



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra Pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Problematika šikanování na středních školách

The Issue of Bullying at High Schools

Vypracoval: Lukáš Bejšovec
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Jiří Kressa Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Bc. Lukáš Bejšovec

Poděkování

Touto cestou bych rád poděkovat všem pedagogickým pracovníkům, kteří mi umožnili uskutečnit dotazníkové šetření na středních školách. Dále bych chtěl poděkovat panu Mgr. et Mgr. Jiřímu Kressovi Ph.D. za odborné a cenné rady při vedení mé diplomové práce.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou šikanování na středních školách, přičemž pozornost je věnována oběti, a především agresorovi. Cílem práce je zjistit prevalenci a podoby šikanování na středních školách a zároveň získat základní informace o hlavních aktérech. Teoretická část obsahuje rešerši odborné literatury nejen české, ale zejména zahraniční. V praktické části je provedeno dotazníkové šetření na třech odlišných středních školách ve městě Sedlčany. Výzkumu se zúčastnilo 180 žáků. Výsledky mezi těmito školami jsou porovnány a vyhodnoceny.

Klíčová slova: agresor, oběť, střední škola, šikana, viktimizace

Abstract

The diploma thesis deals with the topic of bullying at high schools. It is focused on two main protagonists of bullying: victims and primarily bullies. The aim of the thesis was to analyse the prevalence and the forms of bullying at high schools and to describe two main protagonists of the bullying. Theoretical part consists of the theoretical framework, which is based upon not only Czech, but especially a foreign literature. The practical part includes questionnaire that was carried out on three different high schools in Sedlcany in which 180 respondents participated. The evaluation and comparison are made among beforementioned high schools.

Key Words: victim, bully, high school, bullying, victimization

Obsah

Úvod	10
Teoretická část.....	11
1 Klasifikace základních pojmů	12
1.1 Definice šikanování.....	12
1.2 Podrobně o různých aspektech šikany	14
1.2.1 Asymetrie sil.....	14
1.2.2 Opakovatelnost útoků.....	15
1.2.3 Záměr.....	15
1.3 Agrese	15
1.3.1 Dělení agrese na reaktivní a proaktivní	17
1.3.2 Rozšíření konceptu reaktivní a proaktivní agrese	18
2 „Klasická“ šikana	19
2.1 Dělení podle projevů	19
2.2 Dělení podle rizikových faktorů a motivací.....	20
2.2.1 Rasově motivovaná šikana	20
2.2.2 Sexuálně motivovaná šikana	21
2.2.3 Šikana osob s postižením.....	21
2.3 Dělení podle počtu aktérů	21
2.4 Neúmyslná šikana	22
2.5 Chlapecká vs. dívčí šikana	23
2.6 Šikana z hlediska formálních a neformálních skupin	24
2.6.1 Vrstevnická skupina	24
2.6.2 Školní třída	25
3 Kyberšikana.....	27
3.1 Definice	27
3.2 Způsob kyberšikanování	28
3.3 Aktéři.....	28
3.3.1 Oběť.....	28
3.3.2 Agresor	29
3.4 Rozdíly mezi „klasickou“ šikanou a kyberšikanou.....	29
3.5 Shrnutí.....	30
4 Šikana na střední škole	31
4.1 Charakteristika žáků.....	31
4.1.1 Fyzické změny	31
4.1.2 Změny v uvažování a prožívání emocí.....	32
4.1.3 Socializace	32
4.1.4 Morální uvažování.....	32
4.2 Podoba šikany	33
4.3 Prevalence šikanování	35
5 Aktéři šikanování.....	36
6 Oběť.....	37
6.1 Obecná charakteristika	37
6.2 Odlišnost	38
6.3 Sociální status.....	38
6.3.1 Navazování přátelství	39
6.4 Typologie oběti	39
6.5 Fáze šikanování	40
6.6 Účinné strategie k ukončení šikany.....	42

6.7	Neefektivní strategie k ukončení šikany	43
6.8	Následky šikany	43
6.8.1	V počátečních stádiích.....	43
6.8.2	V pokročilých stádiích.....	44
6.8.3	Po skončení šikany	44
7	Agresor	46
7.1	Obecná charakteristika	46
7.2	Typologie	48
7.2.1	Šikanující oběť	49
7.3	Důvody zvýšené agrese.....	51
7.4	Motivy agresora pro šikanování.....	52
7.4.1	Egocentrismus a morální usuzování.....	52
7.4.2	Moc.....	53
7.4.3	Potřeba pozornosti	53
7.4.4	Vzrušení.....	54
7.4.5	Zvídavost	54
7.5	Sociální postavení	54
7.6	Rodinné zázemí	55
7.6.1	Společenská vrstva	57
7.7	Vztah agresora a oběti.....	57
7.8	Důsledky šikany	58
	Praktická část.....	59
8	Cíle a hypotézy	60
8.1	Cíle práce	60
8.2	Stanovení hypotéz	60
9	Výzkum na středních školách.....	62
9.1	Metodologie výzkumu	62
9.2	Popis města.....	63
9.3	Popis zúčastněných škol.....	63
9.3.1	Gymnázium a Střední odborná škola ekonomická.....	63
9.3.2	Střední odborné učiliště	64
9.4	Popis výzkumného vzorku	64
9.5	Výsledky výzkumu.....	66
9.5.1	Hodnocení atmosféry ve škole a třídě	66
9.5.2	Otázky zaměřené na viktimizaci	68
9.5.3	Otázky určené pro oběti.....	72
9.5.4	Otázky zaměřené na agresi.....	76
9.5.5	Otázka určená pro agresory	80
9.5.6	Závěrečné připomínky.....	81
9.6	Vyhodnocení hypotéz.....	82
10	Limity výzkumu	86
11	Diskuse	88
12	Závěr.....	92
	Seznam použité literatury	93
	Seznam tabulek.....	100
	Seznam grafů	101
	Seznam příloh.....	102
	Příloha č. 1.....	103

Úvod

Slovo šikana se ve společnosti skloňuje často. Slyšíme jej z úst rodičů, dětí, vychovatelů, kteří mnohdy neznají pravý význam a užívají jej pro jakýkoliv konflikt. Nesprávná interpretace tohoto termínu a jeho nadužívání může mít, v horším případě, za následek, že se šikana stane bagatelizována, což z dlouhodobého hlediska uškodí nejen opravdovým obětem, třídnímu kolektivu, ale také celému vzdělávacímu procesu. Zvláště nebezpečný je názor některých lidí, kteří tvrdí, že šikana je přirozenou součástí dospívání. Děti jsou tak nechány na pospas svým starostem a jejich prosby o pomoc nejsou vyslyšeny ani jejich nejbližšími.

Překvapivě šikana je poměrně nový koncept, jež můžeme datovat do druhé poloviny 20. století. Pozornost odborníků získala poté, co se v novinách objevily zprávy o hrůzných zážitcích žáků, kteří se stali terčem krutých a nelítostných útoků. Od té doby bylo o tomto tématu napsáno nesčetně odborných publikací a jejich počet neustále roste. S příchodem moderních technologií jsme v 21. století postaveni před nové, obtížnější výzvy, neboť pole šikanování se rozšířilo do tzv. kyberprostoru. Oběti se tudíž nemusejí cítit bezpečně ani ve svém vlastním pokoji. Je proto nutné mít o této problematice základní znalosti a stále sbírat nové informace, protože šikana je tématem, které nikdy nezmizí a bude vždy aktuální.

Cílem diplomové práce je zaprvé analyzovat šikanu na středních školách, a to zejména její podobu a prevalenci. Data o výskytu šikany na tomto stupni vzdělání často chybí, protože výzkumy zabývající se touto problematikou se ve většině případů zaměřují na základní školy. Není se čemu divit, šikanování dosahuje „vrcholu“ na 2. stupni a postupně, s přibývajícím věkem žáků, její prevalence klesá, avšak nemizí. Zadruhé si závěrečná práce dává za úkol seznámit čtenáře s hlavními aktéry šikanování: obětí, a především agresorem, který bývá stereotypně vykreslován jako neoblíbený „hromotluk“. V mnoha případech zjistíme, že situace není tak jednoznačná.

Teoretická část

1 Klasifikace základních pojmů

Šikana je velmi komplexní problém, na který můžeme nahlížet mnoha způsoby. Každý odborník užívá jinou definici, ale ve výsledku jsou zdůrazňovány stejné aspekty. V této kapitole si některá vymezení představíme a zároveň popíšeme určité druhy agrese, které jsou se šikanováním spojovány.

Původně pojem šikana měl jiný význam, než jak jej chápeme dnes. Etymologicky pochází z francouzštiny ze slova *chicane*, což je druh byrokratického obtěžování – přílišné dbaní na předpisech. V českém prostředí se s tímto konceptem setkáváme díky pražskému psychiatrovi Petru Příhodovi, který poukázal na problematiku šikanování v socialistické armádě (Říčan, 1995). Šikana se zde stala normalizovanou, neboť byla součástí tzv. přijímacích rituálů, během nichž starší a zkušenější vojáci ponižovali nově příchozí (Bendl, 2003).

Se šikanováním se můžeme taktéž setkat ve školních zařízeních, v zaměstnání, v rodině, v partnerských vztazích apod. Tato sociální nemoc se vyskytuje všude tam, kde dojde k asymetrii sil dvou stran, přičemž mocnější zneužívá své moci k ovládnutí slabších, a tím narušuje rovnoprávnost vztahů ve skupině (Bendl, 2003). Nutno podotknout, že diplomová práce se zabývá šikanováním ve školských zařízeních, konkrétně na středních školách.

1.1 Definice šikanování

Co je tedy šikana? Náš koncept šikany může být ovlivněn filmovým průmyslem, který ve většině případů tento problém ztvárňuje jako fyzické útoky agresora vůči oběti. Nicméně se jedná o velmi zjednodušený obrázek toho, co vše tento pojem skrývá.

Odborná literatura, jak již bylo naznačeno, se systematictěji začala zabývat šikanováním až v 70. letech 20. století. Autorem těchto vědeckých prací a průkopníkem oboru je norský profesor psychologie Olweus, který jako jeden z prvních uvádí definici šikany (*bullying* nebo také *mobbing*, pocházející ze slova *mob* = hromadně obtěžovat, šikanovat). Olweus (1996 in Vágnerová, 2005, s. 191) definuje šikanování takto: „Opakované a delší dobu přetrvávající násilně ponižující a ubližující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který je nijak nevyprovokoval, nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit.“ Ubližující chování je podle Olweuse (1993)

míněno úmyslné zraňování nebo působení nepohodlí druhé osobě, které nemusí být pouze fyzické. Oběti může být ublíženo i verbálně. Je nutno dodat, že Olweusova (1993) definice klade důraz zejména na nerovnováhu sil a opakovatelnost tohoto jednání.

V České republice je uznávaným expertem na toto téma Kolář (2005, s. 27), který pro šikanu používá výraz „sociální nemoc“ a definuje ji následovně: „Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“

Šikana může být tak intenzivní, že mezi dvěma hlavními aktéry (agresorem a obětí) vznikne závislostní vztah. Tím lze v některých případech vysvětlit náhlé stupňování brutality, neboť pro agresora se pocit moci a nadřazenosti stane drogou, která ho začne ovládat. Následkem šikanování může být oběť tak „zlomená“, že začne agresora vyhledávat, a může ho dokonce považovat za svého kamaráda, čímž se vyšetřování šikany velmi komplikuje (Kolář, 2005). Díky tomuto poznatku můžeme lépe pochopit, co Kolář (2005) myslí slovem „zotročování“, jež používá ve své definici šikanování. Jedná se o úplné podřízení oběti agresoru.

Jedním z dalších českých odborníků je Říčan (1995, s. 26), jenž popisuje šikanu jako situaci, kdy: „Jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo.“ Jak si lze povšimnout, Říčan ve své definici užívá konkrétních příkladů, čímž dále konkretizuje ubližující jednání zmíněné Olweusem.

Ve školách a školních zařízeních se operuje s definicí šikany od ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2016, s. 1), kdy byl vydán metodický pokyn k řešení této problematiky, jenž perfektně shrnuje všechny předešlé zmíněné definice:

Šikanování je agresivní chování dítěte, žáka/žákyně, studenta/studentky (dále v textu pouze „žák“) vůči jinému žákovi, případně skupině žáků. Jedná se o opakované (nikoliv nutně) chování, které je založeno na vědomé, záměrné, úmyslné a obvykle skryté snaze ublížit fyzicky, emocionálně a/nebo sociálně. Šikana je charakteristická nepoměrem sil, bezmocností oběti, nepříjemností útoku pro oběť a samoučelností agrese. (Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>)

V definici MŠMT (2016) se objevují všechny důležité aspekty, které se používají univerzálně pro určení šikany – nepoměr sil, opakování a záměrnost. Ovšem tato zmíněná kritéria s sebou přináší některé problémy, na které se zblízka podíváme.

1.2 Podrobně o různých aspektech šikany

1.2.1 Asymetrie sil

Rigby (2002) si všímá, že většina definic šikanování zmiňuje asymetrie sil/moci (*power*) mezi agresorem a obětí. Autor se domnívá, že z etického hlediska je moc neutrální slovo, protože může být využita jak pro dobré, tak i pro špatné účely. Z tohoto důvodu je pro něj klíčovým aspektem pro definici šikany útlak (*oppression*), ze kterého jasně vyplývá, že dochází k zneužívání nejen moci, ale také síly. V některých případech není snadné rozpoznat tuto nerovnováhu mezi jedinci, protože fyzická nadřazenost není jediným ukazatelem. Bendl (2003) poukazuje na to, že převaha může taktéž vyplývat z psychické a sociální zdatnosti. S Bendlem souhlasí Janošová et al. (2016), kteří dodávají, že moc a síla se v sociálních vztazích neustále mění, není statická.

Rigby (2002) dále věnuje zvýšenou pozornost oprávněnému a neoprávněnému užití agrese. Z výše uvedených definic šikanování by se mohlo zdát, že jakékoliv použití agrese ze strany silnější osoby vůči slabší musí být ihned klasifikováno jako šikanování. Nicméně je možné vyjmenovat hned několik situací, při kterých je užití agrese oprávněné: např. učitel pošle vyrušujícího žáka za dveře, policista zasáhne proti útočníkovi, starší žák uhodí mladšího za neustálou provokaci. Z těchto příkladů můžeme vyzorovat, že ne vždy užití agrese je neoprávněné. Žádná z prozatím vyjmenovaných definic tento rozdíl neakcentuje, a proto na základě těchto nových poznatků autor uvádí klíčové charakteristiky šikany: touha ublížit, zraňující jednání, nevyrovnanost sil, (typická) opakovatelnost, neoprávněné užití moci, potěšení na straně agresora a pocit útlaku na straně oběti. Opět je nutné zdůraznit, že lidé se mohou cítit utlačováni, i když tomu tak není. Ukázkovým příkladem je situace z vězení, kdy odsouzený tvrdí, že je s nimi zacházeno neprávem (Rigby, 2002).

1.2.2 Opakovatelnost útoků

Říčan (1995), stejně jako Kolář (2005), hovoří o šikaně tehdy, kdy dochází k opakovanému trýznění oběti, která se nedokáže bránit. Ve výjimečných případech lze za šikanu označit i jednotlivou událost (Bendl, 2003; Olweus, 1993; Říčan, 1995). Pokud je daný prožitek natolik intenzivní, agresor může vyvolat v oběti strach pouhým pohledem (Smith & Sharp, 1994). Z tohoto důvodu se oběť může cítit v ohrožení i dlouho po posledním útoku, a to i v případě, kdy k žádnému šikanování již nedochází. „Pro šikanované tedy šikana většinou představuje delší období než pro šikanující.“ (Janošová, 2016a, s. 35) Z tohoto důvodu můžeme považovat i jednotlivý útok za šikanu. Příznačným příkladem je zveřejnění dehonestujícího videa na sociální síť s cílem poškodit reputaci oběti (Janošová et al., 2016).

1.2.3 Záměr

Schott a Søndergaard (2014) kritizují tvrzení, které se objevuje v Olweusově definici, že agresor šikanuje oběť za účelem jí ublížit. Odhalit pravý záměr je podle autorů velmi složité nejen pro pozorovatele, ale i pro samotné agresory, a proto je obtížné v definici šikanování ukotvovat něčí záměr, který nelze jednoduše dokázat.

Záměrnost je ovšem důležitým pedagogickým vodítkem, podle kterého se učitelé orientují při udělování trestů. Pokud agresor projeví lítost a soucit se šikanovaným, postih bývá mnohem mírnější než v opačném případě (Janošová et al., 2016).

1.3 Agrese

Z definice MŠMT (2016) jsme se mohli dozvědět, že šikana se řadí mezi agresivní chování, a proto je nutné se u tohoto tématu krátce zastavit. Vágnerová (2005) považuje agresivní chování za akt, při kterém jsou omezována nebo porušována práva druhých osob s cílem uspokojit své individuální potřeby. Ve výjimečných případech se samotné násilí stává potřebou. Vágnerová (2005) dodává, že použití agresivního chování při sebeobraně je společensky přijatelné a žák se necítí vinen, když brání své hodnoty, na kterých mu záleží. Na rozdíl od impulzivních rvaček, šikana je narušení sociálních vztahů ve skupině. Martínek (2015) vysvětluje, že agrese může mít několik podob, nemusí se jednat o pouhé fyzické ubližování, ale patří sem zranění psychická či emocionální.

Nad původem agrese se zamýšlí Říčan (1995) a tvrdí, že agrese je vrozený pud, který sdílíme s ostatními zvířaty. Pokud dítě v prvních letech života dosáhne úspěchu pomocí agresivního jednání, vytvoří si pak soubor scénářů, jež může aplikovat pro řešení budoucích problémů, neboť: „Ze scénářů, které používá, si dítě postupně odvozuje zásady, podle kterých se řídí v nové situaci. Tak dospívá k názorům, postojům a hodnotám, které nakonec řídí jeho jednání.“ (Říčan, 1995, s. 24)

Agrese může taktéž pramenit ze silné potřeby člověka být milován a obdivován. Pokud se jedinci nepodaří navázat pozitivní vztah s druhou osobou, pokusí se ho vynutit násilím (Říčan, 1995). Martínek (2015) poznamenává, že agresivní chování se objevuje již ve třech letech života, kdy se dítě snaží prosadit a upoutat na sebe pozornost např. dupáním, kopáním, používáním sprostých (zakázaných) slov apod. Autor tvrdí, že v tomto období je důležité, aby rodiče dítěti neustupovali a trvali na dodržování stanovených pravidel. V opačném případě se jejich ratolest naučí, že může dosáhnout, čeho chce, pokud se zachová agresivně.

V návaznosti na Říčanovo zamyšlení si Lorenz (1969, in Rigby, 2002), významný etolog, povšiml toho, že ve skupinách zvířat, stejně jako u lidí, může docházet k jisté formě šikany (mezidruhové agrese). Na základě svých pozorování zjistil, že mezidruhová agrese má hierarchický charakter. Dominantní jedinec „šikanuje“ podřadné členy svého druhu, z čehož mu plyne několik výhod. Zaprvé agresor má větší šanci na páření se samicí. Zadruhé šikana vytváří stabilní hierarchickou sociální strukturu, v níž je jeden vůdce, kterého ostatní následují. Zatřetí mezidruhová agrese prospívá celé skupině z ekologického hlediska tím, že nedochází k nadužívání zdrojů, protože její členové znají své místo v sociální hierarchii (Lorenz, 1969, in Rigby, 2002).

Podobný mechanismus probíhá, jak si všimli Schott a Søndergaard (2014), i ve školní třídě, jež je zajímavá tím, že její členové ji nemohou jednoduše opustit, ale jsou nuceni v ní zůstat po delší časové období. V této neformální skupině probíhá neustálý proces inkluze a exkluze, čímž se vytváří úrodná půda pro šikanu. Každý žák v tomto uspořádání hraje svou roli, kterou buduje od prvního dne, kdy se stal jejím členem. Změna sociálního postavení ve školní třídě se stává zdrojem strachu a úzkosti, neboť všichni členové se obávají, že mohou být z této sociální struktury vyloučeni. Šikana je pouhým následkem strachu, jež žáci projektují na vybraného

jedince, kterého se snaží systematicky z dané skupiny odstranit, a to i za pomoci agrese (Schott & Søndergaard, 2014).

Rigby (2002) si taktéž všímá paralel mezi lidským a zvířecím chováním a dospívá k překvapivému závěru, že šikanování může být někdy výhodné a žádoucí, a to zejména v situacích, kdy se bráníme před členy ostatních skupin, čímž udržujeme „čistotu“ skupiny naší.

Agresi nesmíme zaměnit za pojem hostilita. Hostilita se definuje jako určitá tendence „k nepřátelskému chování a jednání“ (Řezáč, 1998, s. 214). Jejím záměrem je pouze uškodit či ublížit ostatním. Agrese se od hostility liší tím, že za její pomoci chce jedinec dosáhnout nějakého cíle, ale využívá k tomu neadekvátní způsob (Řezáč, 1998).

1.3.1 Dělení agrese na reaktivní a proaktivní

Agrese není ve všech případech stejná, a proto odborná literatura zabývající se šikanováním ji dělí na (Janošová et al., 2016):

- **reaktivní a proaktivní.**

Oba druhy agrese se od sebe liší cíli, projevy a prožíváním. Za **reaktivní** formu **agrese** lze považovat impulzivní chování vycházející z frustrace, jež je doprovázena silnými emocemi (např. pláč, křik, vztek). Reaktivní agresi často pozorujeme u skupiny žáků, jejichž symptomy odpovídají poruše ADHD, u které je zaznamenána zhoršená regulace emocí. Užití reaktivní agrese je z pohledu jejího iniciátora ospravedlnitelná, protože se domnívá, že mu bylo nějakým způsobem ublíženo. V jistém smyslu se jedná pouze o obranu, nicméně i pouhá nehoda může být interpretována jako osobní útok (Janošová et al., 2016; Schwartz et al., 1998).

V pozdějším věku Janošová et al. (2016) uvádějí, že reaktivní agrese je spojována s vyšší mírou psychologických problémů a ostrakizací. Reaktivní agrese bývá sociální skupinou hodnocena negativně a odpor k ní může vyústit až k viktimizaci dané osoby. Výbuchy emocí slouží pro agresora jako další záminka k šikanování. Jedinec, jenž nedokáže ovládat své emoce, se dostává do spirály, ze které je obtížné se dostat: „provokativní projev žáka – odmítnutí třídou – hněvivá reakce žáka – výraznější odmítnutí třídou.“ (Janošová, 2016d, s. 229)

Proaktivní agrese se vyznačuje záměrností a promyšleností. Žáci proaktivně agresivní chtějí dosáhnout nějakého cíle (např. předmětu nebo vyššího sociálního postavení) a jsou schopni odhadnout následky svého chování. Na druhou stranu se nedokážou vcítit do situace oběti, kterou zrovna šikanují. Typicky se u těchto jedinců objevuje nadřazená a pohrdavá póza vůči škole a pedagogům, jež má demonstrovat nadřazenost a moc. Obecně by se dalo říct, že šikana (a především „čistá“ role agresora) je spojována s tímto typem agrese (Janošová et al., 2016; Schwartz et al., 1998). Jedním z důvodů je, že proaktivní agresori svým chováním neprovokují ostatní členy své skupiny a zároveň se umí účinně bránit proti šikaně (Salmivalli & Helteenvuori, 2007; Schwartz et al., 1998).

1.3.2 Rozšíření konceptu reaktivní a proaktivní agrese

Členění agrese na reaktivní a proaktivní nám poskytuje hlubší poznatky o procesu šikanování a umí ji spolehlivě vysvětlit. Runions et al. (2018, s. 503) vycházejí z tohoto dělení a rozšiřují jej o další motivy, které nemusí být na první pohled zcela patrné: hněv (*rage*), pomsta (*revenge*), odměna (*reward*) a zábava (*recreation*). Tyto motivy jsou umístěny do čtyř kvadrantů. Vertikální osa rozděluje chování na impulzivní (*impulsive*) a promyšlené (*controlled*). Na horizontální ose se rozlišuje jednání na základě motivace apetitivní (*appetitive*), která směřuje k nějakému cíli, a na motivaci averzivní (*aversive*) neboli únik.

Na základě tohoto dělení byli autoři schopni rozpoznat např. šikanování motivované pomstou, které bylo promyšlené s cílem „dostat ze sebe“ negativní emoce (*revenge aversive-controlled*), a šikanování pro zábavu (*recreation appetitive-impulsive*). Díky provedenému výzkumu Runions et al. (2018) blíže pochopili motivy užití agrese u tzv. agresivních obětí (*bully-victims*), které se chtěly pouze pobavit. Za hlavní přínos této provedené studie sami autoři považují odhalení nových pohnutek k šikanování, které mohou napomocť k vytvoření efektivnějších preventivních strategií.

2 „Klasická“ šikana

2.1 Dělení podle projevů

Tato kapitola popisuje různé způsoby dělení šikany. Pro přehlednost je pro kyberšikana vytvořena samostatná kapitola, ve které jsou popsána její specifika.

Olweus (1993) rozděluje „klasickou“ šikana do třech různých kategorií podle projevů:

- **slovní** (vyhrožování, nadávání, posmívání),
- **fyzická** (postrkování, kopání, štipání, omezování fyzickým kontaktem),
- **neverbální** (úšklebky, sprostá gesta).

Kolář (2005, s. 32) pro rozlišení různých druhů šikan využívá tzv. trojdimensionální model, podle kterého lze dělit šikana následovně:

- **přímé a nepřímé,**
- **fyzické a verbální,**
- **aktivní a pasivní.**

Kombinací těchto projevů šikany lze pojmenovat osm různých druhů šikany, které jsou uvedeny v tabulce č. 1 (Kolář, 2005, s. 31).

Tabulka č. 1 *Klasifikace typů šikany podle Koláře*

Osm druhů šikanování	Příklady projevů
Fyzické aktivní přímé	Útočníci oběť věší do smyčky, škrtní, kopou, fackují.
Fyzické aktivní nepřímé	Kápo pošle nohsledy, aby oběť zbili. Oběti jsou ničeny věci.
Fyzické pasivní přímé	Agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice (fyzické bránění oběti v dosahování jejích cílů).
Fyzické pasivní nepřímé	Agresor odmítne oběť na její požádání pustit ze třídy na záchod (odmítnutí splnění požadavků).
Verbální aktivní přímé	Nadávání, urážení, zesměšňování.
Verbální aktivní nepřímé	Rozšiřování pomluv. Patří sem ale i tzv. symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách, básních apod.
Verbální pasivní přímé	Neodpovídání na pozdrav, otázky apod.
Verbální pasivní nepřímé	Spolužáci se nezastanou oběti, je-li nespravedlivě obviněna z něčeho, co udělali její trýznitelé.

Z Kolářovy (2005) klasifikace vyplývá, že se šikanování může projevit několika způsoby. Mnohdy nemusí docházet k přímým konfrontacím mezi obětí a agresorem, ale může se tak dít zprostředkovaně, a proto bývá někdy obtížné určit pravého viníka (agresora).

2.2 Dělení podle rizikových faktorů a motivací

Šikanu můžeme taktéž dělit na základě toho, jaká skupina osob se stává častěji obětmi šikanování nebo podle motivů agresora (Rigby, 2002):

- **šikana rasově motivovaná,**
- **šikana osob s postižením,**
- **šikana sexuálně motivovaná.**

Dělení se setkává s obtížemi, neboť jak autor sám přiznává, v některých případech je obtížné určit, zda je oběť šikanována kvůli tomu, že patří do konkrétní skupiny, nebo že daný motiv byl hlavní záminkou k útokům (Rigby, 2002).

2.2.1 Rasově motivovaná šikana

„O rasovou šikanu jde tehdy, jestliže je žák nebo malá skupinka žáků opakovaně bezbrannou obětí většiny, nikoli při rasově motivovaných jednorázových útocích nebo konfliktech.“ (Říčan & Janošová, 2010, s. 59)

Častými obětmi rasově motivované šikany v ČR se stávají zejména Romové a Ukrajinci, nicméně záleží na tom, jaké je konkrétní složení třídy. V některých případech roli oběti zastávají Češi, kteří jsou v některých třídách v menšině (Kolář, 2011).

Odborná literatura se nemůže shodnout, zda příslušnost k odlišné etnické skupině má výraznější efekt na prevalenci šikanování mezi minoritní a majoritní skupinou. Kisfalusi et al. (2020) se rozhodli tuto problematiku blíže prozkoumat. Autoři ve svém výzkumu zohlednili nejen etnickou příslušnost dotazovaných (*ethnic self-identification*), ale také to, jak je identifikují ostatní (*students' ethnic perceptions*). Toto dělení se ukázalo jako klíčové. Bylo zjištěno, že nezáleží na tom, k jaké etnické skupině žák patří, ale mnohem důležitější je, k jaké je svými spolužáky přiřazován. Studie porovnávala zkušenost se šikanováním mezi romskými (minoritní skupina) a neromskými (majoritní skupina) maďarskými žáky. Výsledky naznačují, že romští i neromští žáci mají větší sklon šikanovat spolužáky, jejichž etnický původ považují za romský. Tudiž jedinci

patřící do minoritní skupiny byli šikanováni častěji. Na druhou stranu metaanalýza zaměřující se na toto téma zaznamenala nevýznamné rozdíly v míře viktimizace mezi majoritní a minoritní skupinou (Vitoroulis & Vaillancourt, 2018).

