

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Self-efficacy budoucích učitelů při řešení kyberšikany
Self-efficacy of Pre-service Teachers in Relation to Cyberbullying
Jana Šťastná

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Kollerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Anglický jazyk – Pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Self-efficacy budoucích učitelů při řešení kyberšikany* 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.

Praha, 10. 4. 2022

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Lence Kollerové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá self-efficacy při řešení kyberšikany, jako klíčovým faktorem, který ovlivňuje schopnost budoucích učitelů účinně zasáhnout v případech kyberšikany. Úroveň self-efficacy bude zjišťována na pozadí dalších důležitých faktorů, kterými jsou informovanost ohledně kyberšikany, odsuzování kyberšikany a hodnocení univerzitní přípravy na řešení kyberšikany. Kyberšikana je hojně rozšířeným jevem na zahraničních i českých školách, a právě učitelé jsou těmi, kdo sehrávají klíčovou roli v rozpoznávání a řešení jejich případů. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby budoucí učitelé měli povědomí o fenoménu kyberšikany a byli připraveni ho v rámci výkonu učitelské profese účinně řešit. Cílem této práce bylo pomocí kvantitativního výzkumu zmapovat situaci ohledně kyberšikany ve vztahu k budoucím učitelům a prozkoumat vztahy mezi self-efficacy a i) informovaností ohledně kyberšikany ii) mírou odsuzování kyberšikany a iii) hodnocením univerzitní přípravy na řešení kyberšikany. V rámci dotazníku respondenti sestávající z dostupného vzorku 140 studentů (průměrný věk: 21,8 let; 92,1 % ženy a 7,9 % muži) učitelství odpovídali na otázky související s jejich informovaností o kyberšikaně, odsuzováním kyberšikany, úrovni self-efficacy při řešení kyberšikany hodnocením univerzitní přípravy na řešení kyberšikany. Výsledky této studie naznačují, že ačkoliv jsou učitelé o kyberšikaně dobře informováni a odsuzují ji, tyto znalosti nesouvisí s jejich úrovní self-efficacy při řešení šikany, tedy přesvědčením, že by učitel dokázal kyberšikanu mezi studenty řešit, kdyby se s ní setkal. Zdá se, že v tomto ohledu by mohlo být prospěšné vylepšení univerzitní přípravy na řešení kyberšikany, protože tento faktor s úrovní self-efficacy při řešení kyberšikany pozitivně souvisel. Sami studenti však stávající univerzitní přípravu ohledně řešení kyberšikany považují za nedostatečnou.

KLÍČOVÁ SLOVA

kyberšikana, budoucí učitelé, self-efficacy, postoje, povědomí o kyberšikan

ABSTRACT

This thesis examines self-efficacy in dealing with cyberbullying as a key factor that influences the ability of prospective teachers to intervene effectively in cases of cyberbullying. The level of self-efficacy will be investigated with respect to other significant factors, which are awareness of cyberbullying, condemnation of cyberbullying, and evaluation of university preparation to address cyberbullying. Cyberbullying is a widespread phenomenon in schools abroad and in the Czech Republic, and it is teachers who play a key role in identifying and dealing with cases of cyberbullying. For this reason, it is essential that future teachers are aware of the phenomenon of cyberbullying and are prepared to deal with it effectively in the context of the teaching profession. The aim of this study is to use a quantitative research to map the situation regarding cyberbullying in relation to prospective teachers and to explore the relationships between self-efficacy and i) awareness of cyberbullying ii) level of cyberbullying condemnation and iii) evaluation of university preparation to address cyberbullying. In the questionnaire, respondents consisting of an available sample of 140 student teachers (mean age: 21.8 years; 92.1 % female and 7.9 % male) answered questions related to their awareness of cyberbullying, cyberbullying condemnation, level of self-efficacy to address cyberbullying, and ratings of university preparation to address cyberbullying. The results of this study suggest that although prospective teachers are knowledgeable about cyberbullying and condemn it, this knowledge is not related to their level of self-efficacy in dealing with cyberbullying, i.e., the belief that a teacher would be able to address cyberbullying among students if they encountered it. It seems that university training in dealing with cyberbullying could be beneficial in this regard, as this factor was positively related to the level of self-efficacy in dealing with cyberbullying. However, students themselves consider the current university preparation on dealing with cyberbullying to be insufficient.

KEYWORDS

cyberbullying, pre-service teachers, self-efficacy, attitudes, cyberbullying awareness

Obsah

1	Úvod	8
2	Struktura práce.....	8
3	Základní fakta o kyberšikaně.....	9
3.1	Co je to kyberšikana	9
3.1.1	Rozdíl mezi šikanou a kyberšikanou	10
3.2	Výskyt kyberšikany	12
3.3	Formy kyberšikany	12
3.3.1	Impersonace (vydávání se za někoho jiného).....	13
3.3.2	Vyloučení a ostrakizace.....	14
3.3.3	Kyberharašení.....	14
3.3.4	Kyberstalking	14
3.3.5	Pomlouvání.....	15
3.3.6	Odhalení a podvádění	15
3.3.7	Happy slapping.....	16
3.3.8	Sexting.....	16
3.4	Mýty o kyberšikaně	18
3.5	Kyberšikana versus jednorázový incident v kyberprostředí	19
3.6	Příčiny kyberšikany jako projevu sociální deviace.....	20
3.6.1	Teorie biologické.....	20
3.6.2	Teorie psychologické.....	21
3.6.3	Teorie sociologické	21
3.7	Motivace páčání kyberšikany	22
3.8	Aktéři kyberšikany.....	22
3.8.1	Pachatelé kyberšikany	22

3.8.2	Oběti kyberšikany	23
3.9	Negativní dopady kyberšikany	23
4	Kyberšikana ve školním prostředí	24
4.1	Závažnost kyberšikany ve školním prostředí.....	25
4.2	Řešení kyberšikany ve školním prostředí	26
4.3	Komu se žáci nejčastěji svěřují.....	27
5	Role učitele v řešení kyberšikany	27
5.1	Informovanost učitelů o kyberšikaně.....	29
5.2	Povědomí učitelů o strategiích řešení kyberšikany.....	29
5.3	Postoje učitelů vůči kyberšikaně.....	30
6	Self-efficacy učitelů při řešení šikany	31
7	Vzdělávání učitelů v oblasti prevenci kyberšikany	33
8	Praktická část.....	35
8.1	Cíle této práce	35
8.2	Výzkumné otázky	36
8.3	Výzkumný soubor.....	37
8.4	Hypotézy.....	37
8.5	Metody měření.....	37
9	Výsledky.....	41
9.1	Informovanost o kyberšikaně.....	41
9.2	Míra odsuzování kyberšikany	43
9.3	Self-efficacy při řešení kyberšikany	46
9.4	Hodnocení univerzitní přípravy	48
9.5	Ověření hypotéz.....	50
9.6	Shrnutí a diskuze.....	52

10	Limity výzkumu	56
11	Implikace	57
	Závěr	57
	Seznam použitých informačních zdrojů	59
	Seznam příloh	65

1 Úvod

Mezi hlavní povinnosti učitele patří, mimo jiné, udržování dobrých mezilidských vztahů v rámci třídy a zjištění bezpečí žáků. Do požadavků spadá i schopnost předcházet různým patologickým jevům, včetně šikany a kyberšikany (Garner 2017). Schopnost učitele zvládat chování žáků a zajišťovat bezpečné učební prostředí hraje klíčovou roli v předcházení a snížení výskytu kyberšikany a rovněž přispívá ke snížení případných negativních dopadů tohoto chování (Egeberg et al., 2016).

Kyberšikana je dle existujících studií hojně rozšířeným fenoménem na českých i zahraničních školách (Tsitsika et al., 2012; Kopecký, 2015; Dědková a Šmahel, 2013). Většina výzkumů se shoduje, že každý pátý žák se stal jednou či opakovaně obětí kyberšikany. Některé výzkumy dokonce uvádí 45 % (Kopecký, 2015), což by znamenalo, že téměř polovina všech žáků se setká ve škole s kyberšikanou v roli oběti. Jednotlivé statistiky se obvykle liší podle kritérií, na základě kterých daný jev již řadí jako projev kyberšikany (většinou jde o kritéria opakovanosti, úmyslnosti a dlouhodobosti, která se v rámci kyberšikany hůře posuzují). Ať už se však přikloníme k shovívavějším nebo vyloženě pesimistickým statistikám, je téměř jisté, že každý učitel se kyberšikanou za výkonu své profese minimálně jednou setká. Je tedy nezbytné, aby se učitel k tomuto problému dokázal postavit, účinně ho řešit a ideálně, aby uměl kyberšikaně co nejefektivněji předcházet.

Přestože většina budoucích učitelů je o problematice kyberšikany dobře informována a dokáže bez problémů rozeznat její projevy a formy, velké množství budoucích učitelů si neví rady s řešením jednotlivých případů (Styron, 2016). Studie Eden, Heiman, a Olenik-Shemesh (2013), DeSmet et al. (2015) a Sezer et al. (2015) ukazují, že budoucí učitelé se necítí být připravení a sebevědomí účinně reagovat na kyberšikanu a účinně ji řešit. Dle Redmonda et al. (2018) má nedostatek sebevědomí a self-efficacy učitelů významný negativní vliv na jejich reakce, postoje a domněnky ohledně fenoménu kyberšikany. Právě z tohoto důvodu je důležité znát úroveň self-efficacy budoucích učitelů při řešení kyberšikany a snažit se o její zvyšování. Aby bylo možné úroveň self-efficacy zvyšovat, je nejdříve nutné zjistit, na jakých proměnných úroveň self-efficacy závisí. A právě na tuto otázku se tato práce pokusí odpovědět.

2 Struktura práce

V teoretické části práce si prvně definujeme pojem kyberšikana a určíme si základní rozdíly mezi kyberšikanou a tzv. tradiční kyberšikanou a podíváme se, nakolik je kyberšikana u nás i světě rozšířena. Dále se zaměříme na různé klasifikace typů kyberšikany a na negativní

dopady, které může mít kyberšikana na své oběti. V rámci charakteristiky kyberšikany jako typu sociální deviace se zaměříme rovněž na různé teorie kyberšikany a na motivy, které mohou vést agresora k páčání online agrese. Pokusíme se také charakterizovat typického agresora a typickou oběť kyberšikany. V druhé části teorie se zaměříme na stávající poznatky ohledně fenoménu kyberšikany ve školním prostředí. Popíšeme si roli učitele v prevenci a řešení kyberšikany a shrneme si základní poznatky o informovanosti postojích učitelů ohledně kyberšikany. Třetí část bude zaměřena na tzv. self-efficacy učitelů při řešení kyberšikany. Vysvětlíme si pojem self-fficacy a jeho relevanci ve vztahu k řešení kyberšikany a budoucím učitelům. V poslední části teorie se podíváme na stávající situaci ohledně vzdělávání učitelů ohledně prevence a řešení kyberšikany. Zejména na to, jak studenti učitelství hodnotí přípravu na zvládání problémů spojených s kyberšikanou v rámci učitelských studijních programů.

V empirické části bude podrobně popsán výzkumný vzorek a metody, na základě, kterých se pokusíme odpovědět na stanovené výzkumné otázky a na základě nich formulované hypotézy. Výsledky výzkumu budou podrobně rozebrány v deskriptivní části, která se klade za cíl zmapování situace ohledně informovanosti o kyberšikaně, odsuzování kyberšikany, self-efficacy při řešení kyberšikany a hodnocení univerzitní přípravy. V další části budou na základě analýzy získaných dat ověřovány hypotézy pomocí nástrojů interferenční statistiky. V této části práce bude zkoumána zejména souvislost mezi úrovní self-efficacy při řešení kyberšikany a ostatními zjišťovanými faktory (informovanosti, odsuzování a hodnocení univerzitní přípravy). Zjištění teoretické části budou poté shrnuta do obecnějších závěrů a diskutována s výsledky dalších existujících výzkumů na toto téma.

3 Základní fakta o kyberšikaně

3.1 Co je to kyberšikana

V první řadě je třeba definovat si samotný pojem „kyberšikana“. Definice kyberšikany vychází ze stávajících definic tzv. tradiční šikany. Olweus (1999, s.11) vymezuje šikanu jako: agresivní chování nebo úmyslné způsobení poškození, které je prováděno opakovaně v průběhu času a v mezilidských vztazích se vyznačuje nepoměrem sil."

Klíčová slova: *opakované, úmyslné a agresivní chování* figurují shodně i v mnohých definicích zahraničních autorů, jak shrnuje ve své práci Kopecký (2016). Obecnější definice

pak nabízí autoři Rigby (1997) a Smith a Sharp (1994), kteří definují šikanu jako formu systematického obtěžování, ke které dochází kvůli nerovnováze sil a z ní vycházejícího zneužívání moci.

Kyberšikana logicky navazuje na výše zmíněné definice šikany a rozšiřuje je. Grigg (2012) uvádí, že tradiční šikana a kyberšikana i) se shodně vyznačují záměrem ublížit oběti či obětem, na základě čehož mohou být považovány za specifické typy agrese; ii) shodně vycházejí z nerovnováhy sil a iii) shodně zahrnují aspekt opakovanosti útoků. Kyberšikana se však od tradiční šikany liší tím, že k ní dochází prostřednictvím rozličných technologií.

Kopecký (2016, s. 27) uvádí, že mezi „nejvíce využívané definice kyberšikany patří definice amerických výzkumníků Hinduji a Patchina, kteří kyberšikanu definují jako *záměrnou, opakovanou a zraňující činnost využívající počítač, mobilní telefon a jiné elektronické přístroje*.“

Tuto definici dále rozšiřují např. Priceové a Dagleish (2010, s. 51): „Kyberšikana je 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 a obětí.“

Kolář (2011) pak kyberšikanu vnímá jako jednu z forem psychické šikany, která je často doprovázena šikanou tradiční.

Dle Smithe (2008) však existující definice kyberšikany opomíjejí tzv. přihlížející, kteří obvykle figurují jako diváci, velmi často však mohou šikanu dokonce sami zaznamenávat na video a dále šířit ve virtuálním prostředí.

Na základě rešerše je tedy patrné, že kyberšikana jako nový fenomén není zcela jasně definována. Stávající definice kyberšikany staví na existujících definicích tradiční šikany a rozšiřují ji o prvek online prostředí. V rámci definování kyberšikany však neexistuje konsenzus, což může činit problémy jak s její identifikací, tak s měřením jejího výskytu.

3.1.1 Rozdíl mezi šikanou a kyberšikanou

Mezi tzv. tradiční šikanou a kyberšikanou lze nalézt hned několik rozdílů. První a hlavní rozdíl je poměrně očividný: zatímco tradiční šikana se odehrává v osobní přítomnosti (např. ve škole), ke kyberšikaně zpravidla dochází mimo školní prostředí, čímž dle Koláře (2011)

kyberšikana dává agresorovi možnost svou oběť kdykoliv kontaktovat. Kyberšikana proto může být v některých případech dokonce závažnější než šikana tradiční: jedním z aspektů, které v tomto hrají roli, je dle Vágnerové (2009) její dosah – v případě kyberšikany je mnohdy přítomno mnohem více „diváků“ a její stopy i po smazání mohou přežívat na internetu ještě mnoho let a s velkou pravděpodobností z online prostoru nikdy zcela nezmizí.

Zatímco nerovnováha sil u tradiční šikany vyplývá z kritérií jako je věk či fyzická síla agresora, u kyberšikany je tato nerovnoměrnost dle Vandebosch a Van Cleemput (2008) a Vágnerové (2009) spojena se schopnostmi v oblasti informačních technologií. Grigg (2012) však poukazuje na absenci systematického výzkumu, který by dokazoval, že lepší znalosti v oblasti IT představují pro agresora v rámci kyberšikany významnou výhodu.

Dle Kopeckého, Szotkowski, & Krejčí (2015) naopak v rámci kyberšikany dochází k smazání rozdílů mezi obětí a agresorem. Uvádí, že výzkumy z posledních let ukazují, že pachatelé kyberšikany se často stávají právě oběti šikany tradiční (např. z touhy po pomstě).

Také z hlediska opakovanosti můžeme mezi kyberšikanou a tradiční šikanou jistě odlišnosti. U kyberšikany dle Vandebosch a Van Cleemput (2008) a Smith et al. (2008) lze opakovanost posuzovat na základě počtu zobrazení či přeposlání videa či textu mezi různými „přihlížejícími“.

Důležitým aspektem je rovněž prvek anonymity. Dle Kopeckého (2013) v případě anonymního útoku nemusí být pachatel plně schopen vnímat povahu a dopad svého jednání. Může se tak stát, že následky útoky jsou mnohem závažnější, než agresor zamýšlel či předpokládal. Anonymita dále znesnadňuje identifikaci agresora, její řešení tak může být pro oběť mnohem znepokojivější, náročnější a zdlouhavější.

Zatímco některé rysy jako opakovanost, záměrnost a cíl ublížit jsou oběma fenoménům společné, mezi kyberšikanou a tradiční šikanou lze nalézt hned několik podstatných odlišností, kvůli kterým je třeba k oběma fenoménům přistupovat do jisté míry odděleně a specificky. Rozdíly mezi kyberšikanou spočívají mimo jiné v odlišných charakteristikách oběti a pachatele, tak i v pojetí některých základních a všeobecně přijímaných aspektů kyberšikany (jako je například opakovanost).

3.2 Výskyt kyberšikany

Důležitou otázkou je, nakolik je kyberšikana v českém a světovém měřítku rozšířená. Dle výzkumu z roku 2012 (Tsitsika, Janikian, Mavromati, Tzavela, & Consortium), který sledoval závislostní chování dětí v Evropě, včetně výskytu kyberšikany, 21,9 % z celkového vzorku 13 000 lidí ze 7 zemí Evropy (Island, Německo, Nizozemí, Polsko, Rumunsko, Řecko a Španělsko) má nebo mělo osobní zkušenost s kyberšikanou.

V Česku provedli jedno z prvních šetření ohledně výskytu kyberšikany Dědková a Šmahel (2013). Na základě dat posbíraných na vzorku 2092 žáků z Jihomoravského kraje bylo zjištěno, že 22 % žáků (12-18 let) zažilo kyberšikanu. Podrobnější informace o výskytu kyberšikany nabízí Kopecký (2015), který v rámci celorepublikového výzkumu *Nebezpečí elektronické komunikace* sbíral data od respondentů ve věkovém rozmezí 11-17 let. Z celkového počtu 28 232 participantů výzkumu 34, 33 % potvrdilo, že se osobně s kyberšikanou setkalo v podobě verbálních útoků. 34, 8 % respondentů se svěřilo, že mají osobní zkušenost s tzv. průnikem na účet (neznámý útočník získá ilegálně přístup do jejich e-mailu či sociálních sítí). Na dalších místech se objevovalo ponižování a ztrapňování šířením fotografie (13,7 %) a přes 11 % dětí se stalo obětí krádeže identity (neznámý útočník po proniknutí na účet útočí na ostatní uživatele pod identitou dítěte a poškozuj je jeho pověst). V menší míře pak děti potvrdily osobní zkušenost s ponižováním či ztrapňování šířením videa (6,36 %) či audionahrávky (4,54 %).

Ze sumarizace výše uvedených zjištění dle Kopeckého (2015) vyplývá, že obětí kyberšikany v některé z uvedených forem se stalo více než 45 % českých dětí – tedy téměř polovina.

Na základě těchto poznatků není pochyb o tom, že kyberšikana je (nejen) mezi českými dětmi hojně rozšířena a měla by jí tedy věnována i dostatečná pozornost. Většina výzkumů uvádí, že obětí kyberšikany je může být až každý pátý žák, některé dokonce uvádějí i vyšší množství obětí. Rozdíly ve statistikách ohledně výskytu kyberšikany můžeme přičítat zejména nejednoznačné definici kyberšikany, ze které vychází i obtížná identifikace jejich forem a projevů.

