

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Rigorózní práce

Marek Hošek

**IDENTIFIKACE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ VEDOUcí K ZÁVISLOSTI
NA INTERNETU U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL**

**An identification of a risky Behavior leading to an Internet Addiction
by Of primary school pupils**

Praha, 2015

Konzultant: Doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Poděkování

Rád bych poděkoval za konzultace, kritické zhodnocení, cenné rady a inspirace konzultantovi mé rigorózní práce Doc. PhDr. Jaroslavu Kořovi a všem, kteří mi byli oporou při jejím tvoření. Též bych rád poděkoval za příjemnou spolupráci dalším konzultantům, kolegům, pedagogům základních škol a jejich žákům.

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 4. ledna 2015

.....

Marek Hošek

Abstrakt

Rigorózní práce se zaměřuje na problematiku virtuálního prostředí a závislosti na internetu, která je velmi aktuálním tématem v populárních a odborných časopisech. Práce je prvořadě orientována na identifikaci rizik, která mohou vést ke vzniku závislosti na internetu u patnáctiletých žáků vybraných základních škol. Autor popisuje internetové prostředí a jeho vliv na identitu dospívajícího. Empirické šetření provedené mezi žáky poukazuje na potřebu více se věnovat problematice internetové závislosti jak v rámci primární prevence nespécifické, tak i specifické. Práce poskytuje praktické doporučení pro realizaci specifické primární prevence. Práci je možné využít i jako metodický materiál pro pedagogy, kteří pracují na pozici školního metodika prevence či sociální pedagogy-adiktology.

Klíčová slova: závislost na internetu, sociální deviace, pubescence, prevence, identita

Abstract

My rigorous paper deals with the problematics of virtual background and internet addiction which is a very current topic both in popular and professional magazines. Primarily, the paper is oriented on risk identification. These risks can later lead to development of internet addiction. The author describes internet background and its influence on identity of an adolescent. The empiric research, carried out amongst 15 year old primary school pupils, shows on necessity to dedicate more time to internet addiction not only as part of non-specific but also specific primary prevention. The paper gives practical recommendations for performing specific primary prevention and also serves as methodological material for pedagogical workers – preventionists, or for social pedagogists – addictologist.

Keywords: internet addiction, social deviation, pubescence, prevention, identity

Obsah

| | |
|--|------------|
| ÚVOD | 8 |
| 1. TEORETICKÁ ČÁST..... | 11 |
| 1.1 ZÁVISLOST JAKO SOCIÁLNÍ PATOLOGIE..... | 11 |
| 1.2 ZÁVISLOST V DOSPÍVÁNÍ..... | 13 |
| 1.2.1 <i>Internetová závislost a sociální pedagogika.....</i> | <i>19</i> |
| 1.2.2 <i>Genderové hledisko a internetová závislost</i> | <i>32</i> |
| 1.2.3 <i>Možnosti odhalování internetové závislosti.....</i> | <i>33</i> |
| 1.3 PREVENCE ZÁVISLOSTÍ..... | 36 |
| 1.3.1 <i>Opory pro realizaci prevence na školách.....</i> | <i>46</i> |
| 1.3.2 <i>Pozice základních škol při realizaci primární prevence.....</i> | <i>48</i> |
| 1.3.3 <i>Terapie a prevence internetové závislosti u dospívajících</i> | <i>51</i> |
| 1.4 IDENTITA DOSPÍVAJÍCÍHO A VIRTUÁLNÍ REALITA | 53 |
| 1.4.1 <i>Tvoření identity a její determinanty</i> | <i>56</i> |
| 1.4.2 <i>Rizikové činitele při tvorbě identity.....</i> | <i>59</i> |
| 1.5 POZITIVNÍ STRÁNKY INTERNETOVÉHO PROSTŘEDÍ | 64 |
| 1.6 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ..... | 65 |
| 2. EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ | 67 |
| 2.1 DESKRIKCE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ | 67 |
| 2.2 CÍLE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ..... | 68 |
| 2.3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM..... | 69 |
| 2.3.1 <i>Výzkumné otázky</i> | <i>71</i> |
| 2.3.2 <i>Hypotézy.....</i> | <i>71</i> |
| 2.4 STUDIUM DOKUMENTACE | 73 |
| 2.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR..... | 74 |
| 2.6 VÝZKUMNÁ METODA | 84 |
| 2.6.1 <i>Sestavení dotazníku</i> | <i>85</i> |
| 2.6.2 <i>Posuzování nástroje z předvýzkumu.....</i> | <i>86</i> |
| 2.6.3 <i>Distribuce dotazníku a sběr dat.....</i> | <i>88</i> |
| 2.6.4 <i>Zpracování dat a výsledky měření.....</i> | <i>89</i> |
| 2.7 ZÁVĚRY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ..... | 98 |
| 3. DISKUSE: SPECIFICKÉ RYSY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ | 100 |
| 4. DOPORUČENÍ PRO PRAXI..... | 104 |
| 5. ZÁVĚR | 110 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:..... | 112 |
| PŘÍLOHY: | 121 |

Seznam zkratek:

ADHD – „Attention Deficit Hyperactivity Disorders“ - hyperaktivita s poruchou pozornosti

ČVUT v Praze – České vysoké učení technické v Praze, detašované pracoviště v Děčíně

FSV UK v Praze – Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze

HR – Harm Reduction

IT – Informační technologie, počítačové technologie a komunikace (*někdy označováno ICT*)

KBT – Kognitivně-behaviorální psychoterapie

LF MU v Brně – Lékařská fakulta Masarykovy univerzity v Brně

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace

MPSV ČR – Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

MZ ČR – Ministerstvo zdravotnictví České republiky

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

UK v Praze – Univerzita Karlova v Praze

VŠ – Vysoká škola

WHO – „World Health Organization“ Světová zdravotnická organizace

1. LF UK – 1. Lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Úvod

V rigorózní práci se budeme zabývat nebezpečným sociálním jevem, který studuje kromě psychologie, sociologie, adiktologie i pedagogika, závislostí na internetu u pubescentů. Jistým paradoxem je, že v současné době se touto problematikou zabývá poměrně velké množství humanitních oborů, ale i přes tuto skutečnost je hlubší zájem z řad učitelů poměrně malý. Dále se v této práci zaměříme na příčiny, které mohou přispět ke vzniku závislosti na internetu. Rovněž se zaměříme na realizaci primární prevence ve školním prostředí, konkrétně na prevenci internetové závislosti.

Při empirickém šetření se orientujeme na výskyt rizik, která mohou vést ke vzniku internetové závislosti u patnáctiletých žáků základních škol, kteří jsou svými učiteli informováni o rizicích, která se mohou v internetovém prostředí vyskytnout. Též se zaměříme na rozdíly ve výskytu závislostního chování podle pohlaví. Záměrně jsme vybrali konkrétní věkovou skupinu, o které více pojednáme v empirické části této práce.

V práci propojujeme adiktologii s pedagogikou, která tvoří jeden z klíčových pilířů oboru adiktologie. Dnes s určitostí můžeme tvrdit, že bez akceptace sociální úrovně nelze plně uchopit adiktologickou problematiku. O nutnosti akceptace sociální dimenze ze strany zdravotnictví již hovořil zakladatel české alkoholologie a toxikomanie (později adiktologie) Jaroslav Skála. Naše péče o nejbližší okolí a naši sebevýchovu a sebekultivaci je jedna z klíčových situací pro kvalitní průběh prevence. Toto bazální pravidlo platí jak pro závislosti procesní, tak i neprocesní, substanční.

Z praxe odborníků, kteří se zabývají závislostmi, víme, že naše adiktologická obec se problematikou internetové závislosti zabývá spíše okrajově, nebo k ní přistupuje jako k jiným procesním závislostem typu patologické hráčství či workoholismus. Tento nepříznivý stav se pochopitelně negativně odráží v samotné prevenci.

Dramatičtější situaci vidíme při výskytu závislosti na internetu u dospívajících. Sledujeme, jak virtuální prostředí na internetu může negativně přispívat při utváření identity. Negativní vliv je znatelnější u jedinců, kteří mají handicap na úrovni tělesné, duševní či sociální. Takto handicapovaní jedinci jen obtížně vstupují do reality všedního dne, bohužel, se o to víc realizují ve virtuálním světě. Je důležité podotknout, že ne vždy je internetové prostředí jen záporně patologické.

Jedním z prostředí, kde se s problematikou internetové závislosti můžeme setkat, je právě školní prostředí. Ve školách v rámci edukační reality se střetává sociální prostředí jak formální, tak přirozeně i neformální. Používání počítačů a pobyt ve virtuálním prostředí ve školách probíhá záměrně při samotné výuce, ale i v rámci mimo vyučovacích aktivit, například o přestávce či při obědě. V druhém případě se jedná o situace, které ve školách jsou jen velmi obtížně ohlídatelné. Z praxe bohužel víme, že při výchově a vzdělávání se primárně předávají informace kolem informačních technologií, avšak pouze na okraji zájmu je informování o rizicích, která uživatele internetu mohou potkat. Učitel tak žákům základních škol předkládá internet a internetové prostředí jako neohrožující nástroj, který při plnění školních povinností pomáhá.

Určitou pozoruhodností je omezená rodičovská identifikace rizik. Tento fenomén není naší domněnkou, ale vychází ze zahraničních i tuzemských empirických šetření. Opilého či jinak intoxikovaného jedince dnes už pozná řada rodičů, bohužel, rizikové chování, které může vyústit v závislost na internetu, nikoli. Rodiče tak velmi často ztratí kontrolu nad chováním svých dětí v internetovém prostředí a naivně věří, že základní škola vše ohlídá, v domnění, že je to instituce, která s internetem nakládá jako s didaktickým nástrojem. Rovněž můžeme sledovat, jak žáci své pobývání na internetu maskují tím, že musí plnit školní povinnosti, kupříkladu psát domácí úkoly.

Dalším, a to praktickým důvodem, proč se problematikou zabýváme, je ten, že autor této práce více než třináct let pracuje s popisovanou cílovou skupinou a studované téma tak může přiblížit i mimo pohled studenta.

Rigorózní práci jsme strukturovali do dvou hlavních oblastí. První oblast je orientována na teorii závislostní problematiky, pubescenci, identitu dospívajícího a na úlohu základní školy při tvorbě primární prevence.

Druhá oblast je empirická a zde se zaměřujeme na ověření tvrzení odborníků z řad pedagogů a adiktologů, prostředí výskytu rizik, která mohou vést ke vzniku internetové závislosti. Cílovou skupinu jsme vybrali záměrně s ohledem na doporučení našich odborníků, kteří se domnívají, že mezi patnáctiletými žáky se riziko deviantních projevů vyskytuje nejčastěji. Jedná se o určité zlomové období, jak na úrovni intrapsychické, tak i na interpersonální.

Dále se zahraniční odborníci domnívají, že u dívek je výskyt rizik nižší, než u chlapců. A v neposlední řadě si odborná veřejnost myslí, že základní školy nedostatečně preventivně reagují, a to zejména u žáků v rizikovém období. Základní školy však tvrdí opak.

Cílem rigorózní práce je zjistit, zda se u žáků základních škol, kteří navštěvují rozšířenou výuku informačních technologií, častěji vyskytuje rizikové chování, které může vést ke vzniku internetové závislosti, oproti žákům, kteří ji nenavštěvují. Rovněž nás zajímá, zda je rozdíl ve výskytu rizikového chování podle pohlaví. Též nás zajímá, zda učitelé základních škol dostatečně informují své žáky o rizicích, která mohou vést ke vzniku internetové závislosti.

Naší snahou je touto rigorózní prací přispět k rozšíření informovanosti o této problematice mezi pedagogy.

Empirické šetření bylo provedeno na záměrně vybraných základních školách, výzkumný soubor pak tvoří záměrně vybraní patnáctiletí žáci. Výsledky našeho šetření nelze zobecňovat, a to s ohledem na základní a výběrový soubor.

Svým zaměřením tato rigorózní práce navazuje a čerpá z práce diplomové, která je od stejného autora. Především navazuje částí empirickou, ve které jsou sledovány další rizikové skupiny. Výsledky výzkumů z diplomové i rigorózní práce nabídnou ucelený pohled na problematiku internetové závislosti u dospívajících.

1. Teoretická část

V této části se orientujeme na problematiku internetové závislosti v souvislosti s vývojovým stádiem dospívání. Rovněž se budeme zabývat vztahovou úrovní mezi adiktologií a pedagogikou, konkrétně sociální pedagogikou. „*Je takřka nemožné domnívat se, že sociální pedagog například v roli školního metodika prevence či výchovného poradce se obejde bez znalosti teorie léčby, diagnostiky a následné péče u osob závislých na drogách, alkoholu či internetu. Sociální pedagog je nejen primární preventista, ale i včasný intervenista, který již pokládá základní kámen samotné léčby, neboť hranice mezi léčbou a primární prevencí je velmi neostrá.*“ (Hošek, 2012, s. 10).

Druhou neaktivnější roli má sociální pedagog při doléčování, kdy doprovází klienta po pomyslném mostě, jenž spojuje dočasnou izolovanost klienta v léčebně s reálným světem mimo zdi léčebny. Jedná se o velmi náročný úkol, který řada klientů nezvládne.“ (Hošek, 2012, s. 10). Toto úskalí poutavě popisuje kupříkladu naše pedagogická psycholožka M. Votavová (Votavová In: Vališová, Kasíková a kol, 2007, s. 389), která tvrdí, že lidé, kteří odchází z odborných terapeutických zařízení do reálného života, už mnohdy ví, co chtějí a jak toho dosáhnout. Často bohužel postrádají dostatek sil či vůle ke změně. Tito lidé potřebují postupně zakoušet realitu a ne být do ní vrženi.

Podle autorky na tento problém kvalitně reagují zařízení s následnou péčí, v kterých probíhá i existenční podpora.

Pro lehčí uchopení adiktologické problematiky jsou první kapitoly zaměřené na obecnou adiktologii. Teoretickou část jsme seřadili od bazálních informací, až ke konkrétním faktorům a preventivním opatřením. Část práce jsme věnovali metodám, které je možné použít při prevenci a léčbě závislostí, konkrétně závislosti na internetu.

Teoretická část je popisným a pojmovým aparátem výzkumné části.

1.1 Závislost jako sociální patologie

Za důležité se nám jeví pojednat o sociálních patologiích obecně a v následujících kapitolách konkrétně o závislostech, především ve vztahu k období dospívání.

Hovoříme-li o závislosti, tak hovoříme o deviaci či sociální patologii, aberaci nebo dokonce o nemoci, a to jak duševní, tak i sociální. Velmi náročné je identifikovat zvrát či

zlom, kdy ještě pojednáváme o „normě“ a kdy již hovoříme o patologii, odklonu od normy. Například na „normální“ užívání alkoholu, internetu, sexu se můžeme podívat jak kulturně, tak historicky. V dnešní kultuře, která je obecně velmi tolerantní, je pohled na závislosti spíše cyklický, často ovlivněn osvětou, médií a výskytem závislosti v nejbližším okolí. A tak se nám období maximálního zájmu o závislostní problematiku střídá až s absolutním nezájmem a popíráním problematiky. Další zajímavou determinantou je hledisko kulturní. I v naší zemi můžeme sledovat různé subkulturní tradice a normy, v kterých opilství či celodenní internetové brouzdání je zcela normální, a to bez ohledu na stupeň osvěty. V praxi je určitým indikátorem hranice reakce blízkého okolí uživatele. Bohužel, stavu nepřispívá zdárná latence závislosti, což je velmi často pozorovatelné u závislého dospívajícího na internetu. O této problematice detailněji pojednáváme v následujících subkapitolách.

Jak již bylo zmíněno, sociální deviace lze vnímat dvěma hlavními pohledy. Podobně o vnímání sociálních patologií pojednává J. Koťa (s. 64, 2004). Jeden pohled je kulturně historický a druhý je multidisciplinární. O kulturně historickém pohledu jsme již pojednali. Deviace však nejsou společenskou záležitostí několika století, ale jejich výskyt sahá až do pradávných dob: *„Záznamy o sociálních deviacích sahají až do mýtických dob a tvoří neodmyslitelnou součást lidské civilizace.“* (Jedlička, Klíma, Koťa a kol., 2004, s. 12). Je zajímavé, že kupříkladu řemeslník každodenně posedávající v restauraci je akceptovatelnější než lékař. Tento kritický pohled je poměrně neměnný jak kulturně, tak historicky. Můžeme se domnívat, že vnímání normality je závislé i na naší preferenci, očekávání a zvyklosti. Zajímavý je multidisciplinární pohled. Kupříkladu sociální deviace jsou předmětem zájmu i lékařských věd, což výstižně popisuje například náš přední neuropatolog F. Koukolík (2005, s. 151), který přednáší na 3. LF UK. Hovoří o nemocech citového a sociálního mozku. Současný biologický pohled se ubírá především cestou genetickou, bohužel, málokdy zohledňuje úroveň sociální, společenskou. Zabývá se pouze jedincem, pacientem... O něco kvalitnější je pohled psychiatrický, který vedle stránky biologické zohledňuje i sociální a akceptuje názory a zkušenosti sociologů, psychologů a pedagogů, že jednou z klíčových příčin vzniku sociálních patologií je i dimenze sociální.

V pedagogice se sociálními deviacemi zabývají především sociální pedagogika a speciální pedagogika, konkrétně etopedie. Právě deviace, sociální patologie jsou místem, kde se tyto dvě pedagogiky setkávají, avšak v praxi to tak zřejmé není. Speciální pedagogika se zaměřuje spíše na osobnost jedince a jeho terapii, kdežto sociální pedagogika se zaobírá vztahovou, sociologickou a ekologickou rovinou. To však neznamená, že sociální pedagogika

se nezabývá i oblastí osobnostní a terapeutickou. Často se tak děje v rámci sekundární a terciální terapie. A speciální pedagogika se přirozeně zabývá i oblastí sociální. Může se tak zdát, že role a přístupy v prevenci a terapii závislosti nejsou jasně rozdělené. Tato skutečnost může být v praxi problematická, až konkurenční, což je někdy viditelné například ve výchovných ústavech či dětských domovech.

Velmi zajímavý pohled na sociální patologie nabízí autoři M. Řezníček a V. Poláčková ve svých skriptech Sociální pedagogika I. Sociální deviace a její prevence. Autoři detailněji popisují stadiální vývoj osobnosti devianta v procesu de/socializace¹. Vedle stadiálního vývoje autoři rozebírají chování, ke kterému vlivem desocializace může jedinec dospět a jaké nápravy lze použít. Jedním z hlavních témat je životní styl, který deviantní jedinec vede. Skripta od výše citovaných autorů jsou jedním z děl, z kterého je zřejmé, že sociální pedagogika se zabývá i stránkou terapeutickou s ohledem na širší kontext. Jiný pohled na deviantní vývoj jedince přináší P. Mühlparch (2002, s. 84) v typologii disharmonického vývoje osobnosti. Autor sociální deviace řadí mezi poruchy psychického vývoje s důsledky ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Deviace často spojujeme s agresivitou, která je pro člověka přirozená. V proměnách času a vlivem humanizace je společenské očekávání od jedinců takové, že se agresivně, živelně a čitelně projevovat nebudou. Toto měštnání agrese může mít paradoxně za následek neadekvátní deviantní projevy. Obecně u deviací můžeme sledovat dva hlavní směry neadekvátního agresivního projevu, buď směrem dovnitř, což může mít za následek závislé chování, poruchy příjmu potravy či sebepoškozování včetně suicidia, nebo směrem ven, což je viditelné například u násilí vůči svému okolí. Často se tyto směry doplňují, jako je tomu například u závislostí, kdy jedinec ubližuje jak sobě, tak i svému okolí.

1.2 Závislost v dospívání

V tomto oddílu přibližujeme stěžejní pojmy a popisujeme negativní exogenní determinanty výchovy, které mohou působit v dospívání a jež se mohou podílet na vzniku závislosti.

¹Desocializace – specifická forma socializace člověka v sociálně negativních souvislostech, vztazích a procesech. (Matoušek, Poláčková, 2004, s. 11).

Dospívání - období moratoria a prvních lásek

Dospívání bylo předmětem zájmu už v dávných dobách. Je možné, že je to způsobeno fascinací nad zlomem ve vývoji člověka, který je pro nás dospělé tak viditelný. Zároveň nám nabízí zpětnou vazbu i na náš svět. Je to zlom, ve kterém velmi obtížně můžeme jako rodiče být nápomocní při útrapách našeho potomka, neboť přestáváme být v jeho očích autoritami. Své problémy raději řeší s kamarády nebo na internetu ve virtuální realitě.

Popisem dospívání se zabývá řada psychologů, sociologů či pedagogů. Jistou odlišnost ve vnímání diferencovanosti tohoto období pozorujeme u amerických a evropských autorů. Pro tuto rigorózní práci jsme zvolili vymezení a pohledy našich předních odborníků na vývojovou psychologii.

Naši přední ontogenetičtí psychologové Langmeier, Krejčířová (1998, s. 138) vidí a definují dospívání tak, že paralelně s tělesným zráním probíhá i zrání psychické. Současně však nastává nové sociální začlenění jednotlivce, které ne vždy odpovídá představám společnosti. S nonkonformitou u dospívajících se setkáváme poměrně často. Můžeme tvrdit, že je to jeden ze základních rysů dospívání.

Jedná se o velmi náročné ontogenetické období, což řada dospívajících přirozeně nepřizná. Akceleraci můžeme pozorovat de facto ve všech oblastech, nejen v biologické, duševní či sociální, ale i ve spirituální. Dospívající začíná přemýšlet o sobě samém a přirozeně o sobě i pochybovat. Víra v sebe sama zažívá první otřesy a je pouze na dospívajícím, jak se s danou situací vyrovná, ať už sám či s pomocí rodiny či přátel. Bohužel, volba opory nemusí být vždy bez negativních dopadů.

Dospívání je období, které je z ontogenetického hlediska velmi krátké, ale s velkou bohatostí na biologické, psychologické, sociální a spirituální úrovni. Náš přední vývojový psycholog V. Příhoda (1977, s. 388) označil toho bohaté období výstižným pojmem: „vulkanismus“. Dospívání začíná zhruba v jedenácti letech a končí po dvacátém roku života. Avšak biologicky zralý jedinec málokdy dosahuje duševních a duchovních kvalit dospělého, a to i po 22. roce věku.

P. Macek (2003, s. 9) ve své knize *Adolescence* charakterizuje různé uchopení tohoto vývojového období. Evropskou tradicí je poměrně pestře diferencovat dospívání na dvě hlavní údobí, a to na pubescenci, která má dvě fáze – prepubertu a vlastní pubertu, a na druhé údobí – adolescenci, která má dokonce tři fáze – časnou, střední a pozdní adolescenci. Autor se

přiklání k americkému svobodnějšímu dělení, a to na adolescenci s označením jedince „teenager“².

Určitou zlomovou fází i pro řadu výzkumníků je patnáctý rok, jenž je určitým přemostěním mezi vlastní pubescencí a časnou adolescencí. Americká odborná obec nejspíš vyřešila tuto fázi právě nediferencovaností jednotlivých fází dospívání. Podle L. Foltové (2012, s. 74) nejen významní čeští vědci (M. Blatný, M. Hrdlička, D. Vobořil, E. Reitz, J. Buriánek, M. Deković³) z Výzkumného pracoviště preventivní a sociální pediatrie LF MU v Brně patnáctému roku připisují významnost. Patnáctý rok považují za kritické období, v němž se strmě rozvíjí různé formy rizikového chování.

V současné době je dospívání autory popisováno podobně. *„Avšak předmětem zájmu a studia se stalo až v nedávné době, a to díky studiu sociálního prostředí a jeho vlivu na jedince. Více jsme si začali všimnat přechodu z dětství do dospělosti a pokládat si otázky typu: «Co to s tím naším dítětem je?», «Proč se chová tak neurvale, podrážděně, opovržlivě...?», «Proč se nechová jak dospělý, vždyť už není malé dítě?» Výčet podobných otázek by byl jistě nevyčerpatelný. Období dospívání je nejspíš nejzřetelněji pozorovatelné v západní kultuře. Můžeme se jen domnívat, že je to sociokulturním vlivem. Západní svět tak svými teoriemi znatelně přispěl k lepšímu uchopení tohoto druhého vzdorovitého období.“* (Hošek, 2012, s. 11).

Matoušek a Kroftová (Matoušek, Kroftová, 2002, s. 37-38) ve své knize *Mládež a delikvence* demonstrují postavení dospívajícího ve středověku. Ve středověku se u evropské civilizaci vstupovalo do dospělosti rovnou z dětství. Neexistovalo přechodové období, které dnes nazýváme dospívání. Dospívající nebyl nikdy vystavován takovým tlakům okolí, jako je tomu v současnosti. Již u prepubescentů můžeme pozorovat tlak, kterému jsou vystaveny nejčastěji za strany školy a vlastních rodičů. Děti ve středověku neměly žádná zvláštní privilegia a přístupy za strany okolí. *„Jistou podobnost v přístupu k dospívání můžeme sledovat i současnosti, a to v jiných než západních kulturách.“* (Hošek, 2012, s. 11).

M. Vágnerová (2000, s. 209) představuje jiný soudobý pohled na období dospívání. M. Vágnerová o S. Freudovi tvrdí, že o období hovořil jako o „*bouři sexuálních pudů*“, které při tvorbě svého psychosexuálního stadiálního vývoje pojmenoval „*obdobím genitálním*“. *„Na Freudovu psychosexuální teorii stadiálního vývoje navázal Erikson svou teorií*

²Teenager – označení pro jedince ve věku 12-20 (případně 22) let.

³Více o studiích a výzkumech citovaných autorů se zmiňujeme v empirickém šetření této práce.

psychosociální. Ten v období dospívání spatřoval tzv. psychosociální moratorium.“ (Hošek, 2012, s. 11).

Při vývoji individuality je důležitá skupina, okolí jedince. O stěžejní roli sociálního okolí jedince pojednává kupříkladu J. Kořa (Kořa In: Jedlička, Klíma, Kořa a kol., 2004, s. 26), který tvrdí, že ve stadiální vývojové fázi „identita versus zmatek (tzv. konfúze rolí)“ si člověk pokládá otázky typu „kdo jsem“, „jaký má můj život smysl“, „jak mě vidí ostatní?“ A přirozeně přes interakci s druhými hledá vlastní identitu, často s pomocí identity skupinové.

Identifikace se závadovou skupinou, často vrstevnickou, může být důvodem výskytu nevhodného chování. Zajímavý pohled na období dospívání přináší J. Piaget a B. Inhelder (1997, s. 134), kteří o něm hovoří jako o afektivní transformaci zapříčiněné rozvojem konkrétního a abstraktního myšlení se soustředěním na realitu s tendencí zabývat se nadosobními hodnotami. S intelektuálním rozvojem se rozvíjí i stránka citová, jejíž rozvoj byl v minulosti připisován rozvoji pudové, tedy i sexuální stránky.

Pro tuto rigorózní práci je stěžejní druhé období pubescence a časná adolescence. P. Říčan (2004, s. 169) o tomto období hovoří jako o času první lásky se zajímavým jevem, kterým je myšlení o myšlení. Na počátku pubescence, tedy v prepubertě, můžeme pozorovat první známky změny v tělesné úrovni, dochází k vychýlení v psychické rovnováze s pocity nejistoty. V praxi se tak můžeme setkat s tak extrémními situacemi, jako jsou sebepoškozovací či suicidální sklony. Jak pro pubescenta, tak i pro adolescenta je důležité zrcadlo, a to reálné, ve kterém sleduje své tělesné Já, tak i skupinové či společenské, které využívá k vlastní integraci a zrání identity, na jehož vrcholu má být v ideálním případě samostatný a sebevědomý jedinec.

M. Vágnerová (2000, s. 254) dospívání vidí podobně jako E. Erikson a též užívá pojmu psychosociální moratorium, v kterém dospívající dospělost hodnotí jako náročné a málo přitažlivé období, které je vhodnější odložit na pozdější čas. Dospívající si utváří svou specifickou kulturu, která je viditelná v experimentování a demonstrování potřebě volnosti.

„Experimentování je na jedné straně nutným předpokladem k vytváření nových zdravých a ohraničených postojů, bohužel, může být i cestou k vytváření společensky nežádoucích postojů, které mohou mít i fatální důsledky pro samotného jedince.“ (Hošek, 2012, s. 12).

O záporných stránkách experimentování v dospívání pojednáváme v nadcházejících kapitolách.

Cesta od nezávislosti přes závislost

Náš přední adiktolog K. Kalina (2003, s. 91) je toho názoru, že kořeny české adiktologie sahají až do roku 1909, neboť první zmínky o výzkumu a systematické léčbě jsou právě z této doby. O problémech chování, které souvisely s pitím alkoholu, se poprvé na našem území začali zabývat v psychiatrické léčebně ve Velkých Kunčicích⁴. Kupříkladu v roce 1852 vyšel první „preventivní“ zákon, který se zaměřoval na zneužívání alkoholu u dospívajících⁵. Toto zařízení je pomyslným základním kamenem české adiktologie, tedy i té, která se zaměřuje na nesubstanční (procesní) závislosti, jakými jsou například závislost na internetu či mobilu, hře či práci.

Při studiu výchovného prostředí pozorujeme, že závislé chování má mnohem širší polohu. Podle J. Skalkové (2003, s. 137-138) je obtížná úloha při využívání různých médií ve výchově, neboť s těmito prostředky žáci přicházejí do kontaktu i mimo školu.

J. Skalková (2003, s. 141) tvrdí, že různá média přinášejí problém do samotného vzdělávacího procesu, neboť média jsou pomyslným klínem mezi učitelem a jeho žákem. O něco náročnější je situace v okamžiku, kdy učitel není dostatečně zdatný v oblasti informačních technologií.

B. Kraus (2008, s. 128) ve své monografii čtenáře seznamuje s vlivem médií, které jsou důležitým edukačním prostředkem. Autor dále uvádí, že i přes negativní vlivy jsou na působení médií různorodé reakce. Autor též tvrdí, že je nutné před dopady různých médií chránit jedince, kteří mají tendenci nekriticky kopírovat nevhodné jednání svých hvězd. *„Zmíněná slova lze jistě použít i u internetového a počítačového prostředí. I tam můžeme velmi často pozorovat nápodobování virtuálního hrdiny či vliv nerodinného referenčního prostředí, jímž je uživatelská obec. Stejně tak můžeme na chatu vnímat tendenci k vytváření identity, která jedinci může znesnadňovat vylézt ven do reálného života. Není zvláštností, že například jedinci nejistí či s nižším sebevědomím preferují toto prostředí, které jim může falešně pomáhat k získání obdivu a náklonnosti lidí, s kterými by v reálném životě vůbec nepřišli do kontaktu.“* (Hošek, 2012, s. 14).

V. Spousta (Spousta In: Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 62) pesimisticky vidí prognózu dalšího vývoje internetu, jenž ztrácí základní kontrolu a přispívá k markantním celosvětovým nesnázím, s kterými si ne vždy dovedeme poradit, neboť internet je naprosto bez kontroly.

⁴Psychiatrická nemocnice ukončila provoz v r. 1914 (Kalina, K. a kol. 2003, s. 91).

⁵Zákon číslo 117/1852 (zákon o zločinech, přečinech a přestupcích) byl prvním legislativním prvkem, který specifikoval nakládání s léčivými látkami. (Gajdošíková, H., 2001, s. 35).

M. Frouzová (2008, s. 245) tvrdí, že lidé se dělí na ty, kteří se bez počítače nedokáží obejít, a na ty, kteří tohoto vývojového stupně nedosáhli.

"Pochopitelně, že je třeba rozvíjet své schopnosti a znalosti, ale na druhé straně je důležité pracovat se svou sociální či mediální inteligencí. J. U. Rogge (1994, s. 60-74) uvádí, že teprve od 11 let se vyprávění zbavuje detailů a je schopno postihnout hlavní děj příběhu. Zároveň vzrůstá schopnost distancovat se od děje filmu. V této době vyprávění filmů - zejména těch, které mají ostatní děti zakázané - pomáhá vytvořit si pozici v sociální skupině. Děti baví, když mohou dospělé svými řečmi o filmech šokovat, a někdy zejména učitele záměrně provokují tím, že v jejich blízkosti hlasitě vyprávějí drsné scény ze zakázaných filmů. Z tohoto můžeme odvodit, že teprve v 11. roku si dítě začíná uvědomovat hranici mezi tím, co je přípustné a co je již za pomyslnou hranicí nepřipustného. Bylo by vhodné opět výzkumem zmapovat prostředí virtuální reality v závislosti na věku žáků. Je spíše pozoruhodné, když se v klinické praxi vyskytne jedinec, který propadl závislosti na virtuální realitě." (Hošek, 2012, s. 15).

S. Kimberly Young⁶ v roce 1998 vydala monografii, která se jako první zabývala závislých chování na internetu Pathological internet use - PIU - 1998. *„Z praxe víme, že někdy je obtížné rozlišit závislost na práci od závislosti na internetu. Podobně je tomu i u studentů či žáků, kteří se schovávají za potřebu trávit tolik času na internetu z důvodu školních povinností. Ještě obtížnější je to u osob, které nadužívají internet pro hráčství."* (Hošek, 2012, s. 15).

M. Frouzová (2008, s. 245) dělí hráčství do tří skupin (především se jedná o chlapce):

1. Zakomplexovaný chlapec s málo rozvinutými sociálními kompetencemi, který prostřednictvím hraní uniká z nechtěné reality. Tito jedinci patří k nejvíce ohroženým internetovou závislostí. Mezi preferovanými hrami jsou akční a hry dobrodružné.

2. Jedinci s průměrnými schopnostmi vyhledávají hry k navození komunikace s druhými, s kterými se následně porovnávají. Mezi preferované hry patří sportovní a různé sportovní simulátory.

3. Jedinci, kteří jsou nadprůměrně inteligentní, preferují zejména hry taktické, logické a budovatelské. Hry využívají velmi často k budování zájmových komunit.

⁶K. S. Young je odbornice na procesní závislosti, konkrétně na závislost na internetu. Světově známá odbornice stojí již řadu let v čele prestižního ústavu The Center for Internet Addiction. Web ústavu: (<http://www.netaddiction.com/>).

1.2.1 Internetová závislost a sociální pedagogika

V tomto oddílu se budeme zabývat popisem široké škály závislostí. Detailněji čtenáře seznámíme se závislostí na internetu v souvislosti se vztahem adiktologie a pedagogiky.

Sociální pedagogika – obor spolupracující s adiktologií

Sociální pedagogiku, jako poměrně mladou disciplínu, avšak s bohatou minulostí, zařadit mezi pedagogické obory je poněkud obtížné. „*Někteří autoři ji označují jako aplikovanou disciplínu, jiní zase jako obor. Tomuto stavu jistě nepřispělo její potlačení v době totality, v které část oblasti zájmu převzala etopedie, coby disciplína speciální pedagogiky.*“ (Hošek, 2012, s. 14). B. Kraus (Kraus In: Průcha a kol., 2009, s. 736) je toho názoru, že v současnosti speciální pedagogika, konkrétně etopedie, hledá podporu v sociální pedagogice. Mnoho odborníků, především speciálních pedagogů, tvrdí, že etopedie byla nelogicky označena a zařazena jako disciplína speciální pedagogiky.

„Dnes můžeme říci, že sociální pedagogika má své pevné místo mezi pedagogickými obory a stala se multidisciplinárním oborem, který úzce spolupracuje například s jinými pedagogickými obory, sociologií, právem, filozofií, sociální prací, psychologii či adiktologií.“ (Hošek, 2012, s. 15).

B. Kraus (Kraus In: Průcha a kol., 2009, s. 736) tvrdí, že sociální pedagogika má velmi blízký vztah se sociální prací. U nás se preferuje tzv. anglosaský model, v kterém se na sociální pedagogiku a sociální práci pohlíží odděleně. V sousedním Německu je stav zcela opačný. Označení „sociální studia“ se používá jak pro sociální práci, tak i pro sociální pedagogiku. Kupříkladu v Polsku je metodologickým základem sociální práce sociální pedagogika.

