

Sexting jako rizikové chování u žáků 2. stupně základních škol

Bc. Zdeněk Vokáč

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Zdeněk Vokáč**
Osobní číslo: **H20113**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Sexting jako rizikové chování u žáků 2. stupně základních škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti kyberšikany, specifických forem kyberšikany a rizikového chování.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

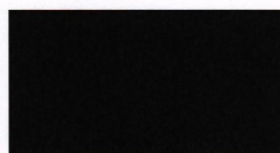
- ČERNÁ, Alena et al, 2013. Kyberšikana: průvodce novým fenoménem. Praha: Grada. ISBN 978-80-210-6374-7.
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
SZOTKOWSKI, René, Kamil KOPECKÝ a Veronika KREJČÍ, 2013. Nebezpečí internetové komunikace IV. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3911-2.
ŠEVČÍKOVÁ, Anna a kol., 2014. Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu. Praha: Grada. ISBN 978-80-210-7527-6.
ŠMAHAJ, Jan, 2014. Kyberšikana jako společenský problém = Cyberbullying as a social problem. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4227-3.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

.....



Univerzita Tomáše Bati
Fakulta humanitních studií

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku sextingu jako rizikového chování u žáků 2. stupně základních škol. Teoretická část je rozčleněna do čtyř kapitol zabývajících se obdobím puberty, teorií rizikového chování, sextingem jako novodobým fenoménem a školním prostředím. Praktická část přináší výsledky kvantitativního výzkumu. Cílem bylo zjistit míru výskytu sextingu u žáků 2. stupně základních škol, vnímanou míru spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol a zjistit, zda existuje souvislost mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol. Výzkumné šetření bylo realizováno metodou anonymních dotazníků.

Klíčová slova: sexting, pubescence, rizikové chování, školní prostředí

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the issue of sexting as a risky behavior among 2nd grade primary school students. The theoretical part is divided into four chapters dealing with the period of puberty, the theory of risky behavior, sexting as a modern phenomenon and School environment. The practical part presents the results of quantitative research. The goal was to find out the level of occurrence of sexting among pupils of the 2nd grade of primary schools, the perceived level of satisfaction with the school environment of 2nd grade primary school students and to find out if there is a connection between the rate of occurrence of sexting and the perceived level of satisfaction with the school environment among pupils of the 2nd grade. The research was conducted using the anonymous method questionnaires.

Keywords: sexting, pubescence, risky behavior, school environment

Rád bych vyjádřil upřímné poděkování Mgr. Anně Petr Šafránkové, Ph.D. za odborné vedení, rady a vstřícnost při zpracování diplomové práce. Také děkuji ředitelům základních škol a respondentům při participaci na výzkumném šetření. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu a trpělivost během celé doby studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VĚKOVÁ SPECIFIKA	13
1.1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ VÝVOJOVÉHO ASPEKTU	13
1.2 ADOLESCENCE	14
1.3 PUBESCENCE.....	16
2 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ	18
2.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ.....	18
2.2 SYNDROM PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ.....	20
2.3 FAKTORY PODÍLEJÍCÍ SE NA GENEZI RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ.....	21
2.4 RIZIKOVÉ A PROTEKTIVNÍ FAKTORY	22
2.5 SEXTING V SYSTÉMU RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ.....	24
3 SEXTING	26
3.1 DEFINICE SEXTINGU	26
3.2 RIZIKA SEXTINGU A NÁSLEDKY	27
3.3 TYPOLOGIE A MOTIVACE SEXTINGU	29
3.4 PRÁVNÍ RÁMEC SEXTINGU.....	31
3.5 SEXTING V SOUVISLOSTI S JINÝMI RIZIKOVÝMI JEVY	33
3.6 PREVENCE SEXTINGU	35
3.6.1 <i>Prevence na úrovni státu</i>	35
3.6.2 <i>Primární prevence na úrovni školy</i>	36
3.6.3 <i>Vybrané projekty zaměřené na prevenci sextingu</i>	38
3.7 ZHODNOCENÍ VÝZKUMNÉ ČINNOSTI K PROBLEMATICE SEXTINGU.....	40
4 ŠKOLA A ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ	43
4.1 VYMEZENÍ POJMU ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	43
4.2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ JAKO RIZIKOVÝ FAKTOR	44
II. PRAKTICKÁ ČÁST	46
5 DESIGN VÝZKUMU	47
5.1 CÍL VÝZKUMU.....	47
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	48
5.3 DRUH VÝZKUMU	48
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	49
5.5 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	51
5.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	53
6 ANALÝZA ZJIŠTĚNÝCH DAT	55
7 INTERPRETACE DAT A SHRUTÍ VÝSLEDKŮ	63
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	70
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	81

SEZNAM OBRÁZKŮ	82
SEZNAM TABULEK.....	83
SEZNAM GRAFŮ	84
SEZNAM PŘÍLOH.....	85

ÚVOD

Život každého z nás je více či méně spjat s užíváním internetu. Je místem téměř neomezených možností, nástrojem pro práci a zábavu, ale i prostředím sloužícího ke komunikaci a seznamování. Těší se stále větší oblibě nejen u dospělých, ale i u dětí. Jak vyplývá z údajů zveřejněných ve výzkumné zprávě EU Kids Online 2020, české děti patří k nejliberálnějším a nejintenzivnějším uživatelům internetu ve srovnání s evropskými vrstevníky. Jsou daleko častěji vystaveni nebezpečí setkání s některou formou rizikového chování.

Poměrně novým a rychle se rozšiřujícím fenoménem je sexting. Komunikační jev využívající digitální technologie, který se může během okamžiku změnit z nevinné zábavy v nebezpečnou hru. Sexting představuje nástrahy a rizika, na něž jsou navázány další nebezpečné jevy jako je kybergrooming, kyberstalking, webtrolling apod. O aktuálnosti tématu nasvědčují nejen některé případy ze zahraničí mající fatální důsledky, ale i údaje vyplývající ze statistiky kriminality Policie ČR. Potvrzuje se trend setrvalého nárůstu evidovaných případů kybernetické kriminality. Z podrobnější analýzy pak vyplývá, že se častěji dotýká mladistvých i nezletilých, ať už jako pachatelů či obětí.

Těžištěm teoretické části je problematika sextingu jako rizikové formy chování. S ohledem na vývojová specifika žáků 2. stupně základní školy se nejprve věnujeme významu vývojového aspektu pro období adolescence a pubescence. Druhá část je zaměřena na pojmovou roztržitost definující společensky nekonvenční vzorce chování. Podrobněji popisujeme syndrom problémového chování, a dále zmiňujeme rizikové a protektivní faktory. V této kapitole také zařazujeme sexting do systému rizikového chování. Ve třetí části poskytujeme komplexnější náhled na sexting jako na novodobý fenomén z různých perspektiv. Zmiňujeme terminologický nesoulad při vymezení sextingu, dále se zabýváme riziky, následky sextingu. Součástí této podkapitoly je zmapování výzkumných šetření sextingu ve spojení s jinými formami rizikového chování. Uvádíme typologii sextingu a pohnutky k jeho realizaci. Zabýváme se legislativním, trestně-právním pojetím sextingu, a poukážeme na těsnou vazbu sextingu s jinými rizikovými jevy v kyberprostoru. Rozebíráme preventivní opatření vztahující se k sextingu na úrovni státu, školy a uvádíme některé projekty spojené s prevencí sextingu. Blíže popisujeme domácí i zahraniční badatelskou činnost mapující výskyt sextingu u adolescentů. Ve čtvrté části se zabýváme školním prostředím jako rizikovým činitelem a jeho významem v kontextu s rizikovým chováním.

Praktická část si klade za cíl zjistit míru výskytu sextingu mezi žáky 2. stupně základních škol ve městě Rožnov pod Radhoštěm a vnímanou míru spokojenosti těchto žáků se školním prostředím. Hlavním výzkumným cílem je zjištění míry výskytu sextingu a zda existuje souvislost mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol. To znamená zjistit, zda existuje souvislost mezi vnímáním a prožíváním školy a sextingem jako rizikové formy chování. V rámci výzkumného šetření je školní prostředí navíc rozděleno na jednotlivé oblasti, což umožňuje přesnější detekci ne/spokojenosti žáků se školním prostředím. Splněním těchto dílčích cílů práce, se otevírá prostor pro posilování pozitivně vnímaných oblastí školního života a oslabování těch negativně vnímaných.

Nezřídka se objevují snahy výzkumných pracovníků zmapovat míru výskytu sextingu, hledat souvislost sextingu s jinými formami rizikového chování, či detekovat faktory podílející se na jeho vzniku. Mezi významné faktory řadíme i školní prostředí, jemuž ve spojení se sextingem není v badatelské činnosti věnována adekvátní pozornost. Proto je záměrem práce snaha přispět k hlubšímu poznání tohoto novodobého fenoménu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VĚKOVÁ SPECIFIKA

Předkládaná práce je svým vytyčeným cílem zaměřena na žáky 2. stupně základních škol. Považujeme tedy za důležité alespoň zmínit určitá specifika charakterizující věk od 11. do 15. let, potažmo období adolescence. Zejména u dětí je zásadní rozlišovat jednotlivá vývojová období. Proto se neobejdeme bez znalostí vývojových aspektů a věkových specifik, ke kterým je nutné přihlížet. Alespoň částečně v této kapitole nastíníme základní poznatky z oblasti vývojové psychologie.

1.1 Základní vymezení vývojového aspektu

Vývojová psychologie se zabývá popisem a charakteristikou změn, které jsou typické pro určité životní období (Langmeier, 1991). Proto je nevyhnutelné při práci s cílovou skupinou zohlednit vývojové hledisko. Psychické, tělesné a sociální funkce a procesy se vyvíjejí kontinuálně, avšak v jednotlivých fázích mají specifickou podobu.

Duševní vývoj je v širším pojetí zákonitý proces, ve kterém jednotlivé vývojové fáze na sebe navazují. Změny typické pro jednotlivé fáze se řídí obecnými principy, které jsou neměnné. Pořadí změn je stálé, základní rysy a charakteristika známá, ale v jejich konkrétní podobě nacházíme vždy individuální odlišnosti (Piaget a Inhelder, 1997).

Dle Cakirpalogla (2012) vývoj osobnosti představuje komplexní a celoživotní přeměnu člověka z biologického v jedinečné lidské bytí. Dále zdůrazňuje, že: „Vývoj osobnosti představuje celoživotní proces, který zahrnuje vzestupnou, evoluční a také sestupnou, involuční dráhu života. Involute nemusí znamenat úpadek či regres, zejména pokud jde o člověka, který i v pozdějším věku setrvává ve vlastním obohacování a růstu.“ U dětí školního věku lze hovořit o období převážně vzestupného vývoje (Říčan a Krejčíková, 1997).

Jednotlivé vývojové fáze jsou charakteristické změnami, k nimž v tomto období běžně dochází, a které jsou pro ně typické. Tyto vývojové mezníky signalizují proměnu některé ze složek psychického vývoje, stanoví rozhraní dvou vývojových fází. Například z dítěte předškolního věku se nástupem do školy stává školák, který má jinou roli a jsou na něho kladeny jiné požadavky. Vývojový mezník může být nejen biologický (je daný zráním), psychický (je dán interakcí vnitřních dispozic a učením), ale také i sociální (je daný společností, v níž dítě žije) (Vágnerová, 2012).

Podle Vágnerové (2012) změny provázející psychický vývoj zahrnují vždy jak parametry kvalitativní, tak i parametry kvantitativní. Vývoj nespočívá v pouhém kvantitativním růstu, ale i v kvalitativních změnách (Říčan a Krejčíková, 1997). Je nutné si uvědomit, že vazbu na věk má prožívání, chování, motivace, výkonnost a další psychické parametry člověka, stejně jako další oblasti (Dolejš a Orel, 2017).

Věkové vymezení vývojových fází není autory pojímáno vždy jednotně a existují odlišnosti. Těmto rozdílnostem nebudeme vzhledem ke stanovenému cíli práce věnovat pozornost. Zacílíme konkrétně na věkové období odpovídající žákům 2. stupně základních škol.

1.2 Adolescence

Dospívání je významným životním obdobím, ve kterém dochází k zásadním změnám v oblasti psychologické, fyziologické a evoluční. Vágnerová (1997) uvádí, že puberta představuje zřejmě nejdynamičtější, komplexní proměnu, která modifikuje všechny složky osobnosti. Pro Langmeiera a Krejčíkovou (2006) není dospívání izolovaným obdobím, ale v rámci vývojové perspektivy navazuje na dětství a poté přechází v dospělost.

Vágnerová (2006) rozděluje dospívání na dvě fáze. Na ranou adolescenci a pozdní adolescenci. Raná adolescence je označována jako pubescence, což je období mezi 11. a 15. rokem života. Pozdní adolescence je období od 15 do 20 let. Dále autorka označuje období povinné školní docházky jako školní věk. Tento se člení na raný školní věk (období od 6 do 9 let), dále střední školní věk (období od 9 do 11 let) a pozdní školní věk (od 11 do 15 let), který se překrývá s ranou adolescencí, tj. pubescencí.

Dospívání dle Dolejše, Skopala, Suché et al. (2014) utváří podmínky individualizace jedince, což mj. znamená kvalitativní růst od stavu závislosti k samostatnosti, od nezodpovědnosti k morální zralosti, od spontánní reaktivity k sociální cílevědomosti. Jedinec mění „dětskou roli“ za „roli dospělého.“ Podle Eriksona (2002) je dospívání neklíčovějším obdobím psychosociálního růstu, ve kterém jedinec hledá a buduje svou vlastní identitu. Důležitým sociálním mezníkem je dle Vágnerové (2006) zakončení povinné školní docházky v 15 letech a diferenciaci dalšího profesního směřování, které bude spoluurčovat budoucí sociální postavení dospívajících.

K významu období dospívání dále Vágnerová (2006) uvádí, že dochází ke komplexní přeměně osobnosti ve všech oblastech - somatické, psychické i sociální. „Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždycky je vzájemně ovlivňují psychické a sociální

faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci“ (Vágnerová, 2006). I když vývojová stádia mají své zákonitosti, mezi dospívajícími nalézáme podstatné individuální odlišnosti ve všech oblastech v konkrétní podobě, přičemž nejde o poruchu (Langmeier a Krejčířová, 2006).

V souvislosti s fyzickými změnami je empiricky prokázáno, že za posledních 100 let dochází ke zrychlení nástupu dospívání a celkového fyzického růstu. Hovoříme o sekulární akceleraci, při které nastává rychlejší začátek dospívání a zároveň pozdější přechod do dospělosti (Langmeier a Krejčířová, 2006). Z tohoto plyne, že pomyslná přímka období dospívání se prodlužuje.

Vývoj sebevědomí je dle Thorové (2015) považován za kritickou periodu, adolescent prochází obdobím bilancování. Vychází z pozitivních či negativních reakcí, se kterými se setkal v dětském věku. Jestliže je bilance negativní, existuje vyšší riziko, že se objeví v chování či prožívání obtíže. Dodává, že struktura osobnosti a identita se vyvíjí, sebevědomí není stabilní. O sebevědomí se také zmiňuje Muldoon (2000), který uvádí, že na začátku dospívání lze spatřovat dočasný pokles sebevědomí. V 15. až 16. roku sebevědomí opět začíná narůstat (Langmeier a Krejčířová, 2006). Adolescent hledá optimální vyzrálou polohu, přičemž se pohybuje mezi depresivním podceňováním a narcismem. Meeus (2011) poukazuje na potřebu v dospívání propojit zkušenost dětského sebepojetí s vyvstávající dospělou identitou.

„Jedním z úkolů adolescentního věku je vyznat se sám v sobě a najít své místo na světě, ověřit si, co jedinec dokáže a vydrží, sám sebe najít v nějakém přesvědčení a životním programu“ (Říčan, 2004). S ohledem na složitost uvedených úkolů a témat života je zřejmé, že se jedná o období plné chaosu, nejasností a je spojeno s osobními krizemi. Kon (1998) přitom považuje objevení a rozvoj vnitřního světa za přínos dospívání, jenž se stává místem pro růst a zároveň prostorem pro řadu konfliktů.

Dalším z rysů adolescence je dle Thorové (2015) ujasnění si svých hodnot a názorů vztahených k vlastnímu životu a ke světu. Dochází k restrukturalizaci vlastního životního stylu, což vyžaduje experimentování. V souvislosti s tímto dochází i ke kritice a odmítání dřívějších identifikačních vzorů. „Dosavadní autority jsou zpochybňovány, podrobeny kritice a diskusi“ (Thorová, 2015). Dále zmiňuje, že jedinec aktivně hledá nové vzory, hodnoty, ideály a se svými názory konfrontuje učitele, rodiče a někdy i společnost.

Vztah a příslušnost k určitým sociálním skupinám je součástí osobní identity. Významnější roli získává skupinová identita, která pomáhá překlenout adolescentům nejisté a nerozhodné období identity (Thorová, 2015). Vágnerová (2012) ke skupinové identitě uvádí, že

identifikace se skupinou, má značný vliv na následnou sebeakceptaci jedince. Thorová (2015) to vysvětluje tím, že je snazší přijmout již existující identitu určité skupiny, než vytvořit svou vlastní.

V souvislosti s technologickým pokrokem do vývoje adolescenta vstupuje fenomén virtuálního světa (Šmahel, 2003). Součástí společenského života se tak stává činnost na internetu. V tomto prostředí vznikají nové sociální sítě a komunity, přičemž dochází k výměně informací se zachovanou či částečně pozměněnou identitou (Thorová, 2015). Šmahel (2003) uvádí, že adolescenti ve virtuálním světě spíše mění chování než identitu, kde se stávají upřímnějšími, útočnějšími, frekventovaněji porušují společenské normy a staví se do opozice. Thorová (2015) doplňuje, že kyberprostor může být prostředkem osobního růstu a emoční opory, na druhé straně může být destruktivní. Právě dospívající se kvůli své sociální naivitě a touze po navazování nových vztahů, mohou stát obětí různé formy sexuálního zneužití.

1.3 Pubescence

Období pubescence patří k nejvýznamnějším biologickým milníkům života. Dle Říčana (2004) je tato vývojová část v životě jedince nejdramatičtější a biodromálně nejzajímavější. Uvádí, že nejdůležitější součástí je pohlavní dospívání. I Vágnerová (2006) podtrhuje význam pubescentního období, ve kterém je nejviditelnější změnou tělesné dospívání. Dochází ke komplexní změně osobnosti v oblasti psychické, sociální i transcendentální (Vágnerová, 2000).

V období raného dospívání se mění tělesná stránka, která je dána hormonálními změnami. Tělo jedince získává podobu těla dospělého a jsou patrnější rozdíly mezi pohlavními. U obou pohlaví se objevu pubické ochlupení. U žen dochází k nápadnému růstu prsů a prsních bradavek, u chlapců se zvětšují pohlavní orgány. Tělesné znaky a proměny vykazují individuální variabilitu (čas a rychlost nástupu), kvalitu a kvantitu (Vágnerová, 2012).

Vnímání fyzického vzhledu a zejména tělesného schématu (body image) má vliv na vývoj identity, což souvisí s prezentací osobnosti (Thorová, 2015). Tělové schéma dle autorky znamená, mentální představu jedince o svém těle, jak se v něm člověk cítí, jak ho vnímá, jak o něm smýšlí a jaký má k němu vztah. Pubescenti svému celkovému vzezření věnují velkou pozornost a přikládají značný význam. Vzhled bývá využit jako strategie k získání pozornosti, k projevu sexuální atraktivity, např. vyzývavým oblečením, pózováním na fotografiích a jejich uveřejnění na sociálních sítích.

Podle Vágnerové (2006) se v období pubescence mění zevnějšek jedince, což je podnětem ke změně sebepojetí i reakce okolí. Dochází ke změně nejen způsobu myšlení, kdy adolescent je schopen abstraktního myšlení i o variantách, které reálně neexistují. Změny se dotýkají také emočního prožívání, které je stimulováno hormonálními proměnami, jenž dokáží upoutat pozornost a ovlivnit aktuální hodnocení jedince. Pozvolna se jedinec osamostatňuje, důležití začínají být vrstevníci. Významní jsou přátelé, první lásky, ale i experimentování s partnerskými vztahy. K tomuto patří i hledání specifického životního stylu, kterým by se jedinec odlišil od ostatních. Nové myšlenkové pochody a impulzy přitahují pozornost pubescenta do svého nitra (Říčan, 2004). U pubescenta začínají převážet formální operace v podobě systematického plánování, hypotetického uvažování a abstraktního myšlení. Zlepšuje se metakomunikace (chápání nadsázek), metapaměti (porozumění vlastním paměťovým dovednostem), metakognice (přemýšlení o vlastních kognitivních procesech), která vede k vyšší míře introspekce a schopnosti sebepoznání (Thorová, 2015).

V období pubescence převládá sklon k výrazným až extrémním projevům citů. Typická je náladovost, střídání nálad od pocitů méněcennosti až k úplnému entusiasmu (Thorová, 2015). Vágnerová (2006) poukazuje na častý výskyt emoční lability a přecitlivělosti na reakce okolí, s čímž souvisí propojení nižší míry sebeovládání s vyšší mírou uzavřenosti, vztahovačnosti a impulzivitou.

Říčan (2004) označuje pubescenci za „další krok k samostatnosti.“ Thorová (2015) uvádí, že ve vztahu k rodičům je přístup pubescenta rozpolcený. Pubescent je na rodičích existenčně závislý. Má k nim silnou citovou vazbu, touží po samostatnosti, avšak rodiče jej korigují, což je příčinou vzpoury a kritiky.

Říčan (2004) označuje vztahy s vrstevníky za hybnou sílu pubescentního období. I Thorová (2015) zmiňuje význam vrstevnické skupiny. S pomocí skupiny se rozvíjí osobní identita jedince (vědět, kdo jsem a být sám sebou), rovněž se rozvíjí skupinová identita, vzniká partnerská identita. Na významu nabývají vztahy s přáteli, které výrazně ovlivňují samotné chování. Vyžaduje uznání od vrstevníků, pozorně vnímá, jak jej hodnotí a podle toho přizpůsobuje chování. Pozice ve třídě hraje nezpochybnitelnou roli, stává se součástí identity (Hrabal, 1991). Tomuto je potřeba věnovat pozornost, neboť mínění třídy či jiného kolektivu je už teď tak silné, že může představovat hrozbu. Pubescent riskuje konflikt s učiteli či rodiči. Pokud v rodině schází citové zázemí, může podléhat vrstevníkům až nebezpečně. Jedinec má tendence zaujmout za každou cenu, popř. jen nevybočovat (Říčan, 2004).

