

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Role internetu v sexualitě dospívajících

Diplomová práce

Autor:	Bc. Lucie Bartoníčková
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Lucie Bartoníčková

Studium: P20P0027

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Role internetu v sexualitě dospívajících**

Název diplomové práce AJ: The role of the internet in adolescent sexuality

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zjistit, jakou roli hraje internet v sexualitě současných adolescentů. Teoretická část práce se zaměřuje na problematiku aktuální podoby sexuální výchovy ve škole i v rodině, akcentuje vstup internetu do této oblasti, a vymezuje současné adolescenty. Okrajově se věnuje také oblastem spojeným se sexuální výchovou – plánovaným rodičovstvím, sexuální identitou, sextingem apod. Výzkumné šetření bude realizováno kvalitativně s vybranou skupinou adolescentů formou rozhovorů a focus group.

BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá láska: O křehkosti lidských pout*. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2270-7.

BROWN, Jane D., Sarah KELLER a Susannah STEM. Sex, Sexuality, Sexting, and SexEd: Adolescents and the Media. *The Prevention Researcher*. Virginia, USA: Society for Prevention Research, 2009, 16(4), 12-16.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 3. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

KLUSÁKOVÁ, Veronika. Mezi dětstvím a dospělostí, identitou a performancí: K možnostem konceptualizace fenoménu tomboye. *Gender a výzkum / Gender and Research*, 2012, 70-76.

LACINOVÁ, Lenka a Petr MACEK. *Vztahy v dospívání*. Brno: Masarykova Univerzita, 2013. ISBN 978-80-87474-46-4.

MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

PŠENIČKA, Oldřich. *Sexuální výchova v rodině: radost být matkou a také otcem*. 2., dopl. vyd. Pardubice: Hnutí rodina, 1995. ISBN 80-901524-3-0.

TROJAN, Ondřej. *Jak mluvit s dětmi o sexu: Rádce pro rodiče a učitele*. Praha: Nakladatelství Fragment, 2009. ISBN 978-80-253-0833-2.

WEISS, Petr a Hana FIFKOVÁ. Poruchy pohlavní identity v dětství a dospívání. *Pediatric pro praxi*. Praha: Sexuologický ústav 1. LF UK a VFN, 2010, 11(3), 174-176.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Lucie Křivánková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.1.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hořicích dne

Bc. Lucie Bartoníčková

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Dne:

Podpis:

Poděkování

Děkuji Mgr. et Mgr. Petře Ambrožové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování rad a cenných připomínek, které mi pomohly při jejím zpracování.

Anotace

BARTONÍČKOVÁ, Lucie. Role internetu v sexualitě dospívajících. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 73 s. Diplomová práce.

Diplomová práce s názvem „Role internetu v sexualitě dospívajících“ akcentuje vstup internetu, jakožto komunikačního nástroje s neomezeným zdrojem informací, do sexuální výchovy dospívajících v kontrastu se sexuální výchovou v rodinách a ve školách. V teoretické části seznámí čtenáře s obsahem lidské sexuality a nastíní problematiku s ní spojenou, dále se zabývá vymezením výchovy, socializace a sexuální výchovy, na což naváže v kontextu adolescence a vrstevnických vztahů. Věnuje se internetu a jeho vlivu na formování lidské osobnosti, sociálním sítím, specifikům virtuální komunikace a tomu, jak se promítá do lidského chování, jednání a interpersonálních vztahů. Také se vyjadřuje k rizikovému sexuálnímu chování v prostředí internetu. V rámci empirické části je představen tematický kvalitativní výzkum, kde byla aplikována metoda strukturovaných i polostrukturovaných rozhovorů a focus group.

Klíčová slova: sexualita, adolescence, sexuální výchova, internet, rizikové sexuální chování

Annotation

BARTONÍČKOVÁ, Lucie. The role of the internet in adolescent sexuality. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2022, 73 pp. Diploma Degree Thesis.

The diploma thesis called „The role of the Internet in adolescent sexuality“ accentuates the admission of the Internet as a communication medium and an infinite source of information to sex education of adolescents in contrast to the sex education taught in families and schools. In the theoretical part, the thesis familiarizes the reader with the content of human sexuality and outlines the problems pertaining to it, then it deals with demarcation of education, socialization and sex education in particular in context of adolescence and peer relationships. It focuses on the Internet and its impact on the human personality formation, social media, virtual communication specifics and how it shows in the human behaviour, interaction and interpersonal relationships. It is also concerned with unsafe sexual behaviour in cyberspace. The empirical part presents relevant qualitative research, which applied the method of structured and semi-structured dialogs and focus groups.

Keywords: sexuality, adolescence, sex education, internet, risks sexual behaviour

Obsah

Úvod.....	9
1 Sexualita.....	11
2 Sexuální výchova.....	17
2.1 Socializace a výchova	17
2.2 Sexuální výchova jako složka výchovy globální	18
2.2.1 Sexuální výchova v rodině.....	19
2.2.2 Sexuální výchova ve škole.....	20
3 Adolescence	24
3.1 Vrstevnické, přátelské a partnerské vztahy v kontextu vytváření sexuální identity	26
4 Internet.....	29
4.1 Vliv médií na formování osobnosti.....	32
4.2 Kybervztahy	34
5 Rizika v kyberprostoru.....	36
5.1 Problematika prevence rizik v kyberprostoru v rodinách a ve školách	39
5.2 Příklady institucí a projektů zaměřených na prevenci rizik v kyberprostoru...	41
6 Empirické šetření	43
6.1 Metodologie	43
6.2 Popis informátorů a výzkumného terénu	44
6.3 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	46
6.4 Analýza výsledků	47
6.5 Náměty pro praxi.....	59
6.6 Limity výzkumu	60
Závěr	61
Seznam použité literatury	63
Seznam internetových zdrojů.....	71
Seznam použitých tabulek	74
Seznam příloh	75

Úvod

V této diplomové práci se budeme zabývat, jak z názvu vyplývá, jakou roli má internet na formování sexuality u dospívajících. Internet se stal běžnou součástí života lidské populace a kromě toho, že je zprostředkovatelem informací, je to i virtuální prostor pro setkávání, komunikaci, udržování mezilidských vztahů a nabytí roli výchovného a socializačního, a tedy i sexuálně socializačního nástroje. Objevují se zde dva problematické protipóly, kterými jsou na jedné straně nekompetentní dospělí, kteří mají problém s ovládnutím informačních technologií, a na druhé straně tu jsou děti a dospívající, kteří jsou zdatnější v ovládnutí informačních technologií, ale nemají schopnost samostatně porozumět a pracovat s mediálním obsahem tak, aby to bylo bezpečné. V období dospívání jsou mimo rodinu a školu významnou výchovnou autoritou právě vrstevnické a přátelské vztahy, ve kterých se formuje lidská sexualita. S nástupem postmoderní doby se lidský život přenáší do virtuálního prostředí, právě společně i s udržováním a navazováním vztahů a dalších souvisejících jevů. V návaznosti na to se také rozvíjí problematika online rizikového sexuálního chování a jeho prevence je možná právě skrze sexuální výchovu. Pokud je sexuální výchova v rodině a ve škole nedostatečná, jedinci půjdou pravděpodobně cestou sebevzdělání, k čemuž využijí opět právě internet. V diplomové práci se nejprve uvedeme do tématu v rámci teoretické části s oporou o odbornou literaturu, kdy si vymezíme a definujeme jednotlivé pojmy. Zmíníme již provedené výzkumy, které souvisí s naší tematikou, potencionální důsledky sebevzdělávání sexuální výchovy na internetu a pobavíme se o problematikách sexuální výchovy v českém školství a v rodinách. Jak zjistíme, v celém tomto systému je spousta nepodchycených problémových ohnisek. Ty pramení z toho, že sexuální výchova vychází z celospolečenských zkušeností, které jsou neustále determinovány okolními faktory, přičemž jedním z nejsilněji působících faktorů jsou právě neustále se rozvíjející informační technologie a jejich integrace do života všech členů společnosti. V tom vidím i aktuálnost tématu, a tedy i motivaci pro jeho výběr k sepsání této závěrečné práce. Teoretickou část představuje pět hlavních kapitol, kdy si na začátku každé z nich vymezíme a vysvětlíme stěžejní termíny, kterými jsou sexualita, adolescence, internet, sexuální výchova a rizikové chování. V průběhu práce jsou jednotlivá témata propojována do souvislostí tak, abychom se v tématu orientovali, než přejdeme k části výzkumné. V rámci kapitoly o sexualitě se budeme zabývat jejími složkami, tedy sexuální a citovou orientací, sexuálním chováním a pohlavní identitou, přičemž narazíme na to,

jak se v průběhu společenského vývoje změnila perspektiva na pojetí sexuality. V kapitole o sexuální výchově si nejprve specifikujeme stěžejní termíny, kterými jsou výchova a socializace, a to z důvodu, že zdrojem sexuální výchovy jsou právě primární socializační a výchovní činitelé, tedy rodina, škola a v poslední době se jimi stávají i média. Následně si rozebereme největší problematická ohniska sexuální výchovy zprostředkované zmíněnými autoritami. Nelze opomenout vrstevnické, přátelské a partnerské vztahy, které, jak už jsme si zmiňovali, v období dospívání přebírají též roli výchovných autorit, na ty se zaměříme mimo jiné v samotné kapitole Adolescence. V předposlední a poslední kapitole teoretické části se budeme věnovat internetu, kybervztahům, rizikovému chování na internetu, jeho prevenci a problémům v ní. V rámci praktické části si představíme kvalitativní výzkum na vybraném vzorku dospívajících informátorů, který se zaměří na to, kdo je primárním realizátorem sexuální výchovy, jakým způsobem sexuální výchova u vybraných dospívajících probíhala či probíhá. Dále se zaměříme na to, s jakým sexuálním rizikovým chováním na internetu se naši informátoři setkali, a zda a jak ovlivnilo internetové virtuální prostředí jejich sexualitu.

1 Sexualita

Pro sexualitu neexistuje jednoznačná definice, která by pojmla její komplexnost. „*Formování sexuality je komplexní proces založený na biologických, psychologických a sociálních determinantách projevujících se ve vzájemné součinnosti*“ (Weiss, Fifková, 2010, s. 174). Sexualita „*je specifickou formou komunikace, zdrojem hlubokých emocí, faktorem organizujícím lidské chování a prožívání*“ (Hermanová, 2011, s. 5). Z pohledu biologického se pojí zejména se sexem, na který bylo v minulosti pohlíženo zejména jako prokreační nástroj (Janiš, 2005; Uzel, 2011), reprodukce „*[...] je též její primární funkcí*“ (Havlíček, Konečná, 2010, s. 74). Postupným vývojem společnosti ale začala vstupovat do popředí i emotivní stránka sexuality, která „*[...] se podílí na [...] pocitu štěstí, slasti, spokojenosti [...]*“ (Janiš, 2005, s. 7). Na sexualitu lze tedy pohlížet jako na základní lidskou vlastnost pro uspokojování potřeb (Burešová, 2017). „*V populárním pojetí sexuality se dosud uplatňuje koncepce »sexuálního pudu«, tedy představa, že sex je podobnou potřebou jako potrava nebo pití [...] a vyznačuje se puzením k uspokojení*“ (Zvěřina, Malina, 2002, s. 31). Je součástí lidské identity, je úzce spjata s lidským jednáním, zejména sexuálním chováním, lidským prožíváním a má subjektivní charakter (Havlíček, Konečná, 2010; Weiss, Fifková, 2010). Od zvířecí sexuality se ta lidská vyznačuje menší promiskuitou, lidé spíše inklinují k formalizovaným dlouhodobým vztahům (Havlíček, Konečná, 2010). Potenciál sexuality vychází z několika složek, jejich dělení se liší dle různých autorů a oborů jejich zaměření, nicméně v jejich obsahu se téměř shodují. Například Burešová (2017) zmiňuje tři složky, jimiž jsou sexuální identifikace, sexuální orientace a sexuální reakce a chování. Zvěřina a Malina (2002) je potom dělí na čtyři, přičemž kategorii sexuální reakce a chování rozděluje zvlášť na sexuální emoce a sexuální chování. Sloboda (2016) se shoduje v dělení na sexuální orientaci, sexuální chování, zbylé dvě složky definuje jako afektivitu neboli citovou orientaci a sexuální neboli genderovou identitu. Jednotlivé složky sexuality budou v práci následně vymezeny, přičemž výchozím členěním bude dělení dle Slobody. Než se tomu ale budeme věnovat, myslím, že je třeba vyzdvihnout kulturní podmíněnost sexuality. Každá společnost reguluje lidskou sexualitu tak, aby nenarušovala tamní mravy a normy, které vycházejí z ustálených kulturních vzorců dané společnosti (Fafejta, 2016). To je důvodem, proč se každá společnost liší v přístupu k určitým jevům spojeným se sexualitou, například k homosexualitě, transsexualitě či k polygamním vztahům (Havlíček, Konečná, 2010).

Sexuální orientaci lze definovat jako „[...] *fantazie, touhy a preference, které jsou převážně směřované k jedinci určitého pohlaví a jsou v průběhu života relativně stabilní*“ (Gonsiorek et al., 1995 in Havlíček, Konečná, 2010, s. 75). V minulosti bylo pohlaví chápáno jako univerzální biologická vlastnost, binární kategorie, kdy společnost byla dle pohlavních orgánů dělena pouze na muže a ženy (ČSÚ, 2016). Vycházelo se z toho, že sexuální orientace je spoluurčována „[...] *geneticky nebo prostřednictvím hormonů a vlastností formovaných epigeneticky, zevními vlivy*“ (Zvěřina, Malina, 2002, s. 25). Stejně, jako se měnil přístup společnosti k pojmání samotné sexuality, se v průběhu vývoje změnila perspektiva i na sexuální orientaci, velkou roli zde hrála právě kulturní podmíněnost. Malina a Zvěřina (2002) hovoří o normální sexuální orientaci, ta je vztažena na pohlavně dospělé jedince opačného pohlaví. V české kultuře dochází v 20. století k postupné změně perspektivy na další formy sexuální orientace, které byly do té doby ve společnosti jednoznačně popírány, pohlíželo se na ně jako na deviace,¹ podobně jako například na pedofilii (Sloboda, 2016) a byly trestně stíhány (Procházka, Graupner, [2022]). Etiologické poznatky o sexuální orientaci směřují k tomu, že je vrozenou vlastností, nelze se ji tedy naučit nebo vyléčit (Uzel, 2011). Pokud dnes budeme hovořit o variacích sexuální orientace, budeme popisovat primárně heterosexuálnost, homosexualitu či bisexualitu (Dragowski, Scharrón – del Tio, Sandigorsky, 2011). Proces veřejné sexuální identifikace s jinou, než heterosexuální orientací se nazývá coming out. Pro určení sexuální orientace se „[...] *velice často používají následující tři kategorie – afektivita, chování a (sebe)identifikace*“ (Sloboda, 2016, s. 17).

Citová orientace, jejímž synonymním označením je afektivita, je projevem sexuální orientace. Lze ji vysvětlit jako „[...] *schopnost zamilovat se do osoby stejného, jiného či obou pohlaví* [...]“ (Sloboda, 2016, s. 18). Oddělitelnost těchto dvou složek je nutná, i přesto, že v naší kultuře převládá názor o vzájemné propojenosti a podmíněnosti. Sloboda (2016) předkládá opět argumentaci spojenou s kulturními odlišnostmi. V zemích, kde je jiná než heterosexuální orientace stále tabuizovaným tématem, bývá tato orientace reflektována pouze na emocionální úrovni jedinců, nicméně její fyzické naplnění je potlačováno. V souvislosti s lidskými city hovoříme o konceptu lásky, tu můžeme popsat jako abstraktní, individuální koncept idealizovaného citu. „[...] *stojí*

¹ Sexuální úchylkou neboli deviací označujeme takové sexuální chování, které se vymyká společenským normám. V důsledku může být pro společnost jak neškodné, tak závažným trestným činem (Sloboda, 2016).

často vysoko na individuálních hodnotových žebříčcích, vstupuje do norem, jednání a přemýšlení lidí a do jejich sociálních interakcí“ (Sloboda, 2016, s. 21). Myers (2016) hovoří o lásce jako o biologickém imperativu, díky lásce se utváří vztahy, ve kterých se lidstvo rozmnožuje a zajišťuje si své přežití. Když pomineme biologické funkce lásky, lze o ní smýšlet jako o základním stavebním pilíři partnerských vztahů, přičemž její vnímání se v různých životních etapách liší (Sloboda, 2016).

Sexuálním chováním myslíme samotnou realizaci sexuálního aktu. Je indikátorem, ale nikoliv projevem, sexuální orientace, jelikož *se „[...] nerealizuje svobodně, ale především (nebo hlavně) podle podmínek, které předepisuje či dovoluje sociální prostředí“* (Sloboda, 2016, s. 22). Svou roli v sexuálním chování mají i biologické dispozice, nicméně v rámci kulturního prostředí a procesu učení dle kulturně modifikovaných nepsaných pravidel a norem člověk přejímá svou sexuální morálku. Sexuální morálka pod vlivem vnějšího prostředí napomáhá *„[...] v rámci psychosexuálního vývoje [...]“* k formování *„[...] pohlavní role, pohlavní identity [...]“* a přístupu k partnerským vztahům a díky sexuální morálce lidé mohou ovládat svůj sexuální pud (Weiss, Zvěřina, 2001, s. 13).

Nyní se dostáváme k tématu sexuální neboli genderové identity, nicméně nejprve se zaměříme na to, co identita je. Z psychologického pohledu je identita vrozená vlastnost, která je kultivována výchovou. Sociologický přístup upozorňuje potom na problém, kdy na jedné straně svou identitu lidé nějak vnímají a prožívají sami v sobě a na druhé straně je tato identita determinována kulturním prostředím. Vymezení identity je výsledkem identifikačního procesu. *„Identita [...] je něco, co se neustále přizpůsobuje a reprodukuje v kontextu situace [...], jak to symbolický rámec dané kultury dovolí [...]“* (Sloboda, 2016, s. 23). Je celkem složeným z jednotlivých dílčích identit osobnosti, kterou je i sexuální identita (Sloboda, 2016). Tu Zvěřina a Malina (2002; Weiss, Fifková, 2010) vysvětlují jako pocit ztotožnění (identifikaci) s ženským nebo mužským pohlavím, jejímž projevem je zaujetí odpovídající sociální role ve společnosti. Vzory pro jednotlivé role (sociální i sexuální) jsou dětem a dospívajícím zprostředkovány zejména rodinou, vrstevnickými skupinami, školou a médii. (Weiss, Fifková, 2010). Synonymicky se k sexuální identitě používá termín pohlavní identita, která označuje binární kategorii ženskou sexuální identitu (feminitu) a mužskou sexuální identitu (maskulinitu). Vzhledem k potřebám společnosti se dnes hovoří i o genderové identitě. Gender si lze vysvětlit jako sociálně konstruované pohlaví, které zahrnuje normy, chování a postoje

mužů i žen a jejich vztahy mezi sebou navzájem (WHO, © 2022). „*Gender je podíl maskulinity a feminity u dané osoby, [...]“* přičemž „*u mnoha lidí jsou přítomny obě tyto kvality*“ (Oakley, 2000, s. 122). Identita z pohledu sexuální identity je spojena s „*[...] vnímáním sebe sama coby bytosti sexuální, sexuálně citící, jednající a komunikující*“, z pohledu genderové identity jde „*[...] spíše [...] o sebepojetí na kontinuu mužství a ženství*“ (Sloboda, 2016, s. 25). Nutnost vymezení genderové identity vychází z požadavků naší kultury definovat mužství a ženství jako duální kategorii, nicméně existují lidé, kterým je po narození na základě pohlavních orgánů klasifikováno pohlaví na mužské nebo ženské, ale jejich vlastní sebepojetí je opačné. V souvislosti s očekáváním společnosti je feminita a maskulinita určována na základě pohlaví, jsou tak vytvářeny „*[...] genderové (rodové) stereotypy, tedy apriorní (předem stanovené představy o povahových rysech, způsobech chování a zvycích týkajících se rolí mužů a žen, maskulinity a feminity*“ (Weiss, Fifková, 2010, s. 175). U dětí a dospívajících, kteří nenaplnují očekávání genderových stereotypů, se hovoří o poruchách pohlavní identity, kam řadíme i transsexualitu.² Zastřešujícím termínem je transgender, který označuje lidi, jejichž psychosociální složka sebepojetí neodpovídá pohlaví získaném při narození (Dragowski, Scharrón – del Tio, Sandigorsky, 2011; Sloboda, 2016). Sloboda transgender vnímá jako „*[...] prostor všech trans identit, tedy těch, jejichž biologické tělo není v souladu s tradičně vnímaným genderem*“ (Sloboda, 2016, s. 66). Do tohoto prostoru potom zařazuje intersexuály,³ transsexuály,⁴ transvestity a travestity⁵ (Sloboda, 2016). Jako transsexuálové se mohou identifikovat pouze dospělí. Pokud projevují takové chování děti nebo dospívající, hovoří se o genderové nekonformitě, která se projevuje

² Z pohledu medicíny je na transsexualitu pohlíženo jako na psychickou poruchu, léčba této poruchy se ale neorientuje na psychiku, nýbrž na tělo. Lečí se tedy prostřednictvím chirurgického zákroku pro změnu (biologického) pohlaví. Pravidla tranzice určuje občanský zákoník a zákon o specifických zdravotních službách. Oproti transsexualitě není homosexualita z pohledu práva a medicíny definována jako nemoc či porucha, ale varianta sexuální identifikace (Sloboda, 2016). Přístup k transsexualitě, jako k poruše, je v ČR kritizován zejména z morálních hledisek. Léčba formou tranzice není vhodná pro všechny trans identity, někteří vnímají své pohlavní psychosociálně odlišně, nicméně jsou i tak ve svém fyzickém těle spokojeni. Navíc u transvestitismu a travetismu se zdá takové řešení zcestné (Rambousková, 2020).

³ Termín označující jedince s hermafroditní pohlavní charakteristikou, myšleno z biologického nikoliv sociálního hlediska (Sloboda, 2016).

⁴ Termín označující jedince, který vnímá odlišně své biologické pohlaví a svůj gender, myšleno na psychosociální úrovni (Sloboda, 2016).

⁵ Transvestita je jedinec, jenž se má potřebu identifikovat s opačným pohlavím, což dává najevo upravením své vizáže a oblečením, jedná se o krátkodobý akt. Oproti travestita takovéto aktivity nedělá z důvodu uspokojování sexuální potřeby, ale „*[...] za účelem performance, uměleckého vyjádření [...]*“ (Sloboda, 2016, s. 67).

před nástupem puberty (Dragowski, Scharrón- del Tio, Sandigorsky, 2011). U dívek se používá termín tomboy a u chlapců sissy boys (Weiss, Fifková, 2010).

