohou jednat i ostatní uživatelé. Vztah s internetovým uživatelem nehodnotí jako rizikový. Je těžké těmto mladým lidem jejich zábavu zakazovat, nebylo by to snad ani správné, ale možná by bylo vhodné zvýšit jejich povědomí o bezpečném chování na internetu.

Součástí fáze získávání důvěry v kontaktu je i tzv. luring. Luring neboli *vábění a uplácení*. Predátor, který získal důvěru dítěte, ji udržuje způsobem uplácení. Posílá dítěti dárečky ve formě technologií (přehrávače, mobilní telefony), peněžních částek pro dobítí kreditu do mobilních telefonů, nebo přímo kredit. Tento proces vede k upevnění vztahu a často k získání klíčové informace – fotografie dítěte. Predátor si tímto procesem ověřuje některé z informací o dítěti, jako například číslo mobilního telefonu a adresu. Důležitým faktorem u luringu je také udržování tajemství. Predátor žádá oběť, aby o dárcích s nikým nehovořila, tvrdí, že prozrazení by mohlo narušit případně i zničit jejich vztah (Kopecký, 2010).

Z šetření vyplývá, že pouze padesát procent respondentů považuje přijetí dárku od internetového uživatele za nebezpečné. Také množství dotazovaných, kteří by dárek a internetového odesílatele zatajili, je poměrně vysoké. Třicet dva a půl procenta. Dvěma respondentům našeho výzkumu dokonce internetový uživatel opravdu dárek poslal. Tento bod procesu se může zdát mírně problematickým pro další šetření. Velice významnou roli zde hraje právě zatajování vztahu s uživatelem a přijetí dárků.

Kopecný se s Choo shoduje ve *fázi znečitlivění dítěte* vůči sexuálními tématům. Útočník se postupně snaží zavést téma sexu do konverzace a seznámit dítě se sexuálními tématy. Dochází i k nabízení pornografických materiálů, aby predátor snížil stud oběti. Groomer samozřejmě chce a snaží se získat pornografické materiály dítěte. Snaží se ji přemluvit k zaslání nahých fotografií, které jsou někdy používány k vydírání dítěte. Predátor se taktéž snaží být exkluzivním kamarádem. Díky anonymnímu prostředí je pro dítě snazší se svěřit i s velice osobními problémy. Útočník se pak snaží působit na dítě citovým vydíráním a zastrašováním (Neříkej to rodičům, zakázali by ti to a nepochopili by tě.). Oběť zpočátku udržuje vztah dobrovolně a v případě pochybností z donucení, protože se obává důsledků, které by přišly při prozrazení svěřených informací (Kopecný, 2010).

Otázky týkající se procesu znečitlivění, jsou velice intimní. Musíme předpokládat, že část dotazovaných nemusela odpovídat pravdivě. Jelikož jsem však jako výzkumník byla přítomna vyplňování dotazníků na každé ze škol, musím zdůraznit, že respondenti se k vyplňování dotazníků stavěli ve většině případů velice dospěle. Projev znečitlivění je zřejmě nejvýraznější z projevů kybergroomingu. Z výsledků šetření vyplývá, že respondenti jsou si nebezpečnosti tohoto projevu vědomi více, než je tomu tak u jiných projevů. I přes to zde však vidíme varovná čísla, a to především u intimních konverzací a udržování konverzace o sexu s uživatelem, kterého dotyčná osoba zná pouze přes internet. Celá čtvrtina respondentů (dokonce 26,3 %) nepovažuje udržování intimní konverzace s internetovým uživatelem za nebezpečný jev, dokonce třicet šest celých čtyři desetiny procenta nepovažuje za nebezpečnou konverzaci o sexu, nutné je podotknout, že se jedná o konverzaci s uživatelem, se kterým se respondenti seznámili na internetu.

I zde bychom se mohli vrátit k výzkumu Jochena Petera, mohli bychom se domnívat, že jde o další formu zábavy a vyrovnání se se vzrušeními, která přináší pubescence. Nicméně právě zde by měly být děti varovány. Často dochází k situacím, kdy jsou bezmyšlenkovitě odeslány intimní fotografie a uživatel je pak používá k vydírání dítěte a vynucení si osobního styku, při kterém dochází často i k opakovanému zneužívání. Jako poslední velice smutný případ můžeme zaznamenat případ mladé dívky Amandy Todd, která byla fotkami vydírána, šikanována. Celá situace nakonec skončila dívčinou sebevraždou, před níž však dívka natočila video, ve kterém svůj příběh poskytla jako varování pro ostatní teenagery (*YouTube*, 2013).

Další etapa manipulace dítěte je nazvána jako *příprava na schůzku*. Pokud se dítě domnívá, že komunikuje s vrstevníkem, vyvstává zde otázka, jak útočník zajistí překonání věkového rozdílu. Kopecký uvádí jako příklad dvě metody. První z nich spočívá ve výmluvách, útočník, který předstírá čtrnáctiletého chlapce, tvrdí, že mu otec zakázal přístup k internetu, ale že jeho třicetiletý bratr bude v konverzaci pokračovat. Oběť tak pomalu přechází do vědomé komunikace se starším člověkem. Druhá možnost, kterou Kopecký uvádí, je lhaní oběti o osobě, která ji vyzvedne na schůzce. (Vyzvedne tě můj taťka.) Přitom dotyčná osoba je samotný útočník, který odveze oběť na místo určení a zneužije ji. Jednou z možností jak dostat dítě na schůzku je vydírání. Pokud má útočník od dítěte dostatek osobních informací, může je použít k výhrůzkám. Pod tlakem zveřejnění velice intimních materiálů děti často podléhají a na schůzku se dostaví. Ne vždy je však nátlak nutný. Oběti často na schůzku docházejí bez předešlého nátlaku (Kopecký, 2010).

Příprava schůzky byla poslední zkoumanou fází v šetření. U tohoto jevu bylo nejméně předpokládáno, že by se hypotéza mohla potvrdit. Schůzka s internetovým uživatelem je dle mého názoru

ru nejzřetelněji rizikový jev. Už malé děti slychají, že s nikým cizím nemají nikam chodit. V devadesátých letech se prevence zaměřila právě i na schůzky s internetovými uživateli a mládež byla před těmito schůzkami důrazně varována. Čísla, která však vyšla z analýzy dat, právě u tohoto jevu jsou, dovolím si tvrdit, výstražná. Dvanáct celých šest desetin procenta by souhlasilo se schůzkou na odlehlém místě. Přímo alarmující je však padesát tři celých osm desetin procenta respondentů, kteří by schůzku zatajili před rodiči. Je obecně známo, že v pubescenci dochází k problémovým vztahům mezi rodiči a dětmi, prevence by se však právě na toto měla zaměřit. Spolupráce rodiče a dítěte je pro prevenci kybergroomingu esenciální. Dle mého názoru by bylo dobré do preventivních programů zapojit i rodiče ohrožených dětí. Velice varovných mi přijde i šest celých tři desetiny procenta respondentů, kteří by souhlasili s vyzvednutím třetí osobou. Dávali by tak souhlas ke snadnému prozrazení identity groomera. Schůzku s internetovým uživatelem neoznačilo za nebezpečnou dvacet sedm celých šest desetin procenta dotazovaných.

Fáze samotné schůzky je finálním činem. Nemusí však dojít ke zneužití na první schůzce, může se jednat o pokračující manipulaci a ověření identity oběti. Ke zneužití může dojít až na několikátém setkání. Pokud má predátor dostatek intimních informací o oběti, může ji nutit k dalším schůzkám a může tak docházet k opakovaným sexuálním útokům (Kopecký, 2010).

Cílem této práce bylo zjistit, zda si jsou teenageři, kteří spadají do věkové skupiny nejvíce ohrožené kybergroomingem, vědomi nebezpečí a rizik, které přináší projevy tohoto fenoménu. Ačkoliv se hypotéza nepotvrdila, jak již bylo zmíněno výše, můžeme pozorovat jisté známky nevědomosti týkající se kybergroomingu.

Kybergrooming se v poslední době začíná dostávat do povědomí veřejnosti a to bohužel převážně skrze média. Přitom se jedná o velice vážný problém, kterému by měla být věnována pozornost na poli kriminologickém, pedagogickém i rodinném. Smirnov ve své práci nazvané *Victimological prevention of online crimes against sexual immunity of minors* zmiňuje důležitost získání povědomí o existenci hrozby groomingu na sociálních sítích. Klade důraz na to, aby povědomí o nebezpečí na internetu získali i rodiče a učitelé (Smirnov, 2012).

Na internetu nalezneme mnoho portálů, které se zabývají nebezpečím na internetu. Jak však vyplývá i z tohoto šetření, většina respondentů o těchto portálech nikdy neslyšela. Přitom například projekt portálu E-bezpečí.cz, který je veden pod záštitou Univerzity Palackého v Olomouci, nabízí preventivní akce pro školy, proškolení pedagogů a dokonce i rady pro rodiče. Nezabývá se pouze kybergroomingem, ale také dalšími nebezpečnými jevy na internetu.

V *prevenci* nebezpečných fenoménů, které ohrožují teenagery po celém světě, je velice důležitá spolupráce s rodinou. Především rodiče hrají v této věci obrovskou roli. Australský kriminologický institut v materiálech určených k preventivním programům, týkajících se právě fenoménu kybergroomingu, zdůrazňuje roli vlivu rodičů na dítě. Na prvním místě uvádí nutnost komunikace rodiče s dítětem, nutnost porozumění informačním technologiím a nutnost spolupráce a budování důvěry mezi rodičem a potenciálně ohroženým dítětem (*Portál AIC*, online, 2013). Na důležitosti prevence kybergroomingu v České republice přidává i fakt, že tento proces není v České republice trestný. Jako trestný čin se v Čechách odsuzuje až případné zneužití dítěte, únos, nebo distribuce a přechovávání dětské pornografie. Samotný proces kybergroomingu, ani jeho etapy, ve kterých se útočník vydává za jinou osobu, nejčastěji mladší, není trestný. Na druhou stranu nemůže-

me říci, že se o kybergroomingu nehovoří a ani nemůžeme říci, že se o něj nejeví zájem. V posledních letech vzniká čím dál více iniciativ, které se snaží upozorňovat na hrozící nebezpečí, která na internetu číhají na děti a teenagery. Nemluvím pouze o již několikrát zmíněných internetových portálech, ale i o sdruženích a projektech, které vznikají například pod hlavičkou Evropské unie.