M. Hošek (2012, s. 15) uvádí, že naše sociální pedagogika je spojována kupříkladu s takovými postavami, jakými jsou filozof, pedagog a sociolog A. I. Bláha či P. Natorp, který inspiraci hledal například u A. Diesterwega a jenž poprvé použil pojem „*sociální pedagogika*“. Sociální dimenzí v pedagogice se již dříve zabývali J. H. Pestalozzi či G. A. Lindner, který byl prvním profesorem pedagogiky na UK v Praze.

„V současné české sociální pedagogice se setkáme kupříkladu s těmito osobnostmi: B. Kraus, V. Poláčková, J. Lorenzová, J. Kořa či S. Klapilová.“ (Hošek, 2012, s. 15).

Pro přiblížení orientace sociální pedagogiky jsme použili pohled B. Krause (Kraus In: Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 12), který je s V. Poláčkovou přesvědčený, že se jedná o specifickou disciplínu s transdisciplinárním zaměřením, v kterém převládá vztah se sociologií. Základní charakteristikou sociální pedagogiky je sjednocující přístup. Soustřeďuje se na rozvoj pedagogiky, sociálních a dalších věd a oborů. Jedním z hlavních témat je jedincova každodennost a studium různých životních situací, do kterých je jedinec vržen. Sociální pedagogika napomáhá k takovým změnám, které usnadňují zvládání náročných životních situací, k rozvoji osobnosti a k eliminaci nežádoucího jednání.

B. Kraus uvádí, že sociální pedagogika hledá možnosti, jak by mohla ovlivnit především děti a mládež tak, aby byly schopny pochopit různé životní situace, s kterými mohou v průběhu života přijít do kontaktu, a umět tyto situace řešit. (Kraus In: Průcha et kol., 2009, s. 733).

Též i S. Klapilová (2000, s. 13) je toho názoru, že vymezení sociální pedagogiky není jednoznačné u nás, ani v zahraničí. Její záběr sahá od preprimární, mimoškolní a mimorodinné výchovy, až po celoživotní výchovu včetně přechívání k terénní sociální práci. Nicméně pokud jde o české prostředí, S. Klapilová uvádí, že se naše sociální pedagogika orientuje zejména na dvě oblasti: „*1. Prostředí a jeho vliv na utváření osobnosti a pedagogizace prostředí. 2. Prevence a terapie sociálních deviací jedinců a sociálních skupin*“ (Klapilová, 2000, s. 13 cit dle Hošek, 2012, s. 15).

K problematice orientace sociální pedagogiky B. Kraus (Kraus In: Průcha et kol., 2009, s. 735) uvádí, že z pohledů či definic předních odborníků můžeme vyprofilovat dva ústřední směry. První směr je profylaktický, kde dominujícím faktorem působení na oblast rozvoje osobnosti je sociální okolí jedince. Pedagogické působení má vést k eliminaci negativních vlivů sociálního okolí. Při sociálně pedagogické profylaxi se zaměřujeme na vyhledávání potencionálně ohrožených osob. Druhý směr kompenzační pracuje terapeuticky, konkrétně s pomocí sociálně pedagogické terapie, kterou aplikujeme kupříkladu při „převýchově“ jedince. Cílem je vyvažovat negativní vlivy ve společnosti. S tímto směrem se můžeme setkat například ve výchovných ústavech, střediscích výchovné péče, v psychiatrických nemocnicích nebo při indikované primární prevenci.

„Výčet jistě není vyčerpávající, ale poskytuje orientační pohled na tento progresivně rozvíjející se obor. Sociální pedagogika v rámci primární, sekundární i terciární prevence úzce spolupracuje při řešení otázek kolem závislého chování především s adiktologií. Což potvrzuje i M. Miovský (Miovský In: Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák et al., 2010,

s. 15) v monografii *Primární prevence rizikového chování ve škole, který tvrdí, že primární prevence má mezioborovou povahu, kde se setkává pedagogika, psychologie, sociologie.*“ (Hošek, 2012, s. 15).

Na závěr této subkapitoly je vhodné zmínit, že již druhým rokem vychází první český recenzovaný časopis „Sociální pedagogika“. Časopis reaguje na aktuální dění v oboru a přispívá k jeho rozvoji a etablování. Pochopitelně i závislost je téma, s kterým se čtenář v časopise setká.

Adiktologie – obor, který spolupracuje se sociální pedagogikou

K. Kalina (2001, s. 12), náš přední adiktolog a spoluzakladatel oboru, vymezuje adiktologii jako obor nebo disciplínu, která se zaměřuje na studium drog, na prevenci a léčbu osob, které jsou drogami ohrožené. Adiktologie může mít mezioborovou či pouze lékařskou orientaci. Podle Kaliny se s pojmem adiktologie můžeme setkat nejen v tuzemské literatuře. Od roku 2001 u nás vychází časopis Adiktologie.

„Jedná se o disciplínu, jež navázala na obor alkoholologie a toxikomanie. Jedním z hlavních důvodů vzniku této disciplíny byla skutečnost, že odborná veřejnost začala více pracovat s uživateli nealkoholových drog, a to hlavně nemedicínskou podobou. Jednou z cest bylo vytvoření multidisciplíny adiktologie, která je tvořena třemi pilíři. Pilíř biologický, kterým se zabývá medicína, farmacie, biologie. Dalšími pilíři jsou psychický a sociální, které jsou předmětem zájmu psychologů, sociálních pracovníků, sociologů a pedagogů.

Adiktologie v rámci multidisciplinarity primárně spolupracuje i se speciální pedagogikou a především se sociální pedagogikou a s pedagogy působícími především na základních a středních školách, kam je dnes nejvíce upřena pozornost «adiktologické» primární prevence. Praxe «adiktologické» primární prevence především pracuje s klimatem třídy, školy a s interakcemi ve skupinách, podskupinách, které mohou vést či vedou ke vzniku aberantního chování u jedince.“ (Hošek, 2012, s. 18).

Mimo oblast primární prevence, kde je spolupráce nejviditelnější, spolupracuje adiktologie a sociální pedagogika při prevenci sekundární a v neposlední řadě i v prevenci terciální. Neboť i pravidelného nad/uživatele návykových látek lze do jisté míry

naučit vhodnému či žádoucímu chování. Klasickým adiktologickým příkladem je program či metoda „HR“⁷.

„V současnosti se adiktologie vyučuje na 1. LF UK. V náplni studia je vedle léčby i primární prevence či procesní závislosti. Odborná obec se sdružuje díky České adiktologické asociaci⁸. S asociací spolupracují instituce například MŠMT ČR, MZ ČR či MPSV ČR.“ (Hošek, 2012, s. 18).

Na závěr této kapitoly je vhodné dodat, že Klinika adiktologie vydává velmi inspirativní a erudované metodické a studijní materiály, o kterých pojednáváme v pozdějších kapitolách. Právě u adiktologie může sociální pedagogika hledat inspiraci při sociálně pedagogické práci se závislými. Adiktologie je jeden z mála (není-li jediný) zdravotnických oborů, který svou bazální orientaci staví na sociální dimenzi. Definování vztahu závislého a jeho okolí je klíčový úkol při léčbě závislosti.

Závislost

Odborná adiktologická, myšleno i sociálně pedagogicko – adiktologická, veřejnost se staví za definování závislého chování podle biopsychosociálněspirituálního⁹ modelu. Velmi reálně popisuje podobu závislého chování K. Nešpor ve své monografii: *„21letý muž ze sledovaného souboru přestal kvůli své náruživosti navštěvovat vysokou školu a byl z ní vyhozen poté, co se kamsi tajemně ztratil a byl nalezen až v univerzitní počítačové pracovně, kde strávil týden nepřetržitě napojen na internet.“* (Nešpor, 2000, s. 35). Nestor české adiktologie a psychoterapie Jaroslav Skála (1987, s. 14) ve své monografii popisuje závislé osoby jako jedince, kteří mají směs chorob a nedisciplinovanosti. Ze Skálova pohledu je patrné, že klíčovou roli hraje složka psychoterapeutická a výchovná. Jak dobře víme, tak cílem psychoterapie i výchovy je něco v osobnosti změnit, nechat rozvinout či naopak něco potlačit, transformovat.

Kolektiv autorů (1992, s. 75) z Psychiatrického centra v Praze popisují závislost následovně: *„Skupina fyziologických, behaviorálních a kognitivních fenoménů, v nichž*

⁷ HR – metoda či postup včasného zásahu minimalizující dopady negativních vlivů. Blíže viz podkapitola Prevence terciární.

⁸<http://www.asociace-adiktologu.cz/>

⁹Americký adiktolog a behaviorální psycholog Rotgers (Rotgers a kol., 1999, s. 26) ve své knize cituje amerického transpersonálního psychologa a filozofa Wilbera. *„K. Wilbera, který spojuje spirituální oblast s tzv. esoterickou oblastí (vnitřní, skrytou), která nemá spojitost s exoterickou (vnější), známou spíše pod názvem náboženskou.“* (Hošek, 2012, s. 16).

užívání nějaké látky nebo třídy látek má u daného jedince mnohem větší přednost, než jiné jednání, kterého si kdysi cenil více. Centrální popisnou charakteristikou syndromu závislosti je touha (často silná, někdy přemáhající) brát psychoaktivní látky (které mohou, avšak nemusí být lékařsky předepsány), alkohol nebo tabák. Zde může být důkaz, že návrat k užívání látky po období abstinence vede k rychlejšímu znovuoobjevení jiných rysů syndromu, než je tomu u jedinců, u nichž se závislost nevyskytuje.“ (Kolektiv autorů, 1992, s. 75).

„V praxi však většina odborníků pracující s procesními závislostmi si «půjčuje» pro definování procesní závislosti definice pro drogové závislosti. Pozitivní na věci je, že se odborná obec usilovně snaží o vytvoření izolované diagnostické kategorie.“ (Hošek, 2012, s. 19).

Za „klasické“ závislosti jsou považovány závislosti na látkách, jako je alkohol, tabák či některé léky. Tyto látky mohou vést ke vzniku fyzické závislosti a k nepříjemným odvykacím či abstinenčním stavům. Nesubstanční závislosti obecně považujeme za poruchy především na úrovni chování, sebeovládání, zde fyzická závislost nevzniká, i když dopad na oblast somatickou mohou mít rovněž významný. Více o problematice substančních a procesních závislostí pojednáváme v pozdější podkapitole Závislost na procesech.

Ve vztahu k závislosti na internetu jsou důležitá i sociodemografická data o růstu uživatelů internetu, z kterých můžeme předpokládat počty závislých na internetu. Negativně tento jev může ovlivňovat prevence jak na školách, tak i v rodinách. Podle výzkumné zprávy¹⁰ (Kol. autorů, 2008, s. 51) Institutu sociologických studií FSV UK procento uživatelů internetu v České republice stoupá. V roce 2005 bylo v populaci starších 11 let 50 %, v současné době je to již 57 %. Uživatelé internetu jsou častěji mladší lidé. Zajímavé je, že užívání internetu je spojeno se vzděláním a materiálním zabezpečením. Vzdělanější a movitější lidé jsou častějšími uživateli internetu. U teenagerů dominuje chatování, internetová komunikace přes různé sociální sítě či chaty. Různé seznamky využilo až čtvrtina dospívajících. A co lze považovat za tristní, je postoj mladých uživatelů k internetu, neboť pouze necelých 10 % dotázaných považuje obsah internetu za nedůvěryhodný. Avšak s podobnými postoji se můžeme setkat i u jiným forem rizikového chování.

¹⁰V září 2008 proběhlo výzkumné šetření zaměřené na hrozby z kyberprostoru v České republice. Velikost výběrového souboru byla 1520 osob ve věku 12 - 30 let.

Problematika závislosti u dospívajících

Tato rigorózní práce se primárně orientuje na internetovou závislost u dospívajících. Vzhledem k častému výskytu společných jmenovatelů, čili symptomů u různých typů závislostí je vhodné o problematice „obecné“ závislosti více pojednat. Závislost u dospívajících, ale i u jiných cílových skupin například u žen, matek, dětí, seniorů, etnických skupin je přeci jen jiná, specifická, což je dokázáno četnými výzkumy a dlouholetou zkušeností. Již J. Skála (Skála a kol., 1987) o specifikách v přístupech u různých cílových skupin klientů pojednával. První ucelené dílo, které se problematikou přístupu u různých cílových skupin v naší zemi zabývá, je od J. Mečříře¹¹.

Specifická hlediska u přístupů při prevenci u mládeže jsou ovlivněna především ontogenetickým hlediskem. Dále pak vlivem blízkého okolí a vrstevníky z referenčních skupin. Rodina je jednou z nejvýznamnějších determinant, jež vedle vlivu pozitivního způsobuje i vliv negativní, či dokonce fatální, jako je tomu například u zneužívaných či týraných dětí, dospívajících. I u těchto dětí můžeme v pozdějším věku pozorovat výskyt různým forem rizikového chování. Jak již bylo řečeno, závislosti řadíme mezi nejtěžší sociální deviace a o to těžší jsou u dětí a mládeže. Paradoxem je, že i přes vzestupný trend výskytu rizikového chování, za poslední léta dochází ke snižování aplikace cílené specifické primární prevence a finančních nákladů na ní.

Specifičnost závislosti a závislostního chování u dospívajících je především způsobena podle českého adiktologa a pedagoga J. Broži (Broža In: K. Kalina a kol., 2008, s. 253) samotným obdobím dospívání, v kterém se vytváří mnoho modelů chování a formuje se základní struktura člověka. Dospívající na této cestě využívají všechny možnosti, o kterých se domnívají, že jim přinesou spokojenost. Bohužel k nim patří i negativní vlivy. Broža (Broža In: Kalina a kol., 2003, 233) v jiném zdroji uvádí, že dospívající opouští svou dětskou roli, zároveň má pocit, že je opuštěn, hledá nový smysl, bohužel i v závislosti, je frustrován z různých vztahových nezdarů a potřebuje ventilovat svou agresivitu. Podle statistických údajů je u jedinců ve věku 15-19 let zhruba 45 % uživatelů. Tento údaj se podle Výročních zpráv o stavu ve věcech drog v České republice¹² významně nemění.

Z těchto důvodů je nutné specificky přistupovat v preventivní péči u rizikových osob či osob, které jsou již závislé či mají chování, které může vyústit v závislost. Vedle

¹¹Mečříř, J.: *Zneužívání alkoholu a nealkoholových drog u mládeže*. 1. vyd. 160 s. Avicenum 1990, Malostranské náměstí 28, Praha 1.

¹²Výroční zprávy každoročně vydává Národní monitorovací středisko pro drogy a drogové závislosti a jsou volně k dispozici na www.drogy-info.cz.

institucionalizované péče například v psychiatrické léčebně, terapeutické komunitě či na detoxifikačním oddělení, je klíčový přístup poradce, terapeuta v ambulantní péči. Dospívajícího je třeba oslovit, zaujmout ho. Vztah s ním musí být svobodný, pravdivý a aktivní. Je třeba dospívajícímu umožnit dělat chyby, aby se z nich poučil. Dále je třeba, aby si dovolil být slabý, nedokonalý a uměl si přiznat svoje nedostatky. Dospívající se též musí naučit užívat svobodu, ale se zodpovědností. Dospívající si dále musí dovolit projevovat své afekty a být sám sebou tak, aby alespoň částečně opustil svou stylizaci. Jako perspektivní se jeví zážitková terapie v podobě různých programů v přírodě, cyklistiky, turistiky či vodáctví. Skupinová a individuální práce s celou rodinou je však nezastupitelná.

Velmi často se u dospívajících setkáváme se slabou motivací ke změně, s nejasností v cílech, hyperkritičností, se silným vlivem vrstevníků a vysokou citlivostí na autority včetně rodičů. J. Broža (Broža In: Kalina a kol., 2008, s. 254) dále uvádí, že prvořadá je sociální, vztahová složka.

Ve skupinové práci se zaměřujeme na rozvoj sociálních dovedností (návik asertivity, řešení problémů, spolupráce v kolektivu a podobně) a řešení svých intrapsychických problémů. Důležité je, aby dosažené změny bylo možné integrovat do světa dospívajícího. Jak jsme již poznamenali, rizikem je nestálost a nepevnost navozené změny a vnitřní konflikty. Proto výskyt recidiv a nespolupráce ze strany dospívajících je poměrně vysoká oproti dospělým. Závislost se tak opět stává jednou z možností, jak řešit svůj neuspokojený stav, neboť pomáhá navodit příjemnější stav vědomí.

Nenaučí-li se jedinec pracovat s nepříjemnými stavy, které náš život přirozeně provází, je četnost selhávání, recidiv poměrně značná. Každá další léčba se v určitém okamžiku stává již neefektivní, mohli bychom říci, že léčící se klient se stává rezistentní vůči terapii. Což se projevuje útěky, ego-obrannými mechanismy, prohlubováním negativního sebeoceňování a výrazným vzdorem vůči autoritám.

Procesní závislost

„Procesní závislosti jsou relativně nové, tedy v našem prostředí. Skrze rozvoj moderních technologií můžeme zaznamenat nárůst dotazů laické i odborné veřejnosti, směřující na determinanty způsobující či přispívající ke vzniku procesní závislosti – závislosti na internetu. Pro současnou střední generaci je často tento problém těžko uchopitelný. Děje

se tak nejspíš kvůli nezdatnosti v počítačovém a internetovém prostředí, které využívá především k práci či k naplnění volného času, a to spíše sekundárně.“ (Hošek, 2012, s. 17).

M. Frouzová (Frouzová In: Kalina, 2008, s. 237) namítá, že se dnes závislost na procesech klasifikuje jako návykové a impulzivní poruchy s tím, že i léčba se příliš neliší. Podle autorky je taková praxe velmi běžná. Nicméně z praxe víme, že se v dnešní době (pomalu) začínají přístupy od sebe lišit. Uvedený příklad nám demonstruje zobecněný přístup při léčbě tohoto druhu závislosti, naštěstí plně aplikovaný před mnoha lety.

„Neurobiologové hovoří o velké podobnosti neuropatologie určitých mozkových center zodpovědných například za systém odměny. Zatím je však v praxi pedagogů a adiktologů prevence a léčba procesních závislostí neznámou. Už jen z důvodu, že u substančních závislostí v první fázi prevence odejmeme konkrétní látku. Bohužel u studenta VŠ obtížně můžeme přerušit jeho kontakt s internetem. Snad největší zkušenost s terapií procesních závislostí máme v léčbě patologického hráčství.“ (Hošek, 2012, s.17). Je třeba podotknout, že dnes již umíme pracovat i se závislostí na internetu u studenta VŠ, aniž by musel opouštět svět internetu.

M. Frouzová (Frouzová In: Kalina et al., 2008, s. 237-248) dělí závislosti na procesu takto:

- Gambling (patologické hráčství),
- Závislost na komunikačních médiích:
 - Závislost na televizi, rádiu, videu či hudbě.
 - Závislost na mobilech.
 - Závislost na počítačových hrách a internetové síti.

Například V. Spousta (Spousta In: Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 62-63) dělí závislost na procesu na dvě hlavní kategorie, na elektronická média a na tištěná média (časopisy, knihy apod.).

„Občas se v odborné literatuře a na internetu můžeme setkat s pojmem «netolismus», který odborníci používají buď k označení závislosti na komunikačních médiích obecně, nebo pro označení procesních závislostí on-line. Též se můžeme setkat s dalším pojmem, kterým je «prokrastinace», což je chorobné odkládání úkolů a rozhodnutí. I tato závislost se řadí mezi procesní závislosti podobně jako «oniománie», což je označení pro závislost na nakupování či chorobné utrácení peněz.“ (Hošek, 2012, s. 18).

Výstižně o chorobnosti závislosti na hrách pojednává ve své knize K. Nešpor: „Český inženýr ve věku 40 let, který má práci s počítačem v pracovní náplni, strávil celou dovolenou tím, že se úporně pokoušel projít nějakou komplikovanou mnohaúrovňovou počítačovou hrou.“ (Nešpor, 2000, s. 34).

Internetová závislost

V předešlé subkapitole jsme záměrně popsali současné řazení internetové závislosti mezi závislosti na procesu. „I přes prvotní hrubou klasifikaci je velmi obtížné určit hranici pro syndrom závislosti na internetu. Odborná obec diskutuje, kam tento druh závislosti vlastně zařadit. Jedni se přiklání k zařazení k samotným substančním závislostem a jiní k nutkavým poruchám chování. Jiní zase navrhuji vytvoření nového klasifikačního oddílu, a to především americká psychiatrická společnost. Dodnes tato kategorie neexistuje, což zákonitě přináší řadu nedorozumění v odborné obci.“ (Hošek, 2012, s. 18).

Autoři (Vondráčková Holcnerová, Vacek, Košatecká, 2009, s. 281) ve svém textu upozorňují, že o problémovém používání informačních technologií je odbornou veřejností diskutováno zhruba od 80. let minulého století. Například v roce 1989 vyšla monografie *Computer Addiction? A study of Computer dependency* od Margaret A. Shotton¹³. Autorka v knize zdůrazňuje skutečnost, že muži, kteří pracují na počítačích a zabývají se vývojem IT, jsou nejvíce ohroženi. Tito muži mají tendenci zanedbávat své koníčky, přátele a rodinu.

Orzack o historii fenoménu internetová závislost pojednává následovně: „Poprvé se o internetové závislosti zmínil americký psychiatr I. Goldberg a to v roce 1995. Tento lékař jako první otevřel terapeutickou skupinu pro závislé na internetu.“ (Orzack, 1998, s. 2 cit. dle Hošek, 2012, s. 19). I. Goldberg rovněž jako první použil pojem „internetová závislost“. „Podle informací z internetových stránek Centra adiktologie 1. LF UK¹⁴ se o fenoménu závislosti na internetu zmínila v roce 1996 americká psycholožka Kimberley Young, která též navrhla i první diagnostická kritéria včetně diagnostického nástroje. Díky jejímu odbornému příspěvku se odborná obec začala detailněji zabývat tímto fenoménem.“ (Hošek, 2012, s. 19).

Centrum adiktologie na svých webových stránkách uvádí rozdělení internetové závislosti. Toto zaměření se zdá být detailnější a praktičtější pro léčebnou a preventivní praxi:

¹³SHOTTON, M. A.: *Computer addiction? A study of Computer dependency*. York, Taylor & Francis, 1989. ISBN: 0-203-21063-8.

¹⁴Centrum adiktologie 1. LF UK [online]. 2011 [cit. 2012-01-02]. Dostupný z WWW: <<http://www.adiktologie.cz/>>.

- a) **závislost na online hrách** – často jde o tzv. multiplayer RPG online hry, v kterých hraje více (i tisíce) hráčů najednou. Nejčastějšími hrami jsou World of Warcraft a Lineage.
- b) **závislost na online komunikaci** – především se jedná o komunikaci prostřednictvím e-mailu, chatroomů, diskusních fór, ICQ, Skype, Facebooku, Twiteru apod.
- c) **závislost na stránkách s pornografií**

„Odborná veřejnost uvedené dělení používá především pro zkoumání pohnutek, které rovněž vedou ke vzniku či udržení závislosti. Je to podobné jako u drog či alkoholu, kde sledujeme důvody pro užívání určité látky, což v zárodku vede k opakovanému a vyhledávanému užívání. Odborná veřejnost se v diskusích přiklání k faktu, že nejrizikovější je závislost na online komunikaci přes svou obousměrnou komunikaci, která má tendenci k udržení uživatele na internetu.“ (Hošek, 2012, s. 19).

M. Frouzová (Frouzová In: Kalina et al., 2008, s. 245) na základě svého dlouholetého působení v oblasti léčby a prevence závislostí pojednává o různých specifických typech závislého chování. Například mladík používá internet k dosažení nadstandardních výkonů kupříkladu při studiu nebo v podnikání. Jedinec však musí být schopen emocionálních sociálních činností. Kdežto o závislosti hovoříme v okamžiku, kdy mladík či dívka s malými sociálními dovednostmi a s malým sebevědomím vyhledávají styky přes svou stylizaci na internetu.

V České republice bylo provedeno několik šetření zaměřených na internetovou závislost. Poslední významná a rozsáhlá zpráva (Kol. autorů, 2008, s. 52) je zaměřena i na naši cílovou skupinu. Kolektiv autorů uvádí, že zhruba 3,7 % populace užívající internet je ohroženo závislostí a 3,4 % populace lze považovat za populaci s rozvinutým závislostním chováním. Studie se shoduje i s prací autora (Hošek, 2012, s. 72), že není pozorovatelná významná korelace v závislosti u žen a mužů. Mírně převažuje incidence u mladých ve věku 12-15 let. Je třeba dodat, že metoda, kterou se zjišťovala míra závislosti na internetu, nemá klinickou validitu.

Negativní důsledky internetové závislosti

O negativních důsledcích závislosti na internetu a virtuální realitě se zmiňujeme i v jiných částech této práce. Avšak v této subkapitole se chceme problematikou detailněji zabývat a čtenáři ji tak předvést v ucelenosti. V zahraničí, ale i u nás se vytvořilo několik inspirativních studií. Zajímavou studií je kupříkladu již zmiňovaná Zpráva z projektu Problematika kybernetických hrozeb z hlediska bezpečnostních zájmů ČR (Kol. autorů, 2008). Zprávu v roce 2008 vydal Institut sociologických studií FSV UK v Praze. Na zprávě se podílelo celkem osm vědeckých pracovníků z řad psychologů a sociologů. Vedle této zprávy můžeme inspiraci najít v zahraničních zdrojích, které k problematice přistupují intenzivněji, nejspíš z důvodu, že si již plně uvědomují negativní dopady této poměrně (v naší zemi) nové závislosti.

Zpráva *Internet Addiction? Potentially problematic use of the Internet in a Population of 12-18 year-old Adolescents* se zabývá i naší věkovou skupinou a přináší nové pohledy na preventivní přístupy, které se realizují ve školním prostředí. Zpráva *Evaluation of Internet Addiction in a Group of High School Students: A Cross-sectional Study* přibližuje problematiku závislosti u turecké mládeže. Deklaruje tak opodstatněnost, že internetová závislost je globální problém, který se vyskytuje i mimo západní svět. Zajímavý pohled na dopady způsobené internetovou závislostí přináší studie z roku 2004 *Internet addiction: Characteristics of a questionnaire and prevalence in Norwegian youth (12-18 years)*, která byla realizována, jak z názvu plyne, u norských dospívajících. Vedle intrapsychických a interpersonálních dopadů přináší i pohled na dopady somatické, o kterých se ve společenskovědních studiích pojednává velmi okrajově, což hodnotíme negativně, neboť zdravotnická obec takto zaměřené studie de facto nerealizuje, a to ani v zahraničí. Slovenští autoři přinášejí velmi poutavou publikaci *Deti v sieti*, která vznikla jako preventivní nástroj za podpory Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky. Je třeba upozornit, že obdobná publikace v našem prostředí doposud chybí.

Mezi nejčastější důsledky závislosti na internetu patří, jak podle výše uvedených studií, tak vlastních praktických zkušeností autora, úzkostné stavy s pocením, které klienti velmi často pociťují jako obtěžující a nepříjemné, především vnímají vlhké ruce, a to při práci na klávesnici počítače, občasné propady nálady až do paniky se nevyskytují tak často, ale i v praxi se s nimi setkat můžeme, stejně tak se změnou biorytmu s poruchou spánku. Je časté, že jedinci mají doslova otočený den, v noci surfují a přes den spí, třeba i ve škole. U starších

jedinců sledujeme ztrátu sexuálního apetitu, a to vlivem surfování po erotických stránkách, které nabízí možnosti, které jsou do reality těžko přenositelné. Nutné je dodat, že specifickou suboblastí u procesních závislostí je i závislost na virtuálním sexu, který jedinec realizuje on-line a přenáší ho i do reálného, neinternetového prostředí.

Dalším negativním důsledkem je způsob zpracovávání reality, které je často zkreslené. Jedinec ve virtuální realitě prožívá a vizualizuje si svůj svět. V minulosti jsme často hovořili o útěcích do denního snění. Dnes hovoříme o útěcích do virtuální reality a následného denního snění. Izolovanost od skutečného světa se může jevit jako podklad pro vznik sociálních problémů a neúspěchů. Následně může jedinec pociťovat prázdnotu v reálném sociálním prostředí. Mezi tělesnými projevy často pozorujeme nadváhu, která opět nepřispívá k zdárnému začleňování člověka mezi ostatní.

Autoři turecké studie (Üneri, Tanidir, 2011, s. 270) zdůrazňují školní problémy, které rovněž u jedinců se závislostí na internetu můžeme velmi často sledovat. Už samotné nevyspaní nepřispěje k pozornosti. Autoři dále uvádí, že existuje významná korelace mezi závislostí na internetu a depresí, o které víme, že může vést až k suicidálním stavům a sebepoškozování.

V norské studii (Johansson, Götestam, 2004, s. 224-227) se autoři poprvé zmiňují o onemocnění, které způsobuje specifické držení a pohybování s myší. Vedle této tělesné potíže se často vyskytují problémy s opěrně pohybovým aparátem. I v této studii sledujeme některé korelace, z nichž nejvýznamnější je mezi internetovou závislostí a patologickým hráčstvím. O důsledcích této zkřížené závislosti netřeba blíže pojednávat. Právě již několikrát zmiňovaná deprese je ústředním tématem. Bohužel u dospívajících se často podceňuje a přehlíží. Skleslost, rozladěnost a výkyvy nálady jsou automaticky přiřazovány vývojové etapě.

Další rizika spojená s internetovým prostředím

Vedle důsledků spojených s internetem vznikají další paralelní problémy, s kterými se může jedinec setkat. Problémy vznikají v důsledku nekontrolovaného a svobodného prostředí, v kterém chybí zodpovědnost a sankcionování za nevhodné jednání.

Nejčastěji se vedle samotného závislostního chování a závislosti jedná o kyberšikanu a stalking – chorobné, nepříjemné, omezující pronásledování druhými, dále je to patologické

hráčství, které není doménou pouze dospělých, internetové podvody, internetové navazování sexuálních vztahů a vyhledávání nevhodných obsahů.

Vedle uvedených rizikových momentů můžeme vysledovat i momenty pozitivní a perspektivní, kupříkladu u hraní her vidíme u dospívajícího jeho rozvoj zručnosti, myšlení, pozornosti, prostorové orientace a paměti při řešení různých úloh. Jedinec získává přehled o různých dovednostech a oblastech, s kterými se může setkat v reálném prostředí. Jimi jsou například hospodaření s financemi, plánování. V neposlední řadě se rozvíjí i slovní zásoba. Samotná hra může přinášet i terapeutickou pomoc v podobě katarze.

Bohužel jsou tu i rizika, která jsou značná. Hraní je jednostrannou aktivitou, na které může jedinec ulpívat. Dále se jedná o důsledky po tělesné stránce. Nedostatek pohybu a nerovnoměrný rozvoj skeleto-muskulární oblasti. Hráči mají velmi často problémy s kvalitou a kvantitou spánku. Vedle uvedených rizik se můžeme setkat s násilným chováním dospívajícího na věcech, zvířatech, ale i na lidech, a koneckonců i vůči sobě. Rasové a kriminální prvky můžeme též u hráčů hojně pozorovat. V samém důsledku může být toto chování vzorem pro reálný svět. Únik z reality do virtuálního, nereálného světa je typický i pro hry. Jinou, avšak příbuznou oblastí je gamblerství či hazardní hraní, které u dospívajících, ale u dospělých přináší vidinu rychlého zisku, zábavu a dobrodružství. Vstup do hry je podmíněn zaškrtnutím políčka „věk nad 18 let“, což zvládne i dítě na prvním stupni základní školy, bohužel.

Dalším významným rizikem, které můžeme v internetovém prostředí pozorovat, jsou podvody. V poslední době jsou poměrně eminentní oblastí, neboť stále více lidí uskutečňuje nákupy přes internet, už jen z důvodu úspory času a peněz. Neznalost podvodných internetových obchodů stálo nemálo peněz i poměrně velké množství zběhlých kupujících. Děti a mládež můžeme zařadit do kategorie osob, které obezřetné příliš nejsou. Můžeme tak očekávat, že nám jednou domů přijde nezvaná návštěva, která nám bude bydlení zkrášlovat žlutými samolepkami.

Vytváření internetových známostí, ať na virtuální sex či jen na popovídání, je doména nejen dospívajících, ale i mužské a v neposlední řadě i ženské populaci. Velkým problémem je sexuální zneužívání dětí, do kterého můžeme řadit i virtuální zneužívání, při kterém nedochází k přímému fyzickému kontaktu, ale rozhodně dochází ke kontaktu duševnímu a endogenně spirituálnímu. Společným jmenovatelem je často zmiňovaná anonymita, která při konverzácích, setkáváních na internetu hraje dominantní roli. Anonymita i ostýchavému umožňuje odhození zábrán a větší otevřenost, sdílnost. Sexuální zneužívání a vyhledávání

dětí za účelem sexu se nazývá cyber grooming či child grooming nebo kybergrooming. Podle zprávy (Kol. autorů, 2008, s. 71) Institutu sociologických studií obtěžování přes internet zažilo zhruba 16 % všech uživatelů internetu. O problematice vztahů a lživosti na internetu pojednáváme v pozdějších kapitolách této práce.

O kyberšikaně se v posledních letech velmi často hovoří v rámci primární prevence a kriminality mládeže. Nejčastěji je spojována se světem dětí a dospívajících, ale můžeme se s ní setkat kupříkladu v podobě cyberstalkingu i u dospělých. Kyberšikana je šikana v prostředí anonymního virtuálního světa, proto ji můžeme považovat za těžší, neboť šikanovaný zpočátku nemusí vůbec znát identitu šikanujícího. Zajímavý je výskyt různých forem šikany u respondentů, který je podle výzkumné zprávy (Kol. autorů, 2008, s. 71) Institutu sociologických studií přibližně 5-10 %. Na základě výzkumné zprávy, tak můžeme s jistotou tvrdit, že osob nevyužívající internet je minimum.

Občas opomíjeným a podceňovaným rizikem je tzv. „nevhodný obsah“, s kterým se setká, i nechtěně, každý uživatel internetu. Anonymita k tomu doslova vybízí. Problém nastává především v okamžiku, kdy například sugestibilní, naivní, lehce ovlivnitelný jedinec se začte do nevhodného obsahu, který se týká sebevražd, sebepoškozování, rasových otázek, poruch příjmu potravy či drog a různých stylů, subkultur typu Emo a Gothic. Z praxe víme, že problém je ve špatném načasování. Nezralý a neznalý jedinec v dětském věku nemá dostatečnou kritičnost, a tak podmanivý a manipulativní obsah může lehce proniknout do hodnotového žebříčku a postojů dítěte a dospívajícího.

Výše uvedený výčet dozajista není vyčerpáný. Přináší však přehled nejproblematictějších a nejčastějších problémových oblastí. V subkapitolách věnovaných prevencím a doporučením pro praxi čtenáře seznámíme s doporučenými postupy, které vycházejí především ze zkušenosti autora.

1.2.2 Genderové hledisko a internetová závislost

Náš přední adiktolog a psycholog J. Vobořil (2003, s. 238) uvádí, že téma gender problematiky se v odborné literatuře vyskytuje již od konce osmdesátých let minulého století a to díky významným osobnostem z řad feministických hnutí. V naší zemi se téma gender začalo více otevírat díky doc. J. Šiklové zhruba o deset let později. Gender téma je úzce spojováno s ženskou otázkou, což se tak z jedné poloviny zakládá na pravdě. Neboť tématem

je i stránka mužská. Gender oblast se tak nevyhýbá ani oblasti adiktologické. Stejně jako jsou specifické preventivní přístupy u dětí a mládeže, tak jsou i u žen a mužů.