2.2.2 Sexuálně motivovaná šikana

Sexuálně motivovaná šikana se ve školních institucích objevuje výjimečně. Její největší výskyt je zaznamenán na druhém stupni základních škol, kdy žáci vstupují do pubescence. Projevuje se sexuálními nářkami, osaháváním a homofobními nadávkami. Motivem může být pouhá sexuální zvědavost, ale také touha dostat se do vrstevnické party, zejména chlapecké (Janošová et al., 2016).

2.2.3 Šikana osob s postižením

Žáci s postižením patří do rizikové skupiny, neboť se, podle Maleckiho et al. (2020), stávají dvakrát častěji účastníky šikanování, a to buď v pozici oběti, nebo agresora. Výzkumy zaměřující se na tuto problematiku narážejí na různé obtíže při jejím zkoumání. Největší překážkou je velké množství různých druhů postižení, a proto badatelé se zaměřují pouze na určitý druh, čímž opomíjí ostatní. Mimo jiné se při zkoumání neberou v úvahu další faktory (socioekonomický status, osobní charakteristiky, věk atd.), které mohou mít vliv na výsledek prevalence šikanování. Z doposud nasbíraných dat vyplývá, že žáci diagnostikováni s ADHD ve větší míře zastávají roli agresora než jedinci s odlišným postižením. U dospívajících trpících poruchou autistického spektra nebo specifickou poruchou učení byl zaznamenán vyšší výskyt statusu oběti. Na druhou stranu žáci s postižením se zároveň stávají častějšími obránci šikanovaných (Malecki et al., 2020).

2.3 Dělení podle počtu aktérů

Jako další kritérium můžeme zvolit to, kolik osob se na šikaně podílí. Rigby (2002) rozlišuje, zda je agresor/oběť jednotlivec, nebo skupina (viz tabulka č. 2).

Tabulka č. 2 Dělení šikany podle počtu aktérů

Agresor	Oběť
Jednotlivec	Jednotlivec
Skupina	Jednotlivec
Jednotlivec	Skupina
Skupina	Skupina

Na základě tabulky č. 2 lze podrobněji popsat následující situace (Rigby, 2002):

Jeden agresor a jedna oběť – jedná se o poměrně vzácnou formu šikany zejména ve školním prostředí, protože ve většině případů se na šikaně podílí více lidí, kteří nemusejí být přímými účastníky, ale např. pouhými pasivními pozorovateli (*bystanders*) (Rigby, 2002). Janošová et al. (2016) ji nazývá šikanou dyadickou odehrávající se mezi dvěma spolužáky, kteří navenek mohou působit jako přátelé.

Skupina agresorů a jedna oběť – typická forma šikany, kdy skupina dvou a více lidí šikanuje jednu oběť. Rigby (2002) dále rozděluje tento druh šikanování podle velikosti skupiny agresorů. Nejmenší skupina se skládá ze dvou agresorů, kteří se v tomto chování navzájem podporují. Ve středně veliké skupině (čtyři až deset členů) velí jeden vůdce a určuje, kdo se stane obětí. Šikanování se stává skupinovou zábavou. Velká skupina, do které patří téměř všichni, si za cíl vybírá outsidera, tedy někoho, kdo stojí mimo danou skupinu. Do této kategorie autor zařazuje např. šikanu učitele žáky. Je zajímavé, že jednotlivci podílející se na šikaně v rámci středních až velkých skupin, mnohdy šikanování odsuzují, nebo alespoň nesouhlasí s tím, co je oběti prováděno. Nicméně nadále v něm pokračují, neboť chtějí tzv. „držet partu“ (Rigby, 2002).

Jeden agresor a skupina obětí – k této situaci dochází podle autora tehdy, když jedinec má vyšší postavení ve společnosti anebo v nějaké organizaci. Šikanu skupiny jedním agresorem můžeme nalézt např. v armádě, kde velitelé zneužívají své moci a šikanují vojáky s nižší hodností, ale objevuje se i ve školních zařízeních, kdy učitel využívá své vyšší sociální pozice k šikanování žáků (Rigby, 2002).

Skupina agresorů a skupina obětí – Rigby (2002) uvádí na příkladu, kdy žáci z vyšších ročníků šikanují mladší žáky. Skupina agresorů vykazuje malou míru koheze, a proto jejich útoky nejsou koordinovány.

2.4 Neúmyslná šikana

Jako poslední druh šikany Rigby (2002) rozeznává tzv. neúmyslnou šikanu, kdy agresor nevědomě ubližuje ostatním, přičemž oběť může jeho chování interpretovat jako záměrné. Jedná se o selhání na straně agresora, který se nedokáže vcítit do role ostatních.

2.5 Chlapecká vs. dívčí šikana

Podoba šikanování se liší na základě pohlaví. Chlapci se více zapojují do přímého, především fyzického šikanování než dívky. Pro muže nepředstavuje tak velké riziko někoho slovně nebo fyzicky napadnout, protože se nemusí obávat odplaty. Vyšší agresivita se u chlapců projevuje i v přístupu k osobnímu majetku oběti. Z průzkumu bylo zjištěno, že chlapci mají větší tendence než dívky nejen majetek oběti ničit, ale také ho ukrást. Na druhou stranu u žen bylo vyzorováno větší procento účasti na nepřímých formách šikanování – pomlouvání, ostrakismus, manipulace, narušování kamarádských vztahů (Glover et al., 2010; Olweus, 1993; Rigby, 2002). Nicméně Říčan a Janošová (2010) poukazují na fakt, že dívky se ve fyzické agresi začínají vyrovnávat chlapcům. Janošová et al. (2016) vysvětlují, že pokud dívky chtějí ve třídě získat lepší sociální postavení, musí někdy použít agresi, aby se mohly s chlapci utkat. Šikana se v drtivé většině případů odehrává mezi stejným pohlavím, výjimečně mezi mužem a ženou. Pokud k ní dojde, je větší pravděpodobnost, že iniciátorem bude zástupce mužského pohlaví (Rigby, 2002). Z tohoto důvodu jsou dívky častěji oběťmi, neboť jsou šikanovány jak ze strany dívek, ale i chlapců, kteří využívají své fyzické převahy (Kolář, 2011). Jak již bylo naznačeno, šikanování chlapců dívkami je poměrně vzácným jevem. Je-li dívkami použita fyzická agrese, někteří chlapci se mohou cítit bezradně, neboť většina z nich zastává názor, že holky se „nemlátí“, a to ani v sebeobraně (Janošová et al., 2016).

Jednou ze zvláštností šikany mezi dívkami je, že se často odehrává v přátelském převleku – oběť považuje agresorku za svou kamarádku, aniž by věděla, že ji tajně pomlouvá a že o ní rozšiřuje drby. Dalším jejím specifikem je intenzivnější závislost mezi agresorkou a obětí, neboť přátelství mezi dospívajícími dívkami někdy připomíná partnerský vztah (Janošová et al., 2016; Kolář, 2011; Olweus, 1993). Dívčí šikana bývá nepřehledná a často se v ní mění role agresorky a oběti. Někdy se šikana mezi nimi odhalí až po dlouhodobějším pozorování, protože navenek není zjevné, že by k ní docházelo (Janošová et al., 2016).

Pro obě pohlaví platí, že pokud nedodrží své nastavené genderové role, budou kolektivem šikanovány. Chlapci projevující ženské charakterové vlastnosti (empatii, citlivost, emocionalitu) bývají ze strany svých mužských spolužáků terčem nemilosrdné kritiky, neboť chování „správného“ muže je spojováno s vlastnostmi, jako je agrese, síla

a moc. Posměch a nadávky mají mnohdy homofobní povahu. V ženské skupině narážíme na stejný problém. Dívka, které se nezapojuje do holčičích aktivit, může být nazývána divoškou (*tomboy*) a dalšími degradujícími jmény (Janošová et al., 2016; Rigby, 2002).

2.6 Šikana z hlediska formálních a neformálních skupin

Každý chce někam patřit, někam zapadnout a pro dospívajícího jedince je tato potřeba o to silnější. Sociologie dělí skupiny mimo jiné na formální a neformální. Příkladem formální skupiny je školní třída, kterou si žák sám nevybral. Na druhou stranu členství v neformální skupině je dobrovolné a založené na nějaké společné hodnotě, činnosti, cíli apod. (Martínek, 2015).

2.6.1 Vrstevnická skupina

Neformální skupina je pro mladistvého z hlediska agrese a vlivu mnohem důležitější než skupina formální. Ovšem záleží na tom, jak moc se s ní ztotožňuje. Čím bližší vztah k tomuto uskupení má, tím je pro něj obtížnější se od ní distancovat. Postavení členů ve vrstevnické partě bývá hierarchické. Na vrcholu zaujímá místo vůdce, který rozhoduje o všem. Pořadí v tomto uskupení je pro jedince velmi významné, protože na základě dosaženého statusu si buduje vlastní identitu. Místo, jakého v hierarchii dospívající dosáhne, záleží na několika parametrech: oblíbenost, vliv a moc. Oblíbenost určuje, zda je dospívající schopen bezproblémově vycházet s ostatními členy a je do jisté míry ovlivněna sociálními zkušenostmi. Vliv a moc jsou závislé na osobnostních vlastnostech. Největším predikátorem vlivného a mocného postavení bývají rozumové schopnosti v kombinaci se sociální inteligencí. Nutno ovšem konstatovat, že vůdcem se může stát téměř kdokoliv. Členství ve skupině jedinci poskytuje mnoho výhod: anonymitu, pocit sounáležitosti, bezpečí a uspokojuje potřebu akceptace. Následkem anonymity opadá individuální zodpovědnost za své chování, protože ji přebírá celá skupina (Janošová et al., 2016; Martínek, 2015; Vágnerová, 2012).

Vliv skupiny na chování jedince je velmi dobře zdokumentovaným jevem. Rigby (2002) připomíná slavný experiment, kdy chlapci byli náhodně rozděleni do dvou skupin. V průběhu letních prázdnin na speciálním táboře byly tyto dvě skupiny povzbuzovány k soupeření. Brzy se členové obou skupin zapojovali do agresivního chování. Nadávky a fyzické napadání soupeře bylo na denním pořádku. Z tohoto experimentu lze vyvodit závěr, že agresivní chování může být mezi žáky uměle

stimulováno a udržováno pouhým rozdělením do dvou celků, neboť soudržnost a členská identita je pro dospívajícího velmi důležitá. Podobný proces pozorujeme ve školních třídách, které se dále dělí na různé vrstevnické party bojující o lepší sociální postavení. Nevinné soupeření může přerůst až v agresivní útoky a posléze v šikanu (Rigby, 2002).

Členové se ve vrstevnické skupině navzájem podporují a ospravedlňují své agresivní chování. Šikana „slouží jako společenský rituál, prostřednictvím kterého původci šikany potvrzují svou sdílenou normalitu.“ (Záborská, 2016, s. 53)

Dodržování norem je důležité pro udržení konformity se skupinou. Členové jsou tak nuceni jednat způsobem, který neohrozí kohezi celé party. Podoba norem bývá velmi extrémní, ale zároveň jasná a srozumitelná. Potřeba akceptace ze strany svých spolužáků je tak důležitá, že se adolescent připojí do jakékoliv party, i když v ní mohou platit pravidla, která jdou proti jeho osobnímu přesvědčení (Janošová et al., 2016; Vágnerová, 2012).

2.6.2 Školní třída

Školní třída je zvláštní uskupení z hlediska sociologie. Jedná se o nevyběrovou skupinu mnoha lidí, kteří jsou nuceni po dlouhou dobu spolu trávit čas. Bývá rozdělena do několika podskupin vznikajících na základě společného zájmu, prospěchu apod. Na základní škole je utváření skupinové hierarchie dlouhodobý proces, který v počátcích připomíná absolutní monarchii, kdy žáci vzhlíží ke své učitelce jako ke svému vládci. Postupem času se žáci profilují a vytváří mezi sebou vztahy. Ke konci povinné školní docházky se taktéž třída začne profilovat na základě profesního zaměření. Po přestupu na střední školu již dospívající nevhlížejí k učitelovi/učitelce, ale snaží se začlenit do nově vznikajícího kolektivu. Tento proces trvá zpravidla několik měsíců. Jelikož se žáci nacházejí v určitém psychologickém vývojovém období, působí na ně několik socializačních tlaků, které od nich očekávají určitý způsob chování přiměřený k jejich věku. Nechce-li být adolescent vyřazen z kolektivu, musí se socializovat a přizpůsobit se normám a hodnotám celé skupiny. Třída se lehce může proměnit v diktaturu, ve které vládne jedna parta, jež rozhoduje o osudu ostatních. Šikany se mohou tedy účastnit i ti žáci, kteří by takového chování za normálních podmínek nebyli schopni (Říčan & Janošová, 2010; Vágnerová, 2012).

Samotné rozložení skupiny může predikovat, podle Koláře (2011), rozvoj sociálně patologického chování. Bohužel šikaně se „daří“ ve školních třídách, které se skládají z pasivních členů. Většina žáků bývá na začátku indiferentní vůči probíhajícímu šikanování. Postupem času svůj postoj mění. Kolář (2011) popisuje průběh této změny. Nejprve je pocíťován strach vůči agresivnímu chování. Poté začne převažovat snaha se od problému distancovat anebo předstírat, že se nic neděje. Následně přichází rozhodující změna – žáci jsou k probíhající situaci ambivalentní – zajímá je, co se děje, ale stále je ovládá strach. Předposledním krokem je sympatizování s agresorem, čímž se z šikany stává společenská zábava. Nakonec třída dosáhne konsensu a na ubližování oběti se podílejí všichni.

3 Kyberšikana

3.1 Definice

Kyberšikana je specifický druh psychické šikany, která se objevila s nástupem moderních technologií. V mnoha směrech se podobá „klasické“ šikaně, ale nalezneme u ní klíčové rozdíly. Jedna z prvních studií zabývající se touto problematikou adaptovala Olweusovu definici šikanování a převedla ji do kyberprostoru. Autoři definují kyberšikanu jako: „*An aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself.*“ [Agresivní chování ze strany jednotlivce či skupiny, jež za pomoci elektronické komunikace opakovaně a úmyslně ubližují oběti, která se nemůže jednoduše bránit.] (Smith et al., 2008, s. 376, vlastní překlad) Šmahaj (2014) namítá, že stejně jako u „klasické“ šikany, tak i u kyberšikany je velmi obtížné určit záměr agresora. Humorná zpráva může být příjemcem interpretována jako útok, i když to ze strany odesílatele nebylo tak zamýšleno.

Nicméně úplně první definice tohoto patologického jevu pochází od kanadského učitele, který ji formuluje následujícím způsobem: „*Cyberbullying involves the use of information and communication technologies to support deliberate, repeated, and hostile behaviour by an individual or group, which is intended to harm others.*“ [Kyberšikana zahrnuje užití informačních a komunikačních technologií k záměrnému opakovanému a nepřátelskému chování jedince či skupiny s cílem ublížit ostatním.] (Belsey, n. d., vlastní překlad) Je zajímavé, že v definici je užito nepřátelské (*hostile*) chování, na místo agresivního, které bylo zmíněno Smithem et al. (2008).

Je nutno dodat, že Belsey (n. d.) do své definice nezahrnuje nerovnováhu sil účastníků, protože se domnívá, že v online prostoru je tento nepoměr eliminován. Mimoto agresor může snadno skrýt svou pravou identitu. Z toho důvodu se na kyberšikaně mohou podílet i ti žáci, kteří by toho nebyli v reálném životě schopni. Další zvláštností kyberšikany je široké publikum, které může přihlížet trápení, anebo se ho přímo účastnit (Campbell, 2005).

Tokunaga (2010) na základě provedené meta-analýzy této problematiky přichází s upravenou verzí definice: „*Cyberbullying is any behavior performed through electronic or digital media by individuals or groups that repeatedly communicates hostile*

or aggressive messages intended to inflict harm or discomfort on others.” [Za kyberšikanu se považuje jakékoliv opakované agresivní či hostilní chování, které je uplatňováno ze strany jedince nebo skupiny skrze elektronická nebo digitální média, za účelem ublížit anebo způsobit nepohodlí.] (Tokunaga, 2010, s. 278, vlastní překlad) Zde si můžeme povšimnout, že v definici bylo zahrnuto jak nepřátelské (*hostile*), tak i agresivní (*aggressive*) chování. Autor zdůrazňuje, že pro definici kyberšikany je nutné, aby byly splněny tři podmínky: k útokům dochází opakovaně, jednání je záměrné a agrese zahrnuje psychické trápení oběti. Identita agresora nemusí být známá.

3.2 Způsob kyberšikanování

Ke kyberšikaně může být využito nepřeberné množství nástrojů. Šmahaj (2014) uvádí, že kyberšikana je nejčastěji prováděna skrze osobní počítač, který je připojen k internetu. V dnešní době jsou nicméně osobní počítače nahrazovány přenosnými technologiemi, jako jsou mobilní telefony, notebooky a tablety.

Kyberšikana může taktéž probíhat skrze textové zprávy, e-maily, komentáře apod., ale někteří agresori preferují telefonní hovory, při nichž mohou vše oběti říct přímo a po nichž nezůstane žádný důkaz. Nicméně nejčastější forma kyberšikanování je zasílání nevhodných obrázků či videí. Nově se objevuje specifická forma ponižování tzv. fackování pro zábavu (*happy slapping*), tj. situace, kdy je oběť mlácena nebo jiným způsobem ponižována, přičemž celá událost je některým z účastníků/přihlížejcích nahrávána na video, které je následně zveřejněno na internetu (Smith et al., 2008).

3.3 Aktéři

3.3.1 Oběť

Oběti kyberšikany se stávají především dívky (HBSC, 2020), jež nemají kvalitní vztahy se svými vrstevníky. Často jsou to jedinci trávící mnoho hodin online. Můžeme hovořit až o závislostním chování (Šmahaj, 2014). Smith et al. (2008) tvrdí, že zpravidla oběti kyberšikany bývají i oběti „klasické“ šikany. Zároveň jejich studie vyvrací domněnku, že by se oběti „klasické“ šikany stávaly kyberagresory.

3.3.2 Agresor

Typičtí kyberagresori jsou žáci, kteří mají podprůměrné školní výsledky a u nichž je zaznamenáno agresivní chování i mimo kyberprostor. Kyberšikanování se mnohdy odehrává mezi kamarády, kteří navštěvují stejný ročník (Smith et al., 2008).

Kavalír (2009, s. 19–21) sestavil typologii kyberagresorů, kteří se od sebe odlišují motivací a způsobem šikanování:

Pomstychtivý andílek – agresor, který většinou brání svého kamaráda nebo sám sebe před šikanováním. Často jedná z pomstychtivosti, přičemž si myslí, že jeho chování je naprosto normální a obhajitelné (Kavalír, 2009).

Bažící po moci – jedná se o nejnebezpečnějšího agresora. Stupňuje své útoky proti oběti do té doby, než od ní nezíská nějakou reakci. Tento typ agresora touží po moci a ovládá ostatní pomocí strachu. K šikanování potřebuje publikum, a pokud ho nezíská, chlubí se svými činy na internetu, aby si reakci vynutil (Kavalír, 2009).

Sprostý holky – jak již název napovídá, nejčastěji se jedná o kyberagresory ženského pohlaví, které se pouze nudí a snaží se zabavit šikanováním, nejčastěji dalších holek. Chtějí všem dokázat, že mají převahu nad svou obětí, a k tomu potřebují publikum. Pokud v této činnosti nenaleznou zábavu, kterou hledaly, se šikanováním přestanou samy (Kavalír, 2009).

Neúmyslný kyberagresor – do poslední zmíněné kategorie patří ti, kteří se na internetu chovají bezmyšlenkovitě a impulzivně odpovídají na zprávy/komentáře. Často si nejsou vědomi toho, že by svým chováním mohli někomu ublížit. Tudiž se jedná o neúmyslné kyberagresory, kterým stačí poskytnout základní informace o tom, jak se správně chovat na internetu, aby se šikanováním přestali. Není ovšem zcela jasné, zda takového jedince lze označit za agresora, když je jeho chování neúmyslné (Kavalír, 2009).

3.4 Rozdíly mezi „klasickou“ šikanou a kyberšikanou

Kolář (2011) srovnává kyberšikanu s „klasickou“ nepřímou psychickou šikanou. Hlavní rozdíly spatřuje v tom, že kyberšikana se neodehrává v přímé konfrontaci, ale v kyberprostoru. Z toho důvodu bývá více zraňující, protože využívá technologií, které potencionálně umožňují celému světu sledovat utrpení a ponížení oběti.

Dooley et al. (2009) souhlasí s Kolářem (2011), že online šikanování je více zraňující než to „klasické“, protože potupný obsah je permanentně dostupný. Agresorovi stačí zveřejnit kompromitující video/obrázek, aby způsobil dlouhotrvající psychologickou újmu. Sdílení škodlivých videí a obrázků je podle autorů nejčastější forma kyberšikany. Navíc její původce necítí empatii vůči své oběti, protože k útokům nedochází tváří v tvář (Dooley et al., 2009).

Kyberprostor nabízí agresorům anonymitu, která jim dodává jistotu, že nebudou tak lehce dopadeni. Kromě anonymity i malý dohled hraje agresorům tzv. do karet. Největší hrozba kyberšikany spočívá v tom, že k útokům může dojít kdykoliv a odkudkoliv (Tokunaga, 2010). Kvůli tomu se oběti necítí v bezpečí ani doma ve svém vlastním pokoji, protože útoky mohou probíhat neustále. Následkem toho jsou oběti bezradné a nemají se kam schovat (Šmahaj, 2014). Samotní žáci nahlízejí na kyberšikanu jako na zbabělé útoky, které může iniciovat kdokoliv (Smith et al., 2008).

3.5 Shrnutí

Kolář (2011) tvrdí, že kyberšikana představuje novou formou psychické šikany a stává se dalším nástrojem sloužícím k trýznění oběti. Úzké spojení „klasické“ šikany a kyberšikany ilustruje její nová forma – fackování pro zábavu. Ve školním prostředí dochází často k tomu, že se kyberprostor stane prodlouženou rukou šikany „klasické“. Z tohoto důvodu je nutné věnovat pozornost i tomuto elektronickému mikrokosmu, ve kterém se většina žáků v dnešní době pohybuje. Učitelé by měli být na pozoru, podle autora, zejména při vyučovacích hodinách informatiky. Pro úspěšné vyřešení kyberšikany je ze strany pedagogů vyžadována alespoň minimální počítačová gramotnost a základní informovanost o konkrétních metodách, které jsou při tomto nepřímém psychickém týrání užívány. Samotný proces sbírání důkazů o této činnosti může být poměrně komplikovaný, proto je vhodné se obrátit např. na policii, ITC odborníky, administrátory webových stránek apod. (Kolář, 2011). Bohužel toto téma je často ve společnosti opomíjeno a bagatelizováno. Smith et al. (2008) dodávají, že rodiče žáků nemají potřebné informace o kyberšikanování, a proto jsou mladiství méně ochotni se s nimi o tom poradit. Někteří mohou namítat, že kyberšikanu lze vyřešit vypnutím počítače či mobilního telefonu. Tato metoda není nikterak účinná, neboť „představa, že kyberšikana probíhá v kyberprostoru i nadále (různé komentáře, přeposílání zprávy), má pro oběť ničivé psychologické účinky.“ (Šmahaj, 2014, s. 65)

4 Šikana na střední škole

Zatím jsme se zabývali šikanou pouze obecně. Uvedli jsme si, co to šikana je, jaké má podoby a projevy. Jelikož je tato diplomová práce zaměřena na žáky středních škol, musíme si nejprve objasnit, čím se šikana na středních školách vyznačuje. Bohužel většina odborné literatury pojednává o šikaně obecně, anebo se zaměřuje na její podobu u žáků na základních školách. Bylo by naivní se domnívat, že šikana má stejnou podobu nezávisle na věku účastníků. Rozdíly ve způsobu šikanování můžeme již pozorovat mezi mateřskou a základní školou (Kolář, 2011).

4.1 Charakteristika žáků

Nejdříve se podíváme na žáky středních škol z hlediska vývojové psychologie, abychom lépe pochopili, k jakým změnám v tomto vývojovém stadiu dochází.

Vágnerová (2012) rozděluje dospívání na dvě období:

- **raná adolescence**, která je přibližně věkově ohraničena mezi 11. až 15. rokem a
- **pozdní adolescence**, kam především spadají žáci středních škol a trvá v rozmezí od 15 do 20 let.

Důležitým mezníkem je podle autorky v pozdní adolescenci ukončená příprava na budoucí zaměstnání a s tím spojená ekonomická nezávislost, která je považována v českém sociokulturním prostředí za důležitý znak dospělosti. Z právního hlediska dospívající nabývá plnoletosti po dosažení 18. roku života, z čehož vyplývají nově získaná práva, ale také povinnosti. Adolescent je v tomto období zaměřen na hledání identity a experimentování. Pozdní adolescence je spojována s velkou mírou svobody s minimem povinností (Vágnerová, 2012).

4.1.1 Fyzické změny

Vágnerová (2012) zjistila, že fyzické změny v této fázi dospívání představují velmi důležitou složku identity. Zejména dívky se intenzivně zabývají vzhledem a snaží se dosáhnout co nejvyšší atraktivity. U chlapců je podstatný vzrůst a fyzická síla, díky níž získávají významnějšího sociálního postavení. Obecně by se dalo říct, že úprava zevnějšku se stává podstatnou činností pro obě pohlaví. S tím souvisí styl oblékání,

který slouží jako prostředek k vyjádření své identity a příslušnosti k určité sociální skupině. Klíčovým znakem v tomto období je tendence k uniformitě. Mladiství dosahují pocitu jistoty, i když se tím „obírají“ o svou vlastní originalitu (Vágnerová 2012). Tendence k jednotnému chování bohužel může mít v některých školních třídách za následek zhoršení šikany (Kolář, 2011).

4.1.2 Změny v uvažování a prožívání emocí

Výrazné změny, podle Vágnerové (2012), pozorujeme v uvažování dospívajících. Bývají velmi kritičtí zejména vůči svému okolí, a především k autoritám (rodičům, učitelům apod.). V tomto období se setkáváme s proměnlivou sebedůvěrou, jež může vyústit k přecitlivělosti a vztahovačnosti. Na druhou stranu adolescenti jsou radikální a neústupní ve svých názorech. Na vině může být vyšší hladina dopaminu, která mimo jiné vyvolává potřebu získávat nové zkušenosti, nehledě na možné nebezpečí (Vágnerová, 2012).

Mezi dospívajícími byla zaznamenána vyšší míra sebevražednosti. Blatný (2016) se domnívá, že hlavním důvodem je přechodové období ze základní školy na střední, které způsobuje stres a psychické obtíže. Ke stabilizaci celkové osobnosti dochází až ke konci adolescence, kdy mladiství nejsou tolik podrážděni a umí dostatečně korigovat své emoce. Vágnerová (2012) mluví o tzv. emoční kompetenci.

4.1.3 Socializace

Podle Vágnerové (2012) význam sociálních skupin v pozdní adolescenci je nepopiratelný, neboť dospívající tráví více času ve své vrstevnické skupině než s rodinou. Rodina pro ně poskytuje sociální zázemí do té doby, než se úplně osamostatní. Adolescent ji stále považuje za hlavní oporu, ačkoliv se od ní snaží odpoutat. Vztahy s blízkým okolím již nejsou napjaté a většina konfliktů je vyřešena (Vágnerová, 2012).

4.1.4 Morální uvažování

Z hlediska morálního uvažování Vágnerová (2012) vidí posun, kdy dospívající se snaží pochopit nastavená pravidla celé společnosti. K úplnému porozumění dojde až ve finální fázi pozdní adolescence, kdy jsou schopni se sami k pravidlům vyjádřit bez toho, aniž by byli ovlivňováni skupinovými názory. Postupně se mladiství chovají na základě vlastních morálních principů. Někteří jedinci rebelují proti obecně platnému

společenskému řádu jen proto, aby vyvolali nějakou odezvu a s ní spojenou pozornost, po které touží. U takovýchto žáků byla zjištěna zvýšená míra agresivity, která vrcholí v 17 letech a postupně klesá (Vágnerová, 2012).

4.2 Podoba šikany

V této podkapitole se blíže podíváme na podobu šikany na středních školách a pokusíme se odhalit, kdy k ní nejčastěji dochází a z jakého důvodu.

Žáci po základní škole pokračují v sociální diferenciaci na základě vybrané profese, díky níž si lépe uvědomí své místo ve společnosti. Pro žáka střední školy znamená přestup do nového kolektivu velkou psychickou zátěž, protože si musí znovu získat své sociální postavení, které je pro ně v tomto věku klíčové a vychází z potřeby někam patřit. Dalším zdrojem stresu jsou vyšší nároky na studium, především na výběrových gymnáziích (Blatný, 2016; Salmivalli, 2010; Vágnerová, 2012).