3.3 Formy kyberšikany

S kyberšikanou se můžeme setkat v mnoha různých formách. Kopecký (2016, s. 34) uvádí, že z hlediska propojení útočníka a oběti můžeme šikanu dělit na:

a) Přímou

Kdy agresor útočí na svou oběť přímo, bez prostředníka, např: zveřejní dehonestující video, píše urážky na její profil atd.

b) Nepřímou (tzv. cyberbullying-by-proxy)

Kdy agresor využívá k útoku prostředníka – jinou osobu. Příkladem jsou situace, kdy útočník pronikne na profil oběti a jejím jménem začne dehonestovat jiné uživatele, kteří se pak oběti mstí.

Dále Kopecký (2016, s. 35) rozlišuje mezi šikanou na základě toho, zda probíhá v soukromí či v přítomnosti publika:

a) Kyberšikana s přítomností publika

Jejím cílem je právě rozšíření dehonestujícího materiálu mezi co největší množství uživatelů. Přítomnost publika je v rámci kyberšikany velmi rozšířeným jevem, jelikož komunikace probíhá prostřednictvím veřejných sociálních sítí.

b) Kyberšikana bez přítomnosti publika.

Jde o šikanu, která zpravidla probíhá v rámci soukromé komunikace mezi obětí a agresorem. Může do ní spadat vyhrožování, vydírání či výměna intimních materiálů.

Willard (2007) a Černá (2013) projevy (způsoby) kyberšikany rozdělují do osmi hlavních kategorií:

3.3.1 Impersonace (vydávání se za někoho jiného)

Agresor se pomocí falešného či odcizeného profilu vydává za oběť a dehonestuje její přátele a známé. Dle Hinduja a Patchin (2009) jde o velmi rozšířenou formu kyberšikany, které se dopouští děti stejně jako dospělí. Mezi základní možnosti zneužití profilu dle Kopeckého (2013, s. 37) patří:

- a. poškození pověsti majitele
- b. odcizení osobních informací (seznamů kontaktů, fotografií) z profilu
- c. smazání informací z profilu
- d. zneužití informací z profilu nebo

e. rozesílání zpráv s nevhodným obsahem z odcizeného účtu.

Dle Kopeckého (2013) může často pachatel ukrást online identitu oběti, aniž by se naboural do jejího účtu, a to prostřednictvím zakládání falešných profilů.

3.3.2 Vyloučení a ostrakizace

Oběť není záměrně přizvána do internetové skupiny nebo je z internetové skupiny vyloučena. Smith et al., (2008) uvádí, že jde o formu, která se shodně vyskytuje jak u tradiční šikany, tak u kyberšikany. Oběť může být vyloučena z virtuální třídní skupiny, což může mít na člověka jako společenskou bytost vážné emociální dopady.

3.3.3 Kyberharašení

Útočník svou oběť obtěžuje zasíláním výhružných nebo urážlivých zpráv pomocí sociálních sítí, SMS nebo e-mailu (Willard, 2007). Může jít o jednorázové případy, které potom neoznačujeme pojmem kyberšikana.

3.3.4 Kyberstalking

Termínem stalking rozumíme systematické, dlouhodobé, opakované obtěžování, které může nabývat různých forem a intenzity (Hazelwood & Koon-Magnin, 2013). Stalker demonstruje svou sílu opakovaným a dlouhodobým kontaktováním oběti proti její vůli. Velmi často kyberstalking provází výhružky, které mohou být v některých případech naplněny. Oběť postupně ztrácí pocit soukromí a nedaří se jí nepříjemnou komunikaci ukončit. V případě kyberstalkingu jde o opakované zasílání zpráv, kterými agresor oběť zastrašuje nebo vydírá. (Kopecký, 2013)

Stalking je v České republice podle nového trestního zákoníku vymezen jako trestný čin nebezpečného pronásledování (§ 354). Pachateli, kterému bylo prokázáno, že dlouhodobě pronásleduje svou oběť, omezuje ji v obvyklém způsobu života či ji vytrvale pomocí elektronických komunikací, písemně nebo jinak kontaktuje, může být uložen trest na šest měsíců až tři roky odnětí svobody.

3.3.5 Pomlouvání

Šíření nepravdivých informací pomocí kyberprostoru (informace se šíří rychle a je velmi těžké mu zabránit). Kopecký (2013) uvádí, že k šíření nepravdivých informací dochází zejména prostřednictvím sociálních sítí nebo webových stránek s vysokou návštěvností, u kterých lze předpokládat, že se pomocí nich informace rychle a snadno rozšíří.

3.3.6 Odhalení a podvádění

Šíření informací soukromého nebo intimního charakteru, které nebyly určeny široké veřejnosti. Mezi tyto materiály dle Wolak et al., 2008 patří zejména videa a fotografie sexuálního charakteru, případně informace, které mohou vést k poškození pověsti oběti. Dle Kopeckého (2013, s. 40) může útočník k těmto materiálům/informacím přijít různými způsoby

a. Oběť je útočníkovi sama a dobrovolně poskytne

K tomuto dochází zejména mezi dobrými přáteli a partnery, kteří po hádce nebo rozchodu zveřejňují různé intimní materiály s cílem poškodit dříve blízkou osobu a její pověst)

b. Útočník je od oběti vyláká

Pachatel v prvních etapách projevuje jako přítel oběti, diskutuje s ní a jeví o ni zájem. Postupně stupňuje tlak na to, aby mu oběť posílala fotografie nebo videa intimního charakteru, které následně agresor využije k vydírání oběti. Wilson (2011) tento způsob vydírání označuje termínem „sextortion“ a uvádí, že jde o v současné době poměrně rozšířenou formu kyberšikany.

c. Útočník je získá prostřednictvím jiné osoby

Kopecký et al. (2012) uvádí, že k rozšíření intimních fotografií ne zřídka dochází ve školním prostředí, kdy mezi spolužáky začnou „kolovat“ fotografie intimního charakteru. Většinou je začne šířit bývalý partner nebo bývalá „nejlepší kamarádka“.

d. Útočník je získá prostřednictvím technologií

Jedná se zejména o průnik na sociální sítě oběti nebo nabourání se do její e-mailové schránky, díky kterému pachatel získá přístup k intimním informacím či materiálům oběti, které pak dále šíří prostřednictvím internetu.

3.3.7 Happy slapping

Tato forma kyberšikany se poprvé objevila v britském metru: skupina teenagerů napadne kolemjdoucího, celý incident si nahraje na video, které posléze zveřejní na internetu. Intenzita těchto útoků postupně narůstala a často končila pro oběť velmi vážnými zdravotními následky, v extrémních případech dokonce smrtí (Watt, 2006). V současné době se tento fenomén rozšiřuje o případy, kdy agresor donutí oběť se svléct, zatímco ji natáčí. Video pak zveřejní na internetu.

3.3.8 Sexting

Elektronické zasílání zpráv, videí či fotografií se sexuálním obsahem, nebo naopak požadování jejich zaslání od oběti. Agresor pak zveřejněním nahých či polonahých fotek svou oběť vydírá. Dle studie Korenis, a Billick, (2014) až 20 % žáků-adolescentů někdy sexting aktivně provozovalo, včetně zasílání vlastních fotografií intimního charakteru, 40 % někdy dostalo nevyžádanou zprávu se sexuálním obsahem.

Motivací pro provozování sextingu může být celá řada. Jedním z nich může být i vnímání sextingu se přirozené součástí romantických vztahů (Albury & Crawford, 2012). S rozmachem online seznamek a aplikací jako Tinder se internet stal nástrojem pro navazování intimních známostí, čímž se sexting stal přirozenou součástí online komunikace nejen mladých lidí. Kopecký (2013) uvádí, že velmi častou motivací jsou také potlačení nudy, sebeprezentace nebo pomsta bývalému partnerovi.

Mezi rizika spojená se sextingem dle Kopeckého (2013) spadá zejména riziko zneužití fotografií a dalších materiálů se sexuálním obsahem, které oběť dobrovolně či nedobrovolně prostřednictvím internetu zasílá. Zneužití těchto materiálů pak může vést ke ztrátě sociální prestiže v rámci školy či zaměstnání. Wistell (2009) uvádí, že řada případů sextingu vedla až k sebevraždě veřejně dehonstované oběti.

Z hlediska prostředků (kanálů), které kyberšikana využívá, ji lze dále rozdělit do následujících typů (Belsey, 2005; Kowalski et al., 2008):

a) Textové zprávy prostřednictvím mobilu

Agresor může používat několik SIM karet. Jedinou možností oběti je agresora zablokovat či změnit si telefonní číslo.

b) Telefonní hovory

Stejně jako textových zpráv, pachatel může využívat několik SIM karet, oběť může situaci vyřešit tím, že si zablokuje číslo agresora nebo si změní telefonní číslo.

c) Fotografie a videa

Zachycené na telefon a následně zveřejněné na internetu. S rostoucí dostupností internetového připojení se zveřejnění těchto materiálů stává otázkou několika minut.

d) E-maily

Může jít o zasílání obtěžujících zpráv či o odcizení přístupu k e-mailové schránce.

e) Služby pro instantní zaslání zpráv

Komunikace probíhá v reálném čase. Zahrnuje odesílání zpráv, fotografií, videí či hlasových zpráv (např. Messenger, WhatsApp, ...)

f) Chatové místnosti

Kyberprostředí, kam uživatelé chodí záměrně. Uživatelé velmi často využívají falešnou identitu. Často zde dochází k sextingu (např. Chatroulette, Omegle, ...)

g) Sociální sítě

Nebezpečí sociálních sítí spočívá ve zveřejňování citlivých informací, které mohou být následně zneužity. Agresor může docizit profil oběti a zveřejňovat jejím jménem dehonestující či urážlivý obsah (např. Facebook, Instagram, Twitter, ...)

h) Online hry

Agresori používají během hry urážlivé akronymy či přezdívky, může dojít k vyloučení z online skupiny hráčů (např. *World of Warcraft*, *Minecraft*, *Call of Duty*, ...)

Někteří čeští autoři (např. Černá, 2013) mezi formy kyberšikany řadí i tzv. flaming, což je plamenná výměna názorů v rámci komentářové sekce pod příspěvkem nebo v diskuzním fóru. Třebaže mnoho prací z českého prostředí tuto formu uvádí jako projev kyberšikany, nejde o informaci, která by byla v souladu s vědeckým konsenzem. Flaming tedy mezi formy kyberšikany, třebaže tak některé zdroje uvádí, řadit nelze.

Výčet forem a projevů kyberšikany se autor od autora liší, je proto nasnadě, že tyto rozdíly významně ovlivní i statistiky ohledně výskytu kyberšikany. Lze také očekávat, že vzhledem k neustálému vývoji v rámci trendů na sociálních sítích a rostoucí popularitě nových

platformem a médií, se bude v příštích letech seznam projevů a forem kyberšikany organicky rozšiřovat a proměňovat. Z tohoto důvodu je nezbytný vždy aktuální monitoring a aktualizace výzkumů a literatury na toto téma.

3.4 Mýty o kyberšikaně

S problematikou kyberšikany se pojí celá řada mýtů. Pro účinnou prevenci a řešení kyberšikany je však nezbytné, aby byli lidé za ni odpovědní dostatečně a správně informováni. Proto se v této kapitole zaměříme na některé z nejčastějších mýtů o kyberšikaně a tyto konfrontujeme se zjištěními existujících studií zabývajících se problematikou kyberšikany.

Jeden z rozšířených mýtů ohledně kyberšikany je, že kyberšikana připravuje žáky na nástrahy života Sabella et al. (2013). Dospělí i děti mají občas tendenci tímto způsobem různé zraňující chování ospravedlňovat, někdy je to i pro ně forma vypořádání se s kyberšikanou v momentě, kdy vypluje na povrch (Parris, Varjas, Meyers, & Cutts, 2012). Bauman (2014) však uvádí celou řadu důkazů, která tuto hypotézu vyvracejí, mezi jinými je to skutečnost, že oběti šikany si nesou v porovnání s ostatními celou řadu sociálních, emocionálních, behaviorálních a akademických problémů. Sabella et al. (2013) poukazuje na to, že i studenti, kteří mají tzv. „horší“ kůži během kyberšikany trpí a cítí se poníženi a jen těžko můžeme tvrdit, že kyberšikana děti naučí něco, co se nedá žákům předat humánnější cestou.

Dalším rozšířeným mýtem je, že kyberšikana není tak závažným ji můžeme kdykoliv ukončit tím, že vypneme počítač nebo telefon Sabella et al. (2013). Třebaže by se tento závěr jevil jako logický, Hinduja a Patchin (2009) varují, že zamezit dítěti přístup k počítači je jednak nerealistické a také to z dlouhodobého hlediska nic neřeší. Je třeba si uvědomit, že technologie se staly pro žáky neoddelitelnou součástí života a sociální sítě a aplikace pro komunikaci jsou pro ně často hlavním spojením s přáteli (Madden et al., 2013). Rovněž, tím, že oběti zamezíme přístup k internetu nic nezměníme na skutečnosti, že na vlastní oči již kompromitující obsah na internetu vidělo a je si vědomo toho, že se dál může šířit Sabella et al. (2013). Navíc, proč by mělo být dobrým řešením kyberšikany trestání oběti tím, že ji odepřeme přístup k internetu (Hinduja & Patchin, 2009). Tvrdit, že nejlepším řešením kyberšikany je vyhýbat se technologiím si stojí stejně jako tvrdit, že nejlepším řešením tradiční šikany je nechodit do školy (Sabella et al. 2013).

Mýtem je i tvrzení, že výskyt kyberšikany se neustále zvyšuje (Sabella et al. 2013). Dle Finkelhor (2013) je toto tvrzení pouze dalším nástrojem upevnění narativu ohledně „dnešní zkažené mládeže“. Ve skutečnosti se přitom dle statistik výskyt různých projevů agresivního a

násilného chování mezi mladými za poslední desetiletí výrazně snížil (Finkelhor, 2013). Sabella et al. (2013) uvádí, že média velmi často situaci ohledně kyberšikany zveličují, a protože kyberšikana nemá jednotnou definici a měření jejího výskytu probíhá pomocí různých měřících nástrojů, nelze jednoznačně určit nakolik je kyberšikana mezi žáky skutečně rozšířena. Hinduja a Patchin (2012) varují, že pokud budou žáci a učitelé věřit, že kyberšikanu zažívá téměř každý, mohou si velmi snadno začít myslet, že kyberšikana je vlastně normálním jevem a není tedy ničím tak závažným.

Kyberšikanu provází velký počet mýtů. Mezi jinými je to například tvrzení, že kyberšikana je normální součástí života a žáci se díky ní zocelují. Tento mýtus byl však vědeckými poznatky jednoznačně vyvrácen. Kyberšikana prokazatelně nemá na žáky pozitivní vliv, její následky jsou jednoznačně negativní a je tedy nebezpečné, aby se učitelé domnívali, že kyberšikana je pro žáky dobrou školou života. Rovněž by bylo chybou domnívat se, že kyberšikanu lze vymýtit pouhým vypnutím počítače nebo telefonu. Technologie se již dávno staly pro mladé lidi nepostradatelnou součástí života a jejich úplné odstranění je přinejmenším nerealistické. Přestože kyberšikana je závažným problémem, je důležité k ní přistupovat s nadhledem a čerpat informace o ní z ověřených zdrojů.

3.5 Kyberšikana versus jednorázový incident v kyberprostředí

Nejednotné definice kyberšikany, jak bylo již dříve zmíněno, mohou vést k mnoha problémům v rámci identifikace případů kyberšikany. Pokud se člověk pohybuje na internetu každý den, více či méně často narazí na interakci, která mu bude nepříjemná. Lze však všechny negativní zážitky označit jako kyberšikanu? Na to se podíváme v této kapitole.

Internet je místo, kde mnozí adolescenti říkají věci, které by v běžné konverzaci v „tváři v tvář“ nikdy nezazněly. Používání urážek a vulgarismů je pro mnoho adolescentů natolik běžné, že incidenty na internetu mají tendenci trivializovat (Summers, 2015). Raději než o kyberšikaně mluví teenageři o internetovém „drama“, což je pro ně dle MacKay (2012) jistá forma obranného mechanismu, aby nemuseli veřejně přiznávat, že se cítí být obětmi kyberagrese.

Summers (2015) upozorňuje, že rozlišit kyberšikanu od jednorázového incidentu je náročné už jen kvůli nekonzistenci mezi tím, jak někteří autoři definují kyberšikanu a jaké formy mezi projevy kyberšikany řadí. Často se proto stává, že autor uvede definici, ve které figuruje faktor opakovanosti chování, v rámci zjištění však mezi incident kyberšikany zařadí i

jevy, které se vyskytly jednou či dvakrát. Rovněž, pokud se v rámci výzkumu žáků dotazujeme, zda někdy byli kyberšikanováni, velmi záleží na tom, jak konkrétní jedince sám pro sebe kyberšikanou definuje. Z těchto důvodů může být velmi obtížné získat spolehlivou informaci ohledně skutečného výskytu kyberšikan (Summers, 2015).

3.6 Příčiny kyberšikan jako projevu sociální deviace

„Sociální deviace nemá zpravidla jedinou příčinu, ale řadu příčin, které se navzájem kombinují a ovlivňují Hřčka (2001, s. 21). Nejinak tomu logicky je i v případě kyberšikan. Hřčka (2001, s.21-22) ve stručnější verzi rozlišuje mezi čtyřmi základními skupinami příčin sociální deviace: příčiny biologické, psychologické příčiny a mezi sociálními a kulturními faktory.

3.6.1 Teorie biologické

Na základě výzkumu (Calvete et al., 2010, s. 1132), který se věnoval profilům agresorů v rámci kyberšikan, vyšly najevo statisticky významné rozdíly mezi dvěma pohlavími: k páčání různých forem kyberšikan se ve výzkumu přiznalo celkem 40,3 % respondentek-dívek, u chlapců bylo toto číslo vyšší – celých 47,8 % respondentů-chlapců uvedlo, že se často dopouští jedné z uvedených forem kyberšikan.

Martínez-Monteaudo (2019, s.223) se pokusil nalézt vztah mezi emociální inteligencí (EI), vzděláním a výskytem kyberšikan. Jeho zjištění ukazují, že u vysokoškoláka je o 7 % menší pravděpodobnost, že se dopustí kyberšikan. Budeme-li předpokládat u vysokoškolských studentů vyšší úroveň IGT, mohly by tyto výsledky ukazovat na pozitivní vztah mezi IQ a prevencí páčání kyberšikan. Dle Hřčky (2001, s. 156-157) považují někteří současní autoři nižší IQ za prediktor některých typů deviantního chování. Nicméně uvádí, že některé formy deviací naopak vyžadují vysoké intelektové schopnosti jedince. V případě vysokoškoláků a výskytu kyberšikan je pak na pováženu, do jaké míry ovlivňuje chování studentů jejich vrozená inteligence a do jaké míry jsou jejich postoje a chování formovány faktory sociálními (dosažené vzdělání, socio-ekonomický status atd.)

3.6.2 Teorie psychologické

Alonso a Romero (2017, s. 10) se ve svém výzkumu zaměřili na psychologický profil agresora v rámci kyberšikany za použití pěti faktorového modelu. Dle jejich zjištění agresori vykazují nižší úroveň neuroticismu a úzkosti než běžný jedinec. Nižší úroveň byla zjištěna i v doméně souhlasnosti, agresori dle výzkumu ukazují menší zájem o problémy ostatních lidí a mají tendenci k narcisismu. Z hlediska psychoanalytických pohledů na příčiny jejího páčání se kyberšikanou zabývali např. Ortega Barón et al. (2019, s. 9), jejichž zjištění ukazují, že agresori v kyberšikaně mají velmi často dlouhodobě zhoršenou komunikaci s rodiči a obtížně sdělují své pocity.

