

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

**MICHAL ŠMOLKA**

**PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY KYBERŠIKANY**

Psychological aspects of cyberbullying

Praha, 2011

Vedoucí práce: PhDr. Iva Štětovská, Ph.D.

## PODĚKOVÁNÍ

*Na tomto místě bych rád poděkoval zejména vedoucí své práce PhDr. Ivě Štětovské, Ph.D., a to za její trpělivost, lidský přístup a také projevenou důvěru v mé schopnosti. Jako dobrá psycholožka odhadovala vždy velmi dobře, co zrovna potřebuji. Pomohla mi se tak nakonec přiblížit závěru mého studia.*

*Svou práci jsem jednorázově či vícekrát konzultoval s mnohými dalšími odborníky z řad pedagogů naší katedry. Zde patří velký dík PhDr. Davidu Čápovi za cenné připomínky k tématu, MUDr. Mgr. Radvanu Bahbouhovi, Ph.D. a Mgr. Evě Rozehnalové za významnou pomoc při statistickém zpracování dat. Dále mi byli nápomocni na oddělení informační kriminality PČR. Chtěl bych také poděkovat svým blízkým za trpělivost a podporu.*

*Dále děkuji všem probandům kvalitativního i kvantitativního výzkumu i pedagogům, kteří mi umožnili žáky oslovit a případně mi poskytli rozhovor pro kvalitativní část výzkumu.*

*Na závěr děkuji Ivě Bittové, jejíž hudba mne uklidňovala ve finiši před odevzdáním diplomové práce.*

## **PROHLÁŠENÍ**

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

V Praze dne 28. 7. 2011

Michal Šmolka

**Bibliografický záznam:**

ŠMOLKA, Michal. *Psychologické aspekty kyberšikany*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 2011. 81 s. Vedoucí diplomové práce PhDr. Iva Štětovská, Ph.D.

**Abstrakt:**

Diplomová práce „Psychologické aspekty kyberšikany“ se zabývá šikanou, moderními komunikačními prostředky a kyberšikanou. Přibližuje hlavní psychologické poznatky o šikaně, zkoumá fenomény komunikace pomocí moderních technologií a předkládá základní informace o stále relativně novém jevu, kterému se říká kyberšikana.

Na teoretickou část navazuje část empirická, která je složena z kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Záměrem kvalitativního výzkumu bylo postihnout fenomény spojené se šikanou a kyberšikanou. Kvantitativní výzkum pak podává informaci o výskytu šikany a kyberšikany v České republice a mapuje pocity, které prožívají oběti šikany a kyberšikany. Významnou částí práce je analýza závislosti těchto pocitů na různých faktorech.

**Klíčová slova:**

šikana, kyberšikana, informační a komunikační technologie, internet, děti, škola, školní psychologie, pocity obětí

**Bibliographic record:**

ŠMOLKA, Michal. *Psychological aspects of cyberbullying*. Prague: Charles University in Prague. Faculty of Philosophy and Arts. Department of Psychology, 2011. 81 p. The supervisor of the diploma thesis PhDr. Iva Štětovská, Ph.D.

**Abstract:**

Diploma thesis “Psychological aspects of cyberbullying” deals with bullying, modern ways of communication and cyberbullying. It brings the main psychological knowledge connected to bullying, inquires into phenomena of communication using modern technologies and presents fundamental information about cyberbullying.

The research part consists of qualitative and quantitative research. The purpose of qualitative research was to chart the phenomena connected to bullying and cyberbullying. The quantitative one informs then about the incidence of bullying and cyberbullying in the Czech Republic and conducts a survey of feelings, which are experienced by the victims of bullying and cyberbullying. The important part of the thesis is the statistical reliance analysis of those feelings according to various factors.

**Key words:**

bullying, cyberbullying, information and communication technologies, internet, children, school, school psychology, feelings of victims

# OBSAH

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST .....	12
1 ŠIKANA .....	13
1.1 Šikana jako oblast zájmu vědy.....	13
1.2 Definice šikany.....	13
1.3 Prostředí .....	14
1.3.1 Pracovní prostředí.....	15
1.3.2 Armáda.....	16
1.3.3 Vězení.....	16
1.3.4 Škola.....	17
1.4 Vývoj senzitivity k šikaně.....	19
1.5 Formy šikany.....	19
1.5.1 Fyzická šikana.....	20
1.5.2 Slovní agrese.....	20
1.5.3 Relační agrese.....	20
1.5.4 Sexuální agrese .....	21
1.5.5 Další formy a projevy šikany .....	21
1.6 Protagonisté šikany .....	21
1.6.1 Oběti.....	22
1.6.2 Agresoři .....	24
1.6.3 Skupina a skupinová dynamika.....	25
1.6.4 Role pedagogů .....	26
1.6.5 Pohlavní rozdíly.....	27
1.7 Způsoby řešení .....	27
1.7.1 Prevence.....	28
1.7.2 Intervence.....	29
1.8 Šikana učitele .....	31
1.8.1 Autorita učitele .....	31
1.8.2 Šikana učitelů žáky.....	32
1.8.3 Pedagogický sbor jako prostředí vzniku šikany.....	32
1.9 Vývoj v ČR a šikana .....	33
2 SPECIFIKA MODERNÍCH KOMUNIKAČNÍCH PROSTŘEDKŮ .....	34
2.1 Popis prostředí.....	34
2.2 Historie ICT .....	34

2.3	Využití ICT v dnešní době .....	35
2.3.1	<i>Prohlížení webových stránek</i> .....	36
2.3.2	<i>E-mail</i> .....	37
2.3.3	<i>Instant messengers</i> .....	37
2.3.4	<i>Chat</i> .....	37
2.3.5	<i>Sociální sítě</i> .....	38
2.3.6	<i>Další využití ICT</i> .....	39
2.3.7	<i>Specifika u mobilních telefonů</i> .....	39
2.4	Specifika komunikace v prostředí ICT .....	39
2.5	Specifika používání ICT dětmi .....	40
2.6	ICT ve škole .....	41
2.7	Negativní jevy a ICT .....	42
2.7.1	<i>Kyberstalking</i> .....	42
2.7.2	<i>Kybergrooming</i> .....	42
2.7.3	<i>Sexting</i> .....	43
2.7.4	<i>Flaming</i> .....	43
2.7.5	<i>Happy slapping</i> .....	44
2.7.6	<i>Další</i> .....	44
2.8	Postižitelnost chování v prostředí ICT .....	44
2.9	Psychologické shrnutí .....	45
3	KYBERŠIKANA.....	46
3.1	Co je kyberšikana.....	46
3.2	Šikana a ICT.....	47
3.2.1	<i>Prostředí</i> .....	47
3.2.2	<i>Projevy a formy šikany v prostředí ICT</i> .....	47
3.2.3	<i>Pedagog jako oběť kyberšikany</i> .....	48
3.3	Šikana a kyberšikana.....	48
3.4	Výzkumy kyberšikany u nás a ve světě .....	49
	PRAKTICKÁ ČÁST .....	51
4	ÚVOD PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	52
4.1	Cíle výzkumu .....	52
5	KVALITATIVNÍ VÝZKUM .....	53
5.1	Metodologie kvalitativního výzkumu .....	53
5.1.1	<i>Tematické okruhy</i> .....	53
5.1.2	<i>Výběr výzkumného souboru</i> .....	54
5.1.3	<i>Popis vzorku</i> .....	54

5.1.4	<i>Průběh výzkumu</i> .....	55
5.2	Metody kvalitativní analýzy.....	55
5.3	Výsledky kvalitativního výzkumu a jejich interpretace.....	55
5.4	Využití výsledků v kvantitativním výzkumu .....	56
6	KVANTITATIVNÍ VÝZKUM .....	57
6.1	Metodologie kvantitativního výzkumu .....	57
6.1.1	<i>Formulace hypotéz</i> .....	57
6.1.2	<i>Metoda</i> .....	58
6.1.3	<i>Výběr výzkumného souboru</i> .....	58
6.1.4	<i>Popis vzorku</i> .....	58
6.1.5	<i>Průběh výzkumu</i> .....	60
6.2	Výsledky kvantitativního výzkumu a jejich interpretace.....	61
6.2.1	<i>Popisná statistika</i> .....	61
6.2.2	<i>Charakteristika volně doplněných odpovědí</i> .....	63
6.2.3	<i>Testování hypotéz</i> .....	64
7	DISKUSE A ZÁVĚRY .....	67
	Slovníček .....	71
	Použitá literatura .....	72
	Přílohy.....	76
1	Výběr z odpovědí v rozhovorech.....	77
1.1	Rozhovory se žáky a studenty.....	77
1.2	Rozhovory s pedagogy .....	77
2	Kategorizace pocitů .....	78
3	Dotazník – verze O .....	79
4	Dotazník – verze I.....	80
5	Průvodní dopis .....	81



## SEZNAM OBRÁZKŮ, SCHÉMAT A GRAFŮ

Obrázek 1 – Stadia vývoje šikany.....	26
Obrázek 2 - Cíle preventivního programu .....	29
Obrázek 3 - Postup vyšetřování šikany.....	30
Obrázek 4 - Aktivity provozované uživateli na internetu.....	36
Obrázek 5 - Vývoj přístupu učitele k ICT .....	41
Obrázek 6 - Fáze kybergroomingu .....	43
Obrázek 7 - Graf - popis vzorku - město .....	59
Obrázek 8 - Graf - popis vzorku - škola .....	59
Obrázek 9 - Graf - popis vzorku - pohlaví.....	60
Obrázek 10 - Graf - oběť šikany F2F.....	62
Obrázek 11 - Graf – slyšel/a o oběti šikany F2F .....	62
Obrázek 12 - Graf - oběť ICT šikany.....	63
Obrázek 13 - Graf – slyšel/a o oběti ICT šikany .....	63
Obrázek 14 - Další možné pocity obětí šikany F2F/ICT .....	64

*„Nováku! Jestli nepřineseš do pondělka sedm tisíc, tak se projedeš v sanitce, pokud tě nepovezou rovnou havrani!“*

upravený citát z internetové nástěnky žáků sedmé třídy

## ÚVOD

V průběhu posledních cca deseti let zažil internet spolu s dalšími elektronickými komunikačními prostředky obrovský rozmach<sup>1</sup>. Dříve si člověk těžko představil, že bude denně posílat z domova několik „dopisů“, které adresáti obdrží během nemnoha sekund, že odpadne nutnost rezervace dovolené posílat ze zaměstnání faxem, či čekat, až se nahrávka oblíbeného zpěváka dostane do lokální prodejny s hudebními nosiči. Internet se stal nedílnou součástí každodenního života velké části populace, a je proto logické, že k sobě láká i děti a mládež. Stal se nástrojem, který lidem ulehčuje běžné činnosti. Ono ulehčení však může nabývat i negativních rozměrů. Například rychlost, s níž se dá zpráva nyní odeslat, zkracuje dobu uvažování o jejích možných důsledcích.

Fenoménů, o nichž se mluví díky moderním komunikačním technologiím, je mnoho. Ve své diplomové práci se věnuji tématu kyberšikany. Téma jsem si vybral proto, že se delší dobu pohybuji v oblasti práce s dětmi a pracuji také ve školství. Citát, který je uveden na počátku této práce, mne částečně k jejímu psaní inspiroval. Kyberšikanu jsem dříve znal z několika článků. Při jejím řešení v rámci svého zaměstnání na pozici školního psychologa jsem si ale uvědomil, že je sice popsána, ale není do hloubky probádána. V diplomové práci bych se proto chtěl pokusit o hlubší pohled na tuto problematiku. Chtěl bych tak pomoci těm, kteří s ní přijdou do styku, aby měli lepší startovní pozici, než jsem měl při řešení kyberšikany já.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části se zabývám obecně jevem šikany (kapitola 1), jejími formami a fázemi, věnuji se agresorům, obětem i svědkům a v neposlední řadě i možným řešením a krizovým scénářům. Dále se zabývám popisem specifík prostředí elektronické komunikace (v kapitole 2), jevům, které se v něm vyskytují i

---

<sup>1</sup> Bude používána zkratka ICT – informační a komunikační technologie (zejména internet a mobilní telefony). Půjde-li o jev specifický jen pro některou část ICT, bude to explicitně uvedeno.

přidruženým fenoménům. Propojením těchto dvou kapitol je kapitola třetí pojednávající přímo o kybernetické šikaně.<sup>2</sup>

V praktické části popisuji výzkum, který jsem provedl v posledním čtvrtletí školního roku 2010/2011. V kapitole 5 - kvalitativní části - se věnuji procesu získávání dat pomocí rozhovorů, ty následně analyzuji a kategorizuji. Získaná data používám v části kvantitativní (kapitola 6), v níž popisuji výzkum zaměřený zejména na pocity obětí šikany a kyberšikany. Kapitola 7 přináší souhrnný přehled této diplomové práce, jsou v ní srozumitelně uvedeny výsledky výzkumů a zejména je zde rozpracována diskuse nad jejich metodologickými otázkami.

I když šikana a kyberšikana probíhá v mnoha prostředích, tato práce se zaměřuje zejména na oblast školní, neboť z ní mám mnohé zkušenosti a vnitřní zkušenost mi dala možnost vlastního náhledu na tuto problematiku. Ostatní prostředí jsou tak zmíněna jen okrajově.

Vyjma citací z českých zdrojů cituji i zdroje cizojazyčné. V těchto případech se jedná o můj překlad, není-li uvedeno jinak. Citace jsou tvořeny dle norem ISO 690 a 690-2.

---

<sup>2</sup> Kybernetická šikana a kyberšikana jsou v této práci synonymy.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

*„Bohužel mě výsměch potkává celkem často,  
i když je to myšleno ze srandy, mrzí mě to.“*

citace doplňující odpovědi v dotazníku této práce

# 1 ŠIKANANA

## 1.1 Šikana jako oblast zájmu vědy

O šikaně se u nás dlouho vědělo, ale byla často tabuizovaným tématem. První, kdo u nás o šikaně veřejně promluvil v souvislosti s děním v armádě, byl v roce 1989 psychiatr Petr Příhoda. Předtím se její existence v armádě vůbec nemohla přiznat (Říčan, 1995, s. 25).

První vědecká diskuse o tématu šikany se odehrála v roce 1969 ve Skandinávii. Přestože se psychologové o dění ve školách zajímali již dříve, zatím nebylo vysvětleno, jak se stalo, že se o šikaně dříve nehovořilo (tamtéž, s. 17).

## 1.2 Definice šikany

Definice šikany je celá řada a mnohý člověk si pod tímto pojmem dovede sám něco představit. Pro lepší přehled uvádím dvě definice odborníků na toto téma. Kolář definuje šikanu jako chování, kdy *„jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci“* (2001, s. 27). Říčan uvádí definici britských badatelů v překladu PhDr. Pavly Pickové, jež zní: *„Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká jej v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů“* (1995, s. 26).

Z uvedených příkladů je zřejmé, že sama definice šikany není jednoduchá. Z různých pramenů je vidět v posledním období redukcionistická snaha o postihnutí tohoto problému. Osobně se domnívám, že pro šikanu je typická její **opakovanost a nevyrovnanost sil** – a to psychických i fyzických.

Je však nutné si uvědomit, že pojem šikana se používá i v jiných prostředích, než v prostředí školy. Může k ní docházet na táborech, u vojenských útvarů, v zaměstnání atp. (podrobněji viz kapitola 1.3). Tímto okruhem se můžeme vrátit i zpět do školního prostředí, kde se

v poslední době intenzivně mluví i o šikaně učitelů žáky. V části věnované kyberšikaně je tomuto fenoménu věnován prostor, neboť právě moderní komunikační technologie jsou častou zbraní v rukách žáků vůči mnohdy téměř bezmocným pedagogům.

### 1.3 Prostředí

Šikana se za jistých okolností může vyskytnout téměř v jakémkoliv společenství. Existují ale prostředí, která jsou k jejímu vzniku náchylná více. Šikana totiž není jen záležitostí vztahu agresor – oběť. Jak uvádím dále v kapitole o protagonistech šikany, velký význam v rozvoji agresivního chování ve školní třídě či jiné skupině má složení skupiny jako celku.

**Facilitacním je pro šikanu takové prostředí, kde je vyžadována velká kázeň** a kde se vyskytuje více jedinců se sklonem k agresí. „*Šikanování má vzrůstající trend v této linii: základní škola, střední škola, učiliště, učiliště s internátem, vojna, vězení*“ (Lovasová, 2005, s. 15).

Jedním ze závěrů, který by se dal na základě této linie učinit, by mohlo být to, že incidence šikany vzrůstá s věkem. Z vlastních zkušeností soudím, že prostředí má na výskyt šikany daleko větší vliv, než věk daných jedinců. Po opuštění školy a za neexistence povinné základní vojenské služby se může zdát, že by výskyt šikany měl klesat. Tak tomu vždy není, protože se objevuje významný faktor šikany na pracovišti, která jako by byla jiným tématem než šikana již zmíněná (škola, armáda, vězení), neboť i výše zmínění autoři ji neuvádějí či uvádějí velmi okrajově. Na rozdíl od doby nedávné také v ČR odpadá velký problém šikany v rámci základní vojenské služby z důvodu jejího zrušení v roce 2004.

Z uvedené linie však jasněji vyplývá, že **k šikaně náchylnější jsou uzavřené společnosti, u nichž je ztíženo jejich opuštění.**<sup>3</sup> Šikana se vyskytuje více v prostředích, která jsou neosobní, s velkým množstvím jedinců a tam, kde jsou formálně vytvořené vztahy.

---

<sup>3</sup> Nejedná se pouze o prostředí, kde je jejich opuštění legálně nemožné (vězení, dříve vojna), ale také o složitost takového kroku, kdy by jeho opuštění přineslo pro jedince také značné nepříjemnosti – škola atp. Velkým problémem je zejména základní školství, odkud je bez souhlasu zákonných zástupců v podstatě nemožné agresivní jedince vyloučit. Bohužel se tak v nemalé míře stává, že školu opouští jedinec šikanovaný, což znamená triumf agresora a upevnění jeho pozice v kolektivu, zatímco psychické důsledky pro oběť jsou přesně opačné – ztráta víry ve spravedlnost, chronifikace jeho submisivního chování a podobně.

Vzhledem k zaměření této práce budu největší pozornost věnovat šikaně probíhající ve **školním prostředí**. Nejprve okrajově zmiňuji prostředí ostatní. Prostor školy je věnován větší prostor v podkapitole 1.3.4.

### 1.3.1 Pracovní prostředí

Jak již bylo zmíněno, prostředím, kde dochází nejvíce k případům šikany v dospělém věku, je zaměstnání. Pojem šikana se používá více v hierarchicky jednoduše uspořádaných společnostech (armáda, škola). V prostředí zaměstnání se více užívá pojem **mobbing**, který *„zahrnuje systematické, cílevědomé, a především opakované útoky jednotlivce či skupiny na určitou osobu. Nepřátelská a neetická komunikace má za cíl dotlačit vybraného jedince do defenzivní pozice, vyloučit ho z kolektivu, ponižit, znevážit a donutit tak k odchodu z pracoviště. Soustavný tlak...ztěžuje či znemožňuje plnění pracovních povinností“* (Svobodová, 2008, s. 18). *„Jeho cílem je učinit z jiného člověka problémového pracovníka“* (tamtéž s. 21).

Svobodová (2008, s. 40) dále uvádí, že nejčastěji jsou zmiňovány tyto fáze mobbingu:

- 1) konflikt
- 2) systematický psychický teror
- 3) zveřejnění případu a zásah nadřízeného
- 4) vyloučení

Faktorovou analýzu nástroje pro zjišťování mobbingu přináší Novák s Capponi (1996, s. 74).

Faktory jsou:

- organizačně-administrativní postupy a útoky jejich pomocí
  - přeřazení na jiné pracoviště
  - zadávání nevhodných či ponižujících úkolů
  - hledání nevyhnutelných chyb a jejich tvrdé postihování
- sociální izolace
- útoky na soukromí – narážky a zesměšňování handicapů (reálných i smyšlených)
- fyzický útok – inzultace, sexuální šikana
- útok proti postojům a přesvědčením významným pro danou osobu
- křik, nadávky, ponižující přezdívky apod.
- pomluvy, drby, fámy

Škola není výjimkou mezi pracovišti, kde může docházet k šikaně. Mnohdy je zde situace velmi nepřehledná, zejména ve větších pedagogických sborech. Nepřehlednosti situace a formám šikany na pracovišti nahrává také velké množství dětí, které školu navštěvují. Ty mohou být pedagogy při šikaně také využity. Není výjimkou, že se jeden pedagog o druhém vyjádří před dětmi způsobem, jenž může podřývat jeho autoritu. Jak uvádím i dále, nevyjasněné vztahy v rámci pedagogického sboru často potencují i negativní jevy ve vztazích mezi dětmi.

### 1.3.2 Armáda

Armáda je pro rozvoj šikany příhodným prostředím. Prostředí je výrazně hierarchizováno, je zde vyžadována velká kázeň, nerespektování nadřízených může být tvrdě trestáno, naopak nadřízený bývá potrestán za příliš tvrdý postup vůči podřízeným spíše výjimečně. Vyjadřování emocí bývá chápáno jako slabost a ta v představách mnohých není slučitelná s výkonem povolání vojáka. To vše činí z armády prostředí, které šikaně výrazně nahrává.

V ČR již částečně odpadl problém s masivní šikanou v armádě díky zrušení povinné základní vojenské služby. Za dob jejího trvání se mnoho mladých mužů rozhodlo na vojnu nejít – buď získali tzv. modrou knížku a na vojnu nemuseli ze zdravotních důvodů, nebo nastoupili civilní službu.<sup>4</sup>

### 1.3.3 Vězení

Život ve vězení je velmi frustrující a přílišná frustrace vede k agresi. Proto i prostředí vězení je ke vzniku šikany velmi náchylné. Ve vězení dochází k neformální hierarchizaci odsouzených, kde na nejvyšších příčkách bývají vrazi, naopak na spodních bývají pachatelé sexuálních zločinů na dětech. Jedinou ochranou pro odsouzené na nižších příčkách žebříčku je zalíbení se někomu na jeho opačném konci často za cenu mnohých úsluh. Mnozí vězni ze spodních pater žebříčku končí své utrpení sebevraždou. Pro veškerá prostředí platí, že jen důsledné vyšetření každého případu šikany a zveřejnění jeho výsledku včetně účelných postihů pro pachatele může zabránit přijetí šikany za standard chování. Vyšetřování a způsoby potrestání mají nejlepší efekt, když jsou s jeho výsledky seznámeni všichni, jichž se

---

<sup>4</sup> Paradoxem zrušení povinné základní vojenské služby bylo významné zhoršení situace pro mnohé dobročinné organizace, které díky velkému zájmu o civilní službu dříve snadno získávaly levnou pracovní sílu.