Hovoříme-li o internetové závislosti, tak se přirozeně ptáme i na různé skupiny, které mohou být ohrožené. Jsou více ohrožené ženy? První výzkum, který se gender oblastí zabýval byl Griffithsův (2000, s. 211-218), který na základě výsledků tvrdí, že u žen je výskyt závislého chování nižší. Rovněž zjistil, že muži internetové prostředí využívají k získávání energie.

„K nalezení odpovědi nám tak mohou pomoci především zahraniční výzkumy, které se identifikací cílových skupin zabývají. Bohužel, v našem prostředí jsou provedené pouze dva rozsáhlé výzkumy, které realizovali Šmahel a Simková s Cincerou¹⁵. Šmahel se zabýval cílovou skupinou od 12 let. Simková s Cincerou se zabývali výskytem internetové závislosti pouze u vysokoškoláků. Ani jeden výzkum však primárně nesleduje výskyt závislosti na internetu podle pohlaví. Hlavním cílem výzkumů je zjistit incidenci internetové závislosti u základního souboru. Šmahel se ve svém výzkumu navíc zabývá i dalšími příbuznými tématy, jako jsou kyberšikana či praktické využívání internetu například při zvládnání školních dovedností.“ (Hošek, 2012, s. 20).

Z výsledků výzkumů, které autor této práce zrealizoval v rámci své diplomové práce (Hošek, 2012, s. 64) plyne, že rozdíly ve výskytu rizikového chování u studentů středních škol podle pohlaví jsou zanedbatelné. Autor hypotézu testoval na 5 % hladině významnosti.

1.2.3 Možnosti odhalování internetové závislosti

V této subkapitole přiblížíme způsoby, kterými lze odhalovat závislé chování, ale i rizika, která mohou k závislosti vést.

Velmi obtížné je pracovat poradensky či terapeuticky s jedincem bez poznání jeho světa. A právě diagnostika je jedním z mechanismů, které nám pomáhají odhalovat klientův svět. Je třeba mít na paměti, že s diagnostickými nástroji je třeba zacházet opatrně a nepoužívat je jako jediný zdroj informací. Vedle klasických nástrojů můžeme využít i řízený rozhovor a pozorování. Jedná se přeci jen o citlivější přístup, než když před klienta položíme dotazník.

Náš přední odborník na internetovou závislost D. Šmahel (2003, s. 140) pro určování závislosti využívá kritéria podle M. Griffithse:

¹⁵VONDRÁČKOVÁ, P., VACEK, J., KOŠATECKÁ, Z. Závislostní chování na internetu a jeho léčba. *Česká a slovenská psychiatrie*, 2009, č. 6-8, s. 283. ISSN: 1212-0383.

- Důležitost – aktivita (kupříkladu „brouzdání“ na internetu) je nejdůležitější. Pokud se jí jedinec nevěnuje, tak o ní přemýšlí.
- Změna nálady – obtížně se jedinec soustřeďuje na činnosti, které nejsou spojené s internetem.
- Zvyšování tolerance – například jedinec má potřebu stále více hrát hry či trávit čas na internetu, aby dosáhl kýženého účinku.
- Abstinenční příznaky – jsou jak tělesné, tak i psychické.
- Konflikt – často k němu dochází mezi jedincem a jeho okolím, školou, zaměstnavatelem apod.
- Recidivy.

D. Šmahel (2003, s. 141) se též vyjadřuje ke kritériu kvantity. Tvrdí, že různá empirická šetření označují závislého jedince v okamžiku, kdy na internetu tráví 5-25 hodin týdně. Rovněž zdůrazňuje skutečnost, že odborníci dodnes nejsou schopni se dohodnout, co znamená „normální využívání internetu“. V současnosti víme, že kvantitativní („časový“) ukazatel není pro diagnostikování internetové závislosti klíčový.

Při srovnávání diagnostických kritérií pro látkové a nelátkové (procesní) závislosti sledujeme shodu. Za příklad uvádíme charakteristiku podle autorů (1992, s. 75-76) z Psychiatrického centra v Praze: „*Definitivní diagnóza závislosti by se obvykle měla stanovit pouze tehdy, jestliže během posledního roku došlo ke třem nebo více z následujících jevů:*

- (a) silná touha nebo pocit nutkání získat látku,*
- (b) potíže v kontrole užívání látky, a to pokud jde o začátek a ukončení nebo množství látky,*
- (c) somatický odvykací stav (viz Fx1.3 a Fx1.4), jestliže je látka užívána s úmyslem zmenšit jeho příznaky, což je zřejmé z typického odvykacího syndromu pro tu kterou látku nebo z užívání stejné (nebo velice příbuzné) látky se záměrem zmenšit nebo odstranit odvykací příznaky,*
- (d) průkaz tolerance jako vyžadování vyšších dávek látky, aby se dosáhlo účinků, původně vyvolaných nižšími dávkami (jasné příklady lze nalézt u jedinců závislých na alkoholu a opiátech, kteří mohou brát denně takové množství látky, které by zneschopnilo nebo i usmrtilo uživatele bez tolerance),*

- (e) *postupné zanedbávání jiných potěšení nebo zájmů ve prospěch užívané psychoaktivní látky a zvýšené množství času k získání nebo užívání látky, nebo k zotavení se z jejího účinku,*
- (f) *pokračování v užívání přes jasný důkaz zjevně škodlivých následků: poškození jater nadměrným pitím (depresivní stavy, vyplývající z nadměrného užívání látek) nebo toxické poškození myšlení; je třeba snažit se určit, zda pacient byl nebo mohl být vyšetřen a zda mohly být zjištěny příčiny a rozsah poškození.“ (Kol. autorů, 1992, s. 75–76).*

Diagnostické kritéria pro procesní závislosti uvádíme v následující subkapitole.

Diagnostické nástroje pro internetovou závislost (procesní závislost)

U nás se v současné době používají nástroje, dotazníky, které již nepoukazují přímo na syndrom závislosti, ale na rizika v chování, která se mohou podílet na vzniku závislosti. Diagnostické nástroje velmi často vychází z nástrojů, které jsou určené pro jiné typy závislosti. Nejčastěji se jedná o nástroje pro určení stupně závislosti na gamblingu.

Klíčovým a hojně odborníky uznávaným nástrojem jsou kritéria podle americké specialistky na internetovou závislost K. Young. Adiktologové P. Vondráčková Holcnerová, J. Vacek a Z. Košatecká (2009, s. 282) její modifikována kritéria představili následovně: „*Pro diagnostikování závislosti na internetu musí být přítomno všech pět následujících příznaků:*

- 1. Zaujetí internetem (přemýšlení o předcházejících aktivitách na internetu nebo o těch budoucích).*
- 2. Potřeba používat internet ve stále delších časových úsecích, aby člověk dosáhl uspokojení.*
- 3. Opakovaná neúspěšná snaha kontrolovat, přerušit nebo zastavit používání internetu.*
- 4. Neklid nebo podrážděnost při pokusu přerušit nebo vzdát se používání internetu.*
- 5. Překračování původně plánovaného času připojení k internetu.*

Zároveň musí být přítomen alespoň jeden z následujících příznaků:

- 1. V důsledku používání internetu ohrožení nebo riskování ztráty důležitého vztahu, zaměstnání nebo příležitosti v kariéře.*

2. *Lhaní členům rodiny, terapeutům nebo dalším osobám za účelem zastírání nadměrného používání internetu.*

3. *Používání internetu jako způsobu útěku od problémů nebo snaha zbavit se dysforické nálady (například pocitů bezmoci, viny, úzkosti a deprese).“ (Vondráčková Holcnerová, Vacek a Košatecká, 2009, s. 282 cit. podle Hošek, 2012, s. 23).*

„Obecně můžeme tvrdit, že užívání internetu začíná být problematické v okamžiku, kdy zásadně negativně zasahuje do běžného života jedince.“ (Hošek, 2012, s. 23).

Poruchy osobnosti, afektivní a úzkostné poruchy, bipolární poruchy a jiné závislosti (často na drogách) patří dle názoru P. Vondráčkové Holcnerové, J. Vacka a Z. Košatecké (2009, s. 285) mezi často se vyskytující potíže, které podle empirických šetření mají významnou souvislost s internetovou závislostí. Poruchy nálady jsou potvrzené i studii, které realizovala K. Young (1996, 1999, 2007). H. M. Orzack (2011) ve svém článku tvrdí, že korejští odborníci potvrzují úzkou souvislost mezi závislostí na internetu a ADHD.

„K objektivnímu posuzování stupně problematického užívání nám slouží různé diagnostické nástroje. Nejčastěji se jedná o sebesposuzovací dotazníky. Jeden z klíčových dotazníků sestrojila již zmiňovaná Kimberley Young. Dotazník IAT (Internet Addiction Test) vychází ze zmíněných diagnostických kritérií. Vedle tohoto dotazníku můžeme využívat i další, ale pouze zahraniční.“ (Hošek, 2012, s. 23). Autoři P. Vondráčková Holcnerová, J. Vacek a Z. Košatecká (2009, s. 285) tvrdí, že v praxi se velmi často využívá dotazník OCS (Online Cognition scale), dále dotazník IRABI (Internet-Related Addictive Behavior Inventory) a v neposlední řadě i dotazník CIUS (Compulsive Internet Use Scale).

„Využití nástrojů je nosné pro práci s klienty v sekundární a terciární prevenci. Přináší objektivní pohled na aktuální stav. V primární prevenci se s diagnostikovaním tohoto sociálně patologického jevu setkáme spíše okrajově. Avšak výsledky dotazníkových šetření mohou sloužit pro praxi primární prevence a včasné intervence.“ (Hošek, 2012, s. 23).

1.3 Prevence závislostí

„Pojem prevence je využíváný především v pomáhajících profesích. Ale můžeme se s ním setkat například v dopravě, zemědělství či vojenství. Obecně hovoříme o opatřeních, systému opatření, které mají předejít nežádoucím vlivům. V případě sociálně patologických jevů

rozdělujeme prevenci do tří hlavních kategorií, a to na primární prevenci, sekundární prevenci a terciární prevenci.“ (Hošek, 2012, s. 23).

Podle K. Kaliny (Kalina In: Kalina et al., 2001, s. 86) současné dělení prevence na primární, sekundární a terciární je vytvořeno WHO. V 50. letech minulého století se prevence rozdělila na primární a sekundární. O deset let později vznikla dalším dělením terciární prevence.

„Pro oblast školskou se prevencí zabývá MŠMT ČR, Úsek prevence a institucionální výchovy. Na internetových stránkách MŠMT ČR se můžeme seznámit s aktualitami z oblasti prevence¹⁶, dokumenty¹⁷ a nebo s důležitými kontakty¹⁸.

V září 2011 proběhla konference «Prevence rizikového chování». Mezi «klasickými» tématy, jako jsou například drogy, šikana, kyberšikana, záškoláctví se objevilo i téma rizikové chování v dopravě. Otevírání nových oblastí, v kterých hrozí výskyt patologického chování, je podle našeho názoru vhodná cesta v rozvoji prevence sociálně patologických jevů. Je správné, že mezi tyto oblasti patří i internetové prostředí, i když spíše ve spojitosti se šikanou, agresivitou či pornografií.“ (Hošek, 2012, s. 24).

Se zmiňovanými oblastmi se čtenář mohl seznámit ještě před konferencí, a to v materiálu Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže z roku 2000, který vyšel ve Věstníku ministra školství. V materiálu je uveden výčet oblastí, které mají být předmětem zájmu především ve školských zařízeních. Konkrétně se jedná o závislosti včetně virtuálních, kriminalitu a delikvenci, záškoláctví, šikanu, vandalismus a v neposlední řadě o xenofobii, rasismus a intoleranci.

„Zajímavé informace vztahující se k prevenci sociálně patologických jevů nalezneme například na stránkách Národního informačního centra pro mládež, což je oddělení Národního institutu dětí a mládeže¹⁹, které je přímo řízeno MŠMT ČR. Další významnou institucí je kupříkladu Národní ústav pro vzdělávání²⁰, který je rovněž řízen MŠMT ČR. Za pozornost určitě stojí i informace z portálu Škola OnLine²¹ či Česká škola - web pro základní a střední školy²². Existují i lokální portály, které mají co nabídnout zájemcům o informace z oblasti sociálně patologických jevů. Jedním z těchto je Zkola - vzdělávací

¹⁶<http://www.msmt.cz/socialni-programy/aktuality-15>

¹⁷<http://www.msmt.cz/socialni-programy/dokumenty-13>

¹⁸<http://www.msmt.cz/socialni-programy/kontakty>

¹⁹<http://www.nidm.cz>

²⁰<http://www.vuppraha.cz>

²¹<http://www.skolaonline.cz>

²²<http://www.ceska.skola.cz>

*a informační portál školství Zlínského kraje*²³.“ (Hošek, 2012, s. 24). Například pro rodiče jsou užitečnými nástroji Prevence pro rodiče Unlugged, či metodika projektu Slunečnicová zahrada a nebo Prevention-Smart Parents.

Dalším neméně důležitým metodickým podkladem pro preventivní působení nejen ve školách, je výzkumná studie ESPAD²⁴ (Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách), která je pravidelně cyklicky vždy po čtyřech letech realizovaná od roku 1995. Naposledy se toto rozsáhlé šetření, kterého se účastnilo přes pět tisíc respondentů ve věku šestnáct let, konalo v roce 2011. Kupříkladu v roce 2007 se studie realizovala v 35 zemích. V každé čtyřletce můžeme pozorovat rozšíření počtu zúčastněných zemí z Evropy.

V roce 2012 začalo MŠMT ČR s koordinací příprav nové Národní strategie primární prevence rizikového chování na období 2013-2018. Stěžejní podklady MŠMT ČR získalo od krajských úřadů. Je nutné podotknout, že k tak rozsáhlé spolupráci došlo zcela poprvé. V roce 2012 bylo v České republice celkem osm programů indikované primární prevence a dva z nich se zabývají prevencí rizikového chování. Jisté je, že zde je velký prostor pro nové preventivní programy, a to nejen v oblasti indikované prevence. (Mravčík a kol., 2013, s. 37).

Prevence a rodina

Nezastupitelnou roli při prevenci, konkrétně nespecifické prevenci, hraje rodina a její realita. Pro zdárný vývoj dítěte a dospívajícího je stabilita a kvalita rodinného systému prvořadá, o to víc je třeba stability a kvality rodinného systému při výskytu deviace, třeba závislosti.

V praxi se bohužel setkáváme se stavem, kdy po několika recidivách a nezdarech abstinujícího potomka zbytek rodiny již rezignuje na poskytování mu pomoci. V rámci práce s rodinou je vhodné a perspektivní zapojit celou rodinu a ne pouze manželé - rodiče. Často se zapomíná na další členy, kterými jsou kupříkladu další děti, ale i prarodiče, kteří žijí ve společné domácnosti se závislým. Rodiče často omlouvají neúčast dalších dětí v procesu uzdravování slovy: „z toho přeci ještě nemají rozum...“ a nebo: „my jsme ho do toho nezatahovali...“.

²³<http://www.zkola.cz/zkedu>

²⁴<http://www.espad.org/>

Práce s rodinou je důležitá jak v primární prevenci, tak v prevenci sekundární a terciární. Rodiče a rodina jsou nezastupitelní především v nespecifické prevenci a při informálním učení, kdy rodiče a celá rodina podle M. Řezníčka a V. Poláčkové (2004, str. 10, 30) významně napomáhají při samotné socializaci, v procesu tzv. naplňování socializačních možností a dále v případě potřeby, selhávání může rodina nabídnout tzv. alternativní socializaci, která vychází především z vnímání problému a vytváří nabídku, možnost, alternativu, a to za předpokladu vnitřní akceptace změny. V praxi se tak můžeme setkat s tím, že se rodiče konečně začnou více věnovat náplni volného času dospívajícího a akceptovat jeho touhy a přání. Například při zjištění výskytu rizikového chování na internetu rodiče velmi často tvrdí, že jejich počítačové dovednosti jsou horší než u dětí a jistým způsobem tak rezignují, na místo zdokonalování svých počítačových dovedností a znalostí.

Je důležité nezapomínat na prevenci situační a to především u dětských uživatelů internetu, kterou rodiče podle výzkumné zprávy (Kol. autorů, 2008, s. 122) Institutu sociologických studií aplikují maximálně ve dvou třetinách, a to ještě bohužel neefektivně, pouze omezením doby strávené na internetu.

Dnes, pokud hovoříme o prevenci, tak často myslíme institucionální působení na jedince v období dětství a dospívání. Rodiče naivně doufají, že právě instituce odežene vše zlé, co se ve společnosti objevuje. Zapojení rodičů a rodiny třeba i v rámci komunitní práce se jeví jako perspektivní. Avšak v praxi výskyt komunitních aktivit je značně zanedbatelný. Rodiče se často vymlouvají na nečas a bagatelizují problematiku a možné důsledky spojené s rizikovým chováním na internetu. Není výjimkou, že rodiče odbornou pomoc vyhledají až v rámci terciární prevence, tedy v situaci, kdy se již něco závažného děje.

Zpočátku rodiče velmi často viní svého potomka, následně jeho partu (i virtuální), v které k rizikovým projevům docházelo, a v závěru se obviňování upře na druhého partnera. V některých případech se z rodinného setkání stává párové, manželské. Často odlišné výchovné styly mají za následek neefektivní výchovu a doprovázení dospívajícího, který v takovém nevyváženém prostředí má relativně velkou možnost taktizovat, tak jak to ve svých skriptech výstižně popisují autoři M. Řezníček a V. Poláčková (2004, s. 18).

Mezi konkrétní preventivní postupy, které lze při práci s rodinou použít a které autor doporučuje ve své poradenské praxi řadíme:

- Hovořit se svým dítětem o jeho pobytu na internetu,
- nezapomínat na rozvoj kritického myšlení,

- rodiče mají svému dítěti i dospívajícímu dát hranice a učit ho zodpovědnosti,
- rodiče mají pomáhat s výběrem počítačových her a internetových zdrojů,
- sám rodič se má učit počítačovým dovednostem,
- důležité je nezapomínat na jasná a srozumitelná pravidla, obsahující sankce a odměny,
- pořekadlo „důvěřuj, ale prověřuj“ se jeví jako výstižné a na místě,
- rodiče mají dospívajícímu nabídnout i jinou alternativu trávení volného času a dbát o vyvážený vývoj,
- rodiče mají mít kompetenci dospívajícímu vysvětlit rizika při zveřejňování svých privátních fotografií či videí,
- některé operační programy umožňují kontrolu, jak časovou, tak na internetový prohlížeč orientovanou,
- rozvoj emoční inteligence a interpersonálních vztahů je klíčový prvek pro tvoření důvěry a sociálního světa,
- v neposlední řadě je důležité si všimnout symptomů (rizikových forem chování), které mohou vést ke vzniku internetové závislosti,
- a hlavně, neobávat se navštívit odborníka.

Ve skutečnosti je situace mnohem složitější. Řada rodičů (především neuživatelů internetu) neví, jak mají kontrolovat své děti, a to i přesto, že jsou si určitých internetových rizik vědomi.

Prevence primární

Naše i zahraniční odborná literatura nám nabízí mnoho definic primární prevence, které se velmi shodují. Kupříkladu v metodické opoře Vybrané termíny primární prevence autoři z MŠMT ČR (Kol. autorů, 2007, s. 15) tvrdí, že pojem (označení) lze využít pro aktivity, které jsou zaměřené na změnu chování a jednání člověka a které nerozvíjí nevhodné chování.

V Pedagogické encyklopedii (Průcha a kol., 2009, s. 219) se dočteme, že primární prevence zahrnuje veškeré aktivity zaměřené k tomu, aby kontakt s návykovou látkou a závislost vůbec nemusely vzniknout (přednášky, zájmové aktivity, rozvoj sebevědomí, sebevzdělávání a sebevýchova).

Detailnější popis (protidrogové či adiktologické) primární prevence přináší K. Kalina (Kalina In: Kalina et al., 2001, s. 86), který říká, že primární prevence má jako hlavní cíl odradit jedince od prvního kontaktu s návykovou látkou nebo alespoň tento kontakt oddálit na pozdější věk. Zvláštní pozornost je věnována rizikovým skupinám (například děti ulice, mladiství delikventi, uživatelé návykových látek). Podle Kaliny se prevence může orientovat na širokou veřejnost prostřednictvím médií, dále na jedince ve škole a na mladé lidi.

Kalina rovněž tvrdí, že primární prevence má následující stěžejní složky:

- 1. Vytváření povědomí a informovanosti o drogách a o nepříznivých zdravotních a sociálních důsledcích, se zneužíváním drog spojených.*
- 2. Podpora protidrogových postojů a norem.*
- 3. Posilování prosociálního chování v protikladu zneužívání drog.*
- 4. Posilování jednotlivců i skupin v osvojování osobních a sociálních dovedností potřebných k rozvoji protidrogových postojů.*
- 5. Podpora zdravějších alternativ, tvořivého a naplňujícího chování a životního stylu bez drog.“ (Kalina In: Kalina et al., 2001, s. 86 cit. podle Hošek, 2012, s. 25).*

„Z praxe víme, že největší zastoupení má primární prevence zaměřená na adiktologickou oblast. Původně se orientovala na nealkoholovou drogovou problematiku. Postupem času se rozšířila na sekundární důsledky užívání drog, jako je například přenos pohlavních chorob. V současné době se zaměřuje i na procesní závislosti.

Jistou strukturu preventivních protidrogových programů utvářejí Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek MŠMT ČR. Standardy nařizují poskytovatelům primární prevence realizovat pouze komponované programy, které poskytují a zaměřují se i na neadiktologickou oblast. V praxi takový program může obsahovat adiktologickou problematiku jen okrajově a primárně se může orientovat například na rasismus, šikanu apod. Již je historií, kdy protidrogový primární program byl zaměřen výhradně na drogovou oblast. Vyskytne-li se v současné době takovýto program, můžeme hovořit o nekvalitním programu.

Vedle těchto dělení primární prevence se setkáváme s dělením na specifickou a nespecifickou primární prevenci.

Specifická primární prevence je realizována především pro rizikové skupiny. Programy jsou cíleně orientované na sociálně patologické jevy, ale též se můžeme setkat i se specifickým zaměřením například na xenofobii, šikanu apod.

Nespecifická primární prevence je často bází prevence samotné. Jedná se například o volnočasové programy, jež mají za cíl všestranný rozvoj jedince po stránce biopsychosociální. Právě pozitivní ovlivňování hodnotového žebříčku, postoju, výběr vzorů a identifikace s nimi je základním úkolem dnešní primární prevence.“ (Hošek, 2012, s. 25-26).

Jiný pohled na stratifikaci primární prevence nabízí autoři Nešpor, Csémy a Pernicová (1998, s. 6), kteří se dlouhodobě zaměřují na preventivní působení ve školských zařízeních.

*„1. Všeobecná prevence, která je určena celé populaci, např. všem žákům ve třídě. Zde jsou neúčinnější malé interaktivní programy, jako jsou peer programy.
2. Selektivní prevence, je určena těm, u nichž existuje z nějakého důvodu zvýšené riziko (např. děti, jejichž rodiče jsou závislí, těm, kdo ve škole selhávají, atd.).
3. Indikovaná prevence, je určena těm, u nichž ještě není možné diagnostikovat škodlivé užívání nebo závislost, ale kteří vykazují některé varovné známky užívání návykových látek.“ (Hošek, 2012, s. 26).*

Již ve Výroční zprávě o stavu ve věci drog z r. 2001 (Kol. autorů, 2002, s. 85-88) se uvádí a doporučuje primární prevenci realizovat prostřednictvím níže uvedených zařízení či institucí:

1. Ve školách.
2. V mimoškolních zařízeních určených pro děti a mládež (kluby, kroužky apod.).
3. V rámci rodinného poradenství (u nás rozlišujeme 4 typy):
 - a) edukace pro rodiče,
 - b) sekundární a primární prevence selektivní a indikovaná pro rodiče,
 - c) komunitní programy realizované například ve školách s aktivním zapojením rodičů,
 - d) aktivní spolupráce rodičů se školou.
4. Jiné aktivity:
 - a) Peer programy²⁵ a komunitní programy,
 - b) telefonní a internetové poradenství,
 - c) mediální kampaně,
 - d) prevence zaměstnanců na pracovišti.

²⁵Učitel'ské noviny č. 23 a 24/1994 a č. 37/1995.

Výčet oblastí, ve kterých se s primární prevencí můžeme setkat, je poměrně pestrý. Rovněž poukazuje na skutečnost, že primární prevence se nevěnuje pouze školním dětem a mládeži, ale své místo má například v manželských poradnách či na pracovištích. Je třeba zmínit, že určité druhy prevencí spolu ani minimálně nespolupracují a realizují si programy po svém, bez logické návaznosti na preventivní programy jiných institucí.

V dnešní době se stále více hovoří o nutnosti realizovat primární prevenci již v předškolním období. K tomuto neutišenému stavu se výstižně vyjadřuje pedagog J. Pilař (Pilař In: Jedlička, Klíma, Kořa a kol., 2004, s. 302), který říká, že u nás se takřka žádná instituce nezaměřuje na včasnou intervenci u rodin s předškolními dětmi z rizikového prostředí.

„Oblastí primární prevence u předškolních dětí se v našem prostředí zabývá zdravotnictví a sociální služby, které nabízí dva typy služeb. Jedná se o službu rané péče a sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

V pedagogice se setkáváme se službami pedagogicko-psychologickými, které jsou realizovány podle příslušné legislativy. Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která určuje pravidla pro poskytování především prevence primární a sekundární, je jedna ze stěžejních legislativních opor.

Primární prevence směřovaná i na nevhodné chování na internetu doposud není vypracovaná. Proto se zahrnuje do oblasti drogové problematiky a závislostí obecně. Stejně tak sekundární a terciární prevence je realizována na základě přístupů jako například u patologických hráčů.“ (Hošek, 2012, s. 27).

Důležitý je nejen výkon samotné praxe primární prevence, ale i tvorba podpůrných, metodických materiálů. V posledních letech se situace značně zlepšila a dnes multioborový záběr specifické primární prevence je zjevnější. Přispělo k tomu jak prostředí adiktologické, ale též sociálně pedagogické. Opora Minimální preventivní program je klasickou ukázkou sociálně pedagogického nástroje.

V. Mravčík (2012, s. 39) k podpoře tohoto nástroje uvádí, že zajímavou a praktickou pomůckou je metodika Zavádění preventivních opatření proti rizikovému chování ve škole, kterou v roce 2012 vydalo Centrum podpory inkluzivního vzdělávání Národního ústavu pro vzdělávání. Hlavním cílem publikace je nabídnout školám příklady dobré praxe.

Vedle této zajímavé a inspirativní publikace vyšla v roce 2012 práce Specializační studium pro školní metodiky prevence, metodická příručka – příklady dobré praxe, kde se

čtenář dozví praktické způsoby efektivního naplňování minimálního preventivního programu a jeho implementaci do praxe školy. Materiál je vhodný i pro začínající metodiky, kteří často inspiraci hledají u svých školních kolegů a nadřízených, občas bohužel marně.

Vedle těchto opor je zajímavá příručka Metodika vedení třídnických hodin, která mimo jiné přináší inspiraci při realizaci primární prevence. Jako jedna z mála preventivních publikací se zabývá tématem internetového prostředí. V. Mravčík (2012, s. 40) k výčtu dodává, že jsou i další zajímavé primárně preventivní nástroje, mezi ně lze zařadit projekt Unplugged²⁶, který přináší ucelený systém všeobecné primární prevence. Zajímavým příkladem je i desková hra Cesta labyrintem města²⁷, která je vhodnou alternativou v primární prevenci. Hra je určena pro děti od čtvrté třídy a zaměřuje se například na témata šikany, drog, poruch příjmu potravy, extremismu. Školy a školská zařízení může odradit cena, která se pohybuje kolem pěti tisíc korun za jednu deskovou hru.

Zajímavé a k zamyšlení je, že již několikátou publikaci věnovanou primární prevenci vydala Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze, která je dnes považována za odborného garanta v oblasti primární prevence.

Prevence sekundární

Je třeba se v rámci prevencí zmínit i o dalších preventivních možnostech. Vedle primární prevence je nezastupitelnou i prevence sekundární, která může plynule navazovat na primární prevenci, ideálně na primární prevenci indikovanou.

„Můžeme tvrdit, že sekundární prevence se zaměřuje na předcházení vzniku, rozvoje a přetrvávání sociálně patologických jevů u osob, které jsou již zasažené sociálně patologickými jevy.

V praxi se se sekundární prevencí setkáme v rámci včasné intervence, poradenství, léčení či resocializace. Hlavním smyslem je zabránit chování, které může vést například k antisociálnímu chování.

Prevenčí jak primární, tak sekundární se zabývají různá poradenská centra. Jedná se o školy, pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče pro děti a mládež či sociální a zdravotnické organizace.“ (Hošek, 2012, s. 28).

²⁶http://www.scan-os.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=16

²⁷<http://www.cesta-mestem.org/>

Z praxe víme, že je náročné přesně určit hranici či zlom především mezi primární a sekundární prevencí. Především se jedná o hranici mezi indikovanou primární prevencí a sekundární prevencí. Kupříkladu O. Matoušek a A. Kroftová (2003, s. 265) se kloní ke sloučení obou typů prevencí.

Při realizaci prevence sekundární aplikujeme různé druhy metod a přístupů s tím, že základem by mělo podle R. Jedličky (Jedlička In: Jedlička, Klíma, Kořa a kol., 2004, s. 26) být zaměření s prosociálním programem, a to například v podobě zájmových kroužků, které lze realizovat v oddílech pro mládež či turistických a sportovních klubech, v kterých se děti a mládež mohou prospěšně zařadit a často poprvé zažít opravdové uznání.

„Můžeme doporučit i preventivní působení v různých kulturních, sociálních a zdravotních organizacích v rámci dobrovolnictví, které u nás nabývají na významu. Stejně významné je aplikování psychoterapie jak individuální, skupinové, tak i komunitní či rodinné.“ (Hošek, 2012, s. 28).

Prevence terciární

„Terciární prevence se orientuje na předcházení vážnému či trvalému psychosociálnímu poškození, které je způsobeno nevhodným chováním. V tomto smyslu je terciární prevencí poradenství, intervence, motivační pohovory, léčba, resocializace či rehabilitace. Terciární prevence se věnuje dětem, dospívajícím, u nichž již vzniklo odchylné chování a kde je třeba zabránit dalšímu rozšiřování či recidivě tohoto nevhodného chování.“ (Hošek, 2012, s. 28).

Adiktologie do prevence terciární řadí sociální rehabilitaci, socioterapii a resocializaci u osob, které úspěšně absolvovaly terapii v psychiatrických nemocnicích nebo v terapeutických komunitách. Podle odborníků je velmi sporné zařazení substituční léčby do terciární prevence. *„Ale též tam patří intervence u klientů, kteří aktuálně drogy užívají a jsou rozhodnutí užívání zanechat, souborně zvané Harm Redukcion²⁸ – zaměřují se především na snížení zdravotních rizik, zejména přenosu infekčních nemocí při nitrožilním užívání drog.“* (Hošek, 2012, s. 29).

Podobné úskalí při určování hranice mezi prevencemi je i u terciární a sekundární. Matoušek a Kroftová (2003, s. 265) se domnívají, že je takřka nemožné postavit zřetelnou

²⁸Program HR (včasná intervence, minimalizace rizik). Program je nejčastěji realizován v rámci terénních programů nízkoprahových kontaktních center, nebo v metadonových programech. Z pohledu léčebného procesu je důležité stabilizovat klienta a začít tak pracovat s jeho motivací k terapii.

hranici mezi intervencí a prevencí, neboť některé programy jsou určeny jak pro potenciálně ohroženou mládež, tak i pro mládež, která se již deviantního chování dopustila.

„Velmi diskutovanou je terciární prevence realizovaná při výkonu trestu odnětí svobody. Stejným dlouhodobým až trvalým negativním zážitkem může být i pobyt v psychiatrické léčebně. Při socializaci jedince je zážitek z pobytu v psychiatrické léčebně velmi negativní a doslova stigmatizující jev. Proto je vhodnější, když volíme, je-li to produktivní, ambulantní institucionalizovanou péčí. Dnešní trend jde ještě dál a preferuje terénní péči, která však často z etického a metodického důvodu není možná.“ (Hošek, 2012, s. 29).

1.3.1 Opory pro realizaci prevence na školách

Chceme-li vytvořit výčet metodicko-legislativních opor, je důležité si určit, na jakou prevenci se zaměříme, neboť současný „trh“ nabízí spoustu dobrých i méně dobrých opor. S preventivním působením se setkáme nejen ve školských či předškolních zařízeních, ale například ve zdravotnictví, sociální oblasti a na pracovištích v rámci bezpečnosti práce. Přirozeně pro naši práci je důležitý výčet opor pro školskou oblast.

„Záměrně se ve výčtu zaměříme na původní předpisy, neboť jsme si vědomi, že legislativa či metodické pokyny se neustále mění. Aktuální výčet příslušných předpisů najdeme například na internetových stránkách MŠMT ČR²⁹.

Mezi stěžejní předpisy řadíme například:

- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),*
- *Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních,*
- *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže.*

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže je dokument, který konkretizuje jednotlivé role a činnosti v oblasti primární prevence rizikového chování. Vychází z jiných metodik či plánů, jako je například Strategie prevence rizikového chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy, Národní strategie protidrogové politiky či Strategie prevence kriminality.“ (Hošek, 2012,

²⁹<http://www.msmt.cz/socialni-programy/prehled-vybranych-platnych-predpisu-pro-oblast-prevence>

s. 30). Metodické doporučení je velmi flexibilní materiál, který reaguje na různé připomínky³⁰ kupříkladu od krajských koordinátorů, metodiků ze škol či od pedagogicko-psychologických poraden. Je třeba zmínit, že se jedná „pouze“ o metodické doporučení, proto nejde o dokument legislativní povahy.

Velmi cennou oporou jsou Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek z roku 2008, vydané MŠMT ČR, které byly naposledy revidovány v roce 2012. Při tvorbě této opory se tvůrci inspirovali ve Velké Británii, kde obdobné standardy plní svou funkci již řadu let. *„Tento dokument upravuje činnost především externích poskytovatelů primární prevence. Zaměřuje se nejen na oblast adiktologickou, ale i na jiné sociálně patologické jevy. Na internetových stránkách MŠMT ČR nalezneme i mimoškolní oblasti, jež se prevencí zabývají. Jedná se o oblast trestněprávní, zdravotnickou či sociální.*

Cílem této kapitoly není provést výčet všech předpisů, ale čtenáře seznámit především se základními zdroji informací. Kriticky se domníváme, že v den vydání této práce již některé dokumenty nebudou aktuální. Například MŠMT ČR v roce 2011 vydalo aktualizované Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže č.j.: 21291/2010-28, s doporučujícím materiálem (manuálem) «Co dělat když», který obsahoval praktické doporučení, jak se zachovat při výskytu konkrétního rizikového chování ve školských zařízeních. Následně došlo k jeho stažení pro výskyt sporných pasáží.“ (Hošek, 2012, s. 30). Materiál byl částečně nahrazen Metodickým doporučením k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních.

Na závěr této kapitoly je vhodné dodat, že Česká republika je zastoupena v evropském projektu European Drug Prevention Quality Standards³¹. Smyslem projektu je aplikovat stávající standardy pro primární prevenci a standardy dále rozvíjet a sjednocovat tak evropský pohled na oblast rizikového chování.

V. Mravčík (2013, s. 37) uvádí, že naši pedagogičtí odborníci se v roce 2012 účastnili projektu VYNSPI³², jehož cílem bylo vytvoření celoživotního vzdělávání v oblasti rizikového chování. Členství v projektu VYNSPI tak nabízí prostor pro sdílení zkušeností a pro rozvoj našeho přístupu k sociálním patologiím.

³⁰doporuceni@msmt.cz - na tuto adresu je možné zasílat připomínky k materiálu Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Stav k 10.5.2014.