3.6.3 Teorie sociologické

Christina Salmivalli (Li et al., 2016, s. 254) se jako první zabývala systematickou povahou zapojení skupiny v rámci tradiční šikany. Šikana (a totožně i kyberšikana) totiž zřídka probíhají pouze v dyádě. Li et al. (2016, s. 254) uvádí, že až v 85 % všech případů šikana probíhá za přítomnosti svědků. Již na základě těchto poznatků je zřejmé, že sociální aspekt šikany je velmi významný. Li et al. (2016, s. 254) uvádí, že významným důvodem páčání kyberšikany je potřeba žáků zapadnout. Hirsh (dle Hrčky, 2001, s. 214) předpokládá, že „čím více se jedinec zapojuje do konvenčních aktivit, tím méně času věnuje delikventnímu chování“. Otázkou pak je, jak si tato teorie stojí za předpokladu, že delikventní chování je považováno v rámci třídy/školy za konvenční aktivitu. Hinduja a Patchin (2013, s. 717) na základě výzkumu zjistili významný vztah mezi výskytem kyberšikany a sankcemi ze stran školy či rodiny. Žáci, kteří si jsou vědomi toho, že autority kyberšikanu odsuzují, se jí dopouští ve výrazně menším množství. Hrčka (2001, s. 212) toto vysvětluje na základě kontrolní teorie sociální deviace, podle které je rozhodujícím faktorem, který brání deviacím, tzv. neformální kontrola (společně s kontrolou formální). V kontextu těchto poznatků lze postoje rodičů, učitelů a dalších pedagogických pracovníků považovat za významné prvky v předcházení případům kyberšikany.

V rámci vlivu sociálních vazeb na kyberšikanu hraje významnou roli i rodina a vztahy uvnitř ní. „Připoutání jedince k rodičům je považováno za základ sociálních vazeb“ (Hrčka, 2001, s. 216). Li et al. (2016, s. 255) uvádí, že dynamika vztahů v rodině významně ovlivňuje jeho pozdější vztahy s vrstevníky a může být užitečným nástrojem k porozumění tomu, jakým způsobem rodinné vztahy ovlivňují chování agresorů šikany.

3.7 Motivace páchaní kyberšikany

Nejen učitelé často nedokáží pochopit, co agresory motivuje k páchaní kyberšikany. Jeden z výzkumů (Law et al., 2012) zkoumal proaktivní a reaktivní agresi v rámci kyberšikany. Proaktivní agrese spočívá v tom, že pachatel chce pomocí svého chování dosáhnout určitého cíle, naproti tomu reaktivní agrese je zpravidla odpovědí na provokaci. Dle zjištění se většina adolescentů dopouští v rámci online prostředí obou typů agrese, a to dle Law et al. (2012) zejména z toho důvodu, že online prostředí poskytuje oběti poměrně bezpečné prostředí pro oplacení agrese (v porovnání s tradiční šikanou). Pokud tedy například agresor napíše oběti urážlivou zprávu, a ta mu agresivně odpoví zpátky, stávají se do jisté míry oba oběti agresivního chování. Gradinger et al. (2009) uvádí, že nejvyšší úroveň proaktivní i reaktivní agrese vykazují ti žáci, kteří jsou zároveň obětí a pachatelem kyberšikany.

Jiným rozdělením motivací se ve své studii zabýval Varjas et al. (2013), který rozlišuje mezi externí a interní motivací k agresi. Mezi interním důvody uvádí například osobní pomstu, snahu cítit se lépe, závist, nudu, snahu zapadnout či směřovat někam svou frustraci. Jako externí důvody zmiňuje naopak charakteristiky oběti, která může působit „jinak“ nebo zranitelně, což v agresorovi budí dojem toho, že jeho chování pro něj nebude mít žádné výrazné negativní následky. (Varjas et al, 2013)

3.8 Aktéři kyberšikany

V rámci tradiční šikany i kyberšikany bývají uváděni tři typy aktérů: pachatelé, oběti a pachátele-oběti (Sutton & Smith, 1999). Někteří autoři uvádějí ve výčtu ještě jednu skupinou, kterou jsou tzv. Přihlížející, které tvoří skupina žáků, kteří se šikany (nebo kyberšikany) sice aktivně neúčastní, ale jsou celému procesu účastní tím, že jednotlivým incidentům přihlíží (Salmivalli, 2010). V rámci kyberšikany mohou přihlížející tvořit kromě žáků tvořit i další osoby, kteří například zhlédnou na internetu dehonestující video.

3.8.1 Pachatelé kyberšikany

Stávající výzkumy ukazují, že pachatelé tradiční šikany i kyberšikany sdílí určité rysy, jako je tendence k agresivnímu chování, deprese, úzkost, užívání návykových látek, špatné studijní výsledky či sklony k rvačkám (Crawford and Manassis, 2011). Bylo by tedy nasnadě

domnívat se, že kyberšikany se dopouštějí pouze outsideri, kteří si kompenzují vlastní pocity nedostatečnosti a frustrace. Mnozí agresori se však těmto charakteristikám vymykají, nejsou proto výjimkou ani případy, kdy se kyberšikany dopouští oblíbeny a v kolektivu uznávaný jedinec (Shariff, 2008). Obvykle jde o žáky, kteří jsou sociálně velmi zdatní, a proto dokáží velmi dobře manipulovat ostatními spolužáky i učiteli (Kopecký, 2013).

Třebaže některé výzkumy uvádí, že ke kyberšikanování mají sklony zejména muži (Li, 2006), většina studií genderové rozdíly mezi pachateli nepotvrdila (Patchin and Hinduja, 2006; Smith et al., 2008).

3.8.2 Oběti kyberšikany

Typologie obětí kyberšikany vychází z existující typologie obětí tradiční kyberšikany. Olweus (1993) dělí oběti na pasivní a na tzv. oběti-provokatéry. Pasivní oběti jsou obvykle plaché, stydlivé, sociálně a fyzicky méně zdatné a s nižším sebevědomím. Naproti tomu oběti-provokatéři se vyznačují velkou impulzivitou, agresivitou a hyperaktivitou. Často nemají v kolektivu přátele a jsou vnímány jako ti, co si o šikanu „koledovali“. (Kopecký, 2013) Výjimkou však není ani tzv. přepínání mezi obětí a agresorem (Chrásková et al., 2012), kdy např. tradiční šikany vystupuje v kyberprostoru naopak jako agresor. Důvodem je zejména skutečnost, že kyberprostor v mnoho ohledech stírá rozdíly, které v tradiční šikaně hrají klíčovou roli v prospěch agresora (fyzická zdatnost, sociální moc atd.).

3.9 Negativní dopady kyberšikany

Kyberšikana může mít stejně jako šikana tradiční celou řadu negativních dopadů, zejména psychických a sociálních. Mezi nejčastějšími negativními dopady kyberšikany bývají v médiích a výzkumech uváděny dle Olwea (2012), Beckman (2012) a Helfrich et al. (2020) deprese, úzkost, snížená sebeúcta, sebevražedné sklony či psychosomatické problémy (bolesti hlavy, poruchy spánku atd.). Helfrich et al. (2020) k výčtu dodává užívání návykových látek, agresivní chování a delikvenci.

Skutečné negativní dopady kyberšikany je však dle Olwea (2012) obtížné jednoznačně prokázat, a to zejména z toho důvodu, že většina obětí kyberšikany je zároveň i obětí šikany tradiční. Dle Olwea (2012) lze předpokládat, že student, který je šikanován pouze či zejména v online prostředí, bude trpět negativními dopady. Nicméně, pokud je student vystaven tradiční

šikaně, dodatečné následky kyberšikany budou spíše v porovnání spíše zanedbatelné. Pokud tedy chceme zkoumat prokazatelné důsledky kyberšikany, měli bychom důsledně rozlišovat mezi a) kyberšikanou a b) kyberšikanou v kombinaci s tradiční kyberšikanou. Významným nedostatkem existujících studií v oblasti negativních dopadů kyberšikany je dle Helfricha et al. (2020) také absence longitudálních studií, díky kterým by bylo možné jednoznačně určit, zda jsou deprese, úzkost a sebevražedné sklony, předpoklady, na základě kterých se zvyšuje pravděpodobnost, že se daný jedinec stane obětí kyberšikany nebo jde skutečně o důsledky samotné kyberšikany.

Lze tedy shrnout, že negativní dopady kyberšikany jsou stále ještě do jisté míry neprozkoumaným aspektem kyberšikany, který si vyžaduje nejen longitudální studie, ale i jisté změny v rámci metodologie, pokud jde o rozlišení tradiční šikany a kyberšikany.

4 Kyberšikana ve školním prostředí

Zatímco tradiční šikanu většina pedagogických pracovníků vnímá jako významný problém, u kyberšikanu tomu zatím zdaleka tak není (Li, 2005). Přestože se dle Šmahaje (2013) kyberšikana odehrává zejména mimo školní prostředí (právě proto je obtížné ji odhalit a řešit), bývá se školou zpravidla úzce spojena a může se projevat (Beringer, 2011) zhoršením studijních výsledků, zvýšenou absencí ve škole, pocity hanby, strachu, vzteku nebo frustrace, zvýšeným užíváním návykových látek atd. Školy se zvýšeným výskytem tradiční šikany a kyberšikany vykazují dle Lacey et al., (2017) horší výsledky v různých celostátních srovnávacích testech. Šikanovaní studenti také méně často pokračují v dalším vzdělávání (Smith & Skrbis, 2016).

Šmahaj (2013) uvádí, že v některých zemích jsou již zaváděna opatření, která mají za cíl snížit výskyt kyberšikany. Jde například o zákaz používání mobilních telefonů v době vyučování, ve Spojených státech je zvažováno dokonce zavedení rušiček mobilního signálu. Obecně však školy mají se zavedením účinných opatření potíže, problém představuje identifikace, prevence i řešení kyberšikany Willard (2007).

Nejčastější argumenty proti řešení kyberšikany jsou dle Krejčí (2010) následující:

- Jestliže ke kyberšikaně nedochází na půdě školy, nemusí se jí škola zabývat.
- Škola, ve které se řeší případy kyberšikany, se veřejnosti jeví jako negativní a neatraktivní pro zápis jejich dětí.

- I kdyby škola chtěla kyberšikanu řešit, nedisponuje adekvátními nástroji na její řešení.
- Pokud nespolupracují rodiče, škola nemá jak kyberšikanu řešit.
- Kyberšikana sama po jisté době zmizí a není tedy důvod ji řešit.

Argumenty pro řešení kyberšikany jsou dle Krejčí (2010) následující:

- Škola by se měla aktivně zabývat klimatem tříd i školy jako takové, čehož lze dosáhnout jen tím, že nebude zavírat oči před problémy.
- Škola, která problémy spojené s kyberšikanou řeší naopak působí navenek pozitivně. Kyberšikana je velmi rozšířeným jevem a je proto dobré vidět, že před ní škola nezavírá oči.
- Škola disponuje nástroji k řešení tradiční šikany, která bývá velmi často s kyberšikanou spojena.
- Za předpokladu, že nástroje školy při řešení kyberšikany nefungují, má škola možnost požádat o spolupráci i jiné instituce a orgány (např. Policii ČR).
- Jestliže škola kyberšikanu neřeší, dává tím žákům, kteří se jí dopouštějí, zelenou k dalšímu pokračování a vysílá signál, že jejich chování nebude nikdy postihováno a mohou se tedy kyberšikany beze strachu kdykoliv dopouštět.

Vzhledem ke skutečnosti, že kyberšikana se odehrává po většinou mimo půdy školy, se třeba do politiky prevence a řešení kyberšikany zahrnout i rodiče žáků a apelovat na jejich zájem o problematiku a spolupráci se školou (Šmahaj, 2013).

Kyberšikana je ve školním prostředí navzdory jejímu vysokému výskytu stále ještě podceňována. Důvodem je také skutečnost, že kyberšikana se zpravidla odehrává mimo školní prostředí. Školy si často neví rady se zavedením účinných preventivních opatření, mají problémy kyberšikanu identifikovat a účinně řešit. Někteří se dokonce domnívají, že řešení kyberšikany by nemělo být v gesci školy, argumentů pro řešení kyberšikany ve školním prostředí však existuje mnohem více.

4.1 Závažnost kyberšikany ve školním prostředí

Mnoho školních pracovníků stále ještě nepovažuje kyberšikanu za závažnou hrozbu. Jejich postoje jsou pravděpodobně ovlivněny absencí vlastních zkušeností s kyberšikanou. V době, kdy většina učitelů sama chodila do školy, nebyl ještě internet natolik rozšířen, aby

měli možnost se s kyberšikanou setkat. Sharrif (2009) uvádí, že většina škol není schopna kyberšikanu účinně řešit, protože pedagogičtí pracovníci nedokáží pochopit kyberšikanu v celé její komplexnosti. Mnoho dospělých nerozumí, jak mohou být technologie tak integrální součástí života mladých lidí. Generaci, která se narodila po roce 1980, tedy v době, kdy již informační technologie byly součástí běžného života lidí, jsou často označováni termínem „digital natives“ neboli česky „rodilí digitálníci“ (Palfrey & Gasser, 2008, p.239). Přestože i spousta starších lidí technologie používá, nepohybují se v rámci internetu obvykle na místech, kde ke kyberšikaně mezi dětmi dochází, a i v případě, že používají stejné sociální sítě jako žáci, vzhledem k jejich sociální skupině se k nim závadný obsah nedostane. Ještě méně pravděpodobné pak je, že by měli příležitost zažít kyberšikanu na vlastní kůži.

4.2 Řešení kyberšikany ve školním prostředí

Kyberšikana se od tradiční šikany liší nejen definicí, ale i školní politikou a doporučeními, jak jí účinně předcházet. Dle Burlet (2019) se mnohá z doporučení, která platí pro prevenci a intervenci běžné šikany, v případech kyberšikany nefungují. Autoři výzkumů zjistili, že školy, které v rámci své vnitřní legislativy kyberšikanu identifikují jako nový samostatný problém, jsou lépe připravené na intervenci případných případů kyberšikany (Feinberg & Robey, 2009; Hinduja & Patchin, 2009). Je to právě školní legislativa, která může učitelům poskytnout podrobný návod, jak žáky instruovat k správnému užívání elektronických přístrojů a jak zakročit v případech kyberšikany na úrovni školy (Brown, Jackson, & Cassidy, 2006; Feinberg & Robey, 2009). Pro české učitele vypracovalo podrobný koncept intervence MŠMT. V dokumentu je možné nalézt kromě obecného úvodu do problematiky také návod na prevenci a intervenci kyberšikany, která se mimo jiné opírá o stávající českou legislativu.

Účinnost dostupných preventivních a intervenčních programů pro školy vzhledem k jejich krátké existenci není řádně prozkoumána. Můžeme se však řídit obecnými doporučeními, které vyplývají z výsledků stávajících studií. Mnohé výzkumy zdůrazňují význam dobrého školního klimatu a pozitivních vztahů v rámci školy jako účinné při prevenci kyberšikany (Van Acker, & Gable, 2011; Walker, 2012), zejména v tomto směru je role učitele jako facilitátora klíčová. Jedním z velmi důležitých strategií je naučit studenty oznamovat případy kyberšikany učiteli či jinému dospělému člověku, který může začít problém účinně řešit (Hinduja & Patchin, 2012).

Kyberšikanu bychom měli v rámci školního prostředí řešit jako specifický fenomén a nelze na něj v každém ohledu aplikovat strategie, které fungují na řešená tradiční šikany. Učitelé by měli jako pedagogičtí pracovníci na prevenci a řešení kyberšikany aktivně podílet, k čemuž jim může poskytnout návod školní plán řešení kyberšikany nebo dokumenty MŠMT. Vhodná je i implementace různých externích školních programů. Jejich účinky však nejsou kvůli jejich krátkému působení dostatečně prozkoumány.

4.3 Komu se žáci nejčastěji svěřují

Žáci jsou obvykle nabádáni nahlašovat případy tradiční šikany i kyberšikany bez prodlení učiteli nebo rodičům. Výzkum Summers (2015) ukázal, že oběti kyberšikany se nejčastěji svěřují svým blízkým přátelům (64,5 %). Důvodem je pravděpodobně skutečnost, že přátelé mají zejména na adolescenty největší vliv a jsou jim zároveň i dobrou emociální podporou, díky které se mohou oběti zbavit úzkosti (Bukowski, 2001). Na druhém místě jsou rodiče obětí, kterým se svěřilo 35,5 % obětí kyberšikany, což je podstatně nižší procento než těch, kdo se svěřují kamarádům. Hoff a Mitchell (2009) nabízejí možné vysvětlení, které spočívá v tom, že děti často nepovažují rodiče za dostatečně zorientované v informačních technologiích a obávají se, že by jejich rodiče jejich situaci buďto zlehčovali nebo vůbec nepochopili. Učiteli se dle výzkumu svěřilo pouhých 21,5 % žáků, a to navzdory tomu, že jsou k informování učitele žáci velmi silně nabádáni. Summer (2015) toto vysvětluje tím, že žáci obvykle mají nahlašování učiteli spojené s žalováním, které se mezi žáky nenosí. Proto se zřejmě navzdory všem doporučením zdráhají pomoc učitele využít.

Z těchto zjištění jednoznačně vyplývá, že při odhalení kyberšikany by se učitel neměl v žádném případě spoléhat na to, že se mu žáci sami od sebe svěří. Je proto nutné, aby učitelé byli vnímaví k rozličným primárním a sekundárním projevům kyberšikany, případně aby v rámci třídy vytvářeli takové klima, které nebude žáky od svěřování se s těmito zážitky odrazovat.

5 Role učitele v řešení kyberšikany

Jednou z podstatných otázek je, do jaké míry může výskyt a řešení kyberšikany ovlivnit učitel. Jeho role totiž zahrnuje nejen facilitaci učebního procesu, ale také participaci v rámci sociální dynamiky třídy, popřípadě školy. Tato pozice dle Sparse (2009) zahrnuje i zvládnání

konfliktních situací, mezi které kyberšikana bezesporu patří. Učitel dle Hinduja a Patchina (2010) představuje v případech kyberšikany pojítka mezi žáky, rodiči, přihlížejícími a úřady. Učitel je dle Redmonda et al. (2018) povinen podílet se na prevenci a řešení kyberšikany a měl aktivně participovat při stanovování vnitřní politiky školy ve vztahu ke kyberšikaně a jiným formám patologického chování. Třebaže se většina kyberšikany odehrává mimo půdu školy, jde bezesporu o záležitost přímo související se vztahy mezi žáky a děním v rámci jedné školy, a její důsledky jsou dle Williarda (2007) ve škole vždy patrné. Epstein a Kazmierczak (2007) uvádí, že klíčovou součástí každého školního programu proti kyberšikaně je efektivní a okamžitá reakce, a tuto mohou velmi účinně poskytnout zejména a právě učitelé. Dle (Begotti et al., 2017; VanZoeren & Weisz, 2018) je pravděpodobnost, že učitel zasáhne tím vyšší, čím závažnější je v jeho očích konkrétní formy šikany. Zvyšováním povědomí o negativních krátkodobých i dlouhodobých následcích kyberšikany se tedy zvyšuje i pravděpodobnost, že učitel v případech kyberšikany zasáhne VanZoeren & Weisz (2018). Stejně zvyšuje pravděpodobnost intervence i úroveň empatie učitelů k oběti kyberšikany Farley (2018).

