

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Homosexuální či bisexuální osoby a jejich zkušenosti se střední školou

LGBT students in high schools

Veronika Vlková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

2021

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Homosexuální či bisexuální osoby a jejich zkušenosti se střední školou potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10.7.2021

.....

Veronika Vlková

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při zpracovávání bakalářské práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá školními zkušenostmi LGB osob, tj. osoby, které jsou homosexuální či bisexuální orientace a momentálně navštěvují střední školu (jsou ve věku od 15-19 let). Výzkum využíval kvalitativní metodologii, konkrétně polostrukturované rozhovory s 10 žákyněmi a žáky, které byly následně analyzované pomocí tematické analýzy. Cílem výzkumu bylo popsat a porozumět situaci LGB osob ve školní třídě a zjistit důležitost skutečnosti, že nejsou heterosexuální, a to v jejich vztazích s vrstevníky a vyučujícími. Z výzkumu vychází, že silné vztahy mezi LGB studujícími a jejich vrstevníky nejsou časté, avšak LGB studujícím tato skutečnost nevytváří vnitřní obtíž. LGB studující hodnotí prostředí školy i třídy jako pozitivní a také velmi často zmiňují podporu od vyučujících.

KLÍČOVÁ SLOVA

LGBT, homosexualita, škola, střední škola

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the school experiences of LGB people, i.e. people who are homosexual or bisexual and currently attending high school (aged 15-19). The research used a qualitative methodology, specifically semi-structured interviews with 10 students, which were analyzed by using thematic analysis. The aim of the research was to describe and understand the situation of LGB people in the classroom and to find out the importance of the fact that they are not heterosexual in their relationships with classmates and teachers. The research shows that strong relationships between LGB students and their schoolmates are uncommon, but LGB students do not have this internal difficulty. LGB students rate the school and classroom environment as positive and they also mention support from teachers very often.

KEYWORDS

LGBT, homosexuality, school, high school

Obsah:

1 Úvod	8
2 Teoretická část.....	9
2.1 Terminologie důležitých pojmů.....	9
2.2 Coming out a přijetí sám/sama sebe	11
2.3 Školní a třídní klima	16
2.4 Malé sociální skupiny a vztahy v nich.....	17
2.5 Šikana	20
2.5.1 Prevalence šikany v ČR i v zahraničí	21
2.5.3 Dopady šikany na oběť	22
2.5.4 Šikana X škádlení, šikana X jednorázová agrese	23
2.5.5 Podoby šikany	24
2.5.6 Profil agresorů a oběti	25
2.5.7 Rozdíly v šikaně ve školním prostředí	26
2.5.8 Vývojová stádia šikany.....	27
2.5.9 Intervence a prevence šikany.....	28
2.6 Kyberšikana	30
2.7 Homofobní šikana	32
3 Empirická část	33
3.1 Kvalitativní přístup ve výzkumu	33
3.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky	33
3.3 Výzkumný soubor	34
3.4 Scénář rozhovoru a sběr dat.....	35
3.5 Metoda analýzy dat.....	36
3.6 Analýza dat.....	37
4 Diskuse	53

5 Závěr.....	57
6 Literatura:	58

1 Úvod

Tématem bakalářské práce jsou mladí lidé, kteří se sami prožívají jako gayové, lesby či bisexuální (dále jen LGB). Mým výzkumným cílem je pomocí kvalitativního designu vysledovat zkušenosti těchto jedinců se školou. Cílem je tedy zjistit jejich zkušenosti se všemi vyučujícími, kteří je na škole učí, s jejich spolužáky ve třídě či s ostatními žáky ve škole. Těmito zkušenostmi jsou myšleny konkrétní vzniklé situace s vyjmenovanými, na jejichž základě vznikají postoje obou stran, ze kterých vychází jejich chování, a to jak pozitivní, tak negativní.

Důvodem pro vybrání takového tématu je především jeho důležitost pro psychologii. Škola je prostředí, ve kterém jedinec stráví velkou část svého života. Škola je důležitá nejen pro nabytí nových vědomostí, dovedností a hodnot, které jedinec potřebuje do svého budoucího života, ale také pro socializaci, kterou zprostředkovávají vrstevníci. Z vývojového hlediska si každý z nás projde během školních let spoustou důležitých vývojových milníků, kdy nejdůležitějším je vznik naší identity, a proto by škola měla být bezpečným prostředím. Tedy prostředím, ve kterém není nikdo souzen například na základě náboženství, hodnot, rasy, ale ani na základě sexuální orientace. Avšak často tomu tak nebývá a neheterosexuální studující jsou jen na základě toho, že nespádají do heteronormativity společnosti, různými způsoby konfrontováni a stigmatizováni. Čímž mohou vznikat u těchto jedinců i dlouhodobé následky, a to už jak v rámci školního prostředí, například vyčlenění ze školního kolektivu či zhoršení školního prospěchu, tak na osobní úrovni v podobě různých psychických obtíží. Dále v období, kdy je tato práce zpracovávána se vyskytují ve společnosti dvě protichůdné tendence. První z nich je snaha o získání větších práv pro osoby LGB komunity, například získání stejných práv v rámci homosexuálního svazku jako mají ve svazku dvě osoby s heterosexuální orientací. Na druhou stranu jsou ale také ve společnosti tendence odmítání a stigmatizace těchto lidí, viz aktuálně vzniklý zákon v Maďarsku, který zakazuje ve školách mluvit o LGB tematice. Proto je z těchto důvodů důležité se touto problematikou v psychologii zabírat. Nejen proto, že určitá konfrontace a stigmatizace těchto osob v tomto vývojovém období může znamenat pro konkrétního jedince značný zásah do jeho či jejího budoucího života, ale také proto, že společnost je v rámci LGB tematiky v rozporu.

Dalším důvodem pro vybrání tohoto tématu je moje osobní zaangażovanost. Sama se LGB tematikou dlouhodobě zajímám a mám v LGB komunitě spousty přátel, u kterých znám příběhy z dob jejich studia, jakožto LGB studentů. Většina těchto příběhů má velmi

negativní znění a také spousta z mých přátel má vážné následky. Avšak tyto příběhy jsou již starší, a proto mě zajímá jaká je momentální situace na středních školách.

V teoretické části jsou obecně vysvětlené pojmy jako je gender, sexuální orientace, homosexualita či bisexualita, sexuální chování a sexuální identita, u které je také popsán její vznik. Dalším tématem je „coming out“ a přijetí sám/sama sebe jakožto neheterosexuální osobnost. Teoreticky je také představeno téma třídního a školního klimatu a v nich vznikající vztahy. Bude tedy představeno obecně téma vztahy ve skupině, narušení těchto vztahů a šikana ve školním prostředí, jakožto extrémní projev narušených vztahů. U šikany budou také představeny některé její druhy, a to kyberšikana, tj. šikana v kyberprostoru, a homofobní šikana neboli šikana zaměřená na LGB osoby.

Praktickou část tvoří výsledky kvalitativního výzkumu. Realizovala jsem polostrukturované rozhovory s aktéry a aktérkami pomocí tematické analýzy. Aktérů a aktérek, kteří se mnou spolupracovali na této práci, je celkem 10. Konkrétně osm žen a dva muži.

Na základě předloženého výzkumného cíle, představení teoretických konceptů a představení aktérů či aktérek vznikají výzkumné otázky, které se zabývají již zmiňovanými tématy – vztahy LGB studujících jak s vrstevníky, tak s vyučujícími, možným narušením těchto vztahů a coming outem, především vnějším coming outem ve školním prostředí, ve smyslu jeho podoby a reakcemi na něj od spolužáků a vyučujících.

2 Teoretická část

2.1 Terminologie důležitých pojmů

Lidská sexualita se dá vymezit do tří oblastí, sexuální orientace či preference, sexuální chování a aktivity a sexuální identita (Hartl & Hartlová, 2010).

Sexuální orientací „rozumíme celoživotní, neměnný a nositelem nezapříčiněný a nezvolený stav výlučné nebo převažující erotické a citové preference osob daného pohlaví“ (Procházka in Weiss et al., 2010, s. 107). Sexuální orientace je tedy stav, ve kterém dochází k vytyčení „objektů“, které jedince sexuálně přitahují (Janošová, 2008). Dále, jak již bylo zmíněno, sexuální orientace není nic zapříčiněného či zvoleného daným jedincem, tento stav je tak biologicky podmíněn (Procházka in Weiss et al., 2010).

Další oblastí lidské sexuality je sexuální chování neboli sexuální aktivity provozované daným jedincem.

Poslední z oblastí lidské sexuality je sexuální identita, která se dá dělit na homosexuální, bisexuální či heterosexuální (Procházka in Weiss et al., 2010). Sexuální identita je z psychologického hlediska v lidské sexualitě nejdůležitější (Smetáčková & Braun, 2010). Jelikož sexuální identita se tvoří samotnou identifikací jedince neboli on sám či ona sama se identifikuje jako homosexuální, bisexuální či heterosexuální (Procházka in Weiss et al., 2010). Avšak ještě před samotným vznikem sexuální identity je důležitý gender jedince. Gender je psychosociální konstrukt a lze ho vymežit jako subjektivní sebe reprezentaci konkrétního jedince jakožto muže či ženy. Gender je zakořeněný v biologickém pohlaví, ale vzniká na základě sociálního prostředí a zkušeností v něm daného jedince. (Madsen et al., 2017) Gender lze také vymežit jako „souhrn významů, které se v rámci určitého společenství pojí s ženským a mužským pohlavím“ (Linková, 2000, s.1). Gender je tedy určité spojení vnímaných rozdílů mezi mužským a ženským pohlavím ve společnosti a samotná subjektivní sebe reprezentace jakožto muže či ženy. Vysvětlením, proč je první důležité utvoření si své sebe reprezentace, a až poté utvoření si sexuální identity je, že vznik sexuální identity na této sebe reprezentaci stojí. Pokud se biologická žena cítí v rámci svého genderu jako muž a přitahují ji ženy, tak její sexuální identita je heterosexuální, avšak pokud se sama jakožto biologická žena vnímá jako žena i sociálně a přitahují ji ženy, je její sexuální identita homosexuální. Obecně tedy k vytvoření sexuální identity vede „biologická podmíněnost sexuální orientace, ale i zkušenosti, stupeň sebepoznání, společenské a kulturní podmínky (Procházka in Weiss et al., 2010, s. 107).

Při definování důležitých pojmů této práce je ještě důležité přesně vymežit již použité pojmy homosexualita a bisexualita. Homosexualita je „sexualita orientovaná na osoby stejného pohlaví“ (Smetáčková & Braun, 2009, s. 9). Tedy ženy, lesby, sexuálně orientované na ženy a muži, gayové, sexuálně orientovaní na muže. Bisexualitu lze definovat jako „současné homosexuální i heterosexuální zaměření u téhož jedince“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 67). Takovýto jedinec má tedy sexualitu, která je současně homosexuální a heterosexuální.

Dále je také ještě důležité zmínit, že vyjmenované tři oblasti v rámci lidské sexuality spolu nemusí vždy zcela korespondovat. Jedinec s heterosexuální orientací může praktikovat či pouze zkusit sexuální aktivity s jedincem stejného pohlaví, kdy on sám či ona sama se za jedince s homosexuální orientací nepovažují, a mají heterosexuální identitu. Naopak jedinec s homosexuální orientací může sexuálně experimentovat s opačným pohlavím, kdy se také on sám či ona sama nepovažují jako heterosexuální, a mají homosexuální identitu.

(Procházka in Weiss et al., 2010) Experimentování heterosexuálních osob s homosexuálními aktivitami může být například praktikování homosexuálních aktivit ve vězení, kdy vězňové se pojmají jako heterosexuální, avšak po dobu uvěznění mohou praktikovat pouze homosexuální aktivity, jelikož nemají „na výběr“ (Zvěřina, 2003). Tedy praktikování homosexuálních aktivit heterosexuálními jedinci lze brát jako svobodné rozhodnutí. Oproti tomu na experimentování homosexuálních mužů či žen s heterosexuálními partnery se dá nahlížet spíše negativně, jelikož tito jedinci k tomu byli nejspíše v rámci vývoje jeho či její sexuální identity „donuceni“. Dle Procházky (2010) má 60 % homosexuálních mužů a 75 % homosexuálních žen sexuální zkušenost s jedincem opačného pohlaví. Na těchto vysokých číslech může mít podíl princip zakořeněný ve společnosti tzv. heteronormativita.

Heteronormativita je definována jako „představa, že „správní“ muži a ženy jsou heterosexuální“ (Smetáčková & Braun, 2009, s. 10) neboli princip, který „předpokládá u všech, že jsou a budou heterosexuální“ (PROUD, 2016, s. 36). Dále tento princip „případné jiné podoby sexuality konstruuje jako nežádoucí, nezdravé, špatné, úchylné apod.“ (PROUD, 2016, s. 36).

S heteronormativitou také úzce souvisí homofobie, jelikož homofobie má v heteronormativitě svůj zdroj (PROUD, 2016). Homofobie je „obava z homosexuality a homosexuálních osob, která může vést k pocitům odporu, nepřátelství až nenávisti a může se stát základem pro odmítající, zesměšňující či ubližující chování vůči homosexuálním lidem, nebo vůči lidem, u nichž je homosexualita předpokládána“ (Smetáčková & Braun, 2009, s. 9). Pojem homofobie lze použít i tehdy, kdy nastávají zmíněné pocity či chování vůči lidem s bisexuální orientací.

Heteronormativita společně s homofobií jsou společenské konstrukty (Procházka in Weiss et al., 2010), které má každý člen společnosti „vryt pod kůži“, tedy i jedinec který není heterosexuální a tyto konstrukty se ho týkají. Tato konstelace může vytvářet jak vnitřní rozpor, který jedinec musí překonat procesem coming out (Procházka in Weiss et al., 2010), tak různé obtíže ve skupinách s neheterosexuálním jedincem. Může dojít k obtěžování takového jedince, či až k homofobní šikaně (Smetáčková & Braun, 2009).

2.2 Coming out a přijetí sám/sama sebe

Coming out je kognitivně-behaviorální proces, který, jak již bylo uvedeno, pomáhá ve vnitřním rozporu, který probíhá mezi tím „být dobrým člověkem = být heterosexuální“ a zároveň „být sám či sama sebou a vědět, kdo jsem = být homosexuální či bisexuální“. Oba

protipóly jsou pro každého jedince v životě důležité. Jako společenští tvorové chceme zapadat do společnosti a být společností přijímáni, ale zároveň chceme být sami sebou a nic ani sobě, ani svému okolí nezatajovat. Coming out lze do českého jazyka přeložit jako „vyjít z vlastního uzavření, otevřít se“ (Červenková in Ondrisová et al., 2002, s. 61). Tento proces tak lze rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní ve smyslu otevřít se sám sobě a přijmout svou neheterosexuální identitu a vnější ve smyslu vyjít z vlastního uzavření a svěřit se se svou identitou svému okolí. Na základě tohoto vymezení lze proces coming out definovat jak z jeho vnitřní perspektivy, tak z jeho vnější perspektivy, popřípadě pomocí obou perspektiv najednou. Například definici od Procházky (2010, s. 115), lze brát jako definici zaměřenou pouze na vnitřní aspekt tohoto procesu, kdy autor definuje coming out jako „proces sebezpřijetí a vyrovnávání se s homosexuální orientací.“ Procházka (2010, s. 115) dále definuje coming out jako „vnitropsychický konflikt mezi internalizovanou homofobií, která zahrnuje zvnitřnění a ztotožnění se se sociálními negativními postoji k homosexuální orientaci na straně jedné, a nově rozpoznáním nebo alespoň podstatě uvědomovaným vlastním erotickým zaměřením.“ Oproti tomu definice od Červenkové (2002, s. 61) definuje coming out jako „vývojový proces, během kterého člověk rozpozná svojí emocionální a sexuální náklonost k osobám stejného pohlaví, přijme gay, lesbickou či bisexuální identitu a svěří se s ní ostatním.“

Na základě vymezení možné rozdílnosti definic bych také chtěla představit dva různé modely fází procesu coming out. První představuje Procházka (2010), který zpracovává jak vnitřní, tak vnější coming out a lze ho brát jako všeobecnější model. Druhým modelem je model fází od V. Cass (1979), který se zabývá především vnitřním coming outem.

Dle prvního modelu fází lze coming out rozdělit do pěti fází. První fází je precoming out, druhou vlastní coming out, třetí je fáze explorační, čtvrtá fáze partnerství a poslední je fáze integrace. (Procházka in Weiss et al., 2010)

Precoming out je fáze, kdy si jedinec sám svou určitou „odlišnost“ uvědomuje, ale nepojmenovává ji. Také ji nijak nevyjadřuje, jelikož ji ještě přesně vyjádřit neumí. Tato fáze se například může projevat v dětství jako tzv. změněná pohlavní identita, tedy kdy chlapec vykazuje spíše holčičí pohlavní identitu a opačně. (Procházka in Weiss et al., 2010)

Vlastní coming out je fáze, kdy si jedinec začíná uvědomovat, že zdrojem jeho či její určité „odlišnosti“ z předchozí fáze je jiná než heterosexuální orientace, která je společností brána jako „normální“. Tady nastává uvědomění, že jeho či její sexuální orientace je jiná,

než ji očekávala společnost, ale také jiná, než ji očekával on sám či ona sama, a proto daný jedinec se s touto sexuální orientací nechce ztotožnit a odmítá ji. Avšak během této fáze postupně dochází k přiznání si své sexuální orientace sobě samotnému či samotné neboli vnitřní coming out, ale také svěřením se druhé osobě a později i rodičům, vnější coming out. Rodina je jeden z nejdůležitějších determinantů průběhu celkového procesu coming out. Když v rodině panují těsné sociální vazby, průběh procesu coming out může být jednodušší či příznivější pro daného jedince, oproti tomu negativní reakce blízkého okolí a nedostatečná emoční podpora činí daného jedince ještě zranitelnějšího či zranitelnější. (Procházka in Weiss et al., 2010) Procházka (2010) také uvádí americký výzkum, ve kterém průměrně doba „uvědomění si zdroje odlišnosti“ a „svěření se druhé osobě“ trvala 4 roky.

Třetí fází je fáze explorační, kdy dochází k prvním sexuálním aktivitám neboli k určitému experimentování, u kterého si jedinec již plně uvědomuje svou homosexuální či bisexuální identitu. Mnohdy jsou tyto aktivity bez většího citového pouta.