2 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

Sexting jako fenomén současnosti svou rizikovostí vyžaduje pozornost v kontextu rizikového chování. Je považován jako forma rizikového chování a svou charakteristikou spadá do multifaktoriální teorie rizikového chování. Přinášíme vhléd do problematiky teorie, která je založená na velkém množství proměnných, jenž na sebe zpravidla vzájemně působí. Jako teoretické východisko rizikového chování - sextingu, jsme použili tzv. teorii problémového chování.

2.1 Terminologické vymezení rizikového chování

Rizikové chování je neodmyslitelnou součástí adolescentního období. S tímto chováním má nějakou zkušenost značná část dospívajících. Je detekována u široké „nepatologické“ části populace (Kožený, Csémy a Tišanská, 2008). Souvisí s proměnou myšlení v období dospívání, ve kterém se rozvíjí abstraktní myšlení. Umožňuje přisoudit svým nápadům a myšlenkám nelimitující, volný průchod. V pozdějších fázích adolescence dochází k určitému odeznívání rizikového chování (Miovský, Skácelová, Zapletalová et al., 2015).

Období pubescence představuje specifickou životní etapu. Dochází ve všech oblastech ke komplexní proměně osobnosti. Jedinec se také věnuje aktivitám, při kterých exploruje a experimentuje sám se sebou a okolním světem. Spektrum činností je pestré, počínaje od bezpečných, jako je organizovaná sportovní či umělecká činnost, přes méně bezpečné, např. adrenalinové, či extrémní sporty, až po aktivity nebezpečné či rizikové, např. záškoláctví, užívání alkoholu. Forma a četnost aktivit jsou závislé na řadě proměnných, ovšem rozhodující je individualita jedince. Thorová (2015) uvádí, že intenzivní emoce a pomaleji se rozvíjející regulační dovednosti jsou důvodem, proč je psychika adolescentů zranitelnější a náchylnější k psychopatologii (zvyšuje se předpoklad rizikového chování pubescentů).

Vymezení rizikového chování nabízí Procházka (2012), jenž tento pojem vysvětluje jako „vzorce chování, v jejichž důsledku může docházet k prokazatelnému nárůstu výchovně vzdělávacích, zdravotních, sociálních a dalších rizik, a to jak pro jedince, tak pro společnost.“ Miovský, Skácelová, Čablová et al. (2012) uvádí, že rizikové chování zahrnuje rozličné formy chování, které mají negativní dopad na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince a/nebo ohrožuje jeho sociální okolí, přičemž ohrožení může být reálné nebo předpokladatelné. K tuto lze připojit vymezení dle Jessora (1991), který uvádí, že rizikové chování může ohrozit plnění běžných vývojových úkolů, naplnění očekávaných

sociálních rolí, získávání základních dovedností, dosahování smyslu pro adekvátnost, kompetentnost a správnou přípravu na přechod do další fáze životní dráhy, mladé dospělosti.

Rizikové chování podle Dolejše a Orla (2017) představuje zastřešující pojem pro další různé jednání a chování pubescentů. V literatuře se lze setkat s jinými terminologickými výrazy používaných v různých profesních oblastech a úrovních odbornosti. Nabídneme výčet základních pojmů označující společensky neakceptovatelné aktivity.

Pojem problémové chování lze chápat jako chování, které je sociálně vymezeno jako problém, jako zdroj obav nebo jako nepřijatelné vzhledem k normám obecné společnosti (Širůček, Širůčková a Macek, 2007).

Termín „disociální chování“ se užívá pro společensky nepřiměřené a nepřizpůsobivé chování, které lze chápat jako neškodné krátkodobé projevy chování, překračující hranici uznávané normy. Zařazujeme do této kategorie např. zlozvyky, vzdorovitost, negativismus, lživost (bájevá, agresivní, pravá, patologická). Vůči těmto projevům lze použít běžné pedagogicko-výchovné nástroje (Kuja a Floder, 1989).

Označení „asociální chování“ definuje Hartl a Hartlová (2000) jako nespolečenské chování, respektive jednání, které neodpovídá mravním normám dané společnosti, avšak nedosahuje ještě úrovně ničení společenských hodnot jako u chování antisociálního, vandalizmu. Hovoříme o takovém chování, které způsobuje problémy především samotnému jedinci, ale i prostředí, ve kterém se odehrává.

Na pojmy „disociální“ a „asociální“ můžeme navázat pojmem „antisociální chování.“ Je vymezeno jako chování, ve kterém se projevují nejvýraznější formy patologie vůči vrstevníkům, okolí a společnosti (Kuja a Floder, 1989). Lze jej vymezit jako vědomé protispolečenské chování kriminálního charakteru, protispolečenské chování, které zahrnuje veškeré protispolečenské jednání dané trestním řádem společnosti (Hartl a Hartlová, 2000). Dalším užívaným pojmem je „delikventní chování,“ též delikvence, zahrnuje všechny typy aktivit, které překračují hranice sociálních a morálních norem chráněných zákony a předpisy (Matoušek a Kroftová, 2003). Koudelková (1995) dodává, že chování nemusí (ale může) být spojeno s právními důsledky.

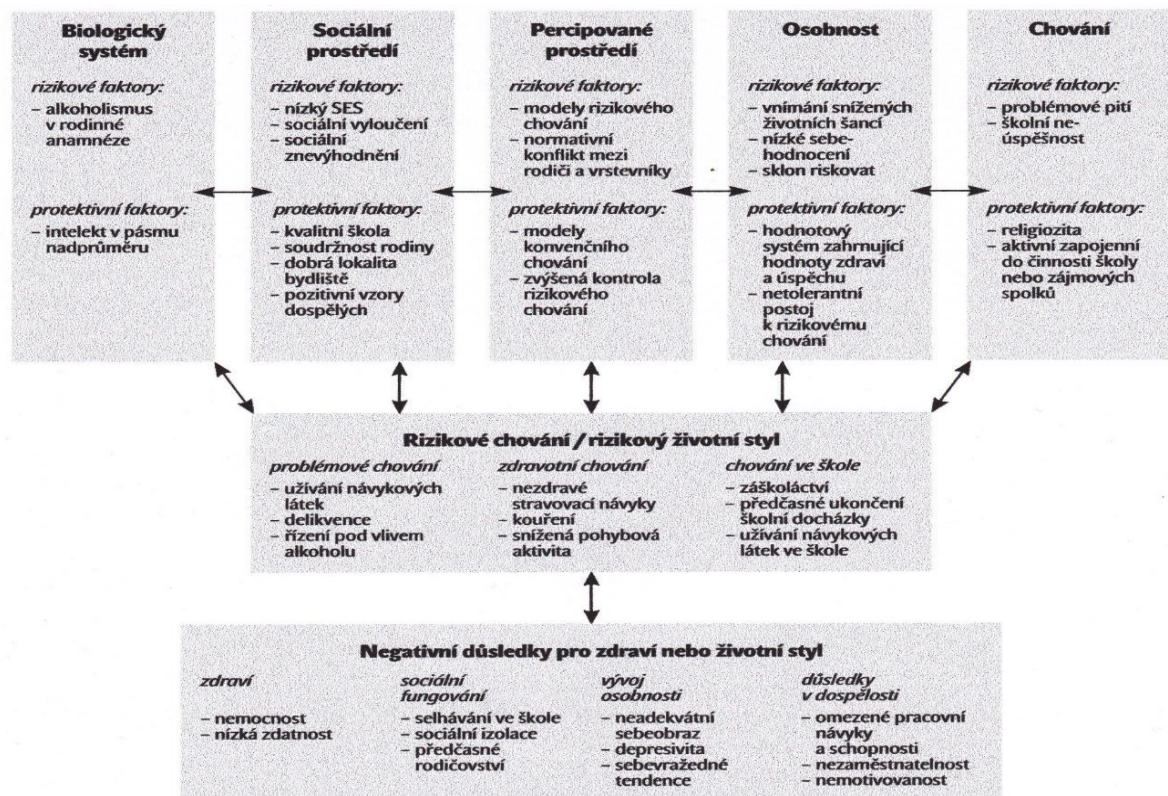
K uvedeným termínům lze ještě doplnit, že zejména v dřívější literatuře se setkáváme s označením „sociálně patologické jevy.“ Od tohoto termínu se v současné době postupně opouští a dochází k jeho nahrazení termínem „rizikové chování“. Termín se přestal využívat pro svou „tvrdość“ a obecnost. Některé chování dospívajících je sice rizikové (např. adrenalinové sporty apod.), ale nemůže být označované za patologické (Dolejš, 2010).

Vymezili jsme pojem „rizikové chování“ a přiblížili další terminologii definující společensky neakceptovatelné chování, které zahrnuje škálu od nenápadných signálů až po závažnější projevy, které se ještě nenacházejí v pásmu patologie (Lang, 2006). Popsané typy chování jsou ústředními pojmy teoretických konceptů, jenž se snaží objasnit podstatu rizikového chování biologickými, sociálními a psychologickými konstrukty a jejich kombinacemi. Jednotlivé konstrukty preferují určité proměnné a tyto jsou základem rizikového chování.

2.2 Syndrom problémového chování

Teoretický konstrukt je založen na výzkumných šetřeních, které prokázaly pozitivní vzájemné vztahy problémového chování, ale i negativní vzájemné vztahy těchto projevů s konformním či konvenčním chováním (Jessor a Jessor, 1977). Obsahem rizikového chování je několik skupin aktivit, tyto se často vyskytují společně (např. kouření a záškoláctví), mají stejné příčiny vzniku (osobnostní, sociální) a jsou v negativním vztahu ke konvenčnímu chování (plnění školních povinností) (Dolejš, 2010). Rizikový způsob chování v jedné oblasti může predikovat rizikové chování i jiných oblastech (Miovský, Skácelová, Zapletalová et al., 2015).

Obrázek 1: Teorie problémového chování (Širůčková, 2009)



Grafické znázornění umožňuje ucelený pohled na Jessorův teoretický konstrukt. Lze vypořádat systematické členění a spojitost mezi jednotlivými skupinami proměnných. Na rozdíl od jiných teoretických konceptů zaměřuje pozornost k celé vyvíjející se osobnosti adolescenta (Hamanová a Hellerová, 2000). Dle Širůčkové (2009) patří koncept v současné době k „dominantním paradigmatům výzkumu“ v oblasti problémového chování.

Sexting jako forma rizikové komunikace a rizikového chování spadá do multifaktoriální teorie rizikového chování (Miovský, Skácelová, Zapletalová et al., 2015), tvořené velkým množstvím proměnných, vzájemně interagujících, přičemž dominantní model představuje tzv. teorie problémového chování.

2.3 Faktory podílející se na genezi rizikového chování

V odborné literatuře se lze setkávat s odlišnými koncepčními přístupy, které pracují s již uvedenými typy nekonvenčního chování. Dolejš a Orel (2017) zmiňují, že teoretické koncepty upřednostňují některé proměnné a jsou základem rizikového chování. Každá z teorií klade důraz na jednu z proměnných. Lze se tedy setkat s biologicky, psychologicky, subkulturně, konfliktově, strukturálně, kontrolně, interakčně či situačně orientovanými teoriemi. Pro práci s rizikovými jedinci (třeba i při tvorbě preventivních programů) je účinné a efektivní rizikové chování vnímat jako komplexní jev. Je tedy žádoucí chápat rizikové chování jako „mix“ několika proměnných.

Jessor (1991) vychází z předpokladu, že je rozdíl v tom, zda se zabýváme oddělenými, nezávislými a izolovanými způsoby chování, nebo naopak organizovanou konstelací rizikových způsobů chování, které jsou navzájem propojené a kovariantní. Hrčka (2001) uvádí, že rizikové chování je jevem složitým, komplexním a vyvíjejícím se. Dodává, že formy rizikového chování jsou výsledkem interakce biologických, sociálních, psychologických a duchovních proměnných.

Jako teoretický rámec vícefaktorového pojetí rizikového chování nám může posloužit koncept tzv. teorie problémového chování (viz obrázek 1). Zahrnuje velký počet proměnných a zkoumá jejich vzájemné vztahy a působení. Vychází z toho, že rizikové chování je výsledkem interakce jedince a prostředí, ve kterém žije (Dolejš a Orel, 2017). V konceptu patří systém biologický spolu se systémem sociálního prostředí k de facto neměnitelným ve vztahu k možnosti ovlivnění rizikového chování. K ovlivnění rozvoje rizikového chování dochází až prostřednictvím toho, jak jedinec proměnné hodnotí, vnímá a jaký postoj k nim zaujme. Jessor, Donovan a Costa (1991) přisuzují největší vliv k rozvoji

rizikového chování na vnímání a hodnocení vztahů s druhými lidmi (rodiče, vrstevníci). V rámci Jessorovy teorie je rizikové chování výsledkem přímého působení proměnných zařazených do osobnostního a sociálního systému, a zároveň nepřímého působení proměnných ze systému biologického a systému sociálního prostředí. Intenzita rizikového chování je též spoluurčována jeho interakcí s konvenčním chováním (Miovský, Skácelová, Zapletalová et al., 2015). Takové chování odráží přijetí konvenčních hodnot a norem společnosti (Jessor, Donovan a Costa, 1991).

Mezi rizikovými a protektivními faktory není vždy protikladný vztah. Neplatí absolutně, že vysoká míra protektivních faktorů znamená nízkou míru rizikových faktorů a naopak. Lze se setkat také s variantou, při které je vysoká míra protektivních faktorů doprovázena vysokou mírou rizikových faktorů. Uvedené vysvětluje situace, kdy na jedince působí vysoké množství rizikových faktorů a rizikové chování se nerozvine (Miovský, Skácelová, Zapletalová et al., 2015).

Rizikové faktory vyjadřují určitou zvýšenou pravděpodobnost, že jedinec se zapojí do rizikového chování (Jessor, Bos, Vaderryn et al., 1995). Může působit ve třech modalitách - model rizikového chování, příležitost a náchylnost k rizikovému chování. Vedle toho protektivní faktory nejsou pojímány jako absence či snížená míra rizikových faktorů, ale jako jevy ovlivňující přímo rizikové chování nebo rizikové faktory. Také se vyskytují ve třech modalitách - model sociální opory, seberegulace a konvenčního chování. Z uvedeného teoretického rámce, nastíněných vztahů rizikových a protektivních faktorů, vyplývá potřeba nahlížet na rizikové chování jako komplexní jev. Je nedostatečné pouze vytěsnit či minimalizovat působení rizikových faktorů, ale podpořit působení protektivních faktorů.

2.4 Rizikové a protektivní faktory

Chceme-li popsat genezi rizikového chování, je nezbytné zabývat se jeho etiologií. Teoretické konstrukty nezdávka věnují pozornost pouze na jednu skupinu proměnných. Zejména od 90. let se postupně začaly zohledňovat i komplexnější teorie, založené na hledání více faktorů souvisejících se vznikem a rozvojem rizikového chování. K tomuto uvádí Hamanová a Hellerová (2000), že každý jev rizikového chování a zejména pak rozvinutého, je třeba zkoumat do hloubky samostatně a přistupovat k němu specificky a „specializovaně“, ale zároveň i uceleným přístupem k problematice rizikového chování jako celku.

Vedle deskripce a kategorizace rizikového chování dospívajících je významné detekovat souvislost mezi různými rizikovými faktory. Zjistit, do jaké míry existuje mezi nimi souvislost či struktura. Tento teoretický koncept je nazýván „syndrom problémového chování v dospívání“ (Jessor, 1991), (viz obrázek 1). Hovoří o organizované konstelaci rizikových způsobů chování se vzájemným propojením. Syndrom u dospívajících se skládá z abúzu návykových látek, negativních sociálních jevů (např. agresivita, kriminalita) a poruch redukčního zdraví (např. předčasný začátek intimního života a negativními důsledky, např. provozování sextingu).

Rizikové a protektivní faktory se v obecné rovině rozdělují na ty, které působí na úrovni jedince či souvisí s prostředím. Působí na všech úrovních, kde jedinec komunikuje s ostatními a společností okolo sebe (Miovský, Skácelová, Zapletalová et al., 2015). Martanová, Janíková a Daněčková (2007) člení faktory na oblast individuální, rodinnou, vrstevnickou, komunitní, školní a pracovní, společnosti a životního prostředí. S ohledem na záměr práce uvádíme příklady rizikových a protektivních faktorů z oblasti školní a pracovní. Mezi rizikové faktory zařazujeme např. školní selhávání, nezdravé školní klima, nízké očekávání pedagogů, zaměření na výkon, agresivní nebo odtažitě chování ve třídě, odborná nepřipravenost pedagogů. Pod protektivní faktory řadíme např. zdravé školní prostředí, dobré vztahy s učiteli, srozumitelná pravidla, včasná systematická, efektivní a specifická primární prevence, participace žáků a rodičů, pozitivní hodnocení.

Výzkumné šetření prokázalo, že oblasti nejsou statické, interagují v čase a mění se tím, jak se mění jeho vnímání a interakce se školou, rodinou, vrstevníky či komunitou (Martanová, Janíková a Daněčková, 2007). Zvýšené působení rizikových faktorů nemusí nutně znamenat absenci faktorů protektivních. Může nastat i to, že vystavení jedince vyššímu působení rizikových faktorů, může být zmírněno současným působením protektivních faktorů, což shrnuje „teorie problémového chování.“ Jessor (2008) zobecňuje tři základní typy protektivních faktorů: pozitivní oporu, kontrolu a podporu. Také zobecňuje tři základní typy rizikových faktorů: rizikové chování, příležitost a náchylnost. Uvedený teoretický základ může být zobecnitelný kdekoli a zároveň, že konkrétní obsahy mohou být definovány sociokulturně. Jeden faktor též může působit i ambivalentně, tj. být někdy protektivním a v jiné konstelaci i rizikovým (Miovský, Skácelová, Zapletalová et al., 2015).

2.5 Sexting v systému rizikového chování

Nalézt jednotnou kategorizaci forem rizikového chování není v literatuře jednoduché. Autory jsou používány „hlavní“ klasifikace forem rizikového chování (např. šikana, záškoláctví), jiní k těmto připojují další „vedlejší“ formy (např. experimentování, riskování). K tomuto Labáth (2001) uvádí, že „hlavní“ klasifikace forem rizikového chování jsou příliš obecné proto, neboť umožňují do budoucna zařadit jakoukoli novou formu rizikového chování do systému.

V oblasti rizikové činnosti dospívajících nepanuje pojmová či obsahová shoda, o čemž jsme se zmínili v přecházející podkapitole. Mezi základní formy rizikového chování patří dle Miovského, Skácelové, Zapletalové et al. (2015) a Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027 (MŠMT, 2019):

1. interpersonální agresivní chování (např. šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace realizované prostřednictvím multimédií, poté násilné chování, týrání, rasová nesnášenlivost a diskriminace některých skupin, extremismus),
2. rizikové chování ve vztahu ke společenským institucím (např. problémové chování ve škole – záškoláctví, neplnění školních povinností, nedokončení studia na střední škole),
3. delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku (např. krádeže, vandalismus, sprejerství),
4. rizikové zdravotní návyky (např. pití alkoholu, kouření, užívání drog, ale i nezdravé stravovací návyky, nedostatečná nebo nadměrná pohybová aktivita),
5. sexuální rizikové chování (např. předčasné zahájení pohlavního života, promiskuita, nechráněný pohlavní styk, pohlavní styk s rizikovými partnery, předčasné mateřství a rodičovství),
6. rizikové sportovní aktivity (např. provozování adrenalinových a extrémních sportů),
7. závislostní chování (např. netolismus, gambling),
8. negativní působení sekt.

Svémi znaky sexting, jako forma rizikového chování, odpovídá dvěma kategoriím. Sexting můžeme jednak subsumovat do sféry „rizikové formy komunikace realizované prostřednictvím multimédií,“ jako např. Szotkowski a Kopecký (2018), a zároveň jej zařadit do sféry „sexuálního rizikového chování“ (Miovský, Skácelová, Zapletalová et al., 2015). Za součást sféry sexuálního rizikového chování také považujeme různé nové trendy přinášející zvýšená rizika jiná, než pouze se zdravotními dopady. Za tyto rizika můžeme

považovat např. zveřejňování či odesílání intimních fotografií, nebo videa prostřednictvím telekomunikačních technologií, kterými se zvyšuje možnost jejich zneužití v budoucnu.

Z uvedeného plyne, že sexting jako rizikové chování úzce souvisí nejen s elektronickou komunikací, ale také s oblastí sexuální. Z toho důvodu je žádoucí v přístupu k problematice sextingu sféry propojit a zabývat se jimi ve vzájemné interakci. Přitom přistupovat k fenoménu holisticky, a zároveň s akcentem multidisciplinárního významu sextingu.

3 SEXTING

V současné době je sexting pojmem velice rozšířeným objevující se zejména v souvislosti s užíváním sociálních sítí a kyberprostoru vůbec. Hovoříme o novodobém fenoménu, jenž se stává častěji přítomnějším, než by se mohlo na první pohled zdát, i s možnými negativními dopady pro jeho aktéry. Proto sexting představíme z různých aspektů, tak abychom akcentovali teoretické poznatky sextingu jako rizikového chování.

3.1 Definice sextingu

První zmínku o znacích sextingu v mediálním prostoru učinil The Globe and Mail novinovým článkem o důvěrné komunikaci mezi Davidem Beckhamem a jeho asistentkou v roce 2004. Komunikace prostřednictvím SMS zpráv obsahovala také intimní sdělení, včetně obrázkového doprovodu. V souvislosti s tímto se začalo hovořit realizaci sexu po telefonu.