Dle aktuálního rámcového konceptu MŠMT je klíčová zejména role třídního učitele, prostřednictvím kterého je o případech kyberšikany informováno vedení školy, které má poté povinnost informovat zákonné zástupce. Zejména na prevenci kyberšikany by se však měl dle MŠMT podílet každý z učitelů, a to zejména udržováním a rozvojem zdravého klimatu ve třídě a škole a také posilováním zdravých vztahů mezi žáky. Z existujících výzkumů (Espelage, Bosworth & Simon, 2000; Olweus, 2003) totiž jednoznačně vyplývá, že právě školy se zdravým třídním klimatem a dobrými vztahy mezi učiteli a žáky mají výrazně nižší pravděpodobnost výskytu všech forem agresivního chování. V neposlední řadě by měl učitel představovat pozitivní vzor užívání moderních technologií a měl by důsledně zakročit ve všech případech individuálních projevů agrese. (Metodické dokumenty MŠMT, příloha 7, 2022)

Učitel tedy beze sporu hraje významnou roli, jde-li o prevenci a řešení problémů s kyberšikanou. Je-li od učitele tento aktivní přístup v rámci této problematiky očekáván a je mu přisuzován velký význam, je zcela nezbytné, aby byl budoucí učitel na otázku řešení kyberšikany náležitě připraven a disponoval dostatečným sebevědomím při naplňování role garanta prevence a řešení kyberšikany.

5.1 Informovanost učitelů o kyberšikaně

Kyberšikana je v rámci školní prostředí poměrně novým fenoménem, informace o ní proto nemusí být natolik rozšířené a dostupné v porovnání např. s tzv. tradiční šikanou. Nedostatečnou informovanost o kyberšikaně naznačuje výzkum Li (2007), ve kterém je uvedeno, že právě nedostatečné vědomosti o kyberšikaně mají u budoucích učitelů za následek jejich neschopnost kyberšikanu rozeznat a řešit. Bauman a Del Rio (2005) došli ve svém výzkumu, který zkoumal povědomí o kyberšikaně u britských a amerických učitelů, k podobným závěrům, tedy že budoucí učitelé nejsou dostatečně informováni o kyberšikaně. Zjištění Yilmaz et al. (2015) už ukazují spíše průměrnou informovanost budoucích učitelů o kyberšikaně. O rok později studie Styron et al. (2016) již uvádí, že budoucí učitelé dokáží velmi přesně rozeznat a pojmenovat různé formy kyberšikany. Na základě těchto výsledků lze spatřovat rostoucí trend v informovanosti budoucích učitelů o kyberšikaně.

Lze tedy shrnout, že současná úroveň informovanosti budoucích učitelů je spíše vysoká a vzhledem k pozorovanému trendu lze předpokládat, že úroveň povědomí o kyberšikaně se bude v následujících letech zvyšovat.

5.2 Povědomí učitelů o strategiích řešení kyberšikany

Povědomí o kyberšikaně jako takové nemusí vždy zaručovat znalost ohledně strategií účinné prevence a řešení kyberšikany. Přestože většina učitelů kyberšikanu odsuzuje a vnímá ji jako problém (Eden et al., 2013), pohledy učitelů na účinné strategie řešení kyberšikany jsou poměrně nekonzistentní (Barnes et al., 2012; Cassidy et al., 2012; Huang & Chou, 2013). Za účinnou strategii při prevenci kyberšikany dle Macualay et al. (2019) budoucí učitelé považují zejména informování žáků o trestech a jiných následcích, které na ty, kdo se na kyberšikaně chtějí podílet, čekají. Ohledně účinného řešení kyberšikany však budoucí učitelé zdaleka tak jasno nemají; Styron et al. (2016) uvádí, že ačkoliv jsou si budoucí učitelé velmi dobře vědomi různých forem kyberšikany, jejich povědomí o účinné intervenci v těchto případech je spíše malé. Strategiemi řešení kyberšikany u budoucích učitelů se ve svém výzkumu zabývali Kavuk et al. (2016). Z jejich zjištění vyplývá, že za nejúčinnější strategii intervence považují budoucí učitelé zablokování agresora, někteří dokonce navrhovali jako účinnou strategii nahlášení případu policii. Jen zanedbatelné množství budoucích učitelů zmínilo jako účinnou strategii informovat zákonné zástupce dítěte.

Konkrétní strategie řešení kyberšikany pro české školy vypracovalo např. MŠMT. V případě identifikace případu kyberšikany je dle příručky MŠMT úkolem školy (tedy i jednotlivých učitelů) zejména:

1. Podpořit oběť a zajistit její bezpečí (tzn. Nabídnou oběti podporu; udělat vše proto, aby se kyberšikana neopakovala; pokusit odstranit závadný obsah v online prostoru atd.)
2. Zajistit co nejvíce důkazních materiálů (pořídít screenshoty; zajistit seznam žáků, kteří se stali tzv „publikem“ kyberšikany)
3. Incident vyšetřit a informovat rodiče
4. Zvolit odpovídající trest a preventivní opatření (v souladu se školním řádem a dalšími dokumenty školy; zajistit, aby se toto chování v budoucnu již neopakovalo)

Nejčastější chyby při řešení kyberšikany pro české učitele nekonvenčním způsobem shrnují Zvírotsky et al. (2021), kteří představují nejdůležitější poznatky o šikaně na pozadí reálných příběhů ze školní praxe a poskytují tak (nejen) učitelům podnětný materiál k samostatnému uvažování o problematice šikany.

Huang a Chou (2013) uvádí, že učitelé mají velmi často potíže již se samotným odhalením kyberšikany, jelikož až příliš spoléhají na to, že jim oběť kyberšikanu nahlásí, a proto často přehlízejí náznaky, které ukazují na tento problém. Dle Huang a Chou (2013) většina učitelů, kteří jsou ochotni zasáhnout při kyberšikaně, nedělá mnoho či vůbec nic proto, aby kyberšikaně předcházeli.

Povědomí o strategiích řešení kyberšikany dle existujících studií není mezi budoucími učiteli příliš vysoké, a to přesto, že se jejich účinná intervence očekává a požaduje. Výzkumy naznačují, že učitelé mají navzdory povědomí o kyberšikaně velké rezervy ve schopnostech kyberšikanu účinně odhalit a řešit.

5.3 Postoje učitelů vůči kyberšikaně

Postoji učitelů ohledně kyberšikany se v posledních letech zabývalo hned několik výzkumů. Craig et al. (2011), Eden et al. (2013) a Ghamrawi et al. (2016) shodně došli k zjištěním, že většina učitelů považuje šikanu za negativní jev a je si vědoma negativních dopadů, které má na žáky. Dle zjištění Yot et al. (2019) více než 80 % učitelů považuje kyberšikanu za významný současný problém, postoje se mírně liší v závislosti na věku a konkrétním učitelském oboru. Někteří učitelé se domnívají, že řešení kyberšikany by mělo být v gesci policie, velké množství učitelů se však přiklání i k názoru, že řešení kyberšikany je

záležitostí školy (Eden 2013). Většina učitelů považuje za nejdůležitější body prevence kyberšikany vnitřní politiku školy, výcvik učitelů a zapojení rodičů, naopak za méně důležité a efektivní považují aktivity v rámci jednotlivých hodin (Li, 2009).

Dle zjištění Eden et al. (2013) velké množství učitelů, kteří se kyberšikany obávají a uvědomují si její závažnost, mají problém s její identifikací a neznalostí strategií postupu při jejím řešení. Mnoho učitelů se tak navzdory tomu, že by rádi kyberšikanu konfrontovali, cítí bezmocní, kvůli čemuž se cítí ještě více ve stresu.

6 Self-efficacy učitelů při řešení šikany

Jednou z klíčových proměnných při zvládnání rozlišných situací je tzv. self-efficacy učitele. Bandura (1997) definuje self-efficacy neboli vlastní účinnost jako přesvědčení lidí o vlastní schopnosti dosahovat určitých výkonů, které mají vliv na události ovlivňující jejich životy. Bandura (1977) uvádí, že míra úsilí a vytrvalosti při řešení náročné, ohrožující či stresující situace závisí na úrovni self-efficacy. Úroveň self-efficacy je zpravidla výsledkem zvládnání zkušeností s různými situacemi, ve kterých se jedinec úspěšně či neúspěšně vypořádal s náročnou situací. Naše budoucí chování je proto ovlivňováno více předchozími zkušenostmi, než vědomím okamžitých následků našich činů (Zimmerman, 2000). Bandura ve své teorii o self-efficacy postuluje, že mechanismus, na základě kterého se vyhýbáme novým náročným situacím, nebo jim naopak „jdeme naproti“, může být posilován jako sval. To, jak jedinec vnímá svou self-efficacy může být proto často mnohem lepším prediktorem chování než postoje nebo schopnosti (Bandura, 1993). Bandurova teorie o self-efficacy se nezaměřuje primárně na to, zde jedinec věří, že v dané situaci uspěje, ale spíše na to, zda si připadá pro daný úkol dostatečně kompetentní (Gecas, 1982). Lidé s vyšší úrovní self-efficacy mají tendenci vidět schopnosti jako fluidní vlastnosti, které mohou být rozvíjeny, spíše než jako něco daného a rigidního. Self-efficacy může být budována čtyřmi hlavními způsoby (Bandura, 1977). Zaprvé, jedinec potřebuje příležitost procvičovat self-efficacy, zejména pomocí dokončování a zvládnání různých úkolů. Druhá cesta k rozvoji self-efficacy je pozorováním těch, kdo jsou ve zvládnání dané činnosti na vysoké úrovni. Self-efficacy jde tedy zvyšovat i prostřednictvím zkušeností jiných lidí (Bandura, 1986). Zatřetí, self-efficacy zvyšuje pozitivní verbální motivace od jiných lidí. V poslední řadě je důležitý psychické nastavení člověka, např. životní postoj „útok, nebo útek“ (Bandura 1977).

V rámci této práce se budeme Bandurovu teorii o self-efficacy vztahovat k problematice kyberšikany. Konkrétně se zaměříme na úroveň self-efficacy budoucích učitelů při řešení incidentů kyberšikany. Ve výzkumné části se poté pokusíme prozkoumat, které konkrétní proměnné mohou úroveň self-efficacy pravděpodobně ovlivňovat.

Vztahy mezi tradiční šikanou a self-efficacy byly zkoumány již od roku 1997. Výsledky prvního výzkumu ukazovaly spíše na nízkou self-efficacy učitelů při řešení tradiční šikany. Od té doby vzniklo mnoho dalších výzkumů zabývajících se vztahem mezi self-efficacy a tradiční šikanou a jejich, výsledky však byly poměrně nekonzistentní a ukazovaly střídavě na vysokou a nízkou self-efficacy učitelů. S klíčovým zjištěním přišel Bradshaw et al., jehož výzkum naznačuje významný pozitivní vztah mezi self-efficacy a připraveností učitelů aktivně zasáhnout v případech tradiční šikany. (Boulton et al., 2014) Studií zabývajících se self-efficacy ve vztahu ke kyberšikaně lze nalézt, v porovnání s těmi zabývajících se tradiční šikanou, o poznání méně. Existující výzkumy však ukazují, že učitelé se i přes jejich zodpovědnost při prevenci a řešení kyberšikany dle Eden, Heiman, a Olenik-Shemesh (2013), DeSmet et al. (2015) a Sezer et al. (2015) necítí připravení a sebevědomí, jde-li o identifikaci a reakci na kyberšikanu. Dle Redmonda et al. (2018) má nedostatek sebevědomí a self-efficacy učitelů významný vliv na jejich reakce, postoje a domněnky ohledně fenoménu kyberšikany.

Zejména pro mladé učitele může představovat zvládání problémů týkajících se chování žáků velkou výzvu (Ergunay & Adiguzel, 2019), zvláště pokud se potýkají s problémy ohledně nalezení rovnováhy mezi řízením třídy, kázní a předáváním učiva. Někteří učitelé se obávají, že jejich snahy o udržení kázně, disciplíny a zdravého klimatu budou narušovat pozitivní vztahy se studenty, což může mít za důsledek vznik takového třídního klimatu, ve kterém bude bujet negativní chování, včetně šikany a kyberšikany (Greineder, 2021). Dle George et al. (2018) je self-efficacy učitelů přímo úměrná zkušenostem a počtu odučených let. Naneštěstí, právě nízký pocit self-efficacy může mít závažné negativní dopady na schopnost zvládat řízení třídy (Bandura, 1995). Gregus et al. (2017) dokonce uvádí, že existuje přímá korelace mezi úrovní viktimizace žáků a úrovní self-efficacy učitelů. Lze tedy říci, že zvyšováním self-efficacy učitelů může dojít k významnému snížení výskytu případů šikany a kyberšikany. Výzkumy dále ukazují (Aus et al., 2017), že učitelé s vyšší úrovní self-efficacy disponují větším sebevědomím a schopnostmi při pozitivní modifikaci chování studentů, což se promítá i do jejich obecných pracovních úspěchů. Greineder (2021) zmiňuje dále pozitivní vztah mezi self-efficacy a mentoringem: začínající učitelé, kteří měli k dispozici uvádějího učitele ukazovali nejen vyšší úroveň self-efficacy, ale také pozitivní změnu postojů a schopnosti zasáhnout při různých

formách šikany. Z těchto zjištění lze usuzovat existenci pozitivní souvislosti mezi úrovní self-efficacy a přípravou (vzdělávání) budoucích učitelů.

Self-efficacy učitelů hraje významnou roli, jde-li o jejich schopnost řešit problémy spojené s různými negativními projevy chování žáků. Vysoká self-efficacy učitelů má prokazatelně za následek snížený výskyt negativních jevů v rámci chování jejich žáků. Z těchto poznatků jednoznačně vyplývá důležitost vysoké úrovně self-efficacy budoucích učitelů při zvládnutí různých forem patologických jevů, včetně kyberšikany.

7 Vzdelávání učitelů v oblasti prevence kyberšikany

Prevence a řešení kyberšikany představují jednou z mnoha oblastí, na které by měla vysoká škola budoucí učitele systematicky připravovat. Jako budoucí pedagogové by měli být studenti pedagogických fakult a oborů schopni identifikovat a účinně řešit případy kyberšikany (Li, 2008). Výzkum Murphyho (2014) naznačuje, že budoucí učitelé nemají dostatečné povědomí o kyberšikaně a nejsou si vědomi jejich negativních následků. Právě proto je dle Murphyho (2014) nezbytné, aby existovaly v rámci pedagogického studia kurzy, jejichž účelem je zvyšování povědomí o kyberšikaně a rozvíjení schopností studentů identifikovat a řešit kyberšikanu.

Otázkou „jak hodnotí studenti svou univerzitní přípravu ohledně prevence a řešení kyberšikany“ se ve svém výzkumu podrobněji zabývala Li (2008). Z jejich zjištění vyšlo najevo, že přes 80 % budoucích učitelů se domnívá, že je jejich školní program nedostatečně připravil či vůbec nepřipravil na zvládnutí kyberšikany. Většina respondentů (přes 40 %) uvedla, že by ocenila, kdyby se o kyberšikaně v rámci svého programu mohla dozvědět více informací. K podobným závěrům došli ve svém výzkumu i Ryan a Kariuki (2011) - více než polovina budoucích učitelů se domnívá, že kyberšikana je podstatným tématem, které by mělo být zahrnuto v rámci jejich studijního programu. Ryan a Kariuki (2011) rovněž uvádí, že nedostatečná univerzitní příprava měla za důsledek větší lhostejnost a neochotu zakročit v případech kyberšikany, zvláště u případů nepřímé či skryté kyberšikany.

Huang a Chou (2013) podotýkají, že problémem je velmi často i nedostatečná počítačová gramotnost některých učitelů, kteří kvůli neznalosti komplexity kyberprostoru nejsou schopni účinné prevence a řešení kyberšikany. Z tohoto hlediska by bylo vhodné budoucí učitele vzdělávat i v oblasti technologií a nových trendů v rámci online prostoru.

8 Praktická část

8.1 Cíle této práce

Kyberšikana je stále ještě relativně novým a neprozkoumaným fenoménem. Existující výzkumy však naznačují (Tsitsika et al., 2012; Kopecký, 2015; Dědková & Šmahel, 2013), že kyberšikana je jevem hojně rozšířeným nejen na českých, ale i zahraničních školách. Dosavadní studie shodně uvádí, že oběti i pachatelé kyberšikany si odnášejí krátkodobé i dlouhodobé negativní následky (Olweus, 2012), je proto nezbytné výskytu kyberšikany, pokud možno efektivně a v co největší míře předcházet. A právě v tomto sehrávají klíčovou roli učitelé, jakožto jedni z hlavních aktérů, kteří mohou přispívat k prevenci, odhalení a následnému efektivnímu řešení kyberšikany.

Z existujících výzkumů (Craig et al. 2011, Eden et al. 2013, Ghamrawi et al.,2016) shodně vyplývá, že většina učitelů si uvědomuje závažnost negativních následků kyberšikany a obává se jich, nicméně, velké množství učitelů si s rozpoznáváním případů kyberšikany a efektivním řešením jednotlivých případů neví rady. Přitom právě pocit vlastní účinnosti (tzv. self-efficacy) učitelů při řešení kyberšikany dle dostupných studií (Bradshaw, 2007; Boulton et al., 2014) výrazně zvyšuje schopnost učitelů účinně zasáhnout v případech běžné i tradiční šikany. Zejména u začínajících učitelů je však self-efficacy typicky poměrně nízká ve srovnání s profesně zkušenějšími kolegy. Otázkou však zůstává, kde by měli budoucí učitelé vyšší míru self-efficacy získat. Jedním z řešení, které se nabízí, je kvalitní a efektivní příprava v rámci jednotlivých učitelských programů. Výzkumy (Li 2008; Ryan a Kariuki 2011) však ukazují, že budoucí učitelé považují stávající univerzitní přípravu v oblasti kyberšikany za nedostatečnou, což se negativně odráží v jejich schopnosti jednat a účinně zasáhnout v konkrétních případech kyberšikany.

Ze stávajících výzkumů vyplývá, že vysoká úroveň self-efficacy učitelů je významným předpokladem jejich schopnosti účinně řešit případy spojené s tradiční šikanou a kyberšikanou. Učitelé hrají v řešení kyberšikany významnou roli a jejich účinnou intervencí předpokládají i oficiální příručky MŠMT. Na celosvětové úrovni však existuje jen velmi málo studií, které se zabývají kyberšikanou očima učitelů, v českém měřítku pak jde o problematiku téměř neprozkoumanou. Stávající výzkumy zabývající se vztahem self-efficacy a kyberšikany jsou spíše deskriptivního charakteru, a proto neposkytují odpovědi na otázku, s čím úroveň self-efficacy učitelů při řešení kyberšikany souvisí.

Tato studie si klade za cíl jednak zmapovat situaci ohledně kyberšikany z perspektivy českých budoucích učitelů. Zjistit, do jaké míry jsou seznámeni s pojmem „kyberšikana“, zda jsou schopni ji kyberšikanou vlastními slovy popsat a identifikovat správně její formy. Dále tato práce zjišťuje míru odsuzování kyberšikany budoucími učiteli, jejich úroveň self-efficacy při řešení kyberšikany a v neposlední řadě jejich hodnocení univerzitní přípravy ohledně řešení kyberšikany. Po zmapování těchto proměnných si tato práce klade za cíl prozkoumat případné souvislosti mezi self efficacy při řešení kyberšikany a i) odsuzováním kyberšikany, ii) informovaností o kyberšikaně a iii) hodnocením univerzitní přípravy.

Situace ohledně budoucích učitelů ve spojitosti s kyberšikanou není v Česku v současné době dostatečně zmapována. Velkým přínosem této práce proto budou nasbíraná data o informovanosti o kyberšikaně, odsuzování kyberšikany, self-efficacy i hodnocení univerzitní přípravy. Všechny tyto informace mohou posloužit jako podněty pro případné zdokonalení studijních programů v oblasti přípravy učitelů na řešení a prevenci patologických projevů chování. Dalším přínosem práce je i podrobná rešerše zahraniční cizojazyčné literatury ohledně kyberšikany. Tato práce může neanglicky hovořícím učitelům posloužit jako přehled výsledků a zjištění současných studií publikovaných v renomovaných zahraničních vědeckých časopisech. A v poslední řadě je tato práce přínosná dalším prozkoumáním vztahu self-efficacy a kyberšikany, kterým se dosud i ve světovém měřítku zabývalo jen velmi málo studií. Přestože jde o problematiku významnou, s konkrétními implikacemi pro učitelskou praxi, jde stále o problematiku nedostatečně výzkumně probádanou.