Čtvrtou fází je fáze partnerství. Jedinec v této fázi navazuje první partnerské vztahy, které již doprovází citové pouto. Avšak v této fázi dále přetrvávají obavy z reakcí okolí na homosexuální vztah. (Procházka in Weiss et al., 2010)

Až v poslední fázi neboli ve fázi integrace „dochází k integraci osobnosti, nalezení a dotvoření hodnotového systému včetně začlenění sexuální orientace do všech důležitých komponent života“ (Procházka in Weiss et al., 2010, s. 115).

Dle druhého modelu fází lze coming out rozdělit do šesti fází a to 1) Zmatení identity, 2) Porovnání identit, 3) Tolerance identity, 4) Akceptace identity, 5) Hrdost na identitu a 6) Syntéza identity. V tomto modelu se autorka snaží vyzdvihnout především aktivní roli jedince v hledání sexuální identity, procesu coming out. (Cass, 1979)

V první fázi, zmatení identity, si jedinec začíná na základě svých pocitů a svého chování uvědomovat, že jeho či její sexuální orientací nejspíše nebude ta většinová sexuální orientace, heterosexuální. Proces coming out dle Cass (1979) začíná tehdy, když jedinec je schopen či schopná si říct „moje chování je nejspíše homosexuální“. V této fázi se jedinec pojímá jako potencionální gay či potencionální lesba. Avšak takovéto uvědomění pro jedince představuje určitý rozpor či nesoulad s tím, jak on sám či ona sama se do této doby považoval či považovala. Tento nesoulad je třeba určitým způsobem vyřešit a tím také snížit vzniklé zmatení ve své identitě. Prvním možným řešením je, že jedinec si vyhledává o homosexuální či bisexuální orientaci více informací, a tak zjišťuje, co to vlastně znamená „být gay“ či „být lesba“, popřípadě „být bisexuální“. Druhým možným řešením je, že jedinec tuto skutečnost

sám či sama v sobě určitým způsobem popře, a to například tím, že se snaží inhibovat veškeré své chování, které by mohlo různé homosexuální chování připomínat. Pokud jedinec zvolí jako řešení druhou možnost, je připraven či připravena svou potencionální identitu gaye či lesby zablokovat a přijmout falešnou identitu, která se může například v budoucnu vyznačovat tím, že se jedinec pojímá jako asexuální, nebo se snaží posílit svou „heterosexuální identitu“ vztahy s jedinci opačného pohlaví.

Do druhé fáze, fáze porovnávání identit, vstupuje jedinec, u kterého či u které nedošlo k zablokování jeho či její potencionální identity gaye nebo lesby. V této fázi se jedinec jakožto potencionální gay či lesba začíná cítit jako „někdo jiný“. Vnímá svou potencionální homosexualitu jako něco „co má jako jediný člověk na světě“, jelikož si uvědomuje heteronormativitu ve společnosti. Dále si také uvědomuje, že celý jeho dosavadní život byl založen na heterosexuální identitě. Avšak tato skutečnost už v budoucnu pravděpodobně nebude a jedinec musí tuto identitu do budoucna nahradit, začít nový život, najít nový smysl života a navázat nové kontakty. Tedy v této fázi nastává porovnávání identity v minulosti, heterosexuální, a identity z budoucnosti, homosexuální. (Cass, 1979)

Ve třetí fázi, tolerance identity, se jedinec stále více posouvá z pólu heterosexuality do protipólu homosexuality. V této fázi začíná jedinec zdůrazňovat rozdílnost mezi ním či ní a ostatními, která je vnímaná už v druhé fázi, čímž se ale také začíná zvyšovat jeho či její odcizení od ostatních. Toto odcizení se jedinec snaží snížit pomocí vyhledávání kontaktu s LGB osobami a LGB subkulturami. Cílem kontaktu s LGB osobami je vytvoření tolerance homosexuální identity, avšak ještě ne její přijetí. Jedinec v takovémto prostředí vnímá ostatní jedince, kteří pozitivně přijímají svou homosexuální identitu, čímž zároveň snižuje svou izolaci. Avšak k vytvoření tolerance identity nestačí pouze vnímání pozitivních přijetí homosexuální identity ostatních. Vedle toho je také důležitá kvalita navazovaných vztahů a zkušeností jedince s LGB osobami. Pokud jsou zmiňované zkušenosti pozitivní, dochází u jedince k určité toleranci a pohlížení na sebe jakožto pravděpodobného člena LGB subkultury v pozitivním světle. Avšak pokud jsou tyto zkušenosti negativní, tak u jedince nedochází k úplné toleranci homosexuální identity. Na základě těchto zkušeností u jedince vznikají pocity ohledně toho, že pravděpodobně je homosexuální, avšak nelíbí se mu či ji to anebo to nechce. Takovýto rozpor řeší tím, že buď redukuje kontakt s těmito osobami, čímž jenom pozastaví vývoj své homosexuální identity anebo inhibuje své homosexuální chování, kdy v takovémto případě vzniká u jedince falešná identita, s předpokladem, že nechce být homosexuální. (Cass, 1979)

Ve čtvrté fázi nastává již akceptace své homosexuální identity. Jedinec je stále více a častěji v kontaktu s LGB osobami a zároveň s nimi navazuje přátelství. Stává se členem LGB subkultury.

Do páté fáze, fáze hrdosti na identitu, jedinec vstupuje s obavami z rozdílu mezi tím, jak on sám či ona sama sebe vnímá, tedy jako on či ona akceptující svou homosexualitu, a jak jeho či ji vnímá heteronormativní společnost. On sám či ona sama je hrdý či hrdá na to být součástí LGB komunity, avšak v běžném životě se neustále setkává s různou nespravedlností či až diskriminací vůči LGB osobám. Pro snížení této obavy jedinec užívá strategie založené na snížení významu osob s heterosexuální orientací a zvýšení významu LGB osob. Jedinec dává větší váhu tomu, jak ho vidí LGB osoby než osoby s heterosexuální orientací. Tím dělí svět na homosexuální, ten, kterému může věřit a je pro něj či ni významný a heterosexuální neboli ten nespravedlivý, nedůvěryhodný a nevýznamný, s nižší hodnotou pro něj či ni. (Cass, 1979)

Do poslední fáze jedinec vstupuje s vzniklou představou z páté fáze, která se v této fázi modifikuje tím, že jedinec potkává i osoby s heterosexuální orientací, kteří jsou vůči LGB osobám respektující a podporující. V této fázi jedinec dokáže plně přijmout homosexuální identitu a přijmout ji do své osobnosti. (Cass, 1979)

Po porovnání těchto dvou modelů lze vysledovat, že první model, model popisovaný Procházkou (2010), nabízí pohled na komplexní proces coming out, tedy jak vnitřní, tak vnější. Zatímco druhý model fází, model Cass (1979), se více zaměřuje na vnitřní dění v jedinci během coming outu a lze na něm vysledovat, jak je coming out psychicky náročný a křehký proces.

Na závěr této kapitoly je důležité zmínit, že hledání své vlastní identity, jejíž součástí je sexuální identita, případně pro LGB jedinec proces coming out, nastává z vývojového hlediska v adolescentním období (Erikson, 1999). Hlavním úkolem adolescentního období je tedy odpovědět si na otázku „Kdo jsem?“, ale zároveň si adolescent na tuto otázku odpovídá ve školním prostředí, kdy také vrstevníci jsou určitým základem pro vývoj identity (Wentzel, 2017). Jelikož „dospívající je velmi zvědav na hodnocení okolím, potřebuje výrazně tyto informace pro upřesnění či přetvoření toho, čím je ve skutečnosti“ (Lašek, 2001, s. 19). V rámci vývoje identity hraje roli také školní a třídní klima a vztahy se školním a třídním kolektivem.

2.3 Školní a třídní klima

Školní a třídní klima úzce souvisí s vytvářením tzv. edukačního prostředí (Průcha et al., 2001). Edukační prostředí je „jakékoliv prostředí v němž probíhá nějaký řízený proces učení“ (Průcha et al., 2001, s. 54), kdy „charakter edukačního prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky“ (Průcha et al., 2001, s. 54). Faktory, které se podílejí na vytváření edukačního prostředí se dělí na fyzikální a psychosociální. Fyzikálním faktorem je například prostorová dispozice, a to jak třídy, tak školy. Zatímco psychosociálními faktory jsou již zmiňovaná klima, která se dají brát také jako stabilní, jelikož vytváří trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačního procesu. Vedle školního a třídního klima do psychosociálních faktorů patří atmosféra ve třídě či ve škole, která je proměnlivá a váže se na konkrétní situaci, ve které vznikají krátkodobé interakce mezi účastníky edukačního procesu. (Čapek, 2010)

Školní klima je „specifický projev školního života, který obsahuje kvalitu prostředí uvnitř školy...“ (Grecmanová, 2003, s. 3). Školní klima lze definovat jako „sociálně psychologickou proměnnou, jež vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují na dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy“ (Grecmanová, 2003, s. 3-4). V rámci školního klimatu tedy jde o vztahy mezi učiteli, mezi žáky, mezi učitelem a žákem, ale také mezi skupinami, co společně tvoří neboli vztahy mezi třídami v ročníku, mezi jednotlivými ročníky či vztahy jedné celé třídy s učitelem. Součástí školního klimatu je také klima třídní. (Grecmanová, 2003)

Třídní klima „je považováno za sociálně psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě, včetně pedagogického působení učitelů školy“ (Grecmanová, 2003, s. 4). Na vytváření třídního klimatu se podílí vyučující i studenti s tím, že třídní klima se vytváří jak ve vyučování, tak o přestávkách, na třídních výletech nebo na různých společenských akcích, kterých se třída účastní. Třídní klima lze tedy také brát jakou určitou míru toho, jak je konkrétní student, či studentka ve třídě spokojený, spokojená, a jak se v ní cítí. (Čapek, 2010)

Školní klima a třídní klima nemusí být vnímané jedincem vždy shodně, tedy obojí pozitivně či obojí negativně. Jak již bylo zmíněno v rámci obou klimat, jde o pocit, jak se konkrétní žák či žákyně cítí či a jak je spokojený, spokojená, buď ve třídě či v celé škole, kdy na spokojenosti se také podílí vztahy s ostatními jedinci podílejících se na třídním či školním prostředí. Jedinec může mít pocity a vztahy pozitivní v rámci jeho třídního

kolektivu, ale už takto pozitivně nemusí hodnotit klima v celé škole, nebo naopak může mít narušené vztahy se svými třídními spolužáky, ale navazovat pozitivní vztahy s žáky z vyšších či nižších ročníků. Vztahy tedy velmi ovlivňují jak školní, či třídní klima, a proto je důležité v následující kapitole vymezit třídu jako malou sociální skupinu, jelikož takto je v rámci psychologie brána (Grecmanová, 2003), a zároveň popsat podobu vztahů ve třídě a jejich narušení.

2.4 Malé sociální skupiny a vztahy v nich

Jakožto lidé jsme během života součástí spousty malých sociálních skupin, kdy vztahy v těchto skupinách anebo obecně členství v těchto skupinách náš život ovlivňuje, a to často velmi rozhodujícím způsobem. Existují malé sociální skupiny, neformální, které vznikají na základě vztahů mezi členy, ale také malé sociální skupiny, formální, do kterých jsme někým jiným zařazováni, tedy primárně se zde nevyskytuje vztah. Školní třída je jednou ze skupin v našem životě, do které jsme zařazováni někým jiným. Je to záměrně vytvořená skupina žáků či studentů s účelem hromadného vzdělávání, a nikdo z nás si své spolužáky nevybírám, naše spolužáky nám „vybírám“ někdo jiný. Formální malé sociální skupiny vznikají především kvůli primárnímu záměru, v tomto případě vzdělávání. Vztahy jsou ve formálních skupinách až vedlejším produktem, což ale neubírá na jejich vlivnosti. (Lovaš in Výrost & Slaměník, 2008)

Během utváření vztahů mezi členy formální skupiny, které vznikají krátce po vzniku této skupiny, se také tvoří určité uspořádání členů, tzv. skupinová struktura. Pro vytvoření skupinové struktury je důležité, aby se všichni členové alespoň trochu poznali a na základě tohoto poznání se vzájemně od sebe odlišili a vytvořili tak mezi sebou vztahy. (Lovaš in Výrost & Slaměník, 2008) Při poznávání, odlišování a vytváření vztahů vznikají například pocity sympatie či antipatie vůči konkrétním členům, nebo se někteří členové během procesu stávají oblíbenějšími než ostatní. Výsledkem tohoto procesu je vznik určitých pozic ve skupině, které jsou obsazovány konkrétními členy. Zároveň ale vznikají již zmiňované vztahy, na základě kterých se poté mohou vytvářet v rámci formální skupiny, skupiny neformální. (Nakonečný, 2009) Skupinová struktura ale není neměnná a jedinec se může v rámci skupiny posouvat z pozice na pozici. Dle Lovaše (2008) je nejznámější teorií, která popisuje tyto vývojové změny v členství jedince, teorie skupinové socializace, jejíž autoři jsou R. L. Moreland a J. M. Levin. Tuto teorii tvoří předpoklad, že ve vzájemném vztahu skupiny a konkrétního jedince, člena skupiny, vzniká aktivní oboustranný vliv, kterým se

tento vzájemný vztah mění. Tento předpoklad stojí na třech procesech, a to na hodnocení, závazku a následné změně, posunu. Nejprve vzniká proces hodnocení, ve kterém obě strany zhodnotí význam či hodnotu toho, co tento vztah pro obě strany přináší. Jako výsledek procesu hodnocení vzniká závazek, kdy čím vyšší je vnímaná hodnota vztahu, tím silnější závazek mezi skupinou a jedincem vzniká. Změna neboli posun v rámci pozic vzniká tehdy, když vnímaný závazek je vnímán jako silnější či slabší, než byl v době obsazování původní pozice, čímž se tedy mění pozice jedince ale také vzájemný vztah se skupinou. (Lovaš in Výrost & Slaměník, 2008)

V literatuře lze najít různé modely skupinové struktury ve školní třídě. Prvním popisovaným modelem pro účely této práce je určitá sloučenina dvou vymezení pozic ve skupině. Je to sloučenina vymezení od Hrabala (2002) a Nakonečného (2009). Dle mého názoru je dobré tyto dvě vymezení sloučit do jednoho z toho důvodu, že obě pracují v rámci různých pozic ve skupině s mírou oblíbenosti a vlivu, s tím rozdílem, že Hrabal (2002) pozice vymezuje spíše obecněji, zatímco Nakonečný (2009) pozice více specifikuje. Hrabal (2002) vymezuje čtyři obecné pozice, pozici vysoké oblíbenosti a vysokého vlivu, vysoké oblíbenosti a nízkého vlivu, nízké oblíbenosti a vysokého vlivu a nízké oblíbenosti společně s nízkým vlivem. Oproti tomu Nakonečný (2009) popisuje šest pozic. Jsou to pozice hvězda, outsider, zavržený (antihvězda), izolát, „šedá eminence“ a ambivalentní status. Hvězda je pozice nejoblíbenější osoby ve skupině, kdy velmi často bývá tato osoba také vůdcem skupiny a má v rámci skupiny i vysoký vliv. (Nakonečný, 2009) Pozice hvězda se dá tedy brát jako synonymum k pozici „vysoká oblíbenost a vysoký vliv“. Outsider je pozice osoby, která není oblíbená v rámci skupiny, bývá odmítána, avšak této osobě to vadí neboli tento jedinec chce být v této skupině oblíbený či oblíbená, a tak se o to různými způsoby snaží. Zavržený, antihvězda, je pozice jedince, který je v rámci skupiny nejvíce neoblíbený. Je to pozice někoho, kdo bývá odmítán ještě silnějším způsobem než jedinec v pozici outsider. Izolát je pozice osoby, která není v rámci skupiny oblíbená, ale na rozdíl od outsidera, být oblíbená či oblíbený ani nechce. Je to jedinec, který „žije na okraji“ skupiny a skupina jako taková ho či ji nezajímá. (Nakonečný, 2009) Tyto tři pozice patří vzhledem k popisu pozic od Hrabala (2002) na pozici „nízká oblíbenost a nízký vliv“. Jen zde existují určité rozdíly. Například ten, že izolát oblíbenost nechce, zatímco outsider ano, ale také, že antihvězda je vyšší stupeň outsidera. Na pozici „šedé eminence“ je osoba, která stojí v pozadí skupiny, bývá členy izolována, avšak je oblíbená u vůdce skupiny, hvězdy, a tak má tato osoba velký vliv ve skupině (Nakonečný, 2009). To znamená, že je to osoba s „nízkou oblíbeností a

vysokým vlivem“. Posledními pozicemi, které oba autoři popisují rozdílně jsou ambivalentní status a „vysoká oblíbenost a nízký vliv“. Ambivalentní status je pozice protichůdnosti, tedy oblíbenosti i neoblíbenosti (Nakonečný, 2009). Zatímco pozice „vysoké oblíbenosti a nízkého vlivu“ je pozice žáka, který je mezi ostatními žáky oblíbený, ale není vlivný, jeho či její chování a názory nemají žádný či pouze nízký podíl na regulaci dění ve třídě (Hrabal, 2002).

Doplněním k výše popsaným dvěma vymezením je Schindlerův model hierarchických rolí, který ve své publikaci modifikují a popisují Braun et al. (2014). Tento model pracuje se 4 pozicemi v rámci skupinové struktury, a to s pozicí alfa, beta, gama a omega. Na pozici alfa bývá jedinec, který je ve třídě nejaktivnější a nejvlivnější v dané třídě neboli vůdce třídy. Tato pozice nebývá spojena s velkou oblíbeností ostatními spolužáky a nerovná se výše vymezené pozici „hvězda“. Na pozici alfa mohou být 2-3 žáci či žákyně v rámci jedné třídy. Vztah mezi žáky či žákyněmi na pozici alfa je také pro třídu a její fungování důležité, jelikož pokud se mezi nimi objevuje přílišná antipatie, tak se mohou ve třídě objevovat v různé míře spory mezi „následovníky“ vůdců. Pozice beta je charakteristická mírným sociálním vlivem žáka či žákyně, avšak určitou tolerancí či oblíbeností daného žáka či dané žákyně. Jelikož v pozici beta bývá žák či žákyně, kteří jsou ostatními spolužáky brány nejen za „ty chytré“, ale také především za ty, ze kterých budou mít určitý profit. V praxi tento profit vypadá například tak, že ostatní žáci od těchto žáků či žákyně opisují domácí úkoly. V tomto případě tam vzniká vztah „něco za něco“ neboli určitá oblíbenost za pomoc při plnění školních povinností. Na této pozici bývají obvykle 1-2 žáci. Pozice gama je charakteristická nejen pasivitou a přizpůsobivostí žáka či žákyně, ale také tím, že je to pozice, na které se vyskytuje většina třídy. U těchto žáků je typické následování alfy a určitá nechuť ke změnám v rámci třídy, například v postojích. (Braun et al., 2014) Poslední pozici, pozici omega, „zastávají žáci, kteří se dostatečně neidentifikují se třídou – vydělují se z ní a jejich chování je často poznamenáno strachem a defenzivitou“ (Braun et al., 2014, s. 82). Jde o žáky, kteří jsou na periferii třídy. Avšak tito žáci se také dají dělit na dvě skupiny, první skupina jsou žáci na pozici omega, kteří se ve třídě necítí špatně a tato periferie jim nevadí a druhou skupinou jsou žáci, kteří se na periferii špatně cítí. (Braun et al., 2014)

Pro účely této práce je také ještě důležité shrnout vše výše zmíněné a vymezit narušené vztahy ve třídním kolektivu. Narušenost vztahu v rámci malých sociálních skupin vzniká tehdy, když jedinec není danou skupinou přijímán, tolerován a nemá v ní vliv.