Jedním z nejznámějších projektů je například Safer Internet Day, který je každý rok pořádán anglickým sdružením INSAFE. Cílem Safer Internet Day je představit možnost bezpečnějšího užívání mobilních telefonů a online technologií (Webster et al., 2012). Po celé Evropě vzniká a existuje mnoho skupin, které se zabývají zvýšením bezpečnosti na internetu. Bohužel jejich snaha stále nestačí zasahovat takové množství veřejnosti, aby se snížila rizika plynoucí z kyber prostoru. Z konečné zprávy *European Online Grooming Project* vyplývá několik nedostatků a věcí, které je nutno zaštitit. Někteří mladí lidé stále nemají žádné povědomí o možných rizicích, která jim internet přináší. Stejně, jako se ukázalo v našem šetření, i ze zmíněného projektu vyplývá, že někteří lidé vůbec netuší, co si představit pod pojmem kybergrooming. Představa mladých lidí o online groomerech je stereotypní. Mladí lidé si stále představují nemravné vyšinuté staříky, což je odvádí od skutečnosti, že groomerem mohou být pohlední mladší lidé, kteří vystupují velice seriózně. Někteří mladí si neuvědomují, jaké všechny informace je groomer schopen získat z jejich internetových profilů. Existuje zde představa, že výsledkem kybergroomingu je pouze zneužití dítěte, ačkoliv je zde velké procento případů, kdy zneužívání pokračuje sbíráním pornografických materiálů dítěte a následným vydíráním. Dalším varovným faktem je existence mobilních telefonů s internetovým připojením. Riziko těchto telefonů si veřejnost vůbec neuvědomuje. Nutné je také rozšířit povědomí o tom, že udržování konverzace s člověkem, kterého známe pouze z internetu je velice rizikové. Velmi důležitou roli hraje také případné odhalení. Je velice nutné šířit mezi dětmi a

teenagery názor, že se na ně nikdo nebude dívat skrze prsty, pokud se stane, že se zapletou do konverzace s groomerem. K procesním nutnostem je třeba říci, že se musí dále šířit povědomí o možných rizicích. Je nutné budovat vztah mezi rodiči a dítětem a pomoci rodičům porozumět problematice online technologií (Webster et al., 2012).

Závěr

Cílem této práce bylo během kvantitativního výzkumu zjistit, zda si děti z Hradce Králové, spadající do věkové skupiny nejvíce ohrožené fenoménem kybergroomingu, uvědomují hrozby, které plynou z projevů tohoto fenoménu. Jako populace pro výzkum byl stanoven druhý stupeň základních škol v Hradci Králové. Vybrány byly čtyři základní školy, z nichž bylo podle náhodných čísel vybráno vždy dvacet žáků. Vzorek pro šetření tedy čítal celkem osmdesát žáků. Respondentům byl předložen anonymní dotazník, který zkoumal subjektivní pocit bezpečí teenagerů v určitých situacích na internetu. Předložení dotazníku předcházela pilotáž, která pomohla dotazník přizpůsobit věku respondentů. Díky přítomnosti výzkumníka u sběru dat, byla zajištěna stoprocentní návratnost dotazníků. Bylo očekáváno, že většina mládeže o fenoménu kybergroomingu neslyšela, nebo případně neví, co si pod tímto fenoménem představit. Důvodem je povětšinou slabá dostupnost materiálů a preventivních programů zabývajících se kybergroomingem a nezájem mládeže o problematiku. Hlavní výzkumná otázka pro výzkum zní: Vnímají děti a mladiství, spadající do věkové skupiny nejvíce ohrožené kybergroomingem, projevy tohoto fenoménu jako subjektivní hrozbu? Vedlejší otázka výzkumu zjišťuje obeznámenost respondentů s fenoménem kybergroomingu a preventivními programy, které se mu věnují. Tato vedlejší otázka zní: Jak moc jsou tyto děti a mladiství obeznámeni s fenoménem kybergroomingu?

Z výsledků šetření vyplývá, že se hypotéza nepotvrdila. Přesto si troufám tvrdit, že výsledky výzkumu přispějí k navazující práci s fenoménem. Dle výsledků šetření je zřejmé, že povědomost potenciálně ohrožených teenagerů o kybergroomingu, je velice slabá a rizika, která jsou přinášena projevy především počátečních fází procesu kybergroomingu, respondenti neposuzují jako subjektivní hrozbu. V dnešním světě je velice těžké zapůsobit na mladé v preventivním směru stoprocentně. Komunikace na internetových portálech je pro ohroženou skupinu velice důležitou součástí života a těžko bychom jim mohli tuto komunikaci zakazovat. V mezinárodních výzkumech se v poslední době objevuje spíše apel na rodiče dětí. Spolupráce s otcem a matkou je při řešení případů kybergroomingu velice důležitým faktorem. Rodiče by tak měli věnovat větší pozornost tomu, co jejich dítě dělá na internetu, s kým komunikuje a zda se na internetu chová bezpečně.

Odhalit čin kybergroomingu je složitá záležitost, doufejme, že se ale jednou podaří proniknout do tohoto fenoménu tak, aby chom byli schopni děti naučit, jak se proti tomuto jevu bránit.

Poznámky

- (1) Kódování odpovědí k otázce číslo 1 v dotazníku: Určitě ne = 1, Spíše ne = 2, Spíše ano = 3, Určitě ano = 4
- (2) Škála: 1 = Úplně bezpečné, 5 = Velice nebezpečné
- (3) Zařazení jako bezpečný jev = odpověď 1 a 2 na škále bezpečnosti
- (4) K označení jevu jako rizikového pro subjektivní bezpečnost jedince, přiřazujeme hodnoty 4 a 5 na škále bezpečnosti. Střední hodnotu 3 počítáme spíše k první polovině škály, a to z toho důvodu, že zjišťujeme to, za jak bezpečné jsou jednotlivé jevy pojímány. Možnost 3 na škále bezpečnosti, vyjadřuje názor *ani bezpečný, ani nebezpečný*.

Literatura a prameny

1. BERSON, I. H. (2002). *Grooming Cybervictims: The Psychosocial Effects of Online Exploitation for Youth*. University of South Florida. USA. Dostupné z WWW: <<http://www.cs.auckland.ac.nz/~john/NetSafe/I.Berson.pdf>>.
2. DAVIDSON, J., MARTELLOZZO, E. (2005). *Policing The Internet And Protecting Children From Sex Offenders Online: When Strangers Become ,Virtual Friends'*[online].Cybersafety Conference. University of Oxford. Dostupné z WWW: <<http://www.childcentre.info/robert/extensions/robert/doc/c346d88f5786691dbb85040d651e8255.pdf>>.
3. DISMAN, M. (2008). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
4. CHOO, KIM-KWANG RAYMOND. (2009). Online child grooming: a literature review on the misuse of social networking sites for grooming children for sexual offences [online]. In *Australian institute of criminology*. [cit. 2013-3-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.aic.gov.au/documents/3/C/1/%7B3C162CF7-94B1-4203-8C57-79F827168DD8%7Drpp103.pdf>>.
5. KOPECKÝ, K. (2010). *Cyber Grooming: Danger of Cyberspace*. Olomouc: NET UNIVERSITY s.r.o. Dostupné z WWW: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/doc_download/15-cybergrooming-danger-of-internet>.
6. PETER, JOCHEN et al. (2006). „Characteristics and Motives of Adolescents Talking with Strangers on the Internet.“ *Cyber Psychology and Behavior* 9 (5). 526–530.
7. Portál Australian Institute of Criminology. (2013). Dostupné z WWW: [www.aic.gov.au].

8. Portál YouTube. (2013). *My story: Struggling, bullying, suicide, self harm*. [cit. 2013-3-19]. Dostupné z WWW: <<http://www.youtube.com/watch?v=vOHXGNx-E7E>>.
9. SMIRNOV, ALEXANDER. (2012). Victimological prevention of online crimes against sexual immunity of minors. *The Topical Issues of Public Law* 11. 29–35. Dostupné z WWW: <http://www.kizilov-inc.ru/sites/default/files/angloversiya_vypusk_no_11_11_2012.pdf#page=29>.
10. WEBSTER, STEPHEN et al. (2012). *EuropeanOnline Grooming Project:Final Report*. [cit. 2013-3-11]. Dostupné z WWW: <<http://www.europeanonlinegroomingproject.com/wp-content/file-uploads/European-Online-Grooming-Project-Final-Report.pdf>>.

Výuka digitální bezpečnosti na Vysoké škole technické a ekonomické

Václav Šimandl, Václav Dobiáš

Úvod

Bezpečnost při práci s technologiemi se stala důležitou součástí výuky na všech stupních vzdělávání a domníváme se, že ani vysokoškolská edukace by neměla být výjimkou. Na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých Budějovicích jsme proto během informatické přípravy studentů realizovali výuku e-bezpečnostních témat, přičemž jsme v rámci jednotlivých seminárních skupin používali různé typy výukových metod. Cílem článku je diskutovat klady a negativa těchto přístupů k výuce e-bezpečnosti a zhodnotit jejich přínos na základě testování adekvátních znalostí studentů před proběhlou výukou a s určitým časovým odstupem po ní. V první kapitole podáváme přehled teoretických východisek, která se věnují školní výuce e-bezpečnosti, zejména pak v informatických předmětech. Věnujeme se zde též rešerši literatury, která se zabývá e-bezpečnostními kompetencemi uživatelů ICT s důrazem na specifika spojená se studenty vysokých škol.

Ve druhé kapitole se zabýváme nejpoužívanějšími komplexními výukovými metodami a požadavky, které tyto metody kladou na učitele i žáky. Ve třetí kapitole pak popisujeme proběhlou výuku e-bezpečnostních témat, přičemž kromě deskripce výukových témat diskutujeme odlišnosti ve výuce, které vznikly na základě využití rozdílných výukových metod. Čtvrtá kapitola je zaměřena na evaluaci realizované výuky pomocí páru znalostních testů, přičemž eventuální odlišné výsledky mezi sledovanými skupinami a jejich možné příčiny diskutujeme v páté kapitole. Závěr je pak věnován zhodnocení celé uplynulé výuky.

1 Teoretická východiska výuky e-bezpečnosti

E-bezpečnost se zabývá celou řadou rizik, která tvoří značně nehomogenní celek. Z tohoto důvodu vznikla během let celá řada definic e-bezpečnosti a systémů členění rizik, jimiž se zabývá (Chou, Peng, 2011). Pro potřeby tohoto článku výjdeme z kategorizace S. Livingstone a L. Haddona, kteří dělí e-bezpečnostní rizika do čtyř základních kategorií: rizika obsahová, rizika kontaktní, rizika komerční a rizika spojená se soukromím (Livingstone, Haddon, 2008). Výzkumy zaměřené na rizika spojená se soukromím a komerční rizika se nejčastěji zabývají oblastí spamu a hoaxu, oblastí malware, počítačových hesel a krádeží identity, oblastí sdílení osobních dat a oblastí autorského zákona (Šimandl et al., 2013). Jelikož tyto oblasti tvoří poměrně homogenní skupinu, budeme tuto problematiku v souladu s naším dřívějším článkem označovat jako digitální bezpečnost (Šimandl et al., 2013).