³¹<http://www.emcdda.europa.eu/publications/manuals/prevention-standards>

³²Celý název: *Tvorba systému modulárního vzdělávání v oblasti prevence sociálně patologických jevů pro pedagogické a poradenské pracovníky škol a školských zařízeních na celostátní úrovni.*

1.3.2 Pozice základních škol při realizaci primární prevence

V této subkapitole se ve výčtu opor zaměříme na materiály, které mohou školy využít. Velmi často jsou metodické pokyny, doporučení a jiné opory orientované jak na oblast základního, tak i středního školství. „*Jedním z ústředních materiálů je Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže vydané a aktualizované MŠMT ČR. Neméně důležitou je Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT. Strategie nejen vymezuje pojmy, jako je primární či sekundární prevence, ale i identifikuje oblasti, na které je dobré se v daném období zaměřit. Strategie dále nabízí pohled na vertikální a horizontální organizační systém primární prevence v ČR. Na vertikální úrovni představuje organizaci směrem od MŠMT ČR k jednotlivým školám, školním metodikům prevence. V dokumentech se hovoří nejen o významné roli školy v prevenci sociálně patologických jevů, ale též zdůrazňuje nezastupitelnou roli rodiny.*“ (Hošek, 2012, s. 30-31).

Jak určuje vertikální organizační schéma pro primární prevence je základní (i střední) škola povinna tvořit a aplikovat minimální preventivní program. Tvorba takového materiálu je především týmová záležitost. Vedle školního metodika prevence se na jeho tvorbě podílí ředitel školy, výchovný poradce, třídní učitelé a zbytek pedagogického sboru. „*Preventivní působení není jen záležitost několika pedagogů, ale celé školy. Samotné nevhodné školní a třídní klima může být podhoubím pro vznik nevhodného chování.*“ (Hošek, 2012, s. 31).

Základní škola vedle minimálního preventivního programu poskytuje prostřednictvím výchovného poradce či psychologa různé poradenské služby. Některé minimální preventivní programy s touto skutečností již počítají. Poradenství se poskytuje nejen žákům, u kterých se vyskytl výchovný problém, ale případně i jeho rodičům. Poradenství může být určené i pro žáky, u kterých je riziko, že se mohou stát obětí sociálně patologického jevu. Pro potřebu školy je součástí minimálního preventivního programu seznam spolupracujících zařízení. Rovněž je důležité, aby škola spolupracovala s místními komunitami a především s rodiči. Perspektivnější je s rodinou navázat vztah ještě před vznikem problému. Rodiče se tak učí navštěvovat školu nejen v případě výskytu problému nebo při třídních schůzkách. Tím pádem jejich vztah a spolupráce je kvalitnější. S touto realitou pracují například komunitní školy.

„*Podle Vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních má školní metodik prevence klíčovou roli při poradenství, koordinaci tvorby preventivního programu a metodickém vedení činnosti*

pedagogů v oblasti prevence sociálně patologických jevů.“ (Hošek, 2012, s. 31). Na základní škole má metodik prevence klíčovou roli při odesílání žáků k jiným odborníkům. Metodik musí mít přehled o různých službách, jak sociálních, tak i zdravotnických. Je důležité, aby s těmito institucemi úzce spolupracoval a vyměňoval si s nimi zkušenosti. Jedním z míst, kde se taková spolupráce dobře vytváří, je komunitní plánování sociálních služeb nebo při setkávání školních metodiků pod záštitou metodika prevence z Pedagogicko-psychologické poradny.

„Minimální preventivní program staví na tzv. efektivní primární prevenci. Oporou může být i zmiňovaná spolupráce s jinými odborníky, i mimo oblast školství. Významným nástrojem jsou i Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek. Minimální preventivní program je dynamický nástroj, který neustále prochází revizí a tím reaguje na nové trendy a aktuální stav ve škole. Pro měření efektivity lze využít evaluace, která přináší objektivní informace třeba o stavu výskytu sociálně patologických jevů.“ (Hošek, 2012, s. 31).

Preventivní působení u žáků základních škol

„Prevencí myslíme nejen náhodné setkávání za účelem předání potřebných informací o problematice, ale každodenní působení v rámci vyučování i mimo něj. Pouze aktivní nezastrašující informování o důsledcích zvýšeného a nevhodného používání internetu může vést k efektivnímu využívání tohoto didaktického nástroje.

Jedinec je na poli specifické primární prevence ovlivňován sekundárně například přes procesy učení, rozvoj prosociálního chování či kvalitních interakcí. Současné metodiky MŠMT ČR nabízejí řadu kvalitních i méně kvalitních programů, aktivit, které lze využít k ovlivňování výše uvedených oblastí. Dodnes v našem prostředí neexistují specifické preventivní programy zaměřené na prevenci internetové závislosti. Spíše se můžeme setkat s programy, které jsou zaměřené na kyberšikanu a bezpečné surfování na internetu. Jedním takovým programem je Saferinternet.cz Českého národního centra bezpečnějšího internetu. Mezi přínosné pokládáme i kampaň O₂ v rámci projektu Minimalizace šikany. Pro úplnost k problematice kyberšikany uvádíme klíčové weby³³.

³³www.e-bezpeci.cz, www.saferinternet.cz, www.minimalizacesikany.cz, www.hoax.cz či www.bezpecne-online.cz

K. Nešpor³⁴ na svých internetových stránkách nabízí materiály, které lze využívat při komponování programu specifické primární prevence se zaměřením na internetovou závislost. Mezi kvalitní tištěné zdroje zabývající se primární prevencí můžeme zařadit publikace *Jak na škole vytvořit zdravější prostředí*³⁵ a nebo doposud nejrozsáhlejší monografii *Primární prevence rizikového chování ve školství*³⁶. Bohužel ani jedna publikace nepřináší informace o internetové závislosti a práci s ní. Je proto úkolem sociálních pedagogů zaměřených na adiktologii působících v primární prevenci takový materiál vytvořit.

Internetové prostředí umožňuje vyhybat se významným vývojovým úkolům, které jedinec v realitě odmítá či zatím nezvládl. Primární prevence mu tak může nabídnout možnosti či konkrétní kroky k podpoře biopsychosociálního vývoje včetně vytváření příznivých podmínek pro rozvoj identity. Primární prevence je významnější u jedinců, kteří jsou ohroženi závislostí. K jejich vyhledávání můžeme v praxi využít kupříkladu nástroj *Tarterův dotazník*³⁷, který je adaptovaný pro naše prostředí. Jeho nevýhoda je, že je orientovaný spíše obecněji, ale jeho síla je v samotném zjišťování aberačního chování u dětí a mládeže. Obsahuje i část pro okolí dotazovaného (rodič, učitel). Na závěr hodnocení se provádí komparace výsledků z jednotlivých částí.“ (Hošek, 2012, s. 32-33).

Chceme-li úspěšně ovlivňovat chování žáka, je nezbytné aktivovat spolupráci na úrovni rodič - škola - žák. V této triádě je důležité dlouhodobě vést debatu o různých úskalích kupříkladu internetového prostředí, která se mohou významně negativně podílet na utváření nevhodných mezilidských vztahů a na osobnosti žáka zejména v citlivých obdobích. „Nezbytná je i návaznost na specializovaná zařízení, zaměřující se na sociálně patologické jevy se zkušeností s internetovým prostředím (u mimopražských to bývá často problém).

Dále je nutná erudovanost pedagogů, především těch, kteří doporučují či určují počítač a internet pro zpracovávání úkolů, což je dnes poměrně běžné. Důležitá je též osvěta rodičů, například v rámci třídních schůzek. Ideál je, v rámci tvorby učebních plánů, počítat s průměrnou časovou dotací stráveného času na internetu u jednotlivých domácích úloh.“ (Hošek, 2012, s. 33). Též je vhodné prevenci zprostředkovat prostřednictvím školních internetových stránek, nástěnek, letáků, edukačních besed a předáváním informací ve

³⁴<http://www.drnespor.eu/addictcz.html>

³⁵ÚŘAD VLÁDY ČR. *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí. Příručka o efektivní školní drogové prevenci*. 1.vyd. Praha: Úřad vlády české republiky, 2005. ISBN: 80-86734-38-2.

³⁶MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ J., NOVÁK, P. ET AL. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: Scan et 1. LF UK a VFN, 2010. ISBN: 978-80-87258-47-7.

³⁷*Tarterův dotazník: Dotazník pro dospívající identifikující rizikové oblasti (volně podle R. E. Tartera)*. Vydal Státní zdravotní ústav v nakladatelství Fortuna, Praha 1998.

vzdělávacích oblastech: Člověk a zdraví, Člověk a jeho svět, Člověk a svět práce, Informační a komunikační technologie.

Za nepříznivý stav můžeme označit postoj škol při prevenci zaměřené na bezpečnost a ochranu dětí před negativními důsledky internetového prostředí. O nepříznivém stavu píše autoři výzkumné zprávy (Kol autorů, 2008, s. 146) Institutu sociologických studií FSV UK v Praze. Výzkumníci se v rámci hloubkových rozhovorů respondentů ptali na jejich míru vnímání osvěty realizované ze strany školy. Podle respondentů se ve školách výuka zaměřuje především na aplikace Microsoft Office a na tvorbu webových stránek, avšak nikdo z respondentů nezmínil, že se výuka zaměřuje i na možná rizika. Informovanost o rizicích není součástí náplní ani specializovaných přednášek. Zajímavé je, že respondenti o takové přednášky jeví zájem, ale podle respondentů školy nabízí pouze přednášky orientované na drogovou problematiku.

„Důležité je také dát větší prostor výzkumu patologií v internetovém prostředí. Tento problém je v naší společnosti novým fenoménem. Doposud zahraniční ani tuzemská odborná obec dostatečně nezareagovala na tento plíživý problém. Pokud se nezačneme cíleně věnovat prevenci, je zde ohrožena zdárná socializace a osobnost jedince.“ (Hošek, 2012, s. 33).

1.3.3 Terapie a prevence internetové závislosti u dospívajících

Tato podkapitola je věnována způsobům nefarmakologické léčby a prevence závislosti na internetu v českém prostředí. Čtenáře seznámíme se současnými tuzemskými a zahraničními trendy.

„V současné době odborná veřejnost hledá inspiraci v přístupech zaměřených na procesní závislosti. Jedná se především o preventivní a léčebné postupy u patologického hráčství, které se stejně jako závislé chování na internetu řadí do stejné kategorie duševních nemocí - nutkavé a impulzivní chování. Na svou konkrétní klasifikaci však stále čeká.“

Léčebné a preventivní přístupy pro dospívající jsou podobné jako u dospělých, s přihlédnutím ke specifikám vývojového období. V naší zemi se touto problematikou zabývají psychoterapeuti, psychologové a v poslední době i adiktologové, sociální pracovníci či sociální pedagogové.

Specializovaná pobytová zařízení v ČR neexistují. S klienty se závislostí na internetu se můžeme setkat v psychiatrické léčebně v Bohnicích, kde primář Karel Nešpor je jedním

z prvních českých odborníků. Ucelené a kvalitní informace o závislosti na internetu a její léčbě můžeme získat ze stránek Centra adiktologie³⁸ 1. LF UK, které zřídilo ambulanci i pro tento druh závislosti.“ (Hošek, 2012, s. 48).

Adiktolog K. Nešpor (2012, s. 1) doporučuje způsob, kterým lze úspěšně léčit závislost na internetu. Důležité je zmínit, že K. Nešpor byl jeden z prvních tuzemských odborníků, který přišel s konkrétními způsoby pomoci. Tvrdí, že se ve skutečnosti nejedná o závislostní poruchu v pravém slova smyslu. Například podoba s jinými závislostmi je ve zneklidněném okolí jedince, velmi často se jedná o partnerky a rodiče. Autor při terapii doporučuje nejdříve určit 12 nepříjemností, které souvisí s internetem, dále je třeba, aby se jedinec naučil plánovat svůj čas a počítač používat ke konkrétním předem naplánovaným činnostem. Tzv. počítačový půst je velmi důležitým tréninkem vůle. Pro případ nouze autor doporučení zřídil krizovou linku 284 016 666³⁹. Doporučení lékaře Nešpora jsou výchovná, tedy vhodná k aplikaci i v nelékařském prostředí.

Na základě zahraničních zkušeností řadíme do ucelené terapie podle P. Vondráčkové Holcnerové, J. Vacka a Z. Košatecké (2009, s. 281-289) psychofarmakoterapii a psychoterapii včetně edukace. Přeci jen v zahraničí se touto problematikou zabývají odborníci podstatně déle a jsou si vědomi velmi negativních důsledků pro jedince i společnost. Autoři dále tvrdí, že kupříkladu v Jižní Korei, USA a v Číně jsou velmi specializované kliniky pro jedince se závislostí na internetu, kde vedle psychofarmakologické terapie probíhá především eklekticky orientovaná psychoterapie. Pracuje se s metodami kognitivně-behaviorální terapie, terapie realitou či terapií zaměřenou na práci se sebevědomím a sociálními kompetencemi. Nedílnou součástí je práce s rodinným systémem.

Cílem terapie není zcela abstinovat od používání internetu, ani to v našem světě není zcela jednoduché a reálné, ale naučit jedince kontrolovaně ho používat a vytvořit si reálný náhled nad svých chováním. Dalším cílem je stimulovat jedince, aby se odradil od používání nevhodných internetových aplikací, online (i offline) her, stránek s pornografickým obsahem či chatování

³⁸<http://poradna.adiktologie.cz/>, tel. 224965097, 776560551, ambulance@ambulance.cz

³⁹Stav k 12.4.2014.

Autorka jednoho z často v praxi používaných léčebných postupů K. Young (2007, s. 672) čerpá z Devisova pojetí⁴⁰, jež je vhodné aplikovat i u jiných typů nutkavého a impulzivního chování. Jedná se konkrétně o tyto metody:

- Zmapování struktury dne s praktikováním jejího opaku,
- stanovování cíle s časovým ohraničením,
- vnější upozornění (například budíkem),
- abstinence,
- upomínkové karty s pěti problémy a přínosy,
- zmapování zanedbaných činností.

„Jak již bylo zmíněno, nepostradatelnou se jeví rodinná terapie, která se, jako u jiných typů závislosti a poruch chování, zaměřuje na edukaci rodiny, interpersonální oblast a celkovou podporu systému.

Z výše uvedeného plyne, že je třeba se orientovat na dvě hlavní oblasti, a to na samotné užívání internetu a na příčiny, které jedince vedou k nadužívání internetu. Proto se zaměřujeme například na sebevědomí, poruchy osobnosti, nálady, úzkosti a stavy plynoucí z nezdarů v dospívání, jako jsou například vztahové či intrapsychické spojené s vývojem identity.“ (Hošek, 2012, s. 35).

1.4 Identita dospívajícího a virtuální realita

„Pojem identita je skloňován v různých vědách. Například v kriminalistice, psychologii či sociologii. Velmi obecně identita znamená nezaměnitelnost, specifičnost, individualitu. V této práci se však budeme zabývat identitou z pohledu společenských věd, konkrétně psychologických, sociologických a pedagogických. S pojmem identita se nejčastěji setkáváme při popisu ontogenetického období dospívání. Teorie psychosociálního stadiálního vývoje podle E. H. Eriksona⁴¹ identitě v dospívání přikládá velký význam, je stěžejní v samotném

⁴⁰Davis, R. A.: *A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. Computers in Human Behavior*, 77, 2001, pp. 187-195. Davisova metoda vychází z jeho tvrzení, že existují dva druhy problémového užívání internetu. První je vázaný na specifickou aplikaci (hra, erotika, sázení) a druhý na sociální rovinu, která je podmíněná deficitem sociálních dovedností.

⁴¹Je třeba poznamenat, že Eriksonova teorie psychosociálního stadiálního vývoje je odbornou veřejností občas kritizována za svou podjatou metodologii, v které je zjevná genderová a sociální nevyváženost. Základní výzkumný soubor tvořili především chlapci ze střední severoamerické vrstvy. (Macek In: Čermák et kol., 2003, s. 182).

psychosociálním vývoji jáství. Ve společenských vědách pojem identita má širší, než jen intrapsychickou rovinu. Naši identitu můžeme nejen aktualizovat přes druhé osoby, skupiny, kultury, ale naše identita může aktualizovat identitu jiné osoby.“ (Hošek, 2012, s. 35).

Psycholožka V. Bačová (Bačová In: Výrost, Slaměník, 2008, s. 109) k významu a bohatosti slova identita dodává, že ve slovnících můžeme pod pojmem identita nalézt synonymum „individualita“ či „osobnost“, která se vyznačuje tím, že je sama sebou. Pojmem identita označujeme i „totožnost“ či stejnost osoby v čase ve všech okolnostech.

S významovou bohatostí pojmu identita a její problematikou se setkáváme i ve filozofii. Kupříkladu naše přední pedagožka, filozofka a kmenioložka J. Pešková tvrdí: *„Otázka po identitě je z rodu těch otázek, které přicházejí do našeho života nepozvány. Ptáme se, kdo jsme? Odkud přicházíme? Jaké jsou naše možnosti?“* (Pešková, 1997, s. 39). Podle J. Peškové (1997, s. 40) je hledání vlastní identity provázeno otřesem ze ztráty něčeho, co doposud bylo námi uchopitelné. Hledání se může realizovat na úrovni jednotlivce, skupiny, společnosti a její kultury včetně historie. *„Na hledání a nalézání vlastní identity je podstatně spoluúčasten náš obraz světa, který se podílí na realitě života, který žijeme.“* (Pešková, 1997, s. 40). K měnlivosti a vývoji V. Bačová (Bačová In: Výrost, Slaměník, 2008, s. 123) uvádí, že se identita soustavně tvoří a přetváří. Opakovaně se ověřuje v praxi v závislosti na měnících se významech v situacích. Náš přední psycholog M. Nakonečný (Nakonečný, 1997, s. 181) přichází se zajímavým sociálně psychologickým pohledem, který je podobný konceptu E. H. Eriksona. Spojitost či stálost identity Já je zachovávána upevňováním svého jména, vnímáním svého těla a například i majetnictvím. Klíčové je též chování našeho okolí vůči nám samým.

Jak již bylo zmíněno, bádání nad identitou se dlouhou dobu zabývá sociologie a sociální psychologie, neboť naše identita je ovlivněna především reflexí našeho okolí. Avšak naše sebereflexe je důležitým závěrem pro další krok ve vývoji naší identity. Zkušenost se zkušeností nám umožňuje aktualizovat náš svět a bez kvalitní a opravdové sebereflexe tohoto nejsme schopni.

Podle E. Bačové (Bačová In: Výrost, Slaměník, 2008, s. 114) je E. H. Erikson jeden z nejvýznamnějších autorů konceptu identity. Jeho hlubinná koncepce se zaměřuje na ego identitu, kterou rozvinul Freudovu psychosexuální teorii epigenetickým diagramem. Kupříkladu sociolog J. Jandourek (2007, s. 104) identitu vidí ze sociologického hlediska takto: *„Hluboký pocit vlastní totožnosti založený na prožívání vlastní komunity. (Jakým člověkem jsem a čím se liším od druhých). Identita zahrnuje i hodnoty, kterým jedinec věří a na nichž zakládá smysl svého života («světonázor»).*“ Součástí naší identity jsou i naše

sociální role a interakce s druhými, které umožňují naše vymezení ve smyslu „Kdo jsem ve vztahu k druhým?“, Jak mě druzí vidí?“

„Právě vnímání nás v očích druhých nám pomáhá při vytváření hodnocení, sebehodnocení a následně postojů k druhým a k okolí obecně. Přirozeností je výběr osob, skupin, kultur, které nám vyhovují, jež nás vnímají pozitivně nebo nám něco chybějícího dodávají. Bohužel tento výběr v období dospívání může být i nevhodný. Jedno z míst, kde výběr můžeme realizovat, je kupříkladu virtuální realita.“ (Hošek, 2012, s. 36).

D. Šmahel (2003, s. 39-41) z Masarykovy univerzity k tématu virtuální reality a identity dodává, že na moderní komunikační prostředky je nutné nahlížet jako na prostředky, které podporují, a zlepšují pojetí identity, ale přináší i nemalé úskalí. A dále k problematice identity a sociálního okolí uvádí, že i virtuální identita má stránku jak osobní, tak společenskou. V osobní virtuální identitě je obsaženo to jací jsme ve virtualitě. Spíše tedy, jak se v ní prezentujeme. Společenská virtuální identita zase vypovídá o naší pozici a roli ve virtuálním prostředí. Přirozeně je pro naši společenskou prestiž klíčová naše sebeprezentace.

„Občasná snaha o striktní oddělování běžné reálné nevirtuální identity od identity virtuální není zcela na místě. Ve virtuálním prostředí jsme to přeci pořád my, pouze že nás neovlivňuje kupříkladu rodina, škola, tisk, ale virtuální prostředí. To, co žijeme ve virtuálním prostředí, má velkou podobu s prostředím reálným. I v reálném máme sklony ke stylizaci, především jedná-li se o neznámé prostředí, a to například z důvodu našeho přijetí, stejně tak, jak se tomu děje na internetu. Spíše je vhodné si pro pochopení rozdílů mezi reálným a virtuálním pojmenovat virtuální obecně jako anonymní. Avšak velmi obtížně se můžeme reprezentovat jako jedinec s opačným pohlavím či jedinec bez zjevného rozsáhlého tělesného handicapu, pokud ho máme.“ (Hošek, 2012, s. 36).

D. Šmahel (2003, s. 41) tvrdí, že do naší virtuální reprezentace vědomě vkládáme sebe sama, kupříkladu se prezentujeme jako osoba opačného pohlaví či jiného sociálního či ontogenetického statusu. Neobvyklostí není, že nekomunikativní jedinec se prezentuje a jeví jako značně komunikativní nebo agresivní sebe sama prezentuje jako klidného, uzavřeného a mírumilovného jedince. *„Jednání této virtuální reprezentace pak může být ovlivňováno nevědomými tendencemi jejího majitele, stejně jako je tomu v reálném prostředí.“* (Šmahel, 2003, s. 41).

„V této kapitole jsme již otevřeli téma identita versus virtuální prostředí. Pro zájemce je literatura od D. Šmahela⁴² velmi cenným zdrojem tuzemských informací. Jako jeden z mála se zabývá psychologií a sociologií internetu. Podrobně se ve svých pracích zabývá jevy, které mohou ovlivňovat dospívající v internetovém prostředí. V dalších kapitolách se budeme zabývat různými pozitivními a negativními aspekty virtuální identity především u dospívajících, kteří jsou podle výzkumů nejpočetnější skupinou co do stráveného času na internetu.“ (Hošek, 2012, 36-37).

1.4.1 Tvoření identity a její determinanty

„Identita vyjadřuje především jedincovu neopakovatelnost, jedinečnost. Zdálo by se, že se jedná o statický jev, opak je však pravdou. Tento jev má mnoho dynamického, vývojového. Identita se vyvíjí od našeho narození a významnou gradaci zaznamenáváme v období dospívání. Druhá polovina puberty (tzv. vlastní puberty) a především adolescence jsou obdobími, kdy u jedinců můžeme pozorovat velké duševní změny například v postojích k druhým, k sobě, k světu.“ (Hošek, 2012, s. 37).

Je však důležité se zmínit, že vývoj identity nezačíná v období dospívání, ale daleko dříve, de facto od narození, a to přes poznávání svého těla a prvních hranic v prvním roce života a následně v batolecím období. S věkem se identita mění a klíčovým okamžikem je nástup puberty, dospívání. Vrchol vývoje identity je v období pozdní adolescence. P. Macek (Macek In: Čermák et kol., 2003, s. 187) poukazuje na skutečnost, že v pozdní adolescenci se uzavírá pouze úvodní cyklus vývoje identity. Proces tak končí až smrtí. I konečnost jedince je individuální a je v ní otištěn i odraz našeho vývoje identity.

P. Macek (2003, s. 62) vývoj identity v dospívání dělí do dvou hlavních fází. První fází je psychologická diferenciací v prepubescenci, v které si jedinec prvotně začíná uvědomovat svou odlišnost osobnosti od druhých, též se zvyšuje kritičnost a rodiče začínají ztrácet pozici autorit. Druhou je fáze zkoušení a experimentování, jež přichází kolem patnáctého roka. Jedinec si myslí, že on nejlépe ví, co má dělat, co mu pomůže apod. Zároveň se výrazně separuje od svých rodičů a jiných doposud významných autorit.

„V předcházející kapitole jsme hovořili o E. H. Eriksonovi, který při tvorbě své psychosociální teorie primárně vycházel z Freudovy psychosexuální teorie. Podle autora psychosociální teorie E. H. Eriksona je v období adolescence hlavním vývojovým úkolem

⁴²Osobní stránka Davida Šmahela: <http://is.muni.cz/osoba/davs>

vytvoření vlastního já (tzv. *ego-identity*).“ (Hošek, 2012, s. 37). M. Vágnerová (2000, s. 222) tvrdí, že podle Eriksona v pubescenci dochází k značnému rozvoji identity osobnosti, která přestává být závislá na konkrétní realitě a názorech druhých, hlavně dospělých autorit.

„*Pubescent dětskou identitu odmítá a pomalu začíná přijímat identitu novou, směřující k dospělosti. Výsledkem má být v ideálním případě integrovaná, stabilní osobnost znající a přijímající své životní role.*“ (Hošek, 2012, s. 37). O dětské identitě víme, že je závislá na konkrétních autoritách a tím i na názorech druhých. Zlomovým okamžikem je první pubescentní období tedy prepuberta, v které dochází k rozsáhlejšímu sebepoznávání, překračování jak reálných, tak imaginárních hranic a především k otřesu dětské závislé identity. Vágnerová (2000, s. 254) tvrdí, že v poslední fázi pubescence a v první fázi adolescence, kolem patnáctého roku dochází k dalšímu stádiu vývoje identity, ve kterém si dospívající tvoří vlastní kulturu, která je vyjádřena experimentováním a touhou po svobodě. Právě silnější individuální, nezávislý pohled na svět způsobuje akceleraci nezávislosti a s ní spojených projevů jako je labilita, experimentování, ale i problémy s nejistotou a sebepoznáním a tím i s akceptací svého pobytu. Dospívající se tak ocitá na křižovatce, na které prožívá svůj první kairós.

Zajímavý, můžeme tvrdit, sociálně-pedagogický pohled nabízí autoři O. Matoušek a A. Kroftová (2003, s. 81), kteří rovněž tvrdí, že jedinec v období dospívání se potřebuje separovat od své původní rodiny. Svou identitu mu pomáhá vytvářet střet s dospělým světem. Je stěžejním prostředkem využívaným při vytváření svého já. Vrstevnická skupina se stává nejvýznamnější sociální skupinou, která zastíní i doposud nejvýznamnější skupinu, rodinu. Důležitost skupinového členství pro nás samotné (a to nejen v období dospívání) výstižně popisují autoři M. Hewstone a W. Stroebe: „*Jako člen té či oné skupiny neklasifikujeme pouze ostatní, ale svůj vztah k těm samým skupinám si hledáme také sami v sobě.*“ (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 555). Podle autorů M. Hewstone a W. Stroebe (2006, s. 556) jedinci preferují skupiny, které je hodnotí pozitivně. Pochopitelně hodnotíme i ostatní skupiny a máme tendenci vztažnou skupinu odlišovat od druhých skupin a tak meziskupinové srovnávání je nepřímou se podílející na utváření naší sebeúcty. Skupinová identita získávána skrze členství ve skupině nám významně přispívá k vědomí jedince.

Německý psycholog U. Schmidt-Denter⁴³ studuje mnohočlenství, které se výrazně podílí na utváření naší identity. Každý člověk je součástí ne jedné, ale několika skupin. Některé si vybírá sám a do některých je jednoduše vržen, jako je tomu například u rodiny či národu.

⁴³Osobní stránky Ulricha Schmidt-Dentera: http://schmidt-denter.de/aktuelle_forschungsprojekte.html

Národní či kulturní identita jsou vlastně speciálními formami sociální identity. Xenofobní či rasové postoje tak mohou být vysvětleny silným vývojem národní či kulturní identity.

Mezi další vývojové úkoly patří i profesní identifikace. Jedinec se zhruba od nástupu pubescence vymezuje i profesně a s vývojem času se více a více krystalizuje jeho budoucí profesní zaměření. Jistým blokem či omezením může být snaha rodiny usměrňovat vývoj jedince podle svých nenaplněných ambicí či představ. Problém tak může manifestovat kolem patnáctého roku, kdy jedinec je významněji separovaný od pohledů, postojů a názorů svých rodičů.

„Můžeme konstatovat, že právě vlivem pestré individuální variability může adolescent v experimentu zkoušet i nevhodné, nezdravé způsoby, mezi které řadíme kupříkladu zneužívání drog, nevhodné využívání internetu například při hledání odpovědí na životní otázky typu: «Co jsem?», «Kam směřuji? », «Proč musím.....? »“ (Hošek, 2012, s. 38).

Autoři knihy Vývojová psychologie J. Langmeier a D. Krejčířová (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 156) zdůrazňují ontogenetické hledisko při tvorbě identity. Jedná se o jeden z klíčových vývojových úkolů, který zahrnuje nejen separaci od původní rodiny, ale i dosažení stabilního pocitu vlastní identity, vlastního zařazení.

Dosažení „zdárné“ identity můžeme pozorovat zhruba v pozdní fázi adolescence, kdy jedinec je schopen více prohlubovat svou sebereflexi, která má již jisté kvality a není ovlivněna pouze silnými emocemi.

M. Vágnerová (2000, s. 255) tvrdí, že tělo je neoddělitelnou součástí identity. Tento jev je nejvíce pozorovatelný při dokončování tělesného vývoje, kdy náš zevnějšek hraje klíčovou roli při tvorbě sebeobrazu. Autorka dále uvádí, že při vývoji identity v období dospívání je jedinec v nejistotě, z které mohou vzejít kupříkladu anxiózní stavy či jiné poruchy nálady, promiskuita či útek z reality s preferencí bezcílného pobytu ve virtuální realitě.

Skotský psychiatr a existenciální filozof R. D. Laing (2000, s. 109) nabízí existenciální pohled na fenomén vědomí vývoje našeho sebeobrazu zejména od konce pubescence. V tomto období je velmi zesílen pocit sebeuvědomování vlastního bytí, který je doprovázen plachostí, rozpačitostí či červenáním: *„Taková neohrabanost snadno probouzí nějaký pocit viny subjektu.“* (Laing, 2000, s. 109). *„Opět můžeme tvrdit, že těmito specifickým se velmi obtížně vyhneme v reálném nevirtuálním prostředí, avšak virtuální nás může těchto pocitů i zcela zbavit.“*

Internetové prostředí tak může být vhodným prostředím pro vytváření identity a separace od primární rodiny. Opět je třeba upozornit na skutečnost, že referenční skupina nemusí být

zcela bezpečná, ale pro dospívajícího může být vhodným okamžitým tlumičem neuspokojení, nenaplnění v reálném nevirtuálním světě. Sebereflexe a sebekritika jsou to, co u dospívajících je zatím ve vývoji, avšak nevhodný vzor a výběr preferencí může tento vývoj omezit, ohrozit, znemožnit.

V následující kapitole se budeme hlouběji zabývat rizikovými faktory v období dospívání při utváření identity.“ (Hošek, 2012, s. 38).

1.4.2 Rizikové činitele při tvorbě identity

„Obecně můžeme rizikové faktory rozdělit do dvou hlavních oblastí, intrapsychické a sociální. Pro tuto práci je významná oblast sociální. Je však třeba zdůraznit, že nelze tyto oblasti od sebe separovat, neboť se navzájem podmiňují.

Každý dospívající prochází riziky a náročnými životními situacemi, i když se některé nezdůrazňují. Jedná se mimo oblast interpersonální například o poruchy nálady a emocií. Sníženou či depresivní náladu můžeme identifikovat u mnoha dospívajících, a mohou vést až k suicidálním tendencím.“ (Hošek, 2012, s. 39).

Podle tvrzení J. Langmeiera a D. Krejčířové (1998, s. 149-150) má dospívající jedinec problémy s pochopením svých emocí, kterým nerozumí a je ze svého jednání a chování překvapený. V rámci obranných mechanismů se ho snaží racionalizovat. Druhým extrémem je inhibované chování, v kterém se jedinec nechává unášet vlastními fantaziemi či si hoví v sebelitování a ukřivdění. Není výjimkou, že řada jedinců jakoby výrazně přemýšleli o svém světě, do kterého se rádi uzavírají, což může být známka duševního útěku a separace od původní rodiny. Náročné je to u predisponovaných dospívajících, kteří mohou zažívat úzkosti, jiné poruchy nálad a nejistoty, které mohou manifestovat v závažnou duševní potíž, ať už v afektivní složce či v samotných trsech osobnosti. Rovněž se můžeme setkat i s propuknutím trvalých psychotických stavů.

„Tlak, který je na dospívajícího vyvíjen ze strany rodičů či školy je velký, stresující, frustrující a každý citlivější dospívající není zcela schopen mu odolat. Volba obran je tak východiskem z diskomfortu.

Hovoříme-li o rovině sociální, zákonitě se zaměřujeme na referenční skupiny, jež dospívající volí v rámci skupinové identity, která je předstupněm identity individuální. Skupinová identita je významná pro budoucí individuální jedincovo bytí. Jako rizikovou vnímáme nevhodnou volbu referenční skupiny.“ (Hošek, 2012, s. 39).

Podle M. Vágnerové (2000, s. 268-269) sociální skupina poskytuje jedinci sebevymezení přes vnější rys (styl oblékání, jednání, účes apod.) a přes členství v nějaké sociální skupině: *"Zevnějšek se stal cílem i prostředkem."* (Vágnerová, 2000, s. 269). Dospívající jedince se svému okolí musí líbit a být svým okolím přijímaný, neboť to ho ujišťuje o jeho vlastní hodnotě. Podle Vágnerové: *„Zevnějšek je prostředkem k dosažení sociální akceptace a prestiže.“* (Vágnerová, 2000, s. 256).

„Identifikace se skupinou je většinou přechodná fáze, která zbavuje jedince určité zodpovědnosti. Mezi nevhodné můžeme zařadit identifikaci se skupinou, která se chová disociálně, až antisociálně. S těmito projevy chování se můžeme setkat například u rasisticky či agresivně orientovaných skupin či sekt.“

Mnoho dospívajících nevidí v období dospělosti moc co atraktivního, snaží se oddálit vstup do tohoto období alespoň psychosociálně. Z legislativního či biologického hlediska je to nemožné.“ (Hošek, 2012, s. 39). Podle M. Vágnerové (2000, s. 266) je právě moratorium důvodem oddalování duševního a sociálního vstupu do dospělosti. Projevy jsou různé, a to od nepřijímání zodpovědnosti, až k problémům s identitou. Je třeba dodat, že kupříkladu nerozhodnost, odkládání povinností a touha po okamžitém uspokojení je pro dospívání standardní. *„Dospívající známi svou tendencí neodkladného uspokojení považují odklad za zátěž. Neodkladné uspokojení může vést k nerozvážené volbě či preferenci.“* (Hošek, 2012, s. 40).

V praxi se můžeme setkat s dalším úskalím při vývoji identity, kterým je tzv. difuzní (či rozptýlená) identita, kdy se jedinec zcela nevyzná v sobě samém, což může vést k různým obranným reakcím, které mohou zapříčinit ztrátu motivace či nesoustředěnost a inklinaci k závadovým skupinám. Ve svých názorech je dospívající nestabilní a lehce ovlivnitelný právě referenční skupinou. Skupinou, která je pro něj autoritou a vším.