8.2 Výzkumné otázky

Tato studie se zabývá mírou self-efficacy budoucích učitelů při řešení kyberšikany, jejich informovanosti o kyberšikaně, postoji a připravenosti. Konkrétně se zaměřuje na tyto výzkumné otázky:

- Jaká je informovanost budoucích učitelů o kyberšikaně?
- Jaké míry budoucí učitelé kyberšikanu odsuzují?
- Jaká je self-efficacy budoucích učitelů při řešení kyberšikany?
- Jak budoucí učitelé hodnotí jejich univerzitní přípravu na řešení kyberšikany?

8.3 Výzkumný soubor

Dostupný vzorek 140 budoucích učitelů – studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (95 % respondentů) a studentů Filozofické fakulty UK a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého (5 % respondentů), poskytl data prostřednictvím online dotazníku. Vzorek respondentů tvořili studenti různých jednooborů a dvouoborů v oblasti učitelství pro základní i střední školy. O vyplnění dotazníku se pokusilo celkem 232 respondentů, 92 dotazníků nebylo vyplněno kompletně, z čehož vyplývá návratnost dotazníku 60,3 %. Z kompletně vyplněných dotazníků tvořily 92,1 % respondentů ženy a 7,9 % respondentů byli muži (možnost „jiné“ žádný z respondentů nezvolil). Věk respondentů se pohyboval od 19 do 46 let, 96,4 % výzkumného vzorku však tvořili respondenti do 30 let věku.

Respondenti byli osloveni s prosbou o vyplnění dotazníku prostřednictvím sociálních sítí v rámci facebookové skupiny studentů Pedagogické fakulty UK (z tohoto důvodu je většina respondentů právě studentem/studentkou PEDF UK).

8.4 Hypotézy

Na základě rešerše existujících výzkumů ohledně kyberšikany byly formulovány následující hypotézy, které budou z nasbíraných dat ověřovány:

- H1: Skupina s vysokou mírou informovanosti bude mít vyšší self-efficacy při řešení kyberšikany než skupina s nízkou mírou informovanosti.
- H2: Skupina s vysokou mírou odsuzování bude mít vyšší self-efficacy než skupina s nízkou mírou odsuzování kyberšikany.
- H3: Vysoká míra self-efficacy bude pozitivně korelovat s vysokou mírou univerzitní přípravy.

8.5 Metody měření

Pro splnění výzkumného cíle byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie, založená na analýze dat získaných z online dotazníku.

Měřicí nástroj (dotazník) byl částečně převzat z již existujícího výzkumu Li (2009), který byl původně zkonstruován na měření postojů učitelů ohledně kyberšikany. Pro účely tohoto výzkumu byly využity položky, které měřily v rámci postojů proměnnou, která byla v rámci této práce označena pojmem „odsuzování kyberšikany“. Původní dotazník Li (2009) obsahuje

některé položky, které byly v rámci tohoto výzkumu identifikovány jako položky měřící hodnocení univerzitní přípravy na řešení kyberšikany. Jmenovitě šlo o tyto položky z původního dotazníku: (1) Mé studium na univerzitě mě dostatečně připravilo na zvládnání kyberšikany (v rámci dotazníku tohoto výzkumu zařazeno jako položka měřící hodnocení univerzitní přípravy), (2) Ocenila bych, kdybych se mohla na univerzitě o kyberšikaně dozvědět více (v rámci dotazníku tohoto výzkumu zařazeno jako položka měřící hodnocení univerzitní přípravy). Vybrané položky z dotazníku Li (2009) byly přeloženy do češtiny a doplněny o otázky zaměřené na zjišťování informovanosti ohledně kyberšikany a self-efficacy při řešení kyberšikany.

Výsledný dotazník sestavený pro účely této studie sestává z celkem 26 otázek (otevřených i uzavřených) a byl rozdělen na pět částí, které si kladly za cíl zjistit i) základní informace o respondentech, ii) míru jejich informovanosti o kyberšikaně, iii) míru odsuzování kyberšikany, iv) míru self-efficacy při řešení kyberšikany a v) hodnocení univerzitní připravenosti řešení kyberšikany. Pro zjištění vnitřní konzistence dotazníku byla pro každý oddíl dotazníku zvlášť vypočtena Cronbachova alfa.

V rámci dotazníku byly měřeny čtyři proměnné, které byly pro účely této studie pojmenovány jako: informovanost o kyberšikaně; míra odsuzování kyberšikany; self-efficacy při řešení kyberšikany a hodnocení univerzitní přípravy.

Informovanost o kyberšikaně byla první měřenou proměnnou v rámci dotazníku. Na základě otázek zaměřených na informovanost o kyberšikaně bylo zjišťováno, zda respondenti znají pojem kyberšikana, dokáží ho správně definovat a identifikovat formy kyberšikany a zda si jsou vědomi toho, nakolik je kyberšikana rozšířeným fenoménem. Pro otázky týkající se informovanosti byla použita pětibodová Likertova škála v kombinaci s dalšími druhy uzavřených a otevřených otázek. U uzavřených otázek zjišťujících znalost pojmu kyberšikana respondenti volili z možností (1) znám a dokáží vysvětlit (2) znám, ale nedokáží vysvětlit a (3) neznám, nedokáží vysvětlit. Další uzavřená otázka testovala, zda dokáží respondenti správně identifikovat formy kyberšikany, v rámci dotazníku byli instruováni zvolit všechny správné možnosti z výčtu (1) Vyloučení a ostrakizace v rámci internetové skupiny (2) Flaming („plamenná“ výměna názorů v rámci komentářové sekce pod příspěvkem) (3) Kyberstalking (zasílání obtěžujících zpráv, které narušují bezpečí a soukromí) (4) Pomlouvání (šíření nepravdivých informací prostřednictvím internetu) (5) Odhalení (šíření informací soukromého charakteru, které nebyly určeny široké veřejnosti) a (6) Sexting (zasílání nevyžádaných zpráv či fotografií se sexuálním obsahem). Prostřednictvím otevřené otázky respondenti

demonstrovali schopnost vysvětlit pojem kyberšikana. Vzhledem k rozdílnému typu otázek a kódování odpovědí pro tento oddíl nebyla zjišťována vnitřní konzistenci pomocí Cronbachovy alfy. Jednotlivé výsledky z této části byly zpracovány deskriptivně pomocí relativních četností (v procentech).

Míra odsuzování kyberšikany byla druhou zjišťovanou proměnnou byla. Všechny otázky týkající se odsuzování kyberšikany byly měřeny pomocí pětibodové Likertovy škály, na které respondenti uváděli míru souhlasu s jednotlivými tvrzeními. V rámci míry odsuzování kyberšikany odpovídaly na otázky zjišťující, zda podle nich (1) kyberšikana je negativní jev, (2) kyberšikana je na českých školách významným problémem a pedagogové by se jí měli aktivně zaobírat, (3) oběti šikany mohou mít dlouhodobé následky, (4) kyberšikana není tak závažná jako tradiční šikana, (5) kyberšikana je závažnější než tradiční šikana, (6) kyberšikana je stejně závažná jako tradiční šikana a (7) kyberšikana připravuje žáky na nástrahy budoucího života. Z výpočtu Cronbachovy Alfy vyplynulo, že vnitřní konzistence položek měřící odsuzování není dostatečná ($\alpha < 0,5$), proto na základě výsledků této části nebyla zjišťována korelace mezi mírou odsuzování a úrovní self-efficacy při řešení kyberšikany. Zjištění ohledně míry odsuzování kyberšikany byly pro účely této práce zpracovány jako relativní četnosti (v procentech) pro jednotlivé položky dotazníku z tohoto oddílu.

Self-efficacy při řešení kyberšikany bylo zjišťováno pomocí celkem šesti položek, z nich každá obsahovala výrok, se kterým respondenti na prostřednictvím Likertovy škály vyjadřovali míru souhlasu. Otázky zjišťovaly, zda respondenti (a) Věří, že dokáží efektivně řešit problémy spojené s kyberšikanou, (2) se kyberšikany se v rámci výkonu své budoucí profese obávám, (3) Věří, že bych dokázali odhalit, že je některý z mých žáků obětí kyberšikany, (4) Věří, že kdyby se kyberšikana vyskytla v jejich třídě/instituci, dokázali by ihned zakročit, (5) Vědí, jak postupovat, když se setkají v rámci své budoucí profese s kyberšikanou a (6) Vědí, jaká jsou práva a povinnosti učitel/školy, jde-li o řešení problémů s kyberšikanou. Na základě výpočtu Cronbachovy alfy se vnitřní konzistence položek zjišťující míru self-efficacy při řešení kyberšikany vzhledem k nízkému počtu položek jeví jako dostačující (Cronbach alfa = 0,66).

Hodnocení univerzitní přípravy bylo zjišťováno prostřednictvím otázek za využití Likertovy škály. Respondenti odpovídali na otázky: (1) mé pedagogické studium na univerzitě mě dostatečně připravilo na řešení problémů spojených s kyberšikanou, (2) povědomí o kyberšikaně jsem získal(a) zejména díky mému pedagogickému studiu na univerzitě, (3) rámci pedagogického studia na univerzitě/VOŠ jsem měl(a) možnost zúčastnit se kurzu/zapsat se

předmět, který se věnoval fenoménu kyberšikany, (4) v rámci mého pedagogického studia bych ocenila, kdyby se kyberšikaně věnovalo více času a (5) vím, na koho se v rámci univerzity obrátit, pokud bych se chtěl dozvědět více o problematice kyberšikany. Na základě výpočtu Cornbachovy alfy se vnitřní konzistence položek zjišťující hodnocení univerzitní přípravy vzhledem k nízkému počtu položek jeví jako dostačující (Cornbach alfa = 0,57).

V otázkách, které využívaly Likertovu škálu mohli respondenti zvolit z možností (1) rozhodně nesouhlasím (2) spíše nesouhlasím (3) nevím (4) spíše souhlasím a (5) rozhodně souhlasím. Vyhodnocení výsledků z Likertovy škály bylo učiněno prostřednictvím kódování nasbíraných odpovědí tak, aby hodnota „1“ vždy odpovídala „nejlepšímu“ stavu (1 = budoucí učitelé jsou informovaní o kyberšikaně; budoucí učitelé odsuzují kyberšikanu; budoucí učitelé mají vysokou self-efficacy; budoucí učitelé hodnotí univerzitní přípravu jako dostatečnou). Hodnota „5“ pak v kódování odpovídá nejméně ideálnímu stavu (5 = budoucí učitelé nejsou informovaní o kyberšikaně; budoucí učitelé neodsuzují kyberšikanu; budoucí učitelé mají nízkou self-efficacy; budoucí učitelé hodnotí univerzitní přípravu jako nedostatečnou).

Souvislost mezi self-efficacy při řešení kyberšikany a informovaností o kyberšikany byla zjišťována prostřednictvím dvouvýběrového T-testu. Na základě analýzy nasbíraných dat bylo zkoumáno, zda skupina s vyšší mírou informovanosti o rozšířenosti kyberšikany vykazuje vyšší míru self-efficacy při řešení kyberšikany.

Souvislost mezi self-efficacy při řešení kyberšikany a odsuzováním kyberšikany byla rovněž zjišťována prostřednictvím dvouvýběrového T-testu, v rámci kterého bylo zkoumáno, zda skupina učitelů, která považuje kyberšikanu za problém, kterým bychom se měli aktivně zabývat, vykazuje vyšší úroveň self-efficacy v porovnání se skupinou učitelů, která nepovažuje kyberšikany za problém, který je třeba aktivně řešit.

Souvislost mezi self-efficacy při řešení kyberšikany a hodnocením univerzitní přípravy byla vzhledem k dostatečné vnitřní konzistenci (na základě Cronbachovy alfy) obou měřených položek zkoumána prostřednictvím korelace mezi průměrnými hodnotami self-efficacy při řešení kyberšikany a hodnocením univerzitní přípravy.

9 Výsledky

V této části práce jsou podrobně popsány a vysvětleny výsledky analýzy nasbíraných dat z online dotazníku.

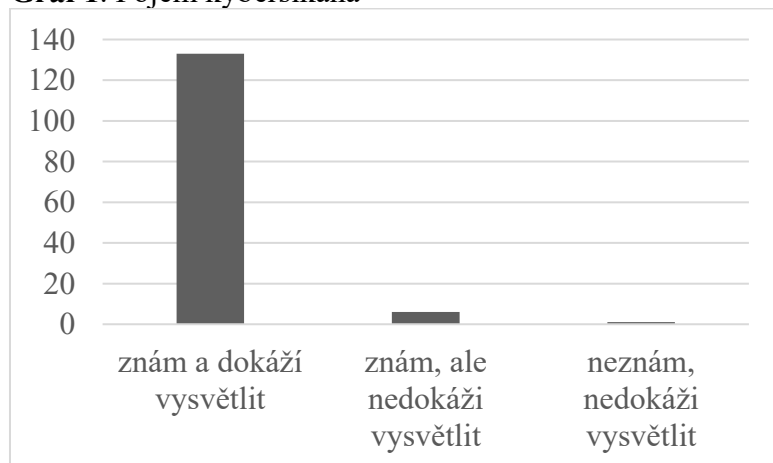
V první – deskriptivní části jsou shrnuty výsledky analýzy dat na základě výzkumných otázek o informovanosti o kyberšikaně, odsuzování kyberšikany, self-efficacy při řešení kyberšikany a hodnocení univerzitní přípravy ohledně kyberšikany.

Ve druhé části jsou pomocí nástrojů interferenční statistiky ověřovány na začátku formulované hypotézy ohledně souvislostí mezi self-efficacy při řešení kyberšikany a dalšími měřenými proměnnými (informovaností, odsuzováním a hodnocením univerzitní přípravy.)

9.1 Informovanost o kyberšikaně

Informovanost o kyberšikaně byla měřena pomocí pěti položek dotazníku, které zkoumaly, zda respondent zná pojem kyberšikany, dokáže pojem kyberšikana vysvětlit vlastními slovy prostřednictvím jednoduché definice, je schopen správně identifikovat v odborné literatuře nejčastější uváděné formy kyberšikany a je informován o rozšířenosti kyberšikany na českých školách.

Graf 1. Pojem kyberšikana



Graf 1 ukazuje, že 133 respondentů (95,0 %) pojem kyberšikana zná a dokáže ho vysvětlit, jen 4 % respondentů se domnívá, že by pojem kyberšikana nedokázalo vysvětlit a jeden respondent uvedl, že pojem kyberšikana nezná.

Ve druhé otázce měli budoucí učitelé za úkol dokázat, že pojem kyberšikana skutečně znají a správně ho vlastními slovy vysvětlit. Za přijatelnou byly považovány ty odpovědi, které

ukazovaly na znalost pojmu kyberšikana ve vztahu k tradiční šikaně (či agresí, násilí) a správně uváděly, že kyberšikana se odehrává na rozdíl šikany tradiční v kyberprostoru (online prostředí, na internetu). Všichni respondenti kyberšikanu správně definovali jako formu šikany (mnoho respondentů také užívalo pojem *násilí, agrese*), která probíhá v kyberprostoru či v online prostředí. Pojem kyberprostor byl v rámci definic respondentů často redukován na prostředí sociálních sítí. Správnou definici kyberšikany uvedli i respondenti, kteří v předchozí otázce, která zkoumala, zda znají pojem „kyberšikana“ uvedli, že pojem neznají nebo že pojem znají, ale nedokázali by ho vysvětlit.

Ve třetí otázce měli respondenti za úkol identifikovat nejčastější formy kyberšikany. Jejich úkolem bylo z výčtu jevů vybrat všechny ty, které by jako učitelé klasifikovali jako projevy kyberšikany. Všechny z nabízených možností byly projevy, které jsou v odborné literatuře uváděny jako časté formy kyberšikany. Nejvyšší úroveň informovanosti měli tedy ti respondenti, kteří vybrali všechny z nabízených položek.

Tabulka 1. Identifikace forem kyberšikany

Forma kyberšikany	% respondentů, kteří tuto formu identifikovali jako kyberšikanu
Vyloučení a ostrakizace v rámci internetové skupiny	72 %
Kyberstalking (zasílání obtěžujících zpráv, které narušují bezpečí a soukromí)	93 %
Pomlouvání (šíření nepravdivých informací prostřednictvím internetu)	90 %
Odhalení (šíření informací soukromého charakteru, které nebyly určeny široké veřejnosti)	92 %
Sexting (zasílání nevyžádaných zpráv či fotografií se sexuálním obsahem)	72 %
Zveřejnění dehonestujících fotografií, videí, komentářů v rámci online prostoru	97 %

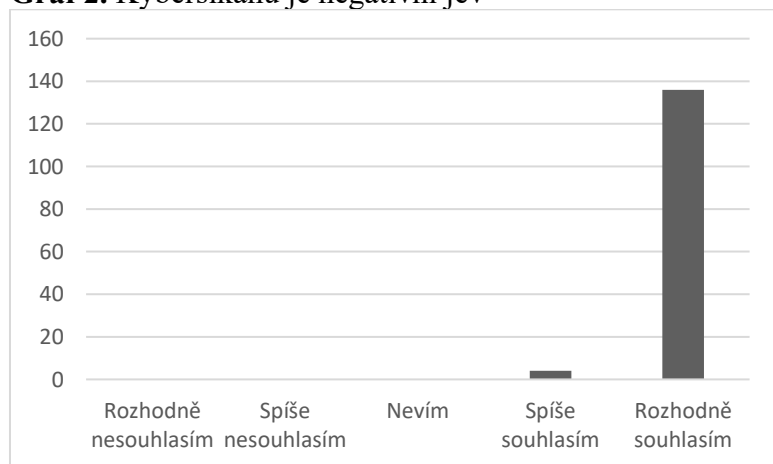
Tabulka 1 ukazuje procenta respondentů, kteří správně identifikovali jednotlivé formy kyberšikany (hodnoty byly zaokrouhleny na celá procenta). Výsledky ukazují, že čeští budoucí učitelé jsou poměrně dobře informováni o jednotlivých formách kyberšikany. Čtyři z šesti forem kyberšikany správně identifikovalo v 90 a více % respondentů. Jako problematické při identifikaci se ukázaly být sexting a vyloučení ze skupiny – více než čtvrtina respondentů se domnívá, že zasílání či vyžadování zpráv se sexuálním obsahem a vyloučení žáka z internetové skupiny nejsou formy kyberšikany.

V poslední otázce byli budoucí učitelé dotazováni ohledně výskytu kyberšikany na českých školách. Jejich úkolem bylo vyjádřit souhlas či nesouhlas s tvrzením „Šikana **není** na českých školách příliš rozšířeným jevem“. S tím, že kyberšikana není rozšířeným jevem rozhodně nesouhlasí jen 28,0 % respondentů. Cca polovina respondentů (47,0 %) spíše nesouhlasí s tvrzením, že šikana není rozšířeným jevem. Nezanedbatelné množství budoucích učitelů (12,0 %) se dokonce uvádí, že se spíše souhlasí s výrokem, že kyberšikana není příliš rozšířená.

9.2 Míra odsuzování kyberšikany

Míra odsuzování kyberšikany byla zjišťována na základě otázek, které zkoumaly, do jaké míry považují respondenti kyberšikanu za negativní jev, za jak významná problém kyberšikanu považují, nakolik jsou si vědomi dlouhodobých následků kyberšikany a jak vnímají závažnost kyberšikany v porovnání s tzv. tradiční šikanou – zda kyberšikanu považují za jev méně, srovnatelně či více závažný, než je tradiční šikana.