O sextingu jako jevu se také zmínil novinový článek redakce Los Angeles Times z roku 2005, v němž se vyskytl pojem „sext-messaging.“ Až na výjimky v amerických novinových článcích termín nebyl nijak zvlášť užíván. Zlom nastal v roce 2008 průzkumem „The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy,“ zveřejněným v comogirl.com, o popularitě zasílání intimních fotografií či video textů mezi americkými teenagery. Výraz „sext“ se začal vyskytovat častěji v amerických médiích (např. Chicago Tribune) od roku 2009. Dalším mezníkem je rok 2011, kdy se obsáhlý článek v New York Times zabýval sextingovými skandály mladistvých. Zde již byl sexting vymezen jako posílání sexuálních fotografií, videí nebo textů z jednoho mobilu na druhý. Termín sexting se tedy vygeneroval z žurnalistického prostředí (The Atlantic, 2022).

Pojem sexting je kombinací slov „sex“ a „textování.“ Jednou z prvních obecně požívaných definic vymezuje sexting jako „akt rozesílání fotografií zachycujících nahotu mezi mobilní telefony či dalšími elektronickými médii, např. internetem“ (Streichman, 2009). Hinduja a Patchin (2010) vymezují sexting podrobněji, jako „odesílání nebo přijímání sexuálně explicitních nebo sexuálně sugestivních obrázků nebo videí, obvykle prostřednictvím mobilních zařízení.“ Další možný způsob formulace nabízí Kopecký a Kožíšek (2015), kteří sexting definují jako „dobrovolné sdílení vlastních intimních materiálů (fotografií, videí).“ Kopecký (2012) vymezuje tento fenomén jako „elektronické rozesílání/šíření textových zpráv, vlastních fotografií či vlastního videa se sexuálním obsahem,“ ke kterému dochází v prostředí virtuálních elektronických médií, zejména internetu.

Nabídlí jsme různá terminologická vymezení sextingu, která se do určité míry liší. Z uvedeného plyne nejednoznačnost při jeho vymezení, ale v obecné rovině jsou si podobné, zejména svými obecnými znaky. Akcentují totiž sexuální povahu zasílaných zpráv (fotografií, videa, či textu) prostřednictvím elektronických technologií. Je významné rozlišovat tři rozměry sextingu - sdílení, odesílání a přijímání, přičemž mezi nimi existují vztahy.

Vytvořený textový či obrazový materiál lze členit dle Saleh, Grudzinskas a Judge (2014) na sexuálně sugestivní, pod kterým si lze představit např. vyzývavé polohy, gesta, erotické spodní prádlo a na sexuálně explicitní, které obsahují např. pornografické dílo. Materiál takové povahy vzniká za využití elektronických technologií, např. mobilního telefonu, fotoaparátu, videokamery, či webkamery.

Způsoby šíření jsou realizovány dle výzkumné zprávy Sexting a rizikové seznamování českých dětí v kyberprostoru (Kopecký a Szotkowski, 2017), nejčastěji pomocí nástrojů - Facebook, Facebook Messenger, Snapchat, což se týká více než poloviny dotázaných provozujících sexting. Jsou využívány i další platformy, jejichž obliba mezi dospívajícími není tak velká, např. Instagram, WhatsApp Messenger, Skype.

V zahraniční literatuře se lze setkat s jiným terminologickým označením sextingu tzv. Youth-Produced Sexual Images, což znamená mládeži vytvářený, sdílený a rozesílaný vlastní sexuální materiál. Právě vlastní sexuální materiál se potenciálně může stát do budoucna rizikem pro jeho tvůrce.

3.2 Rizika sextingu a následky

S provozováním sextingu se pojí několik rizik, což je dáno jeho citlivým obsahem. Útočí na sexualitu jedince, což bývá velice účinné hlavně u dětí. „Mezi nebezpečí sextingu patří vysoké riziko zneužití citlivých materiálů potenciálním útočníkem, například bývalým partnerem, známou/známým atd., který může oběť vydírat, šikanovat či manipulovat.“ (Szotkowski, Kopecký a Krejčí, 2013).

Zveřejněním sexuálního materiálu vzniká problém s jeho následnou kontrolou v kyberprostoru. Zde již jednou zveřejněné sexuální fotografie či video může kolovat i několik let bez možnosti jeho kontroly. I po letech od zveřejnění může dojít dříve či později k jeho „znovuobjevení.“ To může znamenat v sociálním kontextu ztrátu prestiže, potíže při získání či udržení zaměstnání nebo sociálních vztahů. Mohou tak vzniknout problémy

v rodině, v zaměstnání, či být obětí sexuálních útoků, kybergroomingu, kyberstalkingu, kyberšikany apod. (Szotkowski a Kopecký, 2018).

Pokud dochází k nekontrolovatelnému šíření sexuálního materiálu označuje tento jev Colenbrander (2016) jako „eskalovaný sexting.“ Spočívá ve ztrátě společenské pověsti a prestiže. Oběť je znemožněna před svým okolím, ale i ohrožena její budoucnost. Je zasažena pracovní sféra a narušeny intimní či přátelské vztahy (Szotkowski, Kopecký a Dobešová, 2020). Při eskalovaném sextingu se vyskytuje postoj oběti, která viní sebe samu z toho, co se stalo (Anastassiou, 2017).

O následcích, které svou povahou mohou být krátkodobé či dlouhodobé hovoří (Dunovský, Dytrych a Matějček, 1995), kteří uvádí, že mezi nejnápadnější krátkodobé příznaky patří strach úzkost, pocit viny a hanby, deprese a nízká sebeúcta. Dítě přestává důvěřovat dospělým, může dojít k nenadálým změnám v chování, ke zhoršení školních výsledků. Problémy se mohou projevat natolik, že oběť sexuálního útoku si může odreagovávat pocity bezmoci tím, že osahává nebo sexuálně zneužívá druhé děti. Ze somatických potíží jsou to bolesti hlavy, břicha, enuréza, poruchy spánku, příjmu potravy a regresivní chování, např. cucání palce a spaní s hanbou u dětí které už tuto vývojovou fázi překonaly. K výrazným příznakům patří neadekvátní sexuální chování, sebepoškozující a sebevražedné jednání. K dlouhodobým účinkům sexuálního zneužití patří již k uvedeným příznakům, také disociativní porucha chování.

Výzkumná zpráva: „Sexting, substance use, and sexual risk behavior in young adults,“ se zaměřila na důsledky sextingu na zdraví jedince. Zkoumala souvislost mezi sextingem, užíváním návykových látek a rizikovým sexuálním chováním u mládeže. Bylo zjištěno, že jedinci provozující sexting, častěji užívali návykové látky a také provozovali nechráněný sex, či sex s více partnery. Téměř 32 % procent dotázaných sdělilo, že mělo sex poprvé s novým partnerem po sextu s ním. Analýzou zjištěných dat byla zjištěna silná vazba mezi sextingem a vysoce rizikovým sexuálním chováním. Mezi dlouhodobými sexuálními partnery dochází ve velké míře k výměně sextů. Mezi respondenty je i několik, kteří navazovali nové sexuální vztahy po předešlém sextingu (Benotsch, Snipes, Martin et al., 2013).

Další výzkumnou studií je „Teen sexting a psychosocial Health.“ Zjišťuje u dospívajících provozujících sexting, zda vykazují psychosociální zdravotní problémy. Respondenti se vyjadřovali k výskytu sextingu, impulzivitu, užívání alkoholu, drog a symptomům deprese a úzkosti. Významně byl sexting spojen (po zohlednění předchozího sexuálního chování,

věku, pohlaví, rysů a vzdělání rodičů) s příznaky impulzivity a užíváním návykových látek. Studie sice potvrdila korelaci sextingu s impulzivním a rizikovým chováním, ovšem sexting nelze považovat za ukazatel psychického zdraví jedince (Temple a Walker, 2013). Studie také zmiňuje, že sexting může přispět k vysoce rizikovému nebo impulzivnímu chování, ale také souvisí s jiným rizikovým chováním, např. užívání návykových látek.

Zajímavé zjištění obsahuje výzkumná zpráva „Sexting psychological distress and dating violence among adolescents and young adults.“ V této byl zkoumán vztah mezi výskytem sextingu, psychickým stresem a násilím při schůzkách u adolescentů a mladých dospělých Italů. Výzkumu se účastnilo necelých 1440 respondentů ve věkovém průměru 20. let. Výsledky ukázaly, že sexting mimo jiné více provozují muži, heterosexuálové, a že provozování sextingu může být rizikovým faktorem pro některé rizikové formy chování (např. násilné projevy chování při schůzkách, i když se u jedinců nevyskytovaly symptomy deprese a úzkosti) (Morelli, Bianchi, Baiocco et al., 2016).

O tom, že sexting může přispět k vážným zdravotním problémům, např. emoční a psychologické úzkosti, popisuje studie „Sexting among young adults“ (Gordon-Messer, Bauermeister, Grodzinski et al., 2013). Jiná studie „Prevalence and Correlates of Sexting Behavior in Adolescents,“ zjišťuje souvislost sextingu s užíváním návykových látek, zejména marihuany, cigaret a návykovým užíváním alkoholu (Dake, Price, Maziarz et al., 2012).

Uvedeným demonstrativním výčtem badatelské činnosti, jsme přiblížili fenomén sexting jako formu rizikového chování, jenž může pro jeho aktéry znamenat negativní konsekvence. Jak bylo popsáno, výzkumná činnost se zabývá různými aspekty sextingu, ovšem jeho souvislost se školním prostředím, potažmo školy, není významně probádána. Proto jsme se v praktické části předkládané práce nejprve zaměřili na to, v jaké míře žáci 2. stupně základních škol provozují sexting. Poté jsme zjišťovali míru vnímané spokojenosti se školním prostředím. A rovněž nás zajímalo, zda existuje souvislost mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím.

3.3 Typologie a motivace sextingu

Na sexting lze pohlížet z několika úhlů pohledu a podle toho jej členit. V případě, že osoba sdílí sexuální materiál a zároveň se stává jeho objektem, hovoříme o self-sextingu, tj. odesílání či sdílení vlastních sextů. Jestliže dochází k odesílání či sdílení sexuálního materiálu osobou, která není zároveň vyobrazena, hovoříme o peer-sextingu (Van der Hof

a Koops, 2011). Jedná se především o situace rozesílání sextů mezi kamarády, vrstevníky, apod. V praxi ovšem dochází k prolínání těchto typů.

V odborné literatuře se dále můžeme setkat s rozlišením sextingu na experimentální a přitěžující (Wolak a Finkelhor, 2011). Experimentální sexting autoři přisuzují přirozenosti v rámci sexuálního vývoje dospívajících. Je členěn na podkategorie, tzv. romantický sexting (součást romantického vztahu), sexting s cílem vzbudit pozornost u jiné osoby a dále podkategorii ostatní, která obsahuje další méně časté možnosti. Naproti tomu přitěžující sexting směřuje k bezohlednému zneužití či úmyslnému ublížení.

Dalším možným členěním sextingu je rozdělení na primární a sekundární. Rozdíl spočívá v tom, že při primárním dochází k tvorbě vlastního sexuálního materiálu a zaslání převážně mezi dvěma osobami. Při sekundárním sextingu dochází k dalšímu šíření mezi ostatní bez souhlasu osoby, která materiál vytvořila (Calvert, 2014).

Také aspekt projevu vůle při realizaci sextingu hraje svůj význam. Döringová (2014) rozlišuje v tomto kontextu sexting dobrovolný (konsensuální) a nedobrovolný (nekonsensuální). Při prvně uvedeném se jedná o formu projevu v rámci intimního či sexuálního vztahu. Nekonsensuální sexting je nedobrovolný, je získáván či šířen pod nátlakem, popř. možným vydíráním.

K objasnění vnitřních pohnutek k realizaci sextingu nabízí členění Kopecký, Szotkowski a Krejčí (2015). Tito vnímají sexting jako součást romantických vztahů, kdy zejména v počátcích dochází k navázání vztahu či flirtování, popř. k pohlavnímu styku. Při případném odloučení může být sexting vnímán jako projev vzájemné náklonnosti, potěšení, lásky či sexuální touhy, intimity, zejména u dospívajících.

Sexting může být vnímán jako prostředek pro potlačení nudy, tzn. primárně jedinec nesleduje sexuální vzrušení, jen se chce pobavit, rozptýlit, což je právě u dospívajících rozšířeným jevem. Zde se můžeme setkat s pojmem pre-sexting (vyzývavý, ale nikoli intimní, či sexuální materiál).

K realizaci sextingu dochází také jako výsledek sociálního tlaku ze strany spolužáků, skupiny apod. Tlaku podléhají dívky i chlapci, ovšem každý z jiného důvodu. Dívky častěji podléhají tlaku ze strany svého partnera, důvodem může být snaha o naplnění očekávání, flirt či součást přede hry. U chlapců se jedná zejména o snahu získat si popularitu, být oblíbený. Sexting se může objevit i jako odpověď na obdržení sexuálního materiálu.

K realizaci sextingu může docházet i jako k produktu konzumní společnosti, jako nástroj sebereprezentace. V současné společnosti je přístup k sexualitě, zejména ze strany médií,

poměrně otevřený. Otevírá se prostor např. známým osobám ze showbyznysu, které se tímto způsobem snaží zviditelnit a předvést (Houck, Barker, Rizzo et al., 2014). Proto není překvapivé, že právě po vzoru těchto veřejně aktivních osob, se děti snaží podobnou aktivitou upoutat pozornost, být populární a hlavně „sexy“ (Walrave, Ouytsel, Ponnet et al., 2018). K provozování sextingu může v některých případech docházet mezi dívkami, jako zpětná vazba na jejich vzhled.

Zveřejněný materiál se může stát nástrojem pomsty, třeba vůči ex-partnerovi (Walker, Sanci a Temple-Smith, 2013), nebo jako prostředek k vydírání dítěte.

3.4 Právní rámec sextingu

Provozování sextingu jako formy rizikového chování může být v určitých situacích spojeno s právními následky. V rámci českého právního prostředí se každý případ sextingu řeší individuálně. Jednání může naplnit znaky přestupku či trestného činu. Není vyloučena ani možnost řešení formou občanskoprávního řízení.

Pojem sexting není napříč českým právním prostředím definován. Dokonce ani v ustanoveních trestního práva, ačkoli sexting s některými trestnými činy souvisí (např. § 192 TZ - Výroba a jiné nakládání s dětskou pornografií), či je součástí (např. § 354 TZ - Nebezpečné pronásledování). Vodítkem může být judikát Nejvyššího soudu ČR z roku 2017 s označením 8 Tdo 1083/2017-18. V uvedeném rozhodnutí vymezuje sexting jako jednoduchou dětskou činnost, spočívající ve vytvoření autopornografického díla a následného sdílení mezi své kontakty (E-Bezpečí, 2014).

Z pohledu zákona je nezávadný pohlavní styk osob starších 15 let. Platí však, že se při tomto nesmějí fotografovat či natáčet. Pokud by toto nebylo dodrženo, mohlo by jednání naplnit zákonné znaky trestného činu „Výroba a nakládání s dětskou pornografií“ dle ust. § 192 TZ (Sexting.cz, 2008 - 2013). Předmětem ustanovení je zájem společnosti na ochraně mravního vývoje dětí (osob mladších 18 let) a ochraně před jejich sexuálním zneužíváním (Šámal, 2012).

Právním zájmem státu je ochrana mravního vývoje dítěte, tj. osoby mladší 18 let. Přitom zákon umožňuje sexuální styk osobám starších 15 let. V kontextu právních norem vzniká situace, kdy zákon umožňuje osobě starší 15 let sexuální styk, při kterém nemohou (popř. ani jiné osoby) pořizovat fotografie, či video. Zákon osobu starší 15 let považuje po fyzické stránce za již vyspělou k provozování sexuálního styku, ale zároveň za nevyspělou k možným psychickým následkům šíření svého intimního materiálu.

Stěžejní právní otázkou je zodpovědět, za jakých okolností lze hovořit o dětském pornografickém dílu, či nikoli. Rozhodující je znalecký posudek (tj. soudně akreditovaný posudek vypracovaný znalcem z oboru), se kterým orgány činné v trestním řízení pracují. Legislativa disponuje vymezením „dětská pornografie,“ která je podle výkladového stanoviska Šámala (2012) považována „za takové pornografické dílo, které zobrazuje nebo jinak využívá dítě. Za pornografické dílo zobrazující dítě lze pokládat např. snímky obnažených dětí v polohách vyzývavě předvádějících pohlavní orgány za účelem sexuálního uspokojení, dále pak snímky dětí zachycující polohy skutečného či předstíraného sexuálního styku s nimi, popř. i jiné obdobně sexuálně dráždivé snímky dětí.“

Zákonem č. 330/2011 Sb. lze za dětskou pornografii považovat také dílo, které zobrazuje osobu, jež se jeví být dítětem. Tímto je implementováno rámcové rozhodnutí Rady EU 2011/92 z roku 2011 (obsahující čl. 9 - vymezuje dětskou pornografii) do českého právního systému. Osobou, jež se jeví být dítětem, se rozumí osoba starší 18. let, která má však vzhled dítěte, nebo i neexistující dítě, ale realisticky znázorněné (Šámal, 2012).

Jeden z posledních mediálně známých případů sextingu řešil Krajský soud ve Zlíně v roce 2022. Od soudu tehdy odešel v rámci dohody o vině a trestu s tříletým podmíněným trestem a pětiletou zkušební dobou jednatřicetiletý muž z Luhačovic. Tento měl v době od 2017 do 2020 celkem v 19. případech nevybíravým způsobem vyžadovat pod smyšleným facebookovým profilem od nezletilých dívek (i mladších 15. let) jejich vlastní intimní, sexuální fotografie a video. Dožadoval se také videohovorů, ve kterých by dívky plnily jeho přání a pokyny spojené se sexuálními praktikami. Muž dívkám sliboval dárky, peníze, popř. i zaslání svých vlastních intimních fotografií, či videa. Některým dívkám, které nebyly po jeho vůli nadával, vyhrožoval fyzickým útokem, či zveřejněním zasláního sexuálního materiálu (Idnes, 1999 - 2023).

Uvedená kazuistika sleduje dva rozměry. Jedním je právní rozměr, kdy muž byl trestně stíhán za zločin Sexuálního nátlaku, přečin Ohrožování výchovy dítěte, Šíření pornografie, Výroba a jiné nakládání s dětskou pornografií, Zneužití dítěte k výrobě pornografie, Účast na pornografickém představení a Svádění k pohlavnímu styku. Za tyto skutky muži hrozilo pět až dvanáct let odnětí svobody, ale se státní zástupkyní se dohodl na mírnějším, podmíněném trestu, který soud akceptoval. Druhým rozměrem je osobní zkušenost při participaci na trestním řízení. Výpovědi jednotlivých dívek celkově nasýtily bezezbytku důvody motivace k provozování sextingu, o kterých se zmiňujeme v podkapitole 3. 3.

U dívek se již během přípravného trestního řízení projeví krátkodobé následky způsobené provozováním sextingu, o kterých jsme pojednali v 3. 2.

3.5 Sexting v souvislosti s jinými rizikovými jevy

Sexting svými typickými rysy souvisí s jinými rizikovými jevy, jako je zejména kyberšikana, webtrolling, kybergrooming a kyberstalking. V posledních letech se sexting stále více stává součástí zmíněných rizikových jevů, přičemž samotné vylákání intimního materiálu, úzce souvisí s možností jeho zneužití různými způsoby (např. vydírání, msta, ponížení apod.).

Pojem kyberšikana vychází z existující definice tzv. obecné šikany. Je definována jako „agresivní, úmyslné, opakované jednání či chování prováděné vůči jednotlivci či skupině, který/á se nemůže snadno bránit“ (Olweus, 1993). Kyberšikana navazuje na uvedené vymezení a rozšiřuje je o další specifika ve spojení s digitálními technologiemi. Mezi specifika řadíme anonymitu (využití falešné profílu), časovou a místní neomezenost (může se odehrávat kdykoliv a kdekoliv), velikost publika (sextingový materiál může prohlížet velké množství lidí) a absence rozdílů mezi obětí a útočníkem (fyzicky slabší může šikanovat silnějšího) (Szotkowski a Kopecký, 2018). Hinduja a Patchin (2008) kyberšikanu definují jako záměrnou, opakovanou a zraňující činnost, užívající elektronické komunikační nástroje.

Nezřídka bývá kyberšikana zaměňována za pojem kyberobtěžování (cyberharassment). Za toto jednání považujeme jednorázové útoky, jejichž dopad je krátkodobý a nenaplnuje znaky opakovanosti, dlouhodobosti a musí být vnímána jako ubližující. Existuje mocenská nerovnováha, oběť se nedokáže útočníkovi účinně bránit - Příloha č. 7, MŠMT. Cílem takového jednání je snaha útočníka svou oběť rozhodit a znepříjemnit život (Szotkowski a Kopecký, 2018).

Riziková aktivita označovaná jako webcam trolling představuje velice sofistikovaný způsob, jak z oběti vylákat sextingový materiál, který poté slouží k vydírání (Szotkowski, Kopecký a Dobešová, 2020). Divínová (2005) hovoří o formě interaktivní sexuální aktivity tzv. kybersexu, která však jen zdánlivě bývá oboustranná. Název Webcam trolling vychází ze dvou výrazů, webcam, tj. webová kamera a trolling. Pod trolling zařazujeme obvykle jednání anonymního, záměrně provokujícího uživatele v prostředí chatu, blogů a diskuzních fór. Jeho snahou je narušení normální diskuse a provokace k emotivní odezvě (Szotkowski a kol., 2020). Webcam trolling je druh podvodu, při kterém útočník využívá k oklamání oběti podvržený videozáznam, který oběť považuje za reálný obraz z webkamery (E-Bezpečí, 2014).