šikana dotkla byt' jen v roli vzdálených svědků. „*Prokázalo se, že tzv. výjezdní zasedání soudu, tj. souzení pachatele přímo v objektech, kde páchal svoji činnost, a před lidmi, kteří ho dobře znají, výrazně snižuje pravděpodobnost opakování daného jevu*“ (Novák, Capponi, 1996, s. 51).

### 1.3.4 Škola

Jedním z nejvíce zmiňovaných prostředí, kde k šikaně dochází, je škola. Vezmeme-li v úvahu obecné charakteristiky vhodných prostředí ke vzniku šikany, škola jich splňuje většinu.

Ve škole (zejména základní)

- je vyžadována kázeň
- je zde velké množství jedinců
- jedince pojí zpočátku formální vztahy<sup>5</sup>
- je povinné do ní docházet, je těžké její trvalé opuštění
- povinnost do školy docházet mají všechny děti – tudíž i ty více agresivní a méně průbojné

Jednou z příčin agresivních projevů chování dětí ve škole dále může být i omezení osobního teritoria. Agresivitu tak ve škole může vyvolávat u dětí omezení prostorem (školní lavice)<sup>6</sup>, ale také omezení možnosti nebýt nikým rušen – dítě si nemá kam zalézt (Vágnerová, 1997).

Šikana se nejvíce rozvíjí na školách internátních. Důvod je jednoduchý – žáci nemají možnost z prostředí po skončení vyučování odejít a šikana F2F tu může probíhat celodenně, dokonce i v noci.

Vzhledem k tomu, že školu navštěvují děti, které nemají možnost se účinně bránit, že mají povinnost do ní chodit a nemohou se případným ústrkům či mnohem silnějším či rafinovanějším postupům vyvarovat tím, že by ze školy z vlastního rozhodnutí odešli, i proto, že děti často nenajdou účinnou podporu u učitelů či svých blízkých, považují školní šikana za jednu z nejzávažnějších. Tímto nechci snižovat důsledky šikany v ostatních prostředích. Škola (a dále dětské tábory a podobně) je ovšem specifická tím, že účastníky šikany jsou děti, za

---

<sup>5</sup> vztahy přecházejí postupně v neformální zejména v rámci třídy

<sup>6</sup> existují školy, v nichž je zejména na prvních stupních snaha o nestandardní rozsazení dětí, což může snižovat nelibé pocity žáků na základě prostorového omezení

jejichž bezpečí ručí další osoby. Bohužel je zajištění bezpečí dětem velmi složité. Dospělí nemohou zabránit veškerému jednání, které může děti poškodit. Právě proto by ale měli dbát zejména na to, co ovlivnit mohou, a například šikanu nebagatelizovat.

I přes zjevně příznivé podmínky ke vzniku šikany na školách se totiž často setkávám s případy, kdy **pedagogové na jejich škole o šikaně zdánlivě nevědí**, říkají, že je to problém jiných tříd či škol, nebo **šikanu jiným způsobem bagatelizují**. Naopak jsou i učitelé, kteří jsou na výskyt možné šikany hypersenzitivní a za **šikanu označují i chování, které jí není**.<sup>7</sup>

Domnívám se, že paradoxně k oběma reakcím vede učitele často stejný motiv a to strach o dobré jméno školy. To je nyní bohužel chápáno velmi často tak, že v souvislosti s danou školou nemají být zmiňovány velké problémy s chováním žáků. Jsme tak nezřídka v situaci, kdy ze škol dostáváme odpověď, že v nich k šikaně a obdobným jevům nedochází, nebo dochází ve velmi malé míře, nezávisle na tom, které školy se ptáme.

Škola je specifická délkou, po níž do ní musí žáci docházet. Od pedagogů jsem opakovaně slyšel větu týkající se posledních ročníků základní školy, případně posledních ročníků víceletých gymnázií. Ze svých zkušeností vím, že v této době častěji dochází k šarvátkám mezi dětmi. Zkušenosti pedagogové a také mladí pedagogové, kteří měli dobrý pozorovací talent, toto opakovaně komentovali větou: „*Už jsou spolu dlouho, už se mají navzájem dost.*“

---

<sup>7</sup> příklady z praxe autora:

**bagatelizace:** po představení se v roli školního psychologa v jedné ze tříd a diskusi, k čemu děti psychologa mohou využít, ukončila třídní učitelka toto setkání slovy: „Děkujeme vám, ale v naší třídě potřeba nebudete, zde problémy nejsou, možná v jiných třídách, ale u nás ne.“

**přílišná senzitivita:** do sedmé třídy přišla dívka z jiné školy. Přejít na novou školu byl z důvodu šikany na škole minulé. Dívka se na nové škole nejprve projevovala zakřiknutě, přestávky trávila spíše sama, v hodinách dávala pozor a hodně se hlásila, měla v rámci třídy velmi dobré studijní výsledky. Po čase se trochu „otrkala“, když třída zlobila, zlobila často již s nimi. Jednoho dne si jedna z učitelek všimla velké modřiny na dívčině paži. Dívka jí vysvětlila, že je to ze rvačky s jednou spolužačkou. Obě byly silné osobnosti, ve třídě bojovaly o podobnou pozici. Učitelka její vysvětlení přijala, informovala školního psychologa, který s dívkou po jejím příchodu na školu pracoval. Ten s dívkou ještě jednou situaci rozebral a došel k názoru, že šlo o jednorázový incident. Modřiny si následující den všimla i jiná učitelka, která se taktéž zeptala dívky, co se stalo. Když se dozvěděla, že je to ze rvačky s jinou dominantní dívkou ve třídě, oznámila věc výchovné poradkyni. Mezi některými pedagogy zavládl strach, že je dívka šikanovaná už i na této škole a začali k ní přistupovat jako k oběti (nabízení ochrany a útočiště o přestávkách, pravidelné otázky, jestli se něco neděje a podobně). Školnímu psychologovi dalo velkou práci učitelům vysvětlit, že šlo pouze o jednorázový a vlastně „zdravý“ incident formování sociálních pozic ve třídě. Následnou debatou s pedagogy zjistil, že hlavním motivem jejich vyplašené reakce byl strach z toho, že rodiče přijdou na školu a škola se dostane do světla instituce, kde probíhá a toleruje se šikana.

Svým pozorováním tak vlastně komentovali stav pro školy typický, a to nesvobodu ve výběru, s kým budu trávit svůj čas. Například v zaměstnání dochází k přeskupování kolektivů daleko rychleji a lidé, kteří spolu dobře nevycházejí, nejsou nuceni spolu setrvat například osm let, jako je tomu u studentů víceletých gymnázií.

Čím více je v organizaci školního dne prázdných míst, tím více se zde může šikaně dařit. K šikanování totiž nejčastěji dochází před vyučováním, o přestávkách a v případech většího selhávání pedagogů i přímo při vyučování. Účinnou prevencí je tak kvalitní dohled pedagogů a dalších pracovníků školy (Bendl, 2003).

Škola však není jen prostředím výskytu šikany mezi žáky. Jak je uvedeno v kapitole 1.8, obětí šikany žáků, jejich rodičů, svých kolegů či vedení školy se může stát i učitel.

## 1.4 Vývoj senzitivity k šikaně

Jak již bylo uvedeno, šikana byla v naší společnosti po mnoho let tabuizovaným tématem. Až v 90. letech 20. století se o ní začíná veřejně diskutovat, vznikají první monografie na toto téma, je snaha jev popsat a navrhnout účinné intervence, jak s ním bojovat.

Šikana je pro veškerá prostředí, tudíž i pro školu problémem, který se může vyskytnout téměř kdykoliv a s nímž je velmi těžké nakládat. Zejména v době, kdy žijeme v informační společnosti, se šikana po jejím výbuchu nedá snadno přejít. Obzvláště extrémnější případy jsou chtěným tématem pro média a zveřejněny mohou být snáze i do očí méně bijící případy, neboť je mediální trh médií velmi nasycen, a proto vyžaduje více příběhů.

Možné zveřejnění případu tak vnímám i jako jeden z tlaků vedoucích k extremizaci způsobů nakládání se šikanou. Jak jsem již výše uvedl, na jedné straně jsem se tak setkával s případy, kde dokud nehrozilo jednoznačné provalení případu, tak škola tvrdila, že se nic neděje, na straně druhé zas škola vyšetřovala jako šikanu i případy jednorázových konfliktů mezi dětmi.

## 1.5 Formy šikany

Šikana může nabývat různých podob. Rozborem definic, které jsem uvedl v kapitole 1.2, lze dojít k většině forem šikany. Kolář (1997) rozlišuje tyto formy šikany:

- fyzická agrese a používání zbraní
- slovní agrese a zastrašování zbraněmi
- krádeže, ničení a manipulace s věcmi

- násilné a manipulativní příkazy

Orpinas a Horne (2006) dělí šikanu na **fyzickou, slovní, relační<sup>8</sup> a sexuální**. Tyto druhy rozvádím v podkapitolách níže.

K šikaně však nemusí docházet jen přímo tváří v tvář. Může mít podobu různých výhrůžných vzkazů, materiálů zesměšňujících druhé a podobně. Způsob, kterým takové vzkazy či materiály mohou být šířeny, zaznamenal v poslední době rychlý rozvoj. Vzhledem k překotnému rozvoji ICT může mít jejich šíření daleko drtivější dopad, zejména co se týče rychlosti zasažení a počtu zhlédnutí. Podrobněji se tématu věnuji v kapitole 3.

### 1.5.1 Fyzická šikana

Fyzickou šikanou se rozumí „*úmyslné použití fyzické síly, jež má potenciál způsobit smrt, postižení, zranění či ublížit*“ (Orpinas, Horne, 2006, s. 25). Fyzické projevy šikany (bití, kopání a jiné) jsou nezřetelnějším projevem **asymetrické agrese**. Je zde typická převaha fyzických sil šikanujícího jedince nad šikanovaným, případně početní převaha šikanující skupiny.

### 1.5.2 Slovní agrese

Orpinas a Horne (2006, s. 25) definují tento druh šikany jako „*úmyslné použití slov s potenciálem psychologicky či emočně ublížit*.“ Může se jednat o nadávky, řvaní na druhého, vydírání, výhrůžky se zbraní i bez ní a další projevy agrese. I zde se jedná o asymetrickou agresi, asymetričnost zde ale není tolik do očí bijící.

### 1.5.3 Relační agrese

Tuto agresi definují Orpinas a Horne (2006, s. 25) jako „*chování, které ubližuje ostatním prostřednictvím poškozování vrstevnických vztahů*“. Může jít o odmítání spolupráce se spolužákem při společné práci, šíření pomluv a fám, přesvědčování ostatních, aby se s dotyčným nebavili, vyzrazování osobních informací o druhém a podobně.

---

<sup>8</sup> Z angl. „relational“, záměrně nepřekládám jako „vztahová“, jelikož by mohlo jít o redukci původního smyslu.

### 1.5.4 Sexuální agrese

Definice sexuální agrese zní: „*Jakékoliv nevíтанé a nevyžádané výroky či chování sexuálního charakteru*“ (Orpinas, Horne, 2006, s. 25). Může jít o velmi tvrdé zásahy do integrity osobnosti, jakým je znásilnění či pokus o něj. Na druhé straně spektra je chování, které bývá často považováno za normální a v jisté míře je zdravé. Je však zejména na pedagogích, aby tuto míru dovedly dobře posoudit a rozeznat, kdy již přerůstá mez zdravého mezipohlavního oťukávání. Může jít o doteky či plácnutí na intimních místech, sexuální návrhy, posunky a podobně. Pakliže se pubertální chlapec dotkne dívky na intimním místě, kde je jí to nepříjemné, a ona mu dovede dát facku či mu jinak dát důrazně najevo, že dané chování není v pořádku a nelíbí se jí, pravděpodobně se ubránila stupňování těchto aktivit. Pokud ale jedinec není schopný dát jasně a s dostatečnou razancí najevo, kde má své hranice, mohou se zpočátku nevinně vypadající situace změnit bohužel až v již zmíněné tvrdé zásahy do osobnostní integrity.

### 1.5.5 Další formy a projevy šikany

Některé fenomény se nedají jednoznačně přiřadit do žádné z již zmíněných skupin. Jedním z nich je **ekonomická šikana**, která může prostupovat všemi zmíněnými formami šikany. Například citát, který je uveden na začátku diplomové práce, byl jedním z projevů rozsáhlé vnitrotřídní šikany, kterou jsem řešil na jedné pražské základní škole.

## 1.6 Protagonisté šikany

Neméně důležité, než vědět, co šikana je, je také vědět, kdo se jí účastní. V obecném povědomí jsou pojmy jako **agresor a oběť**, při hlubším zamyšlení by laik byl s to tyto pojmy možná rozšířit o skupinu agresorů či obětí. Dalším účastníkem šikany je i **skupina**, kde k šikanování dochází.

Otázka, kterou si kladu, je, zda jsou ve školním prostředí účastníky šikany pouze děti, případně jakou roli v šikaně hrají učitelé, rodiče a další dospělé osoby, které patří ke každodennímu fungování školy. Nejprve tedy uvádím klasické členění rolí. Je nutné podotknout, že daleko lépe jsou zmapováni protagonisté šikany chlapci, o dívkách šikanujících a šikanovaných se sice v poslední době mluví více, nicméně jsou stále v menšině.

### 1.6.1 Oběti

Není dítě, které by se nemohlo za určitých okolností stát obětí šikany. I sebevědomý, v jednom kolektivu oblíbený jedinec se může dostat do kolektivu, v němž může být jeho role naprosto jiná.

Říčan (1995, s. 34-38) uvádí, že následující jedinci jsou více náchylní k tomu se stát oběťmi šikany. Je to

- dítě, které nově přijde do sehraného kolektivu
- dítě mající jakoukoliv výraznou přednost
  - například dítě více zralé, než děti ostatní
- dítě s dobrým vztahem k učiteli či učitelům
- dítě jakkoliv handicapované
- dítě viditelně odlišné od ostatních
- dítě ze sociálně slabé rodiny
- rasově odlišné dítě
- dítě psychicky méně odolné
- dítě s nízkým sebevědomým
- dítě bez schopnosti si najít kamarády
- dítě s odmítavým vztahem k násilí a například i sportům, v nichž se násilí projevuje
- dítě, které je schopno ostatní verbálně dráždit
- další

Z uvedeného výčtu vidíme, že **obětí šikany se může stát téměř kdokoliv**. Říčan zde hovoří o dětech, je však nutné mít na paměti, že šikana nepropuká jen v kolektivech dětí. Již zmíněná šikana v armádě či v zaměstnání jsou příklady dalších prostředí, kde může k šikaně docházet.

Kolář konstatuje, že je snazší charakterizovat osobnost agresora než oběti. Existují mnohá kritéria, která mohou způsobit, že se dítě stane obětí šikany. Uvádí, že „*při troše smůly se může obětí stát kterékoliv dítě*“ (2001, s. 87).

Determinování obětí však neodpovídá jasnému klíči. Vypovídá o tom i pohled mnohých lidí založený na jejich folkové psychologii.<sup>9</sup> Mezi rodiči, kteří chtějí své dítě ochránit před tím, aby se stalo obětí šikany, se objevují přístupy, které jsou naprosto antagonistické. Jedna strategie, kterou radí svým dětem, je, aby byly k nadávkám vůči své osobě lhostejné, přičemž

---

<sup>9</sup> Folková psychologie a laická psychologie jsou zde synonymy.

předpokládají, že takovéto chování způsobí, že agresora přestane bavit jejich dítěti ubližovat. Na druhé straně se objevuje i pohled, kdy radí svým dětem, aby se jasně bránily každému ústrku, neboť tak nejlépe ukážou, že jsou pevné a druzí si pak na ně nedovolí. Takovéto rady však většinou příliš nepomáhají. V prvním případě se mohou slovní útoky stupňovat, přidají se útoky fyzické a dříve či později bude oběť k nějaké reakci donucena. Agresor je tak podpořen v intenzitě svého konání. V případě druhém se i při běžném „špičkování“ může žák projevit neadekvátně a pravděpodobně získá nálepkou, že je „divný“. To může nahrávat dalšímu rozvoji šikany vůči jeho osobě.

Orpinas a Horne (2006, s. 20 – 22) rozlišují **tři druhy obětí šikany – pasivní, provokativní a relační**. Oběť pasivní a provokativní odpovídá do jisté míry pojetí, které přináší již zmíněná folková psychologie. Pro oběť **pasivní** uvádějí příklad dívky s nadváhou, která v novém kolektivu nikoho neznala a jejíž pokusy najít si přátele zůstávaly neúspěšné. Brzy se stala terčem posměšků a výhrůžek, aniž by kolektiv třídy aktivně provokovala. Za oběť **provokativní** označují chlapce, jenž si po čase nenechal líbit poznámky na svůj účet a začal se bránit stejným způsobem. Tímto stylem konflikt eskaloval a skončil vážnou fyzickou konfrontací. Obětí **relační** může být žák, který se snaží více začlenit do kolektivu. Motivací k agresi pak může být pocit jiných žáků, že se dotyčný vtírá, narušuje zaběhnuté zvyklosti, ubírá ostatním prostor atp. V těchto případech bývá časté přátelení se „na oko“ a pozdější **zneužití důvěry oběti**.

Sám se domnívám, že je důležité vnímat zejména systémové uspořádání kolektivu, v němž se oběť vyskytne. V téměř každém kolektivu se může vyskytnout situace, která ke vzniku šikany nahrává více. Záleží pak na kolektivu samém, zda zvolí zdravou cestu k vyřešení takové situace, či se v ní začnou objevovat sociálně patologické jevy<sup>10</sup>.

Otázkou také zůstává, proč se oběti šikany takto chovají. Bolestným paradoxem je, že oběťmi se mohou často stát děti, které pocházejí z rodinného prostředí, kde jsou v popředí zájmu. Jsou-li rodiče poněkud úzkostnější a pečlivější, mohou zabránit rozvoji samostatnosti dítěte a naopak takto podporovat vzájemnou citovou závislost. Stejně nepříznivou pozici ve třídě však

---

<sup>10</sup> Pojem „sociálně patologické jevy“ je v poslední době nahrazován dle různých metodik spíše pojmem „rizikové chování“. V tomto případě se dle mého názoru více hodí pojem původní.

často mohou mít i děti, jež rodiče zanedbávají či týrají. Tyto děti se nenaučily chovat tak, jako většina ostatních a proto mohou mít také těžkosti s přijetím kolektivem (Lovasová, 2005).

### 1.6.2 Agresori

Jak jsem již uvedl, obětí šikany se může stát téměř kdokoliv. U agresorů se názory různí. Říčan (1995) uvádí, že když agresor přejde z jedné školy na školu druhou, často se projeví po čase opět agresivně. Soudí, že být agresorem a šikanování ostatních není chování, které by bylo determinováno pouze situačně.

Agresor se v daném situačním poli dovede z nějakých důvodů lépe pohybovat. Respekt si může získávat **fyzickou převahou** – velká část agresorů je viditelně lépe fyzicky disponována. Není to však jen fyzická stránka, která agresorovi umožní jeho nadvládu. Být úspěšným agresorem znamená umět i vhodně **maskovat své chování** před dohlížejícím okolím (např. učiteli). To vyžaduje i jistou úroveň rozumových schopností. Agresor často přesně ví, kde se má jak chovat a vytváří svůj dobrý obraz.<sup>11</sup>

V **rodinném prostředí**, ze kterého agresor pochází, se **častěji vyskytuje tělesné násilí**, jehož obětí je buď dítě, nebo některý z rodičů – častěji se jedná o matky. V rodinách agresorů se často setkáváme s orientací na tresty, které často bývají fyzické a nezřídka nabývají podoby tělesného týrání (Pöthe, 1996).

Existují však také názory, že za určitých podmínek se může agresivně projevit dítě, které by se v jiných podmínkách (například po přechodu na další školu) znovu agresivně neprojevalo. Pokud má jedinec pocit ohrožení svého místa v kolektivu (například dosud byl nejlepší v učení a nyní začíná zaostávat), je to pro něj frustrující a nezafungují-li u něj dobře copingové mechanismy, může místo znalostí zkoušet pozornost okolí znovu získat agresivním

---

<sup>11</sup> příklad z praxe autora: k odhalení mozku rozsáhlé třídní šikany pomohla až delší konzultace jednoho žáka se školním psychologem. Chlapec nijak významně urostlý, vždy velmi dobře upravený, čistý, v sociálním kontaktu s dospělými velmi zdatný se na konzultaci dostavil ze zcela jiného důvodu. Byl učiteli velmi kladně hodnocen, tudíž byl spíše vytipován jako dobrý zdroj informací ohledně nepřehledné situace ve třídě, do níž chodil. Ze samotného rozhovoru by nebylo patrné, že právě onen hoch tahal za nitky v dané třídě. Vzhledem k tomu, že se konzultace odehrávala v odpoledních hodinách, chlapec potřeboval být na příjmu na svém mobilním telefonu kvůli rodičům. Během nedlouhé konzultace mu však 3x volali jeho spolužáci, kteří na něj čekali nedaleko školy a nevěděli, kde se zdržel. Z oněch hovorů bylo zřejmé, že bez jeho pokynu, svolení či přítomnosti sami nic nepodniknou. Tento fakt se stal významným podnětem pro změnu uvažování školního psychologa ohledně situace v dané třídě a posléze vyšlo najevo, že chlapec je zdatný v tom, jak se do problému sám nenamočit – na veškeré týrání a zotročování spolužáků měl totiž „své lidi“.



chování. Proto se domnívám, že stejně jako obětí se i agresorem alespoň situačně může stát také téměř kdokoli, i ten, kdo se dosud jevil jako klidný jedinec. Lainová (2007) uvádí, že se agresor ve většině případů nijak významně neliší od svého okolí.

Agresoři nejsou povětšinou psychicky nemocní lidé. Míra jejich egoismu a egocentrismu je však velmi vysoká a v průběhu vývoje došlo k ustrnutí na nižší úrovni, neboť každý člověk se po narození chová sebestředně. Je to zásadní rys, který v momentu totálního odkázání sebe na pomoc okolí si pomáhá toto okolí získat. Jde o lidi, „jejichž vztahy k druhým jsou pouze prospěchářské a parazitně manipulativní“ (Kolář, 1997, s. 51).

Vcelku novým fenoménem, který jde mimo veškeré definování agresorů, je tzv. **nemotivované násilí**, kdy žák napadne jiného, kterého vlastně ani nezná, a často říká, že to udělal „jen tak“ (Gajdošová, Herényiová, 2006).