Pepler et al. (2006) zjistili, že právě v této přechodné fázi byl výskyt šikany nejvyšší; pro dívky to byl první ročník na střední škole a pro chlapce poslední ročník na základní škole. Souhrnně byla zaznamenána větší prevalence šikanování na střední škole než na základní. Nicméně je nutno konstatovat, že v celkovém testování v posledním ročníku střední školy byl výskyt šikany nejnižší, což podporuje tezi, že s přibývajícím věkem se šikana stává méně častým jevem. Studie taktéž potvrzuje, že na střední škole se více objevují formy nepřímého šikanování. Stejněho trendu si všimli Janošová et al. (2016), kteří tvrdí, že nevyváženost sil na středních školách plyne zejména ze sociální a psychické převahy agresora, ne fyzické. Na středních školách se podle autorů taktéž častěji setkáme s nenápadnou podobou šikany, jako je izolace a vyčleňování. Náročnost přechodového období potvrzuje studie provedená Wang et al. (2016), která dokazuje, že v přestupu na novou školu žáci znovu bojují o lepší sociální status.

Ozada a Duyan (2019) provedli dotazníkové šetření mezi středoškolskými žáky ve vybrané oblasti Turecka. Jejich výzkum potvrzuje tvrzení, že prevalence šikanování se s přibývajícím věkem snižuje. Nejohroženější skupinou byli žáci, kteří nastoupili do prvního ročníku středních škol. Podle studie se chlapci celkově podíleli více na šikanování než dívky. Verbální šikana byla označena za nejběžnější formu viktimizace pro tuto věkovou skupinu (Ozada & Duyan, 2019).

Nocentini et al. (2013) si dali za úkol prozkoumat problematiku šikanování na italských středních školách. Autoři studie se zaměřovali na některé faktory, které predikují šikanování, a těmi jsou: pohlaví, agrese a soupeřivost o sociální postavení. U dospívající chlapců, kteří projevili větší asertivitu a soutěživost na základní škole, byla zaznamenána větší účast na šikanování na střední škole. Podobný trend byl objeven u jedinců, kteří již v rané adolescenci skórovali vysoko na stupnici agresivity. Nicméně nejdůležitějším predikátorem účasti na šikanování u středoškolských žáků byla podle této studie již zmíněná soutěživost. Autoři to vysvětlují tím, že touha po moci a dominanci spouští změnu v chování. Většina dívek takovou potřebu nemá, a proto jsou méně častými účastníky šikanování než jejich opačné pohlaví (Nocentini et al., 2013).

Nahlédneme-li do českého prostředí, zjistíme, že na středních odborných školách se objevuje méně přímé šikany. Naopak na středních odborných učilištích je zaznamenán její vyšší výskyt. Nejohroženějším místem jsou podle Říčana a Janošové (2010) internáty. Kolář (2011) na základě dlouholeté praxe dokládá tvrzení Říčana a Janošové hrůzostrašnými příklady šikanování na středních odborných učilištích. V jednom zmíněném případě byl žák téměř popraven pověšením. Po útoku měla oběť na krku viditelnou strangulační rýhu. Bohužel se nejedná o ojedinělou událost. Kolář (2011) zaznamenal mnoho dalších incidentů, kdy bylo žákům vyhrožováno smrtí zastřelením, uškrcením, vyhozením z okna apod. Vskutku se zdá, že na středních odborných učilištích, alespoň na základě výpovědí Koláře (2011), se setkáváme s nejsurovějšími případy šikany. „Situace na našich učilištích rozhodně není idylická. Ani na jiných typech škol to není výrazně lepší, jen šikana je někde pouze méně brutální a více rafinovaná...“ (Kolář, 2011, s. 35).

Možné vysvětlení můžeme nalézt v přístupu mladistvých ke škole. Vágnerová (2012) podrobněji rozebírá tyto rozdíly a všímá si, že např. učňové mají tendence být mnohem více kritičtí vůči školním autoritám. Studium pro ně nepředstavuje vysokou hodnotu, proto ve vyučovacích hodinách nedávají pozor a věnují se jiným aktivitám. Vzdělávání berou jako nutné zlo. Oproti tomu žáci středních odborných škol si uvědomují jeho podstatu, a proto se ho snaží získat za každou cenu. Škola je pro ně prostředkem, díky níž mohou získat vyšší sociální status (Vágnerová, 2012).

Dále pozorujeme, že: „Větší ohrožení šikanou se týká odborných učilišť, která navštěvuje jen malé procento studentů, tzv. středostavovských rodin, vychovaných

v duchu humanistických hodnot a zásad.“ (Janošová, 2016d, s. 217) Paradoxně s vyšším výskytem šikany se můžeme setkat i na prestižních gymnáziích, kde je na žáky vyvíjen veliký tlak ze strany rodičů k uspokojivým školním výkonům, čímž podporují nepřiměřenou soutěživost. Nejmenší prevalence šikany je zaznamenána na středních odborných školách s maturitou a běžných gymnáziích, na kterých panuje pozitivní sociální klima (Janošová et al., 2016).

Za celkový pokles prevalence šikanování na středních školách může taktéž fakt, že agresori ze základních škol si uvědomí své nevhodné chování. Díky novým kamarádům získají jinou perspektivu. Zároveň s přibývajícím věkem se lidé stávají vyspělejšími a jsou více empatičtí (Janošová et al., 2016).

4.3 Prevalence šikanování

Nyní se podíváme na situaci panující na středních školách z hlediska prevalence šikany. Výsledky porovnáme se základními školami. Z výroční zprávy České školní inspekce (2020) o problematice šikanování na středních školách vyplývají následná data: ve školním roce 2018/2019 se 36,7 % škol potýkalo s tímto rizikovým chováním. Jedná se o mírný nárůst z předchozího školního roku, přesněji o 2,8 %. Motivy k tomuto chování školy uváděly např. osobnostní charakteristiky oběti, fyzické odlišnosti (obezita, neobratnost) a sociální znevýhodnění (oblékání, absence mobilního telefonu, sociální postavení rodičů). Kyberšikanu muselo řešit 38,3 % zúčastněných škol.

Naproti tomu na základních školách prevalence šikanování dosahuje až 41,1 %. Za minulý školní rok se jedná o 3,5% nárůst. Kyberšikanu odhalilo 32,9 % škol. Vysoká míra kyberšikanování je vysvětlována kvalitnějším vzděláním pedagogů, kteří jsou schopni ji odhalit (Česká školní inspekce, 2020).

Co z toho vyplývá? Problematika šikanování na středních školách je aktuální téma a zasluhuje pozornost ze strany nejen pedagogů, ale i veřejnosti. Šikana rozhodně není na ústupu, naopak se její prevalence zvyšuje. Zejména její moderní podoba se stává velkým problémem a školy ji musí řešit.

5 Aktéři šikanování

V následujících kapitolách si podrobněji rozebereme dva archetypické protagonisty šikany – oběť a agresora, o kterých jsme se krátce zmínili v kapitole zabývající se kyberšikanou. V odborné literatuře se ještě mimo jiné můžeme nejčastěji setkat se šikanujícími obětmi a s přihlížejícími (Janošová et al., 2016).

Salmivalli et al. (1996, s. 4) dále rozpoznávají tyto role:

- **povzbuzovatel agresora** (*reinforcer of the bully*) – přihlížející, kteří zastávají roli obecnstva a agresora podporují smíchem, povzbuzováním a do určité míry i pasivitou, kterou dávají najevo souhlasné stanovisko.
- **pomocník agresora** (*assistant of the bully*) – následuje příkazy agresora, a tím se přímo podílí na šikanování.
- **zastánce oběti** (*defender of the victim*) – podporuje oběť, aktivně se snaží šikanování zastavit.
- **nezúčastněný** (*outsider*) – straní se šikanování, nedělá nic.

Nově Janošová et al. (2016) popsali ambivalentního aktéra šikanování, a tím je **šikanující zastánce**. Jak lze z názvu vyčíst, jedná se o někoho, kdo se na jednu stranu snaží šikanu zastavit a konkrétní oběti pomoci, ale zároveň se vůči některým spolužákům chová agresivně a pravidelně jim ubližuje.

Tímto výčet nekončí. Řičan a Janošová (2010) popisují aktéry, kteří se nepřímou podílejí na šikanování, a těmi jsou: pedagogové, rodiče zúčastněných dětí, místní komunita a posléze i celá společnost.

Na vzniku a průběhu šikany se tedy podílí mnoho lidí, kteří ani nemusí vědět, že jsou součástí problému. Málokdo označí za viníka šikany veřejnost, přestože klima celé společnosti mohlo umožňovat agresivní chování. Část viny nesou různá média, která zobrazují násilí a jeho následky nepřesně, což v žácích může vyvolat mylný dojem, že je takové chování v pořádku. Musíme si taktéž uvědomit, že šikana je dynamický proces a role se mohou průběžně měnit (Janošová et al., 2016). V našem popisu aktérů se nejdříve zaměříme na oběť.

6 Oběť

6.1 Obecná charakteristika

Odborná literatura zabývající se protagonisty šikany se snaží najít jejich příznačné vlastnosti. Typická oběť je charakterizována jako někdo, kdo je velmi úzkostný a nejistý si sám sebou více než ostatní žáci. Často trpí nízkým sebevědomím a nahlíží na sebe velmi negativně, kvůli tomu se cítí být odlišná. V důsledku nízkého sebevědomí si dospívající vytvoří v sobě mechanismus, který naruší jejich myšlení, jež zkreslí vnímání sebe sama. Jsou méně průbojní, nedokážou obhájit své názory před ostatními. Běžné je i užívání návykových látek, které poskytují únik od jejich problémů (Olweus, 1993; Silva et al., 2020).

Z hlediska pětifaktorového modelu osobnosti (*big five*) oběti vykazují nízkou extraverci – nebývají tolik společenští a méně komunikují. Zároveň u nich bylo zaznamenáno vyšší skóre v neuroticismu, jež se projevuje impulzivitou a náladovostí. Kombinace těchto dvou osobnostních rysů se ukázala jako nejspolehlivější predikátor statusu oběti. Další osobnostní rysy, které mohou předpovídat vyšší riziko viktimizace, jsou souhra neuroticismu a nízké svědomitosti. Ve vypjatých situacích oběti nejsou schopny regulovat své chování. Jako obranu někteří užívají reaktivní agresí. Vztek může být namířen na nezúčastněné spolužáky (Hong et al., 2011; Mitsopoulou & Giovazolias, 2015).

Predikátorem viktimizace je taktéž náchylnost k depresím (Hong et al., 2011). Autoři tvrdí, že žáci trpící depresemi se stávají jednoduchými cíli pro agresory, neboť se proti nim nedokážou účinně bránit. S tím je spojen deficit v sociálních dovednostech. Oběti mají mnohdy problém najít si kamarády, čímž se stanou izolovány od ostatních (Hong et al., 2011).

Další z typických rysů obětí je nezvládnání zátěžových situací, při nichž mnohdy reagují panikou. Paradoxně se některé oběti fyzicky vyrovnávají agresorům, ale pod nátlakem raději z konfrontace ustoupí (Kolář, 2011).

Rigby (2002) přehledně shrnuje vlastnosti, které korelují s typickou obětí šikany a těmi jsou: nízké sebevědomí, samotářství, špatné sociální dovednosti, introverze, fyzicky slabší než ostatní, nízká asertivita, úzkostlivost a tendence k sebepoškozování.

Některé z těchto výše zmíněných osobnostních rysů přispěly k tomu, že se jedinec stane obětí šikany. Na druhou stranu dlouhotrvající viktimizace může tyto vlastnosti umocnit, tudíž některé charakterové znaky se zároveň stávají příčinou i následkem šikanování (Olweus, 1993).

6.2 Odlišnost

Oběťmi šikany se stávají žáci, kteří se něčím odlišují od ostatních. Důvodem k šikaně může být téměř cokoliv: jiný styl oblékání, vzhled, rozdílné zájmy, chování, nižší sociálně ekonomické postavení rodiny apod. Ve třídách, kde je rozmanité složení žáků, může být záminkou k šikaně příslušnost k jiné rasové skupině. Ani jedinci výjimečně chytrí a nadaní nejsou ušetřeni. Velmi neoblíbení jsou žáci, kteří si za každou cenu snaží získat přízeň učitele, za což bývají třídou ostrakizováni. Mimoto vyšší prevalence šikanování je zaznamenána u žáků, kteří trpí buď fyzickým, nebo psychickým postižením. Obecně by se dalo říct, že oběťmi se stávají jedinci, kteří nepřijímají pravidla a normy sociální skupiny. Ti, již se proviní proti zaběhlým praktikám, bývají nemilosrdně šikanováni (Kolář, 2011; Říčan, 1995; Říčan & Janošová, 2010).

Odlišení oběti od ostatních členů podle Thornberga (2013) probíhá postupně na základě dehumanizujících nálepek (hlupák, podivín, šprt, smrad'och apod.), jež mohou být používány po celou dobu školní docházky. Oběť je redukována na nálepku, na jejímž základě se často pokouší přetvářet svou osobnost, aby ničím nevyčnívala. Pokud útoky pokračují i po provedené změně, oběť se stahuje do sebe a izoluje se od ostatních (Thornberg, 2013). Odlišením oběti od ostatních je první fáze šikanování. Na zbylé se podíváme v samostatné podkapitole.

6.3 Sociální status

Salmivalli et al. (1996) zjistili, že oběti mají ve třídě velmi nízké sociální postavení. Je otázkou, zda nepopularita oběti je příčinou šikanování, anebo následek. Autoři argumentují, že její původní nepopularita mohla být jedním z důvodů, proč vůbec šikana započala. Na druhou stranu ve skupině v procesu viktimizace mohlo dojít ke změně jejího statusu. Postupně se z oběti stává deviant, který si, z pohledu školní třídy, zaslouží být šikanován. Tomuto procesu se říká koluze. Janošová (2016c, s. 148) ji popisuje jako: „nevědomá shoda mezi spolužáky v tom, kdo je ve třídě viníkem problémů a kdo jejich obětí.“ Pro ostatní žáky je mnohem snazší přijmout názor většiny, i když může být

nesprávný. Sociální postavení oběti se tudíž postupem času zhoršuje (Janošová et al., 2016).

6.3.1 Navazování přátelství

Pro viktimizované žáky je obtížné si najít ve třídě kamarády (Sentse et al., 2013). Autoři uvádějí několik důvodů. Zaprvé, oběti mají slabé sociální dovednosti. Zadruhé jejich nízký sociální status limituje výběr přátel, protože navázání kamarádského vztahu s obětí, z pohledu „nedotčených“ spolužáků, je velmi riskantní, zejména u probíhající fyzické šikany. Ukázalo se, že ten, kdo se skamarádí s obětí, se automaticky stane jednou z nich, a proto se oběti často sdružují, aby se agresorům snáze ubránily. Obecně platí, že ostatní spolužáci nechtějí být asociováni s někým, kdo je terčem šikany, aby si zachovali svůj sociální status. Mimoto bránit oběť vyžaduje mnoho úsilí (Sentse et al., 2013).

Nesmíme ovšem zapomenout, že část obětí svým útočným chováním provokuje např. nadávkami nebo fyzickou agresí. Jedná se o tzv. šikanující oběti (*bully-victims*). Jejich chování není vždy úmyslné a může vyplývat jen z nižších sociálních dovedností (Říčan, 1995; Sentse et al., 2013). Janošová et al. (2016) na ně pohlížejí jako na nejvíce odmítané žáky, kteří nejsou kolektivem přijímáni. Jejich nedostatečná kontrola emocí může za to, že se stávají velmi neoblíbení a obtížně si hledají kamarády. Naprosto izolování a zoufalí se pokoušejí alespoň získat pozornost provokováním svých spolužáků, neboť negativní reakce je lepší než naprosté přehlížení (Říčan & Janošová, 2010). Blíže je o této skupině žáků uvedeno v kapitole zabývající se agresorem.

6.4 Typologie oběti

Na základě předešlých poznatků můžeme oběti rozdělit do několika skupin pomocí Kolářovy (2011, s. 144) typologie:

- oběti „slabé“ s tělesným a psychickým handicapem,
- oběti „silné“ a nahodilé,
- oběti „deviantní“ a nekonformní (žáci, kteří se nějakým způsobem odlišují od skupinové normy),
- šikanovaní žáci s životním scénářem oběti (tiší, mírní, málomluvní, slabí).

Oběti „silné“ a nahodilé mohou být žáci, kteří se vymanili ze zaběhlých tradic. Kolář (2011) uvádí příklad z internátů, kdy se tzv. bažanti vzepřou proti mazákům.

6.5 Fáze šikanování

Thornberg et al. (2013) osvětlují, jakými konkrétními fázemi si oběť šikanování prochází. Tyto poznatky jsou velmi cenné, neboť díky nim získáme hlubší poznání tohoto komplikovaného procesu. Autoři provedli nespočet rozhovorů s jedinci, kteří se stali terčem šikanování a popsali tyto čtyři fáze (s. 313):

1. počáteční útoky (*initial attacks*),
2. dvojitá viktimizace (*double victimization*),
3. konec šikany (*bullying exit*) a
4. následky šikany (*after-effects of bullying*).

Většina dotázaných uvedla, že **počáteční útoky** začaly tím, že si spolužáci dělali legraci z jejich oblečení, vzhledu, chování atd. Někteří nedokázali přesně určit, kdy útoky začaly, nicméně všechny oběti se staly terčem negativního nálepkování, čímž se vytvořila pomyslná vstupní brána do světa šikany (Thornberg et al., 2013). Tato počáteční fáze má pouze za úkol konkrétního žáka označovat a poukázat na jeho odlišnost.

V této chvíli vyvstává otázka, proč se na nálepkování a očerňování oběti účastní i žáci, kteří doposud neprojevovali známky žádného negativního chování. Zajímavý náhled na tuto problematiku má Kolář (2011), který tvrdí, že lidé obecně předpokládají, že se špatné věci dějí pouze špatným lidem. Na základě tohoto přesvědčení se žáci domnívají, že si oběť za veškeré příkoří může sama.

Druhá fáze šikanování se, podle Thornberga et al. (2013), nazývá **dvojitá viktimizace**, která odkazuje na souhru a střídání externí a interní viktimizace. Externí viktimizací se myslí opakované útoky na oběť s cílem potvrdit její podřadné místo ve skupině. Dělí se na dva podprocesy: stigmatizace (nálepkování) a sociální exkluze. Vnitřní viktimizace je proces, ve kterém si oběť začne utvářet identitu na základě negativního nálepkování a mění svou osobnost. Většina dotazovaných přebrala image oběti, jež jim byla přiřazena ostatními. Postupně se začali stahovat do sebe a izolovali se s vírou, že tím viktimizace přestane. Mnoho z nich uvedlo, že v této fázi trpěli nízkým

sebevědomím a nevěděli, jak se chovat v sociálních interakcích, a proto se jim vyhýbali (Thornberg et al., 2013).

V pozdějších fázích šikany oběti uvěřily agresorům, že jsou opravdu jiné a zvláštní. Následující výpověď tuto situaci výstižně ilustruje: „*Finally I thought like them, that it was me who was all wrong. It wasn't them who were bad. I was bad, and so I had to change myself to fit in better...*” [Nakonec jsem začala myslet jako oni, ve všem jsem se mýlila. Oni nejsou ti špatní. To já jsem ta špatná, a proto jsem se musela změnit, abych lépe zapadla...] (Thornberg et al., 2013, s. 317, vlastní překlad). Mnozí taktéž zmínili, že v průběhu šikanování cítili naprostou bezmoc a zoufalství, což je vedlo k sebedestruktivním myšlenkám. Viktimizace se pro ně stala tak běžnou, že ji začali považovat za normální (Thornberg et al., 2013). Ovšem ve třídě, kde je šikanováno více žáků, si nakonec oběti uvědomí, že na vině jsou agresori, a ne oni (Salmivalli, 2010).

Ve třetí fázi (**ukončení šikany**) se většině dotazovaných podařilo zastavit šikanování tím, že změnili školu. V nové třídě byli schopni se začlenit do kolektivu a navázat přátelství s ostatními. Některým změna školy nepomohla a šikanování pokračovalo i nadále. Na vině byla podle Thornberga et al. (2013) špatná třídní atmosféra.

V poslední fázi bylo zkoumáno, jaké **následky šikana** zanechala. Účastníci rozhovorů uvedli, že po skončení šikany trpěli nízkým sebevědomím a měli strach ze sociálního ponížení, a proto se nezúčastňovali společenských aktivit. Oběti šikany i po několika letech pociťovaly její následky. Nejčastěji hlášenými problémy byly sebepochybování, nedůvěra k ostatním a pocit, že nikam nepatří. Navazování nových přátelství bylo pro mnohé velmi obtížné, jak se můžeme přesvědčit z této pasáže: „*I still have difficulties in showing my feelings. I find it hard to let people get close to me. To open up and make myself vulnerable and to make friends takes quite a long time.*“ [Stále mám problémy projevovat city. Je pro mě těžké si někoho blíže pustit k tělu. Trvá dlouhou dobu, než se někomu otevřu a navážu nová přátelství.] (Thornberg et al., 2013, s. 320, vlastní překlad)

Z výše zmíněné studie lze lépe pochopit proces viktimizace od prvotních stadií až po její následky. Na počátku viktimizace dochází ke stigmatizaci oběti, která vede až k sociální exkluzi a dalšímu obtěžování. V důsledku vnější viktimizace se u oběti začíná objevovat proces vnitřní viktimizace. Spojením těchto dvou procesů dochází

k tzv. dvojité viktimizaci, při které je identita oběti pod neustálým útokem. I po skončení šikany oběti stále pociťovaly její následky (Thornberg et al., 2013).

6.6 Účinné strategie k ukončení šikany

Pokud se žák ocitne v roli oběti, nemusí se s tímto osudem smířit. Existuje několik účinných strategií, které mohou být použity za účelem zastavení viktimizace. Samotný postoj oběti může mít vliv na průběh šikany. Janošová (2016d, s. 201) shledala tyto strategie za účinné:

- ignorování útoků,
- asertivní vyjednávání,
- hledání opory u druhých.

Při výběru konkrétního postupu je nutné si uvědomit, čeho chce šikanující dosáhnout, a na základě motivu zvolit vhodnou strategii. Ignorováním útoků se „daří zastavit hlavně šikanu motivovanou krutostí nebo nudou.“ (Janošová, 2016d, s. 201) Ve většině případů není jednoduché zjistit pravý motiv agresora, a proto je zvolení vhodného postupu k ukončení šikany problematické, nicméně ne nemožné (Janošová et al., 2016).

Asertivita se taktéž jeví jako účinná strategie proti šikaně, neboť se jedná o přístup proaktivní. Ze strany oběti je vyžadována velká míra sebeovládání a dalších komunikačních a sociálních dovedností, kterými, jak již bylo poznamenáno, mnohdy nedisponuje. Hlavní roli při účinné asertivní obraně hraje verbální a neverbální způsob komunikace (Janošová et al., 2016).

Požádání o pomoc pedagogického pracovníka je považováno dle výzkumu Frisényho et al. (2012) za nejúčinnější strategii k zastavení probíhající šikany. Nicméně autoři dodávají, že ne všichni pedagogičtí pracovníci jsou k jejímu řešení vědomostně vybaveni. Dokonce po některých intervencích se šikana zhoršila. Přejít na vyšší stupeň školy a změna chování oběti se taktéž jeví jako efektivní. Někteří žáci uvedli, že k ukončení šikany stačila změna vzhledu a stylu oblékání. Překvapivě dále z výpovědí obětí vyplynulo, že pomoc spolužáků není tak účinná, jak by se dalo předpokládat, alespoň v pokročilých stadiích šikany (Frisén et al., 2012). Janošová et al. (2016) vysvětlují, že u dlouhodobé šikany dochází k velké asymetrii sil mezi agresorem a obětí, a proto zásah vrstevníků nemá na její průběh velký vliv. Avšak

přátelství slouží jako preventivní opatření. Hodges et al. (1999) zjistili, že přátelství snižuje riziko viktimizace. Pokud k šikanování dojde, blízký kamarád funguje pro oběť jako opora, díky čemuž nejsou její následky tak katastrofické. Mimo jiné může oběti pomoci tím, že uvědomí pedagogického pracovníka o probíhajících útocích (Hodges et al., 1999).

6.7 Neefektivní strategie k ukončení šikany

Za neúčinné strategie se považují takové, při kterých oběť ukazuje svou bezmocnost. Jakékoliv impulzivní reakce (křik, vztek, pláč apod.) se jeví jako nevhodné. Dokonce i sebeovládání nemusí vždy přinést kýžený výsledek. Je nutné, aby oběť opravdu ukázala, že jsou jí útoky lhostejné, jinak tato strategie nebude efektivní (Janošová et al., 2016).

6.8 Následky šikany

Rozsah „škod“, které oběť pociťuje, závisí na třech kritériích (Janošová, 2016d, s. 212):

- **Závažnost šikany** – jak dlouho šikanování trvalo, jaká byla četnost a brutalita útoků.
- **Širší sociální kontext šikany** – jakým způsobem zareagovalo okolí na průběh šikany, postoje učitelů, míra podpory poskytovaná pro oběť ze strany kamarádů a rodiny. Důležitým faktorem je počet agresorů a obětí.
- **Osobnost šikanujících a šikanovaných** – do této kategorie spadá morální vyspělost, věk, sociální dovednosti, schopnost ovládat emoce a chování šikanovaného.

6.8.1 V počátečních stádiích

Již v počátečních stádiích šikany oběti vnímají její následky. Poruchy se nejčastěji objevují v sociální a osobnostní adaptaci. Kolář (2011, s. 160) udává výčet několika problémů, které lze zpozorovat: „nepozornost při vyučování, zhoršení prospěchu, tendence k nadměrné omluvené absenci (únik do nemoci), tendence k neomluvené absenci (záškoláctví), poruchy sebehodnocení a narušené, negativní sebepojetí, celková nejistota a stále přítomný strach.“ Oběti v této fázi mají tendence ke zkratkovitému jednání, kdy nevydrží neustálý nátlak ze strany agresora. Jsou dokonce zaznamenány

případy, kdy se oběť agresorovi mstí za jeho počínání vraždou (Kolář, 2011). Mnoho těchto extrémních případů bylo zaznamenáno v amerických školách, kde šikanovaný žák vykonal odplatu za své příkoří se zbraní v ruce. Bohužel se v některých případech nevinní žáci ocitnou v křížové palbě.

6.8.2 V pokročilých stadiích

U pokročilých stadií šikany Kolář (2011) zaznamenal, že se oběť často potýká s psychosomatickými potížemi, např. nevolností, únavou, bolestí hlavy a břicha. Trpí nízkým sebevědomím a těžkou poruchou sebehodnocení. Postižený není schopen plnit školní povinnosti. U závažných případů šikany oběti mohou mít i fyzická zranění (různé jizvy, šrámy, odřeniny atd.), nicméně psychické potíže jsou v těchto případech leckdy závažnější. I po změně školy se oběť nemusí úspěšně integrovat do nového kolektivu a mnohdy se stává terčem dalšího šikanování. U dlouhodobě trýzněných jedinců se vyskytují různé školní fóbie, obsedantně-kompulzivní a panické poruchy (Kolář, 2011).

Kolář (2011) připodobňuje následky brutálních dlouhodobých šikan k syndromu vyhazovacích táborů, kdy lidé mají strach o život, zažívají krajní ponížení a jsou zbavováni svých základních lidských práv.

6.8.3 Po skončení šikany

Bývalé oběti jsou náchylnější k depresím, trpí pocity méněcennosti, vykazují zvýšené riziko rozvoje hraniční poruchy osobnosti. Narušené je i celkové zdraví člověka. Vyskytují se neurčité bolesti těla. Doba zotavení z běžných nemocí je prodloužena. Problémy se objevují v navazování romantických vztahů, udržení přátel a stabilního povolání. Šikana má vliv i na akademickou dráhu bývalých obětí, které mnohokrát studium nedokončí, což se následně projeví ve zhoršených příjmech v budoucím povolání (Říčan, 1995; Wolke & Lereya, 2015).

Některé obtíže mohou být velmi závažné. „Šikana patří mezi zkušenosti, které jsou potenciálně traumatizující. V jejím důsledku může dojít k rozvoji posttraumatické stresové poruchy.“ (Janošová, 2016d, s. 218) Autorka poznamenává, že symptomy posttraumatické stresové poruchy se zpravidla objevují u obětí šikany probíhající déle než jeden rok. Čírtková a Vitoušová (2007) dodávají, že tato porucha není záležitostí labilních jedinců, kteří se stali obětí nějakého příkoří, ale že se objevuje u normálních

psychicky zdravých lidí. Jedná se o „normální reakci normálního člověka na nenormální situaci.“ (s. 34)

Šikana může mít naprosto zdrcující dopady na oběť jak po stránce somatické, tak i psychické. Problémy přetrvávají až do dospělosti a u některých jedinců nemusí nikdy zcela vymizet. Negativní následky pocítují i ostatní aktéři šikanování, včetně agresora, na kterého se podíváme v následující kapitole.

7 Agresor

Jedním z hlavních aktérů v celém procesu šikanování je agresor. Jedná se o roli, která s sebou nese negativní konotace, a ve filmové terminologii bychom ho označili za hlavního „padoucha“. Nicméně charakteristika této postavy není zcela černobílá. Ve skutečnosti agresor může být žák, jenž zažil mnoho příkoří a sám potřebuje pomoc. Z tohoto důvodu je nutné jeho chování pochopit, aby mohla být zavedena účinnější prevence proti šikanování. Na druhou stranu samozřejmě nemůžeme agresivní chování omlouvat. Jedinec by měl nést následky za své skutky. Tato kapitola má za úkol čtenáře blíže seznámit s agresorem a podhalit, jaké vlivy se podílí na utváření jeho osobnosti a jaké motivy může k šikanování mít.