Kompetence dětí a mládeže v oblasti e-bezpečnosti se staly předmětem zájmu mnoha českých i zahraničních výzkumů. Obecně nelze nesouhlasit s názorem T. Byron, že dětem a mládeži chybí schopnost chápat a kriticky hodnotit online obsah a také řídit své chování v prostředí Internetu. T. Byron dále uvádí, že v některých skupinách rodin jsou zřejmé mezery ve vědomostech, porozumění a dovednostech týkajících se e-bezpečnosti a také v samotném uvědomění, co může být nebezpečím (Byron, 2008).

K podobnému závěru dospěl v českém prostředí na základě rozhovorů se středoškolskými učiteli i L. Beránek. Podle něj jsou si žáci vědomi reálnosti e-bezpečnostních hrozeb, ale chybí jim základní bezpečnostní pravidla a nechtějí akceptovat „pravidla dospělých“ (Beránek, 2009).

Většina dospělých si na rozdíl od dětí rizika spojená s používáním ICT uvědomuje, mnozí z nich však neznají metody, jak se s riziky vyrovnat, a nemají ani vhodné digitálně-bezpečnostní návy-

ky. Některé počítače tak nejsou chráněny pomocí automatických aktualizací operačního systému (Garrison, Posey, 2006) a mnozí koncoví uživatelé nevyužívají technologie, které snižují riziko ztráty dat či úniku citlivých informací, jako je zálohování dat nebo kontrola příchozích emailových zpráv antivirem (Lang et al., 2006; Garrison, Posey, 2006; *Symantec Corporation*, 2009). Jako problematická se též jeví volba počítačových hesel a zacházení s nimi (Lang et al., 2006; Garrison, Posey, 2006). Většina uživatelů ICT pak přiznává, že se stala cílem kybernetického útoku, jako je útok malware, phishingový útok nebo krádež identity (*GetSafe Online*, online, 2009).

Podle průzkumu společnosti AVG se asi polovina personalistů domnívá, že si mladí lidé ve věku 18–25 let neuvědomují potřebu zodpovědného chování na internetu, přičemž devět desetin personalistů v USA prochází profily žadatelů o práci na sociálních sítích (Zouzalová, Mádrová, 2012). Dvě třetiny amerických firem pak přiznávají, že aspoň jednou odmítly uchazeče o zaměstnání kvůli jeho nevhodné reputaci na Internetu (*cross-tab*, online, 2010).

Zajímavý je též názor mladých Australanů ve věku 15 až 25 let – tři čtvrtiny z nich se domnívají, že technologie jsou hrozbou pro jejich soukromí (Dooley et al., 2009). Podle anglické studie mladí lidé ve věku 16 až 24 let sdílí osobní údaje častěji než starší lidé, a proto je důležité je poučit o e-bezpečnosti (*GetSafe Online*, online, 2010).

Podle organizace Becta je právě vzdělávání a trénink základní podmínkou eliminace e-bezpečnostních rizik, přičemž základní zodpovědnost by měla převzít škola (Becta, 2006; Becta, 2005). Škola má proto učit rozumnému a vhodnému chování při práci s ICT a vzdělávat o nebezpečích (Becta, 2007), žáci potřebují pomoc školy též v rozpoznávání a eliminaci nebezpečí a tvorbě odolnosti vůči němu (*SouthWestGridforLearning*, online, 2009).

Důraz na školní edukaci v problematice e-bezpečnosti klade také T. Byron, která dále upozorňuje na šanci předávat prostřednictvím školy e-bezpečnostní informace všem dětem bez rozdílu (Byron, 2008). Že k bezpečnějšímu používání Internetu dětmi a mládeží přispěje výuka ve škole, se domnívá v průměru sedm z osmi rodičů v EU (*The Gallup Organisation*, online, 2008), trénink v digitální bezpečnosti považuje za důležitý pro zlepšení svých kompetencí i většina dospělých uživatelů ICT (Gordonet al., 2004; inTeerret al., 2007).

Některé školy ve snaze o eliminaci e-bezpečnostních rizik využívají monitorovacího a filtrovacího software, který však nemá vliv na rozvoj adekvátních e-bezpečnostních kompetencí (Valcke et al., 2007). Jak uvádí M. Sharples a kol., tato restriktivní opatření mohou způsobovat omezení při výuce (Sharples et al., 2009). Podobný postoj zastává také V. Steeves názorem, že škola tímto zamezuje žákům potkat příležitosti potřebné ke kritickému hodnocení obsahu (Steeves, 2012).

S. Papavasiliou ve svém šetření zjišťoval, kdo a v jakých předmětech by měl vyučovat e-bezpečnost a jaké oblasti e-bezpečnosti by měly být zahrnuty do této výuky. Tři čtvrtiny oslovených učitelů se domnívají, že o e-bezpečnosti by měli vzdělávat učitelé ICT, přičemž jako nejvhodnější předmět byla nejčastěji označena informatika (Papavasiliou, 2009). Výsledky, jaké oblasti e-bezpečnosti by měly být podle oslovených učitelů vyučovány, jsou zobrazeny pomocí grafu v obr. 1. V kontrastu oproti tomu čeští učitelé ICT, kteří byli dotazováni na důležitost témat ve výuce ICT, problematiku digitální bezpečnosti mezi tématy výuky vůbec nezmiňovali (Rambousek et al., 2007, s. 10–11).

Obr. 1 Důležitá témata výuky e-bezpečnosti dle řeckých učitelů (podle Papavasiliou, 2009)



Protože je problematika e-bezpečnosti poměrně rozsáhlá, omezíme se v následujícím textu pouze na digitální bezpečnost. Podle dokumentu organizace UNESCO by studenti měli porozumět problematice počítačových zločinů a podvodů, duševního vlastnictví, soukromí nebo počítačové bezpečnosti, jako jsou krádeže, hacking nebo počítačové viry (Buettner, 2002, s. 81). Informace o problematice digitální bezpečnosti lze nalézt též v českých kurikulárních dokumentech. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání mezi očekávanými výstupy uvádí, že žák „pracuje s informacemi v souladu se zákony o duševním vlastnictví“ (Jeřábek et al., 2007a, s. 36). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia mezi očekávanými výstupy uvádí, že žák „organizuje účelně data a chrání je proti poškození či zneužití“, „posuzuje tvůrčím způsobem aktuálnost, relevanci a věrohodnost informačních zdrojů a informací“ a „využívá informační a komunikační služby v souladu s etickými, bezpečnostními a legislativními požadavky“ (Jeřábek et al., 2007b, s. 63–64). Požadavky uvedené v rámcových vzdělávacích plánech jsou poměrně obecné, konkrétnější požadavky lze nalézt

v katalogích požadavků k maturitní zkoušce z informatiky. V požadavcích základní úrovně je v tematickém celku *Člověk, společnost a počítačové technologie* uvedeno, že žák by měl mimo jiné umět:

- „vysvětlit potřebu aktualizací operačního systému a aplikačních programů, aktualizaci provést a nastavit způsob jejího provádění;
 - s porozuměním používat antivirový program, firewall a další bezpečnostní nástroje;
 - vysvětlit problematiku a způsoby šíření počítačových virů a červů, malware a spyware;
 - popsat nejčastější metody útoků přes webové stránky a elektronickou poštu a bránit se proti nim;
 - vysvětlit problematiku spamu a používat obranu proti němu, rozpoznat hoax;
 - rozlišit nebezpečí podvodů (tzv. technik sociálního inženýrství), rozpoznat základní rysy takového podvodu;
 - zdůvodnit důležitost komplexního přístupu k bezpečnosti IT;
- (...)
- aplikovat zásady vytvoření bezpečného hesla pro identifikaci přístupu;
 - popsat způsoby zabezpečení dat před jejich zneužitím;
 - chránit svá data před ztrátou, zálohovat svá data;
- (...)
- vysvětlit podstatu ochrany autorských práv a základní ustanovení zákona o právu autorském ve vztahu k software a k šíření digitálních dat (hudby, videa, ...)“ (Cermat, online, 2010).

Požadavky z oblasti digitální bezpečnosti klade na uchazeče o certifikaci také koncept ECDL. V rámci modulu M1 je předpokládáno, že uchazeč by měl být schopen „*uvědomovat si důležité bezpečnostní problémy spojené s používáním počítačů*“ a „*uvědomovat si důležité právní problémy týkající se autorského práva a ochrany dat spojené s používáním počítačů*“ (ECDL Foundation Ltd., online, 2007a), modul M7 předpokládá, že uchazeč by měl být schopen „*uvědomovat si některá bezpečnostní hlediska při používání Internetu*“ a „*uvědomovat si etická a bezpečnostní hlediska při používání elektronické pošty na Internetu*“ (ECDL Foundation Ltd., online, 2007b), přičemž tyto obecné kompetence jsou v sylabech ECDL dále podrobně rozepsány.

2 Pedagogická východiska výuky digitální bezpečnosti

V předchozí kapitole jsme definovali požadavky na výuku v oblasti digitální bezpečnosti. Jak však uvádí M. Prensky, výuka nové generace (tzv. digitálních domorodců) starší generací (tzv. digitálními imigranty) může být problematická, a proto je třeba hledat nové principy výuky (Prensky, 2001). Zatímco Ch. Chou a H. Peng upozorňují na fakt, že řada učitelů nemá patřičný „background“ znalostí a zkušeností k výuce tématu e-bezpečnosti (Chou, Peng, 2011), S. Livingstone a L. Haddon se domnívají, že v problematice e-bezpečnosti je zřejmý generační rozdíl, kdy zatímco dospělí chápou určité chování jako rizikové, mládež to samé chování chápe jako příležitost (Livingstone, Haddon, 2009). Alternativní metody výuky e-bezpečnosti je proto podle našeho názoru vhodné používat nejen z důvodu případného nedostatku zkušeností u učitelů vyučujících toto téma, ale také kvůli rozdílnému způsobu používání ICT mezi digitálními domorodci a digitálními imigranty a z toho plynoucího odlišného způsobu uvažování. V tomto ohledu je inspirativní přístup, na který upozorňuje S. Atkinson a kol., a to vytvořit systém přenášející hlavní roli ve výuce e-bezpečnosti na vybrané studenty, kteří prošli patřičným trénin-

kem v této problematice pod vedením univerzitních odborníků (Atkinson, Furnell, Phippen, 2009). Za určitý kompromis mezi tímto typem výuky a klasickou frontální výukou považujeme výuku, ve které dochází k aktivnímu zapojení studenta do výuky, a proto jsme se zaměřili na možnosti výuky pomocí aktivizujících a skupinových – kooperativních metod.