Agresor jako každý člověk, který se chová jakýmkoliv způsobem nepatřičně, **potřebuje ochránit své sebepojetí**. Proto se často agresoři skrývají za vysvětlování, že je druhý přece nějakým způsobem dráždil, že si za své chování vlastně tak trochu může sám. Takto chrání agresor své sebepojetí pomocí **racionalizace**. Pakliže tvrdí, že jej jeho oběť sama šikanovala, může jít o obranu pomocí mechanismu **projekce** (Kolář, 1997).

### 1.6.3 Skupina a skupinová dynamika

Šikana není jen záležitostí vztahu agresor – oběť. Podstatnou roli hraje skupina, v níž se šikana odehrává, v našem případě tedy zejména třídní kolektiv. Kolář (2011) popisuje šikanu jako **onemocnění celé skupiny**. Uvádí, že agresoři užívají k ovlivnění skupinové dynamiky násilnou indoktrinaci, k jejímž metodám patří vymývání mozku a psychická manipulace. První uvedený mechanismus má za následek změnu postojů, způsobů myšlení i jednání obětí, které jim agresor násilně vnutí. Druhý ochromuje samostatné myšlení žáků a prohlubuje jejich závislost na agresorovi či agresorech (viz předcházející příklad v poznámce 11).

Ve skupině se postupem času mění její nepsané normy. Časem se stane zcela běžným například to, že velká přestávka slouží k šikaně konkrétních žáků danými způsoby. Oběti, agresoři i skupina toto vědí a s postupem času se přihlížením takovému chování de facto posiluje jeho legitimita. Najde-li se i tak někdo, kdo přesto dění ohlásí, dochází často k jeho zavržení a to i oběťmi (Kolář, 2001). Některé mechanismy skupinové dynamiky tak připomínají tzv. Stockholmský syndrom, což je zažitý název pro vznik emocionálního pouta

oběti únosu k únosci. Oběť následně nemusí chtít být zachráněna a může záchranu komplikovat (Namnyak, 2008).

Stadia onemocnění skupiny nazývá Kolář takto:



Obrázek 1 – Stadia vývoje šikany  
(Kolář, 1997, s. 36-40)

#### 1.6.4 Role pedagogů

Jak je uvedeno i na jiných místech této práce, je pro profesi pedagoga velmi důležité, aby byl schopen nahlížet sebe i své postoje a vztahy k žákům. Není-li tomu tak, velmi pravděpodobně jeho působení žáky poškozuje.

Pedagog může mít nedostatky, které mohou působit facilitačně pro vznik šikany. Například chybná motivace k práci – zejména bytí učitelem pro potřebu druhé ovládat je jedním z takových nedostatků. Na druhou stranu i psychicky slabí a nevyzrálí pedagogové mohou rozvoj šikany potencovat a to zejména neschopností pojmout skupinu jako dynamický celek (Kolář, 2011). Takoví pedagogové si podle mne vytvářejí zjednodušená schémata fungování třídy, dle nichž k ní potom přistupují. Typickým příkladem je pedagog, jenž má své oblíbené a neoblíbené jedince vcelku nezávisle na situaci.

Již výše zmíněný strach učitelů z možné existence šikany (ať už má formu zvýšené či snížené senzitivity na její výskyt), může podle mne vytvářet vhodné podmínky k jejímu rozvoji. V případě snížené senzitivity pedagog nezakročí v počátečních stádiích šikany a rozeznává ji spíše náhodou v pokročilém stadiu. V případě opačném, tedy zvýšené senzitivity, může pro

přílišné zaobírání se drobnými incidenty ve výsledku přehlédnout počínající bujení někde jinde.

Následující domněnka, jež zní možná absurdně, ale která podle mne může hrát svou roli ve vzniku šikany ve škole, je případný strach z pedagoga, že se také stane její obětí. Může se obávat, že nezakročí dostatečně účinně a děti jej tak přestanou respektovat, případně že šikana v jeho třídě bude kolegy a vedením vnímána jako jeho osobní selhání, které mu bude připomínáno, či z něj škola dokonce vyvodí pro něj nějaké důsledky. O pedagogovi jako oběti šikany dále pojednává kapitola 1.8.

### **1.6.5 Pohlavní rozdíly**

Výzkumy ukazují, že incidence šikany u dívek a chlapců je zhruba stejná, rozdílné jsou však její formy. Zatímco chlapci častěji volí přímé způsoby šikany (fyzickou agresi), u dívek převažuje šikana psychická. Jsou však nezdědkou popisovány případy brutální fyzické agrese mezi děvčaty. Mezigenderová šikana je častější od chlapců k dívkám než naopak (Kolář, 2011).

## **1.7 Způsoby řešení**

Se školní šikanou je možné pracovat. Z dlouhodobého hlediska je nejlepším řešením prevence tohoto jevu, která by měla začínat už ve výchově. Vliv rodičů na to, zda se jedinec může stát pachatelem šikany či její obětí byl popsán již výše. Domnívám se však, že jedince lze vychovávat způsobem, který bude snižovat riziko výskytu šikany nejen u něho samotného, ale i v jeho okolí.<sup>12</sup>

Zaměříme-li se přímo na prevenci školní šikany, hraje zde významnou roli osobnost pedagoga. Pakliže pedagog dobře rozumí mechanismům fungování dětské skupiny, ale také je-li si vědom své role v dané situaci, může formovat prostředí otevřené tolerance, kde se šikaně nebude dařit. Osobnost pedagoga by tak měla být formována žádoucím směrem nejen v jeho výchově, ale významnou roli by mělo hrát i jeho studium. V něm je bohužel stále

---

<sup>12</sup> pokud se jedinec například stane pozitivním vzorem pro své spolužáky, mohou přijímat jeho normy a pravděpodobnost vzniku šikany se v daném kolektivu prokazatelně snižuje

kladen důraz na znalosti, sebezkušenostní prvek je zahrnut v nedostatečné míře.<sup>13</sup> Veškeré níže uvedené tipy v kapitolách o prevenci šikany a intervenci v případě jejího odhalení předpokládají zejména schopnost citlivého přístupu pedagoga, bez něhož by byly pouze „skalpelem v rukou nelékaře“.

### 1.7.1 Prevence

Mluví-li se ve škole o prevenci šikany, ve většině případů se tím myslí preventivní program některého občanského sdružení, které do školy dochází. Já se však domnívám, že v ideálním stavu by pedagog měl v takovém případě začít mluvit o sobě a o svém přístupu ke třídě, o systému práce se šikanou ve škole a podobně.

Pominu-li nyní přípravu pedagogů na jejich práci se třídou a zejména s vlastními emocemi, je jistě v rámci prevence šikany dobré učit lepšímu rozumění jejich emocím i žáky.

Úspěch preventivního působení závisí kromě jiného na tom, jak jsou jeho součásti začleňovány do každodenního fungování žáků ve škole.

Jedině v případě, kdy je učitel schopen sám na děti dobře preventivně působit, má pak toto působení své výsledky.

Bohužel prevence šikany (a nejen jí) stále patří do činností, které pro školu vykonávají externí subjekty. K provázání s každodenním fungováním dětí ve škole pak dochází jen v případě, že se pedagog programu aktivně účastní a je schopen dětem propojovat zážitky z něj s následnými událostmi ve třídě.

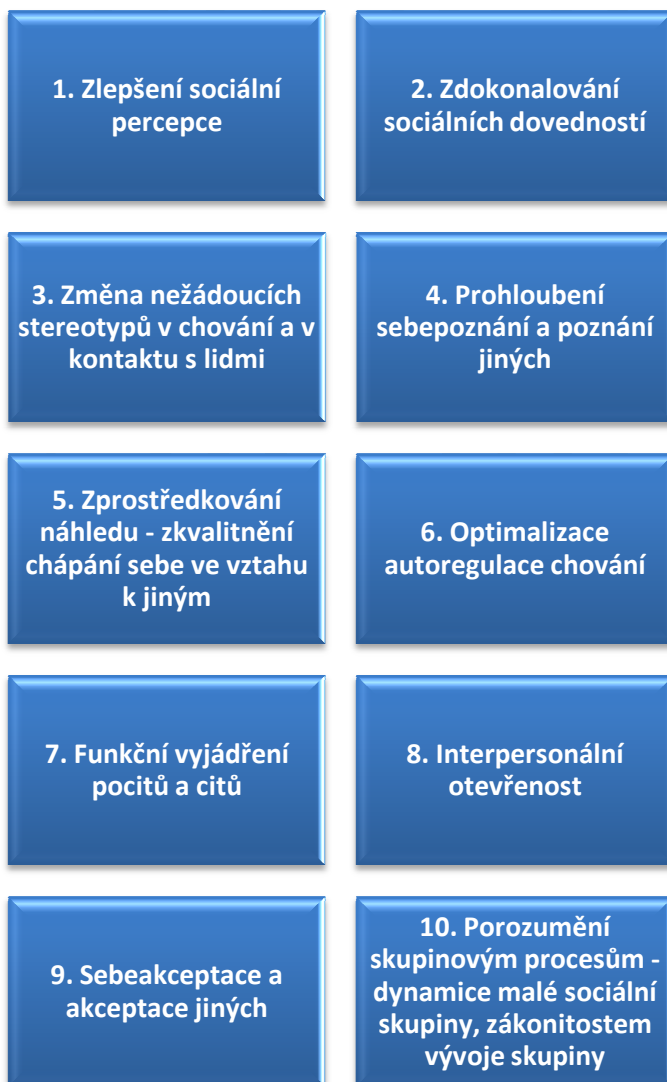
Podle mého názoru by se tak učitelé měli od počátku vysokoškolského studia vzdělávat v prevenci rizikového chování dětí a to zejména sebezkušenostní formou.

---

<sup>13</sup> již mnohokrát mne napadla paralela s oborem psychologie, kde velká část studentů a absolventů prochází tzv. sebezkušenostním výcvikem. Ten v oblasti pedagogiky chybí. Učitelé prochází mnohými školeními v rámci systému DVPP, naprostá většina z nich je ale didaktického zaměření. Kdo učí pedagoga pracovat se situací, kdy se jej nějaké chování žáka dotkne osobně – například proto, že mu připomene něco ze vztahu s vlastním dítětem?

V průběhu své praxe jsem byl účastníkem několika sebezkušenostních seminářů pro pedagogy zaměřených na dovednosti práce s kolektivem školní třídy. Tito pedagogové byli výběrem lidí ze školství, kteří na sobě chtěli pracovat, a přesto někteří neměli rozvinutou empatii a nenahlíželi své obranné mechanismy. Domnívám se, že tento úkol je nyní velkou výzvou pro pedagogické fakulty a také pro nás, psychology, kteří bychom jim měli být nápomocni v zavádění změn tímto směrem.

Gajdošová uvádí následující cíle, které by měl dobrý preventivní program v oblasti vrstevnických vztahů zahrnovat (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 244-245):



preventivního programu  
(Herényiová, 2006, s. 244-245)

Možnost prevence šikany a kyberšikany přinášejí i takzvané **peer programy**. Jde o programy, kde se vytvoří vrstevnické podpůrné skupiny. V nich figurují podporovatelé, což jsou žáci, kteří mají po vyškolení možnost pomáhat svým vrstevníkům s řešením jejich potíží. Zavádění těchto programů významně snižuje výskyt šikany a dalších negativních jevů (Program vrstevnické podpory, 2006). Dalším významným programem v této oblasti je Zdravá škola, kterou založila PhDr. Miluše Havlíňová, CSc. Její metody kladou důraz na tvorbu individuálních projektů pro transformaci školy (Havlíňová, 1994).

Veškerá tato řešení se však musí aplikovat citlivě a s rozumem – například pokusy dělat si

z podporovatelů peer programů donašeče mohou program a důvěru dětí v něj citelně pozměnit.

### 1.7.2 Intervence

Zásadní otázkou při provádění intervence, kterou z mých zkušeností pedagogové řeší, je kdy už zasáhnout. Domnívám se, že tomu nahlávají pro ně složitá a nejasná diagnostická kritéria šikany a z toho pramenící nejistota jich samotných. Existují sice monografie na téma šikany, které pedagogům nabízejí jasné postupy v případě jejího řešení, diagnostické kapitoly jsou však často méně srozumitelné.

Pakliže dojde k provalení šikany (nejčastěji bohužel až intervencí rodičů oběti), je nutné zachovat chladnou hlavou a řídit se dle postupu, který je snadno aplikovatelný ve školních podmínkách. Má pět základních etap a uvádí jej například Kolář (2001, s. 114-115):



**Obrázek 3 - Postup vyšetřování šikany**

(Kolář, 2001, s. 114-115)

Pedagog či jiný pracovník školy (například výchovný poradce či školní psycholog) musí být připraven i improvizovat. Jeden z případů intervence u šikany ze své praxe uvádím níže.<sup>14</sup>

Zde s sebou nesou i v tradiční šikaně tváří v tvář jedno riziko mobilní telefony. Je důležité si dát pozor na jejich využití při oddělování například svědků. V ideálním případě doporučuji po vzájemné dohodě mobil na chvíli odebrat, neboť tak nemůže být použit k domlouvání výpovědí, případně varování agresorů, či naopak k zastrašování svědků jimi.

Nezbytně nutná je však zejména následná práce se všemi zúčastněnými včetně těch, co byli pouze přihlížejícími. I jejich normy mohou totiž být otřeseny.

<sup>14</sup> Před začátkem vyučování telefonovala do školy matka žáka, který se jí svěřil, že je ve třídě bitý. Byla požádána, aby se i se synem dostavila na poradenské pracoviště školy po začátku vyučování tak, aby třída nevěděla, že je žák ve škole přítomen. Nakonec se na poradenské pracoviště dostavil žák sám. Zde byl vyslechnut školním psychologem a výchovnou poradkyní. Uváděl zejména bití o přestávkách a to od jednoho chlapce, který měl občas dva komplice. Chlapci byla dána možnost na pracovišti (v bezpečném prostředí) setrvat a školní psycholog mezitím kontaktoval třídního učitele. Ten mu poskytl informace o dětech ze třídy a byly vytipovány dvě žákyňe jako nezávislé svědkyně. S těmi byl postupně školním psychologem veden rozhovor. Po druhém rozhovoru je navzájem konfrontoval. Byly tázány na vztahy mezi dětmi ve třídě. Obě uvedly, že žák, který přišel ráno na poradenské pracoviště je ve třídě ve složité situaci a má těžký vztah s chlapcem, kterého sám zmiňoval. Mluvily o tom, že byl zmíněným žákem pravidelně bit, ale poté začaly trochu mlžít. Po ujištění, že se nikdo nedozví, že poskytly tyto informace, potvrdily, že dochází k opakovaným útokům. Agresor se v následném individuálním rozhovoru ke svému chování přiznal. Byl mu veřejně udělen kázeňský trest a třídě bylo vysvětleno, že takové chování nebude na škole tolerováno. Situace se posléze uklidnila, žák-oběť nadále docházel na poradenské pracoviště, s agresorem se pracovalo na rozvíjení náhledu na jeho chování. Původní strach matky oběti, že bude muset pro syna hledat jinou školu, se nepotvrdil.

## 1.8 Šikana učitele

Profese učitele v sobě nese velkou odpovědnost. Nejedná se však jenom o jasně formulovanou odpovědnost za zdraví žáků, jsou-li zrovna ve škole, ale učitel se může cítit alespoň částečně zodpovědný i za jejich další uplatnění. Mezi pedagogy navzájem však vznikají i další oblasti, kde si navzájem připisují odpovědnost za dovednosti a chování žáků. Níže uvádím příklady, jak k tomu dochází.<sup>15</sup>

Učitel je profese, která čelí často kritice z mnoha směrů. Postavení učitele se v průběhu minulého století výrazně změnilo. Z osoby společensky vážené se učitelé stali osobami, jimž rodiče často připisují vinu za neúspěchy svých dětí, děti je odsuzují za nezábavnou formu výkladu i mnoho dalšího, ředitel mnohdy nemá kapacitu a dovednosti k jejich motivování a podpoře, je často vnímán za někoho, od něhož se očekává spíše kritika. Dále sebevědomí učitele může podryvat i neustále nedostatečné finanční ohodnocení. Pedagog tak nemá mnoho zdrojů, z nichž by mohl čerpat podporu a i proto se může snadno stát obětí šikany ze strany nadřízených, kolegů, dětí i rodičů.

Spilková (ústní sdělení, [Katedra pedagogiky FF UK] [26.5.2009] podle Tůmová et. al, 2009) vidí problémy zejména v neukotvení profese učitele. Zdůrazňuje nepřijetí profesní autonomie učiteli a nejednoznačnost profesní identity.

Podle mého by učitelům pomohla jasnější a obecně přijímaná vize českého školství. Poté by mohli tuto vizi dle svých možností sledovat a snažit se přiblížit vytyčeným cílům. Tuto myšlenku více rozvíjím v kapitole 1.9.

### 1.8.1 Autorita učitele

Proč je některý učitel respektován více než jiný je mnohdy výsledkem působení mnoha faktorů. Při rozhovorech s dětmi jsem často slyšel věty typu: „z něho mám respekt“, případně: „má velkou autoritu“. Užití těchto pojmů však vnímám jako ne zcela přiléhavé. Formulace

---

<sup>15</sup> „Co jsi s nima na tom prvním stupni dělala, vždyť oni neumí pořádně ani násobilku?“, případně: „Po tobě se v té třídě nedá učit, jsou vždycky strašně rozjetí.“, nebo: „Všichni si na tu tvou třídu stěžují, udělej s tím něco.“

„mám z něho respekt“ se často může přeložit, že z daného učitele mám strach, což také není dobrý ukazatel kvality pedagogického působení.

Učitel je profese s vysokou mírou formální autority – je jasnou součástí systému školství a v hierarchii školy je zřejmé, že má vyšší postavení než žák. V poslední době jsou však stále více zmenšovány kompetence učitele, jež může k udržení autority používat. Neformální autorita – tudíž autorita založená na osobních a odborných charakteristikách jedince – je pro úspěch působení učitele na žáky daleko důležitější.

Děti jsou velice citlivé na spravedlnost rozhodnutí učitele. Je-li učitel přísný, může jít o přísnost, již respektují, neboť je spravedlivá. Pokud ale učitel udělá z dětského pohledu nespravedlivé rozhodnutí, může svou přirozenou autoritu ztrácet (Antier, 2004).

### **1.8.2 Šikana učitelů žáky**

Jedním ze směrů, kterým může ve škole probíhat také šikana, je od žáků k učitelům. Mezi odborníky však nepanuje shoda, zda se útoky žáků vůči učitelům dají šikanou nazvat (Tůmová et al., 2009).

Vyjma terminologických neshod však většina autorů vnímá důležitost řešení stavu, kdy žáci napadají ve velké míře učitele. V tom jim často pomáhají i moderní technologie (viz kapitola 3.2.3). *„Děti a mladiství často dovedou málo energickému pedagogovi, který je navíc ještě k tomu neobratný v jednání s lidmi, doslova znechutit učitelské povolání a znemožnit ho před spolužáky či vlastními kolegy. Zdaleka nejsou řídké případy, kdy učitelé z těchto důvodů opouštějí školy“* (Bendl, 2003, s. 16).

Domnívám se, že bojovat se šikanou učitelů lze zejména důslednou spoluprací školy a rodiny žáka. Vymezení jasných hranic kompetencí školy a kompetencí rodiny pak dává pedagogům možnost se na ně v případě konfliktů odvolávat. Pokud je i rodič vnímá stejně, nepodporuje tak vědomě či nevědomě žáka k větší troufalosti vůči učitelům.

### **1.8.3 Pedagogický sbor jako prostředí vzniku šikany**

V kapitole 1.3.1 je pojednáváno o šikaně v pracovním prostředí. Pedagogický sbor a škola jako zaměstnavatel samozřejmě nejsou výjimkou a i zde k šikaně mezi kolegy (mobbingu) a šikaně z pozice nadřízeného (bossingu) může docházet.

Mezi odborníky na vztahy mezi dětmi docházejícími do škol a řešícími problémy v kolektivech převládá názor, s nímž jsem se ve své praxi také ztotožnil, že atmosféra



v pedagogickém sboru a způsoby řešení konfliktů v něm přímo ovlivňují vztahy mezi žáky. Zjednodušeně lze říci, že pokud mezi pedagogy dochází k pomluvám, ústrkům, naschválům a podobně, je velmi pravděpodobné, že se tyto fenomény vyskytnou také mezi žáky.

## 1.9 Vývoj v ČR a šikana

Vzhledem k tomu, že se zabývám šikanou zejména v českém prostředí, považuji za podstatné uvést některé historicko-kulturní souvislosti poslední doby, jež mají podle mne vliv na situaci ve školách u nás.

Domnívám se, že naší demokracii po více jak dvaceti letech od jejího nabytí tak trochu dochází dech. Chybí zde totiž její jasný motor, kterým by byla vize přeměny společnosti a s ní spojené vize dílčí v jejich jednotlivých částech. Školství nějakou sjednocující a komplexní vizi bohužel podle mne postrádá. Je zde mnoho dílčích projektů – jako například aktuální téma státních maturit, celková vize nebo cíl, k němuž by naše školství mělo směřovat, nemá konkrétní rysy. Nezbyvá mi tak než se přiklonit na stranu některých komentátorů, kteří nazývají naši demokracii nedospělou a neschopnou si poradit s velkými tématy (viz. například Pehe, 2000).

Jsem přesvědčen, že jasná vize by našemu školství ulehčila i v tématu šikany. Pokud by všichni zúčastnění vnímali shodně cíle, k nimž by školství směřovalo (učitelé by měli jasněji, nakolik mají předávat informace, do jaké míry mají žáka vychovávat a kde už se jedná o pole působnosti rodiče, který by tuto hranici díky jasnému směřování školství vnímal obdobně), nebylo by zde na jednu stranu tolik třecích ploch a na stranu druhou „území nikoho“, která nahrávají rozvoji rizikového chování u dětí, jelikož nemají jasně stanovené hranice.

## 2 SPECIFIKA MODERNÍCH KOMUNIKAČNÍCH PROSTŘEDKŮ

### 2.1 Popis prostředí

Moderní komunikační prostředky, jejichž využíváním se v této práci budu zabývat, jsou zejména mobilní telefony a internet. V poslední době však již nelze ani tyto dva pojmy striktně dělit, jelikož internet je již součástí většiny mobilních komunikačních zařízení<sup>16</sup> a je jen na majiteli takového zařízení, zdali jej využívá či nikoliv.