P. Macek (2003, s. 20) ve své knize *Adolescence* vymezuje další úroveň vývoje identity, a to se status náhradní identity, pro kterou je typický postoj jedince s příliš vyvinutým superegem. Takovýto dospívající od autorit, jako jsou rodiče, učitelé, nekriticky přebírá normy, postoje či přesvědčení bez potřeby vlastního ověření, čímž si omezuje získávání vlastních zkušeností. Další alternativou je volba negativní identity, ke které se vyjadřuje i M. Vágnerová (2000, s. 267), která uvádí, že při negativní identitě jedinec odmítá role, jež mu jsou předurčené a s kterými okolím dospívajícího počítá. Jedinec se vymezí zcela opačně, což velmi často hodnotíme jako rebelování, vzdor či odmítání názoru autorit.

„Mezi další způsoby chování v dospívání můžeme zařadit sexuální experimentování, které může přinášet řadu komplikací a někdy i fatálních. Z dnešní praxe víme, že osvěta v této oblasti není zcela dostačující a rodiče málokdy vhodně své potomky poučí o rizicích v sexuální oblasti.

Velmi důležitou oblastí je sebepřijetí přes stránku tělesnou. Obtíže můžeme pozorovat třeba u handicapovaných dospívajících, kteří mohou dostávat od vrstevníků záporné hodnocení svého zevnějšku.“ (Hošek, 2012, s. 40). M. Vágnerová (2000, s. 256-266) tvrdí a zdůrazňuje, že jakákoli tělesná odlišnost může vést až k neadekvátním agresivním projevům, autoagresivitě či anxiózním stavům v situacích, v kterých zevnějšek hraje důležitou roli.

V praxi se můžeme setkat s jedinci, kteří jako by popírali své tělo, odmítají ho a bojují s ním. Dívky nosí volné oblečení, které maskuje jejich ženské tvary, experimentují s příjmem potravy, dietami, či přehnaně sportují a současně zneužívají chemické prostředky, jež mají více „rýsovat a zeštíhlovat“ jejich vyvíjející se soma. Někdy tyto experimenty hraničí se samou únosností a problém začínáme vidět až v pozdní fázi vývoje problémového chování. Cesta nápravy je však velmi náročná, plná odříkání, omezení, které málokterý dospívající zvládne.

P. Macek (2003, s. 114) poukazuje na skutečnost, že o problematice těla a identity se poprvé zajímali v devadesátých letech minulého století pediatři. Problémy pozorovali především u intelektuálně nadprůměrných jedinců, kterým škola nepřinášela to správné vědomostní sycení. Jejich prožívání je velmi intenzivní a vnější prostředí dekódují jako málo srozumitelné a cizí. Vlivem jejich informačního chaosu zažívají anxiózní stavy s touhou po vlastní nezávislosti, cílevědomosti a zacílenosti. U dívek tak můžeme pozorovat výskyt poruch příjmu potravy a u chlapců touhu po luxusu či příjemném životě. Suicidální či sebepoškozující pokusy či myšlenky jim nejsou zcela cizí. Právě delikvence je jedním ze způsobů naplňování této úzkosti.

V devadesátých letech minulého století americká odborná veřejnost (Coupland, 1991; Burke, 1994) začala v této souvislosti hovořit o generaci „X“, pro kterou je příznačné, že přestává věřit v lepší časy, že jejich život bude lepší, než život jejich rodičů. Tento pesimismus a rezignace je vyživována pesimistickým pohledem samotných rodičů, kteří si často deformaci pohledů svých dětí ani neuvědomují. Generace „X“ tak útěchu hledá v nekonečné zábavě bez povinností a hlavně v klidu. O něco horší situace je u dospívajících z rozvedených rodin.

„Výše uvedený výčet odklonů ve vývoji identity není zcela vyčerpáný, je však hlavní a pro naši práci dostačující. Dospívající v dnešní době musí odolávat silným společenským tlakům. Dostupnost nevhodného (například drog, informací) je dnes značně velká a lehce dostupná především díky internetu či mobilu. Zároveň málokterý rodič ví, co dělat, když u svého dítěte zpozoruje varovné signály. Rodiče často nemají ani minimální znalost sítě odborných zařízení. Není náhodou, když tyto varovné signály rodiče řeší přes zákazy, hádky a obviňování druhého partnera.“ (Hošek, 2012, s. 40).

Rizikové činitele při utváření identity spojené s internetem

„Popisujeme-li rizikové faktory spojené s častým užíváním internetu, přirozeně nám vyvstane na mysli oblast pedagogická, psychologická, zdravotní nebo viktimologická. Dnes se často, nejen u odborné veřejnosti, diskutuje právě o internetové kriminalitě, zneužívání dat a bezhraničí internetového prostředí. Můžeme se setkat s jedinci, kteří zažili kyberšikanu či zneužití svých dat. Proto se primární prevence zaměřuje nejen na oblast závislostní, ale i na oblast kriminální.“ (Hošek, 2012, s. 41). Avšak naším záměrem je zabývat se stránkou pedagogickou.

D. Šmahel (2003, s. 39-43), který se zabývá problematikou identity ve virtuální realitě, tvrdí, že jako „běžná“ identita má i identita virtuální dimenzi jak sociální, tak osobní. Do této „nově získané dimenze“ identity mohou jedinci klást vědomý aspekt sebe sama, kupříkladu sebe jako jedince s opačným pohlavím. Internet dovoluje hrát různorodé role, které v „běžném“ životě nezastáváme, i když bychom je například zastávat chtěli. Naše sebe prezentace je jiná, než skutečná v „běžném“ životě. Prostředí internetu nám dovoluje prosazení našeho ideální Já.

Podobně tomu je například při denním snění, vnitřní řeči, či když jsme doma sami se sebou, avšak internetové prostředí je obohaceno o interpersonální dimenzi s reálnou komunikací. Jak již bylo zmíněno, prostředí internetu dovoluje hrát různé role, líčit se jinak, než jací ve skutečnosti jsme a nechat tak prosadit ideální Já. Ve virtuálním prostředí je to přeci jen jednodušší.

Při analýze rizikových činitelů je dobré vycházet z přirozených pohnutek dospívajícího jedince. Základní otázkou tak je: „*Jaký důvod má jedinec pro experimentování s vlastní identitou?*“.

Podle D. Šmahela (2003, s. 50-51) nám internetové prostředí umožňuje vypořádat se s úkoly, těžkostmi našeho života, patří sem například úkoly spojené s hledáním vztazné skupiny, separací od původní rodiny či hledáním blízkého dyadického vztahu.

„Není neobvyklé, že dospívající preferuje virtuální komunikaci s jedinci, skupinami, jež ho oslovují, berou ho a umožňují mu vnímat sebe sama pozitivně. Velmi problematické je i vyhledávání sexuálních aktivit, tzv. cybersex, který je hojně vyhledávaný i dospělými. Stát se ideálem nejen v oblasti sexuální je preferováno velmi často mezi dospívajícími.“ (Hošek, 2012, s. 41). D. Šmahel (2003, s. 55) je toho názoru, že dospívající si přejí vyzkoušet, jaké to je být vzorem a hvězdou.

D. Šmahel (2003, s. 62) tvrdí, že jistou zvláštností je „fenomén opravdového Já“, který charakterizuje jako alternativní možnost v okamžiku, kdy dospívajícímu chybí reálné přátelské či jinak blízké vztahy. Šmahel (2003, s. 62) hovoří o tzv. „skutečném virtuálním přátelství“. Autor (Šmahel, 2003, s. 62-63) dále uvádí, že virtuální prostředí se při „fenoménu opravdového Já“ může stát opravdovější než Já reálné. Dospívající (nejen on) přes tento fenomén velmi často nahrazuje nedostatky reálného světa, mezi které můžeme zařadit kupříkladu pocity nedostatečnosti či méněcennosti, komunikační problémy a absenci kvalitního mezilidského vztahu.

Podle D. Šmahela (2003, s. 92-96) je problém při navazování vztahů v internetovém prostředí, kde přetvářka a lež je v takovýchto situacích běžná. Takto navozené vztahy se stávají spíše iluzí, a to i následně v reálném „běžném“ životě. První deziluze přichází krátce po prvním setkání v reálném prostředí. Ukázkovým případem je výpověď takto konfrontované dívky, která se odradila od dalšího seznamování na internetu. Takováto zkušenost může být k prospěchu, ale pouze v případě, když nehrozí nebezpečí, o kterých jsme pojednávali v dřívějších kapitolách.

Jinou aberací identity je tzv. falešná identita, o které blíže pojednávají M. Veselá a D. Šmahel (2006, s. 182) a s kterou se lze setkat při virtuální komunikaci s cizím člověkem. Úskalí může nastat, pokud na druhé straně je pisatel, jenž nemá dobré úmysly.

„Velký problém může představovat situace, kdy jedinec ve virtuálním prostředí hledá únik z reálného prostředí kupříkladu z důvodu eliminace tlaku rodiny, vrstevníků či školy. A virtuální svět se tak začne stávat prostředím pro klid, svobodu a bezpečí. Jedinec tak zákonitě začne nekontrolovatelně preferovat toto prostředí, které se mu může více a více stávat dobrým útočištěm.“ (Hošek, 2012, s. 42). K problematice stimulace sebedůvěry ve virtuální realitě D. Šmahel (2003, s. 98) uvádí, že vztahy v internetovém prostoru se mohou

velmi lehce stát jistou alternativou, náhradou a dospívající člověk se tak může nevědomky vydat na cestu k závislosti, což se bohužel v řadě případů děje. D. Šmahel (2003, s. 92-96) tvrdí, že je ve virtuální realitě třeba počítat s větším výskytem agresivity, neboť se jedná o „anonymní“ agresivitu, kdy se jedinec domnívá, že nemůže být odhalen, podobně jako je tomu u davu⁴⁴.

„Nutno dodat, že dospívající není jen ten, který je obětí agresora, ale i on sám se agresorem může stát a často se jím i stává. Anonymní prostředí internetu tak může umožňovat rozvoj agresivity právě v domněnku, že agresor nebude nikdy odhalen.“

O důsledcích nadužívání internetu jsme pojednali v předcházejících kapitolách. Vzhledem k neprobádanosti této oblasti se můžeme domnívat, že důsledků může být podstatně více. Je jen na vědcích i studentech, aby napomohli svými výzkumy přispět k objevení nových poznatků.“ (Hošek, 2012, s. 42).

1.5 Pozitivní stránky internetového prostředí

Dosavadní text v této práci se především zabíral negativními důsledky, které plynou z internetového prostředí, avšak je důležité a korektní pojednat i o druhé stránce internetového prostředí, neboť se stává čím dál větším pomocníkem v našem životě. Internetové prostředí se stává součástí naší reality. Jedná se o svobodnou, bezhraniční část naší reality. I když v jistých situacích je regulace toku informací či cenzura na místě, kupříkladu při střetu dětského světa se světem internetovým.

Autoři konceptu společnosti vědění, kteří reflektují sociální změny od 20. století, zdůrazňují potřebu tzv. všeživotního učení, v kterém je cílem získat výbavu pro chápání svého světa. M. Kopecký (Kopecký In: Průcha, 2009, s. 35) zdůrazňuje skutečnost, že se objevují stále nové možnosti pro rozvoj a sdílení vědění. Mimo jiné zdůrazňuje i výhodu a perspektivu IT při sdílení informací bez ohledu na prostor. Dnešní věda, studenti a žáci základních škol si nejspíš těžko dovedou představit poznávat vědění mimo svět internetu.

Francouzský filozof a expert na virtuální realitu Pierre Lévy ve své knize *Kyberkultura*, která vyšla v nakladatelství UK, jasnějším způsobem rozpracovává další vývoj pozice internetu při sdílení informací a vědění. Hlavní přínos autor spatřuje ve volné, svobodné

⁴⁴Podle Le Bona (1994, s. 16-17) v davu dochází k deindividualizaci a jedinec se chová na nevědomované úrovni, která je tvořena především dědičností. Opakem jsou prvky vědomé, které jsou výsledkem výchovy a výjimečně dědičností. Stejně jako u davu, tak i ve virtuální „anonymní“ realitě se stanou dominantními nevědomované charakterové vlastnosti.

komunikaci a stírání hranic mezi „stabilními“ kulturami a ohroženými minoritami. S podobným náhledem jsme se již mohli setkat u brazilského pedagoga a politika Paulo Freira (Cipro, 1984, s. 521-528), který mimo jiné zdůrazňoval potřebu, nutnost vzdělávat se a informovat i nejchudší jedince, kterým tím umožňujeme osvobodit se z utlačení majority. Právě nedostatek informací znemožňuje adekvátně uchopit svět kolem sebe.

Jistým způsobem mezi minoritu můžeme zařadit i sociálně vyloučené či potencionálně sociálně vyloučené, což jsou kupříkladu imobilní jedinci či někteří senioři, kteří nemohou být v kontaktu se svými blízkými jinak než přes internet.

P. Lévy (2000, s. 25-28) představuje své koncepty. Jedním z nich je koncept „kolektivní inteligence“, který pojednává o sdílení inteligence prostřednictvím internetu v kyberprostoru. Podle autora dochází k směně informací přes rozsáhlou, nekontrolovatelnou, nehierarchickou, internetovou síť, ve které se nachází velmi rozmanité a pestré informace, bohužel i méně kvalitní a závadové. Autor zdůrazňuje, že existující kyberprostor ovlivňuje reálný prostor a je vlastně součástí reálného prostoru.

Domníváme se, že podobně jako nyní probíhá učení finanční gramotnosti, že v brzké budoucnosti bude probíhat informační vzdělávání. Neboť je nezbytné naučit žáky zacházet s informacemi nejen v reálném, neinternetovém světě, ale i v kyberprostoru.

Jistý negativismus k internetu plyne z vypozerovaných obav běžné populace. Jak P. Lévy (2000, s. 216-226) uvádí, jedná se především o obavu ze sociální exkluze díky nepřístupu k internetu z řad chudých obyvatel. Dále že dojde k ohrožení rozmanitosti jazyků a kultur, neboť jazykem internetu je angličtina a hlavním dodavatelem technologií jsou USA. Další obavou je, že kyberkultura je synonymem chaosu a zmatení, prostředí bez organizace a garance.

P. Lévy tyto obavy nevyvrací, ale klade důraz na potřebu realizace prevence, aby se obavy nenaplnily, neboť potenciál k jejich naplnění bohužel existuje.

1.6 Závěrečné shrnutí

V teoretické části jsme se zaměřili na problematiku závislého chování. Hluběji jsme se zabývali závislostí na procesu, konkrétně internetovou závislostí ve vztahu k období dospívání. Popsali jsme, jak může interakce s internetem a virtuální realitou ovlivnit vývoj identity u dospívajícího jedince. Neopomenuli jsme se zmínit i o genderovém hledisku. Dále jsme popsali problematiku prevence ve školách a vztah pedagogiky a adiktologie.

Při studiu pramenů jsme došli k závěru, že v našem prostředí není stále dostatek adekvátní odborné literatury, která se primárně zabývá internetovou závislostí u dospívajících. Velmi přínosné jsou tuzemské studie, které blíže přibližují naši realitu. Je však třeba podotknout, že se situace lepší a není tak tristní, jak tomu bylo zhruba před deseti lety. Celá tato kapitola je zaměřena mezioborově.

Na tuto část navazuje výzkumné, empirické šetření.

2. Empirické šetření

V této části jsme se zaměřili na výzkum závislého chování u patnáctiletých žáků základních škol. Výzkum je orientovaný kvantitativně. Ve výzkumu jsme testovali hypotézy a odpovídali na vytyčené otázky. Součástí empirické části je popis výzkumného problému, samotného výzkumu včetně způsobu vyhodnocování dat, studia dokumentace a popis cílové skupiny.

Struktura empirické části vychází z diplomové práce autora (Hošek, 2012) této rigorózní práce. Záměr a touha po poznání zjištění či výsledků u jiné cílové skupiny byla podmíněna zájmem jak autora, tak jeho kolegů, učitelů a jiných odborníků pracujících s popisovanou cílovou skupinou.

Výsledky tohoto výzkumu poslouží především pro přímou práci s cílovou skupinou a přirozeně obohatí dosavadní empirická zjištění.

2.1 Deskripce empirického šetření

Jeden z našich klíčových úkolů bylo zajistit co největší objektivitu, především z důvodu, že autor tohoto výzkumu zná velmi dobře terén, ve kterém empirické šetření prováděl. Více jak třináct let pracuje s popisovanou cílovou skupinou v rámci primární, sekundární i terciární (pedagogicko-adiktologické) prevence. Autor své první empirické šetření s popisovanou cílovou skupinou provedl s výraznou pomocí J. Skály před více jak dvanácti lety.

O problematice objektivitě výzkumu výstižně pojednává náš přední pedagogický metodolog a pedagog J. Pelikán (2007, s. 36) ve své knize *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*: „*Pokud se výzkum stane pro řešitele dobrodružstvím ducha, takže se dokáže do práce na něm plně pohroužit, je to nesporně pozitivní předpoklad pro dosažení kvalitních výsledků.* Autor dále uvádí, že nebezpečným stavem může být badatelova emocionální zanícenost, která přerostla jeho racionální pohled. O specifických rysech a úskalích při empirickém šetření pojednáváme v kapitole *Diskuse: Specifické rysy empirického šetření.*

Výzkum je orientovaný kvantitativně a strukturovaný podle doporučení P. Gavory (2000, s. 13) a autorů J. Marsdena, A. Ogborna, M. Farrella a B. Rusha (2000) ve dvou hlavních krocích, předvýzkumu a výzkumu:

Předvýzkum a pilotáž

V této části výzkumu jsme především detailně rozpracovali výzkumný problém. Současně jsme provedli nastudování hlavně primárních zdrojů, a to jak tuzemských, tak zahraničních, v kterých jsme identifikovali přínosnější informace pro poznání problematiky závislosti na internetu. Následně jsme zrealizovali návštěvy, při kterých jsme diskutovali nad problematikou závislého chování žáků základních škol, například v Krizové poradně Děčín, Pedagogicko-psychologické poradně v Děčíně, Adiktologické poradně při Děčínském doléčovacím centru a ve školách.

Též jsme zvažovali využití struktury výzkumu z diplomové práce autora včetně výzkumných metod a nástrojů. Vzhledem ke skutečnosti, že autor v diplomové práci pracoval s jinou cílovou skupinou, jsme přistoupili k vyzkoušení metod na vybraném vzorku osob. V následujících kapitolách přibližujeme jednotlivé části předvýzkumu.

Obsahem pilotáže, kterou jsme zrealizovali ještě před samotným výzkumem, bylo i zmapovat výzkumné pole.

Kupříkladu v současné době se odborná obec zaměřuje na realizaci empirických sond, o kterých pojednáváme v teoretické části této práce. Je třeba dodat, že situace kolem kvalitní tuzemské odborné literatury se každým rokem výrazně lepší. Též musíme pozitivně ohodnotit překladatelskou činnost našich odborníků.

Výzkum

V rámci samotného výzkumu jsme sbírali, vyhodnocovali a interpretovali data. Samotné fáze výzkumu popisujeme v následujících kapitolách.

2.2 Cíle empirického šetření

Cíle empirického šetření jsou zásadní pro stanovení cesty, kterou se v rámci výzkumu chceme vydat. Cíl je horizont, ke kterému když přijdeme, tak není neobvyklé, že zahlédneme nový horizont.

V tomto výzkumu bylo naším horizontem potvrdit či vyvrátit hypotézy s pomocí statistické metody pro testování hypotéz a odpovědět na otázky, které též vzešly z výzkumného problému, o kterém blíže pojednáváme v následující podkapitole.

Naším hlavním cílem bylo:

- Zjistit výskyt rizik, která mohou vést ke vzniku internetové závislosti na internetu u patnáctiletých žáků základních škol, kteří navštěvují rozšířenou výuku IT nebo kurz IT pořádaný Českým vysokým učením technickým v Děčíně nebo samotnými základními školami. Podle tuzemských i zahraničních zdrojů⁴⁵ se jedná o ohroženou skupinu jedinců z důvodu specifik věku.

Vedle hlavního cíle jsme určili tyto cíle:

- Zjistit, zda z pohledu patnáctiletých žáků základních škol, je učitelé dostatečně informují o rizicích, která mohou vést ke vzniku internetové závislosti. Dosavadní tuzemské výzkumy se zaměřují na jinou věkovou skupinu.
- Zjistit výskyt rizikového chování u žáků, které může vést ke vzniku internetové závislosti podle pohlaví. Tuzemské i zahraniční výzkumy se orientují na jinou věkovou skupinu.

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, závislost na internetu v našem prostředí není neobvyklým jevem, proto je vhodné o ní nejen hovořit, ale také ji zkoumat. Bez dostatečného množství především tuzemských informací není možné sestavit kvalitní preventivní postupy. Výsledky výzkumu jsou jedním ze silných argumentů pro změnu. Složitější je situace u primární prevence selektivní a indikované.

Problém závislosti na internetu není záležitost pouze závislého, ale i jeho nejbližšího okolí a v samém důsledku i celé společnosti. Proto by mělo být zájmem společnosti se touto problematikou více zabývat, a to i v prostředí škol.

O cílové skupině blíže pojednáváme v subkapitole Výzkumný soubor.

2.3 Výzkumný problém

Samotný výzkum by nemohl začít bez vymezení výzkumného problému, což nebývá vždy lehká úloha. Vymezení problému vyžaduje důkladnou znalost odborné literatury a zkušenosti výzkumníka. Součástí je i zodpovězení otázky: „*Jakým způsobem budeme problém zkoumat?*“

⁴⁵Např. Foltová (2012, s. 72); Blatný, Hrdlička, Sobotková a kol. (2006, s. 297-310).

K tématu výzkumného problému se vyjadřuje například M. Chráska (2007, s. 12), který tvrdí: „*Práce při stanovení problému obvykle začíná tzv. předběžnou teoretickou analýzou. V této analýze jde o získání co největšího množství informací z oblasti, kterou hodláme zkoumat, o seznámení se se současným stavem poznání v této oblasti*“ (Chráska, 2007, s. 12). Kupříkladu J. Pelikán (2007, s. 37) k problematice výzkumného problému dodává: „*Vymezení a přesná formulace problému jsou základním předpokladem úspěšnosti jakéhokoliv výzkumu.*“ (Pelikán, 2007, s. 37).

„*S jistotou tak můžeme tvrdit, že bez vhodného stanovení a propracování problému nemůžeme provést kvalitní výzkum.*“ (Hošek, 2012, s. 44).

Pedagogové, metodici prevence a další odborníci, kteří se problematikou internetové závislosti u dětí a mládeže zabývají, se na základě svých pozorování a zkušeností domnívají, že u patnáctiletých žáků základních škol, kteří se zaměřují na studium IT oblasti, se riziko internetové závislosti vyskytuje častěji z důvodu, že v rámci výuky i samostudia ve svém volnu intenzivněji přichází, oproti jiným, do kontaktu s IT oblastí.

„*U zájemců o IT oblast je větší nadšení a pohlcení moderními technologiemi včetně internetu, než je tomu u ostatních. Na internetu se pohybují a chovají ne jako běžný uživatel, ale experimentují s ním, zkoušejí a zkoumají nové technologické možnosti a překračují hranici probádaného. Z již provedených pouze zahraničních výzkumů je patrné, že u IT profesionálů je toto riziko vyšší. První kniha od M. A. Shotton *Computer Addiction? A study of Computer dependency* vyšla již v roce 1989. Autorka se v ní zabývá vztahem závislosti na internetu a IT profesionálů. Studující IT oborů jsou tak potencionálně další rizikovou skupinou, hned vedle dospívajících.*“ (Hošek, 2012, s. 45).

I přes empirické zjištění, že u adolescentních dívek na středních školách je výskyt rizik stejný jako u chlapců, na tuto problematiku u dívek na základních školách není jednoznačný pohled. „*Názor plyne jednak z výsledků zahraničních šetření, ale také z pozorování učitelů chování dívek a chlapců na internetu. Odborníci vidí rozdíly především ve větším zaujetí internetem ze strany chlapců. Vykazují větší aktivitu, znalost internetového prostředí. Umí se v něm kvalitněji pohybovat.*“ (Hošek, 2012, s. 45). V našem prostředí se doposud podobný výzkum nerealizoval. Zrealizované empirické šetření se orientovalo na jinou cílovou skupinu na středních školách.

„*Jeden z předních zahraničních odborníků na problematiku závislého chování M. Griffiths (2000) na základě svých výzkumů, které orientoval na výskyt závislosti na internetu podle pohlaví tvrdí, že u mužů je větší výskyt závislého chování, a to především*

z důvodu, že internet a jeho virtuální prostředí používají jako zdroj energie.“ (Hošek, 2012, s. 45).

Naši odborníci, včetně učitelů a metodičky prevence, se zajímají o pohled žáků, zda si myslí, že jsou dostatečně ze strany svých učitelů informováni o rizicích, které mohou plynout na základě využívání IT.

Na základě analýzy výzkumného problému jsme určili tři výzkumné otázky a u dvou z nich jsme vytyčili hypotézy, které jsme statisticky testovali s pomocí testu nezávislosti chí-kvadrátu.

2.3.1 Výzkumné otázky

K problematice výzkumných otázek P. Gavora (2010, s. 58) dodává, že výzkumný problém se dá zformulovat do tázací otázky. Což je praktické při tvorbě výsledku výzkumu. Pro tento výzkum jsme vytyčili tyto otázky:

1. Objevuje se u patnáctiletých žáků základních škol, kteří navštěvují rozšířenou výuku či kurz IT, rizikové chování častěji než u patnáctiletých žáků, kteří takto zaměřenou výuku či kurzy nenavštěvují?

Pro první výzkumnou otázku jsme vytyčili hypotézu H1. Jedná se o otázku pro relační typ výzkumu.

2. Objevuje se u patnáctiletých dívek navštěvujících základní školu menší výskyt rizikového chování než u patnáctiletých chlapců navštěvujících základní školu?

Pro tuto druhou otázku jsme určili hypotézu H2. Jedná se o otázku pro relační typ výzkumu.

3. Informují učitelé patnáctileté žáky základních škol o rizicích internetové závislosti?

Na tuto otázku jsme odpovídali prostřednictvím deskriptivní statistiky, a to s pomocí dotazníku, konkrétně prostřednictvím položek 2 a 4.

2.3.2 Hypotézy

V úvodu je třeba zdůraznit, že pokud hovoříme ve výzkumu o vyvozování hypotéz, tak je nutné je následně testovat. Kupříkladu M. Chráska (2007, s. 17) o hypotézách tvrdí, že jsou

jakýmsi jádrem kvantitativně zaměřeného empirického šetření. Hypotézy jsou jedním z klíčových bodů na cestě výzkumu, tak jak o nich pojednává J. Pelikán: „*Formulace výzkumných hypotéz patří k další etapě činnosti badatele.*“ (Pelikán, 2007, s. 42). Podle J. Pelikána (2007, s. 44) je hypotéza podmíněnou výpovědí o poměru mezi jednotlivými proměnnými.

V našem empirickém šetření jsme operovali pouze s hypotézami v rámci relačního typu výzkumu.

Pro naši práci jsme určili dvě hypotézy a žádnou dílčí. Níže uvedené hypotézy jsme stanovili v rámci předvýzkumu. Při jejich určování jsme zohledňovali kategorizaci a statistické zpracování dat.

Věcné hypotézy⁴⁶:

H1: U patnáctiletých žáků základních škol, kteří navštěvují rozšířenou výuku či kurz IT, je větší výskyt specifických rizik, která mohou vést ke vzniku závislosti na internetu, než u patnáctiletých žáků základních škol, kteří takto zaměřenou rozšířenou výuku a kurzy nenavštěvují.

Na základě názorů odborníků a především zahraničních výzkumu je patrné, že vedle dospívajících jsou též rizikovou skupinou IT profesionálové a budoucí IT odborníci.

Hypotézu H1 ověřují položky 2, 3 a položky z dotazníku IAI⁴⁷. Nenajdeme-li statisticky významné rozdíly, tak H1 lze považovat za vyvrácenou.

H2: U patnáctiletých dívek, které navštěvují základní školy, je menší výskyt rizikového chování vedoucího ke vzniku internetové závislosti, než u patnáctiletých chlapců, kteří navštěvují základní školy.

Dosavadní tuzemské výzkumy se zaměřovaly na jinou věkovou skupinu respondentů nebo se problematikou internetové závislosti podle pohlaví nezabývají. Výsledky nás zajímají především k dotvoření celkového obrazu o naší cílové skupině.

⁴⁶Prvním krokem při statistickém ověřování hypotéz je stanovit tzv. věcnou hypotézu, poté stanovujeme hypotézy statistické. Statistické hypotézy jsou uvedené v pozdější kapitole této práce. Například M. Disman (1993, s. 78) hovoří o věcné hypotéze jako o pracovní.

⁴⁷Internet Addiction Impairment Index – IAI od Kimberly Young.

Hypotézu H2 ověřují položky 1, 2 a položky z dotazníku IAII. Pokud je výskyt rizikového chování statisticky vyvážený, tak H2 lze považovat za vyvrácenou.

Proměnné

V empirickém šetření jsme pracovali s těmito proměnnými:

- pohlaví
- věk
- třída (*s vyznačením IT zaměření*)
- informovanost žáků o rizicích ze strany učitelů
- stupeň závislého chování na internetu (prostřednictvím dotazníku IAII).

V našem empirickém šetření jsme pracovali s kategoriálními proměnnými. Určení proměnných je klíčové pro statistické zpracování dat a pro práci s hypotézami.

2.4 Studium dokumentace

Při shromažďování informací kolem závislosti na internetu jsme se zaměřili především na studium primárních zdrojů. Z důvodu omezeného množství tuzemských zdrojů jsme museli informace čerpat především ze zahraničních zdrojů. U sekundárních tuzemských zdrojů je situace lepší. Odborná obec nabízí poměrně dostačující množství literatury.

Je třeba konstatovat, že situace kolem dostatečného množství odborné literatury se každým rokem lepší. Absence je především u literatury zaměřené na problematiku prevence internetové závislosti u dospívajících. O aktuálních informačních zdrojích pojednáváme v teoretické části.

Studium informací nám rovněž pomohlo ke specifikování výzkumného souboru a způsobu jeho výběru a měření.

Použité zdroje jsme citovali v kapitole Seznam použité literatury. Cizojazyčnou literaturu jsme přeložili sami či s pomocí překladatelky.

Dalším cenným zdrojem informací byla setkání a diskuse s různými odborníky, kteří se naší problematikou aktivně zabývají.

2.5 Výzkumný soubor

Patnáctiletí žáci základních škol v Děčíně tvoří základní soubor. Veškerá empirická zjištění se týkají pouze tohoto základního souboru. Záměrnost výběru žáků podle věku je odůvodněna několikaletými výzkumy, o kterých pojednává například L. Foltová z Výzkumného pracoviště preventivní a sociální pediatrie LF MU v Brně. Autorka své závěry podkládá četnými tuzemskými a zahraničními výzkumy⁴⁸. Záměrnosti výběru u své práce autorka L. Foltová (2012, s. 72-79) zdůvodňuje: „*Záměrně byl vybrán soubor z šetření provedeného v 15 letech respondentů. Časná adolescence se totiž jeví jako období kritické pro rozvoj rizikového chování, neboť dochází ke strmému nárůstu všech forem rizikového chování.*“ (Foltová, L., 2012, s. 74). Jedna z takových forem je i suicidium: „*V médiích často odborná veřejnost velmi prodiskutovává problém rizikového chování u čínských či korejských studentů, kteří tráví příliš mnoho času na internetu a s tím spojené sebevražedné jednání.*“ (Hošek, 2012, s. 48).

Odůvodnění našeho způsobu výběru realizujeme z důvodu dodržení objektivit metodologických zásad v kvantitativním výzkumu. Jak tvrdí M. Chráska: „*Výběr průměrných jednotek, při kterém se vybírá určitý objekt (např. škola, třída, žáci), který výzkumník považuje za typický (průměrný) případ. Tato metoda předpokládá vysokou kvalifikaci a erudici výzkumného pracovníka, který musí rozlišovat mezi jevy jedinečnými, zvláštními a obecnými.*“ (Chráska, 2007, s. 22). Podle našeho názoru kvalitní výzkum vyžaduje též dobrou znalost výzkumného pole a informačních zdrojů, čímž můžeme do jisté míry kompenzovat menší zkušenost výzkumníka. Vedle kvalifikace výzkumníka je i informační management klíčovým prvkem nejen pro realizaci výběru výzkumného souboru.

Jak již bylo řečeno v předcházejících kapitolách, za rizikovou skupinu je považována jak skupina dospívajících, tak i IT specialisté a budoucí IT specialisté, což jsou osoby, které se záměrně věnují rozšířenému vzdělávání v IT oblasti, které probíhá buď ve školách v rámci rozšířené výuky nebo prostřednictvím speciálně zaměřených dlouhodobých kurzů či kroužků pořádaných například ČVUT v Praze na Fakultě jaderné a fyzikálně inženýrské⁴⁹. Na základě

⁴⁸Např. BLATNÝ M., HRDLIČKA, M., SOBOTKOVÁ, V. A KOL. *Prevence antisociálního chování českých adolescentů z městských oblastí*. Československá psychologie 2006; 50 (4): 297-310. REITZ, E., DEKOVIC, M., MEIJER, A. *The Structure and Stability of Externalizing and Internalizing Problem Behavior during Early Adolescence*. *Journal of Youth and Adolescence* 2005; 34 (6): 577-588. PODANÁ, Z., BURIÁNEK, J. *Česká mládež v perspektivě delikvence: Výsledky mezinárodního výzkumu ISRD-2*. Praha: Univerzita Karlova; 2007: 24.

⁴⁹<http://programovaniprodeti.cz/>. Kroužek je určený pro žáky druhého stupně ZŠ a studentům gymnázia. Probíhá každý čtvrtek od 15:30 do 17:00 a je primárně zaměřený na výuku programování a poznávání různých oblastí IT.

sdělení učitelů víme, že většina (nad 50 %) žáků, kteří navštěvují rozšířenou výuku IT či kurzy IT, po absolvování základní školy pokračují ve studiu IT na středních a vysokých školách a následně pracují jako IT specialisté.

V našem výzkumu jsme se zaměřili na patnáctileté žáky, kteří základní školy v Děčíně⁵⁰ navštěvovali ve školním roce 2013/2014, konkrétně v období první poloviny června 2014. Při výběru místa realizace empirického šetření jsme přihlíželi na časovou a místní dostupnost a též na prostředí, v kterém autor aktivně působil při realizaci primární prevence, poradenství či jiných výzkumných šetření a tudíž ho dobře zná.

Výzkumný soubor tvořili patnáctiletí žáci těchto základních škol⁵¹:

| | | | |
|----|-------------------------|------------------------------|------------------------|
| 1 | Základní škola | Děčín I | Komenského náměstí 622 |
| 2 | Gymnázium Děčín | Děčín I | Komenského náměstí 4 |
| 3 | Základní škola | Děčín II – Nové Město | Huntířov 101 |
| 4 | Základní škola | Děčín II - Nové Město | Kamenická 1145 |
| 5 | Základní škola | Děčín II - Nové Město | Vrchlického 630 |
| 6 | Základní škola | Děčín III - Staré Město | Březová 369 |
| 7 | Základní škola | Děčín IV - Podmokly | Máchovo náměstí 688 |
| 8 | Základní škola | Děčín VI - Letná | Na Stráni 879 |
| 9 | Základní škola | Děčín VI - Želenice | Školní 1544 |
| 10 | Základní škola | Děčín VII - Jalůvčí | Svatopluka Čecha 207 |
| 11 | Základní škola | Děčín VIII - Dolní Oldřichov | Vojanova 178 |
| 12 | Základní škola | Děčín IX - Bynov | Na Pěšině 330 |
| 13 | Základní škola | Děčín XII - Vilsnice | Chmelnická 31 |
| 14 | Základní škola | Děčín XXVII - Březiny | Kosmonautů 177 |
| 15 | Základní škola Nativity | Děčín XXXI – Křešice | Potoční 51 |
| 16 | Základní škola | Děčín XXXII | Míru 152 |

Tabulka 1 – Přehled škol poskytující vzdělávání podle RVZ pro základní vzdělávání.