Pro rizikový jev zvaný kybergrooming je typická psychická manipulace dítěte dospělým prostřednictvím komunikačních technologií, s cílem získat důvěru oběti, vylákat ji na osobní schůzku a zpravidla sexuálně zneužít (Internetem bezpečně, 2018). Kopecký (2010) vymezuje Kybergrooming (child grooming, online grooming) jako „chování uživatelů internetu (predátorů, kybergroomerů), které má v oběti vyvolat falešnou důvěru a přimět ji k osobní schůzce.“ Kybergrooming vykazuje specifické rysy jako je manipulace. Kybergroomer využívá různé formy manipulace. Od uplácení, lichocení, nabídky dárku až k manipulaci silou a hrozeb (O'Connell, 2003). Způsob manipulační techniky závisí na okolnostech situace a také na osobnosti dítěte a útočnicka (Kopecký, 2014). Dalším rysem je možnost kontaktovat rychle velké množství dětí a zároveň využít výhod kyberprostoru, např. anonymity, přístupnosti odkudkoli apod. Získání důvěry patří k důležitým znakům kybergroomingu, a proto se nezdá stává, že útočník synchronizuje svůj styl komunikace s dítětem, aby tak vytvořil „exkluzivní vztah“ (Kopecký, Szotkowski a Krejčí, 2015). V samotné komunikaci se dříve či později začnou objevovat sexuální témata, která útočník záměrně vyvolává. Komunikace má poté povahu spíše flirtu, dochází k posílání odkazů na pornografické stránky, popř. i zasílání vlastních intimních materiálů. Cílem útočnicka je u dítěte snížit zábrany k sexu (tzv. desenzibilizace dítěte), a tímto takovou komunikaci normalizovat (Kopecký, Szotkowski a Krejčí, 2015). Aby útočník minimalizoval rizika odhalení, využívá několik způsobů jednání, např. využívá větší množství výpočetní techniky, mění IP adresy, vystupuje pod smíšenou identitou, po určité době přechází k privátní komunikaci (e-maily, mobilní telefony), schůzky si domlouvají daleko od domova dítěte (Kopecký, Szotkowski a Krejčí, 2015). Webster, Davidson, Bifulco et al. (2012) také upozorňují, že velké množství útočnicků žádné popsání bezpečnosti opatření neprovádí.

Stalking jako další forma rizikového chování spočívá v opětovném, systematickém, dlouhodobém obtěžování nevyžádanými SMS zprávami, e-maily, skype, různými druhy chatu, telefonáty, nechtěnými pozornostmi, případným opakovaným cíleným sledování osoby. Obsah těchto zpráv může být příjemný až veselý, ale též urážející, zastrašující. Svým jednáním útočník vyvolává u oběti pocit strachu (Policie ČR, 2023). Kyberstalking je obdobou stalkingu v kyberprostoru, kde „sextingové materiály slouží jako nástroj k ovládnutí a vydírání pronásledované osoby“ (Szotkowski, Kopecký a Dobešová, 2020).

3.6 Prevence sextingu

Svým nezastupitelným významem zasluhuje pozornost oblast prevence. Adekvátně nastavený systém prevence je stěžejní podmínkou pro efektivní eliminaci výskytu sextingu jako formy rizikového chování. Proto se zaměříme na (primární) preventivní činnost na úrovni státu a školního prostředí.

Prevence (z lat. *praeventus* - zákrok předem) v nejširším slova smyslu znamená předcházení nějakým, zpravidla škodlivým vlivům. Prevenci lze definovat jako „všechna opatření směřující k předcházení a minimalizování jevů spojených s rizikovým chováním a jeho důsledků“ (Čech, 2015), tj. i sextingu.

Primární prevence v pojetí MŠMT (2010) je vymezena jako „výchova k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládání zátěžových situací osobnosti.“ Lze ji členit podle formy zaměření na specifickou, tj. předcházení či eliminaci jednotlivých forem rizikového chování, např. sextingu, anebo nespecifickou, tj. obecně podpora žádoucích forem chování. Specifickou primární prevenci lze dle (MŠMT, 2019 - 2027) dále členit na všeobecnou, která je zaměřena na běžnou populaci a zahrnuje programy pro větší počet osob (zohledňuje věk, popř. jiná další specifika); na selektivní, tato je zaměřena na jedince či menší skupiny, u kterých se vyskytují ve zvýšené míře rizikové faktory; na indikovanou, která je zacílena na jedince či menší skupiny, kteří jsou vystaveni rizikovým faktorům, popř. u kterých se již projevil rizikové chování. Uvedené členění umožňuje zařadit sexting do primární prevence na všech úrovních.

3.6.1 Prevence na úrovni státu

Opatření primární prevence sextingu jsou závislá na činnosti ústředních orgánů. Mezi tyto patří zejména Ministerstvo zdravotnictví, Ministerstvo vnitra, MŠMT. Jednotlivé orgány přistupují k primární prevenci sextingu, dle účelu své působnosti. Například Ministerstvo vnitra akcentuje spojení problematiky sexuálního rizikového chování s prevencí kriminality, Ministerstvo zdravotnictví sleduje otázku sexuálního zdraví a duševního zdraví. Podrobněji se pozastavíme u primárních preventivních opatření v gesci MŠMT.

Významným resortním dokumentem MŠMT je Národní strategie prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 - 2027. „Je základním strategickým dokumentem MŠMT, který tvoří/vytváří základní rámec politiky primární politiky prevence rizikového

chování v České republice“ (MŠMT, 2013 - 2023). Hlavním cílem Strategie je vytvořit základní rámec, stanovit hlavní cíle a priority rozvoje v politice, informovat odbornou a laickou veřejnost o cílech a prioritách v oblasti primární prevence rizikového u dětí a mládeže.

Na tento je navázán dokument „Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních,“ Čj.: MSMT-2191/2010-28. Obsahuje „Metodické doporučení MŠMT k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) ve školách a školských zařízeních, vymezuje aktuální terminologii, která je v souladu s terminologií v zemích EU a začlenění prevence do školního vzdělávacího programu a školního řádu, popisuje jednotlivé instituce v systému prevence a úlohu pedagogického pracovníka, definuje školní preventivní program, doporučuje postupy škol a školských zařízení při výskytu rizikových forem chování dětí a mládeže“ (MŠMT, 2013 - 2023). V příloze dokumentu Strategie nalezneme přílohu č. 18 s názvem Rizikové sexuální chování, Čj.: MSMT-1999/2015 s názvem „Co dělat, když - intervence pedagoga,“ (Jonášová, 2015).

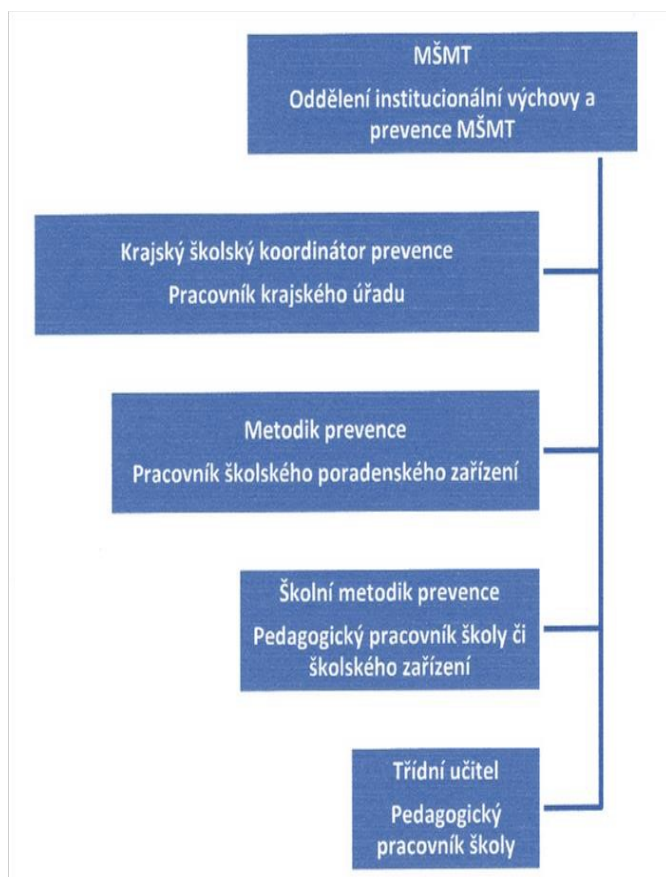
Vedle zmíněného dokumentu působí na úrovni primární prevence rizikového chování další zákony, vyhlášky a dokumenty, např. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání („školský zákon“), Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků - ve vztahu ke školskému zákonu, Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních Čj.: MSMT-21149/2016, Příloha č. 7 Kyberšikana a další formy kybernetické agrese Čj.: MSMT- 32550/2017-1 (MŠMT, 2013 - 2023).

3.6.2 Primární prevence na úrovni školy

Zásadní roli v primární v prevenci rizikového chování sehrávají edukační činitelé, mezi které řadíme i školu. Při práci s ohroženými či jinak znevýhodněnými skupina na úrovni školy a školských zařízení hovoříme o selektivní primární prevenci. Miovský, Skácelová, Zapletalová et al. (2015) popisuje školskou primární prevenci jako soubor přístupů, metod a intervencí, které jsou koncepčně rozvíjeny a garantovány v rámci sektoru školství a jejichž společným jmenovatelem je rezortní legislativní rámec MŠMT.

Efektivní realizace primární prevence rizikového chování vychází z předpokladu úzké spolupráce dotčených subjektů, např. školy a školských zařízení, zákonných zástupců, Policie ČR. Koordinace prevence probíhá na úrovni horizontální (meziresortní) a vertikální (od místní, přes krajskou až po státní). V rámci horizontální úrovně prevence spolupracuje MŠMT s resorty, např. Ministerstvem vnitra, zdravotnictví, dopravy apod., a dále ústředními orgány státní správy - např. Úřadem vlády České republiky. Koordinace vertikální usiluje o sladění preventivních aktiv na místní či obecní úrovni právě s ohledem na regionální podmínky. Tyto aktivity by měly být v souladu s hlavními cíli, principy a postupy uvedených v Národní strategii primární prevence (MŠMT, 2019 - 2027). Vertikální úroveň lze znázornit graficky.

Obrázek 2: Koordinace prevence rizikového chování ve školství (MŠMT, 2019 – 2027)



Základním legislativním dokumentem primární prevence rizikového chování je na úrovni školy a školského zařízení zákon č. 561/2004 Sb. (tzv. školský zákon). Zákon „ukládá povinnost vytvářet podmínky pro zdravý vývoj dětí, žáků a studentů a pro přecházení vzniku rizikového chování“ (MŠMT, 2019 - 2027). Je zapotřebí zmínit Vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, neboť

vymezuje základ systému školské prevence. Definuje kompetence aktérů primární prevence, stanovuje povinnost zpracovat a uskutečňovat preventivní program školy, stanoví rozsah a standardní činnosti školských poradenských zařízení.

Do systému primární prevence je zapojena celá řada aktérů (ředitel školy, školní metodik prevence, výchovný nebo také kariérový poradce, školní psycholog a speciální pedagog), přičemž klíčová je vzájemná spolupráce a podpora pedagogických pracovníků. Významným aktérem prevence na úrovni školy je školní metodik prevence. Jeho činnost zahrnuje zejména koordinaci tvorby a kontroly realizace preventivního programu školy, také koordinuje a participuje na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci rizikového chování, koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, metodicky vede pedagogické pracovníky školy v oblasti prevence rizikového chování a také i vede agendu evidující rozsah a obsah činnosti, navržených a realizovaných opatření (MŠMT, 2019 - 2027).

Školní preventivní program je dlouhodobým preventivním programem pro školy a školská zařízení, který je součástí školního vzdělávacího programu, jenž vychází z příslušného rámcového vzdělávacího programu. V programu jsou definovány dlouhodobé, krátkodobé cíle. Program musí být přizpůsoben kulturním, sociálním, politickým okolnostem i struktuře školy, a také specifické populaci, jak v jejím rámci, tak i jejím okolí. Program musí podporovat zdravý životní styl, chuť do života, tělesné a duševní blaho a být zdrojem podnětů pro zpracování a realizaci minimálního preventivního programu (Miovský, Skácelová, Zapletalová et al., 2015).

Minimální preventivní program je konkrétním dokumentem školy zacílený na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. Je postaven na podpoře vlastní aktivity žáků, rozmanitosti forem preventivní práce s žáky, zapojení všech pedagogů školy a spolupráci se zákonnými zástupci žáků školy. Minimální preventivní program je zpracován na období jednoho školního roku, za který zodpovídá školní metodik prevence. Na tvorbě a realizaci programu se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy (Miovský, 2010).

3.6.3 Vybrané projekty zaměřené na prevenci sextingu

K prevenci sextingu v České republice existuje celá řada aktivit, kampaní či projektů. Tyto se vztahují nejen na sexting, ale i na jiné nebezpečné komunikační fenomény, jako je kyberstalking, kybergrooming apod. V dalších řádcích představíme významné z nich.

Projekt E-Bezpečí je celorepublikový certifikovaný projekt zabývající se prevencí, vzděláváním, výzkumem a osvětou spojenou s rizikovým chováním a souvisejícími jevy. V poslední době se také projekt orientuje na pozitivní využívání moderních technologií ve vzdělávání a běžném životě. Projekt je realizován Centrem prevence rizikové virtuální komunikace (Centrum PRVoK) Pedagogické fakulty UPOL v kooperaci s dalšími organizacemi. Pozornost je zaměřena nejen na sexting, ale i kyberšikanu, kybergrooming, kyberstalking a stalking, rizika sociálních sítí (zejména síť Facebook) apod. Činnost projektu spočívá v terénní práci s různými cílovými skupinami (např. žáky, studenty, rodiči, učiteli, metodiky prevence, OSPOD, PČR a dalšími) formou besed a přednášek. Dále v rámci své činnosti projekt realizuje celorepubliková výzkumná šetření, zaměřené na rizikovou komunikaci v kyberprostoru. Spolupracuje s firmami jako je Seznam.cz, Vodafone, Microsoft, O2 Czech Republic, Linka bezpečí, Nebud' obět' (E-Bezpečí, 2014).

Webové stránky sexting.cz provozované Centrem PRVoK, Pedagogické fakulty UPOL ve spolupráci s O2 Czech Republic, nabízejí základní orientaci k fenoménu sexting. Poskytují obecný vhled do problematiky vymezením pojmu sexting, právním rámcem, prevalencí, motivací, riziky sextingu a kazuistikou (Sexting.cz, 2010 - 2023).

Web Rangers (Google Inc.) je mezinárodním projektem iniciovaný firmou Google, zaměřený na rizikové chování v prostředí internetu. Projekt úspěšně probíhá v Izraeli, Novém Zélandu, Keni a dalších včetně České republiky. V České republice je realizován ve spolupráci projektu E-Bezpečí Centrem PRVoK a Google Education Group. Projekt je zaměřen na oblast primární prevence rizikového chování, ale i na rozvoj účinné obrany proti rizikovému chování, popř. pomáhá obětem v nouzi se bránit. Podstatou je přenos znalostí a dovedností z lektorů na žáky, kteří dále informace poskytují vrstevníkům (obdoba tzv. peer programů).

#SayNo! je celoevropská kampaň proti zneužívání dětí online. Je reakcí Evropského policejního úřadu (Europolu) na znepokojivý, rychlý nárůst počtu případů sexuálního nátlaku a vydírání dětí v online prostoru, a zároveň upozorňuje na nebezpečnost online komunikace. Kampaň, na které se podílela i Policie České republiky, obsahuje krátký film dostupný ve všech jazycích Evropské unie. Vzdělávací film napomáhá rozpoznat lidem potenciálně rizikový kontakt, resp. komunikaci směřující k sexuálnímu nátlaku a vydírání. Poskytuje rady a také zdůrazňuje důležitost nahlášení rizikového jednání příslušným úřadům (Policie ČR, 2023).

Dokument "V Síti" je celovečerní dokument s cílem upozornit na rizika zneužívání dětí na internetu. Za tímto účelem byly autory vytvořeny tři falešné profily na sociálních sítích, kde plnoleté dívky (herečky s mladistvým vzhledem) dokumentovaly reálné snahy mužů o jejich kontakt a získat od nich sextingový materiál (Česká televize, 2020). Dokument ve společnosti zarezoval a pro svůj osvětový potenciál byl vytvořen web www.vsitifilm.cz. V rámci toho se lze seznámit blíže s detaily filmu, včetně materiálů určených pro rodiče, učitele a širokou veřejnost.

Organizace Nebuď oběť! Rizika internetu a komunikačních technologií, působí na území Moravskoslezského kraje. Snaží se pomocí preventivní osvěty, či různých projektů a akcí, chránit děti před hrozbami, riziky virtuálního světa, či online komunikace. Primární cílovou skupinou jsou žáci 2. stupně základních škol, studenti středních škol nebo učňovských oborů. Cílem je oslovit také sekundární cílovou skupinu, tj. rodiče, učitelé, vedoucí pracovníky ve školství, ale i úředníky samosprávy aj. Organizuje přednášky a besedy zabývající se rizikovými jevy, kterými jsou sexting, stalking, kyberšikana a další.

Vyjmenované preventivní aktivity zaměřené na sexting, ale i na další rizikové komunikační fenomény mají společný cíl. Tímto je snaha především ovlivnit postoje dětí/žáků a zesílit pozitivní a bezpečné vzorce jejich chování. Proto je potřeba zvýšit informovanost u žáků, pedagogů i rodičů třeba k rizikovosti sextingu, jeho právním následkům, vlivu na sexuální život, či dopadům v partnerském soužití. Také posílení zdravého klimatu ve školním prostředí, minimalizace rizikových forem chování ve školním prostředí a okamžité řešení dílčích incidentů patří ke komplexním cílům preventivních aktivit (Szotkowski, Kopecký, Dobešová, 2020).

3.7 Zhodnocení výzkumné činnosti k problematice sextingu

Sexting představuje poměrně nový a rychle se rozmáhající fenomén. První případy byly zaznamenány již v roce 2005 (Szotkowski a Kopecký, 2018). Výzkumná šetření probíhají od roku 2009 v celé řadě zemí - USA, Velké Británii, Austrálii, Kanadě, Číně (Jolicoeur a Zedlewski, 2010) a také v České a Slovenské republice (Kopecký, Szotkowski a Krejčí, 2014). Realizovaná badatelská činnost napříč kontinenty v uplynulých letech přispěla k poznání sextingu jako rizikového komunikačního jevu, jehož dokážeme kvalitativně a kvantitativně identifikovat.

V roce 2008 v USA proběhl výzkum k zjištění podílu dospívajících ve věku od 13 do 19 let a mladých dospělých ve věku od 20 do 26 let, kteří posílali nebo zveřejnili sexuálně

sugestivní texty a obrázky. Iniciativou výzkumného šetření byla snaha o lepší porozumění průřezu mezi sexem a kyberprostorem. Výzkum uskutečnila organizace „The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy.“ Z celkového počtu 653 dospívajících, uvedlo že 20 % poslalo/zveřejnilo své nahé nebo polonahé obrázky či video a 39 % zveřejňuje zprávy se sexuálním podtextem. Z počtu respondentů mladých dospělých odeslalo nahé obrázky sebe sama 33 % a 59 % posílalo zprávy se sexuálním podtextem (Sex and Tech: Results from a Survey of Teens and Young Adults, 2008).

Rovněž v USA proběhl v roce 2010 - 2011 výzkum: „Sexting and its relation to sexual activity and sexual risk behavior in a national survey of adolescents,“ mezi náhodně vybranými 3715 mladými lidmi, ve věkovém rozmezí od 13 do 18 let. Průzkum byl veden snahou o zmapování vztahu mezi sextingem a sexuálním rizikovým chováním. Až 7 % posílalo elektronicky nebo osobně ukazovalo jiné osobě vlastní sexuální fotografie. Závěr přináší pozoruhodné zjištění. Média sice prezentovala sexting jako problém související s rozvojem digitální společnosti, avšak naproti tomu odborníci hovoří o jednom z aspektů sexuálního dospívání mládeže.

K poznání fenoménu sextingu přispívají také výzkumná šetření EU Kids Online fungující pod záštitou „School of Economics and Politik Science,“ uskutečněná na evropském kontinentu. Výzkumná činnost EU Kids Online je vedena snahou o zlepšení znalostí, detekování rizik a k přispění bezpečnosti dětí v online prostoru. Zejména poslední zpráva Eu Kids Online IV., přináší nejnovější data o sextingu. Výzkum, do kterého se zapojilo 25 101 dětí ve věku od 9 do 16 let z 19 evropských zemí, proběhl v letech 2017 - 2019. Zpráva mimo jiné uvádí, že 10 % z 2 825 českých dětí ve věku od 11 - 17 let v posledním roce poslalo nebo zveřejnilo zprávu se sexuálním obsahem, 35 % dětí dostalo zprávu za poslední rok se sexuálním obsahem a 25 % uvedlo, že po nich během posledního roku někdo vyžadoval intimní informace. Dle zprávy se české děti řadí na pomyslný vrchol statistik v přijímání zpráv se sexuálně laděným obsahem. Takové zprávy dostalo podle výzkumu za poslední rok 35 % českých dětí, víc už deklarovaly jen děti z Vlámka, a to 39 %. Naproti tomu se nejméně tento jev vyskytoval v Itálii, kde se s ním setkalo 8 % dětí zapojených do výzkumu (Lse, 2023).

V České republice jsou od roku 2009 realizována výzkumná šetření v rámci projektu E-bezpečí. Je součástí Centra prevence rizikové komunikace Pedagogické fakulty UPOL. Projekt se specializuje na rizika virtuální komunikace, především na online bezpečnost, rizikové chování, detekci chování online agresorů apod. Zkušenosti českých dětí se

sextingem, jako jeden z mnoha sledovaných aspektů rizikové komunikace, přináší výzkumné zprávy: „Nebezpečí elektronické komunikace I., II.“ a dále navazující výzkumné zprávy: „Nebezpečí internetové komunikace III., IV.“ Šetření bylo provedeno každý rok v letech 2010 - 2014 mezi dětmi ve věku od 11 do 17 let ve všech krajích ČR. Na reprezentativním vzorku bylo zjištěno k problematice sextingu, že ve výzkumných obdobích v průměru 8 % respondentů sdílelo vlastní fotografii či video a v průměru 10 % žáků odeslalo vlastní foto či video jinému. V roce 2010 odeslalo 10 % dětí své intimní foto či video a v roce 2014 se jednalo už o 12 %.