7.1 Obecná charakteristika

Popsat tohoto aktéra šikanování není jednoduché. Agresoři se od sebe liší v mnoha ohledech. V následujících řádcích se blíže podíváme na různé charakteristiky tohoto aktéra z pohledu několika autorů. Nicméně musíme mít na paměti, že každý popis se zaměřuje na určitý osobnostní typ.

Kolář (2011) tvrdí, že agresor bývá vždy silný, alespoň v rámci daného kolektivu. Autor zde naráží na jednu důležitou část definice šikany a tím je fakt, že mezi agresorem a obětí panuje nepoměr sil. Tato asymetrie nemusí spočívat jen ve fyzické převaze, ale může vycházet z psychických a sociálních dovedností (Janošová et al., 2016). Tudíž agresor „má navrch“ nad obětí v některých těchto zmíněných oblastech.

Fyzická převaha bývá na první pohled patrná a hraje důležitou roli v identitě dospívajícího (zejména chlapce). Olweus (1993) si všímá, že fyzicky zdatní jedinci jsou mnohem méně šikanováni než ti slabší. Na druhou stranu taktéž zaznamenal, že mnoho fyzicky silnějších chlapců zastávalo roli agresora. Lze tedy prohlásit, že fyzická síla funguje jako pomyslný ochranný štít proti potencionálním agresorům a zároveň predikuje vyšší účast na šikaně v roli agresora. Neznamená to ovšem, že by se malí a slabší žáci nemohli této role zhostit (Olweus, 1993).

Olweus (1993) mimo jiné poznamenává, že v konfliktních situacích velká část agresorů vystupuje sebejistě, i když se tak cítit nemusí. Z výzkumů vyplývá, že zažívají minimum úzkostí a jsou průměrně sebevědomí. Obecně iniciátoři šikanování mají

pozitivní vztah k agresi, kterou užívají k dosažení svého cíle (Olweus, 1993). Navzdory těmto poznatkům Říčan a Janošová (2010) poznamenávají, že agresor svoji nebojácnost pouze předstírá. Svému strachu se snaží uniknout tak, že se chová suverénně vůči slabším jedincům, nad kterými může dominovat. Kombinace agrese a úzkostlivosti se tudíž na základě poznatků od autorů nevylučuje.

Agresivní chování, podle Říčana a Janošové (2010), bývá spojováno s nedostatkem empatie, jež se v raném dětství projevuje např. týráním zvířat (Martínek, 2015). Mitsopoulou a Giovazolias (2015) upozorňují na to, že malou míru empatie vykazují především agresori mužského pohlaví.

Říčan a Janošová (2010) zjistili, že určitý typ agresorů umí být při svém počínání trpělivý a vypočítavý v tom, kdy na svou oběť zaútočí. Nemusí se ani stát přímým účastníkem šikany, protože vše „jen“ organizuje a k násilí pouze přihlíží. U těchto jedinců pozorujeme narcistické rysy. Využívají manipulaci k tomu, aby dosáhli svého cíle. Narcistický žák šikanující v rané adolescenci je náchylný k trestné činnosti v dospělosti (Říčan & Janošová, 2010).

U malého procenta agresorů byla zjištěna záliba v utrpení a v krutosti způsobené oběti. Kolář (2011) si také povšiml, že iniciátoři šikany bývají duchovně a mravně nezralí. Mnohdy trpí citovou deprivací či subdeprivací vyplývající zejména ze špatné rodinné výchovy. Z tohoto důvodu mají ve škole mnoho potíží, protože nedodržují určená pravidla. V důsledku nekázně a neposlušnosti dosahují nízkých školních výkonů a v tomto ohledu patří mezi slabší žáky (Říčan & Janošová, 2010).

Z hlediska pětifaktorového modelu osobnosti (*big five*) agresori dosahovali nízkého skóre v přívětivosti (*agreeableness*) a svědomitosti (*conscientiousness*). Nízká přívětivost se projevuje tím, že agresor myslí pouze na sebe a na svoje přání a cíle, aniž by měl pochopení pro ostatní. Další studie zjistily, že agresori mají tendenci být v sociálních interakcích asertivní. Svou průbojnost rádi dokazují ve sportech, kde mohou ostatním spolužákům ukázat své dominantní postavení. Totéž platí pro různé aktivity, které nevyžadují spolupráci (Mitsopoulou & Giovazolias, 2015).

Field (n. d.) shrnuje osobnostní rysy agresorů (tzv. *serial bullies*). I když hlavním předmětem zájmu tohoto autora je šikanování v zaměstnání (*mobbing/bossing*), vyjmenované charakteristiky jsou univerzální pro všechny agresory a lze je vyzorovat i ve školním prostředí: charisma, přesvědčivé lhaní, arogance, opovržení, manipulace

s lidmi, předstíraný intelekt, narcisismus, projekce vlastních myšlenek, emocí a pocitů na své okolí.

7.2 Typologie

Obecná charakteristika nám pomohla si uvědomit, že ne všichni agresori jsou stejní, a že mezi nimi můžeme pozorovat rozdíly nejen ve způsobu šikanování, ale i v osobnostních rysech. V této kapitole se blíže zaměříme na dělení agresorů do různých kategorií.

V české literatuře o šikaně se setkáváme s typologií navrhovanou Kolářem (2011, s. 141), který rozpoznává tři hlavní typy agresorů (viz tabulka č. 3).

Tabulka č. 3 Typologie agresorů podle Koláře

Typ	Charakteristika	Vnější forma šikanování	Specifika rodinné výchovy
Drsník	hrubý, primitivní, impulzivní, se silným energetickým přetlakem, kázeňskými problémy - narušeným vztahem k autoritě, někdy zapojený do gangů páchajících trestnou činností	šikanuje masivně, tvrdě a nelítostně, vyžaduje absolutní poslušnost, používá šikanování cíleně k zastrašování ostatních	častý výskyt agrese a brutality rodičů; jako by agresori násilí vraceli, ne ho napodobovali
Slušník	velmi slušný, kultivovaný, narcisticky šlechtěný, sevřený, zvýšeně úzkostný, někdy i se sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu	násilí a mučení je cílené a rafinované, děje se spíše ve skrytu, bez přítomnosti svědků	časté uplatňování důsledného a náročného přístupu, někdy až vojenského drilu bez lásky
Srandista	„srandista“, optimistický, dobrodružný, se značnou sebedůvěrou, výmluvný, nezřídka oblíbený a vlivný	šikanuje pro pobavení sebe i ostatních; patrná snaha vypíchnout „humorné“ a „zábavné“ stránky	...přítomna citová subdeprivace a absence duchovních a mravních hodnot v rodině

Naproti Kolářově typologii se v zahraniční literatuře objevuje pohled jiný. Ellwood a Davies (2010) představují následující dělení na základě psychologického modelu:

- „Klasický agresor“ – jedná se o jedince, který má ve školní třídě velký vliv na ustanovování sociálních norem, které nejen vytváří, ale také dbá o jejich

dodržování. Ti, kdo je poruší, jsou nemilosrdně potrestáni. Klasický agresor je ostatními spolužáky obáván, ale zároveň obdivován (Ellwood a Davies, 2010). Janošová et al. (2016) dodávají, že se jedná o žáka, který má ve školní třídě privilegovanou pozici.

- **„Smutný agresor“** – v porovnání s klasickým agresorem je to žák, který představuje archetypického původce šikany. Smutnému agresorovi chybí sociální schopnosti a k dosažení svých cílů používá agresi. Ve třídě nebývá přijímán ani žáky, ani učiteli. Je označován za problémové dítě, protože jeho chování je jednomyslně celým kolektivem zavržováno (Ellwood a Davies, 2010).

Janošová et al. (2016) doplňují, že „klasický agresor“ je většinou u pedagogického sboru oblíben. Pokud se projeví agresivně, učitelé mají tendenci na takovéto případy nahlížet jen jako na ojedinělé incidenty. Dokonce v některých případech je jeho chování ospravedlňováno a omlouváno. „Smutný agresor“ je naopak ihned hodnocen negativně. Zdá se, že sebenaplňující proroctví mají jistý vliv na to, zda lze dotyčného žáka považovat za agresora, či ne.

Janošová et al. (2016) představují další pohled, jakým způsobem můžeme odlišovat agresory:

- **Agresor neúspěšný** – je to žák, který má problém s ovládním svých emocí. Většinou bývá jak obětí, tak i agresorem.
- **Agresor úspěšný** – je oblíbený žák, který má své emoce pod kontrolou. Umí manipulovat s ostatními tak, aby dosáhl toho, co sám chce (moc, vyšší sociální postavení ve třídě apod.).
- **Šťastný agresor** – šikanuje ostatní pro své vlastní potěšení. Útoky jsou promyšlené, neimpulzivní a dotyčný si užívá utrpení oběti. Tato agrese může mít sexuální podtext. Motivem k šikanování bývá zvědavost, co všechno člověk vydrží.

7.2.1 Šikanující oběť

Tato podkapitola je věnována ambivalentnímu aktérovi šikany, tím je agresor-oběť (*bully-victim*). Názvosloví v české odborné literatuře není pevně ustanoveno, např. Kolář (2011) ji nazývá jako oběť provokatér, Bendl (2003) používá název agresivní

oběť, Janošová et al. (2016) ji označují jako šikanující oběť. Přesto, že termíny jsou u každého z autorů jiné, všichni označují toho samého aktéra.

Šikanující oběť byla zařazena do kapitoly o agresorech, protože ostatní ji tak vidí (Kolář, 2011). Mnozí si neuvědomují, že takový jedinec trpí nejvíce, protože je odmítán nejen všemi vrstevníky, ale také učiteli, a dokonce i rodiči ostatních žáků (Janošová et al., 2016). Podle autorů je zařazen do kategorie „smutných“ agresorů, kteří neumí regulovat své emoce, jsou výbušní a nepředvídatelní. Pro „čisté“ agresory se stávají hlavním zdrojem zábavy, neboť jsou lehce vyprovokováni. Bohužel pedagogové si často všimnou pouze přehnané reakce a žáka potrestají, aniž by se snažili zjistit, co ji zapříčinilo. Nekontrolovatelné záchvaty vzteku jsou ze strany spolužáků hodnoceny negativně, což vede k další viktimizaci. „Šikanující oběti si uvědomují, že jsou ve třídě odmítané, a nesou to nelibě. V těchto situacích často prožívají hněv a bezmoc.“ (Janošová, 2016d, s. 228) Podle Janošové et al. (2016) se jedná o nejvíce odmítané jedince v třídním kolektivu, protože v hierarchii klesají až na úplné dno. Ve školní třídě jsou izolováni od ostatních a nemohou si najít kamarády.

Janošová et al. (2016) tvrdí, že kvůli neustálé viktimizaci se u nich objevují časté deprese. Jejich celkové vnímání je poznamenáno – chování druhých je považováno automaticky za nepřátelské. Obecně jsou vůči okolí velmi podezřívaví a nedůvěřiví. Mnohdy na jakékoliv vztahy s ostatními úplně zanevrou. Tyto negativní prožitky se mohou v dospělosti manifestovat v delikventním chování (Janošová et al., 2016), jako je např. konzumace drog, rvačky apod. (Ragatz et al., 2010).

V porovnání s „čistým“ agresorem šikanující oběti prožívají více úzkosti a trpí menším sebevědomím. Na druhou stranu necítí lítost nad svým antisociálním chováním, protože nepřebírají úplnou zodpovědnost za své rozhodnutí a vymlouvají se na vnější vlivy (Ragatz et al., 2010).

Zejména u žáků na středních školách byla zjištěna větší míra reaktivní agrese než u obětí, avšak menší míra proaktivní agrese než u typických agresorů. Více byly užívané přímé formy agrese (mlácení, nadávky apod.) než nepřímé. Dále u této skupiny žáků byly objeveny psychopatické rysy – malá míra empatie, necitelnost a bezohlednost vůči ostatním (Ragatz et al., 2010; Yang & Salmivalli, 2013).

Tito ambivalentní aktéři šikanování představují velmi komplikovanou skupinu žáků, kteří vyžadují speciální přístup v rámci prevence a intervence šikanování.

Yang a Salmivalli (2013) provedli výzkum, ze kterého bylo zjištěno, že prevalence šikanujících agresorů byla menší než „čistých“ obětí a agresorů. Četnost tohoto aktéra se v jejich průzkumu pohybovala pod 3 %. V převážné většině se jednalo o chlapce, u dívek je tato role velmi vzácná.

7.3 Důvody zvýšené agrese

Šikana, jak jsme si uvedli, je druh agresivního chování, které je do jisté míry naučené. Klíčová je v tomto ohledu rodina a způsob výchovy, nicméně na dospívající v dnešní době působí mnoho vlivů. Jedním z nich jsou média, která nevhodně zobrazují násilí. Na televizních obrazovkách se od rána do večera objevují filmy plné krvavých scén a vražd. Podle Bendla (2003) neustálé sledování těchto programů dospívajícím mění percepce na samotné násilí. Problémem nejsou scény s takovýmto obsahem, ale způsob, jakým je vyobrazen. Hlavní hrdina zabije několik padouchů bez známky empatie a následně je za to odměněn uznáním a slávou. Pro žáky s agresivními sklony mohou takové scény představovat návod, jak získat afiliaci od ostatních žáků (Bendl, 2003). Situaci nepomáhá fakt, že násilí se pomalu stává komerčním artiklem, který určuje obsah a formu mediálních sdělení (Říčan & Janošová, 2010). Martínek (2015) považuje mediální vyobrazení násilí za hlavní příčinu agresivního chování u mládeže, ačkoliv si uvědomuje, že to není jediný faktor. Na vině může být podle Martínka (2015) např. sociální prostředí.

Rigby (2002) předpokládá, že agresivní chování je do určité míry ovlivňováno klimatem celé školy. I když výsledky testování této hypotézy nejsou zatím jednoznačné, můžeme z nich vyčíst zajímavé informace. Jeden z výzkumů zmíněný Rigbym (2002) byl proveden na alternativních školách, v nichž se učilo v duchu filozofie Rudolfa Steinera. Z výsledku vyplynulo, že v těchto školách docházelo k mnohem méně incidentů šikanování. Pokud se šikana objevila, měla verbální podobu (ponižující přezdívky a nadávání). Není zcela jasné, z jakého důvodu prevalence šikanování je na těchto školách nižší, nicméně se předpokládá, že jedním z hlavních faktorů je školní prostředí více zaměřené na spolupráci než na soutěživost (Rigby, 2002). Nutno ovšem dodat, že Olweus (1993) nenašel žádnou signifikantní spojitost mezi soutěživostí a šikanováním. Na druhou stranu je sám proponentem zavedení kooperativní výuky jako možného instrumentu v boji proti šikanování.

Dalším faktorem ovlivňujícím nárůst agresivního chování, podle Bendla (2003), může být špatná životospráva žáků – málo pohybu, nesprávná výživa atd. V širším kontextu negativně na dospívající působí uspěchaná doba, přemíra různých podnětů ze sociálních sítí a dalších zdrojů, což způsobuje zvýšené hladiny stresu (Bendl, 2003). Kolář (2011) vidí příčinu bujení agresivního chování v celkovém nastavení společnosti, která nahrazuje vyšší morální principy za tržní ekonomiku a honbu za úspěchem.

7.4 Motivy agresora pro šikanování

Některé motivy šikanování byly již naznačeny v kapitole zabývající se dělením agrese a v typologii agresorů podle Koláře (2011), kterou můžeme nalézt v tabulce č. 3. V této podkapitole je věnována pozornost některým dalším důvodům, proč agresor začne šikanovat a z jakého důvodu v ní pokračuje. Leckdy objevit pravý motiv šikany je obtížné, neboť sám agresor si ho nemusí být vědom (Schott & Søndergaard, 2014).

7.4.1 Egocentrismus a morální usuzování

Iniciátor šikany, jak se zdá Kolářovi (2011), není v naprosté většině případů nemocný sadistický člověk, je pouze velmi egocentricky zaměřený, snažící se uspokojit vlastní potřeby bez ohledu na ostatní. Agresor se nachází v prvotním stadiu morálního vývoje, kdy je ještě zahleděn pouze do sebe a neumí se vžít do pocitů ostatních. Kolář (2011) hovoří o tzv. duchovní slepotě iniciátorů šikany – nevnímají bolest ostatních. „Používají lidi jako věci, které lze využít...“ (Kolář, 2011, s. 128). Pro zdravý psychický vývoj je nutné, aby člověk odhlédl od sebe a začal se orientovat na druhé lidi.

S duchovní slepotou je spojen mravní vývoj. Do 18 let života většina mladistvých dosáhne třetího stupně morálního vývoje podle Kohlebergovy teorie (Colby & Kohlberg, 1987, in Kolář, 2011). Tento stupeň je charakteristický tím, že sebestřednost začíná ustupovat a člověk se orientuje na své okolí. Nicméně typickou vlastností tohoto stadia je konformismus, kdy se jedinec snaží ztotožnit se skupinou a jejími hodnotami. Pokud ve skupině panují prosociální vztahy, konformismus je žádoucí, nicméně ve třídách „nakažených“ šikanou již nikoliv. Tento poznatek vysvětluje, proč se některé děti, které se doposud neprojevovaly agresivně, aktivně zapojují do šikany (Colby & Kohlberg, 1987, in Kolář, 2011).

U Kolářova (2011) výkladu ještě chvíli zůstaneme, neboť se touto problematikou zabývá hlouběji. Chování některých agresorů lze vysvětlit skrze ego-obranné

mechanismy. Člověk je schopen udělat cokoliv, aby si zachoval pozitivní obraz o sobě samém, a proto jsou agresori velmi obratní své chování racionalizovat a svést vinu na oběť. Z úst agresorů zaznívají důvody, že oběť je něčím divná, anebo že je provokovala. Pro jiné agresory je šikana pouhým rozptýlením a zábavou. Neuvědomují si plně, co oběti způsobují, a nechápou, že to pro ni nemusí být stejná legrace jako pro ně. Odkud se bere tato zaslepenost? Kolář (2011, s. 128) odpovídá následovně: „Z duchovního hlediska sobectví dospělých agresorů spočívá v nelásce k sobě.“

7.4.2 Moc

Salmivalli (2010) si všímá, že jedním z hlavních motivátorů pro agresora je touha po moci. Cílem je získat vyšší sociální status v dané skupině. Adolescentní období se zdá být tímto motivem ovlivněno mnohem více než ostatní vývojové etapy. Agresori, podle autorky, bývají ve svých útocích vypočítaví a volí si takové oběti, které nebudou pro ně velkou překážkou. Díky tomu mohou opakovaně před celou třídou dokazovat svoji dominanci, aniž by se museli bát, že budou obětí konfrontováni. Ačkoliv většina třídy s chováním agresora nesouhlasí, paradoxně bývá velmi oblíbený (Salmivalli, 2010). Sociální postavení tohoto aktéra je předmětem samostatné kapitoly.

Říčan (1995) tvrdí, že s motivem moci je často spojován ideál mužnosti. Společnost vyvíjí na mladé chlapce tlak, aby se chovali v souladu s tímto přesvědčením. Empatie, změkčilost, bojácnost jsou všechno nepřijatelné atributy pro dospívajícího muže. Třídní kolektiv je s tímto přesvědčením obeznámen a vystavuje citlivé žáky mužského pohlaví posměchu, čehož využívají agresori (Říčan, 1995).

7.4.3 Potřeba pozornosti

Není náhoda, že většina šikanování se odehrává o přestávce buďto ve třídě, anebo na hřišti (Rigby, 2002). Obě tato místa mají dvě věci společné: diváky a nepřítomnost dospělé osoby. Hlavním motivem agresora bývá touha po pozornosti (Field, n. d.). Pokud se jí agresorovi nedostává, snaží se vynutit jakoukoliv reakci od svých spolužáků (Rigby, 2002).

7.4.4 Vzrušení

Howard (2011) identifikuje vzrušení jako jeden z dalších motivů k šikanování. Vskutku se ukázalo, že někteří agresori se snaží vyhnout nudě a hledají vzrušení i v situacích, které mohou být pro ně nebezpečné. Jejich touha je poháněna tím, čemu autor říká vzrušující zlost (*thrill seeking anger*), která nemá žádný konkrétní cíl. Uspokojení agresor získává ze samotného ubližování oběti, přičemž se nejedná o masochistický či sadomasochistický motiv. Howard (2011) vysvětluje, že cílem tohoto chování je dosáhnout maximálního vzrušení bez ohledu na to, jakým způsobem. V období dospívání je tato potřeba ještě více prominentní. Postupem času jedinec musí agresi stupňovat, aby dosáhl stejného uspokojení. Autor používá trefnou analogii se závislým na návykových látkách.

7.4.5 Zvědavost

Zvědavost a experimentování mohou být dalším důvodem k šikaně. Někteří agresori shledávají na týrání a mučení své oběti něco neodolatelného. Snaží se zjistit, co všechno je člověk schopný vydržet a jakým způsobem bude jeho oběť reagovat na nepříjemné podmínky. „Jde o to vypáčit z člověka jeho tajemství.“ (Říčan, 1995, s. 30) Kolář (2011) si všímá stejného motivu a nazývá ho po vzoru krutého badatele Mengeleho.

V souvislosti s posledním zmíněným popudem literatura hovoří o masochistických až sadomasochistických individuích, kteří jsou uspokojeni bolestí způsobenou obětí. Nabízí se otázka, odkud se takové choutky berou? Odpověď nalezneme ve výsledku slavného experimentu Zimbarda, který simuloval hru na strážce a vězně. Účastníkům byly náhodně přiřazeny role. Strážci nosili uniformu a měli k dispozici obušek. Vězni byli navlečeni do ponižujícího oblečení a čas trávili zavření v cele. Experiment musel být předčasně ukončen, neboť účastníci hrající roli strážců začali nemilosrdně týrat vězně potupnými rutinami. Šikana se začala pomalu „rozjíždět“. Zdá se, že lidé mají v sobě hluboko zakořeněnou krutost a stačí málo, aby se projevila (Kolář, 2011; Rigby, 2002; Říčan, 1995).

7.5 Sociální postavení

Salmivalli et al., (1996) zjistili, že sociální postavení agresora je do jisté míry určováno tím, jakým způsobem šikanuje. Fyzická šikana podle autorů koreluje s nízkým

sociálním statutem, a to zejména u chlapců. Dívčí agresorky bývají často populární a mohou se stát hvězdami třídy, protože užívají sofistikovanější formy šikanování (verbální), jež vyžaduje jistou slovní obratnost a slouží k pobavení spolužáků (Salmivalli et al., 1996).

Agresoři jsou odmítáni hlavně těmi, na které útočí, zbytek školního kolektivu je v mnoha případech přijímá (Salmivalli, 2010). Dokonce tito aktéři mohou být označeni za „cool“, což je slovo užívané dospívajícími, které poukazuje na něco, co je žádané a populární. Janošová et al. (2016) tvrdí, že za „cool“ jsou považováni žáci proaktivně agresivní a typologicky bychom je zařadili do skupiny úspěšných agresorů.

7.6 Rodinné zázemí

Kolář (2011) se domnívá, že rodiny agresorů selhávají na citové úrovni, protože svým dětem neposkytují dostatek pozornosti a lásky. Nenaplňování těchto základních potřeb se podle něj projevuje subdeprivací až deprivací v pozdějším věku. V některých rodinách agresorů jsou domácí hádky a konflikty řešeny agresivním způsobem. Dítě se takové chování poté snaží imitovat a využívá agrese pro zvládnutí různých situací, kdy je její užití nevhodné. Výchova v těchto případech připomíná spíše vojenský výcvik (Kolář, 2011). Martínek (2015) dodává, že z takových dětí se často stávají tzv. kultivovaní agresoři, kteří před učitelem vystupují jako perfektně vychovaní jedinci, nicméně o přestávkách se jejich slušné chování promění v teror. V Kolářově (2011) typologii je tento agresor pojmenován jako „slušňák“.

Bendl (2003) uvádí další nevhodný výchovný styl rodičů, který vychází, jak autor sám popisuje, z tzv. dravčí morálky, kdy je dítě vedeno k tomu, aby se za každou cenu prosadilo na úkor potřeb ostatních. Tímto se děti naučí nebrat v potaz své okolí a osvojí si agresivní chování, které jim pomáhá dosáhnout svého cíle.

Martínek (2015) spatřuje hlavní problém v nečitelných rodičích, jejichž výchovný styl se zakládá na odměnách a trestech, které rozdávají podle momentální nálady. Nepředvídatelnost v dítěti vyvolává nejen nejistotu, napětí a agresi, ale také má za následek rozvinutí dalších sociálně patologických jevů, jako je neustálé lhaní, záškoláctví a úmyslné podvody. S tímto problematickým výchovným stylem se podle autora většinou setkáváme u takových rodičů, kteří podnikají a na dítě nemají tolik času. Náhlada rodičů se pak odvíjí od momentálního úspěchu/neúspěchu v práci. Dítě je nuceno

řešit své problémy bez jakékoliv pomoci, čímž se důvěra v rodině pomalu vytrácí. Podobný přístup praktikují někteří učitelé, kteří stejně jako rodiče podléhají svým náladám, na jejichž základě hodnotí a trestají žáky (Martínek, 2015).

Důvěra v rodině je velmi důležitá zejména při řešení tak závažných problémů, jako je šikana. „Rodiče agresorů se zpravidla vůbec nedovědí, že jejich dítě šikanuje jiné děti, protože se s tím doma zřídka kdy pochlubí.“ (Říčan, 1995, s. 42)

Nedůvěra je taktéž způsobena tím, že agresor se málo ztotožňuje se svou rodinou. Agresivní žák svému otcevi připisoval mnohem větší moc než své matce. Tento poznatek naznačuje, že rodiny agresorů bývají více patriarchální (Rigby, 2002). Dále bylo zjištěno, že agresori pocházejí z méně funkčních rodin, než uvedli ostatní žáci. I když v dalších zemích došli ke stejným výsledkům, nelze šikanování připsat pouze špatnému rodinnému zázemí (Rigby, 2002).

Pokud se zblízka podíváme na konkrétní role v rodině, zjistíme, že v počátečním období je matka zásadní pro zdravý psychický vývoj dítěte. Studie naznačují, že pokud matka nevěnovala v raných fázích vývoje dítěti dostatek lásky a přijetí, existuje větší pravděpodobnost, že se, konkrétně u chlapců, rozvine agresivní a hostilní chování vůči ostatním. Je nutné, aby rodiče nastavili jasná a zřetelná pravidla, jak se dítě má chovat k okolí. Pokud agresivní chování dítěte vůči ostatním není regulováno, zvyšuje se tím riziko jeho užití v budoucnu. Dalším důležitým aspektem, na který se hledí při výchově, jsou fyzické tresty a emocionální nevyrovnanost. Rodiče by měli být při trestání dítěte klidní, ale důslední. Nedoporučují se fyzické tresty, neboť agrese je do jisté míry naučená, protože veškeré násilné chování si dítě ukládá do pomyslné knihy scénářů, kterou ve vypjatých situacích automaticky používá. Pokud je ve svém počínání úspěšné, agresivní chování se postupně ukotvuje v osobnosti člověka. Tento proces učení začíná již v kojeneckém období, a proto je nutné, aby dítě mělo kolem sebe milující rodinu. Nicméně to neznamená, že každé agresivní chování by mělo být hned odsouzeno. Nedostatek asertivity by v takovém případě mohl mít opačný účinek – z jedince by se stala budoucí oběť šikany. Z toho důvodu je třeba učit dítě sebekontroly a prosociálního chování. V adolescentním období je taktéž nutné, aby jeho zájmy byly podporovány a oceňovány (Olweus, 1993; Říčan & Janošová, 2010).

Janošová et al. (2016) stejně jako Olweus (1993) shledávají rané dětství za klíčové období, kdy se dítě učí pracovat se svými emocemi. Je důležité, aby matka byla empatická

a uměla základní emoce, jako např. vztek a agresivitu, zpracovat a předvést je zpátky ve „stravitelné“ podobě.

7.6.1 Společenská vrstva

Agresorem se může stát dítě z jakékoliv společenské vrstvy. Říčan a Janošová (2010) si ovšem všimají velkého počtu agresorů pocházejících z bohatých rodin, ve kterých oba rodiče podnikají. Finančně je dítě velmi dobře zajištěno, nicméně z hlediska výchovy je zanedbané. Promeškaný čas se rodiče snaží vykompenzovat štědrým kapesným a dalšími materiálními prostředky. Díky těmto darům dítě ve třídě získává vysokou prestiž a vliv, jenž pak může zneužít k šikanování svých spolužáků. Martínek (2015) to označuje za ekonomickou šikanu. Rigby (2002) si na druhou stranu všimá zvýšené prevalence šikanování u rodin, které pocházejí z nižších sociálních vrstev. Žáci z těchto rodin vykazují vyšší míru agrese vůči svým spolužákům než ti, kteří pocházejí ze středních a vyšších sociálních vrstev. Musíme ale mít na paměti, že výsledky se podle různých výzkumů liší, neboť každá studie definuje „nižší“ a „vyšší“ sociální status jiným způsobem.