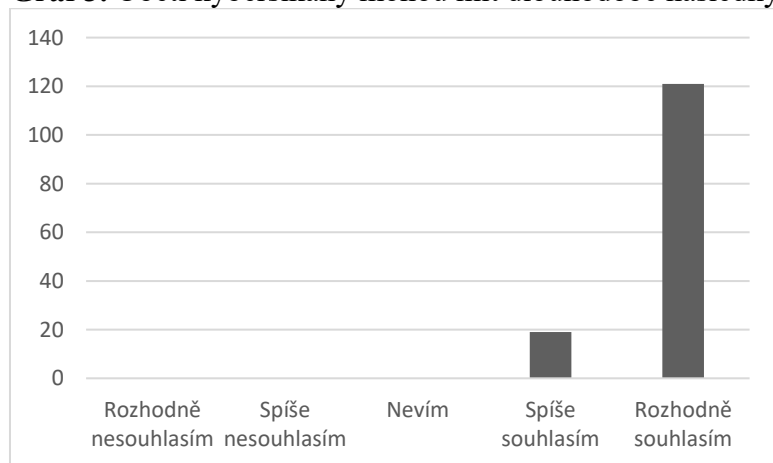
Graf 2. Kyberšikanu je negativní jev



První otázka zkoumala, do jaké míry respondenti souhlasí s tvrzením, že „Kyberšikana je negativní jev“. Graf 2 (výše) ukazuje, že naprostá většina budoucích učitelů kyberšikanu rozhodně považuje za negativní (97,0 %), zbývající 3,0 % ji pak vnímají jako spíše negativní. Žádný z respondentů nepovažuje kyberšikanu za pozitivní jev.

V další otázce byli respondenti tázáni, zda bychom se kyberšikanou jako negativním jevem měli aktivně zabývat. Navzdory tomu, že kyberšikanu rozhodně považují za negativní jev, nejsou budoucí učitelé rozhodně přesvědčeni o tom, že bychom se kyberšikanou měli aktivně zabývat (variantu „rozhodně souhlasím“ zvolilo jen 41,0 %). Většina respondentů jen spíše souhlasí (45,0 %) s tvrzením, že bychom se kyberšikanou měli aktivně zabývat. Nezanedbatelná část (12,0 %) neví, zda bychom se kyberšikanou měli aktivně zabývat.

Graf 3. Oběti kyberšikany mohou mít dlouhodobě následky.

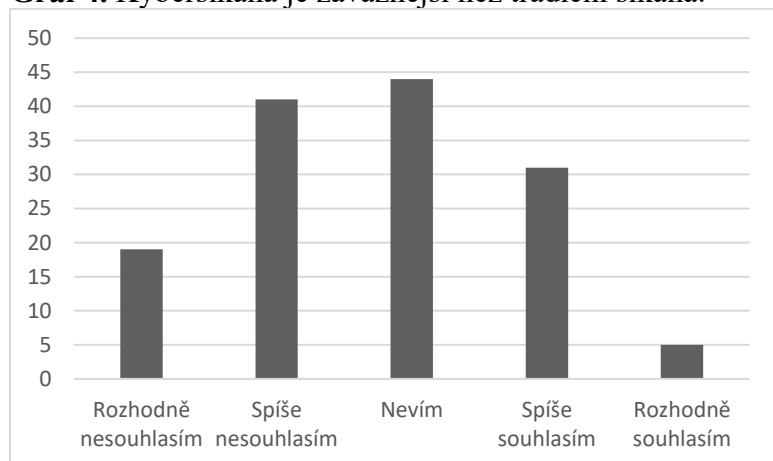


Třetí otázka zkoumala, nakolik jsou si budoucí učitelé vědomi dlouhodobých následků kyberšikany. Jak ukazuje Graf 3 (výše), budoucí učitelé si jsou vědomi dlouhodobých následků kyberšikany. 86,0 % respondentů rozhodně souhlasí s tvrzením, že oběti kyberšikany hrozí dlouhodobé následky, zbytek respondentů (13,0 %) souhlasí jen spíše. Žádný z respondentů se nedomnívá, že kyberšikana nemůže mít dlouhodobé následky.

Další tři položky zjišťovaly, za jak závažnou považují budoucí učitelé kyberšikanu ve srovnání s tzv. šikanou tradiční.

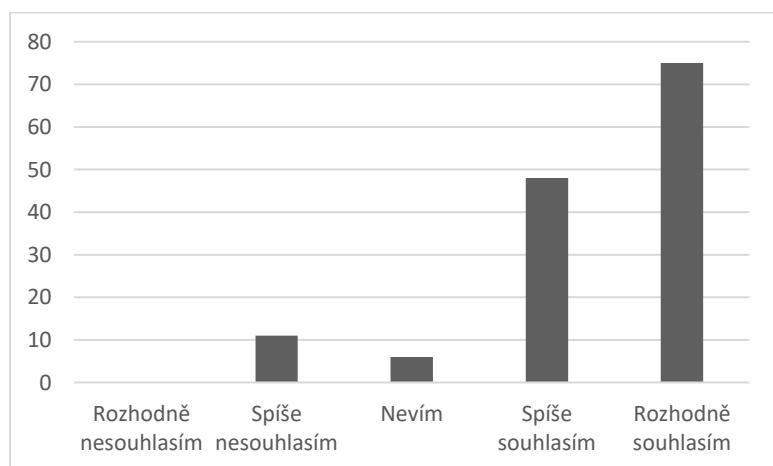
První otázka zkoumala nakolik respondenti souhlasí s tvrzením, že „Kyberšikana není tak závažná jako tradiční šikana“. S tímto tvrzením rozhodně nesouhlasilo 73,0 % respondentů, 25,0 % respondentů nesouhlasilo jen spíše. Pouze jeden z respondentů zvolil možnost „spíše souhlasím“.

Graf 4. Kyberšikana je závažnější než tradiční šikana.



Druhá otázka se zabývala otázkou, zda budoucí učitelé vnímají kyberšikanu jako závažnější jev než šikanu tradiční. Respondenti měli vyjádřit míru souhlasu s tvrzením „kyberšikana je závažnější než tradiční šikana“. Graf 4 (výše) ukazuje, že na základě nasbíraných odpovědí většina učitel neví, zda je kyberšikana závažnější než tradiční šikana (31,0 %), srovnatelně velká část respondentů dokonce spíše nesouhlasí, že kyberšikana je závažnější než šikana tradiční (29,0 %). S tvrzením, že kyberšikana je závažnější než tradiční šikana spíše nebo rozhodně souhlasí jen 26,0 % budoucích učitelů.

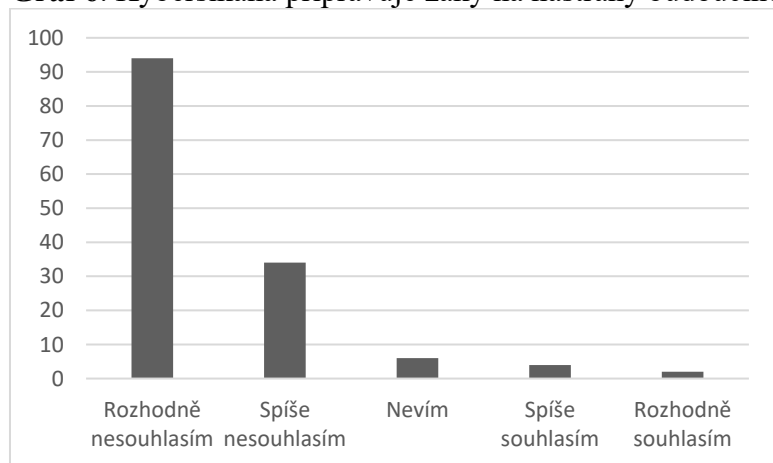
Graf 5. Kyberšikana je stejně závažná jako tradiční šikana



Poslední z trojice otázek zabývající se tím, jak vnímají budoucí učitelé kyberšikanu v porovnání s tradiční šikanou, zjišťovala, do jaké míry respondenti souhlasí s tvrzením, že „Kyberšikana je stejně závažná jako tradiční šikana“. Za stejně závažnou kyberšikanu rozhodně považuje jen něco málo přes polovinu budoucích učitelů (53,5 %). Celkem 34,0 % respondentů spíše souhlasí, že kyberšikana je stejně závažná jako tradiční šikana, podobná část respondentů

neví (31,0 %) a 7,0 % budoucích učitelů dokonce spíše nesouhlasí, že kyberšikana je stejně závažná jako tradiční šikana.

Graf 6. Kyberšikana připravuje žáky na nástrahy budoucího života

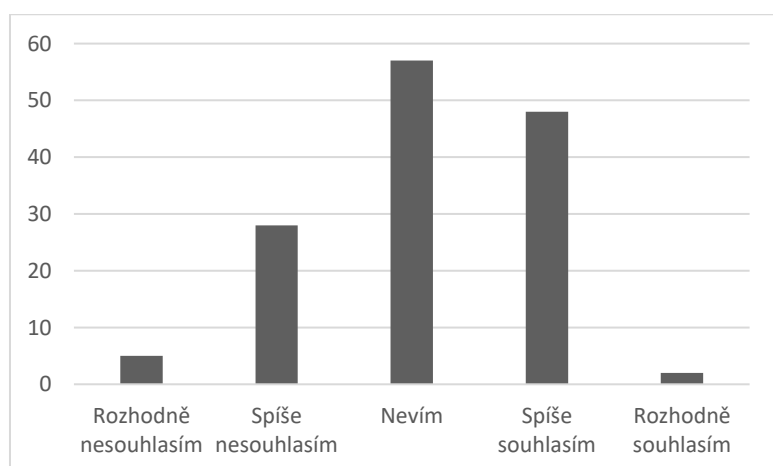


Poslední položka z oddílu se zabývala tím, zda budoucí učitelé vnímají kyberšikanu jako formu zocelování žáků. Vyjadřovali míru souhlasu s tvrzením „Kyberšikana připravuje žáky na nástrahy budoucího života, zoceluje žáky“. Graf 6 (výše) ukazuje, že rozhodný nesouhlas s tímto tvrzením vyjadřuje pouze 67,0 % budoucích učitelů, spíše nesouhlasí 24,0 % a malá část respondentů dokonce spíše či rozhodně souhlasí s tvrzením, že kyberšikana je formou zocelování žáků a připravuje je na nástrahy dalšího života.

9.3 Self-efficacy při řešení kyberšikany

Self-efficacy (neboli pojetí vlastní účinnosti) při řešení kyberšikany byla měřena na základě šesti dotazníkových položek, které zjišťovaly, do jaké míry si budoucí učitelé věří, že dokáží řešit kyberšikanu, nakolik se řešení kyberšikany obávají, zda věří, že by dokázali kyberšikanu zavčas odhalit a nakolik se domnívají, že by byli schopni zakročit, pokud by se s kyberšikanou setkali. Dále bylo zjišťováno, nakolik znají budoucí učitelé strategie, které mají používat při řešení kyberšikany a do jaké míry se domnívají, že znají práva a povinnosti, jde-li o řešení kyberšikany. Z měření na Likertově škále, kde hodnota „1“ odpovídala nejvyšší hodnotě self-efficacy při řešení kyberšikany a hodnota „5“ odpovídala nejnižší úrovni self-efficacy při řešení kyberšikany, byla po zprůměrování všech šesti položek vypočtena průměrná hodnota self-efficacy budoucích učitelů 2,988. Tato hodnota self-efficacy při řešení kyberšikany se dá interpretovat jako středová v rámci použité Likertovy škály, lze tedy říci že učitelé v průměru neví, zda jsou připraveni a schopni účinně řešit kyberšikanu.

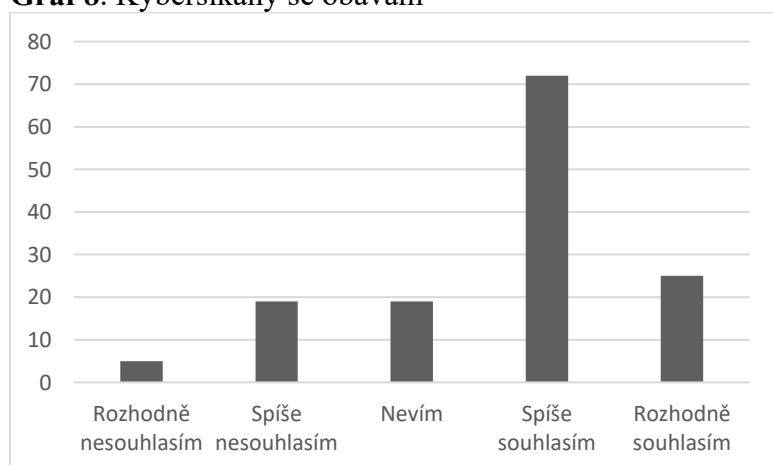
Graf 7. Věřím, že jsem připraven(á) efektivně řešit kyberšikanu



První položka zjišťovala, zda respondenti věří, že si dokáží s kyberšikanou poradit. Vyjadřovali souhlas s výrokem „Věřím, že dokáží efektivně řešit problémy spojené s kyberšikanou“. Z nasbíraných dat vyplývá, že 40,7 % budoucích učitelů neví, zda dokáže efektivně řešit kyberšikanu. Spíše si věří jen 34,0 % respondentů a rozhodně si věří dokonce jen 1,4 % respondentů. Naopak 23,6 % respondentů si spíše nebo rozhodně nevěří, že jsou schopni efektivně řešit problémy týkající se kyberšikany.

Obavy učitelů ohledně kyberšikany byly předmětem druhé položky této části dotazníku (Graf 8). Budoucí učitelé v ní vyjadřovali míru souhlasu s tvrzením „Kyberšikany se v rámci výkonu své budoucí profese obávám“. Graf 8 (níže) ukazuje, že téměř tři čtvrtiny (69,0 %) budoucích učitelů mají z kyberšikany obavy. 17,0 % respondentů se naopak kyberšikany v rámci výkonu své budoucí profese spíše či rozhodně neobává.

Graf 8. Kyberšikany se obávám



V další otázce bylo zjišťováno, nakolik si budoucí učitelé věří, že by byli schopni kyberšikanu ve vlastní třídě odhalit. Více než polovina budoucích učitelů (61,4 %) neví, zda by byla schopna kyberšikanu ve vlastní třídě identifikovat. Víru ve vlastní účinnost při identifikaci kyberšikany projevilo jen 27,8 % respondentů, z nichž pouze 1 rozhodně souhlasil s tvrzením, že dokáže kyberšikanu odhalit. Nízkou míru self-efficacy při identifikaci kyberšikany má dle nasbíraných dat 10,7 % respondentů.

V poslední otázce z oddílu byli budoucí učitelé dotazováni ohledně práv a povinností školy při řešení kyberšikany. Vyjadřovali míru souhlasu s tvrzením „Vím, jaká jsou práva a povinnosti učitele/školy, pokud jde o řešení problémů s kyberšikanou“. Téměř třetina budoucích učitelů (28,0 %) si není jista, zda zná povinnosti a práva učitele a školy při řešení kyberšikany. Rozhodně nebo spíše věří, že zná práva a povinnosti školy při řešení kyberšikany jen 30,7 % všech respondentů. 40,7 % dokonce uvedlo, že spíše nebo rozhodně neví, jaká jsou práva povinnosti školy při řešení kyberšikany.

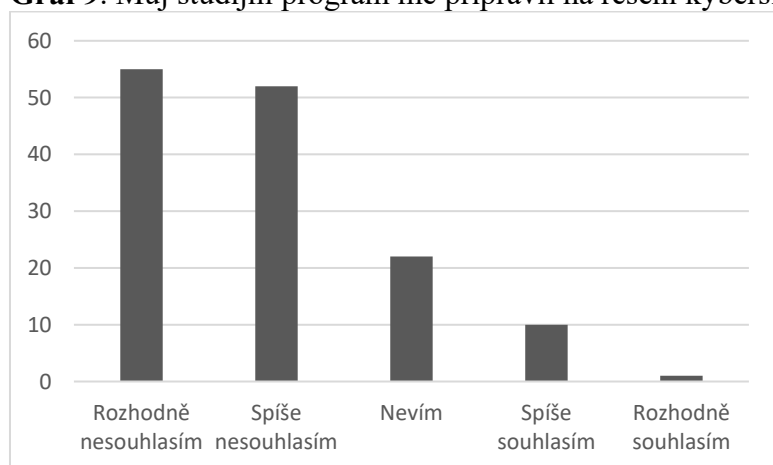
9.4 Hodnocení univerzitní přípravy

Respondenti hodnotili úroveň univerzitní přípravy na řešení kyberšikany. V dotazníku odpovídali na otázky týkající se míry jejich celkového pojetí připravenosti řešit kyberšikanu díky univerzitnímu vzdělání, získaného povědomí o kyberšikaně v rámci studia pedagogického oboru, a také dostupnosti kurzů týkajících se prevence a řešení kyberšikany. Dále odpovídali na otázku, zda by ocenili, kdyby se problematice kyberšikany věnovalo více času, zda vědí, na koho se na univerzitě obrátit, pokud by stáli o více informací o kyberšikaně. Respondenti odpovídali na otázky na Likertově škále.

Po zakódování odpovědí odpovídala hodnota „1“ velmi pozitivnímu hodnocení univerzitní přípravy, naopak hodnota „5“ odpovídala hodnocení univerzitní přípravy jako zcela nedostatečné. Po zprůměrování výsledných hodnot všech položek z oddílu vyšla průměrná hodnota 3,424, kterou lze interpretovat jako spíše negativní hodnocení univerzitní přípravy v oblasti kyberšikany.

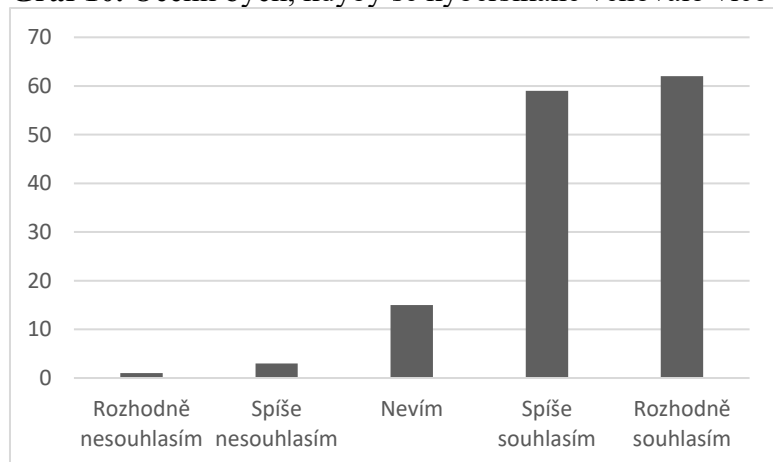
Graf 9 ukazuje, že víc než tři čtvrtiny respondentů (76,4 %) se domnívají, že je škola rozhodně nebo spíše dostatečně nepřipravila na řešení kyberšikany. Naopak dostatečně připravených se cítí pouhých 7,8 % všech respondentů.

Graf 9. Můj studijní program mě připravil na řešení kyberšikany



Dále byli budoucí učitelé dotazováni ohledně toho, zda by ocenili, kdyby se problematice kyberšikany v rámci jejich studijního programu věnovalo více času. 86,4 % budoucích učitelů by ocenilo, kdyby se kyberšikaně věnovalo více času. Jen 2,0 % respondentů by spíše nebo rozhodně nestálo o to věnovat kyberšikany v rámci svého studijního programu více času.

Graf 10. Ocenil bych, kdyby se kyberšikaně věnovalo více času



Dále téměř polovina respondentů (48,6 %) uvedla, že neví, na koho se mohou v rámci studijního programu obrátit, pokud by se chtěli o kyberšikaně dozvědět více. Přibližně stejné množství (52,1 %) budoucích učitelů nemělo možnost zapsat si v rámci svého studijního programu předmět, která by se zabýval fenoménem kyberšikany. 85,7 % respondentů dokonce uvedlo, že povědomí o kyberšikaně spíše či rozhodně nezískali díky jejich studiu učitelského oboru.