Takováto skupina je pro jedince nehodnotná a nerozvíjející jeho samotného či ji samotnou. Jelikož na základě našeho členství ve skupině neboli sociální identity, vzniká identita osobní (Tajfel, 1982). Na základě vědomí toho, že je jedinec členem nějaké skupiny a toho jaké v ní navazuje vztahy, vzniká jeho či její vztah k sobě samému, jeho osobní identita, které je součástí jeho či její sebepojetí, sebehodnocení a seberegulace. A tak to, že jedinec není oblíbený a nemá vliv ve skupině, různě ovlivňuje jeho osobní identitu. V rámci skupinové struktury to dle prvního modelu sloučených vymezení znamená být na pozici outsider, izolát či zavržený neboli antihvězda, a dle druhého modelu být na pozici omega. Avšak narušení vztahu může také přerůst až do extrémních projevů narušenosti, šikany.

2.5 Šikana

Šikana je brána jako „sociálně nežádoucí jednání“ (Janošová et al., 2016, s. 28), jelikož ve svém důsledku může ohrožovat mravní vývoj u dětí, ale také duševní zdraví jak u dětí, tak u dospívajících či dospělých (Říčan, 1995). Definovaná je jako „opakovaná agrese jedince nebo skupiny agresorů, proti jedinci nebo malé skupině obětí“ (Říčan, 1995, s. 18). Agresorem či agresorkou je jedinec či skupina jedinců, skupina agresorů či agresorek, kteří šikanují a obětí je jedinec nebo skupina jedinců, skupina obětí, kteří jsou šikanováni. Chování, které je považováno za šikanu je takové chování, které má tři základní rysy. Prvním z těchto rysů je agrese, druhým je opakovanost takového chování a třetím nerovnost sil mezi agresorem či agresorkou a obětí. (Janošová et al., 2016)

Agrese je „jednání, jehož cílem je ublížit jiné osobě“ (Janošová et al., 2016, s. 25). Za agresi může být bráno i takové chování, které sice nevzniká s cílem ublížit, avšak jedinec, jakožto pachatel agrese, si uvědomuje, že jeho chování může druhému ublížit. Pro šikanu je tedy důležitá buď přímá záměrnost anebo povědomí jedince o tom, že svým chováním ubližuje.

Druhým rysem šikany je opakovanost chování. Z definic šikany vychází, že šikana je chování, při kterém je agrese proti oběti častá a má delší trvání. Avšak také se nevylučuje to, že šikanou může být takové chování, které je ojedinělé, ale pro oběť tak ohrožující, že pro něj může představovat dlouhotrvající stres. V praxi se ohledně trvání takového chování posuzuje nejenom to, co je objektivně viditelné, tedy kdy se konkrétní útoky objevily a jaká doba mezi nimi uplynula, ale také subjektivní pocity oběti šikany. (Janošová et al., 2016)

Třetím rysem je nerovnost sil mezi agresorem, agresorkou, či agresory, agresorkami, a obětí, tzn. stav, kdy agresor, agresorka, či agresori jsou silnější a dominantnější, než oběť

anebo je za silnějšího či silnější považován, považována. Tato nerovnost sil se může objevovat jak ve fyzické, tak v psychické rovině. Jako tato nerovnost může být bráno i to, že agresor či agresorka má fyzickou převahu. Objevuje se ale také převaha žádoucích kompetentností, jako jsou například sportovní či akademické dovednosti, nebo převaha v tom, že je členem privilegované či početnější skupiny. Dalšími faktory pro nerovnost sil mohou být různé kvality agresora či agresorky jako je ku příkladu vzhled, výřečnost a pohotovost, nebo míra extravertze. V případech, kdy je agresorů či agresorek více a tvoří šikanující skupinu, je brána za nerovnost sil právě tato jejich převaha. Pro tuto nerovnost může existovat více či méně faktorů, avšak důležité je, že se vyskytuje taková nerovnost, kdy pro druhého neboli oběť je obtížné se bránit, tedy oběť se bránit neumí nebo se na základě různých příčin bránit nemůže. (Janošová et al., 2016)

Na základě vymezení rysů šikany je také důležité zmínit, že pro šikanu má agresor či agresorka motiv. Základním motivem u šikany je projev moci. Agresor či agresorka se chce na základě svého jednání cítit mocně a nadřazeně. (Kolář, 2011) Dalšími motivy u šikany mohou být „překonávání samoty, zabíjení nudy, zvědavost à la Mengele, žárlivost, předcházení vlastnímu týrání, vykonání něčeho velkého...“ (Kolář, 2011, s. 65).

První a zároveň nejběžnější forma šikany, která se vyskytuje ve školním prostředí, je taková, která probíhá mezi spolužáky jedné třídy. Tato forma šikany se nazývá vnitrotřídní. Druhou formou je taková šikana, která je mířená od žáků z vyšší třídy, než je žák či žačka, kteří jsou oběťmi. Tato forma šikany se nazývá mezitřídní. (Janošová & Říčan, 2010) Vnitrotřídní forma šikany je nejnebezpečnější, jelikož oběť „dlouhodobě psychicky nejvíce poškozuje“ (Janošová & Říčan, 2010, s. 24). Toto poškození spočívá v tom, že kazí vztahy ve třídě a celkové klima pro oběť, jak ve třídě, tak ve škole. U mezitřídní formy šikany zůstává pro oběť třídní klima v pořádku a kazí se pouze školní klima. Avšak takovýto jedinec má již vytvořené vztahy ve třídě a spolužáci mu mohou psychicky pomoci. (Janošová & Říčan, 2010)

2.5.1 Prevalence šikany v ČR i v zahraničí

Z výzkumů prevalence šikany u dospívajících se Česká republika vyskytuje na příčkách „států s nízkým výskytem šikany“. Výzkum, který probíhal v roce 2006 a byl publikován v roce 2009, jejímž autoři jsou Craig et al., srovnává prevalenci šikany 40 evropských států, kdy Česká republika je jedním z nich. V tomto výzkumu vyšla Česká republika jako jedna z 10 států s nízkou prevalencí šikany, a to u obou pohlaví. Konkrétně byla v roce 2006 u chlapců prevalence 9,7 % a u dívek 6,6 %. Mezi těchto 10 států patří také

například Švédsko, Finsko či Maďarsko. Oproti tomu jsou státy, které z toho výzkumu vychází jako „10 států s nejvyšší prevalencí šikany“, kdy nejvyšší prevalenci šikany u obou pohlaví má Litva. Konkrétně v Litvě je prevalence šikany u chlapců 45,2 % a u dívek 35,8 %. Dále mezi tyto státy patří například Řecko, Lotyšsko nebo Rakousko. (Craig et al., 2009) Obdobné výsledky vychází rovněž z jiného výzkumu, ve kterém je porovnávána prevalence od roku 1994 do roku 2006. V tomto výzkumu je porovnáváno 25 států z Evropy, jako je například Česká republika, Rakousko, Německo, Řecko či Polsko, a 2 státy Severní Ameriky: Kanada a USA. V tomto výzkumu vychází Česká republika také jako jeden ze států s nízkou prevalencí šikany. (Molcho et al., 2009) Avšak oba tyto výzkumy mají jako respondenty a respondentky dospívající ve věku od 11 do 15 let. Dle zprávy České školní inspekce (2016), která pracuje s časovým obdobím od roku 2012-2015, je v celkové prevalenci šikany v českých školách vyšší podíl středních škol oproti základním školám. Do inspekční činnosti ČŠI se zapojilo 787 základních škol a 246 škol středních včetně víceletých gymnázií. V základních školách byl výskyt šikany u 47,2 % z nich. Oproti tomu ze všech zkoumaných středních škol potvrdilo výskyt šikany 60 %. (ČŠI, 2016) Lze tedy předpokládat, že prevalence šikany na střední školách bude vyšší oproti číslům z uvedených dvou výzkumů, také s ohledem na rozdílnost roků při provádění výzkumů a inspekční činnosti ČŠI.

2.5.3 Dopady šikany na oběť

Dopady šikany na oběť mohou být bezprostřední a dlouhotrvající. Bezprostřední dopady jsou především konkrétní emoce, které oběť při útoku a po něm prožívá. Především je to bezmoc, ale může to být také smutek či strach. (Kolář, 2011) Mezi dlouhotrvající dopady patří různé akademické, behaviorální a psychologické problémy. Do akademických obtíží patří například zhoršování prospěchu, které poté brání správnému pokroku ve vzdělávání, ale také přímo strach ze školy či „chození za školu“ způsobující velké množství absencí. Behaviorálními obtížemi jsou především sebevražedné sklony. (Hutzell & Payne, 2012) Výzkumy dokazují, že lidé, kteří si v dětství či v dospívání prošli šikanou, tak mívají vyšší míru sebevražedných myšlenek a pokusů o sebevraždu, oproti těm, kteří se v tomto věkovém období se šikanou, jako oběti, nesetkali. Psychologickými obtížemi jsou například depresivní či úzkostné poruchy. (Arseneault, 2017)

2.5.4 Šikana X škádlení, šikana X jednorázová agrese

Ve školním prostředí se může objevit i chování, které může šikanu připomínat. Takovéto chování, které vymezujeme oproti šikaně se nazývá buď škádlení nebo jednorázová agrese. Tyto dva druhy chování tedy šikanou nejsou. (MŠMT, 2016)

Škádlení patří do rovnocenných vztahů, ať už přátelských anebo partnerských, a bývá právě projevem přátelství. Hlavní rozdíly mezi škádlením a šikanou se vyskytují v záměru, motivu, postojích aktérů, hranicích, rovnoprávnosti, důstojnosti, emočním stavu a v dopadu. Záměrem škádlení je pobavit, společně se radovat a vytvořit dobrou náladu, zatímco u šikany je záměrem již zmiňované ubližování. Motivem pro škádlení je se sblížit či se seznámit, ale také projevit náklonnost a vyjádření zájmu o druhého. Škádlení také může fungovat k rozvolnění napětí a vytvoření příjemného prostředí. Zatímco u šikany jsou to motivy již výše zmiňované. V postojích aktérů je rozdílem to, že při škádlení se aktéři respektují. Zatímco pro šikanu je typické to, že agresor či agresorka se snaží toho druhého různými způsoby znevážit, shodit jeho hodnotu a ublížit jemu či jí. Co se týká hranic, u škádlení si je adresát škádlení hranic vědom a zná je velmi dobře. Zároveň jak adresát, tak příjemce znají vzájemně své limity. To se projevuje například tím, že pokud je jeden z nich silnější, svou sílu mírní. Další projevem v chápání těchto hranic je to, že pokud jeden z aktérů danou hranici překročí, tak se za své chování druhému omluví a s takovým chováním nepokračuje. Zatímco u šikany se morální hranice plně nejují. Rovnoprávnost obou stran aktu se vyskytuje pouze při škádlení. Při škádlení se obě strany mohou a umí bránit, i škádlení umí opřevovat, ale zároveň ho umí zastavit, případně ho opustit a zanechat dané činnosti. Avšak při šikaně tomu tak není. Oběť šikany nemá žádná práva. Šikanu neumí zastavit a také ji nemůže samo opustit. Oběť rovněž nemůže šikanu opřevovat, jelikož, jak bylo již zmíněno, při šikaně se vyskytuje nepoměr sil, tzn. že oběť se neumí anebo nemůže bránit. Rozdíl mezi důstojností u škádlení a důstojností u šikany je takový, že důstojnost je zachovalá pouze u škádlení. Příjemce škádlení se při škádlení necítí nijak zostuzeně či poníženě. Zatímco u šikany mají agresori jako jeden z hlavních cílů svou oběť co nejvíce ponížit či zesměšnit a tím snížit jeho či její hodnotu. Emoce, které se odehrávají v příjemci škádlení bývají spíše příjemné, avšak není ani vyloučen výskyt emocí nepříjemných. Může to být například radost, určité vzrušení z takovéto hry, ale také lehká naštvanost. Důležité ale je, že při škádlení se nevyskytuje bezmoc, jako je tomu u šikany. Vedle bezmoci se u oběti šikany může také vyskytnout strach či stud. Dopad na příjemce škádlení je také pozitivní. Příjemce se cítí být

pobaven, má radost a je pozitivně naladěný. Tedy škádlení u příjemce vyvolává pozitivní náladu. Oproti tomu dopady na oběť šikany jsou negativní. (Kolář, 2011)

Při porovnávání šikany a jednorázové agrese je důležité, že jednorázová agrese má stejnou charakteristiku jako agrese u šikany, tedy je to jednání s cílem ublížit (Janošová a kol., 2016). Avšak oproti agresivnímu jednání u šikany se zde vyskytují dva rozdíly. Prvním je, že je jednorázová, tedy nevyskytuje se nijak dlouhodobě a opakovaně. Sice se i u šikany může agrese vyskytnout pouze jednou, avšak tím se ukazuje již zmiňovaný druhý rozdíl mezi nimi. Jelikož „agrese pouze jednou“ u šikany způsobuje oběti dlouhotrvající následky. Oběť se v této situaci cítí bezmocně, bezradně a nedokáže se bránit. Zatímco u jednorázové agrese, která není šikanou, tomu tak není. Tato vzniklá situace pro oběť žádné následky nemá, jelikož „oběť“ se sám či sama dokáže ubránit. (MŠMT, 2016)

2.5.5 Podoby šikany

Šikana má dvě podoby. Může se vyskytovat jako přímá či jako nepřímá (Janošová & Říčan, 2010). Do přímé šikany patří fyzická agrese, slovní agrese, krádeže, ničení a manipulace s věcmi a manipulativní či násilné příkazy. Za nepřímou šikanu je považováno zraňování izolací, oklikou nebo různými „uměleckými“ výtvary. (Kolář, 2001) Obě podoby šikany se mohou vzájemně různě kombinovat. Začátek šikany může být přímý a postupně přecházet do prvků šikany nepřímé a naopak. A tak u studujícího, u kterého šikana začíná přímým ubližováním, dále může pokračovat izolací či oklikou a výtvary. Ale také studující, který je nejprve šikanován nepřímou formou, může být později postupem šikany napadán či napadána přímo. (Janošová & Říčan, 2010)

Prvním typem přímé šikany je fyzická agrese. Do fyzické agrese patří jakékoliv fyzické útoky proti oběti, kdy cílem je oběti působit fyzickou bolest. Patří sem různé druhy mlácení, kdy oběť může být agresory či agresorkami fackována, ale také mlácena různými předměty, například opaskem či různými kabely. Dále mohou agresori či agresorky oběť škrtnout, kopat do ní či jeho, ohrožovat je různými předměty, sprchovat je studenou vodou, svazovat je nebo také jim lepit do vlasů žvýkačky apod. Druhým typem je slovní agrese. Do slovní agrese patří vyhrožování, nadávky a posměšky. Agresori či agresorky mohou oběti vyhrožovat zabitím, mučením a násilím. Vyhrožování může probíhat přímo, kdy oběť je přímo tváří v tvář agresorem či agresorkou takto konfrontována, avšak vyhrožování může být i nepřímé, kdy probíhá takovýto kontakt s obětí telefonicky. Dále může být oběti nadáváno, nebo může být urážena jeho či její rodina. Poslední forma slovní agrese, posměšky, nastávají především na úkor odlišnosti oběti. Tedy oběť je vystavena posměškům

za jeho či její handicap či za různé slabosti. Třetím typem přímé šikany je, když agresor či agresorka krade, ničí či manipuluje s majetkem oběti. V praxi to vypadá tak, že oběť je například okrádána o peníze či školní pomůcky, nebo mu či jí je ničeno oblečení. Posledním typem přímé šikany jsou manipulativní či násilné příkazy, kdy oběti je přikazováno něco udělat. Například oběť je zostuzovaná tím, že je nucena jíst či pít něco pro oběť odporného, klečat agresorovy či agresorce u nohou a prosit o milost nebo také se hýbat či mluvit tak, jak je pro oběť ponižující. (Kolář, 2001)

Prvním typem nepřímé šikany je izolace. Šikanovaný žák či žačka jsou svými spolužáky ignorováni. Agresoři či skupina agresorů nebo agresorek se s ním či s ní nebaví, dělají že ho, ji, neslyší a neodpovídají ani na jeho, její, dotazy anebo pozdrav. Tedy dělají, že se tento daný žák či žačka v jejich třídě vůbec nevyskytují. Druhým typem je zraňování oklikou. Tento typ šikany spočívá v tom, že se o oběti vymýšlejí různé nepravdivé příběhy, které se poté agresoři vypráví ostatním a snaží se tak tyto příběhy rozšířit mezi co největší počet lidí. Tedy oběti jsou pomlouvány či osočovány za něco, co neudělaly. Třetí typ nepřímé šikany nastává, když agresoři vytváří o oběti různé „umělecké“ výtvary. Tedy o daném studujícím vymýšlí různé ponižující básně, příběhy či kresby. Také do tohoto typu šikany patří různé písemné vzkazy s nadávkami. Všechny tyto „umělecké“ výtvary se v písemné podobě poté předávají oběti šikany. (Kolář, 2001)

2.5.6 Profil agresorů a oběti

Pro agresory i pro oběť existují určité typické osobností charakteristiky, podle kterých lze vymezit kdo bývá agresorem či agresorkou a kdo obětí. Agresoři – studenti se rozdělují na tři typy, které jsou pojmenované jako první, druhý a třetí typ. Oběti je složitější rozdělit do podobné typologie, jelikož se v podstatě obětí může stát každý. I přesto se dají také obecněji charakterizovat. (Kolář, 2001) Agresorem či agresorkou však mohou být i vyučující, které také nelze rozdělit do určité typologie, avšak lze říct jakou formu šikany nejčastěji používají (Twemlow et al., 2006).