Tomboyismus představuje specifickou genderovou identitu dívek. Označení tohoto fenoménu pochází z anglosaského prostředí. Tomboye lze popsat „[...] jako dívku, která se chová způsobem obvykle připisovaným chlapcům“ (Klusáková, 2012, s. 70). Termínem sissy boys jsou označováni chlapci, kteří dlouhodobě a zjevně nesplňují očekávané chování v souladu s rolí, jež jim společnost předurčila na základě jejich pohlavní identity. Často se oblékají do ženských šatů, jsou obklopani ženským kolektivem a jejich gestikulace a vyjadřování je charakteristické pro ženské pohlaví. Dříve byli podezříváni, že v dospělosti se u nich rozvine homosexuální, bisexuální, transsexuální orientace nebo transvestitismus (Weinrich, 1985). Klusáková (2012) popisuje proměnu postoje k těmto poruchám identity v dětství. Nejprve na tento fenomén bylo nahlíženo jako na anomálii. Na základě psychologických a psychiatrických výzkumů zaměřených zejména na tomboyismus, které byly realizovány ve druhé polovině 20. století, odborníci došli k závěru, že se jedná o běžnou součást dospívání, která se projevuje u více než poloviny dívek v průběhu jejich dětství a dospívání. Výzkumy také vypovídají o okolnostech ukončení tomboyismu. Zejména k tomu vede nárůst zájmu o druhé pohlaví nebo tlak z vrstevnických vztahů či v souvislosti s pohlavním dospíváním. To ale evokuje otázku, zda dochází k ukončení ze svobodné vůle, nebo spíše společenským očekáváním heterosexuality (Klusáková, 2012). Sama Klusáková uvádí, že „[...] děti se s genderovými stereotypy už rodí“, což dokládá tvrzením, že „[...] holky si prostě hrají s panenkami a mají rády růžovou, kluci se zase perou a hrají si s autíčky [...]“ (Klusáková, 2012, s. 73). V tomto lze zmínit i myšlenku Myerse (a kol. 2016), že geny se projevují v souvislosti s prostředím, a přirovnává to k čaji, který reaguje, pokud je zalit horkou vodou, přičemž pro každý čaj je také ideální jiná teplota vody. Pokud bychom chtěli něco méně abstraktního, lze se obrátit například na Lovasovou (2005), která tvrdí, že chlapci jsou učení od otce a děvčata od matek, jejich pozorováním si utváří rámec chování pro dané pohlaví a představu o fungování partnerského vztahu.

Lidé, kteří se identifikují s jinou než heterosexuální identitou, představují heterogenní skupinu, komunitu, pro kterou se používání zkráceně označení LGBT, LGBT+ nebo i LGBTIAQ. Písmena, ze kterých se označení skládá, zastupují jednotlivé sexuální menšiny, tedy lesby, gaye, bisexuály, transsexuály. V průběhu času získali ve

zkratce své zastoupení i intersexuálové, asexuálové⁶ a queer⁷, což mělo své opodstatnění v tom, aby byla respektována rozmanitost sexuálních preferencí jednotlivých skupin a nedocházelo k diskriminaci. V rámci této komunity jsou tvořena dílčí aktivistická hnutí angažující se zejména ve změně legislativy a bojující o zrovnoprávnění skupin v rámci společnosti (Sloboda, 2016).

Obsah této kapitoly rozhodně nepokrývá celou problematiku v oblasti sexuální identity a zejména problematiku menšin v rámci komunity LGBTIAQ, ale to nebylo ani jejím cílem. Šlo zejména o nastínění složitost tématu, vysvětlení obsahu sexuality a seznámení s faktory, které ji formují, což je pro tuto práci klíčové. Sexualitu nelze pojit pouze se sexem jako takovým, jelikož, jak jsme si vysvětlili, vstupují do toho další faktory, emocionální, psychosomatické a mimo jiné i výchova a zejména sexuální výchova (Uzel, 2002).

⁶ Za asexuály se považují jedinci, kteří nepocítují sexuální potřeby (Sloboda, 2016).

⁷ Představuje „[...] zastřešující pojem [...] pro všechny identity schovávané se ve zkratce LGBTIA a další“ (Sloboda, 2016, s. 67).

2 Sexuální výchova

V rámci této kapitoly se nejprve budeme zabývat výchovou a socializací, neboť potenciál sexuální výchovy, který je ve školách a v rodinách dětem a dospívajícím předáván, vychází zejména z těchto dvou složek. Sexualitu a sex nelze samo o sobě považovat za mravné nebo nemravné, „*proto v sociálně kulturním prostředí musí být do výchovy, pojímané jako nástroj kultivace každého jedince, implementována taková část výchovy (složka výchovy), která má ve svém obsahu zahrnutou sexuální problematiku*“ (Janiš, 2011, s. 12). Kamanová též dokládá, že „*sexualita je konstruována v procesu socializace*“ (Kamanová, 2017 s. 15).

2.1 Socializace a výchova

Socializace je interdisciplinární pojem, pro který neexistuje ucelená definice, jež by obsáhla všechny možné významy (Koťa, Trpišovská, Vacínová, 2013). Koťa, Trpišovská a Vacínová (2013) při vymezování procesu socializace odkazují na Nakonečného, který socializaci pojímal jako evoluční proces, ve kterém se z biologického individua stane sociálně rozvinutá bytost. Z perspektivy Emöka můžeme socializaci definovat jako postup začleňování jedince a učení se normám a pravidlům společnosti. Janoušek zase socializaci popisuje „*[...] jako souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem [...]*“, které přispívají k vytvoření psychologických předpokladů nutných pro schopnost participace a ovládání svého jednání (Koťa, Trpišovská, Vacínová 2013, s. 83). Lze ji také definovat jako „*[...] dynamický proces, jímž se jedinec zapojuje do čím dál tím složitějších společenských vztahů, zahrnuje i postupný vývoj dítěte od úplné závislosti na rodině až po zformování samostatné, relativně nezávislé osoby*“ (Taxová, 1972, s. 17). Pro vytvoření jednotnějšího obrazu a shrnutí výše uvedených myšlenek zmíním socializaci tak, jak o ní hovoří Knotová (2014), dle které je to celoživotní, oboustranně interakční proces, ve kterém se člověk formuje jako individuum i jako sociální bytost a kdy si pomocí interiorizace⁸ a exteriorizace⁹ osvojuje společenskou kulturu a začleňuje se do systému společenských vztahů. „*Vliv socializace se v rodině projevuje v dětských předsudcích, které často pouze zrcadlí ty předsudky, kterých si všimly u svých [...] rodičů. [...] rodiny a kultura předávají všechny druhy informací – jak si najít partnera, [...] či*

⁸ Proces interiorizace lze vysvětlit jako zvnitřnění „*[...] sociálních norem, postojů, hodnot, názorů*“ a „*návyků [...]*“ (Koťa, Trpišovská, Vacínová, 2013, s. 83).

⁹ Procesem exteriorizace si jedinec osvojuje „*[...] určité formy chování, kterými jedinec projevuje interiorizaci navenek [...]*“ (Koťa, Trpišovská, Vacínová, 2013, s. 83).

komu důvěřovat a koho nemít rád“ (Myers a kol., 2016, s. 288). Socializace je ovlivňována dvěma faktory, a to výchovou a vlivy prostředí. Výchovu lze tedy považovat za součást a specifický druh socializace, kdy se snažíme vědomě a účelně ovlivnit vývoj lidské osobnosti (Vališová, Kasíková, 2007). Pro nás je důležité si zapamatovat, že socializací si osvojujeme normy, utváříme se jako osobnost a určitou část tohoto procesu nám předává výchova. Zároveň jsou socializace a výchova úzce spjaté a ovlivněny kulturními vzorci dané společnosti (Stašová, Slaninová, Junová, 2015). Šmahaj (2014) odkazuje na Sakema a Sakovou (2007) a zdůrazňuje, že dnes je důležitým zdrojem socializace i kyberkultura. Kyberkulturu lze popsat jako „[...] *soubor technik (materiálních a intelektuálních), praktických zvyklostí, postojů, způsobů uvažování a hodnot, které se rozvíjejí ve vzájemné vazbě s růstem kyberprostoru*“, kterému se budeme více věnovat v kapitole číslo čtyři Internet (Lévy, 2000, s. 15).

2.2 Sexuální výchova jako složka výchovy globální

Janiš (2002) hovoří o sexuální výchově také jako o organické složce systému globální výchovy. Obsah, cíle a principy sexuální výchovy odrážejí „[...] *celospolečenskou a historickou zkušenost* [...]“, jejich úroveň je dána úrovní vědeckého poznání a „[...] *mají objektivně subjektivní charakter* [...]“ (Janiš, 2005, s. 16). Principy, na základě kterých daná společnost přistupuje k sexuální výchově, lze považovat za normu, jsou dány vnějšími společenskými okolnostmi, udávají tak rámec výchovného procesu (Janiš, 2005). „*Sexuální výchova kultivuje především sexuální chování v širším a užším slova smyslu, současně vytváří vědomosti a postoje k sexualitě a k chování z ní transformované. [...] V užším slova smyslu rozumíme takové chování, které přímo souvisí s reprodukčním chováním a sexualitou*“ (Taübner, 2012, s. 121). Dle Světové zdravotnické organizace podstatu sexuální výchovy formuje „[...] *vše, co přispívá k výchově celistvé osobnosti, schopné poznávat a chápat sociální, mravní psychologické a fyziologické zvláštnosti jedinců podle pohlaví a díky tomu zformovat optimální mezilidské vztahy s lidmi svého i opačného pohlaví*“ (Uzel, 1996, s. 62 in Janiš, 2005, s. 13). Do výčtu standartního obsahu sexuální výchovy je nejčastěji zahrnována prevence před pohlavními nemocemi, možnosti antikoncepce, prevence před pohlavním zneužitím a neplánovaným rodičovstvím (McDowel, Hotetler, 2013; Fenwicková, Walker, 1996; Uzel, 2011; Kamanová, 2014), nicméně tento obsah lze považovat za nedostatečný (Pšenička, 1995). Lovasová (2005) hovoří o dvou typech sexuální výchovy, konkrétně o směřované, na niž lze pohlížet jako na direktivní, jež vede k předmanželské sexuální zdrženlivosti, a o

liberální, která je cílená na včasnou prevenci před započatím sexuálního života. My se zaměříme na přístupy k sexuální výchově v České republice a na základní výchovné činitele, za něž jsou obvykle označováni „[...] rodina, škola, vrstevníci a média“ (Stašová, Slaninová, Junová, 2015, s. 10; Macek, 2003). Média představují v dnešní postmoderní době významný makrosociální determinant společenského klimatu (Kraus (a), 2017). My se v souvislosti s tématem této práce budeme věnovat jednomu výhradnímu médiu, internetu, v kapitole číslo čtyři. Vliv vrstevnických vztahů na formování sexuality též probereme v samotné kapitole tři s názvem Adolescence.

2.2.1 Sexuální výchova v rodině

Rodinu lze definovat jako „[...] malou skupinu osob, které jsou navzájem spojeny manželskými, příbuzenskými nebo jinými obdobnými vztahy, a zvláště společným způsobem života“, která by měla naplňovat čtyři základní funkce, konkrétně funkci reprodukční, ekonomickou, socializační a emocionální (Lovasová (a), 2005, s. 15). Rodina je nezastupitelným vzorem, kde „[...] si dítě osvojuje základní vzorce chování, návyky, dovednosti a strategie, které jsou pak rozhodující pro jeho orientaci ve společnosti, především v interpersonálních vztazích. A to jak v pozitivním, žádoucím smyslu, tak ve smyslu negativním“ (Lovasová (a), 2005, s. 16). Pšenička (1995) pojímá sexuální výchovu ze strany rodiny jako povinnost a z pohledu dětí jako právo. „Odborníci stran sexuální výchovy se shodují v tom, že primární úlohu ve výchově dětí a tedy i v edukaci sexuální výchovy mají rodiče [...] a ve škole [...]“¹⁰ by pak tato výchova měla být odborně rozšiřována a podporována (Hřivnová, 2013, s. 13; Trojan, 2009). „Jedním z nejdůležitějších úkolů [...]“ rodičů „[...] je poučit své děti o povaze rozmnožování a sexuality i o zásadní roli, jakou to bude hrát v jejich životech“ (Muller, 2014, s. 124). „V sexuální výchově [...] nejde jen o vztahy a city mezi rodiči navzájem, mezi rodiči a dětmi a mezi dětmi navzájem. Když se děti chtějí dozvědět něco o sexualitě, nejde jim pouze o věcnou stránku problému, nýbrž zároveň – ne-li výlučně – o jejich vztahy k ostatním [...]“ (Rogge, 2013, s. 129). Problematika sexuální výchovy v rodině vychází z principu, že pokud má být tato výchova kvalitní, musí samotní rodiče již v průběhu své výchovy nabýt základní předpoklady k takové výchově (Pšenička, 1995). „[...] děti a dospělí mohou dostávat ohledně sexuality od dospělých okolo sebe rozporuplné signály, a protože rodiče často nejsou moc ochotní hovořit o sexu, dnešní mladá se musejí spoléhat

¹⁰ Citováno s chybou v interpunkci.

sami na sebe, když se snaží splnit složitý úkol, který spočívá ve vytvoření postojů k sexualitě a uchování si reprodukčního zdraví“ (Muller, 2011, s. 126). Myslet si, že otevřená komunikace o sexu vzbudí v potomcích touhu začít se sexem experimentovat dříve, je dle Mullerové absurdní. Výzkum Harta a Weaverové (2007) poukazuje na to, že otevřená komunikace v rodině o sexuálních otázkách může předcházet takovým rizikovým jevům, jako jsou například sex bez dovršení zletilosti, nechráněný sex nebo nechtěné těhotenství. Dle Singlyho (1999) v sexuální výchově hraje nejvýznamnější roli rodič se stejným pohlavím.

Zajímavá je v kontextu našeho tématu i disertační práce Kamanové (2017), která prováděla kvalitativní výzkum metodou polostrukturovaných rozhovorů, jenž se zabýval předáváním interpersonálního sexuálního scénáře ze strany rodičů dětem, konkrétně od matek. Na základě toho definovala čtyři typy matek, jakožto aktérek sexuální výchovy. Prvním typem jsou matky čekatelky, které mají pozitivní, avšak pasivní vztah k sexuální výchově, to znamená, že sexuálně vychovávat ano, ale v prostředí instituce školy, domov a rodinu nepovažují za optimální prostředí. Dalším typem jsou matky alibistky, které jsou ve výchově pasivní, mají potřebu kontroly, ale díky svým nastaveným hranicím, aby nebyla prolomena jejich vlastní intimita, si s sebou nesou nekompetentnost, která negativně dopadá na možnost otevřené komunikace, a potomek se vůči sexuální výchově ze strany matky uzavře. Primárním realizátorem sexuální výchovy by měla být dle alibistek škola. Třetím typem jsou důvěrnice, matky, které kopírují výchovný model ze své rodiny. Mají proaktivní a otevřený přístup k sexuální výchově a rodinu považují v tomto ohledu za ústředního činitele. Vztah ke škole jakožto k činiteli sexuální výchovy je velmi nedůvěryhodný. Posledním typem jsou matky ochránkyně. Rodina je pro ně primárním aktérem pro sexuální výchovu, matky jsou v ní aktivní, ale nemají tak otevřené hranice jako matky důvěrnice. Naopak připouštějí, že by sexuální výchova mohla být realizovaná i ve škole, nicméně mají potřebu kontroly nad informacemi, které jejich potomek dostává.

2.2.2 Sexuální výchova ve škole

V bývalých socialistických zemích, tedy i v ČR, bývá sexuální výchova ve školských osnovách zařazována pod rámec rodinné výchovy či nověji Výchovy ke zdraví, nicméně je otázkou, do jaké míry lze sexuální výchovu považovat za dostatečnou. Za problematické oblasti lze považovat jednak morální dilema, kdy sexuální výchovu ve škole lze pojímat „[...] jako intervenci státu do rodinných záležitostí“ a potom je zde role

učitele sexuální výchovy, jehož hodnoty a postoje k výuce tohoto předmětu nemusí odpovídat požadavkům rodičů (Uzel, 2002, s. 15). Světová zdravotnická organizace uvádí, „[...] že třetina učitelů není schopna sexuální výchovu učit“ (Uzel, 2002, s. 13). Navíc je kladen důraz zejména na výchovu k morální zodpovědnosti, čímž je myšlena zejména edukace používání antikoncepce či prevence před nechtěným otěhotněním, nakažením se pohlavní nemocí a sexuálním zneužitím (Uzel, 2011), proto Janiš (2011) v souvislosti se sexuální výchovou ve škole hovoří spíše o prostředku sexuální osvěty. Nicméně součástí sexuální výchovy by měla být i příprava na budoucí partnerský a manželský život (Uzel, 2002). Dle Täubnera (2012) by měly cíle sexuální výchovy ve škole naplňovat tři roviny. Začneme kognitivní a informativní rovinou, kde se má žák naučit dostatečnému množství informací. V další postojové a emocionální rovině by měl být důraz na vytvoření určitých postojů a rozhledu, které si má žák v oblasti sexuální výchovy vytvořit. Poslední rovina se zaměřuje na kvalitu množství informací, dle kterých si žák bude vytvářet své návyky a přístupy k sexuálnímu chování. Škola by skrze sexuální výchovu měla reflektovat postoje dané společnosti k sexualitě, tedy její „[...] *genderový a sexuální řád*“ (Sloboda, 2016, s. 85). Do toho vstupuje další faktor související s elektronickou komunikací, která velmi úzce „[...] *souvisí s oblastí sexuální výchovy*“ (Hřivnová, 2013, s. 5). Hřivnová zmiňuje kurikulární reformu realizovanou v roce 2007, díky které je výuka realizována „[...] *dle Rámcového vzdělávacího programu*“, do kterého je zahrnut i „[...] *vzdělávací obor Výchova ke zdraví*“, který se zabývá „[...] *tematikou [...] podpory zdraví, zdravého životního stylu a péče o zdraví, rizik ohrožující zdraví a jejich prevence [...]*“ a jehož obsahem je právě i sexuální výchova v souvislosti s rizikovou komunikací realizovanou skrze informační technologie (Hřivnová, 2013, s. 5). Základním cílem sexuální výchovy dle Rámcového vzdělávacího programu by mělo být to, že „*žák respektuje změny v období dospívání, vhodně na ně reaguje; kultivovaně se chová k opačnému pohlaví, [...] respektuje význam sexuality v souvislosti se zdravím, etikou, morálkou a pozitivními životními cíli; chápe význam zdrženlivosti v dospívání a odpovědného sexuálního chování*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013, s. 76 in Hřivnová, 2013, s. 6). V souvislosti s tím lze upozornit i na problematiku ohnisko přístupu k neheterosexualitě ve školním prostředí. Jednou z hlavních aktuálních otázek je, jaký zaujmout postoj, aby nedocházelo k nezáměrné diskriminaci neheterosexuálních jedinců, protože ta, jak zmiňuje Sloboda (2016), je jednou z příčin rizikového chování. To souvisí právě s úpravami rámcových a školních vzdělávacích programů a se zapojením dalších institucí a organizací, které se

věnují vzdělávání v oblastech sexuální výchovy a dalším souvisejícím tématům. Ještě větší pozornost je třeba věnovat záměrnému přístupu autorit (vyučujících nebo i spolužáků jakožto zástupců vrstevnických skupin) k neheterosexualitě, který, pokud jde cestou diskriminace, může vést i k šikaně. Zde je zapotřebí zdůraznit, že sexualita není ve škole formována pouze skrze sexuální výchovu, ale již zde hrají důležitou roli právě vrstevnické vztahy, které „[...] se zhruba od jedenáctého roku věku [...] stávají [...]“ významným a vlivným prvkem „[...] v životě jedince“ (Sloboda, 2016, s. 85) a mají nepopíratelný podíl na prvotním informování o sexuální tematice (Janiš, 2011), ale o tom více až v další kapitole.

Hřivnová (2013) popisuje výsledky výzkumného dotazníkového šetření, jehož předmětem bylo zkoumání realizace Výchovy ke zdraví na základních školách v praxi. Zúčastnilo se ho 165 škol (a zástupců škol) a 224 respondentů coby žáků posledních dvou ročníků základního vzdělávání. Z výsledků vyplývá, že 21 % oslovených školních institucí považuje sexuální výchovu a výchovu k reprodukčnímu zdraví za stěžejní téma oboru Výchovy ke zdraví, přičemž je zde 100 % shoda, že by tato tematika měla být součástí školních osnov. Již výše jsme zmiňovali problematiku sexuální výchovy ve škole z pohledu rodiny, kdy rodina může zaujmout postoj, že jsou překračovány jisté hranice a nesouhlasí s výukou sexuální tematiky. Nicméně dle výsledků je taková zkušenost ze strany škol ojedinělá a z vybraných zástupců se s ní setkala pouze čtvrtina. Zajímavá data vyvstávají i z šetření o sexuální výchově vedeného mezi žáky. „77 % žáků uvádí jako dominantní informační zdroj školu, [...] na druhém místě se v hierarchii informačních zdrojů stává internet, který vybralo jako zdroj informací 50 % dotázaných žáků“ (Hřivnová, 2013, s. 15). Chlapci pro tyto účely používají internet častěji než dívky. Pouze ¼ respondentů připustila, že by informace k obsahům sexuální výchovy čerpala z rodiny, respektive od rodičů a častěji tuto skutečnost přiznávají dívky než chlapci. Informace k sexuální výchově v rámci vrstevnických vztahů získává potom více než 42 % respondentů. Z výsledků je též patrné, že jsou v rámci výuky opomíjeny preventivní aktivity „[...] rizikového sexuálního chování na internetu [...]“, obsah výuky se vztahuje zejména k biologickým aspektům sexuální výchovy (Hřivnová, 2013, s. 17). S tématem homosexuality se v průběhu sexuální výchovy setkala necelých 9 % respondentů. Celkem 25 % respondentů již mělo zkušenost se sextingem, převážně se to týkalo dívek (Hřivnová, 2013), tématu rizikového chování se více budeme věnovat v následující kapitole číslo pět Rizika v kyberprostoru.

Lubasová (2021) prováděla dotazníkové šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaký je vztah mezi přístupem rodičů a učitelů k sexuální výchově a zda je předpoklad střetu zájmů opravdu ohniskovým problémem. Výsledkem je, že „[...] spolupráce školy a rodiny je možná a že se ve většině případů nebudou výrazně rozcházet v názorech a postojích k tématům sexuální výchovy“ (Lubasová, 2021, s. 81). Rodiče bývají obecně otevřenější k tématům, jako je povídání o pohlavních orgánech, objevování sexuality v médiích či o vztazích, naopak učitelé jsou otevřenější k tématům, jako je „[...] menstruace, masturbace a adopce [...]“ (Lubasová, 2021, s. 81). Odmítaným tématem ze strany rodičů i učitelů jsou potom témata týkající se přímo sexu. Oproti tomu Trojan odkazuje na studii, která prokázala, že více jako $\frac{3}{4}$ rodičů naší země očekává, že sexuální výchova bude ve škole realizována, ale pouze „[...] 5 % studentů či učňů v celé zemi [...] toto vzdělání získá. Školní sexuální výchovu [...]“ dle Trojana „lze charakterizovat slovy »příliš málo příliš pozdě«“ (Trojan, 2009, s.119).