9.5 Ověření hypotéz

Na základě formulovaných hypotéz byl zkoumán vztah mezi self-efficacy při řešení kyberšikany u budoucích učitelů při řešení kyberšikany a jejich i) informovanosti o kyberšikaně, ii) mírou odsuzování kyberšikany a iii) hodnocením univerzitní přípravy pro řešení kyberšikany. Pro tento výzkum byly formulovány následující hypotézy:

- H1: Skupina s vysokou mírou informovanosti bude mít vyšší self-efficacy při řešení kyberšikany než skupina s nízkou mírou informovanosti.
- H2: Skupina s vysokou mírou odsuzování bude mít vyšší self-efficacy při řešení kyberšikany než skupina s nízkou mírou odsuzování kyberšikany.
- H3: Vysoká míra self-efficacy při řešení kyberšikany bude pozitivně korelovat s vysokou mírou univerzitní přípravy.

První ověřovanou hypotézou byla souvislost mezi informovaností o kyberšikaně a úrovní self-efficacy při řešení kyberšikany u budoucích učitelů při řešení kyberšikany. Předpokládáme, že skupina s vyšší úrovní informovanosti o kyberšikaně bude vykazovat vyšší střední hodnotu úrovně self-efficacy při řešení kyberšikany.

Hypotézu ověřujeme na základě dvouvýběrového T-testu, ve které první skupinu tvoří respondenti, kteří jsou dobře informováni o rozšířenosti kyberšikany na českých školách. Druhá skupina sestává z respondentů, kteří buďto neví, nakolik je kyberšikana rozšířená, nebo se nesprávně domnívají, že kyberšikana na českých školách příliš rozšířená není.

Tabulka 2. Dvouvýběrový T-test pro porovnání průměrné míry self-efficacy při řešení šikany (dle informovanosti o kyberšikaně)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Skupina s nízkou mírou informovanosti	1,92	1,46
Skupina s vysokou mírou informovanosti	2,02	1,42

*hodnota $p = 0,444$ (2-tailed)

Hypotézu H1 na základě analýzy nasbíraných dat tedy nelze potvrdit, t-test nepotvrdil, že by rozdíl v průměrných hodnotách dvou porovnávaných skupin byl statisticky významný.

Tento výsledek naznačuje, že míra informovanosti o kyberšikaně nesouvisí s úrovní self-efficacy při řešení kyberšikany.

Druhá hypotéza předpokládala souvislost mezi odsuzováním kyberšikany a self-efficacy při řešení kyberšikany. V rámci hypotézy předpokládáme, že skupina s vysokou mírou odsuzování kyberšikany bude mít vyšší střední hodnotu self-efficacy při řešení kyberšikany. Pro ověření této hypotézy opět používáme dvouvýběrový T-test. První skupina je tvořena respondenty, kteří na základě odpovědí vnímají kyberšikany jako závažný problém, kterým bychom se měli aktivně zabývat. Druhou skupinou jsou budoucí učitelé, kteří neví, zda je kyberšikana závažným problémem, nebo dokonce kyberšikanu nepovažují za problém, kterým bychom se měli aktivně zabývat.

Tabulka 3. Dvouvýběrový T-test pro porovnání průměrné míry self-efficacy při řešení kyberšikany (dle míry odsuzování kyberšikany)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Skupina s nízkou mírou odsuzování kyberšikany	2,98	0,45
Skupina s vysokou mírou odsuzování kyberšikany	3,06	0,44

*hodnota $p = 0,609$ (2-tailed)

Hypotéza H2, že skupina s vyšší mírou odsuzování bude mít vyšší úroveň self-efficacy potvrzena nebyla. Mezi průměry porovnávaných skupin se neobjevil statisticky významný rozdíl. Tento výsledek tedy naznačuje, že míra odsuzování kyberšikany nesouvisí se self-efficacy při řešení kyberšikany.

Třetí hypotéza předpokládala pozitivní korelací mezi hodnocením univerzitní přípravy a self-efficacy. Jinými slovy, předpokládáme, že budoucí učitelé, kteří věří, že je jejich studium dostatečně připravilo na řešení problémů spojených s kyberšikanou budou vykazovat vyšší self-efficacy při jejím řešení. Na základě zjištěné hodnoty p (0,0001) můžeme na standardní hladině významnosti 0,05 zamítnout nulovou hypotézu. Analýzou nasbíraných dat byla zjištěna statisticky signifikantní korelace mezi hodnocením univerzitní přípravy a mírou self-efficacy při řešení kyberšikany (korelační koeficient 0,333***). Existuje tedy signifikantní pravděpodobnost, že dostatečná univerzitní příprava pozitivně souvisí se self-efficacy při řešení kyberšikany.

Tabulka 4. Korelační tabulka (Hodnocení univerzitní přípravy vs. Self-efficacy při řešení kyberšikany)

	Self-efficacy	Hodnocení univerzitní přípravy
Self-efficacy	1	
Hodnocení univerzitní přípravy	0,33***	1

***korelace je vysoce signifikantní: $p = 0,000$ (2-tailed).

9.6 Shrnutí a diskuze

Výzkumná část této práce si stanovila dva hlavní cíle I) zmapovat situaci ohledně kyberšikany ve vztahu k budoucím učitelům a II) prozkoumat vztah mezi úrovní self-efficacy při řešení kyberšikany a a) informovaností o kyberšikaně, b) mírou odsuzování kyberšikany a c) hodnocením univerzitní přípravy na řešení kyberšikany.

Zjištění v oblasti informovanosti o kyberšikaně ukazují, že budoucí učitelé znají pojem kyberšikana a jsou o něm i relativně velmi dobře informováni. 95 % respondentů uvedlo, že pojem kyberšikana zná a dokáže ho vysvětlit. 100 % respondentů (včetně těch, kdo uvedli, že pojem neumí vysvětlit) dokázalo vlastními slovy správně popsat kyberšikana. Tyto výsledky ukazují na pozitivní trend růstu informovanosti budoucích ohledně kyberšikany. Dle starších výzkumů Bauman a Del Rio (2005) a Li (2007) měli učitelé před rokem 2010 jen malé povědomí o kyberšikaně, Yilmaz et al. (2015) uvádí, že budoucí jsou průměrně dobře informováni o kyberšikaně a Styron et al. (2016) již dochází k závěru, že informovanost o kyberšikaně je mezi budoucími učiteli velmi vysoká, což ostatně potvrzuje i tento výzkum. Tento nárůst informovanosti by mohl souviset jednak s rozšířením sociálních sítí, ale i skutečností, že současná generace studentů učitelství již z velké patří mezi tzv. generaci „digital-natives“, která v online prostředí v podstatě vyrůstala.

Naprostá většina (více než 90 %) budoucích učitelů správně identifikovat kyberstalkig, kyberpomluvy, odhalení a zveřejnění dehonestujících fotografií jako formy kyberšikany. Tato zjištění jsou ve shodě s výsledky Styron et al. (2016), který uvádí, že američtí a britští budoucí učitelé dokáží jednotlivé formy kyberšikany velmi dobře rozeznat a pojmenovat. Nicméně, problematické v rámci identifikace se ukázaly být sexting a ostrakizace v rámci internetové skupin. Více než čtvrtina budoucích učitelů se domnívá, že tyto projevy nespádají pod formy kyberšikany. Lze tedy očekávat, že by se jimi v rámci výkonu učitelské profese jako projevy kyberšikany nezabývali, což by mohlo mít řadu negativních následků – obě tyto formy

kyberšikany totiž poškozují nejen oběť, ale i fungování třídy. Z tohoto důvodu by bylo vhodné budoucí učitele důkladněji informovat o těchto dvou formách kyberšikany a jejich možných následcích.

V rámci výzkumu bylo zjištěno, že velká část budoucích učitelů si není dostatečně informována o míře rozšíření kyberšikany. Jen 28 % je rozhodně přesvědčeno o tom, že kyberšikana se na českých školách hojně vyskytuje. Necelá polovina budoucích učitelů je spíše přesvědčená, že kyberšikana je hojně rozšířeným jevem. Někteří respondenti (12 %) se dokonce spíše domnívají, že kyberšikana na českých školách rozšířena není. Dle výzkumu Tsitsika et al. (2012) je obětí kyberšikany ve světovém měřítku každý pátý žák. Kopecký (2015) dokonce uvádí, že v Česku by mohlo být obětí kyberšikany až 45 % dětí. Nabízí se tedy otázka, nakolik jsou učitelé, kteří se domnívají, že kyberšikana je spíše menšinovým problémem, se kterým se pravděpodobně v rámci své profese nesetkají, motivováni zabývat se aktivně její prevencí a nakolik jsou například motivováni k dalšímu sebevzdělávání v této oblasti.

Výsledky tohoto výzkumu dále ukazují, že budoucí učitelé vnímají kyberšikany jako rozhodně negativní jev. Odsuzování kyberšikany jako negativního jevu potvrzují i výzkumy Craig et al. (2011), Eden et al. (2013) a Ghamrawi et al. (2016). Jen necelá polovina z budoucích učitelů je však dle nasbíraných dat rozhodně přesvědčena i o tom, že bychom se jí jako negativním jevem měli aktivně zabývat. A to přesto, že 86 % respondentů si je dle výsledků tohoto výzkumu velmi dobře vědomo dlouhodobých následků, které má kyberšikana na své oběti (rovněž ve shodě s výsledky studií Craig et al. (2011), Eden et al. (2013) a Ghamrawi et al. (2016)). Z jakého důvodu existuje u budoucích učitelů tento rozkol mezi vnímáním kyberšikany jako jednoznačně negativní a nepřilíš jednoznačnou ochotou se kyberšikanou aktivně zabývat je jistě dobrým námětem pro další zkoumání. Stávající studie však jasně ukazují, že následky neřešené (a bohužel i řešené) kyberšikany se pravděpodobně promítnou i do běžného školního fungování žáka: Beringer (2011) uvádí, že oběti kyberšikany se potýkají se zhoršeným prospěchem, zvýšenou absencí ve škole a dalšími patologickými jevy, které dříve nebo později bude muset každý učitel nějakým způsobem aktivně řešit.

Na základě nasbíraných dat bylo rovněž zkoumáno, jak vnímají budoucí učitelé kyberšikany v porovnání s tzv. tradiční šikaně. Dle Vágnerové (2009) je kyberšikana často z dlouhodobého hlediska mnohem závažnější než běžná šikana, a to zejména proto, že její stopy nikdy zcela nevymizí, v online prostředí totiž fotky a video mohou i po smazání zůstat několik let, pokud si je někdo například zavčas uloží. Li (2005) uvádí, že zatímco běžnou šikanu většina učitelů identifikuje jako významný problém, kyberšikany mají učitelé tendenci

podceňovat. Tento výzkum potvrdil výsledky Li (2005) jen částečně. V rámci tří různých položek bylo zjišťováno, zda budoucí učitelé považují kyberšikanu za méně závažnou, stejně závažnou, nebo závažnější než tradiční šikanu. Třebaže 72,8 % respondentů rozhodně nesouhlasilo s tvrzením, že kyberšikana není tak závažná jako tradiční kyberšikana, jen 25,7 % uvedlo, že kyberšikana je závažnější než tradiční kyberšikana. Za stejně závažnou jako tradiční kyberšikanu považuje kyberšikanu jen něco málo přes polovinu všech respondentů (53,5 %). Tyto výsledky naznačují, že minimálně přibližně 20 % budoucích učitelů je velmi nekonzistentní, pokud jde o posouzení závažnosti kyberšikany v porovnání s tradiční šikanou. Odpověď „rozhodně nesouhlasím s tím, že kyberšikana není tak závažná jako šikana“ logicky implikuje, že kyberšikana je přinejmenším stejně závažná jako šikana. Formulace se záporným slovesem však zřejmě z nějakého důvodu specificky ovlivnila odpovědi respondentů. Pro účely dalších výzkumů v této oblasti by tedy bylo vhodně navrhnout nástroj, pomocí kterého by bylo možné spolehlivěji určit, jak si v očích budoucích učitelů stojí kyberšikana v porovnání s šikanou tradiční.

Budoucí učitelé nejsou jednoznačně rozhodní, pokud jde o vnímání kyberšikany jako formy „zocelování“ pro další život. Jen 67 % respondentů si rozhodně nemyslí, že kyberšikana je formou přípravy na pozdější nástrahy života. Téměř čtvrtina se jen spíše domnívá, že kyberšikana není dobrou formou „zocelování“ žáků. Bylo by jistě přínosné zjistit, co vedlo velkou část respondentů, kteří uvedli, že kyberšikana je rozhodně negativním jevem k této „nerozhodnosti“ ohledně nesouhlasu s tvrzením, že kyberšikana je vlastně jistým způsobem pro žáky přínosnou „školou života“. Sabell et al. (2013) uvádí, že právě vnímání kyberšikany jako formy „zocelování“ žáků, je jedním z nejčastějších mýtů ohledně kyberšikany. Vyvrací je přitom všechny existující poznatky o následcích kyberšikany, mezi které patří mimo jiné dlouhodobé psychické, emocionální, sociální a behaviorální problémy, zvýšený výskyt deprese, patologického delikventního chování atd. Konečně, Sabella et al. (2013) argumentuje, že jen stěží můžeme tvrdit, že by kyberšikana děti naučila něco, co by jim nebylo možné předat humánnějším způsobem a bez rizika trvalých následků. Na základě dat získaných v rámci tohoto výzkumu nelze vyloučit, že velká část budoucích učitelů tomuto mýtu aspoň do jisté míry věří. Bylo by tedy vhodné učinit potřebné kroky k vyšší informovanosti učitelů o různých mýte spojených s kyberšikanou.

Úroveň self-efficacy budoucích učitelů při řešení kyberšikany je dle zjištění tohoto výzkumu v rámci škály průměrná. Průměrný výsledek 2,988 odpovídá na použité Likertově škále prostřední hodnotě „nevím (zda dokáží účinně řešit)“. Nejde tedy o zjištění vysloveně

negativní či alarmující, ale jistě ukazuje na velký prostor pro zlepšení. 61,4 % učitelů neví, zda jsou schopni kyberšikanu odhalit, 40,7 % učitelů neví, jestli dokáže kyberšikanu efektivně řešit, 40 % dokonce spíše nebo rozhodně neví, jaké jsou povinnosti jeho a školy, pokud jde o řešení kyberšikany. Nízkou úroveň self-efficacy budoucích učitelů při řešení kyberšikany uvádějí i výsledky studií Eden, Heiman, a Olenik-Shemesh (2013), DeSmet et al. (2015) a Sezer et al. (2015). Dle George et al. (2018) však nižší úroveň self-efficacy není u budoucích učitelů ničím zvláštním, dle jeho zjištění totiž úroveň self-efficacy závisí zejména na zkušenostech a počtu odučených let. Gregus et al. (2017) však varuje, že nízká úroveň self-efficacy může mít negativní dopady v podobě vyššího množství obětí kyberšikany. Pouhé smíření se s tím, že „vyšší self-efficacy přijde s věkem“ by nemělo být adekvátní odpovědí na tento problém. Greineder (2021) uvádí, že pozitivní vliv na úroveň self-efficacy začínajících učitelů má tzv. mentoring, který spočívá v předávání zkušeností profesně staršího učitele učiteli začínajícímu. Vzhledem k tomu, že studenti učitelství se v rámci studia se staršími zkušenějšími učiteli setkávají každý den, nabízí se otázka: proč nezačít s předáváním zkušeností ohledně řešení kyberšikany již během samotného studia.

V poslední části bylo zjišťováno právě, jak budoucí učitelé hodnotí přípravu na řešení kyberšikany v rámci svého studijního univerzitního programu. Průměrný výsledek 3,424 odpovídá na měřicí Likertově škále hodnotě „spíše nedostatečná příprava“. Lze tedy shrnout, že čeští studenti učitelství považují jejich univerzitní přípravu na řešení problémů ohledně kyberšikany za spíše nedostatečnou. K podobným závěrům dochází i Li (2008), dle které považuje přípravu na řešení kyberšikany za nedostatečnou až 89 % budoucích učitelů.

Naprostá většina (86,4 %) budoucích učitelů by ocenila, kdyby se kyberšikaně věnovalo v rámci studia více času. Studie Ryan a Kariuki (2011) rovněž uvádí, že více než 50 % studentů se domnívá, že by se kyberšikanou měli v rámci studia více zabývat. Téměř polovina studentů učitelství uvedla, že neví, na koho se na univerzitě obrátit, kdyby se chtěli o kyberšikaně dozvědět více. Také, přibližně polovina respondentů si dle jejich odpovědí neměla možnost zapsat v rámci svého studia předmět, který by se kyberšikanou zabýval. Zajímavým zjištěním je, že 85,7 % všech respondentů uvedlo, že informace o kyberšikaně nemají díky studiu učitelského oboru. Vzhledem k vysoké informovanosti respondentů o kyberšikaně se nabízí otázka, odkud tedy budoucí učitelé znalosti o kyberšikaně získávají.

V rámci této práce byly dále zkoumány možné závislosti mezi úrovní self-efficacy při řešení kyberšikany a informovaností, odsuzováním kyberšikany a univerzitní přípravou. Ověřovány byly následující hypotézy: H1: Skupina s vysokou mírou informovanosti bude mít

vyšší self-efficacy při řešení kyberšikany než skupina s nízkou mírou informovanosti; H2: Skupina s vysokou mírou odsuzování bude mít vyšší self-efficacy při řešení kyberšikany než skupina s nízkou mírou odsuzování kyberšikany; H3: Vysoká míra self-efficacy při řešení kyberšikany bude pozitivně korelovat s vysokou mírou univerzitní přípravy.

První dvě hypotézy byly na základě výsledků tohoto výzkumu zamítnuty. Budoucí učitelé, kteří jsou lépe informováni o kyberšikaně, nevykazují vyšší míru self-efficacy při jejím řešení. Nepotvrdila se ani hypotéza ohledně vyšší úrovně self-efficacy u skupiny učitelů, která kyberšikanu více odsuzuje. Tato zjištění nejsou ve shodě s těmi, která uvádí Redmond et al. (2018), dle kterého naopak má naopak nízká úroveň self-efficacy za důsledek negativní ovlivnění postojů a reakcí ohledně kyberšikany. Hypotézy však byly ověřovány jen na základě relativně malého vzorku budoucích učitelů, je tedy možné, že další výzkumy s větším vzorkem respondentů poskytnou v tomto směru spolehlivější data.

Prokázána byla naopak statisticky významná pozitivní korelace mezi vysokým hodnocením univerzitní přípravy na řešení kyberšikany a úrovní self-efficacy při řešení kyberšikany (0.333**). Je tedy pravděpodobné, že lepší univerzitní přípravou budoucích učitelů je možné zvýšit jejich vědomí vlastní účinnosti v oblasti kyberšikany. Vzhledem k obecně negativnímu hodnocení univerzitní přípravy v rámci tohoto výzkumu, by tato zjištění mohla být přínosným podnětem k případnému doplnění učitelských studijních programů právě v oblasti prevence a řešení kyberšikany.

10 Limity výzkumu

V rámci tohoto výzkumu můžeme spatřovat následující limity: Respondenti dotazníku byli pouze budoucí učitelé aktivní na sociálních sítích, což může limitovat zobecnění tohoto výzkumu. Další limitaci může představovat vzorek sedávající zejména ze studentů Pedagogické fakulty UK, který nemusí být zejména v položce hodnocení univerzitní připravenosti zobecnitelný na ostatní pedagogické fakulty v zemi. V rámci Likertovy škály se mohly stát matoucí otázky, které byly formulovány v podobě „vím, na koho se obrátit...“, středovou odpověď „nevím“ mohli někteří respondenti zaměnit za krajní odpověď „rozhodně nesouhlasím“. Na základě analýzy dat však vychází rozložení odpovědí u tohoto druhu otázek podobně jako u ostatních položek, lze tedy předpokládat, že respondenti na tyto otázky odpovídali s vědomím rozložení škály, kterou opakovaně používali v předchozích otázkách.

