

Univerzita Karlova v Praze  
Husitská teologická fakulta

Bakalářská práce

**Morální vyvážanost a šikana školních dětí**  
**Moral disengagement and bullying at school children**

Vedoucí práce:  
doc. Mgr. Pavlína Janošová, Ph.D.

Autor práce:  
Zuzana Karchňáková

Praha 2014

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 26.6.2014

.....  
Zuzana Karchňáková

**Poděkování**

Děkuji především paní doc. Mgr. Pavlíně Janošové, Ph.D. za její ochotu, cenné rady a odborné vedení mé bakalářské práce.

Dále děkuji všem pedagogům a ředitelům, kteří mi umožnili sběr dat ve školách.

Děkuji i Nikolovi Kapicovi a Petru Vejvodovi za pomoc při sběru a zadávání dat.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá tématem morální vyvázanosti a šikany školních dětí. Práce popisuje morální vývoj jedince. Stěžejní pro tuto práci je osoba agresora, agrese a teorie o ego-obranných mechanismech. Praktická část interpretuje výzkum, do kterého byli zapojeni žáci 4. a 6. třídy základních škol. Cílem výzkum v rámci této práce bylo zjistit, zda se liší odpovědi na otázky, které jsou založené na teorii morální vyvázanosti, u respondentů, kteří mají zkušenosti se šikanou, a zda rozdílnost odpovědí souvisí s věkem a s pohlavím respondentů.

## **Klíčová slova**

Morální vyvázanost, šikana, agrese, agresor, respondenti, morálka, zastánce

## **Abstrakt**

My bachelor degree thesis deals with situations of moral disengagement and bully in gaming school-age children. The thesis describes an individual's moral evolution. The core of my focus is the character of aggressor, aggression it self and theory of ego-defensive mechanisms. Practical chapters of my thesis interpret a research conducted among the 4th- and 6th-year pupils of elementary schools. The aim of the research was to determine whether questions based on the moral disengagement theory vary among respondents with experience of bullying and whether the difference in responses depends on the age and sex of the respondents.

## **Keywords**

Moral disengagement, bullying, aggression, aggressor, respondents, moral, exponent

## Obsah

Anotace.....	4
Abstrakt .....	4
Úvod .....	6
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1. Morálka.....	8
1.1. Morální hodnoty a postoje .....	8
1.2. Morální vývoj dětí a dospívajících.....	9
1.2.1. Piagetova teorie morálního vývoje .....	9
1.2.2. Kohlbergova teorie morálního vývoje.....	10
1.2.3. Gilliganové pohled na morální teorii .....	11
1.2.4. Selmanův sociálně psychologický pohled.....	12
1.2.5. Bandurova sociálně kognitivní teorie morální vyvážanosti .....	13
2. Ego obranné mechanismy.....	14
2.1. Kognitivní disonance.....	17
3. Agrese.....	18
3.1. Druhy agrese .....	19
3.2. Agresor .....	20
3.2.1. Typologie agresora.....	21
4. Vymezení pojmu šikana .....	22
4.1. Definice šikany .....	22
4.1.1 Stádia šikany .....	23
4.1.2. Atributy příčin šikany.....	25
5. Morální vyvážanost.....	27
5.1. Výzkum morálních aspektů šikanování .....	29
PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
6. Cíl a metodologie výzkumu.....	30
6.1. Charakteristika zkoumaného vzorku.....	30
6.2. Metodologie výzkumu.....	30
6.3. Průběh výzkumu .....	31
6.4. Formulace hypotéz.....	34
7. Výsledek výzkumu - dotazník na názory na šikanu.....	35
8. Výsledky výzkumu - Olweusův dotazník.....	40

Diskuze .....	46
Závěr.....	48
Použitá literatura: .....	49
Seznam tabulek .....	52
Seznam grafů .....	52
Seznam příloh .....	52

## Úvod

Šikana je fenomén, který není nikomu neznámý. Mluví se o něm v médiích a vydávají se knihy na téma šikana. Odborné výzkumy se šikanou zabývají a objasňují mnoho oblastí, které se šikany týkají. Práce se zabývá konkrétně morální vyvázaností a šikanou školních dětí. K sepsání tohoto tématu nás také vedlo to, že morální vyvázanost v souvislosti se šikanou není u nás příliš řešena.

Cílem této práce je výzkumem přispět k dalšímu zkoumání v oblasti morální vyvázanosti, která je spojena se šikanou. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda se liší odpovědi respondentů na otázky, které zjišťují míru morální vyvázanosti u respondentů, kteří mají zkušenosti s šikanou, zda to souvisí s věkem a s pohlavím.

Základem toho výzkumu byl koncept morální vyvázanosti od Alberta Bandury. Je to mechanismus, jehož působením jedinec vědomě „vypíná“ své morální přesvědčení týkající se svého konání a jeho posuzování příslušné sociální situace zkreslí ho natolik, aby si to jedinec vyhodnotil jako něco, co není tak špatné.

V práci je použita metoda dotazníkového šetření. Celkem jsou v práci použity dva dotazníky. Dotazník vycházející z Olweusova dotazníku a Dotazník názorů, který použili v roce 2005 Hymel a kol. Na základě tohoto dotazníku byla vědeckým týmem P. Říčanem vytvořena jeho česká verze, která byla obohacena o otázky týkající se zabránění šikany. Tyto výsledky v práci interpretuji do tabulek a grafů za pomoci faktorové analýzy, výpočtů korelačních vztahů a výpočtu ANOVA. Do výzkumné části bylo zapojeno celkem sto deset respondentů. Respondenti byli ze 4. a 6. tříd. běžných základních škol v Čechách.

Informace pro vypracování své bakalářské práce jsem čerpala především ze zahraniční literatury a to převážně z výzkumů v oblasti morální vyvázanosti. Důvodem čerpání ze zahraničí je i to, že v české literatuře není mnoho informačních zdrojů, které by se přímo zabývaly morální vyvázaností. Za pozornost stojí jeden český zdroj a to přehledná studie na školní šikanu a morální kognici od Fráňové z roku 2010.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola je věnována morálnímu vývoji jedince. Ve druhé kapitole jsou uvedeny ego-obranné mechanismy, třetí se týká agrese a agresorů. Čtvrtá kapitola je zaměřena na šikanu a pátá předkládá výklad teorie morální vyvázanost a studie morální vyvázanosti, které z ní vycházejí. V praktické části jsou popsány výsledky dotazníkového šetření.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Morálka

Pojem morálka je většinou společností vnímán jako soubor pravidel chování, které společnost vyžaduje a je většinou společností plněn. Je pro jedince, skupinu či populaci závazná. Člověk morálkou přejímá společenské hodnoty, morální rozhodování a odpovědnost k důsledkům jednání. Morálka může být společností odměňována i sankciována. Dle psychologického slovníku je morálka *„soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídících chování a jednání lidí dané společnosti; mravní kodex lze chápat jako vnitřní víru, přesvědčení, nebo vnější principy vyžadované společností (hřích, superego, úsudek morální).“* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 327).

### 1.1. Morální hodnoty a postoje

Morální hodnoty jsou ty, podle kterých posuzujeme, co je dobré a co zlé. Učíme se je od malička, od našich rodičů. Rodiče jsou v dětství našimi vzory a učí nás být morální. Jde o sociální učení, konkrétně v napodobování a identifikaci s rodiči a nejbližšími příbuznými. Hodnoty a postoje se také formují podle toho, co v životě jedinec prožije, či s jakou životní událostí se vyrovnává. Postupem času, kdy se z dítěte stává pubescent, jsou jeho hodnoty a postoje ovlivňovány kamarády, partami, platonickými láskami. *„Zpravidla se rozlišují dvě hlavní stadia ve vývoji morálních a příbuzných postojů. První stadium zahrnuje dětství přibližně do prepuberty. Dítě si v každodenním životě nenápadně „latentní formou“ osvojuje počáteční názory a hodnocení různých způsobů chování a jednání osob, skupin, popřípadě ideologií. Podstatnou úlohu přitom má rodina, dále pak škola, skupina vrstevníků, nejbližší prostředí, pohádky a příběhy, modely sdělovacích prostředků komentované a hodnocené významnými druhými. Tak vznikají elementární, předběžné formy morálních a příbuzných jim postojů. Na podkladě uvedených základů pokračuje vývoj postojů zvláště v adolescenci. Do tohoto vývoje již více zasahuje širší společenské prostředí, včetně společenských institucí a organizací.“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 345).

## 1.2. Morální vývoj dětí a dospívajících

Dítě se postupem času vyvíjí a vrůstá do společnosti. Tím se i jeho hodnoty a pravidla mění. Nejprve je přejímá a uplatňuje v rodině. Postupně se díky vlivu rodičů a nejbližších lidí projeví nástup socializace, kdy se dítě učí rozlišit a posuzovat jednání druhých lidí. Morální vývoj nemusí mít vždy pozitivní dopad. Může se stát, že dítě má přehnané morální zásady a nároky na společnost, začne společností opovrhovat a samo se od ní distancuje. Výzkum morálního vývoje u dětí zahájil ve 30. letech 20. století švýcarský psycholog J. Piaget, vývojový psycholog, který je autorem studie o dětském myšlení a proslavil se teorií kognitivního vývoje. Tento směr reprezentují také L. Kohlberg, C. Gilliganová aj. Důležitým směrem ve výzkumu psychologie morálky je směr sociálně psychologický, ze známějších autorů, kteří se tímto tématem zabývali, lze uvést R. L. Selmana a A. Bandura (Mareš, 2004).

### 1.2.1. Piagetova teorie morálního vývoje

Piaget byl znám jako vývojový psycholog, který se zabýval vývojovými specifiky u dětí. Zajímalo ho morální usuzování v dětském pojetí pravidel hry a pojetí spravedlnosti. Upozornil na to, že máme rozlišovat dvě úrovně uvažování:

- a) herní praxi (dětské hraní hry)
- b) dětské uvědomování si pravidel hry

Podle Piageta existují dvě pojetí morálky a to heteronomní a autonomní (Mareš, 2004). Mezi těmito pojetími jsou i určitá přechodná stádia, tzv. mezi stádia. Vyskytují se přibližně ve věku od 7 do 10let. Pro Piageta morálka spočívá v respektu k pravidlům. Ze začátku k pravidlům jednostranným, která zastávají rodiče, nebo autority a ve starším věku k pravidlům, která jsou vzájemně uznávána vrstevníky. Piaget také říká, že: „*Dobro je produktem kooperace.*“ (Vacek, 2008, s. 17).

Heteronomní morálka spočívá v tom, že morální tlak dospělých v dětech vyvolá tzv. morální realismus, kdy dobré je vše, co se shoduje s pravidly dospělých. Pokud je dítě nedodržuje, tak se jejich porušení trestá. V tomto ohledu není důležitý záměr, ale skutečný důsledek jednání dítěte.

Autonomní morálka vzniká z kooperace dětí mezi sebou. Autorita k dospělým je pak nahrazována vzájemnou důvěrou a respektováním dětí. Vzniká zde vnitřní přání dítěte jednat s druhými tak, jak by si samo přálo, aby bylo jednáno s ním. Již od 7. – 8. roku života dítěte se vyvíjí chápání pojmu spravedlnost, ale idea rovnosti nastupuje mezi 8. – 9. rokem. Už v 11. - 12. letech jedinec ví, že pojem rovnost je relativním pojmem (Heidbrink,1997). Dítě tak v sobě objevuje podle Piaget „*cit pro spravedlnost.*“ (Heidbrink,1997)

### **1.2.2. Kohlbergova teorie morálního vývoje**

Kohlberg byl americký psycholog, který o 30let později navázal na Piagetovy studie. Měl totiž kritičtější pohled na morálku a svůj výzkum zaměřil na starší děti ve věku 10. – 16. let. Respondenti řešili hypotetické situace, které nesly morální dilemata. Později Kohlberg výzkum rozšířil o další věkové kategorie, a to o adolescenty a dospělé. Celý výzkum mu trval třicet let. Kohlberg vyprávěl dětem příběh s otevřeným koncem a poté záleželo na respondentech, jak zdůvodní své řešení, které navrhly. Podle typu odpovědi se děti umístily v tabulce morálního vývoje (Vacek, 2008). Kohlberg tvrdí, že každé dítě začíná v prvním stádiu a je na něm až do 10 let. Druhé stádium přiřazuje dětem do 13 let a na třetí stádium dosáhne většinou 10% dotazovaných respondentů. Tito jedinci musí dosáhnout v myšlení stádia formálních operací a na tomto základě může dojít k rozvoji abstraktního myšlení (Heidbrink,1997). Morální usuzování má podle Kohlberga tři stádia, prekonvenční, konvenční a postkonvenční. Rozdíl mezi těmito stádii spočívá ve způsobu uvažování o morálních problémech. Tyto tři stádia poté Kohlbergova rozčlenil do 6. stupňů. Kohlberg tvrdí, že výše uvedená stádia mají svoji zákonitost a nelze je přeskakovat. Člověk si musí projít všemi stádii postupně. Vývoj se podle něj na určitém stupni může zpomalit nebo zastavit, nikdy ne vrátit.

Prekonvenční úroveň znamená, že je dítě na prvním stupni vývoje. Pravidla pro něj určuje autorita. Dodržují se kulturní pravidla, která určují, co je dobré a co zlé. Jejich dodržování je pozitivně podpořeno formou odměny, nebo trestem vynuceno. Tato úroveň je dále rozdělena na dvě stádia, a to na stádium orientované na trest a poslušnost a na stádium instrumentálně-relativistické (Heidbrink,1997).

Konvenční úroveň je druhý stupeň vývoje, kdy se dítě snaží dodržovat pravidla autority a společnosti. Postoj není pouze postojem přizpůsobení se osobnímu očekávání a společenskému pořádku, ale také loajalitou k němu, identifikací se společností.

Jedinec aktivně dodržuje, hájí a podporuje pravidla dané společnosti. Tato úroveň má dvě stádia, a to stádium orientované na souhlas od ostatních a stádium orientované na právo a pořádek.

Postkonvenční úroveň je nejvyšší úroveň, kdy je uplatňována snaha definovat morální hodnoty, které jsou platné. Dají se uplatnit i mimo autoritu, nebo skupinu lidí. Morální hodnoty se mohou uplatňovat i bez pomoci identifikace s ostatními. Zde se dělí na stádia orientace na individuální práva, sociální úmluvu, zákonné jednání a stádia orientace na všeobecně platné etické principy (Vacek, 2008).