Aktivizující metody se vymezují jako 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 (Jankovcová, Průcha, Koudelka, 1989). Mezi aktivizující metody se řadí metody diskuzní, heuristické, situační a inscenační (Maňák, Švec, 2003). Pomocí těchto metod se velmi dobře rozvíjí sociální dovednosti, jako je práce v týmu, schopnost komunikovat a argumentovat, zároveň však tyto metody nejsou tak efektivní v úrovni vzdělávacích výsledků (Maňák, Švec, 2003). Jak uvádí L. Zormanová, nevýhodou těchto metod je potřeba postupné přípravy žáka na tento typ vzdělávání (Zormanová, 2012). Přesto jsme pro potřeby našeho výzkumu začlenili do výuky dva druhy aktivizujících metod.

Při *metodě řízené diskuze* učitel sám klade žákům většinu otázek, pomocí kterých je vede k poznání, ačkoliv sám nepředkládá studentům žádná fakta. Maňák a Švec (2003) tuto metodu zařazují do heuristických metod a jak dále uvádějí, mezi její klady patří silná motivace a rozvoj aktivní a tvořivé osobnosti, mezi nevýhody této metody se pak řadí její vysoká časová náročnost. Jak uvádí A. Vališová a H. Kasíková, tato metoda může vést k rozvoji myšlení a tvořivosti (2007). Podle Z. Kalhousa povyšuje tato metoda úroveň osvojení podle Bloomovy taxonomie do roviny aplikace, jejíž charakteristickým psychickým procesem je řešení různých typů problémových úloh (Kalhous, 2002).

Metoda rozhovoru se shrnutím závěrů je řazena mezi metody slovní – dialogické (Zormanová, 2012). Dialogické metody rozvíjejí kognitivní schopnosti, emocionálně motivační stránky osobnosti a komunikační dovednosti (Skalková, 2007). A dalším přínosem těchto metod je, že umožňují studentům vyjádřit jejich názor (Zormanová, 2012). Jak však uvádí J. Maňák a V. Švec, úspěch diskuze je značně ovlivňován jejím řízením (2003).

Metody skupinové – kooperativní jsou založeny na principu spolupráce při dosahování cílů, výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce (Vališová, Kasíková, 2007). J. Maňák a V. Švec uvádějí výsledky zahraničních výzkumů, podle kterých vede kooperativní výuka k vyšším výkonům žáků než „tradiční metody“, sami však vyzdvihují především její sociální aspekty (Maňák, Švec, 2003). L. Zormanová spatřuje pozitiva této metody především v rozvoji spolupráce mezi studenty, týmové práci a její organizaci (Zormanová, 2012). H. Kasíková (1997) uvádí také některé záporné aspekty této metody, mezi něž patří riziko nerovnoměrnosti práce žáků ve skupině, nebezpečí nesystematičnosti skupinové práce, riziko, že si studenti nedokáží práci dobře zorganizovat, a menší množství probraného učiva v porovnání s tradiční výukou (Kasíková, 1997).

Použití výše uvedených inovativních metod výuky má podle našeho názoru příznivý vliv na rozvíjení sociálních dovedností studentů, které podle O. Berky zaměstnavatelé požadují po absolventech škol (Berka et al., 2012). Osvojení těchto dovedností se tak v budoucnu může stát rozhodujícím faktorem úspěšnosti jedince při hledání uplatnění na trhu práce v situaci, kdy se zvyšuje podíl nezaměstnaných vysokoškolsky vzdělaných lidí na celkové nezaměstnanosti (jak plyne z ČSÚ, online, 2012). Na tento trend reaguje Evropská unie prostřednictvím evropského rámce kvalifikací EQF, v němž byly vytvořeny deskriptory určující

schopnosti a kompetence absolventů různých stupňů vzdělávání. Deskriptory určené pro bakalářské studijní programy uvádějí mimo jiné, že „*absolvent dovede řídit složité technické nebo odborné činnosti či projekty a nést odpovědnost za rozhodování v kontextu nepředvídatelné pracovní nebo vzdělávací náplně*“ (Št'astná, Roskovec, 2010).

3 Realizace výuky digitální bezpečnosti

Jako vysokoškolští učitelé informatiky jsme si vědomi, že ačkoliv by studenti požadavky uvedené v první kapitole měli zvládat, ne vždy tomu tak je. Protože jsme přesvědčeni o důležitosti problematiky digitální bezpečnosti, rozhodli jsme ji zařadit do naší výuky, kdy se snažíme u studentů doplnit chybějící znalosti a rozšířit je tak, aby se v „normálním životě“ dokázali chovat podle příslušných digitálně-bezpečnostních zásad. Současně si uvědomujeme, že i v našem případě je určitý generační rozdíl mezi námi, jakožto vyučujícími, a našimi studenty. Konkrétně se někteří z nás cítí být digitálními imigranty na poli používání sociálních sítí, a proto jsme si položili otázku, jakým způsobem učit problematiku bezpečného chování na sociálních sítích, pokud se na nich sami pravidelně nepohybujeme, tudíž neznáme sociálně-kulturní podtext, kterým mládí lidé plní sociální sítě, a neznáme trendy, které ovlivňují mladé lidi skrze sociální sítě. Jsme si též vědomi rizika, že podobné rozdíly ve vnímání potenciálně nebezpečných činností a situací mohou existovat i v jiných oblastech práce s ICT, a proto jsme se rozhodli problematiku digitální bezpečnosti nevyučovat pouze frontální metodou, ale využít též metod, ve kterých by docházelo k aktivnímu zapojení žáků do výuky. Abychom byli schopni co nejobektivněji zhodnotit přínos jednotlivých výukových postupů, pojali jsme výuku formou akčního výzkumu, jehož deskripci věnujeme následující kapitoly.

Výzkum byl prováděn na studentech předmětu Informatika I na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých Budějovicích. Studenti byli rozděleni do 12 studijních skupin, v nichž absolvovali výuku věnující se digitální bezpečnosti. Výuka byla realizována celkem třemi různými učiteli. Učitel číslo 1 odučil dvě skupiny skupinovou metodou výuky a dvě skupiny metodou řízené diskuze, učitel číslo 2 odučil tři skupiny metodou rozhovoru se shrnutím závěrů a učitel číslo 3 odučil dvě skupiny pomocí klasické frontální výuky. Tři skupiny byly ponechány jako kontrolní a nebyla na nich realizována žádná výuka. Přesné počty studentů, kteří absolvovali oba testy i výuku, jsou uvedeny v tabulce 1. Výuce bylo ve všech skupinách mimo kontrolních skupin věnováno 90 minut čistého času.

Tab. 1 Rozdělení studentů do skupin

Druh metody	Učitel	Počet skupin	Počet studentů
Skupinová metoda	1	2	41
Řízená diskuze	1	2	32
Rozhovor se závěry	2	3	52
Frontální výuka	3	2	36
Kontrolní vzorek	Neodučeno	3	61
Celkem		12	222

Metodu práce ve skupinkách použil učitel číslo 1 ve dvou testovaných skupinách, kdy byli studenti rozděleni do tří až čtyřčlenných skupinek. Každá skupinka dostala za úkol vyhledat a zpracovat informace týkající se konkrétního problému z oblasti digitální bezpečnosti, přičemž na přípravu bylo vyčleněno 30 minut. Poté každá skupinka prezentovala ostatním studentům výsledky své práce, na což bylo vyhrazeno přibližně sedm až osm minut času. Po celou dobu výuky se učitel snažil vytvářet otevřenou a bezpečnou atmosféru, přesto u některých studentů byla

zřejmá obava z prezentace výsledků před ostatními – učitel tento strach přičítal nezvyku studentů veřejně vystupovat před publikem. Protože tato metoda práce byla zřejmě pro některé studenty nová, docházelo u některých skupinek k nerovnoměrné dělbě práce a rozsáhlejším diskuzím nad rozdělením rolí ve skupině. Samotná prezentace proběhla povětšinou bez problémů, učitel se snažil do prezentací nezasahovat, pokud však měl pocit, že něco důležitého chybí, tyto informace doplnil, chybějící méně důležité informace nedoplňoval. Učitel se podle svých slov snažil všem skupinkám dávat pozitivní zpětnou vazbu.

Při zhodnocení proběhlé výuky měl učitel pocit, že by se daná látka dala odučit efektivněji pomocí klasické frontální výuky, což, jak přiznává, mohlo být zapříčiněno nezvykem studentů na uvedenou učební metodu. Učitel dále uvádí, že se těžiště práce přesunulo zcela na studenty a on pouze řídil jejich práci. Domníváme se, že metoda může být vhodná, pokud učitel nemá dostatečné znalosti a zkušenosti týkající se konkrétní problematiky z pohledu studentů (1). Stejně jako J. Maňákovi a V. Švecovi (2003) se nám metoda jeví časově náročnější, a tudíž méně efektivní z pohledu faktografických znalostí studentů než klasická frontální výuka. Díky důrazu na týmovou práci však více rozvíjí sociální schopnosti studentů a především schopnost práce v týmu (Maňák, Švec, 2003). Bohužel se podle učitele projevil problém nestejnomyšlného vytížení studentů a nesystematičnosti práce studentů ve skupinkách, na něž upozorňuje H. Kasíková (1997). Učitel však podle svých slov nepozoroval zvýšení výkonů studentů, o nichž píše J. Maňák a V. Švec (2003).

Metodu řízené diskuze použil učitel číslo 1 ve dvou testovaných skupinách. Výuka probíhala tak, že učitel měl dopředu vybraná témata, o kterých chtěl hovořit, a na začátku každého tématu nejdříve nechal studenty povědět, co o něm ví. Pokud měl pocit, že obsah daného tématu nebyl ještě vyčerpán, snažil se po-

mocí otázek prohloubit obsah tématu a dobrat se k jím očekávanému cíli, po jeho dosažení převedl diskuzi na další téma. Ačkoliv se učitel od začátku hodiny snažil ve třídě udržovat otevřenou a bezpečnou atmosféru, podle jeho slov se mu nepodařilo vtáhnout do diskuze všechny studenty, což bylo pravděpodobně zapříčiněno nezvykem studentů mluvit na veřejnosti, přičemž pasivnější byla podle učitele ženská část studentů. Učitel hodnotil vedení hodiny při využití této metody jako náročnější než v případě frontální výuky. Nejtěžší pro něj bylo vymýšlení takových otázek, které by studenty dovedly očekávanému poznání.