Podobná data přinášejí také výzkumné šetření realizované v rámci projektu E-bezpečí: „České a slovenské děti na internetu 2014.“ Výzkumu se účastnilo 1 488 českých a slovenských dětí ve věku od 11 do 17 let. Výzkum mapující sexting jako jednu z forem rizikové komunikace odhalil, že 7 % českých dětí umístilo své obnažené fotky na internet, stejně jako slovenské děti. Až 12 % procent českých dětí odeslalo obnažené fotky jinému, u slovenských dětí 9 %.

V roce 2018 proběhlo výzkumné šetření „Sexting a rizikové seznamování českých dětí v kyberprostoru.“ Tohoto se účastnilo 4 878 dětí ve věku od 8 do 17 let. Zpráva přináší několik zajímavých zjištění. U českých dětí je sexting poměrně hodně rozšířen, provozuje jej více než 15 % dětí, což je nárůst o 3 % oproti roku 2014. Další zjištěním je, že více než 22 % dětí zažilo situaci, kdy se před nimi prostřednictvím webkamery obnažovala jiná osoba. Téměř až 22 % dětí sdělilo, že od svého internetového známého obdrželo erotické video.

Nejnovější data o sextingu přináší výzkum realizovaný v roce 2022 společností ESET software a Policií ČR. Tento si vytyčil cíl, zjistit u 541 dětí ve věku od 12 do 18 let zkušenost se sdílením intimního obsahu. Až 14 % dětských respondentů uvedlo, že někomu poslali vlastní intimní fotografii či video. Pro zajímavost 35 % dětí sdělilo, že odeslání svého intimního materiálu lituje.

Provedené výzkumné šetření konané v minulých letech v České republice potvrzují, že dětí provozujících sexting přibývá. Zatímco v roce 2010 odesílalo 9 % dětí své intimní fotografie či videa, v roce 2014 už 12 % a v roce 2018 více než 15 %. V současné době odesílá své intimní fotografie či videa 14 % dětí.

4 ŠKOLA A ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

V životě dětí a dospívajících se škola stává na dlouhé období prostředím, ve kterém prožívají značnou část svého denního času. Škola je především místem, které se podílí na rozvoji osobnosti a nabízí postupnou integraci do společnosti. Poskytuje životní perspektivu orientovanou k požadovanému cíli, reguluje rozvoj znalostí a dovedností a také se podílí na socializaci. V prostředí školy děti a dospívající, pedagogové a další pracovníci žijí život, který ovlivňují svými postoji a chováním, zároveň se podílí na jejich dalším formování. Proto lze školu a její prostředí považovat za významnou objektivní životní podmínku.

4.1 Vymezení pojmu školní prostředí

Při deskripci a analýze sociálně-psychologických jevů ve škole, užívají pedagogové, výzkumníci či odborníci různé termíny. Například hovoří o prostředí, klimatu, atmosféře, étosu apod., a k těmto navíc připojují různé přívlastky (Mareš, 1998). Průcha (2002) zmiňuje, že v souvislosti se školou už existují v domácí a zahraniční literatuře desítky termínů, čímž vzniká i několik terminologických variant.

Termín prostředí je nejobecnější a má široký rozsah (Mareš, 1998). Školní prostředí můžeme charakterizovat pomocí pojmů „psychosociálního klimatu školy“ a „kvality života.“

Psychosociální klima školy je sociálně-psychologický faktor, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, jenž fungují na dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí žáci, učitelé a další pracovníci školy (Průcha, Walterová a Mareš, 2003). Školní klima odráží aspekty materiální a estetické (např. uspořádání školní budovy, vybavení), osoby a skupiny osob (např. žáci, učitelé, management školy, rodiče), kvality a kompetence (např. komunikace, dovednosti a spolupráce, vzorce automatizovaných vztahů), chování uvnitř školy (např. mezi žáky, mezi učiteli, mezi žáky a učiteli), normy, hodnotové vzory, odborné kompetence, vize (Grecmanová, 2004).

Kvalitou života chápeme výsledek interakce mnoha faktorů – sociálních, zdravotních, ekonomických a enviromentálních, které na sebe vzájemně působí a ovlivňují lidský rozvoj mezi jedinci či celých společností (Payne, 2005).

Odborná (tuzemská) sféra chápe pojem klima v užším smyslu než prostředí. Totiž klima nelze zaměňovat s prostředím. „Prostředí představuje objektivní realitu, která se odráží v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení lidí, kteří jsou jeho součástí. Můžeme je považovat za živnou půdu pro určité klima“ (Grecmanová, 2004). Dodává, že je obecně

tvořeno mnoha faktory, které jedince obklopují. Mají pro jedince hodnotu a význam, a přitom vzájemně na sebe působí.

Školní prostředí může mít na děti a dospívající pozitivní či negativní vliv. V ideálním případě se škola stane prostředím, které dlouhodobě působí na dítě pozitivně a lze jej považovat za protektivní faktor rizikového chování. Ideální vývoj podporují sociálně-psychologické vlastnosti školního prostředí, tj. pozitivní klima školy (prosociální chování učitelů a žáků, pečující a podporující klima školy, pocit bezpečí a jistoty (Mareš, Ježek, 2012), ale i sociální opora (potřeba sociálního kontaktu, komunikace, spolupráce, uznání, sociální začlenění atd.) (Křivohlavý, 2001).

K podpoře osobnostních faktorů, které řadíme do komplexu protektivních vlivů, nabízí každodenní vyučování různé možnosti. Patří zde srozumitelnost (vnímání a vidění světa, v němž panuje řád a pořádek), smysluplnost (zvládání překážek jako výzva k aktivitě, na kterou se jedinec těší a může projevit iniciativu, tvořivost), zvládnutelnost (vědomí o vlastních možnostech řešit situaci), vnímaná osobní zdatnost (vědění o vlastní schopnosti kontrolovat průběh situace) (Křivohlavý, 2001).

4.2 Školní prostředí jako rizikový faktor

Počátkem školní docházky děti navazují kamarádké, přátelské vztahy. Vytvářejí „subkulturu,“ která je charakteristická vlastním jazykem, obyčejí, rituály (Dolejš, 2010). V rámci „subkultur“ vznikají ještě další „sub-subkultury,“ které tvoří adolescenti se společným místem bydliště, společnými zájmy nebo činnostmi (Matoušek a Kroftová, 2003). Takto vytvořené školní „subkultury“ se mohou stát spouštěčem školních problémů a rizikového chování již v brzkém školním věku. K problémům nenapomáhá jen sociálně negativní prostředí, ale i další proměnné - somatické, biologické, vývojové a psychologické (Dolejš, 2010).

Školní prostředí při formálních i neformálních procesech nabízí příležitost dětem a dospívajícím zažívat reakce na vlastní výkony a chování. Zážitek radosti a úspěchu při učení je nejlepším prostředkem k podpoře a posílení pozitivního sebevnímání. Neradostné prožívání školního života a neúspěch ve školních činnostech jsou zdrojem problémového chování spojeného s negativním sebevnímáním (Vojtová a Fučík, 2012).

Mezi významné aspekty eliminující vznik rizikového chování patří spokojenost se školou, pocit pohody a zážitek z úspěchu (Dryfoos, 1990). U dětí a dospívajících, jež mají kladný

vztah ke škole, rádi školu navštěvují a vnímají školu jako pozitivní zkušenost, lze predikovat menší riziko zapojení se do rizikového chování. Výzkumná šetření dokazují existenci vztahu rizikového chování s vnímáním a prožíváním školy, splynutím se školou a emocemi ke školnímu prostředí (Orosova a Salonna, 2003).

Detekce procesů, které probíhají ve škole při neřízených aktivitách lze využít jako nástroj pro zefektivnění vzdělávacího procesu. Analýzou postojů žáků můžeme odhalit aspekty pro jejich vývoj buď rizikové anebo posilující. Takovým přístupem se zvyšuje šance pedagogů na včasné nastavení intervence, ale i účinně přijímat stabilizační opatření. Načasování intervence právě u rizikového chování patří k základním podmínkám její efektivity, tzn. zasáhnout ještě „před,“ než dojde k narušení vztahu žák - škola - učení (Vojtová a Fučík, 2012).

Výchovně-vzdělávací proces jednak formuje děti a dospívající, zároveň je podporuje a posiluje v kompetencích, které považuje za důležité. Ve školách se však vyskytují děti a dospívající, kteří na procesy z různých důvodů reagují odlišně, potřebují specifické podmínky k zapojení se do učení, aby naplnily svůj potenciál. Napříč tomu se i podmínky života, učení a výuky mohou stát rizikovými tehdy, když je vnímají negativně. Bývají zdrojem problematických postojů ke škole a učení, ale i rizikem podněcující problémové chování. Proto je nutné rizikové oblasti školního prostředí správně identifikovat, včas podchytit, tak aby se nestaly zdrojem problémového chování (Vojtová a Fučík, 2012).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 DESIGN VÝZKUMU

Ve výzkumu se zaměřujeme na zjištění míry výskytu sextingu mezi žáky 2. stupně základních škol. Zkoumáme novodobý fenomén „spočívající v elektronickém rozesílání nebo šíření textových zpráv, vlastních fotografií či vlastního videa se sexuálním obsahem, ke kterému dochází v prostředí virtuálních elektronických médií, zejména internetu“ (Kopecký, 2012). Takové chování přináší nespočet rizik, zejména je pak odesílatel vystaven možnému budoucímu zneužití. Zprvu si však úplně neuvědomuje možná rizika, která mohou mít zásadní negativní dopad na rodinné prostředí či vážně narušit vztahy. Výzkumnou činnost k zjištění míry výskytu sextingu jsme zacílili na žáky 2. stupně základních škol, neboť je z vývojového hlediska pro jedince náročné. Prochází fyzickou a psychickou proměnou a v kyberprostoru tvoří skupinu zranitelnou.

Pro výzkumné šetření je významné zjistit nejen míru výskytu sextingu, ale i zda existuje souvislost mezi sextingem a školním prostředím. Nespokojenost se školním prostředím, konkrétně vnímáním a prožíváním školy, totiž bezprostředně souvisí s rizikovými projevy chování žáků (Sorlied, Ogder, 2007). V odborných kruzích na základě výzkumných šetření (např. Brown, 2013) panuje obecně rozšířený názor, že ne/spokojenost koresponduje se školní úspěšností v určení a také s chováním žáků.

Zkoumání míry výskytu sextingu je velice důležité, jelikož školní prostředí ovlivňuje výskyt projevů rizikového chování u žáků, mezi které patří sexting a s ním i další související jevy (např. kybergrooming, kyberšikana apod.). Ve školním prostředí je zásadní detekovat podněty možného rizikového chování žáků. Umožňuje škole reagovat jednak formou podporování a posilování těch oblastí školního prostředí vnímaných žáky pozitivně, anebo naopak oslabování oblastí školního prostředí, které žáci vnímají negativně.

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním výzkumným cílem předkládané diplomové práce je zjistit, jaká je míra výskytu sextingu u žáků 2. stupně základních škol, a zda existuje souvislost mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol.

Cílem je nejprve zjistit, jaká je míra výskytu sextingu u žáků 2. stupně základních škol a jaká je vnímaná míra spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol, přičemž tento cíl je rozložen do tematických oblastí (faktorů) zahrnujících školní prostředí:

celková spokojenost žáků se školou, úspěch a příležitost v učení, negativní prožívání školního života, vztah mezi učitelem a žákem, školní status žáků, formování identity žáků a interakce s vrstevníky. Stanoveným cílem práce je i zjištění, zda existuje souvislost mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol.

5.2 Výzkumné otázky a hypotézy

- VO1: Jaká je míra výskytu sextingu u žáků 2. stupně základních škol?
- VO2: Jaká je vnímaná míra spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol?
- VO2.1: Jaká je vnímaná míra spokojenosti se školou u žáků 2. stupně základních škol?
- VO2.2: Jaká je vnímaná míra spokojenosti s úspěchem a příležitostmi v učení u žáků 2. stupně základních škol?
- VO2.3: Jaká je vnímaná míra negativního prožívání u žáků 2. stupně základních škol?
- VO2.4: Jaká je vnímaná míra spokojenosti ve vztahu učitel – žák, u žáků 2. stupně základních škol?
- VO2.5: Jaká je vnímaná míra spokojenosti se školním statutem u žáků 2. stupně základních škol?
- VO2.6: Jaká je vnímaná míra spokojenosti s formováním identity u žáků 2. stupně základních škol?
- VO2.7: Jaká je vnímaná míra spokojenosti při interakci s vrstevníky u žáků 2. stupně základních škol?
- VO3: Existuje souvislost mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol?
- H1: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol.

5.3 Druh výzkumu

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum s ohledem na jeho vlastnosti. Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru (stupeň).

Číselné údaje se dají matematicky zpracovat (Gavora, 2010). Výsledky kvantitativního zkoumání reflektují realitu a fakticky ověřují, že zjištění odhalují reálný stav věcí.

Jako metoda sběru dat byl v kvantitativním výzkumu vybrán dotazník. Dle Gavory (2000) je dotazník vymezen jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Je velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu (Chráška, 2016). Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně (Chráška, 2016). Zjišťování pedagogické reality pomocí dotazníku je často vystaveno výčtkám. Je zdůrazňován fakt, že nezkoumá pedagogickou realitu, nýbrž jen to, jak sebe sami vidí, či chtějí vidět samotní respondenti. I přes tuto oprávněnou výtku je nespornou výhodou jeho rychlost a ekonomičnost při získávání údajů od početně velké skupiny respondentů. Proto je dotazník vybrán jako ideální nástroj ke splnění vytyčeného cíle práce.

5.4 Výzkumný soubor

Jak uvádí Gavora (2010), vymezení základního souboru musí být přesné proto, aby bylo jasné, na koho se výsledky výzkumu vztahují. Ze samotného názvu práce vyplývá, že výzkumné šetření se bude zabývat výskytem sextingu u žáků 2. stupně základních škol.

Zásadní proměny v období pubescence v kontextu s vývojovou psychologií jsme popsali v teoretické části. Je na místě připomenout, že vývoj citové a sexuální oblasti pubescenta je značně citlivé na kolizi s rizikovými formami chování, včetně sextingu.

Výzkumník určuje základní soubor tak, aby odpovídal uplatnění jeho výsledků (Gavora, 2010). Během profilování základního souboru bylo přihlédnuto k dokumentu Strategie vzdělávání města Rožnov pod Radhoštěm 2030+, v němž se uvádí, že Rožnovsko patří mezi tzv. silné regiony v ČR, kde se hodnoty vybraných důležitých indikátorů (např. podíl dětí v bytové nouzi, podíl rodičů v exekuci, podíl neprospívajících žáků, počet zmeškaných hodin na žáka) pohybují na velmi příznivé úrovni.

Základní soubor je tvořen žáky 2. stupňů základních škol v Rožnově pod Radhoštěm, okres Vsetín, Zlínský kraj. Výzkumné šetření probíhalo v měsíci únor 2023 na ZŠ A a ZŠ B, kde ve školním roce 2022/2023 studovalo celkem 431 žáků. Výzkumného šetření se také měla účastnit ZŠ C, kde ve školním roce 2022/2023 studovalo 165 žáků na 2. stupni. Na ZŠ

C nebylo z organizačních důvodů k výzkumnému šetření ze strany školy přistoupeno. Z důvodu zachování anonymity jsou ZŠ označovány: A, B, C.

Tabulka 1: Celkový počet studujících na ZŠ

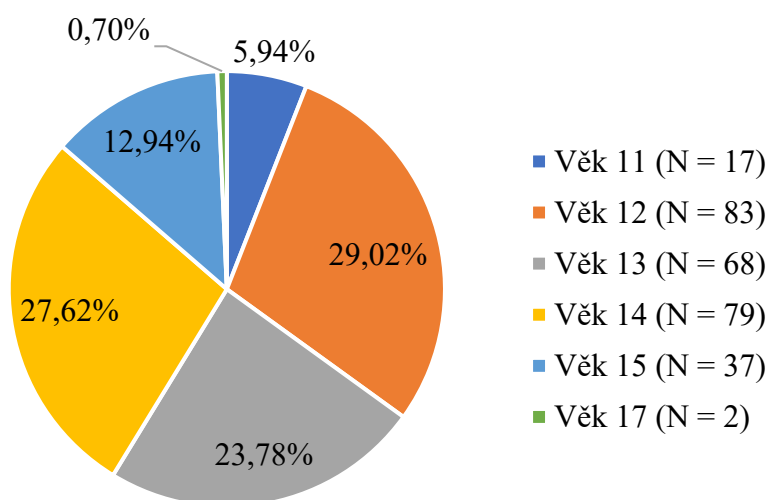
	ZŠ A	ZŠ B
<i>Chlapec</i>	119	114
<i>Dívka</i>	122	76
Celkem	241	190

Před zahájením výzkumu byla provedena osobní schůzka s řediteli základních škol s žádostí o realizaci výzkumného šetření. Během osobního setkání byla ředitelům nejprve sdělena motivace k zamýšlenému výzkumnému šetření a představeny bližší podrobnosti výzkumu. Závěrem setkání byla ředitelům základních škol nastíněna očekávaná zjištění korespondující s cíli stanovených v rámci výzkumného šetření.

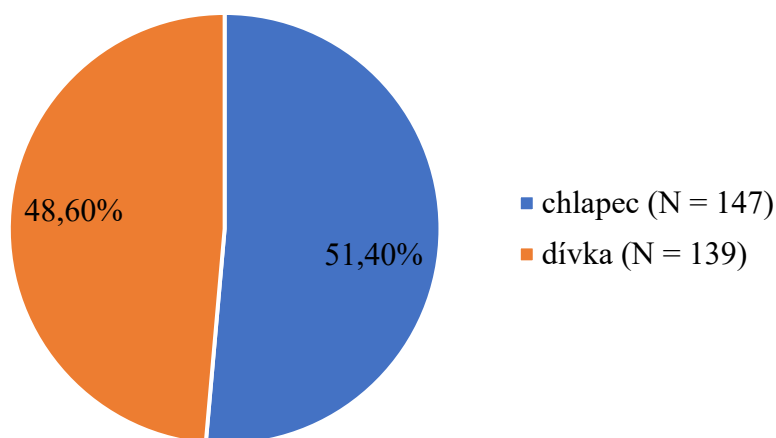
Tím, že rozhodnutí o zapojení se do výzkumného šetření záviselo na vůli ředitele školy, lze tento způsob označit za záměrný. Podle Chrásky (2016) je záměrný soubor takový, při kterém rozhoduje úsudek výzkumníka nebo zkoumané osoby, nikoli náhoda. Dotazované osoby měly možnost se v úvodu vyjádřit, zda se výzkumnému šetření podrobí. Proto hovoříme o anketním výběru. Jedinci se dostávají do výběru sami na základě svého rozhodnutí (Chráska, 2006). Výzkumného šetření se nakonec zúčastnilo 286 žáků 2. stupně základních škol A a B v Rožnově pod Radhoštěm.

Na základě údajů zjištěných od respondentů zúčastněných na dotazníkovém šetření, byl zpracován Graf 1 - věk respondentů a Graf 2 - pohlaví respondentů.

Graf 1: Věk respondentů



Graf 2: Pohlaví respondentů



5.5 Výzkumná technika

Dotazník je tvořen jednotlivými pouze obsahovými (výsledkovými) položkami, tak aby byl splněn výzkumný záměr. Dotazník obsahuje tři tematické okruhy skládající se celkem ze 43 položek. Úvodní položky 1 a 2 jsou zaměřené na demografické údaje respondenta. Položky 3 - 8 v druhém okruhu jsou zaměřeny na zjištění míry výskytu sextingu a položky 9 - 43 naplňují třetí okruh, kterým je zjišťována vnímaná míra spokojenosti se školním prostředím. Struktura dotazníku je koncipována do třech hlavních tematických okruhů, které korespondují se stanovenými výzkumnými otázkami. První okruh položek je zaměřen na demografické údaje respondenta, kterými jsou pohlaví a věk. Další tematický okruh je sycen 6 položkami na zjišťování míry výskytu sextingu u žáků 2. stupně základních škol. Třetí okruh je naplněn 35 položkami na zjišťování vnímané míry spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol.

Všechny položky uvedené v dotazníku se vyznačují tím, že je respondentům předložen vždy výčet odpovědí. Mají charakter uzavřené (strukturované) položky. Podle Chrásky (2016) je hlavní výhodou těchto položek, že se podstatně zjednodušuje vyhodnocování odpovědí. Často také respondenti ochotněji vyplňují dotazník s již připravenými odpověďmi. Zároveň upozorňuje, že nevýhodou této formy položek na druhé straně zůstává, že všechny možné kvality odpovědí jsou násilně vtěsnány do schématu připravených odpovědí.

Jednotlivé položky v dotazníku jsou všechny téměř polytomické, výběrové, neboť na tyto již existuje více než dvě odpovědi. Zejména u položek 2 - 8 je odpověď respondenta zachycena na předložené škále, tj. škálová položka. Dále pak u položek 9 - 43 je využita tzv.

škála Likertova typu. Požaduje se po respondentovi vyjádřit stupeň souhlasu či nesouhlasu s výrokiem. Výjimkou je položka 1, která je dichotomická, neboť zjišťuje pohlaví respondenta.

Délka dotazníku má být jen taková, aby výzkumník získal všechny potřebné údaje (a ne delší) (Gavora, 2010). Evaluace školního prostředí je utvářena faktory (v našem případě 7 oblastmi) významnými pro výchovně-vzdělávací proces. Těmto je v dotazníku věnován adekvátní prostor, což zdánlivě může vyvolat dojem o nevyváženosti vůči položkám zjišťujícím míru výskytu sextingu. V praxi se doporučuje maximální délka vyplňování 30 minut (Gavora, 2010), k čemuž při tvorbě dotazníku bylo přihlédnuto. Sestavený dotazník je kompromisem mezi požadavkem výzkumu a schopnostmi respondentů.