### **1.2.3. Gilliganové pohled na morální teorii**

Gilliganová svoji morální etiku popisuje tak, že ženy se nevymezují podle společenského postavení, ale samy sebe soudí podle svých schopností a pečovat o druhé. Postavení ženy je v mužském životním cyklu vymezeno jako postavení pečovatelky, která je ochotná pomoci muži. Carol Gilliganová byla Kohlbergova spolupracovnice a zaměřila se na rozdíly mezi mužskou a ženskou morálkou. Kritizovala, že Kohlbergovy výzkumy řadily morální usuzování ženy na nižší úroveň usuzování než mužské. Kohlberg nepovažoval odpovědi žen za rovnocenné z hlediska dosažené úrovně, které často argumentovaly vztahovým aspektem, péčí a empatií. Mužskou morálku jako racionální a spravedlivou. Gilliganová tvrdí, že naše „já“ jev morálce péče spojeno s ostatními a s okolím. V morálce spravedlnosti je „já“ autonomní a nezávislé na ničem. Ženská orientace se pohybuje na základě vztahů a mužská orientace je spíše zaměřena na právo a povinnosti. (Vacek, 2008). Kohlberg na Gilliganovou reagoval tím, že odmítá strukturované rozdíly mezi mužskou a ženskou morálkou. Gilliganová zastávala názor, že při delším pozorování lze zpozorovat genderově specifický trend, kdy muži jasně dávají přednost morálce spravedlnosti a ženy morálce péče. Kohlberg tvrdí, že tyto dvě morálky se prolínají a navzájem doplňují. Gilliganová upozornila na to, že existuje dvojí morálka, obě jsou podle ní rovnocenné a to bez rozdílu v pohlaví, v sociálních rolích a pohledu na svět, druhé lidi i sebepojetí. Častěji u žen bývá morálka péče a u mužů morálka spravedlnosti. Gilliganové přínos byl v tom, že lidé začali akceptovat ženský pohled na morálku, jako rovnocenný s mužskou morálkou a zavedení pojmu péče o druhé.

Mužská orientace morálky je zaměřena na právo a pořádek (Heidbrink, 1997). Gilliganová popisuje maskulinní projekci morálky už u Freuda, který popisuje psychosexuální vývoj chlapců. Snažila se do něj zahrnout i ženy, ale poté zjistila, že ženy mají svoji morálku založenou na citu, kdežto muži na spravedlnosti.

Dívky se identifikují jako ženy se svými matkami, ale u mužů je to jinak. Muži se naopak v dětství distancují od matky, jako od své primární lásky a zbavují se tak empatického pouta (Heidbrink, 1997). Dá se tedy říct, že pokud je mužství definováno odpoutáním se od matky a ženství zase ztotožňováním s matkou, je mužská identita ohrožena intimitou a ženská identita separováním od matky. Mnozí její práci kritizovali, ale podstatné zůstává to, že díky jejímu přínosu byly ovlivněny další výzkumy v oblasti morálního vývoje.

#### **1.2.4. Selmanův sociálně psychologický pohled**

Dříve byla teorie morálního vývoje pojímána jako něco individuálního, spíše v kontextu s procesy zrání. Selman poukazuje na to, že morální vývoj nemůžeme oddělit od ostatních lidí, od rodiny, školy, vrstevníků, příbuzných a sousedů. Je důležité brát v potaz to, že člověk má ve společnosti určité sociální role. Má také schopnost pochopit a akceptovat názory jiných lidí ve společnosti a tyto schopnosti je třeba rozvíjet a podporovat. Selmanovi jde o vystupňování vývoje sociální perspektivy a o to, jak morálku vnímá člověk vůči jiným lidem. Pochází od egoistické a nediferencované perspektivy, až po sebereflektující, sebe společenskou a hlubší perspektivu (Heidbrink, 1997). Každý člověk v této stupnici vývoje postupuje na úroveň vyšší. Ten, kdo dosáhne nejvyššího stupně, je schopen morální problém chápat z velmi širokého sociálního hlediska i vůči jednotlivcům. Zjednodušeně jeho teorie koresponduje s teorií Piageta, kdy Selman ve své teorii morálky rozvíjí schopnost empatie a přebírání rolí. Podle Selmana nastává problém tehdy, když se člověk na morální problém dívá s nepřiměřenou perspektivou. Jako příklad uvádí Gilliganovou - její mužskou a ženskou morálku. Z jejího hlediska muž vnímá morálku ze společenského pohledu a žena ze skupinové a rodinné perspektivy.

### **1.2.5. Bandurova sociálně kognitivní teorie morální vyvázanosti**

Podle sociálně kognitivního psychologa Bandury je jakékoli jednání člověka, a to včetně morálky, naučené. Není žádná obecná dispozice pro morálně dobré chování člověka, nebo jeho charakter. Člověk má takovou morální odpovědnost, jakou se naučil v dětství, kdy si ji osvojoval v počátcích výchovy a socializace (Mareš, 2004). Také vytvořil teorii morální vyvázanosti, které bude dále věnována bližší pozornost. S ohledem na chronologický vývoj psychologických teorií je však na místě nejprve zmínit teorii ego-obranných mechanismů.

## 2. Ego obranné mechanismy

Pokud chceme, aby lidské tělo a člověk samotný fungoval ve společnosti, musí být vše v určité rovnováze. K udržení a obnovení rovnovážného stavu tělo disponuje širokou škálou nejrůznějších mechanismů a reakcí. Příkladem může být třeba udržování stálé tělesné teploty u lidí. Pokud tělo zvýší svoji teplotu nad třicet sedm stupňů, začne náš organismus s celou řadou protiakcí, s cílem snížit teplotu natolik, aby tělo optimálně fungovalo. Ego-obranné mechanismy užívají stejný princip. Příčinou aktivace obranných mechanismů je snaha o zachování harmonie, a to na úrovni naší psychiky, respektive našeho ega. Specifické způsoby chování naše psychika aktivuje v případech, kdy může být ohrožena a je narušena naše vnitřní pohoda a rovnováha (Plháková, 2008). Jinak řečeno chrání a zachovávají naše sebepojetí a sebeúctu. Pocit vlastních hodnot i v situacích, kdy prožíváme neúspěch, selhání, pocity viny a studu. Vypjaté situace vyvolávající vnitřní napětí a pocit úzkosti tedy ovlivňují běžné fungování člověka. Obranné mechanismy jsou nevědomé sebeklamy, s jejichž pomocí se bráníme poznání velmi nepříjemného skutečného stavu (Nakonečný, 1995). Takovýchto mechanismů bylo popsáno přibližně čtyřicet a jejich společná funkce je, že fungují na úrovni nevědomí. Poprvé se o těchto mechanismech zmínil Sigmund Freud. Když v roce 1923 přišel se strukturálním modelem lidské psychiky. Konkrétně jde o popis vztahů mezi ego, id a superego. Hovoří se zde o třech složkách osobnosti člověka. Také Freud tvrdí, že je lidská psychika tvořena třemi vrstvami, vědomím, předvědomí a nevědomí. Když se v životě člověka objeví situace, se kterou se vědomí neumí vyrovnat, lidská psychika jí přesune do nevědomí, aby udržela duševní harmonii. Problematiku ego-obranných mechanismů rozpracovala jeho dcera A. Freudová. Navázala na práci svého otce „*Já a ono*“ z roku 1923 (Plháková, 2008). Soustředila se hlavně na to, jaké obrany používá ego v analytickém procesu ve vztahu s podnětem z id a jaká technika probouzí a vyvolává tyto obranné mechanismy. Stala se jakousi zakladatelkou egopsychologie. Hlavním úkolem bylo odhalit a interpretovat obrany ega pacientovi, který se za těmito mechanismy schovává a tím je zlikvidovat. Po zlikvidování obran a vyrovnání se vědomě se situací by měl nastat stav harmonie. Své poznatky o obranách ega Freudová shrnula především do přelomové práce *Ego a obranné mechanismy z roku 1936* (Plháková, 2008).

V této práci uvedu pouze ty ego-obranné mechanismy, které se objevují při morální vyvážanosti agresorů při šikaně.

Popření je technika, kdy člověk pomyslně zavře oči nad situací, se kterou se neumí vyrovnat. Příkladem může být rodič, který si nechce přiznat, že jeho dítě trpí vývojovou vadou, nebo pacient, který si nechce přiznat, že má nádor a myslí si, že lékaři zaměnili vzorky odebrané tkáně.

Racionalizace je častá forma obrany ega, kdy si člověk vysvětlí nepříjemnou neakceptovatelnou věc nějakým příjemnějším a omluvitelnějším způsobem. Příkladem může být nedostatečná péče o dítě, které může být až zanedbávané. Rodiče si ale svůj počin vysvětlují tím, že dítě se potřebuje osamostatnit. Realita ale říká, že rodiče jsou leniví se starat o dítě a svůj čas věnují něčemu jinému, například sledování televize.

Reaktivní výtvar je obranná technika, kdy se člověk chová přesně opačně, než jak se cítí. Jako příklad poslouží dívka, která tajně touží být velmi štíhlá, takže její reakce navenek je taková, že odsuzuje poruchy příjmu potravy.

Přemístění je technika, kdy člověk svoji frustraci a nepříjemné emoce přemístí na náhradní objekt. Příklad najdeme u dospělých, když je v práci vyvede z míry jejich nadřízený a tyto negativní emoce si doma vybíjejí na partnerovi. Extrémem pak může být, že si člověk začne svou frustraci vybíjet na svém okolí za úplné malichernosti a v nepřímém kontextu.

Intelektualizace neboli sublimace je obrana, která způsobuje, že nepříjemné téma se stane tématem debat a „studii“, čímž člověk získá emoční odstup a chová se vůči tomu tématu chladně a odtažitě. Příkladem je člověk s pedofilními sklony, které potlačuje tím, že se o toto téma zajímá a „studuje“ veškeré informace a okolnosti své deviace.

Kompenzace je způsob vyrovnání se s nedostatkem něčeho, co člověku chybí. Třeba pokud člověk nevyvíká ve sportu, tak se uchyluje k učení a kompenzuje si svalový nedostatek získáváním načítáním více vědomostí. Dále existuje pojem hyperkompenzace, toto dobře popisuje třeba příklad baletky, která tančí technicky výborně, ale aby mohla být primabalerínou v Labutím jezeře a tančit Odettu, musí trénovat víc a každý den několik let, aby se mohla časem stát primabalerínou.



Identifikace je technika, kdy zvyšujeme svoje hodnoty pomocí nápodoby jiné osoby s vysokou prestiží. Napodobením chování, hodnot a názorů si člověk chce přivlastnit některé úspěchy napodobovaného. Příkladem může být, když se člověk ztotožní s idolem v herecké sféře a začne se oblékat a chovat jako on.

Při regresi si člověk v nepříjemné situaci či frustraci zachová nezralým způsobem. Vráti se tedy k takovému typu chování, které patří do dřívější fáze jeho vývoje. Příkladem je člověk, který se začne vztekat a brečet, pokud není po jeho vůli, nebo když je přesvědčen o své pravdě. U dětí to funguje tak, že tento stav nastává při změnách a to typický například, když přijde na svět mladší sourozenec.

Fixace je technika, kdy člověk opakovaně reaguje stejně, i když je to v podstatě bez účinku. Člověk si nechce připustit, že udělal chybu a opakováním situace chce dokázat správnost a účinnost původního řešení. Příkladem může být, když nás zklame blízký člověk, tak mu opakovaně odpustíme, protože doufáme, že příště už se to nestane.

Represe, neboli potlačení jsou nepříjemné a negativní myšlenky vytlačené z vědomí, aby člověku nezpůsobovaly úzkost. Dalo by se říct, že člověk utíká před nepříjemným. Když například člověku nevyjde navázání kontaktu s druhým pohlavím a zažije se negativní zkušenost, tak se zcela izoluje a uzavírá do sebe.

Rezignace je úplné odstříhnutí od společnosti. Člověk se vyloučí z kontaktu s okolím. Nevědomě se sebou uzavírá dohodu, že není hoden mít blízkého člověka. Příkladem může být i dítě, které nemá dobré známky a není ani chváleno. Proto rezignuje na školu a bez jakéhokoliv zájmu okolí prochází s velmi špatnými známkami.

Super konformita je obranný mechanismus, který je reakcí na selhání, či zklamání. Spočívá v tom, že člověk začne plnit veškeré své úkoly na nejvyšší výkon, aby se vyhnul frustraci. Dospělý člověk například dostane pokutu za problém v práci a poté se velmi snaží, aby vše co nejvíc odčinil.

## 2.1. Kognitivní disonance

Teorie kognitivní disonance se nabízí tehdy, když stávající stav člověka, není takový, jaký by chtěl a sám si ho nevědomě v hlavě upraví, aby udržel psychiku v rovnováze a harmonii. Z tohoto důvodu nastává rozpor mezi dvěma aspekty, například mezi postojem a skutečným stavem. Kognitivní disonancí poprvé formuloval Leon Festinger. Festingera zajímalo, jak se člověk zachová, když se u něj objeví rozpor (disonance) mezi dvěma postoji. Festinger si všiml, že většinou kognitivní disonance je podle aktuálního chování každého jedince. Pokud by nějaký názor či postoj vyžadoval změnu chování, raději by dané chování pozměnili, nebo potlačili (Atkinson, 2003). Například, když kazatel sekty určí konec světa na Velikonoční pondělí. Pokud ale v pondělí konec světa nepřijde, tak bude uvažovat, zda je chyba v něm samém, nebo to špatně spočítal. Výsledek ale je, že se přepočítal a svým stoupencům tvrdí, že konec světa přijde až za rok.

Festingerův experiment v roce 1957 byl proveden na studentech, kdy skupina studentů musela vykonávat mnoho náročných a nudných úkolů a posléze tvrdit jiným studentům, že výzkum byl zábavný.

Některým za to byla slíbena odměna \$1, jiným \$20. Cílem bylo zjistit pozdější postoje studentů, které by mohly být ovlivněny disonancí. Ti studenti, kteří dostali jeden dolar, měli větší sklon ke kognitivní disonanci. Opakem byla skupina s vyšší odměnou, která jim přišla dostačující, ta celý výzkum hodnotila pravdivě a neměla takovou motivaci.

Podmínky potřebné ke změně postoje jsou: jedinec si musí být vědom negativních důsledků například, když studenti oslovení účastníky experimentu (kteří ho označili za zajímavý) předstírali, že nejsou pevně přesvědčeni o účasti a přesvědčili je až oni. Další podmínkou je, že musí přijmout osobní odpovědnost. Příkladem může být vědomí, že rozhodnutí je na jedinci, ve Festingerově studii mohli účastníci lhaní odmítnout. Poslední podmínkou je, že člověk necítí tlak okolí. Například žádnou výraznou odměnu anebo hrozbu za změnu postoje. Jedinec tak není pod normativním tlakem. (Hewstone, Stroebe, 2006).