Prvním typem agresorů je studující, který či která se chová hrubě, nelítostně, zle a impulzivně. Takový či taková studující, mívá různé kázeňské postihy, jelikož především nemá respekt k autoritám. Tento typ agresorů šikanuje spíše přímou formou. Druhý typ agresorů je studující, který či která se chová kultivovaně a je inteligentní. Také může tento student či studentka být úzkostnější a mít nelítostné vnitřní sklony. Tento typ agresorů šikanuje svou oběť spíše skrytě, tedy nepřímou formou. Třetím typem agresora je studující, který či která má ve třídě vysokou oblíbenost. Je to studující, který či která má

charakteristiky veselosti, výmluvnosti, sebevědomosti a vlivnosti. Tento či tato studující šikanuje pro pobavení ostatních, ale i sebe. U tohoto typu agresorů není vymezeno, kterou formu šikany využívá častěji. (Kolář, 2001) Jak již bylo naznačeno, v některých případech může být agresorem i sám vyučující. Vyučující jakožto agresor využívá spíše přímou formu šikany, a to většinou slovní či fyzickou agresi. (Twemlow et al., 2006)

Agresoři si vybírají svou oběť podle své síly. Tedy jeho oběť musí být slabší než on či ona. Obětmi bývají studenti, kteří jsou ve třídě „nejslabší z nejslabších“ (Kolář, 2001, s. 87). Neboli takoví studenti, kteří nedokážou vůbec skrývat svůj strach. Vyznačuje se to tím, že v zátěžových situacích tito studenti „ztrácejí hlavu, propadají panice, hrůze, malomyslnosti, výčitkám svědomí, přílišné sebekritičnosti...“ (Kolář, 2001, s. 87). Vedle tohoto bývají tito studenti něčím odlišní a tím nespádající do norem skupiny či přímo společnosti. Studenti mohou mít tělesnou, psychickou, kulturní a rasovou odlišnost, ale také odlišnost socioekonomického statusu nebo odlišnost ve školních výsledcích. Avšak toto není pravidlem. Všechny oběti šikany spojuje to, že neumějí skrývat svůj strach a pouze některé oběti jsou něčím odlišné. (Kolář, 2001) Tělesnou odlišností bývá často „malá fyzická síla, obezita, tělesná neobratnost, nějaká mimořádnost ve vzhledu“ (Kolář, 2001, s. 89). Tělesnou odlišností také mohou být různé dlouhodobé nemoci. Psychickou odlišností od skupinové normy může být diagnóza ADHD či specifické poruchy učení, ale také opožděný duševní vývoj neboli mentální postižení. Dále to mohou být různá psychická onemocnění, jako například depresivní poruchy. Další odlišností může být rozdílnost socioekonomického statusu, který u obětí bývá nízký. V neposlední řadě odlišnost rasová či kulturní, například to, že je žák či žačka Rom nebo Romka, či odlišnost ve známkách, kdy studující je premiantem a svou úspěšností nespádá do většiny. (Kolář, 2001)

2.5.7 Rozdíly v šikaně ve školním prostředí

Janošová a Říčan (2010) představují hlavní rozdíly v šikaně ve školním prostředí, které vycházejí z různých výzkumů. Jsou to rozdíly mezi pohlavími, věkové rozdíly, rozdíly ve velikosti škol a tříd a rozdíly, které vznikají na základě typů škol.

Z rozdílů mezi pohlavími vychází, že chlapci bývají častěji agresory než dívky. Chlapec jako agresor užívá především přímou formu šikany, nejvíce fyzického násilí. Pokud je agresorkou dívka, tak ta spíše volí z přímé formy šikany násilí slovní. Nepřímou formu šikany, a to především izolaci obětí, užívají jak dívky, tak chlapci vyváženě. Avšak dívky užívají nepřímou formu šikany častěji, oproti té přímé, tedy slovní agresi. Rozdíly mezi pohlavími se také vyskytují u obětí, tedy v tom, kdo je agresorem či agresorkou, pokud je

obětí dívka a kdo je agresorem či agresorkou, pokud je obětí chlapec. Dívky jako oběti bývají častěji šikanovány chlapci než jinými dívkami. Zatímco chlapci bývají šikanováni ve většině případů od chlapců. (Janošová & Říčan, 2010) Vysvětlením toho, proč častěji šikanují chlapci, a to jak dívky, tak chlapce, mohou být sociální normy společnosti, konkrétně normy maskulinity (D'Urso & Pace, 2019). Tyto normy jsou určité sociální a kulturní předpisy o tom, jaký by měl muž být a jak by se měl správně jako muž chovat. Mužskost se tradičně ve společnosti „potvrzovala a potvrzuje v takových kvalitách jako je síla, dominance, soutěživost, aktivita, výkon, racionalita, neemotivnost, odvaha, předvádění se, agresivita“ (Bačová & Matejovská, 2003, s. 20, překlad vlastní). Chlapci jsou k těmto vyjmenovaným normám společností vedeni a jsou odměňováni či trestáni za jejich dodržování, či nedodržování (Bačová & Matejovská, 2003). Tedy právě šikanou si mohou chlapci svou maskulinitu potvrzovat a chtít tak získat určité odměňování od společnosti.

V rozdílech ve věku je důležitým zjištěním to, že chlapců jako agresorů s přibývajícím věkem neubývá, oproti dívkám. Tedy z toho lze odvodit, že chlapci užívají často mezitřídní šikanu a šikanují chlapce z nižších tříd.

Rozdíly mezi velikostech škol nejsou výzkumně potvrzené. Šikana se vyskytuje průměrně stejně jak na menších, tak na početnějších školách. (Janošová & Říčan, 2010)

Také rozdíly mezi velikostech tříd nejsou výzkumně potvrzeny. Při výskytu šikany také nezáleží na tom, zda je ve třídě méně či více žáků. V obou možnostech se šikana vyskytuje průměrně stejně.

V rozdílech mezi typech škol vychází, že ve výběrových školách, gymnáziích, se vyskytuje šikany méně, než je průměr. Oproti tomu na speciálních školách se vyskytuje šikany více než je průměrné. (Janošová & Říčan, 2010)

2.5.8 Vývojová stádia šikany

Chování, které nazýváme šikanou, je rozděleno podle své gradace do schématu pěti stádií. Toto schéma postihuje celý proces šikany ve školní třídě. První stádium se vyskytuje na počátku, kdy šikana vzniká a poslední, páté, se vyskytuje tehdy, kdy celá nebo téměř celá třída přijme šikanování vybraných jedinců za normu. První, druhé a třetí stádium se nazývají počátečními stádii šikany, zatímco čtvrté a páté jako pokročilá stádia. Kolář (2001) na tomto celém schématu ukazuje, že šikana se netýká pouze samotných aktérů, ale do celého dění šikany se také zapojuje celý třídní kolektiv. Rozdělení šikany do pěti stádií je také důležité z toho důvodu, že v každém stádiu se při nalezení takového chování, musí v intervenci postupovat jinak. Tedy každé stádium potřebuje odlišnou obtížnost pomoci a jiné

diagnostické a terapeutické postupy. První stádium se nazývá zrod ostrakismu, v tomto stádiu dochází ke vyzdvihování prvních a marginalizování druhých. Ostrakismus je definován jako „mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen necítí dobře...“ (Kolář, 2001, s. 36). Podoby ostrakismu mohou být například takové, že okrajoví členi jsou neoblíbení, nikdo v daném kolektivu se s ním či s ní nechce přátelit, je různě pomlouván či pomlouvána nebo se mu, ji, kolektiv snaží vytvářet různé naschvály. Druhé stádium se nazývá fyzická agrese a přitvrzování manipulace. Přejít z ostrakismu, přechod do druhé fáze, nastává v náročných situacích pro třídu, kdy spolužáci si na ostrakizovaných žácích vybíjí svou zlost, tedy ventilují své nepříjemné pocity a odreagovávají se na nich. Těmito náročnými situacemi pro třídu může být například očekávaná těžká písemka, či nějaký spor s jakýmkoliv vyučujícím. Třetí stádium se nazývá vytvoření jádra. V tomto stádiu nastává klíčový moment šikany, jelikož dochází k vyprofilování agresorů/agresorek či jejich skupiny a oběti, nebo jejich skupiny. Tedy v této fázi se tvoří jádro šikany, konkrétní skupina studujících či studující jednotlivci kteří šikanují, ale také konkrétní skupina studujících, či studující jednotlivci, kteří jsou šikanováni, oběti. Zpravidla oběti bývají žáci a žačky, kteří se vyskytují v zájmu již od prvního stádia šikany, tedy ti, kteří byli již od počátku ostrakizováni. Čtvrté stádium se nazývá většina přijímá normy agresorů. V tomto stádiu vznikají neformální tlaky od agresorů/agresorek směřované ke zbytku třídy, aby se přizpůsobila jejich normám a začala šikanu brát jako něco standardního a přirozeného v jejich kolektivu. Ostatní žáci a žačky ve třídě se takovému skupinovému tlaku nedokážou většinou postavit a přijímají ho. Páté, poslední stádium, se nazývá totalita neboli dokonalá šikana. Poslední stádium nastává tehdy, když celá třída, nebo opravdu její drtivá většina, přijme normy agresorů či agresorek a respektuje je. V tomto stádiu je třída jasně rozdělena a je v ní dáno, kdo je adresátem nebo adresátkou šikany, kdo je terčem šikany a také kdo, se do ní sice nezapojuje aktivně, ale pasivně ji přijímá, a tedy pro ni nebojuje. (Kolář, 2001)

2.5.9 Intervence a prevence šikany

Pro intervenci šikany ve škole je důležité nejprve si všimnout toho, že se šikana ve třídě či mimo třídu vyskytuje. K tomu vyučujícím mohou pomoci přímé a nepřímé varovné signály neboli signály, při kterých se něco v dané třídě děje a tyto situace přímo či nepřímo varují, že něco není v pořádku. Je důležité, aby vyučující k nim byli pozorní a snažili se spíše tyto signály sami vyhledávat. Jelikož tím dokážou šikanu podchytit v dřívějším stádiu, a tedy nemusí dojít až do pátého stádia. (Kolář, 2011) Pro intervenci je dále důležité rozlišit v jakém přesně vývojovém stádiu šikana ve třídě nebo mimo ni je, jelikož jak již bylo zmíněno, na

základě tohoto rozlišení se poté volí prostředky intervence (Kolář, 2001). Škola může sama poskytnout intervenci pro počáteční stádia. Od třetího stádia, které sice je stále počátečním stádiem, avšak také důležitým klíčovým momentem, je potřeba k intervenci spolupráce s externími odborníky. (Kolář, 2011) Ve velmi závažných případech šikany se vyskytuje také spolupráce s OSPOD nebo s Policií ČR (MŠMT, 2016).

Prevence šikany ve školách stojí na komplexním přístupu školy, který podporuje dobré školní i třídní klima, ve kterých se riziko výskytu šikany sice připouští, avšak takovéto chování zcela odmítá a v případě jeho výskytu je poskytována řádná intervence. Pro toto dobré klima je důležité si stanovit pravidla, a to ve formě školního řádu, jehož součástí je také minimální preventivní program školy. (MŠMT, 2016)

Minimální preventivní program je „konkrétním dokumentem školy zaměřeným na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobností a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností“ (Miovský et al., 2015, s. 101-102). Minimální preventivní program je tvořen ve škole, pro tu danou konkrétní školu a na jeho tvorbě a realizaci se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy, kdy koordinaci této tvorby a konkrétní realizaci kontroluje školní metodik prevence (Miovský et al., 2015). Cílem minimálního preventivního programu je „oddalovat, bránit nebo snižovat výskyt rizikového chování a zvyšovat schopnost žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí“ (Miovský et al., 2012, s. 13). Rizikovým chováním je myšleno například záškoláctví, závislostní chování, rizikové sexuální chování či šikana a agresivní chování (Dolejš, Orel, 2017). Na základě tohoto má tento program jasně definované dlouhodobé a krátkodobé cíle. Kdy krátkodobé cíle jsou „konkrétní cíle školy v oblasti primární prevence“ (Miovský et al., 2015, s. 145), tedy konkrétní cíle pro konkrétní cílovou skupinu a dlouhodobé cíle jsou preventivní opatření obecnějšího charakteru (Miovský et al., 2015).

Vedle minimálního preventivního programu také existuje školní preventivní program, který je „dlouhodobým preventivním programem pro školy a školská zařízení a je součástí školního vzdělávacího programu, který vychází z příslušného rámcového vzdělávacího programu, popř. přílohou dosud platných osnov a učebních plánů“ (Miovský et al., 2015, s. 140). Tedy školní preventivní program je pro všechny školy stejný a je zdrojem pro minimální preventivní program každé školy (Miovský et al., 2015).

2.6 Kyberšikana

Kyberšikana neboli „kolektivní označení forem šikany prostřednictvím elektronických médií, jako je internet a mobilní telefony, které slouží k agresivnímu a záměrnému poškození uživatele těchto médií. Stejně jako tradiční šikana zahrnuje i kyberšikana opakované chování a nepoměr sil mezi agresorem, agresorkou, a obětí“ (Černá et al., 2013, s. 20).

Nejdůležitější rozdíl mezi kyberšikanou a tradiční šikanou je, že u kyberšikany může být agresor či agresorka anonymní, což je v online světě velmi jednoduché. V praxi tomu však ale tak velmi často nebývá, ve většině případů oběť agresora či agresorku zná. Tím se také ukazuje to, že mezi tradiční šikanou, šikanou v reálném fyzickém světě, a kyberšikanou se vyskytují velké překryvy. (Černá et al., 2013) Toto tvrzení dokazují výzkumy, které ve své publikaci představují Černá et al. (2013), ze kterých vychází, že kyberšikana je velmi často pevně propojena s tradiční šikanou neboli, že z oběti, která se nejprve potýká s tradiční šikanou se velmi často poté stává také obětí kyberšikany. Přechod z tradiční šikany do kyberšikany bývá velmi častý, zatímco opačný přechod až tak častý nebývá.

Vedle kyberšikany se může stejně jako vedle šikany vyskytovat škádlení, kyberškádlení. Kyberškádlení má také stejné charakteristiky jako škádlení u tradiční šikany. Je to projev přátelství v online prostředí, kdy oba aktéři se u takového „pošťuchování“ baví a výsledkem je jejich společná radost. Dále oběť neboli ten či ta, proti kterému či které je kyberškádlení mířeno, se dokáže bránit a také ho dokáže kdykoliv zastavit. Tedy pokud dojde k překročení hranic, tak se obě strany dokážou zastavit, omluvit a již takové chování v online světě neprovozovat. (Černá et al., 2013)

Kyberšikana se může stejně jako šikana rozdělit na podobu přímou a nepřímou. Přímá podoba nastává, když je oběť kyberšikany konfrontována přímo. Zatímco nepřímá kyberšikana je taková, kdy je oběť šikanovaná oklikou neboli hovoří se o ní na internetu, ale nesměřuje to přímo do její osobní korespondence. V přímé podobě může být forma fyzická, verbální a neverbální. Zatímco v nepřímé podobě se vyskytuje forma sociální a verbální. Fyzickou přímou kyberšikanou je úmyslné pořizování zesměšňujících, ponižujících, či intimních fotografií oběti, které poté agresori či agresorky umísťují na internet. Verbální přímou kyberšikanou jsou různé urážlivé, výhružné či posměšné emaily či SMS zprávy, které jsou oběti zasílané. Oproti tomu při neverbální přímou kyberšikaně jsou takto zasílané oběti různé obscénní či jinak nevhodné obrázky. Nepřímá sociální kyberšikana nastává, když oběť je vylučována z různých třídních skupin na internetu, například ze společné třídní

konverzace. Verbální nepřímá kyberšikana je taková, když agresori či agresorky zveřejní nějaké informace o oběti, či soukromé zprávy s ní či s ním, dále když agresori/ agresorky oběť na internetu pomlouvají nebo když se za ní vydávají a píšou různá falešná prohlášení.

Rozdíly v pohlaví u kyberšikany neboli kdo je agresorem či agresorkou, kdo je obětí a jaká je spíše zvolená podoba kyberšikany, nevycházejí z výzkumů, které se na toto témat zaměřují, tak jasně jako je tomu u šikany. Z některých výzkumů vychází, že kyberšikana se týká především dívek, a to jak v roli oběti, tak v roli agresorek, zatímco z jiných není vliv pohlaví nijak potvrzen anebo naopak převažují až už jako agresori, či oběti, chlapci. (Černá et al., 2013)

Dopady kyberšikany na šikanovaného jedince jsou oproti tradiční šikaně rozdílné. Respektive mohou si být podobné v tom, že se rozdělují na bezprostřední či krátkodobé, jako je například smutek, strach a bezmoc, a na přetrvávající, dlouhodobé, jako jsou například depresivní poruchy, úzkostné poruchy či psychosomatické potíže. Avšak dopady kyberšikany bývají závažnější oproti šikaně, a to z toho důvodu, že cokoliv je na internetu, šíří se velmi rychle a mohou to vidět lidé ve velkém počtu. Dále je oběť kyberšikany mnohem lépe dosažitelnější, jelikož díky mobilním telefonům může kyberšikana probíhat kdykoliv. U tradiční šikany má oběť alespoň jedno bezpečné místo, kde se před takovým chováním může schovat a to domov, zatímco oběť kyberšikany se nemůže schovat nikde, jelikož v online světě může takové chování trvat vkuse. (Černá et al., 2013)

Pro intervenci kyberšikany je nejprve důležité vysledovat jaká přesně podoba kyberšikany nastala a kdo je agresorem či agresorkou. Pokud se jedná o agresory nebo agresorky neznámé, tedy nejsou studujícími dané školy, tak se při intervenci postupuje tak, že se tento uživatel či uživatelka zablokuje, aby se k oběti nemohl, nemohla, znovu v kyberprostoru dostat. Zablokuje se například emailová adresa, jeho či její telefonní číslo nebo nějaký jeho či její profil na různých sociálních sítích. Dále se může nahlásit konkrétní obsah, který je za kyberšikanu považován. Avšak pokud nastane takové chování ve škole, tedy agresor či agresorka je studujícím dané školy, tak je pro intervenci nejprve důležité zjistit, zda se jednalo opravdu o kyberšikanu a nešlo o nepřiměřené kyberškádlení, tedy zda agresori/agresorky nevnímali své chování pouze jako kyberškádlení a jenom si neuvědomovali dosah svého jednání. V takových to případech je třeba třídu na takové chování upozornit a vysvětlit jim proč je nevhodné. Oproti tomu, při zjištění, že se jedná o kyberšikanu, je třeba postupovat při intervenci stejně jako při intervenci tradiční školní šikany. (Černá et al., 2013)

2.7 Homofobní šikana

Homofobní šikana je „soubor záměrných činů s cílem ponížit jednoho nebo více jedinců patřících k sexuálním menšinám nebo s cílem útočit na sexuální identitu, gender, postavu, chování a touhy, pomocí verbálního (zahrnující šíření pomluv o tom, zda je někdo gay či lesba), fyzického násilí a kyberšikany.“ (D'Urso & Pace, 2019, s. 173, překlad vlastní). Jedná se tak o šikanu na základě homofobie, která se může týkat jak jedinců, kteří se identifikují jako homosexuální, tak jedinců, u kterých je homosexualita předpokládána. (Smetáčková & Braun, 2009). Neboli homofobní šikana má stejné charakteristiky jako tradiční šikana a může se také vyskytovat ve formě kyberšikany.