ICT<sup>17</sup> s sebou přináší řadu fenoménů, které dřívější komunikační kanály neumožňovaly. Ať už je to rychlost, s jakou se informace dostávají od člověka k člověku, stírání vzdáleností a jiných handicapů či ulehčení vyhledání dat. Tyto veskrze pozitivní vlastnosti ICT však také mají některé negativní důsledky, které jdou s nimi ruku v ruce.

V této části diplomové práce popisují různé formy komunikace prostřednictvím ICT, jejich specifika a možná rizika. Jednomu z těchto rizik – kyberšikaně – bude věnována kapitola třetí.

Vzhledem k tomu, že jsem či jsem v minulosti byl častým uživatelem většiny zmíněných služeb, vycházím v této části práce zejména z vlastních zkušeností, není-li uvedeno jinak.

### 2.2 Historie ICT

Rychlost a intenzita rozšíření mobilních telefonů a internetu mezi běžnou populací překvapila i mnohé odborníky, kteří tento vývoj neočekávali. V roce 1969 vznikl tzv. Arpanet, síť propojující 4 místa na univerzitách v USA. Postupným nabalováním dalších tzv. *uzlů* došlo k závratnému rozšíření, které známe dnes. Poslední informace hovoří o tom, že se počet uživatelů internetu pohybuje kolem dvou miliard. Za cca 40 let se tedy internet rozšířil ze 4 míst po USA do tolika míst, že jej nyní využívají dvě miliardy lidí (Internet World Stats,

---

<sup>16</sup> Výraz mobilní komunikační zařízení je výrazem nadřazeným pojmu mobilní telefon. Je to výraz přesnější, neboť některé přístroje obsahují řadu dalších funkcí a nejsou pouhými „telefony“. Příkladem jsou zařízení MDA, PDA a podobné. V této práci užívám zejména pojem mobilní telefony, jelikož jde o výraz běžnější, který lépe ilustruje danou problematiku.

<sup>17</sup> ICT = Information and Communication Technologies, česky informační a komunikační technologie. V tomto případě pojem nadřazený společně internetu (počítačovým sítím) a mobilním telefonům (mobilním komunikačním zařízením).

2010). Vedou se diskuse, zdali bylo lidstvo na takovýto skok dobře připraveno, a já sám se domnívám, že připraveno být nemohlo. Nelze se proto pozastavovat nad tím, že toto masivní rozšíření přináší řadu komplikací, o nichž je pojednáno dále.

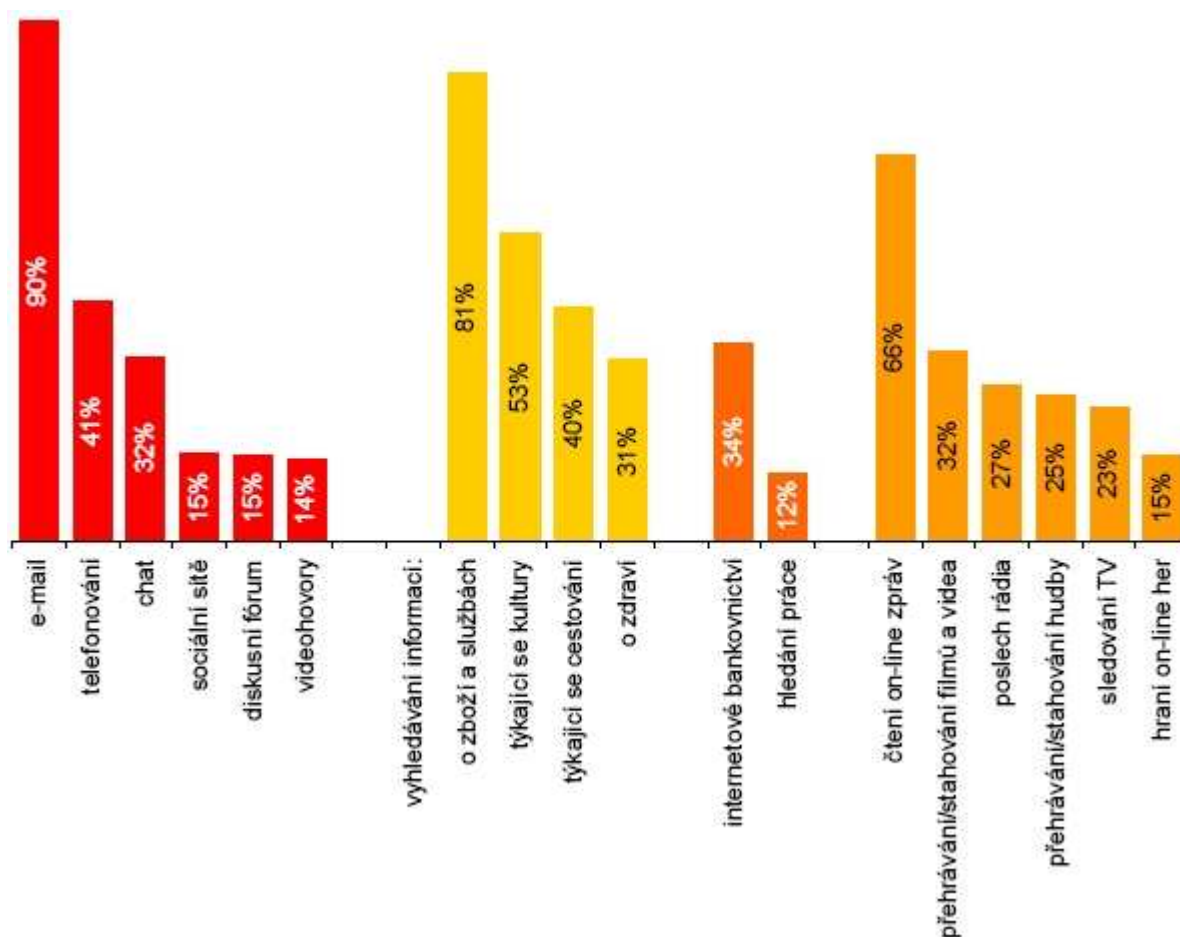
Nejen internet zažil takto obrovský rozmach. Mobilní komunikační zařízení se stala součástí života téměř každého člověka. Česká republika je v počtu aktivních mobilních telefonů na jednoho obyvatele na předních světových příčkách. Na konci roku 2009 bylo ve světě cca 4,7 miliardy uživatelů mobilních telefonů, což odpovídá přibližně dvěma třetinám světové populace (*International Telecommunication Union, c2008*).

### 2.3 Využití ICT v dnešní době

Pryč jsou doby, kdy vybavení domácnosti počítačem či osoby mobilním telefonem bylo z finančních důvodů možné jen pro vyšší vrstvy obyvatel.

Ve 2. čtvrtletí roku 2010 dle informací Českého statistického úřadu (c2001):

- bylo 59 % domácností ČR vybaveno osobním počítačem
  - v roce 2005 30 %
- 56 % domácností mělo přístup k internetu
  - v roce 2005 19 %
- 90 % dětí ve věku 10-15 let mělo doma přístup k osobnímu počítači
- 86 % dětí v tomto věku mělo doma přístup k internetu
- v domácnostech z nejvyššího příjmového kvartilu s dětmi v obcích s 50 000 a více obyvateli mělo 95 % z nich osobní počítač a 92 % bylo připojeno k internetu.



Obrázek 4 - Aktivity provozované uživateli na internetu

2. čtvrtletí 2010, zdroj: Český statistický úřad, 2011

Vzhledem k trvajícím poklesu cen se ICT staly součástí téměř každé domácnosti. Není výjimkou, že mobilním telefonem bývají děti vybaveny již od první třídy základní školy. Rodiče často tuto svou volbu zdůvodňují nutností být se svými dětmi ve spojení, dávají si vědět, když dítě dojde do školy či domů, jakoby je něco tlačilo více na své děti tímto způsobem dohlížet.

Domácí využití ICT sice ulehčuje práci – děti tvoří úkoly do školy, dospělí často pracují i z domova, velká část času, kterou zejména děti používáním počítače stráví, je věnována zábavě. Níže uvádím různé možnosti využití PC a internetu.

### 2.3.1 Prohlížení webových stránek

Prohlížení webových stránek je jednou ze základních služeb, které internet nabízí. Člověk si snadno vyhledá informace, které potřebuje. Může jít o získávání informací z oblasti dopravy, kultury, životního stylu a mnoha dalších oblastí lidského života. Vzhledem k tomu, že pouze

čtení webových stránek není činností, při které by se mohly projevit některé zde zmiňované jevy, více se věnuji dalším možnostem využití ICT.

### **2.3.2 E-mail**

Zásadní pro rozvoj e-mailových služeb byl v ČR boom freemailových služeb. Největší český poskytovatel e-mailu zdarma – Seznam.cz – tuto službu spustil v roce 1998 a od té doby zažila obrovský rozmach. V roce 2011 tento server registroval cca 7 miliónů aktivních e-mailových schránek a téměř 1,5 milionu návštěv denně (Seznam.cz, 2010).

### **2.3.3 Instant messengers**

Zejména mezi mladými lidmi je oblíbená celá řada komunikačních programů, které umožňují zasílání textových zpráv v reálném čase (např. ICQ). Některé z nich umožňují hlasovou komunikaci i přenos videa (např. Skype). Sociální sítě (například facebook), o kterých informuji dále, v sobě mají také často integrovanou funkci instant messengeru.

### **2.3.4 Chat**

Jednou z forem zábavy na internetu je chatování. Na českém trhu jsou mnohé servery nabízející chatování ať již určitým skupinám lidí (zájmové servery, komunitní servery), nebo veškerým příchozím (v současné době trhu dominuje chat na serveru lide.cz, dříve populární xchat.cz ztratil svoji významnou pozici).

Mezi používáním instant messengerů a chatováním je několik rozdílů, které se s postupným zkvalitňováním technologií mírně stírají. Při chatování je častější si psát s větší skupinou lidí, kteří jsou v tzv. místnosti.

Nejčastějším motivem využívání chatu nespádajícího do nějaké specifické kategorie zájmu je partnerské či sexuální seznamování se, případně trávení volného času.

Vzhledem k tomu, že se mnohdy jedná o komunikaci v nesourodé skupině, může docházet ke konfliktům. Projevuje se zde disinhibice reakcí zúčastněných, tudíž častěji dochází k osočování druhých, jejich ponižování, někteří chatující s oblibou používají vulgarismy.

Chat může pro chatující znamenat nebezpečí zejména v případě, kdy vyjde z anonymity, kterou poskytuje – uvede na sebe kontakt, zveřejní či pošle někomu své fotografie a podobně. Zneužití osobních informací, pronásledování, sexuálně zbarvené až útočné telefonáty, či krádež identity pomocí získaných fotek jsou vcelku častými událostmi, k nimž na chatu může dojít.

Chatová místnost je pro náhodného či občasného návštěvníka prostředím, jehož nepsaná pravidla jsou těžká k pochopení. Jsou ale jedinci, kteří chatují denně několik hodin často ve stejné chatovací místnosti, která se tak pro ně stává místem, kde se chtějí cítit bezpečně. Vytváří se zde něco, co bych nazval kulturou dané místnosti. Nově příchozí mohou být tak narušením něčeho zaběhlého, co si skupina stálých návštěvníků ráda udržuje v hranicích, které si nastavila. Důležitost dodržování zaběhnutých nepsaných pravidel a téměř shodné chování jako v reálném světě ilustruje níže uvedený příklad.<sup>18</sup>

### 2.3.5 Sociální síť

Sociální sítě jsou jedním z posledních fenoménů ve využívání internetu a ICT. Vyjma synchronní komunikace<sup>19</sup> s ostatními (již zmíněná možnost chatu), nabízí komunikaci asynchronní (posílání zpráv), sdílení fotek a videí, osobních informací o sobě (osobní údaje, zájmy, momentální stav nálady či činnost, kterou uživatel provádí), hraní různých her, zvaní se na akce a podobně.

Nejrozšířenější sociální síť u nás i ve světě je facebook. Má více jak 750 milionů aktivních uživatelů, polovina těchto uživatelů se na stránky facebook.com přihlašuje denně. 250 milionů uživatelů facebooku na něj přistupuje také z mobilních telefonů (Facebook, c2011).

Na facebooku, který zde používám jako příklad sociálních sítí, se setkáváme s termínem „přátel“ (z angl. friends). Člověk si zde vytvoří profil a začne hledat, kdo z jeho přátel je na facebooku registrován také. Své blízké, které na facebooku najde (ale také cizí lidi), může oslovit se žádostí o přátelství. Pokud přátelství druhý jedinec potvrdí, vidí o sobě většinou více informací, mohou si psát prostřednictvím chatu, zvat se na různé akce, označovat se na fotkách a podobně.

---

<sup>18</sup> Do zaběhnuté chatovací místnosti o cca osmi lidech vstupuje poprvé nový účastník. Pozdraví a na skle si čte právě probíhající komunikaci. V ní jej iritují názory jednoho z chatujících, a tak důrazně vyjádří svůj nesouhlas. Následně je z místnosti oním chatujícím (který byl zároveň i správcem místnosti a má na to právo) vyhozen. Po uplynutí času, kdy po vyhození do místnosti nesmí, přichází znovu a se správcem si chce vyříkat neoprávněné vyhození. V tu chvíli mu šepem jiný účastník píše, ať toho nechá, že chování správce sice není v pořádku, ale nechtějí mít v místnosti problémy. Jiný chatující píše na sklo, že jde pro administrátora do jiné místnosti (administrátor má vyšší práva než správce), aby situaci vyřešil. Další chatující píše na sklo: „Bacha, nechte toho, jde sem admin!!!“ Bez velkých úprav by se příklad mohl odehrát v reálném světě (administrátor = rodič, učitel atp.).

<sup>19</sup> Synchronní komunikace = komunikace v reálném čase – možnost vedení psaného rozhovoru, hlasového hovoru či videohovoru prostřednictvím internetu. Opakem je asynchronní komunikace – například posílání e-mailu.

Facebook přináší mnohá rizika, která si jeho uživatelé mnohdy ani neuvědomují. Vzhledem k tomu, že není nutné nijak autorizovat svůj přístup, je možné de facto ukrást cizí identitu – vydávat se za jiného člověka. Problematické je i sdílení fotek na facebooku, kdy ten, kdo je zveřejní, mnohdy ani netuší, že to někomu jinému, kdo je na nich zobrazený, může vadit. Facebook je hojně využíván dětmi a mladými lidmi. Může se tak snadno stát prostředím, kde dochází k rizikovému chování dětí a také ke kyberšikaně. Toto téma je rozpracováno v kapitole 3.

### **2.3.6 Další využití ICT**

Mezi další způsoby využití ICT, kdy se mohou také vyskytnout negativní fenomény v interpersonální komunikaci, patří hraní online her, využívání diskusních serverů a diskusí na všech typech stránek. Je časté, že se internetová diskuse k nějakému tématu od tohoto tématu posléze odkloní a dochází spíše ke vzájemnému osočování diskutujících.

### **2.3.7 Specifika u mobilních telefonů**

Jak již bylo uvedeno, mobilní telefony jsou v našich podmínkách součástí života téměř každého člověka. Přístroje, které jsou v současné době na trhu, jsou všechny schopny připojení k internetu. Lze jejich pomocí využívat většinu výše zmíněných služeb. Proto se negativní jevy s používáním internetu v mobilu a internetu na počítačích překrývají.

Specifické je tak zneužívání mobilních telefonů zejména po stránce služeb telefonování a posílání SMS. Může docházet k opakovanému nechtěnému volání a pronásledování, sexuálně zabarveným až útočným telefonátům, nebo například k posílání výhrůžných SMS zpráv.

Mobilní telefony se čím dál více také využívají pro různé formy kontroly druhých. Již děti v první třídě vybavují často rodiče mobilními telefony, aby měli přehled, kde jejich dítě je a mohli je v případě potřeby kontrolovat.

Vzhledem k rozšíření mobilních telefonů v populaci může být zasažen negativními aspekty jejich používání téměř kdokoliv.

## **2.4 Specifika komunikace v prostředí ICT**

Nejen prostředí v internetu mají svá specifika, ale i komunikace prostřednictvím ICT má mnohé odlišnosti oproti komunikaci tváří v tvář.

Velmi často je používána **přezdívka (tzv. nick)**. Již její samotný výběr uživatel často provádí dle toho, jak chce na druhé působit (seriózněji působí nick vytvořený například z části jména a příjmení, jinak působí například jméno románové postavy, odlišně zas nick zdůrazňující nějakou vlastnost). Používání nicků bylo velmi populární až do příchodu facebooku, kde jsou lidé uváděni nejčastěji pod svým pravým jménem a příjmením. V poslední době však pozorují tendenci si i tato jména nějakým způsobem upravovat a mírně tak opět zvyšovat anonymitu prostředí, případně ovlivňovat to, jak na druhé daný jedinec působí.

Dalším častým jevem v komunikaci prostřednictvím ICT je **neznalost druhých**. Zejména na veřejných chatech je vysoká míra anonymity uživatelů. V sociálních sítích pak mají jejich uživatelé různý přístup. Někteří mají mezi „přáteli“ pouze osoby, které znají dobře i v osobním životě, někdo má okruh širší a zahrnuje i vzdálenější známé, někdo cíleně oslovuje lidi neznámé zejména opět z důvodu možného partnerského a erotického seznámení se.

## 2.5 Specifika používání ICT dětmi

Děti jsou u nás jedni z nejzdatnějších uživatelů ICT. Na rozdíl od generací starších vyrůstají již v plně informační společnosti, a proto jsou v ní také lépe adaptovány. Společnost a zejména rodiče a škola by měli děti na rizika používání ICT připravit. To je však velmi složité, když jsou děti mnohdy zdatnějšími uživateli, než jejich rodiče a učitelé. Ti pak těžko mohou být pro dítě v oblasti ICT autoritou a jejich rady zůstávají často přehlíženy.

Zásadně se změnila situace ohledně bezpečnosti dětí doma. Na první pohled je dítě ve větším bezpečí než dřív – nyní rodiče nacházejí dítě nejčastěji sedět u obrazovky počítače, dítě je klidné a rodič taktéž, neboť má pocit, že se mu nemůže nic stát. Mnohé kapitoly této diplomové práce však ukazují, že tomu tak není.

ICT jsou mezi dospělými využívány ke dvěma hlavním okruhům činností – práci a zábavě. U dětí je tomu stejně s vyšším akcentem právě na onu část zábavy, jejíž podstatnou součástí je komunikace s ostatními. Ta často probíhá s lidmi, které dítě osobně nezná.

Používání ICT dětmi a dospělými se ve velké míře neodlišuje. Podstatným rozdílem je ale nižší míra kritičnosti dětí k informacím, které se v prostředí ICT dozvědí. Řešením tak není zakazovat dětem některé činnosti v prostředí ICT, ale posilovat jejich náhled na specifika tohoto prostředí.



## 2.6 ICT ve škole

Negativní jevy v prostředí ICT, o nichž pojednává kapitola 2.7, se zdaleka neodehrávají jen v prostředí školy. Naopak je zde významná role páchaní těchto činností z domova, či bytí jejich oběťmi právě doma. Je proto velmi důležité, jakým způsobem škola působí na žáky v souvislosti s používáním ICT, zda jsou pedagogové dobře připraveni na seznamování dětí s ICT a zda jsou děti, jak to v mnoha případech bývá, v praktickém využívání ICT zběhlejší, než pedagog, který je vyučuje.

Právě postoj pedagoga k využití ICT, jeho schopnost ICT implementovat do výuky a otevřenost diskusi s dětmi o tématech bezpečnosti při jejich používání, je základem jeho dobrého působení v této oblasti. Ne každý učitel však pracuje s ICT s patřičným nadšením a proto má i menší šance podchytit rizika, která na internetu na děti čekají.

Neumajer (2010, s. 16) uvádí příklad **modelu z projektu ACOT, který popisuje vývoj přístupu učitele k ICT:**



Obrázek 5 - Vývoj přístupu učitele k ICT

(Neumajer, 2010, s.16)

Z uvedeného modelu je zřejmé, že dobrým vzorem, rádcem a ochráncem dětí v prostředí ICT se může stát teprve učitel, který dosáhl třetího stadia vývoje své ICT gramotnosti.

## 2.7 Negativní jevy a ICT

Vzhledem k tomu, že prostředí ICT používají pořád lidé, přenášejí se do něj i mnohé negativní jevy, které jsou více či méně běžné také v přímé mezilidské komunikaci.

Níže popisují negativní jevy, které mohou v prostředí ICT nastat. Vynechávám kyberšikany, již náleží samostatná část v kapitole 3.

### 2.7.1 Kyberstalking

Pronásledování a obtěžování člověka nevyžádanou a nechtěnou pozorností v prostředí ICT se nazývá kyberstalking. Může jít o obtěžování pomocí zasílání velkého množství SMS zpráv, e-mailů, zpráv pomocí instant messengers a podobně. Častými oběťmi jsou například bývalí partneři (opuštěný zahrnuje toho, který se s ním rozešel), oběťmi však mohou být například i veřejně známé osoby. Toto obtěžování je většinou opakované a mění se jeho intenzita. Stalker často demonstruje svoji sílu, schopnost a připravenost oběť poškodit (E-bezpečí, 2008b).

Oběti byly dříve vůči pronásledovatelům v podstatě bezbranné. Od roku 2010 vstoupil v platnost nový trestní zákon, který v sobě již obsahuje trestný čin nebezpečného pronásledování včetně pronásledování v prostředí ICT. Říká, že *„Kdo jiného dlouhodobě pronásleduje tím, že...vytrvale jej prostřednictvím prostředků elektronických komunikací, písemně nebo jinak kontaktuje...a toto jednání je způsobilé vzbudit v něm důvodnou obavu o jeho život nebo zdraví nebo o život a zdraví osob jemu blízkých, bude potrestán odnětím svobody až na jeden rok nebo zákazem činnosti (Česká republika, 2009, s. 436).“*

Ze své praxe vím, že obětí pronásledování (ať již bez či s použitím ICT) se může snadno stát i pracovník pomáhajících profesí. V některých klientech dovede převládnout pocit, že jej jen dotyčný člověk může zachránit, případně naopak že je zodpovědný za to, že se klientův život začal odvíjet směrem, který vnímá za negativní.

Byly zaznamenány i případy takzvaného (kyber)stalkingu by proxy, kdy například žárlivý partner vyhrožuje partnerce, že na ni někoho pošle. Ona si pak opravdu všimne, že ji někdo jiný sleduje, či jí začnou přicházet z neznámého čísla výhrůžné SMS zprávy (Zbořilová, 2009).