(zdroj: 1. výkaz o základních školách - M 3; 2. vlastní zdroj)

⁵⁰Školy, které realizují základní vzdělávání podle RVP pro základní vzdělávání.

⁵¹Ve školním roce 2013/2014 bylo na území města Děčína o dvě základní školy více, ale tyto školy poskytují pouze 1. stupeň. Jednalo se o tyto školy: ZŠ Děčín – Heřmanov 120 a Soukromá základní škola a mateřská škola SVĚT (jedná se o alternativní Montessori školu), Děčín I, Dobrovského 1402/2.

Většina základních škol je zřízena jako školy veřejné, a to převážně obcí. Pouze jedna Základní škola Nativity je zřízena církví. Tato škola poskytuje vzdělání pouze na 2. stupni. Všechny školy jsou určeny převážně pro běžné žáky a jejich vyučování je plně organizované. Pouze dvě školy mají selektivní přístup, a to (víceleté) Gymnázium Děčín a Křesťanská základní škola Nativity. Ve školním roce 2013/2014 školy uvedené v tabulce 1 navštěvovalo celkem 5247 žáků, z toho 2459 dívek.

Do těchto škol nechodí jen děčínské děti, ale i děti z blízkého okolí, což se týká především Gymnázia Děčín a Základní školy Nativity.

Informace o školách jsme získali prostřednictvím internetových stránek škol, výročních zpráv škol a inspekčních zpráv České školní inspekce, dále od pracovníků škol a Odboru školství a kultury města Děčína, který nám poskytl Výkaz o základních školách - M 3⁵².

Výběr škol

Prostý náhodný výběr (bez vrácení) základních škol jsme provedli takto:

1. Očíslovali jsme všechny děčínské školy, které vyučují i druhý stupeň podle RVP pro základní vzdělávání od 1 do 16.
2. Zrealizovali jsme prostřednictvím excelové funkce Randbetween⁵³ prostý náhodný výběr bez vrácení. Na základě studia výzkumného pole v předvýzkumu jsme se rozhodli pro výběr 50 % ze všech děčínských základních škol, s úmyslem zajistit dostatečné množství dat a zároveň překonat doporučenou hranici.
3. Na níže vybraných školách, které blíže dále popisujeme, jsme provedli, prostřednictvím učitelů či školních metodiků prevence, distribuci dotazníků podle dále popsaného způsobu.

Bližší popis náhodně vybraných škol

Základní škola Děčín I, Komenského náměstí 622/3 patří mezi nejstarší školy v Děčíně. První školní rok začal 24. září 1900. Ve školním roce 2013/2014 školu navštěvovalo celkem 591 žáků, z toho 328 dívek. Ve škole je celkem 25 tříd. Žáci mohou

⁵²Výkaz každoročně musí školy či odbory školství magistrátů či městských úřadů předávat MŠMT ČR podle § 28 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb.

⁵³Například při zápisu „=RANDBETWEEN(1;5)“ jsou náhodně generována čísla 1,2,3,4 nebo 5.

navštěvovat různé zájmové kroužky včetně kroužku zaměřeného na internet. Škola poskytuje plaveckou výuku a výuku anglického jazyka již od 1. třídy.

Základní škola Děčín II, Kamenická 1145 začala s výukou v roce 1937. Prostory této školy sloužily jak škole obecné a měšťanské, tak i gymnáziu. Ve školním roce 2013/2014 školu navštěvovalo celkem 504 žáků, z toho 241 dívek. Ve škole je celkem 20 tříd. Škola je velmi otevřena veřejnosti, které k pronájmu poskytuje tělocvičnu, učebny či samotnou techniku. Rovněž nabízí kurz pro dokončení základního vzdělání, který je realizován v odpoledním čase.

Základní škola Dr. Miroslava Tyrše Děčín II, Vrchlického 630/5 původně od roku 1900 sloužila jako dívčí vzdělávací institut založený kongregací Sester křesťanské lásky. Ve školním roce 2013/2014 školu navštěvovalo celkem 467 žáků, z toho 214 dívek. Ve škole je celkem 19 tříd. Škola je známá svým sportovním zaměřením na florbal a na rozvoj nadaných dětí.

Základní škola Děčín IV – škola s rozšířenou výukou IT, Máchovo náměstí 688/11 je jediná svého druhu v Děčíně. Škola byla založena v roce 1907. Ve školním roce 2013/2014 školu navštěvovalo 510 žáků, z toho 242 dívek. Ve škole je celkem 20 tříd. Velmi intenzivně se zaměřuje na vzdělávání budoucích IT odborníků, a to již od čtvrté třídy. Žáci, kteří navštěvují rozšířenou výuku informatiky, v deváté třídě obhajují své závěrečné ročníkové práce. Žáci každoročně od šestého ročníku vypracovávají ročníkové práce.

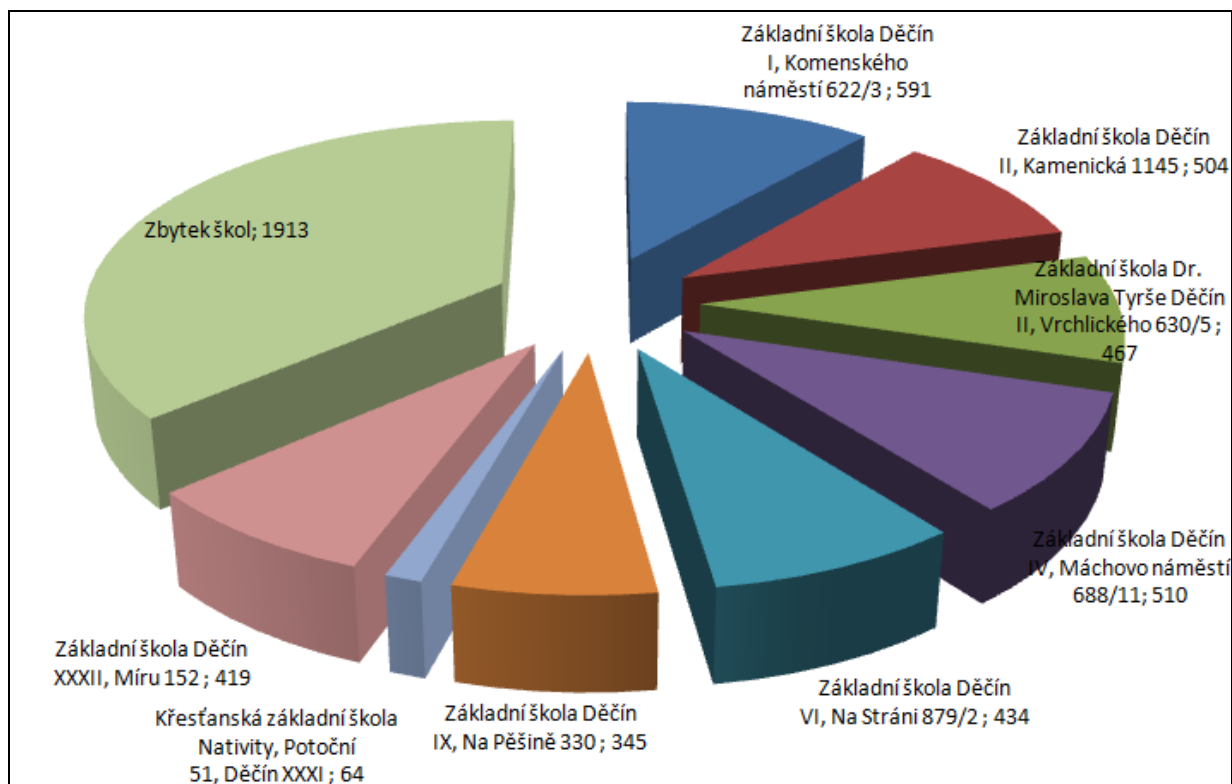
Základní škola Děčín VI, Na Stráni 879/2 byla založena v roce 1920. Ve školním roce 2013/2014 školu navštěvovalo 434 žáků, z toho 233 dívek. Ve škole je celkem 18 tříd. Škola nabízí volitelné předměty zaměřené na hudební, jazykovou a přírodovědnou oblast. Kromě zájmových kroužků jako základy japonštiny či roztleskávačky nabízí i masmediální kroužek. Škola má ŠVP s názvem „Cesta k osobnosti“, v kterém vedou žáky k aktivnímu využívání IT.

Základní škola Děčín IX, Na Pěšině 330 patří mezi nejmladší děčínské školy. Byla otevřena v roce 1985. Ve školním roce 2013/2014 školu navštěvovalo 345 žáků, z toho

168 dívek. Ve škole je celkem 16 tříd. Tato základní škola je jedinou děčínskou fakultní školou ústecké univerzity. Škola se zaměřuje na poskytování vzdělání od třetí třídy žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Křesťanská základní škola Nativity, Potoční 51, Děčín XXXI je jedinou školou tohoto druhu v Děčíně. Škola poskytuje pouze vzdělávání na 2. stupni. Škola byla otevřena v roce 2008. Ve školním roce 2013/2014 školu navštěvovalo 64 žáků z toho 30 dívek. Ve škole je 5 tříd. Její hlavní snahou je rozvoj nadaných žáků a zároveň znevýhodněných. Škola preferuje výuku v třídách s maximálním počtem 13 žáků. Zřizovatelem je Česká provincie Tovaryšstva Ježíšova.

Základní škola Děčín XXXII, Míru 152 je jednou z mála škol, která má otevřený přípravný ročník. Současná škola patří mezi novější. Škola je zde od 80. let minulého století. Ve školním roce 2013/2014 školu navštěvovalo 419 žáků, z toho 226 dívek. Ve škole je celkem 20 tříd. Žáci 7. - 9. tříd si mohou vybrat z povinně volitelných předmětů, jakými jsou například matematický či přírodopisný seminář či informatika. Výuka práce na počítači probíhá již od 3. třídy.



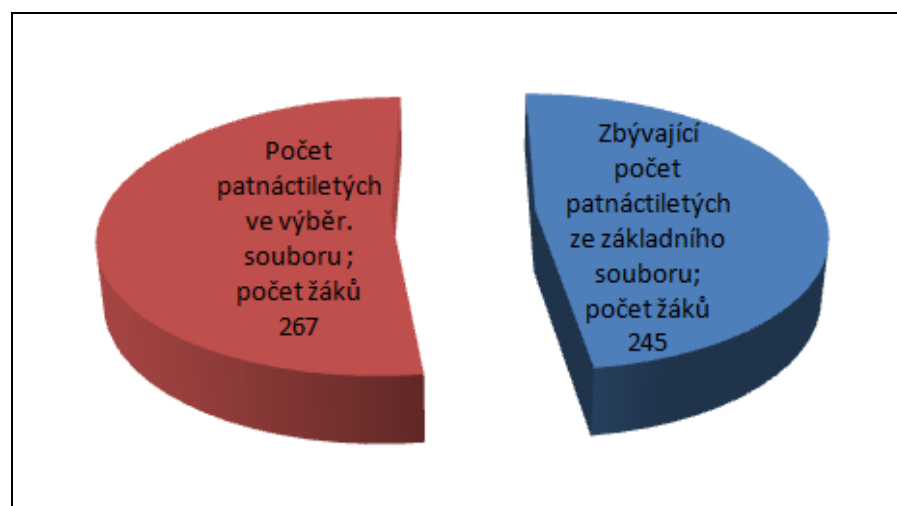
Graf 1 – Ucelený pohled na vybrané školy s celkovým počtem žáků (n = 5247)

(zdroj: vlastní zdroj)

Základní soubor tvoří všichni patnáctiletí žáci všech děčínských škol, které realizují výuku podle RVP pro základní vzdělávání. Ve všech školách bylo v období sběru dat celkem 512 patnáctiletých žáků ve 49 třídách⁵⁴.

Po náhodném výběru (bez vrácení) škol jsme ve výběrovém souboru měli celkem 267 patnáctiletých žáků. Sběr dat proběhl v některých 8. a 9. třídách vybraných základních škol.

⁵⁴Informace o věkovém složení žáků jsme získali z Výkazu o základních školách - M 3, a od učitelů a ředitelů škol, kteří je čerpali často z programu Bakaláři/Matrika/Karta žáka.



Graf 2 – Rozložení základního souboru $n = 512$ (zdroj: vlastní zdroj)

Jednou ze základních otázek při určování velikosti výběrového souboru je kvantitativní hledisko, velikost výběru. Je velmi individuální velikost výběru, který je závislý i na oblasti, v které výzkum probíhá. Jiná velikost bude při lékařském zkoumání vzácných nemocí a jiná u sociologických výzkumů. Podle J. Pelikána (1997, s. 52): „*Statistik považuje za malý takový výběr, kde $n = 30$* “. Autor dále uvádí: „*Pro sociologa, který se zabývá např. výzkumy veřejného mínění, může být malý i soubor 100 respondentů (tedy oslovených jedinců)*.“ (Pelikán, 1997, s. 52). Podle P. Gavory (2010, s. 81) při určování velikosti souboru je vhodné čerpat ze zkušenosti amerických pedagogických metodologů B. Johnsona a L. Christensena⁵⁵, kteří kupříkladu u základního souboru jeden tisíc doporučují počet respondentů 278. Je důležité a poctivé upozornit, že se jedná jen o doporučení a stejně jako J. Pelikán, tak i B. Johnson a L. Christensen zdůrazňují podobu výzkumného pole a cíl výzkumu.

Jak již bylo řečeno, pro náš výzkum jsme zvolili velikost výběru 50 % ze všech děčínských základních škol, což je nad doporučenou hranicí. Náš výběr velikosti jsme zvolili s ohledem na zajištění dostatečného množství respondentů a pro získání co největší objektivitu výzkumu. K tomuto závěru jsme došli na základě analýzy výzkumného pole v předvýzkumu. Podle velikosti výzkumného souboru můžeme říci, že se jedná o tzv. velký soubor.

⁵⁵Burke Johnson, Larry Christense jsou autoři učebnice pedagogické metodologie Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches vydané v roce 2010.

„Velikost je též závislá od počtu proměnných. Čím více jich je, tím větší by měl být vzorek. Z tohoto plyne, že určit přesně velikost vzorku, je takřka nemožné. Ve hře je jak naše morálka, poctivost, tak i třeba technické možnosti.“ (Hošek, 2012, s. 50).

Dle P. Gavory (2010, s. 81) je při výzkumu důležité brát zřetel i na důsledky, které mohou přijít. Například leckterý donátor či politik si může výsledky zinterpretovat podle své potřeby.

Základní i výběrový soubor jsme stanovili v předvýzkumu za pomoci informací, pohledů či kritik ze strany učitelů, ředitelů, metodiků prevence a dalších odborníků. Svou roli sehrála i zkušenost autora této práce. Realizace výběru proběhla následovně:

1. Provedli jsme analýzu základního souboru.
2. Na základě doporučení odborníků a studia pramenů jsme stanovili rozsah výběru.
3. Zrealizovali jsme prostý náhodný výběr bez vrácení, který blíže popisujeme v předešlé části této práce „Výběr škol“:
4. Dotazníky jsme mezi patnáctiletými žáky distribuovali v první polovině června 2014, především s pomocí učitelů škol.

Setkání s žáky a učiteli autor práce v některých případech využil k přednáškové činnosti, konkrétně se jednalo o diskuse kolem problematiky internetové závislosti a internetového prostředí. Přednášková činnost proběhla po sběru vyplněných dotazníků.

Žáky jsme před rozdělením dotazníků informovali o smyslu výzkumného šetření. Informování žáků proběhlo buď přímo autorem práce, nebo učiteli, kteří byli o způsobu distribuce a smyslu výzkumu informováni. Žákům bylo zdůrazněno, že vyplnění je dobrovolné a je důležité vyplnit dotazník pravdivě a zcela. Žádný žák vyplnění dotazníku neodmítl.

Žáci, kteří docházeli do IT kroužku nebo navštěvovali rozšířenou výuku IT, byli požádáni o dopsání zkratky „IT“ u položky „třída“.

U výběrového a základního souboru byl vysoký předpoklad, že žáci aktivně využívají internet. Přeci jen se jedná o respondenty, kteří počítač a internet primárně využívají i jako didaktickou pomůcku. Což nám potvrdili i samotní učitelé. Žáci internet využívají kupříkladu k psaní domácích úloh či k přípravě referátu. Pochopitelně je touto cílovou skupinou internet využíván i k zábavě a komunikaci prostřednictvím sociálních sítí, kterými jsou například Facebook či Twitter.

Respondenti byli osloveni nejčastěji svými třídními učiteli. K distribuci a vyplnění dotazníků žákům došlo většinou před započatím samotné výuky. Informace o vyplnění dotazníku dostali žáci i z první strany distribuovaného dotazníku. Nástroj má charakter samonavádějícího dotazníku.

Text z první strany dotazníku:

„Dobrý den, jmenuji se Marek Hošek a v rámci přípravy na rigorózní zkoušku na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze bych tě rád požádal o vyplnění tohoto dotazníku pro potřeby mé práce, která má název «Identifikace rizikového chování vedoucí k závislosti na internetu u žáků základních škol».

Vyplnění ti zabere maximálně 10 minut. U otázky č. 1 je ti nabídnuta možnost výběru pohlaví, u druhé vyplň svůj věk, u třetí svou třídu a u zbývajících otázek je vždy několik odpovědí, z kterých vyber pouze tu odpověď, která ti nejvíce vyhovuje a vystihuje skutečnost. Políčko «neplatí» zaškrtni, jen když se tě otázka vůbec netýká. Odpověz, prosím, na všechny otázky. Pokud navštěvuješ například kurz IT pořádaný ČVÚT či tvou školou nebo navštěvuješ rozšířenou výuku IT, tak u otázky «třída» dopiš «IT».

Tvé odpovědi jsou důvěrné a dotazník je anonymní.

Předem ti děkuji za vyplnění.“

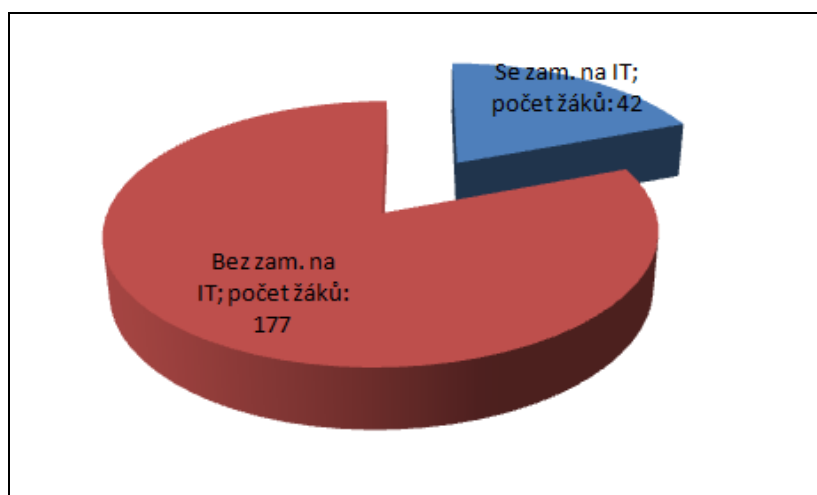
Celkem bylo vybráno 227 dotazníků, což je 85 % dotazníků z celkového počtu respondentů ve výběru. S tak vysokou návratností jsme počítali, a to z důvodu distribuce ze strany učitelů, která probíhala především v úvodu vyučovací hodiny.

Z vybraných dotazníků jsme k analýze použili 219 kusů. Nejčastějšími důvody pro vyloučení dotazníků byly nezodpovězené klíčové odpovědi, jako je pohlaví či položky z dotazníku Internet Addiction Impairment Index nebo naopak respondenti záměrně zaškrtnli více odpovědí a tím znemožnili identifikování správné odpovědi.

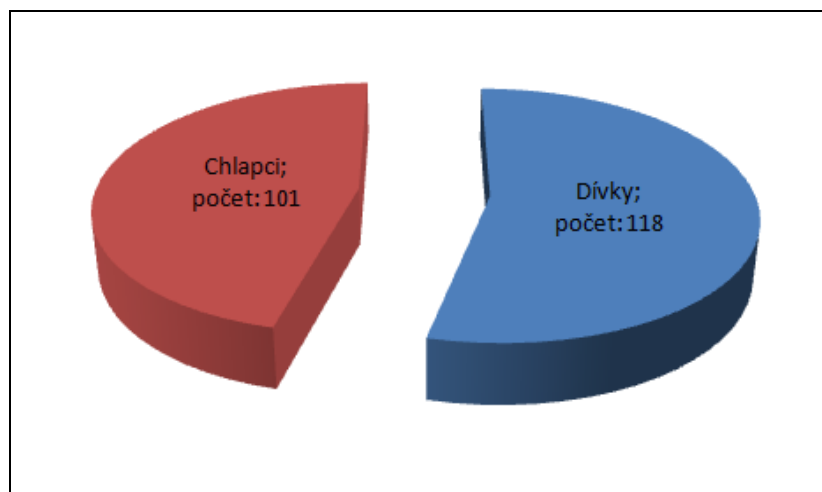
Pro empirické šetření jsme použili o 8 dotazníků méně, než jsme od respondentů vybrali. Po vyloučení znehodnocených dotazníků byl výběrový soubor následující:

| | Chlapci | Dívky | Celkem |
|---------------------------|---------|-------|------------|
| Se zaměřením na IT oblast | 28 | 14 | 42 |
| Bez zaměření na IT oblast | 73 | 104 | 177 |
| Celkem | 101 | 118 | 219 |

Tabulka 2 – Rozložení výběrového souboru patnáctiletých žáků podle zaměření na IT oblast (*zdroj: vlastní zdroj*)



Graf 3 - Rozložení výběru podle zaměření na IT oblast (*zdroj: vlastní zdroj*)



Graf 4 - Rozložení výběru podle pohlaví

(zdroj: vlastní zdroj)

2.6 Výzkumná metoda

Výzkumnou metodou byl dotazník. Stejného názoru jako M. Chráska (2007, s. 163) jsme i my, a proto jsme zvolili nejfrekventovanější metodu získávání dat v kvantitativně orientovaném výzkumu, a to prostřednictvím dotazníku. Kriticky je třeba upozornit na skutečnost, že využití této metody je třeba důkladně zvažovat a patřičně si ji obhájit: „Dotazníkové metodě bývá často oprávněně vytýkáno, že nezjišťuje to, jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí, nebo chtějí, aby byli viděni“. (Chráska, 2007, s. 163-164).

Tomuto riziku jsme se snažili vyhnout jak při samotné konstrukci dotazníku, tak při způsobu distribuce dotazníku a při vyvození závěrů a doporučení.

Akceptujeme fakt, že výsledky nelze použít jako „šablonu“ či úzus pro všechny žáky základních škol ve věku patnáct let.

Dotazník jsme převzali z diplomové práce autora a po praktických úpravách jsme ho použili k distribuci mezi respondenty.

2.6.1 Sestavení dotazníku

Pro naši empirickou sondu jsme sestavili dotazník, který má charakter samonaváděcího dotazníku.

„V jeho rámci jsme ke zjištění míry závislosti na internetu použili 20 položkový dotazník K. Young Dotazník Internet Addiction Impairment Index - IAI⁵⁶. U dotazníku byla autorkou testována vnitřní konzistence. Tento dotazník má reliabilitu⁵⁷ škál vyjádřenou pomocí Crombachova Alpha 0,855, což vypovídá poměrně o vysoké homogenitě, vnitřní konzistenci.“ (Hošek, 2012, s. 54).

„Dotazník Internet Addiction Impairment Index - IAI jsme použili z důvodu jeho praktického vyzkoušení odborníky nejen u nás, ale i v zahraničí.“ (Hošek, 2012, s. 54).

Mimo objektivní důvody pro použití tohoto dotazníku měl autor i své subjektivní, neboť s nástrojem několik let pracuje ve své přímé práci s klienty, a tak může, byť pouze subjektivně, zhodnotit jeho kvalitu.

„Jedná se o první diagnostický dotazník, který prošel hlavní revizí, v které se rozšířil původní 8 položkový dotazník na 20 položkový. Pro naši práci jsme použili rozšířený, zrevidovaný 20 položkový dotazník.“ (Hošek, 2012, s. 54).

„Následně vznikl nový 20 položkový dotazník. Na pětibodové intervalové škále (zřídka, občas, opakovaně, často, vždy) respondenti určují, jak často se v jejich případě objevuje určité chování. Respondenti mohou využít i odpověď «neplatí», kterou volí v okamžiku, když se jich otázka netýká.“ (Hošek, 2012, s. 54).

„V dotazníku je možné dosáhnout minimálně 20 a maximálně 100 bodů. Hodnocení skóre je následující:

- 50-79 bodů občasné nebo častější problémy způsobené internetem
- nad 80 bodů vážné problémy způsobené internetem

Odpovědi jsou obodované následujícím způsobem (klíč k dotazníku):

- zřídka – 1 bod
- občas – 2 body
- opakovaně – 3 body

⁵⁶YOUNG, K. S. *Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment*. In: VANDECREEK, L. - JASKSON, T., *Innovations in clinical practice: a source book*. 17. Sarasota, FL: Professional Resource Press, 17, 1999.

⁵⁷Reliabilita se podle J. Pelikána (2007, s. 67) táže po spolehlivosti použitého nástroje.

- *často – 4 body*
- *vždy – 5 bodů*
- *neplatí – 0 bodů.*“ (Hošek, 2012, s. 54).

Výše uvedený dotazník byl kupříkladu podle P. Vondráčkové Holcnerové, J. Vacka a Z. Košatecké (2009, s. 283) využitý W. Wangem⁵⁸, který pracoval s výzkumných souborem $n = 13588$. Prostřednictvím jeho výzkumu bylo zjištěno, že 3,5 % respondentů – hongkongských dospívajících je závislých na internetu a celkem 18,4 % jedinců bylo potencionálně ohrožených internetovou závislostí. Je nutné podotknout, že autor při svém výzkumu nesledoval výskyt závislosti ať už podle pohlaví či podle toho, zda studují či se zabývají IT problematikou.

První položky v našem distribuovaném dotazníku určovaly pohlaví, věk, navštěvovanou třídu a položku zjišťující postoj žáka k informovanosti ze strany učitele o rizicích, které mohou vést ke vzniku internetové závislosti. Zbytek dotazníku tvoří všechny otázky (1-20) z dotazníku Internet Addiction Impairment Index – IAI.

Všechny položky jsou na jedné straně listu, což podle našeho názoru více stimuluje k samotné práci. Na dospívajícího tak dotazník nepůsobí jako zdlouhavý, vyčerpávající či jako nekonečný. Což se nám potvrdilo i při hodnocení dotazníku ze strany žáků v rámci pilotního testování.

2.6.2 Posuzování nástroje z předvýzkumu

Po první revizi dotazníku v průběhu předvýzkumu jsme ho zredukovali o jednu otázku. Vynechali jsme položku, která se týkala studijního zaměření na IT, neboť většina respondentů z předvýzkumu ji zcela neporozuměla. Respondenti ji zaškrtovali i v případě, kdy se sami, laicky, mimo vzdělávací instituci, zabývali IT oblastí. K vypuštění položky došlo po hodnocení ze strany patnáctiletých žáků. Jednalo se o druhé hodnocení, které proběhlo po hodnocení učiteli základních škol. Dotazníky na hodnocení našeho výzkumného nástroje jsou uvedené v příloze této práce.

V předvýzkumu jsme pracovali se dvěma verzemi dotazníku. U první verze po hodnocení učiteli došlo k drobným gramatickým opravám.

⁵⁸Internetová stránka W. Wanga: <http://www.cs.hku.hk/research/profile.jsp?teacher=wenping>

Druhá, finální verze byla použita k distribuci mezi vybranými žáky v rámci samotného výzkumu. Předtím však došlo k posouzení reliability způsobem shodou mezi posuzovateli⁵⁹ Likertovy škály⁶⁰ u čtvrté otázky, jež posuzuje žákovo mínění. Posouzení škály se zúčastnily jedna adiktoložka zaměřená na nesubstanční závislosti, pedopsychodiagnostička a školní metodička prevence. Všechny zúčastněné odbornice vysoce ohodnotily reliabilitu našeho nástroje. Odbornice, které byly na sobě nezávislé, ohodnotily obsah a způsob využití škály u čtvrté položky. Odbornice uznaly reliabilitu škály u čtvrté otázky. Vedle reliability jsme nechali nezávislými odborníky posoudit i validitu⁶¹, o které blíže pojednáváme v následující subkapitole.

Respondenti z řad patnáctiletých žáků byli vybráni postupem sněhová koule. Po výběru žáka učitelem byl žák učitelem informován o způsobu vyplnění a posouzení dotazníku. Rovněž mu byly sděleny informace k oslovení dalšího patnáctiletého žáka, který provede totéž. Stejný způsob byl použitý u učitelů.

Od učitelů jsme získali 12 hodnotících dotazníků a od patnáctiletých žáků celkem 10 hodnotících dotazníků.

Validita a reliabilita dotazníku

Podle P. Gavory (2010, s. 86) rozlišujeme několik typů validit, které je vhodné vyjadřovat ve stupních. Tato hodnota je však měnná v závislosti na obměňujícím se účelu využití nástroje. Pokud nástroj použijeme i u trochu odlišné cílové skupiny, tak je nezbytné provést v předvýzkumu nové posouzení vlastností nástroje. Už jen s ohledem na fakt, že často provádíme jeho adaptaci.

V našem případě jsme využili dva druhy validit podle doporučeného postupu P. Gavory (2010, s. 86-87).

⁵⁹Reliabilitu jsme podle P. Gavory (2010, s. 91) provedli metodou shodou mezi pozorovateli, konkrétně u Likertovy škály ve čtvrté otázce.

⁶⁰Tato škála se velmi často používá u měření postojů respondenta. Škála nabízí několik možností odpovědí, často od souhlasím k nesouhlasím. S Likertovou škálou se rovněž setkáme v dotazníku Internet Addiction Impairment Index – IAI.

⁶¹Validita je podle M. Chrásky (2007, s. 37) platnost. Měření má validitu dobrou, pokud nástroj měří to, co měřit má. V našem empirickém šetření jsme provedli podle doporučení P. Gavory (2010, s. 86-87) obsahovou a konstruktovou validitu.

U dotazníku, který vzešel z druhé revize v rámci předvýzkumu, jsme provedli vnitřní validitu⁶², a to obsahovou a konstruktovou. Jak obsahová, tak konstruktová validita byla posouzena vysokým stupněm 100 %. Externí validitu dotazníku jsme nezjišťovali. Podle doporučení P. Gavory (2010, s. 86) experti u obsahové validity odpovídali na otázky: „*Je obsah dotazníku v souladu s obsahem zjišťované oblasti?*“ a „*Jsou prvky v dotazníku zastoupeny proporcionálně?*“. Experti odpovídali buď ano či ne. V případě konstruktové validity jsme podle doporučení P. Gavory (2010, s. 87) provedli srovnání s jiným nástrojem (Hošek, 2012, s. 81), který byl použit rovněž u patnáctiletých respondentů.

Shodou mezi pozorovateli, která byla nad 80%, jsme provedli reliabilitu.

Pro posouzení nástroje nebylo třeba zaučit experty v metodách posuzování validity a reliability. Stejní experti provedli jak validitu, tak i reliabilitu.

2.6.3 Distribuce dotazníku a sběr dat

Distribuci s pomocí proškolených učitelů jsme provedli v první polovině měsíce června 2014, s ohledem na vysokou absenci především žáků devátých tříd v druhé polovině měsíce června. Hlavním záměrem pro výběr tohoto období bylo získání co největšího počtu patnáctiletých žáků, kteří navštěvují základní školu. Samotnou distribuci mezi žáky učitelé provedli především ve svých hodinách, a to všem žákům, zejména z důvodu zabezpečení pořádku, klidu ve třídách⁶³. Další výhodou je i zabezpečení většího pocitu anonymity.

Vyplnění dotazníku proběhlo dobrovolně a anonymně. Před samotným vyplněním bylo žákům zdůrazněno, že mohou odmítnout vyplnění dotazníku. Nikdo, až na pár žertovných poznámek, nabídku nevyužil. Po vyplnění, které netrvalo více jak 15 minut, byl dotazník žákem odevzdán učiteli.

Anonymitou a distribucí nástroje mezi všechny žáky ve třídě bez ohledu na věk, jsme chtěli zajistit vysokou otevřenost respondenta a zároveň i jeho ochranu. Jako výhodné se to ukázalo především v osmých třídách, v kterých byl minimální počet patnáctiletých žáků.

V červenci jsme provedli poslední zapsání dat do datové matice, kterou jsme sestrojili v programu Excel. Údaje jsme zpracovali dále popsáním způsobem s ohledem na výzkumný problém a výzkumné otázky.

⁶²Též „interní validita“. Podle P. Gavory (2010, s. 89) vedle interní validity máme ještě validitu externí, kterou aplikujeme v okamžiku, kdy máme výsledky z výzkumu zevšeobecnit na jiné situace.

⁶³Autor mimo tuto práci provedl další anonymní empirické šetření, a to podle jednotlivých tříd. Tato nabídka vzešla ze strany většiny proškolených učitelů v předvýzkumu.

Před zanesením dat do datové matice jsme „ručně“ vyhodnotili u jednotlivých dotazníků stupeň výskytu rizik, která mohou vést ke vzniku závislosti na internetu. Spolu s dalšími informacemi získanými z dotazníků jsme je po zakódování⁶⁴ zanesli do datové matice. Data jsme statisticky zpracovali.

Empirické šetření bylo ukončeno v září 2014.

Plán řízení a sběr dat

Pro náš výzkum jsme vytvořili osnovu, jejíž struktura je znázorněna v příloze této práce. Sběr a zpracování dat jsme provedli v pěti hlavních bodech:

1. Určili jsme postup, kterým budeme data zpracovávat a jakým způsobem je budeme evidovat a zálohovat.
2. Rozhodli jsme o vytvoření a distribuci nástroje mezi respondenty. Zpracování informací jsme provedli pomocí počítačových programů Statistica Cz, OpenStat a Excel.
3. Před šířením nástroje autor provedl proškolení distribuujících učitelů.
4. Získané informace jsme logicky rozdělili pro pozdější statistické zpracování.
 - 4a. Nejdříve jsme zpracovali data zahuštěním pro určení frekvence, střední hodnoty, procentuální hodnoty. Z důvodu přehlednosti jsme výsledky graficky znázornili.
 - 4b. Následně jsme data popsali a dále jsme je testovali s pomocí statistické metody pro analýzu nominálních dat. Metrická data (intervalová) jsme zakódovali (převdli) tak, abychom jsme je mohli využít pro testování hypotéz. Nominální a ordinální data jsme kódovali podle kódovacího klíče.
5. V posledním kroku jsme výsledky analýzy interpretovali, vyvodili závěry a navrhli doporučení pro praxi.

2.6.4 Zpracování dat a výsledky měření

Pro naše kvantitativně zaměřené empirické šetření jsme shromažďovali primární data. Statisticky jsme pracovali deskriptivním a relačním typem statistických metod. V relačním typu jsme vytyčili dvě věcné hypotézy, z kterých jsme následně vytyčili statistické hypotézy (nulovou a alternativní), a to pro každou věcnou hypotézu, kterou jsme statistickou metodou

⁶⁴Dotazník s kódovacím klíčem je v příloze této práce.

pro analýzu nominálních dat následně testovali. Zároveň jsme využili metody pro popisné zpracování dat, konkrétně se jednalo o míry centrální tendence.

V předcházející subkapitole jsme jmenovali programy, s kterými jsme pracovali při zpracovávání dat. Před zanášením dat do datové matice jsme zpracovali kódy pro převod proměnných.