Homofobní šikana je také více spojena s chlapci, zejména heterosexuálními, jelikož homofobie je součástí maskulinních norem společnosti, tedy v případě homofobní šikany jsou také agresory spíše chlapci než dívky (D'Urso & Pace, 2019). To dokazuje například výzkum homofobie a transfobie PROUD (2016), kterého se zúčastnilo 1314 respondentů a respondentek ve věku 15-18 let, kdy z celkového počtu respondentů a respondentek bylo 16,7 % heterosexuálních chlapců a 29,6 % heterosexuálních dívek. Z výzkumu vychází, že heterosexuální chlapci jsou netolerantní k LGBT osobám, zejména ke gayům a trans osobám, zatímco heterosexuální dívky jsou k LGBT osobám tolerantní.

Avšak agresory či agresorkami u homofobní šikany nebývají pouze žáci/žákyně, ale také vyučující. Například PROUD (2016) představuje kanadský výzkum z roku 2011, kterého se zúčastnilo přes 3700 studujících, kdy z nich uvedlo 10 % z nich, že se setkávají s homofobními poznámkami od svých vyučujících.

Důležité je také zmínit, že homofobní šikana na školách nebývá nic neobvyklého, což dokazují například výzkumy FRA (2009), které uvádí studii ze Spojeného království, která obsahuje 1100 respondentů, ve které 65 % z nich uvádí, že zažilo během studia šikanu na základě své neheterosexuální orientace/identity. Nejčastější formou obtěžování jsou slovní urážky, přibližně 92 %. Dále fyzické útoky a kyberšikana, obojí dosahovalo 41 %. FRA (2009) dále ve své zprávě uvádí, že prakticky každý neheterosexuální studující se během svého studia setká s různými pejorativními osloveními a urážlivými poznámkami jako „buzna“ nebo „teplouš“.

3 Empirická část

3.1 Kvalitativní přístup ve výzkumu

Kvalitativní přístup „je v psychologických vědách přístupem využívajícím principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání“ (Miovský, 2006, s. 18). Tedy v rámci kvalitativního přístupu je zkoumána určitá jedinečnost osoby či nějakého jevu, kdy taková jedinečnost je kontextuální neboli není univerzálně platná a odehrává se v nějakém procesu (Miovský, 2006). Cílem kvalitativního přístupu je „získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu“ (Švaříček et al., 2007, s. 13). Na základě těchto uvedených informací o kvalitativním přístupu ve výzkumu, byl pro téma této bakalářské práce zvolen právě tento přístup.

Pro tento detailní popis jedinečnosti situace byl jako metoda sběru dat zvolen rozhovor, konkrétně polostrukturovaný. Podoba polostrukturovaného rozhovoru je taková, že tazatel či tazatelka si pro rozhovor připraví určité okruhy témat, o kterých chce během rozhovoru zjistit co nejdetajnější informace, avšak nestanovuje si přesnou strukturu rozhovoru, tedy konkrétní postup otázek, což mu či jí umožňuje se ohledně jeho či jejích stanovených témat různě doptávat na základě odpovědí aktéra či aktérky a tím si tyto odpovědi upřesnit. Dále umožňuje polostrukturovaný rozhovor otevřít určitá podtémata, která otevře sám aktér či sama aktérka neboli dotazovaný či dotazovaná, které souvisí s obecnou podstatou rozhovoru, na které se poté tazatel či tazatelka může také doptávat. (Miovský, 2006)

3.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Jak již bylo naznačeno v úvodu této bakalářské práce, výzkumným cílem této práce je zjistit obecně zkušenosti LGB jedinců se střední školou. Konkrétní výzkumné otázky zní:

Jaké vrstevnické vztahy v rámci školního kolektivu neheterosexuální studující navazují?

Pokud jsou vrstevnické vztahy narušeny, jakou mají nejčastější podobu?

Jakou mají nečastější podobu vztahy mezi neheterosexuálním studujícím a vyučujícími?

Jak probíhal coming out neheterosexuálního studujícího v rámci třídního či školního kolektivu? Jakou nejčastější podobu měla reakce na proběhlý coming out neheterosexuálního studujícího ze strany třídního či školního kolektivu?

3.3 Výzkumný soubor

Pro výběr výzkumného souboru byla v rámci nepravděpodobnostní metody výběru zvolena metoda záměrného výběru. Metoda záměrného výběru znamená, že pro výběr výzkumného vzorku se stanoví určitá kritéria, který aktér či aktérka jako účastník či účastnice výzkumu musí splňovat, ale také je ochoten či ochotna se daného výzkumu zúčastnit. Tedy nastává zde záměrné vyhledávání aktérů či aktérek. (Miovský, 2006)

V tomto výzkumu byla taková kritéria stanovená tři: a) homosexuální či bisexuální orientace, b) momentální studium na gymnáziu, střední odborné škole či na středním odborném učilišti, c) věk od 15 do 19 let.

Vyhledávání výzkumného vzorku probíhalo pomocí sociálních sítí, na které byl vyvěšen příspěvek s popisem výzkumu a kritérii, kdy spolupráce probíhala pouze s těmi aktéry či aktérkami, kteří se ozvali na tento příspěvek, splňovali kritéria a zároveň byli ochotni oni či jejich zákonní zástupci na tomto výzkumu spolupracovat. Součástí výzkumu bylo samozřejmostí podepsání informovaného souhlasu. Před uskutečněním rozhovoru bylo také pro výzkumné účely zaznamenáno, které konkrétní gymnázium, střední školu či střední odborného učiliště aktér či aktérka studuje, kdy tyto informace jsou dále anonymizovány, avšak byly důležité pro zabránění tomu, aby se výzkumu zúčastnili dva či více aktérů nebo aktérek ze stejného gymnázia, střední odborné školy či středního odborného učiliště.

Veškeré výše zmíněné podmínky splňovalo pouze 10 aktérů či aktérek, kdy se všemi byla spolupráce pro tento výzkum navázána. Aktéři či aktérky jsou ve věkovém intervalu od 17 do 19/20 let. Aktéři jsou v tomto výzkumu dva a aktérek osm.

Další upřesnění aktérů či aktérek je následující:

Tabulka 1: Celkový popis aktérů a aktérek zúčastněných ve výzkumu

	Věk	Sexuální orientace	Gymnázium X SOŠ X SOU	Místo studia	Vnější coming out ve škole
David	19/20	homosexuální orientace	gymnázium	Praha	Ano
Natálie	18	bisexuální orientace	SOŠ	Praha	Ne

Ester	18	bisexuální orientace	gymnázium	Praha	Ano
Lenka	19	bisexuální orientace	gymnázium	Zlínský kraj	Ano
Martin	17	homosexuální orientace	gymnázium	Praha	Ano
Tat'ána	17	homosexuální orientace	SOŠ	Plzeňský kraj	Ano
Zdeňka	18	bisexuální orientace	gymnázium	Praha	Ano
Daniela	17	homosexuální orientace	gymnázium	Jihomoravský kraj	Ano
Věra	20	bisexuální orientace	SOŠ	Jihočeský kraj	Ano
Jana	17	homosexuální orientace	gymnázium	Plzeňský kraj	Ano

Zdroj: vlastní výzkum

Jména aktérů a akterek jsou z důvodu anonymizace výzkumu smyšlená. V tomto výzkumu má 5 aktérů či akterek homosexuální orientaci a 5 akterek bisexuální. Co se týká typu střední školy, 7 aktérů či akterek studují víceleté gymnázium a 3 aktérky SOŠ, kdy z uvedených 7 aktérů či akterek studují 4 aktéři či aktérky víceleté gymnázium v Praze a zbývající 3 mimo hlavní město. Dále z akterek, které studují SOŠ, studuje jedna aktérka SOŠ umístěnou v Praze a zbývající dvě mimo Prahu. Vnější coming out ve škole proběhl u 9 aktérů či akterek, tedy ze všech aktérů a akterek neproběhl pouze u jedné aktérky.

3.4 Scénář rozhovoru a sběr dat

Pro sběr dat v tomto výzkumu bylo tazatelkou, autorkou bakalářské práce, vytvořeno v rámci polostrukturovaného rozhovoru pět okruhů témat.

Prvním tématem je sám či sama aktér či aktérka. Tento okruh obsahuje otázky na jeho či její osobnost, například jak by popsal sám či sama sebe, dále na jeho či její rodinu či na obecné otázky ohledně střední školy, například kde se nachází nebo zda je jeho, její, třídní vyučující muž či žena či kolik je v jeho či její třídě studujících.

Druhým tématem je sexuální orientace aktéra či aktérky, kdy hlavní otázka zněla: „Co bys mi řekl či řekla o své sexuální orientaci?“. Na toto navazovaly dle potřeby další otázky, ohledně toho, jakou sexuální orientaci aktér či aktérka má či jaká byla „cesta k uvědomění si neheterosexuální orientace.“

Třetím tématem jsou vztahy aktéra či aktérky s jeho či jejími spolužáky a spolužačkami a s ostatními žáky na jeho či její střední škole. Tento okruh se zabývá tím, zda spolužáci o jeho či její neheterosexuální orientaci/identitě ví a jaké postoje na základě tohoto zjištění si k aktérovi či aktérce utvářejí. Popřípadě zda tuto informaci o aktérovi či aktérce mají i jiní žáci ve škole a také jaké jsou jejich postoje k němu či k ní.

Čtvrté téma se zabývá vztahy, stejně jako téma třetí, s tím rozdílem, že se zajímá o vyučující. Tedy jaké vztahy má aktér či aktérka s vyučujícími, jak s třídním vyučujícím, tak s ostatními vyučujícími na škole, dále zda o jeho či její neheterosexuální orientaci ví a jaké postoje na základě tohoto zjištění si vůči němu či ní utvářejí.

Poslední, páté téma, se týká školního a třídního klimatu neboli jak se aktér či aktérka ve škole či třídě subjektivně dlouhodobě cítí.

Takto vytvořený rozhovor byl prováděn v online podobě, konkrétně pomocí platformy Skype, kde byly rozhovory nahrávány a posléze přepsány do písemné podoby, kde byly anonymizovány a zmíněné nahrávky smazány.

3.5 Metoda analýzy dat

Jako metoda analýzy dat byla v tomto výzkumu zvolena tematická analýza. Tematická analýza je „metoda pro identifikování, analyzování a vykazování témat v datech“ (Braun & Clarke, 2006, s.79, překlad vlastní). Pomocí tematické analýzy lze data organizovat do malých celků, témat, a získat tak bohaté informace. Postup tematické analýzy je následující: nejprve je třeba identifikovat témata v rámci každého souboru, v případě tohoto výzkumu každého rozhovoru, zvlášť. Poté po znalosti všech témat napříč všemi soubory je třeba analyzovat již „zanalyzované“ soubory znovu a hledat možná přehlédnutá témata, která byla zanalyzována v rámci jiných souborů, kdy při první analýze nejsou tato témata nalezena, avšak při druhé analýze díky znalosti ostatní souborů být nalezena mohou. Na závěr, po těchto dvou analýzách souborů, jsou vyhledávány společná témata v rámci všech souborů, kdy dále si díky těmto společným tématům lze odpověď na předem vytyčené výzkumné otázky. (Braun & Clarke, 2006)

3.6 Analýza dat

Nejčastějším tématem, které se vyskytuje u 9 aktérů a akterek, je téma proběhlé třídní skupinové struktury a vzniku menších neformálních skupin. Toto téma se nevyskytuje pouze u aktéra Martina. Dále aktéři, kteří toho téma popisují a vnímají tuto skutečnost, se dají rozdělit do dvou skupin. Někteří to vnímají jako normální a přirozené ve větším kolektivu lidí, například David, zatímco někteří to vnímají jako určitou vadu v kolektivu, například Lenka.

David: *„I v jinech školách se skupinkujou, tak samozřejmě i my se skupinkujeme.“*

Lenka: *„...my si jako třída nejsme moc blízci. ... tak prostě o sobě víme, pokecáme, ale že bychom si byli nějak blízci se říct nedá. To už pak je jako o jednotlivých skupinkách nebo lidech.“*

S tématem neformálních skupin v rámci formální skupiny souvisí určité uvědomování si vytvořených vztahů v rámci třídního kolektivu a svého místa v něm. O tomto tématu mluví 5 aktérů a akterek. Čtyři aktérky, Natálie, Ester, Lenka a Jana, mluví o pocitu nezapadání do kolektivu, kdy jedna z nich, Ester, mluví o své pozici jakožto „nezapadající“, ale také „kolektivem využívané“. Jeden z aktérů, David, mluví o své pozici v kolektivu a vytvoření vztahu se spolužáky v souvislosti s vnějším coming outem v rámci třídního kolektivu.

Například Natálie: *„...já jsem typ člověka co úplně nezapadá do kolektivu. I si prostě s ostatníma nerozumím...“*

Ester: *„...já ty lidi moc ráda nemám... Takže já tam s nima nějakým způsobem koexistuju, aniž bysme si nějak jako navzájem vadili...“*

a zároveň Ester: *„...ty lidi jsou takový, že věděj, že něco vim a že něco pro ně jako můžu udělat. Tak se se mnou bavěj, ale oba dva víme, že to není kamarádství. Že to je prostě jenom o tom, aby z toho jeden z nás profitoval.“*

David: *„Spolužáci to vědí a řekl bych, že podle toho se i tak nějak utvořila jakoby ta sorta mých kamarádů, se kterýma se bavím ve škole.“*

Další velmi časté téma objevující se napříč rozhovory je téma, které souvisí se sexuální identitou. Před zmíněním tohoto tématu je ještě důležité vymezit častost tématu vnitřního coming outu a sebe identifikace jakožto LGB jedince. Téma úplného uvědomění a

přijetí jakožto LGB jedince zmiňují všichni aktéři a aktérky, kdy 8 aktérů a aktérek popisuje svojí „cestu“ k tomuto uvědomění. Aktérky, které se nedotknou „popisu uvědomění“ jsou Ester a Lenka. Pět aktérů a aktérek, Natálie, Martin, Zdeňka, Daniela, Věra a Jana, tuto situaci popisují jako vzniklou na základě přičinění někoho či něčeho – na tuto cestu měl vliv buď někdo jiný anebo nějaká vzniklá situace.

Martin: „...všichni kluci se v partě nějak, jakože „hahaha“ prostě pornografie o přestávce a jakože jsme absolutně úžasní a hustý. A já jsem si prostě všiml, že mě na tý pornografii přitahovaly jiný věci než ta ženská.“

Věra: „A vlastně jsme se tam nějak jako hned tu první noc daly dohromady. A jakože to se stalo prostě jak když luskněš...Nějak jako jsme už spolu byly a já jsem nebyla, jakože co s tím mám dělat, ale prostě nemám s tím problém a je to fajn, a tak nějak to u toho zůstalo.“

Dva aktéři popisují svou cestu jako „uvědomění už od narození“. Těmito aktéry jsou David a Taťána.

David: „Protože já jsem takovej, jakej jsem už v podstatě od narození no. Vždycky jsem si jako hrál se šatama, panenka a tak.“

Taťána: „A nevím přišla jsem na to tak nějak lehce ve třinácti. Už že je prostě něco jinak, ale pamatuju, že už jsem jakoby, od mala byla prostě jiná.“

S tématem vnitřního coming outu se v rozhovorech objevuje také téma „být takový jaký jsem/být taková jaká jsem“ a určité hrdosti na svou sexuální identitu. Toto téma k procesu vnitřního coming outu připojuje 5 aktérů a aktérek, a to David, Martin, Daniela, Věra a Jana.

Martin: „Jsem s tím šťastnej.“

David: „...je srovnat se sám se sebou a opravdu si uvědomit, že jseš, jakej jseš. Prostě takhle to je...“

Dále téma, které je tedy časté a souvisí se sexuální identitou, je téma netajení nebo neskrývání své sexuální identity. Toto téma zmiňuje 8 aktérů a aktérek, a to David, Ester, Lenka, Martin, Taťána, Zdeňka, Věra a Jana.

David: „...od začátku tak nějak jako na nic nehrál a říkal jsem si, že to prostě ani nemá cenu hrát si na něco celou střední školu. ... Takže jsem si říkal proč jim jakoby lhát no, nebo proč jim to neříct rovnou.“

Jana: „Já jsem si na tom tak jako trošku začala stavit image na Instagramu....úplně jako nejsem nenápadná, řekněme. A já jakoby nemám problém to nějak jako říct“

S tématem neskrývání se a vnitřním coming outem se také vynořuje téma podoby vnějšího coming outu. O podobě vnějšího coming outu se zmiňují všichni aktéři a aktérky. Nejčastěji je popisovaný coming out v podobě vyslovení určitou „oklikou“, tuto podobu popisuje 8 aktérů a akterek, David, Ester, Taťána, Daniela, Věra, Jana a Martin. Aktérka Lenka popisuje určitou nedobrovolnost v rámci vnějšího coming outu a jedna aktérka, Natálie, mluví o neproběhlém vnějším coming outu.

Zde jsou příklady popisu vnějšího coming outu:

David: „Nedělal jsem to tak, že bych před ty lidi si stoupnul a řekl: „Čau, jsem gay.“ Ale když se prostě s někým bavím a už když jsem měl ten vztah před tím, tak jsem normálně říkal, že jsem s přítelem, jo. Takže těm lidem to prostě došlo. Nebo, že i třeba hledám kluka a takový, no.“

Věra: „A stalo se to, že jsme hned tu první noc dostaly pokoj s manželskou postelí a s přistýlkou a usoudily jsme, že jako je nesmysl rozstýlat a špinit dvě postele, takže jsme se rozhodly, že budeme spát v té manželské. A vlastně jsme se tam nějak jako hned tu první noc daly dohromady...Já jsem to měla i hnedka, že už na tom zájezdu, že jsme se prostě držely za ruce, daly jsme si pusy v autobuse, když jsem jely domů.“

Společně s tématem otevřenosti v rámci své sexuální identity bylo zmiňované téma o tom, že tato určitá otevřenost a přímá komunikace o své neheterosexuální identitě napomáhá k určité toleranci LGB jedinců v rámci celé školy. O tomto tématu mluví také 8 aktérů a akterek, David, Natálie, Ester, Martin, Taťána, Zdeňka, Věra a Jana. Jedna z akterek, Natálie, mluví oproti ostatním aktérům či aktérkám o tomto tématu v jiné souvislosti. Jelikož Natálie sama o své sexuální identitě otevřeně nemluví, avšak všimla si, že v její škole, ve které otevřeně mluví o své homosexuální orientaci jeden z učitelů, vzniká vyšší tolerance tohoto učitele, ale pouze u ostatních vyučujících, a ne žáků ve škole. Ostatní vyjmenovaní aktéři a aktérky mluví o zkušenosti vzniklé na základě jejich otevřenosti a zvýšení tolerance se týká jak vyučujících, tak ostatních žáků.