7.7 Vztah agresora a oběti

Mezi obětí a agresorem existuje závislostní vztah. „Útočník a šikanovaný jsou na sobě závislí, potřebují se, jejich chování se vzájemně posiluje, je komplementární.“ (Kolář, 2011, s. 37)

Podle Koláře (2011) se jedná o nerovnoprávný vztah, kdy agresor využívá strachu své oběti, aby skryl vlastní. Pocit moci se může stát drogou. Bohužel u každé závislosti platí pravidlo, že postupně je nutné dávku navyšovat, v tomto případě přitvrzovat v útocích. Oběť se následkem dlouhodobého šikanování ztotožňuje s agresorem, a dokonce ho může považovat za svého přítele. „Přehnané ztotožnění oběti s agresorem se může proměnit v sympatii či lásku. V takovém případě lze mluvit o pseudostockholmském syndromu.“ (Kolář, 2011, s. 39) Tato pocíťovaná afiliace vychází ze strachu a do jisté míry se jedná o obrannou reakci na prožité příkoří, kdy si člověk nechce připustit, že se mu děje něco špatného (Říčan & Janošová, 2010).

7.8 Důsledky šikany

Ve škole primární důsledky šikany pro agresora vyplývají z uděleného trestu, který se odvíjí od závažnosti a intenzity útoků. U ojedinělých případů šikanování ředitelé středních škol mohou žáka vyloučit. Při mírnějších formách šikany se uplatňují „pouze“ důtky třídního učitele či ředitele. Potrestání má i negativní dopad na prestiž rodiny agresora (Říčan & Janošová, 2010).

Z dlouhodobého hlediska pozorujeme, že u agresorů, kteří si později v životě uvědomili, co obětem způsobili, je zaznamenán zvýšený výskyt depresí, úzkostí, sebepoškozování a sebevražedných myšlenek. Agresoři se taktéž vyznačují negativním přístupem ke vzdělávání, což může vyústit k nedokončení středních či vysokých škol. Drogy a jiné návykové látky nejsou pro tuto skupinu cizí. S tím souvisí problém s navazováním dlouhodobějších romantických vztahů nebo udržení stabilního povolání. V dospělosti je až čtyřikrát vyšší riziko účasti na kriminální činnosti, a to zejména kolem 25. roku života. Nejčastěji se agresoři podílí na poškozování majetku, porušování pravidel silničního provozu a účastní se rvaček (Vanderbilt & Agustyn, 2010; Wolke & Lereya, 2015). Dívčí agresorky se mohou v dospělosti chovat velmi krutě k vlastním dětem (Říčan, 1995).

Chování agresora k ostatním lidem je též narušeno. Kolář (2011, s. 155) k tomu používá trefnou analogii: „Když se někdo naučí šikanovat, je to něco podobného, jako když se naučí jezdit na kole. Už to nikdy nezapomene.“ Jinými slovy, pokud agresivní chování přináší kýžený výsledek, je velká pravděpodobnost, že si ho daný jedinec osvojí a bude ho nadále užívat. Kvůli tomu agresoři pokračují v šikanování nadále – nejen ve škole, ale i v ostatních sociálních skupinách, jichž jsou součástí (Kolář, 2011).

Z této podkapitoly jsme se mohli dozvědět, že agresor si nese následky šikanování po dlouhou dobu. Samozřejmě odborná literatura se více věnuje „škodám“ u obětí, ale nesmíme zapomenout, že i agresor je svým chováním negativně poznamenán, a to zejména v oblasti sociálních vztahů a celkového duševního zdraví. Koneckonců šikana má negativní dopady na všechny členy sociální skupiny, ve které se odehrála (Kolář, 2011).

Praktická část

8 Cíle a hypotézy

8.1 Cíle práce

Praktická část diplomové práce má za úkol zjistit prevalenci šikanování na středních školách ve městě Sedlčany a blíže se seznámit s jejími podobami a dvěma hlavními aktéry. Šikanování je přetrvávající problém, se kterým se školy musí potýkat, a proto je nutné se neustále vzdělávat a získávat nové informace. Velká pozornost je této problematice věnována především na základních školách, o čemž svědčí i velké množství zrealizovaných průzkumů a napsané odborné literatury, jež se zaměřují na tuto věkovou skupinu žáků. Střední školy jsou v tomto ohledu „odstrčeny“ do ústraní, přičemž se v tomto období dospívání, podle odborné literatury, objevují skryté formy šikanování, které jsou obtížně odhalitelné pouhým pozorováním. Na učitele jsou tak kladeny vyšší nároky v oblasti vzdělání a informovanosti o této problematice. Nehledě na to, že k tomuto negativnímu chování dochází i v kyberprostoru, o kterém učitelé nemusí mít potřebné znalosti, aby mohli účinně zasáhnout.

Dílčí cíle práce:

- zjistit, zda se žáci cítí bezpečně ve své třídě, respektive ve škole, kterou studují,
- zjistit bližší okolnosti šikanování: formy, frekvenci útoků, kde k šikanování docházelo nejčastěji, kdo se na šikanování podílel, pocity obětí po šikanování, postoj obětí k útočníkům,
- zjistit motiv agresora k šikanování.

8.2 Stanovení hypotéz

Na základě odborné literatury a dílčích cílů je stanoveno pět hypotéz:

H1: Výskyt šikany v Sedlčanech se na gymnáziu, střední odborné škole ekonomické a středním odborném učilišti od sebe významně neliší.

Kolář (2011) naznačuje, že prevalence šikany je na všech školách obdobná s tím rozdílem, že na odborných učilištích se vyskytují její surovější formy. Na druhou stranu Janošová et al. (2016) poukazuje na fakt, že na středních odborných učilištích

je její výskyt vyšší než na ostatních školách (Janošová et al., 2016). V praktické části se pokusíme odhalit, jak se výskyt šikany liší na středních školách ve městě Sedlčany.

H2: U žáků na střední škole je větší výskyt obětí přímé verbální šikany než přímé fyzické šikany.

H3: U žáků na střední škole je větší výskyt obětí nepřímé verbální šikany než nepřímé fyzické šikany.

Hypotézy č. 2 a 3 vycházejí z poznatku, že fyzická šikana na středních školách ustupuje a nahrazuje ji verbální (Ozada & Duyan, 2019; Janošová et al., 2016).

H4: Oběť je ve většině případů šikanována před svědky.

Hypotéza č. 4 je stanovena na základě poznatku od Rigbyho (2002), který tvrdí, že na šikaně se ve školním prostředí přímo, či nepřímo podílí více žáků.

H5: Agresoři jsou především muži.

Rigby (2002) tvrdí, že agresorem se především stávají muži.

9 Výzkum na středních školách

9.1 Metodologie výzkumu

Pro praktickou část diplomové práce byla zvolena kvantitativní metoda sběru dat v podobě anonymního sebesposuzujícího dotazníku (příloha č. 1), jenž byl vytvořen po vzoru Koláře (2011, s. 294–295), Holečka (1997, s. 55–58) a Olweuse (2006, s. 1–12). Nicméně dotazník záměrně neobsahuje definici šikanování, místo toho žáci byli dotazováni na její projevy. Výhodou tohoto postupu je, že pokud žáci nevědí, že se jedná o průzkum zabývající se šikanováním, snáze se tak přiznají ke svému vlastnímu agresivnímu chování (Janošová et al., 2016). Dotazník byl vytvořen za pomoci online webové stránky survio.com.

V úvodu dotazníku se žáci seznámili s pokyny vyplňování a byli informováni o tom, že průzkum je zcela anonymní. Následovaly otázky, které by se daly rozdělit do dvou částí. První skupina otázek zjišťovala základní identifikační údaje, jako je věk, pohlaví, studovaný obor a odkud žáci pochází – zda žijí ve městě nebo na vesnici. Otázky v druhé části dotazníku se zaměřovaly na prevalenci šikanování a zkušenosti samotných žáků.

Zkoumané časové období v dotaznících zjišťující prevalenci šikanování se z pravidla udává v měsících. Již zmíněný dotazník od Olweuse (2006) zkoumá období za několik předešlých měsíců (*couple of months*). V českém prostředí se používají dva až tři měsíce. Bohužel kvůli celosvětové pandemii covid-19 bylo nutné tento časový úsek prodloužit. Pro „klasické“ šikanování se sledovalo období minulého školního roku před uzavřením škol (od září 2019 do března 2020). Žáci v tomto časovém úseku přišli spolu do osobního kontaktu. První ročníky středních škol byly z těchto otázek vyřazeny. Prevalence kyberšikany byla sledována v tomto školním roce za posledních šest měsíců. Na tuto otázku odpovídali žáci všech ročníků. Dotazník byl zaslán vybraným a poučeným učitelům, kteří následně svým žákům na něj poskytli odkaz. Vyplňování probíhalo ve většině případů přímo ve vyučovací hodině, přičemž žákům bylo samozřejmě umožněno jej dokončit i mimo ni. Sběr dat probíhal od 3. března do 12. března 2021 se souhlasem ředitele, rodičů a zúčastněných žáků.

9.2 Popis města

Dotazníkové šetření proběhlo ve městě Sedlčany, což je obec s rozšířenou působností, ležící ve středním Povltaví přibližně 60 km jižně od Prahy. Počet obyvatel dosahuje téměř 7 tisíc. Ve městě se nachází tři základní školy a tři střední školy – gymnázium, střední odborná škola ekonomická a střední odborné učiliště (Město Sedlčany, n. d.). Na těchto zmíněných středních školách bylo provedeno dotazníkové šetření.

9.3 Popis zúčastněných škol

9.3.1 Gymnázium a Střední odborná škola ekonomická

Škola má dlouholetou historii sahající do období po 2. světové válce, kdy došlo k industrializaci města, čímž se zvýšily nároky na vzdělávání obyvatel. Škola prodělala několik změn ve své náplni. Poslední změna proběhla v roce 1993, kdy došlo k otevření obchodní akademie. Od té doby gymnázium a střední odborná škola ekonomická se nacházejí v jedné budově (ŠVP, 2017).

Gymnázium nabízí dva studijní obory – čtyřleté a osmileté gymnázium, které si dávají za úkol vybavit absolventy obecnými znalostmi, jež využijí při studiu na vysokých školách. Ekonomická škola připravuje své absolventy pro výkon odborných činností, zejména ekonomických, sociálně právních a správních. Na všechny typy studijních oborů se každoročně vyhlašuje přijímací řízení s cílem vytvořit pro každý vzdělávací obor jednu třídu (ŠVP, 2017).

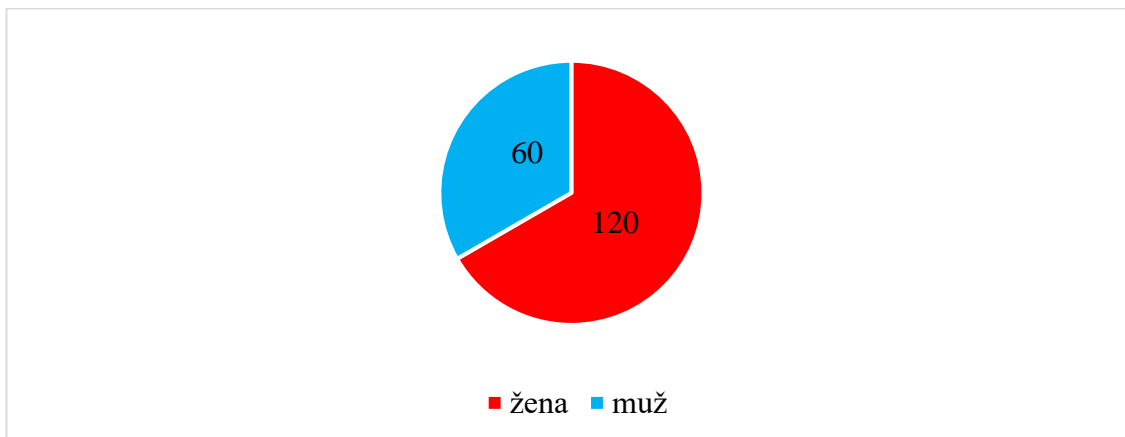
Pro žáky gymnázia a střední odborné školy ekonomické mimo jiné škola nabízí mnoho krátkodobých a dlouhodobých projektů, které mají za cíl podporovat spolupráci. Kooperace je pro školu velmi důležitá. Z toho důvodu nabízí výměnné pobyty se zahraniční školou nacházející se ve Francii. Střední odborná škola ekonomická prohlubuje tuto kompetenci v rámci předmětu fiktivní firma, jež simuluje reálnou činnost podniku. Na konci školního roku ji žáci prezentují na veletrhu, kde se setkávají s podniky z celé Evropy (ŠVP, 2017). Aby v soutěži dosáhli co nejlepších výsledků, musí celý rok udržovat firmu v chodu a spolupracovat mezi sebou.

9.3.2 Střední odborné učiliště

Střední odborné učiliště má 130letou tradici. Původně se jednalo o hospodářskou školu, která se později transformovala do zemědělské. Struktura oborů se v průběhu let měnila. Dnes škola nabízí obory, jako jsou např. zahradník, opravář zemědělských strojů, zahradnické práce, kuchař-číšník, cukrář, kadeřník, zámečnick atd. Výuční list žáci získají po třech letech. Na škole je taktéž poskytováno nástavbové studium v oboru podnikání, které trvá další dva roky. Každý obor klade jiné požadavky na žáky a popisuje odlišné profily jejich absolventů (Historie školy, n. d.).

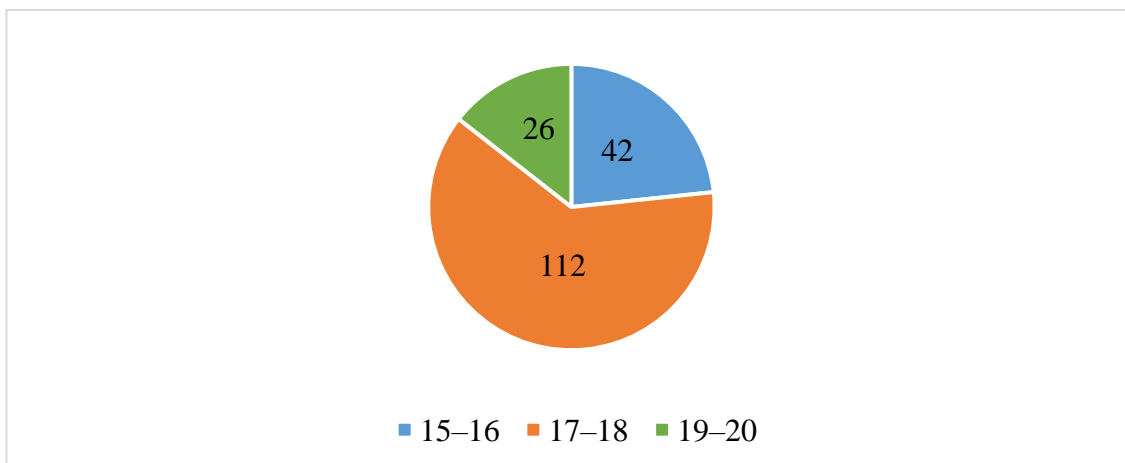
9.4 Popis výzkumného vzorku

Dotazníkové šetření vyplnilo 216 respondentů ze tří různých středních škol nacházejících se v Sedlčanech, přičemž dalších 46 žáků dotazník pouze otevřelo, ale neodeslalo odpovědi. Z nasbíraného vzorku 216 respondentů bylo vyřazeno 36 žáků z několika důvodů: nedodržování pokynů, vynechání otázek, protichůdné anebo humorné odpovědi. Tudíž průzkumu se celkem zúčastnilo 180 žáků, z čehož bylo 120 žen (66,7 %) a 60 mužů (33,3 %) (viz graf č. 1).



Graf č. 1 Pohlaví respondentů (počet)

Dotazovaní byli pro přehlednost rozdělení do třech věkových kategorií: 15–16 let, 17–18 let a 19–20 let. Věkové rozložení je vyobrazeno v grafu č. 2. Nejpočetnější skupinou se stala věková kategorie 17–18, do které patřilo 112 žáků. Pouze jedinému respondentovi bylo 20 let.



Graf č. 2 Věkové rozložení respondentů (počet)

V pořadí **3. otázka** v dotazníku zjišťovala u respondentů, zda bydlí přímo ve městě, anebo na vesnici (viz tabulka č. 4).

Tabulka č. 4 Bydliště respondentů

Místo bydliště	Počet odpovědí	Podíl
vesnice	116	64,4 %
město	64	35,6 %

Z tabulky č. 4 vyplývá, že nadpoloviční většina žáků pochází z okolních vesnic (64,4 %). Pouze 35,6 % žáků bydlí ve městě.

Poslední dvě **otázky (č. 4 a 5)** v úvodní části dotazníku zjišťovaly, jaký typ školy respondent studuje (tabulka č. 5) a v jakém se nachází ročníku (tabulka č. 6).

Tabulka č. 5 Rozdělení respondentů podle typu školy

Škola	Počet odpovědí	Podíl
čtyřleté gymnázium	41	22,8 %
osmileté gymnázium	66	36,7 %
střední odborné učiliště	36	20,0 %
střední odborná škola ekonomická	37	20,5 %
Celkem	180	100 %

Z tabulky č. 5 můžeme vyčíst, že nadpoloviční většina dotazovaných studuje na gymnáziu, přičemž 41 žáků je ze čtyřletého gymnázia a 66 z osmiletého. Pro přehlednost jsou tyto dva typy studia v následujících otázkách zařazeny do jedné kategorie: gymnázium. Ze středního odborného učiliště se zúčastnilo 36 respondentů a ze střední odborné školy ekonomické 37.

Tabulka č. 6 Rozdělení respondentů podle ročníku

Ročník	Počet odpovědí	Podíl
1. ročník	29	16,1 %
2. ročník	66	36,7 %
3. ročník	54	30,0 %
4. ročník	31	17,2 %
Celkem	180	100 %

Podle tabulky č. 6 nejvíce žáků v době dotazování navštěvovalo 2. ročník střední školy. Nejméně dotazovaných bylo z 1. ročníku. K tomuto stavu přispěl fakt, že mnoho dotazníků z 1. ročníku bylo chybně vyplněných, tudíž musely být z průzkumu vyřazeny.

9.5 Výsledky výzkumu

Výzkum je graficky zpracován do tabulek či grafů, které jsou jednotlivě očíslovány. Relativní hodnoty jsou zaokrouhlovány na jedno desetinné místo. Přesné znění otázek lze nalézt v příloze č. 1, ve které se nachází konkrétní podoba dotazníkového šetření, jež žáci vyplňovali. Interpretace výsledků je provedena zejména v samostatné kapitole: diskuse.

9.5.1 Hodnocení atmosféry ve škole a třídě

V **6. otázce** v pořadí se dotazovaní měli vyjádřit k následující větě: „Ve škole se cítím bezpečně.“ Na výběr měli čtyři možnosti odpovědí. Otázka byla vyhodnocena pro každý typ školy zvlášť. Díky tomu si vytvoříme přehled o tom, jak se žáci cítí na různých typech škol. Tabulka č. 7 je vytvořena pro gymnázium.

Tabulka č. 7 Jak se žáci gymnázia cítí ve své škole

Stanovisko	Počet odpovědí	Podíl
zcela souhlasím	61	57,0 %
spíše souhlasím	40	37,4 %
spíše nesouhlasím	5	4,7 %
zcela nesouhlasím	1	0,9 %
Celkem	107	100 %

Naprostá většina žáků studující na gymnáziu se ve škole cítí bezpečně (součet odpovědí „zcela souhlasím“ a „spíše souhlasím“), celkem tak odpovědělo 101 dotazovaných (94,4 %). Pouze 6 žáků (5,6 %) uvedlo, že se ve škole tak necítí (součet odpovědí „spíše nesouhlasím“ a „zcela nesouhlasím“).

Tabulka č. 8 dokumentuje stav na střední odborné škole ekonomické.

Tabulka č. 8 *Jak se žáci střední odborné školy ekonomické cítí ve škole*

Stanovisko	Počet odpovědí	Podíl
zcela souhlasím	18	48,7 %
spíše souhlasím	17	45,9 %
spíše nesouhlasím	2	5,4 %
zcela nesouhlasím	0	0,0 %
Celkem	37	100 %

Situace je na střední odborné škole ekonomické, podle očekávání, velmi podobná jako u žáků studujících gymnázium. Hlavním důvodem je, že žáci obou škol chodí do stejné budovy, kde se vzdělávají. V bezpečí se ve škole cítí 35 žáků (94,6 %). S výše zmíněným výrokiem nesouhlasili pouze 2 žáci, kteří tvoří 5,4 % dotazovaných z této školy.

Ke stejnému výroku se vyjadřovali i žáci středního odborného učiliště a jejich odpovědi jsou zaznamenány v tabulce č. 9.

Tabulka č. 9 *Jak se žáci středního odborného učiliště cítí ve škole*

Stanovisko	Počet odpovědí	Podíl
spíše souhlasím	24	66,7 %
zcela souhlasím	8	22,2 %
spíše nesouhlasím	4	11,1 %
zcela nesouhlasím	0	0,0 %
Celkem	36	100 %

Nadpoloviční většina dotazovaných žáků uvedla, že se ve škole cítí bezpečně. Celkově se jedná o 32 žáků (88,9 %). 4 žáci (tj. 11,1 %) ze středního odborného učiliště se ve škole necítí v bezpečí.

V otázce č. 7 byli žáci požádáni, aby ohodnotili třídní atmosféru známkami. Z odpovědí byl vytvořen aritmetický průměr pro každou školu zvlášť (viz tabulka č. 10).

Tabulka č. 10 *Hodnocení třídní atmosféry na základě známek*

Škola	Průměrná známka
gymnázium	2,3
střední odborná škola ekonomická	2,3
střední odborné učiliště	2,6

Žáci gymnázia a střední odborné školy ekonomické ohodnotili atmosféru ve svých třídách stejnou průměrnou známkou 2,3, zatímco žáci středního odborného učiliště udělili průměrnou známku 2,6.

9.5.2 Otázky zaměřené na viktimizaci

V dotazníkovém šetření otázky 8 až 11 zjišťovaly prevalenci „klasické“ šikany, jejichž dělení (fyzická/verbální, přímá/nepřímá) je provedeno na základě Kolářovi (2005) typologie (viz tabulka č. 1). Těchto otázek se nezúčastnilo 29 respondentů z 1. ročníků, protože jim to zkoumaný časový úsek neumožnil. Stanovené období zkoumalo minulý školního roku, kdy žáci spolu přišli do osobního kontaktu – od září 2019, do uzavření škol v březnu v roce 2020. Celkově na otázky 8 až 11 odpovídalo 151 respondentů. Žáci vždy měli na výběr pět možných odpovědí. Pro určení, zda dotyčného lze považovat za oběť, musí k šikanování, podle Solberga a Olweuse (2003), docházet alespoň dvakrát (či vícekrát) za měsíc.

V **otázce č. 8** respondenti odpovídali na to, zda se stali obětí fyzické přímé šikany (mlácení, fackování, škrcení, fyzické bránění apod.). Tabulka č. 11 zahrnuje z této otázky odpovědi.

Tabulka č. 11 Prevalence obětí fyzické přímé šikany

Frekvence útoků	Počet odpovědí	Podíl
ne, to se nestalo	141	93,4 %
stalo se to pouze jednou či dvakrát	5	3,3 %
dvakrát či třikrát za měsíc	3	2,0 %
přibližně jednou za týden	0	0,0 %
několikrát za týden	2	1,3 %
Celkem	151	100 %

Až 93,4 %, tj. 141 dotazovaných uvedlo, že jim za stanovené období nebylo nijak přímo fyzicky ublíženo. „Stalo se to pouze jednou či dvakrát“ odpovědělo 5 žáků, kteří tvoří 3,3 % ve zkoumaném vzorku. Za oběť fyzické šikany můžeme považovat ty, kteří byli fyzicky šikanováni dvakrát a vícekrát za měsíc, tj. celkem 5 žáků (3,3 %).

Otázka č. 9 se zabývala fyzickou nepřímou šikanou (ničení či schovávání osobního majetku, požadování peněz od oběti). Výsledky jsou zaznamenány v tabulce č. 12.

Tabulka č. 12 Prevalence obětí fyzické nepřímé šikany

Frekvence útoků	Počet odpovědí	Podíl
ne, to se nestalo	139	92,0 %
stalo se to pouze jednou či dvakrát	6	4,0 %
dvakrát či třikrát za měsíc	3	2,0 %
přibližně jednou za týden	2	1,3 %
několikrát za týden	1	0,7 %
Celkem	151	100 %

Opět naprostá většina respondentů (139, tj. 92 %) odpověděla, že jim za stanovené období nikdo nebral či neničil věci nebo nepožadoval od nich peníze (viz tabulka č. 12). Jednou či dvakrát se s tím muselo potýkat 6 žáků (4 %). Obětmi fyzické nepřímé šikany se stalo dohromady 6 žáků (4 %), kteří uvedli, že ve zkoumaném období jim byly ničeny či schovávány věci nebo od nich byly vymáhány peníze dvakrát či vícekrát za měsíc.

Od fyzické šikany se dostáváme do kategorie přímé verbální šikany (nadávky, pomluvy, zesměšňování, ponižující přezdívky), již sledovala **otázka č. 10**. Odpovědi jsou zaneseny do tabulky č. 13.

Tabulka č. 13 Prevalence obětí přímé verbální šikany

Frekvence útoků	Počet odpovědí	Podíl
ne, to se nestalo	106	70,2 %
stalo se to pouze jednou či dvakrát	29	19,2 %
dvakrát či třikrát za měsíc	8	5,3 %
přibližně jednou za týden	3	2,0 %
několikrát za týden	5	3,3 %
Celkem	151	100 %

Na první pohled si můžeme povšimnout mnohem vyššího výskytu přímé verbální šikany (tabulka č. 13) oproti její fyzické formě. Dohromady 16 žáků (10,6 %) uvedlo, že za stanovené období se stalo její obětí. Navíc 29 žáků (tj. 19,2 %) zažilo přímé verbální útoky alespoň jednou či dvakrát od začátku minulého školního roku do března 2020. 106 dotazovaných žáků odpovědělo, že jim nebylo verbálně ubližováno, tj. 70,2 %.

V následující **otázce č. 11** respondenti odpovídali na otázku týkající se nepřímé verbální šikany (rozšiřování pomluv, neodpovídání na pozdrav, ignorování, vyčleňování ze společných aktivit). O prevalenci obětí této šikany se můžeme dozvědět z tabulky č. 14.

Tabulka č. 14 Prevalence obětí nepřímé verbální šikany

Frekvence útoků	Počet odpovědí	Podíl
ne, to se nestalo	107	70,9 %
stalo se to pouze jednou či dvakrát	25	16,5 %
dvakrát či třikrát za měsíc	14	9,3 %
přibližně jednou za týden	0	0,0 %
několikrát za týden	5	3,3 %
Celkem	151	100 %

Nepřímo verbálně šikanováno bylo 19 dotazovaných, což je 12,6 %. Z toho 5 žáků bylo takto šikanováno několikrát za týden. Za zkoumané období 25 (tj. 16,5 %) respondentů zažilo verbální útoky jedenkrát či dvakrát. Nicméně 107 žáků (70,9 %) poznamenalo, že se jim nic takového nestalo v uvedeném období.

Otázka č. 12 zjišťovala výskyt kyberšikany (zasílání sprostých, zesměšňujících či jinak urážlivých zpráv nebo e-mailů, pomlouvání v různých chatovacích místnostech, zesměšňování na sociálních sítích apod.). K této formě šikany se vyjádřili všichni dotazovaní, tj. 180 respondentů, včetně žáků prvního ročníku. Je nutné připomenout, že k této otázce bylo stanoveno jiné období zkoumání než v předešlých otázkách, a to za posledních šest měsíců tohoto školního roku. Výsledky jsou zaznamenány v tabulce č. 15.

Tabulka č. 15 Prevalence obětí kyberšikany

Frekvence útoků	Počet odpovědí	Podíl
ne, to se nestalo	156	86,7 %
stalo se to pouze jednou či dvakrát	11	6,1%
dvakrát či třikrát za měsíc	10	5,5 %
přibližně jednou za týden	0	0,0 %
několikrát za týden	3	1,7 %
Celkem	180	100 %

Ze 180 dotazovaných pouze 13 žáků (7,2 %) odpovědělo, že za posledních šest měsíců tohoto školního roku bylo šikanováno skrze elektronické technologie, přičemž 3 respondenti uvedli, že k tomu docházelo i několikrát do týdne. S tímto problémem se dále potýkalo 11 (6,1 %) dotazovaných, kteří se setkali s útoky přes moderní technologie jednou či dvakrát. Zbýlých 156 žáků (86,7 %) se se žádnými formami kyberšikany za stanovené období nesešlo.