### 3. Agrese

Agrese z latinského ad-gredior znamená napadnout. jde o chování, které záměrně a vědomě ubližuje. Násilně omezuje svobodu druhých lidí. Dle psychologického slovníku se dá agrese definovat takto: „*Agrese, útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu. Úmyslný útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě k uspokojení potřeb (reakce na frustraci). Biologicky jakákoliv fyzická akce, kterou jednatel zmenšuje svobodu jiného jednatelce. Agrese může být buď potlačena a projevit se krátkodobě podrážděností, nebo dlouhodobě psychosomatickými důsledky a být přesunuta ritualizována, symbolizována se může projevit otevřeně. Dle psychoanalýzy jde o pud a podle etologů jde o součást instinktu, který umožňuje přežít*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 22). Aby v této práci nebyla agrese chápána pouze v negativním smyslu, je nutné podotknout, že agrese má svůj evoluční význam. Je přirozená pro člověka i zvíře, a důležitá pro dobré fyziologické fungování každé živé bytosti. To, že je agrese nepostradatelná schopnost, která vede živé bytosti k jejich bytí, si uvědomoval i Freud, který ji popisuje ve své pudové teorii. Nositel Nobelovy ceny za fyziologii a lékařství Konrád Lorenz viděl agresi jako pravý primární instinkt, který vedl mnoho živých druhů k přežití, člověka nevyjímaje. Lorenz uvádí, že jde o agresivní chování vůči svému druhu, například při výběru silného jedince ve smečce, který má poté větší šanci, aby jeho rod a gen mohl přežít. Zkoumání agrese u zvířat a přineslo mnoho užitečných poznatků k pochopení lidské agrese a zároveň otevřelo mnoho otázek ke spouštěcím mechanismům agrese, či jejího utlumení, nebo na roli agrese v morálním a emocionálním chování jedince (Fromm, 1997).

Specifika lidské agrese je nejen v záměru ublížit a poškodit druhého, ale také v donucovacím jednání s vědomím, že takové jednání může vést k psychickému či emocionálnímu zranění; příkladem může být zastrašování, zostuzování a vyhrožování (Čermák, 1999).

Další pojem, který je třeba definovat je násilí. Násilím se rozumí záměrné fyzické ublížení druhému. Agrese může být chápána jako motivační zdroj násilí, ale násilí může být jedním z projevů agrese v chování.

Agresivita naopak bývá chápána jako dispozice k agresivnímu chování. Lidé, kteří mají zvýšenou míru agresivity, mají častěji sklon jednat ve vypjatých situacích agresivně. Rozdíl mezi agresí a agresivitou dobře popisuje Vágnerová. Uvádí, že: „*Agresivní chování lze definovat jako porušení sociálních norem, omezující práva a narušující integritu živých bytostí i neživých objektů. Jde o symbolické nebo reálné omezování, poškozování a ničení. Agresivitu lze chápat jako sklon k takovému chování. Agrese označuje aktuální projev takového chování*“ . (Vágnerová, 2004, s. 757).

### 3.1. Druhy agrese

Nejčastěji se agrese dělí na dva druhy, a to na instrumentální a emocionální. Instrumentální agrese slouží jako prostředek k dosažení vnějších cílů. Způsob, jak toho dosáhnout, bude odpovídat situaci a pokud bude při tom ublíženo druhému člověku, je to sekundární efekt. Instrumentální agrese je předem připravená a promyšlená. Emocionální, neboli zlostná agrese, je agrese s negativní emocí a zde je cílem ublížit. Touto agresí se člověk brání i za cenu toho, že ublíží někomu jinému (Čermák, 1999).

Z praktického hlediska agresí rozdělujeme i na přímou, nepřímou, verbální a neverbální, které se navzájem mohou prolínat. Přímá agrese je jistě i fyzické napadení, kopnutí, nebo verbální agresí mohou být nadávky a urážky. K nepřímé agresi fyzického rázu dochází ve chvíli, kdy si agresor uvědomuje ohrožení své osoby či odhalení, například u pomluv a velmi nevhodných žertů.

Čermák bere v úvahu i členění aktivity a pasivity do osmi druhů agrese a to: (Čermák, 1999):

- fyzická aktivita přímá (bití),
- fyzická aktivní nepřímá (ublížit přes prostředníka),
- fyzická pasivní přímá (bránění v dosahování cílů druhých),
- fyzická pasivní nepřímá (odmítnutí splnit určité požadavky druhého jedince),
- verbální aktivní přímá (urážky),
- verbální aktivní nepřímá (pomluvy),
- verbální pasivní přímá (odmítnutí mluvit s druhým jedincem),
- verbální pasivní nepřímá (nezastat se druhého jedince, je-li kritizován).

Agresi můžeme dělit na vnější i vnitřní agresi tedy na heteroagresi a autoagresi. Heteroagrese je zaměřená na druhého jedince, skupinu v extrémním případě hovoříme o vraždě. Autoagrese je zase zaměřena vůči vlastní osobě a zde je extrémním příkladem sebevraždy.

Poslední dělení je dělení podle Fromma. Ten uvádí dva druhy agrese, a to benigní a maligní agresi. Benigní agrese, neboli obranná, slouží k přežití druhu. Objevuje se při ohrožení a po skončení ohrožení tato agrese zaniká. Dá se popsat také jako biologicky stejná jak u člověka, tak i zvířat. S maligní, jinak řečeno zlou agresí, se setkáváme pouze u lidského druhu. Tato agrese je krutá a destruktivní. Neslouží k zachování druhu, je pouze prostředníkem uspokojení svých tužeb (Fromm, 1997).

### **3.2. Agresor**

V této práci se o agresorovi hovoří v kontextu šikany, jako o iniciátoru samotné šikany. První co si pod tím člověk představí, je fyzicky zdatný a bezohledný jedinec, který týrá pro své potěšení druhé. Co je ale pro aktivní agresory typické, je schopnost skrývat svůj strach a zneužívat strachu ostatních (Kolář, 2011). Po psychické stránce je rozšířen názor, že agresor si kompenzuje svoji frustraci a navenek se prezentuje jako silný a krutý. Dalo by se tvrdit, že agresori trpí pocitem méněcennosti a tento pocit „*ventilují ven*“, na někoho jiného. Dokonce byla identifikována skupina tzv. „*úzkostných agresorů*“. Ale není to více jak jedna pětina agresorů (Řičan, 1995).

Nynější úroveň poznání roli agresora často spojuje s jeho touhou dominovat v sociálních vztazích. Ale není to jeho jediný motiv, má pozitivní postoj k násilí a sníženou schopnost empatie k druhému jedinci. Také někteří agresori mají zvýšené sebevědomí a zvýšenou impulzivitu chování. Na druhé straně vah, existují i agresori, kteří jsou sami oběťmi násilí a to nejčastěji ve svých rodinách.

Vnitřní pohnutky agresora k šikanování jsou odlišné a individuální a proto má jeho jednání složitý motivační systém. Kolář uvádí, že většinou za tím stojí touha po moci a krutost. Dalším motivem by mohla být potřeba pozornosti, kdy agresor touží být středem zájmu, mít přízeň spolužáků, nebo získat obdiv. Motiv, který se objevuje u citově prázdných tyranů, neboli machiavellismus, podle Niccoly Machiavelliho, italského politika a filozofa.

Tvrdil, že ten, kdo uznává, že účel světlí prostředky, je ochoten dopouštět se morálně pochybných jednání ve snaze dosáhnout obecně prospěšného cíle.

Dalším typickým motivem je motiv žárlivosti spojený se spolužákem ve škole, kdy oblíbenější žák učitele bývá napadán agresorem. Ten si tímto způsobem dokazuje, že i když není úspěšný ve škole, je dobrý v jiných věcech, jako je fyzická převaha. V poslední řadě se může objevit motiv prevence, kdy se bývalá oběť šikany ujme role agresora, nebo se k nějakému agresorovi přidá (Kolář, 2011).

### 3.2.1. Typologie agresora

Dle Koláře se agresori dělí na tři základní charakteristiky podle chování a projevu jedince.

Prvním typem je „*drsňák*“, který je hrubý, impulzivní a má často problémy s autoritou a jejím respektováním. Proto není výjimkou, když se takový agresor zaplete do trestné činnosti. Nelítostné šikanování používá k zastrašování. Bohužel takový jedinec to často nemá lehké doma, protože se s agresí potýká v blízké rodině. Mohou to být i děti zanedbávané.

Druhý typem je „*slušňák*“. Má velmi příjemné a kultivované vystupování. Tento typ bývá úzkostný, právě proto týrá své oběti cíleně a rafinovaně. Většinou bez přítomnosti jakýchkoliv svědků. Výchova doma byla důsledná, ale bez větší citové angažovanosti.

Třetí typem je „*srandista*“. Je optimistické povahy a má značnou sebedůvěru. Je v kolektivu oblíbený a vlivný. Šikanování druhých lidí je pro něj způsob, jak pobavit druhé a získat si jejich přízeň (Kolář, 2010). V jeho výchově není výrazné specifikum.

Podle výzkumu, který prováděla Salimivalli, rozlišujeme agresory na vůdce (ringleader bullies), kteří mají hlavní iniciativu při šikanování a na následovníky (follower assistants), kteří se k vůdcům připojují. V poslední řadě jsou tu motivátoři (reinforcers), kteří agresory povzbuzují a podporují v šikanování oběti (Smith, 2011). Velmi specifickou je skupina iniciátorů. Jsou to děti, které provokují agresí a zároveň se stávají obětí, tedy jsou v určité době šikanujícími i šikanovanými (bully-victims). Takových jedinců přibývá, a proto tvoří samostatnou skupinu. Jsou to často děti, které nejsou oblíbené. Nemají o sobě pozitivní mínění a trpí pocitem méněcennosti a nejistoty ve škole. Právě u této skupiny agresorů bývá často následkem sebepoškozování či dokonce suicidální myšlenky (Vašutová, 2008).

## 4. Vymezení pojmu šikana

Výraz šikana má původ z francouzského „*chicane*“. Znamená to „*zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na literě předpisů*“ (Říčan, Janošová, 2010 s. 135). V našich zeměpisných šířkách se toto slovo ujalo trochu jinak. Používalo se převážně v armádě, a to za dob povinné vojenské služby, kdy děle „*sloužící*“ vojáci tzv. „*mazáci*“ krutě ponižovali, týrali či zneužívali nové „*rekruty*“ tzv. „*bažanty*“. Dlouhá léta tahle problematika v armádě byla tabu i přesto, že se o těchto praktikách vědělo a až Příhoda (Říčan, Janošová, 2010) použil termín šikana v tomto smyslu, jak jej známe.

Teprve s pojmenováním jevu jako šikany, začal být problém řešen a odborníci se začali zajímat o tyto praktiky i u jiných skupin lidí, například dospívající mládeže na internátech, nebo u dětí s poruchou chování ve školách, nebo diagnostických ústavech. Mezi průkopníky studií šikany, patří bezesporu norský psycholog Olweus. Je velmi respektovaný ve světě a jeho metoda ve formě dotazníku je uplatňována dodnes. Jeho dílo *Bullying at school* česky by se to dalo přeložit jako „*Šikanování ve škole*“ patří do základů světové odborné literatury (Fráňová, 2010).

### 4.1. Definice šikany

Šikana je soustavné a opakované ubližování druhé osobě. Ubližováno je těm, kteří jsou formálně ve vzájemné symetrické pozici tj. např. mezi žáky, studenty, partami, atd. Definice podle Olweuse zní: „*Žák/kyně, resp. student, je šikanován čili viktimizován, když je vystaven, opakovaně a po určitou dobu, negativním akcím ze strany jednoho nebo více žáků, resp. studentů.*“ (Olweus, citace dle Fráňové, 2010).

Michal Kolář (Kolář, 2010) šikanu definuje jako nemocné chování, které se řadí do sociálně patologických jevů. Pro rozpoznání šikanování je dobré umět odlišit typy agresí.

Výrazně konkrétnější a podrobnější je v České republice nejvíce rozšířená definice uvedená v metodickém pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 28 275/2000, a to v následujícím znění: „*Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití,*

*vydírání, loupeží, poškozování věci druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků.“*

Šikana ve škole není novinkou, je patrně stejně stará jako škola sama. Vědecká diskuse o šikaně však započala až v roce 1969 ve Skandinávii (Kolář, 2003) a až na konci osmdesátých let 20. století byly publikovány výzkumy i jinde ve světě (Velká Británie, USA, Austrálie, Japonsko, Nizozemsko, Kanada). Impulzem byly alarmující zprávy o případech, které vykazují šikanování dnešní doby. Dochází k nárůstu počtu případů šikany, nárůstu brutality a rafinovanosti a naopak klesá věk aktérů šikanování. (Kolář, 2005). Nově se objevuje fenomén „šikanovaného učitele“.

#### **4.1.1 Stádia šikany**

Šikana má své specifická vývojová stádia. Každé toto stádium šikany má svoji dynamiku a nárůst šikany. Proto také Kolář vytvořil pět stupňů a systém, podle kterého lze řešit. Samozřejmě existují určité odchylky a platnost zásahu není vždy stejná (Kolář, 2010).

**První stádium:** zrod ostrakismu, zahrnuje mírné často psychické formy ubližování, kdy se jedinec ocitne na okraji skupiny. Necítí se ve skupině dobře, je neoblíbený a neuznávaný. Ostatní ze skupiny ho spíše odmítají a ignorují. Častým mýtem je tvrzení, že šikana vzniká pouze v narušených kolektivech. Je sice pravda, že za takových podmínek je pravděpodobnost patologického rozvoje vztahů v kolektivu vyšší, ale ostrakismus může úplně přirozeně vzniknout v jakékoli skupině dětí. Kolář uvádí, že šikana může vzniknout v jakékoliv skupině žáků bez ohledu na patologii jednotlivců. Obvykle šikanují obyčejní kluci a holky (Kolář, 2010). Otázkou tedy zůstává, jak a za jakých podmínek šikanování vzniká. Projevy tohoto chování jsou zprvu velmi nenápadné. Učitelé a osoby, které jsou, mimo kolektiv, mohou jen obtížně zpozorovat a postihnout hned v počátku. Ale to je právě jedna z příčin velkého rizika dalšího negativního vývoje.

**Druhé stádium:** fyzická agrese a přitvrzování manipulace, přináší stupňování tlaku a napětí ve skupině, mezi spolužáky a začíná se to odrážet na těch, kteří jsou na okraji skupiny, na tzv. obětních beráncích. V tomto stádiu může u některých jedinců s dispozicí k ubližování jiným spolužákům dojít k prolomení zábran a začínají tak opakovaně ubližovat a tím pádem



šikanovat. Obětním beránkům je často ubližováno jen proto, že jejich spolužáci mají špatnou náladu, mají vztek na učitele nebo, že se blíží konečně konec dalšího týdne.

**Třetí stádium:** klíčový moment-vytvoření jádra. V tuto chvíli dochází k přelomu šikany. Vytváří se skupinka agresorů, neboli „*Jádro*“. Skupinu vede jeden silný agresor a ostatní mu pomáhají. Začnou si vyhledávat svoje oběti agrese. Samozřejmě jde o spolužáky, co jsou na okraji skupiny. Jsou slabší a nechají si ubližovat častěji, než oblíbené či akčnější děti. Při utvoření „*jádra*“ hraje klíčový moment skutečnost, kdy a zda se šikana nepřemění v pokročilejší šikanu (Kolář, 2010).