Zdeňka: „*Naše třída je neuvěřitelně jako respektující, otevřená. A i když jsme měli, třeba na angličtině jsme se různě bavili, měli jsme debaty a tak. Tak všichni byli jako vlastně pro LGBT.*“

David: „*...Naopak si myslím, že to může bejt i fajn jo. Když třeba někdo bude říkat nějak vtip, tak se zamyslí dvakrát, jestli by ho měl říkat. Protože by to toho člověka mohlo jakoby ve větší skupině urazit. Takže si myslím, že to je naopak jako výhodný.*“

Natálie: „*...Ono hlavně když jeden z těch učitelů je sám jako gay. Tak to tak prostě přijímaj a asi i spíš jako líp.*“

Dalším tématem, souvisejícím s neskrýváním homosexuální či bisexuální identity, je téma všímání si otevřenosti LGB lidí ve třídě či celkově ve škole. Tedy aktéři či aktérky si všímají LGB jedinců okolo sebe ve školní prostředí a vnímají jejich otevřenost v rámci sexuální identity, jejich přijetí ostatními či celkové prostředí, které je pro ostatní LGB jedince na škole tvořeno. Aktérů a aktérek, kterých o tomto tématu mluvilo je sedm, Natálie, Lenka, Martin, Daniela, Věra, Taťána a Jana. Někteří z nich popisují prostředí a přijetí těchto jedinců v pozitivním smyslu, zatímco někteří v negativním. Pozitivní přijímání ostatních LGB jedinců popisuje Martin, Jana a Taťána a negativní přijímání popisuje Natálie, Lenka a Daniela. Poslední aktérka, která toto téma zmiňuje je Věra, avšak ta se zmiňuje pouze o výskytu ostatních LGB jedinců na škole, ale ne o jejich přijímání či celkové situaci.

Pozitivní přijímání LGB jedinců je popisováno takto:

Martin: „*Nikdo s tím nemá problém. Hlavně jde o to, že řekl bych čtvrtina, něco mezi čtvrtinou a polovinou naší třídy, je někde na spektru jiných sexuálních orientací.*“

Jana: „*Ale máme na škole hodně populárního kluka, ten je gay... A on je super, i učitelé ho, prostě ho milujou.*“

Zatímco negativní přijímání LGB jedinců je popisováno takto:

Natálie: „*...v jiný třídě byl prostě kluk...A on byl prostě gay. A já vím, že se s ním kluci ze třídy odmítali bavit. Že prostě vůči němu měli, prostě že jenom protože byl gay, tak se s ním prostě kluci nechtěli bavit a měli vůči němu nějaký hnusný kec.*“

Lenka: „...máme ještě dvě další holčiny, které se hlásí k LGBT skupině. A jedna z nich, ona je jako hodně, hlasitě to vyjadřuje, že patří k této skupině...Ale jako občas tam vznikají docela problémy právě s ní, která to jako dává dost najevo no.“

V rámci tématu negativního přijímání LGB osob, se také vyskytlo téma „transfobie v okolí“, tedy negativní přijímání či šikana transgender jedince. O tomto tématu se zmiňují dvě aktérky, Daniela a Zdeňka.

Daniela: „Máme transsexuálního spolužáka. Ten to má teda ještě horší než já, o dost. A ten vlastně až tento, nebo od minulého roku si začal procházet proměnou.... Akorát dostává ještě horší narážky od učitelů a takhle.“

S tématem negativního přijímání ostatních LGB jedinců na škole je také velmi spjata téma „homofobie v okolí“. Homofobie v okolí je téma, o kterém se zmínil či zmínila ve více různých podobách každý aktér či každá aktérka, a to již ve zmiňované podobě, tedy vůči někomu druhému, anebo vůči aktérovi samotnému či aktérce samotné. Podoby homofobie vůči samotným aktérům a aktérkám jsou následující: 1) různé narážky/poznámky/ urážení od vrstevníků na základě neheterosexuální identifikace, 2) ignorace či izolace aktéra/aktérky v rámci kolektivu, 3) nevhodné poznámky/narážky či chování vyučujících, 3) nucení homofobního názoru vyučujícími. První podobu, narážky od spolužáků, popisuje 5 aktérů či aktérek, David, Lenka, Daniela, Věra a Jana. Druhou podobu, tedy ignoraci a izolaci od spolužáků, zmiňuje Daniela. Téma nevhodných poznámek/chování vyučujícího zmiňuje 5 aktérů a aktérek, kdy tyto poznámky byly mířené nejen přímo proti aktérovi či aktérce, ale také celkově proti LGB komunitě. Poznámky či nevhodné chování od vyučujícího mířené přímo na aktéra či aktérku zmiňuje Daniela, Taťána, Věra a Jana. U Daniely se také spolu s nevhodným chováním vyskytuje téma šikany mířené od vyučujících k žákyni, konkrétně téma homofobní šikany. Nevhodné poznámky proti LGB komunitě zmiňuje Ester a Taťána. Poslední, čtvrtou podobu, popisuje jedna aktérka, Lenka.

Příklady první podoby tématu „homofobie v okolí“:

Lenka: „...z pohledu mé osoby to je více v pohodě... občas mají takové ty divné pohledy a jako různé narážky, ale není to tak hrozné.“

Daniela: „...měli jako poznámky blbý, jakože jestli jdu za tou holkou a takový prostě úplně blbý narážky.“

Jana: *„Ze začátku to bylo opravdu jako spíš „hm, ty si divná“ a prostě „vyber si“, „to je kvůli tomu, že se bavíš s toutou.“*

Jak již bylo zmíněno, izolaci a ignoraci od spolužáků popisuje jenom Daniela. U Daniely se v souvislosti s tímto tématem také vyskytují i další témata. Tato ignorace a izolace přichází od chlapců, tedy vyskytuje se zde téma „separace chlapci“, dále téma jejich vzájemné ovlivnitelnosti a výskytu této ignorace pouze ve školním prostředí.

Daniela: *„... když jdu po chodbě, tak se na mě otáčí, ale když je pozdravím, tak dělají, jakože tam nejsem.“*

Daniela: *„Spíš kluci. A takový ty holky, co se drží spíš kluků no. Že ono záleží na tom. Oni jsou hrozně ovlivnění navzájem, protože kolikrát já se s někým potkám, třeba na městě a oni mě pozdraví, baví se se mnou, jakože nic, úplně v pohodě. A pak je potkám ve škole a dělají jakože mě nikdy neviděli.“*

Daniela dále popisuje určitý postup, jak na ní třída reagovala a jak se k ní chovala či stále chová v této době a zároveň svou reakci a řešení této situace, vyskytuje se zde i téma „chození za školu“.

Daniela: *„měli poznámky... teď už, to nikdo neřeší, vůbec nikdo. To bylo fakt dřív. Teď už mě fakt jenom ignorují.“*

Daniela: *„Jakože já jsem i kvůli tady tomuhle období jsem aj pak chodila za školu, že jsem tam prostě nechodila. A teď už tam chodím pravidelně tak jak mám a už to není takové to, že v půlce dne musím jít pryč.“*

V souvislosti s chozením za školu a pocity, které Daniela měla v té době, kdy byla různými způsoby přímo konfrontována spolužáky, popisuje také své pocity teď, kdy ve škole se vyskytuje transgender spolužák, jak je zmiňováno výše.

Daniela: *„Ale spíš se mi to teď začlo vracet, jak je tam ten spolužák transsexuální... Takže teď už to není zas tak v pohodě, protože se mi to všechno jakoby vrací.“*

Třetí podoba tématu „homofobie v okolí“ jsou nevhodné poznámky/chování vyučujících. Zde je příklad nevhodných poznámek proti LGB komunitě:

Ester: *„...řekl něco ve stylu, že „no jo to jsou ty teplouši“...A vůbec se jako nezastavil, nic a pokračoval potom dál.“*

Ester tuto nevhodnou poznámku dále rozvíjí a vytváří tím další téma, které zmiňovala pouze ona. Toto téma je „nevhodná LGB terminologie jedinců s heterosexuální identitou“

Ester: *„Mě hrozně štve, když ty lidi za A tohle slovo používaj, protože si myslím, že lidi, který do té komunity nepatřej, tak nemaj právo tohleto slovo vůbec říct. A štve mě, když si myslěj, že to je v pohodě, že prostě takovýdle věci říkat můžou a že to vlastně nikomu nevadí, protože to není pravda.“*

Dále jsou zde příklady nevhodných poznámek/chování od vyučujícího vůči neheterosexuálnímu studujícímu:

Věra: *„...trvalo a měly jako potřebu se v tom trochu jako hrabat. A mluvili s náma. Jakože spíš oni se v tom hrabali až moc a my jsme tu potřebu jako necejtili.“*

Jana: *„...a oni řekli, že ne, že se mnou nebudou bejt na chatce, to je jako na chatce bejt s klukem, že to teda jako nebudou. A když to řekli tý učitelce, tak učitelka řekla, že to chápe, ale že pro toto žádný pravidla nejsou.“*

Daniela: *„...tak ti učitelé spíš mezi sebou si ze mě dělali srandu...tak oni si pak dělali srandu z toho, že jsme tam prostě byly. Jakože si tam děláme dostaveníčka a takové věci a v podstatě takové to jakože „vsadíme se kolikrát tam budou zítra“ a takhle.“*

Daniela: *„Jedna učitelka vlastně na mě byla tak trochu zasedlá a vůbec nikdo nechápal důvod...A pak když už to mámu nebavilo, tak máma prostě se zeptala třídní, jestli třeba nevidí, že by náhodou ta učitelka byla nějakým způsobem zasednutá a jestli to náhodou není kvůli té mé orientaci. A že pokud zjistí, že ano, tak že to bude řešit. Takže takhle nějak to, a pak to nějak přestalo. (Myslíš, že to tedy bylo kvůli tvé orientaci?) Nejspíš jo.“*

Daniela na základě popisu situace na škole s vyučujícími, také mluví o jednom tématu, které s tímto tématem souvisí a mluví o něm pouze ona. Je to téma tlaku k uzavření se ve své neheterosexuální identitě, vytvářeného někým jiným, konkrétně její třídní vyučující.

Daniela: *„Že si prostě z nás dělají srandu a že to není v pohodě a v podstatě nabádala mámu k tomu, aby nabádala mě, abych jakože nebyla tak otevřená vůči tomu...A tady to bylo takové, že ta třídní nechtěla, aby to vědělo víc a víc lidí.“*

Poslední podobou tématu „homofobie v okolí“ je téma nucení homofobního názoru. Tuto skutečnost popisuje pouze aktérka Lenka, která chodí na katolické gymnázium.

Lenka: „...kdy já jsem byla vycomingovaná, prostě v době, kdy už se to o mě vědělo, tak vlastně v té době procházela katolickou církví taková ta proti manželství pro všechny petice, a právě on to jako i hodně propagoval v té třídě, abychom to podepsali.“

Lenka: „A pamatuju si jeden moment, kdy mi nakreslil obrázek a byla tam jedna cestička jako nahoru, což bylo k Bohu a druhá cestička co byla, jakože domu, kdybych jako zůstala s tou přítelkyní. A že si jako musím vybrat, že buďto půjdu k tomu Bohu a budu v nebi až umřu, anebo prostě si vyberu, jakože půjdu do toho domečku a vlastně se tímto rozhodnu, vlastně pro doživotní zatracení.“

Lenka dále s tímto tématem zmiňuje téma „potlačení své sexuální identity“

Lenka: „Tak ty vogo jako líbí se mi i kluci, tak proč si to vlastně ztěžuju. A když jsem viděla jako tu reakci toho okolí občas, tak jako člověku se v tom jako nechtělo úplně pokračovat, tak prostě radši zapřu a prostě zůstanu jenom čistě s muži, než abych si procházela tímhle.“

Do tématu „homofobie v okolí“ lze také ještě stáhnout téma homofobie či homofobních poznámek od studujících směrem k neheterosexuálnímu vyučujícímu. Toto téma popisuje aktérka Natálie, která ještě k tomu popisuje již výše zmíněnou šikanu proti gay spolužákovi, kdy z těchto důvodů v jejím případě nedošlo k vnějšímu coming outu na škole, či ve třídě.

Natálie: „...máme třeba jednoho učitele, ten je gay. A vím, že vůči němu maj takový kecý prostě blbý no...Prostě třeba nějaký hlášky s klobásama a prostě takovýhle jako srandičky no.“

Natálie: „Ode mě nic jakoby nevědí. Můžou něco tušit, ale já se s nima jako nebavim nějak, takže spíš nevědí.... Dokážu si představit, že kdyby o mě jako přímo věděli, že nejsem hetero, tak by jako tam možná něco bylo.“

K výše zmiňovaným nevhodným poznámkám od ostatních studujících nebo vyučujících lze také vymezit určitou podobou těchto poznámek, kterou aktéři a aktérky popisují. Tyto poznámky se dají rozdělit na poznámky, které se vážou k genderovému řádu a poznámky, které mají v sobě podtext sexismu a sexualizace LGB jedinců, především leseb.

Poznámky vztahované k genderovému řádu zmiňují pouze aktérky, Natálie, Ester, Lenka, Taťána, Věra a Jana. Zde jsou příklady:

Ester: „...o jarní karanténě, jsem si ostříhala vlasy na krátko. A jedna spolužačka za mnou přišla a zeptala se mě, jestli jsem transgender. Jestli jako má používat jiný jméno...A na druhou stranu mě nepříjemně překvapilo, že vůbec jako to, že holka má krátký vlasy buď znamená to, že je na holky nebo, že je transgender.“

Taťána: „A změnila jsem i lehce svůj styl oblíkání, takovej jakej jsem vždycky chtěla. A začala jsem jakoby i tím, že jsem si ostříhala vlasy vypadat jako kluk. Takže když jdu na dívčí toalety, tak mám vždycky celkem strach, že mě odtamtad' někdo vyhodí. Což i už kolikrát jako učitelka, která mě učila minulej rok, tak mi řekla, že „kluci víte, že máte záchod jinde“ a musela jsem se prostě představit, že jsem prostě holka a že ví, kdo jsem.“

S těmito poznámkami se mimo tématu „sexisticky zabarvených poznámek“ vyskytlo u jedné aktérky ještě téma „dotazování se od okolí na sexuální orientaci“. Toto téma popisuje aktérka Ester, která vnímá, že na její sexuální orientaci/identitu se spolužáci ptali z důvodu, že nevypadá jako žena.

Ester: „Když jsem vlastně přišla do té třídy, tak když se mě na to lidi ptali, protože jsem, protože se mě ptali jako jestli jsem na holky...Já bych řekla, že na základě toho, že jak jsem se chovala i jako jak jsem vypadala. Že prostě já jsem nikdy nebyla taková ta holka, co je fakt jako holka, nikdy jsem nemalovala, nikdy jsem se neoblíkala jako holka.“

Dále již zmiňované poznámky, které jsou různě sexisticky zabarvené, zmiňují 3 aktérky, a to Daniela, Jana a Natálie.

Jana: „...prostě jsou lidi, jsou kluci úchylný, který prostě „hmm“ sexualizují si dvě holky spolu... ale potom jsou taky takový, který přijdou „hm hele, mám hezký prsa?“...“ – poznámky od spolužáků

Daniela: „Jakože si tam děláme dostaveníčka...Jakože si tam prostě spolu užíváme.“ – poznámka od vyučujících

Problematiku genderového řádu a současně sexualizaci LGB jedinců zobrazuje dále téma, kterého se dotkli tři aktéři a aktérky, a to téma „problematické převlékání v šatně na tělocvik s ostatními“. Toto téma zmiňuje David, Ester a Jana.

David: „...pak tam jsou takový ty skupiny kluků, kdy jako když jdeme na tělocvik, tak samozřejmě se koukaj, jestli se po nich nekoukám, když se převlíkáme v šatně...“

Jana: „*Jsou holky divný, kteří říkají „hm koukáš na mě v šatně, když se převlíkám na tělák“ ...*“

Dále obě aktérky k tomuto tématu vymezují téma smyšlených představ spolužaček, které souvisejí se zvýšeným sexuálním zájmem aktérek.

Jana: „*...jako oni si myslí, že prostě teda jako se mi líbí všechny holky. Samozřejmě já mám svoji jakoby ano všechny ženský jsou krásný, protože prostě jsou to ženský, ale mám svůj typ a prostě nekoukám po každý. Oni se taky neotočej za každým chlapem. A to jim musím vysvětlit, vždycky říkám já nevím, mě se. Kdybych si mohla vybrat, tak si nevyberu tebe a já si vybrat můžu, takže si tě vybírat nebudu...*“

Oproti veškerým poznámkám, které jsou aktéry a aktérkami vnímány jako nevhodné, se u těch aktérů a aktérek zobrazuje také téma výskytu poznámek vůči LGB jedincům, avšak s určitými hranicemi a aktéři i aktérky je vlastně vnímají pozitivně, jako srandu. O takovémto tématu mluví Martin, Jana a Daniela.

Martin: „*Ty vtipy dělaj obě poloviny a ta LGBTQ+ část to dělá skoro i víc ty vtipy. Jako jsou opravdu s dobrým úmyslem. Není, aby ty vtipy někomu nějak ublížili.*“

Současně s tématem „homofobie v okolí“ a tématem „legrace s hranicemi“ je aktéry a aktérkami také zmiňováno téma, které se vztahuje k heteronormativě společnosti. O určité heteronormativě mluví 5 aktérek, Ester, Lenka, Daniela, Věra a Jana. Určitou výjimku tvoří aktérka Jana, jelikož nepopisuje heteronormativitu ostatních, ale heteronormativitu u sebe.