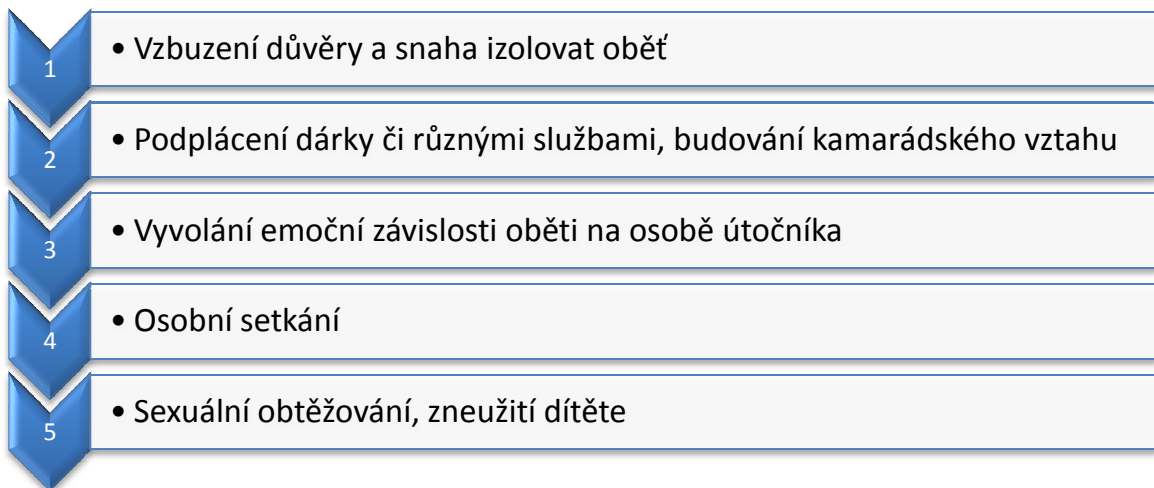
### 2.7.2 Kybergrooming

Kybergrooming je proces, kdy dospělý pachatel postupně získává přes internet důvěru dítěte s cílem se s ním sejit a sexuálně jej zneužít. Stejný termín se využívá při snaze o virtuální

manipulaci dítěte k dalším činnostem, které mohou například podporovat terorismus. V této kapitole vysvětlují první zmíněný význam tohoto jevu.

Útočník většinou využije některý z komunikačních prostředků zmíněných v kapitole 2.3. Internet mu poskytuje (alespoň domnělou) vysokou anonymitu a možnost při jakémkoliv náznaku možného prozrazení komunikaci okamžitě ukončit.

Níže jsou uvedeny **fáze kybergroomingu** dle portálu E-bezpečí (2008a):



### 2.7.3 Sexting

Sexting je činnost, při níž si prostřednictvím ICT často anonymní jedinci (avšak i partneři) otevřeně píšou o sexu, často si posílají své nahé fotografie či se svlékají při online hovoru s použitím webkamery. Materiály, které si poskytnou, mohou být zejména po ukončení vztahu zneužity k poškození druhého a šířeny internetem.<sup>20</sup>

### 2.7.4 Flaming

Zejména na diskusních fórech se často stává, že některý z účastníků začne jiného urážet, znevažovat jeho příspěvky a podobně. Nemá však propracované názory a cílem je zejména urazit původního pisatele (E-bezpečí, 2008c). Takové jednání se nazývá flaming.

<sup>20</sup> V případě, kdy se taková fotka či video dostane na internet, již nelze mít jistotu, že se neobjeví někde znovu, i když pachatel sám materiál později stáhne – materiál si mohl někdo uložit a může jej tak šířit dál.

### 2.7.5 Happy slapping

Happy slapping je akt, při němž dochází k napadení oběti, kterou si agresor či skupina agresorů natáčí nejčastěji prostřednictvím mobilního telefonu a následně materiál uveřejňuje na internetu. Může jít o fackování, bití, kopání, ale třeba i znásilnění (Kolář, 2011).

### 2.7.6 Další

Výše uvedené termíny nejsou zdaleka celým výčtem negativních jevů, které se mohou v prostředí ICT vyskytnout. Dá se říci, že téměř každé osobní negativní jednání (vyjma fyzického napadení) může mít na internetu svou obdobu. Známé byly případy tzv. **SMS spoofingu**, kdy uživatel obdržel SMS, která vypadala, že ji psal někdo z jeho blízkých (přišla z jeho telefonního čísla), pisatelem však mohl být kdokoliv z internetu.

Internet je dále často zneužíván k propagaci různých nenávistných skupin, uživatel se může snadno stát obětí rasisticky motivovaných útoků a podobně. V každém případě je dobré při jakémkoliv virtuálním útoku zachovat rozvahu, neboť nereagování je většinou lepší reakcí, než okamžitá reakce a vysvětlování si daného problému. To útočníka většinou jen podpoří v dalších krocích.

## 2.8 Postižitelnost chování v prostředí ICT

Disinhibici chování v prostředí ICT, která je popsána dále, nahrává zdánlivá anonymita a nedůsledné postihování pachatelů. Výzkumy ukazují, že lidé nepřikládají takový význam svým proviněním v prostředí ICT. Několik let stará kampaň se zaměřovala na dodržování autorských práv ve virtuálním prostředí. Slogan vyjmenovával hmotný majetek, který by diváci neukradli a pak ukazoval souvislost s krádežemi zejména hudby a filmů na internetu. Diváci se však nepříliš dovedli ztotožnit s termínem „zloděj“ pro případ, kdy si nelegálně stáhnou album svého oblíbeného hudebníka z internetu.

Podobně je to i v přečinech v mezilidských vztazích na internetu. Lidé mají jiný přístup například k používání velmi ostrých výrazů na adresu druhých – například v online diskusích se to osobními útoky jenom hemží.

Chování člověka na internetu se řídí stejnými právními normami jako jeho chování v běžném životě. Není zde právní úprava, která by řešila chování lidí specificky ve virtuálním prostředí. Proto je složité přečiny lidí na internetu trestat.

Jedním z druhů potrestání na internetu je takzvaný **ban**, tzn. zneprístupnění nějaké služby, pakliže se jedinec choval při jejím používání nevhodně. Příkladem může být vyhození z chatovací místnosti a zákaz opětovného vstupu.

Vyjma velmi vážných trestných činů je většinou internet beztrestnou zónou (například trestný čin *Podpora a propagace hnutí směřujících k potlačení práv a svobod člověka* je v prostředí internetu častěji opomíjen).<sup>21</sup>

Situaci kolem nelegálního či hraničně legálního chování na internetu by mohlo pomoci jeho důslednější postihování i zvyšování pocitu odpovědnosti poskytovatele za materiály, jež někdo vyvěsí na jeho stránky.

## 2.9 Psychologické shrnutí

Při používání moderních komunikačních technologií a zejména internetu se projevují některé komunikační fenomény, které nejsou typické pro ostatní formy komunikace. Hovoří se například o **disinhibici** komunikace účastníků. Dobrým příkladem může být již zmíněný **sexting**, kdy si jedinec na internetu s anonymním objektem detailně popisuje sexuální praktiky, které by spolu dělali, posílá mu své obnažené fotky a podobně. V reálném životě by však pro něj byla taková věc nemyslitelná.

I **flaming** je jedním z příkladů **disinhibice** v prostředí ICT. Srovnáme-li obsahy diskusí pod články na internetu a například veřejných debat na dané téma, v těch veřejných nenajdeme tolik osobních útoků a osočování jako na internetu.

I když uvažují o dalších fenoménech, které se na internetu objevují, je disinhibice společným prvkem u většiny z nich. Příkladem je onen pocit beztrestnosti internetového počínání jedince.

V následující části diplomové práce propojují fenomény z této kapitoly s kapitolou o šikaně.

---

<sup>21</sup> Časté jsou například rasistické skupiny na facebooku. Příkladem je bohužel stále existující proti romská skupina „Bulharsko má Černé moře a co máme my? Moře černých!“ Bezzubost správců veřejných internetových portálů a justice ilustruje v tomto případě fakt, že skupina byla nahlášena 23. 2. 2010 jako nelegální. Ke dni 25. 7. 2011 stále existuje a lidé v ní sdílí materiály snižující důstojnost Romů.

*„Stalo se mi, že mi moje kamarádka chodila na facebook a psala tam lidem hnusný věci.*

*Pro mě to byla největší zrada. A kamarádky už nejsme!“*

citace doplňující odpovědi v dotazníku této práce

### 3 KYBERŠIKANA

Problematika šikany popsaná v první kapitole a prostředí moderních komunikačních technologií, které je charakterizováno v kapitole dvě, má společný průnik v tématu kyberšikany, které je charakterizováno v této kapitole.

Vzhledem k mnoha průnikům mezi šikanou tváří v tvář a kyberšikanou, je rozsah této kapitoly menší. Například prevence a intervence u kyberšikany má velmi obdobné znaky a proto zde není rozebírána. Menšímu rozsahu této části také nahrává fakt, že kyberšikana je nový jev a na toto téma chybí zejména monografické práce. Proto je důraz kladen na popis jevu a na výzkumy kyberšikany, které byly v posledních letech uveřejněny.

#### 3.1 Co je kyberšikana

Pokud vyjdeme z názvu kyberšikana, je zřejmé, že se jedná o šikanu, která se odehrává v tzv. kyberprostoru. Definice českého portálu E-bezpečí říká, že kyberšikana je: *„zneužití ICT (informačních komunikačních technologií), zejména pak mobilních telefonů a internetu, k takovým činnostem, které mají někoho záměrně vyvést z rovnováhy“* (E-bezpečí, 2009).

Rozvinutější definice kyberšikany zní: *„využití informačních a komunikačních technologií, jako například e-mailu, mobilních telefonů a textových zpráv na pager, instant messagingu, hanlivých webových stránek a online sdílených webových stránek s osobními informacemi k podpoře promyšleného, opakovaného a nepřátelského chování jedincem či skupinou, které má za cíl ublížit ostatním“* (Belsey, ???? podle Trolley B. C., Hanel C., c2010, s.33).

Další česká definice vznikla ve spolupráci s PaedDr. Michalem Kolářem a zní: *„Kyberšikanou chápeme ubližování či zesměšňování za použití elektronických prostředků. Je to úmyslné, nepřátelské chování, které se obvykle opakuje. Jednotlivec nebo skupina útočníků ubližuje takovým způsobem, že se oběť nemůže účinně bránit“* (Čáp, 2010, s.19).

Následně Kolář ve své monografii uvádí tuto definici: „*Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně psychicky týrá a zraňuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu novou informační a komunikační technologii – zejména internet a mobil*“ (2011, s. 84).

Vedle definic různí autoři často uvádějí i srovnání kyberšikany se šikanou F2F (offline), jako například: „*Kyberšikana se jeví jako ještě méně férová než šikana offline, neboť útoky jsou zjevně intenzivnější, častější, méně očekávatelné a těžko zastavitelné*“ (Sabella, 2009, s.2).

## **3.2 Šikana a ICT**

### **3.2.1 Prostředí**

Virtuální prostředí se často zdá být něčím jiným než prostředí komunikace tváří v tvář. Vezmeme-li v úvahu, že vybavenost dětí druhého stupně základní školy a starších mobilním telefonem a přístupem na internet se blíží stům procent, není tomu zcela tak. Virtuální svět je pro ně místem, kde žijí ve stejné míře jako ve světě reálném. Naprosto běžné například je, že děti po rozloučení před školou doma zasednou k počítači a komunikují spolu nadále. ICT se staly instrumentální složkou jejich života a její nepřítomnost (například porucha internetu doma), je pro ně opravdovou starostí.

Jak jsem již uvedl, život online je běžnou realitou téměř každého mladého člověka u nás a v „západní“ kultuře obecně. Logicky je tak i toto prostředí náchylné k výskytu negativních jevů, které jsou více popsány výše v kapitole 2.7.

Reálný a online život mladých lidí si jsou natolik blízké, že ve virtuálním životě často pokračuje jejich život reálný a nabývá nových dimenzí. Pakliže jedinci vadí jeho spolužák, pravděpodobně se to projeví jak přímo ve třídě, tak i v prostředí ICT.

Velkým rozdílem mezi šikanou F2F a kyberšikanou je šíře publika, kterou může zasáhnout. Pakliže se jedná o šikanu F2F, přihlížejících je vždy omezený počet. Pakliže ale dojde například ke zveřejnění hanlivého materiálu o některém spolužákovi volně na internetu, šíře možného publika je prakticky neomezená.

### **3.2.2 Projevy a formy šikany v prostředí ICT**

Kyberšikana pozbývá fyzický aspekt šikany F2F. Ostatní způsoby, tedy veškeré nástroje psychické šikany však může obsahovat také.

Stejně jako u šikany F2F může i u kyberšikany nastat situace, kdy si sociálně zdatný agresor najde k odvedení špinavé práce někoho jiného. Tomuto jevu se říká **kyberšikana v zastoupení** (Kavalír, A., 2009). Autoři této příručky uvádějí, že kyberšikana v zastoupení je více nebezpečná, neboť si využívání jedinci nemusí uvědomovat, že jsou využíváni k něčemu, co může druhé poškodit.

### 3.2.3 Pedagog jako oběť kyberšikany

V definici šikany se hovoří o tom, že šikanující používá agresi a manipulaci. V případě šikany pedagoga žákem může takovou manipulací být jeho záměrné vyprovokování k reakci neslučitelné s pozicí pedagoga. Jiný žák předem naplánovaný incident natočí na mobilní telefon a posléze video vyvěsí na internet se záměrem pedagoga poškodit (Tůmová et al., 2009).

Pedagog, který byl zaznamenán při chování, jehož zveřejnění by jej mohlo v očích veřejnosti významně profesně poškodit, je ve velmi složité situaci. V takovou chvíli je pravděpodobně jediným možným řešením rovnocenný rozhovor se žákem a jeho rodiči, omluva a smazání nahrávky. Závažnost přečinu učitele totiž ve většině případů zdaleka není tak vysoká jako důsledky, kterým by po případném uveřejnění nahrávky čelil. S tímto postupem se ztotožňují i pracovníci policie, kteří mají na starosti potírání informační kriminality. Samozřejmě se tímto postupem nemůže řešit situace, kdy pedagog žáka například surově zbil.

## 3.3 Šikana a kyberšikana

Když se u nás začalo prvně mluvit o kyberšikaně, jako by to byl jev zcela nový, bez souvislosti s prostředím v reálném životě. Zřejmě se svět internetu a mobilních telefonů zdál pro výzkumníky být něčím zcela odlišným od světa školy.

Posléze se tento stav začal měnit a mnozí odborníci začali hovořit o propojení šikany tváří v tvář a kyberšikany. Například Čáp (2010, s.6) uvádí, že „*nejméně 78% agresorů je ze stejné školy jako oběť*“. To podporuje interpretaci, že ve většině případů spolu šikana F2F a kyberšikana souvisejí.

Mnoho pramenů však také udává rozdíly v osobě agresora šikany tváří v tvář a kyberšikany. Lidická (2009) hovoří o časté fyzické převaze šikanujícího u šikany F2F, u kyberšikany uvádí jako důležitý faktor dovednost práce na PC. Agresor zdatný v práci na PC tak může vymyslet trýznivější způsoby kyberútoků.



Častějšími účastnicemi kyberšikany jsou dívky, neboť je poji blízkší vztahy a toto prostředí tak nahrává možnosti vyrazit na sebe vzájemně důvěrně svěřené informace (Dooley, Pyzalski, Cross, 2009).

### 3.4 Výzkumy kyberšikany u nás a ve světě

Vzhledem k tomu, že kyberšikana je stále jevem relativně novým, přináším v této kapitole přehled výzkumů na toto téma z posledních cca čtyř let.

Ševčíková a Šmahel (2009) ve výzkumu z roku 2008 (N = 1465) uvádějí, že 85,1 % osob ve věku 12 a více let uvedlo, že nebyli nikdy zesměšňováni, ponižováni či napadeni na internetu. Ze zbývajících 14,9 % zažilo toto chování 9,3 % jednou za rok či méně často, 3,2 % několikrát za rok, 1,4 % několikrát za měsíc a 1 % několikrát týdně. Oběti dále člení dle věku. Největší výskyt obětí kyberšikany byl mezi mladými lidmi ve věku 16-19 let. Ve stejném výzkumu se 5,7 % dotázaných přiznalo k tomu, že využili internet k ponižení či obtěžování druhého.

Li provedl v roce 2008 v Kanadě rozsáhlý výzkum kyberšikany zaměřený čtyřmi směry. Mapoval, jak s kyberšikanou nakládají její oběti, dále zkoumal role svědků kyberšikany, důvody, které žáky a studenty vedou k tomu, aby kyberšikanu nenahlásili, a obecné názory žáků a studentů na kyberšikanu. Ve výzkumu popsal čtyři základní reakce obětí kyberšikany, které byly zastoupeny takřka ekvivalentně. Část studentů kyberšikanu neřešila – nevnímala ji jako problém, další část s faktem, že je kyberšikanována prostě žila, třetí skupinu kyberšikana rozčilovala a čtvrtá skupina neměla jednoznačný názor. Zajímavé srovnání s výzkumem předkládaným v této práci přinesla druhá oblast citovaného výzkumu. 43 % dotazovaných zde uvedlo, že nikdy nebylo svědkem kyberšikany, 28 % bylo jejím svědkem jednou či dvakrát, 15 % několikrát a 15 % mnohokrát až každodenně. Alarmující jsou však výsledky výzkumu týkající se otázky, zda by žáci nahlásili případ kyberšikany, a pokud ne, tak z jakého důvodu. 80 % z nich uvedlo, že by šikanu nenahlásili, protože jsou přesvědčeni, že by jim zaměstnanci školy nevěřili anebo se domnívají, že by s tím škola nic neudělala. Dále se dotazovaní nechtěli nahlášením dostat do problémů (Li, 2008).

V německém výzkumu z roku 2007 uvedlo 8% dotazovaných, že se stali obětí kyberšikany. 89,5% z nich uvedlo, že pachatele útoků znali osobně (Gedautus, 2007).

Uvedené příklady ilustrují velmi různorodý přístup ke zkoumání fenoménu šikany. Domnívám se, že do budoucna by bylo dobré, aby se vytvořil nějakým způsobem

strukturovanější pohled na tento jev. Výzkumníci by pak mohli vidět, která část problému už je zmapována, kterou by bylo dobré zmapovat více do hloubky, a kde je zatím místo pro výzkum nový.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 ÚVOD PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část navazuje na část teoretickou a snaží se postihnout rozdíly mezi šikanou a kyberšikanou. Jelikož cíl postihnout všechny zásadní rozdíly se v rámci této práce ukázal jako nereálný, zaměřil jsem svou pozornost v praktické části zejména na rozdíly v prožívání obětí šikany a kyberšikany.

V kvalitativním výzkumu jsem se snažil postihnout problém šikany a kyberšikany jako celek a vyjma otázek na pocity obětí, jež byly použity v kvantitativní části pro následné sestrojení dotazníku, jsem se zaměřil i na další fenomény, jako například šikanu mezi učiteli, nebo šikanu učitelů žáky.

Kvantitativní část navazuje na část kvalitativní a pomocí dotazníkového šetření mapuje výskyt šikany a kyberšikany v českém prostředí a rozdíly v prožívání obětí těchto jevů.

### 4.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo zmapovat aktuální situaci mezi dětmi v České republice po stránce šikany a kyberšikany. Výzkum se zaměřuje zejména na incidenci šikany a kyberšikany u nás a na pocity s těmito jevy spojenými.

Na jedné ze škol jsem byl při zadávání dotazníků dotázán paní učitelkou, jak můj výzkum pomůže konkrétním dětem, kterým se něco takového děje. Ač mne v tu chvíli otázkou zaskočila, pevně věřím tomu, že i detailnější prozkoumání problému, které zde nabízím, může pomoci jeho lepšímu pochopení a to zas efektivnějšímu přístupu k jeho řešení.

## 5 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

V této kapitole praktické části popíši první část výzkumu, který jsem pro diplomovou práci zpracoval. Cílem kvalitativního výzkumu bylo zmapovat situaci, zjistit, jaké zkušenosti mají děti a učitelé se šikanou a kyberšikanou a získat podklady k vytvoření designu výzkumu kvantitativního.

### 5.1 Metodologie kvalitativního výzkumu

Za metodu kvalitativního výzkumu jsem zvolil **polostrukturovaný rozhovor**. Mapoval jsem jak pocity, které mohou zažívat oběti šikany a kyberšikany, tak i další aspekty těchto jevů.

#### 5.1.1 Tematické okruhy

Tematické okruhy polostrukturovaného rozhovoru jsem volil tak, aby postihly různé fenomény školní šikany s důrazem na pocity obětí šikany a kyberšikany. Byly totožné u dětí i učitelů, lišily se pouze formulace otázek (tykání/vykání) a doplňující otázky pro učitele neobsahovaly aspekt pocitů jich samých v roli obětí šikany a kyberšikany.<sup>22</sup>

Níže uvádím jejich výčet:

1. aktuální těžkosti
2. obavy, co se může stát ve vztazích mezi žáky a studenty
3. možné pocity obětí při psychické šikaně tváří v tvář
  - a. případné osobní zážitky nebo zážitky dalších osob
4. možné pocity obětí při fyzické šikaně
  - a. případné osobní zážitky nebo zážitky dalších osob
5. těžkosti vyplývající z psychické a fyzické šikany tváří v tvář
6. možné pocity obětí kyberšikany
  - a. případné osobní zážitky nebo zážitky dalších osob
7. vnímaná nebezpečnost těchto jevů
8. šikana mezi učiteli

---

<sup>22</sup> U učitelů jsem záměrně v rozhovorech nešel do větší hloubky osobního prožívání, aby pro ně vnímaná spolupráce se mnou zůstala bezpečná. Z obdobných důvodů jsem kvantitativní výzkum přes původní záměr nerealizoval i s učiteli.

## 9. šikana učitelů žáky

### 5.1.2 Výběr výzkumného souboru

V rámci výzkumu jsem hovořil se žáky základních škol, studenty škol středních a vyšších odborných a pedagogy těchto stupňů vzdělávání.<sup>23</sup> Metoda výběru výzkumného souboru byla **kombinací příležitostného (oportunistického) a záměrného výběru**. Příležitostný byl zejména výběr škol, neboť jsem na několika z nich v Praze dříve pracoval jako preventista a na dvou jako školní psycholog, tudíž jsem při výzkumu využil kontaktů a vzájemných zkušeností. Výběr pedagogů byl také příležitostný (záleželo na tom, kdo měl čas a byl svolný k rozhovoru), výběr žáků a studentů byl kombinací obojího. Pedagogové ode mne měli informaci, že se výzkum týká vztahů v kolektivu, a pokud byla možnost, k rozhovoru mi vytipovali žáky, kteří zažívali zejména dříve ve vztazích v kolektivu těžkosti a zároveň se u nich dala předpokládat ochota o těchto věcech mluvit. Ne vždy však byla možnost takového žáka získat, zde jsem pak realizoval výběr oportunistický (odpovídal ten, kdo měl zájem o rozhovor).<sup>24</sup>

### 5.1.3 Popis vzorku

Rozsah výzkumného vzorku kvalitativního výzkumu jsem neměl předem určený. Za postačující velikost, kdy se problém zdál již postihnutý a zejména se neobjevovalo příliš nových informací v otázkách na pocity obětí šikany F2F (jak fyzické, tak psychické) a pocity obětí šikany v prostředí ICT, se nakonec ukázal soubor 8 žáků a studentů a 8 pedagogů základních, středních a vyšších odborných škol.