3 Adolescence

Jak z názvu vyplývá, tato práce je zaměřena na dospívající populaci v lidské společnosti. „*Dospívání [...] je [...] přechod od dětství k dospělosti, od nesamostatnosti k samostatnosti, od závislosti na dospělých k nezávislosti, od neodpovědnosti k morální zodpovědnosti*“ (Vašutová, 2013, s. 58). Dospívající si vymezíme pomocí definice adolescence, která se dle vývojové či ontogenetické psychologie řadí mezi oficiální vývojová stadia lidské osobnosti. Adolescenci lze popsat jako „*[...] období dospívání ve věku od přibližně 10–11 do 20 let*“ (Dědková a kol., 2013, s. 143; Krčmářová, 2012). Můžeme rozlišovat ranou, střední a pozdní. Raná adolescence byla dříve nazývána pubertou, spadají do ní jedinci v rozmezí 11 až 13 let. Střední adolescence zahrnuje 14 až 16leté jedince a pozdní jedince od 17 do 20 let (Dědková a kol. 2013; Macek, 2003). Krčmářová (2012; Vašutová, 2005) rozlišuje adolescenci pouze na ranou, kterou označuje jako pubescenci a její trvání přiřazuje k věku 10 až 15 let a pozdní, označovanou také jako hebetické období či období mládí, ta by měla trvat od 15. roku do 20 let. Z definice adolescence již víme, že období dospívání lze rámcově ohraničit dobou cca deseti let, o kterých je třeba hovořit v souvislostech se změnami, kterými dospívající v tomto období prochází v biologickém, sociálním i psychickém ohledu, které připravují jedince na roli dospělého a také se kromě jiného promítají i do formování sexuality (Vašutová, 2005; Macek, 2003).

V průběhu rané adolescence, tedy pubescence, dochází u jedince k pohlavnímu dospívání. Tyto biologické změny současně vyvolávají transformaci v psychice, jedinec silně pociťuje své sexuální pud, které se snaží uspokojovat a zároveň kontrolovat. Dále dochází k restrukturalizaci současných sociálních vazeb, jedinec se osamostatňuje od rodiny a socializuje se v nových širších skupinách a také mění svou perspektivu na sebepojetí a sebevědomí. Období dospívání je „*zásadním obdobím pro rozvoj a vytváření vlastní identity [...]*“, což souvisí s tím, že jedinci ukončují základní vzdělávání a volí si cestu k budoucím profesím (Krčmářová, 2012, s. 77). Důležitými atributy ve formování identity jsou v této fázi péče o vzhled zacílenou na tělesnou atraktivitu (Vašutová, 2005). Dospívající mají tendence se odlišovat od okolní společnosti, zejména výstředním oblečením a okázalostí svého hudebního stylu, čímž také dávají na odiv příslušnost k vrstevnické skupině (Macek, 2003). Vývoj prokazuje intraindividuální variabilitu, obecně dívky prochází prvními fyziologickými změnami dříve než chlapci. Významnou roli v průběhu dospívání zastává působení výchovných činitelů, a dále také ekonomické

a sociokulturní prostředí. Toto období je často doprovázeno krizí osobnosti, jež se projevuje v inklinaci ke konfliktnímu chování vůči autoritám, zejména rodičům a učitelům, což obvykle vyúsťuje ke krizi rodičovské autority. Jedním z charakteristických znaků rizikového chování, které jsou pro toto období typické, je předčasný a nepřiměřený zájem o sex (Vašutová, 2005; Macek, 2003). Přibližně v období střední adolescence dochází k rozvoji sexuálních preferencí, což je doprovázeno erotickými představami a obvykle dochází k první masturbaci. V souvislosti s tím si také adolescenti začnou uvědomovat svou sexuální orientaci (Vašutová, Gregor, 2013).

V pozdní adolescenci je dokončeno pohlavní zrání a jedinec má již schopnost reprodukce. „*Toto období je spojeno s určitým zklidněním vývoje, se zakotvením změn [...]*“ (Vašutová, 2005, s. 65). Největší těžiště transformace se nachází v sociální oblasti, dochází ke stabilizaci povahových charakteristik (Vašutová, 2005). U přátelských a partnerských vztahů vznikají pevnější vazby (Krčmářová, 2012). Jedinci již mají aktivní sexuální život. Od osmnácti let za sebe jedinec nese plnou právní odpovědnost, nicméně jeho „dospělost“ se odvíjí nejen od biologického dozrávání, ale i od sociální zralosti, která souvisí s ekonomickým osamostatněním, které je závislé na tom, jaký životní směr si jedinec zvolil. Například pokud jedinec studuje vysokou školu, lze předpokládat, že je finančně závislý na rodičích po celou dobu studia, rodiče tak mohou jeho závislost využívat v jistém omezování, a to i v oblasti „*[...] jeho sexuální potenciality*“ (Vašutová, 2005, s. 66). Tato fáze adolescence zahrnuje také „*[...] intenzivní práci na vlastní identitě, jejím rozvoji a přijetí*“, přičemž primární úlohu pro stabilizaci identity hrají stále vrstevnické vztahy (Krčmářová, 2012, s. 78). V tomto období je posilována potřeba „*[...] někam patřit, podílet se na něčem a něco s druhými sdílet*“ (Macek, 2003, s. 36). Jedinec se také ztotožňuje „*[...] se svou sexuální identitou a pociťuje nutnost udržovat hodnotný partnerský vztah*“ (Vašutová, 2005, s. 66). „*Šíře změn v tomto období závisí na tom, jak adolescenti sami časují svoje dospělé role, jestli se např. rozhodují pro vysokoškolská studia, zda se ekonomicky osamostatňují, nebydlí s rodiči, vstupují do manželství, stávají se rodiči*“ (Macek, 2003, s. 36).

Rogge (2013) poukazuje na to, že sexuální výchova by měla probíhat ve všech úrovních lidského života, od narození až po stáří. Nicméně období adolescence je pro sexuální výchovu specifické.

3.1 Vrstevnické, přátelské a partnerské vztahy v kontextu vytváření sexuální identity

V období adolescence mají členské vrstevnické skupiny důležitou roli, pomáhají dospívajícím v hledání odpovědí na aktuální otázky a s formováním vlastní identity (Šulová, 2012), na rozdíl od rodiny, která zůstává v pozadí. „Členská (vlastní skupina) (in – group): skupina, již jsme členy nebo s níž se identifikujeme (řekli bychom, že jsme jejími členy). Lidi v této skupině vnímáme jako sobě podobné, máme tendenci je hodnotit lépe, spíše se řídíme jejich názory a postoji a snažíme se mít s nimi co nejlepší vztahy. Skupinu, do které naopak nepatříme a neidentifikujeme se s ní, označujeme jako „nečlenskou“ (out-group)“ (Dědková a kol., 2013, s. 143). Od skupinové identity se odvíjí jedincova akceptace sebe samotného, jelikož „[...] představuje ochranu, zázemí a předpoklady pro vývoj osobnostní identity“ (Vašutová, 2005, s. 64). Vrstevnické vztahy „[...] nemají hodnotu sami o sobě, ale jsou prostředkem k hledání a ujasňování vztahu k sobě samému“ (Macek, 2003, s. 57) Vrstevníci jsou neformálními autoritami, od kterých jedinec přejímá názory, pocity a vzorce chování, plní tedy funkci komunikačních a interakčních platforem (Vašutová, 2005; Macek, 2003). Příslušností ke skupině získává jedinec novou sociální identitu, nicméně tato příslušnost nemusí být samozřejmostí, obvykle je třeba utvrzovat své postavení a role v rámci skupiny dodržováním interních pravidel a norem, které obvykle nejsou v souladu s požadavky a pravidly společnosti. V rámci skupin jsou rozvíjeny citové vazby, od oblíbenosti ke kamarádství, od kamarádství k přátelství (Vašutová, 2005). Dle Macka (2003) je důležité rozlišovat vrstevnické vztahy od vztahů na bázi přátelství a partnerství, jelikož přátelství a partnerství je založeno na větší intimitě, ale vznikají na základě blízkosti a narůstající obliby v rámci vrstevnických (kamarádských) vztahů. Myers (a kol., 2016) v souvislosti s tím hovoří o lásce – přátelské i partnerské, která funguje na principu automatického učení mezi lidmi. Učení se lásce probíhá mezi lidmi, kteří si jsou velmi blízcí, mají společné místo pro pravidelné setkávání, společné zájmy a mají tak pocit nějaké sounáležitosti, který je iniciován vzájemnou komunikací, zde upozorním, že právě tohle jsou znaky vrstevnických skupin.

V rané adolescenci jsou obvyklejší pohlavně uniformní přátelské skupiny. Dívčí kolektivy se identifikují na základě inteligence, upřímnosti a důvěry, specifickým znakem je otevřená komunikace o pocitech. Chlapecké kolektivy jsou založeny zejména na společných zájmových aktivitách, vykazují menší emocionalitu, zakládají si spíše na

výkonu a sociálních dovednostech, jakými jsou například originalita, vtipnost a udržování si své image. Ke zvýšení interakce s opačným pohlavím dochází až v období pozdní adolescence, kdy, jak už jsme zmiňovali, dochází k dokončování pohlavního zrání (Macek, 2003). Kromě tohoto biologického aspektu je „*navazování [...] partnerských erotických vztahů*“ též projevem „*[...] psychosociálního vývoje [...]*“ (Macek, 2003, s. 60). Přátelství zahrnuje potřebu „*[...] vzájemnosti, důvěrnosti a intimacy*“ (Vašutová, 2005, s. 65), kdy souběžně s tím probíhá objevování vlastní sexuality (Vašutová, 2005; Macek, 2003). Dívky nabývají schopnost zamilovat se, a tudíž touhy po partnerském vztahu dříve než chlapci. „*[...] většina emočního prožívání u adolescentů má spojitost s heterosexuálními vztahy*“ (Brow, Feiring, Furman, 1999 in Kaňák, Stretti, 2010, s. 113). Chlapci na děvčata začnou reagovat prvními erotickými pohnutkami, jako je „*[...] pošťuchování, osahávání, nahlížení za výstřih*“, přičemž tyto aspekty nabyly nových rozměrů s rozvojem informačních technologií (Janošová, 2008, s. 221). Pošťuchování a komunikace se přesunula do virtuálního prostředí, navíc s rozvojem mobilních telefonů není problém si dívky zvěčnit (nebo i obráceně, dívky si mohou zvěčnit chlapce) a permanentní přístup k sociálním sítím usnadňuje sdílení a šíření materiálu.

Partnerství v období dospívání představuje důležitou a potřebnou sociální aktivitu. Dvořáková prováděla výzkum o významu partnerství ve skupině středoškoláků. Výsledkem bylo, že většina dívek vnímá partnera jako někoho, s kým plánují budoucí život a manželství. Chlapci uvedli, že partnerkou je ta, ke které mají hluboké citové vazby, nicméně vize společného soužití i manželství byla výrazně nižší než u dívek. Jako nejdůležitější atributy partnerství lze potom označit „*[...] citový vztah, důvěr[u], lásk[u], ale také intimní vztah*“ (Dvořáková, 2002, s. 98-99). Dle Lovasové (2005) se láska v partnerských vztazích často vyjadřuje sexualitou neboli sexuálním chováním. Kaňák a Stretti sexuální chování popisují jako aktivitu, „*[...] která ujišťuje o náklonosti, vazbě a lásce partnera či partnerky*“ (Kaňák, Stretti, 2010, s. 115).

Jako hlavní nástroj pro formování sexuality v adolescenci je sebepojetí, které zahrnuje složky kognitivní, emocionální a seberugulační. V kognitivní složce jde zejména o sebehodnocení, přičemž v období dospívání mají jedinci sklony spíše k sebekritice než k pokusům o objektivní posouzení. Emocionální složka zahrnuje pocity a úctu k vlastní osobě a následně v regulační složce jde o udržení kontroly a umění se prosadit. Celková sebereflexe se potom odráží ve vyhraňování se či přejímání morálních a mravních hodnot za své. Tendence k utváření sebepojetí přichází s psychosociálním vývojem jedince jako

reakce na proces pohlavního dospívání, což, jak už jsme upozorňovali, probíhá u dívek a chlapců odlišně. „*Dívky [...] jsou vystaveny silnějšímu společenskému tlaku k přijetí požadavků plynoucích z obecných představ o roli dospělé ženy*“, zatímco „*požadavky týkající se mužské role jsou pro dospívající chlapce mnohem přijatelnější*“ (Janošová, 2008, s. 210).

4 Internet

Internet, kyberprostor nebo také online či virtuální prostředí jsou synonymická označení určitého prostoru plného virtuálních lidí, ústředním znakem je absence fyzická a blízkosti (Dědková a kol., 2013; Tomčalová, 2011). Kopecký (a kol., 2015) tento prostor definuje jako neustále rozvíjející a proměňující se médium a aktuálně i nejvýznamnější komunikační a socializační nástroj používaný všemi generacemi. Internet je také kulturním prostředím, kde vznikají různé sociální skupiny, subkultury či komunity napříč celým světem. Na média a informační technologie lze pohlížet jako na „[...] *součástí kultury, [které] prezentují modely chování a hodnoty [...] klíčové pro danou společnost*“ (Vágnerová 2000 in Krčmářová, Vacková 2012, str. 21). Děti 20. a 21. století prochází procesem socializace v prostředí, které je modifikované používáním ICT¹¹, ty se staly součástí každodenního života už od jejich narození (Karapetyan a kol., 2020). V souvislosti s tím se lze setkat s označením Net Generation nebo Clikerati Kids (Yarto 2009 in Krčmářová, Vacková 2012) nebo také dle Belseyho¹² generace always on¹³ (Dědková a kol., 2013). Internet slouží také jako zdroj poznání, k získání různých informací či pro zábavu. Tyto internetové funkce a možnosti jsou zprostředkovány uživatelům skrze mediální kanály, kterými jsou například sociální sítě, webové stránky, interaktivní online hry a další aplikace¹⁴ sloužící zejména pro komunikaci. Kromě toho je internet médiem, jenž je přehlcený pornografickým materiálem, jehož obsah je explicitně určen k vyvolání sexuálního vzrušení (Muller, 2014). Vašutová a Gregor (2013) zmiňují vliv neomezené dostupnosti pornografie na sexuální chování dospívajících, kdy pro dívky je tento materiál inspirací proto, jak s chlapci flirtovat, naopak chlapci si díky nim osvojují techniky líbání a milování. Brown a Keller (2009) potom upozorňují na to, že média u dospívajících zásadně ovlivňují pojetí sexuální přitažlivosti, sexuálního chování i romantických vztahů prostřednictvím sexuálního obsahu, který prezentují.

¹¹ Z anglického Information and Communication Technologies, lze přeložit jako informační a komunikační technologie.

¹² Bill Belsey je autorem termínu kyberšikana.

¹³ Lze přeložit jako vždy online, vždy připojení.

¹⁴ Také jej lze označit termínem instant messaging (IM), lze jej vymezit jako „[...] *programy [...] umožňující online komunikace v reálném čase [...]*“ Černá, 2013, s. 29).

Průsečíkem mezi skutečným a virtuálním světem se staly sociální sítě (Karapetyan a kol., 2020). Sociální síť nebo také SNS¹⁵ je internetová služba, „[...] která na základě registrace umožní vytvořit profil uživatele, pod kterým lze tuto službu využívat zejména ke komunikaci, sdílení informací, fotografií, videa atd. s dalšími registrovanými uživateli“ (Sociální síť, © 2018). Rostoucí popularita sociálních sítí je zapříčiněna především tím, že nabízejí možnosti vytvářet sociální komunity, na rozdíl od diskusních fór nebo jiných webových stránek. „Sociální sítě potlačily význam společných zájmů a své fungování postavily na přátelských vazbách“ (Boyd. 2017, s. 20). Občané komunit se označují termínem netizen (McCarthy, Weldon – Sivi, 2013). Benefitem pro uživatele SNS je navazování a udržování kontaktu s ostatními a vzájemné sdílení zájmů či životních momentů, přičemž pouze autor vkládaného obsahu rozhoduje o tom, do jaké míry se prezentované podobá realitě. Naopak negativum je, že v momentě sdílení ztrácí uživatel kontrolu nad dalším šířením sdíleného obsahu (Kopecký a kol. 2015). Mezi nejznámější sociální sítě patří Facebook, který je i nejrozšířenější sociální sítí, dále Youtube, Instagram, LinkedIn a TikTok, přičemž pro sociální život a sdílení jsou nejoblíbenější právě Facebook, Twiter, TikTok a MySpace (Nejoblíbenější sociální síť, © 2022).

Virtuální komunikace má své charakteristické odlišnosti od komunikace „tváří v tvář“. V rámci virtuální komunikace nelze používat všechny verbální a neverbální složky, jako je tomu u běžné komunikace. Na druhou stranu zahrnuje jiné specifické procesy, které zásadně ovlivňují všechny aspekty virtuálního sdělení jako obsah nebo formu (Kopecký a kol. 2015). Tyto specifické procesy zmiňuje Suler (2004) v rámci popisu disinhibice a dishinbičního efektu. Vybíral tento efekt popisuje jako „[...] odložení zábran a skrupulí, ztrátu nebo překonání nesmělosti, plachosti a ostychu, v krajních podobách může jít o obcházení tabu a zákazů, tedy o jistou odvážanost či nevázanost na normy, která může být až anomální“ (Vybíral, 2009, s. 275 in Kovářová, Kopecký, 2012). Černá ho vysvětluje jako „[...] ztrátu zábran v komunikaci“ (Černá, 2013, s. 15). Suler (2004) hovoří o dvou typech disinhibice. Prvním typem je benigní disinhibice, která v sobě nese filantropické a altruistické prvky, znaky otevřenosti jedince ke sdílení osobních věcí i vnitřního prožívání a může vést k osobnostnímu rozvoji jedinci identity. Protipólem je disinhibice toxická, spojená s prvky xenofobie,

¹⁵ Zkratka z anglického Social Networking Site.

vyhrožování a vulgarismy. Do tohoto typu disinhibice spadá i tzv. „podsvětí internetu“, myšleno jako virtuální prostor pro pornografii, násilí a zločin. Dishibiční efekt zahrnuje šest procesů, ke kterým může v rámci virtuální komunikace docházet. Konkrétně jde o disociativní anonymitu, neviditelnost, asynchronní komunikaci, solipsistickou introjekci, disociativní imaginaci a minimalizaci autority. Navíc je třeba zdůraznit, že v rámci těchto procesů hrají svou roli i individuální vlastnosti a predispozice jedince.

Disociativní anonymita představuje myšlenku, že informace, které jsou o uživateli veřejně dostupné (například na sociálních sítích) nemusí být pravdivé, uživatel si může libovolně měnit svou identitu – zůstat anonymní. Právě anonymita je ústředním faktorem vytvářejícím disinhibiční efekt. Proces disociace spočívá v oddělení já na online já a offline já. Důsledkem může být to, že reálný člověk nemá pocit morální zodpovědnosti za své chování v online prostředí (Suler, 2004).

Neviditelnost je opět spojena s anonymitou. Uživatel může anonymně navštěvovat stránky či chatovat pod cizí identitou, a to mu dává prostor dělat věci a navštěvovat virtuální místa, na které by se v realitě neodvážil. Navíc zde odpadá strach z hodnocení druhých lidí a vytváření si domněnek na základě řeči těla druhého (Suler, 2004).

Asynchronní komunikace se používá zejména v e-mailu či na webových stránkách. Je to komunikace, ve které uživatelé čekají na odpověď minuty, hodiny, dny nebo také třeba měsíce, přičemž tuto dobu může uživatel využít k promyšlení reakce, vstřebání informací a svou odpověď přizpůsobit společenským normám. Druhou variantou je, že uživatel v asynchronní komunikaci vidí možnost útěku, vyhnutí se nepříjemné povinnosti, odložení toxického na později (Suler, 2004).

Při solipsistické introjekci si uživatelé pomocí projekce ve své mysli vytvářejí svou virtuální realitu. Přisuzují vlastnosti, vzhled, hlas, zhmotňují a idealizují si druhého uživatele na základě nějakých shledaných charakteristických rysů, vzhledem k tomu, jak se prezentoval například při komunikaci na chatu (Suler, 2004).

Disociativní imaginace se vyskytuje zejména u online her. Uživatelé vědomě či nevědomě věří, že jejich imaginární postavy mají svůj oddělený paralelní svět. Při návratu do reality se zřikají odpovědnosti za to, co se stalo v herním světě (Suler, 2004).

V kyberprostoru probíhá komunikace mezi jednotlivci (v souvislosti s anonymitou) na bázi vrstevnického vztahu, dochází tak k minimalizaci autority. Všichni si jsou rovni, mají právo vyjádřit svůj názor a nemusí se za něho stydět, nemusí se bát, nikomu nehrozí perzekuce za věk, náboženství, etnicitu, jelikož si sami utváří identitu, která nemusí být shodná s realitou. Vybudování si autority (moci) na internetu je založeno zejména na dovednosti komunikace, vytrvalosti a know – how. Mohou ji zde nabýt lidé, kteří by to v reálném životě nedokázali a naopak (Suler, 2004).

Pro shrnutí, důsledkem disinhibičního efektu je tedy otevřenost jedince ve sdílení intimních a důvěrných informací o sobě samém, přičemž nelze popřít, že to s sebou nese jak pozitivní, tak negativní účinek na komunikaci (Kopecký a kol. 2015). Pozitivní lze shledat v tom, že ztráta zábran či zbavení se strachu z vyjadřování může vést ke zvýšení komunikačních kompetencí, procvičení argumentace a zlepšení schopnosti projevovat emoce. Na druhou stranu může jedinec jednoduše sklouznout k překračování morálních hranic a k rizikovému chování na internetu (Karásková Ulbertová, 2012). Rizikům v kyberprostoru se budu více věnovat v následující páté kapitole.