**Čtvrté stádium:** většina přijímá normy agresorů. Pokud se neobjeví silný jedinec nebo odpor od většiny spolužáků, kteří i přesto, že s agresorem nesympatizují, začnou „*normy*“ agresora tolerují, protože se agresora bojí (Kolář, 2010). Stane „*pravidlem*“, že se určitým lidem ve třídě ubližuje. Zde se začínají i mírní žáci chovat krutě vůči slabším, s vidinou jejich vlastní obrany proti tomu, aby agresor jednou neublížil jim. Dal by se tu použít příklad z knížky *Pán much* (Lord of the Flies), William Golding, 1954), kdy skupinka dětí vytvoří kruh a doprostřed si stoupne jedno z dětí a hraje si na prase. Ostatní ho štvou, kopou a štípají, prostě je bit. Při tom se povzbuzují pokřikem: „*Zabij prase!*“ Situace se vyostřuje a děti „*hra*“ začne bavit. Nakonec ji ukončí jedno dítě z dětí, které už pochopilo, že tahle hra překročila své meze.

**Páté stádium:** totalita neboli dokonalá šikana. Je to nejvyšší a nejhorší stupeň šikany, kdy celá skupina přijala a bere za svá pravidla agresora a jeho skupiny. Zde se i skupina začíná dělit na tzv. otrokáře a otroky. Ti, kteří si myslí, že mají navrch, využívají „*otroky*“ jak to jen jde, ať už materiálně, fyzicky či emočně. Brutální násilí může být i natolik přijato, že takové menší skupině může připadat, že je to normální chování, ba i dokonce velká legrace. Oběti svoji nevýhodnou situaci řeší únikem do nemoci, či záškoláctvím (Kolář, 2010). Zde může dojít i k tomu, že šikana překročí tu nejzazší hranici a skončí to soudem a trestem, příp. vězením či alternativním trestem pro agresory.

#### 4.1.2. Atributy příčin šikany

Fráňová uvádí výzkum Bosacki et al. (2006), kde dětem ve věku mezi osmi až devíti lety dali za úkol nakreslit situaci, kde probíhá šikana a vyprávět o tom krátký příběh. Následně děti odpovídaly na otázky týkající se motivu. Z výzkumu vyšlo, že 83% respondentů uvedlo jako důvod šikany fyzické a demografické charakteristiky oběti. Příkladem je, že dotčení jedinci byli např. málo vysocí, neatraktivní, měli jiný etnický původ, nebo nižší socioekonomický status. Asi 70% respondentů na otázku, co si agresor myslel, když šikanoval, odpovědělo, že měl vztek nebo, že chtěl oběť rozesmutnit. Ve výzkumu se ukázalo, že 78% respondentů kreslilo agresora s úsměvem. Více než polovina dotazovaných bez rozdílu pohlaví tedy agresorům přisuzovala pozitivní emoce během šikany. Tím upozornili na současnou problematiku týkající se sadistických motivů a emocí agresora. U dospělých je zkoumána sadistická stránka věci, kdy se hovoří o potěšení agresora z toho, že ubližuje, zraňuje a ponižuje jiné. Tento aspekt je při studiu šikany u školních dětí často opomíjen (Fráňová, 2010). Důvodem, proč se s tímto aspektem do studií nepočítá, může být i fakt, že se dětem nepřisuzuje potěšení z krutosti, že to nemají „v povaze“. Ovšem toto tvrzení není dnes tak jednoznačné. Popsání koho děti označí za viníka šikany, neexistuje, protože studie, které se tomuto tématu věnují, používaly různou metodiku. Šikana je velmi různorodý jev. Vždy probíhá jinak a za jiného scénáře. Nynější poznatky jsou takové, že agresori a děti, které jim pomáhaly, běžně přisuzují vinu za šikanu oběti.

Jev morální vyvážanosti zkoumal Gini v roce 2008 u respondentů v preadolescentním věku a to 9 až 12 let. Ukázalo se, že vinu oběti přisuzují hlavně chlapcům a to konkrétně u přímé a fyzické šikany. Bylo to dáno i tím, že oběť nebyla svým kolektivem přijímána a ocitla se při šikaně na okraji školního kolektivu. Přisuzování viny souvisí i se sociálním statutem. Gini také při studii zjistil, že respondenti většinou obviňují ze šikany ty, kteří mají vysoký sociální status. Může to být způsobeno závistí. Objevila se tak skutečnost, že aspekt, který vede k přisuzování viny z šikany, do jisté míry závisí na roli, kterou daný člověk zaujímá při vlastní realizaci šikany. Aviles (Fráňová, 2010) ze svého výzkumu odvodil čtyři skupiny aktérů šikany - agresora, oběť, nezúčastněného diváka a agresora, který je sám také obětí šikany. Respondenti v jeho výzkumu byly ve věku od 10 až do 18 let. „*V souladu s Bandurovými předpoklady našel u agresorů zkreslené hodnocení ve směru minimalizace negativních důsledků vlastní agrese a používání provokace za účelem morálního ospravedlnění vlastních činů*“ (Fráňová, 2010). Agresoři prý uměle vyvolávali konflikty a

poté jimi ospravedlňovali svoji vinu. Naproti tomu atribuce obětí se vyznačovaly jednak asymetrií sil mezi obětí a agresorem, ale i neochotou pojmenovat konkrétní příčiny šikany. Autor tohoto výzkumu ale nezohlednil velké věkové rozpětí respondentů, a že někteří z nich jsou v jiné vývojové fázi, než ti druzí. K atribuci příčin šikany existuje na jedné straně mnoho kvalitních sond do toho problému a na straně druhé korelační výzkumy s úzkým výběrem proměnných (Fráňová, 2010).

## 5. Morální vyvážanost

Morální vyvážanost je součástí sociálně kognitivní teorie morálky od Alberta Bandury. Je zkoumána a diskutována společně se šikanou a motivací agresorů. Studie ukazují, že v oblasti morálního hlediska pocíťují agresoři menší morální citlivost a poznání. Méně fungují regulátory chování a to konkrétně na zodpovědnost, vinu a stud. Pravděpodobně se u nich tato necitovost pojí s obtížným pochopením morálních emocí. Naopak prosociální děti, které se setkají se šikanou, se v dané situaci zastanou oběti, nebo při svém nezakročení a nezabránění činu pocíťují vinu, stud či empatický vztek, soucit. Morální vyvážanost je jakési „*deaktivování seberegulačních a sebesankčních mechanismů, která chrání nemorálně se chovajícího jedince před negativními pocity, zejména před vinou a studem*“ (Fráňová, 2010). Takovému člověku tento mechanismus umožňuje chovat se nemorálně a necítit se přitom špatně. Vnímá a „*normalizuje*“ si své chování tak, že v podstatě nedělá nic špatně, ani proti společenské normě. V podstatě je tento mechanismus používán jako prostředek k „*legitimizaci násilí*.“ V běžném životě, ve škole se používá k dosažení vlastních cílů, přičemž agresor poškodí práva druhých lidí, a i přesto zůstává pro sebe „*morálně čistým*.“ Autor této teorie vychází z předpokladu, že mechanismy kontroly chování nejsou pevně dané a mohou být selektivně deaktivovány (Fráňová, 2010). Podobně jako ego-obranné mechanismy popsané v psychoanalytické literatuře, tak i Bandurovy mechanismy jsou formulovány jako zkreslení reality, sebeklamy. Jsou zformulované do osmi základních mechanismů morálky, a to: morální ospravedlňování, eufemistický jazyk, výhodné srovnávání, přenesení odpovědnosti, rozptýlení odpovědnosti, přehlížení nebo zkreslení důsledků, dehumanizace a atribuce viny.

**Tab. 1 - Mechanismy morální vyvázanosti podle Bandury et al. (1996)**

NÁZEV MECHANISMU	POPIS MECHANISMU
Morální ospravedlňování (moral justification)	Agresivní chování je ospravedlňováno jako prostředek k dosažení vyšších morálních či sociálních cílů. Ve světle ušlechtilých cílů se pak jeví osobně a sociálně přijatelnějším.
Eufemistický jazyk (euphemistic language)	Trestuhodné aktivity mohou být maskovány tím, že nejsou označeny pravým jménem, ale eufemistickým jazykem.
Výhodné srovnávání (advantage ouscomparsion)	Pomocí výhodného srovnání a ještě trestuhodnějších činů se může vlastní agresivní chování jevit jako nepatrné, nebo dokonce dobrotivé.
Přenesení odpovědnosti (displacement of responsibility)	Jedinec přisuzuje odpovědnost za agresivní čin autoritě, či sociálnímu tlaku druhých. Vlastní osobní odpovědnost si nepřipouští.
Rozptýlení odpovědnosti (diffusion of responsibility)	Rozptýlení odpovědnosti mezi více lidí se dosahuje např. rozdělením agresivního činu na menší úkony, které se rozdělí mezi členy skupiny. Jestliže jsou odpovědni všichni, pak jedinec skutečnou odpovědnost nepocítuje.
Přehlížení nebo zkreslování důsledků (disregarding o rdistorting consequences)	Tento mechanismus spočívá v nevšímavosti k důsledkům vlastního chování, kdy člověk ignoruje, minimalizuje nebo zkresluje škodu, kterou způsobuje.
Dehumanizace (dehumanization)	Tímto kognitivním manévrem jedinec ve svých očích zbavuje druhého člověka lidských kvalit a atributů, a považuje jej za někoho méněcenného.
Atribuce viny (Attribution of blame)	Přisouzením viny protivníkovi nebo okolnostem, se může člověk cítit jako nevinná oběť, která byla k násilnému činu donucena provokací.

## 5.1. Výzkum morálních aspektů šikanování

Studie šikany s konceptem morální vyvážanosti, se ukazují jako velmi prospěšné. Studie Hymel et al. (2005) znovu potvrdila, že agresori a spolužáci zapojení aktivně do šikany vykazují morální vyvážanost. U respondentů, kteří se do šikany vůbec nezapojili a u obětí, není morální vyvážanost na takové úrovni, jako agresorů. Důvodem může být, že ostatní žáci nebyli tolik ovlivněni šikanou. Morální vyvážanost klesla i u respondentů, kteří sami šikanovali, ale byli i sami šikanováni. Autoři studie tvrdí, že pokud je agresor sám obětí, je pro něj těžší tuto svoji zkušenost oddělit od toho, jak se bude poté on sám chovat k jiným.

Studie týmu Ruiz, Sanchez a Menesini(2002) zjistily, že *„sklon agresorů používat argumentaci odpovídající morální vyvážanosti narůstá s věkem a podporuje hypotézu, že tato strategie minimalizuje u agresorů negativní emoce“* (Fráňová, 2010, s. 183). Soubor respondentů ve věku 9 let až 13 let nezaznamenal v tomto ohledu velké rozdíly. Jiné poznatky přinesl Gini (2006) u dětí od 8 do 11 let. Zjistila, že morální vyvážanost pozitivně korelovala, a to u agresorů, nebo pomocníka agresora podporujícího šikanu. Negativní korelace byla u dětí, které bránily oběti, nebo se neúčastnily šikany.

Studie Kiriakidis (2007) ukázala, že mladí delikventi jsou mnohem více náchylní k morální vyvážanosti. Tito jedinci, měli vyšší morální vyvážanost, než skupina, kterou zkoumal Bandura, což byli agresori na školách. Rozdíl v morální vyvážanosti je možné zaznamenat, mezi mladými delikventy a běžnými agresory. Rozdílnost, může být způsobená tím, že mladí delikventi žijí v nápravném zařízení, kdežto agresori ze škol nikoli. Nutno dodat, že pobyt v tomto zařízení nebyl nikdy spojen s morální vyvážanosti.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 6. Cíl a metodologie výzkumu

Cílem výzkumu v rámci této práce bylo zjistit, zda se liší odpovědi na otázky, které jsou založené na teorii morální vyvážanosti, u respondentů, se zkušeností se šikanou, a zda rozdílnost odpovědí souvisí s věkem a s pohlavím respondentů. Dále bylo cílem výzkumu zjistit, jaký je názor respondentů na šikanu a jejich osobní zkušenost se šikanou. Zároveň byly v rámci výzkumu porovnány rozdíly v odpovědích mezi 4. a 6. třídou, a rozdíly v odpovědích mezi dívkami a chlapci.

#### 6.1. Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkum probíhal ve spolupráci se dvěma školami. Praxe v Letňanech a ve Vraném nad Vltavou. Tyto školy jsou otevřené výzkumům, zejména v oblasti nepopulární šikany, zatímco spousta jiných škol se k těmto výzkumům staví velmi odmítavě. Obě školy projevily zájem o zpětnou vazbu z výzkumu. Výzkumu se zúčastnilo celkem pět tříd. Ve škole v Praze Letňanech se výzkumu účastnili respondenti ze dvou čtvrtých tříd a jedné šesté třídy. Ve Vraném nad Vltavou to byli respondenti ze dvou šestých tříd.

Výzkumu se zúčastnilo pět tříd. Ve Škole v Letňanech bylo 50 respondentů ze 4. tříd ( $n=25$  dívek a  $n=25$  chlapců). Z šesté třídy bylo 30 respondentů ( $n=16$  dívek a  $n=14$  chlapců). Ze školy ve Vraném nad Vltavou to byli pouze žáci 6. tříd ( $n=14$  dívek a  $n=16$  chlapců). V každé třídě to bylo genderově celkem vyrovnané. Vznikly dvě skupiny a to respondenti ve věku 9. -10 let a respondenti ve věku 12. -13 let.

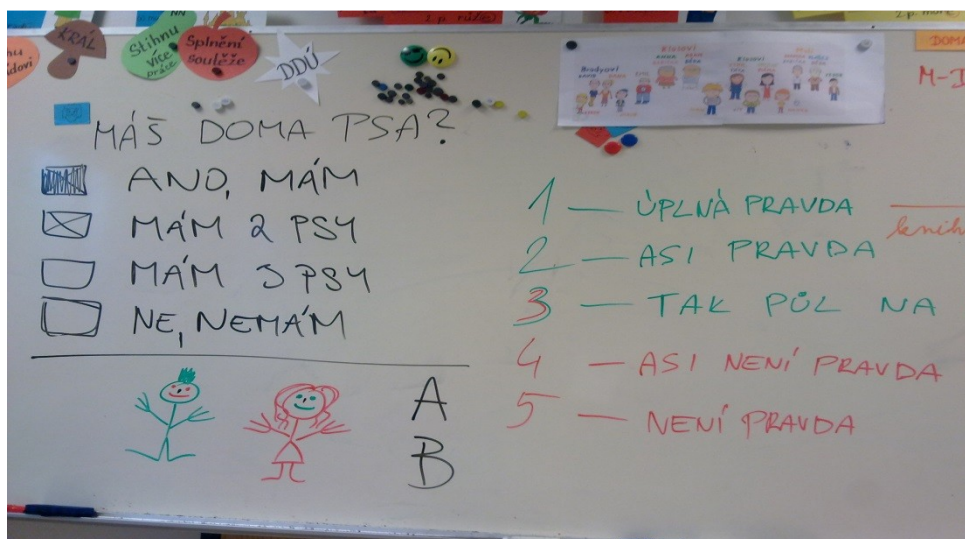
#### 6.2. Metodologie výzkumu

Výzkum byl proveden za pomoci dvou dotazníků. Jeden z dotazníků vychází z předlohy výzkumu od Hymel a kol. (2005), který na základě Bandurovy koncepce Morální vyvážanosti vytvořil dotazník názorů na šikanu. Dotazník není doslovný a byl upraven do češtiny psychologickým týmem pod vedením Říčana v roce 2009. Tento dotazník byl v číselné podobě interpretován za pomoci faktorové analýzy do faktorové matice. K prověření odchylek mezi odpověďmi byla použita metoda MANOVA.