Mezi žáky a studenty bylo pět dívek a tři chlapci. 3 probandi byli ze základní školy (6., 7. a 8. třída), 2 studenti studovali střední odbornou školu a 3 školu vyšší odbornou.

Toto složení jsem volil, aby se ve výzkumu objevily poznatky dětí, které jsou ve věku, kdy je výskyt šikany častý, i mladí lidé, u nichž jsem předpokládal lepší schopnost formulace myšlenek a pocitů.

---

<sup>23</sup> Ve výsledcích kvalitativního výzkumu jsou uvedeni jen pedagogové ZŠ a SŠ. Někteří pedagogové SŠ byli však zároveň pedagogy VOŠ.

<sup>24</sup> Zajímavou se ukázala motivace některých žáků a studentů k rozhovoru se mnou. Například jsem byl po jednom z rozhovorů dotázán jedním ze studentů, zda si může se mnou o něčem promluvit – jednalo se o aktuální problém v jeho partnerském vztahu.

Ve vzorku pedagogů byli čtyři ze základních škol a čtyři ze střední odborné školy. Záměrně jsem volil pedagogy s rozdílnými aprobacemi a také s rozdílnou délkou praxe ve školství (od několika let po několik desítek let).

#### **5.1.4 Průběh výzkumu**

Rozhovory s dětmi probíhaly vždy po předchozí domluvě v prostředí školy. U vytipovaných dětí, které byly mladší osmnácti let, učitelé zajišťovali souhlas rodičů s rozhovorem. Rozhovor se ve většině případů odehrával v průběhu vyučování v kabinetě učitele či ve volné třídě. Děti jsem seznámil s tématem výzkumu a účelem jeho zpracovávání.<sup>25</sup>

Rozhovory s učiteli probíhaly zejména v prostředí školy, a to v jejich volných hodinách či po vyučování. Učitelé mnou byli také seznámeni s účelem výzkumu. Také jim bylo nabídnuto zprostředkování výsledků výzkumu po jeho dokončení.

### **5.2 Metody kvalitativní analýzy**

V příloze číslo 1 jsou uvedeny odpovědi žáků a pedagogů na otázky, které byly následně použity při sestrojování dotazníku v kvantitativním výzkumu.

Po sběru dat pomocí polostrukturovaného rozhovoru jsem přistoupil ke kvalitativní analýze těchto údajů. Tu jsem provedl pomocí otevřeného kódování. Výsledek procesu seskupování do kategorií zobrazuje příloha číslo 2 - kategorizace pocitů.

### **5.3 Výsledky kvalitativního výzkumu a jejich interpretace**

Kategorie pocitů, které jsem z odpovědí žáků, studentů a pedagogů pomocí otevřeného kódování vytvořil, jsem nazval následujícím způsobem:

1. bezmoc
2. smutek
3. naštvání

---

<sup>25</sup> Během rozhovorů nastala také situace, kdy jedno z dětí popisovalo své vcelku vážné aktuální těžkosti ve vztazích v kolektivu. Vysvětlil jsem mu, že takové informace mne velmi zasahují a že bych si to rád nenechal pro sebe (záměrně jsem neřikal, že popisované události hraničí s oznamovací povinností dle § 368 a povinností trestný čin přezkázat dle § 367 trestního zákona, abych dítě příliš nevylekal). Po dohodě s dítětem jsem předal informace od něj získané třídnímu učiteli a zástupci vedení školy. Byl jsem informován, že již byly podniknuty kroky k nápravě této situace.

4. strach
5. samota
6. méněcennost

Otevřené kódování ilustruje příloha 2.

## 5.4 Využití výsledků v kvantitativním výzkumu

Kategorie pocitů, které jsou výsledkem kvalitativního výzkumu, byly následně využity ve výzkumu kvantitativním při tvorbě dotazníku.

Konkrétní termíny jsem do kvantitativního výzkumu zařadil na základě srovnání se závěry výzkumu Slaměníka a Hurychové (2006) a dále podle faktu, zda je uváděli nejen učitelé, ale i žáci, neboť jsem předpokládal, že takové termíny jim budou bližší. Proto jsem pojem „méněcennost“ vyřadil - ve výzkumu jej nevedlo žádné dítě (uváděli jej pouze někteří pedagogové).

Pojem „samota“ jsem nevyužil, jelikož se jedná více o popis stavu než o prožitek, což podporuje i výše zmíněný výzkum, kde pojmy „osamění“ a „samota“ byly ve spodní třetině termínů, jenž lidé vnímají za označení emocí. Probandi (N = 282) zde uváděli k jednotlivým pocitům hodnoty 1-5, kdy 5 znamenalo, že daný pojem pro probanda znamená velmi typické označení emoce. Rozpětí výsledků bylo 4,54 pro „dojetí“ až 1,80 pro „blouznivost“. „Osamění“ mělo průměrnou škálovanou hodnotu 2,79, samota 2,71. Oproti tomu dva pojmy v dotazníku použité probandi ve zmíněném výzkumu označili za emoce v daleko větší míře. „Smutek“ dosáhl škálované hodnoty 4,22 a „strach“ dokonce 4,32. Pocit „naštvaní“ zde explicitně nebyl uveden, blízkými pocity však jsou „vztek“ (4,47) a „hněv“ (4,42). Výsledný termín „naštvaní“ jsem volil pro jasnější srozumitelnost dětské populaci. „Bezmocnost“ ve výzkumu dosáhla pouze hodnoty 2,87, děti tento pojem však dle kvalitativního výzkumu znají a používají („bezmoc“ a „bezmocnost“ se ve výsledcích objevila celkem 6x a to nejen v rozhovorech s pedagogy), proto jsem jej do dotazníku následně zařadil také.



## 6 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Kvantitativní výzkum navazuje na výzkum kvalitativní a zejména je v něm rozpracována oblast pocitů obětí šikany a kyberšikany. Je založen na sběru dat pomocí dotazníku, o němž pojednává část 6.1.2. Předchází jí kapitola, kde jsou zformulovány hypotézy následně testované metodami indukční statistiky, jejichž výsledky jsou v kapitole 6.2.3. Tato část diplomové práce tak poskytuje ucelený přehled o jevech, které se pomocí vytvořené metody podařilo postihnout.

### 6.1 Metodologie kvantitativního výzkumu

#### 6.1.1 Formulace hypotéz

Níže jsou uvedeny hypotézy, které jsem ověřoval pomocí mnou sestrojeného dotazníku. Hypotéza číslo jedna celkově postihuje problém jak v rovině šikany, tak v rovině kyberšikany. Následující hypotézy jsou pak vždy ekvivalentní pro šikanu a kyberšikanu.

Hypotézy	
<b>1H<sub>0</sub></b> : Neexistuje rozdíl v intenzitě představ pocitů, které zažívají oběti šikany a kyberšikany.	
<b>1H<sub>A</sub></b> : Intenzita představ pocitů, které zažívají oběti šikany a kyberšikany, se liší.	
šikana tváří v tvář	kyberšikana
<b>2H<sub>0</sub></b> : Neexistuje rozdíl v intenzitě představ pocitů, které zažívají oběti šikany dle pohlaví respondentů.	<b>3H<sub>0</sub></b> : Neexistuje rozdíl v intenzitě představ pocitů, které zažívají oběti kyberšikany dle pohlaví respondentů.
<b>2H<sub>A</sub></b> : Intenzita představ pocitů, které zažívají oběti šikany, se liší dle pohlaví respondentů.	<b>3H<sub>A</sub></b> : Intenzita představ pocitů, které zažívají oběti kyberšikany, se liší dle pohlaví respondentů.
<b>4H<sub>0</sub></b> : Neexistuje souvislost mezi intenzitou představ pocitů, které zažívají oběti šikany, a věkem respondentů.	<b>5H<sub>0</sub></b> : Neexistuje souvislost mezi intenzitou představ pocitů, které zažívají oběti kyberšikany, a věkem respondentů.
<b>4H<sub>A</sub></b> : Intenzita představ pocitů, které zažívají oběti šikany, souvisí s věkem respondentů.	<b>5H<sub>A</sub></b> : Intenzita představ pocitů, které zažívají oběti kyberšikany, souvisí s věkem respondentů.
<b>6H<sub>0</sub></b> : Osobní zkušenost s rolí oběti šikany neovlivňuje intenzitu představ pocitů obětí šikany.	<b>7H<sub>0</sub></b> : Osobní zkušenost s rolí oběti kyberšikany neovlivňuje intenzitu představ pocitů obětí kyberšikany.
<b>6H<sub>A</sub></b> : Osobní zkušenost s rolí oběti šikany ovlivňuje intenzitu představ pocitů obětí šikany.	<b>7H<sub>A</sub></b> : Osobní zkušenost s rolí oběti kyberšikany ovlivňuje intenzitu představ pocitů obětí kyberšikany.

<b>8H<sub>0</sub></b> : Neexistuje rozdíl v počtu obětí šikany dle pohlaví.	<b>9H<sub>0</sub></b> : Neexistuje rozdíl v počtu obětí kyberšikany dle pohlaví.
<b>8H<sub>A</sub></b> : Existuje rozdíl v počtu obětí šikany dle pohlaví.	<b>9H<sub>A</sub></b> : Existuje rozdíl v počtu obětí kyberšikany dle pohlaví.

### 6.1.2 Metoda

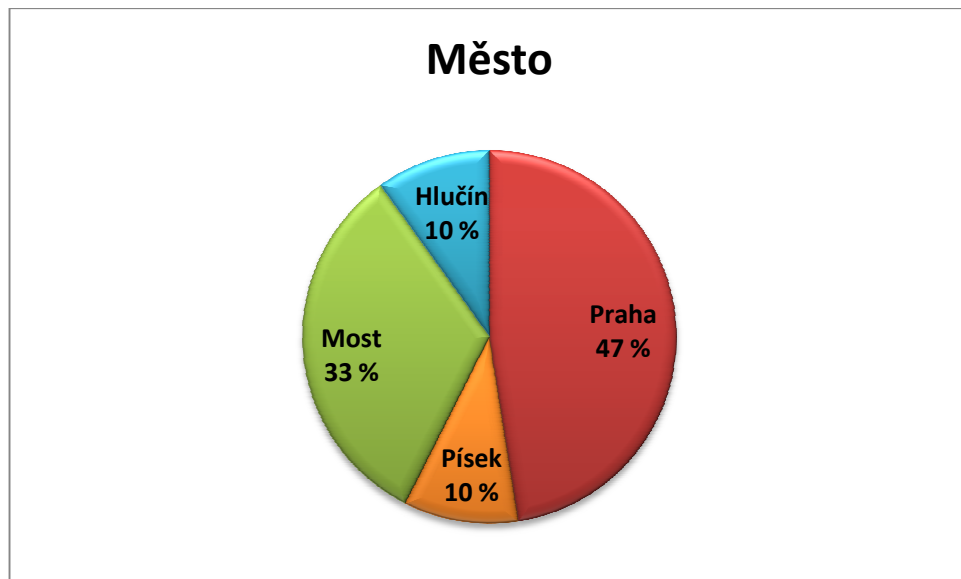
Na základě výsledků kvalitativního výzkumu jsem pro ověření hypotéz sestrojil dotazník uvedený v příloze 3 a jeho druhou verzi uvedenou v příloze 4. Dotazník je vyjma sběru demografických údajů rozdělen na dvě hlavní části – ve verzi O se otázky 4, 4.1 a 4.2 týkají šikany a otázky 5, 5.1 a 5.2 kyberšikany, ve verzi I je tomu naopak. Dvě verze jsem zvolil, neboť jsem chtěl zamezit možnému ovlivnění výsledků tím, na kterou z oblastí (ICT vs. F2F) bude zaměřena první část otázek. Zcela se nepodařilo docílit toho, aby 50% probandů vyplnilo dotazník verze O a druhá polovina verzi I. Verzi I ve výsledku vyplnilo 57,9% žáků a verzi O 42,1%. I tak šlo o významnou redukci potenciálního vlivu pořadí částí dotazníku na výsledky výzkumu.

### 6.1.3 Výběr výzkumného souboru

Cílovou skupinou pro administraci dotazníků byli žáci druhého stupně základních škol a studenti škol středních. Záměrem bylo do výzkumu zahrnout děti, které dosáhly dvanáctého roku věku. Tuto hranici jsem stanovil, aby byly schopny úvah o svých pocitech na základě periodizace dle Piageta, kdy v tomto věku začíná stádium formálních operací.

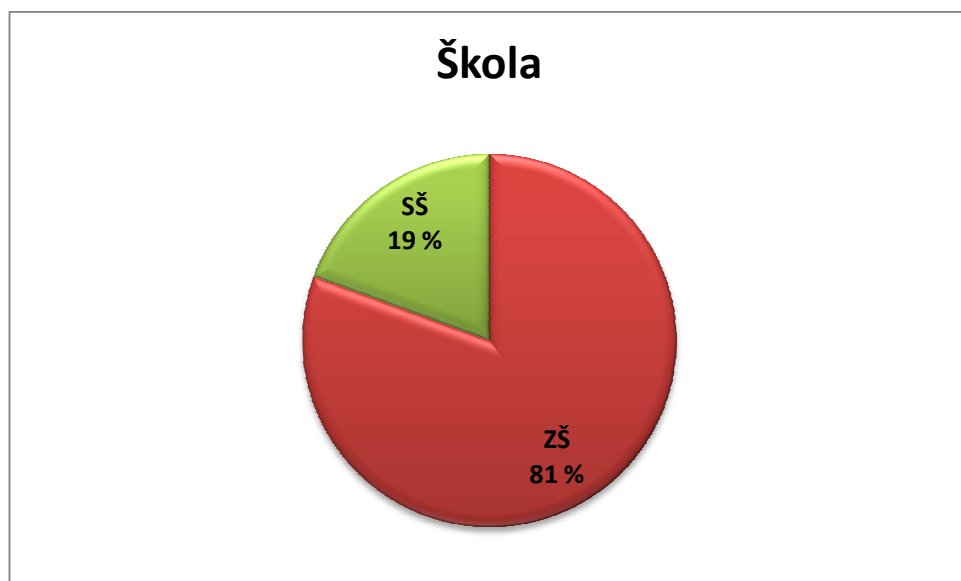
### 6.1.4 Popis vzorku

Data byla sesbírána na základních a středních školách celkem od 670 žáků a studentů.



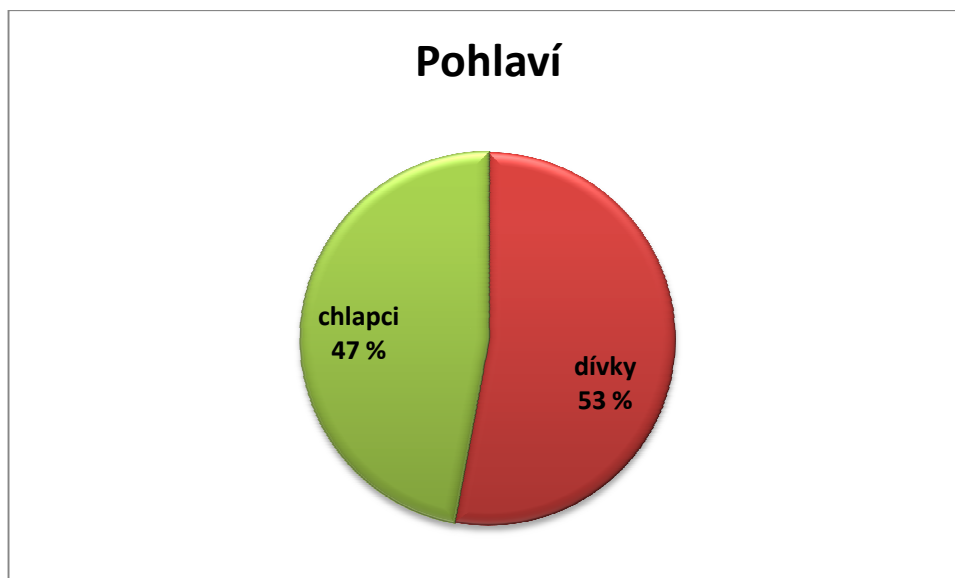
Obrázek 7 - Graf - popis vzorku - město

Největší část výzkumného souboru byla z Prahy (47,8 %), dále šlo o žáky a studenty z Mostu (32,8 %), Písku a Hlučína (po 9,7 %). Údaje v grafech jsou zaokrouhlené.



Obrázek 8 - Graf - popis vzorku - škola

Ze čtyř pětín (80,6 %) to byli žáci základních škol, jednu pětinu souboru (19,4 %) tvořili studenti škol středních.



**Obrázek 9 - Graf - popis vzorku - pohlaví**

Zastoupení dívek a chlapců bylo téměř shodné. Dívky tvořily 52,9 % souboru, chlapci 47,1 %.

Děti chodily od 6. tříd základních škol až do 3. ročníků škol středních. Největší zastoupení měli žáci osmých ročníků. Probandi byli ve věku 11 až 21 let, přičemž medián věku činil 14 let (průměr 14,6 roku). 70,4 % vzorku tvořily děti ve věku 13, 14 a 15 let.

Původní záměr byl do výzkumu zahrnout děti až od sedmé třídy. Vzhledem k tomu, že mi na jedné škole byly ke sběru dat vyčleněny i šesté třídy, zahrnul jsem je do výzkumu také, neboť se konal již na konci školního roku a děti tak byly v kolektivu na druhém stupni již téměř jeden rok. Také bylo naprosté většině z nich již 12 let (jedenáctileté děti byly ve výzkumu pouze 3). Dolní hranici věku jsem plánoval zvolit právě 12 let z důvodů popsaných v kapitole 6.1.3.

### **6.1.5 Průběh výzkumu**

Při získávání respondentů (resp. škol, kde bych mohl dotazník zadat) jsem opět využil kontakty ze svých dřívějších zaměstnání a tentokrát také nabídky některých mých kolegů a přátel, kteří na školách sami pracují či na nich pracuje někdo jim blízký.

Původně jsem plánoval dotazníky administrovat pouze osobně. Vzhledem k tomu, že se při několika mých prvních návštěvách škol zadávání dotazníků ukázalo jako snadný proces (děti

neměly doplňující otázky)<sup>26</sup>, a také z důvodu ekonomičnosti, jsem přistoupil k jeho distribuci na mimopražské školy s pomocí dalších osob. Pro ty jsem vypracoval průvodní dopis popisující administraci dotazníků (viz. příloha číslo 5).

Učitelům bylo nabídnuto možné získání výsledků výzkumu po jeho dokončení.

## 6.2 Výsledky kvantitativního výzkumu a jejich interpretace

Po přepsání dotazníků do počítače jsem data podrobil analýze v programu SPSS. V této kapitole nejprve uvádím odpovědi na doplňující otázky, k jejichž vyhodnocení jsem použil popisnou (deskriptivní) statistiku. Následně uvádím výčet nejčastěji se vyskytujících odpovědí na doplňující otázky u pocitů a komentáře k celému dotazníku. Induktivně statistické metody a jejich pomocí dosažené výsledky jsou popsány v kapitole 6.2.3 Testování hypotéz.

### 6.2.1 Popisná statistika

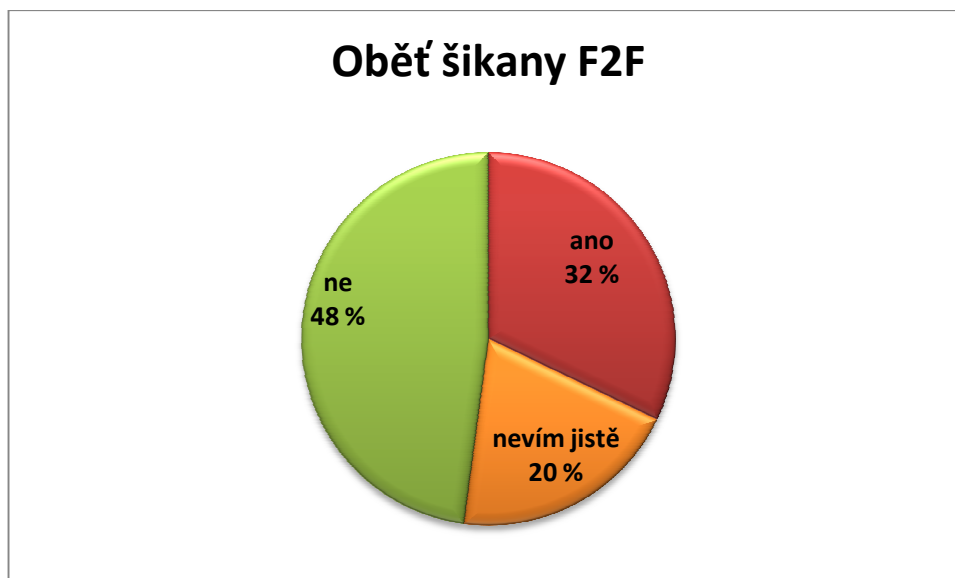
V doplňujících otázkách byly děti tázány, zda se staly obětí šikany nebo kyberšikany, případně zda věděly o někom, kdo obětí šikany či kyberšikany byl. Aby však nedošlo k dezinterpretacím pojmů šikana a kyberšikana, do dotazníku jsem tyto pojmy nepoužil, nýbrž jsem je opsal způsobem, který uvádím dále.

Otázky zněly „*Stalo se ti, že by ti někdo z vrstevníků opakovaně osobně tváří v tvář (resp. po internetu/mobilu) nadával, vyhrožoval, zesměšňoval tě, napadal, či dělal něco podobného?*“ a „*Slyšel/a jsi o někom, komu by se něco takového stalo?*“.

Děti mohly volit z odpovědí *ano, nevím jistě* a *ne*.