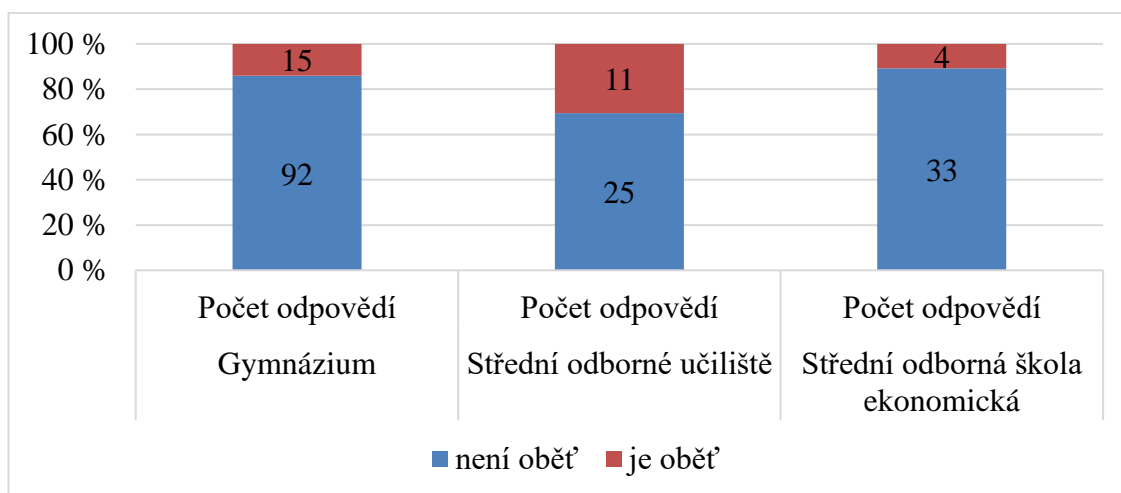
V pořadí **13. otázka** zjišťovala, zda žákům bylo za stanovené období nějakým způsobem ublíženo alespoň dvakrát (či vícekrát) za měsíc. Jednalo se o kontrolní otázku s možností výběru dvou odpovědí: ano/ne (z čehož plyne: je oběť/není oběť). Ti, kteří odpověděli „ano“, pokračovali ve vyplňování otázek č. 14 až 20, které o jejich zkušenostech zjišťovaly podrobnější informace. Výsledky z této otázky byly zpracovány do tabulky č. 16. Následně graf č. 3 porovnává výsledky mezi různými typy škol. Ostatní respondenti přestoupili na otázku č. 21.

Tabulka č. 16 Prevalence obětí všech forem šikany

Odpověď	Celkem		Podle pohlaví			
	Počet odpovědí	Podíl	Muž		Žena	
			Počet odpovědí	Podíl	Počet odpovědí	Podíl
není oběť	150	83,3 %	44	73,3 %	106	88,3 %
je oběť	30	16,7 %	16	26,7 %	14	11,7 %
Celkem	180	100 %	60	100 %	120	100 %

Na základě tabulky č. 16 můžeme vypočítat následující: ze 180 dotazovaných se obětí šikany stalo 30 žáků. Z těchto 30 žáků bylo 16 mužů a 14 žen. Zbýlých 150 žáků uvedlo, že se za stanovená období nestali obětí šikany, nicméně do této skupiny patří i ti, kterým bylo za zmíněné časové úseky ublíženo „pouze“ jednou či dvakrát některým z popsaných způsobů.

Graf č. 3 porovnává počet viktimizovaných z různých škol.



Graf č. 3 Počet obětí na různých typech škol

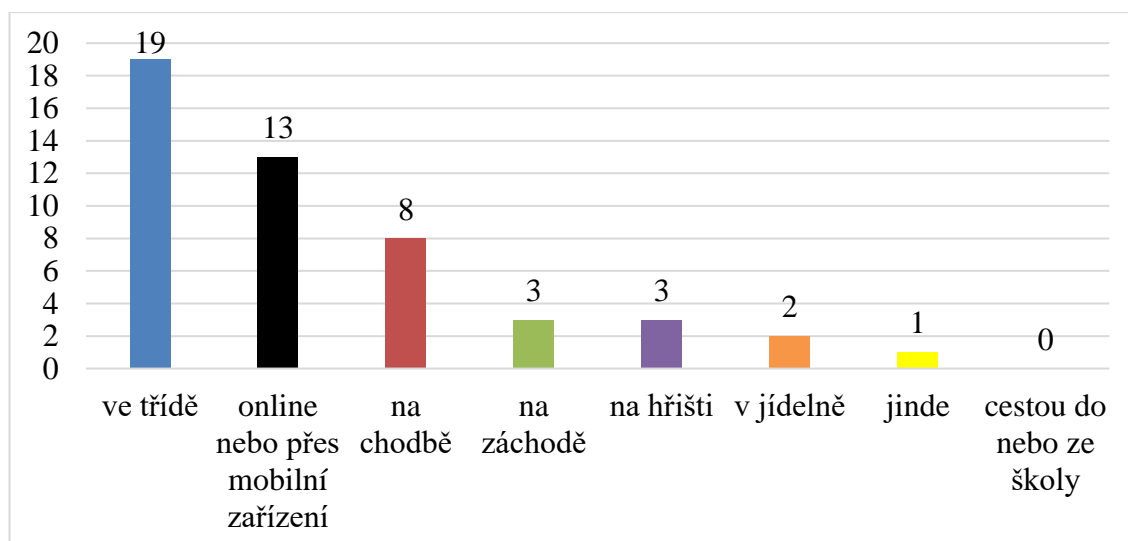
Gymnázium zaznamenalo nejvyšší počet obětí (15), nicméně se jedná o pouhých 14 % žáků, kteří se zúčastnili ankety a kteří studují na tomto typu školy. Na středním odborném učilišti bylo viktimizováno 11 žáků, jež tvoří 30,6 % dotazovaných žáků na této škole. Na střední odborné škole ekonomické pouze 4 žáci z dotazovaných na tomto typu školy uvedli, že byli šikánováni (tj. 10,8 %).

Na základě výsledků z grafu č. 3 bylo provedeno rozdělení na chí-kvadrát s tímto výsledkem: $\chi^2 (2, N = 180) = 6.45, p = .039$. při 5% hladině významnosti. Tento propočít je důležitý pro potvrzení, či zamítnutí hypotézy č. 1. Podrobnější informace o výpočtu jsou dostupné v kapitole vyhodnocení hypotéz, konkrétně v tabulce č. 23.

9.5.3 Otázky určené pro oběti

Otázky č. 14 až 20 byly určeny pouze pro ty žáky, kteří se za stanovená období stali obětí šikanování. Tudíž na tuto sadu otázek odpovídalo 30 respondentů z celkových 180 dotazovaných (viz tabulka č. 16). Těmto 30 žákům bylo za stanovená období alespoň jedním z výše popsaných způsobů (viz otázky 8 až 12) ubližováno dvakrát či vícekrát za měsíc.

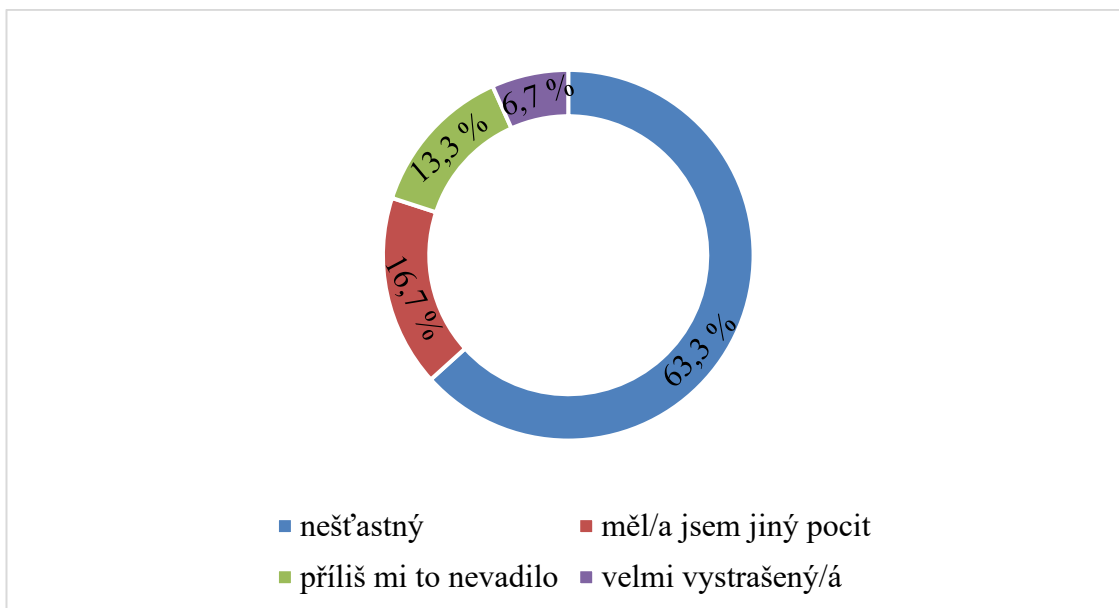
Ve **14. otázce** oběti odpovídaly na to, kde jim bylo nejčastěji ubližováno. Respondenti mohli vybrat více odpovědí s tím, že možnost „jinde“ umožňovala napsat vlastní text. Graf č. 4 znázorňuje místo, kde nejčastěji došlo k šikanování a jsou v něm zaznamenány počty odpovědí k jednotlivým místům.



Graf č. 4 Místo, kde bylo obětem ubližováno nejvíce (počet odpovědí)

Z grafu č. 4 můžeme vyčíst, že oběti nejčastěji uváděly, že jim bylo ubližováno ve třídě (19 odpovědí), v kyberprostoru (13 odpovědí) a na chodbě (8 odpovědí). Jedna z dotazovaných připsala vlastní odpověď, ve které uvedla, že jí spolužáci schovávali věci v šatně před hodinou tělesné výchovy. Nikomu z dotazovaných nebylo ublíženo cestou do nebo ze školy.

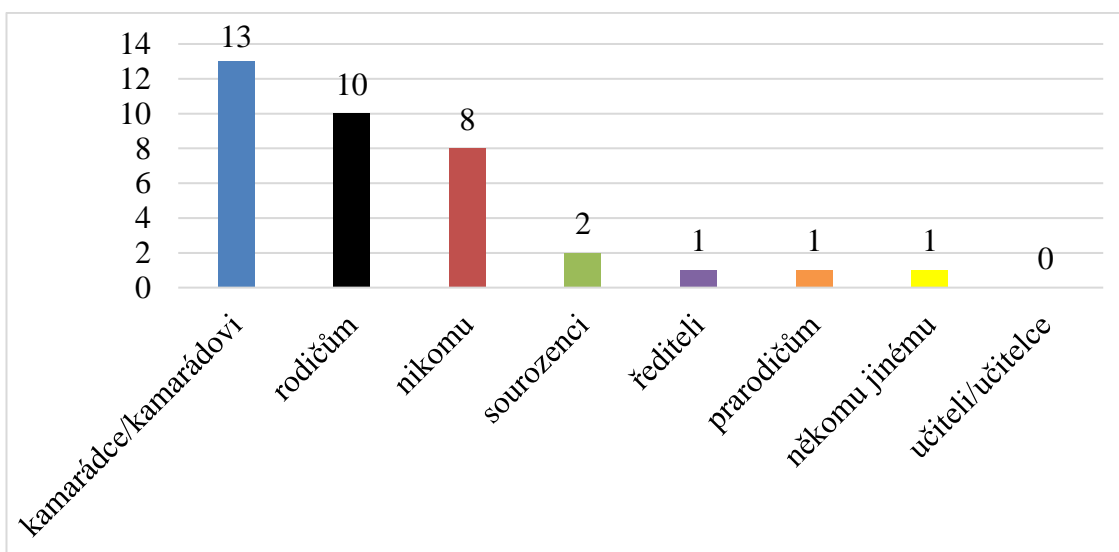
Dále bylo zkoumáno, jak se oběť po útoku cítila (**otázka č. 15**). Respondenti měli na výběr ze čtyř možných odpovědí, přičemž v jedné z nich mohli dopsat vlastní pocity. Odpovědi dotazovaných jsou zaznamenány v grafu č. 5.



Graf č. 5 Pocity obětí po útoku (v %)

Nadpoloviční většina obětí uvedla, že se po útoku cítila nešťastná (viz graf č. 5). Dále z výsledků vyplynulo, že téměř 17 % dotazovaných chtěli specifikovat vlastní pocity. V těchto odpovědích se nejčastěji objevovaly emoce, jako je vztek či zklamání. Jedna oběť pronesla touhu ze školy odejít. Překvapivě 13,3 % žáků naznačilo, že jim útoky příliš nevadily. Velmi vystrašeno se cítilo 6,7 % obětí.

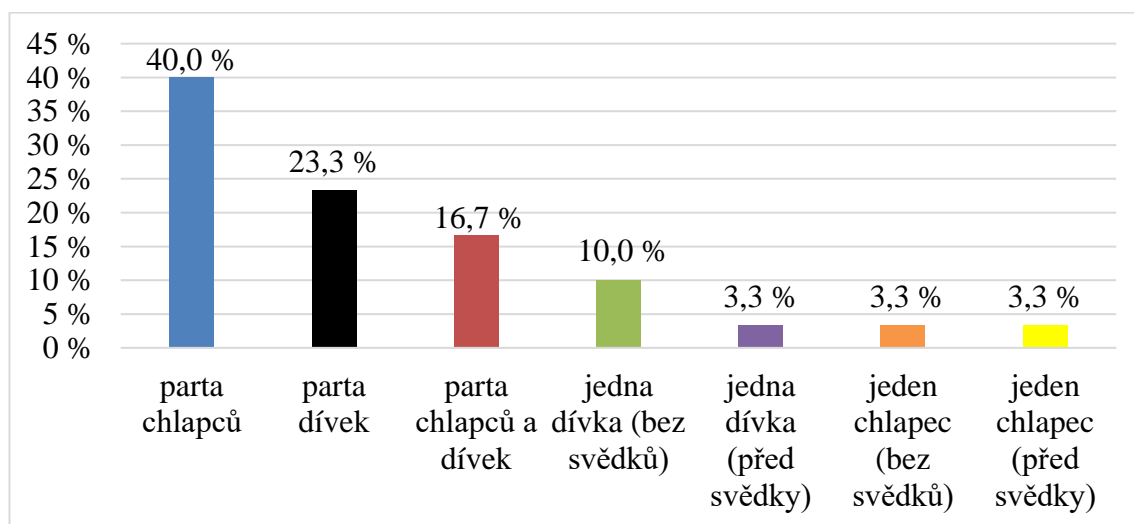
Následně respondenti odpovídali na **otázku č. 16**, zda o útocích někomu řekli. Na výběr měli osm možných odpovědí, z nichž mohli zvolit více variant, přičemž do jedné z nich bylo možné připsat vlastní komentář. Odpovědi jsou zpracovány do grafu č. 6.



Graf č. 6 Komu se oběti svěřily o útocích (počet odpovědí)

Z grafu č. 6 vyplývá, že oběti se o útocích nejčastěji svěřily svým kamarádům (13 odpovědí). Jak již bylo uvedeno v teoretické části, kamarádi chrání oběť v mnoha ohledech – jednou z nich je nahlášení útočných incidentů učitelům či jiným pedagogickým pracovníkům (Hodges et al., 1999). Na druhém místě se umístili rodiče (10 odpovědí). I přesto, že se dospívající snaží od svých rodin odpoutat a získat tak nezávislost, stále pro ně představují důležitou oporu (Vágnerová, 2012). Na třetím místě oběti uvedly, že o útocích nikomu neřekly. Toto zjištění koreluje s informacemi získanými z odborné literatury, která tvrdí, že oběť v mnoha případech má ve třídě nízké sociální postavení (Salmivalli et al., 1996) a nemá se tak komu svěřit. Zároveň někteří rodiče oběti považují šikanu za součást dospívání, a tudíž svému dítěti nepomohou. Překvapivým odhalením bylo, že ani jedna z dotazovaných obětí o šikaně neřekla učiteli/učitelce. Pedagogický pracovník, který nejvíce přichází do kontaktu se žáky, může poskytnout nejúčinnější pomoc (Frisén et al., 2012).

Otázka č. 17 se zabývala tím, kdo oběti ubližoval. Odpovědi jsou zpracovány do grafu č. 7. Dotazovaní měli na výběr ze sedmi možností: jeden chlapec/jedna dívka bez/před svědky, parta chlapců, parta dívek a parta skládající se z chlapců a dívek, přičemž respondenti mohli vybrat pouze jednu z nich.

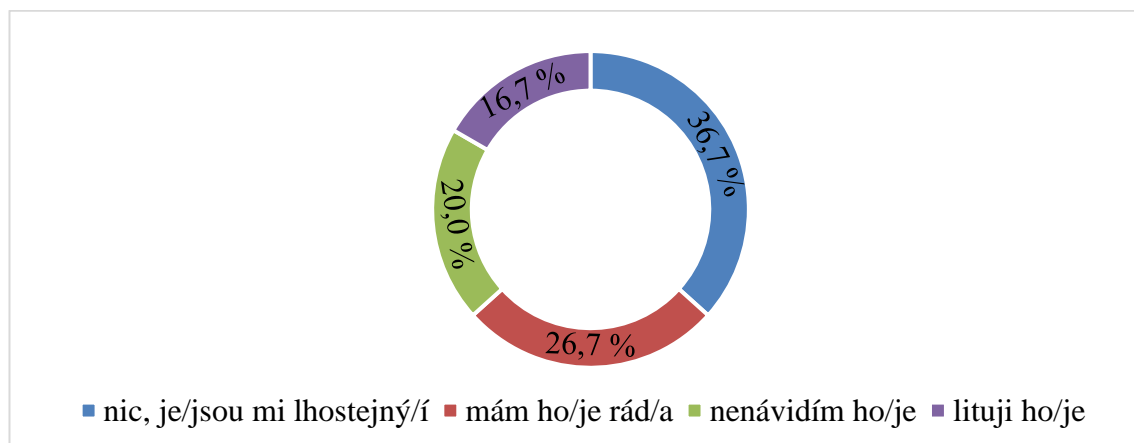


Graf č. 7 Kdo obětem ubližoval (v %)

Nejčastěji oběti byly šikanovány partou chlapců, odpovědělo tak 40 % dotazovaných obětí (viz graf č. 7). Na druhém místě s 23,3 % se umístila parta dívek a hned po ní to byla parta skládající se jak z chlapců, tak z dívek (16,7 %). 10 % respondentů uvedlo, že bylo šikanováno jednou dívkou bez svědků a 3,3 % bylo šikanováno jedním chlapcem bez svědků. Data z grafu č.7 poukazují na to, že ve většině

případů (86,6 %) se šikana odehrávala před svědky (součet odpovědí „parta chlapců“, „parta dívek“, „parta chlapců a dívek“, „jedna dívka/jeden chlapec před svědky“).

Co si oběti šikany myslí o útočnicích se dozvíme z **otázky č. 18**. Žáci měli na výběr 4 varianty odpovědí. Výsledky jsou zobrazeny v grafu č. 8.

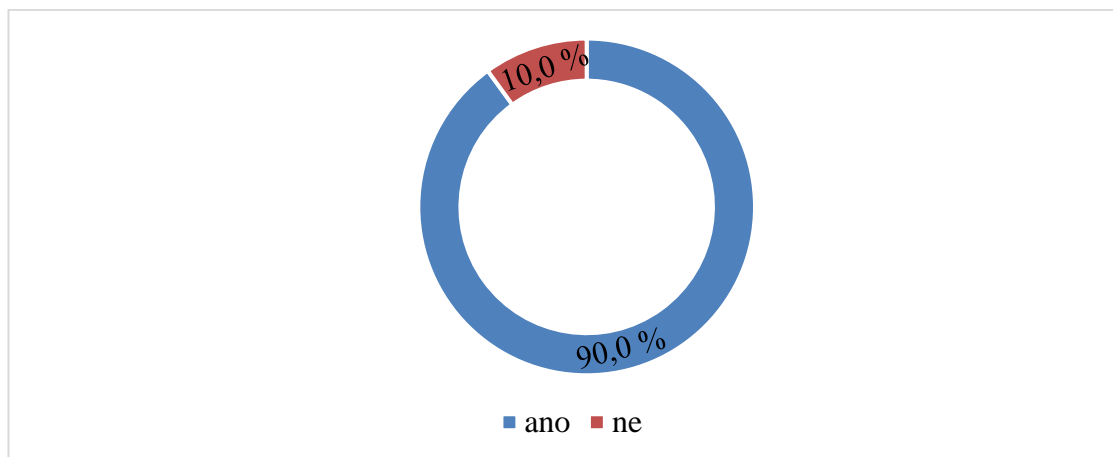


Graf č. 8 Co si oběti myslí o útočnicích (v %)

Odpovědi v této otázce jsou poměrně vyrovnané (viz graf č. 8). Nejvíce obětí uvedlo, že útočníci jsou jim lhostejní (36,7 %). Dále 26,7 % dotazovaných překvapivě prozradilo, že útočníky mají rádi. 20 % obětí vybralo odpověď, že agresory nesnáší, a 16,7 % je lituje.

Cílem **otázky č. 19** bylo zjistit, jak útoky začaly. Vyplnění otázky bylo dobrovolné, přesto mnoho respondentů využilo této příležitosti a uvedlo, pokud si vzpomněli, co útoky v první řadě odstartovalo. Jedním z opakujících důvodů byl odlišný styl oblékání a s tím spojené urážející komentáře o vzhledu oběti. Dále dotazovaní často uváděli, že šikana začala tím, že se s agresory neshodli v určitých názorech, nebo měli rozdílné zájmy. Jedna z dotázaných obětí uvedla, že šikana začala kvůli jejímu zdravotnímu stavu a další byla viktimizována proto, že nebyla dobrá ve sportu: „Kazila jsem to všem, jsem nula.“ Odlišná oběť píše: „Nechtěl jsem mu poskytnout úkol.“ Z následující výpovědi můžeme zjistit, že důvodem k šikanování může být opravdu cokoliv: „Stačil blbej pohled a už se do mě pustili.“ Někteří refleктоvali svoje vlastní chování: „Nechovala jsem se taky vždy úplně dobře.“ Zbytek dotazovaných si nedokázal vzpomenout, čím šikana začala, nebo na tuto otázku vůbec neodpověděli.

Otázka č. 20 pouze zjišťovala, zda oběti mají ve třídě dobrého kamaráda/kamarádku, na kterého/kterou se můžou obrátit. Na výběr byly jen 2 možnosti odpovědí: ano/ne (viz graf č. 9).



Graf č. 9 *Má oběť ve třídě dobrého kamaráda? (v %)*

Z grafu č. 9 jasně vyplývá, že 90 % obětí má ve třídě někoho, na koho se můžou obrátit. Přátelství je důležité, zejména během šikanování, protože funguje jako „ochranný štít“ před agresory (Hodges et al., 1999). Navíc kamarád může pomoci oběti tím, že ji: vyslechne, utěší, zastane se jí anebo může fungovat jako prostředník pro řešení různých problémů. Bohužel 10 % respondentů odpovědělo, že ve třídě nemají žádného kamaráda, čímž se následky šikany mohou mnohonásobně zhoršit.

9.5.4 Otázky zaměřené na agresi

Následná část dotazníku (série otázek č. 21 až 24) se zaměřuje na zjištění prevalence agresivního chování. Sledované období bylo stanoveno od začátku minulého školního roku (září 2019) do uzavření škol (březen 2020). Z této série otázek byli vyřazeni žáci 1. ročníku, tj. 29. Tudíž celkově na tyto otázky odpovídalo 151 respondentů. Za agresora považujeme takového žáka, který ubližoval některým ze zmíněných způsobů alespoň dvakrát (či vícekrát) za měsíc (Olweus & Solberga, 2003). Dělení na fyzickou/verbální přímou/nepřímou šikanu bylo provedeno na základě Kolářovi (2005) typologie (viz tabulka č. 1).

V pořadí **21. otázka** v dotazníku se zaměřovala na zjištění prevalence přímé fyzické šikany agresorů (rány pěstí, facky, kopání, zamykání ve třídě apod.). Odpovědi jsou zaneseny do tabulky č. 17.

Tabulka č. 17 Prevalence agresorů přímé fyzické šikany

Frekvence útoků	Počet odpovědí	Podíl
ne, to se nestalo	145	96,0 %
stalo se to pouze jednou či dvakrát	2	1,3 %
dvakrát či třikrát za měsíc	2	1,3 %
přibližně jednou za týden	1	0,7 %
několikrát za týden	1	0,7 %
Celkem	151	100 %

Z tabulky č. 17 je patrné, že 96 % dotazovaných nikoho za stanovené období přímo fyzicky nešikanovalo. Odpovědělo tak 145 žáků. Nicméně celkem 2,7 % respondentů, tj. 4 žáci, lze považovat za agresory, kteří tímto způsobem ubližovali dvakrát či vícekrát za měsíc. Jednou či dvakrát za stanovené období fyzicky ubližovali pouze 1,3 % dotazovaných (2 žáci).

Respondenti následně odpovídali na **otázku č. 22**, která se týkala nepřímé fyzické šikany (ničení a schovávání věcí, vyžadování peněz od oběti). Data o prevalenci agresora nepřímé fyzické šikany jsou obsažena v tabulce č. 18.

Tabulka č. 18 Prevalence agresorů nepřímé fyzické šikany

Frekvence útoků	Počet odpovědí	Podíl
ne, to se nestalo	140	92,7 %
stalo se to pouze jednou či dvakrát	7	4,6 %
dvakrát či třikrát za měsíc	3	2,0 %
přibližně jednou za týden	0	0,0 %
několikrát za týden	1	0,7 %
Celkem	151	100 %

Opět si můžeme všimnout nízké prevalence u nepřímé fyzické šikany (tabulka č. 18.). 92,7 % všech dotazovaných nikomu za stanovené období neubližovalo nepřímou fyzicky. Necelé 3 % dotazovaných žáků lze považovat za agresory, kteří nepřímou fyzicky šikanovali. 4,6 % respondentů ničilo/schovávalo osobní věci nebo vyžadovalo od žáků peníze jednou či dvakrát za zkoumané období, tj. 7 žáků.

Od nepřímé fyzické šikany se dostáváme k její verbální přímé formě. Respondenti byli dotázáni v **otázce č. 23**, zda za stanovené období někomu nadávali, nazývali sprostými přezdívkami nebo někoho pomlouvali či si z někoho dělali legraci. Všechny potřebné informace nalezneme v tabulce č. 19.

Tabulka č. 19 Prevalence agresorů přímé verbální šikany

Frekvence útoků	Počet odpovědí	Podíl
ne, to se nestalo	121	80,1 %
stalo se to pouze jednou či dvakrát	18	11,9 %
dvakrát či třikrát za měsíc	5	3,3 %
přibližně jednou za týden	2	1,3 %
několikrát za týden	5	3,3 %
Celkem	151	100 %

Stejně jako u viktimizace, tak i u agresivního chování vidíme větší prevalenci přímé verbální šikany. Tabulka č. 19 ukazuje, že tuto formu agresivního chování použilo 12 žáků (7,9 %), které lze označit za agresory. Téměř 12 % dotazovaných (18 respondentů) užilo verbální agresi „pouze“ jednou či dvakrát za stanovené období. Nicméně 80,1 %, tj. 121 respondentů, uvedlo, že nikomu ve zkoumaném časovém úseku nenadávali, neříkali sprostými přezdívkami apod.

V následující otázce č. 24 byl pozorován výskyt nepřímé verbální šikany, která má podobu rozšiřování pomluv, úmyslné ignorování, nezapojování do aktivit nebo neodpovídání na pozdrav. Výsledky jsou zpracovány do tabulky č. 20.

Tabulka č. 20 Prevalence agresorů nepřímé verbální šikany

Frekvence útoků	Počet odpovědí	Podíl
ne, to se nestalo	134	88,7 %
stalo se to pouze jednou či dvakrát	10	6,6 %
dvakrát či třikrát za měsíc	4	2,6 %
přibližně jednou za týden	2	1,3 %
několikrát za týden	1	0,7 %
Celkem	151	100 %

K nepřímé verbální šikaně (tabulka č. 20) se „přiznalo“ celkem 7 respondentů, tj. 4,6 % dotazovaných, přičemž dalších 10 (6,6 %) uvedlo, že tímto způsobem ubližovali alespoň jednou či dvakrát ve zkoumaném období. Nicméně naprostá většina žáků (134, tj. 88,7 %) zvolila odpověď „ne, to se nestalo“.

Prevalence agresorů kyberšikany byla zkoumána v otázce č. 25, na kterou odpovídali všichni respondenti, včetně žáků prvních ročníků (tj. celkem 180). Zkoumané období pro tuto otázku bylo stanoveno za posledních šest měsíců v tomto školní roce, kdy se žáci vzdělávali distanční formou. Jejich odpovědi jsou zaznamenány v tabulce č. 21.

Tabulka č. 21 Prevalence agresorů kyberšikany

Frekvence útoků	Počet odpovědí	Podíl
ne, to se nestalo	170	94,4 %
stalo se to pouze jednou či dvakrát	7	3,9 %
dvakrát či třikrát za měsíc	2	1,1 %
přibližně jednou za týden	0	0,0 %
několikrát za týden	1	0,6 %
Celkem	180	100 %

Tabulka č. 21 ukazuje pozitivní trend: prevalence agresorů (1,7 %) v kyberprostoru je poměrně malá, a to i přesto, že většina tohoto školního roku probíhala distanční formou. Absolutní většina všech dotazovaných (94,4 %) odpověděla, že se v kyberprostoru neprojevovala agresivně. U 7 (tj. 3,9 %) žáků byla zaznamenána agrese v kyberprostoru pouze jednou či dvakrát.

Otázka č. 26 byla pouze zařazena jako kontrolní. Žáci odpovídali, zda za stanovená období někomu ublížili alespoň jedním výše zmíněným způsobem, přičemž měli na výběr dvě možnosti: ano, či ne (z čehož plyne: je agresor/není agresor). Na tuto otázku odpovídali všichni dotazovaní (tj. 180). Ti, kteří odpověděli „ne“, přešli v dotazníku na poslední otázku č. 28. Při kladné odpovědi byla pro respondenty připravena otázka č. 27. Výsledky z otázky č. 26 jsou zpracovány do tabulky č. 22, ve které se nachází odpovědi rozdělené podle pohlaví. Následně je vypracován graf č. 10, který porovnává výsledky mezi školami, stejně jak tomu bylo u viktimizace.