Ester: „*...nebo když se dohadujou o tom, jestli jsem na holky, nebo jestli jsem jak oni říkaj normální.*“

Zatímco Jana: „*A první to teda bylo, že jsem jako bisexuálka, že jsme se asi jako bála, nebo bála, nevěděla, nevím to je těžký jako říct. A pak jsem jako si našla holku, nebo i jako nějakou kamarádku s výhodama řekněme a pak si řekla ne, prostě jako chlapi v mém životě nemaj místo, tohle je milionkrát lepší a asi to bylo, asi takhle.*“

Na heteronormativitu také navazuje téma „sexuální orientace jako drb“ neboli aktéři a aktérky popisují situaci, kdy ostatní měli potřebu sdílet tuto informaci o nich jako nějakou „výjimečnou“ záležitost. O tomto tématu mluví 4 aktéři a aktérky, David, Taťána, Daniela a

Jana. S tímto tématem se také objevuje téma „osobní záležitost“, které zmiňují aktérky Lenka, Věra, Ester a Daniela. Obě témata současně „osobní záležitost“ a „sexuální orientace jako drb“ zmiňuje pouze aktérka Daniela. Ostatní aktérky, které zmiňují, že sexuální orientace/identita je čistě jejich osobní záležitost, nezmiňují současně druhé téma, avšak dotýkají se toho, že je jejich sexuální orientace/identita pouze jejich osobní věc a ostatní spolužáci či celkově ostatní ve společnosti, nemají nárok na to jejich neheterosexuální orientaci/identitu řešit.

Téma sexuální orientace jako drb lze demonstrovat například na této výpovědi:

Taťána: „...to jeden kamarád řekl kamarádce jakoby naší spolužačce. A já jsem se ho ptala jako jestli jí to řekl, protože jsem prostě chtěla vědět, kdo všechno to ví a on mi vlastně řekl, že ne. A pak jsem přišla na to, že jí to řekl, že to ví.“

Spojení obou témat:

Daniela: „Jakože mě aj tu holku úplně, vůbec jim to nepřišlo jako zvláštní. Takhle rozebírat něčí soukromí.“

Poslední téma, téma „osobní záležitost“ je vidět například na této výpovědi:

Věra: „...protože jsem si říkala, že je to prostě moje věc a každému ostatnímu prostě může být úplně jedno, a myslím si to do dneška, že každému prostě v podstatě může být úplně buřt s kým chodím a s kým spím. A to je prostě moje věc a nikdo cizí mi do toho prostě nemá co mluvit.“

V souvislosti s tématem „sexuální orientace jako drb“ či „homofobie v okolí“ lze také vysledovat v rozhovorech ještě jiné reakce okolí na vnější coming out. Tyto témata jsou „nevyjádřený nesouhlas“, „fascinace“, „strach z problémů“ a „bez reakce“. Téma „nevyjádřený nesouhlas“ zmiňují 3 aktéři a aktérky. Je to situace, kdy aktéři či aktérky cítí tlak z okolí v rámci jeho vnitřního nevyrovnání, avšak navenek to není plně znát. Toto téma zmiňuje David, Ester a Věra. Téma „fascinace okolí“ se vyznačuje tím, že v době hledání své identity a experimentování jsou spolužáci jinou než heterosexuální orientací zaujatí a snaží se o ni zjišťovat více informací od aktérů či aktérek. Toto zmiňuje Ester a Jana. Téma „strach z problémů“ zmiňuje pouze aktérka Věra, která podotýká, že díky její přítelkyni ve škole, které se ostatní žáci a žákyně báli, se nevyskytovala žádná problematická reakce od okolí. Poslední téma, je „bez reakce“, kdy toto téma zmiňuje pouze aktérka Taťána, která

mluví o tom, že vlastně ve škole, ani ve třídě na to nikdo nijak moc nereagoval. Zde jsou příklady z témat:

Nevyjádřený nesouhlas:

David: „...jako určitě jsou lidi, kteří to třeba nepřekousli dodneška, ale nebudou mi to jako asi nějak říkat nebo vypalovat prostě do tváře.“

Fascinace okolí:

Ester: „...ale spíš to bylo takový, jakože je to zajímavé. A nechtěli se mě zeptat, že se báli se zeptat, a tak nějak jako...“

Jana: „...že by se jako zajímali o něco, tak ty jsou většinou až jako teď. Že přijdou a „čet jsem o tý tvý orientaci, co to je?“ a tak.“

Strach z problémů:

Věra: „...že všichni v té třídě věděli, i v té škole vlastně, jaká ona je, tak nechci říct, že se báli, ale spíš si jako nechtěli dělat asi zbytečnej problém.“

Bez reakce:

Taťána: „A nic jakoby na to neříkali, že by jim to nějak vadilo nebo tak.“

S tématy, které se týkají reakcí okolí na vnější coming out, především homofobních reakcí, se také v rozhovorech vyskytují témata, která se týkají reakcí na tyto zmíněné reakce. V tomto kontextu se napříč rozhovory vyskytují tři témata. Téma, které se týká nereagování či neřešení těchto reakcí, dále téma, které se týká nevlivnosti těchto názorů a téma, které spočívá ve slabosti jedince, který má potřebu takto reagovat, především zase ve formě homofobně zabarvené reakce. Téma nereagování na tyto reakce zmiňují 3 aktéři a aktérky, David, Ester a Daniela. Téma nevlivnosti názoru ostatních zmiňují 3 aktéři a aktérky, David, Daniela a Věra. Téma, které se týká slabosti jedince zmiňují 2 aktéři či aktérky, a to David a Jana. Zde jsou demonstrace z obou témat:

Nereagování/neřešení:

Ester: „Tak to neřeším.“

Nevlivnost názoru:

Věra: „...se kterými se nějak nějakým způsobem nebavim nebo neděláme nějaký společný aktivity, tak jdou úplně mimo mě. Protože tyto lidi vlastně, nechci říct, že by byli nějak zbytečný, ale tím, jak nespádají do té mojí skupiny těch kamarádů, tak mi to je jedno co si o tom myslej.“

Slabost urážejícího:

Jana: „Takže to je asi o nějakým, zvlášť kdyby to byla prostě nějaká holka, taková ta s prominutím nanda někde jo, taková ta typická dilina s prominutím a měla by problém, nějaký kecy, tak to bych jako už jenom z toho, že prostě takovýhle lidi mi nebudou nic říkat, tak dokázala bych prostě buď nějak slovně nějak, je jako ne úplně poškodit, ale dokázala bych je napadnout, slovně, případně je dokázala nějak jako rozumově odpálkovat a hold kdyby jako, nemám ráda násilí, ale tak většinou lidi, co jakoby fyzicky šikanujou lidi, kvůli tomu, že jsou jiný, tak většinou to nejsou úplně lidi, co mají dobrou fyzickou a co mají svaly a sílu...“

Na zmíněná témata, reakce okolí a reakce na okolí, je dobré navázat tématy, která se týkají vztahů s vyučujícími a celkově pocitů aktérů a aktérek ze školy či ze třídy. Jak v rámci témat, která se týkají vztahů s vyučujícími, tak v rámci témat, která se týkají subjektivního pocitu ze školy, se vyskytují dva protipóly, tedy kladné a záporné hodnocení.

Dobrý vztah s třídním vyučujícím či třídní vyučující a podporu/důvěru v něj či ni vymezuje 6 aktérů a aktérek, Martin, Taťána, Zdeňka, Daniela, Věra a David. Dalším tématem je podpora a důvěra v jiného vyučujícího či jinou vyučující, než je třídní vyučující. Toto téma zmiňují 2 aktérky, Ester a Jana.

Podpora třídního/třídní vyučujícího/vyučující:

Martin: „...kdyby byl problém, tak že máme za ní okamžitě zajít. A věřim tomu, že ona je na sto procent ochotná s čimkoliv tímhlectim pomoci...takovej typickej polokamarádskej, ale zároveň stále profesionální vztah mezi studentem a učitelem, bych to nazval.... Naopak tohlencto je jedna z věcí, kterou absolutně nenávidí, když někdo dělá předsudky. Ať už kvůli rase, původu nebo orientaci.“

Podpora a důvěra v ostatní vyučující:

Ester: „...protože jsem prostě cítila potřeba jim to sdělit, protože jsem jim věřila a věděla jsem, že nebo doufala jsem, že nebudou mít žádný problém s tím. Takže dva učitelé to určitě

vědí a ty jsou s tím úplně v pohodě. A i když prostě potom se dál o něčem bavíme, tak rozvíjíme diskuzi mnohem víc, než se zbytkem tý třídy. Když se bavíme třeba na téma tý LGBT komunity, tak si potom povídáme i po hodině nebo si píšeme maily o tom, co se děje.“

Spolu s tématem důvěry a podpory od vyučujících se také vyskytují další dvě související témata. Prvním z nich je „nezvyklost či nejistota vyučujících“ a druhým „strach z nekorektnosti“. První téma charakterizují aktéři a aktérky jako nezvyk vyučujících v rámci práce s LGB jedinci. Toto téma zmiňuje David a Věra. Druhé téma spočívá ve strachu vyučujících z nekorektnosti či neprofesionálnosti vůči LGB jedinců. Toto téma zmiňuje David, Martin a Jana.

Nezvyklost/nejistota:

David: *„...co se týče třeba i učitelů, tak si myslím, že oni na to nejsou zvyklí a nejsou třeba zvyklí, že o těch žácích vědí právě tuhleto informaci, že někdo má jinou sexuální orientaci. Takže si myslím, že u některých učitelů se třeba ani jako, že je pro těžší, že neví, jak toho žáka uchopit, jak s ním pracovat jo.“*

Strach z nekorektnosti:

Martin: *„Naopak se mi zdá, že některý si na to dávaj skoro až příliš pozor a bojí, a jsou příliš až opatrní, aby do těhlenctěch věcí nezabíhali.“*

Co týká tématu celkového pocitu aktérů či aktérek ze školy/třídy v rámci dobrého hodnocení, tak školní klima své školy vnímá pozitivně 6 aktérů či aktérek, Martin, Taťána, Zdeňka, David, Věra a Jana. Třídní klima popisují pozitivně 4 aktéři či aktérky, Martin, Zdeňka, Taťána a Věra.

Pozitivní školní klima:

Zdeňka: *„Vlastně mi přijde, že u nás, moje škola je to všeobecně pro neheterosexuální lidi velmi bezpečný prostředí. Všeobecně pro LGBT.“*

Martin: *„Chodím tam rád, cítím se tam absolutně bezpečně. Podle mě je to vlastně takový prostředí, kde se pomalu nedá nic vylepšit.“*

Pozitivní třídní klima:

Zdeňka: *„Ale jinak ve třídě máme dobrý vztahy. Nikdo není na nikoho jako zlej, sice se nebavěj všichni se všema, ale všichni jsou schopní bavit se všema.“*

Jak již bylo zmíněno, oproti pozitivním vztahům s vyučujícími a pocitům vůči třídě a škole, se jako témata vyskytují také negativní vztahy s vyučujícími, či negativní hodnocení školy či třídy jako celku. Špatné vztahy s třídním vyučujícím či třídní vyučující popisují 3 aktérky, Natálie, Ester a Lenka. Téma negativních pocitů vůči škole popisuje Natálie, Ester, Lenka a Daniela, a téma negativních pocitů vůči třídě jako celku popisují aktérky Natálie, Daniela a Jana.

Špatný vztah s třídním vyučujícím/třídní vyučující:

Natálie: *„Náš třídní učitel, já neumím ho vystát. Přijde mi hrozně neschopnej. Takže já ho celkově nemám prostě ráda a spíš se s nim jako snažim nic jako nenavazovat.“*

Negativní třídní klima:

Jana: *„Jenom úplně jako nesdílím zájmy těch lidí, co tam v tom jsou.“*

Negativní školní klima:

Ester: *„Protože já nevím, nevím jako jak je to na ostatních katolických školách, ale celkově ne jenom jako pro mě jako pro člověka, který se hlásí k LGBT skupině, ale celkově jako pro člověka to pro mě úplně není fajn škola.“*

V rámci tématu negativního školního klimatu je důležité také ještě zvýraznit dvě témata. Prvním tématem je téma předpokladu nevhodných poznámek, které zmiňuje aktérka Natálie. Druhým tématem je téma určité pocíťované bezpečnosti ve škole pouze v rámci skupiny přátel, o samotě ne. O tomto tématu mluví aktérka Ester.

Natálie: *„...mě i ta jejich společnost je prostě jako taková jako nepříjemná. Prostě kdykoliv z nějaký strany se může vynořit něco. A ne, ani to nemusí být hnusný vůči mě, ale prostě. Prostě mi to je nepříjemný, tam prostě bejt no.“*

Ester: *„Když jsem sama, jakože fakt sama, sama jdu po chodbě nebo takhle, tak na mě hrozně moc lidí kouká... Ale když jsem potom zase v tý svý skupince těch lidí, se kterejma se tam bavim, tak se bezpečně cejtim.“*

Poslední téma, které se týká prostředí školy, je téma porovnávání zkušeností ze střední školy se zkušenostmi ze školy základní. Toto téma zmiňují Taťána, Jana a David, kdy všichni tři se setkali na základní škole se šikanou a tím zkušenosti ze základní školy vnímají mnohem negativněji.

Jana: „*Na základce byla šikana a tam jsem fakt nechtěla chodit a chodila jsem, protože jsem věděla, že chci na gympl a že se musím učit jo. Takže furt jsem asi v sobě měla takovýto, že musím, ale nechodila jsem tam ráda.*“

Aktérka Jana dále také zmiňuje myšlenku, že gymnázium je místo, na kterém se šikana dít nesmí, už jen z důvodu prestiže pro školu.

Jana: „*Protože jakoby u nás na škole není běžná šikana, takže jakoby, ty učitelé by to řešili už jenom z toho důvodu, že to je šikana a že je to gympl a není to běžný..., protože by to tý škole udělalo blbou prestiž, bla bla bla, že jo...*“

Zbylá témata, která se vyskytují v rozhovorech, se týkají vztahu mezi LGB komunitou a společností. Důležité téma, které se zde vyskytuje je určitý protipól mezi hlasitým a tichým projevem v rámci tohoto tématu ve společnosti. Tyto dva protipóly tvoří aktérka Jana a aktér David. David to vnímá tak, že přiznává nerovnost mezi LGB jedinci a jedinci s heterosexuální identitou/orientací, avšak myslí si, že kdyby se o tomto tématu nemluvilo veřejně tak nahlas, tak by tato nerovnost ve společnosti již dávno nebyla. Zatímco aktérka Jana vnímá, že je třeba za tuto nerovnost hlasitě hovořit.

David: „*...nejsem třeba zastávce jako „Gay pride“ anebo prostě Pride a tak. Jo to je věc, na kterou bych já v životě jako nešel, nebo nemám prostě o to zájem. A myslím si, že když by něco takovýho nebylo, tak, že by to bylo lepší a třeba už by to, minimálně manželství a adopce dětí by třeba už byla platná, nebo byla v legislativě i pro homosexuální páry.*“

Zatímco Jana: „*...že třeba registrovaný partnerství ekvivalent k manželství, tak já samozřejmě startuju a jsem schopná mít hodinovou přednášku...*“

Jiné téma, které se týká respektu a tolerance společností, je téma určité představy, že mladší lidé více respektují sexuální menšiny oproti lidem ze starší generace. Toto téma zmiňuje 5 aktérů a aktérek, David, Věra, Jana, Taťána a Lenka.

Jana: „*Tak mi to řekla, že se to stalo. To bylo jako docela, to jsem vůbec nevěděla, co řeknu a byla to docela mladá učitelka. Jako prostě ke třicítce...*“

Věra: „*Ani ze strany toho třídního, což je vlastně jako opravdu starej chlap. Že tam bych to asi i jako čekala, že to jako bude mít asi potřebu nějak jako vypouštět ven nebo bejt nějakěj útočnej nebo tak něco...*“

Věra dále také zmiňuje téma, které se týká vnímání touto starší populací LGB osoby.

Věra: „*Že to tak nějak vzal, jakože no jo, to k týhle době asi patří.*“

Poslední téma, které se v rozhovorech objevovalo, je téma „víra a LGB komunita“. Tohoto tématu se dotknou 3 aktérky, Lenka, Jana a Věra. Tyto tři aktérky dávají téma vnímání a respektu či neodsuzování LGB osob věřícími jedinci také do určitého rozporu. Lenka, jakožto studující katolického gymnázia a zároveň sama věřící, popisuje toto téma jak z negativního pólu, ve formě předsudků a nepřirozenosti LGB komunity, tak z pozitivního protipólu, kdy zmiňuje i různé křesťanské organizace, které homosexualitu či bisexualitu jako přirozenost vnímají. Dále Jana zmiňuje toto téma také v pozitivním světle, jelikož popisuje zkušenost s věřící paní učitelkou a jejím respektem. Zatímco Věra popisuje svou zkušenost s věřící spolužačkou a jejími negativními narážkami.

Jana: „*Není, ona je věřící, takže možná je taková jako neúplně odměřená, neodsuzuje nic.*“

Věra: „*Protože máme kamarádku, která je z ryze křesťanský rodiny, křesťanský výchovy, tak u tý to nějakým způsobem asi chápeme prostřednictvím tím, jakou výchovu má.*“

4 Diskuse

V tomto výzkumu byly stanoveny čtyři výzkumné otázky, které se týkají školského prostředí a všech osob v něm, včetně LGB studujících. První výzkumná otázka, související s druhou, zjišťuje navazování vztahů mezi LGB jedinci a jejich vrstevníky ve škole. Konkrétně zní takto: „Jaké vrstevnické vztahy v rámci školního kolektivu neheterosexuální studující navazují?“. Na tuto otázku navazuje druhá výzkumná otázka, jejíž téma spočívá v narušení těchto vrstevnických vztahů, přesněji „pokud jsou vrstevnické vztahy narušené, jakou mají nejčastější podobu?“. Třetí výzkumná otázka se zabývá podobou vztahů mezi LGB studujícím a vyučujícími neboli „jakou mají nečastější podobu vztahy mezi neheterosexuálním studujícím a vyučujícími?“. Poslední čtvrtá výzkumná otázka má dvě části, a zjišťuje nejčastější podobu vnějšího coming outu i reakce okolí na tento proces neboli za 1) „Jak probíhal coming out neheterosexuálního studujícího v rámci třídního či školního

kolektivu?“ a za 2) „Jakou nejčastější podobu měla reakce na proběhlý coming out neheterosexuálního studujícího ze strany třídního či školního kolektivu?“.