Data zjišťující rizika, která mohou vést ke vzniku závislosti z dotazníku Internet Addiction Impairment Index – AIII, jsme zpracovávali metodou tužka - papír. Po zakódování výsledků jsme je zavedli do datové matice. Každý dotazník jsme označili (ID) arabskou číslicí 1–219 (n = 219) skrz budoucí identifikaci a kontrolu.

| 1 | A | B | C | D | E | F | G |
|-----|--------|--------|---------|--------|--------|----|---|
| ID | ot1-po | ot2-vě | ot3-tří | ot4-ri | ot5-te | IT | |
| 205 | 204 | 1 | 2 | VR8A | 3 | 2 | 0 |
| 206 | 205 | 1 | 2 | VR9B | 3 | 1 | 0 |
| 207 | 206 | 1 | 2 | VR9B | 3 | 1 | 0 |
| 208 | 207 | 1 | 2 | VR9B | 3 | 1 | 0 |
| 209 | 208 | 1 | 2 | VR9B | 1 | 1 | 0 |
| 210 | 209 | 1 | 2 | VR9B | 2 | 1 | 0 |
| 211 | 210 | 1 | 2 | VR9B | 1 | 1 | 0 |
| 212 | 211 | 1 | 2 | VR9B | 2 | 1 | 0 |
| 213 | 212 | 1 | 2 | VR9B | 3 | 1 | 0 |
| 214 | 213 | 1 | 2 | VR9B | 2 | 1 | 0 |
| 215 | 214 | 1 | 2 | VR9B | 3 | 1 | 0 |
| 216 | 215 | 2 | 2 | VR9B | 3 | 2 | 0 |
| 217 | 216 | 1 | 2 | VR8B | 2 | 1 | 0 |
| 218 | 217 | 2 | 2 | VR8B | 1 | 1 | 0 |
| 219 | 218 | 1 | 2 | VR8B | 2 | 1 | 0 |
| 220 | 219 | 2 | 2 | VR8B | 2 | 1 | 0 |

Tabulka 3 – Ukázka datové matice (zdroj: vlastní zdroj)

Vytyčené věcné hypotézy jsme testovali v rámci relačního typu výzkumu. Na základě zkušenosti autora se statistickou metodou pro analýzu dat jsme zvolili test nezávislosti chí kvadrátu (χ^2) pro kontingenční tabulku⁶⁵ na hladině významnosti α 0,05 (5 %). Testovací metoda byla vybrána i s ohledem na typ proměnných. Podle M. Chrásky (2007, s. 76) lze tuto metodu použít v případě jevů, které byly zachyceny nominálním či ordinálním měřením.

⁶⁵Podle M. Chvála chí-kvadrát test je použitelný pro očekávané četnosti větší než 5, neboť se jedná o asymptotický test. CHVÁL, Martin. Osobní e-mailová korespondence. 18.4.2012.

Nejdříve jsme určili empirickou (pozorovanou) četnost. Poté jsme vypočítali teoretickou (očekávanou) četnost. Nezbytné je z věcných hypotéz vytyčit statistické hypotézy. Pro každou věcnou hypotézu jsme stanovili hypotézu nulovou (H_0) a alternativní (H_A). Statisticky jsme s daty pracovali pomocí výpočtu testového kritéria G. Kritickou hodnotu lze vypočítat v Excelu s pomocí CHINV.

Zpracování dat popisnou statistikou zaměřenou i na míry centrální tendence jsme použili v případě odpovědi pro třetí výzkumnou otázku. Jednalo se o kategoriální data. Výstupy jsme interpretovali s pomocí tabulky četností, histogramu četností a modu (míra centrální tendence).

Výzkumná otázka číslo 1 a 2 (relační typ výzkumu)

Věcné hypotézy, z kterých jsme následně vytvořili statistické hypotézy, jsme testovali prostřednictvím χ^2 na hladině významnosti α 0,05 (5 %). Testem jsme určovali neshodu četností u nominálních (kategoriálních) dat.

„Test je založený na posouzení rozdílu mezi empirickými četnostmi ve výběrovém souboru a teoretickými četnostmi.“ (Hošek, 2012, s. 58).

Věcná hypotéza H1: U patnáctiletých žáků základních škol, kteří navštěvují rozšířenou výuku či kurz IT, je větší výskyt specifických rizik, která mohou vést ke vzniku závislosti na internetu než u patnáctiletých žáků základních škol, kteří takto zaměřenou rozšířenou výuku a kurzy nenavštěvují.

Hypotézu H1 ověřují položky 2, 3 a položky z dotazníku IAI.

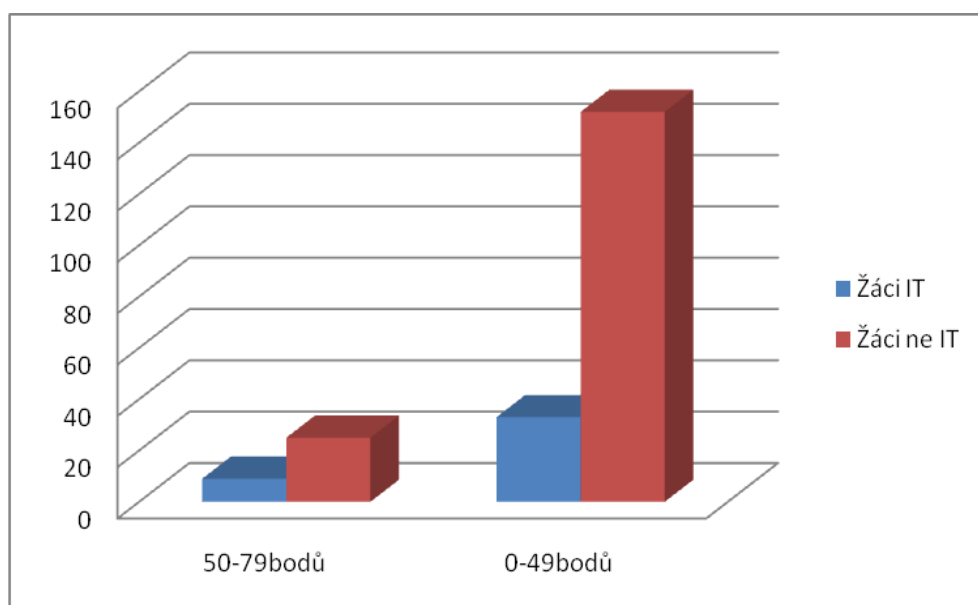
Nenajdeme-li statisticky významné rozdíly, tak H1 lze považovat za vyvrácenou.

H_0 : Neexistují rozdíly mezi patnáctiletými žáky, kteří navštěvují rozšířenou výuku či kurz IT a patnáctiletými žáky, kteří takto zaměřenou rozšířenou výuku či kurz IT nenavštěvují.

H_A : Existují rozdíly mezi patnáctiletými žáky, kteří navštěvují rozšířenou výuku či kurz IT a patnáctiletými žáky, kteří takto zaměřenou rozšířenou výuku či kurz IT nenavštěvují.

| | Data | 50-79 b. | 0-49 b. | Celkový součet |
|---------------------------|-------|----------|-------------|----------------|
| Žáci se zam. na IT | počet | 9 | 33 | 42 |
| | % | 21,42857 | 78,57142857 | 100 |
| Žáci bez zaměření | počet | 25 | 152 | 177 |
| | % | 14,12429 | 85,87570621 | 100 |
| Celkem počet | | 34 | 185 | 219 |
| Celkem % | | 15,52511 | 84,47488584 | 100 |

Tabulka 4 - Datová matice pro H1 (zdroj: vlastní zdroj)



Graf 5 – Empirických četností podle vyskytujících se rizik pro první hypotézu (zdroj: vlastní zdroj)

Po vytvoření empirické četnosti jsme vypočítali očekávanou četnost:

| | 50-79 b. | 0-49 b. | n_j |
|---------------------------|----------|---------|-------|
| Žáci se zam. na IT | 6,52 | 35,48 | 42 |
| Žáci bez zaměření | 27,48 | 149,52 | 177 |
| n_i | 34 | 185 | 219 |

Tabulka 5 - Očekávaná četnost pro první věcnou hypotézu (zdroj: vlastní zdroj)

Testové kritérium po dosazení do vzorce: $G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}} = \underline{1,382}$

Kritická hodnota: $\chi_{(1-\alpha);df} = 3,841$

Rozhodnutí⁶⁶: Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků nevyvrácíme.

Závěr: Prostřednictvím testování hypotézy H_1 jsme došli k závěru, že u patnáctiletých žáků základních škol, kteří navštěvují rozšířenou výuku či kurz IT, není větší výskyt specifických rizik, která mohou vést ke vzniku závislosti na internetu, než u patnáctiletých žáků základních škol, kteří takto zaměřenou rozšířenou výuku a kurzy nenavštěvují.

Popisnou analýzou frekvence jsme i přes nepotvrzenou věcnou H_1 objevili významný procentuální rozdíl mezi patnáctiletými žáky základních škol, kteří navštěvují rozšířenou výuku či kurz IT (21,43 %) a patnáctiletými žáky základních škol, kteří takto zaměřenou rozšířenou výuku a kurzy nenavštěvují (14,12 %). Průměr frekvence ve výběru je 15,53 %.

Na základě analýzy četnosti je zjevné, že u patnáctiletých žáků základních škol, kteří navštěvují rozšířenou výuku či kurz IT, je významně větší výskyt rizik, která mohou vést ke vzniku závislosti na internetu.

Je však třeba zdůraznit, že testováním hypotézy jsme zjistili, že statisticky významný rozdíl není.

Věcná hypotéza H2: U patnáctiletých dívek, které navštěvují základní školy, je menší výskyt rizikového chování vedoucího ke vzniku internetové závislosti, než u patnáctiletých chlapců, kteří navštěvují základní školy.

Hypotézu H2 ověřují položky 1, 2 a položky z dotazníku IAII.

Pokud je výskyt rizikového chování statisticky vyvážený, tak H2 lze považovat za vyvrácenou.

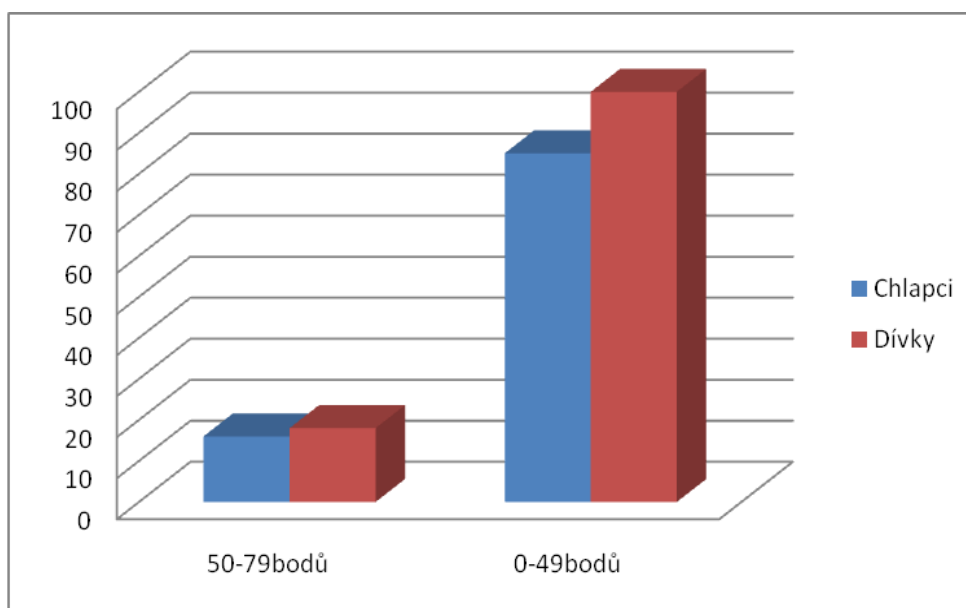
⁶⁶Podle M. Chvála se nulová hypotéza buď vyvrátí, nebo nevyvrátí. K alternativní hypotéze se nevyjadřujeme "potvrdila" či "nepotvrdila", ale buď ji přijímáme (bereme ji jako platnou s pravděpodobností $1 - \alpha$, pokud nulovou hypotézu vyvrátíme) nebo se o ní neumíme vyjádřit (pokud nulovou hypotézu nevyvrátíme), resp. nemůžeme ji přijmout. CHVÁL, Martin. Osobní e-mailová korespondence. 17.4.2012.

H_0 : Neexistují rozdíly mezi patnáctiletými chlapci a patnáctiletými dívkami.

H_A : Existují rozdíly mezi patnáctiletými chlapci a patnáctiletými dívkami.

| | Data | 50-79 b. | 0-49 b. | Celkový součet |
|---------------------|-------|----------|----------|----------------|
| Chlapci | počet | 16 | 85 | 101 |
| | % | 15,84158 | 84,15842 | 100 |
| Dívky | počet | 18 | 100 | 118 |
| | % | 15,25424 | 84,74576 | 100 |
| Celkem počet | | 34 | 185 | 219 |
| Celkem % | | 15,52511 | 84,47489 | 100 |

Tabulka 6 - Datová matice H2 (zdroj: vlastní zdroj)



Graf 6 – Empirické četnosti výskytu rizik, které mohou vést k závislosti podle pohlaví (zdroj: vlastní zdroj)

Po vytvoření empirické četnosti jsme vypočítali očekávanou četnost:

| | 50-79 b. | 0-49 b. | n_j |
|---------|----------|---------|-------|
| Chlapci | 15,68 | 85,32 | 101 |
| Dívky | 18,32 | 99,68 | 118 |
| n_i | 34 | 185 | 219 |

Tabulka 7 - Očekávaná četnost pro druhou věcnou hypotézu

(zdroj: vlastní zdroj)

Testové kritérium po dosazení do vzorce: $G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}} = 0,014$

Kritická hodnota: $\chi_{(1-\alpha);df} = 3,841$

Rozhodnutí: Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků nevyvrácíme.

Závěr: Prostřednictvím testování hypotézy H_2 jsme došli k závěru, že u patnáctiletých dívek, které navštěvují základní školy, je stejný výskyt rizikového chování vedoucího ke vzniku internetové závislosti jako u patnáctiletých chlapců, kteří navštěvují základní školy.

Popisnou analýzou frekvence jsme rovněž neobjevili významné procentuální rozdíly ve výskytu rizik, která mohou vést k internetové závislosti mezi patnáctiletými dívkami (15,25 %) a patnáctiletými chlapci (15,84 %), kteří navštěvují základní školy. Průměr frekvence ve výběru je 15,53 %.

Na základě analýzy četnosti je zjevné, že u patnáctiletých dívek a chlapců, kteří navštěvují základní školu, není rozdíl ve výskytu rizik, které mohou vést ke vzniku závislosti na internetu.

Výzkumná otázka číslo 3 (popisný typ výzkumu)

Popisnou statistiku jsme využili při hledání odpovědi na třetí výzkumnou otázku, která se týká názorů žáků na jejich informování ze strany jejich učitelů o rizicích, která mohou vést k závislosti na internetu ze strany jejich učitelů. Konkrétně jsme pracovali s kumulovanou, relativní a kumulativně relativní frekvencí. Dále jsme pracovali s modem a pro srozumitelnost jsme data zobrazili v histogramu.

3. výzkumná otázka: Informují učitelé patnáctileté žáky základních škol o rizicích internetové závislosti?

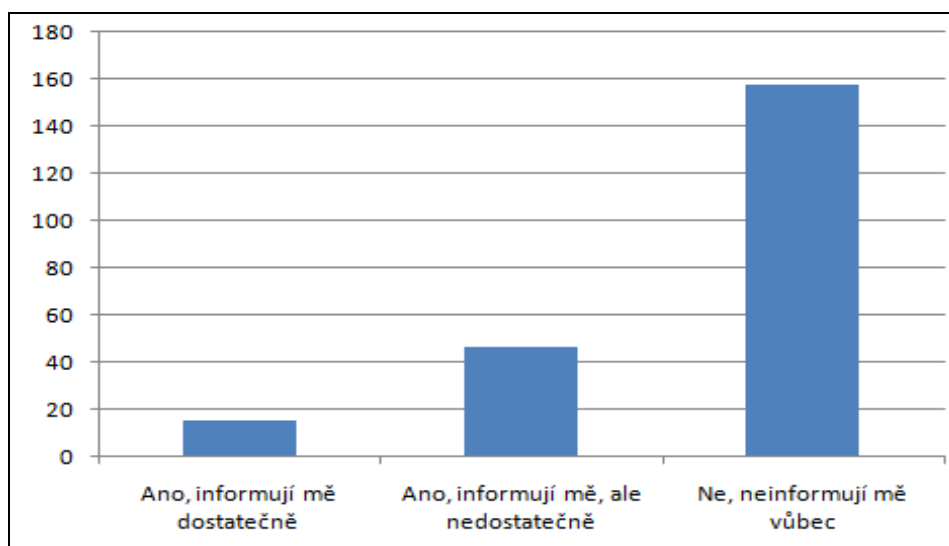
Na tuto otázku jsme odpovídali prostřednictvím deskriptivní statistiky a to s pomocí dotazníku, konkrétně prostřednictvím položek 2 a 4.

| Kategorie | Četnost | Kumulativní četnost | Relativní četnost (%) | Kumul. rel. četn. (%) |
|------------------|---------|---------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ano | 15 | 15 | 6,849315 | 6,85 |
| Ano, ned. | 46 | 61 | 21,00457 | 27,853885 |
| Ne | 158 | 219 | 72,146115 | 100 |

Tabulka 8 – Tabulka četností pro třetí výzkumnou otázku

(zdroj: vlastní zdroj)

Analýzu četnosti u čtvrté položky dotazníku jsme udělali pomocí histogramu. Respondenti na otázku odpovídali výběrem jedné ze tří možností odpovědí. Ve vytvořeném histogramu jsme vizuálně identifikovali rozdíly.



Graf 7 - Frekvence pro třetí výzkumnou otázku

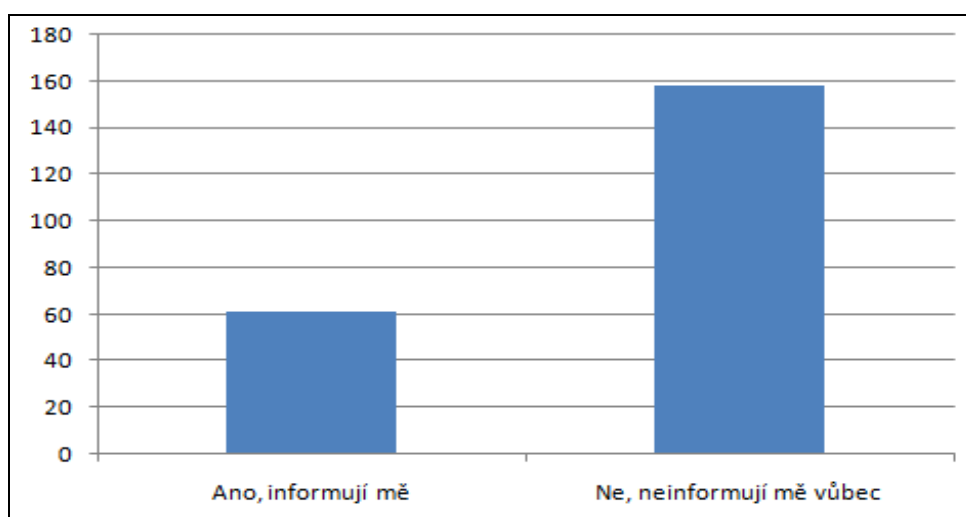
(zdroj: vlastní zdroj)

Modus v našem empirickém měření, které bylo zaměřené na informovanost žáků u čtvrté položky dotazníku, je odpověď "Ne, neinformuji mě vůbec" s frekvencí 158 (72,146115 %).

| | N platných | Modus | Četnost modu | Minimum | Maximum |
|----------------|------------|-------|--------------|---------|---------|
| Položka | 219 | 3 | 158 | 1 | 3 |

Tabulka 9 – Tabulka měření modu u třetí výzkumné otázky

(zdroj: vlastní zdroj)



Graf 8 – Kumulativní četnost první a druhé odpovědi u čtvrté otázky.

(zdroj: vlastní zdroj)

Závěr: Většina (72,146115 %, četnost modu: 158) patnáctiletých žáků základních škol volila možnost "Ne, neinformuji mě vůbec" o rizicích, která mohou vést ke vzniku internetové závislosti.

Zbývající patnáctiletí žáci základních škol odpovědi preferovali následovně: „Ano, informuji mě dostatečně“: (6,849315 %, frekvence: 15) a druhou odpověď „Ano, informuji mě, ale nedostatečně“: (21,00457 %, frekvence: 46).

Modus se nepodařilo frekvenčně překročit ani při kumulativní relativní četnosti z odpovědí „*Ano, informuji mě dostatečně*“ a „*Ano, informuji mě, ale nedostatečně*“. Při kumulaci relativní četnosti jsme získali hodnotu 27,853885 % (kumulativní četnost: 61).

Z hodnot získaných v rámci empirického šetření víme, že jistá, i když minimální, informovanost patnáctiletých žáků základních škol od učitelů přeci jen je.

2.7 Závěry empirického šetření

Výzkum jsme rozdělili do dvou hlavních etap. V předvýzkumu jsme se zaměřili především na zvyšování kvality měřicího nástroje a na detailní studium odborné literatury. Základní soubor byl tvořen záměrně vybranou cílovou skupinou. Výběrový soubor (výběr) jsme volili pomocí metody náhodného výběru bez vrácení. Získaná data jsme zpracovávali v rámci deskriptivního a relačního typu kvantitativního výzkumu.

V empirickém šetření jsme vytyčili celkem tři výzkumné otázky. U dvou z nich jsme testovali hypotézy, poté co jsme vytyčili věcné hypotézy. Hypotézy jsme testovali s pomocí chí kvadrátu pro kontingenční tabulku na hladině významnosti α 0,05 (5 %).

Na třetí výzkumnou otázku jsme odpověď našli prostřednictvím deskriptivního posouzení frekvencí.

1. a 2. výzkumná otázka

1. Objevuje se u patnáctiletých žáků základních škol, kteří navštěvují rozšířenou výuku či kurz IT, rizikové chování častěji, než u patnáctiletých žáků, kteří takto zaměřenou výuku či kurzy nenavštěvují?

H1: U patnáctiletých žáků základních škol, kteří navštěvují rozšířenou výuku či kurz IT, je větší výskyt specifických rizik, která mohou vést ke vzniku závislosti na internetu, než u patnáctiletých žáků základních škol, kteří takto zaměřenou rozšířenou výuku a kurzy nenavštěvují.

2. Objevuje se u patnáctiletých dívek navštěvujících základní školu menší výskyt rizikového chování, než u patnáctiletých chlapců navštěvujících základní školu?

H2: U patnáctiletých dívek, které navštěvují základní školy, je menší výskyt rizikového chování vedoucího ke vzniku internetové závislosti, než u patnáctiletých chlapců, kteří navštěvují základní školy.

Věcné hypotézy jsme nemohli přijmout na 5% hladině významnosti, neboť z výsledků jejich testování je zřejmé, že u patnáctiletých žáků základních škol, kteří navštěvují rozšířenou výuku či kurz IT, není větší výskyt specifických rizik, která mohou vést ke vzniku závislosti na internetu, než u patnáctiletých žáků základních škol, kteří takto zaměřenou a rozšířenou výuku a kurzy nenavštěvují.

A u patnáctiletých dívek, které navštěvují základní školy, je stejný výskyt rizikového chování vedoucího ke vzniku internetové závislosti jako u patnáctiletých chlapců, kteří navštěvují základní školy.

3. výzkumná otázka

3. Informují učitelé patnáctileté žáky základních škol o rizicích internetové závislosti?

Většina patnáctiletých žáků základních škol volila možnost "*Ne, neinformují mě vůbec*" o rizicích, která mohou vést ke vzniku internetové závislosti.

Modus se nepodařilo frekvenčně překročit ani při kumulativní relativní četnosti z odpovědí „*Ano, informují mě dostatečně*“ a „*Ano, informují mě, ale nedostatečně*“.

Z hodnot získaných v rámci empirického šetření se domníváme, že jistá, i když minimální, informovanost patnáctiletých žáků základních škol od učitelů přeci jen je. Zároveň je třeba podotknout, že výrazná většina patnáctiletých žáků si myslí, že nejsou vůbec informováni o rizicích, která mohou vést ke vzniku internetové závislosti.

Cíle našeho empirického šetření považujeme za splněné.

Zvláštní části této práce, která navazuje na kapitulu Empirické šetření, jsme věnovali interpretaci empirických zjištění, specifickým rysům empirického šetření, ve kterém jsme se především věnovali determinantům výzkumu, dále doporučením pro praxi a závěru.

3. Diskuse: Specifické rysy empirického šetření

Empirické šetření, které proběhlo mezi patnáctiletými žáky na děčínských základních školách, začalo již v březnu 2014. Zhruba polovinu z celkové časové dotace věnované výzkumu zabralo studium informačních zdrojů, konzultace s odborníky a tvorba nástroje, v našem případě šlo o samonavádějící dotazník. I přes samonavádějící schopnost byl dotazník mezi respondenty distribuován především instruovanými učiteli.

Důvodem pro preferenci děčínských základních škol byla autorova znalost prostředí a časová výhodnost.

Dotazník jsme distribuovali po zjištění jeho validity a reliability. Pilotní testování dotazníku nám pomohlo odhalit možná úskalí, především nepochopení některých částí, otázek v dotazníku ze strany patnáctiletých žáků základních škol. Po jeho úpravě a adaptaci zavádění mezi respondenty byl v první polovině června 2014 distribuován mezi žáky na náhodně vybraných děčínských základních školách. Celkovou podobu dotazníku jsme volili z motivačních důvodů, neboť vývojoví psychologové a psychodiagnostici zdůrazňují skutečnost, že dospívající i při anonymním dotazování mají tendenci ke zkreslování svých odpovědí, předvádění se, stylizaci a rychlé změně pozornosti. Proto jsme položky v dotazníku rozložili pouze na jednu stranu, čímž jsme podle našeho názoru eliminovali tyto negativní vlivy a zvýšili stimulaci motivace. Překvapující pro nás bylo zjištění, že v předvýzkumu žáci nerelevantně odpovídali na otázku, která se týkala jejich studijního zaměření na IT oblast.

Validitu a reliabilitu našeho nástroje posuzovali odborníci, kteří s adiktologickou dospívající klientelou pracují řadu let. Vedle pedopsychodiagnostičky se jedná i o psychodiagnostičku. Poslední expertkou byla rodinná poradkyně, která současně pracuje jako školní metodička prevence na základní škole.

Domníváme se, že výběr expertů, kteří se podíleli na zkvalitňování měřicího nástroje, byl odůvodněný.

Při určování metodologických postupů a při statistickém posuzování hypotéz autor této práce čerpal z informací, které získal od PhDr. M. Chvála, Ph.D., při tvorbě výzkumu ve své diplomové práci prostřednictvím e-mailové komunikace.

Naše konzultování metodologických postupů mělo několik praktických důvodů, avšak tím klíčovým je, že volba nesprávné metody či výpočtu může vést k dalekosáhlým negativním následkům.

Velmi pozitivně hodnotíme nárůst tuzemské literatury, která se námi studované problematice věnuje, avšak je třeba podotknout, že tato literatura se primárně nevěnuje naší cílové skupině. Což byl jeden z důvodů, proč jsme výzkum orientovali tímto směrem. Dosud stěžejním a nepřekonaným tuzemským odborným textem je monografie D. Šmahela Psychologie a internet. Děti dospělými, dospělí dětmi.

Zahraniční, především primární zdroje, autor přeložil sám nebo s pomocí překladatelky, což se týkalo ve výzkumu použitého diagnostického nástroje, který identifikuje rizika, která mohou vést ke vzniku internetové závislosti.

Autor práce v rámci předvýzkumu zrealizoval několik konzultací. Již z nedávné doby měl autor dostatek cenných informací, které mohl využít i při vytváření tohoto empirického šetření. Mezi odborníky, s kterými autor v minulosti realizoval několik rozhovorů, byli kupříkladu Prof. D. Šmahel, Ph.D., což je jeden z předních psychologů, který se věnuje internetové problematice u dětí a dospívajících, dále PhDr. M. Frouzová, která se jako jedna z prvních věnovala závislostem u dětí a dospívajících, konkrétně procesním závislostem, a Mgr. P. Vondráčková Holcnerová Ph.D. z adiktologické kliniky při 1. LF UK, která se rovněž věnuje závislostem u dospívajících.

Obsahem především e-mailové komunikace bylo zmapování situace kolem adaptovaných dotazníků, kterými se identifikují rizika, jež mohou vést ke vzniku internetové závislosti.

Velkou výhodou autora této práce byla znalost výzkumného pole. Autor se cílovou skupinou zabývá zhruba třináct let a jeho mentorem při začátcích v primární adiktologické prevenci, byl Doc. J. Skála, který byl současně konzultantem jeho závěrečné práce „Využití psychoterapie v primární protidrogové prevenci“, kterou obhájil v červnu 2003 na Pražské psychologické fakultě v rámci svého komplexního psychoterapeutického, daseinsanalyticky orientovaného výcviku.

Za velmi pozitivní považujeme vstřícnou spolupráci jak učitelů, tak jejich žáků. Přeci jen bylo náročnější soustředit v den sběru dat především žáky devátých tříd, kteří se již spíše než vzdělávání věnovali svým mimoškolním aktivitám. Proto jsme po konzultaci s učiteli zvolili jako efektivní první polovinu června. Malé úskalí se objevilo v okamžiku, kdy autor od učitelů požadoval informace o věkovém složení jejich žáků. Učitelé zdůvodňovali nechuť informace předat pracností při „filtrování“ věkového složení.

Pro ulehčení práce ve třídách proběhla distribuce mezi všemi přítomnými žáky. Autor všechna data použije i pro jiný typ empirického šetření, které proběhne mimo tuto práci, na základě přání některých učitelů.

Poměrně náročné bylo získat dostatečné množství patnáctiletých na základních školách, neboť velká část jich byla v prvních měsících v prvních ročnících středních škol. Náš výzkum se však zaměřil nejen na věkovou skupinu, ale i na prostředí základních škol.

Je důležité poznamenat, že na vybraných základních školách je poměrně velké množství žáků, kteří navštěvují buď rozšířenou IT výuku, nebo navštěvují speciální IT kurzy. Toto pozorování zdůvodňujeme například velkou snahou základních škol získat a udržet žáky a pochopitelně zájmem společnosti. Jedna ze základních škol má dokonce strukturu výuky IT podobnou jako na některých středních školách. Proto je pro nás těžko uvěřitelné, že školy i přes tak pestrou nabídku IT výuky paralelně neaplikují dostatečná preventivní opatření.

Autor měl již z předvýzkumu od metodičky prevence a některých učitelů informace, že informovanost o rizicích, která mohou vést k vzniku internetové závislosti, se prakticky nerealizuje, i přestože upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání účinný od 1. září 2013 ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, má jako cíle například bezpečnou komunikaci prostřednictvím masmédií, poznávání podstaty našeho zdraví a možných příčin jeho ohrožení včetně preventivních opatření, poznávání a upevňování preventivního chování.

Jedním z důvodů pro volbu základních škol byl zájem z řad školních metodiků prevence, kteří ho projevíli při společném setkání, které pravidelně pořádá děčínská pedagogicko – psychologické poradna. Se zájmem se autor setkal při popisu svého výzkumu pro střední školy, který realizoval v rámci své diplomové práce. Aktuální zájem ze strany základních škol byl nezměněný.

Po realizaci výzkumu se autor zabíral otázkou, zda by nebylo vhodné obdobné šetření zrealizovat na speciálních základních školách.

Autor na žádnou vybranou základní školu nedocházel a není vůči školám v základním souboru jakkoliv podjatý.

Autor, mimo empirické šetření v této práci, provedl porovnání výsledků se zjištěními získanými v rámci výzkumu ve své diplomové práci.

Srovnání výsledků výzkumů

Mimo naše empirické šetření jsme provedli porovnání výsledků, které jsme získali při výzkumu realizovaném v autorově (Hošek, 2012) diplomové práci v roce 2012, s výsledky z empirického šetření realizovaného v rámci této rigorózní práce.

Výzkum z roku 2012 byl realizován obdobným způsobem, avšak na středních školách s odlišnou cílovou skupinou.

Z výsledků je patrné, že situace kolem informovanosti žáků či studentů ze strany učitelů je na děčínských základních školách obdobná jako na děčínských středních školách. Podobné je to u výskytu rizik podle pohlaví, která mohou vést ke vzniku internetové závislosti.

Na základě porovnání našeho výzkumného zjištění výskytů rizik, která mohou vést ke vzniku internetové závislosti u patnáctiletých žáků s Wangovým (Vondračková Holcnerová, Vacek, Košatecká, 2009, s. 283) výzkumem (n = 13588), v kterém rovněž sledoval výskyt rizik, která mohou vést ke vzniku závislosti na internetu u dospívajících, můžeme tvrdit, že u našich respondentů (n = 219) je občasný nebo částečný výskyt problémů způsobených internetem 15,53 % (podle Wanga se jedná o jedince potencionálně ohrožené internetovou závislostí) a 0 % respondentů, kteří mají vážné problémy způsobené internetem (podle Wanga hovoříme o závislosti na internetu). Ve Wangově výzkumu je zjištěný výskyt závislých na internetu 3,5 % a potencionálně závislých 18,4 %.

4. Doporučení pro praxi

Naše doporučení vychází zejména z obecně používaných metod či postupů, které jsou praxí nebo empiricky verifikované. Také vychází ze zkušenosti autora této práce.

Základem při vytváření doporučení nám byl předpoklad, že konkrétní rady, preventivní postupy musí reagovat na rizika, která se vyskytují. V našem případě se jedná o rizika, která mohou vést ke vzniku závislosti na internetu. Prevence by měla směřovat na různé cílové skupiny a ne pouze na dospívající. Konkrétně hovoříme o jeho okolí, takže na rodinu, vrstevníky, školní prostředí. U dospívajícího se rovněž zaměřujeme na tzv. provokující faktory⁶⁷, kterými jsou nuda, zvědavost, touha po zvýšení výkonnosti, zlepšení nálady a poutání pozornosti. Rovněž musíme postupy orientovat na žákův životní styl a jeho volný čas. Naše doporučení proto směřuje nejen k samotnému žákovi, ale i na jeho okolí.

Nezbytné je stanovit si reálné cíle, kterých při preventivním působení chceme dosáhnout, s realizací evaluace výsledků⁶⁸. Z praxe víme, že prostředí školy nabízí určité penzum cenných intervencí, rad, ale málokdy je evaluačně zjišťován efekt daného preventivního působení u konkrétních žáků či skupin žáků. Například při našem mapování výzkumného pole jsme se ani jednou nesetkali s tímto postupem. Školám doporučujeme, aby si z důvodu možné podjatosti nechaly evaluaci provést externím dodavatelem.

Skácelová (2003, s. 291) tvrdí, že v primární prevenci realizované ve školském zařízení máme dva hlavní cíle: 1. Výchova ke zdravému životnímu stylu a 2. Zvyšování odolnosti proti negativnímu působení prostředí a zvyšování žakových kompetencí. V našem případě se jedná o prostředí internetové.

Při naplňování preventivních cílů je nejnadhnější cestou si do školy pozvat certifikovaného externího dodavatele preventivního programu, nejlépe komplexního, obsahujícího i oblast internetové závislosti. Nebo vybídnout k návštěvě dodavatele, který je specializovaný pouze na oblast internetovou. Bohužel, některé programy jsou nejen u nás

⁶⁷BÉM, P. A KALINA K. 10/1. Úvod do primární prevence: východiska, základní pojmy a přístupy. In KALINA A KOL. *Drogy a drogové závislosti II*. 1 vyd. Praha: Úřad vlády ČR, 2003. ISBN: 80-86734-05-6.