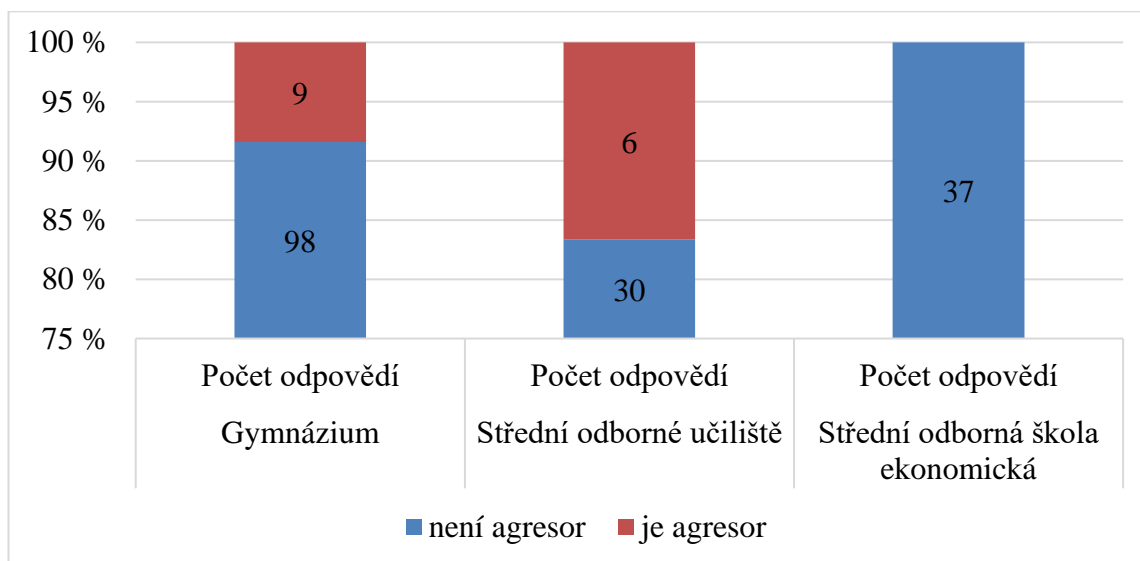
Tabulka č. 22 Prevalence agresorů všech forem šikany

Odpověď	Celkem		Podle pohlaví			
			Muž		Žena	
	Počet odpovědí	Podíl	Počet odpovědí	Podíl	Počet odpovědí	Podíl
není agresor	165	91,7 %	46	76,7 %	119	99,2 %
je agresor	15	8,3 %	14	23,3 %	1	0,8 %
Celkem	180	100 %	60	100 %	120	100 %

Z nasbíraných odpovědí uvedených v tabulce č. 22 zjistíme, že 15 respondentů (8,3 %) ze 180 se projevilo agresivně vůči ostatním, přičemž 14 z nich bylo mužského pohlaví.

Na základě tabulky č. 22 byl vypočítán chí-kvadrát s tímto výsledkem: $\chi^2 (1, N = 180) = 26.50, p=.00001$. při 5% hladině významnosti. Tento výsledek

je důležitý pro potvrzení či zamítnutí 5. hypotézy. Podrobnější informace o výpočtu jsou uvedeny v kapitole vyhodnocení hypotéz, konkrétně v tabulce č. 24.

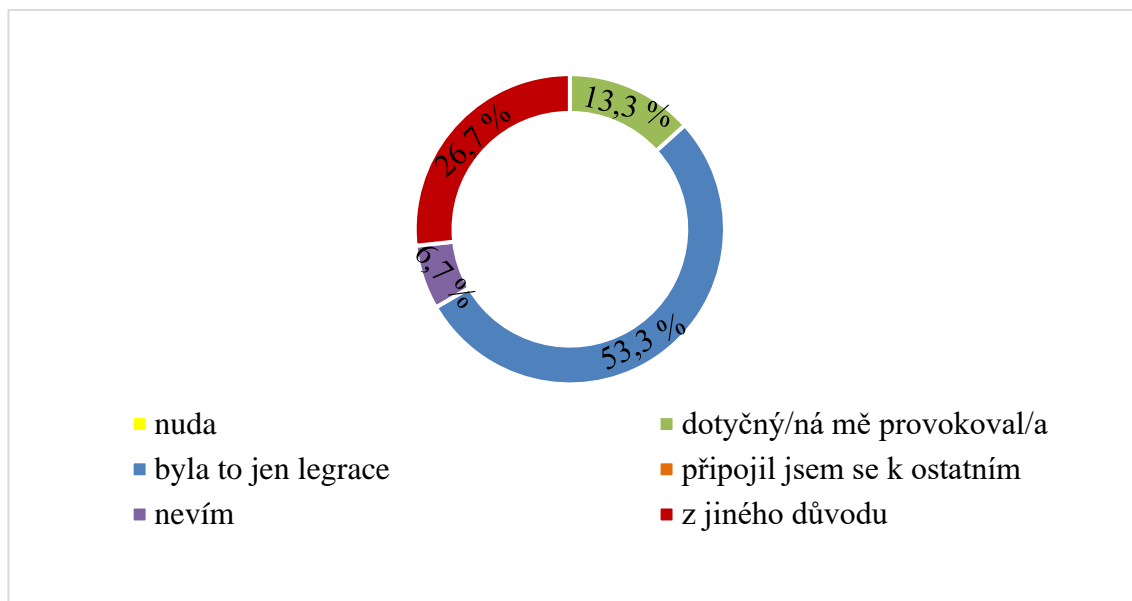


Graf č. 10 Počet agresorů na různých typech škol

Graf č. 10 zobrazuje prevalenci agresivních jedinců podle typu škol. Na gymnáziu se vyskytlo 9 takových žáků, tj. 8,4 % respondentů z této školy. 6 agresorů (16,7 %) bylo zaznamenáno ze středního odborného učiliště. Překvapivě na střední odborné škole ekonomické z 37 žáků ani jeden se neprojevil agresivně.

9.5.5 Otázka určená pro agresory

Předposlední **otázka** (č. 27) v dotazníku byla určena pouze pro ty, kteří někomu alespoň jedním z viz výše popsanych způsobů ublížili ve zkoumaném období dvakrát či vícekrát za měsíc. Cílem této otázky bylo zjistit motiv k agresivnímu chování. Respondenti měli na výběr šest možných odpovědí, přičemž u jedné z nich mohli sami napsat, co je k tomu chování vedlo. Na tuto otázku bylo shromážděno 15 odpovědí, jež jsou vyobrazeny v grafu č. 11.



Graf č. 11 Motivy k agresivnímu chování (v %)

Odpověď „nuda“ a „připojil jsem se k ostatním“ nikdo z dotazovaných nevybral. Nadpoloviční většina agresorů (53,3 %) uvedla, že motivem k agresivnímu chování byla pouhá legrace. Jiný důvod uvedlo 26,7 % žáků. Nejčastěji se objevovala odpověď, že šlo pouze o oplácení útoků. Třetím nejčastějším motivem byla provokace ze strany oběti. Malá část agresorů (6,7 %) nevěděla, proč tak jednala.

9.5.6 Závěrečné připomínky

Na závěr byl respondentům poskytnut prostor (**otázka č. 28**) k tomu, aby se mohli k čemukoliv, co bylo obsaženo v dotazníku, vyjádřit a napsat svoje připomínky. Tuto možnost využilo mnoho respondentů. Naprostá většina odpovědí sloužila k dovysvětlení některých vybraných možností. Dále se vyskytly dvě výtky k tomu, že v dotazníku je pouze zohledněno tradiční dělení genderu na muže a ženy.

Následující komentáře, získané z odpovědí na otázku č. 28, od žáků ilustrují, proč je důležité se šikanou stále zabývat a získávat nové informace. Je nutné připomenout, že v dotazníkovém šetření se nikde neobjevilo slovo „šikana“, a i přesto dvě výpovědi respondentů se o tomto tématu zmiňují.

„Ve třídě se do mě dost navázejí, bezdůvodně mě urážejí, a když řeknu nebo napíšu svůj názor, jsou na mě sprostý a vysmívají se mi... Ještě ve škole před půl rokem se do mě pustily tak, že jsem brečela. Pokaždý mají nějaké připomínky, nebaví mě to.“

„Někdy nemusí jít o fyzické činy, nýbrž o pouhé "pohledy", napodobování atd. Nedá se to specifikovat jako ubližování, ale hodně žáků tím trpí. Na to by se měl brát ohled!“

„Šikanou jsem si prošla na základní škole. Na střední spíš poslouchám na moji osobu závistivé připomínky, urážky... akorát to ukazuje na to, jak se lidi nemají rádi a nejsou srovnáni s tím, jací jsou.“

„Párkrát jsem si ze spolužáků udělala srandu, ale rozhodně to nikdy nebylo myšleno ve zlém a nikomu se při tom nic nestalo. Bylo to spíše myšleno kamarádsky, ale myslím, že to je normální. Později mě napadlo, že to možná mohlo být někomu nepříjemné, takže už to radši nedělám...“

„S přibývajícimi moderními technologiemi je cest k šikaně mnohem víc, než když jsem v primě byla já, a myslím si, že je fakt důležitý se tomu věnovat a mluvit o tom...“

9.6 Vyhodnocení hypotéz

H1: Výskyt šikany v Sedlčanech se na gymnáziu, střední odborné škole ekonomické a středním odborném učilišti od sebe významně neliší.

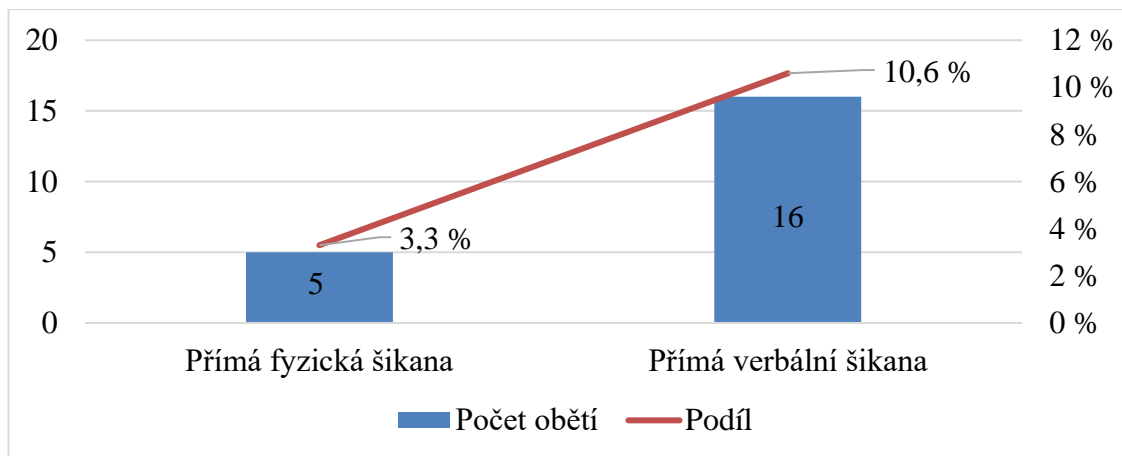
Z grafu č. 3 vyplývá, že: obětí šikany se stalo 30 žáků, přičemž 15 (14 %) respondentů z gymnázia, 11 respondentů (30,6 %) ze středního odborného učiliště a 4 dotazovaní (10,8 %) ze střední odborné školy ekonomické. Podíl byl vypočítán na základě počtu dotazovaných z jednotlivých škol. Následně byl proveden výpočet chí-kvadrátu: $\chi^2(2, N = 180) = 6,45, p = 0,039$. při 5% hladině významnosti. Naměřené a očekávané četnosti jsou zaznamenány v tabulce č. 23. Kritérium se vypočte jako součet druhých mocnin rozdílů skutečných a očekávaných hodnot dělených očekávanými.

Tabulka č. 23 Výpočet chí-kvadrátu (oběti)

Položka	Skutečné četnosti			Očekávané četnosti		
	Gymnázium	Střední odborná škola ekonomická	Střední odborné učiliště	Gymnázium	Střední odborná škola ekonomická	Střední odborné učiliště
není obět'	92	33	25	89,2	30,8	30,0
je obět'	15	4	11	17,8	6,2	6,0

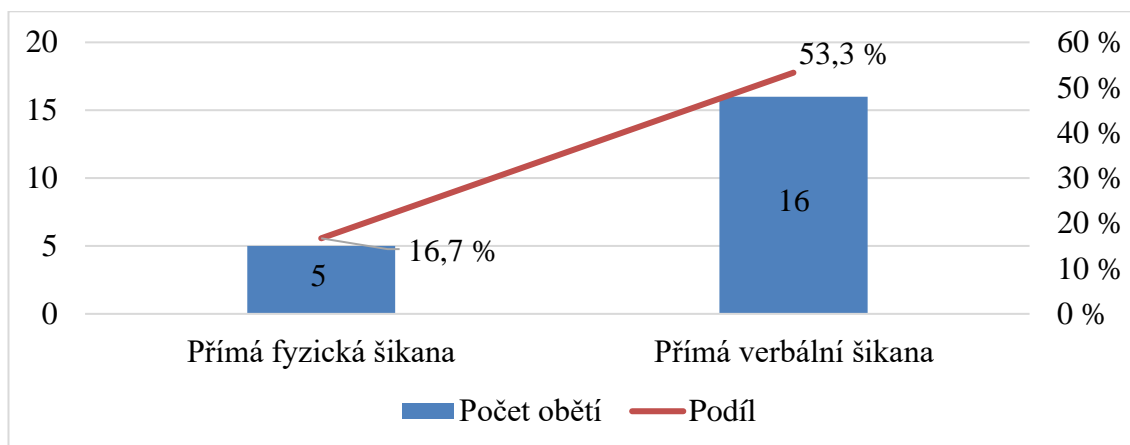
Můžeme prohlásit, že **hypotéza 1 je zamítnuta**, protože data naznačují, že prevalence obětí šikany je závislá na typu školy, kterou žáci studují. Přijímáme alternativní hypotézu, která praví, že ze zkoumaných škol ve městě Sedlčany je prevalence šikanování na středním odborném učilišti nejvyšší.

H2: U žáků na střední škole je větší výskyt obětí přímé verbální šikany než přímé fyzické šikany.



Graf č.12 Srovnání přímé fyzické šikany a přímé verbální šikany (celkem)

Pro vytvoření grafu č. 12 byly využity odpovědi z tabulek č. 11 a 13. Proto, aby žák mohl být považován za oběť šikany, mu muselo být ubližováno alespoň dvakrát (či vícekrát za měsíc). Ze 151 respondentů, kteří se účastnili těchto otázek, jich 16 (10,6 %) odpovědělo, že bylo přímo verbálně šikanováno, oproti 5 (3,3 %) žákům, kteří byli šikanováni fyzicky.

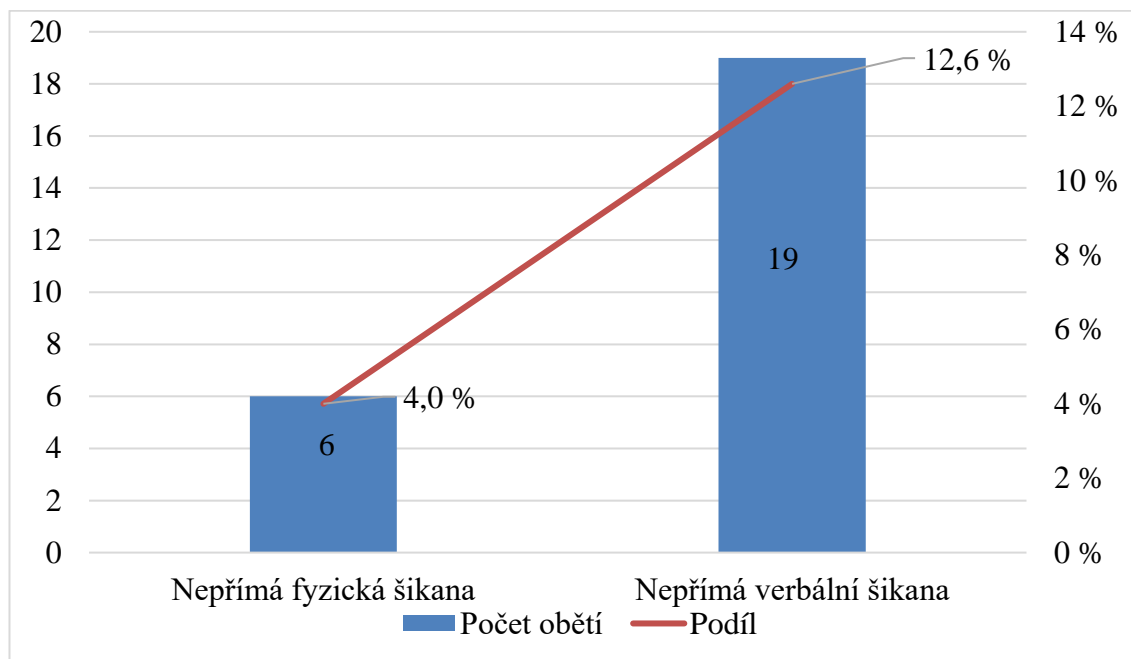


Graf č. 13 Srovnání přímé fyzické šikany a přímé verbální šikany (oběti)

Rozdíly v prevalenci určitých typů šikany je patrnější v kategorii obětí, do které patří 30 žáků, (viz graf č. 13). Až 53,3 % obětí poznamenalo, že bylo šikanováno

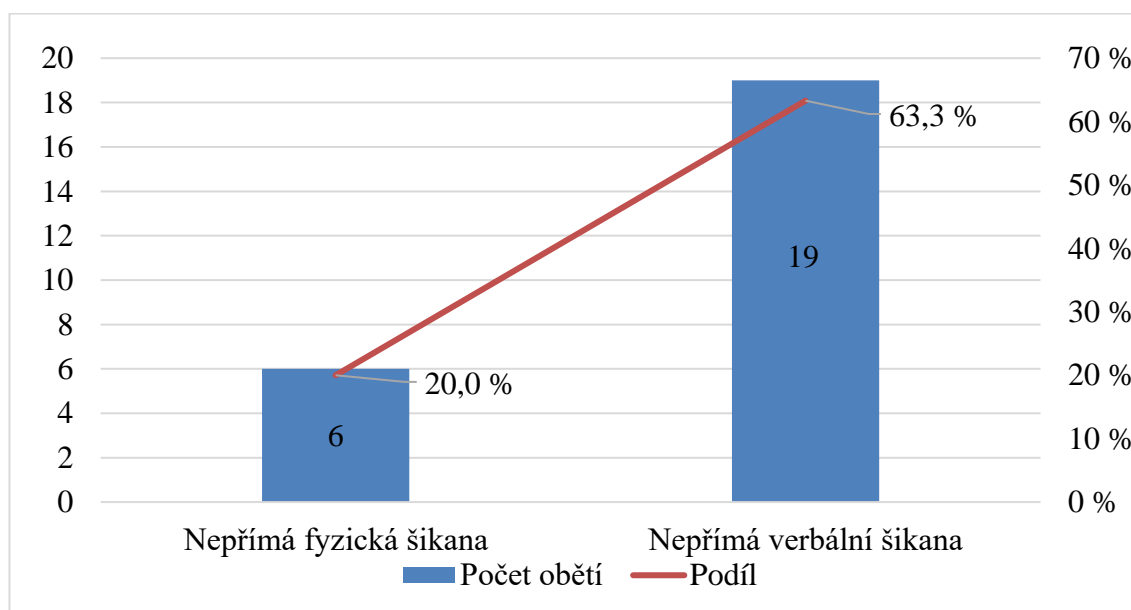
verbálně a 16,7 % fyzicky. Na základě těchto výsledků můžeme prohlásit, že **hypotéza 2 je potvrzena.**

H3: U žáků na střední škole je větší výskyt obětí nepřímé verbální šikany než nepřímé fyzické šikany.



Graf č. 14 Srovnání nepřímé fyzické šikany a nepřímé verbální šikany (celkem)

Výsledky zanesené v grafu č. 14 byly získány z tabulek č. 12 a 14 a platí pro ně stejné podmínky jako u 2. hypotézy. Ze 151 respondentů 19 žáků (12,6 %) bylo šikanováno verbálně nepřímo a 6 (4 %) fyzicky nepřímo.



Graf č. 15 Srovnání nepřímé fyzické šikany a nepřímé verbální šikany (oběť)

Pokud tyto výsledky opět porovnáváme pouze ve skupině obětí (u 30 žáků), zjistíme, že 63,3 % dotázaných obětí odpovědělo, že jim bylo ubližováno nepřímo verbálně, a 20 % uvedlo, že to bylo nepřímo fyzicky. **Hypotéza 3 je tudíž potvrzena.**

H4: Oběť je ve většině případů šikanována před svědky.

Pro potvrzení či zamítnutí hypotézy použijeme data z grafu č. 7, ve kterém zjistíme následující: 40 % obětí bylo šikanováno partou chlapců, 23,3 % partou dívek, 16,7 % partou skládající se jak z dívek, tak chlapců. Zároveň 3,3 % obětí bylo ubližováno jednou dívkou před svědky a 3,3 % jedním chlapcem před svědky. Celkem 86,6 % dotázaných obětí bylo šikanováno před svědky, tudíž **hypotéza 4 je potvrzena.**

H5: Agresori jsou především muži.

V tabulce č. 24 nalezneme naměřené a očekávané četnosti, které nám poskytují podklad pro výpočet chí-kvadrátu, jenž potřebujeme pro potvrzení či zamítnutí 5. hypotézy. Ze 180 dotazovaných lze za agresory považovat 15 žáků (viz tabulka č. 22). Jedná se o respondenty, kteří za stanovená období někomu popsáním způsobem ubližovali dvakrát či vícekrát za měsíc. Z údajů z tabulky č. 24 byl vypočten chí-kvadrát s tímto výsledkem: $\chi^2 (1, N = 180) = 26.50, p=.00001$. při 5% hladině významnosti. Kritérium se vypočte jako součet druhých mocnin rozdílů skutečných a očekávaných hodnot dělených očekávanými.

Tabulka č. 24 Výpočet chí-kvadrátu (agresori)

Položka	Skutečné četnosti		Očekávané četnosti	
	Muž	Žena	Muž	Žena
není agresor	46	119	55,0	110,0
je agresor	14	1	5,0	10,0

Na základě tohoto výsledku můžeme prohlásit, že **hypotéza 5 je potvrzena**, neboť ve zkoumaném vzorku byl nalezen vztah mezi agresí a pohlavím, přičemž z dat získaných z dotazníkového šetření na třech středních školách v Sedlčanech vyplývá, že muži zastávají roli agresora častěji než ženy.

10 Limity výzkumu

Celosvětová pandemie covid-19 poznamenala samotnou metodologii realizovaného výzkumu. Kvůli této bezprecedentní situaci byly stanoveny dva časové úseky, při nichž se zkoumala prevalence „klasické“ šikany a kyberšikany. Pro „klasickou šikanu“ bylo stanovené období od začátku minulého školního roku do března 2020, kdy došlo k uzavření škol. Tudíž respondenti dotazníku byli nuceni si vybavit velmi dlouhé časové období, které se běžně pro zjišťování prevalence šikany nepoužívá. Standardní doba zkoumání bývá stanovena za poslední dva až tři měsíce. U kyberšikany se zkoumal časový úsek za posledních šest měsíců od začátku tohoto školního roku. Z toho plyne několik problémů.

„Čím delší časový úsek zpětně mapujeme, tím větší riziko chyb vzniká.“ (Janošová, 2016b, s. 69) Vzpomínky žáků mohou tak podléhat zkreslení a nemusí být přesné. Může např. dojít k chybnému určení agresora a oběti nebo zapomenutí celého kontextu dané situace (Janošová et al., 2016). Lze taktéž předpokládat, že žáci neuvedou mírnější formy šikany, neboť na tyto situace mohli dávno zapomenout. Dotazovaní si tedy s velkou pravděpodobností vybaví pouze momenty, kdy došlo k surovějším fyzickým či verbálním útokům. Z tohoto důvodu prevalence šikanování může být podhodnocena.

Janošová et al. (2016) taktéž zmiňují efekt sugestibility, kdy žáci po čase uvádějí, že byli svědky anebo přímými účastníky konfliktu, o kterém se dozvěděli pouze z vyprávění. Sedlčanští žáci mohou mít v živé paměti incident, který se odehrál na konci září v roce 2019 (období zkoumané dotazníkovým šetřením). Jeden ze žáků středního odborného učiliště surově zbil chlapce na dětském hřišti. Celý incident byl nahrán na mobilní telefon a záznam byl vyvěšen na internet. Video se stalo virální a je stále dostupné ke zhlédnutí. Tohoto případu si všimla i česká komerční televizní stanice Prima, která o něm natočila reportáž. Incident donutil všechny sedlčanské školy přehodnotit preventivní program proti šikanování a provést další kroky, aby k těmto útokům nedocházelo. Jedna ze škol dokonce nainstalovala kamerový systém na nejrizikovější místa.

Nesmíme taktéž zapomenout, že vyplňování dotazníku může ovlivnit momentální emoční rozpoložení nebo čtenářské schopnosti dotazovaných (Janošová et al., 2016).

Mimo jiné nepozornost žáků při vyplňování zapříčinila to, že mnoho odpovědí muselo být z výzkumu vyřazeno.

Samotné užití sebesposuzujícího dotazníku s sebou přináší problémy, protože dotazovaní nemusejí uvádět reálné skutečnosti, neboť se mohou obávat, že učitelé nakonec zjistí, jak odpovídali. Z tohoto důvodu při rozdávání dotazníkového šetření bylo nejvyšší prioritou poskytnout žákům naprostou anonymitu, aby se nebáli odpovídat upřímně. Nicméně někteří nemuseli být zcela ujištěni. Způsob, jakým respondenti odpovídali na otázky, mohl být ovlivněn tím, že i přesto, že se v dotazníkovém šetření nikde neobjevilo slovo „šikana“, mnoho žáků si uvědomilo, že otázky k tomuto tématu směřují.

Dále velké procento respondentů (66,7 %) bylo ženského pohlaví a pouze 33,3 % mužského. Tento nepoměr do jisté míry poznamenal výsledky, protože muži, podle Rigbyho (2002), se podílejí na šikanování častěji než ženy. Mimo jiné polovina žáků, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, studovala na gymnáziu. Bohužel se nepodařilo získat více respondentů z odborných středních škol. Musíme mít na paměti, že vyplňování dotazníku bylo dobrovolné. Velký počet žáků (46) dotazník pouze otevřel, ale nepokračoval ve vyplňování. Největší návratnost dotazníků byla zaznamenána u žáků studujících na gymnáziu.

Lze také konstatovat, že výsledky o viktimizaci jsou do jisté míry ovlivněné tím, že žáci 1. ročníku na střední škole nemohli odpovídat na otázky ohledně „klasické“ šikany, protože jim to stanovené období neumožnilo. Přestup na střední školu je velmi psychicky náročné období, které se nejvíce projevuje v 1. ročníku, kdy žáci bojují o lepší sociální status v nově vznikajícím kolektivu. V tomto období je prevalence šikany nejvyšší a postupně s přibývajícím věkem podle Peplera et al. (2006) klesá. Uzavření škol způsobilo to, že toto období nemohlo být zachyceno v dotazníkovém šetření, neboť žáci 1. ročníku neměli dostatek času na utvoření třídní sociální hierarchie. Její budování trvá až několik měsíců, což také, pravděpodobně, způsobilo nižší prevalenci kyberšikany.

Na závěr technická poznámka: v úvodu dotazníku je použito oslovení „Vážení studenti“, které mělo za cíl navázat osobnější vztah s respondenty. Nicméně v celé diplomové práci pro tuto věkovou skupinu je užito označení „žáci“.

11 Diskuse

Cílem diplomové práce bylo prozkoumat prevalenci šikanování na středních školách a následně zjistit bližší informace o průběhu, formách a samotných aktérech.

Dotazníkové šetření bylo provedeno na třech různých středních školách ve městě Sedlčany. Díky tomu mohly výsledky být mezi školami porovnány, neboť pro ně platí stejné demografické podmínky.

Z provedeného výzkumu vyplývá, že ze 180 dotazovaných žáků 30 (16,7 %) jich bylo za stanovená období šikanováno (fyzicky/verbálně, přímo/nepřímo anebo v kyberprostoru). Při interpretování těchto výsledků musíme mít na paměti, že žáci si museli vybavit situace až jeden rok staré (u „klasické“ šikany) a za posledních šest měsíců (u kyberšikany). Lze předpokládat, že prevalence viktimizovaných žáků by byla vyšší, kdyby průzkum neprobíhal během celosvětové pandemie covid-19. Nesmíme taktéž zapomenout, že 150 žáků uvedlo, že za daná období nebyli šikanováni, nicméně do této skupiny jsou zahrnuti i ti, kterým bylo ublíženo „pouze“ jedenkrát či dvakrát za stanovená období. Pokud je žák schopen vybavit si útoky za tak dlouhé období, muselo se jednat o zvláště intenzivní případy ubližování. Ovšem jsou to pouhé dohady, a proto tito respondenti nebyli zařazeni do kategorie oběti.