První okruh dotazníku je tvořen položkami, kterými zjišťujeme demografické údaje respondenta. Nejprve respondent určuje pohlaví z již připravených odpovědí, označuje variantu - dívka, chlapec. Další položkou je dotazován na věk, respondent vybírá z věkového rozmezí 11 – 17 let.

Další okruh dotazníku je sycen 6 položkami formulovaných jako výroky, jimiž zjišťujeme míru výskytu sextingu. Výroky jsou vlastním konstruktem opírajícím se o charakteristické znaky sextingu plynoucích z jeho definice: „(...), kterým označujeme elektronické rozesílání/šíření textových zpráv, vlastních fotografií či vlastního videa se sexuálním obsahem“ (Kopecký, 2012). Při sestavování dotazníku jsme vycházeli z toho, že sexting zahrnuje nejen odesílání, tj. rozesílání/šíření (odesílání konkrétnímu adresátovi) intimních materiálů ve formě textu, fotografie či videa, ale i sdílení (zveřejnění více osobám). Při sestavování dotazníku byly inspirací zejména provedené výzkumy „Nebezpečí internetové komunikace III. a IV.“, realizované v rámci projektu E-Bezpečí, ale i výzkumná zpráva: „Sexting a rizikové seznamování českých dětí v kyberprostoru.“ (Kopecký a Szotkowski, 2017). Na položky jsou v tomto okruhu dotazníku vytvořeny 4 předkládané odpovědi. Respondent má z těchto vybrat jen jednu odpověď na škále charakterizující frekvenci jevu: nikdy - zřídka - občas - často. Pro použitou škálu platí pořadí hodnot od nejméně časté po nejčastější. Podle Chrásky (2016) se někdy diskutuje problém, zda použitá škála má obsahovat sudý, nebo lichý počet stupňů. Škály s lichým počtem stupňů umožňují neutrální (někdy také alibistická) rozhodnutí, škály se sudým počtem stupňů tuto „sémantickou nulu“ nemají, a posuzovatel je proto nucen k rozhodnutí, které konverguje k jednomu z krajních bodů škály. Právě alibistickému rozhodnutí jsme se chtěli v rámci vyplňování dotazníku vyhnout, proto byla zvolena čtyřstupňová škála. Respondentům byly předkládané odpovědi

vydefinovány slovním popisem s ohledem na četnost výskytu jednání: Nikdy – v žádném případě; Zřídka – párkrát, ojediněle, v minimu případech; Občas – vícekrát, příležitostně, ve více případech; Často – mnohokrát, obvykle, opakovaně.

Třetí okruh dotazníku je tvořen 35 položkami formulovanými jako výrok. Jsou převzaty ze standardizovaného dotazníku: „Předcházení problémům žáků“ (Vojtová a Fučík, 2012). Dotazník zjišťuje, jak žáci vnímají svou vlastní pozici ve formálních i v neformálních procesech školního života. Vymezuje oblasti školního života, které jsou pro jejich učení podporující a které rizikové. Současně upozorňuje na případný výskyt žáků ohrožených problémovým chováním v konkrétní šetřené skupině. Dotazník se opírá o názory žáků samých, odhaluje jejich vnímání a prožívání školy a poskytuje tím škole platformu pro efektivní systémové změny (Vojtová a Fučík, 2012). Cílovou skupinou jsou mimo jiné také žáci 5. - 9. tříd základních škol.

Školní život je tvořen oblastmi (faktory), které obsahují: 1. celkovou spokojenost se školou (položka č. 13, 18, 21, 29, 32, 35, 37), 2. úspěch a příležitost (položka č. 9, 12, 15, 23, 42), 3. negativní prožívání (položka č. 17, 20, 33), 4. vztah učitel – žák (položka č. 10, 16, 24, 26, 30, 39), 5. školní status (položka č. 14, 22, 27, 31, 41), 6. formování (podpora) identity (položka č. 11, 25, 34, 38) a 7. interakce s vrstevníky (položka č. 19, 28, 36, 40, 43). Jednotlivé oblasti (faktory) budou obsahově vymezeny v rámci následující kapitoly zabývající se analýzou zjištěných dat (kapitola 6). Těmito aspekty zahrnutý školní život optimálně vyhovuje potřebám předkládané práce při zjišťování míry spokojenosti žáků se školním prostředím. Odpovědi respondentů jsou zachyceny na škále složené ze čtyř možností: rozhodně ano - spíše ano - spíše ne - rozhodně ne. Převaha pozitivního hodnocení ukazuje na oblasti, které mohou být oporou pro další výchovně-vzdělávací působení na žáka. Naopak převaha negativního hodnocení detekuje rizikové oblasti.

5.6 Způsob zpracování dat

Dotazník byl vytvořen za pomoci softwaru Google Forms, do kterého (během výuky výpočetní techniky) rovněž žáci své odpovědi zaznamenávali. Získaná data z dotazníku jsme převedli do tabulky v programu Microsoft Office Excel. Data jsme roztřídili na jednotlivé položky v dotazníku. V programu Microsoft office jsme data také vyhodnocovali. K dalšímu vyhodnocení dat jsme použili popisnou statistiku, grafické znázornění a statisticky-matematické metody, jako Pearsonův koeficient korelace.

U výzkumné otázky, zjistit jaká je míra výskytu sextingu u žáků 2. stupně základních škol (VO1), jsme použili popisnou statistiku (průměr, směrodatnou odchylku, minimum, maximum). U výzkumné otázky, zjistit vnímanou míru spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol (VO2), včetně dílčích výzkumných otázek (VO2.1 - VO2.7), jsme opět použili popisnou statistiku (průměr, směrodatnou odchylku, minimum, maximum). U výzkumné otázky, zjišťující existenci souvislosti (VO3) mezi mírou výskytu sextingu (VO1) a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím (VO2) u žáků 2. stupně základních škol, jsme využili Pearsonův koeficient korelace.

Podle Chrásky (2017) je těsnost vztahu u dvou proměnných běžně vyjadřována pomocí korelačního koeficientu. Z toho důvodu u výzkumné otázky (VO3) použijeme korelační analýzu, konkrétně Pearsonův koeficient korelace. Při popisu výsledné korelace uvedeme hladinu významnosti. „Pearsonův koeficient korelace může nabývat hodnot od -1 do +1. Hodnota 0 vypovídá o statistické nezávislosti obou proměnných, hodnota +1 (resp. -1) vypovídá o naprosté závislosti proměnných. Čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě 1 (nebo -1), tím těsnější je vztah mezi proměnnými, které srovnáváme. Kladný výsledek znamená, že vyšším hodnotám jedné proměnné odpovídají vyšší hodnoty druhé proměnné a zároveň platí, že nižším hodnotám první proměnné odpovídají nižší hodnoty druhé proměnné. Pokud je výsledek záporný, znamená to, že mezi srovnávanými proměnnými je negativní (opačný) vztah. Vysokým hodnotám jedné proměnné odpovídají spíše nižší hodnoty druhé proměnné a naopak“ (Chráska, 2006).

Hypotéza H1: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol. Hypotéza obsahuje dvě proměnné - míru výskytu sextingu a vnímanou míru spokojenosti se školním prostředím. Uvedené proměnné jsou metrické a k testování hypotézy použijeme Pearsonův korelační koeficient.

6 ANALÝZA ZJIŠTĚNÝCH DAT

Z provedeného dotazníkového šetření provedeme analýzu získaných dat. Obsahují zjištění o míře výskytu sextingu a vnímané míře spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol. Pro přehlednost uvedeme výzkumnou otázku, zjištěné informace znázorníme v tabulkách, grafech a připojíme komentář. Na závěr ověříme těsnost vztahu mezi proměnnými prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu.

VO1: Jaká je míra výskytu sextingu u žáků 2. stupně základních škol?

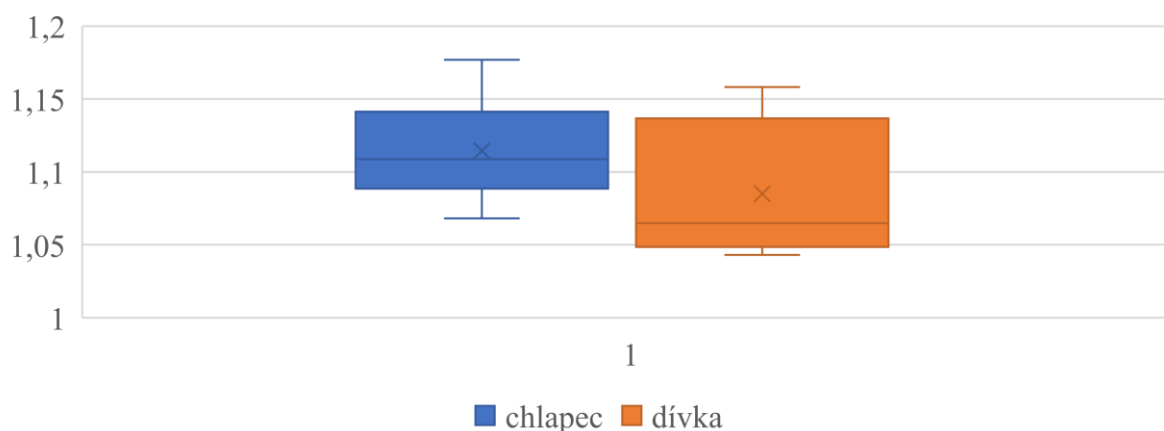
První výzkumná otázka souvisí se zjištěním míry výskytu sextingu u žáků 2. stupně základních škol. Cílem bylo zjistit míru odesílání intimních textů, či odesílání a sdílení vlastních intimních fotografií, či videa, třeba i s využitím webkamery.

Tabulka 2: Míra výskytu sextingu u žáků 2. stupně ZŠ dle pohlaví

<i>Míra výskytu sextingu</i>	<i>Pohlaví</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>
<i>sextingu</i>	Chlapec	147	1,11	0,48	1	4
	Dívka	139	1,07	0,39	1	4
	Celkem	286	1,09	0,44	1	4

Tabulka obsahuje celkový počet respondentů, kteří jsou rozdělení podle pohlaví. Také uvádíme aritmetické průměry a směrodatné odchylky u dívek a chlapců. Míra výskytu sextingu u žáků 2. stupně základních škol dosahuje celkového průměru $M = 1,09$. Průměrná hodnota u dívek $M = 1,07$ se nijak zásadně neliší od průměrné hodnoty chlapců $M = 1,11$.

Graf 3: Míra výskytu sextingu u žáků 2. stupně ZŠ



Své odpovědi respondenti zaznamenávali na škále od 1 - 4. Míra frekvence jevu byla stanovena vzestupnou škálou: 1 – nikdy, 2 – zřídka, 3 – občas, 4 – často. Respondenti měli k dispozici 6 škálových položek. Tyto škálové položky, zjišťující míru výskytu sextingu mezi žáky 2. stupně ZŠ, byly seřazeny do tabulky dle dosažených průměrných hodnot dle kritéria od nejvyššího po nejnižší.

Tabulka 3: Míra výskytu sextingu u žáků 2. stupně ZŠ dle způsobu realizace

Pořadí	Položka	M	SD
1.	6. odesílám vlastní text/sdělení s intimním obsahem	1, 17	0, 58
2.	7. odesílám vlastní intimní video	1, 13	0, 52
3.	3. odesílám vlastní intimní fotografie	1, 09	0, 48
4.	4. sdílím vlastní intimní video	1, 08	0, 44
5.	8. sdílím vlastní intimní fotografie	1, 07	0, 42
6.	5. používám webkameru ke sdílení/odesílání vlastních intimních záběrů	1, 06	0, 36
<i>Celkem</i>		1, 09	0, 44

Nejvyšší průměrnou hodnotu ($M = 1, 17$) dosahovala položka č. 6, z čehož plyne, že pokud žáci realizují sexting, nejčastěji se vyskytuje ve formě psaných zpráv s intimním obsahem. Podobnou průměrnou hodnotu ($M = 1, 13$) obsahuje položka č. 7, ze které vyplývá, že žáci spíše preferují odesílání vlastního intimního videa před ostatními způsoby realizace sextingu, viz průměrné hodnoty - položka č. 3 ($M = 1, 09$), položka č. 4 ($M = 1, 08$), položka č. 8 ($M = 1, 07$) a položka č. 5 ($M = 1, 06$).

VO2: Jaká je vnímaná míra spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol?

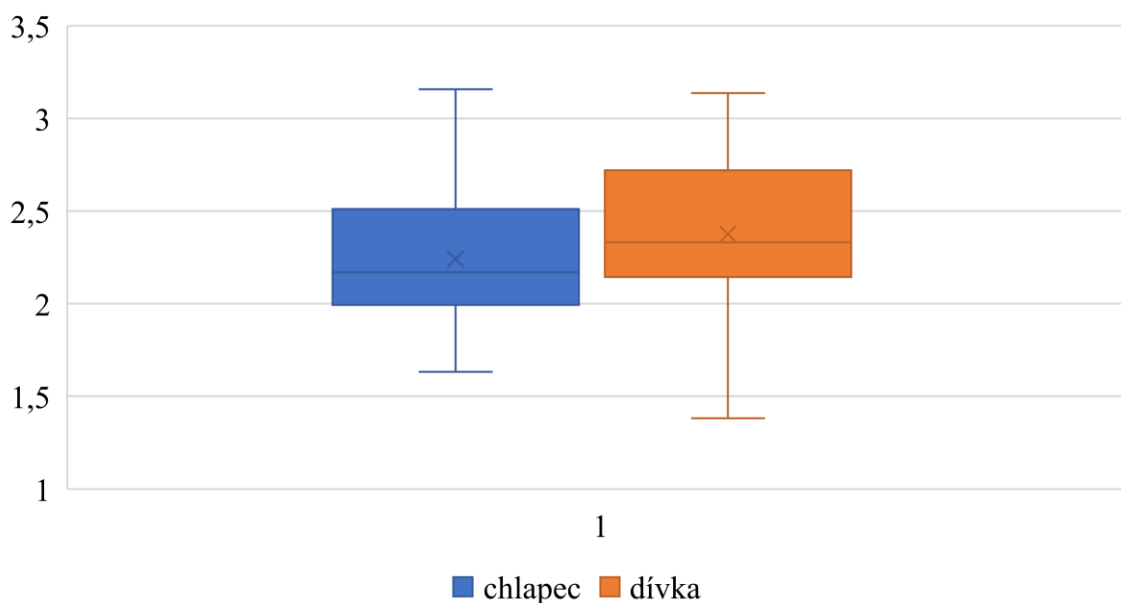
Druhá výzkumná otázka souvisí se zjištěním míry vnímané spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol. Cílem bylo zjistit vnímanou míru spokojenosti se školním prostředím, která je tvořena oblastmi (faktory): 1. celková spokojenost se školou, 2. úspěch a příležitost, 3. negativní prožívání, 4. vztah učitel – žák, 5. školní status, 6. formování identity, 7. interakce s vrstevníky.

Tabulka 4: Vnímaná míra spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně ZŠ

<i>Vnímaná míra spokojenosti se školním prostředím</i>	<i>Pohlaví</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>
	Chlapec	147	2,22	0,97	1	4
	Dívka	139	2,37	0,94	1	4
	Celkem	286	2,29	0,96	1	4

V tabulce je zachycen celkový počet respondentů, kteří jsou rozděleni podle pohlaví. Rovněž obsahuje aritmetické průměry a směrodatné odchylky u dívek a chlapců. Míra spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol dosahuje celkového průměru $M = 2,29$. Průměrná hodnota u dívek $M = 2,37$ se nepatrně liší od průměrné hodnoty chlapců $M = 2,22$.

Graf 4: Vnímaná míra spokojenosti se školním prostředím



Své odpovědi respondenti zaznamenávali na škále od 1 až 4. Míra frekvence jevu byla stanovena na škále od 1 do 4, tzn. 1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne. Respondenti měli k dispozici 35 škálových položek, charakterizující jednotlivé oblasti školního prostředí. Průměrné hodnoty jednotlivých oblastí míry vnímané spokojenosti se školním prostředím žáky 2. stupně základních škol byly seřazeny od nejvyšší po nejnižší hodnotu.

Tabulka 5: Vnímaná míra spokojenosti se školním prostředím dle oblastí (faktorů)

Pořadí	Oblast (faktor) školního prostředí	M	SD
1.	1. celková spokojenost se školou	2,59	0,92
2.	5. školní status	2,46	0,95
3.	2. úspěch a příležitost	2,42	0,90
4.	6. formování identity	2,30	0,91
5.	4. vztah učitel - žák	2,23	0,92
6.	3. negativní prožívání	2,22	0,93
7.	7. interakce s vrstevníky	1,74	0,89
<i>Celkem</i>		2,29	0,96

Uvedená tabulka obsahuje průměrné hodnoty spokojenosti žáků 2. stupně základních škol dle jednotlivých oblastí (faktorů): 1. celkové spokojenosti se školou, 2. úspěchem a příležitosti, 3. negativním prožívání, 4. vztahu učitel – žák, 5. školního statusu, 6. formování identity, 7. interakce s vrstevníky.

V rámci školního prostředí vnímají žáci 2. stupně základních škol zvýšenou míru spokojenosti v interakci s vrstevníky ($M = 1,74$) - oblast 7, ale i třeba v oblasti negativního prožívání ($M = 2,22$) - oblast 3. Naopak respondenti spíše negativně vnímají celkovou spokojenost se školou ($M = 2,59$) - oblast 1. Relativně podobné průměrné hodnoty lze spatřovat u oblastí: 5 - školní status ($M = 2,46$), 2 - úspěch a příležitost ($M = 2,42$), 6 - formování identity ($M = 2,30$), 4 - vztah učitel a žák ($M = 2,23$). Zjištěná průměrná hodnota odpovídá spíše spokojenosti se školním prostředím ($M = 2,29$) oproti ($M = 2,5$), což odpovídá průměrné hodnotě vnímané míry spokojenosti se školním prostředím.

VO2.1: Jaká je vnímaná míra celkové spokojenosti se školou u žáků 2. stupně základních škol?

V této oblasti vyhodnocujeme vnímanou míru spokojenosti žáků se školou. Žáci hodnotí spokojenost se školním životem, nabídkou učiva a vstřícností školy, přičemž bylo dosaženo v rámci ostatních oblastí školního prostředí nadprůměrné hodnoty ($M = 2,59$). Při výsledcích přiklánějících se spíše k negativním hodnotám, může docházet ke snižování motivace žáků k učení a k požadovanému chování. Naopak pozitivní hodnoty poukazují na správně inkluzivně nastavenou školu. Vyšších průměrných hodnot zjišťujících vnímanou míru celkové spokojenosti se školou (otázka: „Škola je místo, ...“) dosáhly odpovědi: „kam skutečně rád/a chodím“ ($M = 2,98$), „kde zjišťuji, že učení je legrace“ ($M = 2,87$), „kde

jsem šťastný/á“ (M = 2, 72), „kde mám ráda většinu předmětů“ (M = 2, 71). Nižších průměrných hodnot dosáhly odpovědi: „kde bývám spokojen/a s tím, co dělám“ (M = 2, 33), „kde mi učitelé nezazlívají chyby v úkolu, pokud vidí, že se snažím“ (M = 2, 29), „kde vím, co po mě učitel požaduje“ (M = 2, 21).

VO2.2: Jaká je vnímaná míra spokojenosti s úspěchem a příležitostmi v učení u žáků 2. stupně základních škol?

Oblast vyhodnocuje vnímanou míru spokojenosti žáků s prožívaným pocitem úspěchu a příležitosti. Žáci hodnotí vlastní postavení ve vzdělávacím procesu a rovněž hodnotí příležitosti, kterým se jim dostává. V této oblasti bylo dosaženo v podstatě průměrné hodnoty (M = 2, 42). Jestliže se hodnoty přiklání spíše k pozitivnímu hodnocení, výuka a učení odpovídá jejich představám. Škola se pak stává místem, které pozitivně formuje vztah k učení a umožňuje dosahovat dobrých výsledků. Vyšších průměrných hodnot zjišťujících spokojenost s prožívanými pocity úspěchu a příležitosti ve školním prostředí (otázka: „Škola je místo, ...“) dosáhly odpovědi: „kde se rád učím“ (M = 2, 66), „kde se učitelé při vyučování zajímají o mé názory“ (M = 2, 62). Nižších průměrných hodnot dosáhly odpovědi: „kde jsem často zvědavý“ (M = 2, 43), „kde vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků“ (M = 2, 21), „kde se toho hodně naučím“ (M = 2, 19).

VO2.3: Jaká je vnímaná míra negativního prožívání u žáků 2. stupně základních škol?

V této oblasti vyhodnocujeme vnímanou míru negativního prožívání žáků ve školním prostředí. Žáci hodnotí oblast spojenou s negativním prožíváním školního prostředí, kterými jsou pocity osamělosti a nesprávného přístupu učitele k nim, přičemž bylo dosaženo nadprůměrné hodnoty (M = 2, 22). Při dosažení nižšího skóre vnímají žáci školní prostředí pozitivně, naopak vyšší skóre ohrožuje ostatní oblasti školního prostředí. Vyšších průměrných hodnot zjišťujících negativní prožívání ve školním prostředí (otázka: „Škola je místo, ...“) dosáhla odpověď: „kde učitelé některé žáky upřednostňují“ (M = 2, 73). Nižších průměrných hodnot dosáhly odpovědi: „kde se cítím osaměle“ (M = 1, 98), „kde mě učitelé nemají rádi“ (M = 1, 96).

VO2.4: Jaká je vnímaná míra spokojenosti ve vztahu učitel - žák u žáků 2. stupně základních škol?

Tato oblast školního prostředí vyhodnocuje vnímanou míru spokojenosti žáka k učiteli. Žáci hodnotí spokojenost kvality vztahu a interakce s učitelem, přičemž bylo dosaženo průměrné hodnoty (M = 2, 23). Jestliže se hodnoty posunují k pozitivní části hodnocení, vyjadřují žáci učitelům svou důvěru, což se odráží v participaci a úspěšnosti žáků ve vzdělávání. Vyšších

průměrných hodnot zjišťujících spokojenost ve vztahu žák - učitel ve školním prostředí (otázka: „Škola je místo, ...“) dosáhla odpověď: „kde učitelé naslouchají tomu, co říkám“ (M = 2, 62). Nižších průměrných hodnot dosáhly odpovědi: „učitelé jsou spravedliví v hodnocení žáků“ (M = 2, 39), „kde mi učitel pomůže, když si nevím rady s úkolem“ (M = 2, 32), „kde se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém“ (M = 2, 24), „kde učitelé mi pomáhají k dobrým výsledkům“ (M = 2, 19), „kde mi učitelé dávají známky, které si zaslouhují“ (M = 2, 04).