4.1 Vliv médií na formování osobnosti

Přebírání kulturních vzorců z médií s sebou nese pozitivní i negativní efekt. Krčmářová a Vacková (2012) předpokládají zásadní vliv moderních technologií na kognitivní vývoj, pokud jsou využívány v útlém dětství, a to zejména na ontogenezi i fylogenezi. Odkazují na Piageta a Yarta, kteří v tomto směru shledávají pozitivní vliv na rozvoj senzomotorických dovedností a nových mentálních schémat, nicméně nelze přesně definovat míru tohoto vlivu (Krčmářová, Vacková 2012). U dětí v předškolním a mladším školním věku probíhá selektivní výběr ideálních vzorů v médiích na základě atraktivnosti, přičemž atraktivnější je zpravidla to, co demonstruje něco zakázaného či nevhodného. Pokud bychom tuto skutečnost dali do souvislosti s jejich samostatností při manipulaci s jednotlivými médii, mohou tak být vystavováni tomu, že budou přejímat rizikové vzorce chování, jelikož v tomto věku jsou stále na počátku svého kognitivního vývoje, ještě nemají vyvinutou schopnost kritického myšlení a nejsou tak schopny usuzovat racionálně. Dále zde visí otázka negativního dopadu na představivost, ICT přinášejí dětem přesné realistické obrazy, nepodněcují tak k představivosti, jako třeba při čtení knih. Na druhou stranu manipulace s ICT v dětství může mít pozitivní dopad na flexibilitu a samostatnost v učení, díky čemuž mohou být podpořeny i tvůrčí myšlení a rozvoj komunikačních schopností (Krčmářová, Vacková, 2012). V kontrastu s vyjmenovanými

pozitivity se můžeme setkat i s názory odborníků, že využívání ICT má jednoznačně nepříznivé dopady na dětský vývoj. I u dětí v útlém věku se lze setkat se závislostním chováním. Navíc časté užívání může vést k různým vývojovým poruchám, nárůstu projevů agrese a podpoře vzniku specifických poruch učení, poruše pozornosti či poruše pozornosti s hyperaktivitou. Dle Lembka a Leipnera je nejvhodnější přípravou na digitální svět dětství bez ICT, které bohaté na pohybové aktivity, jež podporují vhodný vývoj mozku. Jedině tak si děti osvojí odpovídající schopnosti proto, aby obstály v digitálním světě (Lembke, Leipner, 2014 in Hradil, 2020). V období rané adolescence roste u dospívajících atraktivita ICT. Teprve až kolem 12. roku se u jedinců vyvíjí schopnost sebekontroly a uměřenosti, která je pro manipulaci s moderními technologiemi důležitá, na druhou stranu je zde stále absence schopnosti porozumět všem obsahům, se kterými se mohou setkat. Teprve až v období pozdní adolescence je obdobím mediální zralosti, kdy je jedinec schopen rozpoznávat a vyhodnocovat rizika a je schopen se na základě životních zkušeností racionálně rozhodovat o trávení času u digitálních médií a bez nich, přesto i v tomto období by mělo platit, že pro trávení času u ICT by měly být vymezeny hranice (Hradil, 2020). U dospívajících je internet primárně nástrojem pro udržování mezilidských a zejména vrstevnických vztahů, k čemuž přispívá i fakt, že díky internetu nejsou omezeni na místo svého pobytu, ale mohou se propojit nebo si nalézt přátele po celém světě (David – Ferdon, Feldman Hertz, 2007). Online komunikace s sebou ale nenese pouze pozitiva, nyní je mezi mladistvými vzrůstajícím fenoménem stres z permanentní komunikace. Tento stres pramení z toho, že když jsme online, jsme neustále pro každého dosažitelní, každý nás může kdykoliv vyrušit, při jakékoliv činnosti – spánku, přípravě do práce nebo do školy. V důsledku tohoto principu jsme vystavováni nepřetržitému multitaskingu, neustále děláme několik činností současně (Hradil, 2020). Následky multitaskingu se potom projevují sníženou pozorností ve všech vykonávaných aktivitách, tím pádem se sníží kvalita produktů činností i efektivita, a to vše souvisí s nárůstem četnosti stresových situací (Novotný, 2020). Důsledkem neustálého stresu může být také vznik onemocnění, ať už psychických nebo fyzických. Dalším novým negativním fenoménem je FoMo,¹⁶ stres, že bude něco důležitého zmeškáno. Vyznačuje se touhou zůstat neustále ve spojení, protože ostatní by mohli prožít výjimečný společný zážitek, ale nám by chyběl, protože jsme zrovna nebyli online. To může vést k negativním

¹⁶ Zkratka vycházející z anglického Fear of missing out (Gupta, Sharma, 2021).

emocionálním prožitkům, strachu ze sociálního vyloučení, což může vyústit v deprese (Gupta, Sharma, 2021). Používání ICT hraje tedy důležitou roli v procesu sociálního začleňování jak v negativním, tak pozitivním smyslu.

4.2 Kybervztahy

V souvislosti s tématem vlivu internetu na sexualitu a sexuální výchovu dospívajících nás budou zajímat i kybervztahy a online seznamování. Zopakujeme si, že důležitým faktorem působícím na vývoj sexuality jsou vrstevnické vztahy a vztahy obecně, které se postupně přenášejí do kyberprostoru. Internet, jak už jsme zmiňovali, je komunikačním prostředkem umožňujícím „[...] kontakt se vzdálenými přáteli či hledání nových přátel, vyhledávání partnera [...]“ (Šmahel, Konečný, 2012, s. 161). „[...] digitálně zprostředkovaná interakce [...] doplňuje a rozšiřuje interakci fyzickou“ (Boyd, 2017, s. 16). „[...] dnes se většina teenagerů připojuje online proto, aby se s lidmi ze svého okolí [...] zkontaktovali. Jejich online existence z nich nedělá podivíny; je to zcela normální, samozřejmá součást života“ (Boyd, 2017, s. 16). Díky sociálním sítím se můžeme propojovat s našimi přáteli, ale i s přáteli našich přátel. Přátelství ve virtuálním světě však nabývá jiného významu, jelikož již není založeno na intimitě. Přátelství zde můžeme potvrdit s někým, koho vůbec neznáme (McCarthy, Weldon – Siviý, 2013). „Intimita už nevyžaduje fyzickou blízkost; ale fyzická blízkost už nedeterminuje intimitu“ (Bauman, 2013, s. 69). Dle Kožíška a Píseckého (2016) není pravým důvodem pro online seznamování nedostatek času, ale možnost si již předem vyfiltrovat požadavky na našeho budoucího potenciálního partnera na základě předem dostupných informací. Již jsme v rámci popisování znaků disinhibičního efektu narazili na solipsistickou introjekci, která úzce souvisí právě s kybervztahy. Při seznámení s potenciálním partnerem jedinec využívá fantazii a idealizuje si ho. Na základě této idealizace a pocitu sounáležitosti může dojít k tomu, že se pro jedince virtuální vztah stane intenzivnějším a může ho upřednostňovat před vztahy z reálného života. Velkým rizikem je v tomto případě možnost emocionálního zklamání při osobním setkání, nehledě na další rizika plynoucí z pravděpodobnosti, že informace, které nám jsou o partnerovi známe, nejsou pravdivé. Dle Hýbnerové (2012) polovina uživatelů internetu o sobě nepřiznává pravdivé informace. „Když si vybíráme, s kým se sblížit, [...] přistupujeme a více věnujeme těm, jejichž přitažlivost je zhruba podobná naší, nebo jí ne příliš převyšuje“ (Myers a kol., 2016, s. 360). Na internetu jsou to právě naše přednosti, které na svém profilu vystavujeme na odiv. „Náklonost na základě očekávání, tedy dojmu, že někdo bude

příjemný a budeme si rozumět, zvyšuje šanci na vytvoření naplňujícího vztahu“ (Myers a kol., 2016, s. 355). Vztahy v prostředí internetu mohou nabízet i své výhody, třebaže virtuální vztah můžeme ukončit kdykoliv a bez výčitek (Bauman, 2013). Stačí si změnit status v rámci svého rodinného stavu, na „nezadaný/á“ (McCarthy, Weldon – Sivi, 2013). Janiš předpokládá, že v budoucnu bude sexualita a intimita přenesena do virtuálního prostředí téměř úplně, alespoň z pohledu mužů. „[...] lidstvo stojí na prahu nové revoluce – kybernetického sexu“ za asistence sexrobotů, kterým se dá vytknout pouze to, že nejsou schopni hlubokých emocionálních citů (Janiš, 2021, s. 36).

5 Rizika v kyberprostoru

Nejprve si vymezíme pojem rizikové jevy a rizikové chování. Na rizikové jevy lze pohlížet ze dvou hledisek. „*První chápe rizikové jevy jako méně závažné projevy chování, které dosud nedosahují „patologické úrovně“ [...]. Druhé pojetí vnímá rizikové jevy jako souhrnné označení pro všechny projevy chování bez rozdílu stupně závažnosti, které představují riziko poškození zdraví jedince či jeho okolí (např. předčasný sexuální život či nechtěné těhotenství [...])*“ (Svoboda Hoferková, Bělík, 2019, s. 9). Rizikové chování zahrnuje „*[...] rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince anebo ohrožují jeho sociálního okolí, přičemž ohrožení může být reálné nebo předpokládané [...]*“ (Širůčková, 2015, s. 161 in Hoferková, 2017, s. 18). Někdy se k pojmu rizikového chování synonymicky používá i termín sociálně patologické jevy,¹⁷ ten je postupně nahrazován termínem sociální deviace (Kraus, 2017). „*[...] Sexuální deviace [...] se v poslední době staly, díky senzacechtivosti sdělovacích prostředků, vděčným tématem spojujícím většinou populaci s pocitem vzrušení, zájmu a odsouzení*“ (Hermanová, 2011, s. 5). Dle statistik jsou sociálně patologickými jevy na internetu nejvíce ohroženi mladí lidé, zejména středoškolští a vysokoškolští studenti ve věku 16–29 let, kteří podstupují zásadní změnu v prostředí (Erasmus, přechod mezi jednotlivými úrovněmi škol) a potřebují tak navázat nové sociální vazby (Hýbnerová, 2012).

Karásková Ulbertová (2012) hovoří o dvou typech rizik, jedny jsou rizika negativně dopadající na psychiku uživatelů internetu a ta druhá jsou rizika ve formě technických důsledků při nesprávném chování a používání ICT. Do prvních typů rizik lze zařadit závislost na internetu, kyberšikanu, kyberstalking, kybergrooming, sexting, pornografii a dětskou pornografii a webové stránky sloužící ke zveřejňování nevhodného obsahu. Druhá rizika souvisí především s technikami sociálního inženýrství využívanými pro kybernetické útoky, jako například hackerské útoky, phishing¹⁸ či malwar.¹⁹ Sociální inženýrství lze definovat jako soubor „*[...] technik a strategií [...]*“ jak v

¹⁷ Pojmy rizikové chování a sociálně patologické jevy nemají totožný význam. Sociálně patologické jevy zahrnují chování překračující normy a pravidla dané společností, chování ohrožující společnost. Oproti tomu je rizikové chování takové chování, které se vymyká normám a zvykům, ale nemusí automaticky znamenat nebezpečí pro společnost (Hadj Moussová, Duplinský, 2007).

¹⁸ Phishing je jedna z technik sociálního inženýrství, kdy jsou osobní data zneužita zejména za účelem krádeže finančních prostředků (Mc McCarthy, Weldon – Sivi, 2013; Kožíšek, Kopecký, 2016).

¹⁹ Malware lze vysvětlit jako „*programový kód [...]*“ vyvinutý pro poškození počítače nebo „*[...] dat v něm*“, příkladem malwaru jsou viry nebo trojské koně (McCarthy, Weldon – Sivi, 2013, s. 32).

kyberprostoru zmanipulovat oběť pro získání jejích důvěrných osobních informací a dat za účelem následného zneužití (Kopecký (a), 2013, s. 31).

IAD²⁰ neboli závislost na internetu představuje v oboru psychiatrie a psychologie nový a čím dál častější fenomén. Lze jej vysvětlit jako nemoc, chorobu či duševní poruchu úzce související se změnou životního stylu, která má negativní dopad jak na fyzické zdraví jedince, tak na kvalitu běžného života, která se stává pouze obtěžující nutností. Často souvisí s omezováním interpersonálních vztahů a ztrátou zaměstnání (Vondráčková Holcnerová, Vacek, Košatecká 2009; Hýbnerová 2012). IAD je synonymem netolismu (Hýbnerová, 2012). Netolismus s sebou nese určitá specifika oproti ostatním závislostem (konkrétně oproti užívání psychoaktivních látek nebo návykovým a kompulzivním poruchám). IAD ohrožuje celou „online“ populaci, nejohroženější jsou přitom právě dospívající, což je podpořeno dostupností internetu a dalších moderních technologií. Média jsou využívána pro soukromé i pracovní či studijní účely, obvykle jsou tedy součástí životního standardu a pro zajištění dostupnosti není třeba vynakládat tak pravidelnou finanční investici jako u ostatních zmíněných typů závislostí. Závislosti na virtuálních drogách lze shrnout do několika oblastí, konkrétně jde o online komunikaci a navazování kybervztahů, hraní her, přetíženost informacemi a další problémy související s navštěvováním stránek s nevhodným obsahem (Hýbnerová, 2012).

Kyberšikanu nebo také Cyberbullying lze označit jako „[...] *poměrně nový a dynamicky se rozvíjející fenomén* [...]“, u kterého neexistuje žádný odborný konsenzus, jak ho přesně vymezit (Černá, 2013). Lze ji popsat jako „[...] *jakékoliv chování, jehož záměrem je vyvést z rovnováhy, ublížit, zastrašit nebo jinak ohrozit oběť za pomoci moderních informačních technologií (zejména pak internetu a mobilního telefonu)*“ (Kožíšek, Písecký, 2016, s. 62). Ústředním znakem kyberšikany je, že k uvedeným událostem dochází opakovaně mezi mocensky nevyváženými jedinci a pachatelovo jednání je úmyslné (Černá, 2013). Útok může být prováděn verbálním napadáním, výhružkami, vydíráním, poškozováním oběti formou šíření zahanbujících fotografií, videí či zvukových nahrávek a pomluv apod. (Kožíšek, Písecký, 2016).

²⁰ Zkratka z anglického Internet Addiction Disorder, můžeme přeložit jako závislostní chování na internetu.

Kybergrooming je označení pro podvodné chování na internetu, kdy se agresor vydává pod cizí nebo fiktivní identitou, s cílem navázat důvěrný vztah s obětmi, a poté je vylákat na osobní schůzku. Oběťmi jsou nejčastěji nezletilí uživatelé internetu. Následně dochází ke zneužívání, sexuálnímu obtěžování nebo fyzickému násilí, tato manipulace s obětí trvá u kybergroomingu řádově několik měsíců i let (Kožíšek, Písecký 2016; Karásková Ulbertová, 2012; Kopecký (a), 2013). V souvislosti s kybergroomingem zmíníme ještě další typ virtuální rizikové komunikace, konkrétně webcam trolling. Označením rozumíme podvodné chování při videohovoru, kdy agresor promítá falešný obraz své oběti – komunikuje s ní pod cizí identitou za použití zvláštní aplikace, kterou může daný videohovor či videochat napadnout (Kopecký, 2013). Cílem takového chování je opět navázat důvěrný vztah s obětí a na základě toho získat intimní materiály zejména fotografie nebo videa se sexuální tematikou, které agresor nadále zneužívá například pro šíření pornografie, nebo právě pro vydírání tak, jak je tomu u kybergroomingu. Kybergrooming i webcame trolling, jak z jejich popisu i vyplývá, lze zařadit mezi specifické techniky sociálního inženýrství (Kopecký (a), 2013).

Stalkingem označujeme „[...] opakované a stupňované obtěžování, které může mít řadu různých forem a různou intenzitu“, pokud k takovému chování agresor využívá ICT, hovoříme o kyberstalkingu (Co je to stalking a cyberstalking, 2008).

Pojmem sexting označujeme sdílení „[...] textových zpráv, fotografií či videí se sexuálním obsahem“ (Karásková Ulbrechtová, 2012, s. 55; Kožíšek, Písecký 2016). Nejčastěji ho uživatelé ICT provozují se svými partnery, nicméně po ukončení vztahu se často sdílený materiál stane předmětem pomsty. Největší problematikou je, že jedinec ztratí kontrolu nad obsahem, nad tím, komu všemu je dále sdílen. V této souvislosti může sexting přerůst ve vydírání oběti. Tento jev se praktikuje i u nezletilých, nicméně v tomto případě jde dle české legislativy o trestný čin, jelikož se klasifikuje jako šíření dětské pornografie a též souvisí s ohrožováním mravní výchovy (Kožíšek, Písecký, 2016). Sexting je fenomén vázaný především na období dospívání zejména proto, že partneři v tomto období komunikují především přes ICT a sdílení sexuálních obsahů vnímají jako projev „[...] lásky, intimacy, vzájemné důvěry [...]“ (Kopecký a kol., 2015, s. 45). Je to také nástroj pro flirtování, zahrnutí nudy a také může být prostředkem k nátlaku, ale i získání prestiže (zejména pro chlapce) v rámci určité sociální skupiny (Kopecký a kol., 2015). Pro konkrétní představu bych zde uvedla příklad, pokud pár chodí do stejné školy, partner získá určitou prestiž tím, že mu jeho přítelkyně poslala fotografii se sexuálním

obsahem. Na druhou stranu pro chlapce se to v tomto případě může stát spíše nástrojem nátlaku, může dojít k vydírání za účelem získání další fotografie, nebo může fotografie po dívce požadovat jako důkaz lásky.

„[...] Sexuální tematika patří (všeobecně) k vyhledávaným informacím v období puberty, [...] přemíra informací, snadný a neomezený přístup k informacím, obrazovým materiálům erotického případně pornografického obsahu v sobě skrývá nebezpečí – zvýšení míry erotizace v pozdějším věku, vytváření pseudoideálu, honbu za výkonem a tím komplikování při navazování známosti [...]“ (Janiš, 2011, s. 14). V kontextu toho lze odkázat na výzkum Sejblové a Martincové (2021), které se zabývaly vlivem internetového pornografického materiálu na vývoj lidské sexuality v kontrastu sexuální výchovy doma a ve škole. Provedly dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 1655 studentů. Výsledkem jejich výzkumu je, že 64 % dospívajících se sexuálně vzdělávalo na internetu a mezi vrstevníky, sexuální výchova z rodiny a škol se potom týkala pouze 31 %. K tomu konstatují, že *„sexuální výchova [...] významně snižuje zájem dětí o pornografii“*, což je žádoucí z důvodu toho, že *„[...] 34 % z oslovených si totiž myslí, že v pornu vidí »tak na půl normální sexuální chování«, 6,5 % dokonce považuje sexuální praktiky na internetu zcela za normální“* (Sejbalová, Martincová, 2021, s. 89). Janiš (2021) předčasné a nadměrné sledování pornografického materiálu následně spojuje s důsledkem obtížného navazování partnerských vztahů v dospělosti. Důležitým poznatkem je také to, *„[...] že čím dříve dítě přijde do kontaktu s pornografií, tím více se stává potencionální obětí online agresorů“* (Sejbalová, Martincová, 2021, s. 91).

5.1 Problematika prevence rizik v kyberprostoru v rodinách a ve školách

Kraus (2017(a)) upozorňuje na to, že pokud v lidské společnosti dochází k deviantnímu chování, je to vina samotné společnosti, přičemž hlavními činiteli, kteří mají na tento jev zásadní vliv, jsou opět rodina a škola. Kalmus a Roosalu (2012) upozorňují na vzniklou problematiku v kontextu prevence a intervence, která by měla pramenit z rodiny. Rodiče současných dospívajících jsou dle nich první generací, která čelí výzvě zakomponovat do výchovné činnosti používání internetu, přičemž jejich potomci jsou v ovládání ICT zdatnější než oni samotní. Šmahel (2014) používá označení digital divide, jeho význam osvětluje jako sociální vyloučení mezi sociálními skupinami, zejména mezigenerační, což souvisí právě se sníženými schopnostmi orientace a manipulace rodičů a prarodičů s ICT. Na druhou stranu děti a dospívající jsou sice zdatní v počítačové gramotnosti, ale

v kontrastu s tím mají často absenci znalostí možných internetových rizik a jejich řešení. Od těchto aspektů se odráží problematika prevence v rodinách. Pokud jsou rodiče méně znalí než jejich potomci, nejsou potom schopni pochopit a rozeznat rizika obsahů, se kterými přicházejí jejich děti na internetu do kontaktu. Karáskova Ulbrechtová (2012) nabízí tak řešení v partnerském přístupu. Doporučuje rodičům, aby se aktivně zapojovali do virtuálního světa, a s jejich zasvěcením jim mohou pomoci právě jejich děti. Je to nenásilná cesta, jak mimo jiné mohou získat i informace o aktivitách svých dětí v kyberprostoru. Hýbnerová se přiklání k tomu, že „[...] *klíčovou roli v prevenci*“ sehrává „[...] *komunikace v rodině a bezpečné stabilní prostředí*“ (Hýbnerová, 2012, s. 46). Jako preventivní aktivity dále navrhuje podporu dalších aktivit a zájmů, k čemu přispěje i to, že je rodič s nimi bude sdílet a společně s potomkem se o ně zajímat. Na základě vzájemné dohody by také rodiče měli sledovat, čemu se potomek na internetu věnuje a nastavit pravidla a časový rámec, který potomek u ICT tráví. Na tom všem je nejdůležitější, aby tato „opatření“ nebyla pouze direktivním nařízením, je třeba vše řešit na základě komunikace a domluvy. Pokud by to totiž potomek bral pouze jako zákaz a neznal, nechápal by důvody těchto opatření, pravděpodobně by si brzo našel cestu, jak tato opatření obejít, aniž by rodič něco tušil (Hýbnerová, 2012).

Ve školním odvětví je v České republice momentálně rozvíjející se tlak na pokrytí ICT tak, aby byly dostupné na všech úrovních školního vzdělávání. Tato tendence souvisí s rozvojem technologií a jejich vlivem na kulturní proměny. Brdička (2003) vyzdvihuje důležitost přístupu do počítačových učeben pro zajištění přístupu studentů k informacím. Nicméně na využívání ICT ve škole lze pohlížet z vícero perspektiv. Na jedné straně to může mít pozitivní efekt na obohacení výuky a podpoře samostatnosti při vyhledávání informací, tento záměr nabyt na důležitosti i během distančních forem vzdělávání během pandemie Covid 19. Na druhou stranu je otázkou, jak zajistit, aby samostatnost a volnost při využívání moderních technologií ve škole nevedly spíše ke zpřístupnění nevhodných obsahů a podpoře výskytu rizikového chování. V souvislosti s tímto rizikem David – Ferdon a Feldman Hertz (2007) hovoří o novém zákonodárství v amerických zemích (konkrétně Floridě, Jižní Karolíně, Utahu, Oregonu a New York City), které zakazuje používání komunikačních zařízení ve školních budovách. Brdička (2003) i Serafín (2020) se naopak ztotožňují s názorem, že používání ICT ve školách je v dnešní době nutností. Osobně se přikláním k názoru, že používání ICT ve škole může vést k obohacení, ale je potřeba jej využívat na základě předem stanovených pravidel, a samozřejmě je třeba

současně zakomponovat preventivní aktivity, aby nedocházelo ke zneužívání. Podobně, jako je tomu v rodinách, i ve školách se vyskytuje problém s kompetentností učitelů při manipulaci s ICT. Serafin (2020) na základě svého výzkumu rozvoje digitální gramotnosti v České republice kritizuje nedostatečné využívání potenciálu moderních technologií při vzdělávání, což je dle něho zapříčiněno zejména nedostatečnými digitálními kompetencemi učitelů jako klíčových aktérů pro jejich implementaci. Brdička také zdůrazňuje, že společně s rozvojem technologií a jejich aplikací do škol rostou „[...] nároky na kvalifikaci a schopnosti učitele“ (Brdička, 2003, s. 21). V praxi se tato situace řeší tím, že každá škola má své pracovníky, specialisty, koordinátory v ICT, kteří mají v popisu práce mimo jiné i dělat podporu pedagogům. Prevencí proti nevhodným obsahům je potom ustanovení nějakého etického souboru pravidel, jak se ve škole chovat při manipulaci s ICT, jehož součástí jsou i sankce za jeho porušení (Brdička, 2003). Pokud se nad výše popsaným hlouběji zamyslíme, shledáme jisté mezery, můžeme je nastínit dvěma možnými scénáři. V prvním scénáři bude situace vypadat tak, že výuku studentů převezme pedagog zaměřený na obor mimo IT, pokud při vyučování využije ICT a nechá studenty samostatně pracovat na zadaném tématu, nebude umět kontrolovat nebo porozumět obsahu, se kterým studenti během výuky manipulují. Nebo je druhá varianta, kdy bude výuku studentů vést specialista na IT, ten pravděpodobně bude schopen kontroly obsahu, s jakým studenti pracují. Pokud by ale došlo ke zjištění, že student manipuluje s nevhodným obsahem, bude na to jako IT specialista, a ne pedagog, umět správně reagovat? Odpověď na tuto otázku se bude lišit v každé individuální instituci, bude se odrážet v systému školního preventivního programu, ve způsobu prevence online rizik a jejich zakomponování do výukových osnov, v četnosti osvětových preventivních akcí. Nicméně, z výše popsaného lze konstatovat, že používání ICT ve školách je oblastí, kde je prostor pro rozvoj a zlepšování.