⁶⁸Zdrojem informací týkající se evaluací jsou například tyto dokumenty: SMUTEK, M. *Evaluace sociálních programů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN: 80-7041-811-7 nebo MARSDEN, J., OGBORNE, A., FARRELL, M., RUSH B. *Mezinárodně platné pokyny k evaluaci služeb a systémů zaměřených na léčbu poruch způsobených užíváním psychoaktivních látek*. WHO, 2000, metodická příručka č. WHO/MSD/MSB/00.2a-i, WHO/MSD/MSB/00.5.

nedostupné⁶⁹ nebo jsou placené, na což řada škol (i těch v našem výběrovém souboru) nemá dostatek finančních prostředků. Školy si mohou spíše dovolit jednorázové besedy pro omezený, vybraný (selektivní) počet žáků.

Z uvedených důvodů doporučujeme svépomocí realizovat prevenci prostřednictvím poskytování znalostí a informací prostřednictvím učitelů žákům včetně jejich rodičů, a to prostřednictvím besed, třídnických hodin nebo pomocí svých komponovaných preventivních programů. Garantem v takovémto případě bude v první řadě ředitel školy a školní metodik prevence.

V naší praxi se nám osvědčil preventivní postup, který autor (Hošek, 2003) vytvořil ve spolupráci s J. Skálou a který je dodnes autorem využíváný, a to nejen při prevenci internetové závislosti.

Konkrétně se jedná o strukturu navrženou pro dvouleté období pro žáky základních škol, kterou lze po malých úpravách použít i na středních školách. V praxi to znamená, že do probíhajícího komponovaného preventivního programu, který je například realizován Děčínským doléčovacím centrem, implementujeme dva bloky zaměřené na problematiku internetu a internetové závislosti. Vhodnější je bloky začlenit do komponovaného programu před jeho celkovou realizací, neboť je potřeba provést tematické přeskupení a časové rozložení celého komponovaného programu.

Před uplatněním bloků je důležité, na základě naší zkušenosti ze středních škol zrealizovat přípravu, při které zmapujeme aktuální situaci kolem výskytu rizik, která mohou vést ke vzniku závislosti na internetu. To je možné zrealizovat kupříkladu s pomocí našeho dotazníku, který jsme použili v empirickém šetření.

Rovněž je vhodné spolupracujícím učitelům (nejčastěji se jedná o třídní učitele a školní metodiky prevence) v rámci besedy, přednášky představit smysl bloků, poskytnout znalost a nabídnout pomoc například při selektivní či indikované prevenci.

Na základních školách, na kterých neprobíhá žádný komponovaný preventivní program, lze bloky zrealizovat samostatně. Každý blok trvá devadesát minut a lze ho rozdělit na dva, což učitelé s ohledem na organizaci vyučování vítají.

Program je rozložen tak, že v osmém ročníku proběhne první blok zaměřený na předání znalostí a informací (důvody vzniku závislosti, druhy závislosti a její tělesné, duševní

⁶⁹Kupříkladu Vondráčková na stránkách Kliniky adiktologie 1. LF UK tvrdí, že ve světě existují dva typy preventivních programů zaměřených na internetovou závislost. Bohužel ani jeden z nich není adaptovaný pro naše prostředí. Další těžkostí je, že oba programy jsou především zaměřené na on-line hry. Avšak je zjevné, že například při poskytování informací a znalostí je efektivní využívat peer programů, což je aktivita, která v naší zemi má již své místo, a školy (podle metodiky prevence) v našem výběru s nimi umí pracovat.

a sociální konsekvence, systém pomoci, další rizika, která s internetem přichází, procesní závislosti, efektivní využívání počítače a internetu). Blok je zakončený diskusí se zpětnou vazbou a dotazem na očekávání od následujícího setkání.

V devátém ročníku proběhne druhý, převážně interaktivní blok⁷⁰, zaměřený na posilování zvládnání nátlaku vrstevníků na trávení volna, na komunikaci prostřednictvím internetu a na hraní on-line her. Součástí jsou i hygienická doporučení zaměřená na spánek, na stravovací návyky, na správné sezení u počítače a držení myši a na pohybové aktivity při práci s počítačem. V tomto bloku se využívá především technika hraní rolí a vzájemná spolupráce mezi žáky. Rovněž i tento blok je ukončený diskusí se zpětnou vazbou. Blok je vlastně rozšíření předcházející bloku určeného pro osmé ročníky. Blok je obohacen o nácviky a návrhy řešení různých obtížných životních situací.

Po provedení bloků je užitečné zrealizovat evaluaci zaměřenou na výsledek. Je důležité získat názor nejenom učitelů, ale i žáků a jejich rodičů (například při třídních schůzkách).

Nástin nové podoby složeného programu

Ve stávajícím preventivním programu, který aktuálně na některých základních školách běží, jsou poskytovány informace z těchto oblastí: agresivní chování, chování v dopravě, šikana a kyberšikana, drogy a drogové závislosti, pohlavní život, poruchy příjmu potravy, extrémismus a rasismus, CAN a vandalismus. Program má tuto podobu (Hošek, 2003, s. 13):

Osmé a deváté ročníky: V každém ročníku probíhají **tři** devadesátiminutové bloky.

Po začlenění navrhovaných bloků by byla podoba takováto:

Osmé a deváté ročníky: V každém ročníku proběhnou celkem **čtyři** devadesátiminutové bloky, z toho jeden blok bude zaměřený na internetovou problematiku.

Je samozřejmé, že způsob předávání informací se přizpůsobuje nejen ročníku, ale i jednotlivci. Žáci si z programu odnášejí klíčové informace (například základní poučky a důležité kontakty) i v tištěné podobě.

⁷⁰V praxi se nám ověřily tyto podpůrné materiály: HARGAŠOVÁ, M. A KOL. *Skupinové poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN: 978-80-247-2642-7 nebo KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociální psychologický výcvik*. 1. Vyd. Praha: Grada, 2001, ISBN: 80-247-0180-4 a nebo PORTMANN, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-331-5.

Doporučujeme, aby základní školy jak preventivní program včetně všech bloků, tak i samotné téma internetové závislosti zahrnuly do svých Minimálních preventivních programů, neboť podle sdělení metodičky prevence ani jedna škola toto téma zahrnuté nemá. Dále doporučujeme do Minimálního preventivního programu v části, která se týká plánování činností pro daný školní rok, zahrnout i besedy pro rodiče. V praxi se nám osvědčilo besedy realizovat po třídních schůzkách, přeci jen je to okamžik, kdy v jedné chvíli máme pohromadě většinu rodičů. Při těchto besedách, na které může být přizván externí odborník, se předávají informace nejen o samotné internetové závislosti, ale i o dalších úskalích, která se v internetovém prostředí vyskytují, tak jak o nich pojednáváme v teoretické části této práce (například kyberšikana, internetové sexuální aktivity, internetové nakupování, pronásledování na internetu). Též je vhodné do sekce, jež se týká řešení krizových situací, začlenit i oblast internetovou včetně plánu řešení při zjištění rizik, která mohou vést ke vzniku závislosti na internetu. Současně je důležité pravidelně (ne pouze jednou za rok, což se ve většině děčínských základních škol děje) aktualizovat tzv. mapku pomoci⁷¹.

Je však důležité podotknout, že školní metodici prevence, které jsme měli možnost poznat, úzce spolupracující s vedením školy a metodičkou prevence z pedagogicko-psychologické poradny při tvorbě a naplňování svých Minimálních preventivních programů. Rovněž pozitivní je, že na většině děčínských základních škol probíhají dlouhodobé komponované programy primární prevence.

Je vhodné do dalších školních zdrojů informací zařadit preventivní informace, které se týkají internetové problematiky. Jedná se například o internetové stránky škol či nástěnky visící na chodbách. Ve většině případů mají školy zveřejněné preventivní informace maximálně o kyberšikaně.

RVP nám (po jeho změnách platných od 1.7.2007) doporučuje, či dokonce nařizuje do ŠVP zahrnout i preventivní opatření pro internetovou oblast. Preventivní působení lze vhodně realizovat i v jiných, než přímo určených vzdělávacích oblastech (Informační a komunikační technologie a Člověk a zdraví). Jedná se například o oblast Jazyk a jazyková komunikace, kde vhodným prostorem pro prevenci jsou například slohová cvičení. Jako netradiční pro prevenci se může zdát oblast Umění a kultura⁷², ale i zde mohou učitelé využít prostor pro realizaci primární prevence. Prostor se najde i v průřezových tématech například v Mediální

⁷¹Podle Skácelové (2010, s. 112) se jedná o označení pro seznam spolupracujících institucí při řešení krizových situací. Mapa může být součástí vnitřních dokumentů školy, Minimálního preventivního programu.

⁷²Můžeme doporučit tyto zdroje: CAMPBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-204-1 nebo ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-264-5.

výchově. Je však důležité, aby učitel měl zájem, dostatečnou kreativitu a uměl žáky upoutat. Zájem učitele je klíčový pro efektivní zavádění preventivních aktivit, témat do vyučovacích předmětů.

Učitelé mohou řadu informací čerpat z teoretické části této práce, neboť nabízí vhled do závislostní problematiky u dospívajících a přehled stěžejní literatury.

Při aplikování primární prevence je důležité žáky nezastrašovat a nesdělovat jim mylné a zavádějící informace. Zároveň je důležité žáky současně informovat i o pozitivních stránkách internetového prostředí.

Dalším vhodným prostorem k realizaci primární prevence se nám jeví třídnické hodiny. Například Skácelová (2012, s. 9) ve své knize Metodika vedení třídnických hodin doporučuje v rámci třídnických hodin probírat i preventivní témata, neboť se jedná o důvěrný prostor uvnitř třídy, v kterém můžeme počítat s větší otevřeností oproti vyučovacím hodinám. Preventivní témata lze logicky a spontánně propojit s jinými aktuálními tématy či problémy, které se ve třídě vyskytují. Takto orientovaná třídnická hodina by měla mít základní pravidla, kterými jsou: právo mluvit, zdržet se, úcta a respekt k druhým a nevynášet sdělené informace mimo třídy.

Učitelé by měli svou pozornost zaměřit nejen všeobecně na všechny žáky, ale především na rizikové jedince. Jedná se o jedince sociálně, tělesně, ale i psychicky handicapované, kde může hrozit nepřijetí a segregace ze strany vrstevníků a třídy. Na druhou stranu není třeba zbytečně vytvářet „hon“ na všechny uživatele internetu a ve třídách uplatňovat před zraky žáků degradující ceremoniál.

Konkrétní doporučení týkající se internetové závislosti, která můžeme žákům nabídnout, vychází ze zahraniční příručky *Deti v sieti*. Rizika virtuálneho priestoru a ochrana pred nimi (Kol. autorů, 2012, s. 90), která na našem území zatím chybí. Kol. autorů v příručce poskytuje rady dětem, ale i jejich rodičům. Autoři dětem doporučují, aby s rodiči uzavřely smlouvu o používání počítače a internetu, dále děti nabádají k přemýšlení o důsledcích přílišného trávení času na internetu. Mezi rady patří i alternativní trávení volného času a akceptace rodičovského dohledu. Součástí rad jsou i kontakty pro případ nouze.

Další možností pro základní školy je spolupracovat s Peer aktivisty ze středních škol, které některé školy v Děčíně nabízejí (například Gymnázium Děčín, Střední zdravotnická škola v Děčíně). Autor této práce může v případě zájmu Peer aktivisty proškolit i pro oblast

internetové závislosti, neboť zaučování aktivistů v minulosti prováděl ve spolupráci s Pedagogicko-psychologickou poradnou v Děčíně.

Jak již bylo zmíněno, je vhodné a žádoucí do preventivního působení včlenit i rodiče žáků. Vedle besedy po třídních schůzkách můžeme v případě zájmu rodičům nabídnout i jednorázové konzultace s externím spolupracovníkem/odborníkem. Z výzkumu Češky a Češi v kyberprostoru (Kol. autorů, 2008) víme, že čeští rodiče o problematice internetu vědí velmi málo a v samém důsledku nejsou zcela kompetentní při prosazování domácí situační prevence.

Rodičům můžeme nabídnout rady též z publikace *Deti v sieti. Rizika virtuálneho priestoru a ochrana pred nimi* (Kol. autorů, 2012). Záleží na škole, zda rady rodičům poskytne sama prostřednictvím proškolených učitelů nebo si pozve odborníka. Rodičům poskytujeme rady nejen o internetové závislosti, ale i dalších rizicích, která internetové prostředí přináší, konkrétně se jedná o kyberšikanu, nakupování přes internet, internetové pronásledování, o vývojových a gender specifikách, o rizikových jedincích, o důsledcích na tělesné, psychické a sociální úrovni, o seznamování přes internet a o vyhledávání nevhodných obsahů, například o sektách, o sexu, o násilí nebo o „nezdravém“ hubnutí. V neposlední řadě rodiče informujeme o nutnosti sledování varovných známek v chování jejich dětí a jak na ně reagovat. Rodiče poučíme o provádění úspěšné situační kontroly kupříkladu s použitím speciálních programů nebo pomocí nastavení počítačového systému a internetového prohlížeče. Nedílnou součástí je rodiče informovat i o dalších formách preventivního působení. Zájem o dítě, jeho starosti, společné trávení času, jeho akceptace je nezastupitelný rodičovský úkol, stejně tak dítěti postupně předávat zodpovědnost za svůj život.

Zcela nezastupitelné je ve školách věnovat dostatek prostoru pro realizaci empirických sond. Ty lze realizovat i svépomocí často v deskriptivním typu výzkumu.

Bohužel i na základních školách jsme se setkali, i když minimálně, se situací, kdy do role školního metodika prevence je ustanovený učitel, který k problematice nemá nejen vztah, ale ani potřebné vzdělání. Často se na školách zapomíná na skutečnost, že školní primární prevence sociálně patologických jevů je určena nejen pro jednotlivce, ale i pro celou školu. Práce se sociálně patologickými jevy, tedy i se závislostmi, se promítá do celkového klimatu školy. Proto tvorba Minimálního preventivního programu by měla být předně záležitostí týmovou, což bohužel na některých školách ve výběrovém souboru ne vždy bylo.

5. Závěr

Záměrem této rigorózní práce bylo určit, zda se u patnáctiletých žáků základních škol, kteří navštěvují rozšířenou výuku informačních technologií, častěji vyskytuje rizikové chování, které může vést ke vzniku internetové závislosti, oproti patnáctiletým žákům, kteří ji nenavštěvují. Rovněž nás zajímal rozdíl ve výskytu rizik, která mohou vést ke vzniku internetové závislosti podle pohlaví. V neposlední řadě nás zajímalo, zda učitelé na základních školách dostatečně informují své patnáctileté žáky o rizicích, která mohou vést ke vzniku internetové závislosti.

S jistotou můžeme tvrdit, že cíle naší práce se nám povedlo splnit. Naše empirické zjištění, které jsme zrealizovali s pomocí dotazníkového šetření, přibližujeme v kapitole Závěry empirického šetření. Výzkumný soubor tvoří patnáctiletí žáci náhodně vybraných děčínských základních škol. Empirické šetření jsme provedli jak v deskriptivním, tak i relačním typu výzkumu. Vytýčené statistické hypotézy z věcných hypotéz jsme testovali prostřednictvím testu nezávislosti chí kvadrátu na hladině významnosti α 0,05. Vzhledem k rozsahu výběrového souboru nemáme záměr výsledky empirického šetření generalizovat. Avšak empirické zjištění může sloužit jako základ pro další, jiné empirické šetření.

Prostřednictvím empirického šetření jsme došli k zjištění, že u patnáctiletých žáků základních škol, kteří navštěvují rozšířenou výuku či kurz IT, není větší výskyt specifických rizik, která mohou vést ke vzniku závislosti na internetu, než u patnáctiletých žáků základních škol, kteří takto zaměřenou a rozšířenou výuku a kurzy nenavštěvují. Rovněž jsme zjistili, že u patnáctiletých dívek, které navštěvují základní školy, je stejný výskyt rizikového chování vedoucího ke vzniku internetové závislosti, jako u patnáctiletých chlapců, kteří navštěvují základní školy. Internetovou závislost jsme v našem souboru nezjistili.

Naším empirickým šetřením jsme zjistili, že většina patnáctiletých žáků základních škol, tvrdí, že není vůbec nebo nedostatečně informována ze strany učitelů o rizicích, která mohou vést ke vzniku závislosti na internetu. Je však třeba podotknout, že ze šetření plyne, že určitá informovanost ze strany učitelů přeci jen je, i když je minimální.

Především teoretická část této rigorózní práce může posloužit jako metodický materiál pro učitele základních škol, a to především z toho důvodu, že doposud u nás není dostatek takto zaměřené odborné literatury pro učitele. Nejen pro učitele v kapitole Doporučení pro praxi nabízíme konkrétní rady a návrhy pro realizaci primární prevence, která se zaměřuje na internetovou závislost.

Záměrem naší práce nebylo sdělovat pouze negativní stránky, které internet a jeho prostředí přináší, a proto se v teoretické části věnujeme i druhé, kladné stránce tohoto doposud málo probádaného světa, který má nezanedbatelný vliv například při socializaci jedince.

Vnímáme, že škola je jednou z institucí, která by měla informace o rizicích, která internet přináší, sdělovat už jen z toho důvodu, že učitelé internet používají a doporučují žákům jako jedno z moderních edukačních médií.

Vzhledem k realitě je vhodné a doporučeno, aby školy provedly revizi svých Minimálních preventivních programů, v kterých zohlední i oblast internetovou. V Doporučení pro praxi přinášíme návrh revize stávajících preventivních aktivit a návrhy informací pro rodiče a žáky, které za jistých podmínek mohou sdělit samotní učitelé.

Seznam použité literatury:

- BAČOVÁ, V. VI. Identita v sociální psychologii. In: VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008. Kapitola 6, str. 109-125. ISBN: 978-80-247-1428-8.
- BÉM, P. A KALINA K. 10/1. Úvod do primární prevence: východiska, základní pojmy a přístupy. In KALINA A KOL. *Drogy a drogové závislosti II*. 1 vyd. Praha: Úřad vlády ČR, 2003. Kapitola 10, str. 275-284. ISBN: 80-86734-05-6.
- BLATNÝ M., HRDLIČKA, M., SOBOTKOVÁ, V. A KOL. *Prevence antisociálního chování českých adolescentů z městských oblastí*. Československá psychologie, Praha: Academia 2006; 50/2006, č. 4: s. 297-310. ISSN 0009-062X.
- BROŽA, J. 18. Děti a mladiství. In KALINA, K. A KOL. *Základy klinické adiktologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. Kapitola 18, str. 253-263. ISBN: 978-80-247-1411-0.
- BURKE, R. J. *Generation X: Measures, Sex, and Age Differences*. Psychological Reports, 74, s. 555-562.
- CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984.
- COUPLAN, D. *Generation X: Tales for an Accelerated Culture*. New York: St. Martins Press, 1991. ISBN:0-312-05436-X.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1966-8.
- FOLTOVÁ, L. Souvislost psychických potíží a rizikového chování adolescentů. *Česká a slovenská psychiatrie*, 2012, č. 2, s. 72-79. ISSN 1212-0383.
- FROUZOVÁ, M. 17. Závislost na procesech. In: KALINA, K. ET AL. *Základy klinické adiktologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. Kapitola 17, s. 237-251. ISBN: 978-80-247-1411-0.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN: 978-80-7315-185-0.

GRIFFITHS, M. Does internet and komputer addiction exist? Some case study evidence. *Cyberpsychology & Behavior*, 2000, č. 3, s. 211-218.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-330-X.

HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-123-9.

HOŠEK, M. *Identifikace rizikového chování vedoucí k závislosti na internetu u studentů středních škol se zaměřením na IT obory*. Praha, 2012. 83 s. Diplomová práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře pedagogické. Vedoucí diplomové práce PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

HOŠEK, M. *Využití psychoterapie v primární protidrogové prevenci*. Praha, 2003. 28 s. Závěrečná práce teoretické části psychoterapeutického výcviku na Pražské psychoterapeutické fakultě - VIAP. Konzultant závěrečné práce Doc. Jaroslav Skála, CSc.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1369-4.

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN: 80-7367-269-3.

JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích, Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. 1. vyd. Praha: Themis, 2004. ISBN: 80-7312-038-0.

JOHANSSON, A., GÖTESTAM, K. G. Internet addiction: characteristics of a questionnaire and prevalence in Norwegian youth (12-18 years). *Scand J Psychol*. 2004, 45(3), s. 223-229. PubMed PMID: 15182240.

KALINA, K. A KOL. *Drogy a drogové závislosti I, II*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády ČR, 2003. ISBN: 80-86734-05-6.

KALINA, K. A KOL. *Mezioborový glosář pojmů z oblasti drog a drogových závislostí*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády ČR, 2001. ISBN: 80-238-8014-4.

KALTIALA-HEINO, R., LINTONEN, T., RIMPELA, A. Internet addiction? Potentially problematic use of the Internet in a population of 12-18 year-old adolescents. *Addiction Research & Theory*, 2004, č. 12(1), s. 88-96. ISSN: 1476-7392.

KOL. AUTORŮ. „*Češky a Češi v kyberprostoru*“. Zpráva výzkumného týmu sociologie a psychologie v rámci projektu bezpečnostního výzkumu „Problematika kybernetických hrozeb z hlediska bezpečnostních zájmů České republiky“. Institut sociálních studií, Univerzita Karlova, 2008.

KOL. AUTORŮ. *Deti v sieti. Rizika virtuálneho priestoru a ochrana pred nimi*. 1. vyd. Bratislava: Dibuk, 2012. ISBN: 978-80-970676-2-5.

KOL. AUTORŮ. *Vybrané termíny primární prevence*. 1. vyd. Praha: MŠMT ČR, 2007.

KOL. AUTORŮ. *Výroční zpráva o stavu ve věci drog v České republice v r. 2001*. Praha: Národního monitorovacího střediska pro drogy a drogové závislosti, 2002. ISBN: 80-238-9912-0.

KOL. AUTORŮ. *Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize. Duševní porucha a poruchy chování. Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. Praha, PCP, 1992. ISBN: 80-85121-37-9

KOŤA, J. 1. Co je to deviace? In: JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích, Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. 1. vyd. Praha: Themis, 2004. Kapitola II, str. 64-158. ISBN: 80-7312-038-0.

KOŤA, J. I. Socializace. In: JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích, Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. 1. vyd. Praha: Themis, 2004. Kapitola I, str. 15-62. ISBN: 80-7312-038-0.

KOUKOLÍK, F. *Mozek a jeho duše*. 3. vyd. Praha: Galen, 2005. ISBN: 80-7262-314-1.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, ISBN: 978-80-7367-383-3.

- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. ET AL. *Člověk-prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN: 80-7315-004-2.
- LAING, R. D. *Rozdělené self. Existenciální studie o duševním zdraví a nemoci*. 1. vyd. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000. ISBN: 80-86123-13-8.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998. ISBN: 80-7169-195-X.
- LE BON, G. *Psychologie davu*. 2. vyd. Praha: KRA, 1994. ISBN: 80-901527-8-3.
- LÉVY, P. *Kyberkultura*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN: 80-246-0109-5.
- MACEK, P. *Adolescence*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-747-7.
- MACEK, P. Identita jako proces: vývojový přístup a styly sebedefinování. In ČERMÁK, I. A KOL. *Agrese, identita, osobnost*. 1. vyd. Brno: Scan, 2003. Str. 180-200. ISBN: 80-86620-06-9.
- MARSDEN, J., OGBORNE, A., FARRELL, M., RUSH B. *Mezinárodně platné pokyny k evaluaci služeb a systémů zaměřených na léčbu poruch způsobených užíváním psychoaktivních látek*. WHO, 2000, metodická příručka č. WHO/MSD/MSB/00.2a-i, WHO/MSD/MSB/00.5.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-771-X.
- MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ J., NOVÁK, P. ET AL. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: Scan et 1. LF UK a VFN, 2010. ISBN: 978-80-87258-47-7.
- MRAVČÍK, V. A KOL. *Výroční zpráva o stavu ve věcech drog v České republice v roce 2012*. Praha: NMC/Úřad vlády ČR, 2013. ISBN: 978-80-7440-077-3.
- MŮHLPACHR, P. *Sociální patologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2002. ISBN: 80-210-2511-5.

- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN: 80-200-0628-1.
- NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-432-X.
- NEŠPOR, K., CSÉMY, L., PERNICOVÁ, H. *Problémy s návykovými látkami ve školním prostředí. Časná a krátká intervence*. 1. vyd. Praha: Sportpropag, 1998.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. dotisk. Praha: Karolinum, 2007. ISBN: 978-80-7184-569-0.
- PEŠKOVÁ, J. *Role vědomí v dějinách*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. ISBN: 80-7106-217-0.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN: 978-80-7367-798-5.
- PILAŘ, J. VII. Pedagogická rehabilitace. In: JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích, Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. 1. vyd. Praha: Themis, 2004. Kapitola 7, str. 293-306. ISBN: 80-7312-038-0.
- PODANÁ, Z., BURIÁNEK, J. *Česká mládež v perspektivě delikvence: Výsledky mezinárodního výzkumu ISR2*. Praha: Univerzita Karlova; 2007: 24.
- PRŮCHA, J. A KOL. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-546-2.
- PŘÍHODA, V. *Ontogenéze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let*. 1 vyd. Praha: SPN Praha, 1977.
- REITZ, E., DEKOVIĆ, M., MEIJER, A. The Structure and Stability of Externalizing and Internalizing Problem Behavior during Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 2005; 34 (6): 577-588.
- ROGGE, J.-U. *Kinder können fernsehen. Vom sinnvolle Umgang mit Medium*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1994.

ROTGERS, F. A KOL. *Léčba drogových závislostí*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. ISBN: 80-7169-836-9.

ŘEZNÍČEK, M., POLÁČKOVÁ, V. *Sociální pedagogika I. Sociální deviace a její prevence*. Distanční text. České Budějovice: pedagogická fakulta JU, 2004.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-124-2.

SHOTTON, A. M. *Computer Addiction? A Study Of Computer Dependency*. Taylor & Francis, New York, 1989.

SKÁCELOVÁ, L. 4.2 Dokumentace a další součásti MPP. In MIOVSKÝ, M. A KOL. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Tišnov: SCAN, 2010. Kapitola 4, str. 110-114. ISBN: 978-80-87258-47-7.

SKÁCELOVÁ, L. *Metodika vedení třídnických hodin*. 1. vyd. Praha: LF UK, 2014. ISBN: 978-80-7476-006-8.

SKÁCELOVÁ, L. 10/3. Prevence ve výuce – základní pedagogické principy. In KALINA A KOL. *Drogy a drogové závislosti II*. 1 vyd. Praha: Úřad vlády ČR, 2003. Kapitola 10, str. 291-299. ISBN: 80-86734-05-6.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1. vyd. Brno: Piado, 2004. ISBN: 80-7315-060-3.

SKÁLA, J. A SPOL. *Závislost na alkoholu a jiných drogách*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1987.

SMOLÍK, P. *Duševní a behaviorální poruchy*. 2. vyd. Praha: Maxdorf, 2002. ISBN: 80-85912-18-X.

SPOUSTA, V. Hromadné sdělovací prostředky a výchova. In: KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. ET AL. *Člověk-prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. Kapitola 2.3, str. 61-77. ISBN: 80-7315-004-2.

ŠMAHEL, D. *Psychologie a internet. Děti dospělým, dospělí dětmi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2003. ISBN: 80-7254-360-1.

ŠMAHEL, D., VESELÁ, M. Interpersonální atraktivita ve virtuálním prostředí. *Československá psychologie*, Praha: Academia, 2006, roč. 50/2006, č. 2, s. 174-186. ISSN 0009-062X.

Tarterův dotazník: Dotazník pro dospívající identifikující rizikové oblasti (volně podle R. E. Tartera). 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav v nakladatelství Fortuna, 1998.

ÜNERI, Ö. Ş, TANIDIR, C. Evaluation of internet addiction in a group of high school students: a cross-sectional study. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 2011, č. 4, s. 265-272.

VALIŠOVÁ A., KASÍKOVÁ, H. A KOL. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1734-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-678-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-308-0.

VESELÁ, M. *On-line závislost v kontextu různých internetových prostředí*. Brno, 2007. 82 s. Diplomová práce na Fakultě sociálních studií Masarykově univerzitě na katedře psychologické. Vedoucí diplomové práce PhDr. David Šmahel, Ph.D.

VOBOŘIL, J. 9/3 Gender – žena jako specifická skupina. In.: KALINA, K. A KOL. *Drogy a drogové závislosti II*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády ČR, 2003. Kapitola 9/3, str. 238-343. ISBN: 80-86734-05-6.

VONDRÁČKOVÁ, P., VACEK, J., KOŠATECKÁ, Z. Závislostní chování na internetu a jeho léčba. *Česká a slovenská psychiatrie*, 2009, č. 6-8, s. 281-289. ISSN 1212-0383.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN: 978-80-247-1428-8.

YOUNG, K. S. Cognitive-behavioral therapy with Internet addicts: Treatment outcomes and implications. *Cyberpsychology & Behavior*, 2007, č. 10, s. 671-679.

YOUNG, K. S. "Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder.". *Cyberpsychology & Behavior*, 1996, č. 3, s. 237-244.

YOUNG, K. S. Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. In: VANDECREEK, L., JASKSON, T., *Innovations in clinical practice: a source book*. 17. Sarasota, FL: Professional Resource Press, 17, 1999.

Legislativní zdroje

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy České republiky k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, čj.: 21 291/2010-28 ve znění pozdějších změn a dodatků.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek. 7. rev. Praha: MŠMT ČR, 2005.

Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních s platností od 17. 2. 2005 ve znění pozdějších změn a dodatků.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) ve znění pozdějších změn a dodatků.

Internetové zdroje

EGGER, O. & RAUTERBERG, M. *Internet behaviour and addiction*[online]. c1996, [cit.2010-12-05]. Dostupné z:
<http://www.idemployee.id.tue.nl/g.w.m.rauterberg/ibq/report.pdf>.

NEŠPOR, K. *26 cest, jak přemoci "závislost" na Internetu*. [online]. c2012, Praha, [cit. 2012-01-06]. Dostupné z: <<http://www.drnespor.eu/addictcz.html>>.

ORZACK, H. M. *Computer Addiction: What Is It?* [online]. c2011, USA, [cit. 2012-01-06]. Dostupné z: <<http://www.psychiatrictimes.com/p980852.html>>.

SCHMIDT-DENTER, U. *Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung*. [online]. c2012, Köln, [cit. 2014-02-02]. Dostupné z: http://schmidt-denter.de/aktuelle_forschungsprojekte.html.

Přílohy:

I. Struktura výzkumu

II. Nástroj/dotazník s kódovacím klíčem

III. Dotazník pro hodnocení pilotní verze dotazníku ze strany učitelů a žáků

I. Struktura výzkumu

(adaptovaná verze ze zdroje: Hošek, 2012, s. 80)

Pilotáž a předvýzkum → Vytyčení problému

Studium pramenů (sekundárních → primárních)

Harmonogram výzkumu

Vytvoření pilotní verze dotazníku

↙
Aplikace pilotní verze dotazníků

Opravy pilotních verzí dotazníků

Výzkum → Aplikace dotazníku

Hodnocení výzkumu

Závěr s doporučením

II. Nástroj/dotazník s kódovacím klíčem (adaptovaná verze ze zdroje: Hošek, 2012, s. 81)

| | | | | | | | |
|--|--------|---|-----------|-------------------|-------------------------|----------|----------|
| Datum vyplnění dotazníku: | | 2014 | | | | | |
| 1 Jsi žena či muž? | | ŽENA (1) | MUŽ (2) | (vhodné zaškrtni) | | | |
| 2 Věk | | 14 let=1, 15 let=2, 16 let=3, 17 let=4 | | | IT ano = 1 IT ne = 0 | | |
| 3 Třída | | např. NS9A = ZŠ Na Stráni, třída 9A (bez IT zaměření) | | | | | |
| 4 Učitelé mě informují o rizicích, které mohou vést ke vzniku závislosti na internetu: (vhodné zaškrtni) | | | | | | | |
| | | 1 a) Ano, informují mě dostatečně. | | | | | |
| | | 2 b) Ano, informují mě, ale nedostatečně. | | | | | |
| | | 3 c) Ne, neinformují mě vůbec. | | | | | |
| 5. Dotazník Internet Addiction Impairment Index - IAI, Kimberly Young | | | | | | | |
| body: | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 1. Jak často se ti stane, že zjistíš, že jsi na internetu déle, než jsi zamýšlel(a)? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 2. Jak často zanedbáváš domácí práce/povinnosti, protože jsi online? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 3. Jak často se ti stane, že upřednostníš internet před partnerem (klukem)/partnerkou (holkou)? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 4. Jak často si vytváříš nová přátelství (kamarádství) s lidmi online? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 5. Jak často si tví blízcí (např. rodiče, tvoje holka/kluk) stěžují, že trávíš příliš mnoho času online? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 6. Jak často máš problémy se školními povinnostmi kvůli tomu, že trávíš mnoho času online? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 7. Jak často se stává, že si kontroluješ e-mailovou schránku ještě před tím, než se pustíš do jiných povinností? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 8. Jak často se ti stává, že tvoje pracovní výkonnost je horší kvůli internetu? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 9. Jak často se obhajuješ nebo tajíš, co děláš online, když se tě někdo ptá? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 10. Jak často odháníš nepříjemné myšlenky o svém životě příjemnými myšlenkami na internet? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 11. Jak často se ti stává, že si uvědomíš, že myslíš na to, co budeš dělat, až budeš online? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 12. Jak často máš strach, že život bez internetu by byl nudný a prázdný? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 13. Jak často nadáváš nebo jsi nepříjemný(á), když tě někdo otravuje během toho, co jsi online? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 14. Jak často se ti stane, že nejdeš spát, protože jsi dlouho do noci online? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 15. Jak často myslíš na internet, když jsi offline nebo si představuješ, že jsi online? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 16. Jak často se přistihneš, že si říkáš „ještě pár minut“? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 17. Jak často se pokoušíš omezit čas strávený na internetu a bezvýsledně? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 18. Jak často se snažíš skrývat, kolik času jsi byl(a) online? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 19. Jak často upřednostníš být u internetu před tím jít ven s přáteli (kamarády)? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |
| 20. Jak často se cítíš skleslý(á), mrzutý(á) nebo nervózní, když jsi offline a jakmile jsi opět online, je ti líp? | zřídka | občas | opakovaně | často | vždy | neplatí | |

III. Dotazník pro hodnocení pilotní verze dotazníku ze strany učitelů a žáků (adaptovaná verze ze zdroje: Hošek, 2012, s. 82)

Varianta pro žáky:

| | | | | | |
|--|------------|----|---|---|------------------|
| Zkus ohodnotit kvalitu dotazníku v těchto bodech: * <i>hodící škrtni</i> | | | | | |
| 1. Je otázek mnoho? | ano | ne | | | |
| 2. Jaký máš celkový dojem z dotazníku? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 * 1 = nejlepší |
| 4. Kolik času Ti zabralo vyplnění dotazníku? |minut | | | | |
| 3. Máš-li potřebu nám ještě k dotazníku něco sdělit, tak prosím využij níže vyhrazený prostor, děkujeme za Tvé postřehy k dotazníku. | | | | | |
| | | | | | |
| Děkujeme Ti za spolupráci. | | | | | |

Varianta pro učitele:

| | | | | | |
|--|------------|----|---|---|------------------|
| Zkuste ohodnotit kvalitu dotazníku v těchto bodech: * <i>hodící škrtněte</i> | | | | | |
| 1. Je otázek mnoho? | ano | ne | | | |
| 2. Jaký máte celkový dojem z dotazníku? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 * 1 = nejlepší |
| 4. Kolik času Vám zabralo vyplnění dotazníku? |minut | | | | |
| 3. Máte-li potřebu nám ještě k dotazníku něco sdělit, tak prosím využijte níže vyhrazený prostor, děkujeme za Vaše postřehy k dotazníku. | | | | | |
| | | | | | |
| Děkujeme Vám za spolupráci. | | | | | |