VO2.5: Jaká je vnímaná míra spokojenosti se školním statutem u žáků 2. stupně základních škol?

V rámci oblasti školního statusu vyhodnocujeme vnímanou míru spokojenosti žáků se svou pozicí a svým významem ve školním prostředí. Byla zjištěna téměř průměrná hodnota (M = 2, 46). Jestliže se výsledky přiklánění k vyšším hodnotám, vnímají žáci svou pozici negativně, tím je nižší vnímání jejich vlastní hodnoty v oblastech školního prostředí. Vyšších průměrných hodnot zjišťujících spokojenost se školním statutem ve školním prostředí (otázka: „Škola je místo, ...“) dosáhly odpovědi: „kde mám pocit, že jsem důležitý/á“ (M = 3, 01), „kde si mě ostatní lidé váží“ (M = 2, 57). Nižších průměrných hodnot dosáhly odpovědi: „kde mají žáci s postižením stejný respekt jako ostatní“ (M = 2, 20), „kde jsem se naučil/a brát ostatní takové, jací jsou“ (M = 2, 06), „kde mi pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem“ (M = 1, 84).

VO2.6: Jaká je vnímaná míra spokojenosti s formováním identity u žáků 2. stupně základních škol?

Oblast vyhodnocuje vnímanou míru spokojenosti s rozvojem sebeobrazu žáků. Bylo dosaženo podprůměrné hodnoty (M = 2, 30). Jestliže se výsledky přiklánějí spíše k pozitivnímu spektru hodnocení, žáci vnímají kladně příležitost k vlastnímu rozvoji. Hodnoty zjišťující spokojenost s formováním identity žáků ve školním prostředí (otázka: „Škola je místo, ...“) dosáhly průměrných hodnot odpovědi: „kde se víc poznávám“ (M = 2, 49), „kde mi setkávání s jinými lidmi pomáhá porozumět sám/a sobě“ (M = 2, 45), „kde vím o mnoha věcech, které dobře zvládám“ (M = 2, 13), „kde se učím porozumět spolužákům s jinými názory“ (M = 2, 12).

VO2.7: Jaká je vnímaná míra spokojenosti při interakci s vrstevníky u žáků 2. stupně základních škol?

Oblast sociálního začlenění žáků ve vrstevnických skupinách vyhodnocuje vnímanou míru spokojenosti se zapojením do neformálních aktivit a žakovských skupiny ve školním prostředí. Oproti ostatním oblastem školního prostředí byla zjištěna nižší průměrná hodnota ($M = 1,74$), což při nižších výsledcích naznačuje kladné pocity žáků z vlastního začlenění do neformálních skupin a dobré vztahy mezi žáky. Hodnoty zjišťující spokojenost se sociálním začlenění ve vrstevnických skupinách ve školním prostředí (otázka: „Škola je místo, ...“) dosáhly nižších průměrných hodnot v odpovědích: „kde mě spolužáci přibírají k různým hrám“ ($M = 2,22$), „kde děláme s kamarády mnoho zajímavého i mimo výuku“ ($M = 1,80$), „kde je o přestávkách dobrá zábava“ ($M = 1,74$), „kde si se spolužáky rádi povídáme“ ($M = 1,67$), „kde se těším na přestávku“ ($M = 1,29$).

VO3: Jaká je souvislost mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol?

Pro zjištění souvislosti mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím byly stanoveny hypotézy a tyto testovány pomocí Pearsonova korelačního koeficientu.

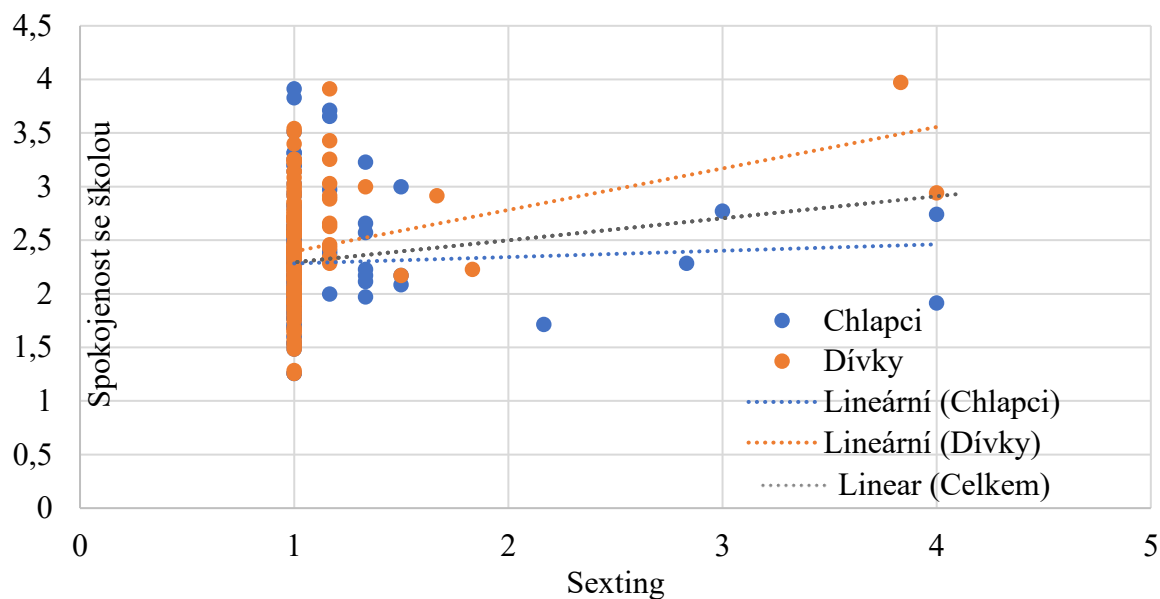
H10: Mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol neexistuje souvislost.

H1A: Mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol existuje souvislost.

Tabulka 6: Korelace sextingu a spokojenosti se školním prostředím

<i>Celkem</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Sexting</i>	<i>Spokojenost se školním prostředím</i>
<i>Sexting</i>	1,09	0,44	-	0,14
<i>Spokojenost se školním prostředím</i>	2,29	0,96	0,14	-

Graf 5: Korelace sextingu a spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně ZŠ



Z uvedených dat je patrné, že míra výskytu sextingu pozitivně koreluje s vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím. Proměnné mají naměřený koeficient korelace $r = 0,14$, $p < 0,05$. Z toho vyplývá, že mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím existuje statisticky významná souvislost. Čím vyšší je výskyt sextingu, tím vyšší je nespokojenost žáků se školním prostředím. Zamítáme nulovou hypotézu.

7 INTERPRETACE DAT A SHRNUÍ VÝSLEDKŮ

K výzkumnému šetření bylo osloveno celkem 596 žáků 2. stupňů vybraných tří základních škol v Rožnově pod Radhoštěm, okres Vsetín. Na realizaci výzkumného šetření se nakonec podílelo 286 žáků ze dvou základních škol ve věkovém rozmezí 11 - 17 let, přičemž se účastnilo 139 dívek a 147 chlapců. Výzkumný soubor byl zajištěn prostřednictvím dostupného výběru po předchozí domluvě s řediteli základních škol. Získaná data byla zpracována pomocí softwarových nástrojů Google Forms a Microsoft Excel.

Stanoveným hlavním výzkumným cílem bylo zjistit míru výskytu sextingu u žáků 2. stupně základních škol a dále zjistit, zda míra výskytu sextingu souvisí s vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol. Na základě hlavního výzkumného cíle byly stanoveny jednotlivé cíle práce se zaměřením nejprve na zjištění míry výskytu sextingu, poté na vnímanou míru spokojenosti žáků se školním prostředím, u kterého byly stanoveny dílčí výzkumné cíle. Následně bylo zjišťováno, zda existuje souvislost mezi mírou výskytu sextingu a mírou vnímané spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol. Ze získaných dat od respondentů byly zjištěny níže uvedené skutečnosti.

Prostřednictvím první výzkumné otázky (VO1): „Jaká je míra výskytu sextingu u žáků 2. stupně základních škol?“, bylo výzkumným šetřením zjištěno, že míra výskytu sextingu u žáků je velmi nízká ($M = 1,09$), což odpovídá hodnotě 5,24 % žáků provozujících sexting. Průměrná hodnota výskytu sextingu se téměř neliší mezi dívkami ($M = 1,07$) a chlapci ($M = 1,11$). Žáci své odpovědi zaznamenávali na škále od 1 do 4, přičemž měli k dispozici celkem 6 položek.

Nejvyšší průměrnou hodnotu dosáhla položka č. 6 ($M = 1,17$), což odhalilo, že žáci nejvíce preferují při provozování sextingu formu odesílání vlastních textů/sdělení s intimním obsahem. Položka č. 7 dosáhla podobných hodnot ($M = 1,13$), ve které žáci vyjádřili, že odesílají vlastní intimní video. Tento způsob provozování sextingu upřednostňují před položkou č. 3, která zjišťovala míru odesílání vlastních intimních fotografií ($M = 1,09$). Z dosud uvedeného vyplývá, že žáci spíše odesílají vlastní texty/sdělení, video a foto konkrétnímu adresátovi, před jejich sdílením. U položky č. 4, vyjadřující míru sdílení vlastního intimního videa ($M = 1,08$) a položky č. 8, vyjadřující míru sdílení vlastních intimních fotografií ($M = 1,07$) je minimální rozdíl. Nejnižší průměrné hodnoty dosáhla položka č. 5, ve které žáci vyjadřovali míru využívání webkamery ke sdílení/odesílání vlastních intimních záběrů ($M = 1,06$).

Z výzkumného šetření vyplývá, že žáci preferují spíše odesílání svých intimních textů/sdělení, videa a fota konkrétnímu adresátovi, před sdílením jejich vlastního intimního videa a fota neurčitým adresátům. Nejméně při realizaci sextingu využívají webkameru jako prostředek ke sdílení/odesílání vlastních intimních záběrů.

Zjištěné výsledky míry výskytu sextingu u žáků 2. stupně základních škol odpovídají hodnotě 5, 24 %. Zjištěná hodnota neodpovídá současnému vzrůstajícímu trendu výskytu sextingu mezi pubescenty, neboť dle provedených výzkumů např. spol. ESET software a Policií ČR, nebo výzkumného šetření: „Sexting a rizikové seznamování českých dětí v kyberprostoru,“ se hodnota pohybuje okolo 15 %. Na první pohled se může jevit, že výsledky jsou skutečně pozitivní, avšak nesmíme zapomenout na několik významných faktorů, podílejících se naměřené hodnotě 5, 24 %. Nejprve je nutné vzít v úvahu skutečnost, že žáci vyplňovali dotazník ve školním prostředí. Na výsledcích se mohla promítnout obava z dohledání odpovědí jednotlivých žáků, neboť přístup k vyplnění dotazníku byl podmíněn osobním přihlášením jednotlivce do systému. Navíc i žáky vnímaná nekonformita školního prostředí (viz VO2 praktické části - vnímaná míra spokojenosti se školním prostředím) mohla mít negativní význam k uvedení tendenčních odpovědí, zjišťující skutečný výskyt sextingu u žáků.

V rámci výzkumu bylo zkoumáno dobrovolné odesílání/sdílení vlastních fotografií, videa či textu/sdělení. Nebylo zde zahrnuto sextingové jednání, ke kterému byl žák donucen jinou osobou. Výzkumná zpráva: „Sexting jako rizikové seznamování českých dětí v kyberprostoru“ uvádí, že až 7 % žáků bylo donuceno odeslat vlastní sextingový materiál jiné osobě.

Na celkových výsledcích rovněž může mít svůj podíl i věková struktura výzkumného souboru. Tato se pohybovala v rozmezí 11. – 17. let. Obecně dle výzkumné zprávy: „Sexting u českých dětí“ lze říci, že s přibývajícím věkem roste i počet dětí realizujících sexting. K výzkumnému souboru je nutno ještě podotknout, že v rámci předkládané práce byl výběr záměrný. Město Rožnov pod Radhoštěm se řadí mezi tzv. silné regiony. To znamená, že vybrané hodnoty se pohybují na velmi příznivé úrovni, a proto mohla být zjištěná hodnota míry výskytu sextingu ovlivněna (např. ve srovnání s výzkumným souborem z tzv. slabšího regionu).

Dalším faktorem podílejícím se na výsledcích zjišťujících míru výskytu sextingu může být i samotné vědomí žáků o nebezpečnosti sextingových aktivit. Výzkumná zpráva: „Sexting v české a slovenské populaci“ uvádí, že až 70 % dětí, si sice uvědomuje nebezpečí sextingu, ale sexting přesto provozují.

Prostřednictvím druhé výzkumné otázky (VO2): „Jaká je vnímaná míra spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol?“, bylo výzkumným šetřením zjištěno, že míra vnímané spokojenosti ($M = 2, 29$) se pohybuje nepatrně pod průměrnou hodnotou ($M = 2, 5$), tj. pohybuje se ve spektru spíše pozitivního hodnocení školního prostředí. U chlapců dosahuje míra spokojenosti se školním prostředím nižší hodnoty ($M = 2, 22$) než u dívek ($M = 2, 37$).

V rámci zjišťování míry vnímané spokojenosti se školním prostředím byla oblast školního prostředí tematicky rozčleněna do jednotlivých dílčích oblastí (faktorů): 1. celková spokojenost se školou, 2. úspěch a příležitost, 3. negativní prožívání, 4. vztah učitel - žák, 5. školní status, 6. formování identity a 7. interakce s vrstevníky. Zároveň tyto oblasti (faktory) tvoří dílčí výzkumné otázky: VO2.1 - VO2.7.

Vyjádření vnímané míry spokojenosti žáků 2. stupňů základních škol se školním prostředím ($M = 2, 29$), byť se statisticky pohybuje v pozitivním spektru hodnocení ($M < 2, 5$), napovídá o jistých rezervách v nastavených procesech a systémech utvářející školní prostředí na vybraných druhých stupních základních škol.

Nejvyšších průměrných hodnot dosáhla oblast zjišťující celkovou spokojenost se školou ($M = 2, 59$), ve které žáci vyjádřili spíše nespokojenost se školním prostředím, nabídkou učiva a vstřícností školy k samotným žákům. Lze podotknout, že pokud se hodnoty přibližují více k negativním hodnotám, nemotivuje školní prostředí žáky k učení a způsobilému chování.

Statisticky nižší průměrné hodnoty dosáhla oblast zjišťující míru vnímané spokojenosti žáků se svým školním statutem ($M = 2, 46$). Naměřenou hodnotu svým významem (matematicky) lze zařadit do pozitivního spektra hodnocení, je mírně pod průměrem ($M = 2, 5$) spokojenosti se školním prostředím. Vypovídá u žáků o vnímání své pozice a svého významu ve školním prostředí. Proto posilováním pozitivního hodnocení žáků lze dosáhnout kladného vnímání své pozice ve školním prostředí s uvědoměním hodnoty vlastní osoby.

Téměř shodné průměrné hodnoty dosáhla oblast zjišťující vnímanou míru spokojenosti s prožívaným úspěchem a příležitosti ve školním prostředí ($M = 2, 42$). Tato oblast úzce souvisí s vnímáním své pozice a významu ve školním prostředí, tj. školním statutem ($M = 2, 46$). Zjištěnou hodnotou vnímaného úspěchu a příležitosti, žáci tak upozornili, jak vnímají vlastní postavení v procesech vzdělávání a šance, které v učení dostávají. S ohledem na dosažené hodnoty nelze hovořit o školním prostředí, jenž by zjevně pozitivně stimulovalo žáky k učení.

Průměrná hodnota zjišťující vnímanou míru spokojenosti ve školním prostředí při formování identity ($M = 2, 30$) nedosáhla výrazné změny oproti předchozím hodnotám v jiných oblastech školního prostředí. Tato oblast je významná, neboť vyjadřuje postoje žáků k rozvoji smýšlení o sobě samých. V případě dosažení nižších hodnot lze hovořit o pozitivním vnímání příležitosti pro osobní rozvoj, které jim školní prostředí nabízí. Dívky v této oblasti dosáhly výrazně vyšší průměrné hodnoty ($M = 2, 40$) oproti chlapcům ($M = 2, 19$), ve srovnání dle pohlaví s ostatními oblastmi školního prostředí.

Při zjištění vnímané míry spokojenosti ve vztahu učitel - žák bylo dosaženo průměrné hodnoty ($M = 2, 23$). Také oblast vztahu učitele a žáka nabízí školám prostor k dosažení pozitivnějších výsledků. Kvalita vztahu mezi aktéry vzdělávacího procesu je významná, neboť ovlivňuje úspěšnost žáků při vzdělávání. Dosažením pozitivních hodnot vyjadřují žáci podporu učitelům, avšak dle zjištěných výsledků se netěší výrazné podpoře svých žáků.

V oblasti negativního prožívání byla dosažena průměrná hodnota ($M = 2, 22$). Hodnotu negativního prožívání školního prostředí lze vyjádřit pocitem osamělosti a nespravedlivého přístupu učitele. Oproti jiným oblastem tvořící školní prostředí jsou otázky koncipovány opačně, tj. záporně. S ohledem na zjištěné výsledky nevnímají žáci zjevně školní prostředí jako prostor, kde by se cítili dobře a bezpečně. Překlopení průměrné hodnoty do negativního spektra znamená zvýšenou hladinu negativního prožívání, a tedy snížení motivace k učení. V této oblasti je rozdíl v průměrných hodnotách mezi dívkami a chlapci nejmenší, v porovnání s jinými oblastmi školního prostředí.

Nejnižších průměrných hodnot dosáhla oblast zjišťující míru vnímané spokojenosti se sociálním začleněním ve vrstevnických skupinách ($M = 1, 74$). Oproti jiným oblastem utvářející školní prostředí, žáci vyjádřili výrazně pozitivně své vnímání se začleněním do neformálních aktivit a vrstevnických skupin ve škole. Lze se domnívat, že vztahy mezi žáky jsou na dobré úrovni. Dosažená hodnota naznačuje dobrý pocit žáků s vlastním začleněním do neformálních školních skupin, což může být základem pro případnou intervenci i v ostatních oblastech školního prostředí. Žáci v této oblasti školního prostředí provádějí činnosti, které je těší a poskytují inspiraci. Pokud se však hodnoty překlápějí do negativního spektra ($M > 2, 5$), stává se vytěšňování z vrstevnických skupin rizikovým v chování těchto žáků.

Výsledky hodnocení vnímané míry spokojenosti se školním prostředím žáky 2. stupně základních škol lze hodnotit spíše kladně ($2, 29 < 2, 5$), neboť průměrné hodnocení jednotlivých oblastí školního prostředí se nachází v mírně pozitivním spektru hodnocení. Zjištěná hodnota může budovat umírněnou dávku optimismu a být příslibem do budoucna,

zejména např. ve srovnání s výsledky PISA 2015. Žáci ve výzkumném šetření vyjádřili spíše nespokojenost se školou, což Českou republiku zařadilo až na nelichotivou 36. pozici z celkového počtu 47 zemí.

Na základě třetí výzkumné otázky (VO3): „Zda existuje souvislost mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol?“, jsme stanovili hypotézu (H1), kterou jsme ověřovali, zda existuje souvislost mezi zkoumanými jevy. Vycházeli jsme z předpokladu, že existuje souvislost mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím. Stanovená hypotéza (H1) prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu byla potvrzena. Byla prokázána kladná korelace mezi proměnnými ($r = 0,14$, $p < 0,05$). Kladná korelace znamená, že zvyšováním hodnot jedné proměnné se zvyšují i hodnoty druhé proměnné.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá poměrně novým, nebezpečným a rychle se rozvíjejícím fenoménem současnosti, sextingem. Jedná se o rizikovou formu chování, která zcela jistě svým interdisciplinárním charakterem a variabilitou zasluhuje neustálou pozornost. Na její závažnosti nic nemění fakt, zda se vyskytuje izolovaně či ve spojení s jinými, neméně nebezpečnými jevy vyskytující se v kyberprostoru, jako je např. kybergrooming, či kyberstalking apod. V krajních případech může sexting působit na jedince až destruktivně, ale paradoxně jeho obliba stoupá v posledních letech napříč věkovými skupinami.

V teoretické části jsme s ohledem na cíl práce nejprve vymezili specifické vývojové aspekty pubescentů, popsali teoretická východiska rizikového chování. Následně jsme se věnovali sextingu z různých úhlů pohledu, sexting jsme zařadili do systému rizikového chování a v souvislosti s tímto, jsme představili výsledky dosavadních domácích a zahraničních výzkumných šetření, mapujících oblast sextingu. Rovněž se v teoretické části zabýváme vymezením a významem školy a školního prostředí v životě dětí.

Praktická část se věnuje vlastnímu výzkumnému šetření, ve kterém jsme zjišťovali míru výskytu sextingu u žáků 2. stupně vybraných škol, a také zda existuje souvislost mezi mírou výskytu sextingu a vnímanou mírou spokojenosti se školním prostředím u těchto žáků. Před samotnou korelací jsme zjišťovali i vnímanou míru spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně základních škol. Školní prostředí bylo rozčleněno pro přehlednost do jednotlivých oblastí.

Výsledky výzkumného šetření odhalily nejen minimální míru výskytu sextingu mezi žáky 2. stupně vybraných základních škol, což je zcela jistě považováno za pozitivní zjištění, ale i určitou míru spokojenosti žáků se školním prostředím. Naměřená hodnota spokojenosti se školním prostředím se totiž pohybuje pouze nepatrně pod hladinou průměru, což úplně nesevďčí o adekvátně nastavených systémech a procesech utvářejících školní prostředí. Také jsme prostřednictvím korelačního koeficientu zjišťovali těsnost vztahu sextingu a školního prostředí. Jeho hodnota se výrazně přiblížila k nule, což svědčí o slabém vztahu. Výsledky jsou významné jen v kontextu s designem provedeného výzkumu, nikoli zobecnitelné na celou populaci žáků 2. stupně základních škol.