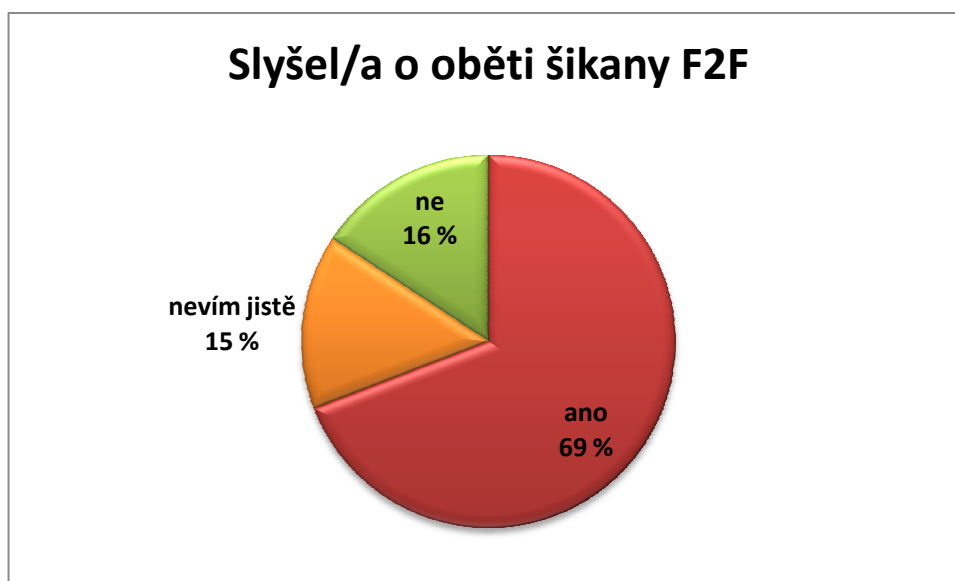
---

<sup>26</sup> Pravděpodobně důsledek jeho kvalitní přípravy - dotazník před finálním sběrem dat prošel mnohým připomínkováním - pedagogů KPS FF UK, učitelů ZŠ a SŠ i dětí samotných, za což všem děkuji.



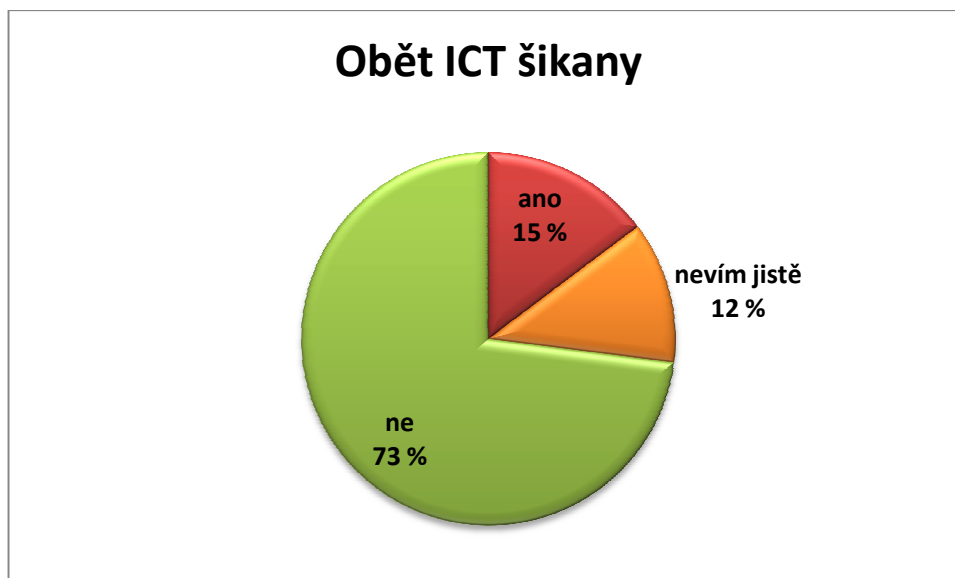
Obrázek 10 - Graf - oběť šikany F2F

Na otázku „Stalo se ti, že by ti někdo z vrstevníků opakovaně *osobně tváří v tvář* nadával, vyhrožoval, zesměšňoval tě, napadal, či dělal něco podobného?“ odpovědělo 32,1 % dětí ano, 20 % nevím jistě a 47,9 % ne.



Obrázek 11 - Graf – slyšel/a o oběti šikany F2F

O někom, komu by se něco takového stalo, slyšelo jistě 69,1 % dětí, 15,1 % nevědělo jistě a 15,7 % odpovědělo, že o takovém člověku neví. Ve výzkumném vzorku tak o sobě téměř třetina dětí uvedla, že byla obětí šikany tváří v tvář, a více jak dvě třetiny dětí uvedly, že byly přímými či nepřímými svědky tohoto jednání.



Obrázek 12 - Graf - oběť ICT šikany

Na otázku „*Stalo se ti, že by ti někdo z vrstevníků opakovaně po internetu/mobilu nadával, vyhrožoval, zesměšňoval tě, napadal, či dělal něco podobného?*“ odpovědělo 14,7 % dětí ano, 12,3 % nevím jistě a 73 % ne.



Obrázek 13 - Graf – slyšel/a o oběti ICT šikany

O někom, komu by se něco takového stalo, slyšelo jistě 49,2 % dětí, 24,1 % nevědělo jistě a 26,7 % odpovědělo, že o takovém člověku neví.

### 6.2.2 Charakteristika volně doplněných odpovědí

Vyjma předepsaných odpovědí měli probandí možnost doplnit do tabulek i další pocit, který je napadl, a vyznačit jeho intenzitu. Dále také měli možnost dodat na konec dotazníku jakýkoliv komentář.

V dalších pocitech se více než třikrát objevily následující termíny a jejich mutace<sup>27</sup>:

F2F	ICT
<ul style="list-style-type: none"> <li>• agrese (agresivita)</li> <li>• lítost</li> <li>• ponížení (potupa)</li> <li>• vztek</li> <li>• zklamání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• agrese (agresivita)</li> <li>• ignorace</li> <li>• nervozita</li> <li>• vztek</li> </ul>

pocity obětí šikany

To, že mnohé doplněné termíny byly spíše návrhem řešení než pocitem (např. ignorace), může podle mne mít dvě příčiny. První je orientace na řešení při frustraci. To znamená, že více než na to, co člověk prožívá v momentě ohrožení, se soustředí na to, jak se z něj dostat. Dále tento jev vysvětlují nezkušenosti dětí (a lidí obecně) mluvit a uvažovat o svých pocitech, kdy sice cítí, že se něco děje, ale neumí (nejsou zvyklí) pojmenovávat,

co se právě děje. Tato dovednost je však velmi užitečná při zvládání nepříjemných situací.

V komentářích na konci dotazníku se objevily poznámky hodnotící dotazník (na jedné straně: „bylo to zajímavé“, na straně druhé: „dost divný dotazník!!!!“), některé děti se vypsaly z toho, co se jim nepříjemného v kolektivu dělo (např.: „Bylo to v minulosti a poslední 2 roky se už nic takového nestalo.“). Další sdělené zážitky dětí používám jako ilustrativní na jiných místech diplomové práce. Některé odpovědi se někdy i vulgárním způsobem vyjadřovaly k chování lidí v současné době – dotazník evidentně mnoha dětem připomněl některé nepříjemné zážitky (např.: „Lidi jsou SVINĚ! A já jich znám hodně.“). Dále děti v doplňující otázce vysvětlovaly nějakou odpověď z dotazníku, případně měly jiné poznámky.

### 6.2.3 Testování hypotéz

Pro zjišťování rozdílů jsem zvolil parametrické metody t-test (párový a nepárový), neboť jsem získal data od dostatečně velkého výzkumného souboru (N=670) a data tudíž konvergují k normálnímu rozložení, a dále Anovu. Pro zjišťování souvislostí jsem zvolil neparametrický Spearmanův koeficient korelace, jelikož pracuji s diskretní pětistupňovou škálou, a neparametrický Chí-kvadrát test. Hladinu významnosti jsem určil  $\alpha = 0,05$ .

<sup>27</sup> záměrně používám pojem „termíny“. Úkol byl dopsat další pocit, leč ne všechny odpovědi pocity obsahovaly. Častěji se například vyskytla konkrétní reakce na danou situaci – jako například pojem „ignorace“.



**Hypotéza 1: Zamítám  $1H_0$**  na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  **pro veškeré uváděné pocity** – bezmoc ( $t = 4,397$ ;  $df = 630$ ;  $p < 0,001$ ), smutek ( $t = 5,452$ ;  $df = 631$ ;  $p < 0,001$ ), naštvaní ( $t = 5,426$ ;  $df = 639$ ;  $p < 0,001$ ), strach ( $t = 2,624$ ;  $df = 628$ ;  $p = 0,009$ ).

**Závěr:** Intenzita představ pocitů, které zažívají oběti šikany a kyberšikany, se liší a to u všech zkoumaných pocitů (bezmoc, smutek, naštvaní a strach).

**Hypotéza 2: Zamítám  $2H_0$**  na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  **pro pocity bezmoci** ( $t = 5,706$ ;  $df = 628,613$ ;  $p < 0,001$ ), **smutku** ( $t = 9,559$ ;  $df = 631$ ;  $p < 0,001$ ) **a strachu** ( $t = 7,434$ ,  $df = 629,643$ ,  $p < 0,001$ ). **Nemohu** na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  **zamítnout  $2H_0$  pro pocit naštvaní** ( $t = 0,609$ ;  $df = 644$ ;  $p = 0,542$ ).

**Závěr:** Intenzita představ pocitů, které zažívají oběti šikany, se vyjma pocitu naštvaní liší dle pohlaví respondentů. Dívky u pocitů bezmoci, smutku a strachu skórují významně výše než chlapci.

**Hypotéza 3: Zamítám  $3H_0$**  na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  **pro pocity bezmoci** ( $t = 5,436$ ;  $df = 633$ ;  $p < 0,001$ ), **smutku** ( $t = 8,33$ ;  $df = 635,474$ ;  $p < 0,001$ ) **a strachu** ( $t = 8,98$ ;  $df = 635,551$ ;  $p < 0,001$ ). **Nemohu** na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  **zamítnout  $3H_0$  pro pocit naštvaní** ( $t = 1,774$ ;  $df = 598,027$ ;  $p = 0,077$ ).

**Závěr:** Intenzita představ pocitů, které zažívají oběti kyberšikany, se vyjma pocitu naštvaní liší dle pohlaví respondentů. Dívky u pocitů bezmoci, smutku a strachu skórují významně výše než chlapci.

**Hypotéza 4: Zamítám  $4H_0$**  na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  **pro pocit naštvaní** ( $\rho = 0,104$ ;  $N = 649$ ;  $p = 0,008$ ). **Nemohu zamítnout** na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$   **$4H_0$  pro pocity bezmoci** ( $\rho = 0,077$ ;  $N = 638$ ;  $p = 0,051$ ), **smutku** ( $\rho = -0,031$ ;  $N = 636$ ;  $p = 0,441$ ) **a strachu** ( $\rho = 0,044$ ;  $N = 635$ ;  $p = 0,273$ ).

**Závěr:** Intenzita představy pocitu naštvaní u šikany souvisí s věkem respondentů a to tak, že se vzrůstajícím věkem mírně vzrůstá jeho intenzita.

**Hypotéza 5: Zamítám  $5H_0$**  na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  **pro pocit naštvaní** ( $\rho = 0,120$ ;  $N = 648$ ;  $p = 0,002$ ). **Nemohu zamítnout** na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$   **$5H_0$  pro pocity bezmoci** ( $\rho = -0,009$ ;  $N = 638$ ;  $p = 0,816$ ), **smutku** ( $\rho = -0,019$ ;  $N = 643$ ;  $p = 0,636$ ) **a strachu** ( $\rho = -0,031$ ;  $N = 641$ ;  $p = 0,441$ ).

**Závěr:** Intenzita představy pocitu naštvaní u kyberšikany souvisí s věkem respondentů a to tak, že se vzrůstajícím věkem mírně vzrůstá jeho intenzita.

**Hypotéza 6: Zamítám  $6H_0$**  na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  **pro pocity smutku** ( $f = 5,007$ ;  $df = 632$ ;  $p=0,007$ ) **a naštvaní** ( $f = 5,724$ ;  $df = 645$ ;  $p = 0,005$ ). **Nemohu zamítnout** na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$   **$6H_0$  pro pocity bezmoci** ( $f = 1,559$ ;  $df = 634$ ;  $p = 0,211$ ) **a strachu** ( $f = 1,084$ ;  $df = 631$ ;  $p = 0,339$ ).

**Závěr:** Intenzita představ pocitů smutku a naštvaní se u respondentů liší dle toho, zda o sobě uvedli, že byli obětí šikany či nikoliv. V obou případech skórovali vyšší intenzitu těchto pocitů ti respondenti, kteří o sobě uvedli, že byli obětí šikany.

**Hypotéza 7: Zamítám  $7H_0$**  na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  **pro pocity smutku** ( $f = 11,499$ ;  $df = 639$ ;  $p<0,001$ ) **a strachu** ( $f = 3,331$ ;  $df = 637$ ;  $p=0,036$ ). **Nemohu zamítnout** na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$   **$7H_0$  pro pocity bezmoci** ( $f = 1,681$ ;  $df = 634$ ;  $p = 0,187$ ) **a naštvaní** ( $f = 0,443$ ;  $df = 644$ ;  $p = 0,642$ ).

**Závěr:** Intenzita představ pocitů smutku a strachu se u respondentů liší dle toho, zda o sobě uvedli, že byli obětí kyberšikany či nikoliv. V obou případech skórovali vyšší intenzitu těchto pocitů ti respondenti, kteří o sobě uvedli, že byly obětí kyberšikany.

**Hypotéza 8: Nemohu zamítnout  $8H_0$**  na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  ( $\chi^2 = 3,515$ ;  $N = 663$   $df = 2$ ;  $p = 0,172$ ).

**Závěr:** Počty obětí šikany se neliší dle pohlaví.

**Hypotéza 9: Zamítám  $9H_0$**  na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  ( $\chi^2 = 6,247$ ;  $N = 663$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,044$ ).

**Závěr:** Počty obětí kyberšikany se liší dle pohlaví – více dívek o sobě uvádí, že byly obětí kyberšikany.

## 7 DISKUSE A ZÁVĚRY

Ve své diplomové práci se zabývám tématem šikany v prostředí informačních a komunikačních technologií, zkráceně tématem kyberšikany. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou (empirickou).

Teoretická část je členěna do tří kapitol a to kapitoly o šikaně, kde s pomocí literatury šikanu definuji, věnuji se prostředím, ve kterých se může vyskytnout, formám, jež může nabývat, i jejím protagonistům. Následně se zaměřuji na možnosti práce se šikanou a to jak preventivním způsobem, tak způsoby případných intervencí. Na konci kapitoly zdůrazňuji některé psychologické fenomény typické pro šikanu.

Ve druhé kapitole popisuji specifika informačních a komunikačních technologií, věnuji se jejich historii i využití v dnešní době. Těžištěm této kapitoly jsou možné negativní jevy, jež se v tomto prostředí vyskytují. Následuje opět shrnutí psychologických fenoménů, které s sebou přináší prostředí ICT.

Třetí kapitola propojuje první dvě a věnuje se šikaně v prostředí ICT, tedy kyberšikaně. Ta je zde definována a zejména jsou podtrženy shody a rozdíly mezi touto formou šikany a šikanou tváří v tvář. Dále kapitola podává přehled o výzkumech kyberšikany u nás a v zahraničí.

Těžištěm celé diplomové práce je však část praktická, která popisuje realizovaný výzkum. Ten byl rozdělen na kvalitativní a kvantitativní část, přičemž poznatky z rozhovorů v části kvalitativní byly využity pro tvorbu dotazníku, jenž byl metodou části kvantitativní.

Svůj výzkum jsem po rešerši výzkumů s kyberšikanou souvisejících zaměřil na pocity jejích obětí. Obdobný výzkum jsem nenalezl, tudíž není možné výsledky srovnávat, naopak jsem měl za cíl zmapovat oblast, která zmapována dle dostupných informací zatím nebyla.

V kvalitativním výzkumu jsem mapoval fenomény spojené se šikanou a kyberšikanou. Klíčové byly otázky na možné pocity obětí těchto jevů. Použil jsem metodu polostrukturovaného rozhovoru, který byl pro zjišťování fenoménů nejvhodnější. Na základě kvalitativního výzkumu jsem kategorizací došel ke čtyřem nejčastěji uváděným pocitům dětí, které dle nich může prožívat oběť šikany a kyberšikany. Byli jimi bezmoc, smutek, naštvání a strach. Výběru těchto pocitů jsem věnoval velkou pozornost. V příloze 2 uvádím výsledek procesu kategorizace pocitů. Ty jsem pak srovnával s výzkumem Slaměníka a Hurychové, jak uvádím v kapitole 5.4. Tím jsem se snažil vyrovnat můj osobní vliv na proces kategorizace.

V kvantitativním výzkumu jsem zkoumal zejména představy pocitů, které mohou zažívat oběti šikany a kyberšikany. Vnímám, že formulace „intenzita představ pocitů“, kterou jsem používal v hypotézách, není jednoduchá. O představách zde hovořím, neboť byl dotazník administrován bez předchozího screeningu, který by vybral jen respondenty, jež byli někdy v roli oběti šikany či kyberšikany. Důležitý však byl pro mne rozdíl ve vnímání nebezpečnosti těchto jevů u skupin žáků šikanovaných a nešikanovaných (dle odpovědi na otázky 4.1, respektive 5.1). U těch, kteří měli zkušenost se šikanou – byli v roli oběti, jsem předpokládal projektivní efekt dotazníku (tzn., že nebudou hodnotit pouze představovaný pocit, ale budou hodnotit pocity, které v dané situaci opravdu prožívali či prožívají).

Vyjma otázek na případné prožívané pocity (a vyjma prvních tří demografických otázek) jsem se v kvantitativním výzkumu dotazoval na to, zda žáci a studenti byli obětí šikany a kyberšikany či nikoliv, případně zda znají někoho, kdo jí byl. Zde jsem však záměrně nepoužil termíny šikana a kyberšikana, ale termíny jsem opsal, neboť jsem předpokládal, že tak nedojde ke zkreslení výsledků nejasnou interpretací pojmů šikana a kyberšikana žáky a studenty. Jsem si však vědom, že opis nemusel postihnout veškeré možné formy těchto jevů.

Jako mírně problematické zpětně hodnotím otázky 4.2 a 5.2, které zjišťovaly, zda proband slyšel o někom, kdo by byl obětí šikany resp. kyberšikany. Vzhledem k tomu, že byla použita pouze formulace „slyšel“, nelze z odpovědí učinit závěr, kolik z dotazovaných se setkala se šikanou, resp. kyberšikanou ve svém okolí, neboť o těchto jevech mohli slyšet například z médií. Pro případnou další verzi dotazníku bych navrhoval úpravu, která by specifikovala, že musí jít o člověka z probandova okolí.

Škálu na hodnocení představ pocitů jsem zvolil pětibodovou, byť jsem si byl vědom rizika centrální tendence respondentů u odpovědí. Ukázalo se ale, že v žádném z osmi hodnocených pocitů (čtyř pro šikanu a čtyř pro kyberšikanu) nebyla frekvence střední odpovědi (hodnota 3) nejvyšší, tudíž se domnívám, že dotazník respondenty nesváděl k centralizaci odpovědí. Čtyři pocity, které jsem použil na základě kvalitativního výzkumu a po analýze literatury (viz. kapitola 5.4), se ukázaly jako dostatečný počet. Pouze necelých deset procent respondentů uvedlo jiný pocit do příslušné kolonky.

Jednou z proměnných, která mohla výsledky výzkumu také ovlivnit, byla administrace dotazníků různými osobami (těch jsem využil k zadání dotazníků v jiných městech než v Praze). K tomuto kroku jsem přistoupil však až poté, kdy jsem sám administroval dotazníky

na několika pražských školách a ověřil si, že jsou pro děti srozumitelné – nevyskytovaly se doplňující otázky ke způsobu jeho vyplňování. Proto administraci dotazníků různými osobami nevnímám jako výraznou hrozbu zkreslení výsledků.

Kvantitativní výzkum nebyl zpracován na reprezentativním vzorku žáků a studentů. Probandi byli získáváni zejména příležitostným výběrem, i když jsem se některá fakta snažil vyvažovat – například administraci dotazníků na jedné typicky chlapecké střední škole (SPŠ elektro, kde bylo 100 % chlapců) jsem doplnil administrací dotazníků na typicky dívčí střední škole (střední zdravotnická škola, 92 % dívek). Celkové zastoupení dívek a chlapců ve výzkumu bylo téměř ekvivalentní (52,9 % a 47,1 %). Dále jsem se případné nežádoucí zkreslení snažil eliminovat celkovým počtem sebraných dotazníků (N=670). Vzhledem ke sběru dat přímou administrací (nikoliv pouze vyplňování dotazníků na internetu) vnímám tento počet za nadstandardní pro účely diplomové práce. Dotazníky dočasně archivuji pro možnost nahlédnutí.

Celý proces sběru dat byl bezproblémový. Dovolím si podotknout, že se mi opravdu vyplatila dobrá příprava dotazníku (výsledně administrovaná verze je až šestá, předchozí jsem podrobil oponentuře vyučujících, kolegů i dětí samotných a na základě jejich připomínek jsem dotazník vylepšoval). I když se jedná o práci výzkumnou, na níž by se jistě dalo navazovat, svou úlohu nyní vnímám spíše při praktickém působení v této oblasti. Za nejdůležitější jeho součást považuji působení na učitele a instituce, jež je na jejich práci připravují, a zdůrazňování významu práce na rozvoji jejich osobnosti a sebepoznání.

Popisné výsledky kvantitativního výzkumu se nelišily od mých očekávání. Zejména výskyt šikany tváří v tvář, za jejíž oběť se jednoznačně označila třetina respondentů, odpovídá hodnotám jiných průzkumů. Za oběť kyberšikany se označilo jednoznačně 15% respondentů. Zde lze srovnání přinést velmi těžko, jelikož způsoby využití ICT v dnešní společnosti se rozšiřují nebývalou rychlostí, a proto tyto hodnoty rychle zastarávají – nemohu například své výsledky srovnávat s výzkumem z Německa (Gedautus, 2007, viz. kapitola 3.4), jelikož čtyřletý rozdíl znamená v prostředí ICT velmi mnoho.

Testování hypotéz přineslo pro mne velmi zajímavé výsledky zejména ve výskytu odlišných pocitů dle různých faktorů. Hlavní hypotéza, která předpokládala, že bude rozdíl mezi tím, co prožívá oběť šikany a kyberšikany, se potvrdila u všech čtyř pocitů (bezmoci, smutku, naštvání a strachu). Proto docházím k závěru, že dle představ respondentů zažívají oběti kyberšikany jiné pocity než oběti šikany tváří v tvář.