Druhý dotazník vychází z dotazníku vytvořeného norským psychologem Olweusem. Na základě Olweusova dotazníku (Olweus Bully / Victim Questionnaire, Olweus, 2006) lze změřit četnost šikany za poslední tři měsíce, a zároveň je možno respondenty zařadit do několika skupin, Respondenti jsou řazeni do skupin: oběť, agresor, zastánce, publikum a ti, kteří se nesetkali se šikanou. K původnímu dotazníku byly přidány dvě otázky. Jedna se týká zkušenosti respondenta se šikanou v pozici nezúčastněného diváka a další je zaměřena na odpověď zda se respondent snažil šikanu zastavit, či jinak ovlivnit. Otázky byly do dotazníku doplněny psychologickým týmem pod vedení Říčana. K interpretaci dotazníků do tabulek byla použita metoda korelační analýzy a vytvořena korelační matice, která zjišťuje vztah mezi agresory, oběťmi a zastánci.

### 6.3. Průběh výzkumu

obrázek č. 1



Výzkum probíhal v listopadu roku 2013 v průběhu dvou dnů. V polovině listopadu byl započat výzkum ve škole v Praze Letňanech (výzkum provedl tým ve složení Karchňáková, Kapič). V každé třídě, která se výzkumu účastnila, byl výzkum prováděn po dobu čtyřiceti pěti minut.



V úvodu byli respondenti seznámeni s tématem, na které budou v dotaznících odpovídat. Zároveň byli respondenti informováni o tom, že dotazníky jsou anonymní, tudíž je nebudou podepisovat svými jmény. Poté jim byly podrobně sděleny instrukce, jakým způsobem dotazníky vyplňovat. Na tabuli byly pro názornost předvedeny možnosti vyplňování a způsobu opravy odpovědí (viz obrázek č. 1.). Poté byl rozdán první dotazník vytvořený dle předlohy Hymel a kol. (2005), který slouží ke zjištění názoru na šikanu. Jednotlivé otázky byly respondentům čteny nahlas. Následně respondenti vyplnili druhý dotazník vycházející z dotazníku sestaveného Olweusem (Olweus Bully / Victim Questionnaire, Olweus, 2006). Otázky byly opět čteny nahlas. Stejný postup byl použit u všech sto deseti respondentů. Vzory dotazníků jsou přiloženy v příloze.

Po skončení vyplňování dotazníků probíhala diskuze na dané téma, kdy respondenti odpovídali zejména na otázku, co si představují pod pojmem šikana. V průběhu diskuzí byly respondenty vyprávěny dva příběhy o šikaně. Pravdivost vyprávěných událostí nebylo možno ověřit.

První příběh byl o chlapci, kterému spolužáci, ale nejčastěji jedna určitá osoba, v průběhu volnočasového kroužku, kreslil pornografické obrázky a dával mu je do batohu. Toto trvalo několik měsíců. Pak se šikanovaný rozhodl řešit situaci svým způsobem. Počkal si po první vyučovací hodině na chlapce, kterého vnímal jako agresora, vytáhl na něj nůž a přiložil mu jej pod krk s výhružkou, ať ho už nechá. V tom okamžiku příběhla učitelka, která měla dozor a zasáhla. Oběť čekalo psychiatrické vyšetření a pobyt v diagnostickém zařízení. Agresorovi se nic nestalo. Nikdy se ke svému činu nepřiznal a vedení školy nezkoumalo příčiny celé události. Po tomto příběhu byly děti tázány, zda je správné nosit do školy nůž a zda byla obrana oběti adekvátní. Respondenti odpověděli záporně. Vyjádřili názor, že nůž je nebezpečný, může někomu vážně ublížit. Jeden z respondentů odpověděl, že nošení nože do školy je porušení školního řádu. Všichni respondenti cítili zklamání nad tím, že agresor nebyl nijak potrestán.

Druhý příběh, který respondenti vyprávěli, byl zcela jiný. Respondenti popisovali chlapce z jiné třídy, který denně před školou fyzicky trýznil svého spolužáka. Ublížení došlo tak daleko, že oběť měla krvavé oděrky okolo úst, podlitiny apod. Přibližně po dvou měsících, v době, kdy znovu docházelo k fyzickému napadání, přihlížející vše oznámili paní učitelce, která měla v šatně dozor. Poté začala škola řešit potrestání agresora. Agresor dostal trest ve formě snížené známky z chování. Ještě téhož roku škola jela na školu v přírodě. Agresorovi bylo i s dvojkou z chování dovoleno školu v přírodě absolvovat. To se ovšem nelíbilo ostatním žákům školy. Dodnes to vidí, jako velkou nespravedlnost. Dle jejich mínění si agresor nezasloužil jet na školu v přírodě. Z obou vyprávěných příběhů vyplývá, že dle mínění respondentů, nedochází ke spravedlivému potrestání agresorů.

Výzkum ve čtvrtých třídách se bohužel neobešel bez pedagogického dozoru. U těchto respondentů byly přítomny třídní učitelky. Žádali jsme je, že by bylo lepší pro validitu výzkumu, aby nebyly přítomny. Bohužel nám nevyšly vstříc, zůstaly po celou dobu výzkumu ve třídách, chodily k těm žákům, kteří mají problém se psaním, nebo pozorností, v některých případech stály nad respondenty a kontrolovaly odpovědi. Příště bych byla u výzkumu direktivnější a slušně, bych školu požádala, aby nikdo z pedagogických pracovníků školy nebyl přítomen.

#### **6.4. Formulace hypotéz**

Hypotéza č. 1: Agresoři budou souhlasit se šikanou a jejich morální vyvázanost bude vyšší.

Hypotéza č. 2: Morální vyvázanost roste s věkem a bude větší u žáků v šestých třídách běžné základní školy, než ve čtvrtých třídách.

Hypotéza č. 3: Odpovědi na morální vyvázanost se budou lišit v závislosti na pohlaví respondentů.

## 7. Výsledek výzkumu - dotazník na názory na šikanu

Výsledky dotazníků jsou interpretované v tabulkách. Protože z prvních výpočtů vycházejících z jednotlivých otázek (viz Tab. 2.) nebyly zjištěny velké významnosti, data byla následně interpretována explorační faktorovou analýzou. Výsledky sutinového testu poukazují na tři faktorové řešení. Toto řešení vysvětlilo 38% celkové variance. Získané faktory jsou interpretovány jako aspekty či postoje k šikaně. Největší pozornost přitom věnujeme aspektu morální vyvážanosti, který je hlavním tématem této studie.

Pro tuto práci je stěžejní první faktor, který se týká morální vyvážanosti. Komunality se pohybovaly v intervalu 0,37 – 0,71 a faktory jako celek tedy reprodukuje 38% celkové variance položek.

První z faktorů lze nazvat jako faktor **souhlas se šikanou**. Z výpočtů a sycení položek lze vyčíst, že respondenti vyjadřují svůj souhlas, možná naznačují svou zkušenost svojí zkušenost se šikanováním. Šikana respondentům nepřipadá jako něco špatného. Nevidí jako problém někoho potrápiti, či někoho z legrace pošádřit. Myslí si, že jejich přátelé považují šikanu za něco normálního. Dokonce z odpovědí respondentů vyplynulo, že šikana je legitimní způsob, jak vyřešit problémy. Z odpovědí na několik otázek také vyplynulo, že si respondenti myslí, že oběti si šikanu zasloužily. Obsahová analýza položek s vysokým sycením (tedy těch, které spolu korelují) naznačuje, že pokud se respondenti svým souhlasem s výroky přiznali, že někoho šikanují, pak se také často rádi přidají k agresorovi. Považují to za legraci a je „fajn“, dle jejich mínění, brečícího spolužáka ještě potrápiti. Tento faktor také nejvíce odpovídá obsahu morální vyvážanosti (viz tabulka Bandury, kap. 5.)

Druhý faktor lze nazvat jako faktor **obránci šikany**. Z výzkumných výpočtů a sycení položek lze vyčíst, že respondenti, kteří odpověděli, se šikanou nesouhlasí. Tito respondenti jsou velmi proti tomu, aby se šikanovalo, a nebojí se proti agresorovi zakročiti a zabrániti šikaně. Ve svých odpovědích většinou uvedli, že šikanovat není správné, že je to naopak surovost a zbabělost. Určitě by šikanovanému pomohli a zastali se oběti. Neuznávají názor, že ten kdo si na šikanu stěžuje je „srab“. Také uvedli, že na agresora mají vztek za to, že někomu ubližuje. Myslí si, že jejich přátelé nepovažují za normální někoho šikanovat. Také odmítají názor, že za šikanu mohou všichni v daném kolektivu. Výzkum potvrdil, že respondenti z druhého faktoru zastávají názor, že proti šikaně se má něco dělat. Respondentů, kteří by se

zastali slabšího v kolektivu je relativně dost. Společnost by měla takové jedince podporovat, vyzdvihnout jejich obětavost a týmové chování. Jejich chování bylo upevňováno již v rodině, kdy je rodiče učili „*zastávej se slabších*“ (Říčan, Janošová, 2010).

Třetí faktor lze nazvat jako **nevšímání si šikany**. V tomto případě respondenti odpověděli kladně na otázku, že když někoho šikanují, tak si toho raději nevšímají. Respondenti také odpověděli, že pomoci někomu, koho šikanují, není pro ně prioritní. Mají totiž pocit, že proti šikaně nic nezmůžou a je lepší se do ničeho neplést. Z výzkumu a dle sycení položek vzešlo mínění respondentů, že zabránit šikaně je úkol pro dospělé. Tito respondenti nebudou bránit šikaně a ani nepomohou oběti.

**Tab. 2 Faktorová matice 27 položek dotazníku postojů k šikaně**

	Komponenty		
	1	2	3
5. Díky šikaně pochopit, co druhým vadí.	,70		
8. Šikanovaní si to zaslouží.	,67		
15. Šikana je způsob, jak vyřešit problém.	,64		
26. Šikana otuží slabochy.	,62		
11. Kdo si stěžuje, je srab.	,57	-,48	
25. Šikanovat je někdy správné.	,56	-,33	
23. Brečícího je fajn potrápít.	,55	-,36	
20. Šikanovaný, si o to říká.	,55		
17. Trochu šikanovat je legrace.	,50	-,47	
10. Klidně se trochu přidám.	,44	-,38	
1. Šikanují kluci.			
6. Pomoci šikanovanému.		,59	-,42
3. Šikanovat je hnusné.		,57	
22. Za šikanu můžou všichni.		-,53	
27. Proti šikaně něco udělat.		,49	
21. Pro moje přátele je šikana normálka.	,37	-,49	
14. Když šikanují, nevšímám si toho.		-,47	,39
12. Šikanovat je zbabělost.		,45	
7. Šikanovat je surovost.		,42	
19. Na šikanující vztek.		,30	
2. Šikanu učitelé vyřeší.			
4. Když vidím šikanu, jdu od toho pryč.			,71
18. Nejlepší je do ničeho se neplést.			,69
9. Proti šikaně nic nezmůžu.			,65
13. Zabránit šikaně je věc dospělých.			,55
16. Šikanovanému jdu mu na pomoc.			-,55
24. Šikaně se snažím zabránit.		,37	-,54

Metoda extrakce: Analýza hlavních komponent.

Metoda rotace: Varimax s Kaiserovou normalizací.

Rotace konvergovala v 8 iteracích. Faktorové zátěže nižší než 0.3 byly vynechány

Šikana představuje destruktivní mezilidský a vztahový problém. Má závažné negativní důsledky pro psychosomatické fungování šikanovaného jedince. Tato negativa se netýkají pouze šikanovaných, ale i agresorů a nezúčastněných diváků (Fráňová, 2010). U respondentů, kteří se stanou oběťmi šikany, často naroste bezmocnost a neschopnost se agresorovi bránit. Naopak agresori se učí použít agresi jako prostředek k trýznění a ubližování druhým.

**Tab. 3 Popisná data (průměry a směrodatné odchylky) pro jednotlivé faktory u žáků 4. a 6. ročníku, chlapci a dívky zvlášť**

	třída	D-0, CH-1	Průměr faktorových skóre	Směrodatná odchylka	N
F-1 Šikanovat je OK	4	0	,14	,89	23
		1	,17	,74	25
		Total	,15	,81	48
	6	0	,22	,57	27
		1	-,52	1,43	26
		Total	-,14	1,14	53
	Celkem	0	,18	,73	50
		1	-,18	1,19	51
		Total	,00	1,00	101
F-2 Jdu šikanovanému na pomoc	4	0	-,04	1,26	23
		1	-,26	,84	25
		Total	-,15	1,06	48
	6	0	-,04	,78	27
		1	,32	1,06	26
		Total	,14	,93	53
	Celkem	0	-,04	1,01	50
		1	,04	,99	51
		Total	,00	1,00	101
F-3 Šikany si nevšímám	4	0	-,43	,88	23
		1	-,04	,94	25
		Total	-,23	,92	48
	6	0	,00	,85	27
		1	,42	1,16	26
		Total	,21	1,03	53
	Celkem	0	-,20	,88	50
		1	,19	1,08	51
		Total	,00	1,00	101

**Tab. 4 MANOVA**

Effect		Value	F	Hypothesisdf	Errordf	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai'sTrace	,000	,007(a)	3,000	95,000	,999	,000
	Wilks' Lambda	1,000	,007(a)	3,000	95,000	,999	,000
	Hotelling'sTrace	,000	,007(a)	3,000	95,000	,999	,000
	Roy'sLargestRoot	,000	,007(a)	3,000	95,000	,999	,000
Třída	Pillai'sTrace	,106	3,748(a)	3,000	95,000	,014	,106
	Wilks' Lambda	,894	3,748(a)	3,000	95,000	,014	,106
	Hotelling'sTrace	,118	3,748(a)	3,000	95,000	,014	,106
	Roy'sLargestRoot	,118	3,748(a)	3,000	95,000	,014	,106
Sex	Pillai'sTrace	,083	2,859(a)	3,000	95,000	,041	,083
	Wilks' Lambda	,917	2,859(a)	3,000	95,000	,041	,083
	Hotelling'sTrace	,090	2,859(a)	3,000	95,000	,041	,083
	Roy'sLargestRoot	,090	2,859(a)	3,000	95,000	,041	,083
třída * sex	Pillai'sTrace	,065	2,195(a)	3,000	95,000	,094	,065
	Wilks' Lambda	,935	2,195(a)	3,000	95,000	,094	,065
	Hotelling'sTrace	,069	2,195(a)	3,000	95,000	,094	,065
	Roy'sLargestRoot	,069	2,195(a)	3,000	95,000	,094	,065

a Exactstatistic

b Design: Intercept+třída+sex+třída \* sex

Tato tabulka interpretuje signifikantní multivariační efekt a to v případě ročníku ( $F = 3.748$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .11$ ). Výsledky tedy dokládají, že existuje signifikantní rozdíl v názoru na šikanu z hlediska navštěvovaného ročníku. Navštěvovaný ročník vysvětluje téměř 11 % variance naměřených postojů k šikaně. Další signifikantní multivariační efekt byl zjištěn ve vztahu k pohlaví ( $F = 2.859$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .08$ ). Tento výsledek znamená, že pohlaví žáků vysvětluje 8% variance postojů k šikaně.