5.2 Příklady institucí a projektů zaměřených na prevenci rizik v kyberprostoru

Jako takovou zastřešující instituci bychom si v úvodu zmínili NÚKIB,²¹ který pomocí sekce NCKB²² zajišťuje kybernetickou bezpečnost informační infrastruktury v celostátním měřítku. Mimo jiné pořádá i osvětové a vzdělávací akce zaměřené zejména

²¹ Zkratka označující Národní úřad pro kybernetickou bezpečnost.

²² Zkratka označující Národní centrum kybernetické bezpečnosti.

na školní prostředí, příkladem může být Festival bezpečného internetu, který má být realizovaný v roce 2022 s cílem edukovat pedagogy, jak bezpečně pracovat s internetem v rámci vyučování (Národní úřad pro kybernetickou a informační bezpečnost, 2022).

Linka bezpečí je spolek, který nabízí pomoc zejména dětem a dospívajícím do 18 až 26 let. Zabývá se pomocí a poradenstvím v rámci různých oblastí souvisejících s rizikovým chováním, se kterými se lidé setkávají v průběhu dospívání. Zejména se jedná o vztahové otázky, sex, nebo co dělat, pokud se stanou (nebo někdo v jejich okolí) obětí násilí. Součástí této linky je i rodičovská linka pro rodiče, pedagogy a další dospělé, kteří potřebují řešit problémy dětí a dospívajících, o které pečují (Linka bezpečí, 2022).

Dětské krizové centrum je nezisková organizace zaměřená na pomoc dětem, dospívajícím a rodinám, ve chvíli, kdy se již potýkají s rizikovým chováním a pomáhá jim situaci řešit. V rámci prevence vydává elektronicky i v tištěné podobě informační materiály, můžeme tam nelézt například brožuru *Desatero bezpečného chování na internetu* nebo *Rizika v kyberprostoru* (Dětské krizové centrum, © 2022).

Bezpečne-online je projekt sdružení Národního centra bezpečnějšího internetu. Záměrem projektu je naučit děti a dospívající bezpečně používat internet a ICT, prevence je zaměřena zejména proti technikám sociálního inženýrství. Součástí je také metodická podpora pro rodiče a učitele (Bezpečně online, 2022).

Nezisková organizace Člověk v tísni zřídila vzdělávací program JSNS,²³ který zpřístupňuje výukové materiály v mnoha různých oblastech vzdělávání. V rámci kategorie mediálního vzdělávání se zaměřuje právě i na lekce o rizicích v kyberprostoru. Program spolupracuje především s učiteli základních a středních škol (JSNS, 2022).

²³ Zkratka vznikla z dříve oficiálního názvu Jeden svět na školách (JSNS, 2020).

6 Empirické šetření

6.1 Metodologie

V rámci výzkumné části byly použity metody kvalitativního výzkumu, tedy takové, které „[...] sdělení jednotlivce pojíma[jí] jako svébytnou poznávací hodnotu, nezobecňuj[í] toto sdělení [...]“ (Vaněk, 2003, s. 6), a kdy hlavní instrument pro sběr dat představuje samotný výzkumník (Hendl, 2012). Reichel tento typ výzkumu popisuje jako „[...] nenumerické šetření a interpretace sociální reality“ (Reichel, 2009, s. 40).

Mezi vybrané kvalitativní metody tohoto výzkumu byly zařazeny rozhovor neboli interview a focus group. Konkrétně byly aplikovány metody strukturovaného a polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými i polouzavřenými otázkami. Výhodou strukturovaného rozhovoru je jednodušší analýza dat, jelikož je předem daná osnova otázek, které je potřeba v rámci rozhovoru probrat, nicméně je tím omezena role informátora. Oproti tomu polostrukturovaný typ rozhovoru „[...] se vyznačuje definovaným účelem, určitou osnovou a velkou pružností celého procesu získávání informací“ (Hendl, 2012, s. 164). Využívá se přitom technika rozhovoru s návodem, tedy seznamem otázek, které je nutné v průběhu rozhovoru projít, nicméně není zde pevné pořadí jejich kladení a lze je přizpůsobit okolnostem a kontextu, tudíž je zde prostor i pro zjištění nových poznatků. Proto byla využita „[...] sondážní strategie [...]“, označovaná též probing, jež je „[...] založena na [...] nonverbálních náznacích“, doptávání se a projevení zájmu v případě, že se v průběhu rozhovoru objeví nová informace, která by mohla být přínosná pro daný účel (Hendl, 2012, s. 170). „Metoda Focus group se nejlépe hodí, když potřebujete vědět názory od více lidí zároveň, a přitom se dostat více do hloubky“ (Buchtová a kol., 2020, s. 6). Reprezentativní ohnisková skupina by měla mít homogenní charakter a mělo by se jí účastnit maximálně kolem deseti informátorů (Buchtová a kol., 2020), tato kritéria v rámci tohoto výzkumu byla splněna, podrobnější zmínku lze najít v následující podkapitole číslo 6.2 Popis informátorů.

Záznam z focus group a jednotlivých individuálních rozhovorů byl po udělení informovaného souhlasu, pro dodržení etiky výzkumu, zaznamenán na diktafon. Výhodou nahrávky oproti zaznamenávání dat například formou poznámek je, že se k informacím může výzkumník kdykoliv vrátit, proto je větší pravděpodobnost, že mu neunikne žádná podstatná informace. Pro zpracování dat nahraných na diktafon byla použita metoda doslovné transkripce v programu MS Word, což je „[...] proces převodu

mluveného projevu z interview nebo skupinové diskuse do písemné podoby. Jedná se o časově velmi náročnou proceduru“, která je ovšem „[...] podmínkou [...] pro podrobné vyhodnocení“ dat (Hendl, 2012, s. 208). Focus group trvala kolem 52 minut, individuální rozhovory byly potom vedeny v rozmezí 30–42 minut, u dívek byly kratší, jelikož s nimi byla před tím vedena focus group, šlo tedy spíše o doplnění informací, ujasnění toho, co bylo zmíněno a o rozšíření získaného materiálu o tematiku, kterou jsem vnímala jako intimnější, pro to jsem preferovala individuální sezení, aby nedošlo ke zkreslení či zatažení informací. V rámci vyhodnocování a interpretace dat byla nejprve využita metoda otevřeného kódování dle významu jednotlivých odpovědí, přičemž jsem se inspirovala návodnými otázkami pro kódování dle Švaříčka a Šed'ové, mám tedy na mysli: „Co? [...]; Kdo? [...]; Jak? [...]; Kdy? [...]; Kde? [...]; Proč? [...]; Pomocí čeho? [...]“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 212). V textu se objevily i pasáže, které nelze považovat jako relevantní pro výzkum, někdy se během rozpravy stalo, že se informátor odklonil od tématu, s těmito pasážemi jsem se rozhodla dále nepracovat. Pro lepší segmentaci, jelikož se některé kódové otázky překrývaly, jsem využila možnost barevného štítkování a poznámkování, též v MS Word. Následně jsem aplikovala zaměřené kódování, ve kterém byly kódy rozčleněny do jednotlivých kategorií stanovených dle dílčích výzkumných cílů a otázek.

Na začátku focus group a na ní nezávislých individuálních rozhovorů jsem se představila, objasnila význam a účel rozhovoru a přislíbila anonymizaci veškerých údajů, dle kterých by bylo možné získané informátory rozpoznat či konfrontovat. Celkem byla provedena jedna focus group, na kterou jsem navázala pěti individuálními rozhovory s dívkami, a následně byly provedeny další tři nezávislé individuální rozhovory s mladými muži.

6.2 Popis informátorů a výzkumného terénu

Jako cílová skupina informátorů byla pro účely této diplomové práce zvolena skupina dospívajících ve věkovém rozmezí od 16 do 17 let. Ač jsme si dospívající definovali v kapitole číslo 3 Adolescence v mnohem širším časovém horizontu, přibližně od 10 do 20 let, preferovala jsem věk středoškoláků. Potenciál této volby vidím v tom, že je již vyšší pravděpodobnost, že informátoři mají zkušenost s nějakým partnerským vztahem, ale také mají v čerstvé paměti fungování mechanismů sexuální výchovy v rodině, na základní škole a nyní i na střední škole, což podpoří dynamiku výzkumu. Zároveň je zde pravděpodobnost diferenciací zkušeností se sexuální výchovou na základní škole, tudíž i

předpoklad získání většího spektra dat. Pokud bych volila informátory mladšího věku, mohla bych se střetnout s menší zkušenostní základnou, čímž by byla snížena i relevantnost získaných informací. Naopak u starších jedinců by mohlo hrozit zkreslení informací z důvodu, že by si je již nemuseli pamatovat.

Focus group byla realizována s homogenní skupinou adolescentek, jež tvořilo pět středoškolských studentek, které jsem oslovila po domluvě s vybranou školní institucí. Ohnisková skupina byla realizována na školní půdě, konkrétně na internátním oddělení. Toto prostředí bylo zvoleno v souvislosti se snahou o přátelskou atmosféru pro rozhovor, což souvisí s navázáním důvěry, která je důležitá pro získání relevantních a otevřených dat. Považovala jsem to za obzvlášť důležité ve spojitosti s tématem sexuality. S každou z nich byl potom veden individuální rozhovor. První dva rozhovory byly v duchu strukturovaného rozhovoru. Následující rozhovory bych hodnotila jako polostrukturované, využívala jsem připravenou škálu otázek, ale častěji jsem se doptávala pro konkretizaci odpovědi. Následně jsem v tomto způsobu rozhovoru shledala i výhodu. Vedení rozhovoru v méně formálním stylu přináší užitek pro nastolení přátelštější atmosféry a otevřenosti informátorek, následně i informátorů. Poslední tři rozhovory byly realizovány s mladými muži, které jsem získala pomocí metody sněhové koule, ta „[...] spočívá v počátečním vyhledání několika osob a poté v kontaktování [...] dalších členů skupiny, na které již vybraní lidé odkázali“ (Řehák, 2018). S jedním z nich jsem se setkala u přátel na rodinné oslavě, domluvila si s ním rozhovor a on mi následně předal dva kontakty na své kamarády. Celkem tedy bylo provedeno osm individuálních rozhovorů.

V následující tabulce nalezneme přehled informátorů a informátorek zúčastněných ve výzkumu. Tabulka bude sloužit jako pomůcka pro lepší orientaci v rámci popisu analýzy výsledků. Najdeme v ní věk, pohlaví,²⁴ rodinnou situaci a shrnutí zkušeností se sexuálním rizikovým chováním. Tabulku jsem zvolila proto, že z pohledu rodinných situací se mi povedlo získat celkem pestrý vzorek informátorů a jak si ukážeme v následující analýze výsledků, lze predikovat její spojitost s rizikovým sexuálním chováním.

²⁴ Jelikož u všech informátorů a informátorek byl shledán soulad mezi vnímáním biologického pohlaví a genderu, problematiku nebylo ve výzkumné části třeba více řešit.

Informátoři/ informátorky²⁵	Věk²⁶	Pohlaví	Rodinná situace	Přímá zkušenost s rizikovým sexuálním chováním
Adriana	16 let	Ženské	Nemá rodiče, v péči ji má babička.	Ne
Barbora	16 let	Ženské	Adoptovaná, pravé rodiče nezná. Adoptivní rodiče vnímá jako vlastní.	Ne
Cecílie	16 let	Ženské	Vyrůstá v úplně vlastní biologické rodině.	Ne
Diana	17 let	Ženské	Vyrůstala v dětském domově, dvakrát svěřena do pěstounské péče, vždy se vrátila zpět do dětského domova.	Ano
Eva	16 let	Ženské	Vyrůstá ve své biologické rodině, rodiče jsou rozvedení.	Ano
František	17 let	Mužské	Vyrůstá v úplně vlastní biologické rodině.	Ano
Gustav	16 let	Mužské	Vyrůstá v úplně vlastní biologické rodině.	Ne
Hynek	17 let	Mužské	Rodiče mu zemřeli při autonehodě v deseti letech, nyní v péči prarodičů.	Ano

Tabulka 1- Přehledová tabulka informátorů

6.3 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Otázky k jednotlivým rozhovorům byly zpracovány na základě poznatků z literatury použité v teoretické části v korespondenci s předem stanovenými cíli této diplomové práce.

Hlavním cílem je objasnit, jakou roli má internet ve formování sexuality u dospívajících. Hlavní cíl je potom rozložen do následujících **dílčích cílů**:

- 1) Zjistit, kdo je primárním realizátorem sexuální výchovy u dospívajících.

²⁵ Z důvodu anonymizace byla informátorům a informátorkám přidělena fiktivní jména.

²⁶ Reálný věk v době, kdy byl realizován rozhovor.

- 2) Zjistit, jakou mají dospívající zkušenost s rizikovým sexuálním chováním v prostředí internetu.
- 3) Zjistit, jakými způsoby je v rodině předcházeno rizikovému sexuálnímu chování v prostředí internetu.
- 4) Zjistit, jakými způsoby je ve škole předcházeno rizikovému sexuálnímu chování v prostředí internetu.
- 5) Zjistit, jaký má internet význam pro udržování a navazování přátelských vztahů.
- 6) Zjistit, jaký má internet význam pro udržování a navazování partnerských vztahů.
- 7) Zjistit, jak přistupují dospívající k sebevzdělávání na internetu v rámci sexuální výchovy.

Na základě vytyčených cílů byly definovány následující **výzkumné otázky**:

VO₁: Kdo je primárním realizátorem sexuální výchovy u dospívajících?

VO₂: Jakou mají dospívající zkušenost s rizikovým sexuálním chováním v prostředí internetu?

VO₃: Jakými způsoby je v rodině předcházeno rizikovému sexuálnímu chování v prostředí internetu?

VO₄: Jakými způsoby je ve škole předcházeno rizikovému sexuálnímu chování v prostředí internetu?

VO₅: Jaký má internet význam pro udržování a navazování přátelských vztahů?

VO₆: Jaký má internet význam pro udržování a navazování partnerských vztahů?

VO₇: Jak přistupují dospívající k sebevzdělávání na internetu v rámci sexuální výchovy?

6.4 Analýza výsledků

Prvním dílčím cílem a s ním korespondující první výzkumnou otázkou bylo zjistit, **kdo je primárním realizátorem sexuální výchovy u dospívajících**.

V rámci jednotlivých výpovědí byly zaznamenány čtyři kategorie realizátorů sexuální výchovy. Konkrétně rodina, škola a dále internet a přátelé, přičemž tyto dvě kategorie byly obvykle zmiňovány v součinnosti.

U informátorů, kde sexuální výchova v rodině probíhala, byla iniciována ze strany rodičů. Lze konstatovat, že pro informátory a informátorky, které žijí v úplných rodinách je určujícím sexuálním vychovatelem rodič stejného pohlaví. Styly, jakým je sexuální výchova v rodinách předávána, byly zaznamenány direktivní, preventivní a jednou šlo o

povídání, když rodič měl již podezření, že k sexuální aktivitě došlo, což si dokreslíme pomocí následujících výroků informátorů. Barbora: „*Mamka o mně má právě velkej strach, takže jsme se o tom bavily spíš v kontextu toho, že na to mám ještě dost času a jako promlouvala mi do duše, ať s tím vším jako ještě počkám.*“ Cecílie: „*My se o tom s mamkou bavíme dost otevřeně, vysvětlovala mi, že jako mám počkat na toho pravýho, ale že ať jí jako hlavně řeknu. Že zařídíme kdyžtak ty prášky.*“ Gustav: „*No tak nějak, proběhly tři dny, a když se u mě každý den vystřídala jiná, tak se mě jako fogy²⁷ zeptal, jestli s nima spim. Tak jsme to jako otevřeně probrali.*“ František: „*Já mám tátu jako kámoše, povídáme si o tom už tak od jedenácti celkem otevřeně. Říkám mu o svých holkách.*“ Eva: „*Já jako, mám nejlepší vztah s tátou, ale o sexu se mi s ním mluví blbě, tak obvykle chodím za jeho novou manželkou, ale spíš jsme spolu řešily gynekologa a tak, no.*“ Témata, která se nejčastěji v rámci sexuální výchovy v rodině probírala s informátorkami, byla menstruace, antikoncepce, volba gynekologa a věk, kdy je optimální se sexuální aktivitou začít a volba partnera. U informátorů to potom byly možnosti ochrany, tedy prezervativy a volba partnerky. František: „*Já jsem rodičům představil už několik svých holek, táta za mnou pak přijde a řekne mi na ní svůj názor, většinou mu dám po náky tý době za pravdu.*“ Sexuálními tématy, které informátoři, i přes možnost obrátit se na rodiče, vyhledávají raději sami pomocí internetu, jsou přímo informace k sexuálnímu aktu a informace k sexuální orientaci. O sexuální orientaci potom začínají přemýšlet ve chvíli, kdy s ní mají přímou zkušenost, jelikož se s ní setkají ve svém okolí.

Adriana, Diana a Hynek zmínili, že se o sexuální tematice nebaví s nikým z rodiny. Veškeré informace si buď dohledali právě na internetu, od svých přátel, nebo společně s přáteli dohledávali informace na internetu. Ústředními tématy byly kromě antikoncepce a menstruace i sexuální orientace a sexuální akt jako takový. Adriana: „*Když jsem dostala první měsíčky, babička mi ukázala šuplík s vložkami a bylo vyřešeno, musela jsem si to prostě najít sama.*“

Sexuální výchova na základní škole nejčastěji probíhala v rámci předmětu občanské výchovy, kdy byly ústředním tématem pohlavní choroby, menstruace a antikoncepce. Dalším vyučovaným předmětem, kde se dle informátorů objevila sexuální výchova, byl přírodopis, kde se učivo týkalo zejména dozrávání pohlavních orgánů. Jedna

²⁷ Myšleno otec.

z informátorek, Cecílie, se na základní škole setkala s výukou výchovy ke zdraví. „*My jsme tak jako probírali úplně všechno, jako antikoncepci, menstruaci..., pak jakože ty děti, jako rodičovství, no, ale jako i pohlavní styk, no*“. Všichni tři informátoři mužského pohlaví zažili potom sexuální výchovu na základní škole v rámci předmětu občanské výchovy, kdy jako její obsah jmenovali prevenci před pohlavními nemocemi, neplánovaným rodičovstvím, rizika potratů, formy antikoncepce (i pro dívky) a s tím související nasazování prezervativu. František: „*Jak nasadit kondom nám normálně na tvrdo ukazovala učitelka, vzala ho a takovej kužel a bylo*“. Gustav: „*Dostali jsme každéj svůj banán a kondom*“. Hynek: „*My jsme na to koukali na videu, to bylo jako kvůli těm nemocem, ale jako i kvůli dětem, učitelka říkala*“. Co se týká středních škol, kromě Diany, která studuje obor, kde je potřeba znát fyziologii pohlavních orgánů, jakoukoliv sexuální výchovu všichni popřeli. „*No něco jo, vo těch pohlavních orgánech, ale to je jako jenom tím, že jsem XXX,²⁸ takže se to tam jakoby učíme, ale vyloženě sexuální výchovu nemáme.*“

Shrnutí: Standardními tématy sexuální výchovy v rodinách jsou menstruace, antikoncepce a volba partnera. Ve škole se témata soustřeďují primárně na pohlavní nemoci, antikoncepci a plánované rodičovství, menstruaci a dozrávání pohlavních orgánů. Sexuální výchova bývá nejčastěji zařazována do předmětů občanské výchovy, v jednom případě byly zmíněny i výchova ke zdraví a přírodopis. Internet je primárním zdrojem zejména u těch informátorů a informátorek, kteří nemají možnost získat sexuální výchovu v rodině, přičemž pro vyhledávání informací k sexuálnímu aktu a sexuální orientaci preferují internet všichni informátoři.

Druhým dílčím cílem a s ním korespondující druhou výzkumnou otázkou bylo zjistit, **jakou mají dospívající zkušenost s rizikovým sexuálním chováním v prostředí internetu.**

Nejprve jsem zjišťovala povědomí o rizicích, přičemž všichni z informátorů nepřímo jmenovali sexting, a mužští informátoři uvedli závislost na pornografii, ale všichni popřeli přímou zkušenost. Pornografie byla při vyhodnocování výsledků shledána spíše jako nástroj pro sebevzdělávání, proto se jí budeme věnovat až u sedmého dílčího cíle.

²⁸ Název studijního oboru není uveden z důvodu anonymizace.

Se sextingem mají přímou osobní zkušenost dvě informatorky, Diana a Eva a dva informátoři František a Hynek.

Diana: „*No, tak to se mi stalo. Mám s tím zkušenost, ale..., nevím no, nedá se to vrátit zpátky, takže... Pak si tě tam každé najde. Mně se to jakoby stalo, to jsem byla ve škole, v šestý třídě, tak se mi jakoby líbil jeden kluk z vyšších ročníků a vlastně já jsem s ním jakoby chodila a pak jsem vlastně zjistila od jedné holky, že vlastně chtěl po holkách nahý fotky a byla tam jakoby i policie ve škole, za ním. A já jsem mu ty fotky tenkrát poslala. Poslala je i moje ségra, takže... se to prostě vyskytlo tak, že se to muselo řešit, no.*“ O tuto informaci se podělila pouze se sestrou, jelikož se jich toto rizikové chování týkalo obou. Mimo to se svěřila své psycholožce, ale nikomu jinému ze svého okolí ne.

Eva: „*Já jsem kvůli tomu měla problémy teď nedávno. Jsem začala chodit s jedním klukem, ale před tím s ním chodila jiná holka, my se jako známe. No a on ji tenkrát právě naposílal nějaký fotky, když spolu chodili a pak začal chodit se mnou. No ona žárlila a posílala mi je, jako aby mi to vadilo asi, nevím. Jenže sem se s tím klukem pak rozešla a jako celkem mě štvál a on právě chodí do stejné školy a já je naposílala spolužačkám.*“ „*No, jako učitelé to tady moc řešit nechtěli, vzal si mě jen ředitel na kobereček, no, a jako trochu mě seřval a jinak jako nic, no.*“ Kromě vychovatelky, která problematiku delegovala na ředitele, to s nikým dospělým neřešila. Školou byl kontaktován otec, který byl s problematikou obeznámen, nicméně Eva to s otcem doma již neprobírala.

František: „*My jsme soutěžili, jsme si je²⁹ museli přeposílat, předkládat ostatním jako důkaz a soutěžili jsme, kdo nasbírá víc. Trvalo to měsíc, jsem to musel přeposílat po tom Facebooku.*“ „*Platily jen hanbatý fotky s obličejem, protože tam jsme ještě hráli, že pokud to ta holka poslala někomu jinému, tak to nebyl platnej hlas.*“ „*Měl jsem jich plus mínus pětadvacet, moc né. Ten, co to vyhrál, asi padesát. Ten jel gympl a jednu třídu tam měl komplet, to jsme mu tenkrát tleskali.*“ S nikým dospělým se o tuto zkušenost nepodělil, sdíleli to v rámci vrstevnických vztahů v rámci soutěže.