Protože aktéry sextingu mohou být a jsou i děti školou povinné, považuje zejména s ohledem na jejich vývojové charakteristiky, sexting za potenciálně rizikový. Je proto nutné se

sextingem jako rizikovým jevem permanentně pracovat v rámci preventivních aktivit nejen v rodině, ale i ve školním prostředí.

Jsme přesvědčeni, že výzkumné šetření provedené v oblasti sextingových aktivit žáků 2. stupně základních škol je přínosné a inspirativní. Nabízí určitou perspektivu mapující nejen samotný výskyt sextingu, ale i jeho případnou souvislost se školním prostředím, významného faktoru v socializaci dítěte. Nejen v kontextu předkládané práce doporučujeme problematiku sextingu i nadále zkoumat. Efektivní ochrana dětí a mládeže před nebezpečným užíváním komunikačních technologií se neobejde bez reálných dat a poznatků z prostředí, ve kterém se vyskytuje. Aktivní přístup a účinně nastavený systém prevence jsou výchozími atributy směřujícími k eliminaci rizikového chování v kyberprostoru.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANASTASSIOU, Andrea, 2017. *Sexting and Young People: A Review of the Qualitative Literature*. [online]. 2017. [cit. 2023-02-18]. Dostupné z: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2951&context=tqr>.

BENOTSCH, Erik, Daniel SNIPES, Aron MARTIN a Sheana BULL, 2013. *Sexting, substance use, and sexual risk behavior in young adults*. [online]. 2013. [cit. 2023-02-18]. Dostupné z: https://www.academia.edu/78627547/Sexting_Substance_Use_and_Sexual_Risk_Behavior_in_Young_Adults.

BROWN, David, 2003. *Learner-centered conditions that ensure students' success in learning*. *Eduction*. [online]. 2003. [cit. 2023-02-18]. Dostupné z: <https://projectinnovationaustin.com/>.

CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4033-1.

CALVERT, Clay, 2014. *Sex, Cell Phones, Privacy, and the First Amendment*. *Commlaw Conspectus*. [online]. 2009. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: <https://scholarship.law.edu/commlaw/vol18/iss1/3>.

COLENBRANDER, Antonius, 2016. *Always a step ahead: The process of handling escalated sexting: An explanatory study of intervention and prevention actors and measures handling escalated sexting*. [online]. 2016. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/ba5e/5ab4094e4dfef927fe8640e58c031b1115e5.pdf>.

ČECH, Tomáš, 2015. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování II*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK. ISBN 978-80-7422-393-8.

ČESKÁ TELEVIZE, 2020. *V síti*. In: ČT24 [online]. 2020. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: www.vsitifilm.cz.

DAKE, Joseph, James PRICE, Lauren MAZIARZ a Britney WARD, 2012. *American Journal of Sexuality Education* [online]. 2012. [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/15546128.2012.650959>.

DIVÍNOVÁ, Radana, 2005. *Cybersex: forma internetové komunikace*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-636-8.

DOLEJŠ, Martin a Miroslav OREL, 2017. *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5252-4.

DOLEJŠ, Martin, Ondřej SKOPAL a Jaroslava SUCHÁ, 2014. *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4181-8.

DOLEJŠ, Martin, 2010. *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2642-6.

DONOVAN, John E., Richard JESSOR a Frances M., COSTA, 1991. *Adolescent health behavior and conventionality-unconventionality: An extension of problem-behavior theory*. [online]. 2014. [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/21130142_Adolescent_health_behavior_and_conventionality-unconventionality_An_extension_of_Problem-Behavior_Theory.

DÖRINGOVÁ Eva, 2014. *Consensual sexting among adolescents: Risk prevention through abstinence education or safer sexting?* [online]. 2014. [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/public/journals/67/articles/PDFdata/Doring_2014_appendix.pdf.

DRYFOOS, Joy, 1990. *Adolescents at Risk: Prevalence and Prevention*. New York: Oxford University Press.

DUNOVSKÝ, Jiří, Zdeněk DYTRYCH a Zdeněk MATĚJČEK, 1995. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě a Dětské krizové centrum*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-192-5.

E-BEZPEČÍ, 2014. *Výzkum rizikového chování českých dětí v prostředí internetu*. [online]. 2014. [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/tiskove-zpravy/826-sid2014>.

ERIKSON, Erik H., 2002. *Dětství a společnost*. Praha: Argo. ISBN 80-72-03-3-80-8.

LSE (School of Economics and Political Science), 2023. *EU Kids Online – Reports and findings*. [online]. 2020. [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online>.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. české vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GORDON-MESSER, Deborah, Jose ARTURO BAUERMEISTER, Alison GRODZINSKI a Marc ZIMMERMAN, 2013. Sexting among young adults. [online]. 2013. [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23427782/>.

GRECMANOVÁ, Helena, 2004. *Vliv prostředí školy na její klima*. [online]. 2004. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html>.

GRODZINSKI Alison a Marc ZIMMERMAN, 2013. *Sexting Among Young Adults*. [online]. 2013. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23299018/>.

HAMANOVÁ, Jana a Pavla HELLEROVÁ, 2000. *Syndrom rizikového chování v dospívání*. 1. část. Praha: Triton. ISSN 0069-2328.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.

HINDUJA, Sammer a Justin PATCHIN, 2010. *Sexting: A Brief Guide for Educators*. [online]. 2018. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://cyberbullying.org/sexting-research-summary.pdf>.

Hinduja, Sammer, a Justin PATCHIN, 2008. *Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization*. [online]. 2008. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>.

HOUCK, Christopher, David BARKER, Christie RIZZO, Eva HANCOCK, Alicia NORTON a Larry BROWN, 2014. *Sexting and Sexual Behavior in At-Risk Adolescents*. [online]. 2014. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/259607216_Sexting_and_Sexual_Behavior_in_At-Risk_Adolescents.

HRABAL, Vladimír, 1991. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0319-5.

HRČKA, Michal, 2001. *Sociální deviace*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-68-0.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

CHRÁSKA, Miroslav, 2006. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1367-1.

IDNES, 1999 - 2023. *Muž přiměl dívky k tvorbě pornografických snímků, vyvázl s podmínkou*. [online]. 2022. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zlin/zpravy/patrik-krajicek-pornografie-zneuziti-nezletile-divky.A220718_133536_zlin-zpravy_ppr.

INTERNETEM Bezpečně, 2018. *Internetem bezpečně*. [online]. 2018. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.internetembezpecne.cz/internetem-bezpecne/rizika-online-komunikace/sexting/>.

JESSOR, Richard, 2008. *Description versus explanation in cross-national research on adolescence*. [online]. 2008. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.09.010>.

JESSOR, Richard, John Edward DONOVAN a Frances Marie COSTA, 1991. *Beyond adolescence: problem behavior and young adult development*. Cambridge: University Press. ISBN 0521394171.

JESSOR, Richard a Shirley L. JESSOR, 1977. *Problem Behavior and Psychological Development: A Longitudinal Study of Youth*. [online]. 2023. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://academic.oup.com/sw/article-abstract/24/2/172/1910935>.

JESSOR, Richard, Jill VAN DEN BOS, Judith VANDERRY, Frances COSTA a Mark TURBIN, 1995. *Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change*. [online]. 2023. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.6.923>.

JEŽEK Stanislav, 2003. *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD. ISBN 8086633136.

JOLICOEUR Miranda a Edwin ZEDLEWSKI, 2010. *Much Ado About Sexting*. [online]. 2010. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/230795.pdf>.

JONÁŠOVÁ, Iveta, 2015. *Příloha č. 18. Rizikové sexuální chování*. Čj.: MSMT-1999/2015. [online]. 2015. © MŠMT, 2013 - 2023. [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Priloha_18_Rizikove_sexualni_chovani.doc.

KON, Igor, Seminovič, 1988. *Hledání vlastního já*. 1. vydání. Praha: Svoboda. ISBN 25-093-88.

KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI, 2014. *Výzkum rizikového chování českých dětí v prostředí internetu*. [online]. 2014. © Centrum PRVoK PdF, Univerzita Palackého v Olomouci, O2 Czech Republic. [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://www.ebezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/61-vyzkum-rizi>.

KOPECKÝ, Kamil, René SZOTKOWSKI a Veronika KREJČÍ, 2015. *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4861-9.

KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI, 2017. *Sexting a rizikové seznamování českých dětí v kyberprostoru*. [online]. 2017. © Centrum PRVoK PdF, Univerzita Palackého v Olomouci, O2 Czech Republic [cit. 2023. 04. 05]. Dostupné z: https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/doc_download/96.

KOPECKÝ, Kamil, 2010. *Kybergrooming, nebezpečí kyberprostoru (studie)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-254-7573-7.

KOPECKÝ, Kamil, 2012. *Sexting among Czech preadolescents and adolescents. New Educational Review*. [online]. 2012. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84864819528&partnerID=tZOtx3y1>.

KOPECKÝ, Kamil, 2015. *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4861-9.

KOPECKÝ, Kamil, René SZOTKOWSKI a Veronika KREJČÍ, 2012. *Nebezpečí internetové komunikace III*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3087-4.

KOPECKÝ, Kamil, René SZOTKOWSKI a Veronika KREJČÍ, 2013. *Nebezpečí internetové komunikace IV*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3911-2.

KOUDELKOVÁ, Anna, 1995. *Psychologické otázky delikvence*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-7187-022-6.

KOŽENÝ, Jiří, Ladislav CSÉMY a Lýdie TIŠANSKÁ, 2006. *Atributy sklonu ke kouření u patnáctiletých adolescentů*. Praha: Československá akademie věd. ISSN 0009-062X.

- KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-551-2.
- KUJA, Jindřich a Jiří FLODER, 1998. *Etopedie*. PF UP Olomouc.
- LABÁTH, Vladimír, 2001. *Riziková mládež: možnosti potencionálních změn*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-66-4.
- LANG, Vladimír, 2006. *Analýza rizikových forem chování mladistvých*. [online]. 2006. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/adao4/?zoomy_is=1.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, Josef, 1991. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl. vyd. Praha: Avicenum. ISBN 80-201-0098-7.
- MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK, 2012. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- MARTANOVÁ, Veronika, Barbara JANÍKOVÁ a Tereza DANĚČKOVÁ, 2007. *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-254-0525-3.
- MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ, 2003. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-771-x.
- MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ, 2003. *Mládež a delikvence: [možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 80-7178-771-x.
- MEEUS, Wim, 2011. *The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research*. *Journal of Research on Adolescence*. [online]. 2011. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x>.
- MIOVSKÝ, Michal, 2010. *Historie a současnost pojetí primární prevence rizikového chování v České republice*. In: MIOVSKÝ, Michal et. al. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MIOVSKÝ, Michal, 2012. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Togga. ISBN 978-80-87258-89-7.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ a Jana ZAPLETALOVÁ, 2015. *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-392-1.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Lenka ČABLOVÁ, Michaela VESELÁ a Jana ZAPLETALOVÁ, 2012. *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Praha: Lidové noviny. ISBN 978-80-7422-397-6.

MORELLI, Mara, BIANCHI, Dora., Roberto BAIOTTO, Lina PEZZUTI a Antonio CHIRUMBOLO, 2016. *Sexting, psychological distress and dating violence among adolescents and young adults*. [online]. 2016. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: <http://www.psicothema.com/pdf/4303.pdf>.

MŠMT, 2013 – 2023. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. [online]. © MŠMT, 2013 - 2023. [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

MŠMT, 2016. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. Čj.: MSMT-21149/2016. [online]. 2016. © MŠMT, 2013 - 2023. [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

MŠMT, 2019 – 2027. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027*. [online]. 2019. © MŠMT, 2019 – 2027. [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf.

MŠMT, 2010. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Čj.: MSMT-21291/2010-28. [online]. 2010. © MŠMT, 2013 – 2023. [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-k-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-1>.

MULDOON, Orla, Therese, 2000. *A longitudinal study*. [online]. 2017. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1057610X.2017.1338051>.

O'CONNELL, Rachel, 2003. *A Typology of Cyber Sexploitation and Online Grooming Practices*. [online]. 2003. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Society/documents/2003/07/24/Netpaedoreport.pdf>.

OLWEUS, Dan, 1993. *Bullying at school. Knowledge base and an effective intervention program*. [online]. 1994. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/102538239400100>.

OROSOVÁ, Olga a Ferdinand SALONNA, 2003. *Percipovanie školy, učenia sa a prevencie drogových závislosti – protektívny/rizikový faktor v prevenci drogových závislosti*. Praha: Československá psychologie. ISSN 0009-062X.

PAYNE, Jan, 2005. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-657-0.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-146-0.

POLICIE ČR, 2023. *Nebezpečné pronásledování (stalking)*. [online]. 2023. © Policie ČR, 2023. [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/pomoc-obetem-tc-nebezpecne-pronasledovani-stalking.aspx>.

POLICIE ČR, 2023. *SayNo! - Celoevropská kampaň proti zneužívání dětí*. [online]. 2023. © Police ČR, 2023. [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/sayno-celoevropska-kampan-proti-internetovemu-sexualnimu-natlaku-a-vydirani-deti-rekni-ne.aspx>.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071787728.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1997. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada. ISBN 80-7169-512-2.

ŘÍČAN, Pavel, 2004. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.

SALEH, Fabian, Albert GRUDZINSKAS a Abigail JUDGE, 2014. *Adolescent Sexual Behavior in the digital Age: considerations for Clinicians, Legal Professionals and educators*. New York: Oxford University Press. ISBN 9780199945597.

SEXTING.CZ, 2008 – 2013. *Riziko zvané sexting*. [online]. 2010. © Projekt E-Bezpečí [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: <http://sexting.cz/>.

VAN DER HOF Simone, 2011. *No Child's Play: Online Data Protection for Children, Minding Minors Wandering the Web*. [online]. 2011. [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2202/1944-2866.1121>.

SMĚRNICE EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY 2011/92/EU ze dne 13. prosince 2011. [online]. 2012. [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2012:026:0001:0021:CS:PDF>.

SORLIE Mari-Anne a Terje OGDEN, 2007. *Immediate Impacts of PALS: A school-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school*. [online]. 2007. [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830701576581>.

STREICHMAN, Justin, 2009. *What is sexting?* [online]. 2009. [cit. 2023-03-24]. Dostupné z: <http://www.examiner.com/mental-health-education-in-phoenix/what-is-sexting>.

SZOTKOWSKI, René a Kamil KOPECKÝ, 2018. *Kyberšikana a další druhy online agrese zaměřené na učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5334-7.

SZOTKOWSKI, René, 2020. *Sexting u českých dětí*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5793-2.

ŠÍRŮČEK, Jan, Michaela ŠÍRŮČKOVÁ a Petr MACEK, 2007. *Sociální opora rodičů a vrstevníků a její význam pro rozvoj rizikového chování v adolescenci*. Praha: ČSAV. ISSN 0009-062X.

ŠÍRŮČKOVÁ, Michaela, 2009. *Psychosociální souvislosti rizikového chování v adolescenci: role vrstevnických a rodinných vztahů*. [online]. 2009. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/zfo3pq>.

ŠÍRŮČKOVÁ, Michaela, 2010. *Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti*. In: MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ a Petr NOVÁK, ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN. ISBN 978-80-87258-47-7.

ŠMAHEL, David, 2003. *Psychologie a internet: děti dospělými, dospělí dětmi*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-360-1.

TEMPLE, Meredith a Shelley WALKER, 2013. *Sexting: Young Women's and Men's Views on Its Nature and Origins*. [online]. 2013. [cit. 2023-03-22]. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.01.026>.

THE ATLANTIC, 2022. *Shadowland*. [online]. 2022. [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: <https://www.theatlantic.com/national/archive/2011/06/brief-history-sexting/351598/>.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2006. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-978-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VOJTOVÁ, Věra a Petr FUČÍK, 2012. *Předcházení problémům v chování žáků*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-66-8.

VYHLÁŠKA č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky. [online]. 2005. [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4709>.

WALKER, Shelley, Lena SANCI, a Meredith TEMPLE-SMITH, 2013. *Sexting: Young women's and men's views on its nature and origins*. [online]. 2013. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(13\)00085-2/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(13)00085-2/fulltext).

WALRAVE, Michael, Joris Van OUYTSEL, Koen PONNET a Jeff TEMPLE, 2018. *Sexting: Motives and Risk in Online Sexual Self-Presentation*. 1. ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan. ISBN 978-3-319-71882-8.

WEBSTER, Stephen, Julia DAVIDSON, Antonia BIFULCO, Vincenzo CARETTI, Thierry PHAM, Julie GROVE-HILLS, Caroline TURLEY a Giuseppe CRAPARO, 2012. *Final Report – European Online Grooming Project*. [online]. 2012. [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: <https://europeanonlinegroomingproject.com/wp-content/file-uploads/European-Online-Grooming-Project-Executive-Summary.pdf>.

WOLAK, Janis a David FINKELHOR, 2011. *Sexting: A Typology*. [online]. 2011. [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: <https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1047&context=ccrc>.

ZÁKON č. 40/2009 Sb., *trestní zákoník*. In: Sbírka zákonů České republiky. [online]. 2009. [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=40&r=2009>.

ZÁKON č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*. In: Sbírka zákonů České republiky. [online]. 2004. [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>.

ZÁKON č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*. In: Sbírka zákonů České republiky. [online]. 2004. [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?r=2004&cz=563>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cit.	citované dílo
et al.	a kolektiv
H	hypotéza
M	aritmetický průměr
N	počet
např.	například
popř.	popřípadě
PRVoK	Centrum prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
s.	strana
SD	směrodatná odchylka
SMS	Short Message Service
tj.	to jako
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaně
VO	výzkumná otázka
ZŠ	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Teorie problémového chování.....	20
Obrázek 2: Koordinace prevence rizikového chování ve školství.....	37

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Celkový počet studujících na ZŠ	50
Tabulka 2: Míra výskytu sextingu u žáků 2. stupně ZŠ dle pohlaví.....	55
Tabulka 3: Míra výskytu sextingu u žáků 2. stupně ZŠ dle způsobu realizace	56
Tabulka 4: Vnímaná míra spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně ZŠ.....	57
Tabulka 5: Vnímaná míra spokojenosti se školním prostředím dle oblastí (faktorů).....	58
Tabulka 6: Korelace sextingu a spokojenosti se školním prostředím.....	61

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Věk respondentů.....	50
Graf 2: Pohlaví respondentů	51
Graf 3: Míra výskytu sextingu u žáků 2. stupně ZŠ	55
Graf 4: Vnímaná míra spokojenosti se školním prostředím	57
Graf 5: Korelace sextingu a spokojenosti se školním prostředím u žáků 2. stupně ZŠ.....	62

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milé dívky, milí chlapci,

Jmenuji se Zdeněk a jsem studentem 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který bude zdrojem dat pro diplomovou práci na téma: „Sexting jako rizikové chování žáků 2. stupně základních škol“. Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplnění Vám nezabere více než 25 minut.

Předem Vám děkuji za čas, ochotu a trpělivost při vyplnění dotazníku.

1. Jakého jste pohlaví?

dívka x chlapec

2. Kolik je Vám let?

11 x 12 x 13 x 14 x 15 x 16 x 17

Následující výroky dle své zkušenosti ohodnot' na škále 1-4

1 - nikdy, 2 - zřídka, 3 - občas, 4 – často

POZN. 1

Nikdy – v žádném případě

Zřídka – párkrát, ojediněle, v minimu případech

Občas – vícekrát, příležitostně, ve více případech

Často – mnohokrát, obvykle, opakovaně

POZN. 2

Intimní – sexuální, erotické, nahé nebo polonahé, vyzývavé, důvěrné

V prostředí virtuálních elektronických médií - zejména internetu, ...

3. odesílám vlastní intimní fotografie

4. sdílím vlastní intimní video

5. používám webkameru ke sdílení/odesílání vlastních intimních záběrů

6. odesílám vlastní text/sdělení s intimním obsahem

7. odesílám vlastní intimní video

8. sdílím vlastní intimní fotografie

Následující výroky dle své zkušenosti ohodnot' na škále 1-4

1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano, 3 - spíše ne, 4 - rozhodně ne

Škola je místo, ...

9. kde se rád/a učím.
10. kde učitelé naslouchají tomu, co říkám
11. kde se víc poznávám
12. kde se učitelé při vyučování zajímají o mé názory
13. kam skutečně rád/a chodím
14. kde si mě ostatní lidé váží
15. kde vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků
16. kde se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém
17. kde se cítím osaměle
18. kde vím, co po mě učitel požaduje
19. kde se těším na přestávku
20. kde mě učitelé nemají rádi
21. kde mám rád/a většinu předmětů
22. kde jsem se naučil/a brát ostatní takové, jací jsou
23. kde jsem často zvědavý/á
24. kde jsou učitelé spravedliví v hodnocení žáků
25. kde mi setkávání s jinými lidmi pomáhá porozumět sám/a sobě
26. kde mi učitel pomůže, když si nevím rady s úkolem
27. kde mám pocit, že jsem důležitý/á
28. kde mě spolužáci přibírají k různým hrám
29. kde jsem šťastný/á
30. kde mi učitelé dávají známky, které si zaslouhuji

31. kde mají žáci s postižením stejný respekt jako ostatní
32. kde zjišťuji, že učení je i legrace
33. kde učitelé některé žáky upřednostňují
34. kde vím o mnoha věcech, které dobře zvládám
35. kde mi učitelé nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím
36. kde je o přestávkách dobrá zábava
37. kde bývám spokojen/a s tím, co dělám
38. kde se učím rozumět spolužákům s jinými názory
39. kde mi učitelé pomáhají k dobrým výsledkům
40. kde si se spolužáky rádi povídáme
41. kde mi pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem
42. kde se toho hodně naučím
43. kde děláme s kamarády mnoho zajímavého i mimo výuku.