Učitel výuku s použitím této metody hodnotil jako méně efektivní než klasickou frontální výuku. Zároveň však uvádí, že oproti frontální výuce bylo těžiště aktivity přesunuto mezi učitele a žáky, ačkoliv těžiště mentální aktivity zůstalo mnohem blíže učiteli než žákům. Učitel při použití této metody neidentifikoval u studentů silnou motivaci, o níž se zmiňuje J. Maňák a V. Švec (2003). Metoda pravděpodobně přispěla v souladu s názorem J. Maňáka a V. Švece k rozvoji myšlení a tvořivosti u studentů, jak však učitel ironicky poznamenal, metoda zcela jistě přispěla k rozvoji myšlení a tvořivosti u něho samotného. Dle učitele byla efektivita metody týkající se faktografických znalostí srovnatelná anebo nižší než efektivita frontální výuky.

Metodu rozhovoru se shrnutím závěrů použil učitel číslo 2 ve třech testovaných skupinách. Učitel během této výuky předkládal studentům hypotetické situace z jednotlivých oblastí digitální bezpečnosti a nechal studenty popsat, jak by na danou situaci reagovali nebo v čem se skrývá nebezpečí dané situace. Jestliže byla studentská explance málo obecná (tj. student ji zúžil použitím dodatečných omezujících podmínek), nebo byla naopak velice široká a nekonkrétní, snažil se učitel předložit podobnou situaci, na které původní vysvětlení selhávalo. Podobný postup učitel zvolil též v případě, kdy daná situace obsahovala více edukačních

hledisek a studenti prozatím odhalili pouze jedno z nich. Studentské deskriptivní odpovědi následně učitel shrnoval do ucelených závěrů, kde se snažil zdůraznit důležité aspekty, které vedou k obecnému řešení dané situace nebo poskytují vysvětlení jádra problému. Po tomto shrnutí následoval přechod k dalšímu tématu. Studenti byli během výuky učitelem povzbuzováni k vyjadřování svých názorů a bylo jim sděleno, že též ne zcela správné odpovědi se cení a mohou ostatní kolegy navést ke správné odpovědi. Přesto učitel podle své výpovědi zaznamenal, že se diskuze aktivně účastní pouze část studentů, ostatní studenti na něj působili dojemem, že se do diskuze zapojit nechtějí či že je téma nezajímá. Domnívá se však, že u některých studentů i přes jejich značnou pasivitu identifikoval zájem o sledování diskuze.

Učitel proběhlou výuku hodnotil spíše pozitivně, ačkoliv došlo k aktivizaci jen části studentů. Na druhou stranu vzhledem ke vzájemné interakci bylo možno přizpůsobit průběh hodiny aktuálním znalostem studentů a jejich způsobu uvažování. Díky tomu měl učitel možnost reagovat na některé studentské miskoncepce nebo začlenit do výuky témata, která původně považoval za nezajímavá či triviální. Učitel celkově považoval uplynulou výuku za přínosnou i pro svůj kariérní rozvoj, neboť díky intenzivní zpětné vazbě mohl lépe zjistit studentské kompetence v problematice e-bezpečnosti a tím se studentům de facto přiblížit.

Metodu frontální výuky použil učitel číslo 3 ve dvou testovaných skupinách. Uplynulou výuku popsal jako zcela běžnou vyučovací hodinu, kdy se nesnažil vyučovat jinak než obvykle. Většina studentů byla na začátku hodiny poměrně pasivní, vyučující měl chvílemi pocit, že ho někteří studenti neposlouchají. V průběhu výuky se mu podařilo část studentů zaujmout, a to i pomocí několika položených dotazů, po kterých vznikla malá diskuze. Učitel výuku hodnotil jako klasickou frontální výuku s velmi omezenou zpětnou vazbou. Vzhledem k této slabé zpětné vazbě

učitel nedokázal subjektivně posoudit efektivitu odučené výuky, domnívá se ale, že výuka mohla být pro studenty přínosná.

4 Evaluace výuky pomocí páru znalostních testů

Vliv realizované výuky na znalosti studentů jsme testovali pomocí páru znalostních testů. Každý sledovaný student na počátku semestru absolvoval pretest, který měl za cíl zjistit jeho teoretické znalosti v problematice e-bezpečnosti. Poté následovala samotná výuka e-bezpečnosti u experimentálních skupin a s časovým odstupem tří týdnů po výuce byl realizován posttest, který byl koncipován stejně jako pretest. Pretest i posttest byly navrženy ve formě počítačového testu, který obsahoval vždy sedm uzavřených otázek a maximální čas na vyplnění testu byl stanoven na 15 minut, přičemž studenti měli test hotový většinou do deseti minut. Studenti mohli vybírat ze čtyř různých odpovědí, z nichž správná byla vždy pouze jedna odpověď.

Studenti nebyli na pretest ani posttest dopředu upozorněni, aby byly testovány pouze jejich skutečné znalosti a nikoliv schopnost připravit se na test. Abychom minimalizovali tendenci studentů během testování podvádět, bylo studentům před testem sděleno, že test nebude mít vliv na jejich hodnocení v předmětu. Ze stejného důvodu byly jednotlivým studentům generovány otázky v testu v náhodném pořadí a znáhodněno bylo též pořadí odpovědí u jednotlivých otázek.

Z důvodu snahy o co nejlepší porovnatelnost pretestu a posttestu jsme se rozhodli v obou testech klást významově stejné otázky, přičemž odpovědi měly též velice podobný význam. Pro ilustraci uvádíme příklad jedné z otázek včetně odpovědí.

V pretestu byla použita tato verze: *„Do emailové schránky obdržíte email, ve kterém jste vyzváni k zaslání uživatelského jména a hesla k*

sociální síti Facebook odesílateli emailové zprávy. Pokud požadovaná data nezašlete, bude Váš účet deaktivován.

Jak se zachováte?

Smažete tento email.

Vyplníte požadované informace a odpověď odešlete.

Zeptáte se odesilatele, proč je nutné data zasílat.

Vyplníte požadované informace a odpověď odešlete. Poté zašlete originální zprávu svým kamarádům pro případ, že tento email neobdrželi.“

Do posttestu jsme pak zařadili následující obměněnou verzi: „Do emailové schránky obdržíte email, ve kterém jste vyzváni k zaslání uživatelského jména a hesla k informačnímu systému školy (IS VŠTE) odesílateli emailové zprávy. Pokud požadovaná data nezašlete, bude Váš účet deaktivován. Jak se zachováte?“ Odpovědi u této pozměněné verze zůstaly stejné jako u původní verze použité v pretestu, u otázky byl tedy pouze nahrazen Facebook informačním systémem školy (IS VŠTE).

Protože výuka byla realizována pod vedením tří různých učitelů, považujeme za důležité diskutovat vliv jejich osobnosti na výuku, míru osvojených znalostí studentů a potažmo i výsledky zjištěné v posttestu.

Na VŠTE v předmětu Informatika I probíhá výuka všech učitelů podle jednotných osnov a taktéž je zde jednotné testování faktografických znalostí studentů, a proto jsme se rozhodli zkoumat výsledky jednoho ze zápočtových testů z tohoto předmětu. Zjišťovali jsme, zda studenti navštěvující cvičení pod vedením různých učitelů dosáhli v tomto testu stejných či odlišných výsledků. Průměrný počet bodů dosažených studenty, kteří navštěvovali cvičení vedená jednotlivými učiteli, ukazuje tabulka 2. Z té lze usuzovat, že osobnost konkrétního učitele neměla vliv na znalosti osvojené studenty ve srovnání se zbývajícími dvěma učiteli.

Pro statistické ověření této pracovní hypotézy jsme využili Kruskalův-Wallisův test, kdy jsme testovali hypotézu H_0 : *Mezi výkony studentů navštěvujících cvičení vedená různými učiteli není významný rozdíl*. Oproti hypotéze H_1 : *Mezi výkony studentů navštěvujících cvičení vedená různými učiteli je významný rozdíl*. Protože nebyla na hladině $\alpha=0,05$ ani $\alpha=0,01$ překročena kritická hodnota, nezamítáme hypotézu H_0 . Faktor osobnosti daného učitele tedy zanedbáme, neboť není dostatek dokladů, že by měl statisticky významný vliv na míru znalostí osvojených studenty.

Tab. 2 Průměrný počet bodů dosažených studenty v zápočtovém testu

Učitel	Průměrný bodový výsledek studenta
1	61,8
2	58,7
3	58,2

V rámci výzkumu jsme dále předzpracovali data získaná v pretestu a posttestu. Ke každému studentovi, který navštěvoval některou ze skupin zahrnutou do šetření, jsme přiřadili jeho odpovědi v pretestu a také posttestu. Jestliže student neabsolvoval všechny části šetření (tj. pretest, případnou výuku a posttest), byl z dalšího šetření vyloučen a jeho eventuální výsledky v pretestu a posttestu nebyly dále zohledňovány. Zbývající studenty jsme následně rozčlenili podle jednotlivých seminárních skupin.

V následujícím textu se budeme zabývat již samotným statistickým zpracováním dat získaných pomocí pretestu a posttestu. Seminární skupiny, ve kterých studenti absolvovali výuku e-bezpečnosti, budeme dále nazývat experimentálními skupinami. A seminární skupiny, ve kterých studenti absolvovali pouze pretest a posttest, budeme nazývat kontrolní skupinou.

Nejprve jsme ověřovali, zda se nelišily vstupní znalosti studentů mezi experimentálními skupinami a kontrolní skupinou, k čemuž jsme využili data získaná prostřednictvím pretestu. Celkový počet bodů dosažených studenty v tomto pretestu jsme podrobili statistickému zkoumání pomocí Kruskalova-Wallisova testu, kdy jsme testovali hypotézu H_0 : *Mezi skupinami (kontrolní plus experimentálními) není významný rozdíl ve vstupních znalostech*. Oproti alternativní hypotéze H_1 : *Mezi skupinami (kontrolní plus experimentálními) je významný rozdíl ve vstupních znalostech*. Kritická hodnota nebyla na hladině $\alpha=0,05$ ani $\alpha=0,01$ překročena, a proto jsme hypotézu H_0 nezamítli. Protože tedy není dostatek dokladů o tom, že by mezi skupinami (experimentálními a kontrolní) byl významný rozdíl ve vstupních znalostech, budeme předpokládat, že mezi těmito skupinami rozdíly ve vstupních znalostech nejsou.