Genderové složení respondentů do jisté míry mělo vliv na to, jaká forma viktimizace se nejčastěji objevuje. Z výsledků je zřejmé, že vyšší prevalence verbální šikany oproti fyzické. Opět je nutné připomenout, že na tyto otázky neodpovídali žáci 1. ročníků, tudíž počet dotazovaných činil 151. Ze 151 respondentů se 16 (10,6 %) žáků stalo obětmi přímé verbální šikany, oproti 5 (3,3 %) přímé fyzické šikany. Stejný trend je zaznamenán i u nepřímých forem: nepřímým způsobem bylo verbálně šikanováno 19 (12,6 %) žáků, fyzickou formou šikany trpělo „pouze“ 6 (4 %) respondentů. Na druhou stranu toto zjištění je v souladu s poznatky od Janošové et al. (2016), kteří tvrdí, že s přibývajícím věkem ustupují fyzické formy šikanování, protože asymetrie sil spíše vyplývá z psychické a sociální převahy agresora. Tudíž na středních školách se setkáváme s verbální podobou šikany mnohem častěji než na např. na základních školách (Janošová et al., 2016). Stejná tendence byla zaznamenána u odpovědí v závěru dotazníku zjišťující prevalenci agresivního chování. Ze 151 respondentů, 12 žáků (7,9 %) ubližovalo obětem přímou verbální agresí (nadávky, sprosté přezdívky,

pomlouvání apod.), oproti 4 žákům (2,7 %), kteří užili přímou fyzickou agresi. Verbální agresi nepřímou (rozšiřování pomluv, ignorování, nezapojování do společenských aktivit) užilo 7 respondentů (4,6 %) a fyzickou agresi nepřímou použili 4 žáci (tj. 2,7 %).

Dotazníkové šetření taktéž zjišťovalo prevalenci kyberšikany (otázka č. 12). Pozitivní zprávou bylo, že prevalence viktimizovaných za pomoci elektronických technologií byla poměrně nízká. Na tuto otázku odpovídali i žáci 1. ročníků, tudíž celkový počet respondentů činí 180. Obětí moderní formy šikanování se stalo „jen“ 13 žáků ze 180 dotazovaných, což je 7,2 %. Nutno podotknout, že kyberšikanou se diplomová práce zabývala pouze okrajově.

Celkově nejvyšší výskyt viktimizace byl zaznamenán na středním odborném učilišti, kde až 30 % dotazovaných žáků se stalo obětí. Toto zjištění je podpořeno i tím, že žáci středního odborného učiliště ohodnotili třídní atmosféru horší průměrnou známkou (2,6) než ostatní školy. Nicméně je zajímavé, že „pouze“ 11,1 % žáků se v této škole necítí v bezpečí. Na gymnáziu bylo šikanováno 14 % dotazovaných žáků. Nejméně obětí bylo zaznamenáno na střední odborné škole ekonomické (10,8 %). Nižší prevalence obětí na střední odborné škole ekonomické může být vysvětlena tím, že za posledních několik let upadá zájem o tento typ studia a kvůli tomu nejsou třídy zcela naplněny. Zatímco na gymnáziu se s těmito kapacitními problémy nemusí potýkat. Vyšší počet žáků ve třídě může vygenerovat více konfliktů, čímž se se zvýší prevalence šikanování.

Šikanování, podle obětí, začalo posměšnými komentáři týkajícími se stylu oblékání nebo výměnou odlišných názorů. Vágnerová (2012) podotýká, že v pozdní adolescenci je úprava zevnějšku a styl oblékání klíčovým prvkem identity mladistvého. Jeden žák dokonce ve výzkumu provedeném v této diplomové práci uvedl, že útoky začaly tím, když se jednou špatně na agresory podíval. Zdá se, že k šikaně si agresor vždycky nějaký důvod najde a dokáže ho ospravedlnit. Česká školní inspekce (2020) odhalila podobné příčiny tohoto jednání, především se jednalo o osobnostní charakterové vlastnosti oběti, fyzickou odlišnost (nadváha, neobratnost) a sociální znevýhodnění (oblékání). Thornberg et al. (2013) zjistili, že hlavní důvody k šikaně jsou: především odlišný styl oblékání, chování či vzhled oběti.

Většina útoků se odehrávala před svědky, odpovědělo tak 86,6 % obětí. Opět tento údaj se zdá být v souladu s Rigbyho (2002) tvrzením, že se na šikaně podílí, nebo je přítomno více žáků. Vysvětlení pro toto chování můžeme najít ve skupinovém

konformismu (uniformitě chování), jenž se v tomto vývojovém období vyskytuje (Vágnerová 2012). Skupina tak ovlivňuje chování jedinců a nutí je jednat v souladu s pravidly dané party. Byly ovšem zaznamenány i případy tzv. dyadické šikany (Janošová et al., 2016), a to u 2 žen a u 2 mužů, kteří byli šikanováni jedním chlapcem/dívkou bez svědků. V těchto případech se může jednat, jak ji nazývá Kolář (2011), o tzv. šikanu převlečenou do kamarádkého obleku. To potvrzuje fakt, že všichni 4 respondenti v následující otázce odpověděli, že dotyčného/dotyčnou mají rádi. Nejčastěji k této šikaně dochází mezi ženami, ale není vyloučena ani u opačného pohlaví (Janošová et al., 2016). Celkem 26,7 % obětí odpovědělo, že agresora mají rádi. Možným dalším vysvětlením je, že oběť je ve třídě přehlížena a má problém se s někým skamarádit, a proto hledá afilaci u agresorů (viz Kolář, 2011). Nejvíce útoků bylo zaznamenáno ve třídě, online/přes mobilní zařízení anebo na chodbě.

Z výpočtu chí-kvadrátu (viz tabulka č. 24) můžeme vypočítat, že existuje vztah mezi agresivním chováním a pohlavím respondentů. 14 z 15 agresorů bylo mužského pohlaví, což naznačuje, že muži se stávají častěji agresory než ženy. Ovšem je nutné dodat, že ženy, podle Olweuse (1993), užívají jemnějších a skrytých forem šikanování, které se do výsledků tohoto dotazníkového šetření nemusely promítnout, protože bylo stanoveno dlouhé časové období, ve kterém oběti mohly na takové útoky zapomenout. Z tohoto důvodu mohl být ovlivněn počet agresorů ženského pohlaví.

Pro polovinu (53,3 %) agresorů bylo motivem k šikanování pobavení sebe nebo ostatních. Z hlediska typologie takovýto typ agresorů Kolář (2011) označuje jako „srandisty“, kteří vyzdvihují humorné stránky šikanování. Nelze vyloučit ani tzv. neúmyslnou šikanu, kdy se agresor nedokáže vcítit do situace druhých, přičemž může ubližovat svým spolužákům/kamarádům tím, že jim např. nadává nebo je mlátí (Rigby, 2002). Jeden z respondentů naznačuje, že k něčemu podobnému dochází i na jejich škole: „Ve škole se bijeme normálně ze srandy, někdy to je možná přes čáru, ale za to se omluvíme a jsme v klidu, vždy to je oboustranné a je to sranda pro oba.“ Agresorům mnohdy chybí empatie (Říčanová & Janošová, 2010), z čehož vyplývá, že to, co může být legrační pro agresora, nemusí být pozitivně přijato spolužáky. Dále 26,7 % agresorů uvedlo jiný důvod – nejčastěji se jednalo o oplácení útoků. 13,3 % agresorů poznamenalo, že je oběť provokovala. Můžeme pouze spekulovat, zda užití agrese jako reakce na provokaci je oprávněná, či nikoliv, nicméně díky

Kolářovi (2011) víme, že agresor umí racionalizovat svoje chování a veškerou vinu svést na oběť. Pouze 6,7 % agresorů odpovědělo, že neví, proč tak jednali. Je nutno dodat, že pravý motiv šikanování je velmi obtížné zjistit, neboť sám agresor si ho nemusí být vědom (Schott a Søndergaard, 2014), a proto tyto výsledky musíme přijímat s opatrností.

Při analyzování odpovědí respondentů vyplynulo, že 8 žáků bychom mohli zařadit do kategorie agresivní oběti (žáci, kterým bylo ubližováno a zároveň ubližovali ostatním). Z celkového počtu respondentů (180) tento aktér tvoří pouhá 4,4 %. Nejčastěji se u této skupiny žáků objevuje reaktivní agrese, se kterou je korelován nízký sociální status a vyšší míra viktimizace (Yang & Salmivalli, 2013).

Bohužel výsledky získané z tohoto průzkumu nelze srovnávat s ostatními studii, jelikož byl prováděn za výjimečných okolností, čímž byla ovlivněna samotná metodologie. Pouze můžou být připomenuty nejnovější výsledky prevalence šikanování na středních školách provedené Českou školní inspekcí (2020), jež zjistila, že výskyt „klasické“ šikany byl zaznamenán u 36,7 % škol. Zároveň 38,3 % škol se potýkalo s kyberšikanou.

I přesto, že výsledky nemohou být porovnány, trend z provedeného výzkumu v praktické části diplomové práce kopíruje poznatky z odborné literatury. Zprvé prevalence šikany na středním odborném učilišti je ze zkoumaných škol nejvyšší (Janošová et al., 2016). Tento výsledek je nicméně v rozporu s tvrzením Koláře (2011), který tvrdí, že šikana je na všech středních školách obdobná. Zadruhé šikana na střední škole má především verbální podobu (Ozada & Duyan, 2019). Zatřetí dyadická šikana je poměrně vzácná, většina útoků agresora/rů se odehrává/jí před přihlížejícími (Janošová et al., 2016).

12 Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabýval problematikou šikanování na středních školách. Mým cílem bylo prozkoumat podobu šikanování na tomto stupni vzdělávání a zároveň zjistit základní informace zejména o agresorovi, ale také o oběti.

Mezi těmito dvěma hlavními aktéry panuje úzký vztah, a proto byl oběti věnován větší prostor, než bylo původně zamýšleno. Díky tomu jsem získal informace, které mi umožnily hlubší pochopení procesu šikanování. Zejména nápomocnou, v tomto ohledu, shledávám kapitolu o fázích šikanování z pohledu oběti, ze které lze pochopit, že i pouhé nevhodné komentáře na její účet mohou mít devastující následky.

Cíle diplomové práce byly naplněny. V teoretické části byla podrobně rozebrána definice šikanování a popsány její specifické formy, včetně kyberšikany, která ovšem byla představena pouze okrajově. Následovala klíčová kapitola, která se zabírala specifiky středoškolské šikany. Na závěr byli popsáni dva hlavní aktéři šikanování.

V praktické části bylo na základě informací z odborné literatury vytvořeno dotazníkové šetření, jež zjišťovalo prevalenci šikanování na třech středních školách ve městě Sedlčany. Výsledky získané z tohoto průzkumu potvrdily prvotní domněnku, že šikana na středních školách není ničím ojedinělým. Střední školy ji musí řešit v podobné míře jako základní školy, s tím rozdílem, že její formy jsou odlišné a do jisté míry skryté, ale stejně ubližující. Zároveň byly odhaleny základní informace o oběti a agresorovi.

Téma zpracované v této diplomové práci poskytuje vstupní informace do komplexní problematiky šikanování na středních školách, která bývá odbornou literaturou do určité míry přehlížena a zároveň nabízí mnoho místa na její rozšíření, a to nejen v popisu dalších aktérů šikanování, ať už přímých, či nepřímých, ale také jakým způsobem šikanu na středních školách řešit a jaký preventivní program proti ní zavést.

Seznam použité literatury

Knihy

- Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV.
- Blatný, M. (Ed.). (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum.
- Čírtková, L., & Vitoušová, P. (2007). *Pomoc obětem (a svědkům) trestných činů: příručka pro pomáhající profese*. Praha: Grada.
- Holeček, V. (1997). *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Plzeň: Pedagogické centrum.
- Janošová, P. (2016a). Definování šikany. In Z. Kubín (Ed.), *Psychologie školní šikany* (s. 25–40). Praha: Grada.
- Janošová, P. (2016b). Co mít na paměti při měření šikany. In Z. Kubín (Ed.), *Psychologie školní šikany* (s. 59–85). Praha: Grada.
- Janošová, P. (2016c). Šikana a krutost v psychodynamické perspektivě. In Z. Kubín (Ed.), *Psychologie školní šikany* (s. 128–157). Praha: Grada.
- Janošová, P. (2016d). Šikanovaný žák a jeho zvládnutí šikany. In Z. Kubín (Ed.), *Psychologie školní šikany* (s. 195–249). Praha: Grada.
- Janošová, P., Kollerová, L., Záborská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.
- Kolář, M. (2005). *Bolest šikanování* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže* (2., aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Grada.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge, USA: Blackwell.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Philadelphia, PA: J. Kingsley.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál.

- Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.
- Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (Eds.). (2014). *School Bullying: New Theories in Context*. New York: Cambridge.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *Tackling bullying in your school: a practical handbook for teachers*. New York: Routledge.
- Šmahaj, J. (2014). *Kyberšikana jako společenský problém: Cyberbullying as a social problem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., dopl. a přeprac). Praha: Karolinum.
- Zábrodská, K. (2016). Sociokulturní přístup ke školní šikaně. In Z. Kubín (Ed.), *Psychologie školní šikany* (s. 41–58). Praha: Grada.

Elektronické zdroje

- Belsey, B. (n. d.). *The world's first definition of "cyberbullying"*.
Dostupné z: www.cyberbullying.ca
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 68–76.
Dostupné z: <http://eprints.qut.edu.au/1925/1/1925.pdf>
- Česká školní inspekce. (2020). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020*. [Výroční zpráva České školní inspekce].
Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(3\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(3))
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*, 217, 182–188.
Dostupné z: <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>
- Ellwood, C., & Davies, B. (2010). Violence and the Moral Order in Contemporary Schooling: A Discursive Analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 7(2), 85–98.
Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/14780880802477598>

- Field, T. (n. d.). *Serial Bullies*. Tim Field Foundation.
Dostupné z: <https://www.bullyonline.org/index.php/bullies>
- Frisén, A., Hasselblad T., Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence*, 35, 981–990.
Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.001>
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2010). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141–156.
Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/001318800363782>
- Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children survey in Europe and Canada*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
Dostupné z: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf>
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94–101. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94>
- Hong, J. S., Espelage, D. L., Grogan-Kaylor, A., & Allen-Meares, P. (2011). Identifying Potential Mediators and Moderators of the Association Between Child Maltreatment and Bullying Perpetration and Victimization in School. *Educational Psychology Review*, 24(2), 167–186. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9185-4>
- Howard, R. C. (2011). The quest for excitement: a missing link between personality disorder and violence? *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 22(5), 692–705. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/14789949.2011.617540>
- Kavalír, A. (Ed.). (2009). *Kyberšikana a její prevence*. Plzeň.
Dostupné z: http://www.kapezet.cz/admin/data/articleFiles/211/soubor_2809486.pdf
- Kisfalusi, D., Pál, J., & Boda, Z. (2020). Bullying and victimization among majority and minority students: The role of peers' ethnic perceptions. *Social Networks*, 60, 48–60. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2018.08.006>

- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Smith, T. J., & Emmons, J. (2020). Disability, poverty, and other risk factors associated with involvement in bullying behaviors. *Journal of School Psychology, 78*, 115–132. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.002>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2016). *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. Praha. MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior, 21*, 61–72. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Nocentini, A., Menesini, E., & Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Adolescence, 36*(3), 495–505. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.004>
- Olweus, D. (2006). Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. *PsycTESTS Dataset*, 1–12. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/t09634-000>
- Ozada, N. A., & Duyan, V. (2019). Bullying problem among high school students: The impact of school life. *International Journal of School & Educational Psychology, 1–9*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1699215>
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior, 32*(4), 376–384. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/ab.20136>
- Ragatz, L. L., Anderson, R. J., Fremouw, W., & Schwartz, R. (2010). Criminal thinking patterns, aggression styles, and the psychopathic traits of late high school bullies and bully-victims. *Aggressive Behavior, 37*(2), 145–160. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/ab.20377>

- Runions, K. C., Salmivalli, C., Shaw, T., Burns, S., & Cross, D. (2018). Beyond the reactive-proactive dichotomy: Rage, revenge, reward, and recreational aggression predict early high school bully and bully/victim status. *Aggressive Behavior*, 44(5), 501–511. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/ab.21770>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior*, 33(3), 198–206. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/ab.20210>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15. Dostupné z: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A. H. N., Lemerise, E. A., & Bateman, H. (1998). Social-Cognitive and Behavioral Correlates of Aggression and Victimization in Boys' Play Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 431–440. Dostupné z: <https://doi.org/10.1023/a:1022695601088>
- Sentse, M., Dijkstra, J. K., Salmivalli, C., & Cillessen, A. H. N. (2013). The Dynamics of Friendships and Victimization in Adolescence: A Longitudinal Social Network Perspective. *Aggressive Behavior*, 39(3), 229–238. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/ab.21469>
- Silva, G. R. R., Lima, M. L. C., Acioli, R. M. L., & Barreira, A. K. (2020). Prevalence and factors associated with bullying: differences between the roles of bullies and victims of bullying. *Jornal de Pediatria*, 96(6), 693–701. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2019.09.005>
- Školní vzdělávací program (ŠVP). (2017). *Gymnázium a Střední odborná škola ekonomická Sedlčany: Charakteristika školy, charakteristika školního vzdělávacího programu, hodnocení výsledků vzdělávání žáků*. Sedlčany. Dostupné z: http://www.goasedlcany.cz/storage/SVP_2017_cast_I_Charakteristika.pdf

- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Thornberg, R. (2013). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & society*, 4(29), 310–320. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/chso.12058>
- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., & Petersson A. (2013). Victimising of school bullying: a grounded theory. *Research Papers in Education*, 3(28), 309–329. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.641999>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health*, 20(7), 315–320. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.paed.2010.03.008>
- Vitoroulis, I., & Vaillancourt, T. (2018). Ethnic Group Differences in Bullying Perpetration: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Adolescence*, 28(4), 752–771. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/jora.12393>
- Wang, W., Brittain, H., McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2016). Bullying and school transition: Context or development? *Child Abuse & Neglect*, 51, 237–248. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.004>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885. Dostupné z: <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723–738. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.793596>

Webové stránky

Město Sedlčany. (n.d.). Městský úřad Sedlčany. Dostupné z: <https://www.mesto-sedlcany.cz/cs/mesto-sedlcany/>

Historie školy. (n.d.). Střední odborné učiliště Sedlčany. Dostupné z: http://www.sousedlcany.cz/?page_id=139

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 *Klasifikace typů šikany podle Koláře*

Tabulka č. 2 *Dělení šikany podle počtu aktérů*

Tabulka č. 3 *Typologie agresorů podle Koláře*

Tabulka č. 4 *Bydliště respondentů*

Tabulka č. 5 *Rozdělení respondentů podle typu školy*

Tabulka č. 6 *Rozdělení respondentů podle ročníku*

Tabulka č. 7 *Jak se žáci gymnázia cítí ve své škole*

Tabulka č. 8 *Jak se žáci střední odborné školy ekonomické cítí ve škole*

Tabulka č. 9 *Jak se žáci středního odborného učiliště cítí ve škole*

Tabulka č. 10 *Hodnocení třídní atmosféry na základě známek*

Tabulka č. 11 *Prevalence obětí fyzické přímé šikany*

Tabulka č. 12 *Prevalence obětí fyzické nepřímé šikany*

Tabulka č. 13 *Prevalence obětí přímé verbální šikany*

Tabulka č. 14 *Prevalence obětí nepřímé verbální šikany*

Tabulka č. 15 *Prevalence obětí kyberšikany*

Tabulka č. 16 *Prevalence obětí všech forem šikany*

Tabulka č. 17 *Prevalence agresorů přímé fyzické šikany*

Tabulka č. 18 *Prevalence agresorů nepřímé fyzické šikany*

Tabulka č. 19 *Prevalence agresorů přímé verbální šikany*

Tabulka č. 20 *Prevalence agresorů nepřímé verbální šikany*

Tabulka č. 21 *Prevalence agresorů kyberšikany*

Tabulka č. 22 *Prevalence agresorů všech forem šikany*

Tabulka č. 23 *Výpočet chí-kvadrátu (oběti)*

Tabulka č. 24 *Výpočet chí-kvadrátu (agresoři)*

Seznam grafů

Graf č. 1 *Pohlaví respondentů (počet)*

Graf č. 2 *Věkové rozložení respondentů (počet)*

Graf č. 3 *Počet obětí na různých typech škol*

Graf č. 4 *Místo, kde bylo obětem ubližováno nejvíce (počet odpovědí)*

Graf č. 5 *Pocity obětí po útoku (v %)*

Graf č. 6 *Komu se oběti svěřily o útocích (počet odpovědí)*

Graf č. 7 *Kdo obětem ubližoval (v %)*

Graf č. 8 *Co si oběti myslí o útočnicích (v %)*

Graf č. 9 *Má oběť ve třídě dobrého kamaráda? (v %)*

Graf č. 10 *Počet agresorů na různých typech škol*

Graf č. 11 *Motivy k agresivnímu chování (v %)*

Graf č. 12 *Srovnání přímé fyzické šikany a přímé verbální šikany (celkem)*

Graf č. 13 *Srovnání přímé fyzické šikany a přímé verbální šikany (oběti)*

Graf č. 14 *Srovnání nepřímé fyzické šikany a nepřímé verbální šikany (celkem)*

Graf č. 15 *Srovnání nepřímé fyzické šikany a nepřímé verbální šikany (oběť)*

Seznam příloh

Příloha č. 1 *Dotazníkové šetření*

Příloha č. 1

Vážení studenti,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníkového šetření, které je součástí mé diplomové práce. V příloženém dotazníku se Vás budu dotazovat na to, jak se cítíte ve Vaší třídě, respektive ve škole. Vaše upřímné odpovědi mi umožní zmapovat situaci na středních školách v Sedlčanech. Čas strávený vyplňováním odpovědí (cca 5 minut) můžete využít k reflexi vztahů panujících ve Vaší třídě. Dotazník je **zcela anonymní**. Získaná data slouží pouze pro můj výzkum.

Pokyny k vyplňování

- Pečlivě si přečtete každou otázku a **dodržujte** u ní **pokyny**.
- **Studenti prvních ročníků**, věnujte zvýšenou pozornost těmto pokynům!
Některé otázky se Vás netýkají.
- Vybranou odpověď stačí označit kliknutím levým tlačítkem myši nebo klepnutím na displej Vašeho mobilu.
- U některých otázek jste požádáni, abyste svoji odpověď upřesnili/zdůvodnili.

Teď máte všechny potřebné informace a můžete se pustit do vyplňování!

Děkuji Vám za ochotu a strávený čas.

Lukáš Bejšovec

UPOZORNĚNÍ č. 1: následující otázky (8–11) se dotazují na období od začátku minulého školního roku do uzavření škol, tj. období od září 2019 do března 2020. **Studenti prvního ročníku rovnou přejdou na otázku č. 12.**

8. Za stanovené období, v minulém školním roce, mě žák/žáci naší školy fackoval/i, mlátil/i mě, zamykal/i mě ve třídě nebo mě do ní nechtěl/i pustit, kopal/i do mě, škrtil/i mě, nebo mě nutil/i dělat něco, co jsem nechtěl, přičemž jsem se mu/jim nemohl/a bránit.

- | | |
|--------------------------------|--|
| a) ne, to se nestalo | b) stalo se to pouze jednou či dvakrát |
| c) dvakrát či třikrát za měsíc | d) přibližně jednou za týden |
| e) několikrát za týden | |

9. Za stanovené období, v minulém školním roce, mi žák/žáci naší školy bral/i moje věci, schovával/i mi je, ničil/i mi je nebo po mně požadovali peníze, přičemž jsem tomu nemohl/a zabránit.

- | | |
|--------------------------------|--|
| a) ne, to se nestalo | b) stalo se to pouze jednou či dvakrát |
| c) dvakrát či třikrát za měsíc | d) přibližně jednou za týden |
| e) několikrát za týden | |

10. Za stanovené období, v minulém školním roce, mi žák/žáci naší školy nadával/i, pomlouval/i mě, zesměšňoval/i mě nebo mi říkal/i ponižujícími přezdívkami, přičemž jsem se mu/jim nemohl/a bránit.

- | | |
|--------------------------------|--|
| a) ne, to se nestalo | b) stalo se to pouze jednou či dvakrát |
| c) dvakrát či třikrát za měsíc | d) přibližně jednou za týden |
| e) několikrát za týden | |

11. Za stanovené období, v minulém školním roce, žák/žáci naší školy o mně rozšiřoval/i pomluvy, neodpovídal/i mi na pozdrav, ignoroval/i mě nebo mě úmyslně vyčleňoval/i z různých aktivit.

- a) ne, to se nestalo
b) stalo se to pouze jednou či dvakrát
c) dvakrát či třikrát za měsíc
d) přibližně jednou za týden
e) několikrát za týden

12. V tomto školním roce za posledních 6 měsíců, mi žák/žáci naší školy poslal/i sprostou, zesměšňující či jinak urážlivou zprávu/e-mail, pomlouval/i mě v různých chatovacích místnostech (Messenger, WhatsApp, Skype, Microsoft Teams apod.) nebo si ze mě dělali legraci na sociálních sítích (např. Facebook, Instagram, Twitter apod.), přičemž jsem se mu/jim nemohl/a ubránit.

- a) ne, to se nestalo
b) stalo se to pouze jednou či dvakrát
c) dvakrát či třikrát za měsíc
d) přibližně jednou za týden
e) několikrát za týden

13. Bylo ti za stanovená období nějakým způsobem alespoň dvakrát či vícekrát za měsíc ubližováno?

- a) ne
b) ano

UPOZORNĚNÍ č. 2: následující část dotazníku vyplňují pouze ti, kterým bylo nějakým způsobem ubližováno alespoň dvakrát či vícekrát za měsíc. **Pokud ti nebylo takovým způsobem ublíženo, přečti si upozornění č. 3 a pokračuj ve vyplňování.**

14. Kde ti bylo nejčastěji ubližováno? (možnost vybrat více odpovědí)

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|
| a) ve třídě | b) na chodbě |
| c) na záchodě | d) na hřišti |
| e) cestou do nebo ze školy | f) v jídelně |
| g) online nebo přes mobilní zařízení | h) jinde (napíš prosím kde) |

15. Jak jsi se po útoku cítil/a?

- | | |
|--------------------------|--|
| a) velmi vystrašený/á | b) nešťastný |
| c) příliš mi to nevadilo | d) měl/a jsem jiný pocit (napíš prosím jaký) |

16. Řekl/a jsi o tom někomu? (možnost vybrat více odpovědí)

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------|
| a) kamarádce | b) rodičům |
| c) prarodičům | d) učitelí |
| e) sourozenci | f) řediteli |
| g) někomu jinému (napíš prosím komu) | h) nikomu jsem o tom neřekl/a |

17. Kolik bylo těch, kteří ti ubližovali?

- | | |
|--------------------------------|------------------------------|
| a) jeden chlapec (bez svědků) | b) jedna dívka (bez svědků) |
| c) jeden chlapec (před svědky) | d) jedna dívka (před svědky) |
| e) parta chlapců | f) parta dívek |
| g) parta chlapců a dívek | |

23. Za stanovené období, v minulém školním roce, jsem úmyslně žákovi/žákyni naší školy nadával, pomlouval jsem ho/ji, dělal jsem si z něho/ní legraci nebo jsem mu/ji říkal sprostými přezdívkami.

- a) ne, to se nestalo
- b) stalo se to pouze jednou či dvakrát
- c) dvakrát či třikrát za měsíc
- d) přibližně jednou za týden
- e) několikrát za týden

24. Za stanovené období, v minulém školním roce, jsem úmyslně o žákovi/žákyni naší školy rozšiřoval pomluvy, neodpovídal jsem mu/ji na pozdrav, ignoroval jsem ho/ji nebo nezapojoval jsem ho/ji do různých aktivit.

- a) ne, to se nestalo
- b) stalo se to pouze jednou či dvakrát
- c) dvakrát či třikrát za měsíc
- d) přibližně jednou za týden
- e) několikrát za týden

25. V tomto školním roce za posledních 6 měsíců, jsem úmyslně žákovi/žákyni naší školy poslal sprostou či jinak urážlivou zprávu/e-mail, pomlouval jsem ho/ji v chatovacích místnostech (Messenger, WhatsApp, Skype, Microsoft Teams apod.) nebo jsem si dělal z něho/ni legraci na sociálních sítích (Facebook, Instagram, Twitter apod.).

- a) ne, to se nestalo
- b) stalo se to pouze jednou či dvakrát
- c) dvakrát či třikrát za měsíc
- d) přibližně jednou za týden
- e) několikrát za týden

**26. Ublížoval jsi za stanovená období nějakým způsobem někomu z Vaší školy alespoň dvakrát či vícekrát za měsíc)?
Pokud ne, přejdi na poslední otázku.**

- a) ne
- b) ano

27. Pokud ano, co tě k tomu vedlo?

- a) nuda
- b) dotyčný/ná mě provokoval/a
- c) byla to jen legrace
- d) připojil jsem se k ostatním
- e) nevím
- f) z jiného důvodu (napiš prosím stručně, proč)

28. Je něco, co bys mi chtěl sdělit a v dotazníku jsi neměl možnost?

Tvé připomínky napiš sem. Pokud žádné nemáš, stačí dotazník pouze odeslat a máš hotovo!