²⁹ Myšleno fotky nahých dívek.

Hynek: „*Jako já těch fotek měl mrtě, každá vod jiný, a to jsem si vo ně ani neřikal. Jsem se jim prostě líbil, tak si myslely, že mě na to sbalej.*“ S nikým dospělým se o tyto zkušenosti nepodělil, probíral to pouze se svým nejlepším kamarádem.

Zbytek informátorů se k tomu vyjádřilo způsobem, že nikdy neměli potřebu se o tyto věci zajímat. Barbora to vztáhla ke vztahu k rodičům, kteří by pocítili zklamání, pokud by s ní takovou záležitost měli řešit.

Shrnutí: Informátorky svou zkušenost se sextingem získaly v návaznosti na partnerský vztah. Oproti tomu zkušenost informátorů souvisí s nabytím jakýchsi prestižních ambicí, což koresponduje s tím, co jsme zmiňovali v teoretické části v rozpravě o sextingu. Ve dvou případech se toto rizikové chování přímo dotklo prostředí školy, kam informátorky chodily, nicméně ani v jednom případě tato skutečnost nevedla k razantnějším opatřením v rámci škol, nebo nebyly informátorkami zaznamenány. Nikdo z informátorů se se zkušeností se sextingem nepřiznal nikomu dospělému, ani rodiči ani učiteli dobrovolně. Obvykle se o takové informace dělí pouze s vrstevníky. Jedním z důvodů, proč se vyvarovat rizikovému sexuálnímu chování na internetu, byla zmíněna morální zodpovědnost vůči rodičům, a to u dívky, kde je sexuální výchova v rodině vedena v direktivním stylu.

Třetím dílčím cílem a s ním korespondující výzkumnou otázkou bylo zjistit, **jakými způsoby je v rodině předcházeno rizikovému sexuálnímu chování v prostředí internetu.**

U tohoto cíle jsem se nejprve zaměřila na to, jaké mají informátoři od rodičů nastavené mantinely v používání ICT. Lze odpovědi informátorů shrnout tak, že dříve, opakovalo se rozmezí mezi 8 až 13 lety, měli nastavený časový rámeček, ve kterém mohou používat mobil a být připojení k Wi-Fi. To se netýkalo Hynka, který neměl v tomto ohledu žádné mantinely. Barbora má naopak nastavenou rodičovskou kontrolu na počítači dodnes. „*No jako padne desátá a počítač se vypne. Ale jestli mi koukaj do historie nebo tak, to nevím. Ale stejně vím, že doma na tyhle věci koukat nemůžu, když mě něco zajímá, nechám si to třeba až na intr.*“

Kontrola obsahu se netýkala žádného z informátorů. Gustav: „*Podle mě by se zeptali, až kdyby se jim něco nezdálo, ale tak já jako jsem na tyhle věci sexuální úplně nekoukal, když jsem věděl, že je mám za zádama, ne.*“

Sexuální rizika na internetu rodina s informátory ani informátorkami nikdy neprobírala. Cecílie: „*Jediný, co si s tím takhle vybavuju, byla jsem jen něk s rodičema na tom dokumentu V síti a byli jsme z toho dost vyvalení všichni. Víím, že rodiče akorát říkali, že to je fakt strašný, že se to jako může takhle stát, a že doufaj, že já si s nikým takhle nevolám. No řekla jsem, že jako fakt ne.*“

Shrnutí: Z analýzy výpovědí je patrné, že rodiče používali pouze nastavení mantinelů jako prevenci proti závislostnímu chování, a to pouze první tři roky adolescentního věku. Kontrola obsahů v rámci rodin informátorů neprobíhá vůbec. Tendence k direktivní výchově vedou k tomu, že si adolescenti hledají jiné způsoby, jak se dostat k sexuálním obsahům bez jejich vědomí.

Čtvrtým dílčím cílem a s ním korespondující výzkumnou otázkou bylo zjistit, **jakými způsoby je ve škole předcházeno rizikovému sexuálnímu chování v prostředí internetu.**

V rámci tohoto dílčího cíle jsem se zaměřila na několik oblastí, kterými byly mediální výchova, kontrola obsahů v průběhu informatiky, manipulace s ICT³⁰ na školní půdě, přístup k Wi-Fi a osvěta v rámci sexuální výchovy.³¹ V rámci kategorie výuky sexuální výchovy se ani jeden z informátorů nezmínil, že by prevence internetových sexuálních rizik byla jejím obsahem, proto jsem se v průběhu rozhovorů doptávala i konkrétně na další vyučovací předměty, které by mohly s problematikou souviset.

Mediální výchova v rámci školní výuky byla zmíněna pouze jednou informátorkou, Adrianou. „*Jo, mediální výchovu jsme jakoby měli v rámci jednoho semináře právě v občance, kdy nám jako říkali o dezinformacích na internetu a o tom, že by jsme vždycky měli přemýšlet nad zdrojem, když si něco zjišťujem. Jinak asi nic moc, no. Ale jako ve spojitosti s téma sexuálních rizikama, to myslím, že ne.*“

Omezení manipulace se zmíněnými ICT v rámci školního vyučování zmínili všichni informátoři i informátorky, nicméně to bylo pouze direktivní nařízení, které nebylo důsledně kontrolováno, proto ho nikdo nedodržoval. František: „*Zakázaný to jako bylo, ale používali jsme to. Některý učitele mobily jako zabavovali, když nás načapali, ale*

³⁰ Myšleno notebook, tablet, mobilní telefon.

³¹ Osvětou mám na mysli různé školní preventivní akce, přednášky neziskových organizací zaměřených na vybranou problematiku.

po hodině je zas vrátili a víc se to neřešilo. “ Gustav: „Mohli jsme používat mobil jen o velký přestávce, ale stejně se to používalo i o hodinách a nikdo nic neřek. “ Diana: „Nooo, to jako jsme nesměli, no, nesměli jsme jakože používat vůbec, ale stejně jsme na to všichni kašlali jako. “ Těž všichni informátoři potvrdili, že měli přístup k Wi-Fi, přičemž nikdo z nich neví o tom, že by probíhala kontrola navštěvovaného obsahu. Hynek: „Normálně jsme měli ve škole wifi. “ Eva: „Já vim, že tenkrát bylo problém se dostat k heslu, ale pak jsme ho nějak zjistili, že měl někdo sourozence ve vyšší třídě. “ Diana: „Ve škole přímo nebyla, ale stejně jsme jí chytali, tam byly jakože paneláky, tak tam jsme jí chytali, no. “

Při focus group bylo zjištěno, že se v rámci internátní školy, kde byl realizován rozhovor, plánuje zřízení nové Wi-Fi kvůli nedostatečné kapacitě. Kontrolu obsahu škola neplánuje, uvažuje se pouze nad časovým omezením, které je žádáno ze strany rodičů. Diana: „[...] jednak mě nenapadá, kdo by to³² tady dělal, jsou všichni vychovatelé starý a učitelům je to fuk. A potom si taky myslím, že kdyby jo, tak už to víme, protože by to byl pěkný průser, hlavně u nějakých holek, tady se furt posílají nějaký nahatý fotky a ta jedna furt kouká... no jako na tamty filmy... se jako... no jako... na péčka. Ale kdyby jako tady někdo k tomu byl, tak by to asi jako mohli zjistit. “

K výuce informatiky se vyjadřovali hlavně informátoři a z informaterek pouze Eva, přičemž opět nikdo z nich nezaznamenal, že by probíhala nějakým způsobem kontrola obsahu v rámci volné zábavy. Gustav: „Žádný povídání o rizicích nebylo, tak my jsme hlavně programovali, ale jako nebavili jsme se o tom, protože jsme to³³ neměli dělat, ale stejně jsme to dělali. “ Eva: „Já jako vim, že jsme tenkrát měli nějaký zadání něco zpracovat a já někomu odepisovala na Facebooku, a že to jako učitelka viděla někde na té své ploše, tak mě jako napomenula, že to můžu dělat, až to budu mít hotový, ale jako obsah jí nezajímal... “

K osvětovým akcím se vyjádřili pouze jeden informátor a jedna informantka, přičemž jejich realizace proběhla na základní škole, nicméně nešlo o internetová sexuální rizika. Na střední škole nikdo z informantů s podobnou akcí zkušenost nemá. Adriana: „Vzpomínám si, že jsme se tenkrát (jako škola) zapojovali do akce dne boje proti AIDS, kdy jsme chodili a prodávali nějakou tu slzičku a ten výtěžek šel jako na ty lidi s tou nemocí nebo na nějaký ty výzkumy té léčby. Tenkrát k tomu byla přednáška, ale to si moc

³² Kontrola navštěvovaných obsahů.

³³ Myšleno, že neměli používat sociální sítě a internet pro zábavu, pouze k zadané práci

nepamatuju.“ Hynek: „K nám jako přišli nějaký ty lidi a pouštěli nám film o těch pohlavních nemocech.“

Shrnutí: Na základě zjištěných poznatků lze konstatovat, že nejsou ve škole nastaveny žádné pevné mechanismy, kterými by bylo předcházeno rizikovému sexuálnímu chování, ač, jak již víme z druhého dílčího cíle, zkušenost s ním žáci mají. Neproběhla jediná zmínka ani o výuce bezpečného chování na internetu v předmětech jako je mediální výchova nebo informatika. Rizikovému sexuálnímu chování na internetu se školy nevěnují ani v rámci projektů či aktivit dalších institucí. Navíc lze poznamenat, že role středních škol v tomto ohledu vymizela úplně. Na druhou stranu, jelikož jsou mými informátory dospívající, kteří navštěvují první a druhý ročník středoškolského studia, je otázka, zda se v této skutečnosti neodráží pandemie Covid 19, kdy byla distanční výuka a možnost světových preventivních akcí do velké míry znemožněna. V této době byla kontrola navštěvovaného obsahu možná pouze v rámci rodiny.

Pátým dílčím cílem, a s ním korespondující výzkumnou otázkou, bylo zjistit, **jaký má internet význam pro udržování a navazování přátelských vztahů.**

V rámci udržování přátelských vztahů lze internet a zejména internetovou komunikaci shledat za podstatnou. Diana: *„No, protože já, jak jsem se stěhovala z místa na místo, tak vlastně jsem si tam našla kamarády všude a musíme si psát, protože jsou všichni jinde a daleko. S těma, co mám tady blízko, se s nima stýkám ale stejně málo. Spíš si jako napíšem.“* Pro informatorky má internet větší význam v rámci přátelských vztahů, čtyři z pěti uvedly, že kdyby nemohly s přáteli komunikovat přes sociální sítě, většina jejich přátelských vazeb by se pravděpodobně přerušila napořád. Adriana: *„Pro mě to má asi význam takovej, že prostě udržuju ten náš vztah a humor. Posíláme GIFy, meméčka odkazy na písničky, videjka a filmy a když se pak vidíme, tak to ňák jako pořád udržuje ten náš ..., můžeme probrat, co si třeba myslíme o tý písničce nebo o tom videu, tak nějak máme o čem mluvit.“* Cecílie: *„Já myslím, že na sociálních sítích je fajn ta možnost sdílení všech možných věcí, pak o sobě pořád víme spoustu věcí i když nejsme tolik spolu.“* Informátoři poté všichni uvedli, že nyní preferují spíše osobní kontakt a internet společně se sociálními sítěmi vnímají jako prostředek pro domluvu osobní schůzky. Hynek: *„Já na tom seděl třeba 24/7 ve třinácti. To jsem měl tu potřebu být furt online a s každým si psát, ale teď jdu radši ven.“* František: *„Já třeba používám messenger jen, protože mi*

tam píše můj nejlepší kámoš, jinak bych ho nepotřeboval. Ale to je jen když nemáme čas jít ven bo tak. “

V rámci navazování přátelství se u vybraných informátorů nepotvrdil speciální význam internetu, všichni z informátorů a informátorek uvedli, že navazují kontakty přes sociální sítě pouze s lidmi, které znají, nebo je znají minimálně jejich přátelé, nicméně v tomto případě nepotvrdili, že by mezi nimi docházelo k interakci.

Shrnutí: Internet má v rámci přátelských vztahů význam zejména pro vzájemnou komunikaci, a tudíž i udržování těchto vztahů. Lze též konstatovat, že internet v rámci přátelství udržuje jistý pocit intimního vztahu v podobě udržování vzájemné důvěry a společných témat pro komunikaci. V rámci spektra zúčastněných informátorů lze také konstatovat, že v rámci přátelství má internet větší význam pro udržování dívčích přátelství.

Šestým dílčím cílem a s ním korespondující výzkumnou otázkou bylo zjistit, **jaký má internet význam pro udržování a navazování partnerských vztahů.**

V rámci navazování partnerských vztahů byl na základě výpovědí informátorů prokázán mnohem větší význam internetu než u navazování vztahů přátelských. František: „*No tak, úplně nevím, jestli to jde brát jako partnerství, ale prostě když se mi nějaká holka líbila, tak jsem si jí přidal do přátel, nebo jí začnul sledovat a když to přijmula nebo mě začla sledovat taky, tak jsem jí mohl napsat a už to bylo. Kdyby to jako neudělala, tak to není takovej trapas.*“ Hynek přímo popisoval stav, kdy si našel přes sociální sítě partnerku. „*Jo já jsem takhle měl. Mi jí tenkrát ukázal nákej kámoš, jakože ji zná. Jsem jí na Facebooku šťouchnul, po třech dnech mi to teda oplatila. No a pak jsme si tejdén psali, sešli se. A když jsme spolu nebyli, tak jsme si psali furt. Těžká závislárna.*“ Byli jsme spolu skoro dva roky pak.“ Na dokreslení si ještě zmíníme příběh Diany, která se před několika týdny seznámila s partnerem přes seznamovací aplikaci, již se setkali a tvoří oficiální pár. „*Jo, jo. Vlastně teď chodím s klukem, seznámili jsme se přes Badičko. Já jsem jako měla kluky přes net i dřív, ale to byli takoví kluci..., i teď tam jsou nic moc, divný. A teď jsem byla dlouho sama, tak jsem si to založila, nic moc jsem od toho nečekala. Chtěla jsem si prostě s někým popovídat, poflirtovat, poznat se. Ale bylo jich tam hodně divných. Ale potkala jsem jednoho, ten je teda až z Ostravy. Ze začátku jsme si hodně psali a volali, hlavně přes ten messenger.*“

Z hlediska udržování partnerských vztahů nabývá internet na významu opět v rámci vzájemné komunikace. Na druhou stranu partnerství ve virtuálním prostředí ztrácí na intimitě a důvěře. Adriana: „*Jsem měla kluka, nebo jsem si myslela, že spolu chodíme. Psali jsme si každý den a pak jsem zjistila, že takhle píše dalším třem holčkám, a to jsem ještě nemusela vědět o všech.*“ Diana: „*Takhle když nechci, tak mu to říct nemusím, kam jdu. Jako zas je fajn, že ho nevidím každý den.*“

Shrnutí: V rámci navazování partnerských vztahů internet nabyl významu v tom, že je jednodušší oslovit partnera a zároveň, pokud dojde k odmítnutí nebo neopětování snahy navázat kontakt, nemá to takový význam, jako by mělo odmítnutí slovní. Zároveň se potvrdil význam v navazování prvních partnerských vztahů, které spočívají zejména v prvním dopisování, flirtování a škádlení. Zároveň tyto první vztahy odehrávané ve virtuálním prostředí lze specifikovat jako krátkodobé a neintimní. Internet také nabývá významu v možnostech, které nabízí pro seznámení, jelikož nejsme tak odkázáni na vzdálenost od druhého partnera. Význam internetu v udržování partnerských vztahů spočívá opět zejména v možnostech komunikace a vzájemného sdílení. Jako pozitivum vztahu udržovaného přes internet informátoři a informatorky shledali i ponechání si osobního prostoru. Negativum je potom menší míra intimity a důvěry k partnerovi.

Posledním, sedmým dílčím cílem bylo zjistit, **jak dospívající přistupují k sebevzdělávání na internetu v rámci sexuální výchovy.**

Již z výše popsaného dílčího cíle číslo jedna vyznělo, že pro témata jako je sexuální orientace nebo sexuální styk je internet preferovaným zdrojem pro prohlubování povědomí o tématech. Přičemž pro tři z informátorů je internet výhradním zdrojem informací, který doplňují informace od přátel. Hynek: „*Všechno hledám na internetu, je to rychlejší a snazší.*“

Nejprve jsem se zaměřila na to, zda vybraní dospívající přemýšlí nad důvěryhodností zdrojů, ze kterých čerpají. Jedním kritériem pro hodnocení důvěryhodnosti je design a název daného webu. František: „*Někdy už je divnej ten nápis, tak to prostě nečtu.*“ Další důležité kritérium věrohodnosti souvisí se sdílením, pokud je daný materiál jako typ na zhlédnutí nebo přečtení od blízkého přítele, bývá považován za věrohodný. Mediální výchova z rodiny ani ze školy nebyla ani u jednoho z informátorů shledána jako pramen hodnocení důvěryhodnosti zdrojů.

Dále jsem se zaměřila na konkrétní typy materiálů, kterými dochází k sebevzdělávání.

Pro tematiku sexuální orientace jsou dospívajícími kromě tematických webů využívány Youtube a Instagram, kde influenceři přímo hovoří o svých životních zkušenostech v dané oblasti. Diana: „*Já sleduju třeba na Youtube takový ty páry, influencers, který jsou třeba teplý a otvíraj ten svůj život, který chtěj třeba děti nebo svatbu a nemůžou, protože to tady je zakázaný.*“ Motivace ke sledování a studování různých sexuálních variací následně přichází s životní zkušeností. Ani jeden z informátorů a informantek nemá osobní zkušenost s vlastní osobou, ale mají zkušenost zprostředkovanou spolužáky a blízkými přáteli.

Sexuální akt je potom studován sledováním pornografického materiálu na internetu, přičemž primárně jde o klasická pornografická videa. Sedm z osmi oslovených dospívajících přiznalo, že minimálně jednou zhlédlo pornografické video, vyjma Cecílie. „*Jako už jsem nad tím přemýšlela, párkrát jsme se o tom bavily i s holkama, ty už to viděly, ale já se prostě pořád trochu stydim.*“ František: „*Já snad jako neznám nikoho, kdo by neviděl porno.*“ Nejčastější motivací ke zhlédnutí porna bylo rozšíření znalostí sexuálních poloh, vzrušení se, zvědavost na sexuální akt.

V souvislosti s tímto zjištěním jsem se zaměřila i na povědomí o rizicích v důsledku přemíry sledování pornografického materiálu, kde dospívající uvedli nejčastěji závislost na pornografii a tvorba nereálných představ o sexu. Hynek: „*Měl jsem z toho dost přemrštěný představy, už vim, že to tak nefunguje.*“

Sebevzdělávání na internetu také souvisí s tréninkem ovládání erekce. Erekcí jako takovou vnímali informátoři v prvopočátku celkem přirozeně a neměli tendence ji zkoumat, co se děje a proč. Souvislost s erotickým kontextem přišla až ve spojitosti s osobní zkušeností. Gustav: „*Já jenom vím, že se s tím blbě čůralo, ale bylo najednou takový normální po ránu.*“ František: „*Vím, že jsem začal tenkrát hrát nějaký erotický hry, to mi bylo třeba deset a najednou jsem cejtil, jak to se mnou něco dělá, tak jsem to pak různě zkoušel, jako různý typy těch her a tak.*“

Shrnutí: Motivace k sebevzdělávání na internetu v sexuální výchově je iniciována osobní nebo zprostředkovanou zkušeností, na základě které má dospívající tendence si v rámci tématu rozšiřovat obzory. Důvěryhodnost zdrojů je odvozována od vizuálního vzhledu stránky a zdroje, který jim daný pramen pro sebevzdělání doporučil.

Hodnocení důvěryhodnosti nevychází ze vzdělání, ale spíše z racionálních úvah. Motivace pro sledování pornografie vychází ze zvědavosti, za účelem vzrušení a rozšíření si obzoru v sexuálních technikách. Internet z pohledu informátorů lze pojímat jako edukativní nástroj pro ovládání erekce.

Hlavním cílem výzkumu bylo objasnit, jakou roli má internet ve formování sexuality u dospívajících.

V rodinách, kde probíhá nějaký způsob sexuální výchovy má internet spíše sekundární roli, kdy slouží jako nástroj pro vyhledávání témat dospívajícími považovanými za choulostivé především ve vztahu k rodičům, zejména pak sexuální orientace a sexuální akt jako takový. Naopak u dospívajících, kteří nemají v rodině sexuální výchovu, představuje internet téměř výlučný nástroj pro získávání informací k sexuální tématice. Svůj význam nabývá internet také v rámci přátelských vztahů, kdy slouží jako doplňující zdroj informací k tématům, se kterými přišli dospívající do osobní nebo zprostředkované zkušenosti.

Z výzkumného šetření lze konstatovat, že dospívající nemají ze strany školy ani ze strany rodiny nastavené striktní mantinely pro používání ICT a nedochází ani ke kontrole obsahu, proto dospívající mohou manipulovat s jakýmkoliv zdrojem poskytující informace k sexuální tématice, přičemž od zmíněných výchovných autorit není kladen důraz ani na věrohodnost zdrojů používaných dospívajícími. U jedné z informátorek je nastavena direktivní rodičovská kontrola, nicméně je neefektivní, protože si informátorka najde způsob, jak sexuální obsah na internetu sledovat, aniž by se tom rodiče dozvěděli.

Internet nabývá podstatné role v rámci navazování partnerských vztahů, ať už při navazování prvních vztahů, na bázi škádlení a flirtování, tak při navazování vztahů dlouhodobých. Nicméně tento fakt s sebou nese snižování vzájemné důvěry a intimity. V rámci přátelských vztahů, jak jsme upozorňovali v teoretické části, jsou jedním z nejdůležitějších pro formování lidské sexuality, má internet velký význam pro jejich udržování. V rámci partnerských i přátelských vztahů je internet ústředním nástrojem pro vzájemnou komunikaci.

Internet je také prostředím, ve kterém se odehrává rizikové sexuální chování dospívajících. Oslovení informátoři a informátorky mají všichni povědomí o sextingu, čtyři z nich s ním mají dokonce přímou osobní zkušenost.

Internet dospívajícím poskytuje i obsah k sebevzdělávání v rámci sexuální výchovy, kdy dospívající nejčastěji navštěvují internetový pornografický materiál. Dále se nejčastěji věnují videím či podcastům influencerů na Youtube nebo Instagramu. V rámci sexuální tematiky jde nejčastěji o informace k variacím sexuální orientace.

Shrnutí: Role internetu ve formování sexuality spočívá zejména ve funkci nástroje, který umožňuje přístup k informacím. Primární zdroj sexuální výchovy představuje v případě, že není dostupná sexuální výchova v rodině. Problematika internetu jakožto zprostředkovatele sexuální výchovy spočívá v tom, že poskytuje dostupnost všech druhů informací bez akcentu na věrohodnost. Navíc je také prostředím, který dává prostor pro realizaci rizikového sexuálního chování. Je třeba konstatovat, že zmíněné výsledky platí v rámci zúčastněného výzkumného vzorku, pokud by byl vzorek vyšší, je pravděpodobnost, že by se rozšířilo spektrum nasbíraných poznatků, tudíž by se zvýšila i reliabilita výzkumu.