Očekávaným výsledkem byla představa dívek, že by v roli oběti vnímaly pocity bezmoci, smutku a strachu intenzivněji než chlapci, a to jak u šikany tváří v tvář, tak u kyberšikany. Zajímavé je ale zjištění, kdy respondenti napříč pohlavím uvedli, že by zažívali stejnou míru naštvání. Tento výsledek interpretuji tak, že šikana i kyberšikana by „štvaly“ jejich oběti stejnou měrou, dívky by však oproti chlapcům pravděpodobně prožívaly silnější pocity bezmoci, smutku a strachu.

Pocit naštvání byl významný i při srovnání pocitů možných obětí v závislosti na jejich věku. Děti nezávisle na svém věku uvedly obdobné hodnoty pro pocity bezmoci, smutku a strachu jak u šikany tváří v tvář, tak u kyberšikany. Pocit naštvání však statisticky významně vzrůstal s věkem respondentů u obou forem ubližování. Domnívám se, že tento výsledek souvisí se s věkem vzrůstající schopností dětí si uvědomovat, že se jim něco děje špatného, což v nich vyvolává pocit nesouladu s tímto stavem.

Odlišné pocity uváděli respondenti podle toho, zda měli či neměli osobní zkušenost s rolí oběti šikany a kyberšikany. U těch, kteří o sobě uvedli, že byli šikanováni tváří v tvář, se ve vyšší míře objevovaly pocity smutku a naštvání oproti těm, co uvedli, že oběťmi šikany tváří v tvář nebyli. Zde je však rozdíl u kyberšikany a to takový, že její oběti ve vyšší míře uváděly pocity smutku a strachu na rozdíl od těch, kteří dle svých výpovědí obětí kyberšikany nebyli. Na základě těchto výsledků a za předpokladu, že dotazník funguje projektivně, lze učinit závěr, že oběti šikany i kyberšikany ve vyšší míře prožívají smutek. Oběti šikany tváří v tvář ve vyšší míře prožívají i naštvání, oběti kyberšikany zase strach. Tento výsledek vnímám jako velmi významný. Je-li pravdivý, můžeme říci, že kyberšikana na rozdíl od šikany tváří v tvář vyvolává ve svých obětech více strach.

Další závěr je ve shodě s literaturou, neboť z výzkumu vyšlo, že počty obětí šikany tváří v tvář se neliší dle pohlaví, neboli je šikanováno stejně chlapců a dívek, u kyberšikany je však mezi oběťmi více dívek. Šikana pomocí moderních technologií je tak pravděpodobně více v souladu se způsoby dívčí šikany (slouží dobře k pomluvám, vyčleňování z kolektivu a podobně).

Diplomová práce není pohledem na celý fenomén kyberšikany. Z mnoha jejích aspektů mne zajímaly zejména možné pocity obětí. Důraz jsem kladl na srovnání se šikanou tváří v tvář, která je také významně zastoupena v teoretické části práce. Věřím, že jsem takto pomohl zmapovat určitou část jevu zvaného kyberšikana. Další výzkumy by mohly pomoci jejímu komplexnějšímu popsání.

## SLOVNÍČEK

<b>administrátor</b>	člověk starající se o bezproblémový chod hardwaru, softwaru, počítačové sítě nebo služby
<b>DVPP</b>	další vzdělávání pedagogických pracovníků
<b>F2F</b>	tváří v tvář, osobně
<b>hardware</b>	fyzicky existující vybavení počítače
<b>ICT</b>	informační a komunikační technologie (zejména počítače a mobilní telefony)
<b>sít'</b>	propojení více počítačů do jednoho celku (největší sítí je internet)
<b>sklo</b>	hlavní obrazovka v chatovací místnosti, kam se píší zprávy pro všechny přítomné
<b>software</b>	programové vybavení počítače
<b>šeptání</b>	způsob komunikace na chatu, kdy komunikaci vidí jen dva, mezi nimiž probíhá rozhovor
<b>webkamera</b>	kamera používaná pro přenos videa při telefonních hovorech po internetu

## POUŽITÁ LITERATURA

ANTIER, E. 2004. *Agresivita dětí*. Kristýna Křížová. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 101 s. ISBN 80-7178-808-2.

BENDL, S. 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. 197 s. ISBN 80-86642-09-9.

ČÁP, D. 2010. Minimalizace šikany a kyberšikana. In *Škola jako místo setkávání 2010 : sborník příspěvků z konference konané 19. dubna 2010*. Praha: FF UK, 2010. s. 17-25.

Česká republika. Zákon č. 40/2009 ze dne 8. ledna 2009 trestní zákoník. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2009, částka 11, s. 354 – 464. ISSN: 1211-1244

Český statistický úřad [online]. c2011 [cit. 2011-02-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/home>>.

DOOLEY, J. J., PYZALSKI, J., CROSS, D. Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying : A Theoretical and Conceptual Review. *Zeitschrift für Psychologie*. 2009, Vol. 217(4), s. 182-188.

*E-bezpečí* [online]. 13.9.2008a [cit. 2011-07-22]. Kybergrooming. Dostupné z WWW: <<http://e-bezpecci.cz/index.php/temata/kybergrooming/125-42>>.

*E-bezpečí* [online]. 17.5.2008b [cit. 2011-03-31]. Co je to stalking a cyberstalking. Dostupné z WWW: <<http://e-bezpecci.cz/index.php/temata/stalking-a-kyberstalking/66-23>>.

*E-bezpečí* [online]. 22.5.2009 [cit. 2011-07-20]. Co je kyberšikana?. Dostupné z WWW: <<http://cms.e-bezpecci.cz/content/view/14/39/lang,czech/>>.

*E-bezpečí* [online]. 31.5.2008c [cit. 2011-07-24]. Co je flaming. Dostupné z WWW: <<http://e-bezpecci.cz/index.php/temata/dali-rizika/38-35>>.

*Facebook* [online]. c2011 [cit. 2011-07-09]. Statistika. Dostupné z WWW: <<http://www.facebook.com/press/info.php?statistics>>.

GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. 2006. *Rozvíjení emoční inteligence žáků : Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, 2006. 324 s. ISBN 80-7367-115-8.

GEDATUS, M. 2007. *Cyber-Mobbing in Schulen : Online-Befragung 2007 für GEW Hauptvorstand / Max-Traeger-Stiftung* [online]. Oldenburg: UMG Institut, 2007 [cit. 2011-



07-26]. Dostupné z WWW: <[http://www.gew.de/Binaries/Binary31975/REPORT\\_CM2007.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary31975/REPORT_CM2007.pdf)>.

HAVLÍNOVÁ, M. (Ed.). 1994. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu : o individuálních projektech škol*. Praha : Strom, 1994. 126 s. ISBN 80-901662-2-9.

*International Telecommunication Union* [online]. c2008, Updated 2010-08-27 [cit. 2010-08-29]. Dostupné z WWW: <<http://www.itu.int/en/pages/default.aspx>>.

*Internet World Stats : Usage and Population Statistics* [online]. 2010-06-30 [cit. 2010-08-28]. Internet usage statistics. Dostupné z WWW: <<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>>.

KAVALÍR, A. (Ed.). 2009. *Kyberšikana a její prevence*. Plzeň: Člověk v tísní a Statutární město Plzeň, 2009. 104 s. ISBN 978-80-86961-78-1.

KOLÁŘ, M. 1997. *Skrytý svět šikanování ve školách*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 127 s. ISBN 80-7178-123-1.

KOLÁŘ, M. 2001. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.

KOLÁŘ, M. 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5.

LAINOVÁ, M. 2007. Šikana. In *Děti a jejich problémy II*. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2007. s. 11-35. ISBN: 978-80-254-1372-2.

LI, Q. 2010. Cyberbullying in High Schools : A Study of Students' Behaviors and Beliefs about This New Phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. 2010, vol. 19, iss. 4, s. 372-392. ISSN 1092-6771.

LIDICKÁ, J. 2009. Kyberšikana. *Psychologie pro praxi*. 2009, roč. 19, č. 3-4, s. 71-84. ISSN 1803-8670.

LOVASOVÁ, L. 2005. *Šikana*. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2005. 27 s.

NAMNYAK, M., et al. 2008. 'Stockholm syndrome' : psychiatric diagnosis or urban myth?. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. Jan2008, Vol. 117, Iss. 1, s. 4-11.

NEUMAJER, O. (Ed.). c2010. *Informační a komunikační technologie ve škole : Metodická příručka*. Praha: VÚP, c2010. 71 s. ISBN 978-80-87000-31-1.

- NOVÁK, T., CAPPONI V. 1996. *Sám proti agresi*. 1. vyd. Praha: Grada, 1996. 123 s. ISBN 80-7169-253-0.
- ORPINAS, P., HORNE, A. M. 2006. *Bullying Prevention : Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Second Printing. Washington, DC: APA, 2006. 293 s. ISBN 978-1-59147-282-7.
- PEHE, J. 2000. Nedospělá demokracie v evropské provincii. *Sedmá generace : společensko-ekologický časopis* [online]. 22.8.2000, 8, [cit. 2011-07-26]. Dostupný z WWW: <<http://www.pehe.cz/clanky/2000/nedospela-demokracie-v-evropske-provincii>>.
- PÖTHE, P. 1996. *Dítě v ohrožení*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996. 143 s. ISBN 80-901896-5-2.
- Program vrstevnické podpory*. 2006. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2006. 15 s.
- ŘÍČAN, P. 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi : jak dát dětem pocit bezpečí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- SABELLA, R. A. 2009. Cyberbullying : Who, What, Where, Why, and What Now?. *Counselling & Human Development*, vol. 41, iss. 8, s. 1-14.
- Seznam.cz* [online]. 2010 [cit. 2011-07-09]. Historie firmy. Dostupné z WWW: <<http://onas.seznam.cz/cz/o-firme/historie-firmy/>>
- Seznam.cz* [online]. 2011 [cit. 2011-07-09]. Naše internetové servery. Dostupné z WWW: <<http://onas.seznam.cz/cz/reklama/nase-internetove-servery/>>.
- SLAMĚNÍK, I., HURYCHOVÁ, Z. 2006. Prototypický přístup k emocím : Česká populace. *Československá psychologie*. 2006, roč. 50, č. 5, s. 431-445.
- SVOBODOVÁ, L. 2008. *Nenechte se šikanovat kolegou : mobbing – skrytá hrozba*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 108 s. ISBN 978-80-247-2474-4.
- ŠEVČÍKOVÁ, A., ŠMAHEL, D. Online harassment and cyberbullying in the Czech Republic : Comparison across age groups. *Zeitschrift für Psychologie*. 2009, Vol. 217(4), s. 227-229.
- TROLLEY, B. C., HANEL, C. c2010. *Cyber kids, cyber bulling, cyber balance*. [s.l.]: Corwin, c2010. 166 s. ISBN 978-1-4129-7291-5.
- TŮMOVÁ, A., et al. 2009. *Šikana učitelů : Zvyšující se výskyt šikany učitelů základních škol ze strany žáků v České republice*. Praha, 2009. 92 s. Seminární práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.

VÁGNEROVÁ, M. 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 318-119-97.

ZBOŘILOVÁ, K. 2009 Stalking pohledem jeho obětí. *Psychologie pro praxi*. 2009, roč. 19, č. 3-4, s. 27-40. ISSN 1803-8670.

## **PŘÍLOHY**

# 1 VÝBĚR Z ODPOVĚDÍ V ROZHOVORECH

## 1.1 Rozhovory se žáky a studenty

Respondent	Představy pocitů oběti psychické šikany	Představy pocitů oběti fyzické šikany	Představy pocitů oběti kyberšikany
Ž1 – F – VOŠ – 22 let	smutek, zklamání		nedůvěra
Ž2 – F – VOŠ – 20 let			strach, nejistota, agrese
Ž3 – F – SOŠ – 17 let	nepříjemný, sklíčený	špatný, nepříjemný, bezvýhodný	naštvaní
Ž4 – M – SOŠ – 16 let	utlačování, strach, samota	klepání se	
Ž5 – F – VOŠ – 21 let	pocity vlastní viny, hledání chyby v sobě	naštvaní	odpor, vytěsnění
Ž6 – F – ZŠ – 7. třída	samota, vyhýbání se	strach, bezmoc	doma dobré, když se blížila škola, tak strach
Ž7 – M – ZŠ – 8. třída	cítí se srážený, bezmoc	je rád, když vypadne ze školy	větší sebejistota než F2F - zde se ubráním
Ž8 – M – ZŠ – 6. třída	odstraněný, nemůže se cítit dobře	nemá smysl v tom žít, nechut' chodit do školy	to samé, neví

## 1.2 Rozhovory s pedagogy

Respondent	Představy pocitů oběti psychické šikany	Představy pocitů oběti fyzické šikany	Představy pocitů oběti kyberšikany
U1 – F – SOŠ	pocity méněcennosti		
U2 – F – ZŠ 2. stupeň	nejistota, smutek, agresivita, ponížení	strach, bezmoc	bezmoc, cítí se trapně
U3 – F – SOŠ	méněcennost, pochyby o sobě samém	proboha proč jsem se narodil/a	ztracenost, funguje to jinak, než by si představoval
U4 – M – SOŠ	vyčlenění, strach do něčeho zasáhnout, sebedoceňování, strach		
U5 – M – SOŠ	těžký, chce být dobrý, ale nejde to		
U6 – F – ZŠ 2. stupeň	strašný, touha po ocenění, méněcennost, podřízenost, prázdno, nicota, samota, nikam nepatří, nikdo ho nechce, nic ho nečeká, nic před sebou nemá	bezmoc	radost, že se s ním někdo baví
U7 – F – ZŠ 2. stupeň	lítost, vzpoura, boj s ostatními	zoufalost	stíha
U8 – F – ZŠ 1. stupeň	neuspokojení, outsider, nejistota, nedůvěra v sebe v kontaktu s lidmi	bolest, neumí se bránit / adekvátně reagovat / řešit problém	bezmocnost

## 2 KATEGORIZACE POCITŮ

bezvýchodný	smutek	agresivita	strach do něčeho zasáhnout
bezmoc	zklamání	agrese	strach
bezmoc	sklíčený	naštvaní	strach
bezmoc	smutek	naštvaní	strach
bezmoc	lítost	boj s ostatními	strach
bezmoc		vzpoura	strach
bezmocnost			strach vyhýbání se klepání se
nejistota	nedůvěra	samota	pocity vlastní viny
nejistota	ztracenost	samota	hledání chyby v sobě
nejistota	stíha	samota	pocity méněcennosti
		odstraněný	méněcennost
utlačování		outsider	pochyby o sobě samém
		vyčlenění	sebepodceňování
		nikam nepatří	méněcennost
nemá smysl v tom žít			nedůvěra v sebe v kontaktu s lidmi
proboha proč jsem se narodil/a			cítí se sražený
je rád, když vypadne ze školy			nikdo ho nechce
nechuť chodit do školy			nic ho nečeká
			nic před sebou nemá
			prázdnost
funguje to jinak, než by si představoval			nicota
hodně špatný		cítí se trapně	nepříjemný
nemůže se cítit dobře			nepříjemný
těžký		ponížení	
strašný		podřízenost	
chce být dobrý, ale nejde to			radost, že se s ním někdo baví
bolest	zoufalost	neuspokojení	touha po ocenění
odpor			
vytěsnění		neumí se bránit / adekvátně reagovat / řešit problém	

bezmoc

smutek

naštvaní

strach

samota

méněcennost

### 3 DOTAZNÍK – VERZE O



Ahoj,

dostává se ti do rukou dotazník k mé diplomové práci o vztazích mezi dětmi. Prosím tě o jeho vyplnění. Dotazník nepodepisuj a snaž se o co nejpravdivější odpovědi. Nikdo se nedozví, jak jsi zrovna ty odpovídal/a. Odpovědi prosím kroužkuj. Děkuji Michal Šmolka

**Dobře prosím rozlišuj, jestli odpovídáš na to, co se děje mezi lidmi přímo osobně tváří v tvář, nebo jestli na to, co si dělají po internetu/mobilech a podobně. Díky.**

1) Kolik je ti let? \_\_\_\_\_

2) Jsi 1) holka 2) kluk

3) Chodíš na 1) ZŠ 2) SŠ 3) jinam, kam: \_\_\_\_\_

4) Představ si, že ti někdo z vrstevníků opakovaně **osobně tváří v tvář** nadává, vyhrožuje, zesměšňuje tě, napadá, či dělá něco podobného. Zaškrtni, v jaké míře bys zažíval/a následující pocity:

	rozhodně ne	spíše ne	něco mezi	spíše ano	rozhodně ano
P1 – bezmoc	1	2	3	4	5
P2 – smutek	1	2	3	4	5
P3 – naštvání	1	2	3	4	5
P4 – strach	1	2	3	4	5
Jiný pocit: _____	1	2	3	4	5

4.1) Stalo se ti, že by ti někdo z vrstevníků opakovaně **osobně tváří v tvář** nadával, vyhrožoval, zesměšňoval tě, napadal, či dělal něco podobného? 1) Ano 2) Nevím jistě 3) Ne

4.2) Slyšel/a jsi o někom, komu by se něco takového stalo? 1) Ano 2) Nevím jistě 3) Ne

5) Představ si, že ti někdo z vrstevníků opakovaně **po internetu/mobilu** nadává, vyhrožuje, zesměšňuje tě, napadá, či dělá něco podobného. Zaškrtni, v jaké míře bys zažíval/a následující pocity:

	rozhodně ne	spíše ne	něco mezi	spíše ano	rozhodně ano
P1 – bezmoc	1	2	3	4	5
P2 – smutek	1	2	3	4	5
P3 – naštvání	1	2	3	4	5
P4 – strach	1	2	3	4	5
Jiný pocit: _____	1	2	3	4	5

5.1) Stalo se ti, že by ti někdo z vrstevníků opakovaně **po internetu/mobilu** nadával, vyhrožoval, zesměšňoval tě, napadal, či dělal něco podobného? 1) Ano 2) Nevím jistě 3) Ne

5.2) Slyšel/a jsi o někom, komu by se něco takového stalo? 1) Ano 2) Nevím jistě 3) Ne

Pokud chceš ještě něco doplnit, můžeš to napsat tady:

Děkuju ti za odpovědi!

## 4 DOTAZNÍK – VERZE I

I

Ahoj,

dostává se ti do rukou dotazník k mé diplomové práci o vztazích mezi dětmi. Prosím tě o jeho vyplnění. Dotazník nepodepisuj a snaž se o co nejpravdivější odpovědi. Nikdo se nedozví, jak jsi zrovna ty odpovídal/a. Odpovědi prosím kroužkuj. Děkuji Michal Šmolka

**Dobře prosím rozlišuj, jestli odpovídáš na to, co se děje mezi lidmi přímo osobně tváří v tvář, nebo jestli na to, co si dělají po internetu/mobilech a podobně. Díky.**

- 1) Kolik je ti let? \_\_\_\_\_
- 2) Jsi                      1) holka        2) kluk
- 3) Chodiš na            1) ZŠ            2) SŠ            3) jinam, kam: \_\_\_\_\_

4) Představ si, že ti někdo z vrstevníků opakovaně **po internetu/mobilu** nadává, vyhrožuje, zesměšňuje tě, napadá, či dělá něco podobného. Zaškrtni, v jaké míře bys zažíval/a následující pocity:

	rozhodně ne	spíše ne	něco mezi	spíše ano	rozhodně ano
P1 – bezmoc	1	2	3	4	5
P2 – smutek	1	2	3	4	5
P3 – naštvání	1	2	3	4	5
P4 – strach	1	2	3	4	5
Jiný pocit: _____	1	2	3	4	5

4.1) Stalo se ti, že by ti někdo z vrstevníků opakovaně **po internetu/mobilu** nadával, vyhrožoval, zesměšňoval tě, napadal, či dělal něco podobného?        1) Ano        2) Nevím jistě 3) Ne

4.2) Slyšel/a jsi o někom, komu by se něco takového stalo? 1) Ano        2) Nevím jistě 3) Ne

5) Představ si, že ti někdo z vrstevníků opakovaně **osobně tváří v tvář** nadává, vyhrožuje, zesměšňuje tě, napadá, či dělá něco podobného. Zaškrtni, v jaké míře bys zažíval/a následující pocity:

	rozhodně ne	spíše ne	něco mezi	spíše ano	rozhodně ano
P1 – bezmoc	1	2	3	4	5
P2 – smutek	1	2	3	4	5
P3 – naštvání	1	2	3	4	5
P4 – strach	1	2	3	4	5
Jiný pocit: _____	1	2	3	4	5

5.1) Stalo se ti, že by ti někdo z vrstevníků opakovaně **osobně tváří v tvář** nadával, vyhrožoval, zesměšňoval tě, napadal, či dělal něco podobného?        1) Ano        2) Nevím jistě 3) Ne

5.2) Slyšel/a jsi o někom, komu by se něco takového stalo? 1) Ano        2) Nevím jistě 3) Ne

Pokud chceš ještě něco doplnit, můžeš to napsat tady:

Děkuji ti za odpovědi!



## 5 PRŮVODNÍ DOPIS

Dobrý den,

děkuji Vám, že mi pomůžete s výzkumem v mé diplomové práci.

Přiložené dotazníky prosím **rozdejte ve vyšších ročnících druhého stupně (7. třída a výš) a na středních školách.**

Žáci mají veškeré instrukce napsány na dotazníku. Při zadávání jim prosím akorát **řekněte, že se jedná o dotazník do diplomové práce o vztazích mezi dětmi a že jej vyplňují anonymně.**

Pokud si vyberou položku „jiný pocit“, necht' jej tam popíše a zaškrtnou jeho intenzitu (stává se totiž, že někdy neuvádí jeho název).

Předpokládaná doba vyplnění dotazníku je **do 10 minut.**

K dotazníkům dostáváte i listy papíru, kde vyplníte školu, třídu a počet přítomných žáků na hodině (nikoliv počet navrácených dotazníků – je pro mne i zajímavé, když se stane, že by některý z přítomných dotazník nevrátil). **Prosím vložte do přehnutého krycího listu vždy dotazníky z dané třídy a vyplňte je.**

**Dotazníky si před žáky prosím neprohližejte, snížili byste tím jejich důvěru v anonymitu procesu.**

Pokud máte dotazy, komentáře nebo Vás zajímají celkové výsledky výzkumu, můžete se obrátit na e-mail [michal\\_smolka@centrum.cz](mailto:michal_smolka@centrum.cz).

Děkuji Vám moc za pomoc.

Michal Šmolka