Dále jsme zjišťovali, zda výkon studentů kontrolní skupiny v posttestu je stejný jako v pretestu. Zkoumání jsme podrobili nejen celkový bodový zisk studenta, ale také správnost odpovědí u každé ze sedmi otázek v testu. Testovali jsme tedy hypotézu H_0 : *Výkon studentů kontrolní skupiny v posttestu je stejný jako v pretestu* oproti alternativní hypotéze H_1 : *Výkon studentů kontrolní skupiny v posttestu je rozdílný oproti pretestu*. K otestování nulové hypotézy jsme využili párový t test, přičemž jsme na hladině $\alpha=0,01$ i $\alpha=0,05$ zamítli nulovou hypotézu u dvou otázek a nezamítli ji u pěti zbývajících otázek a celého testu. Dovolujeme si proto tvrdit, že posttest byl celkově pro studenty srovnatelně náročný jako pretest a že pět ze sedmi otázek v posttestu bylo též srovnatelně náročných s příslušnými otázkami v pretestu (2).

Samotný vliv výuky na znalosti studentů v experimentálních skupinách jsme zkoumali pomocí porovnávání posttestů, kdy jsme hledali rozdíly mezi výkony studentů z experimentálních skupin a

výkony studentů z kontrolní skupiny. Zkoumání jsme podrobili nejen celkový bodový zisk studenta, ale také správnost odpovědí u každé ze sedmi otázek v testu (u každé experimentální skupiny jsme vždy tedy provedli osm samostatných testů). Pro každou experimentální skupinu jsme tedy testovali hypotézu H_0 : *V posttestu je výkon studentů experimentální skupiny stejný jako výkon studentů kontrolní skupiny.* Oproti alternativní hypotéze H_1 : *V posttestu je výkon studentů experimentální skupiny vyšší než výkon studentů kontrolní skupiny.* K otestování nulové hypotézy jsme využili dvouvýběrový t test s hladinami $\alpha=0,01$ a $\alpha=0,05$. Výsledky testování jsou shrnuty v tabulkách 3 a 4.

Tab. 3 Zamítnutí nulové hypotézy na hladině $\alpha=0,01$

Druh metody	Ot. 1	Ot. 2	Ot. 3	Ot. 4	Ot. 5	Ot. 6	Ot. 7	Celkový test
Skupinová metoda	-	-	Ano	-	-	-	-	-
Řízená diskuze	-	-	Ano	-	-	-	-	-
Rozhovor se závěry	-	-	Ano	-	Ano	-	-	Ano
Frontální výuka	-	Ano	-	-	-	-	-	Ano

Tab. 4 Zamítnutí nulové hypotézy na hladině $\alpha=0,05$

Druh metody	Ot. 1	Ot. 2	Ot. 3	Ot. 4	Ot. 5	Ot. 6	Ot. 7	Celkový test
Skupinová metoda	-	-	Ano	-	-	-	-	-
Řízená diskuze	-	-	Ano	Ano	-	-	-	Ano
Rozhovor se závěry	-	Ano	Ano	-	Ano	-	-	Ano
Frontální výuka	-	Ano	Ano	-	-	-	-	Ano

Na základě výše uvedeného šetření lze tvrdit, že celkový pozitivní vliv na testované znalosti studentů měla s pravděpodobností 99 % výuka vedená frontální metodou a výuka vedená metodou rozhovoru se závěry a s pravděpodobností 95

% též metoda řízené diskuze. S pravděpodobností 95 % došlo ke zlepšení znalostí studentů při výuce vedené formou rozhovoru se závěry u tří otázek ze sedmi, při frontální výuce a výuce vedené formou řízené diskuze u dvou otázek a při výuce vedené skupinovou metodou u jedné otázky; bližší výsledky ukazuje tabulka 5.

Tab. 5 Dosažené výsledky experimentálních skupin v posttestu ve srovnání s kontrolní skupinou

Druh metody	Počet otázek, ve kterých studenti experimentální skupiny dosáhli v posttestu lepších výsledků než studenti kontrolní skupiny		Studenti experimentální skupiny dosáhli v posttestu celkově lepších výsledků než studenti kontrolní skupiny	
	S pravděpodobností 99 %	S pravděpodobností 95 %	S pravděpodobností 99 %	S pravděpodobností 95 %
Skupinová metoda	1	1	Ne	Ne
Řízená diskuze	1	2	Ne	Ano
Rozhovor se závěry	2	3	Ano	Ano
Frontální výuka	1	2	Ano	Ano

5 Shrnutí a diskuze

V rámci našeho výzkumu jsme zjistili, že v ohledu získaných faktografických znalostí byla nejefektivnější výuka vedená frontální metodou a metodou rozhovoru se závěry. Jsme si vědomi, že značnou roli kromě samotné vhodnosti určité metody pro výuku digitální bezpečnosti mohly sehrát také další faktory. Mezi ně patří nejen návyk studentů pracovat danou metodou, ale také přístup učitele k výuce tohoto tématu. Učitel číslo 2 pojal výuku nejen jako jednosměrné předávání informací ve směru od něj ke studentům, ale snažil se prostřednictvím výuky získat též vzhled do studentova vnímání problematiky. Lze tedy uvažovat, že do výuky vkládal více nadšení a úsilí než jeho kolegové, což mohlo ovlivnit též osvojené znalosti studentů. Tento učitel hodnotil uplynulou výuku pozitivně, což je v kontrastu s názorem učitele číslo 1, který svou výuku realizovanou pomocí metody řízené diskuze hodnotil spíše negativně. Je však potřeba přijmout i variantu, že pozitivní hodnocení výuky u jednoho učitele a negativní hodnocení výuky u druhého mohlo pramenit z čistě subjektivních náhledů na proběhlou výuku, aniž by důvodem k tomuto hodnocení byly reálné rozdíly v kvalitě výuky.

Vliv osobnosti učitele je možno zcela vyloučit při vzájemném srovnání efektivity výuky pomocí metody řízené diskuze a pomocí skupinové metody, neboť oba dva typy výuky vedl jeden učitel. Toto srovnání ukazuje na vyšší efektivitu metody řízené diskuze, což odpovídá též učitelovu subjektivnímu hodnocení proběhlé výuky. V souladu s názorem J. Maňáka a V. Švece (2003) hodnotíme skupinovou metodu sice jako nepřilíš produktivní v ohledu faktografických znalostí studentů, věříme však v její přínos po stránce sociálních dovedností studentů.

Vysoká efektivita frontální výuky mohla pramenit ze značné zkušenosti vyučujících i studentů s danou metodou, jak však uvádí J. Maňák a V. Švec, tato efektivita je jednou z jejích charakteristik

(Maňák, Švec, 2003). Při realizované výuce se mohl též pozitivně projevit efekt novosti vyučované látky a taktéž aktivizační snahy vyučujícího, který pomocí otázek zvyšoval zájem studentů.

Efektivita výuky vedené pomocí metody rozhovoru se závěry mohla plynout nejen z eventuálního většího nasazení učitele při výuce, ale také z využití možnosti přiblížit výuku zkušenostem studentů a tím je dále aktivizovat. Ačkoliv se účinnost dialogického přístupu nepotvrdila v takové míře u výuky vedené pomocí metody řízené diskuze, domníváme se, že metody dialogického směru se mohou stát z různých důvodů zajímavou alternativou k frontální výuce.

Závěr

Problematika digitální bezpečnosti je velice aktuálním tématem a klíčovým postupem pro zlepšování kompetencí uživatelů ICT je školní edukace. Na vysokoškolské úrovni jsme proto realizovali výuku digitální bezpečnosti, která byla vedena různými výukovými metodami. Přínos jednotlivých výukových metod jsme hodnotili nejen pomocí kvantitativního ověřování znalostí studentů před výukou a po ní, ale také na základě rozhovorů s vyučujícími, kteří tuto výuku vedli. Po stránce faktografických znalostí se jeví jako velmi efektivní frontální metoda doplněná o aktivizační prvky, naopak nejnižší efektivitu jsme zaznamenali u skupinové metody. Ačkoliv jsme při využití dialogických metod nedosáhli takové efektivity jako u frontální výuky, hodnotíme tyto metody jako přínosné pro učitelovo chápání žákovských kompetencí a zkušeností v oblasti digitální bezpečnosti, díky kterému může učitel lépe přizpůsobit výuku konkrétní třídě. Tento přínos považujeme za důležitý, neboť e-bezpečnost je velmi dynamickou oblastí, a tak je potřeba nejen sledovat nové hrozby a možnosti obrany proti nim, ale také rozumět studentovu pohledu na tuto problematiku.

Poznámky

- (1) Učitel může mít sice poměrně široké teoretické znalosti o dané problematice, nicméně nemusí být jako digitální imigrant podrobně seznámen s aktuálními problémy, které se dotýkají studentů jakožto digitálních domorodců.
- (2) Jsme si vědomi, že rozdíl výkonů studentů kontrolní skupiny v pretestu a posttestu může být způsoben i jinými vlivy než jen odlišnou náročností testů. Tyto okolnosti (pamatování si správných odpovědí, motivace studentů díky pretestu k samostudiu aj.) však vzhledem ke zjištěným výsledkům pro zjednodušení zanedbáváme.