Limitací výzkumu může být i naměřená nízká Cronbachova alfa u dimenze odsuzování kyberšikany, kvůli které byly otázky z tohoto oddílu zpracovány deskriptivní metodou a souvislost se self-efficacy byla následně zkoumána pomocí dvouvýběrového T-testu, místo korelace, která by mohla poskytnout spolehlivější výsledky ohledně pravděpodobné souvislosti mezi mírou odsuzování kyberšikany a úrovní self-efficacy k jejímu řešení.

11 Implikace

V rámci výzkumné části této práce byla zjištěna statisticky signifikantní korelace mezi úrovní self-efficacy při řešení kyberšikany a pozitivním hodnocením univerzitní přípravy na řešení problémů spojeným s kyberšikanou. Na základě těchto zjištění se jeví jako velmi důležité poskytnout budoucím učitelům v rámci jejich studia potřebné informace o kyberšikaně, její prevenci a řešení. Většina respondentů v rámci dotazníku uvedla, že nepovažují stávající přípravu na řešení kyberšikany v rámci jejich studijního programu za dostatečnou, nemají možnost zapsat se na kurzy, které by jim informace o kyberšikaně poskytly a neví, na koho se na univerzité obrátit za účelem získání dalších informací o kyberšikaně. Tato zjištění by měla být jednoznačným podnětem k reflexi stávajících učitelských programů, které zdá se nepřipravují budoucí učitele dostatečně na rizikové fenomény 21. století. Výzkum dále ukázal, že čtvrtina respondentů neidentifikuje závážné jevy sexting a online ostrakizaci jako formy kyberšikany. Toto zjištění by mělo být dalším podnětem k revizi vzdělávání budoucích učitelů ohledně kyberšikany. Rovněž bylo zjištěno, že značná část budoucích učitelů věří mýtu o „užitečnosti“ kyberšikany jako formy přípravy na zvládnání překážek v dalším životě. Mýtů o kyberšikaně existuje celá řada, nakolik jim čeští budoucí učitelé věří nebylo primárním předmětem tohoto výzkumu. Bylo proto vhodné tuto problematiku lépe prozkoumat a případně zahrnout identifikaci mýtů spojených s kyberšikanou do obsahů učitelských studijních programů.

Závěr

Cílem této práce bylo pomocí kvantitativní metody zmapovat situaci ohledně kyberšikany ve vztahu k budoucím učitelům a prozkoumat souvislosti mezi self-efficacy při řešení kyberšikany a i) informovaností ohledně kyberšikany ii) mírou odsuzování kyberšikany a iii) hodnocením univerzitní přípravy na řešení kyberšikany. Data pro tento výzkum byla nasbírána pomocí dotazníku, ve kterém v rámci výzkumného vzorku participovalo celkem 140

respondentů, především studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Výsledky této studie naznačují, že ačkoliv jsou budoucí učitelé o kyberšikaně dobře informováni a odsuzují ji, tyto faktory nesouvisí s jejich úrovní self-efficacy při řešení kyberšikany, tedy přesvědčením, že jako učitelé budou schopni případy kyberšikany účinně řešit. Lze však předpokládat, že v tomto ohledu by mohlo být prospěšné vylepšení univerzitní přípravy na řešení kyberšikany, protože tento faktor s úrovní self-efficacy při řešení kyberšikany pozitivně souvisel. Sami studenti stávající univerzitní přípravu ohledně řešení kyberšikany považují za nedostatečnou a ocenili by, kdyby se o kyberšikaně mohli v rámci studia dozvědět více. Vzhledem k limitacím tohoto výzkumu týkajících se povahy výzkumného vzorku by zjištění této práce měla posloužit především jako odrazový můstek pro další výzkum, který by zmapoval situaci ohledně self-efficacy ve vztahu ke kyberšikaně v rámci rozsáhlejšího vzorku respondentů.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Adams, S. (2007). Cyberbullying: an emerging form of student aggression for the 'always-on' generation. *Australian Educational Leader*, 29(2).
- Alonso, C., & Romero, E. (2017). Aggressors and victims in bullying and cyberbullying: A study of personality profiles using the five-factor model. *The Spanish journal of psychology*, 20. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.73>
- Aus, K., Jogi, A-L., Poom-Valickis, K., Eisenschmidt, E., & Kikas, E. (2017). Associations of newly qualified teachers' beliefs with classroom management practices and approaches to instruction over one school year. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 28-45. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251897>
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing society. New York.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13(9), 4-6.
- Barnes, A., Cross, D., Lester, L., Hearn, L., Epstein, M., & Monks, H. (2012). The invisibility of covert bullying among students: Challenges for school intervention. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 22(2), 206–226. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.27>
- Bauman, S. (2014). *Cyberbullying: What counselors need to know*. John Wiley & Sons.
- Bauman, S. and Del Rio, A. (2005), "Knowledge and beliefs about bullying in schools comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom", *Journal of School Psychology International*, Vol. 26 No. 4, pp. 428-442. <https://doi.org/10.1177/0143034305059019>
- Beckman, L., Hagquist, C., & Hellström, L. (2012). Does the association with psychosomatic health problems differ between cyberbullying and traditional bullying?. *Emotional and behavioural difficulties*, 17(3-4), 421-434. <https://doi.org/10.4324/9781315656694-20>
- Beringer, A. (2011). *Teacher's perceptions and awareness of cyberbullying among middle school students* (Doctoral dissertation).
- Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., & Simmonds, J. A. (2014). A Comparison of Preservice Teachers' Responses to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios: Similarities and Differences and Implications for Practice. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 145–155. <https://doi.org/10.1177/0022487113511496>
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36, 361-382. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087929>
- Brown, K., Jackson, M., & Cassidy, W. (2006). Cyber-Bullying: Developing policy to direct responses that are equitable and effective in addressing this special form of bullying. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 57, 1-36.
- Burlet, R. E. (2019). Cyberbullying prevention and intervention: Perspectives of school psychologists and school counselors [Doctoral dissertation, Minnesota State University, Mankato]. Cornerstone: A Collection of Scholarly and Creative Works for Minnesota State University, Mankato. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/918/>
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Cassidy, W., Brown, K., & Jackson, M. (2012). 'Under the radar': Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 33(5), 520–532. <https://doi.org/10.1177/0143034312445245>
- Craig, Katrina, David Bell and Alan Leschied. 2011. Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21-33.

- Crawford, A. and Manassis, K. (2011). Anxiety, social skills, friendship quality, and peer victimization: An integrated model. *Journal of Anxiety Disorders*, 25 (7), 924–931. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.05.005>
- Dědková, L. & Šmahel, D. (2013). Výskyt kyberšikany. In: Černá, A. et al. *Kyberšikana: Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada Publishing.
- DeSmet, A., Aelterman, N., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., ... De Bourdeaudhuij, I. (2015). Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. *Computers and Education*, 88, 192–201. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.05.006>.
- Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1036–1052. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x>
- Egeberg, H., McConney, A., & Price, A. (2016). Classroom management and national professional standards for teachers: *A review of the literature on theory and practice*. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7), 1-18. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vo41/iss7/1>.
- Epstein, A. & Kazmierczak, J. (2007). Cyber bullying: what teachers, social workers, and administrators should know. *Illinois Child Welfare*, 3, 41–51. <http://www.illinoischildwelfare.org/archives/volume3/icw3-3.pdf>
- Ergunay, O., & Adiguzel, O. C. (2019). The first year of teaching: Changes in beginning teachers' visions and their challenges. *Qualitative Research in Education*, 8(3), 276-314. <https://doi.org/10.17583/qre.2019.4016>
- Espelage, D., Bosworth, K., & Simon, T. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 326-333. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x>
- Farley, J. (2018). Teachers as obligated bystanders: Grading and relating administrator support and peer response to teacher direct intervention in school bullying. *Psychology in the Schools*, 55, 1056-1070. <https://doi.org/10.1002/pits.22149>
- Feinberg, T., & Robey, N. (2009). Cyberbullying: Intervention and prevention strategies. In Canter A., Paige L.Z., & Shaw A. (Eds.) *helping Children at Home and School III*. Bethesda, MD: National Association of School psychologists.
- Garner, P. W. (2017). The role of teachers' social-emotional competence in their beliefs about peer-victimization. *Journal of Applied School Psychology*, 33(4), 288-308. <https://doi.org/10.1080/15377903.2017.1292976>
- George, S. V., Richardson, P. W., & Watt H. MG. (2018). Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education*, 62(2), 217-233. <https://doi.org/10.1177/0004944118779601>
- Ghamrawi, N. A., Ghamrawi, N., & Shal, T. (2016). Teachers' perception of cyberbullying in Lebanese public school. *Open Journal of Leadership*, 5(04), 95. Dostupné z: https://www.scirp.org/html/1-2330111_72738.htm
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 205-213. doi:10.1027/0044-3409.217.4.205
- Gregus, S. J., Rodriguez, J. H., Pastrana, F. A., Craig, J. T., McQuillin, S. D., & Cavell, T. A. (2017). Teacher self-efficacy and intentions to use antibullying practices as predictors of children's peer victimization. *School Psychology Review*, 46(3), 304-319. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0060.V46-3>
- Greineder, Jennifer L. (2021). *"Novice Secondary Teachers' Perceived Efficacy and Projected Responses to Bullying Behaviors"*. Walden Dissertations and Doctoral Studies. 11290. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/11290>

- Grigg, D. (2012). Cyber-Aggression: Definition and Concept of Cyberbullying. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 143-156. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.143>
- Grigg, D. (2012). Cyber-Aggression: Definition and Concept of Cyberbullying. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 143-156. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.143>
- Helfrich, E. L., Doty, J. L., Su, Y. W., Yourell, J. L., & Gabrielli, J. (2020). Parental views on preventing and minimizing negative effects of cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 118, 105377. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105377>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 20(14), 206–221. <http://dx.doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of youth and adolescence*, 42(5), 711-722. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9902-4>
- Hrčka, M. (2001). *Sociální deviace*. Praha: SLON.
- Huang, Y. Y., & Chou, C. (2013). Revisiting cyberbullying: Perspectives from Taiwanese teachers. *Computers & Education*, 63, 227-239. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.023>
- Chráska, M., Kopecký, K., Krejčí, V., & Szotkowski, R. (2012). Is a victim also and attacker? Research of cyberbullying at Czech pupils and students in the whole Czech Republic 1. *Journal of Technology and Information Education*, 4(1), 75–79. <https://doi.org/10.5507/jtie.2012.013>
- Kavuk, M., Bulu, S. & Keser, H. (2016). A study of pre-service information and communication teachers' efficacy levels for analyzing and responding to cyberbullying cases. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 8(2), 91-97.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Kopecký, K. (2016). *Kyberšikana a její specifika v prostředí systému primární prevence rizikového chování*. Habilitační práce.
- Kopecký, K. (2016). *Kyberšikana a její specifika v prostředí systému primární prevence rizikového chování*. Habilitační práce.
- Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2015). Kyberšikana a další formy rizikového chování českých dětí v prostředí internetu. *Adiktologie – odborný časopis pro prevenci, léčbu a výzkum závislostí*, 15(3), 226-236.
- Korenis, P., & Billick, S. B. (2014). Forensic implications: Adolescent sexting and cyberbullying. *Psychiatric quarterly*, 85(1), 97-101. <https://doi.org/10.1007/s11126-013-9277-z>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. & Agatston, P. W. (2008). *Cyberbullying: bullying in the digital age*. USA: Blackwell publishing.
- Krejčí, V. (2010). *Kyberšikana – kybernetická šikana (1. vyd.)*. Olomouc: Net University Ltd.
- Lacey, A., Cornell, D., & Konold, T. (2017). The relationship between teasing and bullying and middle school standardized exam performance. *Journal of Early Adolescence*, 37(2), 192-221. <https://doi.org/10.1177/0272431615596428>
- Law, D. M., Shapka, J. D., Domene, J. F., Gagné, M. H. (2012) Are cyberbullies really bullies? An investigation of reactive and proactive online aggression, *Computers in Human Behavior*, 28, 664-672. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.013>
- Li, C. K., Holt, T. J., Bossler, A. M., & May, D. C. (2016). Examining the mediating effects of social learning on the low self-control—Cyberbullying relationship in a youth

- sample. *Deviant Behavior*, 37(2), 126-138.
<https://doi.org/10.1080/01639625.2014.1004023>
- Li, Q. (2007). "Bullying in the new playground: research into cyber bullying and cyber victimization", *Australasian Journal of Educational Technology*, 23 (4); 435-454.
- Li, Q. (2009). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(2).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073833.pdf>
- Macaulay, Peter & Betts, Lucy & Stiller, James & Kellezi, Blerina. (2019). "It's so fluid, it's developing all the time": Pre-service teachers' perceptions and understanding of cyberbullying in the school environment. *Educational Studies*.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620693>
- MacKay, A. W. (2012). Respectful and Responsible Relationships: There's No App for That. *The Report of the Nova Scotia Task Force on Bullying and Cyberbullying*.
- Madden, M., Lenhart, A., Duggan, M., Cortesi, S., & Gasser, U. (2013). *Teens and technology*,
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2019). Cyberbullying in the university setting. Relationship with family environment and emotional intelligence. *Computers in Human Behavior*, 91, 220-225.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.002>
- MŠMT ČR. (2022, 10. dubna). *Příloha 7_kyberšikana*.
https://www.msmt.cz/uploads/Priloha_c._7_Kybersikana_d.docx
- Murphy, M. (2014). P-12 *Preservice teachers' awareness on cyberbullying* (Doctoral dissertation). Tuscaloosa, AL: University of Alabama.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. Knowledge base and an effective intervention program*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1996.tb32527.x>
- Olweus, D. (1999). Norway. In: Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. London/New York: Routledge.
- Olweus, D. (1999). Norway. In: Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. London/New York: Routledge.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 1219.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European journal of developmental psychology*, 9(5), 520-538.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Ortega Barón, J., Postigo, J., Iranzo, B., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2019). Parental communication and feelings of affiliation in adolescent aggressors and victims of cyberbullying. *Social Sciences*, 8(1), 3. <https://doi.org/10.3390/socsci8010003>
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J., & Cutts, H. (2012). High school students' perceptions of coping with cyberbullying. *Youth & Society*, 44(2), 284–306. <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X11398881>.
- Price, J. M., & Dalgley, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts, and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29, 51-59.
- Redmond, P., Lock, J. V., & Smart, V. (2018). Pre-service teachers' perspectives of cyberbullying. *Computers & Education*, 119, 1-13.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.004>
- Ryan, T., & Kariuki, M. (2011). A two year comparative analysis of cyberbullying perceptions of Canadian (Ontario) preservice educators. *Journal of the Research Center for Educational Technology*, 7(2), 100-111.

- Sabella, R. A., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2703-2711. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.040>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Journal of Aggression and Violent Behavior*, 115, 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.00
- Sezer, B., Yilmaz, R., & Karaoglan Yilmaz, F. G. (2015). Cyber bullying and teachers' awareness. *Internet Research*, 25(4), 674–687. <http://dx.doi.org/10.1108/IntR-01-2014-0023>.
- Sezer, Barış & Yılmaz, Ramazan & Karaoğlan Yılmaz, Fatma Gizem. (2015). Cyber bullying and teachers' awareness (Siber zorbalık ve öğretmenlerin farkındalıkları). *Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy*. 25. 10.1108/IntR-01-2014-0023.
- Shariff, S. (2008). *Cyber-Bullying: Issues and Solutions for the School, the Classroom and the Home*. Dostupné z <https://books.google.com/books?hl=cs&lr=&id=qqwHcNLVDwUC&pgis=1>
- Smith, J. F., & Skrbis, Z. (2016). Arenas of comfort and conflict: Peer relationship events and young people's educational attainment. *Journal of Youth Studies*, 19(5), 646- 664. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1098767>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. Dostupné z: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Spears, B., Slee, P., Owens, L., & Johnson, B. (2009). Behind the scenes and screens: Insights into the human dimension of covert and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie/ Journal of Psychology*, 217(4), 189-196. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.189>
- Summers, N. (2015). *Cyberbullying: Experiences and support needs of students in a secondary school (Rigorózní práce)*. University of Manchester.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111. doi:10.1002/ (SICI)1098-2337(1999)25:23.0.CO;2-7
- Šmahaj, J. (2013). *Kyberšikana jako společenský problém (Dizertační práce)*. UPOL.
- Tsitsika, A. K., Janikian, M., Mavromati, F., Tzavela, E., & Consortium, the E. N. A. (2012). *Research on Internet Addictive Behaviours among European Adolescents*. <http://www.eunetadb.eu/files/docs/FinalResearchInternet.pdf>
- Vágnerová, K. (2009). *Minimalizace šikany. Praktické rady pro rodiče. 1. vyd.* Praha: Portál.
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyber Psychology & Behaviour*, 11, 499–503.
- VanZooeren, A. & Weisz, A. N. (2018). Teachers' perceived likelihood of intervening in bullying situations: Individual characteristics and institutional environments. *Journal of School Violence*, 17(2), 258-269. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1315307>
- Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L., Cutts, H. (2013). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: An exploratory study. *Western Journal of Emergency Medicine*, 11(3), 269-273.
- Watt, N. (2006, květen 17). „Happy Slapping" Spreads in London - ABC News. ABC News. <http://abcnews.go.com/Nightline/story?id=1972548&page=1>

- Willard, N. (2007). Educator' s Guide to Cyberbullying and Cyberthreats (1. vyd.). *Center for Safe and Responsible Use of the Internet*. Dostupné z: <https://cdn.ymaws.com/www.safestates.org/resource/resmgr/imported/educatorsguide.pdf>
- Willard, N. E. (2007). *Cyber bullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress*. USA: Research Press
- Willard, N. E. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 64–65.
- Wilson, C. (2011). Online „Sextortion" Of Teens On The Rise: Feds. Huffington Post. http://www.huffingtonpost.com/2010/08/14/online-sextortion-of-teen_n_682246.html
- Wolak, J., Finkelhor, D., Mitchell, K. J., & Ybarra, M. L. (2008). Online „predators" and their victims: myths, realities, and implications for prevention and treatment. *The American psychologist*, 63(2), 111–128. <https://doi.org/10.1037/2152-0828.1.S.13>
- Yot, Carmen & Guzmán Franco, M.D. & Hueros, Ana. (2019). Trainee Teachers' Perceptions on Cyberbullying in Educational Contexts. *Social Sciences*. 8. 10.3390/socsci8010021.
- Zvírotsky, M., Bendl, S., & Richterová, M. (2021). *Příběh školní šikany: Učebnice pro pedagogické pracovníky* (První vydání.). Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Seznam příloh

Seznam tabulek

Tabulka 1. Identifikace forem kyberšikany	42
Tabulka 2. Dvouvýběrový T-test pro porovnání průměrné míry self-efficacy při řešení šikany (dle informovanosti o kyberšikaně)	50
Tabulka 3. Dvouvýběrový T-test pro porovnání průměrné míry self-efficacy při řešení kyberšikany (dle míry odsuzování kyberšikany)	51
Tabulka 4. Korelační tabulka (Hodnocení univerzitní přípravy vs. Self-efficacy při řešení kyberšikany)	52

Seznam grafů

Graf 1. Pojem kyberšikana	41
Graf 2. Kyberšikanu je negativní jev	43
Graf 3. Oběti kyberšikany mohou mít dlouhodobě následky.	44
Graf 4. Kyberšikana je závažnější než tradiční šikana.	45
Graf 6. Kyberšikana připravuje žáky na nástrahy budoucího života	46
Graf 8. Kyberšikany se obávám	47
Graf 9. Můj studijní program mě připravil na řešení kyberšikany	49
Graf 10. Ocenil bych, kdyby se kyberšikaně věnovalo více času	49