Fráňová (2010) uvádí, že agresori, kteří jsou proaktivně agresivní, mají dobrou schopnost správně zpracovávat sociální informace, ale zneužívají je pro prosazování svých zájmů. Tento model chování rozpoutal diskuzi o tom, zda mezi agresory z řad iniciátorů školní šikany převažují děti, které postrádají sociální dovednosti, nebo naopak jsou to chladní manipulátoři, kteří dokážou pro dosažení svých cílů vytvořit a vést skupinu agresorů (Gini, 2006).

**Tab. 5 Testy univariačních efektů (ANOVA)**

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	F-1 Šikanovat je OK	9,457(a)	3	3,152	3,377	,021	,095
	F-2 Jdu šikanovanému na pomoc	4,483(b)	3	1,494	1,518	,215	,045
	F-3 Šikany si nevšímám	9,055(c)	3	3,018	3,219	,026	,091
Intercept	F-1 Šikanovat je OK	,001	1	,001	,001	,972	,000
	F-2 Jdu šikanovanému na pomoc	,001	1	,001	,001	,974	,000
	F-3 Šikany si nevšímám	,017	1	,017	,018	,894	,000
třída	F-1 Šikanovat je OK	2,279	1	2,279	2,441	,121	,025
	F-2 Jdu šikanovanému na pomoc	2,165	1	2,165	2,198	,141	,022
	F-3 Šikany si nevšímám	5,135	1	5,135	5,477	,021	,053
sex	F-1 Šikanovat je OK	3,123	1	3,123	3,346	,070	,033
	F-2 Jdu šikanovanému na pomoc	,109	1	,109	,111	,740	,001
	F-3 Šikany si nevšímám	4,152	1	4,152	4,428	,038	,044
třída * sex	F-1 Šikanovat je OK	3,783	1	3,783	4,053	,047	,040
	F-2 Jdu šikanovanému na pomoc	2,133	1	2,133	2,167	,144	,022
	F-3 Šikany si nevšímám	,007	1	,007	,008	,930	,000
Error	F-1 Šikanovat je OK	90,543	97	,933			
	F-2 Jdu šikanovanému na pomoc	95,517	97	,985			
	F-3 Šikany si nevšímám	90,945	97	,938			
Total	F-1 Šikanovat je OK	100,000	101				
	F-2 Jdu šikanovanému na pomoc	100,000	101				
	F-3 Šikany si nevšímám	100,000	101				
Corrected Total	F-1 Šikanovat je OK	100,000	100				
	F-2 Jdu šikanovanému na pomoc	100,000	100				
	F-3 Šikany si nevšímám	100,000	100				

a R Squared = ,095 (Adjusted R Squared = ,067)

b R Squared = ,045 (Adjusted R Squared = ,015)

c R Squared = ,091 (Adjusted R Squared = ,062)

Z výsledků této tabulky vyplývá, že na základě univariačních efektů bylo zjištěno, že žáci čtvrtých ročníků (na 5% hladině významnosti) se častěji snaží nezasahovat do šikany, tedy třetí faktor nevšímání si šikany, na rozdíl od žáků, kteří jsou o dva roky starší. Ti pokud by viděli šikanu, zasáhli by.

Dále se zjistilo (na 5% hladině významnosti), že vyhýbavé postoje zároveň projevují více dívky než chlapci, bez ohledu na navštěvovaný ročník. Také bylo zjištěno, že s věkem stoupá souhlas se šikanou, tedy první faktor a zároveň že tento nárůst je statisticky významnější (na 5% hladině významnosti) u chlapců než u dívek



## 8. Výsledky výzkumu - Olweusův dotazník

Výsledky dotazníku vychází z Olweusova dotazníku s přidávanými otázkami, které se zaměřovaly, na zastavení šikany, a jsou interpretovány v tabulkách a grafech. Výzkumná data byla prověřena za pomoci korelace a v tabulkách byly znázorněny vztahy mezi chováním vztahujícím se k šikaně a postoji v šikaně. Zároveň byla zkontrolována proměnná mezi dívkami a chlapci a také mezi čtvrtou a šestou třídou.

**Tab. 6 Korelační matice chování vztahujícího se k šikaně (Pearson)**

	OLW-rád školu	OLW-počet přátel	OLW-oběť šikany	OLW-šikanující cí	OLW strach ze šikany	OLW-viděl šikanu?	OLW-zastavil šikanu?
OLW-rád školu	1.00						
OLW-počet přátel	<b>.22*</b>	1.00					
OLW-oběť šikany	.08	-.18	1.00				
OLW-šikanující	-.05	<b>-.28**</b>	<b>.32**</b>	1.00			
OLW strach ze šikany	-.16	<b>-.29**</b>	<b>.42**</b>	.07	1.00		
OLW-viděl šikanu?	-.06	-.18	<b>.35**</b>	<b>.42**</b>	<b>.25**</b>	1.00	
OLW-zastavil šikanu?	-.15	-.08	.06	<b>.20*</b>	.03	<b>.38**</b>	1.00

\* Korelace je statisticky významná na 5% hl. v. ( $p < .05$ ).

\*\* Korelace je statisticky významná na 1% hl. v. ( $p < .01$ ).

Z korelační matice vyplývá několik významných poznatků. Z prvního sloupce plyne přímá úměra mezi počtem přátel a oběťmi šikany. Pokud má jednatel ve škole více přátel, má tím pádem rád školu. Je to celkem logické, protože pokud má jednatel více přátel a je v kolektivu oblíbený, tím méně mu hrozí, že by byl šikanován a pravděpodobnost šikany se zmenšuje. Také tito respondenti se díky svým kamarádům více těší ze života. Zároveň lze tedy předpokládat, že tito jedinci, kteří dodržují morální postoje, společností vnímané jako správné, mají vliv na ostatní ve skupině a mohou tak zabránit šikanování jednotlivců.

Z druhého sloupce korelace vyplývá, že čím více přátel člověk má, tím méně se obává toho, že by byl sám šikanovaný a zároveň má menší strach ze šikany. Je zde zřejmá souvislost určité jistoty a důvěry, kterou pociťuje ze svých přátel. Respondenti doufají v aktivní pomoc od svých přátel a také možná doufají, že když mají dost přátel, tak si na ně nikdo ani netroufne.

Věř, že kdyby agresor ubližoval komukoli v kolektivu, přátelé by se zastali svého kamaráda a agresorovi by dali najevo, že takové chování není v kolektivu tolerováno včetně toho, že by agresor nebyl v kolektivu oblíben.

Třetí sloupec vyznačuje, že oběť šikany má strach, že bude opět šikanována. Když se objeví v kolektivu šikana, tak je zřejmé, že si jí často děti všimají. Také bylo potvrzeno, že jsou děti, které vědí, že někdy někoho šikanují a v některých jiných situacích zase někdo jiný šikanuje. I diskuze s respondenty, po vyplnění dotazníků, se prokázala tento jev, někdy někoho šikanují a v některých jiných situacích zase někdo jiný šikanuje, jako celkem běžný. Není výjimkou, že oběť šikany přejde na jinou základní školu, a aby si změnila svůj sociální status, tak si radši podřizuje své spolužáky a začne je trýznit „preventivně“.

Ze čtvrtého sloupce vyplývá, že ten kdo šikanoval a vidí šikana, snaží se jí zastavit. Jedna z odpovědí respondenta v šesté třídě byla, že šikanoval svého spolužáka, ale poté co zjistil, že to jeho spolužákovi moc ubližuje, šikanování zanechal.

Z pátého sloupce vyplývá, že respondenti, kteří šikaně přihlížejí, mají také strach, aby sami nebyli šikanováni. Je to jeden z důvodů, proč proti ní nezakročí. I zde je to celkem logické, protože ne každý se postaví proti agresorovi. Někteří přihlížející mohou školu navštěvovat se strachem a myšlenkou, že se to jednoho dne může stát i jim.

**Tab. 7 Korelační vztahy mezi chováním vztahujícím se k šikaně a postoji v šikaně**

	F1 šikana je OK	F2 obránci šikany	F3 nevšímání si šikany
OLW-rád školu	-.14	.24*	.02
OLW-počet přátel	.01	.20	-.11
OLW-oběť šikany	.23*	.13	.22*
OLW-šikanující	.29**	-.13	.03
OLW strach ze šikany	.23*	.03	.08
OLW-viděl šikanu?	.29**	-.21*	.00
OLW-zastavil šikanu?	.14	.05	-.36**

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Z této tabulky prvního sloupce vyplývá, že většina agresorů a obětí považují názor schvalující šikanu šikany za normální. Pravděpodobně je to dáno tím, že mnoho z těch, kteří se považují za šikanující, se ale zároveň považují za oběť šikany. Agresoři, pro které je běžné a normální šikanovat, se zároveň bojí, že se sami stanou obětí. Bohužel se s tím i často setkávají.

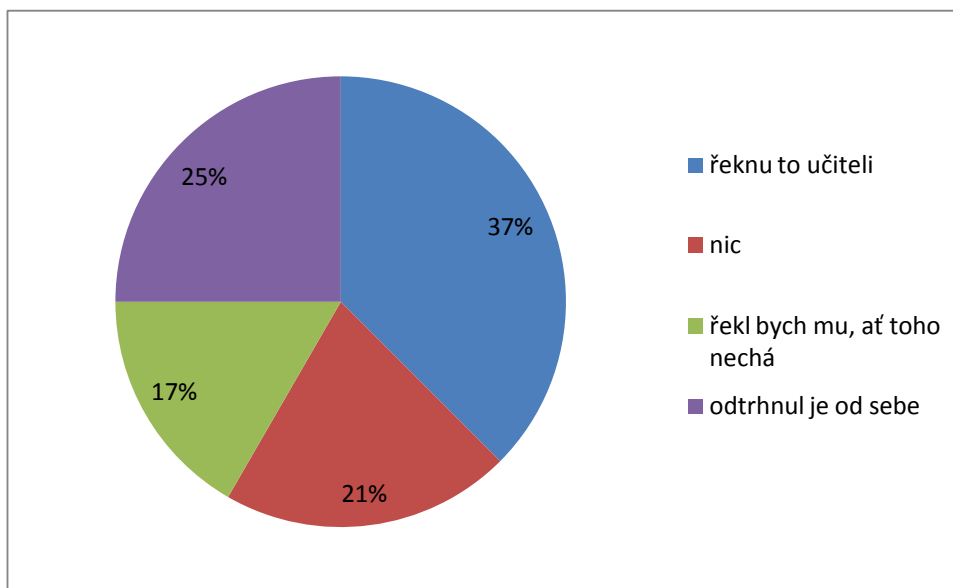
Druhý sloupec říká, že ti, co by se podle svých slov snažili šikanu zastavit, pomáhají proti šikaně, mají rádi školu. Jsou to zároveň žáci, kteří se dle svých slov se šikanou nesetkávají. Je to velmi zvláštní, protože jsou ze stejné třídy, nebo alespoň školy. Může se to vysvětlit tím, že jinak vnímají obsah a intenzitu šikany.

Třetí sloupec vypovídá o tom, že oběti šikany se snaží být při incidentech šikany pokud možno „neviditelnými“. Když se šikana děje někomu jinému, raději se šikany nezúčastňují. Důvodem je i to, že se podle svých slov někteří z nich stávají obětí šikany, a při zásahu do ní by se vystavovali vysokému riziku vlastní viktimizace. Nepřidávají se na stranu agresorů, ale ani nepomohou oběti.

Říčan (1995) použil Olweusův dotazník ke zjištění počtu agresorů a obětí u dvou tisíc žáků pátých a šestých tříd z Prahy. Bylo zjištěno, že 18% z nich jsou oběti a 14% agresoři.

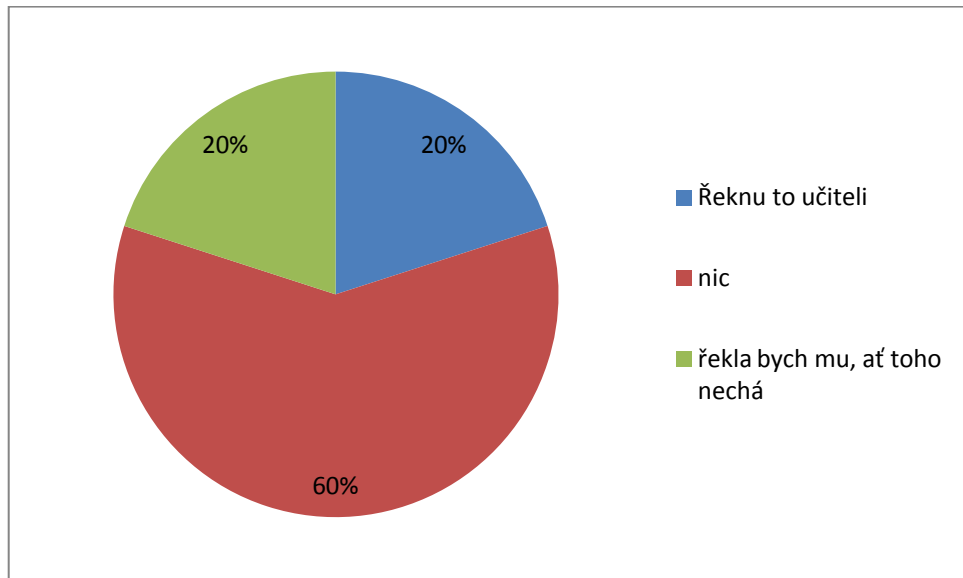
Na otázku s otevřenou odpovědí, jak zkusili zastavit šikanu, odpovědělo přibližně 49% respondentů, že by neudělalo nic. Z grafů také vyšlo, že někteří respondenti by zúčastněné osoby odtrhli od sebe, další respondenti by slovně upozornili, že nejednají správně. Asi 17% respondentů by to řeklo učitelům.