Literatura a prameny

1. ATKINSON, S., FURNELL, S., & PHIPPEN, A. (2009). Securing the next generation: enhancing e-safety awareness among young people. *Computer Trajd & Security*, 2009(7), 13–19.
2. BECTA (2005). *E-safety: Developing whole-school policies to support effective practice* [online]. [cit. 2013-02-02]. Dostupné z: <http://www.wisekids.org.uk/BECTA%20Publications/esafety.pdf>
3. BECTA (2006). *Safeguarding children in a digital world: Developing a strategic approach to e-safety* [online]. [cit. 2012-09-14]. Dostupné z: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101102103654/http://publications.becta.org.uk/download.cfm?resID=25933>
4. BECTA (2007). *Signposts to safety: Teaching e-safety at Key Stages 3 and 4* [online]. [cit. 2011-11-30]. Dostupné z: https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/signposts_safety_ks3and4.pdf
5. BERÁNEK, L. (2009). Information systems security education for future teacher at secondary and primary schools. *Journal of Technology and Information Education* [online]. 1(2), 89–93 [cit. 2012-08-15]. Dostupné z: http://www.jtie.upol.cz/clanky_2_2009/beranek.pdf
6. BERKA, O., SÝKOROVÁ, P., & ŠUSTEK, E. (2012). Vysokoškolská odbornost versus požadavky trhu na kvalitu edukace. *Acta academica karviniensia* [online]. [cit. 2013-03-14]. Dostupné z: <http://www.opf.slu.cz/aak/2012/01/Berka.pdf>
7. BUETTNER, Y., et al. (2002). *Information and Communication Technology in Education: A Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development* [online]. UNESCO. [cit. 2012-04-15]. Dostupné z:

- <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf>
8. BYRON, T. (2008). *SaferChildren in a Digital World: The Report of the ByronReview* [online]. Department for Children, Schools and Families [of UK]. [cit. 2012-03-22].
 9. Cermat (2010). *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky: Informatika, základní úroveň obtížnosti* [online]. [cit. 2012-04-07]. Dostupné z: http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404034533&at=1
 10. Cross-tab (2010). *Online Reputation in a ConnectedWorld* [online]. [cit. 2013-02-02]. Dostupné z: http://www.job-hunt.org/guides/DPD_Online-Reputation-Research_overview.pdf
 11. Český statistický úřad (2012). *Specifické míry nezaměstnanosti – roční průměry. Veřejná databáze ČSÚ* [online]. [cit. 2013-03-14]. Dostupné z: http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparamzdr.jsp?&cislotab=200513%20-%20V%C5%A0PS_ro%C4%8Dn%C3%AD&voa=graf
 12. DOOLEY, J.J., CROSS, D., HEARN, L., & TREYVAUND, R. (2009). *Review of existing Australian and international cyber-safety research* [online]. Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, Perth. [cit. 2012-09-12]. Dostupné z: http://www.dbcde.gov.au/_data/assets/pdf_file/0004/119416/ECU_Review_of_existing_Australian_and_international_cyber-safety_research.pdf
 13. ECDL Foundation Ltd (2007a). *European Computer Driving Licence / International Computer Driving Licence- Concepts ICT Syllabus 5.0 (M1)* [online]. [cit. 2012-10-04]. Dostupné z: <http://www.ecdl.cz/data/Syllabus-ECDL-Core-5.0-CZ-M1.pdf>

14. ECDL Foundation Ltd (2007b). *European Computer Driving Licence / International Computer Driving Licence- Concepts ICT Syllabus 5.0 (M7)* [online]. [cit. 2012-10-04]. Dostupné z: <http://www.ecdl.cz/data/Syllabus-ECDL-Core-5.0-CZ-M7.pdf>
15. GARRISON, C.P., & POSEY, O.G., (2006). *Computer Security Awareness of Accounting Students. 37th Annual Conference: Proceedings* [online]. Oklahoma City: Southwest Decision Sciences Institute. [cit. 2012-02-02]. Dostupné z: <http://www.swdsi.org/swdsi06/Proceedings06/Papers/A04.pdf>
16. GetSafe Online (2009). *UK Internet Security: State of the Nation: The GetSafe Online Report* [online]. [cit. 2012-06-04]. Dostupné z: http://www.getsafeonline.org/nqcontent.cfm?a_id+1517
17. GetSafe Online (2010). *UK Internet Security: State of the Nation: The GetSafe Online Report* [online]. [cit. 2012-06-04]. Dostupné z: <http://www.southtyneside.info/CHttpHandler.ashx?id=12345&p=0>
18. GORDON, L. A., et al. (2004) in Teer, F.P., Kruck, S.E., & Kruck, G.P. (2007). Empirical study of students computer security practices and perceptions. *Journal of Computer Information Systems* [online]. **47**(3), 105–110 [cit. 2012-03-05].
19. CHOU, CH., & PENG, H. (2011). Promoting awareness of Internet safety in Taiwan in-service teacher education: A ten-year experience. *The Internet and Higher Education* [online]. **14**(1), 44–53 [cit. 2013-01-14]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S109675161000031X>
20. JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., & KOUDELA, J. (1989). *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

21. JEŘÁBEK, J., et al. (2007a). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVPZV_2007-07.pdf
22. JEŘÁBEK, J., et al. (2007b). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
23. KALHOUS, Z. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
24. KASÍKOVÁ, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
25. LANG, M., DEVITT, J., KELLY, S., KINNEEN, A., O MALLEY, J., & PRUNTY, D. (2009). Social Networking and Personal Data Security: A Study of Attitudes and Public Awareness in Ireland. *Proceedings of International Conference on Management of e-Commerce and e-Government (ICMeCG)*, Nanchang, China, September 16–19. IEEE Computer Society, 486–489.
26. LIVINGSTONE, S., & HADDON, L. (2009). *Kids online: Opportunities and risks for children*. Portland, OR: Policy Press.
27. LIVINGSTONE, S., & HADDON, L. (2008). Risky experiences for children online: charting European research on children and the Internet. *Children & society* [online]. 22(4), 314–323 [cit. 2012-04-13]. Dostupné z: <http://eprints.lse.ac.uk/27076/>
28. MAŇÁK, J., & ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
29. PAPAVALIOU, S. (2009). *Survey: Promotion of internet safety into the school curriculum* [online]. SaferInternet.gr [cit. 2012-05-30]. Dostupné z: http://www.saferinternet.org/c/document_library/get_file?p_l_id=10526&folderId=19099&name=DLFE-416.doc&version=1.2
30. PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon* [online]. 9(5), 1–6. Dostupné z: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>

31. RAMBOUSEK, V., et al. (2007). *Výzkum informační výchovy na základních školách*. Plzeň.
32. SHARPLES, M., GRABER, R., HARRISON, C., & LOGAN, K. (2009). E-safety and Web 2.0 for children aged 11–16. *Journal of Computer Assisted Learning* [online]. 25(1), 70–84 [cit. 2013-01-11]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2729.2008.00304.x/full>
33. SKALKOVÁ, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada.
34. SouthWestGridforLearning (2009). *School E-safety Policy* [online]. [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: http://www.swgfl.org.uk/Staying-Safe/Creating-an-E-Safety-policy/Documents/esp_template_word
35. STEEVES, V. (2012). *Young Canadians In A Wired World – Phase III: Teachers’ Perspectives* [online]. [cit. 2013-02-01]. Dostupné z: <http://ecps.educ.ubc.ca/sites/ecps.educ.ubc.ca/files/uploads/YCWW-III-Teachers-Perspectives.pdf>
36. Symantec Corporation (2009). *Norton Online Living Report 09* [online]. [cit. 2012-10-04]. Dostupné z: http://us.norton.com/content/en/us/home_homeoffice/media/pdf/nofr/NOLR_Report_09.pdf
37. ŠIMANDL, V., ZELENKA, J., & SADIL, J. (2013). Výuka digitální bezpečnosti v českých školách. *Didinfo 2013*. (in press)
38. ŠŤASTNÁ, V., & ROSKOVEC, V. (2010). *Studie o terciárním vzdělávání pro projekt NCP-EQF A4*. [online]. [cit. 2013-03-25]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/ECVET_a_EQF_4_6/NCP/A4_10_12_21_Studie_o_terc_vzdelavani_uprav_FINAL.doc
39. The gallup organisation (2008). *Towards a safer use of the Internet for children in the EU – a parents’ perspective* [onli-

- ne]. [cit. 2012-07-11]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_248_en.pdf
40. VALCKE, M., SCHELLENS, T., VANKEER, H., & GERARTS, M. (2007). Primary school children's safe and unsafe use of the Internet at home and at school: An exploratory study. *Computers in Human Behavior* [online]. **23**(6), 2838–2850 [cit. 2012-04-02].
 41. VALIŠOVÁ, A., & KASÍKOVÁ, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
 42. ZORMANOVÁ, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.
 43. ZOUZALOVÁ, S., & MADROVÁ, M. (2012). Váš budoucí zaměstnavatel se dívá. *AVG* [online]. Praha [cit. 2013-02-02]. Dostupné z: <http://www.avg.com/cz-cs/tiskove-zpravy.ndi-10995>

Anotace kapitol

VÝCHOVA KE ZDRAVÍ JAKO PROSTOR PRO SEXUÁLNÍ VÝCHOVU, SEXUÁLNÍ VÝCHOVA JAKO PROSTOR PRO PREVENCI NEBEZPEČNÉ ELEKTRONICKÉ KOMUNIKACE

HEALTH EDUCATION AS A SPACE FOR SEXUAL EDUCATION, SEX EDUCATION AS A SPACE FOR THE PREVENTION OF HAZARDOUS ELECTRONIC COMMUNICATION

Mgr. Michaela Hřivnová, Ph.D.

Anotace

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, ve verzi platné od 1. 1. 2013, je ve vzdělávacím obsahu pro vzdělávací obor Výchova ke zdraví (VkJ) zařazena mimo jiné také problematika nebezpečí komunikace prostřednictvím elektronických médií.

Protože rizikové chování na internetu bývá často spojeno s nebezpečím sextingu a dalšími riziky v oblasti sexuální výchovy, je cílem sdělení zmapovat výuku výchovy ke zdraví s důrazem na oblast sexuální výchovy pohledem ředitelů základních škol v ČR a současně poukázat na zkušenost žáků ZŠ s nebezpečnou komunikací na internetu.

Klíčová slova

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výchova ke zdraví. Sexuální výchova. Nebezpečí komunikace prostřednictvím elektronických médií. Prevence.

Abstract

In the Framework educational program for primary education, in the version valid from 1. 1. 2013, there is also included the issue of danger of the communication is via electronic media in the educational content for educational field Health education.

Danger behavior on the internet is frequently put together with the danger of sexting and the other risks in the sex education field. The aim is to chart the teaching of Health education with an emphasis on sex education by the view of primary schools' directors in the Czech Republic and point out the experience of primary school students with danger communication on the internet at the same time.

Key words

Framework education program for primary education. Health education. Sex education. Danger of communication via electronic media. Prevention.

RIZIKA SEXTINGU U ČESKÝCH PUBESCENTŮ A ADOLESCENTŮ – VÝSLEDKY NÁRODNÍHO VÝZKUMU

RISKS OF SEXTING FOCUSED ON CZECH PREADOLESCENTS AND ADOLESCENTS

Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Anotace

Kapitola se zabývá problematikou sextingu u populace českých adolescentů a pubescentů. Monitoruje prevalenci jevu, zaměřuje se rovněž na formy sdílení sexuálních materiálů v prostředí internetu, popisuje motivaci dětí pro toto sdílení. Zabývá se rovněž rizikovostí tohoto fenoménu a důsledky realizace sextingu (poškození pověsti, kyberšikana, sebevraždy aj.). Příspěvek vychází z původního výzkumu realizovaného autorem ve spolupráci s dalšími výzkumníky Centra prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci se sdružením Bezpečný internet, který byl realizován v roce 2012 a 2013 na vzorku 21 000 respondentů ve věkovém rozpětí 11–17 let.