6.5 Náměty pro praxi

Obor sociální pedagogiky se zabývá vlivem prostředí na výchovu a tato diplomová práce akcentuje vliv rodinného, školního a virtuálního prostředí na sexuální výchovu. Z pohledu tohoto výzkumného šetření ve vztahu k praxi je velmi zajímavé zjištění ohledně přístupu k sexuální výchově ve školách, který lze hodnotit jako nedostatečný. Vzpomeňme na kurikulární reformu zmíněnou v teoretické části realizovanou za účelem zavedení výchovy ke zdraví ve školách, v rámci které by se měla vyučovat právě i sexuální výchova. Jak jsme mohli pozorovat, předmět výchovu ke zdraví absolvoval na základní škole pouze jeden z oslovených informátorů. Oproti ostatním základním školám navštěvovaných zbylými informátory, kde byla sexuální výchova primárně součástí občanské nauky, bylo v rámci sexuální výchovy probráno větší spektrum sexuálních témat. Proto by bylo příhodné motivovat základní školy k zařazení předmětu výchovy ke zdraví do osnov a nadále rozšiřovat záběr vyučované sexuální výchovy. Dále by bylo vhodné v praxi pracovat se zjištěním, že ač je sexuální výchova nějakým základním způsobem do výuky zahrnuta, její návaznost na prostředí internetu a používání ICT se neprokázalo žádné. Tyto informace by mohly být námětem jak pro návaznou badatelskou činnost, tak i jako podněty pro zlepšení ve školní a výchovné praxi.

Vystudovaný sociální pedagog by mohl s rozebíranou problematikou pracovat například na pozici výchovného poradce ve školách. Jak jsme si nastínili, sexuální

výchova navázaná na ICT tvoří ohnisko výskytu rizikového chování, se kterým je ve škole též manipulováno nedostatečně.

6.6 Limity výzkumu

Při vstupu do terénu může mít výzkumník různé pocity, a jelikož, jak jsme si již zmínili, je v kvalitativním výzkumu právě výzkumník hlavním nástrojem sběru dat, mohou se jeho pocity promítnout do okolností sběru dat. Osobně jsem měla největší obavy z navazování důvěry s informátory, kdy jsem jako klíčové shledávala dva faktory, pohlaví a věk. Dále jsem se obávala, zda informátoři a informátorky budou v rozhovoru otevření, což bylo vzhledem k výběru tématu, jako je sexualita, klíčové pro získání zajímavých dat.

Věk byl pro mě, jako pro výzkumnici nakonec výhodou z hlediska nabytí důvěry u dívek, kdy jsem často dostávala zpětnou vazbu o tom, že bylo příjemné si o sexuálních tématech povídat s někým starším. U informátorů jsem nezaznamenala, že by měl můj věk nějakou významnější roli. Tam bych naopak jako výhodu shledala opačné pohlaví. Oslovení informátoři se mnou mluvili velmi otevřeně, již od začátku se odehrával rozhovor v přátelském duchu. U dívek hodnotím jako dobrý krok udělat nejprve focus group a až poté přejít k individuálním rozhovorům, jelikož jsme se během focus group měly možnost nejprve trochu poznat. Navíc během focus group byla probírána ta méně intimní témata, tudíž jsem nabyla dojmu, že postupně ze mě jako z výzkumnice i z mých informátorek postupně odpadala nejistota, strach a stud, stejně tak, jako o nich v tomto kontextu hovoří Stöckelová (a kol., 2013).

Jak si můžeme povšimnout v i Příloze 1, v rámci rozhovorů s informátory a informátorkami jsem se dozvěděla i o jistých kontroverzních tématech a informacích, kdy jsem se dostala na hranici mezi rolí výzkumnice, kdy je třeba zachovat etiku výzkumu, a tedy i mlčenlivost a roli dospělé osoby, která hovoří s nezletilou osobou, jež se jí svěřila s informací, na kterou se již může vázat oznamovací povinnost. Vždy jsem se v tomto případě snažila dopátrat, zda záležitost již řeší jiná dospělá kompetentní osoba, což se potvrdilo, proto jsem se rozhodla z role výzkumnice nevystupovat.

Závěr

V této diplomové práci jsme se zabývali rolí internetu v rámci formování sexuality u dospívajících. Námět pro její sepsání byl shledán v aktuálnosti tématu, kdy se spolu s šířením dostupnosti internetu a ICT přenáší život lidí do virtuálního světa. U dospívajících to potom znamená neomezený přístup k informacím a materiálům, u kterých není filtrována věrohodnost. To, jak a zda dospívající s těmito informacemi nakládají, je odrazem výchovy hlavních výchovných činitelů, jimiž je rodina a škola.

V teoretické části jsme se zabývali vymezením sexuality, shrnuli jsme dosavadní zkušenosti sexuální výchovy v rodinách a školách a v rámci kapitoly o adolescenci jsme akcentovaly vstup vrstevnických, tedy i přátelských a partnerských vztahů do sexuální výchovy a formování sexuality. Následně jsme se již věnovali internetu, jeho vymezení, zaměřili jsme se též na funkci sociálních sítí v rámci interpersonálních vztahů, zmínili jsme si specifika virtuální komunikace, kde jsme se věnovali zejména tématu disinhibice a disinhibičního efektu. Také jsme si objasňovali, jaký mají vliv média na formování lidské osobnosti, zmiňovali jsme fungování kybervztahů a online seznamování. Poslední část teorie jsme věnovali rizikům v kyberprostoru a problematice jejich prevence v rodinách a ve školách. Na konci jsme si představili několik institucí, které se zabývají pomocí jedincům ohroženým rizikovým sexuálním chováním v kontextu internetu.

Následovala empirická část, kde jsme se nejprve seznámili s metodami výzkumného šetření, které mělo kvalitativní charakter. Dále jsme si popsali průběh, zpracování a vyhodnocování dat. Též jsme si představili skupinu informátorů, kterou tvořilo pět dívek a tři mladí muži, celkem tedy bylo realizováno osm individuálních rozhovorů, u dívek jim předcházela focus group. Následně jsme uvedli hlavní cíl výzkumu, jež koresponduje s názvem této diplomové práce, tedy jaká je role internetu ve formování sexuality dospívajících. Na tento cíl jsme se pokusili odpovědět pomocí sedmi dílčích cílů. Kdo je primárním realizátorem sexuální výchovy, jakou mají dospívající zkušenost s rizikovým sexuálním chováním v prostředí internetu, jakými způsoby je v rodině předcházeno rizikovému sexuálnímu chování, jakými způsoby je ve škole předcházeno rizikovému sexuálnímu chování, jaký má internet význam pro navazování a udržování přátelských vztahů, jaký má internet význam pro navazování a udržování partnerských vztahů, a posledním dílčím cílem bylo zjistit, jak dospívající přistupují k sebevzdělávání na internetu v rámci sexuální výchovy.

V rámci výsledků bylo shledáno, že internet je primárním zdrojem informací v oblasti sexuální výchovy u dospívajících, kteří nemají dostupnou sexuální výchovu v rodině. Sebevzdělávání v rámci sexuální výchovy na internetu je využíváno i v rámci vrstevnických a přátelských vztahů. Tématy, na něž se sexuální výchova v rodině zaměřuje, jsou menstruace, antikoncepce a partnerství. Ve škole je sexuální výchova vyučována nejčastěji v rámci občanské nauky, v jednom případě byl zmíněn i přírodopis a výchova ke zdraví. V rámci výchovy ke zdraví bylo pokryto širší spektrum sexuální tematiky než u zbývajících předmětů. Za nedostatečný lze potom považovat přístup rodiny a školy k manipulaci dospívajících s ICT, kdy nejsou nastaveny žádné pevné mantinely, což je problém zejména z hlediska obsahu, který je na internetu sledován a manipulován. To podtrhuje, že čtyři z osmi oslovených dospívajících mají osobní zkušenost se sextingem, a ani v jednom případě nedošlo k žádné hlubší rozpravě či řešení z hlediska dospělého, ať už učitele nebo rodiče. Významu nabývá internet v rámci adolescentních vztahů obecně v roli komunikačního nástroje, přičemž u přátelských vztahů má větší význam v rámci jejich udržování a u partnerských vztahů byl shledán větší význam při jejich navazování. Ústředními tématy sexuálního sebevzdělávání na internetu jsou sexuální orientace a sexuální akt, pro získání informací jsou kromě tematických webů používány pornografická videa a videa a podcasty influencerů, zejména na Youtube a Instagramu.

Seznam použité literatury

BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá láska: O křehkosti lidských pout*. Praha: Academica, 2013. ISBN 978-80-200-2270-7.

BOYD, Danah. *Je to složitější: sociální život teenagerů na sociálních sítích*. Přeložil Lukáš NOVÁK. Praha: Akropolis, 2017. ISBN 978-80-7470-165-8.

BRDIČKA, Bořivoj. *Role internetu ve vzdělávání: Studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve výuce*. Kladno: Aisis, 2003. ISBN 80-239-0106-0.

BROWN, Jane D., Sarah KELLER a Susannah STEM. Sex, Sexuality, Sexting, and SexEd: Adolescents and the Media. *The Prevention Researcher*. Virginia, USA: Society for Prevention Research, 2009, 16(4), 12-16.

BUCHTOVÁ, Barbora, Ladislava ZBIEJCZUK SUCHÁ, Eliška BARTOŠOVÁ, Roman NOVOTNÝ, Jiřina SVITÁKOVÁ, Tomáš ŠTEFEK a Eva VÍCHOVÁ. *Jak využít metodu Focus group v prostředí knihovny*. Brno: Masarykova univerzita, 2020.

ČERNÁ, Alena. Kyberšikana – nový typ agrese u dětí a dospívajících. DĚDKOVÁ, Lenka, Hana MACHÁČKOVÁ, Anna ŠEVČÍKOVÁ a David ŠMAHEL, ČERNÁ, Alena, ed. *Kyberšikana: Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013, 13–36. ISBN 978-80-247-4577-0.

DAVID-FERDON, Corinne a Marci FELDMAN HERTZ. Electronic Media, Violence, and Adolescents: An Emerging Public Health Problem. *Journal of Adolescent Health*. Philadelphia: Elsevier, 2007, 41(6), S1–S5. Dostupné z: doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.

DĚDKOVÁ, Lenka, Hana MACHÁČKOVÁ, Anna ŠEVČÍKOVÁ a David ŠMAHEL, ČERNÁ, Alena, ed. *Kyberšikana: Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4577-0.

DVOŘÁKOVÁ, Stanislava. Vnímání partnerství očima středoškoláků. SVATOŠ, Tomáš, ed. *Rodinná a sexuální výchova: problémy, akcenty, souvislosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 98–99. ISBN 80-7041-317-4.

FAFEJTA, Martin. *Sexualita a sexuální identita: Sociální povaha přirozenosti*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1030.

FENWICKOVÁ, Elizabeth a Richard WALKER. *Sexuální výchova: Průvodce citovým a tělesným dozráváním*. Praha: CESTY, 1996. ISBN 80-7181-022-3.

HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana a Josef DUPLINSKÝ. *Aktuální otázky sociální politiky 2007 – teorie a praxe*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-025-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

HERMANOVÁ, Magda. Sexuální deviace. KOLAŘÍKOVÁ, Marta a Edita ONDŘEJOVÁ, ed. *Realizace sexuální výchovy v základní škole*. Opava: Slezská univerzita, 2011, s. 5–10. ISBN 978-80-7248-634-2.

HOFERKOVÁ, Stanislava. Rizikové a poruchové chování. HOFERKOVÁ, Stanislava, Blahoslav KRAUS a Václav BĚLÍK. *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017, 17–20. ISBN 978-80-7435-686-5.

HRADIL, Radomil. *Zdravé dětství ve světě digitálních médií: informace pro rodiče a všechny, kdo pracují s dětmi a mládeží*. Lelekovice: Franesa, 2020. ISBN 978-80-88337-16-4.

HŘIVNOVÁ, Michaela. Výchova ke zdraví jako prostor pro sexuální výchovu, sexuální výchova jako prostor pro prevenci nebezpečné rizikové komunikace. KOPECKÝ, Kamil a kol. *Rizika internetové komunikace v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, s. 5–24. ISBN 978-80-244-3571-8.

HÝBNEROVÁ, Jana. *Závislost na online prostředí*. KRČMÁŘOVÁ, Barbora, Kristýna VACKOVÁ, Jana HYBNEROVÁ, Lenka VELIČKOVÁ HULANOVÁ, Aneta LANGROVÁ, Barbora MALÍKOVÁ a Peter PORUBSKÝ. *Děti a online rizika*. Praha: Sdružení linka bezpečí, 2012, s. 31–47. ISBN 978-80-904920-2-8.

JANIŠ, Kamil. Aktuální otázky realizace sexuální výchovy. KOLAŘÍKOVÁ, Marta a Edita ONDŘEJOVÁ, ed. *Realizace sexuální výchovy v základní škole*. Opava: Slezská univerzita, 2011, s. 5–10. ISBN 978-80-7248-634-2.

JANIŠ, Kamil. Vědecko-technický pokrok v intimní (sexuální) komunikaci. MITLÖHNER, Miroslav a Zuzana PROUZOVÁ, ed. *Celostátní kongres k sexuální*

výchově v České republice. 2021. Broumov: Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, 2021, s. 30–36. ISBN 978-80-907936-1-3.

JANIŠ, Kamil. *Úvod do sexuální výchovy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2005. ISBN 80-7248-305-6.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: Vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.

KALMUS, Veronika a Triin ROOSALU. Institutional Filters on Children's Internet Use. WALRAVE, Michel, Wannes HEIRMAN, Sara MELS, Christiane TIMMERMAN a Heidi VANDEBOSCH, ed. *E-youth: Balancing Between Opportunities and Risks*. 1. Brussels: Peter Lang Publishing Group, 2012, 235–250. ISBN 9783035261530.

KAMANOVÁ, Lenka. *Matky jako aktérky sexuální socializace v rodině*. Brno, 2017. Disertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr.

KAŇÁK, Jan a Sylvie STRETTI. Sexuální dospívání. BUKOVSKÁ, Lucie, Jan KAŇÁK, Barbora KRČMÁŘOVÁ, Lucie SCHEEROVÁ, Kateřina Schmidová, Sylvie STRETTI a Zuzana KARÁSKOVÁ ULBERTOVÁ. *Děti a jejich problémy III*. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2010, s. 111–139. ISBN 978-80-254-6840-1.

KARAPETYAN, Elena A, Natalya Kh GAFIATULINA, Valentina M. EFIMOVA, Natalia V. YAKSA, Anna G. ANNA G. a Olga N. PROKHORENKO. Cyber socialization as a factor of influence on the social health of student youth in a modern educational environment under the development of a global information society. *Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito*. Brazílie: Gênero & Direito, 2020, 9(4), 830–845. ISSN 2179-7137.

KARÁSKOVÁ ULBERTOVÁ, Zuzana. Rodič, vychovatel a dítě na internetu. KRČMÁŘOVÁ, Barbora, Kristýna VACKOVÁ, Jana HÝBNEROVÁ, Lenka VELIČKOVÁ HULANOVÁ, Aneta LANGROVÁ, Barbora MALÍKOVÁ a Peter PORUBSKÝ. *Děti a online rizika*. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012, s. 51–68. ISBN 978-80-904920-2-8.

KLUSÁKOVÁ, Veronika. Mezi dětstvím a dospělostí, identitou a performancí: K možnostem konceptualizace fenoménu tomboye. *Gender a výzkum: GENDER, ROVNÉ*

PŘÍLEŽITOSTI, VÝZKUM. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2013, **13**(2), 70–76. ISSN 2570-6578.

KNOTOVÁ, Dana. Socializace. KNOTOVÁ, Dana, Bohumíra LAZAROVÁ, Kateřina LOJDOVÁ a Kateřina PEVNÁ. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova Univerzita, 2014, s. 23–30. ISBN 978-80-210-7077-6.

KOPECKÝ (a), Kamil. *Rizikové chování studentů pedagogické fakulty Univerzity Palackého v prostředí internetu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3858-0.

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

KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: Vybrané kapitoly*. 2. přepracované. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-029-7.

KOŽÍŠEK, Martin a Václav PÍSECKÝ. *Bezpečně n@ internetu: průvodce chováním ve světě online*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5595-3.

KRAUS(a), Blahoslav. Příčiny sociálních deviací. HOFERKOVÁ, Stanislava, Blahoslav KRAUS a Václav BĚLÍK. *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017, s. 23–36. ISBN 978-80-7435-686-5.

KRAUS, Blahoslav. Sociální patologie jako vědní disciplína. HOFERKOVÁ, Stanislava, Blahoslav KRAUS a Václav BĚLÍK. *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017, s. 7–13. ISBN 978-80-7435-686-5.

KRČMÁŘOVÁ, Barbora a Kristýna VACKOVÁ. Dítě předškolního a mladšího věku a internet. KRČMÁŘOVÁ, Barbora, Kristýna VACKOVÁ, Jana HYBNEROVÁ, Lenka VELIČKOVÁ HULANOVÁ, Aneta LANGROVÁ, Barbora MALÍKOVÁ a Peter PORUBSKÝ. *Děti a online rizika*. Praha: Sdružení linka bezpečí, 2012, s. 13–27. ISBN 978-80-904920-2-8.

KRČMÁŘOVÁ, Barbora. Vliv internetu na formování a vývoj osobnosti. KRČMÁŘOVÁ, Barbora, Kristýna VACKOVÁ, Jana HÝBNEROVÁ, Lenka VELIČKOVÁ, HULANOVÁ, Aneta LANGROVÁ, Barbora MALÍKOVÁ a Peter PORUBSKÝ. *Děti a online rizika*. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012, s. 71–84. ISBN 978-80-904920-2-8.

LÉVY, Pierre. *Kyberkultura*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0109-5.

LOVASOVÁ (a), Lenka. Rodinné vztahy. KVĚTÁK, Tomáš, Lenka LOVASOVÁ, Jaroslava HANUŠOVÁ a Kateřina HELLEBRANDOVÁ. *Děti a jejich problémy*. Praha: Sdružení Linka Bezpečí, 2005, s. 15–36. ISBN 80-239-4482-7.

LOVASOVÁ, Lenka. Láska a partnerství. KVĚTÁK, Tomáš, Lenka LOVASOVÁ, Jaroslava HANUŠOVÁ a Kateřina HELLEBRANDOVÁ. *Děti a jejich problémy*. Praha: Sdružení Linka Bezpečí, 2005, s. 41–61. ISBN 80-239-4482-7.

LUBASOVÁ, Tereza. Učitelé vs. rodiče – souhlas nebo bitva v sexuální výchově? MITLÖHNER, Miroslav a Zuzana PROUZOVÁ, ed. *Celostátní kongres k sexuální výchově v České republice*. 2021. Broumov: Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, 2021, s. 76-82. ISBN 978-80-907936-1-3.3.

MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

MCCARTHY, Linda a Denise WELDON – SILVIY, ed. *Bud' pánem svého prostoru: Jak chránit sebe a své věci, když jste online*. Praha: CZ.NIC, 2013. ISBN 978-80-904248-6-9.

MCDOWELL, Josh a Bob HOSTETLER. *Poradenství dospívajícím: Snadno srozumitelný a moderní nástroj pomoci k padesáti hlavním problémům, jimž v současnosti čelí mladé*. Praha: Návrat domů, 2013. ISBN 978-80-7255-282-5.

MULLER, Mary Margaret. *Jak ochránit děti před pornografií na internetu*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0694-1.

MYERS, David G., Helena VAĐUROVÁ, Zuzana PASEKOVÁ a Milena BILDOVÁ. *Sociální psychologie*. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-0871-4.

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.

PŠENIČKA, Oldřich. *Sexuální výchova v rodině*. 2. Hradec Králové: Hnutí rodina ve spolupráci s nakladatelstvím ATD, 1995. ISBN 901524-3-0.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

ROGGE, Jan-Uwe. *Rodiče určují hranice*. Vyd. 3. Přeložil Petr BABKA. Praha: Portál, 2013. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0533-3.

SEJBALOVÁ, Petra a Jana MARTINCOVÁ. Jak ochránit děti před pornografií a online agresory. Zásadní vliv rodičů a školy. MITLÖHNER, Miroslav a Zuzana PROUZOVÁ, ed. *Celostátní kongres k sexuální výchově v České republice*. 2021. Broumov: Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, 2021, s. 88–91. ISBN 978-80-907936-1-3.

SERAFÍN, Čestmír. Rozvoj digitální gramotnosti žáků ve vzdělávacích oborech. KLEMENT, Michal, Petr ŠALOUN, Michal SEDLÁČEK, Jiří DOSTÁL, Pavlína ČÁSTKOVÁ a Jaromín BASLER, ed. *Trendy ve vzdělávání 2020: sborník abstraktů mezinárodní konference*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020, s. 39. ISBN 978-80-244-5686-7.

SINGLY, François de. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782491.

SLOBODA, Zdeněk. *Dospívání, rodičovství a (homo)sexualita*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-09-1.

STAŠOVÁ, Leona, Gabriela SLANINOVÁ a Iva JUNOVÁ. *Nová generace: Vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-567-7.

STÖCKELOVÁ, Tereza, Yasar ABU GHOSH a Tereza DVOŘÁKOVÁ. *Etnografie: improvizace v teorii a terénní praxi*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. ISBN 978-80-7419-148-0.

SULER, John. The Online Disinhibition Effect. *CYBERPSYCHOLOGY & BEHAVIOR*. New Rochelle: Mary Ann Liebert, 2004, 7(3), 321–326. ISSN 1557-8364. Dostupné z: doi:10.1089/1094931041291295

SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava a Václav BĚLÍK. *Rodina v prevenci rizikového chování žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2019. ISBN 978-80-7435-768-8.

ŠEVČÍKOVÁ, Anna a Lenka DĚDKOVÁ. Možnosti prevence a intervence. DĚDKOVÁ, Lenka, Hana MÁCHÁČKOVÁ, Anna ŠEVČÍKOVÁ a David ŠMAHEL, ČERNÁ, Alena, ed. *Kyberšikana: Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013, s. 123–140. ISBN 978-80-247-4577-0.

ŠMAHAJ, Jan. *Kyberšikana jako společenský problém*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouc, 2014. ISBN 978-80-244-4227-3.

ŠMAHEL, David a Štěpán KONEČNÝ. Vztahy na internetu: fantazie i zklamání. MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ. *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2012, s. 161–173. ISBN 978-80-87474-46-4.

ŠULOVÁ, Lenka. Přijetí nové formy vlastního těla u dospívajícího jako základ sebepojetí. ŠTĚRBOVÁ, Dana, Miluše RAŠKOVÁ, Ivo PROCHÁZKA a Zuzana PROUZOVÁ, ed. *Sexuální výchova: Multidisciplinární přístup*. Ostrava: Kovář Petr – CAT Publishing, 2012, s. 121–140. ISBN 978–80–904290-5-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TÄUBNER, Vladimír. Sexuální výchova jako předmět sexuální pedagogiky. ŠTĚRBOVÁ, Dana, Miluše RAŠKOVÁ, Ivo PROCHÁZKA a Zuzana PROUZOVÁ, ed. *Sexuální výchova: Multidisciplinární přístup*. Ostrava: Kovář Petr – CAT Publishing, 2012, s. 121–140. ISBN 978–80–904290-5-5.