**Graf č. 1 kluci 4. třída - Jak si zkusil zastavit šikanu, co si udělal?**



Z tohoto grafu vyplývá, že chlapci ve čtvrté třídě očekávají kompetence zvládnutí šikany do učitele. Jako druhou volbu řešení, by zvolili fyzickou sílu. Někteří z respondentů odpověděli, že by proti šikaně jinak nezasáhli. Poslední možností byla, že by agresorům řekli, aby s tím přestali.

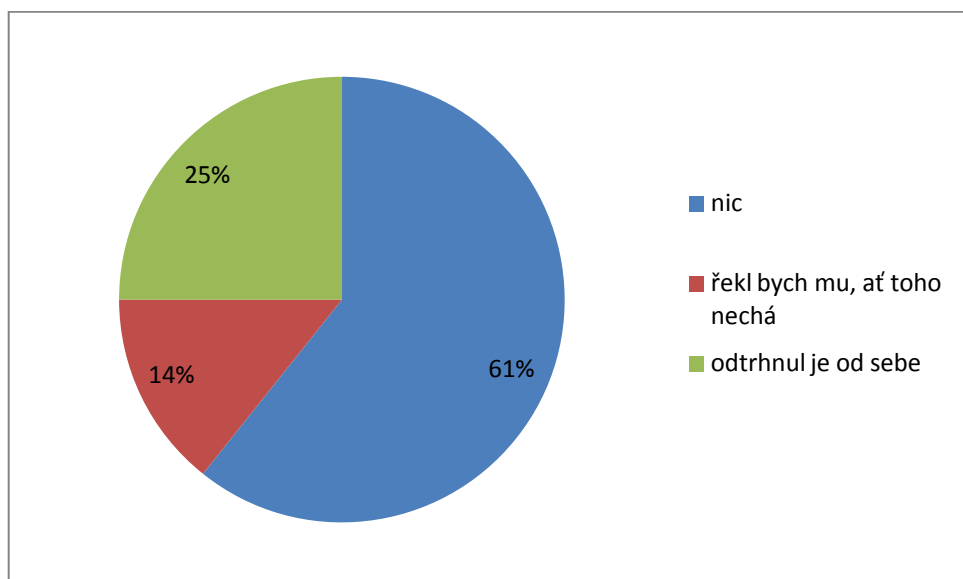
**Graf č. 2 dívky 4. třídy - Jak si zkoušela zastavit šikanu, co jsi udělala?**



Graf dívek ze čtvrté třídy ukazuje velmi zajímavý výsledek. Většina dotazovaných dívek by proti šikaně nic neudělala. Ve srovnání s chlapci by dívky ve větší míře zasáhly proti šikaně slovně. Stejný počet respondentek odpovědělo, že by šikanu oznámily třídnímu učiteli.

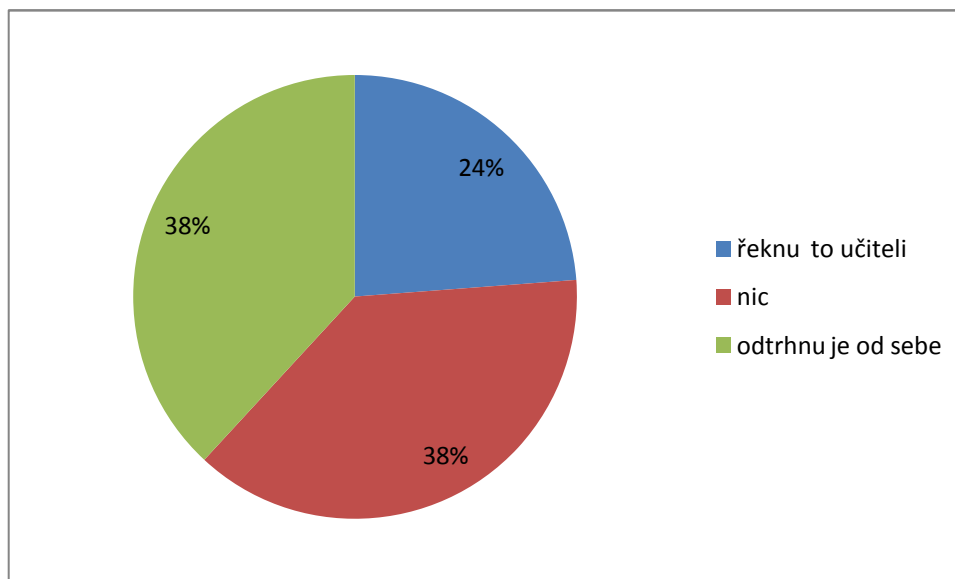
Celkově z těchto grafů lze interpretovat, že respondenti ze čtvrté třídy by většinou šikanu řešili tím, že by to řekli učiteli či nějakému dospělému člověku. Ukázalo se, ale i velké procento odpovědí těch, kteří by proti šikaně nic neudělali.

**Graf č. 3 kluci 6. třída - Jak si zkoušel zastavit šikanu, co si udělal?**



Graf chlapců ze šesté třídy ukázal, že celá polovina respondentů by proti šikaně nic neudělala. Další možností řešení šikany dle odpovědí respondentů je fyzická aktivita, kdy by je od sebe odtrhnuli. Jako velmi zajímavé z tohoto grafu se zdejevila absence odpovědi, že by to řekli třídnímu učiteli. Podle typu odpovědí většiny se dá usuzovat, že u chlapců v šesté třídě je vyšší míra souhlasu se šikanou.

**Graf č. 4 dívky 6. třídy - Jak si zkoušela zastavit šikanu, co jsi udělala?**



Graf dívek ze šesté třídy vykazuje podobné odpovědi jako u chlapců ze stejného ročníku. Třetina respondentek odpověděla, že by se šikanou neudělala nic. Další shoda s chlapci je i způsob řešení konfliktu a to za pomoci fyzické aktivity. Zde se ukázala i varianta odpovědi říct to učiteli. Je pochopitelné, že některé dívky si nemyslí, že šikanu oznámit učiteli neznamená žalovat.

Z grafů šestých tříd obecně vyplynulo, že respondenti z tohoto ročníku by do konfliktu nezapojovali učitele. Se šikanou by si poradili za pomoci fyzické síly. U chlapců vyšlo vysoké procento neřešení šikany. Tím chlapci projevili vyšší toleranci k šikaně.

## Diskuze

První hypotéza, agresori budou souhlasit se šikanou a jejich morální vyvážanost bude vyšší. Tato hypotéza se potvrdila. Odpovědi agresorů se ukázali převážně v prvním faktoru. Faktor, souhlas se šikanou vyjadřuje morální vyvážanost a bylo zjištěno, že agresori ji projevují ve vyšší míře. Podobná hypotéza byla potvrzena i v zahraniční literatuře. Na těchto konkrétních školách se projevují i oběti, což je dáno vysokým počtem dětí, které se identifikovaly jako agresori i oběti. Hypotéza byla ověřována za pomoci vztahových korelačních výpočtů.

Druhá hypotéza, morální vyvážanost bude větší u žáků v šestých třídách běžné základní školy než ve čtvrtých třídách. Tuto hypotézu se podařilo potvrdit. Bylo zjištěno, že s věkem stoupá souhlas se šikanou, tedy první faktor, souhlas se šikanou a zároveň, že tento nárůst je statisticky významnější u chlapců než u dívek. Také bylo zjištěno, že někteří respondenti jsou agresory a zároveň i oběťmi šikany. Hypotéza byla ověřována faktorovou analýzou dotazníku názorů na šikanu. Agresori mají tendenci odpovídat na otázky tak, že více schvalují a omlouvají šikanu, tedy mají větší sklon k morální vyvážansoti než ostatní žáci.

Třetí hypotéza, odpovědi na morální vyvážanost se budou lišit v závislosti na pohlaví respondentů. Tato hypotéza se potvrdila. Dle výpočtů univeriačních efektů (ANOVA) se potvrdil rozdíl mezi pohlavími respondentů. U dívek ze čtvrté a šesté třídy nebyl zjištěn významný rozdíl v postoji na šikanování. Ovšem u chlapců to vyšlo jinak. Ukázalo se, že chlapci ze čtvrtých tříd šikanu sice vidí, ale raději s ní nic nedělají. Co se týče chlapců ze šestých tříd, odpovědi prokázaly, že víc jak polovina chlapců ze šestých tříd vyslovila souhlas se šikanou.

Výzkumná část této práce se podobá výsledkům Hymel a kol. (2005). Ti zjistili, že aktivní agresori, že vykazovali vyšší stupeň morální vyvážanosti a to i bez ohledu na to, zda byli předtím šikanováni. U respondentů, kteří občas šikanovali, nedochází ke zkrslení viny a více si uvědomují, že souhlas se šikanou je špatný postoj.

Zajímavostí výzkumu je, že většina respondentů na otevřenou otázku, jak by si zastavil šikanu, nevedlo žádný konkrétní popis, tedy „nic“ lze se to vyložit dvojím způsobem. První z nich předpokládá, že respondenti opravdu nevěděli, jak by šikanu zastavili. Za druhým lze očekávat, že odpovědět nechtěli. Také je velmi zajímavé, že dívky z šestých

tříd, které byly definovány podle odpovědí jako obrádkyně by šikanu zastavovaly raději samy, slovně nebo fyzickou aktivitou, než aby to řekly učitelé, nebo doma rodičům.

Jako limity výzkumu bych uvedla podmínky, ve kterých výzkum probíhal. Třídy nebyly dostatečně velké, aby respondenti seděli dostatečně vzdáleni od druhého. Respondenti čtvrtých tříd nebyli ve třídě sami a byli pod pedagogickým dohledem. Výzkum byl ze strany škol časově limitován. Výsledných čtyřicet pět minut stačilo na vyplnění dotazníků, ale následná diskuze byla velmi zajímavá a přínosná, ovšem velmi limitována časem. Během diskuze respondenti mluvili o svých osobních zkušenostech se šikanou. Protože příběhy nemohly být ověřeny, nejsou součástí výzkumu v rámci této práce.



## Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala morální vyvázaností a šikanou školních dětí. Hlavním cílem bylo souhrnně popsat morální vyvázanost, šikanu a agresory. V souvislosti s tématem morální vyvázanosti jsem se nejprve rozhodla uvést několik teorií týkajících se morálního vývoje jedince. Poté jsem se zaměřila na teorii ego obranných mechanismů, dále na agresi a agresory samotné. Následně jsem se věnovala vlastnímu pojmu šikany a morální vyvázanosti.

Za nejdůležitější část bakalářské práce považuji výsledky dotazníkového šetření. V dotazníku názorů na šikanu, který do češtiny upravoval Říčan a jeho psychologický tým byly zjišťovány a ověřovány postoje a role respondentů k šikaně. Potěšitelné je, že se podařilo rozlišit názory respondentů na tři faktory (souhlas se šikanou, obránci šikany, nevnímat si šikany). Olweusův upravený dotazník byl v této práci využit k potvrzení hlavního cíle práce, rozdíl v morální vyvázanosti u chlapců a dívek, a že s věkem dětí tato morální vyvázanost stoupá. Tato práce může v budoucnu posloužit jako základ k rozsáhlejšímu výzkumu v oblasti morální vyvázanosti v České republice.

V případě nového výzkumu bych ale otestovala větší počet respondentů. Předpokládám, že by byl rozdíl mezi respondenty z šestých tříd, ve velkých městech a respondenty z menších měst, kde je nižší anonymita respondentů. Určitě by byl rozdíl i mezi školami, kde aktivně a pravidelně probíhají preventivní programy, a kde šikaně nevěnují pozornost.

S velkou pravděpodobností se morální vyvázanost v českém školství bude objevovat i nadále a proto by se mělo zamezit a předcházet. Důvodem je možná pojetí výchovy dnešních českých dětí, v oblasti vztahů ke kolektivu, vymezení se vůči jeho ostatním členům a sílící upřednostňování vlastních potřeb nad zájmy kolektivu. Tato práce by mohla sloužit i jako zrcadlo toho, že někteří agresori mají morální vyvázanost a je potřeba jí řešit. Zároveň by mohla pomoci v prevenci proti šikaně a při její identifikaci a zviditelňování pro širší veřejnosti.

## **Použitá literatura:**

ATKINSON, R., *Psychologie*. Praha: Portál. 2003, ISBN 80-7178-640-3.

BANDURA, A., Moral disengagement in the perpetration of in humanities. In *Personality and Social Psychology Review*, online, 1999, Vol. 3, Issue 3, pp. 193-210  
cit. 2010-03-13, Dostupné na internetu: EBSCO Host, Psychology and Behavioral SciencesCollection, AN 3349459. ISSN 1088-8683.

ČÁP, J. and MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*. 2. Praha: Portál. 2007ISBN 9788073672737.57.

ČERMÁK, Ivo, *Lidská agrese a její souvislosti*. 1. Žďár nad Sázavou: Fakta v.o.s. 1999ISBN 80-902614-1-8.

FRÁŇOVÁ, L., 2010. Školní šikana z pohledu morální kognice: přehled vybraných poznatků. In: *Československá psychologie*. 2010. Vol. 54, no. 2, pp. 175–186.

FROMM, E., *Anatomie lidské destruktivity*. Prah: Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-232-4.

FROMM, E. *Strach ze svobody*. Vyd.1. Praha: Naše vojsko, 1993. 160 s. ISBN 80-206-0290-9.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 776s. ISBN 80-7178-303-X.

HEIDBRINK, H., *Psychologie morálního vývoje*. 1. Vyd. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-154-1.

HEWSTONE, M. and STROEBE, W., *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. 1. Praha: Portál. 2006ISBN 80-7367-092-5.

HYMEL, S. et al., Moral Disengagement: A Framework for understanding bullying among adolescents. In *Journal of Social Sciences*, online, 2005, Special Issue No. 8, pp. 1 - 11, cit. 2010-04-01, Dostupné na internetu: <http://www.krepublishers.com/06-Special%20Volume-Journal/JSS-00-Special%20Volumes/JSS-SI-08-Peer-Vicit-Schools-Web/JSS-SI-08-01-001-011-Hymel-S/JSS-SI-08-01-001-011-Hymel-S-Text.pdf>.

JEŽEK, Stanislav., *Psychosociální klima školy II*. Ježek S. (Ed.). Brno: MSD Brno s.r.o., 2004. 165 s. Sborník příspěvků. ISBN 8086633292.

KOLÁŘ, M., *Bolest šikanování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. 255 s. ISBN 80-7367-014-3.

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

NAKONEČNÝ, M., *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha 2: Academia, 1995. 336 s. ISBN 80-200-0525-0.

PLHÁKOVÁ, A., *Dějiny psychologie*, Praha: Grada 2006. ISBN 978-80-247-0871-3

ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. 2010. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6.