Ze zanalyzovaných rozhovorů vyplývá, že LGB studující nejčastěji nemají se svými spolužáky silné vazby. Nejčastěji sami sebe popisují jako „článek na okraji“, kterému či které to, že není spolužáky či spolužačkami přijímán či přijímána, nepřináší žádný subjektivní vnitřní tlak neboli je možné je v rámci třídní skupinové struktury označit jako mimostojící, popřípadě na pozici omega. Což také ukazuje to, že třídní klima popisují častěji jako pozitivní. Souhrnně tedy nemají ve třídě nijak silné vztahy se svými spolužáky, avšak ve třídě se cítí spokojeně. Ve vztahu s vyučujícími také častěji vnímají podporu a důvěru, a tak i vztahy s vyučujícími jsou vnímány spíše jako pozitivní. Na což navazuje i subjektivní spokojenost ve škole, která také je u LGB studujících v rámci tohoto výzkumu častěji vnímána pozitivně. Z toho tedy celkově vyplývá, že LGB studující se cítí častěji spokojeně jak ve svém třídním, tak ve svém školním prostředí. Výsledek tohoto výzkumu v rámci třídního a školního klimatu, je o poznání pozitivnější, než naznačují dosavadní výzkumy ku příkladu PROUD (2016).

Nejčastější podobou coming outu je nepřímé vyslovení, tedy vnější projev toho, že je jedinec homosexuální nebo bisexuální, proběhl nejčastěji nějakou „oklikou“. Nejčastější reakcí okolí na vnější coming out jedince je homofobně zabarvená reakce, nejčastěji v podobě nevhodných a urážejících poznámek. Tedy aktéři či aktérky tohoto výzkumu potvrzují například studie ze zprávy FRA (2009), ve které je zmíněno, že téměř každý mladý/mladá gay, lesba či bisexuální osoba se setká během svého studia s homofobními poznámkami.

Jedna z důležitých otázek, která vychází z tohoto výzkumu je ta, zda veřejná otevřenost LGB jedinců pomáhá ve společnosti k jejich většímu přijetí či k větší toleranci. Výzkumy dokazují, že lidé, jež znají a mají někde ve svém okolí LGB jedince, jsou mnohem více respektující, mají kladnější postoje k LGB osobám a podporují práva LGB komunity, které směřují k jejich nediskriminaci (Jones et al., 2018). Tyto výsledky z ostatních výzkumů potvrzuje také tento výzkum, jelikož aktéři či aktérky, kteří hovoří o své otevřenosti neboli jejich spolužáci či vyučující ví o jejich neheterosexuální orientaci/identitě, častěji mluví o větší podpoře v prostředí.

S tématem větší otevřeností LGB osob také souvisí jiná témata, která se vyskytla v tomto výzkumu, a to vyšší normalizace homosexuality či bisexuality a zároveň větší počet LGB jedinců v populaci. Vyšší normalizaci a tím pádem také zlepšení postojů společnosti

potvrzuje spousty výzkumů, ze zahraničních například výzkum, jejímž je autorem Altemeyer (2002), z tuzemských například výzkumy CVVM (in Beňová et al., 2007). Altemeyer (2002) také uvádí příčiny a změny, které ve společnosti musely nastat, aby tato normalizace byla možná. Hlavními příčinami jsou politické změny, například vznik nediskriminačních zákonů LGB osob, pokles zbožnosti v populaci, a masmédia. Díky masmédiím se lidé dozvěděli o tom, že homosexuální či bisexuální orientace vzniká biologicky, tedy stejně jako heterosexuální orientace, tím se pro jedince v populaci stává homosexualita určitou přirozeností. Dále se o LGB tematice stále více mluví, objevuje se více v televizi, v různých televizních pořadech, i pro mladistvé (Ayoub & Garretson, 2016), či v knihách. K této normalizaci přispívá také to, že známé a vlivné osobnosti mluví o destigmatizaci LGB osob. (Altemeyer, 2002) Vyšší počet LGB jedinců v populaci je také výzkumně potvrzen, kdy Flegr (2016) mluví v rámci svého výzkumu o 10-11 % homosexuálních či bisexuálních osob v populaci, což vyvrací již zažitý „fakt“ ve společnosti, který tvrdí, že jsou zde pouze 4 %.

S otázkou otevřenosti a většího respektu okolí souvisí také otázka věku jedinců z okolí a k tomu odpovídající míra respektu. Z tohoto výzkumu vychází předpoklad, že lidé, kteří jsou mladší, jsou více respektující než lidé starší generace. Tento předpoklad takto také vychází z různých výzkumů. Výzkumy potvrzují, že tolerantnější a více podporující nediskriminaci LGB jedinců, bývají lidé ve věku od 15-44 let. Zatímco nepodporující práva a netolerantní bývají lidé nad 60 let. Avšak nezáleží zde pouze na věku, záleží na také na subjektivně vnímané životní úrovni jedince, spokojenosti a jeho či její politické orientaci. Celkově nejvíce respektujícími jsou jedinci ve věku od 15-44 let, hodnotící svou životní úroveň pozitivně, jsou spokojení a hlásí se ke středové nebo pravicové politické orientaci. Zatímco nejméně podporující jsou lidé nad 60 let, kteří hodnotí svou životní úroveň negativně, nejsou spokojení a hlásí se k levicové politické orientaci. Dále je také důležité zmínit, že i mimo životní úroveň, spokojenost a politickou orientaci, je v tomto důležitá i osobní znalost LGB osoby, jak již bylo uvedeno výše. (CVVM, 2019) Z tohoto všeho zmíněného vyplývá, že prediktorem pro míru respektu není pouze věk.

V rámci tohoto výzkumu se také ve spojení s vyšší tolerancí LGB osob objevilo téma netolerance transgender osob neboli předpoklad „být homosexuální“ už je dnes v pořádku, ale „být transgender“ nikoliv. Při mém překvapení jsem našla větší množství výzkumů, které tento předpoklad nepotvrzují. Potvrzují spíše toleranci a podporu práv transgender osob než jejich netoleranci. Těmi to výzkumy je například výzkum Jones et al. (2018) nebo Luhur et

al. (2020). Jones et al. také uvádějí, že lidé, kteří se cítí být dobře informovaní ohledně transgender tematiky, jsou více podporující. Avšak sama cítím, že tlak nepřijetí transgender osob ve společnosti je silný. Mou hypotézou tedy je, že výše zmiňované výzkumy by v České republice nepotvrdily, popřípadě by zde nebyla dokázána tak vysoká procenta. Což může například potvrzovat i to, že v naší společnosti se o transgender tematice tolik nemluví, není moc často vyobrazovaná masmédií atd. Na druhou stranu také cítím, že v současné době, jako reakce na výrok pana prezidenta M. Zemana (2021), kdy v rozhovoru použil spojení transgender osoby a „byťstně odporní“, by se tato informovanost, jejíž cílem je tento výrok zpochybnit, mohla v dobré slova smyslu zvýšit. Je otázkou, zda se díky této události v budoucích letech tolerance a podpora v naší společnosti zvýší.

Dalším, dle mého velmi významným tématem, které se týká školního prostředí je „nezvyklost vyučujících“ či určitá nejistota, jak s LGB jedinci jako vyučující pracovat, jak toto téma uchopit, být korektní a svou neznalostí tomuto studujícímu nijak neubližovat. Výzkumně je potvrzeno, že tuto neinformovanost a nejistotu pocítují také vyučující (FRA, 2009). Tedy po sloučení výzkumů FRA a tohoto výzkumu vychází, že určitý tlak v této oblasti cítí jak LGB studující, tak jejich vyučující.

Posledním tématem je významná sexualizace LGB osob a nevhodné sexistické poznámky. V tomto výzkumu se problém při převlékání na tělocviku vyskytl jak u aktéra, muže, tak u aktérek, žen. Vysvětlením, proč je to tomu tak u mužů, může být spojení heteronormativity a homofobie, která se u mužů vyskytuje mnohem častěji, čímž se zabývá již teoretická část této práce, avšak mojí otázkou je, proč je tomu tak u žen? Mou hypotézou je, že to spíše může být určitou stydlivostí žen, zvýšeném vnímání nedokonalostí svého ženského těla, a naopak nastavování ideálu dokonalého ženského těla společností. Dle mého názoru tedy v tomto případě nemá takový vliv heteronormativita s homofobií jako u mužů.

Po vymezení výsledků z výzkumu bych také chtěla vymezit limity výzkumu. Jedním asi z největších limitů tohoto výzkumu je doba jeho provádění. Výzkum byl prováděn v době celosvětové pandemie Covid-19, kdy veškeré osobní kontakty byly omezeny na minimum. Této situaci musel být přizpůsoben i výběr respondentů. K výzkumným kritériím se tedy z těchto důvodů přidaly ještě jiné podmínky. První z nich byla podmínka online rozhovoru, a druhá chuť otevřít se v rámci online prostředí a sdílet svůj příběh, i za cenu toho, že jsou ve stejném prostředí ještě rodiče či sourozenci a mají možnost tento příběh slyšet. Díky těmto podmínkám se mi v rámci výzkumu zúžil mnohem více již vysoce zúžený výběr vhodných aktérů či aktérek. V rámci výběru aktérů a aktérek, zde vznikl ještě jeden limit tohoto

výzkumu, a to ten, že aktéři či aktérky se mi ozývali na „inzerát“ sami. A proto se zde vyskytuje pravděpodobnost, že se ozývali častěji ti, co mají dobré zkušenosti se střední školou, oproti těm, co nemají, jelikož pozitivní zkušenosti se sdílí jednodušeji než ty negativní. Dalšími limity, vzniklé během procesu sbírání rozhovorů, jsou různá otevřená témata napříč rozhovory, která nejsou rozvedena do větších detailů. Tímto tématem je například téma porovnávání zkušeností ze základní a střední školy. Aktéři či aktérky zmiňují zkušenosti se šikanou na základní škole, avšak jakožto tazatelka jsem nijak toto téma nerozvedla, a tak nevím, zda se jednalo o šikanu s homofobním zabarvením či nikoliv. Či zde chybí i větší upřesnění proč se to tomu tak dělo či jak to probíhalo. Tedy toto jsou dle mého názoru hlavní limity tohoto výzkumu.

Na základě výsledků a limitů tohoto výzkumu se také otevírají jeho možná pokračování. Prvním z možných pokračování je porovnání zkušeností LGB jedinců ze základních škol se zkušenostmi LGB jedinců ze středních škol. Jako druhé možné pokračování by, dle mého názoru, bylo zajímavé porovnat současné zkušenosti LGB jedinců ze střední školy, se zkušenostmi retrospektivními, tedy se zkušenostmi LGB jedinců studujících před několika lety a tím sledovat to, zda se opravdu vytváří lepší podmínky pro LGB studující či nikoliv.

5 Závěr

Nejdůležitějším zjištěním z této práce pro mě je potvrzená důležitost tohoto tématu pro psychologii, především důležitost otevřenosti vůči tomuto tématu a komunikaci o něm. Vzniká zde určité potvrzení, že již zmiňovaná politika Maďarska rozhodně není správným krokem. Na což také navazuje důležitost přípravy vyučujících na LGB tematiku, která dle mého názoru v současné době není dostačující a měla by se zlepšit. Jelikož z toho výzkumu vychází, že toto téma se začíná více normalizovat, vyskytuje se více LGB studujících, avšak vyučující stále necítí a nevykazují svou dostatečnou informovanost a kompetentnost.

Závěrem bych chtěla říct, že zpracování tohoto výzkumu pro mě osobně bylo velmi důležité. Jak jsem již zmiňovala v úvodu této práce, LGB tematika je jedno z mých témat zájmu a chtěla jsem vysledovat současné prostředí na středních školách ve spojení s LGB jedinci. Na druhou stranu jsem tímto výzkumem chtěla vyzkoušet i sama sebe, vyzkoušet mou citlivost a schopnost s LGB jedinci pracovat.

6 Literatura:

Altemeyer, B. (2002), Changes in attitudes toward homosexuals, *Journal of Homosexuality*, 42(2), 63-75.

Arseneault, L. (2017), The long-term impact of bullying victimization on mental health, *World Psychiatry*, 16(1), 27-28.

Ayoub, P., M., Garretson, J. (2016), Getting the message out: Media context and global changes in attitudes toward homosexuality, *Comparative Political Studies*, 50(8), 1055-1085.

Báčová, V., Matejovská, I. (2003), Maskulinita ako sociálna norma u adolescentných chlapcov a dievčat, *Československá psychologie*, 47(1), 19-30.

Beňová, K., Goga, S., Gjuríčová, J., Hromada, J., Kodl, P., Louženský, J., Nová, J., Otáhalová, L., Pechová, O., Procházka, I., Sokolová, V., Strachoň, M., Štěpánková, M., Walek, C., Wintr, J. (2007), *Analýza situace lesbické, gay, bisexuální a transgender menšiny v ČR*, Úřad vlády.

Braun, R., Marková, D., Nováčková, J. (2014), *Praktikum školní psychologie*, Praha: Portál.

Braun, V., Clarke, V. (2006), Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Cass, V. (1979), Homosexual identity formation: A Theoretical model, *Journal of Homosexuality*, 4(3), 219-235.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., the HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, the HBSC Bullying Writing Group (2009), A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54(2), 216-224.

CVVM (2019), *Tisková zpráva: Postoje veřejnosti k právům homosexuálů*, Praha

Čapek, R. (2010), *Třídní klima a školní klima*, Praha: Grada.

Černá, A., Dědková L., Macháčková, H., Ševčíková A., Šmahel, D. (2013), *Kyberšikana: Průvodce novým fenoménem*, Praha: Grada.

Červenková, I. (2002), *Coming out*, In Ondrisová, S., Šiposová, M., Červenková, I., Jójárt, P., Bianchi, G., *Neviditeľná menšina: Čo (ne)vieme o sexuálnej orientácii*, Bratislava: Nadácia občas a demokracia.

ČŠI (2016), *Tematická zpráva: Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách*, Praha: Česká školní inspekce.

Dolejš, M., Orel, M. (2017), *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

D'Urso, G., Pace, U. (2019), Homophobic bullying among adolescents: The role of insecure-dismissing attachment and peer support, *Journal of LGBT Youth*, 16(2), 173-191.

Erikson, E., H. (1999), *Životní cyklus rozšířený a dokončený: doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové*. Praha: Lidové noviny.

FRA (2009), *Homofobie a diskriminace na základě sexuální orientace a pohlavní identity v členských státech Evropské unie: Část II: sociální situace*, Vídeň.

Flegr, J., (2016) In DVTV, Aktuálně.cz [online], 22.4.2016, dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/sex-v-ceskych-loznicich-oblibene-je-svazovani-nebo-hra-na-zn/r~47bd6e5c07d711e6a5830025900fea04/>

Grecmanová, H. (2003), Škola jako sociální instituce: Vyučovací klima, *Pedagogická orientace*, 13(2), 2-21.

Hartl, P., Hartlová, H. (2010), *Velký psychologický slovník*, Praha: Portál.

Hrabal, V. (2002), *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky: 2. vydání*, Praha: Univerzita Karlova V praze v nakladatelství Karolinum.

Hutzell, K., L., Payne, A., A. (2012), The impact of bullying victimization on school avoidance, *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10(4), 370-385.

Janošová, P. (2008), *Dívčí a chlapecká identita: Vývoj a úskalí*, Praha: Grada.

Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. (2016), *Psychologie školní šikany*, Praha: Grada.

Janošová, P., Řičan, P. (2010), *Jak na šikanu*, Praha: Grada.

- Jones, P., E., Brewer, P., R., Young, D. G., Lambe, J., L., Hoffman, L., H. (2018), Explaining public opinion toward transgender people, rights, and candidates, *Public Opinion Quarterly*, 82(2), 252-278.
- Kolář, M. (2001), *Bolest šikanování: Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*, Praha: Portál.
- Kolář, M. (2011), *Nová cesta k léčbě šikany*, Praha: Portál.
- Lašek, J. (2001), *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*, Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové v nakladatelství Gaudeamus.
- Linková, M. (2000), Gender v sociologii, *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 1(4/2000), 1-3.
- Lovaš, L. (2008), *Malé sociální skupiny*, In Výrost, J., Slaměnik, I. (Eds.), *Sociální psychologie: 2., přepracované a rozšířené vydání*, Praha: Grada.
- Luhur, W., Brown, T., N., T., Goh, J., N. (2020), *Public opinion of transgender rights in Malaysia*, Los Angeles: UCLA.
- Madsen, T., E., Bourjeily, G., Hasnain, M., Jenkins, M., Morrison, M., F., Sandberg, K., Tong, I., L., Trott, J., Werbinski, J., L., McGregor, A., J. (2017), Sex- and gender-based medicine: The Need for precise terminology, *Gender and the Genome*, 1(3), 122-128.
- Miovský, M. (2006), *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Praha: Grada.
- Miovský, M. et al. (2015), *Prevence rizikového chování ve školství: 2., přepracované a doplněné vydání*, Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, Apolinářská 4, Praha 2 v nakladatelství Lidové noviny.
- Miovský, M., Skácelová, L., Čablová, L., Veselá, M., Zapletalová, J. (2012), *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*, Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, Apolinářská 4, Praha 2 ve vydavatelství TOGGA, spol. s r. o.

- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., Overpeck, M., the HBSC Bullying Writing Group (2009), Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America, *International journal of public health*, 54(2), 225-234.
- MŠMT (2016), *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*, Praha: MŠMT.
- Nakonečný, M. (2009), *Sociální psychologie: rozšířené a přepracované vydání*, Praha: Academia.
- Procházka, I. (2010), *Sexuální orientace*, In Weiss, P. et al., *Sexuologie*, Praha: Grada.
- PROUD (2016), *České školy pod lupou: Výzkum homofobie a transfobie na školách*, Praha.
- Průcha, J., Mareš, J., Walterová, E. (2001), *Pedagogický slovník: 3., rozšířené a aktualizované vydání*, Praha: Portál.
- Řičan, P. (1995), *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*, Praha: Portál.
- Smetáčková, I., Braun, R. (2009), *Homofobie v žákovských kolektivech. Homofobní obtěžování a šikana na základních a středních školách – jak se projevuje a jak se proti ní bránit*, Praha: Úřad vlády České republiky.
- Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., Zounek, J. (2007), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál.
- Tajfel, H. (1982), *Social Identity and Intergroup Relations*, Cambridge: Cambridge University Press
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour Jr, J. R. (2006), Teachers who bully students: A hidden trauma, *International journal of social psychiatry*, 52(3), 187-198.
- Wentzel, K. R. (2017), *Peer relationships, motivation, and academic performance at school*, In Elliot, A. J., Dweck, C. S., Yeager, D. S., *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, New York: The Guilford Press.

Zeman, M. (2021) In Partie, CNN Prima News [online], 27.6.2021, dostupné z: <https://cnn.iprima.cz/zeman-transgender-jsou-mi-odporni-kdybych-byl-mladsi-udelam-protest-heterosexu-28316>

Zvěřina, J. (2003), *Sexuologie (nejen) pro lékaře*, Brno: CERM.