TAXOVÁ, Jiřina. *Vrstevnické vztahy v adolescenci*. Praha: Univerzita Karlova, 1972.

TOMČALOVÁ, Lenka. *Fenomén závislosti na internetu a jeho vliv na sociální vztahy jedince*. Zlín, 2011. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce PhDr. Pavel Opatrný.

TROJAN, Ondřej. *Jak mluvit s dětmi o sexu: Rok po roce od 3 do 18 let*. Praha: Fragment, 2009. ISBN 978-80-253-0833-2.

UZEL, Radim. Obsahová stránka sexuální výchovy u nás a ve světě. SVATOŠ, Tomáš, ed. *Rodinná a sexuální výchova: problémy, akcenty, souvislosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 12–17. ISBN 80-7041-317-4.

UZEL, Radim. *Sexuální výchova*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2011.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd., rozšíř. a aktualiz. Praha: Grada Publishing, 2007. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VANĚK, Miroslav. *Orální historie: metodické a "technické" postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0718-3.

VAŠUTOVÁ, Maria a René GREGOR. Tělesný a sexuální vývoj v adolescenci. VAŠUTOVÁ, Maria, Michal PANÁČEK a kol. *Mezi dětstvím a dospělostí: Vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013, s. 16–35. ISBN 978-80-7464-125-1.

VAŠUTOVÁ, Maria. Emocionalita a socializace. VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK. *Mezi dětstvím a dospělostí: Vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013, s. 36–54. ISBN 978-80-7464-125-1.

VONDRÁČKOVÁ HOLCNEROVÁ, Petra, Jaroslav VACEK a Zdeňka KOŠATECKÁ. Závislostní chování na internetu a jeho léčba. *Česká a slovenská psychiatrie: Psychiatrické společnosti ČLS JEP a Psychiatrickej spoločnosti SLS*. Praha: Česká lékařská společnosti J. E. Purkyně, 2009, **105**(6–8), 281–289. ISSN 1212-0383.

WEISS, Petr a Hana FIFKOVÁ. Poruchy pohlavní identity v dětství a v dospívání. *Pediatric pro praxi*. Praha: Solen, 2010, **11**(3), 174–176. ISSN 1213-0494.

WEISS, Petr a Jaroslav ZVĚŘINA. *Sexuální chování v ČR – situace a trendy*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-558-x.

ZVĚŘINA, Jaroslav a Jaroslav MALINA. *Panoráma biologické a sociokulturní antropologie: modulové učební texty pro studenty antropologie a "příbuzných" oborů*. Brno: Nadace Universitas Masarykiana, 2002. Scientia. ISBN 80-210-2822-x.

Seznam internetových zdrojů

Bezpečně online: STRÁNKY PRO VŠECHNY ZÁJEMCE O BEZPEČNÝ INTERNET [online]. Praha: Národní centrum bezpečnějšího internetu, 2022 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://bezpecne-online.ncbi.cz/>.

BUREŠOVÁ, Alexandra. Sociologická encyklopedie: Sexualita. *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2017, 11. 12. 2017 [cit. 2022-02-24]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Sexualita>.

Co je to stalking a cyberstalking. *E-bezpečí* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 17. 5. 2008 [cit. 2022-02-13]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/stalking-a-kyberstalking/66-23>.

Co je to stalking a cyberstalking. *E-bezpečí* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008, 17.5.2008 [cit. 2022-04-22]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/rizikove-jevy-spojene-s-online-komunikaci/kyberstalking/66-23>.

ČSÚ [online]. Praha: Český statistický úřad, 2016 [cit. 2022-02-22]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/gender/gender_pojmy.

Dětské krizové centrum [online]. Praha: Aitom, © 2022 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://www.ditekrize.cz/>.

DRAGOWSKI, Eliza A, María R. Scharrón-del RÍO a Amy L SANDIGORSKY. Childhood Gender Identity ... Disorder? Developmental, Cultural, and Diagnostic Concerns. *Journal of counseling and development* [online]. Received 04/05/10; Revised 08/05/10; Accepted 08/27/10. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2011, **89**(3), 360–366 [cit. 2022-03-03]. ISSN 0748-9633. Dostupné z: doi:10.1002/j.1556-6678.2011.tb00100.x.

GUPTA, Mayank a Aditya SHARMA. Fear of missing out: A brief overview of origin, theoretical underpinnings and relationship with mental health. *World Journal of Clinical Cases* [online]. 2021, **9**(19), 4881-4889 [cit. 2022-04-22]. ISSN 2307-8960. Dostupné z: doi:10.12998/wjcc. v9.i19.4881

HART, John L. a Sarah Jane WEAVER. Defending the home against pornography: Summarizing suggestions of bishops, counselors and recovering addicts. *Church news* [online]. Deseret News, 2007, 24. 4. 2007 [cit. 2022-02-26]. Dostupné z:

<https://www.thechurchnews.com/archives/2007-04-21/defending-the-home-against-pornography-81654>.

HAVLÍČEK, Jan a Martina KONEČNÁ. Čím se lišíme a co máme společné? Lidská sexualita v evoluční perspektivě. *Antropowebzin* [online]. Plzeň: AntropoWeb, 2010, (2/2010), 73–78 [cit. 2022-02-24]. ISSN 1801–8807. Dostupné z: http://www.antropoweb.cz/webzin/public/journals/1/cela_cisla/2010/antropowebzin-2-2010_1_.pdf.

JSNS [online]. Praha: Člověk v tísní, 2022 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/>.

KAMANOVÁ, Lenka. Sexual education in the family: what is known from research studies. *Studia paedagogica* [online]. 2014, 19(3), 29-46 [cit. 2022-04-12]. ISSN 18037437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2014-3-3

KOPECKÝ, Kamil. Podvody s falešnými webkamerami řadí i v ČR. *E-bezpečí* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 22. 3. 2013 [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/rizikove-jevy-spojene-s-online-komunikaci/sociotechnikax/637-podvody-s-falesnymi-webkamerami>.

KOVÁŘOVÁ, Veronika a Kopecký KAMIL. Fenomén – disinhibiční efekt: Co je disinhibiční efekt? *E-Bezpečí* [online]. Olomouc: Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, 2012, 2. 5. 2012 [cit. 2022-01-07]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dali-rizika/485-fenomen-disinhibini-efekt#>.

Linka bezpečí [online]. Praha: Linka bezpečí, 2022 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://www.linkabezpeci.cz/>.

Národní úřad pro kybernetickou a informační bezpečnost [online]. Brno: NÚKIB, 2022 [cit. 2022-02-19]. Dostupné z: <https://www.nukib.cz/cs/>.

Nejoblíbenější sociální síť. *Agionet* [online]. Plzeň: Agionet [cit. 2022-01-28]. Dostupné z: <https://www.agionet.cz/sluzby/internet-servis/online-podnikani/nejoblibenejsi-socialni-site>.

NOVOTNÝ, Miloš. Multitasking vede k prokrastinaci a zpomaluje vzdělávání pracovníků. *Andragogika v praxi: Časopis asociace institucí vzdělávání dospělých*

ČR [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2020, 7(23/24), 36-38 [cit. 2021-10-21]. ISSN 2694-9490. Dostupné z: <https://www.aivd.cz/soubor-doc5325/>.

PROCHÁZKA, Ivo a Helmut GRAUPNER. *Historie právních postojů k homosexualitě* [online]. Praha: Sexuologický ústav 1. LF UK, [2022] [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <http://zpravodajstvi.ecn.cz/PRIVATE/logos/pravhist.htm>.

RAMBOUSKOVÁ, Bohdana. Kdo všechno se skrývá pod zkratkou LGBTQQIAA+ a proč jsou tam některá písmenka dvakrát. *Lui.cz* [online]. Praha: DIVERSITY MEDIA, 2020, 3. 9. 2020 [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://www.lui.cz/lide-zivot/16554-kdo-vsechno-se-skryva-pod-zkratkou-lgbtqqiaa-a-proc-jsou-tam-nektera-pismenka-dvakrat>.

ŘEHÁK, Jan. Výběr metodou sněhové koule. *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2018 [cit. 2022-04-09]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C3%BDb%C4%9Br_metodou_sn%C4%9Bhov%C3%A9_koule.

Sociální síť. *Internetem bezpečně* [online]. Karlovy Vary: you connected, © 2018 [cit. 2022-04-22]. Dostupné z: <https://www.internetembezpecne.cz/internetem-bezpecne/socialni-media/socialni-site/>.

WEINRICH, James D. Transsexuals, homosexuals, and sissy boys: On the mathematics of follow-up studies. *The Journal of sex research* [online]. New York: Taylor & Francis Group, 1985, 21(3), 322–328 [cit. 2022-03-03]. ISSN 0022-4499. Dostupné z: doi:10.1080/00224498509551270

WHO: *Gender and health* [online]. Geneva: World Health Organization, © 2022 [cit. 2022-02-27]. Dostupné z: https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1.

Seznam použitých tabulek

Tabulka 1- Přehledová tabulka informátorů	46
---	----

Seznam příloh

Příloha 1 - Ukázka přepisu nahrávky polostrukturovaného individuálního rozhovoru .76

Příloha 1 – Přepis rozhovoru

V³⁴: „Ty jsi říkala, že jsi z dětského domova?“³⁵

D³⁶: „Sem z dětskýho domova a předtím sem byla v pěstounský péči dvakrát, ještě předtím sem byla taky v dětském domově, ale tam to bylo trochu složitější také...“

V: „V tom případě uvidíme, pokud by ti byly nějaké otázky na rodinu nepříjemné, klidně to řekni, budu to respektovat.“

D: „Dobře.“

V: „Zažila jsi někdy v rodině, že by někdo kontroloval obsah, který na internetu sleduješ?“

D: „Jako obsah mi nikdo nekontroluje ani nekontroloval. Spíš dřív šlo o čas. Ty první pěstouni mi vypínaly WI-FI, nebo jsem musela odevzdávat mobil, to mi bylo 11 nebo 12. Byla jsem trochu závislá na Facebooku a oni se o mě báli.“

V: „K jakým účelům primárně teda internet používáš?“

D: „K psaní, teda komunikace, nevím, Google, Youtube hodně používám, na koukání na videa a vyhledávání informací. A k té komunikaci teda používám nejčastěji messenger.“

V: „Byla sexuální výchova na základní škole zakomponovaná do výuky?“

D: „Myslím že jo, protože tam určitě bylo sexuální výchova. Mmmm, jako, takže, ohledně té menstruace jakožé, jak to používat a tak... a taky antikoncepce no.“

V: „A tato výuka o sexuální tematice byla pravidelná? Nebo jste to třeba měli jenom formou jednorázového semináře?“

D: „Já myslím, že to jako bylo i téma v učivu, v občance. Ale moc si to nepamatuju.“

V: „Tady, na střední škole máte nějakou sexuální výchovu?“

³⁴ Výzkumnice.

³⁵ Vyplývalo během focus group.

³⁶ Informátorka Diana.

D: „No něco jo, vo těch pohlavních orgánech, ale to je jako jenom tím, že jsem XXX,³⁷ takže se to tam jakoby učíme, ale vyložene sexuální výchovu nemáme.“

V: „A o hrozbách nějakého sexuálního zneužití nebo pohlavních nemocech jste se ve škole nebavili?“

D: „Jako to jako jo, ale dost málo a spíš na základce. Tady jako vůbec. A spíš o těch pohlavních nemocech no...“

V: „Měli jste na základní škole nějaká omezení ohledně používání informačních technologií? Myslím teď notebook, telefon nebo tablet, připojení k internetu.“

D: „Nooo, to jako jsme nesměli, no, nesměli jsme, jakože používat vůbec, ale stejně jsme na to všichni kašlali jako.“

V: „Předpokládám, že když jste to měli zakázané, tak jste neměli ani přístup k WI-FI?!“

D: „Ve škole přímo nebyla, ale stejně jsme ji chytali, tam byly, jakože paneláky, tak tam jsme ji chytali, no.“

[Během předcházející focus group vyplynulo, že na SŠ je aktuálně WI-FI v provozu, ale má nedostatečnou kapacitu a v průběhu následujícího měsíce by měla být žákům zpřístupněna nová WI-FI, rychlejší a s větší kapacitou.]

V: „Myslíš, že Vám někdo hlídá obsah, který v této veřejné WI-FI navštěvujete?“

D: „Já myslím, že ne. Jednak mě nenapadá, kdo by to tady dělal, jsou všichni vychovatelé starý a učitelům je to fuk. A potom si taky myslím, že kdyby jo, tak už to víme, protože by to byl pěkný průser, hlavně u nějakých holek, tady se furt posílají nějaký nahatý fotky a ta jedna furt kouká... no jako na tamty filmy... se jako... no jako... na péčka. Ale kdyby jako tady někdo k tomu byl, tak by to asi jako mohli zjistit.“

V: „Ted' bych se tě chtěla zeptat, jestli znáš, nebo tě napadají nějaká internetová sexuální rizika? S čím by ses tam mohla setkat?“

D: „Jako myslíš takový ty fotky nahý a takový?“

V: „Ano, třeba.“

³⁷ Název studijního oboru není uveden z důvodu anonymizace.

D: „No, tak to se mi stalo. Mám s tím zkušenost, ale..., nevím no, nedá se to vrátit zpátky, takže... Pak si tě tam každej najde. Mě se to jakoby stalo, to jsem byla ve škole, v šestý třídě, tak se mi jakoby líbil jeden kluk z vyšších ročníků a vlastně já jsem s ním jakoby chodila a pak jsem vlastně zjistila od jedné holky, že vlastně chtěl po holkách nahý fotky a byla tam jakoby i policie ve škole, za ním. A já jsem mu ty fotky tenkrát poslala. Poslala je i moje ségra, takže... se to prostě vyskytlo tak, že se to muselo řešit, no.“

V: „A můžu se zeptat, jak jsi to teda řešila?“

D: „No s psychologkou.“

V: „A to byla školní psychologka?“

D: „Ne, ne, ne, to mi jako zařídili.“

V: „Kdo?“

D: „No pěstouni.“

V: „Takže ses svěřila primárně jim?“

D: „Eeemmm..., no ne. Oni o tom nevěděli, ale věděla to ta ségra.“

V: „A ta byla starší?“

D: „Ne, ne, mladší, nevlastní. A vlastně ona v podstatě s ním pak chtěla bejt, i když věděla jaký je, ale přesto, přesto, že měla v rodině jakoby problémy kvůli tomu, tak mu posílala z trucu fotky dál. Takže... No a kvůli tomu se to dozvěděli rodiče a pak se to řešilo.“

V: „A jaká byla jejich reakce?“

D: „No, nevím. To řešili s tou ségrou, ta měla zle. Ale se mnou se o tom jako nijak nebavili, asi že mám tu psychologku.“

V: „A tu psychologku ti teda našli kvůli tomu?“

D: „Ne, to ne. Mám zkušenost se sexuálním zneužíváním už od dětství a z hlediska bývalýho přítele, že mě jakoby znásilnil. No a potom zkušenost z rodiny...“

V: „O tom znásilnění si se někomu svěřila?“

D: „No o tom bývalým přítelovi neví nikdo, to bylo vlastně tady na intru, to neví ani paní vychovatelka, který jinak můžu jako říct hodně věcí. Aaa, nevím no, ta psychologka to ví

a nejlepší kamarádce jsem to řekla. No, jakože my o tom pořád mluvíme. No a v té rodině, to byl můj otec. A já jsem nebyla vlastně u toho, že to udělal jenom mě, ale udělal to v mé přítomnosti i jakoby malému dítěti. Já myslím, že to je jako i pedofil, ale psychologka říká, že to, co jsem jí jako by popsala, tak se nedá nějak jednoznačně brát. Ale já to jakoby беру tak, jakože to není ani otec toho malého dítěte a šahá na nás. A jakoby táta to přede mnou zkoušel kolikrát. Na mě šahal ještě nedávno. Tenkrát jsem jela sem, na intr, v prváku. A on se chtěl sejít a já jsem jakoby nechodila k němu domů. No, a protože mně jako posílá alimony, tak mi je jakoby blbý, ne, to jakoby nenavazovat ten kontakt, ale jako málo, většinou právě v neděli, když jsem jela na intr. Většinou za mnou jezdil s bráchou. No už jsme přišli sem, dokonce tady byl i jeden kluk z intru, ale on si toho asi nevšiml. Já jsem se s tátou loučila a táta si mě jakoby ošahával, jako po zadku mě hladil a tak. Takže jsem ho zarazila, rozloučila se a šla jakoby pryč, no.“

V: „A jak tuhle situaci řešíš? Mluvíš o tom s někým z rodiny? S otcem se i přes to všechno vídáš?“

D: *„Já mám hranice, ale jakoby jezdím za rodinou. Moje rodina bydlí jakoby v takovém velkém baráku, kde bydlí vlastně teta, sestřenice, bratranec, strejda, brácha... ještě kromě táty. Takže vlastně tam jezdím teďka, nechtěla jsem ze začátku, protože jsem se bála a pak jsem si jako zvykla. A když tam jedu, tak k němu moc nechodím, nebo se s ním nebavím a už ho ani neobejmu.“*

V: „Se svými přáteli (ted' mám na mysli mimo internát, protože zde vlastně spíš společně žijete) se radši a častěji stýkáš osobně, nebo udržujete ten kontakt spíš přes sociální sítě?“

D: *„No, protože já, jak jsem se stěhovala z místa na místo, tak vlastně jsem si tam našla kamarády všude a musíme si psát, protože jsou všichni jinde a daleko. S těma, co mám tady blízko, se s nima stýkám ale stejně málo. Spíš si jako napíšem.“*

V: „Ted' přejdeme teda ještě od přátelských vztahů k partnerství. Už jsme se dostaly k tomu, že jsi nějaké kluky měla. Můžu se zeptat, měla jsi i kluka, se kterým se seznámila na internetu?“

D: *„Jo, jo. Vlastně ted' chodím s klukem, seznámily jsme se přes Badoo. Já jsem jako měla kluky přes net i dřív, ale to byli takoví kluci... i ted' tam jsou nic moc, divný. A ted' jsem byla dlouho sama, tak jsem si to založila, nic moc jsem od toho nečekala. Chtěla jsem si prostě s někým popovídat, poflirtovat, poznat se. Ale bylo jich tam hodně divných.“*

Ale potkala jsem jednoho, ten je teda až z Ostravy. Ze začátku jsme si hodně psali a volali, hlavně přes ten messenger.“

V: „Jak dlouho jste si jenom psali a volali?“

D: „No, měsíc určitě. A pak jsem za ním jela. Řekla jsem o tom jenom paní vychovatelce, která měla strach, nechtěla mě pustit, ale musela. Přemlouvala mě, ať radši přijede on za mnou, aby mi kdyžtak mohla pomoci, no. Ale to se mu moc nechtělo. Jako váhala jsem, ale jela jsem.“

V: „A během toho dopisování, než jste se potkali, sdíleli jste spolu nějaký erotický obsah přes internet?“

D: „No, po tom průseru jsem se už bála, tak radši jako ne. Ale nějak to po mně ani jako nechtěl“

V: „A když jsi ho pak viděla, potvrdilo se to, co ti o sobě říkal? Nebo jsi byla třeba i trochu zklamaná?“

D: „Ne, potvrdilo se, co říkal, je moc fajn. Chodíme spolu.“

V: „Vidíš nějaký výhody toho, že máte vztah na dálku, že ho vlastně udržujete virtuálně?“

D: „Ne, nebo jako. Chtěla bych ho vidět víc, oba nás teď čekaj nějaký zkoušky, tak se musíme učit a je to fakt hodně daleko. Ale zase, před tím jsem měla kluka vodsad' a to bylo taky na nic. Pořád mě hlídal, často jsme se hádali, nemohla jsem bez něj nikam jít. Takhle když nechci, tak mu to říct nemusím, kam jdu. Jako zas je fajn, že ho nevidím každý den“.

V: „A jak jsi poznala, že spolu chodíte, když jste měli ten vztah jen přes sociální sítě?“

D: „No, já to jako nebrala moc vážně. Spíš jsem si říkala, že to je vážný, až když jsem jela za ním. Když mi řekl, že mě chce vidět osobně. Navíc mě seznámil i s rodičema, že s nima jako bydlí. Ale nejdřív to bylo jen pro zábavu.“

V: „Ještě bych se tě chtěla zeptat na tematiku těch sexuálních orientací, byla jsi vlastně u několika pěstounů, v dětském domově i ve škole, bavili jste se tam někdy o tom, že existují různé sexuální orientace?“

D: „No to jakoby vůbec. Ale já jsem na to prostě přišla životem. Hodně jsme se o tom bavili s kamarádkama. Mám několik dobrých kamarádek leseb, a i pár kamarádů gayů.“

Právě i moje nejlepší kamarádka je lesba, takže jsme to spolu začaly od začátku rychle řešit, vlastně hned, jak si to začala myslet.“

V: *„Kolik vám tak bylo?“*

D: *„No těch jedenáct nebo dvanáct, si tak myslím.“*

V: *„Existuje něco z té sexuální tematiky, o čem ses dozvěděla vyloženě z internetu?“*

D: *„No jako, já hledám věci primárně ne netu. S tou rodinou jako ten vztah je celkově divnej a kde jinde to mám brát.“*

V: *„A co třeba?“*

D: *„No třeba vím, že jsem koukala na polohy, než to bylo poprvé. Sice jsem se o tom bavila s holkama, ale ony taky ještě neměly moc zkušenost. Takže prostě jako ten sex jako takovej no.“*

V: *„Ještě by mě zajímalo, jestli na internetu sleduješ nějaké komunity zaměřené na sexuální obsah?“*

D: *„Já sleduju třeba na Youtube takový ty páry, influencers, který jsou třeba teplý a otvíraj ten svůj život, který chtěj třeba děti nebo svatbu a nemůžou, protože to tady je zakázaný.“*

V: *„A jaký máš ty postoj k homosexualitě?“*

D: *„No, já jsem s nima v pohodě. Podle mě záleží na tom člověku, a ne jeho orientaci.“*

V: *„Sledovala jsi někdy na internetu nějaký pornografický materiál? Ať už video nebo fotky.“*

D: *„Jo, koukala jsem na klasický to porno.“*

V: *„A kolik ti bylo, když jsi ho sledovala poprvé?“*

D: *„Mmm, asi tak ta šestá třída.“*

V: *„A mluvila si s někým o tom?“*

D: *„No já na to koukala s kámoškou. A vím, že i třídní učitelka nám k tomu pak něco říkala, spíš kázala, ať to neděláme, ale to jako bylo nezávislý na tom, že by to jako věděla.“*

V: „Jaká byla tvoje motivace k jeho puštění?“

D: „Prostě jsem chtěla vidět, jako to vypadá, jako ten sex.“

V: „Já ti děkuji za rozhovor, zeptám se tě, jestli chceš něco okomentovat na závěr k tomu, o čem jsme si tady teď povídaly.“

D: „No... asi chci říct, že by se mělo mluvit o těchto věcech, otevřeněji a nějak jako dřív. Obecně, ve škole, doma nebo mít i možnost si o tom s kýmkoliv popovídat. Třeba ty seš cizí a já se cejtim, jak kdybych najednou od toho dostala odstup. Ale jak máš vědět, za kým jít? Já po těch zkušenostech, co mám, vím, že jsem měla velký problém rozpoznat s tím, co je ještě v pohodě a co je za hranicí. Do teď to asi úplně nepoznám no.“