Klíčová slova

Sexting. Sexuální chování dětí. Dětská pornografie. Oběti. Kybergrooming.

Abstract

The chapter deals with the issue of sexting among the population of Czech adolescents and pubescents. It monitors the prevalence of the phenomenon, focusing also on the forms of sharing sexual material on the Internet, describes children's motivation for sharing. It also deals with the level of risk of this phenomenon and consequences of sexting realization (damage to reputation, cyberbullying, suicide, etc.). The paper is based on original research conducted by the author in cooperation with other researchers of Centre for the Pre-

vention of risky virtual communication Palacky University in Olomouc, in cooperation with the association for Safe Internet, which was implemented in 2012 and 2013 on a sample of 21 000 respondents aged from 11 to 17 years.

Key words

Sexting. Sexualization of children. Victim. Sexual content. Child pornography. Cybergrooming.

DIE FORSCHUNG DER KYBERSCHIKANE IM LEBEN DES FORSCHERS

THE RESEARCH OF CYBERBULLYING IN THE LIFE OF THE RESEARCHER

Mgr. Alena Malúšková

Kurzfassung

Der Beitrag befasst sich mit der Kyberschikane, mit der Studie darüber und mit dem Einfluss auf den Autor als der Forscher. Am Anfang denkt der Autor die Zeit der Samtrevolution in der Tschechischen Republik an, wie arbeitete die Informationsdienst davor, und wie war es nach der Einführung der Demokratie, damit viele Informationen und Technologien kamen. Der Autor zeigt im Artikel, dass mit der Menge von den neuen Möglichkeiten auch eine bestimmte Menge von Verantwortlichkeich, Konsequenzen und Folgen. Einer aus den Folgen der Internetnutzung ist die Kyberschikane. Der Beitrag behandelt die Definition des Begriffs selbst und die damit zusammenhängende Begriffe. Wir denken über die steigende Tendenz der Kyberschikane bei den Kindern im jungen Schulalter nach. Die Aufmerksamkeit wird das Projizieren des Studiums im laufenden Leben des Autors zugewendet. Zum Schluss teilt der Autor seine Erfahrungen, die er im Praxis gewann.

Parole

Schikane. Kyberschikane. Kyberstalking. Kyberrooming. Netz Facebook. Medieneinfluss. Prävention.

Abstract

The article is about cyber bullying, its studies, and its influences on the author as a researcher. In the foreword the author considers, the time over the velvet revolution in Czech Republic, how information media have been working before the revolution and how they wor-

ked after the establishment of democracy. With revolution came lots of information and new technologies. The author in the article points out that with lots of possibilities comes most responsibilities, consequences and effects. One of the impacts of using Internet services is cyber bullying. The contribution deals with the definition cyber bullying and their related attribute. We focus on growing trend of cyber bullying in children younger school age. Furthermore, attention will be paid, how the study itself reflects in author's life. In conclusion, the author will share experiences from practice life.

Key words

Bullying. Cyberbullying. Cyberstalking. Cyber Grooming. Facebook. Media influence. Prevention.

VÝUKA DIGITÁLNÍ BEZPEČNOSTI NA VYSOKÉ ŠKOLE TECHNICKÉ A EKONOMICKÉ

TEACHING OF E-SAFETY AND E-SECURITY AT THE INSTITUTE OF TECHNOLOGY AND BUSINESS

Mgr. Václav Šimandl

Mgr. Václav Dobiáš

Anotace

Kapitola se zabývá výukou vybraných oblastí e-bezpečnosti na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých Budějovicích. V příspěvku popisujeme naše zkušenosti s různými metodami výuky této problematiky a diskutujeme přínos těchto přístupů na základě kvantifikace dat získaných pomocí didaktických testů.

Klíčová slova

E-bezpečnost. Digitální bezpečnost. Výuka ICT. Výuková metoda. Aktivizace studentů. Aktivizující metody.

Abstract

This paper deals with the teaching of some fields of e-safety and e-security at The Institute of Technology and Business. We describe our experience with various teaching methods of these topics. We discuss the contribution of these approaches according to the data which were collected using a pair of didactic tests.

Key words

E-safety. E-security. Teaching of ICT. Teaching method. Activation of students. Activating methods.

SPECIFIKA KYBERŠIKANY U VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

THE SPECIFICS OF CYBERBULLYING AMONG UNIVERSITY STUDENTS

PhDr. Jan Šmahaj

Doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, Dr.Sc.

Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.

PhDr. Veronika Očenášková

Anotace

Kapitola přináší dílčí výsledky explorativní studie zaměřené na virtuální šikany a její psycho-sociální konsekvence u vysokoškolských studentů. Zjištění poukazují na prevalence tohoto jevu mezi studenty obou pohlaví v soukromém a ve státním/veřejném sektoru, způsoby projevu a nejčastější psychické důsledky virtuální šikany. Výzkumný soubor zahrnuje studenty v interní i externí formě studia ve věku 19–29 let. Pro sběr byl vytvořen elektronický dotazník. Výsledky sociodemografických údajů a standardizované diagnostické škály SUPSO poukazují, že zkušenost s kyberšikanou snižuje pocit pohody u oběti.

Klíčová slova

Virtuální šikana. Informační a komunikační technologie. Emocionální a psychologické souvislosti. Anonymita. Virtuální (ne)bezpečí. SUPSO.

Abstract

The paper presents preliminary results of an exploratory study on virtual bullying and its psychological and social consequences among university students. The findings point to the prevalence of this phenomenon among students of both sexes in the private and government/public sector, the most common ways of expression and psychological consequences virtual bullying. The research group

includes students in both internal and external form of study at the age of 19–29 years. For the collection was created by an electronic questionnaire. The results of socio-demographic data and standardized diagnostic scale Supsa point out that the experience of cyberbullying reduces well-being of victims.

Key words

Virtual bullying. Information and communication technologies. Emotional and psychological kontext. Anonymity. Virtual (un)safe. SUPSO.

SUBJEKTIVNÍ BEZPEČNOST TEENAGERŮ NA INTERNETU: KYBERGROOMING JAKO SUBJEKTIVNÍ HROZBA

SUBJECTIVE SAFETY OF TEENAGERS IN THE CYBERSPACE: CYBER GROOMING AS A SUBJECTIVE THREAT

Zuzana Václavíková

Anotace

Kapitola se věnuje fenoménu kybergroomingu a jeho vnímání teenagery. Cílem práce je shrnout poznatky kvantitativního výzkumu na téma kybergroomingu jako subjektivní hrozby pro teenagery. Osmdesáti respondentům byl předložen dotazník, který zjišťoval, jak nejvíce ohrožená skupina teenagerů reaguje na projevy kybergroomingu. Práce upozorňuje na nedostatky v informovanosti teenagerů ohledně kybergroomingu a zvýrazňuje mezery v prevenci, které zšetření plynou.

Klíčová slova

Kybergrooming. Subjektivní bezpečnost. Subjektivní hrozba. Teenager.

Abstract

The interest of this work is the phenomena of cyber grooming and the teenage perception of the phenomena. The aim of the work is to gather the results of quantitative research about cyber grooming in a perspective of subjective threat for teenagers. The questionnaire, which gathered the information about how teenagers react to the acts of cyber grooming, was given to eighty respondents. The survey points out the defects of awareness about cyber grooming and highlights the gaps in prevention.

Key words

Cyber grooming. Subjective safety. Subjective threat. Teenager.

O autorech

Mgr. Michaela Hřivnová, Ph.D.

Centrum výzkumu zdravého životního stylu
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Centrum prevence rizikové virtuální komunikace
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Mgr. Alena Malúšková

Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

Mgr. Václav Šimandl

Katedra informatiky
Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice

Mgr. Václav Dobiáš

Katedra přírodních věd
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice

PhDr. Jan Šmahaj

Katedra psychologie

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Vodární 6, 779 00 Olomouc

Doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, Dr.Sc.

Katedra psychologie

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Vodární 6, 779 00 Olomouc

Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.,

Katedra psychologie

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Vodární 6, 779 00 Olomouc

PhDr. Veronika Očenášková

Katedra psychologie

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Vodární 6, 779 00 Olomouc

PaedDr. Mgr. Pavol Tománek, PhD.

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Moskovská 3, 813 34 Bratislava

Mgr inż. Łukasz Tomczyk

Instytut Pedagogiki

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Oświęcimiu

ul. Kolbego 8, 32-600 Oświęcim, Polsko

Dr Arkadiusz Wąsiński

Wydział nauk Humanistycznych i Studiów Międzynarodowych

Wyższa Szkoła Administracji

ul. Adrzeja Frycza-Modrzewskiego 12, 43-300 Bielsko-Biała, Pol-
sko

Zuzana Václavíková

Fakulta sociálních studií

Masarykova univerzita v Brně

Joštova 10, 602 00 Brno

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Kopecný, Kamil

Rizika internetové komunikace v teorii a praxi / Kamil Kopecný a kolektiv. – 1. vyd. – Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. – 188 s. – (Monografie)

Část. slovenský a německý text, anglická a německá resumé

Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Centrum prevence rizikové virtuální komunikace. – Pub. je určena pro odbornou veřejnost

ISBN 978-80-244-3571-8

316.772:004.738.5 * 304 * 316.346.32-053.2 * 316.624 * 351.78:004.7

- internetová komunikace – sociální aspekty
- děti a mládež
- rizikové chování
- kybernetická bezpečnost
- kolektivní monografie

316.4/.7 – Sociální interakce [18]

Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D., a kolektiv

Rizika internetové komunikace v teorii a praxi

Publikace určena pro odbornou veřejnost

Výkonný redaktor doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Odpovědná redaktorka Jarmila Kopečková

Technický redaktor Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Návrh a úprava obálky Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Publikace ve vydavatelství neprošla redakční jazykovou úpravou

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

e-mail: vup@upol.cz

www.e-shop.upol.cz

1. vydání

Olomouc 2013

Ediční řada – Monografie

ISBN 978-80-244-3571-8

ISBN 978-80-244-3595-4 (elektronická verze)

Více informací o projektu naleznete na www.esynergie.cz

a na www.e-bezpeci.cz

Neprodejná publikace

VUP 2013/327



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Centrum prevence rizikové virtuální komunikace
2013

Publikace byla realizována v rámci projektu
E-SYNERGIE - vědeckovýzkumná síť pro rizika elektronické komunikace
(CZ.1.07/2.4.00/17.0062).

Více informací o projektu naleznete na www.esynergie.cz.