ŘÍČAN, P., *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Vydání první. Praha: Portál, 1995a 1995. 95s. ISBN 80-7178-049-9.

SMITH, P., *Bullying in schools*. In: MONKS, Claire P and COYNE, Iain (eds.), *Bullying in different contexts*. 1. New York: Cambridge University Press. 2011 s. 261. ISBN 978-052-1114-813.

VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků*. 1. Praha: Portál. 2008 ISBN 978-80-7367-386-4.

VÁGNEROVÁ, M., *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-678-0.

VAŠUTOVÁ, M., 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-525-6.

## Seznam tabulek

Tab. 1 - Mechanismy morální vyvázanosti podle Bandury et al. (1996) .....	28
Tab. 2 Faktorová matice 27 položek dotazníku postojů k šikaně .....	36
Tab. 3 Popisná data (průměry a směrodatné odchylky) pro jednotlivé faktory u žáků 4. a 6. ročníku, chlapci a dívky zvlášť .....	37
Tab. 4 MANOVA .....	38
Tab. 5 Testy univerzálních efektů (ANOVA) .....	39
Tab. 6 Korelační matice chování vztahujícího se k šikaně (Pearson) .....	40
Tab. 7 Korelační vztahy mezi chováním vztahujícím se k šikaně a postoji v šikaně .....	42

## Seznam grafů

Graf č. 1 kluci 4. třída - Jak si zkoušel zastavit šikanu, co si udělal? <b>Chyba! Záložka není definována.</b>	41
Graf č. 2 dívky 4. třídy - Jak si zkoušela zastavit šikanu, co jsi udělala? <b>Chyba! Záložka není definována.</b>	41
Graf č. 3 kluci 6. třída - Jak si zkoušel zastavit šikanu, co si udělal? <b>Chyba! Záložka není definována.</b>	42
Graf č. 4 dívky 6. třídy - Jak si zkoušela zastavit šikanu, co jsi udělala? <b>Chyba! Záložka není definována.</b>	43

## Seznam příloh

Příloha č. 1 Olwesův dotazník o šikaně pro žákyně
Příloha č. 2 Olweusův dotazník o šikaně pro žáky
Příloha č. 3 Dotazník názorů na šikanu
Příloha č. 4 Instrukce k dotazníku názorů na šikanu

## Příloha č. 1 Olwesův dotazník o šikaně pro žákyně

### Dotazník o šikaně pro žákyně

V tomto dotazníku najdeš otázky o životě ve vaší škole. U každé otázky je několik odpovědí. Odpovídej tak, že uděláš × do čtverečku u té odpovědi, která nejlépe říká, jak se cítíš ve škole. Jestli máš školu opravdu nerada, udělej × do čtverečku u „Školu mám velmi nerada“. Jestli máš školu opravdu ráda, udělej × do čtverečku u „Školu mám velmi ráda“ a tak dále. Udělej tu značku **jen do jednoho ze čtverečků**. Snaž se, aby ta značka byla uvnitř čtverečku.

**Ted' udělej × do čtverečku u té odpovědi, která nejlépe říká, jak se cítíš ve škole.**

1 Jak máš ráda školu?	<input type="checkbox"/> Školu mám velmi nerada.
	<input type="checkbox"/> Školu nemám ráda.
	<input type="checkbox"/> Školu nemám ani ráda, ani nerada.
	<input type="checkbox"/> Školu mám ráda.
	<input type="checkbox"/> Školu mám velmi ráda.

Když **uděláš značku do špatného čtverečku**, můžeš svou odpověď změnit takhle: Špatný čtvereček úplně začerni: ■ a udělej × do čtverečku, kde chceš, aby byl.

Nikam se nepodepisuj. Nikdo nebude vědět, jak jsi odpověděla na tyto otázky. Je ale důležité, abys odpovídala pečlivě a podle toho, co si opravdu myslíš. Někdy je těžké se rozhodnout, jak odpovědět. V tom případě označ odpověď, která je podle tebe nejspравnější.

Většina otázek je o **tvém životě ve škole v několika posledních měsících, to znamená od začátku školy po letních nebo zimních prázdninách až do dneška**. Takže když budeš odpovídat, měla bys myslet na to, jak to bylo během posledních 2 nebo 3 měsíců, a **ne jen jak to je zrovna teď**.

2. Kolik máš ve třídě dobrých přátel?  Žádného
- Mám ve třídě jednoho dobrého přítele/přítelkyni.
  - Mám 2 nebo 3 dobré přátele/přítelkyně.
  - Mám 4 nebo 5 dobrých přátel/přítelkyň.
  - Mám ve třídě 6 nebo víc dobrých přátel/přítelkyň.

## O šikanování mezi žáky

Tady jsou otázky o šikanování od jiných žáků. Nejdřív vysvětlíme slovo šikanování. Říkáme, že žák je šikanovaný, když jiný žák, nebo několik žáků,

- říkají nepříjemné a zraňující věci nebo si z něj dělají legraci nebo ho nazývají nepříjemným a zraňujícím způsobem,
- úplně ho přehlížejí nebo ho vylučují ze své skupiny přátel nebo ho schválně vynechávají z toho, co se společně dělá,
- bijí ho, kopou, strkají a vrážejí do něj nebo ho zamknou v nějaké místnosti,
- říkají lži nebo o něm šíří lživé drby nebo posílají lístky s nepříjemnými poznámkami a snaží se, aby ho jiní žáci neměli rádi,
- a jiné podobné zraňující věci.

Když mluvíme o šikaně, tak se tyhle věci stávají **opakovaně a pro žáka, který je šikanovaný, je těžké se bránit**. Šikanování říkáme také tomu, když někdo žáka škádlí nepříjemným a zraňujícím způsobem.

Ale **neříkáme šikanování** takovému škádlení, které je přátelské a v legraci.

**Šikanování také není**, když se hádají nebo perou dva žáci, kteří mají asi stejnou sílu nebo moc.

3. Jak často **jsi byla šikanovaná**  V několika posledních měsících jsem nebyla šikanovaná.

**v několika posledních měsících?**  Stalo se to jen jednou nebo dvakrát.

Dvakrát nebo třikrát za měsíc.

Asi jednou za týden.

Několikrát za týden.

4. Šikanovali tě **chlapci, nebo dívky?**  V několika posledních měsících jsem nebyla šikanovaná.

Hlavně od 1 dívky

Od několika dívek

Hlavně od 1 chlapce

Od několika chlapců

Od chlapců i dívek

5. Jak často ses ve škole zúčastnila šikanování jiných žáků nebo žákyň v několika posledních měsících?

V několika posledních měsících jsem ve škole nikoho nešikanovala.

Stalo se to jen jednou nebo dvakrát.

Dvakrát nebo třikrát za měsíc

Asi jednou týdně

Několikrát týdně

6. Jak často se bojíš, že tě budou jiní žáci ve škole šikanovat?

Nikdy

Zřídka

Někdy

Často

Hodně často

7. Viděla jsi někdy, jak nějací žáci nebo žákyně někoho ve škole šikanují?

Nikdy

Zřídka

Někdy

Často

Hodně často

8. Zkoušela jsi někdy **zastavit** šikanování?

Nikdy

Zřídka

Někdy

Často

Hodně často

9. Napiš prosím, jak jsi zkoušela šikanu zastavit. Co jsi dělala?



## Příloha č. 2 Olweusův dotazník o šikaně pro žáky

### Dotazník o šikaně pro žáky

V tomto dotazníku najdete otázky o životě ve vaší škole. U každé otázky je několik odpovědí. Odpovídej tak, že uděláš × do čtverečku u té odpovědi, která nejlépe říká, jak se cítíš ve škole. Jestli máš školu opravdu nerad, udělej × do čtverečku u „Školu mám velmi nerad“. Jestli máš školu opravdu rád, udělej × do čtverečku u „Školu mám velmi rád“ a tak dále. Udělej tu značku **jen do jednoho ze čtverečků**. Snaž se, aby ta značka byla uvnitř čtverečku.

**Ted' udělej × do čtverečku u té odpovědi, která nejlépe říká, jak se cítíš ve škole.**

1 Jak máš rád školu?	<input type="checkbox"/> Školu mám velmi nerad.
	<input type="checkbox"/> Školu nemám rád.
	<input type="checkbox"/> Školu nemám ani rád, ani nerad.
	<input type="checkbox"/> Školu mám rád.
	<input type="checkbox"/> Školu mám velmi rád.

Když **uděláš značku do špatného čtverečku**, můžeš svou odpověď změnit takhle: Špatný čtvereček úplně začerni: ■ a udělej × do čtverečku, kde chceš, aby byl.

Nikam se nepodepisuj. Nikdo nebude vědět, jak jsi odpověděl na tyto otázky. Je ale důležité, abys odpovídal pečlivě a podle toho, co si opravdu myslíš. Někdy je těžké se rozhodnout, jak odpovědět. V tom případě označ odpověď, která je podle tebe nejspравnější.

Většina otázek je o tvém životě ve škole v několika posledních měsících, to znamená od začátku školy po letních nebo zimních prázdninách až do dneška. Takže když budeš odpovídat, měl bys myslet na to, jak to bylo během posledních 2 nebo 3 měsíců, a **ne jen jak to je zrovna teď**.

2. Kolik máš ve třídě dobrých přátel?
- Žádného
  - Mám ve třídě jednoho dobrého přítele.
  - Mám 2 nebo 3 dobré přátele.
  - Mám 4 nebo 5 dobrých přátel.
  - Mám ve třídě 6 nebo víc dobrých přátel.

## O šikanování mezi žáky

Tady jsou otázky o šikanování od jiných žáků. Nejdřív vysvětlíme slovo šikanování. Říkáme, že žák je šikanovaný, když jiný žák, nebo několik žáků,

- říkají nepříjemné a zraňující věci nebo si z něj dělají legraci nebo ho nazývají nepříjemným a zraňujícím způsobem,
- úplně ho přehlížejí nebo ho vylučují ze své skupiny přátel nebo ho schválně vynechávají z toho, co se společně dělá,
- bijí ho, kopou, strkají a vrážejí do něj nebo ho zamknou v nějaké místnosti,
- říkají lži nebo o něm šíří lživé drby nebo posílají lístky s nepříjemnými poznámkami a snaží se, aby ho jiní žáci neměli rádi,
- a jiné podobné zraňující věci.

Když mluvíme o šikaně, tak se tyhle věci stávají **opakovaně a pro žáka, který je šikanovaný, je těžké se bránit**. Šikanování říkáme také tomu, když někdo žáka škádlí nepříjemným a zraňujícím způsobem.

Ale **neříkáme šikanování** takovému škádlení, které je přátelské a v legraci.

**Šikanování také není**, když se hádají nebo perou dva žáci, kteří mají asi stejnou sílu nebo moc.

3. Jak často **jsi byl šikanovaný**  V několika posledních měsících jsem nebyl šikanovaný.

**v několika posledních měsících?**  Stalo se to jen jednou nebo dvakrát.

Dvakrát nebo třikrát za měsíc.

Asi jednou za týden.

Několikrát za týden.

4. Šikanovali tě **chlapci, nebo dívky?**  V několika posledních měsících jsem nebyl šikanovaný.

Hlavně od 1 dívky

Od několika dívek

Hlavně od 1 chlapce

Od několika chlapců

Od chlapců i dívek

5. Jak často ses ve škole zúčastnil nikoho

V několika posledních měsících jsem ve škole nešikanoval.

šikánování jiných žáků nebo žákyň

Stalo se to jen jednou nebo dvakrát.

v několika posledních měsících?

Dvakrát nebo třikrát za měsíc

Asi jednou týdně

Několikrát týdně

6. Jak často se bojíš, že tě budou

Nikdy

jiní žáci ve škole šikánovat?

Zřídka

Někdy

Často

Hodně často

7. **Viděl jsi někdy**, jak nějací žáci

Nikdy

nebo žákyně někoho ve škole šikánují?

Zřídka

Někdy

Často

Hodně často

8. Zkoušel jsi někdy **zastavit** šikánování?

Nikdy

Zřídka

Někdy

Často

Hodně často

9. Napiš prosím, jak jsi zkoušel šikánu zastavit. Co jsi dělal?

### **Příloha č. 3 Dotazník názorů na šikanu**

Názory na šikanu

*Na šikanu mají lidé různé názory. Zajímá nás, co si myslíš ty.*

1. Šikanují hlavně kluci.
2. Když se na naší škole šikana objeví, učitelé ji hned vyřeší.
3. Šikanovat je hnusné.
4. Když vidím šikanu, jdu od toho pryč.
5. Díky šikaně děti mohou pochopit, co na nich druhým vadí.
6. Když je někdo šikanovaný, je mi ho líto a chtěl bych mu pomoci.
7. Šikanovat je surovost.
8. Obyčejně jsou šikanováni ti, kteří si to zaslouží.
9. Proti šikaně ve třídě stejně nic nezmůžu.
10. Když šikanují někoho, koho nemám rád, klidně se trochu přidám.
11. Kdo si na šikanu stěžuje dospělým, je srab.
12. Šikanovat je vždycky velká zbabělost.
13. Zabránit šikaně je věc dospělých.
14. Když někoho šikanují, nevšímám si toho.
15. Šikana je někdy nejlepší způsob, jak vyřešit problém.
16. Když je někdo šikanovaný, jdu mu na pomoc.
17. Trochu někoho šikanovat může být docela legrace.
18. Nejlepší je do ničeho se neplést.
19. Když spolužáci někoho šikanují, dostanu na ně vztek.
20. Ten, kdo je šikanovaný, si o to obyčejně sám říká.
21. Pro moje přátele je šikana normálka.
22. Když je ve třídě šikana, můžou za to vlastně trochu všichni.
23. Kdo se hned rozbere, toho je fajn trochu potrápit.
24. Když vidím šikanu, snažím se tomu zabránit.
25. Šikanovat může být někdy správné.
26. Šikana otuží citlivky a slabochy.
27. Když vidím šikanu, měl bych proti tomu něco udělat.

#### **Příloha č. 4 Instrukce k dotazníku názorů na šikanu**

##### DOTAZNÍK NÁZORŮ

Teď jste dostali poslední papír, který nebudete podepisovat. Na tom papíře jsou napsané nějaké věty a vy u každé věty napíšete, jak moc si myslíte, že je to pravda.

Když si myslíte, že je to **úplná pravda**, tak vedle té věty napíšete jedničku (*úplná pravda - 1*).

Když si myslíte, že to **není vůbec žádná pravda**, tak k ní napíšete pětku (*vůbec žádná pravda - 5*).

Když si myslíte, že to **trochu pravda** je, tak k té větě napíšete dvojku (*trochu pravda - 2*).

Když si myslíte, že to **asi není moc pravda**, tak tam napíšete čtyřku (*asi není pravda - 4*).

A když si myslíte, že to je **tak napůl**, v něčem ta věta má pravdu a v něčem zase ne, nebo když se nemůžete rozhodnout, tak k ní napíšete trojku (*„něco mezi - 3“*).